ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА
В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ
ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке

The Humanities and Social Studies in the Far East

LANGUAGE AND LITERATURE
IN THE ACADEMIC DISCOURSE
TEACHING ENGLISH
IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Vol. XVI, Issue 1, 2019

Министерство
образования и науки России

Российский Союз ректоров

Совет ректоров вузов
Дальневосточного федерального округа

Министерство
транспорта России

ФГБОУ ВО
«Дальневосточный
государственный университет
путей сообщения»

СОЦИАЛЬНЫЕ
И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ
НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Научно-теоретический журнал
издается с января 2004 года
выходит один раз в три месяца

Том XVI

Выпуск 1, 2019

Хабаровск, 2019

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

The Russian Rectors' Union

Council of Rectors of Higher Educational
Institutions in the Far Eastern
Federal District

Ministry of Transportation
of the Russian Federation

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
«Far Eastern State
Transport University»

THE HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES IN THE FAR EAST

Journal of Theoretical Research
Published since January 2004
Issued quarterly

Vol. XVI

Issue 1, 2019

Khabarovsk, 2019

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Ю.М. Сердюков, д-р филос. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Отдел философии
Ю.М. Сердюков, д-р филос. наук, проф. (редактор отдела);
А.П. Забияко, д-р филос. наук, проф.; **Кальво-Мартинез Томас Мариано**, PhD (Испания);
Р.Л. Лившиц, д-р филос. наук, проф.; **Б.В. Марков**, д-р филос. наук, проф.;
И.Б. Микиртумов, д-р филос. наук, доц.; **С.В. Пишун**, д-р филос. наук, проф.

Отдел филологии
З.Г. Прошина, д-р филол. наук, проф. (редактор отдела);
У.М. Бахтикиреева, д-р филол. наук, проф.; **Е.Л. Лысенкова**, д-р филол. наук, проф.;
Нобуюки Хонна, PhD (Япония); **Е.А. Первушина**, д-р филол. наук, проф.;
Раймонд Хики, PhD (Германия); **Г.Н. Ловцевич**, д-р филол. наук, проф.

Отдел психологии
К.И. Воробьева, д-р психол. наук, проф. (редактор отдела);
Л.Г. Дикая, д-р психол. наук, проф.; **А.Н. Занковский**, д-р психол. наук, проф.;
Н.А. Кравцова, д-р психол. наук, проф.; **Лора Роджерс**, PhD (США);
Мартин Кашорке, PhD (Германия); **Т.Х. Невструева**, д-р психол. наук, проф.

Отдел «Проблемы Дальнего Востока»
Е.Н. Спасский, д-р полит. наук, проф. (зам. главного редактора, редактор отдела);
М.А. Ковальчук, д-р ист. наук, проф.; **Н.Е. Мерецкий**, д-р юрид. наук, проф.;
О.А. Рудецкий, канд. филос. наук, доц. (ответственный секретарь);
Ю.В. Тюрина, д-р соц. наук, проф.; **С.В. Филонов**, д-р ист. наук, проф.;
А.М. Шкуркин, д-р филос. наук, проф.

РЕДАКТОРЫ ВЫПУСКА

З.Г. Прошина, д-р филол. наук, проф.; **Г.Н. Ловцевич**, д-р филол. наук, проф.

СОТРУДНИКИ РЕДАКЦИИ

Ю.В. Пономарчук, канд. физ.-мат. наук (web-мастер);
Е.В. Листопадова (технический секретарь); **Е.Л. Рябкова** (переводчик)

В соответствии с распоряжением ВАК РФ от 28 декабря 2018 г. № 90-р научно-теоретический журнал «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке» включен в «Перечень по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки» по следующим отраслям научного знания и научным специальностям:
1. Философские науки: 09.00.01 – Онтология и теория познания; 09.00.03 – История философии; 09.00.11 – Социальная философия.
2. Филологические науки: 10.02.01 – Русский язык; 10.02.04 – Германские языки; 10.02.20 – Сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание.
3. Психологические науки: 19.00.03 – Психология труда, инженерная психология, эргономика.

Печатается по решению Совета ректоров вузов Дальневосточного федерального округа № СР/ДФО-54а от 9 октября 2002 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»
(680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, д. 47).
Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-16283
от 29 августа 2003 г. выдано Роскомнадзором
Адрес редакции: 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, д. 47, оф. 262,
Тел./факс: (4212) 40-71-93, E-mail: journal@festu.khv.ru

Web-site: www.eastjournal.ru

EDITOR-IN-CHIEF

Y.M. Serdyukov, Doctor of Science (Philosophy), Professor

EDITORIAL BOARD

Philosophy

Yury M. Serdyukov, Doctor of Science (Philosophy), Professor, Executive Editor (Philosophy), Editor-in-chief
Andrei P. Zabiyako, Doctor of Science (Philosophy), Professor
Tomás Mariano Calvo-Martinez, PhD (Spain)
Rudolf L. Livshits, Doctor of Science (Philosophy), Professor
Boris V. Markov, Doctor of Science (Philosophy), Professor
Ivan B. Mikirtumov, Doctor of Science (Philosophy), Associate Professor
Sergei V. Pishun, Doctor of Science (Philosophy), Professor

Philology

Zoya G. Proshina, Doctor of Science (Philology), Professor, Executive Editor (Philology)
Uldanai M. Bakhtikireyeva, Doctor of Science (Philology), Professor
Elena L. Lysenkova, Doctor of Science (Philology), Professor
Nobuyuki Honna, PhD (Japan)
Elena A. Pervushina, Doctor of Science (Philology), Professor
Raymond Hickey, PhD (Germany)
Galina N. Lovtsevich, Doctor of Science (Philology), Professor

Psychology

Clarisa I. Vorobyova, Doctor of Science (Psychology), Professor, Executive Editor (Psychology)
Larisa G. Dikaya, Doctor of Science (Psychology), Professor
Anatoliy N. Zankovsky, Doctor of Science (Psychology), Professor
Nataliya A. Kravtsova, Doctor of Science (Psychology), Professor
Laura Rogers, PhD (USA)
Martin Koschorke, PhD (Germany)
Tamara Kh. Nevstrueva, Doctor of Science (Psychology), Professor

Problems of the Far East

Evgeniy N. Spassky, Doctor of Science (Political Science), Professor,
Executive Editor (Problems of the Far East), Deputy Editor
Mikhail A. Kovalchuk, Doctor of Science (History), Professor
Nikolai E. Meretsky, Doctor of Science (Law), Professor
Oleg A. Rudetsky, Candidate of Science (Philosophy), Associate Professor (Executive Secretary)
Yulia A. Tyurina, Doctor of Science (Sociology), Professor
Sergei V. Filonov, Doctor of Science (History), Professor
Anatoliy M. Shkurkin, Doctor of Science (Philosophy), Professor

MANAGING EDITORS

Zoya G. Proshina, Doctor of Science (Philology), Professor;
Galina N. Lovtsevich, Doctor of Science (Philology), Professor

EDITORIAL STAFF

Y.V. Ponomarchuk, Candidate of Science (Physics) (Web Design);
E.V. Listopadova (Technical Secretary); **E.L. Riabkova** (Translator)

Journal of theoretical research is published in accordance with the decision of the Council of Rectors of Higher Educational Institutions in the Far Eastern Federal District № CR/FEFD-54a of October 9, 2002

FOUNDER

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Far Eastern State Transportation University»
Office 262, 47 Seryshev Str., Khabarovsk, 680021
Media Registration Certificate PE № 77-16283 issued August 29, 2003
Editorial office address: Office 262, 47 Seryshev Str., Khabarovsk, 680021
Phone/fax: (4212) 40-71-93; E-mail: journal@festu.khv.ru

Web-site: www.eastjournal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 10

СТАТЬИ 11

ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Серкова Н.И. Академический дискурс в аспекте философии и теории языка 11

Раевская М.М. К вопросу об академической идентичности в глобализированном научном дискурсе 18

Полубиченко Л.В. Общенаучная лексика в составе научного дискурса: новые возможности изучения 26

Беляева Л.Н., Камшилова О.Н. Текстовые компетенции начинающего исследователя: русский академический дискурс сегодня 31

Прошина З.Г., Прошина У.М. Вариативность, норма и корпусная лингвистика в учебном дискурсе 36

Викулова Л.Г., Короленко О.И. Становление институциональной речевой практики в XVII веке: Французская академия 44

Ильина С.С., Бекишева Ю.В. Обращение в международном академическом дискурсе 50

Едличко А.И. Языковая образовательная политика в немецкоязычных странах 56

Беляков М.В., Максименко О.И. Академический аспект дипломатического дискурса 61

Герасимова С.А. Научно-популярный дискурс: от интеллектуальной роскоши к повседневному умственному бытию 67

Башкарева Е.С. Английский язык в школах и университетах Индии: от языка учебной литературы до инструмента успеха 73

Добромыслова Е.А., Коренев А.А. Развитие классной коммуникативной компетенции учителя: социолингвистический аспект 82

Гич О.Н. Концепты ‘NATIVE SPEAKER’ и ‘НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА’ в лингводидактических моделях «английский как второй» и «английский как иностранный» 90

Евграфова Ю.А. Приём «мультимодальное сочинение»: поликодовый-полимодальный текст как инструмент преподавания иностранного языка (на примере видеоблога) 97

Емельянова Н.А. Лингводидактические принципы работы над созданием текстов публичных выступлений на английском языке 102

Панюшкина Т.С., Ильинцева А.В. Некоторые аспекты преподавания английского языка в многонациональной аудитории Дальневосточного федерального университета 108

Афанасьева Л.Ю., Акчурина Д.Х. Специфика преподавания иностранных языков в музыкальных вузах России и Европы 112

Антонова А.М. Основные принципы построения текста иноязычного описания культуры 121

Лебедева Е.С. Использование оригинальной художественной литературы передачи русской культуры средствами английского языка (на материале романов Ольги Грушиной) ... 127

Басова И.А. Роль и место художественного текста в системе формирования интегративных академических умений (языковой вуз) 131

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Ловцевич Г.Н. Преподавание английского как языка международного общения: время перемен 135

Завьялова В.Л. Фонетическая вариативность английского языка в регионе Восточной Азии и проблемы перевода 143

Максимова Ю.С. Английский язык как средство обучения
в странах Азиатско-Тихоокеанского региона 149

Максимова Н.Р. Предметно-языковой интегрированный подход в обучении иностранному языку
в неязыковом вузе (из опыта обучения английскому языку будущих учителей
изобразительного искусства) 154

Ушакова И.Б. Английский в сфере юриспруденции:
опыт интеграции лингвокультурологического компонента в преподавание дисциплины 160

Степичев П.А. Внедрение инструментов педагогики удивления на уроке английского языка в школе 166

Хохлова И.Н. Глобальный английский: английский язык в Юго-Восточной Азии 171

ПРОБЛЕМЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Ахметова А.В., Бобышев С.В. Проблемы охраны материнства и детства
аборигенных народов Дальнего Востока в 1950–1970-е годы 179

Кривоносова Л.А., Кулагина Ю.А. Потенциал здоровья населения в концепции развития
социального потенциала Дальнего Востока 184

Моисеева Л.А., Печерица В.Ф. Исторический опыт политики реализации инновационной стратегии
стран Азиатско-Тихоокеанского региона как фактор интеграции российского Дальнего Востока
в Азиатско-Тихоокеанское сообщество 190

Нин Яньхун, Мэн Фаньхун. История обучения в России китайских студентов
из приграничной провинции Хэйлунцзян (КНР) в период с конца XIX века по настоящее время 198

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 205

К СВЕДЕНИЮ ПОДПИСЧИКОВ 206

CONTENTS

ARTICLES 11

LANGUAGE AND LITERATURE IN THE ACADEMIC DISCOURSE

Serkova N.I. Academic Discourse in the Framework of Philosophy and Theory of Language.....11

Raevskaya M.M. Revisiting the Academic Identity in a Globalized Scientific Discourse 18

Polubichenko L.V. General Scientific Vocabulary in Scientific Discourse: New Possibilities for Research.....26

Belyaeva L.N., Kamshilova O.N. Textproductive Competences of a Research Beginner: the Russian Academic Discourse Today 31

Proshina Z.G., Proshina U.M. Varieties of English, Norms and Corpus Linguistics in the Academic Discourse 36

Vikulova L.G., Korolenko O.I. The Formation of Academic Speech Practice in the Seventeenth Century: French Academy.....44

Ilyina S.S., Bekisheva Yu.V. Forms of Address in International Academic Discourse 50

Edlichko A.I. Language Education Policy in German-Speaking Countries.....56

Belyakov M.V., Maksimenko O.I. Academic Aspect of the Diplomatic Discourse 61

Gerasimova S.A. Popular Science Discourse: From Intellectual Luxury to Everyday Mental Existence 67

Bashkareva E.S. The English Language at Indian Schools and Universities: From a Library Language to a Tool of Success.....73

Dobromyslova E.A., Korenev A.A. Developing the Teacher's Communicative Classroom Competence: the Sociolinguistic Aspect 82

Gich O.N. The Concept Native Speaker in ESL and EFL 90

Evgrafova Yu.A. Method of "Multimodal Composition": Polycode-Multimodal Text as an Instrument of Teaching at Foreign Language Lessons (a Case Study of Video Blog).....97

Yemelyanova N.A. Linguadidactic Principles of Creating the Texts of Public Presentations in English 102

Panyushkina T.S., Ilinceva A.V. Some Aspects of Teaching English in the Fefu Multicultural Classroom.....108

Afanasyeva L.Yu., Akchurina D.H. Specificity of Teaching Foreign Languages in Russian and European Music Universities.....112

Antonova A.M. Main Principles of the Text Structure of Foreign Culture-Oriented Language 121

Lebedeva E.S. Rendering Russian Culture Via English Language: a Study of Olga Grushin`s Novels.....127

Basova I.A. The Role and Place of Literary Text in Forming Integrated Academic Skills at Linguistic Universities.....131

TEACHING ENGLISH IN THE ERA OF GLOBALIZATION

Lovtsevich G.N. Teaching English as a Language of International Communication: Time of Change.....135

Zavyalova V.L. Phonetic Variability of English in East Asia and Challenges for Interpreting 143

Maximova Y.S. English as a Medium of Instruction in the Pacific Rim Countries.....149

Maksimova N.R. Content and Language Integrated Learning Approach in Teaching ESP Students (Sharing the Experience of Teaching English to Prospective Visual Arts Teachers).....154

Ushakova I.B. English For Law: Experience of Integrating Cross-Cultural and Cross-Linguistic Components in Teaching the Course.....160

Stepichev P.A. Incorporating Surprise Pedagogy Methods and Techniques into the English Language Classroom 166

Khokhlova I.N. Global English: English in Southeast Asia....171

PROBLEMS OF THE FAR EAST

Akhmetova A.V., Bobyshev S.V. Problems of Motherhood and Childhood Protection of the Indigenous Peoples of the Far East in the 1950–1970s. 179

Krivonosova L.A., Kulagina Yu.A. Population Health Potential in the Concept of the Development of the Far Eastern Social Potential....184

Moiseeva L.A., Pecheritsa V.F. Historical Experience of the Implementation Policy of the Asia-Pacific Countries Innovation Strategy as a Factor in the Integration of the Russian Far East Into the Asia-Pacific Community 190

Ning Yanhong, Meng Fanhong. The History of Training of Chinese Students from the Border Area of Heilongjiang Province (China) in Russia in the End of the 19th Century to the Present....198

AUTHORS GUIDELINES 207

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый читатель!

Перед Вами – новый выпуск журнала с филологической и дидактической темой «Язык и литература в академическом дискурсе». Предлагая эту тему, мы намеренно взяли несколько двусмысленный в отечественном дискурсе термин «академический», который объединяет в своем употреблении значения «научный» и «учебно-образовательный». Это объединение нам представляется возможным в силу того, что цель научного дискурса – производство и трансляция научных знаний, образовательного – трансформация и передача этих знаний неспециалистам.

В данном выпуске предлагается 20 статей авторов, представляющих различные отечественные школы и направления из Москвы, Санкт-Петербурга, Хабаровска, Владивостока. В статьях поднимается вопрос об определении академического дискурса, особенностях научного, научно-популярного, лингводидактического дискурса, о связи академического дискурса с другими видами дискурса, об образовательной политике, корпусных исследованиях для образовательных целей, академической идентичности, нормативности, коммуникативных компетенциях современного учителя, о некоторых концептах, релевантных для современного языкового образования, о некоторых приемах обучения языку, использовании родной культуры в академическом дискурсе, в том числе через художественный текст.

Вторая часть журнала включает избранные работы, представленные на конференции Дальневосточного общества преподавателей английского языка (FEELTA), проведенной в Хабаровске в октябре 2018 г. на базе ДВГУПС. Отобранные работы раскрывают тему конференции «Обучение английскому языку в контексте глобализации современного образовательного пространства», которая привлекла более 150 участников – лингвистов и преподавателей Российского Дальнего Востока. В статьях обсуждаются вопросы статуса и роли английского языка как языка-посредника в международном общении, современные подходы и модели обучения английскому как языку международного общения, рецепция и устный перевод региональных вариантов восточно-азиатского английского языка, языковая политика в области высшего образования в странах АТР, обучение профессионально ориентированному английскому языку в дальневосточных вузах, приемы педагогики удивления на уроках английского языка.

Редакторы выпуска
д-р филол. наук, проф. З.Г. Прошина
д-р филол. наук, проф. Г.Н. Ловцевич

СТАТЬИ

ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-11-17

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В АСПЕКТЕ ФИЛОСОФИИ И ТЕОРИИ ЯЗЫКА

Н.И. Серкова

Рассматриваются вопросы трактовки дискурса в истории философии и его определения, а также даются интерпретации основополагающих понятий и структуры в теории языка с особым вниманием к академическому дискурсу. Акцентируется внимание на складывающемся в настоящее время научном направлении «Лингвистическая дискурсология» в его двух течениях «Общая дискурсология» (дискурс как целое в комплексе его свойств и характеристик, его типологий и структур) и «Сопоставительная дискурсология» (социокультурно маркированный дискурс в пространстве гетерогенной речевой практики).

Ключевые слова: лингвистическая дискурсология, академический дискурс, дискурсная практика, субъект дискурса, дискурсная компетенция, культура в рамках дискурсного подхода, когерентность дискурса.

ACADEMIC DISCOURSE IN THE FRAMEWORK OF PHILOSOPHY AND THEORY OF LANGUAGE

N.I. Serkova

This paper explores some approaches to discourse in the history of philosophy and the language theory, with special attention to academic discourse. It also focuses on contemporary developments in linguistic discourse analysis that can be described as Basic Discoursology (discourse as a basic unit beyond the sentence boundary, its dimensions of analysis and various institutional types) and Comparative Discoursology (discourse diversification in different sociocultural environments).

***Key words*:** linguistic discoursology, academic discourse, discourse practices, subject of discourse, discourse competence, culture-based approach to discourse, coherence of discourse.

Дискурс – это многозначный термин, в истории своего использования неоднократно претерпевавший изменения в трактовках. В настоящее время понятие «дискурс» используется в разных гуманитарных и социально-гуманитарных науках, например в философии, социологии, культурологии, психологии, этнографии и др., и определяется соответственно широко – как «вербально артикулированная форма объективации содержания человеческого сознания, регулируемая доминирующим в той или иной социокультурной традиции типом рациональности» [18].

Обратимся к истокам этого понятия – в истории философии.

1. Трактовка дискурса в философии

Известно [18], что в **классической философии** понятие дискурса связано с различением рассудочного (дискурсивного) и интуитивного мышления. Если интуитивное мышление характеризуется как непосредственное и одновременное «схватывание» всех частей целого, то дискурсивное мышление считается рассудочным, развёртывающимся последовательно и постепенно, «от одного дискретного шага к другому». Так, Платон и Аристотель разделяли истины на непосредственные (интуитивные) и опосредованные (принимаемые на основе доказательств), Фома Аквинский отделял интуитивное знание от дискурсивного.

Последующее развитие науки в XVII–XVIII веках привело к усилению двух линий в интерпретациях интуитивного и дискурсивного мышления: 1) выделению значимости дискурсивного мышления как основе научного познания (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц) и как основе человеческого понимания ввиду его связи со способностью

Серкова Нелли Исидоровна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск).

Serkova Nelli Isidorovna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, English Philology and Intercultural Communication Department at Pacific State University.

E-mail: serkovanelli@gmail.com

© Серкова Н.И., 2019

слов языка быть знаками понятий (Т. Гоббс); 2) противопоставлению дискурсивного мышления, формального, рассудочного познания, выражаемого посредством понятий и суждений, интуитивной ясности, спекулятивному мышлению, достигаемому посредством созерцания (И. Кант, Г. В. Ф. Гегель). В целом в традиционной философии утвердилось понимание того, что дискурсивное мышление, осознаваемое как рассудочное познание, сопрягается в реальности с чувственным опытом.

Теория дискурса получает новое звучание в **философии постмодернизма** в связи с её вниманием к проблемам речевой реальности. Как свидетельствует Т.П. Зарубина [6: с. 95], П. Рикёр отмечал, что дискурс несет в себе черты антиномии между структурой и событием, так как в основе дискурса лежит некое высказывание о событии, а способом существования дискурса является акт изречения этого высказывания [21: с. 134]. Получается, что в рамках дискурса структура, языковые знаки, существующие, вообще говоря, автономно и вне зависимости от намерений пользователя знаками, адаптируются субъектом по ходу речевого акта, входя в соотнесение с выражением содержания события, описываемого этим высказыванием.

Глубокое сущностное рассмотрение проблемы дискурса Т.П. Зарубина видит в работе М. Фуко «Археология знания», где он подчеркивает, что дискурс «есть нечто большее, чем просто использование знаков для обозначения вещей», что «и позволяет ему быть несводимым к языку и речи» [24: с. 50]. М. Фуко понимает под этим термином совокупность высказываний, относящихся к одной и той же дискурсивной формации в определенной совокупности условий существования. Он говорит о событийной стороне дискурса и его прерывной, нелинейной структуре, заложенной в нём тенденции ветвления смысла, презумпции имманентной неподчинённости принудительной внешней каузальности, креативном потенциале дискурса и т.д.

М. Фуко также считает, что трактовка дискурса в культуре классического западно-европейского образца является логоцентричной, сугубо рациональной и потому ограниченной, в то время как анализ реальных дискурсивных практик, складывающихся в современной культуре, подвергает сомнению такой подход, демонстрируя их реальную креативность, спонтанность, непредсказуемость модификаций «порядка вещей». Постмодернистская философия в целом (М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Батай) настаивает на разрушении традиционного понимания дискурса и требует введения презумпции «случайной флуктуации», разного рода неканонических стратегий, случайных отклонений величин от средних значений и проч.

В итоге М. Фуко соглашается: «…вместо того, чтобы сужать и без того смутное значение "дискурс", я только умножил смыслы: то ли это общая область высказываний, то ли индивидуализируемая группа высказываний, то ли установленная практика, учитывающая некоторое число высказываний» [24: с. 81]. В этой формулировке М. Фуко, по сути дела, признает амбивалентность понятия «дискурс» и существование проблемы типологизации дискурсов.

Можно предположить, что постмодернистская трактовка дискурса наиболее последовательно отвечает мировоззренческим установкам художественной постмодернистской литературы и не только приемлема, но и наиболее ярко может быть представлена в интерпретации художественного дискурса этого литературного направления. Что же касается других типов дискурсов, таких как академический, для них, скорее, характерна классическая историко-философская традиция. В ее рамках дискурс может пониматься как рациональная, рассудочная мыслительная деятельность и как результирующий фрагмент текста (в виде совокупности высказываний), развёртывающийся в контексте логически организованного формата.

2. Трактовка дискурса в теории и философии языка

Последние десятилетия, как уже упоминалось, характеризуются тенденцией к интеграции гуманитарных и социально-гуманитарных исследований и соответственно обращением к дискурсу как междисциплинарной области знания.

Создаются научные сообщества, целью которых является применение и распространение дискурсивного подхода в различных сферах знания и управления обществом. На изучении проблем дискурс-анализа и развитии дискурсологии как инновационного направления в области социально-гуманитарных теорий и технологий специализируется, например, Международная академия дискурс-исследований (МАДИ), созданная на базе Института философии и права Уральского отделения РАН в 2001 г. Регулярно проводятся международные научно-практические конференции по проблемам социальной и политической философии, теории и методологии политической науки, по методам дискурс-анализа в области социальных и гуманитарных исследований, анализа современного политического языка. С 2001 г. выходит рецензируемый междисциплинарный журнал «Дискурс-Пи», а также труды различного формата, серии книг и монографических работ, сборники докладов международных конференций по дискурсологии.

Отдельный интерес представляет работа этой Академии над исследовательским проектом под названием «Энциклопедия "Дискурсология"», состоящим из аналитических и справочных статей по

основным разделам этого направления, цель которого, как отмечают авторы, «осуществить системный обзор важнейших научно-исследовательских достижений в области развития дискурсологии как относительно новой отрасли гуманитарного и социального знания» [25].

Собранный материал представляет интерес и для лингвистов в качестве общетеоретического фундамента. Обратим внимание на трактовку ряда основополагающих понятий.

Дискурс. Дискурс понимается как «речемыслительная деятельность, регламентируемая социокультурными кодами (правилами, традициями и ценностями) определенной социальной практики (науки, правосудия, медицины, религии, политики, образования и т.п.), посредством которой люди – в границах данной практики – производят, используют и транслируют социокультурные смыслы, модели социального опыта, реализуют свои когнитивные и/или коммуникативные потребности» [13]. Дискурс представляет гетерогенное пространство «семиотических образований (текстов в широком смысле) в единстве их лингвистического, ментального и предметного аспектов» [13; 14]. Это могут быть научные публикации, учебники, художественная литература, выступления по каналам СМИ политиков и деятелей культуры, нормативные документы, деловые письма и религиозные проповеди и др., в которых зарождаются, развиваются и вербализуются смыслы и в целом формируется сознание, миропонимание и мироощущение человека. Высказывается мнение, что это сближает дискурс с идеологией и позволяет считать дискурсы дискурсивно-идеологическими комплексами (ДИК), обладающими «особенной семиотикой, праксисом, нормативной, властно-распорядительной и ценностно-ориентирующей силой» [5: с. 173].

Дискурсная практика. Дискурсная практика определяется как «коммуникативно-когнитивный процесс, направление и интенсивность которого заданы наличием некоторой когнитивной и коммуникативной проблемы», под которой понимают «явно или неявно сформулированный вопрос или комплекс вопросов, возникших в ходе познания и конституирующих содержание, характер и тип дискурса» [12]. По существу дискурсная практика и состоит в поиске ответов на вызывающие затруднения вопросы.

Принимается во внимание также мысль М. Фуко о необходимости учитывать историко-культурный фактор в организации дискурсной практики, так как каждая историческая эпоха предлагает свои типы дискурсных форматов, а также мысль о том, что качество дискурса определяется в значительной мере культурным, социальным и психическим опытом коммуникантов.

Смыслообразующие составляющие дискурса. В этот перечень могут входить следующие составляющие: цель данного типа дискурса и его направленность; предметная область дискурса и номинируемые объекты; язык дискурса; спектр текстов данного типа дискурса; прецедентные тексты.

Описание этих параметров в разных типах дискурсов позволяет, для примера, провести их краткое сравнение в политическом и юридическом дискурсах. *По цели и направленности дискурса*: в политическом дискурсе это формирование и поддержание отношений доминирования и подчинения, легитимация объективной репрезентации действительности либо конструирование особого типа реальности; в юридическом дискурсе это – регулирование социальной реальности и контроль общественных отношений. *По предметной области дискурса*: в политическом дискурсе это – неопределенность, «эфемерность» ключевых категорий и политических объектов, которые определяются в соответствии с конкретными политическими интересами и властными амбициями; в юридическом дискурсе это – три сферы: «физические», эмпирически наблюдаемые объекты, «поведенческие» объекты, относящиеся к действиям и отношениям, и «абстрактные» объекты. *В зависимости от языка дискурса*: в политическом дискурсе это – семантическая неопределенность, идеологическая полисемия, эмоционально-возвышенная лексика, что позволяет адресантам манипулировать со смыслом и вуалировать базовую цель; в юридическом дискурсе это – специализированные понятия, профессиональная терминология, клише и канцеляризмы, ограниченный спектр стилистических средств, низкая контекстуальность, логико-аргументативные процедуры рассуждения, что обеспечивает такие качества дискурса, как определенность, объективность, обязательность к исполнению.

Все институциональные, как и бытийные и бытовые дискурсы (по классификации В.И. Карасика [8]), характеризуются специфичным для каждого типа жанровым разнообразием текстов (что позволяет обеспечить широкий формат конструктивных возможностей) и наличием прецедентных внесений (хотя в разной степени частотности в зависимости от типа дискурса) в качестве триггеров, способствующих привлечению предшествующего знания и опыта идентификации значимых категорий.

Субъект дискурса. Субъектом дискурса считается «агент смысло(вос)производящей деятельности: индивиды, социальные и культурные группы, организации, институты» [12].

Поднимается вопрос о взаимосвязи между субъектом и дискурсом. Он формулируется следующим образом: субъект является автором дискурса (индивидуальным или коллективным действующим

субъектом) и одновременно в своей рефлексивной деятельности испытывает «принуждающее действие» со стороны дискурса, оставаясь достаточно свободным в интерпретации и трансформации правил дискурса. «Принуждающее действие» понимается как «запрограммированность», «предзаданность» историко-культурным и социальным контекстом. Иными словами, фиксируется двунаправленное взаимовлияние субъекта и дискурса как «внутреннего» и «внешнего» факторов.

Дискурсная / дискурсивная компетенция. Это – «репертуар знаний и навыков, которые позволяют выстраивать дискурсную практику таким образом, что она оценивается как ‘профессиональная’ или ‘экспертная’» [11]. Показатели дискурсной компетентности: дискурсная практика с набором её знаковых форм, высказываний, текстов; способность индивида ориентироваться в различных дискурсных средах. Выделяется два значимых аспекта дискурсной компетентности: *социокультурный аспект* (знание и понимание общих и специфичных социальных целей, задач, культурных концептов, ценностей и интериоризация их в дискурсной практике) и *когнитивно-коммуникативный аспект* (знания и опыт в сфере идентификации, композиции и реконструкции дискурса).

Трактовка культуры в рамках дискурсного подхода. Культура – это «система идей и ценностей, а также детерминированные ею модели социального опыта, производные от всей совокупности исторически изменчивых форм социальной практики» [12].

Интересны размышления автора о значимости дискурса в представлении социокультурного мира. Дискурс рассматривается как один из важнейших механизмов трансляции и объективации этого мира с учетом его иерархичности, многофакторности, многоуровневости и ценностного генезиса, представляющих одни феномены как значимые, а другие как не имеющие такого статуса, но прочно интегрированные в общество и формирующие габитусы как образы жизни. Иными словами, в дискурсе формируется «поле коллективного говорения на определенные темы, в котором выделяются определенные значимые тематические аспекты, применяются логические и аргументативные "ходы", моделируется определенная коммуникативная среда» [12]. Кроме того, следуя точке зрения Ч.С. Пирса, автор справедливо утверждает, что культура обеспечивает субъекта готовностью к действию определенным образом, хотя связь между ними лишь опосредована, будучи выраженной в знаках (например, языковых).

Когерентность дискурса. Считается, что главной конструирующей характеристикой дискурса является наличие в нем системы связей, «вдыхающих жизнь» в структуру дискурса, организующих его элементы в единое динамичное, но устойчивое целое. Когерентность трактуется как «связность, целостность, системное и нелинейно функционирующее единство речемыслительных действий, направленных на (вос)производство смыслов» [12].

Заслуживает внимания рассуждение Е.А. Кожемякина по поводу неоднородности этих связей. Автор выделяет в этой системе связей два типа: *ментально-когнитивные* (актуализующие творческий потенциал дискурса) и *социально-коммуникативные* (актуализующие его репродуктивный потенциал). Связность и динамика дискурса зависят, с одной стороны, от когнитивных усилий субъекта, его «внутренних» познавательных и эмоционально-волевых ресурсов и, с другой стороны, от ориентации субъекта на задаваемые извне «принуждающие действия Другого» (адресата), т.е. на ожидаемые нормы, шаблоны и стандарты, некоторый коллективный опыт. Автор дискурса решает, какие темы, жанры, языковые средства использовать, руководствуясь своими интересами, индивидуальными ценностями, установками, эмоциями, речевыми навыками, одновременно с этим учитывая нормативную среду коммуникации, коллективные установки, групповые привычки, языковые и речевые нормы, социальный тезаурус и т.д. Из описания связей понятно, что их характер во многом обусловливается их психической, социальной либо историко-культурной природой, из чего вытекает сложность, комплексность и интердисциплинарность понятия «дискурс».

Итак, дискурс предстает двояко: как процесс (интеллектуальная, речемыслительная деятельность) и как его продукт (материализованная сущность этой деятельности). Причем продукт может выступать либо в виде произведенного высказывания (сверхфразового единства), либо в виде завершенного текста или группы текстов (например, определенного автора или по определенной теме, так называемый полидискурс, или пространство дискурса).

3. Трактовка дискурса в лингвистике

Трактовка дискурса в лингвистике имеет свою специфику и свою историю, хотя историко-философская база дискурсивных исследований находит свое воплощение и в лингвистических работах. XX в. и в России, и за рубежом, несмотря на господство языковой системы в качестве доминирующего объекта исследования в противовес речи и речевой деятельности, характеризуется попытками поиска методов описания единиц, больших предложений, в контексте социокультурной ситуации.

Еще в 1930-е и 40-е гг. был выражен интерес к последовательностям предложений в трудах Л.А. Булаховского, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, Л.В. Щербы. На российской почве возникли исследования «сложного синтаксического целого», «сверхфразового единства» (Н.С. Поспелов,

И.А. Фигуровский, Г.А. Золотова, Н.И. Серкова, Г.Я. Солганик, Л.М. Лосева и др.) как единиц «динамического синтаксиса» – механизма производства текстов. Возникло и новое направление – «лингвистика текста», изучавшее целостность текста и его лингвистическую организацию (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, З.Я. Тураева, Т.М. Николаева, Л.И. Доблаев и др.).

За рубежом интерес к языковому употреблению, исследованию высказываний и их последовательностей, связных текстов, а также интерес к речевой деятельности, дискурсу и дискурсивным практикам привел к формулированию новых исследовательских задач и рождению новых традиций (Gustave Guillaume, Z. Harris, K.L. Pike, M.A.K. Halliday, J. Hartmann, R. Harweg, J.S. Petofi, E. Benveniste, T.A. Van Dijk, W.U. Dressler, W. Schmidt, G. Leech, D. Crystal, V. Mathesius, J. Firbas, M. Foucault, P. Seriot). В одних случаях это было исследованием контекстов, моделированием речевых ситуаций, логико-семиотическим описанием разных типов текста, в других – описанием и анализом метатеории человеческой коммуникации, «этнографии коммуникации», требующими обращения к дискурсу как сложному не только лингвистическому, но и экстралингвистическому явлению. Г. Гийом, например, использовал термин *discours* для обозначения и механизмов развертывания реального речевого процесса, и его результата [22].

В настоящее время изучением дискурса в лингвистике занимается складывающаяся научная дисциплина «Лингвистическая дискурсология», пользующаяся методами и знаниями не только лингвистики, но и других наук, и имеющая свой предмет исследования. Вероятно, можно говорить о двух направлениях: «общая дискурсология» и «сопоставительная дискурсология». Общая дискурсология имеет своим предметом разработку дискурса как целого в комплексе его свойств и характеристик, разработку его типологий и структур, изучение его репродуктивного и креативного потенциала [1; 2; 8, 9, 16]. Сопоставительная дискурсология разрабатывается в русле сопоставительной лингвистики [19; 23]. Однако в сопоставлении «социокультурно артикулированных» дискурсов она выходит за рамки сопоставления самих языковых систем (лексических и грамматических сопоставлений) и переходит в пространство речевой практики, где и происходят, по словам В.Б. Кашкина, «ситуации столкновения разных систем категоризации действительности (языков)» [10: с. 9]. Дискурс при этом, благодаря своей амбигуентности, может выполнять либо роль контекстуального окружения (дискурс как процесс), в рамках которого актуализируется какая-то меньшая единица, либо роль этой самой единицы (дискурс как результат), глобального (смыслового и структурного) целого со своими типологическими свойствами и характеристиками.

4. Академический дискурс в лингвистике

В рамках данной статьи особого внимания заслуживает разработка *академического дискурса.* Одним из актуальных вопросов построения академического (научного) дискурса является вопрос о том, что составляет его репродуктивный потенциал и в чем состоит его креативный потенциал.

Как правило, нормативная основа академического дискурса усматривается в «исторически сформировавшемся комплексе регулятивных принципов, следование которым оптимизирует процесс создания, трансляции и использования знаний» [14]. К этому комплексу авторы относят следующие факторы: объективность, установку на поиск истины, концептуальность (теоретичность), эмпиричность, логичность, методологичность, обоснованность, критицизм и креативность. Не будучи исчерпывающим либо окончательным, этот перечень, как считается, отобран длительной практикой научного познания и может удовлетворять как требованиям общенаучной рациональности, так и локальной / дисциплинарной научной рациональности (естественнонаучные, лингвистические, математические, исторические и другие типы дискурса). Ориентир на рациональность предполагает представление корректных дефиниций и обеспечение логической когерентности дискурса.

Что касается креативного потенциала академического дискурса, речь можно вести о сочетании, с одной стороны, абстрактного, логического, аргументирующего фактора и, с другой стороны, образно-наглядного фактора в представлении научной информации через строевые элементы языка, например тропы и, в частности, метафоры. Стоит, например, отметить сопоставительные работы, свидетельствующие о различиях в характере научной коммуникации в зависимости от особенностей национальной культуры, которые говорят о допустимости проявления эмоций в большей или меньшей мере. Так, Н.Г. Бурмакина показывает, что сравнение испанского академического дискурса с русским указывает на его личностно-ориентированный характер в отличие от статусно-ориентированного русского и соответственно его бóльшую аффективность [3].

До недавнего времени вообще считалось, что в научном тексте нет места иносказаниям и образам. Однако известны случаи утративших образность «стертых метафор», часто закрепляющихся как термины в медицинской, дипломатической, литературоведческой и других терминологических системах. Например: кора головного мозга, кровяные пылинки, почечное тельце; считать себя связанным конвенцией, совещательный орган, сорвать обсуж-

дение; поток сознания, отражение жизни, развернутое сравнение и др.

К настоящему моменту появился уже ряд исследований, разрабатывающих тему образности и метафорики научного дискурса и, в частности, «терминологических метафор» [7; 15; 17; 20].

В рамках исследования языковой личности ученого написан ряд работ, касающихся, в частности, сравнительно-сопоставительного анализа терминологических метафор в языке разных ученых. Так, исследование Е.А. Пулова показывает, что в творчестве лингвистов И.А. Бодуэна де Куртенэ и А.А. Реформатского метафоры этого типа представлены достаточно широко. Терминологические метафоры в работах И.А. Бодуэна де Куртенэ заимствуются из таких наук, как: физика (*акустика*), биология (*нервы*), физическая география (*почва* в значении *«литосфера»*), военная терминология (*мобилизация*). А.А. Реформатский заимствует термины в основном из точных и естественных наук: математики (*бином, предел*), геометрии (*длина, объем*), химии (*абсорбция*), физики (*резонатор*). Причем терминологические метафоры – «…не просто изобразительно-выразительное средство, они средство для трансляции нового знания, для научной коммуникации, в процессе которой синтезируются новые идеи и теории» [20: с. 136].

Однако следует заметить, что ученые все-таки очень осторожно относятся к метафоризации, в том числе и при создании терминосистем. Ян Бломмарт (Jan Blommaert), например, в своей монографии «The Sociolinguistics of Globalization» [26] критически относится к предложению Луи-Жана Кальве (Louis-Jean Calvet), высказанному в его книге «Ecology of World Languages», описывать функционирование языка в терминах астрономии – как действие 'экосистемы' ('ecosystem') или 'гравитационной системы' ('gravitational system') с последующим обозначением различных языков как 'созвездий' ('constellations'), функционирующих в 'окружающей среде' ('milieu').

Кроме того, авторский академический дискурс не всегда бывает представлен как качественный научный текст. Понятия материализуются в некоторых случаях в виде «цветистых» словосочетаний, не уместных в этом типе изложения, традиционно характеризующимся сознательным применением специально разработанного метаязыка. Несколько примеров из современных научных трудов: «гендерные концепты любой "мощности"»; «глаголы метафорически помещают художника в созданный им ландшафт»; «активные коммуниканты <…> создают в ткани интеракции определённые "утолщения" информационного и межличностного, оценочно-интерпретационного характера».

С другой стороны, нельзя не признать, что свежие и выразительные метафоры, через уподобление и сравнение представляющие понятие конкретно, наглядно, в динамике, могут способствовать и обновлению научного языка, и более меткому и полному выражению смысла.

Так, в упомянутой монографии Я. Бломмарта «The Sociolinguistics of Globalization» на каждой из нижеперечисленных страниц находим от одного до трех случаев метафор, некоторые из них можно отнести к категории общепринятых, другие – к категории индивидуальных, творческих:

1. <…> go under the umbrella of globalization (p. 21);
2. Selling American accent means selling an image of America (p. 22);
3. The world has not become a village but a network of villages, and the villages are organized very much like individual villages, with their own, relatively autonomous and self-regenerating rules and codes (p. 23);
4. The authors display a profound and amazingly sophisticated understanding of the computer hardware and the techniques for surfing the Internet, hunting for free and anonymous email providers and email addresses of addressees (p. 24);
5. <…> mobile text is text that has the capacity to travel through time and space (p. 24);
6. <…> the superficial uniformity that is sometimes discerned (and emphasized) in cultural globalization phenomena – the so-called 'McDonaldization' of the world (p. 24);
7. <…> what we see in a 'syncronic' sociolinguistic observation is a patchwork of composite parts that have very different origins and followed very different trajectories into people's repertoires (p. 25).

В академическом дискурсе гуманитарного направления встречаются и случаи использования развернутых метафор – конструктивного приема, выступающего в качестве стилистической доминанты.

Вот пример развернутой метафоры (в объеме абзаца) в упомянутой монографии, где автор представляет свое понимание современной глобализации: Sociolinguistically, the world has not become a village. That well-matured metaphor of globalization does not work, and that is a pity for sociolinguistics – a science traditionally more at ease when studying a village than studying the world. <…> The world has not become a village, but rather a tremendously complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways. That complexity needs to be examined and understood [26: с. 1].

Исследование терминов и терминологических систем за пределами специальной сферы знания и перехода в другую сферу или культуру в случаях заимствования, с полным или частичным переосмыслением (ретерминологизация), равно как и их

переход в общеупотребительную лексику с соответствующими последствиями (детерминологизация) приобретает сегодня большую актуальность. Ощущается необходимость введения новых герменевтических технологий как способов разрешения проблем понимания, толкования и формулирования понятий в новых условиях существования [4]. Пока этому уделялось явно недостаточно внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабаян, В.Н.* Различные подходы к определению понятия «дискурс» и его основные характеристики / В.Н. Бабаян // Верхневолжский филологический вестник. – 2017. – № 1. – С. 76– 81.
2. *Болсуновская, Л.М.* Дискурсология: анализ теоретических подходов к исследованию дискурса / Л.М. Болсуновская, А.В. Диденко // Вестник ЧитГУ. – 2010. – № 7 (64). – С. 39–44.
3. *Бурмакина, Н.Г.* Академический дискурс в теории институциональных дискурсов / Н.Г. Бурмакина // Язык. Культура. Общество : межвуз. сб. науч. тр. – 2010. – Вып. 2. – С. 21–27.
4. *Гарбузова, Е.Н.* Проблемы авторского права: терминологический аспект / Е.Н. Гарбузова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2017. – Т. XIV. Вып. 1. – С. 130–133.
5. Дискурсивно-идеологический комплекс [Электронный ресурс] // Энциклопедия «Дискурсология». – Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=130&Itemid=55 (дата обращения: 29.08.2018).
6. *Зарубина, Т.А.* Философский дискурс в проблематике дискурса [Электронный ресурс] / Т.А. Зарубина // Эпистемы. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2004. – Вып. 3. Язык. Дискурс. Текст : материалы межвуз. семинара : альманах. – С. 93–101. – Режим доступа: http://hdl.handle.net/10995/28855 (дата обращения: 17.08.2018).
7. *Зливко, С.Д.* Образный компонент научных лингвистических текстов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Зливко Светлана Дмитриевна; Казанский гос. ун-т. – Казань, 2008. – 18 с.
8. *Карасик, В.И.* О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
9. *Карасик, В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
10. *Кашкин, В.Б.* Сопоставительная лингвистика : учеб. пособие / В.Б. Кашкин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2007. – 87 с.
11. *Кожемякин, Е.А.* Дискурсная компетентность [Электронный ресурс] / Е.А. Кожемякин // Энциклопедия «Дискурсология». – Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=130&Itemid=55 (дата обращения: 29.08.2018).
12. *Кожемякин, Е.А.* Дискурсный подход к изучению культуры [Электронный ресурс] / Е.А. Кожемякин // Энциклопедия «Дискурсология». – Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=130&Itemid=55 (дата обращения: 29.08.2018).
13. *Кожемякин, Е.А.* Дискурс [Электронный ресурс] / Е.А. Кожемякин, Е.А. Кротков // Энциклопедия «Дискурсология». – Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=130&Itemid=55 (дата обращения: 01.09.2018).
14. *Кожемякин, Е.А.* Научный дискурс [Электронный ресурс] / Е.А. Кожемякин, Е.А. Кротков // Энциклопедия «Дискурсология». – Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=130&Itemid=55 (дата обращения: 01.09.2018).
15. *Лейчик, В.М.* Когнитивное терминоведение – пятый этап развития терминоведения как ведущей научной дисциплины рубежа XX–XXI вв. / В.М. Лейчик // Когнитивная лингвистика: новые проблемы познания : сб. науч. тр. – Рязань, 2007. – С. 121–132.
16. *Макаров, М.Л.* Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 277 с.
17. *Мишланова, С.Л.* Особенности метафоризации в научно-популярном дискурсе / С.Л. Мишланова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 114–119.
18. *Можейко, М.А.* Дискурс [Электронный ресурс] / М.А. Можейко, Г.Б. Гутнер, А.П. Огурцов // Гуманитарная энциклопедия / Центр гуманитарных технологий, 2002–2018 (последняя редакция 29.07.2018). – Режим доступа: https://gtmarket.ru/concepts/6987 (дата обращения: 01.09.2018).
19. *Павлова, Е.К.* Гармонизация глобального политического дискурса на сигнификативном уровне (на примере дискурса США и России) : дис. ... д-ра филол. наук. : 10.02.20 / Павлова Елена Касимовна. – М., 2013. – 459 с.
20. *Пулов, Е.В.* Сопоставительный анализ метафорики научного дискурса И.А. Бодуэна де Куртенэ и А.А. Реформатского / Е.В. Пулов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. В 3 ч. Ч. 2. – Тамбов : Грамота. – 2016. – № 10 (64).– С. 133–136.
21. *Рикёр, П.* Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике : пер. И.С. Вдовиной / Поль Рикёр. – М. : Медиум, 1995. – 134 с.
22. *Турбина, О.А.* Лингвистическая дискурсология и единицы дискурс-анализа: дискурс-компонент / О.А. Турбина // Вестник ЮУрГУ. – 2017. – Т. 14. № 2. – С. 44–49. – (Серия «Лингвистика»).
23. *Федорова, М.М.* Основные направления сопоставительных исследований / М.М. Федорова // Проблемы и перспективы развития гуманитарных и социально-экономических наук : сб. науч. тр. В 4 ч. Ч. 1. – Белгород : АПНИ, 2017. – С. 79–84.
24. *Фуко, М.* Археология знания : пер. с фр. / Мишель Фуко ; общ. ред. Б. Левченко. – Киев : Ника-Центр, 1996. – 208 с.
25. Энциклопедия «Дискурсология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=130&Itemid=55 (дата обращения: 27.08.2018).
26. *Blommaert, J.* The Sociolinguistics of Globalization / Jan Blommaert. – New York : Cambridge University Press, 2010. – 211 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-18-25

К ВОПРОСУ ОБ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ГЛОБАЛИЗИРОВАННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

М.М. Раевская

В статье рассматривается вопрос, который все чаще поднимается представителями международного академического сообщества, о неизбежном проявлении национальной академической идентичности в глобализированном научном дискурсе на английском языке. На примерах использования культурно-маркированных форм, традиционных для академического дискурса в рамках определенного национального сообщества, подтверждается креативный характер академической коммуникации. Культурное разнообразие в письменной и устной академической коммуникации предлагается оценивать как актив, способствующий развитию эмпатии у представителей международного академического сообщества.

Ключевые слова: академическая идентичность, академический дискурс, научный дискурс, английский язык для академических целей, английский язык как *lingua franca*, межкультурная академическая коммуникация, испанский академический дискурс.

REVISITING THE ACADEMIC IDENTITY IN A GLOBALIZED SCIENTIFIC DISCOURSE

M.M. Raevskaya

The paper investigates the academic identity manifestations in a globalized research and academic discourse in English, increasingly demanded by the non-native English-speaking scholars. Cultural diversity manifested in academic communication emphasizes the need to promote intercultural competency and tolerance in academic international journals and to develop empathy within an international scientific environment.

Key words: academic identity, academic discourse, scientific discourse, English for academic purposes, English as an academic lingua franca, academic interculturality, Spanish academic discourse.

В настоящее время использование английского языка как *lingua franca* современного академического сообщества в различных специализированных областях научного знания происходит в международном контексте, который выходит за рамки национальных культур. Кроме того, так называемый академический английский сам по себе является продуктом межкультурного общения, а также некоего соглашения, продемонстрированного и достигнутого академическим сообществом исходя из своих коммуникационных потребностей за последние пятьдесят лет. Таким образом, академический английский язык используется в рамках общей профессиональной культуры, которая позволяет выйти за национальные рамки и служит связующим звеном в целях формирования общего научного достояния человечества.

В современном глобализирующемся мире, в котором английскому как основному способу распространения научно-технических знаний отводится практически ключевая роль в достижении успеха в науке, научное сообщество стало «пространством межкультурного импорта-экспорта и транскультурации» [52: с. 4]. Как подтверждает Р. Клуэ, «… академия рассматривается как сообщество межкультурного дискурса, в котором ее члены работают вместе, чтобы установить межкультурные отношения посредством передачи и обмена знаниями» [28: с. 321].

Доминирующее положение английского языка в академической коммуникации, а также все более широкое использование английского языка как языка обучения способствовали, в свою очередь, все большему интересу к английскому языку для академических целей (EAP) (*English for Academic Purposes*) [33] и уже в рамках EAP – к английскому языку для научно-публикационных целей (ERPP) (*English for Research Publication Purposes*) [28]. Более того, в данной сфере явно обозначилось еще одно направление – английский как *lingua franca* в академическом дискурсе, обозначенный EALF (*English as an Academic Lingua Franca*). Исследова-

Раевская Марина Михайловна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой испанского языка факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Raevskaya Marina Mikhailovna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Department of Spanish Language, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: mraevskaya@gmail.com

© Раевская М.М., 2019

ния по EALF затронули многие области, в том числе морфосинтактические и прагматические вопросы [28; 30; 37; 43; 47].

Однако уже в ходе изучения в ракурсе EALF была заявлена необходимость переосмысления ряда аспектов использования английского языка в академических целях, таких как успешность коммуникации (intelligibility), функционально-прагматическая значимость (acceptability) и межкультурный фон коммуникации (intercultural communication). Дж. Аллен и Г. Уиддоусон [24] были одними из первых, кто поставил под сомнение идею использовать единый язык для научного общения и поднял проблему монолингвизма в академических кругах (monolingualism in academia). С тех пор доминирование английского языка в научных публикациях и академическом дискурсе не раз обсуждалось многими авторами, каждый из которых анализировал преимущества и недостатки подобной практики. А. Вуд [58] даже задается вопросом, является ли научный английский теперь собственностью носителей языка или международного научного сообщества в целом.

Для поддержания исследований по межкультурной коммуникации и культурным факторам в академическом общении на английском языке был объявлен проект модульной многоязычной и многокультурной академической коммуникации (MAGICC), цель которого «…интегрировать многоязычную и многокультурную академическую коммуникационную компетенцию в качестве результатов обучения выпускников на уровне BA и MA» (веб-сайт MAGICC: http://www.unil.ch/magicc/home.html) [28: с. 320]. Несмотря на то что проект MAGICC в основном ориентирован на студентов и преподавателей высших учебных заведений, в нем в качестве целевой читательской аудитории указываются также и редакционные коллегии научных изданий, которые в конечном счете должны стать более восприимчивыми к межкультурной авторской среде. При этом развитие межкультурной компетентности в конкретном академическом сообществе зависит от его потребностей (например, необходимости проявления своей культурной самобытности) и различных экстралингвистических факторов (академических традиций, институциональных конвенций и концепций знания).

Изучение данного вопроса началось с выполненной в рамках контрастивной риторики пионерской работы Р. Каплана [41], который задался вопросом о сходствах и особенностях культурных и риторических моделей, демонстрируемых представителями различных культур при создании текстов на английском языке. Автор показал, что явно обозначившиеся различия в полученных текстах на английском языке «могут быть связаны с тем, как школьное эссе организовано на других языках, таких как арабский, китайский, русский и тайский» (перевод мой. – *М.Р.*) (цит. по: [29: с. 428]). Так, после первой публикации Р. Каплана начала оформляться новая парадигма межкультурной риторики, включившей контрастивные исследования текстов различной жанровой направленности (см.: [30]).

С тех пор во многих написанных в данном ключе работах были показаны различия в выражении межличностных культурных ценностей в результирующих академических текстах на разных языках – английском и испанском [42; 44; 45; 48; 50], английском и французском [53], английском и итальянском [27; 46], английском и финском [43], английском и русском [23], английском, немецком и испанском [2]. Согласно данным исследованиям академический язык, используемый британскими, американскими, немецкими, испанскими, корейскими и другими учеными, имеет особые дискурсивные и риторические особенности, которые непосредственно связаны с рядом исторических и культурных обстоятельств, в которых он развивался (см.: [28]).

Кроме того, было выявлено, что обусловленный конкретной культурной традицией стиль влияет на академическое и научное письмо на втором иностранном (в данном случае английском) языке: авторы, владеющие прекрасным академическим стилем на родном языке, склонны передавать его своим англоязычным текстам. Это касается не только собственно языковых характеристик, но и риторических приемов: аргументация азиатских ученых, например, может показаться менее структурированной английскому редактору; немецкие и испанские авторы не следуют линейной структуре, принятой у английских коллег, и т.п. (см.: [28]). Таким образом была подтверждена гипотеза о том, что не существует единого универсального академического дискурса, вопреки тому, что утверждает Х.Л. Гальего Майордомо [35] в своем исследовании межкультурного аспекта академического языка. Любое официальное сообщение научного характера не лишено признаков культурной соотнесенности с той устной и письменной традицией, в которой воспитан и взращен автор, несмотря на стоящую перед глобальным научным сообществом задачу вносить в максимально стандартизованной форме свой вклад в общую копилку мирового цивилизационного знания.

С учетом вышеобозначенной позиции все чаще высказывается рекомендация редакторам высокорейтинговых научных изданий о необходимости помнить, что английский академический дискурс, понимаемый как EALF (английский как *lingua franca* в академическом дискурсе), является всего лишь средством для коммуникационных потребностей сообщества ученых и должен рассматриваться в рамках широкого межкультурного аспекта. По

мнению Р. Клуэ, по большому счету – в целях достижения межкультурного взаимопонимания между членами научного сообщества – все стороны должны быть ознакомлены с особенностями академического дискурса пользователей EAP, которые неизбежно проявляются в устной и письменной коммуникации на неродном для них английском языке (см.: [28]).

Еще одним основополагающим моментом в пользу подобного рассмотрения является смежное понятие *академической идентичности*, основанное на аксиоматическом признании членами академического сообщества своей принадлежности к определенной профессиональной группе и владения ими определенным стилистическим регистром родного языка в соответствующей конкретной научной дисциплине сферы профессиональной коммуникации.

Понятие академической идентичности было введено в научный обиход относительно недавно [34; 38; 57 и др.]. Вопрос об академической идентичности был поставлен в работах некоторых исследователей в связи с укоренившейся со второй половины XX в. практикой использования английского языка в качестве языка международного научного общения, чему явно способствовало также создание мирового информационного пространства (Internet).

Традиционно в центре внимания философов, психологов, социологов, культурологов и представителей ряда других гуманитарных дисциплин находится понятие идентичности в ее видовом разнообразии, не включающее данный вектор рассмотрения этого существующего на стыке наук емкого по содержанию и многопланового концепта. Тем не менее в последнее десятилетие явно обозначилась необходимость и правомерность подобного взгляда на самоидентификацию личности, стремящейся вопреки унифицирующей тенденции сохранить ощущение собственной неповторимости и определенности в научном информационном пространстве глобализированного мира. Родной язык по-прежнему играет в этом ключевую роль.

В современных научных исследованиях идентичность трактуется как имеющая сложную структуру часть коллективных усилий, которая достигается в результате участия индивидов в социальной коммуникации при обязательном усвоении выработанных в процессе социального взаимодействия языковых и поведенческих стереотипов [12]. Таким образом, формирование как коллективной, так и индивидуальной идентичности прежде всего объективно сопряжено с понимаемой в самом широком плане языковой манифестацией личности. При этом языковые проявления говорящего коллектива или индивида в зависимости от коммуникативных ситуаций и прагматических задач демонстрируют стилистическое и тематическое разнообразие, что в целом также приводит к формированию дискурсивных и поведенческих практик, предопределяющих чувство принадлежности (т.е. идентичность) к тому или иному социальному сообществу. Иными словами, общественные дискурсы и социальные идеологии помогают достижению идентичности, предоставляя широкий спектр шаблонов, на которые в значительной степени опирается личностное самопозиционирование [26].

В настоящее время тематика диверсифицированной идентичности получила достаточно объемное научное освещение: при рассмотрении этого разностороннего феномена в междисциплинарном аспекте были определены многие признаки и свойства, релевантные как для лингвистических [18], так и для прикладных социальных и психологических исследований [13], имеющих обязательные точки пересечения по отношению к субъекту, активно проявляющемуся в профессиональной деятельности, что нашло свое отражение в теории профессиональной идентичности [11; 12; 16].

Принято считать, что профессиональная идентичность как один из ведущих критериев становления профессионала, помимо оценочного, эмоционального и функционального измерений, имеет ряд параметров, непосредственно сопряженных с проявлением профессиональной Я-концепции и связанной с этим системой профессиональных самооценок и притязаний личности (см.: [11; 16]). И именно в сфере глобализированного научного дискурса обозначилась тенденция ко все более яркому декларированию индивидом своей профессиональной идентичности и состоятельности на родном языке, при котором академический дискурс на родном языке как раз выступает одной из практик поддержания этнического самопозиционирования [13], что позволило в конечном счете поставить вопрос о так называемой академической идентичности.

В существующей специализированной литературе понятие академической идентичности анализируется в различных ракурсах. Некоторые описывают данную форму принадлежности к общности как относящуюся к профессиональному развитию личности в контексте среднего и высшего образования [37; 57]. О. Уэлч и К. Ходжес трактуют академическую идентичность как «личную приверженность высшему стандарту, готовность противостоять вызовам, волнению и разочарованию, присущим процессу обучения» (‘‘the personal commitment to a standard of excellence, the willingness to persist in the challenge, struggle, excitement and disappointment intrinsic in the learning process” [55: с. 37]. А. Грэхэм и К. Андерсон [36] утверждают, что академическая идентичность – это всего лишь одно измерение,

которое можно рассматривать как масштабную глобальную самооценку, необходимую для академической работы и мотивации к достижению результата. Подобно самоэффективности, осознание академической идентичности приходит тогда, когда индивид чувствует способность выполнять академические задачи.

Некоторые исследователи придерживаются аналогичного понимания академической идентичности, но не дают четкого определения [25; 51; 56], указывая при этом на ее непосредственную связь с достижением академических целей. В специальной литературе имеются работы [37; 38; 40], в которых изучается взаимосвязь между академической идентичностью, целевой ориентацией и выполнением академических задач в средней школе, а также структура и статус академической идентичности как системного личностного образования. С.А. Куигли считает, что «в лучшем случае можно описать академическую идентичность как постоянно меняющуюся цель, различную для каждого», формирующую чувство принадлежности к общности как в рамках конкретного учреждения, так и необходимую для профессионального самоопределения за его пределами [51: с. 21]. Бытует также мнение [38] о том, что, говоря об академической идентичности в контексте каждого конкретного специализированного сообщества, нельзя игнорировать профессиональную культуру, подспудно определяющую академические задачи, ценности и интересы.

В рамках вышеобозначенного рассмотрения проблемы становится очевидным, что академическая идентичность объективно связана с профессиональной и языковой идентичностью, поскольку непосредственно проявляется в специальном (академическом) дискурсе вполне определенного профессионального научного и педагогического сообщества (в данном случае – лингвистического). Это положение логично приводит к необходимости рассмотрения понятия «академический дискурс» и тесно связанных с ним концептов «научный дискурс» и «педагогический дискурс».

Наиболее обобщенным определением дискурса является представление о нем как об «устойчивой, социально и культурно определенной традиции человеческого общения» [10; 20: с. 98]. При этом контекст реализации академического дискурса на сегодняшний момент как раз является устойчивой институциональной практикой, участники которой находятся на передовой линии получения, умножения и совершенствования коллективного профессионального знания, имеющего значение для всей цивилизации [21].

Традиционно академический дискурс трактуется вслед за В.И. Карасиком [4] как разновидность институционального дискурса, являющего собой конвенциональное, культурно обусловленное, нормативное речевое взаимодействие людей, соблюдающих определенные нормы поведения и действующих с четко сформулированными целями в прототипном месте. Р.С. Аликаев [1] называет академическим собственно научный стиль, относя к его прагматическим характеристикам наличие находящихся в равных ролевых позициях типизированных отстраненных субъекта и объекта речи, наличие предполагающих свободный обмен мнениями типизированных условий общения, равные пресуппозиции участников, сформированную традицию общения, а также наличие значительного пласта общих текстов.

В качестве базовой дефиниции в статье взято определение, предложенное Л.В. Куликовой: академический дискурс, реализующийся в системе высшего образования, представляет собой «нормативно организованное речевое взаимодействие, обладающее как лингвистическим, так и экстралингвистическими планами, использующее определенную систему профессионально-ориентированных знаков, учитывающее статусно-ролевые характеристики основных участников общения (ученых как исследователей и/ или преподавателей, а также студентов…), интерпретируемое как культурно маркированная система коммуникации» [7: с. 297].

Подобное рассмотрение [1; 3; 9; 17; 19] позволяет объединить в рамках интеграционного подхода изучение научного и педагогического дискурсов как двух разновидностей институционального единства, часто реализующихся одним и тем же участником, одновременно выступающим в роли педагога и ученого-исследователя. Кроме того, по мнению Н.Г. Бурмакиной, данный подход является полностью оправданным для реализации межкультурных исследований в сфере широко понимаемого во всей совокупности своих стилистических реализаций академического дискурса, непосредственно связанных с академической идентичностью его участников [3].

Тем не менее в современной научной библиографии по данному вопросу значатся работы, чьи авторы придерживаются другой позиции относительно интегрированного либо изолированного изучения научного и педагогического дискурсов [4; 14; 15 и др.], проводя четкое разграничение между педагогическим (дидактическим) и научным видами дискурса с точки зрения статуса их участников, хронотопа, целевых установок, стратегий, жанров и ценностных ориентиров.

Однако академический дискурс, несмотря на статусно квалифицированных участников, локализованный хронотоп, конвенционально организованную цель, интенционально «закрепленные» стратегии, ограниченную номенклатуру жанров и жестко обусловленный арсенал прецедентных феноменов (имена, высказывания, тексты и ситуации)

(см.: [17]), тем не менее обнаруживает черты, явно выходящие за достаточно жестко установленные жанровые рамки и позволяющие проявлять академическую идентичность его участников. В частности, Н.Г. Бурмакина среди прочих выделяет такие характеристики испанского академического дискурса по сравнению с российским, как личностно-ориентированный характер коммуникации (в том числе предпочтение ты-обращения), большую аффективность (допустимость проявления эмоций, спонтанных чувств), предпочтение личного общения формальному, устного – письменному (см.: [3]). К характерным чертам немецкого академического общения, согласно исследованию того же автора, необходимо отнести бескомпромиссность в отстаивании своей позиции, отказ от цитирования философских и литературных произведений в научных текстах, предпочтение (как и у испанских авторов) гендерно-маркированного обозначения участников академической коммуникации, подчеркнутую экспликацию темпорального аспекта и др. (см.: [3]). Основными стилеобразующими характеристиками российской академической коммуникации являются детальность, метафоричность, допустимость неопределенности, ярко выраженная асимметрия статуса студента и преподавателя, ориентация на тематическую широту при общении, патерналистские дискурсивные практики (см.: [3]).

В целом, как отмечает Т.П. Попова, рассматривающая академический дискурс в совокупности с научным в единой парадигме научно-учебной коммуникации, академическое взаимодействие в различном ситуативном контексте является креативным и не строго формальным [17: с. 88].

Кроме того, несмотря на такие черты научного изложения (письменного и устного), как стройность, логичность, объективность, терминологичность и безоценочность, с учетом разработанных В.И. Карасиком положений о характеристиках любого вида институционального дискурса, скорее всего, идентификационное самопозиционирование личности в его академической разновидности будет реализовываться также на уровне тематики материала, терминологической лексики, прецедентных (культурогенных) текстов и дискурсивных формул [22]. Так, например, языковая личность ученого имеет возможность в некоторой степени нарушить регламентированные конвенциональной нормой рамки и выйти за их пределы, демонстрируя свою принадлежность к определенной научной школе, исследовательской и терминологической традиции: в частности, закрепленное в испанском академическом узусе традиционное обозначение слов с фиксированной позицией ударения – *palabras agudas, llanas o graves, esdrújulas* (*слова с ударением на последнем, предпоследнем и третьем от конца слоге* соответственно), – сосуществующее с вариантами, имеющими греческое происхождение, – *palabras oxítinas, paroxítonas, proparoxítonas*.

Кроме того, ставшее традиционным включение иностранных терминов (преимущественно из древнегреческого) в терминологический аппарат другого языка может порождать терминологические дублеты, в результате чего одно и то же явление получает несколько обозначений, как, например, в испанском языке: *silepsis – discordancias legitimadas* (*разрешенное рассогласование*); *oraciones asindéticas – yuxtapuestas (бессоюзные предложения), oraciones paratácticas – coordinadas (сложносочиненные предложения), oraciones hipotácticas – subordinadas (сложноподчиненные предложения)*; *prótasis – la oración subordinada (придаточная часть сложноподчиненного предложения), apódosis – la oración principal (главная часть сложноподчиненного предложения); solecismo – uso incorrecto sintáctico (неправильное синтаксическое употребление, не искажающее смысла высказывания)* и т.д. Таким образом, креативный характер академической коммуникации и ее нацеленность на актуализацию и фиксацию языка науки предопределяют возможность использования культурно-маркированных форм, традиционных для академического дискурса в рамках определенного национального сообщества.

В данном контексте идея позиционирования индивида через язык и сопряженные с ним дискурсивные практики является ключевой: языковая личность создает себя, в том числе, и посредством выбора тех или иных согласованных с социумом риторических приемов в целях завоевания доверия, авторитетности и получения одобрения своей позиции [31]. Социализация индивида, происходящая по мере его восприятия другими членами общества прежде всего с точки зрения языковой реализации, одновременно формирует и его идентичность, имеющую тот же выход в языковую практику и непосредственно связанные с ней аксиологические стереотипы. В некотором смысле осознание идентичности означает достижение доверия в любой аудитории (студенческой, профессиональной и др.) через усвоение и повторение принятых в конкретной социальной/профессиональной среде языковых и поведенческих установок.

Изучив данную проблему, К. Хайланд пришел к выводу, что идентичность проявляется «как в порождаемых нами текстах, так и в избираемых языковых ресурсах, перемещаясь из скрытых процессов познания и обретая социальную конструкцию в дискурсе» [39: с. 10]. Ссылаясь на результаты опроса представителей академического сообщества, для которых английский язык не является

родным, автор определяет их общее настроение как отсутствие комфорта и некоторую отчужденность в коммуникативной ситуации EALF: «…обычно … они вынужденно используют формальный, холодный и аналитический книжный стиль»[1] (перевод мой. – *М.Р.)* [39: с. 10].

В результате исследования трех особых наименее формальных речевых жанров академического дискурса – выражения благодарности, самопрезентации на соискание премий и личной странички пользователя на сайте научного/образовательного учреждения на примере магистерских и докторских диссертаций аспирантов и преподавателей шести специальностей университета Гонконга – автор приходит к выводу, что все три не имеющие на первый взгляд отношения к выражению идентичности жанра выполняют стратегическую роль в построении будущей академической карьеры, давая индивиду возможность произвести благоприятное впечатление на читателей за счет различных лингвистических и паралингвистических ресурсов [39].

Явные расхождения в выборе языковых средств обнаруживают М. Пералес-Эскудеро и Дж. Суэйлс[2], исследующие сходства и различия в написании аннотаций к научным статьям на английском и испанском языках [49]. Так, при изложении результатов своей работы испаноязычные авторы стремятся достичь большей убедительности за счет использования практически отсутствующих на английском языке эмфатических конструкций (*uno de los resultados más destacados fue que existe una relación estadísticamente significativa… – there was a statistically significant difference in…*), предпочтения глаголов с однозначной семантикой утверждения (*confirmar la idea – to support the idea; revelar los efectos positivos – to denote the positive effects),* констатирующих факт конструкций *(es bien sabido que uno de los mecanismos – one of the means; es un hecho observable – it has been observed; hay aún escasas publicaciones sobre – to our knowledge, little research has been carried out*), превосходящего (практически в два раза по сравнению с английским) использования глаголов волеизъявления с неодушевленным субъектом (*este estudio intenta demostrar – this study attemptst o show; este artículo pretende reflexionar sobre – this article explores an aspect*).

Подобное расхождение имеет и употребление референциальных маркеров в текстах аннотаций, отражающих конструктивную позицию автора по отношению к информации или полученным результатам: *en un proceso en el que el Internet juega un papel fundamental – the role that the Internet may play in helping us; el concepto de género tiene un papel fundamental – the concept of genre has an important role; nuestro argumento principal es que – we argue that; el objetivo primordial de este artículo es – the aim of this paper is* и т.д. По свидетельству самих испаноязычных респондентов, «…возможно, на испанском языке нам позволено немного преувеличивать»[3] (перевод мой. – *М.Р.*).

Стилистическая интерпретация одного риторического приема также демонстрирует межкультурную дивергенцию англо- и испаноязычной традиции академического изложения: речь идет о преимущественном употреблении испаноязычными авторами глаголов в форме первого лица множественного числа (*мы считаем/констатируем…)*, например, «*describimos el uso de estrategias – this paper describes the use; descubrimos que – the main findings were that»*. Данное явление оценивается их американскими коллегами как просочившаяся в сферу EALF «несколько назойливая и властная континентальная практика»[4], подчеркивающая (если не сказать, выпячивающая) роль и авторитет создателя текста.

Кроме того, М. Пералес-Эскудеро и Дж. Суэйлс приводят любопытные данные относительно лексики, использующейся для ссылок на текст статьи: английскому существительному *paper* в испанском варианте соответствуют субстантивы *trabajo* и *artículo (en este artículo, proponemos – in this paper, I propose)*, поскольку существительное *work* у англоязычных авторов преимущественно ассоциируется с более объемным результатом *("The Collected Works of Charles Darwin").*

В целом интересно отметить, что в настоящее время международное научное сообщество в рамках глобализированного англоязычного научного дискурса явно позиционировало стремление оставить за собой право не только сохранять, но и демонстрировать свою академическую идентичность (identidad académica) [8; 32; 54]. В глобальном рассмотрении эта идентичность формируется всеми национальными сторонами академических кругов – носителями и неносителями английского языка, – что приводит к сдвигам в восприятии, изменениям и преобразованиям с обеих сторон.

Культурное разнообразие в письменной и устной академической коммуникации предлагается оценивать как актив и способ обогащения межкультурного взаимопонимания. Культурная тради-

[1] "They sometimes complain that the voice they are forced to use requires them to 'talk like a book' by adopting a formal and coldly analytical persona" [39: p. 10].

[2] Далее все примеры на английском и испанском языках взяты из работы [49].

[3] "maybe in Spanish we are allowed to exaggerate a little" [49: p. 61].

[4] "However, to us, from a north American perspective, this use of 'we' by a single author strikes us, in today's globalizing climate, as somewhat hortatory and overbearing" [49: p. 62].

ция, влияющая на риторическую организацию академического текста, расширяет межкультурное общение и в конечном счете способствует развитию эмпатии у представителей многонационального академического сообщества. В мире, где английский продолжает оставаться предпочтительным языком академических публикаций, становится важным умение видеть и уважать ценности, присущие иностранной академической культуре, что, видимо, является требованием современности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аликаев, Р.С.* Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р.С. Аликаев. – Нальчик : Эль-Фа, 1999. – 317 с.
2. *Бурмакина, Н.Г.* Академический дискурс. Институциональность, стиль, жанры / Н.Г. Бурмакина, Л.В. Куликова. – М. : УРСС, 2018. – 200 с.
3. *Бурмакина, Н.Г.* Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации : дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 / Бурмакина Наталья Геннадьевна. – М., 2014. – 217 с.
4. *Карасик, В.И.* О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс : сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина. – Волгоград : Перемена, 2000. – С. 5–20.
5. *Карасик, В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
6. *Короткина, И.Б.* Английский язык для научно-публикационных целей как новое направление педагогических исследований / И.Б. Короткина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. № 4 (52). – С. 115–130.
7. *Куликова, Л.В.* Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме / Л.В. Куликова. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. – 392 с.
8. *Лазаретная, О.В.* Английский как средство международного общения и нормативная языковая идеология / О.В. Лазаретная // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2017. – Т. XIV. № 1. – С. 56–62.
9. *Литвинов, А.В.* Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации / А.В. Литвинов // Филология в системе современного университетского образования : материалы науч. конф. (22–23 июня 2004 г.). – М. : Изд-во УРАО, 2004. – Вып. 7. – С. 283–289.
10. *Макаров, М.Л.* Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 280 с.
11. *Митина, Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–30.
12. *Мищенко, Т.В.* Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мищенко Татьяна Владимировна. – Ярославль, 2005. – 224 с.
13. *Муха, В.Н.* Теоретические аспекты исследования практик поддержания этнической идентичности / В.Н. Муха, В.А. Литовка // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 12-4(54). – С. 151–153.
14. *Олешков, М.Ю.* Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса) / М.Ю. Олешков // Социокультурные проблемы в образовании : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Вербицкого, Н.В. Жуковой. – М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2006. – С. 62–71.
15. *Олешков, М.Ю.* Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект / М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил : Изд-во Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2006. – 146 с.
16. *Поваренков, Ю.П.* Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю.П. Поваренков // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.
17. *Попова, Т.П.* Некоторые особенности академического дискурса / Т.П. Попова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7 (102). – С. 85–91.
18. *Раевская, М.М.* Феномен лингвистической идентичности в испаноязычном пространстве / М.М. Раевская // III Фирсовские чтения. Лингвистика в XXI веке: междисциплинарные парадигмы : материалы докл. и сообщений Междунар. науч.-практ. конф. (РУДН, 14–15 ноября 2017 г.). – М. : Изд-во РУДН, 2017. – С. 308–316.
19. *Розина, И.Н.* Педагогическая и профессиональная коммуникация в академических интернет-сообществах / И.Н. Розина // Актуальные проблемы теории коммуникации : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 314–331.
20. *Силантьев, И.П.* Текст в системе дискурсных взаимодействий / И.П. Силантьев // Критика и семиотика. – 2004. – Вып. 7. – С. 98–123.
21. *Степанов, Ю.С.* Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века : сб. ст. / ИЯ РАН ; под ред. Ю.С. Степанова. – М. : РГГУ, 1995. – С. 35–73.
22. *Трунова, О.В.* Лингвистика. Академический дискурс: терминологические диссонансы / О.В. Трунова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 6 (171). – С. 61–67.
23. *Хутыз, И.П.* Лингвокультурные традиции в пространстве академического дискурса: особенности конструирования / И.П. Хутыз // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2016. – № 3 (23). – С. 86–93. – (Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование).
24. *Allen, J.P.B.* Teaching the communicative use of English / J.P.B. Allen, H.G. Widdowson // International Review of Applied Linguistics. – 1994. – № 12 (1). – P. 1–20.
25. *Archer, L.* Younger Academics' Constructions of 'Authenticity', 'Success' and Professional Identity / L. Archer // Studies in Higher Education. – 2008. – № 33(4). – P. 385–403.
26. *Baynham, M.* Performing self, family and community in Moroccan narratives of migration and settlement / M. Baynham // Discourse and Identity / A. de Fina, D. Schiffrin and M. Bamberg (eds.). – Cambridge : Cambridge University Press. – 2006. – P. 376–397.
27. *Bondi, M.* Historians at work: reporting frameworks in English and Italian book review articles / M. Bondi //Academic Evaluation: Review Genres in University Settings / K. Hyland and G. Diani (eds.). – Basingstoke : Palgrave MacMillan, 2009. – P. 179–196.
28. *Clouet, R.* The intercultural dimension of English as an Academic Lingua Franca (EALF) in scientific publications / R. Clouet // Revista de Lenguas para Fines Específicos. – 2017. – № 23 (2). – P. 313–333.
29. *Connor, U.* ESP and Intercultural Rhetoric /U. Connor and W. Rozycki //The Handbook of English for Specific Purposes / B. Paltridge and S. Starfield (eds.). – Chichester : Wiley-Blackwell, 2013. – P. 427–443.
30. *Connor, U.* Intercultural rhetoric research: Beyond texts. Journal of English for Academic Purposes / U. Connor //

Special Issue on Contrastive Rhetoric in EAP. – 2004. – № 3 (4). – P. 291–304.

31. *Davies, B.* Positioning: the discursive production of selves [Electronic resource] / B. Davies and R. Harré // Journal for the theory of social behavior. – 1990. – № 20. – P. 43–63. – URL: https://philpapers.org/rec/DAVPTD (accessed: 04.12.2018).

32. *Escobar Cachón, J.D.* Universalismo, identidad y discurso académico en el contexto de globalización [Electronic resource] / J.D. Escobar Cachón// Literatura: teoría, historia, crítica. –2018. – Vol. 20. № 2. – P. 155–184. – URL: http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v20n2.70881(accessed: 10.12.2018).

33. *Ferguson, G.R.* The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss / G.R. Ferguson // Ibérica. – 2007. – № 13. – P. 7–38.

34. *Flecknoe, Sharon J.* Redefining academic identity in an evolving higher education landscape / Sharon J. Flecknoe [etc.] // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2017. – № 14(2). – P. 1–18.

35. *Gallego Mayordomo, J.L.* Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (español para fines académicos) / J.L. Gallego Mayordomo // ASELE Actas. – 2002. – Vol. XIII. – P. 274–287.

36. *Graham, A.* I have to be three steps ahead: Academically Gifted African American Male Students in an Urban High School on the Tension between an Ethnic and Academic Identity [Electronic resource] / A. Graham and K.A. Anderson // The Urban Review. – 2008. – № 40(5). – P. 472–499. – URL: psycnet.apa.org/record/2008-16051-003 (accessed: 03.12.2018).

37. *Hejazi, E.* Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students / E. Hejazi, M.G. Lavasani, H. Amani // Journal of Research in Education. – 2012. – Vol. 22. № 1. – P. 292–320.

38. *Henkel, M.* Academic identity and autonomy in a changing policy environment [Electronic resource] / M. Henkel // Higher Education. – 2005. –Vol. 49. № 1/2. – P. 155–176. – URL: https://www.jstor.org/stable/25068062 (accessed: 03.12.2018).

39. *Hyland, K.* Projecting an academic identity in some reflective genres [Electronic resource] / K. Hyland // Ibérica. – 2011. – № 21. – P. 9–30. – URL: www.redalyc.org/html/2870/287023883002/ (accessed: 05.12.2018).

40. *Kaplan, A.* Achievement goal orientations and identity formation styles / A. Kaplan and H. Flum // Journal of Educational Research Review. – 2010. – № 5. – P. 50–67.

41. *Kaplan, R.B.* Cultural thought patterns in intercultural education / R.B. Kaplan // Language Learning. – 1966. – № 16. – P. 1–20.

42. *Lorés-Sanz, R.* Different worlds, different audiences: a contrastive analysis of research article abstracts / R. Lorés-Sanz // Crosslinguistic and Cross-cultural Perspectives on Academic Discourse / E. Suomela-Salmi and F. Dervin (eds.). – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins, 2009. – P. 187–197.

43. *Mauranen, A.* Hybrid voices: English as the lingua franca of academics / A. Mauranen // Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse / K. Flottum (ed.) – Newcastle : Cambridge Scholars, 2007. – P. 243–259.

44. *Martín-Martín, P.* Publishing research in English-language journals: Attitudes, strategies and difficulties of multilingual scholars of medicine / P. Martín-Martín, J. Rey-Rocha, S. Burgess and A.I. Moreno // Journal of English for Academic Purposes. – 2014. – № 16. – P. 57–67.

45. *Martín-Martín, P.* The Rhetoric of the Abstract in English and Spanish Scientific Discourse: A Cross-cultural Genre-analytic Approach / P. Martín-Martín. – Bern : Peter Lang, 2005. – 218 p.

46. *Molino, A.* Personal and impersonal authorial references: A contrastive study of English and Italian linguistics research articles / A. Molino // Journal of English for Academic Purposes. – 2010. – № 9. – P. 86–101.

47. *Murata, K.* English as a Lingua Franca in the international university: The politics of Academic English Language Policy / K. Murata // ELT Journal. – 2014. –Vol. 68. № 2. – P. 205–207.

48. *Mur-Dueñas, P.* An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish / P. Mur-Dueñas // Journal of Pragmatics. – 2011. – № 43. – P. 3068–3079.

49. *Perales-Escudero, M.* Tracing convergence and divergence in pairs of Spanish and English research article abstracts: The case of *Ibérica* / M. Perales-Escudero and J.M. Swales // Ibérica. – 2011. – № 21. – P. 49–70.

50. *Pérez-Llantada, C.* Scientific discourse and the rhetoric of globalization. The impact of culture and language / C. Pérez-Llantada. – London : Bloomsbury, 2012. – 256 p.

51. *Quigley, S.A.* Academic identity: A modern perspective / S.A. Quigley // Educate~ (The Journal of Doctoral Research in Education). – 2011. – Vol. 11. № 1. – P. 20–30.

52. *Singh, P.* Global cultural flows and pedagogical dilemmas: Teaching in the global university contact zone / P. Singh and C. A. Doherty // TESOL Quarterly. – 2004. – Vol. 38. № 1. – P. 9–42.

53. *Swales, J. M.* Similarities and differences in French and English EAP research article abstracts: the case of ASP /J.M. Swales and S. Van Bonn // Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse / K. Fløttum (ed.) – Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Press, 2007. – P. 275–294.

54. *Vázquez, G.* El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento [Electronic resource] / G. Vázquez // XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. – Comillas, 2009. – P. 117–127. – URL: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/...ele/asele/asele_xx.htm (accessed: 28.11.2018).

55. *Welch, O.M.* Standing outside on the inside: Black adolescents and the construction of academic identity / O.M. Welch and C.R. Hodges. – Albany, N.Y. : State University of New York Press, 1997. – 144 p.

56. *Whitchurch, C.* The Rise of the Blended Professional in Higher Education: A Comparison Between the United Kingdom, Australia and the United States / C. Whitchurch // Higher Education. – 2009. – Vol. 58. № 3. – P. 407–418.

57. *Winter, R.* Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education / R. Winter //Journal of Higher Education Policy and Management. – 2009. – Vol. 31. № 2. – P. 121–131.

58. *Wood, A.* International scientific English: some thoughts on science, language and ownership [Electronic resource] / A. Wood // Science Tribune. – 1997. – № 4. – P. 1–16. URL: http://www.tribunes.com/tribune/art97/wooda.htm (accessed: 28.11.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-26-30

ОБЩЕНАУЧНАЯ ЛЕКСИКА В СОСТАВЕ НАУЧНОГО ДИСКУРСА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ

Л.В. Полубиченко

Общенаучная лексика, представляющая собой – наряду с единицами общего языка и терминологией конкретных областей знания – один из трех важнейших пластов лексического состава любого научного текста на любом языке, изучается уже около 50 лет. Однако лишь сегодня с развитием корпусной лингвистики постепенно становится понятно, что изначально заданный отличительный признак этого слоя лексики как слов, равно характерных для научного дискурса любой тематической направленности, не вполне соответствует действительности. На примере частотных списков английской общенаучной лексики, созданных в последнее время на основе колоссальных текстовых массивов известных британских и американских корпусов английского языка, показано, что этот лексический слой неоднороден с точки зрения предпочтений, отдаваемых представителями разных отраслей знания тем или иным лексическим единицам из нередко достаточно протяженного ряда возможных синонимов. Выявлению и объяснению закономерностей функционирования общенаучной лексики в дискурсе разных научных дисциплин способствует переход к созданию малых корпусов научных текстов, предметно-тематически ограниченных рамками конкретной научной области.

Ключевые слова: язык для специальных целей, язык для академических целей, общенаучная лексика, академическая лексика, научный дискурс, академический дискурс, корпусная лингвистика, корпус.

GENERAL SCIENTIFIC VOCABULARY IN SCIENTIFIC DISCOURSE: NEW POSSIBILITIES FOR RESEARCH

L.V. Polubichenko

General scientific (academic) vocabulary, together with words of general use and specific terminology, constitute the three indispensable lexical strata of any academic discourse, irrespective of its subject or language. Although general scientific vocabulary has been investigated for about 50 years by now, it is only with the development of full-fledged corpus-based studies that linguists began to realize that the supposedly equal frequency and distribution of these words in all kinds and varieties of academic discourse is nothing but a myth. Our review of several recent lists of academic vocabulary, derived from well-known British and American multi-million-word general purpose corpora of contemporary English, demonstrated how heterogeneous this lexical layer actually is in that every discipline seems to give preference to certain academic words to the detriment of their synonyms which, in their turn, may be favored in some other thematic variety of scientific discourse. What is needed to warrant progress in this field are small focused corpora truly representative of contemporary academic language specific to certain disciplines (e.g. biology, mathematics, physics, history, linguistics, etc.) that will provide a reliable resource for subject-specific lists of academic vocabulary.

Key words: language for specific purposes, language for academic purposes, basic scientific vocabulary, general scientific vocabulary, general science vocabulary, academic vocabulary, scientific discourse, academic discourse, corpus linguistics, corpus.

Целенаправленное изучение научного функционального стиля русского и европейских языков ведется лингвистами достаточно давно – с 1960–70 гг., и многое в этой сфере уже настолько хорошо изучено, что перешло в разряд общеизвестных истин. Оставив в стороне все еще ведущиеся дискуссии о разграничении терминов «научный стиль», «научный дискурс», «научно-учебный подстиль», «педагогический дискурс», «академический дискурс» и пр. и не вдаваясь в рассуждения о предпочтительности интегрированного либо изолированного изучения взаимопересекающихся жанрово-видовых разновидностей институциональных дискурсов в области науки и высшего образования, можно с уверенностью констатировать, что так называемая общенаучная лексика будет неотъемлемым компонентом каждого произведения речи в любой из сфер человеческой деятельности, связанных с получением и трансляцией научного знания.

Среди пионеров изучения научного стиля речи были многие представители еще только складывавшейся в то время школы англистики МГУ име-

Полубиченко Лидия Валериановна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Polubichenko Lidiya Valerianovna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Chair of the Department of the English Language for Natural Science Faculties, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: lpolubichenko@mail.ru

© Полубиченко Л.В., 2019

ни М.В. Ломоносова, интерес которых к данной сфере функционирования языка был обусловлен прежде всего практической задачей поднять уровень преподавания английского языка специальности на нелингвистических факультетах МГУ и в вузах страны в целом. Среди сотен написанных по этой тематике научных статей и монографий, десятков защищенных кандидатских и докторских диссертаций бóльшая часть была посвящена изучению лексики, что вполне закономерно, учитывая тот неоспоримый факт, что именно слово является основной единицей хранения и актуализации знания. Также понятно, что на первых этапах научного освоения этого нового для лингвистики объекта исследования основное внимание было направлено на его описание, классификацию и категоризацию, что вылилось в общепризнанное сегодня тройственное членение лексического состава не только английской, но и вообще любой научной речи на а) собственно термины, б) слова и словосочетания, тематически не относящиеся к науке и присутствующие в любом стиле речи (служебные части речи и обиходная лексика), и в) общенаучную лексику.

Последняя определяется как «лексика, используемая в научных текстах всех областей знания» [6: с. 258], и на первых порах она нередко выделялась просто, что называется, методом исключения либо по остаточному принципу – как единицы, «не имеющие строгой научной дефиниции в системе понятий данной научной области и поэтому не являющиеся терминами», но, с другой стороны, и «не представляющие собой того минимального общеупотребительного фонда, который характеризует словарные единицы как относящиеся к любому жанру или стилю речи вообще» [3: с. 92].

Внутри общенаучной лексики, в свою очередь, также были постепенно выявлены и изучены группы слов, объединяемые по тем или иным критериям и характеристикам, таким, например, как происхождение единиц (в частности, пласт общенаучной интернациональной лексики), принадлежность к семантическим полям, отражающим этапы научного познания (приобретение знаний, предвидение, организация и систематизация материала, измерение и проверка, выводы, передача знаний и пр.) [7: с. 160], сочетаемость [1], особенности лексикографической фиксации [5], перевода[1], терминологизации (выделение подгруппы «общенаучных терминов») [1] и пр. Стремление ко все большему обобщению знаний, полученных при рассмотрении общенаучной лексики под разными углами зрения, привело к постановке вопроса о ее систематизации и категоризации, когда каждая лексическая единица рассматривается не отдельно, не как таковая, а «как часть системы морфонологических отношений, объединяющих глаголы, существительные и прилагательные научного текста» [4: с. 82] в так называемые «триады», представляющие собой глагольную, именную и адъективную репрезентации одного и того же содержания (например: *to elaborate – an elaboration – elaborate, to explain – an explanation – explanatory* и т.д.), с многочисленными случаями утраты существительным (*to construct – a construction*) либо прилагательным (*to base – basic*) своей «глагольности», т.е. способности являться субстантивной либо адъективной репрезентацией действия, выражаемого производящим глаголом. Если говорить об исследованиях школы англистики МГУ, то важно подчеркнуть, что все теоретические построения такого рода немедленно включались в практику преподавания английского языка специальности (так называемого ESP) на разных неязыковых факультетах, что немало способствовало ее быстрому совершенствованию.

Хотя лингвистам удавалось изучать не только язык, но и живую речь на нем даже в «докомпьютерную эпоху», когда еще не было ни Интернета, ни миллионов общедоступных оцифрованных текстов, в том числе научных, практически любой тематики и при этом оформленных в самой разной стилистике, сегодня добиваться репрезентативности результатов таких исследований стало несравненно проще, чем раньше. Создание электронных текстовых корпусов разного объема – от стремящихся к всеохватности общенациональных до малых, формируемых под решение конкретных задач – разработка и совершенствование методов работы с ними открыли перед лингвистикой новые перспективы. Так, в области изучения общенаучной лексики опора на специально созданный автором одного из исследований синхронический корпус научных статей по историческим, филологическим и философским дисциплинам на английском языке дала возможность перевести анализ в дискурсивную плоскость и получить новые данные о реальном функционировании общенаучной лексики в гуманитарном научном дискурсе и прежде всего – о лексической сочетаемости единиц и наиболее употребительных коллокациях [1].

Такие сведения остро необходимы изучающим английский язык в вузе молодым ученым любых специальностей, от которых сегодня, как никогда ранее, требуется умение донести до мирового научного сообщества результаты своих исследований на глобальном языке современной науки – английском, причем как в устной, так и в письменной форме: через публикацию статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных Web of Science и Scopus, выступления на конференциях за рубежом, участие в сов-

[1] См., например, [2] и другие работы данного автора.

местных международных проектах, чтение лекций в зарубежных университетах и пр.

Выстраивание процесса преподавания иностранного языка исходя из реальных потребностей обучаемых (student-oriented approach) с самого начала было одним из основополагающих принципов школы англистики МГУ, что полностью отвечает современным требованиям личностно-ориентированной педагогики. Такой подход требует от преподавателя значительных дополнительных усилий по овладению базовым понятийным аппаратом научной специализации обучаемых студентов, и на первых порах кажется, что самое сложное – это усвоить незнакомую лингвистам специальную терминологию, но со временем – могу утверждать это по собственному многолетнему опыту и опыту своих коллег – на первый план постепенно выходит разница в употреблении в разных языках для специальных целей общей, как принято считать, для всех наук общенаучной лексики. Хотя и раньше предпринимались отдельные попытки провести сопоставительное изучение этого лексического слоя в текстах разных отраслей знания [5], только корпусный подход к исследованиям такого рода может обеспечить по-настоящему надежные результаты.

Прежде всего, создание электронных текстовых корпусов сказалось на точности и доступности такого важного для изучающих английский язык инструмента, как частотные списки слов. Первый из получивших мировую известность списков наиболее частотных слов английского языка – так называемый General Service List (GSL), т.е. список общеупотребительной лексики – содержал 1964 «словарные семьи» (точнее – словообразовательных гнезда, объединяющих 3623 леммы), был создан на основе составленного вручную корпуса текстов общим объемом 2,5 миллиона слов и опубликован известным специалистом по преподаванию английского языка как иностранного М. Вестом в 1953 г. Пришедший ему на смену в 2013 г. и являющийся общедоступным в электронном виде «Новый список общеупотребительной лексики» (New General Service List, NGSL) [12][2] базировался уже на 273-миллионном подкорпусе Кембриджского корпуса английского языка (Cambridge English Corpus), что позволило увеличить процент покрытия Кембриджского корпуса лексикой, отобранной как наиболее частотная, с 84,24 (GSL) до 92,34 % (NGSL), сократив при этом количество лемм до 2818.

Списки академической (общенаучной) лексики английского языка стали создаваться несколько позже, в 1970-е гг.[3], и тоже, естественно, вручную. На их основе в 1984 г. был составлен так называемый Университетский список слов (University Word List) [14], до сих пор полностью не утративший своего значения для практики преподавания английского языка в университете, несмотря на появление новых, более полных и точных списков. В 2000 г. преподавателем из Новой Зеландии Эверил Коксхед (Averil Coxhead) в помощь абитуриентам и студентам колледжей и университетов был составлен «Академический список слов» (Academic Word List), включающий 570 «словарных семей» и объединивший около 3000 самых частотных слов из электронного корпуса академических текстов общим объемом 3,5 млн слов [8]. Слова, входящие в список, имели высокую представленность в научных текстах, сгруппированных по четырем широким циклам дисциплин: гуманитарным, экономическим, юридическим и естественно-научным; при этом они, с одной стороны, не повторяли лексику из списка самых частотных общеупотребительных слов, а с другой – не включали терминологических единиц соответствующих областей знания (понятно, что проведение границ между этими тремя слоями лексики научного / академического дискурса условно и конкретные решения составителя списка неоднократно подвергались сомнению другими учеными [9]).

Электронная среда существования современных лексических списков позволяет оперативно их уточнять, дополнять, сопоставлять и совершенствовать, а также включать непосредственно в процесс преподавания, создавая на их основе многочисленные и разнообразные онлайн-ресурсы, помогающие в освоении английского языка[4]. Так, в 2013 г. американскими исследователями Ди Гарднер и Марком Дэвисом (Dee Gardner, Mark Davies) был составлен «Список академической лексики» (Academic Vocabulary List), базирующийся на подкорпусе из 13 тысяч академических текстов, выделенном из Корпуса современного американского варианта английского языка (Corpus of Contemporary American English, COCA). Объем академического подкорпуса составил 120 млн слов, что почти в 35 раз превосходит базу «Академического списка слов». В том же году уже упомянутая группа специалистов по преподаванию английского языка как

[2] Список составлен Ч. Брауном, Б. Каллиганом и Дж. Филлипсом, разработавшими еще несколько целевых списков английской лексики, знание которой необходимо для академических целей, общения в сфере бизнеса, подготовки к экзамену TOEIC и пр.

[3] См., например, [10, 11, 13]. Их подробный анализ содержится в [8].

[4] Практически для всех известных международных экзаменов по английскому языку, таких как IELTS, TOEFL, Кембриджские тесты, TOEIC, разработаны и предлагаются в Интернете разнообразные упражнения для овладения лексикой, составленные на основе списков как общеупотребительной, так и академической лексики.

иностранного (Ч. Браун, Б. Каллиган и Дж. Филлипс), системно разрабатывающая на основе Кембриджского корпуса английского языка целевые частотные списки лексики для нужд его преподавания, создали собственный «Новый академический список слов» (New Academic Word List). Он соотнесен с их «Новым списком общеупотребительной лексики», речь о котором шла выше, насчитывает 960 единиц и базируется на 288-миллионном корпусе академических текстов, на 86,3 % составленном из материалов Кембриджского корпуса и дополненном текстами из наиболее популярных учебников по разным специальностям.

В контексте настоящего исследования особый интерес представляет постепенное осознание специалистами, занимающимися общенаучной лексикой, неоднородности этого лексического пласта, о чем свидетельствуют не только отдельные прямые указания на данный факт в научных публикациях[5], но и стремление авторов, например, «Списка академической лексики» наряду с наращиванием текстовой базы более тесно по сравнению с предшествующим «Академическим списком слов» соотнести эту лексику с конкретными дисциплинами. Вместо четырех выделяются девять более дробных групп дисциплин[6], для которых определяется частотность лексических единиц, что дает возможность сравнивать их востребованность и функционирование в более узких профессиональных областях научного дискурса. Представляется, что эта информация важна даже не столько для самих студентов, сколько для их преподавателей-англистов, так как лингвистам бывает трудно переориентироваться с привычных им способов создания научных текстов с опорой на предпочитаемые в лингвистических работах единицы общенаучной лексики на те способы и тот отбор языковых средств, которые приняты в научной области, осваиваемой их студентами, где предпочтение может отдаваться совсем иным словам из нередко достаточно протяженного ряда возможных синонимов.

В доказательство обратимся к «Списку академической лексики» Гарднер и Дэвиса[7] и рассмотрим, например, лексические единицы, вербализующие в англоязычном научном дискурсе понятия из сферы «гипотеза, предположение, предпосылка»: *hypothesis, proposition, supposition, presupposition, premise, presumption* и др. Выясняется, в частности, что слово *hypothesis* встречается в естественно-научных и технических текстах в 3,6 раза чаще, чем в гуманитарных (1,4 раза на миллион словоупотреблений против 0,4), тогда как со словом *premise* дело обстоит с точностью до наоборот; слово *supposition* в 6,5 раза частотнее в гуманитарном, чем в научно-техническом дискурсе (2,6 против 0,4 раза на миллион словоупотреблений), и эта разница еще более заметна в случае его производного *presupposition,* частотность которого в гуманитарных текстах выше, чем в естественно-научных и технических, в 25 раз (2,5 против 0,1). Однако при этом остается не до конца ясным, что и с чем мы все-таки сравниваем, пользуясь данным ресурсом. Дело в особенностях принятой в «Списке академической лексики» рубрикации, которую, как уже было отмечено выше, авторы постарались сделать по возможности более детальной и конкретной, приблизив к сложившимся в науке границам дисциплин, но пока не вполне преуспели в этом: так, из состава гуманитарных текстов были выведены, чтобы рассматриваться отдельно либо в составе более узких тематических подгрупп, тексты по философии, теологии, психологии, истории, юридическим, педагогическим и некоторым другим дисциплинам, однако не уточняется, какие специальности в результате остались в категории «гуманитарные науки»; аналогичным образом из состава естественно-научных дисциплин были вынесены в отдельную рубрику медицинские науки.

Уже сейчас очевидно, что более мелкое дробление дисциплин позволяет выявлять прежде недоступные анализу и нередко неожиданные различия в функционировании общенаучной лексики в разных языках для специальных целей. Возьмем, например, упоминавшееся выше слово *hypothesis,* встречающееся в гуманитарных текстах значительно реже, чем в естественно-научных. Выделенные в самостоятельную категорию тексты по истории полностью подтверждают и даже усиливают эту тенденцию (0,3 раза на миллион словоупотреблений по сравнению с 0,4), а вот три других типа гуманитарного дискурса (по философии, теологии и психологии), объединенные в одну группу, вступают с выявленной тенденцией в явное противоречие: 1,3 раза на миллион словоупотреблений, что вплотную приближается к частотности этого слова в естественно-научных и технических текстах (1,4). В свою очередь, слово *proposition*, как выясняется, фигурирует в текстах по медицине в 4 раза реже по сравнению с другими естественно-научными и тех-

[5] См., например, уже упомянутую статью [9], а также некоторые из приведенных в библиографическом списке к ней работ.

[6] Дисциплины сгруппированы следующим образом: педагогические науки; гуманитарные науки; история; социальные науки; философия, теология, психология; юридические и политические науки; естественные и технические науки; медицинские науки; экономические науки.

[7] Список интегрирован в материалы сайта https://www.wordandphrase.info/academic/frequencyList.asp и снабжен удобной системой поиска слов и словосочетаний с данными об их частотности и контекстами употребления в текстах разной тематики, объединенных в девять групп научных дисциплин.

ническими текстами (0,2 к 0,8), тогда как слово *presupposition* не используется в медицинских текстах вовсе. Есть все основания полагать, что предстающие пока единым массивом тексты по химии, физике, математике, биологии и другим естественно-научным и техническим дисциплинам тоже продемонстрируют свою специфику, когда исследователям удастся добиться более дробного членения корпусов научных текстов по конкретным дисциплинам. Представляется, что выявление закономерностей функционирования общенаучной лексики в зависимости от типа научного дискурса и поиски их объяснения – задача дальнейших исследований в области академического дискурса, решение которой представляет несомненный теоретический интерес для лексикологии и лексикографии.

Практика преподавания языка для специальных целей также требует более конкретных сведений о частотности и контекстах употребления общенаучной лексики в текстах разной профессиональной направленности. Неслучайно в корпусной лингвистике сегодня идет процесс дробления и специализации текстовых массивов с целью создания мелких корпусов, описывающих реальное естественное состояние языка отдельной отрасли знаний, регистра речи или жанра. В этом русле на кафедре английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова ведется работа по созданию корпуса текстов, представляющих разные варианты функционирования английского языка биологических наук на современном этапе его развития. Эта разновидность языка для специальных целей бурно развивается в последнее время на международном уровне как в устной, так и в письменной форме, как носителями, так и неносителями языка, как в строго научной, так и в научно-популярной стилистике. Учитывая, что назначение создаваемого корпуса – на широком аутентичном материале показать функционирование лингвистических единиц в их естественной контекстной среде, успешная реализация проекта позволит получить данные о самых разных характеристиках английского языка современных биологических наук, включая и его общенаучную составляющую: о номенклатуре и частотности единиц, об их зависимости от регистра речи, жанра и авторского идиостиля, о совместной встречаемости лексем и особенностях их сочетаемости, об особенностях русского варианта английского языка (так называемого Russian English) и т.д. Предполагается, что полученная картина лингвокультурного, функционально-стилистического, жанрового и других типов варьирования биологического языка для специальных целей в разных профессиональных средах, условиях коммуникации и формах будет представлена в обобщенном виде как система инвариантных признаков в их различных комбинациях, что в дальнейшем может лечь в основу сопоставления языков для специальных целей разных наук и иметь прямой выход в лингводидактику, в практику преподавания английского языка в высшей школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болотова, Е.Н.* Лексикон гуманитарного дискурса: специфика функционирования общенаучных терминов : дис. … канд. филол. наук : 10.02.04 / Болотова Елена Николаевна. – М., 2006. – 265 с.
2. *Борисова, Л.И.* Особенности семантики общенаучной лексики (опыт лингвопереводческого исследования) : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Борисова Любовь Ивановна. – М., 1986. – 179 с.
3. *Миндели, Е.И.* Принципы стратификации лексики в научном тексте / Е.И. Миндели // Текстология английской научной речи. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – С. 91–99.
4. *Миндели, Е.И.* Словарный состав научного текста как предмет тематического, морфонологического и морфосинтаксического изучения / Е.И. Миндели // Теория и практика английской научной речи : коллективная моногр. / под ред. М.М. Глушко. – М. : МГУ, 1987. – С. 78–88.
5. *Рождественский, Ю.В.* Словарное «хозяйство» и развитие языка / Ю.В. Рождественский // Теория и практика английской научной речи : коллективная моногр. / под ред. М.М. Глушко. – М. : МГУ, 1987. – С. 62–77.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / ред. М.Н. Кожина. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 696 с.
7. *Шубова, Н.А.* Глаголы со значением организации и систематизации материала в научном тексте / Н.А. Шубова // Место терминологии в системе современных наук : тез. докл. и сообщ. (24–27 дек. 1969 г.). – М., 1969. – С. 158–160.
8. *Coxhead, A.* A New Academic Word List [Electronic resource] / Averil Coxhead // TESOL Quarterly. – 2000 – Vol. 34. № 2. – P. 213–238. – URL: https://www.victoria.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0020/1626131/Coxhead-2000.pdf (accessed: 21.12.2018).
9. *Garner, D.* A New Academic Vocabulary List [Electronic resource] / Dee Garner, Mark Davis // Applied Linguistics. – 2014. – Vol. 35. Is. 3. – P. 305–327 – URL: https://academic.oup.com/applij/article/35/3/305/146569 (accessed: 19.12.2018).
10. *Ghadessy, P.* Frequency counts, words lists, and materials preparation: A new approach / P. Ghadessy // English Teaching Forum. – 1979. – № 17. – P. 24–27.
11. *Lynn, R.W.* Preparing word lists: a suggested method / R.W. Lynn // RELC Journal. – 1973. – № 4 (1). – P. 25–32.
12. New General Service List: the most important words for second language learners of English [Electronic resource]. – URL: http://www.newgeneralservicelist.org/ (accessed: 21.12.2018).
13. *Praninskas, J.* American university word list / J. Praninskas. – London : Longman, 1972. – 48 p.
14. *Xue, G.* A university word list / G. Xue & I.S.P. Nation // Language Learning and Communication. – 1984. – № 3. – P. 215–229.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-31-36

ТЕКСТОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ НАЧИНАЮЩЕГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ: РУССКИЙ АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС СЕГОДНЯ

Л.Н. Беляева

О.Н. Камшилова

В статье обсуждается необходимость обучения молодых исследователей текстовым компетенциям в области русского научного текста для обеспечения их успешного включения в исследовательскую работу и национальный научный и академический дискурс.

Ключевые слова: текстовые компетенции, научный текст, академическое письмо, исследование, магистратура, аспирантура.

TEXTPRODUCTIVE COMPETENCES OF A RESEARCH BEGINNER: THE RUSSIAN ACADEMIC DISCOURSE TODAY

L.N. Belyaeva

O.N. Kamshilova

The article discusses the need for teaching textproductive competences to a novice researcher for their successful academic activity and integration into Russian academic community and discourse.

Key words: textproductive competences, academic (scientific) text, academic writing, research, Master program, postgraduate program.

Введение

Новые условия академического дискурса, диктуемые техническими, экономическими, социальными и другими естественными причинами, не исключают того, что основным средством обмена информацией остается научный текст во всех его формах – научные статьи, диссертации, монографии, доклады, обзоры, рецензии, курсовые и выпускные квалификационные работы и пр., вплоть до научно-технических текстов типа заполнения шаблонов и обоснования заявок на гранты. Поэтому уверенное владение академическим стилем и приемами создания такого рода текстов гарантирует успешное участие в академическом и научном дискурсе. В последнее время достаточно много говорят о росте международной интеграции в сфере академического обмена в целом и академического дискурса в частности. Количество россиян, желающих получать высшее образование за рубежом, растет вопреки экономическому кризису, хотя и меняет географию в силу известных причин [2]. С другой стороны, оценка престижности и рейтинг российских вузов во многом зависят от роста международной публикационной активности профессорско-преподавательского состава. Все это чрезвычайно стимулирует не только введение в университетах специальных курсов по созданию научных и учебных текстов, т.е. так называемому академическому письму на английском языке (Academic English), но и формирование целой сети университетских центров письма (см., например, материалы Ассоциации экспертов по академическому письму «Национальный консорциум центров письма» [4]). При этом совершенно игнорируется тот факт, что владение научным русским стилем катастрофически падает на всех уровнях – от студенческих курсовых и выпускных квалификационных работ до диссертаций и научных статей, присылаемых в редакции ведущих журналов, о чем авторы настоящей статьи заявляют с полной убежденностью как научные консультанты студенческих работ и как рецензенты научных изданий с многолетним опытом.

Владение иноязычной академической текстовой культурой, безусловно, повышает личный авторитет

Беляева Лариса Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Belyaeva Larisa Nikolaevna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Department of Educational Technologies in Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

E-mail: lauranbel@gmail.com

Камшилова Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Kamshilova Olga Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Educational Technologies in Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

E-mail: onkamshilova@gmail.com

© Беляева Л.Н., Камшилова О.Н., 2019

исследователя и способствует повышению престижа российской науки в мире, однако нельзя забывать о многовековой культуре российской научной школы, о тех уложениях и стандартах, которые не только определяют научный стиль, но в академическом общении молодых исследователей и их научных наставников формируют научное мышление.

Постановка задачи

Современные достижения в науке и технике, появление новых методов исследования и, более того, новых областей знаний приводят к резкому отставанию как в навыках создания научных и учебных текстов, т.е. в навыках академического письма, так и в специализированных языковых ресурсах, поддерживающих любые исследования, в том числе и работы начинающих исследователей. Современный образовательный процесс должен решать гораздо более сложные задачи, чем административная реструктуризация. В контексте очевидного конфликта «академического» подхода с современными обучающими стандартами [1; 5] к обучению нового специалиста мы делаем акцент на компетентностном подходе в обучении исследователей нового поколения. В статье рассматривается одна из общих проблем подготовки в рамках магистерских и аспирантских обучающих программ филологических направлений (лингвистика, лингводидактика, литературоведение).

Решение и обсуждение

Поскольку текст остается основным средством распространения информации и знаний [8], каждая компетенция и умение, связанные с созданием текста и его обработкой, включающей и формирование вторичных текстов, и создание поискового образа в виде списка ключевых слов, и решение задач управления терминологией (список можно продолжить), имеют важное значение для исследователя-филолога, следовательно, их актуальность для образовательных программ неоспорима. Согласно списку компетенций TecCOMFrame [11: с. 487] компетенции лингвиста нового поколения, способного решать самые разные задачи переработки текста, как собственно исследовательские, так и технические, включают:

1) способность понимать и применять на практике различные методы и подходы научного исследования;

2) способность обеспечить извлечение доступной информации, представляющей собой связную ментальную модель;

3) понимание концепций письменных стилей, понятий и приемов письменного текста, способов записи результатов и способность применять стратегии различных подходов в зависимости от контекста;

4) способность управлять документооборотом (большим количеством документов разных типов, версий и форматов);

5) способность справляться с большим объемом информации и обрабатывать его;

6) способность применять коммуникативные и лингвистические теории и модели для адекватного описания информационных продуктов.

Для развития вышеуказанных компетенций академическая подготовка должна обеспечить преподавание таких предметов, как методология научных исследований, архитектура информационных систем, техническое письмо, управление документами, управление информацией, язык и коммуникация [11] (см. также: [6; 10]).

Рассмотрим главным образом те специфические лингвистические и исследовательские компетенции, которые реализуют процесс исследований и распространения результатов в текстовой форме как среди начинающих ученых, так и среди экспертов в этой области, т.е. компетенции из приведенного выше списка. Этот аспект анализа обусловлен тем фактом, что экономика, основанная на знаниях, определяет *исследование как способ познания и извлечения данных из разных источников для образования и академической науки*. Она же создает конкурентную среду для исследовательских групп, научных школ, исследовательских институтов как на национальном, так и на международном уровне. В обеспечении конкурентных преимуществ для конкретных областей и общенациональных научных исследований их стратегии позиционирования сейчас имеют первостепенное значение [7].

Сегодня конкурентный ученый, независимо от того, что является его областью, должен быть готов представить информацию о своих исследовательских проектах в разных текстовых формах, что, как показывают наши наблюдения, оставляет желать лучшего даже в случае с молодыми исследователями с базовым филологическим образованием.

Для обучения студентов магистерских и аспирантских программ планированию и проведению исследовательских процедур современным стандартом высшего образования предусмотрена дисциплина «Методология научного исследования», в ходе которой студенты должны изучить основные принципы создания, трансформации, распространения и сохранения знаний, связанных с выполнением научных исследований, а также особенности представления результатов исследования в виде текста квалификационной работы. На филологическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена данный курс читается в рамках магистерских и аспирантских программ по направлениям 45.06.01 «Языкознание и литературоведение», профиль «Прикладная и математическая лингвистика», 44.04.01 «Педагогическое образование (магистратура)», профиль «Филологическое образование» в течение последних шести лет. В самом начале этого курса студенты магистерских программ по лингвистике,

филологии, методике обучения на родном и иностранном языках получают специальное задание, которое должно быть выполнено и представлено на итоговом занятии. Это задание предполагает координационную работу между студентом, его научным консультантом и преподавателем курса, поскольку любой студент вместе с научным консультантом должен определить и представить название и теоретическую концепцию своего исследования, выдвинуть первоначальную гипотезу, определить цель, которая будет достигнута, и задачи, решение которых позволит достичь поставленной цели. Самостоятельная работа студентов включает в себя следующие обязательные задания (компетенции 1, 3, 4, 6 из приведенного выше списка):

1. В соответствии с принятой моделью раздела «Введение» напишите первый вариант введения для вашей будущей диссертации.

2. Изложите основные теоретические понятия вашего исследования и отразите их взаимоотношения.

3. Дайте определение одного из используемых многозначных понятий.

4. Определите концепцию вашего исследования и обоснуйте принципы отбора материала для исследования.

5. Выберите единицу анализа для вашего исследования (текст, цикл, сюжет, предложение, термин, слово, словарь, коллокация, респондент и т.д.).

Эти задания развивают текстовые компетенции [9; 15], а их решения должны быть представлены в виде специальных компонентов текста: введения, рабочего определения терминологии, постановки задач, использования библиографического аппарата.

Задания должны выполняться в соответствии со следующими предварительными положениями:

1) введение в диссертацию представляет собой моделированный текст с такими обязательными частями, как: актуальность темы проекта, проверяемая гипотеза, цель, которая должна быть достигнута путем решения сформулированного ряда задач, объект, предмет и материал исследования;

2) основные теоретические положения должны отражать суть планируемого исследования, демонстрация их взаимосвязей необходима для адекватного понимания теории;

3) определение концепции должно основываться на теории, выбранной для исследования и подтверждаемой принципами, предложенными для отбора материала;

4) выбор единицы анализа должен основываться на всех предыдущих рассуждениях.

Результат оценивается по следующей шкале баллов: введение – макс. 55, задания 2 и 3 – макс. 15, задания 4 и 5 – макс. 10. Максимальные баллы за обязательные задания – 80.

Чтобы получить 100 баллов, студент должен выполнить одну из следующих факультативных задач *ad lib* (не более 20 баллов), позволяющую оценить его компетенции в методах и технологиях анализа больших объемов информации (компетенции 2 и 5):

- определить необходимость и целесообразность использования информационных технологий в своем исследовании;
- собрать и описать материал, подлежащий обработке с помощью информационных технологий, и определить надлежащие методы его отбора, представления и анализа;
- создать список словарей и / или энциклопедий, необходимых для анализа материала, и обосновать их выбор.

Контроль освоения знаний производится на основе анализа итоговых работ студентов, которые должны отражать их базовые знания в области принципов и планирования исследования [12; 13], а также их навыки в области академического письма (таблица).

Данные таблицы показывают, что большинство студентов выполняют только обязательные задания и игнорируют факультативные. Весьма вероятной причиной негативного подхода к этим заданиям является литературно-критическая направленность большинства магистерских проектов и традиционное недоверие к компьютеризированным методам анализа специалистов в области художественной литературы и литературном обществе в целом. Что касается части введения, то количество тех, кто выполнил работу корректно, с пониманием зависимостей между темой, целью, задачами и другими его компонентами, составляет около 23 %.

Таблица

Количественные характеристики представленных текстов

Характеристика	Годы обучения					Всего
	2013	2014	2015	2016	2017	
Общее количество выполненных работ	24	24	39	41	39	167 (100 %)
Работы без дополнительного задания	10	15	24	16	7	72 (43,11 %)
Высокий результат (баллы 75–100)	8	3	13	10	6	40 (23,95 %)
Средний результат (баллы 40–74)	10	13	18	19	25	85 (50,9 %)
Низкий результат (баллы 20–39)	6	8	8	12	8	42 (25,15 %)
Высокий результат за раздел «Введение» (баллы 40–50)	16	9	11	11	7	50 (29,34 %)
Средний результат за раздел «Введение» (баллы 20–39)	3	10	16	29	23	81 (48,5 %)
Низкий результат за раздел «Введение» (баллы 1–19)	5	5	12	1	9	32 (19,16 %)

В целом наиболее часто возникающие ошибки, указывающие на то, что студенты высших степеней обучения не владеют текстовыми компетенциями в изложении научного исследования, сводятся к следующим:

– отсутствию корреляции между заглавием диссертации и темой исследования, заглавие указывает на конкретную область исследования, а тема, актуальность которой должна быть не только показана, но доказана во введении, относится к другой области;

– отсутствию корреляции между темой и целью, между целью исследования и его актуальностью: актуальность планируемого исследования доказывается, но заявленной цели не соответствует;

– отсутствию корреляции между целью и задачами, направленными на ее достижение. Это наиболее часто встречающаяся ошибка, поскольку студенты не осознают необходимости получить доказательства достижения цели. Например, цель определяется как «разработка и тестирование специальной системы упражнений» для достижения определенного уровня языковой компетенции, а результат решения соответствующей задачи проецируется как «рекомендация для преподавателя» без какого-либо тестирования или оценки;

– смешению понятий *объект, предмет* и *материал* исследования. Это также частая ошибка, приводящая к невозможности корректно определить стратегию исследования. Студенты не понимают важности этих понятий и соответствующих компонентов введения для своей работы, они не могут решить, какую научную информацию они хотят получить (объект), какие явления они должны изучить, чтобы получить эту информацию (предмет), и какие лингвистические или литературные материалы, которые они будут анализировать, необходимы, чтобы извлечь эту новую информацию об объекте и доказать ее достоверность и релевантность с точки зрения заявленной актуальности. Это типичное смешение понятий требует необходимости обсуждать их и в ходе преподавания других теоретических курсов;

– выделению задачи «чтения научной литературы по теме исследования» в качестве первой задачи, которая должна быть решена, в то время как это скорее задача формирования компетентности исследователя, личного развития, а не задача исследования, которую нужно решить.

Все вышеупомянутые ошибки должны обсуждаться с научными консультантами. При проведении аттестации каждая работа передается преподавателю, читающему курс, результат ее оценивания сопровождается подробным анализом каждой из классифицированных выше ошибок, который позже следует обсудить с преподавателем. Доработка, редакция проверенных обязательных заданий не только допускается, но и приветствуется, в результате чего студенты могут получить более высокий балл.

Анализ полученных результатов также показывает, что наряду с типичными ошибками в создании базовых фрагментов научного текста студенты обнаруживают неосведомленность и недостаток навыков применения и использования информационных технологий. Лингвистические веб-ресурсы представляют собой важный исследовательский, образовательный и методический ресурс, использование которого станет необходимым условием для формирования образовательной среды университета [14]. При формировании современной языковой среды выбор определенных веб-ресурсов основывается на интегрированном междисциплинарном подходе с учетом особенностей общения в различных средах с разными участниками и задачами.

Для мониторинга и обобщения различных типов ошибок может использоваться *учебный корпус текстов* – сбалансированная по формату, жанру и типу коллекция устных и письменных текстов на изучаемом и/или осваиваемом языке [3: с. 10]. Целями создания любого учебного корпуса текстов являются установление, количественный анализ и типологизация «болевых» точек при обучении конкретному языку и/или изучении его; исследование реального состояния владения языком, в том числе родным, (*performance* в смысле Н. Хомского) на разных уровнях подготовки и в различных сферах использования; исследование моделей текстов разных видов и изучение проблем, возникающих при овладении различными компетенциями создания текстов. Естественно, что состав учебного корпуса определяется типами включаемых в него текстов и характеристиками их авторов, поэтому для решения задачи анализа сформированности текстовых компетенций должен быть создан специализированный подкорпус учебных текстов, включающий тексты учебных и исследовательских работ, выполняемых студентами всех уровней образования: студентами бакалавриата, магистрантами и аспирантами. В процессе обучения они пишут рефераты, эссе, выпускные квалификационные работы, доклады, статьи и другие типы текстов, которые могут включаться в корпус, размечаться и анализироваться.

Возникающие при создании учебного корпуса проблемы условно можно разделить на собственно лингвистические, технологические и административные. Лингвистические проблемы связаны с выбором и/или разработкой адекватного лингвистического обеспечения алгоритмов и программ частеречной разметки и разметки ошибок. При этом типология частей речи может соответствовать типологии, разработанной в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ), а создание типологии ошибок и определение возможности их автоматической или полуавтоматической разметки представляет собой особую исследовательскую задачу.

Технологические проблемы связаны с необходимостью выбора или создания специализированного программного продукта для построения и ведения корпуса. Наличие огромного числа корпус-менеджеров этого выбора не упрощает, поскольку большинство таких сетевых программ ориентировано на создание небольших исследовательских корпусов и их нельзя использовать для разработки такого сложного лингвистического продукта, как учебный корпус русского языка.

Проблемы, которые условно названы административными, связаны с получением текстов, с поддержанием контактов с российскими и иностранными школами и университетами, с кафедрами и центрами, осуществляющими преподавание русского языка как иностранного за рубежом и в странах Таможенного союза и СНГ прежде всего.

Однако существующие и осознаваемые проблемы не должны влиять на проведение исследований, связанных с решением задачи создания и использования учебных корпусов для обучения академическому письму.

Заключение

Наши наблюдения показывают, что даже базовое филологическое образование не гарантирует владения текстовыми компетенциями в области академического письма, оно не обучает начинающего исследователя представлять информацию о своих исследовательских проектах в разных текстовых формах. Курсовые и выпускные квалификационные работы, статьи начинающих (и не только) исследователей, подаваемые на рецензию в ведущие научные журналы, дают повод говорить о низком качестве научного письма, что вряд ли может обеспечить достойное место в конкурентной академической среде.

Для выхода из сложившейся ситуации необходимо введение в вузовские образовательные программы специальных дисциплин, нацеленных на формирование научного мышления, обучение приемам ведения научного исследования, представления его результатов в текстовой форме в соответствии с правилами и традициями русского академического письма для успешного участия в академическом дискурсе как в рамках собственно академического (учебного) процесса в вузе, так и в иных рамках научного сотрудничества.

Выявление сложностей, связанных с освоением правил и стиля научного письма и овладением различными компетенциями создания текстов, целесообразно осуществлять на основе специализированного учебного корпуса текстов студенческих работ.

Кроме того, как для формирования текстовых компетенций, так и для преодоления отставания в современных методах исследований сегодня, безусловно, необходимо специализированное образовательное пространство, в котором лингвистические ресурсы обеспечивают и поддерживают образовательные, методические и исследовательские задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, В.В.* Компетентностный подход в программах развития вузов (на примере некоторых университетов Дальнего Востока) / В.В. Алексеева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2013. – № 3 (39). – С. 103–106.

2. *Аль-Яш, А.* Россия: Желающих поступить в иностранный вуз становится больше [Электронный ресурс] / Анна Аль-Яш // Россия сегодня. – 2018. – 23 янв. – Режим доступа: https://inosmi.ru/social/20180123/241254471.html (дата обращения: 03.01.2019).

3. *Камшилова, О.Н.* Учебный корпус текстов: потенциал, состав, структура / О.Н. Камшилова. – СПб. : Книжный дом, 2012. – 58 с.

4. Национальный консорциум центров письма [Электронный ресурс] // Ассоциация экспертов по академическому письму. – Режим доступа: http://conference.nwcc-consortium.ru/ (дата обращения: 01.12.2018).

5. *Чернявская, В.Е.* Дискурсивные анализ и корпусные методы / В.Е. Чернявская // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2018. – № 2. – С. 31–37.

6. *Чернявская, В.Е.* Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике / В.Е. Чернявская // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 50. – С. 135–148.

7. *Akopova, M.* Evaluation of academic science: Perspectives and challenges / M. Akopova, V. Chernyavskaya // Zeitschrift fur Evaluation. – 2014. – № 2. – P. 348–357.

8. *Beliaeva, L.* Machine translation versus dictionary and text structure / L. Beliaeva // Journal of Quantitative Linguistics. – 2003. – Vol. 10. №. 2. – P. 193–211.

9. *House, J.* Developing pragmatic competence in English as a Lingua Franca / Juliane House // Lingua Franca Communication / Karlfried Knapp, Christiane Meierkord (eds.). – Frankfurt/M. : Peter Lang, 2002. – P. 245–267.

10. *Kabanova, N.* Needs analysis as a cornerstone in formation of ICT competence in language teachers through specially tailored in-service training course [Electronic resource] / N. Kabanova, M. Kogan // Learning and Collaboration Technologies. Novel Learning Ecosystems / P. Zaphiris, A. Ioannou (eds). – 2017. – Vol. 10295. Springer. – P. 110–123. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007 %2F978-3-319-58509-3_11

11. *Meex, B.* TecCOMFrame. Towards a European Competence Framework / B. Meex, J. Karreman // TEKOM-Jahrestagungundtcworld conference in Stuttgart. Zusammenfassungen der Referate. – Stuttgart : Tcworld GmbHVerantwortlich, 2016. – P. 486–489.

12. *Meredith, J.K.* Project Management: A Managerial Approach / J.K. Meredith, S.J.Jr. Mantel, S.M. Shafer. – 9th edn. – Wiley Binder Version : Jossey Bass, 2016. – 600 p.

13. *Porter, A.L.* Research profiling: improving the literature review / A.L. Porter, A. Kongthon, J.C. Lu // Scientometrics. – 2002. – Vol. 53. № 3. – P. 351–370.

14. *Seidlhofer, B.* Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca / Barbara Seidlhofer // Annual Review of Applied Linguistics. – 2002. – № 24. – P. 209–239.

15. *Steinhoff, T.* Wissenschaftliche Textkompetenz / T. Steinhoff. – Tübingen : Niemeyer, 2007. – 244 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-36-43

ВАРИАТИВНОСТЬ, НОРМА И КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА В УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ

З.Г. Прошина

У.М. Прошина

В свете необходимости смены образовательной парадигмы от английского как иностранного языка к английскому как международному языку в статье рассматривается вопрос о возможности преподавания с учетом огромного количества вариантов английского языка, которые знать полностью все не может ни преподаватель, ни студент. На помощь могут прийти как организованные (ICE, GloWbE и др.) корпусные базы данных, так и стихийные, например ресурсы поисковика Google. Авторы статьи показывают, как быстро меняется современная норма, представленная в разных вариантах английского языка. Поскольку российские школы и вузы не имеют своей собственной нормы и ориентируются на кодифицированные нормы и узус разных вариантов, информацию об этих вариантах они могут получить именно через корпуса письменной и устной речи. На примере выражения «домашнее задание», присущего академическому дискурсу, в статье показаны некоторые методы работы с корпусными данными о вариантах английского языка.

Ключевые слова: варианты английского языка, вариативность, нормы, стандарты, база данных, корпуса, английский как международный язык, английский как лингва франка, теория трех кругов вариантов английского языка

VARIETIES OF ENGLISH, NORMS AND CORPUS LINGUISTICS IN THE ACADEMIC DISCOURSE

Z. G. Proshina

U.M. Proshina

In the light of the need to shift the academic paradigm from English as a Foreign Language to English as an International Language, the paper discusses teaching world Englishes that are so numerous that neither teacher nor student is able to know every variety in detail. Of great help might be language corpora, both organized (ICE, GloWbE, etc.) and non-organized, like the Google search language reserve. The authors of the paper demonstrate rapid dynamism of norms as is observed in world Englishes. Since Russian schools and universities have no their own norms and are oriented towards the codified norms and use of other varieties, we can get information about these varieties via corpora of written and spoken Englishes. Methods of working with world Englishes data bases are demonstrated through the expressions *home task, home assignment*, and *home work* belonging to the academic discourse.

Key words: world Englishes, varieties of English, norms, standards, data base, corpora, English as an International Language, English as a Lingua Franca, the Three Circles of English

Введение

В современных условиях «глобанглизации» [1], т.е. приобретения английским языком глобального характера и вместе с тем его неизбежной диверсификации и образования огромного количества вариантов английского языка (world Englishes), перед преподавателями этого языка встает вопрос: какому варианту следует учить? Ориентация на английский как иностранный (EFL), в основе которого лежит британская или (в нашей стране реже) американская модель, означает, с одной стороны, признание доминирования британской (или американской) культуры над другими культурами англоязычных пользователей, ибо преподавание языка и культуры идет в одной связке [3; 4]; с другой стороны, становится подходом, противоречащим реальности, поскольку в современной коммуникации количество англоязычных пользователей, для кото-

Прошина Зоя Григорьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Proshina Zoya Grigorievna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Department for Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: proshinazoya@yandex.ru

Прошина Ульяна Михайловна – преподаватель кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Proshina Uliana Mikhailovna – Lecturer, Department of Linguistics and Information Technologies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: uproshina@yandex.ru

© Прошина З.Г., Прошина У.М., 2019

рых английский является неродным языком, значительно превышает число носителей этого языка. Ориентация на преподавание английского как лингва франка (ELF), пропагандируемая европейскими лингвистами [8], осуществляется, с одной стороны, с опорой на «ядро» английского языка [15] и тем самым возвращает нас к идее монолитного языка, искусственно спроектированного по своей сути, либо уходит от внимания к форме и семантике и фокусируется преимущественно на стратегиях коммуникации [29], т.е. переходит в область одной лишь прагматики, обедняя язык и одновременно его пользователей.

В связи с этим в практике преподавания плодотворной идеей представляется акцентирование реальной ситуации существования разнообразных вариантов английского языка, что выражается концепцией преподавания английского как международного языка (EIL) [10; 25; 26; 28; 30–32]. Однако смена концепции, связанная с объектом преподавания и изучения, ставит преподавателей перед проблемой стандартизации и вариативности английского языка и определения границ данной вариативности. Для определения последнего наилучшим способом оказывается работа с корпусными данными современного английского языка [5; 22; 27].

В настоящей работе мы остановимся на проблеме стандартизации и вариативности английского как языка международного общения, рассмотрим ряд существующих корпусов, фиксирующих варианты английского языка, предложим некоторые методы работы с корпусами, а также продемонстрируем некоторые особенности лексики учебного дискурса, представленной в разных вариантах.

Проблема стандартизации и вариативности языка

Норма и языковой стандарт – близкие и нередко взаимозаменяемые понятия. Однако известны попытки их развести. Например, в словаре “Routledge Dictionary of Language and Linguistics” языковые нормы определяются как социальные *ожидания* (social expectations), обусловливающие формы приемлемого языкового взаимодействия в рамках определенной языковой системы, в то время как стандартом называются исторически сложившиеся общерегиональные *формы* письменного и устного языка, используемые образованными представителями среднего и высшего классов общества [7: с. 451]. Из этого определения следует, что нормы (экспектации) идеальны, они создают ментальный слой, а их материальная (формальная) реализация представлена в стандарте.

Известно, что норма и соответственно стандарт динамичны, и решающим фактором их изменения является узус, который в английском языке особенно явно сейчас подвержен кардинальным переменам в связи с контактами пользователей вариантов английского языка всего мира. В результате в национальных вариантах так называемого Внутреннего круга Б. Качру [16] сформировались свои собственные нормы (эндонормы); в постколониальных вариантах Внешнего круга процесс формирования собственной нормы тоже уже начался [38], а варианты Расширяющегося круга получили возможность пользоваться достаточно большим спектром экзонорм, заимствованных из стандартизированных вариантов. Поскольку процесс стандартизации и изменения норм происходит постоянно, лингвисты стали говорить именно о стандартизированных вариантах (standardized varieties), а не стандартных (standard varieties), поскольку первый термин в большей степени указывает на продолжающийся процесс, а не на стабильный результат.

Процесс стандартизации происходит в первую очередь на уровне грамматики и лексики; вероятнее всего, это оттого, что процесс образовательной кодификации осуществляется прежде всего через словари и грамматические справочники. В меньшей степени он затрагивает фонетику – вслед за Питером Стревенсом многие повторяют, что на международном английском можно говорить с любым акцентом (with an unrestricted choice of accents) [39: с. 88]. Тем не менее стандартизация произношения происходит путем социолингвистической (аттитюдной) кодификации, являющейся неизбежной составляющей процесса стандартизации, о чем писал Б. Качру [16]. Так, в становлении произносительных эндонорм австралийского варианта английского языка значительной была роль средств массовой информации, акцентировавших красоту австралийского акцента, отличающегося от акцента бывшей метрополии и свидетельствующего о лингвокультурной независимости австралийцев и самостоятельном статусе австралийского варианта английского языка.

Отличительные признаки вариантов многие лингвисты считают главным критерием вариативности английского языка и основанием для выделения вариантов [23: с. 236]. Другие (например, Mahboob & Lian [21]) считают, что это ненадежный критерий, поскольку абсолютно уникальных дистинктивных признаков вариантов нет, и они могут повторяться, особенно в рамках региональных вариантов, объединяющих несколько локальных. Об этом же вторит А. Пэнникук: in "the local foci on Englishes that have become nativized in different parts of the world – we see several shared features." («…если посмотреть на локальные варианты английского языка, которые стали нативизированными в разных частях мира, мы видим ряд общих черт») [29: с. 39]. Действительно, многие языковые признаки вариантов, отличающие их от прототипического британского варианта, по-

вторяются не только в близко расположенных друг от друга вариантах, но и в отдаленных – например, универсальный разделительный вопрос (*She is beautiful, isn't it?*) отмечается в вариантах Юго-Западной Азии (филиппинском, сингапурском), южно-азиатских (индийском, пакистанском), африканских, европейских вариантах [13: с. 104, 135; 35: с. 408, 420; 38: с. 133, 178; 40: с. 125, 136].

Определение вариативности тех или иных форм, входящих в стандартизированные варианты английского языка, возможно посредством использования корпусов.

Корпусные базы данных

Первый корпус текстов, включавший разные варианты Внутреннего и Внешнего круга, а не только британский и американский английский, был составлен тридцать лет назад под руководством Сиднея Гринбаума [11; 12]. Этот корпус называется ICE – International Corpus of English (http://ice-corpora.net/ice/) и включает устные и письменные тексты, представленные примерно в одинаковых жанрах на разных вариантах английского языка и в одних и тех же для всех вариантах 15 сфер деятельности (текстовых категорий). В настоящее время в корпусе представлено 27 вариантов, девять из которых являются первыми/родными языками своих пользователей (в частности, Австралии, Новой Зеландии, Канады, США, Великобритании и Ирландии), и 18 вариантов, функционирующих как вторые языки (например, ямайский, нигерийский, сингапурский, филиппинский и др.). Корпус составляют 200 письменных текстов, каждый состоит из 2000 слов, и 300 устных текстов, размер каждого также составляет 2000 слов [17]. Авторами всех текстов являются люди старше 18 лет со средним и высшим образованием. В настоящее время встал вопрос о необходимости расширения ICE за счет включения в него вариантов Расширяющегося круга, и уже разработаны аналогичные базы данных по нидерландскому английскому [9], шведскому и финскому [18; 19].

Если ICE представляет варианты, на которых общаются образованные коммуниканты с хорошим профессиональным уровнем коммуникативной активности, то другой корпус, близкий к данному, International Corpus of Learner English (ICLE), содержит тексты, авторы которых скорее представляют интеръязык изучающих английский язык, достигших промежуточного или даже продвинутого уровня владения этим языком. Родным языком изучающих, чьи аргументативные эссе составляют данный корпус, являются голландский, финский, французский, немецкий, итальянский, испанский, норвежский, шведский, русский, польский, чешский, болгарский, китайский, японский, турецкий, южно-африканский язык тсвана. Первый вариант корпуса был опубликован на CD-ROMe в 2002 г. Руководителем корпуса, базирующегося в Бельгии, является Сильвиана Грейнджер, почетный профессор Католического университета Лувена. Версия ICLE 2009 г. содержит 4,5 млн слов, собранных из более чем 6000 текстов [14]. Интеръязык, в отличие от варианта как социолингвистического феномена, представляет собой психолингвистический концепт застывшего (фоссилизированного) на определенное время языка индивида и представляющего промежуточную систему между родным языком учащегося и целевым языком [37; 2: с. 154–157]. Отождествление вариантов Расширяющегося круга с языком учащегося приводит к двум некорректным выводам: во-первых, о дефектности вариантов этого круга, изобилующих ошибками (ср. [20]); во-вторых, об ограниченности использования вариантов этого круга только образовательным контекстом в классе [9: с. 405], в то время как функциональный спектр этих вариантов значительно шире и имеет явную тенденцию к еще большему расширению. Поэтому использование данного корпуса для получения информации о варианте не совсем приемлемо. Аналогичный вывод можно сделать и об использовании Российского корпуса учебных переводов, Russian Learner Translator Corpus (http://rus-ltc.org/static/html/about_ru.html), а также учебного корпуса REALEC, Russian Error-Annotated Learner English Corpus (https://ling.hse.ru/realec/about), созданного на базе Высшей школы экономики (Москва). Их цель – работа над ошибками, а не расширение горизонтов видения вариантом.

Конкурирующим с ICE и в 100 раз превосходящим его по объему стал корпус GloWbE (омофонично произносится как *globe*) – Corpus of Global Web-based English (https://corpus.byu.edu/glowbe/), включающий около 2 млрд слов интернет-ресурсов, представляющих 20 стран. Корпус предоставляет бесплатные услуги зарегистрировавшимся в нем пользователям и, благодаря своему объему, является самым удобным для исследования вариантных форм английского языка.

Еще один корпус преимущественно основан на вариантах Расширяющегося круга, используемых в качестве языка-посредника, или лингва франка (ELF). Этот корпус называется VOICE – Vienna-Oxford International Corpus of English (https://www.univie.ac.at/voice/) – по месту его расположения (университет Вены) с учетом поддержки издательства Оксфордского университета. Корпус создавался с 2005 по 2013 г. под руководством профессора Венского университета Барбары Зайдльхофер [36]. Корпус включает транскрибированные тексты устной спонтанной речи при межличностном, образовательном и про-

фессиональном взаимодействии коммуникантов, чьи родные языки не совпадают, поэтому они вынуждены прибегать к использованию английского как лингва франка, например: венгерский педагог, приехавший в Копенгаген, обсуждает равенство квалификаций и дипломов высшего образования со своими датскими, финскими и португальскими коллегами; представитель корейской торговой компании обсуждает контракт в Люксембурге со своим немецким клиентом. Всего в корпус включены диалоги, продолжительность звучания которых составила примерно 120 часов. Коммуниканты, записавшие их, 1250 человек, представляют 50 разных вариантов английского языка. Однако цель составителей корпуса – исследование не вариантов языка как таковых, а стратегий успешной коммуникации, коммуникативного взаимодействия. Поэтому для изучения вариативности форм, их стандартизированности или нестандартизированности данный корпус не очень пригоден.

Близким по принципам построения к VOICE стал проект финских ученых под руководством Анны Моранен [24] – корпус академического английского как лингва франка, ELFA corpus (http://www.helsinki.fi/elfa/elfacorpus). Он был создан в 2008 г. и продолжает пополняться, насчитывая сейчас 1 млн слов транскрибированных устных научных текстов (продолжительность звучания 131 час), авторами которых выступили 650 ученых, говорящих на 51 родном языке, из разных научных областей.

В 2011 г. к этому корпусу подсоединили WrELFA – корпус письменных научных текстов, создание которого завершилось в 2015 г. В этом корпусе насчитывается 1,5 млн слов, составляющих научные тексты трех типов: научные статьи, не подвергшиеся редакторской обработке носителем английского языка, рецензии на докторские диссертации и исследовательские блоги. В текстах представлены авторы, у которых родной язык финский, шведский, французский, испанский, итальянский, чешский, русский и китайский. К сожалению, оба финских корпуса не являются открытыми для всех желающих их использовать исследователей.

В связи с закрытостью большинства специально созданных корпусов или ограниченностью их использования, как, например, GloWbE, многие исследователи и практики стали пользоваться стихийными поисковыми системами, как, например, Google, содержащими огромные массивы неупорядоченного языкового материала. Этот корпус, конечно, требует критического подхода со стороны исследователя языка, поскольку может содержать самые разнородные данные.

Есть еще SkELL, Sketch Engine for Language Learning (https://skell.sketchengine.co.uk/run.cgi/skell), который можно охарактеризовать как организованный Google Search. В этом корпусе можно определить комбинаторику слова, его синонимию, увидеть примеры в контексте, выявить частотность слова, но, к сожалению, определить, к какому варианту относится слово, невозможно, несмотря на то что в этот англоязычный корпус входит много заимствований из других языков.

Расширяется круг корпусов, относящихся к отдельным вариантам, не только британскому и американскому, например, корпус шотландского варианта английского языка (www.scottishcorpus.ac.uk), австралийского варианта (https://www.ausnc.org.au/corpora/ace), ирландского английского (https://www.uni-due.de/CP/CIE.htm) и др.

Вариативность некоторых номинаций из образовательной сферы по итогам корпусных исследований

Иллюстрацией для использования корпусного материала для работы с классом может послужить английский эквивалент выражению *домашнее задание.* Многие русские, говорящие на английском языке, используют калькированное с русского выражение *home task / hometask.* Любопытна реакция на это выражение носителей британского и американского вариантов – ее можно увидеть на форуме преподавателей английского языка, организованном Институтом языкового образования Лондонского университета: «Я провел почти год в России, думая, что выражение *home task* – из британского английского; мой британский коллега почти столько же времени считал, что это американское выражение. И только, наконец, заговорив о нем, мы обнаружили, что это калькированный перевод с русского, придуманный нашими студентами» [41]. Но на самом деле является ли *home task* чистым русицизмом, встречающимся только в речи русских на английском языке? Какие еще выражения используются для передачи этого концепта?

Посмотрим, нет ли такого выражения в других вариантах английского языка. Глобальный сетевой корпус GloWbE показывает, что, кроме русского английского, *home task* встречается 17 раз, в том числе три словоупотребления в американском английском, одно – в британском, два – в пакистанском, шесть – в бангладешском, по одному – в сингапурском, гонконгском, ямайском и два – в танзанийском английском. Наш следующий шаг будет заключаться в проверке контекстной сочетаемости и соответственно употребительности данного выражения. В американском английском все три употребления относятся не к образовательному дискурсу – здесь речь идет о Hospice/Nursing Home Task Force, т.е. данное сочетание слов составляет часть наименования медицинской или благотворительной

организации и не может рассматриваться как эквивалент русскому выражению «домашнее задание». В британском английском данное сочетание использовано на сайте <organisemyhouse.com> и стоит в одном ряду с "work task, family task, home task", – следовательно, это тоже не учебный дискурс; данное выражение скорее эквивалентно русскому «проблема, связанная с домашними делами, уходом по дому и пр.». Поэтому мы не можем считать его эквивалентом русскому «домашнее задание», которое учащиеся получают в классе для выполнения дома.

В ямайском английском данное выражение также использовано не в образовательном контексте: "…you are people who can not cope with their business home task by their own…" (орфография оставлена такой, как она представлена в корпусе).

Не очень ясно использование контекста в танзанийском варианте: "You will find amount of work at home task opportunities available online. " "…A huge help in making a great decision with regards to your work at home task. # You have several types of task opportunities Legitimate Work From Home in…". Последняя фраза контекста позволяет нам все-таки опровергнуть ее использование в учебном дискурсе.

В пакистанском английском одно словоупотребление может быть отнесено к образовательному дискурсу: "…how to read Holy Quran, recitation is another subject, do they do home task? " А вот второе употребление, представленное в корпусе, может вызвать сомнения: "after responding to a phone call or completing some office or home task", поскольку может обозначать как проблему по дому (наряду с проблемой, возникшей в офисе), так и задание, предложенное для решения дома. Абсолютно идентичное последнему употребление отмечено и в гонконгском варианте английского языка.

Вместе с тем в бангладешском варианте английского языка находим употребление, явно соотносительное с образовательным дискурсом: "After the lessons of the i-th subject pupils get the home task that contains no less than an i and no more than b i exercises"; "the number of home task exercises…"; "…the number of home task exercises given for this subject"; "Instead assigning home task on a physical problem…"; "through classroom work and home task". В последнем примере антонимическое противопоставление выражений *classroom work – home task* является прямым маркером образовательного контекста.

В сингапурском английском употребление данного сочетания также, похоже, относится к сфере учебного дискурса: "…doing a school art home task on pinhole images".

Таким образом, онлайновый корпусный материал дает нам возможность утверждать, что данное выражение не является уникальным русицизмом в английском языке. Оно обнаружено также в бангладешском, сингапурском и, возможно, в пакистанском варианте, что также подтверждает заключение о пересечении дистинктивных признаков (в том числе и лексических) в нескольких вариантах.

Интересно, что второй тип вербализации концепта «задание, которое учащиеся получают на дом» как *home assignment* в онлайновом корпусе представлен не столь широко, как можно было бы ожидать: всего 15 словоупотреблений, из них четыре – в британском английском, один – в австралийском, два – в индийском, один – в сингапурском, один – в филиппинском, один – в гонконгском, один – в замбийском, три – в нигерийском и один – в кенийском.

Примеры из американского английского показывают употребление данного выражения в области сексуального образования и семейного планирования: "follow the program and home assignment to make the sex better"; "counseling or work with couples it involves the two of you doing home assignment to get the intimacy back in the marriage"; "couple leaving on home assignment", но одно употребление связано скорее с гражданским образованием: "Now here's a little take home assignment. Take a snapshot of everything we as a nation hold sacred every 50 years". В последнем случае, правда, слово *home*, возможно, непосредственно связано не с *assignment*, а с *take (take home – take assignment).*

В австралийском варианте словосочетание *home assignment* использовано в учебном дискурсе: "No one can think a life without internet, home assignment without Google and a presentation without a theme from internet".

Образовательный контекст характеризует употребление данного выражения и в индийском английском: "do my home assignment for me"; "…home assignment, assessment and examinations…"

Представленный контекст для сингапурского английского не дает полной уверенности в употреблении этого выражения в образовательном контексте: "and they'd rather go to Bali for the weekend insted (sic!) of doing the home assignment". Нет уверенности в образовательном узусе и филиппинского контекста: "…record their food and drink intake for the next 4 days. # At home assignment (Tuesday, Wednesday, Thursday) # After every meal or snack…"

В гонконгском английском данное выражение используется в сфере бизнес-образования: "Continuously emphasize thinking with the company's managers. Give them a home assignment to think about a particular business challenge for the next coaching session".

В замбийском английском словосочетание *home assignment* используется в образовательном дискурсе, о чем свидетельствует предшествующее ему

слово *students*, и это выражение сопровождается словом *take* в качестве левого определительного компонента*:* "The students recently completed a take home assignment…". В нигерийском английском данное словосочетание также используется в сфере образования: "…faced in Teaching the English Language. This is the kind of take home assignment you might be given in a course…"; "school boy who had just been scolded by his class-teacher for not doing his home assignment. " Но вот третий случай употребления рассматриваемого выражения в нигерийском английском показывает возможность у него некоторого переносного значения: "…a very nice generator with 'key ignition' and I'm going for home assignment for 10 months. " В кенийском английском употребление словосочетания *home assignment* не оставляет сомнения в его использовании именно в образовательном дискурсе: "8th grade and 12th grade years. If you are going on home assignment, we will be happy to supply a copy…"

Судя по данному материалу, выражение *home assignment* находит использование в образовательном дискурсе во многих вариантах английского языка, хотя и не во всех.

Синонимом для исследуемых фраз является выражение *home work.* Согласно корпусу GloWbE оно используется во всех входящих в этот корпус вариантах английского языка: всего 650 употреблений, из них в американском английском – 96, британском – 69, в канадском – 28, ирландском – 28, австралийском – 38, новозеландском – 11, индийском – 70, шриланкийском – 30, пакистанском – 33, бангладешском – 34, сингапурском – 15, малазийском – 13, филиппинском – 18, гонконгском – 22, замбийском – 7, нигерийском – 48, ганайском – 36, кенийском – 13, танзанийском – 19 и ямайском – 22. Лексикализированное же выражение, превратившееся в сложное слово со слитным написанием *(homework),* зафиксировано намного чаще: всего 20 584 словоупотребления, из них в американском английском – 5634, в британском – 3490, канадском – 1633, ирландском – 1110, австралийском – 1559, новозеландском – 762, индийском – 1149, шриланкийском – 193, пакистанском – 275, бангладешском – 254, сингапурском – 558, малазийском – 522, филиппинском – 524, гонконгском – 649, замбийском – 564, нигерийском – 247, ганайском – 260, кенийском – 405, танзанийском – 358, ямайском – 438.

На следующем этапе анализа сопоставим сочетаемость слова *homework* в британском и бангладешском вариантах английского языка. Данное слово употребляется со следующими глаголами в обоих вариантах: *to do / have / complete homework, to help (somebody) with homework*; в бангладешском варианте использовано сочетание *to check homework*; в британском – *to mark (one's own) homework, to finish homework; ask for (extra) homework; to give (smb) homework; to give out homework; to get homework; to hate homework; to avoid homework.* Бангладешцы употребляют это существительное также с непереходным глаголом: *homework goes a lot smoother….* Атрибутивная сочетаемость представлена в бангладешском варианте следующими коллокациями: *difficult / positive / serious / vigorous / keyword and key phrase homework*; в британском – *possible / useless / extra / Spanish / physics / weekend homework.* Обращают на себя внимание следующие случаи: своего рода конкретизирующие повторы – например, в бангладешском варианте *homework assignments;* в британском – *homework task, homework assignment.* В бангладешском материале встречен пример с изменением категории исчисляемости, где существительное *homework* воспринимается как дискретное и употребляется с неопределенным артиклем: *a difficult homework* – грамматический признак, свойственный многим азиатским вариантам английского языка. В британском же английском обнаружена коллокация *to have an homework assignment* (guardian.co.uk), свидетельствующая о выпадении согласного /h/ из речевого потока.

Способы использования корпуса в учебной деятельности

Использование корпусного материала необходимо не только для того, чтобы получить представление о вариативности английского как международного языка и для сопоставления вариантов между собой.

Получая задание на поиск лексикологического и синтаксического материала, студенты могут провести исследование коллокаций с определенными словами (например, как в нашем случае, определить дистрибуцию слов: какие глаголы управляют запрашиваемыми существительными, какие прилагательные определяют существительные; какие можно образовать производные и какова их коллокация и т.п.), пронаблюдать за грамматикой и объяснить наблюдаемые явления. Это предусматривает обращение к смежным лингвистическим дисциплинам: грамматике, лексикологии, истории языка.

Заключение

Вариативность английского языка стала фактом. Современный академический дискурс сегодня должен ориентироваться не только на британскую или американскую модель. В реальной жизни нашим студентам придется общаться с представителями самых разных культур, говорящими на своих собственных вариантах английского языка. Осознание вариативности языка формируется через знакомство с множественностью стандартов и типичными языковыми признаками каждого из вари-

антов. Одним из методов реализации такой практики становится работа с языковыми корпусами, представляющими многообразие лексических и грамматических форм. Логическим завершением наших рассуждений может быть цитата из работы Лука Продромоу: «Все пользователи английского языка – равные партнеры в использовании английского как лингва франка; мы будем знакомить своих учащихся с теми формами и вариантами английского языка, которые помогут им встретить вызовы глобализма и противостоять гегемонии одной культуры над другой» [33: с. xiii].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кабакчи, В.В.* «Глобанглизация»: легко ли быть языковым лидером? / В.В. Кабакчи // Актуальные проблемы современной лингвистики. Язык во всех измерениях. – СПб. : СПбГУЭФ, 2011. – Вып. 3. – С. 193–200.
2. *Прошина, З.Г.* Контактная вариантология английского языка: Проблемы теории / З.Г. Прошина. – М. : Флинта : Наука, 2017. – 208 с.
3. *Прошина, З.Г.* Смена парадигмы в языковом образовании: от изучения английского как иностранного языка (EFL) к английскому как международному языку (EIL) / З.Г. Прошина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 4 (52). – С. 132–138.
4. *Прошина, З.Г.* EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? / З.Г. Прошина // Вестник Московского университета. – 2016. – № 4. – С. 83–100. – (Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация).
5. *Anderson, W.* Exploring English with Online Corpora / Wendy Anderson and John Corbett. – 2nd edn. – London : Palgrave, 2017. – 230 p.
6. *Bruthiaux, P.* Squaring the circles: issues in modeling English worldwide / Paul Bruthiaux // International Journal of Applied Linguistics. – 2003. –Vol. 13. № 2. – P. 159–178.
7. *Bussman, H.* Routledge Dictionary of Language and Linguistics / Hadumod Bussman. Transl. and ed. by Trauth Gregory P., Kazzazi Kerstin. – London : Routledge, 1996. – 535 p.
8. *Dewey, M.* Accommodative ELF talk and teacher knowledge / Martin Dewey // Latest Trends in ELF Research / Alasdair Archibald, Alessia Cogo, Jennifer Jenkins (eds.). – Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars, 2011. – P. 205–227.
9. *Edwards, A.* ICE Age 3: The Expanding Circle / Alison Edwards // World Englishes. – 2017. – Vol. 36. № 3. – P. 404–426.
10. English as an International Language. Perspectives and Pedagogical Issues / Farzad Sharifian (ed.). – Bristol et al. : Multilingual Matters, 2009. – 287 p.
11. *Greenbaum, S.* A proposal for an international computerised corpus of English / Sidney Greenbaum // World Englishes. – 1988. – Vol. 7. № 3. – P. 315.
12. *Greenbaum, S.* Standard English and the international corpus of English / Sidney Greenbaum // World Englishes. – 1990. – Vol. 9. № 1. – P. 78–83.
13. (The) Handbook of World Englishes / Braj B. Kachru, Yamuna Kachru, and Cecil L. Nelson (eds.). – Oxford et al. : Blackwell Publ., 2006. – 811 p.
14. International Corpus of Learner English. Vol. 2 (Handbook + CD-Rom) / Sylviane Granger, Estelle Dagneaux, Fanny Meunier and Magali Paquot (eds.). – Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2009. – 223 p.
15. *Jenkins, J.* The Phonology of English as an International Language / Jennifer Jenkins. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 258 p.
16. *Kachru, B.B.* Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle / Braj B. Kachru // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / Randolph Quirk and H.G. Widdowson (eds.). – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – P. 11–30.
17. *Kirk, J.* The International Corpus of English project: A progress report / John Kirk and Gerald Nelson // World Englishes. – 2018. – Vol. 37. № 4. – P. 697–716.
18. *Laitinen, M.* Contacts and variability in international Englishes: Compiling and using the Corpus of English in Finland [Electronic resource] / Mikko Laitinen // Studies in Variation, Contacts and Change in English. – 2011. – № 6. – URL: www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/06 (accessed: 27.12.2018).
19. *Laitinen, M.* Ongoing changes and advanced L2 use of English: Evidence from new corpus resources / Mikko Laitinen // Corpus linguistics on the move: Exploring and understanding English through corpora / M. Jose Lopez-Couso, Belen Mendez-Naya, Paloma Nunez-Pertejo and Ignacio M. Palacios-Martinez (eds.). – Amsterdam : Brill/Rodopi, 2016. – P. 59–84.
20. Learner English. A teacher's guide to interference and other problems / M. Swan and B. Smith (eds.). – 2nd edn. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 378 p.
21. *Mahboob, A.* Researching and critiquing World Englishes / Ahmar Mahboob and Jiawei Liang // Asian Englishes. – 2014. – Vol. 16. № 2. – P. 125–140.
22. *Mair, C.* World Englishes and corpora / Christian Mair // The Oxford Handbook of World Englishes / Markku Filppula, Juhani Klemola, Devyani Sharma (eds.). – Oxford : Oxford University Press, 2017. – P. 103–122.
23. *Mathews, P.* The Concise Oxford Linguistics Dictionary / P. Mathews. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 464 p.
24. *Mauranen, A.* The corpus of English as lingua franca in academic settings / Anna Mauranen // TESOL Quarterly. – 2003. – Vol. 37. № 3. – P. 513–527.
25. *McKay, S.* Teaching English as an International Language / Sandra McKay. – Oxford : OUP, 2002. – 150 p.
26. *McKay, S. L.* Teaching and Assessing EIL in Local Contexts around the World. / Sandra L. McKay and James D. Brown. – New York and London : Routledge, 2016. – 181 p.
27. *Nelson, G.* World Englishes and Corpora Studies / Gerald Nelson // The Handbook of World Englishes / Braj B. Kachru, Yamuna Kachru and Cecil Nelson (eds.). – Malden et al. : Blackwell, 2006. – P. 733–750.
28. (The) Pedagogy of EIL: Perspectives from Scholars, Teachers, and Students, English Language Education 1 / R. Marlina and R.A. Giri (eds.). – Cham et al. : Springer, 2014. – 265 p.
29. *Pennycook, A.* English as a language always in translation / Alastair Pennycook // European Journal of English Studies. – 2008. – Vol. 12. № 1. – P. 33–47.
30. Preparing Teachers to Teach English as an International Language / Aya Matsuda (ed.). – Bristol : Multilingual Matters, 2017. – 254 p.
31. Principles and Practices for Teaching English as an International Language / L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu,

W.A. Renandya (eds.). – New York, London : Routledge, 2012. – 362 p.

32. Principles and Practices of Teaching English as an International Language / Aya Matsuda (ed.). – Bristol et al. : Multilingual Matters, 2012. – 250 p.

33. *Prodromou, L.* English as a Lingua Franca: A corpus-based analysis / Luke Prodromou. – London, New York : Continuum, 2008. – 297 p.

34. (The) Routledge Handbook of English as a Lingua Franca / Jennifer Jenkins, Will Baker and Martin Dewey (eds.). – London and New York : Routledge, 2018. – 620 p.

35. (The) Routledge Handbook of World Englishes / A. Kirkpatrick (ed.). – London & New York : Routledge, 2010. – 728 p.

36. *Seidlhofer, B.* Making the case for a corpus of English as a lingua franka / Barbara Seidlhofer // Corpora in the description and teaching of English. – Bologna : CLUEB, 2001. – P. 70–85.

37. *Selinker, L.* Interlanguage / Larry Selinker // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1972. – Vol. 10. № 1–4. – P. 209–232.

38. Standards of English: Codified Varieties Around the World / Raymond Hickey (ed.). – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 421 p.

39. *Strevens, P.* What is "Standard English"? / Peter Strevens // Readings in English as an International Language / Larry E. Smith (ed.). – Oxford et al. : Pergamon Press, 1983. – P. 87–93.

40. *Trudgill, P.* International English: A Guide to the Varieties of Standard English / Peter Trudgill and Jean Hannah. – London et al. : Edward Arnold, 1982. – 156 p.

41. Varieties of English: Definition and Instruction. TESL-EJ Forum [Electronic resource] // TESL-EJ. – 2001. – Vol. 5. № 2. – URL: http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej18/f1.html (accessed: 20.11.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-44-49

СТАНОВЛЕНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ В XVII ВЕКЕ: ФРАНЦУЗСКАЯ АКАДЕМИЯ

Л.Г. Викулова

О.И. Короленко

На примере Французской академии рассматривается становление академической речевой практики в XVII в. Особое внимание уделено базовым критериям институционального академического дискурса. Выявлены такие жанры академической речевой практики, как вступительная торжественная речь, ответное слово, благодарственное слово, панегирик.

Ключевые слова: академический дискурс, академическая среда, академическая речевая практика, институциональность, ритуальность, речевые жанры, Французская академия.

THE FORMATION OF ACADEMIC SPEECH PRACTICE IN THE SEVENTEENTH CENTURY: FRENCH ACADEMY

L.G. Vikulova

O.I. Korolenko

The article regards the formation of academic speech practice in the 17th century with the French Academy as an example. The authors consider the basic criteria of academic discourse as an institutional phenomenon. The findings reveal such genres of academic verbal practices as an opening oration, response, a word of thanks, Eulogy.

Key words: academic discourse, academic environment, academic speech practice, institutionality, ritualism, speech genres, the French Academy.

Коммуникация в науке, понимаемая как совокупность форм и процедур общения в научном сообществе, изначально направлена на развитие знания. При этом существенным этапом в становлении научного познания является вербализация полученного знания [16]. Следовательно, XVII в., период легитимации науки и становления научной коммуникации в академической среде, представляется значимым, поскольку конвенциональные правила требовали уже на первом этапе создания жанров научной речи (например, торжественные вступительные речи академиков).

Интерес общества к проблеме легитимации научного знания стал началом активного поступательного процесса коммуникации в рамках нового института, ставшего впоследствии Французской академией, объединившей единомышленников-языковедов, которые отстаивали с момента своего организационного существования значимость французского языка в становлении государства. Рассмотрение деятельности Французской академии как государственного института и как своеобразной лингвистической лаборатории позволяет обратиться к процессам формирования научного сообщества и форм академической речевой практики.

Создание Академии датируется 1634 г., когда по инициативе первого министра, кардинала Ришелье, на основе авторитетного литературного кружка создается *официальный орган*, ведающий вопросами языка и литературы на государственном уровне. Лингвистическое знание того периода оценивалось как наименее изученное, актуальной стала жесткая языковая политика по изменению статуса национального языка в рамках абсолютной монархии, что могло бы стать объединяющим фактором в обществе.

Викулова Лариса Георгиевна – доктор филологических наук, замдиректора по научной работе и международной деятельности Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, профессор кафедры романской филологии.

Vikulova Larissa Georgievna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Vice-director for Research and International Affairs, Institute of Foreign Languages, Moscow City Teacher Training University, Professor of Romance Philology, Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, MCTTU.

E-mail: VikulovaLG@ifl.mgpu.ru

Короленко Ольга Игоревна – магистр, главный библиотекарь фундаментальной библиотеки Московского городского педагогического университета.

Korolenko Olga Igorevna – Master's Degree Student, Chief Librarian of the Fundamental Library MCTTU.

E-mail: olgakfr@mail.ru

© Викулова Л.Г., Короленко О.И., 2019

Исследование дискурсивных практик Французской академии XVII в., способствовавших формированию французской интеллектуальной культуры, заставляет обратиться к проблеме академического дискурса в рамках нового института – Французской академии. Отметим, что в последнее время появились работы, посвященные академическому дискурсу (В.Е Чернявская [16; 17], И.П. Хутыз [14; 15], О.А. Сулейманова [4] и др.). Анализ научной литературы свидетельствует о неоднозначности использования определения *академический* в рамках данного типа дискурса. Так, И.П. Хутыз определяет *академический дискурс* как «продукт *профессионального взаимодействия* в академической среде» (курсив наш. – *Л.В., О.К.*), который можно охарактеризовать как институциональный, научный или дисциплинарный, а также специализованный [14: с. 75]. В этом определении важным представляется профессиональное взаимодействие в рамках академической среды.

Отмечается, что академический дискурс, будучи институциональным, дает исчерпывающую информацию о роли и месте знаний в обществе, о том, как представители этой сферы деятельности взаимодействуют между собой и с представителями других социальных и профессиональных групп [14: с. 86]. Выделяется один из признаков дискурса, а именно *единство во множественности* или *множественность единства* [10: с. 142]. Дискурс проявляется в следующих особенностях, которые, как мы полагаем, характерны и для академической речевой практики XVII века:

– полисубъектности – основополагающем принципе организации дискурса, в котором речь идет о трех и более взаимодействующих субъектах;

– *«коллективности» автора* и *массовости адресата*, которая проявляется в торжественных речах наиболее четко. Академики обращаются к академическому сообществу, коллегиальному адресату по определенному событию. В свою очередь, академики в речах употребляют местоимение *МЫ* (*nous*), выражая тем самым общее мнение академического сообщества;

– интертекстуальности, которая проявляется в таком речевом жанре, как *ответное слово* (*réponse*).

Применительно к академическому дискурсу значима, с нашей точки зрения, позиция, когда рассматривается не отдельный частный корпус текстов, а определенный набор письменных жанров, который присущ любому дискурсу, академическому в том числе.

Рассмотрим понятие *академическая среда*, которая определяется как «совокупность норм и правил образовательной и научной деятельности, характерных для рассматриваемого сообщества. Выделяют *открытый* и *закрытый* тип академической среды. *Закрытая академическая среда* характеризуется «локальностью академических конвенций и замкнутостью соответствующего общества, воспроизводится в условиях низкой мобильности» [13: с. 33–34]. Французскую академию на начальном этапе ее формирования и становления можно отнести к закрытому типу академической среды, для которой была характерна *низкая мобильность,* а также *замкнутость,* поскольку в данное сообщество принимались не все ученые, а только те, кто внес в этот период значительный вклад в развитие французского языка, литературы, культуры. При этом *низкая мобильность* изначально была предопределена самим Уставом – пожизненным членством в Академии.

С 1671 г. заседания по приему новых членов стали публичными. Популярность приобрели торжественные речи (*harangues*), они были довольно высокопарными, часто призванными только отдать дань традициям и показать красноречие оратора. Ежегодные торжественные сеансы подводили некий итог деятельности академиков и своей тематикой определяли направление исследований на следующий год.

В настоящей работе *академический дискурс* понимается как профессиональная коммуникация между членами академического сообщества, по векторам вертикального и горизонтального взаимодействия в рамках соответствующих коммуникативных жанров. Академический дискурс является разновидностью институционального дискурса, представленного в качестве личностно-ориентированного общения. Отмечается, что любой тип институционального дискурса конструируется в структуре деятельности основных интересов и проблем представителей определенной профессиональной сферы. При исследовании академического дискурса как институционального вслед за В.И. Карасиком [8: с. 299–300] определяем такие *базовые критерии институциональности,* как цель, состав участников, хронотоп, ценности, ответственность, стратегии и жанры.

Цель академического дискурса – социализация нового члена научного сообщества, в частности – объяснение норм и правил поведения, приобщение к ценностям и формам поведения [8: с. 304]. *Участниками* академического дискурса XVII в. являются академики и кандидаты в академики. В период становления Французской академии формируется коммуникативная норма официального общения, выражаемая в торжественных речах, произносимых теми, кто вступал в это сообщество. Так формировалось *академическое дискурсивное сообщество.* Опираясь на подход Дж. Суэйлза [23: с. 21–27], рассмотрим данное сообщество как группу лиц, объединенную общими целями, использующую устную или письменную коммуникацию для их достижения и обладающую следующими обязательными признаками:

1) общими целями;

2) правилами, регламентирующими поведение и деятельность в группе;

3) обменом информацией и обратной связью;

4) собственной системой жанров;

5) узкоспециальной терминологией;

6) высоким уровнем профессионализма.

Думается, что знаковыми для Французской академии являются признаки 1–4. На начальном этапе у академиков были общие цели: формирование Академии; создание правил, регламентирующих деятельность Французской академии (вступительная речь, порядок избрания и т.д.); выработка собственной системы жанров. Ввиду того что сообществу академиков присуще большинство из вышеуказанных признаков, полагаем правомерно применить термин *дискурсивное сообщество*, несмотря на то что еще в XVII в. академики не были таковыми в современном понимании термина *академик.* Коллегиальным участником коммуникативной ситуации было сообщество, состоящее из 40 членов. При этом подчеркивается, что адресат академического дискурса – это коллектив ученых, с которым говорящий, привлекая коллег, взаимодействует в процессе создания речевых произведений [4: с. 186].

На начальном этапе формирования нового института определяющим стал *фактор паратопии* (*paratopie*) как прагматически и социокультурно значимого пространства, где происходит процесс общения академического сообщества, по Д. Менгено [22]. Несмотря на то что Французская академия уже была под покровительством государства, как отмечает историограф Э. Гассье, официального места для деятельности академиков власть не предоставила [21: с. 179]. Думается, что власть исходила из опыта частного кружка образованных аристократов, основы новой общественной практики, заседавшего на *частной территории.* Неслучайно заседания изначально проходили в доме В. Конрара, так как он уже имел опыт приема единомышленников в течение 5 лет (1629–1634), когда они собирались еще в рамках его кружка. Позже, в 1643 г., постоянное место заседания переносится в особняк канцлера П. Сегье. Академики собирались в большом зале, за длинным столом, занимая места по желанию, так же как это происходило в салонах [21]. Таким образом, академики привыкли встречаться в домах у того или другого академика, ставших так называемыми *местами знания*, под которыми подразумевают места хранения и производства знания (библиотеки, кабинеты, музеи и др.); научные сообщества, к которым можно отнести и Французскую академию; инструменты политики – регистрирующие и законодательные органы; территории, связанные маршрутами распространения знаний [5: с. 212]. Фактор паратопии влияет на эффективность общения академического сообщества с социумом. Когда заседания проходили на частной территории, они были ’закрытыми’, т.е. там могли присутствовать только члены академии.

Изменение статуса научного знания, его легитимация в форме официального органа, ведающего вопросами языка и литературы на государственном уровне, побудило власть предоставить Академии официальное помещение. Спустя 38 лет со дня основания Французской академии (1672 г.) Людовик XIV, понимая ее значимость в осуществлении государственной языковой политики, предоставил институту один из залов Лувра, одновременно пожаловав 660 томов книг, составивших первый библиотечный фонд Академии [11]. Как следствие, наблюдается ‘открытость’ академического научного сообщества в его общении с социумом, в частности, заинтересованная публика могла присутствовать на заседаниях академического сообщества.

Актуальным для данного периода развития науки во Франции будет мнение В.Е. Чернявской [17: с. 18] о том, что коммуникация в науке задает рамочное пространство, в котором речевое поведение коммуникантов носит типовой характер. Фактически на первый план выходили новые вербальные знаки, имевшие нормативно-ориентирующий характер для идентификации научного института. В частности, согласно Уставу Академии, каждый ее член должен был произносить вступительную речь с обязательной благодарностью основателю кардиналу Ришелье. В этой связи можно говорить о *ритуальности* академического дискурса. Как отмечает М.Г. Извекова, исследовавшая прагмалингвистические характеристики ритуального дискурса, выделяется два основных типа ритуального дискурса – жесткий и мягкий ритуалы [6: с. 5]. Жесткая формализация ритуального дискурса (например, ритуальные характеристики религиозного дискурса в жанре молитвы и обрядового действия, вербальные признаки юридического ритуала) и мягкая формализация (например, ритуальные характеристики политического, научного, педагогического, спортивного и других типов дискурса) приводят к мысли о том, что ритуальное действие разворачивается в рамках особой коммуникативной ситуации, все компоненты которой приобретают особый символический смысл и имеют тенденцию к закреплению в особых ритуальных законах [6: с. 7].

Академический дискурс, функционировавший в рамках Французской академии, можно отнести к *мягкой формализации,* которая заключается в произнесении торжественной вступительной речи как ритуального действия при принятии нового члена Академии. Такая мягкая формализация характерна для научно-познавательной деятельности, которая

сопровождается нормами и прескриптивными указаниями, вырабатываемыми в определенных социальных группах, научном сообществе, обществе в целом [17: с. 81]. Думается, что новая языковая практика была направлена на превращение французского языка в эффективное средство общения. Просветительский прагматизм академиков ставит в центр своих интересов те жанры, которые силой наглядного примера были призваны воспитывать общество на основе новых ценностей и норм. В пределах своей эпохи академики реагируют на лингвистические требования времени и сообразуют с ними свою речевую практику. При этом культура и языковая среда создавали общую базу эрудитам эпохи, в первую очередь ученым и литераторам, когда главной стратегической задачей было речевое воздействие, чтобы добиться высокого социального статуса в обществе и власти над умами [20: с. 29–52].

Речевая академическая практика представлена различными жанрами с использованием определенных коммуникативных стратегий. Под дискурсивным *жанром* отечественные лингвисты Н.Н. Семенюк и Н.С. Бабенко [12: с. 718] понимают «самостоятельную категорию текста, указывающего на типовые формы текста в их коммуникативном значении». Академический дискурс руководствуется функционально-предметным подходом к термину *жанр*, когда научный текст характеризуется целенаправленностью, выражающей своеобразную установку, исходящую от говорящего, при этом основой для выделения жанров является прагматическое назначение текста [3: с. 162]. По способу реализации академический дискурс может быть устным или письменным. Письменный академический дискурс представлен текстами речей академиков, которые произносились перед научным сообществом и зафиксированы в специальных сборниках.

Следует отметить, что научную дискуссию в рамках академического дискурса характеризует позитивная направленность, а участники дискуссии рефлексируют по поводу собственных чувств, мыслей [2: с. 128–129], что находит свое отражение в торжественных речах.

Таким образом, коммуникативной нормой стала категория ритуализованности: определенным каноном было произнесение торжественных речей на официальных заседаниях Академии. Подчеркнем, что канон соотносится с понятием нормы, представленной в наборе правил и стереотипов, которые обязательны к исполнению [18: с. 112]. По аналогии с понятием *эстетический канон* предлагаем использовать термин *академический канон* для обозначения торжественных речей членов Французской академии [4: с. 148].

Академики, создавая новые по форме и по содержанию жанры, отважились, по мнению И.Т. Касавина, на «*открытое индивидуальное авторство и национальный язык, поставив перед письменным текстом задачу удовольствия, самовыражения и нового содержания*» [9: с. 319]. Академика оценивают как «человека общающегося» (*homo verbo agens*), который в силу своего авторитета учит действовать словом в определенных ситуациях и применяет свои филологические воззрения на практике [1: с. 10]. Согласимся с мнением В.И. Карасика: «Каноны дискурса воплощаются в определенные коммуникативные поступки и соответствуют <...> принятым в обществе конвенциям поведения» [7: с. 378]. Так, дискурсивная специфика академического общения позволяет установить важные условия институциональной коммуникации в рамках ритуального типа общения.

Обращает на себя внимание использование лексемы *compagnie*, которая с 1283 г. обозначала содружество людей со схожими целями и одинаковым статусом. Апеллятив *Compagnie* станет традиционным обращением к академикам на публичных сеансах. Речи академиков по сей день сохраняют тональность и тематику первых речей, но, несмотря на то что все реже можно встретить обращения *Compagnie* или *Génies*, ораторы обращаются к своим коллегам *mes confrères* (собратья), не отделяя себя ни от истории Французской академии, ни от своих предшественников, ни от аудитории.

Торжественные речи во французском академическом дискурсе можно охарактеризовать как *эпидейктические*, т.е. речи, произносимые в торжественной обстановке по поводу какого-либо знаменательного события. Эпидейктические жанры как малая форма устноречевой практики были популярны в XVII в., таковыми остаются и в настоящее время. Торжественная речь на сеансах Французской академии могла быть произнесена по нескольким причинам: как приветствие или ответ на приветствие члена Французской академии; подведение итогов в начале декабря на ежегодном торжественном сеансе: действующим директором о литературных премиях, председателем заседания о заслугах и достоинствах академиков, речь секретаря; по случаю ухода из жизни академика; при открытии памятников культуры, носящих имя деятелей культуры; по случаю праздника, торжества. В рамках таких приветствий было принято не только отдавать дань уважения кардиналу Ришелье, но хвалить и возносить заслуги академиков [4: с. 133–160].

При анализе торжественных речей, произнесенных академиками, выделим следующие жанры эпидейктической речи: торжественную речь при вступлении во Французскую академию *(discours de reception),* ответное слово (*réponse*), поздравительную речь (*compliment*), панегирик *(panégyrique*), надгробные / траурные речи (*eloge / oraison funèbre*), благо-

дарность *(remerciement),* которые практикуются академиками и в настоящее время [4: с. 133–160].

Одним из ярких примеров устоявшейся традиции является речь французского моралиста Ж. де Лабрюйера (Jean de La Bruyere, 1645–1696; кресло № 36), произнесенная 15 июня 1693 г. на торжественном заседании в здании Лувра [19]. Спустя 51 год после смерти кардинала Ришелье продолжается традиция возносить ему хвалу как основателю. Неслучайно речь носит название *Portrait du cardinal de Richelieu*. Данная речь составлена очень искусно, согласно структуре составления портрета делового человека, каким, несомненно, являлся покровитель Французской академии. Традиционно в таких портретах описание деятельности восхваляемого представлено в двух тематических планах: профессиональном и личностном, а для создания эффектного и торжественного изображения личности используется широкий набор образных языковых средств.

Начиная свою речь, Лабрюйер использует прием самоуничижения, показывая тем самым величие и высокий статус тех, к кому обращается и о ком говорит:

(1) *Il seroit difficile d'avoir l'honneur de se trouver au milieu de vous, d'avoir devant les yeux l'Académie Françoise, d'avoir lu l'histoire de son établissement <...>. – Трудно было представить, что я буду иметь честь стоять перед вами, быть среди вас, лицезреть Французскую академию, после того как я прочитал историю ее создания <...>.*

Возвышая фигуру кардинала де Ришелье, автор речи перечисляет его достижения в политической жизни Франции, восхваляя в изысканных выражениях его ум *(esprit),* душу (âme) и красноречие, силу слова *(l'éloquence; la puissance de la parole),* богатство ума *(génie),* моральные качества: уважать *(respecter),* щадить (ménager):

(2) *Génie fort et supérieur, il a su tout le fond et tout le mystère du Gouvernement,<...>; il a respecté l'étranger, ménagé les Couronnes, connu le poids de leur alliance. – Сильный и всех превосходящий ум, он постиг всю глубину и все тайны управления страной, <...>; он был образцом красивого и возвышенного служения; он уважал иностранцев, служил королям, знал всю тяжесть союза с ними.*

Создавая портрет кардинала Ришелье как основателя Французской академии, оратор подробно и образно описывает литературные таланты политика, которые позволили ему осознать культурную необходимость создания Академии:

(3) *le cardinal de Richelieu a su, qu 'il a lu: je ne dis pas qu 'il n 'a point eu d'éloignement pour les gens de lettres, mais qu 'il les a aimés, caressés, favorisés, qu' il leur a ménagé des priviléges, qu' il leur destinoit des pensions, qu 'il les a réunis en une Compagnie célèbre, qu 'il en a fait l'Académie Françoise. – Кардинал Ришелье разбирался в том, что он читал: я не утверждаю, что он приблизил к себе литераторов, но он любил их, хвалил их, покровительствовал им, предоставил им привилегии, назначил пенсии, собрал их всех в одном знаменитом обществе и создал на его основе Французскую академию.*

Этот хвалебный портрет, где много изысканных оборотов, метафор, эпитетов, призван показать исключительно важную роль Ришелье в становлении Французской академии.

Таким образом, интерес общества и власти к проблеме легитимации научного знания стал началом активного процесса социальной и научной коммуникации в рамках формировавшегося института. Процесс институционализации Академии предполагал создание стабильного образца социального взаимодействия, основанного на формализованных правилах, законах и ритуалах. При этом академический дискурс составлял основу коммуникативной практики, функционирующий в рамках Французской академии. В пространстве нового научного учреждения сформировался академический дискурс, который отражал не только языковую, но и коммуникативную специфику академической речевой практики в ситуациях публичного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М.М.* К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80–160.
2. *Водяницкая, А.А.* Оценочные стратегии и тактики в научной дискуссии как жанре академического дискурса / А.А. Водяницкая // Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия / отв. ред. О.А. Сулейманова. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – С. 109–132.
3. *Герасимова, С.А.* Вступительная речь как жанр академического дискурса: французская энциклопедия XVIII века / С.А. Герасимова // Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия / отв. ред. О.А. Сулейманова. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – С. 161–179.
4. Дискурс как универсальная матрица вербального взаимодействия / отв. ред. О.А. Сулейманова. – М. : ЛЕНАНД, 2018. – 320 с.
5. *Загрязкина, Т.Ю.* Термины культуры в диалоге научных школ и культур / Т.Ю. Загрязкина // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик : материалы первой междунар. конф. (Москва, 14–16 апр. 2016 г.) / под ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – М. : МГПУ: Яз. народов мира, 2016. – С. 210–214.
6. *Извекова, М.Г.* Прагмалингвистические характеристики ритуального дискурса : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Извекова Марина Геннадьевна. – Волгоград, 2006. – 21 с.
7. *Карасик, В.И.* Языковая пластика общения : моногр. / В.И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2017. – 462 с.
8. *Карасик, В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

9. *Касавин, И.Т.* Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / И.Т. Касавин. – СПб. : РХГУ, 1999. – 408 с.

10. *Кириллова, Л.Е.* Понятие «дискурс»: единство во множественном / Л.Е. Кириллова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2006. – № 3 (11). – С. 142–151.

11. Лувр : офиц. сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.louvre.fr/histoire-du-louvre /periode-3#tabs (дата обращения: 16.09.2018).

12. *Семенюк, Н.Н.* Жанр текста как лингвистическая реальность / Н.Н. Семенюк, Н.С. Бабенко // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство : сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 713– 722.

13. *Сивак, Е.В.* «Закрытая» академическая среда и локальные академические конвенции / Е.В. Сивак, М.М. Юдкевич // Форсайт. – 2008. – № 4 (8). – С. 32–41.

14. *Хутыз, И.П.* Академический дискурс: культурно-специфическая система конструирования и трансляции знаний : моногр. / И.П. Хутыз. – М. : ФЛИНТА: Наука, 2015. – 176 с.

15. *Хутыз, И.П.* Лингвокультурные традиции в пространстве академического дискурса: особенности конструирования / И.П. Хутыз // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2016. – № 3 (23). – С. 86–93. – (Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование»).

16. *Чернявская, В.Е.* Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ / В.Е. Чернявская. – М. : Либроком, 2011. – 240 с.

17. *Чернявская, В.Е.* Ценностные ориентиры научной деятельности: бескорыстие исследователя или экономизация науки? / В.Е. Чернявская // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2014. – № 3 (15). – С. 80–86. – (Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование»).

18. Языковая норма и эстетический канон / под ред. В.Я. Пархомовского и Н.Н. Семенюк. – М. : Языки славянск. культур, 2006. – 336 с.

19. Discours de reception de Jean de La Bruyere et preface (le 15 juin 1693) [Electronic resource]. – URL : http://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-jean-de-la-bruyere-et-preface, свободный (accessed: 30.09.2018).

20. *Fumaroli, M.* Otium, convivium, sermo: la conversation comme 'lieu commun' des lettrés / M. Fumaroli // Le loisir lettré à l'âge classique: Essais réunis par M. Fumaroli, Ph.-J. Salazar et E. Bury. – Genève : Slatkin Reprints, 1996. – P. 29–52.

21. *Gassier, E.* Les cinq cents immortels: Histoire de l'Academie franfaise 1634–1906 / E. Gassier. – Paris : Henri Jouve, editeur, 2012. – 376 p. – Репр. воспр. изд.: Paris, 1906.

22. *Maingueneau, D.* Le contexte de l'oeuvre litteraire. Enonciation, ecrivain, societe / D. Maingueneau. – Paris : Dunod, 1993. – 196 p.

23. *Swales, J.* Genre Analysis: English in Academic and Research Settings [Electronic resource] / J. Swales. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. –260 p. – URL: https://kupdf.net/download/swales-j-1990-genre-analysispdf_5964dbcddc0d60af392be317_pdf, свободный (accessed: 30.09.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-50-55

ОБРАЩЕНИЕ В МЕЖДУНАРОДНОМ АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

С.С. Ильина

Ю.В. Бекишева

Статья посвящена описанию обращения в академическом дискурсе в контексте межкультурной коммуникации. На материале проведенных опросов российских и иностранных студентов и преподавателей Дальневосточного федерального университета, анализа международной корреспонденции представителей Дальневосточного университета с иностранными партнерами, а также научной литературы, посвященной вопросу обращений в академической среде, авторы проводят обзор вариантов обращения среди коллег и студентов, участвующих в процессах межкультурного общения, выражая серьезную озабоченность относительно многообразия форм обращений, обусловленных культурными особенностями коммуникантов и частой невозможностью их нивелировки в академическом дискурсе в процессе межкультурной коммуникации, что нередко ведет к отступлению от правил речевого этикета, нарушению процесса взаимопонимания. Приводятся возможные варианты решения проблемы.

Ключевые слова: академический дискурс, обращение, межкультурная коммуникация, лингвострановедение, речевой этикет.

FORMS OF ADDRESS IN INTERNATIONAL ACADEMIC DISCOURSE

S.S. Ilyina

Yu.V. Bekisheva

The article focuses on the forms of address used in academic discourse in the context of intercultural communication. The authors discuss a great number of vocatives typical for a specific culture which in many cases cannot be generalized, thus causing misunderstanding and awkward situations leading to speech etiquette misbalance. The authors study correspondence of the Far Eastern Federal University with its international partners as well as analyze the answers to the questionnaire filled in by the international students of FEFU and suggest possible ways out of the problems raised in the article.

Key words: academic discourse, forms of address, intercultural communication, speech etiquette, intercultural linguistics.

С развитием прагматики, психолингвистики, теории коммуникации и лингвоконтактологии изучение языка и речи как абстрактных единиц перешло на уровень познания явлений, отражающих ту или иную действительность и создающих определенный дискурс. Аккумулируя речевую или текстовую деятельность с соответствующим контекстом, дискурс выступает как главный хранитель общего опыта, знаний, мыслей, ценностных представлений и переживаний [8]. Усваивая коммуникативные модели, принятые в своем, монокультурном обществе, представители различных лингвокультурных общностей сталкиваются с коммуникативными моделями иных обществ, дискурс которых особо специфичен и диктует свои правила, незнание и непонимание которых ведет к коммуникативному дисбалансу.

В своем исследовании Т.Н. Пермякова [7: с. 4] в качестве единицы анализа (единицы дискурса) принимает коммуникативное событие. Коммуникативное событие представляет собой совокупность коммуникативно значимых, прагматически связанных речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели [1], в результате которых порождается текст о межкультурном событии, где примером типологии ролей может выступать учитель-ученик.

Одной из единиц коммуникации является речевой акт, который всегда выступает частью дискурса. Одним из самых распространенных элементов общения является обращение, которое напрямую

Ильина Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент Академического департамента английского языка Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Yulia Valeryevna Bekisheva – Assistant and Postgraduate student with the Academic department of the English language, Institute of Oriental Studies – School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (Vladivostok).

E-mail: svilyina@mail.ru

Бекишева Юлия Валерьевна – аспирант, ассистент Академического департамента английского языка Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Bekisheva Yulia Valeryevna – Assistant and Postgraduate student, Academic Department of the English Language, Institute of Oriental Studies – School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (Vladivostok).

E-mail: julia.bekisheva@gmail.com

© Ильина С.С., Бекишева Ю.В., 2019

связано с темой, регистром, принципами ведения диалога, вежливостью, иронией и другими параметрами дискурса [2: с. 85]. Традиционно под обращением понимают «грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающий лицо или предмет, к которому адресована речь» [3: с. 340].

Прагматический подход к изучению обращения позволяет выявить его полифункциональность. Исследователи выделяют такие функции обращения, как: номинативная (выделение адресата); вокативная (привлечение внимания); социально-регулятивная, или этикетная (обозначение статуса коммуникантов, степени их близости, характера их взаимоотношений); эмоционально-экспрессивная (выражение эмоций); оценочно-характеризующая (квалификация адресата); дискурсивная (обеспечение формальной и смысловой связности частей дискурса); дейктическая (уточнение, указание на адресата). Как правило, обращение одновременно выполняет несколько функций [14: с. 74–75], которые, несмотря на их многообразие, непосредственно обусловлены национально-культурными особенностями коммуникантов.

Сопоставляя формы обращения в русском и немецком языках с точки зрения коммуникативной адекватности их функционирования, т.е. рассматривая специфические средства выражения в обоих языках, употребляющиеся в коммуникативно идентичных типах ситуаций, Вольфганг Гладроу определяет обращение как речевой жанр, предназначенный для установления и поддержания межличностного контакта [15: с. 38].

Как отмечает З.Г. Прошина [8: с. 13–19], процесс академической мобильности становится приоритетным в современных вузах и позволяет студентам и преподавателям разных стран вести широкий научно-образовательный диалог в международном академическом пространстве. Связующим элементом в международном академическом дискурсе выступает английский язык как «международный вспомогательный язык» [10: с. 27].

Однако, несмотря на роль английского языка как посредника в межкультурной коммуникации, ее участники сталкиваются с рядом сложностей, одной из первопричин которых является разница культур коммуникантов, в том числе и в академическом дискурсе.

В системе высшего образования Чехии существует целый ряд различных титулов и званий для обозначения полученной степени по окончании вуза. Чешские профессора и доктора наук очень трепетно относятся к своим званиям. Нередки случаи, когда преподаватель не отвечал студентам на важные письма лишь потому, что они неправильно употребили его титул или не употребили вовсе. Например, титул Ing. используется при обращении к инженерам – «пан инженер». Выпускники медицинских специальностей получают титул MUDr. (доктор медицины), MDDr. (зубной врач) или MVDr. (доктор ветеринарии) и слышат в свой адрес обращение «пан доктор». Выпускники магистратуры во всех остальных специальностях получают титул Mgr (магистр) или MgA (магистр искусств). К ним обращаются – «пан магистр». К докторам наук в Чехии обращаются с использованием обращения «пан доктор», а в письменной коммуникации – PhDr (доктор философии), JUDr (доктор права), RNDr (доктор естественных наук), PharmDr (доктор фармацевтики), ThDr (доктор теологии). Встречаются и такие титулы, как, например, CSc (кандидат наук) и DrSc (доктор наук). Самыми высокими учеными степенями в Чехии являются doc. (доцент) и prof. (профессор). К ним следует обращаться как «пан доцент» и «пан профессор». Кроме того, стоит отметить, что обращение следует начинать с самой высокой достигнутой степени, т.е. если у преподавателя есть титулы доцента и профессора, то обращаться к нему следует как «пан профессор». К женщинам обращаются, склоняя их титул, например «пани профессорко» или «пани доцентко». Таким образом, к профессору, чей статус обозначен на письме как Prof. Ing. PetrNovak, DrSc., следует обратиться Paneprofesore (панэпрофессорэ), а к Mgr. Radomir Novak– Panemagistre, (панэмагистрже) и так далее [18].

В американской системе обращений в академическом дискурсе принято обращаться к преподавателю по имени либо с использованием референциальных титулов Professor/Doctor + фамилия. Часто можно услышать обращение учеников к преподавателю-мужчине Sir, а к преподавателю-женщине Ma'am. К ученикам чаще всего обращаются по имени. Редко (обычно в платных школах-интернатах) [12: с. 83] учитель может обратиться к ученику только по фамилии. Примечательно, что при поступлении ребенка в школу родители заполняют анкету, в которой указаны три графы для имени: имя, фамилия и общепринятое имя, к которому больше всего привык ребенок [11: с. 87].

Обращаясь к преподавателю в школе или университете на Гуаме – неприсоединенной территории США, говорящий в большинстве случаев использует формулу: титул (Dr./Professor/Teacher) + фамилия. Используются также обращения Sir/Ma'am/Miss. Редко (10 %), но можно услышать обращение по имени. При этом многие респонденты отмечают, что обращение по имени к преподавателю является не очень вежливой формой.

Обращение к выпускникам школы может звучать таким образом:

High school valedictorians. Например, "Congratulation, high school valedictorians! Would you like to

share to the community how you overcame your challenges, and what motivated you to rise to the top of your graduating class?" [16: c. 7].

Обращаясь друг к другу по имени в неформальной обстановке, в ситуации академического дискурса (обращаясь к студентам, коллегам, родителям) российские преподаватели переходят на обращение по имени и отчеству. В Германии же смена сферы общения не имеет столь существенного характера, поэтому учителя вряд ли перейдут на иные формы обращения при резкой смене дискурса [15: с. 42].

В настоящей статье делается попытка описать особенности межкультурной коммуникации в академическом дискурсе студентов, преподавателей, администрации Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) с зарубежными партнерами. Выводы исследования делаются на основании проведенных опросов студентов (приложение), общее число которых составило 226 человек, в том числе 128 студентов – представители Китайской Народной Республики, 24 студента из Японии, 16 из Республики Кореи, 12 студентов из Вьетнама, 10 студентов из Корейской Народной Демократической Республики, 10 студентов из США и 36 из России) и 40 преподавателей ДВФУ, из которых 24 российских, 8 китайских, 4 американских, 4 японских коллеги. Нами также были проанализированы материалы переписки Дальневосточного университета с зарубежными партнерами (общее число писем составляет 180 единиц). В работе были использованы методы количественного анализа, включенного наблюдения и описательный. Проанализированные ответы на опросники студентов и коллег из России и из-за рубежа позволяют сделать следующие наблюдения.

В жанре академической лекции на китайском языке чрезвычайно важны отношения между участниками, т.е. между лектором и слушателями. В зависимости от степени близости отношений существенно меняется и характер подачи лекции, и средства выражения, использованные в ней. Так, например, если в ходе ведения лекции на китайском языке, направленной на небольшую группу людей, вполне уместным приветствием может являться общее обращение ко всем присутствующим, то уже при более официальном собрании и наличии большой аудитории слушателей употребление делового приветствия и демонстрация уважительного отношения к конкретной целевой аудитории (учителя, профессора, коллеги) становится более предпочтительным. Например, **同学**们，老师们，来宾们,**大家好** – «Студенты, преподаватели, гости, приветствую всех»;**尊敬的老**师，亲爱的同学,**大家好** – «Уважаемые учителя, дорогие студенты, здравствуйте»;**各位家**长朋友们：大家好！»Уважаемые родители и друзья: Здравствуйте, все!», **尊敬的各位家**长：上午好！**大家好**。 – «Уважаемые родители, добрый день! Приветствую всех» [12: с. 4].

В китайской культуре недопустимым является обращение к учителю только по имени и отчеству – к имени обязательно добавляется слово «учитель», например, «Джанлаоши (учитель Джан)» [4: с. 22–23]. Обращение к учителю по формуле имя+фамилия является грубым нарушением речевого этикета. Обращение по формуле имя+фамилия+должность («Ли Хунлаоши, здравствуйте!») является крайне редким и носит дружеский, почти фамильярный характер.

Чаще всего к преподавателям, научным сотрудникам обращаются с добавлением их научной должности, учёной степени к фамилии, к примеру: «профессор Му», «доцент Сяо». В случае, когда статус собеседника не известен, можно применить формальную форму обращения: фамилия + «Господин» при обращении к мужчине, либо фамилия + «Госпожа» при обращении к женщине. Например, «господин Джан» – «张力先生 – Zhāng xiānshēng», или «госпожа Сяо» [6].

Учитель школы, преподаватель высшего учебного заведения, в свою очередь, обращается к ученикам, независимо от возраста, с использованием формулы имя+фамилия. Никаких иных форм обращения учителя к ученику в академической среде китайцев этикет не приемлет. По мнению Лю Гопин, «тем самым подчеркивается серьезность обстановки во время учебы» [4: с. 23], а также, на наш взгляд, степень отдаленности ученика и учителя и высокий статус последнего. В этой связи опрошенные нами студенты из Китайской Народной Республики на вопрос о том, что в системе обращений в академическом дискурсе в российском вузе является для них самым сложным, единогласно отметили систему обращений по имени+отчеству, которые «очень сложны для запоминания и произнесения», а также «очень похожие, и часто путаются», поэтому в качестве обращения чаще всего используется русская этикетная формула «Извините!», «Здравствуйте!» либо английское «Excuse me».

Российские преподаватели также отмечают сложность имен китайских студентов, в которых трудно понять, где имя, а где фамилия. В результате обращение российского преподавателя к китайскому студенту строится, как правило, согласно формуле: имя+фамилия либо по имени (если студент уточнил его), либо по русскому имени, которое китайский студент выбрал как созвучное своему китайскому и легко понятное русскому человеку (самые предпочтительные русские имена, которые выбирают для себя китайцы, – Миша, Саша, Таня). Любят китайцы переименовывать себя и такими распространенными английскими именами, как Джон, Дэвид, Джейн.

Русская система имен, включающая фамилию, имя и отчество, часто вводит в тупик иностранцев, в частности, говорящих на английском языке и

привыкших к тому, что система английских имен подразумевает наличие имени и фамилии, при этом имя ставится перед фамилией. Если же имя (в письменной речи) следует за фамилией, то их следует отделять друг от друга запятой. Аналогичным способом следует поступать и русскому человеку, который указывает свои инициалы на английском языке: сначала стоит указать имя, отчество, а затем фамилию либо фамилию, за которой идет запятая, а затем имя и отчество. В противном случае Иванов Иван Иванович рискует получить письменное сообщение, адресованное как «Mr. Ivanovich».

Проанализировав дискурс обращений в профессиональной переписке между коллегами международного департамента ДВФУ и партнерами из ближневосточных стран, можно выделить несколько интересных моментов. Иностранные, особенно ближневосточные коллеги, испытывают явные затруднения в выборе подходящего варианта обращения к русским коллегам. И если сориентироваться в безличной форме обращения им проще – чаще всего имеют место такие варианты, как Dear colleagues или просто Hello, то при выборе обращения к конкретному человеку можно наблюдать максимально возможное количество форм, и в связи с этим сделать вывод, что выбор нужной формы обращения вызывает серьезные проблемы. Очевидно, что зарубежным коллегам сложно подобрать подходящий вариант обращения, особенно принимая во внимания отчество, которого нет в восточной культуре.

В изученных материалах встречались следующие варианты обращений:

1. Во входящих письмах к российским коллегам:

– безличные формы обращений: Hello, Dear colleagues at FEFU;

– личные формы обращений: Здравствуйте + имя и отчество, Уважаемый/ая + имя и отчество (редкие формы обращений, используемые коллегами, которые давно сотрудничают с русскими);

– Dear/ Good morning/ Greetings + имя, Dear Mr./Mrs.имя+фамилия, Dear Mrs. / Mr. + имя, Dear Mrs. / Mr. + фамилия, Dear Dr. + фамилия, Dear Ms. имя+первая буква отчества+фамилия, Dear фамилия+san (от японских коллег).

2. В официальных запросах к российской стороне могут обратиться следующим образом:

– Уважаемый руководитель ДВФУ, глубокоуважаемый/уважаемый имя + фамилия, уважаемый господин + фамилия, Уважаемый г-н фамилия + имя + отчество, Dear Professor + имя + первая буква отчества + фамилия.

3. В случае официальных запросов с российской стороны к иностранным коллегам обращаются чаще всего так:

– Глубокоуважаемый господин + имя + фамилия; уважаемый господин/ товарищ + фамилия, уважаемый господин Генеральный консул, DearMr. + фамилия, Dear Dr. + имя + фамилия, Professor + фамилия.

В случае, когда адресант не уверен в имени адресата (особенно когда первый – представитель восточных культур), в качестве обращения могут быть использованы стандартная формула Dear Mr. + все имеющиеся данные адресата: имя, фамилия и занимаемая должность, таким образом обращение может выглядеть так: Dear Mr. Petrov Deputy Vice President for International Relations[*].

Анализ обращений в академическом дискурсе, выделенный российскими студентами, проходящими обучение на совместных двудипломных российско-австралийской и российско-американской программах, показал, что, став студентами иностранных вузов и погрузившись в отличный от российского этикет обращений к преподавателям в США и Австралии, они не испытывали никакого дискомфорта, когда преподаватель просил называть его по имени либо с использованием титула Mr/Ms + фамилия. Переход на подобный вид обращений был прост в силу того, что, пройдя двухлетнее обучение в российском вузе и лишь потом перейдя на американскую/австралийскую часть программы, студенты на протяжении первых двух лет глубоко изучали традиции культуры стран изучаемых вариантов английского языка.

Таким образом, обращения в академическом дискурсе, с одной стороны, стремятся к упрощению в целях обеспечения быстрой и простой коммуникации (как, например, в случае замены китайского имени на русское студентами из КНР). С другой стороны, общаясь с коллегами из разных стран на английском языке, русский преподаватель, обращаясь к коллеге – соотечественнику, старшему по возрасту/положению/занимаемой должности, никак не может использовать привычное для, например, американцев обращение по имени или обращение по формуле титул + фамилия (Prof. Ivanova) – такое обращение противоречит русскому академическому дискурсу.

Как быть в такой ситуации? Какие формулы обращения следует использовать ведущим беседу японским, корейским, китайским, американским, чешским, немецким, русским коллегам, находящимся в общем культурном пространстве, но принадлежащим к разным культурам и пользующимся порой кардинально различными культурными сценариями?

Возможно, ответ на этот вопрос уже нашли для себя японские коллеги из Токийского университета. Представители этого университета не раз бывали на различных площадках Дальневосточного федерального университета и часто задавали вопрос о

[*] В данном примере имя вымышленное.

том, как российские коллеги обращаются друг к другу и от чего зависят формулы обращения. Их настораживал переход от обращения Professor Petrov в англоязычном контексте к обращению Иван Васильевич к этому же профессору, но в русскоязычном контексте. Когда японским коллегам объяснили, что согласно правилам русского этикета к человеку старше по возрасту, званию, положению принято обращаться с использованием отчества, они перешли на следующую формулу: Professor Petrov san (нейтрально-вежливый суффикс, довольно близко соответствующий обращению по имени-отчеству в русском языке. Он широко употребляется во всех сферах жизни: в общении людей равного социального положения, при обращении младших к старшим и так далее. Часто используется при обращении к малознакомым людям [17]). Professor Petrov sensei (sensei – суффикс, используемый при обращении к преподавателям и учителям (в самом широком смысле), а также врачам, учёным, писателям, политикам и прочим общественно известным и уважаемым людям. Указывает скорее на социальный статус человека и отношение к нему говорящего, нежели на действительную профессию [17]). Однако данная формула тоже не совсем устроила японских коллег, и во время последней поездки в Токийский университет ректор Дальневосточного федерального университета был представлен как Dr. Nikita Yurievich Anisimov [19]. Таким образом японские коллеги проявили максимальное уважение к главе университета и отныне стараются использовать в качестве обращения имена и отчества коллег из России.

Как справедливо отмечает В.И. Супрун, отчество, являющееся неотъемлемой частью обращений в русском речевом этикете, наделено лингвокультурной функцией. Отчество становится признаком русской этнокультуры, требует особого внимания при обучении иностранцев, для которых недостаточно констатации факта, что русские обращаются друг к другу по имени и отчеству. Необходима тщательная отработка навыка подобного коммуникативного поведения, чтобы удалить из формирующегося русскоязычного языкового сознания обучаемых формулу господин / товарищ преподаватель, учитель / учительница [13: с. 91].

Размышляя о схемах построения тематического репертуара как составной части дискурса межкультурной коммуникации, Б.Р. Могилевич справедливо отмечает, что «никакая схема не может охватить весь спектр разнообразных ситуаций коммуникации, но воспитание толерантности и умения принять новое способствует сглаживанию этнических и социальных предубеждений» [5: с. 47], что, вероятнее всего, и следует принять в качестве принципа выбора обращения в процессе межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гришаева, Л.И.* Введение в теорию межкультурной коммуникации / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – М. : Академия, 2006. – 331 с.
2. *Кожухова, Л.В.* Речевой акт обращения / О.В. Кожухова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2007. – № 48. – С. 80–85.
3. *Кручинина, И.Н.* Обращение / И.Н. Кручинина // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева.– М. : Сов. энцикл., 1990.– С. 340–341.
4. *Лю, Гопин*. Сопоставительный анализ имен в процессе общения в русском и китайском языке / Лю Гопин // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. № 3 (24). – С. 21–24.
5. *Могилевич, Б.Р*. Особенности дискурса межкультурной коммуникации / Б.Р. Могилевич //Вестник РУДН. – 2009. – № 1. – С. 43–48. – (Серия «Социология»).
6. *Орнацкая, Д.* Правильное обращение к китайским собеседникам [Электронный ресурс] / Д. Орнацкая. – Режим доступа: https://chinagroups.ru/pravilnoe-obrashhenie-k-kitajskim-sobesednikam/ (дата обращения: 14.09.2018).
7. *Пермякова, Т.М.* Моделирование и типология дискурса межкультурной коммуникации : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Т.М. Пермякова. – Пермь, 2009. – 52 с.
8. *Прошина, З.Г.* Глобальность и локальность английского языка в образовательных системах азиатских стран / З.Г. Прошина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 3 (35). – С. 14–19.
9. Психология общения. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2011. – Режим доступа: https://vocabulary.ru/termin/diskurs-v-mezhkulturnoi-kommunikacii.html (дата обращения: 20.11.2018).
10. *Смит, Ларри Э.* Мой долг перед АСЕАН как специалиста в области преподавания английского языка / Ларри Э. Смит //Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 3 (35). – С. 26–34.
11. *Смит, С.* Обращение в английской коммуникативной культуре (в сопоставлении с русской) / Сара Смит, Т.В. Ларина //Вестник РУДН. – 2003. – № 1. – С. 79–91. – (Серия: «Русский и иностранные языки и методика их преподавания»).
12. *Степаненко, А.А*. Академический дискурс на примере лекций на китайском языке [Электронный ресурс] / А.А. Степаненко // Молодежь и наука : сб. материалов IX Всерос. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т. – 2013. – Режим доступа: http://conf.sfukras.ru/sites/mn2013/section052 (дата обращения: 02.10.2018).
13. *Супрун, В.И.* Обращение как отражение русской коммуникативной культуры [Электронный ресурс] / В.И. Супрун // Наука. Мысль : электрон. периодический журн. – 2015. – №11. – С. 90–93. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obraschenie-kak-otrazhenie-russkoy-kommunikativnoy-kultury (дата обращения: 16.09.2018).
14. *Фирдевс Бураихи, К*. Обращение в современном русском языке: виды и функции / К. Фирдевс Бураихи // Вестник ВГУ. – 2017. – № 4. – С. 74–76. – (Серия «Филология. Журналистика»).
15. *Gladrow*, Wolfgang. Система обращения в русском и немецком языках / Wolfgang Gladrow // Slavica Helsingiensia. С любовью к слову. Festschrift in Honour of Professor Arto Mustajoki on the Occasion of his 60th Birthday / Ed. by Jouko Lindstedt [et al.]. – 2008 – № 35. – С. 38–48.
16. Guam Daily Post. – 2017. – May 7. – Tuesday.

17. Именные суффиксы в японском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Именные_суффиксы_в_японском_языке (дата обращения: 28.10.2018).

18. Как правильно обращаться к преподавателям в чешских вузах [Электронный ресурс] // EuroEducation. Новости. 19.05.2013. – Режим доступа: https://www.euroeducation.cz/news/72 (дата обращения: 20.10.2018).

19. Ректор ДВФУ Никита Анисимов стал почетным доктором японского Университета Токай [Электронный ресурс] // Дальневосточный федеральный университет. Новости. 30 окт. 2018. – Режим доступа: https://www.dvfu.ru/news/international_cooperation/the_rector_of_the_university_nikita_anisimov_received_an_honorary_doctorate_at_a_japanese_university_of_tokay/ (дата обращения: 04.01.2019).

ПРИЛОЖЕНИЕ

QUESTIONNAIRE

АНКЕТА

on the Forms of Address in Academic Discourse

обращение в академическом дискурсе

NAME / ИМЯ _____

SEX / ПОЛ M / М F / Ж

AGE / ВОЗРАСТ _____

COUNTRY OF RESIDENCE / СТРАНА ПРОЖИВАНИЯ_____

NATIONALITY / НАЦИОНАЛЬНОСТЬ

How long have you been in Russia / Как долго Вы проживаете в России? _____

Addressee / адресат	In your native country / В Вашей родной стране	In Russia / В России	Does this Russian form of address present any difficulties to you in terms of understanding appropriateness and the form of its usage? Please, specify / Представляет ли указанное обращение какие-либо трудности употребления с точки зрения уместности или выбора нужной формы? Если да, то какую
University professor / преподаватель университета Do you understand the difference between university professors/associate professors/assistants? What forms of address are used in each case? / Понимаете ли Вы разницу в должностях профессора/доцента/старшегопреподавателя/ассистента? Как это влияет на Ваш выбор обращения?			
FEFU Rector / ректор университета			
Your scientific coordinator / Ваш научный консультант			
Program administrators / Администраторы образовательных программ			
International department staff / сотрудники международного отдела – visa department / визовой поддержки – agreement department / договорной департамент – campus pass issuing staff / бюро пропусков – other / другие			
Bookkeeping department / бухгалтерия			
Dormitory staff / персонал общежития			
Security people / охранники			
Fellow students / ваши сокурсники: – from your native country / из Вашей страны – from Russia / из России – from other countries / из других стран			
Library staff / сотрудники библиотеки			
Staff in a cafe or canteen / работники кафе, столовой			
Campus management people / Служба обеспечения работы кампуса			

What is the most difficult for you in choosing the proper form of address in Russian?/
Что представляется для Вас самым трудным в выборе обращения на русском языке?

THANK YOU!

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-56-60

ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАНАХ

А.И. Едличко

В статье кратко затрагиваются некоторые вопросы языковой образовательной политики в современных немецкоязычных странах. Данная социолингвистическая категория рассматривается в институциональном аспекте (на уровне ЕС, государства, региона, города, отдельного образовательного учреждения, семьи). Делается вывод о положительных тенденциях в сфере языкового образования в целом.

Ключевые слова: языковая образовательная политика, немецкий язык, экономика языка, экономика языковой политики, языковое образование, многоязычие, образовательный статус языка.

LANGUAGE EDUCATION POLICY IN GERMAN-SPEAKING COUNTRIES

A.I. Edlichko

The article discusses some of the key features of language education policy in German-speaking countries. This sociolinguistic category is drawn in institutional aspect (at the level of the EU, a state, a region, a city, an educational institution, a family). The analysis leads to the conclusions about positive trends in the field of language education.

Key words: language education policy, the German language, economy of the language policy, language education, multilingualism, educational status of a language.

Образовательная область является одной из основополагающих сфер реализации языковой политики (наряду с законодательной, масс-медийной, экономической, культурной и др.). Языковая образовательная политика традиционно рассматривалась в рамках методики преподавания языков [1; 3; 20], в современных исследованиях она описывается как междисциплинарный феномен с позиций социолингвистики [2; 4–6; 21; 23] и экономики языка [14; 15]. *Методика исследования* языковой политики в области образования может включать комплекс следующих социолингвистических и лингводидактических методов и приемов:

– *анализ документов о языке* различных институциональных уровней: законов, постановлений, регламентов, резолюций, образовательных стандартов, учебных планов, учебных программ;

– *анализ учебников и учебных пособий* по родному, иностранному, миноритарному и другим языкам;

– *анализ статистических данных*;

– *метод наблюдения* и включенного наблюдения (посещение уроков родного или иностранного языка с целью их дальнейшего анализа и описания);

– *опросы информантов*, включающие анкетирование и/или интервьюирование (политические деятели, эксперты-специалисты в области изучения и преподавания языков, преподаватели и учителя, руководители различных учебных заведений, родители обучающихся)[1];

– особое внимание в области образования, по мнению некоторых исследователей [23: с. 132; 28: с. 93–108], также следует уделять *анализу языковых тестов* и их результатов.

Языковая образовательная политика связана с *внутренней и внешней политикой государства*, с социально-политическими факторами (местом и ролью государства на мировой политической арене, политико-экономической ситуацией в мире и в стране и др.), от которых зависит социальный спрос на изучение того или иного языка. В рассмотрении вопросов языковой образовательной политики немецкоязычных стран активную роль играют политические деятели, привлекая таким образом электорат и укрепляя свои политические позиции. Так, к примеру, в процессе голосования за партийные программы (ХДС/ХСС, СДП, Зеленые, Альтернатива для Германии и др.) в 2013 и 2017 гг. поднимались языковые вопросы, связанные не только с усилением фактического положения немецкого

[1] Предметом дискуссии при этом может быть проблема освоения vs. преподавания родного и/или иностранных языков, языков меньшинств, языков мигрантов, диалектов [23: с. 132], что довольно актуально для немецкоязычных стран.

Едличко Анжела Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Edlichko Angela Igorevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Germanic Languages and Cultures, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: ang299@yandex.ru

© Едличко А.И., 2019

языка в ЕС и его юридическим статусом в Германии. Партии также выступали за поддержку многоязычия (изучение иностранного языка в дошкольных учреждениях; проведение занятий в школе как на немецком языке, так и на языках переселенцев; изучение признанных языков национальных меньшинств; внедрение большего количества иностранных языков в программы высшей школы и др.), повышение внешнего статуса немецкого языка (изучение немецкого за рубежом как родного и как иностранного языка), отмену предлагаемых курсов на английском языке в учебных заведениях.

Очевидна связь языковой образовательной политики с *экономической политикой* государства, поскольку обучение языкам и их изучение непосредственно соотносится с определенными финансовыми издержками и/или доходами. В этой связи языковая политика в области образования рассматривается с позиций новой научной дисциплины – *экономики языка*[2] (англ. *economics of language*, или *language economics*) – и, как следствие, *экономики языковой политики*, на что указывают современные исследователи [2: с. 160–162; 6: с. 112–116; 9: с. 458]. Изучение иностранных языков в настоящее время «прагматически мотивировано и ориентируется на практические потребности» [23: с. 93], а традиционное обучение иностранному языку с опорой на литературу страны изучаемого языка пользуется все меньшей популярностью или совсем не применяется. Тем не менее растет спрос на образование с изучением одного или нескольких иностранных языков в связи с потребностью достижения определенного социального статуса. На экономические преимущества владения иностранными языками указывают результаты социологических исследований [9], что подтверждает тезис о «рыночн[ой] эффективност[и] компетенций в иностранных языках» [6: с. 116], т.е. соотношении размера заработной платы с уровнем языковых компетенций. К примеру, в современных транснациональных корпорациях и совместных предприятиях базовым компонентом высокооплачиваемой работы является владение английским в качестве «языка-посредника или рабочего языка компании» [7: с. 20].

Языковая образовательная политика является неотъемлемой частью внешней и внутренней *языковой политики* страны, так как любое государство предпринимает различные меры для поддержания и развития как *внутреннего статуса языка* (его положение, роль и функции в определенном обществе, где язык является государственным/официальным), так и *внешнего статуса языка* (место и значение государственного языка за пределами страны). При этом поддержка социального статуса языка осуществляется во многом благодаря мероприятиям образовательного характера.

Языковая образовательная политика реализуется в рамках *образовательной политики* (государства, региона, образовательной организации и т.д.), а также является *компонентом содержания языкового образования*, что доказано российскими исследователями в области методики преподавания иностранных языков [1; 3]. Отмечается, что рациональная языковая политика в сфере образования дает «право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения предмету, учебных программ и пособий, а также других обучающих средств, учитывающих региональные особенности обучения предмету, индивидуальные потребности и интересы учащихся» [1: с. 4] и является «фактор[ом] обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов» [3: с. 3].

Термин «языковая политика» (нем. *Sprachenpolitik*) прочно вошел в терминологический аппарат социолингвистики и рассматривался с позиций проблематики школьного образования еще в 1970-е гг. [11]. Однако один из авторов солидного методического словаря Х.-Ю. Крумм считает, что данное понятие является «относительно новым <…> в европейской образовательной политике» [19: с. 298], важнейшей целью которой является поддержка многоязычия. Также указывается на ее воспитательный потенциал, поскольку многоязычие сопровождает развитие человечества [19]. Научные исследования современных немецкоязычных авторов касаются анализа языковой политики как инструмента интернационализации образования [16], регулятивных аспектов и статуса немецкого языка как родного (DaM), второго (DaZ[3]) или иностранного (DaF) [30], роли английского языка как средства обучения [13; 17], инклюзии в языковом образовании [22]. Вместе с тем рассматриваются вопросы образовательного статуса немецкого языка как плюрицентричного [18; 20; 24; 30]. Важность препо-

[2] Формирование и развитие данного научного направления привело к появлению большого количества новых «гибридных» терминов в области образования в целом и языковой образовательной политики в частности: языковой менеджмент, образовательный менеджмент, маркетинговые стратегии в образовании, образовательные услуги, бизнес-план языковой школы, клиент (языковой школы), индивидуальная преподавательская деятельность, поставщик учебных материалов и др.

[3] Немецкий как второй (нем. Deutsch als Zweitsprache, DaZ), который изучается после первого или родного языка [18: с. 209], представляет собой специальную область немецкого языка как иностранного (Deutsch als Fremdsprache, DaF). Основное отличие DaZ от DaF состоит в том, что овладение немецким языком как вторым происходит в немецкоязычной среде как на занятиях, так и во внеурочное время. Феномен овладения DaZ называют «сопутствующим явлением иммиграционных процессов в немецкоязычных странах» [19: с. 298].

давания различных стандартных вариантов немецкого языка ученые связывают с необходимостью подготовки обучающихся к специфическим лингвистическим и коммуникативным условиям в немецкоязычных странах [24: с. 34].

Переходя к вопросу о *видах* языковой образовательной политики, проводимой в немецкоязычных странах, необходимо отметить, что за основу классификации мы принимаем институциональный принцип и в связи с этим выделяем следующие типы: европейскую, государственную, региональную, городскую, языковую политику образовательного учреждения, семейную.

Европейская языковая образовательная политика основывается на нормативно-правовых актах Евросоюза, регламентирующих соблюдение языковых прав и общеевропейских принципов изучения и преподавания языков. К таким прескриптивным документам относятся, например, Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств 1992 г.; Хартия основных прав Европейского союза 2000 г.; Меморандум непрерывного образования 2000 г. и др. Языковая образовательная политика Евросоюза направлена на формирование законодательной базы, которая обеспечивает поддержку языковых прав граждан ЕС, языкового разнообразия и многоязычия. При этом владение иностранными языками определяется с 2000 г. как один из «новых базовых навыков» (ст. 26) [26], которые приобретаются в процессе непрерывного образования.

Государственная языковая образовательная политика предполагает внедрение общегосударственных концепций языкового образования, разработанных на уровне правительственных служб и органов управления образованием определенной страны. В качестве примера можно назвать существующие в Германии двухступенчатые интеграционные курсы для иммигрантов (базовый и продолжающий). Общий языковой курс включает 600 часов немецкого языка, специальный – 900 часов. Такие курсы относятся к важным федеральным проектам, которые инициируются и финансируются государством. Владение официальным языком страны, как известно, является основным условием успешной интеграции иммигрантов в немецкоязычное общество[4]. При этом нельзя не сказать о крупных суммах, которые государство инвестирует в подобные проекты. Так, Австрийский интеграционный фонд ежегодно расширяет сферу финансовой поддержки курсов немецкого языка для лиц, имеющих право на убежище и субсидии. В 2015 г. были предоставлены специальные квоты в размере 6 млн евро, а в 2016 и 2017 гг. федеральным правительством Австрии было выделено 25 млн евро для реализации стартовой программы «Немецкий язык & интеграция», которая осуществляется в рамках интеграционных курсов ориентации и понимания (европейских) ценностей. На таких курсах было профинансировано 20 000 мест, слушателей также обеспечили бесплатными учебными материалами. Другие важные области поддержки касаются интеграционного соглашения, обучения экзаменаторов, а также субсидирования программ раннего языкового развития [25].

На государственном уровне рассматриваются и решаются ключевые вопросы языковой образовательной политики и программно-методического обеспечения языковых предметов: Когда необходимо начинать изучение языков? В какой целевой аудитории? Какие языки должны изучаться? Каких результатов нужно достичь? Что включать в содержание учебных планов, программ и учебников по DaM, DaZ, DaF? Каков статус английского как основного иностранного языка в контексте других иностранных языков и в институциональных контекстах? и т.д.

Евростат приводит статистические данные о среднем количестве изучаемых иностранных языков в ЕС на одного учащегося. Согласно рейтингу, самый высокий показатель из 28 стран Евросоюза демонстрирует Люксембург: на первом этапе среднего образования числовой индекс равен 2,5, на втором – 2,3…2,4 [12]. Такое первенство можно объяснить небольшой территорией (в отличие, к примеру, от Швейцарии с ее кантональным делением и бóльшим количеством государственных языков), трехъязычной моделью языковой политики и обязательным изучением всех официальных языков государства (люксембургского, французского, немецкого). Кроме английского, в качестве иностранных языков в Люксембурге также изучаются латинский, испанский, итальянский и другие языки.

Выбор иностранных языков в детском саду, школе и вузе оправдан в основном прагматическими целями обучающихся или родителей. Первое место в немецкоязычных странах занимает, безусловно, английский[5], который является школьным

[4] В этой связи понятна обеспокоенность специалистов в области образования, вызванная снижением уровня владения немецким как государственным языком в результате проводимой мультикультурной политики европейских государств. К примеру, в Австрии в 2016/17 учебном году из 1,088 млн учащихся 25,3 % использовали в повседневном общении в качестве разговорного языка (Umgangssprache) не немецкий язык. При этом значительная доля приходилась на учащихся специальных школ (35 %), политехнических училищ (32,9 %) и старшеклассников (31,2 %) [10].

[5] Исключение составляет земля Саар в Германии, в которой бóльшая часть учащихся изучает французский язык как первый иностранный. Это продиктовано экстралингвистическими причинами, а именно территориальной близостью Франции.

предметом в начальной и средней школах и равнозначным средством обучения наряду с государственным(и) языком(-ами) в двуязычных школах и гимназиях (подробнее см. : [4; 8]). В случае второго иностранного языка выбор падает на европейские языки: испанский, французский, итальянский. В гимназиях немецкоязычных кантонов Швейцарии наряду с обязательным английским изучается еще один из государственных языков (французский, итальянский, ретороманский), а также латинский (как дополнительный обязательный предмет по выбору) и один из факультативных языков (например, испанский или русский) [4: с. 80].

В вузах английский является как целью, так и средством обучения. В качестве второго иностранного можно выбрать, в том числе, экзотические языки (китайский, корейский, арабский и др.), хорошее знание которых – бонус для успешной карьеры в различных отраслях бизнеса. В связи с европейской политикой многоязычия наблюдается тенденция к изучению языков соседних стран: чешского, словацкого, польского – на востоке Германии, французского – на западе, нидерландского – на севере и т.д. Это также дает дополнительный шанс для профессионального развития.

Региональная языковая образовательная политика направлена на реализацию языкового образования в пределах крупного административно-территориального образования: федеральной земли (в Австрии, Германии) или кантона (в Швейцарии). В рамках такой политики уделяется внимание этнолингвистическим особенностям региона, т.е. изучению/преподаванию языков национальных меньшинств. Официально признанные миноритарные языки включены в систему среднего и высшего образования. В местах проживания национальных меньшинств функционируют школы с преподаванием ряда предметов на родном языке (датском, фризском, нижненемецком, серболужицком – в Германии, хорватском, словенском, венгерском – в Австрии). Некоторые из перечисленных языков можно изучать в качестве будущей специальности: в институте сорабистики Лейпцигского университета, на кафедрах/отделениях нижненемецкого языка в университетах Бремена, Гамбурга, Грайфсвальда, Киля, Фленсбурга и др., на кафедрах славистики – в университетах Вены, Граца и т.д.

Подобные инициативы, безусловно, проводятся и в рамках *городской языковой образовательной политики.* Нормативные документы имеют в данном случае законодательную силу в пределах определенного городского/муниципального образования (ср. [27]).

Языковая образовательная политика конкретного *образовательного учреждения* предусматривает реализацию европейских, общегосударственных, региональных положений в области языковой образовательной политики на определенном этапе образования, т.е. в учреждениях дошкольного, среднего, среднего профессионального, высшего образования, на языковых курсах, курсах повышения квалификации и т.д. Несмотря на то что упор в данном случае делается на государственные или региональные учебные планы, образовательная организация максимально использует свои административные возможности для построения эффективного процесса языкового обучения. Наряду с этим существует возможность выбора, как правило, иностранного языка не только на уровне высшего образования, но и в школах, так как они «могут ориентироваться на требования родителей» [23: с. 93].

В связи с выделением семейной языковой политики (англ. *family language policy*) в отдельную социолингвистическую категорию [29] некоторые авторы особо отмечают «*семейную языковую образовательную политику*» [23: с. 132]. Именно в семье регулируются вопросы языкового образования (детей и родителей), связанные с выбором изучаемых языков, способом изучения, временными затратами, финансовыми расходами на посещение языковых курсов, оплату занятий с репетиторами и т.д.

Резюмируя вышеизложенное, можно утверждать, что языковая образовательная политика представляет собой многокомпонентную социолингвистическую категорию, которая является результатом различных видов деятельности органов государственной власти и управления образованием. Осуществление такой политики на разных уровнях обучения предполагает разработку комплекса мер, связанных с решением языковых проблем в системе образования по отношению как к официальным и миноритарным языкам страны, так и к иностранным языкам. Такой ряд мер и мероприятий охватывает законодательные, экономические, дидактические и другие аспекты. Реализация образовательной политики непосредственно зависит от сущности и целей внутренней и внешней политики немецкоязычных государств (и более крупных объединений); экономической политики, языковой и образовательной политики. Языковая образовательная политика стран немецкой речи направлена:

– на развитие многоязычия как необходимого социального и культурного ресурса;

– поддержку изучения иностранных языков как части непрерывного образования;

– поддержку статуса немецкого языка как официального языка страны;

– инвестирование в изучение немецкого языка как неотъемлемого элемента для интеграции в немецкоязычное общество;

– поддержку в определенной степени англизации системы высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальскова, Н.Д.* Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Гальскова Наталья Дмитриевна. – М., 1999. – 477 с.
2. *Гришаева, Е.Б.* Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект) / Е.Б. Гришаева. – Красноярск : РИО КрасГУ, 2006. – 278 с.
3. *Дружинина, М.В.* Формирование языковой образовательной политики университета как фактора обеспечения качества профессиональной подготовки современных специалистов : моногр. / М.В. Дружинина. – Архангельск : Поморский ун-т, 2007. – 471 с.
4. *Едличко, А.И.* Социальный статус английского языка в системе образования немецкоязычных стран / А.И. Едличко // Вестник Московского университета. – 2018. – № 2. – С. 77– 86. – (Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация).
5. *Лалетина, А.О.* Глобализация и языковая политика в сфере образования: опыт России и США / А.О. Лалетина // Политическая лингвистика. – 2013. – № 1(43). – С. 158–163.
6. *Марусенко, М.А.* Языковая политика Европейского союза: институциональный, образовательный и экономический аспекты / М.А. Марусенко. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2014. – 288 с.
7. *Прошина, З.Г.* Контактная вариантология английского языка. Проблемы теории / З.Г. Прошина. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2017. – 208 с.
8. *Хильгендорф, С.К.* Английский язык в Германии: исторический контекст контакта / С.К. Хильгендорф // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2010. – № 2 (26). – С. 16–22.
9. *Agirdag, O.* The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings / Orhan Agirdag // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2014. – Vol. 17. № 4. – P. 449–464.
10. Bundesländer. Statistiken zu Migration & Integration 2018. – Wien : ÖIF, 2018. – 110 s.
11. *Christ, H.* Sprachen im internationalen Kontakt: Probleme der Schulsprachenpolitik in Westeuropa / Herbert Christ // Giessener Universätsblätter. – 1979. – Nr. 122. – S. 55–62.
12. Eurostat [Electronic resource]. – URL: https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=de&pcode=tps00056 (accessed: 10.11.2018).
13. *Flessner, A.* Akademische Lehre nur auf Englisch? – Sprachpolitik an deutschen Hochschulen, rechtlich betrachtet / Axel Flessner // Ordnung der Wissenschaft. – 2017. – Nr. 4. – S. 229–236.
14. *Gazzola, M.* Economic research on English in Europe / M. Gazzola // Investigating English in Europe: Contexts and Agendas / Andrew Linn (ed.). – Berlin : de Gruyter-Mouton, 2016. – P. 185–191.
15. *Grin, F.* L'enseignement des langues étrangères comme politique publique [Electronic resource] / François Grin. – Paris, 2005. – 125 p. – URL: http://lingvo.org/grin/raporto_grin_pt.pdf (accessed: 26.03.2017).
16. *Hettiger, A.* Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen: Grundlagen und Perspektiven / Andreas Hettiger. – Berlin : Schneider, 2018. – 516 S.
17. *Hilgendorf, S.K.* Language policies in the context of German higher education / Suzanne K. Hilgendorf // Language Policy. – 2006. – № 5(3). – P. 267–293.
18. *Kellermeier-Rehbein, B.* Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen / Birte Kellermeier-Rehbein. – Berlin : Schmidt, 2014. – 264 S.
19. *Krumm, H.-J.* Sprrachenpolitik // Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Hans Barkowski, Hans-Jürgen Krumm (Hg.). – Tübingen u.a. : Francke, 2010. – 370 S.
20. *Landert, K.* Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. / Karin Landert. – Bern u.a. : Peter Lang, 2007. –359 S.
21. Language Policy and Political Issues in Education / Teresa L. McCarty, Stephen May (eds.). – 3rd edn. – Cham : Springer, 2017. – 563 p.
22. *Lipkowski, E.* Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht: Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen / Eva Lipkowski, Liane Schüller. – Münster u.a. : Waxmann, 2017. – 210 s.
23. *Marten, H.F.* Sprach(en)politik / Heiko F. Marten. – Tübingen : Narr, 2016. – 337 s.
24. *Muhr, R.* Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik – Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache / Rudolf Muhr. – Überarb. Version. – Wien : öbv : hpt, 2016. – 607 S.
25. Österreichischer Integrationsfonds [Electronic resource]. – URL: https://www.integrationsfonds.at/ (accessed: 01.12.2018).
26. Presidency Conclusions. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000 [Electronic resource]. – URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (accessed: 17.07.2018).
27. Rahmenlehrpläne 1–10 kompakt: Themen und Inhalte des Berliner Unterrichts im Überblick. – Berlin : SenBJW, 2017. – 87 S.
28. *Shohamy, E.* Language policy: Hidden agendas and new approaches. / Elana Shohamy. – London : Routledge, 2006. – 185 p.
29. *Smith-Christmas, C.* Family Language Policy: Maintaining an Endangered Language in the Home. – London : Palgrave Macmillan, 2016. – XII, 137 p.
30. Sprachenpolitik und Sprachenvielfalt. IDT 2013. Bd. 8 / Hans Drumbl, Geraldo de Carvalho, Jörg Klinner (Hg.). – Bozen-Bolzano : University Press, 2016. – 241 s.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-61-66

АКАДЕМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИПЛОМАТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

М.В. Беляков

О.И. Максименко

В статье рассматривается вопрос о соотношении академического и дипломатического дискурсов в условиях увеличившейся открытости дипломатической сферы деятельности. Переход части дипломатической службы в медийную среду повлек за собой изменение правил речевого поведения представителей внешнеполитических ведомств. Рассматриваются коммуникативные и языковые особенности дипломатического дискурса, вопросы терминологии, оценочности в дипломатических текстах.

***Ключевые слова*:** дипломатия, дискурс, академический, электронные медиа, терминология, оценочность.

ACADEMIC ASPECT OF THE DIPLOMATIC DISCOURSE

M.V. Belyakov

O.I. Maksimenko

The article deals with the interrelation of the academic and diplomatic discourses in an increased openness of a diplomacy. Transition of a part of diplomatic service into electronic media has caused change of speech behaviour rules of representatives of foreign policy departments. Communicative and language features of a diplomatic discourse, problems of terminology, estimation in diplomatic texts are considered.

***Key words*:** diplomacy, discourse, academic, electronic media, terminology, estimation.

Введение

Академический дискурс представляет собой особый тип институционального дискурса, предполагающий своё внутреннее деление на текстовые жанры: научные тексты письменные (диссертации, статьи, рефераты, рецензии, аннотации) и устные (лекции, научные доклады, выступления на круглых столах и пр.) [5]. Таким образом, в рамках академического дискурса предполагается изначальное обучение созданию и пониманию текстов указанных жанров по заданным параметрам и с соблюдением соответствующего стиля.

Однако понятие «академический дискурс», в настоящее время достаточно широко используемое также как синоним научного дискурса, является дискуссионным. Возможно, академическим следовало бы признать тот дискурс, который характерен для высших учебных заведений, и признать его иерархически подчиненным дискурсу образовательному, при этом проведя границу с дискурсом научным («собственно научным» по определению В.И. Карасика). Таким образом, будет устранена некая терминологическая двусмысленность, существующая сегодня.

Дипломатический дискурс, в свою очередь, также являясь одним из институциональных дискурсов, имеет свои особенности, выделяющие его из общего перечня институциональных дискурсов. При наличии явных разграничителей вышеозначенных типов дискурса можно говорить о явлении контаминации академического и дипломатического дискурса в процессе обучения и профессиональной подготовки дипломатических кадров. Исторически произошел переход от первоначальной «стихийной» дипломатии, когда дипломатия ещё не оформилась в самостоятельное явление общественной и политической жизни, к профессиональной дипломатии, когда встал вопрос о необходимости обуче-

Беляков Михаил Васильевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России.

Belyakov Mikhail Vasilevich – PhD, Associate Professor, Russian Department, Moscow State Institute of International Relations (University) (MGIMO) Ministry of Foreign Affairs of Russia (Moscow).

E-mail: belmax007@hotmail.com

Максименко Ольга Ивановна – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного областного университета.

Maskimenko Olga Ivanovna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Moscow State Regional University (MGOU) (Moscow).

E-mail: maxbel7@yandex.ru

© Беляков М.В., Максименко О.И., 2019

ния будущих профессионалов. Следует учитывать, что процессы, связанные с данным переходом, носили весьма протяжённый временной характер, и оба типа дискурса претерпевали как индивидуальные изменения, так и изменения в процессе и в результате их взаимодействия. В связи с этим можно задаться вопросом: какие специфические явления дискурса дипломатического следует учитывать в академическом дискурсе, складывающемся в процессе обучения дипломатов-профессионалов.

1. Особенности дипломатической коммуникации с позиций академического дискурса

Институциональная коммуникация, к которой можно отнести и дипломатическую, представляет собой существующий во времени и пространстве диалог, оформленный такими языковыми средствами, которые придают речевому поведению конвенциональный характер, соответствующий формальной данности и легитимности институтов. Как ни парадоксально, за последние годы с начала XXI века сущность и формы дипломатии во многом изменились. Связано это, прежде всего, с переходом коммуникации, в том числе и дипломатической, в иное информационное пространство – медийное и цифровое. Этот переход потребовал введения новых форм дипломатического дискурса, новых языковых средств и соответственно изменений в профессиональной подготовке специалистов.

По своей сути дипломатия – «это одно из основных средств и практических инструментов осуществления внешней политики государства на базе допускаемых международным правом специальных дипломатических мероприятий, приемов и методов» [3: с. 327]. В наши дни государство имеет не только настоятельную необходимость в том, чтобы его интересы представляли профессиональные дипломаты, но и возможность успешной подготовки таких профессионалов (у себя или за рубежом), включающей обучение широкому кругу дисциплин, в том числе дипломатическому этикету, составлению дипломатических документов разного рода, умению вести переговоры в условиях обострившейся внешнеполитической ситуации, т.е., по сути, языковым навыкам, как письменным, так и устным, которые лежат в основе коммуникативного акта и речевого поведения. Подготовка специалистов, таким образом, переходит в рамки академического дискурса.

Коммуникативный акт и речевое поведение в дипломатическом дискурсе обладают особыми чертами. Так, в дипломатическом дискурсе за личностью дипломата-переговорщика стоит государство, которое дипломат представляет. Таким образом, дипломат в процессе коммуникации нередко высказывает не своё, личное, мнение, а «коллективное» мнение, сформированное группой специалистов-аналитиков по каждому конкретному вопросу, или же мнение первых лиц государства. Умение сбалансированно выстраивать устную и письменную дипломатическую коммуникацию можно приобрести уже в рамках другого дискурса – академического, поскольку в рамках дипломатического дискурса реакция адресанта – вербальная (лингвистическая). В условиях внешнеполитического дискурса реакция может быть гибридной, т.е. вербальной и невербальной, вплоть до военных конфликтов. Таким образом, налицо дихотомия лингвистического и экстралингвистического в пределах как одного типа дискурса, так и в смежных типах дискурса.

2. Особенности письменного дипломатического дискурса (текстов), дипломатической терминологии и устного дипломатического дискурса (переговоров)

Типология текстов в современной лингвистике тесно связана с проблематикой выделения жанров. Как правило, наблюдается деление, прежде всего, на письменные и устные жанры, связанные соответственно с изучением письменных текстов и текстов устного общения. Деление лингвистической составляющей дипломатического дискурса на жанры напрямую связано с особенностями типологии текстов подобного рода. Так, особенностью дипломатического дискурса является, например, заявление дипломата во время переговоров, которое можно рассматривать одновременно и как письменный текст (существующий в письменной форме), и как устное выступление (речь). Тем самым профессиональное общение в рамках дипломатического дискурса стоит, скорее всего, считать речевой деятельностью, существующей как в письменной, так и в устной форме и осуществляющейся в определенном экстралингвистическом контексте.

Письменные дипломатические тексты обладают характерными особенностями, например, в дипломатических соглашениях на системном уровне допустимо использование неоднозначно толкуемых и имплицитных смыслов. Существует жанровая типология дипломатических документов – конвенции, соглашения, договоры, декларации, протоколы, ноты, пакты, хартии, статуты, акты, временные соглашения и многие другие. Так, в частности, известен сугубо специализированный документ – экзекватура, официальный документ, удостоверяющий, что правительство принимающей стороны признает иностранного консула в этом качестве.

Любой дипломатический документ характеризуется своими правилами составления, которые предполагают список обращений к главам государств, главам правительства и так далее. Как правило, дипломатические документы начинаются и заканчиваются выражением уважения, даже если в тексте документа выражается протест против какого-либо со-

бытия. В документах не используются императивы и каузативные конструкции, не допускаются сравнения, эмотивные конструкции. Обучение специалистов, способных составлять подобного рода документы, также попадает в рамки академического дискурса, так как при подготовке сотрудников дипломатических ведомств обучение проходит на основе эталонных, своего рода «прецедентных» текстов, а именно уже существующих, реальных нот, официальных заявлений, коммюнике и пр.

Отдельной проблемой является использование дипломатической терминологии в профессиональном общении дипломатов в своей среде и при создании текстов, ориентированных на широкую аудиторию. Безусловно, существует так называемый язык для специальных целей (LSP – language for special purposes), используемый в дипломатическом общении. К языкам подобного типа относят, как правило, специальные подъязыки, используемые в пределах какой-либо научной или технической сферы и опирающиеся на соответствующую специализированную терминологию.

Любая терминология подвергается систематизации, затем анализу, при котором выявляются её недостатки и методы их устранения, и, наконец, нормализации. Результат этой работы представляется в виде терминосистемы – упорядоченного множества терминов с зафиксированными отношениями между ними, отражающими отношения между называемыми этими терминами понятиями. Стоит отметить, что де-юре дипломатическая терминосистема существует, а де-факто русского толкового терминологического словаря этой области знания нет. Имеющийся и не переиздававшийся с 1984 г. «Дипломатический словарь» [3] является, по сути, словарем энциклопедическим, содержащим в основном сведения о персоналиях, исторических событиях, заявлениях и пр. Существующие переводные словари к специализированным дипломатическим отнести сложно – они, чаще всего, междисциплинарны, и толкований в них нет [2]. В 2012 г. на уровне Правительства РФ было принято решение о стандартизации, в том числе и терминологии. Возможно, это решение будет способствовать созданию нормативного дипломатического словаря.

Надо отметить, что в само понятие «дипломатический язык» вложено не только значение, которого можно было бы ожидать. В первую очередь это не терминосфера дипломатии, а «выражение, употребляемое в дипломатической практике для обозначения языка, на котором ведутся официальные дипломатические сношения и составляются дипломатические документы» и лишь во вторую «совокупность терминов и фраз, входящих в общепринятый дипломатический словарь» [3: с. 326].

Несмотря на давнюю историю самой дипломатии, дипломатическая терминология фиксировалась крайне редко. Отчасти это объясняется тем, что дипломатия воспринимается как практическая деятельность, средство осуществления внешней политики государства, «представляющее собой совокупность невоенных практических мероприятий, применяемых с учетом конкретных условий и характера решаемых задач; официальная деятельность глав государств и правительств, министров иностранных дел <…>» [3: с. 327]. Используемая при дипломатическом общении лексика по большей части оказывается принадлежащей общему литературному языку, но нельзя сказать, что специфические термины в дипломатическом общении отсутствуют (вализа, денонсация, дезавуирование, «добрые услуги», агреман и пр.). Поэтому ее термины попадали не в специальные, а в общие толковые или переводные словари.

Языку дипломатии в целом и русскому дипломатическому языку в частности свойственно придерживаться довольно жестких клишированных международных норм, дипломатической терминологии и терминологии международного права. Терминология, как правило, имеет латинское и французское происхождение (консул, коммюнике), что связано с историческими традициями, причем подчас латинские термины применяются в оригинальном написании (status quo, persona non grata). Использование такой лексики нередко придает дипломатическим текстам торжественное звучание. Дополнительный вклад вносит и этикетная лексика, и близкая к ней комплиментарная лексика, которая в других текстах выглядела бы устаревшей (принять уверение в почтении и пр.).

Стоит отметить, что дипломатическим текстам характерна высокая стереотипизация содержания высказывания, требующая стандартизированной формы, что ведет к определенной формализации и ритуальности дипломатического дискурса в целом. Необходимые ритуальные высказывания нередко становятся лингвистически неинформативными. Информативными окажутся иные семиотические коды – место коммуникации и роли коммуникантов.

Одной из особенностей дипломатического дискурса можно считать также и такое явление, как умолчание, недосказанность, которая проявляется по большей части в речевых актах и реализуется на просодическом уровне. В ситуации переговоров недосказанность представляет собой интонационно выраженный подтекст с автономным значением в связи с особенностью представления косвенных смыслов в русском дипломатическом профессиональном общении. Имплицитность в дипломатическом дискурсе представляет собой сложное явление. С одной стороны, неявно выраженный смысл

может вызвать недопонимание или даже непонимание. С другой стороны, недосказанность, оформленная интонационно, позволяет всё же маркировать смысл, доступный именно тем, кто находится в курсе происходящих событий. Недосказанность в русском дипломатическом дискурсе можно считать не ритуальным (как, например, в английской лингвокультуре), а скорее интуитивным явлением.

Особым элементом дипломатического дискурса следует считать переговоры. Известно, что переговоры – главный метод современной дипломатии, используемый для установления и развития отношений между государствами, обеспечения культурных и научных связей в двустороннем, региональном и глобальном масштабах. Переговоры – основное средство мирного разрешения споров и конфликтов, возникающих между государствами, один из наиболее распространенных и закрепленных в международном праве методов развития и углубления отношений между государствами. Особенность переговоров состоит в том, что в них должны адекватно сочетаться устный и письменный дискурсы. Так, существуют особые дипломатические сигналы, создаваемые при помощи риторики, язык намёков и «непроизнесенного», использование в дипломатической риторике прецедентных имен и интертекста. Язык дипломатических документов допускает использование выражений, значение которых может толковаться по-разному. Исследование этих феноменов позволяет пополнить содержание современных научных концепций интерактивной обусловленности семантической организации диалогического институционального (дипломатического) дискурса. Коммуникативная направленность теории дискурса требует прояснения причин, побуждающих говорящего к тому или иному типу речевого поведения в диалоге, к определенному выбору и комбинаторике средств языка. Это причины не только системно-языкового характера, но и лингвопрагматического порядка, принципиально важного для дипломатического дискурса.

Когда мы говорим о языке дипломатического дискурса, важно понимать, что характер дискурса во многом определяется языковой ситуацией. Если в дискурсе участвуют стороны, использующие один общий для них язык, носителями которого они являются, можно предположить максимальную адекватность «сказанного» и «понятого». Если стороны представлены носителями разных языков, то важно следующее:

1) будет ли выбран в качестве языка общения один из данных двух языков либо третий;

2) если выбран один из двух языков, то каков уровень владения этим языком каждой из сторон;

3) если выбран третий язык, то каков уровень владения этим языком каждой из сторон либо какова адекватность перевода (важнейшая роль отводится навыкам переводчика).

3. Цифровая дипломатия и академический дискурс

Сегодняшний мир невозможно представить без современных информационных технологий, меняющих формы коммуникации. Так, в относительно недавнее время к современным инструментам международной коммуникации добавился Интернет. Практически все дипломатические представительства и министерства иностранных дел разных стран имеют веб-сайты, содержащие информацию о стране и ее внешней политике, сведения о контактах, обеспечивающие доступ к документам, правила оформления виз и многое другое. Сайты представительств структурно представляют собой поликодовый текст, т.е. текст, включающий в себя знаки разных семиотических систем: собственно вербальный текст, разного рода иконические элементы (фотографии, рисунки), а в последнее время также и видеоинформацию. Таким образом, рамки академического дипломатического дискурса расширяются, в него вовлекаются программисты, вебдизайнеры и другие специалисты в сфере информационных технологий.

В дипломатической среде идут разговоры о возможности осуществления электронной коммуникации вплоть до виртуальных переговоров. Сторонники коммуникации такого рода говорят о следующих преимуществах: концентрации на тексте соглашения; использовании специалистов; сокращении расходов; преимуществах разных временных поясов. Противники подчеркивают необходимость установления дополнительных правил ведения переговоров; угрозу хакерства; уменьшение силы действия виртуального договора и многое другое, включая ряд правовых аспектов (аккредитация участников виртуальной дипломатии, аутентичность текстов заявлений и т.д.). Тем не менее наличие у дипломатических ведомств современных электронных ресурсов позволяет как специалистам, так и обычным пользователям, интересующимся проблематикой международных отношений, фактически в режиме реального времени получать необходимую информацию [1].

4. Аксиологичность дипломатического дискурса

Профессиональное общение в рамках дипломатического дискурса представляет собой комплексное явление, включающее, как уже упоминалось, такие понятия, как дипломатический этикет и дипломатический протокол. Поскольку дипломатический этикет вырос из этикета придворного, вербальная и невербальная составляющие дипломатического этикета строго регламентированы: во избежание реальных и гипотетических конфликтов

были созданы регламентированные формы официальных контактов между представителями разных государств. В основе правил дипломатического протокола лежат принципы международной вежливости и принцип взаимности. Отход от этих принципов может рассматриваться как недружественное действие и, следовательно, может повлечь за собой ответные шаги или ограничительные меры.

Дипломатическая вежливость не исключает оценочности, хотя во многом дипломатическая вежливость опирается на так называемые презентационные ритуалы (по И. Гофману) [7: с. 10–47] как акты, через которые субъект дает понять реципиентам, как он их воспринимает. В развитие идей И. Гофмана была предложена теория «лингвистической вежливости» [6], где вежливость рассматривалась как умение использовать в процессе коммуникации правильные стратегии, что принципиально важно для дипломатической коммуникации в том числе. В работе «Politeness» [6: с. 101–129] было введено понятие «позитивной» и «негативной» вежливости, где вежливость, выражаемая языковыми средствами, есть не что иное, как маскировка речевых актов, которые несут угрозу позитивному или негативному лицу коммуникантов, чему также надо учиться.

Даже придерживаясь «позитивной вежливости», избежать в процессе коммуникации оценочности невозможно. Оценочность признается исследователями особой языковой категорией, выражающей в речи эмоциональное отношение, вызванное сложившимся мнением о предмете высказывания, и связанной с мыслительной деятельностью человека. Объектом оценки, как правило, становится только то, что имеет какую-то значимость, ценность для субъекта, все незначительное и неважное обычно игнорируется. Соотнесенность оценки с конкретной коммуникативно-речевой ситуацией создает особый тип высказывания – оценочное высказывание, построенное на базе оценочного суждения. Однако в разных типах дискурса само оценочное высказывание может существенно различаться.

Безусловно, активная роль субъекта при порождении оценочного высказывания, опирающегося на собственные представления субъекта и его точку зрения на разные ценностные характеристики («добро» и «зло», «польза» и «вред», и пр.), говорит о субъективном характере оценки. В дипломатическом дискурсе, где в подавляющем большинстве случаев каждый участник дискурса выступает не от собственного имени, а от имени государства, которое он представляет, субъективность оценки существенно снижается, сходя на нет.

Резкие высказывания, или инвективы, в дипломатическом дискурсе недопустимы, но оценочность в разном своем проявлении, безусловно, присутствует, хотя и выражается несколько иначе, чем в других типах дискурса, близких дипломатическому, таких как, например, политический дискурс.

Оценочность напрямую связана с эмоциональностью, поэтому нередко их связывают в один эмоционально-оценочный компонент. Оценку в выступлениях политиков получают как союзники, так и противники. Сам политический язык как составляющая политического дискурса содержит в себе, в свою очередь, две разные составляющие: функционально обусловленный специальный язык и нередко сниженную оценочную лексику. Это характерно также и для языка, используемого во внешнеполитических контактах. Но для дипломатического языка подобное недопустимо.

На письменные тексты, существующие в рамках дипломатического дискурса, накладываются дополнительные ограничения. Это наглядно представлено в текстах документов, размещаемых на официальном сайте МИД РФ (mid.ru).

Составление документов и заявлений МИД, в которых необходимо оценить поведение и заявления другой стороны, требует особой осторожности в подборе оценочной лексики. Оценочность может быть открытой и скрытой. Для дипломатического дискурса предпочтительнее скрытая оценочность, вербально выражаемая глагольными конструкциями, такими как «высказать озабоченность (обеспокоенность)», «вынуждены констатировать», «воздержаться от действий», «ожидать максимальной сдержанности», «диссонировать», «привлечь к ответственности», «ужесточить санкции». Для усиления оценки (чаще всего негативной) используется ограниченный ряд прилагательных и наречий, таких как «крайне, максимально, исключительно, абсолютно неприемлемо», «доказательная база шаткая и незаконная», «особая озабоченность», «невыносимые условия», «незаконные действия», «серьезная обеспокоенность», «масштабные нарушения прав человека», «исчерпывающее разбирательство», «явно выходя за рамки». Выбираемые существительные также нередко несут скрытую в своей семантике оценку: «вооружённые группировки» (а не «военные подразделения»), «режим» (а не «правительство»), «травля» (а не «преследование»), «наёмники» (не «военные»), «дальнейшее раскручивание спирали насилия», «наращивание (а не «усиление») санкций». Стоит отметить, что положительная оценка встречается реже и выражается, как правило, адъективными конструкциями: «дружественная страна (политика)», «позитивные преобразования», «насыщенность диалога поистине беспрецедентна». Нередко экспрессия оценки выражается формами превосходной степени в элятивном значении: острейшие (противоречия), самые решительные (меры), жесточайший (кризис). Стоит отме-

тить, что некоторые адъективные формы, которые можно воспринять как оценочные, таковыми не являются, например, «общение на высшем и высоком уровне». Здесь налицо использование профессиональной терминологии: «высший уровень» – уровень президентов и монархов, высокий – уровень государственных чиновников первого ранга.

Кроме того, для выражения скрытой оценочности используется вокабуляр, который не всегда можно отнести к частотной группе ядерной лексики языка, например, «мир находится на *переломном* этапе развития», «формирование полицентричного мироустройства сопровождается усилением *турбулентности* в мировой политике и экономике» и др. Таким образом, несмотря на объективную ограниченность возможности выражения оценочности в дипломатическом дискурсе, определяемую принципами вежливости и взаимности, в дипломатических документах используется достаточный арсенал средств вербального выражения оценочности, позволяющий донести мнение государства другой стороне, не нарушив указанных принципов. (Примеры взяты из документов, представленных на официальном сайте МИД РФ – mid.ru). Здесь играет свою роль такое понятие, как «переключение кодов», применяемое, в частности, в такой разновидности академического дискурса, как учебный дискурс [4], только в нашем понимании за «переключением кодов» скрывается смена регистра оценочности в зависимости от коммуникативной ситуации. Обучение подобным допустимым переключениям также попадает в рамки академического дискурса.

Заключение

Таким образом, академический дискурс в процессе подготовки дипломатов строится с опорой на профессиональный – внешнеполитический и дипломатический дискурс, а также новые для этой сферы дискурсы, в частности IT-дискурс. В некоторых случаях бывает сложно разграничить эти типы дискурса. В качестве примера можно привести такой вид реализации академического дискурса, как деловые игры, которые ежегодно проводятся в МГИМО МИД России: «Форум по устойчивому развитию» и «Модель ООН», дающие возможность обсуждения глобальных проблем и путей их решения, что способствует формированию профессиональных навыков будущих специалистов-международников.

Можно сделать вывод, что современный академический дискурс, направленный на успешную подготовку дипломатических работников, должен строиться также с учетом лингвистических исследований, что определенно приведет к лучшему пониманию того, как функционирует дипломатия в целом, как осуществляется профессиональное общение в её рамках. Не вызывает сомнения тот факт, что успешность дипломатического общения во всём разнообразии форм (от проведения переговоров до формулировки и подписания коммюнике) всецело зависит от коммуникативной компетентности дипломатов, которая, в свою очередь, зависит от следования опыту и традициям дипломатического дискурса на основе навыков и знаний, сформированных в процессе дискурса академического.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляков, М.В.* Дипломатический дискурс в медиасреде / М.В. Беляков, О.М. Максименко // В. фон Гумбольдт и его наследие: классика и современность : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. – М. : ИИУ МГОУ, 2017. – С. 20–24.

2. *Беляков, М.В.* Терминология дипломатии: лексикографические проблемы / М.В. Беляков // Вестник РУДН. – 2012. – № 2. – С. 83–93. – (Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика).

3. Дипломатический словарь. В 3 т. Т. 1. – М. : Наука, 1984. – 422 с.

4. *Ловцевич, Г.Н.* Анализ кодовых переключений и смешений кодов в учебном дискурсе преподавателя / Г.Н. Ловцевич, С.А. Данилова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2017. – Т. XIV. Вып. 1. – С. 77–83.

5. *Трунова, О.В.* Академический дискурс: терминологические диссонансы / О.В. Трунова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 6. – С. 61–64.

6. *Brown, P.* Politeness: some universals in language usage / Penelope Brown, Stephen Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 345 p.

7. *Goffman, E.* The Presentation of Self in Everyday Life / Erving Goffman. – Edinburgh : University of Edinburgh. Social Sciences Centre, 1956. – 162 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-67-72

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ ДИСКУРС: ОТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ РОСКОШИ К ПОВСЕДНЕВНОМУ УМСТВЕННОМУ БЫТИЮ

С.А. Герасимова

Исследование, результаты которого представлены в статье, находится в русле актуальных проблем, связанных с изучением пространства научно-популярного дискурса как одного из видов научного дискурса. Уточняется, что новая связь между отдельными семиотическими системами в Энциклопедии Д. Дидро и Ж. Л. Д'Аламбера отражает поликодовость как важный признак справочного издания, ставшего многогранным текстовым феноменом своей эпохи. Доказывается, что продвижение Энциклопедии как значимого жанра научно-популярного дискурса в открытом коммуникативном пространстве способствовало её превращению из предмета интеллектуальной роскоши в атрибут повседневного умственного быта, доступного широкой публике. Такое преобразование подготавливало новое поколение пытливых читателей и способствовало распространению идей Просвещения.

Ключевые слова: эпоха Просвещения, Энциклопедия Д. Дидро и Ж. Л. Д'Аламбера, новое знание, жанр научно-популярного дискурса, книжный рынок, продвижение Энциклопедии, поликодовость научно-популярного текста.

POPULAR SCIENCE DISCOURSE: FROM INTELLECTUAL LUXURY TO EVERYDAY MENTAL EXISTENCE

S.A. Gerasimova

The survey results presented in this article are in line with topical issues, related to the study of the popular science discourse being a type of scientific discourse. It is specified that a new connection between separate semiotic systems in the Encyclopedia by D. Diderot and Zh. L. D'Alembert reflects multimodality, which is an important feature of the reference book that became a protean textual phenomenon of its age. It is proved, that the promotion of the Encyclopedia as a relevant genre of popular science discourse in an open communicative space changed its nature from the object of intellectual luxury into the attribute of everyday mental existence, available for wide audience. Such transformation prepared a new generation of acquisitive readers and fostered the spread of the Enlightenment ideas.

Key words: the age of Enlightenment, D. Diderot and Zh.L. D'Alembert's Encyclopedia, new knowledge, the genre of popular science discourse, book market, the promotion of the Encyclopedia, multimodality of popular-scientific text.

Наряду с другими науками лингвистика рассматривает Просвещение как век развития культуры, попытки эмансипации человека, предпринятой Европой в XVIII в. [17: с. 7–8]. Крупнейшие мыслители эпохи, открывая несовершенство и нереализованные возможности индивидов, одновременно пытались выработать принципы, благодаря которым личная и общественная жизнь стали бы счастливее, краше, гуманнее. Большая часть трудов той эпохи, созданных учёными, философами и просветителями, вписывалась в общую цель: разработку нового гуманизма и установление века «деятельного добра и человечности» [11: с. 77]. Человек, способный чувствовать и размышлять, причислялся к творцам собственной судьбы. Научное и просветительское движения развивались параллельно, подготавливая изменения в национальном самосознании, подвигая человека к самораскрепощению.

Этому способствовал и процесс чтения, а век Просвещения в Западной Европе ознаменовался революцией в данной интеллектуальной сфере. Назовём несколько причин, изменивших отношение человека к книге [18: с. 298].

1. Рост и расширение ассортимента печатной продукции. Если в 1765 г. крупнейшая франкфуртская книжная ярмарка в Германии предлагала 1384 наименования книг, то в 1795 г. – уже 3257.

2. Изменение содержания печатной продукции. Художественная литература и труды, посвященные наукам и искусствам, вызывали всё больший интерес в противовес литературе религиозного содержания. Во Франции в начале XVIII в. данные литературные жанры занимали 60 % книжного ассортимента, в конце столетия – уже 90 %.

3. Публикация малоформатных изданий и открытие читален привели к тому, что книга стала более

Герасимова Светлана Анатольевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета.

Gerasimova Svetlana Anatolievna – Candidate of Philology, Senior lecturer, the French Language and Language Pedagogy Department, Institute of Foreign Languages, Moscow City University.

E-mail: gerasvetlana@yandex.ru

© Герасимова С.А., 2019

доступной. Так, во Франции к 1789 г. функционировало почти полсотни таких читален (в Париже – 13 *cabinets littéraires*, в провинции – 36). Читатель мог постоянно носить книги с собой, на время забирать их домой или знакомиться с книгами в читальне.

Во Франции издательская деятельность подвергалась строгой цензуре со стороны правительства, что подразумевало получение официальной королевской привилегии для законного издания произведения после его просмотра советом цензоров. Дважды в первой половине XVIII в. (1723 и 1744 гг.) королевские указы предписывали парижским издателям и книготорговцам получать не только привилегии на издание, но и обязательное разрешение на продажу любой книги. Монополия (или привилегия) выдавалась в первую очередь крупным парижским книжным магазинам, близким к правительству. Предписывая публиковать произведение только у «королевского печатника», привилегия защищала издателя, книготорговца и само произведение от подделок и гарантировала хорошее качество издания [19]. Тем не менее печатная продукция меняла свой облик, а читатель – свои привычки. Наиболее образованная часть общества смогла расширить свои читательские возможности, осваивая новые виды чтения.

Взаимосвязь между достижениями науки и искусства, неизбежность их теоретического осмысления, большие объёмы нового знания и необходимость их систематизации привели к появлению во второй половине XVIII в. нового научно-популярного жанра – Энциклопедии Д. Дидро и Ж. Л. Д'Аламбера (Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers; далее – Энциклопедия). Энциклопедия стала символом эпохи и повлияла на мироощущение интеллектуалов XVIII в., воплотив в себе идеи, ценности и взгляды Просвещения. И это произошло, несмотря на то что в течение столетия в Европе наряду с Энциклопедией были опубликованы такие солидные издания, как Словарь Треву (1704 г., Франция), Большой полный универсальный лексикон (1731 г., Германия) и Экономико-технологическая энциклопедия (1773–1858 гг., Германия). Наконец, вторая половина XVIII в. ознаменовалась появлением знаменитой Британской энциклопедии.

Американский историк Р. Дарнтон отмечает, что это справочное издание было не «просто книгой» в обычном смысле этого слова. Скорее всего, оно стало книгой, которую читали для того, чтобы получить новое знание [7]. Энциклопедия олицетворяла характерные для того периода взгляды: веру в достижение прогресса благодаря науке и разуму, признание человеческого достоинства, осуждение церковного и государственного угнетения. В этом ключе она явилась символом нового отношения к миру, которое стало открыто выражаться во второй половине XVIII в. и победило как во Франции, так и далеко за её пределами [1].

Энциклопедия представляет собой жанр научно-популярного дискурса, ведущей функцией которого становится распространение специальных научных знаний в непрофессиональной среде, когда адресатом оказывается неспециалист, но при этом круг получателей популяризированного научного знания достаточно широк [6: с. 26]. Подчеркнем, что среди целевых установок текстов различных жанров научно-популярного дискурса важнейшими становятся популяризация достижений науки и техники среди широких слоёв населения, а также поддержание интереса к жизни научного сообщества путём вовлечения читателя в жизнь сообществ, связанных с развитием науки и техники [8: с. 43].

Появление научно-популярных текстов, как и собственно научных, связано с новым знанием, являющимся результатом решения научной проблемы. В то же время при создании научно-популярного текста необходимо преодолеть определённое противоречие, связанное с гипотетичностью и «массовостью» адресата. Такой текст должен быть научным, а вместе с тем оставаться простым, доступным, аттрактивным за счёт его поликодовости [13: с. 354]. Думается, что именно в Энциклопедии удалось сформировать новую связь между отдельными семиотическими системами, что говорит о поликодовости как важном признаке справочного издания.

Энциклопедия предназначалась для разных категорий читателей: эрудитов, образованных семей среднего достатка, любителей чтения, стремившихся к активному познанию мира. Коммуникативная удача нового научно-популярного издания обеспечивалась эффективностью приёмов, рассчитанных на возбуждение интереса к сообщаемой информации и поддержание внимания адресата. Энциклопедией можно было воспользоваться как справочником, опираясь на систему перекрестных ссылок (фактически гипертекстовых ссылок), разработанную издателями, или придумать собственные маршруты интеллектуального поиска, обращаясь к самым разным статьям. Таким образом, новая культура чтения как одна из фундаментальных человеческих практик формировала читательские интересы, сам процесс чтения, а через него усвоение новых знаний [4: с. 13].

Издатели предложили Д. Дидро возглавить работу по созданию Энциклопедии, что было закономерно. Именно Д. Дидро – одному из самых ярких представителей французских энциклопедистов – удалось организовать и направить исследовательскую энергию большой группы ученых-специалистов на создание общего коллективного труда [3: с. 185]. Можно пред-

положить, что за счёт имени Д. Дидро издатели надеялись привлечь потенциальных читателей, рассчитывая на маркетинговый успех издания на книжном рынке. Как в свое время справедливо заметил С. Кржижановский, «…писательское имя, по мере забирания им известности, превращается из собственного в нарицательное, тем самым участвуя в нарицании, т.е. назывании книги; обжившись среди заглавий, имя как бы получает от них озаглавливающую силу и особый предикативный смысл» [10: с. 4]. Авторитет создателей Энциклопедии – Д. Дидро и Ж. Д'Аламбера – отражал их фактическое влияние на умы читателей, свидетельствуя об особой социальной признанности и ценности их труда. Такая высокая оценка, осуществлявшаяся на основе соотнесения системы лингвистических норм и ценностей, принятых во французском обществе, привела к наделению текстов Энциклопедии особой привлекательностью и побудила образованных современников читать подобные произведения [5].

Подготовительный период имел решающее значение для «энциклопедического предприятия». В 1744 г. парижский книготорговец Андре Франсуа Ле Бретон заключил договор с немецким натуралистом и профессором права Готфридом Селлиусом и английским инвестором Джоном Миллсом о переводе популярной в то время в Европе английской «Циклопедии» Эфраима Чамберса. Но договор не возымел должного результата, между партнёрами возникли судебные тяжбы, которые подогрели интерес к новому словарю в обществе. Книготорговец и издатель А.Ф. Ле Бретон вознамерился возобновить проект и сформировал группу из четырёх «Ассоциированных книготорговцев» Парижа, в которую вошли Антуан-Клод Бриассон, Мишель-Антуан Давид-старший и Лоран Дюран. Являясь потомственными представителями семей книготорговцев, несколько поколений которых успешно занимались изданием и продажей книг, они представляли собой дискурсивное сообщество, не просто готовившее к публикации и распространению крупнейшее справочное издание XVIII в., но и отвечавшее за качество его исполнения. Глубокое знание литературных процессов и исторического фона подчёркивали коммуникативное лидерство и энциклопедическую доминацию издателей-книготорговцев. Обладая высоким общекультурным уровнем, они взяли на себя труд по изданию и продаже переводов и трудов ярчайших представителей философской и филологической мысли той эпохи [5: с. 276].

Информационно-рекламным стимулом при позиционировании изданий Энциклопедии на книжном рынке стало традиционное использование определённых форматов, применявшихся издательствами в XVIII в. [12]: *in folio* (страница книги равна половине размера типографского листа); *in quarto* (на типографском листе размещаются 4 страницы или 8 страниц с учётом двусторонней печати); *in octavo* (на типографском листе размещаются 8 страниц или 16 страниц с учётом двусторонней печати). Если солидные издания Энциклопедии *in folio* предназначались прежде всего для библиотек и книжных собраний *«les grands seigneurs»*, то издания меньшего формата покупали как учёные, так и просто интересующаяся науками читающая публика. Всё большее распространение изданий *in quarto* и *in octavo* становилось специфическим признаком повседневного умственного быта.

Издания удешевлялись за счёт упрощения содержания, использования более дешевой бумаги, набора без гравюр, утрачивая таким образом статус предметов интеллектуальной роскоши. Для предреволюционной Франции достаточно трудно определить постоянство цены справочного издания и возможность его покупки в различных форматах. Американский учёный Р. Дарнтон попытался сопоставить эти два показателя покупательской способности, соотнеся цену на Энциклопедию с базовой на тот момент витальной ценностью – хлебом (буханкой, порцией печеного хлеба). Издание *in folio* было эквивалентно 2450 буханкам хлеба, *in quarto* – 960, а *in octavo* – 563, исходя из цены 8 су за обычную буханку хлеба [20: с. 275].

Думается, что именно образованная публика выступала своеобразным экспертом нового в жанровом отношении произведения. Прямой зависимости между достатком покупателя и покупаемым форматом Энциклопедии могло не быть, но издания подороже могли приобрести те, кто позволял себе платить за них значительные средства. В пересчёте на современную динамику покупательной способности фунта (на период начала 2000-х гг.) стоимость издания составляла 33 600 фунтов за 10 томов, или 3360 фунтов за один том [14].

Священнослужителю (кюре) нужно было потратить на покупку формата *in folio* свой доход за 25 недель, а *in quarto* соответственно – за 10 недель. Даже для провинциальной знати это было недешево, так как за формат *in folio* требовалось отдать 17-недельный доход, а за *in quatro* – 7-недельный. Сам Д. Дидро, имевший доход в год около 2600 ливров за работу над Энциклопедией и другие источники дохода, мог купить издание *in-quatro* только через семь с половиной недель непрерывного труда, а издание *in octavo* – через четыре с половиной недели [20: с. 275].

Среди подписчиков и читателей были дворяне и титулованная знать (4 %), купцы и промышленники (4 %), чиновники и административные работники (12 %), духовенство и врачи (15 %), юристы и

клерки (8 %) [20: с. 586–593]. В данном случае можно говорить о формировании «рейтинговой культуры», когда выстраивалась система предпочтений, отражавших общественный вкус [16: с. 5].

Хотя Энциклопедия была довольно дорогим изданием, она хорошо продавалась во Франции, поэтому не только полностью окупала себя, но и приносила прибыль участникам проекта, прежде всего – издателям. В течение первых семи лет продажи справочного издания выросли с 1625 до 4225 экземпляров, а к концу 1754 г. стоимость общей подписки на Энциклопедию составила более 500 000 фунтов. Вольтер писал об этом: «Тем, кто интересуется вопросами прибыли, ясно, что никакая торговля с обеими Индиями не давала ничего подобного. Издатели заработали 500 % – такого еще не случалось за два века ни в какой отрасли торговли» [2: с. 18]. К 1771 г. общее число подписчиков Энциклопедии достигло 25 тыс. человек, причем половина из них проживали за пределами Франции.

Энциклопедия продавалась во многих странах, издатели говорили, что примерно 3/4 тиража идёт за границу. Поскольку почти сразу после появления Энциклопедия стала подвергаться нападкам со стороны церкви и французских властей, то часть тиража приходилось печатать за рубежом. В результате такого отношения со стороны власти география распространения труда французских просветителей была впечатляющей. Еще с XVI в. многие запрещённые во Франции книги печатались за границей, что способствовало более быстрому их распространению в Европе. Энциклопедию постигла та же участь. К концу 70-х гг. XVIII в. читающая публика имела возможность выбирать между парижским изданием, двумя контрафактными итальянскими изданиями, изданиями из Швейцарии и различными подборками на французском языке. Способы проникновения и публикации Энциклопедии за границей (на французском и других языках) были самыми разнообразными. Аванпостом энциклопедизма в XVIII в. стала Швейцария, которая одновременно превратилась в главный европейский центр изготовления репринтов и копий Энциклопедии.

Одним из идеальных мест для издания книг, которые не могли печататься во Франции, стало местечко Невшатель в Швейцарии, расположенное неподалеку от границ Франции и Германии. Приграничное расположение давало возможность Типографскому обществу Невшателя (*Societé Typographique de Neuchatel*) довольно свободно заниматься издательским делом. Типографское общество не пренебрегало пиратством, перепечатывая книги, подготовленные другими издательствами, в том числе заграничными. Типография Невшателя издавала всё, что могло принести доход: книги о путешествиях, медицине, истории, праву и т.п. Под эту категорию попадали философские книги, так как в издательском доме быстро поняли, что просвещение может приносить прибыль, и стали активно популяризировать такие издания, как Энциклопедия [2: с. 21].

Именно завоевание рынка подвигло издателей в разных странах (Швейцария, Италия, Германия) на публикацию Энциклопедии более удобным размером. По мере того как уменьшался формат от больших *in folio* до *in quarto* и *in octavo* соответственно уменьшалась и цена с 980 до 840, далее до 384, и даже до 225 ливров, при этом тираж выпускаемого издания увеличивался, в том числе за счёт использования более дешёвой бумаги, набора без гравюр [20: с. 35–36]. К примеру, в Швейцарии было напечатано 8525 экземпляров *in quarto* и 5500–6000 экземпляров формата *in octavo*. Эти издания не являлись прямыми копиями парижского оригинала, так как швейцарские издатели отказались от наиболее трудных для понимания статей из парижской версии и смягчили самые острые статьи о религии. Было отдано предпочтение практическим наукам (архитектура, математика и хирургия) по сравнению с историей и техникой производства отдельных товаров. Но самое важное отличие этих версий от дорогих французских изданий *in folio* состояло в том, что они включали всего три тома иллюстраций с несколькими сотнями гравюр, тогда как в оригинале их было более трёх тысяч. Поскольку «читатели отдельных томов были не в состоянии проводить свои научные изыскания так, как это могли делать обладатели полного комплекта Энциклопедии, то акт чтения был во многом обусловлен тем, какими томами владел или мог пользоваться человек, а также тем, на каком этапе публикации Энциклопедии он имел к ним доступ» [1].

Распространение и продвижение Энциклопедии на территории России берёт начало в 1747 г., когда один из основных её организаторов, Антуан Клод Бриассон. подписал с русским дипломатическим представителем во Франции контракт на поставку значительных партий Энциклопедии в Россию. В 1764 г. Петербургская академическая книжная лавка начала продажу первых томов издания. Информационно-рекламным стимулом к возбуждению интереса и поддержанию внимания адресата к новому изданию при его позиционировании на книжном рынке стало одно из авторитетнейших газетных изданий России XVIII в. – «Санкт-Петербургские ведомости». В первом номере газеты за 1766 г. сообщалось о возможности приобретения желающими более 10 томов Энциклопедии [9: с. 69]. Функционал данного медийного издания можно

обозначить, вслед за В.Е. Чернявской и Е.Н. Молодыченко, как *утилитарный*. Его утилитарность состоит в том, что оно в явной форме рекламировало и продвигало Энциклопедию как товар [17: с. 147]. Одна из видных фигур российского Просвещения княгиня Е.Р. Дашкова смогла купить в академической лавке все вышедшие тома Энциклопедии.

Тем не менее продвижение Энциклопедии в России не имело такого размаха, как в Европе. Число заказов на дорогие издания в формате *in folio* и *in quatro* из Москвы и Санкт-Петербурга составило не более десятка, гораздо большим спросом пользовались отдельные переводные статьи, которые стали основной формой распространения энциклопедического знания. По числу переводов Россия в XVIII в. обогнала все остальные страны Европы, всего во второй половине столетия было переведено более 500 энциклопедических статей, вошедших в 29 сборников, изданных в Москве и Петербурге тиражами от 300 до 1200 экземпляров. Русские переводы отражали своеобразие российской действительности и русской культуры. Это сказывалось в специальном подборе статей для перевода, меньшем удельном весе социальной критики. Большинство переводов касалось истории философии, а также российской географии [1].

Заметим, что переводчики наряду с авторами и издателями становились теми интеллектуалами-специалистами, которые своим трудом заполняли лакуны в российской культуре в области философии и науки. Труд переводчиков позволял не просто усваивать новые и пополнять имеющиеся знания, но и удовлетворять интерес русского общества к идеям западно-европейского Просвещения, способствуя их пропаганде и распространению. Переводы были обращены к людям, не знавшим французского языка, так как потенциальная читательская аудитория Энциклопедии могла быть шире, чем столичный «свет» [1].

Думается, что такое распространение справочного издания позволяло активно вовлекать широкие читательские круги в процесс познания новых и разъяснения непонятных явлений. Можно говорить о том, что Энциклопедия выступала как полифункциональный дискурсивный жанр письменной коммуникации, поскольку давала возможность представить знания в различных областях жизнедеятельности общества [15: с. 79].

Таким образом, продвижение Энциклопедии как значимого жанра научно-популярного дискурса в открытом коммуникативном пространстве имело коммуникативное и коммерческое направления. Как одно из самых значимых изданий эпохи Просвещения Энциклопедия предоставляла возможности различных средств организации хранения и поиска текстовой информации. Энциклопедия превращалась из предмета интеллектуальной роскоши в атрибут повседневного умственного быта, доступного широкой публике, что способствовало распространению идей Просвещения, а значит, подготавливало новое поколение пытливых читателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адамс, Д.* Космополитизм и книгоиздание: случай «Энциклопедии» [Электронный ресурс] / Д. Адамс // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 4 (110). – Режим доступа: http://www.nlobooks.ru/node/1086 (дата обращения: 28.01.2018).

2. *Артемьева, Т.В.* Плоды «энциклопедического древа» или Два великих проекта / Т.В. Артемьева, М.И. Микешин // Философский век. Альманах. Вып. 27. Энциклопедия как форма универсального знания: от эпохи Просвещения к эпохе Интернета / отв. ред. Т.В. Артемьева, М.И. Микешин. – СПб. : Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2004. – С. 13–24.

3. *Бёрн, Р.* Энциклопедии / Р. Бёрн // Мир Просвещения. Исторический словарь / под ред. Винченцо Ферроне и Даниэля Роша ; пер. с итал. Н.Ю. Плавинской; под ред. С.Я. Карпа. – М. : Памятники исторической мысли, 2003. – С. 185–193.

4. *Васильев, В.И.* Книжная культура в теоретическом, историческом и практическом аспектах / В.И. Васильев, А.Ю. Самарин, М.Н. Куфаев // Проблемы философии книги. Книга в процессе общения. – М. : Наука, 2004. – С. 9–14.

5. *Викулова, Л.Г.* Французский литератор XVII века: энциклопедическая доминация, лингвистическая компетенция, коммуникативное лидерство / Л.Г. Викулова // Древняя и Новая Романия. – 2016. – Т.17. № 1 (17). – С. 266–278.

6. *Воронцова, Т.А.* Стратегии и тактики презентации специальных знаний в научно-популярном дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – 2013. – № 37 (328). – Вып. 86. – С. 26–29.

7. *Дарнтон, Р.* Великое кошачье побоище и другие эпизоды из истории французской культуры / Р. Дарнтон ; пер. Т. Доброницкой, С. Кулланды. – М. : Новое лит. обозрение, 2002. – 384 с.

8. *Егорова, Л.А.* К вопросу об определении понятия «научно-популярный дискурс» / Л.А. Егорова // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2009. – № 1. – С. 42–46. – (Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания).

9. *Копанёв, Н.А.* «Энциклопедия» и Россия. К 300-летию со дня рождения Дени Дидро / Н.А. Копанёв // Наука из первых рук. – 2013. – № 4(52). – С. 58–75.

10. *Кржижановский, С.* Поэтика заглавий / С. Кржижановский. – М. : Никитинские субботники, 1931. – 32 с.

11. *Кулешов, В.Е.* Диалектика общественного и личного, политики и нравственности в долге человека / В.Е. Кулешов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 1 (41). – С. 77–82.

12. *Мильчин, А.Э.* Издательский словарь-справочник / А.Э. Мильчин. Л.К. Чельцова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 800 с.

13. *Новиков, А.И.* Научно-популярный текст в его соотношении с научным текстом / А.И. Новиков, И.В. Богослов-

ская // Обработка текста и когнитивные технологии. – 2003. – № 8. – С. 346–356.

14. Ответы@mail.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://otvet.mail.ru/question/96277634 (дата обращения: 15.03.2018).

15. *Саитов, У.Г.* Региональная энциклопедистика как явление современной российской культуры / У.Г. Саитов // Проблемы востоковедения. – 2012. – № 2(56). – С. 79–83.

16. *Федорова, Л.Л.* Конкуренция – слово века / Л.Л. Федорова // Конкуренция в языке и коммуникации. – М. : Изд-во РГГУ, 2017. – С. 5–14.

17. *Чернявская, В.Е.* Речевое воздействие в политическом, рекламном и интернет-дискурсе : учеб. для магистратуры / В.Е. Чернявская, Е.Н. Молодыченко. – М. : ЛЕНАНД, 2017. – 176 с.

18. *Шартье, Р.* Книги. Читатели. Чтение / Р. Шартье // Мир Просвещения. Исторический словарь / под ред. Винченцо Ферроне и Даниэля Роша ; пер. с итал. Н.Ю. Плавинской; под ред. С.Я. Карпа. – М. : Памятники исторической мысли, 2003. – С. 295–303.

19. BiblioMab: le monde autour des livres anciens et des bibliothèques [Electronic resource]. – URL: https://bibliomab.wordpress.com/2012/01/06/permissions-approbations-privileges-censure-avant-la-revolution-francaise-ledition-sous-controle/ (accessed: 06.03.2018).

20. *Darnton, R.* The Business of Enlightenment. A Publishing History of the Encyclopédie 1775–1800 / Robert Darnton. – Cambridge, Mass : Belknap Press of Harvard University Press, 1979. – 624 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-73-81

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ШКОЛАХ И УНИВЕРСИТЕТАХ ИНДИИ: ОТ ЯЗЫКА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДО ИНСТРУМЕНТА УСПЕХА

Е.С. Башкарева

В данной статье описываются основные этапы проникновения английского языка в сферу образования Индии, рассматривается проблема выбора изучаемых языков и языка обучения. Внимание уделяется также основным причинам доминирования английского языка в школах и университетах современной Индии.

Ключевые слова: глобализация, сфера образования, официальный язык, языковая политика, «формула трех языков», изучаемый язык, язык обучения.

THE ENGLISH LANGUAGE AT INDIAN SCHOOLS AND UNIVERSITIES: FROM A LIBRARY LANGUAGE TO A TOOL OF SUCCESS

E.S. Bashkareva

The paper considers the steps of the English language emergence in the education sector of India. It dwells on the choice of languages to study and the language of instruction. It provides for the main reasons why English dominates at Indian schools and universities.

Key words: globalization, education sector, official language, language policy, «three-language formula», language to study, language of instruction.

В эпоху глобализации роль знаний и соответственно образования все более возрастает. В современном мире образование является важнейшим фактором экономического развития, своего рода платформой, на которую опирается экономическое будущее страны. Оно позволяет успешно конкурировать на рынке труда и является залогом построения карьеры. Мировой рынок – это индикатор востребованности специалистов, обладающих теми или иными навыками. В этой связи такой навык, как знание английского языка, становится одним из основных источников конкуренции на рынке труда. Многие социологические опросы фиксируют тот факт, что в последнее время значительно возросла конкуренция в сегменте рынка труда специальностей, требующих знания английского языка [1]. На наш взгляд, основная причина подобного явления – выполнение английским языком уникальной функции языка-посредника, что становится результатом общей тенденции к глобализации, а также возрастающей потребности людей, принадлежащих к разным национальностям, в коммуникации между собой. В связи с этим английский язык становится обязательным предметом для изучения в средней и высшей школе во многих странах мира, в том числе и в Индии.

Английский язык проник в сферу образования Индии в первой половине XIX в., в эпоху правления генерал-губернатора Уильяма Бентинка [4]. В этот период английское правительство принимает меры по созданию централизованной системы управления колонией. В результате власти метрополии решают в качестве второстепенных чиновников аппарата управления привлекать индийцев, так как их содержание обходилось Великобритании гораздо дешевле, чем англичан. Чиновники-индийцы должны были выполнять роль своего рода посредников между местным населением и доминионом [5]. В своем отчете лорд Маколей, возглавлявший в 30-е гг. XIX в. ведомство просвещения Индии, говорил о том, что необходимо «создать класс людей, индийцев по крови и цвету кожи, но европейцев по своим вкусам, мнениям, морали и интеллекту» [11: с. 353], которые будут служить переводчиками, посредниками между белыми колонизаторами и колонизованными массами. Чтобы создать подобный класс людей, в стране была проведена реформа, которая предусматривала внедрение в Индии европейской системы образования.

Принимая во внимания тот факт, что на местных языках не было учебной литературы на уровне достижений европейской науки, а ее перевод требовал огромных усилий и финансовых затрат, власти сошлись во мнении, что в стране необходимо открывать учебные заведения, в которых основным

Башкарева Екатерина Сергеевна – ассистент Академического департамента английского языка Восточного института Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Ekaterina Sergeevna Bashkareva – Instructor, Academic Department of the English Language, Oriental Institute – School of Regional and International Studies at Far Eastern Federal University (FEFU).

E-mail: yekaterina-132@mail.ru

© Башкарева Е.С., 2019

языком обучения должен был стать английский язык [5]. После принятия реформы руководство страны начало оказывать всестороннюю поддержку учебным заведениям с английским языком обучения. Так, в 1835 г. был издан указ, по которому все средства, предназначенные на нужды просвещения в Индии, отпускались на содержание учебных заведений с английским языком обучения [5]. А с 1844 г., согласно указу лорда Гардинга, выпускники школ и колледжей, владеющие английским языком, стали пользоваться преимуществами при поступлении на службу, что привело к значительному увеличению количества учебных заведений с преподаванием на английском языке. С 1843 по 1855 г. число школ и колледжей с английским языком обучения возросло с 26 до 151, а учащихся в них с 4632 до 13 163 [5: с. 22]. Местные языки при этом постепенно стали утрачивать свое значение в жизни индийского общества. В связи с ослаблением мотивации учащихся к изучению этих языков количество школ с местными языками обучения значительно сократилось [5].

В 1857 г. открыли свои двери первые университеты в Бомбее, Калькутте и Мадрасе. К концу века появляется еще два университета в штатах Пенджаб и Уттар-Прадеш [4]. Обучение в них велось также на английском языке. Право получить образование в этих университетах предоставлялось исключительно местной элите, составляющей лишь небольшую часть населения Индии. Предполагалось, что, получив образование, они займутся распространением знания среди населения страны. Однако в большинстве случаев выпускники университетов предпочитали преподавательской деятельности государственную службу. В результате большинство граждан так и оставались безграмотными, а владение английским языком было на протяжении долгого периода времени исключительно прерогативой представителей социальных верхов [5].

Ситуация относительно английского языка в сфере образования изменилась определённым образом после обретения Индией независимости в 1947 г. Новое правительство активно начало осуществлять комплекс мероприятий, направленных на создание новой системы народного образования, которая предполагала обучение учащихся на родном языке с целью воспитания подрастающего поколения «в духе любви к родине и готовности укреплять ее могущество» [5: с. 36]. Таким образом, английский язык уходит на второй план, но ненадолго. Уже в 1948 г. правительством Индии была назначена Первая Комиссия, возглавляемая Сарвепалли Радхакришнаном, в задачу которой входила, в том числе, оценка роли английского языка в системе высшего образования Индии [14]. Несмотря на то что основной целью С. Радхакришнана была индианизация образования, Комиссия поддержала идею изучения английского языка как иностранного в университетах: «Студенты должны продолжить изучать английский язык из-за его богатой литературы – гуманистической и технической», «…также им необходимо усвоить в достаточной степени английский язык, потому что он открывает путь к знаниям» [16: с. 2].

В 1952 г. правительство Индии назначило Вторую Комиссию, которая должна была оценить и преобразовать систему среднего образования в стране. Вторая Комиссия была известна тем, что предложила ввести определенный порядок изучения языков в средней школе в многонациональной и многоконфессиональной Индии. Члены Комиссии предложили следующий вариант изучения языков в средней школе: родной или региональный язык – общий язык, т.е. хинди – один из восточных классических языков. Однако у этих рекомендаций был ряд минусов. Во-первых, введение в школьный курс классических языков отвечало интересам лишь незначительной части населения, во-вторых, Комиссия не определила место английского языка в системе образования, который на тот момент широко использовался в общественной и культурной жизни Индии. И в-третьих, введение хинди в качестве обязательного предмета встретило сопротивление жителей нехиндиязычных районов [5].

В 1956 г. на 23-м заседании Центрального консультативного совета по образованию Индии (the Central Advisory Board of Education) с учетом результатов работы Второй комиссии были предложены две так называемые формулы трех языков (three-language formula) для хиндиязычного и нехиндиязычного населения, обучающегося в средней школе [14].

Первая формула выглядела следующим образом: родной или региональный язык–хинди или английский язык–любой другой язык Индийской Республики (не хинди) или любой другой иностранный язык (не английский). Вторая формула была такова: родной или региональный язык–английский или любой другой иностранный язык–хинди (для нехиндиязычного населения) или любой другой язык Индийской Республики (для хиндиязычного населения) [14].

Обе формулы предполагали возможность изучения английского языка. Таким образом, школьники из северных штатов (хиндиязычное население), равно как и их сверстники из южных штатов (нехиндиязычное население), отныне могли изучать английский язык в школе.

В 1961 г. трехъязычная формула была одобрена на Конференции глав правительств штатов и стала

повсеместно внедряться в школьную практику. Однако такие факторы, как неподготовленность многих индийских языков к выполнению функций учебных предметов в школе, нехватка финансовых средств, отсутствие кадров и учебно-методических пособий становились камнем преткновения на пути реализации проекта трехъязычной формулы [5].

Приняв во внимание все недочеты в работе Второй комиссии, проанализировав языковую ситуацию в стране и осознав необходимость изучения английского языка, «В связи с тем, что английский язык остается языком учебной литературы, применяемой в сфере высшего образования, мы должны подготовить хорошую базу для его изучения уже на уровне школьного образования» («As English will continue to be needed as a «library language» in the field of higher education, a strong foundation in the language will have to be laid at the school stage») [16: с. 3], Третья Комиссия, возглавляемая Даулатом Сингхом Котари, предложила более упрощенную по сравнению с предыдущими вариантами «формулу трех языков»: родной или региональный язык–официальный язык Индийской Республики (хинди) или «ассоциативный официальный язык» Индийской Республики (английский язык)–другой язык Индийской Республики или любой другой иностранный язык [14].

Таким образом, согласно данной формуле среди хиндиязычного населения английский язык занимает место второго изучаемого языка после хинди. Что же касается нехиндиязычного населения, то им был предоставлен выбор: изучать хинди или английский язык в качестве второго иностранного после первого родного или регионального. Большинство жителей нехиндиязычных штатов предпочитали изучать английский язык, возможно, из чувства неприязни к хинди. Ведь многие их них считали, что «их родные языки ни в чем не уступали хинди» [6: с. 294] и также могли бы побороться за звание официального языка Республики. Кроме того, их желание изучать английский язык можно объяснить тем, что он продолжал завоевывать свои позиции в индийском обществе и выполнять ассистирующую функцию по отношению к хинди.

Необходимо отметить, что «формула трех языков» регулировала порядок изучения языков в стране на протяжении довольно длительного периода времени. Так, согласно отчету, подготовленному по результатам исследования системы школьного образования Индии, в 2002 г. данная формула применялась в 90,61 % старших классов начальной школы и в 84,86 % классов средней школы [14: с. 62].

И даже сегодня трехъязычная формула является частью языковой политики Индии и активно применяется правительством для регулирования языковой ситуации в стране. Современной вариант формулы выглядит следующим образом: родной или региональный язык–хинди–английский для нехиндиязычного населения, а для хиндиязычного–хинди–английский–любой третий язык Индийской Республики (обычно официальный язык штата). Все три языка, как правило, изучаются до окончания средней школы (с 6-го по 8-го класс), однако Центральный совет среднего образования (Central Board of Secondary Education) рекомендовал продлить курсы до 9–10-го класса. Кроме того, чиновники подчеркивают, что кроме хинди и английского языка, в формулу входят только национальные языки, перечисленные в Конституции Индийской Республики. Любой другой иностранный язык («purely foreign») не входит в «формулу трех языков» и может изучаться только как четвертый иностранный язык факультативно [18].

Согласно «формуле трех языков» первым языком, который изучают индийские школьники, должен быть родной язык, что, по мнению чиновников системы образования, приводит к качественному образованию и к гармоничному развитию личности ребенка. Эта была одна из идей, провозглашенная Комиссией 1964–1966 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Школы, в которых на первой ступени обучение осуществляется на родном языке, %

Этап обучения	Годы		
	1993	2002	2009
Младшие классы начальной школы	91,65	92,07	86,82

Действительно, в большинстве индийских штатов первым изучаемым языком является родной язык, что следует из табл. 1 [14: с. 75]. Однако данная закономерность прослеживается не на всей территории Индии. Если обратиться к табл. 2 [14: с. 66–73], то можно убедиться в том, что в некоторых штатах (Ассам, Гоа, Нагаленд) первым изучаемым языком является английский язык. В других – вторым или третьим, но при этом он присутствует в «формуле трех языков» во всех штатах и союзных территориях Индии.

Из табл. 2 также следует, что английский язык и хинди являются самыми изучаемыми языками в Индии: на всех 35 приведенных выше территориях оба языка предлагаются в качестве первого, второго или третьего изучаемого языка. Кроме этого, хинди и английский являются главными конкурентами в вопросе языка обучения.

Ниже приведены данные, полученные в ходе исследования системы школьного образования Индии в 1993, 2002 и 2009 гг. [9; 15] (табл. 3, рис. 1–3).

Таблица 2

«Формула трех языков»: языки, допустимые для изучения в качестве первого, второго и третьего

№ п/п	Штат и союзные территории	Этап обучения	Языки		
			1-й	2-й	3-й
1	Андхра-Прадеш (юго-восточное побережье Индии)	Младшие классы начальной школы	Телугу, урду, хинди, тамильский, санскрит, каннада, ория, маратхи, персидский, арабский	–	**Английский**
		Старшие классы начальной школы	Телугу, урду, тамильский, санскрит, каннада, ория, маратхи, персидский, арабский	Хинди, **английский**	**Английский,** хинди
		Средняя школа	Телугу, урду, тамильский, санскрит, каннада, ория, маратхи, персидский, арабский	Хинди	**Английский**
2	Аруначал-Прадеш (северо-восток Индии)	Младшие классы начальной школы	**Английский**	Хинди	–
		Старшие классы начальной школы	**Английский**	Хинди	Санскрит, ассамский
		Средняя школа	**Английский**	Хинди	–
3	Ассам (восточная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Ассамский, бенгальский, **английский**	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Ассамский, бенгальский, **английский**	**Английский**	Арабский, ассамский, хинди, санскрит
		Средняя школа	Ассамский, бенгальский, **английский**	**Английский**	–
4	Бихар (восточная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Хинди, урду, бенгальский	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Хинди, урду, бенгальский	**Английский**	Санскрит
		Средняя школа	Хинди, урду, бенгальский	**Английский**	–
5	Гоа (штат на юго-западе Индии)	Младшие классы начальной школы	Конкани, маратхи	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	**Английский**	Хинди	Конкани, маратхи
		Средняя школа	**Английский**	Хинди	Конкани, маратхи
6	Гуджарат (западная Индия)	Младшие классы начальной школы	Гуджарати, **английский**	Гуджарати, хинди	–
		Старшие классы начальной школы	Гуджарати, **английский**	Гуджарати, хинди	Хинди, **английский**
		Средняя школа	Гуджарати, **английский**	Гуджарати, хинди	Хинди, английский
7	Джамму и Кашмир (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	Хинди, урду	**Английский**	Кашмири
		Старшие классы начальной школы	Хинди, урду	**Английский**	Кашмири
		Средняя школа	Хинди, урду	**Английский**	Догри, пенджаби, арабский, санскрит, персидский язык
8	Джаркханд (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	Бенгальский, **английский,** хинди, санскрит	–	–
		Старшие классы начальной школы	Бенгальский, **английский,** хинди, урду	**Английский,** хинди, санскрит	**Английский,** хинди, санскрит
		Средняя школа	Бенгальский, **английский,** хинди, урду	**Английский,** хинди, санскрит	**Английский,** хинди, санскрит
9	Западная Бенгалия (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	Бенгальский, хинди, телугу, ория, непальский, сантали	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Бенгальский, хинди, телугу, ория, урду, непальский, сантали, тамильский, гуджарати, тибетский	**Английский**	–
		Средняя школа	–	–	–

Продолжение табл. 2

№ п/п	Штат и союзные территории	Этап обучения	Языки		
			1-й	2-й	3-й
10	Карнатака (штат на юго-западе Индии)	Младшие классы начальной школы	Каннада, **английский,** хинди, маратхи, урду, телугу, тамильский	–	–
		Старшие классы начальной школы	Каннада, **английский,** хинди, маратхи, урду, телугу, тамильский	Каннада, **английский**	Каннада, **английский,** санскрит, хинди, арабский, персидский, конкани
		Средняя школа	Каннада, **английский,** хинди, маратхи, урду, телугу, тамильский	–	Каннада, **английский,** санскрит, хинди, арабский, персидский, конкани
11	Керала (юго-западная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Малаялам, тамильский, каннада	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Малаялам, тамильский, каннада, санскрит, урду, арабский	**Английский**	Хинди
		Средняя школа	**Английский**	Малаялам, тамильский, каннада, санскрит, урду, арабский	–
12	Мадхья-Прадеш (центральная Индия)	Младшие классы начальной школы	Родной язык	**Английский**, хинди	Урду, санскрит, маратхи
		Старшие классы начальной школы	Родной язык	**Английский,** хинди	Урду, санскрит, маратхи
		Средняя школа	Хинди, **английский,** урду, санскрит	**Английский,** хинди	Урду, санскрит, маратхи
13	Манипур (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	Манипури, хинди или один языков местных племен	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Манипури, хинди или один языков местных племен	**Английский**	Манипури, хинди или один языков местных племен
		Средняя школа	Манипури, хинди или один языков местных племен	**Английский**	–
14	Махараштра (центральная Индия)	Младшие классы начальной школы	Хинди, маратхи	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Маратхи, **английский**	Хинди, маратхи	**Английский,** хинди
		Средняя школа	Маратхи, **английский**	Хинди, маратхи	**Английский,** хинди
15	Мегхалая (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	**Английский,** кхаси, гаро	**Английский,** кхаси, гаро	–
		Старшие классы начальной школы	**Английский,** кхаси, гаро	**Английский,** кхаси, гаро, хинди	Хинди
		Средняя школа	**Английский,** кхаси, гаро	**Английский,** кхаси, гаро, хинди	Хинди
16	Мизорам (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	Мизо	**Английский**	Хинди
		Старшие классы начальной школы	Мизо	**Английский**	Хинди
		Средняя школа	**Английский**	Мизо	Хинди
17	Нагаленд (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	**Английский**	Любой современный иностранный язык	Хинди
		Старшие классы начальной школы	**Английский**	Любой современный иностранный язык	Хинди
		Средняя школа	**Английский**	Любой современный иностранный язык	–
18	Орисса (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	Ория	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Ория, хинди, санскрит	**Английский**	Хинди, санскрит
		Средняя школа	Ория, хинди, санскрит	**Английский**	Хинди, санскрит

Продолжение табл. 2

№ п/п	Штат и союзные территории	Этап обучения	Языки		
			1-й	2-й	3-й
19	Пенджаб (северо-западная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Пенджаби, хинди, урду	**Английский**	Пенджаби, хинди, урду
		Старшие классы начальной школы	Пенджаби, хинди, урду	**Английский**	Пенджаби, хинди, урду
		Средняя школа	Пенджаби	**Английский**	Хинди
20	Раджастан (северо-западная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Хинди	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Хинди	**Английский**	Санскрит, урду, пенджаби, гуджарати, синдхи
		Средняя школа	Хинди	**Английский**	Санскрит, урду, пенджаби, гуджарати, синдхи
21	Сикким (штат на северо-востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	**Английский**	Местный язык, один из языков местных племен, любой современный иностранный язык	Хинди
		Старшие классы начальной школы	**Английский**	Местный язык, один из языков местных племен, любой современный иностранный язык	Хинди
		Средняя школа	Нет информации		
22	Тамил-Наду (штат на юге Индии)	Младшие классы начальной школы	Тамильский, телугу, каннада, урду, хинди, малаялам	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Тамильский, телугу, каннада, урду, хинди, малаялам	**Английский**	–
		Средняя школа	Тамильский, телугу, каннада, урду, хинди, малаялам	**Английский**	–
23	Трипура (штат на востоке Индии)	Младшие классы начальной школы	Бенгальский, **английский,** кокборок, бишнуприя, манипури	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Бенгальский, **английский**	**Английский,** бенгальский	Санскрит, хинди
		Средняя школа	Бенгальский, **английский**	**Английский,** бенгальский	–
24	Уттаракханд (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	Хинди, урду, санскрит	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Хинди, урду, **английский**	**Английский,** хинди, санскрит	**Английский,** санскрит, урду
		Средняя школа	Хинди, урду, **английский**	**Английский,** хинди, санскрит	**Английский,** санскрит, урду
25	Уттар-Прадеш (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	Нет информации		
		Старшие классы начальной школы			
		Средняя школа	Хинди, урду	**Английский**	Санскрит, урду
26	Харьяна (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	**Английский**, хинди	–	–
		Старшие классы начальной школы	**Английский**, хинди	**Английский**, хинди	Пенджаби, санскрит
		Средняя школа	**Английский**, хинди	**Английский**, хинди	–
27	Химачал-Прадеш (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	Хинди, **английский**	–	–
		Старшие классы начальной школы	**Английский**, хинди	**Английский**, хинди	Санскрит
		Средняя школа	**Английский**, хинди	**Английский**, хинди	Санскрит

Окончание табл. 2

№ п/п	Штат и союзные территории	Этап обучения	Языки		
			1-й	2-й	3-й
28	Чхаттисгарх (центральная Индия)	Младшие классы начальной школы	Хинди, **английский**	Хинди, **английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Хинди, **английский**	Хинди, **английский**	Санскрит
		Средняя школа	Хинди, **английский**	Хинди, **английский**	Санскрит
29	Андаманские и Никобарские острова (южная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Хинди, тамильский, телугу, бенгальский	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Хинди, тамильский, телугу, бенгальский	**Английский**	–
		Средняя школа	Хинди, тамильский, телугу, бенгальский	**Английский**	–
30	Дадра и Нагар-Хавели (западная Индия)	Младшие классы начальной школы	Гуджарати, хинди, маратхи	**Английский**	Санскрит
		Старшие классы начальной школы	Гуджарати, хинди, маратхи	Хинди	**Английский**, гуджарати, хинди, санскрит
		Средняя школа	Гуджарати, хинди, маратхи	Хинди	**Английский**, гуджарати, хинди, санскрит
31	Даман и Диу (западная Индия)	Младшие классы начальной школы	Гуджарати	Хинди	–
		Старшие классы начальной школы	Гуджарати	Хинди	**Английский**
		Средняя школа	Гуджарати	Хинди	**Английский**
32	Национальный столичный округ Дели (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	Хинди	**Английский,** урду, пенджаби	–
		Старшие классы начальной школы	Хинди	**Английский**	Санскрит, урду, пенджаби
		Средняя школа	Хинди	**Английский**	Санскрит, урду, пенджаби
33	Лакшадвип (островная территория на юго-западе Индии)	Младшие классы начальной школы	Нет информации		
		Старшие классы начальной школы	Арабский, английский, малаялам	**Английский**, хинди	Хинди, малаялам
		Средняя школа	Арабский, английский, малаялам	**Английский**, хинди	Хинди, малаялам
34	Пондичерри (южная часть Индии)	Младшие классы начальной школы	Тамильский	**Английский**	–
		Старшие классы начальной школы	Тамильский	**Английский**	Хинди
		Средняя школа	Тамильский	**Английский**	Хинди
35	Чандигарх (северная Индия)	Младшие классы начальной школы	Пенджаби, хинди, урду	**Английский** (обязательный предмет)	Пенджаби, хинди, урду
		Старшие классы начальной школы	Пенджаби, хинди, урду	**Английский**	Пенджаби, хинди, урду
		Средняя школа	Пенджаби	**Английский**	Хинди

Примечание – Нет информации о языках, изучаемых в школах штата Телингана.

Таблица 3

Школы, в которых преподавание осуществляется на хинди или английском языке, %

Язык обучения	Младшие классы начальной школы			Старшие классы начальной школы			Средняя школа		
	1993 г.	2002 г.	2009 г.	1993 г.	2002 г.	2009 г.	1993 г.	2002 г.	2009 г.
Хинди	42,26	46,79	51,50	40,93	47,41	54,15	33,94	41,32	43,18
Английский	4,99	12,98	15,49	15,91	18,25	21,08	18,37	25,84	28,73

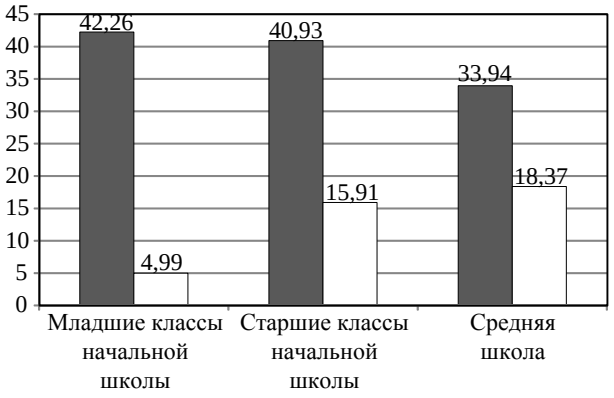

Рис. 1. Процентное соотношение школ, в которых преподавание осуществляется на хинди и на английском языке в 1993 г. [9: с. 29]: ■ – хинди; □ – английский

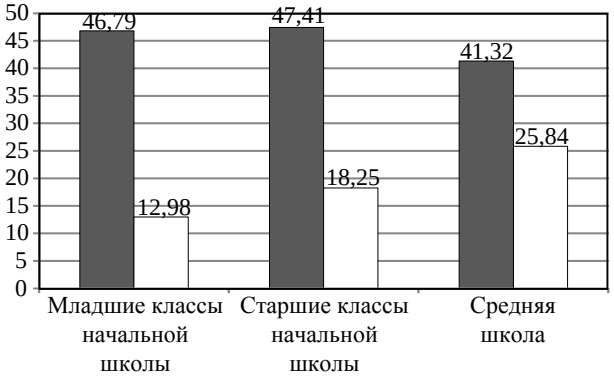

Рис. 2. Процентное соотношение школ, в которых преподавание осуществляется на хинди и на английском языке в 2002 г. [9: с. 29]: ■ – хинди; □ – английский

Рис. 3. Процентное соотношение школ, в которых преподавание осуществляется на хинди и на английском языке в 2009 г. [9: с. 29]: ■ – хинди; □ – английский

Как видно из рис. 1–3, за 9 лет (с 1993 по 2002 г.) процент школ, использующих на самой ранней ступени обучения английский язык в качестве языка преподавания, увеличился больше чем в 2 раза. Что же касается средней школы, то уже в 2002 г. четверть всех школ Индии осуществляла процесс обучения на английском языке. И в данном случае речь идет только о государственных учебных учреждениях, не принимаются во внимание частные школы, которых в Индии с каждым годом становится все больше. Так, согласно статистическим данным в 2016 г. в Индии насчитывалось около 300 тысяч частных школ с английским языком обучения, что составляло 23 % от общего количества школ в стране [13]. В конце 2017 г. их количество выросло до 523 [19]. А к 2020 г. их число должно увеличиться вдвое [19].

Согласно данным, предоставленным Национальным институтом планирования и управления образованием, число учащихся, посещающих школы с английским языком обучения, увеличилось на невообразимые 273 % всего за 8 лет, с 2003 по 2011 г. [8]. А в период с 2011 по 2016 г. число школьников, обучающихся в частных школах, где преподавание ведется на английском языке, выросло еще на 16 миллионов человек (на 36 %) [13]. Все вышесказанное свидетельствует о том, что в последнее время наблюдается тенденция к значительному увеличению числа школьников, стремящихся попасть в частные школы, где у них больше возможностей выучить английский язык в связи с тем, что преподавание в них осуществляется на английском языке. Желание современных индийцев овладеть английским языком можно объяснить их стремлением найти более высокооплачиваемую работу, переехать в другую страну и улучшить качество своей жизни. Таким образом, изучение английского языка в современной Индии рассматривается как «путь к преодолению нищеты» («a pathway out of poverty») [10: с. 120], а полученные знания – как пропуск в лучшую жизнь, как инструмент успеха и средство, обеспечивающее выход на более высокий социальный и экономический уровень.

В связи с этим в стране наблюдается своеобразный англоязычный бум. Известно даже, что в 2010 г. представители низшей касты далитов, или «неприкасаемых», решили обожествить английский язык, построив храм богини английского языка в штате Уттар-Прадеш. Представители касты надеются, что храм вдохновит молодое поколение на изучение английского языка, с помощью которого они смогут стать более успешными, чем их родители. «Основная идея – сделать английский язык религией среди далитов, потому что мы верим в силу этого языка. Если женщина-далит начнет поклоняться языку как богине, ее дети не смогут избежать английского алфавита», – заявил автор проекта Чандра Бхан Прасад [17].

Английский язык является не только языком обучения в современных школах Индии, но и языком обучения в университетах, которых, по самым последним подсчётам, в стране насчитывается 864 [7: с. 3]. Официально штаты сами решают, на

каком языке будет вестись преподавание. Но в связи с активной миграцией внутри страны, а также ввиду глобализации английский язык доминирует в высших школах страны, выполняя тем самым роль «нейтрального, приемлемого для всех сторон лингвистического компромисса» [3: с. 43], «поскольку он свободен… от выражения религиозной, кастовой, образовательной принадлежности [12: с. 156].

Таким образом, английский язык в Индии уже давно утратил негативный ярлык «языка ненавистных колонизаторов» [6: с. 296], а также перестал быть языком «на всякий случай», стал символом успеха и престижа, создав при этом уникальную языковую ситуацию, при которой «имплантированный» [2: с. 147] язык, вытеснив национальные, стал одним из основных языков обучения в системе школьного и высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Буданова, А.И.* Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда / А.И. Буданова // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН / гл. ред. А.Г. Коровкин. – М. : МАКС Пресс, 2015. – С. 261–274.

2. *Качру, Б.Б.* Мировые варианты английского языка: агония и экстаз / Брадж Б. Качру ; пер. Т.А. Иванковой // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. 14. Вып. 4. – С. 145–164.

3. *Клюев, Б.И.* Национально-языковые проблемы независимой Индии / Б.И. Клюев. – М. : Наука, 1978. – 294 с.

4. *Нагиба, И.В.* Индийский английский. История, статус, особенности / И.В. Нагиба // Известия Восточного института. Дальневосточный федеральный университет. – 2008. – № 15 – С. 151–160.

5. *Супрунова, Л.Л.* Пути решения проблемы языка обучения в общеобразовательной школе современной Индии : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Л. Супрунова. – Пятигорск, 1984. – 179 с.

6. *Чуприна, М.В.* Языковая политика в Республике Индии / М.В. Чуприна // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 293–297.

7. All India Survey on Higher Education (2016–2017). Government of India, Ministry of Human Resource Development, Department of Higher Education. – New Delhi, 2017. – 273 p.

8. *Chopra, J. M.* Language battles in India: benefits of a mother tongue education [Electronic resource] / Jo McGowan Chopra // Worldcrunch. – 2018. – 14 Sept. – URL: https://www.worldcrunch.com/culture-society/language-battles-in-india-benefits-of-a-mother-tongue-education (accessed: 19.11.2018).

9. Eighth All India School Education Survey. National Council of Educational Research and Training. – New Delhi, 2016. – 88 p.

10. *Graddol, D.* English Next India / David Graddol. – New Delhi : British Council, 2010. – 132 p.

11. *Kachru, B.B.* English in South Asia / Braj B. Kachru // English as a World Language / W. Bailey and M. Gorlach (eds.). – Ann Arbor : University of Michigan Press. 1982. – P. 353–383.

12. *Kachru, Y.* World Englishes in Asian Contexts / Yamuna Kachru, Cecil Nelson. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 2006. – 412 p.

13. *Majumbar, D.* Charting the rise of budget private schools [Electronic resource] / Debleena Majumbar // India Development Review. – 2018. – 2 May. – URL: http://idronline.org/budget-private-schools-education-india/ (accessed: 19.11.2018).

14. *Meganathan, R.* Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment / Ramanujam Meganathan // Dreams and realities: Developing Countries and the English Language / Hywel Coleman (eds.). – London : British Council. – P. 57–86.

15. Seventh All India School Education Survey: National tables on schools, physical and ancillary facilities / A joint project of National Council of Educational Research and Training and National Informatics Centre, Ministry of Information Technology. – New Delhi : National Council of Educational Research and Training, 2006. – 548 p.

16. *Vijayalakshmi*, M. A Brief History of English Language Teaching in India / M. Vijayalakshmi and Manchi Sarat Babu // International Journal of Scientific and Research Publications. – 2014. – Vol. 4. № 5. – P. 1– 4.

17. В Индии каста неприкасаемых построит храм «Богини английского языка» [Электронный ресурс] // “InterRight” Information Agency. – 2010. – 28 окт. – Режим доступа: http://inright.ru/news/humor/20101028/id_5011/ (дата обращения: 21.11.2018).

18. CBSE’s Three-Language Formula: No language will be imposed [Electronic resource] // India Today. – 2016. – 22 Dec. – URL: https://www.indiatoday.in/education-today/news/story/cbse-three-language-formula-358931-2016-12-22 (accessed: 20.11.2018).

19. Why families in India are choosing private schools? [Electronic resource] // Relocate Global. – 2017. – 1 Nov. – URL: https://www.relocatemagazine.com/why-families-in-india-are-choosing-private-schools (accessed: 20.11.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-82-89

РАЗВИТИЕ КЛАССНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Е.А. Добромыслова

А.А. Коренев

Статья посвящена методическим аспектам разработки инструментов оценивания социолингвистических аспектов коммуникативной компетенции учителей и преподавателей иностранного языка в рамках классного дискурса. Выявлена и обоснована необходимость развития социолингвистического аспекта классной коммуникативной компетенции учителей иностранных языков в России. Проанализированы такие понятия, как профессионализм, коммуникативная компетенция учителя, социолингвистическая компетенция учителя, а также даны рекомендации, направленные на развитие классной коммуникативной компетенции учителя. Кроме того, представлен лист оценивания, разработанный с целью повышения качества коммуникации между учителем и учеником в классе.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, классный дискурс, профессиональная коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка учителя, вербальное поведение учителя, чек-лист.

DEVELOPING THE TEACHER'S COMMUNICATIVE CLASSROOM COMPETENCE: THE SOCIOLINGUISTIC ASPECT

E.A. Dobromyslova

A.A. Korenev

The article focuses on sociolinguistic aspects of assessment design of the EFL teachers' classroom communicative competence that needs specific attention in the case of the Russian teachers of English as a Foreign Language. The authors revisit the notions of *teacher professionalism, teacher communicative competence, classroom communicative competence,* and *classroom discourse.* Based on the undertaken theoretical analysis, several check-lists have been developed to help EFL teachers enhance their communicative competence and to facilitate their professional development.

Key words: sociolinguistic competence, classroom discourse, professional communicative competence, teacher education, teacher's verbal behavior, checklist.

Основным источником или образцом речи на иностранном языке является учитель этого иностранного языка [17: с. 191]. Учитель, транслируя образцы речи в классе, должен уметь использовать свою речь в соответствии с нормами классного дискурса, лингвистическими и культурными особенностями взаимодействия типа «учитель–ученик» [14]. Однако нерешенным остается вопрос о достаточности профессиональных умений учителей для осуществления качественной коммуникации «учитель–ученик» в контексте современного урока иностранного языка.

Одним из ключевых умений педагога считается профессиональное умение осуществлять коммуникацию в ходе образовательного процесса, или умение общаться. Под понятием *речь преподавателя в классе*, или *teacher classroom talk,* подразумевают способность учителя выполнять следующие задачи посредством коммуникации: принимать мнения, чувства, идеи обучающихся, хвалить и поощрять, задавать вопросы, давать информацию, направлять, критиковать или пользоваться авторитетом [20: с. 79]. В связи с этим А.А. Коренев и В.И. Моисеева отмечают необходимость развития «особых интерактивных и коммуникативных умений», которые они определяют как коммуникативную классную компетенцию, а именно «комплекс коммуникатив-

Добромыслова Екатерина Алексеевна – магистрант факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Dobromyslova Ekaterina Alekseevna – Master's Degree Student, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: ekadobrocz@gmail.com

Коренев Алексей Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Korenev Alexey Alexandrovich – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department for Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: studywithkorenev@gmail.com

© Добромыслова Е.А., Коренев А.А., 2019

ных, дискурсивных, социальных, прагматических и социокультурных умений, позволяющих преподавателю эффективно взаимодействовать с учащимися и выстраивать во время занятий атмосферу, максимально способствующую стимуляции активного речевого поведения учащихся» [7: с. 267–268]. Стоит отметить, что по мнению Н.В. Сололовой, коммуникативная компетенция учителя является *общеметодической* и характеризует «умение проектировать и устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения» [10: с. 127]. По мысли Н.А. Ипполитовой, коммуникативная компетенция учителя основана на знании специфики педагогического общения, *норм вербального поведения* (цит. по: [18: с. 3438]). С.А. Слепцова определяет поведение в рамках педагогического общения как «систему взаимосвязанных действий, осуществляемых педагогами и учащимися в процессе учебной деятельности с использованием специализированных *знаковых* форм общения, принятых в системе образования». К таким формам автор исследования относит *педагогический этикет, ученический и учительский такт, общую культуру, стандартные коммуникативные ситуации, диалогическую компетенцию, вербальную и невербальную коммуникацию* [9: с. 55–56]. Мы считаем, все представленные выше определения коммуникативной компетенции учителя отличаются друг от друга расставленными в них акцентами, однако во всех определениях, за исключением определения, данного Н.А. Ипполитовой, кроме важности следования нормам вербального поведения, подчеркивается также важность невербальной составляющей коммуникативного акта.

Ответив на вопрос о том, что разные исследователи понимают под понятием коммуникативной компетенции преподавателя, следует обратиться к вопросу о том, как измерить уровень владения компетенцией. Н. Хомский, первым начавший активно употреблять понятие компетенции относительно владения языком, впоследствии разделил это понятие на такие составляющие, как знание языка и употребление языка. В своих трудах он настаивает на том, что не все ошибки, встречающиеся в рамках реального общения, являются пробелами в знаниях, т.е. недостаточностью профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка в нашем случае. Чтобы измерить качество высказывания, Н. Хомский предлагает использовать понятие уместности высказывания. Однако его уместность ограничивается отсутствием грамматических ошибок [13: с. 6–11]. М. Кэнэл и М. Суэйн подчеркивают невозможность полного разделения лингвистической и социолингвистической компетенций, однако настаивают на разветвлении понятия коммуникативной компетенции до знания языка и его употребления в определенном контексте. Ученые допускают возможность изучения компонентов коммуникативной компетенции не в комплексе [12: с. 6, 8]. Следовательно, можно разделить вербальную и невербальную составляющие коммуникативной компетенции и изучать их по отдельности в несколько этапов.

Э. Коран настаивает на важности обязательного включения в учебные планы образовательных учреждений усиленного развития коммуникативной компетенции и ее составляющих. В экспериментальной части исследования были представлены упражнения на развитие норм вежливости, упражнения-«кейсы» с учителями с точки зрения уместности их вербального и невербального взаимодействия с учениками. Предполагалось, что обучение социокультурной компетенции учителей поведет за собой развитие ее же у учеников и, таким образом, повысит уровень владения языком в целом. По мнению Э. Коран, гипотеза проводимого ею исследования подтвердилась [15: с. 19, 21–22]. Данное исследование показывает необходимость развития профессионально-коммуникативных умений учителей иностранного языка с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Социолингвистические аспекты коммуникативной компетенции учителя

Социолингвистическая компетенция, одна из трех составляющих коммуникативной компетенции владения иностранным языком, согласно *Общеевропейским компетенциям владения иностранным языком,* или *Common European Framework of Reference* (CEFR), «отражает социокультурные условия использования языка» и оказывает большое влияние на коммуникантов, так как ориентирована на социальную норму [14: с. 13, 18]. В CEFR не изложено никаких инструкций или требований к тому, каким образом будет осуществляться образовательный процесс и педагогическое взаимодействие между преподавателем и учеником, так как данный документ был создан в соответствии с принципами плюрализма, и его создатели хотели избежать догматизма [14]. Социолингвистическое описание среды педагогического общения основано на предположении, что коммуникативная компетенция – это не только знания, навыки и умения речевого взаимодействия, но и понимание того, когда, как, где, с кем, о чем и каким образом нужно разговаривать, а также она предполагает описание языка, используемого учителем и учеником во время урока [14: с. 4–5]. М. Ризайе также подчеркивает значимость внимания к коммуникативной компетенции с точки зрения социолингвистического аспекта: важно, чтобы участники классного дискурса знали, как, что, кому, в какой ситуации можно/нужно говорить, могли свободно пользоваться языком, выражающим вежливость, уважение, могли свободно интерпре-

тировать значения сказанного [19: с. 449]. М. Кэнэл и М. Суэйн видят социолингвистическую компетенцию как базис, на котором строится общение в классе [12]. Кроме того, исследователи подчеркивают, что социолингвистическая компетенция строится на двух типах норм: на социокультурных нормах и нормах данного конкретного дискурса. По их мнению, социолингвистическая компетенция состоит в том, чтобы верно выбрать *регистр, тон, лексику и нормы взаимодействия,* что частично соответствует знаковым формам педагогического взаимодействия, выделенных О.С. Слепцовой [9]. Кроме того, М. Кэнэл и М. Суэйн поддерживают идею Н. Хомского (и впоследствии развитую Д. Хаймсом) об уместности [12: с. 29–30].

Определив на основе анализа научных работ и нормативных документов, что в настоящий момент понимается исследователями под социолингвистической компетенцией и какое она имеет значение для данного конкретного исследования, необходимо разобраться в том, при каких условиях преподаватель демонстрирует навыки, знания и умения, включенные в этот аспект коммуникативной компетенции. Другими словами, необходимо было определить дискурс педагогического общения в классе и его характеристики, чтобы точнее выделить критерии, по которым следует оценивать вербальную составляющую социолингвистической компетенции преподавателя.

Классный дискурс как часть педагогического общения

Д. Нунэн, один из первых исследователей, затронувших понятие *классного дискурса*, понимает под ним специальный тип дискурса, в котором происходит взаимодействие учитель–ученик, а также между учениками, причем в контексте урока, который в данном случае и есть актуализированная действительность. Такой тип дискурса состоит по большей мере из объяснений, инструкций, описаний и актов выражения точек зрения (аргументов) [16]. Согласно определению Х. Механа, дополняющему предложенное Д. Нунэном, педагогический дискурс состоит из трех частей: вступления (подготовки учеников к образовательному процессу), основной части (обмена информацией между учителем и учениками) и заключительной части (подведения итогов по материалам урока); естественный дискурс имеет место в том случае, когда контакт между учителем и учеником уже налажен, в заданиях все принимают равное участие. Исходя из вышеописанного, К. Крамш делает вывод, что классный дискурс – это континуум, полярность которого колеблется от педагогического дискурса к естественному (цит. по: [19: с. 449]). Выводы К. Крамш имеют особенное значение для настоящего исследования: опираясь на то, что педагогический дискурс в настоящий момент, по мнению ученых, должен стремиться к естественному, нам будет проще создать точные критерии оценки вербальной составляющей социолингвистической компетенции преподавателя в рамках классного дискурса.

Что касается конкретных маркеров качества вербальной составляющей речи преподавателя в классе, то здесь необходимо упомянуть следующее: М. Кэнэл и М. Суэйн относят когезию (грамматическая связь высказываний) и когерентность (социокультурная связь высказываний) высказывания к основным правилам дискурса в классе [12: с. 29–30]. И.Н. Богуцкая также отмечает связность, последовательность и завершенность как основополагающие составляющие классного дискурса [2: с. 48].

По мнению И.Н. Богуцкой, недопустимыми являются «всякого рода грубые слова и выражения, реплики, клички, оскорбления, насмешки, высокомерные выпады», так как они замедляют восприятие информации и делают обучение менее эффективным [2: с. 48]. Л.А. Введенская называет недопущение описанного выше соблюдением *принципа равной безопасности* (цит. по: [2: с. 48]). О.С. Батурина называет частые угрозы и предупреждения самыми распространенными ошибками в ходе педагогического взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. С учащимися преподаватели часто ведут себя неискренне (например, проявляют ложное сочувствие, тем самым подрывая эпистемическое доверие), ведут себя не как фасилитаторы образовательного процесса, а как диктаторы [1]. Также в пользу выбора стратегии демократического общения в классе стоит упомянуть цитату В.А. Кан-Калика: «Так, по данным А.А. Бодалева и Л.И. Криволапа, "состояние спокойного удовлетворения и радости относительно чаще возникает у учащихся из тех классных коллективов, во главе которых стоит воспитатель, придерживающийся демократических принципов в своем общении со школьниками-подростками"» [6: с. 99]. А.К. Маркова также подчеркивает присутствие демократического стиля общения в классе как показатель высокого профессионализма учителя [8: с. 30]. Ведь именно такое состояние климата в классе способствует эффективному обучению.

Если основные правила классного дискурса и принципы работы в нем нарушаются, то возникают коммуникативные сбои или коммуникативные ошибки, которые могут перерасти даже в коммуникативные неудачи. Зная типичные коммуникативные ошибки вербального характера, которые совершают преподаватели иностранного языка, в частности английского, в классе, представляется возможным впоследствии разработать курс для корректировки либо предотвращения нежелательного поведения педагога в контексте педагогического дискурса.

Роль социолингвистической ошибки в речи учителя иностранного языка

Перед созданием чек-листов для взаимо- и самооценивания вербального поведения учителя в классе необходимо было разобраться в феномене коммуникативного сбоя или коммуникативной ошибки, чтобы идентифицировать моменты, негативно влияющие на коммуникацию типа «учитель–ученик» в условиях классного дискурса.

Итак, существует три типа ошибок: имеющие лингводидактическое, психолингвистическое или прагмалингвистическое начало [11: с. 80]. Классическим определением *коммуникативной неудачи* считается то, которое предложили О.П. Ермакова и Е.А. Земская: «…это полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего, а также возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект (обида, раздражение, изумление)» (цит. по: [3: с. 22]). Однако коммуникативная неудача представляет собой полное неосуществление коммуникативных намерений людей, между которыми происходит взаимодействие. Нельзя отождествлять ее с коммуникативной ошибкой или коммуникативным сбоем, которые не подразумевают абсолютного провала в коммуникации и, по Л.О. Бутаковой, представляют собой «коммуникативно-значимое нарушение, существенно ухудшающее восприятие и понимание речи или отдельного высказывания» (цит. по: [5: с. 3]). Общим признаком является *непреднамеренность*. Как раз из-за непреднамеренности перед нами стояла задача довести речевые умения учителя иностранного языка для педагогического общения в рамках классного дискурса до уровня, близкого к автоматизму.

Мы считаем, что наиболее опасными являются следующие коммуникативные ошибки, совершаемые преподавателем иностранного языка в контексте классного дискурса:

- нормативные ошибки: так как учитель транслирует образцы речи на иностранном языке, при этом являясь для учеников, в общем и целом, единственным источником этой речи, он или она не может допускать акцентологических, орфографических или орфоэпических ошибок;
- нерелевантные ошибки: снижение регистра, использование бранной лексики, жаргонизмов, грубое обращение – все это приводит к тому, что ученик может себя почувствовать оскорбленным или униженным, что, несомненно, приведет к коммуникативной неудаче;
- адресантные ошибки: учитель должен стараться выражаться четко, ясно и понятно, чтобы не возникало лишних поводов для неверной интерпретации со стороны учеников, следовательно, не тратилось бы такое ценное время от урока;
- поведенческие ошибки, которые будут рассмотрены автором в дальнейшем ходе исследования;
- а также структурно-языковые: учитель, выступая в качестве образца речи, как это отмечалось ранее, не может позволить себе допускать подобные неточности.

Для того, чтобы разработать критерии оценки речевой деятельности преподавателя в контексте классного дискурса, необходимо было выделить составляющие коммуникативной классной компетенции. В табл. 1 приведены результаты анализа литературы, представляющие собой список требуемых для дальнейших разработок компонентов.

Таблица 1

Социолингвистические умения учителя в классе

Умение	Пример
Приносить извинения	• Excuse me, my bad, (I'm) sorry (about that)
Просить и благодарить в соответствии с нормами вежливости в английском языке	• Thank you, please, you're welcome, my pleasure • Will/Would/Can/Could you, please, …?
Предлагать помощь	• Let me…, May I …? Can I…?, Would you like me…? • maybe, perhaps, possibly
Выражать собственное мнение (смягченный вариант)	• think, suppose, believe, assume, guess • [It] seems… • maybe, perhaps, possibly
Выражать критику, отказ (в смягченном варианте)	• I'm afraid…, I'd rather not…, We could do it some other time, could we? • maybe, perhaps • rather, a bit, a little, just • might (You might want to work a bit more on…), should (You probably shouldn't be chewing gum during the lesson…)
Поощрять (через приемы активного и пассивного слушания)	• Good job! Well done! That was great! • "I"-statements: I liked it [what you did] very much! I am happy that you coped with this task! • Yeah, right, a-ha, okay, mm, true, yes
Принимать мнения, идеи, чувства учеников (через приемы активного слушания)	• "I"-statements: I see that…, I understand that…, I like… • "You"-statements: You want me to…, You would like to…, You think/believe/suppose that…, You feel…

Разработка инструментов само- и взаимооценивания социолингвистического аспекта коммуникативной классной компетенции учителя

На данный момент нам удалось найти лишь один инструмент оценивания социолингвистического аспекта коммуникации в классе, предоставленный департаментом образования штата Индиа-

на, который описывает *уровень культуры в классе*, однако в весьма общих чертах. Аспекты данного чек-листа подпадают под аспекты, рассматриваемые в настоящей работе, поэтому он является релевантным, несмотря на название.

Для проведения более детальной оценки коммуникативной составляющей речи преподавателя английского языка в рамках педагогического общения предлагается *чек-лист*, созданный нами для взаимной оценки учителями речевого поведения друг друга. Чек-лист представлен нами в *двух модификациях*: а) для взаимной оценки учителями речевого поведения; б) для самостоятельной оценки своего речевого поведения при последующем просмотре видеозаписей собственных уроков.

Целевой аудиторией для данного чек-листа являются учителя английского языка, которые осуществляют свою преподавательскую деятельность для групп или отдельных учеников с любым уровнем владения английского языка в рамках коммуникативного подхода.

Для второго чек-листа была выбрана форма *Can-Do Statements*, так как она позволяет четко обозначить задачи, которые стоят перед преподавателем в контексте классного дискурса, а также решать эти задачи, наглядно демонстрируя прогресс. Главным преимуществом является возможность самостоятельной оценки своего речевого поведения и последующей рефлексии. Can-Do Statements никак не ограничивают то, чему нужно учить или учиться, а также хорошо себя показывают в долгосрочной перспективе. Принцип написания критериев оценки для первого листа был таким же, только с Can-Do Statements от третьего лица [16].

Для упрощения процесса было принято решение оценивать в бинарной оппозиции: а) для первого чек-листа – критерию отвечает / критерию не отвечает (да/нет); б) для второго чек-листа – могу / не могу (да/нет). Также был сжат объем чек-листа для упрощения работы с ним, поэтому количество составляющих коммуникативной классной компетенции преподавателя, описанных в данной работе, не соответствует количеству пунктов в обоих чек-листах. С целью сделать конечный продукт более конкретным, нами были выделены ключевые слова в каждом из пунктов, чтобы оценка проходила быстрее и эффективнее (табл. 2, 3).

Собранные при помощи чек-листов данные могут быть использованы для самостоятельной оценки вербальной составляющей коммуникативной классной компетенции преподавателя английского языка, для ее внешней оценки, как средство мотивации к повышению уровня компетентности преподавателей, для детального анализа речевой деятельности педагога в классе и для рефлексии с последующей коррекцией элементов вербальной коммуникации в классе со стороны учителя, нуждающихся в отработке.

Таблица 2

Критерии оценивания социолингвистической составляющей речи преподавателя английского языка в рамках педагогического дискурса

Критерий	Оценка	
	Да	Нет
1. Учитель умеет приветствовать учеников, а также прощаться с ними, следуя нормам вежливого и уважительного поведения и соблюдая консистентность регистра		
2. Учитель при необходимости может просить и благодарить в соответствии с нормами вежливости в английском языке, а также извиняться		
3. Учитель умеет предлагать помощь, не навязывая ее		
4. Учитель умеет давать положительную и отрицательную обратную связь: А. Учитель *умеет выражать критику* действий ученика и отказ без нотаций, ярлыков, анализа и диагностики поведения обучающихся (в смягченном варианте) Б. Учитель *умеет поощрять,* не доводя до переоценивания и соглашательства (через приемы активного и пассивного слушания)		
5. Учитель умеет принимать мнения, идеи, чувства учеников без ложного сочувствия и насмешек (через приемы активного слушания); не использует сарказм и не ёрничает		
6. Учитель не меняет тему, не тянет время		
7. Учитель не перебивает ученика, когда тот пытается ответить на вопрос, своей серией (риторических) вопросов, не пытается устроить ученику допрос		

Таблица 3

Лист самооценивания социолингвистической составляющей речи преподавателя английского языка в рамках педагогического дискурса

Критерий	Оценка	
	Да	Нет
1. Я умею приветствовать учеников, а также прощаться с ними, следуя нормам вежливого и уважительного поведения и соблюдая консистентность регистра		
2. Я могу при необходимости просить и благодарить в соответствии с нормами вежливости в английском языке, а также извиняться		
3. Я могу предложить помощь, не навязывая ее		
4. Я умею и часто даю положительную и отрицательную обратную связь: А. Могу выразить критику действий ученика и отказ без нотаций, оценок, ярлыков, анализа и диагностики поведения обучающихся (в смягченном варианте) Б. Могу поощрять, не доводя до переоценивания и соглашательства (через приемы активного и пассивного слушания)		
5. Я умею принимать мнения, идеи, чувства учеников без ложного сочувствия и насмешек (через приемы активного слушания), не используя сарказм и не ёрничая		

Окончание табл. 3

Критерий	Оценка	
	Да	Нет
6. Я могу выстроить высказывание так, что мне не придется уходить от ответа в случае неудобного вопроса или тянуть время		
7. Я умею слушать ученика, не перебивая его, когда тот пытается ответить на вопрос, своей серией (риторических) вопросов		

Для того чтобы сам преподаватель или тот, кто его оценивает, смогли верно оценить то, насколько они владеют тем или иным умением в рамках вербального аспекта коммуникативной классной компетенции, нами были составлены дескрипторы критериев оценки по их классификации и по чек-листам, представленным выше. Было принято решение представить дескрипторы в форме таблицы для удобства обращения к ним в процессе оценки в случае необходимости (табл. 4).

Таблица 4

Дескрипторы критериев оценивания

Критерий	Дескриптор умения
1. Учитель умеет приветствовать учеников, а также прощаться с ними в соответствии с нормами вежливого и уважительного поведения	Учитель здоровается, используя нейтрально окрашенный стиль речи, только если иное не предусматривает его манера преподавания. Учитель старается избегать панибратства и излишней формальности в приветствиях и прощаниях
2. Учитель умеет просить и благодарить в соответствии с нормами вежливости в английском языке, а также извиняться при необходимости	Учитель пользуется такими вопросительными конструкциями, как *Can / Could / Would you…(please)*?, а также *Would you mind…?* или еще более мягкими *Do you think I could ask you to / you could …?, I wonder if you could…?*, применяемыми в особенных случаях, например, когда учитель просит ученика сделать что-то, что не подпадает под просьбы, связанные непосредственно с обязанностью учиться (закрыть окно, принести что-то, вытереть доску). Вариант должен соответствовать манере поведения, выбранной преподавателем изначально. Просьба также может выражаться через утверждение, однако с обязательным присутствием слова *please*, которое смягчает категоричность высказывания. Просьба может выражаться через другие типы утверждений: *It really would help if you …*
	Учитель всегда благодарит при возникновении такой необходимости, причем чем чаще, тем лучше, так как это соответствует поведению тех, кто использует английский язык в ситуациях ежедневного общения в аутентичной среде
	Учитель извиняется, если возникает такая необходимость в классе, и может делать это с помощью следующих фраз: *(I am)* ***sorry*** (в случае эмпатизирования или при допущении некритической коммуникативной ошибки; самый часто употребляемый предикат), *excuse me* (в случае непреднамеренного физического контакта, например, в случае если учитель задел ученика) и *pardon* (в случае необходимости переспросить, однако здесь будет лучше *Come again* или просто *Sorry* с вопросительной интонацией). Также учитель может выразить сожаление развернутыми высказываниями типа *I'm sorry, it's my fault/my bad/ my mistake,* лучше с последующим обещанием не повторять ошибки или объяснением, почему ошибка была допущена
3. Учитель умеет предлагать помощь, не навязывая ее	Учитель избегает предложений помощи вроде *Let me help you, Let me do it for you,* отдавая предпочтение комплексным высказываниям, которые могут начинаться с вопросов о том, с чем в данный конкретный момент ученик испытывает трудности, или с утверждений по типу *I-statements* с последующим предложением помощи в виде предположения: *Maybe,* ***we*** *could…, It could be nice to/ if we …*
4. Учитель умеет давать положительную и отрицательную обратную связь: А. Учитель *умеет выражать критику* действий ученика и отказ без нотаций, оценок, ярлыков, анализа и диагностики поведения обучающихся (в смягченном варианте)	Учитель выражает свое мнение через *I-statements*, говоря при этом о *своих* эмоциях и ощущениях, а не о том, что чувствует ученик. Учитель может предположить, что чувствует ученик, или мягко выразить критику, избегая многословия, нравоучений и ярлыков, через формулу *I see that you are …*, которая констатирует происходящее, но при этом не дает прямой оценки «в лоб»
Б. Учитель *умеет поощрять,* не доводя до переоценивания и соглашательства (через приемы активного и пассивного слушания)	Учитель умеет поощрять, давая как краткую обратную связь в виде *положительного подкрепления*, так и развернутую обратную связь, если возникает такая необходимость. Примерами такого фидбэка могут послужить: *I-statements, I appreciate it that you … ,* а также безличные высказывания *It is nice/great/good….* Кроме того, учитель может использовать клишированную похвалу: *Good job!, Well done!, Way to go!*
5. Учитель умеет принимать мнения, идеи, чувства учеников без ложного сочувствия и насмешек (через приемы активного слушания); не использует сарказм и не ёрничает	Учитель может пользоваться приемом *положительного подкрепления*, вставляя междометия, выражающие согласие. В случае сомнения или для уточнения сообщения ученика учитель задает ему наводящие вопросы, притом в как можно более незаметной форме. С той же целью учитель может перефразировать высказывание ученика или повторить наиболее значимые, с его или ее точки зрения, части сообщения

Окончание табл. 4

Критерий	Дескриптор умения
5. Учитель умеет принимать мнения, идеи, чувства учеников без ложного сочувствия и насмешек (через приемы активного слушания); не использует сарказм и не ёрничает	Под сарказмом понимается особая форма иронии, отличительной особенностью которой является присутствие оттенка презрения, которое высказывается с целью уколоть и уязвить собеседника. Сарказм – это демонстрация неуверенности в себе и позиции морального превосходства; ничто из этого недопустимо для современного педагога [4: с. 148–150]. Под ерничаньем понимается вызывающая, непотребная манера поведения с присутствием оттенка глумления и цинизма
6. Учитель не меняет тему, не тянет время	Учитель может успешно выйти из неудобной ситуации, при этом отвечая прямо на поставленный учеником вопрос
7. Учитель не перебивает ученика, когда тот пытается ответить на вопрос, серией своих (риторических) вопросов, не пытается устроить ученику допрос	Учитель может выслушать ученика до конца, когда тот отвечает на заданный ему же вопрос, а не пытается ответить за него или за нее, задавая наводящие вопросы с очевидным ответом, причем без возможности ученика ответить на них последовательно

В дополнение к п. 2 необходимо упомянуть, что просьба сама по себе является актом посягательства на чужую свободу действий. В контексте классного дискурса как в ситуации взаимодействия между учителем и учеником, которое имеет *демократический* характер, необходимо просить непрямо, чтобы уменьшить градус навязывания своего мнения, ведь полностью его избежать не удастся из-за природы самой просьбы.

Также в дополнение к п. 5 следует сказать, что, в отличие от сарказма и ерничанья, иронию нельзя считать проявлением неуважения, так как цель ее использования – демонстрация чувства юмора. Также это способ в легкой форме продемонстрировать раздражение [4: с. 148–150].

В данной статье были представлены два чеклиста: для самостоятельной оценки учителем своего речевого поведения в классе и для взаимной оценки учителями речевого поведения друг друга. Оба чек-листа базируются на классификациях, освещенных и дополненных ранее, а также на конкретных положительных и отрицательных примерах речевого поведения, взятых из предыдущих исследований. Для удобства, а также для осуществления качественной самостоятельной и взаимной оценки речевого поведения преподавателей английского языка по чек-листам были составлены дескрипторы умения или умений для каждого пункта обоих листов.

Для положительного климата в классе важно поддержание уважительной атмосферы делового сотрудничества как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Вербальное насилие является основным фактором, вызывающим коммуникативные неудачи в классе, разрушающим доверие между субъектами педагогического дискурса. Уделяя большее внимание социолингвистическим аспектам коммуникации, учителя иностранного языка смогут добиться более качественной коммуникации в классе, а следовательно, повышения эффективности обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1.*Батурина, О.С.* Вербальные ошибки коммуникации в педагогическом взаимодействии [Электронный ресурс] / О.С. Батурина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – Режим доступа: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11640 (дата обращения: 20.12.2017).

2.*Богуцкая, И.Н.* Лингвистическая сущность классного (аудиторного) образовательного дискурса / И.Н. Богуцкая // Вестник ЧелГУ. – 2012. – № 21 (275). – С. 22–26.

3.*Бугрова, С.Е.* Феномен коммуникативной неудачи в рамках коммуникативно-прагматической парадигмы / С.Е. Бугрова // Вестник ЧелГУ. – 2012. – № 21 (275). – С. 27–29.

4.*Вавилова, Т.В.* О понятии сарказма [Электронный ресурс] / Т.В. Вавилова // Вестник МГЛУ. – 2010. – № 596. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-sarkazma (дата обращения: 23.05.2017).

5.*Епихина, Е.М.* О типологии коммуникативных ошибок [Электронный ресурс] / Е.М. Епихина // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 1 (33). – С. 7. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologii-kommunikativnyh-oshibok (дата обращения: 15.12.2017)

6.*Кан-Калик, В.А.* Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

7.*Коренев, А.А*. Модели речевого взаимодействия учителя и учеников на уроках иностранного языка / А.А. Коренев, В.И. Моисеева // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 11. – С. 267–270.

8.*Маркова, А.К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

9.*Слепцова, С.А.* Система отношений «Учитель–ученик» с позиции психологии коммуникативного поведения / С.А. Слепцова // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – № 8. – С. 54–59.

10. *Соловова, Н.В.* Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования / Н.В. Соловова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 3. – С. 122–131.

11. *Шляхов, В.И.* Теории ошибок и метасмысл в дискурсе / В.И. Шляхов // Вестник РУДН. – 2008. – № 3. – С. 80–84. – (Серия «Лингвистика»).

12. *Canale, M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. № 1. – P. 1–47.

13. *Chomsky, N.* Aspects of the theory of syntax / N. Chomsky. – Cambridge, MA : M.I.T. Press, 1965. – 261 p.

14. Council of Europe. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge, U.K. : Press Syndicate of the University of Cambridge, 2001. – 250 p.

15. *Koran, E.* Developing Sociolinguistic and Pragmatic Competences in English as Foreign Language (EFL) Students at University Language Schools (Iraqi Case). Extended Abstract of Ph.D. Dissertation in Education Sciences [Electronic resource] / E. Koran. – Tbilisi, 2016. – URL: https://www.ibsu.edu.ge/Upload/Menu_items/Doctorate-Defence/Elvira-Koran/elvira-koran-final-eng-abstr.pdf (accessed: 30.11.2018).

16. NCSSFL-ACTFL CAN-DO STATEMENTS [Electronic resource] // American Council on the Teaching of Foreign Languages. 2017. – URL: https://www.actfl.org/publications/ guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements (accessed: 20.03.2018).

17. *Nunan, D.* Language teaching methodology: A textbook for teachers / D. Nunan. – New York : Prentice Hall, 1991. – 264 p.

18. *Olesova, A.P.* Formation of Professional-communicative Competence of the Future Teachers in the Conditions of the Yakut-Russian Bilingualism [Electronic resource] / A.P. Olesova, U.S. Borisova // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. № 10. – P. 3435–3445. – URL: http://www.iejme.com/download/formation-of-professional-communicative-competence-of-the-future-teachers-in-the-conditions-of-the.pdf (accessed: 30.11.2018).

19. *Rezaie, M.* Reviewing Different Aspects of Classroom Discourse / M. Rezaie, A. Kashkarian // International Journal of English and Education. – 2015. – Vol. 4. № 4. – P. 449–459.

20. *Walsh, S.* Exploring classroom discourse: Language in action / S. Walsh. – London and New York : Routledge, 2011. – 248 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-90-96

КОНЦЕПТЫ ‘NATIVE SPEAKER’ И ‘НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА’ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ МОДЕЛЯХ «АНГЛИЙСКИЙ КАК ВТОРОЙ» И «АНГЛИЙСКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ»

О.Н. Гич

Концепты NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА являются системообразующими как для русскоязычного, так и для англоязычного научного лингводидактического дискурса. В статье автор исследует содержание и структуру этих концептов, так как проведенный ранее анализ лексикографических источников указывает на расхождение в функционировании и понимании терминов «native speaker/носитель языка» в англоязычном и русскоязычном научном лингводидактическом дискурсе. В ходе исследования автор обращается к лингвосинергетическому подходу, что позволяет построить фрактальные модели концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА и сопоставить их.

Ключевые слова: лингводидактика, английский как иностранный язык, английский как второй язык, английский как международный язык, лингводидактическая парадигма, лингвосинергетика, фрактал, концепт, носитель языка.

THE CONCEPT NATIVE SPEAKER IN ESL AND EFL

O.N. Gich

The concept NATIVE SPEAKER is one of the key concepts in both the English and Russian ELT discourse. In the article, the author explores the content and structure of the Russian and English concepts, as the earlier analysis of lexicographic sources indicates a discrepancy in the functioning and understanding of the terms "native speaker" in the English and Russian ELT discourse. During the study, the author refers to the linguistic synergy approach, which makes it possible to construct fractal models of the concept NATIVE SPEAKER in English and Russian and to compare them.

Key words: English Language Teaching (ELT), English as a foreign language, English as an international language, English as a second language, ELT paradigm, linguistic synergy, fractal, concept, native speaker.

Характерная особенность научного дискурса – наличие терминологического аппарата. Каждая наука имеет свой набор терминов, на которых базируются теории, подходы и парадигмы этой научной области.

Термин – это слово с оттенком специального (научного) значения. Его значение определяется в контексте соответствующей научной теории (дисциплины) или вообще в какой-либо отрасли знания. Одним из важнейших свойств термина является его точность. Термин существует «для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [2: с. 474]. Однако из-за множества подходов в гуманитарных науках, в частности в лингвистике, возникает проблема уточнения термина [9]. Даже в одном языке у термина может существовать несколько трактовок. В межкультурной коммуникации проблема уточнения термина стоит еще острее [7].

Некоторые термины все же, на первый взгляд, являются абсолютными эквивалентами в разных языках. Примером такого термина является пара «Native speaker/Носитель языка» в рамках лингводидактического научного дискурса. Анализ же словарных статей показывает, что это соответствие весьма условно. Значение, которое передает английский термин, намного шире, чем значение русского термина [8]. Это наталкивает на мысль о разном наполнении концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА и их разном функционировании в различных социумах и лингвокультурах.

Для моделирования концептов мы обратились к лингвосинергетическому подходу. Термин «Native speaker/Носитель языка» представляет собой системообразующий концепт лингводидактического научного дискурса. Системообразующий концепт – это смысловой узел, который включает в себя информацию о субъектах речемышления, объектах, пространственно-временных координатах и иных обстоятельствах. В центре концепта находится аттрактор. Он представляет собой «имя» концепта, его перцептивный образ, ядро, притягивающее множество элементов обширной ассоциативной сети индивида, и параметры порядка, выступающие в роли ментальных опор, которые организуют раз-

Гич Ольга Николаевна – ассистент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Gich Olga Nikolaevna– Instructor, Linguistics and Intercultural Communication Department, Oriental Institute – School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University (FEFU).

E-mail: gich.olga.nik@gmail.com

© Гич О.Н., 2019

нородные ассоциативные элементы вокруг ядра концепта [10]. Если вокруг аттрактора концентрируется максимум усилий автора и внимания читателя, то такой аттрактор является креативным.

Структурно концепты являются фракталами. В рамках исследований модели дискурса фрактал, по определению Н.Н. Белозеровой, представляет собой «модель развивающейся сущности, в основе которой – образование самоподобных структур из любой точки развития» [3: с. 118].

Концепты в лингвосинергетике представляются как свернутые дискурсы. В зависимости от среды, подачи автора и фоновых знаний реципиента каждый концепт может разворачиваться по-разному в каждой коммуникативной ситуации. Соответственно, помещая один термин в иной социокультурный контекст, мы будем видеть различное содержание концепта. Даже структура концепта может отличаться.

Современный социокультурный контекст обучения английскому языку как неродному неоднороден. На данный момент можно выделить четыре основных лингводидактических модели:

1) английский как второй язык (English as a Second Language, ESL);

2) английский как иностранный язык (English as a Foreign Language, EFL);

3) английский как язык международного общения (English as an International Language, EIL);

4) английский как язык-посредник (English as a Lingua Franca, ELF).

Английский как второй язык преподается учащимся в англоязычных странах. В основном это относится к иммигрантам, процент которых среди населения высок для стран, входящих во Внутренний круг Б. Качру [5]. Английский как второй язык выделяется как предмет в учебных учреждениях. Цель этого предмета – научить иммигрантов пользоваться языком в различных сферах жизни с основным акцентом на возможность использования языка в учебе и/или работе [7].

Английский как иностранный язык преподается в странах Расширяющегося круга Б. Качру [5], например в России. Английский как иностранный язык является чаще всего обязательным предметом в этих странах. Это общеобразовательный предмет, суть которого «в развитии речемыслительных способностей человека и в расширении культурного кругозора» [7: с. 89].

Основным признаком, разделяющим две вышеописанные лингводидактические модели и определяющим все остальные различия, является наличие/отсутствие языковой среды. В то же время, несмотря на различный социокультурный контекст, у этих парадигм много общего. В русскоязычном лингводидактическом дискурсе часто аббревиатуры ESL и EFL не дифференцируются. В обучении могут использоваться учебники, предназначенные для изучения английского как второго языка, нередко темы семинаров и докладов конференций содержат аббревиатуру ESL, хотя речь идет о ситуации в России и т.д.

Еще одной особенностью, объединяющей эти лингводидактические модели, является их принадлежность к доминировавшей ранее моноцентричной лингводидактической парадигме. В конце XX в. многие авторы отмечают сдвиг парадигмы, произошедший в сфере преподавания английского языка и связанный с отношением к роли английского языка в мире. Принципы, на которых существует старая парадигма, некоторые авторы называют империалистическими, так как эта парадигма характеризуется доминированием представителей англосаксонской культуры над всеми остальными пользователями английского языка, что отражается в вышеуказанных моделях обучения английскому языку как неродному.

Парадигму, появившуюся в результате сдвига, можно назвать плюрицентричной. М. Сарачени [27] выделяет 6 тезисов, на которых строится новая парадигма.

1. Количество неносителей английского языка значительно превышает количество носителей.

2. Английский язык не принадлежит более одной нации.

3. Британский и американский варианты более не являются репрезентативными моделями для изучающих язык во Внешнем и Расширяющемся круге.

4. Носители языка более не являются единственным верным источником информации о языке.

5. Разница между носителем и неносителем языка должна быть сведена к минимуму, так как она бесполезна для обучения.

6. Английский язык должен быть отделен от англосаксонской культуры.

На данный момент сформировались две основные модели обучения английскому как неродному в новой парадигме: «Английский как язык международного общения» и «Английский как язык-посредник». Они представляют собой в современном лингводидактическом научном дискурсе альтернативы старым моделям обучения. Хотя эти модели имеют ряд отличий, в их основе заложены общие ценности, противоположные ценностной базе моделей «Английский как второй» и «Английский как иностранный».

Креативный аттрактор Native speaker/Носитель языка концентрирует в разных парадигмах вокруг себя разные смыслы и соответственно имеет различную фрактальную структуру. В данной работе мы представим и сопоставим модели концептов

NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА в рамках старой «империалистической» парадигмы.

Для построения модели необходимо определиться со структурой фрактала. Н.С. Олизько [11] выделяет 4 основных структуры: концентрические круги, спираль, ризому и древо. Модель «концентрические круги» позволяет описывать устойчивые, упорядоченные «симметричные» системы, в которых движение происходит «по кругу». В них много повторяющихся структур, и взаимодействие автора, текста и читателя воспринимается как единое целое. Модель «спираль» символизирует движущиеся, развивающиеся системы. Отношения внутри спирали неустойчивы. Модель «ризома» также свойственна динамическим, развивающимся системам. Отличие от спирали состоит в том, что в ризоме отсутствует общий вектор развития, у ризомы каждое ответвление может развиваться в любую сторону и принимать любые конфигурации. Ризома нелинейна. «Древо» – это базовая модель человеческого развития, объединяющая все остальные. «Древо» – это собирательная модель, объединяющая все дискурсы. Н.З. Мамонова предложила также зеркально-симметричную модель древа, которая используется для построения моделей с переходом внутри [10].

Рассмотрим содержание концептов NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА и определим подходящую фрактальную структуру для них.

Для проведения исследования нам необходимо отобрать англоязычные и русскоязычные научные статьи, четко транслирующие свою принадлежность к «империалистической» лингводидактической парадигме. Методом сплошной выборки из поисковой системы Google Scholar с использованием ресурсов портала «Киберленинка» (для русскоязычных статей) мы отобрали 10 англоязычных [19–26, 28, 29] и 9 русскоязычных статей [1, 4, 6, 13–18], содержащих упоминание лингводидактических моделей «Английский как второй язык» и/или «Английский как иностранный язык». Для англоязычного сегмента показателем служил год написания статьи. Если статья была написана ранее 1990 г., то с большой вероятностью она относится к старой парадигме. В русскоязычном сегменте большинство статей описывают модель «Английский как иностранный», так как обычно статьи посвящены обучению людей различных возрастов в рамках этого предмета в школе или вузе. Часто эта модель не называется, но следование автора ей ясно из контекста.

Основным признаком фрактала является самоподобие, которое реализуется через алгоритмы итерации и рекурренции, т.е. через алгоритмы многократного повторения и возвращения [12]. Поэтому, анализируя тексты статей, мы пытались выделить повторяющиеся паттерны и повторяющиеся связи с другими ключевыми концептами и обобщить их. Именно определив повторяющиеся моменты, мы сможем построить фрактальную модель концепта.

В табл. 1 представлены примеры из текстов научных статей. Каждый пример отображает связь NATIVE SPEAKER с другой ключевой единицей. Таких связей мы обнаружили три. Носитель языка в рамках «империалистической» лингводидактической парадигмы имеет устойчивые связи с моделью обучения, с преподавателями английского языка и также выступает в роли предполагаемого собеседника.

Чаще всего в отобранных статьях мы наблюдали представление носителя языка как модели обучения. Таким образом, отношения можно представить как равенство NATIVE SPEAKER = MODEL SPEAKER. Примеры вербализации данных отношений мы привели в первой графе табл. 1. Эта связь наблюдалась в отобранных статьях 12 раз.

Вторая по частотности связь относится к представлению о носителе языка как о предполагаемом, желаемом или целевом собеседнике. В исследуемых статьях успех или неуспех обучающегося оценивался с точки зрения восприятия его речи носителем. В данном случае мы можем выразить отношения равенством NATIVE SPEAKER = TARGET INTERLOCUTOR. Примеры реализации в текстах статей приведены в третьей графе табл. 1. Эта связь наблюдалась в отобранных статьях 6 раз.

Также мы наблюдаем влияние представлений о роли носителя языка на роль учителя иностранного или второго языка. Из приведенных в табл. 1 цитат мы видим, что учитель – носитель языка более предпочитаем как работодателями, так и учащимися. Из этого следует равенство NATIVE SPEAKER = IDEAL TEACHER.

Исходя из полученных данных, мы можем составить модель концепта NATIVE SPEAKER. Из всех фрактальных структур наиболее подходит модель «концентрические круги». В рамках империалистической лингводидактической парадигмы существуют устойчивые связи носителя языка с ключевыми элементами, четко определена роль и функция носителя языка. В рамках этой парадигмы статус носителя языка не подвергается сомнению, наоборот, только подтверждается его привилегированное положение относительно других пользователей английского языка.

В модели выявленные связи располагаются следующим образом: в центре находится NATIVE SPEAKER, следующий круг содержит элемент MODEL SPEAKER, так как частотность этой связи наиболее высокая. В более отдаленный круг мы поместили TARGET INTERLOCUTOR, и замыкает конструкцию элемент IDEAL TEACHER (рис. 1).

Таблица 1

Примеры вербализации связей концепта NATIVE SPEAKER с другими элементами системы в рамках «империалистической» лингводидактической парадигмы

The model speaker	The ideal teacher	A target interlocutor
1. The native speaker […] representing … the model speaker [20: c. 407] 2. concept of 'native speaker' that is provided as a model for language learners and against which they are measured [20: c. 409] 3. the native speaker is the model for language learners [20: c. 409] 4. Investigation of native-speaker performance might provide native-like target score ranges on each variable for learners to aim at. [24: c. 388] 5. the highest bands typically regard the learner as barely distinguishable from some idealized native speaker stereotype: speaking fluently, virtually error free, using a wide range of structures and vocabulary, and using them appropriately. [24: c. 390] 6. the emphasis seems often to be on "native-like rapidity" [24: c. 390] 7. the fluency target of the language learner is "native-like levels" [24: c. 392] 8. nonnative speakers at varying proficiency levels will approximate native norms for some of these speech acts [21: c. 34] 9. highly successful nonnative speakers can attain a native level of pronunciation proficiency [28: c. 114] 10. A nonpathological native speaker of English has mastery over the expressive and receptive use of the phonemic and syllabic repertoire of the oral language that s/he reads and spells. Second language (L2) speakers do not. [29: c. 74] 11. in the current climate it is becoming increasingly clear that a key element of successful native-like performance in a foreign language is mastery of lexical relations [25: c. 171] 12. the musical elements in poetry stimulate the learners' desire for approximating their speaking patterns to the native speaker norms by adhering to the principles of rhythm, rhyme, and intonation [22: c. 203]	1. The native speaker […] representing … the ideal teacher [20: c. 407] 2. the relative importance to employers of a teacher's 'nativeness' [20: c. 408] 3. the native speaker should be the one teaching them [20: c. 409] 4. reasonable to say that students would benefit from a native-speaking teacher with 'perfect' knowledge of the language and pronunciation. [20: c. 409] 5. many countries recruit teachers who are native speakers of English [19: c. 14]	1. one important rhetorical function of hesitation features for the L2 speaker vis-a-vis a native speaker interlocutor is to signal those places in which the speaker needs assistance [24: c. 394]. 2. the L2 speaker signals a request for confirmation of understanding from the native-speaker interlocutor, need for provision of a lexical item [24: c. 394] 3. "foreign accent," in particular, may alert the native speaker to the fact that the interlocutor is a nonnative [24: c. 394] 4. the foreign language teacher is often advised to persuade the learners that 'success in language learning depends upon the degree to which they integrate themselves with the "native environment" of the language' [19: c. 14] 5. as a nonnative ESL instructor at various levels, I have occasionally encountered moments in which I have been wholly at a loss as to whether to accept a particular sentence that is grammatically correct but potentially awkward to native English speakers for other reasons [23: c. 82]. 6. This type of error analysis focuses on the impressions and reactions of native speakers (NSS) rather than on the productions of learners [26: c. 274]

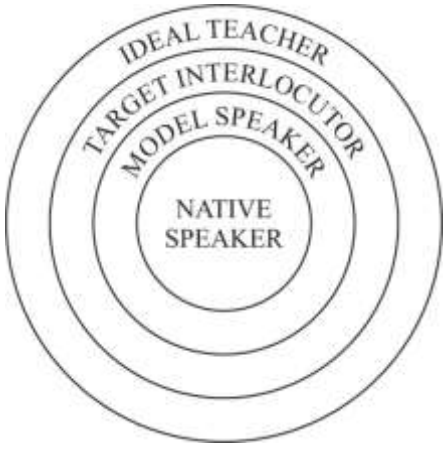

Рис. 1. Модель концепта NATIVE SPEAKER «концентрические круги»

Рассмотрим структуру концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА. Методика исследования идентична исследованию концепта NATIVE SPEAKER. Смысл связей в русскоязычном лингводидактическом дискурсе схож с англоязычным лингводидактическим дискурсом. Концепт НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА также связан с теми же ключевыми категориями: модель обучения, целевой собеседник и идеальный учитель. Примеры цитат, вербализирующие данные связи, приведены в табл. 2. Исходя из материала, мы можем составить те же равенства: НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА = МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ, НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА = ЦЕЛЕВОЙ СОБЕСЕДНИК, НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА = ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ.

Таблица 2

Примеры вербализации связей концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА с другими элементами системы в рамках «империалистической» лингводидактической парадигмы

Собеседник	Идеальный учитель	Модель обучения
1. Среди преимуществ использования сети Интернет на занятиях по иностранному языку особо выделена возможность осуществлять коммуникацию в настоящей языковой среде (например, общение с носителем языка через Skype), а не в искусственно созданных условиях, что способствует развитию коммуникативной компетенции [14: с. 207] 2. Здесь присутствуют необходимые спонтанность и адекватность, студенты говорят не шаблонно, а естественно. Происходит реакция на реплику носителя [14: с. 209] 3 … особенно важно для тех, кому предстоит непосредственное общение с иностранцами [18: с. 207] 4. Носитель языка моделирует ситуации, аналогичные событиям в реальной жизни, когда бывает сложно предугадать, в какое русло направится разговор буквально через минуту, – это значительно способствует мобилизации ресурсов обучаемого [18: с. 207] 5. Студенты могут общаться в скайпе с носителями языка – своими сверстниками или участвовать в групповых занятиях, проводимых носителями языка. Известно, насколько эффективно погружение в языковую среду в процессе изучения иностранного языка [1: с. 30] 6. Носитель языка моментально фиксирует слухом и опознает «чужое качество» в речи говорящего (хотя и не всегда может определить природу иноязычного акцента, т.е. его тип) [4: с. 6]	1. Возможность выучить иностранный язык у носителя, который, вероятно, владеет русским языком. Несомненно, именно носитель языка способен поставить правильное произношение и научить актуальной лексике [14: с. 207] 2. …предпочтение в обучении языку отдается именно его носителям [13: с. 2] 3. Сторонники коммуникативной методики указывают на недостатки этой методики. Во-первых, при всестороннем изучении языка не остается времени на чисто разговорную практику, а во-вторых, преподаватели, как правило, не являются носителями языка [18: с. 207] 4. …именно поэтому наиболее эффективный способ изучать английский – это общение с носителем языка [18: с. 207] 5. Английский с носителем языка – это: 1. Комфортное общение, подразумевающее максимальное погружение в языковую среду. 2. Естественное, «живое» произношение, способствующее развитию разговорной речи. 3. Возможность более близкого знакомства с англоязычной культурой, жизненным укладом и традициями [18: с. 207] 6. Занятия с носителем языка позволяют преодолеть имеющиеся комплексы, страхи и барьеры в общении [18: с. 207] 7. Сами носители языка сейчас всё больше и больше привлекаются в российские учебные учреждения. Такие преподаватели особенно ценятся там, где обучают английскому языку по коммуникативному методу, их «аутентичность» является важной частью интеллектуального капитала учебного заведения [17: с. 30]	1. EFL предполагает, что в образовательных целях опора должна идти на АЯ стран – носителей языка (как родного) [13: с. 2] 2. …образовательные стандарты долгое время требовали от учащихся умения общаться с носителями языка (как родного) [13: с. 2] 3. На занятиях с преподавателем-носителем весь урок происходит исключительно на английском языке, начиная с момента встречи и заканчивая прощальными словами. Подобный подход способствует перестройке мышления [18: с. 207] 4. Еще одна важная задача, которая решается во время занятий с носителями, – это приобретение английского акцента [18: с. 208] 5. В современном образовательном стандарте говорится о необходимости использования при обучении аудированию аутентичных текстов, т.е. начитанных носителями языка [16: с. 192] 6. Поскольку стратегической целью обучения английскому языку является развитие у студентов способности к межкультурному общению, само общение выступает в качестве средства достижения этой цели и средства обучения языку и культуре его носителей [15: с. 85] 7. Процесс овладения языком вне пределов страны изучаемого языка и без непосредственных контактов с культурой носителей языка представляется менее благоприятным, поэтому необходим поиск новых теорий, методов и принципов обучения, способных сделать этот процесс максимально эффективным. Если рассматривать язык как систему, то грамматика является одним из важнейших ее компонентов. <…> Однако сформированные грамматические навыки очень важны для безошибочного использования грамматических средств во всех четырех видах речевой деятельности обучающихся [6: с. 284]

В связи со схожестью смыслов и содержания для концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА мы также выбираем модель «концентрические круги». Небольшое отличие заключается в еще большей однородности материала и стабильности системы. Количество связей НОСИТЕЛЯ ЯЗЫКА со всеми тремя элементами почти равное. Тем не менее есть небольшое изменение в положении кругов. Ближайший круг также содержит МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ, но следующий круг связан с категорией ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ и только потом круг ЦЕЛЕВОЙ СОБЕСЕДНИК. Возможно, это вызвано социокультурными факторами, так как преподаватель-носитель представляет большую ценность в русскоязычном контексте из-за меньшей распространенности преподавателей-носителей. С другой стороны, большинство учащихся не общались с носителями языка и не предполагают это общение в будущем, что отодвигает значимость носителя языка в качестве собеседника. Модель концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА представлена на рис. 2.

Как мы видим, различия в содержании русского и английского концептов не существенны в рамках старой лингводидактической парадигмы. В ней данные термины действительно существовали как

абсолютные эквиваленты. Мы можем предположить, что расхождение в дефинициях вызвано произошедшим сдвигом парадигмы в англоязычном научном дискурсе.

Рис. 2. Модель концепта НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА «концентрические круги»

Большинство русскоязычных дефиниций термина «носитель языка» до сих пор транслируют содержание, свойственное «империалистической» лингводидактической парадигме, в то время как в англоязычном дискурсе распространяются и закрепляются новые смыслы. Структура концепта NATIVE SPEAKER и НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА в новой плюрицентричной парадигме подлежит дальнейшим исследованиям и разработке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артамонова, Л.А.* Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов / Л.А. Артамонова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – № 2 (1). – С. 28–33.

2. *Ахманова, О.С.* Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1966. – 606 с.

3. *Белозерова, Н.Н.* Когнитивные модели дискурса : учеб. пособие / Н.Н. Белозерова, Л.Е. Чуфистова. – 2-е изд. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2013. – 256 с.

4. *Вишневская, Г.М.* Межкультурная коммуникация, языковая вариативность и современный билингвизм [Электронный ресурс] / Г.М. Вишневская // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 1. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/novye_Issledovaniy/13_1/ (дата обращения: 18.01.2019).

5. *Качру, Б.* Мировые варианты английского языка: агония и экстаз / Б. Качру ; пер. Т.А. Иванковой // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. XIV. Вып. 4 (№ 75–76). – С. 145–164.

6. *Латыпова, Э.Р.* Преобразование традиционного обучения грамматике английского языка / Э.Р. Латыпова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2014. – № 2. – С. 283–285.

7. *Ловцевич, Г.Н.* Кросскультурный терминологический словарь как способ репрезентации терминологии гуманитарных наук : моногр. / Г.Н. Ловцевич. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 264 с.

8. *Ловцевич, Г.Н.* "Носитель языка" и "Native speaker": иллюзорное соответствие / Г.Н. Ловцевич, О.Н. Гич // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2018. – Т. 22. № 2. – С. 436–447. – (Серия: Лингвистика).

9. *Ловцевич, Г.Н.* Осторожно – термин: проблемы перевода терминов гуманитарных наук / Г.Н. Ловцевич, А.С. Трифонов // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2018. – Т. 15. № 1. – С. 109–112.

10. *Мамонова, Н.В.* Фрактальная самоорганизация британского сказочного дискурса (на примере концепта «Welfare») / Н.В. Мамонова. – Челябинск, 2015. – 233 с.

11. *Олизько, Н. С.* Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Олизько Наталья Сергеевна. – Челябинск, 2009. – 43 с.

12. *Плотникова, С.Н.* Фрактальность дискурса как новое лингвистическое понятие. / С.Н. Плотникова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 3 (15). – С. 126–134.

13. *Серик, Н.И.* Методика преподавания английского языка как международного: базовые положения [Электронный ресурс] / Н.И. Серик // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-prepodavaniya-angliyskogo-yazyka-kak-mezhdunarodnogo-bazovye-polozheniya (дата обращения: 30.11.2018).

14. *Сидорова, А.С.* Обучение иностранному языку на основе ресурсов сети интернет / А.С. Сидорова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 19. – С. 207–210.

15. *Смирнова, Е.В.* Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку / Е.В. Смирнова // Карельский научный журнал. – 2014. – № 4 (9). – С. 82–88.

16. *Сысоев, П.В.* Подкасты в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2014. – № 2 (26). – С. 189–201.

17. *Флёров, О.В.* Виртуальные средства обучения английскому языку / О.В. Флёров // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. – № 1 (9). – С. 28–33.

18. *Шепелева, Н.Ю.* Использование коммуникативной методики в преподавании английского языка (на примере международной программы Fulbright с носителями языка) [Электронный ресурс] / Н.Ю. Шепелева // Вестник Костромского государственного университета. – 2014. – № 5. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-komm-unikativnoy-metodiki-v-prepodavanii-angliyskogo-yazyka-na-primere-mezhdunarodnoy-programmy-full-bright-c-nositelyami (дата обращения: 30.11.2018).

19. *Alptekin, C.* The question of culture: EFL teaching in non-English-speaking countries / C. Alptekin // ELT Journal. – 1984. – Vol. 38. № 1. – P. 14–20.

20. *Clark, E.* The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey / E. Clark, A. Paran // System. – 2007. – Vol. 35. № 4. – P. 407–430.

21. *Cohen, A.D.* The production of speech acts by EFL learners / A.D. Cohen, E. Olshtain // TESOL Quarterly. – 1993. – Vol. 27. № 1. – P. 33 – 56.

22. *Khatib, M.* Literature in ESL/EFL Classroom / M. Khatib, A. Razaei, A. Derakhshan // English Language Teaching. – 2011. – Vol. 4. № 1. – C. 201–208.

23. *Kobayashi, T.* Native and nonnative reactions to ESL compositions / T. Kobayashi // TESOL Quarterly. – 1992. – Vol. 26. № 1. – P. 81–112.

24. *Lennon, P.* Investigating fluency in EFL: A quantitative approach / P. Lennon // Language Learning. – 1990. – № 40(3). – C. 387–417.

25. *Liu, E. T. K.* Investigating learner vocabulary: A possible approach to looking at EFL/ESL learners qualitative knowledge of the word / E. T. K. Liu, P.M. Shaw // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2001. – Vol. 39. № 3. – P. 171–194.

26. *Ludwig, J.* Native-speaker judgments of second-language learners' efforts at communication: A review / J. Ludwig // The Modern Language Journal. – 1982. – Vol. 66. № 3. – P. 274–283.

27. *Saraceni, M.* Relocating English: towards a new paradigm for English in the world / M. Saraceni // Language and Intercultural Communication. – 2009. – Vol. 9. № 3. – P. 175–186.

28. *Smit, U.* The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners / U. Smit // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. – 2002. – Vol. 40. № 2. – P. 89–116.

29. *Wade-Woolley, L.* The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill / Wade-Woolley, L. Siegel // Spelling / Rebecca Treiman (ed.) – Dordrecht : Springer, 1997. – P. 73–92.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-97-101

ПРИЁМ «МУЛЬТИМОДАЛЬНОЕ СОЧИНЕНИЕ»: ПОЛИКОДОВЫЙ-ПОЛИМОДАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОБЛОГА)

Ю.А. Евграфова

Данная статья посвящена описанию метода «мультимодальное сочинение», основанного на использовании поликодового и полимодального представления информации, которое предполагает задействование гетерогенных (поликодовых-полимодальных) текстов в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: поликодовый-полимодальный текст, мультимодальность, видеоблог, гетерогенный текст, семиотика.

METHOD OF "MULTIMODAL COMPOSITION": POLYCODE-MULTIMODAL TEXT AS AN INSTRUMENT OF TEACHING AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS (A CASE STUDY OF VIDEO BLOG)

Yu. A. Evgrafova

This article discusses the method of "Multimodal composition", based on the employment of polycode and multimodal ways of information transfer, which involves heterogeneous (polycode-multimodal) texts into the process of foreign language teaching.

Key words: polycode-multimodal text, multimodality, video blog, heterogeneous text, semiotics.

Введение

ФГОС ВО ставит перед современным преподавателем иностранного языка задачу подготовки будущих специалистов, имеющих знания в таких областях профессиональной деятельности, как «теория иностранных языков; теория и методика преподавания иностранных языков и культур; перевод и переводоведение; теория межкультурной коммуникации; лингвистические компоненты электронных информационных систем; иностранные языки и культуры стран изучаемых языков» [10].

Кроме того, согласно ФГОС ВО современный выпускник-бакалавр должен быть готов решать определенные профессиональные задачи в рамках: 1) переводческой деятельности, вовлекающей среди прочего обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах, выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации, а также составление словников, методических рекомендаций в профессионально ориентированных областях межкультурной коммуникации; 2) информационно-лингвистической деятельности, в ходе которой производится обработка русскоязычных и иноязычных текстов, экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов в производственно-практических целях; применение средств информационной поддержки лингвистических областей знания и сопровождение лингвистического обеспечения электронных информационных систем и электронных языковых ресурсов различного назначения [10].

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка ставится задача развивать у студента все виды речевой деятельности, предполагающей овладение навыками чтения, письма, говорения и аудирования, требующимися как для повседневного общения, так и для деловой коммуникации. Одним из эффективных методов развития данных компетенций является использование поликодового и полимодального способов представления информации, поскольку увеличиваются доли невербального (визуального и паралингвистического) в современной коммуникации (как деловой, так и повседневной) и усиливаются связи языка с другими семиотическими системами. Именно поэтому внедрение в учебный процесс аутентичных поликодовых-полимодальных текстов представляет особую значимость при обучении межкультурному иноязычному общению на занятиях иностранного языка.

Понятие поликодового-полимодального текста

Термин «поли- и монокодовый» был введен Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт, которые полагали, что по-

Евграфова Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры индоевропейских и восточных языков лингвистического факультета Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета.

Evgrafova Yulia Aleksandrovna – PhD in Philology, Associate Professor, Indo- European and Eastern Languages Department, Linguistic Faculty, Institute of Linguistics and International Communication, Moscow Regional State University.

E-mail: 212.155.04@mail.ru

© Евграфова Ю.А., 2019

ликодовым можно обозначить тот текст, в котором наличествует контаминация естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.) [2].

На сегодняшний день лингвисты-теоретики поразному определяют явление семиотически осложнённого, многослойного текста. По мнению А.Г. Сонина, поликодовый текст имеет в своей структуре семиотически гетерогенные, т.е. разнородные, компоненты «в устной или письменной форме, изображения, а также знаки иной природы» [7: с. 117]. Такой же точки зрения придерживается и Е.Д. Некрасова, по мнению которой поликодовый текст содержит в себе сочетание разных семиотических знаков [4]. В.Е. Чернявская же полагает, что в поликодовом тексте контаминируются и коррелируют разного рода коды, а не знаки [11].

В данной работе, вслед за О.И. Максименко, под поликодовым текстом понимается текст, в котором взаимодействует различное количество знаковых систем [3], что обусловливает количество задействованных в тексте кодов и является определяющим в количестве каналов информации, задействованных у потребителя при его восприятии.

Как известно, информация может передаваться по каналам искусственным (телефон, телеграф и т.д.) и естественным, которые совпадают с каналами восприятия индивидуума (визуальный, аудиальный, кинестетический, осмический, дегустационный, кожно-тактильного соприкосновения) [5]. Данный факт модальности – принадлежности к какой-либо сенсорной системе, каналу восприятия – необходимо учитывать при рассмотрении гетерогенных текстов, поликодовых-полимодальных, поскольку это также влияет на порождение, передачу и восприятие сообщения, как и используемые коды.

Изучением феномена модальности текста занимаются такие ученые, как: Т.М. Рогожникова, Э.Г. Никитина [6], Т.А. Винникова [1], Е.Д. Некрасова [4], А.М. Трубников [9]. В целом ученые сходятся во мнении, что тексты, в которых помимо зрительного задействуется как минимум еще один перцептивный канал, следует называть полимодальными, если только один – мономодальными.

Полимодальным представлением информации является социально и культурно обусловленный способ означивания, предполагающий использование в процессе коммуникации различных кодов, задающих изображение (статическое и динамическое), графическое начертание слов, музыку, речь, и вовлекающий в их восприятие модальность зрительную и слуховую.

Подход к тексту (как устному, так и письменному) с позиций его полимодальной и поликодовой характеристики предполагает участие всех модальностей и кодов в конструировании значения сообщения, что объясняется сдвигом позиции языка с центральной на второстепенную – он больше не является единственным способом означивания в современном обществе.

Интерактивная культура, с которой связана современная молодежь, предоставляет возможности не только изучать, вступая во взаимодействие с другими пользователями сети Интернет, но и создавать свою собственную мультимедийную продукцию при помощи таких новых медиа, как YouTube или виртуальные игры, в отличие от старых медиа – телевидения, которые воспитывали потребителей и зрителей, но не активных творцов-участников.

Внедрение поликодовых-полимодальных текстов в аспекте преподавания иностранных языков в высшей школе связано в основном с потреблением такой мультимедийной продукции, как фильмы или статические изображения.

На данный момент в учебных учреждениях обучение иностранному языку осуществляется через устную речь и письмо, а использование других кодов и модальностей остаётся без должного внимания. Когда студентам на занятиях по иностранному языку предлагается создать текст, то основной упор делается на сам язык, как устный, так и письменный. Однако образование значения есть динамичный процесс, в котором задействован не только язык как универсальный код, но и другого рода коды, задающие знакообразование, и разного рода модальности. Предоставление возможности студентам использовать не только язык, но и другие коды, передающие значение через звук или изображение, сопровождающие письменный или устный текст, является способом насыщения текста новыми смыслами, так же как и различные модальности, вовлечённые в их порождение, восприятие и интерпретацию.

Прием «мультимодальное сочинение»

С первого взгляда может показаться, что подход к тексту как к сложному, семиотически осложнённому целому, созданному модальностями и кодами, тяжело применим в практике преподавания языка не только иностранного, но и родного. Однако средства новых медиа и новых информационных мультимедийных практик, таких как видеоблогинг, опирающийся на цифровую платформу YouTube, даёт возможность делиться личными историями и получать комментарии, что может быть использовано на практических занятиях по иностранному языку, создавая новое деятельностное пространство для современных студентов.

Использование новых мультимедийных технологий, дающих возможность порождать поликодовые-полимодальные тексты, с целью обучения языку можно обозначить как прием «***мультимодальное сочинение***». Он не несёт угрозы истощения традиционных путей сочинения, а, наоборот, обо-

гащает средства означивания. Порождаемый студентами продукт (поликодовый-полимодальный текст) сравним с традиционными нарративными структурами, поскольку для них также характерна линеарность и временное развертывание информации, только не на бумаге, а на экране.

На практике приём мультимодального сочинения предполагает учитывание такого коммуникативно-прагматического аспекта, как активная роль коммуникантов в означивании, их осознанный выбор средств выражения мыслей, обусловленный культурно и социально. Использование изображения, звука, речи и т.д. в мультимодальном сочинении в рамках учебного процесса влияет на модальности и коды, применяемые для порождения текста так же, как и общий контекст задания. Разные модальности и коды имеют разные возможности действия – возможные применения и ограничения. Например, речь ограничена своей временной характеристикой и линеарностью, изображение организуется в пространстве и характеризуется одномоментностью и недискретностью. Там, где организация изображения приводит к порождению недискретного образования, воспринимаемого как единое смысловое целое, речь или звук образуют временную последовательность, а жесты и движущиеся изображения сочетают в себе характеристики временные и пространственные, конструируя статодинамический континуум текста. Студенты, создавая мультимодальное сочинение, фактически «пишут» его не буквами алфавита, а при помощи контаминации звуковой дорожки, речи, жестов, взгляда, интонации и изображения, чтобы не просто породить поликодовый-полимодальный текст, а передать значение и смысл различными кодами и модальностями.

Видеоблог и алгоритм работы с ним на занятиях иностранного языка

Примером поликодового-полимодального текста является видеоблог, берущий свое начало в таком социокультурном явлении, как блог (интернет-журнал). Форма его подачи схожа с телевидением, однако имеет и свои отличия. Видеоблог может быть размещен в сети Интернет на каком-либо сайте, либо на видеохостинге YouTube и может быть воспроизведен на экране компьютера, планшета или телефона, т.е. существует в потенциальном состоянии воспроизведения и не имеет стабильного тела, а только временное, доступен всем, у кого есть сеть Интернет, также он не ограничен временными рамками трансляции, поскольку может быть остановлен и просмотрен с любого места своего повествования в любой момент времени. Видеоблог наполняется автором видеотекстами с целью публичного просмотра другими пользователями, становясь формой «виртуального» общения. Смысловое наполнение текстов определяется самим автором и целями, которые он перед собой ставит. Это может быть личный видеодневник, рассказывающий о буднях, комедийная зарисовка, обзор фильмов и пр. На сегодняшний день нет четкого разграничения жанров видеоблогов, поскольку данное явление постоянно развивается и приобретает новые черты. И.А. Текутьева выделяет 11 основных жанров видеоблогов: обзор, летсплей, пранк, обучающее видео, влог, шоу, диалог, гайд, челлендж, скетч, троллинг-интервью [8].

Прием «Мультимодальное сочинение»: алгоритм работы

Прием «мультимодальное сочинение» предполагает следующие этапы.

Этап 1. Работа с видеотекстом-эталоном.

Прежде чем начинать работу по созданию своего видеоблога, студентов необходимо познакомить с текстом-эталоном, выбор которого зависит от текущей темы. Варианты видеоблогов, которые могут быть использованы на занятиях иностранного языка: Eat Sleep Dream English (носитель рассказывает об особенностях английского языка) [13], UK Parliament (видеозаписи из британского Парламента) [18], Fun London Guides – Julian McDonnell Films (виртуальные экскурсии по Лондону с параллельным знакомством с обычаями и устоями британцев) [14], Love and London (рассказы о жизни в Лондоне изнутри) [15], The Royal Family (повествование о королевской семье) [17], Paul Joseph Watson (монологи на острые политические и социальные темы) [16], Very British Problems (рассказы о типичных британцах и их насущных проблемах) [19].

Работу с видеоблогом можно разделить на следующие шаги:

1. Просмотр.
2. Контроль понимания.
3. Работа с лексикой, грамматикой, функциональным слоем языка и пр. в зависимости от темы и нужд студентов.
4. Разбор средств конструирования значения (вербальных и невербальных).

Методическое наполнение данных шагов производится в соответствии с уровнем группы, темой занятия, предпочтениями преподавателя.

Этап 2. Подготовительный.

Прежде чем начинать работу по созданию видеоблога, необходимо обсудить со студентами такие структурные критерии будущего текста, как ситуативные факторы, выделенные С.А. Херринг [12], от которых будет зависеть содержание и смысловое наполнение:

1) структуру участия:
   – один-на-один/один-многим/многие-многим;
   – частное/публичное;

– степень анонимности/псевдонимности;
– размер группы; количество участников;
– количество, степень участия;
2) характеристики участников коммуникации:
– пол, возраст, род деятельности;
– умения и навыки: языковые, компьютерные;
– опыт «виртуального» общения;
– роль/статус: в реальной жизни, в он-лайн пространстве;
– социокультурные нормы и нормы коммуникации;
– убеждения, идеологии, мотивация;
3) цели:
– группы (профессиональной, социальной, фантазийной, экспериментальной и пр.);
– общения (для получения информации, произвести впечатление, развлечь и пр.);
4) тема:
– группы (политика, лингвистика, и пр.);
– обмена комментариями;
5) тональность коммуникации:
– серьезная/игровая;
– формальная/неформальная;
– придирчивая/дружелюбная и пр.;
6) вид деятельности:
– дебаты;
– обмен мнениями;
– очерк и пр.;
7) нормы:
– организации;
– языка;
– социальные;
8) код:
– лингвистические средства;
– нелингвистические средства.

Этап 3. Создание своего видеотекста.

На данном этапе студентам даётся возможность творчески проявить себя и одновременно преследуется конкретная учебная цель практически использовать пройденную лексику, грамматику и т.п. текущей темы занятия.

Этап 4. Рефлексия и контроль выполненного задания.

Контроль выполнения задания осуществляется преподавателем на протяжении всего процесса без исправлений с фиксацией удачных и неудачных примеров использования языка, а также по завершении создания продукта с разбором не только ошибок, но и удачного применения языкового материала. Кроме того, вместе со студентами проводится рефлексия не только грамотности, но и проделанной работы в целом. Группе предлагается вести свой видеоблог и выкладывать видео по мере прохождения курса.

Заключение

Перспектива дальнейшего ведения собственного видеоблога на иностранном языке мотивирует студентов к более серьёзному и глубокому изучению языка, а открывающаяся перед ними возможность творчества и получения комментариев представленного на видеохостинге контента смогут возбудить интерес к процессу обучения. Приём «мультимодальное сочинение» позволяет глубже и «надежнее» закрепить не только пройденный языковой материал, но и некую модель общения. Таким образом, использование поликодового-полимодального текста как средства преподавания иностранного языка способствует развитию компетенций (как общекультурных, общепрофессиональных, так и профессиональных), которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы бакалавриата: владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации (ОК-3); владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме (ОПК-4); владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ОПК-5); владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (ОПК-6); способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ОПК-7); владение особенностями официального, нейтрального и неофициального регистров общения (ОПК-8); готовность преодолевать влияние стереотипов (ОПК-9); владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ОПК-11); способность работать с электронными словарями и другими электронными ресурсами для решения лингвистических задач (ОПК-13); владение необходимыми интеракциональными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-16); способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-17); владение нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения (ПК-18) [10].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Винникова, Т.А.* Особенности поликодовой и полимодальной организации кинотекста (на материале художественного фильма «The Queen») / Т.А. Винникова // Вестник

Челябинского государственного университета. – 2009. – № 27. – С. 9–11.

2. *Ейгер, Г.В.* К построению типологии текстов / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Лингвистика текста : материалы науч. конф. при МГПИИЯ им. М. Тореза.– М., 1974. – Ч. I. – С. 103–109.

3. *Максименко, О.И.* Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии / О.И. Максименко // Вестник РУДН. – 2012. – № 2. – С. 93–102. – (Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика).

4. *Некрасова, Е.Д.* К вопросу о восприятии полимодальных текстов / Е.Д. Некрасова // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 378. – С. 45–48.

5. *Панфилова, А.П.* Теория и практика общения : учеб. пособие / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2007. – 288 с.

6. *Рогожникова, Т.М.* Исследование суггестивной эффективности поликодовых и полимодальных текстов (на материале телевизионных спортивных репортажей) / Т.М. Рогожникова, Э.Г. Никитина // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2012. – № 3. – С. 205–213.

7. *Сонин, А.Г.* Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Сонин Александр Геннадьевич. – М., 2006. – 310 с.

8. *Текутьева, И.А*. Жанрово-тематическая классификация видеоблогинга / И.А. Текутьева // Медиасреда. – 2016. – № 11. – С. 107–113.

9. *Трубников, А.М.* Методика оценки полимодального текста через призму ценностей / А.М. Трубников // Стратегии интернационализации в иноязычном образовании : материалы и докл. междунар. конф. / отв. ред. В.В. Левченко. – Самара : Самарский нац. исслед. ун-т им. акад. С.П. Королева, 2017. – С. 252–257.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Лингвистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos-vob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 10.10.2018).

11. *Чернявская, В.Е.* Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность / В.Е. Чернявская. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 245 с.

12. *Herring, S.C.* A Faceted Classification Scheme For Computer-Mediated Discourse / S.C. Herring // Language @ internet. – 2007. – Vol. 4. № 1. – P. 1–37.

13. Eat Sleep Dream English [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/channel/UCu4AP8qmYnXNUipUeyPQKig (accessed: 10.10.2018).

14. Fun London Guides – Julian McDonnell Films [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/channel/UCFWqceEDVxifaU3ljzMH5tg (accessed: 10.10.2018)

15. Love and London [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/channel/UC2n4MvLJDH2-GWzjJrC58Zw (accessed: 10.10.2018).

16. Paul Joseph Watson [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/channel/UCittVh8imKanO_5KohzDbpg (accessed: 10.10.2018).

17. The Royal Family [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/user/TheRoyalChannel/videos (accessed: 10.10.2018).

18. UK Parliament [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/channel/UCMasyWuE1P2AaEKw_FkGq9g (accessed: 10.10.2018).

19. Very British Problems [Electronic resource]. – URL: https://www.youtube.com/channel/UCUk5NIwmyfUO6wlZRuYMItg (accessed: 10.10.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-102-107

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ НАД СОЗДАНИЕМ ТЕКСТОВ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.А. Емельянова

В статье рассмотрены характерные особенности устной публичной речи как сферы реализации риторически организованного дискурса. Автор анализирует различные приемы и средства интеллектуального и эмоционального воздействия говорящего на аудиторию. Рекомендации, данные в статье, позволяют обобщить методические принципы лингводидактической работы над созданием текстов публичных выступлений по специальности на английском языке.

Ключевые слова: дискурс, риторика, устная публичная речь, лингводидактика, межкультурная коммуникация.

LINGUADIDACTIC PRINCIPLES OF CREATING THE TEXTS OF PUBLIC PRESENTATIONS IN ENGLISH

N.A. Yemelyanova

The article deals with characteristic features of public speaking as the sphere of rhetorically-organized discourse. The author analyzes various devices and means of intellectual and emotional influence upon the audience. Practical recommendations given in the article make it possible to summarize methodological principles of linguadidactic work on creating the texts of public presentations in English.

Key words: discourse, rhetoric, public speaking, linguadidactics, cross-cultural communication.

Введение

В рамках исследования характерных особенностей риторически организованного дискурса естественно возникает необходимость его рассмотрения с точки зрения такого непременного аспекта человеческого общения, как межкультурная коммуникация. Говоря о межкультурной коммуникации, мы имеем в виду прежде всего адекватность взаимопонимания между коммуникантами, которые принадлежат к разным этническим группам, являются носителями разных национальных культур [4; 7; 9].

Обращаясь к потенциально иностранной или даже многонациональной аудитории, безусловно, необходимо обладать определенным багажом фоновых знаний, касающихся специфики восприятия, особых культурных традиций либо своеобразия правил этикета, заложенных в сознании слушающих. Поскольку основной задачей говорящего в данном случае является убеждение аудитории в правильности его идей, становится совершенно неприемлемо, чтобы по какой-либо причине (в том числе и по причине культурных различий) могли возникнуть разночтения, т.е. ситуации неверной интерпретации сказанного. Системный анализ русской и английской публичной речи выявил ряд принципиальных различий, и, следовательно, существует острая необходимость обучения навыкам публичных выступлений на иностранном языке перед иноязычной аудиторией.

Цель данной статьи – обобщить отличительные особенности публичных выступлений на английском языке и обосновать методику лингводидактической работы над созданием текстов данного характера. Отметим, что в риторически организованном дискурсе первостепенное значение имеет дидактическая интенция, являющаяся основой позиции говорящего. В этой связи коммуникативный акт представляет собой, главным образом, монолог, цель которого – донести до аудитории необходимую информацию, взгляды и убеждения выступающего. Данный вид дискурса отличает его ярко выраженная направленность на убеждение, эксплуатация функции воздействия, для достижения которого выступающий использует широкий спектр различных лингвистических средств. Данные средства можно рассматривать как важные дискурсообразующие факторы [3; 6].

В первую очередь следует подробнее изучить основные отличительные особенности публичных выступлений на русском и английском языках.

1. Распределение ситуационных ролей (оратор–аудитория)

Основой для жанровой дифференциации корпуса изученных в ходе исследования материалов стал

Емельянова Наталья Александровна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры теории преподавания факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Yemelyanova Natalya Aleksandrovna – Candidate of Philology, Department for Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: n_emelianova@mail.ru

© Емельянова Н.А., 2019

принцип соотношения коммуникативных ролей. В русской традиции докладчик, лектор, учитель всегда воспринимается как лидер, который полностью руководит процессом. Он берет на себя роль убежденного представителя одной из существующих научных концепций, доказывает слушателям, почему именно эта концепция представляется ему наиболее убедительной, аргументированной, но не исключает не только возможности возникновения вопросов, сомнений, контраргументов со стороны слушателей, но и наличия иных идей и научных теорий, также оснащенных системой тезисов и доказательств.

Необходимым атрибутом научного текста являются цитаты и ссылки. Обращение к такому приему общения с аудиторией способствует реализации нескольких коммуникативных задач. Например, говорящий может сослаться на общеизвестный источник и тем самым показать, что обсуждаемые в аудитории вопросы, что называется, у всех «на слуху», а высказываемые им суждения уже не раз привлекали внимание многих известных ученых. Подобный прием усиливает значение, актуальность обсуждаемой научной проблемы.

Кроме того, говорящий может упомянуть имена наиболее уважаемых исследователей, целые научные институты, лингвистические школы, в правильности постулатов которых никто из слушающих, безусловно, не сомневается.

В то же время для представителей западной культуры является естественным (и соответственно ожидаемым) установление дружеского психологического контакта со слушателями, которые как бы вовлекаются в условный диалог с выступающим за счет большого количества дискурсивных слов, встречающихся в речи [10].

Использование иносказаний и эвфемизмов – это приемы, вытекающие из требований политкорректности, являющейся чрезвычайно важным аспектом для создания доверительных отношений между говорящим и слушающими. Привлечение специфической профессиональной или социально ориентированной лексики также служит целям обеспечения комфортных условий для восприятия материала аудиторией. Употребление цитат и ссылок на источники, имеющие высокий авторитет для данной аудитории, способствует приданию дополнительного веса выступлению, а также возбуждает интерес слушателей.

2. Адресация (средства налаживания общения с аудиторией)

Говоря о дискурсивных словах, мы имеем в виду специфический набор слов и словосочетаний, участвующих в образовании дискурса. Для того чтобы речь говорящего оказывала воздействие на аудиторию, она должна быть динамичной, гибкой, поэтому дискурсивные слова с закодированными в них метапосланиями необходимы для установления доброжелательных отношений со слушающими.

Кроме того, и выбор личных местоимений, при помощи которых говорящий обращается к аудитории, также служит определенным средством воздействия на слушающих. Так, лектор чаще всего употребляет местоимение 'Вы' ('You') в неопределенно-личном значении, апеллируя таким образом и ко всем сразу, и к каждому в отдельности:

...Now, you see, you start off talking about grammar and say that intonation is important because it makes grammatical differences, but before you know where you are you end up talking about attitudes... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?")[1]

Несмотря на то что дискурсивные слова встречаются в интеллективном регистре значительно реже, чем, например, в неформальной беседе между близкими друзьями, отсутствие таких слов и словосочетаний, в особенности в устной форме представления любого примера дидактического дискурса, делает речь неестественной и чересчур усложненной. Дискурсивные слова также помогают установить определенную степень взаимопонимания между говорящим и аудиторией, поскольку, безусловно, на реакцию аудитории говорящий ориентируется с целью выработки наиболее адекватных форм речевого поведения, соответствующих ситуации общения [2].

При этом возможно осуществить классификацию дискурсивных слов и выражений на основе передаваемых с их помощью метапосланий.

1. *Обращение к аудитории* (апелляция к фоновым знаниям слушающих с использованием местоимения “you”):

You all see that …; If you think that ...; Maybe, you remember how …

2. *Выражение личного восприятия фактов, явлений, событий* (с использованием местоимений “I”, “Me”, “My”):

I would say that …; It seems to me that …; From my point of view, …;

I really doubt that …; This example has stuck in my mind …;

This issue has a great meaning for me …

3. *Соединение с аудиторией* (с использованием местоимений “We”, “Us”):

We can see that …; As we all know …; We must admit that …;

It is clear to all of us that …

4. *Привлечение внимания аудитории:*

This is what I would like to remind you about …;

Maybe, some of you remember …;

I give this example in order to …

[1] https://archive.org/stream/DavidCrystal/david-crystal_djvu.txt

5. *Оценка выступающим обсуждаемых явлений:*
A unique phenomenon
An astonishing fact
An impressive example
6. *Вводные слова и выражения*:
Let's say, ... ; In fact …; Maybe,...
7. *Риторические вопросы*:
So how will it develop?
Now what are the causes of this?

В дидактическом дискурсе говорящий использует риторические вопросы с целью реализации двух главных задач. С одной стороны, вопросы, адресованные говорящим самому себе, служат своего рода вопросным планом для всего выступления и помогают лучше структурировать сообщаемую информацию. Благодаря этому речь становится более логически связной, что облегчает ее восприятие и усвоение. К тому же, применяя данный синтаксический прием, говорящий с большой степенью вероятности предугадывает вопросы слушающих.

С другой стороны, вопросы, адресованные говорящим к аудитории, создают атмосферу двустороннего общения. При этом говорящий призывает слушающих опираться на уже имеющиеся у них знания в процессе восприятия новой информации, побуждает аудиторию мысленно активно участвовать в текущих рассуждениях. Так, в следующем примере говорящий инсценирует диалог между преподавателем и студентами, задавая вопрос от имени преподавателя и сразу же отвечая на него уже от лица студентов:

...How do you make positive and negative constructions in English, please? Well, you add a 'not' and all the rest of it... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?").

Для носителей русского языка дискурсивные слова не несут этикетного значения (это в основном вводные слова и вокализованные паузы), а для англоязычных участников коммуникации подобные слова и обороты служат средством общения с аудиторией (прямые обращения, апелляция к фоновым знаниям и др.).

Для британских носителей английского языка характерно активное использование многочисленных метаслов, описательных выражений и развернутых комментариев. Соответственно от собеседников-иностранцев они тоже рассчитывают услышать высказывания, организованные по сходному принципу. Нередко их ожидания оказываются напрасными – носитель иного языка, говоря по-английски, использует в речи дискурсивные особенности, свойственные его родному языку. Для англичан такого рода речевые примеры порой воспринимаются как стилистически маркированные: странные, слишком прямолинейные и даже грубо звучащие. Такое впечатление производит на участников коммуникации отсутствие или недостаточное количество парентетических внесений в высказываниях иностранных участников беседы.

3. Категория вежливости (особенности этикета)

Диалог между выступающим и аудиторией характеризуется определенным набором этикетных формул, особенно в его начале или конце, а также при смене темы. Важным для разговора при этом является, конечно же, прежде всего выбор темы, она должна быть приемлемой для всех участников.

В речи представителей западной культуры существуют непреложные правила выстраивания взаимоотношений с аудиторией, связанные с вопросами этикета.

Коммуникация непременно происходит в соответствии с определенным алгоритмом, включающим стандартные, клишированные фразы. Отсутствие либо значительно меньшее количество подобных фраз у русскоязычных ораторов часто воспринимается как знак излишней серьезности или даже недружелюбия.

Русскому дискурсу в меньшей степени присущи различные формы выражения и такого менталитетного свойства речи, как политическая корректность. Например, в ходе выступлений англоговорящих ораторов нередко встречаются иронические высказывания, направленные говорящим в свой адрес. Это оказывается чрезвычайно эффективным средством налаживания взаимопонимания с аудиторией, одним из способов показать, что говорящий – такой же обыкновенный человек, как и другие, и что между ним и слушающими вполне могут сложиться равноправные, доверительные отношения. Так, в некоторых случаях вопросы этикета и политической корректности могут стать предметом шутки, что также положительно воспринимается слушателями:

... Most of the contrasts in English are contrasts of attitude, of emotion, and this is the one that every person in the street, – you know, it used to be called "men in the street", but these days one often talks about 'persons in the street' – is aware of. If you ask the person in the street, 'What is the function of intonation?' – they will say (apart from saying 'What do you mean?'), they will say: "Well, to express the emotions, to express attitudes – that's what intonation is for"... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?").

Несомненный интерес представляет и то, какую смысловую нагрузку выполняют в публичной речи модальные и вспомогательные глаголы. Так, выявилось, что наибольшее предпочтение отдается модальным глаголам со значением предположения (вероятности). Они широко привлекаются в тех случаях, когда говорящий рассуждает о всевозможных научных гипотезах, строит предположения, предлагает различные варианты разрешения научного вопроса.

... And you may have thought: how can it be three or four dozen? Surely, there must be lots more. And you might then give me some examples, which might take the figure up into the 50–60, maybe, there are hundreds of constructions, you might be thinking. You might even be thinking, surely, every construction in English has an intonational identity. You might be thinking, surely, all sentences have an intonational identity, surely all question forms, but you would be wrong… (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?").

Такого типа дискурс побуждает не столько к прямому соучастию, действию, сколько с соразмышлению, аналитичности восприятия, вдумчивому личностному осмыслению услышанного.

4. Стратегическое построение выступления

Исследуя проблемы межкультурной коммуникации, лингвисты пришли к общему мнению о том, что основной причиной коммуникативных неудач следует считать межнациональные различия моделей дискурса. Даже когда речь говорящего является понятной для слушателей на уровне лексики и синтаксиса, фонетики и интонации, все же иной раз приходится констатировать, что основной смысл, главная мысль высказывания оказывается неверно понятой или интерпретированной [9; 11].

Природа языкового общения такова, что слушающий, интерпретируя слова говорящего, всегда опирается на собственное знание языка, основанное на выученных когда-то грамматических правилах. Если говорящий намеренно нарушает эти правила (а в данной ситуации это не может быть ошибкой или случайностью), то такое нестандартное оформление предложения служит для слушающих определенным сигналом, указывающим на особую важность заключенной в этом высказывании информации.

Ссылаясь в своем выступлении на других известных ученых, политиков, философов, писателей и т.п., говорящий может либо в точности процитировать источник, используя прямую речь, либо пересказать актуальные идеи своими словами в косвенной речи. В этой связи возникает вопрос, влияет ли употребление говорящим прямой или косвенной речи на оценку, эмоциональное восприятие данного сообщения аудиторией, появляются ли в случае применения того или иного способа передачи информации дополнительные оттенки значения.

Последовательно сравнивая контексты, в которых употребляется косвенная речь, и контексты с использованием прямой речи, мы можем сделать вывод, что косвенная речь является стилистически немаркированным членом оппозиции. Части предложений, содержащие ссылки в косвенной речи, по степени выразительности ничем не отличаются от общего речевого потока. Синтаксически они имеют статус придаточных предложений; просодически они также не выделяются:

... And they are the two rules, and they are put as rules in many books. All the ones I know like **Kingdon,** O'**Connor and Arnold** and all of these others. They all say wh- questions have falling tones, inverted order questions have rising tones (Lots of rubbish, of course)... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?")

В приведенном примере употребление такого синтаксического приема эмоционального воздействия, как страдательный залог, дополнительно снижает важность сведений из данного источника. Эта информация приводится для того, чтобы ее оспорить, а центром внимания являются рассуждения самого говорящего.

Различие национально маркированных моделей дискурса может привести к непониманию между говорящим и слушателем. Главная причина такого непонимания заключается в том, что восприятие речи слушателями происходит в соответствии с их определенными ожиданиями, возможностями предвидеть, предсказать будущую реплику выступающего. Это в особенности касается композиции ожидаемых реплик: поиск в них главной информации, с одной стороны, и второстепенной, с другой, слушающие осуществляют в соответствии со своими, свойственными носителям определенного национального языка пресуппозициями. Иными словами, англоговорящий собеседник ожидает услышать главную мысль в самом начале высказывания, а при продуцировании собственной реплики – поставит основной тезис на первое место. Подсознательно ожидая аналогичной коммуникативной стратегии от собеседника, он может испытывать некоторые трудности при перцепции, встречаясь с иным композиционным построением в речи тех коммуникантов, для которых английский язык не является родным.

Для многих иностранцев, например носителей русского языка, говорящих по-английски, характерной оказывается принципиально другая композиция высказывания. Здесь говорящий вначале делает развернутое предисловие, приводит примеры, воссоздает довольно широкий общий фон для того, чтобы затем сделать вывод, сформулировать основную идею почти в самом конце своего выступления.

Например:

A: You're a weary man when it comes to a certain kind of emotional display.

B: Yes and No. I think if there is emotional display based on something substantial, I appreciate it. When I feel that it is fertilized where though by some rational element, I love it. I think that's a wonderful fusion. It has substance which you can't defeat then. But I so often, so frequently find so much bubble in certain Latin countries, and so little substance that supports this

bubble that I get so disheartened with those people so often. I don't mean to be a racist or anything like that, but it's just again time and time again when people exhibit so much, shout so much and dramatize things so, so much, and then when you need their help, they will give you nothing at all. It happened to me so much in my troubles, my experience in concerts and so on, that I begin to think that there is something in it, that nations are really different. I think it's important to try to organize one's life because the thing is that you can never in any case organize it to the end, because life is, so to speak, inorganizable, you can't do it, but at least you can try to some extent. Also, when I come and play or conduct on the stage, I'm facing elements, actually, I have to fight with elements. I have to fight with elements in me, with elements in my surroundings (the public, the piano, whatever ... orchestra). So it's constant struggle with life as it is, and nobody can help you there, only yourself… (отрывок из интервью Владимира Ашкенази на радио BBC)[2].

5. Эмоциональная подача

С точки зрения эмоциональной вовлеченности докладчика публичные выступления на английском языке характеризуются значительно большей степенью ее проявления. Это выражается в активном использовании просодических средств воздействия на аудиторию, а также в использовании мимики и жестикуляции. В русской традиции основной задачей является передача информации, а не эмоциональное воздействие, в результате чего процесс общения с аудиторией проходит спокойнее и бесстрастнее.

Однако чтобы сделать выступление ярким, красочным и хорошо запоминающимся, сложно обойтись лишь лексическими средствами. Синтаксические структуры отдельных предложений или построение последовательности предложений, конечно же, должны быть использованы для усиления эмоционального и эстетического воздействия на слушающих.

Так, однотипные синтаксические конструкции довольно часто применяются также с целью усиления противопоставления контрастных идей. Говорящий использует в речи грамматически одинаково организованные предложения, отличающиеся друг от друга тем, что одно из них несет положительный (утверждающий) смысл, а другое – отрицательный. Благодаря этому возникает акцент на моменте контраста, на оппозиции, что позволяет побудить слушающих задуматься о неоднозначности, противоречивости обсуждаемой проблемы:

...The answer is (from the grammatical point of view) – it depends on whether the grammatical construction you're teaching requires some reference to the intonation or not. If it does, then you have to teach it. If it doesn't, then you have to mention it... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?").

В дидактическом дискурсе использование предложений с изменением порядка слов (инверсией) является одним из синтаксических стилистических приемов, поскольку, как любая нестандартная конструкция, такое предложение мгновенно привлекает к себе внимание и заставляет аудиторию сосредоточиться. При этом обычно та часть предложения, на которую делается акцент, выносится в начало, а второстепенная (дополнительная) информация дается в конце.

... And all of this I'm going to come back to in a little while... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?").

В данном примере наблюдается выдвижение прямого дополнения в нетипичную для него начальную позицию. Инверсия носит эмфатический характер и ставит целью подчеркнуть ту информацию, на которой говорящий хочет заострить внимание слушателей.

Привлечение метафор и образных описаний является одним из наиболее эффективных приемов, направленных на лучшее запоминание и усвоение материала слушателями. Метафоры способствуют созданию такого качества речи, как доходчивость. Образ, создаваемый метафорой, проникает глубоко в сознание слушателей за счет привлечения зрительной памяти к процессу восприятия. В выступлении могут быть представлены не только метафоры или яркие образы, но и выразительные иллюстрации, аналогии, ссылки на реальные, а может быть, и вымышленные жизненные ситуации, подкрепляющие достоверность теоретических доводов говорящего. Часто подобные отступления от линии развития основной мысли оказываются довольно длинными. Но говорящий сознательно пользуется ими, чтобы предоставить простые и в то же время яркие, хорошо запоминающиеся аналогии, подкрепляющие логику отвлеченных рассуждений.

Что касается просодических средств выражения эмоционально-стилистической окрашенности речи, то в данном случае выделение наиболее типичных, частотных моделей представляется достаточно сложным. Когда мы говорим о различиях между нейтральной интонацией и эмоциональными просодическими реализациями, тогда, конечно, эмоциональная просодия является маркированным членом оппозиции. Тем не менее было бы неверным систематизировать интонацию и делать обобщения в зависимости от стиля. Здесь было бы обоснованным говорить лишь об индивидуальной манере просодического оформления высказывания [1; 5; 8].

Наряду с эмоциональным воздействием, достигаемым за счет пользования высотой тона, громкостью, темпом или ритмическим рисунком речи,

[2] https://www.bbc.co.uk

говорящий имеет в своем 'арсенале' значительное количество просодических приемов, основанных на возможностях собственного голоса. Определенным образом изменяя тембр своего голоса, можно также добавить высказыванию необходимые эмоциональные оттенки, например с целью придания обращенной к аудитории речи иронического смысла.

В дидактическом дискурсе среди пародийных тембров, используемых говорящим, лидирующее положение занимает, пожалуй, псевдопатетический тембр.

Например:

... Well, let us take the American Standards Association definition of pitch. Are you ready for the most complicated definition you've ever heard in your lives? Stand by!... (отрывок из лекции Дэвида Кристала "How important is intonation?")

Подчеркнуто пафосная манера указывает на досадное несоответствие содержания сказанного и реальной действительности либо выражает отрицательное отношение говорящего к тому, о чем ему приходится рассуждать.

Заключение

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для успешной межкультурной коммуникации необходимо сформировать у инофона систему знаний и умений, необходимую для реализации процесса речевого взаимодействия.

Опыт преподавания английского языка показывает, что если участники коммуникации не придают должного значения межкультурным различиям, взаимопонимание между ними становится неполным даже при удовлетворительном владении лексико-грамматическим и фонетическим материалом. До некоторой степени подобное общение схоже с разговором представителей разных поколений или социальных групп. Важно отдавать себе отчет в том, что изучение иностранного языка – это и изучение неродной культуры, шаг по направлению к аккультурации в мире изучаемого языка. Большинство исследователей проблем межкультурной коммуникации сходятся в выводах о том, что коммуникативные неудачи главным образом связаны не с фонетическими или грамматическими ошибками иностранных учащихся, а с неправильным использованием ими дискурсивных моделей и стратегий [4; 7; 9].

Решать данную задачу следует комплексно, принимая во внимание и сознательно формируя фоновые знания культурологического характера, адекватную оценку речеповеденческой роли каждого из участников коммуникации и реализацию ими соответствующих приемов речевого воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безменова, Н.А.* Речевое воздействие как риторическая проблема / Н.А. Безменова // Проблемы эффективности речевой коммуникации. – М. : ИНИОН, 1989. – С. 116–133.

2. *Блюднева, А.А.* Связность дискурса и функциональный подход к переводу дискурсивных маркеров / А.А. Блюднева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2018. – Т. XV. Вып. 1. – С. 127–130.

3. *Джиоева, А.А.* Фундаментальные основы публичной речи / А.А. Джиоева. – М. : Айрис-пресс, 2011. – 543 с.

4. *Красных, В.В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с.

5. *Лаптева, О.А.* Современная устная публичная речь в свете теории стилей / О.А. Лаптева // Вопросы языкознания. – 1978. – № 1. – С. 18–37.

6. *Макаров, М.Л.* Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М. : Гнозис 2003. – 280 с.

7. *Прохоров, Ю.Е.* Действительность. Текст. Дискурс / Ю.Е. Прохоров. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 224 с.

8. *Рождественский, Ю.В.* Принципы современной риторики / Ю.В. Рождественский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 176 с.

9. *Тер-Минасова, С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

10. *Carey, J.W.* Communication as Culture / J.W. Carey. – Boston : Unwin Hyman, 1989. – 126 p.

11. *Dijk, T. A. van.* Strategies of Discourse Comprehension / T. A. van Dijk, W. Kintsch. – New York : Academic Press, 1983. – 423 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-108-111

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Т.С. Панюшкина

А.В. Ильинцева

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания английского языка в многонациональной аудитории Дальневосточного федерального университета. Акцент сделан на особенности психоэмоционального подхода при преподавании английского языка. Рассматриваются особенности формирования единой образовательной культуры в многонациональной аудитории.

Ключевые слова: многонациональная аудитория, английский язык, культурные особенности, многообразие, психоэмоциональный подход, единая образовательная культура.

SOME ASPECTS OF TEACHING ENGLISH IN THE FEFU MULTICULTURAL CLASSROOM

T.S. Panyushkina

A.V. Ilinceva

This article deals with some aspects of teaching English in the FEFU multicultural classroom. The emphasis is placed on psycho-emotional disposition of international students. The idea of a “common culture” formation in the multicultural classroom is proposed.

Key words: multicultural classroom, English language, diversity, psycho–emotional disposition, common culture.

В настоящее время мы живём в глобальном мировом сообществе, где английский язык быстро занимает лидирующее положение и проникает во все сферы человеческой деятельности. Преподаватели со всего мира пытаются найти новые источники и методы преподавания языков. В многокультурном социальном контексте для студентов очень важно научиться как общаться, так и понимать представителей других этнических и культурных основ. Поддержка и вовлечение студентов различных национальных происхождений в учебный процесс освоения языка может представлять определённые сложности и требует нестандартного подхода.

Целью данной статьи является освещение некоторых аспектов преподавания английского языка студентам Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), изучающим зарубежное регионоведение и международные отношения с учётом их культурного разнообразия. Акцент также делается на психоэмоциональном восприятии многонациональной аудитории при обучении иностранному языку, а также на особенности соблюдения требований при получении классического высшего образования.

Если вы проведёте хотя бы несколько минут в коридорах и холлах ДВФУ, вы будете потрясены многонациональным разнообразием студентов. За последние пять лет ДВФУ стал ведущим центром международного сотрудничества в АТР. В настоящее время ДВФУ – единственный российский вуз, представленный в Ассоциации университетов Тихоокеанского региона. На базе этого университета ведётся поэтапное формирование Международного ресурсного центра по вопросам интернационализации высшего образования и науки. В 2016/17 учебном году в университет поступило 3200 иностранных студентов из 52 стран, что составляет 16 % от

Панюшкина Татьяна Семёновна – кандидат исторических наук, доцент академического департамента английского языка Восточного института Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Panyushkina Tatyana Semenovna – Candidate of History, Associate Professor, Academic Department of the English Language, Oriental studies – School of Regional and International studies, Far Eastern Federal University.

E-mail: panyushkina.tanya@mail.ru

Ильинцева Анна Валерьевна – старший преподаватель академического департамента английского языка Восточного института Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Ilinceva Anna Valerievna – Senior Instructor, Academic Department of the English Language, Oriental studies – School of Regional and International studies, Far Eastern Federal University.

E-mail: ilincevi @mail.ru

© Панюшкина Т.С., Ильинцева А.В., 2019

общего контингента обучающихся, а общее число студентов в вузе достигло уже 19 910 человек. Ещё около 900 слушателей зачислено на подготовительный факультет и языковые курсы в Центр русского языка и культуры. По данным официального сайта «Проект 5–100» в 2016 г. ДВФУ находился на шестом месте по набору иностранных студентов. А среди вузов Дальнего Востока ДВФУ лидирует по набору иностранных студентов. Более чем 7500 иностранных студентов планируется зачислить в ДВФУ в 2019 г. [1]. Увеличивающееся количество иностранных студентов в ДВФУ подчёркивает актуальность и особую важность исследования этой темы.

Процесс обучения иностранных студентов (в ДВФУ обучаются студенты из Китайской Народной Республики, Южной Кореи, Северной Кореи, Тайваня, Японии, Вьетнама, Таиланда, Австралии и многих других стран) предполагает не только их ментальные способности к обучению. В этот процесс включается психоэмоциональное расположение как студентов, так и преподавателей при организации правильной обучающей атмосферы в аудитории. Авторы статьи полагают, что подход, акцентирующий внимание на особенности многонациональной аудитории, помогает преподавателю выполнить важные цели: способствовать укреплению уверенности студента, усилению его личной мотивации и формированию языковых компетенций, в том числе коммуникативных. Таким образом, у студента должно формироваться состояние психологической готовности к учебному процессу, что положительно влияет и на сам процесс обучения.

Как правило, студентам, которые начали своё обучение за пределами Российской Федерации, в других странах, необходимо какое-то время для того, чтобы адаптироваться к другому стилю обучения. Мы не можем ожидать того, что студенты из различных стран приедут со схожими взглядами или подобным опытом. Мы должны принять во внимание также некоторые аспекты, которые составляют индивидуальность иностранных студентов: их возраст, пол, этническую принадлежность, расу, интеллектуальные способности, язык, культуру, религию, стиль обучения, моральные ценности и т.д. К примеру, в группе студентов, изучающих проблемы международных отношений, среди 14 студентов были 2 студента из КНР, 3 студента из Южной Кореи, 2 студента из Японии и один студент из Колумбии (Южная Америка). В начале обучения эти иностранные студенты не выражали особого желания участвовать в обсуждении учебных материалов, дебатах, а также проявляли некоторую робость в общении с другими студентами этой же группы.

Различие в методах и стилях преподавания может повлиять на поведение иностранных студентов в аудитории. Некоторые зарубежные исследователи подчёркивают этот факт [8: с. 15]. Во многих странах роль учителя заключается в том, чтобы «давать знания, а роль студента – усваивать их. Для новичка было бы дерзко бросать вызов эксперту» [2: с. 7]. Некоторые исследователи полагают, что иностранные студенты имеют обыкновение не участвовать в дебатах и не задавать вопросы в аудитории. Они считают, что «если мы останемся неосведомлёнными о таких возможных культурных влияниях, они могут вызвать непонимание в аудитории…» [2: с. 9]. Также подчёркивается, что «в целом, накопление знаний и восприимчивость к этническим, расовым и культурным группам, отличным от вашей собственной, поможет вам усовершенствоваться как учителю» [2: с. 9].

В настоящее время обучение английскому языку в многонациональной аудитории требует применения эффективных способов усиления развития индивидуальных навыков студентов.

Иностранные студенты, прибывшие на обучение в ДВФУ из других стран, обычно борются за признание своего «особого места» в другом интеллектуальном обществе. Этот процесс может принести для них очень хорошие результаты, но, как правило, для них этот процесс полон стрессов. Необходимо также подчеркнуть, что учебный процесс для иностранных студентов в большой степени эмоционально окрашен. Например, когда преподаватель даёт задание в многонациональной аудитории, то один студент может чувствовать некоторую растерянность и разочарованность и может даже прекратить выполнять задание. А другой студент, наоборот, с большим энтузиазмом выполняет задание.

В многонациональной аудитории при работе над темой «Глобализация английского языка» авторами данной статьи были предложены видеоматериалы о различных методиках изучения языков, в том числе о полиглотах, которые освоили свыше 10 языков. Реакция на эти видеоматериалы была неоднозначна. Студенты из России восхищались этими людьми и их знаниями. Иностранные студенты восприняли этот материал равнодушно, а некоторые из них даже не поняли причины, зачем этим людям надо было изучать так много языков. То, что вызывает живой интерес и восхищение у представителей одной культуры, может вызвать обратную реакцию у представителей других культур. «То, что может вызывать разочарование, радость или решимость, может отличаться в других культурах потому, что культуры отличаются в своём определении новизны, риска, возможности и вознаграждения» [8: с. 21].

При работе в многонациональной аудитории важна также культурная осведомлённость преподавателя, что помогает преподавателю установить

необходимые для учебного процесса взаимоотношения. Например, личный опыт преподавания английского языка студентам 3-го курса одного из университетов Южной Кореи (2000–2001 и 2012–2013 гг., Сеул) и знание некоторых корейских традиций помогло одному из авторов статьи понять особенности поведения корейских студентов в аудитории и сделать учебный процесс более эффективным.

Принимая во внимание культурные особенности и различия в культурах, с которыми преподаватель сталкивается в многонациональной аудитории, необходимо найти способы для того, чтобы создать позитивную, уважительную и поддерживающую атмосферу, которая способствовала бы плодотворному обучению всех студентов. Учёт культурных особенностей важен при создании так называемой «единой культуры» (“common culture”) в многонациональной аудитории, которую примут все студенты во время учебного процесса. Термин “common culture” впервые был введён зарубежными исследователями Р. Владковски и М. Гинсберг [8: с. 12]. Авторы данной статьи также придерживаются этого термина. Некоторые зарубежные авторы, такие как М. Фрай, М. Смит, исследуя данную тему, выделяют множество условий для создания подобной атмосферы [7: с. 8]. Для авторов данной статьи представляются наиболее существенными и важными следующие условия:

– создание комфортной и толерантной обстановки в аудитории;

– признание культурных различий в реакции иностранных студентов во время учебного процесса;

– гибкий подход к использованию различных методов преподавания в многонациональной аудитории;

– признание различных способов участия иностранных студентов в учебном процессе;

– своевременное и всестороннее реагирование на запросы иностранных студентов [6: с. 2].

Во время обучения в многонациональной аудитории преподаватели стараются представлять изучение языка не как изолированный объект исследования, а рассматривает его в аутентичном контексте, так чтобы студенты могли использовать знания в своих специальных областях. Так, для студентов 3-го курса факультета международных отношений авторами данной статьи были организованы 2-часовые семинары. Группа состояла из 20 человек, 12 из которых были иностранными студентами. Темы занятия – «Роль дипломата в современном обществе» и «Понятие “секретности” в дипломатии». Вся группа была разделена на 2 подгруппы, студенты задавали вопросы и участвовали в дебатах, выражали свою точку зрения, исходя из особенностей своей культуры. Иногда дебаты доходили до своей наивысшей точки напряжения. Необходимо отметить, что проведение дискуссий и дебатов с представителями различных культур иногда может быть непредсказуемым делом. Но, тем не менее, это в определённой степени вносит вклад в создание общей атмосферы обучения в аудитории. Во время проведения семинаров студенты формируют свои собственные вопросы, обмениваются наблюдениями и вовлечены в процесс «критического мышления». Завершающаяся стадия семинара посвящена «самооценке» (self-assessment). Необходимо убедиться, что учебный материал усвоен студентами, в данном случае они делают выводы в письменном виде об учебном материале, который изучали на семинаре. Затем возможен обмен этими выводами и комментариями по данной теме.

Преподаватели должны знать о современных исследованиях, которые информируют нас о том, что «студенты, которые взаимодействуют со своими сокурсниками из разных стран, или те, кто учится по программам, требующим разного рода контактов, показывают усиление навыков критического мышления, чем те, у кого нет таких контактов, и они активнее вовлекаются в учебный процесс» [4: с. 12].

Как считают некоторые зарубежные исследователи данной темы, например, Б. Рогофф и П. Чаваджай [5], на университетском уровне многие студенты используют английский язык в качестве второго языка. Осваивать содержание учебной программы, показывая себя с лучшей стороны на экзаменах, выполняя многочисленные домашние задания, – всё это довольно трудно даже тогда, когда английский язык является твоим родным языком. Но когда студент с большим трудом осваивает новую для него лексику и письмо – эта задача становится для него сверхсложной, а объем работы значительным [5: с. 860].

Однако существует ряд рекомендаций, своего рода «подсказок» для тех, кто считает важным свести до минимума период «непонимания» у иностранных студентов.

1. Все инструкции и требования должны быть чётко оговорены и пояснены, когда преподаватель даёт домашнее задание.

2. Необходимо предоставить несколько ярко выраженных примеров, показывающих возможный стиль и структуру задания.

3. Дать возможность иностранным студентам задать вопросы по домашнему заданию либо в аудитории или на консультации.

Преподавательский состав университета штата Вирджиния (США) обращает особое внимание на обратную связь с иностранными студентами [6: с. 10]. Они предлагают:

1) минимизировать акцент на грамматических ошибках;

2) игнорировать лингвистические ошибки, если они не искажают смысла предложений и всего текста;

3) если иностранный студент акцентирует внимание на своих грамматических ошибках, то нужно выделить в первую очередь те, которые искажают смысл предложений или текста. Сконцентрировать внимание на часто повторяемых ошибках [6: с. 11].

В свою очередь, студенты многонациональной аудитории подчёркивали тот факт, что они были в большей степени вовлечены в учебный процесс при условии, что:

1) учебные материалы или целый курс были подготовлены с учётом национальных культурных ценностей и традиций;

2) педагогические методы были разнообразны и включали методики, активно вовлекающие студентов в учебный процесс;

3) преподаватели поощряли активность и вселяли уверенность во всех студентов [3: с. 3].

В ДВФУ существует множество различных внеаудиторных видов активности для студентов из разных стран, говорящих на разных языках. Среди них культурные и спортивные объединения, такие как: клуб индийского танца, тхэквондо, кун-фу, корейский клуб барабанного искусства и др. Одним из важных является Фестиваль единства иностранных студентов, который организуется и проводится каждый год в ДВФУ. Лозунг этого праздника: “Unity in Diversity” («Единство в многообразии»). Ведущего для этого праздника выбирают из числа самых лучших иностранных студентов. В организации этого фестиваля активно принимают участие и преподаватели английского языка ДВФУ, которые помогают студентам оформлять материалы на английском языке. Этот фестиваль – прекрасная возможность для иностранных студентов ближе узнать друг друга, проявить уважение и интерес к представителям различных культур, увидев их национальные танцы или услышав их пение на сцене, а также и при дегустации национальных блюд. В этом году этот Фестиваль состоялся 24 ноября. Обычно группа участников этого праздника создаёт видеоклипы на английском языке, которые затем демонстрируются в аудитории. Это даёт возможность оценить многообразие культурных ценностей и вместе с тем помогает снизить «напряжённость», которая иногда возникает между представителями разных национальных культур в аудитории.

В заключение необходимо отметить, что преподавание английского языка в многонациональной аудитории представляет собой некий “вызов” для преподавателя. В современных условиях роль учителя должна достигать новых высот, требуя расширения знаний в социально-культурной и интеллектуальных областях.

Для формирования «единой культуры» (“common culture”) в многонациональной аудитории необходимо создание определённой атмосферы уважения, терпимости и сплочённости между представителями разных стран.

После проведения ряда семинаров в многонациональной аудитории ДВФУ можно констатировать, что многокультурный состав студентов требует от преподавателя пересмотра учебных материалов, начиная от самой программы дисциплины до методов преподавания этих материалов в аудитории. Всё это отвечает образовательным целям преподавателя – способствует формированию достижений и успехов каждого студента в интеллектуальной, академической и социальной областях, развитию их коммуникативных умений. Преподаватели должны быть готовы к решению нелёгкой задачи – всесторонней подготовке студентов для взаимодействия в многонациональном и многокультурном современном сообществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дальневосточный федеральный университет [Электронный ресурс] : официальный сайт. – Режим доступа: https://www.dvfu.ru (дата обращения: 21.09.2018).

2. Eberly Center for Teaching Excellence. Recognizing and Addressing Cultural Variations in the Classroom. – Pittsburgh : Carnegie Mellon University. – 105 p.

3. Inclusive Teaching: Supporting ESL Students. Marginalized Students. – Charlottesville : University of Virginia, 2004. – 75 p.

4. *Milem, J.* Why Race Matters. Academe / Jeffrey Milem // Bulletin of the American Association of University Professors. – 2000. – September-October. – Vol. 86. № 5. – P. 10–35.

5. *Rogoff, D.* What’s become of research on the cultural basis of cognitive development? / D. Rogoff and P. Chavajay // American Psychologist. – 1995. – № 50. – P. 859–877.

6. Teaching Resource Centre. Teaching a Diverse Student body: Dealing with Conflicts. – Charlottesville : University of Virginia, 2004. – 185 p.

7. Teaching Resource Centre. Teaching a Diverse Student Body: Practical Strategies for Enhancing Our Students’ Learning. – Charlottesville : University of Virginia, 2004. – 145 p.

8. *Wlodkowski, R. J.* Diversity and motivation: Culturally responsive teaching / R.J. Wlodkowski and M.E. Ginsberg. – San Francisco : Jossey-Bass, 1995. – 125 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-112-120

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗАХ РОССИИ И ЕВРОПЫ

Л.Ю. Афанасьева

Д.Х. Акчурина

Преподавание иностранных языков в музыкальных вузах России и Европы ведется уже многие десятилетия. Процесс обучения строился и строится в вузах по-разному, что позволяет проанализировать особенности профессионально ориентированной иноязычной подготовки в разных странах в историческом контексте и использовать успешный опыт для дальнейшего совершенствования методики преподавания иностранных языков в российских музыкальных вузах.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков в музыкальных вузах, профессионально ориентированная иноязычная подготовка, иноязычная коммуникативная компетенция, профессиональный музыкант.

SPECIFICITY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIAN AND EUROPEAN MUSIC UNIVERSITIES

L.Yu. Afanasyeva

D.H. Akchurina

Teaching foreign languages in higher schools of music in Russia and Europe has been carried out for many decades. The teaching process was built and is built in higher education institutions in different ways, which provides an opportunity to analyze the characteristics of professionally-oriented foreign language training in different countries in a historical context, and use successful experience for further improvement of methods for teaching foreign languages in Russian music universities.

Key words: teaching foreign languages, higher schools of music, professionally-oriented foreign language training, foreign language communicative competence, professional musician.

Профессиональная жизнь музыкантов в современном мире предполагает участие в различных международных фестивалях, конкурсах, работу в разных странах мира. Успешное осуществление данных видов деятельности невозможно без специальной профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Таким образом, изучение иностранного языка в музыкальном вузе рассматривается в данной статье как обязательный компонент профессиональной подготовки студента-музыканта. На сегодняшний день существует ряд вопросов при обсуждении развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущего профессионального музыканта. Много написано о важности совершенствования методики преподавания иностранного языка в музыкальных вузах [1; 3 и др.]. Несмотря на большое количество публикаций, касающихся вопросов иноязычной подготовки, специфика преподавания иностранных языков студентам-музыкантам крайне мало исследована. Существующие учебники, по которым ведется преподавание иностранных языков, не всегда соответствуют требованиям, необходимым для подготовки специалиста-музыканта к успешной профессиональной деятельности. Говоря о российских учебных заведениях, нужно вспомнить историю Петербургской (открытой по инициативе А.Г. Рубинштейна в 1862 г.), а также Московской (открытой в 1966 г. Н.Г. Рубинштейном) консерваторий, так как их история неразрывно связана с историей отечественного музыкального образования. Данные консерватории стали образцом

Афанасьева Людмила Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Afanasieva Ludmila Yurievna – Ph.D., Associate Professor, Department for Theory of Teaching Foreign Languages, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: afanasievalu@mail.ru

Акчурина Дениза Хусаиновна – магистрант по направлению подготовки «Лингвистика» факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Akchurina Deniza Husainovna – Master in Linguistics, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: denizza@mail.ru

© Афанасьева Л.Ю., Акчурина Д.Х., 2019

для всей музыкально-образовательной системы России. Петербургская, а позднее Московская консерватория с самого начала были задуманы их основателями как высшие школы универсального музыкального мастерства. И вопреки опасениям, критике, предрассудкам консерватории России удивительно быстро оказались вне конкуренции как тип профессионального музыкального учебного заведения, более того, превзошли во многих отношениях и своих западных предшественников.

Ещё в начале XIX в. задача обучения иностранным языкам выдвигается в качестве главной общеобразовательной. Однако изучение иностранного языка рассматривалось лишь как средство развития логического мышления. В 1860-х гг. в России заметно усиливается интерес к преподаванию иностранных языков: немецкого, французского, а позднее – английского. За новыми языками признают не только практическое, но и образовательное значение. В последние десятилетия XIX в. иностранные языки (немецкий, французский, английский) прочно занимали ведущее положение в системе высшего образования, а также и в школах. Обязательное изучение немецкого языка в консерватории было обусловлено прежде всего тем, что в тот период в России для изучения теории музыки обязательно надо было знать немецкий, так как первоначально большинство трудов было написано именно на этом языке и преподавали этот в то время редкий научный предмет почти исключительно иностранцы (Гунке, Деккер, Штиль) [3: с. 105; 5] . Вместе с тем важно отметить, что в Московской консерватории к преподавателям музыкально-теоретических предметов предъявлялись уже иные требования: это должны были быть почти исключительно русские музыканты или музыканты, окончившие русскую (Петербургскую) консерваторию. Если иностранцы – то те, для которых Россия давно стала второй родиной. Поскольку занятия в консерваториях с первых лет их существования предполагали определенный общекультурный уровень подготовки студентов, знания главенствующих на тот период немецкого и французского языков составляли «культурный минимум» музыканта-специалиста [8: с. 94]. На основе анализа архивных данных можно сделать вывод, что в первые десятилетия существования в консерваториях в качестве обязательного иностранного языка изучался немецкий, однако в дальнейшем в консерваториях появился итальянский в качестве обязательного для студентов-вокалистов [25: с. 81] Известно, что итальянский язык, красивый, певучий, с преобладающими гласными, очень удобен и полезен для произношения в пении, многие классические арии написаны именно на итальянском языке, в связи с этим изучение данного языка было и остается по сей день очень важным моментом в самом начале обучения студентов-вокалистов для правильной постановки голоса. Курс иностранного языка в консерватории читался два года, в конце обучения сдавали экзамен [25: с. 90] Более подробные сведения о преподавании иностранных языков до 1920-х гг. в Петербургской [7: с. 11] и Московской консерваториях отсутствуют. Все же известно, что преобладало формальное образование, и квалифицированных преподавателей немецкого, французского языков было мало, что же касается такого иностранного языка, как итальянский, то для его преподавания приглашались часто лекторы-итальянцы.

Одна из выпускниц Московской консерватории (1902 г.), известная в будущем оперная певица и профессор А.В. Нежданова, вспоминала: «Занятия у меня начинались с девяти часов утра и продолжались до трех-четырёх часов. Уроки были следующие: первый урок в девять часов утра, два раза в неделю по полчаса – пение; два раза по одному часу – итальянский язык. В консерватории итальянский язык преподавал И.П. Бушера, родом из Флоренции. Этот город считается в Италии самым лучшим по произношению, тосканское наречие – самым красивым и правильным. Впоследствии, живя в Италии, я восхищала итальянцев своим правильным тосканским произношением в разговоре, особенно же в пении… Языки я знала хорошо (кроме английского), правильность произношения мне легко давалась благодаря тонкому слуху» [14: с. 159].

Петербургская и Московская консерватории положили начало системе профессионального музыкального образования в России. В конце XIX – начале XX в. создаются другие профессиональные музыкальные учебные заведения: музыкальные училища и школы. Расширялась и география профессионального музыкального образования: в число его центров постепенно входили, помимо Петербурга и Москвы, также Одесса, Киев, Харьков, Тверь, Тифлис и другие крупные российские города того времени. Так, в 1912 г. была основана консерватория в Саратове, а 1913 г. – в Одессе (в первые годы советской власти она называлась музыкально-драматическим институтом).

Музыкальное образование в России интенсивно развивалось, росло количество высших музыкальных учебных заведений. Так, в 1934 г. открывается Уральская государственная консерватория имени М.П. Мусоргского, в 1945 г. – Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова, в 1946 г. – Нижегородская государственная консерватория им. М.И. Глинки, в 1944 г. в Москве создан Государственный музыкально-педагогический институт (ГМПИ) им. Гнесиных (ныне – Российская академия музыки (РАМ) им. Гнесиных), в 1956 г. – Новосибирская государственная консерватория

(академия) им. М.И. Глинки, 1967 г. – Ростовская государственная консерватория им. С.В. Рахманинова и Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова, в 1969 г. открывается Астраханская государственная консерватория, в 1993 г. – Магнитогорская государственная консерватория им. М.И. Глинки, в 1995 г. – Государственный музыкально-педагогический институт им. М.М. Ипполитова-Иванова и др. Таким образом, на сегодняшний день в России существует более 50 музыкальных вузов.

В начале XX столетия в консерваториях появляются кафедры иностранных языков. Известно, что данная кафедра, например, в Московской консерватории существует с 1930-х гг., но в материалах архива консерватории не отражено, кто в это время возглавлял кафедру. Помимо таких языков, как немецкий, французский, итальянский, студенты консерваторий начинают изучать и английский язык.

По материалам архива Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, с 1930-х гг. в рамках научной работы студентов, аспирантов, а также педагогов консерватории существовала практика перевода важнейших музыковедческих работ зарубежных авторов XIX – начала XX в. Общее число переводов приближается к тремстам. Ни один из них не был издан, и существуют они лишь в единственном экземпляре, которые хранятся в отделе рукописей Санкт-Петербургской консерватории. Вместе с тем все переводы отличаются высоким научным уровнем и, безусловно, представляют большой интерес. Значительная часть переводов иностранной литературы была создана с 1934 по 1941 г. студентами и педагогами консерватории [18; 25]. Языки оригиналов – английский, французский, немецкий и итальянский. Переводы, выполненные студентами, имеют небольшой объем в сравнении с работами педагогов, которые отличаются более значительными масштабами. По жанру представленные переводы – преимущественно небольшие статьи из музыкальных журналов, энциклопедий, посвященные самым разным вопросам, чаще всего – одной из областей творчества того или иного композитора, а также заметки, письма и фрагменты переписки выдающихся музыкальных деятелей.

Оценивая вышеизложенное с точки зрения интересующего нас аспекта, можно сказать, что изучение иностранных языков в образовательной системе консерватории имело важное значение и в данный период времени. Общеизвестно, что образование отражает изменения в обществе. Иными словами, в условиях существенных изменений в социальных сферах система образования не может сохраниться в своем прежнем виде, что, несомненно, является также условием дальнейшего общественного развития. «Окончание Второй мировой войны в 1945 г. стало началом огромного научно-технического прогресса и экономического развития, это привело к формированию единого мирового пространства, в котором господствовали две движущие силы – технология и торговля. Прогресс происходил в столь быстром темпе, что уже очень скоро повлек за собой спрос на «интернациональный» язык. По разным причинам эта роль досталась английскому языку, прежде всего это связано с доминирующей ролью США в послевоенные годы. Английский язык приобрел статус международного, став важной частью мирового сообщества, что привело к появлению нового поколения учащихся, имеющих точное представление о том, для чего они изучают иностранный язык» [26: с. 6]. Данный факт не мог не отразиться и на системе высшего музыкального образования; таким образом, начиная с этого периода изучение английского языка занимает важное место в консерваториях и является значимым компонентом в профессиональной подготовке музыкантов разных специальностей.

Участие России в Болонской конвенции, вхождение в мировое образовательное пространство повлекло за собой появление новых высоких требований к владению иностранным языком. Целью обучения иностранным языкам в вузе, в том числе и музыкальном, стало практическое овладение языком, специфика которого определяется последующей профессиональной деятельностью. Таким образом, в настоящее время при изучении иностранных языков в музыкальном вузе на передний план выходит формирование у студентов-музыкантов коммуникативной компетенции. Одним из показателей качества профессиональной подготовки будущих профессиональных музыкантов – выпускников консерватории является профессиональная компетентность. Во многих музыкальных вузах России, где дисциплина «Иностранный язык» существовала в рамках кафедры общественных наук, стали создаваться кафедры иностранных языков в целях повышения уровня языковой подготовки обучающихся в консерватории студентов и развития компетенций межкультурного общения.

Следует отметить, что в настоящее время овладение иностранным языком стало способом практической деятельности музыканта и одним из важных аспектов его профессионального образования. Изменились и требования к преподавателям иностранного языка в музыкальных вузах [15; 17]. Руководство консерваторий, а также и сами студенты заинтересованы в том, чтобы педагоги иностранного языка осуществляли подготовку к профессиональной деятельности выпускников и лично участвовали в международной деятельности образовательного учреждения.

На сегодняшний день в консерваториях России изучаются прежде всего европейские языки, такие как английский, немецкий, французский, итальянский. Однако в некоторых музыкальных вузах России могут изучаться дополнительно и другие языки. Так, например, на кафедре русской музыки в Московской консерватории [22] преподаются греческий, старославянский языки. Если кто-либо из музыковедов, например, Петербургской или Московской консерваторий занимается определенной тематикой, скажем, китайской или японской, то данные музыкальные вузы привлекают специалистов по этому языку для каждого конкретного случая либо на почасовых условиях, либо организуют небольшую группу.

Таким образом, изучение иностранных языков в образовательной системе консерватории имело важное значение на всех этапах исторического развития музыкального образования. В первые десятилетия существования в консерваториях в качестве обязательного иностранного языка изучался немецкий, французский, однако в дальнейшем в консерваториях появился итальянский в качестве обязательного для студентов-вокалистов.

Необходимо вспомнить, что в России преподавание иностранных языков унаследовало традиции обучения «мертвым языкам», которое осуществлялось при помощи перевода объемных оригинальных текстов. Реформа образования 1864 г. определила обязательное изучение одного-двух новых иностранных языков. А.А. Миролюбов отмечает, что «цели обучения иностранным языкам определялись следующим образом: уметь переводить статьи, писать небольшие сочинения на заданную тему и изъясняться на иностранном языке» [12: с. 21]. Это положило начало отечественной методике преподавания иностранных языков. До этого в учебных заведениях изучали латынь и древнегреческий с целью общего образования, что являлось точной копией системы образования в зарубежных школах. «В конце XIX и начале XX века методика обучения иностранным языкам в России была под большим влиянием западных педагогов, таких как Лай, Киршенштейнер, Наторп, Барт» [12: с. 21]. В отношении методики преподавания иностранных языков применялись различные зарубежные методы: грамматико-переводной (синтетический), текстуально-переводной (аналитический, лексико-переводной). Термин «метод» в отечественной методической литературе имеет два значения: «…методом называют принципиальное направление в обучении иностранным языкам, характеризующееся определенными целями, содержанием и принципами обучения… Во-вторых, слово метод обозначает путь-систему обучения внутри какого-либо направления, отражающую концепцию автора, предложившего его» [20: с. 54]. Появившийся в первой половине XIX в. грамматико-переводной метод, получивший широкое распространение в Европе при обучении греческому и латинскому языкам, стал использоваться и при обучении современным языкам (французскому, немецкому, позже английскому). В царской России он был основным официально признанным методом вплоть до 1917 г. Именно данный метод применялся и в преподавании иностранного языка (первоначально немецкого) в первых консерваториях России. Через обучение иностранным языкам учили логически мыслить. Лингвистическое понимание языка как системы имело методические последствия: если рассматривать язык как систему, то овладеть системой можно, досконально изучив и поняв ее. Известный лингвист В. Гумбольдт писал о том, что *главной целью* преподавания языка было сообщение знаний о его общей структуре [16]. Главной целью обучения считали чтение текстов и их перевод на родной язык, что достигалось через знание грамматики. Для снятия дополнительных трудностей и недоразумений в понимании все грамматические правила, а также задания к упражнениям формулировались на родном языке, который в системе грамматико-переводного метода играл центральную роль. Таким образом, целью обучения являлось знание системы, а не развитие умений и навыков.

Революция 1917 г. затронула все без исключения сферы общественной жизни, в том числе и музыкальное образование. Именно с периодом конца XIX – начала XX в. связан новый этап в развитии методов преподавания иностранных языков в России. В начале XX в. постепенно повышаются требования к уровню подготовки и квалификации преподавателей, возросла потребность в лицах, практически владеющих иностранным языком, приверженцы нового текстуально-переводного метода (имеющего также название аналитического или лексико-переводного) старались ставить и практические задачи, в частности овладение устной речью.

Выбор текстов осуществляется в основном из известных, ставших классическими произведений художественной литературы. Лексико-переводный метод обеспечивал развитие навыков чтения и перевода и преследовал в основном общеобразовательные цели. Появление данного метода обусловило изменения в преподавании иностранного языка в России. Однако разработанные методические приемы сторонников данного метода не способствовали достижению цели. Тем не менее изменение целей обучения иностранным языкам повлекло за собой появление новых подходов в обучении, в том числе и в музыкальных вузах.

Несмотря на существующие проблемы в становлении методов преподавания, применяемых в обу-

чении студентов-музыкантов в консерваториях России, в целом уровень преподавания немецкого, французского и итальянского языков значительно вырос по сравнению с концом XIX в., о чем можно судить по созданию кафедры иностранного языка, изменению кадрового состава, введению новых учебников и другим мерам, принимаемым руководством высших музыкальных учебных заведений. Говоря о методах и подходах, применяемых в преподавании иностранных языков в музыкальных вузах России, нельзя не упомянуть об истории отечественной методики преподавания иностранных языков XX столетия в целом, так как все явления и поиски, происходившие в данной области, несомненно, отражались на выборе методов и подходов в обучении иностранным языкам студентов-музыкантов в системе высшего музыкального образования.

В первых консерваториях России, как уже отмечалось выше, многие преподаватели итальянского языка были родом из Италии, и если в обучении немецкому и французскому языкам многие преподаватели консерватории были приверженцами переводных методов, то при обучении итальянскому языку лекторы-итальянцы использовали так называемый прямой метод обучения. Основной принцип данного метода заключался в спонтанном использовании языка без перевода и анализе грамматических правил и синтаксических структур. Все инструкции произносили исключительно на изучаемом языке, подчеркивалась важность правильного произношения и грамматики.

Однако некоторые методисты конца XIX – начала XX в. считали, что овладение устной иноязычной речью полезно далеко не всем, т.е. полное знание иностранного языка – удел специальных курсов. Другие методисты полагали разумным отказаться от устной речи не только как цели, но и средства обучения [4]. Как уже отмечалось выше, в дальнейшем экономическое и политическое развитие России потребовало от системы образования большего количества людей, практически владеющих современными иностранными языками, что, несомненно, повлекло за собой изменение целей обучения иностранному языку и внедрение новых методов в овладении ими. В 1920-е гг. среди отечественных методистов [13; 23] возникли идеи так называемого сознательного и сопоставительного подходов в обучении иностранным языкам. В 30-е гг. эти идеи развились в так называемый сознательно-сопоставительный метод, который получил дальнейшее развитие в 1940–50-е гг. на основе идей Л.В. Щербы, являющегося фактически родоначальником данного методического направления, идеи которого были впоследствии разработаны И.В. Рахмановым, В.Д. Аракиным, И.М. Берманом, А.В. Монигетти, С.К. Фоломкиной, З.М. Цветковой, В.С. Цетлин, А.А. Миролюбовым. Психологическое обоснование данного метода построено на фундаментальных исследованиях П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. [13: с. 39]. Сознательно-сопоставительный метод получил наиболее широкое распространение в Советском Союзе. Фундаментом для него послужили взгляды М.В. Ломоносова, К.Д. Ушинского. Окончательное свое оформление данный метод получил в 1970-х гг. Основными принципами сознательно-сопоставительного метода являлись следующие: коммуникативная направленность, т.е. направленность на формирование речевых умений; учет родного языка; взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, т.е. один вид речевой деятельности помогает формировать другой; дифференцированный подход в обучении языковому материалу (продуктивный или рецептивный) в зависимости от поставленных целей и задач.

Процессы обязательного осознания и понимания легли в основу нового принципа отбора материала и работы с ним. Таким образом, в конце XX в. в России в методах преподавания иностранного языка произошли радикальные изменения, своего рода «революция». Если в традиционных методах первенство отдавалось грамматике, чтению, литературному переводу и почти механическому овладению словарем, то в этом случае акцент в обучении иностранным языкам в неязыковых вузах, в том числе в музыкальных, сместился на развитие навыков речевого общения на профессиональные темы в рамках научной дискуссии. Появилась необходимость изучения языка для определенных целей, как следствие, потребовалось наметить новые тенденции и в области методики его преподавания. В методике преподавания иностранного языка появилась новая концепция, которая сводилась к тому, что иностранный язык, например английский торговли, юридический или музыкальный, имеет существенные различия. Особое значение стало придаваться личности обучаемого, его запросам, интересам, отношению к процессу обучения. В основу эффективности учебного процесса легла мотивация. В процессе обучения стали использоваться специальные тематические тексты, изучается профессионально ориентированный языковой материал, усиливается взаимосвязь между желанием студента овладеть знаниями в сфере профессии и успешностью в изучении иностранного языка.

Таким образом, можно сказать, что в обучении иностранному языку в неязыковых вузах на примере музыкальных вузов при отборе учебного материала стали учитывать принцип профессиональной направленности как в работе над текстами, так и в темах для развития устной речи, а также при создании пособий для активации грамматического и

лексического материала по специальности. Как отмечает в своем исследовании Е.Н. Борисова [3], в отечественном высшем образовании элементы профильного обучения появляются в иноязычной подготовке еще в 50-е гг. XX в. Это отражается в отборе и выявлении лингвистической специфики текстов по специальности, а также в попытках создания специализированных пособий для развития навыков чтения литературы по специальности и навыков устной речи на основе адаптированных специальных текстов. В конце 1960-х гг. иноязычная подготовка начинает рассматриваться как средство формирования профессиональной направленности будущего специалиста. «В 70–80-е годы все больше растёт интерес к проблеме самостоятельной работы, в процессе которой студенты расширяют профессиональные знания средствами иностранного языка, что обусловило подбор высокоинформативных профессиональных текстов и разработку системы упражнений» [2: с. 68]. В зарубежной методике преподавания иностранных языков еще в 60-е гг. XX в. появляются первые исследования, посвященные такой проблеме, как «иностранный (английский) язык для специальных целей» (LSP / ESP, Language (English) for Specific Purposes). Именно к этому периоду относится и появление данного термина, который возник в англоязычных странах одновременно и как научное направление, и как тип обучения английскому языку, отвечающий потребностям обучающихся. Основной целью становится обучение иностранным языкам как реальному средству общения между специалистами разных стран, а развитие всех видов речевой деятельности, таких как чтение, говорение, письмо и аудирование, приобретает профессионально ориентированный характер [21: с. 5], в том числе в обучении иностранным языкам в музыкальных вузах России. Создается все больше учебных пособий в русле овладения «языком для специальных целей», учитывающих сферу определенной профессиональной деятельности. Современный этап развития высшей школы в целом и музыкальных вузов в частности связан с повышением качества подготовки специалистов. В связи с этим большое значение приобретает профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса в музыкальном вузе. Таким образом, в качестве основной цели сегодня в высших отечественных музыкальных учебных заведениях выступает ориентация на формирование профессиональной компетентности [11: с. 2]. В материалах модернизации российского образования компетентностный подход провозглашен в качестве важнейших концептуальных положений обновления содержания образования. С позиций данного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний.

В современной литературе в русле компетентностного подхода используются два понятия «компетенция» и «компетентность». Основная идея данного подхода заключается в том, что главный результат образования – это «не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях» [6: с. 30]. Таким образом, изучение иностранных языков в музыкальном вузе ставит своей целью практическое овладение языком, специфика которого определяется последующей профессиональной деятельностью студента-музыканта. В связи с тем что формирование иноязычной компетенции в российском образовании происходит часто вне иноязычной среды, в отечественной методике основной акцент в преподавании иностранных языков делается на речевой компетенции. Таким образом, основным в обучении иностранным языкам в вузах России становится на сегодняшний день формирование и развитие коммуникативной компетенции. Так, например, в программах дисциплины «Иностранный язык» Санкт-Петербургской и Московской консерваторий мы видим, что основной целью курса иностранного языка является обучение студентов-музыкантов всем видам речевой деятельности на изучаемых иностранных языках (чтение, говорение, письмо, аудирование), практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка как в повседневном, так и в профессиональном общении. Профессиональная направленность учебного процесса при изучении иностранного языка в первую очередь выражается в профильной ориентации [24: с. 220] отбора языкового и речевого материала.

Отбор учебного материала в первую очередь осуществляется по принципу профессиональной направленности студента-музыканта (как в работе над текстами в темах для развития устной речи, так и при создании пособий для активации грамматического и лексического материала по специальности). Однако практика показывает, что использование в большинстве музыкальных вузов страны основных профессионально направленных текстовых учебных материалов на изучаемом иностранном языке для формирования требуемых умений и навыков чтения и говорения не всегда соответствует практическим целям. Часто отсутствие дополнительных систематизированных учебных материалов по лингвострановедческой и социокультурной тематике, направленной на развитие коммуникативной компетентности будущих специалистов, приводит к необходимости постановки проблемы

повышения качества образования с позиций компетентностного подхода. Несмотря на поставленные новые цели в системе музыкального образования и новые подходы в обучении иностранным языкам, во многих музыкальных вузах страны доминирующим остается грамматико-переводной метод преподавания, процесс преподавания часто строится на выполнении грамматических упражнений с опорой на чтение (с использованием адаптированных, нередко устаревших текстов) без особого учета специфики профессиональной подготовки студентов-музыкантов. Изучение иностранного языка в большинстве музыкальных вузов страны характеризуется специфическими трудностями: основную часть учебной программы составляют специальные предметы, количество учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков, ограничено, невозможно (в силу ряда обстоятельств) разделить студентов на группы по уровням языковой подготовки, количества существующих учебных пособий, учитывающих особенности профессиональной подготовки студентов различных музыкальных специальностей, недостаточно. Безусловно, развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущего профессионального музыканта необходимо уделять большее внимание.

На основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод: история отечественной методики преподавания иностранных языков в музыкальных вузах известна своими многочисленными и многообразными попытками найти наиболее рациональный метод обучения. Начиная с появления первых консерваторий в России, в преподавании иностранных языков в музыкальных вузах страны использовались разные подходы и методы. Первоначально преподаватели консерваторий использовали преимущественно господствующие на тот момент переводные методы обучения иностранным языкам, однако по мере возрастания необходимости изучения языка для определенных целей новые идеи стали возникать и в области методики его преподавания. Акцент сместился на то, что обучение иностранному языку в музыкальных вузах нельзя отделять от будущей профессии обучающихся. Между тем цели подготовки по иностранному языку должны быть соотнесены с целями подготовки музыкантов разных специальностей на базе требований к их профессиональной деятельности.

История отечественного музыкального образования и история европейской образовательной системы связаны неразрывно. Чем больше развивалось и расширялось музыкальное образование, тем ярче проявлялась эта связь. И подобно тому, как сама консерватория возникла когда-то из скромных музыкальных классов, на ее основе постепенно сформировалась вся система музыкального образования.

Говоря о консерваториях Европы [32], следует упомянуть, что первой консерваторией Европы считается учебное заведение, открытое в Неаполе в 1537 г., вначале это был приют для сирот, где обучали музыке. Статус высшего учебного музыкального заведения консерватория приобрела лишь в конце XVIII в. В 1759 г. в Париже, а затем в 1811 г. в Праге были основаны первые консерватории [10].

Анализируя преподавание иностранных языков в самых первых консерваториях Европы, которые были открыты в Италии, вспомним, что там преподавались «мертвые языки»: латынь и древнегреческий. Считалось, что данные языки в большей степени способствуют развитию интеллектуальных способностей учащегося. Обучение языку происходило через так называемый классический метод, направленный на тщательное изучение грамматических правил, заучивание слов и перевод текстов. В консерваториях Европы в XVIII – XIX вв. такой дисциплины, как иностранный язык, просто не существовало. Это было связано прежде всего с тем, что создавались данные учреждения как высшие учебные заведения профессионального музыкального образования, поэтому долгое время все внимание уделялось исключительно специальным дисциплинам: музыкальному исполнительству, теории музыки. В дальнейшем в образовательной системе европейских консерваторий также появляется итальянский язык, обязательный для студентов-вокалистов. В процессе обучения данному языку упор делался на изучение грамматики и фонетики, чтение, перевод и почти механическое овладение словарем.

Начиная с середины XX столетия изучение иностранных языков в консерваториях Европы становится одним из важных аспектов профессионального образования музыканта, способом его практической деятельности [27: с. 17]. С образованием Европейского союза [32] и подписанием Болонской декларации процесс обучения в консерваториях Европы претерпел ряд изменений [28; 29; 33; 36] Профессионально ориентированная иноязычная подготовка становится одним из важных факторов успешной работы на уровне мировых стандартов и в приобретении профессиональной и социальной мобильности будущих музыкантов [28; 35]. Например, в Академии музыки Ференца Листа [34] в Будапеште дисциплина «Иностранный язык» представлена английским, немецким, итальянским, французским и венгерским (как иностранный для студентов, приехавших из других стран). Отбор же учебного материала в первую очередь осуществляется по принципу профессиональной направленности студента-музыканта. Курс носит название «Иностранный язык для музыкантов» и доступен как для начального, так и для продвинутого уровня. Несомненно, знание музыкальной терминологии на английском

языке, являющемся международным языком общения, становится одним из решающих условий для успешной профессиональной деятельности музыканта в мировом музыкальном сообществе. Также данное высшее учебное заведение предлагает факультативные курсы на английском языке, например курс, посвященный биографии и творчеству известного венгерского композитора Белы Бартока.

В Пражской консерватории [30] студенты всех музыкальных факультетов вправе выбрать для изучения следующие языки: английский, итальянский, испанский, французский, немецкий, русский и чешский (для студентов-иностранцев). Данное высшее учебное заведение предлагает дополнительные курсы по изучению иностранного языка, например, английский для театра [31] и музыкального менеджмента. Существует еще отдельный курс английского языка для специальных целей. Курс читается на чешском языке, т.е. на родном языке студентов.

В Королевской консерватории Мадрида, учрежденной в 1830 г., дисциплина «Иностранный язык» представлена такими языками, как английский, немецкий, итальянский и французский. Занятия по данному предмету проводятся один час в неделю. Все обучение иностранному языку подчинено профессиональной направленности вуза.

В некоторых консерваториях, например в Норвегии, Германии и Финляндии, предмет «Иностранный язык» представлен только итальянским языком для студентов вокального факультета. В консерваториях Финляндии некоторые музыкально-теоретические предметы читаются как на родном, так и на английском языке. Таким образом, не во всех европейских вузах обучение иностранным языкам построено одинаково, количество часов и дополнительных курсов по выбору варьируется, выбор языка тоже не всегда зависит от студента, задачи же, стоящие перед студентами, имеют в первую очередь практический характер. Анализируя историю музыкальных вузов Европы, мы можем заключить, что изучение иностранных языков не всегда занимало приоритетную позицию в программе высших учебных заведений в отличие от российских аналогов.

Говоря о совершенствовании процесса обучения иностранным языкам в музыкальных вузах России, нужно обратить внимание на подбор актуального учебного материала, поскольку в этом случае должны анализироваться принципы профессиональной направленности обучаемых, аутентичности, коммуникативности с учетом межпредметных связей. Материал должен соответствовать профессиональным интересам обучающихся, их потребностям, повышать мотивацию к обучению языку и формировать навыки использования английского языка не только как средства коммуникации, но и как средства профессионального роста и саморазвития, а также профессиональной социализации и адаптации. Правильно подобранный материал может способствовать повышению уровня общей культуры студентов-музыкантов и дать возможность будущим специалистам с уважением относиться к культурным и духовным ценностям других стран, сформировать умение рассказать о себе и своей профессии, о репертуаре, инструментах, развить навыки использования английского языка для профессиональной адаптации и социализации.

Процесс обучения иностранному языку студентов-музыкантов может быть более эффективным при условии внедрения контекстного подхода с учетом накопленных национальных традиций. Мотивация в этом случае будет основой для изучения языка и станет одним из важнейших аспектов повышения уровня профессиональной подготовки музыкантов в России. Еще одним важным фактором современной картины мира нужно признать преподавание иностранных языков в условиях «лингвистической относительности» [9: с. 78]. Для того чтобы приблизить подходы в обучении к языковой реальности вне образовательного процесса, одной из основных целей обучения должно стать знакомство с разными вариантами изучаемого языка. Еще одной важной задачей при обучении иностранному языку нужно признать понимание лингвистического и культурного разнообразия. Студентам необходимо приобрести умение использовать имеющиеся языковые средства и речевые стратегии в зависимости от целей коммуникации и ситуаций коммуникативного обмена и, конечно, выработать навыки автономной работы в студенческие годы в рамках современной высшей школы и в дальнейшем на протяжении всей жизни [19: с. 106].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артынова, Л.* Страницы истории / Л. Артынова // Методические записки по вопросам музыкального образования / ред. Н.Л. Фишман. – М. : Музыка, 1966. – С. 7–40.

2. *Афанасьева, М.В.* ESP – английский для специальных целей: история и современность / М.В. Афанасьева // Гуманитарные науки. – 2012. – № 3. – С. 68–70.

3. *Борисова, Е.Н.* Педагогическое обеспечение формирования профессионально ориентированных иноязычных компетенций студентов вузов (на опыте музыкальных специальностей) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Борисова Елена Николаевна. – М., 2014. – 245 с.

4. *Бухаркина, М.Ю.* Методы преподавания иностранного языка за рубежом в первой половине XX века и ее влияние на отечественную методику [Электронный ресурс] / М.Ю. Бухаркина // SciPeople. 2012. – Режим доступа: http://www.scipeople.ru/publication/110899/ (дата обращения: 21.01.2019).

5. *Варуль, Д.* Санкт-Петербург и Лейпциг: у истоков отечественного музыкального образования [Электронный ресурс] / Д. Варуль // Musicus. – 2013. – № 4 (36). – С. 3–8. –

Режим доступа: http://old.conservatory.ru/node/3178 (дата обращения: 21.01.2019).

6. *Иванова, Е.О.* Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Сборник научных трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 72–81.

7. Из истории Ленинградской консерватории: Материалы и документы 1862–1917 / сост. Ф.Л. Биркенгов, С.М. Вильскер, Г.Р. Фруйндлинг. – Л. : Музыка, 1964. – С. 11–15.

8. *Корабельникова, Л.* Танеев о воспитании композиторов / Л. Корабельникова // Советская музыка. – 1960. – № 9. – С. 91–95.

9. *Лазаретная, О.В.* Преподавание английского языка: модели и стратегии обучения в условиях лингвистической относительности / О.В. Лазаретная // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 2 (42). – С. 78–84.

10. *Ливанова, Т.* История западно-европейской музыки до 1789 года. В 2 т. Т. 1 / Т. Ливанова. – М. : Музыка, 1983. – 528 с.

11. *Мильруд, Р.П.* Компетентность в изучении языка / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.

12. *Миролюбов, А.А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам / А.А. Миролюбов. – М. : Ступени : Инфра, 2002. – 448 с.

13. *Миролюбов, А.А*. Сознательно-сопоставительный метод / А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 6. – С. 39–41.

14. *Нежданова, А.* Консерватория / А. Нежданова // Воспоминания о Московской консерватории / под ред. Н.В. Туманиной. – М. : Музыка, 1966. – С. 159–172.

15. Операция «модернизация», или Парадигмальный сдвиг // Консерватория. ru. –2010. – № 16 – С. 2.

16. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX веках / под ред. И.В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.

17. Основные образовательные программы Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: http://www.conservatory.ru/node/3341#obr (дата обращения: 05.05.2018).

18. Отдел рукописей научной музыкальной библиотеки Санкт-Петербургской консерватории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://biblio.conservatory.ru/Structure/Manus/Manus.htm. (дата обращения: 15.06.2018).

19. *Прошина, У.М.* Автономная работа студентов в современной высшей школе / У.М. Прошина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2014. – № 2 (42). – С. 106–109.

20. *Рогова, Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, Ф.М. Рабинович. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

21. *Соловова, Е.Н.* Английский язык для специальных целей: чему учить, когда начинать и как проверять? / Е.Н. Соловова // Английский язык для нефилологов. Проблемы ESP. – Воронеж : Истоки, 2009. – С. 5–13.

22. Федеральные государственные образовательные стандарты. Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского [Электронный ресурс]. – 2015. – Режим доступа: http://www.mosconsv.ru/ru/page.aspx?id=126291#standarts (дата обращения: 05.05.2018).

23. *Федорович, Е.Н.* История профессионального музыкального образования в России (XIX–XX века) / Е.Н. Федорович. – Екатеринбург : Директ-медиа, 2001. – 110 с.

24. *Фролов, А.А.* Методика совершенствования фонетической стороны иноязычной речи студентов музыкального вуза : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Фролов Алексей Андреевич. – Н. Новогород, 2010. – 267 с.

25. О деятельности научных классов. 1865–1904 гг. // Центральный государственный исторический архив г. Санкт-Петербурга (ЦГИА). – Ф. 361. – Оп. 11. – Д. 14. – Л. 81–130.

26. *Hutchinson, T.* English for Specific Purposes / Tom Hutchinson & Alan Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 183 p.

27. *Rimšaitė, R.* Guidelines of competence development in the study field of music / Rima Rimšaitė and Vida Umbrasienė. – Vilnius : Vilniaus universitetas, 2012. – 44 p.

28. Musician or singer. Career overview [Electronic resource]. – URL: http://www.truity.com/career-profile/musician-or-singer (accessed: 10.05.2018).

29. National University of Music Bucharest. Faculty of Musical Performance. Study programmes [Electronic resource]. – URL: http:// www.unmb.ro/eng/study- programmes /faculty-of-musical-performance/bachelor-degree/instrumental-performance-a/ (accessed: 15.06.2018).

30. The Academy of Perfoming Arts. Prague. English for Theater and Music Management [Electronic resource]. – URL: https://sp.amu.cz/en/predmet702SPA5.html (accessed: 29.11.2017).

31. The Academy of Perfoming Arts. Prague. Foreign languages. Study plans [Electronic resource]. – URL: https://sp.amu.cz/en/skupina702CJB.html (accessed: 29.11.2018).

32. The Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) [Electronic resource]. – URL: http://www.aec-music.eu/ (accessed: 25.10.2018).

33. The Gustav Mahler Jugenorotchester [Electronic resource]. – URL: http://www.gmjo.at/ (accessed: 05.05.2017).

34. The List Academy of Music. Elective courses [Electronic resource]. – URL: http://lfze.hu/en/elective-courses. (accessed: 20.06.2017).

35. The Musician's Way [Electronic resource]. – URL: http://musiciansway.com (accessed: 05.05.2017).

36. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – URL: http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_brochure_Russian_version (accessed: 05.05.2017).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-121-126

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ ТЕКСТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОПИСАНИЯ КУЛЬТУРЫ

А.М. Антонова

Глобализация заставляет народы все больше обращаться к ведущим языкам мира, особенно к английскому, для популяризации своих культур на мировой арене. Используя последние достижения «интерлингвокультурологии», мы рассматриваем основные принципы построения аутентичных англоязычных художественных текстов о русской культуре, сравниваем их с переводными художественными текстами, принимая во внимание, что для читателя и те и другие являются текстами *per se*.

Ключевые слова: интерлингвокультурология, иноязычное описание культуры, культуроним, «внутренний перевод», перевод, построение текста, параллельное подключение, заимствование, калькирование, аналог, описательный оборот, текст *per se.*

MAIN PRINCIPLES OF THE TEXT STRUCTURE OF FOREIGN CULTURE-ORIENTED LANGUAGE

A.M. Antonova

Globalization has made it necessary for all nations to employ international languages, and primarily English, to promote their cultures. Making use of the latest achievements in "interlinguoculturology," we refer to the main principles of text structure of original English-language literary texts about Russian culture and compare them to translated literary texts from Russian into English, bearing in mind that they are both texts *per se* from the reader's perspective.

Key words: interlinguoculturology, Foreign Culture-Oriented language, culturonym, 'internal' translation, translation, text structure, parallel attachment, loans, translation loans, analog, descriptive phrases, text *per se*.

Современные исследования в области межкультурной коммуникации все больше обращаются к тексту как вербальному выражению коллективного сознания нации, тем самым неизбежно включая в себя или затрагивая смежные дисциплины, такие как этнопсихолингвистика, лингвокультурология, переводоведение, когнитология и др. В условиях существования глобального языка межкультурного общения, английского, особенно инновационным можно признать развитие одного из направлений межкультурной коммуникации – *интерлингвокультурологии* (термин В.В. Кабакчи), в котором основное внимание уделяется *иноязычному описанию культуры* (ИОК) [4: с. 19]. Умение владеть языком мирового общения во всех сферах его применения, в том числе и в приложении к родной культуре, умение передать самобытность родной культуры средствами английского языка и при этом сохранить свое национальное языковое «лицо», не раствориться в мировом языковом и культурном сообществе становится насущной необходимостью в новом тысячелетии.

В новейшее время писатели, журналисты, ученые активно используют иностранные языки при описании родной культуры, стремясь выйти на более широкую аудиторию читателей. В.В. Кабакчи вводит специальный термин *иноязычная литература* для тех, кто пишет на своем втором языке. Отличительной особенностью этой литературы является то, что (1) авторы пишут не на родном, а на одном из международных языков, (2) предметом описания является, как правило, родная культура писателей [5: с. 213]. Особенно много примеров тех, кто пишет на английском языке, и в первую очередь это выходцы из бывших колоний Великобритании: южно-африканский писатель Peter Abrahams, нигериец Chinua Achebe, новозеландка Keri Hulme; англоязычный писатель японского происхождения Kazuo Ishiguro, включенный в список *The Times*, писатель индийского происхождения V.S. Naipaul; Salmon Rushdie, родившийся в Индии и также включенный в список *The Times*.

Получила развитие и франкоязычная иноязычная литература. Литературный облик современной Франции все больше начинают определять писатели с арабскими, вьетнамскими, славянскими, греческими и китайскими именами. Помимо Андрея Макина, среди лауреатов Гонкуровской премии (Prix Goncourt) последних десятилетий – выходцы из Марокко (Tahar Ben Jelloun), Ливана (Amin Maalouf), Мартиники (Patrick Chamoiseau); африканская писа-

Антонова Анжелика Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода Института иностранных языков Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Antonova Angelique Mikhailovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Translation Department, Institute of Foreign Languages, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

E-mail: angelique.antonova@gmail.com

© Антонова А.М., 2019

тельница Calixthe Beyala (Prix François Mauriac и Grand prix du roman de l'Académie française); греческий писатель Vassilis Alexakis (Prix Médicis); китайский диссидент Dai Sijie (Prix Club Med); чешский писатель Milan Kundera; ирландский драматург и поэт Samuel Beckett (1906–1989), после 1947 г. писавший преимущественно на французском языке.

Этот вид общения приобретает все большую актуальность и для нашей страны, поскольку использование иностранных языков в приложении к русской культуре позволяет нам расширить ее популяризацию и сделать ее доступной тем, кто незнаком с русским языком.

При этом речь идет о виде коммуникации, существенно отличающемся от ситуации традиционного перевода, когда переводчик выступает в качестве посредника в межкультурном общении, осуществляя передачу оригинального текста, созданного одной из сторон. В случае прямого межкультурного диалога осуществляется так называемый *внутренний перевод* [6: с. 65; 1: с. 55–59], когда автор оригинального текста сам решает все проблемы адаптации языка общения в соответствии со спецификой описываемой культуры и ее родного языка. Он не связан лексической, грамматической и стилистической канвой текста-оригинала, он сам является автором текста, строя его в соответствии со стоящей перед ним коммуникативной задачей и ориентируя его на конкретную аудиторию: взрослые или дети, специалисты или неподготовленная для восприятия специального текста аудитория, устное сообщение или письменный текст.

Особый интерес для нас представляют те аутентичные тексты, которые выполнены англо-русскими авторами, т.е. теми носителями русской культуры, для которых английский язык является не иностранным, а вторым. В англоязычном описании русской культуры ведущее место принадлежит В.В. Набокову. Однако не меньший интерес представляют и труды специалистов в определенных отраслях знаний, например Г. Федотова и Н. Зернова, посвященные русскому православию. В 2013 г. вышла книга Anya von Bremzen “Mastering the Art of Soviet Cooking. A Memoir of Food, Family and Longing”. Как следует из подзаголовка, книга это не только о еде.

Долгое время подобная литература не попадала в сферу изучения лингвистов, считалась маргинальной. Ведь литературным творчеством могли заниматься только «носители языка», причем подразумевалось «носители родного языка». Однако последнее столетие принесло с собой не только революции, распад империй и победу технического прогресса, но и лингвореволюцию, постепенное смешение народов и культур. Последние полвека преобладает мнение, что «язык принадлежит тем, кто его использует, и те, для кого он родной, не обладают на него монополией» [15: с. 293]. Сегодня с этим утверждением нельзя не согласиться.

Тексты иноязычного описания культуры пишутся на Standard English/ American, однако лексическое наполнение у них смешанное, они насквозь пропитаны культуронимами иноязычной культуры, в данном случае советской культуры:

My grandparents had ideally embraced the regime, whereas the urban intelligentsia of my parents’ Thaw generation of the sixties rejected it with equal fervor. We, the kids of *zastoi* (Stagnation), experienced a different relation with Rodina [17: с. 250].

В.В. Кабакчи разделяет культуронимы на *полионимы* (культурные универсалии) и *идиокультуронимы* (специальная культурная лексика). Идиокультуронимы внутренней культуры называются *идионимами*, а идиокультуронимы внешних культур *ксенонимами* [3: с. 36–37].

В случае *внутреннего перевода* и создания *аутентичного текста* текст строится в соответствии с коммуникативным заданием автора, под влиянием коммуникативных тенденций своего времени. На рубеже XX–XXI вв. стремление к сохранению точности передачи культурной информации существенно усилилось. В наш информационный век читатель сам предпочитает познавать мир, знакомиться с культурой других народов без навязываемых ему официальной пропагандой стереотипов, и художественная публицистика играет здесь неоценимую роль. При этом текст должен сохранять доступность для широкой аудитории. Таким образом, в построении текста иноязычного описания культуры важной становится роль *операции параллельного подключения*, которая обеспечивает точность и доступность номинации. В нее входят сам ксеноним, как правило, заимствованный или калькированный элемент, и его пояснение [7: с. 53]. Степень подробности этого пояснения зависит от целей автора и развития текста.

Генезис ксенонимической номинации аутентичного текста в принципе такой же, как и в случае традиционного перевода (заимствование, переосмысление или модификация значения уже существующих единиц, словообразование, сочетание слов). Однако в силу специфики прямой межкультурной коммуникации (отсутствие текста-оригинала и осуществление коммуникации, как правило, в специальных областях знаний) продуктивными способами внешнекультурной номинации оказываются непопулярные в теории перевода заимствование, калькирование и гибридные образования, что подтверждается исследованиями В.В. Кабакчи, А.М. Антоновой, Е.В. Белоглазовой, Л.А. Дудченко, К.А. Егоровой, Н.Г. Юзефович и др.

В случае кулинарных ксенонимов использование Аней Бремзен заимствований закономерно – собственно они одновременно относят названия блюд к русской культуре и выполняют функцию идентификации, читатель может посмотреть подробные рецепты в справочных изданиях или найти их в Интернете:

I've already … prepared the trimmings for an anachronistic chilled fish and greens soup called *botvinya* [17: с. 24].

… Guriev kasha, a fanciful baked semolina sweet layered with candied nuts and slightly burnt cream skins, served in individual skillets [17: с. 35].

Как мы видим, Бремзен строит свой текст в соответствии с законами и закономерностями прямой межкультурной коммуникации. Незнакомые заимствованные ксенонимы выделяются курсивом и поясняются в параллельном подключении с той или иной степенью подробности, сохраняя тем самым точность и доступность текста. Иногда такие пояснения носят протяженный характер, например, кулебяке – *kulebiaka*, любимому блюду автора, уделено несколько страниц и даже разделов в разных частях книги, снабженных историями из детства и уже из эмигрантской жизни.

Вместе с тем книга Ани фон Бремзен, как следует из ее подзаголовка *A Memoir of Food, Family and Longing*, не только о еде, но и о воспоминаниях советского детства, ее эмигрантской жизни. Между строк прочитываются ее взгляды и жизненная позиция: несмотря на идеализацию, как она сама признается, собирательного образа России, советский период полон оценочных суждений, хотя и смягченных детскими воспоминаниями автора: Personally I had no reason to emigrate, and no bitter grievances with our Rodina…. I was, at long last, enjoying a happy Mature Socialism childhood [17: с. 250].

При описании советской действительности заимствования также превалируют. При этом автор всегда поясняет русизмы при первичном введении в текст, сохраняя тем самым их доступность для читателя:

… Mother was loath to ask Granddad for any favors involving his Party *blat* (connections) [17: с. 223].

Lenin might have railed against petty speculators called *meshochniki* (bagmen), the private individuals who braved Dzerzhinsky's Cheka (secret police) roving patrols to bring back foodstuffs from the countryside, often for their own starving families [17: с. 37].

Вместе с тем, когда ксенонимы обладают прозрачной внутренней формой, автор использует кальки. Обладая мотивированным значением и достаточной точностью номинации инокультурного элемента, кальки, тем не менее, своей чужеродной формой отчетливо сигнализируют о принадлежности ксенонима внешней культуре, например:

The country engulfed now by civil war, was rushed toward a full blown, and catastrophic, centralized communist model. War Communism (it was given that temporary-sounding tag *after* the fact) ran from mid-1918 through early 1921, when Lenin abandoned it for a more mixed economic approach [17: с. 36].

To combat drastic grain shortages – blamed on speculative withholdings – Lenin called down a 'food dictatorship' and a 'crusade for bread' [17: с. 38].

I had instructions to sit in the Lenin Corner and draw the mausoleum and its bald occupant [17: с. 53].

Конечно, за всеми этими ксенонимами – War Communism, food dictatorship – стоят сложные, противоречивые реалии советской культуры, которые, надо сказать, имеют весьма поверхностное пояснение в книге. Для кулинарной книги – это может быть и логично, но данная книга Ани фон Бремзен – это книга-воспоминание, и кухня здесь лишь повод. В книге нет рецептов блюд и последовательности их приготовления, зато есть впечатления от вкуса этих блюд, переданные через воспоминания и истории детства или события эмигрантской жизни, предания русской истории, восстанавливать которые Ане помогает ее мама:

We would reconstruct every decade of Soviet history – from the prequel 1910s to the postscript present day – through the prism of food [17: с. 17].

Нельзя не согласиться с В.В. Кабакчи и Е.В. Белоглазовой, что часто подобные тексты имеют эзотерический характер и направлены на определенную аудиторию. Лингвистический эзотеризм – это способ направить тот или иной текст на совершенно определенного читателя/слушателя [3: с. 230]. Этим способом человечество пользовалось на протяжении тысячелетий своей истории. Например, использование идиша – языка Изгнания позволяло евреям адресовать свои устные и письменные тексты только 'посвященным'. Впрочем, это может относиться к использованию любого языка в ситуации, когда он используется в иноязычной среде.

В ситуации с книгой Ани фон Бремзен понимаешь, что книга имеет совершенно определенную аудиторию читателей – эмигрантов и их потомков из России. Это способ поделиться с ними через время и через расстояние своими воспоминаниями и дать историческим событиям свою пусть субъективную оценку, возможно, получить отклик и продолжить коммуникацию.

В качестве ксенонимов в книге используются и другие менее продуктивные способы формирования, например описательные обороты:

Memories of wartime rationing cards and grotesque shared kitchens in communal apartments. Of Lenin's

bloody grain requisitioning and Stalin's table manners. Of Khrushchev's kitchen debates and Gorbachev's disastrous antialcohol policies [17: с. 17].

Описательные обороты – rationing cards, grain requisitioning – хоть и обладают мотивированным для целевой аудитории значением, все равно для непосвященного читателя мало понятны. Однако автор их не поясняет, а дает лишь краткую оценку: bloody grain requisitioning. Далее по книге Бремзен не раз будет возвращаться к этим реалиям советской культуры, используя те же самые описательные обороты в качестве ксенонимов. Справедливости ради следует отметить, что для носителей русской культуры они дальнейшего пояснения и не требуют, мы понимаем, о чем идет речь, а вот 'непосвященный' читатель растеряется и вряд ли сможет реконструировать исходный идионим-прототип. Возможно, поэтому далее по тексту Бремзен порой вводит заимствования для сохранения функции идентификации термина советской культуры, хотя и делает это в значительном отрыве от первичного введения ксенонима в текст:

Armed detachments stalked the countryside, confiscating 'surpluses' to feed the Red Army and the hungry, traumatically shrunken cities. This was the hated *prodrazverstka* (grain requisitioning) – a preview of the greater horrors to come under Stalin [17: с. 38].

На примере книги Ани фон Бремзен мы можем сделать вывод, что в современном многополярном и противоречивом мире развивается новый вид межкультурного общения, в котором ведущие языки, в первую очередь английский, используются в качестве ключа к иноязычным культурам. При этом сами языки межкультурного общения адаптируются, наполняются элементами иноязычных культур.

Вместе с тем мы несколько упускаем из вида, что переводная художественная литература воспринимается читателем как тексты *per se* (Latin 'by/in itself'), т.е. как самостоятельные тексты [8: с. 199]. Простой читатель в подавляющем большинстве не знаком ни с языком оригинала, ни с самим оригинальным текстом. Ему не с чем сравнивать тот текст, который он читает.

Как будто в подтверждение моих слов в одной из недавних радиопередач «Как это по-русски» (18.09.2018) один из слушателей задал вопрос по разнице значений слов «умник» и «умный» и в качестве примера привел употребление этих слов в романе Жан-Жака Руссо «Эмиль», который он читал по-русски. Конечно, профессор кафедры русского языка РГПУ им. А.И. Герцена В.А. Ефремов отметил, что это переводной текст и соответственно мы имеем дело со словотворчеством переводчика, а не самого Руссо, и прокомментировал вопрос. Однако нас в данном случае интересует непосредственно реакция читателя, который полностью отождествлял переводной текст романа с авторским текстом и был немало озадачен, когда осознал это в прямом эфире.

Художественные и художественно-публицистические тексты – это мощнейшее средство популяризации внешних культур. А переводчики являются проводниками внешних культур в культуру своего родного языка. Однако в отличие от авторов аутентичных текстов переводчики тесно связаны с текстом оригинала его лексическими, стилистическими и синтаксическими особенностями. Более того, изначально исходный текст был рассчитан на совершенно иную аудиторию читателей, с другим объемом культурной информации, а переводчик должен развернуть этот текст на аудиторию с другим культурным опытом.

При этом теория перевода, основываясь, в первую очередь, на практике перевода художественной литературы, более чем сдержанно относится к заимствованию, считая, что этот способ «разумеется имеет ограниченное применение» [9: с. 89], что желательно «уменьшить до возможного минимума паразитический иноязычный элемент» [13: с. 333], отводя заимствованию скромную роль создания местного колорита [10: с. 137–138]. Заимствование даже не соотносится непосредственно с переводом, а рассматривается как своеобразная профессиональная капитуляция, причем такой подход характерен и для лингвострановедов: «Наиболее неудачная, на наш взгляд, простая транслитерация безэквивалентных слов, потому что написание русского слова латинскими буквами решительно ничего не дает» [2: с. 198]. К калькированию теория перевода относится тоже отрицательно, полагая, что «худшего врага у перевода, чем калька, нет» [11: с. 19].

Таким образом, значительная часть культурной информации при переводе теряется. Рассмотрим несколько примеров из переводов «Мастера и Маргариты» М.А. Булгакова. Воспользуемся исследованием О.К. Ролиной [12], в котором она анализирует «адаптацию русских культуронимов при переводе на английский язык» на материале семи полных текстов переводов романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», выполненных в период с 1967 по 2008 г.

«Домовой комитет» и «диетическая столовка» представляют собой довольно яркие явления советской жизни:

– Итак, следующим номером нашей программы – Никанор Иванович Босой, председатель **домового комитета** и заведующий **диетической столовкой.**

Посмотрим, как с этим примером справились переводчики (цит. по [12: с. 107–108]):

And the next number on our programme is – Nikanor Ivanovich Bosoi, **tenants' committee** chairman

and manager of a **diabetic restaurant** (перевод Glenny, 1992).

And so, the next act on our program is Nikanor Ivanovich Bosoi, the chairman of **a house committee** and the head of **a special-diet cafeteria** (перевод Bergin, O'Connor, 1995).

And now for the next number on our programme– Nikanor Ivanovich Bosoy, chairman of **a house committee** and director of **a dietetic kitchen** (перевод Peaver, 1997).

And so, the next number in our program – Nikanor Ivanovich Bosoi, chairman of **a tenants' association** and director of **a dietary diner** (перевод Karpelson, 2006).

And so, the next act in our programme is Nikanor Ivanovich Bosoi, Chairman of **a House Committee** and manager of **a dietetic canteen** (перевод Aplin, 2008).

Данные примеры отчетливо показывают, насколько важной для переводчика является глубокое знание культуры переводного произведения. Здесь и лингвистические ошибки – diabetic vs dietetic, и повышение статуса «столовки», которая ни в коем случае не является «рестораном» и, видимо, непонимание или незнание самого термина «столовка», отсюда «kitchen» и «canteen». В случае с «домовым комитетом» слово «committee» предпочтительнее. В советской действительности все управлялось через комитеты и комиссии, их было множество во всех сферах жизни, и в романе М.А. Булгакова их тоже немало. Чего только стоят авторские идионимы советской культуры: *Областная зрелищная комиссия, Комиссия зрелищ и увеселений облегченного типа,* которые вводит М.А. Булгаков. Сохранение классификаторов «committee» и «commission» помогают лучше воспроизвести атмосферу советской действительности. Наиболее удачным здесь представляется перевод Bergin, O'Connor, 1995.

Современные переводчики активно пользуются затекстовым комментарием, чтобы, с одной стороны, не нарушать ритма и связности произведения, а с другой, дать необходимую культурную справку для читателя. Порой затекстовый комментарий представляет собой целый культурологический труд, что в эпоху глобализации не удивительно – мы все хотим познавать мир самостоятельно, все меньше и меньше опираясь на официальные каналы получения информации, гидов и т.п.

Таким образом, построение переводного текста и аутентичного, оригинального текста существенно разнится. Авторы аутентичных текстов сами строят свой текст в соответствии со своей коммуникативной задачей, а переводчики связаны текстом оригинала. Многие проблемы схожи, например инкорпорация ксенонимов внешних культур, но пути их реализации в тексте различные.

Вместе с тем конечный потребитель этих текстов – читатель – воспринимает их как тексты *per se*. Он не задумывается над тем, к каким трансформациям прибегнул переводчик или в какой степени автор следует принципу точности в описании иноязычной культуры. Оба вида текста являются источниками информации о внешних культурах. Они доступны широкой аудитории читателей и являются мощнейшим средством популяризации внешних культур.

В последнее десятилетие интерес к России снова усилился, и закономерно увеличилось количество книг о России. К сожалению, пока больше пишут иноязычные авторы о нас, русскоязычных авторов, пишущих на своем втором языке о России, сегодня немного. Будем надеяться, что их количество увеличится, предпосылки для этого есть. В последние 5 лет уже резко возросло количество художественных фильмов о России, повествующих о разных исторических периодах. Они представляются на различных международных фестивалях в Каннах, Берлине, Венеции и др. («Довлатов», «Матильда», «28 панфиловцев», «Сталинград», «Нелюбовь», «Левиафан» и др.). В мировом прокате они, безусловно, идут в переводе, который опять-таки конечным потребителем воспринимается как текст *per se*.

Вот уже 10 лет Герценовский университет проводит творческий конкурс «Молодые Набоковы», который поощряет оригинальное текстотворчество о русской культуре на иностранных языках среди молодежи и который в последние годы стал всероссийским. Будем надеяться, что скоро мы заговорим о новых Набоковых в мировой литературе, русских, пишущих на своих вторых языках о России. Однако этому специальному виду коммуникации необходимо учить отдельно, формируя у студентов сложную интерлингвокультурологическую компетенцию, которая включает в себя культурные и лингвистические аспекты [14: с. 195–205].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белоглазова, Е.В.* Внутренний перевод: полный carte blanche? / Е.В. Белоглазова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2018. – Т. XV. Вып. 1. – С. 55–59.

2. *Верещагин, Е.М.* Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 319 с.

3. *Кабакчи, В.В.* Введение в интерлингвокультурологию / В.В. Кабакчи, Е.В. Белоглазова. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 255 с.

4. *Кабакчи, В.В.* Русские пословицы в англоязычном межкультурном общении / В.В. Кабакчи // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С.19–24.

5. *Кабакчи, В.В.* «Инокультурная литература» как объект лингвистического исследования / В.В. Кабакчи // Studia Linguistica XX. Язык в логике времени: наследие, традиции. – СПб. : Политехника-сервис, 2011. – С. 212–221.

6. *Кабакчи, В.В.* Неисследованный вид переводческой деятельности: внутренний перевод / В.В. Кабакчи // Studia Linguistica 9. Когнитивно-прагматические и художественные функции языка. – СПб. : Тригон, 2000. – С. 65–75.

7. *Кабакчи, В.В.* Основы англоязычной межкультурной коммуникации / В.В. Кабакчи. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 230 с.

8. *Кабакчи, В.В.* Do You See What I Mean? or Semantic Relativity, Semantic Aberration, and Semantic Disambiguation in Russian-Culture-Oriented English / В.В. Кабакчи // Лингвистика текста и дискурса: традиции и перспективы. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – С. 190–206.

9. *Катцер, Ю.* Письменный перевод с русского языка на английский / Ю. Катцер, А. Кунин. – М. : Высш. шк., 1964. – 407 с.

10. *Реформатский, А.А.* Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 542 с.

11. *Реформатский, А.А.* Лингвистические вопросы перевода / А.А. Реформатский // Иностранные языки в школе. – 1952. – № 6. – С. 12–22.

12. *Ролина, О.К.* Адаптация русских культуронимов при переводе на английский язык (на материале романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита») : дис. … канд. филол. наук : 10.02.04, 10.02.20 / Ролина Ольга Константиновна. – СПб., 2009. – 170 с.

13. *Флорин, С.* Необходимое пособие / С. Флорин // Мастерство перевода. – М. : Высш. шк., 1971. – Вып. 8. – С. 333–341.

14. *Kabakchi, V.V.* Teaching Russian-Culture-Oriented English: What for and How to / V.V. Kabakchi, E.V. Beloglazova // Studia Linguistica XXVI. Актуальные проблемы современной филологии. – СПб. : Политехника-сервис, 2017. – С. 195–208.

15. *Sridhar, S.N.* Non-Native English Literatures: Context and Relevance [Electronic resource] / S.N. Sridhar // The Other Tongue: English Across Cultures. / B. Kachru (ed.). – Urbana : University of lllinois, 1982. – P. 291–306. – URL: https://www.academia.edu/3753307/Non-Native_English_Literatures_Context_and_Relevance (accessed: 21.01.2019)

16. *Булгаков, М.А.* Мастер и Маргарита / М.А. Булгаков. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 416 с.

17. *Bremzen, Anya von.* Mastering the Art of Soviet Cooking. A Memoir of Food, Family and Longing / A. von Bremzen. – London : Transworld Publ., 2014. – 448 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-127-130

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОРИГИНАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ПЕРЕДАЧИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ ОЛЬГИ ГРУШИНОЙ)

Е.С. Лебедева

В статье рассматриваются способы передачи русской культуры средствами английского языка. На материале англоязычных романов Ольги Грушиной описываются авторские приемы для передачи своей национальной и культурной идентичности. Тексты романов Ольги Грушиной послужили практическим материалом для разработки упражнений, направленных на формирование умений описательного перевода, калькирования, ввода русизмов в англоязычный текст. Данные умения формируются на занятиях по письменному переводу с русского на английский язык в рамках программы по письменному переводу, реализуемой на отделении перевода и переводоведения факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: русская культура, транслингвальная литература, калькирование, кодовое переключение, русизмы.

RENDERING RUSSIAN CULTURE VIA ENGLISH LANGUAGE: A STUDY OF OLGA GRUSHIN`S NOVELS

E.S. Lebedeva

The article describes the ways used to render Russian culture via the English language. Novels by the Russian Anglophone writer Olga Grushin are a great source of translation techniques to render the author`s national and cultural identity. The novels have also become a source of the material for the exercises aimed at developing the skills of explicatory translation, calque translation, and introduction of borrowings. The exercises are implemented in the course of Russian –English translation at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies with Lomonosov Moscow State University.

Key words: Russian culture, translingual literature, calque translation, code switching, borrowings from Russian.

Оригинальная художественная литература во все времена была и остается подлинным источником бесценного материала для изучения жизни и людей. В ней отражаются исторические эпохи, социальные изменения, а главное – культура автора, его идентичность. В произведениях художественной литературы как нигде закреплена взаимосвязь языка и культуры, именно в них можно проследить формирование языковой картины мира автора.

Русская литература отражает эстетические, нравственные и духовные ценности и представления русского человека, а также является и способом постижения мира. Русская литература стала неотъемлемой частью мировой культуры и получила признание со стороны крупнейших художников, произведения русских классиков переведены на многие языки. То, каким образом мыслит русский народ, что лежит в основе его ценностей, представляет огромный интерес для иностранного мира.

Когда речь идет о международном общении, нашим партнерам нужно от нас не столько знание их мира (это нужно нам для более эффективной коммуникации), сколько знание нашего мира. Иными словами, иностранцы будут общаться с нами не для того, чтобы узнать от нас о своем мире, а для того, чтобы получить информацию о нашем, русском мире – о мире современной России [4: с. 1]. В связи с этим очень актуален вопрос: а как же передать русскую культуру на иностранный язык в современной ситуации постоянного межкультурного обмена, когда англоговорящим русским не требуется помощь профессиональных переводчиков, но как никогда необходимы инструменты передачи родной культуры? Ответ на этот вопрос дают современные русские авторы, пишущие не на родном языке. Произведения этих авторов являются аутентичными англоязычными текстами и соответственно представляют собой оригинальный материал для обучения практике перевода русской культуры на английский язык.

Конец XX – начало XXI в. подарили миру новую литературу, новую не только по содержанию, но и по форме. Западные лингвисты и литературоведы (Стивен Келлман, Джули Хэнсен, Адриан

Лебедева Екатерина Сергеевна – старший преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

Lebedeva Ekaterina Sergeevna – Senior Instructor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: chaton17@mail.ru

© Лебедева Е.С., 2019

Ваннер и др.) в 2000-х гг. начинают использовать термин «транслингвальная литература» [14; 16] для обозначения произведений тех авторов, которые «пишут на нескольких языках, либо как минимум на одном, но неродном» [12: с. 16]. Некоторые лингвисты и литературоведы [5] также взяли на вооружение и термин «транскультурная литература» для обозначения произведений «культурно мобильных» авторов [7: с. 1], которые волею жизненных обстоятельств меняют свое культурное окружение, переживают опыт транснациональных изменений, физически меняют культуру, географию своего проживания, таким образом формируется их полилингвальная компетенция и транскультурная идентичность [8].

В.В. Кабакчи и Е.В. Белоглазова разрабатывают и развивают теорию использования английского языка в ориентации на русскую культуру, занимаются поиском адекватного наименования элементов русской культуры, изучают построение текста с внесением в него элементов русской идиоматики с учетом фактора двуязычной ситуации [2]. В рамках итерлингвокультурологии, лингвистической дисциплины, которая изучает язык в его вторичной культурной ориентации, В.В. Кабакчи описывает проблему иноязычного наименования языковых реалий, которая является центральной в этой дисциплине. На материале оригинального англоязычного описания русской культуры, который представляет собой тексты самых разнообразных жанров: от сугубо научных монографий и статей по русской культуре до путеводителей по России, описана передача многочисленных русизмов на английском языке [3].

Целью данного исследования является изучение и описание оригинальных техник, с помощью которых русскому англоязычному автору удается передать родную культуру. Материалом исследования выбраны романы «Жизнь Суханова в сновидениях» (The Dream Life of Sukhanov, 2005), «Очередь» (The Line, 2010) и «Сорок комнат» («Forty Rooms», 2016). Тексты романов Ольги Грушиной послужили практическим материалом для разработки упражнений, направленных на формирование умений описательного перевода, калькирования, ввода русизмов в англоязычный текст. Данные умения формируются на занятиях по письменному переводу с русского на английский язык в рамках программы по письменному переводу, реализуемой на отделении перевода и переводоведения факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова.

В транслингвальной литературе русских авторов Ольга Грушина занимает особое место, так как позиционирует себя как русского автора, живущего в переплетении и смешении двух культур и двух очень разных миров, оба влияют на произведения, в которых автор как раз и стремится к оригинальному сочетанию обоих миров [15]. И если в первых двух романах («Жизнь Суханова в сновидениях» и «Очередь») действие происходит в советской России, тема ассимиляции эмигранта, ностальгии не прослеживается, а тексты произведений изобилуют русизмами, именами собственными, культурно-маркированной лексикой, то третий роман писательницы очень автобиографичен, и именно здесь можно проследить формирование ее новой идентичности, которая сочетает в себе две культуры. В тексте нового романа отражается и реализуется транскультурный опыт писательницы, показана трансформация и преобразования идентичности автора, но в то же время четко ощущается ее «русскость».

Одним из самых распространенных способов передачи русской культуры является калькирование. Чтобы передать советскую идеологию XX в., Ольга Грушина органично вплетает в текст русскую кальку: My parents were paying for the best musical education, but after the Change, the State enforced open admission to my school. ‘Bringing Art to Masses,’ they called it [11: p. 152]. Из контекста предложения англоязычному читателю становится понятно, что с приходом новой (советской) власти искусство и культура стали доступными для всех слоев населения. Идея Ленина, который говорил, что «искусство принадлежит народу. Оно должно уходить своими глубочайшими корнями в самую толщу широких трудящихся масс. Оно должно быть понято этими массами и любимо ими» [6: с. 11] легла в основу названия пролеткультовского советского журнала «Искусство в массы». В романе «Сорок комнат» Ольга Грушина уже обыгрывает эту кальку: «Yes, yes, we know all about your sacred mission of bringing hygiene to the masses» [9: p. 48].

Помимо калькирования, автор использует метод переключения кода и вводит в англоязычный текст русизмы: Suddenly there was a rustle, a stir, glasses being raised first here, then there, as a chorus of “*Vashe zdorovie!”* spread across the hall, rolling through the crowd like exalted ripples originating somewhere at the heart of things and reaching wider and wider [10: p. 5]. При описании праздничного вечера Ольга Грушина смешивает код и использует русскую формулу для произнесения тоста «ваше здоровье», которая означает «за ваше здоровье», т.е. пожелание быть здоровым тому, за кого поднимают бокал и говорят тост. Кодовое переключение наблюдается не только на уровне фраз, но и на уровне слов в предложении: On a bright, windy afternoon in early April, just after five o`clock, she met Sergei at the corner to take his tuba from him and to hand over their number and a *buterbrod* wrapped in a napkin, as she did every day [11: p. 96]. Слово «бутерброд» обозначает в русской культуре самые разнообразные

кулинарные вариации, например кусок хлеба с колбасой или сыром, или икрой, или шпротами. Слово произошло от немецкого butterbrot, что означает хлеб с маслом, вошло в русский язык как иностранное в начале XX в. и было зафиксировано Полным словарем иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке в 1907 г.

Русизмы, вошедшие в английский язык и закрепленные толковыми словарями английского языка, вводятся в текст без курсива: We use simple cups at the dacha as a rule, thick and earth-coloured… [9: p. 33] или For as I sit on my beloved dacha balcony [9: p. 37]. Слово *dacha* в своем значении «a Russian country cottage used especially in the summer» (русский деревенский/загородный дом, используемый обычно в летнее время) впервые было употреблено в 1896 г. [13].

Для некоторых русизмов автор дает пояснение, тем самым используя прием введения в текст реалии с параллельным подключением: …the dizzy thrill of witnessing the steady rotation of the universe, the cozy warmth of small wooden house teetering on the edge of vast Russian forest, of an untamed Russian night – yet, take everything I am seeing and hearing and smelling, every dusty book by forgotten writer on a shelf, every furtive mouse scurrying under the floorboards, every sneeze of the *domovoi*, our old brownie, sifting through my childhood clothes in the cluttered attic, every nocturnal flower unfurling in the grass, every sound, every color, every fleeting impression… [9: p. 44]. На Руси издавна верили, что в каждом доме, в каждой деревенской избе живет дух – домовой, он рачительный хозяин, помогающий дружной семье. Все домовые духи служат ему, и если не поладить с домовым, то не будет житья. Нужно отметить, что кулинарные реалии являются одними из самых распространенных заимствований: …so real were the visions of the blinking lamp and the gleaming tracks that only the sporadic wakeful glimpses of the pink, childlike gums of the man on his left and the nauseating smell of *vobla*, the salty dried fish the woman on his right had eventually unwrapped from a Pravda editorial and was now eating with repulsive sucking noises… [10: p. 252]. Вяленая вобла занимает особое место среди важных русских продуктов. Эта рыба сопровождает русского человека и в горе, и в радости, в бане и на рыбалке, участвует в крепких мужских разговорах. Обитает вобла в Каспийском море и составляет важный предмет промысла на нижней Волге. Интересно проследить авторский стиль в следующем примере: He wore Dali`s suit and Magritte`s hat, and held a boxed cake in one hand – Sukhanov could read the name “Ptich`e Moloko” on the lid – and a thin folder in the other [10: p. 312]. Ольга Грушина вводит без курсива и объяснения название торта «Птичье молоко», который был изобретён в 1978 г. коллективом кондитерского цеха одного из московских ресторанов. Несмотря на механизацию производства и его высокие объемы, торт долгое время оставался дефицитом. Однако далее в тексте романа автор использует кальку: … its old porcelain clock on the wall, the richness of the creamy bird`s milk dessert crumbling on the plates… [10: p. 320].

Говоря об особенностях передачи русских культурных реалий, нельзя не упомянуть идиоматические выражения. Так, Ольга Грушина предпочитает калькировать русские фразеологизмы, а не использовать их англоязычные аналоги: As Sukhanov`s pen flew across the pages, crossing out every occurrence of ‘biblical’ and ‘eternal’ and putting a fat question mark next to every mention of ‘love’, he was beginning to think that it was possible, just possible, to keep the wolves full and the sheep whole [10: p. 174]. Русское выражение «и волки сыты, и овцы целы» используется, когда говорят о ситуации, удобной и выгодной для обеих сторон, т.е. о положении, которое создается в результате стремления угодить людям с различными взглядами, интересами и т.п. [1]. В английском языке есть аналогичная идиома: *have it both ways* или прилагательное *win-win* в сочетании с существительным *situation*, однако автор предпочитает русскую фразеологию. Таким же образом поступает писательница и в случае с русской поговоркой «молоко на губах не обсохло»: I remember when you first came, such a dashing fellow, practically a boy, bushes of curly hair, milk on your lips… [11: p. 60]. Эта поговорка означает «молодой, неопытный» и используется с неодобрением, с пренебрежением или с иронией, когда имеется в виду, что у человека в силу юного возраста нет достаточного опыта, знаний, чтобы действовать самостоятельно, принимать участие в серьёзных, ответственных делах, мероприятиях. В английском языке есть аналог с похожим образом: *wet behind the ears*, который дословно означает «мокрый за ушами». Считалось, что только что родившиеся младенцы все еще мокрые, а следовательно, неопытные и незрелые. Несмотря на наличие аналогичного устойчивого выражения в английском языке и культуре, автор предпочитает передать свою «русскость», сохранив русский образ и идиому.

Реалии русской культуры могут быть оставлены без названия, и это тоже один из авторских приемов. Ольга Грушина описывает быт, поверья, приметы и образ жизни советских и русских людей: "I haven`t changed, and yet you didn`t recognize me," Belkin said. "Well, you know what they say – if someone who knows you well doesn`t recognize you, you`ll end up rich," Sukhanov joked humorlessly [10: p. 19]. «Если ты не узнаешь знакомого человека, то быть ему богатым», это поверье относится к числу «обманных» поверий. Когда хотели, чтобы уродился бо-

гатый лен, сеяли его нагишом: пусть лен видит, что сеятелю даже одеться не во что, и потому уродится. Зерновые сеяли впроголодь: пусть рожь и пшеница знают, что крестьянину есть нечего, и поэтому сжалятся. Обмануться при встрече знакомого – значит символически встретить не одного, а словно бы двоих, и потому удвоить его богатство. Автором также описан такой распространенный элемент русского быта, как «удобства на улице»: “With a full moon rising,” she says. “With a nightingale singing in the bushes,” I rejoin. “With facilities in the yard,” she says. “Oh, no you`ve gone and ruined it! That`s hardly romantic” [9: p. 34]. Удобства во дворе – это классический бытовой элемент летней дачной и деревенской жизни в России, который легко угадывается русским читателем в диалоге героинь романа.

Произведения русских поэтов и писателей также являются значимой составляющей русской культуры. В своих произведениях Ольга Грушина неоднократно обращается к русским классикам. Так, в романе «Forty Rooms» писательница дает аллюзию на «Мастера и Маргариту» Михаила Булгакова: And in any case, aren`t you reading it right now? Manuscripts do not burn, as another immortal once said – though you are probably too young to have read him just yet [9: p. 29]. Фраза «рукописи не горят» принадлежит Воланду, эта аллюзия легко угадывается читателем. Иногда автор напрямую цитирует русских писателей: Famous words of Chekhov popped into my mind: “A human being should be entirely beautiful: the face, the clothes, the soul, and the thoughts” [10: p. 283]. Однако часто Ольга Грушина прибегает и к переводу:…a stanza from a poem that now alighted on her lips, a few stray lines she repeated, not knowing where she had heard them. She fell asleep with the words still moving through her mind – *I live like a cuckoo in a clock, I don`t envy birds in forests, They wind me, and I sing* – and their deceptively lighthearted nursery – rhyme rhythm bounced in her barefoot steps… [11: p. 93]. Эти строчки из стихотворения Анны Ахматовой были переведены автором самостоятельно, о чем она упомянула в послесловии к роману.

В результате исследования удалось проанализировать наиболее распространенные способы передачи русской культуры, используемые автором оригинального англоязычного текста. К ним относятся калькирование русских реалий и идиоматических выражений, вводимое курсивом кодовое смешение, введение русизмов с параллельным подключением, описание русской культуры без введения реалий, аллюзии на русских писателей. Все вышеописанные техники служат ярким примером и используются в учебной аудитории в курсе письменного перевода с русского языка на английский для обучения студентов передаче русской культуры на английский язык. Студентам предлагается изучать авторские приемы и техники, сравнивать их с вариантами перевода, предлагаемыми англоязычными словарями и энциклопедиями, а также с примерами из переводов профессиональных переводчиков опубликованных ранее произведений. В процессе анализа обучающиеся делают выводы о наиболее продуктивных способах передачи русской культуры средствами английского языка, чтобы на заключительном этапе, т.е. на этапе продуцирования англоязычного текста, выбрать оптимальную стратегию и наиболее удачно передать родную культуру на английский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь русских поговорок / сост. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М. : Олма Медиа Групп, 2007. – 785 с.

2. *Кабакчи, В.В.* Введение в интерлингвокультурологию : учеб. пособие / В.В. Кабакчи, Е.В. Белоглазова. – 2-е изд. испр. и доп. – М. : Юрайт, 2017. – 253 с.

3. *Кабакчи, В.В.* Реалии русской культуры в Большом Оксфордском словаре / В.В. Кабакчи // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2015. – № 1 (45). – С. 12–18.

4. *Тер-Минасова, С.Г.* Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее / С.Г. Тер-Минасова // Молодой ученый. – Чита. – 2015. – № 15.2. – С. 1–7.

5. *Тлостанова, М.В.* Проблема мультикультурализма и литература США конца XX века / М.В. Тлостанова. – М. : ИМЛИ РАН, Наследие, 2000. – 400 с.

6. *Цеткин, К.* Воспоминания о Ленине / К. Цеткин. – М. : Политиздат, 1959. – 62 с.

7. *Blommaert, J.* The sociolinguistics of globalization / J. Blommaert. – Cambridge and New York : Cambridge University Press, 2010. – 229 p.

8. *Dagnino, A.* Transcultural Writers and Transcultural Literature in the Age of Global Modernity [Electronic resource] / A. Dagnino // Transnational Literature. – 2012. – Vol. 4. № 2. – URL: https://dspace.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/25881/Transcultural_Writers.pdf;jsessionid=FD0A9FB527D0C787123C115029DFEEB9?sequence=3 (accessed: 06.10.2018).

9. *Grushin, O.* Forty Rooms / O. Grushin. – New York : G.P. Putnam`s sons, 2016. – 341 p.

10. *Grushin, O.* The Dream Life of Sukhanov / O. Grushin. – New York : Penguin, 2007. – 368 p.

11. *Grushin, O.* The Line / O. Grushin. – New York : Penguin, 2010. – 336 p.

12. *Kellman, S.* The Translingual Imagination / S. Kellman. – Lincoln : University of Nebraska Press, 2000. – 134 p.

13. Merriam-Webster dictionary [Electronic resource]. – URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/dacha (accessed: 08.10. 2018).

14. *Nordin, I.G.* Transcultural identities in contemporary literature / I.G. Nordin, J. Hansen, C.Z. Llena. – Amsterdam, New York : NY, 2013. – 284 p.

15. Ten Questions with Olga Grushin [Electronic resource] // Politics and Prose Bookstore Coffeehouse. – 2014. – URL: http://www.politics-prose.com/book-notes/10-questions-olga-grushin (accessed: 25.09.2018).

16. *Wanner, A.* Out of Russia: Fictions of a new Translingual Diaspora / A. Wanner. – Evanston, Il., 2011. – 264 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-131-134

РОЛЬ И МЕСТО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ (ЯЗЫКОВОЙ ВУЗ)

И.А. Басова

Цель данной статьи – выявить, какое место современные нормативные документы отводят использованию художественного текста на занятиях по иностранному языку в языковом вузе, проанализировать особенности аутентичного художественного текста как источника лингвистической, содержательной и культурно-страноведческой информации, используемой для развития всех видов речевой деятельности. Особое внимание уделено рассмотрению перевода произведений художественной литературы в качестве учебного материала, способствующего увеличению словарного запаса обучающихся, расширению их фоновых культурных знаний, а также формированию способности идентифицировать и решать переводческие проблемы.

Ключевые слова: художественный текст, профессиональные компетенции, перевод художественного произведения, академические умения.

THE ROLE AND PLACE OF LITERARY TEXT IN FORMING INTEGRATED ACADEMIC SKILLS AT LINGUISTIC UNIVERSITIES

I.A. Basova

The purpose of this article is to analyze the role of using literary texts for teaching linguistic students, including the way it is reflected in the Russian Federation normative education documents. The article examines the features of authentic literary texts as a source of linguistic, contextual and culturally specific information used for developing all language skills. Special attention is paid to considering translation of fiction as learning material aimed at expanding students' vocabulary, broadening their horizons and background knowledge as well as forming their ability to identify and solve translator's problems.

***Key words*:** literary text, professional competences, translating fiction, academic skills

Введение

Цели обучения иностранным языкам меняются в зависимости от социального заказа общества и этапов его развития. После присоединения России к Болонскому процессу отечественная методика обучения иностранным языкам стала адаптироваться к системе требований к образовательному процессу, принятой в западных странах. Этому во многом способствовало широкое использование положений документа об «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком» (CEFR), согласно которому целью обучения становятся не просто знания и умения, а формирование ключевых компетенций, которые должны помочь человеку в его дальнейшей учебной и профессиональной деятельности. Поскольку отечественная методика ориентируется на требования европейского языкового образования, сегодня под воздействием документов Совета Европы в российской методике преподавания иностранных языков открылся новый этап, о чем свидетельствует принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО).

Художественный текст и компетентностный подход к обучению иностранным языкам в высшей школе

ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) предполагает наличие у студента-бакалавра, оканчивающего языковой вуз, продвинутого уровня коммуникативной компетенции, свободного профессионального владения иностранным языком, достаточного для выполнения сложных видов работ и учебных задач. Таблица, составленная в соответствии с ФГОС ВО, суммирует информацию о компетенциях, подразделяя их на 3 группы: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). В таблице выделены те знания, умения и навыки определенных компетенций, развитию которых может способствовать использование на занятиях аутентичного художественного текста в сравнении с его переводами.

Басова Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университет им. М.В. Ломоносова.

Basova Irina Anatolevna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: irinaffl@mail.ru

© Басова И.А., 2019

Таблица

Компетенции выпускника-бакалавра, согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»

Группа компетенций	Знания, умения, навыки	Код	Форма использования текста
Общекультурные компетенции	Способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума	ОК-2	Сравнение в процессе обучения художественных текстов на родном и иностранном языках
	Владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи	ОК-7	Использование заданий на перевод с родного на иностранный язык, поиск наиболее оптимальных переводческих решений, сравнение готовых переводов с переводами профессиональных переводчиков
Общепрофессиональные компетенции	Способность видеть междисциплинарные связи изучаемых дисциплин, понимание их значения для будущей профессиональной деятельности	ОПК-2	Установка связей между литературоведением, переводоведением и практическими основами лингвистического анализа текста
	Владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями	ОПК-6	Использование коммуникативных стратегий для создания собственных текстов
Профессиональные компетенции. Переводческая деятельность	Владение методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания	ПК-7	Задания на поиск метакогнитивных соответствий между понятиями родного и иностранного языков
	Владение методикой подготовки к выполнению перевода, включая поиск информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях	ПК-8	Привлечение дополнительных источников информации для расширения фоновых социокультурных знаний. Подготовка проектов лингвокультурологической направленности
	Владение основными способами достижения эквивалентности в переводе и способность применять основные приемы перевода	ПК-9	Задания на поиск метакогнитивных соответствий между понятиями родного и иностранного языков
	Способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм	ПК-10	Задания на сравнение дискурсивных моделей родного и иностранного языков (на примере отдельных предложений, взятых из контекста)

Необходимо отметить, что вышеизложенный набор компетенций соответствует социальному заказу на мобильного специалиста, готового адаптироваться. Неслучайно «подготовленность к работе в сложных, быстро меняющихся условиях» [8: с. 10] идет вторым пунктом в списке «требований времени» после наличия глубоких знаний в выбранной области.

Среди задач также указано «формирование личности выпускника вуза как носителя духовной культуры» [8: с. 10]. На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам культурологическому подходу и взаимосвязанному обучению языку и культуре справедливо уделяется много внимания. Именно тексты могут выступать «подлинными хранителями культуры» [13: с. 35], особенно художественные тексты, отражающие национально-культурные особенности народа, передающие специфику менталитета, богатые фоновой социокультурной информацией.

Преимущества использования художественного текста на занятиях по иностранному языку

Если принять во внимание тот факт, что художественный текст имеет потенциал быть разносторонне интерпретированным, то можно четко проследить то, как текст становится не просто реализацией сообщения на естественном языке, а «генератором смыслов», который хранит коды и который способен порождать новые сообщения. Подобной точки зрения придерживался Ю.М. Лотман, согласно которому «…не всякое сообщение достойно быть записанным: одновременно все записанное получает особую культурную значимость, превращается в текст» [11: с. 132]. Высокая степень национально-культурной обусловленности также является одной из основных характеристик художественного текста, наиболее ярко проявляемой в процессе перевода художественного текста на другие языки.

С одной стороны, художественная литература – это «тексты, специализированные на передаче эсте-

тической информации» [1: с. 250], с другой стороны, она отражает окружающую действительность и выражает авторское отношение к миру [2: с. 61], с которым читатель, будучи активным интерпретатором сообщения, закодированного в текстовом сообщении, может согласиться или нет, таким образом стимулируется мыслительная деятельность читателя.

Кроме того, художественные тексты на иностранном языке представляют собой богатый источник не только лингвистической и содержательной информации, но и культурно-страноведческой информации. Благодаря чтению аутентичной литературы на иностранном языке, у обучающихся создается образ страны изучаемого языка, а также формируется представление о жизни людей, проживающих в этой стране. В этой связи особый интерес представляет собой чтение на иностранном языке-оригинале, так как трудности, испытываемые обучающимися, такие как недостаточное владение языком или незнание культурной информации, заложенной в тексте, позволяют читателю дольше и подробнее останавливаться на отдельно взятых текстовых единицах. Это приучает к внимательности и методичности в работе с текстом, так как при чтении на родном языке часто охватывается лишь общий поверхностный смысл текста. Кроме того, художественная литература иллюстрирует традиции, обычаи, жизнь народа и в качестве источника культуроведческой информации способствует расширению и углублению фоновых знаний, что в конечном итоге побуждает к чтению. Более того, изучение художественной литературы важно для реализации связи чтения и говорения.

Среди плюсов чтения литературы на иностранном языке нельзя не отметить развитие у обучающихся критического и аналитического мышления. Мы видим мир через призму родного языка. Изучение иностранных языков (в том числе чтение на иностранном языке) «освобождает из плена родного языка», «учащиеся привыкают видеть вещи так, как они есть в действительности», т.е. разрушается «представление о незыблемости понятий, которое внушается родным языком» [3: с. 204].

Переводы произведений художественной литературы как особый тип текста

Интересным представляется рассмотрение перевода произведений художественной *литературы* в качестве особого типа художественных текстов. Способность оказывать художественно-эстетическое воздействие указывается среди определений художественного перевода [10: с. 120].

Следует учесть, что тождественность произведенного на читателя впечатления в оригинальном тексте и его переводе выступает в литературоведческой теории в качестве одного из критериев оценки качества перевода, несмотря на то что «переводческая критика до сих пор не лишена субъективности» [12: с. 15]. В связи с возникающими трудностями по сохранению одинаковой степени воздействия на читателя Н.К. Гарбовский отрицает возможность полноценного перевода художественного текста на другой язык. Он называет это «переводческим скептицизмом» [6: с. 176–177]. Г. Гачечиладзе также считает невозможным создать на практике точно воспроизводящий оригинал и художественно полноценный перевод [7: с. 87–88]. Он объясняет это тем, что два языка пользуются разным набором языковых средств для выражения одной и той же мысли.

И.А. Кашкин относится с подобным скептицизмом только к буквальному переводу. Он призывает рассматривать каждое слово художественного произведения в контексте всего произведения, выступающего как «идейно-художественное целое», и считает, что «переводить надо не изолированный словесный знак и его грамматическую оболочку в данном языке, а мысль, образ, эмоцию – всю конкретность, стоящую за этим словом» [9: с. 179–180]. При этом он подчеркивает важность учета многозначности слов. При учете ассоциативных связей, как пишет Н.С. Валгина, слово оказывается «практически понятийно неисчерпаемым» [4: с. 87]. Более того, содержание всего художественного произведения также многозначно, причем множество содержаний, как утверждает В.В. Виноградов, сменяет друг друга «в процессе исторического бытования произведения», т.е. каждое следующее поколение читателей по-своему интерпретирует изначально вложенный автором в произведение смысл [5: с. 7].

Художественный текст всегда отражает национальный дух страны, на языке которой текст был написан, так как в языке закреплены исторически сложившиеся способы восприятия окружающего мира определенным народом. При этом неважно, осознанно ли вводил автор в свой текст слова, наполненные национально-культурным содержанием, или нет [15: с. 358]. Многозначность слов, накапливаемая годами в рамках определенной культуры, делает большинство слов «специфичными» в некоторых значениях, позволяя носителям языка вкладывать в такое слово затекстовую информацию, часто недоступную неносителям языка.

А.Д. Шмелев называет подобное явление отсутствия семантического эквивалента в языке, с которым ведется сопоставление, лингвоспецифичностью [16: с. 99]. К ней относятся, например, коннотации и фоновые компоненты слов. Чем выше лингвоспецифичность слова, тем сложнее найти в языке перевода подходящий эквивалент. Кроме того, А.Д. Шмелев указывает еще на одну трудность перевода – стремление передать лингвоспецифичные единицы средствами другого языка при-

водит к излишнему выделению этих слов на фоне других, переводит их «из фона в фокус» [16: с. 99].

К примерам лингвоспецифичных слов можно отнести безэквивалентную лексику, в которую входят реалии, предметы или явления культуры. В «Theory of Translation (Russian and English)» З.Г. Прошина подчеркивает, что при переводе реалий важны восприятие и реакция читателя перевода и что переводчик должен выбирать наилучший способ перевода с учетом проблем, которые могут возникнуть у читателя, и его фоновых знаний [17: с. 116]. Неслучайно считается, что «переводчики художественных произведений… всегда оценивались по тем же критериям, что и оригинальные писатели и поэты» [6: с. 99].

Очевидно, что сравнение и анализ текста подлинника и его переводов позволяет увеличить словарный запас обучающихся, расширить их фоновые культурные знания, а также развить способность идентифицировать и решать переводческие проблемы, с которыми сталкивается любой изучающий иностранный язык при формулировке мысли сначала на родном языке, затем на иностранном.

Заключение

Таким образом, с учетом вышеизложенных функций художественных текстов, а также положительного эффекта от внедрения их в учебный процесс видится вполне естественным, что художественная литература нашла широкое применение на занятиях иностранного языка для формирования умений всех четырех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. Неоспоримой является также взаимосвязь дискурса художественного произведения и академического дискурса. Несмотря на то что дискурс художественного произведения представляет мир, созданный писателем с расчетом на эмоционально-эстетическое воздействие на читателя, а академический дискурс основан на понятиях, фактах и теориях, посредством обоих реализуется обмен знаниями, а также оба вида дискурса выделяются на основе сходных черт, имеющих отношение к тому, как текст порождается, воспринимается и понимается.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева, И.С.* Профессиональный тренинг переводчика : учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.

2. *Блох, М.Я.* Внутренняя речь в структуре художественного текста : моногр. / М.Я. Блох, Ю.М. Сергеева. – М. : МПГУ, Прометей, 2011. – 180 с.

3. Теория и методика обучения иностранным языкам : учеб. пособие. В 2 ч. / А.В. Большакова [и др.] ; под общ. ред. Н.В. Языковой. – М. : МГПУ, 2007. – 353 с.

4. *Валгина, Н.С.* Теория текста / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 216 с.

5. *Виноградов, В.В.* О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1971. – 240 с.

6. *Гарбовский, Н.К.* Теория перевода : учеб. / Н.К. Гарбовский. – М. : Изд-во Моск.ун-та, 2004. – 544 с.

7. *Гачечиладзе, Г.Р.* Художественный перевод и литературные взаимосвязи / Г.Р. Гачечиладзе. – М. : Сов. писатель, 1980. – 225 с.

8. *Дмитриенко, Т.А.* Методика преподавания английского языка в вузе : учеб. пособие / Т.А. Дмитриенко. – М. : МЭЛИ, 2009. – 92 с.

9. *Кашкин, И.А.* Для читателя-современника (Статьи и исследования) / И.А. Кашкин. – М. : Сов. писатель, 1977. – 560 с.

10. *Комиссаров, В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак. ин. яз. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

11. *Лотман, Ю.М.* Статьи по семиотике и типологии культуры/ Избранные статьи в трех томах / Ю.М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992–1993. – 408 с.

12. *Лысенкова, Е.Л.* От теоретических основ к практике художественного перевода / Е.Л. Лысенкова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2018. – Т. XV. Вып. 1. – С. 13–17.

13. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология : учеб. пособие / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 18.01.2019).

15. *Сдобников, В.В.* Теория перевода : учеб. / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 448 с.

16. *Шмелев, А.Д.* Лингвоспецифичные слова в переводах (с русского языка и на русский язык) / А.Д. Шмелев // Русский язык и культура в зеркале перевода : материалы VI Междунар. науч. конф. (13–17 мая, 2016 г., Афины, Греция). – М. : МАКС Пресс, 2016. – 674 с.

17. *Proshina, Z.G.* Theory of translation (Russian and English) : учеб. на англ. яз. / Zoya G. Proshina. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – 276 р.

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-135-142

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО КАК ЯЗЫКА МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕНИЯ: ВРЕМЯ ПЕРЕМЕН

Г.Н. Ловцевич

В статье рассматриваются вопросы взаимосвязи изменения статуса английского как языка международного общения, используемого в разных сферах деятельности людей различных национальностей и речевых сообществ, и смены парадигмы преподавания английского языка в России. Ставится вопрос о пересмотре принципов преподавания английского как языка международного общения.

Ключевые слова: английский как язык международного общения, язык-посредник, вариант английского языка, модель обучения, коммуникативная компетенция, коммуникативные стратегии.

TEACHING ENGLISH AS A LANGUAGE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION: TIME OF CHANGE

G.N. Lovtsevich

The article tackles the issues of the changing status of English as an International Language that is used nowadays in international communication across language and cultural boundaries and the challenges related to the teaching and learning of EIL in Russia. The author raises the question of rethinking of the principles of teaching EIL.

Key words: English as an International Language (EIL), lingua franca, English variety, model of teaching, communicative competence, communicative strategy.

Многочисленные исследования глобализации английского языка показывают меняющийся социолингвистический ландшафт английского языка в процессе его распространения в мире. Подавляющее количество говорящих на английском языке используют его дополнительно к родному языку, что не может не отразиться на самом английском языке, вступающем в контакт и взаимодействие с другими языками. Английский язык сегодня больше не является только *родным языком* людей, родившихся в англоязычных странах, таких как США и Великобритания, и *иностранным языком*, изучаемым для общения с носителями английского языка. Став *глобальным языком*[1] и функционируя на всех континентах земного шара, английский язык используется для межкультурного общения в разных сферах деятельности людей различных национальностей и речевых сообществ.

Характерной чертой международного английского языка сегодня является функционирование на транснациональном уровне не только вследствие выхода английского языка за пределы границ определенных государств, но и вследствие обслуживания им транснациональных типов сообществ, в которые люди, проживающие в разных частях мира, объединяются по интересам и видам деятельности, таким примером могут быть интернет-сообщества, а также профессиональные и научные сообщества, общающиеся при помощи английского языка [25]. Соответственно владение английским языком как мощным международным языком дает возможности глобального общения людей. Недаром еще в 1984 г. Б. Качру, основатель теории контактной вариантологии английского языка (World Englishes Paradigm), сравнивал владение английским языком с «обладанием волшебной лампой Аладдина, с по-

[1] Данные о мировой численности пользователей английского языка свидетельствуют о том, что число неносителей английского языка в три раза больше, чем носителей. По оценке Д. Кристала, в 2000 г. из 1,5 биллионов пользователей английского языка только для 400 миллионов английский является родным языком, 700 миллионов изучают английский язык как иностранный, а 400 миллионов пользователей владеют английским как вторым языком [14].

Ловцевич Галина Николаевна – доктор филологических наук, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Lovtsevich Galina Nikolaevna – Doctor of Philology (Habil.), Professor, Chair of Linguistics and Intercultural Communication, Far Eastern Federal University (Vladivostok).

E-mail: lovsetsevich.gn@dvfu.ru

© Ловцевич Г.Н., 2019

мощью которого возможно открыть лингвистические ворота международного бизнеса, технологии, науки и путешествия» [21: с. 1]. Обучение английскому языку в современном мире приобретает масштабный глобальный характер, обозначаемый в англоязычном лингводидактическом дискурсе термином “macroacquisition”.

С 1980-х гг. функционирование глобального английского языка, видоизменение традиционных вариантов английского языка в процессе международного общения во всех географических регионах земного шара, демографические изменения пользователей английского языка находились в центре внимания социолингвистических исследований, приведших к возникновению новой лингвистической парадигмы – теории контактной вариантологии английского языка (World Englishes), основоположником которой стал американский языковед Брадж Качру.

Ключевые положения данной теории свидетельствуют об уникальности современного английского языка среди всех естественных языков, которая прежде всего выражается в многообразии норм и разнообразии систем. Наиболее значимым явилось признание теоретически равного статуса региональных вариантов английского языка, включающих индийский, китайский, французский и другие, и прав их пользователей на английский язык в равной мере с собственно носителями языка. Как отмечает Л. Смит, «Существует много региональных вариантов английского языка, и мы признаем правомерность использования каждого из них в конкретных ситуациях» [33: с. 67]. Л. Смит настаивает на необходимости расширения значения термина «носитель языка», иллюстрируя ее яркими примерами: «Я – пример носителя американского английского. Р. Квирк – носитель британского английского языка. Подобным образом, Ямуна Качру – носитель индийского английского. Анна Пакир – носитель сингапурского английского. Я утверждаю, что Зоя Прошина – носитель русского английского» [33: с. 71].

Можно сказать, что именно эти положения контактной вариантологии английского языка сотрясли относительно спокойный до этого мир методики преподавания английского языка, где доминировала моноцентричная модель преподавания, ориентированная на традиционные нормы и стандарты носителя языка, как впрочем ориентировано преподавание любого иностранного языка. В такой моноцентричной модели преподавания английского языка, как в теории так и в практике, особую важность имеют «произношение, имитирующее носителя языка, целевая коммуникативная компетенция идеального носителя языка, учебники западных издательств» [22: с. 15].

Резкий поворот в лингводидактическом осознании происходящих с английским языком «метаморфоз» произошел в начале 2000-х гг., когда стали подвергаться сомнению и пересмотру казалось незыблемые ранее устои в методике преподавания английского языка как неродного о целях, норме и модели, содержании, подходах и методах обучения глобальному языку, квалификации преподавателя.

Прежде всего, разворачивается дискуссия о неправомерности дихотомии *носитель-неноситель* английского языка, поскольку такое противопоставление, во-первых, всегда будет не в пользу последнего, во-вторых, не способствует формированию уверенного в себе пользователя, который всегда будет испытывать комплекс неполноценности и, наконец, нерелевантно в условиях межкультурной коммуникации. Так, критике подвергается ориентация в классе на нормы носителя английского языка как цель обучения, поскольку такой подход ведет к тому, что «пользователь английского языка как неродного всегда будет рассматриваться как несовершенный/дефектный», несоответствующий языковым нормам носителя английского языка [13: с. 186]. В мировой практике обучения английскому языку осуждается идеализация преподавателей – носителей английского языка и противопоставление их преподавателям–неносителям языка, поскольку нет прямого соответствия между владением языком и умением преподавать язык. Утверждается, что «профессиональное сообщество должно приветствовать этническое, расовое, культурное, религиозное и лингвистическое разнообразие» [33: с. 188]. Кроме того, преподаватель-билингв представляет собой модель успешного овладения и пользования языком в соответствии со своим социокультурным опытом [25: с. 45].

Новая парадигма в преподавании английского языка как языка международного общения характеризуется низвержением с пьедестала традиционного носителя английского языка вместе с его языковыми нормами и культурой и смещением фокуса внимания на пользователей английского языка: как языка лингва франка в межкультурной коммуникации. Соответственно основным вызовом для преподавателей английского языка стал вопрос, ранее не возникавший при обучении неродным и иностранным языкам: какому эталонному варианту английского языка обучать, какой языковой норме и чьей культуре? Можно выделить два основных подхода к решению данной проблемы: моноцентричный и плюрицентричный лингводидактические подходы, в рамках которых наблюдаются многочисленные вариации.

Моноцентричный подход, отвергая традиционные британскую и американскую языковые нормы как образовательный эталон, основывается на поиске международного стандарта английского языка, который представляет собой некое единое ядро, наиболее значимое и необходимое для международ-

ного общения на английском языке как языке-посреднике. Один из основоположников данного подхода М. Модиано пояснял, что в целях сохранения культурного многообразия в мире, которое подвергается опасности в связи с распространением английского языка и культуры его носителей (явление лингвистического империализма), необходимо «преподавание и изучение географически, политически и культурно нейтральной формы английского языка как языка мировой коммуникации, не являющейся собственностью носителей» [27: с. 344].

Моноцентричный подход наиболее известен в прикладной лингвистике под названием «английский язык как лингва франка, как язык-посредник», который получил разработку в трудах Дж. Дженкинс [20] и Б. Зайдлхофер [32]. В основе подхода лежит учет функции английского языка, определяемой как «средство общения между людьми, для которых он не является родным языком» [20: с. 486]. Авторы настаивают, что это всегда язык дополнительный к родному языку и им необходимо овладевать (обучаться). Интересно, что это положение касается и носителей английского языка, участвующих в межкультурной коммуникации. Составляя меньшинство среди пользователей английского языка в целях международного общения, носители английского языка вынуждены «приспосабливать и адаптировать свои навыки речевой рецепции и продукции в целях успешного взаимодействия в условиях английского языка как языка-посредника. В этом смысле английский как лингва франка может быть описан как язык, дополнительно приобретенный носителями английского языка» [19: с. 487].

Исключение варианта носителей английского языка как нормы языкового образования привело к необходимости создания редуцированной модели языка-посредника: упрощенный английский для международного бизнеса Globish и Global Basic English [17], фонетическая модель Lingua Franca Core [20] и лексико-грамматический корпус VOICE [32]. Признавая рациональность подобной модели для оптимизации обучения пользованию языком-посредником, нельзя не отметить ее искусственный характер. Так, Л. Продромоу считает, что «это не новая прескриптивная модель для описания вариантов, а результат взаимодействия вариантов, искусственный конструкт, развиваемый как носителями, так и неносителями английского языка» (цит. по: [6: с. 88]). Однако все большая популярность данного подхода обусловлена фокусом внимания на прагматический аспект межкультурного взаимодействия пользователей английского как лингва франка и обучением успешным коммуникативным стратегиям, не ориентированным на носителей английского языка [15; 16; 28].

Плюрицентричный подход реализуется в модели обучения английскому как международному языку, характерной чертой которого является учет разнообразия вариантов английского языка[2]. Английский как международный язык представляет собой «абстрактную лингводидактическую модель, предполагающую существование самых различных вариантов и обладающую центробежной, а не центростремительной силой» [6: с. 83]. Здесь вопрос стоит не столько в образовательном эталонном варианте, в выборе которого предоставлена свобода и подобный выбор не исключает американский или британский варианты носителей английского языка, сколько в определении модели, на которую ориентируются результаты англоязычного обучения в определенном социокультурном контексте.

Моделью в классе должен служить *двуязычный* пользователь своего региона, успешно овладевший английским языком для межкультурного общения на акролектном уровне. Примером такой модели может быть для России российский ученый, участвующий в международных проектах и конференциях на английском языке, министр иностранных дел, ведущий переговоры с японским премьер-министром на английском языке. Такой пользователь применяет свой национальный вариант английского языка, отражающий его языковую и культурную идентичность, тогда как его собеседник может использовать другой региональный вариант для достижения своих коммуникативных целей. Каждый пользователь английского языка в подобной ситуации международной коммуникации «корректирует язык в соответствии с контекстом, учитывая такие факторы, как, например, вариант английского языка, используемый получателем сообщения, уровень владения языком, а также место и условия, в которых происходит коммуникация» [3: с. 180]. Таким образом в обучении английскому как международному языку происходит смещение целевых установок и фокуса внимания с английского языка как объекта изучения на международный язык как средство межкультурной коммуникации.

Среди предлагаемых целевых установок можно выделить языковые, речевые и культурные аспекты межкультурного общения. К языковым аспектам относятся узнавание формы слова (*intelligibility*), понимание значения слова (*comprehensibility*), интерпретация смысла (*interpretability*) [26]. С. Маккей иллюстрирует данные понятия на примере слова *salt*: если

[2] Имеются в виду три типа вариантов английского языка в соответствии с теорией Б. Качру: *национальные* варианты Внутреннего круга (страны, где английский язык является родным языком), *нативизированные* варианты Внешнего круга (в странах – бывших колониях, где он является официальным языком и изучается как дополнительный язык одновременно с родным) и *региональные* варианты Расширяющегося круга (в странах, где английский функционирует как иностранный язык и служит инструментом межкультурного общения).

слушающий различает, что это английское слово, а не испанское, то это пример распознания формы слова. Когда слушающий осознает его значение, то происходит понимание. В случае понимания фразы Do you have any salt? как просьбы подать соль слушающий интерпретирует смысл высказывания и понимает намерение говорящего [26: с. 52]. Часто зонтичным термином, обозначающим взаимопонимание, выступает термин intelligibility. Проблемы понимания многообразных региональных локализованных вариантов английского языка решатся путем формирования данного умения в процессе обучения английскому языку как языку межкультурного общения.

Речевая и культурные/социокультурные/кросскультурные компетенции не являются новыми в методике преподавания английского языка. Отличительной чертой изучения международного английского языка является фокус внимания (чья культура?) и целесообразность (для чего?). Отвечая на первый вопрос, необходимо отметить ориентацию на разнообразие культур пользователей английского языка, среди которых носители английского языка составляют меньшинство. В процессе общения пользователи английского языка, принадлежащие к разным лингвокультурам, выражают посредством него свою языковую и культурную идентичность. Отсюда вытекает ответ на второй вопрос: для чего? – не столько и не сколько для достижения общеобразовательных развивающих целей иноязычного образования и знакомства с культурой носителей английского языка, сколько для успешности достижения пользователями своих коммуникативных целей в международном общении. «Любой вариант английского языка отличается от другого варианта, прежде всего, своим культурным основанием, обусловливающим различия в менталитете» [5: с. 15]. Это значит, в основе обучения английскому как языку межкультурного общения лежат разнообразные культуры, включая свою собственную.

Как видно, в данном подходе успешность межкультурного общения на языке-посреднике определяется не поиском и разработкой единого понятного всем нейтрального языка, а ориентацией на многообразие и особенности региональных вариантов английского языка и культурно-языковую идентичность их пользователей [3–5; 9]. Отсюда и очевидно название подхода как плюрицентричного.

Отмечая, что обе модели (обучение английскому как лингва франка и обучение английскому как языку международного общения) получили широкое внимание в странах Расширяющегося круга[3], признаем, что в России до сих пор остаются вне поля зрения теории и практики преподавания английского языка. Модель обучения английскому как иностранному языку, ориентированная на британский и американский английский, является и сегодня доминирующей, если не единственной моделью англоязычного массового образования в стране.

Однако на российском Дальнем Востоке особенно заметно ощущаются недостатки традиционной модели, которая не может подготовить российских пользователей английского языка к общению с ближайшими зарубежными соседями из Японии, Китая, Кореи, использующими локализованные варианты английского языка, отличающиеся культурными реалиями, а также фонетическими, лексическими, грамматическими и дискурсивными девиациями, обусловленными трансференцией лингвистических черт родного языка[4].

В России, находящейся в Расширяющемся круге, английский язык востребован для внешнеэкономической, внешнекультурной сферы общения. Учитывая изменившуюся социолингвистическую сущность английского языка в глобальном пространстве, в целях все большей интеграции России в мировое сообщество необходимо на основе признания языковой реальности и осознания несоответствия существующей модели обучения социальному заказу общества начать пересмотр модели обучения английскому языку.

Предлагаем начать разговор с определения/выбора принципов обучения английскому как языку международного общения, поскольку именно они определяют успешность модели обучения, являясь одной из базисных категорией лингводидактики.[5] Обычно принципы рассматривают как вытекающие из выявленных закономерностей исходные положения, реализация требований которых направлена на обеспечение эффективности учебного процесса [7]. На наш взгляд, преподавателю необходимо осознанно выбирать определенные методические принципы и руководствоваться ими в обучении английскому языку, чтобы ясно понимать конечные и промежуточные цели обучения, отбирать содержание, материалы, приемы и упражнения.

Описанные ниже методические принципы определены нами как наиболее соответствующие выявленным социолингвистическим закономерностям

[3] В европейских странах наибольшую популярность имеет модель обучения английскому как лингва франка, в то время как модель обучения английскому как языку международного общения находит все больше сторонников в странах Азии и Австралии [29].

[4] Подробнее о нативизированных вариантах английского языка на примере китайского английского, корейского английского и японского английского языков см. работы З.Г. Прошиной.

[5] Под принципами обучения, вслед за А.Н. Щукиным, понимаем «исходные положения, которые в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, организационным формам, процессу обучения» [11: с. 149].

использования международного языка как глобального средства межкультурной коммуникации в полилингвальном обществе.

Принцип уважения мультилингвализма – признание того факта, что изучающие английский язык используют его и изучают его как дополнение к родному языку.

В процессе реальной межкультурной коммуникации такой пользователь обычно имеет двуязычный ресурс: родной язык/русский язык плюс английский язык. Используя английский язык как язык-посредник, общающийся не может не отражать в этом языке и через этот язык свой родной язык и свою культуру. Следовательно, в классе мы должны готовить студентов к такому использованию английского языка, а не пытаться готовить его к роли монолингвального носителя английского языка – недостижимой цели, что обрекает обучение английскому языку на провал, а студента – на осознание ненужности английского языка и демотивации его изучения. Очень показателен в данном случае пример моего брата, в конце 1980-х окончившего политехнический институт, в курсе обучения которого он 4 года изучал английский язык после 6-летнего изучения в школе. В его англоязычном репертуаре две фразы, одна из которых относится к школьному дискурсу: «Take the chalk and go to the blackboard!», а другая – освоена в университете: «Who is John's father?».

Справедливости ради необходимо сказать, что начиная с 1930-х гг. в России, в отличие от англоязычных стран[6], одним из ведущих принципов обучения иностранному языку является принцип учета родного языка Данный принцип «предполагает учет трудностей изучаемого языка, вызванных расхождениями в системе изучаемого и родного языков учащихся» [10: с. 166]. Основоположником данного принципа явился русский лингвист Л.В. Щерба, который в то время, считая, что «иностранному языку в школе грозит опасность вредного влияния родного языка» и понимая невозможность «изгнать родной язык из голов учащихся в школьных условиях», предлагает «путь сознательного отталкивания от родного языка» [10: с. 54–56]. Автор предупреждает, что несоблюдение данного принципа может привести к тому, что «изучаемый язык в той или другой мере окажется смешанным, т.е. переполненным всякого рода варваризмами (в нашем случае это будут русизмы) как в области словоупотребления, так и в области синтаксиса и прежде всего в области произношения» [10: с. 54].

Мы намеренно обратились к труду Л.В. Щербы, где очень ярко обозначена роль родного языка, «отталкиваясь» от которого в целях минимизации опасности для иностранного языка возможно прийти к «чистому двуязычию»[7]. Родной язык в таком понимании является некоторой преградой на пути достижения цели, а наличие следов родного языка при пользовании иностранным языком – недостаток, обусловленный небрежностью или неспособностью к высказыванию мысли на одном языке. Учет родного языка учащихся, основанный на сопоставлении языковых систем, призван прогнозировать и предотвращать межъязыковую интерференцию, способствовать переносу, а также эффективному распределению внимания и времени в процессе обучения иностранному языку. Совершенно очевидно, принцип учета родного языка, как и принцип исключения родного языка при обучении иностранному языку, служит достижению цели традиционной модели обучения английскому языку, ориентированной на монолингвального носителя британского/американского варианта английского языка.

Принцип уважения мультилингвализма, напротив, выражается в том, что английский язык изучается не в целях замещения родного языка и «чистого» использования его в практике общения с носителями, а как добавление к уже существующему языковому репертуару. При таком подходе билингвизм, многоязычие считаются скорее нормой, а многоязычный пользователь английского языка в дополнение к родному языку имеет разнообразные языковые средства выражения мысли, своей культурной идентичности, а также преимущества в плане когнитивных и коммуникативных возможностей.

Необходимо отметить, что принцип уважения мультилингвализма, являясь ведущим принципом в обучении английскому как международному языку, ни в коей мере не отвергает принципа учета родного языка, благодаря которому в России накоплен огромный опыт использования русского языка в обучении английскому языку (см., напр., [1]). Он скорее определяет и меняет целевые ориентиры и установки:

- с идеализированного носителя английского языка на успешного русскоязычного пользователя английского языка в мультилингвальной коммуникации;
- с культуры носителей английского языка на многообразие культур, прежде всего на российскую культуру, и способов ее вербализации в межкультурной коммуникации;

[6] В англоязычных странах в связи с колонизацией и иммиграцией обучение неродному английскому языку в основном велось по монолингвальному принципу исключения родного языка учащихся и опоры только на английский язык (English Only Framework) [30].

[7] По мнению Л.В. Щербы, «…чистое двуязычие – случай независимого сосуществования двух языков» [10: с. 53]. «Чистое двуязычие» противопоставляется «смешанному двуязычию», которое автор называет «нижегородско-французским».

- с носителя английского языка как потенциального коммуниканта на коммуникацию с представителями разных этносов.

Принцип осознания вариативности/многообразия региональных вариантов английского языка основан на признании плюрицентричности, согласно которой английский язык представлен множеством вариантов[8]. Основная характерная черта английского языка, используемого в международном общении, – это его многообразие.

Если в контактной вариантологии английского языка признается равноправие социального статуса всех его вариантов, то в обучении английскому языку, где особую важность приобретает языковая норма и стандарт, картина совсем противоположная. В зависимости от типов норм варианты английского языка подразделяются на три группы в соответствии с кругами Качру и находятся в определенных иерархических отношениях. Нормоопределяющие (эндонормативные) варианты Внутреннего круга традиционно воспринимаются как модели для обучения, представляя нормы носителей английского языка. Норморазвивающие (энзонормативные) варианты Внешнего круга находятся на стадии формирования и закрепления. Нормозависимые (экзонормативные) варианты английского языка в странах Расширяющегося круга, куда относится наша страна, ориентируются на нормы Внутреннего круга.

Соответственно в России эталонными вариантами являются национальные варианты английского языка. Выбор данных вариантов в качестве языкового эталона не вызывает сомнения. Проблему составляет изучение только американского и британского вариантов, и создается впечатление, что это единственно правильные варианты. Такое впечатление не только неверно, но и может негативно сказаться на восприятии и отношении учащихся к другим вариантам английского языка, а также вызвать чувство неполноценности и неуверенности у самих себя, что может привести к психологическому барьеру в использовании языка в дальнейшем.

В практике обучения английскому языку уже произошло осознание поливариантности английского языка Внутреннего круга. В учебниках английского языка представлены лингвокультурологические материалы как о Великобритании и США, так и о Канаде, Австралии и Новой Зеландии.

Однако обучение английскому как языку международного общения должно привнести в класс многообразие вариантов, которые преобладают в естественной глобальной коммуникации. Это прежде всего возможно в рецептивных видах речевой деятельности (чтении и аудировании)[9]. Рецептивное знакомство с разными вариантами английского языка Расширяющегося и Внутреннего круга решает несколько задач языкового образования:

- расширяет языковое сознание и формирует умения восприятия и понимания нативизированных и аккультурированных вариантов английского языка, содержащих лексические инновации в виде культурно нагруженных слов, грамматические девиации, акцент, обусловленный различием в слогоритмических и интонационных моделях высказывания;
- способствует развитию толерантности к пользователям иных вариантов английского языка;
- приводит к осознанию особенностей своего (русского) варианта английского языка;
- «сокращает степень разобщения, которая возможна при использовании разных вариантов одного языка» [4: с. 252].

Принцип развития эффективных коммуникативных стратегий основан на признании ведущей функции глобального английского языка в современном мире, а именно: быть основным средством коммуникации между разными пользователями, а не только с британскими и американскими носителями английского языка; «средством коммуникации через языковые и культурные границы» [12: с. 111]. Характеризуя коммуникацию на английском как языке-посреднике, С. Канагараджа отмечает географическую разобщенность общающихся и их принадлежность к разным лигвокультурам. Но, «…несмотря на линвгокультурную гетерогенность и пространственную разъединенность, все общающиеся имеют язык-посредник (лингва франка) как общий объединяющий их ресурс. В процессе взаимодействия друг с другом на языке-посреднике для успешной коммуникации они используют взаимопонятные формы, нормы общения и установки» (цит. по: [23: с. 88]).

Очевидно, что установка на успешность межкультурной коммуникации должна быть основной целью в обучении английскому как международному языку.

Видится необходимым предотвратить смешение принципа развития коммуникативных стратегий с принципом коммуникативности[10], являющимся ведущим методическим принципом в современной российской лингводидактике.

[8] Многообразие вариантов английского языка можно категоризовать в три группы: национальные, региональные, локальные [6: с. 40–48].

[9] Подробнее о том, какие аутентичные материалы можно использовать для рецепции региональных вариантов английского языка, см.: [24].

[10] «Реализация принципа коммуникативности заключается в уподоблении процесса обучения процессу реального общения. Это предполагает решение на занятиях реальных задач общения, т.е. формирование коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности» [11: с. 164].

В основе принципа коммуникативности лежит идея формирования коммуникативной компетенции – идея, зародившаяся в этнографических работах американского лингвиста Д. Хеймса в середине 1970-х гг., который среди факторов, определяющих успешное владение/пользование языком, помимо абстрактного знания грамматики, ранее определенного Н. Хомским как универсальная грамматика "Universal Grammar" в голове идеального носителя языка, выделяет умение использовать язык в соответствии с ситуацией общения [18]. Именно в соответствии с ситуацией общения для достижения определенных прагматических целей происходит отбор грамматических и лексических средств успешным пользователем. Разворот к прагматике, ситуативной уместности языка привел к коммуникативному подходу в преподавании иностранных языков, который с 1980-х гг. по сегодняшний день является преобладающим в мировой лингводидактической практике.

Однако в лингводидактике концепт *коммуникативная компетенция*, являющийся базисной категорией и выражающий цель языкового обучения, представляет собой языковую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную компетенцию носителя языка, в нашем случае британского и американского. «Учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он в условиях прямого или опосредованного контакта успешно решает задачи взаимопонимания и взаимодействия с носителями изучаемого языка в соответствии с нормами и традициями культуры этого языка» [2]. Соответственно в классе в фокусе внимания диалог культур, «который подразумевает знание собственной культуры и страны или стран изучаемого языка» [8: с. 5]. Обучение диалогической речи, прагматике устного общения ориентировано на образцы носителя английского языка. Как отмечает Н. Муррей, упражнения, развивающие социолингвистическую компетенцию, строятся таким образом, чтобы показать, насколько критично для речевого взаимодействия отклонение от норм носителей английского языка [28: с. 320].

Коммуникативно направленное обучение английскому языку и основной принцип коммуникативности, реализующий это направление, таким образом, ориентированы на идеализированного носителя английского языка и его социокультурные нормы и модели общения. Очевидно несоответствие данной модели обучения современному характеру глобального общения на английском международном языке по ряду причин, основными из которых являются следующие:

- игнорирование диверсификации и плюрицентричности английского языка;
- ориентация на некий продукт – фиксированные социолингвистичекие нормы носителя языка, которые подлежат усвоению;
- внимание только на общении с носителями английского языка по формуле NNS – NS[11].

Принцип развития эффективных коммуникативных стратегий базируется на тезисе о том, что любая коммуникативная ситуация уникальна, каждый общающийся использует определенные стратегии для достижения своих коммуникативных задач, каждый опыт общения пополняет его индивидуальный репертуар коммуникативных стратегий. В международном общении ситуация осложняется тем, что общающиеся принадлежат к разным лингвокультурам. Многие лингвисты отмечают, что такое общение посредством английского языка происходит в сложном, в некоторых случаях едва воспринимаемом социальном пространстве, где в ход идут и взаимодействуют множественные нормы, происходящие из-за разности языков и культур общающихся [20; 23]. Процесс общения на перекрестке языков и культур посредством английского как международного языка называют интеробществом "intersociety" (Дж. Хаус) (цит. по: [28: с. 321]), третьим пространством "third space" (К. Гутиеррез) (цит. по: [23: с. 88]), третьей культурой "third culture" (С. Крамш) (цит. по: [23: с. 88]). Данные термины подчеркивают основное качество такого общения – совместное создание смыслов, новой прагматики участниками коммуникации, взаимный отказ от прагматики и норм родного языка для достижения временной коммуникативной цели.

Коммуникативные стратегии призваны способствовать предотвращению срыва коммуникации и достижению взаимопонимания (intelligibility). К таким стратегиям относятся стратегия переговоров (negotiation), приспособления к лингвистическому репертуару собеседника путем изменения собственного репертуара (accomodation), опоры на экстралингвистические факторы, нахождения общих знаний, показ непонимания в процессе разговора, просьба повторить, перефразировать в случае непонимания, использование многоязычного ресурса (заимствований из других языков, кодового переключения). Обучение учащихся эффективным стратегиям позволит им в будущем стать активными участниками межкультурной коммуникации на английском как международном языке.

Завершая статью, считаем необходимым еще раз подчеркнуть тот факт, что современное функционирование английского языка в мире не может не отразиться на методике его преподавания в классе. Пришло время перемен!

[11] Традиционно принятые в лингвистическом и лингводидактическом англоязычном дискурсе аббревиатуры для обозначения носителя и неносителя языка: NNS – Non-native speaker; NS – Native speaker.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Колкер, Я.М.* Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного : учеб. пособие / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, И.М. Шеина. – Рязань : Рязан. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2007. – 220 с.
2. Коммуникативная компетенция // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://methodological_terms.academic.ru/?f=0JrQntCc0Jw %3D&t=0JrQntCc0J8 %3D&nt=32 (дата обращения: 27.08.2018).
3. *Мацуда, А*. Английский язык как международный: пересмотр основ преподавания английского языка / А. Мацуда // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. 14. Вып. 2 (71–72). – С. 177–188.
4. *Прошина, З.Г.* Вариантность английского языка и межкультурная коммуникация / З.Г. Прошина // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. 12. Вып. № 2 (55–56). – С. 242–252.
5. *Прошина, З.Г.* Глобальность и локальность английского языка в образовательных системах азиатских стран / З.Г. Прошина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2012. – № 3 (35). – С. 14–19.
6. *Прошина, З.Г.* Контактная вариантология английского языка. Проблемы теории. World Englishes Paradigm : учеб. пособие / З.Г. Прошина. – М. : Флинта : Наука, 2017. – 208 с.
7. Педагогика : учеб. пособие / В.А. Сластенин [и др.]. – М. : Школьная пресса, 2004. – 512 с.
8. *Соловова, Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
9. *Хоно, Н.* Английский как международный язык в преподавательской практике – Методический анализ преподавания АМЯ / Н. Хоно // Личность. Культура. Общество. – 2012. – Т. 14. Вып. № 3 (73–74). – С. 155–163.
10. *Щерба, Л.В*. Преподавание иностранных языков в школе. Общие вопросы методики : учеб. пособие / Л.В. Щерба. – 3-е изд. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
11. *Щукин, А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учеб. пособие / А.Н. Щукин. – М. : ВК, 2012. – 336 с.
12. *Alsagoff, L.* Identity and EIL learner / L. Alsagoff // Principles and Practices for Teaching English as an International Language / Ed. by L. Alsagoff [et al.]. – New York & London : Routledge, 2012. – P. 104–122.
13. *Cook, V.* Where is the native speaker now? / V. Cook // TESOL Quarterly. – 2016. – Vol. 50. № 1. – P. 186–189.
14. *Crystal, D.* The English language: The guided tour of the language / D. Crystal. – Penguin Books, 2002. – 319 p.
15. *Fang, F.* Developing students' awareness of Global Englishes / F. Fang, W. Ran // ELT Journal. – 2018. – Vol. 72. № 4. – P. 384–394.
16. *Galloway, N.* Incorporating Global Englishes into ELT classroom / N. Galloway, H. Rose // ELT Journal. – 2018. – Vol. 72. № 1. – P. 1–14.
17. *Grzega, J.* Globish and Basic Global English (BGE): two alternatives for a rapid acquisition of communicative competence in a globalized world? / J. Grzega // Journal for EuroLinguistiX. – 2006. – № 3. – P. 1–13.
18. *Hymes, D.* On communicative competence / D. Hymes // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. – London : Penguin, 1972. – P. 269–293.
19. *Jenkins, J.* English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom / J. Jenkins // ELT Journal. – 2012. – Vol. 66. № 4. – P. 486–494.
20. *Jenkins, J.* The Phonology of English as an International Language / J. Jenkins. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 258 p.
21. *Kachru, B.* The Alchemy of English / B. Kachru. – Oxford : Pergamon Press, 1986. – 157 p.
22. *Kumaravadivelu, B.* Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an International language / B. Kumaravadivelu // Principles & Practices for Teaching English as an International Language / Ed. by L. Alsagoff [et al.]. – New York : Routledge, 2012. – P. 9–27.
23. *Leung, C.* Linking EIL and Literacy. Theory and practice / C. Leung, B. Street // Principles and Practices for Teaching English as an International Language / Ed. by L. Alsagoff [et al.]. – New York & London : Routledge, 2012. – P. 85–103.
24. *Matsuda, A.* Teaching materials in ELT / A. Matsuda // Principles & Practices for Teaching English as an International Language / Ed. by L. Alsagoff [et al.]. – New York : Routledge, 2012. – P. 168–185.
25. *McKay, S.* Principles of Teaching English as an International Language / S. McKay // Principles & Practices for Teaching English as an International Language / Ed. by L. Alsagoff [et al.]. – New York : Routledge, 2012. – P. 28–46.
26. *McKay, S.* Teaching English as an International Language: Rethinking goals and approaches / S. McKay. – Oxford : Oxford University Press, 2002. – 150 p.
27. *Modiano, M.* Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL / M. Modiano // ELT Journal. – 2001. – Vol. 55. № 4. – P. 339–346.
28. *Murray, N.* English as a Lingua Franca and the development of pragmatic competence / N. Murray // ELT Journal. – 2012. – Vol. 66. № 3. – P. 318–326.
29. The Pedagogy of EIL: Perspectives from Scholars, Teachers, and Students, English Language Education / Marlina R. &Giri R.A. (eds.). – New York : Springer, 2014.
30. *Phillipson, R.* Linguistics Imperialism / R. Phillipson. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 365 p.
31. *Proshina, Z.* Intercultural communication and language teaching and learning / Z. Proshina // Роль изучения иностранных языков в создании профессиональных сообществ : материалы междунар. конф., посвящ. проблемам лингвистики, преподавания иностранных языков и культуры (Владивосток, 1–4 нояб. 2012 г.). – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2014. – С. 187–192.
32. *Selvi, A.F.* The non-native teacher / A.F. Selvi // ELT Journal. – 2011. – Vol. 65. № 2. – P. 187–188.
33. *Smith, L.* Familiar issues from a World Englishes perspective / L. Smith // Культурно-языковые контакты : сб. науч. тр. / отв. ред. З.Г. Прошина. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2008. – Вып. 10. – С. 67–73.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-143-148

ФОНЕТИЧЕСКАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РЕГИОНЕ ВОСТОЧНОЙ АЗИИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

В.Л. Завьялова

В статье поднимаются вопросы, связанные с обоснованием необходимости всестороннего изучения и описания фонетической вариативности английского языка в Восточной Азии. Уточняются регионально-специфические черты фонетической организации в вариантах английского языка КНР, Республики Кореи и Японии; подчёркивается их структурная индивидуальность. Отмечается, что в особых коммуникативных ситуациях региональная фонетическая вариативность языковых единиц может служить стрессовым фактором. Приводятся результаты онлайн-опроса русскоязычных переводчиков о степени влияния региональных особенностей произношения ораторов из стран Восточной Азии на процесс и результат синхронного перевода. Делается вывод о значимости включения данного фактора в программу подготовки переводчиков и других специалистов, профессионально участвующих в обеспечении культурно-языковых контактов в АТР.

Ключевые слова: региональная фонетическая вариативность, английский язык в Восточной Азии, проблемы перевода.

PHONETIC VARIABILITY OF ENGLISH IN EAST ASIA AND CHALLENGES OF INTERPRETING

V.L. Zavyalova

The article raises questions related to the necessity of comprehensive study and description of the phonetic variability of English in East Asia. Regionally specific phonetic features of the language variants functioning in the PRC, Republic of Korea and Japan, are clarified, with their structural individuality being emphasized. It is noted that in special communicative situations regional phonetic variability of language units can serve as a stressor. The author reports the results of the online survey conducted among Russian-speaking interpreters to determine the extent to which regional peculiarities of pronunciation of East Asian speakers may affect the process and result of simultaneous interpreting. The inclusion of this factor in the program of pre-service and in-service interpreter training, .as well as of other specialists, professionally involved in providing cultural and linguistic contacts in the Asia Pacific, is regarded as strongly demanded.

Key words: regional phonetic variability, English language in East Asia, problems of interpreting

Исходя из текущих интересов России в АТР по обеспечению эффективного трансграничного взаимодействия российского Дальнего Востока со своими ближайшими соседями – Китаем, Республикой Кореей и Японией в фокусе внимания психологов, культурологов, лингвистов, специалистов по межкультурной коммуникации, переводоведов и других экспертов оказывается глобальная коммуникативная стратегия – использование языка, понятного для всех (или большинства) взаимодействующих групп региона. Таким интегративным коммуникативным инструментом в Восточной Азии на протяжении последних десятилетий выступает английский язык, становление которого как макропосредника в межкультурном взаимодействии стран региона происходило благодаря целому ряду факторов экономического, политического и социокультурного характера. Этому процессу, в свою очередь, способствовало то обстоятельство, что использование какого-либо из национальных языков Восточной Азии в посреднической функции было невозможным по причине их большого диалектного многообразия[1], а также изолированного характера японского и корейского языков.

С увеличением глубины проникновения и расширением функций английского языка в регионе Восточной Азии постепенно шло формирование его региональных вариантов. Следует отметить, что термин *региональный вариант языка* в социолингвистической парадигме контактной вариантологии английского языка получает широкую и узкую трактовки [9]. Под данным термином понимается разновидность, которая естественным обра-

[1] Напр., в китайском языке насчитывается около 10 крупных диалектов.

Завьялова Виктория Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Zavyalova Viktoriya L. – Doctor of Phiology, Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Oriental Institute–School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University.

E-mail: zavyalova.vl@dvfu.ru

© Завьялова В.Л., 2019

зом складывается, в первом случае, в конкретном историко-географическом макрорегионе мира (напр., в Юго-Восточной Азии, в Западной Европе и др.), во втором – на территории региона, подконтрольной той или иной стране (напр., Вьетнаму, Брунею и Германии, Франции соответственно). Для того чтобы дифференцировать два вышеуказанных типа вариантности английского языка в изучаемом регионе, представляется целесообразным в широкой трактовке ввести собирательный термин – *мультиэтнический вариант английского языка Восточной Азии*, позволяющий объединить функционирующие в странах данного региона варианты английского языка – китайский, японский и корейский – в некоторый общерегиональный идиом. Помимо общности ареала, основанием для подобной конвергенции региональных вариантов английского языка стран КНР, Японии и Республики Кореи служит определённая близость их фонологической типологии: в исследуемом нами фонетическом аспекте можно говорить, прежде всего, о присутствии схожих черт слогового кода, слогового стереотипа[2] и природы слогоритмического структурирования английской речи билингвов из вышеуказанных стран.

С позиции нормативности, принятой в современной контактной вариантологии, мультиэтнический вариант английского языка Восточной Азии, включающий региональные варианты КНР, Республики Кореи и Японии, можно рассматривать как нативизированный, узуальный, ориентированный на внешнюю норму (экзонорму) и обладающий характеристиками переноса свойств национальных языков. Появление признаков этнолингвистической гибридности, обнаруживаемых в региональных вариантах английского языка и формирующих их фонетико-фонологическую идиоматичность (термин А.А. Реформатского), обусловливается типологической дистантностью языков, контактирующих в сознании и речи их носителей. Фонологическая система родного языка (китайского, корейского, японского), выступая в качестве субстрата для вторичной фонологической системы английского языка, определяет степень конгруэнтности обеих систем и, как следствие, глубину и объём их взаимного влияния, или трансференции.

Для выявления признаков типологической дистантности исследуемых языков мы обратились к традиционным методам фонологической типологии. На основании анализа существующих описаний фонологических и фонографических систем, а также моделей построения звуковых цепей в языках мира [14] было установлено, что английский язык относится к группе классических фонемных, тактосчитающих, неиероглифических языков (см., напр., [2; 15]); китайский (путунхуа) является классическим слоговым, слогосчитающим, иероглифическим языком (см., напр., [1; 6]); корейский (сеульский диалект) признаётся фонемным языком с признаками силлабизма, слогосчитающим, постиероглифическим фонемно-слоговым (см., напр., [7; 20]); японский язык (токийский диалект) классифицируется как фонемно-слоговой, моросчитающий, иероглифический-слоговой (см., напр., [11]). Следовательно, ключевым типологическим отличием группы языков Восточной Азии от английского можно считать признак слоговости, выраженный в большей или меньшей степени. Общими в китайском, японском и корейском языках являются следующие характеристики: преобладание открытого типа слога[3]; недопустимость скопления согласных в предвокальной[4] и поствокальной позициях; отсутствие слогообразующих сонантов; жестко регламентированная дистрибуция звуков в слоге; наличие высотных изменений на уровне слога[5]; квазипостоянная длительность слога (слабовыраженный контраст по выделенности между ударными[6] и безударными слогами).

Вследствие трансференции данные различия вызывают в английской речи носителей китайского, корейского и японского языков закономерные трансформации на уровне слога, которые, в свою очередь, являются производными для модификаций на более высоких уровнях – слова (акцентно-ритмическая структура) и фразы (слогоритмическая и интонационная организация). Практическое исследование корпуса образцов английской речи

[2] Слоговой стереотип – система правил языка, определяющих сочетание слогов в слова, а слов – в предложения [5].

[3] В корейском языке, в отличие от китайского и японского, закрытые слоги типа СГС могут оканчиваться не только на носовые сонорные согласные, но и на взрывные /k, t, p/ (всего 7 согласных): [13: с. 23]. Тем не менее в заимствованных словах после этих согласных могут добавляться гласные, что приводит к изменению слоговой структуры слова в последовательность открытых слогов.

[4] В современном корейском языке начальные кластеры в слоге недопустимы, хотя имели место в среднекорейский период развития языка. Существует теория, согласно которой напряжённые корейские согласные развились именно из сочетаний согласных в начальной слоговой позиции (см.: [20: с. 452]).

[5] Четыре лексических контурных тона в китайском языке; музыкальное ударение в японском языке, проявляющееся в изменении соотношения высокого и низкого тонов на сегментах протяженностью в две моры или более; музыкальный квантитативный тип ударения в некоторых корейских диалектах.

[6] Проблема сосуществования явлений тона и ударения в китайском языке остаётся открытой в языкознании; многие исследователи не признают феномена ударения и в корейском языке. В случае если вопрос о наличии ударения в указанных языках решается положительно, то его связывают преимущественно с характеристиками длительности; для некоторых диалектов корейского языка доминирующими считаются также признаки изменения высоты тона.

восточно-азиатских билингвов (более 16 часов звучания), выполненное с применением слухового, аудиторского и электроакустического видов анализа, дают нам основание считать, что главными фонетическими маркерами английской речи носителей языков Восточной Азии на уровнях слога и слоговой последовательности могут быть нижеперечисленные явления:

– модификация структуры закрытого слога по модели плюс- или минус- сегментации (напр., СГС => СГ.СГ; СГСС => СГ.СГ.СГ; ССГС => СГ.СГ.СГ или СГ);

– межслоговая паузация (и, как следствие, изменение признаков фонетической цельнооформленности слова);

– перестройка английского слога со слогообразующим сонорным согласным по модели (С)$С_{сон}$(С) => (С)$ГС_{сон}$(С);

– изменение границы слогораздела в ударных слогах с усечённым кратким гласным по типу СГС.Г => СГ.СГ;

– привнесение тональных (мелодических) модификаций на уровне слога;

– отсутствие просодических контрастов ударных и безударных слогов (главным образом квантитативных) в речевой цепи.

Поскольку региональная фонетическая вариативность английского языка в Восточной Азии системно обнаруживается в реальном узусе образованных пользователей, её следует признать ингерентным свойством речеязыковой системы. Тем не менее известно, что в континууме фонетической вариативности языка существуют определённые ограничения, выход за которые может представлять потенциальные препятствия для понимания. С позиции слушающего кумулятивный слуховой эффект произносительных особенностей говорящего воспринимается как акцент (см., напр., [3; 18]). С одной стороны, акцент даёт дополнительные коммуникативные ориентиры слушающему, позволяя определить региональную и социальную принадлежность говорящего (региональные и социальные акценты соответственно), с другой – может стать реальной помехой для коммуникации. Проблемы понимания возникают в случае, если в силу высокой степени вариативности фонетические средства, используемые в речи говорящим, не способны, частично или полностью, выполнить свои базовые функции – различения и отождествления значимых языковых единиц (морфемы, слова, словоформы); при этом границы предельно допустимых вариаций являются условными и зависят от таких факторов, как формат коммуникативной ситуации, языковой статус участников (*«носитель+неноситель»* / *«неноситель+неноситель»*) и их личный перцептивный опыт, определяющий выбор стратегий восприятия, и пр.

В этом аспекте, помимо целей социолингвистического и собственно лингвистического (лингвоконтактологического) анализа исследуемого феномена, возникает потребность решения ряда практических вопросов, направленных на минимизацию коммуникативных сбоев в контексте межкультурной коммуникации с использованием английского языка в качестве посредника. С учетом вышеописанной фонетической специфики региональных вариантов одной из таких задач можно признать выработку стратегий устного перевода английской речи ораторов из стран Восточной Азии русскоязычными переводчиками. Принимая во внимание тот факт, что переводческие сбои наиболее ожидаемы в условиях жёсткой ограниченности по времени, мы предприняли попытку анализа ситуации синхронного перевода, который считается наиболее сложным в плане скорости протекания лингвокогнитивных процессов у переводчика (обычно допускается отставание перевода от речи оратора в две-три секунды). Специалисты в области синхронного перевода считают вариативность и признаки трансференции[7] родного языка оратора [12: с. 167], равно как и высокий темп речи – более 220–230 слогов в минуту [16: с. 33], одними из основных трудностей в описываемой коммуникативной ситуации. Согласно данным опроса переводчиков-синхронистов, проведённого Международной ассоциацией переводчиков конференций[8], для 62 % респондентов речь с признаками акцента (“*challenging accents”, “difficult accents”*) является стрессовым фактором [17: с. 129]. При этом региональная фонетическая вариативность – региональные акценты носителей и неносителей языка на сегментном и супрасегментном фонетическом уровнях – признается, наряду с национально-языковыми и индивидуальными речевыми особенностями говорящего, особенно проблематичной для восприятия [4; 8; 10; 12; 19].

Для того чтобы определить степень влияния фактора региональной фонетической вариативности на процесс и результат синхронного перевода английской речи ораторов из стран Восточной Азии, на базе интернет-сервиса *Survey Monkey* нами

[7] Для передачи значения *взаимного влияния языковых систем при языковом контакте* в теории перевода (как и в теории контактной лингвистики, а также во многих других лингвистических и лингводидактических направлениях) традиционно используется термин *интерференция*. Поскольку часто под ним подразумевается *отрицательное влияние* одного языка на другой, в контактной вариантологии английского языка как дескриптивной научной парадигме отдаётся предпочтение нейтральному термину – *трансференция*, в котором подчёркивается *взаимное проникновение черт* двух и более контактирующих языков без какой-либо коннотации.

[8] *Фр. Association internationale des interprètes de conference*. Ассоциация объединяет более 3000 переводчиков-синхронистов; штаб-квартира Ассоциации находится в г. Женеве.

было проведено онлайн-анкетирование профессиональных переводчиков-синхронистов[9] Дальневосточного федерального округа. Респондентам (n = 15) предлагалось ответить на восемь вопросов анкеты[10]. Результаты опроса свидетельствуют, прежде всего, о том, что проблема восприятия речи с признаками регионального акцента является реальной даже для высококлассных специалистов: 60 % респондентов иногда, а 40 % всегда сталкиваются со сложностями осуществления устного (синхронного) перевода речи с явными признаками регионального акцента. Большинство респондентов (92 %) способны дифференцировать на слух европейский и восточно-азиатский типы акцента, а также подтверждают их существенное перцептивное отличие. В то же время, по мнению 78 % респондентов, точное определение национальной принадлежности докладчика по признакам акцента в английской речи не всегда является возможным, что позволяет говорить о правомерности различения типологии акцента в зависимости от фонологической типологии языков. В этой связи абсолютно не подвергается сомнению тот факт, что существует прямая зависимость между типологической близостью родных языков билингвов и типологическим сходством акцента в общей для них вторичной языковой системе.

Данные анкетирования подтверждают близость акцента русскоязычных билингвов к *европейскому* типу акцента – в 93 % ответов констатируется бóльшая легкость восприятия английской речи европейцев по сравнению с представителями стран Восточной Азии. Комментарии респондентов сводятся к объяснению трудностей понимания восточно-азиатского английского принципиальными отличиями слогоритмической организации как на уровне слова, так и на уровне фразы, при этом опора на контекст не может помочь переводчику в случае неестественного изменения ритма (цит.: *«замену звука можно подкорректировать по контексту, ритм по контексту подкорректировать нельзя»*).

Средневзвешенные показатели позволили оценить степень сложности восприятия английской речи ораторов из стран Восточной Азии с признаками региональной акцентной вариативности в зависимости от присутствия тех или иных фонетических модификаций (рисунок).

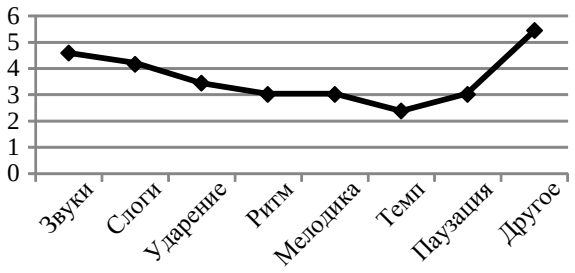

Рисунок. Средневзвешенные значения степени сложности восприятия английской речи с признаками региональной вариативности (по оценкам респондентов)

Распределение весовых значений (по возрастающей шкале от 0 до 7) свидетельствует о высокой степени опоры устного переводчика на фонетические характеристики речевого сигнала при восприятии речи с признаками регионального акцента как на уровне отдельных звуков, так и на уровне слоговой и акцентно-ритмической организации (*прим. :* замена отдельных звуков (4,6); слоговая перестройка слова (4,21); изменение места ударения в слове (3,47); изменение ритма во фразе (3,07); некорректное размещение пауз во фразе (3,0); модификация мелодического контура фразы (3,0); модификация темпа фразы (2,4). К категории модификаций на уровне отдельных звуков и слогов можно отнести дополнительный комментарий одного из респондентов относительно *«съедания окончаний слов в китайском английском*». В качестве наиболее существенного фактора, который дополнительно снижает качество синхронного перевода (см. категорию *Другое* – 5,4), респонденты отмечают зашумленность канала связи («*недостатки физической (акустической) среды»*). В ответах подчёркивается системный характер региональной акцентной вариативности в английской речи носителей языков Восточной Азии («*комплексность проблемы*»), а также понижение степени разборчивости акцента одного и того же докладчика при чтении им письменного текста вслух по сравнению с производством спонтанной речи. Отмечается также, что в случае индивидуальной произносительной вариативности (*«дефекты речи», «особенности дикции»*) переводчик подстраивается через 15–20 минут. Перцептивную адаптацию облегчает и ускоряет предварительная подготовка переводчика (*«знакомство с тематикой встречи, с тезисами выступлений»* и др.).

Согласно ответам на вопрос анкеты, в котором респондентам предлагалось определить степень сложности перевода трёх региональных вариантов английского языка Восточной Азии, наиболее проблематичны для восприятия китайский и японский

[9] Все респонденты получили переводческое образование в российских вузах, где английский традиционно преподаётся как иностранный язык с ориентацией исключительно на нормы британского и американского национальных вариантов; все имеют достаточный опыт перевода английской речи носителей языков Восточной и Юго-Восточной Азии на международных конференциях в Дальневосточном федеральном округе.

[10] В анкете были представлены варианты ответов и поля для дополнительных замечаний; некоторые вопросы формулировались с использованием цифровой модели шкалирования Лайкерта, позволяющей установить относительную степень значимости того или иного фонетического фактора.

английский: средневзвешенные показатели по шкале от 1 до 3 распределяются как 2,33 и 2,08 соответственно; несколько легче для перевода корейский английский (1,92). В комментариях переводчики из личного опыта отмечают, что «*все три языка одинаково плохо воспринимаются»,* делая невозможным перевод *«на лету»*. Кроме того, препятствуют вероятностному прогнозированию и пониманию непредсказуемые хезитационные паузы, а также особый мелодический рисунок фразы, при этом темп речи у докладчиков из КНР, Республики Кореи и Японии, как правило, «*не очень высок и особого дискомфорта не вызывает*». «Китайский акцент» представляет дополнительные сложности по причине влияния двух факторов: собственно лингвистического, проявляющегося в актуализации признаков лексической (слоговой) тонизации, свойственных китайскому языку, и экстралингвистического – зависимости объёма трансференции в речи от «*географического происхождения докладчика»: «жители Гонконга и Макао говорят на английском языке намного лучше, чем жители континентального Китая, что обусловливает разницу в сложности перевода*».

В ответах на вопрос анкеты, касающийся выделения наиболее явных признаков регионального произношения в английской речи носителей языков Восточной Азии, респонденты, помимо переадресации на поле описанного ранее вопроса о степени сложности восприятия речи в зависимости от типа фонетических модификаций (см. рисунок), отмечают такие маркеры, как *«нерелевантность звонкости-глухости согласных», «палатализованные согласные звуки», «замена звуков (r/l и др.)», «искажения словоформ по причине отсутствия в родном языке говорящего определённых согласных звуков», «подмена гласных звуков», «непривычное произношение некоторых звуков», «недостаточно активное артикулирование каждого отдельного звука» («размытость звучания», «тихая и не очень внятная манера речи»), «вставка эпентетических гласных», «слоговая перестройка слова», «неправильное ударение», «некорректное словесное и логическое ударение», «фразовое ударение не в том месте и неправильной структуры»; «непривычная / характерная ритмика и мелодика», «изменение мелодической структуры фразы», «модификация мелодического контура фразы» «размытый интонационный контур без явно выраженных терминальных тонов»; «некорректное размещение пауз во фразе»*.

Средневзвешенные значения степени эффективности (по возрастающей шкале от 1 до 5) предложенных в анкете стратегий, к которым может прибегать переводчик в ситуации устного перевода речи с признаками региональной вариативности, распределились следующим образом:

- *предварительное ознакомление с вариантами звучания речи носителей того или иного акцента* – 4,53;
- *обращение к стратегии достраивания акустически нечёткого фрагмента содержания из контекста* – 3,33;
- *обращение к стратегии переспроса* (в последовательном переводе) – 3,27;
- *обращение к стратегии вслушивания в опорные сегменты* (напр., узнаваемые слоги) – 3,07;
- *приём опущения непонятного фрагмента* – 2,33;
- *калькированный знаковый перевод* (воссоздание звуковой формы языка оригинала на языке перевода) – 2,31;
- *достраивание значения отдельных слов методом проб и ошибок* – 2,14.

Таким образом, результаты анкетирования, проведённого в профессиональной переводческой среде, подтверждают объективность возникновения перцептивных трудностей при осуществлении устного (синхронного) перевода английской речи билингвов – носителей восточно-азиатских языков, а значит, и необходимость улучшения подготовки переводчиков для региона Дальнего Востока России с учётом фонетической вариативности в мультиэтническом варианте английского языка Восточной Азии. Развитие адаптивных стратегий восприятия региональных вариантов английского языка таких стран, как КНР, Республика Корея и Япония, должно осуществляться путём совершенствования перцептивной базы переводчиков, через этап формирования новых перцептивных фонологических эталонов и правил доступа к ним, а также выработки комплекса операций когнитивного вычисления («фокусировки»). Подобная подготовка направлена на отработку навыков оперативного соотнесения ужѐ имеющихся звуковых эталонов национальных вариантов английского языка и непосредственно входящих изменённых акустико-фонетических сигналов, свойственных региональным узуальным вариантам.

Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что фонетическая вариативность английского языка в регионе Восточной Азии – это многоаспектный феномен, который требует всестороннего изучения и описания, поскольку объективно отражает современное состояние английского языка, его мировое разнообразие. В межкультурной коммуникации на английском языке-посреднике в АТР признаки региональной фонетической вариативности, в случае их выхода за предельно допустимые границы варьирования, могут создавать определённые трудности восприятия и понимания. При этом если в обыденной коммуникативной ситуации с участием билингвов из стран Восточной Азии у слушающего

есть возможность обращения к выбору тех или иных стратегий восприятия с опорой на более широкий контекст (напр., использование механизмов вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза, стратегии переспроса), то в ситуациях ограничения по времени, какой является синхронный перевод, региональное фонетическое варьирование английского языка может вызывать серьёзные коммуникативные сбои. Включение данного фактора в программу предварительной подготовки и повышения квалификации устных переводчиков и других специалистов, профессионально участвующих в обеспечении культурно-языковых контактов, является гарантом успешности межкультурного взаимодействия в современном глобальном мире в целом и в регионе АТР в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Барков, А.* Интерактивная программа для обучения иностранным языкам (китайский) MAOcard [Электронный ресурс] / А. Барков, П. Барков, В. Лапин. – М. : МАО, 2007. – Режим доступа: http://www.umao.ru/useful/pronons/189-fonetica6.html (дата обращения: 02.06.2018).
2. *Бершадская, Г.В.* Фонетическая интерференция на слоговом уровне: экспериментально-фонетическое исследование : дис. ... канд. филол. наук / Бершадская Галина Васильевна. – М., 1981. – 212 с.
3. *Виноградов, В.А.* К проблеме иностранного акцента в фонетике / В.А. Виноградов // Лингвистические аспекты обучения языку. – 1976. – Вып. 2. – С. 28–56.
4. *Виссон, Л.* Синхронный перевод с русского на английский / Л. Виссон. – 7-е изд.– М. : Р. Валент, 2007. – 320 с.
5. *Жинкин, Н.И.* Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во Академии пед. наук, 1958. – 350 с.
6. *Касевич, В.Б.* Фонологические проблемы общего и восточного языкознания / В.Б. Касевич. – М. : Наука, 1983. – 295 с.
7. *Концевич, Л.Р.* Корейский язык / Л.Р. Концевич // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М. : Большая энцикл., 1998. – С. 240–241.
8. *Мельниченко, С.А*. Адекватный перевод. Быть иль не быть … [Электронный ресурс] / С.А. Мельниченко // Новости аэронавигации. – 2001. – № 4. –Режим доступа: http://old.aviasafety.ru/aviaenglish/articles/adekvatnyi-perevod (дата обращения: 26.10.2018).
9. *Прошина, З.Г.* Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России: проблемы опосредованного перевода : дис. ... д-ра филол. наук / Прошина Зоя Григорьевна. – Владивосток, 2002. – 544 с.
10. *Прошина, З.Г.* Основные положения и спорные проблемы теории вариантности английского языка : учеб. пособие / З.Г. Прошина. – М. – Берлин : Директ Медиа, 2015. – 189 с.
11. *Рыбин, В.В.* Звуковой строй японского языка: сегментная и супрасегментная фонетика : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Рыбин Виктор Викторович. – СПб., 2011. – 56 с.
12. *Чернов, Г.В.* Теория и практика синхронного перевода: переводчикам-синхронистам, организаторам конференций, преподавателям, психологам, лингвистам / Г.В. Чернов. – 4-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2013. – 208 с.
13. *Чой, Ян Сун.* Корейский язык. Вводный курс / Чой Ян Сун. – СПб. : КАРО, 2015. – 512 с.
14. *Шеворошкин, В.В.* Звуковые цепи в языках мира / В.В. Шеворошкин. – 2-е изд., испр. – М. : Эдиториал, 2004. – 184 с.
15. *Шевченко, Т.И.* Фонетика и фонология английского языка. Курс теоретической фонетики для бакалавров / Т.И. Шевченко. – Дубна : Феникс+, 2011. – 256 с.
16. *Ширяев, А.Ф.* Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А.Ф. Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.
17. *AIIC.* Interpreter workload study – full report [Electronic resource]. – February 7, 2002. – 131 p. – URL: http://aiic.net /p/657 (accessed: 18.10.2018).
18. *Crystal, D. A Dict*ionary of Linguistics and Phonetics / D. Crystal. – 6th ed. – London : Wiley-Blackwell, 2008. – 560 p.
19. *Lin, I-hsin Iris.* The impact of non-native accented English on rendition accuracy in simultaneous interpreting / I-hsin Iris Lin, Feng-lan Ann Chang, Feng-lan Kuo // Translation & Interpreting. – 2013. – Vol. 5. № 2. – P. 30–44.
20. The Handbook of Korean Linguistics / Lucien Brown and Jaehoon Yeon (eds.). – New York : Blackwell Publishing, 2015. – 528 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-149-153

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В СТРАНАХ АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

Ю.С. Максимова

В последние годы английский язык стал широко использоваться как средство обучения на разных ступенях образования. Статья рассматривает вопрос о функционировании английского как языка преподавания на высшей ступени обучения в четырёх крупных странах Азиатско-Тихоокеанского региона, включая Россию.

Ключевые слова: интернализация высшего образования, средство обучения, язык преподавания, доступность образования, мобильность образования.

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION IN THE PACIFIC RIM COUNTRIES

Y.S. Maximova

In recent years the English language has acquired, among many others, the function of a medium of instruction. The paper surveys the present day state of affairs, challenges and prospects of EMI (English as a Medium of Instruction) in major PACIFIC RIM countries, including Russia.

***Key words*:** internationalization of higher education, a medium of instruction, language of instruction, educational accessibility, educational mobility.

Английский язык сегодня, по мнению американского лингвиста Суреша Канагараджи, укрепляет свои позиции как важнейшая составляющая мультилингвального репертуара любого человека [3], что проявляется в востребованности этого языка-посредника в различных сферах современного общества.

Одной из главных тенденций образовательного пространства в последние годы, связанных с интернализацией и глобализацией, является использование английского языка в качестве языка преподавания EMI (English as a Medium of Instruction) в неанглоязычных странах.

В связи с расширением спектра функций английского и использованием его в качестве средства обучения язык называют «новым латинским» [14], по аналогии с образовательной действительностью на заре становления высшего образования (см., напр., [1]). Всё большее количество стран расширяющегося круга [25] рассматривают EMI как пропуск в международные образовательные и бизнес-сообщества. Учебные заведения, особенно университеты, используют английский как язык преподавания, стремясь привлечь в свои вузы, с одной стороны, иностранных студентов, с другой, специалистов международного уровня для повышения своего рейтинга в сфере образовательных услуг [12], и, как результат, получения определённых дивидендов. В этом проявляется интернализация высшего образования как процесса объединения цели, функций и аспектов учебного процесса на международном и межкультурном уровне для осуществления высшего образования [29].

Исследование, проведённое управлением образования Оксфордского университета совместно с Британским Советом (правительственной организацией по развитию культурных связей с зарубежными странами) с сентября 2012 г. по март 2014 г. [14], подтверждает, что функционирование английского как языка преподавания в мире становится закономерностью. Результаты исследования, охватившего 55 стран мира, показывают, что респонденты из почти двух третей стран отметили изменения в отношении английского как языка преподавания за последние десять лет, но только около 40 % стран закрепили эти изменения законодательно. Респонденты, в числе которых были преподаватели и руководители вузов, а также государственные деятели, высказали противоречивые взгляды на влияние, которое оказывает английский как средство обучения. Чуть больше половины респондентов (50,9 %) посчитали неоднозначным выбор английского в качестве языка преподавания в своих странах, 38 % опрошенных поддержали такой выбор, и никто из опрошенных не высказался против использования английского как средства преподавания [14].

Максимова Юлия Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск).

Maximova Yuliya Sergeevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Far Eastern State Transport University (Khabarovsk).

E-mail: juliamaxprof@gmail.com

© Максимова Ю.С., 2019

Подавляющее количество респондентов (83 %) отметили отсутствие достаточного количества квалифицированных преподавателей для осуществления учебного процесса на английском языке, и только 1,8 % опрошенных сказали, что в их странах достаточно педагогов с необходимым уровнем владения английским языком. Относительно перспектив на будущее: почти 70 % респондентов ожидают укрепления позиций английского как языка преподавания в своих странах, 7,3 % опрошенных считают, что эту тенденцию ожидает спад, 1,8 % респондентов предполагают, что использование английского в таком качестве останется на прежнем уровне [14].

Мы задались вопросом, насколько в проведённом исследовании были представлены страны Азиатско-Тихоокеанского региона и каковы тенденции использования английского как языка преподавания в этих странах. Оказалось, что в списке стран, охваченных исследованием Оксфордского университета и Британского Совета, значатся 7 стран АТР: (материковый) Китай, Гонконг, Тайвань (Восточная Азия); Индонезия, Малайзия, Вьетнам (Юго-Восточная Азия); Колумбия (Южная Америка). В связи с тем что вышеназванное исследование не включает такие значимые страны региона, как Республика Корея, Япония, а также Российская Федерация, в данной статье наше внимание сосредоточено на четырёх наиболее крупных «игроках» АТР – КНР, Японии, Республике Корее и России.

Исследователи, работающие в области высшего образования в странах Восточной Азии, отмечают, что одним из критериев интернализации и глобализации образовательной сферы является растущий поток международных студентов в вузы региона [7; 8; 15; 16; 18–22; 24; 26–28; 31; 37; 38; 41]. Как и в других частях света, международные программы, предлагаемые и преподаваемые на английском, рассматриваются как способ привлечения студентов из-за рубежа, особенно в ведущие университеты Восточной Азии. Такие программы позволяют желающим учиться, например, в Южной Корее или Японии без знания языка принимающей страны. С другой стороны, поток людей и ресурсов через границы выгоден и для посылающих, и для принимающих стран [30].

Принимая во внимание широко признанную гегемонию английского языка как языка *lingua franca* в деловой сфере, в области научных исследований и «членства» в мировом сообществе, руководители от образования, вместе с родителями, учащимися и работодателями, высказывают свои опасения относительно доступности и качества образования на английском языке в своём регионе [8; 9; 11; 33; 35].

Английский язык как средство преподавания мог бы послужить механизмом, который будет содействовать повышению уровня образования в школах и вузах региона. В последние годы в странах АТР и Восточной Азии, в частности, появились совместные региональные программы, такие как Университетская мобильность в АТР (University Mobility in Asia and the Pacific – UMAP) [40], Система университетов АСЕАН (ASEAN University Network –AUN) [9]. В настоящее время Китай, Япония и Южная Корея обсуждают проект создания совместных программ мобильности студентов университетов (Collective Action for Mobility Program of University Students – Campus Asia), все курсы которых будут преподаваться на английском языке [42].

В материковом Китае, например, использование английского как средства обучения набирает обороты в последние несколько лет и в настоящее время является широко признанной чертой высшего образования страны. Такая политика проистекает со времён вступления Китая в ВТО в 2001 г., когда Департамент высшего образования Министерства образования КНР ввёл в действие 12 инициатив, нацеленных на улучшение качества обеспечения высшего образования в стране. Среди этих инициатив был и призыв к повышению уровня владения английским языком среди преподавателей и выпускников вузов, что привязывает развитие страны к высокому уровню владения английским языком и способствует продвижению Китая «к передовому знанию Запада» [22]. Ожидается, что местные университеты должны предоставлять от 5 до 10 % своих программ на английском языке. Количество таких программ, осуществляемых в отдельно взятых учебных заведениях, стало важным критерием для определения качества преподавания того или иного вуза [33]. За последние несколько лет количество программ, преподаваемых в китайских университетах на английском, многократно выросло. Опрос, проведённый в вузах Китая, показал, что к 2006 г. из 135 вузов страны в 132 высших учебных заведениях преподавание осуществлялось на английском языке, в среднем по 44 программы на одно учебное заведение [22].

Схожие процессы, в которых прослеживается связь между внедрением английского как средства обучения и модернизацией и интернализацией, имеют место и в других частях Восточной Азии. В Японии за последние двадцать лет государственный и частный секторы образования признали потенциальные выгоды от так называемого обучения «только на английском», хотя в настоящий момент в основном предлагаются образовательные программы на английском для иностранных, а не японских студентов. Одной из недавних инициатив по использованию английского как языка преподавания с целью продвижения процесса интернализации в высших учебных заведениях Японии явился запуск проекта «Global 30» в 2009 г. Ожидалось, что к 2020 г. в проекте будут задействованы

300 000 иностранных студентов, которые будут обучаться на английском языке в 13 ведущих вузах Японии. В связи с неутешительными промежуточными результатами проект закрыли и в 2013 г. заменили проектом «Super Global», более дерзновенной по целям и более оснащённой с точки зрения ресурсов программой, в которой приняли участие 30 японских вузов [35]. Целью новой инициативы является введение программ обучения, преподаваемых исключительно на английском языке и проводимых совместно со стратегическими зарубежными вузами-партнёрами, которые также будут способствовать закреплению в вузах зарубежных преподавателей. Важно отметить, что вышеназванный проект поддерживается программой под названием «1500 Faculty Plan». Данная программа призвана способствовать привлечению 1500 ведущих исследователей и преподавателей со всего мира, развитию образовательной мобильности студентов, притоку иностранных студентов в японские вузы и, в перспективе, преобразованию 10 японских университетов в учебные заведения уровня 100 лучших университетов мира [10; 32; 34].

В то же время в Южной Корее внедрение английского языка как средства преподавания называют одним из самых значительных достижений в системе высшего образования, главным инструментом дальнейшей интернализации и повышения конкурентоспособности вузов страны на развивающемся рынке высшего образования в мире [11]. С этой целью в 2007 г. Министерство образования Южной Кореи разработало «Стратегический план интернализации высшего образования Южной Кореи» [11].

Одним из ключевых критериев определения позиции вузов в Корее является степень интернализации того или иного учебного заведения, которая определяется количеством образовательных программ на английском языке и долей зарубежных преподавателей и студентов в высшем учебном заведении [12]. В 2006 г. Корейский институт перспективных научных исследований и технологий (KAIST) первым объявил о том, что все его программы будут преподаваться по-английски. С 2010 г. Научно-технологический университет г. Пхохан (POSTECH) предлагает обучение на английском языке для 88 % студентов, получающих высшее образование, и 95 % слушателей, получающих послевузовское образование [12]. В целом по стране большинство университетов Южной Кореи преподаёт до 40 % образовательных программ на английском языке [37].

Однако для вузов страны насущным является не вопрос о введении учебных программ, преподаваемых на английском, а вопрос о том, как сделать это наилучшим образом. Статистика, опубликованная Министерством образования Кореи, показывает, что стратегия правительства по интернализации образования приносит свои плоды: с 2001 по 2012 г. число иностранных студентов в корейских вузах выросло с 11 000 до 90 000 человек (76 % зачисленных – студенты из КНР). К 2023 г. образовательный сектор страны планирует увеличить этот показатель до 200 000 студентов, позволив университетам открывать факультеты и программы обучения исключительно для иностранных студентов, а также расширив использование английского языка как средства обучения для таких предметов, как естественно-научные дисциплины, технические и прикладные науки, техническое проектирование, математика (STEM) [23].

Использование английского языка в качестве языка преподавания в вузах Российской Федерации не носит, на наш взгляд, регламентированного характера. В ходе подготовки данного исследования нам, к сожалению, не удалось обнаружить материалы, которые определяли бы статус английского как языка преподавания в учебных заведениях России и перспективы развития данного сектора образовательных услуг в нашей стране.

Разработанный Министерством науки и высшего образования РФ официальный сайт «Study in Russia» предлагает иностранным студентам спектр услуг и возможностей для получения высшего образования в нашей стране, в том числе на английском языке [39]. По данным сайта, из 776 университетов страны – от Калининграда до Владивостока – 21 вуз предлагают программы высшего образования на английском языке по естественно-научным направлениям и точным наукам. Данные вузы работают в рамках проекта «5–100» – программы повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди признанных мировых научно-образовательных центров [39].

Как отмечается в докладе департамента Британского Совета в Москве, низкий уровень владения английским языком не позволяет даже крупнейшим университетам России предоставлять необходимый уровень образовательных услуг на английском как средстве обучения [17].

По данным официального сайта портала «Учёба.ру», в рейтинге стран с лучшей системой высшего образования зарубежные эксперты поместили Россию на 26-е место из 50. Именно высокое качество образования в вузах России с каждым годом способствует росту числа иностранных студентов. Правительство уделяет этому вопросу особое внимание, поскольку чем больше учащихся из других стран принимает то или иное учебное заведение, тем выше оно оценивается по критериям международных рейтингов – QS или Times Higher Education. Согласно исследованию Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) в России обучается порядка 3 % студентов от общемирового количества молодых людей, решивших получить

высшее образование за рубежом. В прошлогоднем докладе Международного департамента и Центра социологических исследований приводятся данные по количеству иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, – 15 621 человек, что на 11,9 % больше, чем в 2014 г. Университеты планируют и дальше увеличивать число студентов-иностранцев за счет увеличения числа международных конференций, программ на английском языке, а также повышения узнаваемости российских образовательных организаций за рубежом [6].

Статистика портала «Мел» несколько отличается от вышеприведённой: на начало 2015/16 учебного года, по данным сайта, в нашей стране обучалось почти 240 000 иностранцев, что составляет 5 % от общего числа студентов российских вузов [5].

К сожалению, нам не удалось выявить конкретные цифры относительно точного количества иностранных студентов, обучающихся в российских вузах на английском как языке преподавания. Несмотря на значительные улучшения в сфере преподавания самого английского в системе отечественного образования [2; 4; 36], непосредственно организация учебного процесса на английском языке пока не отражена в регламентирующих документах.

Смеем предположить, что в настоящее время английский язык как средство преподавания является не просто модной тенденцией, а требованием времени. Принимая во внимание, что высшие учебные заведения Российской Федерации, в частности российского Дальнего Востока, обладают необходимым потенциалом для дальнейшего развития международных образовательных программ на английском языке и не уступают по этим параметрам вузам стран-партнёров России по АТР, стимулирование таких программ является не только желательным, но и актуальным. Повышение конкурентоспособности отечественных вузов и академических проектов поможет не только укрепить существующие достижения в части академической мобильности обучающихся, научных достижений преподавателей, материально-технической базы отечественных вузов, но и привлечь дополнительные ресурсы, новые идеи, а также способствовать дальнейшей интеграции вузов российского Дальнего Востока в мировом образовательном сообществе на более высоком уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Глаголева, Е.В.* Повседневная жизнь европейских студентов от Средневековья до эпохи Просвещения / Е.В. Глаголева. – М. : Молодая гвардия, 2014. – 319 с.

2. *Завьялова, В.Л.* Россия в мультилингвокультурном пространстве АТР: речевое взаимодействие на языке-посреднике / В.Л. Завьялова, М.А. Колесниченко // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2015. – № 1 (45). – С. 54–60.

3. *Канагараджа, С.А.* Мультилингвальная педагогика неолиберального времени: расчистка территории и планирование движения вперёд / С.А. Канагараджа // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 2 (50). – С. 14–25.

4. *Ловцевич, Г.Н.* Анализ кодовых переключений и смешений кода в учебном дискурсе преподавателя / Г.Н. Ловцевич, С.А. Данилова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2017. – № 1 (14). – С. 80–85.

5. Мел [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: https://mel.fm/tsifry/9071653-foreign_students (дата обращения: 11.12.2018).

6. Учёба.ру [Электронный ресурс] : офиц. сайт. – Режим доступа: https://www.ucheba.ru/article/2895 (дата обращения: 10.12.2018).

7. *Файзрахманова, Ю.С.* Билингвальное корейское общество: миф или реальность? / Ю.С. Файзрахманова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2017. – № 1 (14). – С. 97–100.

8. *Файзрахманова, Ю.С.* Для чего и зачем английский язык в Южной Корее? / Ю.С. Файзрахманова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 2 (50). – С. 106–113.

9. ACEAN University Network [Electronic resource] : Official cite. – URL: http://www.aunsec.org/ (accessed: 13.12.2018).

10. The ‘Global 30’ Project and Japanese higher education reform: an example of a ‘closing in’ or an ‘opening up’? [Electronic resource] / C. Burgess, [etc.]. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2010.537931 (accessed: 13.09.2018).

11. English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality / K. Byun [etc.] // Higher Education. – 2011. – № 62 (4). – P. 431–449.

12. *Cho, J.* Global fatigue: Transnational markets, linguistic capital, and Korean-American male English teachers in South Korea [Electronic resource] / J. Cho // Journal of Sociolinguistics. – 2012. – URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9841.2011.00526.x (accessed: 18.08.2018).

13. South Korean students' responses to English-medium instruction courses [Electronic resource] / S. Chun [etc.] // Social Behavior and Personality: An international journal – 2017. – Vol. 45. – URL: https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/6049 (accessed: 18.08.2018).

14. *Dearden, J.* English as a medium of instruction – a growing global phenomenon [Electronic resource] / J. Dearden. – URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf (accessed: 23.06.2016).

15. *Cho, D.W.* English-medium Instruction in the University Context of Korea: Trade off between Teaching Outcomes and Media-initiated University Ranking / Dong Wan Cho // The Journal of Asia TEFL. – Vol. 9. – № 4. – P. 135–163.

16. *Fang, F. (Gabriel)* Review of English as a medium of instruction in Chinese universities today: current trends and future directions: New language policies to promote multilingualism and language support for EMI will be needed in Chinese tertiary contexts [Electronic resource] / F. Fang. – URL: https://www.cambridge.org/core/journals/english-today/article/review-of-english-as-a-medium-of-instruction-in-chinese-universities-today-current-trends-and-future-directions/099B8CE3202B824F08547AA7667D272C (accessed: 18.08.2018).

17. *Frumina, E.* Internationalisation of Russian Higher Education: the English Language Dimension / E. Frumina, R. West. – M. : British Council, 2012. – 83 p.

18. *Galloway, N.* Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the Eng-

lish medium of instruction (EMI) movement in China and Japan / N. Galloway, J. Kriukow, T. Numajiri. – London : Spring Gardens, 2017. – 44 p.

19. *Galloway, N.* How effective is English as a medium of instruction (EMI)? [Electronic resource] / N. Galloway. – URL: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi-cover_option_3_final_web.pdf (accessed: 23.08.2018).

20. *Hu, G.* The craze for English-medium education in China: driving forces and looming consequences [Electronic resource] / G. Hu // English Today. – № 25:4. – URL: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/4647/3/ET-25-4-47.pdf (accessed: 13.09.2018).

21. *Hu, G.* English-medium instruction in Chinese higher education: A case study [Electronic resource] / G. Hu, J. Lei. – URL: https://www.researchgate.net/publication/267569617_English-medium_instruction_in_Chinese_higher_education_A_case_study (accessed: 23.08.2018).

22. *Hu, G.* English-medium instruction at a Chinese university: Rhetoric and reality / G. Hu, L. Li, J. Lei // Language Policy – 2014. – № 13. – P. 21–40.

23. ICEF Monitor 2015 [Electronic resource] : official cite. – URL: http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/ (accessed: 23.08.2018).

24. English-Medium Instruction in Chinese Universities: Perspectives, discourse and evaluation (Routledge Critical Studies in Asian Education) / Jing Zhao, L. Q. Dixon (eds.). – N.Y. : Routledge, 2017. – 234 p.

25. *Kachru, Braj B.* Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle / Braj B. Kachru // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / Ed. by Randolph Quirk and H.G. Widdowson, Cambridge: Cambridge University Press, 1985. – P. 11–30. Reprint: World Englishes: Critical Concepts in Linguistics / Ed. by Kingsley Bolton and Braj B. Kachru. – London; New York : Routledge, 2006. – Vol. 3. – P. 241–269.

26. *Kedzierski, M.* English as a medium of instruction in East Asia's higher education sector: a critical realist Cultural Political Economy analysis of underlying logics [Electronic resource] / Matt Kedzierski. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2016.1185269 (accessed: 23.08.2018).

27. *Kim, E.G.* English Medium Instruction in Korean Higher Education: Challenges and Future Directions / E.G. Kim // English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific. Multilingual Education / B. Fenton-Smith, P. Humphreys, I. Walkinshaw (eds). – Springer : Cham, 2017. – Vol. 21. – P. 53–69.

28. *Kim J.* English-Medium Instruction and Intercultural Sensitivity: A Korean Case Study [Electronic resource] / J. Kim, J. Choi, B. Tatar // Journal of Studies in International Education. – 2017. – URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315317720767 (accessed: 23.08.2018).

29. *Knight, J.* Internationalization, remodeled: Definition, approaches, and rationales phenomenon [Electronic resource] / J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2004. – URL: https://doi.org/10.1177 %2F1028315303260832 (accessed: 18.11.2018).

30. *Kuznetsov, Y.* Diaspora networks and the international migration of skills / Y. Kuznetsov. – Washington, D.C. : World Bank, 2006.

31. *Jiang, L.* Implementing English-medium instruction (EMI) in China: teachers' practices and perceptions, and students' learning motivation and needs [Electronic resource] / Li Jiang, L. Jun Zhang, S. May // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2016.1231166 (accessed: 13.09.2018).

32. *Nonaka, Ch.* Higher Education Reforms in Japan [Electronic resource] / Ch. Nonaka, S. Phillips // Comparative & International Education. – 2017. – № 9. – URL: https://static1.squarespace.com/static/59de47487131a5734282c4b7/t/5b86e9831ae6cf150f8634b9/1535568260095/Nonaka+and+Phillips+Spring+2017.pdf (accessed: 13.09.2018).

33. *Phillipson, R.* Linguistic imperialism and linguicism / R. Phillipson // Linguistic Imperialism. – Oxford : Oxford University Press, 1992. – P. 50–57.

34. *Rappleye, J.* Higher-education stimulus would be sure bet for Japan [Electronic resource] / J. Rappleye. – URL: https://www.japantimes.co.jp/opinion/2013/12/12/commentary/japan-commentary/higher-education-stimulus-would-be-sure-bet-for-japan/#.XBop_1UzaM8 (accessed: 15.09.2018).

35. *Rose, H.* Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education [Electronic resource] / H. Rose, J. McKinley. – URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0125-1 (accessed: 13.09.2018).

36. Russian English: History, Functions, and Features / ed. Zoya G. Proshina, Anna A. Eddy. – Cambridge : Cambridge University Press, 2016. – 309 p.

37. *Sharma, Y.* South Korea: Difficult decisions face branch campuses [Electronic resource] / Y. Sharma // University World News. – 2011. – № 185. – URL: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110819173557274 (accessed: 13.12.2018).

38. *Shimauchi, S.* Internationalization of Higher Education and its impact on regional identity Focusing on International Programs in English as a Medium of Instruction (IP-EMIs) at leading universities in South Korea [Electronic resource] / S. Shimauchi. – URL: https://docplayer.net/28911825-Sae-shimauchi-1-research-fellow-at-japan-society-for-the-promotion-of-science-2.html (accessed: 10.07.2018).

39. Study in Russia [Electronic resource] : official cite. – URL: https://studyinrussia.ru/en/study-in-russia/study-in-english/ (accessed: 10.12.2018).

40. UMAP [Electronic resource] : official cite. – URL: http://umap.org/ (accessed: 13.12.2018).

41. *Walt, Ch. van der* Multilingual Higher Education. Beyond English Medium Orientations / Ch. van der Walt. – Bristol : Buffalo : Toronto : Multilingual Matters, 2013. – 216 p.

42. What is CAMPUS Asia? [Electronic resource]. – URL: http://www.grips.ac.jp/campusasia/en/about/ (accessed: 13.12.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-154-159

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА)

Н.Р. Максимова

В статье рассматриваются преимущества и недостатки предметно-языкового интегрированного подхода в обучении иностранному языку, используемого в настоящее время в неязыковых вузах России. Автор дает обоснование структуры собственного учебного курса, адресованного будущим учителям изобразительного искусства, в основе которого лежит данный подход, а также приводит примеры заданий, направленных на интегрированное формирование коммуникативных и профессионально значимых умений будущих специалистов. Особое внимание в статье уделено использованию современных информационно-коммуникационных технологий, значительно повышающих мотивацию студентов и эффективность обучения.

Ключевые слова: предметно-языковой интегрированный подход, межпредметные связи в обучении иностранным языкам, профессиональная подготовка учителей, информационно-коммуникационные технологии в профессиональной подготовке учителей.

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING APPROACH IN TEACHING ESP STUDENTS (SHARING THE EXPERIENCE OF TEACHING ENGLISH TO PROSPECTIVE VISUAL ARTS TEACHERS)

N.R. Maksimova

The paper considers the advantages and caveats of the Content and Language Integrated Learning approach currently used in teaching ESP students in Russian Universities. The author discusses the structure of the CLIL course designed for the prospective teachers of Visual Arts and gives samples of various activities aimed at the development of both communicative and professionally-oriented competencies. Special focus is made on using Web-resources in the teaching-learning process that enhances students' motivation and teaching outcomes.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), interdisciplinary links in teaching foreign languages, teacher education, web-resources for teacher training.

Интеграция разнообразных дидактических компонентов современного высшего профессионального образования, или, другими словами, междисциплинарные связи, является одним из ведущих направлений в современном учебном процессе и как таковая полностью отвечает требованиям последних федеральных государственных образовательных стандартов российского высшего образования.

В вузовском учебном процессе междисциплинарные связи позволяют успешно интегрировать содержание и сам процесс освоения дисциплин как общекультурного, так и общепрофессионального и профессионального циклов. Одной из форм реализации связей между предметным циклом и циклом обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обучение на основе предметно-языкового интегрированного подхода CLIL (Content and Language Integrated Learning), зародившегося в Европе в 90-е гг. XX в. и получившего распространение не только в сфере среднего, но и высшего образования. Цель статьи – анализ данного подхода как междисциплинарного явления в системе языковой подготовки студентов высшей школы, а также пути его актуализации в разрабатываемом автором курсе английского языка для будущих учителей изобразительного искусства на факультете искусства и дизайна Педагогического института Тихоокеанского государственного университета.

Понятие предметно-языкового интегрированного обучения объединяет целый ряд подходов, связанных с процессом параллельного преподавания иностранного языка и специальных предметов, таких как география, история, искусство и многих других. За рубежом в контексте обучения англий-

Максимова Наталья Рэмовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики и иностранных языков Педагогического института Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск).

Maksimova Natalia R. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Teaching Methods and Foreign Languages, Pedagogical Institute, Pacific State University (Khabarovsk).

E-mail: nrmaximova@gmail.com

© Максимова Н.Р., 2019

скому языку этот подход был реализован также и в таких формах, как "Content-based instruction" (Обучение предмету посредством иностранного языка), "English across the curriculum" (Сквозное обучение английскому языку в рамках всего учебного курса), "Bilingual education" (Билингвальное обучение). Сам термин CLIL был впервые использован в 1994 г. профессором Дэвидом Маршем [8], работавшем в то время в Ювяскульском университете Финляндии, для описания альтернативной практики преподавания иностранных языков в странах Европейского союза. Изменения в языковой политике Европейского союза были обусловлены высоким уровнем миграции и иммиграции, что предполагало изучение иностранного языка не как самоцели, а как средства изучения других предметов. В 1995 г. Европейская комиссия приняла документ об образовании под названием «Преподавание и обучение. Продвижение к обучающемуся обществу», который регламентировал необходимость владения обществом двумя языками посредством использования в обучении подхода CLIL. Данный инновационный подход предполагал равное соотношение между предметным содержанием и языковым обучением. Таким образом, язык использовался как средство изучения содержания предмета, а содержание предмета – как ресурс для изучения языка. Целью новой методологии было повышение уровня освоения учащимися иностранного языка для их более легкой интеграции во все сферы экономической и социальной жизни Европы, а также для их более успешной академической мобильности.

В 2006 г. Европейское сетевое профессиональное сообщество Euridice, задачей которого была координация усилий специалистов в области непрерывного обучения, опубликовало первый научный отчет о том, как методология CLIL была реализована в ряде европейских стран, и именно через эту сеть о CLIL узнали другие страны, включая Россию.

Исследования, проведенные в странах Европейского союза, подтвердили положительное влияние CLIL на процесс интернационализации образования, на получение более легкого доступа к международным сертификатам разного уровня. Повысился также уровень как общих, так и профессионально ориентированных коммуникативных компетенций учащихся. Учителя иностранных языков получили в свое распоряжение более широкий методический арсенал форм и средств обучения [4].

В настоящее время CLIL признан в качестве успешной методологии реализации междисциплинарных связей, рекомендованной для использования как в школах, так и вузах, готовящих специалистов для работы в международных компаниях и проектах. Однако некоторые европейские специалисты высказывают опасения относительно возможной утраты чувства собственной национальной идентичности студентов при реализации данного подхода, что, по их мнению, может привести к непредсказуемым последствиям в социальной сфере. На наш взгляд, такие мнения имеют право на существование, и преподавателям, занимающимся реализацией данного подхода к обучению, необходимо знать об этом. Вместе с тем на европейском уровне методология CLIL являлась признанным всеми компонентом недавно закончившейся программы непрерывного образования (2006–2013) и на данный момент представляет собой неотъемлемую часть программы стратегического развития образования, разработанной до 2020 г.

Примерами реализации CLIL в рамках школьного образования могут служить такие страны Европейского союза, как Испания и Италия. Так, в Испании двуязычное образование в рамках CLIL было начато в 1996 г., где 40 % недельного учебного времени было посвящено овладению английским языком в процессе изучения географии, истории и естественных наук. Наблюдения показали, что использование данного подхода не снижает уровня подготовки по предметам и не препятствует качественному освоению языковой программы [9]. В Италии с 2014 г. в соответствии с законом выпускники лицеев должны освоить как минимум один из школьных предметов на иностранном языке. Разумеется, такая языковая политика не может не вызывать споров и дискуссий относительно того, как лучше готовить преподавателей для реализации заявленной цели, как преодолеть возможные недостатки такой языковой политики, какими должны быть учебные курсы, основанные на методе CLIL, какие модели CLIL предпочтительнее в той или иной образовательной среде.

Что касается моделей CLIL, то на сегодняшний момент их существует несколько. Профессор До Койл, один из ведущих специалистов в области CLIL, выделяет следующие модели обучения на основе CLIL [6: с. 24–25].

Модель С1. Многоязычное обучение, при котором в процессе преподавания разных предметов используются несколько иностранных языков в разные годы обучения. Такая модель обучения позволяет студенту по завершении целого курса приобрести профессиональные знания и умения в области нескольких языков. Кроме того, данная модель призвана привлечь наиболее целеустремленных и одаренных студентов из различных стран.

Модель С2. Вспомогательное/дополнительное интегрированное обучение предмету и иностранному/неродному языку. Данная модель обучения предполагает параллельное преподавание языковых и специальных предметов, при этом упор делается на использование языка в целях развития мыс-

лительных процессов высшего порядка. Преподавание языка связано со специальными областями таким образом, что преподаватели иностранного языка, входящие в структурные подразделения по преподаванию специальностей, осуществляют внешнюю поддержку при обучении специалистов. В процессе предметно-языкового интегрированного обучения студенты приобретают умение использовать иностранный язык для работы по специальности.

Модель С3. Предметные курсы с включением языковой поддержки. Программы обучения специальности разрабатываются с точки зрения не только развития профессиональных, но и языковых навыков. При такой модели обучение проводится как преподавателями-предметниками, так и специалистами в области обучения иностранным языкам. Даже с плохим владением языком студент может получить поддержку в течение всего процесса обучения, что делает возможным овладение как предметом, так и языком, на котором преподается предмет. По данной модели могут обучаться студенты с различным языковым уровнем.

Как правило, модель С1 реализуется только в вузах определенной специализации (например, бизнес и управление), а модели С2 и С3 являются наиболее распространенными.

Интегрированное обучение предмету и языку в вузе представляет собой развивающуюся область теоретических и практических исследований, и единой установленной концепции того, как вуз должен реализовывать такое обучение, не существует. Каждое высшее учебное заведение имеет свою специфику, в зависимости от которой оно принимает решение о путях и методах обучения студентов на дополнительном/неродном для них языке [3: с. 5].

В российской образовательной среде наибольшее распространение получили модели С2 и С3. Обучение студентов профильным предметам может происходить параллельно, как на родном языке, так и на иностранном языке. Однако иностранный язык в учебном заведении вынесен как отдельная учебная дисциплина, непосредственно связанная с направлением института и профильными предметами.

В практике средней школы используется так называемая мягкая (soft) модель предметно-языкового интегрированного подхода [8: с. 10]. Преподаватели иностранных языков вовлекают учащихся в различные исследовательские проекты, где иностранный язык служит средством освоения дополнительных знаний по истории, литературе, географии, обществознанию и другим предметам. Студенты учатся вести поиск необходимой информации, анализировать и систематизировать ее, а также защищать свои проекты на иностранном языке.

В российских вузах данный подход, по свидетельству специалистов, изучавших его место в вузах России, занимает промежуточное положение на условной шкале между английским языком для специальных целей (English for Specific Purposes) и английским языком в качестве средства обучения (English as a Medium for Instruction). Исследования, связанные с изучением эффективности CLIL в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого, показали, что ключевым фактором его успешной реализации является взаимодействие преподавателей иностранного языка и преподавателей-предметников при решении всех возникающих вопросов [3]. В практике вышеупомянутого университета подход CLIL реализуется в двух основных моделях: посредством билингвального обучения на базе общенаучных и технических дисциплин, таких как математика и инженерные дисциплины, либо на базе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в курсе «Введение в специальность» или «Введение в дисциплину», что является наиболее приемлемым, по мнению авторов, форматом его адаптации в современном университете. Авторы исследования отмечают, что достижение межкафедрального взаимодействия является сложной организационной задачей, и делают вывод о том, что единой модели данного подхода в современном университете не существует, что его локализация в вузе зависит от возможностей конкретного вуза [3: с. 5].

Тем не менее в настоящий момент ряд российских исследователей [1; 2; 5] предложили свои модели, интегрирующие обучение иностранному языку и соответствующему предмету. Так, в исследовании Ю.С. Алипичева [5] на основании проведенного им анкетирования около 40 преподавателей неязыкового вуза, ведущих различные дисциплины на английском языке, были определены четыре основных компонента, составляющих структуру интегрированных курсов: когнитивный, операционный, коммуникативный и оценочный. Приведем примерный перечень составляющих этих компонентов.

1. Когнитивный:

– печатные и аудиовизуальные тексты для обсуждения;

– глоссарий (терминологический словарь);

– грамматические справочные материалы;

– стратегии чтения и письма (правила составления аннотации, подготовки тезисов, обзоров и т.д.);

– рекомендации по подготовке презентаций.

2. Операционный:

– задания на восстановление содержания текста;

– поиск ключевых слов;

– работа с абзацами;

– комментирование видеоматериалов;

– выполнение тестовых заданий на установление соответствий, причинно-следственных связей;

– комментирование видеотекстов.

3. Коммуникативный:

– ролевые игры, подразумевающие использование иностранного языка в типичных коммуникативных и профессионально ориентированных ситуациях;

– участие в проектах, связанных с программами академических обменов;

– поиск грантов, стипендий;

– участие в международных научных конференциях, установление контактов с членами оргкомитетов, уточнение условий участия в конференциях;

– подготовка презентаций;

– планирование программ командировок и стажировок за рубежом, участие в дискуссиях, дебатах, интервью, круглых столах и т.д.

4. Оценочный:

– написание эссе;

– выполнение исследовательских проектов;

– подготовка профессионально ориентированных презентаций;

– выполнение тестов на понимание аудио- и видеоматериалов;

– задания на анализ конкретных профессионально ориентированных ситуаций (кейсов).

В основу модели обучения, разработанной Р.Р. Зариповой, положено понятие предметной иноязычной компетенции студента, которое и определило ее четыре составляющие: целевую, содержательную, процессуальную и результативно-оценочную [2: с. 6]. Экспериментальное обучение на основе подготовленного автором курса «Основы математической обработки информации» на иностранном языке, проведенное в Казанском федеральном университете, подтвердило гипотезу об эффективности предметно-языкового интегрированного подхода.

Разрабатывая свой пробный предметно-языковой интегрированный курс для будущих учителей изобразительного искусства в рамках дисциплины «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации», мы взяли за основу структуру курса, предложенную Ю.С. Алипичевым, как, на наш взгляд, более понятную и удобную для реализации. В структуру курса вошли четыре компонента: когнитивный, операционный, коммуникативный и оценочный. Тематическое наполнение когнитивного компонента курса было определено в результате координации тематики рабочих программ специальных кафедр и кафедры иностранных языков и соотнесения их со временем изучения дисциплин. Предлагаемые материалы не являются самостоятельным предметным курсом учебной программы, а дополняют и расширяют дисциплину «История искусства». Предметное содержание разрабатываемого курса представлено такими темами, как: «Десять крупнейших художественных музеев мира», «Третьяковская галерея», «Эрмитаж», «Британские галереи искусств», «Метрополитен-музей», «Дальневосточный художественный музей» (г. Хабаровск). В связи с весьма ограниченным количеством часов, отведенных на курс, задачей преподавателя становится максимальное мотивирование студентов к самостоятельной познавательной деятельности. Работа над курсом начинается в компьютерном классе или с использованием мобильных устройств в обычной аудитории и продолжается на основе заданий, предлагаемых в блоге преподавателя, созданного на платформе blogger.com. Отличительной особенностью курса является широкое использование электронных ресурсов. Большинство заданий когнитивного и коммуникативного компонентов курса основаны на аутентичных иноязычных текстовых и аудиовизуальных материалах, представленных на соответствующих вебсайтах музеев.

Как известно, в настоящее время каждый из крупнейших художественных музеев мира имеет свой электронный ресурс. Структура таких сайтов во многом одинакова и, как правило, состоит из следующих рубрик: «Посетителям»; «Выставки и события»; «Коллекции»; «Образовательные программы»; «Виртуальный визит»; «О музее» и некоторых других. В качестве иллюстрации приведем примеры заданий, предлагаемых студентам на основе ресурсов сайта Метрополитен-музея в Нью-Йорке (www.metmuseum.org) и сайта музея Эрмитаж в Санкт-Петербурге (www.hermitagemuseum.ru) .

Сайт Метрополитен-музея, самого крупного художественного музея западного полушария, представлен на 10 иностранных языках, в том числе и на русском языке, а сайт Эрмитажа – на русском и английском языках. Это, с одной стороны, мотивирует студентов изучать не один иностранный язык, а с другой стороны, позволяет опираться на родной язык в случаях затруднений с пониманием того или иного фрагмента. Представленные на сайтах разнообразные текстовые, видео- и аудиоматериалы имеют, на наш взгляд, широчайшие дидактические возможности и должны максимально использоваться в рамках профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

Одним из первых коммуникативных заданий является задание на ознакомление с содержанием главных страниц сайтов музеев. Студенты в парах обсуждают представленные факты и цифры об истории и современной жизни музеев, об имеющихся коллекциях, проводимых выставках и других мероприятиях. Большой интерес и желание выразить свое отношение к увиденному вызывает задание принять участие в виртуальных турах по музеям. Студенты записывают названия посещенных по-

мещений и комплексов, готовясь к устному или письменному отчету об увиденном. Умения слушать и понимать иноязычный текст развиваются на основе прослушивания или просмотра аудио- и видеоматериалов сайтов, например на основе видео о реставрационных лабораториях музея Эрмитаж или в процессе прослушивания аудиоэкскурсий по залам Метрополитен-музея. Разумеется, в связи с ограничениями по времени студенты могут познакомиться лишь с фрагментами текстов, однако польза от такой работы очевидна. В процессе чтения, просмотра и обсуждения материалов сайтов у студентов – будущих учителей изобразительного искусства формируются не только умения читать, слушать и понимать профессионально ориентированные иноязычные тексты, но и коммуникативные и социокультурные умения, связанные с представлением на иностранном языке информации о культурных достижениях как своей страны, так и других стран мира. Такие умения формируются на занятиях в рамках диалогов и различных ролевых игр с опорой на новые лексические единицы и грамматические формы, составляющие операционный компонент курса.

Формирование умений дискутировать на иностранном языке является целью разнообразных заданий, направленных как на обсуждение самих произведений искусства, так и на поиск новых идей, связанных с работой музеев. Изучая и обсуждая возможности представленных на сайтах музеев образовательных программ[*], студенты в рамках «мозгового штурма» обсуждают новые предложения по работе местного музея с различными категориями населения в своем городе (возможную тематику лекций, бесед и встреч с отечественными и зарубежными деятелями искусств).

Однако важными для будущего учителя изобразительного искусства являются не только знания об искусстве, но и умения работать с конкретным произведением искусства, а именно умения адекватно описать картину, оценить ее эстетические достоинства, сформулировать свое отношение к содержанию и форме картины. Широкими возможностями для формирования таких умений обладает образовательный ресурс www.picturingamerica.neh.gov, подготовленный американскими педагогами при поддержке Национального гуманитарного фонда США (National Endownment for the Humanities), Ассоциации библиотек США (American Library Association Fund). Ресурс предназначен для студентов, преподавателей и всех заинтересованных лиц, изучающих историю и культуру США через произведения изобразительного искусства. Сайт работает с 2010 г., а в 2011 г. преподаватели английского языка из разных городов России объединилась в группу для работы в проекте "Picturing America in Russia". В результате проекта появился специальный диск, в который входят планы уроков для студентов, изучающих английский язык и культуру США, а также качественные репродукции американских произведений живописи и фотографии, относящиеся к разным периодам истории США с 1100 по 1996 г.

В рамках нашего курса, обсуждая тему художественных музеев США и представленные в них произведения искусства, мы обратились к ресурсам самого сайта www.picturingamerica.neh.gov, а именно к урокам размещенного на сайте электронного учебного пособия English Teachers Resource Book. В нем предлагаются тексты с краткими биографическими очерками о выдающихся художниках США, а также задания, обучающие студентов описывать и анализировать изображенных на картинах людей, объекты, события. Из 40 представленных в пособии произведений живописи, фотографий, декоративно-прикладного искусства США разных лет мы отобрали лишь некоторые. Среди них картина известной американской художницы-импрессионистки Марии Кассат “The Boating Party”. Работая с заданиями по данной картине, студенты, прежде всего, знакомятся с текстом биографии художницы, выполняя ряд предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, связанных как с содержанием, так и с языковой и речевой формой текста. На этапе описания картины с помощью специально составленных вопросов студенты учатся описывать характеры, объекты и важные детали, составляя свой собственный устный рассказ на основе увиденного. В процессе такой работы формируются интегрированные умения устной монологической речи на иностранном языке и профессионально значимые умения учителя, связанные с описанием и оценкой произведения изобразительного искусства. Разумеется, для выполнения подобных заданий студентам предлагаются специальные опоры в виде списка слов и выражений, позволяющих правильно описывать общую структуру композиции картины и ее элементы, цветовое решение, средства передачи пространства и т.д. Для желающих более подробно познакомиться с соотношением композиции и содержания в изобразительном искусстве упомянутый выше сайт предлагает специальную рубрику edsitement.neh.gov, где студенты могут найти многочисленные образцы описания и оценки картин различных художников. Более сложная аналитическая работа студентов может быть направлена на обучение умениям сравнивать разные картины одного и того же жанра, стили художников, на умение комментировать главную идею картины, соот-

[*] Например, программа недавно созданного при Эрмитаже для российских и иностранных студентов «Молодежного образовательного центра».

носить содержание картин, написанных в прошлые века, с современной жизнью.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что первый год работы с материалами подготовленного нами пробного курса для будущих учителей изобразительного искусства, основанного на идеях предметно-языкового интегрированного подхода, показал хорошие результаты. Наблюдения во время занятий, беседы со студентами убедили нас в том, что подготовленные материалы курса позволяют развивать когнитивные и коммуникативные умения студентов в естественной для них обстановке знакомства с профессионально значимыми текстами и использовать их в значимом для них контексте. Именно таким образом и происходит формирование междисциплинарных связей, которые так необходимы для повышения уровня мотивации как преподавателей, преподающих иностранный язык в неязыковом вузе, так и студентов, изучающих иностранный язык. Использование современных информационных ресурсов в подобных интегрированных курсах значительно повышает интерес к их содержанию, а также способствует более успешному развитию иноязычной коммуникативной и предметной компетенций будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Батурина, Н.В.* Использование приемов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата [Электронный ресурс] / Н.В. Батурина, Ю.С. Руковишников, И.В. Батунова // Международный научно-исследовательский журнал. – Вып. 10. – С. 9–13. – Режим доступа: https://research-journal.org/wp-content/uploads/2017/10/10-1-64.pdf (дата обращения: 08.07.2018).

2. *Зарипова, Р.Р.* Моделирование обучения на иностранном языке в вузе на основе интегрированного предметно-языкового подхода : автореф. дис. … канд. пед. наук / Зарипова Рината Раисовна. – Йошкар-Ола, 2016. – 22 с.

3. *Попова, Н.В.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе / Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина // Вестник Тамбовского ун-та. – 2018. – Т. 23. № 173. – С. 29–42. – (Серия «Гуманитарные науки»).

4. *Филипович, И.И.* Предметно-языковое интегрированное обучение. Новый шаг в развитии компетенций / И.И. Филипович // Научный вестник ЮИМ. – 2015. – № 4. – С. 74–79.

5. Toward successful implementation of CLIL courses in Russian Universities / A.Yu. Alipichev [etc.] // XLinguae. – 2017. – Vol. 10. Is. 4. – C. 346–356.

6. *Coyle, D.* CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 184 p.

7. *Gorodetskaya, L.* What is CLIL and how to use it in your language classroom / L. Gorodetskaya // English. – 2015. – № 9. – C.10–11.

8. *Marsh, D.* The Relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe [Electronic resource] / D. Marsh // Yuvaskylan University, 2002. – URL: http:userpage.fu-berlin.de/elc/ bulletin/9/en/marsh.html (accessed: 20.09.2018).

9. *Perez, G B.* Content and Language Integrated Learning in the Catalan speaking Territories of Spain: Catalonia, the Valencian Community and the Balearic Islands [Electronic resource] / Gerard Bros Perez // European Journal of Language Policy. – 2015. – Vol. 7. № 1. – P. 43–63. – URL: http//muse.jhu.edu/article/585546 (accessed: 01.09.2018).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-160-165

АНГЛИЙСКИЙ В СФЕРЕ ЮРИСПРУДЕНЦИИ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

И.Б. Ушакова

Лингвокультурологический аспект является неотъемлемой частью процесса преподавания и изучения иностранного языка. Знакомство с другим миром и культурой, а также с родной культурой посредством изучения иностранного языка увлекательнее простого заучивания новых слов и терминов, отработки грамматических правил и перевода текстов. Цель статьи – поделиться опытом привлечения внимания студентов юридического факультета к лингвистическим и культурологическим вопросам, связанным как с различиями языкового характера, так и с различиями в историко-культурных традициях правовых систем. Подобные лингвокультурологические инсайты в рамках университетского курса «Английский язык в сфере юриспруденции» способствуют повышению внимания и мотивации студентов к изучению дисциплины.

Ключевые слова: английский в сфере юриспруденции, лингвокультурология, преподавание английского языка в вузе.

ENGLISH FOR LAW: EXPERIENCE OF INTEGRATING CROSS-CULTURAL AND CROSS-LINGUISTIC COMPONENTS IN TEACHING THE COURSE

I.B. Ushakova

Cross-cultural and cross-linguistic aspects are the essential parts of teaching and learning a foreign language. Peering into a new, different world and culture through learning a foreign language is more attention-catching than just learning new words, drilling grammar rules and speech patterns and translating texts. The aim of the paper is to share experience of teaching English to Law students focusing their attention on differences in English and Russian language structures (due to differences in language types), as well as on differences in English and Russian law terminology and stereotypes (due to differences in culture and history of legal systems). Such cross-cultural and cross-linguistic insights during a short university course of English for Law enhance students' motivation and attention.

Key words: English for Law, Linguoculturology, university TEFL.

Состояние современной высшей школы (я думаю, что многие со мной согласятся) иначе как плачевным не назовешь. Несмотря на это в университетах продолжают работать преподаватели, желающие видеть интерес в глазах своих студентов и не теряющие надежды оставить след в их сознании. Однако нередко преподаватели сталкиваются с ситуацией, когда требования федерального образовательного стандарта по преподаваемой дисциплине входят в диссонанс с актуальным учебным планом. Одна из целей данной статьи – поделиться опытом преодоления подобного «конфликта».

Речь пойдет о такой дисциплине, как «Английский в сфере юриспруденции». В Хабаровском государственном университете экономики и права, согласно учебному плану, студенты юридического факультета изучают английский язык только в течение первого и второго семестра. В первом семестре студенты изучают дисциплину «Иностранный (английский) язык» в объеме 54 часа аудиторных занятий. Дисциплина «Английский в сфере юриспруденции» изучается во втором семестре в объеме 36 часов аудиторных занятий. Сокращение часов на изучение английского языка на неязыковых специальностях в университетах является общей практикой. При этом, согласно федеральному образовательному стандарту ФГОС 3+, выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке [10].

Любой профессионал с опытом преподавания английского языка в вузе неминуемо задает себе вопрос: как я могу помочь студенту овладеть навыками профессионального общения на иностранном языке, если он, будучи первокурсником, не владеет ещё навыками профессионального общения на родном языке? Что такое профессиональное общение юриста? Это умение общаться с клиентами по их юридическим вопросам, навыки составления договоров, писем, обращений в различные инстанции и т.д. Как

Ушакова Ирина Богдановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Факультета международных экономических отношений Хабаровского государственного университета экономики и права.

Ushakova Irina Bogdanovna – Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Faculty of International Economic Relations, Khabarovsk State University of Economics and Law.

E-mail: irina.ushakova.16@mail.ru

© Ушакова И.Б., 2019

студент, делающий только первые робкие шаги в овладении профессией юриста, может профессионально общаться на иностранном языке? Вероятно, со студентами 4-го курса можно было бы заниматься подобными практиками. Однако курс английского языка завершается после первого года обучения.

Таким образом, исходя из реальной академической ситуации, мы ставим перед собой цель помочь студентам овладеть лишь навыками профессионально ориентированного общения путем изучения и обсуждения тем общей юридической направленности: What is law? Kinds of laws; What is a crime? Kinds of crimes; Kinds of punishment; Legal profession in Great Britain; Legal profession in the USA; Legal profession in Russia; Entering the profession. Безусловно, учитывая количество часов аудиторной работы, мы не имеем возможности изучать эти темы глубоко, с анализом существующих современных проблем. Времени хватает лишь на обзорную общую информацию, что часто ведет к потере интереса у студентов. При этом в ходе работы было замечено повышение внимания и заинтересованности студентов при обсуждении некоторых занимательных лингвистических, культуроведческих и страноведческих казусов, нюансов. Так возникло осознание необходимости интеграции лингвокультурологического компонента в преподавание дисциплины «Английский в сфере юриспруденции».

На сегодняшний день идея важности интеграции лингвокультурологического аспекта в обучение иностранным языкам является аксиомой и соответственно не требует доказательства. Среди работ, посвященных данной актуальной тематике, встречаются те, в которых авторы рассматривают общие теоретические лингводидактические основы связи культуры и языка [7]. Особый интерес в контексте нашей работы представляют научные сообщения прикладного характера, посвященные проблемным вопросам формирования лингвокультурологических компетенций студентов неязыковых вузов [2; 5; 8; 9; 11; 18]. В целом авторы подчеркивают следующие основные постулаты: цель обучения иностранному языку состоит не только в обучении общению на этом языке и формированию определенных языковых навыков и умений, но и в постижении другой культуры сквозь призму иностранного языка [5]; если раньше страноведческие, культурологические сведения сопровождали курс иностранного языка только как комментарий при изучении какого-либо материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью обучения иностранному языку [7]; изучение иностранного языка, пронизанное лингвокультурологическим материалом, способствует повышению учебной мотивации, общекультурного уровня студентов, расширению их кругозора.

Заметим, что идея выйти за рамки изучения сугубо языковых явлений, идея связать изучение языка с погружением в историю и культуру не нова [4; 14]. Основоположниками отечественного лингвострановедения принято считать Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, которые в своих работах, вслед за В. Гумбольтом, А.А. Потебней и другими авторами, проповедовали неразрывную связь языка и культуры, а также важность приобщения изучающего иностранный язык к иноязычной культуре [3].

Стоит обратить внимание на тот факт, что в отечественной лингводидактической литературе сосуществуют понятия «лингвострановедение» и «лингвокультурология». В некоторых случаях их воспринимают как синонимичные понятия. Существует также мнение, что в содержательном аспекте лингвокультурология является частью лингвострановедения, которое, помимо культуры, затрагивает такие предметные области, как природа, животный и растительный мир, географическое положение страны, климат.

Справедливым представляется подход, предложенный Н.Ф. Алефиренко. В работе «Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка» автор пишет следующее: «В отличие от лингвострановедения, для которого был характерен избирательный, скорее иллюстративный подход к описанию культурных реалий, лингвокультурология ставит перед собой задачу целостного, системного представления единиц языка и культуры в их корреляции и взаимодействии» [1]. Для лингвокультурологии характерны интерпретация и осмысление фактов и явлений культуры и языка.

Важно, на наш взгляд, отметить, что в англоязычном научном дискурсе, касающемся преподавания английского языка, речь идет, прежде всего, о таких явлениях, как «cultural awareness» или «teaching culture in EFL classroom» [15–17; 21]. Основная идея этих концепций – в постулировании неразрывной связи языка и культуры, а также в обучении осознанию и принятию культурных различий. Фундаментальное значение имеет в этом контексте познание и аналитический взгляд на родную культуру, развитие навыков рассказывать и рассуждать о ней на иностранном языке [20].

Личный опыт знакомства с российскими школьными учебниками по английскому языку и мнение исследователей, анализировавших включение культурного компонента в данные учебники [19], позволяют утверждать, что в целом школьные учебники (например, Forward, RainbowEnglish, Spotlight) справляются с задачей интеграции лингвокультурологического компонента в их содержание. Ученики знакомятся с культурой, традициями, историей и реалиями стран изучаемого языка, осваивают фразы речевого этикета на иностранном языке.

Однако на страницах учебных пособий по английскому языку для юридических факультетов (как впрочем, очевидно, и других неязыковых факультетов) мы сталкиваемся с отсутствием или ничтожно малым объемом лингвострановедческого, и уж тем более лингвокультурологического материала и заданий. В лучшем случае это будут информативные тексты о государственном устройстве США и Великобритании, о юридических профессиях в этих странах. Для лингвокультурологического подхода, на наш взгляд, простого чтения подобных текстов и выполнения нескольких послетекстовых лексико-грамматических упражнений недостаточно. Есть также немало пособий, рассчитанных на достаточное количество академических часов (не на один семестр и 36 часов, как в нашем случае) и содержащих серьезный текстовый материал, например, по тематике, охватывающей такие актуальные отрасли права, как корпоративное законодательство, банкротство, договорное право, право интеллектуальной собственности и т.д. Подобная тематика подходит для студентов старших курсов, уже владеющих определенным объемом юридических знаний на родном языке. Занятия, построенные на основе подобных учебников, могут способствовать развитию навыков профессионального общения на иностранном языке. Однако подобные занятия не подходят для краткого курса «Английский в сфере юриспруденции» на первом курсе университета. Все вышесказанное привело нас к идее разработки курса, основанного на изучении тем общей юридической направленности, с включением лингвокультурологических заданий для повышения мотивации изучения дисциплины и развития навыков аналитического, сопоставительного и вопросительного мышления.

На наш взгляд, плюсом включения лингвокультурологического компонента в преподавание английского языка является отсутствие необходимости искать и приобретать новые учебники. Идея состоит в том, чтобы каждый раз, сталкиваясь с интересными лингвистическими и культурологическими «загадками», обращать на них внимание студентов, задавать вопросы, побуждая к размышлению, сравнению языков и культур.

Можно выделить два основных способа введения лингвокультурологического материала:

1) информационный (посредством представления готовых текстов по лингвокультурологическим вопросам);

2) исследовательский / вопросный / проблемный (посредством привлечения внимания к лингвокультурологическим «задачкам», с вопросом: «А почему так?»).

Предпочтение стоит, безусловно, отдавать второму способу, потому что мы говорим о студенческой аудитории. Ведь наша макроцель – не просто загрузка информацией, а развитие навыков любопытствующего, аналитического мышления.

Дальнейшее представление некоторых конкретных примеров интеграции лингвокультурологического компонента в преподавание дисциплины «Английский в сфере юриспруденции» мы проведем лингвистическим путем, от уровня слова к тексту. Приведем несколько примеров.

1. Тема «Kinds of crimes». Студенты выполняют задание, которое состоит в соотнесении названий преступлений и их определений на английском языке. Задание большое, поэтому приведем небольшой отрывок:

Match the terms with definitions

9. murder	*a) violence or the threat of violence, especially bombing, kidnapping, and assassination, carried out for political purposes*
10. manslaughter	*b) the action of forcefully taking away and holding somebody prisoner, usually for ransom*
11. robbery	*c) the act of producing an illegal copy of something so that it looks genuine, usually for financial gain*
12. shoplifting	*d) an act of killing a human being unlawfully but not wilfully (for example in self-defense)*
13. terrorism	*f) the crime of killing another person deliberately and not in self-defense.*

Обычно преподаватель проверяет правильность сопоставления элементов и переходит к работе над следующими заданиями. В нашем случае мы обращаем внимание студентов на сопоставление юридической терминологии: какие английские термины обозначают виды убийства (*killing, murder, manslaughter, assassination*), какие русские термины соответствуют им (*лишение жизни, убийство, непредумышленное убийство, политическое убийство*). Затем преподаватель задает вопрос: почему в английском языке существует группа специальных слов, обозначающих разные виды убийств, а в русском нет (есть только слово *убийство* и словосочетания с ним для номинации разных видов убийств)? В зависимости от уровня языковой подготовленности группы задание можно выполнять на занятии, обсуждая в мини-группах, либо в качестве домашнего задания. Цель – не в получении правильного ответа, а в размышлении над этим, с одной стороны, языковым, с другой стороны, культурологическим вопросом из сферы сопоставительной юридической терминологии. Одним из вариантов ответа может быть мнение о том, что английская юридическая традиция имеет более долгую историю по сравнению с русской, что соот-

ветственно объясняет более сложную английскую юридическую терминологическую систему. Процитируем здесь высказывание К.Г. Ибрагимовой: «Лингвокультурные аспекты могут различными способами репрезентироваться в речи или тексте в виде лексики с культурным или национально-специфическим компонентом, реалий, коннотаций, аллюзий и т.д. Юридическая терминология, как пласт лексики, хранящий "осколки" исторических решений и важнейших событий, не является исключением» [6: с. 125].

2. Следующий пример связан с темой *Legal Profession in the UK* «Юридические профессии в Великобритании». Студенты, читая базовый текст, знакомятся с такими профессиями, как *barrister, solicitor, coroner.* Студенты узнают об уникальной системе деления адвокатов на барристеров и солиситоров. Транскрипционно-транслитерационный перевод названий данных профессий (так же, как и профессии *коронера*) закрепляет понимание наличия национальных особенностей структуры юридической профессии в Англии.

Однако здесь есть небольшая ловушка в виде слова *magistrate.* Учебное пособие предлагает перевод этого названия юридической профессии как «мировой судья». После работы с текстом при вопросе преподавателя: «*Magistrate* в Англии и *мировой судья* в России – это одно и то же?» – студенты склонны отвечать утвердительно (ещё одно доказательство того, что первокурсники плохо владеют информацией о своей профессии даже в рамках Российской системы). Притом что в только что изученном тексте сказано, что мировые судьи в Англии обычно не имеют юридического образования, и их работа не оплачивается. На роль мировых судей в Англии выбирают уважаемых людей, и они проходят небольшую учебу (инструктаж).[1] Поэтому студенты получают задание изучить вопрос о мировых судьях в Англии и в России «Learn more about *magistrate* in England and *мировой судья* in Russia» и узнают, что мировые судьи в России, в отличие от английских[2], получают зарплату и должны иметь высшее юридическое образование, стаж работы по юридической специальности не менее 5 лет. Они должны сдать квалификационный экзамен и получить рекомендацию квалификационной комиссии и т.д. Таким образом, концепты *мировой судья* в России и *magistrate* в Англии не совпадают, поэтому переводить слово *magistrate* стоит, скорее всего, как «магистрат». Слова *barrister, solicitor, coroner, magistrate* с переводческой точки зрения относятся к явлению лексической или терминологической безэквивалентности. Юридические термины, безусловно, содержат лингвокультурологический компонент, так как неизбежно отражают историю правовой системы, правовые традиции и культуру народа.

3. В качестве следующего примера приведем опыт работы с именными словосочетаниями-номенами, такими как *National Crime Agency, Serious Fraud Office, Consumer Protection Act, Drug Trafficking Offence Act, Water Services Regulation Authority, Bus Services Act*. Подобные словосочетания, являющиеся названиями организаций и законов, представляют определенные трудности для российских студентов. Незнание особенностей формирования таких словосочетаний в английском языке и их перевода на русский язык ведёт к ошибкам в переводе, как, например: *Национальное агентство по преступности; Серьезный отдел мошенничества; Акт защиты потребителей; Преступление, связанное с незаконным оборотом наркотиков; Орган регулирования водных услуг; Акт по автобусным услугам.*

Студентам необходимо объяснить, что в английском языке есть словосочетания, состоящие из ряда существительных (иногда с добавлением прилагательных), между которыми нет привычных формальных способов связи – предлогов, а есть многообразные внутренние смысловые связи, в которых нужно разобраться для правильного понимания и перевода таких словосочетаний на русский язык. Важно, на наш взгляд, оповестить студентов о том, что английский и русский языки относятся к разным типам языков: английский – к аналитическим, а русский – к синтетическим. Синтетические языки образуют смысловые связи между словами с помощью приставок, окончаний и суффиксов. Существительные, глаголы и прилагательные в таких языках изменяются по родам числам и падежам и, как следствие, имеют огромное количество форм одного и того же слова. Благодаря этому смысл предложения сохраняется практически вне зависимости от того, в какой последовательности будут стоять слова в предложении. В аналитическом же языке на первое место выходит порядок слов, который позволяет увидеть смысловую зависимость слов друг от друга. Нюансов в аналитических и синтетических языках намного больше, но если студенты запомнят хотя бы эти особенности, то в дальнейшем им будет проще разобраться в длинных и сложных атрибутивных конструкциях. На первый взгляд может показаться, что студентам неязыковых специальностей нет необходимости знать о типологических особенностях родного и изучаемого языка. Однако по опыту можно сказать, что, во-первых, эта ин-

[1] There are about 30,000 magistrates (Justices of the Peace or JPs), who judge cases in the lower court. They are usually unpaid and have no formal legal qualifications, but they are respectable people who are given some training.

[2] Magistrates are unpaid volunteers but they may receive certain allowances to cover travelling expenses and subsistence.

формация вызывает у студентов неподдельный интерес, и во-вторых, меняет вектор в их размышлениях об изучаемом языке и в их языковой практике.

4. Говоря о лингвокультурологическом аспекте изучения языка, невозможно обойти стороной такой благодатный материал, как пословицы и поговорки. Студентам предлагается список пословиц о праве с заданием изучить их, выбрать одну и прокомментировать. Study English proverbs and sayings about law, choose one and comment upon it:

- Money comes first, and then the law.
- Law grinds the poor, and the rich men rule the law.
- Laws are like cobwebs which may catch small flies but let wasps and hornets break through.
- New lords, new laws.
- Might is right.

В качестве продолжения предлагается задание найти русские пословицы и высказывания о праве, сравнить их с английскими и прокомментировать: «Find Russian proverbs and sayings about law, compare them with English ones and comment upon them». Речь чаще всего идет о таких пословицах, как: *Закон – дышло: куда хочешь, туда и воротишь. Все бы законы потонули, да и судей бы перетопили. Нужда закона не знает, а через шагает. Законы святы, да законники (или: судьи) супостаты (= злодеи, недруги). Не бойся закона, бойся судьи. Законы – миротворцы, да законники – крючкотворцы. Что мне законы, коли (были бы) судьи знакомы.*

5. Лингвокультурологический подход к преподаванию иностранного языка имеет также дело со стереотипами, существующими в сознании носителей языка, в идеальном варианте – с возможностью их проанализировать, взглянуть критически и обсудить [13]. В завершение изучения темы «Legal profession» студентам предлагается небольшая аналитическая работа «Stereotypes about Lawyers». Студенты знакомятся с отрывком из статьи «The popular image of the lawyer in the minds of native speakers of English and Russian» [12]. Из текста статьи студенты узнают о том, что высказывания и шутки о юристах на английском языке отражают стереотипный образ представителя этой профессии, существующий в сознании носителей британской и американской культур. Рисуемый образ передает отношение к юристам, адвокатам как к хитрым, изворотливым, жадным, думающим только о деньгах и собственной выгоде людям. Их сравнивают с ворами, акулами, змеями, монстрами[3].

Студенты должны изучить отрывок из статьи, проанализировать его, подумать, какие шутки о юристах и адвокатах есть в русском языке, характерно ли русскому менталитету подобное восприятие юридической профессии. Студентам необходимо представить выводы не только на основе своих представлений, но и на основе опроса родных и знакомых.

В заключение подчеркнем тот факт, что включение лингвокультурологических «задачек» в курс изучения английского языка в вузе ведет к повышению мотивации студентов, расширяет их кругозор и развивает способность видеть за словами более глубокий смысл (навык, важный для будущих юристов, но, впрочем, не только для них). Найти возможности для внедрения лингвокультурологического подхода – несложная задача для преподавателя. Достаточно внимательно взглянуть на материал курса. В перспективе нашей работы лежит публикация учебного пособия с интегрированными лингвокультурологическими заданиями по дисциплине «Английский в сфере юриспруденции».

[3]A lawyer with a briefcase can steal more than a thousand men with guns… The first thing we do, let's kill all the lawyers…
Hear about the lawyer who fell into a pack of sharks? The sharks refused to attack out of professional courtesy…

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алефиренко, Н.Ф.* Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка [Электронный ресурс] / Н.Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 224 с. – Режим доступа: http://www.nnre.ru/kulturologija/lingvokulturologija_cennostno_smyslovoe_prostranstvo_jazyka_uchebnoe_posobie/p5.php#metkadoc2 (дата обращения: 15.08.2018).

2. *Альмяшова, Л.В.* Формирование лингвокультурологических компетенций студентов нелингвистического вуза / Л.В. Альмяшова, Л.Д. Овчерук // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 1 – С. 92–94.

3. *Верещагин, Е.М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.Г. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 246 с.

4. *Верещагин, Е.М.* Лингвострановедческая теория слова / Е.Г. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1980. – 320 с.

5. *Егорова, Т.Н.* Лингвокультурологический аспект в обучении иностранным языкам студентов младших курсов неязыкового вуза / Т.Н. Егорова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 63 (2). – С. 71–73.

6. *Ибрагимова, К.Г.* К проблеме передачи лингвокультурного компонента юридических терминов при переводе (на материале американской правовой терминологии) / К.Г. Ибрагимова // Вестник МГОУ. – 2016. – № 4. – С. 119–128. – (Серия: Лингвистика).

7. *Королёва, Г.А.* Актуальность использования лингвострановедческого аспекта в обучении английскому языку [Электронный ресурс] / Г.А. Королева // Концепт. – Электрон. журн. – 2017. – № 8. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2017/470102.htm (дата обращения: 15.08.2018).

8. *Котова, Г.В.* Культурологические знания как элемент содержания частной методики преподавания иностранных языков в вузе МВД / Г.В. Котова // Язык как культура: мосты между Европой и Азией : сб. науч. ст. по материалам междунар. лингвокультурологического форума

(15–18 сент. 2009 г.). – Хабаровск : Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2009. – С. 319–327.

9. *Назаренко, Т.Ю.* Лингвострановедческий аспект преподавания английского языка в техническом вузе [Электронный ресурс] / Т.Ю. Назаренко // Концепт. – Электрон. журн. – 2013. – № 01. – Режим доступа: http://e-koncept.ru/2013/13022.htm (дата обращения: 10.07.2018).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки РФ от 1 декабря 2016 г. № 1511. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301_B_15062018.pdf. (дата обращения: 06.09.2018).

11. *Сысоева, И.А.* Обучение студентов-юристов интерпретации англоязычных правовых концептов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сысоева Ирина Александровна. – М., 2009. – 18 с.

12. *Ушакова, И.Б.* The popular image of the lawyer in the minds of native speakers of English and Russian / И.Б. Ушакова // Обучение английскому языку: от глобализации к культурному многообразию : сб. ст. по материалам междунар. конф. – Хабаровск : Изд-во Дальневост. гос. гуманит. ун-та, 2011. – С. 333–338.

13. *Хьютон, С.* Управление стереотипами в межкультурной коммуникации / С. Хьютон // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2009. – № 1 (21). – С. 29–32.

14. *Brooks, N.* Culture in the classroom / N. Brooks // Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching. / J.M. Valdes (ed) – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – P. 123–128.

15. *Fu, Bo.* Learners' Cultural Awareness in College English Teaching / Bo Fu, Song Yinqiu, Yunxi Wang. – 2015. – URL: https://www.atlantis-press.com/proceedings/msetasse-15/25843670 (accessed: 10.08.2018).

16. *Kramsch, C.* Context and culture in language teaching (2nd ed.) / C. Kramsch. – Oxford : Oxford University Press, 1993. – 295 p.

17. *Krasner, I.* The role of culture in language teaching / I. Krasner // Dialogue on Language Instruction. – 1999. – № 13 (1–2). – P. 79–88.

18. *Pilipchuk, S.* Sociocultural component as one of the major goals of the EFL curriculum / S. Pilipchuk // Linguistics and Cross-Cultural Communication: Present, Past and Future. Лингвистика и межкультурная коммуникация: история, современность, перспективы : сб. науч. ст. междунар. науч. конф. – Хабаровск : ХГПУ, 2004. – P. 225–231.

19. *Potekhina, E.* Cultural Content in School Textbooks of English / E. Potekhina, M. Rassokha // Объединяясь профессионально по вопросам преподавания английского языка в Азии: На пути к совершенству : материалы междунар. конф., посвящ. проблемам лингвистики, преподавания иностранного языка и культуры (Владивосток, 30 июня – 2 июля 2016 г.). – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2016. – С. 125–129.

20. *Rassokha, M.* Getting Students' Home Culture into the English Classroom / M. Rassokha // Объединяясь профессионально по вопросам преподавания английского языка в Азии: На пути к совершенству : материалы междунар. конф., посвящ. проблемам лингвистики, преподавания иностранного языка и культуры (Владивосток, 30 июня – 2 июля 2016 г.). – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2016. – С. 134–139.

21. *Tomalin, B.* Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 159 p.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-166-170

ВНЕДРЕНИЕ ИНСТРУМЕНТОВ ПЕДАГОГИКИ УДИВЛЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

П.А. Степичев

Педагогика удивления – новая концепция, основанная на идее, что истинное обучение начинается с удивления, которое выступает базовой эмоцией, запускающей мотивацию на усвоение новых знаний и умений. Описываемая система особенно востребована в процессе обучения школьников, так как учитывает их потребности и отвечает их ожиданиям. Источниками удивления на уроке могут выступать факты, методы, обучающая среда, а также ситуация успеха, связанная с тем, что ученики начинают результативно делать то, что ранее не умели. Статья описывает методы и инструменты, которые могут быть применены на уроке английского языка. Мы убеждены, что каждый учитель может в рамках педагогики удивления внедрять собственное содержание, формы и методы, актуальные для преподаваемого предмета.

Ключевые слова: педагогика удивления, образование, потенциал, мотивация, творчество, обучение английскому языку.

INCORPORATING SURPRISE PEDAGOGY METHODS AND TECHNIQUES INTO THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

P.A. Stepichev

Surprise Pedagogy is a new concept based on the idea that true learning starts with surprise as the basic emotion to trigger motivation for acquiring new knowledge and skills. This framework can be especially relevant when teaching secondary school children as it addresses their needs and meets their expectations. The sources of surprise at the lesson are facts, methods, learning environment and students' sense of achievement. The article describes methods and tools that can be used at the English language lesson. We believe that every teacher can contribute methods and techniques relevant to the subject he or she teaches to Surprise Pedagogy.

Key words: Surprise Pedagogy, education, potential, motivation, creativity, teaching English language.

Современная школа на сегодняшний день столкнулась с целым рядом проблем системного характера, для решения которых необходимы как практические инструменты, так и обновленная теоретическая база, учитывающая происходящие изменения и готовая на них реагировать. Суть существующих проблем в том, что все более проявляется противоречие между растущим объемом знаний и девальвацией их ценности. Когда все учебные задачи можно решить с помощью информационных ресурсов сети Интернет, учителю становится все труднее убедить обучающихся думать самостоятельно. В условиях всеобщей доступности информации именно способность учителя подать материал через эмоциональную сферу ученика, придать фактам и закономерностям, существующим в преподаваемом предмете, человеческое начало будет являться определяющей в профессии. В условиях переизбытка информации, равно как и в условиях ее недостатка роль личности учителя будет только расти. Технологии, как и в любой сфере жизнедеятельности, будут брать на себя более стандартизированную работу, а творческое начало все равно остается у специалиста. Поэтому особую актуальность приобретает готовность учителя работать в новых условиях и его направленность на творчество [1]. Приходится признать, что на сегодняшний день наблюдается кризис педагогики знаний, построенной на передаче от учителя к ученику набора фактов, идей и теорий по той или иной дисциплине. Возможным решением могла бы стать педагогика удивления, в основе которой лежит идея о том, что первым шагом к познанию может быть удивление фактом, методом, учебной средой и собственным потенциалом.

Мы определяем педагогику удивления как особое направление педагогики, описывающее систему методов и приемов обучения и воспитания, основанных на когнитивной эмоции удивления, и опирающееся на принципы природосообразности, активности, проблемности, свободы творчества [7]. Удивление как реакция на новое показывает небезразличное отношение к информации. Любознательность и способность удивляться расширяют гори-

Степичев Петр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, исполнительный директор Национальной ассоциации преподавателей английского языка (г. Москва).

Stepichev Peter A. – Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Executive Director for the National Association of Teachers of English (Moscow).

E-mail: teacherstepichev@narod.ru

© Степичев П.А., 2019

зонт видения и дают возможность решать задачи на метапредметном уровне, пропуская информацию через призму личностного восприятия [4]. В этом смысле педагогика удивления продолжает идеи гуманистической педагогики. Переход от педагогики знаний к педагогике удивления представляется нам целесообразным и своевременным.

В современной педагогике потенциал эмоции удивления во многом не раскрыт. Актуальных исследований в этой области недостаточно, не разработана соответствующая методика преподавания по отдельным отраслям знаний и учебным дисциплинам. В то же время собственный опыт работы и отзывы коллег, использующих авторскую систему обучения после прохождения нашего курса повышения квалификации [2], мастер-классов [5] и «методических чаепитий» [3], показывает, что именно удивление может послужить основой для успешного решения задач, стоящих перед современной системой образования и перед конкретным учителем на уроке.

Мы выделяем следующие источники удивления на уроке: удивление фактом, удивление методом, удивление обучающей средой и удивление собственными силами.

Источником удивления фактом является сама учебная дисциплина. Удивление вызывают факты, которые являются новыми и личностно значимыми для обучающегося. Интересные факты мотивируют обучающихся к дальнейшему самостоятельному поиску.

Убеждены, что любой предмет может быть преподнесен как совокупность интересных фактов и их взаимосвязей. Применительно к английскому языку можно опираться на факты как самого языка, так и культуры его носителей, а также искать любопытные факты в других областях, описанных на английском языке. Удивление обычно вызывают неожиданные для обучающихся факты. Например, у учеников вызывает удивление тот факт, что слово Bounty, известное как название шоколадного батончика, также имеет значение «вознаграждение», а слово Vanish, известное как марка бытовой химии, также означает «исчезать». Также удивление вызывает явление конверсии, когда слово «husband» как существительное все знают как «муж», а оказывается, что оно еще означает «заботиться» и «управлять». Эти факты мотивируют обучающихся к дальнейшему самостоятельному поиску подобных слов и их переводу. Таким образом, изменяется вектор активности на уроке: не учитель спрашивает слова, а ученики приходят к учителю и задают ему вопросы. Мы одновременно добиваемся и повышения мотивации к изучению новых слов, и предметных результатов – увеличения словарного запаса школьников. Итак, источником удивления фактом является учебная дисциплина. Этот пример наглядно демонстрирует, что добровольно и осознанно заданный вопрос со стороны ученика в педагогике удивления ценится выше, чем правильные ответы на вопросы учителя. Главный вопрос на уроке – не тот, на который ты ответил, а тот, который ты задал.

Второй источник удивления – удивление методом. Источником удивления методом является сам учитель. Восприятие учебного предмета во многом зависит от того, какими педагогическими технологиями и приемами пользуется учитель, на какие методические решения опирается, какими принципами руководствуется, отбирая содержание, формы, методы и средства обучения. То, как учитель представляет материал, его методический инструментарий и используемые педагогические технологии могут вызывать удивление, даже если преподаваемые факты или область знаний сама по себе не способны удивить учеников.

У учителя английского языка есть целый набор инструментов, который можно использовать, чтобы вызвать удивление и дальнейший устойчивый интерес к предмету. В качестве примера приведем разработанные нами средства обучения: грамматическую кружку, грамматический пальчиковый конструктор, ГрамИК, учебные настольные игры.

Рекомендуемый порядок использования авторских средств обучения видится следующим: 1) представление материала на грамматической кружке, изготовление кружки учениками под руководством учителя с использованием авторской наклейки; 2) использование грамматического пальчикового конструктора «Грамчатки» для дополнительного ассоциативного запоминания правила и введения новых элементов по сравнению с грамматической кружкой; 3) закрепление материала средствами классического ГрамИКа, выполнение заданий к ГрамИКу, организация грамматических дуэлей между учениками с использованием двух одинаковых моделей ГрамИКа; 4) игра Grammar Puzzle для дальнейшего закрепления материала с небольшим усложнением; 5) использование 3D ГрамИКа для составления более сложных предложений, а также для постепенного замещения предустановленной структуры классического ГрамИКа панелями 3D ГрамИКа, которые нужно самостоятельно расставлять в правильном порядке; 6) игра «Конструктор предложений» (начиная с базового набора карточек и завершая полной учебной колодой) для закрепления материала в ситуации свободного комбинирования элементов (структура не задана); 7) игра «Дидактический грамматический морской бой» для контроля приобретенных навыков. Во время игры учитель отмечает верные и ошибочные ответы учеников, определяя трудности с целью возможного возвращения к тем или иным средствам обучения для повторного закрепления.

Идея грамматической кружки, реализованной в продукте «Наклейка на грамматическую кружку», заключается в том, что слова расположены таким образом, что при наливании в нее контрастной жидкости (например, сока) подсвечиваются предложения разного типа. На первом уровне (строчка снизу) – это глаголы в повелительном наклонении, затем – утвердительные предложения, следующий уровень – общие вопросы, и, наконец, полная кружка – это специальные вопросы. С помощью такой кружки возможно составление более тысячи предложений за счет комбинации элементов.

Идея грамматического пальчикового конструктора «Грамчатки» заключается в том, что мы предлагаем сопоставить пальцы членам предложения и надевать на каждый палец специальный напальчник с прикрепленным к нему словом. Комбинация из 12 напальчников, на каждом из которых по два слова, дает около тысячи предложений. Это вызывает удивление и интерес, побуждает составлять все новые предложения.

Модель грамматического исследовательского кубика «ГрамИК» (патент 140112) представляет собой четыре вращающихся кубика, соединенных общим стержнем. Особенность конструкции классического ГрамИКа позволяет перевести с русского на английский 364 предложения разного типа, включая повелительные предложения, утвердительные предложения в настоящем времени, общие и специальные вопросы в настоящем, прошедшем и будущем времени [6]. При этом с введением в действие каждого нового элемента растет количество комбинаций предложений, которые можно построить с помощью модели. Следует особо отметить, что при построении любого из предложений на одной из граней на других гранях также получаются грамматически правильные предложения. Это особенно важно для тех обучающихся, которые при столкновении с иностранным языком боятся сделать ошибку, чувствуют тревожность и стараются избежать критики свой адрес.

Аналогичный эффект достигается при использовании игры Grammar Puzzle, основанной на идее свободного целенаправленного комбинирования элементов для создания предложений в соревновании с другими участниками игры. В процессе такого комбинирования ученики видят практический результат от применения новых знаний и правил, проявляют свои творческие качества и приобретают грамматические навыки, необходимые для свободного общения на иностранном языке [6].

Учебные карты «Конструктор предложений» – это обучающая игра на запоминание правил составления различных типов английских предложений. В игровом наборе представлены вопросительные слова, вспомогательные глаголы, существительные, местоимения, смысловые глаголы, модальные глаголы, карточки «not» для отрицательных предложений и карточки со знаком звездочки (*), которая может заменить любое слово. Цель игры: научиться составлять различные типы английских предложений. Количество игроков: от 2 до 15 человек.

При создании авторских средств обучения мы опирались на разработанную нами концепцию дидактизации. Дидактизация – это прием создания средства обучения из набора инструментов и объектов, не имеющих к процессу обучения непосредственного отношения. Иными словами, дидактизация – это процесс творческого преобразования объекта действительности в средство обучения. Выбор объекта дидактизации зависит от целей и задач урока, педагогического опыта учителя, уровня развития направленности учителя на творчество, условий обучения, возраста обучающихся. Дидактизация может происходить спонтанно или запланированно, продукт дидактизации может быть использован для конкретного урока или масштабирован и превращен в универсальное средство обучения. Эффективность дидактизации зависит от целого ряда обстоятельств, в частности от интереса учеников к объекту дидактизации, доступности выявленных учителем ассоциативных связей для понимания обучающимися целевой группы, потенциала вовлечения объекта дидактизации в учебный процесс, характера взаимодействия обучающихся и средства обучения, полученного в результате дидактизации.

В случае удачно выбранного объекта дидактизации происходит ситуация, известная в психолого-педагогической литературе как эффект изоляции. Суть этого явления в том, что эффективность запоминания материала, связанного с объектом, выделяющимся из ряда других, многократно повышается. Так, мы быстрее запоминаем слово, написанное ярким цветом, если остальные слова даны, например, черным; нам легче запомнить одну букву в ряду цифр или одну цифру, которая неожиданно встречается в ряду букв. Эффект изоляции проявляется, когда один из предъявляемых стимулов отличается от других стимулов или когда демонстрируемый стимул отличается от существующего опыта, от тех образов и моделей, которые подсказывает нам память. Примерами дидактизации на уроке английского языка, запускающими эффект изоляции, являются такие авторские методические пособия, как грамматическая кружка и грамматические перчатки. С одной стороны, кружка или перчатки выделяются как нетрадиционные формы обучения на фоне классического учебника и рабочей тетради. С другой стороны, такая форма представления материала выходит за рамки ученического опыта, является для обучающихся необычной по сравнению с их опытом изучения грамматики с помощью таб-

лиц и схем. Следует особо отметить, что прием дидактизации не узкоспециальный, разработанный только для учителей английского языка. Он является общепедагогическим приемом и может быть востребован преподавателями любых предметов на любом уровне и с любым возрастом.

Третий источник удивления – образовательная среда, в которую попадает обучающийся, приходя на урок. Учебный класс – это первое впечатление обучающегося о предмете. Необходимо создать такие элементы обучающей среды, которые бы вызвали реакцию удивления и в конечном итоге породили бы вопрос. В контексте педагогики удивления именно обучающийся, а не учитель, становится источником вопросов, задающий вопросы активный преподаватель сменяется инициативным интересующимся учеником.

Четвертый источник удивления – собственный потенциал обучающегося. Через удивление собственными силами приходит осознание своих возможностей и желание вкладывать в изучение предмета силы и время. Известно высказывание В.А. Сухомлинского, точно отражающее эту мысль: «Провести человека через детство и отрочество по пути изумления собственными силами – в этом кроется наша педагогическая мудрость. Там, где есть изумление и восторг, есть и неудовлетворенность. Человек безграничен в своих стремлениях, и чем выше становится уровень его притязаний, тем глубже испытывает он недовольство достигнутым. В этом чувстве заложен тот, кажущийся крошечным стимул, который открывает перед человеком понимание того, что надо, трудно и хорошо – из одного корня» [9: с. 160]. Удивление собственными силами происходит в процессе преодоления трудности, решения задачи на пределе собственных возможностей. Источником удивления собственными силами является сам обучающийся.

Удивление собственными силами происходит в процессе решения учебной задачи на пределе собственных возможностей. Учитель может предложить ученикам инструменты, использование которых позволяет решать задачи, прежде им недоступные. Важную роль играет и то, как сформулирована задача. Можно предложить запомнить правило и закрепить его в упражнениях, но лучше, чтобы в формулировке звучала конкретная осязаемая цель. Например, с помощью нашей модели ГрамИК можно составить 364 предложения. В начале занятия мы переводим 16 слов на гранях ГрамИКа. Затем происходит грамматическая дуэль – игра, при которой участники должны набрать на модели предложение быстрее своих соперников. В процессе игры грамматическая конструкция фактически находится в руках играющего, закрепляется четкая ассоциативная связь между количеством элементов модели и необходимым количеством слов в английском предложении. Аналогично можно играть с помощью деревянного магнитного ГрамИКа, который добавляет еще больше эмоции удивления в процесс игры, так как предложения составляются с закрытыми глазами.

Во всех этих примерах грамматическое правило подается не как набор фактов для запоминания, а как инструмент для решения практической задачи. Проблема классического школьного образования заключается в том, что правила нередко воспринимаются как повинность, что-то навязанное учителем. Между тем правило – это набор возможностей. Знание правил, в том числе в грамматике, открывает перед людьми доступ к определенным действиям. Так, мы не можем попросить что-то в отеле, если не знаем, как образуется повелительное наклонение. Таким образом, выученное правило – это окно, открывающееся на целый мир. Такой подход сам по себе удивляет учеников, дает им новый угол зрения на изучаемый предмет и на жизнь в целом.

В то же время педагогика удивления шире рамок одного предмета. Наша перспективная задача – охватить педагогикой удивления все школьные предметы, пригласить к дискуссии и разработке конкретных технологий всех учителей школы. Наиболее понятной, помимо английского, эта задача представляется в предметах естественно-научного цикла (биология, химия, физика), также можно представить использование педагогики удивления филологами, преподавателями любых иностранных языков.

Потенциал педагогики удивления может проявиться при организации научно-исследовательской деятельности обучающихся на уроке или в рамках факультативной работы. Работая в жюри конкурсов Ассоциации учителей английского языка Москвы и Московской области, мы можем отметить, что наиболее яркие исследования получаются у учеников, которые начали свою работу с удивления, любопытства, правильно заданного учителем или сформулированного самой жизненной ситуацией вопроса. В исследовании удивление фактом, методами и собственными силами также правомерно, как и в педагогике. И ведь действительно настоящее открытие чаще всего начинается и завершается удивлением, эта эмоция говорит об искренности такого исследования и его реальной новизне.

В.А. Сухомлинский подчеркивает: «Очень важно, чтобы первым изумлением, первым откровением, пережитым человеком, была мысль: это сделал я своими собственными усилиями, этого достиг я своим разумом» [9: с. 166]. Разработанная нами модель ГрамИК и другие игры могут быть одними из тех инструментов, которые позволят в практиче-

ской плоскости решить задачу, сформулированную В.А. Сухомлинским.

Принять педагогику удивления может тот учитель, который сам способен удивляться окружающему миру и своим ученикам. Такой учитель может быть интересен одаренному ученику как наставник. Современные исследователи образования отмечают, что оно уже давно вышло из внутриведомственных рамок и в решении его проблем сегодня заинтересован каждый [8]. Нам видится, что педагогика удивления могла бы стать одним из инструментов, объединяющих учителя, ученика и родителей в единой развивающей среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бакланова, Н.К.* Формирование направленности учителя на профессиональное творчество / Н.К. Бакланова, П.А. Степичев // Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института. – 2010. – Т. 8. – С.101–105.

2. *Боброва, Ю.В*. Грамматический пальчиковый интеллектуальный конструктор «Грамчатки» и запатентованная разработка ГрамИК Степичева П.А. как средство развития коммуникативных навыков учащихся / Ю.В. Боброва // Аспирант и соискатель. – 2016. – № 4. – С.93–96.

3. *Дербариндикер, А.И.* Игровые технологии Степичева П.А. в клубе общения на английском языке / А.И. Дербариндикер // Вопросы гуманитарных наук. – 2012. – № 2. – С. 43–46.

4. *Ермакова, О.Д.* Опыт формирования направленности учащихся на творчество на занятии иностранным языком в школе и вузе / О.Д. Ермакова, Т.Р. Николаева, П.А. Степичев // Вопросы гуманитарных наук. – 2012. – № 2. – С. 65–70.

5. *Назарян, К.С.* Опыт использования игровых технологий П.А. Степичева для эффективного достижения предметных и метапредметных результатов по ФГОС / К.С. Назарян // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XLVIII Междунар. науч.-практ. конф. – М. : Интернаука, 2016. – № 3 (48). – Ч. 1. – С. 57–60.

6. *Новикова, Ю.Б.* Дидактические игры на уроках английского языка / Ю.Б. Новикова, П.А. Степичев // Социосфера. – 2015. – № 4. – С. 114–116.

7. *Степичев, П.А.* Игровые технологии моделирования английских предложений / П.А. Степичев // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 81–83.

8. *Суходимцева, А.П.* Условия овладения педагогами системы общего образования современными технологиями / А.П. Суходимцева // Опыт, проблемы и перспективы реализации современных педагогических технологий в системе образования : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. (РФ, Архангельск, ГБОУ СПО Архангельской области «Архангельский индустриально-педагогический колледж», 13.03.2015). В 2 ч. Ч. 1. – Архангельск : КИРА, 2015. – С. 193–199.

9. *Сухомлинский, В.А.* Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / авт.-сост. О.В. Сухомлинская. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-171-178

ГЛОБАЛЬНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

И.Н. Хохлова

Язык, будучи важнейшим средством коммуникации, как общественное явление подвергается постоянным изменениям под воздействием социально-политических событий и испытывает влияние других языков. Язык – необходимое условие существования и развития человеческого общества, которое является элементом духовной культуры и представляет собой совокупность знаков для вербализации мысли. Без языка человеческое общение невозможно, а без общения не может быть и общества, тем самым – и человека. Современные тенденции развития глобальной межкультурной и межъязыковой коммуникации привели к повышенному интересу лингвистов к проблемам диалога культур и языков. В статье рассматриваются проблемы национального варианта английского языка в Юго-Восточной Азии. Английский язык стал языком-посредником во многих регионах мира. Особое внимание уделено будущему английского языка в этом регионе.

Ключевые слова: глобальный английский, вариант, межкультурная коммуникация, язык-посредник, пиджин.

GLOBAL ENGLISH: ENGLISH IN SOUTHEAST ASIA

I.N. Khokhlova

Any language, being a means of communication, undergoes constant changes under the influence of global social, political events, and other languages. Language is an essential part of human society existence and development. There is no society without language. Modern tendencies of global cross-cultural and cross-linguistic communication arose great interest to the problem of the dialogue "culture vs. language". The article deals with the problem of the English language regional varieties in South-Eastern Asia, as the English language has become a lingua franca in many regions of the world. Special attention is given to the future of the English language in South-Eastern Asia.

***Key words*:** global English, regional variety, cross-cultural communication, lingua franca, pidgin.

С момента своего возникновения на маленьком острове на Севере Европы английский язык превратился в самый значимый язык международного общения во всем мире. Сегодня английский язык продолжает считаться «западным» языком только по историческому и географическому происхождению. В своем новом качестве английский язык постепенно отходит от своих западных «корней» и признается людьми в других частях планеты как их собственный язык. Этот новый статус английского языка вызвал оживленную дискуссию относительно определения лингвистических и социально-политических факторов, способствующих становлению английского языка как международного. В связи с этим возникает вопрос: можно ли сегодня говорить о едином английском языке? Движение «World Englishes», идейным вдохновителем которого является Б. Качру, условно подразделяет страны, где говорят на английском языке, на три концентрических круга:

- страны внутреннего круга, где английский язык используется как родной язык (English as a Native Language – ENL);
- страны внешнего круга, где английский язык используется как второй язык (English as a Second Language – ESL);
- страны расширяющегося круга, где английский язык используется как иностранный (English as a Foreign Language – EFL).

Представители этого движения выступают за развитие всех вариантов английского языка, независимо от того, в каком из концентрических кругов схемы Б. Качру они расположены, и независимо от того, где территориально в мире они находятся.

Когда речь идет об английском языке в плане глобальных терминов (международный английский, глобальный английский, мировой английский) или о других его описательных акронимах (национальный английский, второй английский, иностранный язык и т.д.), нельзя не заметить, что в любом из этих случаев английский язык используется как язык для более широкого общения (Language for Wider Communication – LWC) среди людей, которые не являются носителями языка, т.е. английский язык сегодня служит языком-посредником для всех людей в мире, говорящих на разных языках.

Хохлова Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, ректор Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский).

Khokhlova Irina Nikolaevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Rector of the Vitus Bering Kamchatka State University (Petropavlovsk-Kamchatsky).

E-mail: irisha.n.56@mail.ru

© Хохлова И.Н., 2019

Австралазия занимает необычную позицию среди всех регионов Азии (таблица), так как только здесь есть официальная признанная местная разновидность английского языка (или две, если разделить новозеландский английский и австралийский английский). С. Батлер говорит об австралийском английском: «Я не уверена, можно ли разделять такие местные разновидности английского языка, как сингапурский, малазийский и австралийский английский. Они сформировались одинаковым способом и развивались по одинаковым законам» [2].

Возможно, главная причина контраста в характеристике австралийского и новозеландского заключается в историческом характере британского влияния в этой части света. Сюда, в отличие от Южной и Юго-Восточной Азии, выходцы из Британии иммигрировали, а не прибыли доминировать, как это было на территории, например, США. Тем не менее они явно доминировали над местным населением. В 2008 г. премьер-министр Австралии произнес публичное покаяние за действия своих предшественников.

Таблица

Статус английского языка, исторические корни и число говорящих на английском языке в Азии

Country	Population	Native	ESL	Status of English	Background
		in thousands			
EAST ASIA					
Hong Kong	6706	1250	1860	Was official	British
China	1 236 914	–	–	NO	N/C
North Korea	21 234	–	–	NO	N/C
Japan	125 931	–	–	NO	N/C
Taiwan	21 908	–	–	NO	N/C
Mongolia	2578	–	–	NO	N/C
South Korea	46 416	–	–	NO	–
SOUTH ASIA					
Bangladesh	127 567	–	3100	Was official	British
Bhutan	1908	–	60	NO	British
India	984 003	320	37 000	Official	British
Maldives	290	–	–	Spoken	British
Nepal	23 698	–	5927	NO	British
Pakistan	135 135	–	16 000	Official	British
Sri Lanka	18 933	10	1850	Was official	British
SOUTHEAST ASIA					
Brunei	315	10	104	Spoken	British
Cambodia	11 339	–	–	NO	French
Indonesia	212 941	–	–	Spoken	Dutch
Laos	5 260	–	–	Spoken	French
Malaysia	20 932	375	5984	Spoken	British
Myanmar	47 305	–	–	NO	British
Philippines	77 725	15	36 400	Official	British, Spanish, US
Singapore	3490	300	1046	Official	British
Thailand	60 037	–	–	Spoken	N/C
Vietnam	76 236	–	–	Spoken	French
AUSTRALASIA					
Australia	18 613	15 316	2084	Spoken	British
New Zealand	3625	3396	150	Official	British
Papua New Guinea	4599	120	2800	Spoken	British
Guam	148	56	92	Spoken	US
Jamaica	2634	2400	50	Spoken	Spanish, British
Fiji	802	–	160	Official	US
Marshall Is	63	–	28	Official	US

Окончание таблицы

Country	Population	Native	ESL	Status of English	Background
		in thousands			
Micronesia	129	–	15	Official	US
Northern marianas	66	–	50	Spoken (ESL)	US
Palau	18	–	1630	Official	US
Samoa	224	–	–	Spoken	US
Solomon Is	441	–	–	Spoken	British
Nauru	10	–	9 400 000	Spoken	British
Kiribati	83	–	–	Official	British
Cook Is	19	–	–	Official	NZ (self-governing)
Vanuatu	185	–	–	Official	French + British

Основной поток иммигрантов из Великобритании, принесших с собой культуру Запада и язык, составили элиту населения Австралии и Новой Зеландии. Очень трудно назвать сформировавшийся вариант английского языка на этих территориях азиатским английским, потому что мы обычно не относим Австралию к Азии. А по сути, отличие австралийского и новозеландского вариантов от азиатских – в функциях: в Австралии и Новой Зеландии он стал национальным государственным языком, а в азиатских странах – региональным.

Австралийский английский, имея уже 200-летнюю историю, давно признан отличным как от американского, так и от британского английского. Сегодня практически каждый житель Австралии (98,6 %) говорит по-английски. Английский язык вытеснил свыше 200 туземных языков, на которых говорили аборигены до прибытия выходцев из Британии. Сегодня австралийский английский распадается на три основных подварианта: broad, general, cultivated. Это скорее социальные варианты, чем географические, так как «культивированный» вариант (cultivated) ассоциируется с социальной компетентностью владения английским языком элиты общества, а «широкий» (broad) – со вступлением во «взрослую» жизнь.

Кодификация австралийского английского как уникального варианта английского языка произошла относительно недавно. Первый словарь австралийского варианта английского языка "The Macquarie Dictionary" был издан лишь в 1981 г. (Сравните: «Словарь американского английского» (Webster`s US Dictionary) Н. Вебстера был опубликован еще в 1841 г.). До сих пор в обществе существует двойственное отношение к австралийскому варианту английского языка, который, по мнению Г. Гая, подвергается осмеянию и считается грубым, «...люди сомневаются в его целесообразности вообще и вместе с тем восхищаются как первозданным» [2]. С другой стороны, австралийский вариант английского языка является способом выражения национальной идентичности. В Австралии можно увидеть следы «лингвистической шизофрении», как и в других азиатских вариантах английского языка. Это свидетельствует о том, что проблема публичного «принятия» того или иного варианта английского языка меньше всего связана с территориальной отнесенностью или уровнем владения этим вариантом.

Если взглянуть на Новую Зеландию, то можно увидеть сходную демографическую ситуацию: 95 % населения говорит на английском языке как на первом и на языке народов маори как на втором. Иммиграция в Новую Зеландию, как в Австралию и другие страны южной части Тихого океана, была особенно интенсивной последние 50 лет прошлого века. Хотя на территории Новой Зеландии существуют определенные социальные и классовые различия, нельзя с легкостью перенести австралийскую социальную лингвистическую стратификацию на новозеландский английский. Новая Зеландия сегодня борется за свою независимость не только от британского английского, но и от соседнего с ним австралийского. Исследователи новозеландского английского пытаются распространить австралийскую парадигму "broad, general and cultivated" на новозеландский вариант английского языка, так как пока ничего более значимого не было предложено. По отношению к новозеландскому английскому можно также проследить признаки «лингвистической шизофрении» среди его носителей, принижение новозеландского английского по сравнению с RP (Received Pronunciation) происходит уже длительное время и до сих пор часто встречается в СМИ, в то время как RP все еще считается престижным вариантом. Следует отметить, что существует достаточно сильное направление – в обратную сторону.

Третья основная часть Австралазии – это острова Тихого океана (Микронезия, Меланезия, Полинезия, куда также можно отнести Гавайи и остров Пасхи, хотя бы по общекультурному признаку).

Лингвистическое разнообразие этой части света довольно впечатляюще – около 1400 из 7000 всех мировых языков приходятся на данную территорию. Этому есть логическое историческое объяснение – большинство островов в этой части Тихого океана сначала были колонизированы европейцами (иногда представителями сразу несколько стран), затем Японией. Сегодня эти территории имеют дюжины пиджинов и креольских языков, которые развивались как торговые и контактные языки. Самые известные из них сегодня – гавайский пиджин или креольский английский Гавайских островов (Hawaii Pidgin/Creole English), а также ток-писин (Tok Pisin) в Папуа Новой Гвинее.

Официальным языком большинства островов южной части Тихого океана все же является английский язык, за исключением Французской Полинезии и Новой Каледонии, где официальным языком является французский. Здесь каждая маленькая нация использует английский язык как второй, и, таким образом, эти страны находятся во внешнем круге. Существует строгое разделение сфер употребления между английским языком, местными пиджинами и креольскими языками. Отношение к пиджинам и креольским языкам часто негативное, особенно со стороны европейцев. Само население иногда «разрывается» между экономическим преимуществом стандартного варианта и ощущением комфорта использования своей родной речи. В настоящее время гавайский креол объявлен официальным соязыком страны. Примером негативного отношения к родному языку может быть описанная в гавайских СМИ еще в 1987 г. попытка Гавайского совета по образованию запретить гавайский креольский английский в школах. Такое решение вызвало бурную дискуссию и протесты со стороны родителей и учителей. Опрос же самих студентов снова показал двоякое отношение к английскому языку: ответы студентов варьировались от заявлений «пиджин английский порождает неграмотность», «правильный английский откроет нам все двери» до утверждения «мы сами должны сделать гавайский английский непохожим ни на что в США». В настоящее время предпринимаются попытки стереть противоречия между пиджинами и стандартным английским в этих странах. Например, английский язык Папуа Новой Гвинеи начинает получать академическое признание как новая разновидность английского языка, которая включает в себя фонетические и синтаксические структуры креольского языка Tok Pisin.

Английский язык в Восточной Азии (Япония, Китай, Корея, Гонконг, Монголия)

Этот регион Азии, который находится далеко от Великобритании не только географически, но и лингвистически, иногда называют Дальним Востоком. Так как эта часть Азии в первую очередь была колонизирована Японией, а не странами Запада, то английский язык в странах Восточной Азии, кроме Гонконга, всегда использовался только как иностранный язык. Такая лингвистическая политика проводилась правительствами этих государств на протяжении долгого времени. Однако сегодня лингвистическая ситуация в этом регионе начала меняться. Корея, например, ввела изучение английского языка в начальной школе с 1998 г., Япония – с 2002 г. Однако в Японии нет обязательного изучения английского языка в младшей школе.

Некоторые ученые в этих странах требуют придать английскому языку официальный статус для того, чтобы ускорить процессы интернационализации. Пока еще студенты стран Восточной Азии не показывают таких хороших результатов на экзаменах TOEFL, как это делают их сверстники стран Южной и Юго-Восточной Азии. Это объясняется следующими факторами:

- в стране практически нет возможности использовать английский язык за пределами школы (т.е. у английского языка в стране нет статуса второго языка);
- существует большая разница между английским языком и родными языками;
- при подготовке к тестам типа TOEFL особое внимание уделяется технологии его сдачи, а не таким видам речевой деятельности, как письмо, чтение, грамматика, говорение. Сдать тест TOEFL в этих странах – значит быть успешным.

Английский язык в странах Восточной Азии изучается как иностранный не во всех учебных заведениях, поэтому даже те студенты, которые изучают английский язык годами, иногда затрудняются определить значимость английского языка в их собственной жизни.

Английский язык в Гонконге

Только одна цитата из интервью Г. Уиз для журнала "Far Eastern Economic Review" четко определяет место английского языка в Гонконге: «Английский язык больше не является колониальным языком. Это средство, при помощи которого мы общаемся с миром и друг с другом». Гонконг в Юго-Восточной Азии занимает особое положение. До 1997 г. он был британской колонией (дольше, чем другие страны Азии), и английский язык всегда занимал доминирующее положение и имел официальный статус. В 1997 г. вновь созданный Гонконгский специальный административно-региональный департамент по образованию объявил, что языком обучения в большинстве средних школ будет китайский (мандаринский) язык, что вызвало противоречивое отношение, особенно среди родителей, которые утверждали, что политика правительства несостоятельна и асоциальна. Действительно, по-

добные действия демонстрировали пример «лингвистической шизофрении» по-гонконгски. Эта территория в Азии была деколонизирована последней, и она одна единственная выбрала политику не независимого правления, а предпочла политику, давно устоявшуюся в государстве. Можно утверждать, что один вид колониализма сменил другой, и политику сокращения школ с английским языком можно рассматривать не как национализм, а как империализм. Все последующие правительства Гонконга продолжают поддерживать китайский язык как единственно возможный язык преподавания в школах, так как преимущество в преподавании предметов на родном языке заключается в следующем:

- преподавание на родном языке оказывает положительное влияние на результаты обучения;
- большинство студентов предпочитают учиться на родном языке;
- студенты, обучающиеся на родном языке, обычно успевают лучше, чем их сверстники, которые обучаются на английском языке;
- студенты, обучающиеся в средней школе на китайском языке (мандаринском, кантонском), постоянно показывают лучший процент успеваемости на сдаче гонконгского выпускного устного экзамена, чем студенты школ, где обучение ведется и на китайском, и на английском языке.

Аргументы, несомненно, весомы, но надо учитывать, что родным языком для жителей Гонконга является кантонский китайский (в Гонконге проживает приблизительно 7 млн человек, из них 1,5 млн говорят на английском как на родном).

Региональные варианты

Азия – динамично развивающийся регион, и, естественно, возникает вопрос: на каком варианте английского языка здесь будут говорить через 100 лет? Есть ли в ее многочисленных регионах тот азиатский вариант английского языка, который может стать основным? Б. Качру еще в 1996 г. провел грань между тремя разновидностями английского языка – нормообеспечивающими (norm-providing), куда включены страны, для которых английский язык является родным или вторым языком; и нормозависимыми (norm-dependent), куда относятся страны, где английский язык используется как иностранный. Б. Качру относит индийский и сингапурский английский к норморазвивающей (norm developing) группе, так как вышеназванные варианты английского языка вместе с австралийским английским действительно могут оказать значительное лингвистическое влияние на другие страны в этих регионах. В Восточной Азии, к сожалению, нет ни одного нормообеспечивающего варианта английского языка (как родного, так и второго). В связи с этим возникает вопрос: может ли какая-либо разновидность английского языка, используемая как иностранный язык, стать основой для регионального стандарта английского языка [7]?

С. Батлер приводит 5 критериев, по которым английский язык может стать вариантом:

- наличие стандартного и признаваемого образца произношения, который передается из поколения в поколение;
- наличие особых слов и выражений, которые возникают в языке для обозначения ключевых явлений физической или социальной среды и которые воспринимаются особыми только в этом варианте;
- наличие исторического прошлого, т.е. ощущение того, что данный вариант английского языка возник как результат развития языкового сообщества;
- наличие печатных изданий, литературных произведений, написанных на варианте английского языка;
- наличие опубликованных справочных лексикографических источников (словари, учебники и т.д.), которые свидетельствуют о том, что люди данного языкового сообщества пользуются «своей» справочной литературой, когда у них возникают какие-либо вопросы [2].

По первым двум критериям такие варианты английского языка, как японский и корейский, можно отнести к региональным вариантам с учетом случаев особого использования английского языка для специальных целей: академический английский, медицинский английский, английский для социальных сетей и т.д. Но именно три последних критерия позволяют разграничить английский язык как второй и английский язык как иностранный, наделяя его правом создавать свои собственные нормы. Б. Качру называет такие языки «функционально родными», которые используются для межлингвистического и межкультурного общения и служат средством выражения региональной идентичности и творчества. Для достижения трех последних критериев в обществе необходимо создать позитивный и привлекательный образ регионального варианта английского языка. В этом значительную помощь могут оказать политики, телеведущие, писатели, учителя и ученые, при условии, что этот вариант английского языка будет широко и свободно использоваться как в своей стране, так и за ее пределами. Конечно же, это легче провозгласить, чем сделать. Примером тому может служить ранее упомянутое движение в защиту сингапурского варианта английского языка и дебаты вокруг его функционирования. Сингапурский английский признается лингва франка всеми слоями сингапурского общества: от профессоров университетов до водителей такси и уличных бродяг (именно этот факт отличает Сингапур от Индии, где английский язык хоть и является официальным языком, но в то же время считается элитным языком власти, а не

всего населения). Сингапурский английский признается и правительством, и лингвистами. Правительство Сингапура ведет борьбу с синглишем – неформальным социолектом. Движение в защиту сингапурского варианта английского языка, поддерживаемое Британским Советом, особо настаивает на том, что использование английского языка тесно связано с ростом экономической мощи страны и пропагандирует британский английский как самый эффективный брэнд для ее достижения.

Будущее английского языка в мире и в Азии

Лингвисты убеждены, что в ближайшие 50 лет вряд ли может появиться какой-либо другой язык, который сможет заменить английский как глобальный лингва франка. Действительно, в обозримом будущем английский язык как мировой язык будет, несомненно, существовать. Можно предположить, что к 2050 г., вероятно, будут другие «большие» языки, которые разделят с английским языком глобальный статус и станут важными в своих регионах (например, для Азии такими языками могут быть хинди и китайский). Но английский язык не будет заменен никаким другим языком, как это часто происходило в прошлом с другими международными языками. При таком прогнозе возникает вопрос: как английский язык приспособится и изменится в своей новой роли мирового лингва франка? Японский лингвист Я. Яно предвидит три возможных варианта становления английского языка как мирового:

- появится небольшая группа местных вариантов английского языка акролектного уровня;
- английский язык распадется на множество непонятных друг другу локальных вариантов, как это случилось с латинским языком;
- английский язык разделится на разновидности взаимонепонятных (кроме как на письме) диалектов, подобно китайскому [8].

Первый вариант прогноза Я. Яно кажется наиболее вероятным, и всемирное движение "World Englishes" является тому подтверждением. Сегодня английский язык функционирует в мире в виде многочисленных вариантов, которые используются в качестве второго языка и завоевывают признание, являются престижными и получают свою кодификацию в лексикографических источниках. По этой дороге идут сингапурский, филиппинский и индийский варианты английского языка.

Второй вариант прогноза – английский язык распадется на множество непонятных языков – кажется неправдоподобным (Я. Яно называет его «слишком неправдоподобным»), так как глобальное общение в XXI в. непомерно далеко ушло от общения в I в. н. э.; социальная, геополитическая и экономическая ситуация в мире сегодня очень сложная. Единственный вариант, при котором такой прогноз для английского языка мог бы оправдаться, – если бы существующая ныне взаимозависимость между странами в мире была бы разорвана на длительный период времени.

Третий вариант (письменный английский остается языком международного общения, а разговорный – нет) представляется более или менее исторически оправданным. Диахронический сдвиг и геополитические изменения всегда служили толчком для распространения языка на чужие территории. Например, английский язык в Британии, США и Австралии развивался сам по себе в каждой отдельно взятой стране, в отличие от английского языка в целом, так как местная культура и многочисленные местные языки оказали значительное влияние на каждый отдельно взятый разговорный вариант английского языка. Широкое пользование интернетом сегодня является главным образом письменным средством общения. Следует отметить, что развитие технических возможностей сети интернет и появление новых гаджетов дает возможность людям разных стран общаться устно. С другой стороны, мировые средства массовой информации получили небывалое развитие в конце XX – начале XXI в. Английский язык, особенно его американский вариант, завоевал весь мир через кинофильмы Голливуда, поп-музыку и культуру. Весьма вероятно, что интернет как модель устного межличностного общения (скайп, телефон, телеконференции и т.д.) будет широко распространен среди населения всего земного шара, что послужит дальнейшему распространению базового английского языка и укрепит статус разговорного всемирного английского диалекта. Такое вероятное развитие событий позволяет провести параллель с событиями XIX в. на Среднем Западе и Западе США, где распространение английского языка совпало с изобретением радио и телефона, что значительно затруднило процесс дальнейшего независимого развития местных диалектов.

Влияние интернета в Азии может скорее навредить английскому языку как языку международного общения, чем способствовать его продвижению. К концу XX в. примерно 80 % пользователей сети интернет выбирали английский язык в качестве языка общения, в начале XXI в. их число насчитывало лишь 40 %. Можно с уверенностью предположить, что online-лингвистический сдвиг будет сделан в пользу трех основных языков Азии – хинди, китайского и арабского, которые в начале интернет-бума не могли конкурировать с английским языком из-за сложности с кодированием и декодированием письменной системы этих языков.

Сегодня не все эти трудности преодолены, но процент домашних сайтов на языке хинди, китайском и арабском вырос значительно. Потеря лингвистического доминирования в интернете для ан-

глийского языка в XXI в. будет равносильна потере экономической и политической власти в прошлом.

Вопрос о будущем английского языка в Азии напрямую влияет на будущее английского языка в мире. В следующие 50 лет Азия, очевидно, станет доминирующим экономическим регионом во всем мире. Из опыта прошлого известно, что лингвистическая и экономическая власть всегда переходит из рук в руки. Означает ли будущая экономическая мощь Азии падение английского языка как языка международного общения? История говорит о том, что это возможно. С другой стороны, у Азии в будущем есть такая мощь, которая может или разрушить существующий язык международного общения, или создать новый. Возникает вопрос: будет ли новый экономический гигант способствовать укреплению силы английского языка в мире, приняв его за основной язык экономического общения как в регионе, так и за его пределами? Это может произойти, так как разносторонняя природа международной торговли предполагает большую надежность языка, который является лингва франка в регионе, а международная торговля стран Азии, несомненно, будет скорее полагаться на азиатские варианты английского языка, чем на сами азиатские языки. Соответственно вопрос будет снят, если английский язык получит широкое употребление как азиатский экономический лингва франка.

Очевидно, что к 2050 г., наряду с изменением экономической власти, произойдет перераспределение роли языка международного общения между несколькими широко распространенными в мире языками – китайским, хинди/урду, арабским, английским и испанским. Это подразумевает регионализацию, что разделит мир на несколько больших цивилизаций. Только на территории Азии существует три возможных лингвистических сценария развития событий:

- первый – английский язык останется самым предпочтительным языком международного общения в Азии;
- второй – китайский язык станет наиболее важным в этом регионе;
- третий – ни один язык не станет доминирующим лингва франка в Азии.

К этим трем вариантам возможного развития событий можно, например, добавить следующие: лингвистическая «власть» будет поделена между китайским/хинди и английским. Однако для носителей английского языка и преподавателей вопрос в другом: сохранит английский язык свое доминирующее положение в Азии или нет? Ответ на этот самый значимый вопрос зависит от того, станет ли английский язык восприниматься людьми как *родной язык*, со своими диалектами и местными особенностями или нет. Если английский язык продолжат считать в Азии иностранным языком (как это происходит сегодня в Японии), то он будет забыт, так как его экономическая значимость уменьшится. Но если у языка есть региональная идентичность и значимая цель, то он будет процветать.

Заключение

В последнее время появилось много работ по исследованию английского языка в Азии. Сегодня вряд ли можно сказать, что в Азии возникнет единственный вариант английского языка, отличный от западного варианта, и что такая стандартизация английского языка позволит сохранить уникальную азиатскую идентичность, так как условия в различных регионах Азии слишком разные. Очевидно, сегодня надо подумать о том, можем ли мы распознать и кодифицировать каждый вновь возникающий вариант, убедившись, что он может быть понят в общении между народами? В английской лексикографии в Австралии уже есть свой лидер – "The Macquarie Dictionary", созданный в университете Макуори (Сидней, Австралия), одним из авторов которого была С. Батлер. Он предназначен тем, для кого английский язык является иностранным, вторым или родным. В нем приводятся иллюстрированные примеры, даются комментарии по использованию тех или иных слов в разных регионах Азии, транскрипция. С. Батлер считает, что этот словарь начнет менять отношение в Азиатском регионе к английскому языку. На английский язык больше не будут смотреть как на чужой язык или проводник западной культуры [2].

«Австралия в свое время тоже испытала муки выбора между двумя престижными формами английского языка. Мы знаем, как трудно перейти от осознания того, что мы не можем сами контролировать нашу культуру и наш язык, к чувству, что мы прочно встали на ноги и стали теми, кто мы есть и смогли найти нужные слова, чтобы это выразить» [2].

Сегодня в лингвистике традиционное разделение носителей английского языка на "native speakers" и "non-native speakers" заменяется на мультикультурность и плюрицентричность вариантов английского языка в духе равенства и равного разделения коммуникативной нагрузки ответственности. По мере того как английский язык в Азии становится более разнообразным и более «азиафицированным», возникает необходимость научить Запад быть восприимчивым к межкультурной коммуникации.

На всей территории Азии сегодня вряд ли можно выделить какой-либо национальный вариант английского языка, который мог бы «обслуживать» всю Азию, как, например, американский английский объединяет Северную Америку, а британский английский доминирует в Европе. Австралия уже отказалась от роли «ментора» в развитии варианта английского языка на идентичной основе, а те ва-

рианты английского языка, которые развиваются в каждом из Азиатских регионов, уже сегодня слишком разные и несут в себе слишком много уникального регионального культурного компонента, чтобы оказывать влияние на другие сферы функционирования азиатских вариантов английского языка.

Однако, основываясь на лингвистических характеристиках, таких как недостаток различительных форм единственного и множественного числа, фонематическая вариативность чтения буквосочетания -th- и буквы -r-, сокращения количества видовременных форм и др., очень возможно, что международный азиатский английский (Asian English) может сформироваться в противовес стандартному британскому английскому. Многие будут снова настаивать на том, что есть «ELT Empire», история преподавания английского языка, которая имеет законный интерес в сохранении роли английского языка как языка-эталона, а британского английского – как языка ремесла и профессии. Необходимо помнить, что «лингвистически неверным» азиатский вариант языка может быть лишь относительно некоего западного стандарта английского языка, который становится спорным вопросом, если соперничающий с ним стандарт языка получит признание в своем регионе и станет престижным. С. Батлер полагает, что жизненная сила местных интересов на самом деле является маркером культурной независимости. Чего не осознают радетели «правильного английского» – это то, что язык подчиняется правилам, находящимся за пределами их контроля [2].

Макартур Т., говоря о будущем английского языка, предлагает довольно оптимистическую перспективу: международный и мультикультурный подход, который «принимает» появление мировых вариантов английского языка, независимо от того, взаимопонятны они или нет. Он считает точку зрения ряда ученых, которые полагают, что английский язык в конечном итоге придет в упадок, ошибочной и бесперспективной.

Какое же тогда будущее у английского языка в Азии? Это зависит от того, насколько английский язык сможет «отойти» от культурных ценностей Запада и адаптироваться к Востоку. Азия, несомненно, станет следующим экономически мощным мировым регионом, независимо от того, будет ли английский язык выбран в качестве языка регионального общения (lingua franca) или это место займут другие языки (хинди, китайский или какой-либо другой азиатский язык). Это будет зависеть от гибкости и привлекательности английского языка как средства выражения азиатской самобытности и культурного наследия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Brutt-Griffler, J.* Transcending the nativeness paradigm / J. Brutt-Griffler, S. Keiko // World Englishes. – 2001. – Vol. 20. № 2. – P. 99–106.

2. *Butler, S.* Corpus of English in Southeast Asia: Implications for a regional dictionary / S. Butler // English is an Asian language: The Philippine context / Ed. by M.L.S. Bautista. – Manila : The Macquarie Library, 1997. – P. 103–124.

3. *Guy, G.* Australia / G. Guy // English around the World: Sociolinguistic Perspectives / Ed. by J. Cheshire. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – P. 213–226.

4. *Schaub, M.* English in the Arab Republic of Egypt / M. Schaub // World Englishes. – 2000. – Vol. 19. № 2. – P. 225–238.

5. *Romaine, W.* The Pacific / W. Romain // English around the World: Sociolinguistic Perspectives / Ed. by J. Cheshire. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – P. 619–636.

6. *Sato, C.* Sociolinguistic variation and language attitudes in Hawaii / C. Sato // English around the World: Sociolinguistic Perspectives / Ed. by J. Cheshire. – Cambridge : Cambridge University Press, 1991. – P. 647–663.

7. *Tripathi, P.D.* Redefining Kachru's 'Outer Circle` of English / P.D. Tripathi // English Today. – 1998. – № 56. – P. 55–56.

8. *Yano, Y.* World Englishes in 2000 and beyond / Y. Yano // World Englishes. – 2001. – Vol. 20. № 2. – P. 119–131.

ПРОБЛЕМЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-179-183

ПРОБЛЕМЫ ОХРАНЫ МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА АБОРИГЕННЫХ НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В 1950–1970-Е ГОДЫ

А.В. Ахметова

С.В. Бобышев

В статье рассматриваются проблемы охраны материнства и детства коренных малочисленных этносов Дальнего Востока в 1950–70-е гг. Авторы характеризуют данный вопрос как ключевую проблему в советской национальной политике в послевоенный период. Были исследованы вопросы организации родовспоможения, организации детских образовательных учреждений и медицинской помощи женщинам и детям. Статья выполнена при поддержке гранта Министерства образования и науки Хабаровского края (договор № 122/2018Д от 29.06.2018 г.).

Ключевые слова: охрана материнства и детства, Дальний Восток, советское государство, система здравоохранения, медицинское и санитарно-гигиеническое обслуживание, национальная семья, коренные малочисленные народы, аборигены.

PROBLEMS OF MOTHERHOOD AND CHILDHOOD PROTECTION OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE FAR EAST IN THE 1950–1970S.

A.V. Akhmetova

S.V. Bobyshev

The article deals with the problems of motherhood and childhood protection of indigenous peoples of the Far East in the 1950s – 1970s. The authors describe this issue as a key problem in the Soviet national policy in the postwar period. The organization of obstetrics, the organization of children's educational institutions and medical care for women and children were investigated. The article was supported by a grant from the Ministry of Education and Science of the Khabarovsk Territory (Contract No. 122/2018D dated June 29, 2018).

Key words: motherhood and childhood protection, the Far East, the Soviet state, healthcare system, medical and hygienic services, ethnical family, indigenous peoples, aborigines.

Под охраной материнства и детства понимается система государственных, общественных и медицинских мероприятий, обеспечивающих рождение здорового ребенка, правильное всестороннее развитие подрастающего поколения, предупреждение и лечение болезней у женщин и детей [3].

Государственная система охраны материнства и детства закреплена Конституцией РФ и другими законодательными актами, которые предоставляют женщинам возможность сочетать материнство с общественно полезным трудом, а детям – условия для гармоничного развития физических и духовных сил, предусматривает оказание им бесплатной высококвалифицированной медицинской помощи.

Теоретическими основами данной государственной стратегии стали ведущие принципы организации медицинской помощи детям, а именно оказание первичной медицинской помощи врачом-педиатром, а не врачом общей практики; профилактика; диспансеризация; активное участие общественности и широких слоев населения в сохранении жизни и здоровья ребенка [1].

Система социального обеспечения в советский период представляла собой комплекс мероприятий,

Ахметова Анна Валинуровна – кандидат исторических наук, доцент, начальник Управления научно-исследовательской деятельности Комсомольского-на-Амуре государственного университета.

Akhmetova Anna Valinurovna – Candidate of Historical Studies, Associate Professor, Head of the Research Department, Komsomolsk-na-Amure State University.

E-mail: unid@knastu.ru

Бобышев Сергей Васильевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории государства и права Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск).

Bobyshev Sergei Vasilievich – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and History of State and Law at Far Eastern State Transport University.

E-mail: history@festu.khv.ru

© Ахметова А.В., Бобышев С.В., 2019

проводимых государством с целью поддержки материнства и младенчества, позволяющих женщине воспользоваться правом на защиту, в том случае, когда она выполнит свой долг перед обществом [15].

Материнство является важнейшей функцией женщины и нуждается в подкреплении целым рядом социальных гарантий. К ним относятся организация и функционирование женских и детских консультаций, родильных домов, детских учреждений, предоставление оплачиваемого отпуска по беременности и родам и др.

В послевоенные годы Советское государство целенаправленно проводило политику укрепления семьи. Сохраняя данную общую стратегическую линию, оно меняло тактические приемы для её реализации, опираясь на особенности норм права в действующем законодательстве, в том числе в сфере семейно-брачных отношений. Государственная политика выражалась в изменении положения женщин и детей в сторону увеличения правовых и экономических гарантий, в привлечении внимания общественности к проблемам материнства и детства, созданию женщине благоприятных условий для совмещения семейных обязанностей с производственной и общественной занятостью, а также принятии экономических мер по повышению материального уровня жизни.

Национальная семья как один из институтов развития аборигенных обществ имела важное значение в рамках осуществления модернизационной политики Советского государства. Женщина и дети-аборигены должны были стать важным инструментом поддержки советской системы, что привело к активному участию женщин в политической жизни. В послевоенный период советские власти всерьез занялись проблемами здравоохранения и образования коренных малочисленных народов Дальнего Востока.

В послевоенный период жизненно важной задачей стало совершенствование медицинского и санитарно-гигиенического обслуживания малочисленных этносов региона. Неполноценное питание, тяжелая работа, развивающийся повсеместно алкоголизм, а также нехватка квалифицированной врачебной помощи явились причинами роста уровней заболеваемости и смертности среди аборигенного населения. К примеру, еще в 1944 г. Чукотское статистическое управление заявляло, что коренное население умирало по причине заболевания туберкулезом, которым болела практически половина аборигенов [10: с. 104]. В Чукотском национальном округе уровень смертности превысил рождаемость и составил минус 1,2 %. Особенно высокой была младенческая смертность. Так, у чукчей она равнялась 68 %, у эвенов – 43 %. Из-за постоянных контактов с зараженными родственниками и соседями выжившие дети часто подвергались различным кожным и инфекционным заболеваниям, разным формам туберкулеза. Аналогичная ситуация была характерна для всех районов края. В своих докладах краевым властям о численности населения, проживающего на Колыме, начальник АГО приводил цифры, подтверждающие ежегодное уменьшение количества аборигенов [7].

Согласно архивным данным медицинских экспедиций на Чукотке с конца 1940-х до начала 1950-х гг. «…женщина рожала в яранге, при родах имела право присутствовать и помогать самая старая женщина /особо почетная и знающая/ в стойбище. Во время родов роженица принимала очень своеобразную позу: она садилась на согнутую в колене свою левую ногу и пяткой этой ноги подпирала свой копчик, при этом правая нога в выпрямленном состоянии отводилась вперед и в сторону. Руки /кисти рук/ роженица клала на верхний отдел своего живота, и в такой позе происходили роды. После родов ребенка обмывали в моче(!) и на некоторое время выносили на улицу /в любое время года/. А теперь нам приходится встречать беременных женщин, которые приходили к нам с просьбой определить срок беременности и сказать, правильно ли у нее протекает беременность. И на наш вопрос, где она будет рожать, мы получаем ответ: "Поеду в Лаврентий, в больницу, дома боюсь рожать, там помогут, а здесь некому"» [4].

Магаданский облисполком издал постановление № 151 от 7.05.1956 г. «О состоянии и мерах улучшения охраны материнства и детства в национальных районах области». Домашние роды считались теперь недопустимыми явлениями, из-за которых виновные привлекались к уголовной ответственности [8]. Беременные женщины отправлялись в специально оборудованные пункты, где получали навыки правильного ухода за младенцами. Было рекомендовано, чтобы мать и дитя в первый год жизни ребенка оставались под наблюдением специалистов. Такие меры вызвали протесты из-за продолжительного отрыва матери от своей семьи, в то же время это позволило уменьшить детскую смертность.

Медицинское обслуживание беременных и гинекологических больных обеспечивалось врачами акушерами-гинекологами, работающими в женских консультациях, акушерско-гинекологических кабинетах, а также акушерками фельдшерско-акушерских пунктов. Беременных женщин ставили на учет, при этом ранняя явка к медицинским работникам оставалась достаточно низкой и составляла всего 57 %.

В 1962–1963 гг. случаи родов на дому среди коренного населения не были зарегистрированы. С 1 апреля 1960 г. срок пребывания рожениц в стационаре был продлен до 1 месяца [14: с. 863]. Но на практике данный период редко выдерживался и составлял в

среднем 16 дней. В отдельных случаях, характеризующихся неблагоприятными бытовыми условиями или слабым здоровьем ребенка, новорожденных наблюдали в родильном отделении до месячного срока. Недолгое пребывание рожениц в стационаре было связано с тем, что большинство из них являлись многодетными матерями, а мужья часто дома отсутствовали, были заняты на охоте и рыбной ловле. Женщины при выписке из родильного отделения фельдшерско-акушерских пунктов получали бесплатное «приданое» (одежда, комплект белья) на новорожденного. В этот период возросло количество врачебных и акушерских мест для беременных женщин. Так, в Корякском национальном округе их количество увеличилось с 62 до 72.

Медицинская помощь, оказываемая детскому населению, обеспечивалась консультациями в районных и участковых больницах и фельдшерами медицинских пунктов. Два раза в год повсеместно организовывалась детская перепись, всех новорожденных ставили на учет, где они находились под наблюдением участковых медиков. Для организации детского питания в Хабаровском крае на 1 января 1964 г. были открыты 16 молочных кухонь, из них в северных районах – 4.

С 1960 г. началось проведение профилактических прививок детям против инфекционных заболеваний. За последующие пять лет среди детей народов Севера не было зафиксировано ни одного случая заболевания полиомиелитом и дифтерией.

В то же время, несмотря на совершенствование медицинского обслуживания, смертность среди детей из национальных районов в возрасте до одного года оставалась высокой, а тенденция к ее снижению не прослеживалась. Напротив, до 1962 г. был характерен ее рост, в то время как в целом по краю детская смертность ежегодно снижалась. Например, в 1960 г. показатель смертности детей до одного года в национальных районах на 1000 родившихся равнялся 58,0, этот же показатель по всему Хабаровскому краю был равен 37, а в 1963 г. – 43,4 и 30,8 соответственно. Причинами высокой детской смертности являлись в основном несоблюдение элементарных санитарно-гигиенических требований, слабая организация питания детей до 1 года, недостаточное педиатрическое наблюдение.

Вместе с тем рождаемость была на относительно высоком уровне. Например, в Чукотском национальном округе в 1960 г. на тысячу жителей из числа коренного населения рождалось 39 детей, что было намного больше, чем в среднем по стране [12: с. 369].

В постановлении СМ РСФСР № 205 от 18 февраля 1964 г. были отмечены определенные успехи в деле медицинского обслуживания малочисленных этносов (рост сети учреждений здравоохранения, улучшение работы передвижных медицинских отрядов, совершенствование санитарного транспорта и т.д.), но при этом Минздрав РСФСР и местные органы власти получили задание «…принять необходимые меры к устранению серьезных недостатков в медицинском обслуживании и охране здоровья населения районов Крайнего Севера и приравненных к ним отдаленных местностей, к укреплению материальной базы медицинских учреждений, оснащению их необходимым оборудованием и транспортом, укомплектованию медицинских и детских учреждений кадрами врачей и других медицинских работников» [11: с. 359–361].

Была поставлена задача обеспечения полного охвата санаторно-оздоровительными учреждениями детей с малыми и затихающими формами туберкулеза и детей с туберкулезной интоксикацией, проведения профилактической работы с лицами, имеющими постоянный контакт с больными в очагах туберкулезной инфекции, и обязательных противотуберкулезных прививок всего неинфицированного населения. Постановление обязало местные власти принять меры по снабжению лечебных учреждений свежим мясом оленеводческими совхозами и колхозами круглогодично, увеличить нормы выдачи молока на одного ребенка в школах-интернатах до 500 г [11: с. 360]. На большинстве территорий Севера, где имелась большая прослойка коренного населения, вакцинация новорожденных детей против туберкулеза составила от 95 до 100 %.

Из национальных районов больные туберкулезом отправлялись на лечение в санатории и детские учреждения санаторного типа. Только за 1963 г. и 10 месяцев 1964 г. в санатории было направлено 256 взрослых, 6 подростков, 111 детей, а также больных костно-суставными и другими формами заболеваний: 28 взрослых, 4 подростка и 30 детей. Помимо этого, в 1964 г. в санаторную школу-интернат поехали учиться 30 детей [5].

Количество женских и детских консультаций в национальных районах возросло в данный период в три раза, что, конечно, сыграло немаловажную роль в совершенствовании профилактической работы. К 1966 г. число женских и детских консультаций увеличилось до 97. Свыше 60 % женщин национальных районов Дальнего Востока рожали в лечебных учреждениях [9].

Проводилась большая работа по снижению детской заболеваемости: улучшилось профилактическое наблюдение за детьми раннего возраста, проводились меры по улучшению детского питания, возросла сеть детских дошкольных учреждений. Всем детям до одного года было организовано бесплатное медикаментозное лечение. Если в 1970 г. 15 тыс. детей из Колымы и Чукотки проводили свой отдых в пионерских лагерях, то в 1975 г. – 22 тыс. детей, из них

2,5 тыс. – в пионерском лагере «Лоо» (г. Сочи) и других южных здравницах страны. В большинстве северных районов при окружных и районных больницах создавались комиссии из врачей и представителей районных исполнительных комитетов, тщательно анализировавшие всю лечебно-профилактическую работу с детьми [2: с. 82].

Над проблемами раннего выявления заболевания туберкулезом совместно с тубдиспансером и тубкабинетами работали врачи общелечебной сети. В 1967 г. было осмотрено 48 % всего взрослого населения национальных районов, из них 54 % аборигенов. Детям до 12 лет ставились туберкулезные пробы с занесением в учетную форму № 063/у. Выявляемость заболевания туберкулезом в национальных районах в 1967 г. составила 1,3 на 1000 обследованных (при среднем показателе 0,9) [2].

В результате всего комплекса противотуберкулезных мероприятий в северных районах заболеваемость снизилась с 17,1 на 10 000 населения в 1966 г. до 12,8 в 1968 г., при среднем показателе в 1968 г. – 11,8. Среди малочисленных этносов заболеваемость снизилась с 70,2 на 10 000 населения в 1966 г. до 62,3 в 1967 г. Заболеваемость составила 79,3 на 10 000 населения, а среди аборигенного населения 284,8. В 1967 г. в национальных районах было переведено из I–II группы учета в III группу взрослых и подростков 20,4 %, детей – 50,4 %. По причине выздоровления было снято с учета взрослых и подростков 40 %, детей – 31,9 % [2].

Охрана материнства и детства была юридически оформлена в Конституции СССР 1977 г. Государственная политика в сфере укрепления семьи приобрела системный характер. Статья 42 гарантировала право граждан на охрану здоровья, в том числе подчеркивалась особая забота о здоровье подрастающего поколения. В статье 53, впервые введенной в Основной закон страны, говорилось, что «государство проявляет заботу о семье путем создания и развития широкой сети детских учреждений, организаци и совершенствования службы быта и общественного питания, выплаты пособий по случаю рождения ребенка, предоставления пособий и льгот многодетным семьям, а также других видов пособий и помощи семье».

В СССР гарантировалось проведение социальных мероприятий по охране труда, правовая, моральная, материальная поддержка материнства и детства. Устанавливался перечень профессий, к которым в целях охраны здоровья не допускались женщины. Труд женщин на производстве разрешался только с учетом физиологических особенностей женского организма. Правовая охрана материнства и детства по мере совершенствования отношений в этой сфере все более соответствовала международным правовым стандартам.

К концу 1970-х гг. демографическая ситуация на Севере стала сложной и, по мнению многих, наиболее неотложной проблемой. Выяснилось, что в отдельных регионах (особенно там, где было значительное пришлое население) главой семьи в 30 % случаев являлись матери-одиночки и что в некоторых оленеводческих сообществах до 30 % оленеводов были неженатыми [13: с. 161]. Несмотря на снижение уровня детской смертности (к началу 1980-х гг. – до 40 %), прирост населения с 1970 по 1979 г. сократился на 80 % (для отдельных народов была отмечена абсолютная убыль населения). В качестве причины этого большинство ученых называли быстрый рост смертности взрослого населения. С 1960-х по начало 1980-х гг. средняя продолжительность жизни среди малочисленных этносов сократилась на 20 лет, до 45 лет – для мужчин и 55 лет – для женщин. И хотя число смертей от туберкулеза превышало общегосударственный уровень, болезни легких больше не были самой распространенной причиной смерти в национальных районах. К этому добавились новые социальные причины смерти: травмы, убийства и самоубийства. Большинство этих смертей было связано с потреблением алкоголя. В группе коренного населения от 20 до 34 лет уровень смертности был в шесть раз выше, чем по Советскому Союзу в целом [13].

Таким образом, в период 1950–70-х гг. центральные и региональные органы власти обращали особое внимание на медицинское и санитарно-гигиеническое обслуживание малочисленных этносов Дальнего Востока. Существенно были улучшены условия жизни коренного населения в области здравоохранения. К примеру, строительство и ремонт медпунктов на удаленных территориях, оснащение их медицинской техникой и аппаратурой, количественный и качественный рост персонала, обслуживающего аборигенов, привлечение национальных кадров, санитарно-просветительская работа и пр.

Несмотря на то что в национальных округах и районах Севера были проведены важные мероприятия по специализации и совершенствованию деятельности медработников, сильно ощущался дефицит как врачей, так и среднего медперсонала в связи с большой текучестью кадров. По причине отдаленности многих населенных пунктов от центра важнейшие лекарственные препараты своевременно не довозились. Вопрос о совершенствовании системы здравоохранения малочисленных этносов Дальнего Востока стоял еще довольно остро.

Фактически в послевоенный период проводилась государственная политика укрепления семьи, что следует отметить, как важное позитивное до-

стижение Советского государства. Эта государственно-правовая политика выражалась в изменении положения женщин и детей в сторону увеличения правовых и экономических гарантий, в привлечении внимания общественности к проблемам материнства и детства, создании женщине благоприятных условий для совмещения семейных обязанностей с производственной и общественной занятостью. Были приняты экономические меры по повышению материального уровня жизни населения, строительству большого количества детских яслей, садов, школ, увеличилось гражданское строительство. Сложно, но решался квартирный вопрос, особенно в районах Севера. Были разработаны законодательные меры, гарантирующие трудовые, политические и экономические права женщины, предоставляющие ей различного рода льготы и преимущества, охраняющие условия труда беременной женщины, женщины-матери.

Отметим, что какие бы отрицательные последствия ни несла абсолютизация роли государства в жизни и деятельности человека, государственный характер системы охраны материнства и детства стал решающим фактором в деле сохранения жизни и здоровья детей аборигенных народов Севера.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баранов А.А.* 100 лет советской системе охраны здоровья матери и ребенка: успехи, проблемы, уроки / А.А. Баранов, В.Ю. Альбицкий // Вопросы современной педиатрии. – 2018. – № 17 (1). – С. 11–15.

2. *Бобышев, С.В.* Коренные малочисленные народы Дальнего Востока на завершающем этапе социалистической модернизации (середина 50-х – середина 80-х гг. XX века) / С.В. Бобышев, А.В. Ахметова. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2008. – 130 с.

3. Большой медицинский словарь. – М., 2000.

4. ГАХК. – Ф. Р-683. – Оп. 2. – Д. 280. – Л. 31.

5. ГАХК. – Ф. Р-683. – Оп. 2. – Д. 1032. – Л. 68.

6. ГАХК. – Ф. 683. – Оп. 2. – Д. 1193. – Л. 80.

7. ГАМО. – Ф. Р-38. – Оп. 1. – Д. 46. – Л. 36.

8. ГАМО. – Ф. 119. – Оп. 1. – Д. 80. – Л. 151.

9. ГАПК. – Ф. 268. – Оп. 7. – Д. 1196. – Л. 5.

10. *Козлов, А.Г.* Из истории здравоохранения Колымы и Чукотки (1941–1954 гг.) / А.Г. Козлов. – Магадан : СВКНИИ ДВО РАН, 1991. – 104 с.

11. О ходе выполнения постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 16 марта 1957 г. № 300 в части улучшения медицинского обслуживания и охраны здоровья населения районов Крайнего Севера : постановление СМ РСФСР от 18 февр. 1964 г. № 205 // Систематическое собрание законов РСФСР, указов Президиума Верховного Совета РСФСР и решений Правительства РСФСР. – М. : Юрид. лит.,1969. – Т. 10. – С. 359–361.

12. Очерки истории Чукотки с древнейших времён до наших дней / под ред. Н.Н. Дикова. – Новосибирск : Наука. Сибирское отд-ние, 1974. – 369 с.

13. *Соколова, З.П.* Перестройка и судьбы малочисленных народов Севера / З.П. Соколова // История СССР. – 1990. – № 1. – С. 159.

14. *Соколова, З.П.* Постановления партии и правительства о развитии хозяйства и культуры народов крайнего Севера (юридические акты 1935–1968 гг.) / З.П. Соколова // Осуществление ленинской национальной политики у народов Крайнего Севера / под ред. И.С. Гурвича. – М. : Наука, 1971. – С. 86.

15. *Федоров, А.И.* Охрана материнства и детства в советской России в условиях революции и гражданской войны (1917–1920 гг.) / А.И. Федоров // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2009. – № 9(64). – С. 177. – (Серия: История. Политология).

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-184-189

ПОТЕНЦИАЛ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ В КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА

Л.А. Кривоносова

Ю.А. Кулагина

В статье раскрываются теоретико-методологические подходы к социологическому исследованию потенциала здоровья населения в составе концепции развития социального потенциала и определению региональных особенностей его формирования. Обосновывается роль потенциала здоровья населения в совокупности показателей социального потенциала. Предлагается структурная модель показателей потенциала здоровья населения и организация исследовательской работы по его измерению. Приводятся данные социологического исследования, связанного с оценкой потенциала здоровья населения Дальнего Востока, проведенного с использованием разработанной авторами методики, учитывающей различные виды ресурсов здоровья человека: ретроспективные, исходные и перспективные. Представляются статистические показатели, раскрывающие потенциал здоровья в региональном измерении, а также определяется роль государственного управления в реализации мотивационных и инструментальных функций, формирующих необходимые потенциальные показатели здоровья. Предлагаются перспективные направления развития регионального здравоохранения в контексте совершенствования популяционной профилактики как современного механизма охраны здоровья населения, обеспечивающего его развитие.

Ключевые слова: социальный потенциал, потенциал здоровья, региональная модель потенциала здоровья, методика многомерного комплексного анализа социального потенциала, виды потенциала здоровья: ретроспективный, исходный, перспективный, методы и технологии социологического исследования и анализа, институционально-регулятивные механизмы повышения потенциала здоровья, охрана здоровья населения.

POPULATION HEALTH POTENTIAL IN THE CONCEPT OF THE DEVELOPMENT OF THE FAR EASTERN SOCIAL POTENTIAL

L.A. Krivonosova

Yu.A. Kulagina

The article reveals theoretical and methodological approaches to a sociological study of the potential of public health as part of the concept of developing social potential and determining the regional characteristics of its formation. It justifies the role of the potential of public health in the aggregate of indicators of social potential. The authors propose the structural model of indicators of potential health of the population and the organization of research work on its measurement. The data of a sociological study related to the assessment of the health potential of the population of the Far East, conducted using the methods developed by the authors, taking into account various types of human health resources: retrospective, initial and prospective, are given in the article. The article presents statistical indicators that reveal the potential of health in the regional dimension, and also determines the role of public administration in the implementation of motivational and instrumental functions that form the necessary potential health indicators. Prospective directions for the development of regional health care are proposed, in the context of improving population prevention as a modern mechanism for protecting public health, ensuring its development.

Key words: social potential, health potential, regional model of potential of health, technique of the multidimensional complex analysis of social potential, types of potential of health: retrospective, initial, perspective, methods and technologies of a sociological research and analysis, institutional and regulatory mechanisms of rising of potential of health, public health care.

Постоянное усложнение общественной структуры современного общества, повышение интенсивности социальных процессов требуют от индивида нового уровня знаний, компетенций, умений существовать в более динамичном ритме жизни, соответствовать требованиям, предъявляемым сегодня к качеству и эффективности результатов общественного труда. Все это ставит исследователей перед необходимостью изучать и анализировать потенциальные возможности личности, т.е. факти-

Кривоносова Людмила Александровна – доктор социологических наук, профессор кафедры социологии, социальной работы и права Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Хабаровск).

Krivonosova Lyudmila Alexandrovna – Doctor of Sociology, Professor, Professor of the Department of Social Work and Sociology at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk).

E-mail: cla60@mail.ru

Кулагина Юлия Алексеевна – аспирантка Дальневосточного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Хабаровск).

Yulia Alekseevna Kulagina – Postgraduate student at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Khabarovsk).

E-mail: kylagina-yuliana@mail.ru

© Кривоносова Л.А., Кулагина Ю.А., 2019

чески сформированные ресурсы индивида и заключенные в них перспективные возможности. В научной литературе для данного явления используют термин «социальный потенциал», предполагая при этом некий резерв физических и духовных сил, которые возможно использовать в будущем. Потенциал здоровья здесь рассматривается нами одной из ключевых составляющих социального потенциала, источником реализации других потенциалов, в том числе трудового, интеллектуального, творческого, предпринимательского.

Категория «социальный потенциал» как объект социологического анализа и исследования в отечественной социологии носит дискуссионный характер по причине сложности выделения универсальных базовых показателей и возможностей их измерения. Исследователями в данной области являются А.И. Турченов, В.Е. Корчаполова, М.А. Нучаев, А.А. Беляева и др. [1: с. 12–18]. В данных работах изучение и анализ социального потенциала строится на теориях социального пространства, а также системного, деятельного, структурно-функционального подходов, представленных в работах П. Сорокина, П. Бурдье, Т. Парсонса [1: с. 32–38], где потенциалу здоровья отводится роль базового показателя. Результаты исследования потенциала здоровья жителей Дальнего Востока содержатся в трудах Н.М. Байкова [8: с. 41–67].

Значительный вклад в разработку социологического контекста категории «потенциал здоровья» внес М. Гроссман. В его работах потенциал здоровья рассматривается как ресурс воспроизводства человеческого капитала, одним из главных условий, определяющих возможности жизнеобеспечения личности.

Анализ соответствующей литературы и авторские воззрения позволили выделить следующие свойства потенциала здоровья как объекта анализа и управления.

Потенциал здоровья имеет конструктивные и деструктивные значения, постоянное поддержание потенциала здоровья способствует сокращению заболеваний, смертности, снижению износа человеческого организма, продлевает трудоспособную жизнь. Потенциал здоровья населения является национальным достоянием, оказывает влияние на содержание и производительность труда, динамику социально-экономического развития общества. Потенциал здоровья, его поддержание требует постоянных инвестиций, является благом длительного, но ограниченного спроса, его невозможно приобрести или восстановить за короткий срок, но в то же время он может быть мгновенно уничтожен в силу чрезвычайных причин. Потенциальные возможности здоровья человека не подлежат обесцениванию, в большей степени это сфера личной ответственности человека, государство в лице органов здравоохранения призвано только оказывать помощь в формировании, а не брать полностью на себя ответственность за его формирование и поддержание. Потенциал здоровья во многом определяет качество жизни человека, в том числе уровень социальной и трудовой активности, степень миграционной подвижности, приобщение к современным достижениям науки, культуры, информационным технологиям, характеру досуга.

Инструментально потенциал здоровья представляется перечнем сопоставимых базовых показателей, исследование которых строится с учетом уже накопленного опыта подобных исследований, например методики, разработанной Центром социальных изменений института философии РАН под руководством Н.И. Ланина и Л.А. Беляевой [4: с. 218–232], а также концептуальной модели социального потенциала Л.А. Шагиевой [5: с. 74–78]. В самых общих чертах в указанных работах социальный потенциал определяется как совокупность материальных и духовных ценностей общества, которые формулируют потенциальную возможность развития или дезинтеграции социума [3: с. 19–24].

В построении структурной модели потенциала здоровья нами использован научный подход, который рассматривает исследуемую категорию по трем уровням оценки возможностей индивида: прошлому «ретроспективному потенциалу», настоящему «исходному потенциалу» и будущему «перспективному потенциалу», на основе анализа первичных внутренних и вторичных внешних факторов, что обеспечивает расчет интегрального показателя потенциала здоровья как некого целого (рис. 1). Привлекаемые для оценки показатели могут быть универсальными, а также ориентироваться на региональные наиболее важные специфики для формирования потенциала здоровья. Оценивать потенциальные возможности здоровья можно, используя показатели Всемирной организации здравоохранения, привлекаемые для разработки стратегии «Здоровье для всех в XXI веке». Традиционно здесь применяются: комплекс демографических показателей, данные о заболеваемости, инвалидности, параметры физического развития и др. [6: с. 18–19]. Но стоит согласиться, что эти показатели вряд ли ориентированы на комплексную и всеобъемлющую диагностику потенциала здоровья.

Анализ потенциальных аспектов здоровья населения будет иметь большую достоверность, если используемая система оценки станет более гибкой, будет отвечать запросам конкретных социальных проектов за счет привлечения более специфических показателей. Так, в настоящее время в связи с разработкой и внедрением новой пенсионной системы, связанной с увеличением возраста выхода на пенсию женщин и мужчин, очень востребованными

являются данные таких параметров, как продолжительность жизни и энергетический потенциал трудоспособного населения, которые могут рассматриваться как механизмы продления трудовой деятельности. К сожалению, на сегодняшний день подобного рода мониторинговые замеры комплексного анализа потенциала здоровья просто отсутствуют. Понимая объективную необходимость повышения пенсионного возраста, все же нужно учитывать, каким образом трудовые ресурсы способны в плане здоровья отреагировать на стремительное, хотя и поэтапное его увеличение до 2024 г. Потенциальный статус здоровья здесь необходимо рассматривать в несколько ином ракурсе, чем просто традиционные статистические показатели здоровья населения.

В данной связи предлагаемая нами структурная модель отражает наиболее значимые характеристики потенциала здоровья, оказывающие непосредственное влияние на продолжительность жизни и трудовую мобильность (рис. 1). Структурные компоненты модели ориентированы, прежде всего, на воспроизводство долголетия и увеличение средней продолжительности жизни. Модель объединяет три уровня индикаторов: первый уровень представляют так называемые обеспечивающие показатели, которые измеряются и оцениваются относительно существующих социальных норм и стандартов. Здесь востребованной будет информация, отражающая соотношение здоровья между городским и сельским населением региона, между населением Дальнего Востока и другими территориями РФ, а также показатели здоровья лиц трудоспособного населения, в том числе предпенсионного возраста, данные о заболеваниях, социально значимых в регионе, анализ работы органов власти и управления, связанных с охраной здоровья населения, со здоровым образом жизни и безопасностью среды обитания.

В качестве объективных показателей второго уровня выступают социально-медицинские показатели, которые, в свою очередь, ориентированы на соблюдение медицинских норм и стандартов. Здесь помимо анализа материально-технической, финансовой, кадровой базы регионального здравоохранения, также дается оценка деятельности власти и управления по социальной защите и социальной поддержке населения, качеству оказания медицинских услуг, росту или сокращению бедности, проводится анализ занятости населения и особенностей функционирования регионального рынка труда.

Третий уровень представляет оценка самим населением своего потенциала здоровья, наличие мотиваций и стремления его поддержания, мотиваций к долголетию и активной жизненной позиции, в том числе к трудовой деятельности, а также ценности здоровья и здорового образа жизни.

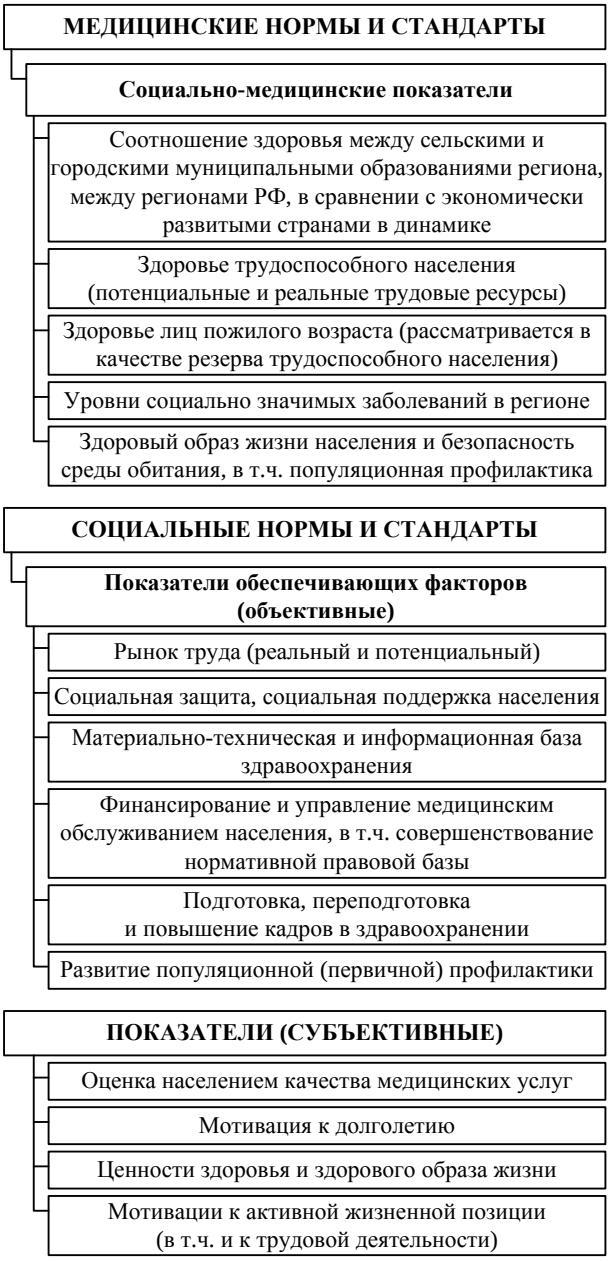

Рис. 1. Структурная модель показателей потенциала здоровья населения Дальнего Востока

Проведенный нами анализ показателей потенциала здоровья населения выявил ряд проблем, препятствующих в данный момент его развитию на региональном уровне. Назывались в качестве основных недоступность медицинских услуг для наименее обеспеченных слоев населения, дифференциация муниципальных образований региона по качеству медицинского обслуживания, неравномерность обеспечения регионального здравоохранения необходимыми ресурсами. Также требуют совершенствования действующие механизмы государственного регулирования и контроля коммерческого сектора здравоохранения, необходимо внедрение современных механизмов, связанных с моти-

вацией труда, подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации работников здравоохранения, требует пересмотра и современная медицинская статистика и информационно-коммуникационное сопровождение работы лечебно-профессиональных учреждений, существует потребность в развитии такой отрасли здоровьесбережения, как популяционная профилактика (первичная профилактика), поскольку еще у значительной части населения низкий уровень мотивационно-ценностного отношения к своему здоровью, что является главным фактором, препятствующим формированию здорового образа жизни, стремлению к качественному и трудоактивному долголетию.

Предстоит большая реструктуризация работы всей социально-управленческой системы, связанной с увеличением показателей средней продолжительности жизни на Дальнем Востоке. Согласно Концепции демографической политики Дальнего Востока на период до 2025 г. (распоряжение Правительства РФ от 20 июня 2017 г. № 1298-р) [2: с. 7–9] одной из стратегических целей является повышение трудовой мобильности, в том числе за счет снижения показателя смертности с 12,7 % в текущем году до 10,2 % в 2025 г., повышение продолжительности жизни с 69,3 лет в 2017 г. до 70,2 в 2018 г., 71,2 в 2019 г., 72,2 в 2020 г. и 76,3 в 2025 г. (рис. 2) [2: с. 4]. В 2007–2014 гг. уровень смертности в регионе сократился на 8 % (до 12,6 % случаев на 1 тыс. человек), но оставался выше аналогичного показателя по РФ (с 10,3 до 13,1 % случая на 1 тыс. человек).

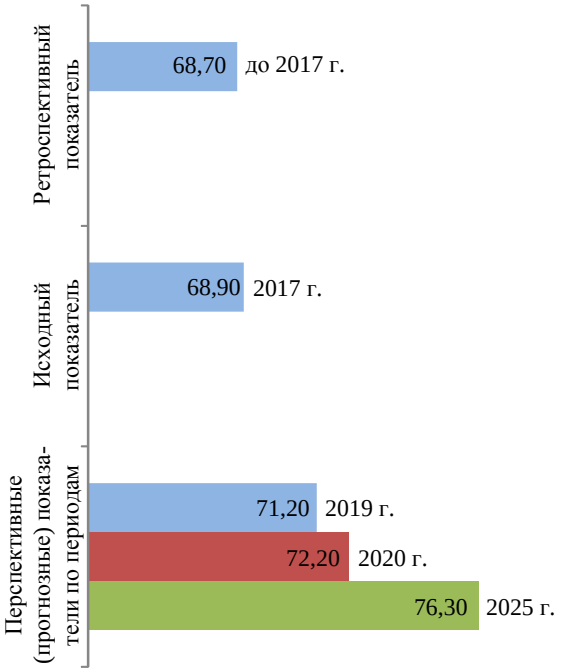

Рис. 2. Динамика показателей повышения продолжительности жизни населения, представленных в Концепции демографической политики Дальнего Востока до 2025 г., %

Продолжительность жизни населения на российском Дальнем Востоке с 2007 по 2017 г. выросла на 3,9 %, достигнув 68,7 года, но осталась ниже общероссийской на 2,7 года (71,4 года). Разрыв между ожидаемой продолжительностью жизни мужчин и женщин в регионе на конец 2017 г. составляет 12,7 % (мужчины 63,3 года, женщины 74,4 года). Темпы роста продолжительности жизни превышают общероссийские – 10,8 года, но ниже по абсолютным показателям. Основной причиной является высокая мужская смертность (78,3 % всех умерших и в трудоспособном возрасте на конец 2017 г. на Дальнем Востоке России составляют мужчины) [2: с. 3].

Достаточно амбициозные показатели роста продолжительности жизни населения Дальнего Востока, заложенные в государственных программных документах, не в полной мере соответствуют существующей динамике показателей, что в перспективе предполагает дальнейшее объективное исследование и анализ возможностей повышения продолжительности жизни в сложившихся условиях, причем речь идет не просто о долголетии, а о трудоспособном долголетии.

Проведенное авторами исследование позволяет представить некоторые результаты, которые могут составить тенденции общественного мнения в регионе по ключевым проблемам формирования потенциала здоровья населения.

Из всего количества опрошенных (270 человек) 36,8 % задумываются о личностном потенциале собственного здоровья, только 21,3 % мотивированы на долголетие, при этом 68,7 % из них считают, что потенциал здоровья и долголетие – это во многом личная сфера и ответственность граждан, а также генетическая предрасположенность, и административными мерами добиться его невозможно, поэтому 74,7 % категорически против повышения пенсионного возраста.

Только 18,3 % верят в возможность повышения средней продолжительности жизни населения Дальнего Востока до 76 лет к 2025 г., 65,4 % считают, что на продолжительность жизни дальневосточников влияют геоклиматические условия, поэтому различные социальные меры не способны ее повысить в декларируемом объеме, особенно у мужского населения. Только 32 % опрошенных предполагают, что повышение средней продолжительности жизни возможно реализовать социальными мерами. Основными причинами социального характера, которые влияют на развитие потенциала здоровья и долголетия, респонденты считают следующие: социальное неравенство и социальное расслоение общества (87,7 %), неравенство доходов и неравные возможности жизнеобеспечения (69,7 %). По мнению респондентов, потенциал здоровья должен иметь, помимо социальной значимо-

сти, финансово-экономическую стоимость, представленную конкретными величинами в соответствии с существующими государственными нормами и стандартами. В настоящее время показатель социально-имущественного расслоения в РФ очень высок. По мнению опрошенных, неравенство в доходах, большое количество населения с низкими доходами не имеют возможностей достойного жизнеобеспечения, что, естественно, не способствует развитию и потенциала здоровья (рис. 3).

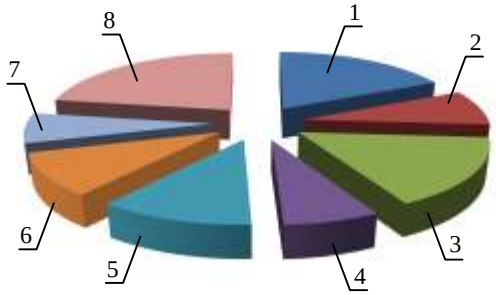

Рис. 3. Распределение результатов опроса по выявлению основных причин, влияющих на развитие потенциала здоровья населения Дальнего Востока, %: *1* – неравенство в доходах, экономические возможности жизнеобеспечения (69,7 %); *2* – зависимость потенциала здоровья от жизненного цикла человека и среды обитания (32 %); *3* – мотивация к активной жизненной позиции (62,4 %); *4* – мотивация к продолжительной трудовой деятельности (27,6 %); *5* – ценности здоровья и здорового образа жизни (44,5 %); *6* – мотивация к долголетию (38,3 %); *7* – качество медицинских услуг (27,2 %); *8* – социальное неравенство и социальное расслоение общества (87,4 %)

Высокий рейтинговый статус у респондентов имеет мотивация к активной жизненной позиции (62,4 %), поскольку она способна обеспечивать индивиду полноценное как общественное, так и личностное пространство и может формироваться даже без относительной финансовой и ресурсной поддержки.

Невысоки по сравнению с предыдущими показателями ценность здоровья и здорового образа жизни (44,5 %), мотивации к долголетию (38,3 %), мотивации к продолжительной трудовой деятельности (27,6 %). По-прежнему большое влияние на состояние реального и потенциального здоровья имеют поведенческие факторы и вредные привычки: распространенность пьянства и алкоголизма, табакокурения, отсутствие интереса к занятиям физической культурой и спортом, интернет- и компьютерная зависимость, малоподвижность у большинства трудоспособного населения региона. Сохраняется высокий уровень смертности населения в трудоспособном возрасте, прежде всего по причине сердечно-сосудистых заболеваний, злокачественных новообразований, дорожно-транспортных происшествий, увеличивается доля невротических и психических расстройств по причине употребления алкоголя, психотропных веществ, остается высоким процент профессиональной заболеваемости, связанной с неудовлетворительными условиями труда, нарушением санитарно-гигиенических норм и правил, употреблением некачественных продуктов питания.

Таким образом, значимость дальнейшей разработки категории «потенциал здоровья» с целью ее использования в теории и практике социального управления является бесспорной, особенно на фоне замедления или полного прекращения улучшения показателей развития здравоохранения, наблюдаемого в последнее время в регионах Дальнего Востока. Это во многом происходит по причине того, что существующие национальные программы в области здравоохранения не полностью соответствуют ожиданиям, а в некоторых случаях нерациональны ввиду поставленных приоритетов развития, к примеру, высокотехнологичной медицинской помощи над профилактической. В итоге получаемая диагностическая информация с использованием современного оборудования, в том числе в период различных медицинских и профессиональных осмотров, остается просто статистикой. Развитие экономического и социального стимулирования может реализовываться в направлении не комплексных, а адресных социальных программ. Например, программной поддержки требует развитие и использование существующих потенциальных ресурсов снижения смертности в трудоспособном возрасте от предотвратимых причин или увеличение средней продолжительности жизни мужского населения, программ, обеспечивающих возможность получения необходимой платной медицинской помощи в требуемом объеме.

Дальнейшее выявление и систематическое рассмотрение факторов, создающих условия для сохранения и реализации потенциала здоровья как составной части социального потенциала, выступает важной мерой обеспечения поступательного развития социального потенциала региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Асланов, Д.И.* Системное представление о здоровье как основном компоненте человеческого капитала / Д.И. Асланов // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12–1. – С. 202–206.

2. *Каргаполова, Е.В.* Потенциал социального развития региона: социологический аспект [Электронный ресурс] / Е.В. Каргаполова. – Режим доступа: http://ukros.ru/2012/09/24,свободный.

3. Концепция демографической политики Дальнего Востока на период до 2025 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://static.government.ru/media/files/IcS1tqRUBHAPAQ3TtgHvSmKSeQFMzZSv.pdf

4. Социальный потенциал региона как фактор развития северных территорий : моногр. / под ред. Л.А. Дрегало, В.И. Ульяновского. – Архангельск : Изд-во СГМУ, 2008. – С. 308–316.

5. Социокультурный портрет региона. Типовая программа и методика // Социокультурная карта России и перспективы развития российских регионов : материалы конф. (Москва, 27 июля 2006 г.) / под ред. Н.И. Лапина и Л.А. Беляевой. – М., 2006. – С. 218.

6. *Шагиева, Л.А.* Сущность и структура социального потенциала общества / Л.А. Шагиева // Вестник Башкирского университета. – 2015. – Т. 20. № 4. – С. 74–78.

7. *Щепин, О.П.* Комплекс мер по совершенствованию охраны здоровья населения Российской Федерации [Электронный ресурс] / О.П. Щепин, В.А. Медик. – Режим доступа:https://medbe.ru/materials/obshchestvennoe-zdorove-i-zdravookhranenie/kompleks-mer-po-sovershenstvovaniyu-okhrany-zdorovya-naseleniya-rossiyskoy-federatsii/.

8. *Байков, Н.М.* Здоровье студентов: социологический анализ : моногр. / Н.М. Байков. – Хабаровск, 2012. – С. 237.

9. *Кривоносова, Л.А.* Социальная поддержка граждан: эффективность программного обеспечения / Л.А. Кривоносова, Н.П. Сидорова // Власть и управление на Востоке России. – 2014. – № 2(67). – С. 109–115.

10. *Валеев, Э.Р.* Человеческий капитал здоровья как базовое условие социально-экономического развития / Э.Р. Валеев, А.В. Камашева // Экономические науки. – 2014. – № 11(120). – С.16–18.

11. *Кривоносова, Л.А.* Социологические подходы к анализу и оценке эффективности региональных программ / Л.А. Кривоносова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2016. – № 3(51). – С. 246–251.

12. *Киселева, Л.С.* Потенциал здоровья в концепции жизненного цикла человека / Л.С. Киселева // Этап: экономическая теория, анализ и практика. – М., 2014. – С. 150–155.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-190-197

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПОЛИТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОГО ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОЕ СООБЩЕСТВО

Л.А. Моисеева

В.Ф. Печерица

Показано расширение сотрудничества России со странами АТР и возрастание роли российского Дальнего Востока в ускорении этого процесса. Сделаны обоснованные выводы о том, что в силу комплекса геополитических и социально-исторических причин экономический прорыв Дальнего Востока на передовые технологические позиции XXI в. в современных условиях немыслим вне тесного многостороннего взаимодействия России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. Изучение опыта развития инновационной предпринимательской культуры дало основание для выдвижения приоритетных задач: обеспечения государственной поддержки выхода дальневосточных предприятий на рынки АТР; сохранения России в мировой экономической системе с опорой на широкое использование потенциала Дальнего Востока; создания механизма привлечения инвестиций для развития Дальнего Востока России. Предложено подтверждение предвидения американского президента Т. Рузвельта, говорившего в конце XIX в. о наступлении «эпохи Тихого океана». К XXI в. азиатские страны создали нечто новое – это называют «вторым вариантом» развития мира. Он является чем-то принципиально иным и, вероятно, чем-то лучшим.

Сделан вывод, что конкуренция в АТР – это не просто острая конкуренция, это – совсем другая конкуренция. Это вызов со стороны целого огромного региона планеты, в котором страны наладили взаимодействие бизнесменов, предпринимателей и правительств, эффективно освоили иную систему «соразвития» в бизнесе социально однородного общества. Кроме того, они развили традиционные взгляды на приоритет личных отношений и взаимные обязательства над правами, подняли уровень образования, научились мыслить категориями завтрашнего дня, создали в своих странах дух экономического роста, используя удивительно высокую норму своих сбережений и элитарных государственных чиновников. Старые национальные традиции дополнили новыми, трансформировав государственную политику в инновационный процесс через эффективное поощрение творческой активности людей.

Ключевые слова: Дальний Восток, Россия, АТР, технополисы, инновации, культура предпринимателей, «соразвитие», «патернализм», «открытый регионализм», конвергенция, Азиатско-Тихоокеанское сообщество.

HISTORICAL EXPERIENCE OF THE IMPLEMENTATION POLICY OF THE ASIA-PACIFIC COUNTRIES INNOVATION STRATEGY AS A FACTOR IN THE INTEGRATION OF THE RUSSIAN FAR EAST INTO THE ASIA-PACIFIC COMMUNITY

L.A. Moiseeva

V.F. Pecheritsa

The article deals with the issues of the expanding cooperation of Russia with the Asia Pacific countries and the growing importance of the Russian Far East in the acceleration of the process. Valid conclusions have been drawn that nowadays, due to a variety of geopolitical and socio-historical factors, the economic breakthrough of the Russian Far East towards the technological frontline of 21st century is impossible without closer multilateral cooperation of Russia with the countries of the Asia-Pacific region. Examining the development experiences of the innovative entrepreneurship enables one to identify the following priorities: to ensure State support for the Far Eastern enterprises entering the markets of the countries of the APR; to make Russia remain in the world economic system drawing more widely on the potential of the Russian Far East; to establish a number of mechanisms to attract investments

Моисеева Любовь Андреевна – доктор исторических наук, профессор Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Moiseeva Lubov Andreevna – Doctor of Science (History), Professor at Far Eastern Federal University (Vladivostok).

E-mail: moiseeva.la@dvfu.ru

Печерица Владимир Федорович – доктор исторических наук, профессор Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток).

Pecheritsa Vladimir Fedorovich – Doctor of Science (History), Professor of the Department of Politology at Far Eastern Federal University (Vladivostok).

E-mail: 1997edward@mail.ru

© Моисеева Л.А., Печерица В.Ф., 2019

for the development of the Russian Far East. The article offers a confirmation of the US President Theodor Roosevelt's envision, who, as early as the late 19th century, stated that era of the Pacific was coming. At the early 21st century, Asian countries have designed something new, which is called "the second variant" of the world development. This is something basically different and, possibly, a better one.

The conclusion is that the competition in the Asia Pacific Region as not a mere intense competition; it is a totally different mode of it. It is a challenge made by a great region of the world, whose countries have established a cooperation between businessmen, entrepreneurs, and governments and adopted efficiently another system of business "co-development" of socially homogenous society. Besides, they have evolved their traditional attitudes towards the priority of personal relations and mutual obligations over the rights and laws, they have raised the level of education, they learnt to think in terms of tomorrow and they have created a spirit of economic growth in their countries taking advantage of the high level of their saving and the élite State officials. The ancient national traditions being supplemented by new ones, the State pursuing policy of supporting the innovation processes has made a success by promoting individual creativity.

Key words: Russian Far East, Russia, Asia Pacific Region, technopolises, innovations, entrepreneurship culture, "co-development", paternalism, "open regionalism", convergence, Asia Pacific community.

Постановка проблемы

Исследование формирования новой инновационной стратегии России на Дальнем Востоке требует обобщения эмпирической реальности, превращения ее во всеобщее знание, что делает изучение богатого опыта стран АТР одним из методов реализации задачи интеграции России в Азиатско-Тихоокеанское мировое сообщество.

Обращение к данной теме вызвано необходимостью изучить сложное явление новейшего периода Отечественной истории – характер влияния Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) на инновационное предпринимательство Дальнего Востока, чье формирование проходило в условиях «соразвития» с деловым миром стран АТР. Эти условия были определены геополитическим положением региона, отмечены позицией Правительства РФ и учтены разработчиками Федеральной целевой программы экономического и социального развития Дальнего Востока и Забайкалья в разделе «Вовлечение региона в мировое хозяйство».

Понятие «соразвитие» заимствовано нами из официальных документов, которое достаточно емко отражает специфику исторического процесса в регионе. Приоритет в определении этого понятия принадлежит Президенту Российской Федерации В.В. Путину, который в своем первом Послании Федеральному Собранию Российской Федерации определил «соразвитие» Дальнего Востока со странами АТР как укрепление позиций России в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В силу целого комплекса геополитических и социально-исторических причин экономический прорыв российского Дальнего Востока на передовые технологические позиции XXI в. в современных условиях немыслим вне тесного многостороннего взаимодействия России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. При этом на передний план Правительством РФ были выдвинуты приоритетные задачи: обеспечение государственной поддержки выхода дальневосточных предпринимателей на рынки АТР; сохранение России в мировой экономической системе с опорой на широкое использование потенциала Дальнего Востока; создание механизма привлечения инвестиций для развития Дальнего Востока [11].

Американский президент Т. Рузвельт в конце XIX в. говорил о наступлении «эпохи Тихого океана». Центр прогнозов французского экономического журнала «Экспансьон» подтвердил предвидение Т. Рузвельта. Доля АТР в мировом ВВП уже в 2000 г. приблизилась к 50 %.

В процессе трансформации российского общества изменилось отношение федерального центра к Дальнему Востоку. Трансформация (от позднелат. transformation преобразование, превращение), охватившая все сферы жизнедеятельности общества, проявилась прежде всего в том, что режим «патернализма» и всестороннего социально-экономического контроля превратился в крайнюю противоположность. Дальнему Востоку был предоставлен «режим самостоятельности» в организации своего развития за счет собственных усилий при формально провозглашенном равенстве возможностей.

Однако кризис, который поразил хозяйственную структуру Дальнего Востока в конце 80-х гг., принял в 90-е гг. новое качество, стала очевидной надвигавшаяся экономическая катастрофа: объем производства промышленной продукции в регионе сократился на 60 %, а объем инвестиций – на 79 %. Внутренний рынок региона, поглощавший 90 % всей производившейся регионом продукции, «съежился» до 25 %. Разрыв значительной части традиционных экономических связей региона Дальнего Востока с партнерами в европейской части России в значительной степени был связан с огромными тарифами за перевозку грузов на Дальний Восток. Если в дореформенный период средняя стоимость транспортировки 1 тонны груза из европейской части России на Дальний Восток составляла 0,3 коп. за километр расстояния, то в 1995 г. – 37,6 руб., в 1997 – почти 66 руб. В итоге рост средней стоимости перевозки за этот период составил почти 22 000 раз. Если доля транспортной составляющей на экспорт в страны АТР в стоимости продук-

ции составляла 25 %, то при поставке в центральные районы страны – 77 % [3: с. 95].

На фоне быстрого экономического и демографического роста целого ряда азиатских стран экономическая отсталость, малозаселенность и миграционный отток населения с Дальнего Востока России становились факторами, угрожавшими безопасности страны, поскольку интересы быстроразвивающихся государств неминуемо должны были обратиться к богатым сырьевым районам и ускорению превращения российского Дальнего Востока в сырьевой придаток. Отток населения по субъектам Российской Федерации показан в таблице.

Это положение также ориентировало дальневосточных предпринимателей искать деловых партнеров в сопредельных странах АТР, в условиях отставания от них на целую технологическую эпоху. Японцы, образно оценивая эту ситуацию, называли Дальний Восток России «регионом упущенных возможностей» [7: с. 231–251].

О необходимости определения политики собственно территориального развития, основанного на поиске источников саморазвития дальневосточного предпринимательства как инновационной модели хозяйствования, говорилось на всех уровнях региональной власти. «Твердо мы можем рассчитывать только на собственные силы», – таков был вывод бывшего Полномочного представителя Президента РФ в Дальневосточном федеральном округе К.Б. Пуликовского в выступлении на заседании экономического совета администрации Приморского края в 2000 г. [1]. Однако вывод Министерства экономического развития и торговли совместно с Рабочим центром экономических реформ при Правительстве РФ о том, что Дальний Восток не может существовать без поддержки федерального центра, не находит подтверждения.

Такая стратегическая политическая линия ставит перед исследователями вопрос: как в 90-е гг. XX в. удалось дальневосточному региону не только выстоять, но и доказать федеральному центру необходимость усиления внимания к интеграционной стратегии России в АТР? Важно было выявить, в какой мере для дальневосточного предпринимательства было характерно использование зарубежного опыта и как он влиял на имидж новой социальной группы российского общества.

Азиатско-Тихоокеанское экономическое сообщество (АТЭС), в которое входят такие разные по своей истории и уровню экономического развития государства, как США, Япония, Канада, Китай, Южная Корея, Новая Зеландия, Малайзия, Австралия, Филиппины и др., показало, что общение между странами АТР является региональным вариантом глобальной многополярности. В основу формирования Азиатско-Тихоокеанского сообщества была заложена стратегия «открытого регионализма» как признанная и последовательно развивавшаяся концепция тихоокеанских экономических организаций. Суть концепции в том, что развитие кооперационных связей и снятие ограничений на движение товаров, капитала и труда внутри Азиатско-Тихоокеанского региона, постепенное объединение существовавших субрегиональных группировок здесь сочеталось с принятием обязательств по отказу от протекционизма стимулированием внерегиональных экономических связей. Это важное положение концепции было утверждено на встрече в Сеуле в мае 1993 г., проходившей под девизом «Открытый регионализм: основа для глобализма в Азиатско-Тихоокеанском регионе» [10].

Таблица

Отток населения из субъектов РФ на Дальнем Востоке (1994–2000), чел.

Субъект РФ	Годы							Всего
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	
Приморский край	79 571	82 528	71 862	66 065	65 313	57 110	43 587	466 076
Хабаровский край	51 361	52 556	44 022	42 080	40 059	38 564	31 673	300 314
Амурская область	58 119	45 287	38 605	37 042	35 412	35 090	31 709	281 264
Камчатская область	27 603	24 857	18 168	16 625	14 551	13 054	10 079	124 937
Магаданская область	37 518	25 196	17 971	15 847	15 667	15 579	12 748	140 526
Сахалинская область	37 980	38 805	28 647	25 984	24 369	20 728	17 461	193 974
Республика Саха (Якутия)	62 042	46 989	40 329	41 250	43 545	42 535	35 104	311 794
Еврейская АО	9195	9026	9267	8083	7888	8846	6220	58 525
Чукотская АО	0	0	0	0	0	0	5180	5180
Всего	363 389	325 283	268 871	252 976	246 804	231 506	193 761	1 882 590

Примечание – Таблица составлена на основании материалов, предоставленных Федеральной службой государственной статистики – Приморскстатом по запросу авторов (справка № 19 св-34 от 15.11.2004 г.).

«Открытый регионализм» являлся целесообразным этапом формирования общего цивилизованного пространства, хотя многие элементы такой трансформации в исследуемый нами период только складывались. Основными ареалами коллективной работы ТЭС на встрече в Сеуле называлась прибрежная часть КНР, Субик-Бэй (Филиппины) и, что особенно важно – российский Дальний Восток. В Азиатско-Тихоокеанском регионе к началу 90-х гг. определилось несколько уровней сотрудничества.

Первый уровень – межгосударственное экономическое сотрудничество стран бассейна Тихого океана, он был представлен в 1979 г. Южно-Тихоокеанским форумом, а в 1989 г. – межправительственным форумом «Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество (АТЭС)». На втором саммите АТЭС (г. Богор, 1994 г.) была принята «Декларация об общей решимости экономических лидеров АТЭС», определившая систему свободной и открытой торговли и инвестиций в АТР. В конце 1998 г. Россия была принята в АТЭС.

Второй уровень – политические и экономические группировки отдельных государств. Наиболее организованными из них были страны, входившие в АСЕАН.

Третий уровень – объединения бизнесменов, деловых кругов. Например, форумы бизнесменов «Тихоокеанский экономический совет (ТЭС)», «Тихоокеанская конференция по торговле и развитию (ТКТР)», «Совет по Тихоокеанскому экономическому сотрудничеству (СТЭС)» и др.

Расширение функций АТЭС за пределы первоначальной задачи содействовать торговле и экономическому развитию АТР свидетельствовало, что все больше новых индустриальных стран (НИС) и государств «второго порядка» фактически предпочитали видеть модель грядущего мироустройства как полицентрическую. Азиатские НИС, набирая технологическую и финансовую мощь, приобретали репутацию щедрых инвесторов и творцов ноу-хау. Здесь формировались новые способы конкуренции и экономический протекционизм «меньшим» азиатским партнерам [1: с. 97–147].

Россия, две трети территории которой лежит в Азии, до середины 90-х гг. находилась на периферии интеграционных процессов, занимая менее 1 % в объеме межрегиональной торговли со странами АТР. Поэтому Российский национальный комитет по Тихоокеанскому экономическому сотрудничеству определил для себя две функции: внешнюю и внутреннюю. Внешняя – содействие эффективному развитию экономики России, ее восточных регионов в Тихоокеанском обществе: информационная, правовая, организационная поддержка предпринимателей, ведущих внешнеэкономическую деятельность, продвижение в АТЭС предложений и проектов. Внутренняя – стимулирование структурной перестройки российского Дальнего Востока на основе активизации внешнеэкономического сотрудничества в Тихоокеанском бассейне.

Страны Азиатско-Тихоокеанского региона продемонстрировали огромную способность к принятию технических инноваций, этому содействовали прогрессивный стиль мышления, широкие масштабы образования – главного условия для внедрения высоких технологий. Поэтому образовательный уровень в Южной Корее, на Тайване, в Китае и во Вьетнаме стал государственной заботой. Укрепление технократической интеллигенции стран шло через обучение студентов из Японии, Южной Кореи, Тайваня и других государств региона в лучших европейских и американских университетах и колледжах.

Япония – импортер высоких технологий – очень скоро сама начала экспортировать их в страны АТР. Экспорт технических инноваций основывался на том, что была проведена территориальная экспансия предприятий в Южную Корею, Гонконг, Тайвань, Китай, Филиппины и др. Росло число фирм, использовавших международное разделение труда внутри компании, когда комплектующие производились в других странах региона, а конечная продукция – в Японии (электроника, автомобили и др.) [7: с. 231–251].

Большую роль сыграли отдельные аспекты конфуцианства: необходимость формирования некоей элиты общества, выделившейся благодаря своим способностям; уважение к существующему порядку, групповой дисциплине, призыв к самосовершенствованию и т.д. Япония, например, придерживалась политики, названной «вакон йосаи» (японский дух и западные технологии) [8: с. 18–27].

Многие эксперты отмечают огромную роль, которую сыграли китайцы, жившие за пределами своей страны. Кроме Тайваня, они проживали в Гонконге, Малайзии, Таиланде (по 5 млн чел.), в Индонезии (4 млн чел.), Сингапуре, Вьетнаме, на Филиппинах – всего свыше 22 млн чел. Объединенные родственными и клановыми узами, коммуникабельные, работящие, обладавшие значительным умением использовать деньги, китайские предприниматели внесли большой вклад в развитие инвестиций и информационного обеспечения.

Большую роль в ускорении внедрения инноваций играл в странах АТР мелкий и средний бизнес. Так, на Тайване с населением в 20 млн чел. общее число мелких и средних фирм составляло 770 тыс., т.е. каждый 26-й житель Тайваня был к 2000 г. президентом фирмы. Предприятия, по сути, принадлежали людям «самих себя создавшим», преуспевающим благодаря собственным усилиям. Они обладали сознанием независимости и инициативностью, много работали, чтобы достичь успеха. Мелкие и средние компании на Тайване – главная дви-

жущая сила экономического развития. Второе поколение владельцев предприятий – высокоинтеллигентные бизнесмены, обучавшиеся в европейских и американских университетах. Многие предприятия здесь превратились во всемирно известные, такие как Taiwan Plastics, Acer, Evergreen и пр. В Сингапуре, например, ведущие позиции заняли государственные предприятия. Таким образом, в зависимости от специфики страны ведущую роль играли разные предпринимательские структуры.

Успехами в освоении технологических инноваций и в целом в развитии экономики страны АТР были обязаны и своим государственным лидерам. Так, региональная политика бывшего министра Сингапура Ли Канн Ю обеспечила приток иностранного капитала в страну. Премьер-министр Малайзии Махатхире, президент Тайваня Ли Тохки оказались лидерами нового типа. Ли Тохки обучался в Императорском университете Киото, а затем получил степень доктора наук в Американском университете. Своей реалистической политикой он способствовал росту экономического и политического веса Тайваня.

После прихода к власти в 1961 г. президент Южной Кореи Пак Чжон Хи создал институт экономического планирования и сформировал Корейский институт науки и технологии (KDI), поддерживая политику расширения деятельности инновационного предпринимательства.

В Китае Дэн Сяо Пин, отойдя от идеологических догм, работал в чрезвычайно прагматическом стиле. Специальные экономические районы, организованные при его непосредственном участии, достигли поразительных успехов. Японские премьер-министры Йосида и Икеда, отказавшись от планов нового вооружения, поставили на первое место в своей политике задачи удвоения национального дохода. Лидеры стран Азиатско-Тихоокеанского региона стремились изучить японскую инновационную экономическую политику в целом, привлечь технологические инновации из Японии [10].

Азиатско-Тихоокеанский регион формировался благодаря географической близости составляющих, которая измерялась в понятиях расстояния, исторических связей, культурного и регионального родства, общности языка и экономических ресурсов. По этой причине главными ускорителями обмена технологиями, информацией, капиталами были частные компании [17].

Каждое государство Азиатско-Тихоокеанского региона подходило к решению инновационных проблем с учетом своих возможностей, традиций, особенностей. Так, в Японии привлекают внимание два момента в организации поддержки развития инноваций в ее регионах. Прежде всего, это наличие хорошо скоординированной сети из 170 региональных центров, которые оказывали помощь в проведении исследований и осуществлении инноваций компаниям с числом занятых менее 300 человек. Три четверти персонала таких региональных центров были инженерами. Их функции состояли в проведении тестирования продукции, а также в оказании консультативной помощи и обучении.

Крупные компании Японии оказывали на малый бизнес определенное давление, заставляя поддерживать высокие стандарты качества, этим стимулируя интерес к инновациям. Со своей стороны крупные компании делились имевшейся информацией, технологиями и даже исследовательским персоналом [8: с. 18–27].

Освоение инноваций требовало творческого подхода. Японцы, к примеру, показали свои способности к поиску и внедрению нового в производственном процессе – системы «канбан» («точно вовремя»), гибкой производственной системы. Они проявляли новаторство в маркетинге, системах управления, подготовке кадров. Японские инженеры на заводах становились членами временных групп по маркетингу, дизайну, производству. Они изобретали и внедряли свои изобретения.

Государство играло активную роль в развитии предпринимательства в Японии. Существовал жесткий контроль правительства за экспортом и валютными операциями, действовало множество форм финансовой поддержки предпринимателей государством, административное регулирование со стороны министерства финансов, Японского банка, управления экономического планирования, министерства внешней торговли и промышленности (МВТП).

МВТП было весьма уважаемым ведомством, связующим звеном между государством и частным сектором в решении множества проблем: оно убеждало, выпрашивало, обсуждало, не соглашалось, обеспечивало помощь, информацию, финансировало. Однако финансовая поддержка – не главное, главной задачей было побуждать компании собирать и передавать информацию об инновациях, побуждать стареющие отрасли сворачивать производство, помогая им перестраиваться [15].

Часть образа жизни и мировоззрения японцев – качество и эффективность: «качество – это состояние сознания, производительность – это способ добродетельного поведения». Эти философские воззрения нашли прекрасное воплощение через координирующие инновации в управлении – создание Японского центра производительности (ЯЦП) и премии за качество имени Деминга [13: с. 3].

Свою деятельность ЯЦП начал с подготовки специалистов: более 25 тысяч японцев из самых разных слоев общества обучались за границей, сотни иностранных специалистов читали лекции в Японии. Основные подразделения ЯЦП находились

в Токио, а девять региональных центров охватывали практически всю страну; кроме того, отделения работали в Риме, Париже, Берлине, Вашингтоне. Страны Азиатско-Тихоокеанского региона обязаны организацией производительности ЯЦП, который стал символом вклада бизнеса в повышение производительности. Взрывной рост производства в Японии, начавшийся с 1950 г., не имеет равных себе в истории.

Экономическая интеграция изменила мир, поставив страны лицом к лицу на мировом рынке, сделав их продавцами, покупателями, конкурентами. Однако каждая страна имела свои особенности и свой собственный путь через инновации к процветанию.

Когда корейцы впервые вышли на мировой рынок, они экспортировали парики, текстиль, одежду и небольшое количество электрооборудования. Решение уйти от производства традиционных трудоемких товаров и сделать прорыв в высокой технологии и производстве привело к созданию «Корейского центра производительности», который определил цель: изменить представление о корейских товарах как товарах низкокачественных и повысить производительность.

Корейцы покупали, занимали, копировали лицензии на технологию и создавали совместные предприятия с наиболее сильными фирмами в США и Японии, фирмы – «наблюдательные посты» в Силиконовой долине (в Калифорнии, где были сосредоточены электронные фирмы США) [8].

Предприниматели Дальнего Востока, создавая совместные предприятия с корейскими бизнесменами, имели возможность оценить и учесть их опыт создания своих совместных предприятий, ибо корейские предприниматели пошли по пути активного использования чужого опыта.

Две южно-корейские компании «Хёндэ» и «Самсунг» уже в 1987 г. вошли в число 100 крупнейших компаний мира. «Поханг Стил» – крупнейшее и наиболее эффективное сталелитейное предприятие в мире. Самые крупные в мире верфи были расположены в Пусане. Уже через восемнадцать месяцев после того как в 1985 г. на канадском рынке появился автомобиль «Пони», выпускающая его компания «Хёндэ» обошла «Хонду» и «Тойоту» и стала ведущим экспортером легковых машин в Канаду.

Японские фирмы «Рико» и «Сейко Эпсон» организовали сборку интегральных схем в Корее. В эту страну японские фирмы продавали лицензии на производство видеомагнитофонов. Южно-корейские компании сотрудничали с крупнейшими корпорациями США. Так, «Дженерал моторс» вложила 400 млн долл. в совместное предприятие с фирмой «Дэу». Фирмы Южной Кореи в изучаемый период производили под американской маркой для компаний RSI и GTI. Знаменитые землеройные машины «Катерпиллеры» производились в Южной Корее. Южно-корейская компания «Киа моторс» выпускала автомобиль «Форд Фестива», «АТТ» и имела 44 % акций «ГолдСтар Семикондактор». «ГолдСтар» имела заводы в Хантсвилле, штат Алабама, где выпускали микроволновые печи, телевизоры и др. «Самсунг Электроникс» имела аналогичный завод в Роксберге, штат Нью-Джерси.

Хорошо образованные, сообразительные, очень трудолюбивые, корейцы заложили традиции любви к длительному, усердному труду. Поэтому не случайно, что третьей страной, в которой были созданы микросхемы с оперативной памятью 256 Кб, была не Англия, Франция или Германия, а Южная Корея, в которой число докторов наук в пересчете на душу населения было самое высокое в мире [13].

Страны Азиатско-Тихоокеанского региона имели не только древнюю историю, но и большой коллективный опыт в сфере производства и торговли. Движимые философией и чувством исторического предназначения, они имели такой сплав политических, общественных и экономических институтов, которые уходили в глубокую древность. К концу XX в. страны АТР заявили о своей растущей конкурентоспособности. Питер Бергер, к примеру, в книге «Капиталистические революции» высказал мысль, что азиатские страны создали нечто новое – он это называет «вторым вариантом» развития мира. Этот путь не является простым подражанием Западу, а чем-то принципиально иным и, вероятно, чем-то лучшим. Они используют свою высокую норму сбережений, элитарную государственную бюрократию, партнерскую систему отношений в бизнесе и социально однородное общество. Кроме того, они развили традиционные взгляды на приоритет личных отношений и взаимных обязательств над правами [18].

Конкуренция в Азиатско-Тихоокеанском регионе – это не просто более острая конкуренция. Это – совсем другая конкуренция. Это вызов со стороны целого региона, в котором страны наладили взаимодействие бизнесменов, предпринимателей и правительств, эффективно освоили и усовершенствовали американскую технологию, подняли средний уровень образования, научились мыслить категориями завтрашнего дня, создали в стране дух экономического роста – все это легло на не имевшую себе равных трудовую мораль.

В странах АТР в изучаемый период старые традиции были дополнены новыми инновационными ориентирами. Так, японцы, провозгласив проект «Технополис» – план создания сети из городов науки по всей стране, перевели национальную политику в проблемы инновационного процесса через всемерное поощрение творческой активности людей [16: с. 176–179].

К сожалению, рамки данной работы не позволяют в полной мере показать замечательный результат стран АТР, полученный от реализации стратегии инновационного варианта развития общества, который может быть полезен при выполнении Программы развития международного и приграничного сотрудничества социально-экономического развития Приморского края. Приморский край Российской Федерации рассматривался как мировой инновационный терминал, как центр коммерциализации инноваций. Наукоемкие предприятия края ориентировались на сотрудничество с системой центров трансфера и на оказание услуг: по формированию и «доводке» инновационных идей; изготовлению опытных и промышленных партий наукоемких товаров; подготовке технической документации и технико-экономических обоснований; маркетингу в инновационной сфере; юридическому сопровождению процесса трансфера технологий.

Инновационный терминал, который создается на о. Русском, должен будет сосредоточивать инновации, поступающие из всей России, Европы, и на коммерческой основе предоставлять их странам АТЭС.

Необходимо учитывать, что уже к 1994 г. в мире насчитывалось 403 инновационных парка (типа будущего терминала на о. Русском), в том числе антиполис в Софии на юге Франции, город науки университета Лувэн в Бельгии, Риссерч Трайенгл в Англии. Рядом с Гонконгом Китай создал технополис Шеньжень, Южная Корея около Тайхона построила городок науки Даедук. В японских префектурах Нагаокасити, Ямагути, Миядзаки, Цикуба, Хаммацу и т.д. есть свои «технополисы» [15].

Щедрое и достойное финансирование Правительством РФ строительства инновационного терминала на о. Русском – гарант его успешности, но на формирование инновационного мышления, инновационной культуры потребуются значительные усилия и время.

Вместе с тем эксперты международной консалтинговой компании Deloitte, которая недавно открыла офис во Владивостоке, проанализировали «деловой и финансовый климат Дальневосточного региона» и оценили валовой региональный продукт по итогам 2017 г., который составил 3,9 трлн руб. – 5,5 % от общероссийского ВВП. Темпы роста ВВП в регионе в последние годы были ниже общероссийского, несмотря на активные поиски моделей опережающего развития Дальнего Востока. Инновационное ускоренное развитие Приморского края как центра, обеспечивавшего инновациями остальные субъекты Дальнего Востока и стран АТР, сменилось «кластерным» вариантом, объединявшим интересы практически всех субъектов округа, создавая эффективные «точки роста». 29 декабря 2014 г. российское правительство определило Дальнему Востоку беспрецедентный особый экономический режим: территории опережающего развития (ТОРы) и свободный порт – Владивосток [2: с. 12–31].

Мотивация была на поверхности. Населения на Дальнем Востоке – чуть больше 6 млн человек, однако на Тихоокеанской окраине страны находится значительная доля мировых запасов углеводородов, руд железа, титана, марганца, калийных солей и т.д. Здесь добывается более трети угля страны, 100 % сурьмы, 98 % российских алмазов, 80 % олова, 50 % золота, 14 % вольфрама, цинка, серебра, нерудного сырья, платины. Водные и земельные ресурсы привлекают не менее заманчиво, чем нефть, народы сопредельных стран АТР.

На Дальнем Востоке бедным делать нечего. Лидеры российских корпораций это поняли и использовали только два способа решения проблем Тихоокеанской окраины России – поглощение регионального бизнеса и разработку природных ресурсов. Третий способ – опережающее развитие российского Дальнего Востока – корпорации игнорировали и предпочли управлять из Москвы, ближе к чиновникам. Однозначным лидером по объемам инвестиций осталась добыча полезных ископаемых. В 2017 г. она выросла на 8,6 %, а доля отрасли в структуре инвестиций за год увеличилась с 23,8 до 25,1 %. На втором месте – транспортировка и хранение, вложения в которые выросли на 8,8 %, составив 18,1 %. Речь идет не только о портах и терминалах, здесь огромный «капитал» ускоренно строит складские мощности, аккумулируя оптовую торговлю природными богатствами [5: с. 8–15].

Вместе с тем обрабатывающее производство, принятые к реализации проекты по модернизации старых мощностей и строительству новых сдерживаются: настоящего экономического рывка на Дальнем Востоке не случилось. Даже объекты первой очереди, имеющие всероссийскую значимость – космодром «Восточный» в строящемся г. Циолковском Амурской области и завод «Звезда» в г. Большой Камень Приморского края – важные для решения проблем государственной безопасности, не могут достичь проектных мощностей из-за «нехватки» специалистов.

Помочь инвесторам в Министерстве развития Дальнего Востока решили традиционным способом – создали еще одно новое ведомство: Агентство по человеческому капиталу, которое успешно отчиталось в 2017 г. о наборе 1000 специалистов на дальневосточные вакансии, тогда как только для введения в строй космодрому «Восточный» нужно 7000 специалистов. Между тем за тот же год мигрировало из региона свыше 30 тысяч экономически активных дальневосточников. Чтобы рабочие руки стали «человеческим капиталом», надо платить заработную плату не в 18 тыс. руб. за отдаленность, убогое и дорогое жилье, отсутствие комфорта, за отсталое здравоохранение и образование и т.д.

Вместе с тем по итогам 2017 г. 150 крупнейших российских компаний российского Центра на природных богатствах Дальнего Востока подняли свои прибыли с 3,6 млрд руб. в 2016 г. до 3,8 млрд руб., или на 5,5 %. На территории региона действуют с закрытыми балансами еще более 50 крупных компаний из Центра России, тогда как крупных, благополучных дальневосточных компаний – единицы [2: с. 12–31].

Все более реальным, таким образом, становится создание на территории Дальнего Востока «вахтовых поселков», как предлагало правительство Е. Гайдара, что вполне укладывается в последнюю «Стратегию пространственного развития страны до 2025 г.», предложенную Министерством экономического развития РФ, в основе которой – «концентрация экономического роста в ограниченном числе центров», куда Дальний Восток России не попадает.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амшсон, Г.* От «Холодной войны» к трехстороннему сотрудничеству в Азиатско-Тихоокеанском регионе: Сценарии развития новых отношений между Японией, Россией и Соединенными Штатами Америки / Г. Амшсон, Х. Кимура, К. Сарксисов. – М. : Наука, 1993.

2. *Баркова, Е.* Выше, дальше, быстрее / Е. Баркова // Дальневосточный капитал. – 2018. – № 10. – С. 12–31.

3. *Вознесенский, А.* «Стержень» азиатского азимута внешней политики России / А. Вознесенский // Proet Contra. – 2001. – Т. 6. № 4. – С. 95.

4. Госкомстат России докладывает итоги первой очереди обработки материалов Всероссийской переписи населения в 2002 г. // Рос. газ. – 2003. – 3–4 нояб.

5. Дальневосточный капитал. – 2018. – № 8. – С. 8–15.

6. *Ишаев, В.И.* Международное экономическое сотрудничество: региональный аспект / В.И. Ишаев. – Владивосток : Дальнаука, 1999.

7. *Китаев, В.О.* Внешняя политика Японии в 90-е годы: основные приоритеты остаются неизменными / В.О. Китаев. – М. : Вост. лит. РАН, 1998.

8. *Комаров, Е.* Японский стиль управления / Е. Комаров // Управление персоналом. – 1999. – № 10. – С. 18–27.

9. *Москаленко, Ю.* Внешнеэкономическое сотрудничество Амурской области со странами СВА / Ю. Москаленко // Проблемы Дальнего Востока. – 1996. – № 1. – С. 47–53.

10. *Оболенский, В.П.* Интеграционные сообщества и Россия / В.П. Оболенский // Внешнеэкономический бюллетень. – 2000. – № 7. – С. 50–56.

11. *Паркинсон, Н.* Эти невероятные японцы : пер. с англ. / Н. Паркинсон. – М., 1992. – 294 с.

12. Перспективы социально-экономического развития Дальнего Востока / под ред. М. Циканова и В. Мац // Вопросы экономики. – 2000. – № 10. – С. 92.

13. Предпринимательство в конце XX века / отв. ред. А.А. Дынкин и А.Ф. Стерлин. – М. : Наука, 1992. – 297 с.

14. *Симачёв, А.* Малый бизнес в кимоно / А. Симачёв // Малое предприятие. – 2000. – № 11. – С. 3.

15. *Строев, Е.С.* Восточный вектор стратегии России / Е.С. Строев // Независимая газета. – 2000. – 4 сент.

16. *Тацуно, Ш.* Страгегии – полисы : пер. с англ. под ред. Данилова-Даниляна / Ш. Тацуно. – М. : Прогресс, 1989. – С. 176–179.

17. *Шварц, Питер.* Великий подъем. История управления качеством : сокр. пер. с англ. / Питер Шварц, Питер Лейден. – М., 1988. – 196 с.

18. *Watanabe, Toshio*. Asia's Era of Mutual Independence. 1991. Asia sanayo kakimei no jidai (The Era of Industrial Revolution in Japan) / Watanabe Toshio. – JETRO, 1990.

DOI: 10.31079/1992-2868-2019-16-1-198-204

ИСТОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ИЗ ПРИГРАНИЧНОЙ ПРОВИНЦИИ ХЭЙЛУНЦЗЯН (КНР) В ПЕРИОД С КОНЦА XIX ВЕКА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ*

Нин Яньхун

Мэн Фаньхун

Командирование китайских учащихся за рубеж стало важным итогом проводившихся в Цинской империи во второй половине XIX в. реформ. Исторически Россия оказалась в числе первых государств, принявших на учебу китайских студентов. Китайские власти направили на обучение студентов из приграничных территорий, в том числе из провинции Хэйлунцзян, граничащей с Россией. Обучение в России способствовало успешному изучению передового международного опыта для модернизации Цинской империи и укреплению связей Китая с Россией. В настоящее время обучение за рубежом служит укреплению российско-китайских отношений в политике, экономике, культуре, образовании. Статья посвящена проблеме образовательной политики китайского государства, в частности, в ней впервые представлен уникальный региональный материал, собранный из разнообразных источников: Государственного архива провинции Хэйлунцзян, фондов Министерства иностранных дел КНР, органов местной власти, мемуарных источников, записок и др.

Ключевые слова: обучение в России; обучение в СССР; российско-китайские культурно-образовательные связи провинция Хэйлунцзян; реформы китайского образования.

THE HISTORY OF TRAINING OF CHINESE STUDENTS FROM THE BORDER AREA OF HEILONGJIANG PROVINCE (CHINA) IN RUSSIA IN THE END OF THE 19TH CENTURY TO THE PRESENT

Ning Yanhong

Meng Fanhong

Sending Chinese students abroad was an important result of the reforms carried out in the Qing Empire in the second half of the XIX TH century. Historically, Russia was among the first countries to accept Chinese students. The Chinese authorities sent students from the border areas, including Heilongjiang province, bordering Russia, to study. Training in Russia contributed to the successful study of international best practices for the modernization of the Qing Empire and the strengthening of China's ties with Russia. Currently, education abroad serves to strengthen Russian-Chinese relations in politics, economy, culture and education. The article is devoted to the problem of the educational policy of the Chinese state, which is promoted, in particular, by the unique regional material presented for the first time, collected from various sources: the State Archive of Heilongjiang Province, funds of the Ministry of Foreign Affairs, local authorities, memoirs, notes, etc.

Key words: education in Russia; training in the USSR; Russian-Chinese cultural and educational ties, Heilongjiang province; reforms of Chinese education.

Российско-китайские отношения в сфере образования имеют длительную историю. Проблемы образовательной политики Китая являются актуальными и привлекают внимание многих исследователей. В последнее время стали появляться работы ученых, изучающих опыт обучения китайцев за рубежом: в Германии, России, США, Японии и др. [1; 2]. Настоящая статья впервые приоткрывает новый пласт истории обучения в России китайских студентов из приграничной провинции Хэйлунцзян (КНР) в период с конца XIX в. по настоящее время. Региональные источники документально отражают политику китайского государства в области образования китайских учащихся в России. Они свидетельствуют о том, что опыт обучения китайских специалистов за рубежом складывался постепенно, в течение длительного вре-

* 本文系全国哲学社科基金项目《十九世纪末至二十世纪末黑龙江中上游黑河边境地区旅俄华侨、华裔相关史料研究》(16BMZ099) 阶段性成果;系黑河学院远东智库 (17YDZKCJ02) 阶段性成果。Статья выполнена в рамках проекта Фонда философских и социологических наук Китая «Исследование истории китайской эмиграции в России и пограничном регионе Хэйхэ, реки Хэйлунцзян с конца XIX до конца XX века» (16BMZ099) и проекта «Научные исследования на Дальнем Востоке» фонда Хэйхэского университета (17YDZKCJ02).

Нин Яньхун – профессор отдела научного исследования Хэйхэского университета (г. Хэйхэ, КНР).
Ning Yanhong – Professor of the Department of Scientific Research at Heihe University (Heihe, China).
E-mail: hhxynyh@163.com

Мэн Фаньхун – профессор института иностранных языков Хэйхэского университета (г. Хэйхэ, КНР).
Meng Fanhong – Professor of Institute of Foreign Languages at Heihe University (Heihe, China).
E-mail: mengfanhong1225@163.com

© Нин Яньхун, Мэн Фаньхун, 2019

мени (более ста лет), и большую роль в этом сыграли приграничные территории.

В Китае Цинского периода, особенно со второй половины XIX в., задачи подготовки квалифицированных кадров за рубежом приобретают государственный характер. Именно с этого времени, после того как Китай и Россия подписали Айгуньский (16/28 мая 1858 г.) и Пекинский (2 ноября 1860 г. между Россией и империей Цин) договоры, начинается активное сотрудничество двух стран в политике, дипломатии, экономике, культуре и образовании. Постепенно углубляется процесс взаимоотношения между государствами, ведутся переговоры о государственной границе между двумя странами, наблюдается активность и в других сферах. Вследствие этих и многих других факторов Китаю необходимы были квалифицированные дипломатические кадры, хорошо знающие российское общеполитическое положение и владеющие русским языком, что и явилось предпосылкой для подготовки востребованных специализированных кадров за рубежом. С этого времени наблюдается рост числа китайских специалистов, обучающихся в России.

Подготовка квалифицированных кадров за рубежом, по мнению государственных чиновников, должна была способствовать цивилизованному обогащению Китая, успешному изучению передового международного опыта для модернизации Цинской империи и укреплению связей Китая с Россией. Получив европейское образование, китайские специалисты должны были научиться применять полученные за рубежом знания на практике на территории родной страны [3: с. 23].

В результате выработки такой стратегии правительство династии Цин, центральные и местные органы власти последовательно стали направлять за государственный счёт на обучение в Россию многих специалистов. Так поступали и региональные власти приграничных территорий, в частности северо-восточной провинции Хэйлунцзян. Опираясь на свое географическое преимущество, они стремились внести свою лепту в процесс подготовки необходимых кадров в России и оплачивали обучение студентов за счет средств провинции. Постепенно складывалась традиция подготовки специализированных кадров за рубежом (в России) в провинции Хэйлунцзян.

Из провинции, находящейся на границе с Россией, за этот период было отправлено в сопредельное государство много обучающихся. За время пребывания в России учащиеся значительно расширяли свой кругозор, получали европейское образование, углубляли знания в теории управленческой концепции и приобретали практические знания в русском языке и культуре, что не могло не способствовать улучшению качества взаимообмена двух стран в области политики, экономики, культуры, образования.

В период с середины XIX в. и до совершения социалистической революции 1917 г. в России основным направлением в обучении китайцев за рубежом была дипломатия. Китайское правительство понимало, что обучение дипломатическим знаниям – очень важная и трудная задача: дипломат ведет наблюдение за событиями в стране пребывания, проводит разъяснение внешней политики своей страны, занимается ведением переговоров, защитой соотечественников, оказавшихся на территории страны пребывания, защищает национальные интересы своего государства.

После подписания Айгуньского договора провинция Хэйлунцзян и Россия постепенно начали устанавливать «дипломатические отношения», которые длились почти 50 лет. Из-за пограничных проблем переговоры двух стран шли долго и непрерывно. По замечанию Чжан Шоуцзэн в «Кратких записях государственных дел в провинции Хэйлунцзян», с октября 3-го года династии Мин до сентября 4-го года династии Мин состоялось почти сто важных государственных встреч между представителями двух стран [3: с. 17]. Впоследствии в результате возникновения военно-политического кризиса в отношениях между Россией и Китаем на Дальнем Востоке и военных событий 1900–1901 гг. к концу августа 1900 г. почти вся Северная Маньчжурия была оккупирована русскими войсками.

Русская армия находилась и в приграничной провинции Хэйлунцзян, где дипломатические отношения между двумя странами вышли на иной, более высокий уровень. Правительству провинции срочно нужны были кадры, имеющие специальную подготовку, хорошо знающие российское общеполитическое положение, политику России на Дальнем Востоке, русский язык. Решение этой проблемы региональное правительство видело в подготовке необходимых специалистов за рубежом – в России. Об этом свидетельствуют следующие факты.

В 1902 г. генерал провинции Хэйлунцзян Са Бао создаёт здесь учебное заведение с преподаванием на русском языке. Правитель области Хуан Чжняо, который трижды посещал Россию и хорошо знал местные особенности приграничной территории, на должность преподавателей этого учебного заведения пригласил педагогов Шавенова и Лю Сюй из уезда Фушань провинции Шаньдун для преподавания русского, китайского языков и перевода. Из местных жителей были отобраны молодые люди 20-летнего возраста. Обучение в рамках созданного учебного заведения рассчитано было на три года и характеризовалось строгим контролем. Основатель учебного заведения генерал Са Бао требовал от

правителей области (Хуан Чжняо и Жуй Цин) каждые три месяца контролировать знания студентами китайского языка. Российские чиновники привлекались для проверки знаний по русскому языку.

После периода пробного обучения (осуществлявшегося три месяца) 20 января 1903 г. генерал Са Бао предоставил императору доклад о создании специального учебного заведения с преподаванием на русском языке, пояснив при этом важность такого учебного заведения на приграничной с Россией территории. В результате инициатива Са Бао была одобрена на самом верху и была принята резолюция «Об утверждении специального учебного заведения с преподаванием на русском языке» [4: с. 193, 214].

После окончания специализированного учебного заведения лучшие студенты были отправлены на языковую практику в Россию.

В дальнейшем специальное учебное заведение с преподаванием на русском языке в провинции Хэйлунцзян продолжило свои образовательные функции. В 1909 г. его переименовали и перепрофилировали на школу Хэйшуй [5: с. 13]. Несмотря на то что оно существовало недолго (всего 7 лет), за этот период было подготовлено немало студентов: если в 1906 г. его окончили только 4 студента, то в следующем – 1907 г. – уже 31. Но главное было не только в росте числа подготовленных специальных кадров: здесь было положено начало новой традиции – обучению на русском языке специалистов, востребованных в установлении и развитии дипломатических отношений с Россией. Кроме того, именно в этот период впервые начали отправлять студентов на обучение в Россию. Таким образом, деятельность специального учебного заведения с преподаванием на русском языке в провинции Хэйлунцзян стала важным этапом для обучения необходимых национальных кадров за рубежом. Впоследствии эта практика становится повсеместной и традиционной.

Сложившаяся традиция была поддержана генералом провинции Хэйлунцзян Чэн Дэцюанем, который также придавал большое значение подготовке национальных дипломатических кадров в России. При этом он считал, что необходимо посылать на обучение в Россию только лучших и талантливых учеников.

В начале XX в., когда династия Цин открыла закрытые на долгое время государственные границы и стала отправлять студентов на учебу в Европу, лишь генерал Чэн Дэцюань четко понимал, что провинция Хэйлунцзян занимает особое географическое положение, находится на приграничной с Россией территории и имеет большое геополитическое значение, в результате чего подготовка дипломатических кадров провинции должна осуществляться именно в России, а не в Европе. С этой инициативой он и выступил перед правительством Цинской империи. В 1906 г. в одном из докладов императору, приводя статистические данные о числе студентов, отправленных на обучение в Японию, Америку, Англию и Германию (общей численностью до одного миллиона человек), он констатировал, что обучающихся в России студентов крайне мало. Если для других регионов Китая обучение специалистов в России не так важно, то для приграничных территорий подготовка специальных кадров именно там – первостепенная задача. Более того, он предвидел (имея в виду строительство КВЖД), что в будущем, после соединения железных дорог России и Китая, взаимодействие между двумя странами усилится, и проблем станет больше. Труднее станет решать и внутренние, и внешние задачи без участия специалистов, подготовленных в России.

Предложения Чэн Дэцюаня были услышаны и претворены в практику. В дальнейшем правительство провинции Хэйлунцзян выбрало из числа студентов специального учебного заведения с преподаванием на русском языке 10 лучших и отправило их в Россию (в г. Санкт-Петербург) на учебу уже по новым направлениям: «разведка и геология», «физика и химия», «право и политика», «коммерция и военное дело» [6: с. 1331–1332].

Известно, что в 1906 г. генерал Чэн Дэцюань отправил в Россию на учебу за правительственный счет 9 человек: Чжу Шичана, Чэ Сичжэня, Тан Баошу, Чэ Жэньгуна, Ван Цзовэня, Ван Хуйсяна, Чжу Шаояня, Ван Чжонсяня, Лю Вэня [7: с. 659–668].

В следующем 1907 г. он отправляет на учебу в Россию на тех же условиях ещё двух студентов: Ли Юйхуа и Чжон Гао (Там же).

Проанализированные нами региональные источники позволяют утверждать, что эти «подростки вписали новую страницу в историю культурно-образовательных обменов провинции Хэйлунцзян с Россией, так как именно они начали историю международного образования в Китае в этот период» [8: с. 168]. При этом известно, что каждый год региональное правительство ассигновало денежные средства для обеспечения расходов студентов, отправленных в Россию. Оно считало, что их учеба за рубежом будет способствовать «преумножению знаний, расширению кругозора специалистов, способных вести дипломатические переговоры и работу, отвечающую требованиям государственных и международных стандартов, укреплять позиции провинции Хэйлунцзян на международной арене» (Там же).

Благодаря острой востребованности специалистов со знанием русского языка с каждым годом увеличивалось и число студентов, обучающихся за рубежом (в России) за свой счет. По данным «Истории учебных заведений в провинции Хэйлунцзян», число обучающихся в России постоянно увеличи-

валось и в начале XX в. уже превышало количество студентов, обучающихся за рубежом, из других провинций Китая [9: с. 1104].

Студентов, получивших специальное образование в России, в Китае ожидали неплохие перспективы карьерного роста. Многие из них были направлены на дипломатическую службу, в новые отрасли промышленности и транспорта и т.д. Поэтому правительственные чиновники и торговцы из приграничной провинции Хэйлунцзян также стремились отправить своих детей на обучение в Россию. Например, в 1906 г. генерал Чэн Дэцюань отправил своего сына Чэн Шикая на учёбу за свой счет сначала в Санбаоское заведение учиться коммерческому праву и политике, а потом в Россию. Во время своего правления он послал на обучение в Россию монгола Фу Хайя, которого планировал использовать в будущем на дипломатической работе в бюро Барху [7: с. 659–668].

Генерал не только активно отправлял хэйлунцзянских студентов на обучение в Россию, но и, как отец, заботился о них. В качестве примера приведём выдержку из его письма посольству Ху Синьу: «Российское посольство Гом Салинда собирается возвращаться в Россию после праздника Баск. Я прошу взять с собой 4–5 студентов…; расходы на обучение в России за правительственный счет, 500 рублей за каждый год... Жаль, что их русский язык не на очень хорошем уровне. Отправляя их, я хотел бы, чтобы они, обучаясь там, на чужбине, тренировали свой дух и умножали свои знания. Но вместе с ними нет китайского наставника, поэтому прошу вас строго следить за ними и оберегать от выбора неправильного пути» [10: с. 818–819].

Этого генерал требовал и от органов местной власти, чтобы они решали вопросы оплаты обучения и быта студентов за рубежом. Например, в 1917 г. Хэйлунцзянское правительство оплачивало 300 юаней на дорожные расходы каждого, обучающегося в России, а уже в 1920 г. финансовое управление провинции Хэйлунцзян ассигновало по 500 юаней на дорожные расходы студента, получавшего образование в России [11].

После революции 1917 г. в России и начавшейся Гражданской войны обучение китайских студентов приостановилось из-за вспыхнувших в стране беспорядков. Они возвращались на родину или вынуждены были эмигрировать в другие страны.

Из-за нестабильного внутреннего положения в России того времени правительство провинции Хэйлунцзян не успевало вовремя переводить оплату за обучение, и жизнь китайских студентов в России становилась невозможной. Так, например, один из обучавшихся, Чжу Шаоян, который был направлен на учёбу правительством провинции Хэйлунцзян, сначала вынужден был бежать во Францию и только потом благодаря выплате аванса успешно закончил обучение. Этот факт подтверждается письмом одного из посольских чиновников Чжэн Яньси начальнику правительства провинции Хэйлунцзян: «…расходы за обучение Чжу Шаоян из-за внутренних беспорядков (в России) я уже два года назад выплатил авансом, теперь попрошу вернуть и перевести (деньги) в бюро пекинского Министерства путей сообщения» [12]. После получения письма начальник провинции Хэйлунцзян обязал соответствующие органы подтвердить содержание письма соответствующей проверкой. Было установлено, что «правительство провинции Хэйлунцзян в месяц платило 135 юаней за обучение Чжу Шаоян. В 1917 и 1918 гг. посольство понесло расходы на обучение в сумме 3240 юаней. 26 ноября 8-го года в династии Мин начальник Финансового управления провинции Хэйлунцзян в письме сообщил, что расходы на обучение Чжу Шаоян в 1917 и 1918 гг. составили 3337,2 юаня. Деньги были переведены через китайский банк, включая комиссионные по переводу» [13].

Судьба студентов, получивших специальное образование в России, была различна. Многие из них после возвращения на родину, используя языковое преимущество и хорошие практические навыки в переводе, были включены в государственную дипломатическую работу.

Региональные источники утверждают, что в 1-м году династии Мин один из обучавшихся в России, Чэ Сичжэнь, получил должность военного советника начальника округа (даоинь Чжан Шоуцзэн). В работе он в полной мере использовал свои языковые и переводческие знания в переговорах о главном фарватере реки Хэйлунцзян (Амур).

Получивший образование в России Чэн Шимо стал дипломатическим советником Правительства Китая.

Третий из обучавшихся в России, Чжу Шаоянь (пробыл в России более 10 лет), окончил коммерческий институт, а затем поступил в ветеринарный. В мае 1920 г. он стал консулом в российском г. Иркутске. В августе 1928 г. работал дипломатическим советником посольства Китая в Финляндии. По поручению правительства Китая вел переговоры с Россией по освобождению учащихся национально-освободительной армии Китая (НОАК) [14: с. 28].

Ранее в 1917 г. Чжу Шаоянь совместно с Лю Цзэжуном и Лю Вэнем в Петрограде создал туристическую ассоциацию китайцев. Лю Цзэжуна выбрали начальником ассоциации, которая очень помогла китайцам и сыграла большую роль в успешном возвращении их на родину. Лю Вэнь после возвращения в Китай получил должность начальника железнодорожного ревизионно-контрольного бюро КВЖД (Там же).

Таким образом, деятельность обучавшихся в России из провинции Хэйлунцзян в первой четверти XX в. не только открыла возможность для обучения за границей, но и способствовала подготовке национальных кадров для Китая, открыла новые пути образовательного и культурного обмена между Китаем и Россией на приграничной территории и создала условия для успешного применения специальных знаний, полученных за рубежом.

Следует заметить, что в этот период неравномерно распределялись квоты для отправки на обучение за границу между районами Китая. Много квот получили города северо-восточных провинций: Цицикар как центр политики, экономики и культуры провинции Хэйлунцзян и Харбин как важный узел коммуникаций КВЖД.

Обучаясь в России за государственный и за свой собственный счёт, студенты получали качественное образование и специализацию. Сфера специальностей, как указывалось выше, была широка: право, политика и дипломатия, разведка полезных ископаемых и геология, физика и химия, коммерция, военное дело и др. Цели обучения специалистов за границей были достигнуты: китайское правительство получило квалифицированные кадры в разных областях научного знания. Время обучения часто составляло от четырёх до шести лет. Перспективы будущей работы и карьеры у специалистов были привлекательными: их назначали на хорошие и доходные должности, часто на государственную службу. Большинство из них после окончания обучения в России возвращались к себе на родину.

После создания СССР, когда российское правительство выступило с декларацией об отмене неравноправных договоров с Китаем, обучение китайских студентов в России выходит на новый исторический уровень. Победа власти рабочих и крестьян в России принесла надежду многим народам и государствам, что способствовало изменению ориентиров китайского общества с Европы на Россию. В Китае наблюдается большой рост числа желающих учиться в России, у русских. Тем более что во многих учебных заведениях российских городов стали открываться отделения для обучения иностранных студентов. В 1928 г. в Москве был специально образован Коммунистический университет трудящихся Китая (КУТК). Сюда и в другие вузы страны в большом количестве стали поступать китайские учащиеся. Многие из них приехали в Россию как истинные революционеры, одержимые идеей преобразовать свою страну.

Большинство желающих получить образование в России столкнулись с трудностями пересечения государственной границы. Как известно, провинция Хэйлунцзян граничит с дальневосточными районами России, поэтому более удобно было добираться в Россию через нее. Но этому препятствовали военные власти Китая. Один из представителей власти, Чжан Цзолинь, который хорошо знал весь северо-восточный район Китая, всеми способами мешал революционно настроенным массам ехать на учебу в Россию. Этот путь был небезопасным [15: с. 21]. Напротив, революционные партийные организации способствовали отъезду молодёжи в Россию на обучение и материально помогали ей.

Как известно, государственная граница Китая с Россией составляет 4300 км, в том числе более половины из них (2981 км) приходится на провинцию Хэйлунцзян. Исторически сложилось так, что с середины XIX в. этот район был главным пограничным переходом в Россию и собирательно-распределительным центром для китайцев, живших на границе. Переход состоял из многих направлений: а) от г. Харбина на север через станцию Маньчжурия (КВЖД); б) от г. Харбина на восток через пограничный пункт Суйфэньхэ (КВЖД); в) от г. Харбина через реку Сунхуацзян до реки Хэйлунцзян (Амур).

В среднем течении реки Амур расположены десятки островов: Дунцзясиньцзы, Эрдаока, Дахэйхэ, Чжанфа и многие другие. Они находятся на границе между Китаем и Россией, такое их расположение способствовало переходу через границу жителей обеих стран. Зимой – пешком, летом – на лодках.

Города Хэйхэ (провинция Хэйлунцзян) и Благовещенск (Амурская область) расположены друг против друга, разделяет их только река, что очень удобно в плане пересечения границы. В те годы многие обучающиеся в основном переправлялись в Россию через реку Амур. Здесь, в России, они принимали новую марксистско-ленинскую идеологию, а по возвращении распространяли её у себя на родине. Именно так они пополняли ряды антияпонского движения, а путь через границу был назван «красным проходом».

После оккупации Китая Японией (1931 г.) «красный проход» провинции Хэйлунцзян сыграл большую роль в отъезде китайских подданных на обучение в Россию. Генеральный штаб информбюро советской Красной армии приказал создать информационные сети на территории северо-востока Китая и собирать сведения о военных силах Японии, оккупировавших этот район. Сведения стекались в г. Цицикар (провинция Хэйлунцзян) как главный пункт сбора информации.

Руководителем Цицикарского информационного пункта был назначен коммунист Су Цзыюань. Именно он и должен был создать целую транспортную сеть по сбору и обработке информации [16: с. 69]. С этой целью необходимо было направить в Россию на учёбу китайских коммунистов, чтобы они смогли собирать нужную информацию с помощью радиотехнических средств в районах, приближенных к гра-

ницам России. Благодаря учебе в России, военной, технической и специальной практике, эти специалисты получали возможность использовать разные средства в сборе и обработке информации: фотокамеры, автомеханику и т.д., что повышало эффективность информационной работы.

Таким образом, в 30–40-е гг. XX в. из пограничных районов Китая (в том числе из провинции Хэйлунцзян) на учебу в Россию уезжала патриотически настроенная молодежь. Она постигала в России специальные знания и идеи марксизма-ленинизма для развёртывания революционной борьбы у себя на родине.

В пограничных с Россией районах Китая создавались молодежные союзы для осуществления антияпонской деятельности. Один из них был создан в уезде Айхуэй (провинция Хэйлунцзян). Параллельно в нем было организовано обучение китайскому и русскому языкам. Передовая молодёжь провинции стремилась вступить в коммунистическую партию и приобщиться к революционным идеям, многие ее представители под грифом секретности были отправлены на учёбу в Москву. В этот период многие члены коммунистической партии провинции Хэйлунцзян были отправлены в СССР на учебу. Они изучали марксистско-ленинскую теорию, овладевали военной техникой и военным делом. Некоторые из них обучались медицине, приобретали знания в области русской культуры. Они учились в разных городах Советского Союза. Обучение в СССР способствовало повышению их идейного и политического сознания. После возвращения на родину многие из них стали преподавателями теории марксизма-ленинизма.

Например, Хань Чжэи в 1933 г. вступил в России в Коммунистический союз молодежи, а в июне 1934 г. он возвратился на родину и развернул активную антияпонскую деятельность, собирая разведданные о японской армии в районе реки Хэйхэ (провинция Хэйлунцзян).

После принятия новых экономических реформ и политики открытости КНР в 90-х гг. XX в. наступает новый период в истории обучения в России китайских студентов из приграничной провинции Хэйлунцзян.

С целью повышения эффективности проводимых мероприятий в экономике, политике, торговле, образовании, подготовке специальных кадров на приграничной территории все учебные заведения провинции направлены на совместное сотрудничество с Россией. В этот период резко возрастает интерес китайских студентов из провинции Хэйлунцзян к получению специального образования в России.

В качестве примера можно привести международную деятельность Хэйхэского института (г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян). С 1989 г. он один из первых, опираясь на географическое преимущество, начинает обмен преподавателями и студентами с российскими вузами.

Практика отправления китайских студентов на учёбу в российские вузы разная. Число обучающихся за государственный счёт: минимально 3–5 студентов, максимально 10 человек. В основном обучение за свой счёт (более ста студентов ежегодно).

Хэйхэский университет сотрудничает со многими вузами России: БГПУ (Благовещенский государственный педагогический университет), ДальГАУ (Дальневосточный государственный аграрный университет), АмГУ (Амурский государственный университет), РГУ (Рязанский государственный университет), КГГУ (Кировский государственный гуманитарный университет), Южно-Уральским университетом, ИРЯ (Институт русского языка им. А.С. Пушкина), Московским художественным институтом им В. Сурикова и Московской государственной консерваторией им. П.И. Чайковского.

Специализация обучения включает такие направления, как: русский язык и культура, промышленное и хозяйственное строительство, экономическое управление, электронная инженерия, практический художественный дизайн и художественные специальности. Система обучения очень гибкая, студенты обучаются в специальных учебных заведениях от двух до четырёх-пяти лет.

Число обучающихся в России увеличивается из года в год. Кроме того, растет количество желающих обучаться в магистратуре, аспирантуре, докторантуре.

Хэйхэский университет в последние годы становится платформой культурного обмена между другими вузами Китая. Так, многие студенты из других провинций (например, из провинций Шаньдун, Хэнань и др.) едут на обучение в Россию через Хэйхэский университет.

Подобная практика в образовательной сфере существует и в других приграничных вузах КНР. Например, Цзямусыский университет также направляет на учёбу в Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск), Амурский государственный технический университет, Амурский государственный гуманитарный педагогический университет (г. Комсомольск-на-Амуре) и др.

В стратегии и тактике образовательного обмена студентами и преподавателями двух стран (РФ и КНР) наблюдается переход от традиционного сотрудничества с регионами Дальнего Востока и Сибири к сотрудничеству с центральными вузами Москвы и Санкт-Петербурга, от самостоятельного сотрудничества вузов к всестороннему, систематическому и целенаправленному сотрудничеству под руководством КПК КНР.

В настоящее время число обучающихся в России из провинции Хэйлунцзян довольно высоко, их со-

циальное положение за границей непрерывно улучшается, жизненные условия совершенствуются. Российские вузы обеспечивают китайским студентам комфортные условия жизни и учёбы. Находясь на обучении в России, студенты верны своей стране и являются дружескими посланцами китайско-российских отношений. Китайские родители отмечают, что основными факторами, влияющими на принятие решения об обучении ребенка за границей, часто становятся: всестороннее образование и развитие, высокое качество образования, персонифицированное обучение, важность получения фундаментальных знаний и перспективы нахождения хорошей работы и профессионального (и карьерного) роста после получения образования в России.

Таким образом, исторически сложившаяся на приграничных территориях Китая традиция обучения учащихся в России насчитывает более ста лет. Цели и задачи обучения китайских студентов за рубежом обусловлены внешними и внутренними причинами китайского государства в различные периоды его существования.

Опыт обучения китайских студентов в разные исторические периоды существования китайского государства оказался крайне полезным для организации образования китайских подданных за рубежом. В период со второй половины XIX в. по настоящее время по мере вовлечения Китая в мировую политику и осуществления в этом государстве модернизации во всех сферах жизни обозначился интерес к обучению китайских учащихся в России. Складывалась традиция сотрудничества в сфере образования на приграничных территориях, в частности в провинции Хэйлунцзян. Этот удачный опыт организации Китая образовательной деятельности за рубежом заложил прочную основу для сотрудничества между Россией и Китаем. Как элемент китайской гуманитарной политики он является ярким свидетельством продолжающегося сотрудничества в настоящее время.

При разработке современной образовательной политики китайское государство всесторонне использует знания и опыт прошлого. В этом мы видим практическое значение исторического опыта приграничной провинции Хэйлунцзян в установлении образовательных контактов с Россией. Это направление китайской международной образовательной политики является приоритетным и в настоящее время на приграничной территории.

ЛИТЕРАТУРА

1. 高奇. 中国教育史研究. 上海：华东师范大学出版社, 2009年 [*Гао Ци*. Исследования истории образования в Китае. Шанхай: Изд-во Хуадунского педагогического университета, 2009.]

2. 赵溥根. 洋物运动与中国教育近代化. 苏州大学学报, 1999年, 第4期 [*Чжао Пугэнь*. Движение по усвоению заморских дел и модернизация китайского образования / Вестник Сучжоуского университета. 1999. № 4.]

3. 容闳. 西学东渐记. 长沙：湖南人民出版社，1981年 [*Жун Хун*. Запись Сисюэдун. Чанша: Изд-во Хунаньского народа, 1981.]

4. 林传甲. 黑龙江教育状况. 哈尔滨：黑龙江教育出版社，1988年 [*Линь Чуаньцзя*. Положение образования провинции Хэйлунцзян. Харбин: Изд-во Хэйлунцзянского образования, 1988.]

5. 崔多立. 清末黑龙江地区的高等教育. 黑龙江史志，2005年5月 [*Цуй Доли*. Высшее образование провинции Хэйлунцзян в конце династии Цин. История и записи Хэйлунцзян, май 2005 г.]

6. 程德全. 学生赴俄游学折. 程德全守江奏稿. 台北：台北文海出版社, 1982年 [*Чэн Дэцюань*. Записи учеников в России. Рукописи Чэн Дэцюаня о защите реки. Тайбэй: Изд-во Вэньхай, 1982.]

7. 刘真. 留学教育：中国留学教育史料第2册. 台湾：国立编译馆，1980年 [*Лю Чжэнь*. Образование за границей: история китайского образования за границей. 2-й т. Тайвань: Гос. изд-во редакции и перевода, 1980.]

8. 李国钧,王炳照. 中国教育制度通史. 济南：山东教育出版社, 2004年 [*Ли Гоцзюнь, Ван Бинчжао*. Общая история системы образования в Китае. Цзинань: Изд-во образования г. Шаньдун, 2000.]

9. 张伯英. 黑龙江志稿. 哈尔滨：黑龙江人民出版社，1992年. [*Чжан Боин*. Описание провинции Хэйлунцзян. Харбин: Изд-во Хэйлунцзянского народа, 1992.]

10. 李兴盛. 黑水丛书第七集. 程德全守江奏稿. 台北：台北文海出版社, 1982年. [*Ли Синшэн*. Сборник Хэйшуй. Сер. 7. Рукописи Чэн Дэцюаня о защите реки. Тайбэй: Изд-во Вэньхай, 1982.]

11. 关于留俄学生学费事项. 黑龙江省长公署卷，第五种第四类第八十八卷，中华民国八年十月 [Правила обучения учащихся в России. Из «Описания провинции Хэйлунцзян. 88-й т. 4-го типа 5-й категории». Октябрь 1919 г.]

12. 军103号法京郑延禧电. 黑龙江省长公署卷，中华民国八年十月[Военная телеграмма № 103 Джэн Янси. Из «Описания провинции Хэйлунцзян». Октябрь 1919 г.]

13. 准驻俄郑代办电催拨汇朱绍阳七八两年学费行厅迅即照汇报查由.训令第179号, 黑龙江省公署稿，民国八年十一月二十六日[Телеграмма № 179 в представительство в России о задолженности оплаты за обучение Чжу Шаоян за 1917–1918 гг. Из «Объявления управления пров. Хэйлунцзян» 26 ноября 1919 г.]

14. 刘振宇. 清末民初中国人留学俄（苏）活动的历史考察. 俄罗斯研究，2013年, 第1期 [*Лю Чжэньюй*. Исследование истории и деятельности китайских учащихся в России в конце правления династии Цин и начале Минго // Русское исследование. 2013. № 1.]

15. 盛岳. 莫斯科中山大学和中国革命. 北京：东方出版社，2004年 [*Шэн Юэ*. Университет Чжуншань в Москве и китайская революция. Пекин: Восток, 2004.]

16. 齐齐哈尔文史资料. 齐齐哈尔政协文史资料研究室办公室编辑. 1986年第一辑 [Материалы истории и документов г. Цицикар / под ред. кабинета истории и документов мэрии г. Цицикар, 1986, 1-й т.]

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

ПОРЯДОК ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ» И ТРЕБОВАНИЯ К НИМ

1. В журнале печатаются рукописи, как правило, не публиковавшиеся ранее.

2. Все поступившие в редакцию статьи проходят рецензирование.

3. Рассмотрение работ аспирантов и соискателей кандидатской степени осуществляется только при наличии отзыва научного руководителя и рекомендации кафедры по месту их обучения.

4. Для аспирантов и соискателей публикация статей бесплатно

5. Статьи должны быть в объёме от 0,5 до 1 п. л. (20 000 – 40 000 знаков). В них может быть, как правило, размещено не более трех иллюстраций, графиков или схем.

6. Требования к рукописи, представляемой в редакционную коллегию.

6.1. Направляемые в редакционную коллегию материалы должны быть представлены в электронном и распечатанном видах. На распечатке должны быть указаны имена файлов. Текстовый редактор – Word. Материалы должны быть подписаны автором на титульном листе около фамилии.

6.2. Титульный лист статьи содержит комплекс элементов, расположенных на странице в следующем порядке. В верхней части страницы располагается заглавие статьи, которое печатается прописными буквами жирным шрифтом. Фамилии авторов следуют после заголовка и печатаются строчными буквами, иные сведения при этом не указываются.

6.3. Ссылки на источники даются в виде алфавитного списка литературы с нумерацией после текста. Сначала идут источники на русском языке, затем на иностранных. В самом тексте (после цитирования) информация об источнике печатается в квадратных скобках с указанием номера по списку. Библиографическое описание источника в списке литературы (фамилии и инициалы авторов печатаются курсивом) составляется в соответствии с действующими нормами ГОСТ 7.1–2003. Шрифт и межстрочный интервал те же, что и в статье.

6.4. Поля страницы: верхнее – 2 см; нижнее – 2 см; левое – 3 см; правое – 1 см; размер бумаги – А4 (210×297 мм); шрифт – «Times New Roman» № 14; межстрочный интервал – 1,5.

6.5. Примечания в тексте статьи приводятся в постраничных ссылках и должны иметь сквозную нумерацию.

7. Материалы, не имеющие научного аппарата или неправильно оформленные, не соответствующие указанным выше правилам, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

8. К рукописи должны прилагаться следующие сведения об авторе: Ф.И.О., ученая степень, ученое звание, место работы, должность, рабочий адрес, домашний адрес, рабочий телефон, домашний телефон, факс, e-mail.

9. К статье прилагается краткая аннотация, ключевые слова (не более 15), а также профессиональный перевод на английский язык аннотации, ключевых слов и названия статьи.

10. Материалы следует направлять по юридическому адресу журнала: 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС), к. 262. Редакция журнала «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке». Электронная почта: journal@festu.khv.ru. Материалы, присланные ценными письмами и бандеролями, не принимаются.

К СВЕДЕНИЮ ПОДПИСЧИКОВ

Наш журнал распространяется по подписке и поступает в розничную продажу.

Стоимость одного номера – 450 руб. (с учетом НДС). Подписка оформляется банковским или почтовым переводом (образец купона прилагается). Журнал будет выслан по адресу подписчика почтой. Почтовые расходы включены в стоимость подписки. Подписку на журнал также можно оформить по каталогу «Газеты. Журналы» ОАО Агентства «Роспечать». Подписной индекс – 84277.

Просим высылать копии платежного документа и адрес для рассылки по адресу: 680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47, Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС). Редакция журнала «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке».

Извещение **Кассир**	Дальневосточный государственный университет путей сообщения УФК по Хабаровскому краю (наименование получателя платежа) 2724018158 № 40503810500001000191 (ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа) ГРКЦ ГУ ЦБ РФ по Хабаровскому краю (наименование банка получателя платежа) **БИК** 040813001 № 06109339920 (номер Л/кс) № 272401001 (номер КПП) Подписка на журнал «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке» на 2019 год (наименование платежа) Сумма платежа _____ руб. _____ коп. Сумма платы за услуги _____ руб. _____ коп. Итого: _____ руб. _____ коп.
Квитанция **Кассир**	Дальневосточный государственный университет путей сообщения УФК по Хабаровскому краю (наименование получателя платежа) 2724018158 № 40503810500001000191 (ИНН получателя платежа) (номер счета получателя платежа) ГРКЦ ГУ ЦБ РФ по Хабаровскому краю (наименование банка получателя платежа) **БИК** 040813001 № 06109339920 (номер Л/кс) № 272401001 (номер КПП) Подписка на журнал «Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке» на 2019 год (наименование платежа) Сумма платежа _____ руб. _____ коп. Сумма платы за услуги _____ руб. _____ коп. Итого: _____ руб. _____ коп.

AUTHORS GUIDELINES

1.The journal publishes materials which have not been published before.

2. The articles submitted to the editorial board undergo a reviewing procedure.

3. Manuscripts of articles and other materials are to be recommended by the faculties of higher schools, laboratories and other structural divisions of scientific research institutions, research-methodological or academic conferences and seminars. Works by post-graduate students are accepted for publishing with references from their academic adviser.

4. The volume of the article should not exceed 1 publication base (40 000 printable characters). No more than three illustrations, diagrams or schemes can be placed within the article.

5. The following are the requirements for manuscripts submitted to the editorial board.

5.1. The materials submitted to the editorial board must be presented in electronic and in print format (diskettes 3.5» and two copies of the original text (files)). If there are two or more diskettes, their numbers and files should be labeled on the diskettes. The names of files must be specified in the printed copy. The text-based editor is Word. The materials should be signed by the author on the title page near the name of the author.

5.2. The title page of the article must contain the complex of the elements located on the page in the following order. At the top of the page the title of the article is printed in capital letters bold font. Surnames of the authors follow the heading and are printed by lower case letters. No other data is to be specified.

5.3. References should follow the body of the text in alphabetical order, first the sources in Russian language, then the sources in foreign languages. References to the cited sources, and notes should be incorporated in the text of the article, after the quotation in square brackets, with the number from the list of references. Bibliographical description of the source in the list of references is implemented in accordance with the rules of GOST 7.1-2003. Font and line spacing, is the same as in the article.

5.4. Margins: top – 2 cm; bottom – 2 cm; left – 3 cm; right – 1 cm; the size of a paper – A4 (210×297 mm); font «Times New Roman» № 14; line spacing – 1.5.

5.5. Notes and quotations incorporated in the body of the text should be numbered consecutively.

6. Materials without substantiated research support or not corresponding to the rules mentioned higher will not be considered. Manuscripts will not be returned.

7. The following data about the author should be attached to the manuscript: first name, middle name initial, last name, academic degree, academic title, place of employment, postal address, work address, home address, office phone number, home telephone number, fax, e-mail.

8. A short abstract of the article in Russian and English, the title of the article in English and the list of key words (no more than 15) are to be attached.

9. Please address the materials to the following address: 47, Seryshev Str., Khabarovsk, 680021, Far Eastern State Transportation University (FESTU) Editorial board of the journal «The Humanities and Social Studies in the Far East».

E-mail: journal@festu.khv.ru
<mailto:journal@festu.khv.ru>

Научное издание

СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ

Научно-теоретический журнал
Том XVI
Выпуск 1, 2019

Под общей научной редакцией Ю.М. Сердюкова

Редактор *Т.М. Яковенко*
Технический редактор *И.А. Нильмаер*

План 2019 г. Поз. 12.5. Подписано в печать 18.03.2019 г. Дата выхода 26.03.2019 г.
Гарнитура «Times New Roman». Уч.-изд. л. 26,3. Усл. печ. л. 24,4. Зак. 43.
Тираж 500 экз. (1-й завод 1–95 экз.). Цена 450 р.

Издательство ДВГУПС
680021, г. Хабаровск, ул. Серышева, 47.