



Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

Tempus Joint Project 530360-TEMPUS-1-2012-1-GE-TEMPUS-JPCR

DIMTEGU – Розвиток та впровадження освітніх програм

мультилінгвальної підготовки вчителів в університетах

Грузії та України

DIMTEGU – Development and Introduction of Multilingual

Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ТА ЕТНОГРАФІЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОВ

ХРЕСТОМАТІЯ

ДНІПРО/ ЛІРА / 2016

УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73
А 43

*Грант-холдер проекту:
Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі*

The reader contains papers on the peculiarities of intercultural and ethnographic approaches to language learning.

The target readership is teachers, headmasters of schools, methodologists, professors and students of higher educational institutions, as well as all those interested in problems of bilingualism and bilingual education.

А 43 **Міжкультурний та етнографічний підходи до вивчення мов :**
хрестоматія / ред. кол. : А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Дніпро :
ЛІРА, 2016. – 220 с.
ISBN 978-966-383-767-3

Хрестоматія містить праці про особливості міжкультурного та етнографічного підходів до вивчення мов.

Матеріали хрестоматії будуть корисними для вчителів, керівників шкіл, методистів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, а також для усіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями у галузі білінгвізму і білінгвальної освіти.

**УДК 81'246.2(075.8)
ББК 81.001.91я73**

© Автори статей, 2016
© Дніпропетровський
національний універ-
ситет імені Олеся Гон-
чара, 2016
© ЛІРА, 2016

ISBN 978-966-383-767-3

Передмова

Взаємозв'язок між мовою і культурою є дуже важливим у процесі освіти. Навчальні аудиторії у всьому світі переповнені учнями та вчителями із різним мовним та культурним фонами, тому їх можна вважати прикладами контекстів міжкультурної комунікації. Ця ситуація не є новою, з огляду на той факт, що в освітніх закладах зустрічаються учні із різних регіонів держави, з різних соціальних середовищ, з різними релігійними традиціями й інтересами, які об'єднують або розділяють людей, незалежно від ступеня гомогенності суспільства. З огляду на це мультилінгвальне та мультикультурне розмаїття на сьогоднішні вважають уже ознакою освітніх установ. За такого погляду на лінгвістичне та культурне різноманіття постає питання про те, як саме треба розуміти зв'язок між мовою та культурою, і які наслідки для освітньої практики матимуть альтернативні погляди на нього.

Матеріали хрестоматії будуть корисними для вчителів, керівників шкіл, методистів, студентів вищих навчальних закладів.

ЗМІСТ

МОВА І КУЛЬТУРА

Габріель Каспер, Макото Оморі 5

ВНЕДРЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Джон Корбетт 35

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКУ

Джон Корбетт 53

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Майкл Бирам 80

МІЖМОВНА ВЗАЄМОДІЯ ТА БІЛІНГВІЗМ

Рене Аппель 99

КУЛЬТУРА И РАЗГОВОРНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Джон Корбетт 112

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Джон Корбетт 137

ЗАСТОСУВАННЯ ЕТНОГРАФІЇ

Моніка Хеллер 173

СТИЛЬ И СТИЛИЗАЦИЯ

Йорген Ясперс 187

МОВА І КУЛЬТУРА

Габріель Каспер, Макото Оморі

ВСТУП

Взаємозв'язок між мовою і культурою є дуже важливим у процесі освіти. Навчальні аудиторії у всьому світі переповнені учнями та вчителями із різним мовним та культурним фонами, тому їх можна вважати прикладами контекстів міжкультурної комунікації. Ця ситуація не є новою, з огляду на той факт, що в освітніх закладах зустрічаються учні із різних регіонів держави, з різних соціальних середовищ, з різними релігійними традиціями й інтересами, які об'єднують або розділяють людей, незалежно від ступеня гомогенності суспільства. З огляду на це мультилінгвальне та мультикультурне розмаїття на сьогоднішні вважають уже ознакою освітніх установ. За такого погляду на лінгвістичне та культурне різноманіття постає питання про те, як саме треба розуміти зв'язок між мовою та культурою, і які наслідки для освітньої практики матимуть альтернативні погляди на нього.

Безперечно, мова і культура відіграють основну роль в освітніх процесах. Через те, що всі елементи людської діяльності є лінгвістично та культурно взаємопов'язаними, мова і культура уможливають організацію процесу викладання і навчання. «Класну культуру» формують разом учні та вчителі, «шкільною культурою» є елементи практичної діяльності, більш або менш функційні, які разом складають шкільне життя. Обидві культури обрамлюються ще й особливостями освітньої політики, курикулумів та матеріального становища школи. Обидві проявляються засобами мови та дискурсу, спілкування та тексту, гібридних, мультимедійних форм комунікації. Так само, як мова і культура постають засобами впровадження освіти, так вони слугують і її об'єктом. **Роль мови і культури в освітніх цілях є найбільш визначною у викладанні мови, де мова визначає предмет.** Яке саме значення має культура для викладання мови залежить від особливостей освітньої теорії та практики, які варіюються від підходів, у яких культура є невід'ємною від мови, та тих, які розглядають її як потрібну, але не обов'язкову. Утім у процесі вивчення будь-якої дисципліни мова та культура можуть бути менш помітними, але все одно присутніми як об'єкти навчання, навіть якщо вони не зазначені в офіційному навчальному плані. Для освіти та професійного розвитку вчителів питання

про концептуалізацію зв'язку між мовою та культурою, особливо в межах міжкультурної комунікації, є критичним. Відповіді на ці питання є визначальними для методів та цілей освітньої теорії та практики.

У статті розглянуто різні підходи до розуміння культури з акцентом на антропологічних аспектах. Проаналізовано підходи до теоретичного визначення поняття «міжкультурна комунікація» у різних традиціях; розглянуто соціоструктуралістські/раціоналістичні та дискурсивно-конструктивні підходи. Показано, яке значення має міжкультурна комунікація в межах соціолінгвістичної та дискурсивно-аналітичної парадигми: теорія комунікативної адаптації (communication accommodation theory), прагматика міжкультурного мовленнєвого акту, інтерактивна соціолінгвістика, конwersаційний аналіз та аналіз категоризації складників. Подано дискусію щодо характеристик культури в межах класу з наголошенням того, що прив'язування ідентичності учнів до їх корінних культур може мати серйозні небажані наслідки для їхньої участі в навчальних заходах та їхньої навчальної успішності загалом.

КОНТЕКСТИ ТА КОНЦЕПТИ МОВА ТА КУЛЬТУРА В ДИСЦИПЛІНАХ

Проблема спілкування між представниками різних мовних спільнот давно є предметом досліджень різних соціальних наук (Kiesling & Bratt Paulston, 2005; Kotthoff & Spencer-Oatey, 2007; Spencer-Oatey, 2008). У соціальній психології крос-культурну комунікацію та міжкультурну комунікацію позиціонують як незалежні дисципліни (Gudykunst, 2005). Крос-культурна та міжкультурна прагматика застосовують міждисциплінарний підхід до виявлення характерних рис мови в дії всередині різних культурних груп та в міжкультурному середовищі (Bardovi-Harlig & Hartford, 2005; Blum-Kulka et al., 1989; Gass & Neu, 1996; Kasper & Blum-Kulka, 1993). Комунікативна (інтерпретативна) соціолінгвістика досліджує особливості міжетнічної та міжкультурної взаємодії (Bremer et al., 1996; Di Luzio et al., 2001; Gumperz 1982a, 1982b; Rampton, 2006). У галузі соціології конwersаційний аналіз та аналіз категоризації складників наразі фокусують на взаємодії між представниками з різними культурними фонами (Mori, 2003; Nishizaka, 1999). У цьому розділі покажемо, як саме кожний з цих підходів концептуалізує міжкультурну комунікацію

з теоретичного погляду, застосовуючи такі теорії та стратегії дослідження, котрі варіюються від конвергентних та комплементарних до абсолютно несумісних. Література в галузі соціальних наук надає педагогам різні ідеї щодо особливостей сприйняття культури в різних освітніх контекстах та в процесі викладання другої іноземної мови (Banks & McGee Banks, 2007; Hinkel, 1999; Risager, 2007).

Незалежно від обраного напрямку міжкультурної комунікації мова та культура безпосередньо постають частинами цього процесу. Через це потрібно визначити ці два поняття та виявити особливості їх взаємозв'язку. Це завдання є надзвичайно складним. Обидва поняття є широко вживаними в повсякденному й академічному дискурсах, але мають у них різні значення. Щодо тем дослідження, то кожна із них має свою територію з комплексною теоретичною, методологічною, емпіричною та інституційною історією. Кордон між лінгвістикою та антропологією як академічними дисциплінами не лише відбиває, а й позиціонує мову та культуру незалежними елементами людського життя. Лінгвістична антропологія, яка є однією з традиційних галузей антропології, вивчає мовні ресурси з погляду їх культурної організації, зберігання, відтворення та передачі. На думку Агара (Agar, 1994), мова та культура є настільки нерозривно пов'язаними, що він назвав їх «гібридною лінгвакультурою» (hybrid languaculture), узявши за основу термін «лінгвакультура» (languaculture), уведений раніше (Friedrich, 1989). Обидва терміни функціонують у мовній педагогіці (Risager, 2007), але рідко вживані в лінгвістичній антропології. Постаючи розділами лінгвістики та антропології відповідно, соціолінгвістика та лінгвістична антропологія мають власну дисциплінарну програму, але їхні ідеї про зв'язок між мовою та культурою у певний спосіб чином збігаються (Hymes, 1964).

КУЛЬТУРА В ЛІНГВІСТИЧНІЙ АНТРОПОЛОГІЇ

Для пояснення зв'язку між мовою та культурою, що є соціолінгвістичною проблемою, потрібно навести різні погляди на визначення культури в лінгвістичній антропології (Duranti, 1997):

- культура як феномен, визначений природою. Центальною ідеєю постає те, що культуру виховують природно, ураховуючи єдність та взаємозв'язок сприйняття мови як компетенції та соціальної практики;
- культура як знання. Когнітивні теорії про культуру (Goodenough, 1964) варію-

ються від ідей про культуру, базованих на принципах граматички, до ідей, які розглядають культуру як знання, котре соціально поширюють (Hester & Eglin, 1997; Hutchins, 1995);

- культура як комунікація. Підходи включають структуралістський (Lévi-Strauss, 1978) та інтерпретаційно-семіотичний (Geertz, 1973), метапрагматичний (Silverstein, 1993) та метафоричний (Lakoff & Johnson, 1980);
- культура як посередник. Культура містить набори фізичних та символічних об'єктів, які постають посередниками між людьми та середовищем, що їх оточує (Vygotsky, 1978), а мовні практики – у ролі посередницької діяльності;
- культура як система практик. Якщо не вважати узагальнені та абстрактні концепти культури унітарними, стабільними та позаісторичними структурами значення та поведінки, постструктуралістські теорії наголошують на конструктивній ролі мови та діяльності в конкретних соціальних обставинах. Центральним поняттям теорії Бурдьйо (Bourdieu's, 1977) постає «габітус» – набір соціально та історично зумовлених тенденцій та інституціоналізованих соціодискурсивних практик;
- культура як система участі. Участь полягає у зв'язку мови з мовними заходами в локальному та глобальному світі, базованому на когнітивних, символічних та матеріальних ресурсах, уналежнюючи нерівноправний доступ та перешкоди під час процесу комунікації. Аналітичні концепти цієї участі (Goffman, 1981; Н. М. Goodwin, 1990; Philips, 1972) у визначених заходах дозволяють зрозуміти її роль у дискурсивних практиках.

На підставі цього огляду можемо стверджувати, що основна відмінність між теоріями про культуру полягає в концептуалізації їх об'єкту досліджень як абстрактної, автономної когнітивної системи, що зумовлює шляхи поведінки, які постають соціальними діями, визначеними дискурсом або контекстом. Водночас мову аналізують як абстрактну, автономну, конвенціалізовану символічну систему відношень між внутрішнім значенням і формою, як компетенцію, когнітивну здатність, яку можна визначити в процесі її функціонування та як форму соціальної практики (Bakhtin, 1981; Bourdieu, 1977; Vološinov, 1973). Якщо розглядати мову як дію, виразнішим постає індексний характер семіотичних систем: тоді як під символічністю розуміють стабільний та фіксований зв'язок між лінгвістичною формою

та значенням, індексивність передбачає фундаментальну залежність значення від контексту, у якому функціонує мовна одиниця (Levinson, 1983; Silverstein, 2003; Wittgenstein, 1953). Як буде зазначено нижче, індексивність постає ключовим елементом досліджень взаємодії між представниками різних культурних середовищ.

Спираючись на думку, описану вище, можемо припустити, що культура і мова стикаються в соціальних практиках, створених учасниками комунікативного процесу. Точніше, практики уможливають концептуальні та лінгвістичні ресурси, котрі застосовують учасники, уключаючи етносемантичні категорії (Eglin, 1980) та граматичні форми, які асоціюють з певними стилями (Cook, 2008). Утім аналітична зацікавленість змінює фокус уваги дослідника з абстрактних систем категорій та лінгвістичних форм на те, як саме учасники соціальної взаємодії застосовують лінгвістичні та інші семіотичні ресурси для досягнення своїх практичних цілей (Bilmes, 2008; Enfield & Stivers, 2007; Hester & Eglin, 1997).

МЕЖІ, ЄДНІСТЬ ТА РІЗНОМАНІТТЯ КУЛЬТУРИ

Питання про концептуальні межі та диференціацію культури не до кінця розкрито. Як у повсякденному вживанні, так і в академічному дискурсі під поняттям *культура* зазвичай розуміють щось характерне для певної групи і яке поділяє вся група. Твердження про зовнішню виразність та внутрішню гомогенність може поставати могутнім ідеологічним інструментом для впровадження політичних програм. Культура, зазначає Окс, не лише прив'язана до локального й унікального, вона також є власністю людства та набуває певних культурно-універсальних характеристик, актуальних усередині суспільства та між людьми. Існують певні спільні риси між світовими мовними суспільствами у виборі лінгвістичних засобів для формування певного ситуативного значення (Ochs, 1996: 425).

Розмаїтість культурних явищ, виражених мовними засобами та які складають повсякденне життя індивідів, дуже велика. Вони, ці явища, містять соціальні (мовленнєві) акти та заходи, виражені мовними засобами, оповіді та пряму мову інших людей. Участь у комунікативному процесі стає можливою завдяки узагальненим процедурам взаємодії (Drew, 2005). Ці фундаментальні побудови процесу комунікації завжди залежать від соціальних обставин, культурно-соціальних норм та пріоритетів, але така структура місцевої культури не суперечить інфраструктурі

комунікативної взаємодії, зумовленої культурою (Moerman, 1988; Schegloff, 2006). Культура як набір дискурсивно зумовлених практик містить універсальні та випадкові характеристики.

Повернімося до міфу про гомогенність, коли практика називати культури іменами націй або етнічних груп викликає думку про те, що, якщо суспільства мають однакові назви, то вони мають й однакові практики та систему вірувань. У діахронічному аспекті антропологія значно впливала на культуру як інструмент ідентифікації певних соціальних груп. Утім протилежні погляди, що почали домінувати над постструктуралістськими в другій половині XX ст. (Clifford & Marcus, 1986), ще раніше висловлювали антрополози, які зазначали внутрішню неоднорідність суспільств, існування субкультур усередині загальної культури (Sapir, 1949: 515). Уоллес (Wallace, 1961: 28) визначив культуру як різноманітну організацію, а Кліффорд – як таку, що постає тимчасовою, що раптом виникає та викликає багато суперечливих думок (Clifford, 1986: 19). Ці визначення збігаються із сучасними поглядами на мультилінгвальні та мультикультурні суспільства світу. Згідно з теоретичними та емпіричними даними культурна структура мультиетнічних районів, організацій та освітніх закладів викликає ідентичність, яку відзначає фрагментарність, гібридність (Kraidy, 2005) та лімінальність (Rampton, 1999).

КОНТРАСТИВНІ ПОГЛЯДИ НА МІЖКУЛЬТУРНИЙ ДИСКУРС

Як саме учасники тих або тих середовищ поведуть себе в процесі міжнародної взаємодії та які теоретичні підходи використовують для пояснення особливостей цього процесу? Існують два основні погляди, узагальнені в табл. 1 (Coupland et al, 2001).

Таблиця 1. Контрастивні погляди на міжкультурну взаємодію

	<i>Соціоструктурна / раціональна</i>	<i>Дискурсивно-конструктивна</i>
Культура	Унітарна, статистична	Різноманітна, гібридна, динамічна
Культурна ідентичність		
• Локус	Внутрішня когнітивно-емоційна риса	Конструктивістська комунікативна риса
• Тривалість та рамки	Стабільна, не залежить від контексту, вступає в міжкультурні стосунки	Постає раптово, залежить від обставин, контекстуальна

Співвідношення з іншими типами ідентичності	Домінувальна	Не відповідає ситуації постійно, інші типи ідентичності можуть бути менш помітними
Співвідношення з іншими типами діяльності	Визначає діяльність	Рефлексивна, джерело для організації діяльності
Дискурсивні практики та ресурси	Визначені культурою	Орієнтовані на культуру
Культурне різноманіття	Потенційно небезпечне джерело непорозумінь у процесі комунікації	Ресурс взаємодії
Направленість досліджень	Етична: культурна виразність, котра виражають та концептуалізують засоби екзогенної теорії	Емічна: культурна виразність, котра постає темою аналізу лише тоді, коли є релевантною для самих учасників

Згідно з соціоструктурними теоріями соціальний процес та мова визначають макроструктурні елементи та внутрішні соціальні норми, які обмежують взаємодію індивідів та соціальних груп. У соціолінгвістиці прототипним прикладом соціоструктурного підходу є варіативна соціолінгвістика у традиції Вільяма Лабова. Раціоналістичні теорії, які наслідують теорію Макса Вебера, концептуалізують соціальні дії як такі, що є когнітивними та інтенціональними. У соціолінгвістиці вони включають цілу низку відомих теорій (Myers-Scotton, 1993; Grice, 1957; Searle, 1969; Sperber & Wilson, 1986/1995; Brown & Levinson, 1978/1987). Незважаючи на їхні онтологічні відмінності, соціоструктурний та раціональний погляд нерідко перетинаються в дослідницькій практиці і обидва протиставляються соціально-конструктивним поглядам на соціальне життя. Конструкціонізм постає в різних формах (Holstein & Gubrium, 2008), але їхньою спільною ідеєю є заперечення погляду на те, що соціальні явища мають стабільні, позаісторичні, незалежні від ситуації властивості та працюють відповідно до принципу: причина-наслідок. Онтологічний конструкціонізм висловлює думку, що соціальна реальність постає через соціальні та дискурсивні дії учасників (Harré, 1983), тоді як епістемічний конструкціонізм розглядає реальність як соціальну, психологічну або фізичну дію (Edwards, 1997).

Дискурсивно-конструкційні підходи переносять культурну ідентичність від індивіда до публічної сфери соціального життя. Основна ідея полягає в тому, що

ідентичність – це те, що люди роблять, а не мають (Benwell & Stokoe, 2006).

Соціокультурні/раціональні моделі підтримують універсальні дискурсивні практики та ресурси, хоч їхні дослідження переважно направлено на визначення крос-культурних особливостей у комунікативному стилі, які описують як такі, що виникають з особливих соціально-психологічних характеристик національних груп (індивідуалізм-колективізм, чоловічий-жіночий тощо) (Hofstede, 2001). Дискурсивно-конструктивні підходи визначають, як проявляється культурна ідентичність у процесі взаємодії та за допомогою яких семіотичних ресурсів. З погляду соціокультурного/раціонального підходу культурне різноманіття спричиняє багато проблем у процесі комунікації; фактично дослідження міжкультурної комунікації часто зумовлено бажанням ідентифікувати, пояснити та рекомендувати шляхи розв'язання непорозумінь, викликаних культурними особливостями.

Проаналізовані підходи мають до того ж різні напрями. Соціокультурні/раціональні підходи передбачають, що культурну різноманітність концептуалізують переважно з погляду дискурсивної теорії. З емічного погляду дискурсивно-конструктивного аналізу культурне різноманіття стає темою досліджень лише тоді, коли учасники комунікативного процесу показують, що їхня культурна ідентичність постає важливою для їхньої взаємодії. Згідно з емічним підходом до міжкультурного дискурсу проблеми комунікації не обов'язково спричинено культурною різницею.

Далі буде описано кілька популярних підходів до виявлення особливостей міжкультурної комунікації. У процесі розгляду застосовуватимуться ідеї з табл. 1.

ТЕОРІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АДАПТАЦІЇ

Комунікативна традиція дослідження з виявлення характеристик та особливостей міжкультурної комунікації розглядається з соціально-психологічної точки зору. Метою досліджень з крос-культурної комунікації є побудова теорій, які можуть визначати когнітивні відмінності та відмінності поведінки культурних груп. Метою міжкультурної комунікації є опис особливостей процесу взаємодії між групами людей та всередині них.

Теорія комунікативної адаптації була розроблена як така, що показує варіативність у лінгвістичних та темпоральних рисах у мовних формах і стилях мови та

мовних варіативностях у процесі комунікації між групами людей. На думку Жіля та Купленда, адаптацію потрібно розглядати як комплексний набір альтернатив, постійно доступних для мовців в особистій бесіді. Вона може функціонувати для досягнення згоди або незгоди зі співрозмовником (Giles & Coupland, 1991: 60–61).

Адаптація стосується установок мовлення співрозмовників, котрі можуть виражати згоду або незгоду. Адаптивні процеси називають *об'єктивними*, коли один співрозмовник пристосовує своє мовлення під поведінку іншого співрозмовника; *суб'єктивними* адаптивні процеси постають тоді, коли поведінка людини стосовно її співрозмовника викликана її віруваннями або стереотипами.

У контексті комунікативної науки теорія комунікативної адаптації переросла в теорію міжгрупової комунікації (Gallois et al., 2005). Ця теорія визнає, що співрозмовники будують процес обміну інформацією, спираючись на дискурсивні, лінгвістичні та темпоральні риси комунікативного процесу. Утім більшу зацікавленість, ніж біхевіоральні тактики, становлять психологічні риси та стратегії, які мотивують процес обміну інформацією. Дослідження розмови між представниками різних культурних груп виявляє їх когнітивні риси. Іншими словами, теорію комунікативної адаптації тут розглядають не в межах соціодискурсивного підходу, а в контексті міжкультурної комунікації.

Варто наголосити, що Жіль та Купленд (Giles and Coupland, 1991) описують комунікативну адаптацію як набір дискурсивних процесів, а не як феномен, обмежений лише міжкультурною взаємодією. Це твердження є особливо важливим в освітньому контексті, адже процеси викладання та навчання були б неможливими без адаптації мовних елементів, комунікативної поведінки та тематичного наповнення.

ПРАГМАТИКА КРОС-КУЛЬТУРНОГО МОВЛЕННЄВОГО АКТУ

Спільною ідеєю деяких теорій про мову є те, що вона виявляється лише в момент виконання певних дій. Заперечуючи твердження, що мова – це абстрактна символічна система, філософи мови Людвіг Вітгенштейн та Джон Остін визначили її як велику групу «мовних ігор» – дій і заходів (Wittgenstein, 1953) – та мовленнєвих актів, дій, які мають виконуватися після висловлювання за певних контекстних умов (Austin, 1962). Теорії Вітгенштейна та Остіна стали визначними для кі-

льких дискурсивних шкіл, зокрема етнометодології (Heritage, 1984), конверсаційного аналізу (Bilmes, 1986) та дискурсивної психології (Edwards, 1997). Утім найпопулярнішою у психології, прикладній лінгвістиці та прагматичі крос-культурного мовленнєвого акту стала когнітивістська версія теорії мовленнєвого акту, розроблена Джоном Сьорлем (Searle, 1969, 1976). Беручи за основу теорію значення (Grice, 1957), Сьорль визначає ілокутивні акти, основний об'єкт своєї теорії, категоріями намірів мовця, котрі виражаються конвенціональними мовними формами.

Підхід Сьорля до вивчення мовленнєвих актів (Searle, 1969) та його класифікація ілокуційних актів (Searle, 1979) узяті за основу дослідження крос-культурних мовленнєвих актів у різних мовах. Теорію Сьорля доповнюють теорії значення як наміру мовця (Grice, 1957) та теорії лінгвістичної умовності (Bilmes, 1986; Kasper, 2006a). За умовного підходу до визначення значення (Searle, 1976) розуміємо його як такі мовленнєві акти, котрі актуалізуються за допомогою певних типів висловлювань (Clark, 1979), які називають *семантичними формулами* (Olshtain & Cohen, 1983) або *стратегіями реалізації мовленнєвого акту* (Blum-Kulka et al., 1989). Семантичні формули кодують за допомогою спеціалізованих мовних ресурсів, вони містять семантичні структури, які допомагають побудувати мовленнєвий акт потрібної форми. Наприклад, кодувальна схема, розроблена в межах проекту «Реалізація крос-культурного мовленнєвого акту» (Cross-Cultural Speech Act Realization Project), описує три етапи модифікації звернення (Blum-Kulka et al., 1989): прямолінійність, яка допомагає виразити звернення як «головний акт», або безпосередньо саме звернення (пряме, умовно пряме, непряме); внутрішня модифікація (інтенсифікація і пом'якшення) та зовнішня модифікація, яку досягають за допомогою дій, що спричиняють саме звернення або його наслідки. Усі три етапи проілюстровано в такому витягу з інтерв'ю.

Гуртожиток (Kasper, 2006b: 340; IR = інтерв'юер, C = кандидат)

IR: *I've never been to the dormitories before, so I don't really have much idea what the dormitory is like. Can you describe your room to me perhaps?*

C: *Oh, my (.) my room (.) my room (.) my room (.) my room is very dirty now.*

Інтерв'юер зовнішньо модифікує своє звернення, підводячи співрозмовника до нього за допомогою двох пов'язаних між собою фраз, які пояснюють причину його звернення. Головний акт має умовно непряму форму; його складає відкритий фрейм (*can you*), який має значення звернення. Безпосередньо звернення є внутрішньо модифікованим за допомогою експліцитного давального відмінка (*to me*) і прислівника (*perhaps*). Обидві форми виражають звернення, але кожна по-своєму. Експліцитне згадування реципієнта символічно робить звернення таким, що буде корисним для того, хто звертається, а прислівник *perhaps* символічно знижує ступінь того, як має кандидат реагувати на нього. Дослідження мовленнєвих актів показують, що зовнішні та внутрішні модифікації роблять звернення ввічливішими.

Підхід, застосовуваний у проекті, також було взято за підставу для опису звернень у різних мовах та їх корінних і некорінних варіантах, уключаючи австралійську та американську англійську мову, данську мову, німецьку мову та іврит (Blum-Kulka et al., 1989), деякі варіанти іспанської мови (García, 1993; Márquez Reiter, 2000), грецьку (Sifí anou, 1992), індонезійську (Hassall, 1999), японську (Fukushima, 1990), китайську (Zhang, 1995; Rue & Zhang, 2008) та корейську мови (Rue & Zhang, 2008). Ці дослідження показують, що різні модифікації звернень та специфічніші стратегії мають крос-культурну природу. Також було виявлено деякі відмінності в окремих категоріях мовних форм та їхніх традиційних прагматичних значеннях, у контекстуальних відмінностях між стратегіями звернень.

Щоб пояснити, у який спосіб альтернативні формати мовленнєвих актів пов'язано із різними внутрішньокультурними та міжкультурними контекстами застосування, їх дослідження фокусують на теоріях ввічливості, зокрема на теорії Брауна та Левінсона (Brown & Levinson, 1987). Згідно з цією теорією, базованою на кооперативному принципі Грайса (Grice, 1975) та концепті «обличчя» Гоффмана (Goffman, 1967), причини мовленнєвих актів мотивовано подвійною метою: **щоб дія була виконана належним чином, а «обличчя» при цьому було збережене**. Комуніканти оцінюють, у який саме спосіб навмисний мовленнєвий акт вплине на реципієнта, а також своє «обличчя», ураховуючи рівень стосунків та соціальну дистанцію між мовцем і слухачем. Вибір стратегії мовленнєвого акту залежить від того, наскільки велику загрозу може спричинити навмисний мовленнєвий акт «обличчю» самого мовця та адресанта. Обираючи стратегію мовленнєвого акту, потрібно

також урахувати соціокультурні відмінності водночас з особливостями контексту. Наприклад, було встановлено, що в однакових контекстах користувачі кастильського діалекту іспанської мови були впевненішими в тому, що адресант сприйме їх звернення правильно, ніж мовці британського варіанту англійської мови (Márquez Reiter et al., 2005). Також виявлено значні відмінності в процесі оцінювання сили та соціальної дистанції в контекстах звернення між мовцями японської мови та британської англійської (Fukushima, 2000). Деякі дослідники зазначають, що ступені прямолінійності та ввічливості мають крос-культурні відмінності (Blum-Kulka, 1987, 1997; Lee-Wong, 1999; Márquez Reiter, 2000). Істотною думкою цього дослідження постає те, що ввічливість не має прямої асоціації з непрямолінійністю. Потрібно зауважити, що для представників різних мовних суспільств прямолінійність або непрямолінійність може поставати показниками різних соціальних цінностей (Félix-Brasdefer, 2008a, 2008b; Márquez Reiter et al., 2005).

Представники раціоналістичного підходу до крос-культурної прагматики мовленнєвих актів роблять певний внесок у методи збору та обробки даних, які складно поєднати із комунікативними теоріями мовленнєвих актів.

Прагматика крос-культурного мовленнєвого акту уможливорює детальний опис прагмалінгвістичних ресурсів різних мовленнєвих актів та мов, а також загальних соціопрагматичних вимог для їх застосування. Ці ресурси вважають невід'ємними складниками викладання (Alcón & Martínez-Flor, 2008). Утім, незважаючи на цей корисний внесок, описаний підхід має низку недоліків. Деякі з них пов'язано із різними прагматичними формами актів. Основою крос-культурного порівняння постає ідентифікація відмінностей у мовленнєвих актах між мовцями різних мов. Жодне опубліковане дослідження не базується на систематичних експериментах, утім до учасників цих досліджень, яких обирають за бажанням, ставляться як до представників великих та емпірично різних спільнот (Félix-Brasdefer, 2008b; Schneider & Barron, 2008).

Другу групу проблем пов'язано із продуктивною моделлю, яка фокусується на мовцеві. Концентрування на намірах мовця не дозволяє розглядати мовленнєві акти як такі, що формуються в процесі спілкування мінімум між двома учасниками в результаті почергових висловів. Тоді як різні підходи до вивчення дискурсу продемонстрували важливу роль лінгвістичних постулатів у процесі виконання мов-

леннєвих дій (Curl & Drew, 2008; Heritage & Roth, 1995), традиційний погляд на природу значення не дає достатньо обґрунтованої інформації про індексальний характер уживання мови й ігнорує тимчасові, немовні ресурси, які допомагають мовцям брати участь у процесі спілкування. По-третє, надмірне концентрування на культурних відмінностях приховує той факт, що структури соціальної взаємодії є спільними для людських спільнот, вони мають однакову комунікативну організацію й категорії семіотичних ресурсів. Більш збалансований погляд на універсальні та локальні риси крос-культурної прагматики (Kasper & Rose, 2002; Ochs, 1996) мають важливе значення для мовної педагогіки, тому що сприяють тому, щоб учителі усвідомлювали культурні ресурси та розповсюджували їх у різних групах учнів. Культурна чутливість потребує виховання відчуттів «однаковості» та «іншості».

КОМУНІКАТИВНА СОЦІОЛІНГВІСТИКА

Як зазначалося, у межах стандартної прагматики мовленнєвого акту контекст розуміють як конфігурацію статичних, незалежних від контексту елементів. Співвідношення вибору стратегій, які не залежать від дискурсу контексту, та тих, які від нього залежать, зумовлено каузальною або кореляційною моделлю, де елементи контексту є незалежними елементами, а вживання мови – залежним. З цього погляду крос-культурні відмінності можна пояснити змінними елементами, контекстами та їхнім впливом на вибір стратегій та форм мовленнєвого акту. У комунікативній соціолінгвістиці контекст концептуалізують абсолютно інакше.

Комунікативна соціолінгвістика, запропонована Джоном Гумперцом у 1970-х і яка базується на феноменології Альфреда Шутца, мікросоціології Гофмана та етнометодології, є емпірично зумовленою теорією ситуативної інтерпретації. З цього погляду розмежування контексту та поведінки є неможливим, тому що контекст розглядають як такий, що постає, постійно змінюється та рефлексивно формується самими учасниками процесу комунікації (Auer, 1992; Goodwin & Durant, 1992). Хоч природу поведінки рефлексивно і пов'язано із контекстом (Kasper, 2009), комунікативна соціолінгвістика досліджує засоби та правила контекстуалізації, а саме: засоби концептуалізації потсатють одним з кластерів індексальних знаків, що формуються в процесі спілкування, від них залежить подальше лінгвістичне наповнення висловлення. Вони можуть змінюватися в процесі взаємодії та

мати різні форми: від індивідуальних мовленнєвих актів до цілих соціальних висловлень (Gumperz, 1996: 379).

Ключовим ресурсом контекстуалізації є темпоральна організація мовленнєвого та невербального акту, зміна коду мов та варіантів мов, включаючи вибір стилю та лексичних одиниць (Auer & Di Luzio, 1992; Gumperz, 1982a, 1982b, 1992). Засоби контекстуалізації допомагають порозумітися та зробити спілкування ефективним. Семіотичні ресурси є певним «резервуаром» культурних компетенцій мовців (Gumperz, 1982a). Категорії та концептуалізація хоч і мають спільні крос-культурні риси, утім певні форми та їхні асоціації з контекстом є індивідуальними.

У ранніх дослідженнях з комунікативної соціолінгвістики було встановлено, що різні форми контекстуалізації є типовою причиною непорозумінь між представниками різних мовних суспільств (Gumperz, 1982a, 1982b). Вивчення природи міжетнічної комунікації довело, що непорозуміння та взаємне негативне ставлення має дуже серйозні наслідки для мовців, які беруть участь в інтерв'ю для прийому на роботу (Gumperz et al., 1979), які спілкуються в залах суду (Gumperz, 1982a) та багатьох інших заходах, пов'язаних з освітою (Erickson & Shultz, 1982; Fiksdal, 1990; Gumperz, 1992, 1996; Tyler, 1995; Tyler & Davies, 1990; Ross, 1998). Показуючи, як саме виникають непорозуміння між комунікантами та висвітлюючи систематичні деталі їх взаємодії, комунікативна соціолінгвістика сформувала міцну емпіричну базу для дослідження процесу міжкультурної комунікації в соціальних життєвих оточеннях.

Незважаючи на досягнення, праці з цієї тематики критикували. Одна лінія заперечень була пов'язана із недостатнім аналізом міжетнічних непорозумінь та гіпотезою про те, що процес міжкультурної комунікації за своєю природою позначений проблемами, водночас як процес спілкування між представниками одного мовного суспільства є безпроблемним. На противагу цьому твердженню Купленд (Coupland et al. 1991: 3) переконаний, що в будь-яких ситуаціях застосування мови наявні проблеми. Підтверджують це ті засоби, за допомогою яких мовці «виправляють» процес комунікації. Вони представлені комплексом комунікативних процедур, до яких звертаються комуніканти для вирішення проблеми рівня знання мови та її розуміння (Schegloff et al., 1977). В основному проблеми постають через внутрішньокommунікаційні невідповідності, а не тому, що викликані зовнішніми чинни-

ками, наприклад, належністю до різних етнічних груп (Schegloff, 1987).

Крім того, проблеми у процесі взаємодії можуть бути результатом конфліктуючих фреймів (Goffman, 1974). Подібні труднощі можуть бути наслідком несиметричного знання певної галузі, незважаючи на етнічність комунікантів та рівень їхньої культури. Фокусування на некомунікативних непорозуміннях суперечить погляду про успішну міжкультурну взаємодію. Комунікативні компетенції та практичні навички, які допомагають мовцям досягти взаєморозуміння в процесі міжкультурної діяльності, потребують аналітичного спостереження за комунікативними труднощами та непорозуміннями (Bremer et al., 1996; Bühlig & Thijs, 2006).

Критики також погодилися із тим фактом, що в процесі виявлення природи непорозумін під час міжкультурної комунікації, соціолінгвістика дуже детально описує засоби контекстуалізації, забуваючи про дотекстовий рівень (Hinnenkamp, 1987): зовнішні чинники, ідеології та переконання (Meeuwis, 1994; Sarangi, 1994; Shea, 1994). Соціальні контексти відмінні своєю кінцевою формою, тобто наявна різниця між тим, якими вони постають у процесі комунікації, та тим, як вона будується, тобто які комунікативні жанри та фрейми беруть у цьому участь (Auer, 1992). Комунікативна соціолінгвістика мала визнати есенціалістський погляд на корінні та некорінні ідентичності, а також статичний, монолітний концепт культури, який своєю чергою слугує джерелом пояснення непорозумін – культурних невідповідностей, роблячи, отже, внесок до стереотипних поглядів на міжкультурну комунікацію (Sarangi, 1994; Shea, 1994).

Вирішенню більшої частини цих проблем присвячено чималу кількість сучасних досліджень з комунікативної соціолінгвістики в міжкультурному дискурсі. Слід відмовитися від тієї думки, що культурне різноманіття та визнання емічного погляду дозволяють дослідникам аналізувати, а не вважати за правило той факт, що культурне різноманіття може справді спричинити для мовців комунікативні проблеми. У різних працях було описано процеси повсякденної комунікації в медичних, освітніх та юридичних контекстах; у різних географічних куточках та соціоісторичних ситуаціях; серед комунікантів, які мають відмінності в ідентичності (Zimmerman, 1998): **соціальному класі, расі, етнічності, культурі, статі та віці.** Це дослідження підтверджує, що найбільший вплив на організацію процесу комунікації має безпосередньо діяльність мовців, незалежно від їхньої належності до соціа-

льних категорій (Bührig & Thije, 2006; Di Luzio et al., 2001; Higgins, 2007). Намагаючись сформулювати ідею про взаємодію між представниками різних культур, дослідники вважають, що міжсуб'єктивність постає результатом власних поглядів, а не спільної етнічної належності. З огляду на це труднощі процесу міжкультурної комунікації можна розглядати як такі, що постають у результаті різних поглядів, а не культурних невідповідностей (Shea, 1994; Thije, 2006).

На думку Саранджі та Робертс (Sarangi and Roberts 1999: 478), мікроетнографічні дослідження виявили ті чинники, які є загальноновідомими, але не визнаними, зокрема оцінювання суджень інших людей, що може мати наслідки для комунікантів. Класичний етнографічний мікроаналіз показав, що під час навчальних консультацій у коледжі етнічні та расові відмінності між студентом та викладачем не спричиняли проблем, тому що учасники змогли встановити так званий ситуативний контакт (Erickson and Shultz's 1982). Під час інтерв'ю для прийому на роботу успішні кандидати змогли зарекомендувати себе **надійними, що свідчить про те, що інтерв'юер та кандидат досягли взаєморозуміння, незважаючи на відмінності в етнічності, статусі корінного або некорінного мовця та статі** (Kerekes 2006). Такі чинники як невідповідність інформації, указаної в анкеті та під час інтерв'ю, негативні рекомендації або вимоги надмірно високої заробітної плати призвели до формування негативних стосунків між інтерв'юером та кандидатом. Однак інтерв'юер не звертав уваги на ці чинники, якщо вдалося встановити контакт з кандидатом під час бесіди. Нарешті, професійні компетенції та достатній досвід у галузі можуть нейтралізувати культурні відмінності та недостатній рівень володіння мовою. Так, наприклад, у процесі комунікації між корейським господарем магазину товарів краси та його афроамериканськими клієнтами на культурну належність не звертали жодної уваги через високий професіоналізм господаря у своїй галузі (Ryoo, 2007).

Якщо етнічні або культурні відмінності все ж таки стають причиною непорозумінь між мовцями, постає питання про те, чому вони є для них такими важливими. Було виявлено кілька дискурсивних стратегій, за допомогою яких незнайомі між собою мовці у процесі звичайного спілкування застосовували лінгвістичну некомпетентність як засіб створення взаємної ввічливості (Aston 1993). Крім того, зазначалося, як саме афроамериканські клієнтки обговорювали із господарем магазину його національну та культурну ідентичність як корейця, установлюючи в такий

спосіб комунікативний контакт (Ryoo 2007). За допомогою таких стратегій комуніканти змогли побудувати дискурсивну міжкультурність (Koole & Thijs, 1994; Thijs, 2006), якої неможливо досягти в монолінгвальному та монокультурному дискурсі.

Утім можна досягти протилежного результату, якщо наголошувати на своїй культурній, етнічній або расовій відмінності та робити з цього перевагу.

Комунікативна соціолінгвістика довела свою ефективність, постійно поповнюючись дослідженнями етнографічного контексту як потрібного для детального та інноваційного аналізу процесу взаємодії, у якому культурна відмінність може відігравати визначну роль для учасників. Хоч її «попередники» – лінгвістична антропологія й соціолінгвістика – окреслили теоретичні та методологічні підходи, які були особливо чутливими до процесу взаємодії між мовцями-представниками різних культур, комунікативна соціолінгвістика продемонструвала свою аналітичну силу, досліджуючи також процес внутрішньокультурного спілкування (Schiffrin, 1987).

КОМУНІКАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА АНАЛІЗ КАТЕГОРИЗАЦІЙНОЇ НАЛЕЖНОСТІ

Незважаючи на певні спільні ознаки, історія та методика комунікативного аналізу (КА) та аналізу категоризаційної належності (АКН) повністю відмінні від комунікативної соціолінгвістики. АК й АКН були запроваджені соціологом Харві Саксом (Sacks, 1992; Sacks et al., 1974). Їхня мета полягає в поясненні компетенцій, які використовують звичайні мовці під час участі в соціально організованому процесі спілкування (Heritage & Atkinson, 1984: 1). «Звичайними мовцями» вважають представників одного мовного суспільства (Garfinkel & Sacks, 1970; Schegloff, 1987). АК й АКН фокусуються на процесі міжкультурної комунікації не в такий спосіб, як це робить комунікативна соціолінгвістика. Утім дослідження обох підходів, узятих разом або окремо, були дуже продуктивними під час формування етнометодологічної основи для аналізу міжкультурного дискурсу.

Аналізуючи аудіозаписи природного спілкування, Сакс робить революційне відкриття: мова має високосистемну організацію (Sacks, 1984: 22). КА та АКН погоджуються з постулатом етнометодології (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) про те, що соціальну поведінку мовців не визначають соціальні макроструктури або

прийняті соціальні норми. Навпаки, у межах обох підходів досліджують, як саме мовці застосовують власні семіотичні ресурси (КА) та соціальні категорії (АКН). Мета КА полягає у висвітленні процедурної інфраструктури процесу комунікації (Schegloff, 1992), яку складають такі комунікативні елементи, як соціальна взаємодія, організація послідовності, власні переваги тощо (Drew, 2005). Цей узагальнений апарат уможлиблює весь процес комунікації.

АКН своєю чергою досліджує, як саме мовці застосовують категорії для побудови власного соціального світу. Ключовими питаннями тут є: у який спосіб обирають категорії в певних контекстах? З якими іншими категоріями вони пов'язані або співвідносні? Які наслідки вони мають, та що отримують мовці під час їхнього застосування? (Sacks, 1984, 1992; Silverman, 1998). Знову ж таки, це суперечить традиційним постулатам соціології: замість дотримання того погляду, що належність до певних соціальних категорій (наприклад, бути студентом, корейської національності, жінкою) зумовлює дії людини, АКН досліджує, як саме учасники комплексно застосовують ці категорії в дискурсі та яку користь вони мають. Отже, категоризаційні процеси можна зрозуміти через дію. Прив'язана до категорії дія асоціюється з належністю до певної категорії (Hester & Eglin, 1997; Silverman, 1998; Watson, 1997). Замість пояснення поведінки як продукту культури, АКН визначає, які мовні категорії дозволяють людям виразити свою культурну належність.

Схоже поєднання проілюстровано багатьма прикладами. Так, аналізуючи радіопередачу «My Methods of Learning Japanese», яка трансливалася в Японії в 1990-х, Нішізака (Nishizaka, 1995) не погоджується з тим, що міжкультурність потрібно вважати надбанням процесу комунікації. На цьому шоу ведучий запитує не-японськомовних студентів про їхній шлях вивчення мови та мовний досвід у Японії. Учасники не лише описують свої індивідуальні категорії, а й збирають категорії в колекції. Застосовуючи парні категорії «японець – іноземець», ведучий та гість збирають колекцію відповідних культурних елементів. Такі аспекти як володіння японською мовою, виражене в умінні розуміти, робити судження, давати пораду щодо застосування мови, а також знання японської культури й географічних об'єктів, ведучий називає як такі, що визначають категорію «японець». Зазвичай «іноземець» не виявляє високого рівня в цьому. Ці судження постають особливо актуальними за помилок. Коли ведучий стверджує, що технічні терміни виклика-

ють труднощі у мовця нерідної мови, гість програми з цим не погоджується, зазначаючи, що терміни зазвичай складаються з китайських літер, тому йому легше їх розуміти та вимовляти, ніж слова японського походження. Після довгих обговорень цієї теми, ведучий називає свого гостя «дивним іноземцем», маючи на увазі те, що він знає ті речі, які відомі лише корінним мовцям.

Ще одним важливим спостереженням постає те, що учасники можуть уналежнювати категорії до різних колекцій. Коли ведучий зазначає, що в гостя можуть виникнути проблеми з розумінням, гість не бере до уваги категорію корінного володіння мовою, а наголошує, що технічна термінологія, яка функціонує в лексичі його компанії, іноді справді є складною для нього. В іншому випадку, коли ведучий говорить про природу Японії, гість згадує про гори та річки, які утворюють регіональні кордони. Отже, він демонструє свою професійну ідентичність як студента, який вивчає історію Японії. В обох випадках колекція «належність до мовного та культурного суспільства» з її стандартними парами «корінний – некорінний мовець» та «японець – іноземець» замінюється на колекцію «професійний статус», яка містить у собі пару «фахівець – нефахівець».

У подальших дослідженнях особливостей КА й АКН теми, запропоновані Нешізака, були проаналізовані та розширені в напрямі типів діяльності та особистих даних учасників. Морі (Mori 2003), наприклад, вивчав, як починають розмову японські та американські студенти під час знайомства за «круглим столом» (методичний прийом під час вивчення японської мови). У процесі спілкування за участі великої кількості людей питання категоризації підлягають певній структурі. У відповідь на питання студента-японця про японські фільми студент-американець відповідає за команду, у такий спосіб категоризуючи окремі групи як «культурно схожі» або «культурно відмінні». Кожна група також працює як команда для подолання проблем з аудіюванням або із розумінням питань-відповідей. Іншими методами, які дозволяють учасникам встановити внутрішньогрупові або позагрупові стосунки, є стиль мовлення та вибір мови: студенти-японці з повагою звертаються до студентів-американців, на відміну від тієї простоти, з якою вони звертаються до інших студентів-японців. Крім того, кожна команда розмовляє рідною мовою всередині своєї групи.

Деякі дослідження (Day, 1994, 1998, 2006; Fukuda, 2006; Hansen, 2005;

Higgins, 2007, 2009; Nishizaka, 1999; Suzuki, 2009; Talmy, 2004, 2008, 2009) висвітлюють, як учасники різних міжкультурних комунікативних контекстів не визнають приписаних їм етнічних, національних, релігійних або інституційних рис. Хігінс (Higgins 2009) описує випадок, коли приписання співрозмовникові рис певної релігійної належності стає об'єктом негативної категоризації між двома танзанійськими журналістами-колегами. Коли в одного з них запитують, чи він індус, той відразу відмовляється від приписаної йому релігійної належності, тоді як інший розмежовує власну релігійну ідентичність як християнина від усіх інших релігійних груп.

Категоризація належності відіграє визначну роль у процесі формування соціальних відносин. Культура, яку розуміють як вираження необов'язково гармонійного соціального світу мовців, може розглядатися як така, що застосовує всі інструменти категоризації мовця. Категоризація належності полягає в організації соціальних категорій у колекції, водночас як АКН постає емпіричним підходом до аналізу культурних та інших ідентичностей як творців стосунків (Benwell & Stokoe, 2006). У літературі наголошують на потенціалі КА й АКН і радять критично досліджувати міжкультурний дискурс. Їхній термінологічний апарат показує, як формують ідеологію та як розподіляють владу в конкретних ситуаціях.

КУЛЬТУРА В КЛАСІ

Через те, що контингент учнів у класах у всьому світі не є однорідним, обов'язок учителів забезпечити високий рівень освіти для кожного із них є дуже непростим професійним завданням. У багатьох джерелах освітньої літератури наведено рекомендації щодо методів та практичних підходів до мультикультурної освіти (Banks & McGee Banks, 2007), а також викладання з урахуванням особливостей культури (Gay, 2000). Останнє включає практичні поради для врахування культурної ідентичності учнів, сприяння їхній активній участі та покращення їхніх академічних досягнень. Однак етнографічні та дискурсивні дослідження, які проводилися в різних школах Північної Америки, указують на те, що підхід до викладання з урахуванням культурної ідентичності учнів є доволі ризикованим. Педагогічні зусилля підкреслити переваги культурного різноманіття зазвичай зводяться до фокусування на героях, святах, звичаях та їжі, тобто концепті культури як статич-

ного корпусу цінностей та вірувань, а також поєднання країни, культури, мови, національності й ідентичності (Talmy, 2004: 157). Дотримання такого погляду на культуру є загальноприйнятою практикою, яка сприяє тому, що учня з родини іммігрантів позиціонують як представника їхньої рідної культури (Duff, 2002; Harklau, 2000; Talmy, 2004). У прикладі, узятому з уроку вивчення англійської мови як другої (English as a second language – ESL) у гавайській старшій школі, учитель проводить інструктаж святкового проекту.

“Can I do Christmas?” (Talmy, 2004: 158)

1 **Ms Ariel:** The assignment for – the assignment for everyone

2 in the class is to pick a holiday from their own

3 country or culture (..) and to research it or if

4 you already know about it, fine =

5 **Raven:** =Yeah, Christmas.

6 **China:** [New Year!

(lines omitted, Ms Ariel giving further instructions about the assignment)

15 **Raven:** (talking to China)I’m gonna draw Santa Claus

16 [(inaudible)

17 **Ms Ariel:** [and you’ll choose one holiday from where you,

18 you come from [and share it with us.

19 **China:** [Okay. Miss, I’m not gonna argue,

20 I’m just, can I just do Christmas?

21 **Ms Ariel:** The assignment sheet is right here.

22 **Raven:** Miss, can I do Christmas? [(inaudible)

23 **Ms Ariel:** [But the requirement is

24 it’s from your country.

Приклад свідчить, як культурна належність стає темою протистояння на уроці ESL. В інструктажі (рядки 1–4) міс Еріел пояснює, що свята, які треба описувати в проекті, мають бути з власної культури або країни учня. Отже, вона використовує свята як об’єкт категоризації, який наголошує на належності учнів до різних культур, зокрема неамериканських. З цим твердженням міс Еріел не згодні учні із

Рейвена та Китаю, які об'єднуються, щоб переконати її обрати нейтральні свята, як-от Різдво або Новий рік. Застосовуючи інструменти для вираження своєї ідентичності, учні протистоять позиціонуванню їх як представників далеких екзотичних культур. Далі (рядки 19–24) показано, як приписування культурної належності, утвердження її або опір їй співвідносні із позицією учнів в інституційній ієрархії школи, а також їхніми правами та обов'язками, наданими культурою. У своїх репліках представники Рейвена та Китаю просять дозволу «підготувати про Різдво». Під час відповіді міс Еріел користується перевагами свого становища (учитель) і просить, щоб учні виконували завдання лише так, як вона скаже.

Подібні проблеми приписування культурної ідентичності та опору їм були помічені також в інших освітніх контекстах, але в основному на уроках ESL. Дафф (Duff, 2002) описує, як у канадській старшій школі класні заходи та категоризації вчителів «прив'язали» учнів до тієї ідентичності, яку вони мали до імміграції, наприклад, запалення ритуального вогню для вшанування предків. Схожі приклади дозволяють стверджувати, що різні концептуалізації культури та культурної ідентичності постають не лише об'єктом дослідження вчених. Вони також характерні для звичайного повсякденного життя. Утім, крім створення проблемних ситуацій на уроках, приписування культурної належності може також визначити певні траєкторії руху.

У межах критичного підходу до цих ідей визначають, що категоризація учнів як представників інших культур не сприяла, а мінімізувала рівень їхньої участі в навчальних заходах та мала негативний вплив на їхню академічну успішність. Харклау (Harklau 2000) дослідив, як три старшокласниці відмовилися вступати до коледжу після школи, тому що вони не хотіли отримати статус студента-новачка ESL від старших студентів, як це відбувалося з усіма першокурсниками. Харклау (Harklau 2000) і Телмі (Talmy, 2004, 2008, 2009) наголошують, що визнання студентів представниками ESL виховує в них відчуття «культурних аутсайдерів» на макрорівні закладу та мікрорівні класу.

Що ж до мультилінгвальної освіти в школі, мультикультуралізм є поєднанням низки традиційних монокультурних ідентичностей, які вчителі приписують своїм учням. З іншого боку, учитель розглядає мультикультурну ідентичність деяких учнів як дилему (опинився між двома культурами), незважаючи на те, чи усві-

домлюють існування цієї дилеми самі учні (Duff, 2002). Результати досліджень, описані в цій праці, показують, як саме учні чинять опір через приписування їм культурних відмінностей. За допомогою цих та інших методів вони змінюють проект учителя, направлений на побудову мультикультуралізму на тих умовах, які для учнів є неприйнятними та які суперечать їхньому світові.

Спроби впровадити мультикультуралізм на уроках багато чого можуть навчити. Найважливіше, що вони свідчать про потребу подальших досліджень культурної ідентичності в освітніх контекстах, тобто, щоб виявити різноманітні аспекти організації навчального процесу на різних рівнях, потрібно враховувати етнографічну контекстуалізацію. Утім спершу потрібно детально розглянути сам процес взаємодії. Ця стратегія висвітлює навіть ті аспекти навчального процесу, які сприймаються як належні. Підходи до вивчення міжкультурного дискурсу, описані в представлений праці, є могутнім інструментом для освіти вчителів, професійного розвитку та педагогічної практики.

Бібліографічні посилання

1. Agar, M. (1994) *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: Morrow and Co.
2. Alcon Soler, E. and Martinez-Flor, A. (eds) (2008) *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching, and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
3. Arundale, R. (2006) Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2, 193–216.
4. Aston, G. (1993) Notes on the interlanguage of comity. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds) *Interlanguage pragmatics* (pp. 224–250). New York: Oxford University Press.
5. Atkinson, J.M. and Heritage, J. (eds) (1984) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Auer, P. (1992) Introduction: John Gumperz' approach to contextualization. In P. Auer and A. Di Luzio (eds) *The Contextualization of Language* (pp. 1–38). Amsterdam: Benjamin.
7. Auer, P. and Di Luzio, A. (eds) (1992) *The Contextualization of Language*. Amsterdam: Benjamin.
8. Austin, J. (1962) *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press. Bailey, B.H. (1997) Communication of respect in interethnic service encounters. *Language in Society* 26, 327–356.
9. Bakhtin, M. M. (1981) In M. Holquist (ed.) *The Dialogic Imagination: Four Essays* (C. Emerson and M. Holquist, transl.). Austin, TX: University of Texas Press.
10. Banks, J. A. and McGee Banks, C.A. (eds) (2007) *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (6th edn). New York & Chichester: Wiley.
11. Bardovi-Harlig, K. and Hartford, B. (eds) (2005) *Interlanguage Pragmatics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
12. Beebe, L. (1981) Social and situational factors affecting the communicative strategy of

- dialect code-switching. *International Journal of the Sociology of Language* 32, 139–149.
13. Bell, A. (2001) Back in style: Reworking audience design. In P. Eckert and J.R. Rickford (eds) *Style and Sociolinguistic Variation* (pp. 139–169). New York: Cambridge University Press.
 14. Benwell, B. and Stokoe, E. (2006) *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 15. Bilmes, J. (1986) *Discourse and Behavior*. New York: Plenum.
 16. Bilmes, J. (2008) Generally speaking: Formulating an argument in the US Federal Trade Commission. *Text & Talk* 28, 193–217.
 17. Blum-Kulka, S. (1987) Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics* 11, 131–146.
 18. Blum-Kulka, S. (1997) *Dinner Talk: Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
 19. Blum-Kulka, S., House, J. and Kasper, G. (1989) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
 20. Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
 21. Braun, F. (1988) *Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
 22. Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M-T., Simonot, M. and Broeder, P. (1996) *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. London: Longman.
 23. Brown, P. and Levinson, S. (1978/1987) *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original version 1978.)
 24. Buhrig, K. and Thijs, J.D. ten (eds) (2006) *Beyond Misunderstanding. Linguistic Analyses of Intercultural Communication*. Amsterdam: Benjamins.
 25. Clark, H. H. (1979) Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology* 11, 430–477.
 26. Clifford, J. (1986) Introduction: Partial truths. In J. Clifford and G.E. Marcus (eds) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 1–26). Berkeley, CA: University of California Press.
 27. Clifford, J. and Marcus, G.E. (eds) (1986) *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
 28. Cook, H. M. (2008) *Socializing Identities Through Speech Style*. Bristol: Multilingual Matters.
 29. Coupland, N. (2007) *Style. Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
 30. Coupland, N., Sarangi, S. and Candlin, C.N. (eds) (2001) *Sociolinguistics and Social Theory*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
 31. Coupland, N., Wiemann, J.M. and Giles, H. (1991) Talk as “problem” and communication as “miscommunication”: An integrative analysis. In N. Coupland, H. Giles and J.M. Wiemann (eds) *“Miscommunication” and Problematic Talk* (pp. 1–17). London: Sage.
 32. Curl, T. S. and Drew, P. (2008) Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction* 41, 129–153.
 33. Cutler, C. (2007) The co-construction of Whiteness in an MC battle. *Pragmatics* 17, 9–22.
 34. Day, D. (1994) Tang’s dilemma and other problems: Ethnification processes at some multilingual workplaces. *Pragmatics* 4, 315–336.
 35. Day, D. (1998) Being ascribed, and resisting, membership of an ethnic group. In C. Antaki and S. Widdicombe (eds) *Identities in Talk* (pp. 151–170). London: Sage.
 36. Day, D. (2006) Ethnic and social groups and their linguistic categorization. In K. Buhrig and J. ten Thijs (eds) *Beyond Misunderstanding. Linguistic Analyses of Intercultural Discourse* (pp. 217–244). The Hague, Netherlands: Benjamins.
 37. Di Luzio, A., Gunthner, S. and Orletti, F. (eds) (2001) *Culture in Communication. Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam: Benjamin.

38. Drew, P. (2005) Conversation analysis. In K.L. Fitch and R.E. Sanders (eds) *Language and Social Interaction* (pp. 71–102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
39. Duff, P.A. (2002) The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics* 23, 289–322.
40. Duranti, A. (1997) *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Eades, D. (2003) The politics of misunderstanding in the legal system: Aboriginal English speakers in Queensland. In J. House, G. Kasper and S. Ross (eds) *Misunderstanding in Spoken Discourse* (pp. 199–226). London: Longman.
42. Edwards, D. (1997) *Discourse and Cognition*. London: Sage. Edwards, D. (1998) The relevant thing about her: Social identity categories in use. In C. Antaki and S. Widdicombe (eds) *Identities in Talk* (pp. 15–33). Thousand Oaks, CA: Sage.
43. Eelen, G. (2001) *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
44. Eglin, P. (1980) *Talk and Taxonomy: a Methodological Comparison of Ethnosemantics and Ethnomethodology with Reference to Terms for Canadian Doctors*. Amsterdam: Benjamins.
45. Enfield, N.J. and Stivers, T. (eds) (2007) *Person Reference in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
46. Erickson, F. (1996) Ethnographic microanalysis. In S.L. McKay and N.H. Hornberger (eds) *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 283–306). Cambridge: Cambridge University Press.
47. Erickson, F. and Shultz, J. (1982) *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.
48. Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
49. Felix-Brasdefer, C. (2008a) *Politeness in Mexico and the United States*. Amsterdam: Benjamins.
50. Felix-Brasdefer, J.C. (2008b) Sociopragmatic variation: Dispreferred responses in Mexican and Dominican Spanish. *Journal of Politeness Research* 4, 81–110.
51. Fiksdal, S. (1990) *The Right Time and Pace: A Microanalysis of Cross-Cultural Gatekeeping Interviews*. Norwood, NJ: Ablex.
52. Friedrich, P. (1989) Language, ideology, and political economy. *American Anthropologist* 91, 295–312.
53. Fukuda, C. (2006) Resistance against being formulated as cultural other: The case of a Chinese student in Japan. *Pragmatics* 16, 429–456.
54. Fukushima, S. (1990) Offers and requests: Performance by Japanese learners of English. *World Englishes* 9, 317–325.
55. Fukushima, S. (2000) *Requests and Culture*. Bern: Peter Lang.
56. Gallois, C., Ogay, T. and Giles, H. (2005) Communication accommodation theory: A look back and a look ahead. In W.B. Gudykunst (ed.) *Theorizing About Intercultural Communication* (pp. 121–148). Thousand Oaks, CA: Sage.
57. Garcia, C. (1993) Making a request and responding to it: A case study of Peruvian Spanish speakers. *Journal of Pragmatics* 19, 127–152.
58. Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
59. Garfinkel, H. and Sacks, H. (1970) On formal structures of practical action. In J.C. McKinney and E.A. Tiryakian (eds) *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments* (pp. 338–366). New York: Appleton-Century-Crofts.
60. Gass, S.M. and Neu, J. (eds) (1996) *Speech Acts Across Cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
61. Gay, G. (2000) *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
62. Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York: BasicBooks.
63. Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.
64. Giles, H. and Coupland, N. (1991) *Language: Context and Consequences*. Milton Keynes:

Open University Press.

65. Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual*. New York: Doubleday.
66. Goffman, E. (1974) *Frame Analysis*. Harmondsworth: Penguin.
67. Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
68. Golato, A. (2005) *Compliments and Compliment Responses*. Amsterdam: Benjamins.
69. Goodenough, W. (1964) Cultural anthropology and linguistics. In D. Hymes (ed.) *Language in Culture and Society* (pp. 36–39). New York: Harper & Row.
70. Goodwin, C. and Duranti, A. (1992) Rethinking context: an introduction. In A. Duranti and C. Goodwin (eds) *Rethinking Context* (pp. 1–42). Cambridge: Cambridge University Press.
71. Goodwin, H.M. (1990) *He-said-she-said: Talk as Social Organization Among Black Children*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
72. Grice, H.P. (1957) Meaning. *Philosophical Review* 66, 377–388.
73. Grice, H.P. (1975) Logic and conversation. In P. Cole and J.L. Morgan (eds) *Syntax and Semantics vol. 3: Speech Acts* (pp. 41–58). New York: Academic Press. (Original 1967).
74. Gudykunst, W.B. (ed.) (2005) *Theorizing about Intercultural Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
75. Gumperz, J.J. (1982a) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
76. Gumperz, J.J. (1982b) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
77. Gumperz, J.J. (1992) Contextualization and understanding. In A. Duranti and C. Goodwin (eds) *Rethinking Context* (pp. 229–252). Cambridge: Cambridge University Press.
78. Gumperz, J. (1996) The linguistic and cultural relativity of conversational inference. In J.J. Gumperz and S.L. Levinson (eds) *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 374–406). Cambridge: Cambridge University Press.
79. Gumperz, J., Judd, T. and Roberts, C. (1979) *Crosstalk. A Study of Cross-cultural Communication. Background Materials and Notes to Accompany the B.B.C. Film*. Southall: National Centre for Industrial Language Training.
80. Hall, E. T. (1959) *The Silent Language*. New York: Doubleday.
81. Hall, E. T. (1966) *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
82. Hansen, A. D. (2005) A practical task: Ethnicity as a resource in social interaction. *Research on Language and Social Interaction* 38, 63–104.
83. Harklau, L. (2000) From the “good” kids to the “worst”: Representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly* 34, 35–68.
84. Harre, R. (1983) *Personal Being*. Oxford: Blackwell.
85. Hassall, T. (1999) Request strategies in Indonesian. *Pragmatics* 9, 585–606.
86. Heritage, J. (1984) *Garfi nkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
87. Heritage, J. and Atkinson, J.M. (1984) Introduction. In J.M. Atkinson and J. Heritage (eds) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
88. Heritage, J. and Roth, A. (1995) Grammar and institution: Questions and questioning in the broadcast news interview. *Research on Language and Social Interaction* 28, 1–60.
89. Hester, S. and Eglin, P. (1997) Membership categorization analysis: An introduction. In S. Hester and P. Eglin (eds) *Culture in Action* (pp. 1–23). Washington D.C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America.
90. Higgins, C. (2007) Constructing membership in the in-group: Affiliation and resistance among urban Tanzanians. *Pragmatics* 17, 49–70.
91. Higgins, C. (2009) “Are you Hindu?:” Resisting membership categorization through language alternation. In H.T. Nguyen and G. Kasper (eds) *Talk-in-Interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 111–136). Honolulu: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
92. Hinkel, E. (ed.) (1999) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

93. Hinnenkamp, V. (1987) Foreigner talk, code switching and the concept of trouble. In K. Knapp, W. Enninger and A. Knapp-Potthof (eds) *Analyzing Intercultural Communication* (pp. 137–180). Amsterdam: Mouton.
94. Hofstede, G. (2001) *Culture's Consequences* (2nd edn). Thousand Oaks, CA: Sage.
95. Holstein, J. A. and Gubrium, J. F. (eds) (2008) *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press.
96. House, J. and Kasper, G. (1981) Politeness markers in English and German. In F. Coulmas (ed.) *Conversational Routine* (pp. 157–185). The Hague: Mouton.
97. Hutchins, E. (1995) *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
98. Hymes, D. (ed.) (1964) *Language in Culture and Society*. New York: Harper & Row.
99. Kasper, G. (2000) Data collection in pragmatics. In H. Spencer-Oatey (ed.) *Culturally Speaking* (pp. 316–341). London & New York: Continuum.
100. Kasper, G. (2006a) Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics. In K. Bardovi-Harlig, C. Felix-Brasdefer and A. Omar (eds) *Pragmatics and Language Learning* (Vol. 11), (pp. 281–314). Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
101. Kasper, G. (2006b) When once is not enough: Politeness in multiple requests. *Multilingua* 25, 323–349.
102. Kasper, G. (2009) Categories, context and comparison in conversation analysis. In H.T. Nguyen and G. Kasper (eds) *Talk-in-Interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 1–28). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
103. Kasper, G. and Blum-Kulka, S. (eds) (1993) *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
104. Kasper, G. and Rose, K.R. (2002) *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
105. Kerekes, J. (2006) Winning an interviewer's trust in a gatekeeping encounter. *Language in Society* 35, 27–57.
106. Kiesling, F.S. and Bratt Paulston, C. (eds) (2005) *Intercultural Discourse and Communication*. Malden, MA: Blackwell.
107. Koole, T. and Thijs, J.D. ten (1994) *The Construction of Intercultural Discourse*. Amsterdam: Rodopi.
108. Kotthoff, H. and Spencer-Oatey, H. (eds) (2007) *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
109. Kraidy, M.M. (2005) *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*. Philadelphia: Temple University Press.
110. Kristeva, J. (1980) *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press. (French original 1966.)
111. Lakoff, G. and Johnson, M. (1980) *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
112. Lee-Wong, S.M. (1999) *Politeness and Face in Chinese Culture*. Frankfurt: Peter Lang.
113. Leech, G. (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
114. Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
115. Levi-Strauss, C. (1978) *Myth and Meaning*. New York: Schocken Books.
116. Marquez Reiter, R. (2000) *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay: A Contrastive Study of Requests and Apologies*. Amsterdam: Benjamins.
117. Marquez Reiter, R., Rainey, I. and Fulcher, G. (2005) A comparative study of certainty and conventional indirectness: Evidence from British English and Peninsular Spanish. *Applied Linguistics* 26, 1–31.
118. Meeuwis, M. (1994) Leniency and testiness in intercultural communication: Remarks on ideology and context in interactional sociolinguistics. *Pragmatics* 4, 391–408.
119. Meyerhoff, M. (2001) Dynamics of differentiation: On social psychology and cases of variation. In N. Coupland, C. Candlin and S. Sarangi (eds) *Sociolinguistics and Social Theory* (pp. 61–87). London: Longman.

120. Moerman, M. (1988) *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
121. Mori, J. (2003) The construction of interculturality: A study of initial encounters between Japanese and American students. *Research on Language and Social Interaction* 36, 143–184.
122. Mori, J. (2007) Reconstructing the participants' treatments of 'interculturality': Variations in data and methodologies. *Pragmatics* 17, 71–94.
123. Myers-Scotton, C. (1993) *Social Motivations for Codeswitching*. Oxford: Clarendon.
124. Nishizaka, A. (1995) The interactive constitution of interculturality: How to be a Japanese with words. *Human Studies* 18, 301–326.
125. Nishizaka, A. (1999) Doing interpreting within interaction: The interactive accomplishments of a "Henna Gaijin" or "Strange Foreigner". *Human Studies* 22, 235–251.
126. Ochs, E. (1996) Linguistic resources for socializing humanity. In J.J. Gumperz and S. Levinson (eds) *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 407–437). Cambridge: Cambridge University Press.
127. Olshtain, S. and Cohen, A.D. (1983) Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (eds) *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 18–35). Rowley, MA: Newbury House.
128. Olshtain, E. and Weinbach, L. (1993) Interlanguage features of the speech act of complaining. In G. Kasper and S. Blum-Kulka (eds) *Interlanguage Pragmatics* (pp. 108–122). Oxford: Oxford University Press.
129. Philips, S. U. (1972) Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In C.B. Cazden, V.P. John and D. Hymes (eds) *Functions of Language in the Classroom* (pp. 370–394). New York: Teachers College Press.
130. Rampton, B. (1999) Sociolinguistics and cultural studies: New ethnicities, liminality and interaction. *Social Semiotics* 9, 355–374.
131. Rampton, B. (2006) *Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
132. Risager, K. (2007) *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
133. Ross, S. (1998) Divergent frame interpretations in Oral Proficiency Interview interaction. In R. Young and A.W. He (eds) *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* (pp. 333–353). Amsterdam: John Benjamins.
134. Rue, Y-J. and Zhang, G.Q. (2008) *Request strategies: A comparative study in Mandarin Chinese and Korean*. Amsterdam: John Benjamins.
135. Ryoo, H. (2007) Interculturality serving multiple interactional goals in African American and Korean service encounters. *Pragmatics* 17, 71–94.
136. Sachdev, I. and Giles, H. (2006) Bilingual accommodation. In T.K. Bhatia and W.C. Ritchie (eds) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 353–378). Oxford: Blackwell.
137. Sacks, H. (1972) An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In D. Sudnow (ed.) *Studies in Social Interaction* (pp. 31–74). New York: Free Press.
138. Sacks, H. (1984) Notes on methodology. In J.M. Atkinson and J. Heritage (eds) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 21–27). Cambridge: CUP.
139. Sacks, H. (1992) In G. Jefferson (ed.) *Lectures on Conversation* (2 Vols). Oxford: Blackwell.
140. Sacks, H., Schegloff, E.A. and Jefferson, G. (1974) A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
141. Sapir, E. (1949) Cultural anthropology and psychiatry. In D.G. Mandelbaum (ed.) *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality* (pp. 509–521). Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
142. Sarangi, S. (1994) Intercultural or not? Beyond celebration of cultural differences in

- miscommunication analysis. *Pragmatics* 4, 409–427.
143. Sarangi, S. and Roberts, C. (1999) Hybridity in gatekeeping discourse. In S. Sarangi and C. Roberts (eds) *Talk, Work and Institutional Order* (pp. 473–503). Berlin: Mouton de Gruyter.
 144. Schegloff, E.A. (1987) Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics* 25, 201–218.
 145. Schegloff, E.A. (1992) Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology* 98, 1295–1345.
 146. Schegloff, E.A. (2006) Interaction: The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language, and the arena in which culture is enacted. In N.J. Enfield and S.C. Levinson (eds) *Roots of Human Society* (pp. 70–96). Oxford: Berg.
 147. Schegloff, E.A., Jefferson, G. and Sacks, H. (1977) The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361–382.
 148. Schiffrin, D. (1987) *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
 149. Schneider, K.P. and Barron, A. (eds) (2008) *Variational Pragmatics: A Focus on Regional Varieties in Pluricentric Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
 150. Scollon, R. and Scollon, S.B.K. (2001) *Intercultural communication* (2nd edn). Oxford: Blackwell.
 151. Searle, J.R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
 152. Searle, J.R. (1976) A classification of illocutionary acts. *Language in Society* 5, 1–23.
 153. Shea, D.P. (1994) Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics* 4, 357–390.
 154. Sifianou, M. (1992) *Politeness Phenomena in England and Greece: a Cross-cultural Perspective*. Oxford: Clarendon.
 155. Silverman, D. (1998) *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. New York: Oxford University Press.
 156. Silverstein, M. (1993) Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. Lucy (ed.) *Reflexive Language* (pp. 33–58). New York: Cambridge University Press.
 157. Silverstein, M. (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication* 23 (3–4), 193–229.
 158. Spencer-Oatey, H. (ed.) (2008) *Culturally Speaking* (2nd edn). London & New York: Continuum.
 159. Sperber, D. and Wilson, D. (1986/1995) *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
 160. Suzuki, A. (2009) When gaijin matters: Theory-building activities in Japanese multiparty interaction. In H.T. Nguyen and G. Kasper (eds) *Talk-in-Interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 89–109). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
 161. Taleghani-Nikazm, C. (2006) *Request Sequences: The Intersection of Grammar, Interaction and Social Context*. Amsterdam: John Benjamins.
 162. Talmy, S. (2004) Forever FOB: The cultural production of ESL in a high school. *Pragmatics* 14, 149–172.
 163. Talmy, S. (2008) The cultural productions of the ESL student at Tradewinds High: Contingency, multidirectionality, and identity in L2 socialization. *Applied Linguistics* 29, 619–644.
 164. Talmy, S. (2009) Resisting ESL: Categories and sequence in a critically “motivated” analysis of classroom interaction. In H.T. Nguyen and G. Kasper (eds) *Talk-in-Interaction: Multilingual Perspectives* (pp. 181–213). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
 165. Thijs, J.D. ten (2006) The notions of perspective and perspectivising in intercultural communication research. In K. Buhrig and J.D. ten Thijs (eds) *Beyond Misunderstanding*.

- Linguistic Analyses of Intercultural Communication (pp. 97–151). Amsterdam: John Benjamins.
166. Turner, V. (1974) *Dramas, Fields, and Metaphors: Symbolic Action in Human Society*. Ithaca: Cornell University Press.
167. Tyler, A. (1995) The coconstruction of cross-cultural miscommunication. *Studies in Second Language Acquisition* 17, 129–152.
168. Tyler, A. and Davies, C. (1990) Cross-linguistic communication missteps. *Text* 10, 385–411.
169. Vološinov, V.I. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
170. Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
171. Wallace, A.F.C. (1961) *Culture and Personality*. New York: Random House.

ВНЕДРЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Джон Корбетт

В этой работе основное внимание уделяется межкультурной коммуникативной компетентности. Будут рассмотрены следующие вопросы:

- определение межкультурной коммуникативной компетентности;
- необходимость межкультурного образования;
- учащиеся в качестве этнографов;
- потребности учащихся;
- замена языковой компетентности межкультурной коммуникативной компетентностью;
- разработка учебного материала для межкультурного обучения.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Как правило, в обычной программе, использующей коммуникативный метод, культурная компетентность традиционно рассматривается как знания о «жизни и институтах» целевой культуры. С другой стороны, при обучении иммигрантов упор делается на изучение норм поведения членов новой культурной общности, чтобы, попав в их ряды, ничем от них не отличаться. В этом случае освоение новой культуры происходит путем приспособления (модификации) собственных поведенческих стереотипов к требованиям целевого общества. Однако в современной методике обучения все более настойчиво вырисовывается необходимость использовать «межкультурную коммуникативную компетентность» (МКК), представляющую собой сложную комбинацию знаний и умений. Byram (1997b) разработал наиболее полную на сегодня спецификацию этих знаний и умений. Их освоение позволяет учащемуся достичь такого уровня владения языком, когда он может свободно лавировать в пределах своей и новой культуры (Kramsch, 1993). Перечислим эти пять “saviors”:

- (1) понимание себя и другого; связей индивидуума и общества; способов общения членов общества; сходства и различия своей и новой культуры;
- (2) знание способов интерпретации и передачи информации;

- (3) понимание связи политики и образования; умение критически воспринимать поведенческие стереотипы разных культур;
- (4) знание способов обнаружения культурной информации;
- (5) умение терпимо и без предрассудков относиться к принципам и верованиям представителей других культур.

Введение этого набора знаний и умений изменяет учебные цели даже такой программы коммуникативного обучения, которая в какой-то степени использовала культурный аспект в обучении. В методе межкультурного обучения учащиеся, как и раньше, должны накапливать знания о целевой культуре и иметь представление о поведенческих стереотипах целевой культуры. Однако к этим знаниям добавляется этнографическая составляющая (в той степени, в какой студенты обнаруживают способности к исследованиям); критическое отношение (изучение поведенческих законов целевого общества должно сопровождаться сравнением и оценкой, а не слепым подражанием); либеральная мораль (умение терпимо и без предрассудков относиться к принципам и верованиям представителей других культур).

Развитие межкультурной компетентности не означает упразднения такого вида деятельности как заполнение пропусков и других связанных с ним видов аудиторной работы, но их усовершенствование с тем, чтобы 1) культура постоянно находилась в фокусе информационного обмена; 2) учащиеся могли изучить чинники, влияющие на обмен информацией. Метод заполнения информационного пропуска так или иначе всегда присутствовал в школьной практике: это и обмен сведениями друг о друге, это и обмен знаниями, добытыми из разных источников (поочередное чтение и аудирование), это и изменение формы передачи информации (перевод визуальных образов в вербальную форму и наоборот) и так далее. Такие виды работы способствуют не только развитию беглости речи, но и, потенциально, повышает культурную осведомленность.

В прошлом программы ИАЯ часто критиковали за то, что их содержательная часть часто была банальной: упор на отработку языковых и речевых навыков не оставлял места для содержательного разнообразия. В конце 1980-х сформировалось тематическое направление в изучении иностранного языка: иногда даже использовалась тематика из других академических дисциплин. Наиболее радикальный метод предполагал преподавание всей дисциплины исключительно на ино-

странном языке. Логическим завершением такой тенденции стал метод погружения, впервые примененный в канадских школах, где англоязычные учащиеся получали большую часть учебной информации на французском языке, и наоборот. Выделение «культуры» как отдельной темы, имеет то преимущество, что она непосредственно влияет на изучение другого языка и является мотивационным фактором для исследования и оценки собственной культуры. Межкультурные исследования могут послужить основой как для учебного плана в общем, так и для конкретного его воплощения в виде фактуального повествования, устного диалога, ролевой игры, инсценировки и т. д. Другими словами, межкультурный языковой подход включает разработку и внедрение в практику заданий, которые стимулируют учащегося на активный и систематический поиск культурологической информации, которая, в свою очередь, положительно воздействует на его языковое поведение.

Для того, чтобы разработать и внедрить программу предметного содержания в ИАЯ, специалистам-лингвистам нужна информация о конкретных дисциплинах и знаниях, связанных с ними, конкретных методах. В этой главе мы рассмотрим, как задания, разработанные для коммуникативного метода, могут быть адаптированы к нуждам межкультурного обучения. В последующих главах будет предпринята попытка из ряда академических дисциплин выделить тематику, наиболее подходящую для межкультурного обучения, а также практические предложения о том, как эти знания донести до учащихся.

НЕОБХОДИМ ЛИ МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД?

Кто-то может возразить, что специально вводить культуру в ИАЯ нет необходимости, так как она там уже неявно присутствует. Например, Вальдес (Valdes, 1990: 20) утверждает, что любой метод языкового обучения неизбежно является культурным: «С первого же дня обучения культура находится в авангарде. При любом методе преподавания, при любой технике подачи материала, в начале учебного плана всегда находится тема приветствия. Как можно не видеть культурную природу того, как люди приветствуют друг друга в разных ситуациях и на разных языках? Можно назвать массу способов приветствия в зависимости от возраста, социального положения, пола, групповой, расовой, этнической принадлежности,

культурного ценза и т. д. Но все эти способы в разных культурах имеют свою форму выражения и поэтому являются прекрасным примером специфики данной культуры и данного языка».

Другими словами, неизбежность присутствия культурного контента в языковом образовании Вальдес рассматривает как аргумент для его включения в учебные планы ИАЯ. Уже упоминалось ранее, что хорошие учителя всегда, при необходимости, делают отступления культурологического характера и, раз культура явно присутствует в курсе ИАЯ, учащиеся автоматически приобретают культурную компетентность. Может быть это и так, если рядом всегда находится квалифицированный учитель, а культурные запросы учащегося не выходят за рамки курса. Однако, стимулируя учащегося к анализу и интерпретации культуры (в том числе и собственной), мы помогаем ему находить выход из ситуаций, которые, в ином случае, поставили бы его в тупик и, когда руководящая и направляющая помощь недоступна.

В различных ситуациях у учащегося могут быть разные взаимоотношения с изучаемым языком. Для некоторых английский язык и англоязычная культура могут быть не более чем обычными школьными предметами в своей стране. Для других взаимодействие с целевым языком может принимать более сложные формы: бизнес с носителями иностранного языка, иноязычная филология в университете, длительное проживание в иноязычной стране. Для последней категории, чье пересечение с целевой культурой носит непосредственный характер, владение базовыми жанрами культуры общения особенно необходимо.

Ясно, что абсолютных, применимых везде, рекомендаций по использованию культурного аспекта в языковом образовании, не существует. Для тех, кто предполагает иметь прямой контакт с конкретным обществом, знание лингвистических законов конструирования и употребления культурных ценностей и верований, конечно, будет иметь более высокий приоритет, чем для тех, кто изучает иностранный язык как школьный предмет. Но даже и в последнем случае межкультурный подход будет способствовать накоплению языкового опыта и расширению образовательных целей.

УЧАЩИЕСЯ В РОЛИ ЭТНОГРАФОВ

Межкультурный метод включает в себя элементы этнографии, т. е. систематического наблюдения и описания привычек, традиций и поведенческих стереотипов общества. Об этом говорят, что студенты хотят овладеть целевым языком, а не стать псевдоантропологами. Введение этнографии, определенной широко как «науки о различных расах и культурах», в школьное образование среднего уровня и университетские курсы иностранного языка в Британии непосредственно связано с именем и работами Майкла Бирама и его соавторов (с. г. Byram, 1993; Byram, 1997; Byram & Fleming, 1998; Byram & Morgan, 1994; Roberts et al., 2001). Сторонники этнографического подхода предложили новый набор целей, как для педагогов, так и для студентов. В общем, измененные цели выглядят следующим образом:

- интеграция лингвистического и культурного аспекта образования для развития общения и взаимодействия;
- развитие критического взгляда на свою и целевую культуру;
- привлечение внимания к психологическим вопросам социализации в новом обществе;
- развитие навыка адаптации в обществах с языком, отличным от изучаемого, как побочный результат межкультурного подхода (Byram & Fleming, 1998: 7).

Задача стимуляции обучения с помощью этнографии сама по себе является культурно ориентированной. Предполагается, что студенты станут частью доминирующей культуры, что потребует критического к ней отношения. Однако, выяснение, откуда критика исходит и куда направлена, должно стать отправной точкой при разработке учебных программ и заданий.

Вопрос о необходимости введения этнографии в языковое обучение не решается одной книгой или нуждами отдельного педагога или студента. Разработка и внедрение соответствующих учебных материалов требует совместной работы авторов программ, учителей, студентов и их семей, представителей как частных, так и государственных учебных заведений. Тем не менее, как показывают Бирам и его коллеги, возможно создание такого языкового образования, в котором изучение языка будет являться частью культурного исследования целевого общества и «всего его образа жизни». В главе 5 более подробно рассматривается этнографический

подход и способы его реализации в государственных и частных учебных заведениях.

УЧЕТ РАЗЛИЧНЫХ ЦЕЛЕЙ УЧАЩИХСЯ

Ученый А. Палвернесс (Pulverness, 1996) обращает внимание на то, что в 1980-е годы обучающие программы и материалы, в основном, руководствовались нуждами учащихся, а не культурными соображениями. Межкультурный подход также признает тот факт, что различными учащимися движут разные потребности, которые следует учитывать при разработке планов и программ. Учащиеся могут по-разному контактировать с целевой культурой и иметь различные культурные интересы (такие как литература, искусство, музыка, телевидение, кино, спорт, самодетельное творчество). Некоторые пожелают полностью интегрироваться в субкультуру Я2 (например, в академическое или профессиональное сообщество), в то время как другие захотят сохранить определенную культурную идентичность, продолжая при этом общаться с носителями Я2. Такое многообразие потребностей непременно отразится на виде и типе материалов, которые будет использовать разработчик, а также на целях курса: является ли студент простым наблюдателем или пользователем культурных продуктов или активным членом определенной культурной группы.

Учащийся рассматривается, как наблюдатель и аналитик – вроде «этнографа». Непосредственное наблюдение и анализ связей между языком и культурой является высокоспециализированным занятием, которое, однако, этнографические навыки исключительно полезны для изучающих иностранный язык по причинам, описанным выше. Во-первых, этнография вооружает учащегося умением быстро ориентироваться в незнакомой культурной ситуации, а также прививает терпимость и непредубежденность по отношению к целевой культуре. Во-вторых, большинство учащихся могут захотеть каким-то образом участвовать в целевой культуре – либо как обычные собеседники, либо как члены определенных культурных групп. Независимо от таких факторов как национальность, цвет кожи, классовая или этническая принадлежность, участие в таких группах потребует определённой компетентности в жанрах, используемых в этих группах. В последующих главах будут даны советы и рекомендации по обучению навыкам и методикам культурно-

го наблюдения, и объяснения по поводу того, как разные жанры (письменные и устные) отражают культурные потребности культурных сообществ.

Есть опасность чересчур детального и тщательного описания культурного контента. Культура представляет собой чрезвычайно динамичную систему, которую общество непрерывно преобразует. Не успевает разработчик кодифицировать нормы поведения определенного сообщества, как эти нормы уже изменились. По этой причине развитие навыка культурного наблюдения должно быть частью большинства учебных курсов.

Острым политическим вопросом является отношение к нормам и ценностям целевой культуры студентов, для которых эти нормы неприемлемы по личным причинам. Казанова (Casanave, 1992) приводит случай с испанской женщиной, поступившей в докторантуру американского университета по специальности «социология», чтобы вскоре обнаружить, что теоретические основы и требования данной субкультуры (количественной социологии) не отвечают ее намерениям решать практические социальные вопросы. После года занятий она бросила учебу. Казанова (1992: 165–6) замечает, что конфликт между ее родной культурой и целевой «академической» культурой заключался в отрицании терминологического научного языка в пользу понятий, выраженных пусть неточно, но принятых в родном языке: «Язык лежал в основе ее самоидентификации, помогая соотнести себя с той или иной культурной группой. Изощенный, высокоинтеллектуальный язык университетской социологии связывал ее с академическими кругами, а не с контингентом, с которым она хотела работать в дальнейшем: с этническими меньшинствами, с жителями окраин, представляющими расовую и культурную смесь. Не захотев пользоваться академическим языком, она не нашла адекватной замены, т. к. современная терминология рождается в недрах специализированного научного языка».

Казанова отмечает, что университетские преподаватели делали все возможное для студентов – профессиональное умение высоко ценится в академических кругах и овладение им ведёт к высокому статусу и влиянию в обществе. Однако, в данном случае, предложенный курс не оправдал, связанных с ним надежд докторанта. Казанова (1992: 179) заключает предположением, что в тех случаях, когда новые члены субкультурной группы резко отличаются своим происхождением и культурой от целевой группы, именно последняя должна пересмотреть свои нормы

и ценности: «Программа, в которой более половины докторантов не принадлежит к культуре белого среднего класса, должна серьезно подойти к вопросу социализации такой разнородной массы. Если некоторые навыки и ценности целевой культуры считаются фундаментальными, то с помощью каких приемов их можно доступно передать людям, у которых может и не быть врожденного интереса к интеллектуальным изобретениям белых людей?».

Другими словами, вырисовываются серьезные последствия для Я1 культуры, когда студенты, изучающие Я2, начинают взаимодействовать с ней – не как учащиеся, а как полноправные члены целевой культуры, и несущие с собой риск изменения, а то и отрицания, ценностей общества Я1. Учителя в таком случае поставлены перед дилеммой: попытаться незаметно культурно ассимилировать таких студентов или озвучить их неприятие доминирующей культуры. Однако последнее несет в себе большой риск, т. к. делает сопротивление осознанным. Вообще говоря, вопрос о том, в каком объеме предоставлять для обучения культурную составляющую, остается открытым. Барроу (Barrow, 1990: 9) утверждает, что учителя должны без сомнений демонстрировать свои культурные предпочтения перед учащимися: «Я не предлагаю учителям английского как второго языка становиться миссионерами культурного наследия, заключенного в языке, но и не хочу, чтобы к культуре студентов относились с пренебрежением. Все, что я утверждаю, так это то, что учителям не стоит испытывать угрызения совести по поводу того, что, излагая чисто лингвистические сведения, они неявным образом обучают студентов другому способу мышления. Это верно, что на высоком уровне владения языком студенты сталкиваются со многим в нем, что кажется им чуждым, но нам всё, что мы им преподносим, не без основания кажется крайне желательным, и, в некоторых случаях, безальтернативным. Мы никого насильно не заставляем что-либо принимать на веру, мы просто предоставляем возможность думать различным образом».

Последний пассаж звучит неискренне (если не лицемерно): учителя редко (если вообще) «просто предоставляют возможность думать другим образом». Учащиеся тратят время, силы и деньги на образование в надежде, что это положительно отразится на их карьерном и социальном росте. Чтобы подтвердить свою квалификацию, они должны продемонстрировать владение нормами культуры Я2, преподаваемыми им, безразлично, явным или неявным образом, учительским корпу-

сом. У студентов есть, конечно, право в любой момент прервать учебу, с другой стороны, они являются беспомощными заложниками академической субкультуры, могущественной и, часто, консервативной. Вопрос, который стоит перед межкультурным языковым образованием заключается в том, чтобы организовать форумы, доступные как преподавателям, так и учащимся, на которых можно было бы обсуждать вопросы политики и образования без боязни последствий.

Можно только надеяться на зрелость студентов, на их способность принимать взвешенные решения и озвучивать свои претензии. Бирам и его коллеги (Byram et al., 1994:16–24) рассматривают относительно малоисследованный психологами вопрос межкультурного образования: с какого возраста учащихся можно считать готовыми сознательно воспринимать культурное обучение? Обзор доступной литературы показал, что к двенадцати годам уровень общего развития позволяет учащимся решать задачи, связанные с межкультурным аспектом. Начиная с раннего тинэйджерского возраста, главными образовательными целями межкультурного обучения можно считать: 1) способность интерпретировать культурные нормы, управляющие целевым обществом; 2) способность вырабатывать альтернативные пути достижения той же цели в рамках целевой культуры. Изучение Джонс (Johns, 1992) случая с успешной студенткой из Лаоса подтверждает, что ее способность верно интерпретировать требования научного руководства (иногда ей чуждые), были залогом ее академического успеха: «Ее рациональный подход к приобретению культурных знаний, способность абстрагироваться и подвергать анализу культурные традиции и правила, с тем, чтобы создать свои собственные аналоги, помогли ей понять природу мышления более высокого уровня. Ей нравилось находить согласие с чужой культурой и ее не близкими ей свойствами» (Johns, 1992: 195).

Не каждый студент получает удовольствие от подчинения требованиям педагога – некоторые, подобно описанной выше испанке, активно или пассивно сопротивляются конформизму. Однако, межкультурный подход – признание факта, что совокупность общих целей, верований и норм, выраженных на разных языках и разными типами поведения, является фактором, объединяющим общество, должен помочь студентам достичь более полной идентичности с обществом, к которому они хотят примкнуть.

БОЛЕЕ ЧЕМ НОСИТЕЛЬ ЯЗЫКА?

Кем должен представляться нам «межкультурный» знаток Я2 после окончания учебы? Как уже говорилось, заявленной или подразумеваемой целью обучения Я2 было владение им на уровне родного языка – неясная и редко достижимая цель. Как отмечает К. Крамч (Kramsch, 1998), концепция компетентности на уровне родного языка была предметом дискуссий на протяжении двух десятилетий (например, Davies, 1991; Kachru, 1986; Widdowson, 1994), взамен которой Бирам выдвинул концепцию межкультурной коммуникативной компетентности, которая предполагает пересмотр главной цели языкового обучения. Изучающих Я2 по этому методу, можно считать одновременно, как более, так и менее искушенными в языке, чем монолингвальные носители языка. Меньшая степень владения языком, естественно, связана с неполным знанием языковой системы из-за ограниченного времени обучения. Ошибки всегда строго осуждались учителями иностранного языка, но, вероятно, не так строго теми, кто находится вне образовательной системы (см. Loveday, 1981: 147–8). Лавдей отмечает, что критерием «правильного» английского языка, для изучающих его в качестве Я2, является стандартный английский язык, который сам является кодификацией письменного варианта языка образованных и власть предержащих. Немногие носители языка используют «стандартный» английский язык в повседневной жизни, но даже сегодня, когда изучено большое количество диалектов, в курсах Я2 им уделяется мало внимания (см. Corbett, 2000). Ирония ситуации состоит в том, что студентам Я2 предъявляются более жесткие требования относительно следования правилам «стандартного» языка, чем к носителям языка. Конечно, диалектные «ошибки» происходят не от недостаточного знания родного языка. «Ошибками» они считаются только по отношению к стандартному варианту. Диалектные особенности обычно имеют системный характер и вполне понятны в своем контексте и используются, чтобы подчеркнуть принадлежность к той или иной социальной или региональной группе в той же степени, в которой употребление стандартной версии означает принадлежность к образованной и властной элите.

В программу межкультурного образования не входит задача овладения элитной версией Я2. Вместо этого идеалом считается «межкультурный» или, по другой терминологии, «транскультурный» коммуникатор (см. Kramsch, 1998; Risager,

1998). Крамч видит «межкультурного» коммуникатора как человека, который легко переходит от одного дискурсивного сообщества к другому, сообщества, с которыми он вступает в контакт дома, в школе, на работе, на отдыхе, используя тот язык, который уместен в каждом конкретном сообществе. Именно межкультурный подход делает «межкультурных» знатоков Я2 более компетентными, чем монолингвальных носителей родного языка. Межкультурная коммуникативная компетентность для Крамча это не знание, а «общие правила интерпретации культурных норм», которые, при правильном использовании в знакомых и новых контекстах, помогают понять окружающий мир (Kramsch, 1998: 27). По мнению Рисаджера, быть «транскультурным» коммуникатором означает отсутствие культурных и языковых предпочтений, заикленных на одной определенной культуре: «Транскультурный подход принимает за отправную точку взаимосвязанность культур, как общее свойство современного мира: культуры проникают одна в другую в разных комбинациях из-за роста миграции и туризма, средств массовой и приватной коммуникации, взаимозависимости экономик, глобального способа производства предметов потребления» (Risager, 1998: 248).

Если даже национальная идентичность рассматривается как следствие группового создания «вымышленного» общества (см. Anderson, 1991), то, тем более, культурные нормы и традиции, с которыми индивидуум знакомится посредством путешествий, переписки, участия в интернет-форумах, через образование, миграцию и т. п., являются равно важными в определении языковых и культурных предпочтений коммуникатора. По терминологии Рисаджера, «транскультурный» человек – это личность, которой лингвистические и культурные познания позволяют идентифицировать культурные нормы и традиции, которые часто неявно присутствуют в языке и поведении представителей групп, с уважением к ним относиться и поступать в соответствии с ними. Для достижения этой цели человек, знакомый с более чем одной культурой, будет действовать успешнее, чем носитель лишь одного целевого языка.

Выяснив происхождение и цели межкультурного подхода, обратимся к методам применения его в классе. Как уже упоминалось, внедрение межкультурного подхода не означает, что учитель должен прекратить разрабатывать коммуникативные задания. Они могут быть адаптированы для развития межкультурного со-

знания, понимания культурно обусловленных моделей поведения, что было сделано Нананом (Nunan, 1989), который разработал схему заданий, совмещающую коммуникативный и межкультурный аспекты.

РАЗРАБОТКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБУЧЕНИЯ

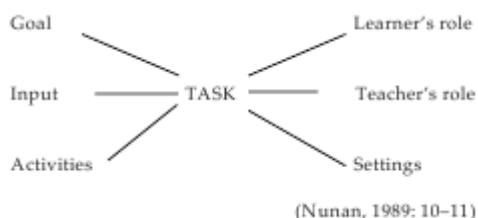


Схема Нанана рассматривает концепт *задание* как состоящий из шести компонентов, которые необходимо определить для любого вида коммуникативной деятельности. Эти компоненты можно модифицировать, если в задание входит развитие межкультурных навыков наряду с совершенствованием коммуникативных навыков. Рассмотрим эти компоненты по порядку.

ЦЕЛИ

Цели относятся к педагогическому аспекту задания. Цели культурных заданий, обычно, должны состоять из комбинации межкультурного исследования и совершенствования языковых навыков. К примеру, для определенного культурного задания могут подойти следующие цели:

- исследовать, как обыденный разговор поддерживает солидарность социальных групп; исследовать, как индивидуальный статус человека определяется в иерархии группы в ходе обычного общения; описать различие ролей мужчины и женщины в разговоре в условиях целевой культуры;
- рассмотреть, как стилевые предпочтения академической среды влияют на язык научных статей; сравнить язык научной статьи и ее популярной версии с точки зрения различия языковых предпочтений академической среды и обычной публики;
- исследовать, описать и объяснить образцы поведения определенных сообществ, таких как: молодёжных субкультур, профессиональные бизнесменов, ученых, шот-

ландских народных танцоров;

– исследовать маркеры культурной информации, передаваемой посредством визуальных образов, а также маркеров культурной информации в художественных и медийных текстах.

Цели, выбранные для данного курса, будут определяться различными факторами: насколько велико взаимодействие учащихся с целевой культурой (обмен визитами, знакомство со СМИ, контакты по электронной почте), каков уровень и природа участия учащихся в целевой культуре (знания им нужны для туризма, образования, бизнеса, иммиграции)?

МАТЕРИАЛЫ

«Материалами» мы называем средства стимуляции процесса обучения. Они могут быть письменными или устными для обсуждения, визуальными для интерпретации и оценивания, медийными для анализа. В коммуникативном обучении «аутентичные» материалы играют важную роль. «Аутентичными» называются материалы, устные или письменные, созданные не для учебных целей. В сфере коммуникативного обучения было много дискуссий относительно «аутентичного» использования аутентичных материалов – например, газета, как полагают, теряет свою «аутентичность», если используется для попеременного чтения или обмена информацией, а не для извлечения информации, как это делают нормальные читатели газет. Так обстоит дело в коммуникативном подходе. Что касается межкультурного подхода, то здесь использование аутентичных материалов не обязательно должно походить на их использование представителями целевой культуры – здесь эти материалы являются свидетельством того, как функционирует целевая культура. Например, одним из заданий может быть сравнение газет и журналов на изучаемом и родном языках с тем, чтобы изучить, как разные культуры представляют новостные сообщения. Другое задание: сравнить, как рекламные сообщения туристических агентств на родном и изучаемом языках представляют зарубежные страны. В газете абсолютно все содержание представляет интерес (вплоть до объявлений), и в этом смысле, *задание* в межкультурном подходе можно назвать «неаутентичным», т. к., подчас, подразумевает больше интерпретаций, чем может полагать местный житель.

Не все материалы при межкультурном подходе должны быть аутентичными. Материалом могут служить направляющие указания учителя о проведении и обсуждении интервью или этнографические наблюдения, или тема для дебатов и т.п. Материалы должны соответствовать целям культурного задания – политические плакаты можно использовать, чтобы понять, как в разных странах применяют визуальную информацию для пропаганды.

Очевидно, что учителя-билингвы имеют преимущества по сравнению с коллегами-монолингвами, поскольку могут предложить ученикам более широкий выбор материалов для межкультурных наблюдений.

ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КЛАССЕ

Для межкультурного задания в полном объеме подходят коммуникативные виды деятельности. Студенты могут собирать информацию и обмениваться ею в виде презентаций или групповой работы (что всегда предполагает задание, включающее заполнение информационных пропусков). Пронаблюдав примеры функционирования культуры в действии, например, образцы поведения в разных ситуациях, учащиеся могут реконструировать их в ролевых играх или записать в виде диалогов.

РОЛЬ УЧАЩЕГОСЯ

Роль учащегося зависит от рода учебной деятельности и от этапа в рамках каждого вида деятельности. Успешность обучения будет здесь наглядно отражаться в иерархии исполняемой роли в зависимости от активности, проявленной при сборе, оценке, воспроизведении материалов, являющихся примерами поведенческих стереотипов целевой культуры. В начале обучения учащимся, вероятно, понадобится поддержка и подсказки учителя. В дальнейшем, когда учащиеся обретут уверенность, они могут участвовать в планировании заданий, по собственной инициативе предпринимать культурные исследования, активно участвовать в разработке и осуществлении межкультурных заданий.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ

Роль учителя на каждом этапе обучения противоположна роли учащегося в

том смысле, что в начале учитель своей энергией должен компенсировать недостаток активности учащегося, позже, с ростом активности студентов, роль учителя сводится к общему управлению и контролю. Получается своего рода закон сохранения энергии системы «учитель-ученик». На начальной стадии учитель разрабатывает задания, снабжает материалами, показывает, как их нужно использовать в целях улучшения межкультурной компетентности, снабжает моделями оценивания, предлагает варианты стилей языка для исследования и реконструкции того или иного культурного инцидента. На более поздних стадиях обучения учитель становится «посредником» между интересами учащихся и требованиями учебного плана. Его роль приближается к позиции скорее советчика и проводника и отход от роли инициатора и начальника. Само изменение ролей учителя и учащегося может стать предметом межкультурного исследования. В различных культурах, даже в пределах одного учебного заведения, могут существовать разные модели отношений «учитель-учащийся». В некоторых случаях от учителя ожидается (обеими сторонами) начальственная отстраненность; в других – дружеское участие и помощь. Казанова (1992) и Джонс (1992) демонстрируют, насколько важно студентам в условиях университета иметь возможность обсуждать аспекты своего курса с лекторами и кураторами групп – в некоторых случаях проходные и случайные задания могут стать значительно более интересными и полезными, если они персонализированы в рамках получения запланированных навыков. Как только руководство убедится, что навыки получены и закреплены, оно может разрешить модернизацию учебного плана для того, чтобы студенты продолжили свое совершенствование. Обсуждение дополнений к учебному плану обычно иницируется учителями-культурологами, такими как де Йонг (de Jong, 1996: 71–90). В обсуждении могут принять участие студенты, высказывая свои пожелания и обосновывая их с точки зрения совпадения с образовательными целями программы. С другой стороны, студенты должны осознавать, что во многих образовательных контекстах, в частности на уровне университета, их участие в обсуждении и принятии каких-либо изменений не играет решающей роли. Несмотря на это, если студенты смогут убедительно доказать, что их личные интересы совпадают с целями обучения, им могут позволить интегрировать их в программу обучения и даже поощрить за проявленную инициативу.

РЕЖИМЫ КЛАССНОЙ РАБОТЫ

Межкультурные задания, подобно коммуникативным заданиям, допускают разные режимы обучения: от индивидуальных занятий и парной работы до работы всем классом. В идеале режимы работы должны меняться в течение курса обучения, чтобы учащийся мог переходить от интерактивных заданий к заданиям, требующим некоторого уединения для осмысления процесса обучения. Однако нельзя сказать, что какой-то определенный режим работы лучше, чем другой, каждый имеет свои достоинства и недостатки. Необходимо помнить, что даже групповой метод работы, наиболее ценимый в коммуникативном методе, имеет культурные коннотации, и отношение некоторых студентов к нему может быть негативным. Джонс (Johns, 1992) в своем описании успешной студентки из Лаоса отмечает, что та всякий раз уклонялась от обсуждения в группе своей работы, поскольку чувствовала, что она лучше сокурсников понимает суть заданий учителя. Даже готовясь к экзаменам она предпочитала самостоятельно. Напротив, работая несколько лет со студентами из Гонконга, я заметил, что им нравится работать группой, где сильные студенты помогают слабым. Джонс (1992:197) заключает: «По моему убеждению, вместо того, чтобы навязывать собственные правила, мы должны поощрять стремление студентов находить свою собственную стратегию обучения, если она им подходит, независимо от того, правильна она с теоретической точки зрения или нет». Допуская различные условия обучения для разных заданий, мы, до некоторой степени, удовлетворяем пожелания большинства студентов, а также тренируем полезные стратегии совместной работы и индивидуальных занятий.

Описанные выше компоненты могут послужить основой для разработки межкультурных заданий. Более того, существует возможность адаптации для указанной цели ряда коммуникативных компонентов. Например, учитель хочет продемонстрировать, как такая тема, как распространение сплетен используется для обсуждения групповых ценностей в англоязычной культуре. В качестве учебного материала раздаются ролевые карточки, согласно которым собеседники начинают обсуждать поступки отсутствующего лица и выяснять, приемлемы ли они с моральной точки зрения. Участие учителя сводится к распределению ролей, ученики, объединившись в группы по три-четыре человека, разыгрывают ролевую игру. По окончании игры необходимо время для осмысления результатов и комментариев по

поводу замеченных особенностей культурного поведения, в данном случае, функций сплетен в различных культурах – этично ли обсуждать поступки третьей персоны в ее отсутствие? Кто больше сплетничает – мужчины или женщины? О ком чаще всего сплетничают – о друзьях, членах семьи, знаменитостях? Что происходит, если сплетничающие собеседники не приходят к единому мнению о поступке обсуждаемого лица?

Сплетня, обычно, завершается консенсусом – стороны приходят к некоторому соглашению или компромиссу в оценке поступка отсутствующего лица. При этом групповая солидарность укрепляется, а групповые ценности находят подтверждение. Возможно, студенты еще не рассматривали сплетню с такой социологической позиции, поэтому, может быть, они захотят расширить границы задания и разыграть роли еще не один раз, изменяя при этом соотношение согласия и несогласия. Такая постановка задания способствует развитию как языковых навыков, так и представлению о возможном поведенческом разнообразии в условиях предложенного культурного жанра.

Основная особенность такого рода заданий заключается в том, что учащиеся и учитель должны в одинаковой степени осознавать педагогическую цель этого межкультурного задания; им следует совместно обсудить данное культурное поведение и его воспроизведение в ролевой игре. Другими словами, задание должно предоставлять возможность для размышления и для повторного воспроизведения, чтобы полностью проявилась его ценность, как учебного материала.

Библиографические ссылки

1. Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
2. Barrow, R. (1990) Culture, values and the language classroom. In B. Harrison (ed.) *Culture and the Language Classroom* (pp. 3–10). London. Macmillan and Modern English Publications/British Council.
3. Byram, M. (ed.) (1993) *Germany: Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
4. Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Byram, M. (1997b) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Byram, M. and Fleming, M. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural*

- Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Casanave, C.P. (1992) Cultural diversity and socialization: A case study of a hispanic woman in a doctoral program in sociology. In D.E. Murray (ed.) *Diversity as Resource: Defining Cultural Literacy* (pp. 148–182). Alexandria, VA: TESOL.
 8. Davies, A. (1991) *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
 9. De Jong, W. (1996) *Open Frontiers: Teaching English in an Intercultural Context*. Oxford: Heinemann.
 10. Johns, A.M. (1992) Towards developing a cultural repertoire: A case study of a Lao college freshman. In D.E. Murray (ed.) *Diversity as Resource* (pp. 183–201). Alexandria, VA: TESOL.
 11. Kachru, B. (1986) *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
 12. Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
 13. Kramsch, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
 14. Loveday, L. (1981) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon.
 15. Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
 16. Pulverness, A. (1996) *Worlds within words: Literature and British Cultural Studies*. In David A. Hill (ed.) *Papers on Teaching Literature from The British Council's Conferences in Bologna 1994 and Milan 1995*. The British Council, Italy.
 17. Risager, K. (1998) Language teaching and the process of European integration. In M. Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 242–54). Cambridge: Cambridge University Press.
 18. Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
 19. Valdes, J.M. (1990) The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course. In B. Harrison (ed.) *Culture and the Language Classroom* (pp. 20–30). London: Macmillan.
 20. Widdowson, H. G. (1994) The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28 (2), 377–89.

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКУ

Джон Корбетт

В этой работе рассматривается переход с обучения, основанного на формировании языковых навыков к межкультурному языковому обучению, что потребует знакомства с этнографией. Здесь будут подняты такие вопросы:

- что такое этнография;
- роль этнографии в различных научных дисциплинах;
- роль этнографии в языковом образовании;
- «этнографические» виды деятельности в языковом обучении;
- разработка крупных этнографических проектов для развития межкультурной языковой компетенции.

ЧТО ТАКОЕ ЭТНОГРАФИЯ?

Преподавание английского языка издавна основывается на научной дисциплине – лингвистике, а именно, той ее части, которая называется «прикладной лингвистикой». Однако, как мы видели в главе 1, теория преподавания английского языка использует и другие дисциплины. В последние несколько десятилетий термин «этнография» стал довольно широко использоваться как в литературе по культурологии, так и в литературе, посвящённой методам преподавания иностранного языка. Этнографическая практика во всем ее разнообразии занимает все более важное место в межкультурном подходе к преподаванию и изучению языка. В этой главе мы сначала рассмотрим вопрос о том, как понимается этнографический метод в различных дисциплинах (в антропологии, социолингвистике, культурологии, исследовании средств массовой коммуникации), затем обратим внимание на частный, но для нас главный вопрос – что этнография может предложить студенту и учителю английского языка в плане методики и учебного материала. При обучении английскому языку как иностранному прямой контакт студентов с англоязычными культурами довольно ограничен – сравнительно небольшое число учащихся может предпринять заграничные поездки или продолжительное обучение за рубежом – однако, множество приемов для стимулирования «этнографического воображения» может частично восполнить отсутствие прямых контактов с носителями целевого

языка и культуры.

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Этнография включает в себя несколько взаимосвязанных дисциплин, которые коротко будут охарактеризованы ниже.

ЭТНОЛОГИЯ

Корни этнографии находятся в антропологическом изучении культуры. В антропологии общим термином, используемым при изучении современных и исторических культур, является «этнология». Существуют различные аспекты этнологии, в том числе этнография, этнометодология и микроэтнография. Все эти термины взаимосвязаны, хотя и не являются синонимами в строгом смысле слова. Этнология первоначально изучала «примитивные» (доиндустриальные) общества путем детального наблюдения за поведением его участников. Наблюдения осуществляли ученые, живущие внутри этих обществ. Этнографией назывались записи этих наблюдений (см. Damen, 1987: 57; Howard, 1989: 16–17). Со временем последний термин заменил термин «этнология» и стал использоваться в более широком смысле как полевые исследования культурных практик.

В начале XX века этнография развивалась в рамках антропологии, в середине века она утратила свое влияние и была вытеснена за пределы антропологии, поскольку в гуманитарных науках стали предпочитать более «научные» методы исследований (см. Saville-Troike, 1989:7). Однако, после того как обществоведы убедились в неадекватности этих методов при изучении сложной социальной жизни, этнография в конце XX столетия вернула себе былую популярность и значительно расширила рамки своих исследований. Поздние этнографы, например, Хит (Heath, 1983) отличаются от своих предшественников полным погружением в жизнь изучаемого общества. Они стали тем, что теперь называется «участник-наблюдатель», т. е. ученый, совмещающий роль наблюдателя с определенной ролью в целевом обществе. Изучаемые общества также отличались от прежних: вместо «экзотических» доиндустриальных обществ объектом исследования стали субкультурные профессиональные и социальные группы. В качестве примера можно привести самоотверженную деятельность женщины-этнографа Хит, которая на

протяжении десяти (!) лет жила и работала (как ученый и как рабочий) на сталелитейном заводе на юге США. В течение этого срока она исследовала вопрос, как социальные и профессиональные условия жизни и труда влияют на усвоение языка в той степени, в какой это необходимо для работы и учебы. **Значение и ценность такого вида этнографии как языковой научной процедуры влияния на обучение языку.**

Современная этнографическая методология идеально подходит для полного погружения опытного наблюдателя в целевую культуру на длительный срок для изучения социального контекста и поведения, особенно языкового поведения. Вот как об этом пишет Савил-Тройке (1989, 7): «Наблюдаемое поведение в настоящее время признается как манифестация глубоко укорененных кодов и правил. Задачей этнографии является обнаружение этих правил и их сравнение с соответствующими моделями поведения в общине или группе. Другими словами, индивиду необходимо знать особенности культуры, чтобы быть успешным членом общества».

Здесь мы снова видим, что современное понятие «культура» подразумевает виды знания, часто имплицитные, которые, в свою очередь, управляют различными видами поведения в конкретных ситуациях. Постоянно наблюдая за поведением в контексте, исследователь со временем может сформулировать набор правил, которые управляют поведением. Это набор правил и является этнографическим описанием культуры. Создание этнографического описания культуры – это работа для хорошо подготовленных, преданных своему делу профессионалов. Однако представители межкультурного подхода утверждают, что приобретение некоторых навыков этнографического исследования может сослужить хорошую службу студенту, изучающему иностранный язык (см. Byram *et al.*, 1994; Roberts *et al.*, 2001). В этой главе мы рассмотрим методы, с помощью которых можно научить студента думать «этнографически».

ЭТНОМЕТОДОЛОГИЯ И МИКРОЭТНОГРАФИЯ

Влияние этнографии на межкультурный метод выходит за рамки обычного наблюдения за целевой культурой. Некоторые исследователи поведения сосредотачивают внимание на том, как участники разговора взаимодействуют с целью выработки смысла. Эта фокусировка на коммуникативных подробностях является предметом изучения этнометодологии. Последователи этой школы – Гарфинкель,

Гамперц, Савилль-Троике (Garfinkel, 1967; Gumperz, 1977; Saville-Troike, 1989: 130:3) утверждают, что значение высказывания является результатом взаимодействия индивидов в специфическом контексте, при этом индивиды используют свои социальные знания и предыдущий опыт для интерпретации высказываний других участников коммуникации. Таким образом, коммуникация посредством диалога — это сложный процесс интерпретации значения высказывания. Идея о том, что значение имеет «диалогическую» природу (т. е. возникает в процессе взаимодействия участников в определенном контексте) скорее, чем «монологическую» (возникающую из желания индивида выразить себя) перекликается с идеями русского философа Михаила Бахтина, высказанными им в 20-х годах XX столетия. Работы М. Бахтина замалчивались при сталинском режиме, поэтому на Западе они стали известны только в последнее время и то под вымышленным именем. Теперь, когда его идеи широкодоступны, М. Бахтин может считаться зачинателем многого из того, что рассматривается как «новое» слово в науке о языке с социокультурной точки зрения. Его идеи оказали значительное влияние на целый ряд последующих работ по культуре и её связях с преподаванием языка (см., например: Kramsch, 1993).

Детальное описание того, как происходит взаимодействие участников разговора, называется «микроэтнографией» (см. Ericson, 1996), или «этнографическим микроанализом». Утверждается, что значение имеет диалогическую природу и поэтому модель «активный говорящий и пассивный слушатель» заменяется моделью «активный говорящий и активный слушатель». В то время как один участник говорит, слушатель активно обрабатывает высказывание, прерывая речь собеседника, уточняя, перефразируя, в общем, широко пользуется разными способами обратной связи для активного участия в разговоре с целью максимально полно выяснить передаваемый смысл. Конкретная ситуация также важна для микроэтнографического анализа, поскольку она влияет на то, как участники разговора позиционируют себя по отношению друг к другу. Индивидуум позиционирует себя по-разному в зависимости от того, с кем он разговаривает: с родителями, с потенциальным нанимателем или близким другом. В то время как этнография рассматривает все аспекты жизни общества, микроэтнография фокусирует внимание на процессе определенного разговора, используя контекст только для того, чтобы прояснить способы, которые участники используют для позиционирования и выработки значения. Мик-

роэтнография повлияла на детальный дискурсивный анализ межкультурной коммуникации, в частности, на описание бытовых диалогов, которые обсуждались в главе 3.

Те виды этнографических исследований, которые здесь рассматривались, находятся на периферии профессиональных интересов антрополога, занимающегося главным образом описанием обычаев и ценностей целого общества. Однако, как упоминалось выше, современная этнография постоянно расширяет рамки своих исследований и трансформируется в новые дисциплины. Этнографические навыки, используемые в этих дисциплинах, повлияли на практику межкультурного языкового преподавания.

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИИ

Большое влияние на межкультурный подход в изучении языка оказывает культурология, дисциплина, которая частично совпадает с антропологией, но одновременно сильно отличается от неё. Культурология объединяет в себе черты антропологии, социологии, истории, литературы и СМИ в различных междисциплинарных интерпретациях современных культурных групп, движений и практик. Культурология фокусирует внимание, главным образом, на маргинальных группах общества, таких как рабочий класс, молодежь, женщины и этнические меньшины (см. Gray & McGuigan, 1997; Turner, 1990).

Этнография занимает центральное место среди методологических практик культурологии. Важное место в британской этнографии занимают работы Уиллиса (Willis), среди которых выделяется его классическое исследование «Обучение рабочих: как дети рабочих становятся рабочими» (Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs) – результат трехлетних наблюдений за двенадцатью выпускниками средней школы – выходцами из рабочих семей, начиная с выпускного класса и до начала их рабочей карьеры. Описание Уиллисом этой группы друзей основано на наблюдениях, дневниковых записях, групповых обсуждениях и неформальных интервью. Работа Уиллиса имеет частично описательный, частично теоретический характер и представляет собой анализ социоэкономического состояния группы молодых людей, а также анализ норм и стиля их поведения, т. е. того, как они позиционируют себя в обществе через одежду, социальные ритуалы, жар-

гон, увлечения. Уиллис, как и другие исследователи молодежных культур (см. Cohen, 1980; Hebrige, 1979; Widdecombe & Wooffit, 1995), рассматривает стиль как важнейший ресурс в конструировании идентичности группы. Например, он интерпретирует курение как отрицание школьных норм поведения и приобщение к нормам поведения взрослых рабочих (Turner, 1990: 175; Willis, 1979: 19). Другими словами, социальная практика рассматривается как разновидность «текста», в котором продуцируются и интерпретируются значения. Уиллис также утверждает, что его группа не признает этическую и культурную ценности образования, считая их фальшивыми и лицемерными. Социальное положение существенно ограничивает их возможности для престижного трудоустройства.

Этнографию часто критикуют. Как отмечает Нунан (Nunan, 1992: 65), долгосрочный этнографический анализ чрезвычайно богат фактическим материалом, но его изложение нуждается в структурировании и интерпретации. Поскольку данные сложны и уникальны, они не могут быть проверены и восстановлены другими исследователями, поэтому их приходится принимать на веру. При том, что экспериментальный материал составляет значительный объем, часто оказывается, что в нем обнаруживаются явные лакуны, которые уже невозможно устранить. Так, МакРобби (McRobbie, 1981) замечает, что в исследовании Уиллиса практически не упоминается роль женщин – матерей и подружек молодых людей. В связи с этим возникает вопрос, действительно ли женщины не играют никакой роли в их жизни, или ученый для обсуждения с информаторами выбирает те темы, которые должны подтвердить его тезис о том, что «ребята ориентируются исключительно на «мужскую, рабочую» идентичность». Этнографию всегда критикуют за субъективизм, эта критика усиливается в случае принадлежности ученого (теперешней или прошлой) к исследуемой субкультуре или симпатии к ней.

Еще одним теоретическим вопросом является статус эмпирических данных и их интерпретаций в этнографии. Например, в известном исследовании культуры панков Хебриджа (Hebrige Subculture: The Meaning of Style (1979: 116–117) свастика как символ, принятый в этой группе в качестве идентификационного знака, трактуется как имеющий цель шокировать обывателей и не ассоциируется с нацизмом. Хотя исследователь заметил свастику и упомянул газетную заметку, в которой некий панк объясняет применение этого знака, сам наблюдатель не удосужился

осведомиться у молодежи, почему они присвоили себе этот знак. Здесь мы видим неполноту и невосполнимость полевых данных, несмотря на их очевидную важность и необходимость, а также субъективность в выборе объекта и цели исследования. В данном случае уверенность семиотика в своих способностях интерпретировать знаки сослужила ученому плохую службу – он посчитал, что его интерпретация не нуждается в проверке сравнением с другими вариантами интерпретации. Хотя справедливо спросить, на каком основании та или иная трактовка заслуживает предпочтения. Сила этнографии заключается в тщательности наблюдений и объеме данных, но это ни в коей мере не умаляет важности раскрытия причин зафиксированного поведения. На определенной стадии исследования, так или иначе, приходится систематизировать результаты экспериментов и простое их перечисление может быть воспринято как уклонение исследователя от научной ответственности.

Однако остается вопрос, какими правилами или критериями следует руководствоваться исследователю при отборе и интерпретации фактов и выработке заключений. Тернер (1990: 178) по этому поводу замечает: «Когда мы читаем этнографические работы, в определенный момент всегда возникает вопрос: кто говорит и для кого говорит?». Лекомп и Гетц выделяют ряд моментов, которые могут обеспечить надежность этнографических данных. В их число входят следующие позиции: указание статуса исследователя, подробное описание информаторов, их социального положения, предпосылок к изучению, а также отчет о методике сбора и обработки данных (цит. по: Nunan, 1992: 59–64). Надежное этнографическое исследование должно четко ответить на следующие вопросы:

- (а) Как относится исследователь к описываемому целевому обществу? Кем он является: сторонним наблюдателем; участником-наблюдателем сообщества; рабочим членом сообщества?
- (б) Какой критерий использовался для выбора информантов? Если они считаются типичными для данной субкультуры, то по какой причине именно они были выбраны представлять группу? Если они выбраны случайно, то следует описать процедуру их выбора.
- (в) Каковы социальные условия и обстановка, предшествовавшие исследованию? Следует подробно описать классовую и этническую принадлежность, пол, возраст,

образовательный ценз информантов.

(г) Описание методики анализа. Были ли использованы данные нескольких наблюдателей для исключения возможной субъективности? Не сказались ли на результатах интерференция наблюдателя (подсказки, наводящие вопросы, эмоциональное состояние)?

(д) Какой метод фиксации данных был использован – аудио, видео или письменный. В последнем случае укажите, когда производилась запись – во время интервью, сразу после интервью, спустя некоторое время после интервью?

Хотя этнографические исследования никогда не станут полностью воспроизводимыми из-за наличия в каждом случае уникальных факторов, при соблюдении вышеприведенных условий результаты и выводы на их основании могут считаться надежными. Эти условия всегда нужно учитывать при подготовке учебного этнографического материала для применения в классе, а также при подготовке учащихся к собственным этнографическим наблюдениям. Хотя трудно ожидать, что они будут выполнены на профессиональном уровне, всё равно даже этнографу-любителю полезно руководствоваться ими в своей практике.

ЭТНОГРАФИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СМИ

Еще одной областью этнографического исследования являются СМИ. Некоторые наблюдения в СМИ и раньше носили этнографический характер, в смысле «прикладной» этнографии. Например, такие наблюдения проводились над аудиториями зрителей и слушателей для определения их реакции на программы с целью определения рейтинга последних. Исследователи СМИ подобно этнографам также считают, что смыслы закодированы не только в «текстах», но и создаются во время «диалога» зрителя/слушателя с «текстом». Отсюда следует, что разные группы создают разные смыслы по-разному. Профессиональный интерес исследователей СМИ поэтому заключается в том, как различные социальные группы «декодируют» сигналы, посылаемые им с экрана телевизора или из радиоприемника. Наконец, вопрос, в равной степени интересующий как культурологов, так и исследователей средств массовой информации: каким образом некоторые субкультурные группировки «сопротивляются» восприятию господствующих эстетических, культурных и политических норм, традиций, ценностей и вкусов. В чем заключается

стратегия сопротивления социальной силе, принуждающей членов субкультурной группы занять в обществе подчиненное положение?

Обзор литературы показывает, что исследования СМИ носят узконаправленный и несколько поверхностный характер по сравнению с собственно этнографическими исследованиями, такими, например, какие проводила Хит в Америке. В то время как Хит наблюдала в течение десяти лет за поведением двух социальных общин, Гопсон (Hobson, 1980; перепечатано в Marris & Thornham, 1996: 307–312) сосредоточился на одной узкой группе и исследовал один единственный вопрос: телевизионные предпочтения домохозяек. Найтингейл (Nightingale, 1989) выражает сомнение в том, что такое «узкое» исследование можно вообще назвать этнографическим. Одним из недостатков маломасштабных исследований является опасность потерять полноту и сложность реальных событий, которые служат предметом «большой» этнографии.

Можно сказать, что недостатки маломасштабной этнографии являются продолжением ее достоинств. Выигрывая в оперативности и скорости, она проигрывает в отношении всесторонности и длительной пригодности данных. Подобно «большой» этнографии микроэтнография проявляет интерес к изучению различных культур, так же предполагая, что смыслы извлекаются при взаимодействии участника с «текстом» в определенном социальном контексте. Подобным же образом в ней прослеживается стремление при аргументации опираться на фактический материал, а не на голословные утверждения или беспочвенные предположения, например, вместо того, чтобы строить догадки о значении вырванного из контекста высказывания, вы внимательно наблюдаете, описываете и обсуждаете создание смысла в условиях реальной жизни. Однако это же может стать недостатком: доступность и обилие «реального» материала может замаскировать неизбежную субъективность в интерпретации взаимодействия исследователя и информанта.

Разные ветви этнографических исследований, путем осторожных наблюдений за целевым сообществом в течение продолжительного времени, пытаются установить законы социального поведения в контексте. Этнометодология и микроэтнография, в частности, занимаются построением моделей создания смыслов во время взаимодействия участников в конкретных ситуациях. В культурных и медийных исследованиях этнография часто сосредотачивается на маргинальных

группах в попытке поднять их статус путем показа сложности и значительности их практик. Однако в цели научного исследования не всегда входит педагогическая составляющая. Поэтому для использования в межкультурном способе изучения языка необходимо трансформировать методику, принятую в этнографии с тем, чтобы сосредоточиться на 1) развитии языковой компетентности и на 2) развитии способности понимания различных культурных практик. В следующих разделах речь пойдет об использовании этнографических стратегий в преподавании и изучении языка.

ЭТНОГРАФИЯ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Этнография повлияла на языковое образование различным образом (см., например, the ‘Case Studies’ раздел в Richards & Nunan, 1990). Кроме непосредственного влияния на школьную практику, она оказала влияние на разработчиков учебных планов и создателей учебных материалов, в частности, для АВЯ (английский как второй язык).

ЭТНОГРАФИЯ И ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

Принятие межкультурного метода потребовало внесения изменений в подготовку учителей и в учебные программы – например, необходимо было изменить представление о том, как функционирует язык, а также изменить учебные цели. Сам факт внедрения межкультурного подхода требует изменения культуры преподавания английского языка в школе. На этом уровне обучения языку этнография может оказать существенную поддержку.

Холлидей (Holliday, 1994) замечает, что межкультурное взаимодействие возникает каждый раз, когда учитель встречается с новой группой студентов, а автор начинает разработку планов для другого учебного заведения. Он доказывает, что и учителя, и разработчики программ должны использовать этнографические навыки, чтобы понимать подспудные мотивы, лежащие за принятием или неприятием учителями и учащимися методических инноваций в преподавании и изучении языка. Например, Холлидей сообщает, что в египетских университетах преподаватели, пытавшиеся внедрить коммуникативный метод вместо традиционного лекционного курса, теряли уважение студентов, которые привыкли подчиняться авторитету пре-

подавателя. Поэтому он предупреждает авторов учебных методик о возможной неудаче, если не принимать во внимание академическую культуру на местах.

Необходимо уделять внимание условностям и социальным отношениям, обычно явно не высказываемым, которые неизбежно будут затронуты при изменении планов и методик. В любой учительской существует соперничество за положение, за продвижение по службе, и некоторые учителя создают видимость согласия с новшествами, чтобы содействовать своей карьере. Учителя с репутацией могут рассматривать новшества, как угрозу заработанному тяжелым трудом статусу и, на этом основании, отказаться от участия в нововведениях. Поэтому этнографический анализ учебной ситуации, предшествующий изменениям, требует чуткого отношения к имиджу и наработанному опыту учителей. Прежде чем ввести изменения, которые целевая группа может считать излишними и неоправданными, этнографический анализ должен выяснить, описать и понять принятые в этом учебном заведении взаимоотношения типа: учитель-ученик, ученик-ученик, учитель-учитель. Учебное планирование, в котором присутствует стадия этнографического анализа, с большим основанием может рассчитывать на подлинное согласие всех сторон, вместо вынужденного компромисса. Только в том случае, если коллеги разработчиков воспримут новшества как «свои», если они увидят, что это служит интересам студентов и их интересам, только тогда новые методики будут внедряться снизу, без строго контроля сверху.

Межкультурный подход, описываемый в этой книге, стремится разработать методику, которая будет знакома всем учителям английского языка как иностранного. В частности, предлагаемые задания основаны на видах языковой деятельности, которые успешно применялись в коммуникативном методе: это ролевые игры, проекты и другие виды групповой целенаправленной деятельности. Однако, как это следует из самого названия метода, взгляд на язык и цель в рамках межкультурного подхода значительно отличается от таковых в традиционных курсах АИЯ тем, что в нём большое внимание уделяется роли языка в конструировании идентичности и в понимании культурных различий.

ЭТНОГРАФИЯ И АНГЛИЙСКИЙ КАК ВТОРОЙ ЯЗЫК

При наличии соответствующих ресурсов этнографические исследования, как

было показано Робертс и др. (Roberts *et al.*, 1992: 171–244), могут быть желательны и полезны в преподавании английского языка как второго. В 1970–1980-х годах британское правительство профинансировало этнографические исследования для Центра Изучения Языка в Промышленности. Эта служба была нацелена на исследование языковых потребностей рабочих из этнических меньшинств и их обучение в той степени, которая была необходима на рабочих местах. Внимание к языковой политике позволило этому Центру провести детальное исследование коммуникативного взаимодействия в условиях производства. Как замечает Робертс и др. (1992: 171), эти исследования рассматривались не как роскошь, а как необходимые мероприятия: они убедили работодателей в том, что языковая подготовка отвечает интересам последних, так как увеличивает производительность труда и снижает травматизм; снижает проявления расизма на производстве. Кроме того, исследователи собрали ценную информацию для разработки учебных материалов. Команда этнографов предприняла наблюдения путем внедрения в рабочую среду наблюдателей-участников рабочего процесса, чтобы «описать характер работы, примеры социальных и профессиональных контактов и взаимодействия». При этом Робертс, подобно Холлидею (Holliday, 1994), выделяет «практическую» или «прикладную», «полную» или «чистую» этнографию. Он поступает так потому, что, во-первых, «прикладники» исследуют немногие аспекты небольшой части сообщества, во-вторых, преследуют, в основном, практические, а не академические цели.

Roberts и др. (1992) описывают деятельность «этнографической» команды и предлагают ее в качестве модели для последующих исследований. В отчете присутствует полное описание методов исследования; так, наблюдатели исполняли роль новичков, проходящих профессиональное обучение, что позволяло им работать бок о бок с объектами наблюдения и фиксировать примеры их общения. В данном случае использование этнографии имело практический выход: оно убедило работодателей в том, что не только рабочие из меньшинств нуждаются в языковой подготовке, но также и рабочие-носители английского языка – но, не из-за недостаточного знания языка, а из-за дискриминационной, расистской его окраски.

ЭТНОГРАФИЧЕСКИЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ

Многими замечено, что преподаватели английского языка как иностранного (АЯИ), в отличие от преподавателей английского языка как второго (АЯВ), работают с учениками, у которых мало контактов с носителями языка или таковые вообще отсутствуют. Отсутствует у учащихся АЯИ и возможность наблюдать за общением носителей языка между собой. В чем тогда заключается польза этнографии для учителей, преподающих английский язык как иностранный? Серчу (Sercu, 1998) в деталях изложил программу переподготовки без отрыва от производства бельгийских учителей современных языков. Разработанная с целью повышения межкультурной компетентности учителей, эта программа включает текстуальную интерпретацию таких объектов, как рисунки и фотографии, обсуждение методов развития межкультурной компетентности в сравнении их с традиционными уроками, в которых упор делался, главным образом, на фактуальную информацию. Курс также включал обсуждение предрассудков и стереотипов поведения, а также оценку курсовых материалов. В идеале, учебные материалы, кроме того, чтобы служить моделью правильного использования языка, должны также поощрять изучение культурных практик (какой язык используется для приветствий; когда уместен поцелуй, а когда пожатие руки). Если в материалах отсутствует этнографическая информация, учителя и разработчики должны возместить их отсутствие деятельностью, которая будет развивать этнографические навыки систематического наблюдения.

Идея обучения студентов этнографическим навыкам не нова. Например, Дамен (Damen, 1987) останавливается на богатстве возможностей межкультурного подхода в американских школах в своем детальном описании «культурного» подхода в языковом обучении. В основном, Дамен касается проблемы иммигрантов и конечной целью обучения является их «окультуривание», которое она определяет как «длительный процесс адаптации к местной культуре, заканчивающийся полной ассимиляцией» (1987: 141; см. также 228–230). Хотя Дамен признаёт, что степень ассимиляции определяет сам учащийся, ее формулировка цели «изучения культуры» заметно отличается от целей «межкультурного учащегося», сформулированных Крамчем (Kramsch, 1993) или Биремом (Byram, 1997b). Для Дамена наблюдение и понимание культурных знаний целевого общества приводит носителей другой

культуры, в той или иной степени, к их усвоению. При межкультурном подходе от ученика ожидают не культурной ассимиляции, а умения быть посредником между культурами. Целью является не имитация целевого поведения, а его понимание и, в некотором роде, приспособление к нему. Например, учащийся-мусульманин получает приглашение на ужин от знакомого-христианина. По религиозным причинам он не может есть не приготовленную надлежащим образом еду. Многочисленные извинения, как бы вежливы они не были, могут поставить дружбу под угрозу. Вероятно, «окультуренный» по рецепту Дамен студент, в конце концов, соглашается на приглашение, поскольку «окультуривание» предполагает следование нормам целевой культуры. Последователь же межкультурного подхода осознает противоречие между правилами вежливости и религиозной верой и постарается добиться понимания, вежливо разъяснив, что ислам требует строгого выполнения правил приготовления пищи, вследствие чего приглашение не может быть принято (ничего личного), но в этом нет желания кого-либо обидеть.

С другой стороны, даже на межкультурных курсах встречаются студенты, которые хотят копировать привычки и поведение целевой культуры. У многих, изучающих АИЯ, настолько сильна мотивация стать членом целевого общества, что она заставляет их даже в мыслях не отличаться от носителей целевой культуры. Поэтому этнографические мероприятия должны учитывать различие в целях: для тех, кто развивает наблюдательность и понимание целевой культуры с целью свободной ориентации в пределах данных культур и тех, для кого идеалом является подражание примерам целевого поведения. При использовании материалов последнего типа следует соблюдать осторожность и явным образом доводить до сведения учащихся, что данный материал не направлен на отрицание или принижение их родной культуры, а призван иллюстрировать относительность традиций и условностей, свойственных культурам. Ключевым моментом любого вида учебной деятельности является период осмысления и обсуждения: какие соображения обусловили данную поведенческую реакцию? Приемлемы ли подобные резоны в родной для учащегося культуре?

Итак, следуя приведенной классификации, деятельность, развивающая культурную компетентность, включает: систематическое наблюдение и понимание, за которым следует межкультурное посредничество и/или подражание. Некоторые

практические примеры такой деятельности приведены ниже. Они выбраны из учебников, авторами которых являются Дамен (1987: 279–97); Фантини (1997); Серчу (1998); Томалин и Стемплески (1993).

РАЗВИТИЕ НАБЛЮДАТЕЛЬНОСТИ

Для развития наблюдательности (см. Sercu, 1998: 264–2655; Andercon et al., 1997) можно порекомендовать учащемуся (или проходящему подготовку учителю) следить за некоей повседневной процедурой. Это может быть религиозная служба, школьный урок или нечто совсем «ординарное», вроде покупки книг в магазине. Задание заключается в том, чтобы наблюдатель разглядел за обыденностью события коммуникативную деятельность и сформулировал вопросы, которые могли бы прояснить социальную подоплеку и культурную окраску происходящего. В случае книжного магазина вопросы могли бы быть такими:

«Это специализированный магазин или «общий»? Где он расположен? Когда он открывается? Какие покупатели его посещают? Какими книгами торгует магазин – новыми, поддержанными, антикварными или теми и другими?»

«Как систематизированы книги? Какова пропорция книг в каждой секции? Как это характеризует читательские вкусы?»

«Разрешается ли читателям пролистывать книги? Если не разрешено, то как читатели получают информацию о содержании, цене, качестве полиграфии? Предусмотрено ли место, где покупатель мог бы присесть и прочитать отрывок, прежде чем решить покупать или не покупать данную книгу? Есть ли в магазине буфет? Если есть, то, что там предлагают?»

«Как происходит процесс покупки? Как покупатель расплачивается: наличными, кредитной карточкой, чеком или бонусной картой? Какой метод предпочитается?»

«Насколько типичен этот магазин? Это семейный бизнес, корпоративный бизнес или сетевой магазин? Известна ли история его создания? Как вообще функционируют книжные магазины в целевой культуре? В чем заключается их социальная и экономическая роль? Чем еще торгуют книжные магазины?»

Книжные магазины и их «культурное обрамление» отличаются в разных странах. Проживая в Москве в конце 1980-х, я обнаружил, что посетители не имели

физического доступа к книгам и им приходилось обращаться к продавцу, чтобы тот показал им книгу. Если покупатель желал приобрести книгу, продавец сообщал цену, которую покупатель оплачивал в кассе и получал от кассира чек, который продавец обменивал на книгу. В США и с недавних пор в Великобритании книжные магазины стремятся создать непринужденную атмосферу, предлагая кофе, уютные читательские места, доставку книг на дом. Информацию о книге, в том числе об ее цене, можно получить на экране компьютера, проведя книгой перед сканером.

Детальное наблюдение и размышление над «обычными» объектами, вроде книжного магазина, могут привести к определенным культурным выводам и размышлениям. Например, в коммунистической России в 1980-е годы именно идеология вынуждала продавцов книжных магазинов исполнять роль барьера между покупателем и книгой. В США, наоборот, покупка книг рассматривается как отдых и приятное времяпрепровождение. Такой взгляд привел к тому, что магазин превратился в подобие клуба, где можно назначить встречу друзьям, поговорить, выпить чашку кофе. Использование в Бразилии сканеров для получения сведений о стоимости покупки имеет, кроме всего прочего, экономическую причину: инфляция приводит к постоянному изменению цен, о чем можно удобнее сообщить по компьютерной сети, чем вручную переписывать ценники.

Эти примеры показывают, с какими оригинальными и неожиданными сюжетами может столкнуться этнографический наблюдатель повседневной жизни и какие обобщения и выводы он может сделать на основе этих наблюдений.

«Концептуальное наблюдение», а именно так в литературе называется этнографическая расшифровка рутинной деятельности, может служить предварительным этапом для полномасштабного этнографического исследования. Оно помогает понять культурную конструкцию происходящего и намечает возможные направления исследований.

КУЛЬТУРНЫЕ АССОЦИАЦИИ

Этот вид заданий, основанный на наблюдениях Дамен (1987: 285), также принадлежит к роду мелкомасштабных этнографических наблюдений. В этом случае учащиеся получают объект для наблюдения и стараются собрать как можно большее количество сведений о нем в рамках разных культур. Одним из таких

«кластеров» ассоциаций может стать еда в ее культурном аспекте. В табл. 1 перечислено, что может быть найдено в связи с едой в США, Шотландии и Бразилии.

Таблица 1. Еда в культурном аспекте

	Brazil	Scotland	USA
food	feijoada	Haggis	hot dogs
ingredients	salt pork, pork sausage, ham, pig's knuckle and trotters, black beans, onion, tomatoes, garlic, parsley	sheep's stomach, heart, liver, lungs, onion, oatmeal, salt, herbs, suet	frankfurter sausage, (beef and pork), oval-shaped bun, mustard, ketchup, pickle
meal/snack?	meal	Meal	snack
where or when eaten?	Weds & Sats	c. Jan 25th	sports games
accompanied by?	rice, mandioca flour, sliced orange, hot pepper sauce, sliced kale	mashed potatoes and turnips	nothing
origins	peasant food	peasant food	convenience food at sports games
things to do afterwards	lie down; doze; chat sleepily	dance; listen to speeches, songs	go back to watching the game

Такие «ассоциативные таблицы» являются необходимыми упрощениями, даже стереотипами: фейджоада, хаггис и хот дог – все это еда, которая ассоциируется в умах людей с определенным временем и местом. Во многих бразильских ресторанах фейджоа подают только по субботам и воскресеньям; хаггис ассоциируется с днем рождения шотландского поэта Роберта Бернса, который обессмертил это блюдо в стихах; о хот доге в Америке, в основном, вспоминают в связи со спортом. Поиск, изучение и знание такого рода информации помогает понимать культурные аллюзии и шутки в целевой культуре, а также проливает свет на кросс-

скульптурное подобие, такое как возвышение статуса фейджоа и хаггиса с крестьянской еды до «национального блюда». В случае хаггиса, как показывает поэма Бернса, прославление этого блюда связано с желанием представить нацию честной, прямой, близкой к природе и непретенциозной.

Подобно «концептуальной тренировке», картирование «культурных ассоциаций» может послужить первой ступенькой в представлении обычных явлений в качестве культурно значимых. В этом оно способствует развитию этнографического направления ума.

НЕГАТИВНЫЙ ЭТИКЕТ

Следующие три примера иллюстрируют способ, посредством которого студенты могут познакомиться со сложными межкультурными явлениями. Как замечает Робертс и др. (1992: 168–169), существует шуточный способ обучения образцам культурного поведения – изучение правил, как не надо поступать в некоторых ситуациях, своего рода «негативный этикет». Авторы предлагают список из 17-ти пунктов под названием «Как сделать ваше интервью неудачным»:

- исказите фамилию информатора;
- будьте не в меру веселым и непринужденным;
- не объясняйте смысла задаваемых вопросов;
- не обращайтесь внимания на ответы информатора и перебивайте его;
- чтобы продемонстрировать ваш юмор/цинизм/солидарность, говорите противоположное тому, что вы думаете.

Этот список предназначен не для начинающих этнографов, которых он может сбить с толку, а для интервьюеров-носителей языка, хотя может быть полезен изучающим язык, чтобы понять местную манеру изъясняться. Формат «как не надо» помогает понять национальную особенность английского юмора, когда говорящий утверждает обратное тому, что он хочет сказать, обозначая иронию интонацией. Если интервьюируемый не улавливает интонацию, ирония может быть воспринята всерьез.

Подобным же образом, в учебнике по культуре Шотландии Дэвид Мол приводит список из 7 пунктов под названием «Семь способов разозлить шотландца» (Maule, 1989: 26–27):

- используйте *Англия* вместо *Британия* и *английский* вместо *британский*;
- используйте *британский* вместо *шотландский*;
- используйте *Scotch*, имея в виду народ;
- притворитесь, что никогда не слышали о Роберте Бернсе;
- скажите, что Великобритании следует иметь одну национальную футбольную команду, а не четыре;
- пройдитесь по поводу мужчин, носящих юбки;
- имитируйте местный акцент.

Подобный список дает представление о шотландской ментальности: как представители малой народности, шотландцы, обеспокоены тем, что их индивидуальность может быть поглощена Англией или остальным британским конгломератом. В этом заключается содержание первых двух пунктов. Пункты 3–6 касаются конкретных символов национальной идентичности: выпивки, национального поэта, футбольной сборной и национальной одежды. Подбор тем говорит о стереотипах восприятия образа шотландца: пьянство, мужественность, приверженность спорту, который возмещает относительную политическую слабость общества. Последний пункт касается трудности, с которой сталкивается чужак, пытающийся имитировать местный акцент – будет ли это воспринято как лесть или как насмешка?

Перечень того «как не надо» можно составить для ряда групп и ситуаций, основываясь на наблюдениях и интервью с местными жителями (просто спрашивая: «что вас раздражает?»). Такой же перечень можно создать и для родной культуры.

КРИТИЧЕСКИЕ ИНЦИДЕНТЫ

Последний пример учебной деятельности касается более «реалистичных» трудностей, которые возникают из-за различия в интерпретации коммуникативных сигналов. Различные учебники используют «критические ситуации» разным образом (см. Barnak, 1979: 134; Bosher, 1997; Damen, 1987: 282–283; Roberts и др., 1992; Tomalin и Stempleski, 1993: 84–88). Однако все они предлагают учащимся рассмотреть случай (выдуманный или имевший место), в котором 1) присутствует конфликт ценностей, целей или значений; 2) явное решение конфликта отсутствует или же оно противоречиво; 3) культурный контекст конфликта ясен и кратко пред-

ставлен. Учащимся предлагается обсудить возможные причины конфликта. Похожая методика (Damen, 1987: 283–2855) предоставляет учащимся на выбор различные интерпретации причин конфликта. Приведем несколько примеров критических инцидентов, выбранных из упомянутой литературы:

(1) Англичанка-прораб (одна из ролей) работает на фабрике с многоэтническим персоналом. На прошлой неделе к ней пришёл рабочий бангладешского происхождения (другая роль) с просьбой предоставить ему неоплачиваемый отпуск для свидания с семьей в Бангладеш. Женщина сомневается, но говорит, что попытается сделать все возможное. Однако, изучив рабочее расписание, она решает, что отпуск на длительный срок невозможен. Она сообщает свое решение рабочему. Спустя некоторое время она узнает, что рабочий, через ее голову, обратился напрямую к высшему руководству с той же просьбой. Руководство оставляет право на решение за прорабом, поскольку это входит в ее обязанности. Прораб вызывает рабочего для объяснения, почему он оспорил ее решение.

(2) Учительница-американка, преподаватель летних краткосрочных межкультурных курсов решает организовать вечеринку для своих студентов у себя дома. Японцы прибывают точно в назначенное время к 8-ми вечера и съедают большую часть угощения. В 10 вечера они уходят, но в это время прибывают итальянцы. К полуночи, когда от угощения ничего не осталось, являются латиноамериканцы, которые танцуют, поют и веселятся до 4-х утра. Саудовцы вообще проигнорировали приглашение. Вопрос: захочет ли учительница повторить вечеринку?

Критические ситуации являются простым, но эффективным способом исследования культурных различий, служащих причиной коммуникативных неудач. В первом примере критический инцидент возникает из-за различной трактовки роли прораба англичанкой и бангладешцем. Женщина рассматривает себя в качестве лица, принимающего ответственные решения, которые требуют уважительного отношения. Ей не нравится, когда ее решения игнорируются, что может привести к потере лица перед ее начальством. С другой стороны, бангладешец видит роль прораба в посредничестве между ним и начальством. Если женщина не может решить его вопрос, рабочий считает справедливым обратиться к тем, кто может это. Ни одну из сторон нельзя считать «правой» или «неправой» – каждая из сторон имеет культурно обоснованное видение прав и обязанностей другой стороны.

Межкультурный посредник мог бы разрешить ситуацию, объяснив каждому позицию другого.

Вторая ситуация базируется на разном культурном понимании термина «вечеринка». Когда дело касается времени и содержания вечеринки, начинают играть роль культурные различия. Японцы, славящиеся своей организованностью, приходят все вместе в назначенное время, в то время как саудовцы, вероятно, будут избегать всего, что связано с алкоголем и с неосвященной пищей. Если латиноамериканцам не назначить определенное время, скорее всего, они не придут, так как в Бразилии выражение «Приходите в любое время» означает простое выражение дружеских чувств. Американцы же воспримут это выражение более конкретно.

Как и другие задания в этой главе, «критические ситуации» можно рассматривать как тренировку этнографического мышления, как «смещение» обыденного явления на позицию культурно сконструированного. Такие задания могут послужить основой для полномасштабных этнографических исследований, о чем будет рассказано в следующем разделе.

РАЗРАБОТКА ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПРОЕКТА БОЛЬШОГО МАСШТАБА

Увеличение объема литературы по межкультурному подходу (см. Варго и др., 1998; Roberts и др., 2001) дает возможность учителям и студентам предпринимать этнографические проекты большого масштаба. Дамен (1987) рекомендует учителям заниматься большими этнографическими проектами, хотя она сомневается, что этнография в классной комнате будет походить на профессиональную научную дисциплину, примеры которой описаны ранее в этой главе. Дамен называет такие проекты «прагматической этнографией», подчеркивая: «Это определение выбрано для того, чтобы напоминать нам, что данная процедура призвана служить практическим целям обучения, а не для получения научных данных и обоснования теорий» (Damen, 1987: 63).

Хотя прагматическая этнография и не является научной дисциплиной, она обладает систематикой, для уяснения которой Дамен предлагает разбивать проект на 7 этапов:

– выбрать целевую группу;

- выбрать репрезентативных информантов этой группы;
- если возможно, сделать предварительный обзор группы с помощью литературы;
- интервьюирование проводить без упоминания имен и фамилий (если только не будет согласия информантов на это); во время интервью не делать комментариев с оценкой информации; спрашивать разрешение на запись интервью;
- проанализировать данные и выдвинуть культурные гипотезы;
- ясно понимать пределы собственной осведомленности и ограниченность данных при формировании гипотез;
- использовать данные для создания учебных материалов.

Например, проектом может быть исследование поведения школьников в целевой культуре. Предварительно необходимо определиться в ряде моментов. Первый из них – кто будут информанты. Есть ли у учителя возможность посетить школу в целевом обществе? Если такая возможность отсутствует, можно ли использовать возможности интернета? Можно ли использовать коллегу-носителя английского языка или знакомого в качестве информанта? Для подготовки вопросов можно использовать газетные материалы, касающиеся образовательных тем или соответствующие материалы в Интернете.

Важной стадией исследования является интервью, в котором должен соблюдаться баланс между общими вопросами и более специфической информацией. Кроме анализа содержания интервью необходимо провести его дискурсивно-структурный анализ на предмет выявления культурных допущений. Пункт 6 из последнего списка предохраняет от излишнего энтузиазма. Он касается ограничений, накладываемых выбором темы исследования и допущений, выдвинутых исследователем. Рамки тематики должны быть определены с самого начала – скажем, школьная дисциплина, цели языкового образования или даже введение школьной униформы. Следует также проверить надежность информантов. Например, что может рассказать о современном образовании в Великобритании в целом учитель, получивший образование в 1970-е годы в Шотландии? Шотландия и Англия давно имеют отдельные образовательные системы, и со времени установления парламентской формы правления в Шотландии в 1990-х годах шотландская образовательная система развивается под управлением местных национальных властей. Таким образом, чтобы сделать общий вывод о состоянии образования в Британии, не-

обходим опрос информантов из разных частей Объединенного Королевства, имеющих разный опыт образования, государственного и частного.

Седьмой шаг, предложенный Дамен, предполагает использование данных этнографических исследований в разработке учебных материалов. Эти данные могут также послужить направляющими рельсами для собственных этнографических исследований учащихся. При этом учащиеся, конечно, будут нуждаться в руководстве, например, предварительное ознакомление с предметом исследования может быть частично осуществлено учителем; подготовка к интервьюированию может иметь вид ролевой игры, в которой студенты формулируют вопросы, добиваются ясности ответов, учатся выражать интерес к теме без возможного влияния на ответ. Вариантом пункта 7 может быть обсуждение в классе этнографических находок учащихся, что может стимулировать дальнейшие дебаты, например на тему способов улучшения дисциплины в школе.

Этнографические задания для учащихся могут быть разработаны в большей или меньшей степени, чем те, что точно следуют схеме, предложенной Дамен. Менее разработанные проекты могут походить на исследования средств массовой информации и принимать форму мелкомасштабных обзоров, скажем, реакций иммигрантских групп на программы кабельного телевидения.

Более детализированные курсы в этнографической подготовке учащихся описаны в работах преподавателей университета Thames Valley в Англии Барро и др. (Barro *et al.*, 1998) и Робертс и др. (2001). Авторы создали курс по этнографической полевой деятельности для студентов современных иностранных языков во время их годичной стажировки в стране изучаемого языка. Этнографическая программа рассчитана на три года и состоит из трех этапов, длительностью в год каждый: 1) введение в этнографию; 2) полевая этнографическая деятельность во время стажировки; 3) письменный проект, заканчивающийся на последнем году обучения в виде дипломной работы. Проект должен быть написан на целевом языке. Вводная часть программы по этнографии должна включать описание таких умений: наблюдение за участниками, интервьюирование, анализ разговора, запись и расшифровка «естественно происходящих событий», а также таких тем как: невербальное поведение, гендерные отношения, семейные отношения, вопросы политики и религии, вопросы национальной и индивидуальной идентичности. Вся эта тематика изуча-

лась «экспериментально» посредством полевой работы в условиях домашней культуры, в ожидании, что приобретенные навыки будут позже адекватно применены в целевой культуре. Конечно, «экспериментальный» способ сопровождался теоретической подготовкой в библиотеке, главным образом чтением этнографической литературы. Несмотря на то, что данный проект является сложной, детально проработанной деятельностью, авторы, тем не менее, отличают его от «настоящего» этнографического исследования. Авторы заключают: «Мы не хотим сделать из студентов специалистов по социальной антропологии. Они как были, так и остаются студентами-лингвистами, правда, как мы надеемся, более искушенными, вследствие приобщения к этнографической жизни. Им нужны культурные инструменты, чтобы разбираться в новых межкультурных явлениях и приобретать новый опыт, а не набор фактов о другой культуре, которая, несмотря на попытки учебников представить ее в статическом виде, всегда находится в процессе развития и изменения».

Существует много способов «жить этнографической жизнью». Многое зависит от условий обучения и доступных ресурсов. Однако, базовые материалы «прагматической этнографии» (с кем-то говорить и что-то наблюдать) доступны до некоторой степени всем учащимся. Диапазон этнографических исследований простирается от сложных программ, встроенных в академические курсы и обеспеченных финансированием, подобно программе Eling Valley University, до «домашних» форм обучения иностранному языку, при которых связь с продуктами целевой культуры ограничена Интернетом и СМИ, а коммуникация осуществляется дистанционно. Даже при этом, как мы видели, этнографические навыки можно развивать путем наблюдения и анализа «ординарных» явлений домашней культуры, заменяя изобретательностью то, что недоступно. Морган (Morgan, 2001) приводит в качестве примера «проект международного сотрудничества», в рамках которого английские и французские школьники обмениваются по почте собранными и самостоятельно подготовленными материалами на заранее договоренную тему, например, законопослушание и порядок. Бирем (1997b: 81–86) рассматривает материалы, доступные для студентов, изучающих французский язык на восточном побережье США, где связи с Францией (и даже с франкоговорящей Канадой) ограничены. В данном случае наблюдается большая зависимость от источников СМИ и нерегулярной помощи из случайных источников и образовательных учреждений, таких

как Альянс Франсез и посольство Франции. Что касается английского языка, то Британский Совет давно является источником образовательной информации и учебных материалов для стран с ограниченными ресурсами. Интернет предоставляет колоссальные возможности наводить информационные мосты между различными культурными сообществами и осуществлять совместные этнографические проекты. Додд (Dodd, 2001) сообщает о культурном и языковом проекте английских и французских школьников, основанном на связи по электронной почте, который без привлечения компьютерных технологий представлял бы слабую мотивацию для учащихся. Карел (Carel, 2001) сообщает о попытках обучения «виртуальной этнографии», использующей комбинацию видео, программного обеспечения и «реальных» наблюдений.

Мы видим, что этнография становится главным содержанием межкультурного подхода. Прежде всего этнографическая наблюдательность студентов ставит их в выигрышное положение при столкновении с незнакомыми культурными феноменами по сравнению с не имеющими такого навыка студентами. Однако, возможно, наиболее полезным приложением ЭГФ к изучению иностранных языков является систематическое наблюдение коммуникации людей различных культур, будь то национальные, профессиональные, этнические или любые другие культуры. Обучая студентов уделять внимание культурным особенностям способов коммуникации людей с различным культурным фоном, мы делаем из них самостоятельных этнографов-практиков и более успешных студентов-лингвистов.

Библиографические ссылки

1. Anderson, M., Jerald, M. and Turpin, L., (1997) Ethnographic study: Dynamic seeing for culture learning. In A.C. Fantini (ed.) *New Ways in Teaching Culture* (pp. 119–121). Alexandria, VA: TESOL.
2. Barnak, P. (1979) Critical incidents exercise. In D. Hoopes and P. Ventura (eds) *Intercultural Sourcebook: Cross-cultural Training Methodologies*. Chicago: Intercultural Press.
3. Barro, A., Jordan, S. and Roberts, C. (1998) Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In M. Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography* (pp. 76–93). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Bosher, S. (1997) Exploring cross-cultural miscommunication. In A.E. Fantini (ed.) *New Ways in Teaching Culture* (pp. 169–173). Alexandria, VA: TESOL.

5. Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Byram, M. and Fleming, M. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Byram, M. (1997b) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Carel, S. (2001) Students as virtual ethnographers: Exploring the language-culture connection. In M. Byram, A. Nichols and D. Stevens (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 146–161). Clevedon: Multilingual Matters.
9. Cohen, P. (1980) Subcultural conflict and working class community. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe and P. Willis (eds) *Culture, Media, Language* (pp. 78–87). London: Hutchinson.
10. Damen, L. (1987) *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading, MA: Addison Wesley.
11. Dodd, C. (2001) Working in tandem: An Anglo-French project. In M. Byram, A. Nichols and D. Stevens (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp.162–175). Clevedon: Multilingual Matters.
12. Erickson, F. (1996) Ethnographic microanalysis. In S.L. McKay and N.H.Hornberger (eds) *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp 283–306). Cambridge: Cambridge University Press.
13. Fantini, A.E. (ed.) (1997) *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL
14. Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
15. Gray, A. and McGuigan, J. (eds) (1993) *Studying Culture: An Introductory Reader*(2nd edn). London: Edward Arnold.
16. Gumperz, J.J. (1977) Sociocultural knowledge in conversational inference. In M. Saville-Troike (ed.) *28th Annual Round Table Monograph Series on Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
17. Heath, S.B. (1983) *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Hebride, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
19. Holliday, A. (1994) *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Howard, M.C. (1989) *Contemporary Cultural Anthropology* (3rd edn). London: HarperCollins.
21. Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
22. Marris, P. and Thornham, S. (eds) (1996) *Media Studies: A Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
23. Maule, D. (1989) *Focus on Scotland*. London: Macmillan.
24. McRobbie, A. (1981) Settling accounts with subcultures: A feminist critique. In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woollacott (eds) *Culture, Ideology and Social Process: A Reader* (pp. 112–24). London: Open University Press.
25. Morley, D. (1980) *The Nationwide Audience: Structure and Decoding*. London: British Film Institute.
26. Morgan, C. (2001) The international partnership project. In M. Byram, A. Nichols and D. Stevens (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 11–28). Clevedon: Multilingual Matters.

27. Nightingale, V. (1989) What's ethnographic about ethnographic audience research? *Australian Journal of Communication* 16, 50–63.
28. Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
29. Radway, J. (1988) Reception study: Ethnography and the problems of dispersed audiences and nomadic subjects. *Cultural Studies* 2 (3), 359–376.
30. Roberts, C., Davies, E. and Jupp, T. (1992) *Language and Discrimination: A Study of Communication in Multi-Ethnic Workplaces*. Harlow: Longman.
31. Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
32. Saville-Troike, M. (1989) *The Ethnography of Communication* (2nd edn). Oxford: Basil Blackwell.
33. Scollon, R. and Scollon, S.W. (2001) *Intercultural Communication* (2nd edn). Oxford: Blackwell.
34. Sercu, L. (1998) In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence. In M. Byram and M. Fleming (eds) *Language Learning in Intercultural Perspective* (pp. 255–289). Cambridge: Cambridge University Press.
35. Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
36. Turner, G. (1990) *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge.
- Volosinov, V.N. [M. Bakhtin] (1973) *Marxism and the Philosophy of Language* (trans. L. Matejka and I.R. Titunik). New York: Seminar Press.
37. Widdiecombe, S. and Wooffitt, R. (1995) *The Language of Youth Subcultures*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
38. Willis, P. E. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Майкл Бирам

В мире существует много школ, где в качестве средства обучения используется более чем один незнакомый для студентов язык. То, что может казаться общим для разных школ, на самом деле, служит совершенно разным целям. В этой работе я разграничиваю мультилингвальные школы, которые по целям совпадают со школами иностранного и второго языка, то есть, развивают навыки учащихся в нескольких языках, и школы, учитывающие наличие в стране нескольких этнических групп, где язык важен не только сам по себе, но и как средство национальной идентификации (см. Hornberger & López). Я признаю несовершенство этой классификации, например, некоторые известные канадские программы погружения можно отнести только к одной из категорий, а некоторые даже к обеим (см. Lyster, глава 4; Genesee, глава 11 этой книги). Тем не менее, общим в школах по обучению национальных меньшинств является вопрос о ценностях, верованиях и практиках культуры, в которую молодые люди социализируются посредством образования. Я предлагаю, чтобы все, причастные к преподаванию языков, принимали во внимание культурные аспекты. Учитывая различие между этими двумя широкими категориям мультилингвальных школ, становится ясно, что за «чистым» стремлением к языковому совершенствованию посредством использования более одного языка как средства обучения в действительности скрывается много проблем социализации и культурной идентичности.

Для обсуждения этих вопросов мне неизбежно придется прибегнуть к упрощению и обобщению, но моей главной целью является определение и описание ряда параметров и концепций, которые помогут преподавателям разобраться в конкретной ситуации. Я начну с описания двух ситуаций, возникающих в программах по поддержанию многочисленных этнических групп в обществе, и попытаюсь обсудить используемые подходы и концепции. Затем, в конце главы, я вернусь к специальным вопросам мультилингвального преподавания, когда языковая эффективность является главной целью обучения. В последующих двух параграфах я буду описывать и обсуждать проблемы «билингвизма» и «бикультурализма», подразу-

межая под этим «би- и мультилингвизм и мультикультурализм». Вопросы, возникающие перед учителями в случае двух языков и культур, совпадают с аналогичными вопросами в мультилингвальном преподавании.

ПРОЕКТ SESB (ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ЕВРОПЕЙСКИЕ ШКОЛЫ В БЕРЛИНЕ)

Сначала перенесемся в начальный класс одной из школ в Берлине, входящих в группу SESB (State European Schools in Berlin). В этих школах используется два языка преподавания, немецкий и один из пяти других: английский, французский, итальянский, русский и испанский. Класс состоит из 20 учащихся второго года обучения, в возрасте 7–8 лет. У половины из них родным является немецкий язык, у другой половины – французский. Преподаватель – француз, тема урока – системы человеческого тела (дыхательная, пищеварительная, выделительная). На этом уроке учитель предлагает настольную игру, напоминающую лото: у детей имеется набор карточек с изображением частей этих систем. Бросок костей определяет количество шагов, на которое нужно передвинуть маркер. Когда маркер занимает определенное место на клеточке игрового поля с изображением какого либо органа, дети должны решить, соответствует ли этот орган одной из имеющихся у них карточек. Если соответствует, то карточка выкладывается на поле. Выигрывает тот, кто первым выложит все карточки. Когда выкладывается карточка, ребенок должен произнести по-французски название органа. Когда ребенок, имеющий нужную карточку, не может вспомнить название, ему на помощь приходят другие, в основном дети, для которых французский является родным языком. Можно также пользоваться большим плакатом с изображением человеческого тела, на котором учитель в начале урока показывает расположение органов. Учитель разговаривает только по-французски и требует этого и от учеников. Содержанием игры является скорее сотрудничество, чем соперничество, и дети понимают, что игра помогает им запоминать названия органов. Целями урока являются: выучить наименование органов и их расположение в организме; принадлежность органа к одной из трех систем; овладеть специальными терминами на французском языке.

В другом случае класс делится на группу с первым немецким и группу с первым французским языком. В этих группах преподавание ведется на соответ-

ствующем втором языке. Это не обычные уроки иностранного языка, где целью является совершенствование навыков владения языком, а предметно-ориентированные уроки на языке-партнере, имеющие основной целью изучение специальной терминологии, которая будет в дальнейшем востребована в соответствии с учебным планом. Например, дети изучают виды животных в классном аквариуме, но упор делается на запоминание специальной лексики.

Целью проекта SESB является развитие навыков билингвизма у учащихся с разными первыми языками – немецким и одним из пяти, упомянутых выше (Doüy, 1996). Система SESB предоставляет возможность для «межкультурного образования», когда главной целью является обеспечение взаимодействия молодых людей разных национальностей.

ПРОЕКТ FOYER

Другая ситуация существует альные результаты в официально билингвальном Брюсселе, но с моновычными школами. Конкретная школа является фламандской и учитель, конечно, разговаривает на фламандском языке. Слышно, однако, что учащиеся 8–9 лет иногда переговариваются шопотом на французском языке. Некоторые используют даже итальянский язык. В предшествующем году класс на некоторых уроках делили на две группы: одна с учителем-итальянцем, другая с фламандцем. Таким образом, формальными языками преподавания являются итальянский и фламандский, особенно на начальном этапе обучения. Французский изучается как предмет несколько уроков в неделю, но не является языком обучения, общения и администрирования. Тем не менее, французский язык часто употребляется вне школы и во внеурочное время. Им также пользуются учителя-фламандцы и итальянцы.

В этой школе проводится эксперимент по разработке программы, которая позволила бы учащимся итальянского происхождения поддерживать и развивать связи с Италией, откуда их родители, или, может быть, их дедушки и бабушки перебрались в поисках работы в Бельгию. Для многих эта «миграция» превратилась в эмиграцию, хотя они часто и говорят о возвращении «домой». Для таких учащихся в существующих фламандских школах Брюсселя созданы особые условия. Их цель – обеспечить триязычное и бикультурное образование, то есть, овладеть фламанд-

ско-бельгийским языком и культурой, итальянским языком и культурой и французским языком как средством общения во франкоговорящих районах Брюсселя и Валлонии. Этим занимается организация помощи иммигрантам Foyer, которая обеспечивает обучение итальянских учителей, снабжает их необходимыми учебными материалами и т. п. Эта же организация разработала похожие программы для других языков в других школах Брюсселя, с такой же комбинацией бикультурных и триязычных программ и целей.

БИКУЛЬТУРАЛИЗМ И ИНТЕРКУЛЬТУРАЛИЗМ

Описанные выше образовательные ситуации имеют как много общего, так и различного. При поверхностном взгляде различия менее заметны. Эти различия кроются в целях и задачах обучения, в происхождении студентов, в источниках педагогической философии, стоящих за ними. Прежде чем переходить к обобщениям, необходимо также проанализировать сходные черты этих двух ситуаций в контексте учебного процесса. В обоих случаях школа пытается организовать обучение в рамках и объеме общегосударственных образовательных программ. В школах коренного контингента эти программы представляют историю, географию, государственное устройство, культуру – все то, что входит в понятие «национальная идентичность».

Во втором случае ситуация более сложная из-за особенностей учебной программы и этнической идентичности учащихся. Программа Foyer ставит своей целью «создать условия для интеграции в страну происхождения, в случае решения семей вернуться домой (Leman, 1990:12). Чтобы достичь этого, в учебной программе иммигрантский язык используется не только в качестве средства обучения, но и для изучения культуры и образа жизни страны происхождения. Для выполнения этих задач привлекаются учителя – соотечественники учащихся. Путем общения с преподавателем учащиеся изучают культуру, верования, принципы и практическую жизнь страны происхождения. Таким образом, в отличие от гомогенных классов с контингентом бельгийского происхождения, иммигранты имеют дело с двумя культурами, двумя типами социализации, двумя видами национальной идентичности. В результате прохождения курсов Foyer учащиеся-иммигранты осваивают фламандскую и итальянскую культуры, а также овладевают фламандским, ита-

льянским и французским языками. Ситуация, представленная в первом примере, отличается целями, но совпадает в деталях. Целью программы SESB является развитие навыков в двух языках для коммуникации с представителями другой культуры. При этом цель освоить культуру второго языка не ставится. Тот факт, что в SESB программах преподавание ведется на немецком языке и на одном из пяти языков-партнеров, приводит к тому, что учащиеся-немцы рассматривают преподавателя-немца как принадлежащего к своей этнической группе, а преподавателя языка-партнера к другой группе и, наоборот, для студентов с первым языком-партнером. То же самое имеет место и при общении между студентами в классе. То есть, цель межкультурного общения можно считать достигнутой. Таким образом, если для описания программы Foyer ключевым словом является «бикультурализм», программа SESB соответственно может быть описана термином «интеркультурализм».

Понятия бикультурализм и интеркультурализм отличаются друг от друга. В Западном мире, по крайней мере, доминирование людей с монокультурной идентичностью, совпадающей с национальной идентичностью государства, в котором они живут, означает их желание, чтобы все остальные были похожи на них в рамках простой и единой культурной идентичности. От иммигрантов ожидают лояльности по отношению к государству, выбранному в качестве места жительства, что приводит к потере связей со страной происхождения и чувства национальной принадлежности. Людям одной культуры и одного языка, если они не принадлежат к титульной нации, трудно установить связь с государством и обществом. Даже в Бельгии, где фламандцы, валлийцы и немцы сосуществуют в одном государстве, можно наблюдать этническую нетерпимость. В такой ситуации стремление сделать студентов «бикультурными» порой приводит к осложнениям. Часто это происходит при преподавании нескольких языков. Но это уже не имеет отношения к лингвистическим проблемам.

Наличие в классе разноязычных студентов, воспитанных в семьях с различным укладом происходит по разным обстоятельствам, не сводимым к обычным причинам иммиграции.

Некоторые образовательные программы предусматривают раздельное обучение студентов, принадлежащих к различным классам, другие же намеренно сво-

дят вместе студентов из разных социальных слоев с разными языковыми диалектами.

Вследствие подвижности политических границ возникают меньшинства, желающие, чтобы их дети усвоили ценности большинства. Миграция рабочей силы приводит к возникновению меньшинств, желающих когда-нибудь вернуться «домой».

Создание новых государств из бывших колоний вынуждает людей различных этнических групп посылать своих детей в школы, в которых создается унифицированное, культурно-однородное население нового государства.

В таких мультилингвальных ситуациях государство обычно пытается навязать только один язык и, более или менее явно, подавить остальные. Кроме известного случая подавления валлийского языка английским в XIX – начале XX века можно привести и другие подобные примеры, имевшие место в разных уголках мира. В более позднее время некоторые правительства (например, в Сингапуре) пытались ввести второй государственный язык, чтобы сделать свою страну более привлекательной в экономическом отношении. Однако такие эксперименты могут закончиться гражданским неповиновением. Даже введение второго языка как иностранного дает повод для таких опасений. Например, в Тайване есть люди, выступающие против раннего введения английского языка как иностранного, из-за опасения, что это может отрицательно сказаться на еще не вполне сформировавшемся чувстве национального самосознания у молодых людей. Так проблемы, имеющие не лингвистическую природу, становятся вызовом для введения многоязычия.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНОСТЬ

Введение обязательного образования в Европе совпадает с образованием в XIX столетии национальных государств. Похожий процесс происходит во всем мире и в наше время, часто под влиянием бывших колониальных правительств, а также вследствие влияния нового империализма бывшего Советского Союза и Соединённых Штатов. Школы мгновенно стали рассматриваться как основное звено системы формирования национальной идентичности у подрастающего поколения. Это редко высказывается прямо, но правящие круги используют школы и школьные программы для привития детям взгляда на мир, соответствующего ценностям

правлящей элиты или доминирующего среднего класса с их этноцентрическим отношением к другим странам. В странах, где положение таких групп устойчиво, образовательная программа служит средством воспроизводства такого состояния от поколения к поколению (Bourdieu & Passeron, 1977). После революций, как в бывшем Советском Союзе, новый правящий класс с помощью государственной системы образования распространяет свою философию и набор своих ценностей (Muckle, 1988).

Школьная программа знакомит учащихся с их местной географией, историей и идентичностью. Педагогическим обоснованием для этого является свойство детей иметь дело с сиюминутным, конкретным и знакомым. С другой стороны, это обеспечивает их самоидентификацию с окружающей жизнью, с ее национальным колоритом. Когда молодежь начинает изучать академические дисциплины (например, историю, язык, литературу), выясняется, что события мировой истории они воспринимают через призму национальных потребностей и установлений, а не через опыт или интерпретацию жителей других стран. Они изучают произведения своих литературных классиков; открывая географический атлас, они находят свою страну на первой странице и в центре прочих карт мира, хотя, чисто географически, ее с тем же основанием можно было бы поместить в самый конец атласа.

Совпадение «национального» образования с интересами правящей верхушки по воспитанию лояльных граждан затушевывает алогичность того, что кажется необходимым для идентификации нации и государства и государства и нации. Конечно, можно определить концепцию нации как государственно-зависимую. Смит (Smith, 1991) отличает такую «гражданскую», или «Западную» модель от «этнической», «не-Западной». В первой модели национальными составляющими являются: «территориальное единство, юридическая законность, конституционное равенство граждан, общность культуры и идеологии» (Smith, 1991: 11). В этнической модели ударение делается на «общность происхождения и национальной культуры» (Smith, 1991: 11). Смит утверждает, что национальная идентичность не имеет ничего общего с концепцией государства, которая «...касается лишь политических институтов, монопольно осуществляющих принуждение на данной территории. Наоборот, понятие «нация» подчеркивает культурное и политическое единство всех, кто, в рамках единого политического сообщества, считает своими историю,

культуру и родину» (Smith, 1991: 14–15).

Несмотря на то, что эти определения частично совпадают, Смит отмечает, что только 10 % так называемых «плюралистских» государств могут быть отнесены к этому типу.

И все же, многие государства осуществляют свою образовательную политику, как если бы они были национальными государствами, отрицая разницу между понятиями *национальность* и *гражданство*. Национальная Образовательная Программа Англии, несмотря на признание национальных различий разных частей Соединенного Королевства, отказывает в признании национальной самоидентификации многим детям иммигрантского происхождения, которые в повседневной жизни разговаривают на языках, отличных от английского. Навязывать один язык, одну литературу, одну историю, означает лишать детей и их родителей возможности проводить различие между гражданством и национальностью. Наоборот, в школах Бельгии родителям из сформировавшихся этнических групп предоставлено право выбирать для своих детей фламандскую, французскую или немецкую национальность и оставаться при этом бельгийскими гражданами. Проект Foуег основан на этой же модели и позволяет детям из недавно сформировавшихся этнических групп, сохранять свою национальную специфику в рамках фламандской культуры и бельгийского гражданства. Итак, даже в рамках Западной концепции национальности существуют примеры разделения понятий национальности и гражданства, в то время как так называемые «национальные государства» в этом вопросе проявляют значительно меньшую гибкость.

В последние годы в Западной Европе получил развитие новый подход к понятию «национальное государство». Государства, принадлежащие к Европейскому Союзу, согласились ввести в свои образовательные программы концепцию «европейского пространства». Согласно этой концепции страны Европейского Союза должны помогать учащимся осознать тот факт, что они принадлежат к общности, большей чем государство. Это уже отражается даже в символике: в паспортах стран Союза, наряду с названием страны, указано: «Европейское содружество». Остается лишь наблюдать, до каких пределов произойдет слияние европейской и национальной идентичности (Becher, 1996).

Однако национальные государства противятся изменениям и, несмотря на

такие примеры, как проект Foyer, отказываются вводить в учебные программы изменения, признающие наличие новых форм национальной идентичности в пределах страны. Черчилль (Churchill, 1986) продемонстрировал примеры, когда с помощью политики под предлогом отсталости некоторых иммигрантов и необходимости образования детям иммигрантского происхождения прививается культура и язык доминирующей национально-этнической группы. Те же аргументы выдвигаются и в отношении детей из низших социальных классов. И только тогда, когда у меньшинства появляется возможность самим влиять на политику, их взгляды относительно плюрализма начинают принимать во внимание. Примером этому служит Foyer – проект и школьная программа обучения немецкого меньшинства в Южном Тироле, а также множество других «старых» европейских меньшинств.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И (СКРЫТАЯ) УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

Возьмем простую ситуацию: моноязычный ребенок из семьи, принадлежащей к доминантной социальной группе, проходит первичную социализацию (речь, навыки, традиции, общение) дома. Дальнейшая социализация совпадает со школьным обучением. Хотя ребенок подвергается воздействию и других общественных институтов, именно в школе продолжается социализация, начатая в семье. Это происходит благодаря учебной программе, которую определяет доминирующая социальная группа. Такое образование назовем «явным, эксплицитным».

В то же самое время ребенок испытывает неявное влияние «неписанной программы обучения», определяющей культуру поведения и шкалу ценностей, которые в глазах коллектива школы соответствуют понятию «хороший ученик». Это также может быть продолжением домашнего воспитания. Ребенок может не почувствовать различий во взаимоотношениях с родителями и учителями, несмотря на различие ролей.

Дети, воспитанные в культурных традициях, отличающихся от тех, которые прививаются школой, приобретают совершенно новый опыт вторичной социализации. Это может касаться различий в одежде, степени физического контакта с детьми и преподавателями и, особенно, в языке общения, даже если он формально один и тот же. Предположим, оба, преподаватель и ученик, говорят на немецком, но один на стандартном языке, а другой на диалекте, при этом одни и те же слова имеют

разное значение и коннотации. Когда ребенок говорит на «иностранном» языке, ошибки и способ их устранения очевидны: нужно усвоить официальный язык страны, используемый в преподавании. Такое простое решение затеняет другую проблему – оно не устраняет существующего разрыва с культурными ценностями, традициями, верованиями и практикой доминирующей культуры (Bourdieu, 1977).

Если школа хочет обеспечить непрерывность начальной и последующей социализации, недостаточно использовать домашний язык для обучения, поскольку, поступая так, мы все равно нарушаем непрерывность социализации, но более неопределенным образом. Поскольку люди олицетворяют культуру, в которой оно живут, школы нуждаются в учителях–выходцах из стран происхождения учащихся или их родителей. Так наличие учителей-итальянцев, а не бельгийцев с итальянским языком, является решающим чинником успеха в проекте Foyer по бикультурному обучению итальянских детей. Кроме общения на итальянском языке, эти учителя представляют традиции образования и социализации, отличающиеся от тех практик, которые приняты в бельгийско-фламандских школах. Они преподают язык, историю, географию и культуру Италии. Менее осознанным, но не менее важным образом, они воплощают принятый в Италии способ взаимоотношений ученика с учителем, привычный образ поведения и эмоциональное использование итальянского языка.

Проект Foyer основывается на ожидании, что взаимодействие итальянских и бельгийских учителей поможет учащимся стать носителями двух культур. И все же, понятие «бикультурный», как и «билингвальный», скорее социологическое, чем психологическое. Оно описывает личность, принадлежащую к двум социальным группам, каждая из которых обладает своими культурными ценностями, верованиями и практикой. Часто это считается ненормальным и вызывает сомнения в целостности личности.

ЧТО ЗНАЧИТ БЫТЬ «БИКУЛЬТУРНЫМ»?

В статье, основанной, в основном, на впечатлениях от собственного обучения, Полстон (Paulston) аргументирует противопоставление бикультурализма и билингвизма: «...обучение бикультурализму является не просто познавательным процессом, который можно осуществить в отрыве от носителей культуры. В этом

отношении бикультурализм отличается от билингвизма. Вполне возможно учиться иностранному языку у учителя, у которого он не является первым. У меня никогда не было учителя английского языка, для которого он (английский язык) был бы родным. Точно так же можно быть билингвальным, не будучи бикультурным, в то время как обратное неверно» (Paulston 1992: 120).

Вероятно, Полстон согласилась бы с моей точкой зрения, что вторая культура может быть внедрена в школе с помощью преподавания учителями-носителями этой культуры. Ее объяснение того, что значит быть бикультурным, а не просто мастерски владеть вторым языком, является отправной точкой для обсуждения возможных последствий присутствия более одной культуры в классе и в учебной программе. Она описывает бикультурализм как: «... возможность оценки и выбора между двумя культурными системами... выбора с целью определить, какие культурные черты субъективно хороши, а какие плохи» (Paulston 1992: 125).

Хотя процесс овладения би- или мультикультурными навыками не всегда бывает полностью осознанным, как это следует из фразы «оценка и выбор», личный опыт выдающегося социолога подсказывает возможный результат обучения по программе типа Foyer.

Это также может быть результатом обучения молодого человека, в семье которого используются язык и культура, отличные от языка и культуры школы, а родная культура не представлена в программе обучения. С этой точки зрения речь идет не о том, что человек обладает двумя разными компетенциями, а вернее некой общей компетенцией, в рамках которой в разных ситуациях используются разные навыки, хотя это происходит не вполне осознанно.

Однако языковую компетенцию следует отличать от понятия социальной идентичности. Человек с бикультурной компетенцией всегда принадлежит к одной определенной социальной группе и разделяет ее ценности и образ жизни в большей степени, чем ценности и верования другой группы, даже если он/она в состоянии соответствовать ожиданиям этой группы. Таким образом, студенты, знакомые с более чем одной системой культуры и языка, имеют только одну вполне определенную этническую/национальную идентичность. Необходимо отметить, что эта идентичность не представляет собой нечто застывшее, а может изменяться с изменением времени и места. Дети, которые воспитываются в экзогамных семьях

(национальности родителей не совпадают), в одних ситуациях могут идентифицировать себя с этнической группой, к которой принадлежит один из родителей, а в изменившихся условиях (например, при переезде), с этнической группой другого родителя.

Психологические последствия знакомства с двумя и более культурами бывают, однако, не так просты, как в случае с Полстон. Исследования, проведенные среди молодежи немецкого меньшинства в итальянском районе Южного Тироля, показали, что контраст между ожидаемым и прививаемым в принудительном порядке чреват стрессом. Эггер (Egger, 1985) интервьюировал детей из смешанных итало-немецких браков в Южном Тироле. Сами дети хотели бы принадлежать к обеим группам, быть как бы посредниками между обычно конфликтующими друг с другом этносами. Однако жизнь вынуждает их делать выбор в пользу одной из групп. Об этом говорит Эггер (Egger 1985: 175): «Одной из фундаментальных проблем, встающих перед детьми из двуязычных семей, является то, что их самоидентификация часто не совпадает с идентификацией, приписываемой им другими членами данной языковой группы. Дети из двуязычных семей обычно не хотят определять себя членами той или иной языковой группы. Однако в обществе принят взаимоисключающий подход «немец или итальянец», так что зачисление личности в одну из языковых групп практически неизбежно. Если ребенок не хочет сам определять свою принадлежность, то в своей языковой группе он считается чужаком. Это именно тот случай, когда в немецкоговорящем окружении такого человека считают итальянцем, а в итаоговорящем – немцем».

Об этом же, в отношении итальянцев в Бельгии, упоминает Бирам (Biram, 1990: 90): «Несмотря на то, что мы усвоили все местные привычки, склонности и традиции, это не помогло нам стать бельгийцами. Быть итальянцем, значит быть чужим и в Бельгии, и в Италии. Если мы вернемся в Италию, к нам будут относиться как к иностранцам, так как новое поколение нас не знает».

Таким образом, обладать бикультурностью значительно сложнее, чем быть билингвальным. Бикультурность может быть достоинством в смысле обладания целым набором компетенций, но может иметь и отрицательные последствия как, например, навязанный выбор принадлежности к одной из групп, к которой принадлежит один из родителей, а не к другой или даже отсутствие этнической и нацио-

нальной идентичности, статус иностранца, где бы ты не находился.

Наконец, бикультурность связана с таким сложным вопросом, как национальность. Как мы уже видели, принадлежность к определенной этнической группе часто, но не всегда, совпадает с понятием «национальность» (когда нация является синонимом государства). Это заблуждение часто приводит к тому, что монолингвальные и монокультурные люди считают гражданство, одновременно с обладанием паспортом, и правом на проживание, равнозначным идентичности, доминирующей в культуре государства. Однако, нередки случаи, когда индивид имеет несколько гражданств и паспортов и только одну национальную/этническую принадлежность. Взаимоотношения с государством состоят из прав и обязанностей, но не распространяются на лояльность по отношению к культурным ценностям, верованиям и практикам.

Определение категории «гражданство» в словаре Webster недвусмысленно указывает на то, что гражданство может быть получено в любой момент вне зависимости от процесса социализации и лояльности к определенной культуре, как это имеет место в случае этнической/национальной идентичности: «Гражданин – член государства; признанный членом государства; лицо любого пола, местного происхождения или натурализованное, соблюдающее законы страны и получающее защиту и гарантии гражданских прав» (Webster's Third New International Dictionary, 1986: 411).

Некоторые страны разрешают своим гражданам натурализацию в другом государстве с сохранением исходных гражданских прав. В других ситуациях люди наследуют двойное гражданство у родителей, состоящих в экзогамном браке. В обоих случаях гражданство вовсе не подразумевает культурную лояльность и эмоциональную привязанность. Бикультурность отличается от билингвизма, то и другое отличается от двойного гражданства.

КУЛЬТУРА В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Теперь возникает вопрос, как должно строиться мультилингвальное обучение с непосредственным преподаванием национальной культуры в курсах типа SESB в Берлине. Я предлагаю набор параметров, полезных для понимания предыдущего и последующего материала. Отвлекаясь от частностей, главными призна-

ками культурной составляющей обучения в программах Foyer являются:

- 1) использование в качестве средства обучения «другого» языка, отличного от официального языка страны;
- 2) наличие учителей – носителей родного языка, культуры, верований и обихода;
- 3) включение в программу непосредственного преподавания «другой» национальной культуры (см. Met, глава 3, и Nunan & Lam, глава 6).

В связи с этим возникают следующие вопросы:

- различие между бикультурной компетенцией и бикультурной идентичностью;
- соотношение положительных и отрицательных свойств бикультурности;
- влияние социального окружения на чувство принадлежности к одной или нескольким этническим группам;
- потенциальная возможность смешения этнической и национальной идентичности; национальной идентичности и гражданства.

Затем, если школы, которые до сих пор фокусировались на развитии би- и мультилингвальных навыков, пожелают уделить больше внимания культурной составляющей, важно, как отмечалось выше, наличие носителей языка, а также программы, включающей не только культуру данной страны, но также культуры, связанные с другими изучаемыми языками. Что касается программ обучения детей меньшинств, то необходимо решить вопрос о количестве связанных с языками культур. Культурная составляющая определяется в зависимости от принадлежности к ней родителей и учителей. В принципе, когда ученики не имеют отношения к определённой культуре, выбор более широк. Например, изучение английского языка можно связать с английской, американской или другой англоязычной культурой. Однако, значение учителя-носителя родного языка таково, что оно определяет выбор культуры, выразителем которой является данный преподаватель. Следствием этого факта является то, что попытки представить ученикам другую культуру в такой ситуации оказываются либо безуспешными, либо гораздо менее успешными, чем когда учитель является носителем языка. Его эмоциональное, насыщенное культурными реалиями, общение с учащимися, особенно учениками младшего школьного возраста, закладывает прочные основы социализации.

Такой подход мог бы использовать методы обучения меньшинств, кратко описанные в разделе о программе Foyer в языково-ориентированных курсах. Одно-

временно, косвенным образом, сюда переносятся некоторые цели: развитие бикультурных связей с родной культурой и страной происхождения, с культурой «чужой» страны. При этом существует вероятность изменения монокультурной идентичности учащихся в сторону национально-государственной идентичности. С одной стороны, кажется, что преодолеть сильное влияние социального окружения трудно из-за малого числа учителей-носителей родного языка, даже с учетом наличия соучеников с тем же языком. С другой стороны, школы должны иметь ясное представление о своих целях в отношении преподавания культуры: хотят ли они поощрять бикультурную идентичность или бикультурную компетентность, как это описано у Полстона.

Представляя школы SESB, я отметил, что их цели можно назвать межкультурными, в отличие от бикультурных целей программ Foyer, ведь теперь мы можем отличить бикультурную компетентность (по Полстону) от межкультурной компетентности. В то время как первая означает более или менее осознанную комбинацию культурных ценностей, верований и практик с целью адаптации к конкретной ситуации или базу для жизненной философии, вторая включает осознанное стремление быть связующим звеном между несколькими культурами, видеть их сходство и различие, как это описал Эггер в отношении молодого поколения в Южном Тироле. Посредник, это личность, которая может ладить с представителями других культур к взаимной выгоде (Byram & Zarate, 1994; Kramsch, 1998).

Ранее мы определили межкультурного посредника как человека, компетентного в двух и более языках и имеющего четыре основных навыка (*savoirs*) или умения (Byram & Zarate, 1997):

Savoir être – это способность преодолеть этноцентризм по отношению к другим культурам, видеть и понимать различия и сходство между своей и чужой культурой; эта способность предполагает как когнитивные, так и эмоциональные изменения в человеке. Она может проявляться:

- в открытости и интересе к иностранным обществам, культурам и их представителям;
- в желании и способности критически оценивать свою точку зрения на культуру и ее ценности;
- в умении дистанцироваться от общепринятых истин в отношении культурных

различий, свойственных, например, туристам;

- в способности выступать посредником в случае конфликтных ситуаций.

Savoir apprendre – это способность наблюдать, собирать данные и анализировать, как люди иноязычной культуры представляют себе мир, в котором они живут, какие ценности и верования разделяют (Byram, Morganet al., 1994). Для этого нужны практические навыки и готовность рассмотреть вопрос под другим углом зрения. Достаточно очевидно, что необходимо:

- использовать язык и концепты культуры для описания каких-то явлений в данной культуре;
- исходить из конкретной ситуации при исследовании перспектив человека в чужой культуре;
- учитывать правила, касающиеся вопросов пересечения границы и пребывания в другой стране при рассмотрении вопросов миграции из одной страны в другую.

Savoir s'engager – подразумевает знакомство с различными аспектами культуры, то есть, с системой опорных смысловых точек и понятий, присущих данной культуре и ее носителям. Это знание помогает носителям культуры разделять общие верования, ценности и навыки общежития и общаться без явных ссылок на них.

Savoir faire – это способность использовать все три перечисленных выше навыка, приобретенные в процессе обучения в реальных условиях общения с учетом специфики культурной идентичности людей другой культуры.

ВЫВОДЫ

Если целью языкового обучения является межкультурная компетентность, можно выделить следующие моменты, определяющие успешность выполнения учебной программы:

- 1) Решающим является присутствие учителей-носителей языка, поскольку межкультурная компетенция подразумевает как когнитивную, так и эмоциональную связь с другой культурой.
- 2) Программа обучения должна включать в явном виде ссылки на другую культуру, а это требует пересмотра программ на уровне государства, постоянного внимания к усилению позиций национальной культуры. Поскольку описывае-

мый метод должен включать сравнение и критику, национальная культура будет подвергаться пересмотру, релятивизации и осознанной идентификации её ценностей, верований и практик.

- 3) Использование двух и более языков преподавания должно также включать сравнительный анализ способов выражения культурных понятий на разных языках с тем, чтобы учащиеся осознавали сходства и различия культур, между которыми они должны стать посредниками (см. Met, глава 3).
- 4) Сами учителя должны быть межкультурными посредниками, а не просто преподавателями родного языка для своих соплеменников. Этим свойством обладают далеко не все, а те, кто обладают, доходят до всего интуитивным путем. На самом деле учителя нуждаются в специальной подготовке по применению межкультурного подхода в классе.
- 5) Учителя нуждаются в профессиональном понимании культурных ценностей, имплицитно присутствующих в программе, а также того, что эксплицитное ознакомление учеников с другими культурами может релятивизировать и ставить под сомнение то, что считалось само собой разумеющимся, то есть может не совпадать с трактовкой этих же пунктов в рамках национальной или государственной программы обучения.
- 6) Некоторые учебные темы особенно чувствительны к такому несовпадению, а именно, преподавание учащимся младшего возраста литературы и государственной версии истории и географии мира требует большой осторожности и внимания. Возникает ряд вопросов. Необходимо ли сопоставление конфликтующих точек зрения на геополитические явления? Нужно ли использовать рассказы, сказки, стихотворения других культур, дополняющие картину мира, или следует ограничиваться только национальными источниками? Следует ли пользоваться учебными материалами из страны другой культуры или материалами, специально подготовленными для межкультурных целей?

Способы, которыми эти требования удовлетворяются и решение вопросов ими порождаемых, зависит от конкретной ситуации. Трудно отрицать решающую роль в этом образовании учителя. Большинство учителей, занимающихся преподаванием по программе мультилингвизма, включая школы национальных меньшинств, не имеют специальной подготовки, отвечающей условиям и целям такого

обучения. В лучшем случае они приспособляются к новым требованиям, как могут. В соответствующее задачи мультилингвального обучения следовало бы включить следующее: понимание целей многоязычного преподавания; разработка методов преподавания и подготовка учебных материалов; овладение знаниями психологических основ развития би- и мультикультурной компетентности и социальной идентичности; понимание общественно-политических последствий изменения учебных программ для их соответствия культурным целям многоязычия. Подчеркивание важности педагогической подготовки не является неожиданным выводом, но это не умаляет его значимости. На этот аспект обращают внимание многие авторы этой книги (см. Met, глава 3; Lyster, глава 4; Nunan & Lam, глава 6; Gonzalez, глава 9; Hornberger & Lypez, глава 10).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой главе я попытался описать сущность и перспективы различных подходов к мультилингвальному обучению, из чего следует, что преподавание языка не сводится только к развитию языковой компетенции вне зависимости от целей и условий обучения. Точно так же, мультилингвальное обучение не ограничивается простой передачей культурных сведений страны изучаемого языка. Усвоение другого языка в рамках процесса социализации и социальной идентификации – это не только когнитивный процесс. Здесь присутствуют значительные эмоциональные факторы, а также ответственность со стороны учителей и составителей учебных программ. Чем яснее будут осознаны проблемы, тем успешнее будет мультилингвальное образование.

Библиографические ссылки

1. Becher, U. A. J. (1996) European citizenship and historical learning. *Evaluation and Research in Education* 10 2&3, 79–87.
2. Bourdieu, P. (1977) *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
4. Byram, M. (1990) Return to the home country: The 'necessary dream' in ethnic identity. In M. Byram and J. Leman (eds) *Bicultural and Trilingual Education* (pp. 77–94). Clevedon: Multilingual Matters.
5. Byram, M., Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

6. Byram, M. and Zarate, G. (1997) Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In M. Byram, G. Zarate and G. Neuner Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe.
7. Churchill, S. (1986) The Education of Linguistic and Cultural Minorities in OECD Countries. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Doye, P. (1996) Untersuchung des zweisprachigen Unterrichts an der Staatlichen Europaschule Berlin. Berlin: Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung.
9. Genesee, F. (1987) Learning Through Two Languages. Cambridge, MA: Newbury House.
10. Gonzalez, A. (1984) Evaluating the bilingual education policy. In A. Gonzalez (ed.) Panagani Language Planning, Implementation and Evaluation. Essays in Honor of Bonifacio P. Sibayan on his 67th Birthday (pp. 46–65). Manila: Linguistic Society of the Philippines.
11. Egger, K. (1985) Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung. Innsbruck: AZB Verlag.
12. Kramsch, C. (1998) The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram and M. Fleming (eds) Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Leman, J. (1990) Multilingualism as norm, monolingualism as exception: The Foyer model in Brussels. In M. Byram and J. Leman (eds) Bicultural and Trilingual Education (pp. 7–29). Clevedon: Multilingual Matters.
14. Lypez, L.E. (1996c) To guaranize: A verb actively conjugated by the Bolivian Guaranis. In N.H. Hornberger (ed.) Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom up (pp. 321–353). Berlin: Mouton.
15. Lyster, R. (1994) The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics* 15, 263–387.
16. Met, M. (1994) Teaching content through a second language. In F. Genesee (ed.) Educating Second Language Children (pp. 159–182). Cambridge: Cambridge University Press.
17. Muckle, J. (1988) A Guide to the Soviet Curriculum. London: Croom Helm.
18. Paulston, C. B. (1992) Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education. Clevedon: Multilingual Matters.

МІЖМОВНА ВЗАЄМОДІЯ ТА БІЛІНГВІЗМ

Рене Аппель

ВСТУП: БІЛІНГВІЗМ ТА МІЖМОВНА ВЗАЄМОДІЯ

Уявімо, що історія людства є історією не народів і націй, а мов, якими вони розмовляють, історією 5000 мов, що зібрані разом на цій планеті й постійно взаємодіють. Уявіть Версальський договір не як явище міжнародної дипломатії, а з погляду людей, які докладають усе своє знання французької задля досягнення взаєморозуміння й найбільших переваг. Подумайте про завоювання Мексики Кортесом у 1532 р. не як про історію несамовитої хоробрості, жорстокості та зради, а в термінах ключової ролі його індіанської коханої Малінче, перекладачки з ацтекської іспанською. Розгляньте цукрові плантації, де лиха доля зібрала разом багатьох відірваних від рідної землі рабів, скажімо, як місця зустрічей багатьох африканських мов.

Уявивши все це, починаєш розуміти дві речі: по-перше, як тісно історія мов пов'язана з історією народів та націй та є її відображенням; по-друге, як мало ми знаємо про міжмовну взаємодію. Ми знаємо набагато більше про економічні наслідки балканізації, розпаду Австрійської імперії, ніж про те, що трапилося з усіма мовами цього *«Імператорсько-королівського рейху»* після його зникнення з політичної мапи світу в 1918 р. У цій праці ми намагатимемося сформувати певний концептуально-понятійний апарат, потрібний для розуміння процесів, що відбуваються, коли дві мови стикаються й вступають у взаємодію. Що відбувається в спільнотах, де розмовляють кількома мовами? У який спосіб носії можуть оперувати цими мовами одночасно? Коли й чому різні мови застосовують на практиці? Які наслідки має міжмовна взаємодія для залучених до цього процесу мов? Саме такі основні питання ми й розглядатимемо в цій праці.

У розділі подано базові відомості, що формують основний контекст нашої дискусії, а саме: загальний нарис низки концептуальних проблем, перелік деяких причин, чому дослідники вважають за потрібне вивчати питання міжмовної взаємодії (сподіваємося, що останні прозвучать не менш вагомо й для наших читачів), розгляд низки найпоширеніших у світі типів міжмовної взаємодії із наведенням короткої історичної довідки щодо постання й проявів цих типів, нарешті, загальний

огляд різних супутніх підгалузей наукового знання й змістовної структури цієї роботи.

БІЛІНГВІЗМ: ПОНЯТТЯ ТА ДЕФІНІЦІЇ

Міжмовна взаємодія невідворотно приводить до білінгвізму. Зазвичай виділяють два типи білінгвізму: *соціальний* та *індивідуальний* білінгвізм. У спрощеному вигляді соціальний білінгвізм має місце, коли в певному суспільстві застосовують дві або більше мов. У цьому сенсі майже всі суспільства є білінгвальними, відрізняючись за ступенем чи формою білінгвізму. Теоретично можна виділити такі основні форми білінгвізму (рис. 1).

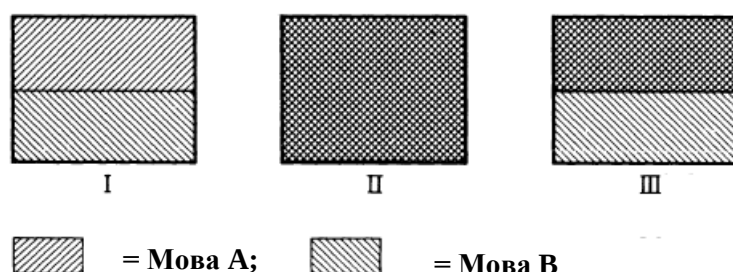


Рисунок 1. Схематично репрезентовані форми соціального білінгвізму

У ситуації I дві мови застосовують дві різні групи, кожна з яких є монолінгвальною; невелика кількість білінгвальних індивідів забезпечує потрібний зв'язок та комунікацію між цими групами. Така форма соціального білінгвізму нерідко трапляється в колишніх колоніальних країнах, де колонізатори користувалися, наприклад, англійською, а корінні жителі – місцевою мовою. У суспільствах типу II білінгвалами є всі його члени. Приблизно таку форму соціального білінгвізму можна спостерігати в африканських країнах та Індії, де люди нерідко володіють навіть більш ніж двома мовами.

У третій формі соціального білінгвізму одна група є монолінгвальною, а друга – білінгвальною. У більшості випадків ця остання складає меншість, але не в чисельному чи статистичному вимірі, а в соціологічному сенсі: вона не є домінантною або навіть може скласти групу, що зазнає утисків чи пригнічення. Ситуації на зразок описаної для групи III можна спостерігати, наприклад, у Гренландії, де люди, що користуються гренландським інуїтом, вимушені ставати білінгвалами, тобто вивчати датську мову, у той час як датськомовна група, що соціологічно домінує,

залишається монолінгвальною.

Безперечно, що зазначені форми I, II і III постають лише теоретичними типами, які не трапляються в чистому вигляді в сучасному світі: поширенішими є різноманітні змішані типи. Лінгвістична ситуація в більшості країн є набагато складнішою, з наявністю більше ніж двох груп і залученням більше ніж двох мов. Утім, вважаємо за корисніше, розглядаючи складні білінгвальні суспільства, спиратися на певну ідеальну, базову класифікацію типів.

Цілком зрозуміло, що таке *індивідуальний* білінгвізм, проте визначити, чи є певна особа білінгвом, дуже не просто. Багато людей у Великій Британії так чи інакше вивчали французьку мову в школі та охоче практикують її, наприклад, під час щорічної відпустки, але чи можуть вони вважатися такими ж білінгвами, як молоді пуерторіканці Нью-Йорка, які однаково легко використовують іспанську та англійську мови? Якою мірою носій має володіти двома мовами, щоб уважатися білінгвом? Чи має він або вона вільно володіти усними та письмовими навичками в обох мовах? Чи має справжній білінгв однаково добре володіти продуктивними (мовлення та письмо) та рецептивними (аудіювання та читання) навичками? Які компоненти мови постають критеріями оцінки: словниковий запас, вимова, синтаксис, прагматика?

В історії розвитку досліджень білінгвізму пропонували найрізноманітніші дефініції. Наведемо два протилежних, проте поширених варіанти. Блумфілд (Bloomfield) у своєму визначенні висунув найвищі вимоги. На його думку, білінгв має «володіти двома або більшою кількістю мов так само гарно, як він володіє рідною мовою» (1933: 56). Макнамара (Macnamara, 1969) дотримується протилежної думки, стверджуючи, що білінгвом можна називати того, хто, крім знання першої мови, має певний рівень володіння однією із чотирьох основних навичок (мовлення, аудіювання, письмо та читання) другої мови.

Проблема *психологічного* визначення за ступенем володіння видається непереборною не лише через труднощі із вимірюванням (що є досить складним як таке), але й унаслідок практичної неможливості встановити загальну норму чи стандарт володіння мовою. З огляду на це надаємо перевагу *соціологічному* визначенню, що наслідуює погляди Вейнрейха (Weinreich, 1953: 5), який зазначив, що «практику поперемінного застосування двох мов ми будемо називати білінгвізмом, а

осіб, здатних до цього, – білінгвами». Будь-яку особу, яка регулярно поперемінно користується двома або більшою кількістю мов, можна вважати білінгвом. Зрозуміло, що носії мов, які підпадають під це визначення, можуть дуже відрізнятися своїми фактичними мовними навичками, проте, на нашу думку, оцінюючи білінгвів, не можна керуватися стандартами, значно суворішими, ніж застосовувані до монолінгвів. Факт, що білінгви використовують різні мови в різних ситуаціях, свідчить, що саме *загальна* мовна компетенція має слугувати критерієм оцінки. Занадто широке застосування критеріїв Блумфілда (Bloomfield) для оцінки білінгвів призвело до певної стигматизації як індивідів з недосконалими мовними навичками. Щодо термінології, застосовуваної в цьому виданні, слід зазначити ще два аспекти:

(1) Терміни «білінгвальний», «білінгв», «білінгвіст» чи «білінгвізм» застосовують також до ситуацій, у яких ідеться про використання більш ніж двох мов. До термінів «мультилінгвальний», «мультилінгв», «мультилінгвіст» чи «мультилінгвізм» удаємося лише іноді, коли це потрібно. (2) У цьому виданні терміни «білінгв», «білінгвізм» застосовують щодо офіційно визнаних мов, а не діалектів мов (наприклад, лондонського кокні чи оксфордської нормативної вимови), хоча добре відомий той факт, що багато відомостей, результатів аналізів та понять, що фігурують у дослідженнях білінгвізму, можуть бути перенесеними й на бідіалектизм.

Будь-яке визначення білінгвізму неминуче стикається із центральною проблемою суспільних наук: проблемою масштабу та групування. Про що йдеться? Про індивідів, родини, сусідів чи навіть цілі суспільства? Що може означати термін «міжмовна взаємодія», ураховуючи, що сама мова є абстракцією? Взаємодіяти можуть носії мов або, умовно кажучи, дві граматики у свідомості одного індивіда. Але чи здатні вступати у взаємодію мови як єдині, цілісні суб'єкти? Можемо назвати низку білінгвальних суспільств, багато з індивідумів яких не є білінгвами, зокрема громад, організованих за кастовим принципом чи з сильним соціальним поділом. Як приклад останнього можна навести провінцію Квебек до Другої світової війни, де англійськомовна міська буржуазія співіснувала з франкомовною сільськогосподарською громадою (див. форму I на рис. 1.1).

Друга проблема пов'язана із нашим визначенням мов як таких. Чи доцільно обговорювати питання міжмовної взаємодії, ураховуючи той факт, що ми не знаємо, як чітко відокремити мови від діалектів? Наприклад, хінді та урду є двома ва-

ріантами в цілому тієї самі мови, розрізняючись лише за релігійною ознакою: хінді розмовляють індуїсти, а урду – мусульмани. Що можна спостерігати в подібних випадках: міжмовну взаємодію чи просто змішування діалектів? Те саме стосується голландської та німецької мов для територій, розташованих на східному кордоні Нідерландів. У яких випадках доцільно говорити про взаємодію двох мов? Наскільки різними мають бути два коди?

Третя група проблем стосується рівня граматичного аналізу. Якщо натомість центрального поняття «мова» взяти за основу поняття «граматика», тоді говоримо насамперед про «міжграматичну взаємодію». І знову ж, якщо взяти на озброєння поняття, поширене в генеративній граматиці з кінця 1970-х років, про те, що граматику складається із низки незалежних компонентів (структура безпосередніх складників, трансформаційний компонент, морфемний лексикон та фонологічний компонент), постає питання про те, чи не варто вивчати окремі компоненти граматики, що взаємодіють одна з одною. Може видатися, що ця проблема постає суто теоретичною, проте в розділах 10 та 13 доведено, що вона є вирішальною для розуміння процесів, що відбуваються.

ПРИЧИНИ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖМОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Переходячи до причин дослідження міжмовної взаємодії, можемо визначити відповідні сильні стимулювальні чинники, зумовлені соціальними потребами та результатами розвитку мовознавства. У таких країнах, як Бельгія та Канада, де наявні мовні групи, що часом протистоять одна одній, створено центри із вивчення білінгвізму, стимулюються відповідні дослідження та працює низка видатних мовознавців, які спеціалізуються в цій галузі. Можна сподіватися на те, що ретельний та неупереджений аналіз білінгвальної мовної поведінки допоможе отримати докладні відомості, які сприятимуть кращому розумінню мовних проблем груп та індивідів й покращанню мовного планування та освітньої політики відповідно. Дослідження цього типу визнано стратегічно потрібним у таких країнах, як Індія, яка стикається із приголомшливим різноманіттям застосовуваних мов і вже встигла стати одним зі світових центрів вивчення міжмовної взаємодії (її нерідко називають «лабораторією мультилінгвізму»).

Крім зазначених країн, що характеризуються тривалою історією білінгвізму,

значна кількість країн, зокрема на індустріалізованому Заході, стали білінгвальними протягом останніх 20 років через міграцію. Присутність мігрантів справила величезний вплив на ці суспільства: низку міфів щодо монолінгвальної та монокультурної національної ідентичності було раптом зруйновано вщент. Політична емансипація та освітні потреби груп мігрантів своєю чергою стимулювали проведення абсолютно нової серії досліджень міжмовної взаємодії як у Європі, так і в США та Канаді.

Водночас у цих процесах політичної та культурної емансипації та звільнення брали участь не лише міноритарні групи мігрантів, а й громади традиційних національних меншин, які почали вимагати політичної децентралізації й визнання їхніх прав на власну мову та культуру, а також на білінгвальну освіту, що супроводжувалося проведенням низки досліджень з питань міжмовної взаємодії. Ці процеси не лишилися без наслідків і на рівні ідеології. Процеси деколонізації створили для колишніх колоніальних держав, так би мовити, широке поле для роздумів. У результаті постала традиція історичних досліджень щодо умов, процесів і наслідків колоніалізму для колоніальних держав і країн «третього світу». Ця традиція сприяла істотному збагаченню нашого розуміння колоніалізму як такого, дозволяючи поглянути на поширення та експансію європейських мов у ширшій перспективі. До того ж вона дає змогу створити термінологічну базу й концептуальну модель опису систем, зокрема мов, що взаємодіють одна з одною.

Результатом культурного розвитку в 1960-ті роки на Заході став відхід від пуризму та повернення до вивчення місцевих мов, зокрема усних мов національних меншин. Одним з найперших виявів цієї тенденції стала поява низки досліджень мов афроамериканців та америндів у США на початку 1970-х років, що звичайно ж сприяло розвитку методології досліджень феномена міжмовної взаємодії, зокрема в тому, що стосується аналізу, наприклад, креольських мов, які зовсім не підпадали під пуристську концепцію.

Якщо звертатися до лінгвістики як такої, дослідження міжмовної взаємодії загалом підпадають під парадигму соціолінгвістики. Соціолінгвістика як дисципліна наголошує на різноманітті застосовуваних мов, а дослідження різноманіття, звичайно ж, виводить на перший план найочевидніший його приклад – мультилінгвізм. Усі основні питання соціолінгвістичних досліджень так званих монолінгваль-

них мовних спільнот повторюються в інтенсивнішій формі під час вивчення міжмовної взаємодії: стилістичні зсуви, лінгвістичні зміни, вибір кодів та мовленнєвий репертуар, установки й можливі варіації. Явища суспільної напруги, а також внутрішні тенденції культурного сприйняття й внутрішньолінгвістичні процеси змушують проводити дослідження міжмовної взаємодії в різних вимірах, які розглянемо нижче.

СИТУАЦІЇ МІЖМОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У розділі 1 наведено схематичну типологію білінгвізму. Тут ми намагатимемося охарактеризувати найпоширеніші ситуації міжмовної взаємодії в новітній історії. Такий огляд може бути лише орієнтовним, зокрема через те, що простір та час часто вводять нас в оману: те, що видається стабільною ситуацією зараз, може швидко змінитися в майбутньому або становити лише проміжний результат надзвичайно швидких радикальних змін, що проходять повз нашу увагу.

Першу історичну ситуацію міжмовної взаємодії можна визначити як «лінгвістичний архіпелаг»: багато часто не споріднених мов, кожна із невеликою кількістю носіїв, уживають в тій самій екосфері. Схожі ситуації наразі трапляються рідко, але, напевно, були досить поширеними в доколоніальну добу. Як сучасні приклади можна навести басейн Амазонки та австралійську пустелю, де багато аборигенів досі проживають у племінних групах. Із соціолінгвістичного підходу, ці регіони характеризуються екстенсивним білінгвізмом, лінгвістичним проявом якого є широке змішування та взаємопроникнення слів та граматичних елементів між різними мовами.

Другий умовний тип міжмовної взаємодії передбачає більш-менш стабільні межі між мовними родинами. Одна із таких меж лежить між романськими та германськими мовами через Швейцарію (де на півдні розмовляють французькою та романською, а на півночі – швейцарським діалектом німецької) та Бельгію (де голландською та німецькою користуються на півночі, а французькою – на півдні). Іншим прикладом є межа між індоєвропейськими та дравідійськими мовами, що проходить через Індію. Досить важко якимось узагальнити ці випадки: для Індії, наприклад, характерне широке запозичення, чого, судячи з усього, не відбувається у Швейцарії, і лише незначною мірою в Бельгії. Ці відмінності, напевно, зумовлені

різними співвідношеннями суспільного впливу та статусними відношеннями між відповідними мовами. У цій праці неодноразово повертатимемося до цих відмінностей. Якщо щось і може бути встановлене напевно із досліджень міжмовної взаємодії, так це те, що загальний соціальний контекст має вирішальне значення. У соціолінгвістиці не як у хімії: якщо взяти дві мови й порівняти їх за однакових обставин, не завжди відбуватиметься те саме.

Третій тип ситуації – міжмовна взаємодія відбувається в результаті європейської колоніальної експансії. Колоніалізм не лише сформував низку суспільств, у яких високопрестижні європейські мови співіснували з рідними мовами підкорених народів, а й створив нові варіанти колоніальних мов, які нагадують оригінальні у випадках з англійською, французькою, португальською та іспанською в Новому світі та Австралії або представлені в змінених, майже незнайомих формах, як, наприклад, креольські мови Карибського басейну, Західної Африки та Тихоокеанського узбережжя. Поширення колоніальних мов можна приблизно уявити, як показано на карті 1.



Карта 1.1 Схематичне зображення європейської колоніальної експансії

Четверта ситуація відбиває картину з індивідуальними осередками носіїв мов національних меншин, ізольованими й обмеженими у своєму розвитку під впливом національних мов, що їх оточують. Серед прикладів можна навести валлійську та гельську у Великій Британії, фризську в Нідерландах та баскську у Франції й Іс-

панії. Зазвичай ці групи є залишками традиційних популяцій, що вже проживали на відповідних землях під час їх завоювання чи окупації новими народами й мовами.

Остання ситуація є певною мірою результатом зворотного міграційного руху: напливу людей з постколоніальних суспільств «третього світу» до країн світу індустріального. Люди із Карибського басейну мігрували до країн Північної Америки та Європи, люди із Центральної Америки – переважно до США, а люди із Середземноморського узбережжя – переважно до країн Західної Європи. На карті 2 подано схематичне уявлення про ці переміщення.

Результати міграційних процесів уже зазначалися: формування нових, нестабільних мультикультурних та мультилінгвальних суспільств, що стикнулися із раніше не відомими освітніми проблемами, проте також зазнали культурного збагачення й розвитку.

Історія народів та мов є надзвичайно розмаїтою. Від багатьох феноменів цивілізаційного розвитку та розвитку мов не залишилося зараз жодних слідів. Наведені типи ситуацій міжмовної взаємодії, звісно ж, не є абсолютними чи єдино можливими. Лише уявіть собі масштаби соціолінгвістичних зрушень, зумовлених завоюваннями стародавніх римлян чи монголів. Звертаючись, наприклад, до такого регіону, як Балкани, які наразі повернулися до відносної стабільності, зрозуміємо, як багато лінгвістичних змін з залученням багатьох різних мов мав зазнати цей регіон. Сьогоднішня стабільність є результатом руху в минуле.

ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ МІЖМОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Галузь лінгвістичного дослідження міжмовної взаємодії бере свій початок щонайменше в традиції порівняльно-історичних досліджень XIX століття. Вільям Дуайт Уїтні (William Dwight Whitney, 1881) прямо наголошує на важливості запозичень за мовних змін й обговорює їх роль, і ми ще повернемося до висловлених ним думок щодо цього питання в розділі 14. Гуго Шухардт (Hugo Schuchardt) задокументував цілу низку складних ситуацій міжмовної взаємодії у своїх публікаціях, виданих, починаючи з 1880 року, і вважається засновником сучасної школи досліджень креольських мов. Його найвидатнішим, комплексним внеском у цю галузь стала IX частина «Креольських студій» (Kreolische Studien IX, 1890), які так і не було продовжено. Наслідуючи праці Г. Шухардта, низка інших креолістів, зокрема

Гесселінг (Hesseling, наприклад, 1899, 1905) та Тернер (Turner, 1949), продовжили розвивати галузь лінгвістичного дослідження феноменів міжмовної взаємодії. Їх праці буде обговорено в розділі 15, присвяченому піджинам та креолам.



Карта 2. Схематична репрезентація процесів постколоніальної міграції до країн Європи та Північної Америки

Нарешті, праці, які можна вважати першими справді вичерпними оглядами міжмовної взаємодії, датовано початком 1950-х, зараховуючи основоположну працю Вейнрейха «Міжмовна взаємодія» (Weinreich, 1953), а також ретельне дослідження Хаугена «Норвезька мова в Америці» (Haugen, 1953). Можна вважати, що ці перші внески в справу розвитку досліджень одночасно заклали основу того, що пізніше називатиметься дисципліною «Соціолінгвістика». Слід згадати також праці Марселя Коена у Франції, що осібно стоїть від зазначених науковців, адже він починав свій шлях у науці як арабіст, але поступово більше заглиблювався у вивчення феноменів міжмовної взаємодії, наприклад, у своїй праці «До соціології мови» (Marcel Cohen, 1956).

СУПУТНІ ДИСЦИПЛІНИ Й СТРУКТУРА ПРАЦІ

Білінгвізм чи міжмовна взаємодія як такі не становлять наукової дисципліни. Це питання, предмет чи галузь досліджень, до розроблення якої можуть залучатися

різні дисципліни. Ці дисципліни можуть взаємодіяти чи, навпаки, функціонувати незалежно одна від одної, з огляду на відмінність предмета вивчення, методик або термінології.

Якщо в певному суспільстві мови взаємодіють, це може становити інтерес для соціологів або соціальних антропологів. Мови є соціальними феноменами або соціальними інститутами, і поділ суспільства на соціальні групи нерідко відбивається у лінгвістичному поділі. Мовна поведінка та настанови щодо мов у білінгвальному суспільстві дають змогу висновковувати про суспільні норми та цінності й глибше їх зрозуміти. У більшості випадків соціологічний підхід до білінгвізму передбачає розгляд мови в цілому без урахування її різних варіантів, процесів внутрішніх змін, структурних аспектів. У першій частині цієї праці зупинимося переважно на даних, думках й теоріях «соціології білінгвізму».

Загальніші питання, такі як співвідношення між мовою та (соціальною) ідентичністю, а також функціонування двох мов у громаді обговорюватимуться поряд з розглядом специфічних питань, зокрема позиції мов національних меншин у школі, впливу й наслідків білінгвальної освіти й проблем мовного планування.

Вище в розділі ми окреслили відмінність між соціальним й індивідуальним білінгвізмом. Білінгвального індивіда найдоцільніше вивчати з позицій психології. У другій частині цієї праці (*«Носій білінгвізму»*) обговорюються психологічні аспекти білінгвізму, зокрема різні шляхи того, як дві мови можуть зберігатися в головному мозку білінгвала, способи засвоєння другої мови та психологічні наслідки білінгвізму.

Третю частину цієї праці названо *«Використання мов у білінгвальних спільнотах»*. Тут розглядається вплив соціолінгвістики як такої, представлено дослідження соціально зумовленої мовної поведінки. У розділах цієї частини міститься інформація про те, як люди обирають мови в ситуаціях взаємодії або як вони уникають якогось особливого вибору, а також про способи взаємодії людей з різними мовними даними та соціальні наслідки окремих моделей взаємодії.

Лінгвістики як наука сприяє визначенню того, що відбувається зі структурою мов, коли вони взаємодіють. Цю лінгвістичну площину проблеми розглянуто в останній частині нашої праці. Чи змінюються мови, коли вони взаємодіють з іншими мовами? Чи запозичуються граматичні норми й правила, чи це стосується лише

слів? Чи здатні мови змішуватися? Як у результаті міжмовної взаємодії можуть виникати нові мови?

Установлення відмінностей між соціологічними, психологічними, соціолінгвістичними та лінгвістичними аспектами вивчення білінгвізму та міжмовної взаємодії багато в чому необґрунтоване і штучне, адже між ними існує складний внутрішній взаємозв'язок. Неможливо вивчати, наприклад, таке психологічне питання, як когнітивні наслідки індивідуального білінгвізму, не враховуючи соціальні чинники, зокрема відносний статус мов, що є предметом дослідження. Аналогічно неможливо вивчати феномен трансференції в процесі засвоєння другої мови без докладного порівняння двох відповідних лінгвістичних систем. З огляду на це посилаємось на інші розділи в різних частинах цього видання.

Предмет дослідження в цій праці постає доволі складним, із соціальними, психологічними й (соціо-)лінгвістичними аспектами, які можна розділити лише на абстрактному аналітичному рівні. Цей розділ відбито у структурі видання, адже для нас це єдиний спосіб запропонувати загальний огляд результатів дослідження із різних дисциплін. Сподіваємось, що це не заважатиме читачеві сформувати логічно послідовну картину предмета міжмовної взаємодії. Якою б не була причина того, що у світі розмовляють значною кількістю мов (і люди б'ються над цим питанням із старозавітних часів), факт лишається фактом. Ще одним фактом є те, що багато людей відчують, що перебувають десь на фронті двох мов. У виданні наголошуємо на тому, що наявно багато способів впоратися із цією ситуацією. Структурні характеристики відповідних мов становлять, так би мовити, зовнішню межу для можливих лінгвістичних наслідків міжмовної взаємодії. Яку стратегію обрано тим чи тим носієм, залежить від багатьох чинників, зокрема зв'язку між носієм та мовами, а також соціального контексту, у якому цей носій опиняється. Не припиняємо дивуватися універсальній адаптивності, гнучкості та винахідливості носіїв мов: мультилінгвізм постає не лише науковою чи соціальною проблемою, його можна сприймати як тріумф людського розуму й духу.

ДОДАТКОВІ ДЖЕРЕЛА

Тим, хто цікавиться сучасними дослідженнями міжмовної взаємодії, рекомендуємо ознайомитися із працею *«Білінгвізм та міжмовна взаємодія»* Макея

(Mackey. *Bilinguisme et contact des langues*, 1976), енциклопедичним дослідженням, де наведено багатий й актуальний матеріал, а також із «*Життям з двома мовами*» Грожана (Grosjean. *Life with Two Languages*, 1982), що є дуже цікаво й доступно написаною книгою, що містить багато прикладів з власного білінгвального досвіду автора. Видання «*Соціолінгвістика суспільства*» Фасольда (Fasold. *The Sociolinguistics of Society*, 1984) містять відомості про зв'язок між дослідженням міжмовної взаємодії й соціолінгвістикою в цілому. У праці Батенса Бердсмур «*Білінгвізм; Базові принципи*» (Baetens Beardsmore. *Bilingualism; Basic Principles*, 1982) основну увагу приділено психолінгвістичним аспектам, а назва книги Скутнабба-Кангаса «*Білінгвізм чи ні: освіта для меншин*» (Skutnabb-Kangas. *Bilingualism or not: The education of minorities*, 1983) взагалі не потребує пояснень. До того ж вишло друком багато збірників статей, серед яких виділяються видання за редакцією Фішмана (Fishman, 1978), Макея й Орнштейна (Mackey and Ornstein, 1979), у яких розглянуто в основному соціологічні аспекти: демографія, збереження мов, мови й освіта тощо, і нарешті, збірка за редакцією МакКормака й Вурма (McCormack and Wurm, 1979), яка містить статті щодо різноманітних питань, зокрема зміни кодів і мовного планування.

Бібліографічні посилання

1. Baetens-Beardsmore, H. *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1982.
2. Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1933.
3. Grosjean, F. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
4. Macnamara, J. (1967). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In L. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, University of Moncton, June 6–14 (pp. 80–99). Toronto. Toronto: University of Toronto Press.
5. Skutnabb-Kangas, T. *Bilingual or Not: The Education of Minorities*, translated by Lars Malmberg and David Crane. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1984.
6. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. (Reprinted 1979.) The Hague: Mouton.

КУЛЬТУРА И РАЗГОВОРНЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Джон Корбетт

Эта работа посвящена специфике разговорного английского языка. Будет показано, что обычный разговор полностью культурно обусловлен. Будут обсуждаться следующие темы:

- различие между транзакционным и интерактивным общением;
- недостаточное использование интерактивного общения в классе;
- использование культурных функций общения;
- жанры разговорного английского языка;
- статусные отношения и роли собеседников;
- разработка межкультурных заданий для обучения разговорным навыкам.

ЧТО ТАКОЕ «ОБЫЧНЫЙ» РАЗГОВОР?

Если вам вздумается припомнить все поводы использования разговорного языка на протяжении дня, с утра до вечера, то у вас получится солидный список. Иногда речь носит *транзакционный* характер: вы хотите передать «сигнал», т. е. совершить коммуникативный акт для достижения некоторой цели, например, во время покупки, продажи, поучения, описания и т. п. В других случаях речь носит *интерактивный* характер: ее основу составляет общение, включающее приветствия, обмен комплиментами и шутками или обычную болтовню. В языковых курсах можно подметить следующую тенденцию: даже когда интерактивная функция речи признаётся, учителя, воспитанные в традициях коммуникативного подхода, стремятся уменьшить её значение. Например, Ур (Ur, 1996:131) утверждает: «Интерактивный разговор в разных культурах носит специфическую культурную окраску. Поэтому очень трудно объяснить правила, которые управляют интерактивной речью в иностранном языке. Очень сомнительно, стоит ли тратить силы и время на тренировку соответствующих навыков. По-моему, общая языковая компетентность и знание наиболее распространенных оборотов вежливого обращения будут достаточными для интерактивного общения с учетом собственных культурных знаний и здравого смысла».

Межкультурный подход непосредственно обращается к «трудностям», под-

черкивая и выделяя условности интерактивной речи. Если правила действительно трудны, то можно ожидать, что учащиеся оценят усилия, направленные на расширение их компетентности за пределы нескольких «ритуальных» выражений и «здравого смысла». В этой главе мы попытаемся разобраться в некоторых сложностях интерактивной речи, что, будем надеяться, поможет в обучении навыку «обычной болтовни».

ТРУДНОСТИ ОБЫЧНОГО РАЗГОВОРА

Существуют различные затруднения, связанные с интерактивной речью, в частности, с обычным разговором. Некоторые из них перечислены ниже.

В КАЖДОЙ КУЛЬТУРЕ СВОЯ СХЕМА ПОСТРОЕНИЯ РАЗГОВОРА

Как полагает Ур (Ur), одним из затруднений является разнообразие способов повседневного общения в разных культурах. Некоторые из них очевидны: например, молчание интерпретируется по-разному в разных культурах, это же касается и личного пространства и паралингвистической составляющей речи. Это может стать предметом этнографического исследования: например, как долго может продолжаться молчание, пока один из собеседников не будет вынужден заговорить? На каком расстоянии находятся собеседники? Какие жесты они делают и допустимо ли касаться друг друга?

Многие культурные различия не так очевидны. Многие дискурсивные аналитики, например, Таннен (Tannen, 1984) обнаружили, что в англоязычных сообществах у мужчин и женщин в совместном разговоре обнаруживаются разные роли: мужчины проявляют инициативу в разговоре, а женщины, в основном, поддерживают разговор. Можно предложить учащимся исследовать образцы интерактивного разговора не только в целевой, но и в родной культуре. Разговаривают ли у них в семье за столом во время еды? Если да, то кто начинает дискуссию? Что обычно является темой обсуждения? Каков вклад в обсуждение каждого из членов семьи? В последующих разделах этой главы мы приведем запись застольной беседы как иллюстрацию такого дискурса.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РАЗГОВОРНЫХ ИМПЛИКАЦИЙ

Значительную трудность для иностранцев составляет то, что большинство высказываний в разговорном английском языке представляет собой иносказание, т. е. высказывание нельзя понимать буквально. Участники разговора должны уметь выделять смысл из буквально сказанного. Выражение, требующее выяснения истинного смысла, обычно называется *разговорной импликацией*. Как транзакционный, так и интерактивный разговор часто использует импликацию. Например, необходимо донести до сведения учащихся, что завуалированная (и поэтому вежливая) просьба кому-то закрыть окно будет выглядеть следующим образом: «Что-то стало холодно, не так ли?». Собеседнику предъявлено высказывание, которое буквально является утверждением, плюс предложением подтвердить или ответить несогласием; однако собеседник должен понять, что, на самом деле, высказывание подразумевает просьбу совершить действие. Бутон (Bouton, 1999) высказал предположение, что иностранцу, владеющему лишь основами лингвистических знаний и «здравым смыслом» трудно понять имплицативное значение. Наибольшие затруднения вызывает ирония, неявная критика и косвенное подтверждение или отрицание типа: «Папа католик?», «Коровы летают?». Примеры такого обмена репликами могут включать:

Иронию

Узнав, что в его отсутствие друг танцевал с его женой, Питер замечает: «Билл знает, что значит быть настоящим другом, не так ли?»

Скрытую критику

Джил: «Тебе нравится моё новое платье?»

Анжела: «Оно, точно, новое!»

Косвенное подтверждение/отрицание

Джорж: «Ты пойдешь на вечеринку?»

Алекс: «А у собаки есть блохи?» (то есть – «Да, конечно»).

А у цыплят есть губы?» (то есть – «Конечно, нет»).

Бутон отмечает, что учащиеся правильно понимали данный тип импликации, хотя другие их виды с трудом поддавались объяснению. В процессе обучения учитель приводит примеры иронии, скрытой критики, неявного подтверждения/отрицания и объясняет возможные значения. Затем студенты находили аутен-

тичные тексты в качестве дополнительных примеров импликации и приводили собственные варианты, такие как: «А у лягушки есть волосы?» или «А рыбы ходят?» (Бутон (Bouton, 1999: 70). Автор предполагает, что подобные «культурные» аспекты разговора можно успешно изучать на конкретных примерах. Однако приобретение навыков определения скрытого смысла является только частью разговорной компетентности. Обратимся теперь к общим свойствам разговорного жанра.

ПО НАПРАВЛЕНИЮ К «ПРОСОДИИ» ИНТЕРАКТИВНОСТИ

Халл (Hall, 1999) предлагает более широкий взгляд на природу и функции разговора, чем Бутон (Bouton). Она пишет о повседневном разговоре (1999: 138): «Большая часть разговора состоит из интерактивных реплик, т. е., целенаправленных, повторяющихся элементов межличностного общения, с помощью которого мы поддерживаем семейные отношения, решаем задачи, связанные с работой и социумом». Как видим, Халл стирает границу между интерактивным и транзакционным разговором – оба они целенаправленные. Однако интерактивный разговор неявным образом направлен на подтверждение нашего членства в ряде сообществ. Это является сопутствующей функцией «обычного разговора», которая осуществляется по-разному в различных группах одного общества, какой бы причиной не определялось структурирование: возрастом, полом, социальным положением, этнической принадлежностью, профессией, способом проведения досуга. Халл призывает учащихся заниматься этнографией и предлагает схему для анализа элементов интерактивного разговора, которую она называет «просодией интеракции». Джадд (Judd, (1999: 162) предлагает похожую модель. Ниже приведен вариант, обобщающий оба подхода:

Условия: место, время и продолжительность речевой деятельности.

Участники: их возраст, этническая принадлежность, пол, место рождения. Каков относительный статус собеседников (подчиненность, главенствование, равный статус)?

Цели и ожидаемые результаты: могут быть как интерактивными (укрепление социальных связей путём изложения истории, подтверждающей групповые ценности), так и транзакционными (совершение покупки).

Темы: на тему влияет разыгрываемая ситуация. На вечеринке можно ожидать сплетни об отсутствующем лице; на школьных занятиях разговор, скорее всего, будет касаться объекта изучения.

Интерпретация и структурирование речи: здесь мы фокусируем внимание на форме и интерпретации высказывания, а также на структуре и функциях высказываний, например, в каких видах ситуаций можем найти вопрос, ответом на который будет косвенное утверждение типа «Римский Папа католик?» и в каких ситуациях можно задать вопрос, ответом на который будет скрытая критика типа «да, это конечно другое платье». Формализована ли речь подобно церковной службе или относительно не структурирована, как обычный разговор?

Структурирование разговора: как и чем определяется последовательность вступления в разговор участников беседы? Назначены ли собеседники или же беседа протекает спонтанно? Сколько человек может говорить одновременно? Как долго может продолжаться монолог? Кто может прерывать собеседника, а кто терпеливо ждет своей очереди? С помощью каких стратегий завладевают вниманием и удерживают его? Разумеется, структурирование участия в разговоре будет изменяться в зависимости от контекста: в классе чаще всего учитель является главным спикером и назначает других участников разговора, за стенами классной комнаты порядок участия в разговоре будет гораздо свободнее.

Формализация начала и конца высказывания: некоторые речевые события предполагают ритуал начала и завершения. Транзакции часто начинаются со слов: «Могу ли я помочь вам?», в то время как интерактивные истории могут начаться с реплики: «Ну..., значит так..., хорошо; итак».

Значимость темы для участников: принимал ли ученик участие в такого рода разговоре? Имеет ли подобный разговор эквивалент в родной культуре и если да, то в чем сходство и различие с целевой культурой?

Схема анализа речевых событий Халл и Джадда обычно приводит учащихся к этнографическому разбору высказывания, что способствует лучшему пониманию аспектов, которые определяют характер высказывания – интерактивный или транзакционный. Джадд, однако, справедливо предостерегает от излишне оптимистического призыва становиться этнографами-любителями: деятельность такого рода требует подготовки, времени, опыта и определенной зрелости – только начи-

ная с подросткового возраста можно ожидать, что учащиеся смогут справиться с таким сложным анализом. Кроме всего прочего, не так просто найти примеры «аутентичного» разговора носителей языка для анализа в условиях ИАЯ. Джадд рекомендует, чтобы ученики, изучающие иностранный язык, в поисках речевых событий обращались к дискурсу СМИ, хотя эта стратегия тоже имеет свои недостатки.

При осуществлении межкультурного подхода к культурным функциям обычного разговора, вероятно, понадобятся некоторые инструкции по ведению этнографического анализа.

РАЗГОВОР ЗА ОБЕДЕННЫМ СТОЛОМ: ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ФУНКЦИЙ РАЗГОВОРА

Повседневный разговор всегда представлял проблему в коммуникативном методе языкового обучения. Читая записи повседневных разговоров, обычно кажется, что они банальны и неструктурированы. Несмотря на все усилия аналитиков раскрыть структуру разговора (правила очерёдности, условия поддержания разговора, перемена темы), было трудно обратить эти знания в навыки для практики общения. Проблема, как я уже упоминал выше, заключается в том, коммуникативное задание нацелено на транзакционную природу языка, поскольку задачей коммуникации считалось заполнение информационного пропуска. Однако очевидная банальность большинства разговоров показывает, что передача информации или мнения не является главной целью повседневного разговора. Конечно, в любом разговоре какая-то информация передается от одного участника к другому. Однако имплицитной целью интерактивного разговора является, как предположила выше Халл, подтверждение и упрочение членства в некоторой социальной группе. Поэтому основной целью интерактивного разговора является не столько получение информации как таковой, сколько выяснение *позиции* собеседника по отношению к обсуждаемой теме, неявно обнаруживая, тем самым, различные мнения. Обсуждение в учительской комнате поведения учеников, вопросов дисциплины являются примерами такого типа разговоров в привычном образовательном контексте. Когда мнения в интерактивном разговоре не совпадают, происходит обсуждение с целью изменить отношение некоторых членов группы к основным групповым ценностям.

Такой процесс обеспечивает установление и поддержание членства в данной социальной группе.

Одним из источников разговоров на целевом языке является, конечно, академическое изучение дискурса. Эггинс и Слейд (Eggins and Slade, 1997) изучали различные разговоры с точки зрения лингвистики, включающей культурный аспект. В приведенном ниже отрывке, взятом из их исследования, участвуют три собеседника: Дейв, Бред и Фран.

- 1 **Dave:** You know...You know a lot of funny people, don't you Brad?
- 2 **Brad:** Yeah, everyone at Uni is.
- 3 **Dave:** They're ALL mad –
- 4 **Brad:** They're all FREAKS
- 5 **Dave:** Except you.
- 6 **Brad:** Yeah.
- 7 **Fran:** And they're all coming home now.
- 8 **Brad:** Whaddya mean? Coming, oh
- 9 **Fran:** Like, they're coming up the hill are they?
- 10 **Brad:** No, this . . . For General Studies we've got this . . . tutor and he's German and he's insane.
- 11 **Fran:** I didn't know you had to do General Studies.
- 12 **Brad:** Yeah, I, I got exemption from . . . [noise of passing bus] Bastards!
- 13 **Fran:** Last year.
- 14 **Brad:** From half of it.
- 15 **Dave:** When are you going to do...all your odds and sods subjects?
- 16 **Brad:** Whaddya mean, 'odds and sods' subjects?
- 17 **Dave:** Well, you know you can't just do languages can you?
- 18 **Brad:** Whaddya talking about?
- 19 **Dave:** If you're doing an Arts degree, you got a lot of other garbage to do.
- 20 **Brad:** No. If I wanted to, I could do French, German and Russian.
- 21 **Fran:** This year?
- 22 **Brad:** In First Year.
- 23 **Fran:** Oh this year.
- 24 **Brad:** I could do...In FIRST year you can do whatever you WANT–

25 **Fran:** Mmm.

26 **Brad:** – in an Arts degree ...as long as you do ...a few General Studies subjects.

27 **Dave:** That's what I mean. And when you gonna do your General Studies?

28 **Brad:** I'm doin it NOW!

29 **Fran:** Mmm

30 **Brad:** That's what I'm talking about.

Взаимоотношения между собеседниками кажутся неясными и их реплики вне контекста малопонятны. Начнем исследование отрывка с помощью схемы, предложенной Халл и Джаддом:

Условия: австралийская семья за обедом.

Участники: Бред – студент, Дейв и Фран – его родители. Они белые; из комментариев Дейва следует, что ни он, ни его жена не имеют университетского образования.

Цели/результаты: Это интерактивный разговор. Обсуждается учеба Бреда, но в подтексте – «положение» Бреда в семье и в университете.

Темы: Это семейный разговор, темой является Бред и его учеба.

Речевая деятельность и ее развитие: Разговор протекает в форме вопросов и ответов. Дейв спрашивает, какие люди окружают Бреда в университете; затем Фран незаметно сворачивает разговор на выяснение того, чем Бред занят в данный момент.

Распределение ролей: Дейв инициирует разговор и задает прямые вопросы; Бред отвечает и уточняет; Фран наблюдает, проверяет и ищет подтверждения.

Формулы начала и конца разговора: Начало и конец разговора невыражены в данном отрывке. Вероятно, их нужно искать в полной записи.

Значимость темы для учащихся: Застольный разговор имеет различные культурные воплощения. Участвовали ли студенты или нет в застольной беседе в целевом обществе, они могут сравнить этот разговор с тем, как происходит подобная беседа у них на родине. Собираются ли они семьей за обеденным столом? Что они едят на обед? Какие виды коммуникативной деятельности чаще всего наблюдаются? Если у них не принято разговаривать за столом, то что они делают - смотрят вместе телевизор, или они едят в разное время?

Трудность использования записи такого застольного разговора в традиционных коммуникативных учебниках очевидна. Тут есть двусмысленность, непоследовательность, случайная бессвязность и малое количество переданной информации. Разговор, подобный выше приведенному, следует интерпретировать не в смысле передачи информации, а как выяснение статуса, в данном случае, статуса внутри семьи. В центре внимания находится сын, Бред. Он студент и его участие в беседе отражает его затруднение в определении собственной идентичности: он позиционирует себя то как студента университета, то как члена семьи. Участие родителей сводится к поддержке или осуждению одной или обеих культурных ипостасей Бреда. Взглянем более подробно, как это реализовано в диалогах. Цифры показывают границы «переходов» – вступление в беседу другого участника, переход инициативы в разговоре к другому лицу.

1-6 Обмен репликами между Дейвом и Бредом. Бред критикует своих университетских сокурсников, Дейв, судя по вопросу (1) пытается понять, как Бред относится к ним. Дейв разделяет антипатию Бреда к «университетским» и подталкивает его к отмежеванию от них («Они все уроды», а Бред – исключение).

7–10 Фран вмешивается с шуткой, что сейчас-то у «уродов» все дома. В шутливой форме мать хочет, чтобы сын пересмотрел свою позицию и снова отождествил себя со студентами. Ее больше, чем Дейва тревожит антипатия Бреда к сокурсникам и преподавателям. Бред сначала не понимает ее вмешательство, затем просто игнорирует ее реплики, переводя разговор на тему сумасшедшего преподавателя по Общему Курсу.

11–30 Разговор продолжается в том же русле: на первый взгляд это серия тривиальных вопросов и ответов о предстоящей учебе Бреда. Однако за тривиальностью скрываются различные позиции: Фран своими вопросами пытается увести Бреда в сторону от дальнейшего осуждения преподавателей-«недоумков», в то время как вопросы Дейва еще откровеннее свидетельствуют о его низкой оценке университетского персонала и тамошних занятий («мусор, отбросы, хлам»). Бред мечется между отрицанием и защитой университета.

Обобщим сказанное. Общая цель разговора – у Дейва: отдалить Бреда от университетского сообщества; у Фран, наоборот, вернуть сына в университетскую семью, в то время как сам Бред занимает двойственную позицию, то критикуя, то

выступая экспертом по университетской культуре.

Эггинс и Слайд обращают также внимание на то, что и другие аспекты разговора культурно обусловлены. Бред понимает свою доминантную роль главного действующего лица разговора. Все участники согласны с тем, что положение Бреда в университете и его карьера являются достаточным основанием для разговора. Большая часть разговора происходит между Бредом и Дейвом. Отец высказывается весьма определенно, Бред в чем-то соглашается, в чем-то не соглашается. Такое подтверждение схождения позиций и улаживание расхождений характерно для многих повседневных разговоров. Чтобы подчеркнуть свой статус члена семьи отцу, Бред пытается дистанцироваться от университета. Однако он студент университета, и его знания о программе дают ему право не соглашаться с Дейвом. Вклад Фран в разговор менее значителен: когда она пытается примирить Бреда с университетом, ее просто игнорируют. Ей, однако, удается отвлечь Бреда от поношения учебного заведения, задавая вопросы и, как эхо, повторяя ответы сына в сопровождении многозначительных звуков типа «угу...», «а-а-а...», которые подталкивают его продолжать разговор. В последней части отрывка реплики Фран побуждают Бреда занять позицию эксперта по университетским порядкам. Таким образом, этот разговор можно рассматривать как обсуждение, подтверждение и новое определение статуса Бреда в качестве члена обоих сообществ – семьи и университета. Конкретное воплощение этой темы сильно зависит от особенностей культуры: в других странах сыновья не могут противоречить родителям в такой не очень вежливой форме, а родители не могут принижать роль образования перед детьми.

РАЗГОВОРНЫЕ ЖАНРЫ

В вышеприведенном анализе семейной беседы за обеденным столом подразумевалось, что за внешней банальностью разговора скрываются важные культурные функции. Банальность касается информационного содержания разговора, которое, к сожалению, только и является предметом коммуникативной методологии. Стратегии, используемые участниками для выявления культурной идентичности, носят скрытый характер и часто игнорируются. За исключением того, что приведенный отрывок может служить материалом для этнографического анализа, не вполне ясно, как можно было бы использовать данный отрывок для обучения меж-

культурной коммуникации. Перейдем к выяснению этого вопроса.

Очевидно, что использовать запись разговора Дейва, Бреда и Фран в качестве материала для тренировки восприятия на слух или для воспроизведения диалога было бы неразумно. Сам факт записи разговора несет в себе эффект превращения динамичного обмена мнениями в статичный объект для описания и оценивания. Кроме того, способ, каким члены семьи обсуждают свои проблемы, не может быть скопирован студентами напрямую для решения собственных проблем. Для того, чтобы превратить теоретические наблюдения в учебную деятельность, необходимо от частного случая перейти к обобщенной структуре разговора, описать и идентифицировать разновидность языка, использованного на каждой стадии разговора. Эггинс и Слейд (1997) сделали исчерпывающий разбор грамматики, семантики и структуры дискурса такого рода разговора. Здесь я хочу привести с некоторыми упрощениями их результаты, сосредоточив внимание на определённых разговорных жанрах с тем, чтобы их можно было применить в классе.

БОЛТОВНЯ

Текст, приведенный выше, представляет собой пример застойной болтовни. Хотя Фран участвует в разговоре не так активно, как два других собеседника, переходы разговора распределены между участниками, практически, равномерно. Цель разговора – заново обсудить и подтвердить давно выученные роли; в центре внимания родителей, естественно, их сын, который колеблется между ролью члена семьи и ролью студента университета. При этом он подтверждает солидарность с отцом, который скептически относится к университетскому образованию, и реагирует (или не реагирует) на волнение матери. Такой обыденный разговор, не ведущий к немедленным последствиям, часто характеризуется последовательностью реплик, основной целью которой является обсуждение вопросов групповой идентичности – подтверждение солидарности и выявление разногласий.

РАССКАЗ В РАЗГОВОРЕ

Временами разговор уходит от равномерного распределения очередности между собеседниками, как в предыдущем примере. Часто бывает, что один из них завладевает вниманием остальных и принимается рассказывать *историю*. Суще-

ствуют различные виды историй, которые могут быть вставлены в разговор, и они часто выполняют свою культурную функцию. В исследовании обыденного разговора в австралийской семье Эггинс и Слейд (1997) выделили четыре типа историй, имеющих широкое распространение, по крайней мере, в англоязычной культуре. Все они включают как факультативные, так и обязательные этапы, в которые я не буду здесь углубляться (за деталями обращайтесь к Эггинс & Слейд, 1997: 227–272). Коротко о четырёх упомянутых выше типах:

- *повествование*, содержащее кульминацию, которая разрешается и, возможно, оценивается;
- *анекдот*, тоже содержит кульминацию – например, нелепую ситуацию – но решение не предлагается. Кульминация здесь служит для развлечения и забавы. Часто реакцией на неё является смех;
- *притча* представляет собой историю с моралью – в ней рассказывается что-то об окружающем мире, как это должно или не должно быть;
- *перечисление* – простое, хронологическое перечисление событий, которые, как считает рассказчик, заслуживают внимания и одобрения слушателя.

Рассматривая жанры рассказа через призму культуры, мы видим, что их цель – установить отношения между собеседниками. Существуют культурные различия в изложении историй. Эггинс и Слейд утверждают, что, по крайней мере, в австралийской англоязычной культуре *повествования*, в основном, рассказчиками являются мужчины – повествование позволяет им сообщить, как они справились с кризисом, составляющим кульминацию рассказа. Это выставляет рассказчика в героическом свете и повышает его групповой статус. Женщины предпочитают рассказывать *анекдоты* о том, как они попали в нелепую ситуацию, из которой нет выхода. В чисто женской кампании анекдоты являются основным жанром; в отличие от мужчин, женщины любят подчеркивать свою ранимость. *Притчи* используют оба пола для подтверждения своей моральной позиции, совпадающей с групповой. *Перечисление* служит для группового одобрения или порицания событий или фактов, которые кажутся социально нормальными или, соответственно, странными и тревожащими. Перечисленные выше жанры могут сочетаться в более сложные комбинации, такие, например, как «вторая история».

ВТОРАЯ ИСТОРИЯ

«Вторая история», или «а вот еще история», весьма частое явление в разговорах знакомых и приятелей. Предположим, кто-то из группы знакомых только что выписался из больницы, где ему сделали несложную операцию. Он/она рассказывает об операции и показывает небольшой шрам. Этот отчет составляет содержание «первой истории». Кто-то тут же начинает рассказывать о своей операции, как правило, более жуткой, чем первая, и показывает шрам побольше. Это «вторая история». Затем третий участник повествует о кошмарной операции, которой подвергли его друга, и после которой остался «во-от такущий шрам!». Так продолжается до тех пор, пока не будет рассказана наиболее жуткая история и не будет продемонстрирован самый большой шрам (см. Morgan & Rinvolucrí, 1986: 89–90, «Шрамы»).

Функция второй истории, в основном, культурная. И снова, дело не в передаче информации, а в утверждении своей групповой идентичности путем обмена опытом, сообщаемым в виде повествования, анекдота, притчи или перечисления. Разговор – это способ удостовериться, что собеседники разделяют общие для всех позиции и оценки (типа «больницы ужасны», «сестер не дозовешься», «доктора молоды и неопытны»). Во «вторых историях» явно присутствует элемент соревнования. Всякой последующей истории надлежит быть более волнующей и яркой, чем предыдущая, вследствие чего рассказчик второй истории приобретает более высокий статус в группе. Некоторые люди всегда хотят оставить последнее слово за собой. Другие не желают участвовать в игре и сидят с краю, готовые исчезнуть при первой возможности. Но большинство членов группы охотно соглашаются начать или продолжить серию вторых историй, всегда имея про запас еще более занимательную историю.

СПЛЕТНЯ

Сплетня имеет собственную структуру и правила. Эггинс и Слейд (1997) дали подробное определение сплетне, культурной функцией которой является подтверждение групповых норм морали путем описания и обсуждения поступков, выходящих за рамки принятых в группе норм. Некто, инициирующий сплетню, обычно, начинает рассказывать историю об отсутствующем члене сообщества, часто о

друге или знакомом – хотя часто речь идет о знаменитости или общественно значимой фигуре. История касается аспектов поведения отсутствующего, которые рассказчику кажутся неприемлемыми. Присутствующие могут одобрить или опровергнуть оценку, данную рассказчиком. Обычно, достигается некий компромисс – группа соглашается, что некоторые аспекты поведения неприемлемы, но, возможно, третья сторона была в состоянии стресса, или была оскорблена четвертой стороной, или не очень хорошо воспитана. Таким образом, цель сплетни – утвердить групповую солидарность путем обсуждения общих морально-этических норм поведения. Выбирая объектом сплетни отсутствующего, участники разговора могут беспрепятственно обозначать, переназначать или переутвердить пределы приемлемого поведения членов группы или сообщества.

Совершенно ясно, что разговорные жанры осуществляют важные культурные функции, а именно: позиционируют индивидуума в данной группе в соответствии с его значимостью; укрепляют общие верования и оценки; определяют моральные нормы.

СТАТУСНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И РОЛИ УЧАСТНИКОВ

Теперь, когда мы имеем представление о том, почему и как люди используют разговор и, определив основные разговорные жанры, мы можем приступить к использованию этих знаний для разработки учебных материалов. Однако необходимо исследовать последний вопрос. Может создаться обманчивое впечатление, что все разговоры одинаково важны, что контексты взаимозаменяемы, а участники имеют равные права. Но на самом деле это не так. Застольная беседа не то, что случайный разговор незнакомых людей у приемной врача. Есть вещи, о которых можно или нельзя говорить в данной ситуации. Это определяется культурными нормами – было бы интересно посмотреть, что получилось бы, если в разговоре Дейва, Бреда и Фран, поменять местами имена Дейва и Фран. Тогда Фран выглядела бы как мать-командирша, но насколько правдоподобно в англоязычном обществе, чтобы женщина распоряжалась, а мужчина только поддакивал?

Что произошло бы, если бы мужчина в чисто мужской кампании, скажем, в гольфклубе начал рассказывать, как он попал в глупое положение? Отнеслись бы слушатели к его рассказу с тем же сочувствием, с каким женщины отнеслись бы к

рассказу об их уязвимости? А как насчет женщины, которая развлекает подруг историей о своем героическом поведении в борьбе с невзгодами? Отнесутся ли слушательницы с сочувствием к ее рассказу или же посчитают ее выдумщицей?

Властные отношения естественным образом определяют, что допустимо, а что нет в разговоре. Например, добрые друзья могут поддразнивать друг друга, не нанося обиды – это может быть шутливым способом определения границ допустимого в их отношениях. Но поддразнивание принимает совсем другую окраску, если дразнящий – начальник, а объект поддразнивания – подчиненный. Без слов понятно, что гендерный аспект также влияет на форму и содержание общения: в разных культурах с разными традициями взаимоотношений между мужчинами и женщинами отношения будут разными в ситуации с начальником-мужчиной и подчиненной-женщиной и наоборот. Степень оскорбления более или менее зависит от различия в степени подчиненности и статуса.

Роли участников – отношения между коммуникаторами – будут определять содержание того, что будет или не будет сказано в разговоре, и это также следует отразить в учебных материалах.

ОТ «РЕАЛЬНОГО» РАЗГОВОРА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как мы уже отмечали, разбор структуры и целей разговора, исследование ролей участников и определение разговорных жанров не всегда обязательно подсказывает полезные и пригодные виды учебной деятельности. Тем не менее, результаты научных исследований можно по-разному применить для развития межкультурной компетенции при обучении иностранному языку. Окончание главы знакомит с некоторыми практическими предложениями по обучению интерактивной речи и использованию межкультурного подхода для развития разговорных навыков.

РАЗРАБОТКА РАЗГОВОРНЫХ ЗАДАНИЙ

Разговор включает в себя сложный набор всевозможных вариантов. Мы можем выбрать некоторые из них для развития соответствующего навыка, например, начало разговора или его поддержание. Более того, мы можем разработать задания по реализации различных разговорных жанров, обладающих большей общностью.

Далее будет описано несколько видов учебной деятельности, направленной на 1) развитие навыков завязывания и поддержания разговора и 2) на использование некоторых разговорных жанров для создания и поддержания культурной идентичности.

Предложенные ниже задания реализуют общую схему коммуникативного и межкультурного задания, описанную в главе 2. Кроме того, я предлагаю, чтобы любое разговорное задание включало следующие пункты:

1. Роли участников

Являются ли собеседники друзьями, коллегами; имеют ли они одинаковый или различный статус?

2. Цель разговора

Отрабатывается ли специфический навык, например, формы завязывания разговора и его поддержания; или цель задания более общая?

3. Культурная цель

Является ли содержанием разговора обсуждение статуса индивидуума в группе, определение общих этических норм или поддержание групповой солидарности посредством совместного ознакомления с каким-то смешным текстом?

4. Процедура

Какова возможная реализация задания, то есть, каковы этапы развития языковой игры? Будет ли у задания осязаемый выход, другими словами, будет ли сформулировано групповое решение в конце задания?

5. Языковое исполнение

Владеют ли учащиеся языком в достаточной степени, чтобы задавать вопросы, высказывать мнения, давать оценку явлениям и людям? Позволяют ли им их лингвистические ресурсы задавать косвенные вопросы и высказывать скрытую критику?

6. Возможность осмысливания

В идеале было бы хорошо записать учебные разговоры учащихся и затем использовать их в качестве материала для дискуссии по поводу возможных путей развития разговора. Например, учащихся можно спросить, как развивался бы разговор, если бы у некоторых участников роли взаимно поменялись.

Приведенные ниже задания начинаются с применения двух вспомогательных навыков, завязывания и поддержания разговора; затем деятельность сосредото-

тачивается на разработке двух жанров: второй истории и сплетне.

ЗАВЯЗЫВАНИЕ РАЗГОВОРА

Чтобы завязался разговор, один из участников должен заявить начальную тему разговора, то есть сделать «первый ход». Существуют различные способы начать разговор, некоторые из которых имеют более интерактивный характер, другие – более транзакционный характер, хотя, как мы видели, граница между ними бывает весьма условная. В таблице 3.1 приведены примеры начальных ходов.

Таблица 1

Язык начальных ходов

Начальный ход

Примеры

привлечение внимания	Hey Joe! Hi there!
предложение товаров/услуг	Would you like some . . . ?
требование товара/услуги	Could I trouble you for . . . ?
предложение факта	That reminds me of . . .
предложение мнения	Your dress looks lovely.
Требование факта	Who's that letter from? Is that letter from Bertie?
Требование мнения	What do you think of...? Isn't that terrible?

Хорошим способом тренировки начального хода является игра «спрятанное предложение», описание которой можно найти в книге Клиппела «Продолжаем разговаривать» (Klippel, 1984). В этой игре класс делится на две половины, каждая из которых назначает спикера. Каждому спикеру дается «спрятанное предложение», которое он за ограниченный отрезок времени должен естественным образом использовать в разговоре так, чтобы другая команда не смогла его определить. Предложения могут быть, например, такими: «Я иногда думаю: не стать ли мне вегетарианцем» или «Мой друг прислал мне открытку оттуда». Затем ученики придумывают тему, которую спикеры начинают обсуждать (например, экономический кризис). Перед тем, как вставить спрятанное предложение, спикеры обмениваются

серией начальных ходов. Победившей считается та команда, чья тема будет обсуждаться в дискуссии. Чтобы победить, спрятанное предложение нужно озвучить самым естественным образом, замаскировав его среди начальных ходов. Такую игру полезно записать, чтобы продемонстрировать стратегию начальных ходов и то, как ее можно улучшить. При регулярной тренировке навык начала разговора существенно улучшается.

Замечено, что учащиеся, изучающие второй язык, с трудом поддерживают разговор. В частности, им сложно подавать сигналы «обратной связи», поощряющие говорящего продолжать изложение темы. Примеры выражений для поддержания разговора приведены в таблице 3.2.

Таблица 2

Тип обратной связи	Примеры обратной связи (курсивом)
Попросите повторить неслышанное слово или выражение	'He disappeared into the stick' <i>'He disappeared into what?'</i>
Подтвердите, что вы услышали информацию верно	'He disappeared into the stick' <i>'Did he?'/ 'He didn't'</i>
Попросите дополнительную информацию, чтобы понять предыдущее высказывание	'He disappeared into the stick' <i>'What exactly are 'the sticks'?'</i>
Предложите свой вариант информации для подтверждения	'He disappeared into the stick' <i>'Was that because he wanted to run away?'</i>
Покажите, что вы поняли объяснение	'He disappeared into the stick' <i>'Yeah, I see.'</i>

Учебные действия, описанные ниже, дают представление о значении обратной связи для поддержания разговора. Ролевая игра предоставляет учащимся возможность сравнить самооценку с оценкой соучеников уровня поддержки, которую вы предоставляли во время разговора.

ПОДДЕРЖАНИЕ РАЗГОВОРА

– Роли участников: двое друзей или знакомых.

- *Цель разговора:* развитие навыка поддержания разговора, когда кто-то рассказывает историю.
- *Культурная цель:* выказать симпатию и солидарность рассказчику с помощью соответствующей поддержки в подходящих для этого местах повествования.
- *Процедура:* один собеседник рассказывает историю, другой выбирает уровень симпатии (по шкале от 1 до 5) и оказывает поддержку согласно этому уровню. После завершения разговора рассказчик оценивает поддержку по той же шкале и сравнивает с оценкой слушателя.
- *Языковое исполнение:* Основное внимание сосредоточено на формах поддержки речи.
- *Возможность для рефлексии:* Сравнение оценок по «шкале симпатии» дает повод выяснить наиболее подходящий уровень симпатии, выраженный средствами обратной связи.

Например, рассказчик повествует о неприятном происшествии – скажем, на прогулке за городом он заблудился во время непогоды. Слушатель выбирает уровень сочувствия, от скуки до абсолютного внимания, и форму поддержки (от безучастного молчания, до множества поддерживающих сигналов обратной связи). Затем рассказчик и класс должны оценить по шкале уровень сочувствия слушателя.

Уровень ожидаемой поддержки меняется от культуры к культуре. Целью этого вида деятельности является не столько определение абсолютно точного уровня поддержки, сколько демонстрация того, что 1) поддержка является важным аспектом разговора и 2) представление о необходимом уровне поддержки зависит от личности участника, и оказывающие поддержку должны это осознавать. Типы разговорной поддержки в английской культуре можно затем сравнить с аналогом в родной культуре.

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, СВЯЗАННЫЕ СО «ВТОРОЙ ИСТОРИЕЙ»

Два предыдущих задания касались вспомогательных навыков; а именно: начала и поддержания разговора. Последние два задания сосредоточены на разговоре в целом. Культурная функция «второй истории» кратко рассматривалась ранее: рассказ похожих историй одной и той же темы дает возможность продемонстрировать людям, что они разделяют общий опыт и его общие оценки. В результа-

те устанавливается групповая близость. Перекрывая эффект предыдущей истории, рассказчик второй истории повышает свой групповой престиж. Таким образом, рассказ второй истории сближает членов группы и устанавливает иерархию внутри группы.

Технике рассказа «второй истории» относительно легко научить. В большинстве курсов по языку учащимся дают задание рассказать историю на личную тему, например, «мой несчастливый отпуск» или «как я заработал этот шрам» (см. Морган & Ринволаккри, (Morgan & Rinvoluceri, 1986: 89–90). От таких историй до «вторых историй» один маленький, но важный шаг.

– *Роли участников*: трое или четверо знакомых.

– *Цель разговора*: поделиться общим опытом и попытаться превзойти предыдущую историю.

– *Культурная цель*: сплотить членов группы и выяснить групповой статус.

– *Процедура*: рассказчик излагает историю на заданную тему («Я боюсь пауков» или «Как я перехитрил босса»). По окончании второй участник рассказывает историю на ту же тему, но более драматичную, затем третий участник пытается превзойти предыдущего рассказчика и так до тех пор, пока не выскажутся все участники группы.

– *Языковое исполнение*: рассказчик употребляет прошедшее время; слушатели применяют функцию поддержки, в основном, оценочную («Это ужасно», «Отлично» и т. п.).

– *Возможность рефлексии*: по окончании серии вторых историй участники могут поразмышлять по поводу вклада в начальную тему каждой истории и насколько успешно каждая последующая история превосходила предыдущую. Можно исследовать зависимость тематики от пола рассказчика в целевой и родной культуре: так же мужчины рассказывают истории, где они решают сложные проблемы, чтобы вызвать восхищение, а женщины, чтобы вызвать симпатию и смех?

Слегка модифицировав повествовательную функцию, ее легко можно превратить в функцию второй истории, при этом ее культурная цель становится более очевидной. Вторая история является основой беллетристики: «Четыре йоркширца» Монти Питона (Monty Python) доводят жанр второй истории до абсурда: встретившись, четыре старика рассказывают ряд историй о своих злоключениях в детстве.

В американском кинофильме «Челюсти» охотник за акулами и морской биолог, вначале антагонисты, постепенно становятся друзьями, рассказывая все более драматичные истории о том, как каждый из них приобрел свои шрамы. В комедии «Ноттинг Хилл» также используется жанр второй истории: Джулия Робертс играет голливудскую звезду, приглашенную на «обычную» английскую вечеринку, где гости, соревнуясь за обладание последним куском десерта, рассказывают истории о своих неудачах в жизни. Будучи успешной по жизни, героиня Робертс выпадает из группы, поэтому она предъявляет права на десерт (и неявно, на членство в группе), заявив, что вся ее жизнь может рассматриваться как неудача. В этой сцене ясно просматривается функция подтверждения групповой солидарности, а также соревновательный компонент.

ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СПЛЕТНИ

Последнее задание касается жанра сплетни. Функция сплетни, следуя определению Эггинс и Слейд (1997), заключается в подтверждении групповых норм морали путем описания и обсуждения примеров поведения, которые выходят за пределы допустимого в данной группе. Для того, чтобы свободно и безопасно дискутировать, в качестве целевой фигуры выбирается отсутствующее лицо. Задание, описанное ниже, основано на вымышленной ситуации. В «реальной жизни» злобный потенциал сплетни часто ослабевает, когда вместо члена группы «перемывают косточки» вымышленному персонажу из сериала или мыльной оперы.

СПЛЕТНЕЧАНЬЕ

- *Роли участников:* группа близких друзей.
- *Цель разговора:* дискуссия по поводу приемлемости поведения отсутствующего товарища. Поведение описывается и оценивается, а оценка утверждается или оспаривается. Сплетня завершается принятием некоторого компромисса.
- *Культурная цель:* С помощью сплетни группа друзей устанавливает или пересматривает нормы поведения, которые считаются приемлемыми в их сообществе.
- *Процедура:* Друзья обсуждают поведение отсутствующего товарища на прошедшей вечеринке, где последний оскорбил хозяина и вступил в пререкания. Группе

нужно решить: осудить виновника или у него есть оправдание.

– *Языковое исполнение*: язык оценки, утверждения, отрицания, пояснения, проверки, поддержки, компромисса. Часто особое внимание уделяется модальным глаголам, выражающим социальную обязанность, *should* и *ought to*.

– *Возможность рефлексии*: темы для размышления могут быть следующими: насколько уместно обсуждать друга в его отсутствие? Удовольствие, получаемое от сплетни. Сплетни о знаменитостях. Отличия сплетен у мужчин и женщин.

Схема, приведенная выше, может быть оживлена с помощью карточек для ролевой игры, в которой даётся разная информация разным спикерам: один из участников рассказывает о неподобающем поведении их товарища, другой объясняет, почему последний поступил подобным образом (возможно, например, хозяин ранее отказался одолжить ему деньги для уплаты карточного долга). Такая ролевая игра позволяет участникам проявить свое отношение к ряду явлений: к игре на деньги, к социальному этикету и т. д. Как и другие действия такого рода, игра может быть записана с тем, чтобы позднее, проанализировать поведение каждого из участников и предложить альтернативные варианты. Также можно обсудить последствия для групповой солидарности, если в результате обсуждения не будет найден компромисс.

Культурные функции сплетни более подробно рассмотрели Блум-Кулка (Blum-Kulka, 2000), Халл (1993) и Таннен (1986).

Подобно другим разговорным жанрам сплетня также обладает межкультурными свойствами. Сравнивая домашние и целевые традиции жанра сплетни, учащиеся проникаются более глубоким пониманием того, как тривиальное разговорное взаимодействие может выполнять сложные культурные и социальные задачи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этой работе были рассмотрены пути интеграции межкультурного исследования и языковой практики, которая включает тренировку одного из наиболее популярных, но и одного из самых неопределенных жанров «общего» английского, а именно его разговорного варианта. Моя позиция состоит в том, что трудности в изучении разговорного жанра в коммуникативном подходе возникают в основном из-за пренебрежения культурной функцией речи и сосредоточения внимания на её

транзакционной функции, а именно передаче информации. Учащегося учили понимать, давать команды, советы, предлагать, настаивать и т. д., но не учили культурным оттенкам таких действий, тому, как они используются для формирования индивидуальной и групповой идентичности в рамках целевой и родной культуры. Я не призываю к отмене коммуникативного подхода и других более ранних моделей; все, к чему я призываю, это к смещению фокуса для обретения равновесия между интеракцией и транзакцией. Учебная деятельность, описанная в этой главе, похожа на соответствующую деятельность в коммуникативном подходе (в действительности она построена на материалах, предназначенных для коммуникативного подхода); однако внимание здесь уделяется, в основном, культурным функциям разговора, недавно исследованным Эггинс и Слейд (1997). Эти исследования составляет основу для разработки учебной практики, которая, в свою очередь, может послужить предлогом для дальнейшего этнографического изучения данного дискурса в целевой и родной культуре.

Межкультурный метод порождает острые этические проблемы. Неприятие культурного подхода в учебных материалах коммуникативного подхода не всегда было случайной, но иногда принципиальной позицией. Этические проблемы становятся очевидными, когда мы, например, взглянем на описание ролей в гендерно-смешанном разговоре в условиях «западной» культуры. Исследования разговорного жанра в Америке, Британии и Австралии свидетельствуют о доминантной роли мужчин, которые предлагают или отвергают тему разговора, тогда как женщины следят за разговором, реагируют и обеспечивают обратную связь, если только группа не состоит из очень хорошо знакомых друзей, тогда роли могут быть распределены более равномерно. Это, как утверждают некоторые, свидетельствует об остатках патриархальных традиций в культуре, где мужская власть и женская подчиненность продолжают проявляться в моделях повседневного разговорного общения.

Принимая, что такое положение дел (весьма спорное) действительно находит выражение в разговорном поведении, как мы, разработчики учебных материалов, авторы программ и учителя, должны реагировать на это в своей профессиональной деятельности? Следует ли, например, японским или аргентинским учителям английского языка призывать своих учениц не проявлять инициативу в разго-

воре, а ограничиться только мычанием или аханьем, чтобы побудить собеседника-мужчину продолжать свое повествование? Другими словами, нужно ли учителям поощрять учащихся отказываться от своей родной культуры в пользу стереотипов идентичности второй культуры?

Вопрос этот слишком велик, чтобы обсуждать его здесь (см. для более глубокого понимания проблемы Фиц-Джеральд (Fitz-Gerald, 2003), но с практической точки зрения ответ заключается в том, что учителя и учебная деятельность должны обеспечивать возможность для критического осмысления аспектов целевой и домашней культуры и позиционирования учащихся в каждой из них. Размышления учеников на эту тему будет способствовать их межкультурной компетенции (см. Byram & Fleming, 1998; Kramsch, 1993). Ясно, что как педагоги, мы должны ожидать, что поведение учеников будет изменяться – в конце концов, это и есть целью образования – но эти изменения должны быть результатом осознанного выбора, а не навязывания учителями, учебным планом или руководством учебного заведения. Таким образом, межкультурная составляющая является богатым и мощным ресурсом обучения, который служит не только целям изучения языка, но и более широким целям гуманистического образования.

Библиографические ссылки

1. Blum-Kulka, S. (2000) Gossipy events at family dinners: Negotiating sociability, presence and the moral order. In J. Coupland (ed.) *Small Talk* (pp. 213–240). London: Longman.
2. Bouton, L. (1999) Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implications in English: explicit teaching can ease the process. In E. Hinkel (ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 47–70). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Byram, M. and Fleming, M. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Eggins, S. and Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
5. FitzGerald, H. (2003) *How Different Are We? Spoken Discourse in Intercultural Communication*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Hall, J.K. (1993) Oye, oye lo que ustedes no saben: Creativity, social power and politics in the oral practice of chismeando. *Journal of Linguistic Anthropology* 3 (1), 75–98.
7. Hall, J.K. (1999) The prosaics of interaction: The development of interactional competence in another language. In E. Hinkel (ed.) *Culture in Second Language*

- Teaching and Learning (pp. 137–51). Cambridge: Cambridge University Press.
8. Judd, E.L. (1999) Some issues in the teaching of pragmatic competence. In E. Hinkel (ed.) *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 152–166). Cambridge: Cambridge University Press.
 9. Morgan, J. and Rinvold, M. (1986) *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
 10. Tannen, D. (1984) *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood, NJ: Ablex.
 11. Tannen, D. (1986) *That's Not What I Meant! How Conversational Style Makes or Breaks Your Relations with Others*. New York: Morrow.
 12. Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ВТОРОГО ЯЗЫКА

Джон Корбетт

В этой работе рассматривается межкультурный подход к изучению второго языка в следующих четырех аспектах:

Ограничения «коммуникативной» модели лингвистического взаимодействия.

Межкультурная компетентность в государственном и частном секторе изучения английского языка (далее – ИАЯ).

Основные теоретические влияния на межкультурную коммуникативную компетентность.

Обзор роли культуры в ИАЯ.

ЧТО ТАКОЕ «МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ» ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ?

С середины и до конца 1980-х годов ряд педагогов и ученых высказывали мнение, что «межкультурный подход» к изучению второго языка заставляет нас пересмотреть наиболее общие положения о функционировании языка и о поставленных перед изучением второго языка целях. Современные «коммуникативные» методы изучения второго языка в целом рассматривают язык как средство преодоления «информационной пропасти». Коммуникативное изучение языка предполагает, что, наводя мосты через информационные пропасти, учащиеся «естественным» образом развивают свои лингвистические навыки и умения до уровня владения родной речью. Такой взгляд на язык и его развитие недооценивает роль культуры. Стерн (Stern, 1992: 206) замечает, что, несмотря на постоянную и настойчивую работу, особенно в Америке, по оценке влияния культуры на изучение языка, «культурный компонент все еще с трудом находит свой путь в практике изучения иностранного языка». На практике содержание, имеющее отношение к культуре, из учебных материалов удаляют. Палвернес (Pulverness, 1996: 7) говорит об ИАЯ в 1970-е годы:

«Английский язык рассматривался как средство общения, которое не следовало связывать с культурной обстановкой места, где он применяется, так, что его можно было бы легко перенести в другую культурную декорацию. Главным требо-

ванием, предъявляемым к языку, была аутентичность, но, лишь настолько, насколько она могла быть выражена наличными средствами языка. Содержание было важно как источник мотивации, но в равной степени было важно избежать информации, которую можно было бы расценить как культурное ограничение. В 1970–1980-е годы разработка учебных планов и создание учебников направлялось потребностями анализа, а культура играла подчиненную роль».

Сравнительно недавно появились попытки встроить «культуру» в коммуникативное обучение. Признавая очевидную важность языка как средства передачи информации привлечение межкультурного подхода подчеркивает социальные функции языка, например, способ применения языка свидетельствует о месте в социальной иерархии его пользователя. Давно известно, что способ общения меняется от одной социальной группы к другой. Таким образом, «культурный курс изучения языка» выходит за рамки «чистых навыков» чтения, письма, восприятия на слух и речи, чтобы развить у учащегося «культурный навык». Более того, все глубже постигая функционирование целевого языка в его среде, ученику следовало бы задуматься о способах достижения явных и неявных культурных целей в среде родного языка. «Межкультурный» учащийся является как бы посредником между различными социальными группами, использующими разные варианты языка.

Конечной целью межкультурного подхода в языковом обучении является не столько владение языком на уровне родной речи, сколько «межкультурная коммуникативная компетентность» (см. Byram, 1997b; Guilherme, 2002). Межкультурная коммуникативная компетентность подразумевает понимание языка и мотивов поведения целевой общины и способность объяснить их членам своего сообщества и наоборот. Другими словами межкультурный подход развивает у личности задатки дипломата – способность рассматривать различные культуры с пониманием и без предубеждения. Эта цель заменяет собой практически недостижимую задачу достижения в целевом языке компетентности родного языка. Понятно, что изучение языка и его совершенствование остается одной из главных целей межкультурного подхода, однако ей сопутствует не менее важная цель межкультурного взаимопонимания.

Изучение английского языка давно является многопредметной дисциплиной, до недавних пор основанной на исследованиях в области лингвистики и психоло-

гии. Межкультурный подход продолжает опираться на эти дисциплины, добавив в свой арсенал гуманитарные и общественные науки. Некоторые из этих наук, такие как антропология и языкознание, имеют долгую историю и хорошо развиты, другие, как СМИ и культурология, относительно молоды и находятся в стадии развития. Поскольку теоретические основы межкультурного подхода разнообразны и в чем-то противоречивы, оставшаяся часть главы будет посвящена их описанию и выяснению их вклада в формирование межкультурного подхода.

Большая часть подготовительной исследовательской работы по изучению межкультурного подхода в ИАЯ была проведена в государственных школах и колледжах Европы, спонсором которых были государственные учреждения, такие, например, как Британский Совет. В частном секторе влияние культурологического подхода на ИАЯ было слабее. Ясно, что мотивация частного сектора отличается от государственной идеологии в образовательной сфере. Современное языковое образование, как правило, должно соответствовать широким рамкам учебного плана, имеющего явную гуманитарную направленность. Например, рабочая группа по подготовке учителей-лингвистов для Англии и Уэльса определила цели учебного плана в полном соответствии с межкультурным подходом. Рабочая группа предложила, чтобы у учащихся была возможность:

- оценить и понять сходство и различия своей культуры и культуры целевого языка;
- ознакомиться с образом жизни людей из стран и сообществ целевого языка;
- использовать полученные знания для объективного взгляда на свои обычаи и образ мышления.

Ясно, что такие цели свойственны скорее либеральным государственным программам, чем коммерческим. Однако у коммерческого сектора есть свои преимущества в приспособлении и усвоении культурологического подхода. Привычка наблюдать и объяснять общественные явления, чему учат в рамках межкультурного подхода, дает обоснованное представление о приемах обучения «четырем навыкам» в традиционной школе. Коммуникативное обучение языку всегда требует, чтобы в учебном процессе была *цель*. Культурологический подход предоставляет учителям ясно обозначенный набор целей. Хотя он не принят в полном объеме коммерческими языковыми школами, большинство учителей английского языка

узнают в содержании этой книги многое из того, что они уже сами применяют. У многих учителей давно существует интерес к культурному аспекту обучения, и их индивидуальный опыт в дисциплинах, подпитывающих межкультурный подход, таких как литература, СМИ, без сомнения, приведут их к принятию методик и подходов, описанных в этой книге. Культурологический подход не стремится подменить собой централизованный плановый подход (см., например, Nunan, 1988; Willis, 1996; Carter & Nunan, 2001). Скорее он направлен на развитие преимуществ традиционного подхода и их использование в достижении полезных и реалистичных целей. Как уже говорилось, учащимся очень редко удастся достигнуть владения целевым языком на уровне родного. Однако многие могут приобрести межкультурную коммуникативную компетентность (см. Byram 1997b).

Автор исследования осознает все разнообразие методов преподавания английского языка во всем мире, поэтому он не ставит своей целью поиск подхода, пригодного во всех случаях жизни. В последние несколько десятилетий действительно существовало подозрение в распространении методики «одной на всех» при изучении второго языка. Тем, кто ставил компетентность в английском языке в качестве предварительного условия для получения доступа к более широкому образованию, были предъявлены обвинения в «языковом империализме» (cf. Pennycook, 1994; Phillipson, 1992). Критики указывали, что изучение «английского с помощью английского» поставит некоторые страны в экономическую и образовательную зависимость от англоязычных стран. Сторонники культурологического подхода не питают иллюзий, что с его помощью удастся преодолеть экономическое неравенство, характерное для международных отношений. Тем не менее, свойственная ему рефлектирующая позиция поможет учащимся критически относиться к возможностям разных языков. Международный аспект изучения второго языка заставляет учителей и студентов уделять больше внимания родному языку и культуре. Наиболее ценимое качество преподавателей второго языка – это способность свободно маневрировать между своей и целевой культурой.

Таким образом, данная работа не является сборником готовых рецептов для желающих воспользоваться межкультурным подходом. Взамен предлагается систематическое описание основных принципов межкультурного подхода, «интеллектуальная история» оказанных на него влияний и практические примеры его

применения в условиях современной коммуникативной практики. Вначале мы рассмотрим дисциплины, которые являются несущим каркасом культурологического подхода.

СОПУТСТВУЮЩИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Культуру изучают разные науки. Например, антропология исследует поведение человека в зависимости от принадлежности к определенной социальной группе; этнография пытается объяснить, как система речи и групповое поведение соотносятся с социальной структурой и верованиями общества; культурология ищет пути интерпретации способов, с помощью которых самовыражаются члены общества (являются ли ими стихи, песни, танцы, граффити или спортивные события). Каждая из этих дисциплин имеет свою интеллектуальную историю и методологию и каждая составляет целый университетский курс. С точки зрения межкультурного подхода все они являются сопутствующими дисциплинами, которые определяют его конкретику. Чтобы выяснить их вклад в ИАЯ, имеет смысл выяснить значение понятия «культура» в рамках каждой из дисциплин, а именно: в лингвистике, антропологии и культурологии. Эти эскизы будем считать реперными точками в дальнейшем развитии темы.

ЛИНГВИСТИКА

Преподавание английского языка обычно рассматривается как часть прикладной лингвистики: в изучении английского языка лингвистическое знание является не самоцелью, а средством, способствующим более эффективному преподаванию английского языка носителям других языков. Собственно лингвистика имеет совсем иные цели, отличающиеся от целей изучения английского языка. Неправильно думать, что лингвисты, занимающиеся грамматикой, дискурсивным анализом, фонетикой, фонологией имеют одинаковый набор задач и целей. Учитывая разброс их научных интересов, не будет удивительным и большое разнообразие методов сбора и анализа данных. Например, некоторые лингвисты считают наиболее достоверными интуитивные знания носителей языка, в то время как другие пользуются компьютерной обработкой большого объема устной и письменной речи. Для большинства академических дисциплин предметом дискуссии являются

приоритеты исследования и методология – в лингвистике одним из дискуссионных вопросов является статус культуры и её взаимоотношения с языком.

ЛИНГВИСТИКА В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ

В Северной Америке представители формальной лингвистики пытаются отделить язык от его социального и культурного контекста. Представители структурной лингвистики, следуя за Блумфильдом (1933), сначала разбивают предложение на наименьшие составляющие, имеющие грамматический смысл, затем исследуют связи между ними. Трансформационно-генеративная лингвистика, вслед за Хомским (1957), главным образом занималась формулировкой правил порождения предложения, утверждая, что набор этих правил моделирует грамматические знания человека. Грамматические теории Хомского и Блумфильда повлияли на теорию и практику преподавания английского языка. Структуралистская теория языка заодно с бихевиористской психологией способствовала развитию аудиолингвального метода в ИАЯ. Аудиолингвальный учебный план был организован в соответствии с возрастающей сложностью грамматических конструкций и учащиеся заучивали их в надежде, что это разовьет умение грамматически правильного построения высказывания. Этот метод был популярен в течение двух деkad, от 1950-х до 1970-х годов. Под влиянием критики со стороны Хомского бихевиористских теорий познания и структуралистских теорий языка, аудиолингвальный метод уступил место коммуникативному подходу, который с начала 1980-х годов и до нашего времени является главным методом в прикладной лингвистике. Лингвистическая теория стала гораздо более когнитивно ориентированной, а основное внимание было направлено на развитие языка, как среды общения.

Коммуникативный подход, испытывая влияние различных лингвистических теорий, никогда не имел таких четких границ, как аудиолингвальный метод. В частности, теория речевого акта, развитая Сирлем (Searle, 1969) на основе работ британского лингвиста Остина (Austin, 1962) повлияла на ранний вариант коммуникативного учебного плана, определяя язык как набор средств и функций (Wilkins, 1976). К слову сказать, на идеологию коммуникативного подхода сильно повлиял взгляд Хомского на язык как средство познания, позволяющее людям создавать национальные модели языка. Вместо заучивания грамматических и других

лингвистических правил, учеников поощряют вступать в предметное общение, имеющее целью решение конкретных задач на основе аутентичных письменных и устных текстов. Хотя можно было бы предположить, что работа с аутентичными текстами должна была способствовать изучению культуры, на самом деле коммуникативный метод основывается на передаче информации и заключается в преодолении так называемой «информационной пропасти» (см. Breen & Littlejohn, 2000; Nunan, 1989).

Изучение культуры не считалось необходимым для теории языка и его изучения. Например, Стивен Пинкер (Stephen Pinker, 1994: 18–19) в своем популярном эссе о лингвистике пишет: «Язык представляет собой культурное творение не больше, чем скульптура. Он не является выражением общей способности к использованию символов: трехлетний ребенок, по общему признанию, это гений грамматики, в то же время, он абсолютно беспомощен в различении предметов визуального искусства, религиозной иконографии, дорожных знаков и других семиотических знаков».

По мнению Пинкера, язык является не культурным конструктом, а результатом длительной биологической эволюции – инстинктом, не более примечательным, чем способность летучей мыши ориентироваться ночью или птицам находить путь домой (Pinker, 1994: 19). Пинкер, подобно Хомскому, интересуется организацией языка и его развитием как феномена. Обоих меньше интересует вопрос, почему данный конкретный человек в данной конкретной ситуации выразился определенным образом. А вопрос важен, поскольку, кроме передачи информации, мы используем язык еще и для создания и поддержания групповой идентичности, и для установления и утверждения общественных ценностей, верований, традиций. Поэтому конкретное высказывание всегда несет в себе отпечаток определенного слоя культуры, и это является важным полем для исследований. Как мы вскоре увидим, это стало полем исследования даже в Америке, когда интерес к антропологии перевесил интерес к языку.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

В Америке культурологические исследования всегда больше ассоциировались с антропологией, чем с лингвистикой. Это берет начало еще с работ антропо-

логов Франца Боаса (Franz Boas, 1911), Эдварда Сепира (Edward Sapir, 1958) и Бенжамина Ли Уорфа (Benjamin Lee Whorf, 1956). Эти ученые видели, что языки аборигенов Северной Америки быстро исчезают и занялись записью и анализом этих языков, не дожидаясь их полного исчезновения. В частности, работы Боаса привели к созданию концепции «процедуры грамматического поиска», которая позже была использована в работах Блумфильда по английскому языку. Тем не менее в Северной Америке всегда существовали напряженные отношения между антропологами и лингвистами. Отрицание культурного аспекта языка Боасом следует рассматривать в контексте дебатов по поводу гипотезы Сепира-Уорфа о том, насколько мысль определяется языком. В частности, в какой степени различные формы выражения концепций времени, протяженности и завершённости, доступные в разных языках, способствуют конкретности мышления? Эта гипотеза возникла из наблюдений Уорфа над индоамериканскими языками. Ученый заметил, что грамматические категории языка хопи приводят к совершенно другим способам концептуализации основных пространственно-временных понятий, чем это происходит в европейских языках. На основе результатов своих наблюдений Уорф сделал следующий вывод: «Мы исследуем природу по путям, проложенным нашим родным языком. Категории и типы, которые мы выводим из мира феноменов, в готовом виде там отсутствуют. Напротив, мир представляет собой калейдоскоп впечатлений, которые упорядочиваются нашим мышлением, т. е. в основном лингвистической природой нашего ума» (Whorf, 1956: 213).

Хотя наиболее радикальные взгляды Уорфа давно отвергнуты, модифицированные и смягченные их версии все еще оказывают влияние, и во введении к недавней серии «планирование культурологических занятий» для учителей английского языка Уорф всё ещё упоминается как авторитет в данной области. Некоторые американские теоретики не разделяют эти взгляды. Например, Пинкер утверждает, что язык – это фундаментальное выражение «менталитета» как такового: «Люди не думают по-английски или по-китайски или на языке апачи; они думают на языке мысли. Этот язык мысли, возможно, немного похож на все другие языки; вероятно, у него есть свои символы для выражения концепций и правила построения последовательности этих символов, которые выражают кто, что, кому сделал». Другими словами, смешно думать, что мысль определяется языком; язык мысли действует

вне пределов любого отдельного языка и это устанавливает пределы познания.

Такая позиция кажется не лишенной основания, раз возможен перевод между совершенно разными языками, даже если иногда требуются многословные замены и перифразирование. Модифицированную версию гипотезы Сепира–Уорфа можно было бы выразить следующим образом: язык создает не *когнитивные возможности*, а карту *культурных приоритетов*. Речевое сообщество превращает менталитеты в языки, которые выполняют свои культурные функции и могут быть вербальными или визуальными. Анализ языков предоставляет собой способ исследования структуры других культур, другого взгляда на мир. Такой взгляд, на самом деле, означает возврат к точке зрения Боаса, который в 1911 году выяснял с носителями языка квакиутл, какие изменения в построении фразы им приходится делать, чтобы выразить обобщение, поскольку каждое утверждение на их языке должно было быть грамматически связано с конкретным лицом, животным или вещью посредством притяжательных местоимений. Боас сделал вывод, что опуская притяжательные местоимения, аборигены могли бы пользоваться обобщениями и понимать друг друга адекватно, просто они не испытывают в этом необходимости, так как не пользуются абстракциями. Боас заключает: «Похоже, что нет прямой связи между культурой племени и языком, на котором племя разговаривает, за исключением формы, в которую отливается язык под влиянием текущего состояния культуры, но не наоборот» (Boas [1911], перепечатано в Valdes, 1986: 7).

Лингвистическая антропология традиционно вызывает интерес у американских лингвистов, исследующих культурный аспект, имеющий непосредственное отношение к межкультурному подходу. Например, изучающим второй язык нужно знать лингвистические способы установления и поддержания статуса в социальной группе целевой культуры. Лингвистическая антропология наводит мосты между такими дисциплинами, как формальная лингвистика и антропология. До недавних пор мы видели, что ИАЯ в большой степени было под влиянием лингвистики и психологии. Межкультурный подход добавил в этот перечень антропологическую методику, позаимствованную, в основном, у этнографии.

ЭТНОГРАФИЯ

Этнографией называется систематическое антропологическое исследование общества, проводимое «наблюдателем-участником», т. е. лицом, проживающим в данном обществе продолжительное время. Этнографы часто дают подробное описание языкового поведения в обществе. В последние годы этнография расширила свой диапазон исследований, включив различные техники изучения СМИ и культурных аспектов. Учителя, разработчики учебных материалов и студенты, изучающие второй язык, были вынуждены овладевать этнографическими знаниями и навыками (Holliday, 1994; Roberts et al., 2001), а развитие таких навыков является существенным элементом межкультурного подхода. Этнографические наблюдения часто иронически называют «бездельничанием и подглядыванием», на самом же деле, наблюдение, интерпретация и объяснение общественного поведения требует применения сложных методик и является изощренной научной дисциплиной, лежащей в основании межкультурного подхода к изучению второго языка.

СОЦИОЛИНГВИСТИКА

Несмотря на то, что североамериканские лингвисты в своем большинстве занимаются грамматическим моделированием в традициях Блумфильда и Хомского, существуют и другие социально ориентированные подходы к описанию языка. Из них социалингвистика является наиболее перспективной дисциплиной. Лавдей (1981) даёт чёткое описание того, как социалингвистика может помочь развитию культурной составляющей в коммуникативном методе изучения языка. Например, социалингвистика изучает структуру таких дискурсов как разговор, шутка, общение в режиме учитель–ученик. Социалингвистика ассоциируется наиболее сильно с лингвистическими маркерами и процедурами, которые идентифицируют говорящего или пишущего как члена определенной группы, объединенной по признаку возраста, пола, класса, религии, национальности, этнической принадлежности или другого общего знаменателя. К предметам исследования этого раздела лингвистики относится и использование языка билингвами. К примеру, социалингвисты изучают вопрос, когда и почему билингвы переходят с языка на язык и меняет ли идентичность индивида знание нескольких языков.

Не удивительно, что наиболее сильная критика взглядов Хомского исходила

от социолингвистов. Хаймс (1972: 277) критиковал ограниченность идеализированных взглядов Хомского на языковую компетентность как на знание правил конструирования грамматически правильных предложений. Хаймс дал чёткое определение компетентности: «Знание принципов конструирования предложений, правильных грамматически, и адекватных моменту, месту и ситуации. (Ребенок с нормальными способностями) быстро понимает о чем, с кем, когда, где и как говорить».

Термин «коммуникативная компетентность» получил распространение между профессионалами ИАЯ в 1970-х годах. Это на тот момент вовсе не означало полного признания значения культурной составляющей для изучения английского языка. Несмотря на это, социолингвистика оказала мощное воздействие на практику ИАЯ. Стерн (1992: 211) недвусмысленно говорит, что «иностранный язык нужно изучать социолингвистическим методом», т. е. ИАЯ должно сочетать лингвистическую специфику и «социальную жизнь, социальную структуру и социальную стратификацию». Стерн также призывал деятелей ИАЯ фокусироваться не только на целевом языке, но и на «людях – носителях языка, на образе их жизни, на мыслях, поступках, пристрастиях». В то время как социолингвистское влияние на ИАЯ ограничивалось изучением отдельных тем, например, формул вежливости в различных языках, существовали другие темы, практически не затрагиваемые, такие как социальная принадлежность личности и собеседника. Межкультурный подход изменил это соотношение.

БРИТАНСКАЯ И АВСТРАЛИЙСКАЯ ЛИНГВИСТИКА

Как мы видели, в Северной Америке получили развитие исследовательские методы, в одном из которых культура считалась маргинальной по отношению к языкознанию, в другой – играла центральную роль. Культуру можно рассматривать как не имеющую отношения к развитию языка, если таковое считать биологическим феноменом. Наоборот, язык должен быть включен в социокультурную иерархию и рассматриваться как часть более общей культурной системы. В Британии и Австралии лингвистические традиции непосредственно связывали языковое поведение с концепцией культуры для объяснения языкового поведения. Одной из самых заметных теорий такого рода является «системный функционализм», который

многое взял из работ британского лингвиста Майкла Холлидея. Его работы, в свою очередь, находились под влиянием лингвиста из Британии Дж. Р. Фирта (Firth) и антрополога из Европы Малиновски¹ (см. Butler, 1985). Данный подход использовался в образовательной практике Австралии, где его связывают с именами Эггинса (Eggins), Мартина (Martin), Маттиссена (Matthiessen) и др. По сравнению с североамериканской традицией эта европейская и австралийская школа больше уделяла внимания «исполнению», чем «умению» – предполагалось, что вид высказывания определяется не интуицией коммуникатора, а различными дискурсами, структурированными в социальных и культурных контекстах. Основные положения системно-функциональной лингвистики можно обобщить следующим образом.

Во-первых, язык рассматривается как система выбора. Это значит, что говорящий может выбирать из ограниченного набора выражений наиболее подходящее в данной ситуации, например, он или она для того, чтобы поблагодарить кого-то, может выбрать одно из таких выражений как *ta, gee, thanks, thank you, thank you very much, thank you so much, thanking you for your kind consideration* и т. д. Во-вторых, выбор будет зависеть от ситуационных факторов, обычно называемых «контекстом ситуации». В каждой ситуации число доступных для выбора выражений ограничено. Набор доступных вариантов составляет «систему». Системно-функциональный лингвист изучает доступный выбор и причины, по которым был сделан выбор того или иного устного или письменного выражения в данной конкретной ситуации. Характеристика «контекста ситуации» определяет один из видов исследования, известный под названиями «регистровый анализ» и «жанровый анализ».

РЕГИСТРОВЫЙ АНАЛИЗ

Регистровый анализ используется лингвистами для изучения непосредственного влияния ситуации на форму высказывания. Во внимание принимаются три основных параметра: поле, содержание и форма, вид дискурса. Эти параметры относятся соответственно к теме дискурса (поле), связи между участниками разговора (тенор) и к типу дискурса, например, письменного или устного (форма, вид). Все, вместе взятое, образует регистр, а изучение всех составляющих называется *регистровым анализом*, который начал развиваться с 60-х годов XX-го века

(Ghadessy, 1988, 1993; Halliday et al., 1964; Halliday & Hasan, 1989). Например, выражение благодарности в виде *thanks* подразумевает неформальное общение (тенор), разговорную речь (форма), в то время как *thanking you for your kind consideration* подразумевает формальное обращение (тенор) и письменный текст, вероятно, письмо (форма).

Влияние регистрового анализа на учебную литературу по языку в 1960–1970-е годы трудно переоценить. Это было время, когда процветали специализированные языковые курсы и регистровый анализ помогал создателям учебников отделять «язык науки» или «язык бизнеса» от якобы примитивной массы «английского языка общего употребления». Теперь можно было обучать студентов тонкостям, скажем, устной бизнес-презентации или письменного технического отчета. Ирония ситуации заключалась в том, что регистровый анализ и его влияние на спецкурсы английского языка создали впечатление, что язык можно описать и изучить без ссылок на культуру в более широком смысле слова. Например, если вокабуляр и грамматику типичного научного отчета можно расчленить, проанализировать и заучить, тогда применение языка превращается в чисто техническую задачу. Однако, как мы увидим в главе 4, это предположение весьма сомнительно. В то время, как регистровый анализ с успехом применялся в рамках коммуникативного подхода, особенно в ранний период его развития, в межкультурном подходе более обещающим был жанровый анализ.

ЖАНРОВЫЙ АНАЛИЗ

Для многих, работавших в 1980-е годы в области системно-функциональной лингвистики стало ясно, что кроме непосредственного контекста ситуации существует другой, более широкий контекст. Регистровый метод помогал производить вероятностный анализ переменных *поле*, *тенор*, *форма*, но не мог ответить на вопрос, *почему* высказывание приняло данную конкретную форму. Ответ на этот вопрос дает рассмотрение социального контекста ситуации. Когда принимается во внимание социальная цель текста/высказывания, мы переходим в область культуры и этот процесс называется *жанровый анализ*. В главе 4 жанровый анализ рассматривается более детально, чем мы это можем позволить себе здесь, однако, уже сейчас полезно отметить, что существуют разные способы анализа жанра. По систем-

но-функциональной традиции (Eggins & Slade, 1997; Hasan, 1984; Martin 1985; Ventola, 1983), текст разбивается на отрезки, имеющие собственную цель, а смысл каждого из них реализуется конкретными лингвистическими средствами. Похожая методика, происходящая непосредственно из преподавания английского языка для специальных целей, сочетает этнографию с текстуальным анализом (Bex, 1996; Bhatia, 1993; Candlin & Hyland, 1999; Hyland, 2000; Swales, 1990). Жанровые аналитики этой школы ищут специальную информацию в дискурсе членов коммуникативной группы, которая помогает понять, как коммуникаторы воспринимают текст. Несмотря на разницу в методологии обе школы жанрового анализа занимаются поиском причин конкретного лингвистического выбора и его культурного контекста.

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИСКУРСА

Еще одной ветвью системно-функционального анализа является «критический анализ дискурса» (КДА). Название метода частично происходит из его основного принципа – критического отношения к своей и чужой культуре (см. Melde, 1987; Pennycook, 2001). Другими словами, межкультурный подход должен не просто снабжать информацией о целевой культуре, но прививать учащемуся способность критически оценивать продукты целевой и своей культуры. КДА, который ассоциируется, в основном, с работами Норманна Ферклоха (Norman Fairclough, 1989, 1992, 1995), пытается достичь глубокого понимания функционирования языка, сочетая текстуальный и социологический анализ с политической критикой. Как полагает Fairclough (1995: 97), его «методика основана на трехмерной модели дискурса, который одновременно рассматривается, как: 1) устный или письменный текст; 2) дискурсивная практика (производство или интерпретация текста); 3) социокультурная практика».

«Трехмерная модель» анализа применяется во многих исследованиях. Так, например, разговор за обедом можно рассматривать как 1) текст, отвечающий определённым формальным правилам; 2) динамичный обмен репликами, каждая из которых может быть понята только в контексте предыдущей реплики; 3) средство поддержания индивидуального статуса в социокультурной иерархии семьи. Некоторые визуальные и культурные тексты также рассматриваются как формы, как дискурсивные практики и как социокультурные события, хотя иногда фокус смещает-

ся в сторону одного из «параметров». Модель обработки дискурса также основывается как на специальных (технологических) понятиях, так и на формальных составляющих текста.

Связи, которые Фэрклох устанавливает между применением языка, интерпретацией текста и социокультурным истолкованием имеет непосредственное и важное отношение к культурному анализу. В своих работах Фэрклох применяет такие ключевые концепты, как *жанр*, *порядок дискурса* и *гегемония*. «Жанр» он определяет в системно-функциональных терминах как текст, который выполняет социальную роль, например, интервью или редакционная статья. «Порядок дискурса» во многом совпадает с понятием «поле» в регистровом анализе и определяет применение языка в определенных социальных областях: образование, религия, бизнес и т. п. Как таковой «порядок дискурса» очень важен для преподавания английского языка для специальных целей (название курсов обучения профессионально-ориентированному английскому языку). В чем критический анализ дискурса отличается от традиционного регистрового или жанрового анализа, так это в признании того, что все члены дискурсивного сообщества обладают разными властными полномочиями. В других работах два варианта английского языка – «образовательный» и «научный», сравниваются в ряде ситуаций: от «преподавателя», который просвещает студентов с кафедры, до ученого-теоретика, пытающегося впечатлить своих коллег. Здесь способы убеждения целиком зависят от контекста ситуации.

Концепция «гегемонии» часто обсуждается в КДА. Свое начало она берет из работ итальянского теоретика Антонио Грамши (Antonio Gramsci), который вслед за Марксом утверждал, что в капиталистических странах задача правительства состоит в поддержании власти элиты над рабочим классом. Вклад Грамши в марксистскую теорию заключался в утверждении, что элита удерживает власть не насилием, а убеждением. Другими словами, в гегемонистском обществе элита доминирует над массами путем постоянного убеждения. Вполне очевидно, что даже самое стабильное общество переживает моменты неопределенности и социального противостояния, когда отдельные его части стремятся к перераспределению ресурсов и власти. За Грамши, язык – ключевой социальный элемент, с помощью которого происходит убеждение и достигается согласие. Язык – это оружие гегемонистских

культур, в которых неравенство распределения власти поддерживается убеждением и согласием.

При обсуждении гегемонизма всегда всплывает тема английского языка, который угрожает неанглоязычным культурам (Pennycook, 1994, 1998; Phillipson, 1992; Skuttnab-Kangas, 2000). Пропагандистов английского языка как глобального *lingua franca* справедливо обвиняют в том, что монополия английского языка в информационно-ориентированной экономике одних лишает права выбора, в то время как других наделяет властью. Этот вопрос довольно сложный, и здесь не место разбирать его подробно. Однако одной из движущих сил при написании этой книги была вера в то, что изучение второго языка в условиях подлинного межкультурного подхода сохранит родные язык и культуру учащихся, которые будут цениться наравне с целевым языком – английским.

ЛИТЕРАТУРА, СМИ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Использование литературы и СМИ (кино, телевидение, газеты) в коммуникативном обучении имеет давнюю традицию. Включение культуры в программу обучения второму языку произошло позднее. В общественном сознании изучение культуры часто отождествляется с изучением литературы. Более того, во многих университетах курс культурологии читается преподавателями кафедры литературы. Однако было бы ошибкой ассоциировать эти два академических предмета слишком тесно: в действительности, культурологию нередко упрекают в недостаточно внимательном отношении к литературе (см. Kenneth Parker, cited in Montgomery, 1998: 4). Что же такое культурология и какова ее связь с межкультурным подходом?

Изучение культуры часто ассоциируется с культурой Великобритании, но не потому, что изучается, в основном, британская культура, а потому, что проблематика и методология этой науки были первоначально развиты в Британии. На ранних стадиях развития культурология была тесно связана с теоретиками из Британии и Британского Содружества (Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall) и некоторыми его организациями (Centre for Contemporary Cultural Studies). Последующий обзор будет кратким, поскольку есть целый ряд вводных курсов по этому предмету (см., например Turner, 1990).

Культурология в Британии появилась как реакция на доминирующую университетскую традицию изучения английской литературы, существующую с XIX века. Эта традиция восходит к книге Мэттью Арнольда (Matthew Arnold) *Culture and Anarchy* (1869), а в XX столетии связывается с именами Т. С. Элиота (T. S. Eliot), Ф. Р. Ливиса (F. R. Leavis), Кью Д. Ливиса (Q. D. Leavis) и Л. С. Найтса (L. C. Knights). Эти ученые рассматривали литературу как хранилище культурных ценностей, позволявшую отделять цивилизованный мир от невежества масс. Изменение этих представлений произошло в результате социальных преобразований. Послевоенные годы ознаменовались массовым нашествием «мальчиков из грамматических школ» в социально более высокие бастионы британского академического мира. После того, как эти «мальчики» сами стали учителями, они начали переоценивать свои знания в области образования. В 1957 году была опубликована книга Ричарда Хогарта (Richard Hoggart) *«Использование грамотности»* (*The Uses of Literacy*). В ней автор ностальгически защищает культуру рабочего класса своей молодости и с отвращением рассматривает некоторые аспекты современной поп-культуры. Однако главное содержание книги заключается в стремлении к переоценке «культуры» на примере тенденциозности подбора книг для чтения в университетских курсах по литературе. Позже Раймонд Вильямс (Raymond Williams) в серии книг и статей, в частности, в книге *«Долгая революция»* (*The Long Revolution*), развивал тезис о том, что не бывает высокой и низкой культуры, а есть одна, «обычная» культура, которая отражает жизнь во всей ее полноте (1961: 63). Вильямс (Williams) также участвовал в ранних исследованиях СМИ, еще одной области культуры, расширяющей традиционный академический интерес за пределы литературных канонов (Communications, 1962; Television: Technology and Cultural Form, 1974). В 1964 году в Бирмингеме был основан Центр исследования современной культуры (the Birmingham Centre for Contemporary Culture). Он еще больше расширил рамки культурных интересов общественных наук, включив в перечень исследований молодежную моду (Hebdige, 1979), современные танцы девушек и молодых женщин (McRobbie, 1993), семейное телевидение (Morley, 1986). В конце концов, под эгидой Центра была разработана методология описания культурных феноменов, которая базировалась на теории гегемонизма Грамши (см. выше), на этнографическом принципе наблюдательного участия и теории семиологии.

Конечно, эти исследования культуры получили свою долю критики и в особенности те, которые проводились в Великобритании (Montgomery, 1998). При этом шла типичная гегемонистская борьба в области литературоведения по поводу главенствующей парадигмы: например, следует ли студентам подробно анализировать шекспировские тексты или можно ограничиться изучением шекспировских цитат из голливудских фильмов (Drakakis, 1997)? Напряженные отношения между культурологией и литературоведением были подробно прокомментированы Куллером (Culler, 1997). Суть конфликта, грубо говоря, заключалась в следующем – происходит ли замена литературы «великих» ее эквивалентом из мыльных опер?

Куллер подчеркивает, что изучение культуры в США практически не связана с политикой, что характерно для Британии, а является прежде всего междисциплинарным занятием, всё ещё не более чем академическим исследованием культурных практик и культурных репрезентаций. Принято считать, что изучение культуры в Великобритании носит весьма энергичный характер, но противостояние напористых культурологов и пассивных литературоведов можно считать сентиментальным преувеличением (Culler, 1997: 53–54). Однако, как будет видно из дальнейшего, дебаты между Хиршем (Hirsch, 1987) и Марреем (Murray, 1992) продемонстрировали, что США не настолько невосприимчивы к политическим вопросам, как это утверждает Куллер, которые в Британии привели к появлению современных исследований культуры в период между 1950-ми и 1980-ми годами. Может сложиться впечатление, что голое теоретизирование и борьба за академическую территорию имеют косвенное отношение к практике изучения английского языка как иностранного.

Критический разбор культурных студий и их связи с преподаванием иностранных языков, в частности, английского языка, провел Бирем (Byram, 1997a). Оценивая перспективы языкового образования и эффективность методики учебного процесса, Бирем отмечает явную нехватку в обучении культурного аспекта и делает следующее замечание: «Культурология (КЛ) не работает с конкретными обучающими методиками и не занимается подгонкой методик к определенной возрастной группе. КЛ не занимается обсуждением педагогических методов и способов изучения, подходящих к тем или иным условиям в школе или стране» (Byram, 1997a: 59).

Исследования Бирем (Byram) сфокусированы на тинэйджерах, изучающих европейские языки в государственных школах, в частности, на использовании школьных путешествий в страны целевого языка для развития межкультурной компетенции, поэтому его приоритеты лежат в области развития «децентрализованных навыков», которые более способствуют межкультурной коммуникации, чем интеллектуальные абстракции культурализма с его нацеленностью на критику идеологии и соперничающие подходы. Он отмечает, что у культурализма и ИАЯ разные дороги, хотя добавляет, что ИАЯ с пользой может применить наработки критического анализа культуры.

Несмотря на утверждения Бирема, есть убедительные свидетельства косвенного влияния культурных студий на ИАЯ. Возврат литературы в процесс обучения после периода относительного забвения подчеркнул новое качество: литература включается в учебные планы не для исчисления заслуг, талантов и рангов представителей «великой традиции» (например, Brumfit & Carter, 1986; Lazar, 1993; McRae, 1991). Вместо этого литература используется в целях изучения языка и, в меньшей степени, развития культурной компетенции обучающихся.

Расширение материала, в частности, за счёт СМИ, культурологической информации и т. п., отразилось на учебниках, типа *True to Life* и специализированных учебниках, таких как *The Media* (1996) Эддингтона и Монтгомери. В результате проектов, спонсируемых Британским Советом, в различных странах были созданы учебники, в которых была предпринята попытка дополнить «четыре умения» языкового обучения «пятым навыком» культурной интерпретации (см. румынский учебник *Crossing Cultures*, Chichirdan et al., 1998; см. межкультурную программу, разработанную для болгарских школ, Davcheva & Docheva, 1998). В этих материалах предметно-ориентированная методика, подобная используемой при ИАЯ, применяется для изучения вопросов культуры: например, как создаются и развиваются такие социальные категории, как пол, возраст и национальность; или, как реклама, пресса и телевидение представляют различные социальные группы в средствах массовой информации. Студенты теперь учат не «просто язык» – они учатся понимать других и заново оценивать себя. Без сомнения, тревога Бирема вполне обоснованна, однако процесс слияния ИАЯ и культурных студий уже имеет результаты в виде новых учебных материалов.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ «КУЛЬТУРА» В РАЗНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

Вышеизложенное показало, что на межкультурный подход воздействуют разные академические дисциплины и эти влияния чрезвычайно разнообразны: от североамериканской антропологии до австралийской теории жанра и проблем в британском литературоведении. Тем не менее, просматривается консенсус относительно целей и места межкультурного подхода в учебном плане и даже способов его осуществления. Объект изучения носит расплывчатое название «всего образа жизни» общества, но совершенно ясно, что данное определение скорее популистское, чем элитарное. Культурологический метод, по Стерну (1992), требует сменить фокус с языка на человека. Чтобы понять, как общество использует язык, нужно сначала понять общество: динамическую систему его верований, ценностей и целей, способов выражения и обращения с ними. В то время как прежние учебники по языку безоговорочно превозносили целевую культуру, современные, ориентированные на культуру учебные планы более осторожны и более критичны в этом отношении. Целевая и родная культура в подобных программах попадают под пристальный критический взгляд исследователя. Стерн (1992: 207) определяет следующие фундаментальные проблемы, встающие при создании культурно-ориентированного учебного плана: «По нашему мнению при разработке плана нужно считаться со следующими проблемами: 1) безграничность концепции «культура»; 2) определение цели обучения и нехватка информации; 3) трудность включения «культуры» в лингво-ориентированную программу; 4) трудность сочетания предметного обучения и программы, ориентированной, главным образом, на приобретение учащимися языковых навыков».

Согласно Стерну, первые две проблемы сдерживали развитие межкультурного подхода вплоть до начала 1990-х годов. Если культура действительно является «образом жизни» или «динамической системой верований», то действительно трудно понять, как использовать столь неопределенные и широкие понятия особенно в языковом классе, где общение и так скованно. Однако мы можем использовать методы наблюдения и описания, анализа и оценивания текстов и социальных практик, накопленных в разных дисциплинах, таких как литература, СМИ, культурология, чтобы учащийся смог понять особенности целевой культуры. Переопределение целей коммуникативного учебного плана и переориентация в сторону

межкультурного подхода должны развеять оставшиеся опасения Стерна.

Из предыдущего должно быть ясно, что понятие «культура» не сводится к национальности. Британская культура не сводится к простой сумме английской, североирландской, шотландской и валлийской культур, но состоит из общин, характеризующихся целым рядом факторов, таких как возраст, пол, класс, этническая принадлежность и, даже, предпочтения в проведении свободного времени. Мы можем говорить о валлийской культуре, но мы можем также говорить о молодежной культуре, культуре футбольных фанатов, любителей мыльных опер и т. д. В самых последних работах о культуре в связи с преподаванием английского языка понятие «культура» стало использоваться в антропологическом смысле слова и обозначает весь образ жизни народа. Чёткое определение этого концепта было дано в одном из ранних обсуждений коммуникативного метода:

Культура объединяет в себе выработанные жизненной практикой нормы и соглашения в обществе, традиции, символы и исторически наследуемые, но изменяемые со временем, способы организации общества (Loveday, 1981: 34).

Это определение культуры Лавдея включает в себя ряд важных аспектов, которые будут обсуждаться в последующих главах. Общество (или любая другая устойчивая группа индивидуумов) вырабатывает для себя свод верований и исходных предпосылок, который потом будет называть «здравым смыслом». Эти верования касаются поведения группы, способов утверждения собственной идентичности и почитания своих ценностей. Язык группы – ее «символы» – в свою очередь, служит для организации группового опыта, а также для поддержания идентичности и единства группы. Однако нельзя забывать, что нормы, верования, практики и языки любой группы являются динамическими категориями, которые постоянно обсуждаются и пересматриваются внутри группы, поэтому основные положения культуры неизбежно изменяются со временем, и язык отражает эти изменения. «Культуру» можно рассматривать как взаимосвязь основных ценностей и верований с их выражением в общении, искусстве, науке, производстве и других проявлениях группового поведения.

Изучающие иностранный язык не принадлежат к группе целевого языка. Их отношение к культуре целевой группы может быть любым – от одобрения до отрицания, но они должны понимать эту культуру, если они стремятся в полном объеме

понимать язык целевой группы. Именно признание за языком не только функции передачи информации, но и функции утверждения, обсуждения, изменения и поддержания групповой и индивидуальной идентичности, привело к развитию межкультурного подхода к изучению иностранного языка.

СУЩЕСТВУЕТ ЛИ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ, НЕЗАВИСЯЩАЯ ОТ КУЛЬТУРЫ?

Сосредоточим теперь наше внимание на причинах, вследствие которых вопросы культуры занимали маргинальное положение в методе коммуникативного обучения языку. Во многом маргинализация культуры в программах коммуникативного метода обучения вызывает удивление. Ключевая идея коммуникативной компетентности была взята из работ социолингвиста Делла Хаймса (Dell Hymes). В конце 1970-х идея «правил использования, без которых грамматические правила бесполезны» (Hymes, 1972: 278) дала мощный толчок школьной практике, которая выходила за пределы рассмотрения грамматической точности как основной цели преподавания и изучения. Заинтересованность в коммуникативной компетентности побуждала учителей и разработчиков учебной литературы «контекстуализировать» целевой язык, помещая его в ситуации «реальной жизни», чтобы достичь аутентичности. Однако еще в начале 1980-х существовали подозрения, что практики ИАЯ искажают суть коммуникативной компетентности. Лавдей (Loveday, 1981: 61) отмечает:

К сожалению, многие теоретики и преподаватели приравнивают концепцию коммуникативной компетентности к способности спонтанного самовыражения, вероятно, потому что буквально понимают термин как способность к общению. Такая интерпретация не только не соответствует действительности, но и свидетельствует о полном непонимании того, о чем идет речь.

Чтобы передать и декодировать содержание, недостаточно выстроить звуки и слова в определенном порядке. Необходимо понимать, что существуют различные способы построения высказывания, определённые правила, которые составляют общепринятые принципы сочетания звуков и слов с другими символами. Этот код нашего вербального поведения и является коммуникативной компетентностью, которая выполняет ряд социальных функций и определяется, в значительной степе-

ни, социокультурной системой.

Возможно, утверждение, что упомянутая выше интерпретация понятия коммуникативной компетентности не несет в себе ничего нового, является полемическим преувеличением, однако верно и то, что аспект транзакции, т. е. фокусирование внимания на том, как работает язык, заслоняет аспекты культуры. В год публикации книги Лавдея вышла книга Морроу и Джонсона (Morrow and Johnson) «Коммуникация в классе» (*Communication in the Classroom*), которая стала для учителей путеводителем в применении коммуникативного метода в школьной практике. Признавая возможность одновременного существования «структуральной компетентности» и «коммуникативной некомпетентности», авторы видят решение в сочетании формального языкового обучения с методом заполнения информационных пробелов как основному виду работы в классе. Такой подход был в свое время чрезвычайно влиятельным и основывался на предположении, что язык, в основном, имеет дело с передачей информации о том «как что делается». Со временем, различные ответвления коммуникативного метода изучения языка вышли за узкие пределы транзакционной функции.

В Европе функционально-предметный подход (сочетание формальной лингвистики и предметно-ориентированного обучения языку) получил широкую организационную поддержку со стороны Совета Европы, который со временем превратился в единую европейскую систему преподавания для стран-участниц Совета. Уилкинс (Wilkins, 1972, 1976) предложил учебный план, основанный на: 1) изучении и применении основных качественных и количественных понятий, таких как длительность, частота, протяженность, количество, качество; 2) основных коммуникативных функциях, которые говорящие осуществляют при помощи языка (предложение, приглашение, согласие, несогласие), а не на изучении грамматических структур в порядке возрастания их сложности. Язык в таком случае делал две вещи: он выражал смысл высказывания и использовался для выполнения задачи. Учебная литература по коммуникативному подходу к изучению иностранного языка испытала в этот период значительное влияние работ Уилкинса. В учебниках по ИАЯ учащимся предлагалось описать качество, измерить количество, описать циклический или линейный процесс – короче говоря, выразить абстрактные понятия вербально.

Задача заполнения «информационных пробелов», или «информационный прыжок», стали основой коммуникативной деятельности в классе. Упрощенно, один учащийся получал порцию информации, которой нет у другого и наоборот; затем в парах или группах учащиеся обменивались информацией. Такой вид речевой деятельности предполагал достижение «аутентичности» коммуникации. Заполнение информационного пробела до сих пор остается основным приемом в коммуникативном обучении. Любое упражнение или задание, которое провоцирует учащихся на общение, должно содержать некую информацию или мнение, требующее передачи другим собеседникам. Основная задача педагога при этом состоит в том, чтобы постоянно создавать ситуацию и мотивацию для информационного прыжка. Ко времени выхода в свет книги Нанана (Nunan) *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (1989) информационный прыжок был изучен во всех деталях: цель, конкретное воплощение, вводные данные, роли участников и учителя, градация по сложности задания. Однако на первом плане оставался транзакционный аспект общения: «Что и как делать?», как это видно из примера простого коммуникативного задания, который приводит Нанан из популярного учебника (Maley & Moulding, 1981: 3; Nunan 1989: 11):

Цель:	Обмен личной информацией
Данные:	Вопросник о привычках сна
Действие:	Чтение вопросника Постановка вопросов и получение ответов о привычках сна
Роль учителя:	Наблюдение и активизация процесса
Роль учащихся:	Собеседники
Условия:	Классная комната/парная работа

Эта коммуникативная задача создаёт условие для информационного прыжка, когда учащиеся обмениваются личной (принадлежащей только каждому) информацией, однако ни в учебнике, ни в анализе задачи не упоминается о том, *что может побудить* собеседников обмениваться подобной информацией. Создается впечатление, что обмен информацией происходит без какой-либо цели.

То, что язык главным образом используется для передачи информации, не вызывает сомнения; эта его функция особенно способствовала коммерческому ро-

сту преподавания английского языка во всём мире в 1970-е годы, в том числе в странах, которые относились с подозрением к культурным ценностям Британии и Америки. Транзакционная функция языка также является главной для издателей учебников, которые в рекламе подчеркивают чисто инструментальную ценность издаваемых ими учебников, не зависящую от культуры страны. Узость такого взгляда подчеркивает Лавдей (1981: 123):

Сейчас английский язык приближается к статусу lingua franca, поэтому многие, связанные с его преподаванием, поддерживают очищение английского языка от примесей всего национального. Чем бы не закончились дебаты, изучение английского языка как второго не следует бездумно сводить к крайнему утилитаризму и ограничивать коммуникативную компетентность простым приобретением разговорных навыков. Возможно, этого и достаточно для международного общения, но я сомневаюсь, потому что культурный фон носителя английского как второго языка всегда будет присутствовать в его коммуникативной деятельности, если она будет заключаться в чём-то большем, чем регистрация в отеле, ответ на деловое письмо или написание научной статьи, но даже и эти действия предполагают наличие специфических культурных знаний.

Лавдей говорит, что сосредотачиваясь только на транзакционной функции, коммуникативный курс преподавания иностранного языка игнорирует важную культурную информацию, которая позволяет предвидеть затруднения, возникающие даже при простой транзакции в условиях другой страны. Например, в 1988 году в Москве я с трудом смог купить полдюжины яиц, но не из-за плохого знания русского языка, а из-за местной традиции продавать яйца десятками, а не дюжинами. Loveday говорит, что коммуникативное обучение должно находить место и для такой информации.

Конечно, многие хорошие учителя сами вводили культурную информацию в свои уроки, несмотря на отсутствие таковой в учебниках, точно так же, как хорошие учителя во времена распространения аудиолингвального метода вводили коммуникативные задания ещё до того, как этот метод приобрёл системный характер. Стерн называет введение подобного вида информации «культурными отступлениями» (Stern, 1992: 224). Хороший учитель русского языка просто указал бы ученику, такому как я, что в России не применяются имперские системы измерения. Од-

нако и учителя, и ученики нуждаются в систематической поддержке в виде учебных материалов не только для развития коммуникативных навыков, но и для ориентации в культурных различиях. Возникает, правда, вопрос: как донести на уроке, длящемся 45 минут, все культурное разнообразие?

Одна из причин, почему не прислушивались к людям, защищавшим культурно ориентированное обучение иностранного языка, вероятно, в том, что адвокаты культуры ставили проблему, но не могли обеспечить её решение. Так, Лавдей различает то, что он называет «оформляющими и символизирующими образцами» (1981: 65–100), которые приблизительно соответствуют 1) тому, что позже стали называть устными и письменными жанрами и 2) к вербальным и невербальным средствам конструирования высказывания (речь, письмо, интонация, жесты, мимика, визуальные символы). Однако определив их как объекты теоретического исследования, автор не предложил способа интеграции этих концептов в практику коммуникативного метода преподавания иностранного языка. Ясно, что невозможно рассказать учащемуся все, что ему необходимо знать о целевой культуре, например, как покупать яйца, как здороваться и прощаться при живом контакте, по телефону, по e-mail и т. д. Вместо этого мы должны учащимся студентам чуткость к культурным различиям и искать пути «систематической децентрализации национальной культуры в школьном образовании» (Byram & Fleming, 1998: 7).

Несмотря на подчеркивание транзакционной природы языка и сложности определения понятия «культура», с конца 80-х годов XX столетия в Европе, Азии и Соединенных Штатах возобновился интерес к интеграции «культуры» в школьную практику. Этот интерес выражается в изобилии статей и монографий на данную тему, среди которых, например, *Culture Bound: Bringing the Cultural Gap in Language Teaching* (ed. Valdes, 1986), *Target Culture – Target Language?* (Seago & McBride, 2000). Эти работы были выполнены в рамках различных дисциплин и теоретических подходов, использовали разные определения «культуры» и имели свое мнение относительно их приложения к обучению языка. Отсутствие единого четкого определения и, соответственно, единой учебной цели, очевидно, тоже сделали свой вклад в маргинальный статус «культуры» в области преподавания иностранного языка. Основные принципы интегрирования культуры в коммуникативный учебный план можно сформулировать следующим образом.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «КУЛЬТУРЫ» ДЛЯ МОТИВАЦИИ ОБЩЕНИЯ

Некоторые публикации сосредоточены только на школьной практике. Tomalin и Stempleski (1993: 6–7) говорят о культуре с прописной буквы «К», включающей *продукты*: литературу, искусство, артефакты; *идеи*: верования, ценности и установления; *поведение*: привычки, традиции, одежда, пища, отдых и т. п. Авторы приводят ряд учебных планов, в которых исследуется связь между языком и продуктами, идеями и поведением, которые встречаются при изучении языка и служат мотивацией к применению языка. Во введении к антологии «культурных» учебных планов Фантини (Fantini, 1997: 5) переворачивает определение «культуры», данное антропологом Эдвардом Халлом, утверждая, что «коммуникация и есть культура». Фантини и его сотрудники подробно останавливаются на том, каким образом отдельные языки подразделяют мир индивидуума на разные категории, описываемые разными словами и разными грамматиками. Как утверждает теория Уорфа, изучение нового языка сопровождается новым разбиением мира на категории и переформулировкой связей между ними. В обоих этих примерах «культурных учебных планов» предполагается неразрывная связь между языком и культурой.

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА КАК АКУЛЬТУРАЦИЯ

Североамериканский подход к преподаванию языка основное внимание как главной учебной цели уделял «аккультурации», очевидно, потому что, в основном, английский язык изучали иммигранты. «Аккультурация» – это процесс, который заключается в изучении функционирования новой культуры и в поддержании собственной идентичности (Byram et al., 1994: 7). Разделяющая эти взгляды Вальдес (Valdes, 1986: vii) говорит: «Как только люди начинают понимать, что они являются продуктом собственной культуры, их отношение к представителям других культур становится не таким требовательным, люди с большим пониманием воспринимают незнакомые им обычаи и поведение». Еще один представитель этого направления Стерн предполагает, что конечной целью языкового образования является воспитание бикультурного учащегося, который приобретает, наряду с общей социокультурной компетентностью, специфические социокультурные навыки и особенности поведения (Stern, 1992: 218). Стерн и Вальдес представляют традиционное в США направление в преподавании культуры, имеющей целью облегчить адапта-

цию иммигрантов в новом социальном окружении.

В то время как в Северной Америке контекст приспособливают к нуждам иммигрантов, Европейский Союз учится идти в ногу с постепенным становлением единого политического организма, мультилингвального и мультикультурного. Европейский Совет давно занимается вопросами различия культур, чему доказательство – выпуск учебников, непосредственно предназначенных для изучения языков в мультикультурном контексте (e.g. deJong, 1996).

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА КАК «ПРИБОЩЕНИЕ К КУЛЬТУРЕ»: СПОРЫ О «КРИТИЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ»

Интеграция культуры в языковое обучение сильно повлияло на понимание основных целей языкового образования, заставив нас по-новому взглянуть на то, зачем мы вообще обучаем учащихся общаться на втором языке. На протяжении всей истории преподавания английского языка существовало подразумеваемое предположение, что целью обучения является владение языком почти как родным. При этом все отдавали себе отчет, что только немногие смогут достичь этой цели. Альтернативой к «акультурации», о чем шла речь в предыдущем разделе, является, если можно так выразиться, «вкультурирование» (enculturation) – ассимиляция обучаемого в чужой культуре. Ассимиляция означает приобщение студента к «общей культуре», состоящей из фактов и мифов, которые обладают энергией объединять народ в единую нацию. Защитники такого взгляда на культуру в США верят в то, что задачей культуры является сохранение фундаментальных ценностей цивилизации. Этот взгляд на культуру воспринят ими из работ Хирша (Hirsch, 1987 Cultural Literacy: What Every American Needs to Know; Hirsch et al. 1988 The Dictionary of Cultural Literacy), что также перекликается с взглядами Мэттью Арнольда в «Культуре и анархии» (Culture and Anarchy, 1869; reprinted 1960) и Ф. Р. Ливиса в книге «Массовая культура и культура меньшинств» (Mass Civilisation and Minority Culture, 1930). Арнольд и Ливис ассоциировали «Культуру» с элитарным меньшинством и считали, что ценности, созданные литературой, искусством, музыкой являются защитой от «анархии», которая последует за принятием коррумпированных, вульгарных ценностей невежественных масс. Работы Хирша (Hirsch'a) также подразумевают, что элитарная культура является хранилищем базовых ценностей,

но, в отличие от предыдущих авторов, его цели откровенно прагматичны: иммигрантам и членам этнических меньшинств советуют продемонстрировать готовность стать гражданами США изучением английского языка и усвоением европейской культуры, носителями которой являются элитарные группы американского общества. Хирш (Hirsch) изображает взаимоотношения между меньшинствами и коренным населением как между кандидатами в члены и постоянными членами закрытого клуба:

Получение членства не зависит от принадлежности к определенному классу или расе. Членство автоматически предоставляется каждому, кто усваивает базовую культурную информацию и лингвистические условности, необходимые для чтения, письма и устного общения (Hirsch et al., 1988: 22).

Как замечает Волтерз, эта позиция в лучшем случае страдает неискренностью, а в худшем случае является заблуждением. Абсолютно ясно, что на возможности, предоставляемые обществом своим членам, сильнейшее влияние оказывают такие факторы как класс, раса, этническая принадлежность, пол и цвет кожи. Более того, мнение, что элитная евроцентрическая культура является единственным универсальным хранилищем ценностей, выработанных цивилизацией, претерпело, начиная с 1950-х, большие изменения, в частности, в Британии (см. Hall & Whannel, 1964; Hoggart, 1957; Thompson, 1963; Williams, 1958, 1965).

Узость взгляда на культурную грамотность как на усвоение специфического набора элитных ценностей, иногда называемого «культурой с большой буквы» (Tomalin & Stempleski, 1993), по крайней мере спровоцировала пересмотр общих целей введения культуры в практику ИАЯ. Нужно ли учащемуся стремиться к тому, чтобы стать неотличимым от носителя целевого языка, как в лингвистическом, так и в культурном смысле? Это как раз то, что подразумевают многие программы ИАЯ. Многие студенты нацелены на достижение этого результата и, соответственно, ожидают предоставления им «Культуры» с большой буквы. Учителя должны учитывать такую возможность и использовать ее там, где это возможно. Но как быть, если учащиеся возражают против такого социального позиционирования, которое представляется им как предательство своей культурной идентичности или кажется им не соответствующим их личным целям изучения второго языка? Мюррей (1992) открыто выступает против узкого понимания культурной грамотности и

предлагает альтернативную формулировку, в которой отдаётся предпочтение культурным различиям как важному «ресурсу» ИАЯ, а не как исключению или социальной метке.

Было бы совершенно неправильным противопоставлять «культуру» и «Культуру» и решать на этом основании, какая из них заслуживает введения в практику ИАЯ. «Элитарная культура» – литература, музыка, искусство, философия – является исключительно богатым ресурсом, способным эффективно мотивировать ИАЯ для некоторых учащихся. Однако для других учеников элитарность «Культуры» целевого общества может не совпадать с их представлениями о культуре и, таким образом, отрицательно сказаться на мотивации обучения. В таких случаях «домашняя культура» учащихся может стать важным методическим ресурсом школьной практики. При этом учителя должны разобраться в культурных предпочтениях студентов: «домашняя культура» для них – это этническая, классовая или профессиональная культура? Это можно сделать в начале занятий путем опроса, включающего соответствующие пункты (см. Murray и др., 1992).

Анкеты-вопросники, касающиеся повседневного использования языка, могут послужить отправной точкой для учащихся и учителей при изучении их языковых предпочтений. Наблюдения Васкеза (Vasquez, 1992) за фактами и событиями, имеющими отношение к формированию культурной грамотности в мексиканской общине США, обнаружили широкий спектр применения английского и испанского языков в повседневной жизни: семейное двуязычное обсуждение персонажей мыльных опер, воспоминания стариков, сплетни о местных событиях, прослушивание последних новостей на обоих языках и т. п. Лукас (Lucas, 1992) замечает, что культурные предпочтения могут влиять на то, как обучаемый реагирует на типы инструкций на иностранном языке, например, те, кто ведут дневник на родном языке, лучше справляются с письменными заданиями, чем те, кто этого никогда не делал. Лукас также предостерегает учителей от стереотипного подхода к учащимся вроде: «Все японцы не любят письменные задания личного характера». Недостаток опыта в определенном жанре не означает отсутствие интереса к нему. Культурные потребности могут служить мотивацией в ИАЯ («я не пользуюсь английским языком в разговорах с моими дедушкой и бабушкой, но, чтобы общаться с соучениками на семинарах, мне нужно подтянуть свой английский»), кроме того, они способ-

ствуют пониманию многогранности языка и культуры, которые различны у каждого индивидуума.

Подведем итоги: в мультилингвальной и мультикультурной школьной практике предлагаемому некоторыми узкому определению «культурной грамотности», особенно в США, противостоит принцип культурного разнообразия (Murray, 1992). Этот принцип применяется, в основном, в англоязычной среде, т. е. там, где учащиеся являются иммигрантами, приехавшими на постоянное место жительства и влияющие в англофонную культуру, но он может быть распространен и на учеников, живущих в своих странах и изучающих английский язык как иностранный. Культурное разнообразие ценно, в основном, тем, что учащиеся уже владеют определенным языком и являются наследниками богатой культурной традиции. Этот факт может служить отправной точкой для последующего обучения.

СОЦИАЛЬНЫЙ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ В БРИТАНИИ

В своем предисловии к сборнику своих статей Гаррисон называет свой подход «процедурной культурой учебного процесса», «влиянием политических решений на содержание программ языкового обучения» и того, «насколько адекватно учебные материалы отражают (или искажают) культуру, которую они должны представлять» (Harrison, 1990: 1). Такой взгляд связан с критическим пониманием концепции культуры как сложных взаимоотношений учащегося с хитросплетением властных и социальных проявлений на всех уровнях от арены международных отношений до микрокосма классной комнаты. Различные учебники и книги для учителей развивают эту тему. Так, Басснетт (Bassnett, 1997) использует критический подход для определения британской идентичности. Диапазон тем простирается от изучения цитирования Шекспира в массовой культуре (Drakakis, 1997) до описания множества проявлений идентичности, скрывающейся за единственным термином, обозначающим нацию, в данном случае им является «Шотландия» (Crawford, 1997). Релевантность таких тем для изучения иностранного языка обсуждается также в работах Бирема и Дюранта (Byram, 1997a; Durant, 1997). В предисловии к своей книге Bassnett (1997: xiv), перефразируя высказывание Уильямса, утвержда-

ет, что: «Культура всегда фрагментарна, частично не изучена, частично не реализована» и призывает к исследованию культурных практик, которые не признают границ между отдельными дисциплинами. Такие исследования могли бы включать литературу, социологию, историю, антропологию и лингвистику и сами по себе могли бы составить одну из форм изучения иностранного языка.

Антологии Гаррисона и Басснетта представляют критическое направление в преподавании культуры: по мнению обоих учебные планы должны ставить своей целью не столько «аккультурацию», сколько развитие у учащегося осознание того, насколько политическое и общественное давление способно влиять на национальную идентичность. Данное направление в ИАЯ получило некоторую организационную поддержку, когда в 1992 году Британский Совет начал выпускать журнал *British Studies Now*, целью которого было в частности поощрение: мультидисциплинарного подхода к изучению современного состояния истории, литературы и общественных наук в Британии с целью выявления дистинктивных черт, характеризующих британскую культуру и общество» (Wadham-Smith, 1992; reprinted 1995: 12).

Кроме того, Британский Совет опубликовал материалы курсов (Edington & Montgomery, 1996; Montgomery and Reid-Thomas, 1994; Raw, 1994), а также финансово поддержал журналы *British Studies Now*, *Journal for the Study of British Cultures* (Germany), *Perspectives* (Czech Republic) и *LABSA Journal* (Latin American British Studies Association), посвященные связи ИАЯ с критическим изучением британской и других культур.

Финансируемый правительством Британский Совет призван осуществлять культурные, образовательные и технические связи между Британией и другими странами. Британский Совет формирует образовательную политику и мотивирует учителей, осуществляя поддержку образовательных инициатив и выпуск учебной литературы. У него есть собственный план действий, который находится под пристальным наблюдением со стороны правительства (Phillipson, 1992) и может совпадать или не совпадать с планами некоторых учителей, учащихся или зарубежных организаций, с которыми он сотрудничает. Фокусировка внимания на Британии и британском (даже критического внимания) как академических предметах в школах, колледжах и университетах во все мире может рассматриваться как неявная экс-

пансия британских торговых и коммерческих интересов. Британский бренд все еще держится на плаву, по крайней мере, среди зарубежных элит. Несомненно, в 1990-е годы было сделано многое, чтобы стимулировать и поддерживать интерес к культуре, как ресурсу ИАЯ путем выпуска специальной литературы и создания языковых курсов разной срочности, как в Британии, так и за рубежом.

ПЕРЕДВИЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ С ОКРАИН В ЦЕНТР

Дискуссия, которую мы освещаем, позволяет ознакомиться с различными способами использования культуры при ИАЯ. В повседневной школьной практике преподавания языка учителя давно пользуются эклектичной смесью приемов, разработанных в разных образовательных методиках, которые трудно систематически совместить в пределах одного учебного плана. Действительно, рассмотренные выше подходы акультурации, «перехода в культуру целевого языка» или социополитическое образование едва ли могут гармонично сосуществовать в рамках учебного плана, главной целью которого остается именно языковые знания и умения. Межкультурный подход ассимилировал некоторые особенности более ранних методов в едином коммуникативном учебном плане. Вот его некоторые отличительные особенности:

- культурные темы (т. е. исследование того, как создаются личные и групповые ценности и идентичность) представляют практический интерес и стимулируют обучение;
- акультурация (способность функционировать в чужой культуре, поддерживая при этом свою идентичность) имеет первостепенную важность;
- осознание необходимости повышения культурного уровня является важным аспектом образования;
- межкультурное языковое образование должно критически относиться к своим наработкам.

Коммуникативный подход отличается от ранних методик тем, что выдвигает межкультурные знания и умения на передний план и делает его составной частью учебной программы. Это означает привлечение этнографических, а также лингвистических стратегий к обучению языку и признание важности межкультурных знаний и навыков наравне с языковыми знаниями и навыками. Выражаясь более опре-

деленно, это означает переопределение учебных целей с «владения вторым языком, как родным» на «межкультурную коммуникативную компетентность», как основную цель преподавания иностранного языка. Не все педагоги-профессионалы и учебные заведения пожелают включить идеи и принципы межкультурного подхода во всей его полноте в программу обучения. Тем не менее, последующие главы, которые дают детальное описание межкультурного подхода, будут интересны всем, кому доставляет удовольствие размышлять над методами преподавания второго языка.

Библиографические ссылки

1. Austin, J. L. (1962) *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
2. Bex, T. (1996) *Variety in Written English: Texts in Society: Society in Texts*. London: Routledge.
3. Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre*. Harlow: Longman.
4. Breen, M. and Littlejohn, A. (eds) (2000) *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Brumfit, C. J. and Carter, R. A. (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
6. Butler, C. (1985) *Systemic Linguistics: Theory and Applications*. London: Batsford.
7. Byram, M. (1997b) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
8. Byram, M. (1997a) *Cultural studies and foreign language teaching*. In Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 53–64). London: Routledge.
9. Byram, M. and Fleming, M. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Carter, R. and Nunan, D. (eds) (2001) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Culler, J. (1997) *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
12. De Jong, W. (1996) *Open Frontiers: Teaching English in an Intercultural Context*. Oxford: Heinemann.
13. Drakakis, J. (1997) *Shakespeare in quotations*. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 152–172). London: Routledge.
14. Eggins, S. and Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
15. Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
16. Fantini, A. E. (ed.) (1997) *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: TESOL.
17. Ghadessy, M. (ed.) (1988) *Register Analysis: Theory and Practice*. London: Pinter.
18. Guilherme, M. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

19. Halliday, M. A. K., McIntosh, A. and Stevens, P. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
20. Hasan, R. (1984) *The Nursery Tale as Genre*. Nottingham Linguistics Circular No. 13.
21. Hebdige, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
22. Hirsch, E. D. Jr (1987) *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.
23. Hirsch, E.D. Jr, Kett, J.F. and Trefil, J. (1988) *The Dictionary of Cultural Literacy*. Boston: Houghton Mifflin.
24. Hoggart, R. (1957) *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
25. Hyland, K. (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. London: Longman.
26. Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
27. Lazar, G. (1993) *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Loveday, L. (1981) *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language*. Oxford: Pergamon.
29. Maley, A. and Moulding, S. (1981) *Learning to Listen*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Martin, J. R. (1985) *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Victoria: Deakin University Press.
31. McRae, J. (1991) *Literature With a Small ‘l’*. London: Macmillan.
32. McRobbie, A. (1981) Settling accounts with subcultures: A feminist critique. In T. Bennett, G. Martin, C. Mercer and J. Woollacott (eds) *Culture, Ideology and Social Process: A Reader* (pp. 112–24). London: Open University Press.
33. Melde, W. (1987) *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation in Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
34. Montgomery, M. (1998) What is British cultural studies anyway and why are people saying such terrible things about it? *British Studies Now* 10, 3–6.
35. Morley, D. (1986) *Family Television*. London: Routledge.
36. Murray, D. E. (ed.) (1992) *Diversity as Resource: Redefining Cultural Literacy*. Alexandria, VA: TESOL.
37. Murray, D. E., Nichols, P. C. and Heisch, A. (1992) Identifying the languages and cultures of our students. In D.E. Murray (ed) *Diversity as Resource* (pp. 63–84). Alexandria, VA: TESOL.
38. Nunan, D. (1988) *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
39. Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
40. Pennycook, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
41. Pennycook, A. (2001) *Critical Applied Linguistics*. London: Erlbaum.
42. Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
43. Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*. Harmondsworth: Penguin.
44. Pulverness, A. (1996) *Worlds within words: Literature and British Cultural Studies*. In David A. Hill (ed.) *Papers on Teaching Literature from The British Council’s Conferences in Bologna 1994 and Milan 1995*. The British Council, Italy.

45. Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
46. Seago, K. and McBride, N. (eds) (2000) *Target Language – Target Culture?* London: AFLS/CILT.
47. Searle, J. R. (1969) *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
48. Skuttnab-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education*. London: Erlbaum.
49. Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*, edited by P. Allen and B. Harley. Oxford: Oxford University Press.
50. Swales, J. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. Thompson, E. V. (1963) *The Making of the English Working Class*. London: Gollancz.
52. Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
53. Turner, G. (1990) *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge.
54. Valdes, J. M. (ed.) (1986) *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
55. Vasquez, O. A. (1992) A Mexican perspective: Reading the world in a multicultural perspective. In E.D. Murray (ed.) *Diversity as Resource* (pp. 113–134). Alexandria, VA: TESOL.
56. Ventola, E. (1983) Contrasting schematic structures in service encounters. *Applied Linguistics* 4 (3), 242–258.
57. Walters, K. (1992) Whose culture? Whose literacy? In D.E. Murray (ed) *Diversity as Resource* (pp. 3–29). Alexandria, VA: TESOL.
58. Whorf, B. L. (1956) *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass: MIT Press.
59. Wilkins, D. A. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
60. Williams, R. (1958) Culture is ordinary. Reprinted in A. Gray and J. McGuigan (eds) *Studying Culture* (pp. 5–14). London: Edward Arnold.
61. Willis, J. (1996) *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

ЗАСТОСУВАННЯ ЕТНОГРАФІЇ

Моніка Хеллер

1. ЩО ДАЄ ЕТНОГРАФІЯ ДЛЯ БІЛІНГВІЗМУ?

Дослідницькі методи не є взаємозамінними. Для вивчення певних питань, сформульованих у контексті теоретичних або епістеміологічних ідей, підходять певні методи дослідження (Mason, 1996/2002). У поданій праці буде описано основні аспекти білінгвізму, пов'язані з етнографічним вивченням цього предмету. Наявні погляди, які є, швидше, *інтерпретивістськими*, а не *позитивістськими*, де білінгвізм розглядають як соціальний конструкт, який треба описувати та інтерпретувати як елемент соціальних і культурних практики груп мовців, а не як певний об'єкт, наявний у природі й який має вивчати об'єктивний спостерігач. Спочатку розглянемо питання, що ставляться в етнографічному дослідженні й різняться від практик, що проливають світло на ідеологію та суспільство, а також на соціальні відмінності й соціальну нерівність.

У параграфі 4, основному параграфі нашої праці, ми окреслимо, які практичні переваги можуть надати етнографічні дослідження білінгвізму. Тут розглядатиметься також процес відбору практичного матеріалу й методи проведення етнографічного дослідження (спостереження, інтерв'ю, дискурсивний аналіз текстів або документів тощо). Ми також розглянемо принцип прийняття рішень у процесі дослідження: онтологічні та епістеміологічні, описані в параграфі 2. Ці принципи впливають на наше розуміння себе як дослідників; розуміння наших стосунків з людьми, з якими ми працюємо (етичні принципи), на наше розуміння явищ, які ми вивчаємо (теоретичні, епістеміологічні, політичні і практичні принципи); що саме ми вважаємо даними; що саме є обґрунтованим аргументом; у який спосіб ми можемо робити узагальнення; як ми репрезентуємо дані та аналіз. У параграфі 5 наведемо приклад з нашого білінгвального дослідження, що проводилося у школі франкомовної меншини в Канаді. Важливо зазначити, що в нашій праці ми вважаємо дослідників активними учасниками формування білінгвальної теорії, отже, дослідження вважаємо вагомою соціальною дією, що може мати соціальні, економічні та політичні наслідки. Білінгвізм не є нейтральним поняттям, а вивчення білінгвізму не є нейтральною дією.

На початку дослідження потрібно поставити питання, що саме ми можемо дізнатися про білінгвізм з етнографічного погляду. Основним аспектом постає те, що етнографічні дослідження демонструють нам щось таке, про що не можна дізнатися іншими методами. Вони переконують нас у тому, як мовна практика пов'язана із реальними умовами людського життя; дають змогу дізнатися, як і чому мова має таке значення для людей, спостерігати за процесами, які розгортаються із часом. Вони дозволяють нам побачити складність і зв'язок, зрозуміти історію і географію мови. Вони дозволяють розповісти історію не якоїсь конкретної людини, а нашу власну історію про свій досвід, історію, яка відображає соціальні процеси й дає змогу зрозуміти: чому люди думають саме так і саме так чинять.

Висновки до параграфа

- В етнографічних дослідженнях науковці зазвичай займають *інтерпретивістську* позицію: їхня мета полягає у визначенні того, як люди використовують мову, що вони знають про мову як аспект соціально сформованої реальності.
- Етнографічні дослідження вважають корисним інструментом для отримання детальних описів та пояснень, які можуть містити складнощі, невідповідності та наслідки.
- Етнографічні дослідження допомагають встановити, як розгортаються певні процеси в часі й просторі.

2. ЯКА РЕАЛЬНІСТЬ? ЧИЯ РЕАЛЬНІСТЬ?

Те, що буде описано тут, можна вважати постструктуралістським реалізмом: думка, яка розглядає реальність як таку, що постає соціально сконструйованою, але сформованою на підставі символічних і матеріальних структуралістських аспектів, емпірично помітних. Те, що ми робимо, і те, у що ми віримо, перебуває під впливом конкретних, практичних умов нашого життя (як ми харчуємося і як ми отримуємо житло тощо). У цьому контексті наявне місце для маневрів, щоб можна було робити щось по-новому. Дослідження також є частиною цієї динамічної діяльності. У серці дослідницької діяльності лежить процес побудови соціальної реальності. Ми вважаємо, що наше завдання полягає не у виявленні та описі об'єктивної істини; основне завдання – надати докази певного явища, систематично описавши, що

саме ми бачимо, та зробити припущення про варіації та наслідки цього явища за певних умов.

Це означає, що дослідник несе відповідальність за формулювання ідеї, яка не повинна бути суб'єктивною і засновуватися лише на його досвіді. Вона має базуватися на систематичному опитуванні, проведеному згідно з певними критеріями, що мають бути описані й обґрунтовані; не можна провести десь певний час і стверджувати, що все, що там відбувається, є типовим або вагомим. Завдання дослідника полягає у тому, щоб чітко описати, які саме питання і у який спосіб він їх ставить. Ці питання мають бути предметом не лише його власної зацікавленості, а й мати вагу в ширшому сенсі.

З цього погляду, етнографія – це не те, що іноді називають «дати слово учасникам». Це те, за що дослідник несе повну відповідальність. Крім того, через те, що етнографія є соціальною дією, вона має місце не у вакуумі, через це кожний учасник відіграє важливу роль у тому, які саме результати буде отримано. Етнографічні дослідження супроводжуються довгими процесами спілкування зі значною кількістю співрозмовників. Це означає, що кожний несе відповідальність за те, що саме він говорить, і в який спосіб його слова можуть вплинути на інших. Це не означає, що дослідник має погоджуватися з усіма в тому, що саме відбувається і чому, це означає, що варто дослухатися до кожної думки.

Іноді стверджують, що етнографія пов'язана з холізмом, що вона може забезпечити повну картину. Ми дотримуватимемося іншого погляду, бо немає такого поняття, як неподільне ціле, наявні процеси, взаємопов'язані в часі та просторі (Giddens, 1984). Зрозуміло, що наявні соціально зумовлені обмеження, які потрібно у такий спосіб розуміти. Деякі сприймають ці обмеження як такі, що дозволяють людям розділитися на різні групи, наприклад, кого вважати *чоловіком*, кого вважати *жінкою*, кого вважати *старим*, а кого – *молодим*, або *християнин* / *єврей* / *мусульманин* / *буддист* тощо. Це ті аспекти, які змінити не можна, і в будь-якому випадку отриманий матеріал буде гомогенним (Barth, 1969).

Складнощі етнографічних досліджень білінгвізму полягають у тому, що білінгвізм містить багато обмежень, пов'язаних з тим, що саме вважати відмінностями між двома мовами, кого вважати мовцем певної мови, у який спосіб категоризація мов і мовних практик пов'язано із категоризацією груп людей.

Ми дотримуватимемося постструктуралістського погляду, тому що застосуємо конструктивістський, суб'єктивістський та соціальний підходи. Більше того, тут можна спостерігати також реалістський підхід, тому що ми розглядаємо те, що є можливим, потрібним і реальним. Елементи матеріалістського підходу полягають в тому, що реальність ми розуміємо як соціально сконструйовану на підставі спільного досвіду, який містить символічні й матеріальні ресурси та умови для їхнього створення, поширення, отримання доступу до них і наділення їх певною цінністю. Нарешті, наш підхід є критичним, тому що в центрі стоїть питання щодо взаємозв'язку між соціальними відмінностями і соціальною нерівністю, а точніше, як саме категоризація пов'язана з владою (Heller, 2002). Цей аспект пояснює, чому білінгвізм можна розглядати із критичного етнографічного погляду.

Висновки до параграфа

- Етнографія – це наші погляди, які є внеском до теорії білінгвізму.
- У цих дослідженнях потрібно звернути увагу на причини постановки певних дослідницьких питань, і яку інформацію вони можуть надати певним дослідникам за певних обставин.
- Етнографію пов'язано із такими процесами, як формування і зрушення категорій мови й мовних практик.

3. БІЛІНГВІЗМ, ІДЕОЛОГІЯ, ВІДМІННІСТЬ І ВЛАДА

У поданому дослідженні не ставимо за мету перерахувати всі питання білінгвізму, які можна розглянути за допомогою етнографії, подамо лише кілька основних шляхів, що викликають інтерес.

Перший напрям – це критичний, історичний розгляд самого поняття «білінгвізм». Якщо ми вважатимемо, що такі поняття є соціально та історично зумовленими, то зможемо зрозуміти, звідки вони походять, а також чому і для кого важливі. Цей ідеалізований погляд на білінгвізм дає змогу вважати його співіснуванням двох лінгвістичних систем.

Тут постає ще одна група питань, більш специфічних, про те, у який спосіб теорію та практику білінгвізму зумовлено соціальним устроєм і законодавством. Безумовно, білінгвізм пов'язано із конструюванням дискурсу держави і нації, отже,

із громадським законодавством (та спорідненими процесами, зокрема колоніалізмом, неокolonіалізмом, міграцією), етнонаціональною ідентичністю, освітою та іншими важливими органами й агенціями (мовна освіта, ЗМІ, комунікативні технології тощо), із роллю держави в організації економічної діяльності, із тим, що означає бути компетентною людиною на індивідуальному рівні. Його також пов'язано з іншими центральними формами соціальної організації, зокрема релігією. Інші форми соціальної категоризації (раса, стать, клас, наприклад) також мають зв'язок з білінгвізмом. У сучасних умовах явище білінгвізму спостережено в недержавних організаціях, органах наднаціонального рівня, як-от: в Європейському Союзі, ООН, ЮНЕСКО, а також у галузях прав людини, екології та біорозмаїття.

У нашому дослідженні торкатимемося теми зв'язку лінгвістичної форми із лінгвістичною практикою в багатьох місцях і різними шляхами, яка може рухатися різними напрямками: від агенції до структури, від взаємодії до закладу, від практики до ідеології і дискурсу. Етнографія уможливорює саме аналіз взаємодії в робочому та дискурсивному просторах, тобто просторах, де білінгвальний дискурс дає змогу сконструювати ідею про білінгвізм, з урахуванням соціальних учасників і соціальних ресурсів. Це дозволяє поєднати повсякденну комунікативну практику із процесами категоризації та залучення, а також тими процесами, які спричиняють соціальну нерівність.

Хід та глибина такого дослідження зумовлюють вибір, який має зробити дослідник. У цій праці керуємося принципами і підходами, описаними вище, пояснюємо, де, з ким, як довго і в який спосіб проводимо дослідження, яке називаємо критичним етнографічним дослідженням білінгвізму.

Висновки до параграфа

Етнографія дозволяє вивчати широкий спектр питань, включаючи питання про мовну ідеологію, зв'язок між практикою і поглядами на мову, роль мови у формуванні аспектів відмінності та нерівності на різних рівнях: від індивідуального до державного.

4. ЯК МОЖЕ ВИГЛЯДАТИ ЕТНОГРАФІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ БІЛІНГВІЗМУ?

Етнографію, як і всі інші типи інтерпретативістського дослідження, не супроводжує інструкція користувача (Mason 1996/2002). У всіх своїх діях дослідник дотримується онтологічного або епістеміологічного підходу й питань, які він ставить. Найважливішим аспектом постає ідентифікація питань дослідження. Чи є предметом зацікавленості комунікативні ресурси, які залучає мовець у процесі спілкування? Чи хоче дослідник виявити, які мовні практики пов'язано зі здатністю мовців брати участь у різних білінгвальних заходах? Чи хоче дослідник дізнатися, які саме погляди людей про білінгвізм можуть свідчити про мовні ідеології? Усі ці питання про практики, політику та ідеологію дуже важливі для етнографічного дослідження.

Етнографія потребує ідентифікації явищ, які постають предметом її вивчення, а також того, де вони відбуваються і як вони пов'язані. На першому етапі етнографічного дослідження потрібно встановити, що саме розглядати: для цього немає єдиного правила; тут потрібна серйозна попередня підготовка.

На початку етнографічного дослідження потрібна також робота з учасниками: необхідно пояснити їм, що передбачається під час дослідження, щоб всі дії дослідника вважалися вагомими та зрозумілими. Треба встановити з ним довірливі стосунки. Дослідник має чітко розуміти, що він шукає і навіщо це потрібно. Цей підготовчий етап дає змогу зрозуміти обмеження і можливості, зумовлені нашим соціальним становищем, яке вже показує, які категорії вагомі для людей і чому.

Ці аспекти є важливою відправною точкою; вони також постають частиною тривалих розмов про стосунки й розуміння, які розгортаються в етнографії і виходять за її межі. Важливо бути готовим до помилок і до виправлення їх, а також до того, що потрібно буде робити важкий вибір і усвідомлювати наслідки. Отже, якщо людина хоче приєднатися до процесу спілкування, потрібно дізнатися, що з нею відбувається, хто може брати в цьому участь, а також не забувати про правила ввічливості.

Водночас етнографія передусім зосереджує увагу на тому, що саме відбувається, хоч багато хто вважає, що її основним завданням є опис. Першою етнографічною дією має бути розуміння того, що саме відбувається. Утім, важливо не зупи-

нятися на цьому. Іншим важливим етапом збирання даних постає пояснення, чому все відбувається саме так і саме за таких обставин. Таке пояснення дає змогу зробити припущення про те, що може статися далі, або що може статися за схожих обставин, а також зрозуміти, що саме і як ми можемо зробити, щоб дещо змінити. Пояснювальні дані можуть бути двох видів: перший стосується контексту, у якому відбуваються певні події, зв'язку білінгвальної практики із певними умовами, певними ресурсами, певними інтересами; другий пов'язує практику із розумінням людей про те, чому вони роблять саме те, що вони роблять. Будь-який етнографічний проект має залучати такі методи збору даних, які уможливляють адекватний опис явища, умови, за яких вони відбуваються, де і коли. Ці методи також мають допомогти встановити наслідки цих явищ: що вони змінюють і для кого.

Ці етнографічні дані можуть і повинні бути численними: чим більше шляхів вивчення і розуміння, тим точніші результати можна отримати. Утім, іноді потрібно робити вибір і за певних обставин деякі методи можуть бути кориснішими за інші. Ми, наприклад, брали участь у дослідницькому проекті, який вивчав мовні практики та ідеології франкомовних канадських жінок, одружених з англomовними чоловіками (Heller & Lévy, 1994). Бюджет проекту був маленьким, і було складно знайти комфортні способи проводити час, спостерігаючи за деякими особистими моментами пар; як наслідок ми обрали метод інтерв'ю, а питання охоплювали етнографічні аспекти, які б ми хотіли розглянути більш докладно. Як наслідок, ми мали розглядати дані як константи, не маючи змоги перевірити їх. Фокус дослідження дещо змістився: жінки розповідали, як вони бачать своє білінгвальне життя, а не як вони його проживають.

Деякі методи дослідження спрямовано більше на інтерпретацію отриманих даних, ніж інші. Опитування, наприклад, може допомогти в отриманні даних про значну частину населення, але зазвичай важко бути присутніми, коли учасники їх виконують, тому ми знаємо дуже мало про те, як саме наші учасники сприймають опитувальник і питання в ньому. Крім того, опитувальники можуть містити такі питання, які не мають контексту.

У більшості етнографічних досліджень білінгвізму поєднують спостереження (яке зазвичай супроводжується аудіо- або відеозаписом) та інтерв'ю, тому що багато зусиль присвячено розмовній мові. У деяких дослідженнях також приділя-

ють увагу іншим формам вираження, чи-то письмові прояви білінгвальної практики, чи-то певні тексти (письмові або ні), релевантні до процесу контекстуалізації усного та письмового білінгвізму.

Як зазначалося, інтерв'ю можуть надати інформацію про діяльність (Briggs, 1986; Sicourel, 1988). Інтерв'ю – це те, що одна людина говорить іншій у певній формі за певних умов. У дослідженні змішаних шлюбів, яке згадувалося, було зрозуміло (за певними показниками), що учасники ставилися до нас і наших колег як до мовців, які розмовляють стандартним варіантом французької мови, вони вважали, що ми стежимо за якістю французької мови та зацікавлені в збереженні французької мови як мови меншин у Канаді. Ми мали враховувати ці факти, аналізуючи інформацію про вибір мови навчання для їхніх дітей, або про те, як вони можуть впоратися із білінгвізмом на родинних зустрічах.

Потрібно чітко розуміти, на що саме націлене інтерв'ю, для того, щоб правильно аналізувати та інтерпретувати дані, отримані від учасників. Це може означати, що, можливо, краще проводити їх тоді, коли встановлено контакт з учасниками і коли дослідник чітко розуміє значимість певних аспектів для учасників. Це особливо важливо в білінгвальному дослідженні, тому що дуже часто люди віддають перевагу монологічній діяльності або якимось конкретним формам білінгвальної діяльності; деякі люди не хочуть виставляти свій білінгвізм назовні.

Іноді трапляється ситуація, коли люди перебільшують роль білінгвізму у своєму житті. Потрібно наголосити, що білінгвізм – це особлива тема, зумовлена різними ідеологіями та цінностями, і цей факт так чи інакше проявлятиметься в комунікативній ситуації, відкрито або приховано. Однак інтерв'ю – це дуже корисний спосіб дізнатися про думки людей у двох аспектах. Вони важливі для того, щоб дізнатися про життєві позиції та соціальний статус учасників, тих даних, які можуть допомогти зрозуміти, чому вони чинять щось саме так, як вони це роблять (наприклад, змінюють мовний код), або намагаються прийняти або відмовитися від певних речей (наприклад, білінгвальна освіта). Вони також є важливим джерелом інформації про вірування, цінності та ідеологію людей.

Усю цю інформацію можна дізнатися через спостереження, одну з основних методик етнографічного дослідження. Як зазначалося, багато людей проводять чимало часу, турбуючись про неважливі речі. Проводячи таке дослідження, потрібно

враховувати абсолютно всю інформацію, тому що будь-яка деталь може свідчити про ідеологію, інтереси, цінності, а всі ці дані важливі в білінгвальному дослідженні.

Спостереження спрямовано на виявлення того, де саме відбуваються явища, релевантні для дослідження, і за яких умов. Воно допомагає зібрати чимало «шматочків» інформації, які в подальшому аналізують у деталях і допомагають утворити повну картину. Дещо можна занотувати, дещо можна запам'ятати, дещо потребує запису й транскрибування, але треба пам'ятати, що запис на електронні ресурси може своєрідно бути сприйнятий різними учасниками, тому його краще починати лише тоді, коли учасники точно знають, що робить дослідник. Багато учасників, зокрема шкільного віку, люблять дізнаватися в деталях про процес дослідження і кожен дію, щоб почуватися комфортно.

Ведуться дебати про те, чи варто учасникам записувати себе самим або ж це має робити дослідник, а також про тип запису – аудіо чи відео. На нашу думку, відповідь однозначна: це залежить від цілей дослідження і зручності. Гаджети можуть стати дослідникові в нагоді, тому що листування з учасниками може також надати багато цікавої інформації (Heller, 2006). Записувальні пристрої можуть застосовуватися тоді, коли дослідник не може бути присутнім. Це допоможе виявити нову контекстуальну інформацію, яка може значно допомогти в розумінні процесу мовної діяльності. Відеозаписи можуть надати інформацію про невербальну інформацію, яка може бути корисною під час дослідження білінгвізму.

У будь-якому випадку не варто покладатися виключно на записи. Журнал спостережень може допомогти контекстуалізувати їх, надаючи інформацію, потрібну для розуміння процесу взаємодії, а також сформулювати основу для порівняльного аналізу, який може допомогти простежити зв'язок з інституційними й соціальними процесами та структурами (Heller, 2001). Вони можуть також допомогти поєднати записи з іншими типами матеріалу, який може бути частиною записаного процесу взаємодії (наприклад, тексти, що застосовуються в класі, плакати на стіні, флаєри, що лежать в офісі, документ, який обговорювався на зібранні). І, звісно, друкований матеріал, що є джерелом інформації про білінгвізм, потребує особливого аналізу; можна багато дізнатися, наприклад, про ідеологію білінгвізму Канадського федерального уряду, розглянувши відповідні документи.

Через те, що етнографічний аналіз покладається на виявлення шляхів функціонування білінгвізму в часі та просторі, дуже важливо, що, де і коли відбувається і хто бере в цьому участь. Краще за все об'єднати дані, отримані за допомогою різних методів, для того, щоб не лише із різних підходів розглянути, що саме відбувається, а й для того, щоб зрозуміти, як постають ці явища, як вони розгортаються із часом, у який спосіб їх пов'язано із місцем, і, найважливіше, який вплив і на кого вони мають. Можна порівняти, що люди роблять, з тим, що вони говорять, і пояснити це з погляду ресурсів, які люди залучають до цього процесу, а також, який вплив це спричиняє.

Ще один аспект етнографії, який потребує пояснення, репрезентація: у який спосіб ми спілкуємося і розповідаємо. Тут потрібно звернутися до питань ідеології мови та дискурсу, а також до питань голосу. Так само, як і у випадку із транскрибуванням, те, як ми репрезентуємо інформацію, свідчить про те, як ми думаємо: чи вважаємо ми їх елементами окремих лінгвістичних систем? Чи важлива для нас форма спілкування? Як ми репрезентуємо письмовий і невербальний матеріал? Як ми репрезентуємо елементи контексту (наприклад, просторову та часову організацію), які ми вважаємо важливими для аналізу? На нашу думку, треба розглядати цей процес з позицій, що і кому ми хочемо сказати, як буде сприйнято те, що ми говоримо, які потенційні наслідки можуть мати наші ствердження.

Усі ці аспекти пов'язано з етичними питаннями. Білінгвізм завжди пов'язано із владою, якщо ми розуміємо владу як контроль над виробленням і розповсюдженням ресурсів і здатність надавати їм значимість, незважаючи на тип цих ресурсів (матеріальні або символічні, лінгвістичні або комунікативні). Білінгвальне дослідження не може не бути динамічним, не лише тому, що дослідники взаємодіють з соціальним світом, а й тому, що вони продукують знання про білінгвізм, яке має власну цінність у просторі, у якому вони взаємодіють. Отже, ми маємо обдумати, як поєднати ці ресурси із владою і як ми можемо ними користуватися, щоб захистити наших учасників, а іноді – себе.

У наступному параграфі наведемо конкретний приклад нашого власного дослідження як ілюстрацію тієї інформації, що була зазначена. Ми не вважаємо це типовим або показовим, тому що етнографія залежить від контексту. Те, що зумовлено контекстом у якомусь конкретному дослідженні, може бути абсолютно неак-

туальним для іншого. Утім, важливо усвідомлювати, що рішення, які ми приймаємо, мають бути прагматичними, тому й пропонуємо нашу історію як приклад. Історія буде спрощеною, але вона проілюструє те, що було зазначено.

Висновки до параграфа

- Найважливіше питання, з якого треба розпочати дослідження: Що Ви хочете знати?
- Для дослідження потрібні дані, які є описовими (що відбувається?) та пояснювальними і змістовними (чому це відбувається саме так?); можуть стати в нагоді дані про наслідки (який вплив і на кого це має?).
- Можна поєднати методи спостереження, інтерв'ю, записів й аналізу документів для отримання різних даних або різних поглядів на одне явище; вони можуть базуватися на діях або думках (наприклад, життєва позиція, історія, думки про білінгвізм тощо) та передумовах їх появи.

5. БІЛІНГВІЗМ І ШКОЛА

Історія, яку ми хочемо розповісти, стосується етнографії франкомовної меншини старшої школи в англomовному регіоні Канади. Це не просто білінгвальна старша школа – це монолінгвальний заклад, у якому зберігають мову меншини – французьку (за винятком того, що англійську там викладають як другу мову тим учням, які її не знають, або як загальний предмет для етнічних мовців – учнів-білінгвів). Етнографія сконцентрована на білінгвізмі у просторі цієї школи; вона є способом спостереження за процесом формування ідентичності меншин та ідеології певного часу (початку 1990-х) у певному місці (регіон Канади, країни, яка впродовж століття бореться з політикою та економікою білінгвізму й у той же час є дуже привабливою для іммігрантів). Вибір саме школи був не випадковим: школи були місцем битви за права мов меншин а англomовній Канаді з кінця ХІХ ст. й до сьогодні. І вибір *саме цієї* школи також не випадковий: це перша державна франкомовна старша школа, відкрита в цьому регіоні.

Наше завдання полягало в розумінні історії школи та системи, у межах якої вона функціонує (ця інформація доступна із текстів, інтерв'ю із керівними особами та великої кількості інших джерел: шкільні збори, газетні статті, звіти про франко-

мовну освіту меншин, законодавство тощо), та її сучасної мовленнєвої економії, пов'язаної з її подвійною роллю як місця соціальної і культурної репродукції (Bourdieu & Passeron, 1977). Останній аспект розглянемо докладно.

Нам потрібна була інформація про контингент цієї школи та франкомовні школи цього регіону. Дані, отримані з перепису, допомогли дізнатися базову інформацію про населення, але лише приблизну, тому що вона відрізняється від того, як люди насправді пристосовуються до етнолінгвістичних обмежень повсякденного життя. Ми провели опитування, але результати нас не задовольнили. Шкільна адміністрація наполягала на тому, щоб опитування було проведено виключно французькою мовою, що унеможливлювало отримання відповідей мовами, зручнішими для учнів, надсилання їх додому учням, щоб вони їх повернули. Відсоток повернутих документів був низький, а відповіді не завжди підлягали легкій інтерпретації.

Ми з'ясували інституційну позицію школи, зібравши релевантні документи (шкільні журнали, законодавчі документи, міністерські документи, навчальні матеріали), провівши інтерв'ю із керівними особами (представники шкільної адміністрації, вчителі) і провівши певний час у кімнаті для персоналу.

Мапування мовної діяльності школи потребувало певних зусиль: ми мали проводити багато часу в школі, дізнаючись про різні типи її діяльності. Було швидко встановлено, що мовна діяльність дуже відрізнялася за різних умов: за офіційних (уроки, зібрання, офіційний навчальний день) та неофіційних (у коридорах, на місцях для паркування, місцях для куріння, кафетерії, перед заняттями або після них, під час вихідних). Вона також різнилася залежно від типу уроку (на уроках із гуманітарних та соціальних дисциплін відчувалася більша схильність до французького монологізму, ніж на інших уроках) і від віку учнів. Проведення часу в школі та знайомство з учнями і вчителями дало змогу дізнатися про індивідуальні життєві цінності та, що найважливіше, їхню значимість для учасників.

Складання такої мапи потребувало довгого визначення учасників та особливостей їхньої діяльності, а також характеристик, які були для них спільними. Щойно ми склали таку мапу, отримали змогу визначити, із чим працювати далі. Було обрано кілька класів, за якими спостерігали й записували. Вибір ґрунтувався на варіативності, пояснення якій наводилося вище. Записи на носії та журнал спостережень допомогли нам встановити зв'язок між білінгвізмом та процесом взаємодії в

класі та визначити, як саме білінгвізм стосується того, що називають компетентною мовною діяльністю і кого можна вважати компетентними мовцями. Вони також допомогли відповісти на запитання про те, що саме слід вважати білінгвізмом у подібних школах і як це пов'язано з академічними або соціальними досягненнями.

Ми також концентрували увагу на деяких специфічних учнях, щоб з'ясувати, як учні, які займають різні соціальні позиції, впливають на загальне соціолінгвістичне тло школи. Ми проводили з ними багато часу, включаючи позашкільний, намагаючись зрозуміти, як школа впливає на їхнє життя і як вона може допомогти їм чогось досягти. Для розширення отриманих даних ми намагалися встановити життєві позиції учнів через неформальне спілкування та більш формальні інтерв'ю з ними й інколи дорослими, які несуть за них відповідальність.

Нарешті, ми приділяли увагу виставам – подіям, які допомагають простежити мовну ідеологію та ідентичність. Шкільна сцена і фойє були основними місцями, де проводилися вистави та культурні заходи.

Ми проводили в школі один або два дні на тиждень протягом двох з половиною років, працюючи над цим проектом. Етнографічне дослідження можна проводити й не так довго, але тоді дослідник матиме певні обмеження. Основне, що повинен обдумати дослідник, типи даних, які потрібні для того, щоб відповісти на головне питання дослідження, або які саме запитання треба поставити, ураховуючи доступні людські, фінансові та часові ресурси. У будь-якому випадку етнографія не лише допоможе знайти відповіді на питання, вона спричинить також появу інших питань, важливих для дослідження.

6. ВИСНОВКИ

На нашу думку, найкращим шляхом проведення етнографічного білінгвального дослідження є проведення часу у процесі слухання, читання та спостереження за білінгвальною діяльністю світу, що навколо. У газетах та журналах нерідко публікують звіти про білінгвізм, і в багатьох куточках світу білінгвізм постає невід'ємною частиною повсякденного життя. Приклади цього ми бачили на графіті, у спілкуванні з офіціантами та водіями автобусів, у черзі за квитками в кіно. Потрібно експериментувати із журналом спостережень, записуючи все, що бачиш і чуєш.

Потрібно опрацювати різні джерела доступної інформації про білінгвізм, потрібно задавати запитання, проглядати буклети, читати те, що написано на стінах.

Корисно також ознайомитися з іншими працями про етнографічні засади дослідження білінгвізму (Urciuoli, 1996; Zentella, 1997; Jaffe, 1999; Pujolar, 2001; Kanno, 2003; and Heller, 2006). Вони не лише нададуть інформацію про історичні, соціальні, економічні та політичні питання, пов'язані із білінгвізмом у різних кутках світу, а й дадуть уявлення про те, як люди живуть у таких оточеннях.

Бібліографічні посилання

1. Barth, F. (ed.) (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston: Little, Brown.
2. Bourdieu, P. and J.-C. Passeron (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
3. Briggs, C. L. (1986) *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cicourel, A. (1988) Elicitation as a problem of discourse. In U. Ammon, N. Dittmar, and K. Matthier (eds.), *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 903–910.
5. Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
6. Heller, M. (2006) (with the collaboration of Campbell, Dalley, and Patrick) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. 2nd edn. London: Continuum.
7. Heller, M. and L. Lévy (1994) Les contradictions des mariages linguistiquement mixtes: les stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société*, 67, 3–88.
8. Mason, J. (1996/2002) *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.

СТИЛЬ И СТИЛИЗАЦИЯ

Йорген Ясперс

ВВЕДЕНИЕ

В отличие от того, что журналы мод обычно подразумевают под стилем, эта глава о том, что каждый, по крайней мере, на языковом уровне, обладает стилем. В самом деле, от стиля никуда не деться. Произнося каждое слово, мы совершаем творческий выбор лингвистических и других ресурсов, который имеет социальное значение и, таким образом, даём другим людям возможность понять наш стиль.

Тот факт, что люди имеют возможность выражать себя на языковом уровне по-разному, давно привлекал внимание социолингвистов. Первоначально, социолингвисты, используя квантитативные методы, пытались выяснить, с какой частотой у носителей языка происходит сдвиг стиля речи при изменении социального контекста и, следовательно, обнаружить, как социальная иерархичность отражается в стандартных языковых моделях. Но этот подход не уделял должного внимания нестандартной, необычной речи.

Не так давно, учёные, ориентированные на изучение коммуникативной функции речи, попытались привести к общему знаменателю конвенциональные стили и выдуманные фрагменты речи как две манифестации одного и того же процесса: постоянного использования пользователями языка знакомых и малознакомых лингвистических и других средств выражения значения для построения социальной среды, а также собственной идентичности и идентичности других, также являющихся частью этой социальной среды. Это привело к существенному сдвигу интереса от стилей как результата к принципам стилизации.

Поскольку обучение всё чаще рассматривается как самоидентификация с новыми социальными практиками и перспективами – что-то вроде стилизации – учителя и другие работники образования должны принимать во внимание тот факт, что не только стандартные варианты языка могут быть значительным социальным барьером, но даже сами стили обучения могут стать частью социальной борьбы местного масштаба.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ

Во время этнографических исследований в одной из средних школ в Антверпене (Бельгия) я однажды спросил Мурада, одного из учащихся, бывших объектом моего наблюдения, какая погода была в Бельгии во время моего отсутствия (я был в отъезде из-за коротких каникул). Мурад незамедлительно ответил, но я его не понял отчасти потому, что мы шли в большой шумной толпе школьников. Однако в тот момент, когда я попросил его повторить, я вдруг понял, что услышал, как он сказал «дерьмовая погода» (на антверпенском диалекте). Но Мурад повторил свой ответ и сказал с уже менее заметным диалектным акцентом: «плохая погода, по-вашему». В другом случае в интервью с Мурадом и двумя его одноклассниками я спросил, в каких ситуациях, по их мнению, им понадобится стандартный вариант голландского языка. Неожиданно Мурад переключился на этот стандартный вариант и, гротескно изображая его акцент, обратился к Муамиру (другому ученику): «поэтому, ты второгодник». Этим он подчеркнул, что Муамир только что невольно, к удовольствию учеников, признался, что он второгодник (см. Ясперс, 2006 – Я вернусь к этому примеру в конце главы).

Оба примера демонстрируют две разные манеры языкового выражения. В первом случае Мурад, похоже, подумал, что я не понял, что он сказал из-за диалектных особенностей его высказывания, которые, вероятно, кажутся ему сильно отличающимися от моего стандартного голландского. Точно так же, во втором случае, обращаясь к Муамиру на грамотном стандартном голландском, Мураду удалось не только уязвить своего одноклассника и друга, но и имплицитно выразить мысль о том, что успех и неуспех в образовании является следствием того, как ты выражаешь свои мысли. В то время как подобные, направленные на адресата, языковые переходы с диалектного на стандартный, какие Мурад продемонстрировал в первом примере, довольно интенсивно изучались как «сдвиги стиля» (хотя традиционно обсуждение касалось, главным образом, фонологических и морфологических стилевых сдвигов и, в меньшей степени, лексических). Большинство социолингвистических работ игнорировали явление, которое Мурад продемонстрировал во втором примере. Более того, они склонны игнорировать постепенно выдвигающиеся на первый план связи между стилями речи и более привычными значениями слова «стиль» в социальном мире. Естественно термин «стиль» в обще-

ственном мире обычно ассоциируется с модой, например, такие выражения как «она действительно очень стильная» или имплицитно уничижительное «он носит белые носки!». Но хотя эта популярная концепция стиля отличается от его определения в социолингвистике, было бы неразумно рассматривать их как не связанные между собой понятия: в обоих случаях стиль используется для обозначения различий, рассматриваемых в поле оценки, которое предполагает существование других стилей (например, другие виды носков). Таким образом, подход, который может охватывать как лингвистическую, так и социальную сферы, нуждается в создании формата, включающего как популярные представления о стиле, так и фонологические различия стилей.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ГЛАВНЫХ ЦЕЛЕЙ

Если сдвиги стилей и популярные представления о стиле не связаны между собой, то каким образом мы можем определить стиль? Одно из простых определений звучит так: «Стиль – это способ делать что-то» (Coupland, 2007: 1). Поскольку люди делают большое количество вещей, такое определение может относиться практически к чему угодно, начиная с того, как мы ходим, делаем макияж и строим дома, до того, как мы одеваемся, поём и как некоторые из нас преподают. Однако, обычно, когда мы используем термин «стиль», мы хотим выразить идею, *как* человек делает все эти вещи, что является его эстетическим измерением: кто-то поёт «прекрасно», чей-то почерк «имеет стиль».

Важно понять, что стиль не существует как единичное явление. Он всегда есть часть системы, где присутствуют другие стили, и различие этих стилей имеет смысл: мы не могли бы говорить о стиле какой-то причёски, если бы у всех волосы были бы причёсаны одинаково (если это вообще возможно). Следовательно, стиль относится к отличительным особенностям делать что-то по сравнению с тем, как это делают другие. Именно по этой причине «не имеет смысла рассматривать отдельный стиль в изоляции от других» (Irvine, 2001: 22), поскольку черты каждого стиля формируются в соотношении с чертами других стилей. Более того, эта система различий предполагает наличие черт, отличающих один стиль от другого. Различия и эстетика – это то, что привлекает внимание наблюдателя стиля. Сам наблюдатель стиля является частью социального мира, где особые способы и обы-

чаи делать что-то приобретают социальную окраску тех общественных групп, в которых эти способы, как правило, используются, например, акцент речи, характерный словесный оборот, предмет одежды или определённый тип музыки могут стать узнаваемыми маркерами идентичности того или иного сообщества. Склонность слушать классическую музыку часто рассматривается как черта, типичная для «элиты» общества, использование местных акцентов рассматривается как выражение фамиллярных отношений. Таким образом, способ делать что-то неразрывно связан с социальным миром, который предоставляет своим членам целый арсенал различных «социально окрашенных» ресурсов.

Именно поэтому все способы делать что-то, вне зависимости от их эстетического намерения, в принципе, могут быть оценены, либо как эстетические и стильные (имеющие стиль), либо нет. Но, конечно, многие вещи носят неслучайный характер, как это было продемонстрировано в примере с классической музыкой: все наблюдатели значимых вариаций живут в иерархически организованном мире, где элита отличается от рабочего класса. Эта иерархия поддерживается и легитимизируется с помощью широко распространяемых идеологизированных взглядов на общепринятость, чёткую сформулированность, воспитательное значение и красоту (Irvine, 2001; McCroarty, эта работа). Важно понимать, что личные эстетические предпочтения людей управляются этими доминантными предпочтениями. Например, образ жёсткого лидера с соответствующей ему стилистикой в смысле манеры одеваться, говорить, общаться с окружающими, часто расценивается как направленный на дефеминизацию женщин, поскольку дисгармонирует с доминирующим взглядом на женщин, как на угнетаемый, неблагополучный слой общества (см. Cameron & Kulick, 2003; Higgins, в этой работе). Феминистские поступки взаимодействуют с их идеологизированной репрезентацией и поэтому не все процессы могут считаться стильными в мире, движущей силой которого является репрезентация, хотя все подобные процессы далее будут считаться актами стилизации.

К тому же, способы делать что-то рассматриваются как моменты указания на определённый порядок или шаблон (см. Coupland, 2007). Из-за этой условности или привычки мы часто перестаём ощущать различительные свойства наших собственных способов делания чего-либо.

Из сказанного можно сделать вывод, что мы окружены огромным разнообра-

зией способов делания чего-либо и, таким образом, живём в тщательно стилизованном мире. Важным следствием того, что мы живём в таком мире, является тот факт, что мы не можем не заниматься стилизацией: всё, что мы делаем, неизбежно будет интерпретировано и оценено другими, как определённый способ делать что-то, по сравнению с другими способами делать это же. Во всём, что мы делаем, мы становимся понятными для других людей посредством того или иного вида стилизации, которую мы используем: не существует причёски вне стиля, одежды вне стиля и, конечно, не существует такой вещи, как язык вне стиля или несоциальный язык (см. Blommart, 2005: 10). Каждый речевой акт можно рассматривать как одновременное использование различных значимых лингвистических ресурсов, построение, так сказать, временного здания из разных лингвистических кирпичиков. Это всегда делается одновременно с отбором других значимых, но не лингвистических элементов. Хотя в этой главе в фокусе нашего внимания находится лингвистическая стилизация, мы также подчёркиваем, что языковые черты не являются единственными значимыми ресурсами, имеющимися в нашем распоряжении, которые используются для стилизации в повседневной жизни; они обычно подвергаются воздействию не лингвистических ресурсов (произнесение определённых гласных не так, как это делают другие, может сочетаться с ношением длинных волос, курением и привычкой толпиться в определённых местах в школе, см. Eckert, 2000). Как увидим позже, стили являются частью нашего процесса обучения: неотъемлемая часть нашей социальной компетенции заключается в понимании значения лингвистических элементов, в узнавании и использовании нескольких языковых стилей. Вопрос о том, с какими стилями знакомятся учащиеся, зависит, в какой-то степени, от их интересов и социального положения (и связанного с ним доступа к определённым стилям).

Можно сказать, что стилизация соотносится со стилем так же, как говорение с речью. Таким образом, речь и стиль являются продуктами или осадочной породой предыдущего речевого взаимодействия, которое, в свою очередь, может рассматриваться как процесс «стилизации/процесс говорения». Целый ряд современных авторов определяют «стилизацию» как исключительное, неожиданное и зрелищное действие, призванное привлечь внимание и пригласить других к расшифровке специального эффекта, который они создают в данной ситуации (Coupland,

2001; Rampton, 2001a, 2006).

Учитывая всё сказанное, основные цели изучения стиля и стилизации могут быть сформулированы следующим образом:

1) Какие лингвистические и не лингвистические способы делать что-либо существуют в определённых сообществах, и как они соотносятся с имеющимся в распоряжении набором ресурсов?

2) Как эти способы соотносятся с системой значений, на которую ориентируются члены этих сообществ? Воспроизводят или нарушают её?

3) Как эта система значений организует и структурирует сообщество, какие образы и понятия узаконивают её, и какие преимущества и недостатки имеет эта система для разных членов сообщества?

Эти цели и приведенное выше определение стиля несколько отличаются от традиционно принятых в социо(лингвистике). Поэтому сначала рассмотрим историю лингвистического изучения стиля и стилизации (а именно «вариативность») и различные проблемы, связанные с этим подходом, потом объясним теоретическую переориентацию, которая, по нашему мнению, может помочь избежать ограничений традиционного подхода. После этого сформулируем основные принципы дальнейшего изучения стиля и стилизации и, наконец, приведем данные из области образования, чтобы проиллюстрировать некоторые положения этой главы.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СТИЛЯ И СТИЛИЗАЦИИ

Различие в способах выражения своих мыслей давно привлекает внимание социолингвистов. Важно подчеркнуть, что это внимание совсем не было очевидным или что, по крайней мере, до 1960-х годов, описание и анализ различных способов речи не были общепринятой практикой лингвистов. Конечно, в XIX веке диалектологи описывали дистрибуцию различных лингвистических вариантов, но, главным образом, для того, чтобы зафиксировать образцы более древних вариантов национального языка, которые бы, со временем, обеспечили «объективные» исторические доказательства схем формирования нации (см. Bucholtz, 2003; Gal & Irvine, 1995). В это же время такие филологи как Франц Бопп, Якоб Гримм, Расмус Раск и Карл Вернер пытались обнаружить универсальные фонетические законы, которые помогли бы определить, как чередования звуков в определённых языках

или языковых семьях изменялись со временем. Эти законы затем использовались в качестве основы для реконструкции общего утерянного предка – европейского праязыка. В этом контексте современный язык может быть лишь примером фрагментации исходного языка. Таким образом, лингвистика XIX века была, главным образом, сосредоточена на истории языков и рассматривала языковые варианты в исторических терминах.

Но в конце XIX века структуралистская лингвистика и, в частности, де Соссюр решительно сместили фокус с исторического подхода на исследование использования современных языков. Де Соссюр был, среди прочего, заинтригован тем фактом, что лингвистическое разнообразие почти бесконечно, но при этом обеспечивает стабильность понимания в общении людей. Он предположил, что в основе этого удивительного разнообразия можно обнаружить стабильную структуру, удерживающую все её элементы на своих местах (de Saussure, 1972). По этой причине он возражал против ничем не подкреплённого сравнения между собой изолированных лингвистических элементов, которое было целью лингвистических исследований его времени. Он настаивал на том, что язык является системой взаимосвязанных элементов. Звучание одного (исторического) варианта языка нельзя сравнивать со звучанием другого варианта, поскольку функции обоих звучаний в лингвистических системах, к которым они принадлежат, могут быть совершенно различными. Де Соссюр утверждал, что в изучении нуждаются не индивидуальные языковые изменения, но изменения одной лингвистической системы в другую. Изучая эти изменения, де Соссюр пришёл к пониманию чрезвычайно важного различия между использованием языка (или *parole*) и языком как системой (*the langue*): именно на втором аспекте лингвисты сосредоточили своё внимание. Так, в 1960-е годы созрело мнение о том, что «настоящие» лингвисты должны посвящать всё своё время и энергию описанию грамматических структур языка, и для того, чтобы сделать это, необходимо, в целях изучения, изолировать языковые структуры от их социального контекста. Именно в имплицитном знании этой системы Хомски усматривал настоящую лингвистическую компетенцию пользователей языка. Более того, по его мнению, успешное описание языковой системы было возможным только в условиях отсутствия каких-либо внешних ограничений, накладываемых «реальной жизнью» на использование языка отдельными индиви-

дами в специфических социокультурных контекстах (таких как прерывание, неуверенность, забывчивость, бормотание и т. п.). Лингвистические продукты этих несовершенных, вынужденных обстоятельств рассматривались только как моментальные и случайные реализации, то есть, простое выражение первичной и, возможно, универсальной когнитивной структуры. По этой причине Хомский основывал свой анализ использования языка на «идеальных пользователях и идеальных слушателях в абсолютно однородном языковом сообществе» (Chomsky, 1965: 3). Нельзя сказать, что он отрицал разнородность и вариативность, скорее он рассматривал их как поверхностные черты, которые не являются релевантными для объяснения более глубинной языковой системы. Точно так же, как и его предшественники – структуралисты – Хомский и его последователи только догадывались о системном характере норм внутри языка (и его когнитивной основы), но не в отношении его реального использования. Таким образом, если в XIX столетии лингвистическая вариативность рассматривалась, главным образом, в исторических терминах, то на следующем этапе она превратилась в нерелевантную поверхностную черту глубинной лингвистической системы.

ВАРИАЦИОННАЯ СОЦИОЛИНГВИСТИКА

Однако в 1960–1970-е годы социалингвист Уильям Лабов, а также Джошуа Фишман (социология языка) и Делл Хаймс (лингвистическая антропология) были одними из первых, кто выступил против игнорирования языковой вариативности. Они указывали, среди прочего, на то, что не существует лингвистической однородности ни на уровне языковых сообществ, ни на уровне индивидуального пользователя. Более того, Хаймс утверждал, что язык пронизан социокультурными контекстами, в которых он используется, поэтому для компетентного общения необходимо обладать как лингвистической, так и социокультурной компетентностью (Hymes, 1972). Что еще более важно, Лабов обратил внимание на тот факт, что положение о лингвистической однородности противоречит системности языковых изменений. Структуралистам, желавшим изучить системный характер языка, но осознающим, что они изучают постоянно эволюционирующий объект, для создания статического лингвистического объекта пришлось временно «заморозить» объект изучения ценой полного его абстрагирования от реального времени. Следова-

тельно, они не могли объяснить языковую эволюцию или, если и пытались делать это, то непоследовательно перепрыгивали от одной внутренне структурированной системы к другой (см. Meeuwis & Brisard, 1993: 15). Одним из главных достижений Лабова было то, что ему удалось продемонстрировать, что все случаи языкового употребления характеризуются скорее структурной, чем случайной вариативностью, а, стало быть, эти структурные лингвистические различия можно рассматривать как доказательство лингвистического изменения в развитии (см. Coupland, 2007).

В частности, Лабову удалось показать социальную обусловленность использования языка на примере Нью-Йорка (см. Coupland, 2007: 33–37; Hudson, 1996: 155–159; Labov, 1966). Он установил, что жители Нью-Йорка иногда используют поствокалическое [r] в словах типа «far» или «fourth», но в другие моменты воздерживаются от этого. Оказалось, что выбор варианта отражает имеющее место изменение: нью-йоркцы постепенно удаляются от «британской» нормы произношения (британцы не произносят [r] в словах типа «farm») по направлению к более общепринятой тенденции в Америке, где поствокалическое [r] всегда произносится. Поскольку за пределами Нью-Йорка новая тенденция ассоциировалась с кругами более высокого социального статуса, Лабов предсказал, что «нулевая» форма (без или с очень редким [r]) будет по-прежнему использоваться пользователями с низким социальным статусом, а большинство говорящих с высоким социальным статусом предпочтут «новое» произношение. Он собирал информацию, спрашивая продавщиц, где находится определённый товар, зная наперёд, что он находится на четвёртом этаже: «Простите, где продаются женские туфли?» Большинство ничего не подозревающих продавщиц ответили: «Четвёртый этаж» или «на четвёртом этаже» («forth floor», «on the forth floor»). Тогда он наклонялся вперёд, притворяясь, что не понял ответа, для того, чтобы иметь возможность во второй раз услышать ответ и пронаблюдать, будет ли разница в произношении слова «forth» в первом и втором случае. Оказалось, что в магазинах, предназначенных для клиентов с высоким социальным статусом, продавщицы гораздо чаще использовали поствокалическое [r], чем в магазинах для клиентов с более низким социальным статусом. Кроме этого Лабов заметил, что те, кто обычно не использовали поствокалическое [r], делали это, когда уделяли внимание своей речи и таким образом символически по-

вышали свой престиж и социальный статус.

Таким образом, Лабову удалось доказать не только то, что даже мельчайшие лингвистические различия свидетельствуют об иерархичности социального контекста, но также и то, что пользователи языка каким-то образом сознают эти различия. Важнее для структурной лингвистики оказалось то, что Лабову удалось показать, что корреляция между социальными различиями (такими как покупательная способность) и «поверхностными» языковыми различиями (произношение определённого звука) создают динамические социолингвистические модели. Например, использование поствокалического [r] финансово менее благополучными социальными группами распространялось, оказывая влияние на произношение других гласных и согласных звуков и их сочетаний. Таким образом, Лабов предоставил исследователям языка способ наблюдения лингвистических изменений во времени: лингвистические правила изменялись под влиянием социальных процессов, которые заставляли пользователей языка применять определённые формы или воздерживаться от использования других. Другими словами, Лабов обнаружил системность там, где никто её не ожидал, и доказал, что она оказывает серьёзное воздействие на структуру языка. Вдобавок, эти наблюдения имели и серьёзные политические последствия: демонстрируя упорядоченный характер так называемой «нестандартной» речи, социолингвисты показали необходимость выхода за рамки «элитной» речи и, таким образом, восстановили права и престиж не элитных пользователей языка.

Эти затрагивающие основы изыскания и почти математическая точность анализа данных дали толчок появлению новой дисциплины, которая, как надеялся Лабов, придёт на смену структуральной лингвистике. Со временем она была названа вариационной, лабовской (или «квантитативной», имея в виду её методологию) социолингвистикой.

СДВИГ СТИЛЯ В ВАРИАЦИОННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ

В отношении стиля значение работ Лабова заключается в том, что он связал способность изменять свой стиль речи с локальными социальными параметрами (в приведенном выше примере, социальный класс) и ситуациями, где эти параметры играют важную роль. Другими словами, он доказал, что изменения в речи индиви-

дов связаны с изменениями в межгрупповом общении. Наши лингвистические стили связаны с социальными тенденциями и с нашим умением применять эти лингвистические особенности там, где они будут совпадать с этими тенденциями. По традиции такое приспособление нашей речи к внешним условиям называется «стилевым сдвигом». По настоящее время социолингвистское исследование стилового сдвига обычно состоит из 1) идентификации фонологических и морфосинтаксических свойств (как правило, стандартной и местной форм языка), которые зависят от степени формальности контекста (или состава аудитории оратора) и 2) количественной оценки этих свойств (Hudson, 1996; Schilling-Estes, 2002).

Первоначально, основной теорией индивидуальных изменений речи была «теория дифференциации степени внимания, уделяемого речи» (Eckert, 2000: 18; Hudson, 1996: 199; Labov, 1994: 157; Rickford & Eckert, 2001: 2–3). В ней утверждалось, что степень внимания к речи зависит от того, насколько сильно ваша речь отличается от привычного образа выражения, в основном, это касается престижной формы выражения. «Наиболее естественная», нескорректированная форма называлась в этой теории «старой», в отличие от «новой» формы, используемой при повышении социального статуса. Примером может служить рост использования поствокалического [r] в Нью-Йорке, свидетельствующего о высоком социальном статусе, в то время как его отсутствие означает малый престиж и угасающую традицию. Таким образом, в ситуациях, когда важен высокий социальный престиж, люди часто переходят на престижную форму речи. Ясно, что тут, кроме внимания к стилю речи, проявляется еще один принцип, а именно: повышенная мобильность стиля по направлению к высокостатусным формам речи, другими словами, стандартный язык становится стилистической целью всех говорящих (Eckert, 2000: 18).

Социолингвисты прикладывают значительные методологические усилия, чтобы обнаружить старые местные формы разговорного языка, используемого индивидами низкого происхождения в своем «реальном», аутентичном, неконтролируемом общении (Bucholtz, 2003). Так было до тех пор, пока Лабов не обнаружил, что интервьюирование не является источником неконтролируемой, природной речи. Опрашиваемые чувствовали, что ситуация научного исследования имеет повышенный престиж и переходили на язык повышенной престижности, больше соответствующий, в их понимании, данной ситуации. Лабов назвал эту проблему «па-

радоксом наблюдателя» (Labov, 1975). Вариационисты приложили немало усилий для разработки методологии, позволяющей избежать это явление. Одной из таких процедур была установка на манипуляцию темами в диапазоне от обыденных (распросы о детстве, об опасных происшествиях) до формальных или требующих осторожности в ответе. Так опрашиваемых подводили к высказываниям на формальном и на природном или «аутентичном» языке.

Такой подход, однако, изрядно критиковался. Было отмечено, что, например, естественное и контролируемое не так легко различить на практике, как это предполагал Лабов, поскольку контролируемое высказывание не всегда подразумевает стандартный язык – можно сознательно перейти на местное наречие; подобным образом разговор на диалекте не всегда указывает на обыденность (Coupland, 2007: 6–7, 38–39; Schilling-Estes, 2002: 382–393). Более того, примерно в это же время Лабов и другие исследователи заметили, что говорящие не всегда придерживаются престижных форм речи (Labov, 1972a; Trudgill, 1983). «Почему не все люди говорят так, как им, по их понятиям, следовало бы?» – цитирует Хадсон вопрос Лабова (1986: 210). Ответ, очевидно, сводится к тому, что существуют области деятельности, где старые лингвистические формы продолжают распространяться и выживают, а также там, где преобладают другие стилистические цели, в смысле привлечения внимания к речи. Для объяснения этого феномена было введено различие между явными и неявными формами престижа, как различие между формами, признаваемыми всеми, и формами, признаваемыми локально (Hudson, 1996: 211, 249; Trudgill, 1983: 89). Следовательно, для объяснения изменений (как индивидуальных, так и групповых) необходимо начать с рассмотрения социальных норм, вынуждающих говорящих адаптировать свою речь к требованиям сообщества. В следующем разделе мы рассмотрим 1) как использование норм связано с проблемами, 2) использование «аутентичной» речи.

ЗАДАЧИ ВАРИАЦИОННОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКИ

Объяснение норм и отклонений

В вариационной социалингвистике (а также в старых формах лингвистической антропологии и социологии языка) нормы в основном рассматриваются как консенсус или разделяемые взгляды, принятые в языковом сообществе и сформирова-

рованные на ранних этапах развития социологии, или то, что в использовании языка считается общепринятым, привлекательным или желательным. Более того, часто предполагается, что чем теснее связаны между собой члены сообщества, тем больший конформизм они выказывают по отношению к этим нормам и тем больше вероятность, что определенные формы обретут завуалированный престиж. С другой стороны, в малозначащих группировках больше принято использование внешних форм, распространяемых членами сообщества и принимаемых ими в качестве норм (Hudson, 1996: 190–192; Milroy, 1980).

Однако некоторые исследователи отмечают, что тесная общинная связь и лингвистический конформизм не всегда идут рука об руку, как это принято думать (Dorian, 1994). Еще более проблематично, чем эмпирические доказательства от противного, стало разделение носителей языка на эмпирически определенные группировки. В результате принятия этой концепции языковые сообщества стали рассматриваться как состоящие из более или менее одинаковых субъектов, разделяющих определенные языковые (или другие) особенности. Однако при данном подходе стирается грань между индивидуальностью носителей языка и внутренними различиями в рамках данного сообщества. Соответственно, взгляды на нормативность в вариативной социологии существенно поляризованы. Большая часть вариативных социолингвистов избегает явного упоминания о социологических предпосылках, требующих ссылок на социальные нормы и, поэтому, не пользуются социологической теорией нормативности (Cameron, 1990; Hudson, 1996: 4; Trudgill, 1983; Williams, 1992). Но большинство их предпосылок, по крайней мере, частично, изложено в функциональном структурализме Парсонса (1937), в котором установление социальных норм рассматривается как интериаризованный процесс социализации. В этой перспективе социальные практики и психологические профили, в основном, изоморфны. Ряд авторов настаивает на том, что эти предпосылки сводят человека к запрограммированным клонам, ответственным за изменения в мире (Duff, этот том; Eckert, 2000; Eckert & Rickford, 2001; Garfinkel, 1967; Heritage, 1984; Schilling-Estes, 1992). Трудно видеть, как такие клоны могли бы быть задействованы в сознательном изменении или сопротивлении, поскольку самосознание, необходимое для этих действий, удаляется из списка нормативного поведения. Поэтому, подобно структуральным лингвистам, которые не могут объяснить измене-

ния в статических лингвистических системах, вариационные конструкции статических обществ не дают объяснения общественному развитию (Eckert, 2000: 34).

В действительности, все это можно отнести на счет сосредоточенности вариационистов на заданной лингвистической гетерогенности и поисках «способов анализа на уровне социальной агрегации, в рамках которой можно сказать, что гетерогенность имеет организованный характер» (Eckert, 2000: 39). Этим также можно объяснить тенденцию рассматривать изменение и отклонение как временное явление: после введения инновации (скажем, такой, как поствокалическое [r] или новое значение старого слова) вариационные социолингвисты предполагают наличие некоторого периода относительной неопределенности, которая сменяется новым консенсусом и общим признанием инновации (Milroy, 1992). Либо новые элементы или изменения описываются как симптомы наличия других, глубоко спрятанных в языковом сообществе подгрупп. Тем не менее таким путем вариационная социолингвистика снова вводит понятие гомогенности, которое они критиковали у структуральных лингвистов: языковые сообщества рассматриваются как гетерогенные, но имеющие определенный порядок, при котором их отдельные части составляют гомогенные сообщества, которые связаны консенсусом или находятся на пути установления такового. С этой точки зрения вариации и конфликты (в том числе политические), в основном, происходят между гомогенными группами, но отсутствуют внутри этих групп (Rampton, 1997: 18; также Ortner, 1995; Pratt, 1997).

Поиск носителя «аутентичного» языка

Эти трудности также влияют на методологию вариационной социолингвистики. Как было сказано, основной интерес вариационной социолингвистики состоит в объяснении возникновения лингвистических систем. Это приводит к сосредоточению основного внимания на сборе лингвистических данных, как можно более близких к повседневным «аутентичным» речевым формам людей. Но это же, одновременно уменьшает интерес к речевым формам «неаутентичных» носителей языка, таких как недавние выходцы из низов или пользователи второго языка. Принимая во внимание повсеместность таких «неаутентичных» носителей языка и соответствующих форм речи в современном обществе, систематическое пренебрежение ими не только подчеркивает трудности, с которыми вариационная социоло-

гия сталкивается при попытке получения «хороших данных», но и по иронии восстанавливает гомогенное, одноязычное, и потому называемое аутентичным, языковое сообщество, в котором самосознание и возможность выбора рассматриваются как досадное и неуместное явление, которое нужно игнорировать, чтобы глубже понять аутентичного носителя языка (Coupland, 2007: 25).

Вдобавок ко всему, поиск аутентичного пользователя изображает сдвиг стиля как не аутентичное социальное явление и предполагает, что пользователи, предоставленные самим себе, не обращают большого внимания на свою речь. Обе идеи проблематичны, поскольку базируются на предположении, что пользователь находится в изолированном пространстве, где полностью устранено внешнее лингвистическое влияние, в противном случае, требующее необходимого внимания к речи. Ясно, что с трудом можно предположить существование такого общества, гомогенного в лингвистическом и политическом смысле. И, если бы таковое и существовало, оставалась бы неясной природа лингвистических изменений. Спорно также и то, что аутентичность рассматривается не как внутренне присущее объекту или явлению свойство, а требует использовать социальный подход, а именно, как нечто, зависящее от мнения людей по поводу конкретной персоны, ситуации или объекта. Согласно Гофману, например, состав участников беседы определяет их суждение о том, является ли речь естественной или не является таковой (Goffman, 1971, 1974, 1081). Следовательно, аутентичность нужно воспринимать как концепцию, которую следовало бы использовать в самом анализе для суждений пользователей о речи друг друга, а не как условие проведения исследования (Coupland, 2007: 25; Jaspers, 2006: 135). Понятно, что при этом суждения социалингвистов о лингвистической достоверности становятся предметом особой обеспокоенности (Bucholz, 2003).

Конечно, это вовсе не означает, что бесполезно обращаться к социальным нормам для объяснения использования языка. Но надеюсь, что сказанное ясно дает понять, что мы не можем просто импортировать речевые нормы в социологический анализ как готовые инструменты познания, поскольку сами нормы нуждаются в объяснении. Тогда возникают следующие вопросы: как возникает нормативность? По какому принципу индивиды объединяются в «группы»? (Cameron, 1990). До сих пор, отмечает Камерон, вариационные социалингвисты, в основном, придержи-

лись того мнения, что речь индивида просто отражает принадлежность к определенной «группе». В качестве альтернативы, пишет Камерон, некоторые авторы утверждают, что язык индивида является знаком социальной принадлежности последнего. Тем не менее, в обоих случаях проблематично рассматривать особенности языка как просто продукт более фундаментального образования, на этот раз социальной структуры (Cameron, 1995: 15). Если мы считаем эти объяснения неудовлетворительными, мы должны сосредоточить внимание на том, как практически создается социальный мир, а не рассматривать его как данность, а также на том, как лингвистика и общество взаимодействуют друг с другом.

Для описания социальной практики мы вряд ли можем опираться на количественные методы вариационной социолингвистики. Хотя эти методы помогают провести вероятностную оценку в распределении некоторых лингвистических переменных и очень полезны для получения общей оценки распространенных тенденций, они, по своей сути, абстрагируются от конкретного контекста и конкретного взаимодействия пользователей языка (Coupland, 2007). Если мы хотим добиться понимания специфических социальных взаимодействий и смыслов конкретных лингвистических продуктов, нам необходимы чувствительные к контексту интерпретационные методы, о которых вкратце будет рассказано в следующем параграфе. Далее перейду к объяснению важных теоретических положений, которые, надеюсь, дадут ответ на поставленные выше вопросы.

СОЦИАЛЬНАЯ ПРАКТИКА, А НЕ ПРОСТО ИЗМЕНЕНИЕ

Поскольку в работах Лабова по выяснению принципов речи, по крайней мере, в первоначальных формулировках, не уделялось достаточного внимания (или уделялось в крайне ограниченном объеме) контексту, в котором происходит общение, в 1960–1970-х годах возникло несколько социолингвистических подходов, как вариативных, так и других, которые предлагали более относительный/взаимодействующий взгляд на стиль: «аудиторный дизайн» у вариационных социолингвистов, который, в основном, связывают с работами Алана Белла (1984), и коммуникативно-аккомодационная теория, первоначально основанная на социальной психологии (Giles & Powesland, 1975). В обоих подходах речь шла о некоторых ограничениях в речевой модели: в них утверждалось, что стиль скорее меня-

ется в зависимости от состава аудитории и собеседников, чем от контроля за собственной речью, кроме того, в социологических интервью учитывались и более натуралистические речевые продукты (Coupland, 2007; Schilling-Estes, 2002). Например, Белл привел пример, как один радиокомментатор изменял свой стиль в зависимости от аудитории, чтобы добиться контакта с ней. И все же, этот подход описывал сдвиг стиля как ответное явление, хотя становится ясно, что многие сдвиги создавались собеседниками сознательно, с явной целью стратегического вмешательства в ситуацию, в которой они участвовали (Bell, 1999). Самое главное, эти теории опирались на количественные методы корреляции выбора лингвистических средств в зависимости от абстрактных ситуаций, что, как мы видели, не помогает описать стратегию стилового сдвига конкретного собеседника (для более подробного рассмотрения вопроса см. Coupland, 2007: 54–81).

К этому времени в социологии возникли новые течения, такие, как этнометодология (Garfinkel, 1967) и микросоциология Гоффмана (Goffman, 1967, 1971). Не вдаваясь здесь в подробности этих работ, отметим, что они послужили основой для нескольких новых подходов в лингвистике, таких как разговорный анализ (Sidnell, эта работа), «теория вежливости» (Brown & Levison, 1987) и социология взаимодействия (Gumperz, 1982). Все теории этого рода не дают ответа на вопрос: как локальные взаимодействия взаимодействуют с социальными условиями? Основное внимание исследователей привлекает сиюминутное взаимодействие и меньше интересует вопрос: как на конкретные речевые конструкции влияет социальная среда и условия общения. В результате возникла опасность упрощения этих условий до функции декорации, в которой происходит общение или преувеличения степени влияния личного начала (Rampton, 2003: 53). Серьезной попыткой преодоления этих затруднений и примирения социальных условий с ролью личности можно считать теорию социального конструктивизма (Giddens, 1984).

В целом, социальный конструктивизм полагает, что люди в своей повседневной жизни не являются ни жертвами неизвестных или известных сил, ни всемогущими повелителями своих жизней (Varenne & McDermott, 1999). В принципе, люди рассматриваются как субъекты, которые в своей повседневной деятельности, пусть в ограниченной степени, способны создавать свои (неравноправные, социально стратифицированные) сообщества. Следовательно, конструктивисты пола-

гают, что стиль речи это нечто большее, чем отражение условий, созданных уже существующими социальными структурами. Тем не менее, эти условия не полностью определяют поступки членов общества, оставляя свободу для сопротивления, сомнения или переустройства существующей рутины. Таким способом социальный конструктивизм примиряют стабильность социальных систем с их потенциальной возможностью к изменению.

Мощным мотивом для воспроизводства социальной рутины является общее стремление людей поддерживать привычные условия, отношения и образы (Giddens, 1984: 60). И наоборот, поведение, отличающееся от обычного, вызывает смущение и раздражение, поскольку свидетельствует о наличии другой интерпретации поступков и указывает на относительность существующих взаимоотношений, которые более не следует воспринимать как наперед заданные. Такие социологи как Гарфинкель и Гофман описали, как общество раз за разом привлекает к ответственности с помощью более или менее гуманных мер наказания тех, кто отклоняет или прямо нарушает принятый порядок вещей (Garfinkel, 1967; Goffman, 1967, 1971). Действительно, раз личность наделена ответственностью за свои поступки, нетрадиционное поведение в высшей степени угрожает идее взаимозависимого мира (Giddens, 1984: xxiii). Поэтому отступление от принятого порядка вещей как правило будет отклонено, минимизировано, объявлено временным или имеющим место в порядке исключения. Те, кто находятся наверху социальной лестницы, конечно, согласятся с такой интерпретацией, в то время как обыкновенные люди просто будут чувствовать себя неуютно или настороженно при нарушении привычных способов мысли и действия.

Так повседневная рутина, доверие и ответственность вынуждают всех членов общества считаться с существующими нормами, вплоть до их воспроизводства. Каждое отдельно взятое событие неизбежно оценивается по отношению к установленным и распространенным нормам и традициям (Rampton, 1995a: 304). Таким образом, с точки зрения конструктивистов социальные нормы не являются ни набором predetermined правил, ни программой всеобщей социализации, а являются продуктом повседневного общения, которое делает возможным их воспроизводство. Заметим, что с этой точки зрения нормативное поведение также является созидательным, поскольку участвует в воспроизведении норм.

Хотя конструктивисты в своем теоретизировании не заходят дальше идеи о том, что люди используют язык для создания образов и связей, можно предположить, что этот подход приложим и к формам речи, а именно, использование языка подобным же образом можно свести к своему (не)отождествлению с социальной группой или, если касаться стиля, с установленными языковыми нормами. Эти нормы (правила) могут касаться использования голоса (громкость, высота тона, артикуляция), лексических, грамматических и других возможностей, «повторение которых участвует в создании «застывшей» социальной и личной идентичности говорящего» (Cameron, 1995: 17). Речь – это не просто следование лингвистическим правилам, а сиюминутный, активный выбор доступных лингвистических ресурсов, имеющих социальную значимость в деле создания своего социального мира со всеми связями, содержащимися в нем, другими словами, речь представляет собой творческий процесс, за который впоследствии каждому придется нести ответственность в зависимости от того, когда и как был сделан этот выбор. В этом смысле «стиль одновременно является как личным, так и общественным явлением» (Eckert, 2000: 41; Schilling-Estes, 2002: 376). Кроме того, раз люди постоянно воссоздают свою социальную и языковую среду, это должно находить отражение в «аутентичной» речи. Ее постоянное воспроизводство позволяет рассматривать этот процесс как составную часть человеческой природы, однако, речь конструируется соответственно обстоятельствам. Если это так, отмечает Коупленд, хорошо известные феномены, такие как «диалект», нужно рассматривать под другим углом зрения, не как простое изменение, а как форму социальной деятельности, как моменты конструирования локальной идентичности (2007: 121–125).

Как уже отмечалось, даже если повседневность строит всех участников взаимодействия по ранжиру, всегда остается возможность для изменений, и люди этим пользуются. Некоторые отклонения (лингвистические и другие) получают признание и свое название, другие угасают (панки, тедди бойз), если условия, создавшие их, больше не воспроизводятся. Другими словами, если вариационные социологи придерживаются мнения: «Ваши поступки определяются тем, кто вы есть», то социальные конструктивисты утверждают обратное: «Ваш образ зависит от того, как вы действуете» (Cameron, 1995: 15; см. также Norton, эта работа).

ПРИНЦИПЫ СТИЛИЗАЦИИ

Изменение перспективы привело к ряду важных изменений в социолингвистике и смежных отраслях, хотя многие старые подходы все еще востребованы, главным из которых было осознание того, что учащиеся, изучающие лингвистику стиля, должны больше внимания уделять принципам и процессам образования стилей, и меньше – самим стилям (Irvine, 2001). Без претензии на полное понимание, думаю, что для поиска принципов и процессов стилеобразования важны четыре ключевых момента: общество, политика, идеология и языковая практика.

Несмотря на то, что антропологи и этнографы начали изучать межличностное общение в своих исследованиях с 1970-х (см. Erickson, 1975; Gumperz, 1982; Hymes, 1972), а вслед за ними эти методы стали использовать и вариативные социологи (Labov, 1972b; Milroy, 1980, 1992), справедливо будет отметить, что все больше и больше социологов обращаются к взаимодействию в так называемых «практических группах» в противовес работе с абстрактными и модельными группами (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; обзор по эволюции см. Rampton, 1998). Практические группы можно описать, как «свободно идентифицируемые общественно-культурные коллективы, разделяющие общие взгляды на ориентацию, практики и поведение» (Eckert, 2000; Ochs, 1988: 6; Rampton, 1995b: 494; см. также Duff) и занимающие положение между миром индивида и полномасштабной практикой всего общества. Общеизвестные примеры среди множества других: клубы, семьи, церкви, учебные классы и т. д. При их изучении внимание исследователя сосредоточено на создании локальных смыслов и категорий (например, между приемлемой и неприемлемой музыкой, между смешным и не смешным), причем, основной интерес представляет не столько сам язык, сколько ресурсы, привлекаемые для воспроизводства, использования или отрицания местных смыслов и категорий. Утверждается также то, что актуальность и влияние предопределенных категорий (таких как этничность, раса, общественный класс) на уровне локального общения не может быть задана заранее, а зависит от того, каким смыслом люди в повседневном общении наделяют эти категории (Rampton, 2001b: 261–262; 2006: 14).

Практические сообщества не обязательно находятся в согласии и гармонии, поскольку, и это второй ключевой момент, пришло осознание того, что часто используемая концепция «консенсуса» или «нормы» в действительности является ре-

результатом взаимодействия далеко не равноправных участников. Это осознание делает необходимым учет *политики, иерархии и механизмов включения и исключения*. Если общественные договоры являются продуктом борьбы между неравноправными сторонами, это может привести к маргинализации, отказу в доступе к социальному ресурсу и ущемлению прав тех, чье поведение кажется непонятным, нежелательным или вызывающим (Varenne & McDermott, 1999). Такие политические отношения существуют не только между членами определенного практического сообщества, но и между различными сообществами и объединениями сообществ. Таким образом, практические сообщества не находятся в изоляции, а являются частями более широкого объединения, в котором существует иерархия и иерархические отношения. В этом широком объединении определенные группы могут стремиться к отличию от других групп. В этом кроется причина, по которой нет смысла изучать стили в изоляции: где нет «стандартного» разнообразия, там нет и «общепринятого» и наоборот (Coupland, 2007: 21).

В-третьих, неотъемлемым объектом изучения стало положение – *не только практика, но и восприятие*. Точнее, практика и восприятие рассматриваются в неразрывном единстве друг с другом. Это означает, что члены общества обладают набором суждений относительно качества, функций, статуса и приемлемости различных лингвистических форм, так же как и об их отношении к различным общественным группам и обществам (Blommaert, 2005; Duranti, 1999). Определенный тип поведения может свидетельствовать об отчужденности, принадлежности к определенному полу, пристрастиях или характеру. Понимание этих образов может направлять людей в их поведении и общении, что приводит к репродукции этих образов и пониманий и усилению консенсуса (Calvet, 1996). Если в вашем понимании «шикарный» стиль (более точно, то, что в вашем понимании является «шикарным»), это то, чего вы на самом деле хотите избежать, вы захотите отразить это с помощью лингвистических ресурсов, чтобы сделать вашу интерпретацию понятной другим, например, иронизировать, если вам кажется, что речь друга граничит с «шиком». Наоборот, собеседники могут использовать известные им стили (хип-хоп, готика), если они им кажутся подходящими для выражения мужественности, бунтарства и т. п. Поэтому собеседники могут украшать свою речь стилизованными вставками, а также сопутствующими лингвистическими ресурсами типа ин-

тонации, специфических словечек, намеренных искажений, произношения. В этой области исследований многие ученые выявили и изучили и другие виды подобных стилизованных изысков (Bucholtz, 1999; Cameron, 2000; Камерон & Kulick, 2003; Coupland, 2007; Cutler, 1999, 2008; Eckert, 2000, 2008; Pennycook, эта работа; Pujolar, 2001; Rampton, 1995a, 1999, 2006; а также глава 5 этой работы).

Как было сказано, образы и понимание индивидом зависят, в некоторой мере, от его общественного положения, интересов и доступа к определенной деятельности (Irvine, 2001: 23–24). Эти образы и их понимание формируются и легитимизируются существующим общественным порядком. Подобно нормам, образы языка («диалект красивый/безобразный») могут служить причиной конфликта. Но понимание того, что практика и социально-позиционированное восприятие взаимосвязаны, также оказало влияние на социолингвистику, как на научную дисциплину.

Если все должно проходить сквозь фильтр человеческого восприятия, не существует идеологически свободного базиса, с помощью которого мы можем наблюдать лингвистический феномен. Это дает импульс для идеологически направленных изысканий и критического отношения к пренебрежению лингвистами социального мира, который участвует в конструировании языка, обуславливает его изменчивость и влияет на повседневное использование речи (Calvet, 2006; Harris, 1998; Pratt, 1987; Rampton, 1998; Schieffelin и др., 1998; McCroarty, в этой работе).

Четвертый и последний принцип – это *привлечение исключительного внимания к стилистическому исполнению*, а именно, к стилизации, которая, в основном, игнорировалась традиционными вариативными социолингвистами из-за, якобы, неаутентичности, имеющей место ввиду как предвзятости наблюдателя, так и бессистемности, приводящими к неправильным толкованиям речевых сдвигов. Но, если даже наиболее рутинное использование языка по существу конструктивно, то почему ненормативные конструкции не должны подвергаться анализу? Тем более, что стилизация может быть чрезвычайно информативной в локальном восприятии и обычном общении. Стилизация определяется как интенсификация и преувеличение конкретного и культурно привычного способа выражения, отличного от стиля, принятого в данной ситуации (Coupland, 2001; Rampton, 1991a: 85, 1996: 224–225). Стилизация создается, обычно, творческими личностями и имеет подчеркнуто ис-

кусственный характер, предлагающий другому собеседнику интерпретировать, насколько хорошо данный речевой продукт отражает текущую ситуацию. Как создание, так и передача информации могут дать сведения о локальном восприятии рутинного и необычного, приемлемого и странного.

В дополнение ко всему, утверждается, что стилизация симптоматична и, вследствие этого склонна к отражению сложностей «постмодерного» и так называемого глобализованного общества (Coupland, 2007: 30). Все больше и больше современное западное общество приобретает черты повышенной географической и социальной подвижности, транснационального характера потребительской культуры, индустриализации и вездесущих СМИ. В результате всего этого привлекательные стили жизни получают коммерческий характер и успешно продаются/покупаются (Heller, 2003), а широкий спектр речевых особенностей создает новые возможности и получает новые значения в новых контекстах, там, где ранее они не применялись (Blommaert, 2003). Если в будущем социолингвисты захотят исследовать некоторые из этих процессов, стилизация может послужить полезной отправной точкой.

Ясно, однако, что потребуются подход, имеющий более этнографический характер по сравнению с использовавшимся количественным методом. Антропология и микросоциология, внесшие большой вклад на ранних этапах изучения стилей, вновь выходят на передний план со своими данными, которые представляют интересный взгляд на локальное восприятие с точки зрения социально ориентированных этнографов.

ИТОГИ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЗАДАЧИ НА БУДУЩЕЕ

Итак, мы видели:

1. до 60-х годов лингвистический сдвиг рассматривался либо в историческом плане, либо как случайная реализация основной лингвистической системы; но в это время,
2. Лабов показал, как индивидуальный сдвиг стиля отражает различные социальные стили в обществе и как изменения в структуре лингвистических сдвигов могут привести к изменению лингвистической системы; однако,
3. вариационные социолингвисты были больше заинтересованы собственно линг-

вистикой, чем социальными изменениями и трактовали социальные структуры и нормы как независимые переменные, хотя последние сами требовали объяснения, как относительно нестабильные конструкты;

4. основная методология вариационных социолингвистов абстрагировалась от социальных взаимодействий и игнорировала большую часть вынужденных стиливых сдвигов; но
5. социальные конструктивисты сгладили эти противоречия тем, что примирили регулярность лингвистического поведения и индивидуальное творчество и предположили, что все социальные действия (а не только лингвистические) неизбежно стилизуются по отношению к ограничивающим их соглашениям; и поэтому
6. в будущем учащимся следовало бы больше изучать принципы стилеобразования и в меньшей мере сами стили, другими словами, изучать процесс, а не продукт и сосредоточить внимание на связи практических сообществ, политики, идеологии с лингвистической практикой; наконец, мы видим, что
7. проникновение в суть стилистических процессов требует пристального этнографического внимания к стратегии собеседников в ситуациях, в которых сами собеседники являются творцами/потребителями, в противовес количественному изучению абстрактных ситуаций, даже если количественный подход помогает локализовать взаимодействие на фоне общих социальных тенденций.

В следующих параграфах коснемся вопроса обучения стилизации.

ОБУЧЕНИЕ СТИЛИЗАЦИИ

В противоположность широко распространённому представлению о том, что обучение происходит в индивидуальном сознании, антропологи, такие как Лэйв и Венгер, рассматривают его как социальную деятельность и, таким образом, «локализуют обучение непосредственно в процессах сотрудничества, а не в головах индивидов» (Hanks, 1991: 13). По правде говоря, уже Парсонс (1937) в своей структурно-функциональной теории рассматривал обучение как социальную деятельность, но в то время как он исходил из предположения о том, что процесс наказания и поощрения вёл к усвоению нормативных ценностей, современная наука рас-

сма­три­ва­ет со­ци­а­ли­за­цию как про­цесс, в ко­то­ром к ин­ди­ви­ду от­но­сят­ся как к ли­цу, осоз­на­ю­ще­му нор­ма­тив­ную ор­га­ни­за­цию сво­е­го со­ци­аль­но­го ок­ру­же­ния (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984: 120). Лэйв и Венгер по­вто­ря­ют эти иде­и, ко­гда рас­сма­три­ва­ют обу­че­ние как про­цесс об­суж­де­ния зна­че­ния с дру­ги­ми лю­дь­ми, как про­цесс, «вк­лю­ча­ю­щий соз­да­ние иден­тич­но­сти» в ши­ро­кой си­сте­ме от­но­ше­ний (1991: 53). Эк­керт рас­суж­да­ет в том же ду­хе, ко­гда рас­сма­три­ва­ет дет­ство как про­цесс по­сто­ян­но­го взрос­ле­ния, «по­сто­ян­ное дви­же­ние по пре­одо­ле­нию дет­ско­сти, не­об­хо­ди­мость со­от­вет­ст­во­вать сво­е­му воз­ра­сту» (Eckert, 2000: 8). В ко­неч­ном счё­те, это озна­ча­ет ста­но­вить­ся всё бо­лее вос­при­им­чи­вым к при­об­ре­те­нию раз­лич­ных линг­ви­сти­че­ских ре­сур­сов (см. Bourdieu, 1991).

Ко­гда про­ис­хо­дит пе­ре­ход от дет­ства к ю­но­сти, де­ти на­чи­на­ют осоз­на­вать со­ци­аль­ное зна­че­ние стан­дарт­ной ре­чи, как в шко­ле, так и в дру­гих об­ла­стях де­я­тель­но­сти и си­ту­а­ци­ях, в ко­то­рых они вне­за­пно ока­зы­ва­ют­ся (об­ще­ние с про­ти­во­по­лож­ным по­лом, по­иск по­пу­ляр­но­сти сре­ди свер­ст­ни­ков, про­бле­мы об­ра­зо­ва­ния и бу­ду­щей за­ня­то­сти и т. д.). Ста­но­вясь стар­ше, уча­щие­ся все бо­ль­ше вос­при­и­ма­ют по­ве­де­ние друг дру­га как ре­зуль­тат лич­но­го вы­бо­ра при «осоз­нан­ном вос­при­я­тии нор­ма­тив­ной ор­га­ни­за­ции сво­е­го ми­ра» и его си­сте­мы на­ка­за­ний и поощ­ре­ний. Дру­ги­ми сло­ва­ми, они оце­ни­ва­ют свое по­ве­де­ние по шка­ле не­рав­но­цен­ных при­о­ри­те­тов и узна­ют, ко­го­го эф­фект про­из­ве­дет тот или иной стиль их оде­ж­ды, му­зы­каль­ных пред­по­чте­ний, хоб­би, спо­со­бов вы­ра­жать­ся и т. п.

Изуче­ние сти­ля мо­жет так­же от­но­ситься и к спо­со­бу пре­по­да­ва­ния. Пре­по­да­ва­ние вклю­ча­ет ус­та­но­в­ле­ние (власт­ных) от­но­ше­ний ме­жду учи­те­лем и уче­и­ком, и эти от­но­ше­ния мо­гут при­ни­мать раз­лич­ные фор­мы. Классическая стан­дарт­ная форма пре­по­да­ва­ния пред­став­ля­ет со­бой обу­че­ние всего класса под ру­ко­вод­ством учи­те­ля по сле­ду­ю­щей схе­ме: в­вод ма­те­ри­а­ла, оп­рос уча­щих­ся, оце­нка зна­ний; од­на­ко, есть и дру­гие сти­ли обу­че­ния, ко­гда в цен­тре про­цес­са на­хо­дится не учи­тель, а уча­щий­ся, на­при­мер, ко­гда уче­ни­кам пред­ла­га­ется оспаривать до­во­ды пре­по­да­ва­те­лей пу­тём пред­ос­тав­ле­ния убе­ди­тель­ных кон­тра­р­гу­мен­тов. Точно так же как и язы­ко­вые сти­ли, сти­ли пре­по­да­ва­ния обу­слов­ли­ва­ются иде­о­ло­гическими со­об­ра­же­ния­ми и, со­от­вет­ст­вен­но, фор­ми­руется прак­ти­ка пре­по­да­ва­ния, и оба упо­мя­ну­тых сти­ля яв­ля­ются пред­ме­том по­сто­ян­ных споров. Традиционные «консерватив­ные» сти­ли обу­че­ния крити­ку­ются за не­до­статоч­ную эф­фек­тив­ность, и в самой об­

ласти преподавания языка эти дебаты послужили толчком для развития новых форм педагогики (коммуникативное преподавание языка), которые заставляют учителей соответственно «стилизовать» форму обучения. Кроме этого, стили обучения, организация коммуникативных ситуаций в классе и предполагаемые результаты такого обучения часто рассматриваются как модель организации социального поведения в обществе в целом, поэтому они могут приобретать политическую окраску и вызывать моральную или профессиональную панику, которая может, например, подтолкнуть руководителей образования к восстановлению педагогики «старой школы» (см. Cameron, 1995; Rampton, 2006: 3–12).

Невзирая на политические предпочтения, некоторые стили преподавания могут натолкнуться на предпочтения учащихся. Так, учителя могут обнаружить, что некоторые стили преподавания, эффективные в работе с жаждущими знаний учениками из среднего слоя общества, не дают такого же результата в отношении учащихся из малообеспеченных семей, которые знают, что их ожидает малоинтересная и малооплачиваемая работа. В таких классах трудно ожидать внимания и сосредоточенности, требуемой во время лекционной части урока, а также строгой регламентации типа «вопрос – ответ» во время усвоения. Помимо этого, учащиеся могут отрицательно относиться к недостаточному знанию учителем поп-культуры по сравнению с тем, что требуется знать учащимся в соответствии с учебным планом (Rymes, 2003). В результате, почувствовав свою незанятость, такие ученики нарушают ход урока или высмеивают способ его проведения (Heller, 1995). В качестве альтернативы, как показали некоторые исследователи, учащиеся могут устанавливать новые отношения с учителем и добиваться нового консенсуса, при котором «некоторый вызов авторитету учителя» может стать законной частью учебного процесса (Rampton, 2006: 88). Например, в ходе этнографического исследования в средней школе Антверпена (Бельгия) (см. Jaspers, 2005, 2006, 2008) было выявлено нескольких учеников, занятых тем, что они называли «дурачиться», т. е. проявлять поддельный энтузиазм, задавать сбивающие с толку вопросы или давать несуразные ответы, что вело к нарушению хода урока или интервью, которые, по их мнению, были «нудными» или чересчур «серьезными». Поступая таким образом, они уклонялись от традиционного порядка, но не настолько, чтобы его полностью нарушать. Не доходя до прямой конфронтации, эти ученики расширяли

спектр дозволенного поведения в классе, избегая при этом намеренного хулиганства и связанного с ним наказания (Foley, 1990, Grahame & Jardine, 1990). Интересно, что учителя, умевшие «подыгрывать» таким ученикам, добивались большей учебной активности класса (см. Dybberley, 1993; Woods, 1976), при этом необходимо отметить, что ученики без чувства юмора не пользовались уважением сверстников и составляли маргинальную часть класса.

Нередко «дурачество» представляет собой игру слов и смыслов и это приводит нас ко второму примеру, о котором упоминалось в начале этой главы («значит, ты второгодник»). Приведу значительно упрощенный перевод интервью с голландского (точнее, с его диалекта, так как интервью происходило в Бельгии):

JJ: when do you think you will be needing
Standard Dutch?

Adnan: well, you learn to talk better, so that when you
go apply for a job or something, at least you
won't be making a fool of yourself

Moumir: that was last year, uh, I could write a letter like
that, I've done such – such an application letter

JJ: yeah

Moumir: and uh, and this year we're also going to be
writing one, isn't it? isn't guys? And uhm, so
uhm, yeah . . .

Adnan and Mourad: [laughing]

Mourad: [*very close to*
the microphone:] so you are a repeater
[laughter]

Mourad: Moumir Talhaoui, 22 years old!
[laughter]

JJ: but, but, right, when you uh, when you take a
look at [etc.]

Мурад комментирует слова Муамира, чтобы посмеяться над ним: последний неожиданно, к общему удовольствию друзей, выставляет себя второгодником (к тому же, стыдящимся этого), говоря о «прошлом годе». Мурад произносит свой

комментарий на стилизованном стандартном голландском языке с тщательным произношением, близко к микрофону, чтобы это точно было записано. Интересно, что Мурад выступает здесь с комментарием по своей инициативе, что, обычно является прерогативой учителя или интервьюера и это естественно добавляет веса его заявлению. Таким способом Мурад учительским голосом, метко и смешно подчеркивает школьное клеймо «второгодник». Но ясно, что одобрительный смех участников интервью стал возможен только потому, что стандартный голландский язык обычно ассоциируется с высоким статусом говорящего, в данном случае – учителя (роли участников беседы выглядели бы совсем по-другому, если бы Мурад воспользовался антверпенским диалектом).

Без сомнения, одной из причин такой традиционной ассоциации является то, что школы, где обучаются ученики – выходцы из этнических меньшинств (в своем большинстве марокканцы), находятся во Фландрии, голландоязычной северной провинции Бельгии. Широко распространенный образ типичного жителя Фландрии связывается с употреблением стандартного голландского языка, а не диалектов и языков этнических меньшинств. Это находит отклик и в школьном правиле: «в школе говори стандартным голландским». Проведенный небольшой социологический анализ показал, что понимание такого положения вещей отражается и на повседневной речевой рутине: в более формальных ситуациях ученики придерживаются голландского языка, в менее формальных случаях используется диалект. Более того, организованное интервью показало, что учащиеся, в основном согласны с проводимой языковой политикой и охотно пользуются голландским языком как полезным и престижным инструментом, необходимым для получения работы в будущем. Однако в будничном общении между собой они воздерживаются от употребления стандартного языка и избегают казаться голландоязычными перед своими друзьями (изучая приведенное интервью, становится ясным, почему). Такая стилизация указывает на то, что ученики – выходцы из этнических меньшинств и рабочих семей очень хорошо осознают ценность стандартного голландского языка на рынке труда и, одновременно, его малую пригодность и престижность в области неформального общения (Bezemer & Kroon, 2008 обзор по преподаванию стандартного языка в мультикультурном обучении).

Престижность стандартного голландского языка вовсе не означает, что Му-

рад и его друзья отдают предпочтение местному наречию (а именно, его антверпенскому диалекту) намеренно, из чувства противоречия. Скорее наоборот, поскольку для этнических студентов антверпенский диалект связывается с расизмом (во время проведения моего интервью более трети населения Антверпена голосовали за антииммигрантскую политику). Соответственно, большинство этнических учеников стараются не общаться на диалекте, чтобы избежать своей иммигрантской идентификации и не показать, что диалект является их аутентичным языком, и высмеивают своих одноклассников, которые придерживаются такой привычки. Из-за этого их стиль речи часто представляет собой смесь как диалектных, так и менее диалектных особенностей, так что его трудно идентифицировать либо как собственно стандартный голландский язык, либо как диалект. Учителя называют такой язык «более голландским», чем диалекты, на которых изъясняются даже белые студенты, в то время как его нельзя назвать стандартным голландским языком. Конечно, этнические студенты находят забавным, когда их называют лучшими знатоками языка, чем белых одноклассников, которых они презирают за их открытый диалект, имеющий низкий ранг в иерархии доминирующих речевых стилей (Jaspers, 2005: 289–291). Другими словами, стандартный голландский и его антверпенский диалект представляют собой крайние ступени – «высшую» и «низшую» – на символической лестнице языковой иерархии, позволяющие определить «обычное» языковое поведение меньшинств (Rampton, 1995b: 499). Парадоксально, но в других обстоятельствах антверпенский диалект может соответствовать образу мужественности в области отношений полов, а также образу урожденного антверпенца в отличие от возможной иммигрантской идентичности.

Таким образом, ученики – представители этнических меньшинств – стараются усвоить принципы обеих конфликтующих лингвистических систем и учатся компетентному использованию различных стилей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В главе показано, как использование различных лингвистических сдвигов и различий, подобно одежде и стрижке, может быть отражением общественных практик, а не простым варьированием свойств. Общественные практики никогда не возникают сами по себе, но всегда являются частью иерархической сети значений и

смыслов, где использование определенных лингвистических форм, как и цвета носимого свитера, неизбежно имеет социальное значение. Их влияние может простиаться от едва заметного (когда акция не выходит за рамки общепринятого) до шумно приветствуемого или отвергаемого, вплоть до остракизма (когда действие признается общественно опасным). Практики ищут и находят свое место в социальной иерархии, подобно членам общества, которые могут быть отнесены к тем или иным стилевым группам.

Если стилизация и стилевые оценки друг друга – это наша повседневная, имеющая множество направлений деятельность, не следует ли больше внимания уделять принципам стилеобразования, их динамике и взаимоотношению (Irvine, 2001: 42), чем попыткам определения отдельных характеристик определенного (а может быть единственного) стиля? Понимание этих принципов может помочь поставить школьное образование вровень с требованиями современного мира, а учащимся ощутить все преимущества и недостатки, связанные с применением тех или иных способов поведения в различных общественных контекстах и сообществах, к которым они принадлежат или хотят принадлежать.

Библиографические ссылки

1. Bell, A. (1984) Language style as audience design. *Language in Society* 13, 145–204.
2. Bell, A. (1999) Styling the other to deŸ ne the self: A study in New Zealand identity making. *Journal of Sociolinguistics* 3 (4), 523–541.
3. Bezemer, J. and Kroon S. (2008) Teachers' practical knowledge, standard language and multicultural classrooms. In M. Martin-Jones, A.M. de Mejia and 11790.indb 201790.indb 201 55//1133//22001100 33::4433::2299 PPM 202 Part 3: Language and Variation
4. N. H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edn), Volume 3: Discourse and Education (pp. 225–236). New York: Springer Science + Business Media LLC.
5. Blommaert, J. (2003) Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4), 607–623.
6. Blommaert, J. (2005) *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Bourdieu, P. (1991) *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
8. Brown, P. and Levinson S. (1987) *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Bucholtz, M. (1999) You da man. Narrating the racial other in the production of white masculinity. *Journal of Sociolinguistics* 3 (4), 443–460.
10. Bucholtz, M. (2003) Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics* 7 (3), 398–416.

11. Calvet, L-J. (2006) *Towards an Ecology of World Languages*. Cambridge: Polity Press.
12. Cameron, D. (1990) Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society. In J.E. Joseph and T.J. Taylor (eds) *Ideologies of Language* (pp.79–93). London: Routledge.
13. Cameron, D. (1995) *Verbal Hygiene*. London: Routledge.
14. Cameron, D. (2000) *Good to Talk? Living and Working in a Communication Culture*. London: Sage.
15. Cameron, D. and Kulick, D. (2003) *Language and Sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT.
17. Coupland, N. (2001) Dialect stylization in radio talk. *Language in Society* 30 (3), 345–375.
18. Coupland, N. (2007) *Style. Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Cutler, C. (1999) Yorkville crossing. White teens, hip hop and African American English. *Journal of Sociolinguistics* 3 (4), 428–442.
20. Cutler, C. (2008) Brooklyn style: Hip-hop markers and racial affiliation among European immigrants in New York City. *International Journal of Bilingualism* 12 (1/2), 7–24.
21. de Saussure, F. (1972) *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot.
22. Dorian, N. (1994) Varieties of variation in a very small place: Social homogeneity, prestige norms, and linguistic variation. *Language* 70, 631–696.
23. Dubberley, W. S. (1993) Humor as resistance. In P. Woods and M. Hammersley (eds) *Gender and Ethnicity in School. Ethnographic Accounts* (pp. 75–94). London: Routledge.
24. Duranti, A. (1999) *Anthropological Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Eckert, P. (2000) *Linguistic Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
26. Eckert, P. (2008) Where do ethnolects stop? *International Journal of Bilingualism* 12 (1/2), 25–42.
27. Eckert, P. and Rickford, J.R. (eds) (2001) *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Erickson, F. (1975) Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counselling encounters. *Harvard Educational Review* 45, 44–70.
29. Foley, D. (1990) *Learning Capitalist Culture. Deep in the Heart of Tejas*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
30. Gal, S. and Irvine, J. (1995) The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research* 62 (4), 967–1002.
31. Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
32. Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. London: Hutchinson.
33. Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
34. Giles, H. and Powesland, P. (1975) *Speech Style and Social Evaluation*. London: Academic Press.
35. Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. London: Penguin.
36. Goffman, E. (1971) *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books.
37. Goffman, E. (1974) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
38. Goffman, E. (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

39. Grahame, P. R. and Jardine, D.W. (1990) Deviance, resistance and play. A study in the communicative organization of trouble in class. *Curriculum Inquiry* 20 (3), 283–304.
40. Gumperz, J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
41. Hanks, W. F. (1991) Foreword. In J. Lave and E. Wenger (eds) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* (pp. 13–24). Cambridge: Cambridge University Press.
42. Harris, R. (1998) *Introduction to Integrational Linguistics*. Oxford: Pergamon.
43. Heller, M. (1995) Language choice, social institutions and symbolic domination. *Language in Society* 24 (3), 373–405.
44. Heller, M. (2003) Globalisation, the new economy and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics* 7 (4), 473–492.
45. Heritage, J. (1984) *Gar nkel and Ethnomethodology*. Oxford: Blackwell.
46. Hudson, R.A. (1996) *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
47. Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
48. Irvine, J. (2001) ‘Style’ as distinctiveness. The culture and ideology of linguistic differentiation. In P. Eckert and J.R. Rickford (eds) *Style and Sociolinguistic Variation* (pp. 21–43). Cambridge: Cambridge University Press.
49. Jaspers, J. (2005) Linguistic sabotage in a context of monolingualism and standardization. *Language and Communication* 25 (3), 279–297.
50. Jaspers, J. (2006) Stylising Standard Dutch by Moroccan boys in Antwerp. *Linguistics and Education* 17 (2), 131–156.
51. Jaspers, J. (2008) Problematizing ethnolects. Naming linguistic practices in an Antwerp secondary school. *International Journal of Bilingualism* 12 (1/2), 85–103.
52. Labov, W. (1966) *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
53. Labov, W. (1972a) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
54. Labov, W. (1972b) *Language in the Inner City*. Oxford: Blackwell.
55. Labov, W. (1975) *What is a Linguistic Fact*. Lisse: The Peter De Ridder Press.
56. Labov, W. (1994) *Principles of Linguistic Change. Volume 1: Internal Factors*. Oxford: Blackwell.
57. Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
58. Meeuwis, M. and Brisard, F. (1993) Time and the Diagnosis of Language Change. *Antwerp Papers in Linguistics*, 72, Antwerp.
59. Milroy, L. (1980) *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell.
60. Milroy, J. (1992) *Linguistic Variation and Change. On the Sociolinguistics of English*. Oxford and Cambridge, MA: Blackwell.
61. Ochs, E. (1988) *Culture and Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
62. Ortner, S.B. (1995) Resistance and the problem of ethnographic refusal. *Comparative Studies in Society and History*, 37 (1), 173–193.
63. Parsons, T. (1937) *The Structure of Social Action*. New York: McGraw-Hill.
64. Pratt, M.L. (1987) Linguistic utopias. In N. Fabb, D. Attridge, A. Durant and C. MacCabe (eds) *The Linguistics of Writing* (pp. 48–66). Manchester: Manchester University Press.
65. Pujolar, J. (2001) *Gender, Heteroglossia and Power. A Sociolinguistic Study of Youth Culture*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
66. Rampton, B. (1995a) *Crossing. Language and Ethnicity among Adolescents*. London: Longman.

67. Rampton, B. (1995b) Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics* 5 (4), 485–513.
68. Rampton, B. (1998) Speech community. In J. Verschueren, J.-II. Ostman, J. Blommaert and C. Bulcaen (eds) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
69. Rampton, B. (1999) Styling the other. Introduction. *Journal of Sociolinguistics* 3 (4), 421–427.
70. Rampton, B. (2001a) Critique in interaction. *Critique of Anthropology* 21 (1), 83–107.
71. Rampton, B. (2001b) Language crossing, cross-talk and cross-disciplinarity in sociolinguistics. In N. Coupland, S. Sarangi and C. Candlin (eds) *Sociolinguistics and Social Theory* (pp. 261–296). London: Longman.
72. Rampton, B. (2003) Hegemony, social class, and stylisation. *Pragmatics* 13 (1), 49–83.
73. Rampton, B. (2006) *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.
74. Rickford, J. R. and Eckert, P. (2001) Introduction. In P. Eckert and J.R. Rickford (eds) *Style and Sociolinguistic Variation* (pp. 1–18). Cambridge: Cambridge University Press.
75. Rymes, B. (2003) Contrasting zones of comfortable competence: popular culture in a phonics lesson. *Linguistics and Education* 14, 321–335.
76. Schieffelin, B., Woolard, K. and P. Kroskrity (eds) (1998) *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
77. Schilling-Estes, N. (2002) Investigating stylistic variation. In J.K. Chambers, P. Trudgill and N. Schilling-Estes (eds) *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 375–401). Oxford: Blackwell.
78. Trudgill, P. (1983) *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. Harmondsworth: Penguin.
79. Varenne, H. and McDermott, R. (1999) *Successful Failure. The School America Builds*. Boulder: Westview Press.
80. Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
81. Williams, G. (1992) *Sociolinguistics. A Sociological Critique*. London: Routledge.
82. Woods, P. (1976) Having a laugh, an antidote to schooling. In M. Hammersley and P. Woods (eds) *The Process of Schooling* (pp. 178–187). London: Routledge.

Навчальне видання

МІЖКУЛЬТУРНИЙ ТА ЕТНОГРАФІЧНИЙ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОВ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

А. І. Анісімова, І. С. Попова

Редактори: *М. С. Ковальчук, В. В. Яшкіна*

Верстка: *Л. О. Глухова*

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60х84/16. Друк цифровий.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,79. Тираж 200 прим. Зам. № 228.

Видавництво і друкарня «Ліра»

49000, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5

Свідоцтво про внесення до Держреєстру ДК № 188 від 19.09.2000 р.

ISBN 978-966-383-767-3