



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**

# МУЛЬТИЛІНГВІЗМ КРІЗЬ ПРИЗМУ КУЛЬТУРИ

ХРЕСТОМАТІЯ

УДК 81'246.2(075.8)  
ББК 81.001.91я73  
М 91

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

The reader contains papers on topical problems of multilingualism in the light of culture.

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.

М 91      **Мультилінгвізм крізь призму культури** : хрестоматія / ред. кол.: А. І. Анісімова, І. С. Попова. – Д. : ЛПРА, 2016. – 190 с.  
ISBN 978-966-383-762-8

Хрестоматія містить праці з актуальних проблем мультилінгвізму крізь призму культури.

Хрестоматія буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів, а також для всіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями в галузі білінгвізму та білінгвальної освіти.

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

© Автори статей, 2016  
© Дніпропетровський  
національний універси-  
тет імені Олеся  
Гончара, 2016  
© ЛПРА, 2016

**ISBN 978-966-383-762-8**

## Передмова

Загальносвітові процеси глобалізації створюють передумови для зростання міжетнічної взаємодії представників різних народів та культур. Країни та народи активно співпрацюють та взаємодіють в усіх сферах життя. Результатом цього є актуалізація факторів, які викликають інтерес до мов інших спільнот та міжкультурної взаємодії. Серед таких факторів перш за все потрібно виокремити розуміння виявів іншої культури.

У цій збірці зосереджено увагу на феномені мультилінгвізму у взаємодії з культурою. Адже мови існують у тісному зв'язку з соціальним контекстом, який може стати ґрунтом для «розквіту» білінгвізму/мультилінгвізму.

Іншою ключовою проблемою збірки є міжкультурна комунікація, яка завжди відбувається в умовах, які так відрізняються від культурно обумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників і характеризується тим, що її учасники під час прямого контакту використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури.

Збірка буде корисною для вчителів, керівників шкіл, методистів, студентів вищих навчальних закладів.

## ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ БІЛІНГВАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ <i>Т. К. Батія та Вільям К. Річі</i> .....	5
БІЛІНГВІЗМ ТА СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ <i>Рафаель Хав'єр</i> .....	23
ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В ДЕЯКИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ <i>Анхель Уге та Девід Лазагабастер</i> .....	41
НОВІ КОНТЕКСТИ, НОВІ ТРУДНОЩІ <i>Джон Едвардс</i> .....	69
ОЦЕНКА МЕЖКУЛЬТУРНОЇ КОММУНІКАЦІЇ <i>Джон Корбетт</i> .....	76
ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРВЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, СМИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ <i>Джон Корбетт</i> .....	120
КУЛЬТУРА И ПИСЬМЕННЫЕ ЖАНРЫ <i>Джон Корбетт</i> .....	154

## СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ БІЛІНГВАЛЬНИХ СПІЛЬНОТ

*Т. К. Батія та Вільям К. Річі*

### МОВА ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ

Санчак – восьмирічний турецький хлопчик, який мешкає в Нідерландах близько п'яти років. Приблизно половина дітей у школі, яку він відвідує, є турками або марокканцями за національністю. Їхні батьки прибули до Нідерландів як трудові мігранти, а пізніше до них приєдналися їхні родини. Мовою навчання є голландська, але для чотирьох турецьких дітей раз на тиждень передбачені ранкові заняття з турецької мови, які проводить турецький учитель (в окремій класній кімнаті). Санчак – комунікабельна та товариська дитина, але багато часу воліє проводити в компанії Мамути, іншого турецького хлопчика. Хоч у спілкуванні Мамута зазвичай надає перевагу голландській мові, Санчак завжди розмовляє з ним турецькою. Більше того, він також рахує турецькою, коли виконує арифметичні розрахунки. Із його точки зору, його родина «скоро» повернеться до Туреччини, турецька мова є красивішою за голландську, і взагалі він хотів би жити в Туреччині. Йому приємно, коли голландськомовна особа запитує в нього що-небудь про турецьку мову чи культуру або намагається навчитися від нього деяким турецьким словам. Санчак – жвава та відкрита дитина, проте часом досить неслухняна. Коли він порушує шкільні правила і вчитель робить йому зауваження чи відбувається щось таке, що йому зовсім не подобається, він може раптово вибухнути потоком турецької (хоч із голландськомовними вчителями він завжди спілкується голландською). Коли діти разом з учителем співають голландських пісень, він може зненацька підскочити зі свого місця й почати співати якусь турецьку пісню (та ще й пританцьовуючи).

Очевидно, що турецька мова має для Санчака особливе значення. Це мова, якою він володіє вільно, і коли він використовує її у спілкуванні з Мамутою, то може цілковито заволодіти увагою Мамути (який є його

найкращим другом), адже в класній кімнаті більше немає турецькомовних хлопчиків. Проте більш важливим, напевно, є те, що час від часу він застосовує турецьку не для того, щоб передати якоесь повідомлення, а лише щоб підкреслити власну ідентичність як турецького хлопчика, який не згоден із тим, що відбувається в голландській класній кімнаті. Навіть співаючи турецьку пісню, Санчак намагається продемонструвати частину турецької культури, приналежністю до якої він, судячи з усього, вельми пишається.

Мова є не лише інструментом для передачі повідомлень. Це стає особливо очевидним у мультилінгвальних спільнотах, де різні групи мають власну мову: наприклад, фламандську в Бельгії чи гуджараті в Індії. За допомогою своєї мови група виокремлює себе, заявляє про свою унікальність. Через мову транслиуються культурні норми та цінності групи. Групові почуття підсилюються через використання власної мови групи, а члени аутгруп, таким чином, виключаються з внутрішнього комунікативного процесу (див. *Giles et al., 1977*).

Таким чином, загально визнаною точкою зору в соціолінгвістиці, точкою зору, яку підтверджено багатьма особистими спостереженнями й дослідницькими даними, є те, що мови є носіями соціальних значень чи соціальних конотацій. У цьому розділі ми звертатимемося до цієї точки зору в площині взаємозв'язків між мовою та ідентичністю в білінгвальних спільнотах. У соціологічній та соціолінгвістичній літературі ідентичність групи здебільшого визначають як її культурну чи етнічну ідентичність або її етнічність. У параграфі 1 ми розглянемо поняття етнічності та його потенційні зв'язки з мовою. Потрібно дати відповідь на таке головне запитання: чи завжди наявний категоричний й обов'язковий зв'язок між мовою та етнічністю?

Якщо мова має соціальне значення, люди будуть оцінювати її залежно від соціального статусу носіїв. Їх мовні установки фактично стають соціальними установками. У параграфі 2 міститься розгляд досліджень мовних установок.

## МОВА ТА ЕТНІЧНІСТЬ

Усе, що відрізняє одну групу від іншої, становить ідентичність цієї групи. Хоч фіксовані критерії й відсутні, групу вважають етнічною групою із специфічною етнічною ідентичністю, якщо вона достатньою мірою відрізняється від інших груп. Наприклад, моряки, безсумнівно, становлять групу, проте їх не можна кваліфікувати як групу етнічну. З іншого боку, група іспаномовних людей, які мешкають у США й походять із Мексики (їх також називають чикано), безсумнівно, становить етнічну групу. Вони мають власну рідну мову, тому такі групи переважно визначають як «етнолінгвістичні групи». Протягом певного часу вважалося, що етнічні групи, з якими ми стикаємося в наших сучасних суспільствах, поступово вимирають, адже очікувалось, що вони інтегруються в основну частину глобального суспільства і їхній власний стиль життя, культура, мова та ідентичність будуть утрачені. Проте перспективи розвитку етнічних груп та етнічної ідентичності змінилися. Глейзер та Мойніхан (Glazer and Moynihan, 1975: 4) стверджують, що, незважаючи на те, що етнічні групи раніше вважалися реліктами ранньої доби, сьогодні зростає розуміння того, що вони таки можуть становити *форми* соціального життя, здатні до відновлення та самотрансформації. Глейзер та Мойніхан також зазначили, що цю нову соціальну реальність характеризує нове слово *етнічність*. Немає в списку!

Багато науковців намагалися надати визначення концепції етнічності. Вони мали на меті визначити, які особливості є характерними для етнічної групи. Ми не намагатимемося відтворювати чи підсумовувати досить палкі дискусії щодо визначення етнічності, але краще обмежимося розглядом поглядів на це питання двох філологів, які є найбільш доречними в нашій праці, адже спрямовані на аналіз етнічності в безпосередньому зв'язку з мовою.

За Фішманом (Fishman, 1977), якщо йдеться про етнічність, ми маємо враховувати три аспекти. Найважливіший із них можна визначити як *походження*: етнічність є феноменом, який «частково, але в самій своїй суті,

відчувається як комплекс емоційно забарвлених уявлень, успадкованих від батьків у тому вигляді, як вони отримали його від своїх батьків, і так далі й далі в минуле аж *до нескінченності*» (Fishman, 1977:17). Таким чином, етнічність пов'язана з відчуттям нерозривності поколінь. Другим аспектом є *спадщина*, тобто колективний спадок, який визначає норми поведінки й погляди: моделі виховання, музика, одяг, статеві поведінка, особливі види діяльності тощо, які є так чи інакше успадкованими від попередніх поколінь. Третім аспектом є *феноменологія*, а саме значення, яке люди надають власному походженню (своїй родословній, як членів спільноти) і власній (етнічній) спадщині. Феноменологія пов'язана з суб'єктивними установками людей щодо власного членства в потенційній етнічній групі.

Іншого підходу дотримується Росс (Ross, 1979), який вирізняє два напрями думок щодо визначення етнічності. Перший, *об'єктивістський*, стверджує, що етнічність групи визначається її конкретними культурними заходами та моделями: характерною мовою, своєрідними народними легендами та переказами, особливою їжею, одягом тощо. Власне кажучи, ця точка зору обмежується фішманівським аспектом спадщини. Другий напрям сповідує *суб'єктивістський підхід*, за яким етнічність уважається виявом відчуття належності до єдиної групи «нас», члени якої можуть суттєво відрізнитися за одягом, релігією чи навіть мовою. У таких групах суб'єктивний фактор, відчуття «нас» чи відчуття «нас, на відміну від них», за своїм значенням переважає інші об'єктивні чинники, що не є спільними для їх членів. ЛеПаж та Табуре-Келлер (LePageandTabouret-Keller, 1982) ілюструють цей погляд на прикладі уродженців Вест-Індії у Великій Британії. Спочатку групи іммігрантів із Вест-Індії характеризувалися різними острівними ознаками й ідентичністю, але під впливом установок та відношення більшості білих британців розвинулося відчуття спільного ворога, яке, судячи з усього, і стало основою загальної «вест-індської» ідентичності. Цей суб'єктивний підхід до визначення ідентичності не знаходить собі місця в контексті фішманівських аспектів. Фішман наголошує



на витоках ідентичності, навіть у своєму феноменологічному аспекті, який стосується значення, що його люди надають успадкованим речам. Суб'єктивний погляд на етнічність припускає, що вона може формуватися як реакція на обставини реального життя. Для Фішмана (1977) мова є переважно символом етнічності в повному розумінні: «Мова є реєстратором походження, виразником спадщини та носієм феноменології. Будь-який транспортний засіб, що перевозить такий дорогоцінний вантаж, має розцінюватись як не менш дорогоцінний, ніж щонайменше частина цього вантажу, дорогоцінним як такий за своєю природою (Fishman, 1977: 25). Важливість мови підсилюється тим фактом, що її використовують для того, щоб оформлювати інші прояви етнічного досвіду. Люди розмовляють про всі види культурної чи етнічної діяльності та обговорюють відповідні питання, і, таким чином, мова пов'язана із зазначеними феноменами. Розвивається своєрідний асоціативний зв'язок. Важливі культурні об'єкти: типи одягу, аспекти шлюбних ритуалів тощо знаходять своє вираження в мові, і при цьому часто вважається, що їх не можна виразити іншою мовою.

Зв'язок між мовою та етнічністю продемонстровано в низці досліджень. Мерсер *та ін.* (Mercer et al., 1979) вивчали групу білінгвальних студентів-носіїв гуджараті та англійської в Лестерширі. Ці студенти були або самі іммігрантами, або нащадками в першому поколінні іммігрантів з Індостану чи Східної Африки. З точки зору ідентичності, Мерсер *та ін.* змогли виокремити три групи: тих, хто ідентифікував себе як індійці; тих, хто ідентифікував себе як британці; і представників «змішаної» британсько-індійської ідентичності, що сприяли синтезу британського та індійського елементів. Члени групи з індійською ідентичністю були найбільш позитивно орієнтованими щодо застосування й збереження гуджараті, а також найбільше наголошували на ролі гуджараті в збереженні власної культурної спадщини й підтриманні зв'язків зі своєю індійською батьківщиною. Ті, хто обрали британську ідентичність, виявляли найменш позитивне ставлення до гуджараті, а установки представників «змішаної» групи з цього приводу

можна охарактеризувати як такі, що знаходяться десь посередині, тобто «більш-менш» позитивні.

Губогло (Guboglo, 1979) наводить відомості про мовну та етнічну ідентичність в Удмуртській Автономній Радянській Соціалістичній республіці. На його думку, мова відіграє інтегруючу функцію щодо етнічної ідентичності. Зв'язок між мовою та певними аспектами удмуртської культури демонструють такі дані: в Удмуртії 33 % удмуртськомовних людей у містах та 46,3 % сільських мешканців обирали традиційний удмуртський ритуал народження дитини, тоді як відповідні цифри серед осіб з іншою рідною мовою склали відповідно 13,4 та 21,2 %. Звичайно ж, ці дані не піддаються інтерпретації в термінах причинно-наслідкового зв'язку. Неможливо встановити, чи був вибір традиційного ритуалу народження дитини «спричинений» саме застосуванням удмуртської мови, і навпаки. Можливо, те, й інше спричинене якимось іншим чинником.

Х'юїтт опублікував дослідження застосування креольської чорношкірими (та білими) підлітками у Великій Британії (Hewitt, 1982). 16-річний чорношкірий юнак дав таку відповідь на запитання Х'юїтта, чи йому подобається розмовляти креольською, тобто ямайським варіантом креольської: «Так. Адже я відчуваю себе <...> звучить кумедно. Я відчуваю себе чорним, і я пишаюся цим, коли так розмовляю. Тому, коли я розмовляю нею, я почуваюся краще, ніж розмовляючи так, як зараз. Ви розумієте про що я? Чим більше я розмовляю як дред, тим більш живим та усвідомленим я почуваюся. Певною мірою я почуваюся більш щасливим» (Hewitt, 1982: 220). Слово «дред» є ключовим поняттям у молодіжній культурі чорношкірих, і, як уважає Х'юїтт, тісне залучення в «біле суспільство» суперечить ідеальному визначенню «дред».

Лоулі з колегами (Lowley *et al.*, 1983) здійснили опитування серед представників трьох американських етнолінгвістичних груп: французької, іспанської та єврейської (ідишомовної). Вони дійшли висновку, що всі три групи воліли б зберегти власну особливу етнічну ідентичність разом зі своєю

американською ідентичністю, і що вони вважали рідну мову найбільш живим та характерним виявом цієї ідентичності. Проте виявляється, що мова національних меншин чи етнічна рідна мова не є необхідним та обов'язковим аспектом етнічності. Росс (Ross, 1979) відзначає, що в багатьох випадках, наприклад, серед американських індіанців, почуття етнічності розвинулося, коли індивіди чи групи відмовилися від власних рідних мов на користь спільної мови загального спілкування. Із точки зору Едвардса (Edwards, 1981), мова як один із найочевидніших виявів ідентичності є найбільш чутливою до змін та занепаду. Лише тому, що мова є настільки публічною, люди часто помилково вважають її найважливішим компонентом ідентичності. Зокрема, коли групи меншин намагаються інтегруватися до основної частини суспільства, це супроводжується зменшенням регулярного, щоденного використання їхніх рідних мов. Мова може зберігати ритуальну функцію зі збереженням також інших маркерів ідентичності, якщо вони відіграють належну роль у приватному житті індивідів. Едвардс уважає, що ці інші аспекти не заважають участі в панівній культурі й не стоять на заваді досягненню успіху в суспільстві.

Апте (Apte, 1979) демонструє, що між мовою та етнічною ідентичністю не завжди існує взаємооднозначна відповідність, описуючи мовну ситуацію в маратхімовній громаді Тамілнаду, штату в південній частині Індії, де офіційною мовою є тамільська (див. також вступ до розділу 5). Громада носіїв мови маратхі складається з приблизно 50000 осіб. Маратхі є офіційною мовою штату Махараштра на західному узбережжі Індії, де нею розмовляють 41 мільйон осіб. Майже всі сучасні носії маратхі в Тамілнаду є нащадками носіїв маратхі, які іммігрували сюди приблизно 200 років тому. Згідно з Апте, у маратхімовній громаді Тамілнаду можна виокремити три головні кастові групи. Дешаста-брахмани, які були тісно пов'язані з правителями Танджура, виконуючи функції адміністраторів та священників-жреців; кравці, які, напевно, є нащадками пізніших іммігрантів; та маратхі, що є кшатріями (воїнами) й були правлячою кастою в князівстві Танджур.

Головна відмінність наявна між брахманами й небрахманами. З ідеологічних причин маратхімовні брахмани пов'язані зі своїми товаришами в домінуючій популяції, тамільськомовними брахманами. Кравці наголошують на своїй кастовій ідентичності в контексті паніндійської соціальної структури. Вони також демонструють зв'язок зі своєю батьківщиною через релігійну поведінку. Апте стверджує, що ці дві групи зі спільною рідною мовою мають різну етнічну ідентичність і майже не стикаються одна з одною. Цей індійський приклад дає змогу усвідомити можливість існування інших, окрім мови, чинників, таких як каста, соціальний клас чи політична приналежність, які розмежовують етнічні групи.

Отже, ми розглянули зв'язок між мовою та ідентичністю, виходячи з (хибного) припущення, що мови є однорідними. Проте зазвичай можна виділити багато варіантів тієї самої мови. Етнічні групи здатні розвивати етнічні варіанти мов, що спочатку належали іншим групам, поступово змішуючи їх із власними міноритарними мовами й вважаючи ці етнічні варіанти одними з носіїв етнічної ідентичності. Одним із прикладів цього є англійська, якою розмовляють італоамериканці, група, яка більш-менш успішно інтегрувалася в основну частину американського суспільства й переважно перейшла на англійську. Проте, всередині італійської громади зокрема, італоамериканці іноді розмовляють з особливою інтонацією, вимовляючи деякі голосні та приголосні звуки в манері, що нагадує перших іммігрантів, а також використовують відповідні культурно-зabarвлені слова (наприклад, *моцарелла*) і демонструють певні синтаксичні особливості мовлення, опускаючи, наприклад, займенниковий підмет, як у прикладі (1)

(1) Go to a Scorsese movie (замість: I go to . . .)

Іншим прикладом етнічно забарвленого мовлення є висловлювання на зразок (2) та (3) в мові американських і, зокрема, нью-йоркських євреїв:

(2) A cadillac he drives

(3) Some milk he wants

Для більшості носіїв англійської такі речення є неприйнятними, адже конститuent, який топікалізовано, тобто переміщено на початок речення для надання логічного наголосу, має бути означеним, як у прикладі (4)

(4) This book he has read (but not that one)

Хоч приклади (2) і (3), на думку Фейнштейна (Feinstein, 1980), є досить поширеними й серед неєврейських мешканців Нью-Йорка, їх усе ж можна вважати ознакою етнічної ідентичності. Вживання топікалізованих неозначених іменних конструкцій напевно можна вважати результатом впливу з боку ідишу, де топікалізація є набагато більш широко застосовуваним процесом.

Повертаючись до головного питання цього розділу, можемо стверджувати, що категоричного зв'язку між мовою та етнічністю не існує. Як зазначив Ліберсон (Liebersohn, 1970) у своєму дослідженні мовної ситуації серед етнічних груп у Канаді, існує багато прикладів етнічних груп із різними мовами, але й не менше прикладів різних етнічних груп з однією спільною мовою. Етнічні відмінності не завжди мають паралелі в лінгвістичних відмінностях і навпаки. Більше того, якщо ми застосуємо підхід до етнічності, запропонований Фішманом, стає очевидним, що мова не є обов'язковою частиною спадщини, адже якщо б це було так, її б зазвичай високо поцінювали у феноменологічному вимірі. Згідно з класифікацією Росса, можемо стверджувати, що з об'єктивної точки зору зв'язок між мовою та етнічністю має випадковий характер. Мова може входити, а може й не входити до складу культурного багажа групи. Із суб'єктивної точки зору, члени групи більш-менш свідомо прагнуть пов'язувати етнічність із мовою. Цей зв'язок є суб'єктивним, як у випадку з вест-індськими носіями креольської, що їх вивчав Х'юїтт. Водночас низку аспектів білінгвізму можна правильно зрозуміти, лише враховуючи (потенційні) зв'язки між мовою та етнічністю. Тому ми будемо неодноразово повертатися до цього питання в подальших розділах цього видання, зокрема в наступному.

## МОВНІ УСТАНОВКИ

Той факт, що мови є не лише об'єктивним, соціально нейтральним інструментом передачі значень, але й пов'язані з ідентичністю соціальних чи етнічних груп, має свої наслідки для соціальної оцінки та установок щодо мов. Якщо існує тісний зв'язок між мовою та ідентичністю, то він має знайти своє вираження в установках індивідів щодо цих мов та їх носіїв.

Головним припущенням є те, що в суспільстві соціальні (або етнічні) групи мають певні установки щодо одна одної, пов'язані з їх різним соціальним становищем. Ці установки впливають на установки щодо культурних установ або моделей, які ці групи характеризують, наприклад, до мови, і переносяться на установки щодо індивідуальних членів відповідних груп.

Як правило, у дослідженні мовних установок виокремлюють два теоретичні підходи. Перший, біхевіористський, є підходом, згідно з яким установки слід вивчати, спостерігаючи реакції на відповідні мови, тобто на їх застосування в ситуаціях фактичної взаємодії. Другий, менталістський, підхід розглядає установки як внутрішній, психічний, ментальний стан, який може сприяти виникненню певних форм поведінки. Його можна описати як «проміжну змінну між стимулом, що впливає на особу, і реакцією цієї особи» (Fasold, 1984: 147).

Майже всі дослідники в галузі мовних установок дотримуються цієї останньої точки зору, хоча це спричиняє серйозні дослідницькі труднощі, адже внутрішні, психічні стани неможливо спостерігати безпосередньо: висновки щодо них можна робити, судячи з поведінки або особисто повідомлених даних, достовірність яких часто викликає сумніви.

При застосуванні менталістського підходу найбільш поширеними є такі дві методики дослідження мовних установок: першу називають методом парних масок. Його було розроблено в Канаді Ламбертом (Lambert) та його колегами наприкінці 1950-х – початку 60-х років. У стандартному виконанні експерименти за методикою парних масок (ПМ) передбачають

магнітофонний запис низки носіїв білінгвізму, які досконало володіють обома мовами, читають один і той самий уривок у прозі обома своїми мовами. Фрагменти записують у довільному порядку, наприклад, першим іде носій А з англійською, за ним – носій В з французькою, носій С з англійською, носій А з французькою, носій D з французькою тощо.

Індивіди, чиї мовні установки досліджуються, прослуховують ці записи, вважаючи, що кожний із носіїв читає свій уривок лише один раз. Індивіди (або судді) оцінюють особисті якості носіїв переважно за так званими шкалами семантичного диференціалу (Osgood, Suci and Tannenbaum, 1957). Ці шкали передбачають протилежні крайнощі певних якостей із кожного боку й низку порожніх місць поміж ними: балів шкали. Серед прикладів найчастіше використовуваних якостей можна назвати такі: розумний / дурний; дружній / недружній; вдалий / невдалий; доброзичливий / жорстокий; агресивний / боязкий; надійний / ненадійний. Суб'єкти дослідження не розпізнають два фрагменти, прочитані одним і тим самим носієм, а різниця в реакції на ці два фрагменти дозволяє виявити мовні установки в їх основі.

Другою методикою є використання анкет та запитальників, що містять різноманітні типи питань із мови та застосування мов. Питання можуть бути відкритими чи закритими. Анкети із закритими питаннями можуть також передбачати використання семантичного диференціалу чи тестових завдань закритої форми (з декількома варіантами відповідей). Зокрема, можуть бути поставлені запитання на зразок (у дослідженні мовних установок в Уельсі):

- Оцініть валлійську мову за такими шкалами (наприклад, красива/потворна; сучасна/старомодна; логічна/нелогічна).
- Оцініть англійську мову за такими шкалами (ті самі шкали).
- Чи погоджуєтесь Ви з таким твердженням: потрібно транслювати більше валлійськомовних телевізійних програм (погоджуюсь/не погоджуюсь/мені однаково)?

Говард народився й виріс у місті Кардіффі, де він навчився розмовляти валлійською. Тепер він мешкає в Манчестері, де майже не користується валлійською. Чи можна вважати Говарда валлійцем? (так/ні/ мені однаково). Як зазначено вище, у більшості досліджень мовних установок застосовано менталістський аналітичний підхід. Центральною проблемою в цій галузі є те, що ментальні стани оцінюють, судячи з певних типів поведінки. Дослідження мовних установок стали головною частиною соціолінгвістики, але ми не будемо звертатися до численних складних теоретичних та методологічних питань, пов'язаних із дослідженнями в цій галузі (вичерпний їх огляд міститься в роботі Фасольда: див. Fasold, 1984). Тут ми лише хотіли б показати, що результати досліджень мовних установок допомагають нам краще зрозуміти природу зв'язків між мовою та ідентичністю.

У першому дослідженні за методикою *ПМ* (Lambert *et al.*, 1960) англомовні канадські (АК) студенти вузів і франкомовні канадські (ФК) студенти вузів оцінювали особисті якості серії спікерів, «парні маски» білінгвістів, що вільно володіють англійською/канадським варіантом французької (маски АК і ФК). Учасники з групи АК у своїх оцінках демонстрували значне неприйняття масок ФК і позитивне ставлення до масок АК. Спікери в масках АК сприймалися як такі, що мають кращий вигляд, вищі на зріст, розумніші, надійніші, щиріші, більш амбіційні й наділені сильнішим характером, ніж ті самі спікери в масках ФК. У цьому відношенні оцінювачі з групи АК, що володіють французькою як другою мовою, не відрізнялися від своїх монолінгвальних товаришів.

Такий результат не став несподіванкою, адже цілком можна було очікувати, що представники групи АК будуть принижувати якості носіїв непрестижної мови в Канаді. Але дійсно несподіваними були оцінки франкомовних студентів. Вони також оцінювали маски АК більш позитивно за всіма ознаками, окрім щирості та релігійності, де маски ФК отримали більш позитивні оцінки. А одним з абсолютно вражаючих результатів стало те, що студенти групи ФК за багатьма ознаками оцінювали маски ФК



набагато негативніше, ніж їх візаві з групи АК. Ламберт (Lambert, 1967:95) вважає «такий характер результатів відображенням суспільного стереотипу, за яким ФК у тій чи іншій мірі сприймаються як люди другого сорту, – точка зору, яку вочевидь цілковито поділяють певні підгрупи ФК».

Це ПМ-дослідження багаторазово дублювали в різноманітних ситуаціях міжмовної взаємодії. Наприклад, було здійснене дослідження установок щодо івриту та арабської серед ізраїльських підлітків арабського та єврейського походження (Lambert, Anisfeld and Yeni-Komshian, 1965). Виявилось, що оцінювачі ставляться до представників власної групи більш позитивно, ніж до представників іншої групи. Наприклад, і арабські, і єврейські слухачі оцінювали власну мовну групу як таку, що має кращий вигляд, надійніша, дружелюбніша тощо. У ПМ-експерименті з аналізу мовних установок чорношкірих південноафриканських студентів щодо англійської та африкаанс (Vorster and Proctor, 1976) було відзначено низку значних відмінностей у результатах оцінки масок англійської та африкаанс. Очікувалося, що маски англійської будуть оцінюватись як такі, що мають набагато кращий вигляд, престижнішу роботу, є більш привабливими, дружелюбними й щирими. Форстер та Проктор отримали результати, що свідчать про поширений стереотип англійської людини як «приємної» особи, водночас певні результати свідчать про існування стереотипу «фізично сильної» особи щодо носіїв мови африкаанс.

У дослідженнях мовних установок у дітей було встановлено, що у віці до 10 років включно вони зазвичай ще не мають культурних стереотипів, що панують серед дорослих, але після 10 років вони, судячи з усього, починають засвоювати ці стереотипи й виявляти негативне ставлення до носіїв мов меншин (див. Day, 1982).

Той факт, що мови часто пов'язані із специфічною діяльністю чи ситуаціями, може спричиняти труднощі в інтерпретації результатів досліджень мовних установок. У більшості досліджень застосовували магнітофонні записи уривків із формальної прози чи звичайних розмов, що

стосуються неформальних питань. Проте певні мови очевидно не є доречними для використання в певних контекстах, наприклад, якщо йдеться про читання уривків із наукових статей непрестижними мовами національних меншин (див. розділ 3). Якщо не враховувати цей чинник, це може справити небажаний вплив на оцінки спікерів.

Саме це зробили у своєму дослідженні Карранца та Райан (Carranza and Ryan, 1975), аналізуючи мовні установки підлітків мексиканського (чикано) та нелатинського (англо-американці) походження в Чикаго. Учні чикано навчилися іспанської вдома, учні англо-американського походження вивчали її на уроках іноземної мови в старших класах школи. Обидві групи мали оцінити персональні якості 16 записаних на плівку спікерів. Чотири спікери застосовували англійську в сімейному, домашньому контексті; чотири – іспанську в домашньому контексті; чотири – англійську в шкільному контексті; і чотири іспанську в шкільному контексті. Дослідники не використовували метод парних масок. Кожен спікер на плівці висловлювався своєю рідною мовою, що робило звучання уривків якомога ближче до стандартного чи «нормального». Як правило, англійську оцінювали вище за іспанську. Водночас відношення до іспанської в домашньому контексті було більш сприятливим, ніж у шкільному. Усупереч очікуванням дослідників, у цьому аспекті між двома групами не було визначено значних відмінностей. На думку Карранца та Райана, ці результати свідчать про те, що у своїх оцінках слухачі враховують доречність використання цих мов у конкретних ситуаціях, проте цей висновок, вочевидь, лише частково підтверджується результатами дослідження.

Ми обговорювали лише установки щодо мови в цілому, але (і особливо в ситуаціях взаємодії) мови неможливо розглядати як єдине однорідне ціле. Часто в білінгвальних спільнотах можна виділити чотири мовні варіанти: стандартний варіант мови А й нестандартний, контактний варіант мови А (що зазнав впливу мови В), а також стандартний варіант мови В і нестандартний, контактний варіант мови В (що зазнав впливу мови А).

Багато американців мексиканського походження високо оцінюють стандартну іспанську мову й виявляють більш негативне ставлення до власної іспанської, яку часто вважають лише прикордонною говіркою. Проте також відзначено, що серед носіїв молодшого віку й особливо тих, хто ідентифікує себе як чикано, переважають позитивні оцінки місцевих варіантів іспанської, зокрема так званого «текс-мекс» (див., наприклад, Flores and Norper, 1975). Установки щодо місцевих варіантів англійської відрізняються від установлених за оцінками мексикансько-американської іспанської мови. У випадку з англійською мова з акцентом асоціюється з нижчим статусом мовця, і оцінювачі послідовно виявляють негативні установки щодо неї (див. Ryan and Carranza, 1977).

А тепер звернемося до абсолютно іншого контексту: було здійснено дослідження мовних установок серед арабо-французьких білінгвалів у Марокко (Bentahila, 1983). Аналізували три мови: класичну арабську, марокканський діалект арабської («стандартна» розмовна мова в Марокко) та французьку (обов'язковий предмет у початковій школі; також застосовується в багатьох наукових, комерційних та технічних контекстах). Аналізуючи відповіді на анкетні запитання, Бентахіла дійшов висновку, що класичну арабську вважали найбагатшою та найкрасивішою з трьох мов, а французьку – найсучаснішою й найбільш корисною для навчання. Далі Бентахіла провів дослідження методом парних масок за участю трьох спікерів: двох, які розмовляли «високою марокканською французькою» (що є близькою до вимови спікерів, для яких французька є рідною мовою), і одного, що розмовляв французькою зі значним марокканським акцентом (на додачу до арабської). У французьких масках перших двох спікерів оцінювали набагато вище за третього (порівняно з їх мароккансько-арабськими масками) у тому, що стосується статусу та освіти. Значних відмінностей між оцінками французької зі значним марокканським акцентом і мароккансько-арабської не відзначено, тобто французька з акцентом зазвичай не асоціюється з престижем та витонченістю.

Загальне пояснення схожих результатів досліджень мовних установок базується на припущенні, що мови (чи мовні варіанти) піддаються об'єктивному порівнянню, у граматичному та логічному аспектах, а відмінності в суб'єктивних оцінках мовних фрагментів спричинені різним соціальним станом етнолінгвістичних груп. Але чи насправді мови піддаються порівнянню? Наразі це питання вивчали здебільшого в контексті двох варіантів однієї мови (стандартного та нестандартного), але ми не бачимо підстав для того, щоб не екстраполювати результати цих досліджень на мови взагалі.

*Джайлс та ін.* (Giles *et al.*, 1979) повідомляють результати дослідження з цього питання, проведеного в Канаді та Уельсі. Розглянуто дві протилежні гіпотези: гіпотезу самоцінності (один варіант *є як такий* кращим чи красивішим за інший) і гіпотезу встановленої норми (один варіант вважається кращим чи красивішим, адже ним розмовляє група, наділена більш високим престижем чи статусом). Джайлс та його колеги отримали дані на підтримку другої гіпотези: діалект, який зазнав негативної оцінки з боку представників спільноти, де він застосовується (у цьому випадку канадська французька в Канаді), не був низько оцінюваний особами, які ним не користуються, в Уельсі. На думку Едвардса (Edwards, 1982:21), «ми маємо доволі надійну основу для досліджень, якщо вважати, що оцінки мовних варіантів – діалектів та говірок – є не відображенням їх лінгвістичної чи естетичної якості *per se*, а скоріше виразом соціальних конвенцій і преференцій, які, у свою чергу, свідчать про обізнаність щодо статусу та престижу, якими наділяються носії цих варіантів».

Незважаючи на те, що в дослідженнях мовних установок носії непрестижних мов, як правило, отримують нижчі оцінки, ніж спікери, що говорять мовами престижними, нам також слід розрізняти оцінки за різними особистими якостями, особливо якщо оцінка дається самими членами непрестижних соціальних груп. Наприклад, у першому проведеному Ламбертом та його колегами дослідженні методом парних масок (Lambert

*etat.*, 1960) франкомовні канадські оцінювачі надавали франкомовним канадським маскам більш сприятливі оцінки, ніж англomовним канадським маскам, за такими якостями як «релігійність» та «щирість». У своєму дослідженні з оцінкою іспанської та англійської Карранца і Райан (Carranza and Ryan, 1975) розрізняли шкали оцінки за статусом та шкали оцінки за солідарністю. До статусних якостей відносили: освічений/неосвічений; інтелегентний/невихований; успішний/неуспішний; багатий/бідний. Солідарними вважали такі якості: дружній/недружній; добрий/поганий; щирий/жорстокий; надійний/ненадійний. Як уже було зазначено вище, носії англійської зазвичай отримували вищі оцінки за спікерів іспанської, але за шкалами солідарності ця різниця менше, ніж за статусними шкалами. Вражаючим прикладом подібної різниці в установках є результати дослідження кечуа-іспанських білінгвалів у Перу (Wolck, 1973), які показали, що оцінки мови кечуа були більш сприятливими (порівняно з іспанською) за такими соціально-емоційними критеріями, як некрасивий/красивий, слабкий/сильний та щирий/нещирий, тоді як іспанська отримала вищі оцінки за такими якостями, як нижчого класу/вищого класу та освічений/неосвічений.

Члени непрестижних соціальних груп чи мовних меншин гостро усвідомлюють той факт, що певні мови, а саме непрестижні мови чи мови національних меншин, не виконують функцію сприяння соціальному зростанню. Саме тому іспанська в Америці, французька в Канаді, марокканський діалект арабської в Марокко чи кечуа в Перу не асоціюються зі здобуттям академічної освіти, економічним успіхом тощо. Те, що носії мов меншин виявляють негативні установки щодо власної мови в багатьох аспектах, зовсім не означає, що вона для них не має жодного значення. Мова може бути високо поцінованою, виходячи з соціальних, суб'єктивних чи емоційних причин, особливо носіями молодшого покоління в міграційних контекстах чи тими особами, хто взагалі відчуває певну гордість за свою приналежність до певної міноритарної культури. Ця форма мовної лояльності

свідчить про наявність близьких зв'язків між мовою та соціальною ідентичністю етнолінгвістичних груп. Проте між ідентичністю та мовою не існує взаємооднозначної відповідності. Окрема соціальна, культурна чи етнічна ідентичність не завжди має своєю складовою частиною окрему індивідуальну мову, тоді як групи з окремими мовами можуть мати ідентичності, що значною мірою перетинаються чи збігаються. Більше того, ідентичності та мови є не монолітними цілісними утвореннями, а радше чітко диференційованими, гетерогенними та змінними конгломератами, що робить їх зв'язки та співвідношення в певних ситуаціях ще більш складними, заплутаними й таємничими.

### Додаткові джерела

Двома найбільш інформативними збірками статей із питань мови та етнічності є *«Мова, етнічність і міжгрупові відносини»* за ред. Г. Джайлса (H. Giles, 1977) й *«Мова та етнічні відносини»* за ред. Г. Джайлса і Б. Сен-Жака (H. Giles and B. Saint-Jacques, 1979). Збірка за ред. Ж. Ж. Гумперца *«Мова та соціальна ідентичність»* (J. J. Gumperz, 1982) містить статті з питань ідентичності, яку аналізують у термінах етнографічного дослідження взаємодії. Один випуск *«Міжнародного журналу соціології мови»* (№ 20, 1979) присвячений такому предмету, як *«Мовне планування і планування ідентичності»*. До того ж питання мови та етнічності в білінгвальних спільнотах розглянуто в спеціальному випуску *«Журналу з питань мультилінгвального та мультикультурного розвитку»* (том 3, № 3, 1982).

Одним із перших широковідомих джерел, у якому описано результати досліджень мовних установок, є *«Мовні установки: поточні тенденції та перспективи»* за ред. Р. У. Шая та Р. У. Фасольда (R.W. Shuy and R.W. Fasold, 1973). Серед пізніших збірок статей із мовних установок ми можемо порекомендувати читачеві *«Установки щодо мовних варіацій»* за ред. Е. Б. Райана і Г. Джайлса (E.B. Ryan and H. Giles, 1982).

## БІЛІНГВІЗМ ТА СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

*Рафаель Хав'єр*

Зараз уже зрозуміло, що білінгвізм – неминучий факт життя як у Сполучених Штатах, так і за кордоном. Взаємодія різних лінгвістичних груп стала загальним явищем завдяки плинності політичних та економічних умов у багатьох країнах, а також завдяки швидкому розвитку комп'ютерних технологій і всесвітньої телекомунікаційної мережі. Але на відміну від попередніх чинників, згідно з якими мовні контакти відбувалися лише за умов фізичного спілкування носіїв різних мов, як це описано в Макея (1967) і Гросьєна (1982), цього разу для мовних контактів не потрібна ніяка фізична імміграція.

Дійсно, з поширенням Інтернету та інших засобів комунікації світ став дуже «маленьким», що значно полегшує процес спілкування між багатьма мовними спільнотами світу. Наприклад, ми з легкістю можемо дивитися або слухати новини та програми, що транслюються французькою, англійською, грецькою, італійською, китайською, іспанською та іншими мовами, з фактичними зображеннями з відповідних країн, які забезпечують глядача/слухача унікальним оглядом світових подій. Іноземні фільми стають частиною світового мистецтва завдяки швидкому поширенню Інтернету та кабельного телебачення навіть у малорозвинених країнах. Ці фільми створюються в конкретних країнах, і мова кожної країни представлена саме її носіями, отже, глядач/слухач отримує культурні, лінгвістичні та екологічні зв'язки з цією країною, не відвідуючи її особисто. Проте імміграція в традиційній формі триває, оскільки люди відчувають необхідність в екстраординарних заходах, щоб відірватися від свого мовного та культурного середовища й іммігрувати до інших культурних та лінгвістичних суспільств. Причиною цього є споконвічне бажання людини відшукати кращі, безпечніші та більш перспективні умови життя.

Отже, людина, можливо, вирішує іммігрувати з соціальних або

економічних, політичних чи релігійних, освітніх чи культурних причин (Васа & Javier, 1995). Кінцевим результатом є зіткнення різних культурних та лінгвістичних систем, що й характеризує життя багатьох іммігрантів і за найкращих обставин остаточно приводить до білінгвізму.

Щоб процес становлення білінгвальної особистості відбувся, людині потрібно знайти чіткі соціальні, політичні, економічні, освітні і/або професійні переваги білінгвальності. Країна, що приймає іммігрантів, також повинна дотримуватися політики заохочення й толерантності, але, на жаль, не всі країни світу дотримуються цього принципу.

Приклади негативного ставлення в Сполучених Штатах до мови меншості досить наочно представлені Гросьєном у його книзі 1982 року «Життя з двома мовами». У книзі наведені результати виборів 1980 року, на яких виборці округу Дейд у Флориді проголосували за відміну статуту від 1973 року, який офіційно надавав округу білінгвального статусу (з однаковими правами англійської мови та іспанської).

Також у 1980-х Федеральний суд Техасу підтримав більш раннє рішення, яке дозволило працедавцеві заборонити використання мов меншості серед працівників на робочому місці. Те саме відбувалося й в освітній системі, де двомовна освіта знемагала від численних нападів.

У Європі та інших країнах, де набагато легше зустріти людину, яка володіє двома або трьома мовами, ситуація зовсім інша. Але це не означає, що стосунки між представниками різних мовних спільнот повністю гармонійні. Частково це можна пояснити тим, що мова часто асоціюється з національною гордістю та політичними й економічними позиціями. Як писав Прайал у статті від 22 квітня 1980 року в Нью-Йорк Тайм щодо мови й політичної проблеми в Бельгії, «не лише економіка була причиною падіння уряду Мартена. Ще було й мовне питання – проблема, яка турбує цю маленьку націю з часів її заснування в 1830 році» [с.2]. Близько половини населення Бельгії розмовляє голландською (фламандці), решта – французькою (валлони), і ще одна група використовує один із діалектів



німецької мови, особливо вдома. Напруга була такою великою, що було запропоновано перетворити Бельгію на своєрідну федеральну державу з трьома автономними регіонами: Фландрією, Валонією, та Брюсселем (франкомовним регіоном). І незважаючи на все це, більшість населення розмовляє обома домінуючими мовами, із розумінням того, що французька мова – усе ще ключ до успіху.

У Сполучених Штатах погляд на білінгвізм у системі освіти як на проблему, що не варта витрачених на неї коштів, досяг апогею в пропозиції 227 у Каліфорнії в 1998 та пропозиції 203 в Аризоні в 2000 р., у яких пропонувалося згортання всіх білінгвальних програм та істотне скорочення федерального, державного та місцевого фінансування білінгвальної освіти. Наприклад, за часів правління адміністрації президента Рейгана послуги, які надавали меншинам, такі, як білінгвальна освіта, зазнали істотного скорочення федерального фінансування (Гросьєн, 1982). У Нью-Йорку білінгвальна освіта також була під суворим наглядом, особливо за часів адміністрації Джуліані, коли навіть пропонувалося переглянути всі існуючі білінгвальні програми.

Лінгвістичні спільноти. Безперечно, можливість спілкування між представниками різних лінгвістичних та культурних груп вражає, особливо враховуючи величезну кількість мов, існуючих у світі. Згідно з Гросьєном (1982), у 150 країнах світу існує 4000 мов. А згідно зі статистикою, наданою SIL International, ця цифра ще більша – 6912 існуючих (живих) мов. Насправді, співіснування та спілкування людей, які належать до різних лінгвістичних та культурних груп, – загальне явище для багатьох мегаполісів по всьому світу й стає все поширенішим у багатьох регіонах США. Потрібно лише подивитися на дані перепису населення, зокрема інформацію останнього перепису.

Лише в Сполучених Штатах неангломовні спільноти присутні в багатьох регіонах країни, як показано на картах мов, виданих [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com), які зображують поширення мов в усіх регіонах

Сполучених Штатів. Фактично, уже статистичні дані 1976 року відзначали наявність великих неангломовних груп у шести основних регіонах:

Нью-Мехіко – 44%

Гаваї – 35%

Каліфорнія – 25%

Техас – 25%

Нью-Йорк – 25%

Аризона – 23%

Лінгвістична різноманітність у США надто велика, враховуючи мови, які не завжди входять до загального дискурсу. Подивіться, наприклад, на різні лінгвістичні суспільства, зображені в таблицях 1.1-1.7 та малюнках 1.1-1.6.

Ці таблиці та рисунки наочно демонструють величезну різноманітність мов у багатьох регіонах США, мови, найпоширеніші в Сполучених Штатах, і регіони, де ці мови сконцентровані. Вони також надають читачеві інформацію щодо відсоткового співвідношення кількості носіїв конкретної мови до загальної чисельності англомовного та білінгвального населення в конкретному регіоні. Хоч ми додали більше інформації щодо поширення конкретної мови, у регіонах Нью-Йорка, Нью-Джерсі, Пенсильванії, Техасу, Нью-Мехіко й Вісконсіна, коли аналізували поширення мов у Сполучених Штатах у цілому, та виявили такі факти (Гросьєн, 1982; Лерер та Слоун, 2005; [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com); [www.mla.org/census map](http://www.mla.org/census%20map)):

- іспанська мова поширена в багатьох регіонах, але найбільше сконцентрована в Аризоні, Каліфорнії, Колорадо, Нью-Мехіко, Техасі та в Нью-Йорку;

- німецька мова поширена в Пенсильванії, Каліфорнії, Іллінойсі та північно-центральних регіонах;

- французька мова поширена в Луїзіані, Массачусетсі та Нью-Йорку;

- італійська мова поширена в Нью-Йорку, Нью-Джерсі, Пенсильванії,

у північних штатах, в Іллінойсі та Каліфорнії;

- польська мова поширена в північно-східних та північно-центральных штатах;

- скандинавські мови поширені в Мінесоті, Айові та в Дакоті;

- китайська мова поширена в Каліфорнії, Нью-Йорку та Массачусетсі;

- японська мова поширена в Каліфорнії;

- корейська мова поширена в Каліфорнії та Меріленді;

- в'єтнамська мова поширена в Каліфорнії та Меріленді;

- креольська мова поширена в Нью-Йорку, Флориді та в Массачусетсі.

Таблиця 1. Деталізація підкатегорій різних мов, поширених на території США, за даними перепису населення 2000 року

Лінгвістичні групи	Підкласи	Приклади
Іспанська	іспанська іспанська креольська	іспанська ладіно
Інші індоєвропейські мови	французька французька креольська італійська португальська португальська креольська німецька ідиш інші західногерманські мови:  скандинавські мови	французька, каджун, патої, гаїтянська креольська  португальська    голландська, пенсильванська голландська, африкаанас,

	<p>грецька</p> <p>російська</p> <p>польська</p> <p>сербсько-хорватська</p> <p>інші слов'янські мови:</p> <p>вірменська</p> <p>персидська</p> <p>гуджараті</p> <p>хінді</p> <p>урду</p> <p>інші індійські мови</p> <p>інші індоєвропейські мови</p>	<p>данська, норвезька, шведська</p> <p>сербсько-хорватська, сербська, хорватська, чеська, словацька, українська</p> <p>бенгальська мова</p> <p>маратхі, панджабі</p> <p>циганська албанська, гельська</p> <p>мова, литовська мова, румунська мова,</p>
<p>азіатські мови та мови островів Тихого океану</p>	<p>китайська</p>	<p>кантонський діалект китайської мови, формоза, мандарин</p>

<p>інші мови</p>	<p>корейська мон-кхмер камбоджійська міао, хмонг тайська лаоська в'єтнамська інші азіатські мови тагалог інші мови островів Тихого океану</p> <p>навахо інші мови південноамериканських індійців</p> <p>угорська арабська іврит африканські мови</p>	<p>чаморро, гавайська мова, ілоканська мова, індонезійська мова</p> <p>амхарська мова, мова ібо, тві, йоруба, банту, суахілі, сомалійська фінська мова</p>
------------------	--	--

	інші мови	
--	-----------	--

Крім того, перепис 2000 року демонструє швидке збільшення кількості мов, існуючих на території США, що зайвий раз підтверджує унікальну культурну та лінгвістичну своєрідність Америки як території іммігрантів. Подивіться, наприклад, статтю Нью-Йорк Тайм від 3/8/02 «Маленька Росія на Гудзоні» (с. E1), у якій ідеться про російські анклавні або про те, як російська культура все більше й більше впливає на життя Нью-Йорку. Так, ми можемо зараз зустріти російськомовних іммігрантів на Брайтон Бич, у Брукліні, у Рего Парк (Квінз), на Манхеттені Midtown та в Сохо. Вони створюють свою версію російського життя в Америці, й у процесі цього впливають на американську кухню й мистецтво. Наприклад, «Російська чайна» була дуже успішним закладом до свого закриття, а зараз такими закладами є «Жар-птиця» й «Російський самовар» на Манхеттені та кафе «Бріош» на Брайтон-Бич.

Але давайте знову звернемося до таблиці 1.1, у якій представлено все лінгвістичне різноманіття США (Us Census 2000). Дані, наведені в таблиці 1.1, стосуються лише мов, якими спілкуються вдома. Люди, які знають інші мови, але не спілкуються ними вдома, до цих калькуляцій не входять. Таким чином, загальна кількість двомовних громадян у США може виявитися навіть більшою, ніж наведено в таблиці. Було ідентифіковано чотири основні лінгвістичні групи: іспанська та інші індоевропейські мови, азійські мови та

мови островів Тихого океану, інші мови (кожну групу представляють декілька мов).

Відомо, що в США існує понад 321 різних мов для спілкування, які належать до різних лінгвістичних груп. Існувала думка, що лінгвістичне різноманіття, зумовлене великою кількістю іммігрантів, загрожує англійській мові втратою її значущості як основної мови спілкування. Але це застереження спростовується останніми статистичними даними, що підтверджують збільшення кількості іммігрантів, які тією чи іншою мірою володіють англійською мовою. Наприклад, із загальної кількості мешканців США – 254,746,174, лише 44,304,495 мешканців розмовляють іншими мовами (не англійською). Серед тих мешканців, які послуговуються іншими мовами, значна кількість володіє також і англійською (таблиця 1.8). Здебільшого це стосується молодих іммігрантів, але ця тенденція спостерігається й серед старшого покоління. Що стосується молодих іммігрантів, то з 9,733,738 різномовних іммігрантів віком від 5 до 17 років 69% розмовляють англійською «дуже добре» і 19% «добре». Таку ж картину можна спостерігати й серед іммігрантів віком від 18 до 64 років. Тобто із загальної кількості іммігрантів цієї вікової категорії (31,094,270) 54% розмовляють англійською «дуже добре» і 21% «добре».

Сполучені Штати є, дійсно, нацією іммігрантів, факт, який нещодавно був знову підтверджений після катастрофи у світовому торговельному центрі. Дані перепису відбивають швидкі зміни в статистиці Північної Америки (Американський перепис, 2000), до складу мешканців США зараз усе більше входять вихідці з країн Латинської Америки та Карибських островів, Азії, Близького Сходу та колишнього Радянського Союзу. Ці зміни зумовлені та прискорені соціально-політичними й соціально-економічними процесами, що відбуваються у світі. Я маю на увазі такі процеси, як ліквідація Радянського Союзу, Боснійсько-хорватський конфлікт, політична нестабільність на Близькому Сході, у Центральній і Південній Америці та на Карибах, економічна нестабільність в Японії в 1990-х тощо. Нестабільність

у цих регіонах призвела до зростання кількості іммігрантів із цих країн до Сполучених Штатів та інших країн світу (Lehrer & Sloan, 2005; Miller, 1991). Ми також повинні пам'ятати про нелегальні човни з «живим вантажем», що приходять із Китаю, Куби, Гаїті й Домініканської Республіки з людьми, що ризикують своїм життям, намагаючись дістатися Сполучених Штатів у пошуках кращого майбутнього.

Зі статистичних даних, наведених у таблиці 1.8, зрозуміло, що іспаномовні мешканці складають найбільшу лінгвістичну групу у вікових категоріях 5-17 та 18-64 років. Серед представників цієї групи велика кількість володіє англійською «дуже добре» або «добре», але порівняно з цією групою серед мешканців, що розмовляють індоевропейськими мовами, азійськими мовами та мовами островів Тихого океану, іншими мовами, процент тих, хто «дуже добре» володіє англійською мовою, дещо вищий. Ці показники демонструють бажання мешканців з усіх лінгвістичних груп опанувати англійську, не втрачаючи при цьому своєї рідної мови. Також це вказує на їх бажання бути визнаними повноправними членами американської громади. Цей факт уже мав своє підтвердження під час перепису 1976 року, коли було встановлено, що більшість неангломовних громадян були народжені на території США. Це явище чітко вказує на те, що білінгвізм є давньою та невід'ємною реальією американського життя, незважаючи на всі негативні нападки проти нього впродовж усієї історії країни.

### **ПОБОЮВАННЯ ДВОМОВНОСТІ?**

Отже, ми залишаємося з питанням, чому існує така негативна реакція відносно деяких мов меншин й іммігрантів? Річ у тому, що, хоч Сполучені Штати та Європа стикаються з проблемами, пов'язаними з імміграцією впродовж історії (Міллер, 1991), не було відпрацьовано єдиного налагодженого механізму подолання наслідків імміграції та пов'язаних із нею труднощів, до яких входить і мультилінгвалізм. Принаймні в США історично



склалося так, що від іммігрантів із їх різними культурними, мовними та соціально-політичними спадщинами вимагали повної асиміляції в американське суспільство (теорія «тиглю»), урахуваючи вимогу відмовитися від спілкування рідною мовою (Бейкер, 1993). Така позиція відносно питання імміграції, коли від кожного вимагають влитися до домінуючого (лінгвістичного та культурного) суспільства, також могла спровокувати появу в Каліфорнії руху «За єдину мову – англійську» з пропозицією 227 та руху в Аризоні з Пропозицією 203, яку ми вже згадували раніше. Такі ж тенденції спостерігаються й в інших штатах США.

Судячи з аргументів, що наводять прихильники такої позиції щодо іммігрантів, величезне занепокоєння викликає наявність іншої мови, яка не знайома більшості членам суспільства. Для них це виглядає як інфільтрація лінгвістичної системи, що загрожує поняттю «бути американцем», послабляє здатність громадян гідно виконувати свою місію та працювати на благо суспільства. Очікується, що настануть хаос та беззаконня й США будуть зруйновані як сумнозвісна «Вавилонська вежа». Звичайно, таке побоювання не матеріалізується, якщо ми будемо вважати, що сила Північної Америки саме й походить від її різноманітності.

Багато західноєвропейських країн, які ми згадували раніше, також були змушені дійти згоди у зв'язку зі збільшенням кількості іммігрантів, що шукають притулок, намагаючись уникнути бідності, громадянських заворушень, репресій та економічної нестабільності. Отже, європейські кордони, що були доволі «прозорі», стають більш урегульованими через побоювання, що їх суспільства будуть повністю змінені економічно, культурно й етнічно відповідно до вимог іммігрантів. Ми пам'ятаємо 1991 р., коли човни, повні албанців, які шукали притулку, прибули до Італії, але рішення італійського уряду було повернути їх Албанії (Міллер, 1991). Німеччина, Австрія, Швейцарія й Франція також були змушені вжити заходів, спрямованих на вирішення питань, пов'язаних із неконтрольованою імміграцією. Але європейське ставлення до цього явища швидше заплутує та

спантеличує. Узагалі самі європейські країни дотримувалися ліберальної позиції щодо імміграції, а отже прагнули вітати іммігрантів упродовж усієї історії, щоб задовольнити свої потреби в робочій силі та у сфері торгівлі. Можна сказати, що членство в Євросоюзі підтверджує цю політику тим, що це дозволяє громадянам європейських країн переїздити з однієї країни до іншої в пошуках кращих економічних умов.

Зрозуміло, що зі зростанням загрози світового тероризму загострюється питання такої політики європейських країн щодо іммігрантів. Ця політика хоча і є толерантною до них, але ускладнює процес їх повної інтеграції в суспільство (Гросьєн, 1982; Міллер, 1991). Наслідками такої політики є заворушення, які недавно мали місце у Франції. Парадокс полягає в тому, що європейці сприймають іммігрантів як «щось небажане, але потрібне» (Міллер, 1991: с. 37). Як результат, приймаюча країна не заохочує іммігрантів асимілювати, а натомість пропонує їм окремі зони для проживання, тримаючи їх подалі від решти населення. (Гросьєн, 1982). Прем'єр-міністр Іспанії Запатеро намагається знайти інше вирішення цієї проблеми, але це спричиняє великі суперечки в іспанському суспільстві. Він пропонує амністію для тих іммігрантів, які вже п'ять років проживають у країні. Його пропозиція має економічне підґрунтя, це дозволить збирати податки з більшості працюючого населення, яке складно контролювати через його нелегальне положення.

Таким чином, ураховуючи європейський досвід вирішення питання імміграції, важливо відзначити, що проблема розглядається здебільшого в соціально-економічному та соціально-політичному аспектах, у той час як мовне питання залишається відкритим. Як ми відзначали раніше, багато країн Європи добре відомі своїми білінгвальними та мультілінгвальними громадами, зокрема Іспанія, Швейцарія, Бельгія та Франція. Із країн Близького Сходу ми можемо згадати Ізраїль, Саудівську Аравію та Кувейт. Ви можете ознайомитися з повною та наочною мовною картою світу на сайті: [www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com).

Наприклад, у Франції, на додачу до національної мови, ми можемо також знайти баскську мову, кельтську мову, мови германської та романської групи. В Ірландії й Сполученому Королівстві, на додачу до англійської мови, розмовляють також ірландською гаельською й валлійською мовами. У Португалії, окрім португальської мови, розмовляють на Міранда До Дору; в Іспанії - баскською, арагонською, каталонсько-валенською, балеарською й галісійською мовами, на додачу до іспанської. У Сьєрра-Леоне ми знаходимо Фуута Джалон, Баллон Со, Східний Лимба, Шушу та ін., на додачу до англійської мови як державної. Нарешті, у Конго розмовляють Лінгала та Магактуба, окрім основної французької.

У деяких країнах Південної Америки також спостерігається велике мовне розмаїття. В Аргентині, наприклад, існують алакалуф, арауканська мова, австронезійська мова, кечуа, тупи, на додачу до іспанської як державної мови. У Венесуелі ми зустрічаємо аравакську мову, арутані-сапе, карибську мову, чібчан, саліван, тупі та яномам, окрім державної іспанської.

### **ТРАДИЦІЙНЕ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ БІЛІНГВІЗМУ**

Було багато дискусій та суперечок щодо того, як краще задовольнити лінгвістичні потреби іммігрантів. Аргумент, що наводять деякі політики, про те, що треба сприяти навчанню молодого покоління іншим мовам, виглядає в цілому як такий, що заслуговує на увагу. Цей аргумент є благородним, тому що він спрямований на прискорення опанування новими іммігрантами англійської мови для того, щоб полегшити процес їхньої асиміляції в освітню культуру нової батьківщини. У цьому контексті прихильники такого аргументу також здійснювали саркастичні напади на двомовні шкільні програми через віру в те, що ці програми начебто неефективні для вдосконалення англійської іммігрантів. Але висовуючи цей аргумент, вони забувають про той факт, що більшість цих програм ніколи не отримувала необхідного фінансування, щоб мати успіх у своїй сфері, а отже, істинна оцінка ефективності цих двомовних програм не могла бути завершена, тому

питання про ефективність цих програм переходить у політичну площину.

Інший шлях, який обрало наше суспільство задля вирішення проблеми мовних спільнот, це сприймати тих, хто не бажає позбутися зв'язків зі своєю мовою та культурою, другорядними членами суспільства. Саме завдяки такій позиції в багатьох великих містах Європи та США з'явилися різноманітні маргінальні групи (Гросьєн, 1982, 1989, Міллер, 1991). Хоч іспано-латиноамериканські та азійські спільноти вже давно відокремилися в окремі громади, які отримали статус другорядних (маргінальних), інші групи, такі, як польські, італійські, грецькі, хасидські, гаїтянські, а зараз уже й російські, також створюють свої анклавні в багатьох метрополіях, де таким чином зберігають свою культуру, релігію та мову.

Картографи Гюнтер Воллат і Джордж Колберт, скориставшись даними перепису населення від 1980 року, запропонували дивовижний опис таких культурних і лінгвістичних анклавів Нью-Йорку та опублікували його 3 листопада 1985 р. у журналі «Нью-Йорк Тайм». Як згадувалося раніше, останній перепис (Американський перепис, 2000) також подає сучасну картину розповсюдження мов по всій території Сполучених Штатів, а загальний опис дистрибуції мов, у свою чергу, був запропонований Лерером та Слоуном у 2005 році.

Наразі білінгвальні групи потребують іншого ставлення до себе, ми повинні усвідомлювати їх унікальні культурні та лінгвістичні потреби. Вони також вимагають більш визначених лінгвістичних програм, кращих учителів та збільшення закордонних програм, до яких потрібно залучати й країни їх походження. Потрібно залучати суспільство до обговорення питань інтелектуальної спадщини мислителів і вчених, які історично не були частиною освітньої системи США, але були частиною культурних і лінгвістичних традицій певних іммігрантських груп. Наша освітня система та система охорони здоров'я намагаються вирішувати ці питання, не розуміючи унікальних характеристик цих різних лінгвістичних груп.

Те, що сучасна світова політика впливає на нашу мову, стає помітно,

коли бачиш, які слова потрапляють до нашого повсякденного лексикону. Наприклад, коли ми чуємо «Аль-каїда Аль-салбах», ми в першу чергу згадуємо не буквальный переклад цієї фрази – «тверда основа», а екстремістську мусульманську терористичну організацію з Близького Сходу; ми знаємо, що «Газават» – жорстока й надзвичайно потайна організація («Тайм», 12 листопада, 2001); «Бурка» – одяг, що закриває тіло з ніг до голови, його повинні були носити афганські жінки, особливо за часів правління Талібану («Тайм», 3 грудня, 2001); а «Хамас» – для нас назва палестинської терористичної організації. Це цікава тенденція, особливо враховуючи той факт, що раніше назви таких організацій перекладались так: наприклад, перуанська терористична організація була відома під назвою «Блискучий шлях», замість її оригінальної назви – «Sendero Luminoso». У Німеччині, намагаючись виключити з вжитку такі англійські слова, як «laptop», «fit-in» та «event», запропонували низку німецьких еквівалентів цих слів (Національне громадське радіо, 3/6/02). Отже, явище білінгвалізму впливає на життя людини на національному та міжнародному рівні як у США, так і по всьому світі. Але наше суспільство все ще недостатньо добре розуміє, що таке білінгвалізм і як ставитися до людей з різними лінгвістичними уподобаннями.

Президент Джордж Буш отримав жорсткий урок у перші декілька місяців свого першого президентського терміну. Він зрозумів, як важливо бути в курсі всіх міжнародних справ. Його попередня передвиборна позиція, що полягала в критиці активного залучення США до світових справ, змінилася чітким усвідомленням того факту, що США зможе утримати свої позиції світового лідера лише за умов прямого і/або непрямого залучення до міжнародних справ.

Розуміння цього факту треба трансформувати в конкретні та життєздатні ініціативи, такі, як упровадження економічних / освітніх / дослідницьких / політичних / установ та аналітичних центрів, основною функцією яких має стати поглиблення наших знань про інші світові культури

та мовні середовища. Треба створювати спеціальні освітні програми в наших коледжах й університетах, щоб зробити наше наступне покоління американців більш культурним та лінгвістично обізнаним. Це є неминучим завданням, особливо, якщо Сполучені Штати збираються зберегти свій статус світового лідера, не покладаючись лише на свою військову міць.

### *Виклик*

Розуміння двомовних індивідуумів і їх культурних характеристик є важким випробуванням, тому що воно включає не лише розуміння механізмів, які роблять двомовність такою унікальною, але й розуміння впливу двомовності на весь процес пізнання та вивчення, процес формування особистості, емоційні складові. Фактично, притаманна мові первазивність і спонукала дослідників психолінгвістики сконцентрувати їх зусилля на вивченні впливу двомовності (володіння двома лінгвістичними кодами) на такі процеси, як сприйняття інформації, пам'ять, інтелект, вивчення та формування особистості. Якщо в освіті або у сфері охорони здоров'я та при наданні психологічної допомоги не враховувати білінгвальність реципієнта, це може мати серйозні наслідки (Альберт & Облер, 1978; Білосток, 2001; Камінс, 2001; Дженесі, 2001). Наприклад, дослідили, що двомовні й лінгвістичні різноманітності причетні до зростання діагнозів про нездатність до навчання серед дітей, а також діагнозів про емоційну збудженість серед двомовних дітей і дорослих. Здається, двомовний розум функціонує по-іншому, ніж одномовний розум, зокрема функції пам'яті, обробки мови, доступності інформації, а також пізнавальні й емоційні процеси (Сентено & Облер, 2001; Гулл, 2003; Хавєр, 1996; Облер, Сентено & Інґ, 1995).

Ще на початку досліджень Параді задавався питанням, чи не викликані такі очевидні функціональні відмінності різницею мізкової організації, тому що складно по-іншому збагнути та пояснити суперечливі дані про майже тотожні мовні явища (2003, 2004, особисте спілкування).

Визнаючи, що зміни у всьому світі продовжують заохочувати велику кількість людей іммігрувати до інших країн (зокрема до Сполучених

Штатів), ми повинні змінити наші освітню, медичну систему та систему оцінювання, змінити принципи дії юридичної та пенітенціарної системи. Ми повинні збагнути, скільки околиць зараз трансформуються, стаючи лінгвістично й культурно різноманітнішими. Отже, ми вважаємо, що нашим професійним і науковим колам і нашому суспільству в цілому стане в нагоді академічна книга, присвячена двомовності та її впливу на пізнавальний, емоційний і соціальний розвиток двомовного індивідуума. Мета цієї книги – ознайомити професійні й наукові кола з проблемою білінгвальності, а також з її впливом на наше суспільство. Книга створюється для вчених, педагогів, клініцистів, студентів, які цікавляться вивченням явища білінгвізму. Також очікується, що книга буде мати програмне значення й сприятиме покращанню рівня освіти й лікування білінгвального населення. Книга висвітлює проблеми, що мають відношення до двомовного розуму, емоційного розвитку й двомовної організації мозкових процесів та їх ролі у вивченні й оцінці пізнавальних і емоційних процесів. У такому контексті ми виокремлювали розділи, присвячені таким питанням, як: «існує чи не існує таке явище, як білінгвальний розум», «як розвивається пам'ять у двомовних індивідуумів і як білінгвальність узагалі впливає на процес навчання». Є також розділ, присвячений мові та емоціям, розділ, що висвітлює проблему перекладу та інтерпретації. Інший розділ звертається до проблем оцінювання в двомовному контексті з урахуванням впливу деяких зовнішніх факторів (як, наприклад, сп'яніння) на розвиток мови й подальші схоластичні досягнення. Книга завершується обговоренням майбутнього двомовності й коментарями про необхідність установа більш сприятливої політики щодо двомовності, ураховуючи її унікальний внесок у наше суспільство. Ця книга не є всебічною енциклопедією двомовності, а швидше за все, запрошенням для інших учених долучитися до вивчення явища білінгвізму та всіх його аспектів. Я сподіваюся, що ви знайдете цю книгу не лише інформативною, а й приємною.

## Бібліографічні посилання

1. Albert, M., & Opler, L. (1978). *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistics aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
2. Baca, E., & Javier, R. A (1995, July). *El role de los objetos transicionales en el proceso de la separation de la tierra madre: Un estudio realizado con mujeres emigrantes latinas*. Presented at the XXV Interamerican Congress of Psychology, San Juan, Puerto Rico.
3. Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. England: Multilingual Matters Ltd.
4. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Cummins, J. (Ed.). (2001). *Knowledge, power, and identity in teaching English as a second Language*. In *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Genesee, F. (Ed.). (2001). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
8. Lehrer, W., & Sloan, J. (2005). *Crossing the BLVD: Strangers, neighbors, aliens in a new America*. New York/London: Norton & Company.
9. Miller, J. (1991, September 15). *Strangers at the gate*. *The New York Times Magazine*, 32–37, 49, 80–81.
10. US Census Bureau, 2000/2002.



# ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ В ДЕЯКИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ

*Анхель Уге та Девід Лазагабастер*

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ: МУЛЬТИЛІНГВІЗМ ДЛЯ ВСІХ

Європейський Союз (ЄС) як наддержавна структура виявляє безумовне прагнення до створення мультилінгвальної Європи, у якій впровадження двох регіональних мов є рекомендованою нормою для всіх систем освіти. В опублікованому в 1995 р. офіційному урядовому документі з питань освіти й викладання («Біла книга») під назвою «Викладання та навчання: на шляху до освіченого суспільства» (Teaching and Learning: Towards a Learning Society) міститься пропозиція стосовно того, що громадяни ЄС мають вільно володіти трьома європейськими мовами, тобто власною рідною мовою й двома іншими регіональними мовами, задля збереження мультилінгвізму як однієї з головних характеристик європейської ідентичності. Під терміном «регіональні мови» розуміли національні мови двох інших країн-членів ЄС, проте в наступних документах, виданих Європейською комісією, це формулювання було пояснено таким чином, що «на увазі мались одна іноземна мова з високим міжнародним статусом (англійську навмисно не згадували) й одна так звана «сусідня мова»» (Extra & Yagmur, 2004: 403).

Окрім додаткової переваги, скажімо, в отриманні роботи на сьогоднішньому вільному від кордонів єдиному європейському ринкові, цей мультилінгвізм має сприяти розвитку толерантності й кращому порозумінню між європейцями, підготувати людей до життя в полікультурному суспільстві, надати громадянам необхідних засобів для участі в суспільному житті, укріпити громадську злагоду та солідарність, водночас стримуючи поширення ксенофобії та проявів парафіяльності, провінціалізму й вузькості світогляду серед поточних та майбутніх поколінь. З огляду на це, треба створити такі умови, щоб вивчення іноземних мов не було ексклюзивним привілеєм тих, хто належить до еліти, чи тих, хто може собі це дозволити

завдяки певним соціогеографічним особливостям. Відомості, наведені у звіті Євробарометр № 54, складеному за результатами спеціального опитування з метою аналізу мовних навичок європейських громадян та їхніх установок щодо вивчення мов, чітко демонструють, що ця ідея користується підтримкою більшості європейців, адже 93% батьків вважають вивчення інших європейських мов важливим для своїх дітей, а 72% європейців вважають, що володіння іноземними мовами є/буде корисним для них, і майже така частина опитуваних погоджуються з тим, що це має бути англійська. Англійська стала найбільш популярною іноземною мовою європейських програм субсидіювання навчання за місцем роботи, що надається в межах проекту Коменіус (програма Сократ), адже 60% грантів виділяють на проведення курсів англійською мовою, лише 14% французькою й 5% німецькою та іспанською. У цьому звіті також відзначено, що, незважаючи на красномовні заяви про лінгвістичне й культурне різноманіття, у європейських початкових та середніх школах рідко вивчають будь-які інші мови, окрім англійської, французької, німецької, іспанської та російської.

У ЄС вважають, що найкращий спосіб упровадження мультилінгвізму полягає в ранньому вивченні першої іноземної мови (ПІМ), яке рекомендовано починати на рівні дошкільного навчання, тоді як викладання другої іноземної мови слід починати в середній школі. У вищезазначеній Білій книзі запропоновано низку заходів, що мають бути вжитими для сприяння вивченню ПІМ, зокрема обмін навчальними матеріалами, методиками й досвідом, відрядження вчителів для викладання їхньої рідної мови в інших країнах, а також присудження нагороди «Європейський знак якості» (EuropeanQualityLabel) тим школам, які відповідають певним критеріям оцінки ефективності впровадження регіональних мов у навчальних програмах.

Результатом упровадження цієї нової мультилінгвальної картини освіти стало те, що в більшості європейських білінгвальних контекстів у межах шкільної навчальної програми учні повинні будуть вивчати чотири мови: дві

мови власної країни плюс дві мови інших європейських країн. Унаслідок цього, у таких країнах, як Іспанія, де ще не так давно (аж до початку 1980-х рр.) викладання в школах велося лише титульною мовою, іспанською, за останні декілька десятиліть відбувся перехід від монолінгвальної системи шкільної освіти до мультилінгвальної, у якій наявність більше, ніж двох мов, стала звичайним явищем. У цій ситуації англійська поступово набуває статусу МЗ у багатьох контекстах (Cenoz&Jessner, 2000), як це зрозуміло з відомостей, наведених на сторінках цього видання. Будучи загальнозрозумілою мовою в Ірландії та Уельсі, де вона була єдиною офіційною мовою протягом тривалого часу, і дуже поширеною в Мальті, у регіонах, розглянутих в інших розділах цього видання, а саме, Країні Басків, Брюсселі (у багатьох випадках), Каталонії, Фрісландії, Галісії та Валенсійському Співтоваристві, англійська має статус третьої мови.

Під тиском громадськості, що вимагала покращання рівня опанування учнями іноземних мов, у деяких регіонах Іспанії було ініційовано низку експериментальних проєктів, за якими учні починають вивчати іноземну мову, переважно англійську, раніше строку, коли її вивчення стає обов'язковим, тобто у віці до 8 років. Іспанія є єдиною європейською країною, де англійську як іноземну мову починають викладати так рано: у віці трьох-чотирьох років (Eurydice, 2005).

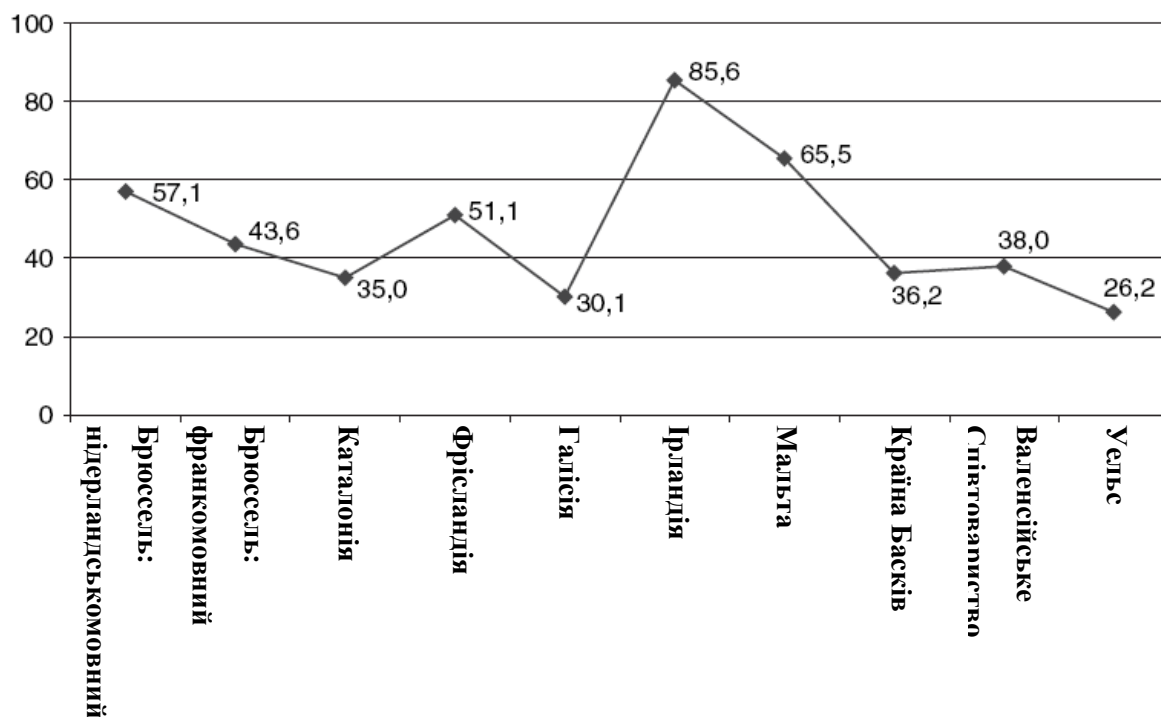
Завдання Європейської комісії щодо створення умов, у яких кожен громадянин додатково володітиме двома іншими регіональними мовами, ще далеко не виконано. За даними, наведеними у звіті Євробарометр № 54 (2001), 53% громадян Європи стверджують, що вони вміють розмовляти щонайменше однією європейською мовою, крім власної рідної мови, і лише половина (26%) з них володіють двома іноземними мовами. Якщо розглянути надані в цьому виданні результати опитувань майбутніх учителів, перед нами постає дуже неоднорідна загальна ситуація з іноземними мовами, адже частина тих, хто оцінює власний рівень володіння МЗ як «добре» чи «дуже

добре», варіюється від 80% в ірландському контексті до лише чверті всіх опитуваних (26%) в контексті Уельсу.

Ірландські показники є високими, проте слід відзначити, що в Ірландії вчителі початкової школи мають можливість вивчати ПМ із здобуттям академічного ступеня бакалавра, а іноді навіть магістра гуманітарних наук у межах курсу педагогічної освіти. Опитувані брали участь у цих програмах вивчення ПМ, тому ці показники здаються дещо перевищеними (див. статтю О'Лауара в цьому виданні). Досить цікаво, що обидві країни, Ірландія та Уельс, мають одну й ту ж титульну мову, англійську, тому в цих двох контекстах, а також у Мальті, де значну роль відіграє історія британської колонізації, говорячи про МЗ, ми маємо на увазі французьку, іспанську, італійську чи німецьку.

Як зрозуміло із зображеного на рис. 10.1, усі контексти можна умовно поділити на дві головні групи. До першої належать Ірландія, Мальта, нідерландськомовний Брюссель та Фрісландія, де відсоткові показники належної («добре») компетенції в щонайменше одній іноземній мові складають понад 50%. До другої групи входять франкомовний Брюссель, чотири іспанські білінгвальні контексти та Уельс, де менше, ніж 50% майбутніх учителів уважали, що добре володіють відповідною мовою(-ами). На цьому етапі слід пам'ятати, що Брюссель є найскладнішим мовним середовищем з усіх проаналізованих у цьому виданні, що чітко продемонстрували у своєму розділі Меттеві та Янссенс. Саме тому відповідні дані поділено на дві групи: нідерландськомовний та франкомовний Брюссель.

Дані щодо Уельсу та чотирьох білінгвальних регіонах Іспанії викликають особливе занепокоєння. Важко уявити, як поставлені Європейською комісією завдання щодо впровадження мультилінгвізму можуть бути виконані в ситуації, коли менше третини потенційних учителів здатні розмовляти МЗ.



**Рисунок 1.** Відсоткові частини майбутніх учителів, які (дуже) добре володіють МЗ

Таке значне поширення низького рівня володіння МЗ серед майбутніх учителів у різних проаналізованих контекстах збігається з відзначеним під час дослідження, проведеного під егідою Європейської комісії (Beetsma, 2002), за результатами якого організації «Меркатор-Едьюкейшн» (Mercator-Education<sup>1</sup>) доручили підготувати звіт щодо ситуації із трилінгвальною освітою у Європейському Союзі. Автор (Beetsma) дійшов висновку, що рівень володіння МЗ серед учителів можна визначити як середній або низький, і цю ситуацію можна виправити, найнявши вчителів, які є носіями відповідних мов, що теоретично не важко зробити, скориставшись перевагами єдиного ринку праці. Проте з урахуванням також відповідних свідчень Меттеві та Янсенса, це є просто неможливим у Бельгії й дуже ускладненим у решті білінгвальних контекстів, адже носій іноземної мови до того ж (як правило) має володіти відповідною мовою національної меншини та титульною мовою. В іспанських державних школах учителі мають бути державними службовцями, що ще більше ускладнює стан речей. Таким

чином, найбільш розумним і прийнятним способом дій у цій ситуації може стати додаткове стимулювання вивчення іноземних мов серед майбутніх учителів, скориставшись перевагами, які надаються угодами про обмін студентами за програмами «Сократ/Еразм» (Socrates/Erasmus), варіант, який наразі не використаний повною мірою, але згодом може принести свої плоди у вигляді успішного опанування відповідних мов студентами.

## **РОЛЬ УЧИТЕЛІВ У ЦІЙ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНІЙ ЄВРОПІ**

Учителі відіграють найважливішу роль у будівництві мультилінгвальної Європи, адже їхні установки й повсякденна праця мають бути чітко спрямованими на утвердження толерантності до різних мов та культур. Їхня роль набуває ще більшого значення з огляду на те, що, за даними, наведеними у звіті Євробарометр № 54, у більшості європейських країн викладанням іноземних мов у початковій школі займаються вчителі загального профілю, яких готують для викладання всіх (чи майже всіх) предметів навчальної програми. Це не стосується таких країн, як Іспанія чи Мальта, де у середній школі зазвичай працюють вузькоспеціалізовані викладачі іноземних мов. У Європейській комісії також усвідомлюють вирішальну роль учителів, і у своєму Плані заходів під назвою «Вивчення мов та лінгвістична різноманітність» (Language Learning and Linguistic Diversity) закликають учителів бути прикладом європейських цінностей відкритості до інших, толерантності до відмінностей і готовності до спілкування. Результати наукових досліджень (див., наприклад, Dooley, 2005a) свідчать, що студенти педагогічних спеціальностей становлять групу, найбільш здатну до перегляду власної початкової неприхильності в бік більш позитивного розуміння мовного різноманіття. Ці результати демонструють, як важливо працювати над цим питанням із тими, хто буде навчати наступні покоління громадян.

Знання та переконання вчителів впливають на їхню професійну діяльність (Dooley, 2005b; Ellis, 2004; Woods, 1996), а установки, виявлені

ними в навчальному процесі, також позначаються на формуванні, зміні й закріпленні відповідних установок в їхніх учнів (Sotés et al., 2005), причому такою мірою, що вони можуть бути більш впливовими, ніж ті, що їх прищеплюють батьки та довілля (Lambert&Tucker, 1972).

Дослідниками з питань педагогіки та освіти доведено, що установки та переконання вчителів здатні впливати на їхні міркування й поведінку в класі, що є відображенням так званого «Ефекту Пігмаліона» (Dooley, 2005b), термін, що в загальних рисах означає вплив учительських очікувань на результати, установки, поведінку тощо їхніх учнів. У нашому контексті механізм цього ефекту можна пояснити таким чином: якщо вчителі мають позитивне (або навпаки, дещо негативне) ставлення до мови групи учнів, ці установки корелюватимуть із рівнем успішності у вивченні цієї конкретної мови відповідними учнями. У зв'язку з цим, Кларк та Траффорд (Clarkand Trafford, 1995) зазначили, що і вчителі, і учні/студенти вважають взаємини вчителя та учня найбільш впливовим чинником, якщо йдеться про установки щодо вивчення M2 (чи MX), які виявляють учні.

Незважаючи на поширення мультилінгвізму взагалі в суспільстві й зокрема в школі (ситуація в Брюсселі, розглянута у відповідному розділі цього видання, якраз становить показовий приклад), усі знають про те, що в багатьох випадках викладанням мов займаються монолінгвальні педагоги. Як повідомляє Еліс (Ellis, 2004: 104-105), це призводить до виникнення парадоксальної ситуації, у якій «вчителі готують учнів до мультилінгвальності, не маючи особливого уявлення, що це взагалі таке й у чому полягає її досягнення... Складно навіть уявити щось більш суперечливе, ніж, коли вчителям доручають навчити учнів робити щось таке (у цьому випадку, опанувати другу мову), чого вони не вміють самі». Попри те, що подібна ситуація спостерігається в усіх частинах світу, вона не позначилася на європейських білінгвальних контекстах, розглянутих у цьому виданні, адже більшість майбутніх учителів/учасників володіли двома, трьома чи більше мовами (хоча й різною мірою). У цьому контексті вважаємо

за необхідне запропонувати більш детальний розгляд установок щодо мов, які виявляють учителі, адже ця інформація корисна для нас, по-перше, для встановлення можливих варіантів інтерпретації цих установок й упровадження іншої мовної політики замість тої, що наразі діє в кожному з білінгвальних контекстів, і, по-друге, для професійного вдосконалення (Stavans&Narkiss, 2004).

Таким чином, аналіз виявлених учителями мовних установок є абсолютною необхідністю, адже він здатен висвітлити певні мовні питання, водночас дозволяючи опитуваним висловити власні ідеї, переконання й знання (у випадку з потенційними вчителями, якими є всі учасники досліджень, розглянутих у цьому виданні), а також поділитися методичним та практичним досвідом (у випадку із практикуючими педагогами). Напевно, є всі підстави стверджувати, що за умов покращання мовної свідомості й обізнаності серед учителів водночас відкриваються додаткові можливості для поширення цієї обізнаності й валоризації мовного різноманіття серед їхніх учнів. Таким чином, вони відіграватимуть роль, що виходить за межі викладання мовних структур та шкільної програми, стаючи головними дієвими особами у впровадженні мультилінгвізму й культурного різноманіття та інтеграції різних мов у шкільну культуру. Ті вчителі, які є більш обізнаними щодо переваг мультилінгвізму, більш підходять для виконання ролі культурних посередників і створення позитивного навчального середовища. Як висловилися Райт та Боліто (WrightandBolito, 1993), мовна обізнаність може стати відсутньою ланкою в освіті викладачів мов, що забезпечує встановлення важливого зв'язку між мовними знаннями викладачів та практикою викладання мов.

## **ПОРІВНЯННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ, ОТРИМАНИХ У РІЗНИХ ЄВРОПЕЙСЬКИХ БІЛІНГВАЛЬНИХ КОНТЕКСТАХ**

Головною метою цього видання є аналіз мовного питання серед майбутніх учителів у різних білінгвальних контекстах із одночасним



функціонуванням щонайменше трьох мов, адже наразі існує гостра потреба у вивченні цього питання в мультилінгвальних освітніх середовищах, з огляду на те, що, як зазначили Хоффманн та Ітсма (Hoffmann and Ytsma, 2004: 2), проведені на сьогодні наукові дослідження з питань трилінгвізму підходять до цього питання здебільшого з освітньої, еволюційної чи психолінгвістичної точки зору (Cenoz et al., 2001a;b), тоді як досліджень із аналізом соціолінгвістичної ситуації мало.

Мультилінгвізм і розвиток мультилінгвальних освітніх програм, спрямованих на сприяння вивченню більше, ніж двох мов, стають більш поширеними завдяки певним історичним, політичним та економічним факторам. Майбутні дослідження мають бути присвяченими подальшому аналізу установок щодо вивчення мов і відповідної мотивації серед учнів/студентів (та вчителів) у цьому (автори мають на увазі Каталонію) та інших мультилінгвальних освітніх контекстах. За рахунок визначення установчих та мотиваційних складових, пов'язаних із вивченням мов у цілому, і тих, що впливають щодо конкретної мови, ми зможемо досягти кращого розуміння, як ці афективні компоненти функціонують у межах мультилінгвальних спільнот. До того ж, мають продовжуватися дослідження впливу контекстів, у яких вивчаються мови, а також використання мов та ролі відносного статусу мов у формуванні установок, мотивації й мультилінгвальної компетенції в студентів/учнів (коментарі в дужках додані нами для кращого розуміння певних моментів).

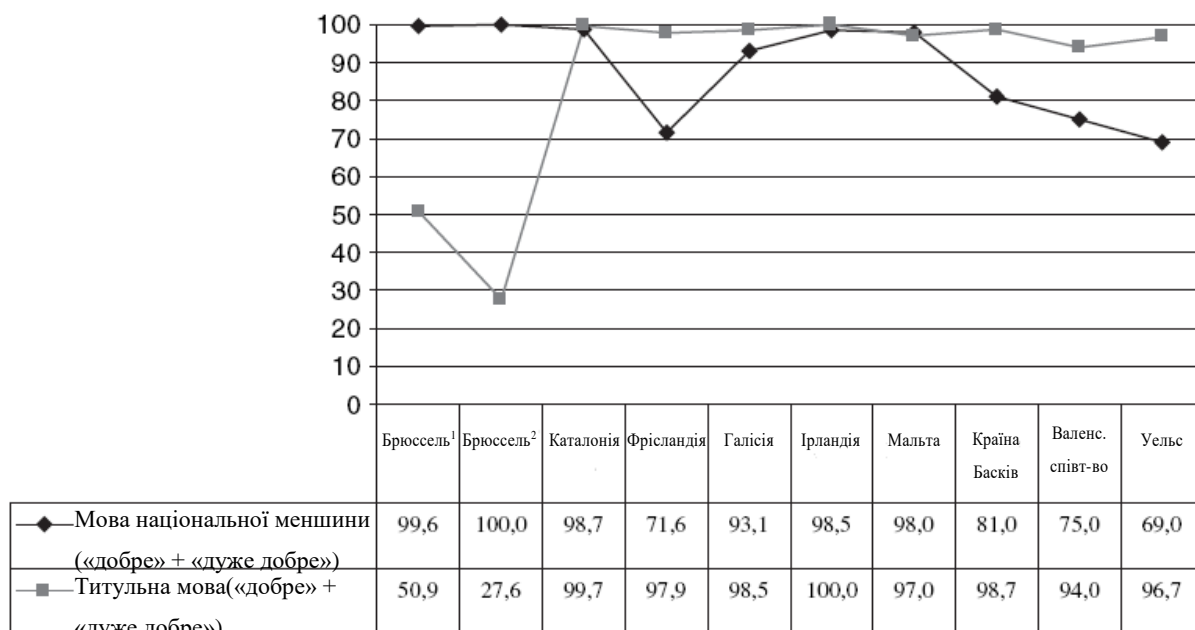
У цьому розділі проведемо порівняння результатів аналізу мовної компетенції, використання мов, значення, що надається мовам національних меншин, та мовних установок серед учасників досліджень, проведених у дев'яти європейських білінгвальних контекстах, які розглянуто в попередніх розділах. Це є досить складним завданням, адже безпосереднє порівняння результатів, отриманих у деяких контекстах, є майже неможливим. Тобто якщо порівняння чотирьох іспанських білінгвальних контекстів може бути дещо легшим з огляду на очевидні історико-політичні

паралелі (хоч між ними також наявні досить суттєві відмінності), соціолінгвістична ситуація в Брюсселі чи Мальті є зовсім іншою, що сприяє ще більшому ускладненню цього завдання. Утім, урахувавши певні соціолінгвістичні особливості кожного контексту, нам усе ж вдасться провести певні орієнтовні аналогії та виявити схожі моменти.

## **МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ**

За результатами аналізу рівня компетенції студентів у мовах національних меншин (див. рис. 10.2), відзначено, що відсоткові частини тих, хто (дуже) добре ними володіють, є досить високими. До цієї категорії належали понад 70% респондентів в усіх контекстах, а у франкомовному Брюсселі, Каталонії, Ірландії, Мальті та Галісії ці відсоткові показники сягали рівня понад 90%. Таким чином, можна дійти висновку, що рухи з відродження мов, які набули значного поширення в Європі після Другої світової війни, впливають на відновлення мов національних меншин, завдяки чому кожен з трьох потенційних учителів уже мають належну мовну компетенцію для викладання цих мов або цими мовами. Отримані результати підтверджують, що всі докладені до сьогоднішнього часу зусилля спрямовані на впровадження різних мов національних меншин у системах освіти, працюють і вже встигли принести свої плоди.

Щодо титульних мов, то спостерігається тенденція, дуже схожа із відзначеною у випадку з мовами національних меншин, адже відповідні відсоткові показники наближуються до 100% в усіх випадках. Єдиним винятком можна вважати Брюссель, який, як було зазначено раніше (див. статтю Меттеві та Янссенса), є досить специфічним контекстом, що ускладнює порівняння відповідних результатів з отриманими в інших восьми білінгвальних регіонах. Варто нагадати й про особливу мовну ситуацію в Мальті (див. статтю Каруана в цьому виданні), де досить важко визначити, яка із двох мов, мальтійська чи англійська, становить мову меншини чи титульну мову.



<sup>1</sup> = нідерландськомовний

<sup>2</sup> = франкомовний

**Рисунок 2.** Відсоткові частини майбутніх учителів, які добре володіють мовою національної меншини/титульною мовою

Таким чином, можна дійти висновку про наявність відносного балансу між рівнями компетенції в співіснуючих мовах, адже відсоткові показники у випадках із мовою національної меншини та титульною мовою є досить близькими. У цьому сенсі яскравим прикладом є білінгвальні спільноти Каталонії та Галісії в Іспанії, а також Ірландія та Мальта, де практично відсутня різниця між відповідними показниками щодо мови національної меншини та титульною мовою. Водночас у Фрісландії, Валенсійському Співтоваристві, Країні Басків та Уельсі ще є над чим попрацювати, адже майже чверть потенційних учителів потребують покращання рівня володіння мовою національної меншини для забезпечення однакових можливостей для використання титульною мовою та мовою національної меншини в школах.

## ВИКОРИСТАННЯ МОВ

Для порівняння рівня використання мов у кожному білінгвальному контексті було обрано три з одинадцяти відповідних пунктів анкети з огляду

на те, що вони відображають три найбільш значні сфери використання мов індивідами: родина (обрано питання щодо мов, якими спілкуються з матір'ю), школа (питання щодо мов, якими спілкуються з друзями в навчальному закладі) та засоби комунікації (питання щодо мов, які використовують у перегляді ТБ). Далі наведено аналіз відповідей за кожним із цих пунктів. Як можна побачити на Малюнку 3, франкомовний Брюссель, нідерландськомовний Брюссель, Мальта, Каталонія та Фрісландія є білінгвальними середовищами із вищим рівнем використання мови національної меншини в спілкуванні з матір'ю: понад 70% в усіх випадках. Слід зазначити, що Бельгія знову ж характеризується як досить специфічний контекст із найбільш виразними відмінностями як у франкомовних, так і у нідерландськомовних системах освіти, адже обидві мови чітко розділяються в родинному середовищі (другу мову майже не використовують). Мальта є ще одним контекстом подібного роду, для якого характерно різке протиставлення між використанням мальтійської та англійської, зумовлене вищеозначеними соціолінгвістичними особливостями країни.

### МОВИ, ЯКИМИ СПІЛКУЮТЬСЯ З МАТІР'Ю

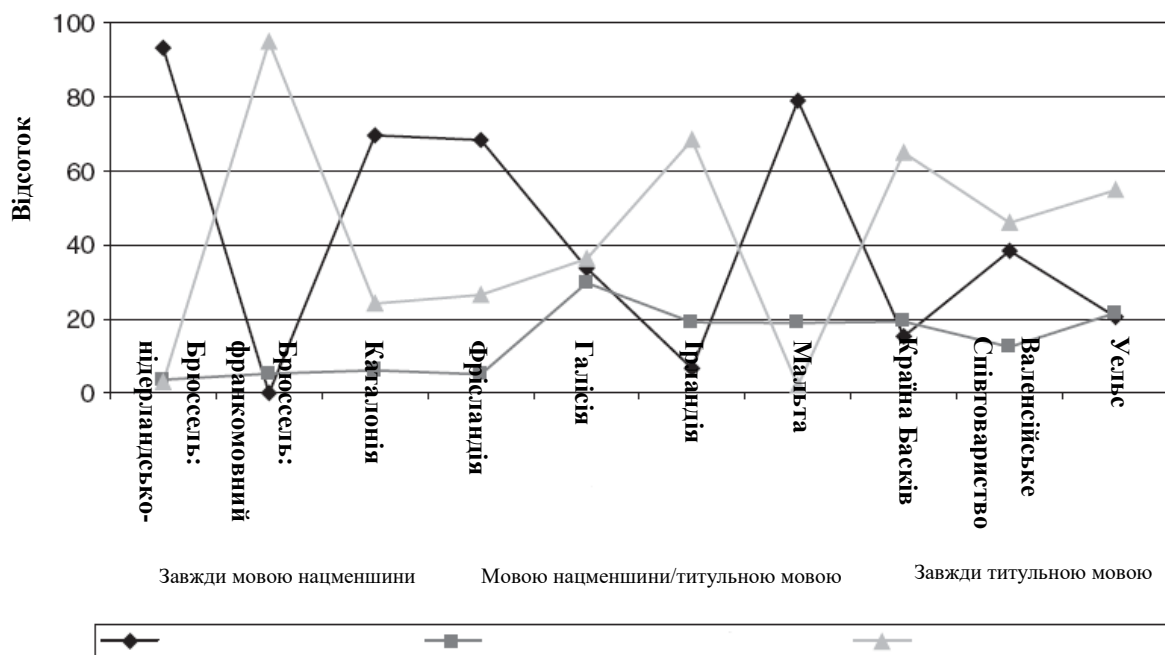


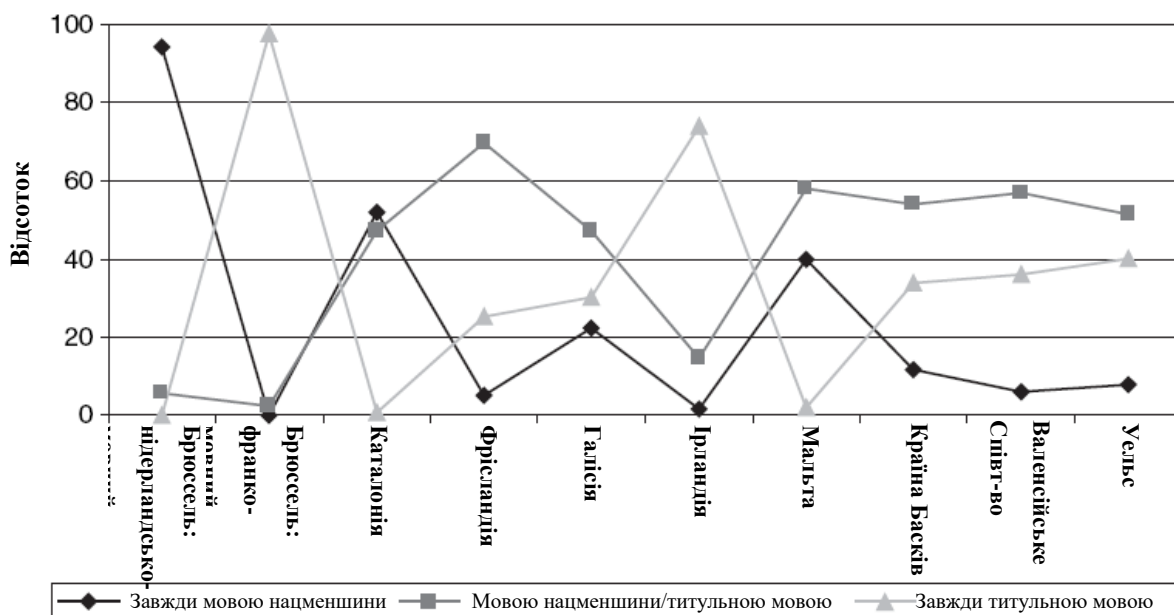
Рисунок 3. Мови, якими спілкуються з матір'ю

На відміну від цього, у двох іспанських білінгвальних спільнотах, Галісії та Валенсійському Співтоваристві, відзначено пропорційне використання обох мов у спілкуванні з матір'ю, хоча в першому випадку більш типовим є змішане використання обох мов (тобто тієї й іншої). У Фрісландії та Каталонії набагато більш звичайним є використання мови національної меншини, а у Країні Басків та Ірландії переважає титульна мова. Змішане використання обох мов не є переважним варіантом у жодному з випадків (Галісія є швидше винятком), таким чином, можна зробити висновок, що ця мовна практика майже не є поширеною в цих контекстах, дозволяючи говорити про наявність, так би мовити, «мовної лояльності» в родинному середовищі.

Щодо мови, якою спілкуються з друзями в навчальному закладі (див. рис. 4), Брюссель знову ж характеризується особливою ситуацією з наданням переваги домашній мові й, відповідно, нечастими випадками змішаного використання нідерландської та французької. Якщо йдеться про решту контекстів, мова національної меншини є переважною лише в Каталонії (й у Мальті, якщо вважати такою мальтійську мову), тоді як в Ірландії три з чотирьох опитуваних користуються титульною мовою.

На відміну від родинного середовища й використання мов у спілкуванні з матір'ю, у цьому пункті найбільш звичайною практикою в інших контекстах (Фрісландії, Галісії, Мальті, Країні Басків, Валенсійському Співтоваристві та Уельсі) є змішування титульної мови та мови національної меншини. Так само роблять майже половина членів каталонської вибірки. Таким чином, мовна лояльність, яку спостерігають у родинному середовищі, не зберігається в спілкуванні з товаришами в навчальному закладі, де набагато популярнішим є змішане використання обох мов.

## МОВИ СПІЛКУВАННЯ З ДРУЗЬМИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ



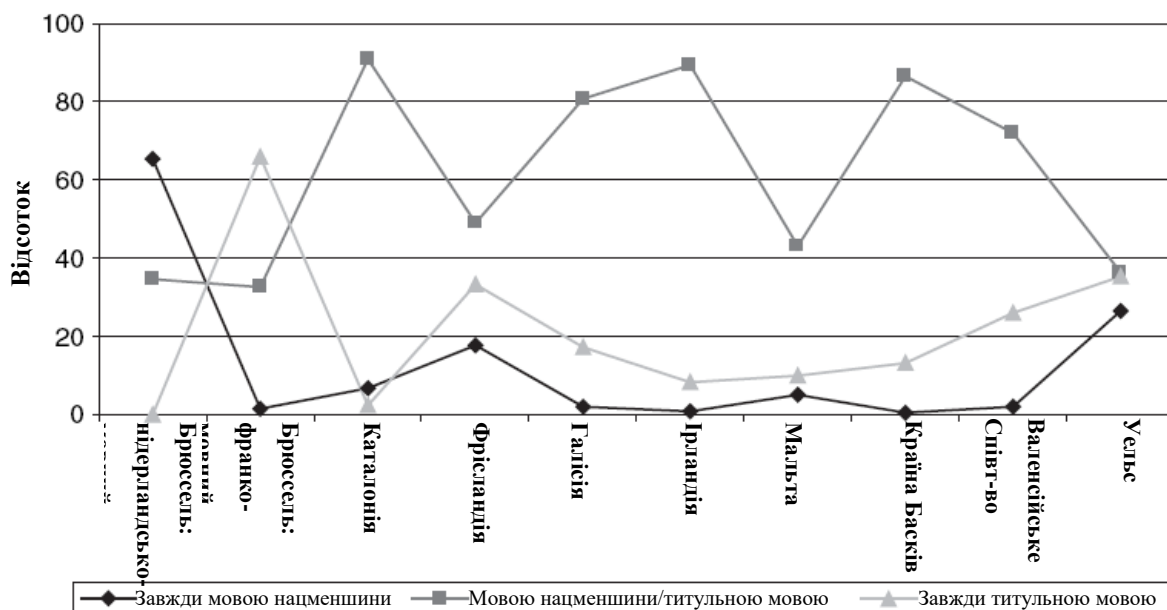
**Рисунок 4.** Мови спілкування з друзями в навчальному закладі

Якщо йдеться про перегляд ТБ (див. рис. 5), Брюссель знову ж становить виняток, адже переважною залишається рідина мова. Проте рівні змішаного використання обох мов наближаються до 40% як у франко-, так і в голландськомовній громадах, що є значно вищим відсотком, ніж у будь-яких інших ситуаціях, проаналізованих у бельгійському контексті. В інших контекстах найпопулярнішим варіантом залишається сумісне використання титульної мови та мови національної меншини. Як можна було б очікувати, рівень перегляду телевізійних каналів, які транслюють свої програми мовою національної меншини, є мінімальним, за винятком Уельса, де майже третина учасників зазначили, що переглядають ТБ валлійською мовою (надзвичайний вплив уельського каналу S4C відзначено Логарн у цьому виданні). У Фрісландії приблизно 20% повідомили, що переглядають ТБ лише фризською мовою, але ці два контексти становлять виняток із загального правила.

Відсоток тих, хто переглядає ТБ завжди титульною мовою, є вищим, проте слід пам'ятати, що канали, які транслюють титульною мовою, є більш

поширеними й звичними, ніж канали, що транслюють мовою національної меншини. Каталонія є єдиною білінгвальною спільнотою, де кількість тих, хто переглядає ТБ лише мовою національної меншини, перевищує частку тих, хто надає перевагу іспаномовним каналам, хоча переважна більшість каталонських респондентів переглядають телевізійні передачі обома мовами.

### МОВИ, ЯКІ ВИКОРИСТОВУЮТЬ ПІД ЧАС ПЕРЕГЛЯДУ ТБ



**Рисунок 5.** Мови, які використовують під час перегляду ТБ

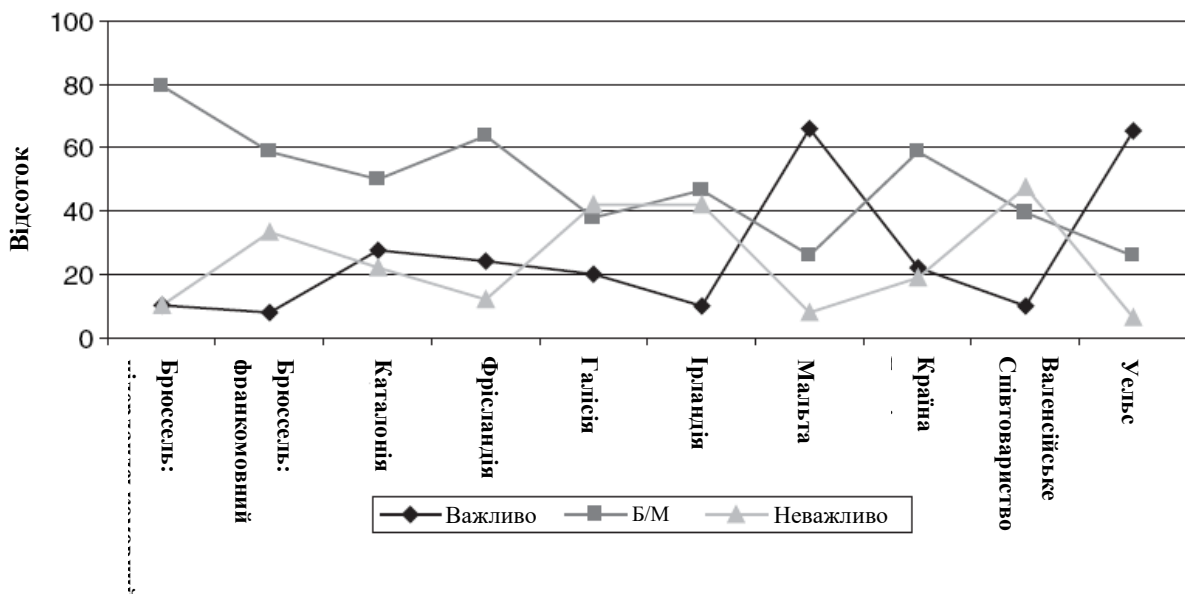
### ЗНАЧЕННЯ, ЩО НАДАЄТЬСЯ МОВІ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ

Для аналізу значення, що надається різним мовам національних меншин у виконанні низки повсякденних дій, ми також обрали три з 15 поданих в анкеті пунктів, а саме: значення, що надається мові національної меншини в налагодженні дружніх стосунків, в отриманні роботи й у здобутті визнання в суспільстві.

Зображене на рис. 6, 7 та 8 свідчить про відсутність чітких тенденцій, зумовлених відмінними один від одного соціолінгвістичними контекстами.

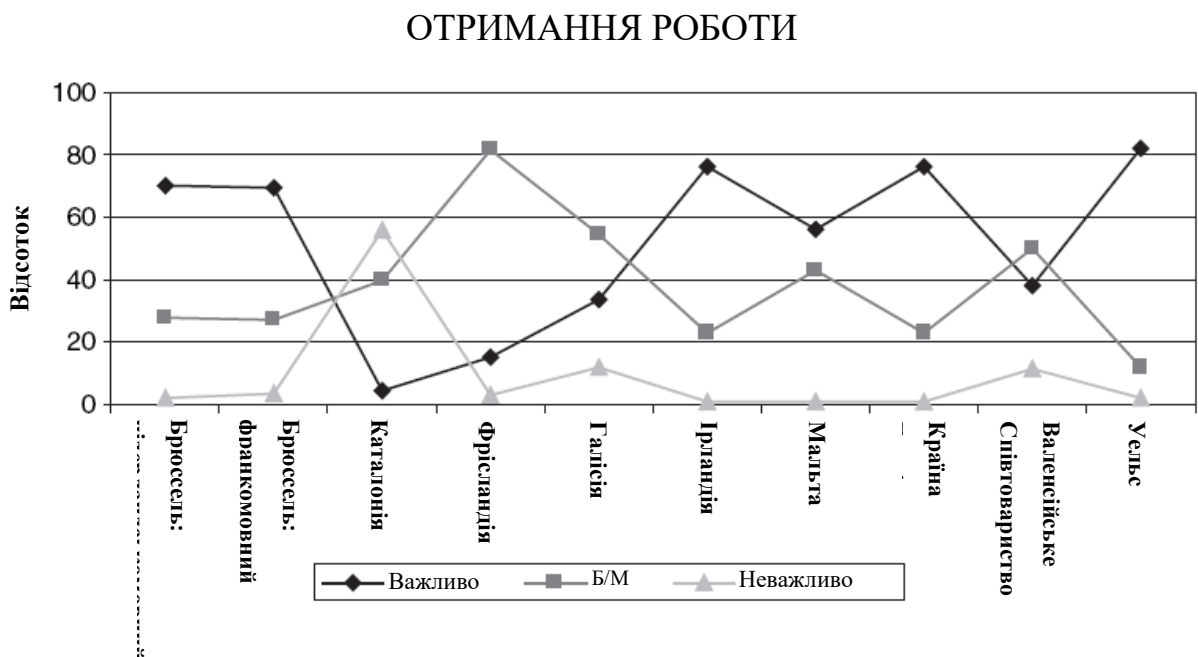
У такій ситуації досить складно дійти кінцевих висновків. Понад 60% опитуваних уважали мальтійську та валлійську важливими в налагодженні дружніх стосунків (див. рис. 6), проте в інших контекстах ті, хто дотримувались аналогічного погляду щодо мови національної меншини, становили меншість. Варіант «більш-менш» («Б/М») обрано значною частиною опитуваних у нідерландсько- та франкомовному Брюсселі, Фрісландії та Країні Басків. Водночас у жодному з контекстів не поширений погляд, що мова національної меншини заважає чи обмежує можливості налагодження дружніх стосунків. Виходячи з цього, можемо зробити висновок, що мовний чинник не відіграє дискримінаційної ролі у встановленні нових знайомств та налагодженні дружніх зв'язків.

Щодо отримання роботи (див. рис. 7), мову національної меншини вважали важливою в Країні Басків, Уельсі та Ірландії. У цих білінгвальних регіонах мова національної меншини є не настільки поширеною, як, скажімо, у Каталонії чи Галісії, де добре володіння каталонською чи галісійською не створює додаткових можливостей працевлаштування. Винятком із цієї загальної тенденції (тобто коли менше поширене використання надає додаткових переваг на ринкові праці) є Мальта, де, незважаючи на майже універсальне розуміння мальтійської (див. розділ за авторством Каруана), володіння цією мовою все одно вважається перевагою в працевлаштуванні.

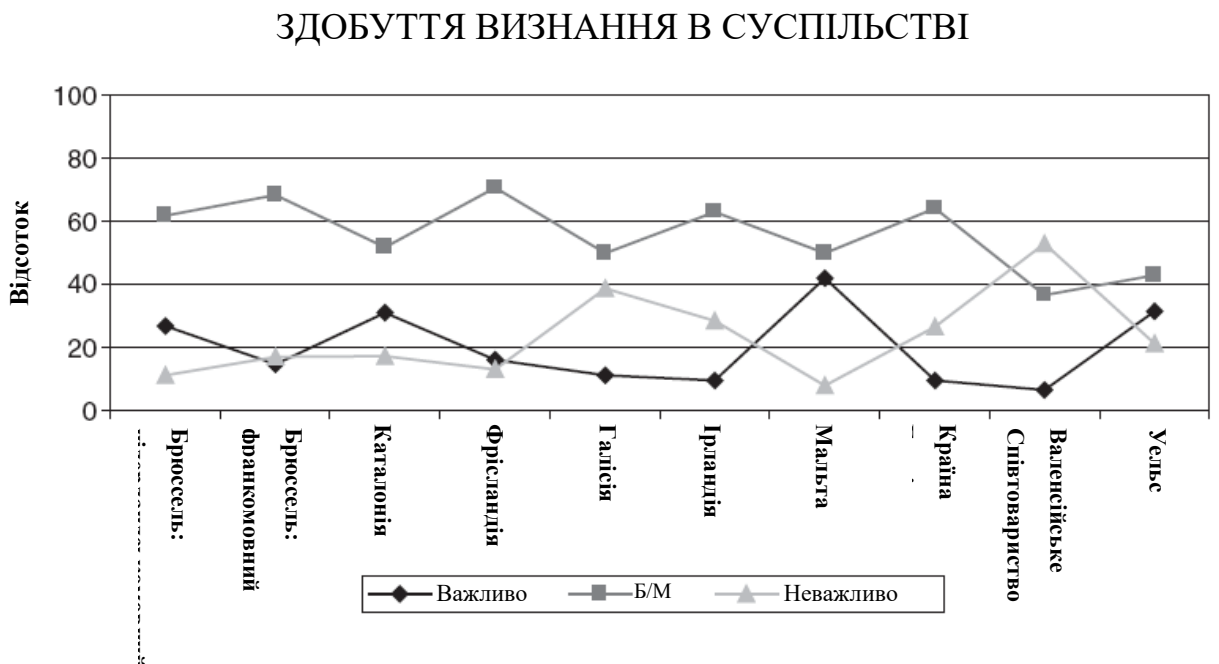




**Рисунок 6.** Значення, що надається мові національної меншини в налагодженні дружніх стосунків



**Рисунок 7.** Значення, що надається мові національної меншини в отриманні роботи

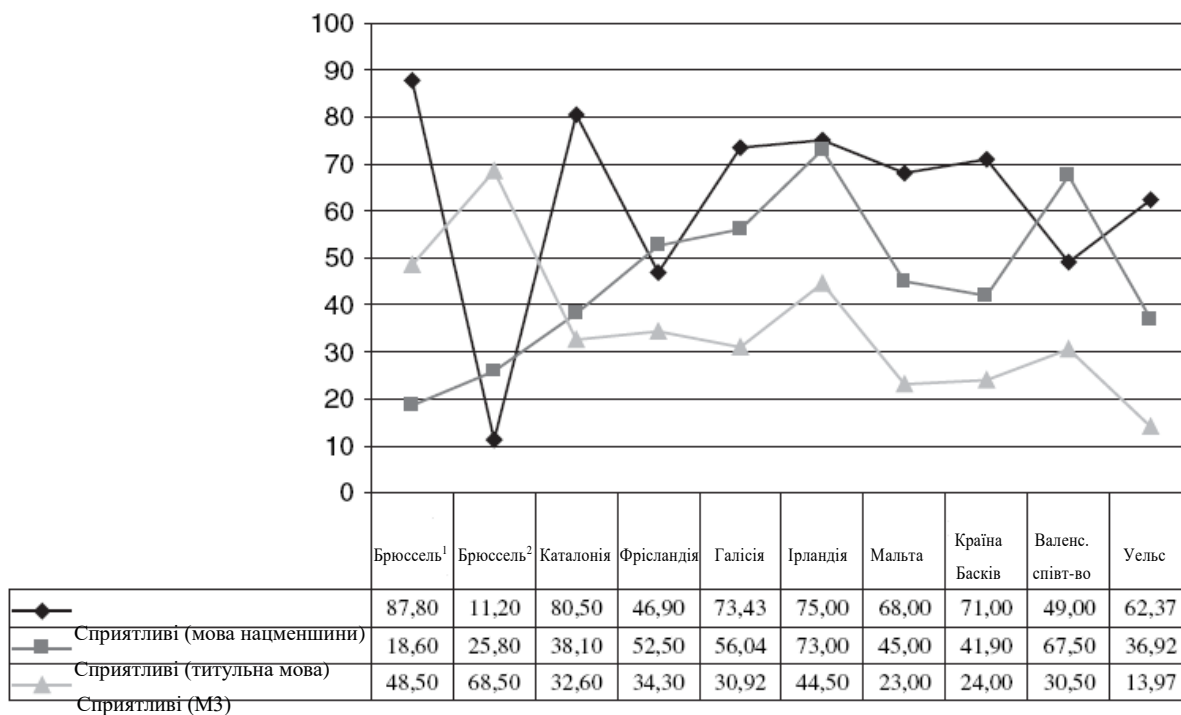


**Рисунок 8.** Значення, що надається мові національної меншини в здобутті визнання в суспільстві

Із наведеного на рис. 8 зрозуміло, що носії мови національної меншини не зазнають дискримінації в намаганні здобути визнання в суспільстві. Найвищі відсоткові показники відзначено знову ж у Мальті (де мальтійська мова є найважливішою складовою самоідентифікації), а також у Каталонії та Уельсі. У решті контекстів ці показники є низькими.

## МОВНІ УСТАНОВКИ

Одна з головних новітніх рис у цьому виданні полягає в тому, що основним напрямом досліджень у нашому випадку є установки щодо трьох мов у різних контекстах, питання, яке до сьогодні залишається майже не вивченим (Lasagabaster, 2003; 2004).



<sup>1</sup> = нідерландськомовний

<sup>2</sup> = франкомовний

**Рисунок 9.** Сприятливі установки щодо М1, М2 та М3 в кожному контексті

Будь-яка мовна політика й заходи мовного планування, що мають бути впровадженими в тих чи інших мультилінгвальних контекстах, вимагають глибокого розуміння прихованої динаміки відповідних мовних установок із

метою запобігання можливих негативних наслідків, зокрема суспільного напруження, розчарування й небажання сприймати відповідні заходи з боку тих, хто потенційно потерпатиме від реалізації відповідної мовної політики. Таким чином, надзвичайно важливо розуміти, що мовні установки зазнають глибинного впливу з боку самого середовища, контексту, що може призводити до формування не дуже сприятливих установок щодо тієї чи іншої мови, навіть якщо вона має велике значення у всьому світі (як у випадку з англійською).

У наших різних вибірках сприятливі установки є набагато більш поширеними, ніж нейтральні чи несприятливі (див. рис. 9). Більше того, лише у Фрісландії та Валенсійському Співтоваристві відсоткові показники сприятливих установок щодо титульної мови є вищими за рівень сприятливих установок щодо мови національної меншини, й навіть у цих випадках відповідна перевага є мінімальною. Як і очікувалося, рівень сприятливих установок щодо МЗ чи іноземної мови був нижчим за відповідні показники щодо М1/М2, за винятком брюссельського контексту, де Меттеві та Янссенс наголошують на тому, що установки щодо англійської як іноземної мови є більш позитивними, ніж установки щодо французької чи нідерландської як М2.

Ще однією визначальною рисою є низька частина негативних установок щодо будь-якої з трьох мов, а також високі відсоткові показники нейтральних установок відзначені в багатьох випадках щодо титульної мови як МЗ.

Найбільш впливовими чинниками у формуванні мовних установок в усіх дев'яти контекстах, що досліджено, є родинна мова та лінгвістична модель (із більшою чи меншою наявністю мови національної меншини) шкільної освіти. Інші чинники, зокрема соціо професійний статус, стать, розмір чи переважна мова рідного міста впливають лише у відповідних окремих контекстах.

Таким чином, ключовим невирішеним питанням є характер зв'язку між двома вищезазначеними головними чинниками, а саме, школою та родиною, та формуванням мовних установок. Деякі дослідники наполягають на тому, що мовні установки, сформовані в родинному колі, є більш впливовими, ніж ті, що сформовані під впливом освітнього середовища. Інші гадають, що навчальна програма відіграє вирішальну роль, а її вплив на формування мовних установок у процесі вивчення мов у школі робить саме її ключовим чинником. Третій погляд, що набуває більшої підтримки, полягає в тому, що вивчення мов та мовні установки є взаємозв'язаними і взаємовизначальними чинниками, кожен із яких може відповідно виступати і як причина, і як наслідок (Baker, 1992; 1996). Більшість теоретичних моделей, запропонованих протягом останніх десятиліть, базуються саме на цій ідеї, хоча кожна з них наголошує на важливості різних чинників (Clément&Gardner, 2001; Gardner&Clément, 1990).

Як це й зазначено Уге (у друці), усі зацікавлені в цій галузі досліджень, незалежно від того, якої з трьох вищезначених позицій вони дотримуються, визнають, що індивідуальний мовний контекст є комплексною й складною сферою, і взаємодія родини та школи важко піддається аналізу, що робить дослідження з цього питання фундаментально важливими не лише для індивідів як таких, але й для суспільства, до якого вони належать.

## **ВИСНОВКИ**

Рівень компетенції в мовах національних меншин, відзначений серед майбутніх вчителів у низці розглянутих у цьому виданні європейських контекстів, є вищим, ніж будь-коли раніше. Прикладом цього процесу є розвиток мовної ситуації в Країні Басків: у 1977 р., тобто менше, ніж тридцять років тому, баскською мовою володіли лише 5% вчителів державних початкових шкіл (Баскський уряд, 1990), до того ж, вони не були здатні використовувати її в письмовій формі чи в академічних цілях. Баскську навіть не викладали в педагогічних коледжах, тому потенційні

вчителі майже не мали можливостей оволодіти нею в достатній мірі, так, щоб застосовувати її як мову викладання. На сьогодні, за даними відповідних досліджень, майже 65% практикуючих учителів мають достатню компетенцію для викладання баскською мовою, а серед баскських учасників, опитаних в межах відповідного дослідження, що міститься в цьому виданні (див. розділ за авторством Лазагабастера), цей показник є навіть ще вищим, сягаючи 81% майбутніх учителів, які оцінюють власний рівень володіння мовою як «(дуже) добре». Настільки значне покращання в такий короткий проміжок часу є насправді вражаючим результатом. А в таких контекстах, як Каталонія, Галісія, Ірландія чи Мальта високий рівень володіння мовами національних меншин є ще більш поширеним.

Водночас ситуація з володінням іноземними мовами є більш песимістичною, особливо в чотирьох іспанських білінгвальних спільнотах. Це, а також численна перевага нейтральних установок щодо МЗ, є очевидною ознакою гострої потреби в методичному відпрацюванні відповідних заходів із метою покращання установок щодо іноземних мов у різних системах освіти.

Мовні установки неодмінно мають ураховуватись задля успішного виконання завдання Європейської комісії щодо поширення володіння другою іноземною мовою серед громадян. Деякими авторами цього видання запропоновано включення до навчальних програм дидактичних заходів, присвячених розгляду цього питання, із метою усунення проявів мовної парафіяльності й доведення до свідомості учнів головних переваг мовного та культурного різноманіття, пов'язаних із розширенням світогляду й духовним збагаченням особистості. Одним із найбільш раціональних способів покращання якості вивчення іноземних мов може стати включення до навчальних програм усіх європейських країн курсів із розвитку мовної свідомості й лінгвокраїнознавства (Carter, 1992; Hawkins, 1984; vanLier, 1995). Наведено багато теоретичних викладок, але, може, саме зараз настав

час діяти, ініціювавши впровадження відповідної мовної політики, що враховує всі зазначені питання.

Отримані результати підтверджують дані, здобуті під час проведення інших досліджень, які свідчать про те, що доступ до іноземномовних засобів масової інформації насправді впливає не лише на розвиток компетенції у відповідних іноземних мовах, а й на формування установок щодо них (Caruana, 2003; Dewaele, 2002; Lasagabaster, 2001; Sjöholm, 2004). Серед інших вартих уваги чинників слід відзначити програми обміну учнями/студентами між різними європейськими країнами, а також використання іноземних мов як мов викладання предметів. Зростаючої популярності раннього початку викладання іноземних мов як такої недостатньо, адже останнє, напевно, має бути підкріплене використанням відповідних мов як носія, середовища передачі інформації (тобто як мови викладання).

Високий рівень сприятливих установок щодо різних мов національних меншин є відображенням того, як усе ж таки змінилася мовна ситуація за останні декілька десятиліть. Більшість розглянутих у цьому виданні мов національних меншин протягом майже всього ХХ ст. не користувались жодною юридичною (а в деяких випадках дуже невеликою суспільною) підтримкою, тому результати, отримані в цих дев'яти європейських білінгвальних контекстах, є обнадійливими й безсумнівно підтверджують позитивний ефект мовної політики запровадженої задля їхнього захисту та підвищення рівня застосування. У більшості моделей вивчення другої мови вважається, що головну роль в успішному опануванні М2 в результаті навчального процесу відіграють саме мовні установки, таким чином, можна констатувати, що в цій ключовій площині (формування позитивної установчої позиції) досягнуто значних успіхів. Це сприятиме ще більшому покращанню ситуації з різними мовами національних меншин, а також додатковому підкріпленню й посиленню процесів відродження. У більшості контекстів ще й досі залишається значний простір для покращання ситуації

(як про це свідчать дані щодо використання мов), проте ефективність зусиль свідчить, що ми рухаємось у правильному напрямі.

Трилінгвальна освіта, тобто наявність у навчальних програмах трьох мов, стає явищем усе більш поширеним і звичайним. З огляду на це, постає негайна потреба у впровадженні на загальноєвропейському рівні відповідних заходів, що дозволили б максимально скористатися з переваг такої освітньої моделі. На завершення ми хотіли б навести низку висунутих Бетсмаю (Beetsma, 2002: 122-123) рекомендацій, які вважаємо вартими уваги:

- необхідно організувати загальноєвропейську довідкову службу для надання консультацій та стимулювання відповідних заходів у регіонах із системами трилінгвальної початкової освіти та без таких;
- європейська комісія має підтримувати пілотні проекти та експериментальні заходи у сфері трилінгвальної початкової освіти;
- необхідно приділяти особливу увагу питанню трилінгвальної початкової освіти в межах програм навчальних візитів у різні країни й обміну учнями, що діють за підтримки різних європейських інституцій;
- для поглибленого вивчення питань трилінгвальної початкової освіти необхідно організувати загальноєвропейську інформаційну програму, орієнтовану переважно на батьків дітей шкільного віку, а також на школи, що функціонують у спільнотах із найбільш поширеним уживанням мов національних меншин;
- обмін знаннями та досвідом на міжнародному рівні позитивно впливатиме на розвиток трилінгвальної початкової освіти в різних регіонах;
- у кожному регіоні необхідно організувати збір відповідних даних щодо впровадження трилінгвізму;
- необхідно створити законодавчу базу, що регулюватиме викладання третьої та/або іноземної мови як предмета та використання їх як мов викладання. Відповідні закони та акти мають надавати формальний дозвіл

на використання іноземної мови як мови викладання на всіх рівнях початкової освіти;

- країни-члени Європейського Союзу мають стимулювати й підтримувати дослідження та розробки в царині трилінгвальної (початкової та середньої) освіти. Для цього необхідно створити нову мережу дослідників, розробників мовної політики й методистів-практиків, які працюватимуть у сфері трилінгвальної освіти.

Розгляд цих питань, а також аналіз мовних установок та їх формування сприятимуть кращому розумінню складного у своїй багатогранності контексту сучасної мультилінгвальної Європи. Це видання є спробою зробити перші кроки в цьому напрямі.

### **Бібліографічні посилання**

1. Beetsma, D. (2002) Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the Provisions for Trilingual Primary Education in Minority Language Communities of the European Union. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy/Mercator Education.
2. Bernaus, M., Masgoret, A.-M., Gardner, R.C. and Reyes, E. (2004) Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism* 1, 75\_ 89.
3. Carter, R. (ed.) (1992) Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader. London: Hodder & Stoughton.
4. Caruana, S. (2003) Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta. Milano: Francoangeli.
5. Cenoz, J. and Jessner, U. (eds) (2000) English in Europe: the Acquisition of a Third Language. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Cenoz, J., Hufeisen, U. and Jessner, U. (eds) (2001a) Looking beyond Second Language Acquisition. *Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.



7. Cenoz, J., Hufeisen, U. and Jessner, U. (eds) (2001b) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: MultilingualMatters.
8. Clark, A. and Trafford, J. (1995) Boys into modern languages: An investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages. *Gender and Education* 7, 315\_ 325.
9. Clerment, R. and Gardner, R.C. (2001) Second language mastery. In W.P. Robinson and H. Giles (eds) *The New Handbook of Language and Social Psychology* (pp.489\_ 504). New York: John Wiley & Sons.
10. Dewaele, J.-M. (2002) Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *The International Journal of Bilingualism* 6, 23\_ 38.
11. Dooley, M. (2005a) How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language Awareness* 14, 97\_ 111.
12. Dooley, M. (2005b) *Linguistic diversity: A qualitative analysis of foreign language teachers' category assembly*. Unpublished PhD dissertation. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

## **НОВІ КОНТЕКСТИ, НОВІ ТРУДНОЩІ**

*Джон Едвардс*

Ми уявили, що наприкінці першої декади 21-го століття європейська політика з мовних питань може опинитися у стані мінливості або навіть невизначеності. У період часу між приблизно 1985 та 2005 роками розвиток був доволі плавним та однорідним, зокрема, на наддержавному рівні, де панувала формальна та неформальна прихильність ідеям розвитку мультилінгвізму, заснованих на ключових положеннях про те, що володіння мовами є необхідною умовою взаєморозуміння, перевагою для економічного зростання й розвитку навичок та вмінь, а також (з часом усе більше) джерелом суспільної злагоди. Але пізніше виявилось, що все не так однозначно й чітко зрозуміло як на міжнародному рівні, так і на рівні окремих країн. Перед тим як приступити до розгляду деяких з наслідків цієї нової ситуації і запропонувати можливі варіанти нових напрямків мовної політики, варто проаналізувати низку чинників, що можуть лежати в основі цих змін.

### **НОВА ЕКОНОМІЧНА СИСТЕМА Й НОВІ ФОРМИ КОМУНІКАЦІЇ**

У низці аналітичних оглядів та досліджень з питань глобалізації та способів її організації Мануель Кастельс (Manuel Castells) розкриває її зв'язки з економікою, а точніше, з новою економікою. У своїй роботі 2000 року під назвою «Інформаційна доба» він визначає три риси, що характеризують нову економічну систему: по-перше, це своєрідні шляхи, якими нові економічні процеси генерують інформацію; по-друге, це те, як економіко-виробнича діяльність здійснюється на глобальному рівні організації, заснованому на розмиванні національних кордонів, послабленні й занепаді системи монопольного управління національними економіками; і по-третє, це способи організації конкуренції, що стосується форм та процесів

виробництва, у мережах, які є глобальними як такі. Ці чинники, які наразі продовжують підсилюватись та розвиватись у способи, які неможливо було б навіть уявити собі ще минулої декади, справляють значний вплив на характер нашого спілкування (комунікації) й на мову відповідно, викликаючи суттєве порушення всіх наших сталих уявлень щодо таких феноменів як «спільнота» та «комунікація».

У застарілих економічних системах, зокрема, класичній Фордистській моделі організації виробництва з її відповідними механізмами дистрибуції, комунікацію між працівниками зводили до мінімального рівня, не заохочували чи навіть забороняли. Така форма організації праці вимагала, щоб рішення, які приймалися адміністраторами чи керівниками, виконували, суворо дотримуючись установлених ними правил та процедур. Будь-які зміни потребували обговорення та узгодження й також вважалися небажаними. Ці традиційні механізми характеризувалися вертикальним зв'язком між виробництвом та комунікацією, тоді як нові економічні процеси є більш пологими чи навіть горизонтальними, делегуючи обов'язки з прийняття рішень представникам більш локальних зон виробництва, що, у свою чергу, вимагає налагодження локальної комунікації й обговорення із залученням працівників.

Було б неправильно вважати, що наразі всі чи навіть більшість робочих місць характеризуються цілковитою комунікативною демократією, проте, матрицю суворого диктату встановлених нормативів та процедур було зламано, внаслідок того, що у поточній ситуації локальна обізнаність та комунікація є життєво необхідними для організації ефективних скоординованих дій у великих господарських суб'єктах та підприємствах. У зростаючій кількості багатомовних робочих місць це вимагає забезпечення належної мультилінгвальної комунікації. Ця нова економічна система передбачає постійні взаємодії та обміни зв'язаних виробничих одиниць, що розташовані у різних географічних місцях. Подібні обміни та взаємодії є нездійсненими без застосування швидких та ефективних процесів

комунікації і стандартизованих форм кодування й отримання інформації. Нові форми економічної організації є не менш жорсткими та дійсними, ніж у старіших попередніх системах; локалізація та сегментація роботи не лише передбачає відповідний ієрархічний порядок, а й диктує, як мають розподілятися функції відповідно до кваліфікації працівників, мов, якими вони володіють, та компетенцій, що їх вони застосовують. Що у значній мірі відрізняє цю нову економічну модель від попередніх, так це ієрархічна позиція мультилінгвізму, а також центральна/периферична структура організації системи.

Технології, що сприяють забезпеченню комунікації, пов'язані з глобалізацією економіки й комунікації та стимулюють її розвиток. Це означає, що локальні осередки пов'язані у мережі, в яких упроваджується мультилінгвізм, а відповідно й необхідність узгоджувати питання щодо організації спілкування й розподілу функціонально різних мов, а також ролі мов загального спілкування. Водночас, самі ці локальні осередки є також мультилінгвальними внаслідок міграційних процесів. Таким чином, схоже поширення мереж разом із зростаючою кількістю вузлів, що з яких ці мережі складаються, сприяє поєднанню людей разом, незважаючи на їхні національні, культурні та мовні відмінності. Потенціал технологій, які дозволяють подолати фізичну відстань, також сприяє виникненню цілої проблеми, пов'язаної із просторовим поширенням та розподілом мов подібно до того, як це відбувалося за ідеологічними концепціями національних держав, відповідно до яких у межах окресленої їхніми кордонами території мала панувати й мати переважний ужиток єдина стандартизована (титульна) мова. Певна річ, що тут, на відміну від моделі одномовної національної держави, просторове поширення може виходити за межі національних кордонів (зокрема, між частинами світу, університетами, містами тощо) й відбуватися із залученням багатьох (усе більшої кількості), радше ніж лише однієї мови, що звичайно ж не відмінняє процеси зростання вжитку й впливу мов загального спілкування.

## ПОТУЖНИЙ ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ

Найбільш вражаючим проявом цього комунікаційного зсуву є розробка електронно-опосередкованої комунікації (ЕОК), найбільш виразним, хоч і не єдиним способом якої є мережа Інтернет. Феноменальну швидкість (і непередбаченість) змін, що сталися протягом останніх 20 років, яскраво проілюстровано Девідом Кристалом (DavidCrystal):

У 1990 році ще не було ніякого Всесвітнього Павутиння: воно з'явилося пізніше, у 1991. Більшість людей почали користуватися електронною поштою (email) лише у середині 90-х, хоча на той час вона існувала вже декілька років. Приблизно у той же час створено перші чати та мережеві (онлайн) ігри. Пошукова система Google з'явилась у 1999 році. Мобільні телефони із вбудованою функцією обміну текстовими повідомленнями – приблизно у той же час (принаймні у Великій Британії; у США це сталося декількома роками пізніше). Слово «веблог» (weblog, «мережевий журнал/щоденник») з'явилося у побуті в 1997 році, проте «блогінг» (blogging), тобто, ведення подібних журналів, «блогів», як жанр було розпочато лише після розробки відповідного зручного у застосуванні програмного забезпечення, наприклад, Blogger, на початку 2000-х. Системи миттєвого обміну повідомленнями є ще однією розробкою початку 2000-х років, слідом за якою, десь у період з 2003 по 2005 роки, побачили життя найвідоміші з сучасних соціальних мереж (Facebook, YouTube, Hi5 і понад 100 інших). У 2006 році ми вперше познайомились з Twitter. А що ж готує нам рік наступний?

Метою наведення цієї хронології є притягти увагу до новизни, різноманітності й непередбачуваності процесів розвитку. Якщо навіть у 2005 році хтось сказав би мені, що наступною розробкою в сфері ЕОК стане система, у якій передбачені інтерактивні підказки щодо того, «що ви робите», і максимум 140 символів у відповідях, я б покрутив пальцем біля скроні, вважаючи, що ця людина жартує чи навмисно вводить мене в оману.

Проте, наразі ми маємо мікроблогову платформу Twitter, що є однією з найуспішніших розробок у сфері ЕОК і найрозвинутішим мережевим брендом станом на 2009 рік.

З огляду на це, зовсім не викликає здивування, що освітня політика, соціальна політика й політика узагалі не поспівають за таким безпрецедентним розвитком практичних способів глобальної комунікації. Традиційні моделі розвитку політики, засновані на певних доказах і спрямовані на досягнення чітко визначених й узгоджених завдань, порушуються внаслідок непередбачуваності процесів і тенденцій ЕОК. Водночас, тут вочевидь має значення й віковий фактор: ЕОК є здебільшого світом молодих людей, які зазвичай не залучені до розробки політичних норм та принципів.

## **НОВИЙ ТИП МОБІЛЬНОСТІ**

Новий тип економіки характеризується не лише наявністю технологій, що дають можливість створення мереж, незважаючи на відстань, але й зростаючою різноманітністю популяцій у локальних спільнотах. Таким чином, у цьому випадку до «*Інформаційної доби*» Кастельса (Castells) можна додати «*Міграційну добу*» Каслза та Міллера (CastlesandMiller, 2009)<sup>3</sup>, де вони наводять документальні свідчення мобільності населення. Наголошуючи на труднощах, які постають перед суверенними національними державами, вони показують не лише суттєве, часом безпрецедентне зростання міграційних потоків, але й збільшення кількості можливих типів та наслідків пересування людей у таких потоках, що відрізняються за статевим складом (чоловіки та жінки), шлюбним станом, громадянським статусом, тривалістю перебування, віком, професійною категорією тощо; змінюються й напрямки цих міграційних потоків, внаслідок чого, країни, які ще нещодавно вважалися емігрантськими, відтепер стають стійкими осередками імміграції, класичним (хоча й не єдиним) прикладом чого є Ірландія та Італія.

Хоч потоки пересування широких груп населення значно відрізняються один від одного, автори відзначають певні спільні тенденції, які свідчать про те майже всі частини земної кулі залучені й знаходяться під впливом процесів міграції населення, причому інтенсивність цих процесів постійно зростає. Виділяють багато типів пересування населення, що відрізняються за періодами часу, причинами й правовим статусом. Однією з визначних загальних характеристик є те, що у зростаючому числі випадків пересування відбувається за ініціативою жінок чи участю одиноких жінок, демонструючи суттєве відхилення від попередніх профілів міграційних процесів. Міграція також справляє значущий вплив на загальну політику, адже сама ідея міграції, а також її інтенсивність та кількісні показники, викликають політичні реакції, що варіюються від політики планування та інтеграції до неприйняття і навіть ворожості.

На етапі національного становлення більшість європейських країн стикались з широким внутрішнім пересуванням людей по мірі того, як населення переміщувалось із сільських районів у великі міста. Міграція з сіл у міста стала визначальним чинником як для формування урбаністичної цивілізації, так і для встановлення єдиних домінуючих національних мов. Усі сучасні європейські держави зазнавали подібних пересувань населення, до яких наразі додалися також транс'європейська мобільність та міжконтинентальна міграція. Таким чином, родинні зв'язки набувають значного просторового розширення, внаслідок чого до зазначених Кастельсом (Castells) інформаційних мереж додаються також родинні мережі, що поширюються на міста й спільноти, долаючи національні кордони.

Під впливом подібних пересувань населення кордони стають більш прозорими та умовними, більше пов'язаними безпосередньо з тими, хто переїжджає чи тимчасово пересувається тим чи іншим чином протягом свого життя. У цьому контексті ми також засвідчуємо появу двох значних типів пересування населення, які є не перманентними, а радше тимчасовими

й такими, що часом відбуваються у декілька етапів. Це туризм і навчання, хоча наразі спостерігається тенденція до стирання відмінностей між міграцією та туризмом й міграцією та навчанням, адже у багатьох випадках один тип пересування може поступово переходити в інший.

Значна частка періоду консолідації національних держав приходилась на створення однорідних внутрішньокультурних моделей, проте, загальними наслідками Доби міграції та Інформаційної доби, що обидві викликані до життя новими економічними реаліями, стало створення робочих місць із більш значущою комунікаційною компонентою, що пов'язані між собою у мультилінгвальному просторі й самі по собі є мультилінгвальними та залежними від комунікації.

## **ВИНИКНЕННЯ МОВ ЗАГАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Нова економічна модель, уможливіючи поширення мультилінгвальної комунікації, також у значній мірі сприяє розвитку мов загального (міжнародного) спілкування, й, у свою чергу, користується усіма їх перевагами. Саме цей парадоксальний феномен потребує більш систематичного висвітлення й врегулювання у європейській мовній політиці. Більшість дослідників погоджуються у тому, що англійська стала ефективною мовою загального спілкування й відіграє безпрецедентно важливу роль у світовій історії. Звичайно ж не вщухають дебати з приводу того, чому так сталося, й наскільки це завдає чи завдасть шкоди розвитку інших мов. Не вдаючись у подробиці цих дискусій, ми можемо погодитись із тим, що англійська набула цього «гіперцентрального» статусу не тому, що вона сама по собі є «кращою» чи «більш корисною» мовою. Вочевидь, це є наслідком геополітичних реалій, таких як, наприклад, англійський колоніалізм чи статус США, як супердержави. До того ж, може статися так, що у майбутньому, внаслідок характерних для доби глобалізації швидких змін, такі потенційні суперники англійської як іспанська, арабська та китайська також відіграватимуть аналогічну гіперцентральну роль.



Як би то не було, той факт, що англійська є мовою міжнародного спілкування є безперечною реальією сьогодення. Найочевиднішим проявом цієї реальії є показники вибору мов для вивчення як у Європі (Глава 4), так і в усьому світі. За даними Євростату (Eurostat), вже у 2006/7 роках у шкільних системах країн Європейського Союзу «У переважній більшості випадків англійська є мовою, яку мають вивчати всі учні», і ці показники мали тенденцію до зростання. За результатами проведеного під егідою LETPP дослідження серед болгарських студентів, англійська була незмінно домінуючою мовою навіть у випадках, коли вона не була першою іноземною мовою, що вивчається. На глобальному рівні Китай та Індія змагаються, намагаючись збільшувати інвестиції у викладання та вивчення англійської, а по всій Азії англійська є першою іноземною мовою у 100% навчальних програм середньої освіти. До того ж, висуваються серйозні ініціативи щодо впровадження англійської як мови шкільного навчання.

Таким чином, наразі питання не в тому, чи є англійська мовою загального спілкування (або навіть чому вона є такою), а в тому, як ми розуміємо та реагуємо на цю безперечну реальію сьогодення. У контексті проблем, що їх ми обговорювали на семінарах та он-лайн конференціях, головне питання можна озвучити наступним чином: чи це заважатиме чи сприятиме розвитку мультилінгвізму?

## **СОЦІОЕКОНОМІЧНІ РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ**

Такі пов'язані з глобалізацією чинники як «нова економіка», нові форми комунікації й поява мов міжнародного спілкування відображують довгострокові зміни в економіці та суспільстві, й їхній вплив на мовну політику все ще не до кінця зрозумілий. Протягом останнього року ми також аналізували вплив інших (будемо сподіватися, швидкоплинних) чинників, які не можна ігнорувати. Особливо значущим є ефект економічного спаду, що має місце після кризи 2008 року. Одним з наслідків останнього є зменшення державної підтримки різноманітних політичних проектів, зокрема (із

великою долею вірогідності), політики з мультилінгвізму, враховуючи також неоднозначну природу відносин між мультилінгвізмом і загальною соціоосвітньою політикою. Проще кажучи, ті, хто відповідає за державні фінанси, не обов'язково вбачатимуть сенс у фінансуванні розвитку мультилінгвізму під час кризи.

На більш глибокому рівні подібні прояви економічного тиску також впливатимуть на суспільний устрій, що напевно сприятиме загостренню протиріч, викликаних більш довгостроковими соціокультурними перемінами, що супроводжують нову економіку. Так, мобільність і зокрема міграція поступово стають об'єктом все більш запеклих політичних спорів. Багато загальноприйнятих поглядів на мультилінгвізм та роль держави у впровадженні інклюзивної освіти вже тепер починають ставити під питання. Наприклад, доступ до засобів підтримки чи вивчення «рідних мов» більше не є нормою у багатьох країнах, де це було традицією протягом довгого часу, а у загальному зрізі відзначаємо тенденцію до відходу від поцінування, поваги та підтримки мов іммігрантів у напрямку зосередження на вивченні національних мов як на рівні окремих держав, так і на загальноєвропейському рівні. На європейському рівні Радою Міністрів затверджено відхід від деяких з найбільш ліберальних положень щодо підтримки іммігрантських мов та культур, що зразу ж відобразилось у нових пріоритетах з вивчення мов за Програмою дожиттєвого навчання, де наголошується, що національні мови є більш важливими, ніж мови іммігрантів. Паралельно, у національних державах ця нова чи відроджена форма консерватизму все частіше набуває відкрито націоналістичної спрямованості, супроводжуючись дебатами щодо єдиної національної ідентичності чи пошуками національних орієнтирів, що стало характерним навіть для країн, які вважають прикладом розвинутих західних демократій: зокрема, деякі політичні лідери Франції та Великої Британії очолили кампанії з «відродження», «нового підтвердження» чи визначення французької

ідентичності або «британськості», а Канцлером Німеччини взагалі проголошено, що мультикультуралізм не працює.

### Бібліографічні посилання

1. Castells, M. (2000), *The information Age. The rise of the network society*, Oxford: Blackwell.
2. Доповідь Девіда Кристала (David Crystal) – *Multilingualism and the Internet*, представлена на конференції LETPP у квітні 2010 р. [www.letpp.eu/images/stories/docs/conference/david\\_crystal\\_multilingualism\\_and\\_the\\_internet.pdf](http://www.letpp.eu/images/stories/docs/conference/david_crystal_multilingualism_and_the_internet.pdf)
3. Castles, S. and Miller, M. (2009), *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. Basingstoke, UK: Palgrave MacMillan
4. Див. наприклад Phillipson, Robert 2004. *English as threat or resource in continental Europe*. In *Globalisation and the future of German*, ed. Andreas Gardt and Bernd Hüppauf, Berlin: Mouton de Gruyter, 47-64.
5. De Swaan, A. (2004), 'Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism', *European Review*, 12, (4), (October), 567–580.)
6. Інформаційна Мережа «Еврідіка» (Eurydice) – Ключові дані з викладання мов у школі в Європі, 2008 р, стор. 45
7. Stoicheva, M. (ed.) (2011). *Language Policies. Bulgaria - Europe*. Sofia University Publishing House. (готується до виходу)
8. Lo Bianco Orton Gao *China and English: Globalisation and the Dilemmas of Identity (Critical Language and Literacy Studies)* 2009
9. Доповідь Ло Б'янка (Lo Bianco) на конференції LETPP 2010 року.
10. Див. нижче, Маалуф (Maalouf). Звіт 2008 р. – 'A Rewarding Challenge'
11. Програма дожиттєвого навчання (Learning Programme), Загальний конкурс проєктів 2011-2013 Стратегічні пріоритети КА2 Мови – 2.1.4 (з питань покращання соціальної інтеграції) – 'Ці проєкти спрямовані на розробку інноваційних методик мовного навчання, що дозволять іммігрантам вивчити мову країни проживання' стор. 37
12. [www.bbc.co.uk/news/world-europe-11559451](http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-11559451)

## ОЦЕНКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Джон Корбетт*

«Вопрос «Что такое хороший тест?» является вопросом идеологии – потому что «хороший тест» зависит от ясного определения целевой компетентности, а целевая компетентность определяется целями и идеалами» (Spiro, 1991:16).

Как видно из названия настоящая глава касается оценивания межкультурной коммуникативной компетентности. Будут рассмотрены следующие вопросы:

- Значение оценивания в межкультурном ИАЯ.
- Формат тестов (объективные и субъективные тесты с примерами).
- Промежуточные и итоговые оценивание.
- Как определять успехи учащихся.

### **ЗНАЧЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ**

До сих пор мы в этой книге в основном обсуждали языковые способы создания, поддержания и представления социальной идентичности и групповых взаимоотношений и то, как эти процессы могут быть использованы в межкультурном ИАЯ. В этой главе мы коснемся вопроса оценивания в рамках межкультурного подхода к ИАЯ. Было опубликовано немало работ о принципах создания языковых тестов (см. Alderson & North, 1991; Hughes, 1989). В этой литературе тест считается *пригодным*, если он оценивает то, для тестирования чего он был предназначен и ни для чего другого (подробности см. Hughes, 1989: 22–8). Эксплицитное введение культурного элемента в языковое образование поднимает очевидный вопрос о способах оценивания, используемых в таком курсе: следует ли тестировать язык и культуру одновременно или отдельно? Тест, который принимает во внимание только язык, может иметь нежелательный эффект недооценки культурной составляющей курса – зачем учителям и студентам тратить

дорогое учебное время на изучение того, что все равно не будет оценено? С другой стороны, почему такой предмет как культура (который можно рассматривать наравне с такими предметами как история, география, литература) вообще должен оцениваться с помощью второго языка?

Действительно, некоторые авторы поднимают вопрос: может ли знание культуры быть предметом оценивания. Крамч (Kramersch, 1993: 257) утверждает, что истинная ценность межкультурной компетентности (которую он называет «третьей культурой», объединяющей домашнюю и целевую культуру) может открыться спустя много времени после окончания учебы:

«Никто, и в последнюю очередь учитель, не скажет студентам, когда «третья культура» понадобится; для каждого студента это будет по-разному. Для одного это будет незабываемое знание множества значений слова «challenge». Для другого это может быть маленькое стихотворение Пушкина, которое, и через двадцать лет после окончания курса, поможет найти выход из безвыходной ситуации. Для других это может быть непереводаемая японская пословица, которая позволит на краткий миг увидеть мир глазами японского бизнес партнера и вывести из затруднительного положения зашедшие в тупик переговоры о торговой сделке.»

Крамч, конечно, прав, когда не ограничивает межкультурную компетентность только теми знаниями, которые были получены и оценены в учебном заведении. Тем не менее, оценивание имеет официальное и личное применение: государственная образовательная система требует отчетности об эффективности преподавания и успехах учащихся. Учителям и студентам также требуется оценка как средство измерения прогресса, обнаружения проблем и планирования будущей деятельности. Кроме того, признание учебным заведением того, что такой предмет, как культура, заслуживает оценивания, может стать стимулом для учителей и студентов, чтобы воспринимать культуру всерьез.

Если мы признаем, что языковой курс должен содержать культурный компонент, который нуждается, таким образом, в рутинной оценке, как составная часть целого, тогда, чтобы обеспечить валидность тестов, необходимо определиться с навыками и знаниями, которые мы намереваемся оценивать. Спиро (Spiro, 1991) дает полезный перечень знаний и навыков, необходимых для оценки потенциально смутного, расплывчатого концепта «литературная компетентность». Она показывает, что литературные тесты требуют высокого уровня культурных знаний (о канонических авторах, истории и теории литературы) и навыков использования цитирования, перефразирования и обобщения. Рассматривая вопрос шире, вспомним, что коммуникативный подход к обучению главным образом направлен на развитие «четырех навыков»: говорения, восприятия на слух, чтения и письма, следовательно, коммуникативные тесты сосредоточены на создании надежных заданий, которые могли бы служить мерой успехов студентов в коммуникативной компетентности. В работах различного направления показано, однако, что, несмотря на широкую распространенность коммуникативного метода в ИАЯ, вопрос об оценивании все еще является предметом неутихающих споров. Необходимость оценки культуры только добавляет еще один аспект в эти продолжающиеся профессиональные споры.

Бирам (Byram, 1997b: 87–111) рассмотрел в деталях форматы тестов и способы оценки их результатов в различных межкультурных приложениях (см. глава 2). Совершенно очевидно, что межкультурный подход в ИАЯ расширяет и даже изменяет многие учебные цели коммуникативного метода ИАЯ. Тесты коммуникативного метода, обычно, делят общий навык владения языком на четыре отдельных (но все еще общих) навыка: чтение, восприятие на слух, говорение и письмо. Предложенные в этой книге учебные мероприятия также способствуют развитию этих «общих» языковых навыков разными способами. Например, главы, посвященные повседневному разговору и интервьюированию, демонстрируют способы

развития разговорного навыка и восприятия на слух; глава о письменных жанрах нацелена на усовершенствование чтения и письма. Все вместе, эти три главы дают теоретические сведения и практические примеры взаимодействия членов целевой культуры в различных контекстах (в терминологии Бирама *savoir 1*)/ Глава по этнографии рассматривает способы использования наблюдений и интервью для получения культурной информации (*savoir 4*). Главы, где исследовались визуальные знаки, литературные, медийные и культурологические тексты были посвящены способам интерпретации и передачи различных видов информации (*savoir 2*). На протяжении всей книги нами пропагандировался критический подход к процессу информационного обмена (*savoir 3*). Более того, подчёркивается важность непредвзятого отношения, понимания и терпимости к явлениям другой культуры и другого языка (*savoir 5*). Конечно, межкультурное обучение имеет явную цель изменения поведенческих стандартов и культурных позиций учащихся, но это нужно осуществлять тактично и осторожно, чтобы не навязывать ценностей целевой культуры учащимся, не желающим её воспринимать. Как афористично выражается Бирам: «понимание, критическое восприятие и сознательное отношение должны стать паролем межкультурного ИАЯ».

Межкультурный коммуникативный подход должен быть одной из чётко сформулированных опций в ряду возможных методов ИАЯ. Цель любого курса должна определять, к какому результату обучения необходимо стремиться учебным заведениям, педагогам и студентам. Это может быть 1) совершенствование знаний языка; 2) получение фактических знаний о целевой культуре; 3) окультуривание и/или 4) межкультурное взаимодействие. В данной книге последовательно проводится идея о том, что межкультурное обучение и оценивание могут обогатить языковой курс. В следующем разделе мы определим практические способы оценивания в рамках межкультурного подхода.

## **ФОРМАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ**

Формальная проверка знаний может быть проведена на любой стадии обучения: предварительное тестирование определяет начальный уровень знаний и способности студента перед началом курса и выполняет полезную диагностическую функцию; тестирование во время обучения обеспечивает оценку прогресса, а также способствует повышению мотивации к занятиям; тестирование по окончании курса дает оценку полученным навыкам и знаниям и, некоторым образом, определяет эффективность курса. На разных стадиях могут быть применены разные типы форматов, зависящих от цели проверки.

Формат тестов, обсуждаемых в данном разделе не сильно отличаются от тестов, с которыми знакомо большинство учителей. Языковые тесты подразделяются на два больших класса: объективные и субъективные тесты. Первый из них (включающий тест «множественного выбора», тест «правильно/неправильно», «краткий вопрос-ответ») можно легко проверить и даже автоматизировать. Эти тесты не требуют от проверяющего личного оценочного суждения. Субъективные же тесты, наоборот, требуют от учителя личной оценки действий проверяемого. Объективные тесты хорошо работают при проверке знаний, но не обязательно так же хорошо при проверке навыков. Для более глубокой и полной проверки способностей студентов субъективные тесты являются предпочтительными.

## **ОБЪЕКТИВНЫЕ ТЕСТЫ**

В Соединенных Штатах объективные тесты по иностранному языку применялись до июня 1976, когда они были упразднены (Valette, 1986:180–1). На экзамене для административных работников университетов кандидаты (так называемые Regentsexaminations) должны были ответить на 10 из 15 вопросов множественного выбора, касающихся культуры и этикета; например, о численности населения Франции или допустимости свиста в театре. Разработчики этих тестов впоследствии опустили «культурную»



часть тестов, когда выяснили, что вместо того, чтобы применять полученные знания на практике, студенты просто зазубривали их для сдачи экзамена (Dammer, 1975; цитировано по Valette, 1986: 181). Примеры объективных тестов, приведенных Валетт, объясняют, почему они перестали применяться в учебных заведениях Нью-Йорка. Вот один из примеров теста на выбор правильного ответа (1986: 184):

### **ЗНАМЕНИТЫЕ ЛЮДИ**

Соотнесите имена людей с их вкладом в культуру:

- |                 |   |
|-----------------|---|
| (1) Rochambeau  | (a) poet and president of Senegal                             |
| (2) Senghor     | (b) feminist writer   |
| (3) De Beauvoir | (c) pioneer aviator and novelist                              |
| (4) Curie       | (d) discoverer of radium                                      |
|                 | (e) commander of French troops during the American revolution |

Correct responses: 1e, 2a, 3b, 4d

Такого рода тест и представленную в нем информацию, легко подвергнуть критике, поскольку тест является собранием случайных сведений, объединенных только тем, что все упомянутые знаменитости говорили по-французски. Более целенаправленные вопросы такого типа можно использовать при проверке соответствующих культурных знаний, при условии, что эти знания были получены в качестве составной части курса. Например, следующий тест на соответствие можно использовать в аудитории перед началом во время и после прослушивания курса, который включал тему по англоязычной молодежной культуре:

## ПОПУЛЯРНЫЕ МУЗЫКАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ

Соотнесите названия и имена следующих групп и певцов с (a) типом музыки, которую они исполняют, (b) город, с которым они ассоциируются, и (c) время, когда они стали знаменитыми:

The Supremes	Mersey Beat	London	1960s
Bob Marley	Brit Pop	Detroit	1970s
The Beatles	Reggae	Seattle	1980s
Oasis	Motown	Liverpool	1990s
The Sex Pistols	Grunge	Kingston	
Nirvana	Punk	Manchester	

Разница между этим и предыдущим тестом заключается в том, что он касается определенной тематики, а именно, направлений в популярной музыке. Тексты о течениях в попмузыке и в молодежных субкультурах предполагает определенный уровень фоновых знаний о стилях, ключевых фигурах исполнителей, местах и времени знаменитых музыкальных событий. Одним из преимуществ культурно-ориентированного тестирования является то, что оно может выполнять функцию предварительного выяснения уровня фоновых знаний учащихся перед освоением соответствующего курса.

Однако существует очевидная опасность слишком полагаться на надежность объективных тестов, примеры которых были приведены выше. Прежде всего, они могут проверять только «простое знание», такое, как запоминание фактов, но не «глубокое знание», связанное с организацией, синтезом и передачей информации (см. Entwistle и др., 1992:4–9). Иногда «простое знание» нуждается в проверке, но не это является конечной целью изучения культурного элемента. Во-вторых, из-за упора на факты и обобщения, объективные тесты слишком просто превращаются в стереотипы, как показывает следующий пример Валетт (Valette, 1986: 185):

## DESCRIBING ETIQUETTE

What is the traditional American pattern when a man and a woman are walking down a city street?

Correct response: The man always walks on the curb side.

Этот тест может быть правильным, если он описывает традиционный или даже желаемый раздел американского этикета; однако, вырванный из контекста, и поданный как «факт», он создает ложное впечатление, что все американцы поступают подобным образом. Ясно, что это является чрезмерным упрощением этого аспекта гендерных отношений в Америке. Более глубокое исследование проблемы позволило бы, путем наблюдений и интервью, выяснить, насколько широко и в каких социальных условиях применяется этот вид этикета в современном обществе. Существует ли возрастная граница применения этого аспекта этикета? Повлияло ли развитие феминизма на галантность мужчин, стоящих на обочине, чтобы открыть дверь авто перед дамой? Объективные тесты не могут выяснить эти вопросы, связанные с «глубоким знанием».

## СУБЪЕКТИВНЫЕ ТЕСТЫ

Субъективные тесты требуют, чтобы проверяющий лично оценил ответ учащегося, обычно, более сложный, чем при объективном тестировании. Тесты называются субъективными, поскольку они зависят от решения выставяющего оценку: возможны расхождения во мнениях, хотя методическое руководство по выполнению тестов должно снабжать преподавателя критериями оценивания. Фактически, между объективными и субъективными тестами нет резкой границы – некоторые методики имеют характеристики обоих типов. Как продемонстрировала Спиро (Spiro, 1991:65–6), даже тесты на соответствие могут дать информацию о глубине знаний: проверяемого могут попросить совместить начало некоей истории

с ее концом из предлагаемого списка и обосновать сделанный выбор. Такой тест является частично объективным, то есть совмещение может быть правильным или неправильным, но элемент доказательства сделанного выбора должен будет опираться на знание культурных маркеров и соответствие стилей, что связано с глубоким знанием. Оценка может быть повышена даже в случае неправильного совмещения начала и конца истории, при условии убедительности обоснования сделанного выбора.

Следующие типы тестов (разработанные Byram, 1997b; Spiro, 1991; и Ur, 1996) дают представление о субъективном тестировании тематики, составляющей содержание этой книги.

*(а) идентификация жанров*

Испытуемому выдается набор отрывков из научно-популярных и собственно научных текстов или из личных и деловых писем, которые нужно рассортировать по жанрам. Если, к тому же, требуется обоснование выбора, тест становится более субъективным, поскольку принимается к сведению аргументация испытуемого. Этот тест, кроме всего прочего, проверяет навыки чтения и устной речи на втором языке.

*(б) Выбор языка соответствующего жанру*

Известным типом тестов является заполнение пробелов или cloze-тест. В этом типе тестов требуется выбрать подходящее слово или выражение (возможно из предлагаемого списка) и заполнить им пропуск в исходном тексте. Так же как и в (а), тест становится субъективным, если испытуемому предъявляется требование обосновать выбор. Проверяется чувствительность к жанровым требованиям, а также навыки чтения и, частично, письма.

*(в) Переработка и редактирование*

Задания по переработке и редактированию проверяют умение студента различать и создавать тексты определенных жанров. Здесь студент получает стилистически неоднородный текст, который требуется отредактировать согласно данной инструкции (то есть, например, сделать его более похожим на деловое или личное письмо). Более сложное задание такого типа состоит в

переписывании всего текста со смещением жанра: например, требуется популяризировать научную статью или наоборот. В этом случае может потребоваться устное или письменное обоснование сделанных изменений. Обоснование должно свидетельствовать о знании условий дискурса целевого общества.

#### (г) *Сочинения*

Сочинение само по себе представляет отдельный жанр, требующий изучения. Но, кроме того, сочинение может быть средством оценки межкультурных знаний студента и информативным свидетельством качества учебного процесса. Приведем несколько тем для сочинений (Byram, 1997b: 95–103):

- проанализировать свой собственный опыт, связанный с целевой культурой;
- описать «ключевые» особенности целевой культуры;
- рассмотреть знакомую ситуацию с точки зрения другого человека;
- найти и объяснить культурные несоответствия в данном тексте/ситуации;
- найти и описать этноцентрические элементы в данном тексте/ситуации;
- разобраться в конфликтующих интерпретациях в данном тексте/ситуации;
- проанализировать данные небольшого этнографического исследования.

Из перечня тем видно, что сочинение является сложной задачей, требующей хорошего знания языка. Жанр сочинения включает в себя умение организовать описательные элементы, связно изложить предложенную тему, объяснить и оценить содержание. В более «академических» контекстах может потребоваться цитирование и парафраз. Проверка умений написания сочинения может предъявляться только в том случае, если обучение таким навыкам входило в программу курса.

Если в курс обучения входит такой аспект как переписывание с исправлениями, это тоже может найти свое место в тестировании. Первый вариант сочинения оценивается отдельно; проверяющий делает замечания и студент переписывает работу. Исправленный вариант оценивается по степени учета сделанных замечаний.

#### (д) *Ролевые игры/Симуляции*

В большинство предыдущих тестов использовался навык письма, что является наиболее частым форматом тестирования в англофонной культуре. Однако, некоторые навыки, обсуждавшиеся в этой книге, можно проверить только в устном виде с помощью ролевых игр или симуляции. К таким навыкам принадлежит:

- использование повседневного разговора для конструирования и поддержания групповой идентичности;
- использование формального и неформального интервьюирования, для получения культурной информации.

Разговорную ролевою игру, описанную в главе 3, можно адаптировать для оценочных целей. Оценка участия студента производится не только по степени беглости и грамматической корректности языка при передаче информации. На оценку также влияет способность студента «подхватить» тему рассказом «второй истории».

Техника интервьюирования применяется при этнографических исследованиях, поэтому этот аспект также нуждается в проверке и оценивании. Стандартное в ИАЯ тестирование разговорных навыков легко модифицируется для задач оценивания навыка интервью, поскольку данный навык связан с передачей информации. На некоторых устных экзаменах по английскому языку испытуемые в парах готовят задание «заполнение информационной лакуны», которое затем разыгрывается перед экзаменатором и ещё одним членом комиссии, который исполняет роль собеседника, задающего вопросы. Типичной темой является планирование отпуска при ограниченных средствах или покупка товара в магазине с непривычной манерой обслуживания. Работая поодиночке или в парах, студенты сначала должны определиться с вопросами, которые нужно задать информатору, а затем провести интервью с экзаменатором, который будет играть роль менеджера туристического бюро или магазина. Оценка

учащегося будет зависеть от уместности и качества языкового оформления вопросов. Формат этого теста не предоставляет достаточного времени для вникания в суть ответов информатора (как это происходит в реальной жизни).

Кроме разговорного взаимодействия и техники интервью, проверке подлежит навык интерпретации визуальных образов. Например, одним из наиболее распространенных тестов на экзаменах ИАЯ является задание интерпретации изображения на рисунке, картине или фотографии. Навык визуальной грамотности можно проверить с помощью той культурной информации, которую проверяемый может извлечь из визуального «текста» (газетная фотография, рекламный плакат, живопись) и, таким образом, проверить навыки интерпретации и язык анализа визуальных образов, которые входили в программу обучения.

#### *(е) Длительные проекты*

Тесты, описанные выше, ограничены временными рамками. Ни сочинение, ни устное задание, ни интервью не могут в полной мере выявить способность испытуемого целиком выполнить проект, состоящий из организационной подготовки, сбора данных, анализа данных, написания отчета и устного доклада. Для проверки этого сложного аспекта планируются индивидуальные или групповые проекты, рассчитанные на выполнение в течение относительно большого периода времени, с периодическим контролем и оценкой выполненного объема работы. Подобные проекты могут быть полезными для оценки следующих навыков:

- планирование маломасштабных исследовательских проектов;
- разделение труда (командная работа);
- выполнение исследования (сбор данных);
- анализ данных;
- письменное/устное представление результатов исследования.

Каждая стадия исследовательского процесса оценивается отдельно. В оценку содержания исследования могут входить такие аспекты межкультурной компетентности, как эмоциональная реакция на «культурный шок», способность посмотреть на свою культуру глазами иностранца, способность критического отношения к явлениям чужой и своей культуры. Вполне очевидно, что студент должен заранее знать, какие межкультурные аспекты будут оцениваться.

Наконец, проекты имеют то преимущество, что позволяют использовать современные этнографические навыки. Если образовательная среда позволяет, то сбор данных и презентация проекта осуществляется в электронном виде. Студенты, разыскивающие информацию о дискурсивном сообществе, могут получать данные с вебсайтов, через e-мэйл контакты, в сетевых форумах. Проекты могут быть представлены на диске, содержащем текстовую информацию с аудио- и видео-сопровождением. С применением электронной технологии может измениться даже структура проекта: например, вместо традиционного линейного представления доклада или сочинения, все большее распространение получает представление информации в виде гипертекста. Ясно, что тестирование технологических навыков зависит от ресурсов, доступных учителям и учащимся. Там, где эти ресурсы доступны, их следует использовать, и эффективность использования становится частью общей оценки всего курса обучения.

## **ПРОМЕЖУТОЧНОЕ И ИТОГОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ**

Во время обучения существует опасность перегрузки студентов всякого рода испытаниями и в этом контексте полезно различать промежуточное и итоговое оценивание. Первое дает студентам представление об их прогрессе во время курса обучения, в то время как последнее свидетельствует об уровне приобретенных знаний и умений по окончании курса. Во время обучения лингвистическая и межкультурная компетентность студентов



изменяется с разной скоростью и периодическое оценивание не всегда адекватно отражает эти колебания. Более того, если студент знает, что его работа в начале курса повлияет на итоговую оценку, то он будет относиться к учебе более серьезно, но будет меньше экспериментировать и рисковать, чем, если бы это было наоборот и, соответственно, при этом учебный процесс будет скорее тормозиться, чем ускоряться. Поэтому необходимо соблюдать баланс между необходимым количеством периодических проверок и их влиянием на итоговую оценку.

Выбор и внедрение тестовых форматов зависит от множества факторов, таких, как продолжительность курса, цель обучения, количество и языковой уровень студентов и (не в последнюю очередь) время, которое учитель хочет и может отвести на оценивание студенческой работы. В основу оценивания может быть снова с успехом положена, учитывающая культурный контекст дискурсивная модель кодирования-декодирования, рассмотренная в этой книге. Использование культурного элемента в языковом обучении может проходить по двум основным направлениям: изучение и использование возможных значений текста (семиотика) и изучение дискурсивных сообществ, которые производят и потребляют тексты (этнография). В этой книге предлагается подход совместного использования навыков интерпретации и этнографических наблюдений, поскольку его целью является выработка у учащихся умений исследования и понимания целевой культуры. Поэтому «хорошие языковые тесты» должны вначале обеспечить приобретение навыков интерпретации и этнографического наблюдения (промежуточное оценивание), а затем оценить степень усвоения этих навыков (итоговое оценивание). Выбор тестового формата на любой стадии обучения должен базироваться на типе знания и навыка, формируемого на данном этапе или на сумме этих знаний при итоговом оценивании. Например, жанровую идентификацию лучше проверять на ранней стадии обучения на стадии промежуточного оценивания, с помощью которого учитель поддерживает у студентов рост понимания того, как языковые

формы текста предопределяются дискурсивными требованиями. Преобразование текста из одного жанра в другой целесообразно оценивать на стадии итогового оценивания, когда студент уже хорошо владеет лингвистическими формами разных жанров.

## **ОЦЕНИВАНИЕ ПРОГРЕССА**

Как уже упоминалось в начале этой главы, Крамч (Kramsch, 1993) предостерегает против слишком узкой оценки культурного элемента языкового курса, утверждая, что его положительные последствия могут проявиться спустя длительное время после окончания обучения. Бирам (Byram, 1997b: 75) также не советует рассматривать культурное обучение как восхождение ступенька за ступенькой по метафорической лестнице – он предлагает другую метафору для процесса обучения, а именно, составление картины мелких кусочков (jigsaw puzzle). Бирам (Byram, 1997b: 75–6) замечает:

«Учащимся часто требуется возвращаться к пройденному материалу, чтобы рассмотреть его под другим углом зрения и в другом контексте. Более того, потребности момента вообще могут вынудить поменять порядок изучения материала по сравнению с запланированным учебным планом. На разных стадиях обучения вместе с нуждами меняются и приоритеты, особенно, если образование продолжается всю жизнь».

Бирам также обращает внимание на то, что младшие учащиеся получают меньше пользы от изучения культурной составляющей урока, чем студенты старшего возраста. Способность к абстрагированию и анализу растет с возрастом. К слову, различными исследованиями установлено, что дети, разговаривающие на диалекте, до 10 лет не воспринимают разницу между диалектом и нормативным языком (Cheshire и др., 1989). Очевидно, что изучение культурных элементов, которые зависят от сравнения различных вариантов языка, для младших школьников нужно радикально модифицировать или отложить до достижения подросткового возраста.

Хотя Бирам утверждает, что все аспекты межкультурной компетентности им учтены, он с коллегами постоянно работает над определением «порога» компетентности, то есть, состояния знаний и навыков, начиная с которого официально установленную степень культурной компетентности можно считать достигнутой. При этом Бирам признаёт, что такой порог будет меняться от контекста к контексту, в зависимости от: 1) социальных потребностей учащихся; 2) ориентации домашней культуры на те культуры (национальные и профессиональные), в которых второй язык используется как родной или вспомогательный; 3) доступности ресурсов (материалов, методик, технологий, учителей); 4) спецификации ситуаций, в которых вероятно применение учащимися коммуникативных навыков и межкультурных знаний (путешествия, личные контакты, сетевые контакты, хобби и т.д.).

В настоящее время работа над определением перечня учебных целей и, связанным с ними порогом межкультурной компетентности находится в зачаточном состоянии. Современные экзамены для изучающих английский язык, такие как UCLES или Oxford exams, не обеспечивают проверку межкультурной компетентности так, как описано в этой книге, поэтому решение, нужно ли проверять (и если да, *то как* проверять) культурный элемент, является частным делом учебного заведения и конкретного педагога. В этой главе намечены только самые общие принципы оценивания знаний в условиях межкультурного обучения. Однако эта тема настолько важна, что заслуживает более подробного рассмотрения. В своей критической работе по оцениванию языковых знаний учащихся до 1990-х Хэррисон (Harrison (1991: 97) отмечает:

«При рассмотрении языка с коммуникативной точки зрения начинаешь осознавать, что контекст высказывания имеет жизненно важное значение для установления смысла. Возникает вопрос, является ли этот контекст необходимым при оценке коммуникативного навыка».

К сожалению, Хэррисон здесь не вдаётся в детали: вместо этого он напоминает читателям, что экзамен – это тот же театр, в котором главное – выразительность и исполнение и, что хороший тест должен пробуждать в студенте креативность и «благоприобретенную спонтанность» (1991: 104). В комментариях Хэррисона между строк можно прочесть, что само тестирование является культурным элементом и, вследствие этого, обладает известной инерцией – требуется некоторое время, чтобы культура тестирования подстроилась под текущие веяния в теории и практике ИАЯ.

До тех пор, пока проверка межкультурных знаний и умений не приобрела всеобщего характера, на учителях и составителях учебных планов лежит обязанность заранее обогащать учебный процесс деталями, связанными с целями, требованиями, критериями оценивания и форматом тестирования межкультурного контента их языковых курсов.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРВЬЮ ИНТЕРВЬЮ, КАК РАЗГОВОРНЫЙ ЖАНР**

В этом разделе мы рассмотрим вопрос о том, как интервью выглядит с межкультурной точки зрения. В частности, как проводить интервьюирование мало- и крупномасштабных этнографических исследований, как анализировать собранные данные. Интервьюирование кажется слишком специальным предметом, чтобы посвящать ему целую главу в этой книге. Мы делаем это по двум причинам. Во-первых, с первого взгляда бросается в глаза, что интервью представляет собой разговорный жанр, предназначенный, в основном, для обмена информацией. В учебниках по коммуникативному методу изучения языка интервью часто представляется, как средство заполнения информационных лакун. Однако, как мы увидим, содержание и форма вопросов и ответов попутно содержат в себе *культурную* информацию о социальной и географической принадлежности, ценностях и традициях участников интервью. Этим аспектом интервью часто пренебрегают. Комментируя использование интервью в этнографических

исследованиях, Робертс (Roberts, 2001: 142–3) замечает: «Выводы, сделанные на основании собранных данных, не имеют однозначной природы. Вопросы можно задавать различным образом, а это накладывает известные ограничения на форму и содержание ответов. Построенный различным образом вопрос приведет к разным ответам и, соответственно, к разным данным. Поэтому данные имеют двоякую природу и в одинаковой степени являются продуктом, как человека, задающего вопрос, так и отвечающего».

Несмотря на эти опасения, интервью остаются основным способом сбора этнографической информации – например, учащиеся могут расспрашивать носителей целевого языка о местной культуре. Главное, о чем нужно помнить и постоянно иметь в виду, это то, что получаемые ответы не обязательно будут откровенными, а также то, что они будут иметь двух авторов – интервьюера и информанта, а это потребует тщательного анализа вопросов и ответов, чтобы получить адекватную картину социальной реальности.

Ранее мы выяснили, что разговор и интервью представляют собой разные жанры. «Обычный» разговор представляет проблему при изучении английского языка из-за того, что его культурная функция, в основном заключается в установлении и поддержании социальной идентичности, а не в обмене информацией. Понимание культурной функции разговора помогает придать смысл привычным характеристикам разговора – соблюдение очередности, удерживания за собой слова, второй истории и т.д., что помогает учителям и студентам подготовиться к трудностям, свойственным этому жанру. На первый взгляд, интервью как жанр должно быть более легким для усвоения ввиду его ясной информационной природы. Короткий отрывок из учебника английского языка для специальных целей Business Venture Барнарда и Кади (Barnard & Cady, 1992: 86) иллюстрирует типичный обмен информацией:

А: Не можете ли вы рассказать что-нибудь об ИКЕА?

Б: Конечно. Мы являемся большой международной мебельной компанией. У нас 89 отделений в 21 стране.

А: Чем вы занимаетесь?

Б: Во-первых, мы исследуем рынок. Это очень важно. Мы спрашиваем людей, в чем они нуждаются и, используя эту информацию, разрабатываем новые образцы мебели.

А: Какая следующая стадия?

Б: Потом мы делаем заказ производителям, которые изготавливают мебель и присылают ее в наши магазины.

А: А там уже мы ее покупаем?

Б: Да. Вы приходите в магазин, выбираете и покупаете.

Этот пример демонстрирует простую модель структуры интервью, в частности, последовательность вопросов («во-первых», «после этого», «далее»). «А» задает вопросы или что-то утверждает, ожидая подтверждения или опровержения, «Б» либо ограничивается кратким «да», либо дает развернутый ответ «у нас есть 89 отделений...», либо предлагает оценку «это очень важно». В результате интервью «А» узнает что-то о компании. Однако, в «настоящем» интервью, даже обмен такого рода информацией, происходит в определенных культурных «рамках», которые меняются в зависимости от личности говорящего. Культурные условия являются контекстом для речевого события, помогая определить степень важности полученной информации, а также понять скрытый смысл, скрывающийся за явной формой вопроса. Успешная коммуникация в интервью зависит от взаимного владения культурным фоном.

Цели интервью бывают разные. В вышеприведенном примере конечный продукт журналистского опроса не указан, но мы можем представить, что это может быть газетная статья или рекламный слоган. Важно то, что оба участника в профессиональном отношении находятся в относительно равных условиях и, соответственно, относятся друг к другу уважительно и стараются

сотрудничать. Подобные же отношения естественны в интервью с исследовательскими целями, будет ли это исследование рынка или социолингвистическое исследование. Другие виды интервью более сложны и проблематичны. Некоторые виды интервью, такие как на телевизионных «токшоу», содержат в себе как информационную часть, так и эмоциональную и будут отдельно рассмотрены. Во многих интервью ответы будут зависеть от положения, которое занимает интервьюер по отношению к властным структурам: эти отношения могут быть неравными. В таких ситуациях задаваемые вопросы носят не такой прямолинейный характер как в случае с ИКЕА, и, например, ответы на вопросы соискателя на рабочее место могут послужить гарантией трудоустройства и повышения по службе. Робертс (1992: 47) приводит пример, в котором нанимающийся на работу иммигрант («И»), незнакомый с правилами «игры» в интервью в англоязычной культуре, попадает в затруднительное положение, будучи спрошен сотрудником фирмы («С») о водительском опыте:

**С:** Ваша работа обычно не связана с вождением, не так ли? Какой у вас водительский опыт?

**И:** В этой стране?

**С:** Угу.

**И:** У меня есть права на управление малотоннажным грузовиком и я...Я не совершал никаких нарушений.

Как замечает Робертс, соискатель сразу ставит себя в невыгодное положение, уходя в защиту с помощью ответа, имеющего лишь косвенное отношение к вопросу. «С» неявным образом, согласно англоязычным культурным традициям проведения интервью, предлагает соискателю возможность представить свои навыки и опыт. Однако, «И», представитель культуры, в которой интервью рассматривается скорее как тест на проявление слабости, интерпретирует вопрос как попытку уличить его в том, что он что-то скрывает. «И» полагает по нормам своей культуры, что он

поступает правильно, усматривая в вопросе ловушку. Проблема заключается в том, что и «С» и «И» имеют разные представления о культурной функции вопроса и, соответственно, разные ожидания о роде информации, которой они обмениваются.

Этот пример является яркой иллюстрацией того, что даже «прямые» вопросы имеют культурную подоплеку, не в последнюю очередь из-за того, что участники имеют разные представления о том, какая информация важна, а какая нет и для чего происходит обмен нею. В этой главе рассматриваются вопросы о том, как культура оказывает влияние на интервью, как интерактивно создается смысл и как межкультурный метод помогает более эффективно использовать технику интервьюирования в обучении английского языка.

## **ТЕХНИКА ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЯ**

Интервьюирование – только один из методов извлечения культурной информации. Этнографы постоянно пытаются избежать применения интервью, предпочитая скрытое наблюдение. Робертс (2001: 141) в описании этнографических исследований в Thames Valley University отмечает: «Одним из наиболее сложных аспектов в применении этнографического метода является попытка убедить студентов не рассматривать интервью как метод исследования. Им нужно было расстаться с образом ученого в белом халате с мелом у черной доски и переместиться в сторону целенаправленного разговора. Это не означает, конечно, что этнографическое интервью является бессистемным спонтанным мероприятием».

Спрэдли (Spradley, 1979) составил руководство по структуре и проведению интервью. Им выделены следующие ключевые пункты:

- Если возможно, попытайтесь проинтервьюировать респондента несколько раз.
- Заранее определитесь с темами, которые вы хотите затронуть в первом интервью.



- Используйте ответы респондента, чтобы наметить более конкретные темы на будущее.
- Заранее решите вопрос о способе фиксации разговора (во время разговора, немедленно или спустя некоторое время после разговора, аудио или видеозапись). Это зависит от места проведения исследования и взаимоотношений с респондентом.
- Избегайте наводящих вопросов, типа: «Как вы выказываете свою гордость по поводу того, что вы являетесь шотландцем?» Вопрос уже предполагает, что респондент гордится тем, что он шотландец.
- никоим образом не обнаруживайте своего отношения к ответам. Не повторяйте того, что только что произнес респондент, так как это часто приводит к тому, что это поощряет интервьюируемого углубляться в не всегда нужные детали. И, наоборот, когда вы находите такие детали необходимыми, уместным будет вопрос типа «Что вы имеете в виду, когда говорите...?».
- Не торопите респондента, задавая новый вопрос после краткого ответа на предыдущий. Возможно, после некоторой паузы последует дополнение к уже сказанному.

Этнографическое интервьюирование на иностранном языке не настолько трудно, как может показаться. Робертс и его сотрудники сначала практиковали интервьюирование на родном языке, а затем – ролевое разыгрывание на иностранном языке. Они обнаружили, что опасения студентов были необоснованными:

«Интересно, что их опасения относительно некомпетентности в проведении интервью быстро исчезли. Они обнаружили, что этнографическое интервьюирование требует относительно небольшой профессиональной компетенции, поскольку основной задачей интервьюера является контроль за ходом процесса, и поскольку в его вопросах часто используется язык самих респондентов».

После сбора и записи данных, интервью следует переписать, снабдив его комментариями. Существуют различные способы отражения в опубликованных интервью колебаний, пауз, невербальных знаков, таких, как смех, жесты, а также уровня громкости речи, интонации и шепота. Транскрипция интервью зависит от того, что в исследовании считается важным. Если в интервью участвуют два респондента и один из них перебивает другого или говорит с ним одновременно, это необходимо зафиксировать, особенно, если исследователь заинтересован в выяснении причин того и другого. Также нужно фиксировать изменение тона голоса, когда респондент хочет драматизировать рассказ. В приведенных ниже транскрипциях интервью видны различные способы представления речи в письменной форме.

Наконец, транскрипцию разговора следует проанализировать. Как уже упоминалось выше, анализ данных представляет собой не формальную, а творческую деятельность, которая состоит из оценки уместности вопросов и ответов и предположений, скрывающихся за ними. В следующих разделах главы представлены различные способы анализа данных, в зависимости от таких факторов как классовая, гендерная и субкультурная принадлежность члена группы. В конце главы приведены примеры моделирования процесса сбора и анализа данных.

## **САМОВЫРАЖЕНИЕ В ИНТЕРВЬЮ**

Люди реагируют на интервью по-разному. Сам этот факт являлся предметом социолингвистских дискуссий на протяжении последних трех десятилетий, с тех пор, как Бернштейн (Bernstein, 1971) начал изучать речевые стили детей с помощью интервью и, довольно спорно, соотнес эти стили с классовой принадлежностью информантов. Если коротко, Бернштейн утверждал, что дети из рабочего класса воспитываются в социальной среде, где индивид подчинен жесткой и неоспоримой иерархии. Другими словами, в рабочих сообществах каждый знает свое место. Рабочие сообщества

отличаются стабильностью и определенностью социальных ролей. Дети среднего класса растут в условиях общества, предоставляющего больший простор для развития, а социальные роли не так жестко закреплены. Различие в социальных формациях ведет к различиям в употреблении языка: представители рабочего класса используют язык для утверждения своей групповой идентичности, а представители среднего класса – для утверждения своей индивидуальности. Как замечает Монтгомери (Montgomery, 1986):

«Различия между этими двумя общественными формациями можно суммировать в терминах предпочтения коллективного или индивидуального. В первой преобладает «мы» над «я», во второй – наоборот. В соответствии с этим развивается и ориентация в коммуникации» (Montgomery, 1986; перепечатано в Montgomery&Reid-Thomas, 1994: 60).

Взгляды Бернштейна о связи между использованием языка и классовой принадлежностью ожесточенно критиковались в 1970-х, поскольку некоторые положения теории интерпретировались как неспособность представителей рабочего класса к последовательной аргументации вследствие их лингвистической «ущербности». Использование ими «усеченного кода», приспособленного для выражения коллективного, а не индивидуального начала, нередко негативно противопоставлялось мастерскому владению «изысканным» стилем представителями среднего класса. Такие аргументы являются ярким примером необоснованных выводов, сделанных на основании ограниченных данных. Как отмечает Монтгомери, большинство современных социолингвистов не рассматривает классовую ориентацию коммуникации как определяющую в использовании языка представителями рабочего или среднего класса, а лишь как тенденции. Любой участник выбирает стиль речи из спектра, простирающегося от индивидуально-ориентированного до общественно-ориентированного стиля на основании личной склонности, речевой ситуации и отношениях между собеседниками. Однако в жанре интервью основные образцы стилей коррелируют с социальными классами или социальными группами

(формациями). Респонденты из рабочего и среднего класса воспринимают интервью под разным углом зрения и строят взаимоотношения с интервьюером в соответствии со своим восприятием действительности.

Реализацию коммуникативных ориентаций часто можно наблюдать в социолингвистических интервью, когда исследователь, желая снять напряженность у информанта, задает последнему вопросы личного свойства. Маколей (Macaulay, 1991) приводит запись интервью с рабочим и представителем среднего класса из города Эйр (Ayr) в Шотландии. Транскрипция организована построчно, в каждой строке находится одна фраза, содержащая один глагол. Оба информанта вспоминают о прошлом, но позиционируют себя по-разному. В отрывке А представитель среднего класса характеризует себя посредством своих склонностей и антипатий. Он конструирует аргументацию, чтобы обосновать свои предпочтения и явным образом обращает внимание на статус одного из своих утверждений как на «обобщение». В один из моментов он даже прибегает к заимствованию из письменного жанра («заклучите это в кавычки»), чтобы подчеркнуть, что такое самовыражение само является формой аргументации.

#### *Отрывок А*

мне здесь нравится

мне нравятся здешние люди

мне нравится загородная природа

мне нравятся отношения между людьми

потому что я обнаружил

что – одной из проблем скажем в Германии или Оксфорде было

то что в Оксфорде была известная доля нереальности

в том, что студенты были несколько изолированы

от остального общества

и многие из них чувствовали

что в этом и заключается вся жизнь  
решать свои исследовательские проблемы  
а больше ничего не важно  
и они стремились  
жить в атмосфере башни из слоновой кости  
хотя ясно вы же знаете  
существует множество исключений  
существует множество нормальных людей  
нормальных заключите в кавычки

Напротив, респондент из рабочего класса представляет себя в роли рассказчика, а не действующего лица. То есть, его рассказ является повествованием, а не аргументацией. Как отмечает Маколей (Macaulay 1991, 1995/6), этот стиль изложения не уступает в изощренности стилю рассказчика из среднего класса: здесь есть и изменение темпа повествования, и напряженность, и контроль за драматизацией прямой речи, используемой в критические моменты. Транскрипция передаёт некоторые черты акцента Эйршира и диалект рабочего класса, которые явным образом указывают на социальное и географическое происхождение респондента. Рассказчик из среднего класса обладал тем же акцентом, но его диалект ближе к стандартному английскому языку, поэтому его было трудно письменно зафиксировать.

*Отрывок Б (рассказ о матери)*

she watched you like a hawk  
so I goes oot this night  
it was my first husband  
I'd made arrangements  
to meet him – away at Tam's Brig

away from the Prestwick Road to the Tam's Brig  
and somebody had telt her  
they had seen me  
so we'd made arrangements  
we'd meet at Tam's Brig  
he would go his road  
and I would go mine  
and then naebody would see us  
walking hame  
however whoever spouted on me  
had telt her  
where I was and aw the rest of it  
so she –  
I come to Tam's Brig this night  
and I'm just coming ower Tam's Brig  
and I stopped dead  
Bertie says to me  
“What's up with you?”  
I says  
“Oh don't luck the noo  
there's my mother”  
he says  
“It is nut”  
I says  
“It is”  
“Well come on  
and we'll face her”  
I says  
“You may  
but I won't”

says I  
“You’d better stop there  
and I’ll go on”  
he stopped  
as I telt him  
and I went on  
well she hammered me fae the Tam’s Brig tae the  
Prestwick Road  
and everybody watching me  
and I was eighteen

Содержание рассказа целиком касается норм поведения в среде рабочего класса во времена юности рассказчицы. Принимая ухаживания молодого человека без разрешения родителей, рассказчица нарушала нормы сообщества и мать выставила напоказ ее прегрешения. И рассказчица, и ее друг знали, что идут против общепринятой морали и, хотя последний хотел встретиться с матерью девушки и попробовать уладить конфликт, девушка не захотела этого и безропотно приняла наказание. Рассказчица, казалось, хочет дать почувствовать, что в молодости она воспринимала социальные роли и связанные с ними ограничения с большей готовностью, чем теперь. Ее отношение к происшедшему выражается не с помощью вынесения оценок поведению матери и своему, а с помощью повествования, драматизм которого нарастает в ключевых сценах, что, как она ожидает, поможет слушателю понять и оценить ситуацию. Как средство самовыражения, рассказ не менее убедителен, чем предыдущий отрывок, хотя в образовательном контексте он гораздо менее ценен.

Эти примеры иллюстрируют тот факт, что даже в интервью обмен информацией зависит (хотя и не полностью) от культурных факторов, подобных классовой и этнической принадлежности. Пол также оказывает влияние на способ выбора и передачи информации. Так, этнографические

наблюдения обнаружили, что при покупке билета на железнодорожном вокзале женщина задает больше вопросов, чем мужчина, особенно, если кассиром является мужчина Броуэр, (Brouwer *et al.*, 1979), цитировано по Монтгомери & Рейд-Томас (Montgomery & Reid-Thomas, 1994: 32). Такое гендерное различие поведения можно трактовать по-разному, но одно несомненно, что стиль общения и здесь культурно обусловлен.

Образовательные последствия подобного взгляда весьма существенны. В английской образовательной традиции давно установилось мнение, что устная речь представителей рабочего класса не соответствует требованиям образовательной системы, ориентированной на средний класс. В частности, в США давно идут споры о том, как оценивать социолингвистическую компетентность афроамериканцев, разговаривающих на афро-американской версии английского языка (African-American Vernacular English) (AAVE). В ИАЯ ситуация конечно другая, но аналогична этой: как мы уже видели, есть имеют место ситуации (устный экзамен, прием на работу), когда представители других культур ощущают затруднения. С точки зрения межкультурного подхода, студенты должны хорошо себе представлять, что даже в простых «объективных» ситуациях информационного обмена – типичных для интервью – социальный фон и коммуникативная ориентация определяют выбор и структуризацию материала. Оставшаяся часть главы посвящена созданию смыслов в процессе интервью и учету культурных различий в информационном обмене.

## **ИНТЕРВЬЮ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Интервью, приведенные в учебниках, часто разделяют общий с учебными диалогами недостаток: неестественность, которая становится еще более очевидной, когда текст читается вслух. Эрикссон (Erickson, 1996: 292) объясняет эту особенность отсутствием «взаимного влияния, которое имеет место в условиях естественного разговора, динамического убывания и усиления речевой активности» и «подвижности социальной идентичности,



возникающей при разговоре лицом к лицу». У чтения диалогов вслух могут быть свои цели и задачи, но этот вид учебной деятельности не предоставляет студентам возможности сталкиваться с действительным речевым взаимодействием, которое требует навыков спонтанности и реакции на непредвиденное. Ролевая игра, основанная на диалогах, является простым средством перехода от контролируемого ритуала диалогов из учебника к непредсказуемости спонтанной речи. Одна такая ролевая игра была разработана Шейлой Когилл и Дениз Габбей (Sheila Cogill, Denise Gubbay) для изучающих английский язык для специальных целей (АСЦ) в индустриальном контексте (цитируется по Робертс и др. 1992: 267). Она начинается с диалога по телефону:

Учитель: Вестсайдская водопроводная контора.

Студент: Мне нужен слесарь-водопроводчик. У меня течёт кран.

Учитель: Имя, пожалуйста.

Студент: [называет своё имя]

Учитель: Адрес?

Студент: [называет адрес]

Учитель: ОК. Я приду сегодня после обеда.

Студент: В котором часу?

Учитель: Между двенадцатью и пятью. Точнее сказать не могу.

Студент: Это меня устраивает. Спасибо.

После того, как все студенты ознакомились с диалогом, учитель начинает вводить непредвиденные элементы:

(неверно набран номер): "Здесь нет слесаря. Это квартира".

(слесарь болен): "Мы не принимаем заказы. Мистер Джонс болен".

(слесарь занят): "На этой неделе мы ничего делать не сможем.

(просьба уточнить местонахождение): "Где я могу вас найти?".

В заученный диалог, таким образом, вносится элемент «контролируемой непредсказуемости». Учащемуся не нужно проигрывать всю ситуацию с самого начала, чтобы добраться до незнакомых элементов диалога, поэтому он может сосредоточиться на задаче успешного завершения речевого взаимодействия.

Однако, как замечает Эриксон, спонтанность и непредсказуемость не являются единственными факторами, которые придают диалогу аутентичность. Есть еще такой культурный элемент, как «непрерывность социальной идентификации», возникающая при речевом взаимодействии. Такая подвижность идентификации свойственна диалогу в такой же степени, как и «обычному» разговору. Эриксон (1996: 292–3) приводит пример вымышленного диалога некоего начальника с соискательницей рабочего места, которая одновременно является молодой афроамериканкой, выпускницей колледжа, бывшей звездой легкой атлетики, лесбиянкой, матерью маленького ребенка, активным членом местной протестантской общины. Ее идентичность, как у всех нас, весьма многолика и в разговоре с начальником она может подчёркивать одну из них, чтобы затушевать другие. Эриксон (1996: 293) подводит итог: «В различные моменты речевого взаимодействия уместными бывают разные признаки идентичности. Так, атрибуты идентичности, которые считались главными для осуществления взаимодействия в данный момент, могут измениться не только при изменении социальной ситуации, но и в пределах данной ситуации».

Такая изменчивость социальной идентичности характерна для ответов представителей молодежных субкультур (панков, рокеров, скинхедов, хиппи и т.д.), при их интервьюировании на предмет выяснения их субкультурной принадлежности (Виддикомб и Вуфит (Widdiecombe, Wooffitt, 1995). Исследователи надеялись, что интервью прояснит причины и условия объединения людей в группы; однако, в действительности, респонденты уклонялись от категоричности идентификации, подчеркивая лишь желание

быть не такими, как все. Примером может служить интервью с двумя «готами» (R1 и R2) (Виддикомб и Вуфит, 1995: 106–7; ):

I: right, so as I said I'm doing stuff on style and appearance can you tell me something about yourselves the- the way you look

R1: w-wu-wh't d'you mean like...what do you mean...about ourselves's a bit general huhh

I: well . . . how would you describe what you're wearing

R1: ehm...what I feel...be(hh)st in hhuh . . . what I feel is sort'f myself . . .

I: what about you

R2: uhm . . .

[Alarm goes off in background]

R2: I just find it really offensive when people . . .

I: sorry

R2: I just find it really offensive when people try to label . . . what you look like and so . . .

I: yeah

R2: then go away and write a magazine article and say oh they're gothic . . . or they're hippy or something

Здесь, как поясняет интервьюер, была попытка выяснить, чем объясняется выбранный готами стиль, а именно, одежда, напоминающая похоронную, мертвенно-бледный макияж, приверженность к рок-группам, играющим заунывную, мрачную музыку. Оба респондента отвергли причисление их к готам, первый, по причине неясности определения, кто такие готы, а также утверждением, что причиной явилась скорее личная склонность, а не желание примкнуть к готам. Второй респондент «агрессивно протестовал против намерения интервьюера сходу их классифицировать» (Виддикомб и Вуфит, 1995: 107). В данном примере информация не передается в явном виде, на что первоначально рассчитывал исследователь: респонденты

предпочли принизить значимость видимых маркеров групповой принадлежности и протестовали против «лобовой» тактики интервьюера.

Виддикомб и Вуфит (1995: 75n) утверждают, что они не выглядели как «типичные исследователи рынка» или как белые вороны, поэтому их неформальное интервью можно было приравнять к обычному разговору. В действительности, это утверждение трудно признать справедливым. Как мы видели в главе 3, участники «обычного» разговора как правило заняты неявной оценкой социальной значимости сказанного с целью определения идентичности друг друга – если оценки не совпадают, группа распадается. В случае же интервью Виддикомба и Вуфита незнакомые люди (неважно, насколько вежливо) выуживают информацию о том, что связывает респондентов с определенной субкультурой – здесь цель коммуникации и заметно жанр отличаются от таковых в «обычном» разговоре. В интервью у молодых людей косвенным образом пытаются выяснить причины выбора их стиля одежды, который, как предполагалось, является отличительным признаком принадлежности к данной субкультуре. Просьбу первого респондента уточнить вопрос можно рассматривать, как попытку выяснить намерения интервьюера; возражение второго респондента можно интерпретировать как отрицание предположения, которое помогло бы интервьюеру классифицировать его принадлежность. Тут важно заметить, что интервью с первым респондентом идет на фоне неразборчивых звуков, издаваемых вторым участником, который считает, что с ними разговаривает журналист, желающий написать стереотипную статью о молодежной культуре, поэтому его нечленораздельные восклицания имеют скептическую и презрительную окраску.

Вольное обращение с, казалось бы, очевидными признаками социальной принадлежности является общей чертой интервью Виддикомба и Вуфита на тему субкультурной идентичности. Это должны помнить все, проводящие этнографические исследования идентичности. Способы проявления идентичности никогда не бывают простыми и однозначными,

а стратегия интервью «вопрос-ответ» не всегда является лучшим способом выяснения идентичности. Даже при желании респондента сотрудничать с интервьюером, ответы могут носить завуалированный характер, хотя и на удивление систематический. Когда Виддикомб и Вуфит спрашивали членов различных группировок: «насколько важно для вас принадлежать к панкам/хиппи/рокерам?», они получали весьма сходные ответы, хотя, ни в одном из них не было упоминания о преимуществах принадлежности к той или иной группе:

I: is being a punk very important to you?

R: yeah, very indeed

I couldn't imagine myself being straight at all . . .

like dressing neatly in tidy nice clothes an' having my hair down and all that hh

. . .

I: is it very important to you . . . being a hippy?

R: er...Idunno,y'know,I-well I wouldn't like to be anything else—put it that way – I wouldn't like to be 'orrible trendy smelly yellow shirts an' things like that . . .

. . .

I: is being a rocker very important to you?

R: er...ahha aye . . . it's jus the way I am er...couldn't imagine life...of er...of say I lived wi'...I dunno ...bu'...I remember the Royal Family you know having a go at these people as er you know an' er going about wearing suits an' everything . . . going to all these functions and do's an' that er...driving about in a Ferrari . . . I jus couldn't see it . . . I mean . . .

I: mmhm

R: it's easier being being the way I am...it's jus...jus comes natural

Здесь, вместо того, чтобы сказать что-то вроде «это важно/не важно для меня, потому что...», респонденты строили свои ответы по принципу отрицания других возможностей. Отвергаемые ими – это соглашатели ('straight'), модники ('trendy'), бизнесмены ('suits'), представители истеблишмента ('the Royal Family'). Респонденты подтверждают членство в субкультурной группе и его значение для них без ссылок на стиль жизни, деятельность и ценности группы. Короче говоря, на вопрос об идентичности, респонденты отвечают, кем бы они не хотели быть, т.е. теми, кого в культурологии называют «Другие». Описывая и отвергая «Других», респонденты косвенно описывают себя.

Приведенные выше интервью представляют интерес с нескольких сторон. Во-первых, они демонстрируют, что понимается под развитием речи во время коммуникативного взаимодействия даже в интервью, когда можно ожидать, что фокус будет направлен на «чистый» обмен информацией. Другими словами, позиция несогласия в некоторых субкультурах выражается не через явное определение своей позиции, а путем уточнений вопроса, путем неприятия альтернатив скорее, чем поддержкой предпочтений. Отсюда следует, что успех стратегии «вопрос-ответ» зависит от наличия общего культурного поля, которое помогает участникам догадываться о скрытом смысле косвенного вопроса. Во-вторых, последний отрывок иллюстрирует проблему, с которой сталкивается исследователь (даже профессионал) – когда пытается описать интересный культурный феномен. Проблема заключается в том, что интервьюера часто рассматривают как чужака с сомнительными целями и на этом основании, отвечают уклончиво, если вообще отвечают.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ СБОРА КУЛЬТУРНЫХ СВЕДЕНИЙ**

Из предыдущего обсуждения становится ясно, что интервьюирование можно использовать в межкультурном методе изучения английского языка в

двух направлениях. Ученикам, имеющим прямой доступ к носителям языка, можно посоветовать расспрашивать последних о разных аспектах их жизни. Для более продвинутых учащихся можно использовать транскрипцию интервью, с которой можно познакомиться в учебниках типа книги Монтгомери и Рейд-Томаса (1994). При анализе интервью имеет смысл рассматривать как содержание, так и интерактивный разговорный стиль, то есть, уделять внимание тому, что сказано и тому, как сказано. В связи с этим, приведем перечень пунктов, на которые нужно обратить внимание при анализе интервью:

#### *Обстановка*

- Где происходило интервью?
- Насколько непринужденно чувствовали себя там респонденты?
- Были ли знакомы участники друг с другом до интервью?
- Какова была цель интервью? Знал ли респондент о цели интервью заранее?

#### *Как были поняты вопросы?*

- Какие вопросы требовали пояснения (если таковые были)?
- Какие вопросы вызвали настороженное отношение?
- Часто ли респондент просил повторить вопросы (если да, то какие)?
- Какие были ответы: исчерпывающие или минимальные?
- Сопровождались ли ответы на трудные вопросы колебаниями, неуверенностью, переспрашиванием или попыткой изменить тематику?
- Насколько откровенно интервьюер задавал вопросы? Были ли попытки получения информации с помощью косвенных вопросов?

#### *Способ позиционирования себя/Взаимоотношения с интервьюером*

- Респондент, в основном, а) отвечал на вопрос; б) описывал что-то; в) Рассказывал истории?
- Респондент приводил свое личное мнение или отвечал от лица группы?

- Язык разговора носил формальный или неформальный характер?
- Прерывал ли респондент интервьюера?
- (Если использовалась видеозапись) Какой вклад жесты, мимика, поза вносили в интервью?

Чтобы дать представление о возможных комментариях, мы в деталях рассмотрим два интервью между двумя выпускниками английских курсов (турка и бразильца) и двумя респондентами, которых они встретили в галерее современного искусства в Глазго. Целью интервью было узнать мнение собеседников о статусе Глазго в качестве «культурного города». В течение нескольких десятилетий Глазго позиционировали как столицу культурного туризма и в 1990 году город официально был объявлен «Европейским Городом Культуры». Ниже даны транскрипции двух отрывков. Интервьюеры обозначены как А и В; респонденты – пожилая женщина из рабочего сословия С и молодая пара, которая позиционировала себя, как «обычных людей», D и E.

*В картинной галерее (1)*

**A:** And you think that this idea of city of culture . . . come ..is a new . . . new one?

**C:** It's a new thing. And I don't feel it's for the ordinary working class people you know

**B:** [mumbles]

**C:** I don't think so, I think they're going over the top as far as ordinary peop – ordinary people can't get to these things, you know what I mean.

**A:** mmm

**C:** They're so expensive. Even the new eh concert hall, now it's been built I think maybe it might be two years, maybe three, maybe



even four, I have never been near it

**B:** ohh

**C:** and as I say because of all the – they’ve built a lot of nice – people go there – but things are so expensive they’re really not for the ordinary person if you can understand. I’m sorry to go on like this but I really feel that that’s what it’s about you know, they’re dealing – they’re they’re definitely going above themselves and people just can’t afford these kind of things. If they’d get down to a lower level I feel that, em you know, it would be much better. But that’s only my opinion. Thanks very much.

**B:** Thank you.

*В картинной галерее (2)*

**A:** It’s presented eh as a city of culture mainly and we we were wondering to eh what extent this idea is eh real and genuine and to what extent it is something constructed, created eh by the tourism industry maybe.

**D:** Yeah, the 1990 year of culture thing helped quite a lot

**A:** mmm

**D:** but I think a lot –

**E:** That was built upon.

**D:** Yeah, I think it’s been built upon a lot since then and -

**E:** It I think it started off as em just sort of being created to help tourism or whatever and now they’ve built upon that em -

**D:** Yeah, I think the people of Glasgow have taken to their heart quite a lot to actually build on it quite a lot –

**E:** It means they’ve done a lot with theatre and you know constructing the art gallery and things like that and they’ve taken pride in their city being a city of culture –

**A:** yeh

**E:** and so it's developed from there.

**A:** When the word culture comes into one's mind is it high culture which is meant here in Glasgow or popular culture in general?

**D:** I think it's popular culture.

**E:** Yeah.

**A:** Popular culture.

**D:** It's very much a culture of the people, you know, it's it's a culture that [clears throat] that everyone can take part in, it's not a sort of hierarchy culture.

**A:** Ordinary people.

**D:** Yeah, uh huh, definitely, I mean there's here –

**E:** There's not there's not a great deal of snobbery in it.

**D:** No, no.

**E:** Em, you know it's just your everyday person what they believe culture is.

**D:** Yeah, everyone takes part –

**A:** Yeh.

**D:** very much so.

Обычно в проектах, подобных этому, стремятся собрать как можно больше ответов у максимально возможного числа людей – то есть, прагматическая этнография нацелена на сбор разнообразных мнений. В этнографии ценится разнообразие мнений и сведений, а не их типичность (см. Mitchell, 1984: 239). Однако, не следует спешить с обобщениями на основании этих данных, поскольку в них отсутствует систематизация и репрезентативность, о чем следует помнить.

Несмотря на то, что респонденты в приведенных отрывках имеют противоположные мнения, они придерживаются практически одинаковой стратегии, чтобы оправдать их. На предложение прокомментировать

принадлежность Глазго к наиболее культурным городам Европы респондент С жалуется, что «это не для простых людей», «слишком дорого» и вообще «это выше их понимания». В заключение она вспоминает, что никогда не была рядом с новым концертным залом. В ее речи сочетаются личные оценки с обобщениями, что лишний раз подтверждает неадекватность полярного взгляда на речевые стили как либо только индивидуальные, либо только социально-ориентированные. Кроме того, респондент, которая причисляет себя к рабочему сословию использует в своей речи оба элемента, упоминаемых Бернштейном: а именно, в повествовательных местах – «низкий стиль», при аргументации - «высокий стиль».

Пара из следующего отрывка в своей аргументации больше ссылается на свое мнение. В речи много обобщений, часто предваряемых словами «я думаю...». Но даже здесь, как и в предыдущем интервью, «я думаю...» уравнивается просторечным социально-ориентированным «youknow...», функция которого состоит в том, чтобы установить общность позиций между собой и интервьюером. Часто это совпадает с моментом, когда интервьюер кивает головой или утвердительно «угукает» в знак согласия. Общим для двух противоположных мнений является одинаковый способ выражения своей «ординарности», а именно, использование третьего лица: А - «‘People just can’t afford ...»»; Е – «It’s just your everyday person, what they believe culture is». Т.е., для обсуждения культурных претензий Глазго респонденты выбирают позицию «обычных» людей.

Выражение «ординарности» может варьироваться в зависимости от возраста и социальной принадлежности, однако, из приведенных опросов видно, насколько традиционна эта риторическая позиция для высказывания своего мнения.

Это наблюдение не ново: во время исследования молодежных субкультур Виддикомб и Вуфит были поражены тем фактом, что представители молодёжных субкультур, сильно отличаясь друг от друга и от общепринятых норм стилем одежды, причёсками, макияжем, определено

причисляли себя к «обычным» людям. Это ясно видно из интервью с панком (Виддикомб и Вуфит, 1995: 124):

**R:** ah mean I know ah'm a punk know  
but I jus(t) . . . I just feel as though  
I'm the same as everyone else . . . I mean I dress  
diff'rently (h) but there again everyone  
dresses differently to everyone else  
so like

**I:** yeah

**R:** when people look at me as if I'm an alien,  
it sometimes . . . it gets me really annoyed because . . .  
you know, I'm just the same as everybody else

Во всем этом, несмотря на эпатажность стиля жизни представителей молодежных субкультур, прослеживается их желание быть «как все», быть «обычными» людьми. Интересным моментом в «галерейном» интервью является способ поведения и кредо «обыкновенных» людей. В первом интервью негативное отношение простой женщины к картинной галерее основано на критике городских властей, которые не заботятся о доступности галереи – экономической и интеллектуальной – для обычных людей. Молодая пара конструирует позицию «обычного» человека, как интересующегося культурой, гордящегося своим городом, но без претензий.

Их «обычный» человек активно участвует в культурных событиях, одобряет планы городских властей по расширению туризма на основе более демократичного участия в мероприятиях, связанных с культурой. Естественно, что их «обычный» человек настроен значительно позитивнее по отношению к картинной галерее. Ответы **С**, **Д** и **Е** в этих интервью больше говорят нам об их культурных ценностях, чем выражают мнение по поводу картинной галереи. Их ответы можно рассматривать как часть

непрекращающихся споров о том, что такое «обычность» и какие ценности и стили поведения свойственны обычным людям.

Приведенные интервью взяты из учебников по социолингвистике и этнографии, а также из неформальных интервью, выясняющих разброс мнений. В каждом случае культурная составляющая может интерпретироваться путем 1) анализа содержания, 2) наблюдения за развитием взаимодействия интервьюера с респондентом, 3) детального анализа разговорных стилей и дискурсивных стратегий, используемых респондентами.

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИНТЕРВЬЮИРОВАНИЮ**

Интервьюирование респондентов является эффективным способом «этнографического» использования языка для сбора информации о культурных аспектах целевой культуры. Как показывают вышеприведенные примеры анализ содержания интервью предоставляет сведения о различных аспектах целевой культуры. Анализ речевых стилей и стратегий создания смыслов также помогает в интерпретации ответов респондента.

Для выяснения того, как предположения, связанные с собственной культурой, влияют на содержание вопросов и интерпретацию ответов, может быть полезна ролевая игра. Например, учитель может разыграть ситуацию, в которой люди разных культур расспрашивают друг друга о жизни или отвечают на вопросы при поступлении на работу. В качестве предельного варианта первой из упомянутых возможностей можно предложить ролевую игру, в которой инопланетянин расспрашивает учащихся о жизни на Земле. Поскольку пришелец ничего не знает о земной жизни, он будет задавать вопросы, имеющие смысл в рамках его собственной культуры, но бессмысленные с точки зрения землян (например, вегетативное размножение, обучение вживлением микрочипа, длительность жизни немислимая на земле и т.д.). По вопросам пришельца классу предлагается составить представление о жизни на другой планете.

Обучающимся межкультурным методом, даже при простом обмене информацией, следует учитывать различные культурные возможности, не отдавая предпочтения ни одной из них. Это поможет им выбирать стиль речи наиболее подходящий для данной ситуации или быстро изменять его, если предположение окажется неправильным.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Эта глава была посвящена интервью, поскольку этот тип взаимодействия повсеместно встречается в учебниках, где он обычно трактуется как средство обмена информацией. Интервью также является естественным способом получения этнографических данных. Как мы видели, вопросы и ответы могут многое рассказать о социальных и культурных позициях и предпочтениях как интервьюера, так и респондента. Поэтому интервью является мощным средством исследования и целевой, и домашней культур. Мы также видели, что предположения и позиции участников не всегда высказываются явным образом. Это обстоятельство требует осторожного и тщательного анализа высказываний, чтобы получить адекватную интерпретацию данных, полученных косвенным образом.

### **Библиографические ссылки**

1. Barnard, R. and Cady, J. (1992) *Business Venture 1*. Oxford: Oxford University Press.
2. Barrat, D. (1986) *Media Sociology*. London: Tavistock.
3. Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control* (vol. 1). London: Routledge and Kegan Paul.
4. Brouwer, D., Gerritsen, M. and Dettan, D. (1979) *Speech differences between women and men: on the wrong track?* *Language and Society* 8, 33–50.
5. Corbett, J. (2000) *Culture, variety and ELT*. In K. Seago and N. McBride (eds) *Target Language – Target Culture?* (pp. 156–76). London: AFLS/CILT.

6. 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.
7. Macaulay, R.K.S. (1991) *Locating Dialect in Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
8. Macaulay, R.K.S. (1995/6) Remarkably common eloquence: The aesthetics of an urban dialect. *Scottish Language* 14/15, 66–80; reprinted in R.K.S. Macaulay (1997) *Standards and Variation in Urban Speech* (pp. 139–62). Amsterdam: John Benjamins.
9. Mitchell, C. (1984) Case studies. In R. Ellen (ed.) *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct* (pp. 237–9). London: Academic Press.
10. Montgomery, M. (1986) *An Introduction to Language and Society*. London: Routledge.
11. Montgomery, M. and Reid-Thomas, H. (1994) *Language and Social Life*. Manchester: British Council.
12. Rickford, J.R. (1987) The haves and have-nots: Sociolinguistic surveys and the assessment of speaker competence. *Language in Society* 16 (2). 149–77.
13. Roberts, C., Davies, E. and Jupp, T. (1992) *Language and Discrimination: A Study of Communication in Multi-Ethnic Workplaces*. Harlow: Longman.
14. Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. and Street, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
15. Spradley, J. (1979) *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ, СМИ И КУЛЬТУРОЛОГИИ

*Джон Корбетт*

В предыдущей главе мы выяснили, что визуальные образы представляют собой важный ресурс для развития межкультурных навыков интерпретации и осознанного отношения к явлениям культуры. Данная глава продолжает эту тему, рассматривая развитие навыков интерпретации и осознанного отношения к явлениям культуры как результат применения в межкультурном языковом обучении таких дисциплин как литературоведение, СМИ и культурология. Будут рассмотрены следующие темы:

- *Интерпретация в ИАЯ.*
- *Модель создания и использования дискурса.*
- *Использование «культурных текстов» в межкультурном обучении (то есть, текстов из литературоведения, СМИ, культурологии).*
- *Различие между «обычными» и медийными дискурсами, в частности, на материале телевизионных интервью и «разговорных» диалогов в ситуационных комедиях (ситком).*

### **ТЕКСТЫ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Хотя литературоведение, исследование СМИ и культурология являются отдельными, давно сформировавшимися академическими дисциплинами, их объединяют, в разной степени, методология, практика и противоречия. Более того, многие из этих общих методов и приемов применяются в области образования, в частности, в преподавании английского языка.

Английская литература, занимающая центральное место среди прочих гуманитарных наук, приобрела такое положение относительно недавно. Кроуфорд (Crawford, 1998) прослеживает источники литературоведения до 18 века, когда в шотландских университетах были образованы кафедры



риторики, красноречия и *belles lettres*. Лишь в конце 19 века английская литература начала широко изучаться и преподаваться в английских и американских вузах. Изучение СМИ и применение соответствующих текстов в образовательных целях, имеет еще более короткую историю, связанную с появлением радио. Культурология является еще более молодой наукой, возникшей в Британии в 1950-х годах на поле общих для социологии и литературоведения интересов. Даже сейчас, во многих университетах, на дипломном и аспирантском уровне, культурологию не рассматривают как отдельную дисциплину, а изучают в рамках литературоведения, СМИ или социологии в междисциплинарных «школах» или «центрах». Эту развивающуюся дисциплину в Великобритании иногда называют «британской культурологией», чтобы отличать ее методологические подходы и концепции от ее американского варианта. «Британская» культурология успешно распространяется по всему миру, в частности, в Австралии (Turner, 1990) и Бразилии. Несмотря на ярлык «британская», культурология ощутила на себе влияние многих европейских интеллектуалов, таких, например, как Маркс и Фуко.

Рассматриваемые дисциплины претерпели в своем развитии многочисленные изменения относительно предмета и цели исследования. Английская литература возникла из риторики и превратилась в то, что ее исследователи называют, чуть ли не оплотом цивилизации и «хранилищем» «великих традиций» английской письменности. Все усилия занятых этой дисциплиной учёных были направлены (и в некоторых местах до сих пор направлены) на разграничение исследований, связанных с расширением вечных ценностей, заслуживающих восхищения и сохранения (т.н. «канонических» текстов), от работ, которые не являются таковыми. Литературные критики от Р. Ф. Ливиса до Гарольда Блума носили мантию защитников английского литературного наследия и, в более широком смысле, западной культуры (см. Leavis, 1948; Bloom, 1995). В течение 20-го века критерии канонизации произведений или исключения их из списка

канонизованных текстов претерпели значительные изменения – канонизация и исключение текста стали рассматриваться мотивированными скорее классовыми и гендерными факторами, чем «вечной ценностью». Сама «английская литература» стала политизированной прислужницей представителей белого среднего класса, узурпировавшего власть у рабочего класса, женщин и других социальных групп. Литературоведение стало заниматься исследованием этих процессов включения и исключения, а также взаимодействием литературных текстов с социальными процессами и их связью с властными отношениями между различными социальными группами.

Развитие изучения СМИ, частично, можно рассматривать как реакцию на английскую литературу, присвоившую себе статус «высокой культуры». СМИ, несомненно, являются важным культурным феноменом, заслуживающим научного исследования. Однако из-за относительно недавнего происхождения вначале казалось, что телепрограммы и кинофильмы не накопили достаточно опыта, чтобы участвовать в распространении «вечных ценностей». Центральным моментом исследований СМИ являлось (и, до некоторой степени, является) изучение эффективности медиапродуктов, представление о которых прошло путь от репутации вредоносной пропаганды, которая развращает умы зрителей, до сложной модели переработки информации и соответствующего позиционирования индивидуумов и групп в зависимости от потребления медийных продуктов. По сравнению с английской литературой (которая главным образом сосредоточена на индивидуальном читательском восприятии произведения искусства), исследования СМИ рассматривают текст в социальном контексте: изучается реакция зрителей на медийный продукт и сравнивается с идеологическим содержанием текста. Изучающие СМИ исследуют пути создания смысла текста разными группами. Сам текст является результатом сложного технологического процесса производства.

Культурология охватывает как литературу, так и СМИ и, таким образом, расширяет понятие «текста». В литературоведении «текст» это роман, рассказ, пьеса, поэма; в исследовании СМИ это теле- или радиопрограмма, кинофильм, популярная песня, газетная статья. В культурологии любая культурная деятельность рассматривается как «текст». «Текстом» могут быть спорт, танцы, мода и, даже такие процессы как приготовление пищи и покупки в магазине. Один из основателей британской культурологии Реймонд Уильямс сказал: «культура это повседневность» (Williams, 1958, перепечатано в Gray & McGuigan, 1997: 5–6) и далее: «рутинная человеческая деятельность может быть «прочитана» для того, чтобы обнаружить, как культурные ценности, верования и отношения систематически взаимодействуют и организуют повседневную жизнь».

Упомянутые научные дисциплины используются в межкультурном образовании различными путями. Прежде всего, существует общий предмет – *текст*. Учитель-лингвист кроме развития навыков понимания и создания устных и письменных текстов в традиционном смысле, должен свободно обращаться с любыми видами «культурных текстов», рассматриваемых как виды социальных практик. Текст в широком и узком смысле является центральным понятием ИАЯ и всех вышеупомянутых дисциплин. Еще одним фактором, имеющим непосредственное отношение к ИАЯ, является *интерпретация* текстов. В последние несколько десятилетий курсы ИАЯ сосредоточили внимание на методологии развития практических навыков чтения, устной речи, письма и восприятия на слух. Примерно такой же поворот совершили литературоведение, исследования СМИ и культурология. Были разработаны сложные стратегии, имеющие решающее значение для чтения и интерпретации «культурных текстов». При интерпретации мы используем наши культурные знания, чтобы добраться до информации, спрятанной «за словами». Именно этим исследованием неочевидного содержания занимаются вышеупомянутые научные дисциплины и именно поэтому они имеют непосредственное отношение к межкультурному методу

изучения иностранных языков. Интерпретация текстов будет более успешна, если предварительно ознакомиться с процессом создания текста и дискурса. Для этого мы сначала рассмотрим модели текста.

### **«КОДИРОВАНИЕ И ДЕКОДИРОВАНИЕ»: МОДЕЛЬ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСКУРСА**

Основным вопросом культурных исследований является вопрос – кто создает текстовый смысл? На раннем этапе развития литературоведения считалось, что каноническая литература является творением художественного гения, а студентов необходимо было учить пониманию того, как текст передаёт этот художественный смысл, а также им следовало прививать хороший вкус, чтобы отличать первосортные творения искусства от второсортных. Этот взгляд ставит автора в позицию «законодателя», а студентам нужно только научиться определять «правильных» авторов (см. Richards, 1929). Однако, с развитием литературоведения, возникли сомнения относительно того, что весь смысл произведения определяется намерениями автора. С тех пор сам текст стал главным объектом изучения, что способствовало развитию стратегий «внимательного чтения». «Внимательное чтение» особое внимание уделяет возможному наличию множества смыслов в литературных текстах и формальным особенностям (ритму, рифме, аллитерации, метафоре), которые могут внести свой вклад в умножение смыслов. Однако, до этого, считалось, что каждый текст содержит смысл, вложенный в него автором, и лишь искушенные критики могут извлекать этот смысл из произведения (см., например, Brooks & Penn Warren, 1938, 1943). Позже наметился сдвиг в сторону признания права читателя самому определять смысл текста (см. Fish, 1980). На сегодняшний день господствует мнение, что читатель сам активно конструирует смысл или деконструирует его, если он или она предлагает прочтение текста, идущее вразрез с традицией, но содержащее приемлемую основу.

В СМИ-исследованиях и культурологии наблюдатель «культурных текстов» является объектом пристального внимания и изучения: в 5-ой главе мы видели, как этнографы изучают «потребление» культурной продукции. Этнографов интересует ответ на вопрос «как субъекты извлекают смысл из «текстов» (мыльных опер, футбола, танцев и т.д.), с которыми они взаимодействуют?»

Ясно, что все три участника дискурсивного уравнения (автор, текст и читатель) важны для коммуникативного события. Автор имеет определённое влияние на то, как создаётся смысл, хотя достичь его точного воспроизведения в сознании читателя невозможно, вследствие чего возможна некоторая «неопределенность смысла». Сам по себе текст является значимым конструктом, который открыт для интерпретации, в том числе и тем способом, который имел в виду автор (так называемое «доминантное» чтение). Однако читатель или зритель наносят на «кальку» текста свои культурные ожидания и условия, которые могут отличаться от авторских, вследствие чего трактовка произведения всегда будет носить индивидуальный характер. Подготовленный читатель может оспорить авторскую идеологию – его имплицитную систему ценностей – в ходе «резистантного чтения», то есть, чтения с критических позиций, когда отвергаются культурные ценности и верования автора.

Комментатор СМИ Стюарт Холл разработал диаграмму «кодирования и декодирования», в которой сделана попытка воссоздания тройственной структуры коммуникативного события (Hall, 1980). В своем интервью Холл (Hall, 1994) он жаловался, что его диаграмма отражает только половину процесса, поэтому диаграмма на рис. 8.1 является адаптацией его первоначальной диаграммы к более поздним разработкам. На ней показано, что текст создается «кодировщиком», который конструирует текст согласно некоторым культурным предположениям («полям знания») и техническим возможностям. Так, одни кодировщики говорят и пишут, другие фотографируют, третьи снимают фильм, четвертые записывают музыку. В

результате создается организованный текст – слова или изображения или то и другое вместе. Далее этот текст декодируется читателями или зрителями согласно их культурным знаниям и доступной технологии. Так, фильм, снятый в 1930-х для показа в кинотеатрах, сейчас доступен для просмотра на телеэкране с помощью видеомэганитофона или DVD-плеера, при этом изменения культурного контекста и технических возможностей могут повлиять на восприятие и понимание текста. Полный цикл показывает, что декодеры одновременно являются и кодировщиками, что текст воссоздается, обрабатывается и либо адаптируется к культурным ожиданиям, либо перерабатывается. Посмотрев фильм, кто-то вступает в обсуждение или пишет отзыв; если позволяют средства, делает пожертвование, кто-то снимает пародию или римейк. Другими словами, мы создаем тексты, частично обусловленные культурными канонами уже известных нам текстов. То есть, дополненная модель на рис. 1 имеет прямое отношение к жанровому анализу, который предполагает, что текст кодируется согласно определённым жанровым условиям, сформированным при рассмотрении других текстов.

На рис. 1 участники  $x$  и  $y$  представляют собой переменные, которые не обязательно всегда вовлечены в последовательный дискурс. «Значимый текст» здесь не ограничен устной или письменной речью, но может представлять любой вид культурной деятельности: от медийного текста до танцев и моды. Главный смысл диаграммы заключается в том, что создание и восприятие дискурса всегда происходит в социальном и культурном контексте, зависящем от того, что мы ранее слышали, видели, читали или писали. То, что мы хотим сказать в разных контекстах также зависит от того, что мы знаем, во что верим (поле знаний), какую реакцию ожидаем от аудитории (условия создания), какие средства коммуникации имеются в нашем распоряжении (техническая инфраструктура).

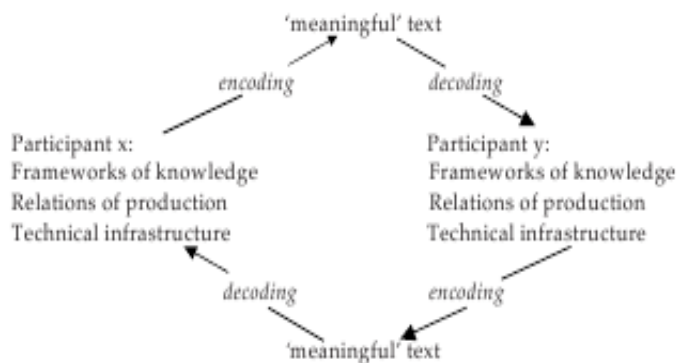


Рис. 1. Модель создания и обработки дискурса (адаптация диаграммы Холла, 1980)

В качестве культурных экспертов при анализе каждой части коммуникативного процесса мы можем использовать ряд знаний и умений: интуицию и исследовательский навык для поиска и понимания мотивации и ограничений кодировщика (анализ текста с точки зрения автора), навык семиотического анализа для поиска скрытого смысла (семиотический анализ или «внимательное чтение»), этнографический анализ для выяснения, как текст влияет на аудиторию, то есть на тех, кто декодирует текст («этнография»).

Конечно, каждая модель, в том числе и модель создания текста, является упрощением реальности. Но, принимая во внимание структурированный характер модели, выделяющий основные моменты сложного процесса, состоящего из создания текста и смысла, коммуникации и ответной реакции, можно считать, что простота модели является скорее положительным качеством с точки зрения её применения в учебной деятельности.

## **«КУЛЬТУРНЫЕ» ТЕКСТЫ И ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Если мы рассмотрим историю применения культурных текстов при изучении английского языка а) как родного и б) как иностранного, то мы обнаружим, что эти процессы развивались сходным образом. В начале 20-го

столетия великие «канонические» тексты преподносились студентам в качестве наследия «цивилизованной» англоязычной культуры. Для англоязычных стран этот процесс можно рассматривать как утверждение с помощью канонической литературы ценностей мужчин белого цвета кожи, представителей среднего класса; в постколониальный период этот же процесс может рассматриваться как империалистическая экспансия, как бы хороши не были намерения его сторонников (см. Phillipson, 1992). Когда империя сдала позиции, возникли различные подходы к преподаванию литературы. Например, Виддоусон (Widdowson, 1975) выдвигал на первый план стилистику, поддерживая метод «внимательного чтения», помогавшего студентам развивать понимание креативного потенциала лингвистической системы целевого языка. Позже Брумфит и Картер (Brumfit and Carter, 1986) поставили под сомнение этноцентрическое обоснование «великой традиции» и её использование в ИАЯ в контексте всех англоязычных литератур мира. Далее Лазар (Lazar, 1993) и МакРэе (McRae, 1991) подчеркнули значение «литературы с маленькой л». В этих статьях и книгах неканоническая литература рассматривается как средство понимания образа мышления самых разных носителей английского языка, как способ усвоения их ценностей и предпочтений.

Медийные исследования и культурология стали применяться в ИАЯ сравнительно недавно. Были разработаны новые виды учебных мероприятий, использующие потенциал видео технологий (см. Соопер и др., 1991), но было опубликовано сравнительно небольшое количество методических рекомендаций по использованию в ИАЯ собственно медийных исследований. Некоторым прорывом было издание учебника (продвинутый этап обучения) Эдгинтона и Монтгомери (Edginton и Montgomery, *The Media*, 1996)», в котором излагался систематический подход к изучению рекламы и новостных программ в прессе и на телевидении. На начальном этапе обучения серия учебников «Как в жизни» (*True to Life*, Gairns и др., 1996),



предлагаются учебные задания, основанные на исследованиях СМИ, например, на кросскультурном сравнении игровых шоу.

Подводя итог, можно утверждать, что медийные тексты, то есть, тексты, созданные каким-либо средством массовой информации, успешно использовались в практике преподавания английского языка и раньше, но лишь в последние годы за ними признано значение как культурного ресурса в языковом образовании. Какие выводы, в целом, можно сделать о применении медийных текстов в межкультурном обучении? Главное, не следует смешивать картину мира, полученную из книг, телепередач и видеошоу с картиной мира, полученной с помощью «немедийного» коммуникативного акта. Присутствие зрителей (обычно платящей аудитории, прямо или косвенно) меняет природу дискурса. Учитывая это, мы можем сосредоточиться на различных аспектах «дискурсивного цикла» Холла (рис. 8.1), помня, однако, что, уделяя чрезмерное внимание отдельным частям дискурсивного процесса, можно исказить представление обо всем процессе. Модель дискурса предлагает разные пути исследования текстов, но не является руководством по выбору текстов, подходящих для учебных целей. В следующих разделах мы последовательно рассмотрим литературные, медийные и культурологические тексты, а также пути их использования в соответствии с их научными традициями и различными стадиями цикла «кодирования-декодирования», изображенного на рис. 8.1.

## **ЛИТЕРАТУРА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ**

Как уже упоминалось, литература в преподавании английского языка знала разные времена, причиной чему были инновационные процессы как в литературоведении, так и в ИАЯ. Как раз тогда, когда в литературе наблюдался кризис, связанный с оправданием «великой традиции», ИАЯ начало сдвигаться в сторону учебных планов, определяемых нуждами учащихся. Учитывая природу литературы, последнюю трудно было приспособить к прагматическим требованиям языкового обучения. Однако, с

тех пор, ИАЯ перешло на более эклектические позиции, и литература была реабилитирована и даже получила большее значение благодаря новому статусу литературоведения.

ИАЯ, конечно, использует литературу и литературоведение в собственных целях. Для межкультурного обучения литературные тексты используются для иллюстрации различных аспектов целевой культуры. Палвернесс (Pulverness, 1996: 11) утверждает, что выбранный текст должен драматизировать культурную информацию, которую он сообщает. Другими словами, практическая образовательная ценность литературных текстов заключается в том, что они ярко иллюстрируют аспекты жизни всего общества, от богатых до бедных и делают «моментальный снимок», например, классовых отношений. Сейчас нередко можно видеть, как в пьесах обыгрываются текущие политические события, которые, в свою очередь, дают темы для драматургии. Последнее, в чем можно упрекнуть литературу, так это в том, что она, выражая дух эпохи и фиксируя глобальные социальные изменения, является чем-то вроде «звуковых цитат», в которых обобщается дух эпохи или радикальные социальные изменения. Такой цитатой можно назвать знаменитые строки политика и писателя 19 века Бенджамина Дизраели, написанные им по поводу разделения народа Англии на две нации:

«Две нации, между которыми нет ни взаимопонимания, ни симпатии; которым неизвестны привычки, мысли и чувства друг друга, как будто они живут в разных странах или на разных планетах; которые получили разное воспитание и вскормлены разной пищей, которыми по-разному управляют и которые подчиняются разным законам».

«Вы говорите о...» – сказал Эгрмонт неуверенно.

«БОГАТЫХ И БЕДНЫХ».

Жизненность литературы заключается в создании персонажей, которые, несмотря на вымышленный характер, представляют людей определенной культуры в определённое время.

Опубликован ряд работ по использованию литературы в межкультурном обучении английскому языку учащихся разных уровней (см. Burwitz-Melzer, 2001; Byram & Fleming, 1998: 143–221; Kramsch, 1993: 130–76). Одного примера будет достаточно, чтобы продемонстрировать возможности и проблемы применения литературы в межкультурном методе. В рамках небольшого исследовательского проекта, в котором участвовали студенты, изучающие английский язык в университете в Стирлинге, учащимся каждые две недели предлагалось прочитать новый рассказ, обсудить и подготовить письменную работу по его содержанию (MacDonald, 2000:150). Мак Дональд рассуждает по поводу полезности этого литературного опыта:

«Возможно, что эти рассказы, в которых герой, находящийся на обочине жизни и преодолевающий враждебность чужой культуры, отражают двойственное положение самих студентов, находящихся между системами ценностей своей и целевой культуры. Представляя себя в положении героев этих рассказов, студенты вовлекаются в процесс исследования и оценки своих представлений о ситуации в рассказе».

Фундаментальной целью межкультурного подхода к ИАЯ является получение сведений о системе ценностей и верований соответствующей культуры и способов их выражения. Безусловно, преимущество «культурных текстов» (будь то литература, кино или любая другая социальная практика) заключается в том, что они «оживляют» систему ценностей целевой культуры, показывая трения и конфликты между отдельными членами и группами общества, и это может мотивировать студентов обсуждать свои собственные проблемы при столкновении с новой культурой.

МакДональд и его коллеги применяли 4-х этапный учебный цикл, заимствованный у Гайдусек (Gajdusek, 1988). Работа над каждым рассказом продолжалась 4 часа, на первом из которых рассматривались тема и сюжет произведения, которые сравнивались с собственным опытом студентов или их знакомство с подобными рода историй. На втором этапе студенты в письменном виде отвечали на вопросы, касающиеся основных фактов

рассказа – сюжет, время и место действия, точка зрения, описание героя, обстановка и т.п. Далее происходило обсуждение каждого из этих аспектов рассказа. На третьем этапе студенты, в составе небольших групп, обсуждали ключевые моменты рассказа – кульминацию сюжета, тему и стиль повествования. Каждая из групп занималась обсуждением отдельного аспекта, затем происходил обмен информацией с другими группами. Затем студенты выбирали из меню один из видов деятельности, направленных на расширенное взаимодействие с текстом. Можно было пересказать часть текста с другой точки зрения, написать диалог между героями или рассказать историю из своего жизненного опыта. На последнем этапе студенты возвращались к дискуссии, обобщающей поднятые в рассказе проблемы до общебританского уровня, например, классовые конфликты, расовые, этнические или групповые трения, колониализм или всеобщее отчуждение. Описанный четырехэтапный цикл и сопутствующие ему исследования послужили ценной моделью использования литературных текстов в обстановке ИАЯ и оценки эффективности этой деятельности. У курса было несколько целей: усовершенствование лингвистических навыков, накопление культурных знаний, получение представления о литературоведении и общее развитие. Ответы студентов свидетельствовали о том, что все четыре цели были достигнуты.

Четырехэтапная модель, предложенная группой преподавателей университета в Стирлинге, касалась, в основном, последней части цикла «кодирования-декодирования». Первый этап – прокладывал путь для индивидуального кодирования-декодирования путем активации и формирования поля знаний студентов. Второй этап, проверка фактов, также касался мониторинга процесса декодирования до степени полного понимания содержания. На третьем этапе происходило сравнение различных интерпретаций рассказа членами групп, состоящих из нескольких человек. Эта деятельность позволяла учащимся пересмотреть и обогатить собственную интерпретацию, расширить свое поле знаний и повысить

понимание языковой системы, лежащей в основе текста. На последнем этапе переработанные и усовершенствованные интерпретации ещё раз проходили проверку в ходе дискуссии о связи содержания рассказа с британским контекстом. Описанный процесс согласуется с современными тенденциями в литературоведении выделения этапа «декодирования» в дискурсивном цикле. Меньшее внимание уделяется авторской системе верований, то есть, тому, что автор *действительно* имел в виду – что, вероятно, являлось главным предметом литературоведения в прошлом столетии. Вместо этого основной упор делается на понимании художественного потенциала языковой системы и на создании постоянно меняющегося (и обогащающегося) смысла в серии структурированных дискуссий.

### **МЕДИЙНЫЕ ТЕКСТЫ В МУЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ**

В исследовании медийных «текстов», как и в литературоведении, различные традиции интерпретирования сосредоточены на различных аспектах цикла «кодирования-декодирования». Позиция автора ('Auteur' theory) подчеркивает роль теле- или кинорежиссера, который на основе собственного видения создаёт когерентный текст, путем организации огромных технических и людских ресурсов для создания фильма. Одни критики этой теории утверждают, что ни один отдельный человек не может нести полную ответственность за «собственное видение» такого сложного продукта. Другие теоретики утверждают, что за стиль фильма ответственность несет студия или даже актер, которого с большим основанием можно считать «auteur», то есть, создателем дискурса. Странно, но сценариста редко считают автором фильма, что объясняется нелитературной природой медийного «текста».

Другие методы, применяемые в медиаведении, аналогичны стилистическому анализу и «внимательному чтению» в литературоведении, с поправкой на то, анализ видео- и аудио-текста требует привлечения других стратегий интерпретации нежели в случае печатного слова. Теле- и

кинокритики привлекают для интерпретации визуальных элементов «семиотику», то есть, науку о знаках (см. Bignell, 1997; van Leeuwen, 1996). Они обращают внимание на то, на каком плане - ближнем, среднем или дальнем показан актер; как расположено освещение; как использовано музыкальное сопровождение; насколько подвижна кинокамера; как выстроены мизансцены. Считается, что каждый из этих факторов влияет на восприятие зрителей. Например, в эпизодах, где отсутствует динамика, интимность восприятия достигается показом актера крупным планом. Показывая актера в данном случае, со среднего или дальнего расстояния, режиссер лишает зрителя такого мощного ресурса воздействия, как мимика и выражение лица актера. Если лицо актера подсвечено снизу, оно приобретает зловещее выражение. Быстрая и резкая смена кадров характерна для стиля «экшн», в то время как длительная, спокойная фиксация происходящего замедляет темп фильма. Как и в фотографии, в кино важна перспектива, в которой показан персонаж: если он снят снизу, то получается, что он смотрит на нас сверху вниз, отчего создается впечатление власти над нами; если же он снят сверху, то уже мы смотрим на него сверху вниз, и командная позиция принадлежит нам.

Как уже отмечалось в главе 5, медийные исследования, кроме анализа создания дискурса или самого текста, изучают процесс обработки дискурса, то есть, реакцию зрителей, для чего привлекают этнографию. Медийных этнографов интересует то, как аудитория позиционирует себя относительно текста: воспринимают или отвергают зрители «доминантную» интерпретацию? Одинаково ли читают определенные типы текстов мужчины и женщины? Этнографические данные о реакции зрителей и слушателей на медийные тексты улучшают наше понимание того, как действуют медийные эффекты, хотя до сих пор продолжаются дебаты о том, как применять эти данные. Роуз (Rose, 2001: 198–9) сообщает о противоречии, возникшем в результате наблюдений Вокердайн (Walkerdine, 1990) за просмотром фильма *Рокки II* рабочей семьей. Сначала наблюдательницу охватило отвращение к

смакованию зрителями мужской жестокости, сменившееся потом более взвешенным отношением к реакции аудитории. Лалл (Lull, 1990) рекомендует, чтобы этнографы придерживались менее предвзятого и дидактического отношения к своим наблюдениям; однако, как замечает Вокердайн, отстраненного, нейтрального отношения фактически невозможно достигнуть. Исследователь, приступающий к осуществлению этнографического проекта, должен все время помнить, что его отчет неизбежно будет окрашен его собственным отношением к изучаемой ситуации, и что влияние этого фактора следует постараться свести к минимуму.

Методика, применяемая медийным исследователем, как обычно зависит от стадии дискурсивного цикла, на котором сосредоточено внимание: кодировка текста (авторская теория), сам текст (семиотика), декодирование текста (этнография). Мы должны напомнить, что дискурсивный цикл является идеализацией: все, кто хотят анализировать современные голливудские фильмы, должны осознавать, что окончательная форма фильма определяется собственным студийным «этнографическим» исследованием, которое может не следовать академическим канонам. Для изучения предполагаемой реакции зрителей на студии часто устраивают предварительный просмотр для небольшой тестовой аудитории, по результатам которого некоторые сцены редактируются, удаляются или переснимаются. В Бразилии, при разработке сюжета мыльных опер, так называемых «телероманов», принимается во внимание постоянно идущее исследование зрительской реакции. Если персонаж возбуждает симпатию зрителей, его присутствие на экране увеличивается; непопулярный персонаж быстро сходит со сцены в буквальном смысле. Таким образом, в действительности, взаимодействие производителя и потребителя в процессе создания текста может значительно отличаться от первоначальной модели.

До недавнего времени медиаведение, по понятным причинам, оказывало меньшее влияние на ИАЯ, чем литературоведение. Однако сейчас учителя и

учащиеся могут изучать и применять некоторые методики медийных исследований в собственных интересах. Они должны выбрать объект исследования: интересующиеся авторской теорией будут искать интервью с режиссерами в киножурналах или на сайтах, посвящённых кино. Интересующиеся семиотикой фильма начнут изучать «дискурс» визуальных знаков (в качестве введения см. Vignell, 1997). Тем, кому интересна реакция зрителей, могут использовать этнографические приемы, например, они могут вместе с аудиторией смотреть британскую или американскую комедию положений и отмечать, когда и как долго зрители смеются, какие комментарии они делают по ходу фильма. Если у класса есть доступ к сети, можно организовать межкультурное обсуждение фильма. Интересной темой для небольшого этнографического исследования было бы изучение того, как представители разных культур понимают юмор: смеются ли в одних и тех же местах фильма, находящегося во всемирном прокате и как понимают мотивацию поступков и относятся к героям. В пределах одной страны этнографический проект может рассматривать реакции разных возрастных или гендерных групп на одну и ту же программу.

Таким образом, дискурсивный цикл «кодирования-декодирования» можно использовать в ИАЯ при организации материала и подборе учебных мероприятий, связанных с медийными текстами. Вниманием к дискурсу не исчерпываются возможности исследования медийных текстов. Так, медийность текста означает глобальность представляемой аудитории картины мира, в отличие от немедийных текстов, носящих приватный характер. Этот аспект медийных текстов будет обсуждаться ниже.

## **КУЛЬТУРОЛОГИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ**

«Культурные» тексты, несомненно, включают литературу и медиатексты; этот раздел, однако, касается специфических форм социального поведения, которые выпадают из определения литературы или СМИ, но, тем не менее, тоже рассматриваются как «тексты», например, мода,



танцы, спорт. Культурология, как самодостаточная научная дисциплина, выросла из изучения субкультурных маргинальных групп таких, как хулиганы, панки, хиппи с целью разъяснить публике их мотивы и, тем самым, повысить социальный статус этих маргинальных групп (Murdock, 1997: 180).

Выбор тематики культурных исследований облегчался тем, что объектом были представители относительно бесправных слоев общества: рабочий класс, женщины, цветные и молодежь (часто в сочетании). Нет причин, по которым нельзя было бы выделить в отдельную группу для изучения пожилых состоятельных лиц белой расы; однако, политические интересы исследователей привели к преобладанию исследований относительно бесправных субкультур. Многие исследования в культурологии проводятся по образцу литературных и медийных исследований: социальная деятельность субкультурных группировок считается «текстами» с аналогичными приемами анализа и объяснения. Такой метод также можно свести к рассмотрению дискурсивного цикла «кодирования-декодирования». Однако, в культурных исследованиях труднее, чем в литературе и СМИ, определить «автора» и «аудиторию» текста. В книге *Субкультура: значение стиля (Subculture: The Meaning of Style)* её автор Хербидж (Hebdige, 1979: 122–3) различает ‘self-conscious innovators’ или «творцов», которые разрабатывают и развивают субкультуру, и ‘hangers-on’ или «прилипал», которые усваивают внешнюю атрибутику субкультуры, не разделяя при этом сознательно или бессознательно ее идеологии. Это перекликается с жалобами респондентов, в интервью проведенных Виддикомбом и Вуффитом (Widdicombe и Wooffitt), на большое количество ненастоящих членов субкультуры готтов - ‘plastic goths’, ‘pseudo goths’ и других «пустых» и «неаутентичных» готтов. В обоих случаях существует небольшая группа «авторов», чье поведение и стиль считается образцом для подражания для большой группы, но в процессе усвоения главные догматы основателей ослабляются или вообще исчезают. Ряд исследователей, однако,

например, МакРобби (McRobbie, 1993), высказывают предположение о некоем «сплаве» производителей и потребителей. Например, в области моды часто наблюдается практика, когда покупатель комбинирует разные элементы готовой одежды, чтобы в результате получилось что-то «оригинальное». Дискурсивная циклическая модель кодирования-декодирования обладает достаточной гибкостью, чтобы учесть такой *bricolage* (импровизированное использование данных материалов для создания новых значений): декодер создает новый код и отправляет его назад в дискурсивную систему, создавая, тем самым, диалоговую эволюцию текстов.

Таким образом, в культурологическом методе анализа роли автора и аудитории уже не являются отдельными категориями; вместо этого фокус смещается в сторону семиотического анализа текста и этнографического анализа поведения создателей и потребителей смыслов, как членов некоей субкультуры. В качестве иллюстрации данного положения рассмотрим два взгляда на танцы. В первом из них, МакРобби (McRobbie, 1993) исследует социальное поведение молодых танцовщиц на массовых танцевальных оргиях, популярных в Британии в начале 1990-х годов. Эти танцы проходили в заброшенных цехах или ангарах под звуки гипнотической «техно»-музыки и сопровождалась потреблением наркотика «экстази». Девушки танцевали в полуголом виде, у некоторых во рту или на веревочке вокруг шеи были детские соски или свистки. Танцы продолжались очень долго - иногда несколько дней, и уставшие танцоры имели возможность охладиться в комнатах отдыха, где продавали мороженое. МакРобби описывает поведение и одежду девушек, используя вокабуляр текстового анализа (McRobbie 1993: 25–6):

«Главная трудность для девушек состояла в поддержании самоконтроля во время полного растворения в музыке и танце. Забыть во время танца, сейчас, в эпоху СПИД'а, должно уравниваться осторожностью и контролем в сексуальных отношениях. Одно из решений

лежит в культивировании гиперсексуальной наружности, символически затушеванной сосками, свистками и мороженым. Идея изоляции тела от «вторжения» еще явственнее просматривается в тяжелой прозодежде, которую носят фаны, мужчины и женщины, немецкой техномузыки, европейского варианта оргиастики».

МакРобби считает, что откровенно «детская» коннотации соски и мороженого служат для создания послания: оргиастическая субкультура отвергает мир взрослых представлений, но, в то же время, выражает озабоченность ими.

Методика «чтения» социальных практик состоит из ряда замысловатых стратегий декодирования знаков, подобных методикам интерпретации литературных, визуальных и медийных текстов. В отрыве от этнографии интерпретация культурных практик подвергается критике как очередной научный обман, на этот раз, со стороны ученых, которые навязывают свое мнение об двусмысленных субкультурных знаках. В интервью Виддикомб и Вуффитт (1995) с представителями субкультур звучит раздражение последних по поводу неадекватной, аутсайдерской интерпретации их деятельности. Тем не менее подобные семиотические интерпретации имеют то достоинство, что снимают с субкультурного поведения обвинение в пустоте и бессмысленности. Одежда и поведение девушек-танцовщиц в анализе МакРобби предстает как часть большой системы смыслов, отвечающей текущей социальной ситуации.

Современные культурные исследования представляют сочетание семиотического анализа и этнографических наблюдений. В следующем примере изучения танцевальных культур Томас (Thomas, 1993,1997) использовал этнографическую технику для выяснения, как мультикультурная, смешанная танцевальная группа преодолевала расовые и гендерные предрассудки, участвуя в лондонском танцевально-джазовом ансамбле. Хотя явно просматривается семиотическая техника в анализе трех танцев этой группы, основное содержание исследования состоит в

наблюдении за поведением танцоров и интервью с ними по поводу их собственной интерпретации танцев. Ее основное наблюдение состоит в том, что британская культура «феминизирует» танцевальное искусство, поскольку мужской состав группы был сильнее озабочен контролем своего эмоционального состояния на сцене, чем женская часть группы. Она также обнаружила, что черные женщины чувствуют себя более скованно, чем черные мужчины, из-за стереотипного представления белого общества о черных женщинах как о сексуальных карикатурах. В исследованиях Томас представлена не ее собственная интерпретация танцев, а то, какой смысл сами танцоры придают своей практике.

Снова подчеркнем, что для учителей ИАЯ, особенно для учителей старшей подростковой группы и молодых людей, такие методики предоставляют новые возможности, но и новые проблемы. Привлекательность изучения культуры для многих ученых состоит в том, что юность при этом принимается всерьез. Конечно, существуют проблемы – а именно, вторжение взрослых в сферу молодежных субкультур с их категоричностью в оценках и неадекватностью интерпретаций. Естественно, это вызывает сопротивление и порождает недоверие к чужакам. Однако при надлежащей тактичности и чуткости социальные процессы могут служить «текстуальным ресурсом» в изучении английского языка. Очевидно, что межкультурный учебная программа может себе позволить только маломасштабные проект; тем не менее, даже в этих условиях, существует диапазон для межкультурных исследований при всех ограничениях курса изучения английского языка. Модель кодирования-декодирования дискурса и тут может помочь в организации изучения определённой субкультуры, задавая вопросы: Кто создатели? Откуда появились их стиль и поведение? Какие ограничения на стиль и поведение накладывают экономика и технология? Что может означать их стиль и поведение? Как общаются между собой создатели субкультуры и потребители? Какой смысл придают создатели и потребители своему поведению?

## «ОБРАБОТАННЫЙ» И «НЕОБРАБОТАННЫЙ» ДИСКУРС

Важно не путать «спонтанный» дискурс, который обсуждался в 3 и 4 главах с разговорами и беседами, изображаемыми в литературе и СМИ. Их различие заключается в том, что литературные и медийные тексты, как и многие другие культурные «тексты», можно назвать обработанными, поскольку они конструируются с учетом аудитории. Важно помнить этот простой факт, потому что он фундаментально влияет на природу дискурса, наблюдаемого в этих типах текстов. В «необработанном» дискурсе отличительным признаком является спонтанность создания текста; например, сплетня, как способ утверждения групповой идентичности. В пьесе, романе, кинофильме группа персонажей тоже может сплетничать – но по причинам, выходящим за рамки утверждения групповых ценностей. Возможно, автор хочет выставить героев на посмешище или, наоборот, продемонстрировать их высокий моральный дух. Сама сплетня может представлять собой просто стратегию создания напряжения или объяснения сюжетного хода. Отсюда видно, что цель применения сплетни в обработанном тексте совсем не та, что в неосмысленном спонтанном тексте.

Природа обработанных текстов такова, что к ним нельзя применить дискурсивные правила необработанных текстов. «Разговор» между хозяином и гостем в телешоу может, в некотором смысле, напоминать общение старых приятелей, но присутствие в студии аудитории, а также невидимых зрителей придает дискурсу другой характер, требующий применения других правил и других лингвистических средств. Даже наличие на политической конференции телекамер придает коммуникативному событию совсем другой характер: при этом скандирование в поддержку партии становится телерекламой единства и верности партии. Таким образом, разногласия внутри партии могут быть затушёваны и сведены к не заслуживающим съёмки «мелочам».

При анализе обработанных текстов не следует забывать об их развлекательной, рекламной и пропагандистской функции. Однако

обработанные тексты также включаются в непрекращающееся обсуждение того, что значит быть участником данной культуры в определённое время. Например, персонажи телевизионной мыльной оперы могут подтверждать или даже переступать границы социальных приличий и, поэтому становятся объектами «настоящих», необработанных сплетен зрителей, поощряемых, к тому же, публикациями в таблоидах (Blum-Kulka, 2000: 219–20). Отношения между гееми, измены, физическое насилие – все эти, взятые из головы события, могут вызвать неформальное обсуждение того, что приемлемо, а что недопустимо в обществе. В некотором роде, медийный персонаж «замещает» собой отсутствующего друга, который мог бы стать объектом сплетни. Путём переноса стиль жизни актёра, играющего персонаж, может тоже стать предметом сплетни. Поэтому просматривается некоторое взаимодействие между вымышленными текстами и спонтанным дискурсом – последний инициирует культурные дебаты и, возможно, сдвиги в отношении общества к представленным особам и группам.

Далее я хочу более детально рассмотреть некоторые тексты из комедий положения и токшоу, частично из-за того, что эти медийные жанры часто разыгрываются перед живой аудиторией, которая является параллелью домашней телевизионной аудитории и, частично из-за того, что главные представители этих жанров (интервью и токшоу) перекликаются с разговорными жанрами, которые обсуждались в 3 и 6 главах.

## **ОБРАБОТАННЫЕ ИНТЕРВЬЮ**

Медийные тексты, содержащие интервью, разнятся по жанровой принадлежности: они охватывают спектр от интервью с политиками на злободневные темы до токшоу со знаменитостями из мира развлечений. Первый вид интервью нацелен на получение информации, которая может просветить публику, второй, по мнению Толсон (Tolson, 1991), сводится к добродушному подшучиванию к вящему удовольствию присутствующих в студии и зрителей, находящихся дома. Как указывает Толсон, существуют

ещё комбинированные формы, когда серьезное интервью может переходить в развлекательное шоу и наоборот.

Тип зрительской аудитории играет решающую роль при выборе формы интервью. В то время как в интервью, проводимых с научными целями, ученый старается получить информацию или подтвердить гипотезу, медийный интервьюер часто хочет получить уже известную зрителям информацию, с целью её рекламы. Это наглядно иллюстрирует программа *В актёрской студии (Inside the Actor's Studio)*, в которой ведущий, Джеймс Липтон, берёт интервью у Роберта де Ниро в присутствии профессиональных актеров, режиссеров и сценаристов. Формат разговора в этой программе внешне напоминает деловое интервью: целью является получение информации, а не шутивная пикировка. Однако постоянно возникает ощущение, что ведущий обладает значительно большей информацией чем та, которую он получает у де Ниро. В один из моментов интервью они обсуждают роль де Ниро, за которую тот получил премию *Оскар*:

**ДжЛ:** Вы были там, чтобы получить награду, не так ли?

**РдН:** Да.

**Дж Л:** Кого вы поблагодарили? Вы поблагодарили ... это было очень интересно.

**РдН:** О я думаю мою мою мать и моего моего отца и кого ещё?

**ДжЛ:** Мне кажется вы также поблагодарили Ла Мота и всех его...

**РдН:** Конечно, я...

**ДжЛ:** Всех.

**РдН:** Я поблагодарил даже его брата, хотя он подал жалобу на нас в суд.

[смех в зале]

Здесь видно, что Lipton знает историю, которую де Ниро, кажется, позабыл. В некоторый момент де Ниро, действительно, спрашивает интервьюера, о чем идет речь, и ведущий напоминает ему детали; де Ниро отвечает шуткой, на которую аудитория реагирует смехом. Разговор

напоминает парный конференс и нацелен на зрительскую публику. Это все – зрелище. Публика, вживую присутствующая на токшоу, становится активным участником беседы – и не только из-за смеха, но и тем, что она неявным образом участвует в формировании вопросов и ответов. В интервью с де Ниро зрители аплодировали всякий раз, когда де Ниро упоминал фильмы, в которых ему удавалось сыграть интересную роль; были и другие виды поощрения. Одной из широко известных легенд является история, как де Ниро набирал вес, чтобы сыграть постаревшего боксера Ла Мотта в фильме *Разъярённый бык (Raging Bull)*:

**ДжЛ:** [Заглядывая в сценарий]: Я знаю, что вы рассказывали эту историю много много много раз, но она, как вы сказали, очень важна. Вы действительно прекратили съёмки на середине фильма для того, чтобы набрать вес. Как вы его набрали? Вам пришлось...

**РдН:** Я просто ел – [Кто-то в зале смеётся] большой завтрак, большой ленч, большой обед. Было было забавно, вы знаете, первые пятнадцать фунтов, всё в порядке, но потом это превратилось в тяжёлую нудную работу...

**ДжЛ:** Сколько вы всего набрали в конце концов вы были такой огромный.

**РдН:** Я набрал я набрал шестьдесят фунтов.

**Audience:** Ооооо! [смех и аплодисменты]

**ДжЛ:** (обращаясь к публике): Помните, как он выглядел вначале фильма? Можно было видеть каждый мускул его тела.

В этом эпизоде публика настолько активизировалась, что ведущий стал обращаться к ней напрямую. Интересный контраст с этим интервью составляет бразильское токшоу с американским актером Патриком Свейзи (Patrick Swayze), проводившемся на английском языке перед португалоязычной аудиторией. Лишь немногие в студии обладали достаточным знанием английского языка, чтобы следить за обменом репликами. В этой ситуации, когда участие зрителей было сведено к минимуму, ведущему пришлось намного чаще подменять реакцию публики своей собственной. Были и другие различия. В интервью с де Ниро Джеймс



Липтон сидел слева (позиция власти, в которой, обычно, показывают ведущих новостных программ), перед большим столом, в десяти футах от де Ниро, у которого был свой маленький стол со стаканом воды. У Липтона на столе лежал сценарий, в который он время от времени заглядывал. Поскольку участники находились на большом расстоянии друг от друга, их показывали дальним планом: крупный и средний план использовался при показе отдельно ведущего и отдельно де Ниро. Общая обстановка придавала интервью вид официальности – это была не просто «болтовня» – этому же способствовала грамматически правильная речь ведущего (наличие полных предложений, использование литературных клише). В бразильском интервью ведущий Джо Соарес сидел вплотную к респонденту и временами непринужденно касался его. Оба участника постоянно находились в кадре, за исключением моментов, когда камера переключалась на показ аудитории. Ведущий заглядывал в сценарий не так откровенно, как Липтон и, благодаря всем этим элементам, поддерживалась атмосфера непринужденной беседы в отличие от «формального интервью» с де Ниро. Толсон, (Tolson, 1991) так характеризует жанр токшоу:

«Прежде всего, в токшоу существует тематический сдвиг в направлении «личного» (в противовес государственному) или «частного» (в противовес общественному). Во-вторых, этот сдвиг может сопровождаться шутками и юмористическими высказываниями. В-третьих, и это наиболее важный момент, «болтовня» всегда создает возможность для трансгрессии (для встречных вопросов). «Трёп» не просто воспроизводит нормы и условия, но скорее играет с ними и создает возможность респондентам задавать вопросы интервьюеру».

Согласно этой классификации, «формальное» интервью с де Ниро приближается к «трёпу», когда де Ниро начинает добродушно подшучивать над Липтоном по поводу фактов собственной жизни, которые он сам забыл. Бразильское интервью Соареса со Свейзи с самого начала было менее серьезным и касалось сугубо личных ценностей. Например, актер явным

образом утверждал, что его карьера развивалась под влиянием личных факторов:

**ДжС:** Вы вы играли очень разные роли . . . и э...вы играли вышибалу, наёмного рабочего, врача, танцора...как вы выбираете для себя роль, когда читаете сценарий?

**ПС:** Я я выбираю сердцем.

**ДжС:** Вот как.

**ПС:** Слушаюсь своего инстинкта... мне повезло, что я прошёл школу Голливуда вы понимаете...

**ДжС:** ммм...

**ПС:** ...то есть вы руководствуетесь тем, сколько денег она принесёт в общую кассу фильма.

**ДжС:** ммммм...

**ПС:** Вы знаете я должен играть роли, которые будут продвигать меня как актёра и так сказать открывать моё сердце некоторым образом...что-то вроде того, что я сделал в фильме *Грязные танцы* или *Привидение*, вы знаете... потому что это фильмы не о каких-то скучных королевах, это фильмы о живых людях и о достоинстве, которое у всех всех есть и каждый заслуживает счастья.

Аудитория в студии во время ответов актёра молчала (в то время как английская аудитория, вероятно, не удержалась бы от нескольких возгласов одобрения, когда упоминались известные фильмы), предоставляя ведущему выказывать знаки внимания респонденту. Молчание аудитории еще более подчеркивалось, когда Свейзи пытался шутить:

**ДжС:**[прикасаясь к руке Патрика] когда когда вы начали карьеру актёра, из-за того, что вы были танцором, многие люди думали, что вы были геем, потому что все эти ужасные предрассудки, которые...

**ПС:** Ну...моя точка зрения такая [низким голосом] пусть они называют меня геем [Суарес широко улыбается; публика шушукается] и посмотрим, что произойдёт.

**ДжС:** [всё ещё улыбаясь]...никаких возражений...и посмотрим, что произойдёт. Вы вы также занимаетесь боевыми искусствами Востока.

**ПС:** Всю жизнь.

**Дж:** Давайте, давайте, давайте поговорим о фильме *Город радости*. Это совершенно другой тип фильма, так]? [Патрик кивает головой] и я думаю...

**ПС:** Я очень горжусь им.

**ДжС:** У меня здесь есть несколько сцен из него.

[Идёт клип из фильма *Город радости* со Свейзи в роли ассистента врача, принимающего тяжёлые роды. Публика аплодирует].

**ДжС** Прекрасно.

В этом диалоге заслуживают внимания несколько моментов. Во-первых, мы видим еще один пример «феминизации» танцев, о чем выше упоминала Томас что, сочетании с упоминанием королевы наркотиков, спровоцировало ведущего на вопрос о сексуальной ориентации актера. Этот предмет явно перевел разговор в плоскость обсуждения «синтетической» личности вообще, оставив за кадром реальную личность актера. Ведущий, поэтому, формулирует вопрос посредине двух придаточных предложений ('Because . . .because...'). Свейзи отвечает шуткой, имитируя голос мачо, чтобы подвергнуть сомнению утверждение, содержащееся в вопросе. Аудитория не понимает шутки и пропускает репризу без реакции. Ведущему приходится выходить из положения, громко смеясь вместо аудитории. Его следующий вопрос вообще не имеет отношения к теме интервью, за исключением желания восстановить мужскую репутацию гостя передачи, подорванную было вопросом о сексуальной ориентации. Затем ведущий продемонстрировал отрывок из последнего фильма актера, после чего аудитория, наконец, зааплодировала.

Медийные интервью, подобно неподготовленным содержат значительно больше, чем простой обмен информацией. Прежде всего, интервьюер часто заранее знает, какой ответ он хочет получить от респондента и вопрос является просто предлогом для обнародования перед аудиторией желаемого

ответа. Во-вторых, сообщенная респондентом информация, не обязательно является «искренней», но должна интерпретироваться согласно набору правил, которые, якобы, позволяют раскрыть «внутреннюю» сущность личности респондента. В действительности, респондент конструирует то, что Толсон называет «синтетической» личностью, то есть образом, предназначенным для публичного восприятия. Все определяется жанром токшоу. Формальность интервью с де Ниро и неформальность интервью со Свейзи частично указывают на ту степень «искренности», которую мы ожидаем от коммуникативного взаимодействия. Например, когда Липтон побуждает де Ниро вспомнить, что его отец умер за несколько месяцев до окончания первого фильма, в котором де Ниро был режиссером (Де Ниро играл в том фильме отца, а сам фильм посвящался отцу де Ниро), актер прослезился. Это трогательное выражение искренних эмоций не укладывается в формат токшоу, где проявление личностных эмоций, обычно, находится под контролем и воспринимается, в большинстве случаев, как искусственное – вроде пикировки между Свейзи и ведущим.

### **МЕДИЙНЫЕ ДИАЛОГИ В ТЕЛЕДРАМАХ**

Как и в случае с интервью дискурс телевизионной драмы или комедии радикально изменяется в присутствии зрителей. Многие комедии положений (sitcoms) проходят в студии в присутствии аудитории. Ее реакция, до некоторой степени, провоцирует реакцию домашних зрителей. «Консервированный смех» (смех, записанный на пленку) призван искусственно усилить реакцию зала и домашней аудитории. В отличие от интервью, которые, до некоторой степени, являются спонтанными событиями (несмотря на заготовленные анекдоты), теледрамы имеют сценарий, диалоги, представленные в телепостановках, подражают повседневным разговорам, но присутствие публики изменяет природу обмена информацией. В частности, комедийные ситуации возникают, когда искажается или пародируется структура повседневного разговора.

В обсуждении «второго рассказа» в 3-ей главе, упоминался телевизионный скетч *Monty Python*, в котором четыре йоркширца соревнуются друг с другом в попытке рассказать наиболее абсурдную историю о своем нищем детстве. Похожая пародия использована в первом эпизоде американского ситкома *Friends*. В этой комедии изображены шестеро двадцатилетних девушек, которые живут в Нью-Йорке в общей квартире. Сюжет комедии вращается вокруг их дружеских отношений (на что указывает название). Мы ожидаем, что язык будет играть объединяющую функцию. Поэтому, не удивительно, что бедная девушка по имени Феоб ободряет богатую новоприбывшую Рейчел, рассказывая ей о совместном проживании. Комедийность ситуации заключается в полном несовпадении социального статуса, поведенческих стереотипов и представлений персонажей. Сожительницы Рейчел убеждают ее порвать кредитную карточку, связывающую ее с семьей (символический шаг, ставящий богатую Рейчел на один уровень с ее новыми, тяжело работающими подругами):

Monica: Come on, you can't live off your parents your whole life.

Rachel: I know that. That's why I was getting married!

[Audience laughter]

Phoebe: Give her a break. It's hard being on your own for the first time.

Rachel: [surprised] Thank you.

Phoebe: You're welcome. I remember when I first came to this city. I was fourteen. My mom had just killed herself and my stepdad was back in prison. [Audience laughter] And I got here and I didn't know anybody. And I ended up living with this albino guy who was like cleaning windshields outside Port Authority, and then he killed himself. [Audience laughter] And then I found aromatherapy, so believe me, I know exactly how you feel. [Audience laughter; Rachel looks confused.]

Ross: The word you're looking for is 'Anyway ...'[Loud audience laughter].

Самый громкий смех здесь следует за репликой Росс, который явно указывает, что история Феоб (первоначально нацеленная на сочувствие аудитории) переводит культурную функцию подобных историй далеко за пределы житейского опыта американцев среднего класса. Комедии, подобные *Monty Python*, в основном, построены на преувеличении и переносе смыслов обычного повседневного разговора.

Вспоминая запись разговора за обеденным столом, приведенную в 3-ей главе, мы понимаем, что разговор был, в некотором смысле, также «обдуманым». По крайней мере, один из участников, во всех разговорах, записанных Эггинс и Слейдом (Eggins and Slade, 1997), должен был знать, что разговор не останется известным только участникам, а будет, как минимум, подвергнут дискурсивному анализу, а, возможно, будет опубликован для широкой аудитории. В собрании «повседневных» разговоров, их «намеренность» иногда явно известна участникам, как это имеет место в разговоре ребенка по имени Shlomit со взрослым другом семьи Yoash Blum-Kulka (2000: 232). Shlomit and Yoash обсуждают сказку, рассказанную учительницей, муж которой является другом Yoash.

Shlomit: Does he talk a lot? She is a terrible talker.

Yoash: He is a very educated man.

Shlomit: She is completely dumb.

Yoash: She is dumb?

Shlomit: Excuse me, it's being recorded.

Ответ Shlomit свидетельствует о том, что она знает, что разговор направляется извне, и это влияет на сказанное. Таким образом, решающее значение приобретает осведомленность о наличии или отсутствии зрителей. Эггинс и Слейд не сообщают насколько «скрытно» собирались данные. Конечно, время от времени, в домашней обстановке люди могут забывать о том, что их записывают. Однако, в некоторых ситуациях, возникает впечатление, что один из участников играет роль невидимой аудитории.

Вообще, некоторые бытовые разговоры ведутся так, как если бы кто-то их подслушивал. Намеренные и спонтанные дискурсы лучше всего укладываются в схему непрерывного спектра, когда участие аудитории может быть в пределах от высокого до низкого уровня, а реплики могут адресоваться как непосредственному реципиенту, так и невидимой аудитории. По-настоящему спонтанные реплики принципиально невозможно записать, по крайней мере, по этическим причинам. Однако важно помнить, что природа информационного обмена зависит от того, направлен ли он к близкой, заинтересованной аудитории или к «подслушивающей» публике.

### **ОБДУМАНЫЙ ДИСКУРС В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ**

Вышеприведенная дискуссия демонстрирует, что преподаватели и студенты должны всегда помнить, что обдуманый дискурс отличается от спонтанного разговора и не является идеальной моделью для повседневного разговора или этнографического исследования. Например, Толсон (Tolson, 1991) рассказывает, как в одном популярном британском токшоу гость задал больше вопросов, чем номинальный ведущий. Однако ясно видимая дистанция от спонтанного разговора не лишает этот пример методической ценности для языкового межкультурного обучения, особенно, если целью является изучение культурных позиций и верований. Интервью и ситкомы, рассмотренные выше, можно рассматривать с разных точек зрения. Во-первых, можно анализировать смех аудитории. Студентам предъявляется необработанная запись разговора, и они должны предсказать, когда и почему зрители будут смеяться. Их предсказания сравниваются с видеозаписью и сопровождаются дискуссией о межкультурных различиях в комедии.

Медийные диалоги, пародирующие разговорный жанр, могут использоваться при изучении этого жанра – не в последнюю очередь из-за того, что пародии нелюбезно показывают и даже критикуют общепринятые жанровые структуры. В ситкомах и теледрамах можно обнаружить и другие структуры информационного обмена: второй рассказ,

сплетню и т.д., хотя здесь они служат для развития сюжета, характеристики персонажей или для того, чтобы вызвать смех зрителей. При изучении английского языка можно также использовать и сложную смесь остроумного подшучивания и псевдооткровенности, так характерной для токшоу. Понимание культурных условий дискурса токшоу помогает адекватному применению целевого языка. Наконец, медийные тексты играют заметную роль в мире реального дискурса и для многих студентов являются неисчерпаемым источником примеров использования целевого языка в фильмах, на кабельном телевидении и спутниковых каналах.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Совершенно ясно, что для полного описания применения литературы, медиаведения, и культурологии в ИАЯ потребовалось бы много томов. В этой главе мы ограничились обсуждением двух главных вопросов, касающихся дискурсивных условий создания и потребления различных «культурных» текстов. Первый, адаптация модели кодирования-декодирования производства и восприятия дискурса Стюарта Холла, которая, хотя и в идеализированном виде, помогает представить цели и результаты межкультурной деятельности. Проекты и более мелкие виды классной деятельности (такие как чтение, восприятие на слух, анкетирование) могут сосредотачиваться на отдельных этапах дискурсивного цикла: на кодировании (позиция автора), на самом тексте («семиотика» или «внимательное чтение») или декодировании, сосредоточенном на получателе дискурса, используя при этом соответствующую исследовательскую методологию (этнографическое исследование, биографическое исследование, стилистический или семиотический анализ). Второй вопрос, признание публичной природы за литературными и медиа- текстами, помогает понять специфику этих дискурсов и то, как аудитории в разных культурах их понимают.



### Библиографические ссылки

1. Bassnett, S. (ed.) (1997) *Studying British Cultures*. London: Routledge.
2. Bignell, J. (1997) *Media Semiotics: An Introduction*. Manchester: Manchester University Press.
3. Blum-Kulka, S. (2000) Gossipy events at family dinners: Negotiating sociability, presence and the moral order. In J. Coupland (ed.) *Small Talk* (pp. 213–40). London: Longman.
4. Brooks, C. and Warren, R. Penn (1938) *Understanding Poetry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
5. Brooks, C. and Warren, R. Penn (1943) *Understanding Fiction*. New York: Appleton-Century-Crofts.
6. Brumfit, C.J. and Carter, R.A. (1986) *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Burwitz-Melzer, E. (2001) Teaching intercultural communicative competence through literature. In M. Byram, A. Nichols and D. Steven (eds) *Developing Intercultural Competence in Practice* (pp. 29–43). Clevedon: Multilingual Matters.
8. Byram, M. and Fleming, M. (eds) (1998) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Chichirdan, A. et al. (1998) *Crossing Cultures: British Cultural Studies for Romanian 12th Grade Students*. Bucharest: The British Council.
10. Cooper, R., Lavery, M. and Rinvoluceri, M. (1991) *Video*. Oxford: Oxford University Press.
11. Crawford, R. (1997) Redefining Scotland. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 83–96). London: Routledge.
12. Crawford, R. (1998) *The Scottish Invention of English Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Durant, A. (1997) Facts and meanings in British Cultural Studies. In S. Bassnett (ed.) *Studying British Cultures* (pp. 19–38). London: Routledge.
14. Eggins, S. and Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.

## КУЛЬТУРА И ПИСЬМЕННЫЕ ЖАНРЫ

*Джон Корбетт*

В этой главе разговор пойдет о чтении и письме. Будут рассмотрены следующие темы:

- *Культура, жанр и английский для специальных целей (АСЦ).*
- *Значение термина «жанр» в различных дисциплинах.*
- *концепт «дискурсивное сообщество».*
- *Переход от жанра к жанру.*
- *Жанр в межкультурном обучении.*
- *Задания по чтению и письму в жанровом дискурсе.*

### **АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

Не случайно, что концепция культуры в ИАЯ, в основном, проявляется при изучении английского, как второго (АВЯ) и английского для специальных целей (АСЦ), особенно, английского для целей образования (ААЦ). В АВЯ и АСЦ контекстах учителям нужно помнить, что учащиеся должны изучать не только язык целевой культуры. В курсах АВЯ студенты изучают английский язык как часть процесса целевого окультуривания или интеграции в целевую культуру (Roberts *et al.*, 1992), в то время как в курсах ААЦ изучение английского рассматривается как процесс социализации в академическое сообщество (см., например, Swales, 1990). При этом преподаватели и студенты сталкиваются с более настоятельной необходимостью использовать язык в соответствии с культурными ожиданиями, чем при использовании английского языка для общих целей. В этой главе внимание будет сосредоточено на применении письма с культурной и межкультурной перспективой. В основном, примеры будут взяты из научной литературы, хотя принципиально можно использовать более широкий диапазон жанров.

Сначала может быть не ясно, зачем нужно учитывать межкультурный компонент при изучении английского языка для специальных целей, в частности, в области академического английского. Научный и профессиональный контекст можно рассматривать, как область знаний, в которой существенное значение имеет только передача информации от одного к другому. В самом деле, в 1970-х, когда АСЦ стал стремительно развиваться, казалось, что единственное, чем должны заниматься преподаватели английского языка, это учить, как с помощью поверхностных языковых структур можно выразить универсальные процессы. В учебниках того времени в ходу были выражения типа «циклический и линейный процесс», «структура классификации», «определяющий технический термин», и т.п. Положение о том, что научный английский язык есть специфическое описание универсальных процедур, развивали Х. Г. Видоусон и Дж. П. Б. Аллен (H.G. Widdowson and J.P.B. Allen). Видоусон сформулировал свой подход к обучению научному английскому языку в условиях высшего образования следующим образом (Widdowson & Allen, 1974, перепечатано в Swales, 1985: 75): «Предположим, что нам нужно разработать курс изучения английского языка для студентов естественнонаучного факультета первого года обучения. Сделаем два основных предположения. Во-первых, предположим, что, невзирая на недостатки обучения английскому языку в средней школе, студенты достаточно компетентны в обращении с языком. Во-вторых, допустим, что они владеют основами изучаемой предметной дисциплины. До этих пор эти два умения существовали порознь; наша задача объединить их».

Видоусон, чья цитата приведена выше, рассматривался в 1970-1980-е годы одним из основных теоретиков коммуникативного метода. Интересно отметить, что его концепция передачи научных знаний на иностранном языке не зависит от культурного фактора: научная культура студентов, изучающих второй язык, считается неотличимой от таковой у их преподавателей-носителей английского языка. Другими словами, коммуникативная

активность ученых полагается не зависящей от конкретных культур и профессионального уровня. Более поздние исследования по философии, социологии и дискурсивному анализу научных текстов поставили этот тезис под сомнение. Любая коммуникативная деятельность подразумевает культурный контекст, при изменении культурного контекста смысл коммуникации также изменяется. Это справедливо даже для научного и профессионального английского языка.

Коннор (Connor, 1996) сделал обзор развития контрастивной риторики за последние три десятилетия 20-го века, где ссылается на многочисленные исследования различий научного и профессионального стиля в разных культурах. Например, отмечается много различий в выражении определенности и ясности высказываемых утверждений в разных культурах. Коннор в одной из своих работ замечает, что японские бизнесмены более уклончивы в своих рекомендациях, чем их американские коллеги (Connor, 1988, 1996: 141–2). Другие авторы свидетельствуют о том, что англо-американские ученые, докладывая результаты своих экспериментальных исследований, более осторожны в своих выводах, чем их континентальные коллеги (см. Myers, 1989).

Некоторые трудности, с которыми сталкиваются студенты в новых для них образовательных условиях, происходят из-за нестыковки родной культуры и культуры, к которой они желают присоединиться (национальной, образовательной или профессиональной). Студенты учатся письменно излагать свои мысли в соответствии с требованиями своей национальной программы образования, но некоторые национальные структуры и стили письма не имеют аналогов в целевой культуре. Например, Бикнер и Пеясантивонг (Bickner и Peayasantiwong, 1988; цитировано по Connor, 1996: 131) сравнили письменные ответы тайландских и американских школьников на вопрос, почему старым и молодым людям трудно общаться. Авторы обнаружили, что тайландские студенты рассматривали проблему абстрактно и искали контраргументы, в то время как американские респонденты

отвечали с позиции тинэйджеров и пользовались соответствующим жаргоном. Корни такого фундаментального различия прослеживаются вплоть до национальных образовательных систем, в одной из которых, а именно, в тайландской, общественное ставится выше личного, в то время как американская система рассматривает письменный навык, как выражение индивидуальности. Отметим также различие западного и восточного подхода к выполнению задания. В азиатских университетах преподаватели учат студентов почтительному отношению к печатному тексту. Вместо открытого несогласия с содержанием статьи или книги, азиатские студенты, построив сбалансированную систему аргументов за и против, предоставляют право решения преподавателю. Напротив, в западных университетах преподаватели часто стимулируют критическое, ясно выраженное и аргументированное отношение к печатному тексту (Ballard & Clancy, 1991; цитировано по Connor, 1996: 171–2). Студенты, переносящие свои привычные стили письма из культуры в культуру, сталкиваются с проблемами: западных студентов на Востоке считают высокомерными и надменными, а восточных студентов на Западе – безразличными или не желающими высказывать своё личное мнение.

Даже внутри отдельной дисциплины могут возникнуть межкультурные проблемы. Казанаве (Casanave) (1992) во второй главе описала проблему, с которой столкнулась испанская аспирантка-социолог, вынужденная прервать учебу из-за осознания того факта, что склонность ее преподавателей к теоретизированию не соответствует ее желанию заниматься практическими аспектами социологии по окончании учебы. В то время как профессора добивались от нее высокой степени абстрактности и использования количественных методов оценки результатов исследования, ее наклонностям возможно лучше подошли бы качественные методы исследования. Казанаве заключает, что обе стороны должны были стремиться к компромиссу, неразумно перекладывать всю ответственность за культурный сдвиг на лицо, обладающее самыми малыми возможностями в данной ситуации (иммигрант,

иностранной студент). Подобный вывод делает и Робертс (Roberts и др., 1992), обсуждая проблемы, встающие перед иммигрантами, которые вынуждены существовать в культуре второго языка, не всегда и не полностью разделяя ее ценности. Однако идеальная культурная чувствительность со стороны образовательных учреждений в стране целевого языка несет с собой риск нарушения традиций, которые служат основой профессиональной идентичности для сотрудников этих учреждений. В устоявшихся академических дисциплинах другая культура часто рассматривается как неполноценная, недоразвитая или, в лучшем случае, подозрительная. Часто, именно учителям английского языка выпадает задача ознакомить учащихся с культурными нормами и ожиданиями, связанными с контекстом академической дисциплины, изучаемой ими, и объяснить, как эти нормы ограничивают формы коммуникации и тип, используемого в дисциплине языка. Для решения этой задачи полезным учебным инструментом является жанровый анализ.

Жанровый анализ можно широко применять в межкультурном методе обучения – в частности, при обучении навыкам письменной коммуникации. Жанровый аспект лингвистического анализа предполагает, что форма текста, устного или письменного, преобразуется так, чтобы соответствовать культурным ожиданиям дискурсивного сообщества, т.е. группы людей, пользующихся определенным типом текстов, будь то университетские задания, бизнес-презентации или журналы для тинэйджеров.

## **ЖАНРЫ И КУЛЬТУРЫ**

Термин «жанр» имеет разные определения, как внутри, так и вне дискурсивного анализа. В литературной критике и кинокритике жанрами называются типы текстов с повторяющимися темами и характеристиками – эпическая литература и роман являются жанрами, вестерны и фильмы ужасов также подпадают под определение жанра. В этих дисциплинах эти тексты могут анализироваться и оцениваться путём сравнения того, как в нем

объединяется традиционное и оригинальное. В лингвистике же жанры рассматриваются, как тексты, удовлетворяющие ту или иную культурную потребность. Другими словами типы текстов предназначены для достижения определённых целей в рамках культуры, которая их создала.

### **СИСТЕМНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ЖАНРУ**

В лингвистике можно выделить три традиции анализа жанров: системно-функциональный, метод прикладной лингвистики и новый риторический (см. Connor, 1996; Hyon, 1996; Reynolds, 1998). Системно-функциональные лингвисты утверждают, что культурная цель является ограничивающим фактором в организации текста и, что структура текста, частично определяется культурной целью. Жанры понимаются, как «поэтапные целенаправленные социальные процессы» Халлидей и Мартин (Halliday & Martin, 1993: 36). Чтобы проанализировать текст, системный аналитик разбивает текст на этапы (эпизоды), каждый из которых вносит свой вклад в достижение общей культурной цели. Например, дискурсивная структура туристического проспекта может быть разбита на эпизоды, дающие информацию, скажем, о местонахождении целевого объекта, достопримечательностях, условиях проживания в отеле, его окрестностях и т.п. Подобные «эпизоды» стали возможны ввиду развития туристической индустрии, стремящейся идти в ногу со временем и обеспечить современного туриста привычным комфортом – пляжем, местной едой, сувенирами, экскурсиями и т.д. Сами руководства нацелены на различные субкультуры: одни на бюджетных туристов, другие на более обеспеченных клиентов. Содержание, организация и способ подачи материала в разделах руководства будут зависеть от предполагаемых запросов целевого читателя, которые со временем меняются, отражая динамику мира. Такие тексты можно сравнивать и выявлять «структурный потенциал» этого типа текстов – например, какие эпизоды обязательны, а какие факультативны, в каком порядке желательно их представить. Таким образом жанровые тексты можно

проанализировать и преподнести студенту, изучающему второй язык, в виде «формул», некоторые компоненты которых имеют обязательный, а другие опциональный характер.

## **ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЖАНРУ**

Системно-функциональный метод предполагает, что культура находится «в тексте»; другими словами, исследуя организацию текста, аналитик может обнаружить культурные предпочтения как писателя, так и читателя. Метод прикладной лингвистики, несмотря на некоторое сходство с системно-функциональным подходом, занимается анализом текстов с позиции этнографии и социолингвистики. Ассоциируясь с именами исследователей английского языка для специальных целей, таких как Бекс (Bex, 1996), Бхатья (Bhatia, 1993), Кандлин и Хайленд (Candlin и Hyland, 1999), Хайленд (Hyland, 2000), Свейлс (Swales, 1990), этот тип анализа жанра обращает внимание на социальную организацию сообщества, чьи потребности обслуживают тексты данного жанра. Подобно системно-функциональному подходу прикладная лингвистика рассматривает социальную цель как фактор, ограничивающий структуру и содержание текста, но в отличие от него в своем анализе метод прикладной лингвистики, в частности, использует интервьюирование «экспертов», чтобы выяснить их взгляды на социальные цели, преследуемые разными жанрами. Примером такой техники было бы исследование различных целей цитирования в выпускной работе студента и в научной статье. В студенческой работе цитаты свидетельствуют о том, что студент знаком с обязательной для чтения литературой и может правильно пользоваться ею для аргументации. В научных статьях исследователи используют цитирование, чтобы показать, как они позиционируют себя относительно традиционных представлений, какую область знаний они разрабатывают, и в чем они расходятся с существующими представлениями о предмете исследования (см. Swales, 1990: 148–51). Цитаты служат своего рода генеалогическим древом: ученые



пользуются им, чтобы установить интеллектуальную наследственность. Если спросить студентов и ученых, почему они используют цитирование, объяснения причин будут разными. Знание причин, по которым определенные сообщества используют цитаты, поможет изучающим иностранный язык находить подходящее содержание и применять его в соответствии с культурными ожиданиями читателей.

### **«НОВЫЙ РИТОРИЧЕСКИЙ» ПОДХОД К ЖАНРУ**

Разработанный в Северной Америке третий вид жанрового анализа, т.н. «новый риторический», главным образом изучает, как тексты, нацеленные на убеждение, осуществляют свою социальную функцию. С конца 1950-х исследователи «новой риторики» изучают свойства аргументационных текстов с помощью «новейших исследований в психологии и социологии общения» (Фогерти (Fogarty), 1959: 130), а также лингвистических наблюдений над тем, насколько обоснованным является запрос на информацию в рамках каждой дисциплины Тульмин (Toulmin, 1958; Toulminetal., 1979). Перельман (Perelman, 1982) в своём исследовании того, как неформальные способы аргументации воздействуют на разных слушателей опирается на классическую риторику (см. Connor, 1996: 69-70) и Бейзерман (Bazerman, 1988). Всех исследователей «новой риторики» объединяет интерес к тексту, который возникает в результате попыток отдельной личности или группы убедить другую личность или группу в правомочности своего запроса на информацию. Хайленд отмечает (Hyland, 2000: 7): «Влияние социальных факторов на преобразование результатов исследований в академическое знание наиболее ясно иллюстрируется социально-исторической изменчивостью риторической практики. Лингвистические средства, обеспечивающие передачу знаний, не являются заданными раз и навсегда, но изменяются в соответствии с текущей риторической ситуацией».

Есть значительное сходство между тремя видами жанрового анализа, но есть и различия в методологии, в частности, в статусе (или отсутствии такового) факторов, находящихся вне текста. Системно-функциональный анализ рассматривает широкий диапазон жанров с точки зрения особенностей текста. Прикладной лингвистический анализ вникает в конкретику, вплоть до того, что Свейлс (1990) проводит обстоятельное исследование жанра запроса, направляемого учёным с просьбой перепечатки их статей, а Бхатъя (1993) изучает стилевые особенности заявлений на работу. Новый риторический подход больше опирается на утилитарные социальные потребности. У каждого подхода есть, что предложить учителю-лингвисту межкультурного направления. Системно-функциональный подход учит лингвистическому анализу текста, прикладной лингвистический метод обращает внимание на этнографический аспект, а новый риторический подход сосредоточивается на общественно-исторической перспективе.

## **ДИСКУРСИВНЫЕ СООБЩЕСТВА**

Жанры обслуживают «дискурсивные сообщества», т.е. субкультурные группы, объединенные общностью интересов и целей. Концепция дискурсивного сообщества претерпела в научной литературе несколько трансформаций. Свейлс (1990, 1998) вводит понятие «речевого сообщества», которое он определяет как группу, особенности акцента и диалекта которой являются её идентифицирующими чертами. Более раннее определение дискурсивного сообщества, данное Свейлс, носит более определенный характер и включает в себя следующие пункты (Swales 1990:24-7):

- Дискурсивное сообщество имеет ряд соглашений относительно общих социальных целей.
- Дискурсивное сообщество обладает механизмом связи между своими членами.
- Дискурсивное сообщество использует этот механизм главным образом для обмена информацией.

- Дискурсивное сообщество пользуется одним или несколькими, присущими ему жанрами в общении.
- Кроме присущих ему жанров, дискурсивное сообщество использует специфическую лексику.
- Для существования дискурсивного сообщества необходима «критическая» численность членов, обладающих дискурсивной компетентностью и наличием необходимого контента.

Происхождение этих характеристик в академическом изложении очевидно: Свейлс (1990) считает, что «специальные группы по интересам» (СГИ), например, такие известные организации как IATEFL и TESOL являются типичными примерами дискурсивных сообществ. СГИ часто имеют оговоренный набор общественных задач (они иногда перечислены в формуляре члена сообщества); информационный бюллетень; они также проводят конференции, которые служат основным средством общения между членами сообщества. Основной целью членства в СГИ является ознакомление с текущей информацией о новых идеях в педагогической практике; в СГИ используются такие жанры: лекции, практические занятия, информационные сообщения и статьи, практические рекомендации; каждая СГИ применяет свой собственный сленг (наиболее очевидный пример – группа сторонников обучения языку с помощью компьютера); для нормального функционирования каждая группа должна насчитывать необходимое число заинтересованных членов. Разумеется, эти характеристики определенным образом описывают один из возможных типов дискурсивного сообщества, в котором большинство членов принимает активное участие в деятельности сообщества (подписываются на информационный бюллетень, слушают доклады, принимают участие в конференциях и сетевых форумах). Однако существованием таких дискурсивных сообществ едва ли можно объяснить наличие и многообразие всех прочих жанров. Необходимо еще учесть жанры популярных статей и

текстов СМИ. Например, какое дискурсивное сообщество представляет жанр редакционной статьи в таблоиде или обзор в научно-популярном журнале?

Бартон (Barton) (1994: 57; цитировано по Бекс, 1996: 65) предлагает менее жесткое определение дискурсивного сообщества: «Дискурсивное сообщество это группа людей, разделяющих общую практику и обладающих общими текстами, будь это группа ученых или читателей молодежных журналов. Фактически, дискурсивное сообщество может состоять из нескольких, полностью или частично совпадающих по своим интересам групп: пишущих тексты для целевой группы, целевой группы потребителей текстов, людей, участвующих в дискурсивной практике путём чтения и написания текстов».

Таким образом, Бартон обращает внимание на то, что каждый конкретный член дискурсивного сообщества может по-разному участвовать в его деятельности. Предположим, новичок-учитель вступает в СГИ, получает информационный бюллетень, активно участвует в плановых мероприятиях. Со временем он/она может потерять интерес и отдалиться от СГИ, лишь время от времени прочитывая содержание информационного бюллетеня. Спустя некоторое время интерес члена сообщества может возобновиться, и он/ она снова начинает посещать практические занятия и даже что-то писать для информационного бюллетеня. Её могут выбрать в оргкомитет, и она может участвовать в обсуждении его политики, и сама проводить занятия. Таким образом, в разные моменты жизни такой учитель может находиться то в центре дискурсивного сообщества, то на его периферии. Вероятно, у нее есть и другие интересы, личные или общественные, которые одновременно вовлекают ее с разной степенью участия в другие дискурсивные сообщества. Так она, подобно всем нам, передвигается со временем между разными дискурсивными сообществами или в пределах одного из них.

Не все дискурсивные сообщества, конечно, имеют организованное членство, как СГИ. У молодежного журнала меньше возможностей для общей групповой деятельности: лишь немногие читатели письменно

обращаются в редакцию, само чтение представляет собой непостоянное занятие. Бекс (1996: 66–7) так трактует неопределенную и изменчивую концепцию дискурсивных сообществ: это слабо или сильно связанные социальные сети. Работа Милрой (Milroy) (см. Milroy, 1987) по сохранению и развитию диалектов привела его к определению речевого сообщества, как более или менее крепкого союза, в котором члены взаимодействуют внутри сообщества, исполняя несколько разных ролей (профессиональных и общественных), тогда сеть считается сильно связанной и ее можно определить по формальным признакам. С другой стороны, там, где члены группы общаются и работают не только с соучастниками, но и с «аутсайдерами», они слабо связаны со своим сообществом и более открыты для языковых инноваций.

Легко наблюдать параллели внутри сообществ и между дискурсивными сообществами. Учитель – активный член СГИ, читающий и пишущий статьи, посещающий и проводящий практические занятия, будет теснее связан с дискурсивным сообществом и лучше знаком с его условностями и жанровыми формами коммуникации, чем учитель, который только иногда читает специальную прессу и, поэтому, слабо связан с дискурсивным сообществом. Читатели молодежных журналов, в целом, не идут дальше слабой связи с довольно неопределенным дискурсивным сообществом. Поэтому природа дискурсивного сообщества и степень вовлечённости индивида в него являются величинами переменными. Бекс (1996: 66–7) подчеркивает динамическую природу дискурсивных сообществ: «Я предлагаю учитывать сложное взаимодействие между социальными дискурсами, дискурсивными сообществами, созданием текста и получением текста. Представляющаяся мне модель является исключительно динамической. Индивиды производят тексты или их интерпретацию текстов согласно нормам дискурсивного сообщества и функциям, которые текст должен выполнять внутри данного сообщества. Затем тексты проверяются группой и признаются либо значимыми, либо сомнительными; в таком

случае они исправляются. Такие группы могут создавать крайне характерные способы выражения, имеющие хождение только внутри группы. Однако эти способы выражения исторически происходят от более ранних способов языкового выражения, которые обслуживали более широкие социальные группы, частью которых они являются».

Модель Бекса подтверждает мысль о том, что культура, всегда находящаяся в процессе переработки и развития, является гетерогенным феноменом. Этот взгляд подтверждает и Хайленд (2000: 11) в своем обсуждении «культуры дисциплин», то есть, культуры академических дисциплин: «Рассмотрение дисциплин в качестве культур помогает понять, какие вопросы и каким образом можно обсуждать, а также, какие смыслы можно принять за основу совместных действий и создание нового знания. Не требуется общего согласия, но члены группы должны обращаться с анализом и идеями друг друга согласованным образом. Академические дисциплины являются примером контекста, где несогласие может намеренно культивироваться».

Концепт «дискурсивное сообщество» является мощным средством объяснения, как и почему развиваются жанры. Сам по себе концепт не может подсказать, как следует обучать жанрам, хотя подробное описание жанров и дискурсивных сообществ, которым они служат может стать организующим началом при отборе и организации учебных материалов. Например, если мы примем модель Бекса переменного членства в слабых и сильных дискурсивных сообществах, мы будем искать тексты, иллюстрирующие сдвиг жанра, чтобы продемонстрировать важность контекстуализации выбранного образца в зависимости от целей различных культурных группировок.

## **СДВИГ ЖАНРОВ**

Кей и Дадли-Эванс (Kay and Dudley-Evans, 1998) рекомендуют погрузить учащихся в различные образцы данного жанра. В этом разделе

представлен детальный пример дополнительной стратегии «погружения», того, как жанровые тексты группируются вокруг относительно неизменной темы. Это явление особенно заметно, когда активный член сильного дискурсивного сообщества (например, профессиональный ученый) переписывает свою статью для более популярного издания. Популяризации уделялось повышенное внимание (см. Myers, 1990), так как при этом ясно обнажались лингвистические последствия жанрового сдвига. Читатели научно-популярного журнала, такого как *Новый учёный*, связаны с научным сообществом лишь общностью интересов (далеко не в одинаковой степени), поэтому у популяризаторов научных работ совсем другие цели, нежели у исследователей, пишущих для членов своего профессионального круга. Майерс (Myers, 1990) идёт так далеко, что декларирует несовместимость взглядов, высказываемых в научной статье для специалистов и научно-популярной статье для широкой публики, по крайней мере, в области биологии: в то время, как исследовательские статьи представляют собой «научное повествование» об обоснованности применения научных методов, популярные статьи в виде «повествования о природе» описывают сами природные феномены. Другими словами, популярные статьи рассказывают о природе, а научные статьи выстраивают аргументы для обоснования методов изучения природы. Это различие определяет способ подачи материала, организацию контента и языковую форму. Учитель английского языка может использовать эти различия в практике преподавания, постоянно указывая студентам на то, как автор организует свою статью в зависимости от того, предназначена ли она для дискурсивного сообщества или за его пределы. Практически, нужно ответить на следующие вопросы:

- Как члены субкультуры представляют себя другим членам этого сообщества?
- Как эти же самые члены субкультуры представляют себя людям вне субкультуры (дискурсивного сообщества)?

- Как люди вне дискурсивного сообщества представляют людей, которые являются членами дискурсивного сообщества?

Эти вопросы можно использовать для выбора текстов для представления того или иного дискурсивного сообщества. Молодежные субкультуры можно исследовать через «фанжурналы», написанные членами субкультуры для других членов той же субкультуры; с помощью интервью в других СМИ можно узнать, как они позиционируют себя относительно других социальных групп, а из газетных статей и телевидения, можно узнать отношение к ним общества. Конечно, как заметил выше Бекс, происходит непрерывное взаимодействие между этими тремя потоками информации, каждая из групп желает распространить свои нормы и ценности на другие группы. В качестве примера можно привести субкультуру скинхедов. На их сайтах часто можно найти опровержение того, что их идеология совпадает с фашистской. Представление о сути движения скинхедов среди самих членов, вступает в противоречие со стереотипами вне ДС, при этом, позиции, как тех, так и других взаимно ослабляются.

## **ОТ СУБКУЛЬТУРЫ К КУЛЬТУРЕ МЕЙНСТРИМА**

Дадим более подробное описание сдвига жанров на примере биологического дискурсивного сообщества. В этом разделе поочерёдно будут рассмотрены тексты, которые объясняют деятельность субкультуры представителям мейнстрима; представляют деятельность субкультуры другим членам этой же субкультуры; и как деятельность этой субкультуры рассматривается с точки зрения представителей мейнстрима. Рассмотрим сначала вводный параграф статьи из журнала *NewScientist* «Всё о Еве» («AllAboutEve») Джоанн Пултон: «И Адам назвал жену свою именем Ева; потому что она была матерью всех живущих» (Genesis 3, 20). Ева стала хитом в первую неделю 1987 года, когда вслед за статьёй в журнале *Nature*, в которой было высказано предположение, что праматерь всего человечества жила 200 000 лет назад в Африке, появилась публикация в газете



*Daily Telegraph* под названием «Супер-Ева» наверно жила в восточной Африке». О чем, собственно, идёт речь?

Ребекка Канн, Марк Стоункинг и Алан Вилсон (Rebecca Cann, Mark Stoneking и Allan Wilson) из калифорнийского университета в Беркли представили доказательства об эволюционном родстве различных рас и затем оценили «дату», когда начались расовые различия. Общим предком всех эволюционных линий могла быть женщина, жившая в то время, Ева.

Популярный характер статьи накладывает отпечаток на язык этого отрывка: здесь наблюдается аллюзия на известный голливудский фильм 1950-х «All About Eve», а первое предложение является цитатой из книги Бытия, еще более влиятельного медийного текста. Научно-популярный текст этой статьи вписывается в простую дискурсивную структуру типа «вопрос-ответ» и сосредоточен на результатах эксперимента – анализе ДНК различных расовых линий для определения общего предка всего современного человечества. Методика исследования упоминается только для того, чтобы уверить читателя в надежности результатов – анализ ДНК далеко превзошел морфологический анализ в эволюционных исследованиях. Главным содержанием статьи является сенсационный результат – научное определение возраста праматери человечества. Среди технических и формальных описаний статья использует бытовые фразеологизмы («hit the headlines»). Используемая грамматика и лексика обнаруживают несоответствие между специализированным содержанием и популяризаторской направленностью статьи.

## **ВНУТРИ СУБКУЛЬТУРЫ**

Приведенный текст является примером того, как наука и научная деятельность устанавливают связь с представителями «внешнего», по отношению к дискурсивному сообществу, мира. Взгляд на научную культуру, на которую смотрит и объясняет явления природы наблюдатель со стороны, сильно отличается от того, как она представлена в жанрах, с

помощью которых учёные общаются с другими учёными, другими словами, «внутри субкультуры». Это становится ясным, если мы сравним текст популярной статьи Пултон из *NewScientist* с первым параграфом профессионального текста, на котором она базируется: «Молекулярная биология сейчас является основным источником качественных и количественных сведений об эволюционной истории человечества. Она дает новое представление о нашем генетическом различии с обезьянами [1-8], а также о генетическом сходстве различных рас человечества [9-14]. Однако, картина генетической эволюции внутри человеческих рас весьма туманна, поскольку базируется, в основном, на сравнении генов в ядрах клеток, в которых мутации накапливаются медленно. Кроме того, ядерные гены наследуются от обоих родителей и перемешиваются в каждом поколении. Такое перемешивание затрудняет прослеживание истории индивидуума и вызывает рекомбинацию, которая усложняет прослеживание истории отдельных фрагментов ДНК, если только они не образуют тесно связанные комплексы.

Наше широкомасштабное исследование митохондриальной ДНК (далее мх ДНК) расширило наше знание генной истории человечества тройным образом. Во-первых, мхДНК дает увеличительный взгляд на различия в геноме человека, поскольку мутации накапливаются в мхДНК в несколько раз быстрее, чем в ядрах клеток. Во-вторых, мхДНК наследуются по материнской линии и не подвержены рекомбинации, поэтому являются идеальным средством исследования генной истории. В-третьих, в человеческом теле насчитывается около  $10^{16}$  идентичных молекул мхДНК. Соответственно, типичная самка млекопитающего проявляет себя как гаплоид, сокращая генетически эффективный размер популяции мхДНК в каждом поколении. Эта материнская и гаплоидная наследственность означает, что мхДНК более чувствительна, чем ядерная ДНК к сокращению численности индивидов в каждом поколении. Пара родителей может передать только один тип мхДНК, но обладает четырьмя гаплоидными

наборами ядерных генов, каждый из которых может быть передан потомству. Быстрая эволюция и особый способ наследования мхДНК даёт новую перспективу для изучения того, как, где и когда человеческий геном появился и развивался».

Это введение в научную статью следует всем правилам жанра, исследованным Свейлс (1981, 1990): определена главная цель исследования, сделан обзор предыдущих работ на эту тему (источники, отмеченные сносками, сведены в список литературы), сформулирована новизна исследования, статья снабжена предисловием. Такой метод построения текста доказал свою полезность, в том числе в преподавании научного английского языка, но он также имеет и культурную составляющую. Профессиональный ученый заботится о том, чтобы позиционировать себя в научном сообществе. Для этого он использует цитирование, чтобы построить «генеалогию» исследований, которыми он занимается. Вопросы, рассматриваемые научной статьей, касаются методологии исследований, в первую очередь способа изучения, а не результатов – поскольку, только убедив читателя в корректности процедур исследования, можно рассчитывать на доверие к результатам. Обычно статья структурирована в виде рационального процесса решения поставленной задачи, даже если лабораторные записи иногда свидетельствуют о том, что случайность играет иногда большую роль, чем можно было бы признать в научной статье. Драматическое вмешательство случая обычно обнаруживается в популярной статье.

Грамматика и лексика этой статьи не снисходят до уровня потенциальной аудитории читателей популярных журналов: разговорные выражения не используются, статья насыщена специальной терминологией, абстрактными словами и выражениями. Обилие специальной терминологии и номинативных структур затрудняющие чтение отрывка, является одной из характерных черт научных текстов. Номинализация в жанре научной статьи призвана превратить процессы, происходящие в природе в объект изучения.

Как замечают Халлидей и Мартин (Halliday&Martin, 1993: 15): «Там, где повседневный родной язык здравого смысла конструирует реальность в виде сбалансированного взаимодействия объектов и процессов, искусственный собиратель научных сведений реконструирует реальность как систему объектов. В этой системе природа принимается неизменной, чтобы с ней можно было экспериментировать и наблюдать результаты; поступая так исследователь интерпретирует природу, как нечто неизменное во времени, то, что описывается существительными».

Мы должны соблюдать осторожность и не делать поспешных выводов. Это верно, что в научной статье мы наблюдаем высокую степень номинализации, однако, верно и то, что и в популярной статье можно наблюдать эту же черту. Оба вида описывают акты наблюдения и экспериментирования, хотя относительно обилия номинализации в научно-популярных статьях Халлидей и Мартин замечают, что здесь: «она носит, скорее, ритуальный характер, подчеркивая престиж и мнимую значимость. Таким образом, поверхностные лингвистические черты научного языка могут «нарушать границы» и быть заимствованными другими жанрами в качестве аргументативной стратегии» (см. Fairclough, 1995).

Важно помнить, что собственно научный стиль носит риторический характер. Научная деятельность представляет собой культурную дискурсивную практику, выражаемую с помощью различных жанров. Краткое сообщение, направленное в журнал *Nature* Уотсоном и Криком (перепечатано в Bazerman, 1998: 49-50) о двойной спиральной природе ДНК, подтверждает это. В статье «предполагается» структура ДНК, поэтому сообщение изобилует неопределенной лексикой типа: «по нашему мнению», «нам кажется», «оказалось». Выражается щедрая благодарность коллегам из других подразделений за то, что они предоставили доступ к ещё не опубликованным материалам; заявляется научная новизна: как структура молекулы решает проблему репродукции генетического материала. Последнее положение выражено в скромной фразе: «От нашего внимания не

укрылось то, что...». Это подлинный триумф скромности, учитывая, что дело идет о научном открытии всех времен, но таковы риторические условия профессиональной науки, требующие, чтобы отсутствовали непререкаемые высказывания. Само сообщество представляется, как группа альтруистов, сочувствующих коллег. Однако такой взгляд не обязательно отражается в других жанрах, представляющих научную деятельность.

## **ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЙ ВЗГЛЯД НА СУБКУЛЬТУРУ**

Последним пунктом нашего обзора сдвига жанровых представлений в субкультуре будет взгляд извне, как выглядит жанровый сдвиг с точки зрения представителя культуры мейнстрима. Итак, жанровое выражение науки и научной деятельности происходит, в основном, в рамках субкультуры отдельной дисциплины. Альтернативное представление о науке и научной деятельности можно наблюдать в СМИ, где скорее встретится образ рассеянного, полусумасшедшего маньяка-профессора, погруженного в разработку безумных и опасных проектов. В некотором роде этот популярный стереотип подобен образу ученого, пытающегося установить взаимопонимание с обществом – целеустремленный одиночка, сосредоточенный на результате, а не на какой-то неопределенной процедуре. Границы между фактом и вымыслом в массовом представлении размываются, что хорошо видно на примере постановки «История жизни», сделанной БиБиСи, о научном сотрудничестве Уотсона и Крика. Здесь мы видим «подлинную» историю открытия двойной спирали. Вместо доброжелательного сообщества рациональных ученых-коллег, мы наблюдаем за соперничеством двух одиночек с лучше оснащенными и более осведомленными группами врагов в погоне за секретом строения ДНК. Симптоматично, что Джеймса Уотсона, американца по происхождению, в постановке играл американский актер Джефф Голдблум, который наделил своего героя чертами «сдвинутого ученого», похожего на свою роль в фильме ужасов «Муха», в котором сумасшедший ученый делится своими

генами с домашней мухой с жуткими последствиями. Голдблум сделал карьеру на изображении ушлых ученых в последующих блокбастерах, таких, как «День независимости», «Парк юрского периода» и «Потерянный мир». «История жизни» изображает много аспектов, включая в том числе, массовое представление о науке. Одной из пикантных особенностей фильма является образ Розалинд Франклин – «черной леди ДНК». В пьесе она представлена, как женщина, которая страдает от удушливой атмосферы британского научного сообщества. Обладая научными данными, имеющими решающее значение для открытия структуры двойной спирали ДНК, она отказывается размышлять на эту тему. Личные и методологические сложности хорошо прослеживаются в диалогах Франклин (Ф) со своей помощницей Реймонд (Р) и, затем, с Морисом Уилкинсом (У), третьим участником открытия:

Ф: Знаешь, что мне нравится в нашей работе? Ты можешь быть счастлив или несчастлив, это не играет никакой роли. Неважно, нравится тебе то, что ты обнаружил или ты ненавидишь это. Ты смотришь на это и говоришь: *так вот, как это происходит*. С моих слов это звучит не очень впечатляюще.

Р: Нет, видно, что это много значит для вас.

Ф: Иногда я чувствую себя как археолог, который забрался в запечатанный склеп. Я не хочу ничего трогать, я просто хочу смотреть.

Розалинд Франклин изображена здесь, в соответствии с массовым представлением об ученом как о человеке, который довольствуется наблюдением и накоплением знаний. Ее безликость, даже холодность также соответствует популистскому образу ученого: она преданна своей работе до самоотвержения, до утери всех нормальных чувств и взаимоотношений. Позже она осуждает «мозговой штурм», как ребяческую забаву, что она высказывает в ожесточенном обмене репликами с Уилкинсом, которого она поймала на обсуждении результатов её работы с её ассистенткой Реймонд:

У: Все это очень хорошо, Реймонд, очень хорошо. Я впечатлен количеством подробностей, которые ты привела здесь. А каков уровень влажности?

Р: От 70% до 80% в кристаллическом состоянии. Она использует насыщенный раствор соли, чтобы контролировать влажность. Различные формы просматриваются очень отчетливо. Она называет их А и Б формами.

У: Посмотри вот на это, Реймонд. Не кажется ли тебе, что это спираль? Со всех сторон это похоже на спиральную структуру.

Ф (входит): Я удивляюсь, зачем мы вообще проводили эксперименты.

У: Что? Я – я просто высказываю предположения.

Ф: Предположения.

У: Да, предположения, основанные на информации, я полагаю.

Ф: Ваша догадка может быть верной, а может и нет. Мы не можем этого знать, пока не сделаем всю работу; а когда мы сделаем работу, нам не понадобятся никакие догадки, потому что мы будем знать ответ. Какой же смысл в догадках? Чтобы потом сказать, что вы были правы с самого начала.

У: Нет, я совсем не об этом думаю.

Ф: Я буду вам очень признательна, если вы будете строить предположения только в своей экспериментальной работе.

У: Отлично, я так и сделаю пойдя своим путем. Реймонд, пока (уходит).

Ф: Реймонд, я не работаю у Уилкинса лаборантом. Если он желает что-нибудь узнать о нашей работе, пусть обращается ко мне.

Драматическая ирония заключается в том, что, полностью соответствуя массовым представлениям о безучастном, бездушном ученом-наблюдателе, Франклин не добилась признания у публики. Трое мужчин, Уотсон, Крик и Уилкинс стали нобелевскими лауреатами, а Франклин незадолго до этого умерла от рака. Пьеса изображает науку, как занятие, находящееся в гуще жизни – пронизанное соперничеством, полное случайностей, движимое страстями. Сама философия науки преподана, как гендерная и драматичная – Франклин действует как бесстрастный созерцатель, дожидаясь пока

накопленные данные сами не «предложат» теорию, в то время как Уотсон и Крик, играя в свои «ребяческие» игры, выдвигают гипотезы, в соответствии с новыми экспериментальными данными.

Систематически отбирая тексты по их связям с дискурсивным сообществом, можно проиллюстрировать, как содержание и язык меняются в зависимости от целей, которым они служат. Представления о науке и ученых меняется вместе с аудиторией и источником текста, и, как отмечает Майерс, эти представления могут даже вступать в конфликт. Массовый образ ученого-одиночки, обуреваемого навязчивыми идеями, не совпадает с имиджем, который сами ученые стремятся создать вне своего дискурсивного сообщества – бесстрастного наблюдателя физического мира, но эти два стереотипа контрастируют с самоопределением ученых в своих статьях, как дружной принципиальной команды сотрудников.

Однако следует с осторожностью делать обобщения в отношении структуры и содержания разных научных жанров. Исследовательские традиции меняются со временем и от дисциплины к дисциплине и, совершенно определенно, существуют другие подходы к тому, что я, может быть поспешно, назвал «наукой». Исследования Свейлса (1981, 1990) в вводной части научных статей по естественным и общественным наукам обнаружили большое дискурсивное сходство образцов. Однако, Коннор (Connor, 1996: 40, 134) опубликовал работу, в которой высказывает предположение, что в различных национальных культурах одни и те же дисциплины применяют разные варианты модели Свейлса; более того, беглый анализ научных статей в гуманитарных дисциплинах обнаружил большие различия в стилях вводной части к статьям. Различие стилей коммуникации в гуманитарных и естественных науках обсуждается в работе Бехера (Becher, 1989). В этой небольшой, но подробной работе описываются свойства текста в зависимости от принадлежности к сильному или слабому типу дискурсивного сообщества, что можно использовать при разработке учебных материалов и подборе текстов для нужд учащихся разного



лингвистического уровня. «Межкультурная» перспектива текста, произведенного субкультурной группой (будь то ученые, коммерсанты, футбольные фанаты, последователи музыкальной моды) опирается на «триангуляцию» текста: 1) субкультурный текст, рассчитанный на потребление вне дискурсивного сообщества; 2) субкультурный текст, используемый внутри дискурсивного сообщества; 3) текст внешнего мира о данном дискурсивном сообществе. Теперь, когда есть возможность отслеживать электронные форумы (регистрируясь для того, чтобы посмотреть, что пишут его члены, но не вступая в дискуссию), можно проще, чем когда бы то ни было, собирать данные о принадлежности жанра определенному дискурсивному сообществу. Как уже упоминалось ранее молодежные субкультуры, такие как «скинхеды» или «готы», которых можно узнать по одежде или выбору музыки, часто пользуются Интернетом, чтобы, с одной стороны, утвердить свою идентичность, а с другой, показать свое «лицо» внешнему миру. Между собой представители субкультур общаются посредством специализированных СМИ и электронных форумов. Тем временем пресса и другие средства массовой коммуникации характеризуют членов этого дискурсивного сообщества с точки зрения внешнего мира. Чтобы достичь наиболее полного понимания дискурсивного сообщества и его текстов, необходимы все три точки жанрового «треугольника».

Ясно, что исследование жанров и природы дискурсивного сообщества затрагивает сами определения таких понятий как: «английский для общего использования» и «английский для специальных целей». Первое определение всегда имело мало смысла, т.к. любой текст выполняет свою, специфическую задачу в разных типах дискурсивного сообщества. Виды письма, обычно называемые АСЦ (английским языком для специальных целей), а именно, эссе, статьи, деловые письма, доклады и т.д., можно рассматривать, как общественно санкционированные типы текстов. Виды же письма, характеризуемые как «английский для общего пользования» (журналы, дневники, личные письма, заметки и так далее), можно рассматривать, как

продукты более диффузных сообществ, чьи цели и членство определены не так четко. О неопределенности жанра говорит хотя бы тот факт, что дневники, например, учащегося могут предназначаться учителю, дневник политика пишется в расчете на последующую публикацию и т.д. Более того, «частные» письма могут быть написаны для строго ограниченного круга читателей с целью поддержания социального контакта с семьей или друзьями – в этом случае жанр письма и его содержание похожи на разговорный жанр. Даже в таком случае такое письмо может обрести более широкую аудиторию, чем первоначально предполагалось – его могут прочитать все члены семьи, а в отдельных случаях оно может быть опубликовано. С этой точки зрения ясно, что такого понятия как «английский язык общего использования» не существует: есть только тексты, которые служат определенным целям индивидов, различным образом позиционирующих себя в разных дискурсивных сообществах.

## **ЖАНРЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Несмотря на интерес, который представляют жанры, лингвисты только недавно начали описание и исследование всех возможных в культуре жанров. Это явно нереальная задача, поскольку культурные жанры все время изменяются, но даже, если бы это было осуществимо, все равно остается вопрос, что делать учителю с этим знанием? Кей и Дадли-Эванс (Kay&Dudley- Evans, 1998) обнаружили, что отношение учителей к этому вопросу неоднозначно. С одной стороны, учителя чувствуют, что использование знаний о жанрах позволяет студентам «войти» в определённое дискурсивное сообщество и узнать, как организуется текст в нем, с другой стороны, некоторые учителя считают, что освоение формул жанра скорее нанесет вред, чем пользу, и что жанровый подход может дать «скорее внушенное, чем осмысленное представление о тексте» (Кей и Дадли-Эванс, 1998.:311). Короче говоря, учителя испытывают вполне понятный энтузиазм

по поводу связи изучения языка с ясной социальной целью, но, одновременно, они с опаской относятся к этому подходу, так как считают, что обучение навыкам чтения и письма будет заменено распознаванием и воспроизведением формул жанра.

Кей и Дадли-Эванс (1998: 311–12) предлагают пути использования положительных свойств жанрового подхода к изучению английского языка:

- разрешить отклонения, связанные с культурными и идеологическими факторами;
- рассматривать текст в контексте цели, аудитории, на которую он был рассчитан, институциональных ожиданий и т.д.;
- использовать погружение студентов во множество типичных и нетипичных текстов данного жанра;
- снабжать студентов аутентичными примерами;
- способствовать общению учащихся;
- использовать жанр как часть практического подхода к обучению письму.

Сам по себе жанровый анализ не накладывает никаких ограничений на методологию преподавания языка. Жанровый анализ проясняет правила построения текстов данного типа и пытается связать эти правила с культурными целями.

Как замечает Коннор (1996: 168), в последнее время в обучении второму языку прослеживается явный сдвиг: «Внимание больше не уделяется конечному результату, что бы под этим не понималось. Теперь обучение письму рассматривается как процесс, в котором каждая стадия - черновой набросок, композиция, редактирование – является важной составной частью. Кроме того, акт письма не производится в одиночестве; в него вовлекаются учителя, сокурсники и посторонние наблюдатели. Мнение других читателей является жизненно важной частью письменного акта, рассматриваемого, в качестве социального конструирования смысла. Преподаватель второго языка, знакомый с методом обучения письму, как процессу, не будет заставлять студентов копировать образцы. Вместо этого он поможет

студентам пересмотреть свои тексты, начиная со стадии набросков до конечного редактирования».

Подход к письму как процессу заставил пересмотреть статус «конечного продукта», понятия, которое в предыдущих моделях обучения второму языку составляло основу учебного плана. Жанровый подход, основанный на ограничениях, которые дискурсивное сообщество накладывает на пишущего, на первый взгляд противоречит процессуальной методологии, поскольку опять-таки является «моделью», которой должен следовать учащийся. Этот конфликт помогает понять критическое отношение Мартина (1985: 61) в отношении использования процессуальной методологии при изучении английского как первого языка в Австралии. Мартин утверждает, что процессуальное изучение письма, как умения, уводит язык в сторону от культурного контекста и никакое количество групповой работы не может возместить эту потерю: «Стремление, чтобы дети сами выбирали темы для обсуждения, отсутствие позитивного и конструктивного вмешательства учителя во время обсуждения темы и отсутствие представления о том, что нужно для обучения письменному жанру, создают ситуацию, когда только самые способные дети из среднего класса, возможно, могут выучить то, что от них требуют. Конференция, как учебная деятельность, не может научить, а только может сбить с толку».

Несомненно, должен существовать баланс между жесткими моделями для подражания и отсутствием явных инструкций по поводу конечного результата. Возможное решение проблемы состоит в разработке письменных заданий, в которых жанровые модели по-разному интегрируются в процесс изучения языка. Уайт (White) (1988) систематизировал различные приемы, способствующие эффективному обучению письму как процессу. В таблице 1 сравниваются традиционный подход (по конечному результату) с обучением письму, как процессу, из которой видно, что имитация уступает место коммуникативным заданиям, а примеры для копирования вводятся на более поздней стадии и не столь явным образом:

<i>Подход по конечному результату</i>	<i>Процессуальный подход</i>
Попытка имитировать модель: предсказуемый результат.	Вопрос, обсуждение, адаптация: менее предсказуемый результат
1. Изучение модели	1. Изучение условий задания
2. Перестановка компонентов	2. Общение до выяснения всех деталей
3. Создание имитации	3. Изучение модели при необходимости или получение совета
	4. Практика в новом сленге, если необходимо
	5. Составление текста

**Таблица 1.** Подход по конечному результату и процессуальный подход

В своем введении к упомянутой книге Уайт предлагает пять основных стадий в тренировке письма: определение целей, мозговой штурм, формулировка организующих идей, учет интересов аудитории, пересмотр структуры документа. Ясно, что в процессуальном подходе также существуют модели для подражания, но следование им не так жестко задается, как в подходе по конечному результату. Письменные задания отличаются друг от друга, и каждое новое задание может потребовать творческого подхода. Жанровые модели могут вводиться в процесс обучения письму на разных стадиях – на стадии учета интересов аудитории или при пересмотре структуры документа, но не для того, чтобы предопределить конечный результат.

## **ИДЕНТИФИКАЦИЯ И СРАВНЕНИЕ ЖАНРОВ**

Подробное рассмотрение стадий, используемых в процессуальном подходе будет полезным, поскольку структурирование поможет сделать сам

процесс понятным для студентов. Такими стадиями являются: *идентификация жанров, сравнение жанров и сдвиг жанров*. Примеры сдвига жанров, такие, как популяризация научных статей, можно использовать для осознания студентами связи между письменным текстом и дискурсивным сообществом, его порождающим. Простым заданием на эту тему была бы просьба определить целевую группу читателей, то есть тех, на кого статья рассчитана. Для примера ниже приводятся отрывки из статей, посвященных трофической цепочке: хищник–жертва. Хищниками выступают морские звезды, рыбы, крабы, омары, а жертвой – другой тип морской звезды – brittlestar (латинское название – *Ophiothrix*, русское название – *змеиная звезда*). Обе статьи написаны одним человеком, биологом Ричардом Аронсоном (Richard Aronson), но для разных аудиторий: для профессионалов и для массового читателя. Перед студентами можно поставить следующие вопросы: можете ли вы 1) отличить профессиональную статью от популярной, и 2) описать лингвистические изменения, которые претерпела научная статья при её переработке в популярную?

### **Текст А**

Чтобы измерить прожорливость, я связывал *Ophiothrix* в маленькие пучки и расставлял их, как приманку. То же самое я делал и в других местах, где *Ophiothrix* более редки и их можно найти только в расщелинах.

Ничего особенного не происходило. Морские звезды раскусывали и поедали нескольких brittlestars, но многие выживали. Напротив, в тех местах, где brittlestars были редки, камбала поедала всех моих подопытных животных. Я продолжил эксперименты на морской базе. *Ophiocoma nigra* сформировала плотную подушку, толщиной в 10 метров, прямо за стеной базы. Результаты были идентичны: степень хищничества была низка.

## Текст Б

Когда некоторое количество *ophiuroids*, сравнимое по плотности с тем, что было в Sweetings Pond, было размещено на открытом пространстве, которое они не могли покинуть, все подопытные животные (brittlestars) были съедены в течение 48 часов. На озере, в подобных по площади условиях, особой смертности отмечено не было. Желудочный и фекальный анализ всех возможных хищников, питающихся звездой *Ophiothrix*, включая большого краба *Mithrax spinosissimus*, подтвердил отсутствие хищничества. Аронсон и Хармс (Aronson и Harms, 1987) экспериментально доказали, что колебания плотности *Ophiothrix* в озере является случайным и укладывается в рамки нормального распределения, но не определяется давлением хищников. Резкий контраст по сравнению с поведением на побережье составило поведение *Ophiothrix* в Sweetings Pond, где brittlestars не прятались на ночь в расщелины. Это поведенческое различие, с точностью до наоборот, соответствовало хищнической активности рыб (Аронсон, 1987)».

Не трудно понять, что второй отрывок взят из профессиональной статьи. Что удивительно, оба отрывка дают почти одну и ту же информацию. Определив различие жанров, студенты могут сравнить языковые особенности текстов и отнести их к соответствующим дискурсивным сообществам. Одной примечательной особенностью здесь является то, как Аронсон обращается к себе: в популярной статье он использует местоимение «Я» в сочетании с глаголом, выражающим действие: «Я связал», «Я проделал тот же эксперимент», «То же самое я делал и в других местах». Здесь ученый выступает, как исследователь-одиночка. Название популярной статьи «Загадочное убийство в Мезозое» воскрешает традиционное представление об ученом как о детективе, который ищет ключ к разгадке таинственной смерти популяции одного из видов морских звезд. Напротив, в профессиональной статье индивидуальные усилия ученого затушеваны, используется пассивный залог («некоторое количество *ophiuroids* было размещено на открытом пространстве»), чтобы не упоминать о действующем

лице, и даже обращение к автору происходит в третьем лице, путем ссылок на его предыдущие статьи. Упоминается состав команды и выражается признательность за её вклад. Как отмечает Майерс(1989,1990), традиции вежливости в академическом письме отражает существующий приоритет командной работы перед усилиями одиночки, поэтому примеров использования первого лица в научных статьях относительно мало. В популярной статье, наоборот, читатель, хочет видеть в ученом протагониста, т.е. человека, который остается один на один с читателем, поэтому ученый выступает в такой роли.

В обоих отрывках видны примеры изменения грамматики и словоупотребления при сдвиге жанра. Приведем примеры:

Текст А

Ничего особенного не случилось...

Камбала съела моих подопытных  
погложивотных

Результаты были те же: давление  
хищников было незначительным  
хищничества

Текст Б

Значительной смертности *orhiuroid*  
отмечено не было...

*brittlestars* были полностью  
щены

Желудочный и фекальный анализ  
подтвердил отсутствие

Здесь мы видим примеры и других типичных форм языка науки. В частности, номинализация используется в обоих отрывках, но в тексте Б – в гораздо большей степени. Процесс, который может быть перефразирован как «ни одна змеевидная звезда не умерла» (текст А), номинализирован в виде фразы «смертность *orhiuroid* отсутствовала» в тексте Б; в то время как в тексте А используется неформальная местоименная фраза «nothing much happened», в тексте Б она превращается в номинативное словосочетание «lowpredationpressure». В тексте А результаты драматизируются за счет организации текста таким образом, что выводы даются в начале фразы, а детали следуют за ними, в то время как в Б тщательно детализируется



методология, используемая в эксперименте. Таким образом, в языке текста Б отражается объективность процессов, которые подвергаются проверке, а также детализация процедур, обеспечивающих достоверность экспериментальных результатов. Более «популярный» язык статьи А сохраняет тенденцию к номинативности, но в нем используется гораздо больше глаголов действия, таких как «happened». К тому же, он выдвигает на передний план результаты исследования, а не методику, используемую для их получения. Идентификация и сравнение жанров показывает, как язык каждой статьи адаптируется к целям и интересам дискурсивного сообщества, которое он обслуживает.

### **ПРЕВРАЩЕНИЕ («ПЕРЕПИСЫВАНИЕ») ЖАНРОВ**

Полезным письменным заданием является превращение одного жанра в другой. Трансформационные задания типа «перепишите предложение с глаголами в активном залоге в предложения в пассивном залоге» обычно ассоциируются с подходом «по конечному результату», но, тем не менее, они отражают существующую научную практику, поскольку нередки ситуации, в которых приходится адаптировать свой текст для другого дискурсивного сообщества. В качестве примера приведем образец учебного мероприятия по трансформации жанра. Класс делится на две половины и каждой из них вручается текст, излагающий одну и ту же тему, но в разных жанрах. Обеим группам дается задание переписать текст, превратив его из одного жанра в другой. Затем перевод одной группы сравнивается с исходным текстом в другой группе, а варианты перевода обсуждаются. Например, следующие задания могут быть использованы с текстами, обсуждавшимися в предыдущем разделе.

#### **Группа А**

Вы пишете статью в профессиональный биологический журнал. Ваши наблюдения содержат информацию о древних и современных условиях жизни змеевидных морских звезд, известных в науке под названием

*ophiuroid*. Вы понимаете, что стиль статьи недостаточно «академичен» для предполагаемой аудитории. Как вы перепишите ее для профессионального журнала?

*The top carnivores in Sweetings Pond are octopuses. They eat the small crustaceans and clams that live in the lake but leave brittlestars alone. Octopuses are relatives of the shelled cephalopods, Nautilus, for example, that were important predators before the Mesozoic marine revolution. A cephalopod at the top of the food chain makes the analogy between Sweetings Pond and ancient communities all the more plausible.*

### **Группа Б**

Вы пишете статью в научно-популярный журнал, основанную на прочитанной вами статье в научном журнале. Статья содержит информацию о древних и современных условиях жизни змеевидных морских звезд, известных в науке под названием *ophiuroid* (более известных под названием змеевидных морских звезд). Вы понимаете, что стиль статьи недостаточно «популярен» для предполагаемой аудитории. Как вы перепишите ее для научно-популярного журнала?

*It is not unreasonable to imagine that cephalopods were common predators in some ancient ophiuroid-dominated communities, as they are in Sweetings Pond....Based on data from Sweetings Pond we suspect that many cephalopods in Paleozoic and Mesozoic communities did not consume brittlestars, even when the latter were extremely abundant. To our knowledge, the only living cephalopod that preys on ophiuroids is the deep-dwelling *Bathypolypus arcticus* (O'Dor and MacAlester, 1983). In the absence of fish, crustacean and cephalopod durophagy, then, dense populations of ophiuroids could thrive in 'Paleozoic' communities.*

Здесь типичные модели (основанные на Aronson, 1987 and Aronson & Harms, 1987) используются в качестве образца для переписывания и для углубления понимания студентами языковых изменений при смене дискурсивного

сообщества. Очевидно, группы А и Б едва ли представят идеальные варианты переводов, совпадающих с текстами противоположной группы, однако, выбор письменной стратегии, а именно, прямое или косвенное высказывание, использование номинализации в большей или меньшей степени, сосредоточение внимания на результатах или методологии – должен быть нацелен на предполагаемую аудиторию и должен готовить к ситуациям, когда модельный текст отсутствует. Благодаря подобным заданиям студент может лучше понять культурные нормы дискурсивного сообщества и научиться, как позиционировать свои тексты в пространстве различных жанров.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В обсуждении культурных аспектов письменного английского языка эта глава, главным образом, акцентирует внимание на обучении письменному варианту языка для академических целей, в частности, научному языку. Это довольно узкий аспект, но соединение жанрового анализа с процессом создания письменного текста позволяет сделать выводы, выходящие за рамки дисциплины, используемой здесь для иллюстрации. Жанровый подход (вне зависимости от принадлежности к определенной школе) к изучению и преподаванию языка исходит из того, что язык используется в социальном контексте и служит культурным целям. Дискурсивные сообщества с полным правом могут рассматриваться как субкультурные группировки различных типов – профессиональные и социальные, временные и постоянные, в которых индивиды, имеющие общие социальные цели, совершенствуют коммуникативные средства для достижения этих целей. Конвенциональные средства коммуникации – жанры – являются также способом лингвистического структурирования опыта и ценностей дискурсивного сообщества. Изучение языка предполагает понимание того, как использование языка идентифицирует индивида в качестве участника частично совпадающих или совершенно по-разному структурированных

дискурсивных сообществ. Способность различать устные и письменные жанры часто является свидетельством степени вовлеченности индивида в субкультурную группу, особенно профессиональную.

Письмо представляет собой вид деятельности, которому следует учить как носителей языка, так и изучающих язык в качестве иностранного. Современные методики обучения выделяют в качестве приоритетного процессуальный подход, согласно которому учащиеся методом проб и ошибок, в постоянной обратной связи с другими учащимися и учителем, осваивают язык. Соединение процессуального подхода с жанровым анализом помогает определить характер заданий (идентификация, сравнение, превращение жанров, пародирование и т.п.) и способствует освоению письменного жанра в соответствии с культурными нормами целевых дискурсивных сообществ.

### **Библиографические ссылки**

1. Ballard, B. and Clanchy, J. (1991) Assessment by misconception: Cultural influences and intellectual traditions. In L. Hamp-Lyons (ed.) *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts* (pp. 19–36). Norwood, NJ: Ablex.
2. Barton, D. (1994) *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
3. Becher, T. (1989) *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: Open University Press.
4. Bex, T. (1996) *Variety in Written English: Texts in Society: Society in Texts*. London: Routledge.
5. Bhatia, V.K. (1993) *Analysing Genre*. Harlow: Longman.
6. Bickner, R. and Peyasantiwong, P. (1988) Cultural variation in reflective writing. In A.C. Purves (ed.) *Writing Across Languages and Cultures: Issues in Contrastive Rhetoric* (pp. 160–76). Newbury Park: Sage.
7. Candlin, C. and Hyland, K. (eds) (1999) *Writing: Texts, Processes and Practices*. London: Longman.

8. 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.
9. Connor, U. (1988) A contrastive study of persuasive business correspondence: American and Japanese. In S.J. Bruno (ed.) *Global Implications for Business Communications: Theory, Technology and Practice* (pp. 57–72). Houston: School of Business and Public Administration, University of Houston.
10. Connor, U. (1996) *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Fogarty, D. (1959) *Roots for a New Rhetoric*. New York: Russell & Russell.
12. Halliday, M.A.K. and Martin, J.R. (1993) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.

Навчальне видання

# МУЛЬТИЛІНГВІЗМ КРІЗЬ ПРИЗМУ КУЛЬТУРИ

Хрестоматія

Редакційна колегія:

*А. І. Анісімова, І. С. Попова*

Редактори: *М. С. Ковальчук, Л. М. Тетеріна*

Верстка: *Л. О. Глухова*

---

Підписано до друку 10.11.2016. Формат 60x84/16. Друк цифровий.  
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 12,56. 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 978-966-383-762-8**