

### **Вестернизация в СССР и России: анализ некоторых причин**

Аннотация: В статье анализируется развитие преподавания иностранных языков и его методик в отечественной школе и предпринимается попытка выявить причины вытеснения русскоязычных лингвокультурем англоязычными.

Ключевые слова: субтрактивный билингвизм, замещение лингвокультурем, концепт, отрицательная аккультурация (окультуривание), нарастающее воспроизводство языка

Вестернизация а l'anglaise, охватившая весь мир, не обошла и нашей страны. В СССР до конца 1980-х г. она осуществлялась умеренно и без далеко идущих планов, однако с началом перестройки вестернизация культуры, дискурсов и языков нашей страны стала расти в экспонентной прогрессии. Этот рост продолжается и по сей день. В данной статье мы попытаемся проследить причины вестернизации в нашей стране в контексте истории развития методик преподавания иностранных языков и языковой политики в целом.

Следует отметить, что политика СССР в отношении изучения иностранных языков прошла очевидную трансформацию от инструментального грамматико-переводного подхода к методу лингвокультурного погружения; от пассивного (рецептивного) усвоения с целью чтения и понимания иноязычных текстов к активному усвоению языка с целью его продуктивного использования. Субординативный билингвизм как цель обучения иностранным языкам, когда говорящие воспринимают второй язык через призму родного и соотносят инокультурные лексемы и концепты с лексемами и концептами родного языка, сменился координативным, когда два языка существуют с сознанием параллельно и обслуживают разные функциональные сферы. Более того, благодаря восприятию иностранного языка и культуры как более престижных, коды иностранного языка и его концептуальный набор стали замещать коды и концептуальный набор родного языка, вытеснять или искажать их, поэтому правомерно также обозначить такой билингвизм как субтрактивный (то есть приносящий ущерб исконному, национальному языку).

Вкратце опишем историю изучения иностранных языков в школьном образовании в России в XX в. К началу века обучению иностранным языкам в России стало уделяться все меньше внимания по ряду причин: из-за назревшей необходимости усиления обучения естественнонаучным предметам, из-за посредственных результатов обучения иностранным языкам в гимназиях и сомнениях в общеобразовательной ценности их изучения [Миролюбов 2002]. В ранние советские годы обучение иностранным языкам декларировалось в документах, но на практике не велось - в связи с восстановлением после экономической разрухи, трудностями построения общества, основанного на принципиально новой идеологии, сломом старой школы и преобладанием концепции «свободного воспитания», а также необходимостью уделения особого внимания национальным языкам, в том числе, коренизации, разработке письменности для бесписьменных языков и организации обучения на них. Так,

в 1920-1924 гг., по свидетельству очевидцев, изучение иностранных языков «затухало», в программе ГУСа 1925 г. говорилось о введении на второй ступени школы необязательного второго языка с V по XI группу. При этом приоритетным стал немецкий язык, прежде всего, исходя из того, что в стране были люди, для которых этот язык был родным - немцы Поволжья, Прибалтики, люди, долго жившие в немецкоязычной среде, но также с целью оптимизации сотрудничества с этой страной и, возможно, из соображений ожидаемой скорой социалистической революции в Германии. Программа и учебный план были примерными и должны были уточняться местными ОНО, в связи с чем иностранный язык преподавался неравномерно, а в ряде мест его не было совсем. В 1927 в стране началась кампания «Иностранные языки — в массы». Наркомпрос СССР сделал преподавание иностранных языков обязательным, упорядочил учебный план по иностранным языкам. В 1929 г. принимаются постановления о введении иностранных языков в ФЗС, об усилении изучения иностранных языков в техникумах и вузах. Создавалась единая система обучения иностранным языкам от школы и до вуза. Количество часов на изучение иностранных языков в средней школе составляло 3-2 часа в неделю, за все годы обучения — 13 недельных часов. Вместе с тем, именно в 1929 г. создаются школы с уклонами в разные предметы, в т.ч. и иностранные языки (35 недельных часов). В обучении преобладало сочетание натурального и грамматико-переводного методов обучения — в связи с разнородностью контингента обучаемых (большой процент взрослого населения).

Отметим также что в 1920-е годы в СССР, по предложению Л.Д. Троцкого, начал активно распространяться эсперанто; он широко изучался как «язык мировой революции». Эсперанто активно использовался в сети «рабкоров», на этом языке велось радиовещание, даже надписи на почтовых конвертах дублировались на двух языках, русском и эсперанто (такие открытки выходили и позже — например, в 1940-е и 1950-е гг.). В 1929 г. Троцкий был выслан из страны и в 1932 г. лишен советского гражданства, а с середины 1930-х годов носители эсперанто подверглись репрессиям как «троцкисты», «шпионы» и «террористы». Изучение эсперанто в СССР пришло в упадок. Остается только сожалеть, что интереснейший эксперимент по введению в образование универсального искусственного языка межнационального общения, свободного от культурно-исторического багажа отдельного народа, зато обладающего безграничным потенциалом к обогащению за счет различных языков и культур мира, в нашей стране был прекращен.

В 1930-е гг. руководство СССР продолжало работу по усилению изучения иностранных языков. В соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. органы просвещения обязаны были обеспечить знание учащимися одного иностранного языка по окончании средней школы. Немецкий язык оставался приоритетным: он изучался примерно в 70% школ, остальные 30% были распределены между английским и французским.

После Великой Отечественной войны ситуация изменилась. В это время были приняты постановления Совета Министров СССР № 3488 от 4 октября 1947 г. и Совета министров РСФСР от 17 июня 1948 года, учредившие

специализированные школы с углубленным изучением иностранных языков. В постановлении 1947 г. отмечалось, что изучение иностранных языков в школах было поставлено неудовлетворительно. Констатировалось, что Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г., в соответствии с которым органы просвещения обязаны были обеспечить знание учащимися одного иностранного языка по окончании средней школы, не было выполнено. Только по РСФСР в 1947 г. из общего количества 6189 средних школ иностранный язык не преподавался в 483 школах. В школах изучался по преимуществу немецкий язык; английский и французский языки преподавались в очень немногих школах (на 1948 г. по РСФСР: английский язык - в 16% школ, французский - в 7%). Постановлением 1947 г. устанавливалось следующее соотношение преподаваемых в городских средних школах иностранных языков: английский язык - в 45%, французский - в 20%, немецкий - в 25%, испанский - в 10% школ. Министерством просвещения союзных республик разрешалось вводить преподавание одного из иностранных языков с 3 класса в средних школах городов республиканского подчинения. Министерством просвещения РСФСР и Украинской ССР разрешалось в целях подготовки лиц, знающих в совершенстве один из иностранных языков, организовать в 1948/49 учебном году 4 мужские школы с преподаванием ряда учебных предметов в старших классах на этом языке: в г. Москве - 2 школы, в г. Ленинграде 1 школу и в г. Киеве 1 школу. В этих школах на иностранном, преимущественно, английском, языке преподавались литература соответствующей страны, география зарубежных стран, новая история и биология, библиотеки были укомплектованы соответствующими учебниками и учебными пособиями, художественной литературой на иностранных языках. С 1947 г. Министерство просвещения РСФСР и ОГИЗ при Совете Министров СССР приступили к изданию журнала «Иностранные языки в школе», ставшего одним из престижнейших советских научно-методических и лингвистических периодических изданий. К 1 сентября 1968 года в СССР было уже 1026 спецшкол, в которых училось 325 тысяч школьников. Из них в РСФСР функционировало 249 школ с языковым уклоном и 269 — с прочими.

Углубление и расширение базы языкового образования с помощью открытия специализированных школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке задумывалось для подготовки квалифицированных кадров в области перевода и международной коммуникации, а также для приобщения советских людей к иноязычной культуре и просвещения их о жизни за рубежом. Однако на деле все оказалось сложнее. В ходе языкового образования произошло вытеснение и искажение национальных кодов и культурных концептов. Ниже мы попытаемся обозначить причины, отчего это произошло.

Прежде всего, при изучении иностранного языка с раннего детства создается искусственный билингвизм, когда иностранный язык, представляющий значительную сложность и требующий от учащихся особой концентрации внимания, маркируется как не менее, а то и более важный, чем родной. Это предопределяет психологическую фиксацию на нем и порождает осознание его особой важности как учебной дисциплины, часто в ущерб иным,

более сложным, духовно и социально значимым предметам — литературе, родному языку, обществоведению, истории. Такая навязанная ранним изучением психологическая фиксация во многих случаях способствует появлению гипертрофированного интереса к англоязычной культуре, а также формирует ложное целеполагание, побуждая большое количество молодых людей подсознательно связывать свое будущее с языком и культурой иной цивилизации. Итак, первым фактором субтрактивности, вытеснения родных лингвокультурем иностранными в ходе изучения иностранного языка, является *психологическая фиксация с раннего детства на иностранном языке как на одном из важнейших предметов*. Такая фиксация продолжается и в более сознательном возрасте, когда именно знание иностранного (чаще всего английского) языка подается как символ образованности<sup>1</sup>. Это создает у учащихся неверную установку на иностранный язык как на самоцель, а не как лишь на средство коммуникации с представителями иной лингвокультуры.

Во-вторых, следует отметить, что овладение языком начинается с мнемонического усвоения его форм, изучение иностранного языка — это, прежде всего, постижение форм, которым сопутствуют те или иные значения. Именно поэтому оно, по свидетельству педагогов и психологов, так способствует развитию абстрактного, формально-логического мышления — когнитивных умений, памяти, внимания, навыков восприятия и производства речи. Изначально иностранный язык не имеет для ребенка какой-либо культурной смысловой нагрузки, поэтому представляется ему своеобразной игрой, сопровождаемой положительными эмоциями: эстетическим наслаждением от артикуляции фонем, выучивания слов, составления предложений, разучивания стихов и песенок, гордостью от достижения мастерства в овладении языком и умении говорить на нем. Начиная с первого класса или с дошкольного возраста, параллельно со своим языком (а то и раньше) осваивая иноязычный алфавит, а затем элементарную грамматику и лексику, ребенок приучается любить эту довольно нехитрую, увлекательную и развивающую деятельность, своеобразную «игру в бисер». Акцента же на смысловой стороне текстов в ходе обучения иностранному языку в школе не ставится: передаваемые текстами смыслы, как правило, воспринимаются некритически, интерпретируются поверхностно, как данность иной культуры, а собственные сочинения учащихся, как устные, так и письменные, оцениваются, прежде всего, по уровню владения языком, а не по смысловому наполнению. Работа по рефлексии, нравственной оценке фактов, лингвокультурному сопоставлению минимальна, либо ее нет совсем. Таким образом, вторым фактором, влияющим на субтрактивный характер билингвизма, связанного с изучением иностранного языка, мы считаем *преобладающий формальный характер обучения, когда не предусматривается герменевтической работы с передаваемыми текстами смыслами, а также лингвокультурного*

---

<sup>1</sup> Знакомый нам лично профессор, кляня в устной беседе консервативность и отсталость образования в России, объяснял, что проблема «в нежелании изучать английский язык». Аналогичные мнения о якобы имеющей место недостаточности внимания иностранным языкам в российской системе образования часто встречаются и в научной публицистике и неявно декларируются в программных документах Министерства образования.

сопоставления с родным языком <sup>2</sup>.

В-третьих, как более общий вывод из предыдущих двух положений, можно сказать, что формальное обучение заставляет полагать главным критерием успешности личные достижения в формальных видах деятельности, при игнорировании абстрактно-рефлексивной, нравственной, духовной деятельности, связанной с реальной жизнью, в т.ч. на благо обществу и стране. Происходит своеобразный «эскапизм» в форму за счет смыслов и осознанного целеполагания.

В-четвертых, несмотря на то, что в ходе изучения иностранного языка внимание обучаемого концентрируется прежде всего на его формальной стороне, на бессознательном уровне с раннего детства происходит *аккультурация (окультурирование), или инкультурация*, усвоение иностранных лингвокультурем. В целом, этот процесс при изучении иностранного языка неизбежен, но при определенных условиях (например, недостаточная работа по формированию престижности родного языка и культуры, уделение их изучению меньшего времени, дискредитация отечественной истории, знаковых персоналий и т.п.) оно происходит в ущерб собственным. Происходит *отрицательная аккультурация — замена национальных лингвокультурных единиц, архетипов, устоев и дискурсивных практик на заимствованные из другой культуры, другого общества*

Механизм вытеснения и искажения национальных лингвокультурных концептов становится ясен, если вспомнить, что в знаках естественного языка, прежде всего, на уровне лексем, происходит не только фиксация фактологической информации, но и консервация культурных и идеологических смыслов. Поэтому любой естественный язык сам по себе тянет за собой целый шлейф культурных, исторических смыслов, аллюзий, ассоциаций, мифологем и идеологем. В речи же (текстах, дискурсах) происходит непосредственная актуализация этих смыслов и порождение новых на основе старых. В каждом тексте на естественном языке содержится оценка обсуждаемого материала, прослеживаются определенные идеологемы и мифологемы, тексты, как правило, полны лингвокультурным материалом (реалиями, символами, идиомами, пословицами, афоризмами). В ходе изучения иностранного языка инокультурные ментальные единицы на подпороговом уровне внедряются в

---

<sup>2</sup>Следует отметить, что «игра в бисер» продолжается и на более высоких уровнях — в университетском образовании, в академических исследованиях. Возможно, нигде в мире так основательно не изучают английский язык на академическом уровне, как в России. Всесторонне изучаются фонемы в различных диалектах англоязычных стран, нюансы английской лексики и грамматики, премудрости англоязычных орфографии и пунктуации. По этим темам написано несметное количество диссертаций, изданы бесчисленные пособия, статьи и монографии. Так, если в ввести в Google английскую фразу, отсылающую к теоретической англистике, скажем, "English stylistics" - то зачастую первыми выйдут работы наших ученых, невольных «компрадоров от образования». По иронии, вся эта масса отечественных исследований по теоретической фонетике, грамматике, лексикологии, стилистике английского языка не оценивается в академических кругах англоязычных стран, которые преподают соответствующие дисциплины в соответствии со своими наработками, нимало не интересуясь зарубежными достижениями в этих областях. Времена изменились, для России и бывших союзных республик — не в лучшую сторону. Но, несмотря на деградацию российской культуры, бездумные, бесплодные, а то и вредные «игры в бисер» с языком и культурой духовного агрессора, коим без натяжек можно назвать англосаксонский мир, продолжают, пусть в видоизмененных научных парадигмах (лингвокультурология, этнопсихолингвистика и др.).

сознание и при упомянутых выше условиях вполне способны исказить и вытеснить родные архетипы.

Так, даже несмотря на то, что в советских учебниках по английскому было много текстов, посвященных отечественным реалиям, текстов прогрессивных западных писателей и публицистов, гуманистических художественных произведений классиков реализма, а также текстов, выдержанных в духе марксистско-ленинской идеологии (взять хотя бы газеты «Moscow News» и «Morning Star»), мифологемы англосаксонской культуры и идеологемы либерального капитализма проникали в сознание<sup>3</sup>. Не оттого ли с конца восьмидесятых продолжается непрерывный исход за рубеж наших соотечественников, которые уезжают без угрызений совести, сожаления, быстро забывая родную культуру и язык? Не спасают ситуацию и родные архетипы и культурные коды, оказавшиеся хрупкими перед иноязычным и инокультурным доминированием, так же, как и русские национальные ценности (бескорыстие, коллективизм, духовность и др.). В отношении родных языка, культуры, идеологии создавалась иллюзия, что это естественный фон существования; казалось, что они «вечны, как воздух». С этой иллюзией «окультуренный» иноязычной культурой бывший выпускник спецшколы уезжал за рубеж — и полностью ментально растворялся в чужой культуре<sup>4</sup>.

В-пятых, руководство СССР сделало спецшколы элитными, предполагая при приеме тщательный отбор учащихся по способностям, а также допуская прием в «по благу», что придавало им особую престижность, порождало и воспроизводило социальное неравенство. Собственно, это отмечалось уже после первых 20-и лет существования спецшкол: в начале 1969-1970 учебного года Министерство просвещения РСФСР подготовило доклад о недостатках в работе средних учебных заведений с углубленным изучением ряда предметов, в котором говорилось о попрании социалистических принципов в этих школах и подготовке безыдейных выпускников. Констатировалась устойчивая тенденция к превращению указанных школ в учебные заведения для «избранных», ограниченная возможность углубленного изучения иностранных языков детьми трудящихся, узаконивание повсеместной дифференциации школьников как по успеваемости, так и по социальному составу, «что противоречило принципу единства советской школы». Проведенные Министерством просвещения РСФСР проверки установили многочисленные факты порочной практики отбора учащихся. Например, в 1969 году в первый класс школы №4 г. Москвы

---

<sup>3</sup>Более того, включение в учебники по английскому текстов социалистической направленности, на наш взгляд, пошло только во вред, поскольку исказило англосаксонский образ мира для русскоязычного человека. Оно создало иллюзию его «социалистичности», наличия в нем существенных сил, стремящихся к воплощению идей равенства, гуманности и социальной справедливости. А эта иллюзия сделала англосаксонский мир еще более привлекательным.

<sup>4</sup>Впрочем, в сознании многих эмигрантов и «западников» архетипы и стереотипы родной культуры остаются и своеобразно преломляются. Многие адепты западной культуры не ассимилируются с ней, но сохраняют свою идентичность. Точнее, застревают «в пограничной зоне» двух ментальностей. Часто случается их одиозное перевоплощение в диффаматоров бывшей Родины и всего, что с нею связано. При этом, однако, они не в состоянии порвать с ней связь. Их диффамация сродни известной в психологии ненависти обидчика к обиженному, предателя к преданному - это как бы самооправдание тем, что жертва «сама виновата, потому что плоха».

было принято 64 человека, из них: по заявлениям родителей из своего микрорайона — 15 человек, по направлениям РОНО — 21 человек, по указанию гороно — 20, по просьбе шефов — 5, детей работников школы — 3. Нежелательным последствием такой системы приема детей в специализированные школы и классы явилась возникшая и все увеличивающаяся односторонность социального состава учащихся. Так, дети рабочих составляли менее 10% учеников школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке в г. Москве и менее 15% — в Московской области. В документе, между прочим, констатировалось, что под видом классов с углубленным изучением ряда предметов в них собираются наиболее сильные ученики, которые получают лучшее, чем их сверстники, формальное образование, хотя и отмечалось, что для этих учеников характерно поверхностное изучение идейного содержания и художественных особенностей произведений литературы и «пренебрежительное отношение учащихся к изучению общественных наук» (этот вывод подтверждает наше второе и третье положение: концентрация внимания на формальном предмете часто наносит ущерб изучению предметов, требующих рефлексии — литературы, истории, обществоведения, порождает своеобразный эскапизм в форму за счет смыслов). Однако было еще одно, более значительное, чем нарушение единства школы, коррумпированность, появление неравенства и снижение интереса к предметам, требующим рефлексии, следствие элитарности школ с углубленным изучением иностранных языков: *эта элитарность нанесла ущерб престижности национальных языков и культур, побудила оценивать их как второстепенные и, при погружении в иноязычный и инокультурный материал в рамках натурального метода обучения, рассматривать их сквозь призму иностранных.*

Говоря об образовательных приоритетах и методиках преподавания иностранных языков в мире, можно видеть следующую картину. Всего в истории методики преподавания иностранных языков существует несколько подходов: переводной, грамматико-переводной, смешанный и натуральный (прямой) - последний предполагает, акцент в обучении на устной речи, преподавание культуроведческих знаний, минимальное обращение в ходе обучения к родному языку. Методики первой половины XX века (как советские до 1980-х г.<sup>5</sup>, так и зарубежные до середины 1960-х г.<sup>6</sup>) базировались на

---

<sup>5</sup>В преподавании английского языка ранняя советская методика была субординативной двуязычной: ведение уроков и сам учебный материал сопровождалось пояснениями на русском языке (например, грамматические правила объяснялись по-русски), было большое количество упражнений переводного характера, основной акцент делался на чтении и письменной речи (методика Г.М. Уайзера). Позднесоветская методика фактически стала одноязычной по ведению уроков и учебным материалам, она включала больше упражнений одноязычного лингвокультурного характера, больший акцент делался на устную речь и слушание (методики Е.И Пассова, А.П. Старкова и др., Г. В. Роговой и др.). В позднесоветских учебниках было еще множество текстов с лингвокультурными пояснениями, русско-английскими параллелями, с описанием событий, в которых наша история и наши культуры пересекались, то есть событий, актуальных для обеих стран. В постсоветский период, с переходом на западные учебники и программы, эта традиция была окончательно утрачена, обучение стало одноязычным и монокультурным.

<sup>6</sup>Такого рода методики разрабатывались Г. Палмером, Р. Ладом, А. Марквардтом, позднее они были подхвачены С. Гассом и Л. Селингером.

сочетании сопоставительного грамматико-переводного и натурального подходов, что предполагало пояснения на родном языке, большое количество переводных упражнений, наличие в учебном материале текстов, посвященных реалиям и фактам собственной страны, отбор материала на иностранных языках по усмотрению собственных министерств образования. Такой подход требовал от обучаемых основательного знания родного языка и культуры. Затем он сменился одноязычным и монокультурным, англо- (франко-, германо-) центристским подходом, предполагающим лингвокультурное погружение без привлечения родного языка и культуры. Многие исследователи критиковали такой подход. Р. Филлипсон указывал на лингвицизм — наблюдаемую им в Европе дискриминацию национальных лингвокультур — как в отношении отсутствия сопоставления с ними англоязычных в ходе обучения, так и в отношении принципиального сокращения отводимых на их изучение часов. Согласно исследованиям немецкого Института Гете, запрет на использование родного языка в преподавании иностранного языка *способствует отчуждению учеников от собственной культуры, лишает их национально-культурной идентичности и приводит к аккультурации, а не к повышению межкультурной коммуникативной компетенции* [Sternagel 1984: 20]. Однако, несмотря на критику, одноязычный и монокультурный подход в обучении ведущим западноевропейским языкам как иностранным преобладает до сих пор.

Следует также отметить факт практически повсеместного перехода в преподавании в вузах и школах на учебники, издаваемые в Великобритании и США. В то же время, если, как предлагают современные социолингвисты, включить подбор и представление материалов для изучения в учебниках по английскому языку как иностранному в социололингвистическую перспективу, культурно-идеологическая пристрастность отбора сведений в вышеуказанных учебниках становится вполне очевидной. Как показывают исследования, в них воспроизводятся англосаксонские культурные стереотипы и идеологемы и создается некий идеальный образ Великобритании. Например, неотъемлемой частью британских учебных пособий и курсов для иностранцев (серии Streamline English, Headway, English in Action (курс The Royal Family) и др.) является тематика британской королевской семьи. При этом обнаруживается необъективность подачи информации: представляются лишь нейтральные, положительные или курьезные сведения о Виндзорах, прослеживается позитивный и даже благоговейный тон нарратива. Скажем, упоминая, о безрассудной женитьбе Эдуарда VIII, авторы не говорят о факте его приверженности идеологии нацизма; рассказывая, обычно в сентиментальном ключе, о жизни и смерти принцессы Дианы, не говорят о ее фактическом противостоянии королевскому двору, об иске к королевской семье по поводу смерти Дианы и Доди Аль-Файеда, не говорят о многих других «темных страницах» истории британской королевской семьи<sup>7</sup>. Интенсивное обучение по таким учебникам без включения критического анализа материала в ситуации, когда преподаванию собственного языка, культуры и истории не уделяется

---

<sup>7</sup> Подробное рассмотрение лингвокультурной составляющей обучающих дискурсов и текстов учебников будет представлено нами в другой работе.

должного внимания (или они намеренно подаются в негативном свете), чревато, по мнению многих исследователей, искажением национальной и культурной идентичности учащихся, вытеснением родной лингвокультурной картины мира иноязычной, усвоением ложных стереотипов, «слепым» англоцентризмом, отсутствием интереса к другим языкам и культурам мира и т.п. (например, [Prodromou 1992, Hyde 1994, Gray 2000, Caputa 2002]).

В этом смысле следует отметить очевидную асимметрию в обучении представителей англоязычных стран, например, русскому языку как иностранному. Учебники, разработанные российскими авторами, для изучения русского языка и литературы на Западе, как правило, не берутся, таким образом, процесс, симметричный обращению английского языка как товара («English as commodity»), в случае русского языка не допускается: русский язык не становится «товаром», приносящим выгоду России. В ход идут учебники, составленные англоязычными лингвистами и филологами. Русскоязычные педагоги и методисты (в основном, эмигранты) в лучшем случае выступают в них в качестве консультантов либо соавторов, материалы же подбираются на основании предпочтений англоязычных составителей учебников. Например, среди популярных на Западе авторов учебников русского языка значатся: Brian Kemple, Zita D. Dabars, Genevra Gerhart, Mario Pei, Charles Roden Buxton, Valerie Borchardt, Nadya Peterson, P. T. Culhane, Terry Culhane, Arna Bronstein, Aleksandra I. Fleszar, Sandra Freels Rosengrant, коллектив авторов Pimsleur Comprehensive Russian и др. (<http://www.abebooks.com>). Автору данной монографии довелось изучать учебники русского языка для старших курсов «Russian in Use» С. Фрилз, используемые в американских вузах. Мы обнаружили, что во многих случаях материалы о русских реалиях в них неглубокие, зачастую тексты в этих учебниках обращены к реалиям самой Америки или носят сопоставительный характер с акцентом на американской культуре. Они определенно создают для обучающихся позитивный образ США, но едва ли представляют полную и верную картину о России. Самобытность и русского языка и культуры, их общемировая ценность в учебниках не подчеркивается<sup>8</sup>.

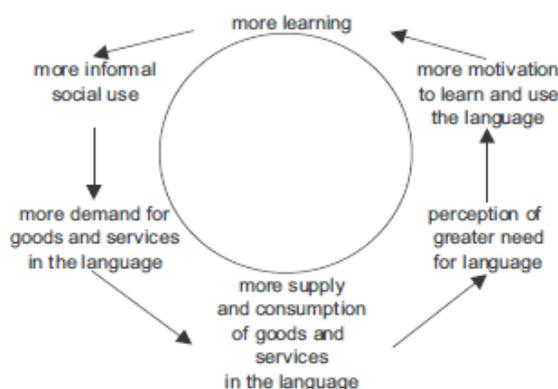
В настоящее время в России, как и во всем мире, лингвокультурная англоязычная экспансия продолжается. Например, по Москве углубленное преподавание английского языка готовы предоставить сотни школ, среди которых есть как государственные, так и негосударственные. В рекламу этих школ входит обучение английскому языку с первого класса, языковые носители в качестве преподавателей, зарубежные учебники, перспектива обучения за рубежом. Экзамен по английскому языку становится

---

<sup>8</sup>Характерна также подборка русской литературы на старших курсах американского вуза: <http://russian.cornell.edu/>; Интернет-материалы, например, <http://masterrussian.com/>, [http://masterrussian.com/russianculture/Russian\\_Culture.htm](http://masterrussian.com/russianculture/Russian_Culture.htm); <http://yalepress.yale.edu/yupbooks/russian/>; <http://odin-moy-den.livejournal.com/>, [http://www.sras.org/russian\\_journalism\\_aug\\_2012](http://www.sras.org/russian_journalism_aug_2012). Зачастую в учебниках, составленных англоязычными авторами «для внутреннего пользования», предвзято и искаженно подается история и культура нашей страны. В этой связи любопытны работы И.И. Шарифжанова, посвященные изучению истории России в англоязычных странах: «Изолированная страна. История России на страницах школьных учебников США и Западной Европы», «История России в британских школьных учебниках XXI века».

обязательным для поступления в вузы. Усиленно рекламируются многочисленные курсы и программы обучения английскому языку для детей и взрослых, предложение на них постоянно растет, растет и спрос (см. схему ниже). Кроме того, знание английского становится важным требованием к работникам компаний. Стандартной практикой на предприятиях становится обучение работников в обязательном порядке английскому языку. Такое положение объясняется как материальными причинами, такими как глубокое внедрение иностранного капитала в российскую экономику, система иностранного аудита на многих предприятиях, так и общим трендом вестернизации российского общества, в которой английский язык выступает как важная составляющая.

Рис. 2. Схема нарастающего воспроизводства языка [Strubell 1999: 241]



Можно констатировать, что в отношении английского языка как иностранного в России, как и большинстве стран мира, наблюдается постоянно воспроизводящийся механизм трансляции и ретрансляции чужого языка. Этот механизм М. Штрубелл описал с помощью метафоры «колеса Катерины» - нарастающего циклического воспроизводства языка, когда государственная языковая политика законодательно обеспечивает все более интенсивное его изучение, что, в свою очередь, повышает престиж этого языка и влечет все большее количество изучающих, знающих и использующих его людей, что порождает большой спрос на услуги и товары, связанные с ним, а потребление этих товаров, в свою очередь, порождает все большую мотивацию учить язык и обучать ему потомков и т. д. и т. п. Только в данном случае указанный механизм работает не на возрождение и развитие национальных языков, как это предполагал сам Штрубелл, а на нарастающее воспроизводство «глобального», «мирового» английского.

Литература:

Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М: Ступени, Инфра-М, 2002.

Найденова Н.С. Прямой метод обучения иностранным языкам // Вестник

РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2008, N 3. - С. 119-122.

Caputa S. Teaching Culture Through Language: National Stereotypes in EFL Course Books in Poland (1946-2000) // A Culture In-Between. NeoLit Online. №1. Is. No 2, 2002.

Gray J. The ELT course book as cultural artefact: how teachers censor and adapt // ELT Journal, Vol 54, Issue 3, 2000. Pp. 274-283.

Hyde M. The teaching of English in Morocco: the place of culture // ELT Journal 48/4, 1994. Pp. 295-305.

Prodromou L. What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning // ELT Journal 46/1, 1992. Pp. 39-50.

Sternagel P. Kann auswärtige Kulturpolitik in Enrwicklungslandern Selbstbestimmung stimulieren? Vom Dilemma des Goethe Instituts // Pleines and Wigger (eds.). Sprachen aus Europa: sprachpolitische Folgen des Kolonialismus. Osnabruck: Osnabrucker Beitrage zur Sprachtheorie 25, 1984. Pp. 10-23.

Strubell M. From language planning to language policies and language politics // Webser P.J. (ed), Contact + Conflict. Language planning and minorities. Bonn: Dümmler, 1999. Pp. 237-248.

Shelestiuk H.V.

### **Westernisation in the USSR and Russia: analysis of the causes**

*Keywords: subtractive bilingualism, replacement of linguocultural concepts, acculturation, inculturation, the accruing reproduction of language*

*The article traces and analyzes the development of teaching foreign languages and its techniques in the Russian school and attempts to establish the causes of the replacement of Russian-language linguocultural concepts by those intrinsic in the English language.*

#### **Источник:**

Шелестюк Е.В. Вестернизация в СССР и России: анализ некоторых причин // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования : материалы III международной научно-практической конференции 1-2 октября 2013 года. - Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. - 216 с. - Сс. 71-79.