

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ ПРОЕКТ «ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТЫ

*Т.Ю. Загряжкина (Москва, Россия)*

*Международный проект «Французский язык в русскоязычном пространстве» отвечает научной потребности изучения культурологических основ функционирования научных школ в мировом образовательном пространстве. Ставятся вопросы, связанные с а) отражением культурных установок в слове и действии преподавателя, б) развитием индивидуальной и коллективной идентичности преподавателя как актора в мультикультурном мире, в) отражением культурных приоритетов в разных жанрах профессионального дискурса.*

*Ключевые слова:* французский язык, русскоязычное пространство, идентичность, дискурс

## INTERNATIONAL PROJECT “FRENCH LANGUAGE IN THE RUSSIAN-SPEAKING SPACE”: CULTUROLOGICAL AND DISCURSIVE ASPECTS

*T. Zagryazkina (Moscow, Russia)*

*The international project “The French Language in the Russian-speaking space” meets the scientific need for studying the culturological principles of the functioning of scientific schools in the world educational space. The questions are connected with a) the reflection of cultural attitudes in a word and a teacher’s action, b) the development of the individual and collective identity of the teacher as an actor in a multicultural world, c) the reflection of cultural priorities in different genres of professional discourse.*

*Key words:* French Language, Russian-speaking space, identity, discourse

Функционирование научных школ в мировом образовательном пространстве, в частности школы преподавания французского языка в русскоязычном контексте, можно рассмотреть с учетом ценностных установок преподавателя, проявляющихся не только в действии, но и в слове – в разных жанрах профессионального дискурса, отражающих индивидуальную и коллективную идентичность преподавателя как актора в мультикультурном мире. Термин «идентичность» в последнее десятилетие стал столь употребительным, а проблематика идентичности настолько востребованной и даже модной, что по своей популярности она почти затмила лидера среди понятий и терминов лингвокультурологии, которым все еще остается концепт. Чрезмерное употребление термина приводит к затемнению и даже девальвации его значения, что отчасти произошло с концептом. Понятие идентичности также очень широко, оно допускает разные трактовки в плане общей теории и в плане конкретных проявлений этого феномена в языке и культуре.

Среди многих трактовок точка зрения П. Рикера, которую можно назвать нарратологической. По мнению ученого, репрезентация нашей жизни (для нас самих и для других) происходит в форме нарратива как фактора, определяющего связность той или иной культуры, с одной стороны, и кристаллизацию индивидуального бытия, с другой [Ricoeur, 1990: 14]. В статье рассматриваются некоторые аспекты этой глобальной темы, выявленные в ходе координации автором этих строк международного проекта – подготовки №63 журнала «Recherches et applications – Le français dans le monde» (Франция). Как следует из названия номера, «Entrées historiques et diversité de l’enseignement du français dans l’espace russophone», он посвящен французскому языку в русскоязычном пространстве, истории и разнообразию подходов к его преподаванию и изучению. Выход номера ожидается в январе 2018 г.

Тема французского языка в мире уже рассматривалась в этом авторитетном французском журнале, но на ином материале и в иных ракурсах. Так, в издании *L’Histoire de la diffusion du français* [1998] речь шла о путях и способах продвижения французского языка в мире, об освоении им территорий за пределами страны, о методах и методиках, которые использовались на разных этапах в той или иной стране. Это был, если угодно, атомистический взгляд. В номере 52 *L’Histoire internationale de l’enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives* [Histoire internationale de l’enseignement du français langue étrangère ou seconde: 2012] отражен взгляд глобальный, направленный на поиск сходений, интернационализацию идей и практик изучения французского языка. На этом фоне наш номер имеет свою специфику – акцент на регионализацию идей и практик обучения французскому языку, взаимодействие национального и регионального, выявление особенностей восприятия «национального варианта» обучения французскому языку в контексте «географии» ценностей преподавания с точки зрения самих преподавателей.

Термин «национальный вариант» по отношению к научному дискурсу, сформированному в разных научных школах, был выдвинут Д. Леманом [Lehmann, 1993]. С его точки зрения, различия в вербализации ценностей науки, представлении научной продукции, не говоря о конкретных моделях развертывания научного текста, в разных обществах различны. Почему «арабская алгебра», например, возникла в рамках арабской научной традиции, хотя впоследствии она стала универсальным разделом математики? Помогают или мешают научному общению культурные маркеры, которые в другой связи К. Леви-Строс назвал «дифференциальными отклонениями» (*écarts différentiels*), и определил как биполярную оппозицию с признаками, мало различимыми на первый взгляд, но по своему эффекту весьма значительными? [Lévy-Strauss, 1983: 76]. Как пишет Д. Леман, профессиональное общение, в том числе научное, требует осознания и поэтапного сглаживания (*procédures d'ajustement*) этих маркеров с обеих сторон: коннотация «чужой»/ «странный» (*étrange*) относится не только к повседневной культуре, но и к проявлениям «чужой» научной мысли и способам ее объективизации [Lehmann, 1993: 27, 30].

Интерес к отечественной традиции обучения французскому языку во Франции и франкоязычных странах объясняется многими факторами. Среди них блестящее прошлое французского языка в России и традиции его преподавания, сформированные в XVIII–XIX вв.; симпатии к советской России представителей левой интеллигенции Франции, среди которой была часть преподавательского корпуса; переводы на французский язык работ отечественных авторов, правда, весьма немногочисленные. Так, перевод работы М.М. Бахтина «Поэтика Достоевского», осуществленный во Франции на рубеже 60–70-х гг., познакомил французов с его концепцией диалогичности культуры и повлиял на представления об обучении иностранным языкам на основе живой разговорной речи. До сих пор взгляды Бахтина – Волошина упоминаются во французских работах по лингводидактике [Broncart Gouvêa Lousada, 2015]. Кроме этого, важным фактором стали вызовы глобализации и стремление поддержать французский язык, опираясь на традиции его изучения на обширном русскоязычном пространстве. Наконец, своевременно определить культурные референции преподавательского цеха в наше переходное время.

Изучение референций преподавательского сообщества является важной темой, все еще недостаточно изученной [Сикурель, Агиляр, 2014: 7]. Между тем еще Э. Дюркгейм в работе *Education et Sociologie* (1922 г.) писал о многоплановой идентичности преподавателя, не употребляя самого термина «идентичность». По его мнению, преподаватель может выступать как индивидуум со своим личным опытом, с одной стороны, и как представитель группы, сформированной в определенную эпоху и в определенном месте, с другой [Durkheim, 1968]. Продолжая эту линию, в нашем номере был поставлен вопрос о прерывности – непрерывности традиций, культурных представлений и особенностей научного дискурса об обучении французскому языку и культуре в русскоязычном пространстве: Российской империи, СССР, современной России и постсоветских государствах. Полученные ответы, пусть и не исчерпывающие, обозначили возможные направления дальнейших разысканий – культурологических, лингвистических, лингводидактических, методических и др.

Важнейшим из этих направлений является связь данной проблематики с вопросом о роли влияний и переживания своей идентичности, происходившего на всех исторических этапах, но с разным результатом: 1) копирование западной модели – глобальной или французской, 2) адаптация западной идеи в русскоязычном контексте, 3) решимость следовать «своим путем». Можно заметить, что в моменты цивилизационной «смены вех» (а в нашей истории их было немало) усиливалась ориентация на западные концепции как образцы новых идей и практик. Так происходило в эпоху галломании, последовавшей за петровскими реформами, в постреволюционный период 20-х гг. XX в., в постперестроечный период конца XX в. К примеру, тексты 20-х гг. свидетельствуют о жестком противопоставлении дореволюционных («отсталых») и новых подходов к изучению иностранных языков, учитывающих зарубежный («передовой») опыт [Цаймер, 1929]. Маргинализация французского языка, произошедшая в то время, объяснялась девальвацией его культурной значимости в новом социальном контексте.

«Реабилитация» французского языка обозначилась в середине 40-х гг. В контексте союзнических отношений с Францией. Точнее, даже раньше: в 1942 г. на филологическом факультете МГУ открылась кафедра французского языка под руководством профессора К.А. Ганшиной. В программной книге К.А. Ганшиной «Методика преподавания французского языка: пособие для учителей средней школы» [1946] автор опирается на прошлое французского языка в России для доказательства его значимости в современную ей эпоху. Развертывание текста свидетельствует о том, что дворянский мир уже не ассоциируется с образом врага, а напротив, становится союзником и даже козырем в борьбе за выбор языка. Вместо разрыва в отношении к французскому языку предлагается связь прошлого и настоящего. Для нашей темы важно, что К.А. Ганшина ставила задачу «освобождения русской методической мысли от чрезмерных влияний зарубежной методической литературы и успешное искание своих путей» [Там же: 28]. Между тем в книге нет острой критики зарубежных методик, которые в ней представлены очень широко, пусть по каким-то конкретным позициям автор отстаивала свою точку зрения. Раздел «Развитие советской методики» сопровождается тщательным анализом зарубежной методической литературы на английском, немецком и французском языках.

Таким образом, зарубежный опыт все же проникал сквозь «железный занавес», но он доходил до массового читателя не прямым, а опосредованным способом, в частности через работы ведущих специалистов. Это не могло не привести к мифологизации западных моделей и усилению эмоционально-оценочной коннотации при их восприятии – положительной или отрицательной. Ассоциативный потенциал

концепта *иностранного языка*, сформированного в России XVIII в. как открывающего путь к европейским ценностям [Воробьев, Седина, 2007: 193], к середине XX в. изменился. В условиях закрытия страны он получил более разнообразные оттенки значения: во-первых, сохранялись традиционно положительные коннотации образа французского языка, во-вторых – намечались отрицательные коннотации образа, в третьих – углублялся взгляд внутрь самих себя, усиливались поиски «своего», противопоставленного «чужому», в-четвертых, сохранялись корреляции с «чужим», пусть и опосредованные. Используя терминологию А. Тойнби, можно сказать, что вызовам закрытого общества был найден ответ и в плане развития теории, и в плане ее претворения в практику преподавания языка, и в плане формирования культурных ценностей преподавательского сообщества.

Другим важным направлением, которое может получить развитие, является отношение к традициям и инновациям в зависимости от типа дискурса: установочного (директивы) и спонтанного (речь преподавателей о своей профессии). Еще П. Бурдьё установил два вектора университетского дискурса: 1) университетская *doxa* = акцентирование стабильности, то есть преувеличение роли изменений, которые произошли в методах преподавания языка, трактовка каждого изменения как революционного, однозначно положительного, отмечающего все, что было ранее; 2) университетский *habitus*, то есть память о прошлом опыте, коллективном и индивидуальном, и его непосредственная трансляция в преподавательской среде и, параллельно, неистовое отношение к новшествам [Бурдьё, 1978]. Действительно, несмотря на разнообразие материалов по французскому языку, доступных в наше время российским преподавателям, немалая часть из них использует «старые» учебники и пособия, пусть дополненные и исправленные, но отражающие опыт более раннего периода.

В 2016 г. автор этих строк провела специальное исследование – анкетирование среди 20 преподавателей 33–43 лет. По аналогии с опросами, направленными на изучение культурной памяти, первым и, может быть, самым важным, был вопрос: «Оцените преподавание иностранного языка раньше и сейчас и обоснуйте Вашу точку зрения». Граница «раньше/сейчас» не обозначалась, ее произвольно устанавливали сами анкетированные, как это обычно и происходит в меморатах. Оказалось, что «раньше» ассоциировалось со временем, когда информанты учились и изучали иностранный язык – в данном случае, это конец 80-х гг. – 90-е гг. Однозначных ответов, разумеется, не было. Как специалисты, респонденты старались быть объективными и профессионально отвечали, что однозначно оценить методы невозможно, они варьируются в зависимости от целей и задач обучения, состава аудитории и т.д. Тем ценнее проявления личных приоритетов, приоткрывающие завесу лингвистической идеологии преподавателей: «опыт-сейчас» не во всех случаях квалифицировался как преимущественно прогрессивный, «опыт-раньше» – как отсталый. Сосуществование разных практик в нашем образовательном пространстве более чем очевидно, его можно назвать эклектизмом, а можно – разнообразием, имеющим вполне закономерные основания, восходящие к жанрово-дискурсивным особенностям текстов.

Интересно также рассмотреть дихотомию элитарное/обыденное, характеризующую отношение к разным иностранным языкам. Образ французского языка в России имеет коннотацию элитарности вне зависимости от исторического периода. Это было очевидно в период галломании, когда сформировалось представление о французском как «благородном» языке – водоразделе между дворянством и образованными слоями общества, с одной стороны, и основной массой населения, говорящей по-русски – с другой. Это оставалось очевидным и в 60-е гг. XX в., когда был реализован проект специализированных школ с преподаванием ряда предметов на французском языке, предусматривающий предварительный отбор учеников, особые учебники и программы, использование пилотных методов. Обучение «непрактичному» уже в то время французскому языку было ответом на задачу развития «нового человека» и «нового общества», которое декларировалось как гармоничное. В наше время идея элитарности французского языка в России также не утрачена. В период глобализации его изучают не потому, что это практически выгодно, а потому, что это путь к освоению высокой культуры, будь-то французская литература, мода или даже кухня, как ни парадоксально это звучит.

На всех этапах истории французского языка в России его преподавание было связано с проблемой полилингвизма, которая нуждается в дальнейшей разработке. В период галломании обучали не только французскому, но немецкому, латинскому, итальянскому и другим языкам. Некоторые пособия – франко-русские и немецко-русские – выходили практически одновременно. В настоящее время актуальны корреляции французского языка с английским, без знания которого языковое образование не обходится. Кроме того, Россия была и остается полиэтническим и поликультурным государством, в котором проживают многие народы и народности, и обучение французскому языку в этих условиях требует специальных методик. Так, в регионах России с этнической спецификой опора на русский язык не всегда была возможной в связи с тем, что национальные кадры преподавателей французского языка были сформированы не сразу, и обучение велось выпускниками центральных вузов прямым методом вплоть до 60-х гг. XX в. В настоящее время в ряде регионов России и некоторых странах СНГ обучение французскому языку также предусматривает сопоставления с несколькими языками: родным языком, русским, английским и др. (в Якутии; в Казахстане). Добавим к этому, что в отдельных регионах позиции французского языка оказались даже прочнее, чем в центральных городах России.

При подготовке номера были подтверждены несовпадения дискурсивного и терминологического характера. «Дифференциальные отклонения», о которых уже упоминалось в статье, касаются, в частности, особенностей развертывания научного текста, свойственных французской и отечественной тра-

дициям. Авторы могли пойти двумя путями: 1) полностью принять французскую модель, восходящую к картезианской традиции и жестко регламентированную, 2) адаптировать отечественную практику построения научного текста к требованиям данного французского журнала. Большинство авторов пошли по второму пути, что потребовало специального разъяснения – сглаживания дифференциального отклонения – в предисловии. Использование терминов, на первый взгляд идентичных, но в разных языках имеющих свои особенности, также потребовало внимания. Термины, в том числе интернациональные, имеют в каждом языке свою историю и ассоциативные связи, что при их сопоставлении дает импульс к «появлению неологизма или наложению нового смысла на старое слово» [Vocabulaire, europeen des philosophies 2004: XVII–XVIII].

В заключение отметим, что термин – или метафора? – «география языков и культур» относится ко всему номеру как элементу культурного континуума, отражающего ценности преподавания французского языка с точки зрения преподавателей-исследователей. Авторы показали разнообразие теории и практики обучения французскому языку в России, предусмотрели возможные вопросы со стороны французских читателей, учли особенности профессионального дискурса и расхождения в оценках и культурных традициях наших стран. При недостатке переводов российских работ, с одной стороны, и признании успехов отечественной науки – с другой, формирование нашего номера является примером совместного изучения смежных проблем – особенностей профессионального дискурса, профессиональной культуры и идентичности, а в конечном итоге – важным шагом в развитии русско-французских культурных и научных связей.

### Список литературы

- [12] Воробьев Ю.К., Седина И.В. Западноевропейские языки в русской культуре XVIII в. – Саранск: Издание Мордовского университета, 2007.
- [13] Ганишина К.А. Методика преподавания французского языка: пособие для учителей средней школы. – Москва-Ленинград: Учпедгиз, 1946.
- [14] Цеймер Е. Обучайте детей иностранным языкам // Женский журнал, 1929. №6. – С. 16.
- [15] Bourdieu P. Le sens pratique. – P.: Minuit, 1979.
- [16] Cicurel F., Aguilar J. Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? // Recherches et applications: Le Français dans le monde, 2014 juillet, №56. – P.7–13.
- [17] Durkheim E. Education et sociologie. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. Première édition: 1922 // URL : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/education\\_socio/education\\_socio.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html) (02.11.17).
- [18] Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde / Réd. W. Frijhoff & A. Reboullet. – P.: Hachette, 1998 [Le français dans le monde, Recherches et applications].
- [19] Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives // Recherches et application №52, 2012.
- [20] Lehmann D. Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question. – P.: Hachette, 1993.
- [21] Lévy-Strauss, Cl. Race et Histoire. Denoel, 1987. URL: <http://www.anthropomada.com/bibliotheque/LEVI-STRAUSS-Claude-Race-et-histoire.pdf> (02.11.17).
- [22] Broncart J.-P., Gouvêa Lousada E. Présentation // Recherches et applications: Le Français dans le monde. №58, Juillet 2015. Ricoeur P. Soi-même comme un autre. – P.: Seuil, 1990. – P. 9–16.
- [23] Ricoeur P. Soi-même comme un autre. – P.: Seuil, 1990.
- [24] Vocabulaire europeen des philosophies / Dir. de Barbara Cassin. – P.: Le Robert – Seuil, 2004.