

УДК 81'23

ДИСКУССИИ В БРИТАНСКОЙ СОЦИОЛИНГВИСТИКЕ О МЕСТЕ СТАНДАРТНОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДИ ДРУГИХ ФОРМ СУЩЕСТВОВАНИЯ ЯЗЫКА

Н.Н. Германова

Московский государственный лингвистический университет,
Москва

В статье отражены дискуссии в британской социолингвистике вокруг понятия «стандартный язык» и его места в системе общенационального языка. Автор показывает точки соприкосновения между теорией языкового варьирования, разрабатывавшейся социолингвистикой, и принципами преподавания английского языка в Великобритании в XX – начале XXI века. Основной акцент сделан на «доктрину уместности», согласно которой и стандартный английский, и внелитературные разновидности языка признаются уместными в определённой обстановке.

Ключевые слова: *социолингвистика, языковое варьирование, стандартный английский, Received Pronunciation, разговорный стандартный язык, доктрина уместности, знания о языке (language awareness).*

Вопрос о том, какое место занимает литературный язык в системе общенационального языка, может показаться отечественному читателю самоочевидным. В России исключительно высоким авторитетом традиционно пользуется литературный язык, и нарушение его норм воспринимается весьма негативно не только лингвистами и педагогами, но и многими рядовыми носителями языка. Совсем по-другому обстоит дело в Великобритании, где в течение последних десятилетий вопрос о месте стандартного английского среди других форм существования языка вызывает жаркие споры. Эти споры имеют значение как для лингвистической теории, так и для практики преподавания английского языка в британской школе.

Причины такого положения вещей кроются в социолингвистической теории, которая в последние десятилетия оказывала существенное влияние на формирование общественного мнения в обществе в целом и в педагогической среде, в частности. Хотя оборот «стандартный язык» часто используется как эквивалент термина «литературный язык», между этими понятиями существуют серьёзные различия. В англоязычной социолингвистике господствует социально ориентированное понимание сущности стандартного языка: стандартный английский трактуется многими лингвистами как диалект социальных верхов, насильно навязываемый широким массам рядовых носителей языка [27]. Социолингвисты, видящие в стандартном английском социально маркированную форму существования языка, с возмущением пишут о нём как о насаж-

даемом сверху «языке власти и насилия». Подобный взгляд на место стандартного английского среди других форм существования языка можно назвать «эгалитарным». Его суть состоит в том, чтобы «рассматривать стандартные языки и языковые стандарты как идеологически и этнически подозрительные, как концепции, которые помогли социоэкономической элите осуществлять контроль над массами, обесценили их речевой узус и ограничили возможность самовыражения» [21, с. 114].

Другая трактовка стандартного языка подчёркивает его «усреднённый» наддиалектный характер: стандартный английский – это своего рода язык-посредник, лишённый территориальных ограничений, минимально зависящий от контекста и приемлемый для широкого круга людей [26, с. 99; 12, с. 4338]. Следует отметить, что и эта трактовка стандартного английского придаёт ему черты, отсутствующие в концепции литературного языка: приобретая статус своего рода *lingua franca*, стандартные языки теряют или, по крайней мере, снижают свою возможность быть эффективным средством выражения этнической самобытности и неповторимой индивидуальности говорящего. Так, в «Словаре языка и лингвистики» отмечается, что «стандартный язык используется в качестве *вспомогательного языка* носителями других региональных и социальных диалектов в сфере официального дискурса и на письме» [15, с. 218. Курсив наш – Н.Г.]. Другие авторы заходят ещё дальше, определяя стандартный английский как язык, преподаваемый иностранцам, или называют его *nobody's language* («ничейный язык»). Такой подход превращает стандартный язык не только в наддиалектную, но и наднациональную форму существования языка, выполняющую коммуникативную, но не символическую функцию.

Поэтому термин «стандартный язык» не принято использовать применительно к художественной литературе: в полном соответствии с внутренней формой этого термина, стандартный язык понимается как язык, лишённый индивидуального своеобразия и креативного потенциала, приспособленный скорее для делового официального общения, нежели для литературно-художественного творчества. Многие историки стандартного английского также приходят к выводу, что его истоки следует искать не столько в сфере художественной литературы, сколько в деятельности королевской канцелярии, где сформировался первый письменный стандарт – так называемый *Chancery English*.

Сравнивая потенциал стандартного английского и субстандартных разновидностей языка, социолингвисты подчёркивают, что по своим языковым возможностям стандартный английский ничем не превосходит другие формы существования языка, а порой и уступает им [22]. Единственное принципиальное отличие стандартного языка от необработанных диалектов усматривают в ограничении в нём случаев свободного варьирования: в стандартном языке за различием в форме

языковых единиц обычно закреплены смысловые различия. Это обстоятельство усиливает рациональные качества стандартного языка, однако делает его более однообразным (подробнее об англоязычной теории стандартного английского см.: [1]).

Исследования в области социальной психологии языка показали, что стандартный английский нередко вызывает негативную реакцию и у рядовых носителей языка. Это касается, прежде всего, оценки акцентов, с которыми говорят представители различных социальных слоев и регионов Великобритании. Исследования проводились с применением метода «подбора личин» (*match guise technique*), в соответствии с которым респонденты должны прослушать один и тот же текст, прочитанный с разными акцентами, и оценить говорящего с точки зрения его социального положения и личных качеств (предполагается, что то обстоятельство, что респонденты оценивают не сами акценты, а их носителей, позволяет получить более объективные результаты). Эксперименты показали, что наиболее негативную реакцию вызывают рабочие диалекты Глазго, Бирмингема, Ливерпуля (диалект *Scouse*) и лондонский диалект кокни. Сельские диалекты Нортумберленда, Корнуолла, Девоншира и Уилтшира оцениваются как достаточно привлекательные, поскольку они, по-видимому, ассоциируются с импонирующим британцам здоровым образом жизни в сельской местности. Положительная оценка сельских диалектов характерна не только для рядовых носителей языка, но и для многих лингвистов, проводящих различие между «естественными», «чистыми» сельскими диалектами, сохраняющими древнейшие языковые формы, и возникшими в эпоху индустриализации городскими диалектами. Этнические варианты английского, такие как *Hinglish*, на котором говорят выходцы из Индии и Пакистана, находятся, по оценкам носителей английского языка, примерно на том же уровне, что и непрестижные городские диалекты [13; 23].

Что касается орфоэпического стандарта *Received Pronunciation* (принятое сокращение – *RP*), то его носители, как показали исследования, получили разные оценки с точки зрения их социального положения и групповой солидарности. Если по социальной шкале носители *RP* получили самую положительную оценку, то их личные качества вызвали у многих участников эксперимента негативную реакцию: их описывали как людей чётрствых, одиноких, необщительных и т.п. [там же].

В последние десятилетия свою лепту в формирование критического отношения к стандартному языку вносят работы по языковому планированию. В них стандартные языки рассматриваются как атрибуты власти. Их возникновение связывают с отошедшей в прошлое идеологией модернизма (одно государство – один язык), в то время как современные принципы постмодернизма диктуют интерес к сосуществованию разнообразных «языковых миров». В работах этого направления

стандартизация языка часто рассматривается как нарушение демократических прав граждан, поскольку в ходе стандартизации на первый план выдвигается один из языковых идиомов в ущерб другим формам существования языка.

Любопытно проследить, как подобное отношение к нормированному языку сказалось на концепции преподавания английского языка в школе, где на протяжении второй половины XX века «доктрина правильности» сменилась «доктриной уместности». Суть последней состоит в том, что и стандартный английский, и внелитературные разновидности языка (включая региональные и социальные диалекты, а также этнические варианты английского) признаются уместными в определённой обстановке. Соответственно, цель школы – не обучить детей «правильному английскому» (само это словосочетание в британской социолингвистике употребляется только в кавычках), но научить их переключаться с одного идиома на другой в зависимости от обстановки и целей коммуникации. Заметим, что такой подход прекрасно сочетается с принципом политической корректности и политикой мультикультурализма, игравшими в последние десятилетия важную роль в формировании общественных ценностей в Европе. Как будет показано ниже, приоритеты в области преподавания родного языка находились в прямой зависимости от развития социолингвистической теории.

Акцент на языковом варьировании начал формироваться в британской лингводидактике ещё в 60-е гг. в рамках исследовательского проекта «Programme in linguistics and English teaching», который возглавил авторитетный британский лингвист М.А.К. Хэллидэй. Итогом работы стала публикация в 1971 году учебных материалов для преподавателей «Language in use». Центральными проблемами, вокруг которых группировались разделы пособия, были природа и функции языка, его место в жизни индивида и роль в функционировании общества. Хэллидэй предлагал отличать прескриптивный подход к преподаванию языка от продуктивного: «В отличие от последнего, первый ничего не добавляет к языковым способностям ученика; он только делает его речь более приемлемой с социальной точки зрения» [14, с. 28]. Полностью от прескриптивного подхода, по мнению Хэллидея, отказываться не стоило, но он должен был занять в школьной программе лишь небольшое место. Работа над этим проектом вписывалась в круг научных интересов Хэллидея, одним из достижений которого является введение в научный обиход понятия языкового регистра как инструмента описания языкового варьирования в зависимости социальных параметров, включая сферу, цель и тему коммуникативного события, взаимоотношения между коммуникантами, а также канал и жанр коммуникации. Разработка этого понятия была вкладом М.А.К. Хэллидея в изучение «контекста си-

туации» – одной из центральных проблем Лондонской лингвистической школы, представителем младшего поколения которой он и являлся.

Важными вехами в формировании концепции преподавания английского языка в британской школе стали доклады, выполненные в разные годы по инициативе правительства комиссиями под руководством Г. Ньюболта, А. Буллока, Дж. Кингмана и Б.Кокса. Они наглядно отражают сдвиги в социалингвистической теории и общественном мнении, касающиеся оценки места стандартного английского среди других языковых идиомов.

Начало дебатам о месте английского языка в системе преподавания положил доклад «Преподавание английского языка в Англии», явившийся результатом работы комитета под руководством поэта сэра Генри Ньюболта (1921). Составитель доклада упрекал школу за то, что она не уделяет английскому языку и литературе должного внимания; это, по мнению автора, отражало определённое равнодушие британского общества к родному языку. Используя терминологию современной социалингвистики, можно сказать, что Г. Ньюболт сетовал на отсутствие в британском обществе достаточной языковой лояльности по отношению к родному языку и недооценку его значимости для выражения национальной идентичности. Между тем, по его мнению, именно язык мог бы сыграть важную социальную и культурную роль в сплочении британской нации и выработке национального самосознания:

«Англичане в целом могли бы приучиться относиться к своему родному языку сначала с уважением, затем и с искренним чувством гордости и любви... такое чувство по отношению к родному языку стало бы связующим звеном между классами и сформировало бы заслуженное чувство национальной гордости» [25, с. 21–22].

Акцент на языке как факторе национального единства определил положительную оценку Г. Ньюболтом единого стандартного английского языка:

«Насущной обязанностью начальной школы является научить всех учащихся, которые говорят на определённом диалекте или уродуют свою речь вульгаризмами, говорить на стандартном английском, и при этом говорить отчётливо, с выражением» [25, с. 67].

Г. Ньюболт пояснял, что настаивает на преподавании стандартного английского не на основании его «социального превосходства», но из-за необходимости иметь единый общепонятный язык, а также потому, что незнание стандартного английского может стать для учащегося серьёзным жизненным препятствием. Одновременно он подчеркивал, что изучение стандартного английского не должно привести к подавлению диалектов, которые имеют культурно-историческую ценность: школа должна «не искоренять диалекты, но делать детей билингвами»

[25, с. 348]. Таким образом, уже в начале XX века в британском обществе формировалось сочувственное отношение к территориальным вариантам английского языка.

В докладе А. Буллока «Язык для жизни» (1975) акценты расставлены еще более четко. Этот доклад, появившийся через полвека после доклада Г. Ньюболта, наглядно отражает сдвиги в социолингвистической теории Великобритании. Автор, историк по образованию, подчёркивает изменчивость языка и относительность нормативных правил, многие из которых были «произвольно выдуманы» грамматистами прошлого или копировали латинские образцы. Среди правил, которые представляются Буллоку надуманными, упомянуты запреты на «расчленённый инфинитив» (*split infinitive*) и постановку предлога в конце предложения. А. Буллок сочувственно цитирует Б. Шоу, написавшего редактору газеты «Таймс» ироническое письмо следующего содержания:

«У вас в редакции есть назойливый сотрудник, который посвящает много времени отлавливанию расчленённых инфинитивов... Я требую немедленного увольнения этого педанта. И совершенно не важно, решит ли он *to go quickly*, или *quickly to go*, или *to quickly go*. Главное – чтобы он ушёл немедленно» [4, с. 170].

Нелепость запрета на употребление предлога в конце предложения иллюстрируется в докладе забавным высказыванием У. Черчилля, который нарочито довёл следование этому правилу до гротеска: “*This is the sort of English up with which I will not put*” [там же].

Следует заметить, что подобное негативное отношение к прескриптивной традиции XVIII–XIX вв. весьма характерно для британской социолингвистики. Грамматистов нередко представляют снобами, навязывающими рядовым носителям языка нормы социальной элиты, не понимающими законов развития языка и озабоченными второстепенными вопросами языковой правильности. Хотя исследования последних десятилетий в области исторической социолингвистики вносят существенные коррективы в эти представления [2], критическое отношение к процессам нормирования языка является весьма распространённым.

Признавая, что школа должна знакомить учащихся со всем диапазоном речевых идиомов, включая, разумеется, и стандартный английский, А. Буллок, в отличие от Г. Ньюболта, не настаивал на необходимости избавлять учеников от региональных акцентов:

«... следует принять акцент ребенка и не пытаться подавить его. Задача должна состоять в том, чтобы выработать у учащихся сознательное отношение к языку и гибкость. Надо помочь детям овладеть как можно более широким языковым диапазоном, так чтобы они могли уместно строить речь

в разных ситуациях, используя стандартные формы, когда они необходимы» [4, с. 526].

Более того, А. Буллок признавал ценность не только традиционных региональных диалектов, но и других, менее привычных для британцев вариантов английского языка, в том числе и креольского языка Вест Индии, который он назвал «полностью развитым языком, с собственной системой звуков, грамматикой и словарем, который – как и другие разновидности английского – можно использовать выразительно и разнообразно» [4, с. 287]. На фоне растущего числа иммигрантов в Великобритании это было принципиально важное положение. Доклад А. Буллока сыграл, таким образом, определённую роль в формировании позитивного отношения к фактам языкового многообразия.

Ещё более решительный шаг в сторону укрепления языковой толерантности был сделан в докладе Дж. Кингмана (*Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language*) [17]. Он появился в 1988 году, когда консерваторы проводили реформу британской системы образования, которой предшествовали бурные общественные дебаты. Одним из главных направлений реформы стало учреждение единой образовательной программы (*National Curriculum*) во всех государственных школах, что должно было унифицировать содержание школьного обучения.

Дискуссии 80-х годов вокруг преподавания английского языка получили названия “*the curriculum wars*”, “*the great grammar crusade*”, “*the great language panic*”. В вопросах преподавания английского языка консерваторы выступали решительными сторонниками «доктрины правильности» и поддерживали традиционные методы преподавания английского с опорой на грамматику. Либеральные образовательные идеи последних лет преподносились ими в самом негативном свете как «языковая вседозволенность». На сторону консерваторов встала пресса; газеты запестрели заметками, в которых проводилась прямая параллель между языковой нормой, с одной стороны, и нормами морали, политическим единством страны и нации, с другой: релятивизм «доктрины уместности» воспринимался как атака на порядок и авторитет центральной власти. Незнание правил стандартного английского приравнивалось к интеллектуальной расхлябанности и моральной безнравственности, которые ведут к разгулу анархии и беззакония. Дж. Милрой и Л. Милрой назвали этот подход «традицией жалоб» [22]. Надо заметить, что подобный метонимический перенос характеристик носителей языков на сами языки (и наоборот) является достаточно распространённым не только в среде политиков, но и среди рядовых носителей языка, далеко не всегда готовых занять толерантную позицию в вопросах языкового употребления. Однако консерваторам не удалось полностью подчинить себе общественное мнение. Многие учителя и, что ещё

важнее, разработчики образовательной программы по-прежнему оставались сторонниками либеральных тенденций в образовании.

Эти тенденции нашли отражение в докладе Дж. Кингмана. Дж. Кингман, как и раньше М.А.К Хэллидей и А. Буллок, развивал идею преподавания «языка для жизни». Эффективное владение языком, подчёркивал он, необходимо для развёртывания институтов демократии:

«Язык выражает идентичность, позволяет осуществлять сотрудничество, и дарует свободу... Демократические процессы зависят от точного и вдумчивого использования языка всеми людьми. Иначе не будет подлинного участия, а только навязывание идей теми, кто владеет ресурсами языка» [17, с. 7].

Эти рассуждения отчетливо перекликаются с положением о дискурсивной манипуляции обществом, осуществляемой властными структурами, которое становится центральным для складывающейся в эти годы критической социолингвистики, развивающей тему «язык и власть». С другой стороны, продолжал Дж. Кингман, эффективное пользование языком необходимо и в повседневной жизни. С появлением новых каналов коммуникации (СМИ, телефон, компьютер) роль языка в жизни общества возрастает. Школа, по убеждению Дж.Кингмана, должна, прежде всего, готовить ребёнка к полноценному участию в разнообразных дискурсивных практиках. Таким образом, Дж. Кингман исходил из представления о языковом разнообразии как культурном и общественном благе:

«Овладевая стандартным языком, мы не искореняем вариативность – у всех идиомов есть своя подлинность, и легко переключаясь с одного на другой, мы развиваем разнообразие в языке, лингвистический репертуар, который должен быть открыт для всех» [17, с. 7].

Такая позиция предполагала необходимость выработать в обществе толерантное отношение не только к внутриязыковому варьированию, но и к другим языкам:

«Связь между ощущением личной идентичности и принадлежности к сообществу и языком такая тесная, что у людей есть тенденция воспринимать свой язык как *лучший*. Но факты свидетельствуют о другом. Все языки представляют собой системы, управляемые правилами, и ни один с лингвистической точки зрения не превосходит другой. Задача учителя – внушить ученикам цивилизованное уважение к другим языкам и понимание разницы между другими языками и английским» [17, с. 43].

Это положение доклада Дж. Кингмана о «цивилизованном уважении к другим языкам» прекрасно вписывается в контекст дискуссий о принципах языкового планирования, которые ведутся англоязычными социолингвистами начиная с последней четверти XX века. В их центре находятся вопросы языковых прав человека, государственного много-

язычия и сохранения языкового многообразия на фоне мировой глобализации, а также проблемы соотношения языка и этнической идентичности, языка и власти.

При этом в докладе Дж. Кингмана признавалось, что для вхождения в такие глобальные сообщества, как нация и человечество, знание стандартного языка является необходимым. Стандартный английский трактовался не как конкретный социальный диалект с достаточно узким кругом носителей, но как идеальный образец, к которому можно лишь отчасти приблизиться, но которым нельзя овладеть полностью:

«Мы все можем иметь только частичный доступ к стандартному английскому: сам язык существует как гигантский социальный банк, откуда мы все черпаем ресурсы и куда вносим свой собственный вклад. Взрослея и приобретая большой жизненный опыт, мы расширяем знание языка, но никто из нас никогда не сможет выучить все слова из Оксфордского словаря, который, в свою очередь, постоянно обновляется; точно так же никто из нас никогда не сможет употребить или встретить все возможные комбинации конструкций, которые допустимы в английском языке» [17, с. 14].

Аналогичная позиция была заявлена и в докладе «Английский язык для детей в возрасте от 5 до 16 лет», подготовленном комитетом под руководством Б. Кокса. Причиной созыва этого комитета было недовольство правительства консерваторов слишком либеральными, на их взгляд, выводами доклада Дж. Кингмана. Правительство консерваторов надеялось, что Б. Кокс займет в вопросах преподавания языка более традиционную позицию. Однако их расчет не оправдался: доклад Кокса также не рекомендовал вернуться к преподаванию формальной грамматики и изучению жестких языковых правил. Позиция Б. Кокса по отношению к стандартному английскому и диалектам совпадала с позицией, заявленной ранее в докладах А. Буллока и Дж. Кингмана:

«Задача состоит в том, чтобы добавить стандартный английский в вербальный репертуар учащихся, а не вытеснить им другие диалекты или языки. Следует также признать, что формы, отличающиеся от стандартного английского, системны и не случайны» (цит. по: [8, с. 246]).

Кокс специально оговаривал, что при развитии навыков устной речи не следует обучать детей в школах орфоэпическому стандарту *RP*. Консерваторы были разочарованы, и на Кокса обрушился шквал критики (в одной из статей его издевательски назвали "*the professor that don't know nothing*" [8, с. 249]).

Особый интерес в теоретическом плане представляет фигурирующее в докладах Дж. Кингмана и Б. Кокса (равно как и в действующей по нынешний день единой образовательной программе) понятие *Spoken Standard English*. В докладе Дж. Кингмана, так же как и ранее в докладе А. Буллока, изучение британского орфоэпического стандарта

Received Pronunciation было выведено за рамки школьной программы: стандартный английский «может в своей разговорной форме использовать различные региональные диалекты – например, диалекты Девоншира, Чешира, Мидлэнда, Нортумбрии или восточно-англиканский диалект. Кроме того, за пределами Британских островов на нём говорят с австралийским, американским, ямайским и индийским акцентами, а те, кто изучает английский язык в качестве иностранного, говорят на нём с японским, бразильским или русским акцентом» [17, с. 14]. Таким образом, произносительная норма фактически выводилась за пределы стандартного английского языка.

Положение о том, что *Received Pronunciation* находится за пределами стандартного английского, разделяется целым рядом британских лингвистов, в том числе Л. Милрой и Дж. Милроем, П. Стрвенсом, Д. Кристалом. Как утверждает Д. Кристалл,

«... стандартный английский не связан с произношением: на стандартном английском говорят с разными акцентами (включая, конечно, любой престижный акцент, который может существовать в стране, такой как *Received Pronunciation*)» [9, с. 110].

Сходной точки зрения придерживается и П. Стрвенс:

«... стандартный английский... надо было бы назвать “грамматикой и базовым словарем английского языка образованных людей”. Это укажет на тот факт, что термином “стандартный английский” можно обозначить не весь английский и, прежде всего, не произношение, но только одну часть английского – его грамматику и словарь» (цит. по: [21, с. 117]).

Один из аргументов в поддержку этой точки зрения состоит в том, что исторически стандартный английский формировался как язык письменный, и перенесение этого понятия на произносительные нормы неправомерно. Основное препятствие для признания *RP* частью стандартного английского кроется в отчётливой социальной маркированности этой орфоэпической нормы, что делает её неприемлемой для большей части жителей Великобритании (по некоторым данным, этим акцентом постоянно пользуются в быту лишь около 3% населения).

Однако споры вокруг понятия *Spoken Standard English* не исчерпываются обсуждением статуса *Received Pronunciation*. Неопределённым остается и статус «разговорной грамматики» [6; 7]. Одна из причин этой неопределённости кроется в неоднородном характере отступлений от кодифицированных норм, характерных для разговорной речи. С одной стороны, в разговорной речи носителей стандартного английского могут встречаться сниженные субстандартные языковые формы; с другой стороны, устная речь изобилует языковыми явлениями, появляющимися под влиянием спонтанного характера устной коммуникации. Т. Кроули так подытоживает суть споров:

«Означает ли это, что письменный и устный стандартный английский – это одно и то же? Или существует некий идеализированный код под названием “стандартный английский, с двумя формами реализации – устной и письменной?”» [8, с. 253].

Многие лингвисты выступают против первого решения, т.е. против того, чтобы игнорируя специфику устной речи, рассматривать *Spoken Standard English* как «озвученный стандартный английский». Лингвисты предлагают составителям нормативных документов британской школы воздерживаться от упоминаний о разговорном стандартном английском, пока это понятие не получит научного определения [6]. Авторы настаивают на том, что не следует оценивать устную спонтанную речь с позиций письменной нормы и неизменно считать более правильной языковую форму, характерную для официального дискурса [22].

Важным следствием дискуссии вокруг докладов Дж. Кингмана и Б. Кокса было формирование в 80-е годы XX века концепции *Language Awareness* (принятое сокращение – *LA*). Его синонимом, также получившим в эти годы распространение в лингвистике и лингводидактике, является *Knowledge about Language (KAL)*. Лингводидактика 80-х годов, развивавшая функциональный подход Хэллидея, предлагала вместо изучения вырванных из контекста языковых единиц делать акцент на описании языка в социальном контексте.

Несмотря на широкое распространение, термин *language awareness* так и не получил точного определения. Так, Национальный конгресс по языкам в образовании предложил такую весьма расплывчатую трактовку этого понятия: *language awareness* – это «восприимчивость и осознание природы языка и его роли в человеческой жизни». В других определениях акцент был сделан на эксплицитном характере «знаний о языке», что вызвало дискуссии о соотношении эксплицитных и имплицитных знаний в процессе овладения языком [3]. Несмотря на расплывчатость понятия *language awareness*, оно стало актуальным в лингвистических дискуссиях 80-х годов, о чем свидетельствует появление журнала «*Language Awareness*» и организации «*Association for Language Awareness*».

В эти же годы в социолингвистике сформировался и более радикальный вариант этой концепции – *Critical Language Awareness* (принятое сокращение – *CLA*). Это понятие было предложено в рамках так называемой «критической социолингвистики», в центре внимания которой находится проблема «язык и власть» [10; 11; 19]. Представители этого направления считали нужным, не ограничиваясь констатацией факта существования языкового варьирования, выявлять идеологическую подоплеку его источников и причин формирования позитивного или негативного отношения к отдельным языковым формам и целым идиомам. Свою цель они видели в том, чтобы объяснять, каким образом язык ис-

пользуется для манипулирования общественным сознанием и навязывания социальных стереотипов. Стремясь разоблачить «дискриминацию» некоторых видов дискурса, эти критики считали «доктрину уместности» половинчатым подходом и предлагали носителям социальных диалектов бороться за свои языковые ресурсы, активнее используя субстандартные разновидности языка в официальных контекстах.

При любом ракурсе рассмотрения металингвистические знания стали рассматриваться как неотъемлемая часть языкового образования. На учителя возлагалась задача объяснять учащимся, как меняется язык в зависимости от целей коммуникации, аудитории, канала коммуникации и социального контекста. Учащимся предлагалось не просто изучать языки, но приобретать знания о языках, приучаться сравнивать языковые идиомы, понимать, как варьирует использование языка в зависимости от ситуации общения. Эта мысль получила развитие в целом ряде публикаций [16; 18; 20; 28]. При этом подчеркивалось, что учащиеся должны в полной мере осознавать те возможности, которые предоставляют для выражения групповой солидарности и идентичности субстандартные формы существования языка. Составители докладов утверждали, что критика родных диалектов учащихся негативно сказывается на их самооценке и вызывает проблемы с выражением собственной идентичности. Одновременно они выступали против «романтической позиции» многих учителей, привыкших ориентировать учащихся не на социальные практики, а на индивидуальное творчество и самовыражение [5].

Новая концепция преподавания английского языка вызвала в Великобритании не только лингвистические, но и политические дебаты. Многие общественные деятели опасались, что нововведения приведут к резкому упадку уровня грамотности. Новую программу не одобрила Маргарет Тэтчер, и в 1992 году начался пересмотр Национальной учебной программы 1988 года в области преподавания английского языка. Совет по Национальной учебной программе (*National Curriculum Council*) пришел к выводу, что следует уделять больше внимания развитию базовых навыков чтения, письма и речи, а также изучению стандартного английского.

Многие социолингвисты считают изменения в системе британского образования, произошедшие со времен публикации доклада Дж. Кингмана, свидетельством наступления консервативных сил и торжеством ненаучного подхода к вопросам преподавания родного языка [8]. Надо, однако, отметить, что хотя в новых редакциях Национальной учебной программы стандартному английскому отводится более значительное место, принцип языковой уместности сохраняется [24].

В настоящее время государственный секретарь по делам образования М. Гоув объявил о начале нового масштабного пересмотра учеб-

ной программы, которое должно затронуть, в том числе, и предметы гуманитарного цикла. Ближайшее будущее покажет, в какой мере британская лингводидактика сохранит свою приверженность доктрине умеренности и принципам языковой толерантности в эпоху, когда господствовавшие в течение последних десятилетий принципы мультикультурализма и языкового плюрализма начинают подвергаться в Великобритании всё усиливающейся критике. Можно не сомневаться, что, как и раньше, большую роль в формировании учебного предмета «английский язык» сыграет социолингвистическая теория.

Список литературы

1. Германова Н.Н. Теория и история литературного языка в отечественном и англоязычном языкознании [Текст] / Н.Н. Германова. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 224 с.
2. Германова Н.Н. Проблемы исторической социолингвистики в западноевропейской англистике [Текст] / Н.Н. Германова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература : РЖ, серия 6. Языкознание. – 2009. – № 3. – С. 36–58.
3. Andrews, S. Teacher Language Awareness [Текст] / S. Andrews. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
4. Bullock Report (1975). A language for life [Электронный ресурс] / The history of education in England. – Режим доступа: <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/index.html>. – Дата обращения: 01.10.2011. – Загл. с экрана.
5. Carter, R. Politics and knowledge about language: the LINC project [Текст] / R. Carter // D. Hall & A. Hewings (Eds.). Innovation in English language teaching: A reader. – London: Routledge, 2001. – Pp. 87–98.
6. Carter, R. Standard grammars, spoken grammars: Some educational implications [Текст] / R. Carter // T. Bex & R. Watts (Eds.). Standard English: the Widening Debate. – London; New York: Routledge, 1999. – Pp.117–128.
7. Cheshire, J. Spoken Standard English [Текст] / J. Cheshire // T. Bex & R. Watts (Eds.). Standard English: the Widening Debate. – London; New York: Routledge, 1999. – Pp.129–148.
8. Crowley, T. Standard English and the Politics of Language [Текст] / T. Crowley. – 2nd ed. – Houndmills – New York: Palgrave Macmillan, 2003. – 292 p.
9. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language [Текст] / D. Crystal. – 2nd ed. – Cambridge – New York etc.: Cambridge University Press, 2003. – 499 p.
10. Fairclough, N. Language and Power [Текст] / N. Fairclough. – 2nd ed. – Harlow: Pearson Education, 2001. – 226 p.

11. Fairclough, N. Critical Language Awareness [Текст] / N. Fairclough. – London: Longman, 1992. – 343 p.
12. Farr, M. Standard English and educational policy [Текст] / M. Farr // Encyclopedia of Languages and Linguistics: in 10 vols. / R.E. Asher (Ed.). – Oxford – New York: Pergamon Press, 1994. – Vol. 8. – Pp. 4338–4340.
13. Giles, H. Speech Style and Social Evaluation [Текст] / H. Giles & P.E. Powersland. – London: European Association of Experimental Social Psychology, 1975. – 218 p.
14. Halliday, M.A.C. Linguistics and Teaching English [Текст] / M. A. K. Halliday // Language and Education / M. A. K. Halliday & J. Webster. – London, 2007. – Pp. 25–34.
15. Hartman, R.K. Standard language [Текст] / R.R.K. Hartman, F. C. Stork // Dictionary of Language and Linguistics. – London, 1973. – Pp. 218–219.
16. Hawkins, E. Awareness of Language. An Introduction [Текст] / E. Hawkins. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 226 p.
17. Kingman Report (1988). Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language [Электронный ресурс] / The history of education in England. – Режим доступа: <http://www.educationengland.org.uk/documents/kingman/index.html> / –Дата обращения: 01.10.2011. – Загл. с экрана.
18. Knowledge about language and the curriculum: The LINC Reader [Текст] / R. Carter (Ed.). – Sevenoaks: Hodder & Stoughton, 1990.
19. Kress, G.R. Linguistic Processes in Sociocultural Practice [Текст] / G.R. Kress. – Oxford: Oxford University Press, 1989. – 101 p.
20. Language Awareness in the Classroom [Текст] / C. James & P. Garrett (Eds.). – London: Longman, 1991. – 341 p.
21. McArthur, T.B. The English Languages [Текст] / T.B. McArthur. – Cambridge – New York etc.: Cambridge University Press, 2000. – 247 p.
22. Milroy, J. Authority in Language. Investigating Standard English [Текст] / J. Milroy, L. Milroy– 3rd ed. – London; New York: Routledge, 1999. – 173 p.
23. Milroy, L. Standard English and language ideology in Britain and the United States [Текст] / L. Milroy // T. Bex & R. Watts (Eds.) Standard English: the Widening Debate. – London; New York: Routledge, 1999. – Pp. 173–206.
24. National Curriculum [Электронный ресурс]: Qualification and Curriculum development Agency. – Режим доступа: <http://curriculum.qcda.gov.uk/>. – Дата обращения: 01.10.2011. – Загл. с экрана.
25. Newbolt Report (1921). The teaching of English in England [Электронный ресурс] / The history of education in England. – Режим

- доступа: <http://www.educationengland.org.uk/documents/newbolt/index.html>. – Дата обращения: 01.10.2011. – Загл. с экрана.
26. Quirk, R. The Use of English [Текст] / R. Quirk .– 2nd ed. – London: Longmans, 1963. – 370 p.
27. Trudgill, P. Standard English: What it isn't [Текст] / P. Trudgill // Т. Bex & R. Watts (Eds.). Standard English: the Widening Debate .– London; New York: Routledge, 1999. – P. 117–128.
28. Van Lier, L. & Corson, D. Knowledge about Language [Текст] / L. Van Lier, Corson D. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. – 286 p.

DISCUSSIONS OF THE PLACE OF STANDARD ENGLISH AMONG OTHER LINGUISTIC IDIOMS IN BRITISH SOCIOLINGUISTICS

N.N. Guermanova

Moscow State Linguistic University, Moscow

The article highlights the discussions of the concept of 'standard language' and its place within the system of national language in British sociolinguistics. The author shows the points of contact between the theory of linguistic variation worked out by sociolinguistics and the principles of English language teaching in Great Britain in the 20th – the beginning of the 21st centuries. The focus is on the so-called 'doctrine of appropriateness', according to which both Standard English and substandard varieties of English are considered appropriate according to the situation.

Keywords: *sociolinguistics, linguistic variation, Standard English, Received Pronunciation, Spoken Standard English, doctrine of appropriateness, language awareness.*

Об авторе:

ГЕРМАНОВА Наталия Николаевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры общего и сравнительного языкознания Московского государственного лингвистического университета,
e-mail: nata-germanova @ yandex.ru