

К. А. Мележик
Симферополь, Россия

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО СООБЩЕСТВА

АННОТАЦИЯ. В статье определяются факторы, характеризующие политику интернационализации высшего образования, которая представляет собой его интеграцию в международную экономику и инфраструктуру с помощью английского языка как универсального контактного инструмента этого процесса. Интеграция российского университетского образования в международные образовательные сети, сопровождаемая целенаправленным внедрением английского языка, рассматривается как интернационализация «сверху», а интернационализация «снизу» охватывает всех членов университетского сообщества, использующих английский язык в организационной и профессиональной сфере. Для обозначения английского языка специализированной межнациональной коммуникации предлагается термин «предметно-ориентированный английский лингва франка». Исследование предметно-ориентированного лингва франка университетского сообщества проводится на материале, полученном в ходе наблюдений над использованием английского языка тремя группами студентов и преподавателей неязыковых специальностей Крымского федерального университета. Эксперимент по самооценке их коммуникативной компетенции дает представление о вариативности уровней владения предметно-ориентированным английским лингва франка; групповые особенности произношения и грамматического оформления предметно-ориентированного английского лингва франка раскрываются путем исследования ядерных и периферийных социофонетических и морфосинтаксических переменных в сопоставлении с нормами британского варианта английского языка. Наибольшие отклонения от стандартного английского языка фиксируются в тех категориях предметно-ориентированного лингва франка, которые отличаются от соответствующих категорий русского языка и имеют более выраженную семантическую маркированность.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: университетское сообщество; интернационализация «сверху» и «снизу»; предметно-ориентированный английский лингва франка.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ: Мележик Карина Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков № 3, Институт иностранной филологии, Таврическая академия ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»; 295007, Россия, Республика Крым, г. Симферополь, пр-т Академика Вернадского, 4, e-mail: melezhhik.karina@yandex.ru.

Интернационализация высшего образования — это процесс перехода от традиционного высшего образования, в системе которого вузы обеспечивали потребности национальной экономики и инфраструктуры, к обеспечению потребностей интернациональной экономики и инфраструктуры. Этот процесс заключается в интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в цели, функции и способах предоставления высшего образования [Knight 2003]. В ходе интернационализации английский язык (АЯ) используется как прагматический инструмент становления глобальной сети высшего образования и международной академической коммуникации.

АЯ не только служит основным иностранным языком высшего образования в странах Европы, но, по мнению немецкого исследователя У. Аммона, он активно завоевывает позиции доминирующего языка преподавания — *English-medium teaching* [Ammon, McConnell 2002: 7]. Подтверждение этому мы находим в исследованиях Европейской ассоциации академического сотрудничества — *Academic Cooperation Association*, представленных на европейском семинаре «Болонья-2020» [Seminar Bologna 2008]. В докладе, подготовленном к открытию семинара, директор Ассоциации Б. Вехтер выделил шесть групп факторов, характеризующих политику интернационализации европейского высшего образования [Wächter 2008: 2—5]. Ее наиболее важным проявлением Б. Вехтер считает постоянно растущую

мобильность студентов, выезжающих за пределы своей страны для обучения в зарубежном университете, и, в меньшей степени, мобильность преподавателей и научных работников. Форма студенческой мобильности определяется либо обучением в течение одного-двух семестров без получения диплома, либо более длительным обучением с целью получения диплома. Горизонтальная мобильность может реализоваться путем естественного перераспределения студентов по интересам между европейскими странами, имеющими одинаково развитые системы высшего образования, а вертикальная мобильность — путем выезда студентов из стран с менее развитой системой образования в страны с более развитой системой. Пример горизонтальной мобильности — европейская программа «Эразмус Мундус», а пример вертикальной мобильности — выезд студентов из развивающихся стран на учебу в ведущие европейские университеты.

Мобильность студентов, преподавателей и научных работников требует признания на государственном уровне дипломов, степеней, продолжительности обучения, квалификационных критериев, курсов, модулей и т. п. Взаимное признание, предусматриваемое Болонским процессом, дает международный статус системам образования разных стран и тем самым поощряет мобильность студентов при движении между ними [Graddol 2006: 72].

Присутствие иностранных студентов, преподавателей и научных работников не-

возможно без **реформирования учебных программ** с целью включения в их содержание интернационального компонента и внедрения новых способов и инструментов обучения, что составляет третью группу факторов интернационализации. Наряду с преподаванием на АЯ, политика реформирования инструментов организации обучения реализуется посредством различных международных и региональных программ, представляющих собой так называемую «интернационализацию дома» — *internationalisation at home*, т. е. интегрированные курсы и взаимно признанные обмены студентами, распределенными между сотрудничающими университетами [Joint/double/multiple degrees 2013].

Еще одно широко распространенное направление транснационального образования представлено разнообразными формами зарубежных филиалов, представительств, факультетов так называемых **офшорных высших учебных заведений**, осуществляющих обучение в соответствии с программами головного вуза путем получения лицензии третьего уровня в данной стране. Здесь присутствует особая форма мобильности, когда не студенты выезжают за пределы своей страны, а зарубежный вуз предлагает им свою программу на месте.

Указанным формам интернационализации способствуют такие факторы, как **маркетинг и продвижение за рубежом** предложений высших учебных заведений, их специальностей, программ и т. п. Образование становится предметом экспорта, а конкурентоспособность университета часто оценивается количеством иностранных студентов, которых он может привлечь, и количеством международных партнерских программ, которые он может организовать [Hagers 2009].

Координация взаимодействия всех факторов осуществляется посредством целенаправленной **межгосударственной политики интернационализации**, осуществляемой органами ЕС — *The agenda of the European Higher Education Area (EHEA)*, которая предусматривает принятие общих критериев аккредитации на основе Европейского регистра высших учебных заведений, внедрение трехступенчатой структуры ученых степеней (*the Bachelor-Master-PhD degree architecture*) и другие мероприятия [Wächter 2008: 2—5].

Совершенно очевидно, что интеграция международного измерения в европейское высшее образование требует всеобъемлющего внедрения АЯ в качестве универсального контактного инструмента высшего образования [Paag 2014; Rigg 2013], и, хотя этот процесс проходит весьма активно, он еще далек от завершения. На июнь 2013 г. общее

количество англоязычных программ европейских университетов достигло 6407, увеличившись на 38 % по сравнению с 2011 г. В том числе количество программ, преподаваемых полностью на АЯ, возросло на 42 % (с 3701 до 5258), а количество программ, преподаваемых частично на АЯ, возросло на 19 % (с 963 до 1149) [Brenn-White 2013].

Использование АЯ в учебных целях не только способствует количественному и качественному развитию европейских университетов за счет привлечения иностранных студентов, но и отвечает актуальной потребности остановить утечку отечественных мозгов в США, Австралию, Канаду и другие страны [Faber 2010: 24]. Ключевая роль АЯ определяется тем, что он усиливает тенденции мобильности, дает возможность студентам конкурировать на глобальном рынке труда, сглаживает культурные и языковые различия и побуждает администрацию университетов расширять программы обмена, вводить двойные дипломы и содействовать участию своих ученых в зарубежных исследованиях [Rigg 2013]. Таким образом, дальнейшее внедрение АЯ обеспечивает интернационализацию высшего образования и науки как путем координации в рамках Болонского процесса, так и благодаря международному характеру производства и потребления научной информации.

В сфере интернационализации российского высшего образования АЯ применяется не только благодаря мобильности многочисленного студенческого и научного сообщества, но и в силу обязательной регламентации образовательной деятельности. Российская государственная высшая школа — это целостная система, состоящая из более чем 650 государственных университетов, в которых обучается около 9 млн человек, в том числе более 210 тыс. иностранных граждан из почти 200 стран мира. Обучение на английском языке осуществляется по 20 специальностям как в рамках программ подготовки бакалавра, специалиста, магистра, так и по программам последипломного образования [Обучение в России. Организация «РАКУС» 2011].

В процессе интернационализации российского высшего образования наблюдаются те же тенденции, что и в ведущих университетах других регионов мира. Наиболее распространенным направлением интернационализации является деятельность по привлечению иностранных студентов для обучения в высших учебных заведениях Российской Федерации. Перспективы расширения других аспектов этого процесса заключаются прежде всего в преодолении недостаточной мобильности российских студентов, преподавателей

и исследователей, которая отчасти связана с низким уровнем владения английским языком — основным инструментом профессионального общения в интернациональной академической среде [Еникеева 2011].

Разнообразие мнений и подходов к решению задачи внедрения АЯ в университетский учебный процесс свидетельствует, что ведущие деятели российского высшего образования еще не определились с тем, как научить своих студентов и преподавателей эффективно пользоваться этим инструментом интернационализации. Так, например, проректор МГУ им. М. В. Ломоносова А. Р. Хохлов считает нецелесообразным переводить все курсы на АЯ, когда преподаватели и студенты «говорят по-русски гораздо лучше, чем по-английски, а лекции тем не менее читаются на английском языке». А. Р. Хохлов предлагает вводить АЯ с таких более продвинутых этапов образования, как аспирантура и магистратура, приглашать зарубежных ученых для научной работы и чтения лекций, организовывать семестровые стажировки на основе заключенных с рядом зарубежных университетов соглашений об обмене студентами старших курсов [Быкова 2012].

Если судить по содержанию образовательной деятельности многих российских университетов, обучение на АЯ постепенно охватывает различные направления и специальности. Так, в Санкт-Петербургской медицинской академии им. И. И. Мечникова разрешена додипломная подготовка студентов на английском языке [Мишин, Павлова 2001]. Инженерная подготовка в области высоких технологий в Таганрогском технологическом институте Южного федерального университета (ТТИ ЮФУ) проводится как на русском, так и на английском языке [Южный федеральный университет. ТТИ ЮФУ 2015].

Ректор Университета МИСИС (Московский институт стали и сплавов) Д. В. Ливанов утверждает, что в его университете не только изменили подход к обучению английскому языку, но и пересмотрели понимание того, что такое современное техническое образование: «Основным предметом с точки зрения затрат времени у нас будет не математика, не физика, не химия, а английский язык» [Еникеева 2011]. Международный финансовый факультет Финансовой академии при Правительстве РФ осуществляет подготовку на АЯ бакалавров и магистров по специальности «Международные финансы», предоставляя своим студентам возможность, наряду с российским дипломом, получить диплом одного из престижных западных университетов-партнеров [Быкова 2012]. Российский экономический университет им. Г. В. Пле-

ханова предлагает магистерскую программу «Международный маркетинг», где преподавание всех дисциплин и выполнение всех работ ведется на английском языке и сопровождается возможностью пройти включенное обучение за рубежом, в том числе по программе двойного диплома. Вместе с российскими студентами на АЯ обучаются и иностранные студенты, приехавшие в РЭУ им. Г. В. Плеханова с целью получения двойного и тройного диплома [Plekhanov Russian University 2015].

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) предлагает совместные англоязычные программы, направленные на получение двух дипломов по экономике и менеджменту, при академической поддержке Лондонской школы экономики и политических наук и многих других университетов Великобритании, Германии, Италии, Испании, Люксембурга, Франции и других государств [HSE University 2015].

Таким образом, проводится политика внедрения АЯ как инструмента процесса, который мы назовем интернационализацией «сверху». Интернационализация «сверху» — это интеграция российского университетского образования в международные образовательные сети, участие в международных проектах и программах, использование их потенциала для расширения академической мобильности российских студентов, преподавателей и научных работников.

Мы считаем необходимым подчеркнуть, что интернационализация «сверху» невозможна без интернационализации «снизу». Интернационализация российского университетского образования осуществляется «сверху» путем его целенаправленной интеграции в международную систему высшего образования, а интернационализация «снизу» охватывает всех членов университетского сообщества, овладевающих основным инструментом этого процесса — английским языком. Фактически АЯ университетского сообщества представляет собой контактный язык, английский лингва франка (АЛФ), ориентированный на определенную предметную область. Он предназначен для выполнения функций, связанных с обменом информацией в организационной и профессиональной сфере.

Для обозначения контактного АЛФ межнациональной коммуникации, отражающей любые специализированные домены социально-культурного разнообразия современного общества, мы предлагаем использовать номинацию «предметно-ориентированный английский лингва франка (ПОАЛФ)». В нашем исследовании мы выдвигаем положение о том, что ПОАЛФ — это контактный АЯ межнациональной коммуни-

кации любого сообщества, предметная ориентация которого может определяться как специализированная область политического, социально-культурного, экономического и иного разнообразия современного общества.

ПОАЛФ первоначально формируется в сообществах, включающих представителей одного исходного языка, где он выполняет функцию потенциального инструмента интернационализации, **ПОАЛФ интернационализации**, предназначенного для использования в ситуациях возможных контактов с представителями других исходных языков. Он выполняет двойственную функцию, являясь инструментом языковой политики интернационализации высшего образования «сверху» и инструментом языковой реальности для членов университетского сообщества, участвующих в процессе интернационализации «снизу».

Письменный и устный дискурс на ПОАЛФ представляет одну из форм социальной практики в конкретных социокультурных контекстах, которые определяются фактом принадлежности коммуникантов к данному сообществу, социальными ролями, общими и частными целями отдельных участников, их лингвокультурными знаниями, нормами поведения и ценностями данной социокультурной системы.

Участники коммуникации вовлечены в дискурс не как индивидуумы, а как члены университетского сообщества. Изучение дискурса на ПОАЛФ предполагает учет особенностей речевого взаимодействия, происходящего а) в официальной, институциональной среде или б) в более свободном, неформальном общении. ПОАЛФ выступает как один из факторов коллективной идентификации для членов университетского сообщества, и его пользователи потенциально являются русско-английскими/ПОАЛФ билингвами. В университетской социальной среде такой билингвизм осознается как особое преимущество, повышающее статус личности и открывающее дорогу к тем сферам профессиональной деятельности, которые недоступны для монолингвов.

Одна из задач, которые мы решаем, анализируя наблюдения над различными группами, составляющими университетское сообщество, — как изменяется уровень владения ПОАЛФ от одного университетского поколения к другому в процессе интернационализации «снизу».

Эти особенности изучались на материале, полученном в ходе ряда экспериментов, в которых приняли участие около трехсот студентов и преподавателей неязыковых специальностей, представляющих основные социально-возрастные страты сообщества

Крымского федерального университета. В **первую группу** информантов, использующих АЯ в профессиональной коммуникации, были включены 50 преподавателей в возрастном интервале 28—50 лет, имеющих от 5 до 20 лет стажа педагогической и научной деятельности. Во **вторую группу** вошли 100 молодых преподавателей, аспирантов и соискателей в возрасте от 23 до 30 лет, которые начинают педагогическую карьеру и работают в различных областях вузовской науки в течение 1—4 лет. **Третью группу** составили 150 студентов 4—5-х курсов в возрастном интервале 21—24 года. Опрос информантов проводился в ходе анкетирования и полуструктурированных интервью, проходивших с сентября 2013 г. по май 2015 г. Интервью проводились на условиях анонимности, с тем чтобы в режиме свободной беседы информанты могли продемонстрировать реальный уровень владения АЯ, не опасаясь какой-либо критики и оценки интервьюера. Информантам сообщалось, что все ссылки на их высказывания будут маркироваться только теми инициалами, которые они сочтут нужным указать.

В качестве вводного этапа эксперимента информантам было предложено самостоятельно оценить свою языковую компетенцию в АЯ, опираясь на модифицированные критерии Европейской системы уровней владения иностранным языком. Перечень предъявленных информантам критериев самооценки уровней владения АЯ был составлен в соответствии с банком **иллюстративных дескрипторов**, шкалы которых основываются на системе **категорий, разработанных** для описания общеевропейских компетенций владения иностранным языком [Европейская система уровней владения иностранным языком 2014; Common European Framework 2013]. Описание компетенции владения АЯ распространяется на **виды речевой деятельности, в которых** информант реализует **общую и предметно-ориентированную языковую компетенцию**, т. е. выполняет конкретную коммуникативную задачу в процессе восприятия (аудирование, чтение) и порождения (говорение, письмо) устных и письменных текстов.

Сопоставление величин самооценки членов группы 1 и группы 2 свидетельствует, что в бытовой коммуникации преподаватели старшей возрастной категории уступают своим младшим коллегам по всем видам коммуникативной компетенции, за исключением письменной речи, где их показатели несколько выше. Еще более значительное расхождение в пользу молодых преподавателей, аспирантов и соискателей наблюда-

ется в профессиональной коммуникации, за исключением уровня владения специальной терминологией. Указанные расхождения величин самооценки коммуникативной компетенции подтверждают выдвигаемый в университетском сообществе тезис о необходимости смены преподавательских поколений для успешной интернационализации высшего образования.

Сопоставление величин самооценки членов группы 2 и группы 3 свидетельствует, что в течение нескольких лет после окончания вуза активность молодых преподавателей в бытовой англоязычной коммуникации снижается, и, соответственно, их бытовая коммуникативная компетенция не только практически не развивается, но даже по некоторым показателям становится ниже показателей студентов. В противоположность этому их компетенция в профессиональной коммуникации возрастает и превосходит профессиональную коммуникативную компетенцию студентов по всем видам, за исключением диалогической речи.

Методика самооценки видов коммуникативной компетенции дает возможность составить достаточно реальное общее представление о вариативности уровней владения ПОАЛФ и подводит нас к исследованию собственно языковых средств реализации предметно-ориентированного АЛФ в университетском сообществе.

Сравнивая результаты опроса, прежде всего, отметим, что в среднем 39 % всех респондентов считают, что обучать следует нормам британского варианта; 30 % склоняются к европейскому варианту АЯ; всего лишь 17 % — к американскому, а у 14 % мнение не сложилось. Также преобладает выбор британской модели произношения (61 %), тогда как другие опции набирают всего 10—15 % предпочтений. В представлении большинства респондентов выбор британского варианта как идеальной модели АЯ безусловно соответствует традиционному статусу его норм в учебных программах.

Групповые особенности произношения членов университетского сообщества представляют собой отклонения от норм стандартного британского произношения вследствие естественного влияния русского языка. Они раскрываются путем исследования социофонетических переменных (СФП) в ПОАЛФ на материале, полученном в ходе второго этапа эксперимента, в котором приняли участие около трехсот информантов описанных выше трех групп.

Ядро корпуса социофонетических переменных ПОАЛФ университетского сообщества составляют: для гласных — сокращение

долгих гласных и общий сдвиг к более передней артикуляции; для согласных — оглушение конечных звонких, дентализация альвеолярных, палатализация перед узкими, передними гласными, велярный сдвиг и усиление спиранта [h]. Эти социофонетические переменные встречаются в произношении всех без исключения информантов.

Среднюю зону корпуса социофонетических переменных ПОАЛФ университетского сообщества составляют: для гласных — упрощение системы вокализма путем совмещения артикуляции по аналогии с русскими [e/æ] > [э], [i:/i] > [и], [u:/u] > [у], [ʌ/a/ɒ] > [а], [ɔ] > [о]; переход дифтонгов в бифонемные сочетания; переход [ə:] в [ĕ]. Для согласных — переход велярного [ŋ] > [n] и сдвиг межзубных [θ, ð] > [t, d] или [s, z]. Эти СФП встречаются в произношении 50—80 % информантов.

Периферию корпуса СФП ПОАЛФ университетского сообщества составляют: сдвиги, связанные с аффрикатизацией [tj/dj], потерей [j], переходом [dʒ] в бифонемное сочетание; появлением вибрирующего качества сонанта [r]; переходом билабиального в лабиодентальный [w] > [v]; размыканием смычки [g] как в украинском или южнорусском произношении.

Эти СФП встречаются в произношении 3—22 % информантов. Обращение к опросным листам самооценки информантов, в произношении которых наблюдаются периферийные СФП, свидетельствует, что они встречаются у сравнительно небольшого числа респондентов (8—9 %), оценивших свой уровень владения АЯ как недостаточный.

Незначительные расхождения в использовании СФП средней зоны не дают оснований утверждать об их зависимости от принадлежности к той или иной группе информантов. Небольшое сокращение числа реализаций таких СФП от третьей группы к первой, возможно, связано с увеличением периода англоязычной коммуникативной практики: с накоплением опыта учебной и научной деятельности, требующей использования АЯ, в произношении информантов усиливаются стандартные нормы.

Наиболее маркированные СФП вызывают трудности воспроизведения для носителей русского языка, которые трансформируют английские СФП в менее маркированные структуры по сходству артикуляции в русском языке, как, например, при сокращении долгих гласных и общем сдвиге гласных к передней артикуляции. Из этого следует, что СФП, отмеченные семантической маркированностью, должны вызывать трудности воспроизведения для пользователей ПОАЛФ, и степень трудности непосредственно зависит от степени семантической маркированности.

Носители русского языка, в котором конечные согласные стабильно глухие, будут иметь проблемы воспроизведения английских конечных звонких, так как в АЯ наличие/отсутствие голоса служит семантическим маркером для пар звонких/глухих согласных в трех позициях — начальной, средней и конечной. В русском произношении наличие/отсутствие голоса служит семантическим маркером для пар звонких/глухих согласных только в двух позициях — начальной и средней.

Вследствие этого, встречая внешне аналогичную, но более маркированную структуру в АЯ, информанты естественно пытаются трансформировать ее в менее маркированную структуру по сходству артикуляции в русском языке. Оппозиция звонких/глухих конечных согласных [g] — [k], [d] — [t], [b] — [p], [z] — [s], [v] — [f] и т. д., семантически маркированная в АЯ, отсутствует в русском языке, что ведет к неразличению таких пар, как, например, *rib* : *rip*, *god* : *got*, *love* : *laugh* и т. д.

Можно с уверенностью предположить, что так происходит во всех случаях, когда пользователь ПОАЛФ должен реализовать структуру целевого языка, более семантически маркированную, чем средняя аналогичная структура в родном языке, и он будет пытаться упростить ее и изменить в соответствии с более привычной нормой. Это, в частности, имеет место, когда информанты подменяют маркированные элементы системы консонантизма АЯ, отсутствующие в русском языке, смежными, менее маркированными элементами путем сдвига артикуляции, например: [θ, ð] > [t/d], [s/z]; [ŋ] > [n], [ŋg]; [dʒ] > [d + ʒ] и т. д.

Работа с информантами убеждает, что существует прямая связь между диапазоном трансферации семантических маркеров социофонетических переменных и уровнем владения АЯ. Чем выше уровень владения АЯ, полученный в результате обучения, в том числе и фонетическим нормам и стандартам, тем меньше семантических маркеров русского языка переносится в ПОАЛФ.

ПОАЛФ характеризуется определенными типами морфосинтаксических переменных (МСП), вариативность которых раскрывается на материале высказываний информантов в сопоставлении с грамматическими нормами АЯ. Наибольшую трудность представляют те области АЯ, которые отличаются от соответствующих областей русского языка и имеют более выраженную семантическую маркированность, как, например, категория артикля (30—89 %), МСП предложных словосочетаний (20—74 %) и МСП глагольных категорий вида, времени и перфекта (10—64 %), отклонения от стандартного порядка слов

(40—62 %) и т. п. Аналогическое перенесение грамматических отношений из русского языка в ПОАЛФ, вызывающее изменения структуры предложения и словосочетания (10—52 %), является наиболее типичным видом грамматической интерференции. Грамматическое калькирование (30—47 %) регулярно используется в условиях интернализации АЯ и служит признаком развивающегося двуязычия информантов.

Реализуя маркированные морфосинтаксические структуры АЯ, отсутствующие в русском языке, информанты подменяют их смежными, менее маркированными структурами, как это имеет место с МСП порядка слов и структуры сложных предложений. Информанты трансформируют маркированные грамматические структуры АЯ по сходству или смежности семантики в русском языке, что приводит к появлению НМСФ грамматико-семантического калькирования и МСП замен по морфосемантической смежности. В тех случаях, когда пользователь ПОАЛФ реализует грамматическую категорию АЯ, иначе семантически маркированную, чем аналогичная категория в русском языке, он упрощает ее и изменяет в соответствии с более привычной нормой, как это имеет место с МСП числа и отрицания. Используемые информантами МСП следует признать легитимным фактором развития русского/ПОАЛФ билингвизма и рассматривать их как проявления лингвокультурной специфики коммуникации на ПОАЛФ.

Анализируя языковые средства, мы должны учитывать, что коммуникация на ПОАЛФ определяется не формальными лингвистическими критериями, а такими факторами, как мотивация, лингвокультурные знания, аккомодация, открытость перед лингвистическими инновациями. Члены университетского сообщества — это полноправные пользователи, имеющие возможность не только адаптировать язык применительно к своим потребностям и изменять его, но и формировать свои представления и убеждения, связанные с интернализацией высшего образования. Их ПОАЛФ характеризуется определенными типами фонетических и морфосинтаксических переменных, которые позволяют сделать следующие выводы.

1. Социолингвистическая роль ПОАЛФ заключается в том, что он является одним из способов интеграции членов определенного социально-культурного и языкового сообщества в социально-культурное и языковое пространство интернализации российского высшего образования.

2. Информанты представляют социокультурную стратификацию университетского

сообщества и идентифицируются с ее референтными группами, реализующими устойчивый выбор социально значимых языковых средств.

3. Специфические особенности выбора и использования языковых средств речевой коммуникации, осуществляемой информантами, дают основание рассматривать их ПОАЛФ как самостоятельный вариант контактного АЛФ.

4. Вариативность нестандартных фонетических и морфосинтаксических единиц обнаруживается в устойчивых моделях коммуникативных ситуаций, и языковые факты позволяют с достаточной достоверностью установить особенности функционирования ПОАЛФ в университетском сообществе.

Интерференция русского языка наблюдается в дискурсе информантов, представляющих разные типы национальной и локальной культурной идентичности, которые могут дополнять его индивидуальными особенностями своего произношения и лексико-грамматической системы. Культурные и национально-специфические характеристики ПОАЛФ не имеют определяющего значения, так как это язык коммуникации, а не идентификации говорящих на нем людей. Будучи потенциальным инструментом межнациональной и межкультурной коммуникации, он выступает как один из нескольких языковых кодов, которыми владеют коммуниканты, и, соответственно, уже используется или будет использоваться ими в характерном для межкультурных коммуникативных ситуаций переключении кодов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова Н. Обучение в вузе на английском: за и против // Наука и технологии России. 2012. 5 июня. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?catalogid=221&d_no=47139#.u9dwetlpln (дата обращения: 12.06.2015).
2. Европейская система уровней владения иностранным языком. — М.: МФТИ, 2014. URL: http://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (дата обращения: 25.12.2014).
3. Еникеева А. Английский язык инженера до IELTS'a доведет // Наука и технологии России. 2011. 29 марта. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?catalogid=221&d_no=38304#.vcqrt9jxld4 (дата обращения: 25.12.2014).
4. Мишин Е. С., Павлова Г. В. Обучение на английском языке: новый этап в преподавании судебной медицины // Альманах судебной медицины. — СПб., 2001. № 1. С. 43—44.

5. Обучение в России. Организация «РАКУС». 2011. URL: <http://www.racus.ru/ru/about/about-edu-in-russia/> (дата обращения: 06.05.2015).
6. Южный федеральный университет. ТТИ ЮФУ. 2015. URL: <http://www.russia.edu.ru/vuz/4681/> (дата обращения: 06.05.2015).
7. Ammon U., McConnell G. English as an Academic Language in Europe. — Frankfurt : Peter Lang, 2002. 204 p.
8. Brenn-White M., Faethe E. English-taught master's programs in Europe: A 2013 update. — New York : Institute of International Education, 2013. URL: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update> (date of access: 30.08.2015).
9. Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment. — Council of Europe. Version 16.08.2013. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (date of access: 25.12.2014).
10. Faber P. English as an Academic Lingua Franca // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. 2010. № 23. P. 19—32. URL: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17421/1/RAEI_23_02.pdf (date of access: 30.08.2015).
11. Graddol D. English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'. — London : British Council, 2006. 128 p.
12. Hagers M. The Globalization of College: English Becomes Lingua Franca at Dutch Universities // Spiegel Online International. 2009. 20 March. URL: <http://www.spiegel.de/international/world/the-globalization-of-college-english-becomes-lingua-franca-at-dutch-universities-a-614572.html> (date of access: 21.10.2015).
13. HSE University. 2015. URL: <http://www.hse.ru/en/org/hse/info/> (date of access: 06.05.2015).
14. Joint/double /multiple degrees in European countries // Education, audiovisual and culture executive agency. 2013. URL: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/beneficiaries/documents/action1/jointdegreeprogrammes_may2013.pdf (date of access: 25.12.2014).
15. Knight J. Updated Definition of Internationalization // International Higher Education newsletter. — The Boston College Center for International Higher Education. 2003. № 33. URL: http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf (date of access: 21.10.2015).
16. Parr Chr. English language use 'most significant internationalisation trend for HE' // Times Higher Education. 2014. 30 Apr. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/> (date of access: 22.10.2015).
17. Plekhanov Russian University of Economics. 2015. URL: <http://business.rea.ru/english/admission-procedure.htm> (date of access: 06.05.2015).
18. Rigg P. English as the lingua franca of higher education? // University World News. 2013. Iss. No 297, 22 Nov. URL: <http://www.universityworldnews.com/> (date of access: 22.10.2015).
19. Seminar Bologna 2020: Unlocking Europe's Potential — Contributing to a Better World. — Ghent, Belgium : Ghent Univ., May 2008. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Ghent2008.htm> (date of access: 09.02.2015).
20. Wächter B. Internationalisation and the European Higher Education Area. — Ghent, Belgium : Academic Cooperation Association (ACA), May 2008. 31 p.

К. А. Melezhiik
Simferopol, Russia

LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE REALITY OF INTERNATIONALISATION IN THE UNIVERSITY COMMUNITY

ABSTRACT. *The article discusses factors pertaining to the policy of internationalisation of higher education and its integration into the international economy and infrastructure through the universal medium of the contact – the English language (EL). It is argued that the Russian university education is integrated into the international higher education network by the task-oriented implementation of EL, which works as internationalisation “from above” while internationalisation “from below” involves individual members of the university community who are engaged in specialised academic and organisational communication. The new term “domain-oriented English lingua franca (DOELF)” is offered to denote the university communion in the EL as a contact tool for specialised international communication. The research of university DOELF is based on the material collected in a series of experiments with three groups of students and teachers of Crimean federal university. Self-evaluation of their communicative competence demonstrated stable variability in their DOELF levels. Pronun-*

ciation and grammar distinctions of their DOELF discourse are distributed in kernel and peripheral zones of phonetic and morphosyntactic variables, more significant deviations claimed to be in EL categories with more expressed semantic markedness than those in the Russian language.

KEYWORDS: university community; internationalisation "from above" and "from below"; domain-oriented English lingua franca.

ABOUT THE AUTHOR: Melezhik Karina Alekseyevna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department, Institute of Foreign Languages, Taurida Academy, V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Republic of Crimea, Russia.

REFERENCES

1. Bykova N. Obuchenie v vuze na angliyskom: za i protiv // Nauka i tekhnologii Rossii. 2012. 5 iyunya. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?catalogid=221&d_no=47139#u9dwetllpln (data obrashcheniya: 12.06.2015).
2. Evropeyskaya sistema urovney vladeniya inostrannym yazykom. — M.: MFTI, 2014. URL: http://mipt.ru/education/chair/foreign_languages/articles/european_levels.php (data obrashcheniya: 25.12.2014).
3. Enikeeva A. Angliyskiy yazyk inzhenera do IELTS'a dovedet // Nauka i tekhnologii Rossii. 2011. 29 marta. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?catalogid=221&d_no=38304#vcqr9jxld4 (data obrashcheniya: 25.12.2014).
4. Mishin E. S., Pavlova G. V. Obuchenie na angliyskom yazyke: novyy etap v prepodavanii sudebnoy meditsiny // Al'manakh sudebnoy meditsiny. — SPb., 2001. № 1. S. 43—44.
5. Obuchenie v Rossii. Organizatsiya «RAKUS». 2011. URL: <http://www.racus.ru/ru/about/about-edu-in-russia/> (data obrashcheniya: 06.05.2015).
6. Yuzhnyy federal'nyy universitet. TTI YuFU. 2015. URL: <http://www.russia.edu.ru/vuz/4681/> (data obrashcheniya: 06.05.2015).
7. Ammon U., McConnell G. English as an Academic Language in Europe. — Frankfurt: Peter Lang, 2002. 204 p.
8. Brenn-White M., Faethe E. English-taught master's programs in Europe: A 2013 update. — New York: Institute of International Education, 2013. URL: <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIIE-Books-tore/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update> (date of access: 30.08.2015).
9. Common European Framework of reference for language learning, teaching and assessment. — Council of Europe. Version 16.08.2013. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (date of access: 25.12.2014).
10. Faber P. English as an Academic Lingua Franca // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. 2010. № 23. P. 19—32. URL: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/17421/1/RAEI_23_02.pdf (date of access: 30.08.2015).
11. Graddol D. English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'. — London: British Council, 2006. 128 p.
12. Hagers M. The Globalization of College: English Becomes Lingua Franca at Dutch Universities // Spiegel Online International. 2009. 20 March. URL: <http://www.spiegel.de/international/world/the-globalization-of-college-english-becomes-lingua-franca-at-dutch-universities-a-614572.html> (date of access: 21.10.2015).
13. HSE University. 2015. URL: <http://www.hse.ru/en/org/hse/info/> (date of access: 06.05.2015).
14. Joint/double/multiple degrees in European countries // Education, audiovisual and culture executive agency. 2013. URL: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/beneficiaries/documents/action1/jointdegreeprogrammes_may2013.pdf (date of access: 25.12.2014).
15. Knight J. Updated Definition of Internationalization // International Higher Education newsletter. — The Boston College Center for International Higher Education. 2003. № 33. URL: http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf (date of access: 21.10.2015).
16. Parr Chr. English language use 'most significant internationalisation trend for HE' // Times Higher Education. 2014. 30 Apr. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/news/> (date of access: 22.10.2015).
17. Plekhanov Russian University of Economics. 2015. URL: <http://business.rea.ru/english/admission-procedure.htm> (date of access: 06.05.2015).
18. Rigg P. English as the lingua franca of higher education? // University World News. 2013. Iss. No 297, 22 Nov. URL: <http://www.universityworldnews.com/> (date of access: 22.10.2015).
19. Seminar Bologna 2020: Unlocking Europe's Potential — Contributing to a Better World. — Ghent, Belgium: Ghent Univ., May 2008. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/Ghent2008.htm> (date of access: 09.02.2015).
20. Wächter B. Internationalisation and the European Higher Education Area. — Ghent, Belgium: Academic Cooperation Association (ACA), May 2008. 31 p.

Статью рекомендует к публикации д-р филол. наук, проф. А. Д. Петренко.