

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 811.111'42
ББК Ш143.21-51

ГСНТИ 16.21.51

Код ВАК 10.02.19

Макеева Светлана Олеговна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: Soutrider@e1.ru

КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ОБЗОР АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический дискурс; профессиональный статус; реклама образовательных услуг; коммерциализация образования; речевая практика.

АННОТАЦИЯ. Представлен обзор ряда англоязычных публикаций, посвященных проблеме столкновения профессиональных и управленческих норм и ценностей в педагогическом дискурсе. На материале проспектов-каталогов образовательных услуг Австралии и Великобритании представлен анализ лингвистических средств размывания и девальвации профессионального статуса учителей.

Makeyeva Svetlana Olegovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of English, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

COMMERCIALIZATION OF EDUCATIONAL DISCOURSE: COVERAGE OF RECENT PUBLICATIONS

KEY WORDS: educational discourse; status within profession; advertising educational service; commercialization of higher education; discursive practice.

ABSTRACT. The article reviews recent publications, devoted to commercialization of educational discourse, and the resulting clash of norms and values within administrative and traditional democratic framework. A marked loss of status for college teachers is testified by linguistic analysis of UK and Australian university leaflets.

Данная статья имеет характер резюме англоязычных публикаций, посвященных рыночной колонизации педагогического дискурса: причин, следствий и в особенности языковых инструментов данного процесса – именно они представляют, на наш взгляд, наибольший интерес, заставляя по-новому переосмыслить идею Джорджа Оруэлла о политической модели языка, меняющего сознание и поведение своих носителей (Newspeak).

Интервенция (либо «колонизация», если использовать общепринятый термин Н. Фэрклоу) дискурса рыночных отношений в сферу образования Великобритании и Австралии не раз привлекала внимание лингвистов (см. работы Дж. Криштона, Сью Томас, Андреа Мейр, Г. Мотнера и др.). Дискурсивные практики идентификации учителей в современном обществе являются свидетельством нарастающих противоречий между институциональной и корпоративной интерпретацией статуса, ролей, ценностей и нормативного речевого поведения.

Сегмент языкового образования в англоязычном обществе испытывает влияние коммерциализации в наибольшей степени: Австралия на сегодняшний момент является ведущим провайдером языкового образования стран тихоокеанского бассейна, по

некоторым оценкам, доходы от реализации образовательных услуг составляют до ¼ объема внутреннего валового продукта. Великобритания традиционно является центром элитного образования, языковой туризм можно рассматривать как наиболее стабильный сегмент рынка услуг.

По мнению Н. Фэрклоу [4], предпосылками колонизации и коммерциализации педагогического дискурса выступают рыночные вызовы, требующие высокой конкурентоспособности образовательных учреждений. Императивом становится 'продуктоориентированность' – постоянная потребность в создании и продвижении новых услуг и продуктов, ранее не являвшихся объектом сбыта, и 'маркетингизация' – распространение рыночной модели отношений на все социальные сферы.

В последующих работах (в частности, [5]) уточняются характеристики и языковые черты данного процесса:

- появление экспертной группы «технологов» образовательного процесса;
- мониторинг дискурсивных практик на соответствие внутренним регулятивам;
- разработка и внедрение дискурсивных приемов, ранее не характерных для данной сферы деятельности;
- увеличение доли симулятивных практик и, наконец,

- постоянное стремление к стандартизации дискурсивных практик.

В контексте высшего образования имеется в виду разработка документации (в частности, чек-листов), которая позволит осуществить мониторинг и оценку соответствия учебного процесса регламентированным процедурам; требование разработки и письменной фиксации воспроизводимых конструкций уроков. Что касается симулятивных практик, Н. Фэрклоу в этом ряду выделяет, прежде всего, сокращение и размывание статусной дистанции между учителями и студентами (клиентами), искусственное конструирование модели «дружеских отношений» между потребителями и организацией, что ведет к предпочтительному использованию неинституциональных (в том числе бытовых) моделей коммуникации.

Реагирующий дискурс профессионального сообщества преподавателей и администрации университетов, имеющий характер семантической мимикрии, более подробно рассматривается в ряде других работ. Так, Андреа Мейр представляет анализ рекламного дискурса британских университетов в главе 2 монографии *Language and Power (an Introduction to Institutional Discourse)*, и, в частности отмечает: «Текст изобилует терминами области предпринимательства, лексическая когезия достигается лексическим повтором таких единиц, как: *effectiveness*/'*efficiency*'; *'motivates*/'*encourages*'; *'achievement of team objectives*/'*achievement of organizational goals*'; *'income generation*/'*business enhancement*/'*entrepreneurialism*'» (эффективность/ окупаемость/ мотивированность на достижение результата/ достижение плановых показателей / усиление конкурентоспособности / рыночный подход) [7].

Профессиональный дискурс как арена столкновения интересов социальных групп рассматривается С. Саранги и К. Робертсом [9]; причиной конфликта видится фундаментальное различие в работе профессионалов и представителей администрации и управленческого персонала. Чтобы стать членом профессиональной группы, индивид должен овладеть дискурсивными практиками, которые в рамках той или иной профессиональной деятельности являются устойчивыми/регулярными, законными и уместными как для представителей профессии, так и для тех, кто пользуется их услугами. Институциональный дискурс, напротив, в большей мере определяется внутренними правилами и регулятивами организации. Столкновение норм и ценностей профессионального (в нашем случае, педагогического) и институционального дискурса становится неизбежным. Доминирование

институциональных регулятивов, диктат рынка и потребителей образовательных услуг ведет, по мнению С. Саранги и К. Робертса, к размыванию профессиональной идентичности, девальвации опыта и стажа педагогических работников, ремоделированию профессиональных дискурсивных практик [9, с. 18]. Данная работа переключается с Г. Мотнер [6]; автор подчеркивает, что «предпринимательский подход к высшему образованию ведет к изменениям в самом институте на всех уровнях, затрагивая студентов и преподавателей, подталкивая к изменениям не только поведенческих стереотипов, но и когнитивной и эмоциональной сфер» (перевод наш) [6, с. 106].

По мнению ряда австралийских лингвистов – исследователей данной сферы, противоречие между «управленческой» и «учительской» моделями педагогического дискурса настолько велико, что, по сути, приводит к бытованию *двух автономных подвидов* – управленческого (*managerial*) дискурса и демократического (*democratic professionalism*). Ведущими стратегиями последнего являются популяризация педагогической профессии и создание отношений сотрудничества между учителями, обучающимися и общественностью. Целью первого (в наиболее радикальной интерпретации) является лишение учителей *статуса профессиональной группы*, что обеспечивает возможность более жесткого внешнего управления [8, с. 149-152].

Суммарный результат управленческих практик обозначается как «габитус» (*habitus*) – термин, введенный П. Бордье [2] и в самой широкой трактовке обозначающий предписанную институциональную форму поведения и развития представителя той или иной профессии. «Габитус» профессии инициирован «сверху», моделируется под влиянием политических и экономических факторов и подвержен постоянным изменениям. Как правило, он моделируется автономно, без учета объективно существующего профессионального типажа-стереотипа (здесь определенный интерес представляет исследование Сью Томас (Университет Гриффита, Квинсленд, Австралия), в котором предлагается модель анализа средств модальности и оценочных маркеров, используемых в нормативной документации Комитета по образованию и подготовке учителей (*Committee of Teaching and Teacher Education*) для моделирования вышеупомянутого 'габитуса' профессии педагога).

Н. Аберкромби [1] отмечает, что в данных условиях именно потребители являются определяющим фактором позиционирования и наполнения образовательных продуктов и услуг. Статусные позиции в обра-

зовании меняются в пользу маркетологов, а не прямых провайдеров (учителей).

Австралийский лингвист Д. Криштон [3] обращается как к жанру персональных дневников учителей, так и рекламному курсу колледжей. Дневниковые записи рассматриваются в ракурсе психолингвистики и являются дискурсивным отражением профессионального выгорания. Анализ рекламных проспектов представляет больший интерес: автор дает весьма удачный анализ субъектно-объектных отношений на уровне предложения, последовательно доказывая, что учителя теряют функцию агентов образовательного процесса. Останемся на данной работе более подробно.

Согласно Д. Криштону, в рекламных проспектах колледжей студентам как покупателям приписывается ряд потребностей, которые могут быть автоматически удовлетворены при условии «приобретения» той или иной образовательной программы, причем ‘читатель/адресат’ и ‘студент’ в образовательном рекламном дискурсе выступают как контекстные синонимы, создавая безальтернативную модель будущего: *‘you as students/ your academic and career goals’/ ‘your pronunciation etc (Вы как студенты/ Ваши академические и профессиональные запросы/ ваше произношение)*.

Приобретение образовательных услуг моделируется как акт передачи товара в руки покупателя, без участия третьих лиц (в эту категорию попадают остальные участники образовательного процесса – преподаватели, методисты, научные консультанты и пр.). Ведущая роль покупателя в «сделке» подчеркивается преимущественным употреблением модальных глаголов ‘can/will/may’: *‘students can enter at any level from beginner to advanced’ ‘they can progress as their skills develop’ (Студенты могут обучаться в группах разных уровней – от начинающих до продвинутых и переходить на другой)*. Другим приемом усиления статусной позиции потребителя является использование предикации, где глагол волеизъявления (*to wish, to intend*) соположен с наименованием вида услуги: *students... who wish to continue language training/ who wish to proceed to business related studies (Студенты, которые желают продолжать языковое обучение/ желающие перейти к курсу делового английского)* – один из типичных случаев, где синтаксическая позиция создает впечатление семантического родства или причинно-следственной зависимости.

Парадоксально, но в дальнейшем студенты также теряют статус агентов образовательного процесса – сам процесс научения представлен как развитие умений,

агентивная природа которых не эксплицирована. Субъектами процесса выступают не учителя и обучающиеся, а средства и технологии обучения – *ролевая игра / курс / программа* – автономно обеспечивающие «научение», что подчеркивается глаголами с каузативной семантикой: *‘bring about / prepare / develop’*. Еще более ярким примером «обобщенной персонализации» (*‘synthetic personalization’* [4]) является использование лексической единицы ‘колледж’, как собирательного наименования агента образовательных услуг: контекстной заменой данной единицы, как правило, выступают местоимения «мы» и «нас», e.g.: *We have an international reputation for our educational studies, our highly qualified staff and our commitment to the needs of overseas students (Мы имеем международную репутацию в области образовательных услуг, располагаем штатом высококвалифицированных преподавателей, ориентированных на реализацию образовательных потребностей иностранных студентов)*. «Мы» и «нас» подразумевает охват всех представителей стороны-исполнителя, тогда как выделение «высококвалифицированного штата преподавателей» в ряду конкурентных преимуществ стороны-исполнителя лишает преподавателей статуса референтной группы, низводит их до уровня образовательного ресурса, которым администрация распоряжается наравне с собственной материальной базой. «Обобщенная персонализация», исключая участников образовательного процесса, акцентирует внимание на реализации образовательных потребностей, позволяющей достичь желаемого качества/уровня жизни в обществе потребления. *...college offers a complete educational package for overseas students, seeking an international education (Колледж предлагает полный пакет образовательных услуг для иностранных студентов, желающих получить профессиональную подготовку международного уровня)*: словосочетание *complete+educational+package* именной части фразеологического сказуемого позволяет моделировать образ, весьма далекий от того, что в действительности происходит в рамках учебного процесса. Учителя, студенты, формы обучения, возможные риски редуцированы до уровня стабильного единства – образовательного продукта, который передается клиенту. Следует отметить, что «продукт» выступает не только конечной целью деятельности. Многочисленные контексты свидетельствуют о придании продукту (как правило, это ‘course’ либо ‘classes’) агентивной роли: *The intensive ...English program prepares students of all English levels for work / the*

course focuses on effective communication (Интенсивный курс английского языка готовит студентов всех языковых уровней к использованию английского в рамках профессиональной деятельности / курс сфокусирован на коммуникативных навыках). В первом примере 'программа' предлагает сама себя как продукт потребления; во втором случае субъектом образовательного процесса выступают 'занятия'; форма и средства обучения инкорпорируют функцию управления учебной деятельностью и обеспечения поступательного движения студентов. Единственной группой, исключенной из процесса деперсонализации, выступает, как правило, администрация и владельцы образовательного учреждения. Данный дискурсивный ход позволяет эксплицитировать «человеческий фактор» и «человеческое отношение» стороны-исполнителя при успешном размывании зон ответственности и должностных функций участников (Кто является? Кто за что отвечает?).

Размывание зон ответственности достигается и при употреблении подлежащего, состоящего из управляющего слова и уточняющих модификаторов и близкого, по мнению М. Халлидея, к грамматической метафоре. Подобные субъектные группы обладают ограниченной грамматической валентностью, исключают грамматическое выражение процессуальности и модальности. «Поскольку временная отнесенности и модальность процесса неочевидна, участники не обозначены, ответ на вопрос «кто, что и с кем делает?» остается на уровне импликаций» [4, с. 127].

Приведем еще один пример: *...our own academic counselor provides a special service for our students (Наш собственный научный консультант обеспечивает научное сопровождение всех наших студентов).* Данный контекст можно рассматривать как иллюстрацию конфликта приоритетов в области рекламы образовательной деятельности:

1) создание представления о колледже/ университете как корпоративной группе, объединенной общими культурными и этическими ценностями;

2) моделирование представления об университете как организации, полностью контролирующей собственные ресурсы (в том числе преподавательский состав) и играющей решающую роль в разрешении конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса;

3) экспликация высокого профессионального уровня и статуса преподавателей как гарантов качества образовательных услуг.

Моделирование колледжа как гаранта предоставления качественного продукта и

удовлетворенности потребителя осуществляется посредством трех операций: первая – конструирование колледжа как эксперта в области предлагаемых услуг; вторая – конструирование образа квалифицированного штата преподавателей, обеспечивающих данные услуги и третья – конструирование образа колледжа как контролера в области своевременного и качественного предоставления услуг, способного устранить любые непредвиденные обстоятельства, которые могли бы помешать студентам получить данные услуги в полном объеме, e.g.: *All classroom teaching at ... is overseen by the Director of Studies (Наш директор по учебной работе курирует все аудиторные занятия).* Роль декана по учебной работе в данном примере акцентирована в ущерб роли преподавателей, их функция сводится к предоставлению абстрактного мега-продукта 'all classroom studies' (*Все аудиторные занятия*).

Эффективным способом моделирования образа надежного провайдера является обращение к мнению третьих лиц – студентов и выпускников: *I like the attitude of teachers and appreciate their enthusiasm (Мне нравится отношение к нам преподавателей, импонирует их энтузиазм).* Преимущество данного рекламного хода в том, что, с одной стороны, представлено мнение референтного лица – выразителя стиля жизни, связанного с освоением английского языка как универсального средства коммуникации; с другой стороны, рекламодавец не несет ответственности за истинность данного суждения, являющееся субъективным по определению.

Качество обучения в рекламном образовательном дискурсе интерпретируется в контексте удовлетворенности потребителей, т. е. (*good teaching = happy students*); отсюда администрация колледжа позиционируется как надзорный орган, чья миссия – контроль за соблюдением условий бесконфликтности обучения и обеспечения потребностей обучающихся учителями и методистами. В данном случае рекламный дискурс и моделирует, и отражает структуру взаимоотношений участников образовательного процесса: именно потеря «права голоса» и «дефицит защиты» приводят к размыванию профессиональной идентичности преподавателей в условиях коммерциализации преподавания; учителям предписываются низкостатусные роли, которые сводятся к «развлечению» и «ублажению» студентов (*edutainment and pleasing*).

Администрация колледжа вынуждена выступать гарантом удовлетворенности потребителя в силу еще одной причины – отсутствия четкого утилитарного образа обра-

зовательного продукта, продвигаемого на рынок. Подмена утилитарных характеристик продукта привлекательным образом 'яркой, насыщенной студенческой жизни' автоматически ставит под угрозу востребованность данного «продукта», т. к. 'привлекательный образ жизни' может интерпретироваться в широком диапазоне разными категориями потребителей; альтернативной тактикой продвижения услуги является экспликация гарантии защиты потребителя при ее покупке.

Таким образом, рекламные брошюры вузов становятся дискурсивным средством колонизации образовательного дискурса, насаждения и унификации потребительской модели в обучении.

Как видим, большее внимание в англоязычных публикациях уделяется аккомодации речеповеденческих практик к требованиям «института». Д. Криштон в заключении своей монографии подчеркивает необходимость защиты ценностей профессиональной культуры от диктата рынка («the need is to advocate for constructions of quality, expertise and the focal themes associated with

particular professions that promote the sustainability of the professions...»), но сами практики защиты профессиональной идентичности освещения не получают.

Процесс рыночной колонизации педагогического дискурса в России был «запущен» значительно позже, чем в англоязычных странах, с отставанием в 15–20 лет, что обусловлено рядом исторических и экономических факторов. Тем не менее, к настоящему времени два автономных подвида образовательных моделей – управленческая и демократическая – полностью сложились и оформились и в российской дискурсивной практике. Языковые инструменты коммерциализации образования в России во многом схожи с рассмотренными нами ранее; легко прогнозировать и ряд существенных различий, обусловленных иным лингвокультурным статусом профессии «учитель» и сложившимися корпоративными ценностями. Данный материал, по нашему мнению, получил недостаточное освещение в лингвистике и ждет своего исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abercrombie N. The privilege of the producer. *Enterprise Culture*. London: Routledge, 1990. P. 171-185.
2. Bourdieu P. *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
3. Crichton J. *The Discourse of Commercialization. A Multi-Perspective Analysis*. Palgrave Macmillan, 2010.
4. Fairclough N. *Discourse and Social Change*. Cambridge : Polity Press, 1992.
5. Fairclough N. *Technologization of discourse* // C. R. Caldas Coulthard and M. Coulthard (Eds), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* London : Routledge, 1996. P. 71–83.
6. Mautner G. *The entrepreneurial university: a discursive profile of a higher education buzzword* // *Critical Discourse Studies*. 2005. № 2(2). P. 95–120.
7. Mayr A. *Language and Power (an Introduction to Institutional Discourse)*. Continuum International Publishing Group, 2008.
8. Sachs Judyth. *Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes* // *Journal of Education Policy*. 2001. № 16: 2. P.149-161.
9. Sarangi S., Roberts C. *The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings* // S. Sarangi and C. Roberts (Eds) *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin : Mouton de Gruyter, 1999. P. 1–60.
10. Thomas S. *The construction of teacher identities in education policy documents: a Critical Discourse Analysis*. URL: <http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/4208/31439.pdf?sequence=1>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.