

МОДЕЛЬ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КОПЕНГАГЕНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА*

М. О. Гузикова, Е. С. Ессяк

*Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; m.o.guzikova@urfu.ru*

Аннотация. Настоящая статья представляет собой анализ кейса Копенгагенского университета по созданию полиязычной среды. В статье проанализированы документы университета, описывающие стратегические и тактические подходы к реализации идеологии полиязычности в университете, исследования, посвященные данному вопросу, и материалы, полученные в ходе глубинных интервью с сотрудниками университета. Актуальность изучения практик мировых университетов по созданию полиязычной среды обусловлена, с одной стороны, распространением английского языка как *lingua franca* академической коммуникации, с другой стороны, растущим осознанием необходимости определить место родного языка, часто являющегося языком обучения, и других иностранных языков в университетской языковой экологии. Кейс Копенгагенского университета позволяет увидеть, каким образом достигается баланс разных языков в университетской образовательной среде, какими могут быть варианты сочетания имеющихся средств коммуникации, каковы факторы, влияющие на конфигурацию этих вариантов. Проведенный анализ показывает, что внедрение полиязычной среды успешно в том случае, если вовлечены все уровни управления университетом (высший, средний и низовой), если имеется концептуальная база, описывающая принципы той или иной языковой экосистемы, на университетском уровне существует стратегия создания такой системы и прописана тактика ее реализации, определена управленческая структура, ответственная за реализацию поставленных целей. В статье сформулированы некоторые рекомендации по разработке языковой идеологии российских университетов, стремящихся войти в мировую образовательную элиту. *Ключевые слова:* полиязычная среда университета, полиязычие, интернационализация высшего образования, языковая политика и практика, языковая идеология, полиязычная культура

Для цитирования: Гузикова М. О., Ессяк Е. С. Модель полиязычной образовательной среды Копенгагенского университета. Университетское управление: практика и анализ. 2018; 22(4): 68–82. DOI 10.15826/umpa.2018.04.041.

MODELLING MULTILINGUAL ENVIRONMENT: THE CASE OF THE UNIVERSITY OF COPENHAGEN

M. O. Guzikova, E. S. Essyak

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltzin
19 Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation; m.o.guzikova@urfu.ru*

Abstract. The paper summarizes the outcomes of a case-study on creating a multilingual environment at the University of Copenhagen. Source-wise the article looks at the supporting documents describing strategic and tactical approaches to the implementation of a multilingual ideology within University, research articles on this issue, as well as information obtained during in-depth interviews with university staff. The relevance of studying existing internationalization practices applied by world universities stems both from the growing distribution of English as a *lingua franca* of academic communication and the need for clarification of the relationship between the native language which often remains the major language of instruction and other foreign languages in university communication ecology. The case of the University of Copenhagen provides an exemplary case of creating a balanced language environment in terms of combining available means of communication and building the infrastructure for their efficient functioning. Hereby, the analysis testifies to the key role of developing a university strategy to specify the principles of a particular language ecosystem and creating a multi-level management structure to provide for the implementation of these strategic goals. The article offers some recommendations on the development of the language ideology of Russian universities seeking to enter the world educational elite.

Keywords: multilingual university environment, multilingualism, internationalization of higher education, language policy and planning, language ideology, multilingual culture

For citation: Guzikova M. O., Essyak E. S. Modelling multilingual environment: the case of the University of Copenhagen. University Management: Practice and Analysis. 2018; 22(4): 68–82. (In Russ.) DOI: 10.15826/umpa.2018.04.041.

* Статья выполнена при поддержке Гранта РФФИ № 17–29–09136/18.

Введение.

Полиязычная среда как основа интернационализации университета

Настоящая статья посвящена рассмотрению подходов к созданию полиязычной среды в мировых университетах, стремящихся к интернационализации образовательного и научного процесса. Для примера взят Копенгагенский университет в Дании. В целом актуальность исследования процессов и практик создания такой среды обусловлена тем, что процесс интернационализации образования обострил необходимость развития языковых навыков обучающихся и сотрудников университетов и заставил многие университеты мира обратиться к вопросам языковой политики. Это было, прежде всего, связано с тем, что интернационализация образования невозможна без участия в международном научном сотрудничестве и обмене научной информацией. Интернационализация – это борьба за лучшие умы, их привлечение путем создания образовательных продуктов и научной инфраструктуры. Необходимым условием и результатом интернационализации образования становится рост академической мобильности. Все эти процессы обуславливают появление и распространение языка международной коммуникации, и в современном мире таким языком стал английский. И российские, и зарубежные исследователи согласны с тем, что в процессе интернационализации английский язык используется как инструмент становления глобальной университетской сети [1, 2]. Английский язык признан *lingua franca* глобального академического сообщества. Как пишут исследователи интернационализации образования С. Маргинсон и М. ван дер Венде [3], английский язык все чаще становится языком обучения в тех странах, где он не является родным, в особенности на программах магистратуры и на программах, специально предназначенных для иностранных студентов. Растет этническое и языковое разнообразие населения европейских стран, что приводит к тому, что для многих граждан ЕС национальный язык может часто не совпадать с их родным языком. Конечно, в тех странах, где английский язык не является государственным, преподавание ведется как на родном языке, так и на английском. Во многих странах есть потребность не только в улучшении навыков английского языка, но и в обучении иностранных студентов национальному языку, на котором ведется преподавание. В условиях нарастающей англификации [4] университеты задаются вопросом, каким

образом развивать англоязычную компетенцию обучающихся и сотрудников университета, надо ли поддерживать другие иностранные языки, кроме английского, следует ли выделять на это ресурсы. С другой стороны, актуальным остается вопрос, следует ли развивать только англоязычную компетенцию, или необходимо уделять не меньшее внимание преподаванию других иностранных языков, прежде всего, русского языка как иностранного, который был и остается основным языком преподавания в российских университетах, заявивших свои претензии на международный статус.

Для российских вузов, где большинство иностранных студентов обучаются на русском языке, важно улучшение уровня владения английским языком среди обучающихся и сотрудников, а также расширение методологической базы овладения русским языком как иностранным. Остается актуальным вопрос и о месте других иностранных языков в университетской среде. Практика внедрения языковой политики в российских университетах после начала проекта 5–100 свидетельствует о том, что вузы продвигаются в этом направлении путем проб и ошибок. В какой мере такие университеты достигают желаемого, пока сложно оценить [5], но с уверенностью можно сказать, что изучение лучших зарубежных практик в этой области может стать подспорьем в наработке необходимых для таких реформ педагогических и управленческих компетенций. В 2013 г. в России стартовал Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров (проект 5–100), а в 2017 г. в России утвержден паспорт национального проекта по экспорту образования. Перед университетами стоит задача довести количество иностранных студентов, обучающихся по очной форме в российских вузах, до 710 тысяч в 2025 г. [6]. Очевидно, что и в дальнейшем сохранится наблюдаемая сегодня тенденция привлекать иностранных студентов к обучению на русскоязычных образовательных программах. Согласно государственным требованиям, к моменту зачисления на образовательную программу студент из страны дальнего зарубежья должен владеть русским языком на уровне не ниже В1 по Европейской языковой шкале для обучения на инженерных и естественно-научных направлениях подготовки и уровнем В2 – для социальных и гуманитарных направлений подготовки [7].

Как показывает практика, этого уровня (особенно на начальном этапе) бывает недостаточно

для решения ряда задач в учебно-профессиональной сфере общения, которые выполняются с трудом и российскими студентами. Это такие задачи, как письменные работы, презентации, обсуждения, участие в научно-практических семинарах, конференциях, общение с научным руководителем, обсуждение своей научной темы и т. д. Не отвечающее потребностям владение языком общения и преподавания препятствует эффективному функционированию студентов в организационной среде университета и их успешному обучению и развитию. По мнению международных экспертов, недостаток владения языком обучения – главный фактор стресса для иностранных студентов [8]. Сразу за ним следует такой фактор, как аккультурация, к которой относится не только необходимость привыкнуть к другой культурной среде, но и различия в культуре преподавания и обучения.

Понятно, что низкий уровень владения локальным языком препятствует и успешной аккультурации. В 2015 г. Erasmus Students Network провела опрос 129 тысяч студентов-обменников и выяснила, что после вопросов поселения студенты отмечают владение языком страны как второй по важности фактор, влияющий на уровень их интеграции [9]. 7% респондентов ответили, что, несмотря на низкий уровень владения языком, они не посещают языковые курсы в стране пребывания, потому что не могут себе этого позволить. Это говорит о том, что университет, который стремится улучшить качество образования для иностранных обучающихся и повысить их успешность в достижении образовательных целей, должен предусматривать меры по повышению их уровня владения языком обучения и изыскивать ресурсы для реализации таких мер. Европейские университеты, в том числе и российские, вынуждены заботиться о росте уровня владения английским языком, если они хотят повысить академическую мобильность локальных студентов и сотрудников. Надо отметить, что в Европе Болонский процесс направлен на рост академической мобильности. Ему способствуют и такие специально разработанные для этого финансовые инструменты, как программа Эразмус Мундус и ее вариации.

Зарубежные университеты столкнулись с проблемами языковой и культурной интеграции иностранных студентов раньше многих российских университетов. Возьмем в качестве примера Тилбургский университет в Нидерландах, занимающий в рейтинге QS 2018 357-е место. Многие российские университеты проекта 5–100

уже попали в этот эшелон. В 2008 г. указанный университет начал программу интернационализации кампуса, которая включала в себя три основных компонента: язык, культура и интеграция [10]. В языковой части этой инициативы университет инвестировал в расширение языкового центра, чтобы исключить очереди на получение бесплатного курса голландского и английского языков. Кроме того, все сотрудники университета в обязательном порядке должны были пройти тест на владение английским языком. Для реализации культурной части программы университетом были наняты специалисты по межкультурному общению, которые оказывали консультации всем желающим: как сотрудникам, так и преподавателям. Подобно своим зарубежным коллегам, российские университеты испытывают необходимость повысить результативность обучения и комфортность пребывания иностранных студентов в новой образовательной среде. Создание эффективных сервисов языковой и культурной интеграции, развитие полиязычной и поликультурной среды университета – актуальный предмет дебатов в академической среде¹. В этом ракурсе изучение соответствующих лучших практик приобретает особую значимость.

Основой для анализа, предпринятого в статье, явился кейс по созданию полиязычной среды Копенгагенского университета. Дания (как и Россия) не является англоязычным государством, но это одна из стран мира, в отличие от нашей страны, где владение английским языком находится на очень высоком уровне. Согласно Евробарометру за 2017 г., 86% населения Дании утверждают, что владеют английским языком². По данным глобальной образовательной компании English First, сопоставляющей страны по уровню владения английским языком среди взрослого населения³, Дания в 2017 г. занимала 3-е место в мире после Нидерландов и Швеции. По этим же данным, Россия находилась на 38-м месте. Можно возразить, что Россия и Дания – страны, несоразмерные по количеству населения и распространенности национального языка. Население Дании составляет 5,7 млн, по данным

¹ См., например, выпуск журнала Высшей школы экономики «Higher Education in Russia and Beyond» [Электронный ресурс] URL: https://herb.hse.ru/data/2017/05/31/1171930350/1HERB_12_view.pdf#page=20 (дата обращения: 01.10.2018).

² Europeans and their Languages [Электронный ресурс] URL: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (дата обращения: 01.09.2018).

³ EF English Proficiency Index [Электронный ресурс] URL: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 01.08.2018).

Всемирного банка за 2016 г., и примерно такое же число людей говорит на датском. В России, по тем же данным, проживает 144,3 млн, и русский язык, в отличие от датского, относится к так называемым языкам глобального распространения. Еще одним существенным индексом, отличающим Россию от Дании, является валовый национальный доход на душу населения: 23 770 и 49 240 долларов США соответственно⁴. Таким образом, носителю русского языка будет проще найти говорящих на русском языке за границей или в сети «Интернет», чем выучить английский язык, а носителю датского языка сделать это куда сложнее. Закономерным будет предположить, что в датских учреждениях высшего образования уровень владения английским языком приближается к 100%. Основная масса иностранных студентов университетов Дании обучается на английском языке, на этом же языке осуществляется и основной массив коммуникации с иностранными преподавателями. В России на программах для иностранцев в качестве языка преподавания доминирует русский язык. Хотя таких измерений не проводилось, но представляется маловероятным, что уровень владения английским языком среди сотрудников университетов в России столь же высок, как в Дании.

Чем в таком случае может быть полезен анализ языковой стратегии Копенгагенского университета для создания полиязычной среды в российских университетах? Полиязычное образование практикуется во многих университетах мира. Для примера можно привести Фрибурский университет в Швейцарии [11], Хельсинкский университет в Финляндии, Свободный университет Бозен-Больцано в Италии [12] и др. Это университеты, расположенные в странах или на территориях, где население говорит на нескольких языках, как, например, в Швейцарии, Люксембурге и т. д. Можно назвать еще больше университетов, декларирующих полиязычную стратегию своего развития и разместивших на своих сайтах соответствующую языковую политику. К таким можно отнести практически все южноафриканские университеты, где полиязычность диктуется законодательством [13]. Однако представляется, что для России важен опыт создания полиязычной среды в стране, где официально закреплен лишь один государственный язык. Кроме того, актуален опыт университета, добившегося значительных успехов в области интернационализации. Для

моделирования языковой среды университета необходимо понимать, каким образом строится полиязычная образовательная среда как система, включающая макроуровень (уровень стратегии), мезоуровень (уровень подразделений университета, отвечающих за реализацию стратегии и соответствующие управленческие решения) и микроуровень (практики по созданию такой среды). Копенгагенский университет полностью отвечает всем этим требованиям и воплощает полиязычную стратегию на практике в течение значительного временного промежутка, несмотря на то, что, заметим в скобках, в мире повсеместно наблюдается ситуация разрыва между теорией и практикой [14]. В пользу Копенгагенского университета как модели для анализа говорит и то, что языковая политика, преследующая цели развития полиязычия, то есть, охватывающая родной язык, английский язык как *lingua franca* и другие иностранные языки, а именно такой стратегии придерживается Копенгагенский университет, не столь распространена в мире; куда чаще наблюдается регламентирование доменов национального языка или языков и английского языка. Наконец, идеология, стоящая за языковой политикой Копенгагенского университета, предполагает весьма сбалансированный взгляд на положение датского языка, цель такой идеологии – укрепление и расширение ареала датского языка в домене университета, что актуально для российских университетов, где русский язык остается основным языком обучения. С учетом вышеперечисленного есть основания причислить опыт Копенгагенского университета по созданию полиязычной образовательной и научной среды к лучшим практикам, которые следует изучать российским профессионалам в области интернационализации высшего образования.

Кейс Копенгагенского университета по созданию полиязычной среды

В 2016–2017 гг. нами было проведено исследование полиязычной среды Копенгагенского университета. Для этого были проанализированы следующие документы: Стратегия развития Копенгагенского университета 201⁵, его языковая стратегия, документы и научные публикации сотрудников Центра интернационализации и параллельного использования языка. В течение 2016–2017 гг. были проведены глубинные интервью с преподавателями и сотрудника-

⁴ EF English Proficiency Index. [Электронный ресурс] URL: <https://www.ef.ru/epi/compare/regions/ru/dk> (дата обращения: 01.08.2018).

⁵ <https://www.e-pages.dk/ku/611/>.

ми Копенгагенского университета (13 человек). Опрошенные относятся к преподавательскому составу университета и к среднему управленческому звену, их средний возраст составил 42 года. Копенгагенский университет находится в столице Дании, Копенгагене. Дания – одна из трех скандинавских стран, к которым, кроме нее принадлежат Швеция и Норвегия. Дания – член Северного совета. В скандинавских странах распространено полиязычие: так, межгосударственные встречи этих стран не требуют перевода с одного языка на другой. Несомненно, это связано с историей их развития, прежде всего с тем, что они постоянно воевали между собой, следовательно, те или иные территории попадали под управление то одной, то другой стороны. Высокий уровень владения английским языком обусловлен тем, что скандинавские страны относятся к Северной Европе, где традиционно сильно англосаксонское влияние. В Дании, например, англоязычные фильмы не дублируют для кинопоказа. Для стран с относительно малым количеством населения языковая авартия не представляется возможным путем развития. Как сказал один из респондентов нашего исследования: «...на датском языке разговаривает всего около 6 миллионов человек, а в мире живет около 7 миллиардов, так что нам нужен какой-нибудь международный язык для общения, а это английский язык, который школьники в Дании учат с первого-второго класса. В основном все датчане более или менее хорошо знают и общаются на английском языке» (преподаватель русского языка и перевода).

Копенгагенский университет образован в конце XV в., сегодня в нем обучается 40 тысяч студентов по 200 программам, включающим гуманитарные и естественные науки, юриспруденцию, теологию, здравоохранение. Копенгагенский университет – крупнейший государственный вуз в Северной Европе. В рейтинге мировых университетов компании QS 2018 он занимает 79-ю строчку, входя, таким образом, в первую сотню мировых университетов⁶. Следует отметить, что английский язык стал использоваться в Копенгагенском университете как язык преподавания с 1990-х гг., в научных исследованиях – с 1950-х гг., а до этого времени обучаться можно было только на датском языке. В настоящий момент бакалаврские программы ведут, в основном, на датском языке, он же, по словам сотрудников университета, «остаётся основным языком обще-

ния и администрирования в университете» (сотрудник офиса образовательной программы).

Однако есть понимание, что распространенность английского языка – одна из основных причин конкурентоспособности скандинавского образования. В целом университеты Северной Европы лидируют среди европейских вузов по скорости внедрения преподавания на английском языке [15]. Повсеместное использование английского языка в этих государствах привело к тому, что появился термин «parallel language use / parallelingualism» – «параллельное употребление языка» (PLU). PLU – это ситуация, при которой два языка используются на равных правах в том или ином домене, при этом выбор между использованием одного или другого языка определяется тем, что говорящий сочтет наиболее приемлемым и оправданным в каждом конкретном случае [16]. Политика PLU была принята Северным советом в 2007 г. как мера по предохранению национальных языков от потери домена или исчезновения. Фактически причиной внедрения стал страх потери домена национального языка в пользу английского. В Швеции, еще одной скандинавской стране с высоким уровнем владения английским языком, например, к 2012 г. до 90 % всех диссертаций защищалось на английском языке [17]. На английском языке публикуется от 70 до 95 % всех научных статей ученых стран Северного совета [16].

В декларации Северного совета 2007 г. говорится: «Параллельное использование языков означает одновременное использование нескольких языков в том или ином пространстве. Ни один из языков не заменяет или не отменяет использования другого, они используются параллельно»⁷. Примером такого параллелизма может быть ситуация, когда материал для лекций дается на английском языке, а преподавание ведется на национальном. Как отмечает один из респондентов нашего исследования, «мы говорим по-английски, если кто-то из сотрудников департамента или кафедры не знает датского; по-датски мы говорим, если все присутствующие понимают» (заместитель руководителя департамента).

Исследователи, комментирующие концепт PLU, отмечают, что его можно толковать по-разному. Профессор PLU А. Хольмен говорит, что «речь не идет только о параллелизме датского и английского языков, но и о том, что многие иностранные студенты во время их обуче-

⁶University of Copenhagen [Электронный ресурс] URL: <https://www.topuniversities.com/universities/university-copenhagen> (дата обращения: 04.08.2018).

⁷Nordic Council. 2007. Deklaration om nordisk språkpolitik. Copenhagen: Nordic Council. [Электронный ресурс] URL: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:norden:org:diva-607> (дата обращения: 12.08.2018)

ния используют параллельно как язык обучения, каким бы он ни был, датским или английским, и свой родной язык»; «PLU чаще всего понимается как параллелизм между локальным языком и английским, в то время как этот термин также может относиться к студентам, чей родной язык не является национальным языком, прежде всего, к ним стоит отнести широкий пласт мигрантов и их детей».

Расширительно можно считать, что PLU урегулирует статус других языков (кроме национального) [16]. Очевидно, что на практике язык обучения той или иной образовательной программы может быть либо датским, либо английским. Авторы, рассматривающие концепт PLU, отмечают, что он используется иногда противоположным образом: если Министерство культуры Дании отсылает к этому концепту с целью подчеркнуть необходимость усиления роли датского языка, то Копенгагенский университет в своей стратегии упирает на расширение домена английского языка [16]. А. Хольмен вслед за американской исследовательницей К. Крамш призывает видеть в обучающихся с родным языком, не являющимся национальным языком их проживания, «мультилингвальных субъектов» [18] и использовать их знание родного языка как ресурс. Сегодня же эта ситуация рассматривается университетами скорее как необходимость развивать навык языка обучения [19].

В 2008 г. Копенгагенский университет решил внедрить политику PLU для того, чтобы сбалансировать использование датского и английского языка в системе преподавания. Внедрение политики сопровождалось выделением финансирования для ее реализации. В 2016–2017 гг. университет решил расширить эту политику за счет вовлечения в ее орбиту других языков, кроме датского и английского, овладение которыми могло бы быть полезным для студентов университета. В настоящий момент этот проект в Копенгагенском университете носит название «More Languages for More Students» – «Больше языков для большего числа студентов». Таким образом, если первоначально эта программа прописывала, прежде всего, то, как следует использовать датский и английский, то благодаря ее расширению она приобрела по-настоящему полиязычный характер. Как отмечают ее авторы и исполнители, именно полиязычность отличает эту программу от других подобных [20].

Реализации выбранной стратегии предшествовал анализ потребностей студентов, преподавателей и администраторов различных фа-

культетов в отношении иностранных языков. Сотрудники Копенгагенского университета убеждены, что «системность в формулировании языковой политики университета достигается за счет комплексного представления о нуждах тех, кто заинтересован в приобретении и использовании иноязычной компетенции» (профессор иностранного языка). Опыт Копенгагенского университета показывает, что различные подразделения университета (корпоративные объединения студентов, профессоров и администраторов) имеют различные представления о таких нуждах, соответственно, отличается и их локальная политика в отношении развития языковых компетенций. Так, факультет естественных наук установил жесткое разделение для бакалаврских программ, которые читаются на датском языке, и для магистерских программ, которые читаются на английском. Другие факультеты не выделили какой-то один язык в качестве основного для того или иного уровня образования, в таком случае решение может приниматься департаментами. Некоторые департаменты предпочли перейти на английский язык для магистерских программ, другие не приняли окончательного решения. Факторами для принятия таких решений является качество образования и процент отчислений студентов.

Опрошенные представители департаментов, где обучение ведется на английском языке, отмечают, что «владение английским языком бывает недостаточным для выполнения сложных операций, прежде всего, написания эссе, выступлений, где требуется нюансированная передача мысли» (заместитель директора департамента). Так как часто знания обучающихся на англоязычных программах оцениваются путем письменных работ и презентаций, то уровень владения языком влияет на оценку знаний и на удовлетворенность процессом обучения. На основе нужд тех или иных университетских подразделений были составлены технические задания, которые были положены в основу пилотных проектов и профинансированы. Эти пилотные проекты, в свою очередь, составили базу, анализ которой стал основанием для предложений по модификации языковой политики университета.

Для претворения в жизнь стратегии полиязычной среды был создан Центр интернационализации и параллельного использования языка⁸ (Центр), а принципы PLU утверждены

⁸ Centre for Internationalisation and Parallel Language Use [Электронный ресурс] URL: <https://cip.ku.dk/english/> (дата обращения: 25.05.2018).

стратегией развития университета 2012 г.⁹ Центр интернационализации и параллельного использования языка выполняет исследовательские задачи, предлагает обучающие программы разного рода. Стратегическая задача Центра, как сказано на его сайте, – это укрепление международного профиля университета путем поддержки сотрудников и студентов в решении задач, связанных с иностранным языком, «роль центра состроит в том, чтобы сотрудники и студенты университета получили языковые навыки, необходимые для того, чтобы оптимальным образом функционировать в национальном и международном контексте на датском и английском языках, а также на других языках¹⁰. Основная задача центра – развитие стратегии, направленной на улучшение навыков владения английским и датским языком среди различных групп университета. Каталог курсов Центра для студентов дает понять, что фокус его работы направлен именно на развитие навыков академического английского, академического письма и создания презентаций. Сотрудникам предложены индивидуальные или групповые занятия, есть курс датского языка для иностранных сотрудников, существуют тренинги для административного персонала и для аспирантов. Как говорят преподаватели, *«с момента создания центра наиболее популярны курсы датского и английского языка для студентов и сотрудников университета»*.

Центр реализовал проекты для разных языков и с различными целями, но наиболее востребованным является навык академического письма на английском и датском языке, презентационные навыки, устная коммуникация на английском языке, навыки чтения на европейских языках с целью доступа к изучаемым письменным источникам и т. д. Таким образом, как отмечают организаторы Центра, *«инициатива, идущая сверху, соединяется с инновационным подходом, идущим от студентов и руководителей образовательных программ»*. Как отмечают сотрудники Центра, особенно активную роль в организации обучения играет не верхний (ректорат, деканы факультетов) и не нижний уровень университетского управления (студенты и сотрудники), а мезоуровень (руководители департаментов и образовательных программ). По всей вероятности, это объясняется тем, что именно на данном уровне видно, какого

типа улучшения языковой подготовки необходимы для той или иной программы или набора программ. Руководители образовательных программ приходят в Центр, чтобы обсудить, какого типа языковая подготовка, по их мнению и по мнению их студентов, пригодится будущим выпускникам в наибольшей мере. Обговариваются как языки, так и те навыки, которые необходимо развивать: говорение, письмо, аудирование и чтение, а также навыки коммуникации, языковые средства, которые требуются для работы в лаборатории, для прохождения практики, для проведения исследований. Руководитель Центра подчеркивает, что *«такой подход позволяет дифференцировать тренинги в зависимости от потребностей и избежать унифицированного подхода к обучению языкам»*.

Если методика зарекомендовала себя как успешная, то Центр способствует внедрению ее на постоянной основе в учебный план той или иной образовательной программы. Центр также проводит опросы студентов на предмет тех языковых навыков, которые требуются им в наибольшей степени. Эти опросы показывают, что на обоих уровнях образования студентам не хватает навыков академического письма, востребованного в связи с тем, что от него зависит оценивание письменных работ студента. Даже с учетом того, что студенты Копенгагенского университета учат английский с самого раннего возраста и фактически находятся в англоязычной среде, им не достаточно получаемых знаний для выполнения академических задач. Письменные работы – это основной вид проверки знаний в Копенгагенском университете.

Как уже было упомянуто выше, уровень удовлетворенности иностранных студентов пребыванием в университете, эффективность их интеграции зависят от обеспечения специальных условий их погружения в локальную культурную среду. Одним из главных факторов является отношение к владению локальным языком. Респонденты, занятые в сфере адаптации иностранных студентов Копенгагенского университета, отмечают, что, несмотря на фактическую, пусть и не всегда осознаваемую полиязычность датчан, это погружение не проходит просто. Сотрудники международной службы университета отмечают, что *«в первое время иностранные студенты общаются в основном друг с другом, лишь позднее им удается познакомиться с датскими студентами и подружиться с ними»* (сотрудник офиса по работе с иностранными студентами), *«даже если иностранных студенты учат датский, датчане*

⁹ Strategy for the University of Copenhagen [Электронный ресурс] URL: <https://www.e-pages.dk/ku/611/> (дата обращения: 24.07.2018).

¹⁰ Centre for Internationalization and Parallel Language Use. Value Statement [Электронный ресурс] URL: https://cip.ku.dk/english/about_cip/value_statement/ (дата обращения: 27.07.2018).

в основном говорят с ними по-английски, потому что по-английски говорят все, а заговорить по-датски тяжело, темп речи очень быстрый, и датчане не всегда терпеливы» (сотрудник международного отдела).

Для решения проблемы адаптации и аккультурации иностранных студентов Центр провел опрос среди студентов и преподавателей на предмет полученного ими опыта обучения и преподавания в гетерогенной культурной и полиязычной среде [21]. Результаты опросов показывают, что и для студентов, и для преподавателей работа в такой среде представляет собой ситуацию, в которой они не могут полагаться на то, что все члены группы будут иметь приблизительно одинаковый набор пререквизитов, как в отношении опыта, так и знаний. И обучающиеся, и их лекторы меняют свое поведение при обучении в таких группах, начинают сопровождать свои высказывания объяснением того, почему они занимают именно такую позицию, и допускают, что в другой культурной реальности такая позиция может быть иной. Педагоги также отмечают, что в группах наблюдается обращение к родному языку, смешение и переключение языковых кодов, что позволяет обучающимся лучше осознать и сформулировать мысль.

Отмечено также, что обучение на английском языке, который часто может быть неродным для почти всех участников группы, имеет свои ограничения, связанные, прежде всего, с диспаритетами в уровне владения языком, что приводит к неравномерности работы участников группы и к различиям в вовлеченности в процесс обсуждения. Как отметила директор Центра профессор А. Хольмен, «в брошюру вошли высказывания только самых оптимистичных и позитивно настроенных студентов и профессоров, что обозначает, что еще рано говорить о том, что все вопросы организации обучения в полиязычных и поликультурных группах решены». Кроме собственно педагогического опыта, подобные группы являются базой для исследований в такой относительно новой области лингвистики, как «временные мультилингвальные сообщества»¹¹, и, как отмечают сотрудники Центра, занятые в этом научном проекте, в таких группах наблюдается изменение языковых норм и формирование временных правил для использования языка и в целом для коммуникации. Опыт преподавания в полиязычных группах и педагогические и культурные практики, которые возникают в таких сообще-

ствах, обобщены также в отчете Проекта IntUni, в котором с 2012 по 2015 г. участвовали несколько европейских университетов, а координатором выступил Орхусский университет, один из крупнейших вузов Дании [22]. Этот опыт заслуживает более пристального обсуждения и изучения в России, так как и российские преподаватели работают во все более гетерогенной культурной и языковой среде.

В ходе оценивания потребностей студентов сотрудниками Центра в том, какие именно иностранные языки им нужны, 90% указывают английский язык, французский и немецкий выбран половиной опрошенных [20]. В целом студенты отмечают, что одного только датского и английского языка им недостаточно для того, чтобы преуспеть в профессии. Университеты в мире, как показывают исследования, не часто выделяют ресурсы на обучение другим языкам, кроме английского, для местных студентов и преподавателей и местного языка – для иностранных обучающихся и профессоров. Немногие университеты в мире ставят перед собой задачу поддержки полиязычия обучающихся и выпускников как международного измерения их образовательного процесса, гораздо чаще они преследуют инструментальные цели.

Так, на сайте Центра сказано, что политику, схожую с его политикой полиязычия, проводят такие университеты, как Университет Йювяскюля в Финляндии, Токийский университет в Японии, Университет Цинхуа в Китае и Йельский университет в Соединенных Штатах Америки. Конечно, развитие полиязычной образовательной среды еще и затратно. Не всегда именно расширенный спектр владения иностранными языками воспринимается в числе первоочередных задач. Кроме этого, упор на билингвизм обусловлен еще и тем, что задачи распространения иностранных языков часто противоречат или, по крайней мере, редко поддерживаются государственной политикой, которая направлена, прежде всего, на поддержку национального языка и закрепление его статуса. Если смотреть шире, то и сами задачи интернационализации образования, подразумевающие расширение домена английского языка, также в какой-то мере противоречат задачам укрепления национального языка. Исследователи отмечают, что глобализация как процесс культурой конвергенции приводит к обратному: во многих странах наблюдается подъем национализма, то есть тенденция к культурной дивергенции, к сохранению и укреплению локальной культурно-языковой идентичности.

¹¹ См. об этом проекте на сайте <https://tmc.ku.dk>.

Такая тенденция отражается и на языковой политике стран [23]. Л. Оукс приводит в пример Швецию, где глобализация стала спусковым крючком национального подъема и даже в какой-то мере протекционизма в отношении шведского языка. В Дании также ощущается это противоречие [24]. Так, на вопрос о том, можно ли считать Данию полиязычной, респонденты не дают единого ответа. Одни говорят, что *«хотя многие и говорят по-английски, Данию нельзя назвать полиязычной страной»* (сотрудник департамента), другие отмечают, что *«датский язык – единственный государственный язык. Хотя на территории Дании проживают меньшинства, в школе можно учиться только на датском языке»* (профессор департамента гуманитарных наук). Некоторые склонны согласиться с тем, что Дания, скорее, полиязычна: *«многие люди в Дании, большинство, владеют английским на таком уровне, что они могут работать, используя английский, учиться, функционировать»* (сотрудник департамента, отвечающий за реализацию программы студенческих обменов).

Респонденты подчеркивают, что с подъемом правых партий и националистических настроений в стране был принят курс на усиление роли датского языка: *«Политически некорректно признавать, как здорово, что у нас есть люди, говорящие на арабском, датском или французском языке. Это не признается в качестве полезного навыка. Датская народная партия, правая партия, они поддерживают правительство, хотя и не входят в него, но они доминируют в публичном дискурсе. Они считают, что все даже в университетах должно происходить на датском, все нужно переводить на датский, чтобы мы не потеряли наш язык»* (сотрудник офиса образовательной программы). С другой стороны, на вопрос о том, является ли Копенгагенский университет полиязычным, респонденты отвечают почти без исключения утвердительно: *«У нас есть программы на английском языке, много иностранных коллег, общение с которыми происходит на английском языке»* (сотрудник, отвечающий за программу поддержки иностранных студентов). Однако опрошенные с сожалением отмечают, что иностранные коллеги могут годами работать в университете и не говорить по-датски, несмотря на существующие нормативные акты, предписывающие необходимость овладения датским языком: *«Если их контракт не постоянный, зачем им учить датский? Они думают, что он им не пригодится»* (сотрудник офиса образовательных программ).

Надо отметить, что полиязычие как политика поддержано на уровне Европейского союза¹². Эта политика преследует две основные цели: защита языкового разнообразия объединенной Европы и развитие навыков владения как минимум еще двумя европейскими языками в дополнение к родному. Второй пункт политики преследует не только идею объединять европейские народы путем погружения в ту или иную языковую культуру, но и наращивать конкурентоспособность владеющих несколькими языками специалистов на глобальном рынке труда. В документах Центра также прослеживается мысль о том, что полиязычие повышает привлекательность выпускников для работодателей. Следует отметить, что полиязычная, в отличие от традиционной билингвальной, политика PLU, принятая в Копенгагенском университете, не является единичным случаем. Для примера, в странах Северной Европы еще одним университетом, в котором проводится политика, близкая по духу проекту Копенгагенского университета, является еще один датский университет – университет Роскилле [25, 26]. Университет Роскилле, как и Копенгагенский университет, а также еще ряд датских вузов, входит в созданную в 2013 г. Сеть языковой политики¹³.

Эта сеть занимается исследованиями в области языковой политики и ставит перед собой цель влиять на общественное мнение в этой сфере. Следует сказать, что директор Центра профессор Хольмен также входит в Группу параллельного языка при Министрах Северного совета (Nordic Council of Ministers' Parallel Language Group), эта группа разработала рекомендации для внедрения политики параллелингвизма для университетов стран Северного совета. Группа рекомендует всем университетам, стремящимся повысить свой уровень интернационализации образования и науки, предпринять следующие одиннадцать шагов (приводится в переводе и с сокращениями): 1) внедрить языковую политику; 2) создать комиссию, занимающуюся языковой политикой; 3) создать языковой центр; 4) предлагать иностранным сотрудникам университета курсы языка обучения; 5) провести анализ потребностей студентов и предлагать различным категориям студентов курсы иностранных языков; 6) провести анализ потребностей сотрудников и предлагать им курсы иностранных языков; 7) выбирать языки обучения на основе PLU и основ

¹² European Union, Multilingualism [Электронный ресурс] URL: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_en (дата обращения: 25.07.2018).

¹³ Language Policy Network [Электронный ресурс] URL: <https://cip.ku.dk/english/research/network/lpn/> (дата обращения: 20.08.2018).

работы в гетерогенной культурой и языковой среде обучения; 8) языковая политика университета должна также описывать принципы использования языков в административно-управленческой деятельности; 9) проводить мониторинг и регулярно оценивать то, какой язык выбирают сотрудники университета для публикаций своих научных результатов; 10) языковая политика университета должна также обозначать, какие языки используются для внешней коммуникации; 11) языковая политика университета должна предусматривать развитие электронных образовательных ресурсов [27].

Проблемы создания полиязычной среды в российских университетах

Изучение датской ситуации позволяет пролить свет на формирование языковой политики в России. В российских образовательных стандартах закреплено требование развивать иноязычную компетенцию, но принятая еще в советские времена практика преподавания иностранного языка для студентов в течение трех-четырех семестров их обучения на уровне бакалавриата или специалитета и ограниченный объем часов в магистратуре приводит к тому, что возникает большой временной зазор между периодом изучения иностранного языка и периодом его применения в профессиональной деятельности. В конечном счете, результатом такой практики является неудовлетворенность выпускников уровнем владения языком и недовольство со стороны работодателей. Среди университетов проекта 5–100, несмотря на то, что в его рамках какое-то время функционировала рабочая группа по созданию англоязычной образовательной среды, широкого обсуждения того, каким именно должен быть языковой ландшафт университета, пока в полной мере не состоялось. Политик в отношении изучения английского языка, баланса родного и английского языка или, тем более, полиязычного варианта в университетах не принято. Надо сказать, что такая политика, например, закреплена в Китае на уровне государства. Все студенты бакалаврских и магистерских программ в обязательном порядке изучают английский язык на протяжении всех лет обучения, а по окончании своей образовательной программы сдают унифицированный национальный тест по английскому языку (College English Test), принимаемый всеми компаниями и организациями Китая [28]. Этой политике уже более тридцати лет.

Надо отметить, что при наличии критики в отношении концепта PLU, заключающейся, в частности, в недостаточной ясности [29, 16],

а также в ограниченной практической применимости [17] и пр., PLU, как показывает практика ведущего датского вуза, служит концептуальной базой для решения вопросов о домене локального языка, английского языка, а также языков обучающихся и сотрудников университета иностранного происхождения. PLU узаконивает использование английского языка в тех или иных доменах, например, при защите выпускных работ, диссертаций, использовании учебных материалов и пр., но в то же время учитывает и охраняет интересы национального языка. Понятно, и такие исследователи, как Болтон, указывают на это, что если обучающиеся / сотрудники не владеют английским языком или национальным языком либо уровни владения значительно отличаются, то говорить о параллелизме вряд ли возможно. Надо заметить, что политика PLU – это как результат сложившейся годами и опробованной практики работы в полиязычном академическом пространстве, так и регулятор такой работы в настоящее время. В российских университетах, особенно с внедрением англоязычных программ, также требуется внедрение каких-то, пусть и временных, нормативных документов или хотя бы форумов для обсуждения сложившихся практик, где можно было бы предлагать некие рекомендации о том, возможны ли защиты выпускных работ на другом языке, кроме русского, как принимать вступительный и выпускной экзамен в случае англоязычных аспирантских программ и т. д.

Опыт Копенгагенского университета показывает, что создание полиязычной образовательной среды – один из необходимых шагов на пути к достижениям целей интернационализации университета. Менеджеры Копенгагенского университета убеждены, что расширение навыков и уровня владения как родным языком, так и иностранными языками повышает конкурентоспособность выпускников. В Копенгагене уверены: *«сегодня владеть только одним английским языком как иностранным недостаточно для повышения привлекательности выпускника на рынке труда»* (руководитель программ академической мобильности). В России также встречается такое мнение: владение английским языком воспринимается не как конкурентное преимущество, а как базовый навык [30]. Как показывают проведенные авторами статьи исследования [5], в российских университетах пока не ведется речь о расширении владения иностранными языками в целом. Среди представителей университетов, входящих в проект 5–100, лишь в Томском государственном университете подход к созданию языковой среды

подразумевает обращение к нескольким иностранным языкам [31]. Остальные университеты сфокусированы на расширении домена английского языка в виде преподавания английского для студентов и сотрудников и русского языка как иностранного – для студентов из-за рубежа.

Надо сказать, что в России первые попытки создания языковых политик университетов существовали еще до проекта 5–100. Один из наиболее ярких примеров – Томский политехнический университет, в котором была предпринята реформа языковой подготовки: решением руководства университета было радикально увеличено количество часов на преподавание языка для студентов неязыковых специальностей [32]. В ходе реформы были предприняты организационные трансформации, были созданы структуры, отвечавшие за воплощение и дизайн реформ, который, к слову сказать, не раз подвергался изменениям. Когда Томский политехнический университет вошел в пул университетов проекта 5–100, то в его дорожной карте англификация образовательного процесса и появление двуязычной образовательной среды заняли достойное место. Но в настоящее время, как показывает практика, в российских университетах чаще всего инициатива по внедрению той или иной языковой политики исходит сверху. Такая политика формируется для фасилитации достижения индикаторов проекта 5–100, она не направлена на выявление и удовлетворение языковых потребностей студентов, преподавателей и администраторов университетов.

Большинство российских университетов, вовлеченных в процесс интернационализации, проводит целенаправленную политику адаптации иностранных обучающихся с целью их интеграции в новую социокультурную среду, приспособления к образовательной системе, климатическим условиям, языку общения, интернациональному характеру учебных коллективов и приобщения к местной многонациональной культуре. Один из важных вопросов фасилитации пребывания иностранных преподавателей и студентов в российских вузах – это возможность общения со студентами и сотрудниками на английском языке. Многие университеты [5] предприняли специальные меры по обучению сотрудников университета английскому языку. Сейчас сложно оценить, насколько эффективными были такие меры, для этой оценки требуется проведение специального исследования. Для большинства иностранных студентов вызовом представляется овладение русским языком на должном уровне, при котором они могли бы беспрепятственно

обучаться и овладевать знаниями. Многие иностранцы из дальнего зарубежья проводят год на подготовительных отделениях университетов, где получают необходимую языковую подготовку для дальнейшего продолжения обучения. Как правило, срок их очного обучения составляет один учебный год. Предполагается, что за это время они должны овладеть не только общими навыками коммуникации на русском языке не ниже уровня В1, но и освоить программный минимум довузовской подготовки по выбранной специальности, чтобы (в случае успешного поступления) обучаться совместно с носителями языка. С учетом организационно-методических ограничений, налагаемых традиционными технологиями обучения (недостаточный объем аудиторных часов, сложности с формированием групп как по национальному составу, так и по числу обучающихся, проблема мультимедийного оснащения учебных аудиторий и т. д.), обозначенная задача оказывается в ряде случаев невыполнимой даже в своей первой части. Ясно, что для успешной аккультурации иностранных обучающихся необходимо разработать комплекс мер по развитию навыков русского языка как иностранного. Опыт Копенгагенского университета показывает, что для решения такого рода комплексных задач необходимо создавать альянсы и сети университетов, так как исследовательское взаимодействие позволяет предложить лучшие решения.

Обучение русскому языку как иностранному на подготовительном отделении формирует готовность к решению более сложных академических задач в учебно-профессиональной сфере общения. В условиях традиционной классно-урочной системы обучения обеспечить такую подготовку за столь короткий срок не представляется возможным. В связи с этим актуализируется задача организации регулярных внеурочных мероприятий, предоставляющих обучающимся возможность получить дополнительную языковую подготовку, прежде всего, в плане развития навыков коммуникации. Как показывает опыт Копенгагенского университета, это такие мероприятия, как дискуссионные клубы, тренинги, медиа-проекты, – все то, что предполагает активное участие самих студентов и имеет выраженную образовательную направленность. Подобные меры являются эффективными и в отношении интеграции: проблема состоит и в том, что обучающиеся с низким уровнем владения языком общения гораздо менее интегрированы в жизнь университета, имеют меньше возможностей для контакта со студенческим сообществом.

Помимо слушателей подготовительного отделения, существуют и другие группы иностранцев, кто, обладая достаточным знанием русского языка, поступает сразу на обучение по направлению подготовки. К таким группам относятся билингвы-выходцы с постсоветского пространства, участники программ академического обмена и иностранные стажеры. Для этих категорий процесс интеграции осложняется сжатыми сроками их пребывания в университете, а также множественностью и разобщенностью каналов информирования о доступных образовательных ресурсах. На примере датского университета мы видим, что преподавание и обучение в гетерогенной образовательной среде в значительной степени отличается от монолингвальной среды. Представляется, что большое значение в условиях интернационализации учебного процесса приобретает методическая работа с преподавателями для формирования у педагогического состава адекватного представления о специфике взаимодействия со смешанными группами и вариантах подачи информации в таких группах, где есть и русскоязычные и иностранные учащиеся, о специфике работы в полиязычной образовательной среде, включая такие аспекты, как создание контента курсов, предназначенных для поликультурной аудитории, особенности методической организации и подачи материала, психолого-педагогические и коммуникативные аспекты взаимодействия в гетерогенной культурной среде.

С учетом индивидуального характера процессов адаптации и овладения языком, важно обеспечить разнообразие дополнительных образовательных услуг и ресурсов: коммуникация и обучение должны быть доступны как в более академичной форме, так и в менее формальном виде, индивидуально и в группах, напрямую и удаленно, на уровне взаимодействия преподаватель-студент и полностью в студенческой среде. На регулярной основе также должны проводиться мониторинги удовлетворенности иностранных учащихся, исследование и разработка новых технологий обучения, проверка качества и эффективности их использования – именно так можно будет создать постоянно действующий канал обратной связи от студентов и преподавателей. Целью становится создание интегрированного образовательного пространства для поддержки и развития полиязычной среды университета в интересах его интернационализации.

Наконец, пример Копенгагенского университета показывает, что основополагающим критерием эффективности стратегии развития поли-

язычной образовательной среды в вузе, несомненно, является формирование грамотной политики управления имеющимися ресурсами. В данном случае речь идет не только о налаженном взаимодействии в университете различных структурных подразделений, занимающихся вопросами обеспечения учебного процесса, организационно-методической и учебно-воспитательной деятельности иностранных студентов, но и о создании единой инфраструктуры изучения иностранных языков и культур, представители которых существуют в вузовском пространстве. Подобная централизация призвана обеспечить совершенствование условий обучения локальным и иностранным языкам и обмен методическим опытом, что, в свою очередь, способствует расширению международных связей и укрепляет позиции университетов в глобальном образовательном пространстве.

Заключение

Кейс Копенгагенского университета показывает, каким образом можно создать полиязычную образовательную среду как систему. Полиязычная языковая экология, созданная в этом университете, делает его комфортным пространством для обучения и исследований. В ней сосуществует родной язык, английский в качестве *lingua franca* современного высшего образования и науки и другие иностранные языки. Такая среда способствует повышению уровня интернационализации университета и является ее неотъемлемой частью. Представляется, что российские университеты, нацеленные на интернационализацию, могут использовать данный кейс для моделирования собственной языковой политики и практик. Как было показано, полиязычная среда университета предполагает не только описание политики в качестве стратегического документа университета, но и практические решения того, какое именно подразделение отвечает за реализацию стратегии, какими ресурсами оно обладает, как измеряются потребности всех составляющих и участников полиязычной среды: университетских департаментов, сотрудников и обучающихся. Данный кейс показывает также, что на начальном этапе необходимо принять стратегическое решение о том, будет ли создаваемая среда моно-, би- или полиязычной, то есть о том, какие языки будут основными ресурсами среды. Как мы видим на примере Копенгагенского университета, принятое решение о более затратном, казалось бы, варианте создания полиязычной среды оказалось тем решением, которое позволило сбалансировать университетскую языковую экологию, расширить

возможности самореализации для обучающихся и сотрудников и повысить комфорт, продуктивность и международную привлекательность всего университета в целом.

Список литературы

1. Мележик К. А. Языковая политика и языковая реальность интернационализации университетского сообщества // Политическая лингвистика. 2016. № 1. С. 151–158.
2. Parr Chr. English language use 'most significant internationalisation trend for HE' // Times Higher Education. 2014. 30 Apr. [Электронный ресурс] URL: <https://www.timeshighereducation.com/news/english-language-use-most-significant-internationalisation-trend-for-he/2013009>. article (дата обращения: 22.07.2018).
3. Marginson S., Van der Wende M. The new global landscape of nations and institutions // Higher education to 2030. 2009. Т. 2030. № 2. С. 17–57.
4. Cots J. M., Llorca E., Garrett P. Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2014. Т. 35. № 4. С. 311–317.
5. Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография / Под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
6. Приоритетный проект «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» [Электронный ресурс] URL: <https://минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования> (дата обращения: 04.10.2018).
7. Описание сертификационных уровней владения русским как иностранным // Центр подготовки и тестирования иностранных граждан по русскому языку МГУ имени М. В. Ломоносова [Электронный ресурс] URL: <http://russian-test.com/tests/torfl/intermediate.html> (дата обращения: 29.06.2018).
8. Haber F., Griffiths, S. 5 unique mental health stressors faced by international students. EAIE blog, 22.02.2017. [Электронный ресурс] URL: <http://www.eaie.org/blog/5-mental-health-stressors-international-students/> (дата обращения: 29.06.2018).
9. Encinas A. P., Escriva J. Understanding the international student experience. EAIE Blog, 15.12.2015. [Электронный ресурс] URL <http://www.eaie.org/blog/understanding-the-international-student-experience/> (дата обращения: 05.10.2018).
10. van Liempd H.–G. The struggle and success of services internationalisation. EAIE Blog. 04.11.2015 [Электронный ресурс] URL: <http://www.eaie.org/blog/the-struggle-and-success-of-services-internationalisation/> (дата обращения: 29.06.2018).
11. Langner M., Imbach R. The University of Freiburg: A model for a bilingual university // Higher Education in Europe. 2000. Т. 25. № 4. С. 461–468.
12. Raud N., Raik K. In search for good practices in multilingual education: comparison of multilingual universities' models // Darnioji daugiakalbystė. 2014. Nr. 4. P. 87–97.
13. Reagan T. The promotion of linguistic diversity in multilingual settings: Policy and reality in post-apartheid South Africa // Language Problems and Language Planning. 2001. Т. 25. № 1. С. 51–72.
14. Pennycook A. Language Policy and Local Practices // The Oxford Handbook of Language and Society. 2016. С. 125–140.
15. Wächter B., Maiworm F. (ed.). English-taught programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014. Lemmens Medien GmbH, 2014.
16. Hultgren A. K. Parallel Language Use // A. Linn (ed.) Investigating English in Europe: Contexts and Agendas. Berlin: Mouton. 2016. С. 158–163.
17. Bolton K., Kuteeva M. English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2012. Т. 33. № 5. С. 429–447.
18. Kramsch C. The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press. 2009. 231 p.
19. Holmen A. «Being Bilingual Means Being a Foreigner». Categorizing Linguistic Diversity among Students in Danish Higher Education // HERMES-Journal of Language and Communication in Business. 2014. Т. 27. № 53. С. 11–24.
20. Larsen S., Holmen A. Towards more languages for more student at University of Copenhagen. The interplay between local and global drives of change. // CASALC Review. 2017. N. 2. С. 132–144.
21. Reflections and Teaching Experiences from the International Classroom. Centre for Internationalization and Parallel Language Use, Faculty of Humanities. University of Copenhagen, January 2017 [Электронный ресурс] URL: <https://cip.ku.dk/english/reflections> (дата обращения: 15.10.2018).
22. Lauridsen K. M., Lillemose M. K. (Eds) 2015. Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012–15. Aarhus: IntlUni. [Электронный ресурс] URL: http://intluni.eu/uploads/media/The_opportunities_and_challenges_of_the_MMLS_Final_report_sept_2015.pdf (дата обращения: 10.10.2018).
23. Oakes L. From internationalisation to globalisation: Language and the nationalist revival in Sweden // Language problems and language planning. 2005. Т. 29. № 2. С. 151–176.
24. Hultgren A. K. Whose parallelism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies. 2014. С. 61–87.
25. Pedersen K., Klitgård I., Hvidtfeldt, S. Sprogpolitik for Roskilde Universitet/Language Policy for Roskilde University. Roskilde: Roskilde Universitet, 2013. 7 s.
26. Haberland H., Risager K. Two pilot studies of multilingual competence in international programmes at Roskilde University // Haberland et al. (eds.), Higher Education in the Global Village. Cultural and Linguistic Practices in the International University. Roskilde: Roskilde University, 2008. P. 41–65.

27. Gregersen F., Josephson O., Kristoffersen G., Östman J.-O., Holmen A., Londen M. More parallel please. Kbh: Nordisk Ministerraad, 2018. 66 p.

28. Xu J., Fan Y. The evolution of the college English curriculum in China (1985–2015): changes, trends and conflicts // *Language Policy*. 2017. Т. 16. № 3. С. 267–289.

29. Haberland H., Preisler B. The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society // *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. 2015. С. 15–42.

30. Иноземцева К. М. Анализ современных требований к владению иностранным языком специалистами инженерно-технических профилей // *Образование и наука*. 2017. Т. 19. № 6. С. 71–90.

31. Рыкун А. Ю. Моносреда – эта у нас установка такая! // *Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография* / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 14–24.

32. Болсуновская, Л. М. Без языка инженеру нельзя! / *Полиязычная образовательная среда: модели, пути создания, практики: монография* / под ред. М. О. Гузиковой, А. Л. Неволиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 104–110.

References

1. Melezhih K. A. Yazykovaya politika i yazykovaya realnost internacionalizacii universitetskogo soobshhestva [Language policy and language reality of the university community interntaionalisation]. *Political linguistics*. 2016, vol. 1, pp. 151–158.

2. Parr Chr. English language use ‘most significant internationalisation trend for HEI’s, *Times Higher Education*, 2014, 30 Apr., available at: <https://www.timeshighereducation.com/news/english-language-use-most-significant-internationalisation-trend-for-he/2013009>.article (accessed: 22.07.2018).

3. Marginson S., Van der Wende M. The new global landscape of nations and institutions, *Higher education to 2030*, 2009, Vol. 2, pp. 17–57.

4. Cots J. M., Llorca E., Garrett P. Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2014, Vol. 35, № 4, pp. 311–317.

5. Poliyazychnaya obrazovatel’naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki [Multilingual educational environment: models, creations, practices], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. Un-ta, 2016, 124 p.

6. Prioritetnyi proekt «Razvitie eksportnogo potentsiala rossiiskoi sistemy obrazovaniya» [Priority project «Development of export potential of the Russian educational system»], available at: <https://минобрнауки.рф/проекты/экспорт-российского-образования> (accessed: 04.10.2018).

7. Opisanie sertifikatsionnykh urovney vladeniya russkim kak inostrannym [Description of the certification levels of Russian as a foreign language] // Center for the preparation and testing of foreign citizens in the Russian language at the Lomonosov Moscow State University [Electronic

resource], available at: <http://russian-test.com/tests/torfl/intermediate.html> (accessed 29.06.2018)

8. Haber, F., Griffiths, S. 5 unique mental health stressors faced by international students. EAIE blog, 22.02.2017, available at: <http://www.eaie.org/blog/5-mental-health-stressors-international-students/> (accessed: 29.06.2018).

9. Encinas, A.P., Escriva, J. Understanding the international student experience. EAIE Blog, 15.12.2015, available at: <http://www.eaie.org/blog/understanding-the-international-student-experience/> (accessed: 05.10.2018).

10. van Liempd, H. G. The struggle and success of services internationalisation. EAIE Blog, 04.11.2015, available at: <http://www.eaie.org/blog/the-struggle-and-success-of-services-internationalisation/> (accessed: 29.06.2018).

11. Langner M., Imbach R. The University of Freiburg: A model for a bilingual university, *Higher Education in Europe*, 2000, Vol. 25, № 4, pp. 461–468.

12. Raud N., Raik K. In search for good practices in multilingual education: comparison of multilingual universities’ models, *Darnioji daugiakalbystė*, 2014, Nr. 4, pp. 87–97.

13. Reagan T. The promotion of linguistic diversity in multilingual settings: Policy and reality in post-apartheid South Africa, *Language Problems and Language Planning*, 2001, Vol. 25, № 1, pp. 51–72.

14. Pennycook A. Language Policy and Local Practices, *The Oxford Handbook of Language and Society*, 2016, pp. 125–140.

15. Wächter B., Maiworm F. (ed.). English-taught programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014, Lemmens Medien GmbH, 2014.

16. Hultgren A. K. Parallel Language Use. In: A. Linn (ed.) *Investigating English in Europe: Contexts and Agendas*, Berlin: Mouton, 2016. pp. 158–163.

17. Bolton K., Kuteeva M. English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the ‘threat’ of English, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2012, Vol. 33, № 5, pp. 429–447.

18. Kramsch C. *The Multilingual Subject. What language learners say about their experience and why it matters*, Oxford: Oxford University Press, 2009, 231 p.

19. Holmen A. «Being Bilingual Means Being a Foreigner». Categorizing Linguistic Diversity among Students in Danish Higher Education, *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 2014, Vol. 27, № 53, pp. 11–24.

20. Larsen S., Holmen A. Towards more languages for more student at University of Copenhagen. The interplay between local and global drives of change, *CASALC Review*, 2017, № 2, pp. 132–144.

21. Reflections and Teaching Experiences from the International Classroom. Centre for Internationalization and Parallel Language Use, Faculty of Humanities. University of Copenhagen, January 2017, available at: <https://cip.ku.dk/english/reflections> (accessed: 15.10.2018).

22. Lauridsen K. M., Lillemoose M. K. (Eds) 2015. Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012–15, Aarhus: IntlUni, available at: http://intluni.eu/uploads/media/The_opportunities_and_challenges_of_the_MMLS_Final_report_sept_2015.pdf (accessed: 10.10.2018).

23. Oakes L. From internationalisation to globalisation: Language and the nationalist revival in Sweden, *Language problems and language planning*, 2005, Vol. 29, № 2, pp. 151–176.
24. Hultgren A. K. Whose parallellingualism? Overt and covert ideologies in Danish university language policies, 2014, pp. 61–87.
25. Pedersen K., Klitgård I., Hvidtfeldt, S. Sprogpolitik for Roskilde Universitet / Language Policy for Roskilde University, Roskilde: Roskilde Universitet, 2013, 7 p.
26. Haberland H., Risager K. Two pilot studies of multilingual competence in international programmes at Roskilde University. In: Haberland et al. (eds.), *Higher Education in the Global Village. Cultural and Linguistic Practices in the International University*, Roskilde: Roskilde University, 2008, pp. 41–65.
27. Gregersen F., Josephson O., Kristoffersen G., Östman J.-O., Holmen A., Londen M. More parallel please, Kbh: Nordisk Ministerraad, 2018, 66 p.
28. Xu J., Fan Y. The evolution of the college English curriculum in China (1985–2015): changes, trends and conflicts, *Language Policy*, 2017, Vol. 16, № 3, pp. 267–289.
29. Haberland H., Preisler B. The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society, *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*, 2015, pp. 15–42.
30. Inozemtseva K. M. Analiz sovremennykh trebovaniy k vladeniyu inostrannym yazykom spetsialistami inzhenerno-tekhnicheskikh profilei [Analysis of modern requirements for foreign language proficiency by engineers of engineering profiles], *Education and science*, 2017, Vol. 19, № . 6, pp. 71–90.
31. Rykun A. Yu. Monosreda – eta u nas ustanovka takaya! [Mono-environment – it is what we are telling ourselves], In: *Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki* [Multilingual educational environment: models, creations, practices], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. Un-ta, 2016, pp. 14–24.
32. Bolsunovskaya, L. M. Bez yazyka inzheneru nel'zya! [No engineer can survive without language], In: *Poliyazychnaya obrazovatel'naya sreda: modeli, puti sozdaniya, praktiki* [Multilingual educational environment: models, creations, practices], Ekaterinburg, Izd-vo Ural. Un-ta, 2016, pp. 104–110.

Информация об авторах / Information about the authors:

Гузикова Мария Олеговна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета; m.o.guzikova@urfu.ru.

Ессяк Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры зарубежной литературы Уральского федерального университета; e.s.essyak@urfu.ru.

Maria O. Guzikova – Candidate of Sciences (History), Assistant Professor, Head, Chair for Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University; m.o.guzikova@urfu.ru.

Elena S. Essyak – Senior Lecturer, Chair for Foreign Literature; Ural Institute for Humanities, Ural Federal University; e.s.essyak@urfu.ru.

