ОТДЕЛ КУЛЬТУРЫ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
АППАРАТА КАБИНЕТА МИНИСТРОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Социолингвистические проблемы функционирования государственных языков Республики Татарстан

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Казань
Татарское книжное издательство
2007

УДК 81
ББК 81.2–5
С69

Составитель:
Г.Х.Гильманов

Редакционная коллегия:
М.З.Закиев, Ф.Р.Шайхиева, К.М.Миннуллин, А.Ф.Валеева, З.А.Исхакова, Т.Р.Шакирова

Рецензенты:
Л.М.Мухарямова, Р.М.Ярмиева

Научный редактор:
А.Ф.Валеева

Книга издается в рамках выполнения Государственной программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2004—2013 годы.

Социолингвистические проблемы функционирования государственных языков Республики Татарстан: сборник научных статей / М.З.Закиев, Я.З.Гарипов, З.А.Исхакова и др. — Казань: Татар. кн. изд-во, 2007. — 255 с. — 1500 экз. — ISBN 978–5–298–01569–1

Сборник посвящен проблемам реализации языкового законодательства Республики Татарстан, а также общетеоретическим вопросам социолингвистики.

Книга рассчитана на специалистов, занимающихся вопросами социолингвистики, этнолингвистики, педагогики, социологии, политики и экологии, а также на читателей, интересующихся проблемами реализации языков в современном обществе.

ISBN 978–5–298–01569–1
© Татарское книжное издательство, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕРВЫЙ РАЗДЕЛ

Предисловие .....
М.З.Закиев. Расширение сфер применения татарского языка в контексте «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств» .....
Я.З.Гарипов. Функциональное развитие татарского языка как государственного .....
З.А.Исхакова. Языковые взаимоотношения в семье: формы и масштабы (на примере Татарстана) .....
Л.М.Мухарямова, И.Б.Кузнецова-Моренко, Р.Г.Петрова, Л.Н.Салахатдинова, А.Р.Андреева. Татарская школа в контексте доступности высшего образования .....
А.Ф.Валеева, Р.М.Фахретдинов. Полилингвальная языковая ситуация в Татарстане в свете современных процессов глобализации .....
Н.Х.Шарыпова. Татарский язык в высшей школе и пути упрочения его статуса .....
Л.Ш.Фахреева. Пути совершенствования социально-правового механизма регулирования языкового поведения в РТ .....
И.Т.Мусина. Основные проблемы и направления функционирования Закона Республики Татарстан «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан» .....
Р.М.Ярмиева. От общегосударственного кризиса образования — к формированию интеллектуального потенциала нации (на материалах Республики Татарстан) .....
Р.Н.Тукаева. Особенности взаимодействия социальной стратификации и языкового поведения в полиэтничном обществе .....
Г.И.Тарханова. Современные программы и учебники по татарскому языку и литературе как средство формирования и развития билингвальной личности .....
А.Ф.Гарипов. Проблемы формирования билингвальной личности в условиях национальной татарской школы в сельской местности .....
Р.З.Хайдарова, Р.Л.Малафеева. Проблемы повышения качества обучения татарскому языку русскоязычных учащихся .....
Р.Н.Муллин, Л.Р.Галяутдинова. Главный приоритет — учить родному языку .....
Ш.А.Ахмадуллин. Татарскому языку — простор! .....
Р.З.Хайдарова. Научно-педагогические условия билингвальной системы образования .....
М.М.Хабутдинова. К вопросу о преподавании литературных курсов в вузе в аспекте диалога культур (из опыта работы ТГГПУ) .....
Р.Ф.Мухаметшина. Проблема двуязычия в аспекте диалога русской и родной культур .....
*Л.Ш.Фахреева. Я*зыковое законодательство Республики Татарстан и его реализация в сфере образования .....

ВТОРОЙ РАЗДЕЛ

Л.М.Мухарямова. Языковая политика и языковое планирование: феномены и детерминанты .....
Ю.Р.Хайруллина, О.М.Васильева. Гендерные особенности реализации моделей языкового поведения в процессе социализации личности .....
Н.М.Мухарямов. Языковые измерения международно-политических отношений: к перспективам исследования .....
О.Б.Януш. Языковой фактор межгосударственной интеграции .....
Э.А.Тайсина. Сравнительный анализ социолингвистического и семиотического подходов к языку .....
В.В.Фурсова. Постмодернистский этнокультурный дискурс .....
Б.Ф.Валеев. Традиции, обычаи и ритуалы в языковой жизни традиционного и современного общества: к постановке проблемы .....
Л.И.Гурье. Проблемы формирования языковой образовательной политики в Европе ..
Э.А.Тайсина, Б.Н.Халитов. Политико-языковые измерения европейского регионализма: пример Каталонии .....
М.Н.Закамулина. От языка к политике и языковому законодательству (на материале Франции) .....
Г.Ф.Хасанова. Иновещание как фактор развития татарского языка (на примере Татаро-башкирской редакции Радио Свобода) .....
Л.П.Бухарева. Лингвоэкологический аспект функционирования национальных языков (на примере марийского языка) .....
Г.И.Назарова. Совершенствование письменной речевой компетенции при обучении родному, государственным и иностранным языкам .....
М.М.Горбачев. К вопросу о значении религии в социолингвистической ситуации в Республике Татарстан .....
К.З.Закирьянов. Двуязычие: лингвометодический взгляд .....
А.Ш.Назарова. Язык как доминантный элемент национального самосознания .....
Сведения об авторах .....

ПРЕДИСЛОВИЕ

В соответствии с основными принципами государственной политики Республики Татарстан в области языков и согласно Закону Республики Татарстан «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан» (2004) Государственный Совет Республики Татарстан 9 сентября 2004 года утвердил Государственную программу Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2004–2013 годы. Она рассчитана на следующий этап языкового строительства в республике и составлена с учетом прежних достижений и недостатков в механизме реализации. Одной из важных задач этой Программы является проведение социологических исследований по изучению языковой ситуации в Республике Татарстан (п.1.3.4) и осуществление исследований социолингвистических проблем функционирования государственных языков Республики Татарстан (п.1.3.3).

В течение последних лет на базе отдела культуры и развития языков народов Республики Татарстан Аппарата Кабинета Министров Республики Татарстан интенсивно велись научные разработки по данной проблематике с участием ведущих лингвистов, социологов, психологов, политологов, этнологов, педагогов и культурологов республики. Социолингвистика впервые на государственном уровне стала рассматриваться как наука, объектом исследования которой являются взаимоотношения языка и общества. Актуальность данного научного направления объясняется прежде всего тем, что личностные качества представителей нового поколения нередко формируются под воздействием языковых ситуаций и, конечно же, находятся в прямой зависимости от языкового воспитания.

Сборник предполагает следующие целевые и тематические направления: во-первых, оценку сегодняшнего положения государственных языков Республики Татарстан, во-вторых, разработки по функционированию государственных языков Республики Татарстан применительно к различным сферам жизнедеятельности, в-третьих, осуществление прогноза на будущее с точки зрения развития языков в Республике Татарстан.

В теоретической части сборника представлены статьи об общих принципах социолингвистики, в частности, о взаимовлиянии государственного управления и языковой ситуации в обществе применительно к различным странам и регионам мира с вытекающими рекомендательными выводами. Читателям также будут интересны вопросы языкового поведения, языковой ситуации в процессе глобализации, а также вопросы этнокультурологии, экологии языка и т.д.

В сборнике особое внимание уделяется вопросу функционального развития татарского языка как государственного. Учитывая то обстоятельство, что до сих пор существует противоречие между потенциалом титульного языка Республики Татарстан и его реальным функционированием, авторы сборника предлагают практические рекомендации по функциональному развитию татарского языка и активному внедрению его в различные сферы жизнедеятельности, а также становлению в Республике Татарстан реального двуязычия.

Авторы проекта выражают уверенность, что и в будущем социолингвистика со всей обширной тематикой будет в авангарде научных исследований, предусмотренных Государственной программой Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2004–2013 годы.

Г.Х.Гильманов

ПЕРВЫЙ РАЗДЕЛ

М.З.Закиев

Расширение сфер применения татарского языка в контексте «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств»

20–21 октября 2005 года в городе Перми состоялась Международная конференция «Национальные языки России: региональный аспект», на которой после заслушивания всех докладов состоялось обсуждение вопроса о ратификации Российской Федерацией «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств» с участием представителей Министерства регионального развития Российской Федерации. Делегация Республики Татарстан выступила с предложением ратифицировать Хартию, что станет одним из путей стабилизации межнациональных отношений в РФ.

Некоторые участники конференции выступили против ратификации этой Хартии со стороны Российской Федерации. Они утверждали, что ратифицированная Россией Европейская хартия явится для национальных меньшинств веским основанием требовать от Российского правительства непомерных финансовых средств для сохранения и развития своих национальных языков, общественная роль которых, по их мнению, из года в год снижается. К сожалению, такие специалисты оказались неспособными думать об обеспечении межнациональной стабильности в такой многонациональной стране, как Российская Федерация. Несмотря на такие возражения, на конференции было принято решение рекомендовать РФ ратифицировать эту Хартию.

Условия ратификации изложены в Статье 2 (Обязательства). Во 2-м пункте этой статьи сказано, что «В соответствии со Статьей 3 в отношении каждого языка, указанного при ратификации, при принятии или одобрении каждый Участник обязуется применять минимум тридцать пять пунктов или подпунктов, отобранных из положений Части III Хартии, включая, по крайней мере, по три, отобранных из Статей 8 (Образование) и 12 (Культурные мероприятия и средства их обеспечения), и по одному отобранному из Статей 9 (Судебные власти), 10 (Административные органы и государственные службы), 11 (Средства массовой информации) и 13 (Экономическая и общественная жизнь)».

Подготовительные работы к ратификации Хартии прошли и в Татарстане. В отделе лингвистики ИЯЛИ АН РТ прошло обсуждение предварительных вопросов, рекомендуемых к принятию и одобрению при ратификации. Татарстанские лингвисты пришли к следующему выводу: «В соответствии со Статьей 3 в отношении татарского языка — языка народа, по численности занимающего второе место в РФ после русских, при ратификации Российская Федерация как Участник не должна ограничиваться минимумом (тридцатью пятью) пунктов или подпунктов, отобранных из положений Части III Хартии; просьба к РФ при ратификации: в отношении татарского языка принять обязательства применять на практике все пункты Статей 8 (Образование) и 12 (Культурные мероприятия и средства их обеспечения), а также все пункты 9 (Судебные власти), 10 (Административные органы и государственные службы), 11 (Средства массовой информации), 13 (Экономическая и общественная жизнь). Все пункты этих статей в той или иной степени реализуются в Республике Татарстан без ущерба к применению государственного языка РФ, что стало залогом установления межнациональной и межконфессиональной стабильности в Татарстане.

В Хартии сказано, что любой Участник при ратификации по отношению к отдельным региональным языкам может принять и одобрять любой другой пункт Хартии. В связи с этим отделом лингвистики ИЯЛИ было рекомендовано, чтобы при ратификации Хартии по отношению к татарскому языку была одобрена и принята к исполнению даже статья 14 (Международные обмены). Все эти решения были озвучены и на конференции в Перми. Надо сказать, что участники конференции были удивлены масштабами применения татарского языка в общественной жизни.

При ответе на вопрос «Какое право имели татарстанцы применять почти все пункты нератифицированной в РФ Хартии?» мы рекомендовали интересующимся внимательно изучить не только Европейскую хартию, но и Закон Российской Федерации «О языках народов РФ», согласно которому РФ предоставляет народам РФ столько же прав, сколько и Хартия, для возрождения, сохранения и развития языков народов РФ. Надо только уметь проводить их в реальную жизнь.

Исходя из статей и пунктов «Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств», рассмотрим, в какой степени применяется татарский язык в различных сферах общественной жизни и какие задачи стоят перед татарской общественностью по возрождению и развитию татарского национального языка. Европейская хартия обязывает каждую страну Евросоюза, ратифицировавшую Хартию, осуществлять свою политику, законодательную и практическую деятельность в отношении региональных языков и языков меньшинств на территориях, где такие языки используются, и в соответствии

с положением каждого языка признать эти языки в качестве выразителей культурного богатства, сохранять и поощрять их использование в устной и письменной речи, в общественной и личной жизни и т.д. Все эти требования Хартии нашли отражение и в Законе Республики Татарстан о языках.

Хартия так же, как и закон РТ, не вмешивается в семейные отношения. Но в отличие от Хартии, в Законе РТ «О языках народов в РТ», принятом в 1992 г., и во втором отредактированном Законе РТ «О государственных языках РТ и других языках в РТ», принятом в 2004 году, во II главе «Права граждан по использованию языков...» написано: «Обучение детей родному языку является гражданским долгом родителей», что дает возможность вести разъяснительную работу среди родителей-татар о необходимости передачи своего родного языка своим детям. Упущены требования Хартии к языку отдыха, куда входит так называемый «уличный язык», важный для формирования и развития детского мышления, во многом определяющий детскую речь. Об этом можно было бы говорить подробнее.

«Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств» свои предложения по применению этих языков начинает с образования.

Статья 8 — Образование

Данная Статья начинается с описания форм применения региональных языков или языков меньшинств в дошкольном образовании. В соответствии с положением каждого языка, без ущерба для преподавания государственного языка, в Хартии рекомендуется реализовать четыре формы применения каждого из этих языков в дошкольном образовании: 1) обеспечивать все дошкольное воспитание на региональном языке; 2) проводить существенную часть дошкольного образования на национальном языке; 3) обеспечивать дошкольное образование на национальном языке тем ученикам, чьи семьи просят об этом; 4) содействовать или поощрять применение регионального языка, если госорганы не обладают прямой компетенцией в сфере дошкольного образования.

Согласно Закону РТ о языках, татарский язык имеет все четыре формы применения в дошкольном образовании: 1) существовали и продолжают появляться дошкольные учреждения, в которых воспитание ведется на татарском языке с обучением детей и русскому языку; 2) были и есть дошкольные учреждения, в которых обучение ведется на татарском языке; 3) обучение дошкольников ведется на татарском языке, если родители просят об этом и количество желающих считается достаточным для этого; 4) Татарстан содействует обучению татарскому языку дошкольников-татар вне республики.

В пунктах, касающихся начального образования, Хартия предусматривает следующие формы овладения региональным языком и его применения: 1) обеспечить доступность начального образования на соответствующих региональных языках; 2) обеспечить доступность существенной части начального образования на региональных языках; 3) обеспечивать в рамках начального образования преподавание соответствующих региональных языков в качестве составной части учебной программы; 4) применять одну из вышеописанных мер к тем ученикам, чьи семьи просят об этом и количество которых считается достаточным для этого.

В Татарстане есть начальные школы, в которых преподавание и воспитание ведется на татарском языке, функционируют начальные школы, в которых существенная часть образования ведется на татарском языке. Татарский язык как предмет вводится во всех (даже нетатарских) начальных школах. Четвертое направление, описанное в Хартии, обычно реализуется в начальных школах вне Татарстана. Татарстан оказывает существенную помощь, обеспечивая школы кадрами, учебниками и учебными пособиями.

В третьем пункте Статьи 8 речь идет о доступности среднего образования на родном языке. Допускается четыре формы применения региональных языков в среднем образовании: 1) обеспечить доступность среднего образования на региональном языке или 2) существенной части среднего образования на региональных языках; 3) обеспечить преподавание национального языка по учебной программе средней школы; 4) применять региональный язык и его преподавание по отношению к тем ученикам, чьи семьи выразили такое желание в количестве, считающемся достаточным для этого.

Формы применения татарского языка в средних школах Татарстана и вне его соответствуют всем формам применения региональных языков, описанных в Хартии.

В профессионально-техническом образовании Хартия рекомендует следующие формы применения региональных языков: 1) обеспечить доступность профессионально-технического образования или 2) существенной его части на соответствующих региональных языках; 3) обеспечивать обучение региональному языку учащихся этих учебных заведений в качестве составной части учебной программы; 4) применять одну из мер, предусмотренных в предыдущих подпунктах, к тем учащимся, чьи семьи выразили такое желание в количестве, считающемся достаточным для этого.

Формы применения татарского языка в профтехучилищах пока еще ясно не определены, в этом плане предстоит большая организационная работа.

Европейская Хартия предусматривает применение региональных языков и в высших учебных заведениях: 1) обеспечить доступность университетского и другого высшего образования на региональных языках; 2) создать условия для изучения этих языков в качестве дисциплин вузов. Если государство оставляет без внимания данные пункты, то о практической их реализации речи быть не может. Государство должно поощрять любое начинание по изучению регионального языка и обучению на нем.

В Татарстане нет вузов, в которых обеспечивалась бы доступность высшего образования по всем предметам только на татарском языке. Даже на отделениях татарской филологии вузов на татарском языке преподаются лишь предметы татарской филологии, иногда культурология и искусствознание. Предметы общественного цикла, иностранные языки, зарубежная и русская филология преподаются на русском языке. Лишь в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете, по традиции бывшего Татарского государственного гуманитарного института, иностранные языки в последние годы начали изучать на базе родного — татарского языка.

Однако во многих вузах Татарстана проводится изучение татарского языка в качестве вузовской дисциплины.

В тех вузах, где некоторые предметы преподаются на татарском языке, немаловажную роль играет профессорско-преподавательский состав, в совершенстве владеющий своим родным языком.

Необходимо напомнить, что ряд студентов-татар Казанского государственного педагогического института (ныне Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета) сразу же после Октябрьской революции преподавали многие естественные, технические и гуманитарные предметы, и с тех пор такая практика продолжалась почти без изменений. Поэтому первым вузом Татарстана, где многие предметы в отдельных татарских группах преподавались на татарском языке, был Татарский государственный гуманитарно-педагогической университет. Здесь же сохранилась традиция издания на татарском языке вузовских учебников, составления русско-татарских терминологических словарей.

После принятия в 1992 году Закона РТ «О языках народов РТ» татарский язык начали преподавать и в других вузах Татарстана, и не столько татарам, сколько в основном русскоязычным, т.е. студентам всех национальностей, не владеющим татарским языком. Вскоре татарский язык как предмет ввели и в учебные планы вузов Татарстана. Появились первые школьные учебники татарского языка для русскоязычных детей, а в вузах — вузовские учебники, обучающие русскоязычных студентов татарскому языку.

В КГУ и КГПУ удалось организовать специальные кафедры обучения татарскому языку в иноязычной аудитории, которые стали координировать деятельность всех преподавателей татарского языка во всех вузах и готовить учебники по татарскому языку для студентов вузов технического и естественнонаучного направлений.

В самом начале 90-х годов XX в. в вузах Татарстана начали создавать специальные национальные группы студентов и преподавать им профилирующие предметы на татарском языке. Сначала в Казанской архитектурно-строительной академии, затем в Казанском техническом, Казанском технологическом университетах, Сельскохозяйственной академии, Ветеринарно-медицинской академии, Казанском государственном университете, Казанском государственном педагогическом университете, в Университете культуры и искусств и т.д. Вскоре появились и вузовские учебники — не переводные, а оригинальные, написанные учеными-татарами на татарском языке, русско-татарские терминологические словари. Доцент Казанской архитектурно-строительной академии Н.К.Туктамышев обобщил опыт преподавания профилирующих вузовских предметов на татарском языке и защитил докторскую диссертацию.

В Казанской архитектурно-строительной академии с 1999 года регулярно выходит научный журнал «Фән һәм тел» («Наука и язык»). В нем печатаются научно-исследовательские работы лингвистов, литературоведов, труды по профилирующим вузовским предметам, написанные на татарском языке; определенное внимание уделяется обобщению опыта обучения русскоязычных студентов татарскому языку и опыта преподавания профилирующих вузовских предметов на татарском языке. Организаторами этого журнала стали доктор технических наук проф. Ф.Ахмадеев (главный редактор), кандидат технических наук доцент Р.Шакирзянов и др. Подобный опыт накоплен только в РТ.

Следующей формой использования регионального языка, рекомендуемой Европейской хартией региональных языков, является организация курсов для взрослых и системы повышения квалификации работников по обучению региональным языкам. В Хартии рекомендуются три формы применения региональных языков на таких курсах: 1) преподавание осуществлять в основном или полностью на региональных языках; 2) предлагать региональные языки в качестве образовательных дисциплин для взрослых и в системы повышения квалификации или 3) содействовать и поощрять инициативы по изучению таких языков в качестве дисциплин, если государственные органы не обладают прямой компетенцией в сфере образования взрослых.

В Татарстане работают курсы повышения квалификации по многим направлениям. Есть они и при министерствах и Аппарате Президента. Но системы в обучении и контроле за качеством преподавания нет. Исключением является Институт повышения квалификации работников народного образования, где разработана и внедряется в практику система обучения татарскому языку и преподавания предметов на татарском языке.

В Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств отдельно выделен параграф о преподавании истории и культуры, нашедших отражение в региональном языке. Здесь имеется в виду желательное преподавание этих предметов во всех учебных заведениях республики на национальном языке. В России региональный компонент в вузовском учебном плане предоставляет для этого широкие возможности, но преподавание их на национальном языке зависит, во-первых, от общей установки, во-вторых, от наличия высококвалифицированных специалистов, владеющих национальным языком. В Татарстане во многих вузах история и культура татарского народа преподается студентам на татарском языке. Но в этом направлении нужно вести целенаправленную организационную работу, так же как и подготовку соответствующих кадров.

В Европейской хартии (Статья 8 — Образование) имеется важный пункт, предусматривающий создание контрольного органа или органов, осуществляющих наблюдение за принимаемыми мерами и достигнутыми результатами в организации и развитии преподавания на региональных языках и ответственные за подготовку периодических докладов на основе собранных данных, которые предаются гласности.

В Татарстане эту функцию выполняет отдел культуры и сохранения языков Кабинета Министров. Но ежегодной тщательной проверки и составления общего отчета по расширению сфер применения татарского языка в Татарстане и за его пределами с преданием результатов проверки гласности в печати нет. Причиной тому — малочисленность отдела и загруженность его другими важными обязанностями. Необходим специальный контрольный орган, осуществляющий наблюдение за принимаемыми мерами и достигнутыми результатами в организации и развитии преподавания на татарском языке в дошкольных учреждениях, начальных и средних школах, вузах и занимающийся подготовкой периодических докладов на основе собранных данных, которые не реже одного раза в год предаются гласности в печати, по радио и телевидению.

Нужно добавить, что согласно новой редакции Закона РТ о языках Татарстан содействует изучению татарами вне Татарстана своего родного языка, открытию татарских школ или татарских классов, общению на своем родном языке, использованию его в печати, на радио, телевидении и при организации культурно-просветительных мероприятий.

Статья 9 — Судебные власти

Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств обращает особое внимание на применение региональных языков в производстве по уголовным делам, делам об административных правонарушениях. Подобные пункты и подпункты Хартии имеются в Законе РФ «О языках народов РФ» и в аналогичном законе РТ. Чтобы внести ясность, какие это пункты и подпункты, изложим их, объединяя понятия региональные языки и татарский язык под одним названием — «национальный язык».

В Хартии указано, что Участники обязуются в судебных органах не рассматривать в качестве препятствия для надлежащего отправления правосудия использование национального языка; в производстве по уголовным, гражданским делам и по делам административных правонарушений в случае обращения с просьбой одной из сторон слушание дела в суде вести на национальном языке. Когда участник процесса должен лично предстать перед судом, разрешить ему говорить на своем национальном языке без дополнительных расходов с его стороны. Разрешается также представление документов и свидетельских показаний на национальном языке (при необходимости прибегая к помощи переводчика без дополнительных расходов со стороны заинтересованных лиц). Обеспечить, чтобы запросы и свидетельские показания, письменные или устные, не рассматривались как неприемлемые только потому, что они сформулированы на национальном языке.

Хартия обязуется не отказывать в признании юридических документов, составленных в государстве-Участнике только на том основании, что они подготовлены на региональном языке, и обеспечивать возможность ссылки на них перед заинтересованной третьей стороной, не пользующейся этим языком, при условии, что содержание документа доводится до ее сведения ссылающимся на него лицом.

Судебные органы Татарстана утверждают, что татары на судебных заседаниях в большинстве случаев пользуются русским языком, это объясняется высокой степенью знания татарами русского языка. Есть другая сторона — судьи-татары плохо владеют татарским языком, а при судьях русской национальности нет квалифицированных переводчиков. Их не готовят ни в одном средне-специальном или высшем учебном заведении.

Статья 10 — Административные органы и государственные службы

В административных округах, где число жителей, пользующихся региональными языками, оправдывает указанные ниже меры, и в соответствии с положением регионального языка, государства-Участники обязуются, насколько это представляется возможным:

1) обеспечивать пользование административными властями региональным языком;

2) обеспечивать осуществление контактов представителей с общественностью на региональном языке;

3) обеспечивать возможность подачи устных или письменных заявлений и получение ответов на региональном языке;

4) обеспечивать возможность представления документов на региональном языке;

5) следить за доступностью для населения широко используемых административных документов и бланков на национальном языке или издавать их в двуязычном варианте;

6) разрешать административным властям составлять документы на национальном языке.

Все эти требования Хартии в Татарстане реализуются в полном объеме. Правительственные и муниципальные документы печатаются на татарском языке, заявления и прошения принимаются и на татарском языке, в большинстве случаев и ответы на них составляются на татарском языке. За этим процессом следят госорганы РТ.

Хартия обращает внимание на возможность организации дебатов на сессиях представительных органов власти на национальном языке, но при этом не исключается возможность использования государственного (в наших условиях — русского) языка. При обсуждении вопросов на Госсовете РТ и муниципальных сессиях это требование Хартии полностью выполняется, хотя на заседаниях Госсовета дебаты на татарском языке — редкие и эпизодические.

В данной статье Хартия обращает внимание на правильное использование топонимии на местных языках. Необходимо использовать список топонимов на татарском и русском языках, который издан в печати.

Для более рационального использования описанных выше мер Участник обязуется принять одну или более из числа следующих мер:

1) обеспечивать, если потребуется, письменный или устный перевод;

2) осуществлять набор и, в случае необходимости, подготовку достаточного числа официальных лиц и других государственных служащих;

3) удовлетворять, насколько это возможно, просьбы госслужащих, владеющих региональным языком, об их назначении в район, где этот язык используется.

В этом отношении Татарстан не является исключением и старается выполнять все предписания «Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств» в области административных органов и государственной службы.

Статья 11 — Средства массовой информации

В Хартии говорится, что в отношении лиц, пользующихся региональным языком, на территориях, где говорят на этом языке, в соответствии с положением каждого языка в той степени, в какой прямо или косвенно распространяется компетенция, полномочия и деятельность государственной власти, без ущерба для принципа независимости и автономности средств массовой информации Участники обязуются:

1. Способствовать выполнению радио и телевидением роли государственной службы. С этой целью государство-Участник обеспечивает создание или поощряет создание, по крайней мере, одной радиостанции и одного телевизионного канала, вещающих на региональном языке или же принимает соответствующие меры для того, чтобы в структуре существующего телерадиовещания предусматривали наличие программ на региональном языке.

В Татарстане эти требования Хартии реализуются полностью, но, к сожалению, здесь нет каналов, которые бы проводили постоянные или круглосуточные передачи на татарском языке, что является нарушением рекомендации Европейской хартии региональных языков. Работникам республиканского радио и телевидения стоит уделить данному документу Евросоюза должное внимание.

2. Европейская хартия обращает внимание на то, чтобы государства-Участники поощряли или содействовали производству и распространению аудио- и аудиовизуальной продукции на национальных языках. В Республике Татарстан необходимо организовать проверку, в достаточном ли количестве производится аудио- и аудиовизуальная продукция на татарском языке.

3. Хартия обращает особое внимание на то, чтобы государство-Участник поощрял или содействовал созданию и поддержке, по крайней мере, одной газеты на региональных языках или содействовать публикации на регулярной основе газетных статей на региональном языке.

Исторически сложилось так, что в регионах компактного проживания татар еще во второй половине XIX в. и начале XX в. выходили и распространялись многотысячными тиражами газеты и журналы на татарском языке. После создания Татарской республики объем их увеличился во много раз, а тиражи стали миллионными.

Хартией предусматривается оплата дополнительных расходов тех средств массовой информации, которые используют региональные языки, а также распространение существующих мер финансовой поддержки производства аудиовизуальной продукции на региональных языках.

Татарстан и в этом отношении является примером для других республик РФ.

Европейская хартия не уделяет должного внимания книгоиздательскому делу, которое вносит существенный вклад в дело формирования национального самосознания. Общие разговоры о художественных произведениях для национальных языков недостаточны.

В Хартии есть пункт, на реализацию которого ни Татарстан, ни другие тюркоязычные республики не обращают должного внимания: «Участники обязуются гарантировать свободу прямого приема радио- и телевизионных передач из соседних стран (для нас хотя бы из соседних тюркоязычных республик. — *М.З.*) на языке, используемом в форме, идентичной или близкой региональному языку, и не препятствовать ретрансляции радио- и телевизионных передач на таком языке из соседних стран (республик. — *М.З.*). Равным образом они обязуются следить за тем, чтобы в печати не создавалось никаких ограничений в отношении свободы выражения мнений и свободного распространения информации на языке, используемом в других государствах в форме, идентичной или близкой региональному языку...».

Участники Евросоюза обязуются обеспечивать условия, при которых интересы лиц, пользующихся региональным языком, были представлены или принимались во внимание в тех органах, которые могут быть учреждены в соответствии с законом и задачей гарантировать свободу и многообразие средств массовой информации.

Статья 12 — Культурные мероприятия и средства их обеспечения

В Хартии ставится требование, чтобы в отношении культурных мероприятий и средств их обеспечения, в особенности: 1) библиотек, 2) видеотек, 3) культурных центров, 4) музеев, 5) архивов, 6) вузов, 7) театров, 8) кинотеатров, а также 9) литературных произведений и кинопродукции, 10) народного творчества, 11) фестивалей и 12) культурных промыслов, включая inter alia (между прочим) использование новых технологий, Участники обязались на территории, где используются такие языки, и в степени, соответствующей компетенции, полномочиям и роли государственных органов в этой области:

1) поощрять творчество на региональных языках, содействовать развитию различных средств доступа к произведениям на этом языке;

2) обеспечить доступ носителей других языков к произведениям на региональных языках посредством перевода, дублирования, синхронного перевода и субтитров;

3) обеспечить доступ носителей региональных языков к произведениям на других языках посредством перевода, дублирования, синхронного перевода и субтитров;

4) ведомствам, отвечающим за организацию или поддержку различного рода культурных мероприятий, в соответствующей степени учитывать знание и практическое использование регионального языка в рамках инициированных или поддерживаемых ими мероприятий;

5) принимать меры по обеспечению ведомствами, ответственными за организацию культурных мероприятий, поддержку персонала, который свободно владеет соответствующим региональным языком, помимо языка остальной части населения;

6) поощрять участие населения, пользующегося данным региональным языком, в планировании и проведении культурных мероприятий;

7) содействовать созданию органа или органов, ответственных за сбор и хранение копий представляемых или публикуемых произведений на региональном языке;

8) в случае необходимости обеспечить финансовую поддержку осуществления перевода и терминологических исследований, развития административной, коммерческой, экологической, социальной, технической и правовой терминологии национального языка.

Необходимо иметь в виду, что в отношении иных территорий, чем те, где региональный язык традиционно используется. Участник (Россия. — *М.З.*) обязуется способствовать проведению культурных мероприятий и обеспечивать их в соответствии с предыдущим пунктом.

Участники в своей культурной политике за рубежом обязуются отводить соответствующее место региональным языкам и отражаемой ими культуре.

Таким образом, Участники Евросоюза, ратифицировавшие «Европейскую хартию региональных языков или языков меньшинств», обращают большое внимание на проведение всевозможных культур-

ных мероприятий на национальных (региональных) языках и разнообразие средств их обеспечения. Татарстан в этом плане не отстает от разработанных Хартией мер по развитию национальной культуры, хотя системность работы требует совершенствования.

Статья 13 — Экономическая и общественная жизнь

1. В отношении экономической и общественной деятельности в масштабах всей страны Участники обязуются:

1) исключить из своего законодательства любые положения, неоправданно запрещающие использование регионального языка в документах, относящихся к экономической и общественной жизни, в частности, в договорах о найме и в таких технических документах, как инструкции по использованию продукции и инструкции по эксплуатации механизмов.

В целях выполнения этого предписания Хартии отдел культуры и сохранения языков Кабинета Министров РТ проводит целенаправленную работу (хотя пока трудно сказать, доходят ли до всех предприятий рекомендации отдела КМ РТ);

2) запретить включение во внутренние правила компаний конфиденциальные документы любых положений, исключающих или ограничивающих использование регионального языка, по крайней мере, в общении между лицами, пользующимися одним и тем же языком, например, между татарами.

3) противодействовать практике, имеющей целью создание препятствий для использования национального языка в экономической и общественной деятельности;

4) поощрять использование регионального языка посредством других мер, отличных от упомянутых в предыдущих подпунктах.

2. Участники обязуются:

а) включать в свои финансовые и банковские инструкции положения, допускающие в рамках процедур, соответствующих коммерческой практике, использование регионального языка при заполнении платежных ордеров (чеков, трат и т.д) или других финансовых документов, либо, если требуется, обеспечить применение таких положений. (Известно ли это положение вышестоящим инстанциям? — *М.З.*)

б) в государственных экономическом и социальном секторах организовывать деятельность, направленную на расширение использования национальных языков;

в) обеспечивать условия, при которых учреждения социального обеспечения, такие как больницы, дома для престарелых и общежития, имели возможность осуществлять врачебный прием и обслуживание лиц, пользующихся региональным языком и нуждающихся в уходе за ними в силу слабого здоровья, возраста либо по другим причинам, на их собственном языке;

г) обеспечивать путем принятия надлежащих мер составление инструкций по технике безопасности и на национальном языке;

д) обеспечивать распространение информации относительно прав потребителей, предоставляемой компетентными госорганами, и на региональном языке.

В Татарстане усилиями отдела культуры и сохранения языков КМ РТ начали реализовывать и эти требования. Предприятий много, поэтому одному отделу выполнение такой большой задачи не под силу.

Статья 14 — Межгосударственные обмены

При ратификации Хартии эта статья вообще выпускается из поля зрения, ибо региональные языки не принимают участия в межгосударственных обменах. Но Хартия рекомендует применять их между государствами, в которых язык используется в идентичных или схожих формах, при заключении двусторонних и многосторонних соглашений в сфере культуры, образования, информации, профессиональной подготовки и непрерывного образования, либо при необходимости добиваться заключения таких соглашений с тем, чтобы содействовать расширению контактов между лицами, пользующимися одним и тем же языком в разных государствах.

В интересах регионального языка одного государства рекомендуется развивать пограничное сотрудничество, в частности, региональными или местными властями, если на территории другого государства тот же язык используется в идентичной или схожей форме.

Сотрудничество, предусматриваемое по данному положению, может распространяться на такие области, как межшкольные связи, обмен преподавателями, взаимное признание дипломов и квалификаций, совместное проведение культурных мероприятий, расширение оборота культурной продукции (книг, фильмов, выставок и т.д.) и трансграничная деятельность работников культуры (театральных коллективов, лекторов и т.д.). В некоторых случаях оно также может стать полезным (и менее дорогостоящим) средством выполнения других обязательств Хартии.

Следовательно, татарский язык может быть применен в международных соглашениях и общении Татарстана с Казахстаном, Кыргызстаном, Узбекистаном, Туркменистаном, Башкортостаном, даже Турецкой республикой. В этом смысле татарский язык выступает средством межгосударственного общения.

Часть IV — Применение Хартии

В интересах контроля над выполнением Хартии, проводимого Советом Европы, государствами-членами и широкой общественностью, в Хартии предусмотрена система представления Сторонами периодических отчетов о мерах по осуществлению Хартии. В Хартии предусматривается, что такие отчеты представляются раз в три года; при этом первый отчет, где дается характеристика положения региональных языков на момент вступления Хартии в силу для данного государства, должен быть представлен в годичный срок после этой даты.

Такие же отчеты раз в три года или ежегодно должны быть составлены и по итогам реализации Хартии в Татарстане. Только анализируя такие отчеты, можно расширять сферы применения татарского языка в контексте Европейской хартии национальных языков.

Я.З.Гарипов

Функциональное развитие татарского языка как государственного

Декларация о государственном суверенитете, Конституция Республики Татарстан создали условия юридического равноправия в развитии татарского и русского языков в республике, в проведении самостоятельной языково-культурной политики. Сегодня в республике реализуется принцип фактического равноправия языков, культур и конфессий, появляются реальные возможности для личности выбора языка обучения, что десять лет назад трудно было себе даже представить.

С учетом основных законодательных актов Республики Татарстан (РТ) и Российской Федерации (РФ) в области образования Академией наук Татарстана разработана целостная национальная доктрина развития системы образования в республике. В основу доктрины положены принципы приоритета образования в системе воспроизводства национальной культуры, развития нации, становления гражданского общества в республике, татарстанского сообщества.

Разработчики доктрины специально подчеркивают наличие в Татарстане особого культурного пространства, отличного от остальных регионов РФ, государственного статуса татарского и русского языков, мирного сосуществования ислама и христианства, полиэтничности населения. Однако учитывается и то обстоятельство, что татары составляют титульную нацию республики. Татарская культура включает в себя элементы как европейской, так и мусульманской цивилизаций.

Должна быть использована любая возможность в системе образования, а также в других важнейших сферах жизнедеятельности и, прежде всего в трудовой, для функционального продвижения родного языка, для его сохранения, реабилитации и повышения престижа. В то же время на данном этапе языкового развития полиэтнического татарстанского сообщества есть очевидная необходимость и потребность в русском языке как языке межнационального общения, мощного средства образования, интеллектуального развития и единения народов. Русский язык остается для нас и сегодня незаменимым средством познания технической сферы доступа к мировой культуре. Нам представляется, что идеология национального образования в частности, а в целом и философия языковой политики полиэтнического сообщества может быть кратко выражена формулой: «Родной язык — насколько возможно, другие языки — насколько необходимо».

Принципиальное значение имеет введение татарского языка в число школьных предметов преподавания; татарский и русский языки, как государственные, изучаются в образовательной системе в равных объемах. Нынче 98,5% всех учащихся республики изучают в школах татарский язык. Такое достижение является важнейшим шагом на пути реализации юридического равноправия языков и фактического становления татарского языка фактически государственным.

В Республике Татарстан нынче 63% детей татар дошкольного возраста, в то время как десять лет назад только 10,6% детей татар — титульной национальности республики — получали воспитание в дошкольных учреждениях на своем родном языке. В 1220 школах из 2503 обучение сейчас ведется на татарском языке, школьное образование на родном языке получают 48% детей татар (34% — в городах, 64,9% — в сельской местности). Десять лет назад их было всего лишь 12%.

В республике существуют национальные школы двух типов: с одним татарским языком обучения по всем предметам и смешанные русско-татарские школы, где часть предметов преподается на русском языке. В 1220 школах обучение ведется по учебным планам для татарских школ (2000). В то же время

по данным 1998/99 учебного года в 421 школе функционировал татарский класс. Динамика распределения учащихся по языку обучения приведена в табл. 1.

Статистика системы образования не всегда и не в полной мере отражает реальную картину. По официальным данным, в 1999/2000 году из 68 тысяч учащихся татар Казани 28% получали школьное образование на родном языке. Однако если расшифровать эти показатели, то вырисовывается иная картина. В 20 татарских гимназиях и лицеях, а также в 9 чисто татарских школах обучается 10140 человек, еще 3200 школьников обучаются на родном языке в 14 русско-татарских школах, в которых едва ли приходится говорить о существовании настоящей языковой среды, остальные посещают так называемые «татарские» классы в русских школах. Как правило, в таких классах многие предметы преподаются на русском языке, что дискредитирует саму идею национального образования.

Сегодня в столице республики еще не созданы все условия для получения детьми школьного образования на родном языке. Необходимы новые школьные здания, кадры преподавателей, учебники. Для учета и количественного анализа этих процессов предлагается интегральный показатель, представляющий собой отношение количества обучающихся в школе на определенном языке к количеству всех детей школьного возраста этой национальности (в процентах). В 1999–2000 гг. в Казани этот показатель для русских составил 156%, для татар — 28%[1].

Этническая социализация личности формируется под воздействием многих факторов. Приходится констатировать, что такой важный социальный институт, как система образования, выполняет для татарской молодежи далеко не ту роль, какая ей предназначена.

Основным недостатком русскоязычной школы для детей-татар, по мнению общественности, является социализация детей на ценностях преимущественно иноэтнической (русской) культуры, что инициирует у них психологию предвзято «уничижительного» отношения к собственной национальной культуре и языку как второсортным и в чем-то ущербным, и в итоге приводит к отчуждению от национальной культуры. Только полнокровная система образования и воспитания на родном языке, охватывающая все его ступени, включая и профессиональную, способна воспитать поколение с активным, деятельным национальным самосознанием. По мнению известного этнолога Э.Геллнера, ни одна политическая единица, не способная содержать свою национальную систему образования, не является жизнеспособной. При этом национальная образовательная система представляет собой «пирамиду, в основании которой находятся начальные школы, укомплектованные учителями, обученными в средних школах, укомплектованных учителями с университетским образованием, полученным под руководством воспитанников аспирантуры». Наличие и функционирование такой пирамиды «является критерием для определения минимального размера жизнеспособной политической единицы»[2].

Необходимость и важность скорейшего возрождения национальной системы образования становится более очевидной, если принять во внимание одно позитивное явление, присущее национальной школе. Доля выпускников татарских гимназий г.Казани, поступивших в вузы, выше, чем доля аналогичных выпускников всех школ города. (В 1998/99 учебном году 81,5% выпускников татарских гимназий поступили в вузы, среди всех выпускников школ города — 78%, среди школ республики — 50,8%.)

Республика Татарстан располагает разветвленной сетью высших и средних специальных учебных заведений. Если в 1990/91 учебном году было 14 вузов и 4 филиала, то к 1998/99 учебному году их число достигло 18 и 7 филиалов. Число студентов возросло с 69,6 до 81,8 тыс. (на дневных отделениях с 46,5 до 55,9 тыс. человек). В 1998/99 учебном году готовили специалистов среднего звена 66 средних специальных учебных заведений с общей численностью обучающихся 51,9 тыс. человек (на дневных отделениях 36,8 тыс. человек)[1].

Сопоставление национального состава студентов и населения республики свидетельствует о том, что с начала 80-х годов представительство коренной национальности — татар среди студенчества практически пропорционально доле татар среди всего населения Татарстана. Так, в 1960 г. соотношение татар и русских в вузах Татарстана было 1:2, а начиная с 1980 г. — 1:1. В 1980/81 учебном году среди студентов вузов было 45,3% русских и 45,4% татар. В 1989/90 учебном году соответствующие цифры — 45,6% и 42,9%. С 1999 г. в вузах республики уже обучается 51% татар и 42,7% русских, что также примерно соответствует национальному составу населения республики по данным на 1999 г. — 52% татар и 41,3% русских.

По Конституции РТ татарский язык наделен государственным статусом, т.е. должен полнокровно функционировать в сфере образования, культуры, делопроизводства, в структурах власти. Отсутствие полного цикла национального образования, включающего и высшую школу, затрудняет на сегодня практическую реализацию этого статуса. Практически лишенная звена высшего профессионального образования, система национальной школы в глазах большей части родителей-татар, и тем более молодежи, выглядит неперспективной и малопривлекательной. Поэтому они продолжают ориентироваться на русскую школу. По данным исследования 1996 г., преобладающая часть татар в республике (68%)

выражала желание воспитывать своих детей и внуков в традициях национальной культуры. И в то же время 53% отдавало предпочтение обучению детей в русскоязычных школах с изучением татарского языка как предмета.

За последние годы сделано многое по претворению в жизнь Программы сохранения и развития языков народов Татарстана, становится фактом возможность выбора языка обучения. В республике формируется поликультурное, поликонфессиональное сообщество. Вопросы языковой политики регулярно освещаются в электронных и печатных средствах массовой информации. Однако очевидны стереотипность и инерционность общественного сознания. Материалы республиканского исследования 2001 г. свидетельствуют, что 69% татар хотели бы воспитывать молодое поколение преимущественно в традициях национальной татарской культуры, хотя 53,8% предпочли бы для своих детей русскоязычную школу.

Сложилось мнение, что обучение в национальной школе на родном языке создает определенные трудности в дальнейшем при получении высшего профессионального образования и уменьшает шансы в конкурентной борьбе на рынке труда. Однако исследования свидетельствуют, что эти опасения в значительной мере преувеличены. Так, в социологическом обследовании научных работников-татар (опрошено 107 докторов наук-татар, 2000 г.) только 7% из них в числе трудностей на пути научного и профессионального продвижения назвали «недостаточное владение русским языком». Заметим, что почти все они окончили татарскую сельскую школу.

Понятно, что заметные трудности, связанные с языком, ожидают татар-выпускников национальных школ при поступлении в вузы. Это отметили около 18% опрошенных. На ущемление своих прав или возможностей из-за недостаточного знания русского языка при поступлении на работу указали 4,2% татар, в служебном продвижении — 9,0%; при желании занять пост в органах власти — 5,6% (n = 957, 2001 г.).

На вопрос «какие основные трудности ожидают Вас (или встречались) на пути повышения своего образовательного уровня, получения нужной профессии?» только 3,4% татарской молодежи указали на недостаточное владение русским языком, в то время как невысокий уровень знаний, полученных в средней школе, отметили 18,1%, а материальные, финансовые трудности — 58,0% (n = 1034, 2000 г.).

При отсутствии полноценной национальной высшей школы не приходится говорить о воспроизводстве высокой культуры народа. А это значит, что в значительной мере сохраняются условия, способствующие языково-культурной ассимиляции народа. При нынешней непростой социально-политической и экономической ситуации пока не приходится говорить о какой-либо системе внедрения татарского языка в высшую школу, однако усилиями отдельных энтузиастов определенный опыт в этой области уже накоплен. Сегодня в 15 вузах республики около 5600 студентов (около 20% студентов-татар) слушают лекции по некоторым предметам или проходят практические занятия на татарском языке. Конечно, подавляющая часть этих студентов обучается в той или иной степени на татарском языке в педагогических вузах (порядка 850 человек — в Казанском педагогическом университете, около 1,5 тыс. человек — в Набережночелнинском педагогическом институте, 800 — в Татарском государственном гуманитарном институте). По специальностям технического, естественно-научного циклов их пока мало — от 20 до 50 человек, по некоторым специальностям — 100–110 человек.

Татарская общественность настаивает сегодня на создании самостоятельного Татарского национального университета, финансируемого государством. В республике разработана концепция такого высшего учебного заведения. Необходимость национального университета признана и властными структурами республики, имеется соответствующее решение Госсовета РТ. Национальный университет, безусловно, стал бы элитарным учебным заведением республики, формирующим не только национальную интеллектуальную элиту, но и идеологическую базу национального возрождения.

Для национальных (этнических) общностей качество образования определяется и ее этнической составляющей, той ролью, которую система образования выполняет в процессах этнической социализации. В течение XX века многие народы, вообще не имевшие собственной системы образования, обзавелись высшей школой. Татары же, успешно развивавшие собственную систему национального образования до 1917 года, даже на пороге XXI века не имеют собственной высшей школы.

В контексте сказанного особое значение для роста национального самосознания имеет преподавание истории в системе образования. Татарский народ имеет многовековую историю и глубокую укорененность в тюркской культуре (как неотъемлемая часть исламской цивилизации). Органическим элементом исторического сознания татар являются также древние традиции государственности. Неудивительно, что с провозглашением суверенитета и обретением новой государственности в Татарстане стали обсуждать концептуальные основы преподавания истории в школах республики.

К сожалению, продолжаются попытки игнорирования собственной истории нерусских народов России, конструируются новые мифологемы. Так, в новой учебной программе априори постулируется «российская цивилизация», включающая в себя и татар. Можно говорить о российском народе, россиянах, российской гражданской идентичности, но цивилизационная идентичность татар последнюю ты-

сячу лет определялась принадлежностью к мусульманской, исламской цивилизации. Не уделяется должного внимания и многовековой истории государственности татарского народа, его принадлежности к тюркскому миру. Насущной необходимостью является согласование подходов к преподаванию истории в концепциях образовательных систем Российской Федерации и Татарстана.

Важные перемены ожидают национальную школу Татарстана в связи с принятием в 1999 году Госсоветом РТ Закона «О восстановлении татарского алфавита на основе латинской графики». Переход на латинскую графику планировалось осуществить в течение 10 лет, начиная с 2001 года. Уже в 2000/01 учебном году 60 школ республики в порядке эксперимента перешли на обучение на основе латинской графики[1].

Проблема совершенствования письменности татарского языка имеет давнюю историю. С началом перестройки татарская общественность активно обсуждает проблемы сохранения и развития родного языка. За последние годы в печати опубликованы сотни статей по данной проблематике. В обоснование перевода татарской письменности на латинскую графику можно привести множество социолингвистических факторов. Латинская графика позволяет создать письменность, адекватную фактическим особенностям языка. Она перспективна с точки зрения современных компьютерных и информационных технологий. Очевидно, она будет способствовать более тесному взаимодействию татарской культуры и образования с современной мировой цивилизацией. Расширяются перспективы взаимовыгодных контактов с тюркскими народами СНГ, уже перешедшими на латинскую графику. На наш взгляд, это послужит важным фактором национальной консолидации дисперсно расселенного народа, сохранению и укреплению его этнической идентичности.

Однако существует и такая точка зрения, что переход на латиницу осложнит межнациональные отношения не только в республике, но и в Российской Федерации в целом. Учитывая наличие во многих регионах России значительной татарской диаспоры, некоторые предсказывают отчуждение русских от татар. Видимо, в силу этого сформировалось неоднозначное отношение к переходу татарской письменности на латинскую графику (табл. 2).

Отношение экспертов — докторов наук к восстановлению татарской письменности на основе латинской графики (n = 245. Весна-осень 2000 г., %)

Идея восстановления татарского алфавита на латинской основе была объявлена Федеральным центром как «политический сепаратизм» и «угроза безопасности России». Некоторые российские политики в Государственной Думе заговорили о возможном нарушении единого культурного пространства и отчуждении татарского населения от русских. Справедливости ради надо признать практическое отсутствие русской читательской аудитории татарских текстов и на кириллице. Таким образом, заинтересованным лицам представляется возможность учиться новой письменности вместе с татарами. Говорить же об ослаблении связей татар с русской культурой нет каких-либо серьезных причин, поскольку невозможно представить жизнь народа вне российского экономического, культурного и образовательного пространства.

Функционирование татарского языка как государственного имеет существенное значение и для социально-демографического развития титульной национальности Татарстана. В условиях социально-культурного и численного превосходства русскоязычного населения в городах республики значительно возросла доля межнациональных браков, что является заметным фактором этнической ассимиляции коренной (татарской) национальности. В выступлениях ряда участников научно-практической конференции «Единство татарской нации» в рамках работы третьего Всемирного конгресса татар (2002) звучала глубокая озабоченность по поводу специфики демографического развития татарского этноса, связанной с прогрессирующей ассимиляцией.

Обострившаяся демографическая ситуация, характерная для нее в последнее время политизированность актуализирует исследовательский интерес к вопросам воспроизводства населения, к факторам депопуляции, имеющим региональную и этническую специфику, к семье в ее традиционном национальном понимании. Концепция управления демографическим развитием полиэтнической России, отражающая приоритеты национальной политики государства, должна предусматривать «создание условий для развития традиционной национальной семьи». Следует разработать для каждого взятого в отдельности конкретного этноса, составной части российского народа, научные программы по преодолению депопуляционных процессов, концепцию формирования населения в отдельных регионах[1].

Языковое развитие полиэтнического населения, интенсивность и глубина распространения языков среди различных половозрастных социальных слоев населения, их взаимосвязь с национально-смешанными браками и влиянием последних на численность контактирующих этносов позволяют говорить о формировании новой отрасли демографической науки — языковой демографии[2].

В последние десятилетия получает свое развитие лингвокультурология — наука, изучающая язык как феномен культуры[3]. Очевидно, можно говорить и о формировании лингводемографии, исследующей язык как неотъемлемое свойство населения, как важнейшую его характеристику условие существования и развития.

В современных условиях любая значительная сфера человеческой деятельности требует своей рациональной организации на основе исследовательского, научного подхода, обеспечивающего достоверный прогноз возможных последствий для развития общества, предлагающего наиболее предпочтительные формы организации этой деятельности. Количественная оценка ассимиляционных процессов среди ряда российских этносов, в том числе и татар, позволяет говорить об определенной деформации демографического развития, вызванной в значительной мере необоснованным ограничением функций родного языка в системе общего и профессионального образования. И в этом плане возрождение национальной системы образования имеет позитивное значение для этнического выживания коренных народов России.

Что касается русских респондентов, то, естественно, почти все они свободно владеют только русским языком. Тем не менее, 3% русской молодежи в равной степени владеют и русским, и татарским языками (заметим, что, по данным переписи населения 1989 года, татарским языком владело 1,1% русского взрослого населения республики). Кроме того, в ходе исследования была выявлена заметная доля русской молодежи, которая, не владея свободно татарским языком, говорит на татарском языке с затруднениями (7,5%) или с большим трудом (12,2%), либо не говорит, но понимает (21%).

Характерно, что молодежь эта — коренные горожане, чье детство и школьные годы прошли в городе и учились они в русской школе. Распределение русской молодежи, владеющей в той или иной степени татарским языком, по возрасту определенно свидетельствует о влиянии школы на процессы овладения татарским языком. В группе русской молодежи, говорящей на татарском языке с затруднениями, 25–29-летних — только 9%, а 15–17-летних — 43,8%. Первых языковая реформа в школе не коснулась — они ее закончили раньше (т.е. татарский язык в школе им не преподавался). Группа 15–17-летних — это сегодняшние школьники, они в школе изучают татарский язык. Такая же закономерность наблюдается и среди русских, говорящих с «большим трудом» (табл. 3).

Таблица 3

Распределение по возрасту русской молодежи, в той или иной степени владеющей татарским языком (%)

Думается, что это ростки новой тенденции в республике, когда двуязычие перестает быть достоянием только татар. В идеале все население РТ могло бы быть двуязычным, но это, видимо, дело далекой перспективы.

Характерно, что доля русских респондентов, знающих татарский язык, на селе выше, чем в городе (4% против 2%). Можно предположить, что респонденты проживали в татарских селах, но это лишний раз свидетельствует о том, какое важное значение имеет языковая среда для освоения второго языка. Имеет смысл подумать об организации летнего отдыха русскоязычной школьной и студенческой молодежи в естественной языковой среде татарских сел для формирования навыков общения и усвоения разговорной речи.

Основы этничности, социализации личности закладываются в семье. Она является той языково-культурной средой, в которой происходит усвоение индивидом социального опыта, приобретение им социально значимых качеств сознания и поведения, при этом язык выступает важнейшим средством социализации личности. Степень этничности во многом определяется языковым самосознанием той общности (в данном случае семьи), в среде которой происходит становление личности.

Признание языка в качестве родного зачастую не означает его реального знания и, тем более, степени функционального использования индивидом, а скорее служит категорией этнического самосознания. По данным микропереписи 1994 г. 97% татар считали родным язык своей национальности. В то же время дома, в семье пользовались им 81,6%, т.е. практически для пятой части татарского населения республики родной язык перестал быть языком общения даже в семейном кругу. Хотя татары в республике и составляют немногим более половины населения — 51,4% (1999 г.), тем не менее на сегодня русскоязычное население значительно преобладает (62–65%). То есть если даже отвлечься от несравнимо более высокой функциональной продвинутости русского языка в системе «власти» и образования, языковую ситуацию в республике можно выразить соотношением 1:2 в пользу русского. Вполне очевидно, что активных носителей татарского языка еще меньше. Около 35% татарской молодежи-горожан говорит дома на русском или в основном на русском языке (на селе таких 9%). На татарском и в основном на татарском говорят дома около четверти горожан — татарской молодежи (на селе — свыше 60%). В равной степени на татарском и русском общаются дома 41% горожан и 20% сельчан (см. табл. 4).

Таблица 4

Выбор личностью родного языка во многом детерминирован языком семьи, домашнего общения. Родным принято считать тот язык, который был усвоен человеком с раннего детства в процессе его социализации, этнокультурной ориентации[1]. Без естественного для человеческого коллектива языкового общения нет и социализации. Очевидно, что язык первичной социализации личности и определяет этничность самой социализации, и в этом качестве он выступает важнейшим объективным признаком этноса.

Тип семейной языковой среды формирует представления личности о родном языке. Молодежь, получившая семейное родительское воспитание на своем этнически родном татарском языке, в качестве родного указала татарский язык (100%), в то время как только пятая часть (20,5%) татарской молодежи с русскоязычной семейной социализацией считает родным языком татарский, а для более 45% из них родным выступает иноэтнический русский язык (табл. 5).

Таблица 5

Домашняя языковая среда детерминирует в определенной мере и отношение личности к языку своего народа, развитость ее языкового самосознания. Молодежь из татароязычных семей в абсолютном большинстве считает важным для себя знание языка своего народа (97,9%). Молодое поколение русскоязычных татарских семей, где говорят в основном на русском языке или только на русском, в значительно меньшей степени разделяет такое мнение (83,0% и 78,6% соответственно).

Функциональная распространенность этнически родного языка в семейном воспитании, его развитость в домашнем общении в условиях социального превосходства другого языка выступают важным показателем языкового самосознания этнической общности. Представляется, что именно семья в первую очередь формирует активных реальных носителей языка, языковых «предпринимателей». Для расширения «семейных» домашних функций языка нет надобности в специальных разрешающих указах. Нужна лишь собственная воля, определенные волевые усилия каждого из нас в практическом применении этнически родного языка. На сегодня крайне важно понимание ценности незначительного, на первый взгляд, но личного вклада в реальное функционирование языка. Подход к родному языку с потребительских позиций, недооценка его возможностей как средства общения и социального продвижения говорят о довольно низком языковом самосознании. Пока, к сожалению, мы должны констатировать, что родной язык для значительной части не только татарского населения в целом, но и национальной элиты, интеллигенции продолжает оставаться в роли этнического символа.

В последнее время внимание научной общественности привлекали разработка и внедрение в практику понятия языковых прав личности. Под этим понимается право выбора, изучения и использования индивидуумом языка не только в личной, но и общественной жизни. На сегодня языковые права личности сформулированы достаточно четко. Однако для обеспечения языковых прав численного или социального меньшинства в полиэтническом обществе вряд ли можно обойтись без понятия языковых обязанностей. В Законе Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» (статья 9, п. 1) сказано, что «Обучение детей родному языку является гражданским долгом родителей». На наш взгляд, правильнее звучала бы формулировка: «Знание родного языка и обучение детей родному языку является гражданским долгом и обязанностью родителей».

Однако, безусловно, есть мощный и объективный фактор в детерминации функциональной развитости языка в целом и в домашнем общении, в частности. Это — функционирование, степень продвинутости того или другого языка в системе образования, другой определяющей сфере социализации личности.

Логичнее было бы предположить, что женщины более привержены родному языку, возрождению, сохранению и развитию традиционно этнических черт, по крайней мере, более ориентированы в домашнем общении на применение этнически родного языка. По нашим же данным, среди молодежи в основном на татарском и только на татарском говорят дома, в семье — 30,0% женщин и 44,2% мужчин; в основном на русском и только на русском — 31,2% женщин и 23,2% мужчин. Наиболее свободно владеют татарским языком 18,7% женщин и 22,8% мужчин; русским — 40,0% женщин и 32,0% мужчин. То есть женская часть татарской молодежи несколько хуже знает язык своей этнической общности, в домашнем, в семейном общении чаще отдает предпочтение русскому языку. Нам представляется, что здесь лишний раз отчетливо проявляется влияние языка школьного обучения на функциональную развитость языка. Дело в том, что в школе обучались на родном татарском языке только 14,8% женской части татарской молодежи, а среди мужчин этот показатель 24,8%; в русскоязычной школе обучались 76% женщин и 63,5% мужчин. Известно, что в школьном возрасте девушки в большей степени, чем ребята, ориентированы на получение качественного образования и профессии, связанные с высшим образованием, что в условиях национальных республик пока еще в значительной мере ассоциируется в сознании с получением русскоязычного школьного образования.

Не требует особых доказательств приоритет женщины-матери в воспитании, социализации детей, подрастающего поколения. Родной язык, семейная языковая ориентация во многом определяются языковым самосознанием, уровнем знания и применения этнически родного языка матерью ребенка. И в этом плане повышение языкового самосознания, владение родным языком женщиной-матерью имеет исключительное значение в этнической социализации личности, воспитании ее на традициях национальной культуры.

Одним из факторов этнической идентификации личности, признаков этнической общности выступает этническое самосознание, закрепленное в самоназвании данной общности. Мы разделяем мнение тех исследователей, кто трактует этническое самосознание в широком плане — не только как осознание принадлежности к своему народу, но и как представления о его культуре, языке, территории, истории, государственности и, что не менее важно, как осознание интересов своего народа (Дробижева Л.М.).

Социологические опросы свидетельствуют о первостепенной роли языка среди факторов этнической идентификации. Очевидно, важнейшим структурным элементом этнического самосознания, его цементирующим началом, фактически детерминирующим уровень, степень его развитости, выступает языковое самосознание личности. Оно означает осознанное, заинтересованное отнесение себя к этноязыковой общности, ориентацию на включенность в языковую среду своего народа, готовность к действиям и реальные конкретные действия во имя сохранения и развития родного языка, этноязыкового воспроизводства своего народа.

Повышение языкового самосознания народа, престижа родного языка — один из основных факторов в развитии родных языков титульного населения национальных республик России. Функциональное восстановление языка в полном объеме, обеспечение его широкого распространения среди всей этнической общности может быть достигнуто прежде всего усилиями самого народа — превращением потенциальных носителей языка в активных пользователей. Важно сознательное пользование языком, языковая предприимчивость. В условиях непосредственного взаимодействия и контактов тот или иной язык выживает «не в силу своих внутренних качеств, а потому, что его носители являются более воинственными, фанатичными, культурными, предприимчивыми» (Мартине А.). Пока, к сожалению, языковое мироощущение части татар, применение родного языка пропитано чувством некоторой ущербности, у них отсутствуют стойкие навыки естественной свободы при использовании родного языка в иноэтническом окружении.

Можно говорить об определенных уровнях, а значит, и социологическом измерении языкового самосознания как отдельной личности, так и в целом этнической общности. Очевидно, можно с большей вероятностью предположить, что языковое самосознание коренных народов стран Балтии заметно выше, чем у нас — татар. А языковое самосознание татар, в свою очередь, несколько выше, чем у чувашей, мордвы, карел и т.д.

В исследовании социокультурных проблем молодежи нефтяных районов республики нами была предпринята попытка оценить значимость родного языка в молодежной среде по ранговой шкале (табл. 6).

Распределение ответов на вопрос: «Чем для Вас выступает родной язык?»
(варианты ответов расположены в порядке возрастания значимости языка.
Выбирался только один ответ. n = 1034, 2000 г.)

Индекс значимости родного языка (средняя взвешенная) для татар оказался равен 21%, для русских — 17,9%; различие практически несущественное. Довольно низкое значение индекса для русской молодежи Татарстана можно вполне объяснить функциональной развитостью русского языка во всех сферах жизнедеятельности и отсутствием сколько-нибудь заметных проблем с его применением в будущем. В то же время невысокое значение индекса для татарской молодежи свидетельствует об отсутствии у нее адекватного понимания, осознания важности и значимости языка, серьезности ситуации с этнически родным языком, проблем его функционального развития.

На вопрос: «Что Вас сближает с людьми своей национальности?» большинство отвечает — «язык» (72%). Однако при этом 55% татар в городе и 22% на селе признают, что разговаривают с людьми своей национальности на русском или в основном на русском языке. Таким образом, приходится констатировать низкое языковое самосознание татар. Без активного, предприимчивого языкового поведения самих носителей татарского языка невозможно сколько-нибудь реальное расширение его функций. Две трети молодых горожан-татар считают родным языком татарский, на селе таких — 85%; около 10% горожан-татар назвали родным языком русский (на селе — 2%). В то же время есть заметная тенденция этнической маргинализации татар, выражающаяся как бы в двойной этнической идентичности. Так, 23% горожан-татар считают, что у них два родных языка — русский и татарский (на селе доля таких около 13%).

Однако мы отдаем себе отчет, что этническая идентичность не сводится только к показателю языка. Это феномен многокомпонентный и многомерный.

По своим потенциальным возможностям татарский язык, по мнению специалистов, не уступает ведущим языкам мира. Однако в течение почти всего XX века в силу различных (в основном политических) причин этот язык оттеснялся на второстепенные позиции, его функциональная сфера намеренно сужалась. Видимо, в силу этого у большинства респондентов сформировались искаженные представления о возможностях татарского языка, его перспективах; отсюда соответствующие ориентации и установки. Около 60% татар-горожан и 37% сельчан считают, что профессиональное образование необходимо получать только на русском языке.

Материалы исследования подтверждают важнейшую роль семьи в процессах этнической социализации. На вопрос: «Что (кто) больше всего влияет на Ваши национальные чувства?» почти 59% молодежи отметили «родители, семья», 53% указали на средства массовой информации и только 18,5% отметили школу. Во многом этим обстоятельством можно объяснить весьма заметное влияние типа семейной, домашней языковой среды на этноязыковые ориентации татарской молодежи в профессиональном образовании (табл. 7). Выходцы из семей с чисто татарским, т.е. этнически родным языком общения, в большинстве своем предпочитают получать профессиональное образование на двух языках (65,0%) и каждый шестой намерен учиться в ВУЗе, техникуме на родном языке. Понятно, что татарская молодежь из русскоязычных семей в абсолютном большинстве ориентирована на чисто русскоязычное профессиональное образование (86%).

Таблица 7

Языковые ориентации татарской молодежи в сфере профессионального образования в зависимости от языка домашнего общения (%)

Эти цифры особенно актуальны в свете настойчивых требований татарской общественности открыть Национальный университет с татарским языком обучения. Мы бы не стали интерпретировать полученные данные как свидетельство ненужности подобного учебного заведения. Наоборот, при соответствующей концептуальной проработке и должной организации Татарский национальный университет мог бы стать учебным заведением качественно нового типа, способным обеспечить прорыв в деле возрождения как языка, так и всей культуры семимиллионного народа. Тогда бы произошел перелом в общественных настроениях. Даже русские респонденты в значимых долях допускают возможность обучения на русском и татарском языках. Среди русских горожан такие составляют 11%, среди селян — 14%. Среди русской молодежи обозначилось понимание необходимости знать оба государственных языка Татарстана, хотя вполне понятно, что подавляющая часть русской молодежи связывает свое будущее с получением профессионального образования на родном для нее русском языке (в городах — 85,5%, в селах — 80,4%).

Здесь хотелось бы обратить внимание на интересную деталь. Языковые ориентации в сфере профессионального становления русской молодежи и татарской молодежи из русскоязычных семей (говорящих дома, в семье только на русском языке) практически совпадают. Очевидно, можно говорить о том, что татары из таких семей не только думают, то есть мыслят, по-русски, но в некоторых случаях начинают и думать, мыслить как русские.

С началом демократизации и языковой реформы в системе образования Татарстана связано появление в республике татарско-турецких лицеев. Они выгодно отличаются хорошим уровнем преподавания иностранных языков, что дает больше шансов его выпускникам продолжить свое образование в зарубежных профессиональных учебных заведениях. Примечательно, что до 30% учащихся этих лицеев составляют русские[1].

Различия в степени влияния учебных заведений на формирование национальных чувств русской и татарской молодежи наглядно свидетельствуют, что для респондентов-татар учебные заведения еще не стали центрами формирования этнической культуры (приобщения к этническому опыту). Речь не идет о специализированных татарских гимназиях, в которых успешно реализуются программы национального образования и воспитания.

Все ступени системы образования должны участвовать в решении социально-культурных, духовных проблем национального возрождения, реализуя следующие цели: трансляцию национальных культур и формирование национального самосознания в новых поколениях; обеспечение открытости культур народов-соседей в интересах гармонизации межнациональных отношений в нашей республике.

В середине декабря 2001 г. газетой «Вечерняя Казань» была организована «Прямая связь» общественности с руководством Министерства образования республики по проблеме преподавания в школе татарского языка. Некоторые родители выражали сомнение в востребованности татарского языка в профессиональном становлении молодежи и рекомендовали провести анкетирование среди родителей.

В этом плане весьма содержательны ответы на вопрос, заданный в нашем исследовании «Культуры народов Татарстана» (см. табл. 8).

Таблица 8

Распределение ответов на вопрос: «Какими государственными языками Республики Татарстан должны владеть (%):

Характерна практическая близость позиций татарского и русского населения по вопросу о необходимости знания обоих государственных языков президентом, государственными служащими республики. Да и почти 40% русских считают, что, живя в национальной республике, они испытывают потребность в знании языка титульного населения.

Языковые предпочтения татарской молодежи в значительной мере определяются языковой политикой, проводимой государством, функциональным восстановлением родного языка в полном объеме. Есть определенная необходимость в том, чтобы рассматривать два уровня этой политики — институциональный и личностный (индивидуальный). На институциональном уровне языковая политика в Республике Татарстан ориентирована на обеспечение равноправного двуязычия — на паритет, правовое равенство функционирования в различных социальных сферах. Однако на индивидуальном (личностном) уровне необходимо обеспечивать приоритет родного языка в социализации. Только личность, сформировавшаяся в основном в собственной языково-культурной среде, получившая профессиональное становление на родном языке, способна поднять свое языковое самосознание до уровня, обеспечивающего языку реальное функционирование во всех сферах социальной жизни (образовании, властных структурах, научной деятельности) и тем самым стать основой сохранения и развития родного языка.

З.А.Исхакова

Языковые взаимоотношения в семье: формы и масштабы (на примере Татарстана)

Семья — важный общественный институт, который является частью социальной структуры и выполняет множество самых разных функций. Семья — «ячейка воспитания детей и регулирования взаимоотношений и поведения взрослых, … ячейка организации быта и потребления»[1] и т.д. Выполнение семьей всех этих функций происходит при помощи языка. В семье переплетаются не только экономические, психологические, демографические проблемы, но и языковые. Считается, что сфера семьи менее всех других сфер подвержена внешним влияниям и, как отмечают ученые, является «наиболее консервативной». Поэтому, какие бы процессы ни происходили в обществе, определенная изолированность семьи сохраняется, а это, в свою очередь, в некоторой степени «препятствует просачиванию нововведений извне».

Несмотря на массовое двуязычие и активное использование русского языка вне семьи, которое чаще всего не зависит от конкретного человека, дома все возвращаются к принятой в семье модели речевого поведения. По результатам исследований ученых, «каждый язык независимо от уровня развития народов, которому он принадлежит, пожалуй, наиболее полнокровно проявляет свои коммуникативные функции, служа средством общения при домашних (семейно-бытовых) контактах»[2]. Это относится как к русскому, так и к национальным языкам, в данном случае и к татарскому языку.

В Государственной программе Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков РТ и других языков в РТ на 2004–2013 годы в числе механизмов, воздействующих на языковые и межъязыковые процессы, названа среди прочих и сфера семьи[3]. Как одна из составляющих данного механизма выделена «национально-языковая среда семьи».

Учитывая ведущую роль института семьи в деле сохранения и развития родного языка, а также необходимость усиления роли семьи в национально-языковом воспитании, в данной статье предполагается рассмотреть характер и особенности использования татарского и русского языков в семье, формы и масштабы двуязычия, использование языков в однонациональных и национально-смешанных семьях, использование языков в семейно-бытовой сфере в городе и в сельской местности. Сложно отделить весь объем функций татарского и русского языков во внутрисемейных отношениях в каждой отдельно взятой ситуации. Несмотря на то, что «простая фиксация языка общения не может отражать полностью содержания процесса»[1], изучение функционального взаимодействия языков в семейно-бытовой сфере позволит полнее представить языковую ситуацию в республике и сделать прогнозы на дальнейшее развитие и использование государственных языков в РТ.

Прежде чем говорить о формах и масштабах языковых взаимоотношений в семье, а также о роли семьи в деле сохранения и развития родного языка, попытаемся уточнить, что такое родной язык.

Во-первых, обратимся к словарям. В однотомном толковом словаре С.И.Ожегова[2] сказано, что «родной язык — язык своей Родины, язык, на котором говорят с детства». В «Толковом словаре татарского языка»[3] записано, что родной язык — это язык, на котором говорят с детства (как правило, это язык своей национальности), «материнский» язык. По мировым стандартам родной язык — это также язык родителей или первый выученный язык.

В Татарстане (многонациональном и многоязычном) в качестве родного выступают татарский, русский или другой национальный язык. Необходимо отметить, что русский язык является родным не только для этнических русских, но и для представителей других национальностей. Подтверждением тому являются материалы переписей, данные социологических исследований[4]. В связи с этим В.А.Тишков высказал мнение, что «нужно сменить некоторые старые доктринальные установки и начать считать родным языком не тот, который совпадает с национальностью одного или обоих родителей, а язык, который является для человека первым языком, включая и домашнее общение»[5]. В другой статье он пишет, что «родной язык — это язык, которым человек лучше всего владеет и на котором обычно говорит, это первый выученный в детстве язык, знание которого сохраняется»[6]. Некоторые предлагают считать родным тот язык, на котором человек думает. Как видим, однозначного мнения нет.

Среди татар (особенно горожан) есть те, кто, практически не владея языком своей национальности, называют его родным. В данном случае язык своей национальности, утративший для данного индивида коммуникативные функции, имеет чисто символическое значение (такое характерно для некоторой части татарского населения). У русского языка этническая функция полностью совпадает с коммуникативной.

Однако именно символичность родного языка заслуживает особого внимания.

К.Д.Ушинский писал, что «язык есть самая живая, самая прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое историческое живое целое»[1]. Поэтому, если человек называет родным язык своей национальности, даже не владея им, значит, он считает себя частью этого «живого и целого».

Сохранение и развитие родного языка — сложная и неоднозначная проблема, поэтому существующие институты, в том числе и семья, в одиночку не в состоянии выполнить данную задачу. Необходимо объединение всех сил.

Однако никто не станет отрицать, что в деле сохранения и развития родного языка большую роль может сыграть именно семья. Семья — это особый мир, своего рода мини-государство со своими традициями, обычаями, укладом жизни. Если государство, в широком смысле слова, управляет образованием, СМИ и т.д., то в семье также действуют свои законы, никто извне не может указать, на каком языке говорить дома с детьми, со старшими членами, с родственниками и т.д. Однако здесь будет уместно вспомнить то время (1960–70-е годы), когда нашим родителям настойчиво рекомендовали говорить дома с детьми на русском языке.

Семья — это уникальный речевой коллектив, и для всех семей характерна различная языковая установка. Но, несмотря на это, можно выделить два типа семей по языковым установкам:

1) семьи, характеризующиеся использованием только одного языка (независимо от возраста, образования, социального положения);

2) семьи, характеризующиеся «спорадическим, ситуативным использованием членами семей языковых средств двух языков» (татарского и русского).

Причина такого языкового поведения заключается не только в степени владения тем или иным языком, но и во внутрисемейных традициях. Использование языковых средств двух языков — характерная черта татарских семей (чаще всего городских). Русское население республики дома общается только на своем родном русском языке. Функционирование языков в татарских семьях существенно отличается, так как для них характерна дифференциация речевого поведения. Данная дифференциация чаще всего обусловлена одним из наиболее важных демографических факторов — возрастом. Заметим, что старшее поколение татар, как правило, является татароязычным и татарский язык для них вполне самодостаточен как средство внутрисемейного общения. Но активность использования татарского языка от поколения к поколению уменьшается. Как показывают данные исследований[2], в ситуациях общения с лицами преклонного возраста в основном используется татарский язык. В общении с детьми (в городах) чаще всего используется русский язык или оба языка. Такое языковое поведение объясняется тем, что родители идут на поводу у юного поколения, так как выбор языка общения осуществляется именно детьми, которые воспитываются в дошкольных учреждениях и школах, где языком воспитания и обучения чаще всего выступает русский язык. Надо сказать, что использование русского языка в татарской семье в ситуациях общения с представителями старшего поколения, как правило, не поощряется, но использование его в общении с другими членами семьи никаких ограничений не имеет.

Общая картина такова, что в городах русский язык все более активно вторгается в сферу татарской семьи. Ученые же отмечают, что «показателем глубины проникновения языка другой национальности в среду этнической группы является его использование в домашнем общении»[1] . Степень же «глубины проникновения» можно увидеть в представленной ниже таблице.

Соотношение языков в речевой деятельности населения Татарстана в семейно-бытовой сфере (%)

Как видим, более половины городских татар дома предпочитают говорить на русском или на обоих языках. В татарских селах такое явление — скорее исключение. Необходимо отметить, что сельская среда не отличается той динамичностью и изменчивостью, которые присущи городской среде. На селе нет интенсивного межэтнического взаимодействия. Село — среда, в отличие от города, малоурбанизированная и преимущественно гомогенная по национальному составу, по существу как бы «глубинка» этнических традиций[2]. В то же время, «… если говорить о сельском населении в целом, то сближение города и деревни, активно происходившее в 60–70-е годы, приводит к постоянно увеличивающемуся сходству социальных явлений и процессов в его среде с тем, что происходит у горожан. Не случайно в научную литературу вошло понятие «урбанизация села», отражающее отнюдь не только внедрение индустриальных методов в сельскохозяйственное производство, но и распространение городских стандартов в образе жизни сельских жителей, в их интересах и стремлениях»[3]. Между тем «городской стандарт жизни» предполагает помимо всего прочего владение двумя государственными языками, а также их использование по мере необходимости.

Традиционно в городах большую функциональную значимость имеет русский язык. В татарских селах сохраняется явное доминирование родного языка над русским.

Нет смысла доказывать, что «общение на двух языках или общение на русском сокращает «вес» татарского языка в домашнем быту городских татар. Но само сокращение у разных поколений происходит различными путями. Этот контраст проявляется, прежде всего, между молодежью и людьми старшего и преклонного возраста. Общение на татарском языке у татарской молодежи сокращается в основном за счет перехода на один только русский язык, в то время как у старших поколений это сокращение восполняется главным образом двуязычием»[1]. Навыки этноречевого поведения человек приобретает в семье. Ни школа, ни вуз не могут компенсировать это в полной мере. Именно в семье происходит формирование навыков родной речи, «воспитываются понимание и любовь к музыке родной речи». Поэтому «к функциям семьи ... несомненно относится и функция этноязыковой репродукции, которая осуществляет воспроизводство этнической речевой компетенции и поведения»[2].

Сохранение родного языка, а тем более его развитие возможны только в том случае, если потенциальные носители языка станут его активными пользователями.

Будущее языка, его функциональное восстановление в полном объеме зависит от того, в какой степени новое поколение будет его знать и использовать.

Необходимо отметить, что в использовании языков в семье всегда существует преемственность. Юные члены семьи, как правило, перенимают от родителей форму и способы общения. Основными причинами, способствующими отчуждению детей от родного языка, чаще всего являются:

— незнание родного языка родителями;

— постоянное использование только русского языка или двуязычие;

— воспитание и обучение в русскоязычных дошкольных учреждениях и школе.

Данная проблема может быть решена положительно только при ответственном и осознанном подходе к языковому образованию детей и при наличии языковой установки в семье на общение на родном языке. Поэтому, «если родители сами в состоянии применять в общении со своими детьми родной язык, шансы на успешную этническую социализацию подрастающего поколения возрастут»[3].

Довольно часто в однонациональных татарских семьях приходится замечать такое явление, когда дети и родители говорят на двух языках — дети на русском, родители на татарском. Отметим при этом, что понимание между детьми и родителями, как правило, полное. Родители чаще всего объясняют эту ситуацию желанием помочь детям как можно лучше овладеть русским языком, в то же время не замечают или не желают замечать того, что они сами способствуют отчуждению своих детей от родного языка. Естественно, в данном случае ребенок, являясь потенциальным носителем языка, бывает не способен стать его «активным пользователем».

Характерной особенностью сегодняшнего дня является рост числа межнациональных браков.

Изменение доли межэтнических браков в общем числе заключенных браков в Татарстане (в %)[1]

Исследования, которые были проведены в Татарстане, показывают, что удельный вес национально-смешанных семей в городе и на селе неодинаков. В связи с приведенными данными заслуживает внимания то, что свыше 50% межнациональных браков, заключенных в Татарстане, приходится на русско-татарские семьи[2]. Естественно, в таких семьях важным моментом является определение языка внутрисемейного общения. По данным Г.Р.Столяровой[3], в сельских национально-смешанных семьях Татарстана в 70,8% семей их члены говорят между собой по-русски, в 16,3% — по-татарски, в 11,7% семей используют как русский, так и национальные языки супругов или одного из них. В городских семьях (русско-татарских) около 95% семей используют только русский язык, супруги в остальных смешанных семьях говорят и по-русски, и по-татарски.

Некоторые исследователи утверждают, что в таких семьях наблюдается высокая степень двуязычия. Однако здесь уместно будет говорить прежде всего о двуязычии татар, но не русских. Двуязычие русских в национально-смешанных семьях хотя и имеет место, но не стало массовым явлением. Поэтому, не отрицая полностью влияния национально-смешанных семей на усвоение того или иного языка, отметим, что они «не являются сколько-нибудь значимым каналом распространения этого процесса»[4].

Проведенный анализ показал, что «языковая политика», проводимая в семье, формирует разные языковые модели семей, которые определяют языковое поведение всех членов семьи, а также выбор языка внутрисемейного общения.

Таким образом, несмотря на то, что семья играет важную роль в сохранении родного языка, в условиях массового двуязычия она не может служить «бастионом» родного языка, и нельзя возлагать всю ответственность за дальнейшую судьбу языка только на семью. В условиях Татарстана ориентация в обучении родному языку только на семью была бы также непоправимой ошибкой. Видимо, следует прислушаться и к мнению ученых, которые считают, что «язык, загнанный в рамки семьи, не может быть эффективным средством общения...»[1]. В то же время «соотношение употребляемости двух языков в целом и в отдельных конкретных языковых ситуациях не является раз и навсегда заданным. Многое зависит, в конечном счете, от реальных потребностей населения»[2] в том или ином языке, от языковой ситуации. Значит, главной задачей является сохранение языкового баланса в обществе, что несомненно благотворно отразится и на использовании языков в семье.

Л.М.Мухарямова,
И.Б.Кузнецова-Моренко,
Р.Г.Петрова,
Л.Н.Салахатдинова,
А.Р.Андреева

Татарская школа в контексте доступности высшего образования

В начале XXI века образование в России объявлено в качестве одного из масштабных национальных проектов. Политическое руководство страны исходит из того, что существует неразрывная связь между современным, качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, эффективной экономики и безопасного государства. Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе образования стимул к движению вперед[1]. Важнейшей составляющей такой доктрины становится решение проблемы доступности высшего образования для различных социальных групп. На заседании Государственного Совета Президент Путин 24 марта 2006 года заявил, что «прежде всего образование должно быть доступным для наших граждан, а его качество — соответствовать лучшим отечественным и международным образцам»[2]. Отметим, что доступ к образованию является значимой ценностью для большинства граждан России. По данным опросов населения, проведенных в 2002–2003 гг., около 63% родителей, имеющих детей в возрасте от 13 до 20 лет, и 73% родителей учащихся в возрасте 16–17 лет хотели бы, чтобы их ребенок получил высшее образование[3]. По полученным оценкам, в 2002–2003 гг. в вузы собирались поступать 82–83% выпускников средних школ, 74–80% выпускников техникумов и 39–60% выпускников ПТУ.

В качестве дифференцирующих факторов в сфере доступности высшего образования чаще всего рассматриваются социально-экономические характеристики субъектов, социальный капитал семьи, качество полученного общего образования. Однако в этнических регионах России особое звучание в этой связи приобретает также фактор языка обучения при получении среднего образования.

Сегодня татарский язык среди миноритарных языков России обладает наибольшим коммуникативным потенциалом, а треть российского общеобразовательного пространства, где обучение ведется на нерусских языках (1/3 общеобразовательных учреждений и 1/3 обучающихся в них), приходится на та-

тарский язык. Кроме того, полное среднее образование на нерусском языке реализуется на сегодняшний день только в Республике Татарстан.

Насколько доступно высшее образование для выпускников татарских школ, созданы ли для них равные условия при поступлении в вуз, готовы ли школьная и вузовская системы интериоризировать преобразования, продекларированные в Законе о языках? Данные вопросы легли в основу данной статьи.

Публикация построена на результатах исследований, проведенных в 2002–2006 гг.: первая волна 2002–2003 гг., вторая — 2005–2006 гг.* В ходе выполнения проекта решались следующие задачи: выявление установок на получение высшего образования у выпускников, обучавшихся на татарском и русском языках; изучение степени доступности вузов для выпускников, получивших образование на татарском языке; анализ влияния языка обучения на качество получаемого в вузе образования; определение меры возможного воздействия на образовательную политику в Республике Татарстан в целях выравнивания шансов на качественное высшее образование для всех выпускников, вне зависимости от языка обучения в школе. Эмпирической базой исследования послужили индивидуальные (глубинные) и фокусированные групповые интервью, анализ баз данных и включенные наблюдения в приемных комиссиях одиннадцати вузов Казани в период приемной компании 2003 года, анкетный опрос по месту учебы 609 выпускников школ в 2002 г. и 490 выпускников в 2006 г., обучающихся на русском и татарском языках в крупных, средних, малых городах и сельской местности республики.

Развитие среднего образования на татарском языке:
к вопросу об институционализации

Правовыми основами развития учреждений образования с татарским языком обучения стали Федеральные законы «О языках народов Российской Федерации» (1991), «Об образовании» (1992), Конституция и законы Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» (1992), «Об образовании» и Государственные программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов Республики Татарстан, принятые в 1994 и 2004 гг. Безусловно, наибольшее значение как в нормативных документах, так и в практической работе уделялось развитию полного среднего образования на татарском языке. В результате реализации закона о языках в сфере образования было увеличено число татарских школ: если в конце 1980-х годов в республике было 995 татарских школ, то в последние годы их количество выросло до 1210. Если еще в 2000/01 учебном году работало 78 учебных заведений нового типа (татарские гимназии, лицеи и т.д.), то в 2004 г. их число достигло 94. В русскоязычных школах открыто 2269 классов с татарским языком обучения. По последним статистическим данным, в татарских школах и классах получают образование около 131 тыс. учащихся или 51,9 % от общего количества школьников-татар.

Анализ контекста и особенностей развития национального образования в республике позволяет обратить внимание на некоторые существенные моменты.

Первое. Высшее политическое руководство республики не форсировало переход учебных заведений на татарский язык обучения в ускоренном темпе. Подчеркивалась постепенность развития национального образования, учет мнения родителей и обучающихся. Президент республики М.Ш.Шаймиев в интервью газете «Восточный экспресс» в августе 2003 года сказал об этом так: «Когда пошел разговор о возрождении национальной школы, раздавались требования создать чисто татарские школы и чисто русские. Я тогда сказал: «А как вы это собираетесь делать? На микрорайон одна школа, как будете — возить детей или собираетесь с ходу построить еще одну? Да, классы нужны, но делайте их в этой же школе, и пусть в них учатся по желанию»[1]. Поэтому темпы и масштабы развития национального образования зависели не в последнюю очередь от позиции местных администраций. Обращает на себя внимание неравномерность распределения татарских школ по районам республики. Есть районы, по этническому составу татарские, где от 90 до 100% учащихся-татар получают образование на родном языке. На деле это означает, что в районе русскоязычных школ нет или есть одна школа в районном центре, а родители и дети реальной возможности выбора языка обучения не имеют. В других районах, тоже татарских по составу населения, этот показатель значительно ниже и варьирует от 58 до 79%. В последние годы в некоторых районах республики произошло заметное снижение количества детей татар, обучающихся на татарском языке: в Верхнеуслонском районе, например, еще в 2002 г. на родном языке обучались 28,2% детей, в 2004 г. всего лишь 8,9% детей-татар учатся на татарском языке. Та же картина в Менделеевском районе: здесь сокращение с 44,4% в 2002 г. до 28% в 2004. Всего же на селе 66,4%, по городам 40,4 % школьников-татар получают образование на татарском языке.

Второе. Татарские школы и классы работают по учебным планам, рекомендованным Министерством образования Российской Федерации, с выделением часов на изучение татарского языка и литературы, истории татарского народа и Татарстана за счет регионально-национального компонента. Важно подчеркнуть, что практически по всем основным дисциплинам используется рекомендованная феде-

ральным министерством и переведенная с русского на татарский язык учебная литература, что позволяет сохранить единые стандарты обучения и единое образовательное пространство. Исключение составляют учебники по истории Татарстана и истории татарского народа. Следует отметить (поскольку, на наш взгляд, это несомненно будет влиять на будущую судьбу татарской школы), что в 2004 г. Институтом национальных проблем образования Министерства образования и науки РФ были даны крайне жесткие оценки изданным под грифом Министерства образования РТ учебникам по этнической истории. Эксперты считают, что некоторые из этих используемых в учебном процессе в средних общеобразовательных школах книг содержат оппозицию «мы (татары) — они (русские)», закладывающую опасную конфронтационность. «Эта оппозиция осознанно формирует межнациональную неприязнь, нацелена на разобщение учащихся по этнонациональному принципу»[1]. В справке, подготовленной московскими специалистами, говорится, что ряд республик в составе РФ (в том числе Татарстан) использовали системы национального образования в качестве инструмента этнической мобилизации молодежи для достижения лежащих вне школы дивергентных национально-политических целей и, в частности, перевода федеративных отношений в конфедеративные, что чревато разрушением единства не только образовательного, но и политического пространства РФ[2].

Третье. Татарские и русские школы и гимназии получают равные объемы финансирования согласно сметам. Руководители органов управления образованием не смогли назвать случаи каких-либо значительных акций по поддержке татарской школы представителями национального бизнеса или националистических организаций.

Реализация республиканского языкового законодательства предусматривает также трансформацию системы образования в вузе — приемные комиссии обязаны предоставлять возможность сдачи вступительных экзаменов на татарском языке; предоставлять всю информацию, касающуюся поступления, в равной степени на татарском и русском языках. Во многих вузах по ряду специальностей были созданы группы обучения на татарском языке, что способствовало появлению терминологических словарей, учебно-методических материалов и учебников на татарском языке. Развивается система подготовки национальных кадров, в том числе и для татарских школ.

Таким образом, развитие образования на татарском языке имеет правовую и институциональную основу. Однако это многосложный процесс, в рамках которого существует немало проблем, связанных с практическим выполнением законодательных и нормативных требований, к исследованию которых мы обратимся в следующих разделах.

Обучение на татарском языке в школах в дискурсе мнений педагогов и учеников

Массовый опрос среди выпускников школ показал наличие расхождений между данными официальной статистики о количестве детей-татар, получающих среднее образование на родном языке, и реальной ситуацией. Опрос был организован по месту учебы выпускников, а в выборочную совокупность отбиралось равное количество респондентов в татарских школах и классах и в русскоязычных школах. Теоретически представлялось, что равное количество детей назовут языком обучения русский и татарский языки. Однако ответы на вопросы о том, какие предметы ведутся у выпускников на татарском, а какие — на русском языках (предварительно основные учебные дисциплины были разделены на три группы: физика и математика; биология, география, химия; история и обществознание), показали явное и безусловное преобладание во всех трех группах предметов, изучаемых на русском языке. (См.: Таблица № 1).

Таблица 1

Язык обучения респондентов в школе (%)

Кроме того, в ходе проведения массового опроса исследовательская группа сталкивалась с ситуацией, когда в татарских классах общеобразовательных школ, а иногда и в татарских гимназиях, респонденты (чаще мальчики) просили продублировать татарскую анкету анкетой на русском языке, либо обращались для уточнения смысла того или иного вопроса.

Отставание реального числа школ, в которых ведется преподавание на татарском языке, от декларируемой официальной статистики, на наш взгляд, может быть детерминировано следующими факторами. Во-первых, развитие национальной школы в республике шло по пути создания не только специализированных учебных заведений (татарских гимназий, школ и т. д.), но и так называемых смешанных школ. В татарских классах этих школ, строго говоря, татарский язык лишь отчасти является средством обучения. Особенность их в том, что в учебных планах и расписании больше часов отводится на изучение татарского языка, внеклассная воспитательная работа в большей степени ориентирована на усвоение духовных ценностей татарского народа. Выпускники таких классов зачастую разочарованы неполной представленностью предметов на татарском языке: «*... учился в татарской группе в обычной шко-*

ле, там не учат татарскому на самом деле…»; «*…просто на два часа больше татарского языка, остальное то же самое, как в русских классах…*»; «*… одно время у нее был статус — гимназия, но как таковая — это средняя школа, а обучение шло полностью на русском языке, на татарском языке преподавались татарская литература и татарский язык, как в общеобразовательных школах*».

Ориентация в таких классах на трансляцию культуры и ценностей татарского народа напрямую заимствована, на наш взгляд, из традиций национальных средних учебных заведений, существующих уже несколько десятилетий. Так, в интервью с директором одной из татарских школ прозвучало: *«Как национальная школа мы приоритет отдаем национальным традициям. Все праздники татарского народа мы проводим в школе. Родители, которые не обучались на татарском языке и плохо владеют татарским языком, с удовольствием ходят на эти праздники и радуются, что дети тянутся к истокам. Когда учебный процесс организован, в основном, на одном языке, и обучаются представители одной культуры, то проявляется и воспитывается и менталитет татарского народа, проявляются такие черты, как порядочность, уважение к старшим и т.д.».*

Во-вторых, такое расхождение может быть связано с тем, что даже в сельской местности, где национальная школа, безусловно, имеет давние традиции и установившийся статус, учителя, руководствуясь соображениями подготовки детей в вуз, самостоятельно принимают решение о преподавании в старших классах на русском языке. Иллюстрацией могут служить слова из интервью с руководителем одной из школ: *«В условиях модернизации будущие школы мы представляем как профильные: это гуманитарные, технологические, спортивные и т.д. И если детей обучать на одном языке с 8-го класса, где есть такие предметы, как химия, физика, то мы сформируем чисто татарское мышление, и дети будут вынуждены искать только те вузы, которые принимают в татарские группы».* Студенты также подтверждают присутствие инициативы педагогов во введении обучения на русском языке: «*…В старших классах уроки проводились на русском языке, учителя сказали, что иначе трудно будет поступить в институт и учиться…*»; «*…наш директор потихоньку ввела обучение в одиннадцатом классе на русском языке…*».

В некоторых интервью с учителями и директорами школ звучала обеспокоенность той мерой ответственности, которая лежит на них вследствие необходимости выбора языка для подготовки учеников к вузу: *«Вправе ли мы решать судьбу, будущее ребенка? Почему мы не даем возможность не ограничивать его только в рамках Татарстана? Закон об образовании гласит о доступности образования, но под доступностью понимается не только то, на каком языке мы хотим, а на каком языке он хочет».*

Помимо необходимости подготовки в вуз, частный выбор педагогов в выборе русского языка обучения обусловлен такими обстоятельствами, как популярность русскоязычной медийной культуры и большая распространенность русского языка в деловых кругах.

В-третьих, по многим предметам отсутствуют либо представлены в незначительном количестве дополнительные учебные пособия на татарском языке, что отмечали и школьные педагоги, и выпускники школ.

Таким образом, номинально татарские школы и классы в ряде случаев реально осуществляют полилингвистический образовательный процесс.

Рассматривая статусные характеристики учащихся татарских школ, нельзя не обратить внимание на тот факт, что каждый четвертый из этих детей определяет экономическое положение своей семьи как «живем от зарплаты до зарплаты», «не можем свести концы с концами». Учащиеся русскоязычных школ выбирают такие позиции только в 16,4% случаев. Соответственно, выпускники русскоязычных школ, не планирующие продолжение образования, только в 4,2% случаев объясняют это тем, что семья не может оплатить учебу или содержать студента в процессе учебы. На подобные препятствия в то же время указывает каждый десятый выпускник татарской школы. У учеников с татарским языком обучения 19% матерей и 20,4% отцов имеют высшее образование, в то время как в группе детей из русскоязычных школ высшее образование у матери отметили 27,4% и у отца 24,4% респондентов.

Кризис села, особенно затронувший глубинку, повлек за собой новый поток миграции в города. Бывшие сельчане, пытаясь адаптироваться к городской среде, стремятся отдавать своих детей в татарские школы или классы — привычную языковую атмосферу. Особенно это проявляется в молодых промышленных городах республики. Так, директор одной из татарских школ Набережных Челнов отметила: *«80 % населения в Набережных Челнах — это выходцы из деревень. Конечно, обычные родители, рабоче-крестьянские. В каникулы до 70% детей разъезжаются по деревням, потому что они имеют там корни, хотя родители и переехали в город, связь с деревней существует».*

Иллюстрацией может служить также мнение казанской учительницы, высказанное во время интервью, в отношении татарских классов в русскоязычных школах: «*В такие классы детей отдают горожане в первом поколении, часто сами не имеющие высшего образования. В этих классах нет нормальных конкурентных условий. Дети там плохо развиваются. Им не за кем тянуться».*

Таким образом, можно предположить, что объединение в один класс детей из слоев с невысоким социальным и образовательным статусом, видимо, приводит к уменьшению социального капитала (Дж. Коулмен*)* этой группы.

Эти данные позволяют осторожно предположить, что в целом учащиеся татарских школ и классов имеют более низкий социальный статус. Уместно ли в данном случае ожидать формирования у этих детей ограниченного языкового кода[1] по Бернстейну, предмет дальнейших исследований.

Русский или татарский?
К вопросу о предпочтениях выпускников школ

В ходе массового опроса не только выявлялось, на каком языке ведется преподавание тех или иных предметов, но и моделировалась возможность выбора языка обучения. Многие опрошенные отметили, что выбрали бы русский язык обучения. Количество респондентов, желающих обучаться на татарском языке, значительно — почти в два раза — меньше, чем количество получающих образование на татарском языке сегодня. Снижение практически равномерно по всем трем группам предметов и сохраняется на одном уровне по результатам опроса 2002 г. и результатам 2006 г. (См.: Таблица № 2). Среди причин, которые отметили респонденты, желающие учиться на русском языке, преобладают ссылки на лучшее понимание предмета (более 60% опрошенных по каждой группе предметов) и уверенность в том, что обучение на русском языке облегчит сдачу вступительных экзаменов в вуз (около 50% по каждой группе предметов).

Таблица № 2

Предпочтительный язык обучения в школе: мнения выпускников (%)

Те же предпочтения и доводы в ряде студенческих интервью: «*…я бы выбрала русскую школу, потому что окончившим русские школы все науки даются легче, для них образование в вузах более доступно…», «…татарский язык нужен только для себя, а чтобы учиться в вузе, необходим русский язык. После окончания татарской школы сложно учиться в вузе…»,* «*…я бы хотел, чтобы мой ребенок обучался на русском, т.к. во многих вузах не введено обучение на татарском языке, и большинство предметов ведется на русском языке, что ограничивает выбор профессии для детей-татар…*»; «*…татарским языком можно овладеть и в процессе воспитания в семье, а для того, чтобы комфортнее чувствовать себя в обществе и быть конкурентоспособными специалистами, выгоднее обучаться на русском языке уже со школьных лет…».* Таким образом, проблема языка обучения в контексте получения высшего образования достаточно актуализирована в сознании молодежи. В большинстве случаев молодые люди демонстрируют инструменталистский подход к выбору языка, связывая его с шансами поступления и обучения в вузе, карьерой, жизненным успехом.

В то же время значительная часть выпускников татарских школ не склонна драматизировать ситуацию. По их мнению, в конечном счете качество образования определяется не языком, а множеством других факторов и в первую очередь — мотивированностью самого обучающегося. Приведем типичное высказывание выпускника татарской сельской школы: «*Нет разницы между уровнем знаний, полученных на татарском или русском языках, если не считать владение русским языком. Мне кажется, что все зависит от человека, и если есть у него какие-то способности и талант, он, независимо от того, какую школу закончил, все равно добьется успеха в жизни».*

При этом обращает на себя внимание то, что у студентов, окончивших в свое время сельские татарские школы, довольно высока установка на самостоятельное овладение русским языком. «*… Я не раскаиваюсь, что окончил татарскую школу. Многие из моих знакомых окончили татарские школы, они хотя и плохо, но разговаривают на русском языке. Большинство из них говорят, что русский язык и владение им просто необходимы*». А вот мнение другого студента: «*…кто старается, тот преодолевает все трудности. Хотя, возможно, получение образования в школе на русском языке выгоднее*». И, наконец, нельзя не подчеркнуть того факта, что часто предпочтения молодежи в выборе языка обучения продиктованы не этнокультурным нигилизмом, а скорее теми реальными возможностями получения высшего образования, которые сегодня республика может дать, что звучало и в интервью студентов: *«Если бы во всех вузах и на всех факультетах ввели обучение на татарском языке, я бы предпочел русско-татарскую школу, потому что я люблю свой родной язык и считаю, что он должен занимать такое же место, как и русский*». Однако система высшего образования республики на сегодняшний день этим потребностям в полной мере не отвечает.

«Поступать ли в вуз?»: выпускники школ о перспективах
дальнейшего образования

Вузовское образование стало элементом жизненного стиля современной молодежи, неотъемлемым атрибутом «жизненной программы» нового поколения. Наши данные по опросам 2002 и 2006 гг. демонстрируют устойчивое стремление татарстанской молодежи к продолжению образования после школы и в целом заметно выше данных по общероссийской выборке, упомянутых в начале этой статьи. Получить профессию в учебном заведении планировали 91,3% татарстанских выпускников 2003 г. и 92,3% — в 2006 г. Лишь 2,5 % в 2003 г. и 1,96 % в 2006 году опрошенных собирались устроиться на работу без образования и около 5 % школьников еще не определились. (См.: Рис. №1).

Мы проанализировали установки выпускников русскоязычных и татарских школ относительно предпочтения **уровня образования** и пришли к выводу, что язык обучения не оказывает значительного влияния на выбор выпускников. Плохое знание русского языка оказалось причиной отказа от получения высшего образования у 1,2 % опрошенных. Важнейшие факторы, определяющие, пойдет ли школьник в вуз или ограничится получением среднего специального образования, — это образование родителей и доход семьи.

Так, около одной трети (29,2 %) из числа выпускников, планирующих продолжить образование в вузе, имеют родителей с оконченным высшим образованием; родители со средним образованием лишь у 12,8 % данной категории опрошенных. Материалы интервью со студентами также позволяют констатировать прямое влияние родителей на выбор специальности и вуза. «*У меня как бы потомственно идет, папа в этой сфере работает*», «*… я пошел по стопам родителей*», «*…у меня родители учителя, и они посоветовали выбрать эту специальность», «… мои родители преподают в школе, я хочу продолжить их дело*», — таковы типичные высказывания студентов. Студенты иногда акцентируют роль конкретной ситуации, обстоятельств. «*Поступила я сюда не по собственному желанию. У нас в районе проводились подготовительные курсы этого университета, я посещала их, так и поступила*» или «*… я из нефтяного района, пришлось поступить на эту специальность».*

Школьники, предпочитающие поступить в техникум, чаще всего идут по стопам старшего поколения, которое в большинстве своем имеет среднее или среднее специальное образование, оконченное высшее образование есть лишь у 12,7% родителей этих выпускников.

Согласно опросу, большинство выпускников оценили материальное положение своих семей как вполне удовлетворительное (56,8 % в 2002 и 58,9% в 2006 г.), одна четвертая часть респондентов (26,3%) отметили, что живут в полном достатке (в 2002 г. такую позицию выбирал лишь каждый пятый ребенок). Однако если среди будущих абитуриентов вузов отметили, что их семья живет «от зарплаты до зарплаты» 15,5%, то среди абитуриентов училищ доля материально необеспеченных выше — 25,6%. Тем не менее, можно утверждать, что доход семьи в представлениях одиннадцатиклассников не является прямым фактором доступности вуза, поскольку лишь 2,5% выпускников отметили, что не идут в вуз, поскольку семья не может их обеспечить во время обучения. Большее значение имеют профессиональные установки, формируемые семьей — родители около 70% школьников, планирующих продолжить образование в училище, сами являются представителями рабочих профессий. Причем более половины из них — выпускники сельских школ республики. Также стоит отметить и тот факт, что если доля городских школьников, планирующих поступать в вуз, составляет более двух третей, то на селе этот показатель ниже — 52,6%.

Таким образом, потенциальные абитуриенты вузов — это дети родителей с высшим, незаконченным высшим или средним специальным образованием, проживающие в городе и чьи доходы выше среднего.

В ходе опроса обнаружились неожиданные различия в **профессиональных ориентациях** выпускников русскоязычных школ и татарских. Сравним: в русскоязычных школах на первом месте идут профессии, «связанные с компьютером», второе место делят экономика, юриспруденция и технические специальности, на третьем — медицина. Среди выпускников татарских школ наиболее популярна экономическая сфера, далее следует программирование; юриспруденция и медицина — на третьем месте, технические специальности — на четвертом. Являются ли подобные отличия следствием различного школьного воспитания или проявлением национального этноса, сказать сложно.

Детерминанты в выборе вуза у выпускников татарских и русских школ

Зачастую будущие абитуриенты выбирают вуз вдали от города, в котором они проживают, руководствуясь критериями качества и престижа образования. Предпочтение **расположения вуза** (Казань, города республики, российские города, за рубежом), как выяснилось в нашем опросе, несколько коррелирует с языком обучения в школе. Среди выпускников русскоязычных школ несколько больше тех, кто готов поступать в вуз за пределами родного города или даже республики. Так, в столице республики образование желают получить 79,6% выпускников русскоязычных школ г.Казани и 84,5% выпускников татарских школ города. Желание получить высшее образование вне родного города характерно

для 58,5% выпускников татарских школ городов Татарстана и 64,9% выпускников русскоязычных школ. Возможно, это связано с некоторыми языковыми препятствиями, но отличие невелико, поэтому не позволяет говорить об устойчивой тенденции.

Объясняя свой выбор расположения вуза, чуть более одной трети опрошенных в 2002 г. и 23,3% в 2006 г. признались, что здесь им будет легче учиться (подразумевая близость родительского дома); одна четвертая отметила, что «здесь больше возможностей для дальнейшего трудоустройства»; в 17,1% ответов фиксируется стремление получить желаемую специальность или «образование желаемого качества», столько же выпускников выразили мнение, что в выбранном вузе им будет «легче с деньгами».

Мотивация выбора вуза одинакова для выпускников русскоязычных и татарских школ. Для одной трети школьников на первый план выступает возможность получить желаемую специальность, одна четвертая приоритетным находит качество образования в данном вузе.

Оценка шансов для поступления в вуз выявила довольно интересную картину. Оценивают свои шансы поступления в вуз как высокие 16,7% выпускников, где примерно равное по количеству соотношение выпускников татарских и русских школ. Но, сравнивая позиции выпускников татарских школ и татарских гимназий, мы обнаружили, что более уверены в своем успехе именно учащиеся татарских гимназий (на их долю приходится 85% среди всех респондентов, обучающихся на татарском языке.), а респондентами же татарских школ данная позиция была выбрана лишь в 15% случаев.

В 2002 г. школьников-татар, оценивших **свои шансы на поступление в вуз** как «высокие» — 10,5% («средние» — 51,5%), среди русских ответ «высокие» выбрали 7,2% респондентов («средние» — 46,8%), а из выпускников школ других этнических групп только 4,8% выбрали вариант ответа «высокие» («средние» — 33,3 %). В 2006 году в целом по выборке увеличилась доля детей, оптимистично рассматривающих свои шансы на получение высшего образования. Мы считаем, что это безусловно положительная тенденция, связанная как с общей социально-экономической стабильностью в республике, так и с интенсивным институциональным развитием высшего профессионального образования. В 2006 году доля школьников-татар, оценивающих свои шансы на поступление в вуз как «высокие», увеличилась до 17,7%, позицию «средние» при этом выбрали уже 58,3%. Особенно заметно прибавилось оптимизма у русских: 24% учащихся русских считают, что имеют высокие шансы поступления в вуз, а 60,7% — средние.

Вступительные экзамены на татарском языке: велико ли число сторонников?

Предпочтение сдачи вступительных экзаменов на татарском языке является важнейшим индикатором языкового барьера. Результаты опроса показывают, что в наиболее выгодном свете представить свои знания при поступлении в вуз могли бы на татарском языке достаточно значительная доля опрошенных — в 2002 г. каждый пятый, в 2006 г. — каждый шестой выпускник. 90% из них составляют одиннадцатиклассники из татарских школ. Однако доля тех, кто собирается сдавать вступительные экзамены в вуз на татарском языке, меньше — 13,6% в 2002 г. и 10,3% в 2006 г. Это примерно каждый третий воспитанник татарской школы. Половина из них — выпускники сельских национальных школ, около одной трети — казанские выпускники татарских гимназий и школ. Лишь одну десятую часть составляют выпускники татарских гимназий и школ из городов республики.

Примечательно, что среди сельских выпускников весьма значительна доля тех, кто не определился с тем, на каком языке сдавать вступительные экзамены. Это, возможно, связано с низкой информированностью школьников о возможности выбора языка вступительного экзамена. Большинство вузов, осуществляя информационно-рекламную политику, не указывают на возможность сдачи вступительных экзаменов на татарском языке. Можно предположить, что в ближайшей перспективе одними из «пионеров» в данном контексте выступят коммерческие вузы. Стремясь занять свою нишу на образовательном рынке, они пытаются завоевывать новые целевые группы.

Всегда ли плохое знание русского языка детерминирует выбор татарского на вступительных экзаменах? От языка зависят шансы на поступление приблизительно у одной трети респондентов, предпочитающих татарский язык на вступительных экзаменах.

Чаще абитуриенты выбирают татарский для поступления в силу того, что поступают на татарские отделения в вузах. В других случаях для выпускников важны некие преимущества, дающиеся при сдаче экзаменов на татарском языке (например, более низкий конкурс). Тем не менее, результаты опроса позволяют с уверенностью говорить о том, что плохое знание русского языка является фактором выбора специальности и формы обучения в вузе для учащихся татарских школ из сельских районов республики**.** В совокупности с падением качества школьного образования на селе плохое знание русского языка понижает их возможности социальной мобильности.

Итак, результаты опроса демонстрируют, что реальное число выпускников, предпочитающих сдавать вступительные экзамены на татарском, ниже, чем число тех, кто декларативно готов это сделать. Выпускники, которые выражают желание сдавать вступительные экзамены на татарском, часто руководствуются национальной гордостью. Однако недостаточное знание татарского языка, низкая информированность о возможностях поступления на родном языке не позволяет реализовать данные стремления.

Вступительные экзамены в вуз на татарском языке:
официальные мнения и опыт включенного наблюдения

Особая сензитивность темы проекта ощущалась практически на всех этапах сбора эмпирического материала. Проявлялась она, в том числе, во время интервью с руководителями вузов, когда в ряде случаев наблюдалось нежелание респондентов отвечать на отдельные вопросы, либо давались обтекаемые или односложные, сводящиеся к «да» или «нет», ответы. Интервью с проректорами вузов не позволили получить во всех случаях достоверные данные о том, как организованы вступительные экзамены для выпускников татарских национальных школ. Были обнаружены некоторые противоречия между отчетами вузов республики о работе по реализации Закона РТ «О языках народов Республики Татарстан», высказываниями руководителей вузов и мнением студентов. Если официальные отчеты содержат сведения о том, что в вузах организована сдача вступительных экзаменов на русском и татарском языках по выбору абитуриента, проректоры в большинстве случаев это подтверждают, то в интервью со студентами нередко звучало высказывание «*…вступительные экзамены сдавал на русском языке, потому что на татарском не принимали*». На наш взгляд, это достаточно серьезный фактор, создающий ситуацию неравных условий, усиливающий транзакционные издержки для выпускников татарских школ, влияющий на результаты экзаменов. Значение этого фактора на доступность высшего образования возрастает по мере перехода вузов на тестовую форму вступительных испытаний, когда выбор правильного ответа на вопрос жестко ограничен по времени. Очевидно, что абитуриенты, обучавшиеся на татарском языке, получив тесты по таким терминологически насыщенным дисциплинам, как, например, биология или обществознание, на русском языке, оказываются в дискриминированном положении.

Выявив определенные противоречия в мнениях руководства вузов и студентов для получения объективной информации о реальном положении дел, нами было организовано включенное наблюдение в приемных комиссиях вузов Казани в июле 2003 года. Наблюдателями выступили специально обученные и оснащенные бланками для фиксации результатов наблюдения студенты-выпускники татарских школ. Им была предложена роль *полного участника* (Р.Гоулд). Полевая работа проводилась в одиннадцати вузах, для наблюдения были отобраны ситуации работы приемной комиссии по специальностям разных направлений (например, «радиоэлектроника» и «связи с общественностью»). Результаты исследования позволяют констатировать, что администрации вузов за редким исключением практически не учитывают интересы, специфику подготовки школьников, получивших образование на татарском языке. Лишь в двух вузах из одиннадцати представлена визуальная информация на татарском языке о правилах приема, в одном случае о процедуре и правилах апелляции, в трех — о специальностях, по которым объявлен прием в вуз. Только в двух приемных комиссиях абитуриенты смогли построить общение на татарском языке. Возможность сдавать вступительные экзамены на татарском языке по любой дисциплине подтвердили лишь в четырех вузах из одиннадцати**,** в классическом университете это возможно только на факультетах татарской филологии и историческом.

Эти факты свидетельствуют не просто об отсутствии функционально равновесного существования языков в сфере высшего образования, что вполне объяснимо, но и об игнорировании законных прав выпускников татарских школ на создание равных условий на вступительных экзаменах. В некоторых вузах даже студенты, поступающие на татароязычные отделения, вступительные экзамены сдают на русском языке. Более того, если исходить из признания символической функции языка, то можно предсказать конфликтогенный характер подобной ситуации. Положение выглядит странным еще и потому, что даже в советское время казанские вузы принимали вступительные экзамены на татарском языке.

Какие объяснения этому положению дают проректоры вузов по учебной работе? Вариантов немного. Например, говорят о том, что русский язык все знают: «*…он изучал русский язык как обязательный. Он способен прочитать и понять задание на русском…к нам поступают выпускники с золотой медалью, а они обычно очень хорошо говорят на русском языке*». Некоторые проректоры обращают внимание на сложность и дороговизну перевода экзаменационных заданий на татарский язык, возможность утечки информации. Высказывалось также мнение, что зачастую не хватает опытных экзаменаторов, способных принять экзамен на татарском языке.

Интервью с проректорами показывают, что непреодолимых препятствий для организации вступительных экзаменов в соответствии с республиканским законодательством нет, скорее отсутствует же-

лание и, может быть, контроль со стороны государственных органов и институтов гражданского общества.

Единый государственный экзамен: новый институциональный барьер?

Единый Государственный экзамен (ЕГЭ) — это бесплатные письменные выпускные экзамены, которые должны сдавать все выпускники полных общеобразовательных средних школ, расположенных в регионах-участниках эксперимента по ЕГЭ. По исходному замыслу ЕГЭ обеспечивает совмещение государственной итоговой аттестации выпускников и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования. Эксперимент по введению ЕГЭ в России начался в 2001 г., в 2005 г. 78 субъектов федерации были в зоне ЕГЭ. Татарстан участвует в эксперименте с 2005 г. С 2006 года в соответствии с Постановлением Правительства РФ №830 от 29.12.2005 вузы во всех регионах, участвовавших в эксперименте по ЕГЭ в 2005 г., прием на 100% специальностей должны осуществлять по результатам ЕГЭ. Как ожидается, с 1 января 2008 г. ЕГЭ станет обязательным во всех регионах и для всех выпускников, желающих продолжить образование.

Введение ЕГЭ в качестве механизма приема в вузы, как утверждают руководители российского образования, расширяет возможности молодежи в выборе вузов и, прежде всего, для абитуриентов из села и малых городов. Эти выпускники при традиционной системе сдачи вступительных экзаменов по экономическим причинам ограничены в возможностях поехать поступать в вуз в крупные города, особенно в Москву и Санкт-Петербург, они вынуждены искать варианты получения образования в своем населенном пункте или где-то поблизости. Система ЕГЭ, дающая возможность направить в любой вуз оригинал или заверенную копию свидетельства о сдаче ЕГЭ вместе с заявлением о приеме, в том числе по почте заказным письмом, должна повысить доступность качественного высшего образования для детей из сельской местности и отдаленных регионов и, что чрезвычайно важно в современном мире и особенно для России с ее огромной территорией, активизировать межрегиональную мобильность. По утверждению министра образования и науки РФ А.Фурсенко, с началом эксперимента количество детей из села, ставших студентами вузов, выросло на 10%[1]. Справедливости ради отметим, что убедительного анализа того, произошло ли это за счет введения ЕГЭ или за счет увеличения мест в государственных и негосударственных вузах при сокращении общего количества выпускников школ, министр не представил. Социологи же отмечают, что доступность высшего образования для сельских жителей и для детей из малообеспеченных семей существенно не изменилась[2].

Гораздо больше вопросов вызывает ЕГЭ в контексте развития национального образования и, прежде всего, татарской школы, реализующей полное общее образование. Контрольно-измерительные материалы для проведения ЕГЭ разрабатываются в Министерстве образования и науки РФ только на русском языке, модификаций федерального уровня для национальных школ, насколько нам известно, не существует. Каковы истинные причины такого положения, однозначно трудно объяснить. Является ли такой подход следствием правового нигилизма (обучение на родных языках введено в полном соответствии с Федеральным законом «Об образовании» и Конституциями субъектов федерации, и соответственно выпускные экзамены должны быть организованы на языках обучения), чиновничьей безответственности или это стремление создать новый мощный рычаг унификации всей образовательной системы? Обсуждение этих вопросов, к сожалению, не стало предметом публичного дискурса.

На существование самой проблемы на федеральном уровне первым обратил внимание Президент Татарстана М. Шаймиев. Во время заседания Государственного совета по вопросам развития системы российского образования Президент РТ подчеркнул, что введение ЕГЭ только на русском языке может привести к сокращению доступности высшего образования для выпускников национальных школ, особенно из сельской местности[3]. Федеральные власти в ответ на озабоченность М.Шаймиева ответили предложением создать развернутую систему дополнительных курсов по русскому языку. Но какова будет цена такой образовательной политики для конкретного выпускника татарской школы? Сколько времени, усилий и денег он (и его семья) затратят на изучение русского языка, какие потери от недостаточного владения языком, утраты престижа он понесет — эти вопросы остались за пределами обсуждения.

В Республике Татарстан проблема в некоторой степени решается за счет мер, предусмотренных Постановлением Кабинета Министров РТ №39 от 06.02.2006 г. «О проведении в 2006 году единого государственного экзамена и единого республиканского экзамена». Этот документ предписывает провести в 2006 г. эксперимент по введению единого республиканского экзамена по татарскому языку, математике, физике, химии и биологии с использованием форм и аналогов материалов единого государственного экзамена на татарском языке для обеспечения совмещения государственной (итоговой) аттестации выпускников общеобразовательных учреждений с татарским языком обучения и вступительных испытаний для поступления в образовательные учреждения высшего и среднего профессионального

образования, расположенные на территории республики. Таким образом, барьеры для поступления выпускника татарской школы в вузы Татарстана в этом году преодолены. Будут ли подтверждены полномочия высших учебных заведений, являющихся в подавляющем большинстве федеральными учреждениями, по приему на обучение по результатам республиканского экзамена органами управления образованием России в будущем, неизвестно. Однако почему дети, получавшие образование на родном языке, должны быть лишены равных прав для поступления в вузы других регионов страны, исходя из каких ценностей и приоритетов часть молодых граждан страны фактически лишена возможностей горизонтальной мобильности? Насколько это соответствует международным и российским документам в области прав человека? Эти вопросы требуют серьезного обсуждения как со стороны государственных органов, так и институтами гражданского общества.

Престижность вузовского образования на татарском языке

Возможность получения высшего образования на татарском языке не по языковым специальностям возникла сравнительно недавно. Насколько популярно такое образование среди молодежи?

Желание получить образование в специальных группах, обучающихся на татарском языке, высказали около 16% абитуриентов в 2002 г. и 12,02% — в 2006 г. (см. Рис. 3). Из них около 80% составляют выпускники татарских школ. На основе применения линейной модели многомерного регрессионного анализа, выбрав в качестве маркера оценку одиннадцатиклассниками факта выгодности сдачи вступительных экзаменов на татарском языке, после исключения факторов, имеющих несущественное на уровне значимости 0.15 оценки коэффициента регрессии по t-критерию Стьюдента, были выявлены основные детерминанты. Интерес к вузовскому образованию на татарском языке в основном проявляют те школьники, которые получали образование на татарском языке, владеют письменным татарским и мыслят на родном языке.

Одна десятая часть одиннадцатиклассников татарских школ никогда не слышала о возможности получения высшего образования на татарском языке. Низкая степень информированности имеет как внешние факторы — отсутствие необходимых сведений, так и внутренние — нехватка мотивации у самих выпускников интересоваться возможностями получения высшего образования на татарском языке. Надо отметить, что лишь 16% респондентов, желающих обучаться в вузе на татарском языке, оценили свои шансы поступления в вуз как «высокие».

Обращает на себя внимание то, что возможность обучения на татарском языке является главным фактором при выборе вуза лишь для 3% опрошенных. Интерес к возможности получения образования в вузе на татарском присутствует у одной трети школьников, мыслящих преимущественно на татарском, а также у 14,5% выпускников, свободно владеющих разговорным и литературным татарским языком.

Значительная часть выпускников, ориентированных на татарский язык как средство обучения, планируют поступить в Казанский государственный университет, где на татарском языке обучаются будущие филологи и историки, и в педагогические университеты и институты. В единичных ответах назывались еще семь вузов (из сорока), где выпускники планируют обучаться на татарском языке.

Большинство выпускников, выразивших желание поступать в специальные группы, обучающиеся на татарском языке, оценивают свои шансы как средние (68,4%) или высокие (17,1%), что несколько превосходит среднестатистический показатель. Скорее всего, это свидетельствует о том, что школьники информированы о том, что в данные группы конкурс, как правило, ниже, чем в среднем по вузу.

Важно отметить, что по результатам опроса выпускники, планирующие поступать в специальные группы, обучающиеся на татарском языке, имеют более низкий доход — так, в этой категории школьников почти на 20% меньше выходцев из семей с удовлетворительным доходом и на 8% больше тех, кто признал, что семья живет «от зарплаты до зарплаты». Таким образом, образование на татарском языке охватывает и привлекает в большей степени детей из семей с невысоким экономическим потенциалом. Поэтому можно предположить, что открытие групп обучения на татарском языке и организация в эти группы отдельного конкурса, что в принципе формально противоречит существующему законодательству, выравнивает в какой-то степени шансы выпускников татарских школ и способствует установлению большей справедливости в этой сфере.

Согласно массовому опросу, лишь 3% выпускников предпочитают получить образование в вузе на татарском вследствие плохого знания русского языка. Однако столь низкий процент, на наш взгляд, не является оптимистичным показателем хорошего знания выпускниками русского языка, а свидетельствует о том, что выбор специальностей в вузах, преподаваемых на татарском языке, достаточно невелик и не пропорционален предпочтениям выпускников татарских школ. Материалы индивидуальных интервью и фокус-групп позволяют констатировать, что для студентов-татар, особенно выходцев из сельских школ, языковой фактор представляет серьезную преграду на пути освоения наук в русскоязычных группах высших учебных заведений. Приведем несколько типичных высказываний: *«Мне*

трудно объясняться на русском, и с пониманием возникают некоторые трудности. Если с разговорным языком еще можно справиться, то научная литература вызывает затруднения», — слова студентки педагогического вуза. «*Вызывают затруднения те предметы, на которых надо больше говорить: история, философия, культурология, социология*», — признается студент экономического вуза. «*Я считаю, что студенты не могут полностью раскрыться, проявить себя из-за незнания языка, они стесняются и отказываются отвечать. В какой-то степени это зависит и от характера, если человек бойкий, для него стеснительность не будет препятствием*», — слова другой студентки педагогического вуза. «*Чем дольше мы будем получать знания на татарском языке, тем легче*», — отметил студент технического вуза.

Студенты, плохо владеющие русским языком, нередко находятся в изоляции среди однокурсников: «*Некоторые студенты, услышав их неправильную речь, хоть и не указывают пальцем, но посмеиваются и перешептываются. …Этим студентам, безусловно, трудно учиться среди русских. Они и сами об этом говорят, вот для таких, конечно, татарские группы нужны»*.

Интервью и фокус-группы со студентами помогли выявить и другие виды мотивации получения высшего образования на татарском. Зачастую этот выбор продиктован стремлением получить специальность преподавателя татарского языка (что осуществляется в двух вузах республики). Факультеты татарской филологии имеют давний опыт преподавания на татарском языке, формируя внутри себя особую национально-культурную среду, привлекающую многих выпускников татарских школ. В ряде случаев выпускники мотивируют свой выбор национальной гордостью — выбирая высшее образование на татарском, они стремятся совершенствовать свои знания языка, за которым, они уверены, — будущее.

Студенты, сознательно выбравшие образование на татарском, отмечают, что в этих группах обучаться легче не только потому, что нет языкового барьера, но и потому, что там выше сплоченность, развиты различные формы взаимопомощи, меньше различий, проще устанавливаются контакты с преподавателями.

Что касается качества обучения, необходимо отметить, что все студенты, сознательно выбравшие образование на родном языке, давали высокую оценку профессионализму преподавателей, читающих лекции и ведущих занятия на татарском. Это свидетельствует о том, что за подобную работу брались не просто лица, владеющие татарским языком, но и специалисты своего дела. Больше нареканий было по поводу того, что не все занятия ведутся на татарском языке. «*Иногда преподаватель заходит на лекцию, и мы просим его прочесть лекцию на татарском, в ответ на просьбу слышим: «Откуда я должен знать ваш татарский?»,* — говорит студентка педагогического вуза. Наблюдается неудовлетворенность количеством и качеством учебников и пособий. Студенты вынуждены чаще всего обращаться к источникам на русском языке, особенно при подготовке курсовых работ или рефератов и переводить их на татарский. Некоторые студенты говорили о том, что в подготовленных преподавателями казанских вузов учебниках очень много незнакомых даже для выпускников татарских школ терминов: «*…в школьных учебниках были термины русские, например, «циркуль», а здесь то ли арабский, то ли турецкий, приходится читать со словарем»*.

Нередко студентам мешает плохое знание литературного татарского языка. Неоднократно преподаватели и, в том числе опрошенные заведующие кафедрами и деканы, отмечали у студентов «пробелы» в татарском языке. *«…некоторые понятия, предложения, мысли приходится дважды повторять — на русском и татарском языках с тем, чтобы одновременно шло и обучение языкам, не просто предметам…»,* — говорит профессор истории. Уровень школьной подготовки студентов этих групп, по мнению преподавателей, зависит не столько от языка обучения, сколько от *«…деления на городских и сельских»,* но за счет того, что в этих группах преобладают молодые люди из села, качество знаний в целом хуже.

Достаточно распространенным вариантом мотивации поступления в татарские группы вузов является низкий конкурс. Об этом свидетельствуют как интервью, так и данные массового опроса. Многие из тех, кто выбрал обучение на татарском «по расчету», испытывают значительные трудности в усвоении предметов. «*Получается, что в татарских группах люди… дополнительно занимаются,* — отмечает студент-первокурсник. — *Сперва на русском понимаешь, потом на татарском и пытаешься выразить мысль на татарском».*

Увеличение числа специальностей, по которым можно получить полноценное образование на татарском языке, широкое информирование выпускников о возможности получить высшее образование на родном языке могут привести к большей популярности образования на татарском и изменению нынешней ситуации, когда образование на татарском популярно в основном у тех, кто выбирает языковые специальности или просто не уверен в своих силах.

Вузовское образование на татарском языке: состояние и перспективы с точки зрения администрации вузов и преподавателей

Концепция национального образования в Татарстане предполагает возможность получения образования на любом уровне и по любой специальности на татарском языке. Однако обращает на себя внимание то обстоятельство, что органы государственной власти республики жесткой и унифицированной политики по внедрению татарского языка в вузы не проводят. Несмотря на то, что с 1995 года республиканский бюджет выделяет вузам специальные средства на реализацию закона о языках, целевое финансирование жестко не привязывается к осуществлению конкретных мероприятий по открытию групп с татарским языком обучения. Вузы самостоятельно решают вопросы развития национального образования: в одних случаях это подготовка по специальности на татарском языке, в других — преподавание некоторых предметов на татарском языке или введение татарского языка как предмета изучения. По существу, развитие высшего образования на татарском языке в существующих вузах федерального подчинения зависит от предпочтений и приоритетов руководителей учебных заведений.

Достаточно негативное влияние на установки руководителей вузов по реализации республиканского закона о языках оказал тот факт, что в 2001–2002 гг. при государственной аттестации двух казанских вузов были попытки навязать предписания, запрещающие изучение татарского языка и преподавания дисциплин на татарском языке за счет средств федерального бюджета.

В настоящее время из двадцати двух государственных вузов республики в пятнадцати в той или иной степени организовано обучение на татарском языке. Следует учитывать, что в это число попадают разные вузы: это и учебные заведения с преподаванием на татарском языке 2,5% дисциплин учебного плана и те учреждения, где татарский язык реально стал средством обучения, по крайней мере, на младших курсах. Наиболее полно проблемы развития высшего образования на татарском языке решены в педагогических университетах и институтах, что закономерно: татарские школы необходимо обеспечивать учителями, готовыми преподавать на этом языке.

В целом по республике, согласно официальной статистике, не более 10% студентов получают образование на татарском языке и то, как правило, неполный цикл обучения. В настоящее время отсутствуют группы с татарским языком обучения в негосударственных вузах. Перед нами не стояла задача исследования данного явления, однако можно предположить, что это связано со сложностью создания учебно-методической базы, с одной стороны, нехваткой подготовленных к ведению учебного процесса на татарском языке кадров и спецификой специальностей (в основном экономических и юридических). Высказывания студентов татарского факультета КГУ иллюстрируют эту ситуацию: *«Суд присяжных» — как вы скажете на татарском языке? ...Или опять использовать русский словарь, татарский перемешивать... Ни один преподаватель не имеет материала».*

Неустоявшаяся система высшего образования на татарском языке нередко приводит к тому, что студенты случайно или даже принудительно попадают в группу, обучающуюся на татарском языке. «*Я не по собственному желанию в эту группу попал, нас распределили. Нас вообще не спрашивали, хотим в эту группу, не хотим. Раз национальность татарин, значит, ты знаешь этот предмет. Я спрашивал старосту группы, отдельно у одногруппников спрашивал, кто здесь по собственному желанию, из 27 человек только 6 по собственному желанию»*, — свидетельствует студент технического вуза, сдававший вступительные экзамены на русском языке. А вот слова студентки вуза сельскохозяйственного направления: «*В начале учебного года мы возмущались, что нет татарской группы, потом нас разделили на две группы, но получилось так, что в татарской группе большинство русских и только двое татар, а в русской группе наоборот. В результате обе группы обучаются на русском языке»*.

Интервью с руководителями и преподавателями вузов показывают, что в абсолютном большинстве случаев внедрение татарского языка в учебный процесс как средства обучения происходило по **инициативе** отдельных энтузиастов. Если появлялись в вузе люди, увлеченные идеей создания системы обучения на татарском языке, то, как правило, поддержка руководства была обеспечена. Именно этим объясняется, например, то обстоятельство, что по коммуникативно насыщенным специальностям, когда сама деятельность в условиях полиэтнического общества требует двуязычия (юриспруденция, государственное и административное управление, документоведение, экономика и т.д.), групп с татарским языком обучения нет до сих пор ни в одном вузе. По всей видимости, преподаватели этих дисциплин в условиях бурного роста негосударственных институтов были чрезвычайно востребованы, и у них не было потребности в формировании нового статуса «двуязычного преподавателя».

Преподаватели, работающие на двух языках, во время интервью отмечали, что необходимость развития высшего образования на татарском языке продиктована как минимум несколькими обстоятельствами. В первую очередь, речь идет о сохранении и развитии татарского языка, расширении его функций. Принципиальным моментом является обеспечение непрерывного образования на родном языке для выпускников татарских школ. Указывалось и на необходимость *«...вернуть татарскому народу осознание своей идентичности».*

Проректоры вузов по учебной работе, напротив, были весьма пессимистичны в оценке возможного роста высшего образования на татарском языке. Говоря о сущности института образования в рыночном обществе, один из проректоров отмечает: «*…если говорить о прогнозах, я совсем не уверен, что через*

какое–то время …будет какой-то крен на императивное насаживание образования на татарском языке. Мы, благо, цивилизованная светская республика, и интеграция в международное образовательное пространство и в рынок неизбежно будет диктовать необходимость преподавания, наверное, в большей степени на международных языках, а для нас сейчас это русский и английский… специалист должен, прежде всего, быть специалистом».

Руководители вузов в принципе не согласны с перенесением задач по развитию и сохранению языка на сферу высшего образования. Подчеркивается приоритетность задач по удовлетворению потребностей личности в качественном образовании, добровольного выбора языка обучения. «*Равноправие языков должно быть во имя человека, если равноправие человеку навязывается, то это уже не равноправие*», — подчеркивает руководитель одного из вузов.

Аргументируя нецелесообразность открытия групп с татарским языком обучения, проректоры отмечают невостребованность татарского языка в экономической и других сферах общества: «*Мы всегда были готовы открыть подготовку специалистов на татарском языке, но есть одно сдерживающее условие: так как все делопроизводство в республике ведется на русском языке, то мы должны готовить специалистов, которые будут вести его на русском языке*». Проректоры технических вузов указывают на интеграционные процессы, кооперацию между заводами, расположенными в разных частях страны, и опасаются, что «*…если изучать татарский как основной, а русский чуть ли не как иностранный, это приведет к изоляции*».

Серьезную озабоченность у проректоров вызывает возможность создания необходимого количества учебной литературы современного качества. По экспертным оценкам, за период с 1992 года в республике издано более 30 учебников и учебных пособий на татарском языке для вузов. Видимо, из-за отмеченного выше сдержанного отношения руководства республики к перспективам высшего образования на татарском языке не была принята какая-либо республиканская программа по созданию учебников. В процессе обеспечения высшей школы учебной литературой возобладал инициативный подход: развитие информационной базы шло не по пути перевода на татарский язык лучших отечественных учебников, прошедших проверку временем и имеющих необходимые рекомендации российских органов управления образованием, а изданием за счет средств республиканского бюджета без проведения каких-либо публичных конкурсов учебников и пособий казанских ученых. В результате, по мнению проректоров, на сегодняшний день явно недостаточно как наименований учебной литературы, так, в ряде случаев, качество имеющейся может вызывать вопросы. Кроме того, проректоры подчеркивают: *«нельзя стать специалистом, прочитав один учебник или две-три книжки».* Необходим достаточный объем дополнительной, прежде всего, научной литературы, монографий и научных журналов, информации по смежным областям, конференций и симпозиумов, словом, всего, «*что позволяет стать человеком с высшим образованием, а не просто тем, что называется образованщина*».

Практически все руководители вузов подчеркивали, что студентов, желающих получать образование на татарском языке, реально совсем не много, а «*для формирования нормального учебного процесса нужно достаточное количество соискателей этого образования. …Если захотят два человека это сделать, мы наверняка объясним им, что это невозможно, потому что слишком дорого*». Проректоры подчеркивают, что если бы у молодых людей была реальная потребность в получении высшего образования на татарском языке, «*наверняка этот процесс бы уже шел, мы бы ставили эти задачи, книжки писали бы, журналы издавали…*».

Таким образом, продекларированная возможность получить высшее образование на татарском языке не всегда реализуется, встречая на пути преграды в виде экономической целесообразности, наличия необходимого числа желающих обучаться студентов. Существенным пробелом является и отсутствие взаимосвязи вуза и школы, которое могло бы быть преодолено при наличии программ довузовской подготовки на татарском языке. Важной проблемой остается недостаток преподавательских кадров, учебно-методических пособий на татарском языке. Нежелание руководства во многих случаях способствовать обучению на татарском свидетельствует об отсутствии признания выпускников татарских школ, среди которых есть и плохо владеющие русским языком, в качестве особой категории абитуриентов. Тем не менее, существующий в республике опыт осуществления высшего образования на татарском языке создает базу для дальнейшей реализации этого проекта.

*** * ***

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы: влияние татарского языка обучения в школе на доступность высшего образования в целом незначительно. Однако влияние этого фактора усиливается в сочетании с другими обстоятельствами, такими как экономический потенциал семьи, уровень образования родителей, ограниченность информационных ресурсов и культурного пространства в сельской местности. Необходимость для ученика смены языка при подготовке в вуз в условиях бедного языкового репертуара, обусловленного моноэтническим окру-

жением, получением полного среднего образования на татарском языке, отсутствием каких-то форм горизонтальной мобильности, увеличивают издержки этой группы. Таким образом, татарский язык как средство обучения становится фактором неравенства в доступности высшего образования, как правило, для учеников сельских школ, имеющих невысокое социальное происхождение. Татарские средние учебные заведения нового типа (гимназии и лицеи) в городах имеют неоспоримые успехи. Образовательный и особенно воспитательный потенциал части этих школ настолько высок, что при особом к ним внимании со стороны органов управления образованием, институтов гражданского общества позволит им стать наиболее престижными в глазах учащихся и родителей. В этом случае возможно превращение этих школ в полиэтнические и полилингвистические образовательные учреждения. Такое развитие способствовало бы более гармоничному сочетанию таких функций национальной школы, как воспроизводство национальной культуры и идентичности, с одной стороны, и удовлетворение потребностей личности в современных знаниях и умениях, с другой. На наш взгляд, современное состояние национального образования в республике позволяет перенести акцент с экстенсивных форм (открытие новых татарских школ и классов), на интенсивные, что предполагает качественное улучшение учебно-методического, информационного, кадрового обеспечения татарской школы. Такой вариант развития не только в городах, но и в сельской местности позволит, при сохранении символической функции национальной школы, наделить ее, а главное выпускников, конкурентными преимуществами.

Республиканским органам управления образованием, на наш взгляд, следует более решительно отстаивать интересы выпускников национальных школ при формировании образовательной политики в стране. ЕГЭ должен стать для всех молодых людей, в том числе закончивших татарскую школу, фактором мобильности, справедливости, равенства.

Нам представляется, что было бы целесообразно более четко определить минимальный уровень (перечень) обязательств вузов по выполнению республиканского языкового законодательства. Кроме приема вступительных экзаменов на татарском языке (по тем дисциплинам, по которым не предусмотрен ЕГЭ), в этот перечень целесообразно включить организацию подготовительных курсов на татарском языке, консультаций на татарском языке для студентов младших курсов.

При сохранении стратегии на развитие высшего профессионального образования на татарском языке Совету ректоров вузов республики необходимо разработать программу информационно-методического обеспечения учебного процесса, ориентированную не только на создание учебников и пособий местными учеными, но и на перевод на татарский язык лучших мировых и российских учебников. Представляется приоритетным перевод на татарский язык обучения в вузах федерального подчинения для выпускников татарских школ не всех дисциплин, а преимущественно гуманитарных и социально-экономических. Это позволит закрепить языковые навыки, создать психологически комфортные условия по наиболее сложным в языковом отношении предметам, сформировать предпосылки для использования татарского языка в общественно-политической жизни. Реализация такого подхода может быть осуществлена не за счет выделения отдельных татароязычных академических групп, а путем создания межфакультетских потоков и групп.

А.Ф.Валеева,
Р.М.Фахретдинов

Полилингвальная языковая ситуация в Татарстане в свете современных процессов глобализации

Поскольку в социолингвистике считается общепризнанным тот факт, что каждый социальный институт располагает своим набором компонентов в их составе, структурном сочетании, а также фукнционально-ролевыми чертами, признаками и условиями оперативности, то социолингвистам следует определять и то множество факторов, за которыми просматривается институциональное единство. Один из существенных критериев институционального родства — функционально-ролевой статус личности, этнических групп, а также специфическая форма зарождения и закрепления разноязыкового поведения. Это, пожалуй, один из главных базовых признаков этого критерия.

Совершенно очевидно, что именно полилингвальное языковое поведение любого индивида, различных групп людей в масштабе социального института является способом самовыражения, саморазвития и самоутверждения личности. На этом уровне выстраивается личностная открытость, активность или, наоборот, пассивность, закрытость, изолированность. Таким образом, полилингвальное языковое поведение становится активным механизмом функционально-ролевого статуса различных социальных институтов. В нем заложен динамизм как социальных институтов в целом, так и всех их субъектов. Рождается конвергентная природа родства социальных институтов на основе полилингвальной языковой технологии. Речевая ковариантность приобретает статус социальной парадигмы коммуникативных

связей и отношений в обществе. Но парадоксальным является тот факт, на который прежде не обращали внимание, считая, что в данном случае речь идет о само собой разумеющемся родстве языкового поведения русских и татар. Мы же считаем, что в связи с современной глобализацией татарский язык вынужден все больше и больше сближаться с западными индоевропейскими языками, в частности с французским, к чему существуют определенные исторические предпосылки.

Возникает совершенно закономерный вопрос: что же в этом случае приоритетно — социальный институт или языковое поведение? Если учесть, что каждый социальный институт заявляет о себе определенным комплексом знаковых систем, то весьма актуальной становится постановка проблемы языкового поведения именно как знаковой системы. Собственно говоря, социальный институт и существует потому, что его бытие подкрепляется речевой энергетикой разных языковых конструкций, формул, интегративных смыслов.

Можно утверждать, что полилингвистичность языкового поведения в целом в Российской Федерации и, в частности, в Республике Татарстан, характерна для всех социальных институтов и рождается на основе их деятельности.

Языковое поведение как предмет научного интереса вытекает из идеи культуры диалога, приобретшей к настоящему времени широкий и глубокий разворот: коммуникационная природа культуры (Ю.М.Лотман), диалог как форма деятельности индивида и партнеров общения (М.М.Бахтин. Н.С.Злобин, В.М. Межуев), иноязычная компетентность (О.В.Герасименко, А.К.Маркова), деловое и эмоциональное общение (А.В.Мудрик, Г.П.Щедровицкий), потребности личности в общении (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский).

Важной социально-исторической закономерностью необходимо признать и полиэтничную составляющую родной речи каждого народа. На примере всех народов, проживающих в Республике Татарстан, можно проследить эту закономерность. Достаточно выстроить ряды имен и фамилий граждан, населяющих республику, чтобы обнаружить их разнонациональное родство с учетом неожиданных отклонений в ударениях, сочетании гласных и согласных. Родству татарских и французских имен уже была посвящена наша статья Nomen est omen, вышедшая 2006 году в научном сборнике ТГГПУ.

Наш подход к решению проблемы коррекции языкового поведения населения в полиэтническом регионе ориентирован на выявление, установление его особенностей в масштабе лингвистики, психологии, демографии, социологии, логики, эстетики. Лингвистика изучает специфику культуры того или иного языка. Здесь и фонетика, и грамматика, и литературный, и обыденный режим изложения, словоупотребления, и языковые парадоксы. Разумеется, эта область научных знаний построена на опыте одного из языков. Однако критерии и принципы обращения к культуре речи отнюдь не ограничены каким-либо из выбранных языков. Существует та тенденциозная и стандартизированная схема родства всех языковых областей общения, а стало быть, и языкового поведения, которая носит унифицированный характер. Дело лишь за атмосферой включенности в речевое общение, которая свойственна социолингвистике как области научного знания.

Важно обратить внимание на то, что входит в состав и структуру слова, фразы, смысловой характеристики текстовых выражений. Более того, особую значимость имеет адресность речи и глубина ее ассоциативного поворота. Все это имеет выход на языковое поведение субъектов общения.

Если к тому же принять в расчет то обстоятельство, что лингвистика изучает полиэтническую основу разных языковых систем, то вовлечение субъектов речевой культуры в межличностное общение приобретает характер прогностического действа. А это и составляет базис коррекции языкового поведения людей в условиях разнонационального общества.

Вполне закономерно поэтому вести речь и о коррекции эстетического компонента языкового поведения. Действительно, одно дело — набор слов, имеющих чисто национальное происхождение и устоявшихся в опыте конкретного народа. Другое дело — красота в подборе слов из родного языка и из языков других народов, например, французского: казанские улицы пестрят французскими вывесками (рекламная фирма Neon-Art — «неоновое искусство», магазин садовых принадлежностей Plaisir — «удовольствие», «элитный автосервис» Auto-Elit, салон красоты Belle — «красивая», рестораны Tango, Maison Grise (что по-французски оправдывает его расположение в «сером доме»), супермаркет Metro, ювелирный салон Le diamant — «бриллиант», женский магазин с говорящим по-французски названием «Ile-de-beaute`» — «остров красоты»; а женская программа местного телеканала «Эфир» называется FAM-TV, что по-французски и означает «женское телевидение». Иное дело — версия изящества речи партнеров общения, претендующая на выработку удовольствия, радости, наслаждения от получаемой информации, а также потребности находиться в этой эстетической ауре общения. Коррекция в данном случае есть механизм одухотворенности духовного контакта на основе красоты речи и прелести языкового поведения. В нашем случае корректируется написание вывесок с французскими словами на пока еще более привычной татарам кириллице: турфирма «Эфир-Вояж», что в переводе с французского и означает «путешествие», парфюмерный магазин «Парфюмери», продовольственный магазин «Рандеву», что в переводе с французского означает «свидание», закусочная «Бистро», аудиторская компания

«Сэнк» (5 по-французски), салон детской мебели, по иронии судьбы названный «Гранд», что по-французски означает «большая», а уже известное нам название «Плезир» — «удовольствие» по-французски — так полюбилось татарам, что они дали его сразу 5 фирмам: по оформлению санитарных паспортов, ремонтно-отделочной, дератизационной, торгующей тракторами и снегоуборочной техникой, и сауне.

Национальные традиции и обычаи в опыте практически всех народов — это тот этносоциальный потенциал, в котором заложены корни народной ментальности, смысл образа жизни различных этнических общностей и сообществ, а также ценностные критерии в оценке опыта и жизненных судеб целых народов и отдельных их групп, представителей. Традиции и обычаи возникают отнюдь не сразу, не в одночасье. Они созревают столетиями, обогащаются, отмирают, объединяются, возрождаются, пропитываются той этнокультурной астральностью, которая окружает народы по месту их социально-исторической, разнонациональной прописки. Так, многие французские слова давно прочно вошли в татарский лексикон и многие казанские вывески с интернациональными словами не требуют перевода: салоны сотовой связи «Ультра», обувной салон «Идеал», ювелирный салон «Эксклюзив», магазин автозапчастей «Вираж», магазин «Эталон», мебельный салон «Декор», рекламная фирма «Авеню», похоронные службы «Альянс», «Обелиск», фирма «Жалюзи-Люкс», химчистка «Макси» и многие другие.

Знаковые системы в контексте языкового поведения мы разделяем по нескольким основаниям — вербальные, цифровые, музыкальные, трансвертные (виртуальные), именительные, формулятивные, имитативные, схематичные, деятельностные, изобразительные. Каждая из этих знаковых систем несет и передает определенную информацию, используемую в различного рода ситуациях. Ясно, что требуется готовность потребителя такого рода информации к вхождению в ее смыслы, содержательные и процессуальные компоненты. И именно в этом контексте языковое поведение становится важнейшим фактором разъяснения, расшифровки, передачи информации, ее актуализации. Если к тому же принять во внимание, что перевод данного рода информационных потоков на всех уровнях производства, потребления и посредничества имеет полилингвальную особенность в полиэтническом обществе, то акцент на речевой культуре приобретает важный социальный смысл.

К сожалению, до настоящего времени проблема взаимосвязи и взаимообусловленности национальных традиций, обычаев, обрядов и языкового поведения не стала предметом научного интереса. Правда, в отдельных социологических исследованиях[1] есть определенного рода заявка на этнолингвистичность поведения. Но авторская идея о языке как основе идентификации и этническом символе достаточного развития не получила. Между тем в сочетании двух названных факторов жизненного тонуса всех народов есть глубокая этноэнергетическая вероятность. Можно говорить об интерферентной ценности и значимости каждой из составляющих нашего смыслового альянса, об их социальной ковариантности. И это резко усиливает статусную роль социальной парадигмы за языковым поведением.

Социальное поведение в таком случае нуждается в языковом компоненте для приобщения к ценностям традиций, обычаев, процедурных акций, заложенных в опыте народов. И совершенно очевидно, что закрепление данного типа функционально-ролевых образований возможно при условии адекватного выбора речевых формул. Таких формул большое множество. Наряду с научно-интерпретационными, литературными, публицистическими и обыденными их видами существуют и те, которые принято называть неадекватными. Так, достаточно органично сочетающимися стали выражения метафорические (Gargantua, gourmant), идиоматические (A la guerre comme a la guerre, cherchez la femme), а также жаргонные и сленгированные (pardon, merci). При этом закрепляется в виде формы языкового поведения мотивационная инициатива партнеров речевого общения. И это закономерно, ибо идет процесс ментального заимствования из всех социально-стратных сред и различных этнографических сообществ. С этой закономерностью следует считаться, принимать ее и разумно корректировать за счет красоты и привлекательности здоровой речи на коренных языках народов. Такая установка весьма показательна на примере межэтнических отношений народов Республики Татарстан.

Одним из показателей притягательной силы языкового поведения является иерархия имен и фамилий представителей этнических общностей и групп. По этим признакам личностного стереотипа можно установить тот социально-генетический ресурс, который заложен в нем от рождения одного человека, семейного сообщества и целой династии.

Следует обратить внимание на три особенности выбора и наследования имен. Первая особенность — из своего родного этноса, другая — из иного этноса, третья — символы времени, но с национальной интонацией. Такими видятся имена Марлен (от Маркса и Ленина, но с татарским акцентом), отнюдь не случайно омонимичное французскому женскому имени Marle`ne, Вилен (от Владимира Ильича Ленина), омонимичное, в свою очередь, французскому слову vilain, символично означающему «плохой человек», и многие другие.

В контексте языкового поведения можно обратиться к вопросу о коммуникативной мотивации. Речь идет о том, как, с какой интонацией произносятся имена и фамилии и какие при этом делаются морфологические и синтаксические акценты. (В связи с этим хотелось бы обратить внимание на то, что ударение в татарских и французских именах одинаково падает на последний слог.) В таком случае ста-

новится понятной позиция говорящего, что и должно вызывать к нему либо уважение, доверие, открытость душевную, либо презрение и недоверие со всеми последующими действиями. Это и есть выражение национальной традиции в скрытом или откровенном виде, особенно в полиэтническом обществе.

Таким образом, языковое поведение как один из основополагающих видов социального поведения человека, динамично сопровождающий его на протяжении всей его сознательной жизнедеятельности, развивается в настоящий момент в сложных условиях трансформации татарстанского многонационального общества и всеобщей глобализации, в отношении татарского языка проявляющейся в его тенденции к латинизации, что наглядно было продемонстрировано в данной статье на примере казанских вывесок. Было бы логично предположить, что при дальнейшей глобализации татарстанского общества с развитием международного бизнеса и превращением Казани в центр международного туризма, на наших улицах появится еще больше вывесок на западных индоевропейских языках, а чисто татарских названий — на латинском алфавите. Дальнейший прогресс в углублении исследования языкового поведения возможен, на наш взгляд, при интегрировании различных наук о языке и обществе, таких как социология языка, социолингвистика, лингво- и этнопсихология.

Н.Х.Шарыпова

Татарский язык в высшей школе и пути упрочения его статуса

Для сохранения и развития языка необходимым условием является его постоянное функционирование, т.е. сферы использования языка должны быть достаточно многочисленными. Закон Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» привел к росту функционирования татарского языка в различных сферах. В этой связи следует отметить, что татарский язык получил возможность функционировать в одной из важнейших сфер — в сфере высшего образования республики.

Если в 1998/99 учебном году в РТ насчитывалось 18 высших учебных заведений, то к началу 2001/02 учебного года в республике насчитывался 21 самостоятельный государственный вуз и 11 филиалов, где обучалось около 108 тысяч студентов, в том числе 70 тысяч — на дневных отделениях[1]. К 2003 году из них 10% студентов получали образование на татарском языке[2]. Часть из них представляет собой высшие технические учебные заведения.

В вузах РТ вырисовывается два направления реализации законов о языках: 1) преподавание татарского языка как предмета; 2) получение высшего образования на татарском языке.

Примечательным является то, что во всех педагогических вузах республики начали создаваться татарские группы, работающие параллельно с русскими. Кроме того, в вузах республики, в частности, Казанском государственном педагогическом университете, Казанской государственной сельскохозяйственной академии, Казанской государственной архитектурно-строительной академии, Казанском государственном университете культуры и искусства, Казанской государственной ветеринарно-медицинской академии, Казанском государственном технологическом университете, Камском политехническом университете, открылись также специальности, которые могут быть подготовлены на татарском языке[3].

Например, в Казанской государственной архитектурно-строительной академии первая татарская группа была организована уже в 1991 году. Студенты, окончившие татарские школы, на первых двух курсах обучались по всем предметам на татарском языке, затем на старших курсах постепенно переходили на обучение на русском языке. В этих группах работали 36 преподавателей. На основании наблюдений до 1995 года по академии, в татарских группах уровень знаний по окончании 4 курса составлял 4,2 балла, а в русских группах он составлял всего лишь 3,2 балла[1]. Наблюдение, проводившееся в 1995–2000 годы, также доказывает, что у студентов татарских групп уровень знаний достаточно высокий[2].

В Камском политехническом институте Ученый совет в 1992/93 учебном году принял решение о подготовке инженеров по специальности «Автомобильное хозяйство» на татарском языке. В этом направлении в названном вузе начали работать 28 преподавателей, из которых 17 имели ученые степени[3].

В Казанском государственном педагогическом университете, начиная с 1991/92 учебного года, на всех отделениях предметы начали преподавать на татарском языке параллельно с русским. Специальности, например, определялись следующим образом: «Математика и информатика» (для абитуриентов, окончивших русские школы), «Математика и информатика в татарской школе» (для абитуриентов, окончивших татарские школы), «Физика и информатика в русской школе», «Физика и информатика в татарской школе» и т.д. По другим специальностям дается образование как на русском, так и на татарском языках.

В Казанской государственной ветеринарно-медицинской академии сначала на зооинженерном, затем на ветеринарно-медицинском факультетах предметы начали преподавать параллельно на татарском языке.

Без сомнения, организация обучения на татарском языке в вузах республики была несколько проблематичной. В данном случае нельзя забывать, что во всех российских вузах многие десятилетия преподавание ведется лишь на русском. Вся общественная работа велась также только на русском языке. Научная терминология, соответственно, не разрабатывалась в достаточной степени, не издавались методические пособия, учебники на татарском языке по специальным дисциплинам. По этой причине в перестроечный период во многих высших учебных заведениях в этом направлении начинается широкомасштабная работа по созданию своей методической базы.

Например, в Казанской архитектурно-строительной академии, преподаватели которой одними из самых первых взялись за эту довольно сложную работу, в 1991–1998 годах было издано свыше 70 различных учебников, пособий, словарей[4]. И сегодня эта работа у них активно продолжается. В качестве примера можно привести названия следующих учебников: «Теоретик механика» (А.З.Камалов), «Гомуми химия» (Г.Г.Хисамиев.), «Сызма геометрия» (С.М.Миннуллин), «Математика» (Р.Б.Салимов, Н.К.Туктамышев). Преподаватели академии являются активными авторами журнала «Фән һәм тел» («Наука и язык»), одной из главных задач которого является освещение опыта использования татарского языка в сфере высшего образования и науки. В академии ведется серьезная работа терминологической комиссии по точным наукам. В работе данной комиссии принимают активное участие и преподаватели других вузов республики. При содействии комиссии подготовлены и изданы словари по математике, физике, химии, химической технологии, начертательной геометрии, строительной механике, тепловой технике, гидравлике, экономике: «Югары математика һәм корылма механикасы буенча русча-татарча терминнар сүзлеге» (Н.К.Туктамышев, Р.А.Шакирзянов), «Санитар техникасына бәйле фәннәр буенча русча-татарча терминнар сүзлеге» (Д.Г.Гилязов, А.Х.Нарбеков), «Русча-татарча химия, теоретик механика һәм сызма геометрия атамалары сүзлеге» (Г.Г.Хисамиев, А.З.Камалов, С.М.Миннуллин), «Сызма геометрия буенча терминнар сүзлеге» (С.М.Миннуллин).

Можно назвать труды, подготовленные и изданные преподавателями Казанской государственной сельскохозяйственной академии по технике безопасности, электротехнике, тракторам и автомобилям, использованию машинно-тракторного парка: «Хезмәттәге иминлек» (А.Х.Жомаголов), «Электротехника» (Р.Т.Низамутдинов), «Тракторлар һәм автомобильләр» (А.К.Юлдашев), «Машина-трактор паркыннан файдалану» (Р.К.Абдрахманов).

В Казанской государственной ветеринарно-медицинской академии успешно ведется работа по подготовке терминологических словарей по ветеринарной фармакологии, эпизоотологии, патологической анатомии, химии, физиологии: «Русча-татарча-латинча һәм татарча-русча-латинча ветеринар фармакология атамалары сүзлеге» (Ф.Г.Набиев, Р.Н.Ахмадиев и др.), «Эпизоотологик терминнар сүзлеге» (Р.С.Сибгатуллин, М.А.Сафин), «Русча-татарча патологик атамалар сүзлеге» (Г.З.Идрисов, Ф.З.Авзалов), «Химик терминнарның русча-татарча, татарча-русча сүзлеге» (Р.Г.Кадырова), «Кыскача русча-татарча физиологик терминнар сүзлеге» (Т.М.Ахметов).

В Камском политехническом институте на татарском языке изданы учебные пособия: «Гамәли механика», «Машиналар һәм механизмнар теориясе», «Ќылылык механикасы һәм термодинамика», «Машина детальләре», «Гидравлика».

В Казанском государственном педагогическом университете изданы многочисленные пособия по математике, информатике. В целом с 1993 по 2003 год в вузах республики для обучения на татарском языке издано свыше 700 названий учебно-методической литературы[1].

Помимо этого, к настоящему моменту во многих вузах республики достаточно серьезно поставлено преподавание татарского языка как предмета. Особого внимания заслуживают в данном случае Казанский государственный университет, где создана кафедра преподавания татарского языка в иноязычной аудитории, Казанская государственная сельскохозяйственная академия, имеющая кафедру татарского и русского языков, где при создании кафедры в целом учли специфику данного вуза, Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, имеющий кафедру преподавания татарского языка в русскоязычной аудитории. В этих трех вузах татарский язык преподается без исключения на всех факультетах. Также нельзя обойти без внимания и другие вузы республики. Например, в Казанском государственном техническом университете студенты радиотехнического, гуманитарного факультетов изучают татарский язык как предмет. В Казанском государственном медицинском университете, Казанской государственной ветеринарно-медицинской академии, Альметьевском нефтяном институте татарский язык также преподается как предмет и т.д. (Сюда автором не включены коммерческие вузы, где также преподается татарский язык как предмет).

Следует также добавить, что в 1995–96, 1998, 2006-м годах был проведен ряд научных конференций, посвященных вопросам преподавания ряда предметов в высшей школе на татарском языке[1].

Все это говорит о том, что в вузах республики развернута широкомасштабная работа как по организации обучения ряда предметов на татарском языке, так и по преподаванию его как предмета. Эта проблема является актуальной со времен начала перестройки. Именно тогда начался интенсивный процесс поиска путей возрождения национальной «высокой» культуры национальной элитой и ученымигуманитариями. Основное внимание в этом процессе уделяется именно проблеме выстраивания образовательной системы, которая представляет пирамиду, в основании которой находятся начальная и средняя школы, затем следуют средние специальные заведения, завершают вузы и аспирантура.

В свое время о необходимости открытия национальных государственных университетов с техническим уклоном говорил преподаватель технологического университета Р.Галиуллин; академик Я.Абдуллин подчеркивал значимость преемственности всех звеньев образовательной системы от детского сада до аспирантуры.

Проведенный в 1989–1990-е годы опрос научной и художественно-творческой интеллигенции РТ группой этносоциологов АН РТ выявил преобладание сторонников полнообъемного высшего образования на татарском языке. На вопрос: «В каких областях необходимо высшее образование на татарском языке?» 51,7% татар и 33,4% русских ответили, что он необходим во всех областях знаний, а 20% татар и 13,8% русских ответили, что он необходим в области гуманитарных наук[2]. Анализируя реакцию национальной элиты на языковую ситуацию, Л.В.Сагитова заключает, что потребность в своей легитимности остается актуальной для определенной части татарстанского общества.

Вопреки негативным, нежелательным стереотипам, которые еще распространены среди населения республики по поводу получения высшего образования на татарском языке, сегодня мы имеем определенное количество студентов, изъявивших желание получать образование на нем. Как показывают материалы, в высшей школе наметилось несколько путей реализации этого процесса, что, в свою очередь, поможет упрочению статуса татарского языка:

— преподавание ряда предметов на татарском языке;

— преподавание на татарском языке всех предметов на первом и втором курсах в период адаптации студентов к обучению в высшей школе, затем с третьего курса — переход на русскоязычное преподавание;

— обучение на татарском языке с первого по последний курс вплоть до защиты диплома. Естественно, на этот путь можно выйти только в случае обеспечения вузов полной методической и кадровой подготовкой.

Л.Ш.Фахреева

Пути совершенствования социально-правового механизма регулирования языкового поведения в РТ

Совершенствование социально-правового механизма регулирования языкового поведения представляется приоритетной целью правового демократического общества. Основные направления деятельности в этом направлении зависят от эффективности развития демократии, установления федерализма и приоритета прав и свобод граждан в обществе, которые являются звеньями одной цепи. Пожалуй, не будет ошибкой сказать, что борьба за федерализацию и есть отстаивание демократических прав и свобод граждан в полиэтничном, поликультурном обществе, в котором особый накал приобретает решение языковых вопросов. В связи с этим можно выделить три таких направления.

1. Повышение роли права и законодательства в республике.

2. Формирование у граждан РТ правосознания и правовой культуры, направленной на уважение и любовь к родному языку, поддержку его функционирования, а также других языков, официально признанных на территории республики.

3. Повышение статуса татарского языка, то есть создание единой образовательной системы, каждое звено которой должно способствовать доведению реального статуса татарского языка до уровня функционирования русского языка.

Каждое из этих направлений совершенствования социально-правового механизма регулирования языкового поведения взаимосвязано с другими. Первое направление напрямую связано с повышением эффективности действия законов о языках.

За последние годы в этом направлении в стране сделано немало: обновлено законодательство и принят ряд основополагающих законов и программ, направленных на поддержку языков и культур различных народов, — Закон РФ «О языках народов РФ», федеральные законы «О гарантиях прав малочисленных народов в РФ» и «О государственном языке РФ». Большим достижением для страны стало подписание «Европейской хартии региональных языков или языков национальных меньшинств». Прак-

тически все республики в составе РФ, в соответствии с российским законодательством, приняли законы и программы о языках народов, проживающих на их территориях. Сегодня в эти законы и программы вносятся поправки и дополнения. Например, в Закон РТ «О языках народов РТ» (1992 г.) были внесены изменения и дополнения, и теперь закон в новой редакции изложен как Закон РТ «О государственных языках РТ и других языках в РТ» (2004 г.). Разработана новая Государственная программа РТ по сохранению, изучению и развитию государственных языков народов РТ и других языков в РТ на 2004–2013 годы, которая является продолжением Государственной программы РТ по сохранению, изучению и развитию языков народов РТ (1994).

Однако сферы и объем функционирования русского и татарского языков в РТ все еще остаются неравнозначными, подтверждая факт сбоя механизма действия права. Сложность языковой ситуации усугубляется тем, что все еще существует разрыв между законами и другими нормативными актами о языке и реальным положением как государственных, так и других языков в республике.

Мы сегодня находимся во власти тенденции возвеличивания одного языка и по инерции поддерживаем ассимиляторскую политику, которая вовсе не обеспечивает функционирование татарского языка как государственного языка республики. Эта политика не способствует сохранению, изучению и развитию татарского языка как основы национальной культуры, не формирует бережное отношение к языковым традициям, не воспитывает сознательного отношения к языку как национально-культурной ценности, как это записано в пункте 2.1 Государственной программы РТ, а скорее способствует сужению сфер функционирования языка, что ведет к его исчезновению. Исторически сложившееся и доставшееся по наследству из прошлого столетия отсутствие языковых прав и свободы, молчаливое согласие граждан на наличие закона, который не работает, их равнодушие к участи родного языка и культуры, пассивность говорят и о недостаточной социально-правовой регуляции и однобокой законодательной политике в нашей стране, что является ярким показателем неэффективности законодательства.

Известно, что право само не действует, а действуют люди в соответствии с правом или нарушая его. Прежде чем действовать в соответствии с законом, человек должен знать его. Для правильной ориентации в современном мире человеку необходим большой объем правовых знаний, на которые он должен опираться.

Согласно данным наших исследований, мнение экспертов (работников правоохранительных органов) сводится к тому, что для современного человека важным является «знать право в общих чертах» — 20%, «понимать тонкости каждого законодательного акта» — 13,3%, «уметь разбираться в актах законодательства» — 63,4%, «узнавать обо всем из СМИ» — 3,3%. Эти цифры говорят сами за себя, каждый член общества в современном мире должен разбираться в актах законодательства, чтобы реализовать свои права и требовать, например, соблюдения языковых прав. Так, по данным нашего исследования, 83,3% респондентов-экспертов знают Закон «О языках народов РТ» «очень хорошо» (53,3%) и «в общих чертах» (30%) и еще 16,7% экспертов смутно представляют себе, что это такое. Что касается Конституции РТ, то 63,3% опрошенных оценивают ее положительно, 30% — отрицательно. Примерно столько же экспертов, знающих те или иные законы, удовлетворены качеством работы принятых законов в РФ и РТ — 76,7% и 23,3% — не удовлетворены, причем 3,3% из них предпочли выбрать неопределенный ответ «затрудняюсь ответить». Такие ответы о знании основных законов, как «смутно представляю себе» и «затрудняюсь ответить», со стороны работников правоохранительных органов настораживают. Хотим надеяться, что оценивают законы и качество их работы все-таки люди, разбирающиеся в тонкостях законодательства.

Как показывают проведенные нами исследования, например, эффективность принятых в РФ и РТ законов о языках в той или иной степени положительно оценивают 44,6% респондентов, почти четверть респондентов (22,4%) оценили их отрицательно и около трети респондентов (31,2%) выбрали дипломатично неопределенную форму выражения своего мнения по данному вопросу — «затрудняюсь ответить». Между тем на вопрос «Выработана ли в отношении использования языков строгая государственная политика, отражающая особенности нашего времени?» всего лишь 33% респондентов в той или иной степени согласны с тем, что в отношении использования языков выработана строгая государственная политика, 37,8% респондентов не согласны с этим и еще 26,4% респондентов затруднились выразить свою точку зрения. Даже если принять в расчет то обстоятельство, что число людей, оценивших эффективность принятых в РФ и РТ законов о языках положительно (44,6%) и считающих, что в отношении использования языков выработана строгая государственная политика (33%), нельзя не обратить внимание на другой, не менее показательный факт. А именно: 64,2% респондентов проявили ту или иную степень сомнения в ответе на вопрос о выработке строгой государственной политики в отношении использования языков и 53,6% усомнились в эффективности принятых в РФ и РТ законов о языках. Данные ответы наглядно свидетельствуют о том, что в современных условиях в отношении использования языков не выработана строгая государственная политика и эффективность принятых в РФ и РТ законов о языках оставляет желать лучшего. Заметим, что мнения опрошенных нами экспертов по поводу эффективности принятых в РФ и РТ законов о языках довольно сильно отличаются от вышеп-

риведенных суждений обычных граждан. В частности, 76,7% работников правоохранительных органов в той или иной степени удовлетворены качеством работы принятых в РФ и РТ законов. Почти десятикратное преимущество над простыми гражданами получили эксперты, среди которых всего лишь 3,3% опрошенных уклонились от определенного ответа, выбрав нейтральную формулу «затрудняюсь ответить» против 31,2% у граждан. Между тем процент отрицательных ответов у экспертов оказался почти одинаков (20%) с ответами простых граждан (22,4%). Столь значительные расхождения во мнениях экспертов и обычных граждан говорят о низком уровне правовой осведомленности, сознания и культуры обычных граждан, которые, как наглядно свидетельствуют ответы, обладая сравнительно высоким общим образованием, остаются малограмотными в правовом отношении.

Языковые права так и останутся на бумаге, если члены многокультурного и многоязычного общества будут игнорировать свои языковые обязанности. В Татарстане все население в идеале должно владеть двумя государственными языками и использовать их в различных сферах жизнедеятельности. В районах компактного проживания других этносов (например, чувашей, марийцев, мордвы, удмуртов и других) необходимо на коммуникативном уровне знать и использовать для общения язык данного этноса. Отсутствие четкой позиции личности по отношению к другой личности, ее праву, безразличное отношение к законам ведет к отрицательному отношению к правовым требованиям и может привести к неправомерному поведению. Выбор того или иного направления зависит от самой личности (субъекта общения), уровня ее правосознания и правовой культуры.

Вторым направлением совершенствования взаимодействия социально-правовой регуляции и языкового поведения является формирование условий, необходимых для повышения правосознания и правовой культуры граждан, направленных на уважение и любовь к родному языку, его функционирование во всех сферах жизнедеятельности, а также других языков, официально признанных на территории той или иной общности.

Как справедливо отмечает Н.Л.Гранат, «правосознание отражает правовую действительность в форме юридических знаний и оценочных отношений к праву и практике его реализации, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих поведение людей»[1].

Гражданин, не знающий Конституции и других законов своего государства, в своих действиях зачастую руководствуется спонтанно возникшими представлениями о правах и обязанностях, не может реализовать свои права и соблюдать обязанности и не в состоянии требовать, чтобы фактически соблюдались его права и свободы.

Например, к такому важному событию в жизни всей страны, как принятие в декабре 1993 года новой Конституции, в России 45,5% граждан-респондентов отнеслись положительно, 20,2% — отрицательно, 34,3% — безразлично[2]. Более убедительного доказательства низкого уровня правосознания и правовой культуры найти не так-то просто. Если два последних мнения сложить, то в сумме 54,5% опрошенных не волнуют такие важные события, произошедшие в их судьбе и жизни государства в целом, что говорит также о соответствующем качестве правовой жизни всего общества, уровне его развития.

Большая часть населения довольно скептически относится к основному закону России и видит в нем орудие манипулирования президентов, а не источник права. Так, по итогам опроса общественного мнения, всего лишь 14% респондентов считают, что Конституция гарантирует права и свободы граждан, 25% — поддерживает какой-то порядок в деятельности государства, 42% — не играет значительной роли в жизни страны, с ней мало кто считается, 11% — это средство для президента держать в повиновении Государственную думу и 8% — затруднились ответить[3]. Как видим, нет полного приятия буквы закона, так как сам закон в некоторых случаях выглядит произволом, закрепленным лишь в статьях кодекса, его можно использовать для обоснования различных действий, особенно когда дело касается языковых вопросов.

Вопросы правосознания и правовой культуры, направленные на уважение к родному языку, тесно связаны с проблемой толерантности как важной составляющей прав человека. По результатам исследования, проведенного В.В.Платковским, была получена шкала терпимости-нетерпимости (от полной толерантности до крайней нетерпимости), по которой опрашиваемые определили свое отношение к лицам другой национальности в пяти прожективных ситуациях бытового характера: 47% респондентов отметили полную толерантность и только 10% респондентов — крайнюю нетерпимость[4]. Таким образом, у половины опрошенных национальность другого человека не отмечалась в качестве осложняющего фактора ни в одной из предложенных ситуаций. Десятая часть опрошенных заявили о том, что национальность другого человека влияет на их поведение во всех пяти ситуациях, и остальная часть ответов респондентов равномерно расположилась на данной шкале от полной толерантности до крайней нетерпимости.

Высокий уровень языковой толерантности подтверждается результатами исследований, проведенных под руководством Ю.В.Арутюняна в Татарстане, где около 70% русских в городе и 92% в сельской местности выразили желание, чтобы их дети знали татарский язык[1], и Р.Н.Мусиной, где около 81,1% татар и 83,8% русских считают естественным правом народов, проживающих в РТ, изучать род-

ной язык и учиться в своих национальных школах, соответственно: русские — 76,8%, татары — 77,7%[2] Таким образом, существует зависимость между толерантностью и использованием родного языка. С одной стороны, для татар толерантность, как это ни парадоксально, приводит к постепенному отказу от родного языка и при кажущемся равноправии языков, но могуществе и перспективности русского языка, желанием практичнее использовать его. С другой стороны, толерантность русских к национальным языкам объясняется их уверенностью в величии, прочности и незыблемости позиций русского языка как средства межнационального общения и надеждой на государственную политику двуязычия, которая постепенно должна перейти к многоязычию и многокультурности и помочь усвоению норм и ценностей другого языка, другой культуры.

Так, согласно данным нашего исследования, на вопрос: «Как Вы считаете, есть ли в РТ национальности, интересы и права которых ущемляются?» лишь 3,3% экспертов считают, что в РТ есть такие национальности, интересы и права которых ущемляются, 86,7% (!) опрошенных категорично заявляют, что в республике нет таких национальностей, интересы и права которых ущемляются и 10% экспертов воздержались от определенного ответа на данный вопрос. Процент «затруднившихся ответить», по всей видимости, можно объяснить тем, что они никогда и нигде не сталкивались с такой ситуацией, когда его интересы и права ограничивались принадлежностью к определенной национальности, но в то же время эти цифры говорят о наличии проблем в правовом регулировании языков.

Неукоснительное соблюдение законов на практике связано с их детальной проработкой в действующем законе, формированием прав в сознании самого человека и повышением толерантности общества. В обществе, где распространяется положительное отношение к праву, свободе, равноправию, утверждается и толерантность. В нашем обществе, когда права титульных языков были ущемлены, на протяжении многих лет не говорили о толерантности и праве.

Вопросы правового обучения и знания права должны касаться каждого гражданина и особенно молодежи, а не только правоохранительных органов, так как от уровня ее правосознания, толерантности зависит будущее управление обществом и государством. Эффективную роль в воспитании толерантности и правовой культуры могли бы сыграть средства масс-медиа и образовательные учреждения, где есть необходимые условия и средства для формирования данных норм, правил, ценностей, но в настоящее время данные учреждения далеки от этих целей. И дело даже не в их бедственном положении, а в том, что отношения между людьми и государством не становятся более справедливыми. В этом и состоит основная причина роста социального отчуждения и неприязни, что мешает распространению общественной толерантности, формированию данных норм, правил, ценностей. Кроме того, их усвоение и утверждение в сознании населения требует длительного времени, как минимум, смены одного поколения, то есть около 25 лет.

Сегодня решить данную проблему невозможно изданием только законов и программ о языках, упрочением законодательной базы и созданием условий для формирования правового сознания и правовой культуры. Необходимо на практике добиться равного статуса с русским языком, построив образовательную систему, которая, по Э.Геллнеру, представляет пирамиду, в основании которой находятся начальные и средние школы, затем следуют средние специальные заведения, и завершают ее вузы и аспирантура[1].

Таким образом, третьим направлением оптимизации взаимодействия социально-правовой регуляции и языкового поведения является создание единой образовательной системы, каждое звено которой должно способствовать доведению реального статуса татарского языка до уровня функционирования русского языка.

По данному направлению в республике был решен комплекс задач, связанный с преподаванием татарского языка в дошкольных учреждениях и школе (учебно-методическая литература, частичное решение вопроса с квалифицированными кадрами, увеличение количества часов на преподавание татарского языка), внедрением татарского языка в систему среднего и высшего профессионального образования, и таким образом удалось замедлить процесс сужения сферы функционирования татарского языка и развить его общественные функции.

В Татарстане действует Государственная программа по сохранению, изучению и развитию государственных языков РТ и других языков в РТ, развивается система национального образования: обучение организовано на двух государственных языках и языках национальных меньшинств, проживающих на территории республики. Сегодня в условиях наступления глобализации многоязычие выступает как процесс взаимовлияния и взаимообогащения языков, культур и традиций на основе достижений мировой цивилизации. Сегодня всем нам ясно, что останавливаться на полпути к многоязычию нельзя. И этот путь пролегает через сохранение и развитие национальных языков и культур. Каждый член многонационального общества обязан знать несколько языков, и право на выбор языка должно быть закреплено законодательно и утвердиться в сознании каждого члена общества.

Так, исследование, проведенное М.Губогло, показало, что в республике большинство родителей хотят обучать своих детей на двух государственных языках, — 83% татар и 61,4% русских. На одном та-

тарском языке хотели бы обучать своих детей 7,3% татар и 0% русских; на русском языке — 4,5% татар и 31% русских[2].

Данные наших исследований подтверждают, что ни русские, ни татары не отрицают знания двух государственных языков. Более того, 40,5% русских и 33,4% татар считают, что татарский язык необходимо знать в определенном объеме; 24,9% русских и 61,1% татар уверены, что все граждане РТ должны знать татарский язык; 41,2% русских и 37,5% татар ответили, что татары должны знать свой язык. В некоторых ответах просматривалось негативное отношение к татарскому языку: 9,9% русских и 1,9% татар уверены, что знания татарского языка ни к чему, и 17,5% русских и 0,5% татар считают, что знание татарского языка не имеет смысла. Однако, несмотря на это, большинство и русских, и татар считают, что татарский язык знать нужно. Так что же мешает русскоязычному населению выучить татарский язык? 53,4% респондентов-экспертов считают, что изучению татарского языка им мешает отсутствие интереса к изучению языка, еще 36,7% уверены, что причиной является невостребованность и непрестижность татарского языка в различных сферах жизнедеятельности. И по 3,3% респондентов отметили неотработанность методики в школе, отсутствие условий для дальнейшего продолжения учебы на татарском языке после школы и психологический барьер к изучению языка. Таким образом, почти все респонденты (93,4%) считают помехой в изучении татарского языка отсутствие условий для продолжения его изучения в вузах и, как результат, его невостребованность во всех сферах жизнедеятельности.

По результатам исследования «Культура народов Татарстана»[1], и русские (69,4%), и татары (80,8%) выбрали для своих детей знание ими родного языка. Далее мнения разделились следующим образом: у татар на втором месте — русский (71,5%), на третьем — английский (42,5%), а у русских предпочтения к татарскому (50,4%) и английскому (54,1%) языкам почти одинаковы. Выбор иностранного языка и у русских, и у татар одинаков: и те, и другие выбрали английский, по 6,3% респондентов и с той и другой стороны выбрали ответ «другой иностранный язык», а выбор 2,7% татар и 0,8% русских пал на турецкий и арабский языки. Таким образом, данные этого опроса подтвердили ориентацию населения: во-первых — на родные языки, во-вторых — на русский язык и двуязычие и, в-третьих, среди иностранных языков — на английский язык. Право граждан на выбор языка общения, воспитания и обучения закреплено во многих законах РФ и РТ, например, Конституции РФ и РТ, Законах о языках РФ и РТ, Законах об образовании РФ и РТ.

Так, например, в Законе о языках РТ (ст. 7 и ст. 8) закрепляется право граждан на выбор языка общения, воспитания и обучения. Ст. 6 Закона РФ «Об образовании» гласит, что граждане РФ имеют право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Там же сказано, что вопросы изучения государственных языков республик регулируются законодательством этих республик. Статья 8 Закона о языках РТ также закрепляет право граждан на получение основного общего образования на родном языке, ст. 9 — условия для изучения и преподавания родного языка в общеобразовательных учреждениях и учреждениях начального и среднего профессионального образования. После окончания школы и поступления в высшие учебные заведения выпускники сталкиваются с тем, что знание татарского языка не нужно, так как консультации, приемные экзамены и весь учебный процесс идет на русском языке. Престижность русского языка в сфере высшего образования все еще продолжает влиять на языковые ориентации учащихся и родителей, которые выбирают обучение на русском языке, что облегчает получение высшего образования. В настоящее время из 22 вузов РТ в 15-и в той или иной степени организовано обучение на татарском языке, наиболее полно проблемы развития высшего образования на татарском языке решены в педагогических университетах и институтах, однако всего лишь около 10% студентов получают образование на татарском языке и то с неполным циклом[1].

Все это ведет к тому, что нарушается цельность образовательной системы по Э.Геллнеру, уменьшается престижность школ и гимназий с обучением на татарском языке и самого татарского языка. Без высшего образования на татарском языке нет дальнейшего развития языка, его функционирования во всех сферах жизнедеятельности и достижения равноправного статуса с русским языком. Для того, чтобы в сфере высшего образования установилось равноправие русского и татарского языков, необходимо законодательное закрепление права на получение высшего образования на татарском языке в законах РФ и РТ и выбора языка обучения учащимися и родителями, продиктованный реальными потребностями и интересом в изучении татарского языка. Как видите, круг замкнулся… Данное положение закреплено в Европейской хартии в ст. 8, где предусматривается получение университетского и другого высшего образования на региональном языке или языке меньшинств, а также обеспечение возможности изучения этих языков как отдельных дисциплин высшего образования.

Проблем много, но отрицать необходимость появления высшего учебного заведения с татарским языком обучения было бы, по меньшей мере, легкомысленно. Опросы «НИК» показали, что 71,7% татар и 47,2% русских выразили положительное отношение к этому вопросу. Отрицательные ответы дали одинаковое количество татар (20%) и русских (19,4%), аргументировав свои ответы тем, что нет смыс-

ла дублировать на татарском языке обучение в русскоязычных вузах, тем более что информационное поле РФ — русскоязычное. Еще 33,4% русских ответили, что это дело татар, и 8,3% татар затруднились дать ответ[2]. Таким образом, получается, что всего лишь одна пятая часть русских и татар высказались отрицательно по данному вопросу, остальная часть, так или иначе, не против того, чтобы открыть высшие учебные заведения на татарском языке. Проведенные опросы свидетельствуют о преобладании сторонников полнообъемного высшего образования на татарском языке. Так, 51,7% татар и 33,4% русских считают, что высшее образование на татарском языке необходимо во всех областях и 20% татар и 13,8% русских выступили за высшее гуманитарное образование[3].

Необходимо от обсуждений данной проблемы перейти к делу и достроить цепочку образовательной системы: детский сад — школа — училище, техникум — вуз — аспирантура, каждое звено которой будет способствовать укреплению татарского языка и расширит объем сфер его функционирования. Необходимо укрепить его позиции в семье, дошкольных и общеобразовательных учреждениях и начать его внедрение в средние специальные и высшие учебные заведения. Для взрослых (русских и татар, не владеющих родным языком) ввести специализированные курсы, а также аттестацию на знание татарского языка для работников государственных учреждений, предприятий, предпринимательских организаций, в профессиональные обязанности которых входит общение с жителями или ведение установленного государственного делопроизводства. При этом требуемый уровень знания языка должен зависеть от занимаемой должности. Необходимо закрепить данные положения и возможность получения высшего образования на татарском языке и изучения его как отдельной дисциплины высшего образования в Законах РФ и РТ.

Таким образом, мы рассмотрели и раскрыли содержание основных направлений развития правового регулирования в аспекте совершенствования языкового поведения жителей Татарстана. Эти направления представляют собой структурные элементы в процессе модернизации механизма правового регулирования и тесно взаимосвязаны между собой. Важно, чтобы развитие каждого из направлений шло в гармоничном сочетании с другими, так как отставание или опережение одного звена тормозит всю работу механизма.

Существующее на сегодняшний день состояние татарского и русского языков в республике нельзя назвать равноправным. Результаты исследования продемонстрировали наличие проблемных зон, препятствующих полноценному функционированию татарского языка во всех сферах жизнедеятельности. Следовательно, существуют препятствия в выборе и упрочении татарского типа языкового поведения, начиная с законов, правовой культуры и правосознания граждан полиэтничного общества и заканчивая созданием единой образовательной системы, каждое звено которой должно способствовать доведению реального статуса татарского языка до уровня функционирования русского языка.

И.Т.Мусина

Основные проблемы и направления функционирования Закона Республики Татарстан «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан»

В обширной совокупности животрепещущих проблем, с которыми столкнулись республики бывшего СССР и мировое сообщество наций в целом, самой непредсказуемой и трудноразрешимой оказалась национальная. Воздействие центробежных тенденций, практические шаги к политическому самоопределению утративших некогда свою государственность народов, территориальные взаимопретензии и межэтнические конфликты довели степень взрывоопасности и дестабилизации существовавшего поколения до критической отметки.

В связи с этим рассмотрим основные направления потребности общества в научной, сориентированной на перспективу концепции национальной политики, в которой были бы заложены формирование национального достоинства и преодоление отчуждения человека от своей культуры, языка, традиций, обеспечение интересов и прав граждан, связанных с их принадлежностью к тому или иному народу. Ее цель — найти и утвердить формулу демократии на языке культурной традиции и содействовать тому, чтобы многонациональный Татарстан занял достойное место в мировом сообществе.

В связи с этим необходимо отметить, что во всем многообразии спектра решаемых внутренних проблем есть особая — языковая.

Отметим, что в Татарстане, как многонациональном государственном образовании, проживают представители 107 национальностей. Среди них основную массу населения республики составляют татары (52,9%) и русские (39,5%). Третьи по численности — чуваши (126532 ч). Заметно представлены

украинцы (24000 ч), мордва (23700 ч), удмурты (24200 ч), башкиры и марийцы (33711 ч). На представителей оставшихся 99 национальностей приходится один процент населения республики.

Такое этническое разнообразие обусловлено историческими условиями развития Волго-Камского бассейна. Объективно сложившиеся реалии оказали непосредственное влияние на содержание и характер сегодняшних отношений.

И конечно же, дискуссии являются непосредственным отражением неутихающего на протяжении последних лет обсуждения языковой проблемы на всех уровнях, начиная с бытового и кончая государственным. С сугубо лингвистической точки зрения сохранение самобытности и развитие функциональной активности языков, без сомнения, — сложная, но разрешимая задача. Усугубляют ее наслоения идейно-политического характера.

Сознавая, что сохранение языков является условием существования этносов, тоталитарная система принесла их, как и другие этнические ценности, в жертву антигуманной цели создания одноязычного и единонационального государства. Любые средства и методы пускались в ход: жесткое ограничение сферы научно-производственного и культурного использования нерусских языков, ускоренная ассимиляция народов посредством насильственной христианизации и принудительной атеизации, поголовное обучение русскому языку при сокращении национальных школ и т.п. Все это вместе взятое плюс перемещение огромных масс населения (высылка крестьян в Сибирь, депортация народов, оргнаборы рабочей силы и др.) привели к необратимой деформации языковой среды, в результате чего даже проживающие на своей исторической родине аборигены оказались под угрозой утери родных языков.

Начавшийся процесс возрождения этнической истории и культуры, самоопределения народов и суверенизации республик с первых же шагов обнажил кризисное состояние языков, их неспособность служить национальной идее. Потребовались защитные меры. Во многих республиках были приняты законы о государственных языках, разработаны и осуществляются программы реализации национальных языков[1]. Но вопросов пока еще значительно больше, чем ответов. Главное состоит в том, что в современных условиях языковая проблема приобрела комплексный характер, ибо ее решение связано с преобразованиями в политической, идеологической, социально-экономической и других сферах жизни общества. Любой вопрос — будь то формирование языковой среды, сопряженное с значительными затратами на создание этнической инфраструктуры с учреждениями национальной культуры, образования, массовой информации и делопроизводства, или усвоение родной речи на бытовом уровне детьми в нерусских, а тем более в интернациональных семьях — невозможно сдвинуть с места без тщательной его проработки специалистами разного профиля и объединения усилий различных ведомств. Не менее важна обратная связь, т.е. зависимость той или иной сферы деятельности от уровня развития языка, специфических разделов лексики. Она дает о себе знать фактически во всем: создание национальной системы образования, особенно специального и высшего, затруднено неразработанностью научной терминологии и понятийного аппарата учебных дисциплин на национальных языках, в том числе татарском; то же самое относится к использованию этих языков в производственной сфере, официальной среде.

Сказанное целиком и полностью относится к татарскому языку. Более того, произведенные подряд две весьма сомнительные с точки зрения здравого смысла замены графики, сделавшие его малодоступным для последующих поколений татар, значительно обеднили словарный запас, задержали на длительное время развитие и подорвали его престиж как языка цивилизованного государствообразующего народа. Анализ материалов публикаций газет «Советская Татария», «Вечерняя Казань», «Татарстан» и др., а также точка зрения рядовых граждан раскрывают неоднозначное отношение общества к Закону о двух государственных языках. Эта неоднозначность выражается в различных (вплоть до полярных) точках зрения.

Для одной из них характерно крайне отрицательное отношение к тому, что наряду с государственным татарским языком существует и второй государственный язык — русский. При этом данное отношение аргументируется следующим образом: существование русского языка в качестве второго государственного не способствует закреплению за татарским того же статуса, ибо во всех сферах до сих пор господствует русский язык.

Сторонники другой точки зрения, противоположной первой, придерживаются того мнения, что узаконивание татарского языка как государственного приводит к трудностям и даже, по мнению некоторых читателей, к «дискриминации» русской части населения, обусловленной требованием к людям таких профессий, как юристы, медики, аграрии, учителя и т.п., владеть двумя государственными языками. Эта точка зрения поддерживается следующими аргументами: в республике на сегодняшний день двуязычие работает еще не в полную силу и поэтому не следует требовать от людей вышеуказанных профессий немедленного знания татарского языка, ибо это может привести к снижению качества профессионального труда в республике, а также к нарушению межнационального согласия.

Наконец, третья точка зрения отражает умеренную позицию: требование немедленного паритетного двуязычия нереально. К нему надо идти, его надо строить. Что же будет этому способствовать?

С позиции социолингвистов, население, проживающее в нашей республике, можно подразделить на следующие группы:

а) татары:

— в совершенстве владеющие родным языком;

— плохо владеющие родным языком;

— владеющие родным языком на уровне понимания;

б) русскоязычное население:

— совершенно не знающие татарский язык;

— не владеющие, но понимающие татарский язык;

— владеющие татарским языком.

Этот расклад требует уточнений. Но он служит точкой отсчета, с которой начинается работа по возрождению татарского языка. Сейчас главное — учить родному языку, пропагандировать его среди молодежи для прочного вхождения его в образ жизни людей. Одной из задач является поощрение стремления к овладению им представителей других национальностей, особенно специалистов или должностных лиц, например, врачей, педагогов, воспитателей, работников правоохранительных органов, сферы обслуживания, быта, транспорта. Изучение татарского языка должно быть поставлено так, чтобы не было сомнений в его необходимости. Одним из основных принципов языковой политики является добровольность изучения, отказ от принуждения. Тем более она должна быть демократична по отношению к родному языку. Хотя принудительное обучение языку, в конечном счете, решает более демократическую задачу — сохранение языка народа. Поэтому в отношении национального (в данном случае — татарского) языка должен действовать принцип обязательности, в силу которого возникла необходимость введения обучения учащихся татарскому языку независимо от национальности с дальнейшим продолжением его из класса в класс до окончания школы. Такой подход к решению вопроса обеспечивает овладение родным и русским языками, параллельное функционирование в трудовой и общественно-политической жизни республики двух языков — татарского и русского.

Практика показывает, что незнание молодыми людьми своего родного языка затрудняет для него доступ к богатству национальной культуры, препятствует формированию механизма аккумулирования социального опыта, обедняя его духовный потенциал. Опираясь на проведенные социологические исследования посредством прямых и косвенных вопросов в вузах Казани, Набережных Челнов в 2004–2005гг., проследим особенности функционирования, проблемы и результаты работы Закона о языках Республики Татарстан.

На вопрос: «Какой язык Вы считаете родным?» — 22,5% респондентов считают татарский, 29,3% — русский и 44,5% татарский и русский. Что касается степени овладения татарским языком, то исследование показало, что в совершенстве владеют языком своей национальности лишь 11,1% татар, русским языком владеют в совершенстве — 47,7% опрошенных. Бросается в глаза, что уровень освоения родного языка татарами оставляет желать лучшего. Тем более, что фразу «знаю только разговорный язык» можно интерпретировать очень широко — от малограмотного полуязычия до действительного освоения разговорной лексики.

Однако даже эти результаты, по-видимому, не отражают реального положения дел. У части молодежи мы сталкиваемся с неадекватной самооценкой: во-первых, в общественном сознании продолжает доминировать отрицательное отношение к тем, кто не знает родного языка. И это не может не оказывать определенного психологического давления на самооценку своих знаний, разумеется в сторону преувеличения своего уровня владения языком. Во-вторых, респонденты часто сталкиваются с психологическим затруднением: как, назвав себя татарином, признаться в незнании родного языка? Для выхода из этого противоречия часть молодежи относит себя к числу тех, кто знает его на уровне разговорного. Низкий уровень знания родного языка обусловлен, помимо несовершенства методики обучения, и тем, что молодые люди лишены должной языковой практики. Как показало исследование, в семьях многих респондентов-татар родной язык уступает свои функции языку межнационального общения: на русском дома говорят 32,1%, на татарском 20,1 %, на других языках — 3,3%.

В еще большей степени о сложности и неоднозначности протекания процесса в сфере языкового общения среди русской и татарской молодежи говорят ответы на вопрос о сформировавшейся неоднозначной психологической установке на изучение татарского языка. Во-первых, 25,8% русских, 10,3% татар не видят объективной необходимости в изучении татарского языка; во-вторых, уже сегодня отложенный, нереализованный «спрос» на знание национального языка составляет для молодежи русской национальности почти 62%, для татар — 27,3% на освоение литературного и 10% — на освоение разговорного языка. Как достаточно осторожную можно характеризовать позицию в отношении языка преподавания в вузах республики. Только 1,8% опрошенных высказались за преподавание на татарском языке (1,4% — русские, 2,8% — татары). Большинство же высказывается за преподавание только на русском языке — 42,8%, на русском и татарском — 41,2%. Таким образом, существует определенное несоответствие между пониманием молодежи необходимости двуязычия и реальным его овладением.

Перед нами типичный случай расхождения между установкой и действительным поведением. Но эта информация позволяет выявить определенные тенденции в обучении татарскому языку и наметить основные направления в реализации языковых процессов, а именно:

— Дальнейшее воспитание и обучение на татарском языке в детских садах, школах;

— Обучение в вузах на основе сочетания татарского и русского языков, с уделением особого внимания решению этого вопроса в технических вузах. Ибо они тесно связаны с развитием экономического потенциала республики, с интеллектуальным уровнем претендентов на командные высоты в народном хозяйстве;

— Создание учебного центра для языковой подготовки преподавателей вузов разного профиля;

— Открытие татарского технического университета;

— Создание при учебных заведениях отделов, кафедр двуязычия;

— Подготовка учебников по татарскому языку, на татарском языке разного профиля обучения (начальное, продолженное, интенсивное и т.д.).

В 90-х годах основные направления в реализации Закона о языках были сориентированы на теоретическое обоснование. В связи с созданием Академии наук Татарстана значительно возросло внимание к фундаментальным и прикладным исследованиям. Кроме общей суммы финансирования академических отраслевых институтов и вузов из своих традиционных источников, правительство Татарстана впервые образовало фонд фундаментальных исследований. Возникла возможность скоординировать деятельность вузов и отраслевых институтов для решения республиканских научно-исследовательских программ в комплексных, фундаментальных, прикладных исследованиях языка по следующим направлениям:

— в области языковедения — по проблемам реализации Закона о языках народов России и Закона о языках народов Татарстана, функционирование татарского языка в условиях двуязычия;

— в области литературоведения — по проблемам воссоздания истории татарского фольклора, литературы и киноведения;

— в области журналистики— по проблемам воссоздания истории, совершенствования татарской журналистики в республике;

— в области истории — по проблемам истории Татарстана и татарского народа, включая и татарскую диаспору;

— в области социологии и политологии — по проблемам политического устройства общества, стабилизации межнациональных и межконфессиональных отношений;

— в области правоведения — по совершенствованию государственно-правового механизма;

— в области энциклопедических изысканий — по созданию энциклопедического словаря, составлению свода памятников истории и культуры Татарстана;

— в сфере различных гуманитарных направлений — по современным проблемам развития национальной культуры, в новых экономических и политических условиях.

Р.М.Ярмиева

От общегосударственного кризиса образования — к формированию интеллектуального потенциала нации (на материалах Республики Татарстан)

Проблемы образования, его настоящего и будущего становятся особенно актуальными на современном этапе развития общества, в период непростых, масштабных социально-политических процессов, охватывающих все сферы жизнедеятельности человека, когда налицо «угроза разрушения образования как социального института и резкого падения уровня образованности граждан»[1]. На фоне финансово-экономического кризиса и хронического недофинансирования образовательных учреждений, скачкообразного роста социального неравенства, попыток сломать образовательную систему, радикально трансформировать отечественную ментальность, сложившуюся в советский период, коммерциализации образования и воспитания значение образовательной политики возрастает, ибо облик завтрашнего дня формирует сегодняшняя система образования.

Наряду с факторами, дестабилизировавшими российскую систему образования, наблюдаются противоречивые тенденции образовательной политики:

— в период критической финансово-экономической ситуации в составе политической элиты присутствуют люди с учеными степенями и академическими званиями, которые, казалось бы, должны не уничтожать, а сделать все для тех, кому они обязаны своим восхождением на научные вершины;

— Россия готовится к вступлению в общеевропейское образовательное пространство: присоединение к Болонскому процессу в сентябре 2003 года позволит в будущем конвертировать дипломы российских вузов на Западе. Сейчас речь идет о «европеизации» профессионального образования, изучается опыт стран, входящих в Копенгагенский процесс. Успех во многом зависит от инвестиций, серьезных финансовых вливаний в сферу образования. Такая закономерность прослеживалась в послевоенной Германии, Японии, Южной Корее, отчасти — Италии. Анализируя российскую образовательную политику в свете зарубежного опыта, Ф.Г.Зиятдинова приводит показатели, которые раскрывают безотрадную картину финансирования системы нашего образования, находящейся в положении падчерицы. На совершенствование системы образования развитые страны получают до 40% валового национального продукта. В России в 1997 году на образование было выделено 3,5% ВВП, в 2006 году — 3,2% (принимая во внимание рост после 17 августа 1998 года курса доллара почти в 4 раза, рост цен — не менее чем в 2,5 раза), меньше России расходуют на образование только Таджикистан, Индонезия. По уровню расходов на одного ученика наша страна занимает предпоследнее место в мире, опережая лишь Зимбабве[1];

— постсоветская власть, критиковавшая ошибки прежней по обесцениванию высококвалифицированного труда работников образования, довела дело до логического конца. Так, в РТ среднемесячная номинальная заработная плата работников образования в 2003 году составила 2663 рубля; позади лишь работники культуры, лесного и сельского хозяйств[2];

— несмотря на тяжелое финансово-экономическое положение, уровень деструкции системы образования меньше, чем в других отраслях экономики и социальных институтах, а эффективность выше: уровень знаний обучающихся в области естествознания и математики выше, чем во многих государствах Организации экономического сотрудничества и развития, а также ЮНЕСКО, под эгидой которой на базе российских вузов выполнялись международные проекты в рамках всемирного десятилетия образования.

Так, сравнивая уровень знаний выпускников российских учебных заведений с уровнем знаний зарубежных сверстников, Н.Стеценко, редактор передачи «Что? Где? Когда?», отмечает: «Иностранцы играют хуже. Соревноваться с ними смешно. Общеобразовательный и интеллектуальный уровень в нашей стране гораздо выше. Иностранцы не привыкли интересоваться чем-либо, кроме своей специальности. У наших знатоков включаются все чувства, интуиция, используются знания из смежных областей. Нам проиграли все: французы, чехи, болгары, шведы…»[3].

Престиж образования, науки и культуры в современной России низок как никогда, катастрофически падает и престиж профессии учителя. Настала пора радикальных перемен, назрела кризисная ситуация, при которой нужно осознать ее масштаб и последствия, правильно определить пути, средства ее решения.

Реформы образования проводятся постоянно (1957, 1964, 1968, 1988, 1992 гг.), на смену слову «реформа» пришли термины «новый этап развития реформы», «модернизация образования». Суть остается той же, а ощутимых результатов они не дают. Но кризис — не безвыходность. По мнению академика РАО А.Новикова, система образования, будучи по своей природе консервативной, не может и не должна претерпевать резкие перемены в зависимости от политической и экономической конъюнктуры[4].

В России богатые культурные традиции, заложены глубокие основы развития науки и искусства, технологии. В стране есть научный и педагогический потенциал, не утрачены полностью престиж и ценность образования, массовое стремление получить высшее образование — показатель успешности образования, получаемого детьми в средней школе. Движение инновационных школ, конкурсы школ на звание «Экспериментальная площадка Российской Федерации», резкое увеличение конкурса абитуриентов — все это говорит о потенциале свежих и радикально новых, перспективных идей и успешности их практического воплощения.

Как совместить эти две правды? Наверное, это невозможно, они несовместимы. Необходима фундаментальная теория образовательной деятельности, которая радикально изменила бы формы, методы и содержание образования. От этого зависит дальнейшее успешное развитие страны, возрождение и развитие культуры, несущей в себе ценности, традиции и ориентации, формирование интеллектуальной нации.

Республика Татарстан — многонациональная республика. По данным переписи 2002 года, в Татарстане проживают представители 128 национальностей[1]. Принятие Закона РТ «О языках народов Республики Татарстан», утверждение Государственной программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов РТ — все это является показателем уровня национального самосознания, проявлением заботы о языке как достоянии народа.

Будущее языка, нации связано с подрастающим поколением, и школа является одним из важнейших факторов формирования личности, которую характеризует полилингвистическая культура. Система образования Республики Татарстан нацелена на формирование модели выпускника, знающего госу-

дарственные языки и языки международного общения. Новые тенденции образовательной политики РТ в области языка на фоне интегративной языковой ситуации, подготовка личности, владеющей несколькими языками, стали актуальной и жизненно необходимой задачей образования.

В Татарстане работают 1400 национальных школ, в которых преподавание ведется на татарском языке, либо его изучают в качестве обязательного предмета, 1187 татарских школ и гимназий[2]. Исследования показали, что 24,5% опрошенных татар татарской национальности и 15,2% русских жителей республики считают татарский язык перспективным языком обучения в школе, в пользу обучения на русском языке высказались 16,8% татар и 21, 4% русских. Однако большинство представителей обеих национальностей (соответственно 44,2% и 42,2%) считают наиболее приемлемым обучение на русском языке с углубленным изучением татарского языка[3], объясняя это широкими возможностями приобщения к ценностям мировой культуры, желанием получить качественное образование в русскоязычных вузах Татарстана и Российской Федерации. В действительности причина не только в этом. Практика обучения государственным языкам показывает, что выпускники общеобразовательных школ владеют языками на следующих уровнях:

— татароязычные учащиеся в Татарстане, как правило, являются билингвальными личностями: представители татарского этноса воспитывают своих детей на своем родном или на двух языках (соответственно 26,4% и 46,7%)[4], обучают их на татарском или татарском и русском языках 30–40% респондентов-татар[5]. Они владеют государственными языками на координативном уровне: речь на обоих языках безошибочна, переключение с одного языка на другой происходит свободно. Часть учащихся является билингвальными личностями субординативного типа: подчиняя изучение второго языка системе родного, они допускают ошибки в устной и письменной речи;

— в сельской местности (в местности компактного проживания татар), где обучение ведется только на татарском языке, татароязычные учащиеся не овладевают основными нормами русского языка на функциональном уровне. Обобщение результатов социологического исследования показало, что в крупных и средних городах русским языком владеют 84,9% населения[1]; в малых городских населенных пунктах — 42,5%; в сельской местности — 28,3[2]. Русскоязычные дети, изучающие татарский язык как предмет, владеют только родным (русским) языком, а вторым государственным (татарским) языком — на уровне понимания и частичного переводного общения (37,8%), лишь 12,1% русских респондентов считают, что у них хорошие знания татарского языка[3].

Незнание второго языка на школьном уровне — серьезная проблема на пути языковой социализации выпускников, формирования конкурентоспособной личности.

Традиционные методики, лежащие в основе обучения государственным языкам, по словам министра образования и науки РТ Р.Ф.Шайхелисламова, не доводят учащихся до коммуникативных умений межкультурного общения, не выдерживают конкуренции с опытом европейских стран[4].

Разработка новой стратегии языкового образования стала необходимостью, велением времени. Перспективным направлением в изучении языков является «билингвальное образование, которое определяется как разработка и осуществление образовательных программ с целью преподавания предметов как на родном, так и на втором или третьем языке ребенка»[5].

Сохранение и развитие языков народов РТ, их культур, максимальное использование творческого потенциала имеют важное морально-психологическое значение не только для татар и русских, но и для других народов, проживающих в республике. Гармоничное взаимодействие языков народов РТ успешно реализуется в 148 чувашских, чувашско-русских и чувашско-татарских школах, где обучаются на родном языке более 3,7 тысяч детей; в 45 удмуртских, русско-удмуртских школах обучаются 2,4 тысячи детей; работают 24 марийские и 5 мордовских школ. В регионе действует более 100 национально-культурных центров и национальных общин. В 55 воскресных школах изучают свои языки и культуры народов Татарстана около 1,8 тысяч детей 22 национальностей. Для детей разных национальностей созданы равные условия. Все это способствует воспитанию личностных и общечеловеческих культурно-нравственных ценностей.

Формирование толерантности, уважения к языкам, стремление их познать — главная установка политики Министерства образования и науки РТ в лингвистическом образовании в современных национальных школах.

Из 421425 учащихся республики (в 2000/01 учебном году) английский изучали 78,8% учащихся, немецкий язык — 16,4%, французский — 3,4%. Среди других изучаемых иностранных языков — турецкий, арабский, польский, иврит. В республике функционируют 11 школ с углубленным изучением английского языка, 2 школы с углубленным изучением немецкого языка. В этих школах, а также в 20 общеобразовательных школах, 37 гимназиях, 15 лицеях иностранные языки изучают по программам повышенного уровня 33387 учащихся (7,9% от общего числа изучающих иностранные языки). Широкую практику получает изучение двух-трех иностранных языков (7040 учащихся в 33 школах), раннее обучение иностранным языкам (25901 школьник — 16,6%)[1].

Таким образом, воспитание молодого поколения, конкурентоспособного по качеству, полноценности, в соответствии с мировыми стандартами образования зависит от образовательной политики, в том числе в области языка. Способность вышестоящих органов оперативно принимать неотложные меры по разработке концепций в плане изучения языков способствует развитию компетентной языковой личности, формированию интеллектуального потенциала нации.

Р.Н.Тукаева

Особенности взаимодействия социальной стратификации и языкового поведения в полиэтничном обществе

Рубеж XX–XXI веков ознаменовался широкомасштабными социально-экономическими, духовно-нравственными и этническими изменениями во многих регионах Российской Федерации. Произошли коренные перемены в национальном самосознании людей, возросла значимость этнокультурных ценностей, представители различных национальностей пересмотрели свое отношение к языкам и национальным культурам. Естественно, что столь кардинальные перемены не только оказали воздействие на языковое поведение субъектов коммуникации, но и внесли серьезные коррективы в понимание социальной стратификации общества.

Трансформация стратификационных процессов в современном российском обществе коренным образом меняет мировоззрение, сознание, менталитет индивида, что, в свою очередь, способствует формированию новых ценностных ориентиров и установок на языковое поведение. С одной стороны, сближение различных социальных слоев и групп, миграция населения и его смешение, урбанизация населения, перестройка иерархической структуры российского общества с точки зрения положения в ней различных возрастных групп способствуют демократизации языкового поведения, что можно рассматривать как позитивное явление. С другой стороны, масштабное увеличение материально-имущественной дифференциации населения, маргинализация населения, переоценка социального престижа различных видов деятельности, мировоззренческая неоднородность, социально-идеологическое расслоение общества, проблемы национальной и социальной идентификации, зависимость социальной мобильности от знания языка титульного этноса и т.д. способствуют проявлению негативных аспектов языкового поведения членов современного социума, снижают уровень языковой лояльности к чужому слову.

Языковое поведение проявляется в конкретных языковых действиях, которые можно дифференцировать как выбор языковых средств, выбор сфер использования родного и неродного языков, количество и иерархия используемых для общения языков, способность переходить с одного языка на другой, стремление к углубленному знанию родного языка, развитие потребности в изучении второго и более языков, реализация в практическом поведении основных функций родного и неродного языков и т.д. Языковое поведение представляет собой реальный процесс языкового общения. В основе языковых действий лежат нормы, ценности, установки, а также внутренний мир, мировоззрение, условия воспитания и социализации коммуникантов. Механизм влияния социальной стратификации на языковое поведение реализуется через социальное взаимодействие индивидов в различных сферах общественной жизни (профессиональной, семейно-бытовой, демографической, территориально-поселенческой и т.д.). В ходе социального взаимодействия у индивида вырабатываются ценностные ориентации и установки на определенный тип языкового поведения.

Наиболее актуальным становится исследование взаимодействия языкового поведения и социальной стратификации в условиях полиэтничного общества в сфере национальных отношений, где сопоставляются возможности социального положения людей различных национальностей, их профессионального продвижения, социальной мобильности. Этнический фактор оказывает существенное влияние на языковое поведение представителей различных национальностей в полиэтничном обществе.

В ряде регионов России, в частности, в Республике Татарстан, этничность предстает в качестве одного из важнейших факторов социальной стратификации. Так, Э.С.Рахматуллин и Л.Э.Иликова указывают, что 64,2% опрошенных русских считают, что национальная принадлежность татар дает им преимущества при трудоустройстве, из них 58% беспокоит подобное положение. Сами татары также признают, что их национальная принадлежность дает им преимущества в трудоустройстве — такого мнения придерживаются 40% опрошенных татар, 29% из них признаются, что это их беспокоит[1]. Возможно, это беспокойство объясняется тем, что подобного рода тенденции могут привести к росту межэтнической напряженности.

Во многих социологических исследованиях, проводившихся в Советском Союзе, отмечалась зависимость профессиональной карьеры от знания русского языка[2]. В качестве признаков этносоциальной дискриминации можно было выделить следующие: отсутствие доступа к наиболее важным социальным позициям в сферах политики, административного управления и промышленного производства, не-

возможность общения на родном языке, препятствие в восхождении по социальной лестнице и т.д. Таким образом, существовала тесная корреляция между высокими жизненными шансами русских и такими параметрами социальной стратификации, как престиж профессии, образования, доход и власть.

К настоящему же времени сложившаяся ситуация на рынке труда, в сфере образования подчеркивает тот факт, что языковое поведение становится одним из важных критериев социальной стратификации, так как определенное количество квалифицированного русскоязычного персонала оказывается неконкурентоспособным по не зависящим от него условиям. В этом нет ничего удивительного, поскольку социологические исследования, проведенные в других странах, также зафиксировали значение языковой компетентности для доступа к материально выгодным позициям, престижным должностям[3].

Конкурентные отношения, карьерные устремления, жизненный успех оказываются достаточно тесно связанными с принадлежностью к тому или иному этносу, и наиболее отчетливо это проявляется в языковой сфере. Практически во всех государствах СНГ и странах Балтии законодательно закреплены требования к знанию и употреблению на государственной службе, в делопроизводстве, в вооруженных силах, судах и т.п. языка титульного населения.

В Латвии на законодательном уровне не существует норм прямого вытеснения русскоязычного населения с руководящих должностей. Однако в соответствии с принятым в 1989 г. законом «О государственном языке» и постановлением Совета министров «О положении об аттестации на знание государственного языка и порядке проведения аттестации» №189 введена аттестация на знание латышского языка для работников государственных учреждений, предприятий, предпринимательских обществ и организаций, в профессиональные обязанности которых входит общение с жителями или ведение установленного государственного делопроизводства. При этом требуемый уровень знания языка зависит от занимаемой должности. В случае несдачи экзамена на соответствующую категорию работник переводится на низшую должность либо увольняется в связи со служебным несоответствием. В Казахстане ограничение в продвижении по службе из-за незнания языка отметили 40,2% опрошенных русских[1].

Ряд признаков современной этносоциальной стратификации в Республике Татарстан показывает, что к настоящему времени представители татарской национальности имеют более предпочтительные перспективы по сравнению с русскими и другими национальностями. Большинство руководящих работников, то есть потенциальных представителей нового среднего класса, составляют татары, бюрократическая система административного управления формируется при подавляющем господстве татар. Одной из важных причин возникновения явной диспропорции в профессиональной представительности различных этносов в наиболее престижных сферах приложения труда стало изменение языковой ситуации.

На протяжении долгого времени в Республике Татарстан имело место сокращение функций языка титульной национальности в общественной и производственной сфере, в сфере образования и семейного общения, что, в свою очередь, вызвало необходимость придать татарскому языку статуса государственного. В результате законодательного закрепления за татарским языком статуса государственного язык стал не просто этническим символом, но и приобрел социальное и политическое значение.

Вследствие признания татарского языка государственным можно говорить не только о поднятии его престижа, но и о необходимости непременного знания его всеми, кто по характеру своей трудовой деятельности обязан владеть им: руководители государственных учреждений, работники медицины, прокуратуры. Если раньше знание русского языка для представителей титульной национальности в республике давало дополнительные возможности социальной мобильности, повышения своего профессионального уровня и материального благосостояния, то теперь для русских и других национальностей незнание татарского языка может стать тормозом в карьере, в социальном продвижении.

Что касается русского населения, то здесь невозможно не согласиться с мнением М.Н.Губогло. В частности, он пишет, что потенциально возможное или уже реализованное придание языку титульной нации статуса государственного языка оказывает сильнейшее психологическое давление на русских и представителей отдельных (не титульных) национальностей. Человек, не владеющий государственным языком, как без крыши над головой, чувствует себя неуютно[1]. Язык титульной национальности в условиях полиэтничного общества приобрел «социально-дистанцирующее значение»[2], поскольку он служит обязательным условием для занятия ряда должностей и работы по определенным профессиям. Так, 79,1% опрошенных русских против 42,4% татар считают, что языковое поведение способно затруднить продвижение вверх в профессиональной иерархии. В данном случае языковое поведение выступает как этнокультурный маркер, т.е. знание или незнание языка титульной национальности влияет на социальную мобильность, карьеру людей.

Очевидно, что проблема языка — это долговременный фактор нестабильности, конфликтности в обществе[3]. В отличие, например, от проблем приобретения гражданства, экономических прав, решающихся политико-административными методами, лингвистический комфорт может быть достигнут только при обоюдном стремлении государства и его граждан к компромиссу и толерантности.

В целом языковую ситуацию в Республике Татарстан можно охарактеризовать как амбивалентную. С одной стороны, знание татарского языка способствует более быстрому карьерному восхождению по определенным профессиям. С другой стороны, несмотря на повышение статуса татарского языка, русский язык продолжает оставаться приоритетным в языковом поведении членов полиэтничного социума. Так, степень ценностных ориентаций и стереотипов языкового поведения в трудовой сфере представителей русского и татарского этносов характеризуют ответы респондентов на вопрос: «Знания каких языков Вам хватает для выполнения профессиональных обязанностей?» Только русского языка для этих целей достаточно 54,2% русских и 32,3% татар. В свою очередь, знание только татарского языка в производственной сфере достаточно 2% русских и 13,9% татар.

В связи с принятием «Закона о языках народов Республики Татарстан» перед каждым жителем республики встал вопрос: на каком языке будет обучаться в школе его ребенок?. В связи с этим З.А.Исхаковой было проведено исследование для выявления предпочитаемого языка обучения. На основе полученных результатов можно выявить реальное отношение к изучению татарского языка, а, следовательно, можно судить и о ближайших перспективах развития языкового поведения представителей русского и татарского этносов. Так, лишь 2,2% русского населения хотели бы, чтобы их ребенок серьезно изучал татарский язык. Не заметно в этом вопросе и особой активности татарского населения (11,8%). Рассуждая о том, в какой школе ребенок может получить более полное образование, опрошенные родители — и русские (83,9%), и татары (51,8%) — по большей части выразили желание видеть своих детей в русскоязычной школе[4].

Стремление родителей-татар отдавать детей в русскоязычные школы достаточно убедительно обосновал А.Д.Карнышев: «Во-первых, и в коммерции, и в бизнесе, и в иных сферах рыночной экономики… представители других наций все чаще выходят на контакт с представителями регионов России и стран СНГ, и в большинстве случаев языком общения оказывается русский язык. Во-вторых, можно уверенно говорить, что сегодня для многих людей свойственно понимание того, что при поступлении в престижные вузы… подготовка только на родном языке при имеющихся условиях может сыграть сдерживающую роль»[1]. Словом, значительная доля граждан Республики Татарстан сопрягает качество получаемого детьми образования с русскоязычным преподаванием.

На сегодняшний день ситуация в Республике Татарстан складывается таким образом, что в процессе обучения лишь незначительная доля населения желала бы получать образование на татарском языке либо отдать своих детей в школы с формой обучения на татарском языке (лишь 0,3% татар). Причем не желают как те, которые не владеют этим языком, так и свободно говорящие. Данный факт связан с отсутствием квалифицированных специалистов, способных преподавать все предметы, включенные в программу обучения, на татарском языке, а также с отсутствием специальной литературы на татарском языке.

Как следует из социологических исследований, одной из важных причин изучения татарами русского языка является желание получить качественное высшее образование в вузах РТ и РФ, а также необходимость послевузовского трудоустройства. Таким образом, русский язык сохраняет свое привилегированное положение в языковом поведении населения РТ благодаря системе образования, а также общению в производственном коллективе. Из всех факторов, способных упрочить позиции языка этнического меньшинства, самым действенным является использование этого языка в сфере образования, в качестве языка обучения. Язык обучения в школах, вузах и техникумах дает возможность овладеть культурными ценностями и специальными знаниями. Язык образования, в частности базового, — это язык более богатый, чем язык семейно-бытовой. Язык образования имеет больше шансов стать основным языком жизнедеятельности человека.

Важно отметить, что для молодого поколения в условиях Республики Татарстан характерны «амбивалентные социально-этнические ориентиры»[2]. С одной стороны, растет осознание внутриэтнических связей. Об этом свидетельствует возрастание интереса к родному языку, литературе, истории народа. Каждый пятый школьник-татарин (18%) считает, что незнание родного языка станет существенной помехой в реализации его жизненных планов после школы. 22% взрослых также отмечают, что знание татарского языка понадобится в профессиональном общении. С другой стороны, в языковых предпочтениях и социально-психологических установках учащихся присутствует стремление к межнациональному общению, приобщению к российской и мировой культурам.

В связи с модернизацией производства, научно-технической революцией, «включением» в мировой рынок, развитием коммерческой, экономической, управленческой сфер деятельности, потребностью в профессиональном росте и социальной мобильности и т.д. в языковом поведении членов современного полиэтничного социума активно формируются установки на изучение иностранных языков. Знание иностранного языка подчеркивает социальный статус обладателей престижных профессий, таких, как юристы, журналисты, предприниматели, политические деятели и т.д. Лица, овладевшие иностранным языком, оказываются в современной России в привилегированном положении: они могут рассчитывать на получение работы во многих новых, только возникающих сферах деятельности общества.

Таким образом, можно наблюдать возникновение нового, если принять в расчет его масштабы, для татарстанского общества явления — русско-иностранно-татарского полилингвизма. И старшеклассники — татары (58,8%) и русские (61%) — отдают предпочтение иностранному и русскому языкам как языкам международного и межнационального общения. Татарский язык занимает третье ранговое место в общей системе приоритетов (21,7%). Не вызывает сомнения, что именно с точки зрения социально-образовательных функций иностранный и русский языки рассматриваются школьниками как наиболее значимые и перспективные. Более того, около половины опрошенных учащихся выступают за необходимость увеличения количества часов на изучение иностранного языка.

Таким образом, социальное противоречие взаимодействия социальной стратификации и языкового поведения в полиэтничном обществе заключается: 1) в появлении негативных характеристик языкового поведения, обусловленных трансформацией социально-стратификационных процессов; 2) в возрастании роли языковой компетенции на рынке труда в различных сферах общественной жизни; 3) в наличии «амбивалентных социально-этнических ориентиров» среди представителей коренной национальности в полиэтничном обществе, что обусловлено общением в семейно-бытовой, производственной сферах, в образовательных учреждениях. В этой связи очевидна необходимость формирования условий стимулирования овладения вторым и последующими языками, являющимися официальными государственными языками в полиэтничном обществе.

Мотивация развития языкового поведения населения РТ во многом зависит от того, насколько тщательно и осторожно спланированы административные меры, направленные на то, чтобы и у татар, и у русских естественным образом, из практики возникла потребность в изучении татарского языка. Создание принудительных условий к изучению татарского языка не внушает оптимизма. Данные социологических исследований подтверждают, что обучение татарскому языку и его реализация в языковом поведении населения РТ будет происходить только исходя из жизненных потребностей. Лишь 5% респондентов отмечают, что могут начать изучать татарский язык по указке руководства[1].

Практика показывает, что определенные позитивные результаты в данном направлении может принести комплиментарный обмен этническими ценностями и символами. Взаимное празднование памятных дат, совместное проведение различных мероприятий, паритетный перевод письменных памятников русской и татарской культуры способны подкрепить формирование установок на изучение и практическую реализацию татарского языка. К практическим мерам в данном направлении можно также отнести параллельную работу с семьей, формирование установок билингвизма и полилингвизма в семье.

Активная роль в мотивации языкового поведения принадлежит средствам массовой информации. Факты национального бытия, зафиксированные и передаваемые средствами массовой информации, оказывают огромное влияние на формирование этнических качеств индивида. Исторические и этнографические материалы, информация об экономических, культурных, спортивных и других достижениях общности и ее представителей, пропаганда этнических ценностей — не могут пройти мимо сознания индивида.

Результаты собственных социологических исследований, данные исследований, проведенных другими авторами, и мировой опыт в целом показывают, что модернизационные тенденции общественного развития не отменяют ни этносы, ни нации, ни национальные языки, а наполняют их новым содержанием, объединяя интересы народов на уровне регионально-цивилизованных сообществ. Модернизационные тенденции выражаются прежде всего в утверждении разнообразия как основного лейтмотива современного общества. Если говорить о производственной сфере, то разнообразие обнаруживается не только в типах техники, товарном ассортименте и видах услуг, но и в потребности в широком спектре различных профессий. Естественно, разнообразие как характеристика модернизированного общества воплощается не только в области экономики. С принципом разнообразия в производственной сфере неразрывно связан и принцип дифференциации в этноязыковой сфере. Этноязыковое разнообразие есть тот неиссякаемый источник обогащения мировой культуры человечества, без которого она просто немыслима, неизбежно деградирует, погибнет. Именно этим прежде всего были и остаются люди интересными друг другу. Именно противоречивое сочетание различных национальных культур, их социальных сил двигало и двигает общественный прогресс, развивает человечество.

Г.И.Тарханова

Современные программы и учебники по татарскому языку и литературе как средство формирования и развития билингвальной личности

Богатая культура и духовное наследие татарского народа формировались на протяжении тысячи лет. Сформировать и развить у подрастающего поколения чувство национального самосознания, приобщить его к духовному наследию, в основе которого лежит язык, — задача, стоящая перед учителями.

В русско-татарских городских школах, где обучение ведется только на русском языке, а татарский язык преподается как предмет, родной татарский язык переходит в разряд второго языка. Татарским детям трудно общаться на родном языке, они не могут выразить свою мысль литературным языком и, тем более, получать на нем образование. Если задать вопрос на родном языке, ребенок теряется: сначала переводит, только затем отвечает, с трудом подбирая слова. И действительно, не может же ребенок общаться на своем языке с помощью словаря! Но потерять язык — значит потерять свои корни.

Роль татарского языка сегодня принижается, он частенько представляется как «домашний язык». В настоящее время в школах обучаются дети, чьи родители — представители поколения 70-х годов — почти не обучались на родном языке. Можно себе представить, насколько сложно в такой ситуации пробудить у ребенка интерес к татарскому языку и воспитать чувство национального самосознания. Следовательно, воспитание билингвальной личности требует от нас, учителей, высокого профессионализма.

Мы ставим своей целью не только научить ребенка вести диалог на татарском языке, мы должны научить его думать и общаться на родном языке в любой сфере общества, в том числе и научной. Ребенок, владеющий родным языком, непременно проявит интерес к изучению других языков. Сохраняя родной язык, мы сохраняем нацию.

Таким образом, перед учителями татарского языка стоит серьезная задача, которая заключается в воспитании личности глубоко мыслящей, свободно общающейся на родном языке. В первую очередь, мы должны продумать проблемы мотивации с целью развития в детях желания изучать родной язык, что зависит от учебно-методических комплексов, которые на сегодняшний день не отвечают требованиям времени.

Озадачивает тот факт, что при составлении программ существует монополизм: учебный материал готовится ограниченным кругом ученых без привлечения к работе учителей-практиков; это приводит к консерватизму, отставанию от требований современной школы. Школьный учитель как никто другой знает все тонкости поурочного планирования, особенности своих учеников, уровень их развития и способности восприятия учебного материала.

Отсутствие вариативных программ привело к сложностям в организации учебного процесса: например, дети, живущие в чисто татарском Актанышском районе, и дети города Набережные Челны, живущие в русскоязычной среде и утратившие знание родного языка, имеют разный уровень языковой подготовки, но и те, и другие вынуждены обучаться по одной и той же программе (речь идет о татарских классах русско-татарских школ). Сложность программы приводит к проблемам с усвоением материала, учащиеся теряют интерес к предмету, что в итоге тормозит процесс «выравнивания» государственных языков.

Другая проблема, на наш взгляд, связана с организацией олимпиад: уровень сложности вопросов, предложенных городским школьникам, порой неоправданно завышен, отсутствует дифференцированный подход при составлении заданий. Так, третий год подряд в зональном туре олимпиады по татарскому языку и литературе наряду с учащимися городских русских школ участвовали дети из школ Муслюмова, Актаныша.

Для решения вышеназванных проблем есть педагогический потенциал: ученые-филологи, учебно-методические лаборатории по составлению программ и учебников, опытные учителя-практики. В 2003 году были изданы «Программы по татарскому языку и литературе для учащихся-татар в русских школах», авторами которых являются Ф.Ф.Харисов, Ч.М.Харисова. Программы по татарскому языку для 1–11 классов и по татарской литературе для учащихся 5, 6, 7 классов вполне отвечают требованиям учителей. На сегодняшний день выпущены учебники для пятых-шестых классов: «Татарская литература», 5 класс, авторы Ф.Ф.Исламов, А.М.Закирзянов; «Татарская литература», 6 класс, под редакцией Ф.Г.Галимуллина, И.Г.Гилязова. Оба учебника богато оснащены материалами по теории литературы, в них включены произведения известных татарских писателей и поэтов. Работать по этим учебникам — одно удовольствие.

Однако программы и учебники по татарской литературе для 8, 9, 10, 11 классов, по мнению учителей, нуждаются в доработке: хотелось бы видеть в них те произведения, которые способствовали бы формированию национального самосознания, воспитанию национальной гордости. При составлении этих программ была взята за основу программа 1996 года, которая почти на 90 % дублирует программу 1992 года. В период бурных социальных перемен происходит переоценка ценностей, и изучение литературы в новых условиях требует пересмотра прежних методических позиций, поиска новых путей приобщения учащихся к национальной литературе и культуре.

Понимая исторический принцип, положенный в основу прежних программ, идеологию того или иного исторического периода, необходимость отражения их в произведениях, мы считаем, что на по-

вестку сегодняшнего дня вышли другие задачи, требующие иного подхода в решении, интерпретации художественного материала. Для этого в программу следовало бы включить произведения, которые те же исторические события описывали бы с другой позиции.

На примере учебников для 8–9 классов мы можем показать принцип организации его структуры. Так, 10 часов учебного времени в данных классах отведено на изучение творчества представителей культуры: оперных певцов и театральных деятелей 20 – 60-х годов. Мы согласны с тем, что знать свою национальную культуру нужно, но для этой цели достаточно 2–3 обзорных уроков, у учащихся появилась бы возможность изучить и современную культуру.

Многие произведения, изучаемые в 8–9 классах («Хаят апа» К. Наджми, «Ишан оныгы» А.Расиха, «Аптери агай хикәясе» Ш. Усманова, которые были актуальны в 60–70-х годах, не вызывают интереса у современных учеников. Учащийся мог бы получить более полное представление о тоталитарном режиме, если, к примеру, заменить произведение Э.Касимова «Гомер ике килми» («Жизнь не приходит дважды») рассказом А. Халима «Трехногая лошадь», которая заставляет детей сопереживать главному герою, отстаивавшему свободу личности и защищавшему собственное достоинство. Дети любят это произведение, понимают его, поэтому некоторые учителя, подходя к программе творчески, заменяют произведения по своему усмотрению.

В учебниках не соблюдается последовательность в передаче сюжета произведений. Рассмотрим, к примеру, роман Г.Абсалямова «Белые цветы» (8 класс). В учебнике приведены несколько отрывков из этого объемного произведения, которые не дают полного представления о нем. Было бы целесообразнее дать краткие описания (аннотации) главных событий после каждого отрывка, как это делается в учебниках А.Яхина. Задания в учебниках сводятся всего лишь к вопросам незначительного характера, а они должны быть проблемными, способствовать развитию мыслительной активности учащихся, формированию собственного мнения. Художественные произведения, включенные в учебники, не должны быть сложными: чем сложнее произведение, тем меньше интереса оно вызывает со стороны учеников.

Теперь несколько слов об учебнике татарской литературы для 10 классов, автором которого является Х.Миннегулов. Он считается одним из самых сложных для детей-татар, поскольку отличается большим объемом материала. Литературное наследие средних веков, которое изобилует арабо-персидскими словами, сложный язык, на котором изложены тексты, не вызывают особого интереса к изучению. В старших классах 80% всего материала ученики должны изучать самостоятельно, однако на деле учителям самим приходится объяснять почти все, что написано в текстах, что приводит к потере времени. Было бы правильнее адаптировать произведения к чтению на современном татарском языке; переводы отдельных слов, данные в тексте, отвлекают внимание детей, мешают восприятию основного смысла произведения.

Другая проблема, на наш взгляд, связана с тем, что образцы литературного наследия даются в малом объеме. Например, ценное произведение татарского народа «Сказание о Юсуфе» Кул Гали приведено лишь на двух страницах учебника. То же самое можно сказать и о других произведениях. Было бы лучше, если для 10–11 классов учебники и хрестоматии издавались отдельно. Иначе где ученику найти материал, если он не переиздается? Учебник по татарской литературе для 11 классов, готовящийся к изданию по новой программе, вызвал недовольство многих учителей. К примеру, на изучение литературы 1920 — 1930 годов (такие произведения, как «Рабочий» (М.Гафури), «Любовь краскома» (Ш.Усманов), «Береги, пусть не взорвется» (К.Тинчурин) и т.д.) отведено 5 часов. Хотелось бы видеть включенными в программу такие проиведения, как «Угасшие звезды» К.Тинчурина, «Неотправленные письма» А.Кутуя, «Великий Мухаммед» Г.Исхаки, способствующие формированию развитой личности.

В процессе изучения литературы 1940–1950-х годов особо важной для семейного воспитания детей считается поэма Х.Такташа «Раскаяние в любви». Однако ее тоже нет в программе. Ни одно произведение, связанное с творчеством Г. Исхаки, также не включено в программу. Почему бы не отвести некоторое время для изучения его повести «Осень»? На изучение произведений Амирхана Еники, Аяза Гилязова отведено всего 4 часа. Нам приходится рассматривать любимые и хорошо читаемые произведения этих авторов на обзорных уроках. Создается впечатление, что авторы программы ставили себе целью лишь перечислить написанные тем или иным автором литературные произведения, совсем забыв отвести часы на их анализ.

Основной целью современной татарской литературы должна быть пропаганда таких общечеловеческих ценностей, как нравственность, красота, доброта. Так почему бы не включить в программу произведения, которые помогают воспитать гордость за свой народ, его героев? Например, изучать на уроках исторический роман «Казан дастаны» В.Имамова, благодаря которому ученики получили бы глубокие знания об истории татарского народа, своих предков, драмы Т.Миннуллина, повести М.Галиева, Ф.Байрамовой и произведения других современных писателей.

Таким образом, всесторонне развитую билингвальную личность трудно воспитать на основе тех произведений, которые включены в программу обучения татарской литературе. Нужны глубокие ду-

шевные произведения, воспитывающие любовь к литературе, способствующие формированию и росту внутренней культуры, развитию эстетических ценностей ребенка.

Считаю целесообразным дать несколько рекомендаций для усовершенствования учебного материала:

— необходимо составить альтернативные программы и методические пособия, включающие тематическое планирование и разработку уроков, а также дидактические материалы (таблицы) в помощь учителю и ученикам;

— хрестоматии и учебники для старших классов русско-татарских школ выпускать отдельно, как это делается для татарских классов татарских школ;

— полезным и важным будет вовлечение в процесс составления материала учебников учителей-практиков.

А.Ф.Гарипов

Проблемы формирования билингвальной личности в условиях национальной татарской школы в сельской местности

Наша республика считается одной из благополучных в сфере межэтнических и межнациональных отношений. Длительное доминирующее положение русского языка не стало помехой дружескому сосуществованию двух народов. Закон «О языках народов Республики Татарстан», который закрепил за татарским языком статус государственного, должен был дать новый импульс в развитии этих отношений. Несомненно, положительные сдвиги есть, но появились и проблемы, которые приходится решать на местах, реализуя Закон.

Учителя, как правило, первыми ощущают все «прелести» всяких реформ, нововведений. Довольно спокойно, с пониманием мы восприняли сокращение часов для изучения русского языка и литературы в пользу изучения татарского языка, так как, по сути, была восстановлена справедливость: и русский, и татарский языки стали даваться в равном объеме.

Усиление позиции татарского языка в некотором смысле облегчило бы задачу учителей русского языка при условии создания возможности получения высшего образования на родном языке и использования татарского языка в любой сфере профессиональной деятельности. Русский язык для выпускника татарской школы в первую очередь выполнял бы коммуникативную функцию. Но для создания таких условий нужны специалисты, отлично владеющие татарским языком, учебные программы, пособия на татарском языке, а это требует много времени и средств. Нам приходится руководствоваться реалиями сегодняшнего дня. А они таковы: выпускник татарской школы будет обучаться в вузе или в колледже на русском языке, и требования к нему при поступлении будут такими же, что и к выпускнику русской школы. Так что необходимость вывести обучение русскому языку на новый уровень заставила нас искать новые подходы к решению проблемы. Ведь мы обязаны обеспечить конкурентоспособность наших выпускников в процессе получения высшего и среднего специального образования и профессиональной реализации на рынке труда.

Нужно учитывать и психологический аспект. Татарин, испытывающий комплекс неполноценности в связи с несовершенным владением русским языком, не может испытывать чувства гордости от сопричастности к татарскому народу. Я работаю в деревне, где трепетно относятся к национальным традициям, культурным ценностям, религии. Но вот парадокс: молодежь вне школы и дома общается между собой на русском языке. На вопрос о причинах этого отвечают уклончиво. Ясно, что воспитание любви к родному языку, к своему народу невозможно без кропотливой работы по обучению детей-татар русскому языку. Конкурентоспособный успешный человек, как правило, гордится своим народом и не гнушается своим языком.

Таким образом, на современном этапе перед учителями-словесниками стоит задача формирования координативного типа билингвальной личности. Решение этой актуальной задачи требует нового подхода, прежде всего, к образовательным программам. Содержание программ должно способствовать формированию лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетентности. А современные программы по русскому языку во многом противоречат новым стандартам образования. В программе по русскому языку для русских школ на изучение раздела «Развитие связной речи» отводится пятая часть всего учебного времени, темы гармонично перемежаются с грамматическим материалом. Это обеспечивает эффективное обучение искусству построения речи. А в программе по русскому языку для татарских школ текстовый аспект расценивается как один из ведущих, и это естественно, так как мы должны научить детей-татар грамотно говорить. Но важно учитывать, что формирование грамотной письменной речи невозможно без знания орфограмм и пунктограмм и условий их выбора, что стимулирует осознанность правописания. Ориентированные на эти программы учебники, выпущенные

издательством «Магариф» для татарской школы, на сегодняшний день морально устарели. Например, в учебнике для 7 класса под редакцией Р.Б.Гарифьяновой на изучение одной из сложнейших тем «Причастие» отводится 13 часов (в русской школе — 34 часа). В учебнике мало упражнений, закрепляющих правописание причастий, правописание суффиксов *н* и *нн* в страдательных причастиях (3–4 упражнения), в учебнике для русских школ под редакцией М.Г.Барановой — 8 упражнений. Некоторые темы, например, «Гласные *е-є* после шипящих в суффиксах страдательных причастий прошедшего времени» в учебниках для татарских вообще отсутствуют. А задания ЕГЭ предполагают полное знание правописаний суффиксов причастий. Таким образом, введение ЕГЭ заставляет учителя русского языка в татарской школе полностью перейти на обучение по программам для русских школ, несмотря на меньшее количество часов. Сейчас мы пользуемся учебниками Т.А.Ладыженской в среднем звене и учебниками Грекова, Чешко — в старших классах. Учебники хороши во всех отношениях: соответствуют стандартам образования, четко прослеживается системность разнообразных заданий, уделяется внимание обогащению лексики. Но учебник Т.А.Ладыженской несколько сложен для учащихся-татар. Если наши ученые возьмутся за создание более совершенного учебника для татарской школы, принцип построения они могут заимствовать у Т.А.Ладыженской.

С учебниками русской литературы ситуация еще сложнее. Заменить учебник изданием для русской школы не так уж просто: программы по литературе для русской и татарской школ имеют существенные различия. Учебники литературы для татарской школы, разработанные коллективом авторов под редакцией профессора М.Г.Ахметзянова, имеют много положительных сторон. Довольно полная и интересная информация о жизни и творчестве писателей, исторические справки, хороший анализ произведений. Но существует некая неразбериха с текстами. Например, вторая глава романа «Мать» М.Горького: «Больше не дамся, — сказал Павел и замахнулся молотком». После пробела продолжается текст: «Умер он утром». После прочтения такого текста ученики делают вывод: ужасные условия жизни в слободке привели к тому, что Павел в четырнадцать лет стал отцеубийцей.

Задачи, стоящие перед всеми нами, заставляют по-новому взглянуть на объем материала, изучаемого в школе. Прежде всего это касается программ по литературе. Школьники-татары изучают в полном объеме татарскую литературу и 75% от общего объема русской литературы. Ученик старших классов напоминает мне человека, попавшего в большую картинную галерею и бегающего от картины к картине, запоминая названия картин и имена художников. Но спросите у него, какая картина вызвала у него наибольший интерес, оставила неизгладимое впечатление, вряд ли он сможет ответить. При большом объеме литературы неизбежно бездумное «проглатывание» текста, осознанного чтения, при котором ученик получает эстетическое наслаждение от прочитанного, и речи быть не может. Поэтому нужно критически относиться к составлению учебных программ. Принцип «лишь бы никого не обидеть» тут не подходит, необходимо учитывать психологические особенности детей, задачи школы по воспитанию высоконравственного, культурного человека.

Возможно, стоит рассмотреть вопрос сопряженного изучения двух литератур: татарской и русской. Некоторое время я преподавал татарскую литературу и по опыту работы знаю, что темы, поднятые в произведениях татарских и русских писателей, схожи. То есть тему, изученную в курсе татарской литературы, можно не дублировать на уроках русской литературы, достаточно сделать обзор творчества писателей. Ведь школа не ставит задачу изучения всего объема литературы, да это и невозможно.

Обобщая мысли о содержании образования, хотел бы отметить, что в программах и учебниках должны быть методически заложены технологии компетентностного и личностно-ориентированного подходов.

Следует отметить еще одно направление, которое, возможно, будет полезно в решении нашей основной задачи. На наш взгляд, некоторые учебные предметы, в частности, математику, физику, химию, биологию в старших классах национальной татарской школы нужно изучать на русском языке. Это даст возможность избежать тех препятствий, с которыми сталкиваются выпускники татарской школы при поступлении в высшие учебные заведения и в первые годы обучения в них. Возможно, когда ученику-татарину будет предоставлена возможность получать полноценное высшее образование на родном языке, необходимость в этом исчезнет.

Что касается задачи повышения статуса татарского языка, то это дело не одного дня. Несомненно, нужны законодательные акты, административные меры, но они действенны только тогда, когда идет пропаганда родного языка и культуры. И, главное, нельзя поручать эту миссию дилетантам. К сожалению, в последнее время наши поэты и писатели не приезжают в сельские школы. А ведь когда-то великий французский писатель А. де Сент-Экзюпери сказал: «Все мы родом из детства». По нашему глубокому убеждению, ребенок должен хотя бы раз в жизни увидеть воочию настоящего мастера слова. Однажды соприкоснувшись с красотой, человек будет искать ее потом всю жизнь.

Таким образом, и ученых, и представителей власти, и творческую интеллигенцию, учителей объединяет одна цель: формирование успешной во всех отношениях личности, а в условиях государствен-

ного двуязычия — это координативный тип билингвальной личности. Достижение этой цели возможно при тесном сотрудничестве всех заинтересованных в этом сторон.

Р.З.Хайдарова,
Р.Л.Малафеева

Проблемы повышения качества обучения татарскому языку русскоязычных учащихся

Татарский язык для русскоязычных учащихся — один из предметов школьного цикла, который при психолого-педагогической грамотной организации учебного процесса играет ведущую роль в формировании межличностных, межкультурных и межнациональных отношений в Республике Татарстан.

Прошло более десяти лет после принятия закона «О языках народов Республики Татарстан». С тех пор в республике, несомненно, сделано очень много. Вместе с тем задача повышения качества обучения татарскому языку остается актуальной.

На наш взгляд, ссылки на результаты олимпиад как показатели уровня обученности учащихся не совсем корректны, ибо в республиканских олимпиадах участвует всего 0,5% учащихся. Организация педагогического мониторинга в этой области далека от совершенства, что снижает эффективность управления образовательным процессом.

Многие родители, учащиеся, учителя выражают неудовлетворенность традиционной системой обучения татарскому языку. Огромные финансовые затраты не дают ожидаемых результатов.

Насущными проблемами повышения качества обучения татарскому языку русскоязычных учащихся являются разработка качественно новых программ, учебно-методических средств обучения, разработка новой системы контроля учащихся; внедрение в учебный процесс инновационных педагогических технологий; информатизация процесса обучения.

В условиях демократизации системы образования, становления методического плюрализма особую актуальность приобретают вопросы механизмов управления учебным процессом.

В связи с этим к современным программам обучения иноязычной речевой деятельности предъявляются разноплановые требования:

— программа должна учитывать особенности современного процесса обучения, соответствовать инновационным, прогрессивным тенденциям развития системы образования, так как она — часть единого образовательного процесса. Решение методических проблем в программе должно преломляться через общедидактические проблемы обучения;

— в условиях вариативности обучения целесообразно наличие нескольких программ, согласно альтернативным концепциям обучения, что способствует раскрытию творческого потенциала субъектов педагогического процесса. Человек начинает мыслить тогда, когда он стоит перед выбором, когда есть что сравнивать, выбирать. Ситуация выбора, альтернативность — мощный толчок для развития методической мысли у педагогов.

Ориентированность существования только одного типа программы не отвечает реалиям сегодняшней теории и практики обучения, так как это таит в себе опасность монопольного господства той или иной авторской методической системы и направленность к жесткому управлению деятельностью учителей.

В программах должны реализовываться разные методические концепции организации учебного процесса при общей направленности на формирование у учащихся способности к межкультурной коммуникации;

— программу должны определять постановка коммуникативных задач с использованием представленного лингвистического материала, ориентированность не на «знание языка», а на «владение» им.

Сегодня необходима программа, которая учитывала бы, с одной стороны, содержательную сторону обучения, с другой — процессуальную и способы обучения языку.

Действующая (и единственная) программа 90-х годов по обучению татарскому языку русскоязычных учащихся в основных своих чертах не менялась по сей день. Частично это можно объяснить тем, что в условиях монополии на методическую концепцию и УМК не было необходимости обращаться к этому документу, так как содержание этих программ было реализовано в учебниках, составленных на основе этой же программы. Поэтому потребность учителей в них была минимальной, и учителя часто работали, не обращаясь к программам, вследствие чего качество программы оставалось вне поле зрения и управленцев, и учителей. Наличие только одной программы по обучению татарскому языку русскоязычных учащихся привело к ряду сложностей в создании альтернативных учебно-методических комплексов, которые существенно тормозили творчество авторов с разными методическими концепциями.

Одним из наиболее весомых недостатков является и то, что авторы существующей программы по татарскому языку довольствуются перечислением лексического и грамматического минимума для усвоения. В структуре программы не прослеживаются коммуникативные цели употребления отобранного лингвистического минимума. Причем, как отмечает Э.Садыкова, «авторы отбирали лексические единицы, исходя из собственных представлений относительно частотности их употребления в речи», а не исходя из их коммуникативной ценности в целях общения. Одно из основных современных требований к структуре программы — это определенность системы коммуникативно-познавательных действий учащихся и обеспечение управления этими действиями для достижения планируемого результата.

Рассмотрим сложившуюся ситуацию в сфере обучения татарской речи на основе двух программ: программы по обучению татарскому языку и программы по обучению татарской литературе.

Начиная с 2003 года в школах Татарстана началось раздельное обучение татарскому языку и литературе как разным предметам. Это было продиктовано желанием улучшить процесс обучения татарскому языку. К этому научно необоснованному новшеству привели многие факторы: неудовлетворительное состояние обученности учащихся; несовершенство программ, учебников; отсутствие в арсенале учителей современных педагогических технологий обучения; неправильный контроль над знаниями учащихся; несовершенные управленческие подходы к данным процессам. В органах управления образования вопросами обучения русскоязычных учащихся татарскому языку занимаются зачастую некомпетентные специалисты, не знающие психолого-дидактических основ организации процесса обучения второму неродному языку, что приводит к несогласованности позиций обучающих и обучаемых, обучающих и управленцев. Учителя на основе педагогической интуиции, психолого-методических знаний, полученных на курсах повышения квалификации, работают, основываясь на степени усвоения материала учениками, а директивы, контрольные работы, проверки чиновников требуют порой декларативных, часто невыполнимых задач. Это приводит учителей к апатии, ощущению безвыходности, нежеланию работать качественно.

Согласно любой методике, обучение иноязычной речевой деятельности не должно делиться на язык и литературу как разные предметы, а быть единым, взаимосвязанным процессом на основе единой программы и учебника. При раздельном обучении теряется основной механизм организации учебного процесса иноязычной речевой деятельности — **цикличность.**

Надо отметить, что в учебниках, рекомендованных Министерством образования и науки для среднего и старшего звена, в основном преобладают тексты информационного характера. Отрывки из произведений татарской литературы помещены в конце учебника. Такой однобокий подход к отбору содержания, без учета психо-мотивационных аспектов, естественно снижает эффективность организации учебного процесса. Чиновники рассчитывали, что введение раздельного обучения татарскому языку и литературе подтолкнет авторов учебников к более тщательному отбору литературных текстов, в которых поднимались бы нравственные проблемы, проблемы человеческих отношений, что заинтересовало бы учащихся. Это и есть реализация принципа природосообразности в организации отбора содержания. Запоминание содержания литературных произведений основывается не столько на произвольной памяти, принуждении себя, сколько на внутренних психологических резервах человека: интересе, потребности. Поэтому обучение общению на основе литературных произведений является более успешным, чем обучение на основе информационных, прагматических текстов.

Но эти благие намерения — повышение качества обучения учащихся через изучение литературных произведений — не были подкреплены правильной организацией учебного процесса. Обучение русскоязычных детей татарской речи должно идти через взаимообусловленные и взаимосвязанные уроки. Согласно основному механизму организации учебного процесса — цикличности — речевой материал, текст изучается на основе схемы, отраженной в следующей таблице:

Этапы изучения текста

Методика обучения иноязычной речевой деятельности предполагает одновременное изучение языка и литературы. Поэтому в наших условиях деление процесса обучения татарской речи на уроки языка и литературы является чисто формальным или условным, а деление недельных часов в соотношении 2 к 3 (2 часа — татарская литература, 3 часа — татарский язык) совершенно недопустимо с методической точки зрения, так как количество уроков дотекстового этапа (т.е. количество уроков татарского языка) зависит от наличия лингвистического материала, содержащегося в литературном тексте.

Раздельное обучение языку и литературе приведет к увеличению нагрузки на учащихся, а это, в свою очередь, приведет к потере интереса к предмету. Понятно, такая ситуация не будет благоприятствовать развитию двуязычия в Татарстане.

Насущной задачей остается создание программы татарского языка и литературы для русскоязычных учащихся, предусматривающей обучение языку и литературе как единый процесс.

При определении стратегических задач языкового образования на первый план выступают необходимость разработки методики преподавания татарского языка как неродного и проблема создания учебника татарского языка для русскоязычных учащихся.

Анализ существующих концепций обучения неродному языку позволяет особо выделить коммуникативную технологию обучения, которая в наилучшей степени позволяет обеспечить организацию на уроке эффективного речевого общения и, следовательно, оптимальное овладение языком.

Коммуникативная технология — это целостная педагогическая система, отличающаяся от других систем своей целью, содержанием, методическими принципами, средствами обучения и организацией процесса обучения. Причем, в отличие от других методик, именно организация процесса обучения отличается своей технологичностью. Безусловно, любая технология обучения внедряется в учебный процесс посредством соответствующих учебно-методических комплексов.

Создание учебников татарского языка для русскоязычных учащихся с выраженной коммуникативной направленностью позволит значительно эффективнее решать задачи формирования активной речемыслительной деятельности учащихся и их способностей к активному общению, что способствует воспитанию толерантной личности в Республике Татарстан. Однако роль и значение коммуникативной технологии обучения в республике пока недостаточно осознаны.

В чем основная причина неприятия современных учебников учениками и учителями? На первый взгляд, в них интересное, информативное содержание, много познавательных текстов. Но ввиду большой обобщенности тем авторами не определены лексико-грамматические нормы каждой темы. В текстах каждого раздела слишком много новых слов, которые не были усвоены в предыдущих классах и сложны для понимания детьми данного возраста. Тексты насыщены незнакомыми оборотами, объем которых достигает порою 50–60 %, что недопустимо. Более того, между речевыми материалами уроков отсутствует связь в языковом плане: почти каждый урок сопровождается новым текстом. Возникает вопрос: как ежедневно ученик может усваивать новый материал, который содержит как минимум 3–4 грамматических понятия, 20–30 новых слов? Более того, между упражнениями одного урока в содержательном и языковом плане отсутствует связь: каждое упражнение урока включает новый объем лексического, грамматического материала, совершенно не связанного с языковым материалом предыдущего или последующих уроков. А ведь психологи утверждают, что каждое вновь вводимое слово должно повторяться в течение одного урока 8—12 раз.

К чему все это приводит? Значительная часть учащихся не в состоянии справиться с таким объемом материала. Возникает защитная внутренняя реакция, и часть учеников вообще перестает что-либо учить. Они испытывают внутреннюю тревогу, чувство неудовлетворенности, что может вызвать неприязнь к предмету, а часто и отказ изучать татарский язык.

Создание учебников татарского языка с выраженной коммуникативной направленностью позволило бы эффективнее развивать способности учащихся к активному общению.

Другая проблема, связанная с повышением эффективности и качества обучения — это контроль обученности учащихся. Сложности в этом вопросе обусловлены тем, что:

— до сих пор не определен основной объект контроля;

— не выявлены способы проверки речевых умений учащихся;

— устная речь рассматривается как сумма навыков употребления языкового материала;

— при оценке обученности преобладает ориентированность на абсолютную правильность речи;

— оценка связывается с языковыми ошибками, а не с осуществлением коммуникативного акта;

— чересчур жесткие критерии оценивания и т. д.

От правильного определения основного объекта контроля во многом зависит сам процесс организации обучения. Закон методики гласит: «Цель достигается адекватными средствами». Следовательно, если контролируются орфографические навыки, то основная цель обучения русскоязычных учащихся — научить говорить — в ходе организации учебного процесса уходит на второй план или вообще забывается.

Если задания для контроля направлены на знание грамматических правил, на формальную сторону речи, на манипулирование единицами языка, то овладение языком как средством общения в процессе обучения также остается вне внимания учителей.

В практике обучения татарскому языку, в основном, осуществляется контроль, направленный на регистрацию ошибок в грамматике, произношении, орфографии. Такой односторонний подход объясняется тем, что задача обучения языку в течение многих лет определялась как усвоение грамматического материала; умению же пользоваться материалом в речевой деятельности должного внимания не уделялось. Между тем основными объектами контроля учащихся должны быть навыки речевой деятельности.

Проанализируем две формы контроля обученности учащихся.

1. Вставьте пропущенные окончания вместо точек.

Мин кичә кунак... бар... . (Я вчера ходил в гости)

2. Скажите и напишите на татарском языке о том, что ты вчера ходил в гости.

Анализируя эти две формы заданий, в своих лекциях я задаю учителям следующие вопросы:

— Которое из этих заданий сложнее выполнить учащимся?

— Которое из этих заданий комплексно проверяет обученность учащихся?

Многие учителя выбирают вторую форму контроля и высказываются именно за необходимость контроля речевых умений учащихся, а не только умения выполнять грамматические задания.

В методике преподавания иностранных языков давно стало аксиомой то, что объектом контроля по изучаемым темам за полугодие, учебный год должны быть речевые умения учащихся. Известно, что речевое умение — это умение использовать речевые единицы в зависимости от нужд общения для решения коммуникативных задач, самостоятельно, без каких-либо внешних опор. Следовательно, для контроля продуктивных речевых умений целесообразно отбирать ситуативные упражнения, содержание которых отражает реальное общение учащихся с носителями языка.

Таким образом, коммуникативные умения являются идеальными объектами контроля. Они обнаруживаются в конкретной речевой деятельности учащихся. Сотрудники Института непрерывного педагогического образования разработали формы контроля с коммуникативной направленностью. Заметим, что эти задания могут применяться для промежуточного и итогового контроля уровня обученности.

В целом к контролю речевых умений учащихся предъявляются следующие требования:

1. Ведущими объектами контроля могут и должны быть речевые умения в области говорения, аудирования, чтения и письма, а не только владение языковым материалом.

2. Диктанты и изложения, как формы итогового контроля обученности учащихся, исключить из практики контроля.

3. При контроле обученности татарскому языку следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, достигаемую в условиях средней школы, и связывать оценку не с языковыми ошибками, а с осуществлением коммуникативного акта, решением коммуникативной задачи.

4. Показателями, удовлетворяющими требованиям, предъявляемым к высказыванию учащихся средней школы, являются: а) умение адекватно выражать свои мысли в заданной речевой ситуации, б) относительная правильность используемых речевых моделей и их сочетаний.

Все эти проблемы требуют более глубокого дальнейшего исследования, что невозможно без создания в Республике Татарстан Центра билингвального образования, его структурных подразделений, координирующих теоретические, прикладные исследования и практическое внедрение данного новшества в систему обучения.

Р.Н. Муллин,
Л.Р. Галяутдинова

Главный приоритет — учить родному языку

В ноябре 2003 года на XXI пленарной сессии Государственного Совета РТ в третьем окончательном чтении были приняты проект закона РТ «О внесении изменений и дополнений в Закон Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» и законопроект «Об утверждении Государственной программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов Республики Татарстан на 2004–2013 годы». Эти документы являются продолжением тех, которые действовали до настоящего времени.

Основной задачей закона является создание условий для сохранения и всестороннего развития языков. Государственная программа Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов республики создает условия для решения новых задач языкового строительства в республике, нацелена на развитие и гармоничное взаимодействие языков, поддержание баланса национально-языковых интересов народов Татарстана, всех граждан, независимо от этнической и языковой принадлежности. В Программе обозначены сферы функционирования татарского и русского языков в республике, в том числе и учебно-воспитательная.

Система образования призвана обеспечить преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту, профессиональной мобильности в условиях информатизации общества.

В условиях масштабных реформ, охватывающих различные сферы общества, в целях реализации Программы по сохранению, изучению и развитию языков народов РТ, Нижнекамское педагогическое училище ставит следующие задачи:

— обеспечить подготовку педагогов и воспитателей, ориентированных на сохранение и укрепление физического и нравственного здоровья детей и подростков;

— осуществлять духовное воспитание и развитие творческого потенциала учащихся;

— сохранять и развивать самобытность национального самосознания, формировать культуру межнационального общения;

— обеспечивать реализацию права на получение среднего педагогического образования на родном языке и в перспективе — возможности обучения на нем во всех звеньях непрерывного образования; изучать и анализировать социальный заказ на подготовку педагогических кадров, работающих на двух государственных языках.

На сегодняшний день в Нижнекамском педагогическом училище работают 66 преподавателей. Из них 48 (77,4%) владеют обоими государственными языками в различной степени. Преподавание таких предметов, как педагогика, математика, анатомия, философия, история, музыка и др., ведется на обоих государственных языках.

Изучение татарского языка в училище с I по IV курс сквозное: на I курсе — 1 час в неделю + 1 час факультативно, II, IV курсы — по 2 часа, III курс — 1 час. Татарская литература изучается на I курсе 1 час факультативно. В группах подготовки учителей дошкольного воспитания на II и III курсах факультативно изучается татарская детская литература. Общее количество студентов, изучающих татарский язык — 558, из них 405 изучают его как родной, 153 — как второй государственный язык.

Национально-региональный компонент существенно обогащает и обновляет содержание образовательных программ, обусловив изменение объема и содержания языковых дисциплин, прежде всего татарского и русского языков, увеличение часов на преподавание предметов гуманитарного цикла.

Программы по русской и татарской литературе включают художественные произведения писателей Татарстана (в том числе г.Нижнекамска), информацию о наиболее значительных событиях из истории татарской литературы и современной литературной жизни республики, района, города.

На уроках татарского и русского языков систематически используется региональный языковой материал, отрывки из народных сказок, произведений классиков татарской и русской литературы, изучаются диалекты, типичные для обоих языков на территории республики. Углубленная лингвокраеведческая работа, заключающаяся в применении на уроках местного краеведческого материала, употреблении особой лексики, фонетики, изучении особенностей быта, обычаев, традиций данного региона, организации исследовательской работы учащихся, подготовки сообщений, рефератов, докладов, выполнении курсовых работ, способствует сохранению национального наследия, преемственности в развитии языковых способностей.

В преподавании татарского языка в русскоязычной аудитории с целью совершенствования навыков чтения используются тексты из учебников, составленных профессором Сафиуллиной Ф.С. для русских средних общеобразовательных школ, что обогащает знания студентов по истории, культуре и искусству татарского народа, формирует их духовный потенциал.

Материалы для проведения приемных экзаменов, промежуточной и итоговой аттестации студентов составляются на двух государственных языках, поэтому абитуриенты и студенты вправе отвечать на любом языке.

Цель преподавания — обеспечить высокий уровень научно-теоретического и практического овладения студентами учебной информации на двух государственных языках.

Важной частью подготовки специалистов в условиях среднего специального учебного заведения является организация и проведение практики. Преподавателями училища создана богатая методическая база для проведения внеучебной, психолого-педагогической, пробной и государственной преддипломной практик на двух государственных языках.

За последние 10 лет выпущено около 2500 специалистов, из них около 70% ведут обучение на двух государственных языках республики.

В училище функционирует 5 кабинетов татарского языка и литературы, 3 кабинета русского языка и литературы, 5 кабинетов английского языка. Оснащение учебного процесса учебно-методическими пособиями, современными техническими средствами обучения — важные составляющие учебно-воспитательного процесса.

Преподавание языков осуществляется высококвалифицированными специалистами: более 80% учителей имеют высшую и I квалификационную категории.

Задачи ближайшего времени — это более полное обеспечение учебной, методической и художественной литературой на татарском, русском и иностранных языках, компьютеризация процесса обучения. Все это позволит поднять эффективность учебно-воспитательного процесса на новый уровень.

В училище ведется постоянный поиск различных путей пропаганды татарского языка. С этой целью систематически проводятся различные внеклассные мероприятия: литературно-музыкальные композиции, посвященные юбилейным датам известных деятелей культуры, литературы, искусства, олимпиады, викторины, конкурсы чтецов и стенгазет, просмотры спектаклей, творческие встречи с из-

вестными писателями, поэтами, художниками, артистами, научно-практические конференции. Мероприятия проходят на татарском, русском, чувашском, удмуртском, английском языках.

В Нижнекамском педагогическом училище большое внимание уделяется воспитанию культуры межличностного и межнационального общения на основе равноправного функционирования татарского, русского языков и языков других национальностей, проживающих на территории Республики Татарстан.

Ш.А.Ахмадуллин

Татарскому языку — простор!

С того момента, когда татарский язык, наряду с русским, получил в Республике Татарстан статус государственного, прошло немало времени. За этот срок русскоязычным работникам различных сфер жизни республики вполне можно было бы освоить некие элементарные слова татарского языка. Однако пока этого не произошло. Почему?

Приобретение татарским языком статуса государственного наряду и наравне с русским языком — важный шаг к возрождению родного языка коренного населения Республики Татарстан. Однако реализация закона de facto оказалась делом далеко не простым. На этом пути есть трудности, непонимание, ошибочные взгляды.

Как известно, в результате деформации национальных отношений в годы культа личности и застоя татарский язык постепенно вышел из употребления в государственных органах республики, его исключили из сферы делопроизводства, оформления деловых отношений, он почти не использовался в наглядной агитации. Узка была сфера применения татарского языка в школах, а в вузах он был в употреблении только там, где существовало отделение татарского языка и литературы. Не случайно среди родителей нынешних абитуриентов практически нет людей, хорошо владеющих татарским языком или изучавших его в стенах вуза. В предыдущие десятилетия формировалось нигилистическое отношение к татарскому языку не только у русских, но, как это ни прискорбно, и у некоторой части татар. Среди них бытовало мнение, согласно которому знание татарского языка необязательно в силу отсутствия его практической ценности. Иначе говоря, язык рассматривался только как средство общения: если язык обслуживает общение, значит он ценен и его следует знать, если же нет, то знание его ни к чему. Такой утилитарный подход в отношении языка недопустим. Язык — это не только средство общения, но еще и мудрость народа, его богатство, выразитель самобытности нации. Жизнь, бессмертие народа находятся в прямой зависимости от существования, функционирования его языка. К.Ушинский писал: «Когда исчезнет народный язык — народа нет более! Вот почему наши западные братья, вынесшие все возможные насилия от иноплеменников, когда насилие, наконец, коснулось языка, поняли, что дело теперь идет уже о жизни и смерти самого народа. Пока жив язык в устах народа, до тех пор жив и народ. Вымер язык в устах народа — умер и народ»[1].

Необходимость знания родного языка диктуется еще одним важным фактором. Выход из употребления тех или иных языков (а, как известно, процесс этот в мире происходит перманентно) сулит человечеству унылое однообразие, что просто недопустимо в природе. Известный писатель Василий Белов писал: «Меня, русского человека, отнюдь не радует перспектива медленного исчезновения одного народа, его полного слияния с другими народами. Какая тоска пришла бы на землю, какая скука нахлынула бы, если бы остался всего один язык, похожий на эсперанто?»[1].

Киргизский писатель Чингиз Айтматов отмечает: «Вряд ли мы отдаем себе отчет…, что однообразие не может обеспечить развития. Поэтому важно сохранить многообразие языков»[2]. Белорусский поэт Нил Гилевич: «… сохранение и развитие национальных языков и культур — во благо и на радость всему человечеству»[3]. Наконец, вспомним слова прославленного аварского поэта Расула Гамзатова: «Без национального языка — нет национальной культуры, без национальной культуры — нет национальных традиций, а без национальных традиций — республика похожа на заготконтору»[4].

Не случайно в Европе создан Фонд исчезающих языков народов мира, президент которого, профессор Николас Остлер, организовал огромную по своим масштабам работу во всем мире по сохранению и развитию языков малочисленных народов.

Следует особо подчеркнуть, что сохранение национальных языков и культур имеет еще и нравственное значение. Поэтому лучшие умы нашей страны всегда решительно осуждали и осуждают незнание родного языка, нигилистическое отношение к нему. К.Паустовский: «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. Человек, равнодушный к родному языку — дикарь. Он вредоносен по самой своей сути потому, что его безразличие к языку объясняется полнейшим безразличием к прошлому, настоящему и будущему своего народа»[5].

Следует добиваться того, чтобы отрицатели татарского языка избавились от своих заблуждений и поняли простую истину: расширение сферы употребления татарского языка — в интересах не только татар, но и людей других национальностей, в том числе и русских, ибо таким путем утверждается многообразие, многокрасочность нашего общего мира. Здесь следует особо подчеркнуть истину о том, что многообразие — это существенная категория красоты. Без многообразия нет красоты природы, нет красоты жизни. Поэтому те, кто выступает против существования множества языков, тем самым покушаются и на красоту мира.

На пути фактической реализации прав татарского языка в качестве государственного существует еще одно препятствие, суть которого в том, что употребление татарского языка в различных сферах деятельности может якобы вызвать негативные последствия. Часто задают вопрос: не будут ли под маркой возрождения национальной культуры, национального языка провозглашаться и обеспечиваться экономические привилегии для татар? Абсурдность подобных опасений очевидна.

К счастью, на смену подобным заблуждениям пришло подлинное понимание того, что татарский язык вместе с русским должен нести в нашей республике одинаковую функциональную нагрузку. Это значит, что татарский язык должен функционировать в качестве средства общения в сфере труда, употребляться в устном и наглядном вещании, на нем должно вестись воспитание и обучение детей дошкольного и школьного возраста; в училищах, техникумах и вузах Республики Татарстан — создавая татарские группы.

Наконец, татарский язык занял свое достойное место также в деле подготовки специалистов для народного хозяйства по линии профтехобразования.

Отрадно, что такое понимание утверждается теперь и среди русскоязычного населения. «На мой взгляд, — подчеркивает русский ученый Г.Смирнов, — необходимо, чтобы в школах везде, и в национальных, и в русских, изучались и национальные, и русский языки. Так же нормально и естественно, как изучается физика, математика и другие предметы. Мы живем в такой стране, где двуязычие должно быть для каждого гражданина потребностью. Русский человек, живущий в национальной республике, должен владеть языком этой республики точно так же, как каждый нерусский — владеть русским языком. Двуязычие в многонациональной стране должно быть нормальным, естественным и необходимым атрибутом общественной жизни. И на это нельзя жалеть ни учебного времени, ни средств»[1].

Многие пункты Государственной программы Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов РТ нацелены на преодоление гражданами негативного отношения к татарскому языку, активизацию их стремления знать и совершенствовать свое знание татарского языка, говорить на нем. В связи с этим возникает необходимость создания пособий, разговорников, словарей в помощь начинающим. Эта работа планомерно разворачивается в соответствии с принятыми в Программе направлениями. В решении этого вопроса на помощь татарским ученым, методистам приходят русскоязычные педагоги, ученые, показывая тем самым пример укрепления межнационального согласия, что очень важно для реализации татарского языка в качестве государственного. В этом отношении знаменательным событием явилось пособие по обучению татарскому языку И.Л.Литвинова «Я начинаю говорить по-татарски». (Казань: Тат. кн. изд-во, 1994. Тираж 25000 экз.). Этот учебник, базирующийся на обобщении многолетнего опыта преподавания английского языка, ценен тем, что адресован людям, приступающим к изучению татарского языка «с нуля», и ведет их шаг за шагом к цели — овладению языком в плане чтения и говорения. На наш взгляд, эта книга достойна переиздания и выхода в свет еще большим тиражом, — ведь обучение по ней уже дало значимые результаты.

Трудности и непонимание, остающиеся на пути реализации татарского языка в качестве государственного в РТ, преодолимы. Сегодня, как никогда, необходимы интегрированные усилия педагогов, ученых, государственных деятелей в претворении в жизнь продуманных направлений принятых программных документов.

Р.З.Хайдарова

Научно-педагогические условия билингвальной системы образования

В современной экономической и социокультурной ситуации роль языков международного общения, государственных языков велика: владение ими — залог межнационального согласия, социальной стабильности государства и условие полноценной конкуренции на рынке труда.

Республика Татарстан — многонациональное государство. Более 80% населения составляют представители двух основных национальностей — татар и русских. Социально-политическая

стабильность Татарстана зависит от тонуса межнациональных отношений, состояния татарско-русского межэтнического диалога.

Формирование двустороннего татарско-русского, русско-татарского билингвизма в условиях полиэтнического общества, какой является наша республика, — это, по сути своей, формирование выпускника общеобразовательной школы, владеющего государственными языками и языками международного общения, ибо полилингвистическая культура — основа развития РТ.

В работе представителей западноевропейских научных школ билингвизм рассматривается как «умение вступать в коммуникацию на двух (или нескольких), независимо от относительного уровня способа и возраста овладения и психолингвистических связей, языками, входящими в репертуар говорящего»[1].

Различают следующие лингвистические уровни билингвизма:

— координативный — речь на втором языке свободна от ошибок, обладает теми же характеристиками, что и родная речь обучаемого;

— субординативный — изучение второго языка подчинено системе родного, но при общении говорящий (пишущий) допускает ошибки в языке, норме, узусе;

— смешанный — говорящий имеет примерно средний показатель на обоих языках[2].

К какому типу билингвальной личности относятся выпускники школ Татарстана? Ответ на этот вопрос неоднозначен. Практика обучения государственным языкам показывает, что выпускники общеобразовательных школ владеют языками на следующих уровнях.

Татароязычных учащихся в Татарстане, в основном, можно считать билингвальными личностями. Часть учащихся-татар владеет государственными языками на уровне свободного переключения с одного языка на другой, т.е. на уровне координативного типа. Это, в основном, выпускники городских татарских школ; основными факторами, определяющими формирование координативного типа билингвальной личности в этих школах является язык обучения — татарский — и поликультурная среда воспитания.

Координативный тип татарско-русской билингвальной личности формируется и в русско-татарских школах сельской местности, что объясняется тем, что языком обучения является русский язык, а языком общения — татарский. Такие школы функционируют в некоторых районных центрах, в рабочих поселках Республики Татарстан.

В сельской местности компактного проживания татар, где обучение русскому языку ведется только как предмету, а языковая (русская) среда отсутствует, учащиеся татарской национальности владеют русским языком на уровне субординативного типа, т.е. при общении.

Парадоксальность заключается в том, что, стремясь сохранить татарские школы в таком виде, в каком они сейчас существуют, мы ущемляем интересы детей-татар, препятствуем их дальнейшему интеллектуальному, карьерному росту, не готовим конкурентоспособную личность, ибо при отсутствии знаний второго языка процесс языковой социализации личности осложняется.

В формировании татарско-русского билингвизма вызывает озабоченность тот факт, что для многих детей, обучающихся в русско-татарских городских школах, где татарский язык и литература изучаются как предмет, родной татарский язык переходит в разряд второго языка. Языковой уровень таких учащихся определяется как субординативный, т.е. они не владеют своим родным татарским языком в совершенстве.

Что касается русскоязычных выпускников, изучавших татарский язык как предмет, то они владеют только родным (русским) языком, а вторым государственным, татарским языком, владеют лишь на уровне понимания и частичного переводного общения.

Существующая система обучения государственным языкам, основанная на обучении языку как обычной дисциплине, и традиционные методики обучения не прививают учащимся коммуникативного умения межкультурного общения. Неслучайно министр образования и науки Республики Татарстан Р.Ф.Шайхелисламов подчеркивает: «Вывод очевиден — система обучения двум государственным языкам нашей республики не выдерживает конкуренции с опытом европейских стран и рассчитана на эксплуатацию методического мастерства и огромных трудозатрат со стороны учителя»[1].

Настоятельной необходимостью стала разработка новой языковой стратегии преподавания государственных языков. Практика показывает, что изучение языка только как предмета не обеспечивает приобретения навыков для полноценного общения на языке. Поэтому переход к билингвальному образованию, которое в большинстве школ Западной, Центральной Европы, США, Канады уже в 60-е годы XX столетия считалось весьма перспективным направлением в изучении языков, стал сегодня объективной необходимостью.

Билингвальное образование определяется как разработка и осуществление образовательных программ, которые имеют целью преподавание предметов как на родном, так и на втором или на

третьем языке ребенка. Билингвальное образование, таким образом, исключает обучение языкам как обычным дисциплинам.

Модель изучения языка через билингвальное образование — тот стратегический подход в образовательной системе Республики Татарстан, который приводит к созданию существующих психологических, педагогических условий для подготовки конкурентоспособной языковой личности.

Билингвальные образовательные программы, модели могут внести значительный позитивный вклад в общие и образовательные стратегии только в том случае, если при их разработке учтены факторы, обусловливающие научное выстраивание различных моделей билингвальной системы образования:

— *определение уровня владения языками,* являющееся базовым критерием при разработке стратегии билингвального образования. Выбор программы образования должен соответствовать уровню владения языком, необходимым для осуществления мыслительных операций и формулирования своих мыслей, суждений на обучаемом языке. В этом случае целесообразно использование «программы обогащения», когда ребенок, обучаясь на родном языке, сначала изучает второй язык как предмет, и лишь по мере овладения им на достаточном для понимания уровне переходит к билингвальному образованию.

В Европе для определения языкового уровня личности разработан «Европейский языковой портфель», который используется довольно широко. Отметим, разработка подобного «Татарстанского языкового портфеля», в котором фиксировался бы уровень достижений в изучении государственных и иностранных языков, способствовал бы формированию общей культуры обучаемых, пониманию процессов обучения на основе билингвальных образовательных программ;

— *определение практического использования языка* — не менее важный фактор для выстраивания модели билингвального образования. Исследования указывают на прямую зависимость числа говорящих на данном языке от практического использования языка в специальных сферах.

Языковая ситуация в Татарстане характеризуется тем, что между официальным и фактическим статусами есть расхождения. З.А.Исхакова отмечает: «Провозглашение татарского и русского языков государственными в Татарстане не решило проблему неравенства языков. Существующее расхождение между юридическим статусом и реальным функционированием языков показало, что татарский язык только частично выполняет роль государственного, а во всех жизненно важных сферах доминирует русский язык»[1].

Материалы этносоциологических исследований показывают, что возможность практического использования татарского языка как государственного ограничена даже для говорящих на татарском языке, так как представители русскоязычного населения не являются билингвальными личностями. Пока в Татарстане русскоязычное население не будет владеть вторым государственном языком на субординативном или координативном уровне, число говорящих на татарском языке постепенно будет сокращаться, и статус официального государственного татарского языка во многих аспектах будет оставаться чисто декларативным, а права татарского населения останутся нереализованными. Право на использование родного языка в процессе социальной коммуникации может быть применено только в том случае, если наряду с ним выполняется и обязанность другой части многоязычного социума владеть этим языком на коммуникативном уровне.

— *отношение к языкам* также влияет на выбор модели билингвального образования. Еще в девяностые годы прошлого века в Татарстане отношение русскоязычного населения к изучению татарского языка было достаточно отрицательным. В этносоциологических исследованиях, проведенных в Республике Татарстан группой этносоциологов ИЯЛИ указывается, что только 2,2 % русского населения хотели бы, чтобы их собственный ребенок изучал татарский язык. В современных условиях обнаруживается положительная тенденция положительного отношения к данной проблеме.

В 2005 году лабораторией социологических исследований ИНПО города Набережные Челны был проведен опрос родителей с целью выявления их отношения к данной проблеме. На вопрос «Хотели бы Вы, чтобы Ваш ребенок на уровне владения изучал татарский язык?» положительно ответили 64,5%, отрицательно 35,5%. Таким образом, при положительном отношении родителей, общественности к изучению татарского языка русскоязычными детьми необходимо концентрировать силы на правильном решении психолого-педагогических проблем билингвального образования — выборе модели образования, технологии обучения языкам;

— *лингвистический рынок.* Учеными отмечено, «языки, которые не навязываются силой, должны обеспечивать (или обеспечивать в перспективе) доступ к дефицитным возможностям и

ресурсам. В противном случае у коренного населения не будет никаких оснований для использования этих языков... Языки редко осваиваются ради самих языков»[1].

Заметим, что в Татарстане на лингвистическом рынке спрос на билингвальную личность достаточно высок, так как социально-экономическая жизнь республики практически основывается на двух государственных языках, хотя и с явным преобладанием русского языка. С одной стороны, необходимость знания татарского языка существует почти во всех сферах жизни республики: в общественной сфере (кроме сферы межгосударственных отношений), в сфере детских учреждений, в общеобразовательных, специальных средних, высших учебных заведениях, в сфере науки, пропаганды, отдыха; с другой стороны, идет постепенное сокращение показателей использования татарского языка в сфере трудовой деятельности по причине того, что не все члены трудового коллектива являются билингвальными личностями;

— *политический статус языка* является решающим фактором при определении стратегии билингвального образования.

Государство, являясь крупным работодателем и важным участником сферы регулирования всех отношений, может изменить структуру лингвистического рынка.

Закон Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации» (1991), «Об образовании» (1992), Закон Республики Татарстан «О языках народов Республики Татарстан» (1992), «Государственная программа Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию языков народов Республики Татарстан» (1994), 2004 создали условия для развития билингвальной системы образования в республике.

Итак, мысли, изложенные выше, схематично можно представить так:

Все эти факторы необходимы для эффективной разработки процессуально-операционной стороны билингвального обучения, а именно — выбора модели билингвальных образовательных программ. Они показывают возможность внедрения билингвального образования в целях сохранения социальной и межнациональной политической стабильности в Республике Татарстан.

Новым шагом внедрения билингвального образования в общеобразовательных школах, повышения качества знания учащимися государственных и иностранных языков, усиления языковой подготовки учащихся в Татарстане явился «Экспериментальный учебный план образовательных учреждений Республики Татарстан по реализации технологии концентрированного обучения в процессе преподавания татарского и иностранного языков на 2005–2010 годы».

Данная программа представляется как «программа обогащения». Русскоязычные учащиеся в V, VI классах получают интенсивную языковую подготовку (по 8, 7 часов в неделю), чтобы в последующем перейти на изучение предмета «Краеведение» на татарском языке (частичное погружение).

Интенсивную языковую подготовку по иностранному языку учащиеся проходят в VII, VIII классах, изучение предмета «Страноведение» на иностранном языке начинается в IX классе. Сегодня в Татарстане идет успешная апробация данной экспериментальной программы.

Развитие и существование билингвального образования, как части образовательной системы, напрямую связано с проблемами, стоящими перед системой образования в целом. Перемены, затрагивающие основы современной образовательной системы, являются для педагогов ориентирами в выборе тех или иных методических концепций обучения, а также в оценке эффективности своего труда.

Несмотря на то, что за последние годы школа значительно обновилась новыми в организационном и содержательном плане вариативными учебными программами, внедрением личностно-ориентированного, развивающего обучения, все же в учебном процессе массовой школы сохраняются трудные моменты, тормозящие прогрессивное развитие системы образования:

— фронтальные формы обучения исключают индивидуальный способ учебно-познавательной деятельности ученика;

— отсутствие дифференциации образования, единообразие методов и форм обучения;

— преобладание объяснительно-иллюстративного способа.

Эффективность любого нововведения, в том числе билингвальной системы образования, оценивается степенью разрешенности указанных противоречий. Российский педагог Е.Ямбург писал: «Ни в одной стране мира никто не ставит перед собой задачи такое количество знаний ногами впихнуть в голову ребенка. Ни в одной стране мира не учат, как мы, — жестко, мощно, против шерсти, получая в итоге все больше больных детей»[1].

Преобладающий сегодня объяснительно-иллюстративный способ обучения на основе единых стандартов и программ в массовой педагогической практике — главный сдерживающий фактор развития образования. Поэтому переход к перспективным педагогическим технологиям обучения, обеспечивающим образовательные потребности каждого ученика, даст возможность улучшить процесс языкового образования. Крылатыми словами стали сегодня замечания В.П.Бес-

палько о технологизации образовательного процесса: «Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии»[2]. Понятно, что технологизация обучения привлекает нас тем, что педагогический процесс может быть заранее спроектирован, причем с положительным результатом.

Г.Ю.Ксензова определяет три основные группы педагогических технологий по способу организации учебной деятельности учащихся:

— технологии объяснительно-иллюстративного обучения, в основе которых лежат информирование, просвещение учащихся и организация их репродуктивных действий, нацеленных на выработку общеучебных умений и навыков;

— личностно-ориентированные технологии обучения, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учета и развития индивидуальных особенностей школьников;

— технологии развивающего обучения, в центре внимания которых — способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

Эффективность билингвальной системы образования будет недостаточной, если проблема выбора методики и технологии обучения языкам, создания учебников на основе современных теорий останутся за пределами внимания организаторов образовательного процесса. Центральными проблемами билингвального образования выступают методика преподавания татарского языка как второго и проблема теории учебника татарского языка для русскоязычных учащихся.

Теоретический анализ существующих концепций обучения неродному языку позволяет выделить коммуникативную технологию обучения, которая в наилучшей степени позволяет обеспечить на уроке эффективное речевое общение и, следовательно, оптимальное овладение языком. В данном случае слово «коммуникативность» не употребляется только как один из принципов обучения иноязычной речевой деятельности; коммуникативная технология — это целостная педагогическая система, отличающаяся от других систем своей целью, содержанием, методическими принципами, средствами обучения и организацией процесса обучения. Причем, в отличие от других методик, именно организация процесса обучения отличается своей технологичностью.

Безусловно, любая технология обучения внедряется в учебный процесс посредством соответствующих учебно-методических комплексов. Создание учебников татарского языка для русскоязычных учащихся с выраженной коммуникативной направленностью позволит значительно эффективнее решать задачи формирования активной речемыслительной деятельности учащихся и их способностей к активному общению, что способствует воспитанию толерантной личности в Республике Татарстан. Однако роль и значение коммуникативной технологии обучения в республике пока недостаточно осознаны, потому о практической ее реализации говорить пока трудно.

Уместно, кстати, и поставить вопрос: не особая ли это профессия — автор учебника? Если мы хотим решить проблему выпуска учебника с государственных позиций, то должны признать эту профессию официально: написанием учебников нельзя заниматься в свободное от основной работы время, что обязательно отразится на качестве учебников, следовательно, и на качестве знаний учащихся. Сели бы мы в самолет, созданный конструкторами в свободное от основной работы время? Наверное, нет.

Внедрение билингвальной системы обучения ставит перед образованием Республики Татарстан такие новые задачи, как:

— разработка качественно новых программ, учебно-методических средств обучения, новой системы контроля обученности в условиях билингвальной системы образования;

— подготовка учебно-методических пособий для преподавания общеобразовательных дисциплин на неродном языке;

— разработка единых подходов к преподаванию языковых дисциплин, составлению программ сопряженного изучения родного, второго и иностранных языков;

— внедрение в учебный процесс перспективных педагогических технологий;

— разработка проектов поликультурного воспитания учащихся;

— информатизация процесса обучения.

Повсеместное и качественное решение указанных задач невозможно без создания в Республике Татарстан Центра билингвального образования, его структурных подразделений, координирующих теоретические, прикладные исследования и практическое внедрение его решений в систему обучения.

М.М.Хабутдинова

К вопросу о преподавании литературных курсов в вузе в аспекте диалога культур (из опыта работы ТГГПУ)

Полиэтничность России задает российской образовательной системе особый комплекс практических и научно-теоретических педагогических проблем разного уровня. Одна из них — соотношение и взаимодействие родной и русской культур в содержании образования вообще, литературного образования — в частности. В решении этой проблемы образование сталкивается сегодня с двумя опасностями. Первая — замкнутость в родной национальной культуре, пренебрежение своеобразием и неповторимостью других национальных культур. Вторая — недооценка родной национальной культуры. Чтобы преодолеть эти опасности, современное образование должно выработать новую модель обучения и воспитания, которая обеспечила бы включение обучаемого в родную культуру, культуру государствообразующего русского народа и частично — в мировую культуру. Новая модель обучения и воспитания опирается на принцип диалога культур. Основные положения диалога культур изложены в работах М.М.Бахтина и В.С.Библера.

Русско-татарский диалог стал возможен только в условиях формирования светской культуры обоих народов, когда во второй половине XIX в. у российских мусульман начинает складываться светская интеллигенция. Именно в эпоху джадидизма, связанного с процессом формирования нации, у татар возникает осознанная потребность в изучении русского не как официального языка империи, а как языка великой литературной и культурной традиции. Произведения А.С. Пушкина, М.Ю.Лермонтова, Л.Н.Толстого и др. классиков русской литературы начинают переводиться на татарский язык. Параллельно переводятся классические произведения французской, немецкой и турецкой литературы, труды современных европейских и мусульманских философов.

С 1920-х гг. основным центром изучения татарского языка и литературы стал Восточный педагогический институт (впоследствии реорганизованный в КГПУ, ныне ТГГПУ). В этот период было много сделано для того, чтобы специалисты с высшим образованием владели татарским и русским языками, имели адекватное представление о культуре обоих народов. В 1990-е гг. эти задачи приобрели новую актуальность. Сегодня в рамках педагогического университета мы готовим кадры, владеющие двумя государственными языками.

В ТГГПУ в рамках стандарта читаются три литературных курса: «История русской литературы», «История зарубежной литературы», «История татарской литературы». Соответственно на факультете русской филологии (ФРФ) крен делается в сторону изучения русской и зарубежной (европейской, американской) литературы, а на факультете татарской филологии (ФТФ) — татарской литературы. На наш взгляд, на базе этих литературных курсов возможна реализация принципа диалога культур. Огромное значение в связи с этим приобретают курсы по компаративистике. Второй путь связан с внедрением национально-регионального компонента (НРК) в программы литературоведческих, языковедческих и методических курсов.

Так, на ФРФ в рамках НРК изучаются не только история, культура Татарстана, татарский язык, народная педагогика, но и методика преподавания литературы, история татарской литературы, татарская детская литература. На занятиях по методике преподавания русской литературы студенты ТГГПУ под руководством доцента Мухаметшиной Р.Ф. знакомятся с технологией интегрированных уроков, создающей возможность сопряжения художественного материала русской и татарской литератур, использования краеведческого и биографического материала, переводов произведений русских классиков на татарский язык и т.п.

В рамках курса «История русской литературы», как считает доцент Бреева Т.Н., необходимо обратить внимание на семантическое наполнение концептов Востока и Азии, которые в допетровскую эпоху, в период преобладания религиозного сознания, рассматривались как однозначно враждебное и «чужое». Начиная с XVIII в. Восток и Азия в общественном сознании начинают рассматриваться как чужеродные, оппозиционные элементы. Соответственно концепт Азия осмысляется как «чужое», а Восток — как «иное, другое» (Г.Р.Державин «Фелица»). В XIX — начале XX вв. в русской литературе появляются образы татар. Они не выступают самостоятельными субъектами. Так, Л.Н.Толстой рассматривает их в контексте «униженных и оскорбленных» («После бала»). Это было подхвачено А.Куприным. Так в рассказах «Дознание», «Ночная смена», «Поединок» образ татарина наделяется достаточно устойчивой совокупностью примет, подчеркивающих его беззащитность и уязвимость. В некоторых случаях эту роль выполняет обостренная «детскость» героя. Однако самой значимой деталью становится языковой барьер, определяющий провал коммуникации. Это позволяет дополнить толстовскую традицию и прийти к изображению человека в его антропологической сущности. Инородность включения купринских образов (Байгузин — «Дознание», Шарафутдинов — «Поединок») в социальный контекст, армейский быт дает возможность соотнести их с образом природного человека и подчеркнуть недолжное состояние социального мира. В литературе «серебряного века», как правило, национальные черты

героев размыты. Национальная маргинальность героев М.Горького восходит к цыганской теме и распространяется на нетитульные нации: образ старого татарина («Песня о соколе»), башкира («Немой»). В драме «На дне» образ татарина в начале выступает субъектом самостоятельного развития, а в конце пьесы превращается в рамках уже сложившейся традиции в одного из «униженных и оскорбленных» и т.д. Нельзя обойти вниманием и роман В.Гроссмана «Жизнь и судьба» (образ Каримова), где автор размышляет о судьбах татарской государственности.

Курс «Истории татарской литературы» (ст. преподаватель Хабутдинова М.М.) изучается на IV,V курсах, т.е. после изучения студентами основного массива гуманитарных предметов. Это создает условия для восприятия татарской литературы как составной части национальной культуры, национальной картины мира. Курс татарской литературы базируется на принципе диалога культур. Основное внимание уделяется диалогу с восточной мусульманской, русской и западноевропейской литературами. Причем дело здесь не в использовании новой технологии обучения, а сама история литературы дает нам основания для такой подачи учебного материала.

Основные направления диалога татарской литературы:

1. диалог с классической тюркской домусульманской литературой (VIII—IX вв.): а) народно-поэтическая традиция, б) эпическая традиция (Кюль-тегин и Тонга-тегин-алыпы, чьи образы стоят у истоков эпических героев, таких как Йусуф (Кул Гали «Сказание о Йусуфе», XIII в.), Идегей из одноименного дастана XV в.); в) политико-правовая: образ идеального правителя, который будет в дальнейшем развит в произведениях Ю.Баласагуни «Благодатное знание», Кул Гали «Сказание о Йусуфе», «Идегей»); тема единства тюркского мира: татарская публицистика первой половины XX в. (после Октябрьской революции в эмиграции): Исмаил бей Гаспринский («Русское мусульманство»), Ю.Акчура («Три основы политики»), С.Максуди («Тюркская история и право»), Г. Исхаки («По направлению к дому»).

2. диалог с мусульманским Востоком: богословская и правовая традиция: кораническая — Кул Гали «Сказание о Йусуфе», ханафитская, суннитская — А. Курсави «Аль-иршад лил-ибад», Ш.Марджани «Мустафад аль-ахбар фи ахвали Казан ва Булгар», Р.Фахретдин «Религиозные и общественные вопросы»; суфийская поэзия (от А.Ясави и Ю.Баласагуни до Дэрдменда, Х.Такташа); персидская поэзия (татарская поэзия эпохи Золотой Орды и Казанского ханства — Кутб, Хорезми, Сараи, Мухаммедьяр), возрождение этих традиций в поэзии рубежа веков (Дэрдменд, С. Рамиев).

3. диалог с русской литературой (последней трети XIX в.): традиции русской этнографии (К. Фукс) и дидактической литературы (К.Ушинский) в творчестве К.Насыри; традиции русского романтизма (А.С.Пушкин, М.Ю.Лермонтов) в поэзии начала XX в. (Г.Тукай, Дэрдменд, С.Рамиев и т.д.); традиции русской романтической прозы в татарской прозе начала XX в.: И.С.Тургенев и Ф.Амирхан, М.Горький и Г.Ибрагимов; традиции русского реализма в татарской прозе XX в. (Н.В.Гоголь, Л.Н.Толстой, А.П.Чехов, М.Горький): например, роль «диалектики души» в прозе А.Еники, А.Гилязова; традиции русской драматургии (Н.В.Гоголь, А.Островский, А.П.Чехов) в творчестве Г.Камала, Ф.Амирхана, К.Тинчурина; роль славянофильской философской доктрины об уникальности пути каждой нации в татарской публицистике начала XX в.: идеи М.Каткова в публицистике И.Гаспринского и т.д.

4. диалог с зарубежной (европейской) литературой: традиции немецкого романтизма (С.Сунчелей «Альманзор», лирика Х.Такташа, Н.Исанбета), традиции английского романтизма (Байрон) (С.Сунчелей «Шильонский узник», Х.Такташ «Трагедия сынов земли») в татарской поэзии начала XX в.; басенная традиция: Лафонтен и Г.Тукай; роль французской религиозной философии: Анри Бергсон повлиял на Ю.Акчуру и С.Максуди (они слушали его лекции в Париже); немецкой философии (Иоганн Фихте) (доктрина об уникальности пути нации) в развитии философских взглядов И.Гаспринского, Ю.Акчуры, С.Максуди, Г.Ибрагимова, Г.Исхаки.

Кроме того, на отделении «Логопедия» читается курс «Татарская детская литература» (ст. преподаватель Хабутдинова М.М.), программа которого составлена по такому же принципу.

Таким образом, реализация диалога русской и родной культур в литературном образовании помогает повысить качество подготовки специалистов-филологов, будущих учителей русской и татарской литературы, а также в целом решить проблему гуманизации и гуманитаризации образования, потому что гуманизм как миропонимание исходит из признания целостности сознания и бытия человека, единства всех сфер его деятельности и требует сопряжения и взаимодействия в процессе обучения разнообразных предметов гуманитарного цикла.

Р.Ф.Мухаметшина

Проблема двуязычия в аспекте диалога русской и родной культур

Одна из основных задач современной школы — воспитание «человека культуры». «Человек культуры» — это личность, которой присущи общечеловеческие ценности: доброта, гражданственность, высокий интеллект, толерантность, уважение к культуре, языку, истории, традиции других народов. Большую роль в воспитании «человека культуры» играют литература, литературное образование, потому что, по мнению М.М.Бахтина, литература есть «неотрывная часть целостности культуры, ее нельзя изучать вне целостного контекста культуры. Ее нельзя отрывать от остальной культуры и непосредственно (через голову культуры) соотносить с социально-экономическими и иными факторами»[1].

Не менее интересным является для нас и другое высказывание М.М. Бахтина: «Существует очень живучее, но одностороннее и потому неверное представление о том, что для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в нее и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры…». Опровергая это одностороннее представление, Бахтин утверждает, что «один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность смыслов этих культур.

Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая пред нами новые свои стороны, новые смысловые глубины…При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимно обогащаются»[2].

Такое осмысление взаимодействия разных культур представляется весьма существенным для всей концепции литературного образования в национальной школе, в которой параллельно изучаются две литературы, сопрягаются две культуры — русская и родная.

В рамках взаимодействия культур особенно актуальной является проблема двуязычия. Существуют различные точки зрения на двуязычие: одни ученые-психологи отрицают его, другие, наоборот, считают прогрессивным явлением. Г.Гачев, рассматривая проблему двуязычия как диалога мировоззрений, картин мира, отмечает способность двуязычия создавать стереоскопичность зрения, объемность мышления: «двуязычники», живя между двух моделей мира, явственно ощущают недостаточность, относительность каждой из них, чего не видит самоуверенный «одноязычник», на каком бы великом языке он ни мыслил[1]. В сознании «двуязычника» происходит интеграция двух разных точек восприятия мира, что значительно обогащает его. Это позволяет ставить и решать вопрос о диалоге русской и татарской культур в методике преподавания литературы на культурологической основе.

Билингвизм, реализация двух (татарского и русского) государственных языков определяет современную социокультурную ситуацию в Республике Татарстан, что требует учета этих условий в проектировании образовательно-воспитательных систем и управлении их деятельностью. Согласно Закону РТ «Об образовании», основными принципами государственной политики в области образования являются: гуманистический, народно-национальный характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности; свобода выбора языка обучения и право на обучение в школе на родном языке и т.д.

По опросу 1995 г. 88,2% татар и 65,3% русских считали, что татарский язык должен преподаваться в школе. У опрошенной молодежи (1997 г.) эти показатели ниже, особенно у русских (согласны 53,2% опрошенных). Но если учесть, что при этом 57,6% русской молодежи и 37,6% подростков другой национальности хотели бы повысить уровень владения татарским языком, то можно предположить, что респонденты высказались не против введения татарского языка в школе, а скорее против недостатков в его преподавании. Кроме того, большинство респондентов всех национальностей на вопрос «На каком языке желательно обучать Ваших будущих детей в школе?» 85,5% татар и 63,0% русских ответили: «на татарском и русском». Что касается обязательного преподавания в школах русского языка, то здесь сомнений практически не существует, и мнения респондентов чрезвычайно близки: «за» — 93,6% татар и 95,1% русских. Создание системы двуязычного образования в Республике Татарстан является потребностью общества и времени. Системой образования ставится цель не только поднять уровень языковой компетентности граждан, но и улучшить взаимопонимание между представителями разных языков и разных культур и таким образом способствовать лучшей социальной интеграции общества.

В последнее время появились работы, авторы которых утверждают, что содержание образования в РТ необходимо осуществлять не только на двуязычной, бикультурной, но и биментальной основе»[2].

Формирование менталитета личности — высшая ценность образования. Менталитет — квинтэссенция культуры, в нем воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. Именно менталитет предопределяет конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества.

Сфера образования является не только менталитетообразующим, но и менталитетопреобразующим пространством. В процессе диалога культур происходит взаимообогащение, взаимодополнение ментальностей, «диалог ментальностей» (Б.С.Гершунский).

Биментальная личность формируется в практике диалога культур. Анкетирование проводилось в 11 классах татарской гимназии №2 и гимназии №37 с русским этнокультурным компонентом города Каза-

ни. В татарской гимназии все предметы изучаются на родном языке. Уже в начальных классах дети изучают русский, татарский языки, русскую и татарскую литературу. В гимназии № 37 обучение ведется на русском языке, татарский язык изучается дополнительно (татарскую литературу стали преподавать с 2003 года). В гимназии №2 большинство детей из татарских, татарско-русских семей, в гимназии №37 — 58% русских учащихся, 48% — татары и дети из смешанных семей.

Данные анкетирования показали, что выпускники татарской гимназии билингвы: свободно владеют и русским, и татарским языками. 97% выпускников татарской гимназии свободно говорят, читают и пишут на родном, 96% на русском языке. Билингвизм выступает в данном случае одним из проявлений межэтнического взаимодействия, частным проявлением бикультурализма, т.е. способности индивида «институционизировать свою деятельность двумя или несколькими способами»[1].

Сказки — это детство человека, его колыбель, душа. Поэтому вопрос, связанный с определением любимой сказки детства, раскрывает в какой-то степени особенности менталитета. 84% учащихся татарской школы назвали любимыми русские народные сказки, среди них «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Царевна-лягушка» и др. Они также хорошо знают и любят сказки своего народа: «Тан-батыр», «Падчерица», «Камыр-батыр» и другие. 64% татароязычных детей предпочитают для души читать стихи русских поэтов, 52% слушают русскую музыку. В анкетах они указывают не только татарских поэтов и композиторов, но и русских. Очевидно, что обе культуры (татарская и русская) одинаково близки учащимся татарской гимназии. Освоение фактов двух культур учащимися школ с татарским языком обучения способствует расширению ментальности учащихся, восприятию ими русской и татарской культуры (литературы) и на эмоциональном, и на рациональном уровнях (душа и разум).

Данные анкетирования русской школы №37 показывают несколько иную картину, свидетельствующую не о бикультурности, а скорее о монокультурности учащихся. В гимназии с русским языком обучения не созданы достаточные условия для реализации принципа диалога культур.

Таким образом, в национальной школе диалог культур осуществляется через систему параллельного изучения русского, татарского языков, русской и татарской литератур: происходит формирование бикультурной, билингвальной, биментальной личности, способной воспринимать не только родную культуру, но и другую (русскую) культуру как родную. Использование диалога культур в системе литературного образования в школе с родным (татарским) языком обучения является условием сохранения и укрепления межнациональных отношений, а также возрождения национальной культуры.

Л.Ш.Фахреева

Языковое законодательство Республики Татарстан и его реализация в сфере образования

Языковая политика в Республике Татарстан определяется законами Российской Федерации «О языках народов РФ» и Республики Татарстан «О языках народов РТ» (1992 г., измен. и дополн. в 2004 г.), их реализацией в сфере образования.

Право на выбор языка обучения, данное Конституцией и закрепленное в законах РФ и РТ о языках, осуществляется через федеральный и региональный законы «Об образовании», Программы развития образования РФ и РТ. В Республике Татарстан большое значение придается развитию национальной школы, созданию условий для практической реализации конституционного права обучаться на родном языке, двум государственным языкам. Придание татарскому языку статуса одного из государственных языков республики поставило перед учреждениями образования ряд неотложных задач: изучение государственных языков (русского и татарского) в равных объемах в дошкольных и общеобразовательных учебных заведениях, подготовка кадров, способных работать в условиях двуязычия, издание и совершенствование учебников и учебно-методических пособий. Если до конца 80-х годов татарский язык практически не преподавался, то после принятия Закона Республики Татарстан «О языках народов РТ» во всех школах республики было введено обязательное изучение татарского языка и литературы. На базе двух крупнейших вузов республики (ТГГПУ, КГУ) были открыты новые кафедры по преподаванию татарского языка в русской школе. В связи с этим сегодня 99,7% учащихся Республики Татарстан изучают татарский язык.

В целях возрождения национальной культуры и реализации права обучения на родном языке в Республике Татарстан были открыты школы с татарским языком обучения. На 1 января 2005 года по республике насчитывается 1116 школ, в городах — 107, из них, например, в Азнакаево — 39, Заинске — 29, Альметьевске — 18, Казани — 8, Набережных Челнах — 7, Бугульме — 5. Около 50% детей-татар получают образование на родном языке. Более 2,5 тысячи детей и подростков 20 национальностей име-

ют возможность изучать родной язык, приобщаться к культуре, традициям и обычаям своего народа в 28 воскресных школах[1].

Закон «О языках народов РТ», провозгласивший в республике два государственных языка: русский и татарский языки, в значительной степени повысил социальный потенциал носителей титульных языков, в первую очередь, татарского языка. Важнейшим на сегодняшний день в Республике Татарстан является обучение на родном языке представителей титульной нации, освоение русскоязычным населением второго государственного языка. Так, по переписи населения 1989 года из 1575361 русских жителей Татарстана татарским языком владело 16856 (1,1%), а по переписи населения 2002 года из 1492602 русских граждан республики татарским языком владело 64143 человек (4,3%). Процент владеющих татарским языком русских вырос почти в 4 раза, что свидетельствует о позитивном отношении нетатарской части населения республики к изучению татарского языка.

По результатам социологического исследования, проведенного в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете (Республика Татарстан, г.Казань, 2005 год) по проблеме реализации законодательства о языках Российской Федерации и Республики Татарстан, большинство опрошенных родителей абитуриентов выразили желание видеть своего ребенка в совершенстве владеющим татарским языком (109 из 156 опрошенных). Выяснилось также, что это желание подкрепляется делом многими родителями: 50% опрошенных респондентов дома, в семье общаются со своими детьми на татарском языке, 35% — на русском и 12% — на обоих государственных языках. 58% респондентов достаточно высоко оценили уровень преподавания татарского языка в школах, где обучались их дети. Столько же родителей с одобрением относятся к тому, чтобы их дети обучались на татарском языке в вузе[1].

Татарский язык получил возможность функционировать в одной из важнейших сфер — сфере высшего образования в республике. Получение высшего образования на национальном языке еще раз подтверждает факт успеха развития национального образования, расширение сфер его применения. К 2002 году в 12 вузах из 20 были созданы группы с татарским языком обучения. К сожалению, использование татарского языка в вузах республики не отличается интенсивностью и масштабностью, изменения коснулись лишь некоторых вузов[2].

Принцип сохранения, изучения и развития национальных языков и культур, их особенностей через образовательную систему в условиях многокультурального общества является одним из основных принципов государственной политики в области образования. Реализация в Республике Татарстан Концепции модернизации российского образования позволила значительно увеличить объемы финансирования системы образования, активизировать работу по законодательному и нормативно-правовому обеспечению развития системы образования.

В Республике Татарстан продолжается совершенствование языкового законодательства. В 2004 году были внесены изменения и дополнения в Закон Республики Татарстан «О языках народов РТ» (1992), утверждена новая Государственная программа Республики Татарстан по сохранению, изучению и развитию государственных языков РТ и других языков в РТ на 2004–2013 годы, которая стала продолжением Программы, принятой в 1994 году.

В республике обучение ведется на 6 языках, успешно работают школы с чувашским, марийским, удмуртским, мордовским языками обучения. В существующих условиях главной проблемой является соблюдение паритета в исследовании государственных языков РТ в сфере образования, которое призвано формировать межкультурную компетенцию, что предполагает идентификацию личности с собственной культурой и психологическую готовность к общению с людьми других взглядов, образа жизни и культуры. Сегодняшние выпускники школ должны уметь адаптироваться к трансформационным условиям жизни, быть готовыми к взаимопониманию и общению с представителями различных культур. Изучение родного и иностранных языков является одним из эффективных способов достижения этих целей. Известный лингвист В.М. Солнцев отмечает, что двуязычие и многоязычие — это необходимый и практически единственный путь решения проблемы преодоления языковых барьеров и обеспечения общения между собой всех членов общества, говорящих на разных языках[1]. И только реализация законодательства о языках в системе образования Республики Татарстан позволит поднять развитие образования республики до соответствующего уровня и успешно решить вопросы сохранения национальной культуры, родных языков и других языков в Республике Татарстан.

ВТОРОЙ РАЗДЕЛ

Л.М.Мухарямова

Языковая политика и языковое планирование: феномены и детерминанты

Термин «языковая политика» по научным меркам — молодое понятие. В этом заключается его отличие от таких, например, категорий, как «национальная политика» или «культурная политика». Существует мнение, что первым термин «языковая политика» использовал в 1970 г. Дж. Фишман, так же как Эйнар Хоген в 1959 г. ввел понятие «языковое планирование»[1].

Дэвид Лейтин специально останавливается на идейной легитимности рассматриваемого концепта. Он отмечает: «Политика» — это не грязное слово. Открытие возможностей для «языковой политики» означает только то, что будут преследоваться языковые *интересы;* преследование языковых интересов предполагает признание всеми партиями некоторых серьезных языковых конфликтов. Цель политики — улаживание конфликта интересов без насилия. Передавать языковой конфликт в ведение политики — это может не означать обострения насилия, это может означать снижение потенциального риска конфликта»[2].

Не претендуя даже на беглую систематизацию имеющихся дефиниций, коротко остановимся на некоторых из них.

Своего рода минималистское определение дает А.Я.Шайкевич: «Сознательное вмешательство в строительство литературного языка со стороны государства называется языковой политикой»[3]. Лапидарность здесь не достигает искомого успеха по двум причинам. Первая связана с некоторой тавтологичностью терминологической цепочки «политика — вмешательство — строительство». Если строительство литературного языка осуществляется негосударственными субъектами (например, гуманитарной элитой, литераторами, преподавателями и пр.), то допустимость и полезность стороннего «сознательного вмешательства» следовало бы либо признавать, либо специально отрицать. Вторая причина состоит в том, что языковая политика имеет дело с гораздо более пространным спектром предметов регулирования и воздействия, чем процесс «строительства» литературного языка.

Несколько иная — развернутая и расширительная — интерпретация дается авторами статей, включенных в Лингвистический энциклопедический словарь. Так, А.Д.Швейцер идентифицирует языковую политику как «совокупность мер, предпринимаемых государством, партией, классом, общественной группировкой для изменения или сохранения функционального распределения языков или языковых подсистем, для введения новых или сохранения старых языковых норм»[1]. В другом варианте языковая политика рассматривается Л.П.Крысиным и А.Д.Швейцером в противоположность спонтанному воздействию общества на язык, это — «воздействие сознательное, целенаправленное, призванное способствовать наиболее эффективному функционированию языка в различных сферах его применения (создание письменностей и алфавитов для бесписьменных языков, усовершенствование орфографии, специальных терминологий; нормализаторская и кодификаторская деятельность ученых и т.п.)»[2].

Аналогичного видения придерживается и Ю.Д.Дешериев: «Языковая политика — совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве. …Языковая политика связана с сознательным воздействием общества на язык, и с этой точки зрения она представляет собой концентрированное выражение методологических и социальных основ, определяющих идеологическое и практическое отношение той или иной государственно-политической системы к функционированию, развитию и взаимоотношению языков, к их роли в жизни народа или народов»[3].

Приведенные трактовки, в отличие от подхода А.Я.Шайкевича, сфокусированы на очень существенной стороне дела: языковая политика имеет дело, с одной стороны, с лингвистическими аспектами языковых ситуаций, с другой — с так называемыми экстралингвистическими составляющими. Такое понимание восходит еще к соссюровскому различению «внутренней лингвистики» (лингвистики языка) и «внешней лингвистики», несущей ответственность за исследование всей совокупности воздействий на язык со стороны неязыковых компонентов социальной среды. Совершенно очевидно, что регулирование языковых процессов, языковой жизни общества в целом имеет дело в первую очередь с общественными, культурными, политическими, экономическими, институциональными факторами, с условиями, в которых существуют носители языка, а не сам язык как таковой.

Важный уточняющий элемент в этом смысле в определение языковой политики вносит М.В.Дьячков: «Под языковой политикой, которая может проводиться государством, классом, общественной организацией, обладающей соответствующим влиянием, понимается система мер, направленных на сох-

ранение или изменение условий и норм функционирования языка или языков в данном социуме, причем эти условия и нормы способны в определенной степени воздействовать и на внутриструктурные свойства соответствующего языка (языков)»[4].

Следовательно, более подробная картина языковой политики учитывает дифференцированные направления влияния.

Важным моментом при определении содержания языковой политики выступает определенный принцип бинарности, соотнесения понятия «языковая политика» с каким-то иным членом образуемой категориальной пары. В такой логической связке выступают то одни, то другие смежные (иногда — в определенном смысле оппозиционные) концепты. Чаще всего имеет место сочетаемость «языковой политики» с «языковым регулированием», «языковым планированием», «языковым строительством», «языковым инжинирингом». Возникающие при этом соотношения логических объемов, степень близости, синонимичность или известная контрарность всякий раз варьируются по степени «жесткости», взаимной дистанцированности или сходства.

К примеру, А.Н.Баранов рассматривает в качестве исходной категории «государственное регулирование языка», она образуется за счет соединения двух компонентов — «языковой политики» и «языкового строительства». «В центре **языковой политики, —** поясняет этот автор, — стоят политические цели, формируемые соответствующими политическими институтами — конституцией, политической программой правящей партии и т.п.». Языковое строительство же — часть языковой политики, представляющей собой комплекс конкретных мероприятий на общегосударственном и региональном уровнях (разработка программ обучения языку, создание нормативных словарей и грамматик, разработка и введение алфавитов, формирование и фиксация норм литературного языка, нормирование языка СМИ)[1].

Дихотомия «политика — планирование» здесь основана на сопоставлении двух сторон — выраженной политической воли и деятельности по конкретному претворению ее в реальную практику языковой жизни общества.

В качестве близких по смыслу рассматривает категориальные образования «языковая политика», «языковое строительство» и «языковое планирование» Н.Б.Мечковская. В ее интерпретации акцентируется важный семантический нюанс: если языковое строительство и планирование предполагают по определению позитивные цели укрепления коммуникативных и социальных возможностей конкретных языков, то термин «политика» — шире. Последний способен нести как позитивные, так и негативные коннотации. Языковая политика может преследовать цели деструктивного, ограничительного, запретительного, разрушающего свойства. С этим связана предпочтительность термина «политика»[2].

Трезвой, прагматичной и профессиональной точке зрения на языковую политику чаще всего присущ момент здравого скепсиса.

Во-первых, не все, что присутствует в языке и языковой жизни общества, поддается регулирующему воздействию. Так, даже лексика, называемая «ненормативной», принципиально неустранима не только из повседневного обихода, но даже из печатной продукции. В целом, как отмечает Н.Б.Мечковская, «наиболее глубокие языковые сущности — фонология, грамматика, основной словарный фонд — лежат в недосягаемости волевого воздействия на язык»[3]. Языковая политика имеет, таким образом, очевидные пределы своего эффективного проведения в жизнь.

Во-вторых, в современной политической лингвистике сформулирован вывод о том, что очевидным теоретическим дефектом в языковом планировании являются: идеализация эффективности политических решений по отношению к социальным изменениям; часто применяемая линейная модель, не оставляющая места для культурных и социальных препятствий на пути реализации таких решений; переоценка эффекта перемен, заложенного в решениях по языковой политике[1].

В любом случае — одномерные изображения языковой политики всегда будут столь же неубедительными и малопродуктивными, как и в любой другой сфере властно-управленческого или иного воздействия на общественные реалии.

Что же конкретно представляет собой языковое планирование?

Изменения, с неизбежностью происходящие в любом языке, получают в своей основе два полярных толкования. Одни подходят к языку как к саморегулирующемуся организму, претерпевающему спонтанные, незапланированные и часто неосознанные со стороны его носителей инновации — в фонетике, в новом словоупотреблении, в заимствованиях. Другие воспринимают язык, прежде всего, в качестве социального института, а говорящих на нем — как потенциальный источник «желания контролировать свой язык или приспосабливать его для разнообразных не-языковых целей: политических, литературных, экономических, образовательных, религиозных, националистических, традиционных или социальных»[2]. И тот, и другой взгляды применимы для анализа различных сторон языковых реалий.

В целом процесс языкового планирования можно рассматривать в единстве его составных частей. К примеру, Ш.Хоффманн показывает две основные области такого планирования: 1) языковое разви-

тие, т.е. концентрация внимания на самом языке; 2) языковая детерминация и распределение языкового использования, имеющие дело с выбором языка и определением статуса конкретного языка[3].

Наиболее распространенным подходом к разграничению отдельных компонентов языкового планирования стало предпринятое Х.Клоссом в 1968 г. различение двух моментов — *планирование корпуса* и *планирование статуса*. Первое предполагает изменения в морфологической или синтаксической структурах, словаре и правописании, а также принятие новой письменности, второе — развитие языка или варианта языка в целях их превращения в инструмент, пригодный для коммуникации и для выполнения каких-то общественных функций[4]. В том же году Фергюсон предложил использовать термин «*языковое развитие*» как более предпочтительный по сравнению с «планированием корпуса». Процесс такого развития включает три основных элемента — графизацию, стандартизацию и модернизацию.

Графизация включает выработку решений по таким, например, вопросам, как принятие алфавита для ранее бесписьменных языков, правописание, пунктуация или использование заглавных букв.

Стандартизация предполагает выбор наилучших форм языкового использования, которые пригодны для того, чтобы стать нормой для данного языкового сообщества. Стандартизация, как показывает Фергюсон, — процесс постепенный. Отсутствие стандартизированного варианта языка является препятствием для его выживания, что видно на опыте ретороманского языка в Швейцарии.

Модернизация означает такой путь развития языка, при котором он обретает способность служить средством коммуникации и носителем общественных функций. При этом происходит наращивание лингвистических ресурсов языка, и он становится более полезным орудием в руках своих носителей. Так, расширение словарной базы — обогащение лексикона за счет новообразований или заимствований — помогает осваивать новые идеи, продукты или технологии[1].

Языковое развитие (или планирование корпуса) и языковая детерминация (или планирование статуса) — продукты теоретического различения, которые на практике находятся в неразрывном единстве.

Характерным моментом в зарубежных социолингвистических разработках выступает то, что планирование статуса гораздо теснее увязывается с политикой, чем планирование корпуса. Решения, принимаемые по поводу языкового статуса, подчас даже обозначаются как «политический подход». В качестве терминов-синонимов употребляются — «распределение языкового использования» и «распределение языковых функций».

Планирование статуса — это усилия по распределению функций среди языков, представленных в обществе. Целевая направленность этих усилий предполагает, по мнению Р.Купера, следующее:

— официальное использование языка, предусмотренное, в частности, в законодательстве или в декларации об официальном языке; правовой статус языка и его использование в политических и правительственных институтах;

— планирование на региональном (штат, графство, провинция) уровне, например, в Квебеке (Канада), в гэльско-язычных регионах (Шотландия), в штате Керала (Индия);

— более широкая коммуникация, пересекающая границы регионов и государств (например, принятие хинди в различных штатах Индии или распространение иврита в лингвистически многообразной среде еврейского населения);

— международные языки в современном мире (в частности, распространение английского языка как официального);

— использование языка в столицах применительно к политической власти, престижу и экономической активности;

— использование языка группами меньшинств (например, бретонцами во Франции);

— использование языка в образовательных целях в начальной, средней технической, профессиональной, высшей школе и в обучении взрослых;

— использование литературного языка не только среди элиты, но и в массах;

— использование языка в религиозных целях.

Состоящую из трех частей классификацию языкового планирования предлагает Б. Вайнштейн:

— языковое планирование в целях поддержания status quo (например, во Франции проводится целенаправленная политика своеобразного культурно-языкового протекционизма перед лицом нарастающей экспансии американских достижений в области технологии массовых коммуникаций и соответствующих терминологических новаций);

— языковое планирование в целях проведения реформ, принятие более чем одного родного языка в качестве средств обучения в финансируемых государством школах и в качестве средства общения в правительственных делах в связи с требованиями элит различных языковых групп, массовым участием в политике и более широким доступом к образованию (примеры — недавняя история США, Испании, Югославии);

— языковое планирование в целях трансформации, когда языковая политика и планирование могут способствовать радикальным изменениям в обществе и государстве путем изменения идентичности, за-

мены одних элит другими в государственном аппарате; воздействующее на смещение доминирующих классов и этнических групп изменение моделей доступа (пример — языковая политика Франции в Эльзасе в различные исторические периоды)[1].

Следовательно, языковое планирование за вычетом сугубо лингвистических аспектов (проблематики, мотивации, целей, методов организационного проектирования) тесно смыкается с языковой политикой. Однако данная формула не выглядит исчерпывающей или самодостаточной. Ее необходимо дополнить некоторыми важными теоретическими соображениями. Между планированием и политикой как двумя стратегиями и технологиями, ориентированными на будущее, существуют как принципиальные различия, так и нечто общее. На этом следует остановиться специально.

На мой взгляд, понятия «языковая политика» и «языковое планирование» целесообразнее использовать как два самостоятельных аналитических средства. Некоторые из аргументов в пользу данного исходного тезиса только что были приведены. Если попытаться их суммировать, то сводная картина различий будет концентрироваться вокруг одного важнейшего тезиса. В отличие от языкового планирования, языкового культивирования, языкового инжиниринга, языкового выбора и других подобных им видов воздействия на языковую жизнь и языковые отношения, языковая политика — это, прежде всего, разновидность политики. Это — одно из направлений деятельности политических субъектов.

Первое: языковая политика по определению в той или иной мере затрагивает сущностные основания властвования, распределения соответствующих позиций и ресурсов, основания доступа к участию во властно-управленческих отношениях, к влиянию и престижу. Эта практика просто не может не содержать элементы политического в широком смысле слова. Языковое же планирование в своих конкретных выражениях, в организационно-институциональном оформлении, в инструментальных изменениях, а главное — с точки зрения целеориентированного проектирования вполне может выходить за пределы пространства политизации. Иначе говоря, вполне представима деполитизированная практика языкового планирования и регулирования, практика, либо испытывающая политическую детерминацию весьма опосредованную, либо практически никак не связанную с действием каких-либо политических воздействий.

Второе: планирование, как уже было сказано, всегда предполагает заранее обдуманный, рационализированный, перспективный и институционально организованный подход к собственному предмету, в данном случае — к языковой системе и языковым отношениям. Иными словами, планирование всегда предполагает идеальное конструирование искомой модели, детальное проектирование будущего состояния системы, а не просто абстрактное (тем более не декларативное) целеполагание. Политика же не всегда отвечает этим критериям. Она может быть связана с выражением воли, интересов, желаемого направления развития в самых общих чертах.

Политике и планированию присущи очень разные механизмы детерминации. Та и другая имеют дело с весьма различающимися по природе мотивационными структурами и условиями достижения поставленных целей. С другой стороны, применительно к языку и языковым проблемам ни в коем случае недопустимо какое-то искусственное противопоставление. Это — вещи глубоко взаимосвязанные, имеющие обширные области совместного ведения.

Природа политики и политического значительно богаче, чем совокупность методов конструирования моделей будущего состояния или устройства системы. Главное в том, что планируемое будущее состояние и устройство объекта не допускает разноречивых решений, альтернативности или варьирования конечных целей. Планирование, проектирование — не какая-то сценарная прогностика. Это — нацеленность на результат, определяемый с максимальной точностью. Напротив, в политике это попросту недостижимо. Сама природа политического значительно сложнее, противоречивее сугубо планомерного продвижения к предполагаемому результату. Там, где подобный результат гарантирован, невзирая на любые стихийные, случайные или подобные тому обстоятельства и условия, необходимость в политике как таковой отпадает.

Политика — и онтологически, и в эпистемологической перспективе — не подпадает под такие виды деятельности, которые связаны с заведомо известными итогами «на выходе». На этом специально и обстоятельно останавливался А.С.Панарин в своих многочисленных работах. Природа политической жизни в условиях демократии и отвечающих ей мировоззренческих систем и культур такова, что это игра с заранее не заданным результатом. Идея демократии, как показывает автор, опирается на некоторые жесткие постулаты: «история будущего непознаваема»; «в политике истина выступает не в качестве объективной, а в качестве конвенционалистской»; «в основе демократии лежит терпимость»[1]. Современная картина политического, считает А.С.Панарин, не вписывается в рамки лапласовского «одновариантного, линейного мира, развертывающегося от прошлого к единственно возможному будущему. …Политика по сути является родом венчурной — рисковой деятельности, открывающей новые возможности человека в мире — субъекта, перерешающего судьбу посредством нахождения альтернатив»[2]. Лапласовскому детерминизму здесь противопоставляется иная картина — стохастическая, дос-

тупная для освоения в таких понятиях, как «неопределенность, нелинейность, сложность, вероятностный характер событий, их непредсказуемость»[3].

Указанные свойства политической деятельности, разумеется, должны быть учтены и при рассмотрении феномена языковой политики. В отличие от языкового планирования она имеет дело с гораздо более неоднозначными целями, с глубоко противоречивой проблематикой, набором альтернатив, на основе которых предстоит принимать решения. Языковое планирование — суть инструментарий, приводимый в действие лишь после того, как политическая воля выражена, стратегическое направление развития выбрано — с большей или меньшей степенью объективности, реалистичности, достижимости намеченных целей.

Языковая политика и языковое планирование сходятся не только в соотношении «цель — средство», «стратегия — инструмент». Точками их соприкосновения выступают общие идейные основания, то, что принято обозначать термином «языковые идеологии». Эта сторона темы получает свое отражение и в отечественных, и в зарубежных разработках.

Н.Б.Мечковская исходит из дихотомического деления национально-языковых идеологий, вытекающего из разграничения двух векторов (унитаризм и сепаратизм) в стратегиях национальной политики: 1) унитаристские (интегрирующие, объединительные, ассимилирующие) концепции; 2) идеологии разделения (федерализация, автономизация, сепаратизм)[1]. Признавая вполне правомерный характер такого разделения языковых идеологий на два наиболее крупных класса, можно возразить автору по одному немаловажному пункту. Антиномия «унитаризм — федерализм», характерная для теории государственного устройства, не всегда способна адекватно отразить реалии этноязыковых отношений. Вероятно, федерирование — это не всегда путь к разделению. В определенных случаях — это способ не разъединения, а объединения или сохранения единства перед лицом усилившихся центробежных тенденций. Существуют и такие трактовки, смысл которых вытекает из посылки: социальная действительность по своей природе федералистична, основана на компромиссном и договорном распределении правомочий. Формула «федерализм — территориальное измерение демократии» давно приобрела права гражданства в современном политико-правовом мышлении. Хотя необходимо отдавать себе отчет в том, что соотношение языковой политики и федерализма — большая и самостоятельная тема, ожидающая, очевидно, своей специальной разработки на репрезентативной компаративистской базе. В данном случае уместно было бы привести некоторые примеры из области типологического описания «языковых идеологий», которые основываются на дробных и конкретизированных критериях оценки политико-языковых отношений.

Ш.Хоффманн приводит в качестве такого примера выделение четырех типичных идеологий, которые могут служить мотивирующим основанием для языкового планирования (добавим от себя — для выработки курса языковой политики прежде всего):

языковая ассимиляция — подход, согласно которому все жители страны должны пользоваться доминирующим языком, невзирая на свое происхождение. Существует бесчисленное количество примеров того, как в той или иной стране — сознательно или неосознанно — исходят именно из этой посылки. В США придерживаются такой позиции на аннексированных, колонизированных или захваченных территориях — на Гавайях, в Нью-Мексико, на Аляске;

языковой плюрализм — принцип, признающий сосуществование различных языковых групп, наделяемых правом развивать свой язык. В зависимости от статуса отдельных языков и оказываемой им официальной поддержки выделяется множество форм такого плюрализма. Фактически, примером действия этой идеологии является любая страна, в которой приняты два и более официальных языка;

коренизация (вернакуляризация) — курс на сохранение и развитие языков коренного населения или вариантов языка, которым оно пользуется, а также — на превращение этих языков в официальные (кечуа в Перу, к примеру);

интернационализм, предполагающий выбор той или иной страной в качестве официального языка или одного из средств обучения язык широкой коммуникации (в частности, английский язык в Кении, Индии, Сингапуре)[1].

Артикуляция той или иной разновидности языковой идеологии сказывается, прежде всего, на судьбах миноритарных языков. По отношению к ним, в свою очередь, разграничиваются различные стратегические установки:

1) попытки умерщвления языка;
2) допущение умирания языка;
3) неподдерживаемое сосуществование;
4) частичная поддержка специфических функций языка;
5) принятие языка в качестве официального[2].

Завершая изложение, можно заключить, что политическое содержание основных моделей и стратегий языкового регулирования условно целесообразно разделить на две группы: 1. языковая политика, опирающаяся на теорию «свободного рынка»; 2. языковая политика, ориентированная на «зеленую» те-

орию экологической защиты[3]. В первом варианте доминирование «больших» языков, обладающих, как правило, статусом международных, оправдывается как результат свободного выбора и прагматической ориентации на коммуникативные преимущества этих языков. Экологическая мотивация языковых прав, в том числе — прав этнолингвистических меньшинств, связана с ценностными и символьными соображениями, согласно которым потеря языка приравнивается к утрате биологического вида, к утрате части человеческого наследия и, по Сепиру-Уорфу, — к утрате самобытного способа концептуализации.

Таким образом, целесообразно концептуальное различение двух моделей языковой политики — той, что выполняет преимущественно практические функции, и той, которая ориентирована главным образом на символические функции. Впервые, вероятнее всего, это сделал в своей монографии «Языковые войны и языковая политика» французский исследователь Луи-Жан Кальве. К языковой политике, содержащей прикладные функции, он относит меры собственно языкового планирования по отношению к конкретному языку (объект регулирования здесь — орфография, лексика, диалекты) или по отношению к языковой жизни общества в целом (выбор национального языка, организация многоязычия, распределение функций). Этот автор пишет: «Когда новое независимое государство решает выбрать местный язык в качестве своего национального языка, это решение может расцениваться в качестве практического постольку, поскольку оно сопровождается планируемым введением языка в школах, в сфере администрирования и т.д., вплоть до вытеснения колониального языка из всех сфер национальной жизни. Однако такое же решение может рассматриваться в качестве символического, если оно никогда не станет прикладным, или оно поначалу не может быть прикладным»[4].

Возможно, приведенное суждение несколько схематично. Однако его методологическая продуктивность, как и принципиальная целесообразность разделения коммуникационных и символических функций самого языка, очевидна. Более того, такой подход, на мой взгляд, явно полезен при обращении к реалиям постсоветских этноязыковых и политико-языковых отношений, в том числе в Татарстане.

Следующий тематический пласт рассматриваемой проблематики связан с рассмотрением субъектности в языковой политике.

Имеются свои резоны и в том, чтобы проблема субъектности в этой сфере разрешалась бы в рамках разграничения таких сторон, как мотивы и способы деятельности, а также ее различных носителей и выполняемых ими ролей и функций. В основе подобного дифференцированного похода в первую очередь лежит идея о множественном субъекте, о его разнородных составных элементах.

Повторю, что практика языковой политики отнюдь не сводится исключительно к государственным мероприятиям. Более того, в более определенной конкретизации нуждается, по меньшей мере, вопрос о том, какие институты государственности проводят эту политику, какие органы и на каком уровне осуществляют практику политического воздействия на язык (шире — на языковые отношения). Как будет показано в дальнейшем, в роли субъекта языковой политики выступают не только правящие структуры. Состав этих субъектов имеет гораздо более многоплановый вид.

Наиболее последовательно иерархию соответствующих субъектов политико-языкового регулирования выстраивает Н.Б.Мечковская. К этому разряду она относит как государственные, так и негосударственные органы и институции. Общим для них началом выступает то, что все они связаны с тремя сферами жизни:

1) школа;

2) книги и печать (позже также радио, кино, телевидение);

3) регулирование этнических (или этнорелигиозных) взаимоотношений общин (в полиэтнических социумах).

Расположенные по ранжиру в зависимости от силы воздействия, эти субъекты включают:

1) комитеты (министерства, департамент) по делам межэтнических отношений, существующие как в Российской Федерации (в настоящее время только в составе других министерств и ведомств. — Л.М.), так, например, и в Китае, Индии, Нигерии, Испании, Канаде;

2) министерство (департамент) школ и специального образования;

3) руководство масс-медиа и руководство книгоизданием;

4) научные учреждения;

5) добровольные клубы (общества, товарищества) защитников (любителей, ревнителей) родного языка[1].

Полезность и содержательность такого подхода к типологии субъектов языковой политики бесспорна. Предложенная схема позволяет подходить к предмету дифференцированно, конкретизируя функции, потенциал, особенности методов деятельности того или иного субъекта. Все это позволяет расширить общие представления о механизмах выработки и осуществления языковой политики, дает более широкую панораму этой сферы общественной жизни, включая разнообразный состав действующих лиц.

Вместе с тем, предложенная Н.Б.Мечковской типология субъектов языковой политики предоставляет определенные возможности для дальнейшего расширения и дополнения.

Во-первых, приведенную классификацию субъектов можно уточнить, выделив особо отдельную типологическую категорию институтов. Хотя, вероятно, наличие таких субъектов подразумевалось в приведенной субординации под рубрикой «регулирование этнических взаимоотношений». Тем не менее уточнения будут, как кажется, нелишними. Прежде всего, это специализированные учреждения, организации, структуры, напрямую предназначенные для выполнения функций языковой политики в качестве своих первоочередных целей. Международный и отечественный опыт показывает, что в известных случаях создаются институты, для которых, в отличие от органов управления школьным, скажем, делом или издательским, масс-медийным и пр., языковая политика становится не сопутствующей, а приоритетной сферой деятельности. Говоря по-другому, в сфере языковой политики довольно часто создается собственная организационная инфраструктура, предполагающая свой круг полномочий, свою компетенцию, свой инструментарий и все остальное, что обычно сопутствует деятельности бюрократических или общественных структур.

Далее, важно подчеркнуть, что эти субъекты складываются и в составе властных структур, и в политической системе в более широком смысле, и в качестве институтов гражданского общества — в сегментах его неполитической самодеятельности.

Наконец, следует иметь в виду, что роль такого субъекта могут брать на себя самые различные инстанции, становящиеся на время заметными источниками политического или политико-правового влияния в области языковых отношений, фактически начав выполнять здесь специализированные функции.

Свою роль в проведении языковой политики могут играть наряду с законодателями и исполнительной властью, например, и судебные органы, вынося, в частности, вердикты по тем или иным вопросам языковых отношений или по другим проблемам, содержащим свои языковые измерения. Известно, как реагировал Конституционный суд РФ на нормы законодательства некоторых республик РФ, фактически содержавшие положение о языковом цензе для претендентов на высшие республиканские должности, или на решение Татарстана о переводе татарского языка на латинскую графику. Более того, известны примеры того, как судебные инстанции выносили решения о создании именно специализированных субъектов по проведению в жизнь языковой политики. Эпизод такого рода из практики языковой политики в США анализирует А.Д.Швейцер. Он отмечает, что «важнейшая функция в реализации «Закона о двуязычном образовании» принадлежала органам правосудия». Основное место в этом занимало «дело Лау против Никольса» (1970–1974). Родители китайского школьника обвинили образовательные учреждения штата Сан-Франциско в принудительном обучении их ребенка на языке, которого они не понимают. Суд низшей инстанции отказал им в удовлетворении иска. В свою очередь Верховный суд США отменил это решение, поскольку ученик фактически отчуждался от получения образования. В соответствии с решением Верховного суда США Министерство здравоохранения, просвещения и социального обеспечения страны создало рабочую группу для выработки соответствующих директив. Последние включали и создание так называемых «Центров Лау», в обязанности которых было вменено регулирование преподавания английского языка как второго по специальной программе English as a Second Language — ESL[1].

Возвращаясь к вопросу о специализированных институтах, исполняющих роль субъектов языковой политики, приведем факты из опыта тех стран, где проблематике языковых (чаще всего — национально-языковых) отношений придается первостепенное значение. Такие институты учреждены и действуют в странах со столь различающейся, если не диаметрально противоположной, идеологией языковой политики, как Франция и Канада. Во Франции в 1945 г. была создана Генеральная дирекция по отношениям в области культуры, науки и техники, а в 1966 г. — Верховный комитет по защите французского языка. Среди частных организаций заметное место принадлежит институту «Альянс франсез», Федерации французского языка как универсального и Генеральной ассоциации пользователей французского языка. Распространению французского языка в мировом масштабе призван содействовать французский культурный «Корпус Мира»[2].

В Канаде политико-языковые отношения являются предметом внимания специальной Королевской комиссии по билингвизму и бикультурализму.

Целесообразно выделить еще одну линию типологического анализа субъектов языковой политики — речь идет о дифференциации институтов на общенациональном уровне, с одной стороны, и на региональном уровне, в частности, на уровне субъектов федераций — с другой.

В исследовании, посвященном феномену «мобилизованного лингвицизма», М.Н.Губогло фиксирует, в частности, особенности языковой реформы 1989 г. в союзных республиках. В Прибалтике и Молдове реформирование языковых отношений проходило под сильным напором народных фронтов, на Украине и отчасти в Белоруссии — в союзе с этими народными фронтами, в Средней Азии и Казахстане «роль реформатора в «языковой сфере» почти целиком взяла на себя верхушка партийного и государственного аппаратов»[3].

Если перевести рассмотрение в русло концептуализации, то возникает потребность в выстраивании некоторой условной дихотомии, в разграничении двух принципиальных типов субъектности в практике языковой политики, шире — политико-языковых и этно(национально)-языковых отношений. Следует проводить определенную аналитическую границу между субъектами институционального порядка и субъектами, имеющими несколько иную — социальную (социетальную) природу.

В первом случае речь должна идти о структурно и организационно сложившихся формах деятельности по участию во властно-управленческих (шире — политических) отношениях. Критериями институциализации в широком смысле являются минимально необходимая устойчивость, наличие специфических социальных регулятивных норм, средств осуществления деятельности и контроля, включение в существующую систему общественных отношений и связей. Условием становления социальных институтов является, по-видимому, определенная степень формализации в их функционировании.

Во втором случае предполагается субъектность социальных акторов — социальных сил в лице индивидов, различных общественных групп различной природы — профессиональной, культурной, ролевой, идейной и пр. В принципе, механизмы формирования таких групп всегда имеют характер, обусловленный сугубо конкретными обстоятельствами места и времени.

В исследованиях по языковой политике этот подход в предварительном порядке обозначен. В частности, М.Н.Губогло при описании этносоциологических методов изучения языка приводит структурные характеристики «экологии языка». Наряду с этнодемографическими, этносоциальными и этнокультурными измерениями, а также собственно языковой политикой, фондом языка и языковым поведением, он включает сюда сеть учреждений «языкового обслуживания» и кадры, профессиональная деятельность которых связана с работой «над языком», «с языком», «при помощи языка» или «для языка»[1].

Достаточно акцентированный вид аналогичная постановка вопроса имеет в зарубежной социолингвистике и социологии языка и языковых отношений. К примеру, такая проблема, как «витальность языка» (его жизнеспособность) рассматривается на основе действия статусного фактора, демографического фактора и фактора институциональной поддержки. Последнее предполагает благоприятствующее воздействие таких институтов, как национальные, региональные и местные органы власти; религиозные и культурные организации; масс-медиа; коммерцию, промышленность и — не в последнюю очередь — образование[2]. Вместе с тем в качестве относительно самостоятельного момента выделяется и деятельность неинституциональных акторов, к которым Купер, например, относит элиты, влиятельных людей, контр-элиты и исполнителей политики вне элит[3]. Использование категории «элиты» и «контр-элиты» в изучении языковой политики имеет принципиальное значение. Купер строит свою аналитическую схему в виде блока измерений, показывающих:

— какие акторы стремятся к воздействию и на какие формы поведения (по-другому — на какие цели и функции языка) будет направлено воздействие;

— кто из индивидов или организаций стремится оказывать воздействие;

— с какими целями — открытыми (собственно языковыми) или латентными (не связанными непосредственно с языком) будет оказываться воздействие;

— при каких условиях (политических, экономических, социальных, демографических, экологических, культурных) оно будет осуществляться;

— какими средствами такое влияние будет достигаться (полномочия, сила, продвижение);

— с помощью каких процедур и средств принятия решений;

— с каким эффектом и результатами «на выходе»[4].

Далее, в зарубежных публикациях по проблемам этнополитики и национализма встречаются оригинальные решения, способные во многом обогатить картину субъектов политико-языковых отношений. В широко известной концепции национализма, разрабатываемой Эриком Хобсбаумом, значительное место отведено проблеме «лингвистического национализма». Заметим, кстати, что лингвистический национализм по существу означает идейную позицию или ориентацию, связанную с прямым, осознанным и целенаправленным вовлечением его носителей в политико-языковые отношения. Следовательно, речь вполне может идти о субъектности в том смысле, в котором она рассматривается в данном случае. Этот феномен, этот вариант национализма интерпретируется автором под углом зрения довольно-таки детализированного политико-социологического анализа. Применительно к проблеме субъекта политико-языковых отношений серьезное значение приобретает разъяснение Э.Хобсбаума, касающееся отдельных слоев и групп общества. Он специально подчеркивает, что верхушка общества и его низы в целом настроены по отношению к проблемам языка достаточно индифферентно. Элиты пользуются одним из языков высокой культуры, массы простых неграмотных людей — исключительно устным языком. «Разговорный язык не представлял существенной политической проблемы ни для верхних слоев общества, ни для массы трудящегося народа», — пишет Э.Хобсбаум. В силу этого лингвистический национализм не вызывал энтузиазма ни среди аристократии, ни среди крупной буржуазии, а с другой стороны — ни среди рабочих и крестьян. Отряды лингвистического национализма были укомплектова-

ны журналистами, школьными учителями и целеустремленными мелкими служащими»[1]. Возможно, в несколько лапидарной форме здесь сформулирован концептуальный взгляд на то, какие социальные силы, а точнее — типы — выступают в роли активных акторов и агентов языковой политики, особенно на стадиях идентификации проблем, обозначения тех или иных притязаний и пр.

Таким образом, в роли субъекта политико-языковых отношений могут оказываться те профессиональные группы, которые, как уже отмечалось, в своей повседневной деятельности так или иначе связаны с языком или увязывают с языком какие-то свои жизненные интересы, потребности и притязания. По этому признаку, в принципе, может быть обозначен и индивидуальный уровень — как в смысле участия в политико-языковых отношениях, так и в смысле политической субъектности в области языка или взаимодействия языков.

Формы такой индивидуальной субъектности, как отмечает Брайан Вайнштейн, могут быть связаны с тем, что ведомства уполномочивают кого-то персонально принимать решения. «Эти индивиды имеют интересы, связанные с группами, с которыми они идентифицируют себя в обществе, и они имеют государственные интересы, могущие конфликтовать с их групповой идентичностью. …Поскольку их идентификация с группами в обществе может требовать действий или из-за своего чувства государственных интересов, они (индивиды) могут признать необходимым вмешательство в коммуникационный рынок»[2].

Таким образом, неинституциональные субъекты языковой политики — это широкий спектр участников отношений соответствующего типа: от элит и контр-элит, от разнородных «заинтересованных групп» до конкретных индивидов.

Разграничение субъектов языковой политики на уровне элит — на элиты правящие и неправящие, на собственно элиты и контр-элиты позволяет раскрыть многие мотивационные механизмы, особенно в части так называемых экстралингвистических, «внешних» моментов при проведении языковой политики. Это могут быть соображения, связанные с удержанием властных позиций, с отправлением властно-управленческих полномочий или, наоборот, — с притязаниями, с борьбой за доступ к позициям власти, влияния, престижа, благ, к соответствующим ресурсам. Это же, вероятно, без каких-то больших методологических прегрешений можно отнести как к элитам в собственном смысле слова, так и заинтересованным группам.

Типологический спектр заинтересованных групп на противоположных флангах включает, с одной стороны, группы общинного (коммунального) типа, с другой — группы ассоциативного характера. К так называемым обычным группам в современных социальных науках относят группы племенного, кастового, этнического характера. Институциональные группы — это военные, бюрократия, церковь. Группы защитного типа включают, к примеру, профессиональные союзы, профессиональные организации, союзы работодателей и пр. «Промоутерские» группы или группы по продвижению — это, в частности, экологические организации[1]. Еще одна, дробная, так сказать, перекрестная классификация оперирует несколькими измерениями. По признаку целей: защитные группы — это группы «чего-то» (профсоюзы, например), «промоутерские» группы — группы «для» (экологические организации). По признаку поддержки: закрытые группы (медицинские ассоциации) и открытые группы (экологические организации). По критерию статуса: «инсайдерские» группы, часто консультирующиеся с властями и активно ищущие таких консультаций, с одной стороны, и «аутсайдерские» группы, взаимно или односторонне отказывающиеся от контактов с властями — с другой. По показателю «бенефициариев»: коллективные группы, борющиеся за выгоды для своих членов и для тех, кто не входит в состав группы; и группы «селективного» плана, стремящиеся к выгодам только для своих членов. Наконец, по признаку экономических функций: корпоративные группы, к примеру, защищающие интересы товаропроизводителей, и группы «по установкам» или «по отношению» — ассоциации потребителей.

Применительно к языковой политике, как думается, важно проводить разграничительные процедуры, выявляя особенности групп. Кроме того, принципиальное значение для оценки групп имеет и тот момент, который позволяет отличить действительный характер группы от ее манифестируемого характера. Группа защитного, в частности — профессионального, типа может предъявить себя как группа так называемого обычного характера. Скажем, гуманитарная интеллигенция, включая лингвистов, часто претендует на то, чтобы выдвигать требования от имени всего этнического или языкового коллектива, шире — от имени всего народа, говорящего на данном языке. Еще один весьма распространенный вариант смешения или подмены ролевых характеристик групп: корпоративная группа выступает от имени группы «отношения». Это происходит в том случае, когда люди, связанные с «языковым» производством, претендуют на представительство интересов всего языкового коллектива, интересов «потребителей» языка. Писатели, журналисты, издатели, переводчики, преподаватели, специалисты-исследователи с определенной точки зрения представляют собой именно корпоративную группу со своей специфической мотивацией. Аргументы же, выдвигаемые ими в пользу того или иного требования, сами лозунги и принципы формулируются от имени всех говорящих на данном национальном языке. Известный «зазор» между реальными интересами тех и других встречается сплошь и рядом.

Требует специального рассмотрения и вопрос об экономических детерминантах и факторах языковой политики — тема, несколько недооцененная в отечественных теоретических разработках. Язык, культура, высокие образцы духовного производства — явления, безусловно, обладающие самодовлеющей ценностью. Они не могут и не должны насильственно помещаться в прокрустово ложе узко понятой хозяйственно-экономической эффективности и целесообразности.

Однако когда речь идет о проблематике регулирования языковых процессов и отношений со стороны общества и государства — в тех пределах, в которых это в принципе возможно, — экономическими соображениями пренебрегать недопустимо и невозможно.

Философско-методологический пласт темы соотношения языка и экономики содержит зафиксированный в языкознании факт «встречи» лингвистики и политэкономии. В.Г.Гак в свое время обратил внимание на то, что экономическая теория заимствовала из языкознания понятие «знак» для использования в стоимостной формуле (один товар может быть рассмотрен как знак стоимости другого товара). «С другой стороны, лингвисты и философы языка стремятся приложить категории экономии к анализу языка». Попытки исследовать язык, во-первых, как «товар и рынок» и, во-вторых, как «орудие и труд» не лишены, как показывает этот языковед, определенной продуктивности. Слова и высказывания — также продукт человеческого труда («лингвистического труда») и в силу этого обладают стоимостью и потребительной стоимостью, хотя и не предназначены для продажи, — разъясняет присутствующий здесь параллелизм В.Г.Гак в одной из статей, подготовленных в начале 1970-х годов[1]. Он считает неубедительными попытки нахождения «гомологии» между языковой деятельностью и рынком, единицами языка и товаром. Однако по прошествии двух-трех десятилетий эти понятийные средства начали постепенно проникать и в разработки по теории коммуникаций, и в работы по социолингвистике и политической лингвистике, по политической социологии («символический капитал» у П.Бурдье, например). По-видимому, нет особых оснований для сомнения: по мере развития политико-языковых измерений массовых коммуникаций, в ходе нарастания технологического потенциала этих коммуникаций будет происходить и концептуальная активизация таких понятий, как «товар» и «рынок» применительно к слову в самых разных смыслах.

В данном случае основной интерес представляет несколько более конкретный, приземленный, если угодно, предмет: каковы экономические предпосылки, факторы, основания и следствия языковой политики.

Экономические аспекты языковой политики — проблема весьма многоаспектная. С одной стороны, любая практика институциализации политико-языковых отношений, или уже — любая деятельность, связанная с политико-правовым и/или административным регулированием языковой жизни, всегда осуществляется в определенных экономических условиях. Говоря обобщенно, каждое из проводимых в жизнь решений имеет свое сугубо финансовое выражение. Все, что делается в этой области, требует в тех или иных объемах ресурсного, денежного, бюджетного обеспечения — от постановки образования на том или ином языке или налаживания деятельности электронных и печатных средств массовой информации до проектирования информационно-документационных систем, делопроизводства, даже топонимики. Перечень статей расходов и затрат можно продолжать. Главное в том, что реальные пределы и границы возможного в осуществлении намеченной стратегии и используемых методов в развитии языкового сообщества — и в национальных, и региональных, и в локальных измерениях — задаются реальными экономическими возможностями.

С другой стороны, результаты осуществляемой языковой политики прямо или косвенно сказываются на функционировании самых разных сторон экономической системы. На хозяйственной жизни отражаются тенденции развития языковых отношений. Ретроспективные грани темы связаны, например, с историческим опытом становления централизованных рынков, что происходило в сложном переплетении макросоциальных процессов разделения труда и консолидации крупных этнополитических формирований — наций, имеющих, разумеется, языковые составляющие.

Далее, этноязыковой аспект часто присутствует в распределительных отношениях в самом широком смысле, подразумевающем как дифференцирующие основания имущественных отношений, собственности, доступа к ресурсам, так и движение элементов рынка (товаров, капиталов, рабочей силы и пр.). Прямое влияние языковых факторов, в частности, на всю сферу социально-профессиональной занятости, на разворачивающуюся здесь конкуренцию, на возможности замещения рабочих мест и шире — экономических позиций — факт, обладающий силой неоспоримости.

Наконец, свои зримые языковые измерения имеют отношения обмена, торгово-экономическое взаимодействие, хозяйственная интеграция. Причем в этой области также присутствует своя асимметрия. По замечанию Ф.Коулмаса, не зная английского языка, японский предприниматель вряд ли сможет делать свой бизнес в США, американец же нередко достаточно успешно занимается бизнесом в Японии, не владея японским языком. Такая асимметрия испытывает влияние мотивов, которыми руководствуются экономические акторы — носители спроса или предложения. В этом контексте цитируют высказывание бывшего федерального канцлера ФРГ: «Если вы хотите покупать у нас, вы можете говорить на

том языке, на котором вам хочется, мы постараемся вас понять. Если же вы хотите что-то нам продать, вы должны говорить на нашем языке»[1]. Экономические резоны, устремленность на рентабельность, желание максимизировать прибыль — все это часто становится самым надежным — пусть даже стихийным — наставником при овладении вторым языком, языком-посредником, средством межэтнического общения.

Таким образом, язык в одних ситуациях может открывать дорогу к экономическим преимуществам, способствовать эффективному функционированию субъектов экономической жизни, в других — оборачиваться серьезным препятствием на пути экономического роста, блокировать экономическую активность, перекрыть доступ к ресурсам. Языковые барьеры закрепляют социально-экономическое неравенство и непривилегированное положение многих этнических групп.

Помимо суждений общего характера, указаний на неизбежную взаимозависимость языковых и экономических аспектов общественной жизни, в научной литературе представлены работы, содержащие опыт непосредственной концептуализации экономических оснований языковой политики.

Специализированному анализу феномена «цены языковой политики» посвящены разработки Джонатана Пула. Исследовательская логика этого автора отталкивается от констатации существенного противоречия, дилеммы, всякий раз возникающей при попытках конструирования идеальной модели языковой политики. «Когда правительства, фирмы, ассоциации, международные организации определяют языки, которые по их требованиям должны быть допущены к употреблению, возникает конфликт интересов. Те, чей язык не является официальным, затрачивают годы на изучение языка других и все-таки могут испытывать трудности в процессе коммуникации, неравные условия при конкуренции в области занятости и участия. Страдания от своего миноритарного и периферийного статуса»[1]. При этом равное отношение ко всем языкам, на которых говорят в обществе, по мнению Дж. Пула, выглядит, как минимум, непрактичным. Попытки введения каких-то количественных критериев (в том числе ценовых) иллюстрируются такими примерами, как, в частности, пропорции этноязыковых групп — не менее 30%; услуги телефонных операторов для языков, носители которых составляют не менее 55% местного населения; инструкции для избирателей — на тех же условиях и пр. В качестве иллюстрации приводится прецедент удовлетворения Верховным судом США иска на предмет того, что 1800 учащихся в округе имеют право претендовать на признание их языка публичным в государственных школах.

Компромисс, потребность в котором с неизбежностью возникает в этой области, призван разрешить противоречие базового свойства — между эффективностью решений в сфере языковой политики, с одной стороны, и их справедливым характером — с другой. Если действенная, ориентированная на практицизм и реалистичность языковая политика признает в качестве официальных не все представленные в данном социуме языки и постольку она несправедлива, то политика, придерживающаяся принципов равенства, придает одинаковый статус всем языкам и, следовательно, не может быть эффективной. Опыт, связанный с отношением к расовым и религиозным различиям, здесь мало что дает. Как пишет Дж.Пул, правительства могут попросту *игнорировать* расы и религии, но они должны *использовать* языки и прибегать, таким образом, к языковому *выбору*[2].

Модель, предлагаемая для разрешения указанного противоречия, основывается на методике исчисления «цены усвоения официального языка» теми, для кого он не является родным. Эта цена складывается из «времени, усилий и денег, затраченных на изучение языка; потерь от недостаточного владения языком; утраты престижа из-за отсутствия официального статуса чьего-то родного языка». Общая же цена для каждой группы, которая будет фигурировать в сфере языковой политики, есть сумма «цены усвоения» и стоимости необходимых для данной группы переводов (данный показатель образуется с учетом размеров группы и количества представленных в обществе языков за минусом ее собственного языка), покрываемой за счет налогов, взимаемых с этой группы. Вся процедура этих выкладок завершается претендующими на строгость и точность решениями: «Языковая политика есть совокупность официальных языков и перечень налогов. …Языковая политика является эффективной, если она минимизирует общую цену. Бремя, приходящееся на группу, есть сумма цены усвоения и налогов, которыми облагается группа. Языковая политика справедлива, если это бремя пропорционально размерам группы»[1].

С конкретными позициями в аналитической схеме Дж.Пула специалисты, по-видимому, могут спорить. Однако сама принципиальная необходимость того, чтобы последовательно учитывать дихотомические критерии «эффективности — справедливости» при разработке, экспертизе и изучении решений в области языковой политики, представляется несомненной.

В проблематике экономических измерений языковой политики и языковых отношений существует еще один значимый тематический пласт — корреляция языкового многообразия и уровня социально-экономического развития страны или субнационального региона. В западной социолингвистике и социологии языка определенные дискуссии вызвала, в частности, так называемая гипотеза Фишмана — Пула, трактующая взаимозависимость между языковой фрагментацией и экономическим благосостоянием[2]. Иными словами, перед нами — определенная концептуальная модель, аналогичная ранее расс-

мотренным сюжетам о соотношении языкового многообразия и демократии. Гипотеза Фишмана — Пула и возражения со стороны ее оппонентов переводят проблему «языковые отношения — экономика» в более широкий аналитический горизонт, нежели экономические критерии языковой политики. Тем не менее спор вокруг этой гипотезы представляется заслуживающим внимания.

Как пишет Д.Неттл, исследование различий в уровнях благосостояния тех или иных обществ — давний предмет внимания со стороны всех общественных наук, начиная со времен Адама Смита — ныне предполагает многофакторный анализ, включая самые разные переменные, в том числе и степень языковой и этнической гетерогенности.

В этом контексте высказываются различные суждения, утверждается, в частности, что языковое и этническое многообразие находится во взаимной обусловленности с низким уровнем социально-экономического развития, с отсталостью, поскольку такое многообразие ассоциируется с социальными различиями и конфликтами, низкой мобильностью, ограничениями в торговле, с несовершенством рыночных отношений и слабостью коммуникативной инфраструктуры. Приводится, к примеру, точка зрения Дж.Гринберга, заключающаяся в том, «что зоны высокого языкового многообразия станут зонами, где коммуникации слабы, и что рост коммуникаций, происходящий наряду с большей экономической производительностью и более экстенсивной политической организацией, как правило, ведет к… окончательному исчезновению всех, кроме одного, языка». Это — взгляд, так сказать, противоположный лингвоэкологической идеологии, отстаивающей самоценность языкового многообразия наравне с биологическим разнообразием. Среди авторов, чьи позиции по проблеме корреляции экономического и языкового развития являются наиболее акцентированными, наиболее заметные позиции занимают Дж. Фишман и Дж.Пул. Они используют глобальную выборку, подразделяя страны на две группы: гомогенные в языковом отношении и лингвистически гетерогенные, сопоставляя эти группы при помощи большого числа социальных и экономических индикаторов. Полученные результаты, как отмечает Д.Неттл, буквально ошеломляют: страны, отличающиеся большим языковым многообразием, как выясняется, отличаются также более высоким уровнем смертности (в том числе — детской смертности), более низкой продолжительностью жизни женщин, более низкими показателями ВВП, более низкими государственными доходами, меньшим числом студентов высших учебных заведений, более низким уровнем грамотности, тоталитарным характером политического режима и низким уровнем политического участия, меньшим числом теле-радиоприемников и газет на душу населения, чем в странах однородных в языковом отношении. Дж. Фишман заключает: «...Этому ничем не помочь, кроме отказа от декламации подобных данных в пользу уверенности в том, что языковая гомогенность в настоящее время связана с большим количеством «хороших» и «желательных» характеристик общества, чем языковая гетерогенность…В целом, языковая гомогенность характерна для стран, в которых примордиальные связи и страсти находятся под более сильным контролем, культурно-религиозная гомогенность и просвещение более развиты, поощряются более современные формы многообразия через ассоциативные, институциональные и политические группы и в которых благополучная жизнь присуща более значительным в пропорциональном отношении группам населения»[1].

Дж. Пул еще более категоричен: тогда как лингвистически гомогенные страны могут быть богатыми, гетерогенные в языковом отношении не смогут стать богатыми. Если Дж. Фишман допускает — пусть гипотетически или в виде потенциальной перспективы — некоторые шансы на одновременное развитие экономического благосостояния и языкового многообразия общества (чего, однако, никогда не встречалось в прошлом), то Дж. Пул такую возможность исключает в принципе. По словам последнего, «если планировщик («языковый» — Л.М.) настаивает на сохранении культурно-языкового плюрализма, то для него лучше быть готовым к тому, что экономический прогресс будет принесен в жертву»[2].

Позднее этому же вопросу были посвящены более полные исследования Б.Лайена и Дж.О'Нила. Совокупность данных по 98 странам не показала жесткой взаимообусловленности между языковой фрагментацией и экономическим ростом. Есть два момента, делающие названное исследование несколько двусмысленным в плане соотнесения с гипотезой Фишмана — Пула.

Во-первых, использованные экономические измерители не оперируют уровнем экономической активности в отличие от Дж. Фишмана и Дж. Пула. Б.Лайен и Дж. О'Нил изучают показатели экономического роста за 25-летний период (1960–1985). И те, и другие критерии связаны между собой, однако различия между странами в показателях роста могут частично объясняться стохастическими причинами. Если языковая фрагментация и имеет эффект по отношению к экономическому росту, то это следует устанавливать на основе исследования такой зависимости на протяжении вековых периодов. Во-вторых, что более важно, использование хорошо известных критериев сравнительно-экономических исследований (уровень ВВП, количество школьников, оценка политической нестабильности, деформирование рынков со стороны правительства) ставит под сомнение гипотезу Фишмана — Пула.

Имеются некоторые свидетельства инверсивных связей между языковой гетерогенностью и уровнем экономического развития. Вопрос в том, как интерпретировать этот феномен. Одна интерпретация

склоняется к тому, что языковая фрагментация ведет к бедности, к конфликтам на почве социального разделения, к коррупции. Здесь языковая фрагментация принимается как данность, которая влияет на экономическое развитие. Однако принципиальный аргумент против такой интерпретации состоит в следующем: с антропологической точки зрения языковая ситуация не устанавливается изначально, но формируется под влиянием социальных и географических факторов. Языковое дробление регионов происходит под воздействием таких факторов, как масштабы традиционной экономической деятельности, географическая изоляция, степень мобильности населения. Следовательно, и языковое многообразие (фрагментация), и экономические характеристики могут иметь общую обусловленность географическими обстоятельствами, широтными координатами, например.

Более реалистическая, по мнению Д.Неттла, интерпретация феномена взаимосвязи языкового многообразия и уровня экономического развития должна подчеркивать то обстоятельство, что языки и экономика совместно развиваются, испытывая влияние физической географии и социальных факторов. «Языковое многообразие особенно высоко в условиях экваториального климата повсюду в мире, в условиях соответствующих экологических систем — в Новой Гвинее, на островах Юго-Восточной Азии, в Западно-Центральной Африке. Эти регионы с низкими доходами дают приют небольшой части человечества, но громадному большинству человеческих языков»[1].

Какие выводы следует предпринять в связи с дискуссией вокруг гипотезы Фишмана — Пула? ***Первое.*** Существует несомненная детерминирующая функция экономики по отношению к языковой ситуации и языковым отношениям. Это следует учитывать при разработке решений в области языковой политики, при их экспертной оценке и их научном исследовании.

Социолингвисты подчеркивают, что установление языковой однородности, процессы стандартизации национальных языков в странах Западной Европы, например, происходили параллельно с формированием централизованных рынков и строительством национальных экономик.

Второе. Под воздействием соображений экономической целесообразности часто осуществляется индивидуальный и групповой выбор языка как средства общения, адекватного интересам включения в коммуникационные сети (необходимого условия экономической активности, профессиональной карьеры, успешного бизнеса, вертикальной и горизонтальной социальной мобильности в целом). Иными словами, языковой выбор — это вопрос эффективного социального и экономического включения и участия, доступа к благам, жизненным ресурсам, к престижности, к приращению культурного капитала, к статусным позициям, к услугам, к более высокому качеству жизни. Часто и для многих необходимым условием такого доступа является усвоение доминирующего в данном обществе языка, а подчас — и ценой утраты родного (миноритарного) языка. Движение от миноритарных языков к «большим» общенациональным и мировым языкам, видимо, во многом объясняется этими обстоятельствами. Экономические стимулы, таким образом, с наибольшей силой детерминируют языковой выбор людей. Отсюда становится ясно, почему нынешние поколения во многих странах и регионах дают повод для сетований лингвоэкологов на предмет нигилизма или индифферентного отношения к родным языкам и, в то же время, готовы нести финансовое бремя для изучения иностранных языков (к примеру, английского). Можно, скажем, мысленно провести эксперимент и попробовать установить, какой процент лиц, обладающих слабой компетенцией в родном языке или носителей резко асимметричного двуязычия, готовы посещать платные курсы родного языка или обращаться к услугам частных репетиторов. Отечественная практика в случае с изучением иностранных языков, в общем, хорошо известна самой широкой общественности и в социологическом подтверждении, по-видимому, специально не нуждается.

Третье. Критикуя гипотезу Фишмана — Пула, Д.Неттл приходит к важному выводу: то, что две переменные — языковое многообразие и экономический рост — развиваются в одном направлении, отнюдь не предполагает возможности манипулирования одной из этих переменных в целях регулирования другой переменной. Попытки навязывания языковой гомогенности никак не могут быть оправданы экономическими доводами. Этот автор пишет: «…Имеется сравнительно мало свидетельств того, что этнолингвистическая ситуация в стране может быть подвергнута эффективной манипуляции, даже если это считается желательным и этичным; опыт языкового планирования таков, что оно часто терпит неудачу и преуспевает лишь тогда, когда осуществляется в согласии со спонтанными социолингвистическими предпочтениями большинства общества. В самом деле, похоже на то, что экономическая ситуация в конечном счете будет детерминировать языковую ситуацию, так как люди реагируют на экономические стимулы не только в узком монетарном смысле, но и с точки зрения более широких экономических образцов часто неосознанного социокультурного выбора, который включает и образцы использования языков»[1].

Тема экономических критериев применительно к языковой политике обладает несомненной актуальностью в условиях российских реалий. Здесь возникает весьма обширная совокупность вопросов, связанных не только с принципами ресурсного обеспечения мероприятий государственных органов и общественных организаций в области языковых отношений, прежде всего — с финансово-экономическим обеспечением и выбором соответствующих источников такого обеспечения, но и с представления-

ми о социальной справедливости складывающихся отношений в своеобразном треугольнике проблематизации «язык — политика — экономика».

На сегодня мало кто открыто и квалифицированно призывает вовлечь в публичные дискуссии — политические или экспертные, в рамках властных структур или институтов гражданского общества — вопросы о том, каковы принципы распределения налогового бремени, с неизбежностью возникающего в связи с проведением языковой политики. Разве что это обсуждается в контексте так называемого бюджетного федерализма и распределения налоговых поступлений между республиками и федеральным Центром. Российские республики, например, отстаивают свои позиции при помощи того довода, что им приходится «обслуживать» свои титульные диаспоры в части образовательных потребностей и других социально-культурных запросов. Речь идет, в частности о снабжении кадрами, учебно-методической литературой и всем прочим школ с преподаванием на родных языках, которые действуют за пределами национально-государственных образований в регионах компактного проживания соответствующих этнических групп.

Однако суть дела представляется несколько более широкой. Насколько справедливо делать все это за счет республиканских бюджетов, которые формируются из налоговых поступлений от физических лиц разной (отнюдь не только титульной) этнической принадлежности? Или: должен ли каждый налогоплательщик нести бремя расходов на изучение языков — титульных, миноритарных, родных, каких-то еще? Если должен, то, видимо, это следует превратить в предмет информирования, разъяснительной деятельности, какого-то специального обоснования. Это следует делать тактично, имея в виду, что никакая щепетильность не повредит, если стоит задача сохранения стабильных межэтнических отношений и предотвращения возможной напряженности.

Ю.Р.Хайруллина,
О.М.Васильева

Гендерные особенности реализации моделей языкового поведения в процессе социализации личности

Содержание языкового поведения — это реальное единство всех его основных элементов, существующее в конкретных ситуациях общения. Языковое поведение как системное явление подчиняется законам статусно-ролевого взаимодействия. В рамках такого взаимодействия возможны два типа языкового поведения. Обычное, которое формируется под воздействием агентов первичной социализации, и внепрактическое (ритуальное) поведение, социализацию которого осуществляют агенты вторичной социализации. Названные типы языкового поведения реализуются в специфических речевых жанрах — «высоких» или «низких».

Целью языкового поведения выступает коммуникация. Понимание коммуникации как деятельности неизбежно предполагает рассмотрение таких характеристик, как мотивированность и целенаправленность. Мотив — это предпосылка какого-либо действия, порождающая установку его выполнения. В контексте коммуникативного взаимодействия мотив определяет целевую установку коммуникативной деятельности. Впервые факторы цели и результата речевого действия были учтены теорией речевых актов в понятиях иллокутивного акта (акта реализации цели) и перлокутивного акта (акта воздействия и получения его результата)[1]. Совершенно очевидно, что коммуникативная ситуация разворачивается на основании потребностей, которые формируются в актуальных условиях социального взаимодействия, следовательно, вступая в коммуникативное взаимодействие человек преследует цели за его пределами, в то время как его коммуникативная деятельность выступает в качестве способа достижения поставленной цели.

Таким образом, считаем необходимым определить стратегическую цель коммуникативной деятельности как стремление к созданию новой относительно момента взаимодействия действительности, удовлетворяющей актуальным потребностям его участников — их мотивам, а конечный результат — как порождение новой действительности, удовлетворяющей или не удовлетворяющей (при неуспешном взаимодействии) этим потребностям[2].

Согласно результатам авторских прикладных исследований, цели реализации собственного языкового поведения в речевом взаимодействии обозначились следующим образом. Прежде всего, это достижения в будущей профессиональной деятельности, устройство на работу, карьерный рост — такую цель для себя определяют 32,2% респондентов. Приятное успешное общение с людьми обозначили 25,5% опрошенных. Единогласны респонденты в том, что языковое поведение может помочь создать хорошее мнение о них в глазах собеседника — 6,8% — мужчин, 6,5% — женщин. Кроме того, общими мотивами реализации адекватного языкового поведения являются — достижение успехов в учебе (13,3%), возможность выхода из неловкой ситуации (7,7%). Другие цели коммуникативного взаимо-

действия и проявления в его процессе успешных моделей языкового поведения распределились в зависимости от пола респондентов. Так для лиц мужского пола характерен мотив влияния на собеседника, достижения собственной цели — 20,5%. Для лиц женского пола более значимо достижение взаимопонимания — 17,4%. Повлиять на собеседника, добиться цели — эту задачу ставят перед собой лишь 6,5% респондентов женского пола. Кроме того, они выделяют такую цель, как успешное общение с близкими людьми (6,5%). Респонденты-мужчины вообще не обозначают целей достижения взаимопонимания либо общения с близкими. Однако для них актуальна такая цель коммуникативного взаимодействия, как возможность сделать удачную покупку (6,8%).

Данные различия объясняются тем, что мы наблюдаем реализацию мужского и женского типов коммуникации, моделей языкового поведения. Мужской тип — менее гибок, но более динамичен, менее ориентирован на собеседника, но более — на выражение самого себя, своего статуса — 9% определили это как цель коммуникативного взаимодействия. Женский тип реализации языкового поведения более ориентирован на собеседника, на диалог, на подчиненную роль в общении. Формирование мужской и женской моделей языкового поведения происходит под влиянием доминирующей в обществе культуры; они транслируются в семье, в системе образования, общественными институтами, связанными с осуществлением профессиональной деятельности человека.

Одним из элементов структуры языкового поведения выступает оценка партнера и ситуации общения. При реализации языкового поведения личность оценивает своего партнера прежде всего с точки зрения его статуса и выполняемой в соответствии с ним ролью. Можно выделить два типа ситуаций ролевого общения: симметричные и асимметричные. Первые характеризуются равенством социального статуса собеседников. Вторые демонстрируют разное положение участников коммуникации на общественной лестнице. Кроме того, существует психологический механизм статусно-ролевой структуры языкового поведения. Данный механизм позволяет понять трансакционный анализ, разработанный американским психологом Эриком Берном. Он выделяет репертуар состояний Я личности:1) состояния Я, сходные с образами родителей; 2) состояния Я, автономно направленные на объективную оценку реальности; 3) состояния Я, все еще действующие с момента их фиксации в раннем детстве. Это, условно говоря, Родитель (Р), Взрослый (В), Дитя (Д). Три составляющие нашего сознания ярче всего проявляют себя в межличностной коммуникации. Общаясь, мы невольно надеваем одну из трех масок. То, какое Я-состояние возьмет в нас верх, в немалой степени зависит от статуса нашего собеседника и особенностей коммуникативной ситуации. Берн выделяет минимальную единицу общения — трансакцию, которая выглядит как обмен коммуникативным стимулом и реакцией на стимул. Успешность процесса межличностной коммуникации гарантируют параллельные трансакции. В них возможны равноправные отношения: Р-Р, Д-Д, В-В. Возможны и неравноправные параллельные трансакции: Р-Д, Д-Р. Это взаимодействия опеки, заботы, восхищения, беспомощности. Непараллельные трансакции, когда один участник общения пытается строить взаимодействие на основе равноправных отношений, а другой не принимает заданную модель и обращается к собеседнику сверху вниз, либо снизу вверх, порождают конфликт.

Согласно результатам проведенных исследований, существуют следующие гендерные особенности проявления элемента статусного общения в моделях языкового поведения. Так, от равноправных отношений (с друзьями) респонденты-женщины ожидают: интересных общих тем беседы (26,5%), честности, искренности (19,5%), простоты (19,8%), взаимопонимания (10,8%), открытости (8,5%), равенства (4,3%). Мужчины выделяют: юмор и шутки (15,7), возможность блеснуть красноречием (8,9%), непринужденность и легкость (6,8).

Неравноправные отношения с близкими людьми (родителями) подразумевают, по мнению респондентов, понимание (24,3%), мудрость и советы (11,3%), спокойный тон общения (8,9%). Для женщин наиболее важными оказались выражение доброты, нежности, ласки, любви, заботы (17,3%), правдивость (8,6%). То, что мужчины не обозначили названные характеристики коммуникативного взаимодействия с близкими людьми, скорее всего, отражает стереотипы маскулинности, принятые в обществе.

В отношениях с неблизкими людьми (знакомыми) респонденты предполагают получить интересную, нужную информацию: изложенную кратко и понятно (17,5%), уважительно и вежливо (13%), в грамотно построенных фразах (8,9%), просто (4,4%), с юмором (6,8%).

Неравноправные отношения с официальными лицами в идеале характеризуются респондентами как общение с собеседником, речь которого правильна (15,2%), ясна и понятна (22%), вежлива (13%), уважительна (9%), соответствует его положению, статусу (15,4%), информативна (6,8%), правдива (4,5%), выражает понимание просьбы человека (4,5%).

Другим элементом языкового поведения выступает корректировка в ходе общения выбранных вербальных и невербальных средств. О том, что корректируют, как в ходе общения, так и по его результатам, свое языковое поведение, которое включает и невербальные характеристики, заявили 82,2% респондентов. Причем, наиболее применяемые способы корректировки разделились в зависимости от по-

ла опрашиваемых. Мужчины, в первую очередь, следят за правильностью речи (22,7%). Второй способ, избранный ими, — это чтение книг (15,9). Сугубо мужская тактика коррекции своего языкового поведения — это наблюдение за собеседником, поиск подхода к нему (13,6%). На четвертом месте оказались поиск ясных способов выражения своей мысли и общей темы (11,3%); следят за своими жестами и интонацией — 9%; контролируют себя в отношении употребления мата и слов-паразитов («ну», «типа того») — 9%. Стараются быть убедительными в своих высказываниях — 6,8%. Используют «красивые» слова и выражения — 4,3%. Лица женского пола, в первую очередь, стараются слушать собеседника, настраиваются на него (18,2%). На втором месте — поиск интересной для собеседника темы разговора (15,3%). Присущий женщинам способ регулирования своего языкового поведения — это ведение диалога доброжелательно и корректно, поиск компромисса в общении (10,9%). Далее следуют, занимая равные позиции, чтение книг, практика общения, предварительное обдумывание своего высказывания, наблюдение за правильностью речи, неупотребление непонятных собеседнику слов (8,7%). Женщины стараются что-либо предварительно узнать о собеседнике (4,3%); при общении следят за своими жестами, дикцией, интонацией (4,3%).

Важным компонентом в структуре языкового поведения является успех или неудача как результат речевой коммуникации. Критически относятся к своим успехам в коммуникативном взаимодействии 63,3% респондентов. Оценивают результаты речевого общения как всегда успешные — 36,6%. Свои неудачи в общении респонденты объясняют следующими причинами: непонимание респондента партнером по общению (13,4% мужчин считают это главной причиной); взаимодействие с неприятным человеком (11,7% женщин считают это одной из главных причин неудачи в общении, 6,8% мужчин также называют этот фактор). Возможно несовпадение мнений и взглядов (11,3% мужчин, 11,7% женщин). Общение с малознакомыми людьми и официальными лицами — эту причину указали 11,3% лиц мужского пола. Для женщин значимыми оказались отсутствие общей темы беседы, непонимание ими собеседника, собственная некоммуникабельность — по 6,5%. Кроме того, были названы лицами женского пола нежелание собеседника общаться, собственное плохое настроение, агрессия партнера, выступление перед большой аудиторией — по 4,1%. Мужчины обозначили причиной неуспеха в коммуникативном взаимодействии свое нежелание общаться из-за плохого настроения, занятости собственными размышлениями — 9%. Кроме этого, ими был обозначен такой фактор, как грубость партнера по коммуникации (4,5%). Не указали на какие-либо причины собственных неудач в коммуникативном взаимодействии 11,3% мужчин, 8,6% женщин.

Результаты демонстрируют две важнейшие характеристики мужской и женской моделей языкового поведения. Это вовлеченность и независимость: мужчины независимы, а женщины зависимы от партнера по общению, вовлечены в коммуникацию, вторичны в ней.

В структуру языкового поведения также необходимо включить и анализ коммуникатором реализации своего языкового поведения и партнера по коммуникации. Неприемлемым в языковом поведении партнера является употребление ненормативной лексики (мата) — это мнение 52,2% мужчин и 45% женщин. Женщины отрицательно относятся к грубости (17,3%), высокомерию, лжи, неграмотной речи (по 13%). Для 10,8% женщин неприятно, когда собеседник не умеет слушать. Мужчинам неприятны в собеседнике высокомерие и хвастливость (по 9%). Кроме того, в числе недостатков в языковом поведении были названы употребление жаргона (4,4%), слов-паразитов (6,6%), косноязычие, несвязная речь (3,3%), дефекты речи (3,3%), громкая речь (4,4%).

Итак, гендерные особенности реализации моделей языкового поведения на теоретическом и эмпирическом уровне можно проследить в каждом элементе его структуры, что обусловлено спецификой этапов социализации мужчин и женщин.

Н.М.Мухарямов

Языковые измерения международно-политических отношений: к перспективам исследования

Взаимодействие языка и политики имеет существенные и релевантные в научном отношении надэтнические и наднациональные уровни, международно-политические (глобальные и региональные, субрегиональные) горизонты, трансграничные каналы, а также внешнеполитические способы и инструменты. Отсюда — возможности для выделения своеобразной зоны ответственности, закрепляемой, условно говоря, за политической лингвистикой международных отношений.

Предложенное название субдисциплинарной исследовательской области — политическая лингвистика международных отношений — как представляется, имеет определенные конкурентоспособные

преимущества по сравнению с другими формулами, так или иначе претендующими на те же концептуальные и аналитические задачи.

Одна альтернатива здесь образуется за счет категории «глоттополитика», другая — в связи с таким конструктом, как «геополитика (или геостратегия) языка».

Применительно к «глоттополитике» следует отметить некоторую противоречивость имеющихся толкований. Так, португальский ученый и дипломат Дариу Мурейра де Коштру Алвеш предлагает определение глоттополитики, в основе которого лежит ее транснациональная интерпретация: «Наряду с геополитикой возможно было бы говорить и о глоттополитике, сделав центром ее изучения язык и культуру той или иной нации и предаваясь теоретическим размышлениям об их важности и значении на уровне как региональном, так и мировом. Я бы осмелился дать рабочее определение глоттополитики как доктрины, практики или дисциплины, которая включала бы в себя и систематически изучала отношения одного государства или нации с другими как в региональном, так и многостороннем плане с точки зрения положения языка как инструмента присутствия в международном сообществе и места в нем. Она изучала бы такие причины престижа того или иного государства или нации, как функции языка их народа»[1].

Однако приведенная трактовка не является единственной из тех, что были предложены в профессиональной среде лингвистов, исследующих язык, языковое регулирование и проблемы языковой жизни в целом. Иногда глоттополитику трактуют как определенное дополнение, продолжение и развитие, а в ряде ситуаций — как замещающий конкурент по отношению к категории «языковая политика». По мнению некоторых французских социолингвистов, понятие «глоттополитика» шире, чем понятие «языковая политика», и дело здесь даже не столько в пространственных — международно-политических или внутриполитических — масштабах функционирования. В рамках такого понимания языковая политика имеет дело со статусными характеристиками мажоритарного и миноритарных языков в той или иной ситуации, тогда как глоттополитика — с речевыми практиками. Это, кстати, оказывается в определенной корреляции с известным в социолингвистике разграничением «планирования статуса» и «планирования корпуса» применительно к практике языкового регулирования. Далее, в данном случае глоттополитика представляет собой непрерывную практику, связанную с речевой деятельностью или повседневным функционированием языка, тогда как языковая политика носит дискретный характер или состоит из дискретных актов языкового регулирования. Следовательно, глоттополитика шире, чем языковая политика. Последняя оказывается частным случаем первой. Языковая политика, как явствует из рассматриваемой логики, — суть профессиональная деятельность специализированных инстанций (комиссий). Глоттополитика, в свою очередь, охватывает и механизмы воплощения в жизнь принятых решений, и их социально-политические последствия, и речевое поведение конкретных носителей языка в каких-то определенных языковых ситуациях и в непрерывных процессах вербального взаимодействия. Иначе говоря, глоттополитика выглядит в роли своеобразного аналога социальной политики, в которую вовлечены все. Люди, как подчеркивается, причастны к глоттополитической практике, «не зная ее», — будь то простой гражданин или министр[1].

Обозначение предметной области исследований как политической лингвистики международных отношений позволяет снять названную противоречивость, очерчивая собственную область конкретнее, а в содержательном плане — шире. При такой постановке проблематики возникает возможность представить рассматриваемые материи в их большей полноте и многообразии как субъектных, так и объектных граней во взаимодействии языка с мировой политикой. Говоря по-другому, спектр исследуемых вопросов здесь будет шире, чем в глоттополитическом ракурсе. Политико-лингвистический подход позволяет воссоздавать всю панораму, вовлекать в аналитический оборот множество проблем, включая язык как объект международно-политической деятельности, предмет, по поводу которого происходит трансграничное взаимодействие многообразных акторов, а также язык как инструмент внешнеполитической деятельности или ее значимый контекст, своего рода фоновая характеристика. Наконец, важнейшее и очевидное преимущество политико-лингвистического угла зрения состоит в том, чтобы учитывать не только идиоэтнические языки и диалекты, но и дискурсивные структуры, в которых отражается и формулируется международно-политическая практика.

Видение предполагаемой субдисциплины как политической лингвистики международных отношений имеет также определенные преимущества по сравнению с геополитикой языка. Последняя, в свою очередь, характеризуется множественностью смысловых ипостасей. Так, помимо напрашивающегося в первую очередь и своего рода буквалистского понимания — соединения языка и языковых проблем с геополитикой, — здесь присутствуют геокультурные составляющие. В таком ключе, к примеру, пишет Д.Замятин, разъясняя, что геополитика языка означает артикуляцию географических образов: «работа с географическими образами ведется в самом языке, с языком и самим языком. Надо говорить о геополитике языка, который как бы сам осуществляет экспансию»[1]. Концептуальная модель геополитики языка, с точки зрения этого автора, предполагает три аналитических уровня:

— прямое продуцирование геополитических образов на уровне текста (географическая карта как язык геополитики);

— неявные языковые стратегии (манипулирование географическими концептами — такими, как Евразия, например);

— изменения режимов функционирования самого языка, конфигураций языкового поля.

Третий из приведенных уровней описывает приемы кодировки географических образов, их идеологического и мифологического наполнения, что происходило в случае с Коминтерном и его риторикой антиимпериализма и антиколониализма. На этом же уровне артикулируются художественно-языковые стратегии, содержащие какие-то геополитические коннотации[2]. Очевидно, что такое видение предмета образуется под тем углом зрения, который устремлен на язык как дискурс, на прояснение смыслов, закладываемых в языковые структуры. Очевидно также, что логическая дихотомия «идеоэтнический язык — идеополитический дискурс» в данном случае не входит в круг проблем, подлежащих осмыслению. Следовательно, собственно социолингвистическая составляющая проблематики взаимодействия языка и международных отношений остается за пределами исследовательского внимания.

Не подвергая, разумеется, какому бы то ни было сомнению и не стремясь оспорить эвристические возможности исследования глоттополитики и геополитики языка, подчеркнем вновь: конституирование самостоятельной и пограничной субдисциплины в лице политической лингвистики международных отношений открывает возможности синтеза. Предлагаемый ракурс позволяет разрабатывать обоюдно направленную проблематику — изучение языковых измерений международных отношений и мировой политики, с одной стороны, и международно-политических измерений языка, языковых проблем и языкового регулирования, с другой стороны. Нет необходимости специально доказывать, что при этом появляются перспективы соединения усилий и потенциала взаимодействия специалистов таких, казалось бы, далеко отстоящих друг от друга отраслей обществознания, как теория международных отношений и мировой политики, политическая наука, социолингвистика, дискурс-анализ, когнитивный анализ политики и международных отношений, политическая семиология и герменевтика. При всей проблематичности проектов в этом направлении изначально отрицать целесообразность и продуктивность предложений здесь было бы, как минимум, непродуктивным. Во всяком случае, первые попытки здесь, так или иначе, предпринимаются и, вероятно, будут предприниматься в дальнейшем. Эти инициативы получают обоснование, прежде всего, в значимости реально происходящих процессов, в самой феноменологии взаимодействия языка и международных отношений, языка и международно-политической деятельности, в возникновении трансграничных и наднациональных языковых ситуаций. Номенклатура онтологических проявлений названного взаимодействия достаточна обширна и охватывает внушительный спектр явлений: от языка дипломатии и дискурса теории международных отношений до интернационализации этноязыковых отношений и ситуаций, трансграничных измерений лингвистического национализма, до двух- и многостороннего сотрудничества по поводу языковых проблем.

Языковые (точнее, социо- и политико-лингвистические) измерения международных отношений обладают онтологической значимостью и научно-аналитической релевантностью в силу множества соображений.

Прежде всего, фундаментальным свойством мировой политической системы выглядит отсутствие конгруэнтности между территориально организованной структурой суверенных политий — субъектов международно-политических отношений, с одной стороны, и пространственными характеристиками функционирования естественно-языковых коллективов, сферами распространения языков, с другой стороны. В современном мире картина языкового многообразия имеет чрезвычайно сложный характер.

Во-первых, несколько так называемых мировых языков выполняют свои различные функции в пространственных масштабах, значительно перекрывающих государственные границы своих «метрополий». Любой мировой язык отличается трансграничными (часто — трансконтинентальными) способами и характеристиками функционирования.

Во-вторых, языковое многообразие, присущее громадному множеству государств современности, также не совпадает в своих территориальных рамках с государственными границами.

Сказанное находит подтверждение во множестве конкретно-исторических выражений.

Масштабы международного распространения мировых языков выглядят весьма впечатляющими. Немецкий язык является родным для более 100 млн жителей Западной и Центральной Европы — для 7,5 млн жителей Австрии, 4,3 млн жителей Швейцарии и Лихтенштейна, 330 тыс. жителей Люксембурга. В целом немецкий язык обладает официальным статусом в семи государствах. Это показатель, по которому немецкий язык наряду с португальским занимает пятое место среди других мировых языков, уступая арабскому языку (обладающему официальным статусом в 22 странах), испанскому языку (23 страны), французскому языку (34 страны) и английскому языку (63 страны)[1]. На немецком языке говорят значимые языковые меньшинства: 150 тыс. в Австралии, 1,9 млн в Бразилии, 100 тыс. в Чили, 1,2 млн во Франции, более 800 тыс. в Российской Федерации, 358 тыс. в Казахстане, 145 тыс. в Венгрии, 200 тыс. в Парагвае. Согласно данным Федерального агентства по печати и информации ФРГ, немец-

кий язык принадлежит к числу наиболее изучаемых в качестве иностранного языка. Численность изучающих этот язык в мире приближается к 20 млн. человек (из них 15 млн — в Европе). В странах Европейского Союза по количеству изучающих немецкий язык находится на третьем месте после английского и французского языков. Среди причин возрастающего интереса к немецкому языку называют объединение двух частей Германии, расширение Евросоюза и укрепление единого европейского рынка, распространение рыночной экономики в странах Центральной Европы, массовую миграцию в Германию.

Одним из мировых языков является датский язык, насчитывающий в мире более 21 млн его носителей в качестве родного или второго языка, из которых 15 млн проживают в Нидерландах, 5 млн — в Бельгии, около 90 тыс. — на северо-западе Франции. Датский язык был широко распространен в колониальных территориях — на Карибских островах, на Суринаме, на территориях современной Индонезии. Язык африкаанс, возникший на базе датского диалекта, получил статус самостоятельного языка в 1925 году. Общины, говорящие на датском языке, проживают в США, Канаде, Австралии.

Португальский язык по масштабам своего распространения занимает пятое место в мире и насчитывает 168 млн носителей и 9,9 млн говорящих на нем в качестве официального языка в самой Португалии. Этот язык является родным для подавляющего большинства жителей Бразилии (151 млн). Португальский язык имеет статус официального в бывших португальских колониях: Анголе (60% населения считают этот язык родным), Мозамбике, Гвинее-Бисау, Кабо Верде. На базе португальского языка складывались и функционируют ряд пиджин и креольских языков.

В 1994 г. было создано Сообщество португало-говорящих стран, преследующее цели унификации и стандартизации языкового использования, а также активизацию культурных обменов между странами-участницами.

Испанский язык в качестве мирового насчитывает более 400 носителей, которые считают его родным. В самой Испании официальный испанский (кастильский) язык является родным для 70% от 39-миллионного населения страны. Кроме этого, в этой стране на испанском языке говорят каталонцы, баски, галисийцы. Этот язык является сегодня официальным в государствах Южной Америки — Эквадоре, Колумбии, Венесуэле, Уругвае, Аргентине и Чили — странах, в которых он является родным языком для подавляющего большинства населения. В Центральной Америке испанский язык является официальным и языком большинства в Мексике, Гватемале, Сальвадоре, Никарагуа, на Кубе и в Доминиканской Республике. В целом, испанский язык имеет статус государственного в более чем в двух десятках стран. На этом языке говорит существенная часть населения Филиппин и Соединенных Штатов Америки.

Демографические характеристики испанского языка и состояние его корпуса — один из убедительных примеров того, насколько может актуализироваться рассматриваемая тема в международно-политическом контексте. Этот язык, сравнительно простой для обучения, в том числе самостоятельного (почти все слова читаются так, как пишутся), обладает развитой и невиданной ранее словарной структурой, насчитывающей от 800 тыс. до 1 млн слов. Сервантес, к примеру, использовал 8 тыс. слов. Вопрос о положении испанского языка в США выдвигается в современных условиях не только во внутриполитическую, но также и во внешнеполитическую повестку дня. Особенность состоит в том, что, в отличие от других иммигрантских языков, испанский язык способствует консолидации всех жителей США — выходцев из Латинской Америки, две трети их которых составляют уроженцы Мексики — государства, непосредственно граничащего со страной. По некоторым прогнозам, численность «латинос» может достигнуть к 2020 году пятидесяти миллионов человек, что неизбежно превратит проблему и в межгосударственную, и в пригранично-региональную (в штате Калифорния в конце 1980-х годов проживало 7,5 млн. «латинос», или 25,4% всего населения; в Техасе — 4,2 млн, или 25,3%; во Флориде — 2,1 млн, или 12,0%; в Нью Мексико — 576 тыс., или 38%)[1].

Еще одним примером мирового языка является арабский язык — единственный или один из официальных языков в 21 независимом государстве Ближнего Востока и Африки. Этот язык является родным приблизительно для 183 млн жителей этих стран, а начиная с 1974 г. — официальным языком Организации Объединенных Наций. Арабский язык в качестве кораничесого является языком богослужения для верующих-мусульман, численность которых давно превышает 1 млрд человек, а зона его распространения в этом качестве охватывает более чем 60 государств. О том, какие это может иметь международно-политические последствия, свидетельствует пример Эритреи, чьи притязания на статус суверенного члена мирового сообщества во многом были связаны с требованиями в области признания арабского языка в качестве официального.

В силу своей демографической мощи мировым языком является китайский язык — наиболее многочисленный в мире с точки зрения носителей, считающих язык родным. К таковым, как известно, принадлежит примерно каждый пятый житель Земли. На этом языке говорит подавляющее большинство населения Китайской Народной Республики, Тайваня, более трех четвертей жителей Сингапура, а также значимые группы меньшинств во многих странах Юго-Восточной Азии.

Особое место среди мировых языков, по понятным причинам, принадлежит английскому языку. Положение этого языка в современном мире, в коммуникационных процессах, происходящих в наши дни на международной арене, — своего рода индикатор роли языковых составляющих глобализации. Позиции английского языка в международных масштабах, как это показано в монографии Дэвида Кристала, складываются в виде сочетания трех элементов или направлений — как родного, официального и иностранного. Если в статусе родного языка английский распространен среди подавляющего большинства населения в Северной Америке, Англии, Ирландии, Австралии, Новой Зеландии, ЮАР и в некоторых государствах Карибского бассейна, то в этом качестве он уступает пальму первенства испанскому языку, который является родным для жителей примерно двадцати стран. Вместе с тем английский язык имеет наиболее высокий мировой статус из-за того, что он, так или иначе, занимает позиции официального языка (единственного или наряду с другими языками) более чем в семидесяти государствах. Почти четверть населения Земли владеет английским языком на достаточном уровне. К началу XXI века это — 1,2–1,5 млрд человек по сравнению с 1,1 млрд знающих китайский язык, точнее — его единую письменность, разделяемую носителями восьми диалектов[2]. Относительно распространения английского языка приводятся не только абсолютные статистические, но и относительные величины. Зона его «влияния» во внешней — не англоговорящей — социолингвистической среде представлена, разумеется, неравномерно. Среди людей, имеющих более высокий образовательный статус и занимающих более высокие культурные позиции, этот язык принят шире, чем среди обездоленных и социально притесненных.

По поводу глобальной роли английского языка ведутся напряженные и ценностно глубоко мотивированные дискуссии. Здесь можно выделить полюсы апологетики и своего рода жесткого алармизма. В промежутках располагаются позиции, содержащие ту или иную долю оптимизма, пессимизма или стремления к трезвой объективности.

Отстаивающие приоритетную роль английского языка, будь то в «интерлингвальной» («второй родной язык» мира) или «унилингвальной» перспективах, подчеркивают его престижность в качестве языка, несущего по миру идеи свободного рынка и демократический стиль. Аргументы в пользу такого видения включают также и то, что этот язык имеет поддержку в «изобилующих и широко распространенных культурных продуктах», в роли «всемирного символа общества потребления и личного процветания» и «символа личных и политических прав». Глобальный английский язык, как утверждается, вдохновлял реформаторов в Восточной Европе в конце 80-х — начале 90-х и демонстрантов на площади Тяньамень в 1989-м. Он предлагает своим пользователям доступ к новым глобализированным сетям и институтам, глобальной экономической интеграции и изменениям в образе жизни. «Английский язык — это операционная система, на которой основывается глобальная экономическая сеть, а обладатели этой системы имеют преимущество на рынке»[1].

Более взвешенный подход строится на учете как позитивных, так и негативных последствий использования английского языка как мирового. Так, Дж. Фишман указывает на важные последствия распространения английского языка в качестве мирового — владение этим языком все более и более становится условием международного общения, начиная от дипломатической практики и заканчивая службами контроля в сфере авиационных перевозок. Более того, знание английского языка становится сегодня условием успешной карьеры и в бизнесе, и в политике. Когда встречаются Герхард Шредер и Жак Ширак, — пишет этот всемирно признанный ученый-лингвист, — они общаются не по-немецки и не по-французски, а на английском языке. Английский язык является официальным языком Европейского Центробанка, несмотря на то, что Англия не участвует в его работе. Однако Дж. Фишман указывает и на издержки мировой роли английского языка, который сам стал подвергаться неформальной и устной регионализации вследствие того, что используется преимущественно в молодежной среде. Большинство преподавателей английского языка за пределами англоговорящего мира не имеют опыта общения с теми, для кого этот язык является родным. Наконец, нынешнее доминирование английского языка в мире не является чем-то данным навечно. Его вполне может постичь участь древнегреческого, арамейского, латинского или санскритского языков, которые в свое время также играли роль мировых языков. В конечном счете, демократия, международная торговля, экономическое развитие могут процветать при использовании любого другого языка[2] .

Следует отметить, что в этой области присутствует и радикально-критическое направление. Масштабы распространения английского языка в современном мире иногда оцениваются в терминах «лингвистического империализма» и «лингвицида» (языкового «геноцида»), когда английский язык воспринимается как «язык-киллер»[1].

Объективность при рассмотрении роли английского языка как мирового выражена в словах А.Уткина: «Невозможно отрицать факт частичного смешения различных культур, особую — объединяющую — роль английского языка, своего рода *лингва франка* нового времени, появление космополитических средств массовой информации, что делает возможным не только размежевание основных цивилизаций, но и их сближение, ведущее к взаимному обогащению»[2].

Как уже было сказано, неотъемлемым качеством современного мира является лингвистическое многообразие.

Общая картина языкового многообразия современного мира отражает существующее положение дел достаточно приблизительно. В числе базовых причин недостаточности точных знаний о количестве языков эксперты отмечают, в первую очередь, отсутствие очевидных критериев, отличающих язык от диалекта. Как отмечает по этому поводу известная скандинавская исследовательница Т.Скутнабб-Кангас, «граница между языками и другими разновидностями является политической, а не лингвистической: язык — это диалект с армией и в пределах государственных границ или диалект элит»[3]. С учетом проблемы разграничения языков и диалектов, численность языков, когда-либо использовавшихся на Земле, колеблется от 10 до 15 тысяч. С конца XVI до начала XX веков, по некоторым данным, исчезло около половины из использовавшихся языков. Некоторые прогнозы на нынешнее двадцать первое столетие предполагают переход в категорию мертвых или умирающих языков около 90% из ныне используемых на Земле языков[4].

Судя по сведениям, содержащимся в базе данных «Ethnology: Languages of the World», сегодня в 228 странах насчитывается 6800 языков. Наибольшим языковым многообразием отличаются Папуа — Новая Гвинея (850 языков) и Индонезия (670 языков); более чем по 200 языков используются в Нигерии, Индии, Камеруне, Австралии, Мексике, Заире, Бразилии; более чем по 100 — на Филиппинах, в России, США, Малайзии, Китае, Судане, Танзании, Эфиопии, Чаде, Новых Гибридах, Центральной Африканской Республике, Бирме, Непале. Менее 80 языков характеризуются демографической мощностью, превышающей 10 миллионов носителей. Более 95% языков современного мира имеют менее 1 миллиона говорящих. Примерно пять тысяч языков — менее чем 100 тысяч говорящих. Более трех тысяч языков — менее 10 тысяч тех, кто использует эти языки. Около 1,5 тысячи языков — менее 1 тысячи говорящих. Около 500 языков — меньше, чем 100 говорящих. Из всех языков в современном мире 83–84% являются эндемическими, существующими только в одной стране.

«Повестка дня» для политической лингвистики международных отношений, разумеется, не исчерпывается обзором языковой ситуации в глобальных масштабах или языковых ситуаций в тех или иных регионах современного мира. В тема-тическую структуру этой области исследований входит обширный круг многообразных проблем.

Обобщенно, в концептуальном плане политико-лингвистические аспекты международных отношений можно структурировать по множеству оснований, критериев и принципов. Общая проблематика в этом предметном поле образуется за счет определенного соотношения диахронных (ретроспективных) и синхронных измерений, тенденций универсального характера и ситуативной комбинации факторов, форм опосредованного взаимовлияния языка и международных отношений и превращения языковых проблем в повод для целенаправленного взаимодействия международных акторов различного уровня на двух— или многосторонней основе. Так, языковые отношения могут косвенным образом воздействовать на международную политику в качестве одного из элементов этнополитики или идентичности наряду с другими — социально-экономическими, культурными, конфессиональными составляющими. Они, с другой стороны, могут превратиться в основное содержательное ядро, вокруг которого осуществляется международно-политическая деятельность тех или иных акторов. Язык может стать предметом как межгосударственных отношений или же отношений с участием международных организаций, так и взаимодействия негосударственных участников или так называемых акторов «вне суверенитета». Иными словами, типологическая картина присутствия языка в международных отношениях или международных измерений языковой жизни и языковых ситуаций (на международном, региональном, национальном и субнациональном уровнях) будет иметь сложный, многосоставной характер. Составление подробной картины, которая была бы способна учесть происходящее в его возможной полноте, очевидно, есть дело будущего, перспектив профессионального становления и специализации той междисциплинарной отрасли знаний, которую мы предлагаем определять как политическую лингвистику международных отношений.

О.Б.Януш

Языковой фактор межгосударственной интеграции

Глобализация как одна из ведущих и доминирующих тенденций современного мирового развития, сопровождающаяся ростом взаимозависимости и взаимодополняемости мира, в силу развития новых информационных технологий, телекоммуникаций, транспортных средств делает этот мир «сужающимся» в его временном и пространственном измерениях, что приводит к необходимости в прямой коммуникации, к потребности во взаимопонимании, осуществляемой посредством общего языка как в сфере торговли, науки, СМИ, так и в сфере политики. Вместе с тем, одним из важнейших проявлений глобализации является межгосударственная интеграция, предполагающая не только создание зоны свобод-

ной торговли на ее начальном этапе, но и свободное передвижение товаров, услуг, капиталов и людей и ликвидацию соответствующих барьеров на более продвинутых этапах. Более того, глобализация и межгосударственная интеграция усиливают потребность в идентичности[1]. Возникает вопрос: является ли язык барьером интеграции, требующим своего преодоления, или же фактором, способствующим интеграции? Речь при этом идет не только об экономическом измерении интеграции, но и политическом, культурном, образовательном, информационном и многих других. Для ответа на этот вопрос мы обратимся к нескольким пространствам языка — международному, территориальному, виртуальному и пространству языка как родного.

Под международным положением языка «понимается степень его действительного использования для международной коммуникации, т.е. для коммуникации между различными акторами (главным образом, государствами и их индивидуальными членами)»[2]. Для оценки международного положения языка мы будем придерживаться индикаторов, предложенных немецким профессором лингвистики У.Аммоном, которые свидетельствуют о «международности» языка и в то же время являются факторами, оказывающими влияние на такое положение: это «численная сила, экономическая сила, политическое влияние, число научных публикаций и такой показатель, как изучение языка»[3].

Под «численной силой» понимаются как численность носителей языка как родного, так и число использующих данный язык. Языковая обсерватория (www.linguasphere.org) составила каталог самых используемых языков мира, на каждом из которых говорят более 100 миллионов человек, включая нативных говорящих. Этими языками являются английский и мандаринский китайский (на каждом из которых говорят свыше 1 миллиарда человек); хинди/урду (900 млн.); испанский (450 млн.); русский (320 млн.); арабский и бенгали (по 250 млн. каждый); португальский (200 млн.); малайский-индонезийский (160 млн.); японский (130 млн.); французский и немецкий языки (по 125 млн. каждый)[1]. Не менее важным показателем «международности» языка является его статус в качестве официального или государственного языка стран или же официального и рабочего в международной организации или межгосударственном интеграционном объединении. При этом под термином «государственный язык» мы понимаем язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, социальной и культурной жизнедеятельности общества, а под официальным языком — язык государственного управления, законодательства, судопроизводства[2]. К примеру, английский язык является официальным и рабочим языком в 181 международной организации, французский язык — в 165 организациях, а русский язык — в 35. «Английский язык является официальным языком Европейского центрального банка, несмотря на тот факт, что Соединенное Королевство не присоединилось к Европейскому валютному союзу, банк расположен во Франкфурте и лишь 10 % служащих банка — британцы»[3]. Также показательны доминирующие позиции английского языка в области международной науки и образования. Как отмечает Р.Филлипсон, «складывающееся в международной науке положение позволяет некоторым ученым функционировать на своем родном языке, в то время как другие должны использовать иностранный язык. Если работа, к примеру, публикуется только на немецком языке, она подвергается риску быть проигнорированной международным научным сообществом, которое все более функционирует исключительно на английском языке»[4].

Причины, объясняющие такое положение языков, которое можно обозначить как глобальную лингвистическую иерархию (на вершине которой находится английский язык как «универсальный язык широкого общения», далее идут — арабский, китайский, французский, немецкий, русский, испанский языки), всегда носят нелингвистический характер и являются результатом баланса сил[5]. Вместе с тем государства, чьи языки занимают главенствующее положение в лингвистической иерархии, желают сохранить это положение.

Принимая во внимание тот факт, что во многих частях мира границы между государствами были прочерчены в последние 150 лет или где традиционный образ жизни лишь недавно сменился современным, основанным на государстве, можно сделать вывод о том, что политические границы имеют мало общего или вообще не совпадают с языком, пространством того или иного языка.

Несколько иная языковая ситуация в силу способности новых информационных технологий, телекоммуникаций, транспортных коммуникаций свободно пересекать государственные границы, складывается в виртуальном пространстве, отличающемся от пространства географического. Несмотря на доминирование английского языка, языковое многообразие всемирной паутины не вызывает сомнений, хотя и Интернет, где языки также способны взаимодействовать, может выступать полем конфликта между ними[1].

Таким образом, языки международной коммуникации, находящиеся на вершине современной глобальной языковой иерархии, занимающие обширные географические пространства, не совпадающие с политическими границами, выполняют свою инструменталистскую функцию — удовлетворяют потребность во взаимопонимании, в коммуникации и благоприятствуют межгосударственной интеграции. С другой стороны, язык, в силу фундаментальной двойственности своей природы, выступает в качестве символа, маркера идентичности, в том числе национальной; он имеет как внутригосударственное

пространство, так и пространство родного языка, что является препятствием межгосударственной интеграции. Далее мы постараемся показать эти функции языка на примере трех межгосударственных интеграционных объединений — Европейского Союза (ЕС), Южного общего рынка (МЕРКОСУР) и Содружества Независимых Государств (СНГ).

Во всех трех межгосударственных объединениях за теми или иными языками закрепляется статус официального и/или рабочего языка. К примеру, в Европейском Союзе статус «официальных и рабочих» языков закрепляется за 20 языками входящих в него государств-членов[2], при этом подчеркивается, что ЕС основывается на «единстве в многообразии»: многообразии культур, традиций, убеждений и языков[3]. Иными словами, официальный языковой режим ЕС — многоязычие (мультилингвизм). К тому же официальный сайт ЕС также выполнен на его 20 официальных языках[4].

В соответствии с Асунсьонским договором о создании общего рынка, официальными языками Южного общего рынка являются испанский и португальский языки, и все решения, принимаемые в ходе заседаний МЕРКОСУР, также как и остальные документы, переводятся на эти языки[5]. Официальный сайт этого объединения также двуязычен — на испанском и португальском языках[6].

Согласно Уставу СНГ (ст. 35), «рабочим языком Содружества является русский язык»[7]. Все документы, договоры и соглашения, заключенные в рамках СНГ, совершаются на русском языке. На этом же языке в Исполкоме СНГ ведется вся официальная переписка, проводятся совещания, семинары, различного рода рабочие встречи. В модельном законе Межпарламентской ассамблеи СНГ «О языках», принятом 4 декабря 2004 года, за русским языком «в соответствии с законодательством государств-участников СНГ» закрепляется статус официального языка Содружества (ст. 2)[1]. Официальный сайт Содружества выполнен в русскоязычной и англоязычной версиях.

Однако официальный языковой режим ЕС не всегда соответствует реальности. В институтах ЕС в качестве рабочих языков в подавляющем большинстве случаев используются английский и французский языки, многоязычие же гарантируется на высшем уровне политического представительства. При этом установилась такая закономерность: чем ниже ступень иерархии или менее формальны встречи, тем менее гарантируется многоязычие. Более того, не все документы доступны на официальных языках; в первую очередь, они публикуются на английском и французском языках и с запозданием — на всех остальных. Здесь также следует отметить стоимость переводческих услуг: ЕС имеет самую большую в мире переводческую службу, бюджет которой составляет 2% всего бюджета ЕС или 2,28 евро в год на каждого гражданина ЕС[2]. Вместе с тем любые предложения об ограничении числа рабочих языков встречают сопротивление со стороны государств-членов ЕС, что связано как с символической функцией языка, несущего определенный культурный багаж, так и с противоречием самой риторике и базовым документам ЕС (Римскому договору, Амстердамскому договору, многочисленным решениям по многоязычию).

Однако закрепление официальных языковых режимов — не единственная сфера реализации языковой политики на наднациональном или межгосударственном уровнях. Одной из важнейших сфер реализации принимаемых решений является образование. В качестве одной из долгосрочных целей Европейской комиссии является «повышение индивидуального многоязычия до того предела, пока каждый гражданин не сможет на практике применить, по крайней мере, два языка к своему родному языку»[3]. В одном из программных документов МЕРКОСУР («Трехгодовой план в сфере образования» 1992 года) предусматривается изучение официальных языков Южного общего рынка: португальского языка как второго языка в испаноговорящих странах (Аргентине, Парагвае, Уругвае) и испанского — в Бразилии[4]. Что же касается Содружества Независимых Государств, то в Положении «О базовой организации по языкам и культуре государств-участников СНГ» говорится о том, что данная организация была создана в целях «… кадрового обеспечения специалистами по языкам государств-участников СНГ с учетом потребностей интеграционного экономического развития формирующегося рынка труда государств-участников Содружества»[1]. Важно подчеркнуть, что принимаемые на наднациональном или межгосударственном уровнях решения в области языка носят рекомендательный характер, т.е. не являются обязательными, а их имплементация основывается скорее на стимулах, а не санкциях; они имеют политическую ценность и выражают позицию институтов по данной проблеме. Более того, во всех трех межгосударственных интеграционных объединениях отсутствуют органы, которые отслеживали бы реализацию решений в области языковой политики. Следовательно, ключевая роль принадлежит национальным государствам-участникам межгосударственных объединений, принимающим окончательное решение о том, какие языки будут изучаться в школах, в высших учебных заведениях, какие языки будут использоваться для получения доступа к международному фонду знаний и т.д. Как правило, реальная языковая ситуация пока не отвечает тем целям и положениям, которые заявлены в официальных документах. К примеру, на пространстве Содружества Независимых Государств на протяжении 1990-х годов шли процессы, направленные на «выдавливание» русского языка из образовательного, информационного, экономического, научно-технического и др. пространства стран Содружества, что, в частности, выражалось в закреплении статуса государственного или официального языка только за одним языком,

в сокращении числа русскоязычных и национально-русских школ, в сокращении учебных часов на изучение русского языка и литературы, в ограничении вещания государственных каналов РФ и т.д.

В государствах-членах ЕС наблюдается тенденция к изучению иностранного языка, но в большинстве случаев таковым выступает английский язык, причем именно этот язык становится менее «иностранным» в странах континентальной Европы[2]. Что же касается ситуации в государствах-членах Южного общего рынка, то здесь имеют место противостояние между английским языком, с одной стороны, и испанским и португальским, с другой, в качестве приоритетов в учебном плане. «При этом споры касаются не только системы образования, но и политических предпочтений панамериканской либо латиноамериканской интеграции»[3].

Следует отметить, что во всех трех межгосударственных объединениях наблюдается несоответствие между согласованными целями и средствами их достижения. Важным нам представляется экономический аспект языковой политики, поскольку «любая языковая политика требует бюджета»[4]. Как отмечает канадский исследователь Ж. Море, «обучение иностранным языкам в Латинской Америке поставлено плохо; эти страны не обладают требуемыми человеческими и финансовыми ресурсами для значительных инвестиций в обучение иностранным языкам»[5].

Между тем делаются прогнозы в отношении влияния языка в этих объединениях. Так, М.Фетт отмечает, что «в Европе наиболее вероятным результатом в средней перспективе может стать появление комбинации «элитного многоязычия» и того, что можно определить «потребительским английским языком»: активное владение несколькими языками для направленной мобильности и ограниченное, преимущественно пассивное владение английским языком для всего остального»[1]. Что же касается Латинской Америки, то Д.Грэддол выдвигает тезис о том, что «обе Америки могут стать огромной двуязычной зоной английского и испанского языков»[2]. В Содружестве Независимых Государств, по мнению И.Халеевой — ректора Московского государственного лингвистического университета, Базовой организации по языкам и культуре государств-участников СНГ, «вряд ли нам удастся за 20–50 лет переучиться на иной язык-посредник»[3].

Таким образом, языковой фактор межгосударственной интеграции проявляется в единстве двух фундаментальных функций языка — языка как средства коммуникации и языка как символа национальной идентичности. От того, насколько точно, бережно, осторожно они будут реализовываться, во многом зависит будущее межгосударственной интеграции.

Э.А.Тайсина

Сравнительный анализ социолингвистического и семиотического подходов к языку

Есть, говорят, хорошая татарская пословица: «Сколько языков ты знаешь, столько раз ты человек». Это, вероятно, одно из наиболее глубоких, даже программных, социолингвистических суждений. Между прочим, толмач — персона, легко говорящая на нескольких языках, — всегда вызывал и вызывает сложное чувство, близкое к мифопоэтическому благоговению, восхищению и даже страху. Язык — ключ не только к примитивному бытовому общению на уровне первобытных отношений торга или соперничества из-за территории; это широкая мировоззренческая панорама, это еще и еще одна культура дополнительно к собственной, нативно (т.е. по рождению) унаследованной. Знание многих языков — могущественное средство против квасного патриотизма, национализма и шовинизма, ибо «весь мир — родина для мудреца» (Гераклит).

Годфри Визи, современный английский философ, приводит в одной из своих работ слова классика: «Наиболее благородным и полезным изобретением изо всех других было создание РЕЧИ, состоящей из *имен,* или *обращений*, и их связи; при посредстве ее люди упорядочивают [букв.: регистрируют] свои мысли; вспоминают их, когда уж они минули; и также объявляют их друг другу ради обоюдного блага и возможности общения. Всеобщее назначение [использование] речи — превращение нашего ментального дискурса в вербальный; или состава [трэна, каравана] мысли в состав слов». Это писал Томас Гоббс в первом издании ***«Левиафана»*** (1651, гл. IV). И это прекрасное изложение социолингвистического подхода к языку. Его особенность в том, что, даже будучи признанным материалистом, ученый, считая речь *человеческим изобретением,* а не естественным природным шумом, отвлекается от физической, объективной реальности предметного бытия, обозначаемого языковыми знаками, и, наоборот, «привлекается» к ее *смыслу,* каковой служит ***коммуникации.*** В рамках социолингвистического подхода материализм, так сказать, отказывает материалисту. (Например, он может заявить, что те ощущения и понятия, из которых сотканы смыслы речи, контингентно [необязательно] соответствуют или вовсе не соответствуют реальности, н-р.: «Я утверждаю, что большинство наших простых идей ощущения не

являются подобиями чего-то, находящегося вне нас»[1]. А если речь идет об *объективном*, то под ним однозначно имеется в виду социальная реальность, общество.

Знаки языка обозначают смыслы: вот позиция социолингвистики. См. совр. изд.: ***Т.Гоббс «Левиафан»:*** «…*Понимание* есть не что иное, как представление, вызванное речью»[1]. Речь надо *понимать,* и тогда ты поймешь человека, сможешь не только беседовать с ним, но и взаимодействовать, кооперироваться и совместно жить. (Обратим внимание: conversation — букв. не «беседа», а «совместная жизнь».)

Не только Гоббс, но и сам отец логики и семиотики, социологии и лингвистики, политологии и множества других наук — ***Аристотель*** также считал, что знаки языка, слово и предложение, условно связаны *с мыслью.* С мыслью, а не с объектом как с фрагментом физической реальности. В сем случае Аристотель выступил как социолингвист. Опираясь на эту идею Аристотеля, без различия оттенков номинализма или реализма, будут рассматривать языковые знаки и средневековые перипатетики-схоласты, например, У.Оккам[2]. «Понятия (conceptus)… являются *естественными знаками* (signa naturalia), они суть результат определенного взаимодействия понимающего ума и понимаемых объектов и непосредственно обозначают данные объекты. Понятия одинаковы у всех людей и народов. Напротив, слова… являются *произвольно установленными знаками* (signa secundum voluntarium institutionem), а потому различны у разных народов.

Оккам подчеркивает, что слова требуются для выражения понятий, которые сами по себе быть выраженными не могут (termini concepti... in mente manent et exterius proferri non possunt); при этом слова являются как бы подчиненными понятиям знаками (voces tamquam signa eis subordinata pronuntientur exterius)».

Мало того. Выступая от имени и по поручению социолингвистики, идеалист может перестать быть идеалистом, онтолог становится антропологом (например, М.Хайдеггер с его знаменитым «Язык есть дом бытия» для Dasein), эпистемолог — социальным философом (например, Ю.Хабермас с его «теорией коммуникативного действия»), лингвист — социологом, социолог — лингвистом, и все мы вместе — PR-специалистами. Почему так происходит?

Дело далеко не только в фиксации научного интереса на языке и гипостазировании всемогущества речевой коммуникации. Слово действительно величайшая сила, и образовательная, и формирующая, и оживляющая, и губительная. «Вся наука в словах и о словах», считал акад. В.В. Виноградов. Политическая лингвистика является реальным оружием власти. Психологический авторитет любого гуру зиждется менее всего на его чудесах и более всего на пленительной речи. Моральные кодексы, лозунги-знамена всех идейных движений, одухотворяющая способность поэзии, самоидентификация нации, священные тексты от Книги Пирамид до притч Заратустры, компьютерные редакторы, торговые соглашения, меморандумы и пресс-конференции, исповеди и газетные передовицы, — не только наука, можно сказать, «вся культура в словах и о словах». Само общественное поведение человека детерминируется языком.

Однако какое же именно внимание, каким образом организованный интерес, *что, в сущности,* позволяет отвлечься от философских различий, по праву считающихся основными, и объединяет в когорту социолингвистики ученых разных ориентаций? (Потому что ведь это не единая наука, а совокупность множества дисциплин, более или менее академических, более или менее прикладных).

Я бы сказала, что это «третья навигация», перед которой на время отступает и «первая», и «вторая». Поясним эти символические образы. Они связаны с именем и творчеством Платона.

Вот как это делают современные западные философы. По терминологии древних мореплавателей, ход судна под парусами — это первая навигация. Когда утихал ветер и паруса переставали служить, судно переходило на гораздо более трудное дело — управление веслами, и это называлось второй навигацией. Древнегреческие натурфилософы-материалисты искали объяснения законов бытия в причинах физического и механического порядка (вода, воздух, огонь, совокупность стихий; тепло и холод, конденсация и разряжение и т.д.). Идя этим путем, не удалось объяснить чувственно воспринимаемое (феноменальное) чувственным же. Платон совершает теоретический подвиг, навсегда сделавший его королем философии: он открывает реальность сверхчувственного, нефизического, умопостигаемого мира Идей. «Вторая навигация», deuteros plous, персонифицировалась Платоном и его вкладом с тем, что, без метафор, было результатом его собственных усилий»[1]. [Думается, что траекторию «первой навигации» можно обозначить как луч (взгляд), направленный *на объект*, нечто вроде «постоянного тока». Траектории «второй навигации» — иммельман, фигура высшего пилотажа, вертикальный взлет в Гиперуранию, царство *сущностей.* А вот «третья навигация», которую игнорировал король философии, была подготовлена, как кажется, софистами. Это горизонтальный «облет» участников дискурса, коммуникантов, не заинтересованный в реальном объекте, на естественнонаучный манер, ни также в его сущности — на манер философский. В такой ситуации целью является не сущность/истина, но *смысл/ценность,* объективность заменяется интерсубъективностью, абсолют — конвенцией, знание — мнением, познание — пониманием].

«Третья навигация» делает упор на интерпретацию, имплицитно подразумевая, что догматическое упорство в поиске незыблемой истины, или сущности, создало обстановку «скандала в философии», не принеся плодов, что ставит под серьезный вопрос существование подобного абсолюта. Необходимость же коммуникации слишком очевидна и сальтовитальна, чтобы ее доказывать. Она заставляет сплошь и рядом отказываться от полемики, борьбы «насмерть», в пользу дискуссии, которая ведется в целях консенсуса. Ради коммуникации пропагандируются и внедряются толерантность и плюрализм. Эта чуть ли не биологическая релевантность социального заставляет прилагать усилия ради поиска всех возможных путей к кооперации, корпоративности, сотрудничеству, взаимодействию и т.п. Можно лишний раз вспомнить сильный аргумент, подтверждающий правоту, а если не подтверждающий правоту, то придающий убедительность главному тезису социолингвистики: «полцарства за коммуникацию». Необходимо для этого указать на *трудности перевода* с языка на язык, связанные с реальностью «лингвистической картины мира», описанной Б.Уорфом, Э.Сепиром и Л.Вайсгербером.

Теперь об особенностях семиотического подхода к языку. Семиотика — это также просодическая дисциплина, и она так же способна завуалировать различия материализма/идеализма, как и социолингвистика. Например, кому принадлежат следующие высказывания: «Термины… являются элементами, составляющими высказывание… Термин есть знак (signum) и, соответственно, основная функция терминов заключается в обозначении определенных объектов»? А также: «В собственном смысле слова и первично (primo et proprie) слова обозначают те же объекты, что и соответствующие понятия. Так, например, слово «птица» и понятие «птица» обозначают один и тот же объект — пернатое живое существо»? А они принадлежат тому самому средневековому схоласту Уильяму Оккаму, хотя под ним охотно подпишется любой современный семиолог-материалист (например, автор данных строк).

Родство семиотики и социолингвистики несомненно; можно сделать для краткости одну лишь ссылку на классика: «Первично язык является реализацией тенденции рассматривать объективную реальность *символически,* и именно это сделало его коммуникатором» (Эдуард Сепир).

Однако отличие семиотического взгляда на вещи, во-первых, в том, что предмет семиотики много шире, нежели социолингвистики, то есть включает язык *наряду с другими* знаковыми системами; во-вторых, в соответствующей широте этого взгляда, каковой не сводится лишь к «третьей навигации»; и, самое главное, в-третьих: семиолог *никогда* не отвлекается от обозначаемого разнообразными знаковыми системами, в том числе языковыми, ***объективного мира.*** Имя — смысл — ***объект,*** «третья вершина» знаменитого семантического треугольника, символизирующего структуру знака, каковой есть, в сущности, «сверток» семиотической ситуации.

Семиотический треугольник, известный под именами немецкого математика и логика Фреге и английских семантиков Огдена и Ричардса, имеет огромное, до конца не осознанное культурологическое и философское значение. Поистине, несмотря на блеск упомянутых выдающихся имен, он сложился задолго до самой семиотики или, тем более, социолингвистики. Обратимся к важному произведению ***Вяч. Вс. Иванова*** «ДО — ВРЕМЯ — ПОСЛЕ?» (как, собственно, и к самой книге)[1]. Во вводной статье он рассматривает так называемый «Мемфисский богословский трактат», документ, связанный с идеей *творения,* оригинал которого обычно датируется серединой III тысячелетия до н.э. (если не полтысячелетием раньше). Это самый первый известный нам философский текст. «…Творение выражается в философских терминах в той мере, в какой египтянин был вообще на это способен: мысль, посетившая сердце бога, и произнесение повеления, воплощающего эту мысль в реальность. …Здесь… мы вплотную подходим к подоплеке учения о Логосе в Новом завете: «Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог»[2].

Авторы уделяют трактату пристальное внимание. Памятник, о котором идет речь, — поврежденный камень, хранящийся в Британском музее и носящий имя фараона, правившего около 700 г. до н.э. Фараон утверждает, что только скопировал надпись, сделанную его предками. Его заявление подтверждается языком и типично ранним внешним оформлением текста. Перед нами документ, дошедший от самых ранних времен египетской истории, от тех времен, когда первые династии основали новую столицу в Мемфисе, городе бога Птаха. Мемфис как центр теократического государства начинался на пустом месте, до этого он не имел никакого национального значения. Хуже того, Гелиополь, традиционная религиозная столица Египта, дом бога солнца и бога-творца Рэ-Атума, находился всего в 25 милях от Мемфиса. Необходимо было как-то оправдать новое расположение центра мира. Текст, о котором идет речь, — часть теологического аргумента в пользу приоритета бога Птаха и тем самым его жилища Мемфиса. Надпись, известная под названием «Мемфисский богословский трактат», — широкая философская система взглядов на происхождение Вселенной.

Эта система использует *замысел* как порождение разумом идеи и *осуществление* через произнесение созидательного приказа с помощью речи. Мысль и речь — древние атрибуты власти в Египте… В нашем мемфисском тексте эти два атрибута власти даны в материальных терминах: сердце — орган, в котором мысль зарождается, язык — орган, который эту рожденную мысль превращает в чувственную

реальность. Сердце испускает «все, что завершено», т.е. каждую образовавшуюся мысль, а затем «язык …возвещает то, что измысливает сердце».

Все это приписывается деятельности Птаха, который сам есть мысль и речь в каждом сердце и на каждом языке. Он, таким образом, был первым созидательным началом, каковым является и теперь.

Птах приравнивается к Нун, первобытным водам, из которых возник Атум, обычно считающийся богом-творцом. Это само по себе делает Птаха предшественником бога солнца… «Птах, великий; он — сердце и язык Девятки богов… который зачал богов… воплотилось в сердце и воплотилось на языке [нечто] в образе Атума». Но созидательная сила Птаха не иссякает после того, как порожден традиционный бог-творец. Всюду, где присутствует мысль и повеление, — творит Птах. Те же созидательные принципы, чье действие в первобытных водах породило Рэ-Атума, действуют и сейчас[1].

До сих пор остается неопровержимой характеристика трактата, данная великим русским египтологом акад. Б.А.Тураевым в его истории египетской литературы, опубликованной в 1920 г.: «Мемфисский богослов едва ли не в половине III тысячелетия до Р.Х. измыслил своеобразную монотеистическую систему и объяснил весь мир как результат мысли и слова божества! Мы не удивимся, что этот текст уже использован историками учения о Логосе и исследователями источников герметизма»[2]. «…Так были рождены боги, … божественный порядок, … принципы существования, … различие между добром и злом, … искусства, ремесла и все виды человеческой деятельности, … провинции и города…»[3]. И наконец: «так было установлено и понято, что его (Птаха) мощь более мощи (других) богов. И вот Птах отдохнул после того, как создал все, и божественный порядок (слово божие) равным образом»[4].

В египетской традиции бог Тот (точнее, Тховт) — «язык» другого бога (в частности, Птаха), его «вестник-глашатай» (недаром говорилось потом, что Тховт в Египте то же, что Гермес у греков). Само имя Тховта, возможно, образовано посредством префикса d- от того же корня, который представлен в имени Ху — бога божественного Слова, вместе с Сиа — богиней познания, соотносившегося с Рэ так же, как Тховт вместе с Сердцем-мыслью соотносился с Птахом. Но Тховт — и бог, благодаря которому написанное может быть произнесено, создатель всего множества языков, которые различаются физиологически — поворачиванием языка во рту. Здесь действительно проявляется то понимание термина в конкретном физиологическом смысле, о котором писал Уилсон.

В Египте имени (бога, фараона, любого явления) приписывалась особая магическая ценность, что при диалогической установке на собеседника… особенно наглядно проявилось в формуле «в имени твоем», от которой зависела судьба того, к кому обращаются, ср. также в «Текстах Пирамид»: «не умер он, не исчезло его имя». Сходным образом и в культуре шумерской… наименование, по сути, было равнозначно сотворению — созданию…

Несомненно, что египетские, как и древнемесопотамские представления о магии слова восходят к глубокой древности. И для развития самой шумерской и вавилонской мысли (и для всех окрестных областей, испытавших их влияние) понимание значимости имени-обозначения было чрезвычайно существенным. Оно и вело к фиксации всех возможных обозначений в длинных словарных (по сути дела, уже энциклопедических) тематических списках специальных терминов (географических, зоологических, ботанических и т.п.)… по своему замыслу всеобъемлющих. Списки предполагали полный охват всего словаря и его тематических групп в сочетании с рассмотрением каждой единицы как отдельной и автономной. В этой шумерской традиции коренится уже та ориентация на ключевые слова энциклопедий, справочников, указателей и словарей, которые столько значат для современной формы хранения и передачи научного знания. …В шумерских, эблаитских, вавилонских (а позднее ассирийских, угаритских и других древнеближневосточных, как еще позднее — древнекитайских) словарных списках можно найти зародыши и научного подхода не только к описываемым фактам, но и к самому языку, на котором они описываются[1]. Это напряженное внимание к обозначению посредством имен, характерное и для ранней греческой традиции, нашло отзвук в позднейших философских спорах об именах вещей и их роли, которые созвучны новейшей науке.

Так вот он, описанный впервые, возвеличенный языком мифа древнейшей цивилизации, семиотический треугольник: мысль–слово–мир! Или: имя–понятие–объект. Или: знак–значение–референт. Или: знак–десигнат–денотат. Или… Или…

И лишь когда, идя с разных сторон, кантианцы и марксисты, гегельянцы и феноменологи-гуссерлианцы, классические и постнеклассические философы поставят акцент на ***активности познающего человека,*** избирательной и самонадеянной, — взяв верх над семантикой, обособившаяся прагматика станет тем, с чего мы начали анализ: социолингвистическим подходом. Семиотический треугольник в его рамках не отменяется, но трансформируется, и в него имманентно входит субъект-человек. Можно сказать, что он становится «треугольником Пирса»: обозначающее (sign vehicle) — интерпретанта — интерпретат. Под «объектом», или интерпретатом, будет пониматься социальное явление, общественное отношение или сам социум. А интерпретанта — символизирующий, беседующий, действующий, говорящий, изобретающий и употребляющий орудия и знания, etc., etc. — ***человек.***

В.В.Фурсова

Постмодернистский этнокультурный дискурс

Особая тема постмодернистской социологии образования — этнические проблемы в образовании, что, конечно, не случайно. По мнению зарубежных социологов, настоящее столетие связано с ростом регионального национализма и утверждением прав различных меньшинств во всем мире. Этот процесс некоторые политические деятели пытались ограничить в 19 веке гуманистической мечтой о едином социальном и политическом гражданстве. Происходит также и рост социальных движений в мире: черных, панков, феминистов, экологов, гомосексуалистов в противовес «культуре потребления», которая анонимирует и деиндивидуализирует личность. С этой точки зрения дискурс постмодернизма в отличие от модернизма терминологически и теоретически отражает движение к многообразию языков, знаний, восстающих против господствующей культуры с ее стремлением представить универсальную истину, красоту и справедливость. Образовательный феномен поликультурализма в Европе, Англии, Северной Америке и Австралии является частью глобального движения.

К началу 70-х годов американское образовательное пространство покончило с рассмотрением расовых, культурных, лингвистических различий с позиции их ассимиляции в широком американском «плавящем котле». Социологические исследования тогда показывали, что обучение уменьшает расовые различия и что в школе идея ассимиляции в основном себя дискредитировала. В дальнейшем появилась точка зрения о необходимости изучения культурных различий и о мирном сосуществовании различных этносов, которые не теряют себя в общем национальном пространстве, а развивают и поддерживают собственные культурные традиции. Появилась идея о необходимости поддержки и уважения культурных особенностей учащихся. С этими процессами были связаны все культурные движения в США в 60 — 70-е годы: борьба за гражданские права, антивоенное движение, женское движение.

Поликультурализм здесь явился результатом широкого политического выбора. В 1990-е годы он установился в американских школах. Американские школьники, согласно исследованиям, имеют среди школьников мира весьма низкий уровень успеваемости по математике и естественным наукам. Школа отстает от запросов нации потому, что уделяет большее время малочисленным культурным обществам, мало уделяет внимания вводу детей в западные культурные традиции, слабо учит детей серьезным дисциплинам, недостаточно чтению и письму, английскому языку. В этом плане прогрессивная педагогика развивается значительно более активно, чем мультикультурная. Такое положение дел в школе вызывает серьезную озабоченность у бизнеса, отмечающего, что образовательные кризисы негативно влияют на конкуренцию на мировом рынке. Отсюда еще более возрастает значение прогрессивной педагогики, базирующейся на активной деятельности и формировании навыков учащихся. Мультикультурализм, лишенный своих привилегий, однако, остается в центре американского образовательного дискурса. Его главные черты —уважение наследства, культурных ценностей, критика евроцентризма.

Политика мультикультурализма противостоит практике и политике тоталитаризма, его пониманию единства. В работе К.Камиллери «Культурная антропология и образование»[1] рассматриваются образовательные проблемы этнических меньшинств. Иммигранты, по мнению автора, при переселении на Запад сталкиваются с субкультурой, которая, прежде всего на Западе, является отражением привилегированных классов, частью которых иммигранты определенно не становятся. Следовательно, здесь возникает некоторое число специфических проблем и препятствий. На эти трудности впервые обратили внимание в США. Это выразилось в общем движении к анализу ценностей, верований и жизненных стилей различных больших сообществ иммигрантов, в том числе черных и индейцев. В то же время необходимо учитывать специфические особенности представителей других этносов: физические, интеллектуальные, психологические и т.д. Например, учебные упражнения, соединяющие зрительные и слуховые стимулы и вовлекающие в двигательную активность, будут предпочтительнее для афроамериканских студентов, в то время как сидячая работа над математическими проблемами или чтение может быть более уместным для евро-американских детей. Большое внимание в США также посвящено меньшинствам испанского происхождения. Учителя занимались изучением следующих особенностей мексиканцев: идентификация с семьей, с этническим сообществом, определение статусов и ролей, основанных на членстве в этих двух группах, персонализации межличностных отношений и католической идеологии.

На примере изучения индейцев Уотсон написал статью, в которой показано, что девочки часто выводятся из школы по достижении половой зрелости для получения традиционного образования, которое сделает их «совершенными» женщинами. Это обучение может быть выполнено только дома, где они подчиняются строгой дисциплине. Большинство детей индейцев пассивно: приходят в школу и молча сидят в классе. Когда обучение кончается, они возвращаются к своему жизненному укладу, почти полностью не связанному с тем, что они учили в школе. Они не осознают важности выполнения уроков дома и не испытывают тяги к применению того немногого, что они учат в школах.

Исследования такого рода остаются редкими в Европе. Большое внимание уделяется образовательным и культурным трудностям, встречаемым иммигрантами в странах их пребывания, и неудачам их детей, в частности в школе.

Большинство стран «третьего» мира сталкивается с образовательными проблемами, более тесно связанными с культурными изменениями, чем в западных индустриальных странах. Страны Латинской Америки, в основном рассматриваемые как развивающиеся, представляют собой основу внедрения западных цивилизаций. Индейцы еще занимают маргинальные позиции, даже более маргинальные, чем миллионы черных, бывших рабов, ввезенных когда-то, чтобы служить господствующим классам. Эти классы навязывали свою культуру в то же самое время, как они пытались радикально декультивировать небелых. Определенное число туземных сообществ преуспело, тем не менее, в сохранении своих языков, различных традиций, ритуалов, религиозных верований. Таким образом, тогда как официальная культура подтачивалась сверху, она также подвергалась воздействию снизу в связи с наплывом европейских иммигрантов, которые, по большей части, были из низших классов и почти никто из них не был грамотным: они принесли с собой культурный опыт и элементы региональных культур (танцы, песни, ремесла и т.д.). Во-вторых, цветные этнические сообщества предприняли процесс «культурного восстановления». Результатом были решительные движения, в которых социальные, экономические и политические изменения переплетались с культурными и образовательными. Более того, эти движения часто радикализовывались и достигали революционных целей.

Культура и господствующая школьная система в Латинской Америке подчинены двойной серии воздействий:

1. Вытекающих из двойственных отношений с западными культурами, которые рассматриваются в одно и то же время как доминирующие и родительские.

2. Развивающихся через контакты между ними и различными доминирующими сообществами, которые, используя модели из повседневной жизни, которые еще очень живы, пытаются облагородить себя в плане отражения выживших и формализованных элементов их первоначальных культур с целью повысить их до уровня национального равенства и позволить им проникнуть настолько глубоко, насколько это возможно, в образовательную систему, которая сурово наказывает эти сообщества за их «отличность».

Тем не менее, в противоположность принципам и образцам поведения, которые имели влияние в прошлом, сейчас существуют такие, которые благоприятствуют повышению статуса этих крайне ущемленных групп, включая большое число потомков европейских иммигрантов рабочего происхождения. В качестве примера можно взять усилия К.Мейера обучить социокультурно ущемленных людей на южном побережье Бразилии. Усилия по улучшению грамотности, например, должны быть основаны на естественных средствах выражения и коммуникации людей, которых они затрагивают. Проблема также заключается в том, что письменный язык в сложных обществах является традиционным, то есть условно соотносится со значениями, которые он предположительно выражает. Это можно проследить на примерах показа учащимся танцев, телесных жестов, графических символов, содержащихся в их религиях, ритуального и мифологического символизма в ремесленных работах. Как только они поймут и признают в этом языке новые нетрадиционные виды письма, они будут способны установить первичную связь между их способом анализирования и интерпретирования индексов среды. Эта связь, однажды установленная, будет помогать позитивному отношению к обучению письменному языку. Действительно, будет осуществляться спонтанная возможность приобщаться к элементам своей собственной культуры. Эти меры по улучшению грамотности могут служить прототипами будущих попыток удовлетворения потребностей, которые испытывают развивающиеся страны: хотя эти страны признают необходимость принятия социокультурных изменений, они хотят познакомиться с новой культурой, интегрировать новую иностранную культуру через использование их первоначальной культуры, их собственного наследства как отправной точки. Даже если эти социальные группы рассматривают себя как различающиеся по разным параметрам, они живут вместе, как если бы были основаны на базисе общего, первоначального наследства и национального призвания. Они стремятся преодолеть кризис, порожденный их конфронтацией как независимых наций с новой международной средой.

Однако на деле культурные проблемы не исчерпывают сути дела. Школьная система усугубляет классовое, этническое, лингвистическое неравенство. Средний класс является самым способным для оценки и манипулирования системой приема и продвижения через тесты. В системе образования всегда есть парадоксы. Религиозное образование может оказаться крайне модерным, тогда как модерное образование может увековечивать традиционное социальное неравенство.

Согласно антропологам, специализирующимся на Юго-Восточной Азии, буддистская концепция спасения души имеет эффект, похожий на кальвинистский. Она может поощрять персональные достижения через экономию и работу, что ведет к приобретению богатств. В других случаях признаваемая цель школ — это принесение изменений в общество. И, тем не менее, она приносит стагнацию в старую систему. Например, в Иране при монархии официальное отношение к школе превозносило инди-

видуальную инициативу, групповую кооперацию и ценность ручной работы, но институциональное поведение блокировало эти эффекты. Система образования являлась отражением иранской бюрократии того времени, которая была авторитарной, персонализированной, высококонкурентной, жесткой и закрытой для всех инноваций.

Образцовой системой образования является Япония. Японские школы предоставляют высшее техническое образование, соединенное с жестокой конкуренцией за университетские дипломы. Чтобы достичь этого, нужно было покончить с феодальной, клановой системой социальной мобильности, существовавшей до реформ Мейдзи. Дж. Леклерк заметил по этому поводу, что эквивалент клановой системы возродился в форме своеобразной касты, которая знала, как подготовить ее детей должным образом к получению лучших дипломов в наиболее престижных и дорогих университетах. В любом случае в данной системе студенты поглощают огромный объем знаний. Но в то же самое время школы должны внедрять систему ценностей и развивать отношения, которые будут требоваться от каждого индивида в профессиональной жизни и которые являются существенными для динамизма фирм. Японцы безупречно выполняют эту задачу, полагаясь на традиционные ценности и понятия, на которые они ссылаются в учебниках: рабочая этика, чувство дисциплины и иерархии, идея о том, что социальная солидарность не должна подвергаться опасности посредством индивидуальной инициативы и что выполнение нужд сообщества не может быть отложено. Кроме того, демократические идеалы сами по себе не исключают аристократических отношений, и эта модель стихийно транслируется в иерархическую организацию современного предприятия.

Острое чувство безусловной ценности национальных интересов выжило потому, что традиции и обычаи страны не обесценились сознательно или бессознательно. Эффективное принятие научного позитивизма не имеет необходимого результата в виде принятия свода западных ценностей, а именно инидивидуализма, отказа от духа сообщества, от власти, от иерархии, и неуважения к старшим, к определенным традициям. Япония преуспела в решении различных проблем, с которыми ныне сталкиваются развивающиеся страны.

В то же время многие из условий, которые сложились в Японии, существуют в большинстве стран «третьего» мира. Они также имеют ценности сообщества и отрицание индивидуализма, чувство уважения к иерархии и власти, прямо укорененные в их традициях и способные служить позитивным посредником в переходе к продуктивной, динамичной системе современного капитализма.

Хотя в реальности широко распространена ситуация, характеризующаяся обеспокоенностью большинства деколонизированных стран тем, что результат школьной деятельности неадекватен, что молодые люди, обученные в них, плохо подготовлены для нужд общества, которому они теоретически предназначены служить. Для них характерно острое чувство принадлежности к элите, презрение к знанию и культуре их предков, они часто отдаляются от повседневной реальности, являются безнадежно потерянными для сельских сообществ и стремятся только к материальному благополучию и западным ценностям. Эти интеллектуалы не могут рассчитывать на эффективное социальное восхождение, которому они были свидетелями в ранние дни независимости. Они будут вынуждены во все большей степени довольствоваться низкосортной работой или оставаться безработными. Они превращаются в озлобленные личности с доминирующими негативными отношениями, такими как негодование, пораженчество, покорность и бегство от реальности. Все это указывает на потребность реструктуризации «западной» образовательной модели.

В контексте этнокультурных проблем образования П.Эрни[1] рассматривает эксперименты в черной Африке, которые он признает как наиболее значимые, но чьи достижения были слабыми: реформа 1959 г. в Гвинее, реформа 1962 г. в Мали, введение в действие образовательного телевидения, образования в сельских районах Кении и практика самообеспеченности в Танзании. Автор сделал вывод о радикальной неадекватности института образования, вытекающей из недостаточного принятия в расчет социоэкономических факторов.

До тех пор, пока деревенские жители будут считать школы средством уйти от бедности, массовый отъезд из деревень будет продолжаться и образовательная система (неважно, какие предметные материалы она поставляет) будет построена на песке. Но в то же время определенный тип образования может внести бесценный вклад в общественное развитие. Проблема заключается в том, как можно спроектировать этот тип обучения?

Эрни полагает, что надо начать с постановки вопроса: является ли школа той средой, которая предопределяет сегрегацию молодых людей и толкает их скорее на край, чем на середину социальной и экономической жизни? Не потому ли это происходит, что школа схоластична и работает против цели, которую она должна достигнуть? Это значит, по мнению автора, что надо отказаться от самого понятия специализированного учреждения, покончить со школой западного типа и стремиться к полному погружению образования в жизнь сообщества таким путем, чтобы подросток продолжал оставаться полноценной частью его первоначальной культурной среды. Эффективность традиционного образования может быть объяснена посредством факта, что оно сильно интегрировано в повседневную жизнь, опти-

мально использует потенциал группы сверстников, передает прогрессивным и функциональным способом культурное наследие через каждодневные обстоятельства и знает, как использовать эмоциональные ресурсы и мобилизовать систему символов, которые передаются прямо с подсознанием. Схема деятельности школ, импортированная извне, является наиболее вредной: она освобождает сообщества от привычки к социальной саморегуляции. Эта критика была нацелена на образовательный процесс в странах «третьего» мира. Основной вывод автора гласит — необходимо создать местные условия для эффективного вовлечения сообщества в образовательный процесс.

Д.Гилборн в своей работе «Раса. Этничность и учебный план. Обучение и образование в полиэтничных обществах»[1] уделяет большое внимание проблемам образования в многонациональных английских школах. Он отмечает, что в конце 80 — начале 90-х годов учебный план становится объектом дискуссий среди учителей и определяет новую фазу в борьбе за учебный план, который является универсальным для всех учащихся страны.

В 70-е годы был основан и распространен на некоторые школы курс «изучения черных». Он был предназначен для афро-карибов с целью решения проблемы низкой самооценки, которая рассматривалась как основная причина образовательных неудач черных. Кроме того, эти курсы обычно разрабатывались и преподавались учителями из этнических меньшинств и рассматривались как радикальное достижение, однако они критиковались за компенсаторные программы, которые ставили в неравные условия детей этнических меньшинств. Это требование стало ключевым фактором в определении мультикультурализма в образовании. Одна из главных проблем в этой связи — недостаток четкого понимания, что собой представляет мультикультурное образование и каким оно должно быть.

С точки зрения Р. Дженкинса, политика ассимиляции различных этнических меньшинств в образовательном пространстве является наиболее рациональной. Он считает, что это процесс не просто ассимиляции, но обеспечения равных возможностей в сочетании с культурным разнообразием в атмосфере терпимости.

К.Муллард предложил антирасистскую программу. Он разработал концепцию мультикультурного образования, которая получила признание и в других странах. На основе шести сравнительных «кейс-стади» он сделал вывод о том, что политика учебного плана, касающаяся культурного сохранения меньшинств, может реально влиять на жизненные шансы и равенство возможностей. Несмотря на огромное количество работ в этой области, не нашлось общепринятого представления об антирасистской педагогике или соответствующем учебном плане.

Уровень общественных разногласий, касающихся антирасизма, был проиллюстрирован событиями в манчестерской школе, где азиатский школьник был избит до смерти своими белыми сверстниками. Кроме того, убийство было преднамеренно раскручено теленовостями так, что осуждалась в целом вера в антирасизм.

Одна из попыток систематизировать дискуссии по этой проблеме была предпринята Д.Уильямс. Она разработала типологию, состоящую из трех различных подходов.

Первый — техницистский, основанный на идее компенсации, выражался в программах «исправительной работы» и в необходимости знания английского как второго языка.

Второй — моральный, отражает личностно-ориентированную педагогику и подчеркивает использование спорных вопросов и самоанализа как средства сглаживания предрассудков и дискриминации.

Третий — социально-политический, пытается смоделировать плюралистическое общество взаимосвязанных, самостоятельных, но равных групп с центральной проблемой идентичности.

Кохен и Маньон разработали «идеальный» учебный план. Содержание учебного плана не должно отражать, считают авторы, стереотипы экзотичных, отсталых людей. Следует избегать переноса западных суждений на другие культуры, которые имеют свою собственную действительность и не должны оцениваться исключительно британскими ценностями.

По мнению Брандта, только антирасистский подход может начать изменять расистский механизм эксплуатации, который лежит в основе структуры общества. Представители данного подхода подчеркивают необходимость проникновения в стратегию реконструкции учебного плана. Таким образом, мультикультурные вопросы должны быть включены в учебный план и не могут ограничиваться только отдельными курсами. Все учителя обязаны знать о проблемах мультикультурализма и быть готовыми к проявлению предубеждений, недооценки этнического происхождения своих учеников. Однако исследования свидетельствуют о том, что многие учителя не в состоянии заменить старые учебные материалы на новые. Авторы же данного проекта подготовили материалы для огромного количества предметов, в том числе для музыки, искусства, математики, обществознания.

Брандт выделяет в учебных планах следующие принципы антирасистской политики: полный пересмотр предыдущего учебного плана; отбор материала для формирования целей в рамках нового учебного плана; критическое осмысление важности «скрытого» учебного плана.

Многие исследователи выделяют следующие принципы организации учебных планов:

1. Разнообразие социальных, культурных и этнических групп мира должно отражаться в примерах, рассказах, коммуникациях и информации.

2. Представители социальных, культурных, этнических групп должны представляться как индивиды, которым присущ интернационализм и общечеловеческие качества.

3. Разнообразные культуры должны описываться с помощью их собственной терминологии, а не оцениваться с точки зрения «этноцентричной» или «европоцентричной культуры».

4. Учебный план должен включать корректную информацию о расовых и культурных различиях и сходствах.

5. Все учащиеся должны видеть культурное разнообразие нашего общества с позитивной стороны.

6. Проблема расизма как на индивидуальном, так и на институциональном уровне должна осознаваться как открытая и поддающаяся корректировке.

Интерпретируемая нами проблема обстоятельно рассмотрена Д. Бэнксом. Он широко известен в науке как специалист по полиэтническому образованию. Бэнкс изучал процесс высшего образования в США, Англии, Австралии, Швеции и Нидерландах. В работе «Мультиэтническое образование»[1] он пишет, что студенты должны научиться понимать зависимость судеб наций в современном мире, выяснять свои позиции по отношению к другим нациям и отражать свою идентификацию с мировым сообществом. Это является очень сложной задачей, так как в мире еще часто господствуют национальные предрассудки. Бэнкс отмечает, что жесткий национализм в отношениях между государствами, добровольное этническое обособление принимает форму нарциссизма. Именно студенты нуждаются в развитии деликатного баланса между этнической, национальной и глобальной идентификацией. Автор выдвигает гипотезу, что глобальная идентификация может развиваться на основе здорового национализма, а тот, в свою очередь, на основе рефлексирующей этнической идентификации. Результатом этих процессов является личностная идентификация студента, на которую оказывает влияние наследственнось, культура личности, ее жизненный опыт. Она означает принадлежность личности к определенной этнической группе, нации, мировому сообществу.

Бэнкс также предложил свою версию стадий овладения студентами многокультурного восприятия мира. Это, конечно, идеально-типическая конструкция.

— Стадия 1. Учащийся на этой стадии остается удовлетворенным своей этнической идентичностью. Поэтому необходим поиск междисциплинарных и гуманистических путей для дальнейшего развития этнического сознания.

— Стадия 2. На этой стадии учащийся осознает свою этническую идентичность и чувствует враждебность по отношению к другим этническим группам-аутсайдерам. Педагог должен преодолеть негативное отношение учащегося к другим этногруппам и наметить пути конструктивного сотрудничества с ними.

— Стадия 3 . На этой стадии становится необходимым, чтобы учащийся полностью и глубоко осознал свою этническую принадлежность с объективных позиций.

— Стадия 4.Учащемуся нужно помочь освоить ценности и манеры поведения другой этнической группы.

— Стадия 5. Учащийся должен научиться оценивать ход событий и перспективы развития данных этнических групп в рамках всего национального государства и отношения этого государства к другим государствам. Он должен научиться жить в многоэтническом и многокультурном окружении и проводить дискуссии с другими группами, то есть овладевать культурой межэтнического общения. Тем самым учащийся должен научиться жить в рамках единого мультиэтнического и глобального мирового сообщества.

— Стадия 6. На этой стадии учащийся осваивает три уровня идентификации: этнический, национальный и глобальный, устанавливает межкультурное общение. Он должен освоить не только основные ценности этнической и национальной, но и мировой культуры.

Соединение многоэтнического и глобального образования имеет, по мнению Бенкса, не только свои преимущества, но и порождает свои проблемы. Некоторые преподаватели, как отмечает автор, смешивают изучение стран, внешних этнических групп с изучением поведения этих групп в рамках отдельного государства-нации. Так бывает, когда изучают Мексику вместо того, чтобы изучать поведение американских мексиканцев. Тем самым глобализация образования не должна мешать его многонациональной специфике в рамках отдельных государств. Изучая многоэтнические общности, нельзя обходить стороной и конфликты, возникающие в рамках данных обществ. Умелое соединение многонационального и глобального образования в единое действие вписывается в общий процесс образования студентов. При этом этнически небольшие социальные группы не смешиваются с другими группами данных наций. Многоэтническое образование приводит к идентификации учащихся. Они при этом проходят тройную идентификацию: этническую, национальную и глобальную.

Под идентификацией социолог понимает социально-психологический процесс усвоения ценностей, стандартов, ожиданий или социальных ролей определенных личностей. Идентификация личностей с

определенными группами означает интернационализацию интересов и выполняемых социальных ролей. Студент проходит семейную идентификацию, расовую, этническую, и идентификацию с той или иной неформальной или формальной группой. Идентификация является эволюционным процессом, динамичным, а не статичным. Все индивиды принадлежат одновременно к различным группам и, значит, проходят несколько ступеней идентификации. В ходе социализации студенты составляют различные группы идентификации.

— 1 ступень — этнически закрытая. На этой стадии индивид впитывает негативные идеологические и поведенческие ценности других этносов для того, чтобы институализироваться в рамках своей этнической группы. Это период оценки значимости своей этнической группы.На этом этапе проявляется психология несовместимости индивида по отношению к господствующей культуре, проявляющаяся в агрессивности. Индивид становится как бы заложником своей этнической группы.

— 2 ступень — этнически открытая. Личность на этой стадии этноцентрична. Происходит выделение личностью этнически исключительных черт, добровольного сепаратизма. Сознание представляет собой этническую группу как высшую по отношению к другим этническим группам и расам. Эта стадия борьбы за освобождение этнической группы — стадия этнического сепаратизма. Члены аутсайдерских этнических групп являются фанатами и экстремистами.

— 3 ступень — этническая идентичность. Личность толерантно относится к другим этническим группам, стремится их понять. На этой стадии личность разъясняет для себя свою собственную позицию и этническую идентичность, ликвидирует психологический конфликт и изменяет свою позицию по отношению к другим этногруппам и отказывается от рассмотрения своей этнической группы как аутсайдера. Члены данной этнической группы достигают для себя определенной экономической, социальной и политической безопасности и осуществляют контакты взаимопомощи с членами других этнических групп.

— 4 ступень — биэтническая. Она представляет собой освоение личностью наравне со своей культурой другой этнокультуры. Индивид чувствует наряду со своей этнической идентичностью наличие у себя психологических характеристик, позволяющих ему успешно участвовать в освоении какой-либо этнокультуры. То есть у индивида есть четкое желание функционировать в рамках двух этнокультур. Примеры биэтнических культур — участие многих афро-американцев в развитии англосаксонской культуры.

— 5 ступень — многоэтническая. Она представляет собой рефлексирующий национализм в рамках нации-государства. Это период усвоения индивидом культурных ценностей, принадлежащих единому национальному государству, состоящему из многочисленных этнических групп. Эта стадия не идеализированного, а рефлексивного мышления, формирования новых решений этнопроблем. Это период, когда личность становится гражданином национального, демократического, плюралистического государства. Это стадия межкультурного понимания и сотрудничества.

— 6 ступень — глобализм. Это уже рефлексирующий национализм в рамках нации-государства. На этой стадии личность разъясняет, осмысливает в позитивном плане свою этническую, национальную и глобальную идентификацию и знания, определяет свои поступки и позиции по отношению к другим нациям и государствам. Личность интернационализирует универсальные этнические ценности и принципы человеческого поведения.

Все эти ступени представляют собой идеальные типы в духе М.Вебера.

Наиболее важной является, по мнению Бэнкса, этническая идентификация. Однако отрыв этнической идентификации от идентификации многонациональной и глобальной часто приводит к национализму. При этом студент путает негативную этническую идентификацию с позитивной. Поэтому высшая школа должна формировать у студентов идентификацию трех неразрывно связанных между собой уровней — этническую, национально-государственную и глобальную, которые формируют у него чувство принадлежности к этнической группе, нации и мировому сообществу. Кроме того, формируется такая важная черта личности учащегося, как межкультурное понимание, способствующее его успешному включению в этническое, национальное и мировое сообщество. Позитивная идентификация возможна только в обществах с плюралистической демократией и закладывается в первые годы жизни будущего студента. И здесь большая роль отводится учебному процессу. Однако бывают и другие случаи, когда личность в более поздний период своего развития отказывается от семейной этнической идентификации, меняя фамилию и этническую принадлежность. Общество плюралистической демократии обеспечивает при этом свободу выбора.

В ходе национальной идентификации студент определяет свою принадлежность к нации — государству, формируя свои национально-демократические чувства, идеалы справедливости и равенства. Учебное заведение формирует у студентов позиции, поведение и привычки активного участия в деятельности нации-государства. Воспитание гражданственности и социального участия является интегральной частью любой учебной программы в демократическом обществе. При этом, несмотря на всю важность позитивных этнических ценностей, студент ставит выше ценности нации-государства, делая

это добровольно, а не через насилие. Это касается как англо-американских студентов, так и евреев-американцев, черных или итало-американцев. Попытка определенных слоев студентов противопоставить себя другим этническим группам не является этнической идентификацией, развивающейся в позитивном направлении, а является проявлением этноцентризма и субъективизма. Она наносит ущерб демократическим ценностям, человеческому достоинству, равенству и справедливости. Индивидуальные этнические группы часто становятся жертвами дискриминации в прошлом, что отнюдь не способствует их подлинной национальной идентификации. С такими трудностями сталкиваются поляко-американцы, евреи-австралийцы, метисы и другие.

При всей важности этнической и национальной идентификации, считает Бэнкс, нельзя забывать о том, что мы живем в рамках глобального общества, требующего для своего существования взаимного сотрудничества наций. Поэтому столь важна для студентов глобальная идентификация, формирующая из них граждан мирового сообщества. К сожалению, некоторые государства воспитывают у своей молодежи чувство национализма. Этому способствуют различные стереотипы сознания и мифы о национальном превосходстве, неоправданные обвинения в адрес других наций.

Бэнкс в своем исследовании рассматривает и многокультурные образовательные парадигмы:

1. Парадигма этнической добавки. Согласно ей, содержание учебных планов может иметь специальные добавки, например, этнические мероприятия, специальные занятия дома и в учебном заведении, изучение биографий этнических героев.

2. Концепция этнического саморазвития. Она предполагает расширение учебных занятий для этнических меньшинств, введение занятий, подчеркивающих вклад этнических групп в формирование нации и, опять-таки, специальные занятия по изучению жизни этнических героев.

3. Парадигма культурной потери. Она направлена на подъем образовательного и культурного уровня, в первую очередь выходцев из наименее обеспеченных слоев и малых этнических групп, компенсацию их когнитивного дефицита и культурной недостаточности. Компенсирующий образовательный опыт должен отражаться и в учебных программах.

4. Парадигма языка подразумевает ликвидацию тяжелого положения в области языкового образования для этнических меньшинств, когда образование ведется не на их родном языке, предоставление учащимся обучения на родном языке, изучение английского языка как второго языка.

5. Парадигма расизма. Расизм является основной причиной образовательной проблемы для «небелого меньшинства». Учебное заведение может и должно играть главную роль в ликвидации институционального расизма, расистских убеждений и расистских практик, уменьшения личного и институционального расизма, как в рамках учебного процесса, так и во всем обществе. Следует ввести специальные занятия по этой проблеме для педагогов.

6. Радикальная парадигма предполагает повышение знаний учащихся о природе капитализма, классовой структуре общества, помощь учащимся в осознании необходимости существования одинаковых учебной, социальной и экономической систем для представителей всех классов. Эта парадигма также предполагает освобождение этнических меньшинств от культурной несвободы, порождаемой капитализмом. Низшие классы и этнические группы уравниваются с высшими в результате радикальных образовательных реформ. Предполагается введение специальных занятий, раскрывающих сущность капитализма и дающих понимание классов.

7. Генетическая парадигма. Низшие классы и представители этноменьшинств испытывают образовательные затруднения из-за их биологических характеристик. Поэтому необходимы дополнительные занятия, ликвидирующие данное отставание — формирование меритократии, базирующейся на интеллектуальных дарованиях. Классы формируются на основе IQ тестирования.

8. Парадигма культурного плюрализма. Согласно этой парадигме, образование должно способствовать этнической идентификации и толерантности. Образовательные программы должны отражать этнические характеристики учащихся. В системе образования должна осуществляться поддержка низших социальных групп и этнических меньшинств, способствующих их социальному освобождению. Образование должно стать многоэтническим и многокультурным с целью поддержки этнокультурных различий.

9. Парадигма культурных различий. Исходя из посылки, что молодежные меньшинства обогащаются через приобщение к различным культурам в рамках единой нации-государства, следует изменить образование путем формирования уважения ко всем этническим и культурным группам. Многоэтническое и многокультурное содержание должно отражаться в учебных программах и планах.

10. Парадигма ассимиляции. Этнические группы меньшинств освобождаются от этнической идентификации путем достижения полного участия в развитии национальной культуры. Отставание в учебных занятиях порождает межэтническое напряжение. Необходимо большое количество учебных программ, базирующихся на идее ассимиляции целей и содержания образования в рамках единого западного общества.

Множество парадигм является отражением многокультурного образования. Все они применяются на практике в различных вариантах. Эти парадигмы основываются на многообразных системах ценностей образовательной политики и образовательных программ.

Защитники мультикультурного подхода подчеркивают необходимость проникновения идей интернационализма в учебные программы. Важно превратить мультикультурную проблематику в составную часть учебных планов, не ограничиваясь отдельными курсами и дисциплинами. Все учителя должны знать о проблемах мультикультурализма и быть готовыми к проявлению предубеждений, недооценке и негативного отношения к этническому происхождению своих учеников. По мнению Бэнкса, не существует нейтральных предметов. Неважно, насколько предмет связан с культурой и обществом, он не может преподаваться в культурном или социальном вакууме. Особое значение приобретают такие предметы, как социология, искусство, музыка, литература. Главные требования выражаются в том, что все должны иметь равные возможности. Они предполагают развитие позитивного отношения ко всем работникам и учащимся независимо от культурного разнообразия, что может быть использовано для развития антирасистских инициатив через учебный план и тем самым через учебный процесс.

Взаимоотношения между языком и национальной политикой — следующий важный аспект этнической проблематики в социологии образования, которого касается Бэнкс. Как достичь национального единства в области этнического многоязычия? Существуют разные теории на этот счет и разная политическая практика. Например, билингвизм в Индии, где знание одного национального языка требует знания и другого — хинди. Такая же языковая практика существует в Перу, Эквадоре, Парагвае. В других странах, таких как Чили, Бразилия, Австралия, Аргентина, формируется приспособление малых этнических групп к мажоритарной культуре путем их ассимиляции. Проблема языка является центральной в теории и практике национализма. Единый национальный язык является важнейшим агентом политической унификации и средством посреднической коммуникации между гражданами единой нации. Он выполняет три главных позитивных задачи:

1. Способствует и служит в качестве посредника в социальном, правовом, экономическом взаимоотношениях внутри нации.

2. Является разговорным языком для большинства граждан отдельной национальности.

3. Стандартизирует письменную культуру нации, приводя ее в систему.

По отношению к языку государства в основном разделяются на одноязычные (Франция), двуязычные (Канада). В России и в Индии наряду с общенациональным языком в отдельных регионах существуют другие государственные языки и диалекты. В 18 веке Франция, Испания и Великобритания признали важность языков для политического господства и контроля, особенно в колониях. Правительство США в целом придерживалось политики строгой национальной и языковой идентичности. Однако и там сейчас не все однозначно. В то же время в отдельных странах в учебные программы проникают различные языки, что является де-факто отражением процесса языковой глобализации. Основными этапами глобализации языков в образовательной политике, по мысли Бэнкса, являются:

— ассимиляция;

— плюрализация;

— интернационализация;

— использование диалектов.

Ассимиляция — это тип языковой политики, связанный с культурой данного общества, он признает господствующее положение мажоритарной лингвистической и культурной группы в рамках нации. Ассимиляторская политика требует разработки переходных программ, как, например, это делается в США для перехода от отдельных диалектов и этнических языков к освоению единого английского языка. Разрабатываются единые языковые стандарты. Фактическая языковая политика США есть политика ассимиляции. Английский является единым национальным языком. В данном случае сказывается период двухсотлетнего господства англичан в США.

Плюрализация. Эта языковая политика связана с культурным плюрализмом. В этой ситуации различные культурные этнические группы существуют в рамках отдельной нации, при этом языки уравниваются в учебных программах. Примером является билингвизм в отдельных штатах США. Здесь проводится эгалитаристская политика изучения нескольких языков, что отражается в учебных программмах.

Интернационализация. В этих условиях язык учебных программ многолингвистический. Здесь формируется многоэтническая нация. Пример — Швейцария, где сосуществуют четыре языка, изучаемые студентами.

Использование местных диалектов. Это происходит в большинстве случаев в процессе освобождения стран от колониальной зависимости. Яркий пример — Филиппины, где господствовали вначале Испания, затем США. Каждая из господствующих стран навязывала свой язык местному населению. После получения независимости Филиппины стали возвращаться к использованию родных языков.

Здесь существуют переходные двуязычные программы в отдельных регионах страны, где население говорит только на языке колонизаторов.

Язык и культура взаимосвязаны. Отставание учащихся в изучении языка приводит к их культурному отставанию, что делает языковое взаимодействие объективно необходимым. Оно развивается как между отдельными индивидами, так и отдельными этническими группами. Среди них выделяют: межгрупповые отношения, передачу групповой культуры, групповую идентичность. В США индивиды разговаривают на различных диалектах английского языка. Они могут также разговаривать на своем родном языке и диалекте английского. Все это способствует межкультурной коммуникации.

Все страны имеют формальную и неформальную языковую политику со своими собственными языковыми стандартами, отражающими социальные и экономические различия. При этом политика ассимиляции направлена на приспособление к единым национальным стандартам, а политика плюрализма — на использование в обыденной жизни отдельных языков. Одни стремятся приспособиться к практике единых языковых стандартов, другие — к интернационализации, проявляющей себя в гражданском многонациональном обществе. Для достижения политики лингвистического плюрализма необходимо изучение языков других этнических групп по двум основным направлениям:

— приспособление учащихся к языковым различиям, существующим в их среде;

— усвоение учащимися лингвистического разнообразия языков и диалектов.

Подготовка ребенка к этническому и культурному образованию должна начинаться с дошкольного возраста в семье, считает Бэнкс. Способствуя развитию всеобщего школьного образования в духе принципов этнического плюрализма, необходимо добиваться, чтобы учащиеся изучали различные аспекты истории и культуры различных этнических групп с целью достижения этнической идентичности. Школьное управление должно защищать личные права учащихся: сохранение уважения к нему самому и его этническому окружению; позитивное саморазвитие личности; достижение понимания и уважения этнических особенностей других личностей, получение равных образовательных возможностей. Каждый образовательный институт призван руководить и контролировать поведение учащихся. Цель данного руководства — достижение многоэтнической гармонии во взаимоотношениях учащихся. Навязывая учащемуся идеальную модель поведения, учебная политика помогает лучше приспособиться к этническим групповым различиям. Равноправное образование требует защиты лингвистических и культурных различий среди учащихся, вплоть до создания специальных образовательных классов.

Другие образовательные службы должны действовать в том же направлении. Речь идет в первую очередь о студенческих советах, определяющих индивидуальное поведение и интересы студентов, связанные с их этнической принадлежностью. Учебное заведение должно организовывать досуг учащихся с учетом их этнического разнообразия, в частности проведение студенческих фестивалей, религиозных праздников. Так, например, индейцы отмечают свои праздники, евреи — пасху. Все это может быть внесено в учебные программы и планы работы учебных заведений.

Школьный преподавательский состав и обслуживающий учащихся административный аппарат должны быть многонациональными: это, в первую очередь, учителя, советники, работники обслуживания, секретари, руководители образовательных учреждений. Учащиеся получают важные уроки их взаимоотношений с различными расами и социальными группами в рамках единого учебного заведения, развивая свою языковую практику, профессиональные навыки, наблюдая за тем, как совместно учатся представители различных расовых групп. Учащиеся также должны развивать полезные контакты с учащимися других этнических групп. Учебные заведения дожны иметь обязательные и непрерывные программы развития. Это включает в себя прежде всего подготовку и переподготовку преподавателей и других членов учебного персонала с целью формирования многоэтнического образовательного окружения. Такие же руководящие многоэтнические программы необходимы для подготовки руководителей, библиотекарей, школьных советников, секретарей и других. Главное при этом, чтобы преподаватель почувствовал, что его деятельности способствует благоприятное окружение. Особая роль в этом принадлежит учебной администрации, которая должна быть примером учебных норм, этнического и культурного поведения. Учебные программы должны отражать разнообразие этнических стилей жизни в рамках единого образовательного сообщества. Успех многоэтнического образования делает учащихся способными к восприятию культуры других этнических групп, к выработке когнитивных альтернатив, без замыкания в рамках групп этнического меньшинства.

Многоэтническое образование связано с необходимостью развития у каждого учащегося чувства собственного достоинства. В ходе обучения учащийся должен осуществить свою этническую идентификацию в положительном смысле. Для этого нужно способствовать успехам учащихся в школе в рамках отдельных многоэтнических и многокультурных групп. Многоэтнические программы должны развивать у учащихся чувство собственного достоинства. Такое самоутверждение позволяет учащимся успешно действовать в будущем, в ходе его профессиональной деятельности.

Научить студента работать в рамках отдельной учебной группы не означает уничтожить его индивидуальность. Учащийся должен получать навыки работы в различных социальных и этнических груп-

пах, сохраняя при этом свою индивидуальность, сформированную в результате влияния семейных традиций. Каждый учащийся должен сформировать у себя личную гордость, даже если он принадлежит к группам этнического меньшинства. Образовательные учебные программы должны позволить каждому учащемуся охватить всеобщность одной этнической группы. Необходимо достигнуть в ходе обучения ликвидации так называемых этнических стереотипов, связывающих определенные недостатки в поведении (насилие, алкоголизм, наркомания) с деятельностью отдельных этнических групп (например, черного населения в США). Каждая этническая группа должна вносить свой вклад в формирование единой западной культуры. Необходимо учитывать при этом, что любая этническая группа не гомогенна по своему составу, а является продуктом длительного развития.

Многоэтническая политика должна позволить каждому учащемуся ликвидировать постоянно возникающий конфликт между идеалами и реалиями общества. Особенно это важно для образовательной политики США, где эти идеалы сформулированы наиболее четко в Конституции. Этому должны соответствовать специальные учебные заведения по истории США, что способствует быстрой социализации молодых людей. Если такая работа не будет проводиться, то это сформирует у ряда учащихся циничное отношение к существующей действительности. Борьбе за эти идеалы было посвящено гражданское движение защиты прав личности в США в 60-е годы, что привело к проведению многочисленных реформ в области образования. Учащиеся должны осознать, какой тяжелой ценой был достигнут существующий уровень свободы в США, и необходимость его сохранения.

В ходе обучения необходимо, чтобы учащиеся поняли, что право выбора средств и уровней этнической идентификации личности является добровольным и не обязательно совпадает с деятельностью всей этнической группы. Учащиеся должны поддерживать и развивать у себя индивидуалистическое мышление. Многоэтническое образование направлено на формирование ценностей, позиций, поведения этнического плюрализма. Положительные цели этнического плюрализма включают в себя уважение национального и этнического достоинства личности, осознание того, что разнообразие суть одна из важнейших черт человеческой жизни, а межэтнические конфликты являются деструктивными и разделяющими.

К сожалению, констатирует Бэнкс, еще многие учащиеся ведут девиантный образ жизни, что сказывается и в межэтнической сфере общения. Многоэтническое образование требует формирования у каждого учащегося культуры межэтнического общения, уважения к поведению других этнических групп. Многоэтническое образование должно развивать у учащихся способность принимать решения, навыки социального участия и политической эффективности, базирующихся на гражданской позиции и этническом плюрализме. Молодое поколение должно обязательно ознакомиться с концепциями власти, действующими в рамках отдельного многоэтнического общества. Оно должно проникнуться чувством политической эффективности, включающим в себя, наряду с демократическими ценностями справедливости и равенства, ответственность в принятии решений. Учебное заведение в этом плане является микрокосмосом, отражающим изменяющуюся динамику этнических групповых позиций.

Большая роль в развитии навыков межэтнической деятельности принадлежит правдивой информации по этническим проблемам, ибо ложная информация приводит к формированию чувства эгоцентризма. Полиэтническое образование должно способствовать пониманию места каждой этнической группы в образовательном окружении. В этом плане оно связано с изучением не одной этнической группы, а большинства народов, входящих в состав данной нации. Совместные программы многоэтнического образования приводят к превращению этнического разнообразия в интегральный естественный и нормальный компонент образовательного эксперимента для всех учащихся. Они противопоставляют себя расизму, дегуманизации, национальным конфликтам. Многоэтническое образование позволяет формировать у учащихся преемственность в изучении культуры различных расовых и этнических групп. Оно направлено против расизма, расовой дискриминации и настраивания одних рас против других.

Междисциплинарный и многоэтнический подход к образованию позволяет лучше реализовать в общественной действительности многоэтническое образование. Одна учебная дисциплина не может отразить все социальные проблемы отдельных этнических групп. Поэтому необходим междисциплинарный подход к многоэтническому образованию с использованием данных социальных наук, истории, литературы, музыки. Многоэтническое образование позволяет лучше использовать компаративный подход к изучению этносов. Социальная реальность при этом подходе исследуется в форме перспектив развития отдельных этнических групп. Многоэтнический подход позволяет учащимся лучше интерпретировать содержание событий, ситуаций и точек зрения, участвовать в эстетическом творчестве различных этногрупп, знакомиться с музыкальной культурой этноса, архитектурой, танцами, поэзией. Многоэтническое образование дает возможность легитимироваться коммуникативной системе, в рамках которой развиваются все языки и диалекты. Оно позволяет лучше использовать местные коммунальные ресурсы в образовательных целях. Аттестацию учащихся в рамках единой многоэтнической культуры необходимо осуществлять с учетом их этнической принадлежности. В условиях многоэтнического образо-

вания учебное заведение должно постоянно совершенствовать подготовку и переподготовку педагогов, снабжать их соответствующими материалами.

Не следут упускать из виду, что семья, традиции соседей, совместная жизнь помогают лучшему образованию учащихся. Поэтому, заключает Бэнкс, педагоги, администрация, учащиеся, родители — все должны участвовать в осуществлении различных программ многоэтнического образования[1].

Таким образом, зарубежные исследователи большое внимание уделяют этническим проблемам, в частности этнической дискриминации и воспитанию молодежи в духе интернационализма с помощью поликультурного образования, что будет способствовать дальнейшей глобализации и сотрудничеству народов мира. Вместе с тем нельзя не отметить, что в постмодернистском этнокультурном дискурсе «должное» подчас доминирует над «сущим». В силу этого обстоятельства соответствующие теории следует рассматривать не столько как констатацию реального положения дел, сколько как образовательные программы.

Б.Ф.Валеев

Традиции, обычаи и ритуалы в языковой жизни традиционного и современного общества: к постановке проблемы

Сущностная основа языкового поведения сосредоточена в основном на вопросе о языке и его использовании в повседневной жизни. Как известно, язык изучается в ракурсе многих наук — философии, филологии, истории языка, психологии, этнологии. Социология сосредоточивает внимание на языковом сознании и языковом поведении, то есть на человеке говорящем (homo loguens) в разных проявлениях социальной жизни.

В рамках традиционного общества как типа социального устройства социальное поведение индивидов определяется характерными для данного общества моделями, которые представляют собой веками устоявшиеся интеллектуальные построения. Особые правила социального, в том числе языкового, поведения передаются из поколения в поколение, сопровождаясь множеством ритуальных действий. Исследователи проблем традиционного общества отмечают неспешность происходящих в нем трансформаций, механическую солидарность. Под механической солидарностью понимается способ сохранения цельности традиционных аграрных обществ за счет идентификации индивидов с остальными членами общества на основе исконно идентичного опыта и образа жизни[1].

Для традиционного домодернистского общества характерно постоянство традиционных действий. В таком обществе убежденность со стороны индивида в том или ином образе действий, согласно типологии М.Вебера, носит скорее традиционный, нежели рациональный характер. Можно сказать, что изменения традиционных действий, составляющих поведение, предопределенное устоявшимися обычаями, носит революционный характер, «будоражит» общество и воспринимается как нечто вовсе нежелательное.

Традиция в буквальном смысле слова — это любая человеческая практика, убеждение, институт или артефакт, передающийся от одного поколения к другому. Содержание традиции крайне изменчиво. Понятие традиции означает определенные элементы культуры, которые считаются частью общего наследия социальной группы. Традиция рассматривается как источник социальной стабильности и легитимности. Обращение к традиции в то же время может служить основой изменения существующего порядка. Для социологии важно раскрытие понятия традиция в рамках противопоставления традиционного общества современному.

Понятия «традиция», «традиционное общество» подробно рассмотрены впервые в трудах М.Вебера. Веберовская методология «идеальных типов» послужила отправной точкой для ряда теорий и концепций, в числе которых образовалось особое направление научной мысли — «типологическая традиция»[1]. Содержанием традиции является любой элемент культуры, знания, нормы морали, ценности, приемы художественного творчества, политические идеи. Традиция рассматривается исследователями как более широкое понятие, а обычай, обряд, ритуал — как более частные, видовые по отношению к нему.

Если рассматривать традицию с философской точки зрения, то она предстает как явление социальной коммуникации, как определенная форма общения людей. Именно благодаря бережно хранимым людьми традициям передается культурный опыт, включающий те или иные образцы поведения.

Традиция — это способ социально-культурной коммуникации. А.В.Захаров справедливо выделяет следующие важные особенности традиции: избирательность, повторяемость, действенность, многозначность и авторитарность[2]. Применительно к нашей проблеме следует признать, что все эти указанные свойства характерны и для традиций, проявляющихся в языковой жизни полиэтничного социума.

Исследование народных традиций как фактора оптимизации языкового поведения актуально как для России в целом, так и для отдельных республик постсоветского пространства, характеризующихся полиэтничностью и, соответственно, полилингвальностью населения. Эта актуальность обусловливается своеобразием переживаемого обществом исторического момента. Культурное наследие играет немаловажную роль в жизни современного трансформирующегося общества и, как отмечает ряд исследователей проблемы, именно в эпоху кризисов и реформ, больших перемен к нему обращается пристальное внимание общества.

Традиция в бытовом значении синонимична понятиям «обычай», «ритуал», обряд». В самом общем смысле традиция — это устойчиво повторяющееся, воспроизводящееся, принятое людьми испокон веков действо. Причем само понятие «традиция» изначально имеет положительный смысл, представляет собой ценность, нуждающуюся в сохранении и передаче из поколения в поколение. Поэтому когда исследователи говорят о традиционной культуре, то под ней подразумевается основа национального духовного богатства, базис воспитания (нравственного, эстетического и др.).

В связи с этим подробнее остановимся на теории рефлексивной модернизации**,** в рамках которой рассматриваются традиции в современном обществе. Бытовавшие много веков традиции и обычаи, также как и технологические знания и опыт, используются и расцениваются в современном обществе рефлексивно. Для современного трансформирующегося общества характерной чертой является процесс индивидуализации. Это означает постепенную утрату со стороны индивидов традиционных связей с семьей, местным окружением, социальным классом, к которому они принадлежат. На первый план в социальных отношениях выходят рыночные отношения. В результате процесса индивидуализации человек становится все более замкнутым на своих личных проблемах, происходит своеобразная изоляция его от социальных уз. Появляется больше времени и желания для размышлений (рефлексий) о своей судьбе, своем предназначении в жизни, сопоставления желаемого и достигнутого. Соответственно человек приобретает все большую самостоятельность в осуществлении своего выбора, в формировании своей идентичности и биографии. Известна концепция «рефлексивного проекта самости» Э.Гидденса[1]. Согласно этой концепции, внешние факторы не являются определяющими при формировании индивидуальной идентичности. Более важную роль играют рефлексии человека, на основе которых и создаются индивидуальные идентичности. Для осознания существующих в обществе традиций и обычаев и выработки отношения к ним со стороны индивида рефлексивность может иметь революционное значение, так как она бросает своеобразный вызов существующему социальному порядку. Этот порядок уже не может быть навязан индивиду извне, а подвергается определенному осмыслению, трансформируя сознание индивида, его самооценку и отношение к окружающему миру.

Термин «обычай» используется главным образом в антропологии и обозначает установленные образцы убеждений и поведения. Термин «обычай» относят как к заведенному порядку будничной жизни, так и к отличительным чертам той или иной культуры. Обращаясь к данному понятию, этнологи также придерживаются такого его определения, как «традиционно установившиеся правила общественного поведения», выступающие в роли своеобразных конкретизаторов традиции, «удерживающие» процесс жизнедеятельности[2]. В социологии под обычаем понимается устоявшаяся, традиционная модель поведения. В то же время ее нельзя считать некой константой, не поддающейся изменениям. Рассматриваемая модель поведения (обычай) может с течением времени утратить свой оригинальный практический смысл. Воспринимаемые большинством людей как нечто само собой разумеющееся, обычаи несут в себе содержательную смысловую нагрузку — они являются интегрирующим элементом общества.

Понятие «ритуал» означает в антропологии любые формальные действия, которые следуют определенному образцу и выражают посредством символа общественный или общий смысл. Нельзя сказать, что ритуалы преследуют какую-то утилитарную цель. Скорее они выражают сакральные ценности[3] и, как правило, составляют практические аспекты религиозной системы. В социологии это понятие применяется для обозначения всякого регулярно использующегося образца взаимодействия. В языковом поведении индивида в культурах народов Запада и Востока существует множество ритуалов повседневного взаимодействия (обмен приветствиями, прощание, формулы гостеприимства, вежливости, учтивости и пр.) Это своеобразные речевые клише, знакомство с которыми происходит еще в детском и юношеском возрасте, а затем они сопровождают человека на протяжении всей его сознательной жизнедеятельности. Мы бы назвали данное явление элементом ритуального языкового поведения, когда краткий коммуникационный акт запрограммирован заранее, и от адресанта ожидается известная, неизменная, как правило, реакция (например, «Салям алейкум!» — «Вагалейкум ассалям!»; «How are you?» — «Fine, and you?» и др. Приведенные примеры свидетельствуют о постоянстве, неизменности ритуальных приветствий в традиционном обществе, объединяющих людей и создающих эмоциональную атмосферу. Итак, ритуал в языковом поведении предстает как определенный порядок языковых актов, действий символического характера, их последовательность, где язык предстает как средство, которое связывает участников ритуала. В современном трансформирующемся обществе, подвергающемся из-

менениям во всех сферах социальной жизни, формы приветствия и другие языковые ритуальные действия также меняются, что требует специального рассмотрения.

Таким образом, традиции, обряды, ритуалы, обычаи представляют собой в своей совокупности родственный конгломерат этнокультурного исторического опыта народов. Народные обычаи, верования, ритуалы, обряды тесно связаны с языковой жизнью общества. Благодаря языковому поведению они либо сохраняются, либо обретают новую жизнь и смысл. Каждая из этих человеческих практик обладает своими особенностями, раскрывая с разных сторон и в разном объеме культурную жизнь народов, находящую отражение в языке, речи, мышлении и сознании их представителей.

Л.И.Гурье

Проблемы формирования языковой образовательной политики в Европе

Переход к новому типу цивилизации — информационному обществу, предъявляющему более высокие требования к интеллектуальному потенциалу специалистов, вызвал необходимость изменения системы образования, его технологий, методик обучения, усиления их действенности по развитию творческого мышления, его инновационности и прогностичности — формирования так называемого «опережающего образования».

В связи с этим в развитых странах все большее распространение получают компетентностный подход и определяемые им требования построения учебных планов и программ общего образования на основе «ключевых компетенций» — познавательных, деловых, информационных и социальных. Департамент образования, культуры и спорта Совета Европы в связи с формированием Европейской зоны знаний рекомендует всем структурам высшего и бизнес-образования ориентироваться на следующие пять основополагающих компетенций:

1) политические и социальные компетенции — способность брать на себя ответственность и участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты и участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов;

2) компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе, — нераспространение климата нетерпимости, способность жить с людьми других культур, языков и пр.;

3) компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением;

4) компетенции, связанные с возникновением общества информации, — владение новыми информационными технологиями, понимание их силы и слабости, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе;

5) способность учиться всю жизнь как основа непрерывного роста профессионального мастерства, а также успеха в личной и общественной жизни.

Компетентность неразрывно связана с возможностью адаптировать свои профессиональные знания и личностные способности в соответствии с динамикой среды, возможностью принимать эффективные решения в проблемных ситуациях. Именно ключевые компетенции как мера выявления способности использовать полученный образовательный багаж для практически-познавательных, ценностно-ориентированных и коммуникативных проблем в реальной жизни должны стать целью образовательного процесса, а затем, ориентируясь на сформированные характеристики, формировать и модернизировать содержание образовательных программ.

В последние два десятилетия изменения в характере подготовки специалиста в высшей школе происходят в контексте глобальных образовательных тенденций — массовость образования и его непрерывность как новое качество и значимость образования как для индивида, так и для общества; ориентация обучающихся на активное освоение способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация обучения на обеспечение. В современных условиях, когда нарастают процессы глобализации, интернационализации образования, интенсифицируются и углубляются культурные, научные, профессиональные обмены, возникают новые ракурсы проблемы национального, и в особенности языкового, образования. Речь идет об определении и проведении разумной языковой образовательной политики (национальной и международной), направленной не только на возведение в разряд ценностей лингвистического наследия, но и удовлетворение потребностей общества в краткосрочной и долгосрочной перспективе, формирование ключевых и профессиональных компетенций граждан Европейского Сообщества.

Современная Европа, находящаяся на трудном, требующем весьма взвешенных решений пути к объединению, вплотную столкнулась с необходимостью разработки такой политики и мониторинга ее реализации. Проблемы формирования единого информационного пространства, академической и профессиональной мобильности, компетенции актуализируют размышления по поводу языковой полити-

ки. Они сразу же были связаны с проблемами общества. Была осознана необходимость разработки систематического и теоретически обоснованного плана анализа языковой ситуации и языковой образовательной политики в целом. Специалисты европейских стран пришли к выводу, что необходимо выработать общие рекомендации и формы осуществления языковой образовательной политики, которые могли бы способствовать увеличению или, по крайней мере, сохранению языкового различия с участием стран-членов Европейского Сообщества. При этом они считают важным и необходимым осознать принцип лингвистического разнообразия в связи с понятием о европейской личности. Были определены основные знания, на которых должны основываться решения в языковой образовательной политике: общее и относительное знание нынешней языковой ситуации; знание об индивидуальных потребностях и потребностях общества в языках, учитывая сегодняшнее положение и перспективы развития; знание процесса выработки такой же языковой образовательной политики.

Прежде всего страны-члены Европейского Сообщества обратились к анализу собственной языковой образовательной политики. Углубленный анализ лингвистических ситуаций является обязательной точкой отсчета при выработке языковой политики. Выделяют уровень макроанализа языков, существующих в данном геополитическом пространстве, которое может быть европейским пространством или политическим пространством территориальной единицы, и уровень микроанализа — пространства языков, используемых индивидами. Эти два уровня макроанализа (по территориям) и микроанализа (по говорящим или группам говорящих) сопоставляются и, таким образом, позволяют охарактеризовать языковую ситуацию.

Чаще всего в данном геополитическом пространстве присутствуют многочисленные языки. Они используются определенными общественными и культурными группами. Эти группы часто имеют родной язык, который они используют в своей господствующей религии или на своей территории проживания. Языки являются фундаментальным элементом формирования личности группы и лица в обществе. Таким образом, языки являются не только средством общения, они являются составной частью человека и его принадлежности к обществу. На одной территории могут сосуществовать разные языки:

— государственный, или официальный, язык;

— национальный язык и его территориальные разновидности, принятые как близкие;

— региональные языки, принятые за автономные/идентичные/туземные (например, в Италии: фриуланский язык рядом с венецианским и сардинским; во Франции: гасконский рядом с баскским и бретонским языками);

— языки иммигрантских объединений или экстра-сообществ (принятые как некоренные);

— иностранные языки с их присутствием (или отсутствием таковых) на национальной территории (в качестве иностранного привилегированного языка, второго языка, языка преподавания, языка СМИ и языка культуры).

С точки зрения индивидуума выделяют:

— родной язык (приобретение языковой способности в природном языке);

— второй язык, чередующийся с родным (освоение других языков текущего общения неучебным (семейным) и/или учебным методом);

— иностранные языки (освоенные индивидуальным способом или в рамках образовательной системы).

Исходя из полученной таким образом информации, языковая образовательная политика должна учитывать языковые потребности общества в целом и отдельных индивидов, которые его составляют. Представление языков и их значение в обществе играют решающую роль для индивидов, которые могут выучить (или практиковать) данные языки. Языковые потребности на общем социальном уровне могут совпадать или не совпадать с потребностями и восприятием этих потребностей у индивидов. В связи с этим при формировании языковой политики важно изучить:

— формы представления языков;

— экономический масштаб языков в данном обществе, спрос и предложение на языки в условиях рыночной экономики;

— подходы при анализе языковых потребностей индивидов;

— возможности совместить языковые потребности на индивидуальном уровне и на уровне общества, учитывая динамику сегодняшнего технологического и экономического развития в Европе. В качестве символических систем все языки являются идентичными формами языковой способности, свойственной человеку. Однако в том или ином обществе языки не имеют одинаковой ценности: некоторые рассматриваются как отдельные языки, другие — как низшие языки, неполные или менее развитые. Речь идет о ценности, которая основана не на самих языках, а на их статусе в обществе или на статусе тех, кто говорит на них в этом обществе. Специалисты используют термин «лингвистическая разновидность» для обозначения языков второй группы. Любая лингвистическая разновидность имеет необходимый потенциал для того, чтобы быть признанной как полноценный язык.

В данной геополитической области (государстве, регионе) могут присутствовать многочисленные языки или лингвистические разновидности. Каждая разновидность используется определенным числом лиц. Одноязычие является исключительной или только кажущейся ситуацией. Часто говорящие на той или иной лингвистической разновидности рассматриваются в обществе как лица, принадлежащие к другой специфической социальной или культурной группе. Некоторые лингвистические разновидности пользуются официальным признанием. Они могут рассматриваться как официальный язык государства или национальный язык, их роль определена в конституционных текстах; они могут фактически использоваться как язык образовательной системы, правосудия, администрации и других коллективных учреждений данного типа. При этом одни лингвистические разновидности получают официальный статус «низшего языка» или языка меньшинства: они используются как язык общения в некоторых общественных учреждениях (например, местных). Другие лингвистические разновидности не имеют статуса в государстве. Число говорящих на разновидности языка не находится в прямой связи с его официальным признанием: в некоторых случаях разновидность языка, используемая большим количеством говорящих, не имеет официального статуса, а в других случаях очень малый процент живущих в определенном регионе говорит на данной разновидности языка, хотя она и является официально признанной.

Национальный язык может действительно обозначать официальный язык, то есть лингвистическую разновидность, которая была выбрана государством для своих граждан в качестве используемого языка. Национальный язык может не иметь этого официального статуса и, тем не менее, фактически использоваться в качестве языка учреждений, из которых будут исключены другие разновидности языка. Но национальный язык несет также функцию создания принадлежности к какой-либо политической единице (государству, нации), даже если она официально многоязычна. Он служит для того, чтобы определить национальность: Я — Х, потому что я говорю на языке Х. В некоторые периоды (XIX и первая четверть XX века) национальные языки служили основой создания национального чувства и символа национальной личности; эти языки являются, таким образом, объектами сильных чувств.

Признание более чем одного языка как национального (а иногда — официального) является результатом переговоров политического характера, либо в случае создания государства из нескольких маленьких государств, существовавших прежде, либо в случае признания права низшей группы непосредственно управлять определенными учреждениями, ей принадлежащими. Известно, что понятие «нация» не обязательно идентично понятию «государство», а следовательно, понятие «национальный язык» не обязательно является синонимом государственного языка. В рамках Европы в многочисленных декларациях провозглашается необходимость признания множественности национальных языков внутри одного государства.

В Европейском Сообществе декларируется необходимость защиты региональных языков и их статуса по отношению к национальным языкам, причем подчеркивается, что эта линия должна быть обозначена не только в социолингвистической практике, но и в законодательстве. Признается также, что активными участниками языковой образовательной политики могут быть политические национальные, региональные партии, или партии, расположенные в определенном регионе, культурные движения и ассоциации (объединения на основе национального или лингвистического происхождения).

Способность практиковать (в устной или письменной форме) национальный язык является определяющей для индивида, так как она является привилегированным средством для достижения статуса правового члена государства. Создание государств-наций началось намного раньше XIX века и сопровождалось многочисленными случаями навязывания языка населению, находящемуся под управлением некоторой юрисдикции, в то время как язык, выученный «в семье» (называемый родным), был другим. Школа была и поныне является одним из наиболее важных инструментов навязывания национального языка, так как другие языки в школе не практиковались, разве что в форме образования на иностранном языке.

Обязательное обучение в школе составляет основной фактор для создания национальной личности, в силу этого оно составляет также потенциальный фактор для создания европейской личности. В то же время возникает проблема господства англо-американского языка в качестве языка интраевропейского общения, иностранного языка, который в большинстве случаев преподается в европейских образовательных системах.

Организация языкового образования может осуществляться исходя из различных конечных целей: эффективности, удовлетворения национальных потребностей. В данном случае Совет Европы определил приоритетные направления: общение между европейцами, сохранение лингвистического и культурного наследия, воспитание в духе демократизма.

Принципы языковой политики менялись в зависимости от социально-политических факторов. Основополагающими принципами в Европе XIX —1-й половины XX века были следующие: создание национальной индивидуальности и личности, роль национальных языков в этом процессе (языковое

единство и национальное единство), роль языков в создании государств-наций (здесь главную роль играли территориальные языки), поиск лингвистической однородности.

Нынешний период называют периодом европейского строительства. Его основополагающими принципами определены следующие: сохранение разнообразия языков и культурного европейского достояния, права человека, политические права, лингвистические права (ЮНЕСКО, ООН, Барселонская декларация); направления Совета Европы в вопросе языковой политики; демократическое европейское гражданство в многоязычном и многокультурном обществе и возможности для международного (мирового) гражданства, европейская многокультурная и многоязыковая личность. Рекомендуется в качестве первоочередного принцип разнообразия предложения и употребления языков для создания европейской личности. В этих условиях речь идет о выработке согласованных решений, которые должны дать приоритет многоязыковому и многокультурному разнообразию в объединенной Европе. Принципы Совета Европы в языковом отношении основаны на факторе языкового различия, составляющего культурное европейское наследие.

При определении языковой политики формулируются предложения по количеству изучаемых языков и разнообразию форм их изучения. Исходя из существующего национального опыта в разных странах и индивидуальной стратегии изучения языков «на протяжении всей жизни» (определенных, например, с помощью Общеевропейского языкового портфеля), предлагаются формы организации языкового образования (форма, содержание и т.д.) на основе применения описательной модели, предоставленной Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком в сфере образования и в связи с преподаванием национальных языков.

В то же время языковая действительность ставит ряд вопросов. Будущее за разнообразием или лингвистической унификацией в образовании? Какова европейская и национальная реальность с точки зрения разнообразия преподаваемых языков?

Несмотря на участие европейских и национальных учреждений, в число которых входит Совет Европы, доминирующим является стремление к сокращению разнообразия изучаемых и преподаваемых языков. Это впечатление растущей лингвистической унификации уравновешено возрождением чувства принадлежности к культурной/региональной/религиозной группе. Эта тенденция может находить экономические и, можно сказать, мифические основания, связанные с поиском универсального языка (или, по крайней мере, европейского). Вавилон экономически нерационален — социальные и финансовые затраты на перевод и обучение постоянно растут. Наука также ищет единый язык общения, который соответствовал бы наличию единого знания, составляющего гносеологическую суть каждой дисциплины. Упрощение является популярным лозунгом, даже для политиков. И он имеет под собой основание, если учитывать наличие общего англо-американского языка как окончательного положения, а не феномена, способного к эволюции. Лингвистические ситуации представлены на конкретной территории различными языковыми группами: национальные языки, региональные языки (одни и другие, будучи «территориальными языками», с разным юридическим и культурным статусом), изначальные языки (объединения иммигрантов или подданных других стран), «иностранные» языки (которые не используют на определенной территории те или иные объединения говорящих). Региональные языки обретают свою законность перед национальными языками. Но обстоят ли так же дела с иммигрантскими объединениями (итальянский в Германии, португальский язык во Франции, которые являются языками Европы)? Языки отражают процессы социальных изменений в обществе, которые проявляются в других формах, но которые в этом постоянном процессе перестраивания, вероятно, изменяются и приводят к повышению стоимости многоязычной компетенции.

В связи с этим при определении языковой политики все большее внимание уделяется такому понятию, как экономическая ценность языков, которое включает в себя стоимость языкового образования, стоимость незнания языков, стоимость перевода, стоимость знания языков на рынке труда и т.д. Для определения экономической ценности языков необходимо исследовать рынок языков, а именно: определить место этого вида деятельности в национальной экономике (годовой оборот, рабочие места); роль и экономический вес частных языковых школ; их отношения с клиентурой и т.д. При этом языки рассматриваются как отрасль экономики: анализируется их место на национальных рынках, языковые профессии в условиях данного рынка. Необходимо также прогнозировать эволюцию спроса на иностранные языки. Факторами этой эволюции являются:

— демографические изменения в Европе;

— изменения в обществе, эволюция уровня жизни (культурное потребление);

— обучение на протяжении всей жизни;

— технологии информации и сообщения, языки и образование;

— средства массовой информации и распространение/присутствие языков.

Современная языковая политика предполагает изучение и развитие общественного спроса на языки. Это связано с общей проблемой общественного спроса и предложения на рынке языков на уровне учреждений, так как общественный спрос чаще всего основывается на традиционных представлениях.

Для того, чтобы в образовательных системах повысить чувствительность к этим языковым проблемам со стороны глав учреждений, преподавателей языков (и их ассоциаций) и преподавателей других дисциплин, ассоциаций родителей учеников, студентов, рекомендуется:

— вводить «ранние» формы: побуждение к изучению языков, интегрирование между преподаванием национального/родного языка и других форм языкового образования;

— подготавливать руководителей образования, понимающих языковую образовательную политику;

— вводить в первоначальную подготовку преподавателей знания о языковой политике, в том числе и распространении языков;

— образование в культурной доминанте в рамках учебных дисциплин, таких как литература или история и география, или автономным способом (без лингвистического обучения);

— синхронное образование на нескольких иностранных языках: многоязыковая компетенция;

— учебные обмены, связь с помощью средств телекоммуникации, использование СМИ (специально в целях приобретения знаний о культуре);

— многоцелевое университетское образование повсюду, где рынок языков слабо развит.

Важно выявить роль освоения иностранных языков в экономической, политической и культурной жизни страны, определить функции образовательной системы в преподавании иностранных языков. Нынешнее социолингвистическое положение характеризуется распространением и упрощением овладения иностранным языком. Здесь выделяется масса возможных вариантов:

— овладение национальным языком и иностранным языком (англо-американский язык), либо овладение национальным языком и двумя или тремя иностранными языками;

— овладение национальным языком и одним иностранным языком (англо-американский язык), либо овладение несколькими иностранными языками, среди которых один иностранный язык «редкий»;

— овладение национальным языком и отказ от регионального языка, либо овладение национальным языком и овладение региональным языком и несколькими иностранными языками;

— овладение иностранными языками по профессиональным соображениям либо овладение иностранными языками по культурным соображениям («подлинный» доступ к обработанной культуре: опера, литература);

— овладение национальным, региональным языком, англо-американский и один редкий иностранный язык и т.д.

Огромное разнообразие языковых ситуаций в современном Европейском Сообществе и необходимость определенной координации и согласования в соответствии с новыми задачами требуют разумного управления социальным функционированием языка. Речь идет об общественных функциях языка, управлении многоязычием. В Европе сложились многочисленные исторические формы многоязычия. В условиях строительства объединенной Европы возникает проблема определения роли и области вмешательства в функционирование языков.

Растущее значение взвешенной языковой политики в процессе европейской интеграции и сложность ее разработки и реализации требуют многоаспектного комплексного подхода и привлечения социальных партнеров. В соответствии с этим к процессу разработки языковой политики и ее реализации активно привлекается широкий круг лиц, работающих в сфере образования (наблюдатели, главы учреждений, ответственные работники на предприятиях, директора частных языковых школ, преподаватели), культурных организациях различного рода (ассоциации родителей, профсоюзы, профессиональные и юношеские организации) и широкая общественность. Такое широкое участие необходимо для того, чтобы во всех отношениях лучше чувствовать процесс овладения языками и познания разных культур, а также ответственность, которая возлагается при этом на национальные образовательные системы.

Э.А.Тайсина,
Б.Н.Халитов

Политико-языковые измерения европейского регионализма: пример Каталонии

В Европе сейчас активно обсуждается вопрос перехода к «политике слияния» в 2007–2013 гг., которая предполагает уравновешенную интеграцию европейских территорий с помощью трансграничного и транснационального сотрудничества. В этом ключе Европейская Комиссия предложила создать новый юридический инструмент урегулирования трансграничного сотрудничества (так называемое «трансграничное право регионов»[1]), который позволит развивать сотрудничество между соседними регионами. В настоящее время старая вестфальская модель «великой государственности» постепенно уступает место

новой модели транснациональной демократии и «постнационального» гражданства, каковой является ЕС. Это постнациональное гражданство неизбежно порождает стремление регионов и наций к самоидентификации и обособлению, к тому, чтобы уйти из-под контроля государств и заявить о себе миру, дабы не исчезнуть без следа в потоке тотальной глобализации. Многие регионы Европейского Союза, часто называющие себя «нации без государства», пытаются самоопределиться, повысить собственный статус внутри государства, а также добиться большей автономии. В связи с этим в ЕС наблюдается серьезное противоречие между стремлением к интеграции европейских территорий с помощью трансграничного и транснационального сотрудничества регионов и политики единообразия развития регионов — и тенденцией к усилению роли национальных государств.

Одними из самых частых политических мотивов являются националистические требования большей свободы региона, его автономии или полного отделения. В качестве примера можно привести международную деятельность Квебека в Канаде; Фландрии в Бельгии; Уэльса в Великобритании; Каталонии, Страны Басков и Галисии в Испании. Многие регионы Европы (как части государств) имеют более древнюю историю и прочную общность, чем сами государства, в состав которых они входят. Их границы, политическое устройство и этнокультурное пространство более постоянны, чем государственные. Одни регионы стремятся к международному признанию своих территорий в качестве независимых политических акторов или «наций» на международной арене, например, Каталония, другие ищут международного политического признания без явного движения в сторону сепаратизма.

В современной Испании ярко выражены две противоположные тенденции — централизация и регионализация. При этом централизация поддерживается Европейским Союзом, а регионализация инициируется и развивается регионами — в особенности, как было указано, Каталонией. (Каталония является третьей по степени самостоятельности областью Испании после Наварры и Страны Басков. Область включает четыре провинции — Барселону, Лериду, Таррагону и Жерону).

В ЕС у регионов (будь то субъекты федераций или даже просто административно-территориальные единицы государств) особый статус: у них есть свое трансграничное политико-правовое пространство — Европа регионов, — и право вступать во взаимоотношения со всеми прочими субъектами европейской политической системы, практически без вмешательства национального правительства. В ЕС существует 250 регионов, среди которых распределяется треть союзного бюджета. Начиная с Маастрихтского Трактата, у представителей регионов, или субнациональных акторов, появилась возможность участвовать в национальных делегациях Совета Европы. В отдельных государствах это превратилось в повседневную практику. Например, представители региональных правительств Бельгии, правительств Шотландии, Уэльса, Северной Ирландии, земель Германии и Австрии, автономий Португалии участвуют в заседаниях Совета Министров ЕС.

Однако в Испании Народная Партия (Partido Popular), до недавнего времени формировавшая правительство, отказывала представителям регионов в этой возможности. Отсутствие Каталонии и других регионов в соответствующих органах правительства могло бы иметь очень серьезные последствия для их экономики.

С другой стороны, неоднозначная политика ЕС в отношении регионов, а также тенденция к унификации общеевропейской политики, в частности в области языка, ее направленность на государства, а не на регионы, является еще одним серьезным препятствием для представителей каталонского национализма — Националистической партии, партии Конвергенция и Союз — на пути к политической независимости Каталонии. Их деятельность имеет целью повысить статус автономии и каталонской «нации» на внутриполитическом уровне, на международном уровне и способствовать интеграции каталаноговорящих регионов, а в перспективе — восстановлению Великой Каталонии. Это касается исторических каталонских областей Андорра и Россильон, находящихся за пределами Испании, ряда районов Арагона, примыкающих к Каталонии, а также, в определенной степени, Балеарских островов и Алгера в Италии.

Каталония является самым активным регионом в международных отношениях из 17 автономий Испании. Между 1983 и 1999 гг. Каталония подписала 81 соглашение международного уровня. Внешняя политика Каталонии, сотрудничество с другими странами и регионами используется ею как инструмент для формирования собственной нации и идентичности. Благодаря такой деятельности о Каталонии начинают говорить в мире как о чем-то большем, нежели просто регионе Испании.

19 октября 1991 года президенты Каталонии, Лангедока-Россильона и Миди-Пиренеев подписали в Перпиньяне «Соглашение о создании Еврорегиона», тем самым юридически оформив свои взаимоотношения. Однако в 90-е годы идея создания еврорегиона Каталония–Лангедок-Россильон–Миди-Пиренеи потерпела крах по политическим причинам. В те годы Испания и Франция были совершенно не готовы признать право регионов на международную деятельность.

Сегодня по инициативе двух крупных развитых регионов — Каталонии и Россильона — создается новый еврорегион — Пиренеи–Средиземноморье, — который должен стать территорией сотрудничества различных политических, экономических и социальных акторов, развивающих свою деятельность в

таких регионах, как Лангедок-Россильон, Миди-Пиренеи, Арагон, Балеарские острова, Каталония, Валенсия, Андорра, с общим количеством жителей 17 миллионов.

Социально-политической и культурной базой, на которой разворачивается международная деятельность этого региона, является «каталан» — каталонский язык, поскольку основными акторами, с которыми Каталония поддерживает тесные взаимоотношения, являются именно «каталоноговорящие регионы». В то же время язык — инструмент интеграции и международного взаимодействия этих регионов, облегчающий коммуникацию и объединяющий жителей различных государств, говорящих на «каталан», в одно целое.

Региональные правительства этих территорий объединяют свои усилия в деле восстановления и укрепления позиций каталонского языка. В Каталонии и на территории других Каталонских Стран проводятся разнообразные конференции, на которых представляются проекты по усовершенствованию методик преподавания каталонского языка в школах, университетах, центрах по изучению языка для взрослых. Официально признанными центрами по исследованию каталонского языка и продвижению его в мире являются Институт Каталонских исследований (Institut de Estudis Catalans), Главное Управление Языковой Политики Женералитата Каталонии, издавшее в 2003 году Акт Языковой Политики, в котором указываются все приоритетные направления развития политики в области языка[1].

Как уже было сказано, существует множество мотивов выхода региона на международный уровень и вступления его в мировую политику. Это и экономические мотивы, и националистические амбиции каталонцев, и политическая экспансия региона на пространстве каталонского языка.

После смерти Франко, в ходе процесса демократической реставрации в 1983 году был принят закон «О лингвистической нормализации в Каталонии», который официально закрепил за каталонским статус второго государственного языка на территории автономного сообщества. Он предусматривал параллельное преподавание на каталонском языке как в системе среднего, так и высшего образования, ведение на нем делопроизводства на уровне местной администрации, использование в средствах массовой информации.

До последнего времени находившаяся в Каталонии у власти националистическая партия Конвергенция и Союз и социалистическая партия придают данному направлению деятельности первостепенное значение. В результате энергичных мер, предпринятых правительством Женералитат (Generalitat), каталонский язык значительно расширил сферу своего применения и из языка ранее лишь исключительно бытового общения сначала превратился в активно употребляемый второй государственный язык, а в настоящее время — в сильнейший инструмент интеграции, парадипломатии и экспансии региона на международной арене; на нем говорят сегодня более 10,8 млн человек в Каталонии и за ее пределами[2].

В настоящее время делопроизводство как на уровне Женералитата и парламента Каталонии, так и на местном уровне практически полностью ведется на каталонском языке. Наиболее радикальные изменения были осуществлены в системе обязательного среднего образования.

В 1995 году при правительстве Каталонии была создана комиссия для выработки нового закона о языке, который был представлен на утверждение парламенту автономии в начале 1997 года.

30 декабря 1997 года большинством голосов парламентом Каталонии был принят новый закон о языке. В нем детально расписаны статьи, регламентирующие те стороны жизни, где, по мнению разработчиков, требуется усилить роль и влияние каталонского языка. Вместе с тем в тех сферах, где его позиции достаточно сильны, даже допущены явные перегибы, требующие уже защиты прав испанского языка, положения закона носят общий, декларативный характер.

Все местные топонимические названия должны быть обозначены документально и на местности только на каталонском языке (ст. 18). Дублирование названий на испанском языке не предусмотрено и в реальной практике чаще всего не осуществляется.

Вузы Каталонии имеют право выбирать язык преподавания, с учетом мнения студентов. Однако руководство университетов в обязательном порядке (ст. 23) должно использовать в учебном процессе и исследовательской деятельности наряду с испанским и каталонский язык. Все преподаватели школ и вузов должны (ст. 24) периодически подтверждать знание каталонского языка в объеме, достаточном для преподавания на нем.

Предприятия торговли и сферы обслуживания на территории Каталонии, независимо от подчинения и формы собственности, обязаны (ст. 36) быть в состоянии обслуживать клиентов на обоих языках.

Данный закон явился важнейшим документом, расширяющим возможности международной деятельности Каталонии.

Заявления сепаратистского характера всегда использовались каталонским руководством для давления на центральное правительство при решении вопросов бюджетного финансирования и выделения средств для реализации крупных инвестиционных проектов в регионе. На состоявшейся в столице Каталонии Барселоне в середине июля 1998 г. встрече руководители баскской националистической партии, каталонской правонационалистической партии и Националистического блока Галисии подписали

совместную декларацию с требованием проведения конституционной реформы с целью установления конфедеративной системы государственного устройства в стране. Основными требованиями, изложенными в декларации по реформированию федеративной государственно-правовой системы, являлись:

— конституционное признание национальной самоидентификации народов Каталонии, Страны Басков и Галисии;

— реформирование действующих финансовой и налоговой систем с целью предоставления максимально большей самостоятельности автономиям;

— передача в ведение автономий вопросов использования и владения природными ресурсами, находящимися на их территории;

— признание за автономиями права самостоятельно решать вопросы внутренней политики, включая право на изменение форм административно-территориального деления и порядка формирования местных органов законодательной и исполнительной власти, включая службу охраны общественного порядка;

— предоставление парламентам указанных автономий права назначать своих представителей в Конституционный суд Испании с целью создания возможности непосредственно влиять на решение конституционных вопросов, с перспективой инициирования процесса по внесению необходимых изменений в действующую конституцию страны;

— признание приоритета законодательства автономий в вопросах языковой политики, статуса государственного языка и порядка его использования на территории автономных сообществ, а также связанных с этим вопросов образования и культуры.

О своей солидарности с основными положениями Барселонской декларации заявило руководство националистических партий Андалусии и Канарских островов. Свой интерес также проявили другие националистические партии и организации Испании, и в частности Левые республиканцы Каталонии, Социалистическая партия Майорки, Майоркианский Союз, Националистический блок Валенсии.

Проект региональной конституции, принятый каталонским парламентом 30 сентября 2005 г., вносит существенные изменения в акт об автономии области от 1979 года, значительно расширяя самостоятельность Каталонии, и объявляет каталонцев «нацией, входящей в состав многонационального государства Испания». Документ предполагает принципиальный пересмотр отношений региона с Мадридом и выделяет каталонцев среди других жителей Испании как отдельную нацию с собственным языком, историей и культурой.

Конституция предусматривает значительную финансовую самостоятельность Каталонии по отношению к государственному бюджету, независимость судебной и правоохранительной систем, наделение правом вносить изменения в общегосударственные законы.

Под финансовой самостоятельностью области подразумевается в первую очередь передача функций сбора и распределения налогов в руки местных властей. Ведь, в отличие от Страны Басков, также борющейся за независимость, и гораздо более радикальными методами, Каталонии приходилось перечислять все налоговые сборы в общий бюджет, откуда они распределялись по более бедным провинциям. Таким образом, за счет богатой Каталонии кормились многие ее менее успешные соседи, что, конечно же, каталонцев не устраивало.

Руководящие органы главных общенациональных партий, как находящейся в то время у власти правоконсервативной Народной партии, так и Социалистической рабочей партии Испании, отреагировали на складывающийся националистический блок резко отрицательно. Некоторые политики опасались за целостность страны: например, начальник генштаба Испании генерал Феликс Санс выразил от лица армии озабоченность по поводу Каталонии, сказав в своем телеобращении, что «испанские военные желают, чтобы наша древняя страна с ее вековыми традициями по-прежнему оставалась единой родиной для всех испанцев»[1]. В поддержку единства страны высказался и король Испании Хуан Карлос, который заявил, что «нерушимое единство испанской нации лежит в основе конституции Испании, и любое изменение ее должно опираться на поддержку всего испанского народа»[2].

Находящаяся в оппозиции консервативная Народная партия считает новый статус Каталонии нарушением испанской Конституции и угрозой для единства Испании. Судя по опросам общественного мнения, большинство испанцев также не обрадовал проект нового статуса Каталонии: якобы более 50% против него. Испанцы боятся «балканизации» своей страны, полагая, что Каталония подаст пример другим национальным окраинам.

В качестве контрмер, предпринятых со стороны правительства Народной партии, были осуществлены практические шаги по децентрализации системы государственного управления с перераспределением полномочий не в сторону руководства автономий, а в пользу органов местного самоуправления.

В сложном и неоднозначном положении оказалось правительство Испании, представленное Социалистической рабочей партией (ИСРП). С одной стороны, кабинет Хосе Луиса Родригеса Сапатеро не хочет выглядеть в глазах испанцев инициатором «раскола страны», с другой — опасается остаться без поддержки каталонских националистов в парламенте, где социалисты не располагают достаточным

числом депутатов, чтобы противостоять мощной консервативной оппозиции. Кроме того, товарищи ИСРП, каталонские социалисты, входят в коалиционное правительство Каталонии, которое и разработало проект нового статуса.

Сегодня в Испании ставка делается не на укрепление «вертикали власти», а на диалог с регионами, являющимися «государствами в государстве», с учетом всевозрастающей роли субнациональных субъектов на международной арене, когда множество внутриполитических вопросов вышло на международный уровень, открывая простор и массу возможностей для региональных властей преследовать собственные интересы и вырабатывать собственный взгляд на вопросы, затрагивающие конституциональную компетенцию, и на внешнюю политику своего региона и государства.

Сегодня, имея на руках региональную конституцию, Закон о языке 1997 года и Закон о языковой политике 1998 года, Каталония фактически официально получила право возрождения Великой Каталонии. Для этого ей просто необходимо наладить эффективные взаимоотношения с каталоноговорящими соседями. Основой политического сближения «каталонских регионов» — ядра нового еврорегиона — является общность культуры, истории и языка. Великая Каталония создается прежде всего с помощью каталонского языка и на пространстве его распространения.

М.Н.Закамулина

От языка к политике и языковому законодательству (на материале Франции)

Известно, что состояние языка отражает авторитет страны, для которой этот язык является титульным. Французов объединяет идея духовного превосходства, которая зиждется на воспоминаниях о былой роли их страны в различных сферах общественно-политической и экономической жизни мирового сообщества, безоговорочно считавшегося сильным государством, мощной метрополией, центром мировой цивилизации вплоть до Второй мировой войны. Шарль де Голль говорил: «Можно быть великим даже без большого числа граждан: достаточно быть на вершине истории». Сегодня для удовлетворения своих державно-национальных потребностей Франция не обладает достаточным для этого арсеналом средств. Для того, чтобы снова оказаться на «вершине истории», как считают французские политики, ученые, интеллектуалы, деятели культуры и представители изящной словесности, французам следует сохранять силы ядерного сдерживания и делать все для того, чтобы их язык стал языком универсальным, языком межнационального общения. К.Деньо считает, что раздел мира в настоящее время — это не раздел земель, а раздел идей, движений в сторону прогресса и технических достижений. «Наша страна, — пишет Деньо, — чья национальная идентичность зиждется не на этничности, не на особенной политической модели, призвана утвердить себя благодаря своему языку, тому действительному таланту, благодаря которому она может поделиться своей культурой и обеспечить диалог с народами мира...»[1].

Язык для французов — основной символ величия их нации. У говорящих на других языках не может не вызывать восхищения настоящее почитание франкофонами французского языка, который, как они полагают, обладает харизмой, неким преимуществом над другими языками планеты и особенности которого объясняют «высокое качество французской мысли, культурное влияние (сияние) Франции». Роль французского языка в мире, по мнению Деньо, объясняется также тем, что свобода, права человека, братство были впервые провозглашены по-французски, а в докладе Высокого комитета французского языка за 1977 год Франция называется «носительницей культурной миссии», а франкофония — «некой школой человеческого братства»[2].

После 1945 г. Франция находится среди второстепенных великих держав, что отражается на отношении к ее языку. С 1958 г. ситуация начинает меняться, но к этому времени ареал распространения французского языка уже сузился, и страна оказывается перед лицом усиливающегося влияния США и английского языка. В 80-90-х гг. XX века в средствах массовой информации шла ожесточенная полемика по поводу утраты французским языком своих некогда мощных социокультурных позиций как внутри страны, так и на международной арене и причин упадка роли и влияния французского языка. Среди них мы бы отметили как экстралингвистические, так и собственно лингвистические причины. К экстралингвистическим можно отнести политические, экономические, социальные, а также причины методико-образовательного плана; к собственно лингвистическим причинам — проблемы орфографического и орфоэпического плана.

В последние десятилетия французский язык утратил свое влияние как язык международных организаций, науки, техники, информатики, как язык-производитель и распространитель экономической и аудиовизуальной продукции. Начиная с 50-х гг. усилился приток английских слов, а в 80–90-х гг. анг-

ло-американское влияние достигло своего апогея. К чему приведет это англо-американское «пропитывание»? Логика его чрезвычайно проста: это логика рынка, сметающего на своем пути наиболее слабого. В 80—начале 90-х гг. «франглицизация» общества достигла своей кульминации. В газете Le Monde от 11 июля 1993 г. приводились данные Ассоциации «Будущее французского языка», свидетельствующие о многочисленных случаях «отступления» французского языка и сдачи им своих позиций на территории самой Франции: научные конференции и коллоквиумы проводятся на английском языке, чтение журналов по вычислительной технике и обработке информации становится невозможным, так же, как понимание разговоров между людьми, занимающимися рекламой и финансами. Многие компании и частные предприниматели в рекламных целях пользуются английскими словами, хотя существуют соответствующие французские слова. То же самое относится к физическим лицам, часто употребляющим английские слова (иногда не совсем удачно). Все это неизбежно приводит к обеднению французского языка и к потере французами своего языка. Язык обедняется потерей исконной национальной лексики. Французские слова отклоняются, игнорируются и, как следствие, забываются. Все это иначе как чистилищем назвать нельзя. «Лингвистическая ткань французского языка мокнет и рвется, покрывая ветхостью целые пласты национальной культуры: франглицизированные до этой степени и франглицизируясь такими темпами, смогут ли французы через двадцать лет читать Монтескье и Шатобриана?» — задается вопросом Ив Бержэ, сопоставляя современную языковую картину с той, которая была в американской западной Луизиане. В самом деле, если в 60-х гг. «французский язык в франкофонных регионах оставался еще французским», то в течение 20 лет он изменился до такой степени, что говорить о французском языке с его фонетическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими нормами не имеет смысла: все его уровни пропитаны англо-американским влиянием. Конечно, отлучение французов Франции от их родного языка потребует больше времени, чем в Луизиане, но «не будем сомневаться, — заключает Ив Бержэ, — мы на правильном пути, то есть на плохом»[1]. Интересно при этом отметить, что в сознании рядового обывателя английский и американский языки (или варианты английского языка) отождествляются.

В результате активного проникновения английских слов происходит, по словам лингвистов, **«креолизация»** французского языка, появляется некая промежуточная речь (то есть преимущественно затронут устный код), которая вслед за Р.Этьемблем стала называться le franglais — франглийским языком.

Во Франции язык всегда был делом государственной важности. Защита языка, меры по расширению зон его употребления являлись неотъемлемыми атрибутами политической стратегии французского государства. Речь шла «не только о политике в области языка, но и политике при посредстве языка, что рассматривалось как инструмент в достижении политических целей»[1]. Начиная с Ордонанса Виллер-Котрэ, приказа Франциска I от 15 августа 1539 г. по названию местечка Villers-CotterLts, где был подписан этот приказ, государство укрепило единство нации, юридически сделало французский язык государственным языком Франции, предписывая употреблять его вместо латыни во всех официальных документах, деловой переписке, в судопроизводстве и в школе. В 1549 г. в литературных кругах начинается движение, называемое обычно «защитой и прославлением французского языка» по наименованию знаменитого трактата дю Бэлле «De`fence et Illustration de la langue franHaise», в котором признается, что французский язык не достиг совершенства латинского языка, но это произошло оттого, что французские ученые и писатели не ставили перед собой задачи обогатить и совершенствовать родной язык. Таким образом, они всячески старались доказать, что их язык может конкурировать с латинским языком.

Если предки современных французов до XVII в. страдали комплексом неполноценности французского языка, то начиная с XVII в. ситуация стала прямо противоположной: начинает довлеть идея превосходства французского языка. И государство играет свою роль: чтобы обеспечить величие царствования Людовика XIV, следовало также, по мнению Вожла, достичь «полноты совершенства» и в языке. Один из наиболее крупных теоретиков второй половины XVII в. Д.Буур (D.Bouhours) сказал: «Как только язык достигает своего совершенства, я начинаю умирать от страха, что он испортится в самое ближайшее время, ибо мне кажется, что, как только нечто достигает своего пика, это нечто неизбежно приближается к своему краху». Как отмечает Дени Слакта, именно тогда начинается драма, поскольку с тех самых пор этот страх не покидает французов[2]. С созданием в 1635 г. Французской Академии монархия доверила «охрану» французского языка гражданскому обществу, возложив на него миссию сопоставлять традицию с живым функционированием и давать этому свою оценку. Если быть ближе к нашему времени, то можно назвать Комитет по защите и распространению французского языка («Haut-Comite `pour la de`fense et l'expansion de la langue franHaise»), созданный в 1966 г., но так и оставшийся простым консультативным органом. В 1972 г. был подписан декрет о создании при центральных административных органах терминологических комиссий с целью установления списка неологизмов, употребляемых государственными службами. Государство было охвачено непреодолимым желанием фиксировать то, что традиционно называют во Франции «le Bon usage». В 1975 г. появляется парламентский закон Ба-Лориоля (Loi Bas-Lauriol), регламентирующий употребление французского языка на

предприятиях и в СМИ и запрещающий «употребление иностранного слова, если существует словосочетание или термин, принятые в положениях, предусмотренных декретом № 72-19 от 7 января 1972 г.». Закон вызвал неоднозначную реакцию во французском обществе и в СМИ; в частности, Алэн-Жерар Слама характеризует его как абсурдный, «достойный пространства Жоржа Оруэлла»[1].

В 1984 г. во Франции был создан Генеральный Комиссариат по французскому языку (Commissariat ge`ne`ral de la langue franHaise), который объединяет различные организации, занимающиеся проблемами терминологии, и координирует работу по отслеживанию и унификации существующих банков терминологической (преимущественно научно-технической) лексики. Речь идет не о «bon usage», а скорее о принятии наименований новых понятий и терминов. Сегодня терминология в области новых технологий приходит во французский язык из английского. Французское правительство хотело отреагировать на насаждение английских слов и терминов, дающее основания предположить, что любое научное открытие имеет иностранное происхождение и что французский язык не в состоянии обеспечить его своим термином. «Непонятно, — замечает писатель Д.Ногез, — что мы можем выиграть, отказавшись от своего языка и общаясь только на английском, что могут выиграть Европа и весь мир, лишив себя богатого разнообразия культур и языков. Более того, совершенно очевидно, что мы теряем от всего этого в достоинстве и независимости, во влиянии в мире и даже — поскольку это основная мера — в занятости и рабочих местах. Каждый французский певец, дипломат или докладчик, отказывающийся от своего языка в пользу английского или скорее американского, ради сомнительной цели чувствовать себя на стороне самых сильных, являет собой для студентов, научных работников и будущей элиты основание для того, чтобы отказаться изучать французский язык, смотреть французские фильмы, читать французские книги, покупать французские товары, иметь, наконец, желание посетить нашу страну»[2].

В 90-х гг. прошлого века средства массовой информации изобиловали статьями и выступлениями аналогичного содержания, особенно в 1994 году, когда появился закон Тубона о французском языке, названный так по имени министра культуры и франкофонии Жака Тубона (Jacques Toubon). В газете Le Monde от 24 февраля 1994 г. он объявил, что политика в области французского языка становится для правительства национальным приоритетом.

«Проект Тубона», как это было в канадском Квебеке с законом № 101, позволял быть обслуженным во Франции на французском языке. В статье 1 указывается, что закон от 4 августа 1994 г. о применении французского языка заменяет закон от 31 декабря 1975 г., расширяя сферу его использования и усиливая некоторые его положения. Закон предписывает использовать французский язык в обязательном порядке, но не эксклюзивно, в определенных этим законом областях. Вместе с тем закон не содержит никаких терминов или выражений, которые были бы запрещены или которые следовало бы использовать в обязательном порядке. Списки терминов, использование которых рекомендуется, были установлены комиссиями по терминологии. Эти списки регулярно публикуются в ведомостях правительства (Journal officiel).

Принятый сенаторами законопроект запрещает употреблять термины и выражения на иностранном языке в определенных актах экономической, социальной и интеллектуальной жизни, «если существует термин или выражение с тем или иным смыслом во французском языке».

Сфера действия закона включает:

— документы, касающиеся сферы производства и различных услуг (назначение, предложение, презентация продукции и услуг, описание способов применения, гарантии, квитанции, счет-фактуры), а также устную, письменную и аудиовизуальную рекламу этих же товаров и услуг;

— вывески и надписи в местах, открытых для широкой публики, или в общественном транспорте;

— контракты коллектива или общественного заведения, действующих на территории Франции;

— рабочие контракты;

— внутренний регламент любого предприятия на территории Франции;

— коллективные трудовые договоры и соглашения, равно как уставы предприятия или учреждения;

— предложения о рабочих местах в прессе, касающиеся услуг, предоставляемых на территории Франции или за ее пределами, если автор предложения или работодатель являются французами;

— комплекс рекламных передач или сообщений организаций и служб радио- или телевещания, за исключением кинематографических или аудиовизуальных произведений в оригинальной версии.

Текст законопроекта уточняет, кроме того, что языком преподавания, экзаменов и конкурсов, равно как научных трактатов и докладов в государственных и частных образовательных учреждениях является французский язык, кроме исключительных случаев, обусловленных потребностями преподавания иностранных или региональных языков или культур (более подробно об этом см.: Journal officiel de la Re`publique FranHaise. De`crLts, arrL`te`s, circulaires от 20 марта 1996 г.). Интересно отметить, что этот закон предусматривает также систему штрафов за использование иноязычных слов в определенных областях государственной жизни.

Многие положения Закона вызвали неоднозначную реакцию как во французском обществе, так и за границей: от восторженных откликов до бурного неприятия. Однако и тех, кто приветствовал закон, и тех, кто его не принял, парадоксальным образом объединяла одна черта: попытка разобраться в создавшейся ситуации. Патриарх французской литературы, постоянный секретарь французской Академии Морис Дрюон в своей статье «Битва за французский язык», опубликованной в еженедельнике Le Figaro Magazine от 26 июня 1994 г., высказал мнение, что с появлением закона Тубона начинается одно из главных сражений Франции — сражение за язык, поскольку появление закона — это реальный шаг к изменению создавшейся ситуации. Закон демонстрирует, что язык становится настоящим государственным приоритетом.

Г.Ф.Хасанова

Иновещание как фактор развития татарского языка (на примере Татаро-башкирской редакции Радио Свобода)

В данной статье, написанной по материалам архива Радио Свободная Европа/Свобода (РСЕ/РС), хранящегося в Институте Гувера Стэнфордского Университета штата Калифорния США, будут рассмотрены следующие направления деятельности радио по развитию языков:

1) политика радиостанции по отношению к национальностям;

2) исследование и анализ качества программ и языковых аспектов вещания;

3) обсуждение проблем развития языка в программах редакции.

1. Политика радиостанции по отношению к национальностям.

Радио Свободная Европа/Свобода начало вещание в 1953 г. на языках народов СССР и Восточной Европы. Радиостанция сегодня продолжает вещание на 18 языках народов бывшего СССР.

Вещание на языках национальных меньшинств традиционно было одним из ключевых направлений деятельности РСЕ/РС. Радиостанция заняла четкую позицию защитника языковых и культурных прав народов, что нашло свое отражение в программных документах корпорации. Так, в Политическом руководстве 1974 г. говорилось о необходимости помогать народам в сохранении их языков, обычаев, традиций и наследия[1]. В документе 1976 г. ставилась задача защищать права национальностей на получение информации и общение на родном языке[2]. В Профессиональном кодексе 1987 г. сказано, что «РСЕ/РС поддерживает права всех национальных групп на процветание, углубление и укрепление их исторических и культурных достижений и самовыражение посредством родного языка. Признавая, что язык является важным фактором национальных чувств и идентичности, радиостанция поддерживает чистоту языка наряду с использованием современной терминологии в целях лучшего понимания аудиторией»[3].

Вещание на татарском языке было начато вскоре после основания радиостанции. В документах, определявших политику корпорации РСЕ/РС, отмечалась специфическая роль Татаро-башкирской редакции Радио Свобода по сравнению с другими национальными редакциями радиостанции. Эта роль заключалась в том, что редакция в течение долгого времени оставалась единственным средством массовой информации на родном языке для большей части татарской нации, три четверти которой проживают за пределами Республики Татарстан.

В программном документе, посвященном специфическим аспектам вещания на татаро-башкирском языке, отмечалось, что татаро-башкирское вещание Радио Свобода предпринимает усилия по:

«1) обеспечению татаро-башкир Советского Союза полной и свободной информацией на их собственном языке;

2) предоставлению свободы выражения и поощрению таких тенденций в регионах проживания татаро-башкир, а также во всем СССР, которые могут способствовать демократизации, социальной справедливости и национальному самоопределению;

3) сохранению и развитию татаро-башкирских культурных ценностей и национальной идентичности через отражение в радиопрограммах преемственности в истории и жизни татаро-башкирского народа, которые предшествовали советской эре и сохранятся и будут процветать в будущем»[1].

В документах ставилась также задача привлекать внимание к «белым пятнам» и исправлять искажения татарской и башкирской истории в советской историографии; оказывать содействие более тесным связям между татаро-башкирскими писателями и их зарубежными коллегами.

Вместе с тем наблюдалась определенная эволюция в позиционировании радиостанции относительно своей аудитории. Первоначально она идентифицировала себя с теми, кому были адресованы ее программы, в данном случае с татарским и башкирским народами. Так, в документе было заявлено, что Татаро-башкирская редакция «пытается говорить с точки зрения татаро-башкир, проживающих в

СССР». Но здесь также было сказано, что «татаро-башкирские передачи Радио Свобода не предполагают вынесения окончательных суждений, которые могут делаться только самими татаро-башкирами, и только они сами могут определять специфический способ действия для решения татаро-башкирских проблем»[2].

Однако во второй половине 1970-х гг. состоялась дискуссия о том, какой должна быть форма обращения к радиослушателям, в результате которой было решено отказаться от использовавшегося варианта «дорогие соотечественники», поскольку он мог способствовать формированию имиджа радиостанции как «правительства в изгнании». Взамен было предложено обращаться к аудитории «дорогие слушатели»[3].

2. Исследование и анализ качества программ и языковых аспектов вещания.

Весьма интересен и мог бы стать хорошим образцом для подражания для татарстанских радиостанций и электронных СМИ опыт Радио Свобода по исследованию и анализу качества программ и языковых аспектов вещания. В этой работе корпорация постоянно использует различные варианты оценки программ: привлекает независимых экспертов к рецензированию программ на основе контракта; регулярно проводит внутреннее прослушивание программ; проводит глубинные интервью со слушателями.

Так, например, к внешнему рецензированию программ Татаро-башкирской редакции привлекались такие эксперты, как Азаде Айша Рорлих из Университета Южной Калифорнии (1984), Шафига Даулет из Университета Коннектикута (1990), Юлай Шамильоглу из Университета Висконсина (1992), Флера Сафиуллина из Казанского государственного университета (1992).

В ходе анализа программ регулярно поднимался вопрос о качестве языка вещания. В 1980-е годы уровень и качество программ Татаро-башкирской редакции РС традиционно получали самую высокую оценку среди национальных редакций, включая русскую службу. В рецензии, датированной апрелем 1984 г., профессор А.Рорлих отметила «выдающееся литературное, журналистское и радиофоническое качество» программ редакции. Эксперт отметила, что «язык, как в отношении литературного стиля, так и произношения, не только полностью соответствует стандартам современного татарского языка, но и является образцом элегантности»[1].

Вопрос качества языка программ Татаро-башкирской редакции обострился в начале 1990-х годов, с распадом СССР, активизацией процессов возрождения национальных культур и языков и превращением вопроса о языках в политический. Если в условиях «холодной войны» основным источником изучения общественного мнения для радиостанции выступали туристы из СССР, путешествовавшие на Запад, с падением «железного занавеса» появилась возможность свободного проведения опросов непосредственно в регионах вещания. В ходе одного из первых таких опросов, проведенного в январе 1992 г., прозвучала серьезная критика в адрес языкового аспекта деятельности редакции[2]. Опрос включал следующие вопросы по проблеме языка:

1. Как вы оцениваете качество татарского языка в передачах Радио Свобода? Соответствует ли он языку, на котором говорят в республике?

2. Как можно улучшить качество языка программ Татарской редакции РС?

3. Заинтересовали бы вас программы, посвященные развитию татарского языка?

Участниками опроса не было высказано единого мнения относительно существа отличий в языке. Отмечалось наличие в речи журналистов редакции заимствований из крымскотатарского языка, влияния других тюркских языков или немецкого акцента в произношении. Данная проблема затрагивалась жителями Татарстана и слушателями, проживающими за пределами республики, которые говорят на языке казанских, или поволжских, татар.

Подчеркивалась необходимость обучения дикторов Татарской редакции РС нормам татарского произношения. Наиболее часто высказывавшимся предложением по улучшению языка вещания было привлечение непосредственно из Татарстана журналистов или других специалистов с гуманитарным образованием и хорошим знанием языка.

На вопрос о желательности программ, посвященных развитию татарского языка, подавляющее большинство опрошенных дали положительный ответ. Несколько участников опроса высказались в пользу образовательных программ, таких как уроки татарского языка.

В ответ на прозвучавшую критику и в связи со сложной языковой ситуацией современного татарского языка отдел РС по изучению СМИ и общественного мнения счел необходимым проведение дополнительных исследований. Уже в июне 1992 г. были проведены глубинные интервью среди 82 представителей различных лингвистических групп татар, проживающих в городах и пригородах Казани, Ульяновска, Томска, Уфы и Батырево Республики Чувашия[1].

В исследовании анализировались следующие вопросы:

— диалекты татарского языка;

— влияние других языков;

— анализ татарского языка передач Радио Свобода.

Первое направление исследовалось казанским этнографом Дамиром Исхаковым[2]. Было установлено, что различия между тремя основными диалектами татарского языка таковы, что носители этих диалектов могут иметь трудности в понимании друг друга. Эти три диалекта включают:

— *восточный* диалект, на котором преимущественно говорят в Сибири. В течение веков он оказывал несущественное влияние на татарский литературный язык, но сам подвергался различным языковым влияниям, включая монгольский язык и местные диалекты;

— *мишарский* диалект, распространенный преимущественно на территории Ульяновской, Саратовской, Самарской, Пензенской, Нижегородской областей, Республики Чувашия, Москвы и Санкт-Петербурга;

— *казанский* диалект, распространенный в столице Татарстана и ее окрестностях. Этот диалект является основой татарского литературного языка и считается языковым стандартом для всех татар.

В ходе исследования ставилась цель выявить различия между диалектами и определить, все ли диалекты представлены в передачах радио, и, если это так, соответствуют ли они устоявшимся языковым нормам. Поэтому было важно расширить территорию исследования за пределы Татарстана и провести опрос респондентов, проживающих в различных регионах. Исследование было призвано выяснить, насколько уровень владения языком меняется от региона к региону и как татарский язык, используемый в передачах Татарской редакции, воспринимается аудиторией.

Два других вопроса исследовались заведующей кафедрой татарского языка в иноязычной аудитории КГУ Флерой Сафиуллиной. По ее данным, диалекты татарского языка возникли в результате интенсивной миграции и влияния других культур и языков. В зависимости от региона проживания, татары используют выражения, заимствованные из русского, китайского, финского, немецкого, турецкого и английского языков. Некоторые татары разговаривают на языке, представляющем собой смешение географически соседствующих диалектов. Изменения в произношении, синтаксисе и словарном запасе являются естественным результатом этих процессов.

По результатам анализа татарского языка передач Радио Свобода Ф.Сафиуллина отмечает, что язык, используемый в программах Татарской редакции, существенно не отличается от норм современного татарского литературного языка, хотя он в определенной степени испытывает влияние мишарского диалекта, турецкого и европейских языков.

Ф.Сафиуллина отмечает специфическое словоупотребление в передачах радио, связанное с использованием слов, пока пассивных в современном литературном языке. Среди таких слов эксперт отмечает *политик вазгыять* (*жизнь, состояние*), *морадына ирешь* (*добиться желаемого*), *нотык* (*речь*), *вҕкилчелек* (*делегация*), *бҕйсез дҕњлҕтлҕр химаясында* (*под защитой независимых государств*), *интерэтник киеренкелеклҕр* (*межэтническая напряженность*), *таулык районнары* (*горные районы*), *кыйтга* (*континент*), *мҕхкамҕ* (*суд*), *маддҕ* (*глава*), *гайре рҕсми* (*неофициальный*), *кереш сынавы* (*вступительный экзамен*), *котыплашу* (*поляризация*), *њзфикерлелҕргҕ каршы* (*против инакомыслящих*), *кљнњзҕк темалар* (*важные темы*), *политик уҕышлык* (*политический успех*), *катыргы* (*дело*), *супердҕњлҕт* (*супердержава*) и т.д.

Эксперт также отмечает, что «в речи отдельных дикторов приятно встретить даже в татарском литературном языке редко употребляемую фразеологию», и приводит в качестве иллюстрации выражения *кърчеккҕ терҕлде* (*зашло в тупик*), *убырлы карчык авырый башлады* (*баба-яга стала болеть*).

Вывод, сделанный в ходе проведения глубинных интервью, сводится к тому, что «чистый» татарский язык не существует и не должен существовать. Было бы утопичным настаивать на том, чтобы все татары говорили на одном диалекте и одном «чистом» языке. Такие лозунги потребовали бы создания соответствующей инфраструктуры, которая не существует в настоящее время, а также авторитарной политической системы, которая уже нанесла достаточный ущерб коллективной памяти татарского народа в языковой сфере.

Но даже если «чистый» татарский язык не существует, это не значит, что не существует образец нормативной речи. Поскольку литературный язык основан на казанском диалекте, почти все опрошенные, включая жителей Томска и Ульяновска — цитаделей мишарского диалекта, — признают казанский диалект образцом, наиболее приемлемым для восприятия на слух. Именно этот язык используется в письменных документах и изучается в школе, независимо от региона или местного диалекта устной речи. Многие подчеркивали, что Радио Татарстана, которое вещает на казанском диалекте в соответствии с принятыми нормами литературного языка, является для них образцом, которому нужно следовать.

Однако участники опроса выражали согласие с тем, что татарам должна быть предоставлена возможность говорить на их собственных диалектах, тогда как литературный язык должен развиваться параллельно с ними. По их мнению, поскольку литературный язык служит связующим звеном между татарами, говорящими на разных диалектах, его следует сохранять и развивать. В то же самое время они подчеркивали богатство различных диалектов и необходимость сохранять их отличительные особенности.

Респонденты нередко подчеркивали, что они не привыкли критиковать людей, особенно по поводу того, как они говорят на татарском языке. Здесь важную роль играет коллективная память. Респонденты признавали, что все татарские журналисты РС говорят на том или ином диалекте, и часто несовершенно. Их речь отличается от литературного татарского языка. Но критиковать диалекты, на которых говорят другие, значило бы самим тоже стать объектом такой же критики.

Некоторые участники опроса называли татарский язык передач РС «архаичным», поскольку журналисты порой используют слова, которые исчезли из повседневного языка. Как отметил один из респондентов, «можно заметить элементы старотатарского времен поэта Тукая». Высказывались призывы к редакции лучше ознакомиться с «литературным» языком, используемым в Казани.

Респонденты считают, что татарский язык, подобно всем существующим языкам, обогащается через взаимодействие с другими культурами. Так, татарский язык использует арабизмы для обозначения месяцев, времен года и определенных религиозных терминов. Современные слова, связанные с менеджментом и экономикой, заимствуются из английского языка. Большинство терминов, связанных со сферой коммуникаций и транспорта, а также обозначающих предметы современного обихода, являются русскими. В комментариях отмечалось, что годы русификации привели к вымыванию значительной части словарного состава татарского языка. До революции использовались, например, слова арабского, турецкого и персидского происхождения в социально-политическом дискурсе татарского языка. Сегодня же они исчезли. По мнению некоторых респондентов, их регулярное использование на Радио Свобода могло бы способствовать повышению языковой компетентности татар во всех регионах их проживания, не только в Татарстане. Один из слушателей предложил организовать ежедневную пятиминутную программу для трансляции татарских эквивалентов слов, обычно используемых в русском варианте. В использовании таких слов респонденты видят образовательную роль радио.

Так, например, отмечались трудности в связи с использованием слова *канун* в значении *закон*. Общепринятым для татар было использование русского слова *закон*. Точно так же вызвало возражения использование слова *очкыч*. Участники опроса отмечали, что знают только его русскую форму *самолет*.

Многие из сибирских татар говорили, что им трудно понимать религиозные программы РС, преимущественно из-за того, что используемые термины были запрещены в течение столь долгого времени, что они теперь для них совершенно незнакомы. В целом знание татарского языка сибирскими татарами, участвовавшими в данном опросе, оказалось более низким, чем у участников из других регионов.

Само существование татароязычной редакции Радио Свобода было оценено положительно всеми респондентами. Как отмечается в отчете, они «старались избежать критики в адрес редакции, чтобы не навредить ей», и выражали особую благодарность Радио Свобода за то, что оно сделало для татар в период русификации. Таким образом, Татарская служба Радио Свобода, известная как Радио Азатлык, сохраняет позитивный имидж в восприятии постоянных слушателей. Участники опроса подчеркивали, что они проверяют информацию местных СМИ по сообщениям как татарской, так и русской редакций РС. Лингвистические проблемы воспринимаются как вторичные по сравнению с тем, что респонденты считают «важной ролью» Татарской редакции как радиоголоса, не зависимого от России, Турции и Татарстана.

3. Обсуждение проблем развития языка в программах редакции.

Нас интересовало и содержательное освещение вопросов татарского языка и культуры в передачах редакции, а также их отражение в документах радиостанции. В одном из отчетов о внутреннем прослушивании программ в 1988 г. отмечалось снижение уровня владения татарским языком среди молодежи, а также усиление внимания к последствиям русификации. В документе, в частности, говорилось, что «из-за автономного статуса Татарской АССР татарский язык не получает той поддержки, какую имеют тюркские языки в союзных республиках. В результате снизилось количество татарских школ и, напротив, возросло использование русского языка в качестве первого языка, особенно среди образованных татар. Татарские журналы недавно начали выражать озабоченность этой ситуацией, и Татаро-башкирская редакция широко использует эти материалы в своих программах. Еще одна проблема, которая регулярно находит отражение в программах, — это отчуждение татарской молодежи от истории своего народа, которое тесно связано с сокращением татарского образования и татарских школ»[1].

В качестве иллюстрации можно также привести таблицу, которая была составлена центральной исследовательской службой Радио Свобода в ноябре 1975 г. для готовившейся тогда конференции радиостанции:

Языковая русификация среди татар в Татарской АССР (%)[2]

В передачах и документах постоянно присутствовала проблематика, связанная с периодической печатью на татарском языке. Начиная с 1950-х гг. радиостанция выписывала журналы «Казан утлары» и «Совет мәктәбе». Отслеживалась динамика тиражей этих периодических изданий. В частности, внимание аналитиков радиостанции привлек рост тиража журнала «Казан утлары» более чем в 8 раз за пери-

од между 1959-м и 1969-м годами параллельно с существенным увеличением объема издания, который был оценен как «драматический» и «довольно значительное достижение национальной культурной интеллигенции»[3].

В программе 8 ноября 1983 г. обсуждался вопрос, почему до 1982 года не было возможности подписаться на газету «Социалистик Татарстан» за пределами СССР. В передаче объяснялось, что татары, проживающие за пределами Татарской АССР, даже жители соседней Башкирской АССР, не могли выписывать газету «Социалистик Татарстан», поскольку она не была включена во всесоюзный каталог подписных изданий. «Таким образом, татарстанская пресса была обречена на «политическую изоляцию» и испытывала административные, политические и бюрократические ограничения в так называемом «общем доме всех народов», СССР. Это является примером политической дискриминации татар в СССР», — говорилось в передаче.

Газета «Социалистик Татарстан» была включена во всесоюзный каталог в 1982 г. По правилам, издания, представленные в этом каталоге, являлись доступными для подписки за рубежом. Однако татары, проживающие за пределами СССР, безуспешно пытались оформить подписку на «Социалистик Татарстан» в США, Западной Германии и Франции. Ответ, который они получили из московского издательства «Международная книга», гласил, что хотя эта газета и была включена в каталог, она не предназначается для доставки за рубеж. В программе делался вывод о том, что единственным объяснением этому было желание Москвы изолировать Татарстан и татарский народ от внешнего мира[4].

В своей рецензии в октябре 1983 г. профессор Университета Калифорнии А.Рорлих обращает внимание на сюжет о Франкфуртской книжной ярмарке, на которой не были представлены татарские книги. «Сюжет не оставляет сомнений в том, что отсутствие татарских книг на ярмарке было скорее запланированным, нежели случайным», — пишет А.Рорлих. Она отмечает, что «сюжет касается не только вопроса взаимоотношений между доминирующей и миноритарной культурами, но также и очень деликатной темы взаимоотношений между русскими и татарами, в которых еще жива память о татарском правлении на русских территориях»[1].

Показательна заметка Джеймса Кричлова, аналитика РСЕ/РС, владеющего татарским языком, которая посвящена сатирическим стихам поэта Искандера Рушана, опубликованным в литературном ежемесячном журнале «Казан утлары», № 12, 1968[2]. (Под псевдонимом «Искандер Рушан» печатался поэт Хасан Туфан.)

Кричлов пишет: «Одно из стихотворений Рушана[3] высмеивает использование в татарском языке русских наименований географических мест вместо традиционных названий, заимствованных из арабского и персидского языков, например, «Индия» вместо «Хиндстан», «Каир» вместо «Кахира». Рушан иронически называет прежние названия «плохими», — отмечает Кричлов.

«Главное обвинение Рушана против существующих условий содержится в стихотворении, названном «Мысли Хулли Маймуновича о вреде неумирания и пользе неженитьбы». Он отмечает, что сегодня наказание за татарский национализм столь тяжело, что лучше просто прикинуться трупом. Националистический дух стихотворения подчеркивается тем, что татарский текст уснащен русскими словами для саркастического эффекта», — пишет Кричлов. Аналитик радиостанции сделал следующий прозаический перевод стихотворения на английский язык, оставив русские слова как в оригинале и дав их перевод в комментариях:

…In this world the happiest person
Is the man who has died, of course:
Dead he is, and he bows no more,
And escapes the usual reprimand.

A living man is fine today,
But what does he do tomorrow?
Tomorrow — who knows? –
Mozhet (1) throw him off his course…

Take the straight road, Khulli!, they say,
Live like good old Tukai (2), they say.
That's what they say… Only they don't know
How to approach the question ob'yektivno. (3)

If we look at the whole problem
Dialectically:
He had neither sweetheart nor child!
Why Tukai was a — krugly kholostyak! (4)

That was the cause of his bravery,
Why he did whatever he wished:
If the Okhranka called him a nationalist
It made no difference, chort (5) take it!

It's quite all right to call Tukay a «Jadidist», (6)
You can curse him as much as you like,
No (7) the minute you hold out your hand to him,
Mozhno dazhe (8) wind up without your head.

The Tatars support him G.Tukai.
They support Seideshev (9), too. No zrya (10).
Why do they support them? It could be
Because the level of culture is low.

Yes, the happiest person in the world
Is the man who has died, of course:
Dead he is, and he bows no more,
And escapes the usual reprimand,
He lives in polny (11) comfort…[1]

Пояснения к стихотворению:

1. Russian: «may…»

2. Gabdulla Tukai, Tatar poet and nationalist (1886–1913). He was a vigorous opponent of tsarist rule. (*Габдулла Тукай, татарский поэт и националист (1886–1913). Он был яростным критиком царизма.*)

3. Russ: «objectively…»

4. Russ: «confirmed bachelor.»

5. Russ: «devil…»

6. Member of a Muslim movement advocating equal rights, as well as modernization and reform of schools. The «jadidists» are branded as «bourgeois nationalists» in Soviet writings. (*Член мусульманского движения за равные права, модернизацию и реформирование образования. В советских источниках «джадиды» характеризуются как «буржуазные националисты».*)

7. Russ: «but…»

8. Russ: «one may even…»

9. S. Seideshev, Tatar composer prominent in the 1920's. (*С. Сайдашев, известный татарский композитор 1920-х годов.*)

10. Russ: «but in vain…»

11. Russ: «complete…»

Являясь детищем «холодной войны», создававшимся как инструмент идеологического противостояния, Радио Свобода выполняло не только идеологическую, но и важную этнокультурную функцию и внесло неоценимый вклад в сохранение и развитие языков и культур народов. Вместе с тем внимание к проблемам народов, национальных языков и культур и деятельность по их сохранению и развитию стали залогом жизнеспособности самой радиостанции и сохранения ее популярности в ситуации, когда идеологических мотивов ее существования уже не стало.

В течение 50 лет Радио Азатлык оставалось единственным татароязычным средством массовой информации, доступным для всех татар в любом уголке мира, и поэтому играло уникальную роль в обеспечении единого культурно-информационного пространства татарского народа в период разделения мира на два враждебных идеологических лагеря и существования «железного занавеса». Учитывая высокую степень дисперсного расселения татар, оно являлось фактором национальной идентификации, сохранения и развития национального самосознания татарского народа в целом и татарского языка как его ключевого компонента, в частности. Хотя Радио Азатлык утратило это свое монопольное положение с началом вещания спутникового телерадиоканала Татарстан — Новый Век, этот канал, финансируемый Республикой Татарстан, в настоящее время не может составить серьезную конкуренцию РС ни по уровню и качеству программ, ни по широте тематического спектра.

Хотя в Конституции Татарстана и было провозглашено, что республика «оказывает содействие в развитии национальной культуры, языка, сохранении самобытности татар, проживающих за пределами Республики Татарстан», она не располагает необходимыми для этого ресурсами. Сегодня идеологические причины культурной разорванности татарского этноса сменились экономическими, когда органы власти Российской Федерации не занимаются проблемой удовлетворения национально-культурных потребностей народов, не выделяют на это финансовых ресурсов, когда ликвидированы органы, занимающиеся проблемами национальностей, и сущностью национальной политики является ее отсутствие.

В советский период, когда функциональное поле татарского языка неуклонно сокращалось, Радио Азатлык, с одной стороны, играло роль своеобразного «заповедника» татарского языка, уделяя серьезное внимание его чистоте и сохранив в активном пользовании слова, которые сегодня воспринимаются как архаизмы. С другой стороны, оно выполняло в значительной степени новаторскую функцию создания терминологии татарского языка, его обогащения недостающей общественно-политической и научно-технической лексикой.

Радио Свободная Европа/Свобода является, по существу, не только медийным ресурсом, соответствующим самым высоким профессиональным стандартам, который мог бы стать моделью для национальных СМИ, но и научно-методическим и социологическим центром по изучению проблем национальных языков, языковых аспектов радиовещания, владения национальными языками аудиторией и мнения слушателей относительно качества программ. Этот опыт радиостанции также заслуживает изучения и использования как национальными средствами массовой информации, так и институтами Республики Татарстан, вовлеченными в реализацию языковой и образовательной политики и сотрудничество с соотечественниками, проживающими за пределами Татарстана.

Л.П. Бухарева

Лингвоэкологический аспект функционирования национальных языков (на примере марийского языка)

Связь языка и культуры, языка и общества предопределяется тезисом об адаптации языковой системы к языковому окружению. В языке отражено общественное развитие; как история общества порождает определенные черты в языке, его строении; какие существуют закономерности в изменении языка под влиянием общества; как, в свою очередь, языковой дискурс влияет на закономерности социальной деятельности и поведения[1]. В последнее время в социологической науке широкое распространение приобретает термин «языковое поведение», отражающий специфические языковые процессы, свойственные каждому национальному языку. Исследование языкового поведения в трансформирующемся обществе обусловлено прежде всего тем, что именно язык отражает опыт реального мира.

Время общественного перелома и «перестройки» в обществе является одновременно и временем перестройки языковой системы. На некоторых уровнях языка — фонетическом, грамматическом — общественные изменения отражаются опосредованно, в течение долгого времени. Лексический уровень языка, наиболее мобильный и подверженный изменениям, с одной стороны, и четко структурированный — с другой, в эксплицитной форме отражает происходящие в социальной жизни изменения. Лексика является «барометром» общественных изменений и пристрастий членов любого языкового коллектива. В лексике отражается общественное сознание, а лексика и язык в целом оказывают влияние на формирование общественного сознания[2]. Следовательно, лексический состав языка является проявлением прежде всего внутренней культуры как отдельной личности, так и целой нации.

Однако в настоящее время наблюдается смена культурного пространства, которую исследователи связывают со сменой эпохи. Это происходит в виде отрицания прежних ценностей, высоких понятий.

Что касается речевой культуры, то спектр ее болевых точек достаточно широк. Современные авторы А.П.Сковородников и Р.Г.Апресян высказывают, на наш взгляд, идентичные мнения по данному вопросу. А.П.Сковородников[3] относит к ним семантические искажения и спекуляции в сфере так называемой ментальной лексики и фразеологии, а также проблемы информационной безопасности и языкового насилия во всех их многообразных проявлениях. Р.Г.Апресян[1], рассматривая язык как средство властного изменения действительности, подчеркивает наличие в нем семантического и лексического насилия. Первое проявляется в содержании речи, в обращении со значениями слов, второе — в обращении с языком или некоторыми его лексическими сегментами. Гибкое воздействие на семантику и лексику речи может быть, по его мнению, продуктивным средством изменения поведения носителей языка. Языковое насилие, с одной стороны, контекстуальное, а с другой — закреплено в определенных фигурах речи. Насилие осуществляется через перенесение слов с традиционно положительными коннотациями в иронично-скептический и явно негативный контекст или привнесение жаргона и ненормированной лексики в сферу общезначимой публичной коммуникации. Не подлежит сомнению тот факт, что небрежное оформление речи, где бы и по чьей вине оно ни проявлялось, негативным образом сказывается на языковой культуре обществ в целом и молодежи в частности.

Вполне закономерно стремление ученых спасти человечество от физической и духовной гибели. Их помыслы созвучны с идеями Международной Конвенции 1972 года об охране культурного и природного наследия человечества, к которой наша страна присоединилась в 1988 году.

Исследователи проявляют все больший интерес к лингвоэкологической проблематике. Например, в решениях научно-методологического семинара «Экология языка и культура речевого общения» (23–26 мая 1995 г., г. Ачинск) отмечалось, что «разработка проблем экологии языка является актуальной для лингвистической теории и практики преподавания языка в школе и вузе». Не меньшую значимость имел ранее состоявшийся (26–28 мая 1993 г.) 1-й Всемирный русский собор, который принял специальную резолюцию «О защите и возрождении русского языка». На научно-социальной конференции «Культура мира и ненасилия» в рамках программы ЮНЕСКО (май 2002 г., г.Москва) обсуждались

перспективы сохранения и развития единой цивилизации планеты. Прослеживается глубокая озабоченность ученых глобальными лингвоэкологическими проблемами. Понимая удручающие масштабы приближающегося экологического кризиса, они не случайно на второе место в ряду экологических кризисов поставили кризис развития всей человеческой культуры, включая деградацию культурно-языковых традиций народов всей планеты.

Несомненно, что истинной основой культурного многообразия в будущем может стать наше современное культурно-языковое наследие. Именно концепция культуры языка, в значительной степени предвосхитившая возникновение нового термина «лингвоэкология» («экология языка»), может быть положена в основу понимания социологического процесса, дающего целостное понимание социолингвистических проблем. Лингвоэкология своими истоками восходит к работе Э.Хаугена «Ecology of Language»[2]. По мнению ряда специалистов, именно он впервые употребил термин «экология языка» и видел основную задачу этой научной дисциплины в исследовании функционирования языка, а также взаимоотношения языка и среды.

Мы солидарны с Н.В.Соловьевой[1] в том, что «экологизация» в самом широком смысле есть культуротворческий процесс, означающий переход от охраны природы к перестройке всех общественных структур на принципах природосовместимости, оптимального сочетания природного и социального факторов. В настоящее время активно формируется экология так называемой национальной культуры, или духовная экология, т.е. путь к гармонизации межэтнических отношений лежит в значительной степени через культуру. Согласно точке зрения академика Д.С.Лихачева, сохранение культурной среды — задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Сюда можно отнести лингвистическую экологию, т.е. экологическую реакцию языка на социальные изменения взаимоотношений человека с обществом. Лингвоэкология имеет своей целью дать объективную картину развития языка, оценить все ее стороны, предупредить об опасности (подлинной или мнимой), сохранить язык как важнейшее средство человеческого общения.

Исследователи выделяют целый ряд лингвоэкологических проблем. Например, А.П.Сковородников относит к ним нарушения языковых норм, бюрократизацию языка и речи (экспансию канцелярского стиля), наплыв заимствований (преимущественно англицизмов), жаргонизацию литературного языка, вульгаризацию речевого общения, легализацию сквернословия. Э.И.Галиева[2], разделяя точку зрения данного автора, также выделяет среди названных проблем «вбрасывание» иноязычных слов, жаргонизацию языка молодежи, «технизацию» речи в условиях научно-технической революции, «лингвистический нигилизм» — недооценку и прямое отрицание филологических, гуманитарных знаний с позиций технократически настроенной части современного общества. Она отмечает сокращение базы разговорного языка, снижение уровня эпистолярной культуры, разлаженность и отсутствие контроля над языком СМИ, отсутствие риторической этики.

Под лингвоэкологическими проблемами понимается также этноязыковая картина мира, история самого языка (общее понятие, категории и формы выражения, отражение в слове древнейших языческих верований и мифологических представлений, этических воззрений и нравственных традиций и др.), важнейшие вопросы, связанные со становлением национально-исторических традиций речевой культуры.

Л.И.Скворцов рассматривает процесс экологизации языка с точки зрения культуры мышления и речевого поведения, воспитания лингвистического вкуса, защиты и «оздоровления» литературного языка, определения путей и способов его обогащения и совершенствования, эстетики речи[3]. Следовательно, лингвоэкологические проблемы можно рассматривать как общее культурологическое течение, которое в последние годы постепенно разрастается и все более набирает силу благодаря «науке о культуре языка» академика В.В.Виноградова, «экологии языка», или «лингвоэкологии», нашедших отражение в трудах Л.И.Скворцова, В.П.Григорьевой, С.И.Виноградовой, В.В.Колесовой, Ю.Н.Караулова, А.П.Сковородникова и других авторов.

Экологизация языка (или, другими словами, его функционирование в рамках лучших языковых традиций) характерна для всех национальных языков, будь то русский, татарский, чувашский, мордовский, марийский или иной национальный язык. Лингвоэкологические проблемы, с одной стороны, многогранны и носят интернациональный характер. С другой стороны, они глубоко индивидуальны для каждого народа. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств[1], принятая в Страсбурге 5 ноября 1992 года, придает большое значение взаимному обогащению культур и языковому многообразию. В международном соглашении подчеркивается, что развитие и защита региональных языков или языков меньшинств не должно осуществляться в ущерб официальным языкам и необходимости их изучения.

Мы живем в многонациональном Российском государстве и являемся свидетелями того, что процесс экологизации языка затрагивает любой национальный язык. Для каждого национального региона характерны свои особенности. Марий Эл — многонациональный регион, придерживающийся плюралистической политики языкового регулирования, в основе которой лежит функционирование в респуб-

лике в качестве государственных сразу трех языков — горномарийского, лугомарийского и русского. Русский язык, согласно российско-марийскому законодательству, являлся титульным языком в республике в связи с численным преобладанием на территории Марий Эл русскоязычного населения. Однако начиная с 20-х годов XX века в Марийской области решался вопрос о развитии марийского литературного языка: либо закрепить две уже существующие разновидности марийского письменного языка (горномарийского и лугомарийского), либо на их основе сформировать единый литературный язык.

Еще в конце XIX века марийский языковед В.М.Васильев установил, что сходство между горномарийским и лугомарийским диалектами составляло 80%. Современный марийский лингвист И.Г.Иванов[2], разделяя точку зрения В.М.Васильева, приходит к заключению, что условия для создания единого литературного языка в 20-е годы XX века были самыми благоприятными, несмотря на дискуссию по вопросу о диалектной основе марийского языка.

Согласно фактам языковой действительности Республики Марий Эл и сопредельных областей и республик, где проживают компактные группы марийского населения, марийский язык излишне насыщен не только иностранными, но и русскими словами-проникновениями. В этой связи языковой процесс, который современные авторы называют «лингвоэкологией», И.Г.Иванов в 60–70-е годы XX века характеризовал как «пуризм» (от англ. «purify» — очищать), подразумевая под ним изъятие заимствований из марийского языка. Он констатировал, что интенсивное обогащение словарного состава марийского языка происходило за счет появления различных неологизмов, в том числе военной терминологии (в годы Великой Отечественной войны), мало используемой в дальнейшем. Г.Г.Кармазин, к примеру, высказывал мнение о необходимости избавиться от всех тюркских слов в марийском языке и замены их словами родного языка. Большинство же языковедов выступали за то, чтобы включать в литературный язык те из них, смысл которых с трудом передавался средствами родного языка.

Современные авторы разделяют точку зрения исследователей советского периода относительно данного языкового явления. Многие заимствования, по мнению А.Н.Куклина[1], имеют марийские эквиваленты и бытуют в языке без особой надобности. По его мнению, нельзя искусственно навязывать языку такие инновационные приемы словотворчества, которые вообще не свойственны его природе и не соответствуют его нормативным словообразовательным моделям. Подчеркивая значимость проблемы экологии марийского языка в наши дни, А.Н.Куклин констатирует, что использование иностранных слов должно быть абсолютно оправданным, а их значение — понятным. Иначе говоря, замена интернационализмов и укоренившихся русизмов тюркизмами не решает проблему восполнения лексикона языка, а лишь портит его экологические параметры.

В 20-е годы языковая ситуация в Марийской области была неоднозначной. Лингвистам приходилось без всякой помощи отсутствующих в то время социологов и нередко при некомпетентном вмешательстве местной власти решать проблемы, выходившие за пределы лингвистики, действуя методом проб и ошибок. В результате «пуризм» в истории марийского литературного языка в его отрицательном значении не был распространен.

Мы солидарны с теми авторами[2], которые считают, что обильный приток и активизация заимствований не следует расценивать как негативное явление, поскольку они свидетельствуют об открытости лексической системы, ее жизнеспособности. Язык на дальнейших этапах эволюции сам отторгнет избыточные элементы. Заимствованные же лексические единицы, которые смогли адаптироваться в системе, включиться в системные отношения в языке, обогатят как русский, так и любой другой национальный язык, как уже не раз происходило в прошлом.

Каким бы способом ни происходило обогащение любого национального языка, важно добиться не только его языковой консолидации, но и грамотного отношения к диалектам. Необходимо решить существующие проблемы разрыва культурной традиции русского литературного языка в отношении его церковнославянской составляющей, а также «языкового расширения», культуры топонимов в контексте исторической памяти, культуры русского языка и т.д.

Несомненно, что те или иные языковые процессы отражаются на языковом поведении носителей каждого национального языка. В этой связи следует подчеркнуть значимость русского языка как языка межнационального общения. На наш взгляд, это один из самых животрепещущих вопросов многонационального Российского государства. Несмотря на негативные явления, свойственные как русскому, так и любому национальному языку, значение культуротворческих процессов, способствующих их «реабилитации», велико.

Что касается Марий Эл, то языковое поведение жителей республики формируется в условиях полилингвизма, выступая важным показателем развития и индикатором всесторонности развития личности. Специфика полинациональных отношений в республике в значительной степени способствует общекультурному развитию языковой личности, расширению ее кругозора, обогащению языка и сознания. Такая личность способна не только воспринимать, но и реализовывать диалог культур, рассматривать национальную культуру с ее универсальными и специфическими чертами на общем культурологическом фоне цивилизации.

Г.И.Назарова

Совершенствование письменной речевой компетенции при обучении родному, государственным и иностранным языкам

Современный член общества должен уметь грамотно пользоваться родным языком, государственными языками территории проживания, тем или иным иностранным языком в различных ситуациях как устного, так и письменного общения.

Построение эффективной системы обучения любому виду речевой деятельности невозможно без четкого определения его характеристик как в дидактическом, так и в лингвистическом и психологическом аспектах, т.к. эти факторы обусловливают структуру, содержательную и процессуальную стороны методов и приемов, входящих в разрабатываемую систему обучения, принципы ее построения и условия функционирования. Поэтому разработка системы обучения письменной речи предполагает предварительное определение специфики этого вида речевой деятельности.

Язык как средство человеческого общения, сохранения, переработки и передачи из поколения в поколение результатов познавательной деятельности существует в двух основных формах — устной и письменной. Между этими двумя языковыми формами имеются существенные различия как в психологическом, так и в лингвистическом планах. Прежде всего это наличие или отсутствие непосредственного реципиента. В процессе устной речи ответная реакция слушателя на каждую форму порождает своеобразную промежуточную обратную связь, позволяющую говорящему регулировать свою речь. В практике устной речи большую роль играют такие экстралингвистические факторы, как интонация, мимика, жесты, обстановка, в которой протекает речевая деятельность, тема разговора или сообщения и т.д. Устная речь отличается от письменной большей краткостью выражения, ситуативностью.

Письменная речь ограничена в плане передачи содержания рамками собственно лингвистических средств, что делает ее наиболее трудной и сложной формой сознательной речевой деятельности. Зачастую пишущий должен сначала ввести реципиента в соответствующую речевую ситуацию и лишь затем высказывать свои суждения. Отсутствие промежуточной обратной связи и необходимость адекватного восприятия вынуждают пишущего быть предельно логичным, последовательным и четким, синтаксически и грамматически строго оформлять свою речь.

В то же время пишущий, в отличие от говорящего, не испытывает необходимости моментального реагирования на развитие речевой ситуации. Не имея строгих ограничений во времени, он может гораздо большее внимание уделить не только содержанию, но и форме речи, делая ее более развернутой и лексически разнообразной. Все эти особенности письменной речевой деятельности позволяют утверждать, что умение письменно выражать свои мысли оказывает положительное влияние на устную речь, увеличивая ее логичность, четкость и чистоту. При характеристике письменной речи мы ссылаемся на труды известных ученых: Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева, И.А.Зимней и др.

По мнению психологов, одной из основных характеристик письменной речевой деятельности является ее трехуровневая структура. Первый уровень — побудительно-мотивационный, характеризуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия как ее будущего результата. Мотив проявляется в виде потребности, желания вступить в общение, письменно сообщить какую-либо информацию. На этом этапе пишущий осознает и формулирует для себя то, о чем он собирается высказаться.

Второй уровень письменной речевой деятельности — ориентировочно-исследовательский, этап формирования высказывания, его словесно-грамматического оформления. На этом этапе происходит отбор слов, нужных для составления текста, выделение предиката как стержневой части предложения, распределение предметных признаков в отдельных предложениях и в группе предложений, в смысловой организации связей между предложениями и т.д. Большую роль в этом процессе играет внутренняя речь, являющаяся необходимым этапом перехода к развитию внешней речи. Во внутренней речи производится перевод замысла высказывания в систему речевых единиц.

Третий уровень — исполнительный, реализующий, этап грамматико-синтаксического оформления мыслей. На втором и третьем уровнях, при переходе внутренней речи во внешнюю и ее реализации в письменной форме, важную роль играют механизмы долговременной и оперативной памяти. Долговременная память сохраняет определенные языковые правила, лексико-грамматические схемы сочетания слов и хранит все те знания, которые используются в процессе общения. Оперативная память осуществляет процесс текущего запоминания (оперирование лексикой, грамматические трансформации, синтаксические связи и т.д.), необходимые для непосредственной переработки материала. Результатом становится реализация высказывания в виде письменного текста.

Многочисленные исследования психологов показали, что именно лингвистическая теория текста должна быть положена в основу обучения письменной речи, а изучение лишь основ построения предложений без учета условий их функционирования в связной речи не может обеспечить прочного владения письменной речью. Текст структурно и композиционно оформлен, обеспечивает смысловую цельность и законченность, логичность и последовательность высказывания. Эти особенности текста соответствуют психологическим особенностям письменной речи.

На третьем уровне особую роль выполняют механизмы контроля и коррекции. Письменный вид речи позволяет уделить значительное количество времени на оценку написанного и скорректировать его с точки зрения более точного, грамматически правильного и стилистически целесообразного употребления языковых средств, а также подобрать наиболее адекватные формы словесного выражения мысли. Такое активное подключение механизмов самоконтроля и коррекции, долговременной и оперативной памяти способствует развитию и формированию мышления учащихся.

Психологические особенности процесса протекания письменной речи обусловливают и ее лингвистическую структуру. Пишущий не пользуется простым переносом устной речи в письменную, а выбирает языковые средства, характерные именно для письменной речи, обеспечивающие полноту форм выражения и однозначность толкования, восстанавливает внеречевую ситуацию во всех подробностях, делая ее максимально ясной, четкой и понятной благодаря лексической связности, развернутости, логичности и структурной сложности высказывания.

Максимальная ясность и развернутость, являющиеся одним из основных лингвистических требований к письменной речи, достигаются главным образом за счет большого количества придаточных предложений. Наиболее важную роль при этом играют придаточные определительные и дополнительные предложения, точность и определенность высказываемому суждению сообщают придаточные времени, а логическую последовательность в изложении фактических данных — придаточные предложения причины и условия.

Знание структуры письменной речи, психологических особенностей процесса ее протекания очень существенно для создания эффективной системы обучения этому виду речевой деятельности: оно позволяет более точно анализировать речевое действие, организовать взаимосвязанное обучение различным видам письменной речевой деятельности.

Говоря о специфике обучения письменной речевой деятельности, остановимся на основных терминах: «письмо» и «письменная речь», которые представляют собой различные категории, хотя в обучении они тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. В психологии под письмом понимается сложный процесс, в котором происходит соотношение речевых знаков, букв и производимых человеком речедвижений. В лингвистике письмо рассматривается как графическая система, являющаяся одной из форм выражения мысли.

Е.И.Пассов определяет письмо как «деятельность по передаче мыслей в письменной форме»[1]. Продуктом этой речевой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения. Г.В.Рогова называет письмо сложным речевым умением, позволяющим «при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей»[2]. С точки зрения методики обучения иностранным языкам письмо — это «объект овладения учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением, т.к. письмо с ними тесно связано»[3]. Р.К.Миньяр-Белоручев считает, что «письмо представляет собой продуктивный вид речевой деятельности, объектом которой является письменная речь»[4].

Е.И.Пассов различает два уровня письма как речевой деятельности: 1) «грамотная графически и орфографически фиксация собственной устной речи при сохранении всех ее особенностей», 2) «продуцирование письменной речи со всеми присущими ей особенностями (полнота, синтаксическая сложность, логичность, развернутость, лексическое разнообразие, грамматическая нормативность и т.д.)»[5].

Одно из наиболее четких и полных определений дает, на наш взгляд, Н.В.Барышников. Он называет письмо «техническим компонентом умения в письменной речи. Это овладение графической и орфографической системами языка, имеющее навыковый характер»[1]. Используется оно, как правило, не в коммуникативных целях: написание отдельных букв, слогов, слов, словосочетаний, списывание предложений, текстов для более прочного их усвоения. «Письменная речь — это творческое коммуникативное умение, понимаемое как способность изложить в письменной форме свои мысли. Это умение складывается из целого ряда компонентов, и прежде всего оно включает в себя навык письма»[2]. Кроме навыка письма, оно подразумевает умение композиционно построить и изложить в письменной форме речевое произведение, построенное во внутренней речи, а также умение выбрать адекватные лексические и грамматические единицы.

Таким образом, учитывая вышеизложенные психологические и лингвистические особенности письменной речи, процесс развития письменной речевой компетенции предполагает выполнение двух основных задач:

1) овладение техникой письма, а именно графическими и орфографическими навыками;

2) развитие творческого коммуникативного умения излагать свои мысли в письменной форме.

Структура разработанной нами модели обучения письменной речи, отражая специфические особенности письменного вида речевой деятельности, включает в себя три метода: исходный метод «летра» (от латинского *littera* — буква) формирует каллиграфические навыки, исходный метод «ортограф» (от греческого *orthos* — правильный и *grapho* — пишу) — орфографические навыки, специальный метод «экрит» (от латинского *scribere* — писать и производного французского *ecrit* — написанный) — собственно письменная речь. Формирование исходных методов является необходимым фундаментом для построения специального метода. На основе же специального метода может быть разработано обучение любой форме письменного выражения.

Содержательная и процессуальная стороны системы обучения письменной речи, принципы и условия ее функционирования также определены с учетом дидактических, психологических и лингвистических характеристик письменного вида речевой деятельности.

На этапе овладения исходным методом «летра» работа по формированию каллиграфических навыков заключается в развитии навыков по начертанию букв алфавита изучаемого языка посредством копирования предложенных образцов написания букв, их соединению в буквосочетания и слова. На отдельных примерах учащиеся учатся строить из отдельных букв различные их сочетания и в результате выполнения достаточного количества тренировочных упражнений приобретают навык написания и соединения между собой любых букв алфавита. При этом доведение каллиграфических навыков до автоматизма происходит в процессе выработки механизма переноса отработанных каллиграфических навыков в аналогичные речевые ситуации, т.е. в любые новые слова.

К принципам функционирования исходного метода «летра» можно отнести следующие:

1) Принцип учета специфики родного и изучаемого языков, основанный на том, что каллиграфию иностранного языка учащиеся чаще всего осваивают на базе владения графическими навыками родного языка. При этом должны быть созданы условия для положительного переноса и предотвращения нежелательной интерференции.

2) Принцип «от простого к сложному» с учетом интерференции родного языка:

а) введение букв, написание и звучание которых является сходным в родном и изучаемом языках;

б) введение букв, имеющих аналоги в написании в родном языке, но обозначающих разные звуки;

в) введение букв, начертание которых не имеет аналогов в алфавите родного языка.

3) Принцип достаточности в отработке каллиграфических действий, заключающийся в организации достаточного количества тренировочных упражнений, позволяющих сформировать каллиграфический навык.

4) Принцип переноса каллиграфических навыков в аналогичные речевые условия. Каллиграфический навык может считаться полностью сформированным, когда учащиеся могут адекватно изобразить знак алфавита не только в виде отдельно взятой буквы, но и осуществить перенос по аналогии этого знака в буквосочетания и слова в потоке письменной речи.

Овладев графическими навыками, учащиеся обучаются строить из букв буквосочетания, слова, предложения, сверхфразовые единицы. Грамотное их написание возможно лишь при владении орфографическими навыками. Помимо комбинирования на письме букв, при формировании орфографических умений требуется также осуществление операции мысленного выбора единственно верного из существующих возможных вариантов передачи на письме того или иного звука, звукосочетания либо грамматического явления в соответствии с нормами языка.

Нами определены следующие принципы функционирования исходного метода «ортограф»:

1) Принцип целесообразного ограничения объема вводимых орфографических правил на различных этапах обучения. Правила словоупотребительной орфографии часто неоднозначны, предполагают выбор из нескольких возможных вариантов графического отображения языковых явлений единственно верного в соответствии с нормами языка. Правила грамматической орфографии изучаются параллельно с овладением грамматикой изучаемого языка. Поэтому на каждой ступени обучения необходимо определение орфографического минимума для изучения.

2) Принцип достаточности в отработке орфографических действий, предполагающий организацию выполнения достаточного количества тренировочных упражнений, позволяющих формировать орфографический навык.

3) Принцип адекватности лексическому минимуму, заключающийся в первоочередной отработке орфографических правил, необходимых для грамотного написания слов активного лексического минимума.

4) Принцип переноса орфографических навыков в аналогичные и схожие речевые условия. Орфографический навык может считаться сформированным, когда учащиеся могут грамотно написать не только отдельно взятое слово, но и слово в составе словосочетания, фразы и сверхфразового единства.

Построение связного текста, невозможное без владения навыками каллиграфии и орфографии, является умением высшего порядка, не ограничивающегося простой суммой приобретенных на двух предыдущих ступенях навыков. Одним из условий функционирования метода «экрит» является полная сформированность каллиграфических навыков, а уровень владения орфографическими навыками должен соответствовать ступени обучения. Метод предполагает формирование следующих умений: выражать фактическую информацию (сообщение, описание, повествование, уточнение, подтверждение, выяснение и др.), выражать интеллектуальные отношения (согласие, несогласие, напоминание, выяснение необходимости, объяснение, отказ, выражение желания, просьбы, намерения и т.д.), выражать эмоциональную оценку (радость, удовольствие, интерес, удивление, любопытство, восхищение, недовольство, возмущение и др.).

Принципы функционирования метода «экрит»:

1) Принцип адекватности содержания метода современным социальным требованиям. Этот принцип предполагает включение в содержание обучения собственно письменной речи аутентичных видов речевого произведения, отражающих тенденции социокультурного и интеркультурного развития общества.

2) Принцип достаточности в выполнении тренировочных упражнений по формированию письменных речевых умений.

3) Принцип переноса сформированных речевых умений в новые речевые условия, предполагающий способность выполнения усвоенных процессуальных и речевых действий при написании текстов любого содержания.

Теоретически и эмпирически доказано, что применение разработанной нами системы методов в процессе обучения речевой деятельности приводит к более эффективному овладению учащимися различными видами письменных речевых произведений, а также к становлению учащегося как субъекта познавательной деятельности, способного к усвоению новых письменных речевых образцов со все большей степенью самостоятельности. Одной из основных составляющих эффективности предлагаемой системы является учет лингвистических, психологических и дидактических особенностей письменного вида речевой деятельности, а также соблюдение дидактических принципов функционирования предлагаемых методов.

М.М.Горбачев

К вопросу о значении религии в социолингвистической ситуации в Республике Татарстан

Религиозный фактор имеет важное значение в развитии социолингвистической ситуации того или иного региона. Особенно ярко это проявляется в многоязыких полиэтничных сообществах. Именно здесь религия представляет собой обширную социальную сферу, где происходит интенсивное использование языков, они применяются в религиозных традициях, ритуалах, церемониях как в вербальной, так и невербальной формах.

Социологическая наука делит религиозное сознание на два уровня: обыденный и теоретический. Первый уровень относится к области религиозной психологии, второй — идеологии. Религиозная психология включает в себя весь комплекс эмоций и переживаний, связанный с религиозными представлениями и верой. Это то, чем живет верующий человек. Религиозная идеология — это религиозные догматы, представления о мире и человеке, понятия, принципы и концепции. Религиозное сознание определяет восприятие индивидом окружающего мира через призму его верований и религиозных представлений о мире. Вера же является главной чертой религиозного сознания. Это отсутствие сомнения в существовании объекта веры (Бог, ангелы, рай, ад и пр.). Кроме того, это абсолютная уверенность в том, что определенные события в истории, связанные с объектом веры, действительно имели место. Религиозное сознание определяет восприятие человеком окружающего мира через призму его верований и религиозных представлений о мире. Оно также тесно связано с жизнью человека как члена общества. Через причастность к религии человек сознает себя членом общества. Выработка религиозного сознания является результатом приобретенных религиозных знаний, передача которых невозможна без языка.

Вопрос о связи языка с религией представляет определенный интерес. Само слово «язык» или «языки» много раз упоминается в Библии. Взять хотя бы библейский рассказ о Вавилонском столпотворении — событии, с которым, согласно Библии, связано появление в мире множества языков и которое сыграло большую роль в дальнейшей истории человечества. Другое повествование, уже в Новом Завете, рассказывает, что по сошествии Святого Духа на апостолов они заговорили на разных языках, чтобы идти по свету и проповедовать Евангелие.

Мировые религии оказали огромное влияние на жизнь и сознание людей, а также и на языки, на которых говорят народы мира. Остановимся на некоторых аспектах влияния религиозного сознания на языковое поведение в сообществе, в котором проживает несколько этнических групп. Таковым является Республика Татарстан. В республике два государственных языка — татарский и русский. Кроме того, существует несколько конфессий, главными из которых являются Ислам и Православное христианство.

Влияние религии на языки мира огромно. Религия является важнейшим фактором для выживания того или иного языка. На протяжении человеческой истории количество языков уменьшалось, и огромную роль в сохранении и упрочении позиций некоторых языков сыграла религия. Язык, который не используется в религиозной практике, постепенно теряет свои позиции и вытесняется.

Особенно сильным явилось влияние на языки религий, основанных на Откровении, т.е. иудаизма, христианства и ислама. Сюда же можно отнести и индуизм. Основатели христианства говорили на древнееврейском языке, однако приоритетными языками в христианстве явились греческий и латинский. В православии к ним позже добавился и старославянский язык, на который перевели книги Священного писания христиан монахи Кирилл и Мефодий, создав для этого на базе греческого алфавита кириллицу.

Народы Запада, которых римляне называли словом «варвары», разгромили Римскую империю, но унаследовали от нее христианство и с ним латинский алфавит. Разделение на католицизм и православие обусловило использование двух алфавитов — латиницы и кириллицы.

Аналогичное явление наблюдалось и на Востоке. Некоторые языки перешли на арабский алфавит в связи с принятием ислама, хотя ранее использовали другие буквенные знаки. Буддизм тоже способствовал распространению письменности, и по мере распространения этой религии в Азии многие сообщества принимали его систему письменности.

Религиозное сознание сыграло в истории народов, проживающих на территории Республики Татарстан, большую консолидирующую роль. Так, долгое время после завоевания Волжской Булгарии монголами и присоединения ее к Золотой Орде татары называли себя поначалу булгарами или мусульманами, пока не привыкли к навязанному им монголами названию «татары». Следовательно, религия ислама сплачивала народ, помогая ему сохранить и пронести через века свою идентичность и свою культуру. Так религиозное сознание помогло сохранить культуру этого древнего тюркского народа.

Православное христианство сыграло большую роль в объединении славянских племен. Русь появилась с принятием христианства, и из множества племен явился большой народ. Религиозное сознание славян способствовало осознанию ими принадлежности к русскому народу.

С принятием христианства на Руси произошли некоторые изменения в языке, на котором говорили восточные славяне. Собственно, здесь речь может идти не об одном, а о нескольких языках, которые подверглись сильному влиянию старославянского языка. Кроме экономических и социально-политических факторов, влияющих на объединение племен в большой народ, был еще один — единая религия. На почве православия развивалась культура, чему способствовала письменность, пришедшая вместе с новой религией. В обиходе появилось много новых слов, которые были введены Кириллом и Мефодием в старославянский язык, которые потом перешли и в русский язык. Хотя в те времена можно было говорить лишь о языке, скажем, новгородцев или о языке киевлян, но теперь у всех славянских языков был некий эталон — старославянский язык, который был обогащен греческими словами, связанными с новой религией. На старославянском языке переписывались церковные книги, и со временем в разных вариантах появились разночтения. Со временем старославянский язык путем обобщений и исправлений был трансформирован в тот, который мы называем сейчас церковнославянским. Им и поныне пользуется Русская Православная Церковь.

В татарском языке также существует множество заимствований из арабского языка, которые пришли в этот регион вместе с Исламом.

В тесной связи с языком находится языковое поведение человека, которое является формой языкового общения. Оно находится под сильным влиянием религии, которой придерживается человек.

Следует отметить особенности языкового поведения народов, проживающих на территории Республики Татарстан. У татар оно складывается из стремления понимать несколько языков и вместе с тем желания общаться с представителями своей национальности, интереса к чтению литературы на родном языке. Интересуют их также и социальные контакты с иноязычными, участие в национально-культурных мероприятиях не только своего народа, но и других народов, проживающих на территории Республики Татарстан. Русский язык рассматривается татарами как средство приобщения к мировой культуре. Языковое поведение русских обусловлено такими целями, как понимание чужого обиходного языка, контакты с иноязычными, приобщение к чтению, просмотр телепередач.

Представители разных народов, населяющих Республику Татарстан (удмурты, марийцы, чуваши и др.), объединены в национальные общины и, сохраняя свой язык, традиции и обычаи, находятся в ситу-

ации татаро-русского двуязычия. При этом они достаточно свободно владеют родным языком, на котором они общаются в семье и при проведении общественно-культурных мероприятий.

Вероятность появления тех или иных форм языкового поведения зависит от многих обстоятельств — индивидуальных, культурно-интеллектуальных и прочих. Среди них следует отметить и такое обстоятельство, как религиозное сознание человека, которое оказывает определенное влияние на языковое поведение. Разумеется, мы имеем в виду оба уровня религиозного сознания, т.е. эмоциональную деятельность члена общества и его идеологическую информированность в вопросах религии, приверженцем которой он является.

Выделим следующие, наиболее важные, на наш взгляд, аспекты, свидетельствующие о влиянии религии на языковое поведение.

Первоначально религиозные тексты были написаны доступным языком, чтобы были понятны простым людям, говорящим на данном языке. Однако постепенно обобщенные религиозные формулы в базовых текстах переводились на другие языки и получали озвучивание в той или иной этнической среде. Они повторялись верующими людьми вслед за служителями культа. Религиозные тексты направлены на личность каждого верующего и таким образом влияют на жизнь каждого. Верующие общаются друг с другом. При таком общении достигается взаимное доверие, уважение и самоуважение. Смысловые установки в текстах религиозных писаний стали традиционными. В Библии и Коране можно найти много обобщающих, консолидирующих моментов — это и воля Всевышнего, и послушание, и вера, и осуждение, и осмеяние, и многое другое. Все категории людей используют в своем общении эти опорные слова. Кроме того, связь поколений, воссоздание обрядовой атмосферы имеет большое воспитательное значение, что сейчас весьма важно для возрождающейся России. Этноконфессиональные отношения в Республике Татарстан дают пример такого направленного языкового поведения и показывают его эффективность.

К настоящему времени религиозные тексты разных религий переведены на различные языки. Прошли те времена, когда существовали запреты на ознакомление с другими религиями. Здесь следует отметить некоторые положительные тенденции в межконфессиональных отношениях в Республике Татарстан. Возрастает взаимное уважение представителей одной веры к представителям другой, что является результатом целенаправленного языкового поведения. Это важный стабилизирующий фактор на территории Республики Татарстан на современном этапе развития общества.

Таким образом, вопрос о влиянии религиозного сознания на языковое поведение является весьма актуальным вопросом современной социологической науки. Будучи многонациональным, полилингвистичным регионом, где на протяжении долгого времени проживают как два больших этноса, так и множество других народов, Республика Татарстан дает образец межнационального и межконфессионального мира. Здесь имеются все условия для развития и процветания языков и культур народов и для их взаимного обогащения. Здесь встречаются Запад и Восток, христианство и ислам, и от того, в каком направлении будут дальше развиваться взаимоотношения между носителями разных религий и языков, зависит будущее не только Татарстана, но и всей России.

К.З.Закирьянов

Двуязычие: лингвометодический взгляд

Двуязычие — социально неизбежное явление и необходимое условие совместного проживания и сотрудничества представителей разноязычных народов в многонациональном государстве, каким является Российская Федерация (и Республика Башкортостан в ее составе). Разноязычное население страны не может обходиться знанием только одного — родного языка, необходимо знание еще другого языка — языка-посредника, каковым в нашей стране исторически признан русский язык. В результате сформировалось национально-русское двуязычие, которое является основным типом двуязычия в РФ. Оно функционирует в многочисленных вариантах за счет варьирования первого компонента, например: башкирско-русское, татарско-русское, чувашско-русское и т.д.

Правда, можно допустить возможность общения представителей разных национальностей и при знании лишь одного обязательного языка, каковым обычно является государственный язык, например, русский язык в РФ. В этом случае игнорируется роль родного языка нерусских народов, что ущемляет их национальное самодостоинство и приводит к одноязычию — к русскоязычию (происходит обрусение нерусских). Кстати, такая политика проводилась в нашей стране (в СССР) под видом интернационализации населения во второй половине XX века, что неизбежно дало свои отрицательные результаты (по большому счету, оно привело к распаду СССР). Создавшееся положение стало поправляться в конце XX века — началось возрождение родных языков нерусских народов, и в этих условиях русский

язык не вытесняет родной язык нерусских, он изучается не вместо родного, а вместе с родным (наряду с родным).

В этом контексте уместно сказать несколько слов о роли родного языка в формировании человека как полноценной личности, в осознании им своего места в обществе. Родной язык формирует характер человека, раскрывает все его способности. Родной язык — это способ выражения национального самосознания, это средство передачи национальных традиций, привычек, обычаев, это сокровищница народной культуры; в родном языке проявляется единство психологического склада нации, характер народа. Поэтому очень важно каждому человеку дать возможность пользоваться своим родным языком во всех сферах его жизнедеятельности, и прежде всего — учиться на своем родном языке. Игнорирование родного языка ущемляет национальную гордость его носителя, отрывает от национальных корней, стирает его национальное самосознание, формирует безразличие ко всему национальному, а это, в свою очередь, приводит к потере чувства национального самовыражения. Не может быть свободным и гуманным человек, лишенный национального достоинства, такой человек не может ценить и достоинство других народов, что в конечном итоге порождает маргинальную личность. Эту мысль неоднократно высказывали многие прогрессивные мыслители и просветители разных народов: русского — К.Д.Ушинский, татарского — К.Насыри, Н.И.Ильминский, казахского — И.Алтынсарин, чувашского — И.Я.Яковлев, Н.И.Золотницкий, грузинского — Я.С.Гогебашвили, прибалтийских — И.Давис, мордовского — Ф.Ф.Советкин и др.[1]. В качестве примера приведем лишь два высказывания.

К.Д.Ушинский: «Через родной язык ребенок получает ключ к сокровищнице народного духа… Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которые, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ»[2].

Я.С.Гогебашвили: «Родной язык не внешне связан с человеческим существом, это не одежда, которую легко можно снять без вреда для себя. Он своими корнями глубоко сидит в человеческом организме, вся природа человека пронизана им. Родной язык — это драгоценное орудие, созданное природой сообразно с психологическим и физиологическим строением человека. Каждому от рождения присуща способность легко изучить и глубоко знать свой родной язык, как соловью прирождена способность соловьиного пения. Только родной язык, родная речь правильно, со всеми оттенками выражает каждую мысль ребенка, его представления, чувства и движения его души … Вместе с тем родной язык — это драгоценная сокровищница народного ума, фантазии и духа, чувствований и деяний; изучение его роднит ребенка со всем духом народа, с его долгой исторической жизнью и наполняет сознание ребенка народной силой и бодростью. Поэтому, когда какой-либо родитель отрывает своего ребенка от родного языка, он вырывает из его рук единственный способ к правильному умственному развитию, лишает своего ребенка орудия, соответствующего его природе. Отрыв ребенка от родного языка порождает противоречие между детской речью и его сознанием. Легко понять, что такой душевный разлад должен иметь пагубное влияние на психику ребенка»[3].

Из признания чрезвычайно важной роли родного языка в гармоничном развитии ребенка, в становлении его как полноценной личности естественно вытекает, что родной язык должен стать основой обучения и воспитания; с этой целью необходимо создавать реальные условия для первоначального обучения детей на их родном языке и по возможности сохранять место родного языка на всех последующих ступенях обучения (1-й вывод).

Вместе с тем, заботясь о родном языке нерусских народов в национальных регионах РФ, нельзя ослаблять внимание и к изучению русского языка, принятого в качестве государственного языка страны и являющегося средством межнационального общения разноязычных народов (языком-посредником).

Родной язык и родная культура любого народа — это лишь часть мира человека, поэтому в современном цивилизованном межнациональном мире человек не может ограничиться только рамками своего родного языка и родной культуры. Дело в том, что каждый человек, носитель конкретного языка и культуры, живет в обществе носителей других языков и культур, связан с ними многочисленными экономическими, политическими, социально-культурными и иными отношениями. Современное общественное развитие привлекает внимание к общечеловеческим ценностям, к взаимодействию и совместной деятельности разных народов, возбуждает интерес к новым формам сосуществования и сожительства языков и культур. Это не дает человеку замкнуться в рамках только одного родного языка и родной культуры[1]. Знание русского языка — языка-посредника — открывает доступ к русской культуре и через переводы на русский язык — к культурам других народов, расширяет горизонты восприятия мира.

Отсюда становится очевидной необходимость изучения в национальных регионах (в нерусских школах) наряду с родным и русского языка (2-й вывод). Так образуется логическая цепь родной язык — русский язык, в которой родной язык предшествует русскому, что дает возможность опереться на родной язык при изучении русского и облегчает овладение последним. Так формируется национально-русское двуязычие, в котором родной язык составляет его первый компонент.

Явление двуязычия, как видно из самого термина, означает владение двумя языками. С точки зрения лингвометодики оно требует уточнения: владение какими двумя языками (любыми — родственными и неродственными — или только неродственными) следует признать двуязычием? Ответ на этот вопрос определяет стратегию и тактику формирования двуязычия и содержание методики обучения языкам.

По характеру компонентов (по степени родства языков) различается: а) гомогенное (однородное) двуязычие, при котором взаимодействуют генетически родственные языки, например: башкирско-татарское, русско-украинское, англо-немецкое; б) гетерогенное (разнородное) двуязычие, при котором взаимодействуют генетически разносистемные языки, например: башкирско-русское, русско-английское.

В соответствии с термином, двуязычием следует считать владение любыми двумя языками — как родственными, так и неродственными. Но при этом будет неодинаковой социальная роль этих видов двуязычия: в первом случае общение, пусть даже несколько затрудненное, возможно даже при знании только одного из близкородственных языков, тогда как во втором случае это полностью исключено. Поэтому практическое значение имеет формирование гетерогенного (разнородного) двуязычия, каковым является национально-русское двуязычие со всеми его вариантами (3-й вывод).

Неодинаковой является также степень владения языками. При какой степени владения языками можно говорить о сформированности двуязычия? По этому критерию различается: а) лингвистическое и б) социологическое толкование билингвизма. Лингвистическое толкование двуязычия предполагает одинаково свободное владение двумя языками, а при социологическом толковании за основу берется критерий практики — возможность взаимопонимания и обмена мыслями посредством обоих языков, при этом степень владения языками различается: одним из языков билингв владеет лучше, другим — слабее, но в достаточной мере для адекватного понимания воспринимаемой информации и для полноценной передачи своей мысли.

Лингвистическое толкование двуязычия ограничивает масштабы его распространения, ибо билингвы, одинаково свободно владеющие двумя языками, составляют меньшинство двуязычного населения. Социологическое понимание двуязычия расширяет его границы: именно в таком понимании двуязычия можно смело утверждать, что все нерусское население Российской Федерации двуязычно.

Значит, задачей нерусской школы является формирование национально-русского двуязычия в его социологическом понимании, при этом ориентируясь на его дальнейшее совершенствование, вплоть до лингвистического толкования. Результатом такой стратегии является формирование активного двуязычия, предполагающего свободное пользование обоими языками во всех сферах общения (4-й вывод).

Ориентация на формирование активного двуязычия в корне меняет отношение к изучению языков. В соответствии с этой установкой нужно создать культ языков, суть которого заключается в воспитании у нерусских учащихся одинаково уважительного отношения как к своему родному, так и к русскому языкам, в воспитании у них взыскательного отношения к культуре как родной, так и русской речи как одному из показателей общей культуры билингва. Иными словами, нужно сделать престижным овладение обоими языками, создавая одинаково благоприятные условия для изучения того и другого (5-й вывод).

Формирование активного билингвизма представляет собой сложное психолингвистическое явление. Процесс овладения вторым языком (при сформированности в сознании системы первого языка и наличии лингвистического опыта на этом языке) сопровождается в сознании билингва взаимодействием двух языковых систем — родного и второго, неродного. Происходит своеобразное накладывание языка на язык (обычно накладывается новый язык на уже усвоенный родной), при котором неизбежным оказывается влияние родного языка на изучаемый неродной. Это влияние, ввиду расхождения в системе сталкивающихся языков, в ряде случаев оказывается отрицательным, интерферирующим, что служит причиной порождения ошибок в иноязычной речи билингва. Проявляется оно (влияние родного языка на изучаемый неродной) на всех уровнях языковой системы — фонетическом, лексическом, грамматическом. Самостоятельно разобраться в сложном взаимодействии двух языковых систем и освободиться от интерферирующего влияния родного языка при изучении неродного ученик не в состоянии. Возникает необходимость управления влиянием родного языка на изучаемый неродной (русский), вовремя устраняя моменты тормозящие (интерферентные) и умело опираясь на моменты стимулирующие (транспозиционные). Именно при управлении влиянием родного языка облегчается и ускоряется процесс овладения вторым языком (6-й вывод).

Чтобы управлять процессом воздействия родного языка при изучении русского, учителю нужно хорошо знать лингвистические особенности каждого из языков — не только изучаемого русского, но и родного языка обучаемых.

Башкирский и русские языки относятся к разным типам языков: первый — к агглютинативному, второй — к флективному, поэтому у них имеются существенные расхождения в фонетической системе, лексическом составе, способах словообразования и грамматическом строе. Общие и специфические, сходные и отличительные особенности их выявляются в ходе сопоставительно-типологического анализа. Путем сопоставительного анализа двух языков выясняется: 1) какие явления являются общими для обоих языков (полностью совпадают); 2) какие, будучи сходными, отличаются своими специфическими особенностями (частично совпадают); 3) какие характерны только для одного из сопоставляемых языков, отсутствуют в другом (полностью различаются). Эти данные помогут глубже проникнуть во внутренний механизм каждого из сопоставляемых языков и лучше понять их национальную специфику, предвидеть и предупредить возможные интерферентные явления в процессе овладения детьми-башкирами русским языком.

Таким образом, материалы сопоставительного изучения языков составляют лингвистическую основу методики обучения русскому языку нерусских учащихся (7-й вывод).

Один из ведущих принципов методики обучения русскому языку в нерусской школе — учет особенностей родного языка учащихся — основывается именно на данных сопоставительного анализа этих языков.

Лингвистическая основа методики обучения второму языку (например, русскому языку в нерусской школе) обусловливает целесообразность использования сопоставительного метода в учебном процессе (8-й вывод). Следует оговорить, что сопоставительный метод используется как в лингвистике (метод исследования), так и в методике (метод обучения). В данном случае речь идет о сопоставлении как методе обучения.

Материалы сопоставительного анализа языков (родного и русского) используются в учебном процессе двояко: 1) эксплицитно (открытые сопоставления) и 2) имплицитно (скрытые сопоставления). Сущность первого заключается в том, что сопоставления с родным языком проводятся непосредственно на уроках в процессе рассмотрения конкретного явления русского языка, обращается внимание на сходство и отличие его в родном и русском языках с целью предупреждения возможных интерферентных ошибок в русской речи нерусских учащихся, возникших под влиянием их родного языка. Имплицитное использование материалов сопоставительного анализа определяет методическую систему изучения русского языка: влияет на отбор учебного (языкового и речевого) материала, дозировку и определение его по этапам, выбор методов и приемов обучения, на систему упражнений и т.д.

Сопоставление языков как метод обучения родилось из практического опыта обучения языкам. Но сопоставительный метод не замыкается только на практическом анализе языковых фактов, он предполагает также максимальное использование имеющихся у учащихся теоретических знаний по родному языку при изучении неродного.

Задача формирования активного билингвизма, воспитания билингвальной языковой личности может быть успешно выполнена лишь при равенстве контактирующих языков и создании равных условий для их изучения. Нельзя отдавать предпочтение только одному из языков, ущемляя другой. В многонациональном государстве социологизация личности происходит в особых условиях, в контексте национально-русского двуязычия, где русский язык, наряду с родным, является средством формирования личностной основы учащегося. В условиях реально существующего национально-русского двуязычия обучение русскому и родному языкам «не может происходить изолированно, контактирующие языки вступают в тонкие взаимосвязи и взаимодействия… Только тесная связь предмета русский язык с родным языком учащихся может способствовать формированию гармоничного двуязычия у учащихся национальной школы»[1].

В соответствии со сказанным нужно добиваться того, чтобы учебный процесс обучения двум языкам — родному и русскому — строился на основе целенаправленной координации развития и углубления языковой и речевой компетенции, языковых и речевых навыков учащихся, чтобы обучение двум языкам представляло собой целостный процесс формирования двуязычия.

Значит, для успешного решения задачи формирования активного билингвизма в школьных условиях нужно объединить совместные усилия ученых-методистов и учителей-практиков как родного, так и русского языков по совершенствованию содержания и методической системы обучения двум языкам, по созданию учебно-методических комплексов нового поколения. Разумеется, для этого нужно подготовить соответствующие педагогические кадры, способные выполнить эту сложную задачу, в первую очередь учителей родного и русского языков (9-й вывод).

А.Ш.Назарова

Язык как доминантный элемент национального самосознания

Национальное самосознание — явление сложное, многоаспектное. Понятием национального сознания оперируют многие авторы, не всегда, однако, вникая в его существо и различные аспекты, беря термин «национальное самосознание» или как нечто само собой разумеющееся, не нуждающееся в конкретном анализе, проникновении в его суть, а также многочисленные проявления, или как некое негативное явление, идентичное с национализмом в его крайнем выражении (противопоставление своей нации другим социально-этническим общностям).

Конечно, объяснение национального самосознания вызывает необходимость прежде всего уяснения содержания понятия самосознания вообще, так как в словосочетании «национальное самосознание» слово «национальное» носит лишь атрибутивный характер. Причем следует заметить, что понятие «самосознание» само нуждается в специальном исследовании, так как в его трактовке среди различных авторов единства мнений пока не существует. Противоречивы и толкования данного понятия различными авторами, среди которых наряду с упрощенческими версиями встречаются нарочито усложненные терминами из других областей знания, способные лишь затуманить вопрос и увести от сути рассматриваемого предмета.

На современном этапе авторы, имеющие то или иное отношение к проблеме сознания и самосознания, совершенно исключают из оборота труды отечественных философов по данной тематике. Например, В.Л.Абушенко поддерживает мнение многих зарубежных авторов, считающих, что самосознание — это «самоочищение сознания» (выявление «чистого сознания»). Абушенко проводит при этом различение двух версий подобного подхода — негативной (восточной) и позитивной (западной). С его точки зрения, «Восток проговаривает необходимость элиминации мышления, возможности безобъектного («невовлеченного») сознания, снятие самосознания... Запад принципиально настаивает на опосредовании процессов осознания процессов сознавания мышлением, интенциональности сознания»[1].

Абушенко, принципиально отказываясь от толкований самосознания отечественными авторами (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.Г.Спиркин, Е.В.Шорохова, А.Н.Леонтьев, А.К.Уледов, В.П.Тугаринов и др.), приводит феноменологические, символические, интеракционистские, прагматические и пр. концепции зарубежных авторов, которые отнюдь не отличаются единством. Однако Абушенко не выражает своего отношения к их адекватности (или неадекватности) сущности рассматриваемого предмета, занимая как бы созерцательную позицию в отношении их (которые, кстати, не отличаются какой-либо новизной в научном осмыслении вопроса).

Кроме того, разделение Абушенко установок авторов указанных концепций на «негативные» (Восток), отличающиеся медитационными характеристиками, и «позитивные» (Запад), коим свойственна рефлексионная характеристика (что само по себе некорректно в научном отношении, ибо от такой классификации философов явно попахивает европоцентризмом), оставляет открытым вопрос о позициях российских философов: к каким типам их отнести — к восточному («негативному») или западному («позитивному»).

Один из видных евразийских ученых Н.С.Трубецкой отмечал: «Не всякий национализм логически и морально оправдан. Есть разные виды национализма, из которых одни ложны, другие истинны, и только истинный национализм является безусловным положительным принципом поведения народа»[1].

Употребляя терминологию Трубецкого, приходится считать, что т.н. ложные националисты помышляют только об интересах своей национальной общности, нередко противопоставляя их другим национальным общностям. Крайним выражением такого национализма является воинствующий шовинизм.

Надо отметить небезуспешность определения понятия самосознания А.Г.Спиркиным. Согласно его толкованию, самосознание — это «осознание, оценка человеком своего знания, нравственного облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя как деятеля, как чувствующего и мыслящего существа»[2].

То же толкование по своему значению давалось этим автором в ранее изданных трудах[3].

Думается, Спиркин в принципе правильно трактует самосознание как духовное явление. Правда, как нам кажется, некоторые моменты в данном случае им не учитываются. Например, временной аспект, говоря конкретнее, — осознание индивидом своего прошлого, настоящего и будущего. Кроме того, индивид, давая оценку себе, своим свершениям, возможностям, непременно учитывает такие реальности, как успехи в этом же направлении окружающих его индивидов. В самом деле, эти реальности есть не что иное, как определенные маяки для деятельности в будущем, определенные критерии и мерила для более объективной, более трезвой оценки своих свершений, своих принципов. В этом смысле самосознание не есть некое «чистое сознание», оторванное от окружающей реальности, оно впитывает в себя эту реальность, выступающую в виде опыта других.

С точки зрения автора данной статьи, самосознание — это самооценка самого себя, своих знаний, собственного опыта, собственных идеалов, устремлений, способностей, возможностей в осуществлении той или иной деятельности, оценки своего прошлого, настоящего и будущего (близкой и отдаленной перспективы), оценка самого себя в сравнении с окружающей реальностью, выступающей в виде опыта других индивидов, других групп людей.

Спиркин совершенно прав, утверждая, что самосознание свойственно не только индивиду, но и обществу, классу, социальной группе, когда они поднимаются до понимания своего положения в системе производственных отношений, своих общих интересов и идеалов[1].

Однако, говоря о реальности самосознания для больших групп людей, автор почему-то не упоминает социально-этнические группы (нации, народности и т.д.). Ведь самосознание присуще и указанным коллективам людей. Воздержание Спиркина от упоминания социально-этнических групп можно истолковать по-разному. Причину этого можно видеть просто в случайном забвении национального самосознания. Но, с другой стороны, было время, когда употребление таких словосочетаний, как национальное сознание, национальное самосознание означало не что иное, как националистическое по своей сущности.

Такая предубежденность (в этом плане национальная идеология рассматривалась не иначе как националистическая) канула в Лету. Следовательно, национальное самосознание — такая же реальность, как и самосознание, присущее отдельному индивиду, правда, большей масштабности, нежели самосознание, индивида.

Уяснение содержания понятия самосознания может послужить основой и для формулирования дефиниции национального самосознания.

Итак, национальное самосознание — это самооценка представителями национальной общности (нации, народности, этнической группы и т.д.) своего социально-этнического коллектива, идентифицирование себя с данным коллективом людей, оценка достижений последнего во всех областях общественной жизни — в экономике, политико-правовой сфере, духовной культуре, принадлежности той или иной части своей общности к той или иной религии; знание и оценка истории своей социально-этнической общности, ее современного состояния, устремлений в будущее, перспективы дальнейшего развития; оценка достижений своей социально-этнической общности в сравнении с достижениями других общностей.

Национальное самосознание — явление духовное, оно включает в себя множество компонентов. Данное явление формируется стихийным образом из потребностей своего реального существования и дальнейшего функционирования. И, будучи духовной реальностью, оно заключает в себе определенные, объективно сформировавшиеся функции.

В чем же они заключаются?

Во-первых, чувства и устремления представителей данной социально-этнической общности к единению во имя существования и самосохранения именно как данной исторически сложившейся общности.

Во-вторых, умножение своих успехов и достоинств и как самоцель, и как средство материального и духовного выживания в мире, в условиях функционирования подобных же социально-этнических общностей.

В-третьих, формирование убеждений у представителей своей социально-этнической общности, в особенности у молодого поколения, чувства принадлежности к данной социально-этнической общности, формирование у них чувства долга, бережного отношения к ее материальным и духовным ценностям, развитие ее языка и других духовных ценностей.

В-четвертых, охрана и защита чести и достоинства данной социально-этнической общности как в условиях мирного общения с другими подобными же общностями, так и в условиях возможных конфликтных взаимоотношений с ними.

В развитии национального самосознания народа первенствующее значение принадлежит национальному языку. Известно, что языки народов не стоят на месте, они изменяются, дополняясь новыми словами, совершенствуясь во множестве аспектов. Некоторые языки вовсе исчезают, сливаясь с другими языками, теряя свою самостоятельность. Данное обстоятельство вызвало к жизни теорию слияния наций в каком-то отдаленном будущем, образования двух-трех центральных языков, поглощающих языки других народов.

В советский период жизни наших людей национальные языки действительно начали терять свое значение. Сокращалось количество национальных школ, всячески восхвалялись смешанные браки, в которых одной из «половинок», как правило, представлялась русская национальность. В России, как многонациональной стране, этот процесс продолжает свое развитие. И это не может не тревожить национальное самосознание других народов.

Сохранение национальных языков — сложная проблема. Например, в Республике Татарстан ставится задача преподавания во всех учебных заведениях теоретических дисциплин на национальном

языке. Это способно решить сразу два важных вопроса: первый — обучение каждого молодого человека знанию своего родного языка, умению понимать любые сложные проблемы именно на своем языке, мыслить на своем языке не только на «кухонном» уровне, но и на уровне теоретическом. Второй — развитие татарского языка. Известно, что вузовское обучение у нас всегда велось на русском языке. И это объяснялось составом аудиторий. Но данное обстоятельство тормозило развитие национальных языков.

В знании каждым представителем национальной общности своего языка важное значение принадлежит изучению молодыми людьми национальной литературы, в особенности классики. Почему классики? Да потому, что в классической литературе народа — и богатство языка, и правильность пользования им. Использование этого духовного богатства народа зависит от самого индивида, который, если упустил возможность познания своего языка в детстве, должен наверстывать упущенное уже будучи взрослым.

Здесь следует запомнить одно: постижение своего национального языка со всеми его тонкостями никогда не поздно. Важно отбросить в сторону собственную лень, а также дурное предубеждение о «ненужности» знания материнского языка. Знание его — это одно из средств национального самосознания. От решения этой задачи каждым представителем этнической общности зависит будущее нации.

Сведения об авторах

Первый раздел

Закиев Мирфатых Закиевич — доктор филологических наук, академик АН Республики Татарстан, главный научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова АН РТ, заслуженный деятель науки Республики Татарстан и Российской Федерации.

Гарипов Ягфар Закирович — кандидат философских наук, доцент Камской государственной инженерной академии.

Исхакова Зайтуна Асхатовна — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова АН РТ.

Мухарямова Ляйсан Музиповна — доктор политических наук, профессор кафедры истории, философии, социологии и политологии Казанского государственного медицинского университета.

Кузнецова-Моренко Ирина Борисовна — кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры истории, философии, социологии и политологии Казанского государственного медицинского университета.

Петрова Расиля Галиахметовна — кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории, философии, социологии и политологии Казанского государственного медицинского университета.

Салахатдинова Лейсан Наилевна — кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры истории, философии, социологии и политологии Казанского государственного медицинского университета.

Андреева Алсу Радиковна — соискатель кафедры истории, философии, социологии и политологии Казанского государственного медицинского университета.

Валеева Алсу Фоатовна — доктор социологических наук, профессор кафедры французского языка Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Фахретдинов Рустем Мэлисович — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Шарыпова Наиля Хабибрахмановна — доктор филологических наук, профессор кафедры татарского языка Казанского государственного сельскохозяйственного университета.

Фахреева Люция Шамиловна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Набережночелнинского государственного педагогического института.

Мусина Ильсияр Талгатовна — соискатель Центра перспективных экономических исследований АН РТ.

Ярмиева Ризида Мансуровна — старший преподаватель кафедры иностранных языков Камского института.

Тукаева Резеда Наилевна — доцент Татарского института содействия бизнесу.

Тарханова Гузалия Инсафовна — учитель татарского языка и литературы средней школы № 22 г.Набережные Челны.

Гарипов Ахметсагир Файзович — учитель русского языка и литературы первой квалификационной категории Каенлинской средней школы Нижнекамского района.

Хайдарова Роза Закиевна — заслуженный учитель РТ, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологии Института непрерывного педагогического образования (г.Набережные Челны).

Малафеева Рамиля Лябиповна — методист высшей категории, старший преподаватель кафедры филологии ИНПО (г.Наб.Челны).

Муллин Рифкат Нуруллович — директор Нижнекамского педагогического училища.

Галяутдинова Лилия Рифкатовна — преподаватель татарского языка и литературы Нижнекамского педагогического училища, председатель методического объединения преподавателей татарского языка ССУЗ северо-восточного региона Республики Татарстан.

Ахмадуллин Шараф Ахмадуллович — кандидат филологических наук, доцент кафедры татарской филологии Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Хабутдинова Миляуша Мугаметзяновна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русской, зарубежной литературы и методики преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Мухаметшина Резеда Фаилевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской, зарубежной литературы и методики преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Второй раздел

Хайруллина Юлдуз Ракиповна — доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой социологии Казанского государственного энергетического университета.

Васильева Ольга Михайловна — кандидат социологических наук, старший преподаватель Нижнекамского муниципального института.

Мухарямов Наиль Мидхатович — доктор политических наук, профессор, заведующий кафедрой политологии и права Казанского государственного энергетического университета, директор Института экономики и социальных технологий при кафедре политологии и права КГЭУ, заслуженный деятель науки Республики Татарстан.

Януш Ольга Борисовна — кандидат политических наук, ассистент кафедры политологии и права Казанского государственного энергетического университета, заместитель директора Института экономики и социальных технологий при кафедре политологии и права КГЭУ.

Тайсина Эмилия Анваровна — доктор философских наук, профессор кафедры теоретических основ коммуникаций Казанского государственного энергетического университета.

Фурсова Валентина Владимировна — кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Казанского государственного университета.

Валеев Булат Фоатович — переводчик ОАО «Шелковый путь» (Москва), соискатель Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Гурье Лилия Измайловна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского государственного технологического университета, заслуженный деятель науки Республики Татарстан.

Халитов Булат Ниязович — кандидат политических наук, ассистент кафедры политологии и права Казанского государственного энергетического университета.

Закамулина Миляуша Нурулловна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Казанского государственного энергетического университета.

Хасанова Гульнара Фатыховна — доктор филологических наук, профессор Казанского государственного технологического университета, советник заместителя Премьер-министра, министра культуры Республики Татарстан.

Бухарева Людмила Петровна — старший преподаватель Марийского государственного технологического университета.

Назарова Гульнара Ильсуровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры французского языка Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Горбачев Михаил Михайлович — доцент Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Закирьянов Кабир Закирьянович — доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного университета (г.Уфа), заслуженный деятель науки Республики Башкортостан.

Назарова Альфия Шавкатовна — кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии Казанского государственного финансово-экономического института.

Заказное издание

Социолингвистические проблемы функционирования государственных языков Республики Татарстан

Сборник научных статей

Редактор *Г.М.Хасанова*
Художник *Р.Г.Шамсутдинов*
Художественный редактор *Р.Х.Хасаншин*
Техническое редактирование и компьютерная верстка *С.Н.Нуриевой*
Корректоры *Н.И.Максимова, А.Г.Хамитова*

С оригинал-макета подписано в печать 7.09.2007. Формат 70x90 $^{1}/_{16}$.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 18,72.
Усл. кр.-отт. 19,31. Уч.-изд. л. 20,0. Тираж 1500 экз. Заказ С-993.

ГУП Татарское книжное издательство. 420111. Казань, ул.Баумана, 19.
Татарстан китап нәшрияты ДУП. 420111. Казан, Бауман ур., 19.
http://tatkniga.ru
e-mail: tki@tatkniga.ru

Оригинал-макет подготовлен с помощью пакета программ Jahat™

ОАО Полиграфическо-издательский комплекс «Идел-Пресс».
420066. Казань, ул. Декабристов, 2.