

Tilburg University

Aspekty yazykovoj politiki. [Aspects of language policy]

Kroon, S.

Published in:

Sovremennaya yasikovaya politika v obrasovaniyi. [Modern language policy in education]

Publication date:

1998

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Kroon, S. (1998). Aspekty yazykovoj politiki. [Aspects of language policy]. In V. N. Danilov (Ed.), *Sovremennaya yasikovaya politika v obrasovaniyi*. [Modern language policy in education] (pp. 25-65). Isdatelstvo Russika.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Аспекты языковой политики

Шаак Кроон

1 Введение

В октябре 1997 года я был приглашен принять участие в конференции, которая была организована в Утрехте в рамках нидерландско-российского проекта «Национальности России: Республика Чувашия» и на которой, в частности, рассматривалась общая перспектива языковой политики в мультилингвальном контексте. Настоящий доклад в основном содержит информацию, которую я представлял на указанной конференции. Для того, чтобы предоставить читателю некоторый контекст моей собственной заинтересованности в вопросах многоязычия и языковой политики в России, я позволю себе начать со случая из личного опыта.

Моя первая встреча с ситуацией языкового разнообразия и с языковой политикой в Советском Союзе произошла на теоретическом уровне и заключалась в чтении хорошо известной книги Бернарда Комри «Языки Советского Союза» (Сотне 1981). Готовя лекцию по языковой политике для студентов Факультета искусств Тилбургского университета, я был особенно заинтригован приводимым Комри обзором произвольных революционных попыток планирования статуса, корпуса и языкового владения (Соорег 1989) большого количества языков, на которых говорили жители новой общности СССР, на основе принципа равенства всех народов и всех языков, а также успехов и неудач данной политики в последовавшие годы на фоне постоянно растущей важности русского языка и непрекращающейся тенденции руссификации, выступивших в качестве очевидно неотвратимых результатов.

Более непосредственное, хотя еще и не практическое, представление о российской языковой политике я получил на конференции Венского центра «Этнический и лингвистический конфликт: самоорганизация и роль государства», которая состоялась в Москве в 1990 году (Pohjgyles, Kinnear, Muskens 1990). На этой конференции, где ключевыми словами стали

«перестройка» и «гласность», я оказался свидетелем горячих дискуссий по поводу, среди прочего, идеи о «империалистски настроенном гомо советикусе, управляемом центром Советского Союза, и местных национальностях, борющихся за свою культуру, язык и право самоопределения», - как указал в своем докладе эстонский социолингвист Март Раннут (1990:438).

Согласно недавней статье Михаила Губогло, который также принимал участие в конференции Венского центра 1990 года: «Национальное сознание и мобилизованное языковое сознание сыграли решающую, если не главную, роль в дезинтеграции Советского Союза, приняв конкретную форму в политизации языка, путем присвоения статуса государственных языкам тех национальностей, по названиям которых были именованы бывшие союзные республики. (...) В общем, языковая реформа стала важным элементом процесса демократических преобразований, индикатором эволюции от унитаризма к плюрализму, от единства к дезинтеграции бывшего Союза, от коммунизма к индивидуализму.» (Guboglo 1994:37-38)

Современная мультилингвальная действительность Российской Федерации и ее языковая политика как реакция на многоязычие, особенно в сфере образования, занимают центральное место в научно-исследовательском проекте INTAS «Вызов многоязычия стандартному языковому обучению», в котором я принимаю участие с 1995 года. В рамках данного проекта в мае 1997 года я вместе с коллегами из Нидерландов, Англии и Фландрии посетил Московский образовательный институт национальной культуры № 1650 с углубленным изучением языков и истории различных народов, или, короче, Мультиэтническую школу № 1650. Эта школа создавалась как армянская в начале 90-х годов, но сейчас получает публичное финансирование и открыта для учащихся всех национальностей. Школа насчитывает около 200 учащихся, в основном, армянской национальности, и является шестилетней. Каждый год принимается новая группа примерно в 20 детей. Когда первая группа достигнет 13 класса, школа будет считаться полной. В школе двенадцать

различных языков преподаются как предмет. Классы здесь смешанные, и русский язык является языком обучения. Один процент учащихся, однако, совсем не говорит по-русски, эти дети дополнительно обучаются русскому языку как второму. Дважды в неделю учащиеся занимаются родным языком в гомогенных группах, и начиная с первого класса им также преподается английский язык. По воскресеньям около 400 детей из других школ, представляющих 24 различных национальности, приходят в Мультиэтническую школу № 1650 для занятий по своему родному языку, истории и культуре (Fase, Kroon 1997, Strum 1997). Наблюдения в классе, проведенные нами в этой школе, и информация, полученная нами от директора и учителей, были помещены в соответствующий контекст благодаря лекциям и дискуссиям, имевшим место на конференции в рамках международного проекта INTAS, организованной Московским институтом национальных проблем образования, где было показано, что, с точки зрения подходов к решению вопросов многоязычия, Мультиэтническую школу № 1650 следует считать скорее исключением, нежели правилом даже в условиях московской городской системы образования, не говоря уже об ситуации в сельских регионах (Khruslov, Kroon 1998).

Учитывая данный опыт, я не был удивлен, узнав, что и Республика Чувашия, ставшая центром внимания ранее названного нидерландско-русского проекта, может быть охарактеризована как многоязычное государство, в котором, помимо чувашского языка, относящегося к болгарской группе тюркской языковой семьи, и русского языка, как официальных, население республики в повседневной жизни также говорит на ряде диалектов чувашского языка и на языках соседних народов (Энциклопедия: 1994). Не вызвало удивления также и то, что чувашский язык со временем подвергся влиянию социо-политических реформ и решений в сфере языковой политики. С учреждением национальной автономии в 1920 году чувашский язык стал широко использоваться. Это был язык обучения в школе (до восьмого класса), язык администрации, книгоиздания, театра, газет и журналов. Однако, в начале 1930-х годов

национальная политика изменилась. Статья об официальном статусе чувашского языка была изъята из Конституции Чувашской Республики. Школьное обучение стало вестись на русском языке, начался процесс деэтнизации. В 1989 году только 15% чувашского населения говорило на родном языке. Основными документами в процессе возрождения чувашского языка послужили «Закон о языке» от октября 1990 года, и «Государственная программа реализации «Закона о языке», принятая в мае 1993 года. В 1992 году Президиум Верховного Совета Чувашской Республики издал декрет о назначении 25 апреля «Днем чувашского языка». В этот день родился чувашский просветитель и основатель новой чувашской письменности И.Я. Яковлев (INPO 1992). С этого момента изучение чувашского языка было сделано обязательным во всех типах образовательных учреждений Чувашии. Возросло количество теле- и радиопередач на чувашском языке. На чувашском языке выпускаются шесть республиканских газет и шесть периодических изданий. На практике, однако, большинство городских чувашских школ ведут обучение с первого класса на русском языке; сельские чувашские школы обучают на чувашском языке с 1 по 4 класс, а затем также переходят на русский язык. Во всех классах чувашский язык преподается как предмет. Недавно был открыт ряд школ с углубленным изучением чувашского языка, культуры и литературы (Энциклопедия 1995).

Вышесказанное, не предназначено для того, чтобы продемонстрировать мое, безусловно, довольно ограниченное знание истории и практики языковой политики России. Оно всего лишь призвано подчеркнуть то, насколько сложным делом является разработка и, тем более, проведение поистине мультилингвальной языковой политики, в особенности, в сфере образования. Более или менее подобное заключение было сделано на международной конференции «Языковая политика в мультиэтническом государстве», которая проводилась в июне 1995 года в Звенигороде. В своем отчете о звенигородской конференции Хруслов приходит к следующему выводу:

«Согласно оценке экспертов, при управлении языковой ситуацией на

образовательном уровне необходимо принимать во внимание следующие факторы: недооценку роли языков в общественной жизни, недостаток систематического подхода при разработке языковой политики, расхождения между существующей политикой этнической школы и реальной ситуацией и мотивацией, недостаток мотивационной карты языковых нужд, насаждение изучения этнических языков без предоставления соответствующих методологических программ и лингвистической поддержки, нарушения равновесия между спросом и предложением, диктат поставщика учебных материалов, а не потребителя, недостаток скоординированных критериев оценки результатов обучения. Соответственно, цель языковой реформы определяется как реальное и последовательное обеспечение языковых прав граждан, в связи с чем ставятся следующие задачи: изучение действительных языковых нужд, разработка федеральной языковой политики (включая также интересы беженцев, групп этнических меньшинств, мигрантов), обеспечение различных форм языкового образования, соответствие законодательства в области языка и культуры, разработка различных вариантов языковых учебных программ со строгим учетом результатов, создание формы отчетности перед потребителем, выработка скоординированных критериев оценки результатов обучения, обеспечение постепенности в реализации насущных задач языковой политики, разработка системы гарантий родительских прав.» (Khruslov 1995:19).

Приведенный выше каталог может рассматриваться в качестве довольно полного и очень ценного контрольного списка для разработки и внедрения языковой политики в сфере образования в мультилингвальном контексте, которая в конечном итоге должна привести к формированию «социально-ориентированной языковой личности с высоким уровнем владения родным языком, русским языком и иностранными языками.» (Khruslov 1995:20).

В данной статье я ставлю перед собой задачу внести вклад в развитие такой языковой политики, но не посредством разработки и предоставления нового знания, а, скорее, посредством обсуждения некоторых

существующих взглядов на основные аспекты создания политики, в общем, и создания языковой политики, в частности. Сначала я приведу очень общий обзор так называемого цикла проведения политики, представляющего собой идеально-типовой процесс, в рамках которого осуществляется так или иная политика (раздел 2). Затем я более детально коснусь вопроса лингвистической политики. В разделе 3, главным образом основанном на книге Роберта Л. Купера «Планирование языка и социальные изменения» (1989) и на обзоре языковой политики, составленном Ричардом Ламбертом (1995), я рассмотрю различные типы языковой политики. Также, прежде всего, на основе книги Купера (1989) в разделе 4 будут обобщены различные пути проведения анализа языковой политики. Наконец, в разделе 5 я очень коротко остановлюсь на обзорных исследованиях языков домашнего общения и на исследованиях примеров классовых ситуаций, как двух формах конкретной деятельности, которая могла бы проводиться в рамках проекта нидерландско-русского сотрудничества в Чувашии, нацеленного на вопросы языкового образования в многоязычном обществе.

2 Цикл осуществления политики

Во вступительной главе к сборнику статей «Языки этнических меньшинств и образование» Яспарт и Кроон (1991) различают многие вошедшие в книгу работы по тем различным стадиям процесса разработки политики, с точки зрения которых авторы работ комментируют важность обучения языку меньшинства. В этом процессе, или цикле создания политики можно выделить несколько стадий. В своей статье Яспарт и Кроон отмечают пять данных стадий: (1) начало осознания проблемы, (2) анализ проблемы, (3) формулировка плана политики, (4) внедрение плана политики и (5) оценка результатов политики. На основе, главным образом, нидерландских публикаций, таких как Ван де Грааф, Хоппе (1992) и Хоогерверф (1993а, 1993б) я рассмотрю указанный цикл осуществления политики, выделив восемь последовательных шагов: (1) формирование идеологии, (2) формирование повестки дня, (3) подготовка политики, (4) формирование политики, (5) внедрение политики, (6) оценка политики, (7)

обратная связь и (8) завершение политики. Я рассматриваю этот цикл в качестве основного инструмента для анализа существующей (языковой) политики, с одной стороны, и для разработки новой политики, с другой стороны. Прежде чем перейти к каждому из указанных шагов, я коротко остановлюсь на определении «политики».

Согласно Хоогверфу (193а:20), политика может быть описана как систематическая и целенаправленная деятельность, ориентированная на достижение хорошо описанных целей с помощью хорошо описанных средств в условиях хорошо описанной временной структуры. Помимо этой формальной дефиниции, политика может в то же время рассматриваться как ответ на ту или иную проблему. Она может рассматриваться как попытка решить, уменьшить или предотвратить проблему определенным путем, т.е. путем целенаправленного обдумывания и действия. «Проблема» в данном контексте, опять следуя Хоогверфу (193а:22), может быть описана как расхождение между нормой и представлением об актуальной или ожидаемой в будущем ситуации. Иными словами, то, что видится в качестве проблемы, а также актуальная дефиниция проблемы в значительной степени зависят от (этнических, социальных, политических, культурных) норм, ценимых и соблюдаемых членами определенного общества. Разумеется, что выявление и определение проблем так же, как и предложения в сфере политики и действия для решения указанных проблем, могут чрезвычайно различаться в зависимости от тех социальных групп, которые берут на себя руководство. Выявление, определение и установка приоритетов проблем, которые подходят для разработки политики, являются главными мероприятиями на начальных стадиях процесса проведения политики, имеющими отношение к формированию идеологии и к формулировке повестки дня.

Стадия 1: Формирование идеологии

Согласно Ван де Граафу, Хоппе (1992:131), основной задачей стадии формирования идеологии в процессе осуществления политики является достижение внутри политической общности согласия относительно вопросов, которые должны оказаться в центре общественной дискуссии.

Без этого минимального согласия касательно характера общих проблем общественная дискуссия о противоречивых мнениях по поводу решения данных проблем вряд ли окажется плодотворной. Из приведенной выше дефиниции проблемы, как расхождения между актуальной или ожидаемой ситуацией и нормой, следует, что в центре внимания на данной стадии должны находиться вопросы системы норм и ценностей. Однако, достижение полного согласия по вопросам этики в реальной практике, хотя и являясь чрезвычайно важным в качестве исходной точки процесса проведения политики, часто оказывается необыкновенно сложным. По этой причине участники процессов осуществления политики во многих случаях удовлетворяются достигнутым частичным соглашением, а иногда даже избегают обсуждения данного вопроса. Должно быть ясно, что это может создать серьезную опасность на пути доведения актуального процесса осуществления политики до благополучного завершения.

Когда речь идет о языковой политике в многоязычном обществе, фаза формирования идеологии, с моей точки зрения, главным образом сводится к попытке достичь согласия по вопросу о том, должно ли существование индивидуального или общественного мультилингвизма рассматриваться в качестве положительной или отрицательной характеристики, в качестве полезного ресурса или проблемы. Лежащий в основе этого вопрос имеет отношение к определению позиции в длинном ряду возможных реакций на существование общественного и индивидуального разнообразия, начиная от «ассимиляции» как одной крайности и кончая «плюрализмом» как другой крайностью в указанном ряду. Эти позиции неизбежно ведут к фундаментально различным типам политики в отношении языка и многоязычности (Kroon, Vallep 1998).

Стадия 2: Формирование повестки дня

Формирование повестки дня представляет собой процесс, посредством которого, на основе (частичного) соглашения, достигнутого на стадии формирования идеологии, а иногда и при отсутствии такового, общественные проблемы предлагаются вниманию общественности и/или определяющих политику лиц, и признаются сторонами в качестве

действительно актуальных, т.е. заслуживающих места в политической повестке дня. Важным аспектом данного процесса является пробуждение общественного сознания в отношении определенной проблемы. Таким образом проблемы, которые в некоторый момент времени еще переживались и воспринимались как индивидуальные, могут превратиться в общепризнанные проблемы, требующие решения на уровне социума. Участники процесса могут использовать различные стратегии для оказания влияния на обстановку, в рамках которой осуществляется формирование повестки дня. Одной из наиболее действенных стратегий является попытка играть решающую роль при определении имеющейся проблемы. Поскольку именно дефиниция проблемы оказывает первоочередное влияние на политику, которая разрабатывается и внедряется с целью ее решения, понятно, что особенно на данном уровне группы давления, представляющие как установившиеся интересы, так и оппозицию, проявляют большую активность.

Показательный пример важности дефиниции «проблемы» в сфере языковой политики можно найти в истории преподавания языка этнических меньшинств или обучения языку домашнего общения в Нидерландах. Как ясно показано в работе Экстра и Валлена (1997), «Тенденции развития в этой подвергающейся многочисленным дебатам области нидерландской системы образования следует оценивать в контексте перспективы официальной политики в отношении детей, представляющих этнические меньшинства, скорее с точки зрения социально-экономического «отставания» и недостаточно развитого второго языка, нежели с точки зрения этно-культурных различий.» (Extra, Vallen 1997:164).

Чтобы привести хотя бы один пример, обратимся к преподаванию языка домашнего общения, в целях которого такое определение отставания ведет к формулировке, основанной на зависимости: обучение языку домашнего общения имеет своей основной целью преодоление пропасти между домашним и школьным окружением, а также пропаганду и стимулирование усвоения второго языка и школьной успеваемости в

общем. Дефиниция проблемы с точки зрения культурных различий, напротив, привела бы к аргументам в пользу самостоятельных, а не зависимых целей обучения языку домашнего общения, а также в пользу преподавания указанных языков как равноправных.

Стадия 3: Подготовка политики

На стадии подготовки политики основным мероприятием, которое должно быть выполнено, является сбор и анализ информации на основе эмпирического исследования или изучения соответствующих письменных материалов, с целью уточнения формулировки проблемы, явившейся результатом стадии 2. Результаты этого мероприятия ведут к предложениям по поводу актуальной политики, которая должна быть сформулирована. Здесь необходимо принимать во внимание, что такого явления, как нейтральное или объективное исследование, не существует. В особенности, в сфере существенных для определения политики исследований важно учитывать тот факт, что социальные, политические и научные предпочтения исследователей в отношении изучаемой области, будь то осознанно или неосознанно, могут оказать влияние на их исследование (Tollefson 1991).

Интересным историческим случаем в данном контексте представляется отчет Колина Бейкера (1996) о попытках научного установления эффективности программ двуязычного образования в США. В особенности, обзор системы двуязычного образования, предложенный Кейтом Бейкером и Арианой де Кэнтер по заказу Федерального правительства Соединенных Штатов в начале 80-х годов, явившихся периодом горячих дискуссий между сторонниками и противниками данной политики, по мнению Бейкера (1996:211),

«Следует оценивать в соответствующем политическом контексте. (...) Указанный обзор рассматривает систему двуязычного образования сквозь очки «переходности». Он не начинается с нейтрального, обобщающего взгляда на многообразные и различные формы двуязычного образования. Обращает на себя внимание также узкий спектр ожидаемых результатов двуязычного образования (...). Только английский язык и неязыковые

предметные области рассматривались в качестве желаемого результата обучения. Другие результаты, такие как чувство собственного достоинства, рабочая занятость, сохранение языков меньшинств, самостоятельная ценность различных культур, во внимание не принимались. Не учитывались и такие области, как нравственное развитие, социальная адаптация и развитие личности.»

В своем обзоре Бейкер и Де Кэнтер (1983) приходят к выводу, что Федеральному правительству Соединенных Штатов не следует принимать законодательно или выделять как предпочтительную какую-либо особую образовательную программу. Напротив: «Принимая во внимание американский контекст, где ребенок, относящийся к языковому меньшинству, должен в конечном итоге функционировать в англоговорящем обществе, тщательно проводимое обучение второму языку во всех предметах может оказаться действительно предпочтительным по отношению к билингвальным методам.» (Baker, De Kanter 1983:51). Данная цитата заимствована из работы Бейкера (1996:212), который сопровождает ее следующим комментарием: «Таким образом, данный обзор вышел в поддержку господствующего в правительстве мнения в пользу только английского и переходного билингвального образования. Предпочтение отдавалось функционированию на английском языке, скорее чем на двух языках. Ассимиляция и интеграция возникают здесь как общественное и политическое предпочтение, которое ложится в основу соответствующих выводов.» (Baker 1996:212).

Стадия 4: Формирование политики

На данной стадии принимаются окончательные решения касательно содержания политики, а также составляется план проведения данной политики. Такой документ состоит из постановки и анализа проблемы, включая обзор политики в отношении указанной проблемы до настоящего времени. Далее он на фоне приведенного обзора определяет цели (конечные и промежуточные) новой политики и средства (действия и материалы), которые будут применены для достижения этих целей,

включая временную схему и смету расходов. После принятия плана в большинстве случаев требуется его операционализация в смысле определения конкретных действий, которые должны выполняться теми, кто отвечает за проведение указанной политики. Важность наличия ясно сформулированного плана, включающего всю вышеперечисленную информацию, трудно переоценить. Без такого плана оказываются невозможными контроль и оценка внедрения и возможных результатов соответствующей политики.

В сфере языковой политики не имеется еще долгой и сильной традиции формулировки названных планов. За исключением (революционных) ситуаций, ведущих к установлению новых государств, в которых отдельные руководители или правительства стремятся использовать «язык» в качестве одного из символов или средств для создания или определения внутреннего и внешнего единства и соответствия, язык, как кажется на первый взгляд, не рассматривается как один из центральных вопросов для проведения целенаправленной политики (Paulston 1994). В Нидерландах, например, не существует специально обозначенной политики или отдельного параграфа в Конституции касательно положения нидерландского языка как официального языка страны. Что существует, это нормативные документы и параграфы в «Законе об образовании», главным образом, касающиеся положения языков меньшинств коренного и некоренного происхождения (для обзора см. Kroon Vallen 1994). В преобладающей действительности, группы языковых меньшинств выступают за проведение языковой политики с целью обеспечения гарантии своих языковых прав. Согласно Де Фризу (1995), широкая шкала возможных и действительно существующих отрицательных реакций правительства на требования языковых меньшинств часто предупреждает возникновение соответствующей политики. Де Фриз (1995:141-142) называет четыре типа реакций:

1. *Намеренное невнимание*¹, государство либо совсем игнорирует языковую проблему, либо отрицает правомерность требований языковых

прав. В общем, проблема не воспринимается серьезно. (...)

2. *Осмеяние*: правительство совершает попытку доказать, что проблема является смешной (а с ней и все соответствующие требования вмешательства). (...)

3. *Подавление*: отрицание правомерности требований в защиту языковых прав принимает более жесткие формы. Применяются негативные санкции против использования языка (...)

4. *Приспособление*: оно может принимать две формы:

а. *приспособление-уступка*, т.е. признание требований групп языковых меньшинств, часто включая предоставление языковых прав в различных областях (...);

б. *структурное приспособление*, т.е. изменение структуры общества с целью удовлетворения языковых требований.

По мнению Де Фриза, рассмотрение стратегий «намеренного невнимания», «осмеяния» и «подавления» в качестве форм планирования языка придало бы им слишком много законности.

Стадия 5: Внедрение политики

Согласно Ван де Графу и Хопле (1993:89) эта стадия представляет собой важную *цезуру* в процессе проведения политики. До этого времени вся энергия в рамках процесса направлялась на преобразование фактов и норм в информацию и знания, подходящие для действия. Данная информация и знания были переведены на язык политических решений и мандатов, сопровождаемых аргументами в их оправдание. Последующее внедрение политики означает простое проведение принятых решений на практике, т.е. использование намеченных согласно общей договоренности средств для достижения намеченных согласно общей договоренности целей. Важными на этой стадии являются отношения между теми, кто внедряет политику (государственными чиновниками), и специфической целевой группой, на которую она направлена. Без действительного содействия или сотрудничества целевой группы политика не может быть успешно внедрена. Решающим для возникновения желания сотрудничать со стороны целевой группы является наличие четкого представления о

средствах и целях политики, а также о пользе, которую следует ожидать в результате ее претворения в жизнь. Важной здесь является связь между содержанием политики и соглашением, которое было или не было достигнуто на стадии процесса проведения политики, связанной с формированием идеологии.

В качестве примера ограниченного содействия со стороны целевой группы в области языковой политики я хотел бы привести конкретный случай Эритреи. Согласно Хайлемэриэм (1998), языковая политика Эритрейского правительства была основана на базовом убеждении, что все языки равны и должны получить равные возможности и внимание для обеспечения их развития. В соответствии с руководящим принципом единства через разнообразие все дети школьного возраста имеют право начинать обучение на своем родном языке, т.е. на одном из девяти языков, используемых в этнолингвистических группах. Независимо от проблемы ограниченности в отношении наличия учителей и учебных материалов и в отношении аспектов планирования корпуса соответствующих языков, согласно обзорному исследованию 1995 года, имеет место также определенное сопротивление со стороны этнолингвистических групп, поскольку они рассматривают использование своего родного языка в качестве языка обучения как серьезное препятствие для функционирования их детей в обществе, где в подавляющей действительности господствующими и престижными являются арабский и тиграй.

Стадия 6: Оценка политики

Согласно Хоогерверфу (1993а: 25), оценка политики предполагает рассмотрение содержания, процесса внедрения и конечного эффекта той или иной политики на основе фиксированных критериев оценки. Данные критерии должны основываться на информации, представленной в плане соответствующей политики. Здесь должно быть проведено четкое различие между эффективностью и результативностью политики. Такое различие в основном имеет отношение к анализу прибыли и затрат. Важно также при этом заметить, что оценка политики должна проводиться

независимо, т.е. выполняться внешними экспертами, которые так или иначе не ассоциируются структурно или функционально с институтом, первоначально разработавшим указанную политику.

Интересный пример внешней оценки языковой политики может быть найден среди мероприятий, осуществляемых Группой сравнительной оценки Европейского Сообщества, которая была создана для проведения сравнительной оценки 15 пилотных проектов, связанных с образованием детей рабочих-мигрантов, проводимых в странах-членах ЕС при поддержке Европейской Комиссии в рамках Директивы ЕС от 1997 г., которая в Статье 3 требует поддержки обучения родному языку и культуре (Reid, Reich 1992). Группа оценки состояла из специалистов из различных стран-членов ЕС и имела следующие задачи:

- собрать важную информацию касательно находящихся в указанный момент в развитии пилотных проектов и сделать данную информацию доступной для заинтересованных сторон;

- определить путем сравнительной оценки образовательные условия и стратегии, достойные внимания государств-членов ЕС;

- определить необходимое и возможное с точки зрения распространения образовательных инноваций, успешно реализованных на пилотной основе;

- выявить те области и ситуации, в которых может оказаться уместным и необходимым проведение новых пилотных проектов. (Reid, Reich 1992)

Группа оценки провела ряд конкретных оценочных исследований, результаты которых были опубликованы в серии «Дети мигрантов в школах Европы. Эксперименты и опыт» (Reich, Godolin 1990).

Обобщенное изложение результатов и рекомендаций было опубликовано Ряйдом и Ряйхом в 1992 году.

В качестве заключительного замечания касательно оценки языковой политики и, в частности, вышеуказанного анализа прибыли и затрат я бы хотел обратиться здесь к хорошо известному аргументу многих оппонентов многоязычного образования, состоящему в том, что его

высокая стоимость по сравнению с его скромными результатами является неоправданной (см. Appel, Muisken 1987 для обзора). От такой позиции, которая, согласно Бейкеру (1996), едва ли когда-либо была проверена эмпирически, остается всего лишь небольшой шаг в сторону позиции, рассматривающей социальный мультилингвизм в качестве безответственно большой роскоши, которую никоим образом не следует поддерживать политическими мерами. Хотя в настоящий момент еще не совсем ясно, каким образом может быть подсчитана стоимость мультилингвизма (Culmas 1992, Спп 1996), такая позиция способна вызвать серьезные предубеждения или разногласия при оценке языковой политики, рассматривающей мультилингвизм скорее как ресурс, а не как проблему.

Стадия 7: Обратная связь

Предоставление обратной связи на основе данных оценки содержания, процессов и результатов политики имеет существенное значение для обеспечения лицам, проводящим политику, возможности адаптировать или изменить первоначальный план. В зависимости от природы предоставляемой обратной связи, изменения могут быть проведены на всех уровнях процесса осуществления политики, что потенциально ведет к повторной реализации (частей) цикла политики, который в данном случае становится обратимым. Последствия повторного старта могут варьироваться от новой формулировки проблемы с соответствующим составлением совершенно нового плана политики, до проведения второстепенных изменений касающихся, например, средств, применяемых для достижения не измененных целей политики. Крайним последствием отрицательной обратной связи может оказаться прекращение текущей политики. И в сфере языковой политики обратная связь может вести к (частичной) корректировке, новому старту или прекращению, как можно увидеть из следующих примеров. Основанная на исследовании пилотных проектов обратная связь, которая была предоставлена Европейской Комиссии Группой сравнительной оценки (см. выше), а также ее предшественниками, исследовательскими группами

CREDIT (1984) и АДФА (1984), привела к началу новой серии проектов. Обратная связь на основе исследования эффективности проектов билингвального образования в США (см. выше) привела к возобновлению дискуссии касательно «Закона о билингвальном образовании». Мощный призыв прекратить данную политику высказывается со стороны Движения за исключительность английского языка, целью которого является изменение Конституции США, которое позволит английскому языку стать официальным национальным языком страны (Tollefson 1991:119). Обратная связь на основе исследования проводимой в Нидерландах политики в отношении преподавания языка домашнего общения детям из этнических меньшинств привела к внесению в течение ряда лет определенных изменений в формулировку целей указанной политики (см. выше), а также к изменениям в отношении ее целевых групп и языков (Lucassen, КобБен 1992, Ехlга, Vallen 1997).

Стадия 8: Завершение политики

Независимо от (частичного) прекращения текущей политики в свете негативной обратной связи, политика также может завершаться по той простой причине, что она достигает поставленных целей в рамках установленного для этого времени. Во многих случаях, однако, политика официально не прекращается, но без слов постепенно переходит в новую политику. В таких случаях, в свете отсутствия ясно сформулированного плана политики (см. выше), контроль и оценка результатов политики оказываются очень трудными, если не невозможными.

Примеры окончания языковой политики по различным причинам могут быть найдены в работах Купера (1989), Толлефсона (1992) и Паулстона (1994). В большинстве случаев, однако, в них не содержится открытого упоминания типа завершения, и здесь также можно наблюдать постепенный переход к другой политике.

Критическая перспектива

Как было замечено ранее, приведенный выше обзор цикла проведения политики представляет идеально-типичный процесс разработки политики. Лежащая в основе цикла идея сводится к видению политики в качестве

мероприятия, основанного на функционально-рациональной модели. В реальной же практике проведение политики, также и - а, может быть, в особенности - в отношении вопросов языка, часто оказывается довольно неорганизованным и случайным процессом, в котором непредсказуемую роль играют всевозможные виды интересов. Цикл проведения политики представляет процесс проведения политики в соответствии с теорией и поэтому может использоваться для анализа существующей политики. В свете вышесказанного, при осуществлении подобного анализа необходимо осуществлять его с критической позиции, рассматривая проведение политики скорее в качестве разновидности антикризисного менеджмента, нежели в качестве функционально-рационального предприятия.

В сфере анализа языковой политики данный пункт усиленно выделяется Толлефсоном (1992). Он подвергает критике тот факт, что «языковая политика часто рассматривается как проявление естественных, разумных предположений о языке в условиях общества,» (Tollefson 1992:2) -и развивает так называемый историческо-структурный подход, который стремится поместить языковую политику в рамки общей социальной теории, где языковая политика определяется как «институционализация языка как основа проведения различий между социальными группами (классами). Это означает, что языковая политика представляет собой механизм помещения языка внутри социальной структуры так, чтобы язык определял, кто имеет доступ к политической власти и к экономическим ресурсам. Языковая политика является механизмом, с помощью которого господствующие группы устанавливают гегемонию в использовании языка.» (Tollefson 1992:16).

Историческо-структурный подход Толлефсона (1992), противопоставляемый так называемому неоклассическому подходу, может рассматриваться в качестве примера критической описательной рамки для изучения языковой политики. Некоторые описательные рамки для языковой политики предлагаются также Купером (1989). Я еще вернусь к ним в разделе 4, после того, как рассмотрю различные типы языковой политики.

На базе обзора более десятка различных дефиниций языковой политики Купер (1989:45) определяет языковую политику, или планирование языка, как он это называет, следующим образом: «Планирование языка означает намеренные попытки воздействия на поведение других в отношении освоения, структуры или функционального распределения их языковых кодов.»

Данная дефиниция в основном касается трех различных фокусов, типов или областей языковой политики: планирования статуса, планирования корпуса и планирования овладения языком. Следуя за Купером (1989), я сначала коротко остановлюсь на этих трех объектах языковой политики в общем смысле и объединю их с обзором типов языковой политики Ламберта (1995). В заключение, я рассмотрю предлагаемую Ламбертом классификацию обществ с точки зрения их этнолингвистического характера во взаимосвязи с деятельностью по языковому планированию. Перспектива приложения информации в рамках языковой политики в Чувашии содержится в работе Ханса Когена де Лары, включенной в данный сборник.

Планирование статуса

Планирование статуса как объект языковой политики относится к «намеренным попыткам воздействия на распределение функций между языками сообщества» (Cooper 1989:99). Разумеется при этом, что мероприятия по планированию статуса могут, главным образом, быть найдены в ситуациях многоязычия, где необходимым оказывается осуществление выбора в отношении вопроса о том, какие языки будут обслуживать какие функции. Таким образом, планирование статуса имеет непосредственное отношение к политике выбора языка. Согласно Ламберту (1995), акцент на защите языковых прав меньшинств является отдельной подтемой в данной области.

Наиболее важной функцией, которая может быть отведена языку, является функция официального языка. Официальный язык функционирует как «язык, легально рассматриваемый как соответствующий всем представительским целям в политической и

культурной области в общенациональном масштабе» (Соорег 1989:100). Язык может стать официальным тремя способами: он может быть языком, который был «определен конституционно», языком, который «используется правительством как средство для осуществления повседневной деятельности», и «языком, который используется правительством в символических целях, например, в качестве символа государства» (Соорег 1989:100); эти функции относятся соответственно к установленному законом языку, к рабочему языку и к символическому языку. В случае Израиля, например, иврит представляет собой официальный язык во всех трех смыслах, арабский язык является установленным законом и официальным рабочим языком, в то время как английский язык используется только в качестве официального рабочего.

Помимо функции официального языка, можно назвать еще одиннадцать функций, которые могут присваиваться языкам. Они могут служить официальными языками провинции или " региона (французский язык в Квебеке), языками более широкого общения (русский язык в бывшем СССР и в Российской Федерации), языками международного общения (английский язык как всемирно распространенный язык международной торговли), столичными языками (язык маратхи в Бомбее), языками отдельных групп (языки ' иммигрантских этнических групп), языками образования (языки обучения в официальном образовании), языками изучения в школе (языки, преподаваемые в официальной школе в качестве предмета), литературными языками (использование родного языка для литературных или учебных целей), языками религии (латынь в римско-католической церкви), языками средств массовой информации (чувашский как язык газет и теле- и радиовещания), и языками работы (французский язык как язык делового общения в Квебеке).

Ссылаясь на такие явления, как: «навязывание европейских языков при колониальном режиме, распространение русского языка в Балтийском и Кавказском регионах, настоящая кампания по внедрению немецкого языка в вакуумное пространство, возникшее после отступления русского языка из Восточной Европы и, прежде всего, неумолимое наступление

английского языка по всему миру,» -Ламберт (1995:2) выделяет «распространение языковой гегемонии за пределы национальных границ» как отдельную область языковой политики. Тем не менее, я предпочел бы рассматривать эту, безусловно важную область, в качестве одного из аспектов планирования статуса.

Планирование статуса в образовании

В рамках данной работы представляется полезным в разделе планирования статуса, следуя примеру Крона и Валлена (1998), более или менее подробно рассмотреть функции языка как средства обучения и как предмета изучения в мультилингвальном контексте.

Социальное и индивидуальное многоязычие ведет к возникновению мультилингвальных классов во многих школах. Теоретически имеются два возможных ответа на вопрос, какой язык следует использовать в качестве языка обучения в условиях учебно-педагогического процесса в подобных классах. Речь идет о монолингвальном или мультилингвальном подходе. Принимая эти альтернативы за исходную точку, можно выделить четыре основных модели преподавания языка в условиях многоязычия.

В случае принятия исключительно монолингвального подхода контекст многоязычного класса, безусловно, реально не учитывается. В этом случае имеются две возможности: учебная программа преподается на первом языке (Я1; язык меньшинства) учащихся группы меньшинства или на их втором языке (Я2; язык большинства). Конечно, первый вариант возможен только в ситуациях, когда все учащиеся имеют тот же Я1. В таких случаях Я1, или язык меньшинства, функционирует и как средство обучения и как предмет изучения. В рамках данного подхода, который в применении к детям из иммигрантских этнических меньшинств, например, в Нидерландах может быть обозначен как *модель сегрегации*, Я2 конечно может преподаваться как иностранный язык. Второй монолингвальный вариант предполагает наличие полной учебной программы в условиях Я2. В данном случае Я2, или язык большинства, функционирует как средство обучения и преподается в качестве родного языка для всех учащихся, в том числе и для тех, кто имеет иной Я1. В только что приведенном

примере Нидерландов такой подход мог бы быть описан как *модель ассимиляции*. В рамках этой модели первые языки учащихся могут преподаваться как предметы, здесь могут существовать отдельные уроки Я2, или первые языки учащихся могут использоваться в качестве вспомогательных языков обучения.

Второй основной стратегией является серьезное принятие во внимание многоязычной классной ситуации и выбор определенного рода билингвального или мультилингвального подхода. Вследствие этого необходимым оказывается присутствие в базовой учебной программе большего количества языков, нежели только Я1 и Я2. Здесь также можно выделить две альтернативы. Первая представляет собой *переходную модель*, в условиях которой первые языки учащихся рассматриваются в качестве полезных инструментов для обеспечения плавного перехода как от домашней обстановки к школьной, так и от первого языка ко второму. В соответствии с этим принципом, Я1 принимается и используется на ограниченной основе в течение первых лет обучения, главным образом, в виде средства введения учащихся в содержание школьных предметов. Я2 вводится одновременно или несколько позже как предмет изучения и как язык обучения. В рамках переходной модели Я1 не преподается как обязательный школьный предмет для всех учащихся, но прежде всего присутствует для учащихся группы языкового меньшинства как предмет, включенный или не включенный в базовую учебную программу, в сочетании с дополнительным изучением Я2 или без него. В большинстве случаев после относительно короткого периода времени параллельный подход в отношении Я1/Я2 заменяется подходом, предполагающим исключительное использование Я2, поскольку владение Я2 остается конечной целью образования в условиях переходной модели. Второй альтернативой является *модель поддержания, или защиты языка*. В рамках этой модели и Я1 и Я2 функционируют в качестве средства обучения и в качестве предмета изучения. Это означает, что учащиеся из группы языкового меньшинства участвуют, вместе или отдельно от учащихся группы большинства, в билингвальной программе. Существует

много различных вариантов данной модели в зависимости от пропорции, в которой языки Я1 и Я2 присутствуют в учебной программе, но во всех случаях речь идет о существенном количестве времени, уделяемого обоим языкам. Внутри этой модели, без сомнения, также возможно проведение дополнительных занятий как для учащихся группы меньшинства, так и для учащихся группы большинства по языкам, которые не являются для них родными; язык Я1 как школьный предмет преподается в любом случае. Модель поддержания языка часто защищается самими группами языковых меньшинств.

Планирование корпуса

Планирование корпуса как объект языковой политики означает мероприятия связанные с формой языка. Планирование корпуса поэтому также может рассматривать как политика в отношении формы языка. Планирование корпуса, в общем смысле, следует за планированием статуса. В особенности, если языку отводится функция, которая ему раньше не принадлежала: например, при выборе ряда языков для выполнения функции официальных во вновь созданном многоязычном государстве данные языки должны соответствовать или быть приведены в соответствие выполнению указанной функции. Или, как формулирует это Ламберт (1995:2): «Планирование корпуса имеет отношение к установке нормы национальных языков. Там, где планирование статуса главным образом относится к компетенции политиков, планирование корпуса, без сомнения, требует привлечения лингвистов и их экспертизы.» Согласно Куперу (1989:123):

«Тот, кто планирует корпус, разрабатывает или отбирает структуры, исходя из предположения, что соответствующая функция, открытая или скрытая, может обслуживаться на основе видоизменения или обработки корпуса.»

Купер (1989) различает три различных типа планирования корпуса: графическое оформление, стандартизация и модернизация.

Графическое оформление означает «создание систем письма для неписьменных языков (...), используя существующую систему или

изобретая новую.» (там же: 126)

Стандартизация является мероприятием по планированию языка, которое посредством процесса кодификации преследует цель разработки набора языковых норм любого имеющегося языка, отраженных в грамматике, лексике и орфографии. Рубин (1977) делит процесс кодификации на шесть различных, но взаимосвязанных шагов:

«(1) изолирование нормы, (2) оценка нормы некоторыми компетентными группами людей в качестве «правильной» или «предпочтительной» и (3) предписание нормы для специфических контекстов или функций. Первые три компонента (...) всегда выступают вместе. Если предписание окажется незамеченным, стандартизация терпит неудачу. Для того, чтобы стандартизация имела соответствующий эффект, норма должна быть (4) принята, (5) использована и (6) должна оставаться действующей до тех пор, пока ее не заменит другая норма.» (Соорег: 1989:144).

Модернизация включает «процессы, позволяющие языку выполнять новые коммуникативные функции» (там же: 153). Это может иметь отношение к «новым» темам и к «новым» формам речи. Наиболее часто встречающимися терминами в связи с указанными процессами являются «совершенствование» и «культивация» (развитие).

Обновление, наконец, связано с попытками «изменить уже разработанный код в целях эффективности, в эстетических целях или во имя национальной или политической идеологии», в результате чего «обновляемый язык не начинает выполнять каких-либо новых коммуникативных функций» (там же: 154).

Планирование овладения языком

Согласно Куперу (1989:33), планирование овладения языком направлено на «увеличение количества говорящих, пишущих, слушающих или читающих на данном языке, то есть тех, кто пользуется данным языком.» Меры по планированию владения языком можно отличить друг от друга на основе их целей, а также методов, используемых для достижения данных целей. Согласно Куперу (1989:159), целями

планирования овладения языком могут быть:

«(а) овладение языком как вторым или иностранным, подобно овладению амхарским языком неамхарским населением Эфиопии, французским языком англоязычной частью Монреаля, мандаринским наречием тайванцами; (б) повторное овладение языком группами населения, для которых он был ранее либо родным - как в случае восстановления иврита в качестве родного, попыток восстановить в качестве родного ирландский язык, а также в случае языка маори - либо выполнял специфическую функцию, как в случае возвращения письменного китайского языка в Тайвань; а также (с) поддержание языка, как в случае попыток предотвратить дальнейшее размывание ирландского языка в условиях распространения гэльского.»

Среди методов, используемых для достижения указанных целей, Купер (1989:159) выделяет три типа:

«методы, разработанные в первую очередь для создания *возможности* изучения; методы, разработанные в первую очередь для создания или улучшения *стимула* для изучения; и методы, разработанные для создания или улучшения как *возможности*, так и *стимула* одновременно.»

В более конкретном смысле, первый тип методов включает классное преподавание, разработку материалов, а также создание литературы, газет, радио- и телепрограмм на соответствующем языке. Примерами второго типа могут служить включение целевых языков в программу официальных экзаменов и внесение фактора владения языком в список критериев для трудоустройства. В центре третьего типа, предполагающего одновременное развитие возможностей и стимулов, находится введение форм двуязычного образования. Имеющиеся в этом контексте варианты, касающиеся выбора языков и организации двуязычного обучения, разобраны нами выше.

Говоря о планировании овладения языком, Ламберт (1995:3), независимо от «организации преподавания языка в рамках официальной системы образования», которую он рассматривает как «подпрограмму

того, что иногда называется политикой в отношении овладения языком», выделяет:

«Управление процессами преподавания языка и использования языка за рамками официальной системы образования: например, овладение языком взрослым контингентом при исключительной ориентации на его профессиональное применение, поддержание этого языка и использование языковых навыков взрослым контингентом. Сюда относится образование иммигрантов на языке страны их пребывания одновременно с поддержанием вне официальной системы школ языкового наследия, целью которых является передача языков родной страны детям из иммигрантских групп. Сюда также относится обеспечение языковых услуг, таких как письменный и устный перевод, отвечающий нуждам людей, не владеющих в полной мере всеми языками, с которыми им приходится работать. Огромное переводческое предприятие, обеспечивающее перевод всех документов, выпускаемых Европейским Союзом, на пятнадцать официальных языков, является подходящей иллюстрацией данного случая. Эта область, связанная с обеспечением языкового обучения и языковых услуг, предназначенных для взрослого контингента, является областью, которой до сих пор было уделено наименьшее внимание со стороны тех, кто занимается языковым планированием, что, я бы добавил, вызывает сожаление.»

Хотя, с моей точки зрения, примеры, приводимые Ламбертом, по большей части могут успешно быть отнесены к «подпрограмме» в рамках планирования овладения языком, здесь также можно выделить и некоторые аспекты планирования статуса. В особенности, в вопросе «языковых услуг» наблюдается видимая связь со статусом, которым обладают языки и их носители в определенном контексте. Ван дер Планк (1985) в этой связи проводит различие между формами признания языка, такими как: *принцип необходимости*, имеющий отношение к признанию индивидуальных прав граждан на обращение к ним, в определенных обстоятельствах, на их родном языке и на использование их собственного языка в общении с властями (переводческие услуги); *принцип двуязычия*,

связанный с признанием существования различных языковых групп в том или ином регионе или государстве, а также принадлежности каждого гражданина к одной из этих групп в виде предоставления группам права использовать их собственный язык внутри группы и в . общении с властями, которые должны оперировать на двух языках; и *принцип равной валидности*, означающий признание языков в качестве равных в общественном контексте и в качестве обязательных для всех граждан данного общества, что сводится к существованию двуязычного региона или государства.

Планирование языка как объект анализа

Согласно Ламберту (1995), последнее направление, которое быстро развивается как одна из областей языковой политики и становится все более осознанным и богатым, в качестве объекта анализа рассматривает сам процесс планирования языка. Для иллюстрации данного направления Ламберт отсылает к сборнику работ Кулма (1991) под названием «Языковая политика в рамках Европейского Сообщества». Согласившись с важностью этого направления, я бы тем не менее предпочел отнести его скорее к области исследований языковой политики, а не к самой языковой политике (я еще вернусь к этому вопросу к разделу 4).

Этнолингвистическая характеристика общества и языковая политика

Как указывает Ламберт (1995), значительная часть работы в сфере международной языковой политики касается связи между языковым планированием и этнической принадлежностью. Для того, чтобы быть в состоянии более пристально изучить эту связь, Ламберт (1995:4) предлагает выбрать не «перспективу индивидуальной этнической группы или ее членов», а перспективу «этнической характеристики страны». Таким образом он выдвигает типологию стран, основанную на количестве составляющих общество этнолингвистических групп:

«Первая категория в данной типологии включает страны, отличающиеся значительной языковой однородностью. Большинство этих стран имеет сравнительно небольшие, географически и социально

незначительные, языковые меньшинства. (...) Эти страны я буду называть однородными. Для второго типа стран характерно деление на две или три относительно равные этнолингвистические группы. (...) Эти страны я буду называть двоичными (или, в некоторых случаях, троичными). К третьему типу относятся страны со значительным числом проживающих на их территории этнических групп. (...) Эти страны получают название мозаичных.» (Lambert 1995:4)

Из примеров, приводимых Ламбертом, видно, что многие страны Западной Европы, Латинскую Америку, Россию, Соединенные Штаты и Японию он относит к первой категории; такие страны, как Бельгия, Канада и Швейцария - ко второй; а, например, Нигерию и Индию — к третьей. В свете событий последних нескольких десятилетий в сфере иммиграции и оформления групп иммигрантов в меньшинства по меньшей мере в Западноевропейских странах, я позволю себе выступить в пользу отнесения и этих стран к категории (развивающихся) мозаичных.

Соотнося свою типологию стран с выделенными ранее областями языковой политики, Ламберт (1995:4) утверждает, что планирование языка в однородных обществах обнаруживает тенденцию концентрироваться главным образом на аспектах корпуса, т.е. на «очищении и кодировании настоящего или традиционного языка страны». Если однородные страны являются большими и мощными и стремятся занять положение в мировом сообществе или в своем регионе, «они будут вкладывать свою энергию (...) в распространение за рамки собственных границ сферы влияния своего языка». Однородные страны, наконец, склонны вкладывать значительные средства в преподавание иностранного языка.

В двоичных странах преобладающим вопросом политики является планирование статуса, т.е. вопрос «использования одного из двух или трех составляющих этнических языков в правительстве и системе образования». Большинство мозаичных стран концентрируют свои усилия на «выборе языков для использования в официальных случаях» (там же: II) и, в особенности в развивающихся странах, на «планировании корпуса, означающем стандартизацию и создание *новой* орфографии для многих

языков» (там же: 5), а также на «подготовке учебных материалов и на распространении грамотности» (там же: 5).

В дополнение к общему обзору Ламберт (1995:5-14) приводит ряд специфических вопросов языковой политики во всех трех типах общества. Я перечислю их здесь без дальнейшего комментария.

Для однородного типа:

- «являются ли те же политические рекомендации в отношении языков меньшинств полезными для всех меньшинств» (в течение продолжительного времени отдельно проживающие этнические меньшинства в противоположность более рассеянному расселению лингвистически различных иммигрантских групп) (там же: 6);

- концептуализация политики в отношении этнических меньшинств «как ряд иерархических связей между языковыми меньшинствами, рассматриваемыми каждый раз индивидуально, и преобладающим, предположительно не разграниченным, языком большинством» (там же:7);

- должно ли целью политики в отношении языковых меньшинств быть «постоянное поддержание языков данных меньшинств или обеспечение краткосрочного скрытого переходного периода на пути к полному слиянию с группой, представляющей языковое большинство» (там же:7).

Для двоичного типа:

- являются ли общества двоичного типа «в своей основе нестабильными» и имеется ли «единый набор политических процедур, в конечном итоге ведущих к разделению» (там же:9);

- какой язык «будет преподаваться и использоваться в качестве средства обучения в официальной системе образования» (там же: 10);

- как мобильность и миграция воздействует на территориальную концентрацию языковых меньшинств и какие последствия это имеет для языковой политики.

Для мозаичного типа:

- большое число задействованных языков и невозможность на равной

основе относиться к данным языкам в официальной сфере и в образовании;

- связь между выбором языка и планированием корпуса;
- связь между выбором языка, планированием корпуса и разработкой учебных материалов и методики преподавания языка, а также с подготовкой педагогических кадров;
- связь между «этнической территориальной концентрацией» и «языковой дифференциацией» (там же: 13);
- «огромная подвижность сфер языкового пользования и смешение языков» по отношению к «навязыванию любой языковой политики (...) с ее неизбежно жесткими определениями, бюрократизацией институциональных процедур и общей заинтересованностью в порядке и единообразии» (там же: 13).

Согласно Ламберту (1995:13), последний пункт затрагивает более общую проблему языкового планирования:

«Он напоминает явление, в физике называемое принципом Хайзенберга и состоящее в том, что самый процесс осуществления попытки измерить или проконтролировать естественный феномен должен придать данному феномену неестественную и неузнаваемую форму. Необходимость установления стандарта и порядка, присущая языковой политике, делает почти каждую языковую политику безуспешной. Мне представляется, что это явление не ограничивается только странами мозаичного типа.»

4 Анализ языковой политики

Как справедливо указывает Купер (1989:163), мероприятия в сфере языкового планирования никогда не происходят в социальном вакууме. Поэтому их анализ и оценка их эффективности связаны со значительными трудностями. Очень редко оказывается просто определить степень, до которой та или иная цель планирования языка была достигнута, еще сложнее бывает определить, какие факторы и насколько повлияли на успех или неудачу. Одной из главных причин такого состояния дел, по мнению Купера (1989:58), является тот факт, что мы не располагаем ни

всеобъемлющей теорией, ни общепринятой описательной рамкой для научного изучения языкового планирования, но вместо этого все еще находимся «на стадии открытия поведенческих закономерностей» (там же:57). В этой связи полезным может оказаться рассмотрение описательных рамок, предложенных другими дисциплинами, «не только для лучшего понимания языкового планирования, но и для продвижения вперед на пути создания рамки, особенно подходящей для языкового планирования» (там же:58). Заимствуя данные из четырех различных описательных рамок, Купер (1989) поочередно рассматривает языковое планирование как (1) управление инновацией, (2) пример маркетинга, (3) орудие приобретения и поддержания власти и (4) пример принятия решений, сводя каждый из данных подходов к одному основному, но в то же время . сложному вопросу.

При рассмотрении *планирования языка в качестве управления инновацией* вопрос состоит в том, «кто принимает что, когда, где, почему и как?» (там же:60)

Языковое планирование как маркетинг вызывает вопрос в связи с «созданием нужного продукта, подкрепленного нужной рекламой и помещенного в нужном месте за нужную цену.» (там же:72)

В связи с *языковым планированием как приобретением и поддержанием власти*, вопрос звучит как: «Кто получает выгоду, когда и как?» (там же: 80-85)

Языковое планирование как принятие решений сводится к вопросу о том, «кто принимает какие решения, почему, как, при каких условиях и с каким эффектом?» (там же:88)

Общая схема научного изучения языкового планирования (Cooper 1989:98)

I Какие *действующие лица* (представители официальной элиты, влиятельных кругов, противодействующей элиты, групп, проводящих политику, отличную от элитарной)

II осуществляют попытку влиять на какое *поведение*

A. структурные (языковые) качества планируемого поведения (такие

как, однородность, сходство)

В. цели/функции, для которых планируемое поведение должно использоваться

С. желаемый уровень принятия (осознание, оценка, овладение, использование) каких *людей*

А. тип целевой группы (то есть, отдельные лица или организации, первичная или посредническая)

В. возможность для целевой группы усвоить планируемое поведение

С. стимулы целевой группы для освоения/использования планируемого поведения
О. стимулы целевой группы, позволяющие ей отвергать планируемое поведение
IV. для достижения *каких результатов*

А. открытых (типы поведения, имеющие отношение к языку)
В. скрытых (типы поведения, не имеющие отношения к языку, удовлетворение интересов)

IV. При каких *условиях*

А. связанных с ситуацией (события, временные условия)
В.

структурных

1. политических

2. экономических

3. социальных/демографических/экологических

С. культурных

1. режимные нормы

2. культурные нормы

3. социализации властей

Д. условиях окружения (влияние из-за пределов системы)
Е.

информационных (данные, требуемые для принятия хорошего решения)

VI. с помощью каких *средств* (таких как, авторитет, принуждение, реклама, убеждение)

VII. посредством какого *процесса принятия решений* (правила решения)

А. формулировки проблемы/цели

В. формулировки средств

VIII, с каким *эффектом*

Комплекс данных вопросов составляет ядро общей схемы Купера, предназначенной для изучения и анализа языкового планирования. Согласно данной схеме, достаточно полный обзор любого конкретного случая языкового планирования должен включать по меньшей мере ответы на вопросы касательно того, кто предпринимает попытку воздействовать на какое поведение каких людей, с какими целями, с помощью каких средств, для получения каких результатов, при каких условиях и на основе какого процесса осуществления политики. Я привожу схему Купера, добавляя его надежду на то, «что она улучшит нашу способность описывать, предсказывать и объяснять языковое планирование» (Cooper 1989:97).

5 Возможные мероприятия в сфере языкового планирования для системы образования в условиях многоязычного общества

В этом разделе я очень коротко остановлюсь на двух мероприятиях, которые могут оказаться полезными в процессе разработки языковой политики в сфере мультилингвального образования. Эти мероприятия имеют отношение к (1) сбору информации о соответствующих языках и их использовании в системе образования и в обществе путем проведения обзорных исследований на предмет языков домашнего общения, а также к (2) рассмотрению, существующего опыта внедрения языковой политики в многоязычных классах на основе методики исследования конкретных ситуаций. Здесь безусловно присутствуют также и другие возможности. Можно, например, взять формулировку профессиональных профилей и профилей подготовки учителей, которые должны столкнуться с многоязычными классами, с преподаванием первого языка и с преподаванием второго языка (см., например, Van Helvert, Kroon 1996, Jaspaert 1996). Другой возможностью могло бы стать рассмотрение основного вопроса ассимиляции в противоположность плюрализму при преподавании других предметов путем создания форм мультикультурного обучения в условиях многоязычия (см., например, Baker 1996, Cummins 1996).

Обзорные исследования языков домашнего общения В отличие от ряда классических стран с иммигрантским населением, таких как Австралия, США и Канада, большинство европейских стран не имеет традиции сбора в масштабе всей страны научных данных, касающихся языковой принадлежности своих жителей и использования ими различных языков (Вгоег, Ехlта 1995). Наличие таких данных, тем не менее, можно считать существенным для создания форм (языкового) образования, явная цель которого состоит в формировании социально-ориентированных языковых личностей, с высоким уровнем владения своим родным и другими языками (выражая иными словами мысль Хруслова 1995:20, см. раздел 1) в действительно многоязычном обществе.

Сбор данных по языку и использованию языка в связи с многоязычным образованием должен быть отнесен к стадии подготовки политики; результаты обзорных лингвистических исследований могут использоваться при планировании статуса (какие языки следует использовать как языки обучения и какие языки должны предлагаться в качестве самостоятельных предметов изучения), а также при планировании владения языками (какая модель многоязычного образования должна быть внедрена) (см. раздел 3).

Брудер и Экстра (1995) разработали специальную анкету для сбора данных по языку домашнего общения, используемому учащимися начальной школы в Нидерландах. Адаптированный вариант данной анкеты был также применен в рамках аналогичного опроса на уровне средней школы в Нидерландах и для обзорного исследования языков домашнего общения в Южной Африке (в Дурбане).

Исследование на предмет языков домашнего общения, которое при поддержке Министерства образования было реализовано в 1993/1994 учебном году среди 34451 учащихся начальных школ в пяти средних по размеру городах Нидерландов и на первом этапе проведено в устной форме и в индивидуальном порядке учителями школ, помимо ряда пунктов касательно происхождения учащихся, содержало следующие вопросы:

1. *Используется ли у тебя дома какой-либо другой язык, кроме нидерландского?* Только тем детям, которые дали утвердительный ответ, были заданы дополнительные вопросы для определения следующих составляющих их профиля владения языком:

2. Языковое разнообразие: Какой другой язык (какие другие языки) используется (используются) у тебя дома?

3. Владение языком: Можешь ли ты понимать этот язык, писать/читать/говорить на этом языке?

4. Выбор языка: Говоришь ли ты на этом языке с твоими матерью/отцом/старшим братом или сестрой (старшими братьями или сестрами)/младшим братом или сестрой (младшими братьями или сестрами)?

5. Преобладание языка: На каком языке ты говоришь лучше всего?

6. Языковое предпочтение: На каком языке ты любишь говорить больше всего? (Vroeder, Extra 1997:10)

Кроме того, учащимся был задан вопрос, хотели бы они иметь уроки на одном или нескольких указанных языках и посещают ли они такие уроки в действительности. При проведении опроса в средних школах все эти вопросы были поставлены в письменной форме непосредственно самим учащимся. С целью обеспечения ясности анкеты к каждому вопросу был приложен четкий список языков в качестве возможных ответов. Вопрос, касающийся преподавания языка, был в последнем случае сформулирован следующим образом:

17. На каком языке/каких языках ты посещаешь уроки в школе?

18. На каком языке/каких языках ты не имеешь уроков, но хотел бы иметь уроки? (Опрос 1997 года)

В Нидерландах результаты исследований на предмет языков домашнего общения могут использоваться муниципалитетами, которые, вследствие растущей тенденции децентрализации, в сотрудничестве с местными учебными заведениями и выражающими интересы меньшинств организациями все больше берут на себя ответственность за обеспечение и организацию (факультативного) преподавания языков домашнего общения

(Wiggles, Exlta 1997:16). Эти результаты могут, конечно, также быть применены при определении языков, которые могли бы использоваться в качестве языков обучения в билингвальных программах или в качестве языков обучения в обычном образовании. Ожидается, что обзорное исследование языков домашнего общения сможет сыграть аналогичную роль в рамках нидерландско-русского проекта, осуществляемого в Чувашии.

Исследование конкретных ситуаций в многоязычных классах Положения официальной языковой политики не обязательно отражают повседневную деятельность администрации, учителей и учащихся школ. В большинстве случаев в данной сфере существует значительное расхождение между риторикой и практикой (Kroon, Sturm 1995). Поэтому изучение конкретных ситуаций в классах может сыграть важную роль в выяснении реальной практики, касающейся многоязычия в школах, и того, как администрация школ, педагоги и учащиеся воспринимают и оформляют многоязычную действительность, с которой они имеют дело.

Проведение таких исследований может, с одной стороны, быть отнесено к подготовительной стадии цикла осуществления языковой политики: данные исследования поставляют знания и представления, имеющие чрезвычайную важность для создания форм многоязычного образования. С другой стороны, они также могут быть применены для оценки процесса внедрения и результатов определенной языковой политики и для предоставления обратной связи в отношении корректировки данной политики посредством использования, например, списка вопросов, касающихся содержания «языковой политики по всей учебной программе», так, как они разработаны Корсоном (1990:258-275).

С точки зрения методологии, подобные исследования могли бы использовать этнометодологический подход. Данный подход был применен в ряде исследований на предмет этнографической ситуации в школах англосаксонского региона. Он включает такие технологии изучения конкретных ситуаций, как наблюдение на основе полного и частичного участия, открытое интервью с директорами школ, учителями и

учащимися, а также анализ документов, ведущий к созданию этнографической базы данных, состоящей из магнитофонных записей подвергшихся наблюдению уроков и проведенных интервью, полевых данных, историй использования языков, официальных административных и программных школьных документов (для обзора см.: Hammersley, Atkinson 1995, Yin 1994, Maxwell 1996). При анализе и трактовке данных исследования конкретных ситуаций может быть применен метод ключевого инцидента. Ключевыми инцидентами являются фрагменты процесса взаимодействия в классе, которые отбираются и конструируются на фоне так называемых сенсбилизирующих понятий и предчувствуемых проблем, которые имеют непосредственное отношение к основному вопросу исследования. Согласно Эриксону (1986:108):

«Ключевые события являются таковыми благодаря тому, что исследователь интуитивно предполагает, что выбранное событие обладает потенциалом сделать явным теоретический «заряд». (...) Ключевое событие является таковым, поскольку оно доводит до уровня осознания скрытые, интуитивные суждения, уже сформированные аналитиком в отношении характерных особенностей полученных данных. Доведенные до уровня осознания, указанные суждения могут быть подвергнуты критическому анализу.»

В качестве примера конкретного исследования классной ситуации, которое было оформлено в соответствии с вышеназванными положениями, я приведу довольно длинную цитату из недавно выдвинутого научного проекта, нацеленного на сравнительный анализ изучения языков в мультикультурном контексте в системах образования Нидерландов и Норвегии. Ожидается, что данная идея сможет оказать стимулирующее воздействие и на развитие нидерландско-российского проекта.

«Как в Нидерландах, так и в Норвегии в настоящее время идут непрекращающиеся политические и общественные дебаты, касающиеся образования детей, относящихся к языковым меньшинствам, и сопровождающиеся требованиями увеличить количество соответствующих

научных исследований. В рамках указанных дебатов часто сталкиваются вопросы, связанные с развитием языка принимающей страны (Я2) и с важностью обучения родному языку или языку домашнего общения (Я1). В данном контексте проект совместного сравнительного исследования смог бы оказаться полезным, поскольку он обеспечивает возможность опираться на теоретические и практические знания и на опыт двух участвующих стран.

Основной целью предлагаемого проекта является путем изучения коммуникативного взаимодействия в ряде различных классных контекстов улучшить наше понимание того, как дети из языковых меньшинств принимают участие и успевают в обычной школе и как они приобретают знания по Я1 и Я2.

Главное внимание будет уделено в равной степени Я1 и Я2 как в обычном, так и в специфическом контексте. В отношении Я2, внимание будет сосредоточено на нидерландском и норвежском языках как преобладающих языках обучения в рамках различных школьных предметов и как самостоятельных предметах изучения (целевой язык) в обычных многоязычных классах, а также на изучении и преподавании этих языков как отдельных предметов детям из языковых меньшинств. В отношении Я1, будут рассмотрены языки домашнего общения детей как языки, используемые в обычных классных условиях учителями и учениками в качестве дополнительных, а также языки домашнего общения как самостоятельный предмет изучения для детей из языковых меньшинств.

На уровне класса могут быть исследованы следующие более специфические вопросы:

1 В обычных многоязычных классах, где преподаются школьные предметы, включая норвежский/нидерландский язык, основной научный вопрос сводится к тому, как организованы учебно-познавательные и коммуникативные процессы между учителями и учащимися и между самими учащимися в отношении:

- Я2 как языка обучения и коммуникации,

- Я2 как языка школы /школьных учебников) и как языка содержания,
- Я2 как целевого языка, - использования иных, нежели Я2, языков в качестве дополнительных языков обучения и общения, а также к тому, как учителям в таких классах удастся создать адаптированную и продуктивную учебную обстановку.

2 В отдельных классах Я2, где в рамках обычной учебной программы или в тесной взаимосвязи с ней, дети, происходящие из различных языковых меньшинств, получают специальные уроки с целью улучшения их владения норвежским/нидерландским языком как главным языком страны, основной научный вопрос заключается в том, как учебно-познавательные и коммуникативные процессы между учителями и учащимися и между самими учащимися организованы в отношении:

- Я2 как языка обучения и коммуникации,

- Я2 как языка школы /школьных учебников) и как языка содержания,

- Я2 как целевого языка, - использования иных, нежели Я2, языков в качестве дополнительных языков обучения и общения, а также в том, как учителям в таких классах удастся создать адаптированную и продуктивную учебную обстановку.

3 В отдельных классах Я 1, где в рамках обычной учебной программы или в тесной взаимосвязи с ней, языки домашнего общения детей из групп меньшинств преподаются учащимся с одинаковой языковой принадлежностью, основной научный вопрос заключается в том, как учебно-познавательные и коммуникативные процессы между учителями и учащимися и между самими учащимися организованы в отношении:

- Я1 как языка обучения и коммуникации,

- Я1 как языка школы /школьных учебников) и как языка содержания,

- Я1 как целевого языка,

- использования иных, нежели Я1, языков в качестве дополнительных языков обучения и общения,

- а также в том, как учителям в таких классах удастся создать

адаптированную и продуктивную учебную обстановку.

Данные вопросы имеют важное значение не только для отношений между Я1 и Я2 как целевыми языками и языками обучения в мультилингвальных и/или отдельных классах Я1 и Я2, но также и в контексте ранее упомянутой тесной взаимосвязи между образованием и коммуникацией (Cazden 1988) и в контексте прямого отношения последних к вопросу равенства образовательных возможностей. Более раннее исследование также выявило интересные различия между коммуникативными возможностями отдельных групп учащихся. Хайер (1996), например, показал, что учителя в меньшей степени взаимодействуют с учащимися, имеющими низкий уровень владения языком школьного общения и что содержание общения также различается в зависимости от владения учащимися соответствующим языком.

Приведенные выше вопросы показывают, что основное внимание проекта будет сосредоточено на микро-уровне исследования классной ситуации. Сравнительное исследование многоязычных классов в Нидерландах и Норвегии, должно, тем не менее, также уделить внимание специфическим характеристикам двух указанных стран на макро-уровне. Речь идет о характеристиках, имеющих непосредственное значение для сферы исследования. Таким образом, проект будет включать описание и анализ вторичных данных политики, осуществляемой на общенациональном и на децентрализованном уровнях, ее внедрении и результатах в связи с вопросом многоязычия и образования при уделении особого внимания преподаванию Я1 и Я2 в Нидерландах и в Норвегии. Результаты данной части исследования будут использоваться в качестве системы координат при анализе и трактовке данных, полученных в классах.

Наряду с микро-уровнем классной ситуации и макро-уровнем общенациональной образовательной политики касательно многоязычия и образования, в проект будет включено описание мезо-уровня, т.е. уровня школ, в которых действуют исследуемые классы. Данное описание, которое будет посвящено тому, как эти школы организационно решают

вопросы мультикультурности и мультилингвизма, предоставит информацию о более местном контексте исследования на базе, например, документов, отражающих политику школы, и на базе интервью с представителями школьной администрации. Идеи в отношении тематических областей, которые следует охватить при сборе информации, могут произрастать из теоретических и практических представлений о том, как должна выглядеть школьная организация, соответствующая потребностям детей из языковых меньшинств. Отчет OECD/CERI (1988) указывает на следующие области: культурное и языковое объединение, участие родителей и микрорайона, педагогика, оценка достижений, новые информационные технологии и воспитание в раннем возрасте. Результаты данной работы также будут использоваться в качестве системы координат для анализа и трактовки данных, полученных при исследовании классовых ситуаций.» (Предложения по проекту 1997:2-3).