

Чувашский государственный институт гуманитарных наук

Научные доклады
Выпуск 20

Э. Алос-и-Фонт

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА И ПРОБЛЕМА
ЯЗЫКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Доклад на научной сессии
Чувашского государственного института
гуманитарных наук по итогам работы за 2015 год

Чебоксары 2015

УДК 373.5
ББК 74.268.1Чув
А 45

Научный редактор *Г.А. Николаев*

Алос-и-Фонт Э.

Преподавание чувашского языка и проблема языкового поведения родителей / Э. Алос-и-Фонт; науч. ред. Г.А. Николаев. – Чебоксары, 2015. – 56 с. – (Научные доклады / ЧГИГН; вып. 20).

В докладе представлен анализ того, как в середине 2010-х гг. осуществляется преподавание чувашского языка в образовательной системе Чувашии и как оно влияет на семейную передачу языка. Для сравнения изучены результаты внедрения моделей двуязычного образования в Канаде, Уэльсе, Стране Басков и Татарстане. Анализ ситуации с обучением чувашскому языку в Чувашии показывает снижение его позиции как языка обучения и уменьшение количества часов, посвященных ему как предмету. Прогнозируется ускорение утраты использования чувашского как языка домашнего общения, если не будут сломлены эти тенденции.

© Э. Алос-и-Фонт, 2015
© Чувашский государственный
институт гуманитарных наук, 2015

В любом обществе, в котором среди населения сильно распространено явление билингвизма или мультилингвизма, приоритетом в раннем обучении должен стать язык или языки, имеющие меньше других возможностей для дальнейшего развития.

У. Ламберт, Р. Такер

Введение

Мнение о преимуществе или вредности двуязычного образования или образования на родном языке в истории многократно менялось. В Римской республике развивалось двуязычное образование на латинском и греческом языках. В Средневековье в католических странах нормой было преподавание на латинском языке, хотя на нём никто не говорил в повседневной жизни. Исследования начала XX в. показали, что преподавание на неродном языке было менее эффективным, чем на родном. В 1928 г. международной конференцией о двуязычии в обучении, организованной Международным бюро по проблемам образования в Люксембурге, было рекомендовано, чтобы дети получали образование только на родном языке, а второй язык нельзя вводить до достижения 12 лет¹. Независимо от этого, в связи с развитием национальных государств во многих странах акцент был сделан на то, чтобы образование велось только на государственном языке. Во Франции, Испании, Великобритании и других странах языки национальных меньшинств были унижены; запрещено их использование в школе; дети, говорящие на родном языке в школе, наказывались; преподаватели настоятельно рекомендовали родителям говорить дома с детьми на государственном языке и др. Тем не менее к 1960-м и 1970-м гг. под влиянием важных социальных изменений, происшедших в обществе с развитием постиндустриального строя экономики, понимание языковых процессов улучшилось. Стало более понятным наличие множества факторов, связанных с двуязычием, и в то же время возникли сомнения в существовании естественных иерархий, в том числе иерархий в языках. Во многих странах снова начали ценить родные языки, распространилось двуязычное или трёхязычное (на родном, государственном и иностранном языках) образование. Эта тенденция распространена в мире не одинаково и часто возникает слишком поздно, когда межпоколенческая преемственность многих языков уже прервана.

В России, в том числе и в Чувашии, темпы развития таких идей в XX и начале XXI в. значительно отличаются от западных стран, что обусловлено как различием социально-экономической структуры государств, так и менее тесными культурными взаимосвязями с западными государствами по политическим причинам. Это привело к тому, что сегодня наблюдаются две противоположные тенденции: развитие школьного преподавания на языках меньшинств во многих странах и сокращение образования на национальных языках в России.

Нами преследуется цель изучить, как в настоящее время осуществляется преподавание чувашского языка в Чувашии и как оно влияет на межпоколенную передачу языка в семье. Множество показателей свидетельствует о быстром переходе чувашских семей к домашнему использованию русского языка. На базе международного опыта, гипотезой нашей работы было то, что нынешняя образовательная система вредит сохранению чувашского языка.

Для изучения данной проблемы нами рассмотрены разные формы двуязычного образования в аспекте их влияния на сохранение, развитие или исчезновение языков. Обсуждаются развитие образования и результаты его для билингвизма и билингвальной грамотности в Канаде, Уэльсе, Стране Басков и Татарстане. Это служит основой для изучения ситуации с чувашским языком в образовательной системе Чувашской Республики. В докладе представлена ситуация преимущественно в 2014/15 учебном году. Изучается влияние языка школьного обучения на выбор языка семейного общения. Рассматривается неудавшийся проект двуязычного чувашско-русского преподавания в трёх школах г. Чебоксары. В заключении представлены выводы и предложения по дальнейшему развитию образования на чувашском языке.

Двуязычное образование для билингвизма и билингвальной грамотности

Существует всеобщее согласие среди специалистов, что образование является одной из фундаментальных сфер языковой политики. Не случайно везде в мире, где проводилась политика, нацеленная на изменение распределения функций языков в обществе, она была тесно связана с реформой образовательной системы, направленной на расширение или ограничение использования определённых языков. В Советском Союзе, например, большое значение имели усилия в 1920-х гг. по внедрению или расширению

использования десятков языков в системе образования, а также реформы 1930-х, 1940-х и особенно 1958–1959 гг., которые ограничили обучение на них.

Авторы работ в области двуязычного образования подчеркивают фундаментальное значение использования языка как средства коммуникации в школе. Важно не только обучение языку как предмету, но и преподавание неязыковых предметов на нём. Исключительно важным является влияние школьного обучения на выбор языка, на котором ученики говорят дома или между собой, если язык обучения отличается от языка семейного общения. При условии, когда коммуникация происходит дома на доминирующем в обществе языке и основной язык обучения в школе редко или вообще не используется в повседневной жизни детей за пределами школы, язык домашнего общения редко изменяется (кроме использования отдельных слов при рассказе о школьных событиях). Наоборот, когда язык домашнего общения используется редко или не используется вообще в повседневной жизни вне семьи, а язык школьного обучения является в обществе доминирующим, часто язык школы становится и языком домашнего общения, иногда полностью заменяя исконный язык. Научная литература представляет многочисленные примеры таких случаев среди представителей национальных меньшинств или мигрантов². На самом деле в таких условиях часто переход семей к доминирующему в обществе языку происходит до начала посещения ребёнком детского сада, до школьного обучения, чтобы «подготовить» его для занятий. Как указывают Т.Л. Маккарти, Т. Скутнабб-Кангас и О.Н. Магга, «хотя сами по себе школы не могут “спасти” языки, находящиеся под угрозой исчезновения, школы могут погасить их в течение нескольких поколений почти самостоятельно»³.

Основная терминология

Различия в статусах вынуждают выделять два основных типа языков. Мы используем термин «**язык большинства**» как «язык доминирующей языковой группы исходя из числа носителей и/или положения по отношению к власти» и «**язык меньшинства**» как «язык, который не является доминирующим языком территориальной единицы»⁴. Как отмечают Т. Скутнабб-Кангас и Т.Л. Маккарти, часто «большинство» и «меньшинство» совпадают в количественном соотношении, хотя носители языка на определённой территории не обязательно связаны с этим: «например, носители языка навахо численно доминируют в полуавтономной Нации навахо, но их язык

ограничен внутри и за пределами их родных земель»⁵. Подобное наблюдается и в Чувашии, где для большинства населения чувашский язык является языком первичной социализации, но русский преобладает в общественной жизни. Данную терминологию, в соответствии с международной научной литературой по двуязычию, мы используем и в отношении носителей этих языков: например, **«школьники языкового меньшинства»** – о школьниках, говорящих дома на языке меньшинства. Альтернативные термины подчеркивают различия в широте функций языков или скрытое неравное соотношение сил между языковыми группами: **«доминирующий язык»** в противоположность **«дополнительным языкам»** (по российской терминологии) или «приниженным», «униженным» языкам (по терминологии, часто используемой западными учёными: фр. «langues minorisées», «langues minorées», «langues subordonnées», англ. «minoritised languages», а также «dominated minorities», «disempowered minorities» и др.)⁶.

Следует принять во внимание, что представителем языкового большинства может быть как представитель этнической группы, находящейся в большинстве в государстве, так и представитель другой этнической группы, родители которого передали только доминирующий в обществе язык.

Необходимо дать уточнение и по поводу различного толкования термина **«родной язык»**. В большинстве стран мира под ним понимается язык, который человек усвоил первым. В данной работе используем его именно в этом смысле, так же как и его синонимы: **«язык первичной социализации»**, **«первый язык»** или **«Я1»**. **«Второй язык»**, или **«Я2»**, – это, соответственно, язык, который индивид изучал или изучает после родного. Если первый язык начинает осваиваться в семейном кругу, то вторые языки учатся, как правило, вне дома, при общении на улице, в школе и др. Как подчёркивают В.А. Кожемякина и др., «впоследствии в зависимости от жизненной ситуации этот (второй. – Э. А.-и-Ф.) язык может остаться функционально вторым, а может стать функционально первым»⁷. Возможно также, что у человека было два или больше родных языков, но редко какой-либо один не преобладает над другими⁸.

Следует также принять во внимание, что язык большинства имеет тенденцию повышать число говорящих на нем за счёт языков меньшинств. Носитель языка меньшинства склонен заменить его на язык большинства, поскольку владение им является необходимым условием для восхождения по лестнице социальной иерархии. В результате родители,

будучи носителями языков меньшинств, склонны максимально увеличивать языковой контакт своих детей в пользу доминирующего в обществе языка. Они часто предпочитают общаться дома с детьми на языке большинства и делают выбор в пользу школьного обучения на этом же языке. Дети в таких семьях не будут владеть языком меньшинства или владеть в той мере, чтобы передать его новому поколению. Переход общества от **регрессивного языка** к **экспансивному языку** социолингвисты называют «**языковым сдвигом**».

Параллельно с этим процессом происходит развитие идеологической базы, помогающей оправдать и ускорить его. Как правило, подчеркивается исключительная важность владения в совершенстве языком большинства как единственным легитимным всеобщим языком. В то же время акцент делается на географические и демографические ограничения языков меньшинств. Часто подразумевается, что «неразвитость» языков меньшинств в определённых сферах, как, например, терминология или высокая культура, является причиной, а не результатом (в основном) их функционального ограничения. Тем не менее, чаще всего не полностью унижаются языки меньшинств, а восхваляется роль их в передаче богатого культурного наследия народа. Широкий круг авторов называет эти процессы «фольклоризацией» языка. Можно также посмотреть на это явление как на механизм компенсации при потере ценного объекта, известный психологам.

Изучение сотен случаев повсюду в мире дало возможность накопить широкую эмпирическую и теоретическую базу по проблеме языкового сдвига. Процесс языкового сдвига, как правило, начинается в крупнейших городах, охватывает средние населённые пункты и наконец достигает деревень. Доминирующий язык вначале используется в государственном управлении и крупном бизнесе, постепенно расширяет сферу функционирования и в конечном итоге заменяет языки меньшинств в домашнем общении. Люди с высшим образованием, чиновники и индивиды с тесным контактом с языком большинства более склонны передать его своим детям. На сегодняшний день в социолингвистике существует достаточно глубокое понимание факторов языкового сдвига и механизмов его развития. Другое дело, как остановить этот процесс, можно ли повернуть его так, чтобы регрессивный язык расширял свои функции и демографическую базу. Нет сомнений, что здесь образовательная система должна играть важную роль. С. Ромэн отмечает, что во многих

случаях в процессе **обратного языкового сдвига** школа (посредством метода погружения) играет более важную роль, чем семья, в передаче регрессивного языка, потому что осталось мало носителей. В качестве примера она упоминает баскский, ирландский, гавайский и бретонский языки⁹. Тем не менее следует отметить, что носители языка большинства, учившиеся на языке меньшинства, как правило, более свободно говорят на языке, который они используют дома и на улице. Переход от владения языком меньшинства, полученного носителями доминирующего языка посредством методов погружения или двойного погружения, к его эффективному использованию в повседневной жизни (магазины, работа и др.) является важной задачей многосторонней языковой политики, нацеленной на обратный языковой сдвиг.

С. Ромэн также предупреждает о спорности термина «обратный языковой сдвиг», введённого Дж. Фишманом¹⁰. С. Ромэн отмечает, что языковой сдвиг является переходом от практически одноязычного сообщества, говорящего на определённом языке, к одноязычному сообществу, говорящему на другом языке, через этап широкого двуязычия. Тем не менее обратный языковой сдвиг – это, скорее, переход от почти одноязычного сообщества к широко распространённому сбалансированному двуязычию без дальнейшего перехода к новому одноязычию, которое сегодня практически никого не интересует¹¹.

Формы билингвального образования или образования для билингвов

Существует большое разнообразие в типах двуязычного и многоязычного обучения. Например, У.Ф. Маккей различал 70 типов двуязычного обучения¹², и эта цифра – без учёта растущего многоязычного обучения (на трёх или более языках), которое сегодня процветает в мире. Основная разница между ними в том, насколько образование ориентировано на развитие четырёх видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо) на языке меньшинства, языке большинства и на одном или более иностранных языках. Это во многом зависит от взглядов представителей власти на ценность языков и функциональное распределение их в обществе. Таким образом, образовательные системы направляют все силы на то, чтобы выпускники владели языком большинства на очень высоком уровне, как устно, так и письменно, когда как относительно языков меньшинств их часто удовлетворяет элементарное устное владение.

К. Бейкер в своей известной типологии двуязычного образования различает понятия «одноязычные формы образования для билингов», «слабые формы двуязычного образования» и «сильные формы двуязычного образования для билингвизма и билингвальной грамотности»¹³. К первому типу относится т.н. «**мейнстрим-обучение**» (англ. «mainstream», «submersion»), то есть использование доминирующего языка для носителей языков меньшинств. Среди форм обучения второго типа выделяются «**переходные**» (англ. «transitional») программы, которые отличаются тем, что «учащимся, представителям языковых меньшинств, временно разрешено использовать свой родной язык. Такие учащиеся непродолжительное время учатся на родном языке, пока не считается, что они достаточно овладеют языком большинства и могут справиться с системой мейнстрим-обучения»¹⁴. К. Бейкер уточняет: «...основной целью “слабых” форм двуязычного образования является ассимиляция языковых меньшинств, а не сохранение их языков домашнего общения и культурного плюрализма»¹⁵.

К. Бейкер определяет 4 основные сильные формы двуязычного образования: «поддерживание», «двойное погружение», «погружение», «двуязычное мейнстрим-обучение». Суть метода «**поддерживания**» (англ. «maintenance», «heritage language») заключается в том, что школьники языкового меньшинства учатся как на своём родном языке, так и на языке большинства на протяжении всего процесса образования. В методе «**двойного погружения**», также называемом «**два направления**» (англ. «dual language», «two way»), используются и язык большинства, и язык меньшинства для преподавания смешанному по языку коллективу школьников. Учащиеся языкового меньшинства «погружаются» в язык большинства, в то время как учащиеся языкового большинства «погружаются» в язык меньшинства. Обе группы учатся вместе на своих родных языках, поэтому устраняется опасность сегрегации по родному языку. В методе «**погружения**» (англ. «immersion») школьники языкового большинства учатся на языке меньшинства. В «**двуязычном мейнстрим-обучении**» (англ. «mainstream bilingual») представители языкового большинства учатся на иностранном и родном языках. Основное отличие от предыдущих форм образования состоит в том, что статус иностранного языка высокий и он располагает большим количеством дидактических средств (включая учебники, книги, словари, аудиовизуальные материалы и др.).

Следует отметить, что терминология в этой области на сегодня не зафиксирована строго. Например, часто под названием

«погружение» представлены разные методики. В США принято называть «структурированным погружением в английский язык» форму мейнстрим-обучения для носителей языков меньшинств.

Необходимо принять во внимание, что есть существенные различия между отдельными программами каждого типа. Например, программы по методу погружения различаются между собой, среди прочего, по возрасту обучаемых, «погружающихся» во второй язык, и количеству часов, отводимых на данное погружение. В самом распространённом типе («раннее полное погружение») обучение ведётся полностью на втором языке с детского сада или с 1 класса, с 3 или 4 класса на использование родного языка отводится примерно 20 % времени обучения на протяжении 3–4 лет, и среднее общее образование заканчивается с равным использованием обоих языков.

Контакт с языками и школьная успеваемость

Учившиеся по сильным формам двуязычного образования владеют языком меньшинства (или иностранным языком) лучше, чем изучавшие его только как предмет. Самое важное: исследования показывают, что дети изучают язык большинства и другие предметы на том же уровне или лучше, чем учившиеся только на языке большинства или по слабым формам двуязычного образования. К примеру, в Галисии (Испания) не найдено статистически значимых различий в результатах Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) между галисийскими школьниками, говорящими дома на галисийском или испанском языках¹⁶. В Фрисландии (Нидерланды) не выявлено статистически значимых различий в уровне владения нидерландским языком между детьми, говорящими на фризском или нидерландском языке дома¹⁷. В Татарстане школьники с нерусским языком домашнего общения показывают лучшие школьные результаты, чем говорящие дома только на русском языке¹⁸. По Дж. Камминсу, «результаты практически всех двуязычных программ, которые были оценены в течение последних 50 лет, показывают либо отсутствие связи между степенью контакта в школе с языком большинства и успеваемостью на этом языке, либо отрицательную связь»¹⁹.

Неожиданным для многих оказалось, что уменьшение школьной нагрузки с обучением на доминирующем языке приводит к такому же или лучшему уровню владения им. Согласно Х. Сенос и Х. Пералесу, при преподавании второго языка необходимо различать те случаи, в которых язык не встречается за пределами школы, и те, в которых

учащиеся имеют языковой контакт на улице, в СМИ и т.д. Кроме этого, во втором случае следует иметь в виду, живёт учащийся в почти одноязычном обществе, где говорят на преподаваемом в школе языке, или данный язык является одним из языков двуязычного или многоязычного общества. И ещё в этом же случае позиция данного языка в обществе является фундаментальной (доминирует ли он, какой у него статус?)²⁰. Исследователи объясняют влияние этих обстоятельств: «В принципе, возможности для взаимодействия с носителями целевого языка больше, если изучающий его как второй живёт в одноязычном сообществе или изучает язык большинства в двуязычном или многоязычном сообществе. В последнем случае носители языков меньшинств, как правило, чаще контактируют с языком большинства и имеют больше возможностей для достижения высокого уровня владения им, чем носители языка большинства в отношении языка меньшинства»²¹. Подобным образом в своём отчёте об исследовании в области билингвального и мультилингвального обучения К. Бейкер и Г. Льюс обращают внимание на то, как существующее большое разнообразие в типах двуязычного и многоязычного обучения переплетено с ещё более широким разнообразием двуязычных и многоязычных ситуаций в школах и обществе²². Такое разнообразие вызвало бесчисленные исследования по отдельным проектам. К. Бейкер и Г. Льюс отметили свыше тысячи таких работ только по методу погружения²³.

Тем не менее эти социальные аспекты не объясняют ментальных процессов, помогающих развитию языков на высоком уровне у билингвов вопреки их более ограниченному контакту с каждым из своих языков по сравнению с монолингвами. Дж. Камминс предложил модель «общего базового владения» (англ. «Common Underlying Proficiency model»), согласно которой у билингвов есть общие знания, связанные с аудированием, говорением, чтением и письмом, независимо от языка, поэтому им не нужно осваивать всё с нуля при изучении нового языка. Особенно важным в модели является связанная с ней «гипотеза лингвистической взаимозависимости» (англ. «linguistic interdependence hypothesis»). Гипотеза предполагает: «По мере того, как обучение на Я_х является эффективным в повышении уровня владения Я_х, передача этого уровня на Я_у будет происходить при условии адекватного контакта с Я_у (в школе или в окружающей среде) и адекватной мотивации к изучению Я_у»²⁴. Другими словами, обучение на одном языке (на родном или неродном) помогает изучению другого в определённых условиях. В случае обучения на

языке меньшинства детей, носителей языка большинства, необходимо уделить особое внимание мотивации, поскольку контакт с родным языком в основном обеспечивается обществом. В случае обучения на языке большинства детей, носителей языка меньшинства, проблема в том, что необходимый контакт и мотивация для развития собственного родного языка часто не даются. На самом деле, в случае больших различий в отношении власти к языкам, используемым на определённой территории, и в статусах этих языков на ней у носителей языка меньшинства, принужденных обучаться на языке большинства, может развиваться неуверенность в себе²⁵. Это приводит к снижению школьной успеваемости, что нередко наблюдается у представителей языковых меньшинств, страдающих от социально-экономического уровня значительно ниже среднего.

Важнейшее значение имеет то, что образовательные системы не только передают знания одного или нескольких языков, но и сильно влияют на нормы функционирования языков в условиях многоязычия. С этой точки зрения, позиция в них языков меньшинств является исключительно важной для формирования у нового поколения нравственных ценностей и отношения к таким языкам и их носителям. Хотя это относится ко всем учащимся, независимо от их родного языка, исследователи сообщают, что это особенно значимо для представителей самых слабых в социально-экономическом плане сообществ. Дж. Камминс отмечает: «Познавательный/академический и социальный/эмоциональный (связанный с личностью) факторы концептуально различны. Тем не менее данные показывают, что чрезвычайно трудно разделить эти факторы в случае с теми студентами из числа меньшинств, которые относятся к “группе риска” по успеваемости. Например, данные из Швеции и США свидетельствуют, что у студентов из меньшинств, которые иммигрировали сравнительно поздно (когда им было около десяти лет), появляются лучшие перспективы в успеваемости, чем у студентов аналогичного социально-экономического статуса, родившихся в принимающей стране²⁶. Является ли это результатом приобретения познавательных/академических навыков на родном языке или, наоборот, результатом того, что они не испытывали девальвации своей идентичности в социальных институтах, а именно в школах принимающей страны, как это было со студентами, родившимися в ней?»²⁷

Страх перед двуязычным образованием

В своём анализе отечественных и зарубежных подходов к общегосударственной интеграции и культурному многообразию общества М.Ю. Мартинова предупреждает, что в некоторых случаях есть опасность создать «специальное образование для тех или иных групп, выделенных по этнокультурному принципу»²⁸. В 2010 г., отчитываясь перед Советом Европы о своём выполнении положений Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств, Российская Федерация объявила, что методика т.н. «языковых гнёзд» (дошкольное образование на языке национального меньшинства по методу погружения) «представляет создание замкнутой языковой среды на базе детских дошкольных учреждений, где дети с первых лет жизни погружаются в среду родного языка, что в условиях многонациональной России существенно ограничивает возможности их социализации в поликультурной среде»²⁹. Производит впечатление резко отрицательная оценка методики, используемой в обучении сотен тысяч учащихся во многих государствах (включая Канаду, США, Великобританию, Францию, Испанию, Норвегию, Финляндию, Австралию, Новую Зеландию и др.) и доказавшей отличные результаты в сотнях исследований.

Как показывают исследования, сложно создать условия, в которых дети, воспитанные в среде, где их язык находится в меньшинстве, не изучали в совершенстве язык большинства в коммуникационных условиях XXI в. Если что-то подобное случается, это говорит о сегрегации группы, причины которой никогда не являются только языковыми, в основном они другие (религиозные, экономические, политические и т.д.). На самом деле, если кто действительно и испытывает ограниченные возможности для своей социализации в поликультурной среде, это, скорее, носители языка большинства, которые, как правило, не изучают другие языки своего окружения. Монолингвизм ограничивает возможности понимать сограждан, представителей меньшинств, и в полной мере наслаждаться плодами их культур. В то же время он ограничивает возможности этих представителей меньшинств свободно использовать свои языки в обществе. Поэтому нельзя не согласиться с выводами галисийского социолингвиста Э. Монтеагудо о важнейших преимуществах двуязычных образовательных систем на языке большинства и меньшинства для всех учащихся:

1. Системы двуязычного образования являются не обедняющими, а обогащающими для учащихся, поэтому нельзя бояться введения дополнительного языка обучения в школьные программы.

2. Нет другой возможности обеспечить минимальные знания языков меньшинств, кроме их повсеместного использования в качестве языков обучения в начальном и среднем образовании, в то время как обучение доминирующему языку широко поддерживается его повсеместным присутствием в средствах массовой информации и в повседневной жизни.

3. Минимальное владение двумя языками всем населением является единственным условием для эффективного обеспечения государственного статуса обоих языков, равенства возможностей в области образования и труда, также единства общества³⁰.

Независимо от этого, языковая политика разных государств пока способствует распространению возможных и выдуманных опасностей двуязычного образования, скрывает его преимущества, не создаёт школы, использующие эти методы, или сокращает разными путями их число. Из множества способов следует отметить сокращение стипендий для подготовки воспитателей и преподавателей по билингвальным методикам, а также осуществление экзаменационных систем, оказывающих давление на языковые решения учащихся, родителей и учителей и осуществляющих за этим контроль³¹.

Методика измерения эффективности языковой политики в образовании

Какая бы образовательная программа для содействия языковой политике в образовании ни была выбрана властями, её следует оценивать по конечным результатам. Ф. Грэн предлагает следующую методику оценки. Она учитывает «внутреннюю» и «внешнюю» эффективность. Первая оценивает процессы, имеющиеся прежде всего в пределах системы образования (например, эффективность учебника в улучшении языковых знаний учащихся). Внешняя эффективность подразумевает результат языковой политики в обществе (например, увеличение численности владеющих и пользующихся языком, повышение уровня его передачи в семьях, улучшение отношения к языку национального меньшинства)³². Данные переписей населения и социолингвистических опросов должны использоваться для того, чтобы измерить внешнюю эффективность языковой политики. В настоящей работе изучена внешняя эффективность языковой политики в Уэльсе, Стране Басков, Татарстане и главным образом в Чувашии.

Основным показателем языкового сдвига или обратного языкового сдвига является возрастная дифференциация владеющих

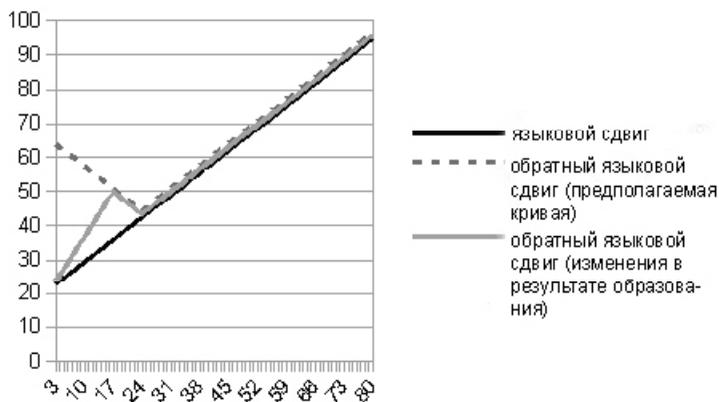
языком (или использующих его). Прерывистость языковой преемственности представляет в результатах исследований характерную уменьшающуюся кривую: чем моложе возраст, тем реже владение регрессивным языком. Напротив, кривая обратного языкового сдвига представляет другую картину: у «среднего» поколения показатель владения языком меньшинства ниже, чем у молодого или старшего поколения. Когда, как обычно происходит сегодня, обратный языковой сдвиг связан с преподаванием в школе языка, кривая усложняется. Наибольший уровень владения языком меньшинства принадлежит не дошкольникам, а учащимся средних классов (диагр. 1). Как правило, зона перегиба в кривой владения языком меньшинства средним и молодым поколениями представляет начало появления положительных результатов политики ревитализации языка.

Безусловно, заявления по поводу владения языками в переписях населения и социологических опросах нельзя принять без критики: чаще всего не определяется точный уровень владения языком, так как ответы носят субъективный характер. Тем не менее эти заявления анализируются вместе с другими показателями. Результаты анализа данных по разным регионам и странам показывают их достоверность по большому счёту.

Возникает методологическая проблема из-за того, что в начале процесса языкового сдвига не видна возрастная дифференциация владеющих языком. В этом случае количество родителей, не передавших

Диаграмма 1

Примеры предполагаемого распределения говорящих на языке по возрасту в разных условиях



родной язык, небольшое, а также дети, не говорящие на языке меньшинства дома, изучают его в определённой степени благодаря тому, что он пока довольно широко использован в обществе. Потому более точными показателями начала языкового сдвига являются в опросах ответы на специфические вопросы об использовании языков в семье и владении тем и иным языком (большинства и меньшинства). Молодой человек, который постоянно использует язык большинства и владеет им на бытовом уровне лучше, чем языком меньшинства, склонен в будущем использовать его и в своей семье как основной язык коммуникации. На самом деле, это очень затрудняет процесс обратного языкового сдвига, ведь необходимо, чтобы часть носителей языка большинства, постоянно использующих его в повседневной жизни, начала использовать язык меньшинства дома с детьми, чтобы увеличить демографическую базу регрессивного языка.

Примеры развития двуязычного образования

Канада

Ключевым фактором распространения модели погружения в мире стал опыт школы Сен-Ламбера в пригороде Монреаля (Квебек, Канада). В 1960-х гг. в Квебеке произошла «тихая революция», коренным образом изменившая провинцию, с её традиционной аграрной экономикой и большим влиянием католической церкви, превратив её в современное постиндустриальное светское общество. Важное значение имели рост самосознания франкоязычных квебекцев (80 % населения) и связанное с этим изменение их отношения к доминировавшему в экономике провинции англоязычному меньшинству (15 % населения). На этом фоне группу англоговорящих родителей Сен-Ламбера не удовлетворило, что выпускники англоязычных школ Квебека мало владеют французским языком, несмотря на изучение его как школьного предмета в течение 12 лет³³. Под научным руководством университетских исследователей в сентябре 1965 г. 26 детей в экспериментальном классе начали учиться методом погружения во французский язык. Следует оговориться, что руководители местного управления образования неблагоприятно отнеслись к данному эксперименту³⁴. Программа имела следующие основные цели:

«1) обеспечить участвующих детей практическими навыками как в письменном, так и в устном аспектах французского языка;

2) поддерживать нормальный уровень развития английского языка;

3) гарантировать академическую успеваемость в соответствии со способностями и этапом обучения учащегося;

4) прививать учащимся понимание и принятие франкоканадцев, их языка и культуры, не умаляя принятие студентами и их идентификации с англоканадской культурой»³⁵.

Эксперимент Сен-Ламбера оказался успешным. Тщательное высокоуровневое исследование, проведенное специалистами, обеспечило множество доказательств его результативности. Важное значение имело то, что в этом пионерном эксперименте участвовали дети из семей с социально-экономическим уровнем выше среднего, родители которых, вероятнее всего, были более заинтересованы в образовании своих детей. Заключение специалистов появились в тот момент, когда квебекское и канадское общества были склонны к принятию их как бесспорное доказательство преимущества двуязычного образования детей, носителей доминирующего в обществе языка³⁶. Билингвальное образование по методу погружения быстро распространилось не только в Квебеке, но и во всей Канаде. К концу 2000-х гг. около 300 тыс. англоязычных канадских детей (5,9 % учащихся) стали учиться в 2 тыс. франкоязычных школах погружения³⁷. Таким образом, распространение изучения самого многочисленного из языков меньшинств детьми, носителями языка большинства, помогает усилить взаимосвязи и взаимопонимание между двумя самыми крупными языковыми сообществами Канады.

Уэльс

Методика погружения быстро распространилась и в других странах, особенно в Европе, а также в США, Новой Зеландии и др. В отличие от Канады она использовалась чаще всего представителями этнокультурных меньшинств, испытывающих серьёзный языковой сдвиг, чтобы новое поколение изучало язык дедушек или прадедушек.

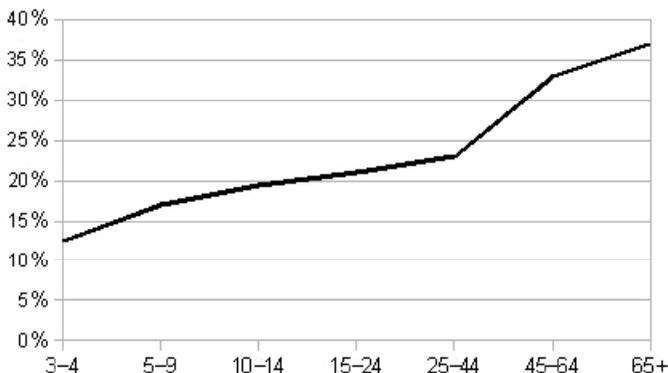
Валлийский язык является самым многочисленным языком кельтской группы индоевропейских языков. По данным переписи населения 2011 г., владеют им 562 тыс. жителей Уэльса (19 % населения). Предполагается, что есть ещё примерно 150 тыс. валлоговорящих в Англии³⁸ из-за достаточно большой миграции из Уэльса. Валлоговорящие больше сконцентрированы в северной и западной частях Уэльса, где они являются большинством во многих областях, а в южной, более населённой и урбанизированной части Уэльса они являются меньшинством. Валлийский язык потерял большинство говорящих в течение XIX и XX вв. По данным британской переписи

населения, в 1901 г. половина жителей Уэльса владела им, а в 1971 г. – лишь пятая часть. Диаграмма владения валлийским языком людей разных возрастных категорий в 1961 г. показывает характерный облик языкового сдвига (диагр. 2).

Первая школа, нацеленная на двуязычное (валлийско-английское) обучение, была открыта в 1939 г.³⁹ Это была частная начальная школа, т.е. инициатива, как и в Квебеке, была «снизу», а не на основе государственной политики. Новизна, как отмечает Д.Г. Эдуардс, вызвала большое сопротивление «среди как валлоговорящих, так и не валлоговорящих»⁴⁰. Такое отношение объяснимо, если исходить из того, что школа в это время являлась важнейшим институтом языковой ассимиляции валлийцев. В XIX в. и, может быть, в начале

Диаграмма 2

Распределение говорящих на валлийском языке в Уэльсе по возрасту (1961 г.)*



*Источники: *Edwards V., Newcombe L.P.* When School is Not Enough: New Initiatives in Intergenerational Language Transmission in Wales // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2005. Т. 8, № 4. P. 298–312. *Deuchar M., Davies P.* Code Switching and the Future of the Welsh language // *International Journal of the Sociology of Language*. 2009. № 195. P. 15–38.

XX в. «деревянная дощечка с надписью “Валлийскому – нет” оказывалась на шее любого ребёнка, замеченного говорящим по-валлийски в классе. Она передавалась от одного ребёнка к другому, и носящий её в конце дня подвергался физическому наказанию»⁴¹. Двуязычное образование начало распространяться, хотя и очень медленно. Оно получило определённую поддержку в органах

государственного образования после того, как образование на валлийском языке было разрешено законом в 1944 г. После появления образования методом погружения в Канаде число детей с английским родным языком быстро увеличилось, в чём помогли и местные исследователи, описывавшие позитивные результаты первых опытов⁴². Тем не менее были необходимы «конфликты с властью, протесты, ненасильственные, но энергичные действия»⁴³. В 2013 г. 22,4 % 7-летних учащихся посещали занятия на валлийском языке в одно- или двуязычных школах (в 2003 г. – 19,0 %). Спрос на обучение для учащихся на валлийском языке превышает число мест, предложенных как государственными, так и частными образовательными учреждениями. Существует дефицит квалифицированных валлоговорящих воспитателей и преподавателей⁴⁴. Кроме этого, валлийский язык является обязательным предметом обучения в возрасте с 5 (начало школьного образования) до 14 лет (с 1990 г.) и до конца обязательного образования – до 16 лет (с 1999 г.)⁴⁵. Тем не менее «такой тип обучения второму языку даёт достаточно мало детей, свободно говорящих на валлийском языке»⁴⁶.

Безусловно, улучшение отношения к валлийскому языку не универсально, и не всегда результаты его преподавания в школах позитивны. Например, Ж. Лайон в своём обширном исследовании об усвоении языков детьми в Уэльсе приводит бурные высказывания некоторых опрошенных. Одно из них: «Почему она (дочь. – Э. А.-и-Ф.) должна быть вынуждена учить бесполезный язык, когда остальная часть всего мира учит АНГЛИЙСКИЙ!?»⁴⁷ Данное исследование показывает, что некоторые родители, носители валлийского языка, считают дошкольное и школьное образование формой передачи родного языка, альтернативной семейному общению на нём. Подобным образом Д. Моррис и К. Джонс отмечают, что в семьях, где только отец владеет валлийским языком, имеется тенденция перекладывать на школу обязанности по изучению детьми валлийского⁴⁸. Тем не менее опросы показывают, что носители валлийского языка гораздо более склонны к школьному обучению своих детей на валлийском языке, чем не носители.

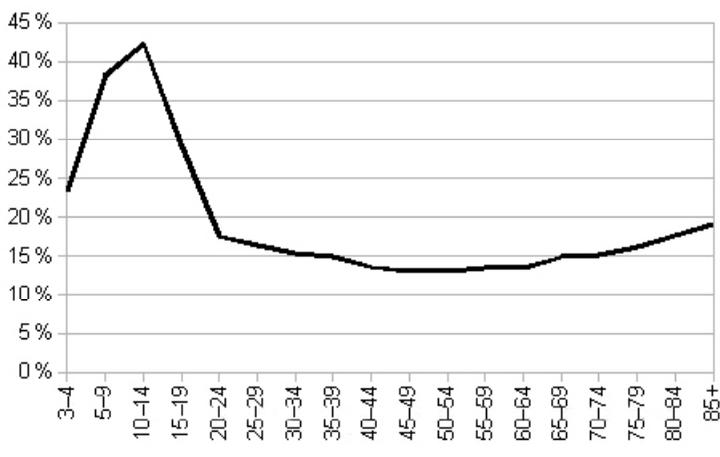
Данные переписи населения 1971 г. для Уэльса впервые показали положительный эффект изменения языковой политики в образовании. Эта тенденция стала ещё более ярко выраженной при анализе результатов следующих переписей населения⁴⁹. Диаграмма владения валлийским языком по возрасту в 2011 г. оказывается характерной для этих случаев (диагр. 3). Дети 5–9 лет владеют

валлийским языком значительно чаще, чем дети 3–4 лет, дети 10–14 лет – чаще, чем дети 5–9 лет. Молодые люди 15–19 лет владеют валлийским языком реже, чем дети 10–14 лет. Предположительно, это следствие того, что двуязычное образование было менее распространено, когда обучалась когорта 15–19-летних. Тем не менее подростки владеют валлийским языком значительно чаще, чем люди среднего возраста. Следует также отметить большое увеличение валлоговорящих детей 3–4-летнего возраста: в 1971 их было 11,3 %, а в 2011 г. – 23,3 %. Частично в этом сыграло роль дошкольное образование на валлийском языке.

Пока число валлоговорящих не достигло 45 % ни в одной когорте. Получается парадокс: большинством с валлийским языком обучения являются носители английского языка⁵⁰ (как правило, из англифицированного южного Уэльса), а носители валлийского языка нередко предпочитают образование полностью на английском языке, особенно в среднем звене школьного образования⁵¹.

Диаграмма 3

Распределение говорящих на валлийском языке в Уэльсе по возрасту (2011 г.)*



*Источник: Перепись населения 2011 г.

Важное значение имеет то, что доля валлоговорящих не увеличилась с 1971 г. (20,8 %), даже сократилась (19,0 % в 2011 г.). Увеличение числа молодых говорящих пока не может соответствовать сокращению (относительно многочисленному) числа говорящих

старшего поколения. С методологической точки зрения, пример Уэльса подтверждает, что методика возрастного анализа имеет преимущество перед анализом общих результатов переписи населения. Расширение базы возрастной пирамиды говорящих даёт уверенность, что в ближайшем будущем общие цифры будут другими, тем не менее темпы развития валло-английского двуязычия не удовлетворяют представителей власти и большую часть населения. Поэтому структура органов, руководящих языковой политикой в Уэльсе, была изменена коренным образом в 2011 г. Предстоит большая работа по укреплению позиций обратного языкового сдвига в Уэльсе.

Баскская автономная область

Баскский язык – лингвистически изолированный язык, испытывающий в последние тысячелетия давление со стороны индоевропейских языков, которые сузили его ареал. На начало XXI в. территория, на которой говорят на нём, административно разделена между Испанией и Францией, а в Испании – между Баскской и Наваррской АО. В Баскской АО баскский язык является официальным наряду с испанским, в Наварре – только в части АО, во Франции он не располагает официальным статусом. Всего на данной территории владеют им 710 тыс. чел. (27 % населения), а в Баскской АО – 600 тыс. чел. (32 % населения)⁵². Баскский язык используется в городах значительно реже, чем в сёлах. В самом большом городе Баскской АО (Бильбао), а также в столице (Витория-Гастейс) 7 % школьников говорят дома по-баски, а в АО в среднем – 22 %⁵³.

«Гонение» на баскский язык достигло пика в период диктатуры генерала Франко (1939–1975), когда не только преподавание его, но и издание (в первые годы диктатуры) на нём было запрещено. Баскские книги были публично сожжены, баскские имена были испанизированы в записях актов гражданского состояния и на могильных плитах⁵⁴. Вопреки запрету родители-энтузиасты и учителя смогли разными способами организовать преподавание баскского языка, и в 1960-х гг. были созданы первые послевоенные школы с баскским языком обучения. Они быстро стали популярными, что вынуждало представителей власти терпеть их, хотя баскоязычные школы продолжали быть незаконными⁵⁵. Они финансировались гражданскими организациями, что частично сохранилось и после их легализации и получения государственной поддержки в конце 1970-х гг. Например, 100 тыс. чел. пожертвовали деньги для создания баскоязычной школы в с. Ирура (1600 жителей) в 2008 г.⁵⁶

Важное значение имеет и то, что Баскская АО является регионом Испании с самым высоким (после Мадридской) ВВП на душу населения (на 30,3 % выше среднего в 2014 г.)⁵⁷. Экономическая мощь в течение XX в. приводила к масштабной миграции из других регионов Испании в Баскскую АО. В 2011 г. 20,3 % населения родилось в других регионах Испании, 8,4 % – в других государствах⁵⁸.

Создание баскского литературного языка было долгим, спорным процессом из-за достаточно большого различия между диалектами и малоразвитой письменной литературой до XX в. Наконец, в 1978 г. Академия баскского языка опубликовала первые руководящие документы для «объединённого баскского языка» на основе гипускоанского диалекта и орфографических норм 1968 г. Данное предложение было сразу широко использовано образовательной системой.

В рамках процесса демократизации и децентрализации Испании в 1979 г. создана Баскская АО с испанским и баскским официальными языками. В 1983 г. учреждена система «моделей» образования в зависимости от практики использования государственных языков в образовательном учреждении:

1) модель А использует испанский в качестве единственного языка обучения, за исключением преподавания других языков; баскский язык используется лишь в качестве обязательного предмета во всех начальных и средних школах;

2) модель В использует равномерно баскский и испанский языки в качестве языков обучения;

3) модель D использует баскский в качестве единственного языка обучения, за исключением преподавания других языков; испанский язык используется лишь в качестве обязательного предмета на всех уровнях средней школы по 4–5 часов в неделю.

Кроме этих трёх основных моделей, небольшая часть учеников, которые временно проживают в Баскской АО, может выбрать так называемую модель X. Данная модель предполагает использование только испанского языка, и школьники баскский не изучают.

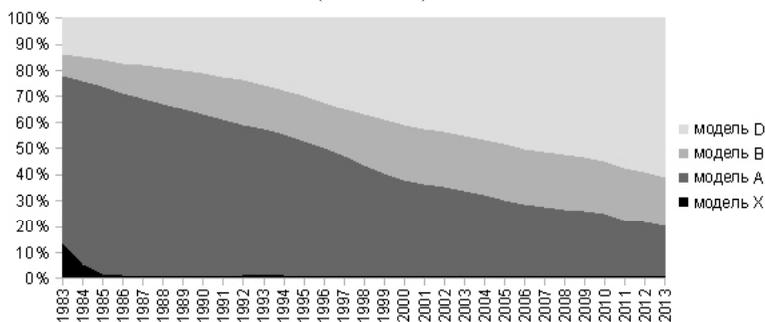
Чтобы получить лучшие результаты преподавания иностранных языков, модели усложнились в 2000-х гг. В конце 2000-х гг. свыше 25 % учащихся начальных классов и 9 % учащихся средних классов использовали формы «предметно-языкового интегрированного обучения» иностранному языку (иностранному языку используется как средство обучения части учебного материала)⁵⁹. Часть школ добавила один или два иностранных языка обучения для отдельных предметов.

В начале 1983/84 учебного года большинство родителей выбрало модель А (64 %), моделям D и X последовало одинаковое количество учащихся (по 14 %), модели В – 8 %. Постепенно распределение по моделям изменилось коренным образом. Через 30 лет после создания системы, в начале 2013/14 учебного года, большинство родителей выбрало модель D (61 %), по модели А учатся 20 % школьников, по В – 19 %, X практически исчезла (0,5 %) (диагр. 4). Более подробный анализ данных 2013/14 учебного года показывает огромное преобладание модели D в дошкольном образовании (76 %) и начальной школе (69 %), видно её преимущество в основном общем (61 %) и среднем общем образовании (59 %), её низкий уровень в среднем профессиональном (25 %) и полное отсутствие в образовании для взрослых⁶⁰. Можно предполагать, что в будущем, по мере того, как нынешние дошкольники и первоклассники перейдут в старшие классы школы, преимущество модели D усилится.

Баскские исследователи в области образования уделили большое внимание изучению зависимости успеваемости учащихся от языка домашнего общения и модели преподавания. В 2013 г. было проведено очередное исследование в этой сфере. Протестированы практически все школьники 4 и 8 классов, то есть примерно 40 тыс. учащихся⁶¹ (в Испании школьное образование начинается на один год раньше, чем в России, то есть в возрасте российских учащихся 3 и 7 классов). Результаты учащихся модели D по испанскому языку немного ниже в 4 классе,

Диаграмма 4

Распределение учащихся в Баскской АО по моделям образования (1983–2013)*



*Источник: Eustat (Служба статистики Баскской АО).

но в 8-м нет значительных расхождений с результатами обучающихся по другим моделям. В отношении математики: обучающиеся по модели А получают худшие результаты в 8 классе по сравнению с

Таблица 1

Результаты тестирования по предметам и моделям образования (баллы)

	Испанский язык		Математика		Баскский язык	
	4 класс	8 класс	4 класс	8 класс	4 класс	8 класс
Модель А	265	248	253	233	208	195
Модель В	266	254	254	249	241	244
Модель D	258	252	252	255	260	268
В среднем	261	253	253	251	252	256

Источник: По данным исследования: La educación en Euskadi, 2012–2013. Euskadiko Eskola Kontseilua = Consejo Escolar de Euskadi, 2014. P. 74, 81.

обучающимися по другим моделям (возможно, из-за того, что они в среднем принадлежат к слоям населения с более низким социально-экономическим уровнем⁶²). Как и ожидалось, результаты по баскскому языку для модели D лучше, чем для В, результаты для В лучше, чем для А. Разница между моделями растёт по мере того, как учащиеся переходят в старшие классы (табл. 1). Анализ результатов по языку домашнего общения также показывает, что баскоязычные владеют испанским не хуже, чем испаноязычные, в то время как испаноязычные владеют баскским хуже, чем баскоязычные (табл. 2). Другие исследования показывают, что школьники с баскским языком домашнего общения имеют результаты в изучении английского языка

Таблица 2

Результаты тестирования по предметам и языкам семейного общения (баллы)

	Испанский язык		Математика		Баскский язык	
	4 класс	8 класс	4 класс	8 класс	4 класс	8 класс
Баскский	258	252	265	267	272	281
Не баскский	262	254	249	248	245	249
В среднем	261	253	253	251	252	256

Источник: La educación en Euskadi, 2012–2013. Euskadiko Eskola Kontseilua = Consejo Escolar de Euskadi, 2014. P. 73, 80.

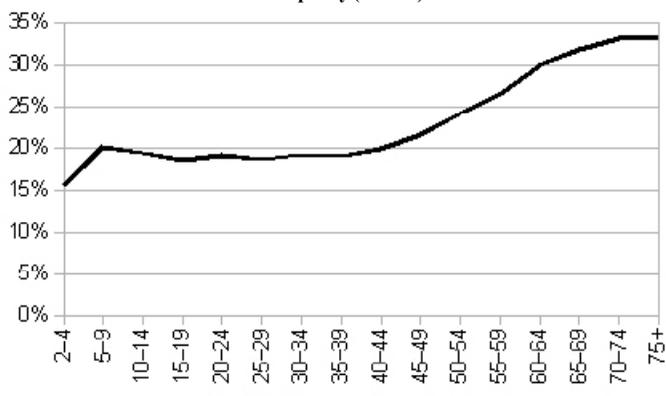
лучше, чем школьники с испанским языком домашнего общения, и обучающиеся по модели D (независимо от родного языка) получают лучшие результаты по изучению английского языка, по сравнению с обучающимися по модели A⁶³.

Такие свидетельства, наряду с политикой, увеличившей спрос на баскский язык, объясняют постепенный переход к массовому выбору обучения на баском языке баскским обществом, независимо от родного языка или этнического происхождения. Интересно отметить, что большинство учащихся без испанского подданства (7,3 % учащихся в 2012/13 учебном году) также обучаются по модели D⁶⁴.

Ситуация с детьми-мигрантами заслуживает внимания для лучшего понимания происходящих социальных процессов. В. Диас Горрити отмечает, как сложен выбор языка обучения для трудовых

Диаграмма 5

Распределение говорящих на баскском языке в Баскской АО по возрасту (1981 г.)*



*Источник: Перепись населения 1981 г.

мигрантов⁶⁵. Учебная успеваемость детей-мигрантов затрудняется в связи с низким социально-экономическим уровнем, невладением языками принимающей страны⁶⁶, неуверенностью в себе в условиях новой среды и др. Вопреки этому многие мигранты-родители предпочитают дополнительно нагрузить своих детей двумя языками, выбирая модель обучения D. По мнению В. Диас Горрити, «возможно, для поступивших на обучение по модели A краткосрочная интеграция была бы более легкой, но в долгосрочной перспективе они будут подвержены более сильному психосоциальному стрессу, так как

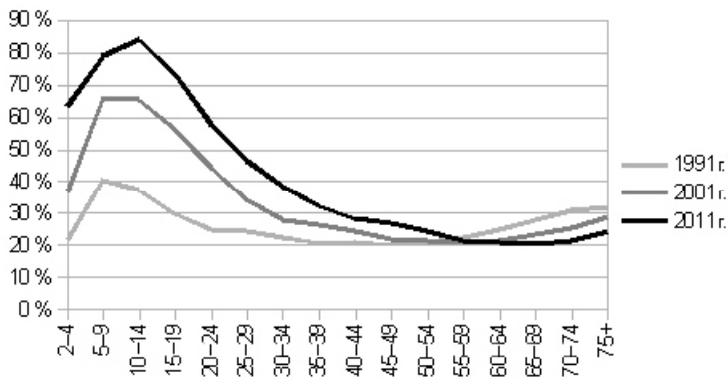
языковой барьер между ними и их сверстниками и соседями добавится к уже существующим тенденциям маргинализации и дискриминации»⁶⁷.

Результаты языковой политики в образовании видны в данных переписей населения. Кривая владения баскским языком по возрасту для 1981 г. (первая перепись населения Испании с лингвистическими данными) показывает предполагаемое начало обратного языкового сдвига (диагр. 5). По мере распространения образования на баскском языке уровень владения баскским языком молодым поколением повысился. В 2011 г. в когорте 10–14-летних он составляет 80 %, тогда как в 1981 г. не достиг и 20 % (диагр. 6).

Несмотря на видимые успехи, необходимо иметь в виду, что «испанский язык явно доминирует у тех, для кого он родной, независимо от того, что они учатся по модели D»⁶⁸. Огромное

Диаграмма 6

Распределение говорящих на баскском языке в Баскской АО по возрасту (1991–2011)*



*Источник: Переписи населения 1991–2011 г.

преимущество испанского в обществе «победит» школьный язык обучения – баскский (этому также способствует отсутствие заинтересованности баскского общества в утрате родного языка большинства населения, языка 400 млн человек в мире, языка, имеющего значительную экономическую стоимость). Постепенно достигается полное двуязычие населения, но жителям Баскской АО предстоит ещё много работы, чтобы новые поколения имели тот же уровень владения испанским и баскским языками и могли свободно использовать тот или иной язык в любой ситуации в соответствии со

своими предпочтениями. В настоящее время несовершенство владения баскским языком ограничивает выбор его как языка общения.

Не в последнюю очередь необходимо упомянуть о том, что укрепление статуса баскского языка служит важной мерой по устранению причин терроризма⁶⁹. Всеобщая билингвизация позволит избежать разделения людей по этническому принципу, а также извлечь возможный источник обиды, созданной имплицитной идеей о превосходстве языка и культуры одной части населения над языком и культурой другой.

Татарстан

Татарстан представляет самый развитый опыт создания образовательной системы на родном языке для нерусских народов в Российской Федерации. В конце 1980-х гг. Татарская АССР вместе с Башкирской были единственными республиками РСФСР, где сохранилось образование на нерусском языке с 1 по 10 класс⁷⁰, тем не менее, по данным Р.Н. Мусиной, на татарском языке учились 12 % школьников-татар республики, причём в городах – не более 1,5 %⁷¹. (К. Замятин представляет другие цифры, см. ниже.) На самом деле, татарский является после русского самым многочисленным коренным языком РФ (4,3 млн говорящих в РФ). По данным переписи населения 2010 г., в Республике Татарстан (РТ) живут 2 млн татар (53 % населения), 1,5 млн русских (40 %). Татарским языком владеют 2 млн (52 %) жителей РТ, в том числе 1,9 млн (93 %) татар республики.

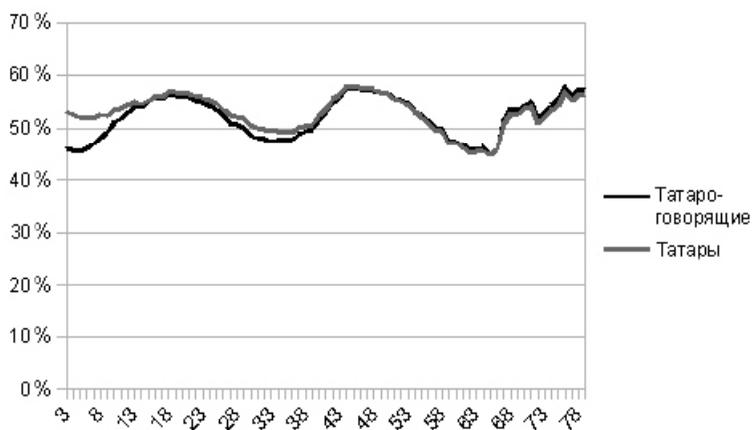
Данные о говорящих на татарском языке вообще и в РТ выглядят лучше, чем о проанализированных выше валлийском и баскском языках. Тем не менее социологические опросы показывают заметный языковой сдвиг среди татар-горожан. По результатам опроса 2014 г. в РТ, 32 % татар-горожан говорят с детьми или внуками на русском языке, а 47,5 % – на русском и татарском⁷². Данные опроса 2006–2007 гг. подтверждают, что свыше половины учащихся-татар говорят с друзьями только по-русски⁷³. Это показывает, что им более комфортно говорить по-русски, и вызывает сомнения будут ли они использовать татарский язык при общении со своими детьми. Если иметь в виду, что, по данным переписи населения 2010 г., свыше $\frac{2}{3}$ татар республики – горожане и только 3,6 % русских владеют татарским языком (при том, что 87 % русских – горожане), расширение преподавания на татарском языке в городах является совершенно закономерным.

С 1990-х гг. языковая политика в образовании была ориентирована на расширение использования татарского языка как средства обучения для татар с детского сада до высшей школы. Одновременно вводилось обязательное школьное преподавание татарского языка для всех учащихся «в равных объёмах» с русским языком⁷⁴, чтобы обеспечить, по крайней мере, минимальное владение ими татарским языком. Важнейшее значение имело создание десятков городских школ с татарским языком обучения, а также смешанных татарско-русских школ «с действующими параллельными классами, обучение в которых ведётся либо на татарском, либо на русском языке»⁷⁵. Теоретически данные школы и классы преподают все предметы с 1 по 11 класс на татарском языке, а русский язык и литературу изучают лишь как предметы. То есть предлагается либо обучение полностью на русском языке (с преподаванием татарского как предмета), либо обучение полностью на татарском (с преподаванием русского как предмета). На практике ситуация далека от такого представления. Уставы «татарских гимназий» говорят о том, что татарский и русский являются языками обучения. Их интернет-сайты в основном написаны на русском языке (в том числе все официальные документы школ, проконсультированных нами, такие как уставы, расписания, учебные планы, учебные программы и др.). Учебные программы некоторых казанских «татарских гимназий» показывают, что количество классов с русским языком обучения превышает число классов с татарским языком обучения. Также впечатляют результаты нашего подсчёта часов, посвященных русскому языку (и литературе) и татарскому языку (и татарской литературе), в 3 случайно выбранных «татарских гимназиях» г. Казани, по данным их учебных планов на 2014/15 учебный год. В них на изучение русского языка как предмета выделено на $\frac{1}{5}$ больше учебных часов, чем на обучение татарскому (в среднем 5,5 часов в неделю с 1 по 11 класс для русского и 4,5 – для татарского). Значимо отсутствие полного паритета в учебном времени, распределенном на оба языка, и в начальном образовании (5,3 и 4,9 час./нед.), и в основном общем (5,3 и 4,6 час./нед.), и в среднем общем (6,3 и 3,3 час./нед.). Количество часов для русского языка сохраняется или увеличивается в старших классах, в то время как часы для татарского сохраняются или сокращаются. Заметное увеличение количества учебных часов на русский язык в старших классах за счёт татарского показывает влияние системы оценок ЕГЭ на лингвистический выбор участников образовательного процесса.

К. Замятин в своем исследовании отмечает, что в 1990-х гг. произошёл рост числа школьников-татар с татарским языком обучения: по его вычислениям, от примерно 27 % в 1990/91 учебном году до 48 % в 2000/01⁷⁶. Темпы роста в 2000-х гг. намного сократились. В 2007 достигнут максимум охвата учащихся-татар татарским языком обучения – 52,7 %. Данные до 2010 г. показывают обращение ситуации вспять. В 2010 г. было 46 % школьников-татар с татарским языком обучения⁷⁷. Было бы закономерно, что в дополнение к такому снижению происходило бы снижение количества часов на обучение татарскому языку, не отмеченное государственной статистикой. Число учащихся других национальностей с татарским языком обучения, по отчётам, не значимо. Р.Н. Мусина упоминает в качестве причин снижения популярности татароязычных школ «“политику оптимизации” в российской системе образования, включающую закрытие малокомплектных школ, введение ЕГЭ только на русском языке»⁷⁸.

Диаграмма 7

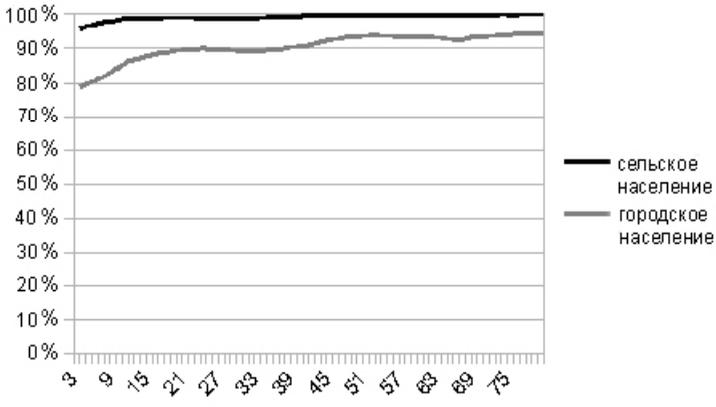
Распределение говорящих на татарском языке и татар Республики Татарстан по возрасту*



*Источник: Вычисления автора по микроданным Всероссийской переписи населения 2010 г.

Для оценки результативности языковой политики в образовательной системе РТ проанализированы микроданные переписи населения 2010 г., поскольку в официальных отчётах переписи РФ нет информации об уровне

Распределение татар, говорящих на татарском языке, в РТ по возрасту*



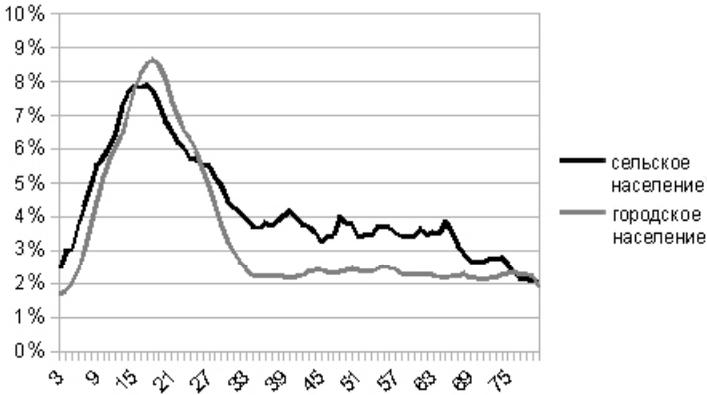
*Источник: Вычисления автора по микроданным Всероссийской переписи населения 2010 г.

владения языками по возрастным категориям, в отличие от других проанализированных стран.

Результаты анализа владения татарским языком гражданам разных возрастных категорий представляют необычную кривую – с чередованием подъёмов и спусков. Сравнение результатов с подобной кривой распределения татар по возрасту показывает, что вариации тесно связаны с изменениями в этническом составе населения (предполагаем, что в основном вследствие миграции). Единственное исключение – последние 15 лет до переписи (диагр. 7). С одной стороны, это говорит о сильной связи между языком и этническим происхождением (безусловно, сильнее, чем в Стране Басков). С другой – различия в молодом поколении свидетельствуют о начале языкового сдвига у татар.

Изучен уровень владения татарским языком татарами и русскими в зависимости от того, где они проживают – в городах или сёлах. Результаты показывают усиление языкового сдвига среди татар-горожан с 1990-х гг. и первые признаки этого процесса в сёлах, тем не менее почти все дети-татары сельской местности и подавляющее большинство городских детей-татар заявляют о владении татарским языком (диагр. 8). С одной стороны, заметно, что, как обычно, данные переписи выражают начальный этап языкового сдвига не так ярко, как результаты опросов об использовании языков. С другой стороны,

Распределение русских, говорящих на татарском языке, в РТ по возрасту*



*Источник: Вычисления автора по микроданным Всероссийской переписи населения 2010 г.

особенно важным для нас является то, что не наблюдается среди татар-горожан формы обратного языкового сдвига, характерной для Уэльса и Страны Басков, а наоборот, получена типичная кривая языкового сдвига. Поэтому мы не можем согласиться с выводами татарских исследователей, которые считают, что «принципиальным достижением (языковой образовательной политики РТ. – Э. А.-и-Ф.) является то, что были приостановлены тенденции ассимиляции татарского языка в республике»⁷⁹. Мы уверены, что система образования РТ сдерживает темпы языкового сдвига в городах, но пока не может полностью противодействовать ему.

Положительные результаты образовательной системы отмечаются при анализе ситуации с русским населением. Именно среди русских школьников наблюдается рост уровня владения татарским языком в когорте школьников как в городах, так и в сёлах (диагр. 9). Тем не менее результаты слабы (максимум 8–9 % татароговорящих в когорте 16–19 летних). Возможно, мы находимся только в начале процесса, но, на наш взгляд, мало можно ожидать, если языковая политика Республики Татарстан не сумеет привлечь русских к билингвальному обучению. В современных условиях децентрализации РФ она с трудом сможет противостоять действиям федеральной власти, закрепляющим доминирующую позицию русского языка. На

самом деле, с начала 2010-х гг. бурно проявляется активность некоторых организаций против обязательного преподавания татарского языка. Данные организации также боятся, что уменьшение количества часов, посвященных русскому языку, по сравнению с школами центральных областей России приведёт к снижению результатов учащихся в Татарстане по русскому языку⁸⁰.

Развитие двуязычного образования в Чувашии

Чувашский является пятым языком по числу говорящих РФ (1,0 млн говорящих в РФ), после русского, татарского, чеченского и башкирского. По данным переписи населения 2010 г., в Чувашской Республике проживают 815 тыс. чувашей (68 % населения), 323 тыс. русских (27 %). Чувашским языком владеют 684 тыс. (56 %) жителей Чувашской Республики, в том числе 657 тыс. (81 %) чувашей республики. Данные показатели о говорящих на чувашском языке в целом и по Чувашской Республике представляются в значительной степени лучше, чем данные о проанализированных выше валлийском и баскском языках. Доля владеющих чувашским языком в Чувашии немного выше, чем владеющих татарским языком в Татарстане, но доля владеющих чувашским языком чувашей в Чувашской Республике значительно ниже доли татар, владеющих татарским в Республике Татарстан. По сравнению с Уэльсом и Страной Басков, общие показатели по Чувашии выглядят лучше.

Данные переписи населения 2010 г. показывают большую разницу в уровне владения чувашским языком по национальностям и типам населённых пунктов. Чувашским языком владеет основная масса сельских чувашей. Городские чуваша (половина чувашей республики) значительно реже владеют чувашским языком, представители других национальностей редко говорят на нём (табл. 3).

Образовательная система в Чувашской Республике

Преподавание на чувашском языке распространилось в конце XIX в. благодаря деятельности И.Я. Яковлева и др. Борьба с безграмотностью и политика коренизации на начальном этапе становления советской власти распространили преподавание на родном языке. Тем не менее со второй половины 1930-х гг. языковая политика изменилась коренным образом. Акцент был сделан на изучение русского языка. С 1936 г. в Чувашской АССР было введено преподавание в 8–10 классах всех дисциплин на русском языке. С 1938 г. русский стал

Таблица 3

**Владение чувашским языком в Чувашской Республике представителями
более многочисленных национальностей (%)**

	Всего	Городское население	Сельское население
Всего	56	36	83
Чуваши	81	62	96
Русские	4	3	11
Татары	24	15	29

Источник: Данные Всероссийской переписи населения 2010 г.; Данные о городском и сельском населении – вычисления автора по микроданным Всероссийской переписи населения 2010 г.

обязательным предметом со 2 класса и увеличилось количество часов для его изучения там, где он уже изучался⁸¹. В эти же годы под давлением партийного руководства началось массовое введение заимствованных русских слов в чувашский язык практически без орфографических и фонетических адаптаций, чтобы не затруднять процесс изучения русского языка.

В 1960 г. обучение на русском языке стало обязательным с 5 класса, и количество учебных часов для чувашского языка в чувашских национальных школах было сокращено во всех классах⁸². Под предлогом того, что города, посёлки городского типа и большинство районных центров «многонациональны», обучение в них на чувашском языке было почти полностью ликвидировано, даже если подавляющее большинство населения в них было чувашским⁸³. Несмотря на то, что с 1970-х гг. число горожан превосходило численность сельского населения и в городах чувашей стало больше, чем русских, в 1983 г. только 2 из 78 школ в 5 наиболее крупных городах были чувашскими, и ни одной такой не было в г. Чебоксары⁸⁴.

В конце 1980-х гг. новая политическая обстановка разрешила открытое обсуждение национальных и языковых вопросов. В октябре 1990 г. Закон «О языках Чувашской Республики» установил переходный период на пять лет для организации обязательного обучения чувашскому языку на всех уровнях образования – от детских садов до высшей школы – и возможность избрания его как языка преподавания в средней школе.

Языковая политика начала меняться в Чувашии в середине 1990-х гг. Закон «О языках» многократно исправлялся и стал в конечном итоге декларативным. Глубокий экономический кризис, который в России

продолжался на протяжении 1990-х гг., также затруднил мобилизацию фондов, необходимых для осуществления мер по реализации прежнего варианта закона. Постепенно языковые вопросы стали терять интерес для республиканского правительства.

В 1990-х гг. преподавание на чувашском языке расширилось на несколько школ в районных центрах и городах. Однако в то же десятилетие его использование в качестве языка обучения сократилось и постепенно осталось только в деревнях. Исключением явилось несколько школ-интернатов в городах для учащихся из сельской местности, однако и они в 2000-х гг. перешли на русскоязычное образование. Последнее из таких учреждений – лицей-интернат им. Г.С. Лебедева в Чебоксарах – было закрыто городскими властями в 2012 г. под предлогом плохого состояния здания. И.А. Андреев в статье 1997 г. выступал с предложением о создании русскоязычных чувашских «национальных школ» в городах⁸⁵. Для него более важной, чем сохранение чувашского языка, целью оказывается «укрепление и развитие национального самосознания»⁸⁶. И.А. Андреев и Г.П. Чернова также поддержали идею, что «изучение чувашского языка готовит питомцев русской школы в основном к устному общению с местным чувашским населением, а изучение иностранных языков – к устному и письменному общению с иностранцами как в своей стране, так и за её пределами»⁸⁷. То есть преподавание чувашского как государственного ориентировано главным образом на неформальное устное общение. Противопоставление обучению иностранным языкам подчеркивает второстепенность функций чувашского языка, по мнению авторов.

В то же время, в начале 1990-х гг., были приложены усилия, чтобы расширить чувашезычное образование после 4 класса, хотя оно редко достигало шестого. В 1992 г. было объявлено, что новые учебники по географии, истории и биологии для 6–8 классов будут переведены на чувашский язык⁸⁸. Однако к 1998 г. власти начали пренебрегать преподаванием на чувашском языке в средней школе «в условиях (тогда. – Э. А.-и-Ф.) острого дефицита финансовых, материальных и кадровых ресурсов»⁸⁹. Согласно статистике Минобразования Чувашской Республики, в 2013/14 учебном году только в 2 из 21 района Чувашии чувашский был языком обучения в средних классах для более чем 100 школьников. Таким образом, образовательная система Чувашской Республики предлагает два метода обучения для чувашезычных (и татароязычных) детей: мейнстрим-обучение в городах и крупных сёлах и переходное обучение в деревнях.

Чувашский как язык обучения

Чувашский язык является языком обучения только в дошкольном и школьном образовании. Среднее и высшее профессиональное образование (училища, техникумы, колледжи, университеты и др.) получают только на русском языке, за исключением отдельных случаев.

На уровне школьного образования мы располагаем сведениями о языках обучения с 2008/09 по 2014/15 учебный год (любезно предоставлены автору Министерством образования и молодежной

Таблица 4

Языки образования в школах Чувашской Республики в 2014/15 учебном году (в % к числу учащихся в определённых классах)

Классы	Язык обучения	Сёла	Города	Всего
1–4 классы	Чувашский	59,6	—	20,3
	Татарский	4,4	—	1,5
	Русский	36,1	100	78,2
5–9 классы	Чувашский	4,4	—	1,8
	Татарский	0,2	—	0,1
	Русский	95,3	100	98,1
10–11 классы	Русский	100	100	100
Всего (1–11 классы)	Чувашский	25,3	—	9,5
	Татарский	1,8	—	0,7
	Русский	72,9	100	89,8

Источник: Данные формы Д-7 государственной статистики 2014 г.

политики Чувашской Республики). Обучение ведётся на русском, чувашском и татарском языках. Преподавание на чувашском и татарском языках осуществляется только в деревнях, практически только в начальных классах (табл. 4).

Согласно данным Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, образование на чувашском языке получают 59,6 % сельских учащихся начальных классов и 4,4 % сельских учащихся средних классов; на татарском – 4,4 и 0,2 % соответственно. Для других школьников обучение ведётся на русском языке. Вследствие этого чувашский является языком обучения только для 25,3 % учащихся сельских школ и для 9,5 % учащихся во всей Чувашии. С учётом распределения национальностей по городской и

сельской местности это значит, что в 2014/15 учебном году около 70 % сельских чувашей получают образование в начальных классах на чувашском языке и всего по республике около 35 % детей-чувашей получают начальное образование на нём.

Статистика образования показывает постепенное уменьшение доли учащихся с чувашским языком обучения. Данные форм государственной статистики Д-7 для 2008–2014 гг. показывают две тенденции. С одной стороны, уменьшается доля учащихся сельских школ по сравнению с общим числом учащихся в республике: в 2008/09 учебном году они составляли 46,3 %, а в 2014/15 – 40,3 %. С другой стороны, уменьшается доля учащихся с чувашским языком обучения в начальных классах этих же сельских школ: в 2008/09 учебном году их было 70,1 %, а в 2014/15 – 59,9 %.

Увеличение доли учащихся с русским языком обучения в сельских школах имеет две главные причины. С одной стороны, это концентрация школьников в более крупных образовательных учреждениях в результате закрытия малокомплектных школ или из-за предпочтения семей из деревень обучать детей в более престижных школах районных центров. По данным Минобразования Чувашской Республики, в 2012/13 учебном году в школах сельских районных центров учились 32 % учащихся сельских школ, хотя население данных населённых пунктов составляет 20 % численности населения своих районов.

С другой стороны, наблюдается быстрый переход к русскому языку обучения в школах малых сёл. На самом деле, он осуществляется быстрее, чем показывает официальная статистика. Структура формы Д-7, которая даёт основную информацию о распределении учащихся по языку образования, представляет фундаментальную проблему. Она определяет, что для любого ученика занятия проводятся на одном языке. Процент учащихся на чувашском, русском и татарском языках суммируют до 100 %. На самом деле бывает, что учащиеся начальных классов учат одни предметы на чувашском, а другие – на русском. Статистика считает, что в таких случаях образование ведётся на чувашском языке. В случае уменьшения предметов с чувашским языком обучения данная статистика не отражает изменений. Подобным же образом сокращение часов преподавания чувашского языка не указывается в графе изучающих его как предмет (данное сокращение стало более заметным в 2010-х гг. как в городских, так и в некоторых сельских школах). Например, по данным Минобразования Чувашии, в

Моргаушском районе в 2013/14 учебном году было 2 школы с русским языком обучения в начальных классах (в крупнейших населённых пунктах – в с. Моргауши и Большой Сундырь). Считалось, что во всех других школах преподают на чувашском языке с 1 по 4 класс. Мы посетили 17 из 26 школ района и обнаружили, что половина использовала чаще всего русский язык в начальных классах и ещё чаще преподаются на русском языке предметы «математика» и «окружающий мир». Иногда преподавание велось полностью на русском языке с 1 класса. Переход к русскому языку обучения осуществлялся главным образом в 2000-х гг., особенно с конца десятилетия, по сведениям проинтервьюированных нами представителей школ.

Следует также принять во внимание, что, согласно микроданным переписи населения 2010 г., 98 % сельских детей-чувашей в возрасте 7 лет владеют русским языком (в 2002 г. было 90 %). Это показывает, что меньшинство родителей считает, что их дети не могут учиться на русском языке. Они будут выбирать образование на одном или другом языке с 1 класса, не опасаясь, что их дети не смогут полноценно понимать уроки.

Результаты проведенного нами опроса показывают, что подавляющее большинство школьников Моргаушского района говорит дома на чувашском языке. Переход к русскому языку в школах не является следствием изменения языка общения в семьях. Также опрошенные представители школ, как правило, не заметили значительного увеличения числа детей, не владеющих чувашским языком к началу 1 класса. По их сведениям, такая проблема встречается главным образом среди приехавших из городов, но их единицы. Множество проинтервьюированных как в районных центрах, так и в небольших сёлах отметило появление Единого государственного экзамена (ЕГЭ) как основную причину перехода к русскоязычному обучению. Это согласуется со временем масштабного перехода, который мы наблюдали в школах.

Напомним, что для того, чтобы получить школьный аттестат, выпускникам школ необходимо сдать два обязательных экзамена в форме ЕГЭ – по русскому языку и математике. Другие предметы не оцениваются. Для поступления в университет и другие вузы русский язык является обязательным для всех специальностей. Другие предметы могут потребоваться только для поступления на определённые факультеты или в техникумы, но чувашский язык не требуется ни для одного факультета, кроме обучения чувашской

филологии. И родители, и руководители школ поняли, что ЕГЭ значительно увеличивает потребность в русском языке, и начали искать формы для увеличения посвященных ему часов. Несомненно, это идёт в ущерб «лишним» предметам, например чувашскому.

Следует отметить, что данные тенденции проходят в контексте изменений в 2007 г. в федеральном законе об образовании в структуре государственного образовательного стандарта⁹⁰ и новый закон «Об образовании в РФ» 2012 г.⁹¹, которые расширяют границы принятия решений руководителями школ и одновременно ограничивают законодательные полномочия республик в образовательной сфере⁹². На самом деле в 2006 г. Концепция национальной образовательной политики РФ считала, что предыдущий закон создал условия для «превращения образовательного учреждения, реализующего общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, в инструмент этнической мобилизации»⁹³. Говоря более конкретно об использовании языков в обучении, следует отметить, что в 2011 г. Государственный совет РФ высказал мнение о том, что обязательное изучение государственного языка республики с 1 по 11 класс может приводить к **«нарушению баланса языковых интересов участников образовательного процесса и ослаблению знаний русского языка у выпускников школьников»**⁹⁴. Аналогично и вышеуказанное заявление против «языковых гнёзд» 2010 г.

В результате не только родители и руководители школ начали действовать под влиянием новейших лингвистических приоритетов федеральных государственных органов, но и Государственный совет Чувашской Республики 27 марта 2014 г. внёс изменения в Закон «О языках Чувашской Республики», признав утратившим силу пункт об обязательном школьном преподавании чувашского языка.

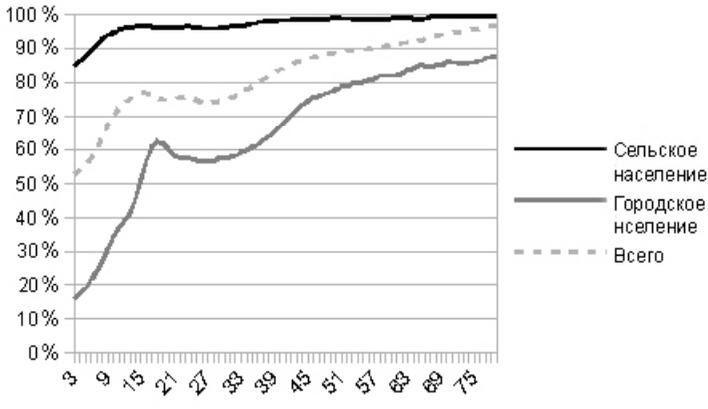
Результативность языковой политики в образовании

Нами проанализирована внешняя результативность обучения чувашскому языку посредством данных переписи населения. Отдельно представлены результаты по чувашам и русским.

График распределения по возрасту чувашей, проживающих в Чувашской Республике и владеющих чувашским языком, представляет следующее. Наблюдается типичная кривая языкового сдвига для родившихся примерно до 1980 г. Среди родившихся с 1980 по 1995 г. уровень владения чувашским языком более-менее сохраняется. А с родившихся в 1995 г.

Диаграмма 10

Распределение чувашей, говорящих на чувашском языке, в Чувашской Республике по возрасту*



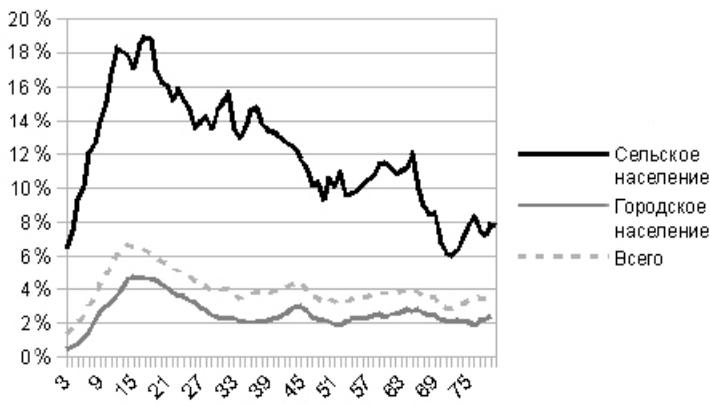
*Источник: Вычисления автора по микроданным Всероссийской переписи населения 2010 г.

начинается быстрый спад владения им (диагр. 10). Ускоренное сокращение числа говорящих за 1965–1980 гг. можно связать с усилением позиции русского языка в образовании в начале 1960-х гг., временное установление языкового сдвига – с политическими и социальными процессами 1980-х, впечатляющее усиление его – с политическими, экономическими и социальными изменениями в середине 1990-х г. (в том числе с политической демобилизацией, острым экономическим кризисом и разрушением экономической структуры чувашского села). Необходимо также считать, что у родившихся в 1990-х гг. родители учились в русифицированной системе образования, созданной хрущёвскими реформами. Данные по городам и сёлам показывают полное разрушение семейной передачи чувашского языка в городах и начало сильного языкового сдвига в сёлах к концу 1990-х гг. Данные также представляют немного неожиданное увеличение числа городских чувашеговорящих 18–22 лет, но его можно связать с временным проживанием в городе учащихся профессиональных образовательных учреждений сельского происхождения (такой же пик мы нашли при анализе данных удмуртского языка в Удмуртской Республике и марийского в Республике Марий Эл, где нет школьного преподавания на титульных языках в городских школах).

Анализ численности русских, говорящих на чувашском языке, помогает оценить результаты образования. В отличие от Татарстана, сильно различаются между собой кривые для городского и сельского населения. Русские-горожане практически не владеют чувашским языком, независимо от возраста. В лучшем случае можно предположить, что преподавание чувашского языка более-менее успешное для 2 % городских русских. В сёлах процент владения чувашским языком русскими небольшой, тем не менее наблюдается, что люди среднего возраста значительно чаще владеют им, чем пожилые. На наш взгляд, это показывает определённую языковую интеграцию части сельского русского населения со своими соседями-чувашами. Форма кривой для детей школьного возраста даёт сведения, что часть сельских детей-русских изучает чувашский язык в рамках

Диаграмма 11

Распределение русских, говорящих на чувашском языке, в Чувашской Республике по возрасту*



*Источник: Вычисления автора по микроданным Всероссийской переписи населения 2010 г.

образовательной системы либо в результате общения с чувашезычными детьми (диагр. 11). Если иметь в виду, что 42 % сельского русского населения республики живут в Алатырском и Порецком районах, в которых контакт с чувашским языком редкий, результаты неплохие.

Результаты демонстрируют, что нельзя предположить, что значительная часть городских детей-чувашей овладеет чувашским

языком благодаря школьному обучению и, напротив, это полностью возможно для чувашских детей сельской местности с русским языком домашнего общения.

Результаты опроса подтверждают эти выводы. По данным нашего опроса 2012 г., 94 % городских старшеклассников, не говорящих на чувашском с родственниками, не чувствуют себя в состоянии говорить на нём. Особо следует отметить, что после 9 лет обучения языку в школе 16 % городских респондентов «не понимают» чувашский язык и ещё 25 % «понимают очень мало», 32 % считают, что не могут говорить на нём вообще. Данные опросов, организованных исследователями Чувашского республиканского института образования, показывают похожие результаты⁹⁵. Несмотря на серьёзные недостатки, указанные выше, результаты опроса 327 родителей школьников начальных классов 2 школ г. Чебоксары, проведенного нами в 2015 г., показывают, что преподавание чувашского языка увеличивает интерес части учащихся к чувашской культуре.

Опросы также свидетельствуют, что система образования создаёт большие различия в уровне владения чувашским и русским языками по видам речевой деятельности. Из 720 проанкетированных нами школьников-чувашей Моргаушского района 31 % считают, что они владеют чувашским языком лучше, чем русским, а 24 % – русским лучше, чем чувашским. При чтении это соответственно 9 и 59 %, при письме – 12 и 45 %. Сельская школа слабо готовит читательскую аудиторию на родном чувашском языке.

Важнейшее значение имеют результаты системы образования в передаче чувашского языка в семьях. Результаты наших опросов 2012–2013 гг. показывают, что, как и прогнозируют К. Бейкер, Т. Скутнабб-Кангас и другие специалисты, язык обучения является существенной причиной резкого спада использования родного языка в семьях и между одноклассниками. Язык школы и детского сада обуславливает выбор родителями языка коммуникации с детьми. Стремясь к облегчению посещения образовательного учреждения и максимального обеспечения школьной успеваемости своих детей, многие родители выбирают язык школы как язык домашнего общения с детьми. Результаты наших опросов демонстрируют, что почти всегда это идёт за счёт чувашского языка из-за огромных преимуществ русского в образовании. Тем не менее школьное образование на чувашском языке в начальных классах сельских школ также каким-то образом влияет на выбор родителей в пользу чувашского. Следует уделить особое внимание тому, что чувашезычные дети, погружённые весь день в

среду русскоязычной школы, имеют сильную тенденцию переходить к общению на русском языке с родителями, несмотря на то, что они раньше говорили дома по-чувашски. Данный ход часто встречается среди обучающихся по мейнстрим-обучению во всем мире. Также результаты марийских исследователей показывают, что родители говорят по-марийски с детьми дошкольного возраста чаще, чем с детьми школьного возраста⁹⁶.

Наши беседы с представителями молодых чувашских семей подтвердили, что, хотя и нет принципиального отказа от передачи родного языка детям, для многих семей этот вопрос имеет низкий приоритет. Распространены ошибочные идеи о двуязычии, например: нельзя, чтобы дети изучали два языка одновременно; дети, изучавшие раньше чувашский язык, вероятнее всего, будут говорить по-русски с акцентом; дети легко изучат чувашский язык с бабушками и дедушками; или слушая родителей, говорящих между собой на этом языке, или через отдельные предложения, которые им говорят изредка. Родители предполагают, что они перейдут к чувашскому языку с детьми после начала обучения в школе, но на самом деле этого не происходит, потому что навыки коммуникации уже закреплены на доминирующем в обществе русском языке. Парадоксально, но городские родители считают необходимым передать русский язык детям дома, думая, что телевидение, Интернет, общество и образовательная система недостаточно погружают в него детей. Среди проинтервьюированных нами единственная семья, где оба родителя говорили с дочерью только на чувашском языке, испытывала давление со стороны детского психолога, который не одобрил эту практику. Другое интервью показало случай, в котором чувашская сельская семья, начинавшая говорить по-русски с сыном, перешла к родному языку за год до начала обучения в школе для того, чтобы ребёнок смог полноценно понимать уроки. Значим опыт двух чувашезычных молодых людей из сельской местности, которые познакомились в старших классах школы районного центра. Вопреки тому, что в населённом пункте свыше 70 % населения – чувашаи, они говорили между собой на русском языке и этот же язык они продолжали использовать после заключения брака. Это совпадает с результатами опросов и показывает, что многие чувашезычные школьники в общении с одноклассниками и преподавателями в школах городов и районных центров используют только русский язык.

*Опыт проектных классов с углубленным преподаванием
чувашикого языка в Чебоксарах (2010–2015 гг.)*

В 2009 г. небольшая группа граждан, недовольная отсутствием преподавания на чувашском языке в Чебоксарах, обратилась в Министерство образования и молодёжной политики Чувашской Республики с просьбой организовать классы с углубленным преподаванием чувашского языка с 1 класса для не владеющих им детей. Идея состояла в добавлении нескольких часов для предмета «чувашский язык» и частичном использовании его на таких уроках, как физкультура или музыка. Предлагалось также создание более благополучной для чувашского языка среды в учебных заведениях посредством увеличения количества надписей на чувашском языке в них, а также увеличения устного употребления чувашского языка вне уроков, используя языковые знания участников образовательного процесса, включая и вспомогательный персонал.

Предложение было принято министерством положительно, финансово поддержали проект. Школа согласилась проводить у себя такое обучение, и ведущий университетский специалист стал методистом проектного класса. В апреле 2010 г. проект был представлен родителям детей, которым предстояло пойти в 1 класс в сентябре, и такой класс был скомплектован без проблем. Данный класс начал изучение чувашского языка по 5 часов в неделю, вместо обычных 2, и язык использовался ещё 7 часов в неделю на других предметах (музыка, изобразительное искусство, технология, окружающий мир, физкультура). Со 2 по 4 класс данный класс имел 4 часа преподавания чувашского языка и 5–6 часов с чувашским языком обучения. Следует отметить, что в 2011/12 учебном году вступили в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты, которые ограничили возможность увеличения часов, отводимых на изучение чувашского языка как государственного, поэтому изучение его уменьшилось на 1 час в неделю со 2 класса⁹⁷.

На втором году реализации проекта в него включились два новых класса (один из той же школы, другой в новой для проекта школе). Количество часов, посвященных чувашскому языку, значительно уменьшилось (до 3 часов в неделю), так же как его использование как языка обучения другим предметам. На третий год подключились ещё три класса, в том числе один в другой школе. Чувашский язык уже не использовался в качестве языка обучения. Родители не были проинформированы, что их дети будут учиться в «проектных классах», преподаватели не получили повышения

квалификации для проведения занятий по новой методике, денежная поддержка Минобразования Чувашской Республики прекратилась. Для новых классов проект продолжал существовать лишь формально.

В 2014/15 учебном году нами проанкетированы родители 129 учащихся 6 из 9 проектных классов 2 школ (третья школа отказалась участвовать). В качестве контрольной группы проанкетированы также 198 семей, дети которых посещали 8 параллельных классов тех же школ. Получено 3 основных типа информации: оценки школьников по разным предметам, информация о семьях (в том числе и социально-экономическая) и о причинах выбора проектного класса (если действительно родители выбрали такое обучение). Проведён многовариантный статистический анализ результатов на основе информации о семьях и количества часов обучения чувашскому языку и на чувашском языке.

Результаты не показывают различий в оценках учащихся проектных классов по русскому языку или математике по сравнению с параллельными классами. В школьной успеваемости детей играют роль другие факторы, в том числе образование матери, здоровье ребёнка, а относительно некоторых предметов – пол ребёнка и количество книг дома. Владение чувашским языком ребёнком чаще всего не оказывает влияния (положительного или отрицательного) на его школьную успеваемость, тем не менее в отдельных случаях заметно положительное влияние, особенно на обучение английскому языку.

Также статистически проанализировано, какие родители выбрали, чтобы их дети учились в классах с углублённым обучением чувашскому языку. Результаты не показывают статистически значимых различий между родителями, выбравшими или не выбравшими проектный класс (кроме класса, в котором учились дети, поскольку практически только родители детей, ставших школьниками в 2010 и 2011 гг., выбрали такое обучение). Это было неожиданностью. Мы предположили, что родители-чуваша с высшим образованием более склонны выбрать проектный класс. Возможно, эти результаты будут меняться с расширением двуязычного преподавания на чувашском и русском языках в городских школах. Тем не менее интересно отметить, что, как и в Квебеке, Стране Басков и др., есть значительная часть родителей без чувашских корней, которые заинтересованы в том, что их дети изучали на высоком уровне язык соседей-чувашей.

Дискуссия и рекомендации

В условиях современного мира язык, не использующийся широко в образовательной системе, с трудом может сохраниться дольше протяжённости жизни нескольких поколений. Чувашский язык является примером, подтверждающим выводы научной литературы о билингвальном образовании или образовании для билингвов. При условии практического отсутствия возможности личного выбора языка обучения (вопреки множеству заявлений в федеральном и республиканском законодательстве) часть чувашских родителей считает себя вынужденной говорить с детьми на языке обучения в школе, чтобы облегчить поступление в неё. На самом деле, если система образования предложит образование в городах только на русском языке, несмотря на большую численность жителей-чувашей, она громко заявляет: «В городе – по-русски!» Если она не предлагает образование на чувашском языке в элитных школах и даже сокращает количество часов на него в них, недвусмысленно высказывается недоверие к ценности чувашского языка для успеха в образовании и жизни (вопреки множеству исследований, доказывающих, что двуязычное образование, по крайней мере, так же эффективно, как и одноязычное). Если, исходя из Стратегии развития образования в Чувашской Республике до 2040 года⁹⁸, роль в развитии «полилингвизма» играет только обучение иностранному языку, вызывает сомнение, является ли чувашский для чиновников языком или это только какая-то культурная традиция. В глазах граждан снижается статус чувашского языка, и растут сомнения в его практической ценности. В этих условиях и при слабой развитости независимых общественных гражданских организаций, отсутствие школ, в которых предлагается обучение на чувашском языке, на практике приводит к тому, что только очень смелые родители могут высказать желание обучать в городе своих детей на чувашском языке.

Даже если в этих условиях родители говорят на чувашском языке с детьми, эффект школы, полностью использующей доминирующий в обществе русский язык, приводит к тому, что чувашезычные дети говорят с одноклассниками на языке школы. Привычка говорить на этом же языке ведёт к выраженной тенденции среди детей увеличить его использование дома: главным образом в обращении с братьями и сестрами, а также с родителями. Полный переход к использованию дома доминирующего в обществе языка является обычным в мире в условиях, схожих с чувашскими городами

и посёлками, в которых дети редко говорят на языке семьи вне дома и родители свободно владеют доминирующим в обществе языком. Независимо от того, насколько русский заменяет чувашский как язык домашнего общения, если молодые люди привыкли говорить практически постоянно по-русски с ровесниками, многократно увеличивается вероятность того, что он будет языком домашнего общения их семей и языком общения с детьми. Полностью возможно, что семья с ребёнком, проходящим мейнстрим-обучение, не переходит к общению на доминирующем языке и что молодой человек, проходящий такое обучение, сохраняет домашнее общение на родном языке и в собственной семье. Тем не менее исследования показывают, что частотность таких явлений тесно связана с общими тенденциями в обществе. Если люди встречают в своей среде множество примеров перехода к использованию доминирующего языка, они склонны копировать такое поведение.

Сильный языковой сдвиг в городах Чувашии существует давно. Наши исследования демонстрируют, что он сохранился на прежнем уровне или даже усилился, независимо от внедрения обязательного школьного преподавания чувашского языка. На самом деле, вышеуказанные результаты (Канада, Уэльс, Страна Басков и Татарстан) показывают, что преподавание регионального языка как предмета даёт слабые результаты. Во второй половине 1990-х гг. в Чувашии была сделана кардинальная стратегическая ошибка, когда было решено не развивать образование на чувашском языке (полностью на нём или вместе с русским) в некоторых городских школах с 1 по 11 класс. С учётом того, что половина чувашского населения республики живёт в городах и прогнозируется, что эта доля увеличится в будущем⁹⁹, такая ситуация более чем серьёзно разрушает демографическую базу чувашского языка. Практически без доли молодого чувашеговорящего населения городского происхождения число владеющих чувашским языком будет продолжать резко снижаться, что наблюдалось между 2002 и 2010 гг. (от 1,3 до 1,0 млн в РФ, 800 до 680 тыс. в Чувашской Республике). В нынешней социолингвистической ситуации, безусловно, спрос на преподавание на чувашском языке в городских школах небольшой. Тем не менее необходимо постоянно предлагать такую возможность. Опыт других регионов показывает, что увеличение спроса на образование на региональном языке – это медленный процесс, нуждающийся в заботе в течение десятилетий. Этот процесс необходимо скоординировать с множеством других действий широкого круга сфер в пользу чувашского языка в рамках республиканской языковой политики.

Важнейшее значение имеет то, что языковой сдвиг начал распространиться в сёлах. Данные показывают, что он находится в начальной стадии, тем не менее переход сельских школ к русскому языку обучения будет усиливать тенденцию. Данные опросы и интервью показали, как чувашезычная школа мешала переходу части сельских семей на русский язык в общении с детьми. Мы уверены, что чуваша, учившиеся в русскоязычной (полностью или почти полностью) сельской школе, будут говорить в основном со своими детьми по-русски. Так же происходило, например, с чувашами, проживающими в районных центрах. Ситуация сложна, поскольку у чувашского сельского населения отсутствуют положительные примеры сохранения передачи родного языка более престижным городским населением.

Необходимые действия в школьном образовании Чувашии по внедрению чувашского как языка обучения в городах и сохранению и расширению его использования в сёлах совпали с новым устройством образовательной системы, внедрённым федеральной властью во второй половине 2000-х гг. Появление ЕГЭ принято участниками образовательного процесса как сигнал о необходимости усилить обучение русскому языку. Между тем этот экзамен не оценивает владение другими языками России. Добавление обязательного экзамена по английскому языку в форме ЕГЭ с 2020 г. увеличит впечатление о небрежном отношении чиновников федерального образования к нерусским языкам России. В то же время федеральные законы «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» (от 1 декабря 2007 г.) и «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 г.) лишили федеральные субъекты большинства их полномочий, особенно исполнительную власть субъектов.

Одна из важнейших задач Министерства образования и молодёжной политики Чувашской Республики – убеждение родителей, преподавателей и администрации школ, что говорить дома с детьми необходимо на родном языке и что двуязычное национально-русское образование является более результативным, чем одноязычное русское образование. В то же время необходимо сломать ошибочные стереотипы о двуязычии. По такому пути успешно следуют в Канаде, Уэльсе, Баскской АО и др. Административное давление не является эффективной формой руководства, как, среди прочего, показал представленный выше

неудачный опыт с проектными классами в г. Чебоксары. Целесообразно дать небольшой стимул для родителей и преподавателей, чтобы они выбрали двуязычные детские сады и школы, например, разрешить формирование классов с меньшим количеством учащихся. Это требует дополнительных денежных ресурсов в небогатой республике, но такой шаг считаем необходимой инвестицией для сохранения чувашского языка.

Не менее важной задачей Минобразования Чувашии является влияние вместе с другими республиками на изменение формата ЕГЭ. На наш взгляд, в условиях Чувашии бессмысленно просить федеральные органы о возможности сдавать экзамен на любом из государственных языков республики. При огромном дисбалансе в школьном использовании государственных языков учащиеся-чуваши сельских школ, как правило, лучше читают и пишут на русском языке, чем на родном. Им не выгодно сдавать экзамен на чувашском языке. Необходимо, чтобы образовательная система оценивала уровень владения другими языками России. Предлагается, например, использовать французскую систему, по которой владеющие региональными языками (так же как изучившие музыку, рисование, спорт и др.) могут получить дополнительные баллы в итоговой оценке. Данная система позволяет сохранить одинаковый тип экзамена по всей России, а также достаточно легко позволяет чувашам, татарам и др., не проживающим в республиках, названных по именам своих национальностей, сдавать экзамен по родному языку.

подавляющее большинство городских детей, которые как бы проходят двуязычное обучение, не владеют чувашским языком или имеют только элементарное знание его. Это предполагает повышение квалификации преподавателей для подготовки к новому для них типу обучения и изменения лингвистических навыков всего персонала образовательных учреждений. Чтобы избежать возможного разделения населения по этническому принципу, данное обучение должно быть широко открыто всему населению, независимо от языка семейного общения и национальности. Оно должно быть ориентировано на создание не национальной элиты, а обычных двуязычных (трёхязычных, четырёхязычных) граждан многонационального государства. Поэтому нельзя назвать эти школы, по примеру Татарстана, «чувашскими школами (гимназиями, лицеями)», а скорее «билингвальными школами». В условиях г. Канаша, где 9 % населения – татары, целесообразно создать школу или классы с татарским и русским языками обучения. В связи с этим следует

принять во внимание, что законы «Об образовании в Чувашской Республике» и «О языках в Чувашской Республике» заявляют «право на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации». Данная формулировка является двусмысленной из-за возможного понимания термина «родной язык» как «первый язык» или «национальный язык». На наш взгляд, чтобы лучше сохранить права граждан, следовало бы говорить о праве на получение дошкольного, начального общего и основного общего образования *на языке по выбору* из числа языков народов Российской Федерации. Это позволило бы придать законную основу выбору образования на чувашском языке для детей, не владеющих им.

Литература, источники и примечания

- ¹ Le bilinguisme et l'éducation / Bureau International de l'Éducation. Genève, 1929.
- ² Множество примеров представлено в работе: *Skutnabb-Kangas T.* Linguistic Genocide in Education, or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2000. 785 p.
- ³ *McCarty T.L., Skutnabb-Kangas T., Magga O.H.* Education for Speakers of Endangered Languages // The Handbook of Educational Linguistics / red. B. Spolsky, F.M. Hult. Oxford; Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010. P. 300.
- ⁴ *Skutnabb-Kangas T., McCarty T.L.* Key Concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundations // Encyclopedia of Language and Education / red. J. Cummins, N. Hornberger. New York: Springer, 2008. P. 1466–1482.
- ⁵ Там же.
- ⁶ См.: *Хузангай А.П.* Проблема языкового существования чувашского этноса и перспективы языковой политики // Проблемы национального в развитии чувашского народа. Чебоксары: ЧГИГН, 1999. С. 106.
- ⁷ Словарь социолингвистических терминов. М.: ИЯ РАН, 2006. С. 41.
- ⁸ *Baker C.* A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 3rd ed. P. 34–36.
- ⁹ *Romaine S.* Planning for the Survival of Linguistic Diversity // Language Policy. 2006. Vol. 5. No. 4. P. 443–475.
- ¹⁰ *Fishman J.A.* Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 431 p.
- ¹¹ *Romaine S.* Указ. соч. С. 444.
- ¹² *Mackey W.F.* A Typology of Bilingual Education // Foreign Language Annals. 1970. Vol. 3. No. 4. P. 596–606.
- ¹³ *Baker C.* Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters, 2011. 5th ed. P. 206–252. *Skutnabb-Kangas T.* Указ. соч. С. 579–622.
- ¹⁴ *Baker C.* Foundations ... С. 215.
- ¹⁵ Там же. С. 219.
- ¹⁶ *García Pérez J.I., Hidalgo Hidalgo M., Robles Zurita J.A.* Diferencias en resultado educativo de las regiones españolas según PISA–2006 / доклад, представленный на конференции «XIX Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación», Saragosa (Испания) 8–9 июля 2010 // URL: <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/088.pdf> (дата обращения: 20.8.2015).
- ¹⁷ *Ruijven B. van, Yismai, J.* Trijetalige skoalle yn Fryslân: onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân. Ljouwert: Fryske Akademy, 2008. 64 b.
- ¹⁸ *Tovar García E.D.* Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan // Communist and Post-Communist Studies. 2014. Vol. 47. No. 1. P. 39–47.
- ¹⁹ *Cummins J.* Empowering Minority Students: A Framework for Intervention // Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations / red. O. García, C. Baker. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. P. 104.
- ²⁰ *Cenoz J., Peraltes J.* Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas // Segundas lenguas: Adquisición en el aula / red. C. Muñoz. Barcelona: Ariel, 2000. P. 117.
- ²¹ Там же. С. 118.
- ²² *Baker C., Lewis G.* A Synthesis of Research on Bilingual and Multilingual Education // The Handbook of Bilingual and Multilingual Education / red, W.E. Wright, S. Boun, O. García. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015. P. 109–126.
- ²³ Там же. С. 114.

²⁴ *Cummins J.* The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students // *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Sacramento: California State University, 1981. P. 29.

²⁵ *Cummins J.* *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. 309 p.

²⁶ Цитируется по: *Cummins J.* *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984. 306 p. *Skutnabb-Kangas T.* *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1981. 378 p.

²⁷ *Cummins J.* *Empowering Minority Students ...* С. 106.

²⁸ *Мартинова М.Ю.* Школьное образование и идентичность: общественные и зарубежные концептуальные педагогические подходы к национальной (общегосударственной) интеграции и культурному многообразию общества. М: ИЭА РАН, 2013. С. 6.

²⁹ Доклад Российской Федерации о выполнении положений Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств в рамках третьего цикла мониторинга, 9 апреля 2010, ACFC/SR/III(2010)005. URL: <http://www.refworld.org.ru/docid/4c761f062.html> (дата обращения: 14.08.2015). С. 90.

³⁰ *Monteagudo H.* ¿(Sal)irse de la lengua? // Público. 8.07.2008. P. 8.

³¹ *Spolsky B.* *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. P. 98.

³² *Grin F.* *Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Basingstoke, Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2003. P. 161–190.

³³ *Lambert W.E., Tucker G.R.* *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House Publishers, 1972. P. 220.

³⁴ *Genesee F.* The Canadian Second Language Immersion Program // *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations* / red. O. García, C. Baker. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. P. 122–123.

³⁵ Там же. С. 123–124.

³⁶ *Baker C., Lewis G.* Указ. соч. С. 110.

³⁷ *Baker C.* *Foundations ...* С. 240.

³⁸ *Minority Rights Group International.* *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples – United Kingdom: Welsh*. 2008. // URL: <http://www.refworld.org/docid/49749c8cc.html> (дата обращения: 07.09.2015).

³⁹ *Edwards D.G.* *Welsh-medium Education* // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1984. Vol. 5. No. 3–4. P. 250.

⁴⁰ Там же. С. 250.

⁴¹ *Edwards V., Newcombe L.P.* *When School is Not Enough: New Initiatives in Intergenerational Language Transmission in Wales* // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2005. Vol. 8. No. 4. P. 301.

⁴² Там же. С. 302.

⁴³ *Baker C.* *Bilingual Education in Wales* // *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations* / red. O. García, C. Baker. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. P. 153.

⁴⁴ *Jones C., Prys Jones M.* *The Welsh Language in Education in the UK*. [Ljouwert/ Leeuwarden]: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning, 2014. 2nd ed. P. 22–23.

⁴⁵ Там же. С. 11.

⁴⁶ *Baker C.* *Bilingual Education in Wales*. С. 156.

⁴⁷ *Lyon J.* *Becoming Bilingual: Language Acquisition in a Bilingual Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 1996. P. 110.

⁴⁸ *Morris D., Jones K.* *Minority Language Socialisation within the Family: Investigating*

the Early Welsh Language Socialisation of Babies and Young Children in Mixed Language Families in Wales // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2007. Vol. 28. No. 6. P. 493.

⁴⁹ *Алос-и-Фонт Э.* Социальное возрождение валлийского языка // Вестник Чувашского университета. 2012. № 2. С. 252–256.

⁵⁰ *Edwards V., Newcombe L.P.* Указ. соч. С. 302.

⁵¹ *Jones C., Prys Jones M.* Указ. соч. С. 32.

⁵² Evolución de la población de 16 y más años de Euskal Herria por territorio y grupo de edad según competencia lingüística: 1991–2011. Eustat, 2012. URL: http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_458/opt_0/temas.html#axzz313UEteI7 (дата обращения: 07.09.2015).

⁵³ La educación en Euskadi, 2012–2013. Consejo Escolar de Euskadi, 2014. URL: http://www.consejoescolardeeeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=c5bf5138-73a8-452f-943d-d913f63144ba&groupId=17937 (дата обращения: 07.09.2015). P. 34.

⁵⁴ *Urla J.* Reclaiming Basque: Language, Nation, and Cultural Activism. Reno: University of Nevada Press, 2012. P. 53–56.

⁵⁵ *Cenoz J.* Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 60.

⁵⁶ Там же. С. 61.

⁵⁷ PIB de las Comunidades Autónomas. Expansión, 2015. URL: <http://www.datosmacro.com/pib/espana-comunidades-autonomas> (дата обращения: 07.09.2015).

⁵⁸ Población de la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales, según lugar de nacimiento. Eustat, 2011. URL: http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_159/opt_0/temas.html#axzz3141I23Be (дата обращения: 07.09.2015).

⁵⁹ *Cenoz J.* Указ. соч. С. 120–121.

⁶⁰ Alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias y educación de personas adultas en la C.A. de Euskadi por ámbitos territoriales, nivel y modelo de enseñanza bilingüe: 2013/14. Eustat, 2015. URL: http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_300/opt_0/temas.html#axzz31GaWpDDQ (дата обращения: 07.09.2015).

⁶¹ Evaluación de diagnóstico: informe ejecutivo, 4º educación primaria. ISEI-IVEI, 2014. URL: http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED13/ED13_4EPcas.pdf (дата обращения: 07.09.2015). Evaluación de diagnóstico: informe ejecutivo, 2º educación secundaria obligatoria. ISEI-IVEI, 2014. URL: http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED13/ED13_2ESOCas.pdf (дата обращения: 07.09.2015).

⁶² Отчёты исследования показывают, что учащиеся 4-го класса по модели А относятся к социально-экономическому уровню выше среднего, а учащиеся 8 класса по той же модели отстают по этому показателю. В работе нет дискуссии о том, почему это получается. Учащиеся по моделям В и D не представляют отклонений в социально-экономическом уровне по сравнению со средней величиной.

⁶³ *Valencia J.F., Cenoz J.* The Role of Bilingualism in Foreign Language Acquisition: Learning English in the Basque Country // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1992. Vol. 13. No. 5. P. 433–449. *Cenoz J., Valencia J.F.* Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country // *Applied Psycholinguistics*. 1994. Vol. 15. No. 2. P. 195–207.

⁶⁴ La educación en Euskadi. P. 44.

⁶⁵ *Díaz Gorriti V.* Immigrants and Euskera: Strategies of Acculturation in the Basque Country // *Peoples, Identities and Regions. Spain, Russia and the Challenges of the Multi-Ethnic State* / red. M. Martynova и др. Moscow: IEA RAS, 2015. P. 151–163.

⁶⁶ «Третья часть детей-иммигрантов не имеет общего языка коммуникации со своим учителем». *Díaz Gorriti V.* Указ. соч. С. 155.

⁶⁷ Там же. С. 156.

⁶⁸ *Cenoz J.* Указ. соч. С. 171.

⁶⁹ *Замятин К., Пасанен А., Саарикиви Я.* Как и зачем сохранять языки народов

России? Хельсинки: POGA, 2012. URL: <http://blogs.helsinki.fi/minor-eurus/files/2012/12/kakizachem1.pdf> (дата обращения: 11.09.2015). С. 78.

⁷⁰ *Артемченко О.И.* Удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей народов России: государственность, этническая идентичность // Евразийский юридический журнал. 2011. № 8 (39).

⁷¹ *Мусина Р.Н.* Национальные языки в системе школьного образования // Языки в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования. Казань: Татар. кн. изд-во, 2011. С. 18.

⁷² *Габдрахманова Г.Ф.* Языковое поведение и этноязыковые установки русских и татар Республики Татарстан // Государственные языки Республики Татарстан: множественность измерений / под ред. Г.Ф. Габдрахмановой, Г.И. Макаровой. Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2014. С. 32.

⁷³ *Сагитова Л.В.* Динамика билингвизма в Татарстане: результаты языковой политики правительства и социально-экономическая конъюнктура // Консолидирующие идентичности и модернизационный ресурс в Татарстане. М.: ИС РАН, 2012. С. 32.

⁷⁴ Закон Республики Татарстан «О государственных языках Республики Татарстан и других языках в Республике Татарстан» от 8 июля 1992 г. № 1560-ХП (ред. от 12.06.2014). URL: http://tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_350025.rtf (дата обращения: 21.09.2015). Ст. 9.

⁷⁵ *Мусина Р.Н.* Указ. соч. С. 18.

⁷⁶ *Zamyatin K.* From Language Revival to Language Removal: The Teaching of Titular Languages in the National Republics of Post-Soviet Russia // Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe. 2012. Vol. 11. No. 2. P. 85. Отметим, что «27%» Замятина не совпадает с «12%» «в конце 1990-х гг.» выше указанных татарских исследователей.

⁷⁷ Языки в системе образования Республики Татарстан: по материалам этносоциологического исследования / [Р.Н. Мусина и др.]. Казань: Татар. кн. изд-во, 2011. С. 145.

⁷⁸ *Мусина Р.Н.* Указ. соч. С. 19.

⁷⁹ Языки в системе образования ... С. 138. Л.В. Сагитова считает также, что есть повышение уровня владения татарским языком татарами РТ из-за того, что, по данным опроса 2001 г., их было 70,2 %, а по результатам 2011–2012 гг. – 72,1 % (Указ. соч. С. 29). На наш взгляд, результаты не убедительны, потому что разница не переходит границ допускаемой статистической погрешности.

⁸⁰ *Арутюнова Е.М.* Русский язык в школах Республики Татарстан: измерения проблемы // Государственные языки Республики Татарстан: множественность измерений / под ред. Г.Ф. Габдрахмановой, Г.И. Макаровой. Казань: Ин-т истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2014. С. 108–120. *Mikhailov V.* Political, Social and Ethnic Protests in Bashkortostan and Tatarstan // Systemic and Non-Systemic Opposition in the Russian Federation: Civil Society Awakens? / red. C. Ross. Farnham (Surrey): Ashgate, 2015. P. 153–177.

⁸¹ *Клементьев В.Н.* В 30-е годы // История Чувашии Новейшего времени. Книга 1: 1917–1945. Чебоксары: ЧГИГН, 2001. С. 186–187.

⁸² *Андреев И.А.* Национальная школа, её проблемы и перспективы развития // Халӑх шкулӗ = Народная школа. 1997. № 1. С. 1. *Бойко И.И.* Чувашский язык и этническая идентичность – проблемы этнокультурного и политического выбора // Антропология социальных перемен / под ред. Э.В. Гуциновой, В. Комаровой. М.: РОССПЭН, 2011. С. 501–502. *Бойко И.И., Харитоновна В.Г.* В период «оттепели» (1953–1964 гг.) // История Чувашии Новейшего времени. Книга 2: 1945–2005. Чебоксары: ЧГИГН, 2009. С. 127.

⁸³ *Андреев И.А.* Указ. соч. С. 1.

⁸⁴ Национальная школа: проблемы и перспективы // Халӑх шкулӗ = Народная школа. 1992. № 1. С. 12. Тем не менее респондент уверял, что в 1981 г. в одном классе одной из школ Чебоксар велось преподавание на чувашском языке, но оно прекратилось через несколько лет.

⁸⁵ Андреев И.А. Указ. соч. С. 4.

⁸⁶ Там же. С. 2.

⁸⁷ Андреев И.А., Чернова Г.П. Языковая политика Чувашской Республики в сфере образования // Современная языковая политика в образовании (по материалам Международной российско-нидерландской конференции, 8–10 июня 1998 г., г. Чебоксары) / под ред. В.Д. Данилова. Чебоксары: Руссика, 1998. С. 93.

⁸⁸ Национальная школа ... С. 7.

⁸⁹ Андреев И.А., Чернова Г.П. Указ соч. С. 94.

⁹⁰ Федеральный закон РФ от 1 декабря 2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта». URL: <http://www.rg.ru/2007/12/05/obrazovanie-stansart-dok.html> (дата обращения: 21.09.2015).

⁹¹ Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 21.09.2015).

⁹² Prina F. Localism or Centralism – Education Reform in Russia and Its Impact on the Rights of National Minorities // Cambrian Law Review. 2011. Vol. 42. P. 113–130. Prina F. National Minorities in Putin's Russia: Diversity and Assimilation. London: Routledge, 2015. 240 p.

⁹³ Приказ Министерства образования и науки РФ от 3.08.2006 г. № 201 о концепции национальной образовательной политики РФ. URL: <http://elementy.ru/Library/9/pr201.htm> (дата обращения: 21.09.2015).

⁹⁴ О мерах по укреплению межнационального согласия в российском обществе: доклад Государственного совета Российской Федерации. Уфа, 11.02.2011. URL: http://www.minregion.ru/activities/interethnic_relations/national_policy/505/902.html (дата обращения: 29.03.2011). С. 44.

⁹⁵ Говорят ли дети по-чувашски? / А.П. Игнатъева [и др.] // Халăх шкулĕ = Народная школа. 2009. № 4. С. 41–44. Как владеют чувашским языком учащиеся городских школ / А.П. Игнатъева [и др.] // Халăх шкулĕ = Народная школа. 2010. № 5. С. 48–50.

⁹⁶ Орлова О.В. Социальные аспекты функционирования марийского языка в Республике Марий Эл: выступление на Межрегиональной научно-практической конференции «Язык и социум», Йошкар-Ола, 09.12.2014.

⁹⁷ Базисный учебный план начального общего образования для образовательных учреждений, в которых обучение ведётся на русском языке, но наряду с ним изучается один из языков народов России, предоставляет 3 часа в неделю для родного языка и литературного чтения. Для части, формируемой участниками образовательного процесса, в 1 классе часов нет, во 2 и 3 классах допускается 1 час, и в 4-м – 0,5 часа (Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа (2013) / [сост. Е.С. Савинов]. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение. 223 с.).

⁹⁸ Стратегия развития образования в Чувашской Республике до 2040 года. 2008. URL: http://gov.sar.ru/laws.aspx?gov_id=49&id=52926 (дата обращения: 21.09.2015).

⁹⁹ Предположительная численность населения. Чувашстат, 2015. URL: http://www.chuvash.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/chuvash/ru/statistics/population/ (дата обращения: 18.09.2015).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Двуязычное образование для билингвизма и билингвальной грамотности.....	4
Основная терминология.....	5
Формы билингвального образования или образования для билингвов.....	8
Контакт с языками и школьная успеваемость.....	10
Страх перед двуязычным образованием.....	13
Методика измерения эффективности языковой политики в образовании.....	14
Примеры развития двуязычного образования.....	16
Канада.....	16
Уэльс.....	17
Баскская автономная область.....	21
Татарстан.....	27
Развитие двуязычного образования в Чувашии.....	32
Образовательная система в Чувашской Республике.....	32
Чувашский как язык обучения.....	35
Результативность языковой политики в образовании.....	38
Опыт проектных классов с углубленным преподаванием чувашского языка в Чебоксарах (2010–2015 гг.).....	43
Дискуссия и рекомендации.....	45
Литература, источники и примечания.....	50

Чувашский государственный институт гуманитарных наук

Научные доклады
Выпуск 20

АЛОС-И-ФОНТ Эктор

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА И ПРОБЛЕМА
ЯЗЫКОВОГО ПОВЕДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Доклад на научной сессии
Чувашского государственного института
гуманитарных наук по итогам работы
за 2015 год

Редактор *Т.Н. Таймасова*
Корректор *Г.И. Алимасова*
Оригинал-макет *Д.И. Белова*

Подписано к печати 08.12.15. Формат 60x90 $\frac{1}{16}$.
Печать оперативная. Бумага офсетная. Гарнитура Times
Физ. печ. л. 3,2. Уч.-изд. л. 2,9.
Заказ № 19. Тираж 100 экз.

Отпечатано в РИО БНУ
«Чувашский государственный институт гуманитарных наук»
428015, г. Чебоксары, Московский пр., д. 29. корп. 1