

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

**Артеменко О.И., Кузьмин М.Н., Анзорова С.П.,
Боргоякова Т.Н., Гасанова П.М., Субраков А.Д.,
Петрухина Д.В.**

**Государственная языковая образовательная
политика: отечественный и зарубежный опыт**

Москва 2020

Аннотация. В первом разделе работы описаны тенденции реализации языковой образовательной политики в советский и постсоветский периоды становления российского общества. Показано, что изменения, которые происходят в реализации государственной языковой образовательной политики, являются процессами не случайными, они определяются объективными факторы модернизации общества, становлением нового уклада и образа жизни, формированием определенного типа личности. Во втором разделе описан зарубежный опыт реализации языковой политики в различных языковых ситуациях.

Артеменко О.И., директор Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ ;

Кузьмин М.Н., заместитель директора Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Анзорова С.П., ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Боргоякова Т.Н., ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Гасанова П.М., главный научный сотрудник Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Субраков А.Д., старший научный сотрудник Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Петрухина Д.В., старший научный сотрудник Научно-исследовательского центра национальных проблем образования ФИРО Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ;

Данная работа подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы, выполненной в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС при Президенте Российской Федерации на 2019 год.

Оглавление

Реализация языковой образовательной политики в советский и постсоветский периоды становления российского общества.....	4
Анализ зарубежного опыта реализации языковой политики в различных языковых ситуациях.....	13
Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения.....	23
Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения во всех школах страны (например, Андорра, Люксембург).....	23
Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения в школах отдельной части страны (например, Австрия, Бельгия, Венгрия, Греция, Дания, Испания, Италия, Соединенное Королевство, Швеция).....	24
Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве обязательного предмета в школах отдельной части страны (например, Нидерланды, Норвегия).....	37
Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве факультативного предмета в школах отдельной части страны (например, Германия, Польша, Франция). .	38
Список использованной литературы.....	47

Реализация языковой образовательной политики в советский и постсоветский периоды становления российского общества

В постсоветский период, нацеленный на поиск путей более динамичного развития России, актуальной и проблемной стала реализация языковой образовательной политики в условиях федеративного устройства государства. Такое устройство предусматривает разграничение предметов ведения Российской Федерации, предметов совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, а также полномочий субъектов Российской Федерации [Конституция, 2012, с.22-24]. В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» в компетенцию общеобразовательной организации входит определение локальным актом языка образования школьников [ФЗ «Об образовании»]. В этих условиях отсутствие законодательной нормы, обеспечивающей координацию разнородной деятельности по сохранению и развитию языков из числа языков народов России, большого положительного эффекта не приносит. Несмотря на то, что с 1993 года Конституция Российской Федерации установила право на сохранение родного языка, из числа языков народов России, на создание условий для его изучения и развития [Конституция, 2012, с.21], в реальной практике наблюдается отрицательная тенденция создания таких условий. Плохая подготовка учителей, отсутствие учебников, школьных словарей, инновационных методик по родным языкам свидетельствуют именно об этом.

Изменения, которые происходят в реализации государственной языковой образовательной политики, являются процессами не случайными, они определяются объективными факторами модернизации общества, становлением нового уклада и образа жизни, формированием определенного типа личности.

Анализ прошедшего и настоящего позволяет понять тенденции развития современной языковой образовательной политики.

Разработка языковой политики, в период социалистического строительства российского государства, основывалась на принципах зависимости закономерностей развития языка от законов развития общества, используя сравнительно-исторический подход [Сталин, 1951, с. 290]. Такой подход, за весь советский период, сужая сферы функционирования родного языка [Бацын, 1994, с. 22] позволил создать и развивать литературные языки и в той или иной степени сохранять диалекты [Виноградов, 1958, с.58].

В советский период единственным субъектом социального заказа школе всегда выступало государство, в лице министерства, которое реализовывало общеполитическую программу, выработанную ЦК КПСС. Министерство определяло и контролировало все:

какой будет единая программа по языкам народов России, какое содержание единого учебника, какая подготовка учителя по предмету «Родной язык». Унитарная политика преследовала и решала конкретные социальные и национальные цели. Начиная с 1918 года, вплоть до 1991 года, приоритет отдавался социальным целям, которые сводились к приведению всего советского общества к единой трехчленной социальной структуре, где каждый этнос будет состоять из рабочего класса, колхозного крестьянства и социалистической интеллигенции. Затем должно было начаться форсированное преодоление не только социальных различий, но и стирание различий национальных, которые несли опасность разъединения. По этой причине культурная политика осуществлялась на принципе единства по содержанию в большей степени в сфере образования, различий по форме в большей степени в сфере культуры.

В 60-е годы XX века государственная доктрина построения нового общества была развернута до формулы создания единой общности – советского народа, единого по своей идеологической основе и с единым русским языком в качестве языка межнационального общения.

Такая концепция была положена в основу государственной политики, и все политические механизмы и социальные институты были сфокусированы на решение этих задач. Школа в этой политике виделась как инструмент формирования определенных безнациональных характеристик поколений молодежи, через унитарное содержание образования, в том числе и языковое, формирующее двуязычие. В условиях такой тоталитарной культуры, что мы приобрели и, что потеряли.

Многие авторы отмечают, что этническое многообразие оказалось, включено в единое общественно-политическое целое, стянуто хозяйственными связями, соединено общностью совместной жизни, хотя реально многие этносы жили в разном историческом времени. Такие условия нивелировали межнациональные конфликты. Необходимо было это этническое многообразие, которое составляло 47,1% от населения страны сделать грамотным, развивая родные языки. Создать условия для того чтобы 70% и более неграмотного сельского населения стало тоже грамотным. В 1927 году, согласно школьной переписи, преподавание в начальных школах РСФСР осуществлялось на 48 языках. В 30-е годы модернизация различных сфер общества, стимулировала внутреннюю миграцию многонационального населения в русскоязычные индустриальные центры. В тоже время, и русская интеллигенция, выполняя просветительскую миссию, переезжала в союзные республики и автономные республики РСФСР. Это создало мощную социальную потребность в расширении знания русского языка, в том числе и в его изучении через школу, где обучение осуществлялось на языках народов России. Одновременно в середине

30-х годов начинается глобальная реформа армии – переход к системе всеобщей воинской обязанности, что также острейшим образом ставит вопрос о значении русского языка как единого языка командования. Таким образом, постепенный переход с родного на русский язык обучения в школах для нерусского населения имел под собой объективные основания, ответом на новые общественные потребности, вызванные переходом общества в новое качество. В интересах индустриальной экономики в стране начался процесс перехода от всеобщего 4-летнего начального образования к всеобщему основному 7-летнему образованию, который завершился в 1949-1951 годах. Для многих этносов такой переход был принципиальной вехой. Далеко не все народы располагали теми компонентами современной культуры, которые необходимы для выработки адекватного содержания неполного и полного среднего образования, нового вида деятельности и образа жизни. В результате преподавание части или всех предметов стало осуществляться на русском языке. Эту проблему тоталитарное государство, как всегда, решало фронтально, для всех сразу, силовыми методами при низкой степени урбанизации многих этносов РСФСР (от 15-20% от среднего уровня). У русских же она составляла около 55% по РСФСР. В этих условиях стала сокращаться сфера функционирования родных языков. Такая русификация особых успехов не принесла, так как с начала 50-х годов доля второгодников и переиздающих экзамены составила четверть от всего контингента учащихся. К концу 50-х годов государство практически отказывается от политики поддержки школ среднего и старшего уровня с обучением на родных языках, оставляя только начальную школу преимущественно в сельской местности. В городских школах остается только предмет «родной язык». С выходом в 1958 году школьного закона, который предоставил родителям право выбора языка обучения, начался процесс реорганизации школ с обучением на языках народов России. Практически этот процесс продолжался до периода перестройки (1989 года), о чем свидетельствуют следующие данные: в 1956/57 учебном году обучение в школах РСФСР велось на 46 родных языках, три десятилетия спустя, к середине 80-х годов уже только на 18 языках, причем в 10 случаях только в начальных классах. В большем объеме сохранилась школа с обучением на татарском и башкирском языках до 10 класса, на тувинском и якутском языках до 7 класса, чувашском до 5 класса. За весь советский период наблюдается динамика расширения зоны действия русского языка, включение населения в сферу русской культуры и этот процесс был вызван объективной причиной исторической смены типов личности, становлением нового уклада и образа жизни.

В системе образования после 30-х годов XX века были созданы минимальные условия для сохранения родных языков. Однако, при этом, количество исчезнувших

языков было тоже минимальным. По некоторым источникам это убыхский и керикский языки, по другим, в Прибалтике ятвяжский, прусский, на юге России скифский и хазарский, в Сибири коттский, камасинский, койбальский [Нерознак, 2002, с.5-12]. В сохранении языков в большей степени положительную роль играли наука, культура и СМИ, а не школа. Александр Евгеньевич Кибрик [Кибрик, 1992, с. 67-79], рассматривая проблему исчезающих языков в бывшем Советском Союзе, считает, что чем ближе язык на его шкале к зоне мертвых, тем больше оснований считать его исчезающим. По данным А.Е. Кибрика половина миноритарных языков из 63 миноритарных этносов находятся в экологически опасной зоне.

Следует отметить, что в советское время в научно-методических материалах по изучению родных языков в системе образования использовались единые понятия для так называемых национальных школ, которые сводились только к понятию «русский язык и родной язык». К учебникам, школьным словарям по родным языкам были разработаны единые требования, а учебники по русскому языку разрабатывались с учетом языковой среды: для учащихся, носителей абхазо-адыгских, тюркских, финно-угорских языков. Методические материалы к этим учебникам разрабатывались с учетом уровня владения русским языком (для владеющих и не владеющих).

Анализируя постсоветский период развития России, можно выделить три этапа реализации языковой общеобразовательной политики.

Первый этап с 1992 года по 2007 год. В 90-е годы начался этап строительства в России гражданского общества и демократического государства. Система образования и школа с родным языком изучения становится не только объектом, но и субъектом получая заказ и от государства, и от родителей законных представителей учащихся, и представителей общественности. Для удовлетворения полисубъектного социального заказа в 1992 году принимается новый закон РФ «Об образовании». В результате чего все школы становятся одним типом - общеобразовательным учреждением. Исчезают такие типы школ, как сельская, национальная, но при этом во все школы, без исключения, вводится компонентный принцип структурирования содержания образования, в том числе, так называемый региональный (национально-региональный) компонент. В этих условиях стала развиваться школа с изучением родного языка и предметов гуманитарного цикла (с расширением в содержании образования места национальной культуры), которые в основном преподавались на русском языке. В этот период создаются условия для исчезновения школы с обучением на языках народов России, так как для издательств становится экономически не выгодным издавать учебники на языках народов России. Можно говорить о принципиально новом этапе развития этой

модели школы, особенно в республиках Российской Федерации. Главная черта этого этапа – динамично растущее количество изучаемых родных языков и национальных культур в общеобразовательных учреждениях. На национально-региональный компонент отводилось до 30% учебной нагрузки. Общим результатом введения компонента стало увеличение количества языков обучения с 21 в 1989 году до 31 в 1993 году, по учебным пособиям не имеющим грифа. Число изучаемых языков в школах в качестве предмета увеличилось с 44 до 68 [Кузьмин, 1995, с.37]. К 2007 году число изучаемых языков увеличилось до 89, а из них на 29 языках велось обучение [Артеменко, 2008, с. 45]. Поворот в школьной системе образования к культурным потребностям этносов напоминает ситуацию 30-х годов XX века с той лишь существенной разницей, что за истекший семидесятилетний советский период модернизация глубоко изменила облик самих этносов, характер их образовательных потребностей и культурно-творческих возможностей.

Поскольку все вопросы, связанные с реализацией национально-регионального компонента были полностью переданы в компетенцию субъектов федерации, в школах появились учебники по предметам гуманитарного цикла, содержание которых было направлено на достижение самостоятельных политических целей [Антироссийский учебник истории Татарстана]. Даже учебники русского языка, которые издавались в республиках, использовались для максимальной передачи этнической культуры одного, не русского народа. В Республике Башкортостан башкирского народа, в Республики Татарстан татарского народа и т.д. Такой подход приводил к рассогласованию целей и содержания образования, реализуемых через федеральный и национально-региональный компонент, к разрушению единого образовательного и цивилизационного пространства России [Артеменко, 2002, с. 9-22]. Нужно отметить, что с 2005 года в рамках национально-регионального компонента в ряде субъектов Российской Федерации в школах стали вводить обязательное изучение государственного языка республики за счет сокращения часов на изучение русского языка, что вызвало недовольство со стороны родителей обучающихся.

Для снятия негативных явлений 1 декабря 2007 г. вступил в силу Федеральный закон № 309-ФЗ [Федеральный закон № 309-ФЗ]. Можно говорить о втором этапе реализации языковой образовательной политики, который начался с декабря 2007 года и длился по декабрь 2012 год. Закон ввел новый принцип структурирования содержания образования, через основную образовательную программу удалив все компоненты. Такое изменение в образовательном законодательстве определялось необходимостью

приведения норм Закона РФ «Об образовании» в соответствие с нормами Конституции Российской Федерации.

Конституция Российской Федерации определяет, что «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты» [Конституция, 2012, с. 14], следовательно, рассматривает их как единое целое и не предусматривает передачу в компетенцию субъекта Российской Федерации какой-либо части стандартов.

Снятие компонентного принципа структурирования содержания образования не означало, что меняется представление о целях образования, предполагающее более полное развитие способностей личности, необходимых и ей, и обществу, приобщение ее к активному участию в жизни, соединение бытия индивидуального человека с опытом, накопленным культурой.

Использование культурологического подхода в построении содержания общего образования предполагало наличие этнокультурной составляющей - значимого социально-исторического опыта этноса, включающего в себя исторические, экономические, географические, культурные, языковые, конфессиональные и другие особенности, составляющие своеобразие развития субъекта Российской Федерации. Данный подход предполагал интеграцию этнокультурной составляющей в содержание обязательной части основной образовательной программы ее гуманитарного блока, транслирующего ценности российской и общечеловеческой культуры. Кроме того, этнокультурная составляющая содержания гуманитарного образования могла быть представлена и в части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса в соответствии с их запросами, направленными на удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей. В соответствии с новым законом школа в местах компактного проживания представителей какого-либо этноса, должна разрабатывать основную образовательную программу этнокультурной направленности. В рамках нового законодательства предполагалось, что изучение родных языков, связанное с максимально полным удовлетворением соответствующих культурных потребностей, будет реализовано в части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса и только по желанию и выбору участников образовательного процесса.

В декабре 2012 года выходит новая редакция федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и начинается третий этап реализации языковой образовательной политики. В соответствии с 14 статьей данного закона в языковом блоке системы общего образования необходимо было использовать следующие понятия:

«государственный язык РФ» «государственный язык республики РФ», «родной язык, из числа языков народов России». Однако, во всех ведомственных нормативных актах, которые выходили в 2013, 2014 годах использовались старые понятия, такие как: «русский не родной», «русский и родной», «русский как иностранный», «родной не русский». Разработанные в эти годы Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования не предусматривали изучение таких предметов как «Государственный язык РФ», «Родной язык (русский)». Изучение таких предметов как «Государственный язык республики» и «Родной язык» были включены. При этом изучение предмета «Родной язык» предусматривалось в обязательной части основной образовательной программы. Все эти нюансы не удовлетворяли образовательные потребности населения ряда республик Российской Федерации. Русскоязычное население утверждало, что выделяемое количество часов на изучение русского языка значительно меньше, чем в школах федеральных городов (Москвы, Санкт-Петербурга, Севастополя) при этом все обучающиеся, не зависимо от места проживания, сдают ЕГЭ. За счет часов русского языка увеличивали количество часов на изучение государственного языка республики, заставляя его изучать всех учащихся, независимо от их этнической принадлежности. Другая часть населения, желала качественно изучать свой литературный родной нерусский язык, также проявляла недовольство образовательным процессом. Такая ситуация приводила к многочисленным обращениям к Президенту Российской Федерации. В целях изменения ситуации в августе 2018 года был принят федеральный закон №317 – ФЗ [Федеральный закон №317-ФЗ]. В соответствии с законом, «родители и законные представители обучающихся выбирают как язык образования, так и язык изучения в статусе или родного, в том числе русского языка, или государственного языка субъекта-республики Российской Федерации. Родители пишут заявление на изучение их детьми языка при приеме (переводе) на обучение образовательным программам дошкольного, начального общего и основного общего образования». В этих изменениях, впервые в истории, русский язык законодательно закреплён в статусе родного языка. В Российской Федерации, в соответствии с Конституцией Российской Федерации, русский язык для всех без исключения может быть или государственным языком Российской Федерации, или родным языком для всех, кто его таковым считает. Именно по этой причине русский язык законодательно закреплён в статусе родного языка.

Реализация новых положений закона, задача непростая, так как для изучения нового самостоятельного учебного предмета «Родной язык (русский)» требуется разработка новых Федеральных государственных образовательных стандартов. Необходимо разработать примерные рабочие программы, учебники для нового предмета.

Очевидно, что новый предмет должен быть направлен на углубленное изучение русского языка, подготовку к сдаче единого государственного экзамена, содержать лингвокультурологическую составляющую, обеспечивающую сохранение русской культурной доминанты. Введение нового предмета в учебный процесс должен создать для обучающихся условия выбора между русским языком (родным) или государственным языком Российской Федерации.

Новый предмет «Родной язык (русский)» не обеспечен ни качественным учебником, ни примерной рабочей программой. Данная ситуация стимулирует русскоязычных родителей из всех субъектов Российской Федерации отказываться от изучения предмета «Родной язык (русский)», хотя школа обязана его организовать.

С введением новых поправок в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» возникла серьезная проблема с выбором родного языка. Поскольку каждый имеет право на изучение родного языка в пределах возможностей, предоставляемых системой образования, родителям предлагают выбирать родной язык чаще только из двух языков. Нужно отметить, что в крупных городах России практически все классы имеют полиэтнический состав учащихся. Ситуация, когда родители обязаны выбирать родной язык только из двух языков, конечно, формирует у ряда представителей иных народов сознание, что им не разрешают изучать свой родного языка и такая ситуация не способствует гармонизации межнациональных отношений. Так как предмет «Родной язык» в соответствии с ФГОС включен в обязательную часть примерной основной образовательной программы, школа обязана организовать полноценный урок родного языка, но по объективным причинам для многих языков из числа языков народов России это сделать невозможно. Практически для всех языков, за исключением 9 языков (абазинский, алтайский, башкирский, бурятский, ненецкий, татарский, удмурский, хантымансийский (шурышкарский диалект), чеченский), отсутствуют учебники в федеральном перечне учебников. Для 10-11 классов в федеральный перечень учебников включены учебники только по трём языкам (татарский, хакасский, чеченский). В этой ситуации многие школы используют новые учебные пособия, изданные в 2018 году Санкт-Петербургским филиалом издательства «Просвещение».

В Ханты Мансийском автономном округе используется линия учебных пособий «Мансийский язык. 1–4 классы», готовится линия учебных пособий для 5-9 классов. В Камчатском крае используются пособия на корякском языке. В Хабаровском крае используются инновационные учебные пособия на нивхском языке (амурский диалект) и на ульчском языке, готовятся учебные пособия на нанайском языке. В Ямало-Ненецком автономном округе используются учебные пособия на ненецком, хантыйском

(шурышкарский диалект) и селькупском языках для 5-7 классов и готовятся линии для 8 и 9 классов.

Для Республики Крым изданы пособия по крымскотатарскому языку и крымскотатарской литературе для 3-11 классов, учебные пособия по предметам «Украинский язык» и «Литературное чтение на украинском языке» для 1-4 классов. Силами Санкт-Петербургского филиала также были выпущены учебные пособия для 1-4 классов на 6-ти языках народов, проживающих в Республике Дагестан: аварском, даргинском, лезгинском, кумыкском, лакском и табасаранском. В 2019 году для школ Дагестана готовятся буквари, прописи на аварском, даргинском, лезгинском, кумыкском, лакском и табасаранском языках, а также учебные пособия на ногойском языке. Данные пособия позволяют организовать преподавание родных языков в полном соответствии с требованиями ФГОС.

В настоящее время в общеобразовательных организациях изучаются на уроках, и на факультативных занятиях 96 языков и только на 12 языках осуществляется обучение преимущественно в начальных классах, хотя по многим языкам нет дипломированных учителей.

Предложенная Министерством просвещения Российской Федерации примерная рабочая образовательная программа по родному языку русскому [Примерные основные образовательные программы НОО] выстроена, на наш взгляд, в логике случайности, что приводит только к переутомлению детей, да и сами авторы утверждают, что материал программы для дополнительного освоения основного курса по русскому языку. Закон же предусматривает введение полноценного самостоятельного предмета. Особой критике подвергается программа для 4 класса, в которой предлагается детальный разбор фразеологизмов, сравнение фразеологизмов русского языка и иностранных языков, разбор заимствованных слов. В условиях, когда в школу в первый класс приходит до 90% детей со 2-3 группой физической культуры, с 5-6 диагнозами [Забелина], такой учебный материал доступен только для единицы детей, но никак не для всех обучающихся. Нужно сказать, что и учебные пособия с 1 по 9 классы, по этому предмету, на которые мы готовили экспертные заключения, вызывают серьезное сомнение, в том, что они будут удовлетворять родителей.

Для улучшения ситуации изучения языков из числа языков народов России Указом Президента Российской Федерации в 2019 году создан Фонд сохранения и изучения родных языков народов Российской Федерации [Указ Президента РФ №611, 2018].

Особо нужно отметить, что за весь постсоветский период, к сожалению, так и не удалось создать полноценную диалогическую школу с обучением на родном языке. Школу,

которая бы формировала с одной стороны, полноценного современного гражданина России, а с другой, носителя качественного родного языка и культуры.

Анализируя практику реализации новых законодательных норм, в части изучения языков из числа языков народов Российской Федерации, можно сделать вывод, что для снятия возникающих проблем при организации общеобразовательной деятельности Министерству просвещения Российской Федерации необходимо внести ряд поправок в нормативные акты: ФГОС, примерные основные общеобразовательные программы всех уровней, варианты примерных учебных планов, учитывающих специфику модели общеобразовательной организации направленной на сохранение языков и культур народов России и в частности создавать условия для обучения на родных языках. В ФГОС начального и основного общего образования в части требований к результатам освоения предметов включить требования для предметов «Государственный язык РФ», «Родной язык», «Родной язык (русский)». Закрепить ведомственным актом недопустимость изменения количества часов на изучение предмета «Государственный язык РФ» в зависимости от языковой ситуации. Создать условия для того, что бы в реестре примерных основных общеобразовательных программ появилась программа этнокультурной направленности.

Анализ зарубежного опыта реализации языковой политики в различных языковых ситуациях

В зарубежной литературе при рассмотрении вопросов межэтнических отношений, национальной политики, в том числе языковой образовательной политики принято использовать понятия «мажоритарные языки» и «миноритарные языки». Мажоритарный язык – родной язык большинства членов общества. Миноритарный язык – родной язык этнического меньшинства. В российской языковой политике эти понятия не используются, так как принято рассматривать языковую ситуацию, при которой языком большинства является язык не обязательно в статусе родного. Русский язык – язык большинства, но при этом не для всех он является родным. В российском полиэтническом обществе используется язык большинства, на котором, независимо от этнической принадлежности, общение в различных сферах жизнедеятельности, осуществляется большинством постоянных жителей государства. Необходимо так же отметить, что с 1993 года в России язык большинства законодательно установлен в статусе государственного языка Российской Федерации.

Выделяя мажоритарные и миноритарные языки, зарубежными авторами описываются различные языковые ситуации двуязычия в социумах. Если вся межэтническая коммуникация достаточно эффективно и адекватно осуществляется на

мажоритарном языке, т.е. родном языке большинства членов данного социума, то меньшинство, используя в различных сферах жизнедеятельности язык большинства, осознает, что теряет свой родной язык и начинает активно, часто демонстративно, использовать свой родной миноритарный язык. Большинство социума часто не желает на добровольной основе изучать языки меньшинства. Такие языковые ситуации иногда приводят к межэтническому напряжению. Становится очевидным, что для снятия межэтнических противоречий необходима государственная языковая образовательная политика, учитывающая различия языковых ситуаций двуязычия.

Классическое определение двуязычия принадлежит американскому лингвисту Уриэлю Вайнрайху. В 1953 году У. Вайнрайх оценивал двуязычие как «практику попеременного использования двух или нескольких языков одним и тем же индивидом» [Вайнрайх, 1979]. При попеременном использовании различных языков, одним и тем же индивидом, на фонетическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языков возникает явление интерференции (взаимодействия). К сожалению, до настоящего времени, интерференция в различных языковых ситуациях лингвистами не изучена. В России явление влияния языков на качество их изучения в школьной среде исследовалось в Научно-исследовательском институте национальных проблем образования. Институт был создан в 1948 году как НИИ национальных школ, с целью обучить нерусское население страны качественному владению русским языком. Методически явления интерференции были исследованы для языков абхазо-адыгской, тюркской, финно-угорской групп. С учетом полученных результатов исследования были подготовлены и изданы учебники русского языка для носителей языков из перечисленных языковых групп. Одним из лучших до настоящего времени считается учебник русского языка Н.Б. Экбы для учащихся 5-8 классов абхазо-адыгской языковой группы.

Современные лингвисты рассматривают двуязычие как сложное явление. Выделяют двуязычие как индивидуальное, так и массовое [Никольский, 1991, с. 136-142]. В нашей работе мы не будем рассматривать индивидуальное двуязычие. Массовое двуязычие описывается как полное или частичное. Под полным двуязычием понимается, когда все члены социума на коммуникативном уровне владеют в той или иной степени несколькими языками. В качестве примера можно привести Люксембург. Страна, где практически все население владеет тремя языками: летцебургским, немецким и французским. Практически все население в республике Сейшельские Острова владеет местным франкокреольским языком, французским и английским. В качестве примера частичного двуязычия можно привести языковую ситуацию в союзных и автономных республиках бывшего Советского Союза. В этих республиках развивалось национально-

русское двуязычие. Русско-национальное практически функционировало редко только на бытовом уровне [Дешериев, 1976, Ханазаров, 1963]. Ряд авторов считает, что в обществах с коммуникативным частичным двуязычием в случаях возникновения какой-либо социальной напряженности противопоставление осуществляется не по национальному, а по языковому принципу [Дьячков, 2003]. Хотя данное высказывание довольно сомнительное, если проанализировать недавние события, произошедшие в Киргизии в 2005 и 2010 годах. Неизвестные люди ходили по домам для выяснения, в каких квартирах живут узбеки. В ночь с 10 на 11 июня 2010 года произошло кровопролитие [Год после Оша]. Исторически конфликтные отношения между армянами и азербайджанцами также происходят не по языковому принципу.

Психолингвисты выделяют раннее и позднее двуязычие. Здесь важен возраст усвоения второго языка. Считается сенситивным периодом, раннее детство, когда формируется не только прочность усвоения языков, но и менталитет индивида [Леонтьев, 2001, Шахнарович, 1985, Арушанова, 2014].

Выделяют также пассивное и активное двуязычие. Пассивное двуязычие, когда текст на другом языке только воспринимается, но индивид на этом языке не говорит, не пишет. Активное, когда индивид может выполнять все виды речевой деятельности: говорить, писать, слушать, читать на двух языках.

В современных полиэтнических социумах двуязычие рассматривается как явление, воздействующее на структуру полиязыковой среды, формирование языкового коллектива [Дьячков, 1991, с. 3-9]. Коллектива, который по составу полиэтничен, но в котором большинством членов для коммуникации используется два или несколько языков. Таким образом, формируется не разноязычный, а многоязычный социум, но с преобладанием все-таки одного языка коммуникации, который должен обладать «этнической нейтральностью», т.е. не быть родным ни для кого из пользующихся им индивидов, иными словами, не давать никому социально-языковых преимуществ. Считается, что, например, английский язык в Индии обладает таким свойством, а русский в России нет. По замыслу автора, очевидно и в России единым языком коммуникации мог бы быть английский. Однако, рядом западных ученых такая ситуация рассматривается как языковой империализм, как политика «лингвизма» [Skutnabb-Kangaj, 1989, Fishman, 1976]. Авторами выдвигается концепция, что в полиэтническом обществе необходимо создавать полиязыковую коммуникативную среду, чтобы при общении твой родной язык понимали все, для кого он не является родным. Авторы данной концепции считают, что это ведущее условие развития миноритарных языков и реализации права индивидуума на общение на родном языке [Дьячков, 1993].

Языковая политика Советского Союза по отношению к языкам народов проживающих в союзных республиках СССР и автономных республиках РСФСР (за исключением русских) трактуется рядом авторов как «теория ограничения». Точно так оценивается языковая политика, проводимая в 19-м и 20-м веках Швецией и Норвегией в отношении саамов, Францией, Португалией и Великобританией в отношении многих народов Африки, Турцией в отношении курдского населения [Fishman, 1991]. Авторы данной теории считают, что расширение социальных функций мажоритарного языка за счет миноритарных, осуществляется в результате навязывания мнения, что миноритарные языки не способны на современном уровне своего развития выполнять многие коммуникативные функции и удовлетворять все потребности современного общества. Такое искусственное ограничение функций миноритарных языков ведет к отрицанию необходимости овладения ими всеми членами данного многоэтнического социума. В результате таких условий индивид не может реализовать свое право на выбор языка общения [Progress in Language Planning, 1983].

Многие современные филологи и педагоги считают, что если миноритарным языкам законодательно придан статус государственных языков, то все независимо от национальной принадлежности, должны их изучать. При этом успешность государств определяется именно таким подходом. Считается, что такой подход формирует в сознании населения таких государств бережное отношение к языкам меньшинств. В 20-м веке именно такую политику реализовывали правящие круги Финляндии, Канады, Каталонии, Швейцарии.

В Финляндии шведский язык изучают все школьники, хотя в стране шведов насчитывается только 6% от общей численности населения. В Финляндии за шведским языком законодательно закреплён статус государственного языка. В Канаде все без исключения изучают английский и французский языки, за которыми так же законодательно закреплён статус государственных языков. В этой парадигме особый интерес вызывает языковая ситуация испанской Каталонии. Все независимо от этнической принадлежности, проживающие в Каталонии, изучают и сдают экзамен по каталонскому языку. Без этого экзамена невозможно поступить в вуз, расположенный на территории Каталонии. В Швейцарии так же законодательно установлено государственное двуязычие, и все изучают два государственных языка и один иностранный. Есть и другие страны с аналогичной языковой ситуацией.

Описанная выше языковая политика с обязательным изучением языков, которые не являются родными, но имеют статус государственных языков, в литературе это направление получило название лингвистического национализма. Методологической

основой лингвистического национализма является следующий принцип: каждый носитель миноритарного языка на своей территории при использовании своего родного языка имеет полное право быть понятым населением, носителем других культур. При этом такие условия государство обязано создать, то есть обеспечить реализацию права общения на языке меньшинств и быть понятым всеми проживающими рядом. Сторонники лингвистического национализма считают, что показателем «успешности» государства является реализация такой языковой политики. Если следовать этой логике, то Францию нельзя отнести к «успешному» государству, так как во Франции все без исключения обязательно изучают французский государственный язык, и никто не изучает миноритарные языки. В статусе государственного языка французский язык защищен законодательно, и только он используется во всех сферах жизнедеятельности общества. Миноритарные языки корсиканский, бретонский, баскский, эльзасский, фламандский изучаются только по желанию граждан и не обязательно в школьной системе.

В Финляндии и Швейцарии языковая ситуация не такая простая, как ее пытаются представить ряд авторов. В настоящее время в восточной части Финляндии наблюдается тенденция лишения шведского языка статуса второго государственного [Кампания против ненависти к шведам в Финляндии усиливается].

В Швейцарии полностью отсутствует так называемое навязывание официальных языков, которых 4: немецкий, французский, итальянский, ретороманский. Это означает, что официальная языковая политика не подразумевает многоязычия индивидуального - многоязычия отдельных граждан [Нагапетова, 2009]. В Швейцарии нет единой системы школьного образования, так как в каждом кантоне принимается самостоятельное решение в области образования. Швейцарский совет кантональных руководителей народного образования только рекомендует изучение в школе двух иностранных языков и по этой причине, языковая ситуация сильно различается в разных кантонах. В немецкоязычных кантонах изучают французский язык, а во франкоязычных принципиально не хотят вводить изучение немецкого языка, хотя на этом языке говорит большая часть населения страны. Приведенные примеры свидетельствуют, что связывать языковую практику и «успешность» страны не очень разумно.

Сторонники лингвистического национализма считают самой удачной практику реализации языковой политики в Канаде и автономной области Испании Каталонии несмотря на то, что она откровенно провоцирует рост сепаратизма.

Государственное двуязычие в Канаде было законодательно установлено с 1969 года. В обязательном порядке стали изучаться французский и английский языки, а мультикультурализм стал основой внутренней политики [Kemerle, 2001].

Реализация такой языковой политики в Канаде, когда французскому языку был придан статус государственного языка, и необходимость его изучения во всех школах провинции Квебек, привело к расширению автономии данной провинции. В Канаде в этой ситуации общество стало делиться на две общины по языку, на две «нации» говорящих на английском и французском. Такие процессы усилили рост квебекского национализма. В Квебеке английский язык начинается вытесняться из публичной практики и в 1977 году принимается Хартия французского языка, в соответствии с которой французский язык объявляется единственным официальным языком в провинции. В результате этих политических процессов из провинции стал наблюдаться отток англоязычных деловых людей [Harris, 1995]. В литературе эти процессы получили название лингвистической войны. Лингвистическая война в Квебеке, с одной стороны, усилила позиции тех, кто отрицал необходимость изучения двух языков на территории всей страны, а с другой, еще более раздула аппетиты квебекских сепаратистов, требовавших, чтобы франкоязычные были «полными хозяевами в собственном доме». На лицо усиление межнационального напряжения. По сути, в сознании мировой общественности процессы в Квебеке привели к краху канадского мультикультурализма. В 1995 г. в Квебеке был проведен референдум о национальной независимости провинции. Тогда сепаратистам для победы не хватило только 1% голосов. Нужно отметить, что позиции национализма в Квебеке до настоящего времени достаточно сильны. Однако канадский мультикультурализм, в настоящее время, воспринимается критически [Harris, 1995].

Развитие ситуации в Каталонии во многом напоминает то, как развивался квебекский национализм в Канаде [Keating, 1996]. Канадский лингвистический национализм стал, конечно, катализатором сепаратистских настроений в автономной Каталонии [Woolard, 2008]. В период нынешнего экономического кризиса идея полной независимости Каталонии от Испании становится все более популярной среди каталонских националистов. Сдерживать эти настроения позволяет лишь то, что испаноязычные жители автономии составляют большинство населения и пока не разделяют взгляды радикально настроенных местных политиков.

Лингвистический национализм в своих проявлениях разнообразен и последствия его политического использования могут быть весьма разрушительны.

Пожалуй, определенный интерес вызывает модель реализации языковой политики в Южном Тироле Италии. В Южном Тироле немецкоязычное большинство боролось долгое время за свои культурные права. Эта борьба рассматривалась Римом как экстремизм и поэтому многие тирольские автономисты были осуждены как политические преступники. В 2001 году конституцией был закреплен статус автономии за этой провинцией.

Конституция (ч. XI) устанавливает практику использования немецкого языка и языка ладинцев [Special statute for Trentino-Alto Adige? 2018]. Немецкий язык в регионе стал равен итальянскому, хотя подавляющее большинство населения говорит по-немецки, а доля италоязычных невелика. Два языка по конституции стали равноправными: немецкий язык стал использоваться наравне с итальянским во всех сферах жизнедеятельности. При этом в сношении с Римом или внешних сношений используется только итальянский. Неагрессивная языковая политика, политический и культурный консенсус между общинами региона, а также между регионом и центральной властью позволил региону исключить социальные и культурные риски во внутренней жизни и тем самым создать благоприятную среду для экономического и социального прогресса. И не случайно сегодня Южный Тироль входит в десятку самых экономически развитых регионов Европы.

Основное на что необходимо обратить внимание в концепциях лингвистического национализма это то, что в них рассматриваются не индивидуальные права (права гражданина), а групповые права, т.е. некоторые права народов. Такой подход противоречит многим международным правовым актам, где рассматриваются именно индивидуальные права как первичные [Декларация ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, 1992]. Как мы видим идея групповых прав, прав народов является ключевой в идеологии лингвистического (этнического) национализма, личность подчиняется диктату группы. Через доминирование групповых прав утверждается наличие главного народа, которому принадлежит исключительное «право» владения территорией в название которой входит название этого народа. Такое исключительное право в свою очередь является основанием для того, чтобы культурные ценности этого народа навязывались всем остальным культурным группам, представители которых тоже проживают на данной территории. Очевидно, что исключительного права владения территориями нет ни у кого, ибо все граждане единой страны равны, а все входящие в ее состав территории являются общим достоянием многонационального государства. Очевидно также, что нарушать права личности под предлогом некоего мифического права «крови и почвы» никто не имеет права. Анализ современных образовательных практик свидетельствует о явном влиянии лингвистических концепций и в частности – концепции лингвистической экологии. Суть концепции лингвистической экологии в основном сводится к необходимости сохранения, во что бы то ни стало, всех миноритарных языков. Сторонники концепции лингвистической экологии признают допустимость любых мер и не всегда склонны считаться с мнением даже самих носителей языков. Необходимо отметить, что во всех

концепциях лингвистического национализма отсутствует такой важный институт социализации, как семья. Отсутствие семьи в методологических подходах, в рассуждениях о сохранении и функциональном развитии миноритарных языков, снижает уверенность в эффективности реализации данного направления.

В современных условиях глобализации роль семьи в сохранении родного языка значительно снизилась. Но если семья сохраняет родную языковую среду, то именно в семье ребенок получает первые языковые навыки, и именно семья является важнейшим транслятором культурных традиций. С этой точки зрения методические подходы, получившие название языкового гнезда (языкового погружения) и пришедшие к нам из Финляндии выглядят прожектом, т.к. и них совсем не предусмотрена работа с семьей. Эти методы не включают элемент семейного образования и семейной культурной среды, равно как и культурное окружение индивида. Изоляция обучающихся от языковой среды большинства, помещение их в мооязычные коллективы вызывают только временный успех в изучении миноритарного языка и, следовательно, оказываются утопией. Знания, полученные в изоляции, не могут найти применение в окружающей действительности.

Ребенок, попадая в семью, дружескую компанию, которые являются полиэтничными и иноязычными, должен еще длительное время социализироваться. Что касается семьи, то ее культурные ориентации диктуются не столько символическими значениями, сколько рациональным выбором, который ориентирован в первую очередь на практическую пользу тех навыков, которые обучающийся получает в процессе усвоения знаний. Соображения рационального порядка показывают, что каждому выгоднее ориентироваться на язык большинства, поскольку владение им открывает больше возможностей. Язык большинства – это еще и средство интеграции граждан, принадлежащих к различным национальностям, их конкурентоспособности, а следовательно, и фактор экономического развития государства. Отсюда не приходится надеяться на то, что государство откажется от такого эффективного инструмента и предоставит миноритарным языкам приоритет хотя бы на локальном уровне.

В этих современных условиях семья играет ведущую роль в сохранении языков меньшинств создавая соответствующую языковую среду. Школа не в состоянии компенсировать недостаток языковой среды. Без семьи повышения языковой компетенции представителей меньшинств добиться невозможно. Понятно, что в триаде семья – школа – окружающая культурная среда важны все три компонента. Без комплексного подхода невозможно решить проблему поднятия статуса языков меньшинств. При этом семья в указанной триаде не случайно стоит на первом месте. Иными словами, в решении вопроса о повышении престижа языков меньшинств нет простых решений. Меньшинства

объективно находятся в более уязвимом положении, и престиж их языков всегда будет ниже, чем у мажоритарного языка.

Решение проблемы статусности миноритарных языков через обязательное их изучение и организации обучения на этих языках часто вызывает протест со стороны родителей обучающихся. Во Всеобщей декларации прав человека, принятой ООН еще в 1948 г., в 26-й статье говорится: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми, религиозными группами...» [Всеобщая декларация прав человека? 1948]. В этой связи корректно рассматривать язык, в контексте общих культурных процессов и общей культурной и национальной политики.

Рассмотрев общие вопросы двуязычия целесообразно перейти к языковой политике в сфере образования, проводимой в различных многонациональных и многоязычных государствах, которая является составной частью общей языковой политики.

Проблемы двуязычия в системе образования актуализировались в государствах и регионах, вышедших из состава колоний и государствах принимающих большое количество мигрантов.

Так в городах и регионах различных стран, например, Барселона (Испания), Пьемонт и Сардиния (Италия), Уэльс и остров Мэн (Соединенное Королевство), остров Корсика (Франция) жители владеют как родными миноритарными языками, соответственно каталанским, окситанским и сардинским, валлийским и языком мэнкси, так и языком метрополии. Всего миноритарных языков в Европе насчитывается порядка четырех десятков.

Созданный в 1992 году Европейский Союз, – объединение 28 европейских государств, в своей идеологии реализует принцип, что народам ни в коем случае не следует отказываться от широкого использования родных языков в различных сферах деятельности, включая и сферу образования. основополагающим документом языковой политики европейских стран в настоящее время считается Европейская Хартия региональных языков или языков меньшинств, которая вступила в силу в 1998 году [European Charter for Regional or Minority Languages]. В соответствии с положениями Хартии все миноритарные языки равны между собою, независимо от числа носителей и социального статуса. Региональные или миноритарные языки определяются в Хартии как «языки, традиционно используемые на данной территории данного государства лицами, численно составляющими меньшинство по отношению к остальному населению страны, и отличающиеся от официального языка (языков) страны». Говоря о языках России, все они, кроме русского языка, фактически по определению Хартии относятся к миноритарным.

Опыт стран-участниц Хартии показывает, что применение Хартии наиболее эффективно в случае наличия небольшого числа региональных языков или языков меньшинств на территории государства. Языковой ситуации, схожей по количеству и многообразию языков и языковых групп с российской, нет ни в одной стране Европы. Странами, ратифицировавшими Хартию, указывается количество региональных языков или языков меньшинств от 1 до 13 (в странах Западной Европы от 1 до 6, на Украине – 13).

Мониторинговый механизм Совета Европы предполагает изучение ситуации с каждым языком на территории государства, а от правительств – подробных трехгодичных отчетов о выполнении обязательств по отношению к каждому языку или группе языков, подпадающих под действие Хартии. Подготовка подобных отчетов связана со значительными организационными и финансовыми затратами со стороны страны-участницы.

Россия, по положениям Хартии, может направить список как минимум из 89 языков, которые используются в системе образования из зарегистрированных более 230 языков и диалектов народов России. Однако, применение положений Хартии к ограниченному списку, пусть даже числом в 89 языков проблематично, поскольку в соответствии с конституционным требованием равноправия языков, одни языки не могут выделяться степенью своей защищенностью по сравнению с другими, на что незамедлительно может указать и Конституционный суд страны.

Становится очевидным, что проблема развития и функционирования миноритарных языков, их изучение не может рассматриваться только как сугубо лингвистическая. Она многоаспектна и затрагивает правовые аспекты: права на отличие, с одной стороны, и права на культурную свободу, с другой.

Важный аспект языковых дискуссий – правовая асимметрия, когда их участники, безусловно, признают право на отличие, но мало кто готов признавать право на культурную свободу.

Право на отличие означает, что каждый человек может изучать родной язык и это изучение должно опираться на поддержку государства, т.е. государство призвано создавать условия для изучения родных языков.

Право на культурную свободу базируется на том, что каждый человек вправе сам выбирать те культурные нормы (включая язык), которые для него являются предпочтительными.

Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения

Степень использования миноритарных языков в школьном образовании различных европейских стран, несмотря на наличие целого ряда общеевропейских документов, существенно различается. По характеру использования миноритарных языков в образовании страны можно представить следующую классификацию.

1) Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения:

а) во всех школах страны, как средство обучения и предмет изучения (например, Андорра, Люксембург);

б) в школах отдельной части страны, как средство обучения и предмет изучения (например, Австрия, Бельгия, Венгрия, Греция, Дания, Испания, Италия, Соединенное Королевство, Швеция).

2) Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве только предмета изучения:

а) обязательного предмета во всех школах страны (например, Ирландия, Финляндия, Швейцария);

б) обязательного предмета в школах отдельной части страны (например, Нидерланды);

в) факультативного предмета в школах отдельной части страны (например, Германия, Польша, Франция).

Можно также выделить страны, в которых в системе образования миноритарные языки никак не преподаются. К таким странам можно отнести Турцию, в которой практически не признается существование таких языков, как курдский, черкесский, ассирийский. До последнего времени относилась и Болгария, в которой фактически не признавалось существование турецкого языка.

Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения во всех школах страны (например, Андорра, Люксембург)

Андорра

Маленькое государство Андорра, в котором проживает более 35 тысяч жителей принадлежащих к каталанцам, испанцам, французам. Государство находится в совместном управлении президента Франции и епископа Урхельского (Испания). Статус официального языка имеет каталанский язык, родной язык меньшинства, который функционирует наряду

с испанским и французским языками. Все три языка в школах Андорры используются как средство обучения и, конечно, изучаются как предмет.

Люксембург

Миноритарный летцебургский язык, который относится к диалекту немецкого языка, является национальным языком Великого герцогства Люксембургского. В настоящее время, он является самостоятельным языком, родственным стандартному немецкому [Oestreicher,, 1993]. В середине 19-го века большинство населения страны (около 370 тысяч жителей) считало своим родным языком стандартный немецкий, тогда как летцебургский рассматривался в качестве его разговорной формы. В конце 19-го века на нем начала появляться письменная художественная литература. В значительной степени социальный престиж языка возрос в период нацистской оккупации, когда летцебургский язык рассматривался как символ сопротивления. После Второй мировой войны летцебургский язык получил статус официального и национального языка страны, функционирующего наряду с немецким и французским языками.

В системе дошкольного образования летцебургский язык используется как средство и воспитания, и обучения. В начальной школе, начиная с первого класса, обучение постепенно переводится на немецкий язык. Со второго года обучения в начальной школе вводится второй обязательный французский язык. За период обучения в начальной и средней школе учащиеся овладевают всеми тремя языками.

По сравнению с другими странами Европы, в начальных и средних школах Люксембурга изучению языков уделяется исключительное внимание (в начальной школе на изучения языков выделяется не менее 30 учебных часов в неделю. С восьмого года обучения в качестве обязательного учебного предмета вводится еще и английский язык.

В классических лицеях и гимназиях в качестве обязательных предметов изучается латинский язык, а также факультативно - греческий, итальянский и испанский. Начиная с 1984 года все иммигранты обязаны по закону изучать летцебургский язык [Andrieu, 1992].

Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве средства обучения и предмета изучения в школах отдельной части страны (например, Австрия, Бельгия, Венгрия, Греция, Дания, Испания. Италия, Соединенное Королевство, Швеция).

Австрия

Население Австрии составляет 7,5 млн. человек, из них большинство принадлежит к немецким австрийцам. К меньшинствам, которые составляют порядка 2% населения страны, относятся: хорваты (более 21 тыс. человек), словены (16,5 тысяч), венгры (около 10 тысяч), чехи (менее 5 тысяч) [Sociolinguistica,1993].

Государственным языком республики в соответствии со статьей 8 Федерального конституционного акта Австрийской Республики является немецкий язык. Его статус не ущемляет законные права языковых меньшинств [Aigner,1995].

Словены и хорваты обладает правом получения начального образования на родном языке. На среднем уровне обучение может вестись преимущественно на родном языке с использованием также и немецкого языка. В местах компактного проживания словенского и хорватского населения делопроизводство может вестись на соответствующих языках, наряду с немецким языком.

В двуязычной провинции Каринтия с преобладанием словенского населения имеется 107 средних школ с преподаванием одновременно на словенском и немецком языках.

В провинции Бургенланд, где проживают хорватское и венгерское меньшинства, занятия в средних школах ведутся на хорватском или венгерском языках параллельно с немецким языком.

В традиционно немецкой Вене функционируют детские сады, средние школы и реальные училища с преподаванием на немецком и чешском языках, поскольку чешское меньшинство в Австрии проживает в основном в Вене.

В соответствии с законодательством, если число иноязычных жителей данного региона превышает 30%, то финансирование обучения на родном языке принимает на себя государство.

Помимо внимания к местным миноритарным языкам, значительное внимание органов образования уделяется изучению иностранных языков, преимущественно английского, в соответствии с многоязычной концепцией Совета Европы.

Бельгия

Население Бельгии составляет 10 млн человек. По конституции 1988 года Бельгийское королевство имеет федеральную структуру. Оно состоит из Фландрии. Её население составляет 52,7% от населения Бельгии. Население Фландрии говорит на фламандском языке местном варианте нидерландского языка. Второй составной частью является Валлония. Её население составляет 32,6% и говорит на местном варианте французского языка. В составе Валлонии выделяется немецкоязычный регион в количестве 0,6% населения. Так же есть двуязычный фламандско-французский Брюссель. В стране существует два параллельных министерства образования для Фландрии и для Валлонии. Министерство образования Валлонии ведает также и вопросами образования в немецкоязычном регионе. Таким образом, немецкий язык в Бельгии следует считать миноритарным, однако его положение существенно отличается от положения других

миноритарных языков, поскольку в соседней Германии он является мажоритарным. (Michielsens P. Secondary Education in the Flemish Community of Belgium. Strasbourg. 1995.).

Фламандский язык в настоящее время вряд ли правомерно относить к миноритарным, однако в первые годы существования бельгийского государства он был таковым, несмотря на численное преобладание фламандцев над валлонцами (франкоязычными бельгийцами).

Достаточно сказать, что в 1856 году было запрещено опубликовать на фламандском языке официальный отчет Национального комитета по делам фламандцев. Еще в начале двадцатого века (в довоенные годы) его считали не более как местным диалектом нидерландского языка. В школах Фландрии детям запрещали общаться на нем даже на переменах. Постепенно носителям фламандского языка удалось отстоять его право на существование. Однако вплоть до настоящего времени во Фландрии продолжает сохраняться вопрос о том, какой же язык следует изучать и на каком языке следует преподавать - на стандартном нидерландском или на его варианте - фламандском языке. В некоторых учебниках учащимся предлагаются идентичные предложения на стандартном нидерландском и на фламандском и указывается на то, что следует избегать использовать фламандские варианты. В этом случае нам приходится сталкиваться с противоречиями между сформировавшимся в настоящее время официальным подходом к фламандскому языку и укоренившимся в определенных социальных кругах отношением к нему как к «отклонению» от правильного стандартного языка, функционирующего, кстати говоря, в другой стране. Тем не менее, фламандскоязычная общественность считает, что Хартия региональных языков или языков меньшинств не имеет никакого отношения к региону, поскольку рассматривает местный язык не как самостоятельный региональный, а лишь как диалект нидерландского. Аналогичного мнения придерживается и немецкоязычная общественность, считая своим письменным языком не местный вариант, а стандартный немецкий.

Французский язык Валлонии, как уже говорилось, в известной степени отличается от стандартного французского языка. Например, в провинции Лимбур используется французский диалект с самоназванием франсик лимбуржуа, который в соседних Нидерландах был в последнее время отнесен к региональным языкам страны.

Венгрия

Население данной страны составляет 10 млн. человек. Большую часть населения Венгрии составляет титульная нация – венгры. Их количество равняется около 93 % от общего числа граждан этой страны [Венгрия: население и национальный состав]. Помимо венгров в стране проживают меньшинства: цыгане (190 тыс. чел.), немцы (62,2 тыс. чел.),

словаки (17,7 тыс. чел.), хорваты (15,6 тыс. чел.), армяне, болгары, греки, поляки, румыны, русины, сербы, словенцы, украинцы. Еврейская община, не учитываемая официальной статистикой, насчитывает около 55 тыс. чел. и является крупнейшей в Восточной Европе. В Статье 61 Конституции Венгерской Республики всем этническим меньшинствам, проживающим на территории Венгрии, гарантируется право пользования родным языком и получение образования на нем.

В настоящее время в местах проживания иноязычных общностей существуют детские сады различного типа, в которых миноритарный язык используется по-разному: ежедневно на получасовых занятиях, два дня в неделю или четыре дня в неделю. Существует также три типа начальных школ с изучением родного миноритарного языка в объеме 4-6 часов в неделю, в то время как остальные занятия ведутся на венгерском языке. В ряде средних школ, расположенных в местах компактного проживания иноязычного населения, обучение ведется на двух языках - венгерском и родном миноритарном.

Заслуживает внимания методика, применяемая в немецкоязычных школах, в которых, наряду с венгерским, изучаются два варианта немецкого языка - стандартный немецкий и местный разговорный диалект.

Несмотря на достаточно благоприятные условия, в стране наблюдается общая тенденция к языковой ассимиляции и к постепенному переходу миноритарных языковых общностей на венгерский язык.

Греция

Население Греции составляет около 10 млн. человек. Законодательно в стране единственным официальным языком (в нашем понимании государственным) является новогреческий язык демотики. При этом, как и в законодательстве других стран, не уточняется, что понимается под термином «официальный». В стране функционирует также пять миноритарных языков: арванитский (местный диалект албанского), турецкий, арумынский (не путать с румынским!), македонский и помакский [Kallen,1996]. Помаки – это исламизированные потомки фракийцев, говорящие на языке, близком к болгарскому языку. Общая численность этноязыковых меньшинств составляет: турки – около 90 тысяч, македонцы – 40 тысяч, арумыны (или влахи) – около 40 тысяч, албанцы-арваниты – 20 тысяч, помаки – около 40 тысяч – всего менее 250 тысяч человек.

В 1923 года в стране был принят Лозаннский договор, который не утратил силу до настоящего времени. В соответствии с 45 статьей данного договора мусульманскому меньшинству в Греции предоставлено право создавать не только религиозные общества, но и школы с обучением на родном языке. При этом в настоящее время под «родным

языком» понимается только турецкий, тогда как помакский язык в образовании совершенно не используется.

В Западной Фракии, где в основном проживает мусульманское население, функционирует 261 начальная и 163 средние школы с обучением одновременно на греческом и турецком языках. Поскольку помаки в своем большинстве трехязычны (владеют помакским, греческим и турецким), то многие из них посещают школы с турецким языком обучения.

Деятельность таких школ в Греции финансируется государством. Однако, в документах, издаваемых органами образования страны, отмечается, что выпускники школ с миноритарными языками обучения не всегда достаточно хорошо владеют греческим языком и не всегда являются конкурентоспособными для поступления как в греческие, так и в турецкие высшие учебные заведения.

Что касается остальных миноритарных языков (македонского, арумынского, албано-арванитского), то они совсем не используются в системе образования.

Дания

Население Дании составляет 5,2 млн. человек. К этническим меньшинствам в Дании относятся фарерцы (около 46 тыс. человек), немцы (около 20 тыс. человек) и эскимосы-иннуиты в Гренландии (более 50 тыс. человек).

Практически все фарерцы, эскимосы-иннуиты и этнические немцы являются двуязычными, т.е. достаточно свободно владеют как родным, но также и датским языком. На Фарерских островах и в Гренландии функционируют школы с обучением, соответственно, на фарерском и иннуитском языках. Датский язык в таких школах изучается в качестве обязательного второго языка.

Испания

Население Испании составляет более 40 млн. человек. К миноритарным языкам в Испании относятся каталанский, баскский и галисийский. В соответствии с Конституцией Испании, принятой в 1978 году после упразднения франкистского режима, в Испании были созданы автономные провинции, в которых эти языки считаются официальными, наряду с испанским (кастильским).

Каталанский язык функционирует в провинциях Каталония, Валенсия и Балеарские острова. Его использование четко юридически регламентировано только в Каталонии, население которой составляет 10 млн. человек. Из них порядка 6 млн. являются носителями каталанского языка. С 1978 года в Каталонии каталанский язык и литература преподаются в качестве обязательных учебных предметов на всех уровнях.

Каталанский язык преподается в качестве обязательного учебного предмета во всех школах провинции и для всех учащихся, независимо от их языковой принадлежности. Школы в провинции делятся на четыре группы: с преподаванием во всех классах большинства предметов на каталанском языке и одновременном изучении испанского (35 % школ); с преподаванием на каталанском в младших классах и последующим переходом на испанский (40 % школ); с преподаванием попеременно на каталанском и испанском языках (24 % школ) и с преподаванием на испанском языке и изучением каталанского как обязательного учебного предмета (1 % школ).

Италия

Население Италии составляет более 57 млн. человек, из которых около 98 % итальянцы. Тем не менее, по числу и разнообразию миноритарных этносов и языков Италия представляет собою наиболее цветистую страну Европы. К миноритарным языкам в Италии можно отнести ладинский (не путать с латинским!), фриульский, каталанский, окситанский, провансальский, сардинский, албанский (диалект арберер), словенский, хорватский, греческий, цыганский, а также немецкий и французский.

В 1947 года была принята Конституция Италии, в которой провозглашается население страны «единой и неделимой нацией», однако, в статье 6 признается наличие в стране языковых (но не этнических) меньшинств, которые республика защищает «посредством создания для них необходимых условий».

В провинциях Больцано, Трент и Беллуно около 30 тысяч населения являются носителями ладинского языка. В этих провинциях он официально имеет равные права с итальянским, используется в местных органах администрации и изучается в качестве обязательного предмета во всех школах.

В провинциях Фриулия и Венеция-Джулия более 500 тысяч населения являются носителями фриульского языка. Преподавание этого языка в детских садах и школах имеет экспериментальный характер. В 1995 году в провинциях Фриулия и Венеция-Джулия были приняты провинциальные законы о сохранении и развитии фриульского языка. Этими законами предусматривается введение фриульского языка в качестве учебного предмета в школах, издание учебной и художественной литературы на фриульском языке, проведение на нем телевизионных передач, создание регионального института фриульского языка и культуры.

Каталанский язык. Имеет около 40 тысяч носителей на острове Сардиния. В Испании существует издательство An Here, издающее художественную и прочую литературу на каталанском языке.

Окситанский язык. Имеет около 46 тысяч носителей в провинции Пьемонт. Широко используется в качестве языка преподавания в детских садах, в некоторых начальных школах преподается факультативно.

Сардинский язык. Имеет хождение на острове Сардиния, имеет около 1,6 млн. носителей, из которых порядка 10% говорят только по-сардински и не владеют итальянским языком. Сардинский язык, несмотря на ограниченную территорию распространения, имеет пять отличающихся друг от друга диалектов, в связи с чем возникают серьезные сложности с его стандартизацией и нормированием. С начала 1998 года вступил в действие провинциальный закон о сохранении и развитии сардинского языка. В нем констатируется культурная самобытность (cultural identity) сардинцев, предусматривается создание специальной сардинской библиотеки и музея, составление каталога изданий на сардинском языке. Предусматривается также финансирование ряда программ, направленных на стандартизацию и нормирование языка и преподавание его в качестве учебного предмета на школьном и университетском уровне, на ведение радио- и телепередач на сардинском языке.

Албанский диалект аберер. Имеет около 100 тысяч носителей в южных провинциях Италии.

Словенский язык. Имеет порядка 100 тысяч носителей, наряду с фриульским, в провинциях Фриулия, Венеция-Джулия, а также Триест и Гориция. В четырех муниципалитетах, провинции Триест он используется в административной сфере.

Хорватский язык. Имеет около 3 тысяч носителей в провинции Кампобассо.

Греческий язык. В общей сложности на нем говорит порядка 25 тысяч человек в провинциях Калабрия и Пулия. Он преподается в качестве учебного предмета в нескольких детских садах и начальных школах этих провинций. В окрестностях Саленто функционирует особый диалект греческого языка с самоназванием грико.

Цыганский язык. На местном варианте цыганского языка говорят от 50 до 100 тысяч человек, проживающих некомпактно в различных регионах Италии.

Немецкий язык. В общей сложности имеет порядка 300 тысяч носителей, проживающих в северных провинциях страны - Больцано и Альто-Адидже. В этих провинциях, наряду со школами с итальянским языком обучения имеются школы всех уровней, в которых преподавание ведется на немецком языке, а итальянский преподается в качестве второго языка.

Французский и (или) провансальский языки. На этих языках в Италии говорит порядка 90 тысяч человек в провинции Аоста, где французы и провансальцы составляют в общей сложности порядка 64 % населения. Поскольку провансальский достаточно близок

к французскому, многие жители провинции трехязычны - владеют итальянским, французским и провансальским языками. В провинции имеются средние школы с преподаванием на французском языке, а провансальский используется в качестве языка устного общения как в школе, так и вне ее.

В альпийских долинах провинций Венето и Трентино имеет хождение кимбрский язык с самоназванием кимбро, имеющий весьма незначительное число носителей.

В конце 1998 года принят закон, известный как закон Мазелли, касающийся положения языковых меньшинств и их языков. В законе предусматривается использование миноритарных языков Италии в местных административных органах, в местных средствах массовой информации, обучение им в детских садах и школах. Причем в начальных классах соответствующий миноритарный язык должен преподаваться в качестве обязательного учебного предмета, а в средней школе – в качестве факультативного.

Соединенное Королевство

Общая численность населения в Соединенном Королевстве приближается к 60 млн. человек. К крупнейшим автохтонным миноритарным этносам страны относятся шотландцы (около 5 млн.), ирландцы (около 3 млн.), валлийцы (уэльсцы) (порядка 1 млн. человек).

В Шотландии функционируют два миноритарных языка – шотландский диалект английского языка с самоназванием лалланс (происходит от Low Lands), выделяемый в самостоятельный стандартизованный и нормированный язык, и гэльский язык кельтского происхождения. В соответствии с правительственным докладом, опубликованном в 1997 году, на языке лалланс говорит примерно 1,5 млн. человек. По преимуществу он распространен в низинных регионах Шотландии. В наши дни этот язык сохраняет свою первоначальную самобытность, однако находится под большим влиянием со стороны стандартного английского языка, что в обыденной речи приводит к смешению двух языков. На языке лалланс имеется поэтическая и прозаическая литература (в частности, произведения Р. Бернса), в 1980-е годы на него были переведены библейские и другие богослужебные тексты. Имея значительную письменную традицию, язык лалланс, однако, не используется ни в образовании, ни в административной сфере.

С середины 1980-х годов появились школы, в которых гэльский язык преподается в качестве учебного предмета или частично используется в качестве языка преподавания. В горных районах Шотландии шотландский гэльский язык продолжает функционировать. Однако с 1997 года отменено преподавание гэльского языка в качестве учебного предмета в тех школах горного региона, в которых преподавание ведется на английском языке. Оставлено лишь только несколько школ с преподаванием на гэльском [Mercator-Education

information documentation research, 2001]. Такое решение может негативно повлиять в дальнейшем на сохранение и развитие шотландского гэльского, однако оно в известной степени уравнивается предложением о признании гэльского языка, наряду с английским, официальным языком вновь создаваемого шотландского парламента. Обычным рабочим языком в этом парламенте является английский, а для выступлений на гэльском будет необходимо предварительное уведомление с тем, чтобы мог быть обеспечен синхронный перевод. Помимо этого, на гэльском языке будут издаваться парламентские информационные бюллетени. Гэльский язык распространен, помимо горных районов Шотландии, также и на Гебридских островах, где он до сих пор является первым языком большинства населения.

В Уэльсе распространен валлийский язык (также кельтский). Население Уэльса немного превышает 2,5 млн. человек, из которых валлийским языком владеет не более 20 %, причем порядка 1 % одноязычны, т.е. владеют только этим языком и не говорят по-английски (преимущественно лица пожилого возраста). Из восьми графств, входящих в Уэльс, в двух (Гвинед и Двир) валлийский язык используется в качестве языка администрации. В сфере образования из 1748 начальных школ Уэльса в 368 обучение осуществляется на валлийском языке при одновременном изучении английского, в 830 валлийский язык изучается в качестве обязательного учебного предмета, в 220 обучение ведется попеременно на английском и валлийском языках и в 24 валлийский язык совсем не изучается. В университетских колледжах Суонси и Кардиффа некоторые предметы читаются на валлийском языке. В конце 1990-х годов делаются попытки расширить функции валлийского языка. В частности, предусмотрено, что он должен преподаваться в качестве обязательного учебного предмета во всех средних школах [Mercator-Education information documentation research, 2001]. В ряде школ валлийский язык преподается в качестве учебного предмета. В городе Кардиффе местное издательство издает на валлийском языке детскую и учебную литературу и видеофильмы. Дважды в год выходит общественно-политический журнал «An Briathar Saor» на валлийском языке. Раз в неделю уроки валлийского языка проводятся по телевидению, причем абоненты заблаговременно получают четырехстраничную газету с изучаемыми текстами [Contact Bulletin, 1999]. Центральная библиотека города Солсбери обладает крупнейшей в мире коллекцией редких старинных, а также современных изданий на валлийском языке. Знакомство с этими материалами возможно через Интернет [Contact Bulletin, 1995]. Известное издательство Penguin издает значительными тиражами произведения валлийских писателей, таких как Кристофер Мередит и Карадог Причард параллельно на двух языках – валлийском и английском.

В Северной Ирландии (Ольстере) функционируют ирландский и ольстерский шотландский (вариант лалланса). В Северной Ирландии ими владеет не более 10% всего населения. Как факультативный учебный предмет ирландский язык изучается в 156 начальных школах и 67 средних, при общем числе школ в Северной Ирландии – 1332 [Willemssma, 1997, p. 29]. Кроме того, в двух государственных школах в Белфасте и Дерри он используется в качестве языка обучения наряду с английским.

Готовясь к предстоящему подписанию Хартии региональных или миноритарных языков, правительство Соединенного Королевств признало за ольстерским шотландским языком и языком лалланс статус в соответствии с частью 2, а за ирландским в Ольстере, валлийским и шотландским гэльским статус в соответствии с частью 3 Хартии. Это, в частности, означает, что три последних значительно укрепят свои позиции в сфере образования.

Еще два миноритарных языка – мэнкс на острове Мэн и керневек на полуострове Корнуэл считаются мертвыми, но в настоящее время предпринимаются попытки их возрождения [Mercator-Education information documentation research, 2001, p.46].

Язык мэнкс, сходный с гэльским, зачастую относят к мертвым языкам, хотя это и не вполне соответствует действительности. Практически в настоящее время он употребляется лишь в некоторых семьях в качестве языка бытового общения. Тем не менее, с конца 1992 года этот язык введен в качестве факультативного учебного предмета в ряде средних школ острова. Разработаны курсы разговорного языка, рассчитанные на занятия в группах от 7 до 18 человек.

Язык керневек в наши дни относится к мертвым, но активно возрождаемым языкам. Считается, что последний носитель этого языка умер в конце 18-го века. В последнее время широко развернулась кампания по его возрождению. Он изучается в нескольких языковых группах, в результате чего порядка сотни человек овладели им как языком общения. В качестве факультативного предмета он преподается в нескольких начальных и средних школах. Функционируют также вечерние курсы языка керневек для взрослых.

Швеция

Население страны составляет около 9 млн. человек, из них более 95 % шведы. На севере страны компактно проживают саамы (около 15 тысяч), а в долине реки Торню - финны. В соответствии с законом о внутренней языковой реформе, принятым в 1977 году, коренным меньшинствам предоставлено право обучения на родном миноритарном языке. Если родной миноритарный язык является средством общения в языке ребенка,

Правительство оказывает финансовую поддержку обучению на этом языке на школьном и дошкольном уровне в объеме четырех часов в неделю.

В 1999 году средние школы с обучением на саамском языке посещало 124 ученика. На саамском языке преподается только часть учебных предметов в объеме 6-8 часов в неделю. Следует отметить, что с конца 1900-х годов финансирование обучения на саамском и финском языках постоянно сокращается.

Ирландия

Население Ирландии составляет более 3,5 млн. человека и в основном ирландцы. Англичане составляют незначительное меньшинство. Тем не менее, ирландский язык выступает в качестве миноритарного, поскольку основным средством общения в различных сферах является английский, а в качестве первого функционального языка ирландский используется лишь 0,5 % населения. Всего как ирландским первым и вторым языком владеет примерно 31,6 % населения.

Около 400 лет тому назад ирландский язык широко использовался в стране, однако с начала 17-го века он стал интенсивно вытесняться английским. Тем не менее, в соответствии со статьей 98 Конституции Ирландской республики ирландский язык признается «государственным и первым официальным языком, а английский – вторым официальным» [Mac Aogai, 1992, Coolahan, 1995]. Как язык обучения ирландский используется в ограниченном объеме в Гельтахте (ирландскоязычных регионах страны, расположенных по западному побережью). В школах остальных регионов ирландский язык преподается в качестве обязательного учебного предмета, а занятия ведутся на английском языке.

В Ирландии функционирует издательство An Gum, издает художественную литературу на ирландском языке как оригинальную, так и переводную с других европейских языков.

Финляндия

Население Финляндии составляет немного более 5 млн. человек, из которых порядка 93-95 % составляют финноязычные жители. Всего около 296 тысяч человек (около 6 % жителей) являются шведскоязычными. Кроме того, в стране проживает порядка шести тысяч саамов, из которых немного более полутора тысяч владеют своим этническим языком.

Финноязычное меньшинство в настоящее время компактно проживает на северо-западе страны, в районе городов Турку и Хельсинки, а также на Аландских островах. При такой этноязыковой ситуации на первый взгляд вызывает удивление, что шведский язык (безусловно миноритарный) выступает в качестве обязательного учебного предмета во

всех школах страны. Более того, закон о языках, принятый в 1922 году, и его последующие редакции 1935, 1962 и 1975 годов провозглашают государственными как финский, так и шведский языки [Ostern,1997].

Однако не следует забывать, что вплоть до присоединения к России в 1809 году Финляндия входила в состав Швеции. В Российской империи Великое княжество финляндское обладало значительной культурно-языковой автономией и обособленностью от других частей империи при значительно более высоком процентном соотношении шведского меньшинства (порядка 21,6 % в 1913 году). Шведский язык достаточно широко использовался в административных органах и учебных заведениях всех уровней. Во многих школах обучение велось на шведском языке при одновременном изучении финского и русского в качестве обязательных учебных предметов. Шведский язык занимал значительное место в двух крупных высших учебных заведениях, имевших общеимперское значение: в Гельсинфорсском (именно Гельсинфорсском, а не Хельсинском) университете и Императорском кадетском корпусе. В частности, кадетам история и география России, тактика, фортификация и законоведение преподавались на русском языке; топография - на шведском; воинские уставы - на русском и финском. В общем и целом, существовал и по сей день существует финско-шведский культурный ареал, уже практически не зависящей от численного соотношения между финоязычными и шведскоязычными жителями.

Особое положение в рамках финляндского государства занимают Аландские острова, обладающие высокой степенью автономии. Население островов шведскоязычное, в связи с чем преподавание в школах осуществляется на шведском языке. Аландские острова – это единственная территория в пределах Финляндской республики, в школах которой финский язык преподается в качестве факультативного предмета.

В последнее время в стране проявляется возрастающая озабоченность по поводу относительно слабой степени финско-шведского двуязычия на повседневном уровне. Несмотря на обязательность преподавания шведского языка во всех школах в качестве учебного предмета, он совершенно не используется в качестве языка преподавания хотя бы некоторых предметов и практически не применяется в повседневной жизни. Между тем, общая концепция средней школы предусматривает обязательное овладение тремя языками – родным, вторым (соответственно, финским или шведским) и иностранным, а также возможность факультативного овладения еще одним иностранным языком.

С 1985 года в ряде северных регионов страны интенсивно используется саамский язык в качестве предмета изучения и языка обучения. В школах, находящихся в регионах компактного проживания саамоязычного населения, приходится сталкиваться со

специфическими трудностями. Первая – это наличие трех существенно отличающихся друг от друга диалектов. Вторая – это нехватка учителей, а также учебников и учебных пособий для каждого из диалектов. Третья – это отсутствие дошкольной подготовки детей на саамском языке.

Заслуживает внимания практика деления муниципалитетов по языковому принципу на финоязычные, шведскоязычные, смешанные с преобладанием финского или шведского языка и саамоязычные. Каждые десять лет в Финляндии проводится пересмотр категории муниципалитетов на основании опроса местных жителей.

Швейцария

Население Швейцарии около 6,5 млн. человек, из них 65% – немецкоязычных швейцарцев, 18% – франкоязычных и 10% – итальяноязычных. Кроме того, около 1% населения приходится на жителей, говорящих на ретороманском языке. В немецкоязычной Швейцарии функционируют два языка – стандартный немецкий и так называемый швицертютч, который представляет собою местный стандартизованный диалект немецкого языка [Werlen, 1995, p.35].

В соответствии с федеральной конституцией, государственными языками страны признаются четыре (немецкий, французский, итальянский и ретороманский), три из них (немецкий, французский итальянский) признаются также официальными.

В Швейцарии не существует единой системы образования. Фактически имеется 26 отличающихся друг от друга систем (по числу кантонов). На дошкольном и начальном школьном уровнях, осуществляется одноязычное обучение ребенка на родном языке. Начиная с первого класса средней школы в качестве обязательного предмета изучается один из государственных языков. Поскольку, помимо ретороманского и швицертютч, французский язык в Швейцарии также можно считать миноритарным, Швейцарию представляется возможным включить в данную группу стран. Дело в том, что французский язык в качестве обязательного предмета изучается практически во всех средних школах страны.

С 1987 года в системе образования функционирует так называемая швейцарская модель, основанная на следующих принципах: в начале изучается родной язык, затем обучение осуществляется на одном из государственных языков при обязательном изучении второго (как правило, французского), в качестве обязательного предмета изучается также английский язык. Все это осуществляется в тесном соединении школьного и внешкольного обучения языкам.

Ретороманский язык используется в соответствующих регионах страны в качестве языка обучения только на начальном уровне, а швейцарский, несмотря на наличие на нем достаточно обширной литературы, в системе образования не используется.

Большое значение придается изучению языков во внеучебные часы. В школах существует практика проведения «второго учебного года». Она состоит в том, что учащимся предоставляется факультативная возможность полностью пройти еще раз весь учебный материал на другом языке. В ряде кантонов практикуется обучение на среднем уровне попеременно на двух языках.

Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве обязательного предмета в школах отдельной части страны (например, Нидерланды, Норвегия)

Нидерланды

Население Нидерландов составляет около 15 млн. человек, причем около 97 % приходится на нидерландцев. В провинции Фризланд (на севере страны) проживает около 500 тысяч западных фризов. Это самая крупная по численности фризская община (по сравнению с 50 тысячами северных и несколькими тысячами восточных фризов, проживающих в ФРГ). Практически все западные фризы владеют нидерландским языком, причем в повседневной жизни западнофризский язык используется далеко не всеми из них. Предполагается считать региональным языком также и французский диалект с самоназванием франсик лимбуржуа, функционирующий в пограничной зоне с бельгийской провинцией Лимбург.

В провинции Фризланд фризский (западнофризский) язык по статусу приравнен к нидерландскому и широко используется в сфере образования, администрации и судопроизводства. При правительстве Нидерландов функционирует государственный совет по использованию фризского языка, в компетенцию которого входит определение характера и объема использования этого языка [Broekhof, 1995, p. 51].

Фризский язык преподается в качестве обязательного предмета в начальных классах всех школ провинции, независимо от этнической и языковой принадлежности учащихся. Постепенно фризский язык как учебный предмет вводится во все средние школы провинции. Помимо обычных школ с обязательным изучением фризского языка как учебного предмета, в провинции функционируют также и двуязычные школы, в которых обоим языкам (нидерландскому и фризскому) уделяется одинаковое количество учебных часов после третьего года обучения, т.е. с шестого по двенадцатый класс.

Школы обладают достаточным количеством учебников и учебных материалов для преподавания фризского языка в качестве как учебного предмета, так и языка обучения.

Одновременно с этим в средних школах провинции, как и в стране в целом, обязательным учебным предметом является английский язык, а в большинстве школ – также немецкий или французский. В качестве факультативного предмета преподаются также и другие иностранные языки.

Норвегия

В начале 18-го века христианские лютеранские миссионеры стали создавать школы для саамских детей. Следует отметить, что порядка двух третей всех саамов являются гражданами Норвегии. Большинство христианских просветителей склонялись к тому, что христианизацию саамов необходимо было осуществлять на их родном языке. В 1826 году в Тронденесе (северная Норвегия) было открыто педагогическое училище, одной из основных задач которого было обучение норвежских учителей саамскому языку и методикам преподавания на нем с использованием учебников, написанных на норвежском языке. С конца 19-го века в Норвегии наблюдалась тенденция «норвегизации» саамов, создания школ-пансионатов для детей саамов-оленеводов.

С начала 1960-х годов начала официально проводиться политика полноценной интеграции саамов в норвежское общество при сохранении их этнической самобытности, языка и культуры. Она была основана на том, что саамы, в отличие от других этнических меньшинств в стране, являются коренным этносом. С 1974 года саамский язык и культура были введены в качестве обязательных учебных предметов в средних школах, а с 1985 года саамский язык был введен также в качестве языка обучения наряду с норвежским. Стали издаваться специальные учебники для саамских школ, в которых саамский язык рассматривался в качестве первого, а норвежский - в качестве второго. До шестого класса учащиеся саамских школ обучаются на саамском языке, изучая норвежский в качестве учебного предмета, а в седьмом классе переходят на обучение на норвежском языке при сохранении саамского в качестве обязательного учебного предмета.

Страны, в которых миноритарные языки используются в качестве факультативного предмета в школах отдельной части страны (например, Германия, Польша, Франция)

Германия

Население Германии составляет около 80 млн. человек, из них к автохтонным (коренным) этническим меньшинствам относятся: северные фризы (около 50 тыс. человек), проживающие в основном в округе Нордфризланд (Северная Фризия) в федеральной земле Шлезвиг-Гольштейн; немецкие датчане (около 50 тыс. человек), проживающие в Южном Шлезвиге вдоль границы с Данией (федеральная земля Шлезвиг-Гольштейн); сорбы (или иначе венды, лужичане), проживающие в восточных федеральных

землях Заксен (Саксония) и Бранденбург (численность - около 100 тыс. человек). В федеральных землях Шлезвиг-Гольштейн, Нидерзаксен (Нижняя Саксония), Заксен (Саксония) и Бранденбург в ряде школ факультативно преподаются фризский, датский, нижненемецкий и сорбский языки [Jonep, 1995, p. 48].

В округе Нордфризланд общая численность населения составляет 155 тыс. человек. Из них к северным фризам причисляют себя (единственным способом определения этнической принадлежности в ФРГ является самоидентификация) около 50 тысяч. Что касается владения местным языком, то число активно владеющих составляет приблизительно 10 тыс. человек, а число пассивно владеющих - порядка еще 20 тысяч. Всего насчитывается восемь существенно отличающихся друг от друга северофризских диалектов (в каждом из них имеются говоры). По мнению местных исследователей, каждый из них следовало нормировать и стандартизировать в отдельности, поскольку попытка создать на их основе единый язык привела бы лишь к гибели их всех. Такая стандартизация была осуществлена для ряда северофризских диалектов, что привело их к некоторому отчуждению друг от друга. К этим диалектам относятся: континентальные - видингхардский, моо-рингский, нордергоэсхардский, островные – феринг (на острове Фер), оомранг (на острове Амрум), зельринг (на острове Зильт), халлиген (на нескольких мелких островах), халюндер (на острове Гельголанд).

Идея преподавания фризского языка, а точнее его нормированных диалектов, в школе возникла в 20-м веке на волне возрастания активности фризского этнокультурного движения [Steensen, 2002, p.77]. Предложение изучать местный фризский язык в начальной и средней школе поначалу вызвало озабоченность у многих родителей, которые считали, что обучение «простонародному говору», имеющему некоторое сходство с немецким, помешает овладению немецким языком и понизит шансы выпускников на получение дальнейшего образования. Активисты фризского движения, преподаватели, профессора, журналисты затратили немало усилий, чтобы рассеять эти сомнения и доказать самоценность миноритарного этнического языка. В результате этой деятельности в начале 1990-х годов фризский язык стал преподаваться в ряде начальных и средних школ в качестве факультативного предмета, стали издаваться учебники и учебные пособия, рассчитанные на местный диалект. В настоящее время в округе Нордфризланд регулярно проводятся школьные конкурсы на лучшее знание местного варианта северофризского языка, в которых участвуют учащиеся, причисляющие себя как к фризам, так и к немцам. Разработана и практически реализуется система «сквозного» обучения фризскому языку начиная с первого года пребывания в детском саду до последнего класса средней школы.

Большая роль в обучении фризскому языку принадлежит так называемым шефам, т.е. бабушкам, дедушкам, прочим родственникам, не имеющим педагогического образования, но свободно владеющим разговорным фризским языком. Они не только создают фризоязычную среду вне школы, но часто приходит на занятия и помогают учителям в проведении занятий.

Научная, педагогическая и издательская деятельность в области фризского языка сосредоточена в Северофризском институте, расположенном в городе Бредштедте.

В соответствии с послевоенными соглашениями с Данией в ряде школ федеральной земли Шлезвиг-Гольштейн изучается также и датский язык.

Специфической особенностью севера Германии (федеральные земли Шлезвиг-Гольштейн, Нижняя Саксония, Северный Рейн-Вестфалия, города Гамбург и Бремен) является широкое использование в быденной жизни нижненемецкого языка с самоназванием *недердютч* или *платтдютч*. По подсчетам, в общей сложности им пользуются порядка 10 млн. человек. В некоторых регионах его до сих пор понимают и используют до 87 % населения. Этот язык не следует считать диалектом стандартного немецкого, поскольку он развивался иным путем; не претерпел так называемого второго передвижения согласных, которому подверглись южногерманские диалекты. До конца XII века *недердютч* широко использовался в политической, экономической и торговой сферах, выступал в качестве единственного языка Ганзейского союза, обладает богатой письменной традицией. Внутри него выработался ряд функциональных стилей – административный, церковный, стиль художественной литературы и т.д. В 18 веке и позднее язык утратил свои позиции и превратился в язык семейного и бытового общения, которым и остается в настоящее время. Тем не менее, в школах северных федеральных земель ему уделяется достаточное внимание [Schuppenhauer, 1980]. Использование языка *недердютч* в школьном образовании имеет долгую традицию. До середины XVII века он являлся единственным языком обучения на севере страны, а затем уступил место стандартному немецкому. В послевоенные годы у родителей существовало опасение, что возвращение нижненемецкого языка в систему образования может помешать правильному усвоению учащимися стандартного немецкого. Общество и органы образования северных федеральных земель затратили немало усилий, чтобы развеять эти предубеждения. В 1951 году министерство культов федеральной земли Шлезвиг-Гольштейн, в ведении которого находится школьное образование, издало инструкцию, в которой говорилось, что в Шлезвиг-Гольштейне нижненемецкий язык выступает в качестве равноправного собрата по отношению к стандартному немецкому. Вследствие этого в задачи всех школ федеральной земли входило проявление о нем должной заботы.

Каждому учащемуся в процессе учебы следует осознать высокую культурную ценность этого языка. Эта инструкция действует и по сей день. Начиная с 1986-87 учебного года в программу школ включена учебная тема «Нижненемецкий язык». В рамках этой темы учащиеся знакомятся с грамматикой, лексикой и стандартной орфографией этого языка, а также с литературой на нем. Проведенное органами образования социологическое обследование показало, что в ряде регионов северных федеральных земель нижненемецкий язык более употребителен, чем стандартный немецкий. Порядка 40 % опрошенных в этих регионах считают, что на нижненемецком они могут яснее и полнее выражать свои мысли, чем на стандартном немецком.

На востоке страны (в бывшей ГДР) проживает исконное сорбское население, иначе именуемое лужичанами. В 6-м веке нашей эры эти земли были заселены различными славянскими племенами, из которых вследствие германской ассимиляции до наших дней сохранились лишь сорбы. Традиционно места их проживания называют Верхним и Нижним Лаузицем. Общая численность сорбского населения составляет порядка 60 тысяч человек. Сорбский язык делится на два варианта – верхний (в федеральной земле Саксония) и нижний (в федеральной земле Бранденбург).

Сорбские школы, учебный план которых соответствует учебному плану немецких школ, подразделяются на три типа: школы типа А, в которых некоторые предметы преподаются на сорбском языке; школы типа Б, в которых сорбский язык изучается в качестве второго (т.е. используемого вне школы); и школы типа В, в которых сорбский язык изучается как иностранный (т.е. незнакомый детям до поступления в школу [Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums, 1992]. Как изучение сорбского языка, так и обучения на нем является факультативным, но тем не менее поддерживается широкой общественностью регионов, где проживают сорбы.

В обеих землях сорбский язык признается государственным специфическим предметом (*staatsspezifisches Fach*), что дает право выпускникам сдавать выпускной экзамен по сорбскому языку и литературе на сорбском языке.

Книгоиздательство на обоих вариантах сорбского языка осуществляется местным издательством. Издание учебных пособий, учебников и художественной литературы на сорбском языке финансируется из бюджета федеральных земель и средств объединения сорбских этнокультурных ассоциаций Домовина [Holande, 1991, p. 91].

Польша

Население страны немного превышает 38 млн. человек, из них более 98 % составляют поляки. В настоящее время в Польше проживет около 300 тысяч украинцев,

300 тысяч белорусов, 200 тысяч немцев, 30 тысяч литовцев, 30 тысяч словаков, 15 тысяч евреев, до 15 тысяч цыган [Wozniakowski, 1993, p.45-47].

Законодательство в области образования предусматривает возможность факультативного преподавания любых миноритарных языков в объеме 3-4 учебных часов в неделю. Пока что эта возможность реализуется в местах компактного проживания этнических меньшинств для четырех языков: белорусского (в 48 начальных и 2 средних школах), литовского (в 11 начальных и 1 средней школе), словацкого (в 42 начальных и 3 средних школах); украинского (в 42 начальных и 3 средних школах).

В 1992 году в учебный план всех средних школ, включая и школы с факультативным изучением миноритарных языков, были введены в качестве обязательных учебных предметов европейские иностранные языки (преимущественно английский) и введено обязательное изучение русского языка. В 2013 году русский язык попал в тройку самых изучаемых в Польше иностранных языков. В некоторых школах он введен в обязательную программу, а взрослые записываются на специальные курсы.

Франция

Население Франции более 56 млн. человек. Несмотря на сравнительно большое количество автохтонных (коренных) этнических меньшинств, в стране до самого последнего времени традиционно проводилась политика использования во всех сферах деятельности только стандартного французского языка. В статье 2 Конституции Французской Республики говорится: «Французский язык является языком республики». Этим самым дается понять, что официально на всей территории республики, включая и заморские департаменты, признается только французский язык. Целью такой политики, с точки зрения властей, является укрепление единства, неделимости и однородности французского народа, под которым официально понимается все население республики. Этим объясняется и отказ Франции от подписания Европейской Хартии региональных языков или языков меньшинств.

В последнее время во Франции начинает формироваться общественное мнение в пользу признания прав всех функционирующих в стране миноритарных языков. В частности, в 2002 году бывший министр образования Жак Ланг высказался даже за целесообразность пересмотра статьи 2 Конституции Французской Республики, провозглашающей французский язык языком республики [Journal 'Contact Bulletin', 2002].

Тем не менее, на территории страны функционируют такие миноритарные языки, как баскский, бретонский, каталанский, корсиканский, стандартный немецкий и эльзасский диалект, окситанский и нидерландский.

Однако, с 1995 года из государственного бюджета финансируются только средства массовой информации, выпускаемые на французском языке. Региональные газеты на миноритарных языках, например, окситанский еженедельник *La setmana* финансируются за счет средств неправительственных организаций. В аналогичном положении находятся и местные теле- и радиостанции, осуществляющие передачи на местных языках. Программы общегосударственного радио на местных языках также финансируются из внебюджетных источников. В 1998 году правительственная комиссия экспертов представила доклад (так называемый доклад Пуаньяна), в котором констатируется необходимость присоединения Франции к Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств. В соответствии с этим, сохраняя за французским языком статус единственного официального языка, Франция должна признать существование на своей территории региональных языков и культур, которым предоставляются ограниченные права в соответствии с законодательством и подзаконными актами. По желанию родителей они могут включаться в учебный план в качестве факультативных предметов при обязательном изучении французского языка и обучении на нем. В докладе рекомендуется создать при правительстве национальный совет по региональным языкам и культурам. Радиовещательная корпорация Иль-де-Франс уже начала вести регулярные радиопередачи из Парижа на окситанском, баскском, каталанском, бретонском, эльзасском и фламандском языках.

Официальное отношение к региональным языкам со стороны центрального правительства начинает понемногу меняться.

Баскский язык во Франции имеет около 100 тысяч носителей. В регионах компактного проживания французских басков в ряде школ баскский язык преподается в качестве учебного предмета, в нескольких школах баскский язык используется в качестве языка преподавания некоторых предметов. Разработана программа модернизации языка, расширения его использования в различных сферах жизни, включая и образование.

Бретонский язык имеет всего только порядка 250 тысяч носителей из общего числа населения Бретани – 1,5 млн. человек. В Бретани функционирует общественная этнокультурная организация «Диван» («Семья»), которое, в частности, организывает факультативное обучение бретонскому языку в школах. До Второй мировой войны практически все население Бретани в той или иной степени владело бретонским языком. В ходе войны определенная группа бретонцев поддержала нацистов и коллаборационистское правительство в Виши. После войны многие из них были репрессированы. Это отрицательно сказалось на социальном престиже бретонского языка. Многие бретонцы прекратили им пользоваться. В наши дни подавляющее большинство бретонцев выражают

желание возродить и развивать свой этнический язык. В 1999 году было создано специальное бюро по бретонскому языку, пользующееся интенсивной поддержкой местных властей. В задачи этого бюро входит расширение функциональности бретонского языка. Бюро способствует использованию бретонского языка в образовании, средствах массовой информации, общественной жизни, проведению научных исследований. В частности, периодически проводятся социолингвистические опросы постоянного населения с целью формирования по отношению к языку благожелательного общественного мнения.

Каталанский язык имеет во Франции около 200 тысяч носителей. В нескольких школах он преподается в качестве факультативного предмета. В начале 1990 года правительство официально одобрило необходимость введения каталанского языка в школах в качестве регионального учебного предмета и заключило на этот счет соглашение с региональными властями. Местная этнокультурная ассоциация *Arrels* изготовила 40-минутный учебный видеофильм по каталанскому языку.

Нидерландский язык (вернее, один из его диалектов) распространен во французской Фландрии и имеет там, около 200 тысяч носителей. Этот диалект используется только на бытовом уровне. Имеется несколько средних школ, в которых преподается в качестве факультативного учебного предмета стандартный нидерландский язык.

Корсиканский язык имеет около 200 тысяч носителей – коренных жителей острова Корсика. В некоторых школах острова он изучается в качестве учебного предмета на факультативной основе.

Окситанский язык распространен в 30 департаментах юга Франции и имеет порядка 1,5 млн. носителей. В этих департаментах функционируют специальные частные начальные школы каландреты, в которых используется окситанский язык. Поскольку, как правило, уровень подготовки в них выше, чем в начальных государственных, а наполняемость классов значительно ниже, многие франкоязычные родители стремятся отдавать своих детей именно в эти школы.

Стандартный немецкий язык и его эльзасский диалект распространены во французском Эльзасе, где проживает 1,4 млн. эльзасцев и около 200 тысяч эльзасских немцев [Van der Schaaf, 2001, p. 48]. Традиционно во многих школах Эльзаса в качестве обязательного учебного предмета изучается стандартный немецкий, который учащимися с родным эльзасским языком воспринимается как близкородственный иностранный. В конце 1980-х годов были разработаны учебные программы и изданы экспериментальные учебные пособия для одновременного обучения стандартному немецкому языку и его

эльзасскому диалекту [Weckmann, 1988]. Авторы курса считают, что эльзасский должен стать гарантом этноязыковой самобытности эльзасцев и что стандартный немецкий может послужить средством обогащения «опустошенного» в настоящее время диалекта. Разработана специальная система текстов и упражнений, посредством которых учащиеся сопоставляют оба языка. В отличие от учебников немецкого языка из Германии, в этих пособиях широко используются местные реалии. Это позволяет на занятиях языком знакомить учащихся также и с местными эльзасскими традициями, обычаями, историей, географией, природными условиями, связями с Францией. Многие родители с одобрением относятся к этому эксперименту и активно побуждают своих детей участвовать в нем.

Анализируя выше представленный материал, можно сказать, что в решении проблем меньшинств, в части сохранения и развития их родных языков, сегодня в первую очередь должен быть достигнут общественный консенсус. Носителям мажоритарного языка (большинству) необходимо добровольно пойти навстречу интересам меньшинства. Но и меньшинство (включая этнические элиты и этнополитических лидеров) для этого должно уважительно отнестись к большинству. Только такая позиция и может считаться разумным политическим поведением.

Анализ реальной ситуации показывает, что в сфере образования самой актуальной задачей на сегодня является существенное повышение общего качества обучения в сельских образовательных учреждениях. Если выпускник школы будет хорошо знать родной язык и литературу, но будет слабо подготовлен по другим предметам, то перспективы его карьерного роста окажутся весьма призрачными. Такие выпускники становятся неконкурентоспособными на рынке труда и будут вынуждены осваивать непрестижные и плохо оплачиваемые сферы деятельности. Названная перспектива приведет к укоренению и усилению в массовом сознании меньшинств и доминантных групп «комплекса социальных аутсайдеров», что только усилит стремление представителей меньшинств к смене своего этнического самосознания, отказу от родного языка и интеграции в доминантные группы. Неприятие навязанного языка для изучения значительной частью школьников усилит негативное отношение как к самому языку, так и к его носителям. Тем самым меры, которые предпринимались для сохранения языков меньшинств, на деле будут иметь обратный эффект.

В нынешних условиях необходимо сосредоточить внимание на том, чтобы сами реальные и потенциальные носители языка стремились к его сохранению и усвоению, на создании полноценных образовательных программ обучения миноритарных языков для представителей этнических групп, носителей мажоритарного языка. Как заметил

французский исследователь (бретонец по происхождению) Р. Ле Коадик, «родиться в определенной культурной среде – вовсе не означает сделать свободный выбор, как раз наоборот. О культурной свободе можно говорить только в том случае, если индивид сознательно принимает решение продолжить жить в соответствии с нормами этой культуры, и, если он делает этот выбор с учетом альтернативных возможностей» [Ронан Ле Коадик, 2008]

Список использованной литературы

1. Антироссийский учебник истории Татарстана [Электронный ресурс]: <https://posredi.ru/antirossijskij-uchebnik-istorii-tatarstana.html>; <https://posredi.ru/antirossijskij-uchebnik-istorii-tatarstana.html> (дата обращения 18.10.2019).
2. Артеменко О.И. Полиэтничность России: государственная образовательная и языковая политика. // Тематическое приложение к журналу «Вестник образования» №2, 2008. С. 45-54.
3. Артеменко О.И. Новое образовательное законодательство: изучение государственных и родных языков в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации в условиях государственного двуязычия. // функционирующих в условиях государственного двуязычия (I-IV классы) / Пособие для учителей. Под общей ред. О.И. Артеменко. – М.: ИНПО, 2002. С.9-20.
4. Бацын В.К., Кузьмин М.Н. Национальные проблемы образования в Российской Федерации. – М.: ИНПО, 1994, с.22.
5. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1979. - 264 с.
6. Венгрия: население и национальный состав [Электронный ресурс] - 2015 - URL: <http://fb.ru/article/217791/vengriya-naselenie-i-natsionalnyi-sostav> (дата обращения 07.05.2019)
7. Виноградов В.В. Основные задачи советской науки о языке в свете трудов И.В. Сталина по языкознанию. — М.: Учпедгиз, 1952, с. 40.
8. Виноградов В.В. Наука о языке художественной литературы и её задачи. — М.: изд-во АН СССР, 1958, с. 58.
9. Всеобщая декларация прав человека // Принята резолюцией 217А (III) Генеральной Ассамблеей ООН от 10 декабря 1948 г. [Электронный ресурс] - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения 25.04.2019)
10. Год после Оша: страхи узбеков и опасения киргизов. [Электронный ресурс] – 2011 - URL: https://www.bbc.com/russian/international/2011/06/110610_osh_clashes_anno (дата обращения 18.04.2019)
11. Декларация ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам // Принята резолюцией 47/135 Генеральной Ассамблеи от 18 декабря 1992 г. [Электронный ресурс] - URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml (дата обращения 25.04.2019); Рамочная Конвенция о защите национальных меньшинств ETS N 157 (Страсбург, 1 февраля 1995 г.) [Электронный ресурс] - URL: <https://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540487/> (дата обращения 25.04.2019)
12. Дешериев Ю.Д. Закономерности развития литературных языков народов СССР в советскую эпоху. - М.: Наука, 1976. - 431 с.; Ханазаров К.Х. Сближение наций и национальные языки в СССР. - Ташкент: Изд-во Академии наук Узбекской ССР, 1963. - 240 с.
13. Дьячков М.В. Миноритарные языки в европейском образовании. - М.: Московский государственный социальный университет, 2003. - 89 с.
14. Дьячков М.В. Об эффективном двуязычии и соотношении русского и национальных языков. // Русский язык №3. - М.: Педагогика, 1991. с 3-9.
15. Дьячков М.В. Социальная роль языков в многоэтнических обществах. - М.: ИНПО, 1993. - 116 с.
16. Забелина Н.Ю. Особенности состояния здоровья современных школьников [Электронный ресурс]: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-dlya-roditelei/2014/01/15/osobennosti-sostoyaniya-zdorovya-sovremennykh> (дата обращения 18.10.2019)
17. Кампания против ненависти к шведам в Финляндии усиливается [Электронный ресурс] - 2013 - URL: <http://finugor.ru/news/kampaniya-protiv-nenavisti-k-shvedam-v-finlyandii-usilivaetsya> (дата обращения 24.04.2019)
18. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. М.: МГУ, 1992. С 67-79.
19. Конституция Российской Федерации. Гл.3, ст. 43, ч.5 – Ростов н/Д: Феникс, 2012.

20. Кузьмин М.Н. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования. // Доклады и сообщения научно-практической конференции «Национальная школа. Состояние, проблемы, перспективы». Москва, май 1994г. – М.: ИНПО, 1995, с. 37.
 21. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: МОДЭК, 2001. – 448 с.; Шахнарович А.М. Семантика детской речи. Психолингвистический анализ. Авт. дис. док. филол. наук. – М.: ИЯз АН СССР, 1985. – 40 с.; Арушанова А.Г., Рычагова Е.С., Сигал К.Я., Юрьева Н.М. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. М.: Ключ-С, 2014. – 341 с.
 22. Нагапетова Р.Р. Швейцарская система школьного образования и процессы языковой интеграции // Европейская интеграция и культурное многообразие. Часть 2: Европейский образ жизни. – М.: ИЭА РАН, 2009. – с. 221.
 23. Нерознак В.П. Языки малочисленных народов России: проблемы экологии и ревитализации // Языки народов России. Красная книга. Энциклопедический словарь-справочник. М.: Academia, 2002. С. 5-12.
 24. Никольский Л.Б. Функционирование языков в многонациональном обществе. // Материалы советско-югославского коллоквиума. – М.: 1991. – с. 136-142
 25. Примерные основные образовательные программы начального общего образования. [Электронный ресурс]: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/> (дата обращения 18.10.2019).
 26. Ронан Ле Коадик Р. Мультикультурализм // Филиппова Е. Французские тетради. Диалоги и переводы. – М.: Росинформаротех, 2008. – 239 с.
 27. Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие. Отв. ред. В.А. Тишков. – М.: 2008. – 308 с.
 28. Сталин И.В. Марксизм и национальный вопрос // Сталин И.В. Соч. Т. 2. – М.: Госполитиздат, 1951. – С. 290–367.
 29. Указ Президента РФ от 26 октября 2018 г. № 611 “О создании Фонда сохранения и изучения родных языков народов Российской Федерации [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71988258/> (дата обращения 18.10.2019)
 30. Учебники по истории Татарстана оказались фальсифицированными [Электронный ресурс]: <https://116-region.ru/?p=11548> (дата обращения 18.10.2019).
 31. Фальсификация истории в учебниках Татарии: последует ли реакция Генеральной прокуратуры России? [Электронный ресурс]: <http://rusobschina.ru/2010-11-06-17-48-35/2835-2014-03-12-15-00-41> (дата обращения 18.10.2019).
 32. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ст. 14, п. 6 [Электронный ресурс]: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/14/> (дата обращения 18.10.2019).
 33. Федеральный закон № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72965/ (дата обращения 18.10.2019).
 34. Федеральный закон №317 – ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_304090/ (дата обращения 18.10.2019).
-
1. Aigner H. Secondary Education in Austria. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. – 61 с.
 2. Andrieu J. L'espace educatif europeen. – Paris, 1992. – 198 с.
 3. Broekhof K. Secondary Education in the Netherlands. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. – p. 51.
 4. Contact Bulletin. Vol. 12. Nr. 3. – Dublin. 1995. – P.9
 5. Contact Bulletin. Vol. 7. Nr. 1. – Dublin. 1999. – P.3.
 6. European Charter for Regional or Minority Languages. Council of Europe. Brussels, (mimeographed) [Электронный ресурс] – URL: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages> (дата обращения 14.05.2019)

7. Fishman J.A. On the Limits of Ethnolinguistic Democracy. Contribution to the International Symposium on Linguistic Human Rights. -Tallinn, 1991. - p. 49-62.
8. Harris R.A. The Linguistics Wars. - New York: Oxford University Press, 1995. - 356 p.
9. Holander R.K., Steensen Th. Friesen und Sorben. Beiträge zu einer Tagung über zwei Minderheiten in Deutschland, in Sankelmark. - Bredstedt, 1991. - p. 91.
10. Jonen G. Secondary Education in Germany. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. - p. 48.
11. Journal 'Contact Bulletin'. Vol. 8. No 1. - Brussels, 2002. - p. 13-14
12. Journal 'Sociolinguistica'. Vol. 7. Tübingen. 1993. - 128 p.
13. Kallen D. Secondary Education in Greece. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1996. - p. 37
14. Keating M. Nations against the State: The New Politics of Nationalism in Quebec, Catalonia and Scotland. - N. Y.: St. Martin's Press, 1996. - 260 p.
15. Kemerle S. Bilingualism and Multiculturalism in Canada. - Munich: GRIN Verlag [Электронный ресурс] - 2001 - URL: <https://www.grin.com/document/18040> (дата обращения 30.04.2019)
16. Mac Aogain E. Teaching Irish in the Schools. Towards a Language Policy for 1992. - Dublin, 1990. - 98 p.; Coolahan J. Secondary Education in Ireland. - Strasbourg, 1995. - 112 p.
17. Mercator-Education information documentation research. - The Cornish language in education in the UK. - Leeuwarden, 2001. - p.46.
18. Mercator-Education information documentation research. - The Welsh language in education in the UK. Leeuwarden, 2001. - 46 p.
19. Progress in Language Planning: International Perspective (ed. J.Cobnrruolas, J.Fishman). - Berlin: Mouton, 1983. - pp. 83-105
20. Schuppenhauer C. Niederdeutsch Heute. - Leer, 1980. - 98 s.
21. Skutnabb-Kangaj T., Phillipson R. Wanted! Linguistic Human Rights. // "Rölig papir". N 44. Roskilde. 1989. P 96-155.; Fishman J.A. The Relationship Between Micro- and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When // Sociolinguistics (ed.J.B.Pride,J.Holmes). Baltimore. 1976, p.205.
22. Special statute for Trentino-Alto Adige/Südtirol [Электронный ресурс] - 2018 - URL: http://www.provinz.bz.it/en/downloads/autonomy_statute_eng.pdf (дата обращения 30.04.2019)
23. Steensen Th. Friesischer Schulunterricht in Nordfriesland im 20. und 21. Jahrhundert. In: Nordfriesisches Jahrbuch 38. - Bredstedt, 2002. - S. 77-119
24. Van der Schaaf, Morgen D. The German Language in Education in Alsace, France. 2nd Edition. Regional Dossiers Series. - Leeuwarden, 2001. - p. 48.
25. Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Arbeit an sorbischen und anderen Schulen im deutsch-sorbischen Gebiet vom 22. Juni 1992 // SächsGVBl. Nr. 23. - Dresden, 1992. - S. 307
26. Weckmann A. Zwei Wirbel. - Oberlin, 1988. - 242 p.
27. Werlen I. Schweizerdeutsch und Schwizerdütsch. - Aurich, 1994. - p.32. Sauthier R. Secondary Education in Switzerland. Strasbourg. 1995. - p.45.
28. Willemsma A., Mac Poilin A. The Irish Language in Education in Northern Ireland. - Leeuwarden, 1997. - p. 29.
29. Woolard K.A. Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. In K. Süselbeck, U. Mühlischlegel, P. Masson (Eds.), Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina. - Berlin: Ibero-Amerikanisches Institut, 2008 - pp. 303-323
30. Wozniakowski W. Poland // Journal 'Sociolinguistica'. No 7. Tübingen. 1993. - p. 45-47.
31. Oestreicher J.-P. Die Sprachsituation in Luxemburg. - Aurich, 1993 - 201 c.
32. Ostern A.L. The Swedish Language in Education in Finland. - Leeuwarden. 1997. - p. 36