

# ОБЩИНЫ И ЗЕМЛЯЧЕСТВА

Е. А. Попов

## ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ В ОБЩЕСТВЕ ПОСРЕДСТВОМ ЯЗЫКА

***Аннотация.** Статья актуализирует проблему этнокультурной интеграции людей, показывает роль двуязычия в этом процессе. Особое внимание уделяется использованию двуязычия как способа культурной интеграции этнических сообществ в системе образования и в воспитании школьников, развитии «национальных школ». В статье особо подчеркивается характер и направленность этнической идентификации, происходящей при помощи или посредством билингвизма или двуязычия. С одной стороны, актуализируется важная роль родного языка, оказывающего решающее воздействие на людей в процессе аккультурации. С другой стороны, «не отменяется» значение иностранного языка, способного разрешить определенную полиязыковую и поликультурную ситуации, в которых человек оказался. Этим аспектам в работе уделено особое внимание.*

***Ключевые слова:** культурология, интеграция, ценности, этнокультура, язык, двуязычие, общество, нормы, идентификация, социум.*

Усиление роли процессов этнической идентификации в общественной жизни сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Важную роль в этих процессах играет язык. Не случайно он занимает высокое положение в системе ценностных координат личности. Чувство верности языку приводит в действие силы, выступающие за его сохранение. В ответ на интерференцию (изменения в языке под влиянием другого языка) «оно превращает стандартизированный вариант языка в символ веры и святую»<sup>1</sup>. Но как быть, например, представителям этнических сообществ, живущих в полиэтническом обществе с иной доминирующей в нем культурой? Если они не владеют языком, олицетворяющим эту культуру, то не могут не испытывать ощущение, что являются «чужаками», людьми «второго сорта» и т.п. Им приходится находить пути овладения доминирующей культурой, приобщения к ней. В частности, представители различных этнических сообществ, к примеру, иммигранты, вынуждены решать дилемму: какое образование должны получать их

дети – так называемое «национальное», предполагающее изучение родного языка и культуры, или же стандартизированное в соответствии с единой системой образования. Выбор в пользу того или иного типа образования детей включает множество аспектов, а результат сделанного выбора может оказать огромное влияние на всю их дальнейшую судьбу. С этим обстоятельством связана и потребность в получении двуязычного (билингвального) образования в полиэтническом социуме.

Что такое двуязычие и каковы формы его усвоения? Опыт разработок канадской лингвистической школы, созданной в стране, где много мигрантов, показывает, что можно выделить следующие основные формы двуязычия<sup>2</sup>. *Первая* – это усвоение второго языка одновременно с первым (или немногим позже первого) в раннем детстве. Усвоение языка подобным образом обеспечивает «широкое» двуязычие, когда индивид в совершенстве знает два языка, в высокой степени владеет ими обоими. В зависимости от обстоятельств он легко переходит с

<sup>1</sup> Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. 6. С. 57.

<sup>2</sup> Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М., 1990. С. 22-24.

одного на другой, внутренне усваивает обе языковые системы, а значит, может мыслить в любой из них. *Вторая* типичная форма усвоения двуязычия имеет место в том случае, когда ребенок, выросший в одноязычной семье, открывает для себя второй язык, поступая в школу. Усвоенное таким путем двуязычие может стать достаточно глубоким, но в складывающейся социальной ситуации выполняет разнонаправленные функции и актуализирует тот или иной язык в зависимости от конкретного случая. Первый язык так и останется для ребенка его личным и обиходным языком, а выученный в школе – языком официальных контактов и социальных функций высшего уровня. *Третья* форма усвоения второго языка – спонтанная – осуществляется путем постоянного и прямого контакта с социальными группами, преимущественно общающимися на этом языке. Компетентность в нем остается ограниченной, но она все же вполне достаточна для пользования языком как средством общения. Это ситуация, в которой оказываются взрослые иммигранты в стране, язык которой не является для них родным. *Четвертая* – усвоение второго языка в родной стране индивида только в школе (именно так обычно изучают иностранные языки). Компетентность владения им остается весьма ограниченной.

Особое значение имеет вторая из перечисленных выше форм двуязычия, так как она представляет собой обычную ситуацию для детей, принадлежащих к языковым меньшинствам, или для детей из семей иммигрантов в той стране, где говорят на одном языке.

Во второй половине XX века начало складываться направление исследований, посвященное проблемам двуязычия и конструирования образовательного процесса с использованием средств родного и иностранного языков. В рамках этого направления в 60-70-е гг. сложились научные школы, целью которых является интеграция этнических сообществ в доминирующую культуру. В этом отношении интересен опыт США. Здесь стало практиковаться двуязычное воспитание для детей из этнических сообществ в государственных школах. Официально было определено, что билингвальное образование есть использование двух языков в качестве средств обучения для одной и той же группы учащихся посредством специальной программы, охватывающей

весь учебный план или часть его, включая занятия по истории и культуре<sup>3</sup>.

Эта программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей и гордости за причастность к обеим культурам. Таким образом, делая акцент в двуязычном образовании не только на фундаментальном изучении языков, но и на культурном компоненте, билингвальное образование трактуется как *бикультурное*. Признание этнической культуры ребенка школой способствует позитивной мотивации к обучению.

Еще в большей степени идеи плюрализма культур и поликультурного воспитания реализует канадская научно-педагогическая школа, которая и ввела в научно-педагогический оборот термин «иммерсия» – длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключении или незначительном использовании родного языка. Однако в научной литературе встречаются и другие характеристики иммерсии, например, как формы двуязычного образования, при которой учащиеся, говорящие на языке большинства населения, частично обучаются средствами второго языка, частично – первого.

Подобные нюансы характеризуют различные модификации иммерсии, нашедшие отражение в практике канадской школы, – так называемую «раннюю», «позднюю», а также «тотальную» и «частичную». Тотальная (или полная) иммерсия предусматривает изучение всех учебных дисциплин на иностранном языке. В других научных школах этот способ одноязычного образования определяется термином «субмерсия»<sup>4</sup>.

В России также ведется научный поиск в области билингвального образования. В этом контексте обращают на себя внимание, к примеру, профессора М.Н. Певзнер<sup>5</sup>. Исследователь предложил следующую типологию билингвального образования.

*Аккультурационный тип* распространяется на естественную многоязычную среду, когда возникают политические, экономические и социокультур-

<sup>3</sup> Ширин А.Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования // Научные традиции и перспективы педагогики. Межрегиональный сборник научных трудов. Спб., 2001. С. 18.

<sup>4</sup> Ширин А.Г. Указ. соч. С. 144.

<sup>5</sup> См.: Певзнер М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Новгород, 1999; Он же. Педагогика открытости и диалога культур. М., 2009.

ные предпосылки для «врастания» этнических сообществ в доминирующую культуру. Разновидностями этого типа считаются вытесняющий билингвизм, который предполагает изучение всех предметов на втором языке (как правило, на языке этнического большинства) с последовательным вытеснением родного языка и культуры, и сохраняющий билингвизм, предполагающий владение вторым (официальным) языком при сохранении собственного языка и культуры.

*Изолирующий тип* связан с обучением детей из различных этнических сообществ в основном на родном языке с целью недопущения их аккультурации (то есть приобщения их к ведущему в стране типу культуры) и полноценной интеграции в социум. Такой тип образования детей из этнических сообществ (особенно из числа трудовых мигрантов – «гастарбайтеров») нашел применение в Баварии и осуществляется с единственной целью – дезинтеграции и скорейшего выдворения их из страны после того, как надобность в рабочих руках их родителей отпадет. Данный тип образования готовит их к эмиграции и одновременно отказывает в использовании духовных богатств и услуг господствующего общества. По мнению некоторых ученых, при данном типе образования речь идет о сегрегации, которая имеет как физические (жилые гетто, спецшколы), психологические, так и политические (дискриминация, расизм) компоненты<sup>6</sup>.

*Открытый тип* является наиболее распространенным типом билингвального образования в современном европейском обществе. Его цели – интеграция различных этнических сообществ в общеевропейское и мировое пространство, установление партнерских отношений в условиях межкультурной коммуникации и способствование поликультурному воспитанию.

В свете сказанного можно констатировать, что выбор системы образования, ориентированной на собственный язык учащегося или же на другой язык, в целом зависит от тех целей, которые такая система ставит перед собой. Именно поэтому одна система двуязычного образования оказывает позитивное влияние на изучение языков, другая же – негативное.

Следует отметить, что понятие этнокультурной идентификации включает в себя владение родным

языком, но этот показатель значительно отличается от критерия этнической принадлежности – языковая ассимиляция идет быстрее<sup>7</sup>. Например, в некоторых полиэтничных мегаполисах (больших городах) приходится встречать людей, плохо владеющих русским языком, но свободно – родным; владеющих обоими языками (а то и больше) в равной степени компетентности. Можно также встретить тех, кто, осознавая свою этническую идентичность, ни говорить, ни читать, ни писать на родном языке не могут. В чем кроются причины таких явлений? Только ли в индивидуальных способностях восприятия языков (хотя именно они в совокупности с психологическим фактором, т.е. личным отношением к тому или иному языку, являются залогом успеха или неудачи в его изучении)? Есть и другая сторона вопроса: какой процент из знающих русский язык окончили «национальную школу», а кто получил школьное образование на русском языке? Как известно, нередко встречаются люди, прожившие в России не один десяток лет, но все же плохо владеют русским и по-прежнему хорошо – родным языком. В этой связи показателен следующий пример: «юрист азербайджанской национально-культурной автономии прекрасно владеет русским, не делает ошибок на письме ни в орфографии, ни в синтаксисе, стилистически безупречно излагает свои мысли. Выяснилось, что он окончил в Баку школу на русском языке, в программе которой было и изучение азербайджанского, которым он тоже прекрасно владеет и по сегодняшний день, несмотря на то, что давно живет в Петербурге. Антиподом ему является известный журналист, окончивший школу на русском языке и свободно владевший армянским в бытность свою в Баку (в семье говорили по-армянски). Уехав из Баку в 1961 году и проживая по настоящий момент в Москве, он совершенно забыл даже разговорный армянский (никаких контактов с диаспорой в Москве он не поддерживал)» [Раимов 2007, с. 76].

Эти примеры позволяют нам акцентировать внимание на том, что главный, или первоначальный, язык – это язык, с которым человек отождествляет себя, считает его своим, пользуется им в личном общении. То есть это язык, которым он пользуется приоритетно. Обычно главный язык – первый по времени усвоения. Двуязычные индивиды, подде-

<sup>6</sup> Ширин А.Г. Указ. соч. С. 22-23.

<sup>7</sup> Розенцвейг В. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. М, 1972. Вып. 6.

рживающие тесные личные связи на двух языках, зачастую не знают, с которым из них себя отождествлять. У некоторых из них, особенно у тех, которые усвоили второй язык в детстве, этот второй язык становится первым.

У. Вайнрайх, рассматривая двуязычного носителя как личность, пишет о влиянии на языковое поведение двуязычных носителей тех условий, в которых они изучают эти языки<sup>8</sup>. Определить, какой из двух языков у двуязычного носителя является основным, «доминирующим», и какой из них является главным источником интерференции, – достаточно непросто. Согласно точке зрения исследователя, в речи двуязычного носителя интерференция может происходить в обоих направлениях. Поэтому важно выяснить психологические критерии того, какой язык для данного носителя является основным, а значит – «доминирующим».

Можно отметить и тот факт, что у индивидов, для которых первым языком был их родной и школьное образование они получали именно на нем, компетентность в русском языке остается весьма ограниченной, даже если они общаются на нем постоянно на протяжении длительного времени. Те же, кто учился в «русской» школе, в достаточной степени компетентны в русском и, при условии их общения в своей этнической среде, сохраняют знания родного языка. Индивиды, у которых главным языком общения остается русский, и они не имеют на протяжении длительного времени языковой практики на родном языке, постепенно владение родным языком утрачивают. Особенно выявляется тесная связь между психологическими и социальными факторами при интеграции в доминирующую культуру не индивидов, а малых этнических сообществ.

На связь между речевым поведением двуязычных людей и социальными ситуациями двуязычия, т.е. на то, каким образом и в какой мере социально-исторические условия общения носителей языка определяют тот или иной ход процесса контактов, обратил внимание Л.В. Щерба<sup>9</sup>, указав, что характер сосуществования двух языков в сознании индивида находится в зависимости от условий усвоения неродного языка.

<sup>8</sup> Вайнрайх У. Указ. соч. С. 52-55.

<sup>9</sup> Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 315-318.

На наш взгляд, стремление к «отстаиванию» своей идентичности, традиций и языка наряду со всеми положительными аспектами иногда порождает и несоизмеримость стремлений с условиями социальной среды. Так, например, «представитель азербайджанской диаспоры, аспирант-историк, на одной из научных конференций сетовал на то, что детям правоверных мусульман в школах, средних и высших учебных заведениях не создают условий для совершения намаза, что девочки не ходят в одежде, закрывающей тело (кроме рук) и не покрывают голову. На вопрос, как он представляет себе реальное положение ребенка-мусульманина, совершающего шесть раз в день намаз в обычной российской школе, и отношение к нему одноклассников, он конкретно ответить не смог, сетуя лишь на то, что традиции и законы ислама не прививаются, а забываются»<sup>10</sup>.

Что же касается мотивации самого ребенка в выборе между ассимиляцией и этнической идентичностью, то его собственный опыт подсказывает ему, какую занимать позицию, когда он ощущает, что некоторые группы принимают его к себе, а другие отталкивают из-за языка, на котором он говорит. Он осознает эти позиции и соотнесет их с собой. Обычно эта персонализация языковых позиций происходит в период отрочества, но в случаях острого языкового антагонизма может наступить и значительно раньше, то есть последовательность и возраст, в которых языки изучаются, а также и степень компетентности в каждом из них чаще определяются обществом, нежели самим носителем.

Когда индивид персонализирует свои языковые позиции, он выбирает свой главный язык, решает, в какой мере он расположен употреблять второй язык, и осознает мотивы, толкающие его на употребление того или иного языка, если только он согласен это сделать. Как представляется, подлинной целью двуязычного образования должно быть предоставление возможности учащимся принять такие решения в наилучших условиях, т.е. при оптимальных формах обучения.

Как видим, важное значение приобретает развитие т.н. «национальных школ», в которых, как правило, явление двуязычия не редкость, а в большей степени и необходимость. По мысли С.В. Норкинско-

<sup>10</sup> Раимов Ф.И. Билингвальная культура в России и за ее пределами: лингвокультурологический и социокультурный аспекты: Монография. Ереван, 2007. С. 85.

школы, которые в педагогических кругах называют «национальными», очень разнообразны и в большинстве случаев не могут быть строго отнесены к этой категории. Исследователь обращает внимание на существование двух видов таких школ<sup>11</sup>.

*Первая* – это школы, где соблюдаются национальные традиции в организации обучения. Состав учащихся здесь практически однороден, обучение ведется на их родном языке, цель – возрождение национальной самобытности. Эти школы могут быть в полной мере отнесены к «национальным», однако их немного. Во *второй* группе школ, более распространенной, содержание обучения предусматривает усиленное изучение родного языка, традиций, истории родного края, но вместе с тем сочетается с изучением других языков, познанием общечеловеческих ценностей. Эти школы иногда называют «школами диалога культур». В целом по результатам данного исследования был сделан вывод, что в условиях нашей полиэтнической среды вообще не характерен тип школ, где учились бы дети только одной этнической группы. Примером тому служит знаменитая Петришуле: здесь из 900 учащихся только 150 идентифицируют себя как немцев, остальные же – как корейцев, русских, башкир, евреев, татар.

Как показывает анализ деятельности российских школ с этническим образовательным компонентом<sup>12</sup>, двуязычного образования в школах многих регионов России не так уж много, поскольку система образования может быть названа двуязычной лишь тогда, когда имеющиеся в программе языки используются в качестве языков обучения, а не только как изучаемые языки<sup>13</sup>.

Мотивация родителей, предпочитающих для своих детей второй тип «национальных школ» («школ диалога культур»), обычно базируется на озабоченности их дальнейшим карьерным ростом, который, как они предполагают, двуязычное обучение обеспечит в гораздо большей степени, нежели обучение на одном, родном (или первом) языке, поскольку усвоение второго языка (т.е. государствен-

ного, а для иммигрантов – языка принимающей их страны) дает возможность не только интегрироваться в иную группу, но и идентифицироваться с иной культурой.

Неоспоримо, что между языком и культурой существует связь, и языки являются не только средством общения между человеческими группами, но и формой выражения различных культур. Видимо, именно эта связь привела некоторых ученых к идее русской национальной школы, воспитание в которой должно базироваться на православной традиции, своеобразии славянского характера, восприимчивого ко всему чужому и вместе с тем стойкого в своей самобытности. Утверждая, что для русского менталитета характерна созерцательность, а не деятельность, В.В. Чарин объявляет систему сегодняшнего образования в корне неверной. Он считает, что денационализация школы ведет к ее бездуховности. Не углубляясь в данный вопрос, отметим, что положения, высказываемые этим специалистом, сближают его позицию с суждениями сторонников создания «национальной школы», базирующихся на совершенно иных этнокультурных традициях<sup>14</sup>.

Способствует ли «национальное образование» возрождению идей национальной избранности, т.е. содействует ли оно фактическому разъединению людей? На практике можно найти как подтверждения этому, так и опровержения. Вот несколько конкретных примеров. Сложилось так, что даргинцы (народность Дагестана), приезжающие в Санкт-Петербург на заработки (т.е. трудовые мигранты), компактно расселились по частным квартирам вблизи школы №138 им. Александра Невского. Их дети очень плохо владеют русским и потому плохо усваивают школьную программу. Слабая подготовка и своеобразная манера поведения стали вызывать насмешки у их одноклассников. Чтобы преодолеть эти проблемы, администрация школы при активном участии СПбГУ создала адаптационный центр, где с детьми-кавказцами работают этнопсихологи, внедрила гибкие формы обучения, организовала группы изучения русского языка. С некоторыми детьми занимаются логопеды. Директор школы мечтает о создании детского даргинского ансамбля в надежде, что выступления этого коллектива помогут другим учащимся познакомиться с культурой народов Кавказа и проникнуться ее самобытностью. Во избежание

<sup>11</sup> Норкинский С.В. «Национальная школа» и этническая интеграция школьников в культуру: Монография. Самара, 2008. С. 90.

<sup>12</sup> Карский И.П. Этнокультурные особенности диалога культур // Современная социология образования: методы и статистика. Спб., 2010. С. 104.

<sup>13</sup> Сигуан М., Макки У.Ф. Указ. соч. С. 54.

<sup>14</sup> См.: Чарин В.В. Этнокультурология. М., 2007. С. 64.

«межнациональных конфликтов» и дабы облегчить детям-даргинцам усвоение школьной программы, директор школы предложил их отцам программу обучения на родном языке детей. В ответ он услышал категорический отказ примерно со следующей мотивировкой: нашим детям жить и учиться в России, и национальные классы им не нужны, пусть усваивают русский. Такой родительский подход может быть определен как применение метода упомянутой выше тотальной иммерсии и очень напоминает эксперимент (весьма успешный), проведенный в 70-е гг. во франкоязычной провинции Сен-Ламбер в Канаде. В ходе эксперимента англоязычные дети обучались в школе полностью на французском языке. Тем самым они не утратили и свой родной язык, на котором продолжали общаться в семье, и в совершенстве овладели французским. Однако, как показывает международная практика, одноязычная система образования на языке, отличном от языка ребенка, в целом традиционно приносила плохие результаты; именно для предотвращения этого и возникло тяготение к двуязычному образованию. На успех или неудачу его влияют языковые, социальные и культурные факторы. А более всего – престижность языка<sup>15</sup>.

Создание так называемых «национальных школ» зачастую было вызвано межэтническими конфликтами на постсоветском пространстве, появлением в мегаполисах мигрантов, в том числе детей различного школьного возраста. Обучаясь в своей стране на родном языке, они испытывали значительные трудности в усвоении школьной программы на новом месте своего жительства, отставали от соучеников, подвергались насмешкам с их стороны.

Как выход – обучение в «национальной школе». Так, в Санкт-Петербурге появились две «грузинские школы» – фактически единственные, отвечающие определению «национальная школа»: все обучение ведется на грузинском языке, ученики и учителя – представители одного этнического сообщества, проводятся светские и религиозные национальные праздники. Однако в большинстве своем семьи мигрантов остаются в России, и перед их детьми встает проблема поступления в российские вузы, где они испытывают затруднения, аналогичные тем, что испытывают младшие представители их этнического сообщества, оказавшись не в «национальной», а в обычной школе. В педагогических коллективах по-

пытались решить эту проблему: в одном пришли к тому, чтобы с начальной школы преподавать точные науки на русском, в другом – к изучению русского и литературы в объеме обычной российской школы. Решается ли проблема таким образом?

Как видим, иммерсия или обучение целиком на другом языке, может быть без опасности предложена тогда, когда субъекты обучения изначально говорят на языке, имеющем большую «мощь» (в терминологии М. Сигуана и У.Ф. Макки) или большой социальный престиж, чем язык обучения. «Мощный» язык – это язык высших функций социальной жизни (язык администрации, культуры, информации) и обычно письменный язык. «Слабый» язык – это язык личных и обыденных функций (семейная жизнь, дружеские связи, связи с другими людьми по повседневным делам), часто это исключительно устный язык, бесписьменный и не имеющий установленных языковых норм<sup>16</sup>. Для учащегося, говорящего на «мощном» языке (даже если система образования понуждает его изучать другой), усвоение языка не является угрозой его привилегированному языковому статусу, поскольку он уже говорит на престижном языке, будет на нем говорить, и возможная неудача во втором языке никак не повлияет на его личный престиж (пример англоязычных детей во франкоязычной канадской школе – эксперимент в Сен-Ламбере). В этих условиях его позиция по отношению к обоим языкам может быть позитивной, а система двуязычного образования – иметь позитивный эффект. Это может происходить также, если язык языкового меньшинства получил такую степень социального престижа, что лица, говорящие на «мощном» языке, чувствуют желание видеть своих детей двуязычными. Однако когда первый язык индивида социально более «слаб», чем язык обучения, иммерсия может стать угрозой для употребления родного языка как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях.

Характерен пример сохранения родного языка среди потомков первой волны русской эмиграции во Франции. «Национальные» русские школы в Париже не открывались. Компетентность в родном языке в семьях разного уровня культуры была также разной и, поэтому родной язык, выполняющий лишь функции средства общения, не мог бы стать ключом к полному знанию богатства всей культуры

<sup>15</sup> Сигуан М., Макки У.Ф. Указ. соч. С. 118.

<sup>16</sup> Сигуан М., Макки У.Ф. Указ. соч. С. 38.

своего народа. Тем не менее в целом компетентное владение русским языком было сохранено на протяжении нескольких поколений русских эмигрантов (пример тому – консул Франции в Петербурге, выходец из семьи русских эмигрантов). Каким путем было достигнуто сохранение языка? Русские эмигранты обращались к парижским властям с просьбой обучать в парижских школах их детей русскому языку, и с этими детьми проводились дополнительные занятия.

Немаловажным фактором в освоении языков становится отношение ребенка к «слабому» и «мощному» языкам. Как уже говорилось, два языка выполняют различные социальные функции и имеют различную престижность. При этом ребенок, говорящий на «слабом» языке, осознает его низкий социальный престиж. Но в то же время он понимает и необходимость освоения «мощного» языка – чтобы быть принятым школой и в целом системой образования. Противоречивые чувства в отношении обоих языков (восхищение «мощным» языком и одновременно враждебность к нему; близость с родным языком и ощущение его ущербного положения) тормозят развитие индивида и в том, и в другом языке.

Выявить степень языковой компетентности де-

тей из этнических сообществ в современных школах можно путем изучения сравнительного анализа учебных планов и, далее – результатов языкового тестирования учащихся. Наверняка есть пути решения проблемы интеграции детей иммигрантов в «доминирующую» культуру, создания психологически комфортных условий для сохранения ими своей этноидентичности; пути, которые бы не вызвали у них отторжения либо родного, либо русского языка, не мешали в дальнейшем их социальной адаптации и профессиональному росту. Конечно, вопрос выбора между ассимиляцией в новом обществе и сохранением собственной идентичности с тем или иным этническим сообществом, не есть вопрос лишь языкового поведения человека, но роль последнего нельзя приуменьшить. Следует согласиться с упоминавшимися исследователями У.Ф. Макки и М. Сигуан, которые выразили убеждение в том, что «двуязычное образование – наилучший вклад во взаимопонимание между всеми народами мира на международном и межгосударственном уровнях, наилучший способ облегчить сожительство различных этнических групп и языковых меньшинств. И сколь бы ни была высока тому цена, она всегда будет ниже социальной цены отказа от двуязычного образования»<sup>17</sup>.

### Библиография

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. 6.
2. Карский И.П. Этнокультурные особенности диалога культур // Современная социология образования: методы и статистика. Спб., 2010.
3. Норкинский С.В. «Национальная школа» и этническая интеграция школьников в культуру: Монография. Самара, 2008.
4. Певзнер М.Н. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии). Новгород, 1999.
5. Певзнер М.Н. Педагогика открытости и диалога культур. М., 2009.
6. Раимов Ф.И. Билингвальная культура в России и за ее пределами: лингвокультурологический и социокультурный аспекты: Монография. Ереван, 2007.
7. Розенцвейг В. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. М, 1972. Вып. 6.
8. Сигуан М., Макки У.Ф. Образование и двуязычие. М., 1990.
9. Чарин В.В. Этнокультурология. М., 2007.

<sup>17</sup> Сигуан М., Макки У.Ф. Указ. соч. С. 10.

10. Ширин А.Г. Становление научно-педагогической школы билингвального образования // Научные традиции и перспективы педагогики. Межрегиональный сборник научных трудов. Спб., 2001.
11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

**References (transliteration)**

1. Vaynraykh U. Odnoyazychie i mnogoyazychie // Novoe v lingvistike. M., 1972. Vyp. 6.
2. Karskiy I.P. Etnokul'turnye osobennosti dialoga kul'tur // Sovremennaya sotsiologiya obrazovaniya: metody i statistika. Spb., 2010.
3. Norkinskiy S.V. «Natsional'naya shkola» i etnicheskaya integratsiya shkol'nikov v kul'turu: Monografiya. Samara, 2008.
4. Pevzner M.N. Bilingval'noe obrazovanie v kontekste mirovogo opyta (na primere Germanii). Novgorod, 1999.
5. Pevzner M.N. Pedagogika otkrytosti i dialoga kul'tur. M., 2009.
6. Raimov F.I. Bilingval'naya kul'tura v Rossii i za ee predelami: lingvokul'turologicheskiy i sotsiokul'turnyy aspekty: Monografiya. Erevan, 2007.
7. Rozentsveyg V. Osnovnye voprosy teorii yazykovykh kontaktov // Novoe v lingvistike. M, 1972. Vyp. 6.
8. Siguan M., Makki U.F. Obrazovanie i dvuyazychie. M., 1990.
9. Charin V.V. Etnokul'turologiya. M., 2007.
10. Shirin A.G. Stanovlenie nauchno-pedagogicheskoy shkoly bilingval'nogo obrazovaniya // Nauchnye traditsii i perspektivy pedagogiki. Mezhhregional'nyy sbornik nauchnykh trudov. Spb., 2001.
11. Shcherba L.V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. L., 1974.