

ЗНАЧЕНИЕ ЯЗЫКА: ВЫВОДЫ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ (Реферат)

Ref. ad op.: Die Bedeutung der Sprache: Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen / Hrsg.: Bundesministerium für Bildung u. Forschung, Deutschland; Bundesministerium für Unterricht, Kunst u. Kultur, Österreich; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz. – B: Wissenschaftsverl., 2010. – 253 S.

Сборник подготовлен на основе материалов регионального семинара немецкоязычных стран, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития, а также в Консорциум европейских научных библиотек (OECD / CERI). Этот семинар состоялся в Граце (Австрия) 8–11 ноября 2009 г. Результаты таких семинаров, которые проводятся каждые два года, оказывают существенное влияние на принятие решений в области образовательной политики в этих странах.

Участники семинара 2009 г. отметили смену парадигмы в системе образования (Paradigmenwechsel im Bildungssystem), что объясняется влиянием процессов глобализации и обусловленной этим интенсивностью взаимодействия культур. В результате резко обостряются проблемы многоязычия, взаимодействия языков как носителей культур (Sprachen als Kulturträger) и проблемы культурного многообразия.

Как сообщается в статье В. Мартынюка и С. Сливенской «Европейский центр современных языков (EFZS): Вклад Совета Европы в проведение языковой политики и внедрение инноваций в

практику преподавания и изучения иностранных языков», вопросами языковой политики занимаются в Совете Европы две организации: 1) Департамент по языковой политике; 2) Европейский центр современных языков (со штаб-квартирой в Граце, Австрия). «Эти две организации образуют вместе с Секретариатом Европейской хартии региональных и миноритарных языков... директорат Совета Европы по вопросу образовательной и языковой политики» (с. 235)¹. Проекты, осуществляемые EFSZ, направлены на «формирование сознания в языковой сфере» (Bewusstseinsbildung im Sprachenbereich) (с. 236), на повышение профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков, на развитие профессиональных сетей в Интернете. EFSZ – это коммуникативная площадка, которую участники различных проектов могут использовать для обмена опытом и мнениями.

Б. делла Кьеза («Кто не знает иностранных языков ...») считает, что по реакции человека на известное высказывание Гёте «Кто не знает иностранных языков, тот не смыслит ничего и в своем родном» становится очевидным, владеет ли человек хотя бы одним иностранным языком или же нет: обычно положительно на эту цитату реагирует именно тот, кто знает иностранный язык (иностранные языки). Изучение иностранного языка неизбежно приносит расширение и обогащение картины мира человека, занимающегося иностранным языком, поскольку в имеющуюся картину включается знание фактов другой, новой культуры. Вследствие этого формируется структурно более сложная самоидентичность личности и более глубокое понимание собственных культурных корней. До тех пор, пока человек не соприкоснется хотя бы с одной неизвестной ему культурой, «он едва ли сможет различить культуру и естественное окружение» (Kultur von Natur unterscheiden) (с. 23).

В статье излагается основная цель исследовательского проекта «Глобализация и языковые компетенции» (CERI Projekt «Globalisation and Linguistic Competences», GLC), который должен выяснить два вопроса: 1) почему один человек более успешно осваивает иностранный язык, чем другой; 2) почему одна образовательная система успешнее других в обучении иностранным язы-

¹ Mode of access: <http://www.coe.int/lang>; <http://www.ecml.at>; <http://www.coe.int/minlang>; <http://www.coe.int/portfolio>

кам? В рамках этого проекта исследовалось влияние глобализированного мира на языковое образование. При этом особое внимание уделялось следующим аспектам: 1) мотивации занятий иностранным языком, что участники проекта считают ключевым элементом для успешности процесса обучения; 2) нейропсихологическим исследованиям как источнику информации о том, как работает мозг человека в процессе обучения иностранному языку (как мозг перерабатывает эту специфическую информацию); 3) воздействию культуры, языкового ландшафта (в сочетании с методами обучения и принимаемыми политическими мерами) на «формирование культурного и потенциально глобального сознания» (Entwicklung von kulturellem und potenziell globalem Bewusstsein) (с. 12). Подчеркивается, что именно в изучении иностранных языков мотивация играет особенно важную роль, так как учащийся усваивает не только фактическую информацию (Know-What) и способы ее использования (Know-How), но и навыки речевого поведения и межличностного общения (Know-How-To-Be / have). Эти навыки становятся особенно необходимыми в жизненно важной ситуации, например для построения карьеры. В качестве примера в статье приводится ситуация, когда спортивная карьера иностранных спортсменов, которых к соревнованиям по японской борьбе сумо готовили японские специалисты, полностью зависела от способности этих спортсменов общаться на японском языке. Это была очень сильная мотивация, которая определила положительный результат языковых занятий. К. делла Кьеза подчеркивает, что именно она определила успех, а не методы преподавания.

Мотивация может, в свою очередь, иметь различную природу: 1) причины личного характера – интерес к языку и культуре данного народа, любовь к учебе и т.д.; 2) внешние причины, например экономическая польза от знания иностранного языка; 3) сочетание внутренних и внешних причин, что встречается наиболее часто.

Мотивация к изучению иностранных языков сильно стимулируется ситуацией на международном рынке труда: от претендента на какую-либо значительную позицию требуется, чтобы он владел английским языком (или хотя бы его усредненным международным вариантом Globish) и каким-либо другим иностранным языком. Именно знание иностранных языков является решающим признаком при выборе кандидата на вакантную должность (разуме-

ется, при равных остальных характеристиках). Если в 70–80-х годах XX в. знание одного иностранного языка (в основном, английского) считалось достаточным преимуществом, то сегодня ситуация в корне изменилась: незнание английского воспринимается как существенный минус. При этом оказывается несущественным, действительно ли будет связано выполнение служебных обязанностей со знанием английского языка.

Б. делла Кьеза считает абсолютно неправильным и необоснованным распространенное мнение о существовании «простых» и «сложных» в плане изучения языков. Воспринимается язык как простой или как сложный, зависит только от целей, которые ставит перед собой занимающийся им человек. Исключение составляет только так называемый *Globish*, т.е. тот сильно упрощенный вариант английского языка, который является сегодня «языком мирового общения» (*Weltsprache*), *lingua franca*. Б. делла Кьеза считает, однако, что эта ситуация едва ли сохранится надолго, и задает вопрос: существует ли аналогично *lingua franca* некая *cultura franca*, соотносимая с *Globish*? Ведь существует целый ряд весьма различных культур, в коммуникативном пространстве которых используется английский язык. Но существует ли некая усредненная культура, носители которой используют в общении *Globish*?

В статье подчеркиваются следующие два аспекта взаимодействия языка и культуры: 1) мотивация занятий иностранным языком зависит от субъективного отношения учащегося к культуре страны данного языка (враждебное отношение заведомо обрекает эти занятия на неуспех); 2) за вымиранием языка (*Tod einer Sprache*) следует гибель культуры (*Tod einer Kultur*); поэтому обучение иностранным языкам может (при наличии других позитивных обстоятельств и соответствующей политической воли) противодействовать утрате языков и культур.

Интенсивные миграционные процессы и демографические тенденции нашего времени изменили социоэтническую структуру населения во многих странах, что поставило новые проблемы перед обществом в сфере экономики, политики и общественных отношений. Культурное многообразие несет с собой колоссальные потенциальные возможности, но и является одновременно источником колоссальных проблем, с которыми общество должно справляться.

Автор подчеркивает большую роль СМИ и образовательных учреждений в том, как определенные социальные и этнические группы воспринимаются остальными членами общества: от подачи информации в СМИ зависит имидж участников политической и общественной жизни, от образовательных учреждений – умонастроения граждан, особенно молодых. Б. делла Кьеза с сожалением констатирует, что СМИ чаще сообщают о трудностях в сфере образования, связанных, по мнению авторов этих публикаций, именно с национально-этническим и культурным многообразием современного общества, чем о решаемых и решенных проблемах. Особое внимание при этом обращается на языковой фактор, поскольку прежде всего по языковому признаку происходит этнокультурная дифференциация и формируется дихотомия «Мы» vs «Другие / Они». В качестве примера приводится языковая ситуация во Франции, где североафриканские иммигранты говорят на так называемом верлене, чтобы дистанцироваться по отношению к коренному населению и быть непонятым им. С другой стороны, именно владение языком является тем признаком, по которому индивидуум идентифицируется как «настоящий» член данного культурного сообщества. Так, например, в США человек, не говорящий по-испански, не воспринимается как Latino / Latina, даже если он – уроженец Латинской Америки.

Владение языком существенно влияет и на самоощущение индивида, определяя его самоидентичность. В связи с этим перед научным сообществом встает проблема углубленного изучения корреляции языка, культуры, идентичности и личностного позиционирования в глобализирующемся мире. Элементом, связывающим эти понятия, К. делла Кьеза считает толерантность. Автор подчеркивает, что воспитание молодого поколения в духе толерантности должно основываться на преподавании основ философии уже в школе. Узнавая на этих занятиях о философских концепциях (и соответствующих трактовках общественно значимых понятий и феноменов), разработанных в различных странах и культурах, школьники могут получить информацию о культурных ценностях, особенностях картины мира и, соответственно, национальной идентичности народов других стран, с выходцами из которых дети вместе учатся. Таким образом, преподавание иностранных языков и основ философии в школе может предотвратить появление и развитие ксенофобии и шовинизма и, как следствие

этого, появление комплексов национального превосходства у одних и национальной неполноценности у других детей.

Понятие идентичности является одним из основных и для Р. Водак, которая подчеркивает в своей статье «Язык, власть, идентичность», что национальная идентичность всегда формируется под влиянием контекста и воспринимается ее носителями как большая ценность. Это в полной мере проявилось, например, при вступлении Австрии в Европейский союз, когда в прессе широко обсуждались опасения многих австрийцев, «не исчезнет ли с таким трудом завоеванная новая австрийская идентичность» (*die schwer erkämpfte neue österreichische Identität*) (с. 187) и вместе с ней австрийский национальный вариант немецкого языка. В результате бурных обсуждений было принято специальное Приложение к протоколу № 10 Договора «О вступлении Австрии в Европейский союз» (с 1 января 1995 г.). В этом Приложении официально зафиксирована равнозначность 23 обозначений продовольственных товаров в австрийском национальном варианте немецкого языка и в собственно немецком, что важно для юридического оформления взаимных продовольственных поставок. В этот список включены, например, следующие слова: австр. *Erdäpfel* = нем. *Kartoffeln* «картофель», австр. *Eierschwammerl* = нем. *Pfifferlinge* «лисички», австр. *Fisolen* = нем. *Grüne Bohnen* «фасоль», австр. *Marmelade* = нем. *Konfitüre* «джем, варенье». Такая, казалось бы, мелкая бытовая проблема, как название повседневных продуктов питания, вызвала бурную общественную реакцию именно потому, что бытовая лексика напрямую отражает национально-культурную идентичность человека, которую он ни в коем случае не хочет терять. Поэтому в австрийских СМИ разгорелась настоящая «медиавойна», открытая газетой «*Neue Kronenzeitung*» под лозунгом «Прочь мармеладную диктатуру ЕС!» («*Marmelade-Diktat der EU muss weg!*»). Затем появились призывы к австрийскому министру иностранных дел: «Не отдадим наш мармелад!» («*Wir lassen uns die Marmelade nicht nehmen!*»). Завершилась эта медиакампания победным сообщением «Новые сигналы из Брюсселя: ЕС согласен на мармелад!» («*Neue Signale aus Brüssel: EU lässt uns die Marmelade!*»).

Эта медиакампания показала со всей очевидностью, насколько важно для австрийцев дистанцироваться в культурном и прежде всего в языковом отношении от немцев и насколько велика власть медиа в современном обществе.

Р. Водак указывает, что национальная идентичность как феномен характеризуется фрагментарностью, динамичностью и изменчивостью: каждый человек обладает некоторым набором видов идентичности, формирование которых связано с процессами вхождения индивида в различные контексты и исключением его из них (Inklusions- und Exklusionsprozesse), т.е. с определением своего «Я» в соотнесении с «Другими». Различные виды идентичности (например, индивидуальная и коллективная, национальная и наднациональная) часто определяются «специфическим выбором языка» (spezifische Sprachenwahl) (с. 184) и закрепляются в нем. Автор статьи подчеркивает, что не все члены общества в современных европейских странах пользуются равным уважением и имеют равные шансы быть услышанными, а также получить хорошее образование: в значительной степени эти шансы определяются языковой идентичностью человека.

Этот вопрос приобретает особую актуальность для иммигрантов, перед которыми стоит задача вхождения в новую культурную среду. Для обозначения этих людей в немецком языке существуют различные далеко не синонимичные термины (Asylbewerber – «человек, ищущий политического убежища», Flüchtlings – «беженец», Migrant – «мигрант»), которые объединяются в общественном стереотипизированном мнении в одну стигматизированную категорию «Чужие / Другие». Согласно этому распространенному мнению, этих людей следует опасаться, им приписывается ответственность за многие проблемы в обществе. К этой группе причисляются прежде всего выходцы из Африки, Турции и с Ближнего Востока, даже если они уже прочно интегрировались в стране, владеют немецким языком и давно получили австрийское гражданство.

Для исследования этой проблемы был проведен междисциплинарный общеевропейский проект «Хенор phob», в рамках которого на материале восьми стран ЕС была проанализирована интеграция / дискриминация иммигрантов в школах, на работе, в быту и в политической жизни¹. Выяснилось, что в наиболее странную ситуацию попадают мигранты второго поколения, хорошо владеющие немецким языком: они оказываются между двух культур, так как их не считают своими ни люди коренной для данной страны

¹ Krzyżanowski M., Wodak R. Multiple identities, migration, and belonging: Voices of migrants // Identity troubles. – Basingstoke, 2007. – P. 95–119.

национальности (например, австрийцы), ни люди их собственной национальности (например, турки). Эта национально-культурная граница оказывается непреодолимой.

Ситуация для вновь прибывающих мигрантов усугубляется еще и тем, что в странах ЕС не существует единых требований (в том числе и языковых) для получения гражданства. Так, например, в Польше не требуется знания польского языка, в Чехии в настоящее время разрабатываются тесты на знание чешского языка, в Австрии и Нидерландах языковое тестирование мигрантов является обязательным.

В статье Р. Водак ставятся вопросы: как решается вопрос, кто, когда, с кем и как должен общаться? Кто принимает важные в языковом плане решения? Кто, например, определяет, какой язык и какая степень владения им достаточны, чтобы сдать тест для получения гражданства или вида на жительство? Таким образом, возникает вопрос о языковой власти элит, использующих язык для создания четкой границы между «Своими» и «Чужими», опираясь именно на языковые различия. Эти различия идеологически интерпретируются и оцениваются, для чего используются средства массовой информации, реклама, политические плакаты и другие средства персузивной коммуникации.

Понятие границы стало вообще очень актуальным для современной Европы, несмотря на все процессы глобализации и создание общеевропейского Шенгенского пространства. Невозможно отрицать большую роль государственных границ, границ Шенгенского пространства и языковых границ как в жизни государства, так и в жизни каждого человека. В связи с этим возникает вопрос: кто, когда и как может пересекать какие границы? Этот вопрос связан с вопросом о власти, точнее – с вопросом о языковом аспекте власти, поскольку деятельность властных структур осуществляется в соответствующих видах дискурса.

Р. Водак различает три языковых аспекта власти: 1) власть в дискурсе (*Macht im Diskurs*), т.е. «борьбу за семиотическую гегемонию» (с. 185) – за содержание и интерпретацию важнейших понятий; 2) власть над дискурсом (*Macht über den Diskurs*), т.е. принятие решений о возможности участия индивидов и социальных групп в общественной жизни; 3) власть дискурса (*Macht des Diskurses*), т.е. «влияние исторически сформировавшихся способов

использования языка» (*Einfluß historisch gewachsener Sprachspiele*) (с. 185) на сознание и поведение людей.

В сборнике представлены отчеты (*Länderberichte*) немецкоязычных стран (Германии, Австрии и Швейцарии) по ситуации в области языкового образования. В этих отчетах приводится информация об уровне языкового образования дошкольников, школьников, а также взрослых. Отмечается значительное отставание в языковой подготовке детей иммигрантов от детей – носителей немецкого языка, что негативно влияет на общий уровень их подготовки к школе. Однако отмечается снижение уровня языковых компетенций даже у детей (первоклассников), для которых немецкий язык является родным. Приводятся статистические данные по языковому многообразию в указанных странах. Так, например, в статье Б. Хёле «Языковое многообразие в образовательной системе ФРГ» сообщается, что в Германии в среде иммигрантов используются около 100 языков, но наиболее часто общение происходит на турецком, арабском и русском языках.

В 2003–2006 гг. в Германии исследовался уровень развития языковых компетенций у школьников, для которых немецкий язык является родным, и у школьников из иммигрантских семей (проекты PISA и IGLU). Под компетенциями понимается «сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия... Коммуникативные языковые компетенции позволяют осуществлять деятельность с использованием собственно языковых средств»¹. Результаты этих проектов свидетельствуют о значительном разрыве в показателях первой и второй групп школьников: у 15-летних школьников из иммигрантских семей гораздо хуже не только навыки чтения, но и базовые знания по математике и естественным предметам, хотя 70% этих школьников обучались в немецких школах. Количество отказов при зачислении детей в школу (по причине недостаточного общего уровня их развития), а также количество второгодников также гораздо выше во второй группе.

¹ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001. – С. 8.

В 2006 г. А.Г. Мюллер и П. Станат¹ детально исследовали уровень образования детей из семей, иммигрировавших из бывшего СССР и из Турции. Исследование проводилось в два этапа. Сначала показатели замерялись непосредственно после переезда в Германию: по сравнению с показателями немецких школьников того же возраста они были ниже, но по сравнению с показателями турецких школьников – выше. Затем показатели замерялись через несколько лет после пребывания в Германии: школьники из бывшего Советского Союза, в отличие от турецких детей, уже не обнаруживали отставания от своих немецких сверстников. При проведении этого проекта была выявлена следующая закономерность: российские семьи постепенно переходили на немецкий язык в быту, чего не было в турецких семьях.

Особую проблему представляет собой так называемая функциональная неграмотность немцев (*funktionaler Analphabetismus*), в том числе молодых. Этот вид неграмотности возникает в условиях, которые, казалось бы, должны были бы обеспечить грамотность человека, так как он регулярно посещал немецкую школу. Тем не менее его компетенции в использовании литературного языка остались недостаточно развитыми. Особой формой функциональной неграмотности является так называемая вторичная неграмотность (*sekundärer Analphabetismus*), развивающаяся, если после окончания школы человек недостаточно регулярно использует полученные в школе навыки литературной речи.

Низкий уровень владения письменным и устным литературным языком не соответствуют требованиям современного общества, что создает большие трудности при получении образования для значительной части молодежи. Так, по данным исследования 2006 г., в федеральной земле Саарланд (ФРГ) 42% учащихся профтехучилищ функционально неграмотны, т.е. уровень их навыков чтения и письма крайне невысок. В связи с этим подчеркивается необходимость целенаправленной языковой подготовки уже в дошкольном и в раннем школьном возрасте, а затем предоставления

¹ Müller A.G., Stanat P. *Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analyse zur Situation aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei // Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungspozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit.* – Wiesbaden, 2006. – S. 222–254.

возможности альфабетизации, т.е. повышения уровня грамотности (*Alphabetisierung*) взрослым людям, что должно создать основу для равных социальных шансов (*Chancengleichheit*). В немецких вечерних «народных университетах» (*Volkshochschulen*) предлагаются курсы повышения грамотности / базового образования для взрослых (*Alphabetisierung / Grundbildung*), причем этим курсам отводится 80–90% учебных программ.

Ситуации в области языкового образования в Австрии посвящена статья Р. де Циллиа и Г.-Ю. Крумма (в соавторстве с А. Дорнер), название которой совпадает с названием всего сборника. Для Австрии вопрос языковой подготовки населения особенно актуален по двум причинам.

1. 15,9% ее населения составляют мигранты, при этом в Вене это число возрастает до двух третей. В некоторых районах Вены большинство учеников в классах составляют дети иммигрантов, например в пятом районе «Маргаретен» – 83,2%.

2. В Австрии есть области компактного проживания автотонных коренных национальных меньшинств: а) словенцев в федеральных землях Каринтия и Штирия на юге страны; по данным официальной переписи населения 2001 г., их число составляет 14 тыс. человек; б) венгров и хорватов в федеральной земле Бургенланд на востоке страны; по данным той же переписи, их число составляет 20 и 30 тыс. человек, соответственно.

В соответствии с Законом о защите школ национальных меньшинств (*Minderheitenschulgesetz*) в этих землях преподавание ведется в некоторых школах на двух языках – на языке соответствующего национального меньшинства и на немецком как государственном – языке Австрии. Так, например, в Каринтии есть гимназия с преподаванием на словенском языке и двуязычная Академия торговли, в Бургенланде – гимназия, в которой обучение проходит на трех языках: немецком, хорватском и венгерском. Отмечается, что словенский язык как язык социализации (*Zweitsprache*) и как иностранный (*Fremdsprache*) настолько востребован в Каринтии, что почти 70% учащихся двуязычных школ составляют дети из несловенских семей.

В Бургенланде же, напротив, хорватский язык теряет свои позиции, что авторы статьи объясняют меньшим использованием его в быту, чем словенского в Каринтии и Штирии.

Описывается модель многоязычной гетерогенной школы (*mehrsprachige und heterogene Schule*), построенная на следующих принципах: 1) укрепление позиций немецкого языка (увеличение числа учебных часов); 2) стимулирование обучения родному языку иммигрантов, так как родной язык является опорой для когнитивного и эмоционального развития ребенка и, следовательно, определяет степень успешности освоения им других, иностранных языков; 3) межкультурное обучение (*interkulturelles Lernen*), которое реализуется в соответствии с проектом «Межкультурность и многоязычие – это шанс!» (начат в 2008 / 2009 уч. г.). Реализация этой образовательной модели позволит действительно воспользоваться тем когнитивным ресурсом, который несет с собой межкультурное общение, считают Р. де Циллиа и Г.-Ю. Крумм. Пока же австрийская политика в области школьного образования, принимая во внимание результаты PISA-проекта, ориентирована прежде всего на расширение базы для преподавания немецкого языка.

Вышеописанную трехкомпонентную модель авторы считают реализуемой также и во взрослой иммигрантской среде. Языковое образование иммигрантов рассматривается в контексте так называемого «Соглашения об интеграции» (*Integrationsvereinbarung*), согласно которому с 1 января 2003 г. вид на жительство в Австрии предоставляется иммигрантам из развивающихся стран (стран Третьего мира, *Drittstaatenangehörige*) только при наличии сертификата о знании немецкого языка на уровне A2 (в соответствии с «Общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком»¹). Отмечается, что принятие этого Соглашения поставило иммигрантов в неравное положение, так как оно не распространяется на иммигрантов из стран Европейского экономического сообщества, составляющих две трети от общего числа иммигрантов.

Как и в Германии, в Австрии существует проблема функциональной неграмотности взрослого населения – носителей немецкого языка. Их число составляет 10–20% всего населения страны. К сожалению, констатируется в статье, эта проблема замалчивается. По ней практически нет научных исследований.

Особенности языковой ситуации в Швейцарии и решения проблем языкового образования с учетом большого количества

¹ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001. – 256 с.

проживающих здесь иностранцев анализируются в статье С. Хуттерли и Д. Штольца «Значение языка: Рекомендации для политики в области образования». Эти проблемы особенно актуальны в Швейцарии по двум причинам:

1) Швейцария – это страна с четырьмя государственными юридически равноправными языками: немецким, французским, итальянским и ретороманским;

2) Швейцария – это страна с ярко выраженной «медиальной диглоссией», т.е. специфической формой двуязычия, состоящей в ситуативном переходе с литературного немецкого языка на швейцарский диалект (*Schwyzerdütsch*) и обратно. Литературный немецкий используется в письменном общении, а также в устной официальной и профессиональной коммуникации; швейцарский диалект – в устном общении. При этом, однако, нет четкой координации с каналом коммуникации: смс-сообщения пишутся на диалекте, новостные телепередачи ведутся на литературном немецком языке¹.

Характеризуя языковую ситуацию в Швейцарии в целом как стабильную, С. Хуттерли и Д. Штольц отмечают следующие тенденции в ее развитии:

1) сокращение числа говорящих на итальянском (с 9,8% в 1980 г. до 6,5% в 2000 г.) и ретороманском (с 0,8 до 0,5% за тот же период времени);

2) прирост населения, равный 12%, с 1990 по 2008 г. – в основном, за счет иммигрантов и, соответственно, рост числа носителей негосударственных языков (с 6% в 1990 г. до 9% в 2000 г., по данным переписи населения 2000 г.);

¹ Следует, однако, отметить, что литературная устная речь германошвейцарцев имеет особенности на всех языковых уровнях. «В немецкоязычной Швейцарии ни один из слоев общества (ни одна из социальных групп) не выбрал для себя литературный язык в качестве устной формы речевого общения... Здесь, как ни в одной другой стране всего немецкоязычного ареала, литературной форме немецкого языка с его национальными особенностями отводится преимущественно письменная сфера употребления, в то время как относительно гомогенный *Schwyzerdütsch*, представляющий собой систему географически закрепленных диалектов, почти безраздельно “захватил” сферу устной коммуникации...» (Домашнев А.И., Копчук Л.Б. Типология сходств и различий языковых состояний и языковых ситуаций в странах немецкой речи. – СПб., 2001. – С. 65). – *Прим. реф.*

3) распространение английского языка как языка социализации (*Zweitsprache*) и как иностранного (*Fremdsprache*): английский язык активно используется в административных учреждениях и в высшей школе (17,4 и 23,4% служащих, соответственно, прибегают к английскому языку); активность использования немецкого и французского языков за пределами их регионов практически не меняется¹.

Швейцарский федеральный Закон о языках (*Sprachengesetz*) 2007 г. предусматривает меры финансовой поддержки для кантонов с двумя и более языками: для кантонов Валлис, Берн и Фрибург (немецкий и французский языки) и для кантона Граубюнден (немецкий, итальянский и ретороманский). В соответствии с этим законом все дети должны по окончании школы владеть минимум двумя государственными языками и одним иностранным (не входящим в список государственных). Как правило, таковым бывает английский язык.

В соответствии с установками Совета Европы языковая политика в Швейцарии направлена на развитие языкового и культурного многообразия. На это направлен также и Закон о языках, вменяющий кантонам в обязанность оказывать поддержку курсам по преподаванию языков иммигрантов и поощрять их национальные культуры.

В многоязычной Швейцарии особое значение имеет так называемая «гармонизация основных параметров образовательной системы» (*Harmonisierung der wichtigsten Eckwerte des Bildungswesens*) (с. 153), что предполагает использование одних и тех же языковых дескрипторов² в разноязычных кантонах Швейцарии. Поэтому швейцарские преподаватели языков ориентируются в своей работе на установки, сформулированные в проекте «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком»³. Положения этого документа позволяют гармонизировать систему языко-

¹ Lüdi G., Werlen I. Sprachenlandschaft in der Schweiz. – Neuchâtel, 2000. – 43 ff.

² Дескриптор – это «описание того, что должен знать, понимать и / или уметь обучаемый по завершении учебной программы» (Glossary on the Bologna Prozess: English – German – Russian // Beitr. zur Hochschulpolitik: HRK, German Rector's Conference. The voice of the universities – Bonn, 2006. – Н. 7. – Р. 70. – *Прим. реф.*

³ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, 2001. – 256 с.

вого образования, т.е. определить продолжительность и главные задачи каждого этапа обучения иностранному языку (в школе преподаются два иностранных языка), а также переходных ступеней в этом процессе. С 2009 г. в стране действует «Межкантональное соглашение о гармонизации обязательного школьного обучения» («*Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*» = «*HarmoS-Konkordat*»), за соблюдением которого отвечает Комитет кантональных министров образования, культуры и спорта (*Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz, EDK*)¹.

В заключительной публикации (автор – С. Шмёльцер-Айбингер), название которой также повторяет название всего сборника, подводятся итоги семинара 2009 г. в Граце. Подчеркивается, что на вопрос, есть ли у многоязычия будущее, участники семинара дали однозначно положительный ответ. Была принята «Программа развития языковых компетенций, обеспечения равных социальных возможностей и возможностей для получения образования», рассчитанная на детей (дошкольников и школьников) и взрослых.

H.H. Трошина

¹ Каждый швейцарский кантон имеет свое правительство и, соответственно, своего министра образования, культуры и спорта. Начальные и средние школы подчиняются исключительно кантональным властям. Тогда как высшие учебные заведения регулируются центром и регионами совместно: в ведении федеральных властей находится высшее профессиональное образование, в ведении кантонов – университеты. – *Прим. реф.*