

М. А. Марусенко

ЭВОЛЮЦИЯ МИРОВОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКОВ И СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ВЫБОРА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ

Глобализационные процессы, приводящие к быстрому изменению мировой системы языков, затрагивают все страны, независимо от их интеграции в мировую экономическую систему. Было бы наивным предполагать, что какой-нибудь язык, например, русский, может оставаться в стороне и эволюционировать по каким-то своим, отдельным законам.

Российская исключительность может проявиться только в том, что *стратегии догоняющего развития (Catch up strategies)*, которыми руководствуются не только Россия, но и другие быстроразвивающиеся страны, например, Китай, Япония, Южная Корея, Тайвань, Норвегия, Ирландия и др., позволяют использовать так называемое *преимущество отсталости*, которое заключается в возможности «срезания углов», т.е. заимствования у развитых стран передовых технологий, методов хозяйствования и общественных институтов, не повторяя всех ошибок и извилин развития и добиваясь результатов кратчайшим путем.

С легкой руки В.С. Черномырдина в России сложилось впечатление, что только мы стараемся сделать как лучше, а получается как всегда, а там, у них, все получается так, как задумано. На самом деле, и за пределами России часто огромные усилия приводят к непредвиденным, подчас противоположным результатам.

Для того чтобы правильно оценивать и иметь возможность прогнозировать эволюцию любого национального языка, необходимо определить его *место* и *функции* в мировой системе языков и на этой основе строить *сценарии* его дальнейшего развития, учитывающие весь комплекс социальных, демографических, геополитических, экономических, военных и культурных факторов. При построении таких сценариев огромную роль играет исторический анализ уже накопленного опыта развития мировой системы языков, поиск и использование аналогий.

Ситуация осложняется тем, что происходящие в мировой системе языков процессы, как правило, являются *синергетическими*, имеют неоднозначные интерпретации и могут приводить к взаимоисключающим последствиям.

Глобализация и постмодерн, в эпоху которых мы живем, являются результатом победы либерализма в холодной войне над нелиберальным миром, который отождествлялся с мировой системой социализма. В результате нарушения баланса сил возникла однополюсная мировая система, в которой единственная оставшаяся сверхдержава и ее союзники обладают абсолютной глобальной мощью и навязывают всему миру свои модели поведения, включая свой язык¹.

Для того чтобы правильно реагировать на эти вызовы, нужно найти правильные критерии оценки. С какой целью осуществляются защита или поддержка языков? Прежде чем решать, стоит ли бороться с каким-либо языком, например, с английским, защищать или поддерживать его, нужно определить его *полезность* для сообщества его носителей и его *социальную функцию*. При этом необходимо исходить из положения, что язык находится на службе у людей, а не наоборот.

¹ Комлева Н.А. Имперская политика в эпоху постмодерна. URL: [http:// discourse-pm.ur.ru/discours6/komleva.php](http://discourse-pm.ur.ru/discours6/komleva.php) (дата обращения: 27.11.2012).

[Слайд 2]

Традиционная лингвистическая научная парадигма основывалась на совокупности *эпилингвистических рассуждений*, составляющих *лингвистическим политкорректный дискурс*. Они представляют собой некое множество высказываний, претендующих на универсальность, которые лежат в основе *профессиональной этики лингвистов*²:

- все языки равны;
- все языки способны в одинаковой степени (некоторые после создания новых слов) выражать все знания, накопленные человечеством;
- все языки должны иметь письменность;
- миноритарные языки имеют право на официальное признание;
- языки, как часть культурного наследия или виды под угрозой исчезновения, должны иметь защиту, так же как киты или детеныши тюленей;
- носители имеют право на обучение на родном языке;
- потеря языка означает потерю своих корней, идентичности, культуры и т.д.

Эти высказывания не обязательно являются ложными или совершенно ложными, но они представляют собой *общепринятые истины* или, по терминологии Роланда Барта, *доксы*. Они являются *ложными очевидностями*, преобразующими культурные представления в естественные и должны анализироваться с точки зрения критерия *полезности*: так, можно задать себе вопрос, приведет ли применение принципов «*все языки должны иметь письменность*» или «*носители имеют право на обучение на родном языке*» ко всем африканским языкам к *улучшению* положения их носителей, их участию в *устойчивом развитии*, сыграют ли они положительную роль в борьбе с *неграмотностью, голодом, детской смертностью* и т.д.?

² Ibid. P. 211.

Основным среди всех этих высказываний является признание равенства *всех* языков, из которого вытекают все остальные. Именно потому, что все языки равны, они все должны иметь письменность, право на защиту и т.д. Проблема заключается в том, что языки изначально *неравны*, хотя природа этого неравенства подлежит уточнению.

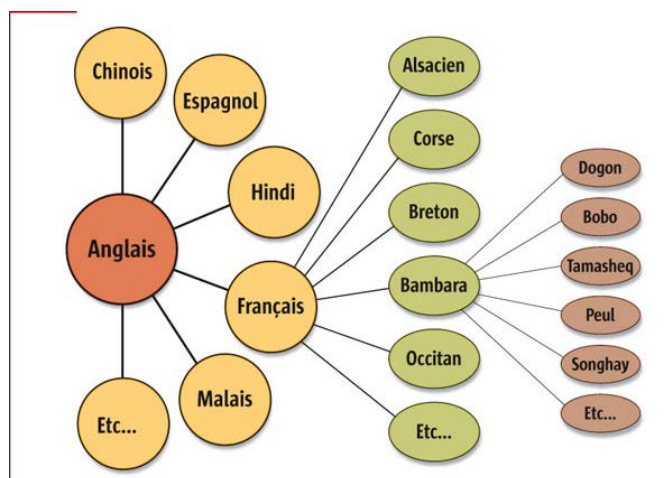
[Слайд 3]

Новая научная парадигма, применяемая для изучения влияния глобализации на языки мира, основана на *гравитационной модели* системы языков. Население земли говорит на большом числе языков, которое составляет около 7000³. Традиционно эти языки группируются в семьи в зависимости от их происхождения (*генетическая классификация языков*), но вся система в целом находится в хаотически *неупорядоченном состоянии*. Исходным положением для приведения ее в состояние порядка является идея, что языки соединяются между собой через билингвов и что *системы билингвизма* имеют строгую *иерархическую* структуру, определяемую *силовыми отношениями* между языками.

Отношения между языками можно изобразить в виде *орбит*, осями которых являются *языки-посредники* разных уровней. Осью всей системы является *гиперцентральный* язык (английский), носители которого от рождения имеют сильно выраженную тенденцию к *моноязычию*. Вокруг гиперцентрального языка вращаются с десяток *суперцентральных* языков (испанский, французский, русский, хинди, арабский и т.д.), носители которых при изучении *второго* языка выбирают либо *английский*, либо язык того же уровня, т.е. суперцентральный. Эти языки являются осями орбит, на которых расположены 100-200 *центральных* языков, к которым тяготеют 6-7 тысяч *периферийных* языков. На каждом уровне этой системы могут проявляться две тенденции: тенденция к *горизонтальному* билингвизму (владение языком того

³ Согласно последнему изданию *Ethnologue: Languages of the World* в мире насчитывается 6909 известных живых языков. URL: <http://www.ethnologue.com/web.asp> (дата обращения: 17.11.2012).

же уровня, что и родной) либо тенденция к *вертикальному* билингвизму (владение языком более высокого уровня).



Гравитационная модель дает *абстрактное* представление об отношениях между языками, которое принимает *конкретный* характер в определенном *месте*, в определенной *ситуации* и для определенных *носителей*. Сегодня осью всей системы является *гиперцентральный* язык - *английский*, но эта ситуация может измениться и в будущем его место может занять другой язык.

Сама идея гравитационной модели, а также понятия *центра* и *периферии* заимствованы у американского экономиста и политолога Иммануила Валлерстайна, разработавшего теорию *мир-системного анализа* применительно к отношениям между *государствами*.

Представление мировой системы языков в виде гравитационной модели является чисто описательным, но она провоцирует дискуссии, в которых обычно осуждается *доминирование* английского языка и провозглашается необходимость *защиты* миноритарных языков и многоязычия. При этом не уточняется, докуда может доходить политика защиты языков и можно ли поддерживать в *живом состоянии* языки, от которых отказались их носители?

Многоязычие и академическая мобильность

Европейские государства осознали неотложность этих проблем под давлением двух очевидных факторов: во-первых, стоимость мирового рынка образовательных услуг составляет более 150 млрд. евро, во-вторых, США привлекают больше иностранных студентов, чем все европейские государства, взятые вместе (около 1 млн.). Страны, принимающие на обучение иностранных студентов, имеют возможность оставлять у себя некоторых из них, как правило, лучших; в то же время, «страны-экспортеры» несут тяжелые потери из-за утечки мозгов.

Европейский союз уже в 2004 г. понял необходимость выйти в вопросе академической мобильности за географические рамки Европы и открыл программу *Erasmus* для студентов из неевропейских стран. Когда Франция, например, по инициативе министра национального образования К. Аллегра, попыталась в 2006 г. сформировать политику, направленную на привлечение лучших студентов из франкоязычных африканских стран (*Закон об избирательной иммиграции*), оказалась, что они уже учатся в американских, канадских, австралийских или южно-африканских университетах⁴.

В подавляющем большинстве европейских документов об академической мобильности языковой вопрос обходится молчанием. В пятистраничном Пражском коммюнике, принятом в мае 2001 г. и посвященном развитию мобильности, языковая проблема также не упоминается, хотя языковое разнообразие является главным препятствием на пути к этой мобильности, существующие системы образования не способствуют ее решению. Распространение программы *Erasmus* на весь мир свидетельствует только о желании ЕС позиционировать себя на мировом рынке образовательных услуг и не дало никаких практических результатов.

⁴ Франция занимает третье место в мире по численности иностранных студентов, далеко отставая от США и Великобритании.

При оценке *реальной* эффективности обучения студентов, участвующих в европейских *программах мобильности*, доминирует желание игнорировать или скрывать последствия языкового *разнообразия*. В качестве *положительного* результата приводится увеличение числа иностранных студентов, однако опыт французских университетов показывает, что иностранных *иноязычных студентов* практически невозможно оценивать по тем же *критериям*, которые применяются для *французских* студентов. Большинство иностранных студентов имеют языковые компетенции, не позволяющие им *слушать* лекции, не говоря уж о том, чтобы выполнять *письменные* экзаменационные задания.

Изучение иностранных языков в национальных образовательных системах

Изучение иностранных языков встроено в национальные системы образования и имеет разные традиции. Однако под влиянием глобализации все страны мира встречаются с одними и теми же проблемами, на первый план среди которых выходит проблема выбора иностранных языков для изучения. Так, например, немецкий язык занимает первое место в ЕС по числу носителей от рождения и в течение долгого времени он использовался в качестве *lingua franca* во многих странах Центральной и Восточной Европы, а теперь эту роль у него отнял английский язык. Соответственно, многие страны бывшего германоязычного ареала, особенно активно внедряющие многоязычие (Дания, Норвегия, Швеция), полностью перешли на изучение английского языка.

Что касается *высшего образования*, нельзя недооценивать давление, под которым осуществляется повышение роли английского языка. США оказывают активную поддержку Болонскому процессу. Хотя в начальный период болонские документы провозглашали поддержку университетской автономии и уважение европейских языков и культур, более поздние документы, начиная с *Бергенского коммюнике конференции министров высшего образования европейских стран 2005 г.*, призывают к интернационализации и к высшему образованию на английском языке, совершенно позабыв про многоязычие.

Поэтому неудивительно, что двумя странами, имеющими статус наблюдателей в Болонском процессе, являются США и Австралия, для которых высшее образование является большим бизнесом и важной статьёй дохода. Одной из основных задач Болонского процесса было сделать европейское высшее образование таким же привлекательным для студентов из других стран, как образование в США или странах Британского содружества, т.е. внедрение высшего образования на английском языке осуществлялось по коммерческим соображениям. Поскольку большинство приезжающих студентов были из азиатских стран, главным образом, из Китая, принимающие страны попали в *финансовую зависимость* от них, что не способствовало высокому качеству образования и проверки знаний. В случае, когда европейские университеты ведут обучение на английском языке с целью привлечь иностранных студентов, качество образования не является первоочередной задачей. В то же время, исследования, проведенные в Норвегии, показали, что знания английского языка норвежцами, поступающими в вузы, измеренные с помощью теста *IELTS (International English Language Testing System)*, не соответствуют требованиям для обучения на английском языке. Такая же картина наблюдается в других скандинавских странах, в которых знание английского языка требуется для обучения практически по всем специальностям⁵.

В странах Южной и Восточной Европы позиции английского языка не так сильны, однако, многие страны принимают решения ввести изучение иностранных языков, главным образом, английского, с самых младших классов, даже не имея преподавателей соответствующей квалификации. Решения в области изучения и преподавания иностранных языков, принимаемые на национальном и наднациональном уровне под влиянием процессов глобализации и европеизации, ставят на повестку дня вопрос о том, приведет ли изучение английского языка к расширению языковых компетенций граждан

⁵ Phillipson R. Language policy and education in the European Union . PP. 258-259.

ЕС, или же английский угрожает жизнеспособности других языков из-за потерь сфер употребления и иерархизации языков?

В работах, посвященных изучению и преподаванию иностранных языков, обычно рассматриваются проблемы, связанные с педагогикой, методами оценивания, организации образовательной системы и т.п. Но в них, как правило, отсутствует анализ целей и задач с точки зрения политического анализа: какие иностранные языки следует изучать, по каким причинам, с учетом каких обстоятельств?⁶

[Слайд 4]

Изучение и преподавание иностранных языков представляет собой вид *государственной политики* и являются инструментом проведения *языковой политики*, представляющей более общее по отношению к ним понятие. Политическая значимость этой проблематики определяется тремя факторами:

1) Изучение иностранных языков является неотъемлемой частью образования каждого человека. Это считалось само собой разумеющимся в странах, позиционирующих себя как многоязычные (например, Люксембург, Швейцария, Финляндия), или в тех странах, чей национальный язык в международном масштабе считается «*малым*» (Дания, Швеция, Норвегия, Нидерланды, Мальта, Чехия, страны Балтии и т.д.). Для таких стран, как Франция, Германия или Испания, чьи национальные языки относятся к «*большим*», это более новое явление. Можно попытаться объяснить эту эволюцию строительством объединенной Европы, ссылаясь на такие документы ЕС как *Белая книга* (1995 г.), определившая Европу как общество, построенное на знаниях, или *Лиссабонская декларация* (2000 г.), в которой ключевая роль отводится коммуникациям, т.е. тем же языкам. Существует также некоторое число политических заявлений Европейского парламента или *План действий Европейской комиссии по изучению иностранных языков* (2004).

⁶ *Grin F. L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. P. 5.*

Однако влияние европейского процесса является лишь косвенным поводом; на самом деле выход на авансцену вопроса об изучении иностранных языков – это следствие глобализации.

2) Процесс глобализации, которая осуществляется все более ускоренными темпами, имеет два аспекта. С одной стороны, имеет место поверхностный процесс - всеобщая интеграция разных обществ, ведущая к распространению и доминированию во всем мире одних культурных схем, одного образа жизни и определенных языков. С другой стороны – идет глубинный процесс усиления собственной логики модернизации, ключевым моментом которой являются индивидуализация и требование личной автономии. В области образования и, в частности, изучения иностранных языков это означает, что любая политика должна, в первую очередь, учитывать индивидуальную мотивацию и признавать некоторую автономию субъектов в своем выборе. Хотя процессы формирования мотиваций и индивидуальных целей подвержены манипулированию, учет этого положения может легитимировать государственную политику изучения языков в глазах населения.

3) Волонтаристские стратегии языковой политики, реализуемые в разных странах, за последнее десятилетие подвергаются пересмотру. Языковые политики и риторики разных стран, защищавших ранее каждая свой язык, изменились из-за очевидности факта, что защита конкретного языка осмыслена и выполнима только в рамках защиты культурного и языкового разнообразия. В этих условиях языковая политика может иметь своей главной задачей только управление этим разнообразием, которое становится центральным понятием языковой политики и имеет прямое влияние на политику преподавания иностранных языков и оценку различных сценариев⁷.

⁷ Ibid. P. 15.

Резкий поворот в образовательной политике ЕС в области иностранных языков наметился в Барселоне в марте 2002 г., когда главы государств и правительств европейских стран призвали к тому, чтобы иностранные языки изучались с самого юного возраста. Решающими факторами, позволяющими справиться с вызовом многоязычия, являются система образования и будущие поколения граждан ЕС. Большинство европейцев считают, что оптимальным является начало обучения детей первому и второму иностранным языкам в возрасте 6 лет, т.е. в начальной школе.

[Слайд 5]

Изучение двух иностранных языков. В 2003 г. только семь стран Евросоюза требовали обязательного изучения двух живых иностранных языков в своих учебных заведениях: Австрия, Финляндия, Франция, Испания, Люксембург, Нидерланды, Швеция. В Бельгии только Фламандское сообщество ввело обязательное изучение двух живых иностранных.

Необходимо отметить, что количественный анализ языковых практик населения показывает, что *реальное многоязычие* имеет гораздо более скромные масштабы, чем *официальное многоязычие* или многоязычие некоторых малочисленных элит.

Реальное (бытовое) многоязычие носит весьма ограниченный характер. Так, даже в странах официального двуязычия в школьном дворе дети редко общаются между собой на нескольких языках. В такой стране как Швейцария, интеллектуалы обычно хорошо владеют одним официальным языком, кроме родного (французским для германофонов, немецким для франкофонов, французским для италофонов). Даже в случае, если человек говорит более чем на двух языках, их употребление сводится к сфере розничной торговли, гостиничных услуг, ресторанному и банковскому обслуживанию. Стоит особо подчеркнуть, что в профессиональной сфере исторически многоязычие почти никогда не обеспечивается одним лицом. Если необходимо обслуживание на

языках *A, B, C* и *D*, будет один или несколько человек, говорящих на языке *A*, другие на языке *B* и т.д.

Очень важным является вопрос, какого уровня владения иностранным языком необходимо достичь для реального многоязычия и какие для этого потребуются усилия. В официальных условиях, когда действуют формальные требования к качеству речевой продукции, говорящий на языке, которым он не владеет в совершенстве, попадает в ситуацию языковой опасности, словесной неполноценности, если не подвергается осмеянию. По подсчетам Ф. Грена, для того чтобы избежать такой ситуации и сравняться с англофоном по рождению в участии в публичных дебатах или в переговорах, говорящему на другом индоевропейском языке понадобится не менее 12 000 часов занятий⁸. Можно подсчитать, что при 4 часах занятий в неделю в течение 10 месяцев в году на это уйдет не менее 75 лет. Только по этим соображениям перспективы реального многоязычия серьезно ограничиваются.

Эффективность обучения иностранным языкам

[Слайд 6]

Проблемы, связанные с преподаванием иностранных языков, доставляют много забот системам образования всех европейских государств. Входя обычно в компетенцию различных органов образования (министерств на национальном уровне, а также региональных или даже местных властей, в зависимости от страны), политика в области изучения иностранных языков, естественно, несет на себе отпечаток обычных требований этих органов, главным из которых является обеспечение максимально возможно высокого уровня функционирования подведомственных учебных заведений. Поэтому изучение иностранных языков, прежде всего, рассматривается под углом *внутренней эффективности*. Поскольку общие задачи систем образования определяются извне, им остается выбор условий, которые могут гарантировать максимально

⁸ Grin F. L'enseignement des langues étrangères comme politique publique.

эффективное обучение иностранным языкам в смысле уровня компетенций обучаемых в изучаемых языках. Обсуждение проблем организации обучения иностранным языкам во всех аспектах (психолингвистическом, социолингвистическом и педагогическом), при всей его полезности и необходимости не может дать ответов, необходимых и достаточных для ориентации политики обучения иностранным языкам. Вопросы *что?* и *зачем?* должны быть решены до вопроса *как?*: *какие иностранные языки необходимо преподавать, кому, для достижения каких уровней компетенций, с учетом каких мотиваций и для какого использования.* Все эти вопросы относятся к тому, что в экономике образования называется *внешней эффективностью*⁹.

Введение *обязательного изучения двух иностранных языков* означало поворот на 180° по отношению к *доминирующей модели*, постепенно сложившейся после Второй мировой войны, в которой в качестве последней панацеи предлагается использовать универсальный *lingua franca*.

Это смелая программа, если принять во внимание, что *пананглийский* сметает все на своем пути. Даже Европейский союз, официально придерживающийся противоположной модели, не устоял перед его напором: доля переводных документов, оригиналы которых написаны на английском языке, увеличилась с 35% в 1992 г. до 72% в 2007 г. за счет двух других рабочих языков – французского и немецкого. То, что использование *пананглийского* не является оптимальным решением, доказано давно и многократно. В контексте глобализации оно может перестать казаться неизбежным, поскольку может победить модель *языкового разнообразия*. Уже сегодня, благодаря развитию информационных технологий *английский* в качестве гиперцентрального языка начинает испытывать конкуренцию со стороны *китайского, испанского и арабского* языков. Независимо от исхода беспощадной битвы, которую ведут две модели языкового порядка, ясно одно: языковой вопрос невозможно рассматривать только с лингвистической точки

⁹ Grin F. L'enseignement des langues étrangères comme politique publique. P. 12.

зрения. Это важнейший *геополитические вызов* нашего времени, и рассматривать его нужно с этой точки зрения нового теоретического подхода¹⁰.

ВОЛОНТАРИСТСКИЙ ПОДХОД К ВЫБОРУ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЕГО СОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

В отсутствие хотя бы минимальной дискуссии о соотношении таких трех параметров как *реальная* и *предполагаемая потребности* населения во владении иностранными языками, а также *языковая геополитика*, меры Европейского союза по обязательному изучению английского языка носили чисто волонтаристский политический характер, были слабо увязаны с коммуникативными потребностями и должны были рассматриваться только в свете будущего Европы и всего мира, прежде всего, с точки зрения отношений с США¹¹.

Так, например, немецкий язык занимает первое место в ЕС по числу носителей от рождения и в течение долгого времени он использовался в качестве *lingua franca* во многих странах Центральной и Восточной Европы, а теперь эту роль у него отнял английский язык. Соответственно, многие страны бывшего германоязычного ареала, особенно активно внедряющие многоязычие (Дания, Норвегия, Швеция), полностью перешли на изучение английского языка.

¹⁰ *Oustinoff M.* Le tout-à-l'anglais est-il inevitable? //www.midipyrenees.fr/upload/pic_midi/docs/H51-15-Oustinoff-Anglais-G.doc.

¹¹ *Cassin B.* Un monde polyglotte pour échapper à la dictature de l'anglais //www.monde-diplomatique.fr/ 2005/01/CASSEN/11819.

Когда в 2002 г. Совет Европы в Барселоне принимал решение об изучении *двух живых иностранных языков*, в нем не уточнялось, что одним из этих языков обязательно должен быть *английский*. Это одно из редких решений Евросовета, которое получило массовую поддержку населения, особенно ассоциаций родителей школьников, в разных странах. Еще бы! Кто не хочет, чтобы молодые французы, немцы, испанцы и т.д., закончив обязательное образование, говорили на трех языках и могли с легкостью изучать другие? Все убеждены в том, что знание только одного языка сужает возможности профессиональной мобильности и, вообще, познания мира.

Мнение профессионалов, даже в тех странах, где существует *официальное многоязычие*, при этом не было услышано. Так, швейцарцы официально признают, что им не удавалось готовить по-настоящему двуязычных молодых людей, даже из числа тех, кто выбирал самый длинный образовательный маршрут и посвящал на 12-20 годах обучения несколько часов в неделю изучению *второго национального языка*. Сегодня эти же самые молодые люди должны становиться *триязычными*.

Какой ценой? В ущерб каким другим компетенциям? Ради каких учащихся? Кому выгодны эти изменения?

Начнем с ответа на последний вопрос. В Европе построено общество, в котором *средний класс*, в основном делающий ставку на школьные успехи своих детей, рассматривает систему образования как свою собственность. Примером этому является движение за как можно более *раннее изучение второго иностранного языка*. Средний класс хочет предоставить своим детям максимум шансов в эпоху глобализации и ждет от государственных учебных заведений помощи в достижении этой цели, не интересуясь, имеют ли дети, принадлежащие к другим социальным группам, те же интересы и те же потребности.

Самым обеспеченным классам эта реформа попросту не нужна: почти все дети проходят *длинный образовательный маршрут* и изучают как минимум два иностранных языка. Их языковые компетенции закрепляются во время обучения в зарубежных университетах, на языковых стажировках, стажировках на предприятиях или при работе за границей. Эта группа может вполне обойтись без введения второго иностранного языка в начальной школе, где их дети без труда справляются с программой и даже скучают. Но никакой опасности оно для них не представляет, более того, они могут считать, что изучение иностранных языков стимулирует экономику или вообще полезно для общего развития.

Новый средний класс не может передать детям *экономический капитал* и не уверен, что дети накопят *образовательный капитал* и *дипломы*, от которых будет зависеть их *социальный успех*. Владение иностранными языками, прежде всего английским, наряду с информатикой и интернетом представляется им главной составляющей такого капитала, цель которого – стать пропуском в *профессиональную среду* и козырем для *личного и профессионального успеха* их детей.

Потребители образовательных услуг, принадлежащие к новому среднему классу, требуют, чтобы школьные программы менялись и больше соответствовали их надеждам. Они очень настойчивы в этом отношении, потому что не имеют средств, чтобы дать детям *внешкольное языковое образование* или послать их в *частные школы*, которые заполняют эту нишу. Эти настроения поддерживаются средствами массовой информации, которые постоянно подчеркивают ограничения, которые представляет незнание английского языка для тех, кто хочет свободно бродить по интернету, стать руководителем или делать карьеру в других странах.

Никто не задается вопросом, является ли знание иностранных языков как раз тем, чего более всего не хватает по окончании обязательного образования детям из народных слоев?

Во Франции 8% молодых людей в возрасте до 20 лет являются *функционально неграмотными*. Они не являются абсолютно неграмотными, поскольку они знают алфавит и могут с трудом понимать отдельные слова. Но они не способны понять связный текст, даже короткий и простой. Еще 12% молодых людей умеют читать, но чтение остается для них очень трудным делом, почти что наказанием, и они занимаются им только по принуждению, никогда не читая книг или газет. В других развитых европейских странах ситуация сравнима с Францией, а в Северной Америке она еще более запущена¹².

В целом, в странах с высоким процентом охвата детей школьным образованием значительная часть молодежи оканчивает школу с *ограниченным знанием государственного языка*, изучаемого в школе, который, к тому же, для многих детей из семей иммигрантов не является родным. Не меньшие пробелы у них по математике, естественным (биология, химия, физика) и гуманитарным (география, история) наукам.

Образование не выполняет свою функцию: хотя абсолютный уровень знаний, получаемых в школе, растет, этот рост не пропорционален темпам изменения мира. Сегодня не достаточно уметь читать, писать и считать. Но даже эти элементарные компетенции не обеспечиваются для всех детей и в гораздо меньшей степени – те, которые необходимы, чтобы жить и работать в XXI в.¹³.

В разных европейских странах задачи, поставленные перед системами образования, отличаются: так, если во Франции 60% школьников доходят до диплома бакалавра (полное среднее образование) и поставлена задача довести их число до 80%, Швейцария, например, пытается достичь 25% бакалавров в соответствующей возрастной категории. Но в обеих странах главной задачей

¹² Bentolila, A. De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, Paris: Plon, 1996.

¹³ Gohier, Ch. et Laurin, S. (dir.). La formation fondamentale en l'an 2000. Quelle culture, quelles compétences, quels contenus ? Montréal: Éditions Logiques, 2000.

является не улучшение качества образования своих элит, но их значительное расширение. Введение изучения второго иностранного языка в начальной школе приведет как раз к противоположному результату и создаст преимущества *привилегированному меньшинству*, которое в любом случае ориентируется на *длинный образовательный маршрут*, за счет усилий, необходимых для того чтобы максимальное количество учащихся овладели *базовыми культурными компетенциями, фундаментальными знаниями и государственным языком* в устной и письменной форме.

Никто открыто не заявляет, что государственная система образования может углубить разрыв между самыми богатыми и самыми бедными. Однако это может стать вполне предсказуемым последствием изменения школьных программ, планка которых поднимается все выше, а средств для подтягивания всех учащихся до этого стандартного уровня не хватает. Интервал оценок школьников еще более расширится, а всем известно, что *индивидуальный ранг* в этом интервале напрямую зависит от принадлежности к *социальной группе*, даже в большей степени, чем от национального происхождения учащегося.

В наше время *неравенство*, порождаемое системой образование, принимает *новые формы*: дети из среднего класса, которые раньше не могли учиться по длинным образовательным маршрутам, получили к ним широкий доступ. Добившись своей цели, европейский средний класс потерял интерес к тем учащимся, которые оказались за бортом новой системы, ради которых он требовал демократизации системы образования в 1960-1970 гг. Напротив, он предлагает систему *двухуровневого образования*, введя *изучение языков* в качестве инструмента *селекции учащихся*. Дальнейшее усложнение программ не опасно для хорошо успевающих учеников, способных усваивать знания быстрее и в большем объеме. Нагрузка на средних учеников увеличится, но они выдержат ее. А что произойдет с учениками, которые уже испытывают трудности с освоением государственного языка?

Раннее введение изучения *второго иностранного языка* может интерпретироваться как проявление политики *элитизма*, предоставляющей дополнительные преимущества тем, кто ими уже пользуется, и лишаящей поддержки тех, кто и так имеет трудности в освоении школьных программ. Совместимо ли с назначением *государственной системы образования* углублять *социальные противоречия* внутри ее самой?

Состоятельные родители вполне могут обучать своих детей в *частных школах* с высокими требованиями и углубленным изучением иностранных языков, но они хотят получать эту услугу в *государственном секторе*, хотя и в ущерб интересам других категорий учащихся. Поскольку в демократическом обществе никто не может открыто претендовать на получение привилегий, самое простое – выдать *частные требования* за выражение *общей пользы*. Это совершенно безопасно, поскольку маловероятно, что родители-иммигранты или родители-рабочие станут оспаривать в публичных дебатах, что владение несколькими иностранными языками сулит блестящее будущее их детям.

Стремление к раннему изучению иностранных языков является, по определению социологов, проявлением *классового этноцентризма* или *коллективного эгоцентризма*, т.е. тенденции смотреть на мир через призму своего социального положения и своих интересов, без учета того, что люди, живущие в других условиях, не разделяют ни этих взглядов, ни этих устремлений.

Подобный *этноцентризм* присущ любой социальной группе, однако влияние *обеспеченных классов* на содержание *учебных программ* имеет определяющий характер. Их собственный опыт толкает их к заключению, что перцептивное, моторное, интеллектуальное и социальное развитие детей происходят быстро и без проблем, готовя их к раннему открытию мира, других культур и других языков. При этом забывается, что эти открытость и скорость являются не природными качествами, а следствиями экономических и социальных привилегий.

Прежде чем вводить *второй иностранный язык*, следовало бы поинтересоваться, почему школа выпускает так мало *реально двуязычных людей*, несмотря на значительные вложения. Неэффективное преподавание иностранных языков является непростительной роскошью, потому что оно имеет длительную историю, применяется с целью селекции и в средней школе ведется преподавателями, имеющими университетское образование. Претензии экспертов и общественности заключаются не в том, что иностранные языки вообще продолжают изучаться, а в том, что *результаты непропорциональны тому времени*, которое выделяется на них в учебных планах.

Выделение учебных часов на еще один иностранный язык неминуемо заставит дать ответ на вопрос: *за счет чего?* Нельзя устранить из учебного плана ни один предмет, ни значительно сократить количество часов, это вызовет конфликты и новые проблемы. Но поскольку ничего невозможного не бывает, производятся *произвольные сокращения*, которые могут меняться от школы к школе, от страны к стране, но в любом случае они наносят вред учащимся, которым нужно время для структурирования знаний и существующих компетенций и которые уже не справляются с ними. *Дополнительная нагрузка* на учебный план приводит к уплотнению и ускорению учебного процесса, в результате чего школа еще быстрее будет освобождаться от тех, кто не успевает, и рискует потерять еще и тех, кто сегодня успевает, но с трудом. И это при том, что учебные планы уже сегодня слишком перегружены. Они не обеспечивают развитие *нужных компетенций*, не готовят к *трансферту знаний*, а поощряют накопление вырванной из контекста информации, которую трудно применить вне стен школы¹⁴.

¹⁴ Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani, Y. (dir.). Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue. Lyon: CRDP, 1996.

КОЛИЧЕСТВЕННО-РАЦИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Когда речь идет об изучении иностранных языков, при анализе возможностей выбора естественным является использование *теории человеческого капитала*¹⁵. Применительно к изучению иностранных языков эта теория сводится к следующим положениям¹⁶:

- изучение языка является дорогостоящим делом в смысле затрат времени и денег, как для самого обучающегося, так и для общества;

- напротив, языковые компетенции субъектов ведут к повышению их производительности; таким образом, они приносят прибыль, как самому человеку, так и обществу;

- как отдельные люди, так и общество в целом, будут вкладывать средства в приобретение компетенций в иностранных языках до тех пор, пока отношение прибыли к затратам остается достаточно высоким по сравнению с другими возможностями капиталовложений.

В *экономике языков* сложилась традиция, по которой в центре внимания оказывается *рыночная стоимость компетенций в иностранных языках*, т.е. *разница в заработной плате*, которую получают те, кто имеет языковые компетенции определенного уровня, по сравнению с теми, кто их не имеет.

¹⁵ Человеческий капитал - оценка воплощенной в индивидууме потенциальной способности приносить доход. Человеческий капитал включает врожденные способности и таланты, а также образование и приобретенную квалификацию // Экономический словарь. 2010.

¹⁶ *Johnes G., Johnes J. (dir.). International Handbook on the Economics of Education. Londres: Edward Elgar, 2004.*

[Слайд 7]

Таблица 1. Чистая разница в доходах (%) за счет компетенций в английском языке (Швейцария, 1994-1996 гг.)

	Мужчины (1141)	Женщины (803)
Постоянная	1505,96	1308,79
Уровень образования (в годах)	4,45	5,83
Стаж (в годах)	5,90	Несущ.
(Стаж) ²	-0,09	Несущ.
Очень высокий	24,09	25,19
Высокий	18,03	39,52
Элементарный	8,93	18,9
Приведенный R^2	0,360	0,095

Примечание: Все коэффициенты, приведенные в таблице, являются статистически существенными с доверительной вероятностью 99%; сокращение «несущ.» обозначает статистически несущественную величину.

Из таблицы 1 следует, что, например, для мужчин очень высокий уровень владения английским языком давал в среднем прибавку в зарплате около 24% по сравнению с полным отсутствием компетенций в английском языке, и на это различие влияют также уровень образования и стаж. Также видно, что женщины, в целом, более рентабельно используют свои рыночные преимущества. Таким образом, можно констатировать, что компетенции в английском языке являлись исключительно рентабельными

Таким образом, суммируя частные рыночные стоимости для всех членов общества можно получить общественную рыночную стоимость, а суммируя частные нерыночные стоимости – общественную нерыночную стоимость.

[Слайд 8]

Стоимость языка X представляет сумму общественных рыночной и нерыночной стоимостей. Если язык *X* – иностранный язык, интересующий нас только как учебная дисциплина, действует тот же принцип: сумма частных рыночных стоимостей всех членов общества даст общественную рыночную стоимость; таким же образом может быть получена общественная нерыночная стоимость. Если общество состоит из *n* членов, индивидуальная рыночная стоимость может быть обозначена как *vm_i*, нерыночная общественная стоимость как *vnm_i*. Тогда полная общественная стоимость *VS* составит¹⁷:

$$VS = \sum_{i=1}^N vm_i + vnm_i.$$

Несмотря на ограниченность такого подхода, приводимые в них данные могут быть полезны как элементы более общего анализа. Правда, надежные данные, позволяющих оценивать стоимость языковых компетенций на иностранных языках при помощи уравнений дохода, встречаются редко. Более репрезентативная статистика, существующая в Швейцарии, свидетельствует, что частная эффективность компетенций в английском языке достаточно высока, что, впрочем, относится и к французскому и немецкому языкам как иностранным. Однако такие данные не достаточны для определения направлений языковой политики не только из-за их неполноты, но также потому, что они не содержат информации о последующих изменениях этой доходности. Дело в том, что эффективность компетенций в английском языке снижается по мере того, как эти компетенции становятся все более распространенными.

Таким образом, предлагаемая процедура основана на измерении агрегированного (общественного) благосостояния, включающего как рыночные, так и нерыночные результаты языковой политики. Центральной проблемой такого оценивания является распределение ресурсов. В любом

¹⁷ Ibid. P. 27.

случае, переход от существующей к гипотетически лучшей языковой ситуации влечет за собой образование прибылей и убытков, и здесь сразу же возникает вопрос, кто в результате применения языковой политики получает прибыль, кто остается в убытке, и в каком объеме.

Однако такой стандартный анализ недостаточен для ответа на вызовы современной эпохи, т.к. в нем не учитываются два обстоятельства: учет только лишь разницы в зарплате оставляет в тени все другие преимущества, предоставляемые компетенциями в иностранном языке (например, доступ к произведениям культуры на иностранном языке или включение в повседневную жизнь общества, использующего другой язык).

В основе другого подхода лежит понятие *вес языка*, отражающее *меру влияния языка на общение людей*. Хотя вес языка напрямую связан с числом его носителей, он далеко не сводится к одной этой переменной. Многие другие факторы учитываются при определении весов языков, например, индекс человеческого развития в странах, использующих этот язык, или процент присутствия языка в интернете. Методы определения весов языков используют параметры, которые трудно поддаются количественной оценке; даже важнейший из них, *число носителей*, трудно определить с точностью, потому что многие люди в повседневной жизни пользуются не одним языком. Решающими являются отношения между *носителями языка от рождения*, потому что использование языков-посредников выходит далеко за пределы их начального географического ареала. Учитывая сложности с оценкой, нужно с большой осторожностью манипулировать этими данными.

Другой подход к оценке веса языков основывается на наличии у них *статуса официального языка*.

В 2010 г. во Франции была запущена обновленная версия портала *Portalingua* - Обсерватории использования языков в науке. Этот портал является совместной разработкой Управления терминологии и индустрии языка Латинского союза и Главной делегации по французскому языку и языкам Франции¹⁸. Для измерения веса языков на этом портале используется *барометр Кальве*, разработанный А. Кальве и Л.-Ж. Кальве.

Определение *веса языков мира* с помощью этих инструментов производится методом *многомерной классификации* на базе оценок по *десяти параметрам*¹⁹:

¹⁸ <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/>.

¹⁹ <http://www.portalingua.info/fr/poids-des-langues/facteur/IDH/>.

[Слайд 9]

1. *Число носителей.* Учитывается число носителей с первым языком, фигурирующее на сайте *Ethnologue* (табл. 2).

Таблица 2. 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
1	мандаринский китайский	845 456 760
2	испанский	328 524 807
3	английский	327 996 208
4	арабский	221 890 435
5	хинди	181 676 623
6	бенгальский	181 272 901
7	португальский	177 981 576
8	русский	143 499 952
9	японский	122 080 106
10	немецкий	90 266 117

[Слайд 10]

2. *Энтропия.* Является функцией, позволяющей количественно оценить «беспорядок». Классическое выражение для энтропии: $E = \sum(p_i \cdot \log(p_i))$, где p_i – вероятность для системы оказаться в данном состоянии, $\log(p_i)$ – натуральный логарифм этой вероятности, \sum – сумма всех возможных состояний p_i . В нашем случае она применяется для отличия языка, используемого в одной стране, от языка, используемого в нескольких

странах; p_i - доля носителей данного языка, живущих в соответствующих странах. Так, для языка, который является мажоритарным в одной стране (98% носителей) и имеет очень малое число носителей в другой стране, энтропия составит: $E=(0,98 \times \log 0,98 + 0,02 \times \log 0,02) = 0,098$, а для языка, носители которого равномерно распределены по трем странам: $E=(0,33 \times \log 0,33 + 0,33 \times \log 0,33 + 0,34 \times \log 0,34) = 1,099$. Из табл. 3 видно, что энтропия зависит не от числа носителей данного языка, а от того, как этот язык распределяется в ареале или ареалах своего употребления.

Таблица 3. Энтропия 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
10	мандаринский китайский	0,0439
1	испанский	2,52
3	английский	1,184
2	арабский	2,3929
8	хинди	0,0702
6	бенгальский	0,6957
7	португальский	0,4051
4	русский	0,8742
9	японский	0,0638
5	немецкий	0,7704

3. *Индекс человеческого развития* (ИЧР, индекс развития человеческого потенциала). Берется с сайта ООН, представляет собой комплексный показатель, включающий ВВП на душу населения, вероятную продолжительность жизни, уровень образования. Характеризует уровень развития страны (табл. 4). Для того чтобы приписать значение ИЧР каждому языку, берется средневзвешенное значение ИЧР каждой из стран, где используется данный язык.

Таблица 4. Индекс человеческого развития для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
7	мандаринский китайский	0,772
4	испанский	0,8438
2	английский	0,9506
8	арабский	0,6439
9	хинди	0,612
10	бенгальский	0,57
5	португальский	0,8185
6	русский	0,8133
1	японский	0,96
3	немецкий	0,9439

[Слайд 12]

4. *Коэффициент фертильности.* Число детей на одну женщину. Данные берутся с сайта ООН. Для того чтобы приписать значение каждому языку, вычисляется взвешенное среднее значение коэффициента в каждой из стран, где используется данный язык (табл. 5).

Таблица 5. Коэффициент фертильности для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
7	мандаринский китайский	1,8
4	испанский	2,2445
5	английский	2,0135
1	арабский	3,152
2	хинди	2,8
3	бенгальский	2,5564
6	португальский	1,8711
8	русский	1,4442
10	японский	1,3
9	немецкий	1,3428

[Слайд 13]

5. *Коэффициент проникновения интернета.* Данные берутся с сайта *Internet World Stats*, который дает статистику числа интернет-соединений в каждой из стран мира. Коэффициент проникновения интернета вычисляется делением числа пользователей интернета на общую численность населения страны. Для того, чтобы приписать значение коэффициента каждому языку, вычисляется среднее взвешенное значение коэффициента в каждой из стран, где используется данный язык (табл. 6).

Таблица 6. Коэффициент проникновения интернета для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
7	мандаринский китайский	26,9
4	испанский	37,603
1	английский	73,5474
8	арабский	15,6404
9	хинди	7
10	бенгальский	2,9801
5	португальский	34,4509
6	русский	30,404
2	японский	75,5
3	немецкий	65,4684

[Слайд 14]

6. *Число статей в Википедии.* Данные берутся с сайта *Wikipedia*. Числа, фигурирующие в табл. 7, представляют собой суммы всех статей, опубликованных в Википедии с начала энциклопедии.

Таблица 7. Число статей в Википедии для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
7	мандаринский китайский	205 047
5	испанский	402 430
1	английский	2 567 509
8	арабский	77 444
9	хинди	21 499
10	бенгальский	18 225
4	португальский	429 730
6	русский	318 850
3	японский	523 688
2	немецкий	808 044

[Слайд 15]

7. Число стран, в которых данный язык является официальным. Учитываются только официальные языки *de jure*, из списка, размещенного на сайте Университета Лавалья (Канада) (табл. 8).

Таблица 8. Число стран, в которых язык является официальным, для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
7	мандаринский китайский	3
2-3	испанский	21
1	английский	63
2-3	арабский	21
8-10	хинди	1
8-10	бенгальский	1
4	португальский	8
6	русский	4
8-10	японский	1
5	немецкий	7

[Слайд 16]

8. Число нобелевских лауреатов по литературе. Данные берутся с сайта <http://nobelprize.org/> (табл. 9).

Таблица 9. Число Нобелевских лауреатов по литературе для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
5-6	мандаринский китайский	2
3	испанский	10
1	английский	27
7-9	арабский	1
10	хинди	0
7-9	бенгальский	1
7-9	португальский	1
4	русский	5
5-6	японский	2
2	немецкий	12

[Слайд 17]

9. Число переводов с языка. Используются данные *Index translationum* с сайта ЮНЕСКО (табл. 10).

Таблица 10. Число переводов с языка для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
8	мандаринский китайский	7 658
4	испанский	43 883
1	английский	1 032 456
6	арабский	10 087
10	хинди	1 399
9	бенгальский	2 044
7	португальский	9 752
3	русский	97 714
5	японский	15 145
2	немецкий	172 940

[Слайд 18]

10. Число переводов на язык. Используются данные *Index translationum* с сайта ЮНЕСКО (табл. 11).

Таблица 11. Число переводов с языка для 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	N
7	мандаринский китайский	11 177
2	испанский	207 825
4	английский	116 646
8	арабский	10 339
9	хинди	3 639
10	бенгальский	2 116
5	португальский	71 287
6	русский	63 009
3	японский	124 542
1	немецкий	271 085

[Слайд 19]

Расчеты делаются только для 137 языков, численность носителей которых превышает 5 млн. человек. Ранги и веса (в мировой классификации) 10 языков с наибольшей численностью носителей приведены в табл. 12.

Таблица 12. Ранги и веса (в мировой классификации) 10 языков с наибольшей численностью носителей

Ранг	Язык	W
13	мандаринский китайский	2,303
3	испанский	4,465
1	английский	7,238
8	арабский	2,660
90	хинди	1,055
70	бенгальский	1,164
16	португальский	2,223
12	русский	2,318
6	японский	2,776
4	немецкий	4,156

[Слайд 20]

Ранги и веса (в мировой классификации) национальных и региональных языков Европейского союза с численностью носителей более 5 млн. человек (русский приведен для сравнения) приведены в табл. 13.

Таблица 13. Ранги и веса (в мировой классификации) национальных и региональных языков ЕС с численностью носителей более 5 млн. человек

Ранг	Язык	W
1	английский	7,238
2	французский	4,587
3	испанский	4,465
4	немецкий	4,156
5	нидерландский	2,997
7	шведский	2,772
9	итальянский	2,634
10	датский	2,495
11	финский	2,459
12	русский	2,318
15	польский	2,279
16	португальский	2,223
17	венгерский	2,140
18	швейцарский немецкий	2,133
19	греческий	2,095
20	каталанский	2,031
22	хорватский	1,971
23	чешский	1,961
24	сербский	1,960
25	фламандский	1,927

26	словацкий	1,885
34	ломбардский	1,654
35	венецианский	1,641
37	неаполитанский	1,588
40	румынский	1,546
41	болгарский	1,545

Анализ таблицы 13 позволяет сделать два вывода:

1. Наибольший вес с большим отрывом от остальных имеют языки, занимающие ранги 1-4 (английский, французский, испанский, немецкий), которые на сегодняшний день являются доминирующими в ЕС по численности изучающих и занимают *приоритетные позиции* при выборе *первых иностранных языков*.
2. В таблице отсутствуют некоторые языки, являющиеся национальными языками суверенных государств (например, норвежский, латышский, литовский, эстонский), что свидетельствует от игнорировании принципа равенства языков, являющегося фундаментом языкового режима ЕС. Для обозначения статуса, например, трех последних языков введен специальный термин – *полуискусственные языки*, т.е. языки, не имеющие полного объема функций национального языка.

В соответствии с весами, ЕС разделил все языки на две категории: *первую*, включающую четыре языка, плюс *итальянский*, и *вторую* (редкие языки), в которую входят *все остальные языки, включая русский*, и финансирование изучения которых осуществляется по другим нормативам. Практически, языки, отнесенные к категории редких, по объему часов, определяемому финансированием, могут изучаться только в качестве вторых иностранных.

На сегодняшний день языки, которые изучает наибольшее число европейцев, распределяются в следующем порядке: английский – 41%, французский – 19%, немецкий – 10%, испанский – 7%, итальянский – 3%. При этом, 81% шведов, 80% нидерландцев и 78% датчан заявляют, что владеют английским языком, против 39% итальянцев и 36% испанцев и португальцев. 47% европейцев заявляют, что не знают никакого другого языка, кроме родного.

Кроме того, после последнего расширения ЕС в 2007 г. была принята Директива ЕС о том, что *все усилия государств-членов* должны быть направлены на *изучение языков новых членов ЕС*. Это привело, в частности, к сокращению преподавания русского языка и замене его на кафедрах славистики на другие славянские языки, являющиеся официальными языками новых государств-членов (польский, чешский, словацкий и т.д.). В свою очередь, это привело к снижению общего числа изучающих славянские языки, из-за чего в ЕС сложилось мнение, что происходит общий спад интереса к изучению славянских языков.