



DOI 10.22363/2618-897X-2019-16-2-190-203

## Двуязычное обучение и проблемы этнической и языковой идентичности в СССР и современной России

М.А. Марусенко

Санкт-Петербургский государственный университет  
Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7–9

В статье рассматривается связь двуязычного обучения с проблемами этнической и языковой идентификации в СССР и современной России. Концепция защиты прав национальных меньшинств включает в себя обширный комплекс языковых прав, включая право на обучение на языках меньшинств. Это право защищается многими международными соглашениями и документами международных организаций и считается безусловным завоеванием борцов за права человека. Однако при этом игнорируются случаи несовпадения этнической и языковой идентичности, все более частые в современном мире, и право граждан на свободное этническое и языковое самоопределение. Планирование в сфере двуязычного обучения и подготовки педагогических кадров требует объективной информации о реальной численности желающих обучаться на языках меньшинств, которая может быть получена в результате языковых мониторингов и переписей.

**Ключевые слова:** двуязычное обучение, этническая идентификация, языковая идентификация, родной язык, коренной народ, национальное меньшинство

### 1. Введение

Защита национальных меньшинств, особенно малочисленных коренных народов, являющаяся существенной частью понятия «права человека», неразрывно связана с защитой их языковых прав. Парадигма защиты языковых прав человека основана на идее борьбы с языковой дискриминацией, при которой носители дискриминируемых языков лишены возможности использовать их в социальной жизни. Несмотря на широкое распространение этой идеологии, члены миноритарных групп продолжают подвергаться дискриминации, и целью этого движения является создание такой ситуации, когда языки этих групп «принимаются и уважаются» окружающими, а их носители могут использовать их во многих социальных сферах [1. С. 500].

Понятие «языковые права», как и понятие «право на язык», широко используется в материалах международных организаций и в целом ряде международных документов. Языковые права и свободы являются основными (фундаментальными) естественными правами и свободами человека универсального характера, принадлежат от рождения каждому человеку, не ограничены территориально и, следовательно, должны подлежать соответствующей правовой защите.

Специалисты по правам языковых меньшинств выступают за применение концепции основных прав человека в отношении языковых прав. Основной акцент данной концепции ставится на языковые права в области образования. Так, утверждается, что только право на обучение родному языку и его использование, а также право на обучение как минимум одному из официальных языков государства проживания могут в совокупности рассматриваться как неотъемлемые фундаментальные языковые права человека.

Языковые права присущи человеку от рождения, являются фундаментальными естественными правами, безусловно необходимыми для реализации целого ряда других связанных конституционных прав и свобод, прежде всего — права на жизнь (если интерпретировать это право расширительно, как, собственно, это и следует делать, понимая под правом на жизнь отнюдь не только физическое существование), целого ряда культурных и образовательных прав, права на признание и реализацию достоинства личности, права на информацию, свободы слова. При этом имеют место и языковые права народов, частично пересекающиеся с языковыми правами личности.

Право на использование своего языка в частной жизни и публично, устно и письменно, свободно и без вмешательства, считается одним из основных средств обеспечения и сохранения языковой идентичности. Это право имеет ключевое значение для обеспечения эффективной защиты всех прав лиц, принадлежащих к национально-культурным общностям, а также для выражения коллективной и индивидуальной идентичности.

По определению ООН, комплекс языковых прав включает в себя (<http://www.un.org/ru/events/indigenousday/languages.shtml>):

- право на сохранение и использование родных языков (как основное право этого комплекса);
- право на получение образования на своем родном языке;
- право на признание языков коренных народов в конституциях и законодательствах;
- право на жизнь, свободную от дискриминации на языковой основе;
- право создавать и иметь доступ к средствам массовой информации на своих языках.

Право на образование также предполагает право на язык, например право на получение по крайней мере определенного этапа этого образования на родном языке. Между тем отсутствие необходимых гарантий некоторых языковых прав может быть вызвано не «злой волей» государства, а объективными обстоятельствами, к числу которых в докладе ЮНЕСКО, отнесены следующие (применительно к праву на получение образования на родном языке) [2; 3]:

- иногда родной язык может не иметь письменности;
- на этом языке могут отсутствовать необходимые учебные материалы;
- наличие множества языков может затруднить обеспечение школьного образования на каждом языке, являющемся родным;
- может ощущаться нехватка учителей, обладающих необходимой подготовкой;
- обучающиеся, родители и учителя могут возражать против обучения на родном языке.

Универсальные индивидуальные языковые права человека предполагают право на самоидентификацию на родном языке и право требовать уважения такого самоопределения, право на получение образования на родном языке и взаимодействие с органами публичной власти на родном языке, а также право на изучение официального языка государства проживания (<http://www.un.org/ru/events/indigenousanday/languages.shtml>).

## 2. Обсуждение

В последние годы языковые права все в большей степени закрепляются с помощью законодательных актов. Самым частым, самым широко обсуждаемым и подвергающимся самым сильным нападкам позитивным языковым правом, гарантированным государством, является право граждан на образование, осуществляемое на языке, который обучающиеся понимают лучше всего.

Существуют две точки зрения на то, как наилучшим образом реализовывать это право. Первая основывается на очевидных преимуществах обучения на родном языке и — с учетом необходимости экономического развития бедных стран — рекомендует вести в начальной школе обучение на местных языках.

Вторая, которой придерживается все большее число родителей и педагогов, основана на идее, что начальное образование должно осуществляться на доминирующем, хотя и незнакомом языке. Этот дискурс уже приобрел жесткость неоспоримой идеологии. Эксперты считают, что деградация местных языков в образовании является не непредвиденным последствием нехватки или плохого распределения ресурсов, а намеренным стремлением доминирующих групп в обществе маргинализировать некоторых учащихся ради того, чтобы гарантировать привилегии другим [4. С. 76].

Споры о целесообразности обучения на родном языке имеют глубокие исторические корни. Так, еще в 1949 г. Комиссия по образованию Кении рекомендовала использовать доминирующие местные языки в первых трех классах начальной школы, и эти рекомендации сохранили свою силу после независимости, хотя они редко применялись на практике из-за больших расходов на образование более чем на 40 языках и из-за доминирования английского и суахили.

Если обратиться к истории вопроса, то Даниэль Дефо, знаменитый автор «Робинзона Крузо» еще в начале XVIII в. предлагал радикальным образом изменить устаревшие программы университетов (в то время Оксфорда и Кембриджа) и их языковые практики, унаследованные от Средневековья, когда все науки изучались на греческом или латыни. Дефо подчеркивал важность обучения на английском, несмотря на низкий престиж языка в то время, который однако сочетал максимум понимания студентами с минимумом трудностей для преподавателей. Основываясь на собственном студенческом опыте, Дефо писал, что за четыре с половиной года он стал математиком, географом, астрономом и философом без всякой помощи греческого или латыни [5. С. 56].

В ситуации, описанной Дефо, обучение ведется на родном языке, при этом изучение привилегированных языков (греческого и латыни) в качестве иностранных является дополнением к основному образованию, получаемому на низкопрестижном родном языке (английском той эпохи). Если заменить английский

на любой из местных языков, на которых говорят дети во многих бедных странах и которые случайно или намеренно исключаются из систем начального образования ради замены на престижные, но плохо понятные доминирующие языки, типа английского, то комментарий Дефо четырехсотлетней давности сохраняет свою актуальность.

Политические мотивации правительства являются определяющими при выборе языковой политики. Правительства не всегда руководствуются стремлением к беспристрастному расширению прав всех языковых групп. Если правящие элиты хотят быть уверенными, что определенная этническая группа не будет иметь доступа во властные структуры, они могут наделить привилегиями определенный язык и запретить доступ к нему через школьное образование. И, напротив, если правительство ощущает потребность облегчить доступ к языку для всех этнических групп, оно избирает другую политику — наделяя привилегиями не один язык или разрешая всем доступ к привилегированным языкам. Р. Филлипсон отмечал, в частности, что сосредоточение внимания на обучении на родном языке не является гарантией просвещенного образования, потому что во многих странах, особенно в Африке, обучение на родном языке закрывало доступ к привилегированному английскому, и африканцы из периферийных англоговорящих наций понимали, что внедрение обучения на африканских языках имеет целью закрепить их угнетенное положение [1. С. 120—127]. С точки зрения теории человеческого капитала расширение прав индивидов превалирует над поддержанием их родного языка и даже над его сохранением.

Необходимо учитывать, что большинство современных стран не являются национальными государствами, где большинство населения имеет общее этническое происхождение, язык и культуру. Когда население является преимущественно однородным, трудно возражать против примата общего родного языка. Начальное образование на родном языке возможно также в относительно однородных многонациональных государствах. Такие нации разделены на штаты или провинции, и внутри каждого штата может быть свой доминирующий родной язык. Языковым меньшинствам трудно найти место в такой структуре: нельзя надеяться, что каждая языковая группа, включая очень маленькие, при наличии социетального доминирующего языка сможет обеспечить своим детям качественное образование, если они говорят на другом языке. Хотя их языковые права будут соблюдены, доступа к властным структурам они не получают. И языковая ситуация в стране от этого только осложнится.

Большинство многонациональных государств образовано из относительно однородных провинций, в каждой из которых имеется доминирующий этнос и доминирующий язык. Но столицы таких государств привлекают мигрантов из всех провинций, а также из-за рубежа, которые приносят с собой и свои языки. В таких городах (космополисах) нет одного доминирующего языка или одной доминирующей этнической группы. Космополисы, независимо от того, находятся ли они в Европе, Азии, Африке или Америке, представляют собой многоязычные урбанизированные анклав, окруженные относительно однородными сельскими территориями. Большинство жителей космополисов в своей повседневной жизни пользуются несколькими языками. Наличие в них этнических анклавов позволяет некоторым детям расти в относительно однородных сообществах, но

другие дети растут в смешанных семьях или в смешанных сообществах и имеют совершенно другой языковой опыт. Их этническая идентичность обычно мало связана с языком.

В космополисах реализация языковой образовательной политики существенно затрудняется в первую очередь из-за проблем с определением родного языка ребенка, поступающего в школу, если только у него нет официально установленного этнического происхождения, определяющего его «официальный» родной язык, или если родители сами не заявляют о том, какой у него родной язык.

Термин «родной (материнский) язык» в разных культурах имеет разное политическое и эмоциональное наполнение. Большинство современных лингвистов и политиков считают этот термин пережитком прошлого. В большинстве случаев материнский язык определяется по отцу, особенно если родной язык присваивается ребенку официально: для этого достаточно определить этнический язык по отцовской линии. Это отнюдь не означает, что все дети могут говорить на этническом языке своего отца. Поэтому нет никаких оправданий для обучения детей на этническом языке, которым они не владеют. Очень многие люди имеют предков, говоривших на языках, которыми они (их потомки) не владеют, и члены семей, где произошла смена языков, стали природными носителями языков, на которых не говорили их предки. Тем не менее многие программы по обучению на материнском языке используют это устаревшее определение материнского языка.

То, что парадигма защиты языковых прав распространяет концепт языка как полностью развитой автономной системы с индивида на группу, вызвано тем, что материнский язык рассматривается как часть групповой этноязыковой идентичности. Следовательно, он представляет собой фиксированный неизменяющийся вариант языка, который нуждается в защите от посягательств других языков, существует вне времени и определяет членство в этническом сообществе, независимо от изменений в дискурсивной практике этого сообщества.

Сегодня единственное корректное определение понятия «материнский язык» может быть основано на связи материнского языка с ранним языковым опытом ребенка. Материнский язык — это язык, выученный до изучения другого языка. Согласно этому определению, у человека может быть более одного материнского языка. Материнский язык ученика-дошкольника — это язык, на котором он говорит в этот период. В Комментарий к Рамочной конвенции по защите национальных меньшинств уточняется: «Термин “родной язык” необязательно имеет этническую коннотацию, а скорее относится к тому языку, который свободно выбирается людьми для того, чтобы говорить на нем дома, независимо от того, является ли это языком меньшинства или официальным языком» ([www.coe.int/minorities](http://www.coe.int/minorities)).

ЮНЕСКО так относится к этому термину: «Термин “родной язык”, несмотря на его широкое применение, может охватывать несколько различных ситуаций. Определения зачастую включают следующие элементы: первый выученный язык (языки); язык (языки), служащий средством идентификации местного уроженца либо им самим, либо другими; язык (языки), которым лучше всего владеют, и наиболее используемый язык (языки). “Родной язык” может также означать “ос-

новой” или “первый язык”. Термин “родной язык” обычно используется в политических заявлениях и общих дискуссиях по проблемам образования. В настоящем документе он используется по этой причине, хотя следует отметить, что термин “родной язык” часто не позволяет провести различие между всеми вариантами языка, используемыми носителями языка, начиная с языка, на котором говорят в глубинке, и кончая общепринятым языком в городах, используемым в качестве родного языка в школе. Первые навыки ребенка, связанные с родной речью, необязательно соответствуют официальному школьному варианту так называемого “родного языка”» [2; 3].

В современных условиях многие дети имеют не один, легко идентифицируемый родной язык. В космополисах многие дети являются выходцами из смешанных семей, в которых наследственно имеются два (или более) этнических языка. Однако языком общения между родителями может не быть ни один из их наследственных языков. Когда разные этнические и языковые группы в течение веков живут бок о бок друг с другом, в смешанных семьях происходит значительная смена языков. Это приводит к тому, что в семьях могут использоваться несколько языков или происходить потеря наследственных этнических языков.

Проблемы возникают, когда от родителей требуют выбрать один родной язык. Когда в семье говорят на двух-трех языках, как родители выбирают язык начального образования? Они считают, что некоторые языки открывают лучший доступ во властные структуры, чем прочие, и декларируют эти языки как главные домашние языки, даже если они не являются таковыми [6. С. 499—500].

Кроме того, при определении родного языка в системе образования имеется в виду стандартный вариант, поэтому родные языки детей, говорящих на других вариантах, сводятся к стандартному, который во многих случаях существенно отличается от тех, на которых говорят дети. Если язык недавно подвергся стандартизации, то выбор стандартного варианта может быть особенно болезненным, и требование использовать другой вариант своего языка представляет большую опасность для самоуважения, чем использование другого языка. Система образования не должна требовать от детей изучения стандартного варианта их собственного языка и тем более не наказывать их за допущенные «ошибки» [7. С. 120—145].

В тех странах, где поощряется обучение на родных языках, оно приводит к разделению этнических групп в системе образования. Во многих многоязычных городах, где практикуется разделение этноязыковых групп, в них усиливаются сепаратистские настроения. Хотя компактное поселение может быть мотивировано естественным желанием миноритарной этнической группы образовать свое сообщество, эта форма сегрегации часто вызвана социально-классовыми различиями и приводит к образованию гетто. С социальной точки зрения образование компактных этнических поселений в космополисах крайне нежелательно, потому что только языковые и дружеские связи могут поддерживать мирные отношения между группами. Некоторые современные космополисы, например Сингапур, прилагают специальные усилия по борьбе с традиционными компактными поселениями и по поощрению этнического перемешивания населения, что вызывает неоднозначную реакцию со стороны этнических меньшинств. Если

страна хочет поддерживать социальное единство своего населения, лучшим средством достижения этой цели является совместное обучение всех детей, способствующее смешению этнических групп [6. С. 500].

Глобальной тенденцией, которая отчетливо проявилась в последний период, является исчезновение миноритарных и автохтонных языков из-за распространения небольшого числа мировых языков. Во главе этой группы идет, разумеется, английский, но в нее входят также испанский, французский и китайский языки. Среди региональных языков можно выделить русский язык.

Национальное государство и политический национализм играют значительную роль в процессе потери языков. Учитывая возможности (через доступ к образованию) и стимулы (источник дохода и престиж), этнические группы в национальном государстве обычно переходят на мажоритарный (государственный) язык, несмотря на попытки региональных националистов поддерживать сохранение языка. В образовании и сохранении современного национального государства важнейшую роль играет изучение языков. Языки, получившие легитимацию через систему образования, играют ключевую роль в создании и укреплении национальной культурной и языковой идентичности.

Языки, которыми пользуется большинство населения, обладают гораздо большей инструментальной и технической ценностью, в то время как языкам меньшинства в контексте целей и потребностей общества придается главным образом эмоционально-декларативное значение, притом что нередко использование языковыми меньшинствами своих родных языков становится препятствием для социального развития и интеграции. В настоящее время также популярна позиция критицизма в отношении обеспечения языковых прав меньшинств, которая сформировалась, во-первых, по причине объяснения природы языковых прав; во-вторых, по причине излишней утопичности и абстрактности концепции языковых прав меньшинств; а также по причине того, что индивидуальная мобильность и гибкость представителей языковых меньшинств становится гораздо шире, если им приходится подстраиваться под большинство, используя язык большинства [8. С. 102].

Потеря языка происходит в ситуациях многоязычия, когда мажоритарный язык берет на себя ряд функций миноритарного языка, в результате чего носители миноритарного языка со временем переходят на использование мажоритарного языка. Тот факт, что в условиях многоязычия люди постоянно находятся в ситуации выбора, какой язык использовать, свидетельствует о том, что потеря языка — это не языковая проблема, а ее причины лежат в плоскости власти, предрассудков, неравной конкуренции и — иногда — открытой дискриминации или подчинения. В результате многие носители миноритарных языков видят улучшение своего социального, культурного и экономического положения только через использование мажоритарного языка. Таким образом, этническая или языковая принадлежность в значительной степени зависит от социально-политической ситуации в стране.

Во многих странах отношения между этничностью и привилегиями являются очень болезненной темой. Речь идет о мажоритарном или миноритарном статусе этнических групп и об их социальной престижности. В таких странах некоторые этнические группы стремятся получить социальные привилегии, а другие лише-

ны их. На этнические различия накладываются и различия классовые: дети из низших социальных групп лишены образовательных привилегий, несмотря на то, что они являются носителями привилегированного языка по рождению; в то же время, дети из привилегированных групп, не говорящие на привилегированном языке, не очень страдают от отсутствия таких привилегий.

Сторонники критического подхода к определению языковых прав человека считают, что чрезмерно широкая правовая защита таких прав может нарушать принцип равенства, поскольку признание языковых прав требует выделения определенных групп населения, которым должно предоставляться особое отношение. Кроме того, излишнее акцентирование внимания на языковых правах национальных меньшинств и обеспечение тем самым всплеска их культурного самосознания может привести риску возникновения межнациональных конфликтов. Закрепление широких языковых прав национальным законодательством государства требует от него предоставления соответствующих государственных услуг, связанных с их реализацией, что может быть затруднительным для этого государства.

Таким образом, если модели использования языков связаны с принадлежностью к определенному социальному классу, обучение на родном языке понижает возможности доступа к властным структурам для представителей непривилегированных социальных групп. Если привилегированный язык является языком доминирующей социальной группы, то знание этого языка членами других групп ухудшается в случае получения начального образования на родном языке, а также от сокращения личных контактов с членами привилегированной группы.

Последствия политики интеграции или сегрегации в образовании должны изучаться в каждой конкретной ситуации. Единственным постоянным фактором является количество детей, поступающих в школу *без* знания языка обучения. Но и это имеет две стороны: если ребенок, не говорящий на языке обучения приходит в школу, где большинство детей говорят на нем, он попадает в среду этого языка и быстро обучается ему; в случае если большинство детей, поступающих в школу, не говорит на языке обучения, они меньше страдают от стигматизации, чем если бы они были в меньшинстве, и их шансы на применение адекватной методики преподавания увеличиваются.

Широкомасштабное исследование целесообразности обучения на родных языках, проведенное в Малайзии и Сингапуре, показало, что в обоих государствах требование обучения детей на родном языке сужает возможности доступа к привилегированным языкам и не поддерживается самими меньшинствами. Многие родители, использующие дома непривилегированные языки, отказываются от такой возможности. Так, в Малайзии тамилы, представители среднего класса, отказываются отдавать своих детей в тамильские школы, потому что они в социальном и профессиональном отношении представляют тупиковый образовательный маршрут, тогда как главным желанием родителей является будущая успешность их детей [6. С. 505]. Аналогичные результаты были получены в Перу, где носители кечуа противятся использованию своего языка в качестве языка обучения, требуя вернуть на свое традиционное место испанский, или в Южной Африке где чернокожие африканские родители требуют обучения на английском языке, тогда как в стране проводится языковая политика, направленная на раз-

вение многоязычия. В Боливии, где двуязычное межкультурное обучение является центральным вопросом боливийской реформы образования, родители из коренного населения требуют, чтобы их дети обучались на испанском языке. Боливийским властям пришлось признать, что при проведении реформы была допущена ошибка — поднятие автохтонных языков на такую высоту создало у широкой публики впечатление, что двуязычное обучение на самом деле является моноязычным обучением на одном из автохтонных языков [1. С. 28]. И это происходит на фоне того, что в странах Латинской Америки основной контингент школьников (за исключением нескольких космополисов) имеет мало контактов с устной формой испанского языка или печатными СМИ за пределами классной комнаты.

Меры по языковому строительству, направленные на создание алфавитов для бесписьменных языков, обычно рассматриваются как прогресс или как победа; с другой стороны, они могут рассматриваться как вмешательство в ситуацию использования устного языка, побочные эффекты которого мы не можем предусмотреть. В Тихоокеанском регионе проблема создания письменности для многочисленных пиджинов и креольских языков была создана европейцами и не учитывала социально-экономическую реальность носителей этих языков. Вопросы о необходимости письменной формы, стандартизации, защиты, придания официального статуса должны решаться с учетом интересов носителей, и лишь потом можно приступать к планированию мер языкового строительства. Абсолютно не очевидно, что носитель, например, галисийского языка, живущий в стране, в которой официальным языком является испанский, и использующий английский в качестве языка международной коммуникации, пользуется этими тремя языками в одинаковой степени и что нужно переводить на галисийский произведения, написанные на французском или китайском, если уже есть переводы на испанский. Для этого у государства должны быть свободные средства для поддержки идентичностной или символической функции галисийского языка [9. С. 60].

Но даже если это теоретически возможно в отношении галисийского языка, то сенегалец, родным языком которого является манжак и который говорит на доминирующем в регионе языке-посреднике волоф и на французском, официальном языке своей страны, вряд ли захочет в университете писать на языке манжак и читать книги по ядерной физике на языке волоф, если он может прочесть их на французском или английском. Однако желание поставить все эти разные языки на один уровень и защищать их во имя общего принципа приводит к неэффективности и, из-за чрезмерных требований, к параличу языковой ситуации.

Таким образом, неравенство языков вызывается неравным распределением реальных или виртуальных функций этих языков. В реальности, все языки не выполняют одни и те же функции и не у всех из них есть средства для выполнения этих функций. Можно сожалеть об этом, бороться с этим или жаловаться на это, но, с другой стороны, можно принять это как данность и учитывать как фактор языковой политики.

Желание постоянно защищать или поддерживать миноритарные языки во имя моральных принципов напоминает игру с огнем, особенно если эта защита осуществляется за счет государственных языков, которые выполняют трудную мис-

сию поддержки сосуществования на одной территории самых разных меньшинств. Прагматический подход, основанный на функциональном анализе языковых ситуаций и признающий право на минимальное языковое обеспечение, т.е. на общинный язык, на государственный язык и на международный язык, предполагает, что все эти языки не могут иметь одинаковые узусы и одинаковые функции. Миллионы людей в мире используют во внутрисемейном общении один язык, в общественной жизни другой, при поездках за границу — третий.

Идеология лингвистического политкорректного дискурса, абсолютизируя ценность языков, представляет собой помеху для настоящей языковой политики, потому что она априорно осуждает некоторые решения, которые становятся запретными, не разрешает сказать нет введению обучения на миноритарном языке в школе или противиться созданию письменности на каком-либо языке.

Все люди равны, но это равенство не распространяется на языки: есть языки, которые «равнее» других: в ООН, в ЮНЕСКО, в ЕС используется определенное число рабочих языков, которые — *defacto* — имеют большую ценность, чем другие. Из-за раздробления территорий и создания новых государств только усиливается доминирование английского. Языковая политика должна исходить из социальных функций языков для того, чтобы обеспечить осознанный доступ к тем, в которых нуждаются носители. А затем государство должно определить свое отношение к каждому языку и решить, какие меры принимать для его поддержки. В идеале было бы хорошо, чтобы каждый язык мог выполнять всю полноту своих функций, но это не значит, что государство должно вмешиваться на каждом из функциональных уровней. Сообщество носителей, если захочет, может заняться защитой и развитием своего языка. Язык не святыня, посторонняя по отношению к человеку. Язык должен служить человеку, а не наоборот.

Необходимо также учитывать национальные особенности определения этнической и языковой принадлежности. Так, СССР был многонациональной страной, провозгласившей принцип дружбы народов при равенстве всех народов и формальном отсутствии титульной нации, что должно было привести к образованию «новой исторической общности — советского народа». Тем не менее с 1930-х гг. каждый взрослый (кроме колхозников) должен был иметь внутренний паспорт, в котором фигурировал так называемый «пятый пункт» — национальность (этническое происхождение) гражданина. До Великой Отечественной войны национальность должна была определяться по этническому происхождению родителей. Самостоятельно определять национальность гражданам было запрещено вплоть до 1974 г., когда национальность в паспорте стали указывать по заявлению человека.

При проведении паспортизации населения, которая завершилась незадолго до войны, использовался список из 200 национальностей, одна из которых могла вписываться в паспорт. Представители национальностей, не попавших в этот список, на официальном уровне как бы не существовали. На основании этих паспортных записей начиная с 1930-х гг. проводились массовые депортации народов.

На практике в подавляющем большинстве случаев фамилия, национальность и родной язык гражданина определялась по национальности отца. При проведе-

нии переписей населения переписной лист заполнялся специально обученным переписчиком, который заполнял его согласно полученным инструкциям. Поэтому во многих регионах искусственно завышается численность титульной нации: так, башкиры, живущие в Татарстане, жаловались на то, что при переписи их записывают татарами, а татары, проживающие в Башкортостане — на то, что их записывают башкирами и т.д.

Кроме того, реальная численность этнических групп искажалась и по политическим мотивам. Наличие «пятого пункта» приводило к тому, что если можно было выбирать между «еврей» и «русский», выбирали «русский», даже если русской была мама. А после 1968 г., когда был разрешен выезд евреев в Израиль, ситуация изменилась: желающие выехать русские выискивали в родне хоть какого-нибудь еврея или с большим трудом и затратами меняли запись в «пятом пункте».

Даже в период свободной национальной самоидентификации национальная принадлежность определялась по спискам официально признанных народов, проживающих в СССР: в 1959 г. в этом списке было 126 народов, в 1973 г. — 123, в 1989 г. — 128. При этом некоторым народам, например ассирийцам, так и не удалось попасть в эти списки (<http://russian7.ru/post/kak-v-sovetskom-soyuze-opredelyali-naci/>).

Одиозную графу в паспорте отменили в 1991 г. Теперь национальность не указывается в личных документах и списков «правильных» национальностей тоже нет. Свобода национальной самоидентификации привела к тому, что в ходе переписи 2010 г. в России появились такие национальности, как «скиф», «эльф», «берсерк» и т.п. В Индии применение того же принципа привело к тому, что за десять лет, прошедших между двумя переписями число языков увеличилось более чем на 200 и достигло 1900.

Однако самой серьезной проблемой при определении численности носителей того или иного языка как родного является рост числа людей, у которых этническое происхождение расходится с языковой идентификацией, не связанной с наследственным этническим языком. Так, из 5,5 млн российских татар в 1989 г. считали своим родным языком татарский только 4 млн 725 тыс.; из примерно миллиона мордвинцов объявили родными языками мокша и эрзя 740 тыс., а из 842 тыс. российских немцев считали немецкий родным только 352 тыс. [3].

Для многих людей, принадлежащих как к языковому большинству, так и к языковым меньшинствам, язык является основным компонентом и маркером их индивидуальной и коллективной идентичности. Однако язык, как и идентичность, не является монолитным и статичным, а развивается на протяжении всей жизни человека: «Полная и эффективная гарантия права использовать свой или свои языки (меньшинства) подразумевает, что органы власти разрешают свободную идентификацию лиц через язык и воздерживаются от ограничения личной идентичности путем установления жестких языковых категорий. Следует уважать выбор каждого лица, принадлежащего к национальному меньшинству, свободно решать, рассматриваться или не рассматриваться как таковое, в соответствии со статьей 3.1 Рамочной конвенции о защите прав национальных меньшинств». В этой статье говорится, что «любое лицо, принадлежащее к национальному мень-

шинству, имеет право свободного выбора рассматриваться или не рассматриваться как таковое, и этот выбор или осуществление прав, которые связаны с этим выбором, никоим образом не должны ущемлять данное лицо» (<http://constitution.garant.ru/act/right/megdunar/2540487>). Таким образом, соблюдение принципа самоидентификации имеет чрезвычайно важное значение при толковании и применении Рамочной конвенции. При этом язык, как правило, рассматривается как важнейший показатель идентичности, само владение языком или его отсутствие, а также простое использование языка не должны автоматически увязываться с принадлежностью к конкретной группе. Вместе с тем пользование лингвистическими или культурными правами нельзя ставить в зависимость ни от владения лицом языка своего меньшинства, ни от владения этим лицом другими языками. Установление принадлежности лиц к определенной группе, основанное на внешних или языковых характеристиках или на предположении о них, причем без согласия этих лиц, несовместимо с Рамочной конвенцией. Более того, человек может пожелать идентифицировать себя с рядом групп. Такое явление, как множественная принадлежность, на самом деле является распространенным, например, в силу смешанных браков или в случаях смены государства. Лицо может также идентифицировать себя по-разному в разных целях, в зависимости от важности той или иной идентификации в каждой конкретной ситуации ([www.coe.int/minorities](http://www.coe.int/minorities)).

### 3. Выводы

Планирование обучения на языках национальных меньшинств, а также планирование подготовки педагогических кадров требуют объективной и реальной информации о численности желающих обучаться на этих языках и о трендах ее эволюции. Поэтому Консультативный комитет по Рамочной конвенции подчеркивает «важность сбора надежных дезагрегированных данных для разработки, осуществления и оценки эффективной политики, которая учитывает лингвистические потребности и права лиц, принадлежащих к разным группам, и содействует им. Сбор, хранение и использование таких данных должны осуществляться при полном соблюдении существующих стандартов в области защиты данных. Важно, чтобы государства поощрялись в том, чтобы собирать данные из разнообразных источников, помимо переписи населения, таких как официальные и неофициальные исследования домашних хозяйств или школ, и независимые научно-исследовательские разработки» ([www.coe.int/minorities](http://www.coe.int/minorities)). Однако в России языковые переписи или мониторинги пока что не проводятся.

### Список литературы

1. *Phillipson R.* Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press, 1992.
2. Образование в многоязычном мире / Установочный документ ЮНЕСКО, 2002, октябрь. Париж: ЮНЕСКО, 2002.
3. *Леонтьев А.* Языковые права человека. URL: [http://www.observer.materik.ru/observer/N01\\_94/1\\_09.htm](http://www.observer.materik.ru/observer/N01_94/1_09.htm) (дата обращения: 14.01.2019).

4. *Tollefson J.W.* Language policies in education: Critical issues. Oxford: Blackwell, 2002.
5. *Vickers I.* Defoe and the new sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
6. *Gupta A.F.* When Mother-tongue Education is not Preferred // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 1997. Vol. 18. No. 6. P. 496—506.
7. *Le Page P.B.* Sociolinguistic aspects of literacy // К. Bolton, Н. Kwok (Eds). *Sociolinguistics Today: International Perspectives*. London: Routledge, 1992. P. 120—145.
8. *May S.* Rearticulating the Case for Minority Language Rights // *Current Issues in Language Planning*. 2003. Vol. 4. No. 2. P. 95—125.
9. *Calvet L.-J., Varela L.* XXIe siècle: le crépuscule des langues? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct // *Estudios de Sociolingüística*. 2000. Vol. 1. No. 2. P. 47—64.

© Марусенко М.А., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**История статьи:**

Дата поступления в редакцию: 02.02.2019

Дата принятия к печати: 09.03.2019

Модератор: У.М. Бахтикиреева

**Конфликт интересов:** отсутствует

**Для цитирования:**

*Марусенко М.А.* Двухязычное обучение и проблемы этнической и языковой идентичности в СССР и современной России // *Полилингвильность и транскультурные практики*. 2019. Т. 16. № 2. С. 190—203. DOI 10.22363/2618-897X-2019-16-2-190-203

**Сведения об авторе:**

*Марусенко Михаил Александрович* — доктор филологических наук, профессор, почетный работник высшего образования РФ, заведующий кафедрой романской филологии СПбГУ. E-mail: mamikhail@yandex.ru

## **Bilingual Education and the Problems of Ethnic and Linguistic Identity in the USSR and Modern Russia**

**M.A. Marusenko**

St Petersburg State University  
*13B Universitetskaya Emb., Saint Petersburg, 199034, Russian Federation*

The article discusses the relationship of bilingual education with the problems of ethnic and language identification in the USSR and modern Russia. The concept of protecting the rights of national minorities includes an extensive range of linguistic rights and the right to education in minority languages. This right is protected by many international agreements and documents of international organizations and is considered to be an unconditional conquest of fighters for human rights. However, this ignores

cases of inconsistencies in ethnic and linguistic identity, which are increasingly frequent in the modern world, and the right of citizens to free ethnic and linguistic self-determination. Planning in the field of bilingual education and teacher training requires objective information on the real number of people willing to study in minority languages, which can be obtained as a result of language monitoring and censuses.

**Key words:** bilingual education, ethnic identification, language identification, mother tongue, indigenous people, national minority

## References

1. Phillipson, R. 1990. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
2. *Образование в многоязычном мире* [Education in the Polylingual World]. 2002. Ustanovochnyi dokument YUNESKO. Parizh: YUNESKO. Print. (In Russ.)
3. Leont'ev, A. *Yazykovye prava cheloveka* [Language Rights of a Human]. Web. URL: [http://www.observer.materik.ru/observer/N01\\_94/1\\_09.htm](http://www.observer.materik.ru/observer/N01_94/1_09.htm) (accessed: 14.01.2019).
4. Tollefson, J.W. 2002. *Language Policies in Education: Critical Issues*. Oxford: Blackwell. Print.
5. Vickers, I. 1996. *Defoe and the New Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. Print.
6. Gupta, A.F. 1997. "When Mother-tongue Education is *not* Preferred". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 18 (6): 496–506.
7. Le Page, P.B. 1992. *Sociolinguistic Aspects of Literacy*. K. Bolton, H. Kwok (Eds). *Sociolinguistics Today: International Perspectives*. London: Routledge. Print.
8. May, S. 2003. "Rearticulating the Case for Minority Language Rights". *Current Issues in Language Planning*. 4 (2): 95–125. Print.
9. Calve, L.-J., and L. Varela. 2000. XXIe siècle: le crépuscule des langues? *Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct*. *Estudios de Sociolinguística*. 1 (2): 47–64. Print.

### Article history:

Received: 02.02.2019

Accepted: 09.03.2019

Moderator: U.M. Bakhtikireeva

**Conflict of interests:** none

### For citation:

Marusenko M.A. 2019. "Bilingual Education and the Problems of Ethnic and Linguistic Identity in the USSR and Modern Russia". *Polylinguality and Transcultural Practices*, 16 (2), 190–203. DOI 10.22363/2618-897X-2019-16-2-190-203

### Bio Notes:

*Mikhail A. Marusenko* is a Doctor in Philology, Professor, Honorary Worker of Higher Education of the Russian Federation, Head of the Department of Romance Philology, St. Petersburg State University. E-mail: [mamikhail@yandex.ru](mailto:mamikhail@yandex.ru)