

Влада Баранова

**«Оно должно вот так продолжаться
и продолжаться...»
(О функциях школьного преподавания
родного языка)¹**

**Влада Вячеславовна
Баранова**
Государственный
университет —
Высшая школа экономики
(Санкт-Петербургский
филиал) / Институт
лингвистических
исследований РАН,
Санкт-Петербург

Двуязычное образование как часть языкового планирования может быть направлено на ассимиляцию/интеграцию коренных меньшинств или мигрантов или призвано служить задачам восстановления языка ([Baker 2003: 95–96]; см. также о *переходной*, или *ассимиляторской* политике vs. *программах поддержки*, или *плюралистической* политике в: [Вахтин, Головки 2004: 192–193]². Современное школьное преподавание миноритарных языков относится ко второму типу: законодательная база РФ предусматривает поддержку коренных народов и их языков. Представители коренных народов России владеют русским языком, но в той

¹ Работа выполнена при поддержке Научного фонда ГУ ВШЭ (Индивидуальный исследовательский проект № 07–01–138 «Преподавание родного языка и этническая идентичность сообщества»).

² О двуязычном образовании в контексте остановленного языкового сдвига («Reversing Language Shift») см. классические работы [Fishman 1991; Baker 1995], недавний обзор литературы по восстановлению языка см. в: [Hinton 2003].

или иной степени столкнулись с угрозой исчезновения титульного идиома. Преподавание миноритарных языков в конце 1980-х — начале 1990-х гг. началось (или возобновилось) во многом под влиянием культурной элиты миноритарных сообществ, обеспокоенной утратой традиционной этнической культуры и языка группы; федеральные программы поддержки малых языков в школе во многом возникли в ответ на запросы регионов¹.

Однако во многих сообществах из числа коренных народов РФ преподавание родного языка не приводит к остановке языкового сдвига, а вчерашние школьники не используют титульный идиом или даже не в состоянии говорить на нем. С подобными проблемами — разумеется, в разной степени — столкнулись практически все коренные народы РФ (некоторые исключения представляют собой миноритарные идиомы Дагестана, демонстрирующие значительную устойчивость). В то же время русскоязычная школа остается одним из самых важных факторов выбора русского языка в повседневном общении: родители стремятся подготовить ребенка к школьной жизни и поэтому говорят с ним по-русски ([Казакевич, Кибрик 2005: 33; Вахтин 2001] и др.). Другим фактором, чаще всего упоминаемым в описаниях различных групп, является желание получения высшего образования и дальнейшего продвижения по социальной лестнице, что требует хорошего владения русским языком.

Недостаточная эффективность преподавания миноритарных языков РФ неоднократно отмечалась лингвистами, специалистами в области социологии образования, педагогами, представителями малых этнических групп и другими заинтересованными лицами. Как правило, лингвисты указывают на необходимость применения в национальной школе методик обучения иностранному языку в ситуации, когда школьники не знают родного языка². Однако они практически нигде не используются в силу, как кажется, не только технических (связанных с составлением и изданием новых учебников, (пере)подготовкой специалистов, дополнительным финансированием), но и психологических сложностей. Кроме того, в литературе предлагаются различные причины неуспеха школьного преподавания родного языка (слабая подготовка педагогов,

¹ Лишь некоторые из северных языков не преподаются в школе, в частности орокский (тунгусо-маньчжурские языки, Хабаровский край).

² См., например, недавние материалы Центра национальных проблем образования ФИРО (и подготовленные участниками проекта программы преподавания родного языка для ряда языков народов РФ): <<http://www.inpo-rus.ru/index.php?razdel=19>>.

дисперсное расселение коренного населения или неверный выбор литературного варианта, который не понимают или не признают в конкретном сообществе). Как правило, эти объяснения подходят для понимания проблем преподавания конкретного языка, однако перенесение подобных объяснительных моделей на все ситуации преподавания малых языков РФ представляется малоубедительными. Исследования в области ревитализации языков связывают успех или неудачу политики в области образования не только с эффективностью языкового планирования, но и с самосознанием сообщества (см. статьи Фишмана о ситуациях осознанной языковой лояльности, мобилизованном национализме» как факторе языковой сохранности [Fishman 1989a; Fishman 1989b: 218–219]; работу [Bratt Paulston 1994] о типах социальной мобилизации, приводящих к определенным следствиям для языковой ситуации).

Для понимания механизмов изучения родного языка в школах необходимо значительное число эмпирических исследований двуязычного преподавания в контексте коллективного языкового выбора и этнической идентичности сообщества. Ниже представлено описание двух сообществ с точки зрения положения языка в школе и отношения сообщества к преподаванию родного языка. Выбранные группы — нивхи и калмыки — различаются по ряду существенных параметров, таких как общая численность группы, процент людей, владеющих титульным идиомом, возможность окончательной утраты языка, степень его институциональной поддержки и наличие национальной автономии. Нивхов, согласно данным переписи 2002 г., 5162 чел., из них только 688 чел. указали владение нивхским языком, тогда как калмыками себя назвали 173 996 чел., владение калмыцким языком указали 153 602 чел., в том числе калмыки в Калмыкии — 141 565 чел. Положение калмыцкого языка, таким образом, более стабильно, чем нивхского, благодаря демографической мощности идиома. Калмыцкий язык (как предмет) преподается практически во всех школах Калмыкии, а в некоторых существуют национальные классы (подразумевающие преподавание на калмыцком языке в начальной школе) или экспериментальное двуязычное калмыцко-русское преподавание в младших классах; в высшей школе калмыцкий представлен на калмыцком факультете Калмыцкого государственного университета (г. Элиста).

Авторы обзора современного положения малых языков на постсоветском пространстве констатируют, что «школа оказывается одним из самых мощных инструментов уничтожения малых языков. Может ли она стать инструментом сохранения этих языков? В начале 1990-х гг. полагали, что преподавание

языков коренных малочисленных народов в школе может помочь сохранить эти языки. С тех пор в этом отношении получен некоторый положительный опыт, но по большей части опыт был отрицательный» [Казакевич, Кибрик 2005: 33].

По-видимому, школьное преподавание родного языка коренных народов РФ в большинстве случаев не способствует овладению идиомом; возможно, это слишком резкое утверждение, которое нельзя делать лишь на основании опубликованных свидетельств. Однако если заострить пессимистический вывод, к которому приходит большинство авторов, пишущих о современной национальной школе, то можно утверждать, что школа не учит родному языку. Чему же она в таком случае учит и зачем она нужна сообществу? (Как показывают опросы носителей разных миноритарных идиомов, большинство родителей, как правило, поддерживают преподавание родного языка.) Ниже я рассматриваю преподавание нивхского и калмыцкого языков как сформировавшуюся и, по-видимому, необходимую всем участникам процедуру, обладающую собственными функциями в сообществе, стараясь, по возможности, избегать описания с точки зрения методических неудач учебного процесса¹.

Преподавание нивхского языка²

Нивхский язык — изолированный (палеоазиатский) язык, распространённый на острове Сахалин и на берегах Амура (два основных диалекта — амурский и восточно-сахалинский, иногда предлагают более дробную классификацию). Сейчас идиом находится в состоянии языкового сдвига, причем этот процесс зашел достаточно далеко (см. данные о численности носителей в работах [Gruzdeva 2002; Груздева 2007; Кондрашкина 2003] и др.). В последние десятилетия ведется работа, направленная на сохранение языка, центральным пунктом которой является школьное преподавание.

Нивхский относят к младописьменным языкам. В 1932 г. на Дальнем Востоке началась кампания по созданию письмен-

¹ В данном случае я рассматриваю исключительно социолингвистические последствия, оставляя в стороне возможные структурные изменения в языке под влиянием школьного образования; см., например, анализ развития временной системы юпикского языка в контексте традиции лингвистического описания и школьного обучения в статье [Вахтин 2007].

² Материалы о языковой ситуации на Сахалине собраны в 2004 г. в поселках Чир-Унвд Адотымовского района и пгт Ноглики в рамках проекта «Коренные народы Дальнего Востока в постсоветскую эпоху» (Е.В. Перехвальская, В.В. Баранова, К.В. Викторова, К.А. Маслинский, 2004 г.) при поддержке АНО ИНО-Центр. См. некоторые материалы проекта в работе [Баранова, Маслинский, в печати].

ности для языков аборигенного населения. Для амурского диалекта нивхского языка Е.А. Крейновичем был разработан алфавит на основе латинской графики, обсуждались принципы и правила орфографии [Крейнович 1934]. Выпускались буквари и учебники на нивхском языке, в г. Николаевскена-Амуре выходила газета «Нивхская правда». Затем в 1937 г. (по другим данным, в 1953 г. — см. [Кондрашкина 2003: 399]) письменность амурского диалекта перевели на русскую графику. В 1979 г. В.М. Санги по образцу амурской кириллической азбуки создал письменность для восточно-сахалинского диалекта, которая используется и сегодня. Издательская деятельность на нивхском языке тесно связана со школьным преподаванием¹.

В школах-интернатах пос. Ноглики и Некрасовка с 1980 г. нивхский язык преподается как предмет в начальной школе (1–3 классы), а затем с конца 1980-х язык вводится как предмет в некоторых других начальных школах и детских садах Сахалина (в 1993–1994 уч. г. в Сахалинской области нивхский язык изучали в 14 школах, общее число учащихся составляло 747 чел. [Булатова, Вахтин, Насилов 1997]). Преподавание нивхского языка в 1980–1990 гг. не могло опираться на материалы 1930-х гг., даже если бы эти материалы были доступны учителям. По сравнению с первыми попытками преподавания изменилась письменность (латиница на кириллицу) и предполагаемый статус языка в школе: в 1930 г. нивхский рассматривался как язык преподавания, обучение на котором упрощает ребенку изучение математики, тогда как в современной ситуации речь идет о введении нивхского языка как одного из предметов.

Я рассматриваю функции преподавания нивхского языка на примере небольшого нивхского поселка Чир-Унвд Адотымовского района Сахалинской области; в поселке Ноглики или Некрасовка ситуация несколько иная, так как это признанные «центры» нивхского языка. В Чир-Унвде нивхский язык преподается в детском саду и в начальной школе с 1988 г. Изучение идиома для большинства детей прекращается после окончания начальной школы (среднее образование жители Чир-Унвда получают, как правило, в поселке Адо-Тымово, где нет преподавания нивхского языка, ср. школу-интернат в пос. Ноглики или Оха, где нивхский язык преподается до 9 класса).

¹ Общее число публикаций на нивхском языке весьма невелико [Кондрашкина 2003: 402]; по мнению А.А. Бурыкина, нивхская письменность используется только в преподавании родного языка [Бурыкин 2004: 353]; кроме того, с 1994 г. выходит газета «Нивх диф» на русском и нивхском языках.

Материалы интервью свидетельствуют, что учителя столкнулись со многими сложностями, характерными для школьного преподавания младописьменного языка в сообществе, утрачивающем этот язык. Сами педагоги формулируют ряд проблем, затрудняющих обучение нивхскому языку. Основная сложность, по их мнению, состоит в том, что дети, приходящие в школу, не обладают даже фоновыми знаниями нивхского языка, что не позволяет легко овладеть фонологической системой, усвоить отдельные слова и конструкции, составляющие пассивную компетенцию говорящего. Подобным знаниям, по мнению педагогов, и неоткуда взяться, так как дети не слышат нивхский дома. Отсутствие коммуникации на нивхском языке в семье (пусть даже не с самим ребенком, а взрослых между собой) оценивается как препятствие в изучении языка. «То, что нет закрепления дома, потому что она здесь проводит занятие, а дома не с кем им заниматься. Ушли с занятия, все, между собой не разговаривают, все забыли. А на другое занятие, я так думаю, опять надо закреплять, опять это заново учить там все» (ЛР, ж, 1942 г.р., педагог).

Другой круг проблем связан с отсутствием длительной традиции преподавания языка (шире — традиций развития письменности и литературы на идиоме): учителя сетуют на отсутствие методических пособий, литературы, навыков преподавания. Кроме того, некоторые преподаватели оценивают собственное владение нивхским языком как неполное, недостаточное. Знание идиома позволяет некоторым учителям, по их словам, принимать пассивное участие в коммуникации на нивхском языке, но не дает возможность говорить по-нивхски самим. Преподаватели признавались, что слабое владение языком затрудняет процесс преподавания, увеличивает время, затрачиваемое на подготовку к уроку. Эти соображения были актуальны и на рубеже 1980–1990-х гг. Одна школьная учительница вела раз в неделю уроки нивхского языка в 1988–1989 уч. г., но достаточно быстро передала эти часы другому педагогу. «Да, я тоже там, когда приехала, преподавала там, наверное, месяца три. Так там платили тридцать рублей, а подготовки столько. **Знаете, первые года, это же надо подготовиться, написать конспект и пойти сбегать, правильно ли я ли сказала, правильно записать <...> А я подумала, зачем мне тратить свое время**» (ЛР, ж, 1942 г.р., Чир-Унвд; выделено мною. — В.Б.). Хотя информантка не эксплицирует слабое знание идиома, подготовка к занятиям затрудняла ее, потому что требовала постоянной проверки правильности нивхских предложений (наряду со сложностями методического характера — отсутствием пособий, необходимостью обеспечивать учебный процесс наглядностью и т.д.).

Наблюдения показывают, что учителя не очень хорошо знают язык и испытывают затруднения, когда оказываются вынуждены по тем или иным причинам использовать нивхский (ср. «педагогический тип» пользователей языка в классификации А.А. Бурькина¹). По-видимому, подготовка урока требует от учителя овладения малознакомым прежде материалом; например, в методическом пособии на нивхском языке для первого класса, которым пользовался педагог, а не ученики, карандашом был подписан русский перевод нивхских слов «глаз», «нос», «губы», «щеки».

Таким образом, ученики, поступая в школу, не владеют идиомом, а учителя знают его лишь отчасти и используют только в контексте преподавания. Подобное положение требует от школьного преподавания «родного языка» принципиально иной установки и методических разработок. Букварь должен быть не вспомогательным средством обучения чтению и письму, а фактически вводным курсом иностранного языка. Часто именно восприятие уроков титульного языка как «родного языка» затемняет дело и затрудняет преподавание. Существует представление, согласно которому «чистому нивху» проще овладеть идиомом, интерес к подобным занятиям и их эффективность должны быть выше, чем у «русских» детей. Подобная установка проявляется, в частности, в особом внимании к успехам русских детей в нивхском языке: оценивая знания, учитель обращает внимание на этничность ребенка, и способность русского ученика усвоить произношение нивхских слов специально отмечается, хотя языковая компетенция и нивхов, и русских не различается до поступления в школу.

Обучение нивхскому языку в школе направлено на формирование специфической компетенции. Наши материалы показывают, что наибольшее внимание в преподавании идиома уделяется лексике. Основной мотив, повторяющийся на протяжении всего интервью с учительницей нивхского языка, — «слова». В процессе обучения она «дает слова» по темам, ученики «выучивают слова» и «составляют по словам» рассказ. Знания учеников она оценивает также в «словах»: «В 3–4 классе они алфавит уж весь знают, писать уже могут, знают членов

¹ «Само по себе обучение языку как вид деятельности не предполагает активного пользования устной формой данного языка, а в современных условиях преподавание родного языка не всегда предполагает возможность использовать этот язык в качестве средства домашнего общения или общения в микроколлективе соотечественников. Пользование письменной формой языка в этом типе сведено к оперированию стандартным набором текстов. В плане пассивного пользования письменной формой языка — при чтении — в незнакомых случайно выбранных текстах представитель данного типа воспринимает от 80 до 40% информации, а возможно и менее» [Бурькин 2004: 44–45].

семьи, знают... уже очень много слов они знают» (Н., ж, ок. 45 лет, педагог).

Интервью с жителями Чир-Унвда показывают, что доступ к нивхскому языку дети имеют только в школе. Как выразилась одна информантка, «никто уже нивхский язык не учит! Что вот тут в школе только преподают и все» (Б., ж, 1975 г.р.). Ограничение употребления идиома школьными стенами оценивается информантами как препятствие в обучении: «Плохо, только если будут только преподавать — они тут же сказали и забыли. Если бы у нас еще люди пользовались этим языком... Как вот я в свое время, когда родилась, — наши говорили» (МНА, ж, 1952 г.р.).

Информанты достаточно часто указывали, что обучение в школе не дает детям способности «говорить», однако, судя по всему, жители поселка и не ждут, что преподавание идиома кардинально изменит его положение и что дети овладеют нивхским языком. Хотя большинство наших информантов относятся к преподаванию нивхского языка и «народоведения» (краеведческого курса, посвященного традициям нивхов) положительно, считают подобные занятия нужными и полезными, эффективность занятий не оценивается в категориях «выучил язык — не выучил». Преподаватели тоже достаточно осторожно оценивают результаты школьного преподавания: «И поэтому вот цель и народоведения и хотя бы... пусть не язык они знают, хотя бы культуру, хотя бы корни свои знали... А может быть, потом это все им будет настолько интересно, настолько небезразлично, что они начнут и язык изучать» (ЛПМ, ж, 1955 г.р., педагог).

Однако никто не возражает против самой идеи школьного преподавания (такая мысль даже не рассматривается), наоборот, к школьным урокам жители поселка относятся скорее положительно. Позицию наших информантов можно сформулировать следующим образом: жители поселка сходятся в том, что дети получают доступ к нивхскому языку только в школе, и, хотя эффективность занятий не слишком высока, они вызывают одобрение у большинства взрослых в поселке. Учителя также отмечают, что большинство жителей Чир-Унвда положительно относятся к преподаванию нивхского языка в школе. Учителя стремятся продемонстрировать результаты своей работы родителям и бабушкам/дедушкам учащихся. На праздниках дети показывают взрослым небольшие представления «на нивхском языке», и учителя отмечают положительную реакцию старшего поколения.

Сообщество передоверяет школе функцию передачи языка следующему поколению (если можно говорить о «передаче»

языка применительно к ситуации, когда большинство взрослого населения им не владеет). Разумеется, выбор языка нельзя приравнивать к объяснениям этого выбора, которые дают носители, однако представители старшего поколения (которые говорят с детьми по-русски) склонны успокаивать себя тем, что в школе дети будут изучать свой родной язык и, стало быть, он не исчезнет окончательно.

Преподавание нивхского языка в школе не позволяет научить детей говорить на нивхском языке (по крайней мере, так считает сообщество). Однако школьное преподавание нивхского языка имеет два следствия: во-первых, оно поддерживает идентичность группы, символизирует «нивхский язык»; во-вторых, в школе дети овладевают специфической формой языка, состоящей из слов и, в некоторых случаях, отдельных текстов. Именно так формулируют свою задачу педагоги: «Детям будет... хоть что-то они знают. Вот наши дети переписываются — им пишут “мы учим английский”, а они пишут “мы учим нивхский”» (Н., ок. 45 лет, учительница).

Данные поселка Чир-Унвд нельзя полностью экстраполировать на другие нивхские школы, однако описанная выше картина представляется, к сожалению, достаточно типичной. Судя по публикациям и полевым материалам, практически никто не использует нивхский язык в повседневном общении, однако он продолжает выполнять функцию поддержания идентичности группы, служит для сообщества объединяющим символом, школьное преподавание нивхского языка способствует вовлечению в эту систему младших поколений нивхов.

Преподавание калмыцкого языка¹

Калмыцкий язык относится к монгольским языкам алтайской семьи и делится на бузавский, торгутский и дербетский (или дюрвюдский) диалекты; носители калмыцкого языка проживают в России (в Республике Калмыкия, а также на территории Астраханской, Волгоградской и Ростовской областей), в Китае (Синьцзян-Уйгурский автономный район), Кыргызстане (у озера Иссык-Куль).

Калмыки имеют давнюю письменную традицию. В 1648 г. проповедник Зая Пандита на основе использовавшегося в сообществе монгольского квадратного письма создал ойратское

¹ Интервью собраны в августе 2006 г., августе и октябре 2007 г. в пос. Ергенинский, Тугтун, Шинмер, Кетченеры Кетченеровского района и в городе Элиста (Республика Калмыкия). Я благодарю всех информантов и учителей, предоставивших мне возможность присутствовать на уроках.

(калмыцкое) вертикальное письмо «Тодо бичиг» («Ясное письмо»), однако в XX в. калмыцкий язык претерпел несколько изменений алфавита: в 1924 г. для калмыцкого языка была введена новая письменность на основе кириллицы, в 1930 г. идиом был переведен на латинскую графику, а в 1939 г. — снова на кириллицу [Кожемякина 2003].

Сегодня калмыцкий язык наряду с русским обладает статусом государственного языка Республики Калмыкия («О языках в Калмыцкой ССР — Хальмг Тангч», 30 января 1991), однако де-факто его употребление в официальной сфере ограничено: двуязычные носители не пользуются возможностью представлять свои интересы в суде на калмыцком языке или агитировать избирателей; лишь в исключительных случаях по-калмыцки произносят научный доклад или пишут статью.

Школьное преподавание в Калмыкии было восстановлено в 1958 г. после возвращения группы из Сибири (в 1943 г. калмыки были депортированы, а автономная область упразднена, с 1956 г. они получили возможность вернуться). Несколько лет, в 1958–1962 гг., в некоторых поселках работала начальная школа на калмыцком языке, однако затем преподавание было переведено на русский язык, а калмыцкий язык и литература сохранились в школьной программе как предметы. По воспоминаниям информантов, уроки калмыцкого в 1970–1980-е гг. воспринимались как формальность.

Этническое возрождение 1980–1990-х гг. коснулось и школы: в это время в сообществе обсуждались возможные пути сохранения (и восстановления) языка, и многие видели в школьном преподавании возможности научить калмыцкому языку тех детей, чьи родители не владеют идиомом. Сообщество (и исследователи) возлагают на школу особые надежды на возрождение языка: «Бабушки, дедушки и родители многих детей, которые сегодня учатся в школе, — это те, кто был депортирован в Сибирь или родился в Сибири, — это первое поколение калмыков, которое перестало говорить на родном языке. Поэтому трудно представить, что в современной калмыцкой семье может существовать языковая среда и что семья может стать “ядром” языковой социализации. В этих условиях школа становится центральным ядром общества в языковом производстве и воспроизводстве, что значительно повышает ее роль в сохранении языка» [Корнусова 2005: 128–129].

Однако такого рода ожидания зачастую оставляют в стороне вопрос о том, насколько школьное обучение может заменить ребенку языковую социализацию в семье и как именно устроено это преподавание. Значительные надежды возлагают на

школьное изучение калмыцкого и многие элистинцы, отдающие детей в национальные классы. Русскоязычные образованные калмыки нередко сожалеют об утрате калмыцкого языка и рассчитывают на то, что школа компенсирует отсутствие языка в семье. Как правило, родители довольны результатом такого обучения в младших классах, если ребенок может прочитать стихотворение по-калмыцки и по-русски рассказать о традициях калмыков; для многих национальные классы символизируют приобщение к калмыцким традициям в целом, тогда как язык воспринимается как одна из составных частей.

В 1990–2000-е гг. представлены три типа программ школьного изучения калмыцкого языка: национальные классы, включающие начальную школу на калмыцком языке, и углубленное изучение калмыцкого в среднем звене; углубленное изучение калмыцкого и стандартная программа обучения¹. Разграничение проходит между преподаванием на титульном языке и изучением калмыцкого языка как предмета, хотя наблюдения показывают, что де-факто калмыцкий может и не быть единственным или даже основным языком преподавания в национальных классах начальной школы (подобное положение было закреплено официально в так называемых двуязычных программах, которые чаще всего и используются в национальных классах)². Кроме занятий калмыцким языком и литературой программа предусматривает один час в неделю «Истории и культуры родного края» в 5–9 классах и «Традиционного воспитания калмыков» (ТВК) в 10–11 классах. Учителя отмечают, что эти предметы привлекают детей больше, чем уроки родного языка: «Язык для них скучновато. То ли дело слушать, как наши предки кочевали, как они выглядели — или правила учить» (ББД, ж, 1974 г.р., Ергенинский).

Наибольшие сложности, как кажется, связаны с неоднородностью языковой ситуации в Калмыкии. В республике представлен континуум языковых сообществ: от отдельных поселков, в которых дошкольники и первоклассники свободно владеют калмыцким языком, до районов, в которых абсолютное большинство детей, поступающих в школу, не знают титульного языка. Анклавный характер распространения калмыцкого

¹ В обычных классах с первого по пятый два часа калмыцкого в неделю, затем в 5–9 — 3 часа, в 10–11 — снова 2 часа; в классах с углубленным изучением калмыцкого в 1 классе — 2 часа, во 2–5 — 4 часа, в 6–11 — 3 часа.

² Эти программы предполагают использование и калмыцкого, и русского языков на уроках (например, объяснение новой темы — по-русски, закрепление — по-калмыцки) и параллельный текст на двух языках в учебных пособиях (см., например, учебник по математике [Эрднеев, Очурова 1991]). Фактически выбор языка определяется учителем в каждом конкретном случае.

языка косвенно связан и со школой: начальную школу на калмыцком языке в конце 1950 — начале 1960-х гг. открывали в тех поселках, где менее всего был распространен русский язык, что увеличивало разрыв между русскоязычными и преимущественно калмыкоязычными поселками. Информанты вспоминают, что уже в 1970-е гг. по-калмыцки в Элисте говорили только сельские жители; сегодня существует высокая вероятность угадать поселок, из которого прибыл человек, говорящий по-калмыцки. В настоящее время разрыв между поселками, в которых говорят на калмыцком, и «неговорящими» городом и селами стал почти непреодолим (при этом число тех, кто свободно говорит по-калмыцки, сокращается).

Это расхождение осознается как городскими, так и сельскими калмыками и служит объяснением индивидуального языкового выбора для первых и поводом для гордости для вторых: «Раньше смеялись над нами в городе, что мы по-калмыцки говорим, а сейчас им нравится, и мы как специально говорим, что мы как бы выше их получаемся» (НДМ, ж, род. в Алтайском крае, 1957 г.р., Тугтун). «Жизнь в калмыцком селе» как импликация знания языка (и жизнь в городе как условие невладения языком) настолько стереотипизированы, что даже использовались в школьной практике: ученики школы «Алtn һасн» (г. Элиста) приезжали в поселок Тугтун с подготовленными текстами на английском языке, а их партнеры из сельской средней школы готовили экскурсию на калмыцком (хотя дети из поселка тоже не всегда владеют идиомом, а элистинские ученики были из школы с углубленным изучением калмыцкого).

Несмотря на значительный разрыв в знании языка в разных поселках, в школе используется стандартный пакет программ для каждого класса. И программы по калмыцкому языку для русскоязычной школы, и пособия для начальной школы на калмыцком языке ориентированы на обучение родному языку, то есть предназначены для обучения письменной норме языка, которым ребенок и так владеет. Относительно благополучные в языковом отношении поселки больше получают от школьного преподавания на калмыцком языке. Однако в 10 классе ученики не могут свободно говорить на калмыцком, а в некотором отношении создается впечатление, что автоматизм диалогов в старшей школе утрачивается. Учителя отмечают, что в младших классах не хватает часов на развитие речи: например, учительница из поселка Ергенинский отмечала, что по программе она должна проходить со второклассниками гласные и согласные звуки (*эгшг с — гекегче*) и подчеркивать гласные и согласные в упражнении, однако она старается выкраивать время на

развитие речи (тема «знакомство», диалоги и т.д.), так как дети не способны использовать полученные знания (например, два ученика из восьми с трудом называют вразнобой цифры по-калмыцки и по-русски, хотя легко могут считать подряд «нег, хойр, гурвен...», «один-два-три...»).

Калмыцкая школа наследует стратегии обучения, программы и учебные пособия предшествовавшего периода. Новые пособия на калмыцком создавались только для начальной школы (буквари, двуязычные учебники математики и т.д.), тогда как учебники калмыцкого языка и книги для чтения по калмыцкой литературе для 5–11 классов представляют собой пятые и более переиздания (иногда переработанные) предшествующих изданий. Эти учебники создавались в 1960–1970-е гг. для детей, свободно владеющих калмыцким языком; уже в начале 1980-х гг. многие дети не понимали объяснение калмыцкой грамматики на калмыцком или неадаптированный отрывок из романа о создании колхозов в Калмыкии. В сельских школах нередко даже переиздания оказываются недоступны и учителя используют в старших классах учебники, по которым учились сами; ученики передают друг другу по очереди один учебник с гербом СССР.

Подобная ситуация объясняется не только инерцией школьной жизни или косностью методистов. Складывается ощущение, что сообществу чрезвычайно трудно отказаться от стратегий преподавания калмыцкого языка как родного. Даже учителя и методисты, в частных беседах подчеркивающие, что дети не владеют калмыцким языком, все-таки в педагогической практике ожидают от ребенка понимания «родного языка». Парадоксальным образом школьное преподавание калмыцкого языка оказывается слишком важным символом, поддерживающим механизм этнической самоидентификации, чтобы заниматься частными задачами языкового планирования — разработкой методик обучения калмыцкому языку как второму. Участники языкового планирования (методисты, преподаватели и другие заинтересованные лица) оказались не в состоянии совместить в школе функции поддержки этнической идентичности и сохранения языка и отказались от второй задачи. Отношение калмыков, не связанных профессионально с преподаванием калмыцкого языка, к национальной школе можно выразить формулой «казнить нельзя помиловать». На вопрос, может ли помочь школьное преподавание в сохранении калмыцкого языка, информант ответил: «Нет, не... но, вы знаете, его нельзя отменять, оно должно вот так продолжаться и продолжаться» (ВПС, м, 1947 г.р., Элиста).

Следствие школьного преподавания в отношении языковой компетенции носителей — «школьное» по преимуществу су-

ществование калмыцкого языка у детей. Материалы социолингвистического опроса показывают, что наиболее вероятный домен использования калмыцкого языка — это сфера образования (ситуации «В библиотеке» и «С учителем», см.: [Босчаева, Корнусова 2005: 152–153]¹). Помимо использования идиома преимущественно в одной коммуникативной сфере — в среднем образовании (соответствующая обстановка — школа, собеседник — учитель, а тема — школьные успехи детей или части программы), неограниченное доверие сообщества к институциональной поддержке приводит и к трансформации понятия «знать язык L/говорить на языке L». По данным того же социолингвистического опроса, дети из Яшалтинского района (в котором сохранность языка не очень велика) отвечали, что хуже понимают калмыцкий язык, но лучше читают и пишут.

Авторы проекта полагают, что подобные ответы являются «отражением традиционного подхода к обучению калмыцкому языку в системе образования, когда акцент делается на развитии не коммуникативных, а пассивных навыков, т.е. ребенок может рассуждать следующим способом: “Говорить на калмыцком и понимать обращенную ко мне речь я не могу, но могу читать и писать», хотя очень сомнительно, понимает ли он то, что читает и пишет» [Там же: 152]. Таким образом, понятие чтения и письма на родном языке меняет смысл и начинает обозначать знание соответствующих букв (отличных от русского алфавита) и, вероятно, знание основных правил калмыцкой орфографии². Подобное символическое восприятие письменности на титульном идиоме чрезвычайно характерно для носителей младописьменных языков Сибири (см.: [Бурыкин 2004]).

Сходство и отличие двух сообществ

Выше я показала общие моменты в преподавании нивхского и калмыцкого языка: положительное отношение сообщества, поддержание идентичности группы и формирование специфической компетенции, характерной для письменного владения языком (знание этнографических терминов, важных для традиционной культуры слов на родном языке и т.д.). Уроки родного языка воспринимаются как дополнение к занятиям исто-

¹ В данном случае я не готова определить, отражают ли полученные авторами опроса результаты фактическое функциональное распределение идиомов (при котором за калмыцким закреплена сфера образования) или лишь представления респондентов, вынужденных вспомнить, где может понадобиться калмыцкий язык.

² Возможна и другая интерпретация этих данных: формирование специфически письменной компетенции («читаю со словарем»).

рией и традиционной культурой группы (региональный компонент), своего рода словесное оформление традиционной жизни, это особенно заметно среди нивхов, не использующих родной язык в других ситуациях, но характерно и для занятий калмыцким языком.

Другое значимое следствие школьного преподавания для положения малых языков — формирование специфической социолингвистической компетенции. С точки зрения представлений лингвиста о полноценной коммуникации, да и просто с точки зрения здравого смысла, обыденных представлений о «знании языка», подобная компетенция представляется «ущербной», но она становится все более распространенной. Безусловно, социолингвистическое отражение реального существования языка L в сообществе X требует описания и этих типов носителей — наряду с другими формами неполной компетенции, «полуязычия»¹ — не в сравнении с «нормальным» усвоением языка, но в качестве самостоятельного явления.

Отличия двух национальных школ также связаны с социально-психологическим контекстом (наряду, разумеется, с демографическими и экономическими параметрами). Языковая лояльность (language loyalty) двух сообществ различна. Несколько упрощая, можно сказать, что незнание языка не является препятствием для нивхской идентичности, тогда как для того, чтобы «быть калмыком», нужно хотя бы в некоторой степени знать калмыцкий (этничность ситуативна и зависит от контекста, так что роль языка в формировании и поддержании идентичности каждой из групп значительно сложнее, разумеется). Характерная особенность дискурса современных нивхов — использование официальных наименований «коренные народы Севера/малочисленные народы/народы Севера» вместо более ожидаемой этнической номинации. Для сообщества (по крайней мере для его части в определенных условиях) чрезвычайно важны права этой официальной группы, отнесение к которой той или иной этнической группы не зависит от языка/сохранности языка. Среди калмыков незнание языка приводит к выдвигению «промежуточного» статуса городских (часто встречающаяся самооценка *мы такие, городские калмыки* = не совсем калмыки, калмыки, не владеющие языком).

Калмыцкий язык не только преподается несколько иначе, но и имеет другие функции в сообществе; в некоторых случаях школьное преподавание действительно предоставляет доступ к языку для людей, обладающих значительной индивидуальной

¹ См.: [Campbell, Muntzel 1989; Dorian 1981].

мотивацией. В «благополучных» поселках школьное обучение накладывается на использование языка в семье; кроме того, единицы выучивают язык в школе (в КГУ есть люди, освоившие калмыцкий в процессе формального образования, хотя их число невелико и разговорным языком калмыцкий для них так и не стал). Кроме того, в сообществе представлены иные стратегии обучения калмыцкому (хотя и занимающие абсолютно маргинальное положение): в Элисте существует центр обучения калмыцкому языку, использующий коммуникативный метод обучения иностранным языкам Китайгородской и Розановой (преподаватель — Мучеряев), для одной из школ был разработан букварь в рамках методики преподавания иностранного языка [Үйнр 1997]. Приверженность языку достаточно сильна среди калмыков, поэтому в сообществе представлены и другие формы «неестественного» усвоения «родного языка», связанные с письменной формой существования идиома, например обсуждения калмыцкого языка на форумах (молодые участники дискуссий сожалеют, что они не владеют титульным идиомом, и хотели бы получать онлайн-консультации по калмыцкому).

Калмыки имеют в прошлом опыт «неестественного» усвоения титульного языка: лингвистические биографии калмыков 1930–1950-х г.р. содержат усвоение калмыцкого языка как второго (сибирские дети, выросшие в детдомах или преимущественно в русскоязычном окружении, воссоединившись с сообществом, стремились овладеть калмыцким языком). Приведу два примера: жительница Ергенинского (АДЛ, 1935 г.р.), осиротевшая по дороге в Сибирь, в 19 лет из детдома вернулась к родственникам-калмыкам и, испытывая дискомфорт из-за незнания языка, записывала и выучивала по пять калмыцких слов в день (ее вариант несколько отличается от языка сверстников, но все признают ее полноценным носителем калмыцкого языка). Р. (1942 г.р., г. Элиста) с 1943 г. жила в поселке Тюменской области, где не было языковой среды, в 1949 г. переехала в Тюмень и среди других депортированных детей выучила язык, однако потом семья оказалась на золотых приисках в Красноярском крае, Р. снова забыла калмыцкий язык и выучила его уже во взрослом возрасте в Калмыкии (в университете; сейчас Р. — один из ведущих специалистов по калмыцкому языку).

Библиография

- Баранова В.В., Маслинский К.А.* Нивхский язык // История и культура нивхов / Отв. ред. В.А. Тураев. СПб., (в печати).
- Босчаева Н.Ц., Корнусова Б.Э.* Социолингвистическая ситуация в Республике Калмыкия (предварительные результаты социологи-

ческого исследования) // Сохранение и развитие языков: языковое планирование в Европе и России: Мат-лы междунаро- д. семинара (28–29 сентября 2004 г.). Элиста, 2005. С. 146–160.

Булатова Н.Я., Вахтин Н.Б., Насилов Д.М. Языки малочисленных на- родов Севера // Малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока. Проблемы сохранения и развития языков. СПб., 1997. С. 6–27.

Бурькин А.А. Язык малочисленного народа в его письменной форме. Социолингвистические и собственно лингвистические аспек- ты (на материале эвенского языка). СПб., 2004.

Вахтин Н.Б. Временная система юпикских эскимосских языков: различное развитие или разная интерпретация? // Языковые изменения в условиях языкового сдвига. СПб., 2007. С. 175–187.

Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке: Очерки языкового сдвига. СПб., 2001.

Вахтин Н.Б., Головки Е.В. Социолингвистика и социология языка: Учеб. пос. СПб., 2004.

Груздева Е.Ю. Комплексное представление языковых изменений в ус- ловиях языкового сдвига (на материале нивхского языка) // Языковые изменения в условиях языкового сдвига. СПб., 2007. С. 188–212.

Казакевич О.А., Кибрик А.Е. Малые языки на постсоветском про- странстве // Малые языки и традиции: существование на гра- ни. Вып. 1. Лингвистические проблемы сохранения и докумен- тирования малых языков. Посв. 75-летию акад. В.В. Иванова. М., 2005. С. 13–39.

Кожмякина В.А. Калмыцкий язык // Письменные языки мира: Язы- ки Российской Федерации. Социолингвистическая энцикло- педия. Кн. 2 / Отв. ред. Г.Д. МакКоннел, В.Ю. Михальченко. М., 2003. С. 168–182.

Кондрашкина Е.А. Нивхский язык // Там же. С. 395–406.

Корнусова Б. Языковое планирование в Республике Калмыкия // Со- хранение и развитие языков: языковое планирование в Евро- пе и России: Мат-лы междунаро- д. семинара (28–29 сентября 2004 г.). Элиста, 2005. С. 121–132.

Крейнович Е.А. Нивхский (гиляцкий) язык // Языки и письменность народов Севера. Ч. 3. Языки и письменность палеоазитских на- родов. М.; Л., 1934. С. 184–222.

Эрдниева П., Очурова М. Бичкд дин математик. Математика для малы- шей. Элст, 1991.

[*Үйнр 1997*] *Бакланова Г.Б., Корнусова Б.Э.* Үйнр: калмыцкий язык, первый уровень. Ставрополь, 1997.

Baker C. Education as a Site of Language Contact // Annual Review of Applied Linguistics. 2003. No. 23. P. 95–112.

Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bridgend, 1995.

- Bratt Paulston Ch.* Linguistic Minorities in Multilingual Settings. Implications for Language Policies. Amsterdam, 1994.
- Campbell L., Muntzel M. C.* The structural consequences of language death // Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death / Ed. by N. C. Dorian. Cambridge, 1989. (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 7). P. 181–196.
- Dorian N. C.* Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect. Philadelphia, 1981.
- Fishman J. A.* Puerto Rican Intellectuals in New York: Some Intragroup and Intergroup Contrasts // Fishman J. A. Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon; Philadelphia, 1989a. P. 485–497.
- Fishman J. A.* Language Maintenance and Ethnicity / Fishman J. A. Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon; Philadelphia, 1989b. P. 202–223.
- Fishman J. A.* Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Clevedon; Philadelphia, 1991.
- Gruzdeva E.* The Linguistic Consequences of Nivkh Language Attrition // SKY Journal of Linguistics. 2002. No. 15. P. 121–134.
- Hinton L.* Language Revitalization // Annual Review of Applied Linguistics. 2003. No. 23. P. 44–57.