

МОНОГРАФИИ ВШЭ
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Оглавление

Введение. Низовые инициативы в языковой политике	9
Глава 1. Образовательные проекты в школе и вокруг нее	22
1.1. Сохранение и ревитализация миноритарных языков.....	22
1.2. Законодательство в области языковой политики и положение языков Российской Федерации.....	29
1.2.1. Тенденции в языковой политике и планировании в России.....	29
1.2.2. Сохранность миноритарных языков Российской Федерации	33
1.3. Миноритарные языки в школе.....	35
1.3.1. Роль школы в сохранении миноритарных языков	35
1.3.2. Экспериментальные программы в школе	39
1.4. Образовательные инициативы вне школы.....	43
1.4.1. Курсы для взрослых и детей.....	43
1.4.2. Летние языковые лагеря	49
1.4.3. Модели «языковое гнездо» и «мастер-ученик»	51
1.5. Учебники и пособия.....	54
1.5.1. Методические комплексы и пособия.....	54
1.5.2. Онлайн-проекты для изучения языка	57
1.6. Заключение к главе 1	60
Глава 2. Тексты на миноритарном языке	62
2.1. Какие тексты возникают на миноритарном языке?	62
2.2. Кто меняет язык и определяет языковую норму?	65
2.2.1. Корпусное и статусное планирование в российском контексте	65

2.2.2. Орфография	68
2.2.3. Вариативность в миноритарных языках	70
2.3. Документация миноритарных языков	75
2.4. Миноритарные языки онлайн	80
2.4.1. Компьютерно-опосредованная коммуникация и многоязычие	80
2.4.2. Особенности миноритарного языка в Интернете	89
2.5. Онлайн-контент	91
2.5.1. Литература, форумы, блоги	91
2.5.2. Информация на миноритарном языке: подкасты и Википедия	93
2.5.3. Мобильные приложения на миноритарных языках.....	95
2.6. Заключение к главе 2	97
Глава 3. Вокруг языка: популяризация через арт-проекты	98
3.1. Глобализация и коммодификация языка.....	98
3.2. Материальное воплощение языка: мерч и языковой ландшафт	103
3.2.1. Сувениры и дизайн	103
3.2.2. Языковой ландшафт	107
3.3. Празднование языка: фестивали и этнографические деревни.....	114
3.4. Нарисовать язык: комиксы и мастер-классы по рисунку, настольные игры.....	118
3.5. Популяризация миноритарного языка через импровизационные жанры	123
3.5.1. Хип-хоп и многоязычие	123
3.5.2. Стендап-комедия и тамада	127
3.6. Кино и видеоролики	130
3.6.1. Мультипликация и другой контент для детей	130

3.6.2. Кинофильмы	132
3.6.3. Videоблоги, ролики, клипы	134
3.7. Заключение к главе 3	138
Глава 4. Языковое планирование для «групп вне территории»	140
4.1. Многоязычный город и суперразнообразие	140
4.2. Преподавание русского языка взрослым и детям с миграционной историей	145
4.2.1. Официальная языковая политика в отношении мигрантов	145
4.2.2. Региональные инициативы и политика отдельных школ	151
4.2.3. Преподавание русского языка силами НКО	155
4.2.4. Каким может быть языковое планирование для детей-инофонов?	160
4.3. Диаспоры: миноритарные языки в городе	162
4.3.1. Состав групп и юридическое положение	162
4.3.2. Как поддерживают языки диаспор?	163
4.3.3. Миноритарные языки за пределами республик	166
4.4. Языки мигрантов в популярной культуре	168
4.4.1. Творчество на языках мигрантов	168
4.4.2. Использование элементов языков диаспор в популярной музыке	170
4.4.3. Русский язык с акцентом, стендап и индустрия КВН	172
4.5. Заключение к главе 4	175
Глава 5. Кто участвует в языковых проектах?	177
5.1. Кто может влиять на языковую политику на низовом уровне?	177
5.2. Биографические траектории языковых активистов	181
5.2.1. Профессионалы: образование и культура	181

Оглавление

5.2.2. <i>Заинтересованные участники и языковые активисты</i>	183
5.2.3. <i>Администраторы</i>	188
5.3. Новые говорящие как участники языкового планирования.....	190
5.3.1. <i>Новые говорящие в разных странах</i>	190
5.3.2. <i>Языковые биографии: новые говорящие или новые старые?</i>	195
5.4. Взаимодействие разных участников.....	202
5.5. Заключение к главе 5.....	207
Заключение	209
Список литературы	211
Список анализируемых языков и территория распространения	236

Введение

Низовые инициативы в языковой политике

Очень кратко о языковой политике. Когда я впервые задумалась над этой книгой, я предполагала написать о языковой политике (далее ЯП) в России и одну из глав посвятить микроуровню языкового планирования. Но о ЯП в традиционном понимании, особенно на федеральном уровне, — сколько школ проводят занятия на миноритарном языке, какие уроки, учебники, средства массовой информации и т.д. — уже существуют интересные работы, хотя, безусловно, многие аспекты еще предстоит описать. В то же время об инициативах, имеющих локальный или даже индивидуальный характер, публикаций практически нет.

В последние годы во многих регионах России отмечается всплеск языкового активизма. Эти инициативы направлены на возрождение или поддержку миноритарных языков, помощь в изучении исчезающих языков для желающих, обычно как раз из числа молодых людей, не (полностью) владеющих «родным» языком. На региональном уровне возникают разнообразные инициативы при поддержке местного бизнеса, администрации или отдельных институтов. Значит ли это, что такой уровень языкового планирования существует параллельно с общей языковой политикой государства и не связан с ней? Разумеется, нет. Локальные инициативы все равно находятся под влиянием общих процессов, но развиваются преимущественно благодаря усилиям конкретных людей, за которыми иногда находятся, а иногда нет, институции. Таким образом, здесь пойдет речь о том, какие практики сохранения языка существуют кроме официальных — вместе с официальными, вместо них или кроме них.

В России языковые проекты также возникают¹, но большинство публикаций о языках РФ рассматривает именно вопросы законодательства и государственных инициатив. Что происходит с поддержкой миноритарных языков за пределами государственной политики? Что получается, когда сохранением языков обеспокоены не политики, а гражданское общество, прежде всего сами носители? Разумеется, «большая» языковая политика политиков влияет на инициативы по сохранению миноритарных языков, однако здесь я хочу показать, что делают сами участники.

Прежде чем переходить к историям языковых проектов, я хотела бы оговорить некоторые термины и подходы. Прежде всего, само понятие *языковой активизм* не всегда используется самими участниками. Некоторые люди называют себя активистами, тогда как другие не используют этот термин, например, потому, что они оценивают свою деятельность не как общественную работу, а как ответственность перед семьей и предками. Однако для того, чтобы обозначить всех людей, которые занимаются поддержкой миноритарных языков, хотя это не входит в их обязанность *ex officio*, данный термин подходит, так как, во-первых, значительная часть респондентов применяет его к себе, а во-вторых, он не вызывает негативных эмоций и у тех, кто так себя не называет.

Несколько сложнее обстоит дело со вторым термином в подзаголовке книги — *миноритарные языки*. Как именно называют разные языки, кроме русского, на которых говорят в Российской Федерации? Европейская хартия указывает статус региональных языков или языков меньшинств (European Charter for Regional or Minority Languages). Применительно к российскому контексту говорят о языках РФ, коренных языках или языках республик. Другой термин связан со статусом языка, например *языки, находящиеся под угрозой исчезновения*. Применительно к языкам малочисленных групп пишут о *малых языках*. Все эти термины приняты и достаточно понятны, однако не совсем подходят для целей данной книги: я рассматриваю не только языки, на которых говорят ис-

¹ См. о некоторых из них: [Алос-и-Фонт, 2019; Алексеев, 2019; Харитонов, 2019; Mikhaylova, 2021; Yusupova, 2023].

ключительно в России и больше нигде, но и языки диаспор. Такие языки, как татарский, не находятся под угрозой исчезновения и не являются языками малочисленных групп. Название *малые языки* также кажется мне не слишком удачным из-за предполагаемой иерархии. В заимствованном определении нет оценочности; *миноритарные*, т.е. языки меньшинств, не составляющие большинство в России (хотя, возможно, являющиеся доминирующим языком в одном из регионов или в другом государстве)²; Х. де Корн отмечает, что этот термин связан не с объективным положением языка, а именно со статусом относительно других идиомов [de Korne, 2021, p. 3]. И именно этот термин я буду использовать в книге.

Наконец, для пояснения того, почему я говорю о «языковой политике без политиков», нужно отметить несколько важных теоретических моментов. В последние десятилетия произошли существенные изменения в понимании ЯПП (ЯПП — языковая политика и планирование) с точки зрения инициаторов процесса, направленности и одновременности действий и уровня, на котором происходят преобразования. Эти изменения объекта исследования, о которых чуть подробнее сказано ниже, тесно связаны с изменением методов или, в более широком смысле, оптики исследователей: в центре внимания находится не универсальная теория ЯПП, предполагающая нормативность в постановке задач и критерии успешности, а этнографическое описание конкретных случаев [Hornberger et al., 2018; McCarty, 2011; Hornberger, Johnson, 2007]. Рассмотрим три часто обсуждаемых момента: **направление изменений, разнонаправленность действий, уровни и возможные акторы ЯПП.**

В классических социолингвистических подходах инициаторами языковой политики по умолчанию признавались официальные институты, фактически — государство ([Хауген, 1975] и др.). Другие участники рассматривались прежде всего как объект приложе-

² Я опросила знакомых, а также участников одной из групп в социальной сети об отношении к терминам «малый/миноритарный язык». Лишь несколько человек, возможно более чувствительных к номинациям, отметили, что в слове «миноритарные» тоже видят некую связь с *малостью*, поэтому оставлен этот термин и прошу прощения у тех, для кого он не является нейтральным.

ния усилий инициаторов языковых изменений, хотя их одобрение влияло на успешность ЯПП, в частности кодификация по Э. Хаугену включает принятие изменений сообществом (*имплементация*). Таким образом, ЯПП рассматривала прежде всего инициативы **сверху вниз** (*top-down*).

В современных подходах учитываются, во-первых, разные области применения и уровни ЯПП, а во-вторых, рассматриваются не только изменения сверху, но и **снизу вверх** (*bottom-up*). Исследования многоязычия «снизу вверх» и внимание к низовым инициативам дают новый взгляд на привычные процессы в ЯПП. Например, в исследованиях языкового ландшафта направление коммуникации *bottom-up* предполагает больший набор используемых языков [Ben-Rafael et al., 2006]. На примере изменений языкового ландшафта (ЯЛ) в Уэльсе и регионе Тешин в Польше [Sloboda et al., 2010, p. 110–111] подчеркивают, что «обычные» люди, не включенные в правительство, и краткосрочные слабоскоординированные акции или жалобы жителей влияют на ЯЛ.

Языковое планирование **не монолитно**, если мы рассматриваем разные уровни, на которых принимаются разнообразие текущие решения, обусловленные конкретными задачами в данной сфере. Институты или даже индивиды, определяющие правила выбора языка в перечисленных контекстах, обладают разной властью, однако вместе они вносят вклад в систему отношений между языками в данном обществе. Их действия могут взаимно дополнять друг друга или практически не пересекаться. Б. Спольски рассматривает модели выбора языка на рабочем месте, в церкви и в религиозных сообществах, в медицинских и образовательных организациях, в судах или армии и предлагает для всех этих ситуаций использовать понятие «языкового менеджмента» [Spolsky, 2003; 2009].

Работы, посвященные языковому планированию в определенных сферах (например, церковь или судопроизводство), дают интересные результаты. В разных языковых ситуациях и культурных и религиозных контекстах сходные задачи использования языка приводят к формированию общих черт, например стабильности религиозного кода [Fishman, 2006]. Э. Лиддикот предлагает рассматривать практики коммуникации в религиозной сфере с точки

зрения разных задач, следовательно, разных способов взаимодействия с паствой — сакральности и ясности [Liddicoat, 2012, p. 122].

Б. Спольски разделяет языковую практику (собственно уровень использования языков), ценности, которые стоят за этим выбором, и собственно языковой менеджмент как способ организации или управления этой практикой [Spolsky, 2009, p. 4]. Однако в подобных исследованиях часто сложно различимы собственно языковое планирование и стихийно складывающиеся языковые практики, обусловленные специальными задачами в данной области. Правила использования языка формируются с учетом преимущественно неязыковых задач, как можно видеть, например, в области использования языков в армии, в частности в воинских частях НАТО [Kelly, 2019] или Французского легиона и других подразделений в Боснии и Герцеговине [Kelly, Baker, 2013]. Другой случай представляет собой языковая политика университетов [Liddicoat, 2016], которые, как участники международного научного процесса, часто ориентированы на партнерские академические организации в мире больше, чем на принятые практики в языковом планировании в регионе. Примером исследования того, как многоязычие и ЯПП в стране проявляются на институциональном уровне, может служить описание правил использования разных языков в больницах в условиях многоязычия ЮАР [Penn, Watermeier, 2018].

Понимание того, что ЯПП реализуется разными участниками, часто обладающими собственными интересами и представлениями о том, каковы должны быть цели ЯПП, предполагает внимание к деталям: локальному уровню администрирования или **микроровню** ЯПП [Davies, Ziegler, 2015; Liddicoat, Taylor-Leech, 2014; Baldauf, 2006]. В рамках этого подхода часто рассматриваются корпоративные правила выбора языка на рабочем месте в международных компаниях [Tange, Lauring, 2009; Nekvapil, Nekula, 2006], а также в упоминавшихся выше исследованиях языка в армии и других сферах деятельности.

Итак, эта книга посвящена языковым проектам и языковым активистам. Почему эта тема стала актуальной именно сейчас? Во-первых, в последние годы можно наблюдать бум разных язы-

ковых проектов, отчасти под влиянием развития современных технологий и способов коммуникации. Ревитализация языков РФ стала более масштабным явлением и, одновременно, стала заметна прежде всего с широким распространением доступа в Интернет в российских регионах. Это не значит, что данные инициативы существуют только в виртуальном пространстве, но распространение Интернета, безусловно, расширило аудиторию и привело к взаимодействию разных проектов по возрождению миноритарных языков. Например, бесплатные курсы калмыцкого языка при хуруле существовали почти 10 лет до того, как в 2016 г. видеозапись уроков стала доступна на YouTube. Это означало, что гораздо большее количество людей получило доступ к ним, а организаторы других курсов миноритарных языков учитывали этот опыт. Во-вторых, в последние годы происходят существенные изменения в официальной языковой политике, и языковые проекты активистов реагируют на эти трансформации.

Этика исследования. Основной материал книги — интервью, поэтому один из важных вопросов касается исследовательской этики и предоставления данных. Во-первых, анонимизация для языковых проектов работает очень плохо, поскольку для большинства языков крайне ограничено число активистов и их достаточно легко опознать всем, кто имеет дело с этим материалом. Во-вторых, значительная часть книги базируется на материалах онлайн-коммуникации, для которой критерии не сложились или меняются вместе с техническими средствами. В случае с лингвистическими данными (анкетами или текстами) или социолингвистическими и антропологическими интервью существуют сложившиеся традиции, не говоря уже о формальных процедурах информированного согласия, менее распространенных в российской традиции, но относительно недавняя практика онлайн-исследований пока не позволяет опереться на привычные решения. Существуют разные представления о необходимости получать согласие при использовании онлайн-данных. Согласно одному подходу, «авторы блогов (не защищенных паролями) не имеют обоснованных ожиданий, что их приватность будет защищена» [Grodzinsky, Tavani, 2010, p. 45], так как если мы изучаем публи-

кацию, текст, а не личность, то система стандартов персональных данных не работает [Wilkinson, Thelwall, 2011]. Согласно другому подходу, онлайн-коммуникация, несмотря на свою открытость, все же остается отчасти приватным общением [Kozinets, 2010] (см. обсуждение в [Hooley, Marriott, Wellens, 2012]). Личные сообщения являются безусловно приватными; туда же примыкают, например, реплики в коллективном чате, требующем регистрации (и в таком случае я стремилась не использовать эти данные или использовать их только с разрешения участников и анонимно). И наоборот, максимально открытыми являются произведения искусства (песни, фильмы, скетчи), даже выложенные в персональных блогах, — и в таких случаях сам факт публикации дает возможность анализировать эти материалы без дополнительного разрешения и предполагает сохранение авторства и ссылки на страницы в Интернете. Значительная часть случаев оказывается посредине между этими крайними точками. По возможности (в том числе технической — возможности связаться с пользователем, оставившим комментарий на форуме) результатом должно быть взаимодействие с собственными представлениями участников о публичном или приватном контенте [Sugiura et al., 2016, p. 1].

Этическая сторона публикации данных предполагает переговоры, а не набор готовых (и непременно юридически закрепленных) решений [Mustajoki, Mustajoki, 2017]. Позиции участников могут отличаться от ожиданий исследователя как в одну, так и в другую сторону. Например, привыкнув в тому, что все анонимизируется, я обнаружила, что некоторые активисты и представители НКО не считали необходимым анонимизировать название организации и даже подчеркивали, что это публичная деятельность и они гордятся ею. В то же время недостаточно анонимизированной может быть пространная цитата, по которой легко отыскать автора, фото и даже карта. Вопрос еще в том, как используется материал: возможно, автор выложил в сеть свою позицию и готов(а) обсуждать ее, но не предполагает, что исследователь будет анализировать лексическое разнообразие или оценивать уровень владения языком.

В случае более «приватных» аккаунтов или ключевых для данной работы проектов я спрашивала разрешения (у участников,

которых часто интервьюировала), уточняла позицию по поводу анонимизации либо открытости проекта или аккаунта. Принимая участие в стримах или других видах коллективной активности, также по возможности сообщала о том, что я исследователь. Выложенные записи онлайн-конференций или публичные посты с рассказами о разных проектах оценивались как «скорее публичные», однако в условиях более «приватного» характера коммуникации, например онлайн мастер-класса или встречи языкового клуба, я старалась уточнить у участников (если была техническая возможность с ними связаться), можно ли использовать эти данные для анализа. Авторов комментариев на форумах или в блогах я по умолчанию анонимизировала и не пыталась связаться дополнительно. Я не привожу ниже ссылки на блоги или другие источники, содержащие фото- и видеоизображения людей (кроме специально снятых роликов, фильмов, спектаклей и т.п.). Сложившиеся технические решения являются своего рода компромиссом между стремлением оградить частную жизнь респондентов и принятыми внутри академического сообщества практиками «подтверждать» свои данные и показывать живой материал.

Содержание и ограничения исследования. Книга организована следующим образом. Первая глава посвящена сохранению языка через образовательные практики. Хотя школьное преподавание и является самым заметным способом поддержки миноритарных языков, в том числе в глазах самого сообщества, эффективность традиционных форматов для изучения как иностранных языков, так и родных иногда ставится под сомнение. Консерватизм существующих методик в области изучения языков, а также самой формы урока приводит языковых активистов к поиску других способов обучения и изучения миноритарных языков. В частности, рассматриваются такие формы, как экспериментальные школьные программы, курсы для взрослых, летние языковые лагеря и система «языковых гнезд».

Вторая глава описывает создание или сбор текстового контента на миноритарных языках, в том числе в рамках проектов по документации языка, созданию литературных произведений или ведению блогов. Письменное использование в разной степени ха-

рактерно для разных языков РФ: некоторые из них называют младописьменными [Бурыкин, 2002; Письменные языки, 2003], еще недавно они существовали преимущественно в устной форме, тогда как другие имеют длительную литературную традицию. Несмотря на то, что литературный письменный язык не является, строго говоря, необходимым условием сохранения идиома, современные проекты ревитализации часто работают с письменными формами, в том числе в Интернете.

В третьей главе собраны разные инициативы, лишь отчасти имеющие языковое наполнение (дизайн, вывески, комиксы, музыка или видео), но привлекающие внимание к миноритарному языку и создающие ощущение интересной и активной культурной жизни сообщества. Благодаря этому культурному контексту, возникает возможность провести время с друзьями за настольными играми на родном языке или сходить на вечер стендапа, что привлекает молодых горожан.

Четвертая глава посвящена тому, как устроена поддержка миноритарных языков вне регионов традиционного проживания — как языков РФ за пределами тех регионов, где они имеют официальный статус, так и диаспор из других стран. Почему в книге о ревитализации языков России появились разделы о языковых проектах для мигрантов, направленных на изучение русского или поддержку родных языков? Хотя на первый взгляд перед организаторами занятий русским языком для детей-инофонов стоят несколько иные задачи, методы и участники этих проектов во многом сходны с инициативами языковых проектов для языков России. В их работе используются те же механизмы самоорганизации языковых активистов в областях, где государство не(достаточно) участвовало или его участие имело неоднозначный эффект. Кроме того, для меня важно, что все языки, на которых говорят множество семей, нуждаются в поддержке — без деления на «коренные» и другие. Понятие «языкового гражданства» или «социолингвистического гражданства» предполагает, что языковые права есть у всех индивидов, которые в каком-то пространстве говорят на разных вариантах языка, в том числе диалектах или нестандартных кодах [Rampton et al., 2018].

В пятой главе я обращаюсь уже не к проектам как таковым, а к людям, которые стоят за ними, и рассматриваю биографические траектории языковых активистов и владение языком. Поскольку уровень владения многими языками РФ в младших возрастных группах ниже, то языковые компетенции молодых горожан часто ставятся под сомнение. Некоторые являются «новыми говорящими», т.е. выучили язык не в детстве в семье, а иным образом, например на курсах или самостоятельно. Поскольку проекты по сохранению и возрождению миноритарных языков будут приводить к увеличению не прямых способов овладения языком, вопрос о легитимности положения новых носителей достаточно важен для будущего миноритарных языков.

Книга имеет подзаголовок «Языковой активизм и миноритарные языки в России», но, разумеется, она ни в коей мере не претендует на полноту описания всех языковых проектов. Как уже упоминалось, я старалась в качестве центральных кейсов отобрать те языки, которые в некоторой степени знаю, и, несомненно, это определило структуру книги. С 2006 г. я занимаюсь разными аспектами грамматики калмыцкого языка и языковой ситуацией в Калмыкии, регулярно бываю там в экспедициях. В 2017–2019 гг. участвовала в экспедициях в Чувашию (в рамках студенческих экспедиций НИУ ВШЭ под руководством М. Холодиловой). Выбор других языков был обусловлен как знанием контекста (например, я достаточно давно слежу за языковой ситуацией в Бурятии), так и особенностями инициатив для этих языков. Это привело к перекосу в сторону более заметных в онлайн-пространстве языков и проектов, хотя я постаралась разнообразить случаи, например включить и относительно крупные, и совсем малочисленные языки. Кроме того, многие языковые активисты занимаются не одним, а несколькими языками и в интервью делились не только опытом участия в проекте, о котором я собиралась писать, но и другими похожими или несходными кейсами, сравнивали их. Предварительно я рассматривала калмыцкий, чувашский и бурятский как центральные кейсы, для которых сочетаются наблюдения в течение разных периодов времени, интервью с участниками и собственно лингвистический анализ. Удмуртский, марийский, якутский, карельский, эвенкийский, татарский языки

представлены в интервью с организаторами проектов от официальных институтов, языковыми активистами, популярными людьми и «простыми» участниками, а также наблюдениями за онлайн-коммуникацией. Еще несколько языков упоминаются в конкретных разделах книги, например башкирский, мансийский, хантыйский, вепсский, эвенский, а также языки мигрантов — азербайджанский, киргизский, таджикский, узбекский (см. Список анализируемых языков и территория распространения).

Эта книга построена на историях языковых проектов, рассказанных их участниками, а также моих офлайн- или онлайн-наблюдениях за развитием этих инициатив. Это значит, что за редкими исключениями я не смогу показать реальную востребованность проектов по сохранению миноритарных языков или отношение к ним в сообществе, хотя там, где этот контекст был доступен, я старалась включать комментарии «простых носителей», отзывы слушателей курсов или летних лагерей и т.д.

Мне немного тревожно писать и публиковать эту книгу, поскольку многие участники проектов — мои коллеги, знакомые, люди, которых я могу или была бы счастлива назвать своими друзьями. Однако эта книга — не апологетика. Возможно, кто-то из них обнаружит неточности в тексте — я старалась проверять устную историю проектов в интервью с разными участниками по выступлениям коллег, публикациям в соцсетях, однако, разумеется, несу полную ответственность за все оставшиеся ошибки и неточности. Возможно, герои этой книги будут не полностью согласны с интерпретациями или видят ситуацию иначе — даже наверняка, потому что некоторые активисты рефлексиируют и осмысляют свои проекты в рамках академической социолингвистики и/или публичных выступлений и популяризации миноритарных языков. Иногда респонденты не вполне согласны между собой или пристрастны; и я пристрастна тоже. В книге по возможности объединены разные голоса, а общая структура выросла из сравнения разных кейсов.

Благодарность. Этот раздел для данного текста больше чем просто выражение признательности. Прежде всего я благодарна всем респондентам, которые нашли время рассказать о своих про-

ектах. Я хотела бы выразить признательность и тем, кто не связан напрямую с тематикой этой книги, но принимал меня в Калмыкии и Чувашии и делился знанием своего языка.

Я чрезвычайно обязана читавшим и комментировавшим отдельные главы книги или черновой вариант текста целиком: Николаю Борисовичу Вахтину, Ксении Викторовой, Кристиану Пишлегеру, Капитолине Федоровой, Василию Харитонову, Артему Федоринчику, Гузели Юсуповой. Ваши советы и соображения помогли сделать этот текст лучше.

Часть книги основана на идеях, которые мы с Капитолиной Федоровой представляли на конференциях или публиковали в совместных статьях. Мои разделы этих текстов в любом случае являются результатом плодотворного сотрудничества, обсуждения и правки. В конкретных разделах будут сноски, но глава о преподавании «некоренных» языков или помощи в изучении русского языка мигрантам тесно связана со статьей в соавторстве с Анной Тер-Сааковой и Капитолиной Федоровой о московских негосударственных организациях, помогающих мигрантам [Baranova, Fedorova, Ter-Saakova, p. 221, forthcoming], а замысел этой статьи, в свою очередь, связан с рассказами Полины Ключниковой о ее интервьюировании волонтеров, преподающих русский язык детям-инофонам [Kliuchnikova, 2018]. Если говорить об исследовании языка и миграции, то я благодарна коллегам из Лаборатории социологии образования и науки НИУ ВШЭ и участникам проекта РФФИ «Языки Москвы» при ИЯ РАН. Книга частично подготовлена в рамках проекта 20-01-073 «Многоязычие и миноритарные языки РФ в контексте языковой политики на микроуровне: языковой активизм онлайн и офлайн» в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики” (НИУ ВШЭ)» в 2020–2021 гг.

Я хочу поблагодарить всех студентов разных курсов по социолингвистике, которые я читала в НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, НИУ ВШЭ — Москва и Европейском университете в Санкт-Петербурге и в ходе которых в 2017–2021 гг. часто поднимала важные для этого исследования идеи. Кроме удовольствия обсуждать эти темы с заинтересованными слушателями, ваши вопросы, советы,

упоминание важных современных кейсов, так же как скепсис по поводу отдельных соображений, были той плодотворной средой, из которой выросли формулировки этой книги. Юлия Аджигитова, Федор Алексеев, Лейсан Гарипова, Елена Гущина, Вячеслав Иванов, Юмжана Лхасаранова, Екатерина Михайлова, Мария Сорокина, Динара Степина (Сатанова) и другие коллеги, спасибо большое. Некоторые бакалаврские и магистерские работы, которыми я имела счастье руководить, цитируются в книге.

Теория и терминология. Еще один важный момент связан с тем, что я очень хочу, чтобы этот текст был интересен не только лингвистам, но и педагогам, практикам языкового планирования и всем, кто интересуется миноритарными языками. Хотя здесь нет инструкции о том, как создать успешный языковой проект, я хотела показать, что оказывается эффективным в современном мире для сохранения языков. С целью сочетать интересы разных читателей я оставила теоретический контекст во вводных разделах к главам, так что те, кому интереснее сам процесс ревитализации, могут сразу читать другие части, наполненные конкретными историями увлекательных проектов и цитатами из интервью с теми, кто непосредственно вовлечен в эту работу.

Для неспециалистов будут полезны определения нескольких терминов, которые я использую на протяжении всей книги (более частные понятия обычно сопровождаются пояснением в тексте). Прежде всего это упоминавшееся выше понятие «миноритарный язык», а также еще несколько важных терминов.

Идиом — любой языковой вариант, безотносительно к статусу языка или диалекта.

Интерференция — влияние одного языка, обычно родного для человека, на другой.

Инофоны — люди с родным языком, отличающимся от доминирующего.

Доминирующий язык — тот язык, на котором говорит большинство населения региона, обычно имеет официальный статус.

Эритажный язык — «унаследованный», семейный язык, но при этом человек может знать его в меньшем объеме, чем доминирующий.

Глава 1

Образовательные проекты в школе и вокруг нее

В этой главе будут рассмотрены разные типы образовательных инициатив по сохранению миноритарных языков в российском контексте с учетом языковой политики и планирования государства относительно сохранности миноритарных языков.

1.1. Сохранение и ревитализация миноритарных языков

Сам термин *ревитализация*, или *возрождение*, предполагает, что мы имеем дело с далеко зашедшим случаем языкового сдвига, т.е. начинаем движение от точки, близкой к исчезновению идиома, — в противном случае аналогичные меры называют *поддержкой* или *сохранением языка (maintenance)*¹. Однако эти границы достаточно условны: действия и в том и в другом случае во многом близки, а ревитализацией называют и меры поддержки для языков, на котором говорят несколько человек, и мероприятия, направленные на возрождение ирландского гэльского в Ирландии, которым владеют в какой-то степени более 1,5 млн человек.

¹ Вне зависимости от терминологии не вполне ясно, нужно ли разграничивать эти две области. В случае с некоторыми языками очевидно, что происходит восстановление утраченных функций, но многие миноритарные языки никогда не имели их прежде, например письменной традиции. В то же время на практическом уровне часто удобно разделять идиомы на группы, для которых реалистичными будут те или иные задачи.

Описание процесса постепенного вытеснения миноритарного языка доминирующим перенасыщено метафорами: мертвый язык, языковая смерть, лингвоцид и т.д. [Головкин, 2015, с. 9], и так же символически насыщены названия обратного явления, позволяющего «обратить вспять» языковой сдвиг, — ср. название книги *Reversing Language Shift* [Fishman, 1991]. Л. Хинтон вместо уже привычных номинаций «умирающего языка» и «возрождения» использует метафору «спящих языков» [Hinton, 2001] и «пробуждения» языков при ревитализации [Hobson et al., 2010]. За этими номинациями стоит идея о скрытых ресурсах использования языка в сообществе, которые позволяют существенно расширить их употребление.

Почему начинается это движение, кто его инициаторы, а также как изменяется язык в результате такой деятельности?

Сложно выделить универсальные **причины** возрождения языка и успешности этого движения. В каком-то смысле успех или неудача ревитализации параллельны утрате языка, и я следую подходу Н.Б. Вахтина, согласно которому

по-видимому, единственный ответ на все эти бесчисленные вопросы, единственный «общий знаменатель», под который можно подвести все случаи языкового сдвига, это ответ, кажущийся с виду очень наивным: люди перестают говорить на титульных языках потому, что перестают считать это для себя нужным, — попросту говоря, *потому что не хотят* [Вахтин, 2001, с. 230].

Это желание говорить на миноритарном языке не всегда совпадает с дискурсом о значимости языка как части идентичности. Лингвистам известны как удачные случаи ревитализации под лозунгами ценности языка, так и — к сожалению, многочисленные — сообщества, в которых представления о необходимости поддержки языка расходятся с повседневной практикой выбора языка. Само по себе убеждение в ценности родного языка и необходимости его сохранения может не привести к значимым следствиям для языковой ситуации, если носители языка не готовы участвовать и проявлять инициативу. Как отмечают Н. Дауэнхауэр и Р. Дауэнхауэр, на вопрос «*Действительно ли мы хотим сохранить язык?*» — политически и эмоционально верным будет решительный ответ «Да!», но это

«да» означает, «что кто-нибудь сохранит язык и культуру для нас» [Dauenhauer, Dauenhauer, 1998, p. 63]. Значимым фактором оказывается наличие в сообществе и вокруг него инициаторов ревитализации и тех, кто готов менять собственные языковые практики и активно использовать миноритарный язык в тех контекстах, которые прежде считались для него «неподходящими», например общение с детьми и внуками или выступление в суде.

Вопрос об **акторах** или заинтересованных участниках ревитализации чрезвычайно важен для этой книги и будет возникать в разных главах. Тут нужно отметить, что, как и в случае с другими задачами ЯПП, инициативы по сохранению или ревитализации исчезающих языков могут исходить извне или изнутри сообщества, а также быть организованы «сверху» или появляться в результате движения «снизу» (*top-down* или *bottom-up*).

Экспертизу проектов могут осуществлять как лингвисты, так и сами носители языка. Как отмечает автор статьи о преподавании исчезающего языка арапахо (Arapaho), он опирался не на существующие теории, а на опыт преподавания [Greymorning, 2018]. Таким образом, носитель языка выступает в роли педагога-практика, а затем исследователя ревитализации, суммирующего удачные и неудачные решения в процессе преподавания исчезающего языка. Сочетание практического опыта с обсуждением методик и технологий, известных в других контекстах, представляется эффективным решением. Представители сообщества могут отвергать экспертизу извне: Л. Хинтон рассматривает «орфографические войны» на примере сообществ носителей коренных языков Америки, которые отвергают практичные системы письма, разработанные лингвистами, и развивают орфографии на основе английского письма [Hinton, 2014]. Она разделяет соображения, вызванные внутренними характеристиками идиома (какая система записи больше подходит для передачи звуков этого языка) и внешними факторами, например стремление выбрать для ряда аборигенных языков Америки орфографические решения, похожие на английское правописание [Ibid.].

Что **происходит с языком** при ревитализации? Лингвистические последствия ревитализации тесно связаны с языковыми

изменениями при исчезновении языка. Постепенный языковой сдвиг приводит к значительным различиям в грамматике и лексике языка у представителей разных поколений. Язык дьирбал, на котором говорят молодые носители, как показывает А. Шмидт, частично калькирует английские синтаксические модели, в том числе порядок слов [Schmidt, 1985]. Даже в тех случаях, когда нет очевидной интерференции, языковой сдвиг может ускорять общие тенденции языковых изменений, делая их заметными на протяжении жизни носителей [Языковые изменения, 2007; Викторова, 2006].

«Возрожденный язык» так или иначе будет отличаться от традиционного. Восстановление языка может происходить из разных точек утраты языка, однако в предельном случае возможна ситуация, когда полноценных носителей (почти) не осталось и есть доступ только к письменной форме языка. Например, молодые люди, выучивающие язык чивере (Chiwere, сиу), произносят слова в соответствии с орфографией, поскольку в сообществе больше нет носителей, свободно владеющих идиомом, и они не имеют возможности услышать язык в устной форме [Schwartz, 2018, p. 76]. Соответственно, качество описаний языка, принятой орфографии и доступности этих материалов конкретным членам сообщества могут сильно повлиять на то, каким будет возрожденный язык.

Лингвистам известно относительно немного примеров успешной ревитализации в ситуации прекращения коммуникации на миноритарном языке, чтобы оценить изменения в структуре языка в долгосрочной перспективе. Корнский язык (один из кельтских, Корнуолл) считался утраченным в XVIII–XIX вв., и в данном случае доподлинно известно, что на нем не говорили в семьях, т.е. речь идет именно о возрождении исчезнувшего языка, а не о полужычных носителях, которые стали больше использовать миноритарный язык. С начала XX в. предпринимались попытки возрождения корнского языка, и на сегодняшний момент им отчасти владеют несколько тысяч человек, он считается «проснувшимся», хотя и находящимся под угрозой исчез-

новения, согласно Атласу ЮНЕСКО². Грамматика «возрожденно-го» корнского отличается от традиционного: например, в речи современных носителей представлено выражение посессивности с абстрактными существительными, не характерное для записей «исконного» корнского [Arbes, 2019]. Вероятно, обращение к другим грамматическим темам покажет дополнительные изменения в структуре языка.

Однако, повторюсь, ситуации возрождения мертвого языка или идиома, использовавшегося только в крайне ограниченной функции (как это было с ивритом), сравнительно редки. Гораздо эффективнее программы возрождения языка действуют в сообществах, где естественная передача языка по каким-то причинам прервалась, но носители старшего поколения еще есть и ревитализация способствует восстановлению числа говорящих и передаче языка следующему поколению. В этом случае программы возрождения языка приводят к появлению людей с очень разными компетенциями в миноритарном языке, наслаиваясь на уже существующие поколенческие различия в языке, как в упоминавшемся выше дьирбале.

В ситуации, когда на синхронном уровне сосуществует несколько сильно различающихся по поколениям языковых вариантов или континуум, при котором можно проследить утрату или формирование новых грамматических категорий, возникает вопрос о том, какой именно язык следует возрождать. Для социолингвистов очевидно, что ревитализаторские проекты должны быть направлены на поддержку того языка, на котором люди в действительности говорят, вне зависимости от того, насколько он близок к языку «золотого века». Даже если этот вариант языка содержит значительную часть лексики из другого языка, грамматические категории изменились, а часть жанров утрачена, тем не менее предпочтительно исходить из той точки, где для большинства говорящих было доступно использование миноритарного языка, и того варианта языка, который они усвоили. Однако еще раз подчеркну, что языковой сдвиг иногда приводит к появлению сильно

² URL: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>.

различающихся вариантов и выбор одного может повлечь утрату интересных в лингвистическом отношении категорий. Кроме того, если существует не просто множество говорящих с разным уровнем владения языком, а резко различающиеся варианты идиома, то преимущественное использование «нового» варианта может вызвать конфликты и неприятие «смешанного» и «испорченного» языка.

Как и при более «нормальном» положении идиома, многие вопросы стандартизации и развития языка могут быть предметом бурных дебатов, однако небольшая численность сообщества и угрожаемое положение языка часто заводят в тупик любые поддерживающие инициативы. Как отмечает Н. Дориан, консервативные установки в отношении заимствований или другого влияния со стороны доминирующего языка или в том, к чему стремятся образованные ревитализаторы, могут свести на нет все усилия по возрождению языка. Важно, что при языковом сдвиге образуется континуум компетенций и молодое поколение не просто говорит иначе, например используя сленг, но значительно хуже владеет миноритарным языком. В такой ситуации старшее поколение часто негативно оценивает «испорченный» или упрощенный язык и подобный «пуризм старших носителей языка может лишить смелости молодых говорящих там, где образование на миноритарном языке недоступно», например науталь, Мексика [Dorian, 1994, p. 479].

Другой аспект состоит в том, что само по себе активное использование языка молодыми взрослыми и подростками — а только такая программа возрождения языка и может быть успешна — так или иначе приведет к тому, что включатся не полностью компетентные носители и «качество» языковой продукции ухудшится, как минимум на время. В главе 5 подробнее рассмотрены «новые говорящие» на миноритарных языках и их мотивация, здесь кратко остановлюсь на собственно лингвистических особенностях. Важный теоретический вопрос состоит в том, как соотносятся изменения компетенций и структурные особенности языка при ревитализации и процессы усвоения второго языка (Second language acquisition, SLA)?

В некотором отношении продуктивнее сопоставлять языковые изменения при ревитализации не со всеми случаями SLA, а с так называемыми эритажными носителями, «унаследовавшими» родной для кого-то из родителей язык. Даже если в семье говорили на этом языке, у детей в иноязычном окружении есть ряд речевых особенностей на «унаследованном языке», которые слышат одноязычные носители. В частности, эритажные говорящие не развивают компетенцию, «близкую к носителям языка во всех грамматических областях» [Benmamoun, Montrul, Polinsky, 2013, p. 171], хотя свободно общаются на этом языке. Разумеется, существует континуум разных компетенций и особых случаев, но достаточно часто во взрослом возрасте эритажные носители стремятся расширить свои возможности, например научиться читать и писать на семейном языке, расширить словарный запас и т.д. При ревитализации часто происходят похожие процессы, т.е. в процесс изучения вовлекаются не только дети и младшее поколение, в чьих семьях не использовался миноритарный язык, но и люди, которые в некоторой степени владеют языком и хотят расширить свою компетенцию, чаще всего — те, кто говорил или понимал этот язык в детстве. Можно сказать, что процессы ревитализации в сообществе увеличивают шансы на то, что люди захотят и будут иметь возможность развивать свой эритажный язык.

По-видимому, их компетенция будет устроена иначе, чем у тех, кто начинает учить миноритарный язык с нуля. Однако пока еще слишком мало исследований того, как развивается компетенция новых говорящих и до какой степени она может быть приближена к естественной. Другой интересный вопрос касается последствий для языка в сообществе. Происходит ли восстановление миноритарного языка в ситуации, когда от лабораторной ревитализации носители переходят к «естественному» использованию идиома? Для ответа на эти вопросы пока что недостаточно критической массы данных о том, как меняются со временем компетенции носителей возрождаемых языков и языковые практики в сообществе.

1.2. Законодательство в области языковой политики и положение языков Российской Федерации

1.2.1. Тенденции в языковой политике и планировании в России

Языковая политика РФ — очень широкая тема, поэтому изложение ниже не претендует на полноценное описание, а лишь дает возможность увидеть тот контекст, в котором существуют современные инициативы по сохранению миноритарных языков. ЯПП в разных республиках описаны неравномерно: значительное число работ посвящено Республике Татарстан [Wigglesworth-Baker, 2015], финно-угорским республикам [Zamyatin, 2018], положению коренных языков народов Севера [Арефьев, 2014], в том числе отдельным аспектам, прежде всего образованию на миноритарных языках, сфере медиа, судопроизводству и некоторым другим важным контекстам. Здесь не рассматриваются особенности конкретных регионов, скорее представлена схема развития.

Прежде всего российскую языковую политику рассматривают в контексте наследия советской языковой и национальной политики. На раннем этапе языковая и национальная политика предполагала активное включение в административную работу представителей интеллигенции из числа коренного населения (так называемая коренизация государственного аппарата) [Алпатов, 2000]. Хотя сама языковая политика претерпела резкое изменение на рубеже 1930–1940-х годов, выработанная официальная категоризация надолго определяла этническую классификацию. Обычная схема восприятия советской ЯП состоит в подчеркивании разнообразия в 1920–1930-е годы и постепенной ассимиляции в послевоенное время, степень которой зависела от наличия собственной республики или другой административно закреплённой за группой территории. Утвержденные в первые десятилетия схемы были ориентированы на единство группы и территории, а этнические группы образовывали своего рода иерархию, где самые крупные и влиятельные сообщества имели названную их этнонимом республику, уровнем ниже были автономии и т.д.

В частности, для языков со значительной численностью носителей предусматривались возможности получения полного среднего образования, а для языков союзных республик — даже высшего образования. Языкам, на которых мало говорящих, предоставляются меньшие возможности, например факультативы. Однако при этом рассматриваются дополнительные возможности поддержки для малочисленных этнических групп, и, как отмечает С.В. Соколовский, это представление отражено в пороге численности в 50 тыс. человек в ФЗ-82 «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» от 30 апреля 1999 г. [Соколовский, 2008, с. 60]. Кроме численности закон учитывает территорию, занятия и самосознание этнических групп. В отношении таких народов существует закрепленная на законодательном уровне политика позитивной дискриминации, ориентированная на групповые права, в частности на территории или определенные виды природопользования (вылов красной рыбы, охоту), которые оценивались как традиционные для коренных малочисленных народов Севера³. (Сейчас группа называется «коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока».) Само понятие КМНС активно использовалось как в законодательстве, так и в общественных дискуссиях и даже в речи жителей: например, в начале 2000-х годов в нивхских селах острова Сахалин и орочских селах Хабаровского края люди иногда называли себя «коренные народы Севера».

Подобный подход подвергался критике прежде всего с точки зрения неопределенности границ понятий «малочисленные» и «коренные», равно как и географического понятия «Север» (см. [Вахтин, 2001, с. 15–16] о разработке списка «народов Севера»⁴ в 1925–1926 гг. и его изменениях в дальнейшем, в частности расширении в 1990-е годы, однако важно подчеркнуть, как это делает

³ № 49-ФЗ «О территориях традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ» от 07.05.2001 г.

⁴ При этом данная географическая характеристика — Север — довольно неопределенная и включает группы, живущие в более южных широтах по сравнению с Москвой, Санкт-Петербургом или Центральной Россией, например нанайцев и удгейцев на юге Хабаровского края и в Приморском крае, или, наоборот, исключает группы, несомненно живущие на Севере.

С.В. Соколовский, юридические следствия самой системы с правами групп, а не индивидов и коренных народов [Соколовский, 2008]. Такая категоризация открывает поле для дискуссий о большей или меньшей «автохтонности» разных групп и прав на территорию, а языковые группы, не обладающие соответствующим статусом, например мигранты советского и постсоветского времени, жители других регионов РФ и т.д., не представлены в этой картине (см. подробнее главу 4). В силу этого собственно языковая политика также осуществлялась в отношении групп, «компактно проживающих на определенной территории».

На фоне утраты языков и недооценки разнообразия в послевоенном СССР, с 1980-х годов в разных регионах начались движения за возрождение этнических традиций и языков. Особенно важно это оказалось для конца 1980-х — начала 1990-х годов, когда политическая мобилизация для многих групп была связана с курсами о восстановлении утраченных этнических или религиозных традиций [Алпатов, 2000].

Языковая политика постсоветской России не была единой, однако общий вектор движения прослеживается от поддержки федерализма и предоставления прав соответствующим регионам и языкам в 1990-е годы в сторону нарастания централизации власти и унификации ЯПП начиная с середины 2000-х годов. Юридический статус большинства языков республик РФ закреплен в конституциях или других региональных верховных законах, относящихся к началу 1990-х годов, однако ряд положений менялся в последние годы. Наиболее значительные изменения связаны с поправками 2018 г. в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», которые предполагают, что изучение языков из числа языков республик РФ осуществляется по выбору родителей⁵. Таким об-

⁵ «Ст. 14 п. 6. Свободный выбор языка образования, изучаемого родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, государственных языков республик Российской Федерации осуществляется по заявлениям родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся при приеме (переводе) на обучение по образовательным программам дошкольного образования, имеющим государственную аккредитацию образовательным программам начального общего и основного

разом, русскоязычные жители республик могли выбирать русский язык как язык преподавания и как дополнительный предмет «родной язык» на русскоязычных программах. Фактически это привело к сокращению преподавания миноритарных языков. Кроме того, изменение законодательства вызвало значительную дискуссию и даже уличные протесты в ряде регионов⁶.

Другая инициатива — поправка к статье 68, пункт 1 Конституции РФ и изменение формулировки «Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык» на: «Государственным языком РФ на всей ее территории является русский язык, как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов РФ». Эта законодательная инициатива не связана напрямую с прикладными задачами языкового планирования и не оказывает влияния на практику поддержки миноритарных языков, однако имеет большое символическое значение. Во время голосования по поправкам в Государственной Думе представители этнических общественных организаций и региональных законодательных органов неоднократно обращались с просьбой о пересмотре данной формулировки⁷. Типичная реакция на итоговое голосование по поправкам к Конституции РФ в Республике Бурятия в одной из социальных сетей отражает достаточно распространенные в разных республиках настроения: *Теперь наш язык как и мы сами не государствообразующие. Нас объявили людьми второго сорта.*

общего образования». Федеральный закон от 3 августа 2018 г. № 317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”».

⁶ См., например, митинги в Башкортостане осенью 2017 г.: «Защитим и сохраним башкирский язык на вечные времена!» Idel. Реалии. URL: <https://www.idelreal.org/a/28739426.html> или Политические итоги 2017: споры о языке, митинги, кадровые перестановки. РБК. URL: <https://ufa.rbc.ru/ufa/25/12/2017/5a409af89a79477c7e688c8f>.

⁷ См., например, обращение Конгресса народа Саха к президенту РФ и депутатам ГД. Правление Конгресса Саха. 6 марта 2020 года. URL: <https://sakhalife.ru/kongress-naroda-saha-tverdo-zayavlyaem-o-svoem-princzipialnom-nesoglasii/?fbclid=IwAR3cXl6HA2ujPJKjCy9GFosYDVXmI2PE4wQKbCTQL5ZtGpS3PdTV4szE7AU>.

Как отмечалось во введении, юридическая сторона ЯПП и федеральные инициативы служат в этой книге лишь фоном, на котором разворачиваются рассматриваемые локальные инициативы, однако важно отметить, что для многих участников обсуждение их деятельности по поддержке языка тесно связано с федеральными изменениями законодательства. Многие задачи респонденты в интервью связывали с политикой русификации и, как следствие, с ухудшением положения миноритарных языков. Локальные инициативы по ревитализации миноритарных языков часто воспринимаются как противодействие и ответ на усиление давления со стороны официальных мер русификаторской языковой политики.

Если рассматривать региональный уровень ЯПП, то возрождение миноритарных языков не было, по мнению некоторых исследователей, успешным. К. Замятин, отмечая относительно слабое влияние ревитализации 1990-х годов в финно-угорских республиках на языковую ситуацию, указывает на доминирование монолингвальной идеологии, преобладание символических мер над инструментальными, сложные отношения региональных элит и общества, отсутствие поддержки, связанное с развитием ЯПП сверху вниз, и отсутствие низовых инициатив [Zamyatin, 2018, p. 324–326].

С ЯПП связана другая необозримая тема — сохранность и статус миноритарных языков в России. Какие языки являются относительно благополучными и, следовательно, нуждаются в функциональном развитии и поддержке, а какие находятся на грани языкового сдвига? Простой ответ на этот вопрос предполагает отсылку к классификации ЮНЕСКО, тогда как подробный потребовал бы отдельной книги. Этот раздел представляет собой что-то среднее: несколько слов будет сказано о языковой ситуации в некоторых регионах РФ и чуть подробнее рассмотрена представленность миноритарных языков онлайн.

1.2.2. Сохранность миноритарных языков Российской Федерации

Миноритарные языки России демонстрируют значительный разброс с точки зрения их сохранности или близости к исчезновению

и замещению доминирующим языком. При этом нужно отметить, что собственно **численность группы** — это важный, но не единственный параметр, влияющий на устойчивость идиома. В целом верно, что языки, на которых говорят этнические группы с высокой численностью, имеют больше шансов, поскольку нарушение передачи языка у части сообщества не приведет к исчезновению идиома (а только к сокращению носителей среди младших возрастов, что теоретически не препятствует их расширению в дальнейшем). Для малочисленных групп степень значимости каждой семьи в формировании общей численности говорящих на идиоме оказывается выше. Однако среди миноритарных языков РФ и в мире в целом представлены как группы с высокой численностью, но с далеко зашедшим языковым сдвигом, так и малочисленные группы с высокой сохранностью идиома. К примеру, многие языки в Дагестане являются одноаульными, т.е. имеют незначительное число носителей и ограниченную территорию применения и функции, однако стабильно передаются следующим поколениям в семье, как, например, арчинский в селении Арчиб; при этом жители владеют еще несколькими местными языками [Добрушина, 2015].

Сохранность миноритарных языков РФ **географически** неоднородна: языки Сибири и Дальнего Востока в среднем находятся в более угрожаемом состоянии, чем языки Кавказа. Как показывает Н.Б. Вахтин, большинство северных языков оказались в неблагоприятном с точки зрения передачи следующему поколению положении в XX в. и многие в настоящее время находятся на грани исчезновения [Вахтин, 2001]. Причиной может быть внезапное изменение жизни групп, придерживавшихся традиционного образа жизни, в том числе система «северных интернатов»⁸.

В других регионах, в частности в Поволжье, еще одним фактором оказывается урбанизированность группы и особенности заселения территорий и контактов с русским языком. Влияет на сохранение языка и **история** сообщества в XX в. Примером может быть

⁸ Некоторые группы адаптировались к подобной системе и выработали двойной режим существования, поселковый и тундровый, как показывает на примере ненцев Ямала Е.В. Лярская [Лярская, 2003], однако влияние интернатов на усвоение родного языка детьми нескольких поколений было сокрушительным.

депортация калмыков в Сибирь в 1943 г. [Гучинова, 2005], которая привела к началу языкового сдвига в результате гибели многих носителей и отсутствию языковой среды. В целом этнические группы, подвергшиеся тотальным репрессиям, хуже сохранили родные языки, однако степень ассимиляции и утраты родного языка была разной в случае с ингерманландским финским, немецким, корейским, крымско-татарским и для ингушского и чеченского языков. Таким образом, исторический контекст безусловно влияет на сохранение или утрату языка, хотя также не является единственным определяющим фактором.

Еще одна важная характеристика — это **юридическое положение**, т.е. наличие или отсутствие ЯПП в отношении языка. Это свойство связано, разумеется, с численностью группы, однако не всегда напрямую (см. выше о связи языка и территории, отраженной в официальных документах). Следует еще раз подчеркнуть, что языки со сходными характеристиками с точки зрения численности, географического положения и юридического статуса могут занимать разное положение на шкале языкового сдвига.

1.3. Миноритарные языки в школе

1.3.1. Роль школы в сохранении миноритарных языков

Большинство инициатив по возрождению и сохранению миноритарных языков относятся к сфере образования. Прежде всего, относительно многочисленные исследования преподавания в условиях языкового сдвига затрагивают в основном официальные занятия. Лишь в последнее время стали появляться упоминания о неформальных или частных инициативах (курсы, взаимодействие со школами, языковые лагеря и пр.). Это естественно, поскольку для языка, находящегося под угрозой исчезновения, самой важной задачей является расширение числа носителей в младших возрастных группах, наиболее подверженных утрате языка. Образовательные проекты в рамках официальных институтов, таких как школа или вуз, дают максимальный доступ к членам этих возрастных групп.

С точки зрения носителей школа *a priori* рассматривается как наиболее очевидная точка приложения усилий в сообществах, где в условиях языкового сдвига представители младшего поколения не усваивают миноритарный язык. Однако в исследованиях образования на исчезающих языках в последние десятилетия наметился скепсис по отношению к эффективности изучения малого языка в школьной среде [Hornberger, King, 1996; Walsh, 2010], в российском контексте: [Баранова, 2008].

Это связано с методиками преподавания, которые часто формируют специфические компетенции, дающие возможность читать и писать, но не общаться на миноритарном языке. Несмотря на значительный разрыв в знании языка, существует стандартный пакет программ для каждого класса, ориентированных на обучение родному языку, т.е. письменной норме языка, которым ребенок и так владеет. В большинстве случаев это не так, и букварь на «родном» языке непонятен ребенку не только потому, что первоклассник еще не умеет читать, но и потому, что он не знает значения написанных слов. Другая важная особенность состоит в том, что более успешными оказываются не преподавание миноритарного языка как дисциплины, а уроки на этом языке, например математика, физика или история. Собственно изучение грамматики формирует замкнутый круг ситуаций, в которых язык может быть использован, тогда как включение миноритарного языка в деятельность ребенка, например изучение математики или занятия физкультурой, делает усвоение языка более естественным.

В последние 10–15 лет заголовки научных публикаций отражают достаточно скромные ожидания от школы, к примеру заглавие сборника «Может ли школа спасти коренные языки?» [Hornberger, 2008]. Резюмируя анализ нескольких кейсов, в том числе и «неуспешных», Б. Спольски приходит к «относительно положительному ответу» на этот вопрос, несмотря на то, что школьное преподавание редко приводит к ревитализации языка.

Во-первых, языковая политика в области образования может быть ценным ресурсом для мобилизации этнического движения: здесь есть полезная риторика для его поддержки, готовая идеология, обращение к правам человека, четкий набор программных шагов,

включая обеспечение занятости среди жителей, сохраняющих традиционный образ жизни. Во-вторых, школьное обучение может сохранить, по крайней мере, пассивное знание эритажного языка, вносит вклад в идентичность, поддерживает связь с традицией и обеспечивает источник доступа к языку для возможного дальнейшего обращения [Spolsky, 2008, p. 158].

Таким образом, преподавание миноритарного языка в школе связано не столько с увеличением числа его носителей, сколько с престижем языка, консолидацией сообщества и пассивной компетенцией. Подробное рассмотрение каждого из этих пунктов приведет к разрастанию текста, в то время как школьное образование как часть государственного уровня ЯПП не находят в центре внимания в данном случае. Однако следует отметить, что школа как чрезвычайно важная часть жизни семьи определяет многие, порой противоположные или противоречивые, установки сообщества носителей миноритарного языка.

Школа на русском языке обычно рассматривается как один из механизмов русификации. Русскоязычная школа в условиях Сибири и Дальнего Востока в советское и постсоветское время приводила к выбору русского языка в повседневном общении, родители переходили с детьми на русский, так как старались подготовить ребенка к школьной жизни [Казакевич, Кибрик, 2005, с. 33].

Школьное преподавание миноритарного языка может иметь разное значение для сообщества. Иногда парадоксальным образом оно приводит к снижению участия сообщества в сохранении языка. Например, интервью с нивхами Сахалина показывают, что «сообщество передоверяет школе функцию передачи языка следующему поколению; (...) 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» [Баранова, 2008, с. 192–193]. Похожие оценки можно найти в посте одного из языковых активистов об отношении к преподаванию миноритарного языка: *Я понимаю, что в школах нужен марийский язык. Но у нас люди стали «квалифицированными потребителями», до 7 лет ни одним словом не перемолвились с ребенком на марийском, приводят в школу и го-*

ворят: «Учите теперь моего ребенка, чтобы выучил марийский!» Повторяю, до школы даже не пытались, чтобы их чадо хотя бы слово выучил на родном языке (Fb, 28.04.2021).

И наоборот, школа на родном языке или преподавание миноритарного языка как предмета может приводить к увеличению коммуникации на этом идиоме между поколениями, пусть даже в специфическом контексте «дедушка помогает внукам делать уроки по языку L». Изучение «нашего языка» в школе может влиять на положительное отношение к языку, признание его ценности. Что касается уровня владения языком после изучения, важно понимать, что полученные в школе знания в области миноритарного языка могут быть трансформированы в полную языковую компетенцию, а владение письменной системой языка открывает доступ к литературным текстам и истории языка.

Во всех публикациях о преподавании миноритарных языков РФ отмечается, что программы создавались для тех, кто владеет языком, однако сегодняшняя реальность иная: как минимум часть класса обычно не говорит на миноритарном языке. На это накладываются скопированные с программы русского языка достаточно сложные теоретические задания вроде анализа слова по составу. Многие учителя, работающие по стандартной программе, стремятся сделать уроки более эффективными и творческими. Например, учительница калмыцкого языка отходит от программы, чтобы заниматься развитием речи: ученики должны делать упражнения «подчеркните гласные и согласные звуки», но проходят тему «знакомство», учат диалоги (ж., 1980⁹, калмыцкий).

Существует еще один важный аспект присутствия миноритарного языка в школе — использование языка помимо объяснения материала, например на перемене. Хотя обычно принято обращать внимание именно на уроки и на влияние учителя, многоязычное обучение также легитимизирует использование миноритарных языков между собой, в неформальной коммуникации среди учеников и учителей. Это перекликается с моделью трансъязычия

⁹ Здесь и далее в подобных случаях указан год рождения или возраст респондента.

(translanguaging), предполагающей, что в коммуникации могут быть одновременно использованы несколько языков. В частности, на уроке можно использовать любые языковые варианты, способствующие пониманию материала и приближающие ученика к решению задачи, например автоматические переводчики, общение на разных языках, которыми владеют ученики и учителя. Дж. Дуарте рассматривает, как в рамках трансязычной модели происходит взаимодействие сверстников (peer–peer interaction), совместно выполняющих задания в многоязычном классе. Работая в парах, ученики со знанием общего миноритарного языка переключаются с немецкого, на котором идет урок и написано задание в учебнике, на родной язык и обратно, поясняя друг другу и формулируя итоговые решения [Duarte, 2019].

1.3.2. Экспериментальные программы в школе

Как уже отмечено выше, в центре внимания в данном случае находится не собственно школа и государственные стандарты образования на миноритарном языке (хотя они, несомненно, чрезвычайно важны), а дополнительные образовательные инициативы, возникающие на низовом или локальном уровне. Следует учитывать, что в сельской местности школа является еще и одним из центров интеллектуальной жизни и обладает ресурсами (аудитории, образованные люди, влияние), что делает возможным появление языковых проектов. При этом они могут быть неформальными, а могут касаться организации «официального» школьного или дошкольного образования, однако демонстрировать какие-то особенности, связанные с языковой ситуацией в конкретном регионе. Например, в Сибири и на Дальнем Востоке существуют формы так называемой кочевой школы, включающие и дошкольную подготовку. Общие положения регулируются разными формами постановлений о специфических формах обучения (семейное, экстернат и т.д.) и предполагают возможность создания дошкольных групп, классов или прохождения аттестаций в традиционных местах проживания и кочевья. Подобные формы возникли как альтернатива северным интернатам, которые оказы-

вали чрезвычайно сильное влияние на процесс языкового сдвига [Вахтин, 2001]. Опыт организации французским антропологом А. Лаврилье [Lavrillier, 2013] эвенкийской кочевой школы и описание включенного наблюдения А.Н. Терехиной в качестве воспитателя мобильной группы детского сада у ненцев Ямала [Терехина, 2018] служат примерами того, насколько различные формы могут принимать «кочевые школы».

Эвенкийская кочевая школа возникла в середине 2000-х годов по инициативе местной интеллигенции — педагогов начальных классов и преподавателей эвенкийского языка, которые объединили усилия с А. Лаврилье, владевшей эвенкийским языком [Lavrillier, 2013]. Одним из главных мотивов для создания «кочевой школы» было стремление сохранить язык и дать возможность детям из кочевых семей получить образование, не утрачивая при этом родные язык и культуру. Несмотря на существующую официальную форму, поиск финансирования протекал драматически и включал обращение как в российские административные органы и фонды, так и в различные негосударственные фонды в Европе. Для обращения было создано НКО «French-Evenk Association Sekalan» [Ibid., p. 112–113]. После нескольких лет мытарств и отказов в финансировании проект открылся с разными небольшими вложениями, включая грантовые средства, поддержку администрации, помощь местных жителей, а также личные средства самих участников или их готовность получить оплату позже.

Другой похожий проект — ненецкая мобильная дошкольная группа. Она была оформлена как филиал одного из детских садов района. В ее задачи входила прежде всего подготовка одноязычных (на ненецком) детей к дальнейшему обучению на русском языке без дополнительного «нулевого» класса с проживанием в поселке. Это региональная инициатива, но не проект самих представителей сообщества.

Дело в том, что у самих ямальских оленеводов, как уже было сказано выше, запроса на появление кочевых школ и детских садов не возникает. Исключением можно было бы назвать школу ненецкой писательницы А.П. Неркаги рядом с факторией Лаборовая, но инициатором оформления начальной школы со статусом «кочевой»

была именно писательница, а не кочующие в тех местах тундровики. Предписания к расширению кочевого образования исходят из окружной столицы в муниципалитеты [Терехина, 2018, с. 45].

Приведенные два примера показывают, насколько разнообразны могут быть формы образования для миноритарных языков, даже относящиеся формально к одному подтипу школ. Инновации в области образования на миноритарных языках связаны с открытием в начале 1990-х годов в разных республиках национальных классов или школ с углубленным изучением миноритарного языка. Важно отметить, что эти школы появлялись на фоне других экспериментов в среднем образовании и пользовались популярностью среди родителей, особенно в городах. Вот воспоминания о начале работы гуманитарного лицея в Ижевске: *В 1994 г. дали нам разрушенное здание, мы ходили по балкам, по камням каким-то, строили лицей и строили в таком понимании содержание, и это была перестройка и можно было все. Родилось финно-угорское направление. Директор молодой сказал: вот теперь делай свою национальную школу! Все, что хочешь. У меня еще не было проектного мышления, я не знала, что такое ресурсы, я не понимала, что такое свобода, когда можно творить что хочешь — в образовании же кругом рамки, кругом программы (ж., 1954, удмуртский).*

В 1990–2000-е годы в Калмыкии были представлены три типа программ школьного изучения титульного языка: национальные классы, включающие начальную школу на калмыцком языке и углубленное изучение калмыцкого в среднем звене; углубленное изучение калмыцкого и стандартная программа обучения. В 2007 г. я проводила полевое исследование разных форм преподавания калмыцкого и на калмыцком и посещала уроки в разных школах Кетченеровского района и г. Элисты [Baranova, 2013].

Еще одна экспериментальная форма — двуязычное преподавание — реализовывалась в малокомплектных сельских школах в национальных районах Калмыкии. В этом случае учитель использует на уроке два языка — калмыцкий и русский. Учебные пособия также двуязычны, например слева написано условие задачи на русском, справа представлен тот же материал на калмыцком языке (рис. 1).

<p>Запомни! В схеме задачи на приведение к единице числа одного наименования записывают друг под другом в столбик. Например, число тетрадей в левом столбце, а против них цена в рублях в правом столбце.</p>	<p>Тодлж ав! Нежэдт бууллж кегддг эсвин зурад нег нертэ то нег-негнэннь дора давхрлж бичгднэ. Улгүрнь, девтрин то зүн давхрт, мөнгнэ то — барун давхрт.</p>
---	---

Рис. 1. Двухязычный русско-калмыцкий учебник [Эрдниев, Очурова, 1991]

Двухязычная форма обучения, таким образом, предоставляет учителю значительную свободу в выборе языка. По-видимому, в зависимости от того, насколько дети владеют каждым из идиомов, учитель может использовать доминирующий язык для объяснения нового материала и переключаться на второй язык детей при повторении. Такое обучение, к сожалению, занимает больше времени: учителя, преподававшие по этим программам, утверждают, что стремились два раза повторять весь материал — на калмыцком и на русском. Однако плюсом такой программы были равные условия для тех немногочисленных детей, выросших на «точках» (в семейных овцеводческих хозяйствах в степи), которые говорили до школы в основном на калмыцком, и тех, кто вырос в поселке и гораздо лучше знает русский. В отличие от школы только на русском или только на калмыцком, эти двухязычные классы давали возможность учиться всем, что актуально для некоторых районов Калмыкии, и формировали устойчивую двухязычную компетенцию.

Национальные классы вводились после получения согласия родителей учеников. Учительница в поселке Шин-мер Кетченеровского района, где национальный класс открыли в 1994 г., вспоминает, что сначала *сложновато с родителями, были против — когда вводили, а после выпуска первого — привыкли, поняли, что не уступают. А вначале приходили, жаловались, что нагрузка, не знает ребенок терминов — первое слагаемое, второе слагаемое* (ж., 1953, Шин-мер, учитель начальных классов, калмыцкий, зап. в 2007 г.).

Национальные классы были созданы и в сельских, и в городских школах, однако, по-видимому, городские школы в большей степени ориентированы на двуязычные программы (а внутри них — на выбор русского языка при объяснении материала). Особый статус школ предполагал довольно много возможностей для самоорганизации и проявления инициативы учителей, директоров школ, составителей учебных программ для национальной школы. В Национальной прогимназии в Элисте (с углубленной программой изучения калмыцкого языка и культуры), рассчитанной на молодых родителей среднего класса, часто не владеющих калмыцким, но стремящихся научить ему детей, занятия достаточно сильно отличались от обычных школ. Однако даже важнее углубленной программы по калмыцкому была ориентация на включение его в повседневное общение в школе: воспитателями групп продленного дня были так называемые *ээджи* (калм. бабушка), которые разговаривали с детьми на калмыцком. Это воспроизводило в школе естественную коммуникацию со старшими на калмыцком языке, которой часто нет в молодых семьях в городе.

В последнее десятилетие происходит унификация учебных программ в средней школе. Многие проекты, появившиеся в качестве экспериментальных форм обучения, нуждаются в сложном согласовывании с федеральными стандартами или закрываются (например, прекратили существование упоминавшиеся выше двуязычные классы в сельских школах Калмыкии). Эти решения часто обусловлены структурными преобразованиями в школе, однако, как и упоминавшиеся в разделе 1.2.2. поправки к Закону об образовании, нередко воспринимаются как русификация и ограничение возможностей изучения миноритарных языков.

1.4. Образовательные инициативы вне школы

1.4.1. Курсы для взрослых и детей

Помимо образовательных инициатив, возникающих в рамках средней школы, развиваются проекты языковых курсов для взрос-

лых или детей, не связанных напрямую с государственным образованием. Они, разумеется, часто связаны с официальными образовательными учреждениями через преподавателей, поскольку обычно это учителя миноритарного языка и литературы в школе или преподаватели вузов. Например, курсы удмуртского языка организуют школьные педагоги, но приглашают и университетского, калмыцкие курсы ведет преподаватель университета.

Образовательные проекты офлайн обычно нуждаются в финансовой поддержке или других формах институциональной поддержки (помещение, информационные ресурсы и пр.) и часто стремятся получить ее от государства, к примеру от республиканских министерств культуры и образования, или фондов, например в виде президентского гранта или помощи от региональных фондов¹⁰, однако источниками могут выступать и другие структуры — так, калмыцкие курсы существуют при религиозной организации, хуруле¹¹, при поддержке одного из монахов. Несколько лет этот монах принимал участие и в преподавании: вел блок по основам буддизма (2015–2017), а также его благотворительная организация с 2016 г. предоставляла для участников летних курсов до 30 лет призы, в том числе автомобиль, что привлекло большое внимание к проекту в СМИ и соцсетях.

Если курсы имеют системную поддержку, то они могут реализовываться на разных площадках и с разной программой. Например, бесплатный начальный курс удмуртского языка при поддержке Министерства по национальной политике Удмуртии ведут на десятке площадок, включая не только Ижевск, но и районные центры. Другая модель — калмыцкие курсы для взрослых в Элисте, которые около 10 лет проводятся в одном месте, в буддийском храме, предоставляющем помещение, но несколько раз в год (осенью и весной для всех и летом для студентов). Кроме вводного курса калмыцкого, который с 2010 г. ведет один и тот же преподаватель

¹⁰ Например, «Школа Аян» — от «Центра коренных народов» в Бурятии и т.д.

¹¹ Буддийский храм, то же что дацан. В данном случае это центральный, или «новый» (построен в 2005 г.), хурул «Золотая обитель Будды Шакьямуни», являющийся не только религиозным, но и культурным, просветительским и организационным центром, местом проведения лекций и встреч.

из КГУ, в разные годы включались блоки других преподавателей по традиционному письму «Тодо бичиг» или буддийской культуре [Баранова, 2021].

Слушатели курсов миноритарного языка и их мотивация бывают достаточно разнообразны. Частая мотивация — сожаление о невыученном языке и этническая связь с группой (см. об удмуртских курсах).

Кто-то говорит «я удмуртка», не знаю, без разницы, в какой там степени, в детстве слышала, но, к сожалению, не владею языком, мне очень обидно, хочется его знать. Уникальный случай: женщина, сотрудник МВД, говорит, а я хочу знать, преступники про что между собой говорят на удмуртском. Потому что есть такие случаи, приводят, они говорят по-удмуртски, а я не понимаю (м., ок. 45, удмуртский).

На курсы удмуртского языка приходили люди разного возраста и компетенции: от детей (с 9 лет), которых приводили родители, заинтересованные в усвоении ими языка, до хорошо владеющих удмуртским женщин средних лет, искавших на курсах языковую среду или аналог языкового клуба. Курсы калмыцкого языка были заявлены как занятия для взрослых, туда также приходят как молодые люди, так и старшее поколение, в том числе пенсионеры, у которых появилось свободное время и желание выучить или вспомнить язык. Лексический запас и пассивная компетенция у большинства участников достаточно хорошие, но знание грамматики и способность говорить недостаточные. При этом, как отмечает преподаватель курсов, их ограничивает не только незнание грамматики, но и существующее в сообществе пренебрежительное отношение к «плохому калмыцкому»:

Человек даже первый раз придет — все равно он даже два месяца может молчать. Выдавливаешь из него «Давай читай, давай что-нибудь скажи, на вопрос ответь» — он молчит. Потому что боится не так произнести, потому что он стесняется, что сосед услышит — будет смеяться. Поэтому же у нас вот эта проблема-то, что население боится говорить, потому что думает, что он неправильно скажет — попадет в неловкую ситуацию (м., 1974, калмыцкий).

Насколько курсы признаются легитимным источником знания «правильного» калмыцкого языка? Как отмечает преподаватель, курсы дают только первые знания. *Естественно, я сразу предупреждаю: два месяца я просто даю вам план. Развернутый, подробный, что вот это так, это так, без этого окончания вы не сможете словосочетание составить* (м., 1974, преподаватель курсов). Похожим образом характеризует компетенции выпускников курсов преподавательница и руководительница сети бесплатных курсов удмуртского, однако подчеркивает, что у них есть возможности развивать в дальнейшем.

Инт.: *А те, кто на курсах учили — насколько потом они свободно говорят?*

Респ.: *Немногие. Свободно — это немногие. Я работаю с молодежью, вот сейчас курсы молодеют, я им внушаю, что надо учить для того, чтобы передать. Может быть, вы сейчас плохо говорите, но вы будете искать места, где живет удмуртский язык. Идите в молодежь... Н. (бывшая слушательница курсов) пришла вот недавно после перерыва, она со мной говорит. Говорю, ты где так начала говорить? Вы сказали, вот я туда, туда сходила, я очень хорошо пытаюсь. (...) Сразу говорю, на курсах вы азы получите, а дальше вы... Вообще в городе удмуртская среда есть, слава Богу, а школ нет* (ж., 1954, удмуртский).

Такие курсы ориентируются на коммуникативные методики преподавания. Занятия часто включают элементы поддержки этнической идентичности. Перед преподавателями стоит задача мотивировать учеников, в том числе не имеющих привычки заниматься, и приблизить занятие к формату разговорного клуба, даже на начальных уровнях, поскольку в группе есть эритажные носители, обладающие пассивной компетенцией. *И говорят, вот у нас теперь так здорово, у нас родители примкнули, родители с детьми, и вот мы урок там удмуртская кухня, танцы-игры, и грамматику чуть-чуть, и опять, как и речь — у нас же основная беда какая? (...) И я тоже пересмотрела свой подход. Когда начинаешь грамматику объяснять — лица скучнеют, они хотят лексику набирать, ситуации создаешь речевые, любят песни петь. Облегчаешь материал* (ж., 1954, удмуртский). Однако курсы миноритарного языка

редко представляют собой сеть, как приведенный выше пример удмуртских курсов, требующих общих методических принципов. Чаще такие курсы являются авторским проектом. В частности, есть языковые активисты, придерживающиеся в преподавании и в подготовке учебных пособий аналитического подхода. *Я не учу языку через стихи там, через какие-то родные мотивы, а мы берем конструкции и начинаем их разбирать на запчасти, сначала простые, потом более сложные дополняем компоненты, начали с непереходных конструкций, потом ввели объект, потом локатив. Такой вот принцип* (м., 1982, чувашский).

Во многих странах действуют школы выходного дня, представляющие доступ к миноритарному языку для детей. Эти занятия могут осуществляться при поддержке государства, особенно в рамках Евросоюза, диаспоры, НКО или церкви¹². Подобные инициативы чрезвычайно важны, тем более что они поддерживают связи внутри сообщества в эмиграции и тем самым предоставляют возможность для неформального общения с носителями языка. Несмотря на это, они в значительной степени ориентированы на традиционные формы обучения языку на уроке, часто с особым упором на письменную форму языка или подготовку к экзаменам в стране исхода. Однако многие задачи эритажных говорящих остаются нерешенными при такой модели. В России проектов, направленных на изучение миноритарного языка детьми и подростками, по моим данным, гораздо меньше, по-видимому потому, что предполагается: дети учат язык в школе. Обычно они возникают вне среды обитания, например в больших городах (см. подробнее главу 4 о языках вне территории).

Реже встречаются модели платных курсов — вероятно потому, что (пока что) изучение миноритарных языков не является очень востребованной услугой. В последнее время коммерческие центры миноритарных языков стали более регулярным явлением, однако они существовали достаточно давно в некоторых регио-

¹² См., например, обзор дополнительных школ или «школы выходного дня» (supplementary school) в Манчестере, в организации которых помогают в разных случаях городские власти, сами диаспоры, религиозные центры, университет и другие акторы [Gaiser, Hughes, 2015].

нах. Например, в начале 2000-х годов в Элисте были организованы курсы калмыцкого по коммуникативной методике. Занятия проходили три раза в неделю по вечерам. В 2007 г. я интервьюировала преподавателя и обучающихся, а также присутствовала на таком занятии, совмещающем урок языка и актерской импровизации. *Мы им даем каждому роли, имя, страну и специальность, а дальше вы сами должны фантазировать. Мы даем эти специальности не просто так, вот, например, к нам приехала овощевод из Швеции, какие овощи она выращивает? Вытаскиваем овощи. Приехала <имя> повар из Японии, какие блюда она готовит? Проходим блюда, вдобавок овощи повторяем* (м., 1937, калмыцкий, зап. в 2007 г.).

В Чувашии центр иностранных языков предлагает не только бесплатные, но и коммерческие курсы чувашского языка, т.е. некоторые готовы платить за уроки миноритарного языка. Однако многие организаторы изначально коммерческих языковых курсов подчеркивают, что доход от них обычно бывает невелик и часто не покрывает расходы. Организаторы школы бурятского языка в Улан-Удэ и Иркутске отмечают, что проект не приносил прибыли и работа всегда предполагала обращение за грантовой или другой поддержкой.

2020 г. и пандемия коронавируса принесли изменения во многие сферы, в том числе в преподавание миноритарных языков. Хотя в целом сокращение социальной активности людей и борьба с болезнью затруднили многие инициативы, переход в онлайн привнес и положительные моменты в изучение миноритарных языков. Увеличился вес дистанционного обучения, в частности в тех сферах, где преобладали достаточно консервативные методики, и появилось несколько видеокурсов разных языков РФ, например весной-летом проходил курс «Удмуртский язык на карантине»¹³. Онлайн-формат обучения расширил аудиторию многих существовавших ранее аудиторных занятий. Так, на упоминавшиеся курсы калмыцкого языка, достаточно популярные и в офлайн-формате

¹³ Бесплатные (с возможностью пожертвования) и общедоступные занятия проходили дистанционно, каждый участник получал задание и комментарии к домашней работе, затем видео были опубликованы на канале преподавательницы: Oli Urasinova. URL: <https://www.youtube.com/user/urasinova>.

(по словам преподавателя, в 2019 г. на первое занятие пришли примерно 90 человек, до экзамена дошли около 40), в онлайн-формате записались 250 человек. Неизвестно, впрочем, насколько эффективно оказывается такое обучение.

Другой пример — курсы эвенкийского языка, организованные Ассоциацией эвенков Якутии — показывает, что не всегда онлайн-курсы так успешны. Одно из объяснений связано с тем, что обратной стороной дистанционного преподавания является цифровое неравенство: по словам преподавательницы (ж., 1984, эвенкийский), когда курсы предполагались в очном формате, туда записались люди, которые потом не смогли ходить, так как у них недостаточно хорошее интернет-соединение (тем более что во время пандемии многие уехали из Якутска в труднодоступную сельскую местность). По отзывам слушательницы, число участников в одной из групп сократилось с 12 до 4 человек. *Наверное, в основном занятость, и другая проблема, как мне кажется, это с контентом связано. Мы уже несколько месяцев буксуем, потому что проходим одно и то же, то есть явно не хватает контента* (ж., ок. 35 лет).

Другими формами являются возникающие на основе групп в мессенджерах курсы или другие образовательные проекты. Например, для амурского варианта нивхского языка в 2020 г. в группе в WhatsApp появились курсы, в рамках которых преподаватель наговаривает голосовые сообщения, затем дает задание. По словам Е.Ю. Груздевой, которая давала общий материал по грамматике и тексты в этом проекте и вела обучающую группу в Facebook* для сахалинского нивхского, надо проводить занятия в любой форме регулярно, понимая, что результаты могут быть не сразу [Груздева, 2021].

1.4.2. Летние языковые лагеря

Другая популярная практика изучения миноритарных языков, особенно в Поволжье, — летние языковые лагеря. В отличие от круглогодичных курсов, эти инициативы часто бывают коммерче-

* Деятельность социальной сети Facebook признана экстремистской и запрещена на территории РФ, данные используются в исследовательских целях и не направлены на одобрение экстремистской деятельности. — *Примеч. ред.*

скими. Другая их особенность — они нередко направлены не на представителей сообщества, а вовне — предназначены для иностранцев или эритажных носителей, живущих за пределами региона.

Марийский языковой лагерь существует уже 21 год. Он рассчитан прежде всего на иностранных студентов, поэтому плата относительно высока с точки зрения граждан РФ, по крайней мере жителей региона. Многие участники — исследователи из Венгрии или Финляндии, заинтересованные в изучении других финно-угорских языков. Так же устроены удмуртские языковые летние школы. В первой половине дня языковые занятия или лекции о культуре, а затем посещения музеев, поездки в другие города республики или в традиционные деревни (лагеря проводятся в столицах республик, Йошкар-Оле и Ижевске). По отзывам участников, такой формат позволяет включиться и найти языковую среду.

Татарские языковые лагеря существуют при поддержке региональных властей, поэтому там представлено несколько больше разных форматов проведения, в том числе для подростков из Татарстана.

Языковой лагерь центра «Хавал» в Чувашии существует 11 лет, ориентирован скорее не на внешних участников, а на чувашей и всех желающих. Лагерь проводится в разных районах, не включает централизованные поездки, зато предполагает программу интеллектуальных лекций, а также летних активностей, сближающих участников, вроде волейбола или пения. Особенность чувашского языкового лагеря — небольшой «взнос», который возвращается, если участник выучит достаточное количество слов (в противном случае деньги собираются и идут тому, кто выучил больше).

Относительно новый формат, который недостаточно распространен, чтобы выделить его в отдельную практику, но станет, возможно, более популярным, — образовательные фестивали с лекциями на миноритарном языке. Такое мероприятие проходило в Чебоксарах. Ведущие — популярные блогеры и другие интересные люди рассказывают о своих проектах: *где-то про изучение языков, где-то про журналистику — все происходило на чувашском языке. Примерно 250 человек. На чувашском языке ты можешь послушать*

что-то интересное, и это круто (м., 51, чувашский). Подобный формат открытых лекций и дискуссий на актуальные темы на миноритарном языке может способствовать ревитализации даже больше, чем собственно занятия языком.

Из числа образовательных проектов для детей на миноритарном языке можно отметить «Саха медиа школу» для подростков. В 2020 г. группу детей 10–15 лет в течение нескольких месяцев бесплатно учили на якутском языке монтажу и другим навыкам создания видеороликов. (Второй этап медиашколы запланирован на декабрь 2021 или начало 2022 г.) По словам организаторов, подростки с удовольствием учились снимать и монтировать, занятия на якутском языке не представляли для них сложностей (правда, условием поступления на курсы было хорошее знание языка). Подобные образовательные инициативы на миноритарном языке одновременно способствуют повышению престижа языка — только если знаешь язык на разговорном уровне, сможешь получить новые навыки и знания — и улучшают или по крайней мере поддерживают уровень владения языком среди подростков.

1.4.3. Модели «языковое гнездо» и «мастер-ученик»

В последние десятилетия обсуждаются более эффективные модели обучения миноритарному языку, чем те, которые предоставляет формат традиционного урока. Лидером является методика «языкового гнезда», направленная на создание языковой среды для самых младших. Методика широко применялась в Новой Зеландии для восстановления языка маори с начала 1980-х годов [King, 2001], наряду с другими способами сохранения языка через образование, в частности программами погружения в школах [Spolsky, 1989]. В отличие от традиционных моделей преподавания миноритарного языка, в языковом гнезде делается упор на естественную коммуникацию с ребенком на идиоме. Обычно речь идет о детском саде или похожем пространстве для дошкольников и младших школьников. Взрослые участники постоянно используют в общении с детьми миноритарный язык для решения повседневных задач, объяснения правил игры и обсуждения за-

даний. Дети сходным с естественным образом усваивают слова и конструкции на миноритарном языке, хотя могут отвечать взрослым или общаться между собой на любом языке, на котором они уже умеют говорить.

Прежде всего методика распространялась среди носителей финно-угорских языков под влиянием организационной и финансовой поддержки со стороны Финляндии и при активном участии А. Пасанен. Она занималась возрождением инари-саамского языка в Финляндии: жила в регионе Инари, ее дети, не будучи саамами, ходили в языковое гнездо, использовали этот язык в общении в семье [Pasanen, 2018]. Она также неоднократно выступала с рассказами о методике и курировала финно-угорский проект «Языковое гнездо» Общества «Финляндия — Россия», созданный в 2008 г. и направленный на распространение методики и возрождение финно-угорских языков (до этого также работало карельское языковое гнездо в пос. Калевала с начала 2000-х до 2006 г.) [Пасанен, 2011, с. 23].

Пока еще сложно оценить результаты работы языковых гнезд в России. Если сравнивать с возрождением инари-саамского в Финляндии, то там первые языковые гнезда появились уже в 2000 г. и на сегодняшний день есть их выросшие воспитанники, тогда как здесь методику стали использовать позже. В с. Ведлозеро с 2017 г. работает языковое гнездо на базе Карельской региональной общественной организации «Дом карельского языка», т.е., по словам организатора, оно работает на средства общественной организации и платы с родителей. Когда дети достигают школьного возраста, они идут в обычную школу, так как в селе нет возможности школьного обучения карельскому. Организаторы языкового гнезда хотели бы, чтобы дети продолжали использовать карельский, они приходят после уроков в ДКЯ, т.е. образуется языковая среда и поддерживается преемственность. Опыт построения языкового гнезда и общения с детьми на карельском описан в книге руководителя ДКЯ Н. Антоновой [Антонова, 2020].

Другой важный момент также связан с притяжением к ДКЯ жителей села Ведлозеро и косвенным влиянием языкового гнезда не только на тех нескольких детей, которые туда ходят: *родители*

детей постепенно «втягиваются» в разговоры на карельском, поскольку они слышат этот язык от воспитателей, когда отводят и забирают детей, общаются в неформальной обстановке домашнего детского сада и постепенно вспоминают язык (ж., руководительница «Дома карельского языка»). А. Пасанен отмечает, что одним из наиболее важных позитивных результатов для инари-самского в Финляндии также можно считать то, что родители заговорили на нем со своими детьми, которые были в языковом гнезде.

Весной 2020 г. в той или иной форме методика языкового гнезда в урезанном виде используется в программах «частичного погружения» в карельский язык в нескольких группах детских садов в г. Петрозаводске (например, № 20 «Лумикелло»). Активное распространение методики происходило за счет семинаров А. Пасанен для педагогов и в более отдаленных регионах распространения уральских языков. На базе детского сада методика использовалась для мокшанского (Инсарский детский сад «Солнышко», 2013–2016 гг.) и эрзянского в Республике Мордовия, коми, энецким (лесным) в пос. Потапово (с 2012 г.).

В ряде регионов не существует языковых гнезд как таковых, но тем или иным образом организаторы ЯПП стремились создать естественную языковую среду для детей. Например, в одной из гимназий г. Элисты на продленке работали *ээджи* (бабушки) — женщины старшего возраста, в задачи которых входило воссоздавать модель традиционной семьи для городских детей, преимущественно живущих в нуклеарных семьях (только с родителями). *Ээджи* в том числе говорили на калмыцком (полевой дневник, осень 2007 г.).

Другой вариант методики обучения без традиционных занятий — модель «мастер-ученик» Л. Хинтон (см.: [Hinton, 2001], а также адаптированный к российским реалиям перевод [Хинтон, 2018]). Эта модель также предполагает упор на коммуникацию, а не на изучение языка, и прежде всего с точки зрения совместной деятельности. Участники договариваются, что в рамках какой-то совместной практической деятельности они будут взаимодействовать только на миноритарном языке, причем без перевода: действия называются на миноритарном языке; показывая какой-то

предмет, мастер дает инструкции сразу на родном языке. В идеальном случае это существующие в реальности ситуации, связанные с традиционной культурой (например, охотник и тот, кто хочет научиться ставить силки), однако модель может воспроизводиться в рамках мастер-классов, например шитья или других традиционных ремесел.

Модель «мастер-ученик» эффективно работает в уже сложившихся трудовых коллективах или сложившихся парных отношениях (к примеру, пекарь и подмастерье, мать и взрослая дочь). Е.Ю. Груздева помогала организовать подобные пары для изучения нивхского на Сахалине и в целом высоко оценивает возможности такого метода для сохранения миноритарных языков РФ, хотя они и сталкивались с рядом сложностей. Например, участница рабочих пар, которые вместе шьют, не владевшая до того нивхским языком, на следующий год рассказывала на нем, как она вышивает [Груздева, 2021]. Модификацией методик «языковое гнездо» и «мастер-ученик» является программа семейного языкового гнезда, *когда пожилые люди начинают общаться на миноритарном языке в семье, организуют регулярные встречи с родственниками, во время которых говорят на нивхском языке* [Gruzdeva, Janhunen, 2018].

1.5. Учебники и пособия

1.5.1. Методические комплексы и пособия

Новые формы преподавания, рассматриваемые в этой главе, тесно связаны с вопросом о методической поддержке. Прежде всего это относится к экспериментальным программам в школе, о которых шла речь в разделе 1.3.2. Выше уже упоминалась серия двуязычных учебников, разработанных П. Эрдниевым для преподавания в калмыцких школах и классах [Эрдниев, Очурова, 1991].

Иногда «околошкольные» инициативы получают более широкое применение: в разных регионах часто касаются улучшения качества школьного преподавания миноритарного языка через разработку стандартных учебников с грифами министерства и другими необходимыми элементами признания в школах со стан-

дартной программой. Как упоминалось в разделе 1.3.1, школьные пособия консервативны. В начале 2000-х годов многие педагоги жаловались на отсутствие новых пособий: *У нас с учебниками плохо. У нас учебники идут двадцатилетние. Еще с портретами Ленина, колхоз-совхоз. А теперь молодежи говоришь, что такое колхоз, что такое совхоз? Они этого не знают уже. Поэтому очень трудно, устарело все. Поэтому мы хотим вот эту методичку КИтайгородской подать. (...) Сделали этот учебник, мы его выпустили в 1990 году в газете, просто в 10 выпусках газеты, этими газетными выпусками я до сих пор пользуюсь* (м., 1937, калмыцкий, зап. в 2007 г.). Нередко новые пособия, уже без Ленина и колхоза, воспроизводят стереотипы преподавания русского языка, отличающегося как в структурном отношении, так и с точки зрения владения им детьми; см., например, о калмыцких учебниках: [Ваганова, 2020]. Однако для большинства языков «республиканского» статуса уже разработаны новые методики, тогда как для других по-прежнему доступны только переиздания старых пособий. Например, курсы эвенкийского языка для взрослых используют школьные учебники. Как отмечает слушательница курсов: *Мы уже прошли элементарный уровень, проходим средний — ну, средний как, учебники для школы эвенкийской, то есть советские учебники для владеющих, для 5–6 класса, но это уже подразумевает, что ты общаешься, что это родной твой язык. И если сначала мы больше общались, то сейчас перешли на эти учебники и делаем эти скучные задания* (ж., ок. 35).

Какие еще возникают новые типы пособий? Разнообразие учебных пособий для миноритарных языков РФ достаточно велико. Однако лишь немногие из них предполагают разработку учебно-методического комплекса для разных лет обучения и интеграцию в официальные программы начальной и средней школы (и, в силу этого, большую стандартизацию и возможность получения грифа ФГОС). Чаще всего речь идет о самоучителях или дополнительных пособиях для школы, требующих меньше усилий при согласовании (получении грифа о соответствии образовательному стандарту) и сравнительно небольшого объема одного уровня, например для начинающих.

Примерами комплекта для начальной школы могут служить калмыцкий учебно-методический комплекс «Үйнр» («Кузен») и чувашский учебник «Кала-ха» («Скажи-ка»). «Үйнр» сначала разрабатывался как букварь, а затем в течение десятилетия были разработаны пособия для 1–4-го класса, книга для учителя. Инициатор создания букваря — преподавательница английского, работавшая в соавторстве с калмыковедами. Авторы «Үйнр» отмечают, что ориентировались на методики преподавания языка как иностранного, поскольку дети в большинстве случаев не знают языка.

Для многих новых пособий характерно несколько моментов, достаточно очевидных для преподавания иностранных языков, но не относящихся к числу общих мест в преподавании миноритарных языков РФ: коммуникативные методики, опора на пособия по иностранным языкам. В пособиях «Үйнр» не используется русский язык, даются сразу предложения и по картинке можно понять, что они значат и кто может их использовать, например нарисован мальчик с мячом и подписано «футбол наадхдан» [Баклана и др., 2015, с. 15].

Опыт преподавания иностранных языков есть и у авторов других учебников. Создатель учебника чувашского языка «Кала-ха» отмечал, что, *когда я столкнулся с этой проблематикой, я думаю, почему действительно учебники неинтересны? Мне так казалось, ну и детям, я вижу, что там просто текст и текст типа «Марь Ивановна учительница». Детям это было неинтересно. (...) пришла мысль, что надо сделать какой-то другой учебник, по стандартам учебников английского языка как делают Кембридж и другие.* Методика предполагает устный подход в начальной школе, стремление избегать перевода и коммуникации на русском, постепенное введение грамматики на втором и третьем году обучения.

Включение этих курсов в систему обычного, неэкспериментального школьного обучения проходит по-разному. Автор учебника чувашского языка по коммуникативной методике «Кала-ха» отмечает, что некоторые учителя используют это пособие и методические материалы. *Для тех, кто участвует в этом проекте, устраиваем два раза в год семинары, обмениваемся опытом, ходим*

на уроки, иногда приходят на семинары те, кто не участвуют, другие учителя. Сам автор учебника ведет занятия в одном классе.

Для меня это тоже был своего рода вызов, какие подходы нужны к детям, вот это все нужно набирать. Ну, получилось так, что я сам попросился, взял один класс в одной из... ну, наверное, из престижных начальных школ, класс разделили на две части, и они 100% изучают чувашский язык, что далеко не характерно для многих школ города Чебоксары. Сейчас мы с ребятами в третьем классе. (...) Попытка создать игровую ситуацию, чтобы дети почувствовали, что язык — это средство коммуникации. Если он хочет попить воду у меня на уроке, он должен ко мне обратиться на языке, иначе не получится. В первом классе у меня прошло на ура, дети вообще не подозревали, что я говорю на русском.

Другой рассматриваемый учебник, «Уйнр», оказался более успешен и был включен в качестве пособия, утвержденного региональным Министерством образования. Соответственно, многие начальные школы работают по этому учебно-методическому комплексу. Интервью с учителями элистинских школ в 2019 г. показывает в целом положительное отношение к новой методике, хотя некоторые моменты кажутся неудобными (к примеру, то, что надо сразу уметь читать в 1-м классе).

Примеров учебных пособий, не включенных в школьные программы, гораздо больше. Преподаватели курсов часто разрабатывают собственную методику преподавания, ориентированную на взрослых, результаты которой иногда представлены в виде учебных пособий, например по калмыцкому [Артаев, 2018] или удмуртскому [Ганеев, Перевозчиков, 2015] языкам. Эти пособия, отражающие опыт преподавания миноритарного языка эритажным носителям, используются в дальнейшем другими языковыми активистами для курсов или языковых клубов.

1.5.2. Онлайн-проекты для изучения языка

Важное направление в образовании на миноритарных языках — развитие новых форм индивидуального обучения. Часть инноваций в изучении языков вызваны технологиями как таковыми:

доступом к материалам из разных мест, быстрым соединением, позволяющим использовать не текстовые, а аудио- и особенно видеоматериалы, развитием качества автоматических переводчиков, автоматическими системами проверки заданий и т.д. Некоторые наиболее эффективные технологии в образовании, например массовые открытые онлайн-курсы, скорее способствуют уменьшению роли родных языков, поскольку курсы в большинстве систем представлены только на доминирующих языках, хотя существует возможность добавления субтитров на менее распространенных языках.

Другая сторона развития технологий состоит в упрощении базовых навыков программирования и распространении их среди более широкого круга людей. При этом среди носителей миноритарных языков и педагогов число тех, кто владеет этими навыками, все еще невелико, поэтому важную роль играет возможность копирования технологий. Участники проектов отмечают взаимодействие с разработчиками других приложений или привлечение программистов, решавших похожие задачи, как важную часть работы. *Чтобы разрабатывать мобильные приложения на башкирском, познакомилась с казахстанским разработчиком. Он сначала делал это приложение на казахском, на чеченском — по нулям, финансирования не было, потом связались с украинскими разработчиками (ж., ок. 50, башкирский).*

На уровне пользователя для образовательных проектов важны возможности индивидуального обучения, связанные прежде всего с развитием мобильных приложений для изучения языков. На сегодняшний день этот контент доступен, как правило, лишь для очень небольшого количества идиомов, однако он будет расширяться вместе с увеличением популярности.

Мобильные технологии для изучения языков могут быть организованы по-разному. Анализируя отзывы в интервью с мигрантами на три приложения для изучения голландского как второго языка, М. Спотти и Ж. Карвер разделяют цифровое изучение и контекстуальное обучение или приложение, способствующее адаптации [Spotti, Kurvers, 2015]. Например, приложение, которое тренирует основные задания государственного экзамена, позво-

ляет в мобильном телефоне выполнять упражнения, доступные и в виде книги. Иначе устроены приложения, взаимодействующие с пользователем. Например, в одном голландском приложении вместе с навигацией в пространстве и информацией о часах работы предлагаются типичные для определенного места, муниципалитета или библиотеки, диалоги; приложение для изучения лексики показывает в качестве контекста для употребления слова местные новости из газет, адаптированные к уровню владения языком [Ibid., p. 197]. Возможность автоматически настраивать такие инструменты под знания конкретного пользователя, координировать геолокацию и другую информацию о владельце делает мобильные приложения эффективным способом для практико-ориентированного изучения языка.

Российские приложения относятся в основном к цифровому обучению. В виде мобильных приложений реализуются справочные материалы (словари и др.), курсы по изучению языка. Эффективным средством для самостоятельного изучения языка являются мобильные приложения — разговорники, с возможностью послушать произношение и естественными фразами из повседневной жизни. Например, бурятское приложение «Амисхаал» было выпущено в 2014 г. и содержит разговорник, грамматические тесты и словарь. Такой тип приложений является достаточно новым и доступен не для всех языков РФ, однако активно развивается в последнее время, в том числе и для языков с небольшим количеством носителей, к примеру приложение (разговорник и словарь) для изучения нанайского языка «Хэсэку» (выпущено в 2021 г.). Интересно было бы интегрировать мобильные приложения для миноритарных языков с популярными мировыми платформами, где пользователь учит сразу несколько языков, вроде LinguaLeo или Duolingo.

Еще один способ — создание специальных социальных сетей на миноритарном языке с обучающими целями: например, валлийская обучающая социальная сеть *Cada dia* потенциально вовлекает учащихся в «аутентичные коммуникации и тем самым развивает их коммуникативные компетенции» [Henry et al., 2018, p. 322]. Похожие проекты пока не представлены в Рунете.

1.6. Заключение к главе 1

В начале главы речь шла о том, что самым привычным способом поддержки миноритарного языка считаются образовательные проекты. Как правило, обсуждение будущего того или иного миноритарного языка в разных регионах России включает дискуссию о преподавании (или его отсутствии) в школе. После 2018 г. эти вопросы стали особенно болезненными во многих регионах. Равенство между **сохранением** и **изучением** языка кажется само собой разумеющимся. Важно понимать, однако, что преподавание не является единственной, и даже наиболее эффективной, формой поддержки языков, находящихся под угрозой исчезновения.

Кроме того, образовательные проекты могут быть очень разными в современном мире. Рассмотренные выше примеры показывают широкую палитру возможных занятий: бесплатные или коммерческие, для детей или для взрослых, в рамках формальных институций или неофициальные, цифровые или офлайн, регулярные или разовые мероприятия и т.д. Различные комбинации этих факторов приводят к многообразию уникальных вариантов. Можно отметить несколько значимых моментов.

Во-первых, современные проекты, направленные на поддержку языков РФ, используют как традиционные формы уроков и обучения языку, так и более новаторские методы вовлечения учеников в практику использования миноритарного языка, различные формы изучения, основанные на совместной деятельности. Последние, например модель «мастер-ученик» или «языковое гнездо», дают больше возможностей для возрождения языка, чем более привычные формы, особенно в случае далеко зашедшего языкового сдвига.

Во-вторых, образование для взрослых на миноритарных языках меньше представлено. Включение в такие занятия взрослых или подростков не менее важно, чем обучение детей, поскольку их решения об изучении языка нередко более ответственные и взвешенные. Языковые образовательные проекты для взрослых обычно организованы как языковые курсы, однако расширение разных практик использования языка — например, переход от языковых

курсов к форматам языкового клуба, даже при не очень значительном знании языка — дает возможность более активного использования и формирования сети единомышленников, которые вместе занимаются поддержкой миноритарного языка. При этом увеличивается коммуникация на миноритарном языке и повышается значимость индивидуального вклада каждого участника.

В-третьих, и для детей, и для взрослых крайне важны проекты, которые предоставляют образовательный контент на миноритарном языке, а не просто обучают этому языку, к примеру лекции в формате TED, курсы повышения квалификации на миноритарных языках, образовательные подкасты и т.д. Следует оговорить, что они эффективны прежде всего для тех миноритарных языков, где есть достаточное количество носителей молодого и среднего возраста, и в целом контент следует соотносить с уровнем сохранения языка [Федоринчик, 2021]. Однако для таких языков, как якутский, татарский, башкирский и другие, возможность получения интересной информации может быть чрезвычайно значимым фактором: если существует интерес к содержанию сообщения, то увеличивается и мотивация к изучению этого языка. И наоборот, минимальное знание миноритарного языка может быть преимуществом при получении профессионального образования (В.С. Харитонов, л.с.) или участия в каких-то образовательных проектах, как в «Саха медиа школе».