Е. А. Ренковская, А. С. Крылова

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕПЯТСТВИЕ ДЛЯ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОЙ ПЕРЕДАЧИ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ ИНДИИ¹

Статья посвящена межпоколенческой передаче шести миноритарных языков Индии: трёх индоарийских, включая кумаони (штат Уттаракханд), куллуи (штат Химачал-Прадеш), западный марвари (штат Раджастан), и трёх языков мунда, а именно сора, бонда и гутоб (штат Одisha). Все перечисленные языки не имеют официального статуса и литературной нормы, используются почти исключительно для устной коммуникации, являются малоизученными и в той или иной степени находятся под угрозой исчезновения. Исследование основывается на полевых данных лингвистических экспедиций в Индию, в штаты Уттаракханд, Химачал-Прадеш, Раджастан и Одisha в 2014–2018 гг. Одной из задач, стоящих перед авторами во время изучения социолингвистической ситуации в ареалах распространения перечисленных выше миноритарных языков, было выявить основные причины и факторы утраты межпоколенческой передачи языков. В ходе исследования мы пришли к выводу, что одним из основных факторов, негативно влияющих на межпоколенческую передачу миноритарных языков Индии, является существующая в Индии система образования.

Школьное образование ведется на официальных языках штатов Индии, и миноритарные языки в образовании не участвуют. Использование родных языков в школе в лучшем случае не одобряется, в худшем — находится под негласным запретом, поскольку воспринимается как помеха на пути качественного овладения официальным языком. Помимо этого, мы отмечаем непосредственную зависимость социальной устроенности от результатов школьных экзаменов, общую директивность индийского образования и практическое отсутствие в образовании диалога. Все перечисленное становится источником большого стресса как для самих учащихся, так и для их семей, в связи с чем родители стараются оградить детей от проблем, связанных с освоением языка образования, и предпочитают не говорить с ними на родных языках.

Другим серьезным фактором, способствующим созданию негативного образа родных языков, становятся лингвистические предрассудки, преподаваемые в Индии в рамках школьной программы. Сюда относится терминологическое разделение языковых идиом на языки (официальные языки) и говоры (миноритарные языки), закрепление понятия «родной язык» за официальным языком штата, представления о том, что язык должен иметь письменность на оригинальной основе, отличающуюся от письменностей других языков. Отдельное внимание уделяется освещению такого феномена индийской действительности как языковая дискриминация представителей племенных (так называемых «неприкасаемых» в индуистской традиции) этносов в рамках школы.

Помимо проблем, связанных с существующей в Индии системой образования, мы обсуждаем и попытки их решения — инициативы языковых активистов и правительства. Ряд мер по продвижению многоязычного образования включены в программу MultiLingual Education (MLE), которая в настоящее время получила наиболее широкое распространение в штате Одisha. Рассматривается устройство и функционирование программы MLE в Одисхе, после чего обсуждается возможность её применения в других регионах.

Ключевые слова: *социолингвистика, миноритарные языки, языки под угрозой исчезновения, витальность, языки Индии, индоарийские языки, языки мунда, многоязычное образование.*

Введение

Настоящая статья посвящена такой актуальной социолингвистической проблеме как межпоколенческая языковая передача применительно к миноритарным языкам Индии. В ста-

¹ Работа поддержана Российским фондом фундаментальных исследований, 2019–2021, проект № 19-012-00355, «Исследование языка куллуи на основе корпуса устных текстов».

ть рассматриваются шесть языков: кумаони (штат Уттаракханд), куллуи (штат Химачал-Прадеш), марвари (штат Раджастан), а также сора, бонда и гутоб (штат Одиша (бывш. Орисса)). Все перечисленные языки не имеют официального статуса и литературной нормы, используются почти исключительно для устной коммуникации, являются малоизученными и в той или иной степени находятся под угрозой исчезновения.

Языки кумаони, куллуи и марвари — это индоарийские языки разных групп, которые распространены в ареале, называемом «пояс хинди»: в штатах Уттаракханд, Химачал-Прадеш и Раджастан хинди является официальным языком, и другие индоарийские языки на этой территории исторически считались и многими продолжают считаться диалектами хинди. Если куллуи представляет собой отдельный языковой идиом, окруженный близкородственными языками группы химачали, то кумаони и марвари — это два крупных диалектных континуума (с большой разницей между диалектами), объявленные языками в силу исторических причин. Языки сора, гутоб и бонда — это языки группы корапутских мунда, окруженные восточноиндоарийским языковым континуумом. Официальный язык штата Одиша, в котором они распространены, — восточноиндоарийский язык ория. Во всех штатах Индии образование, теле- и радиовещание, а также любая административная деятельность ведется на официальных языках штатов, а также возможна на официальных языках индийского правительства — хинди и английском.

Исследование основывается на полевых данных лингвистических экспедиций в Индию, в штаты Уттаракханд, Химачал-Прадеш, Раджастан и Одиша в 2014–2018 гг. В цели экспедиционных исследований входило непосредственное документирование языков с последующим описанием, а также сбор и анализ социолингвистической информации. Социолингвистические данные были получены путем анкетирования и глубинных интервью (и то, и другое — среди представителей разных поколений говорящих, в частности, среди детей), а также в процессе включенного наблюдения. Одной из задач, стоящей перед авторами во время изучения социолингвистической ситуации в ареалах распространения перечисленных выше миноритарных языков, было выявить основные причины и факторы утраты межпоколенческой передачи языков — главного критерия, лежащего в основе определения степени витальности языка по основным существующим на данный момент классификациям (ЮНЕСКО, EGIDS, ELCat, шкала Майкла Краусса) (Krauss, 2007; Lewis & Simons, 2010; Lee & Van Way, 2018). В ходе исследования мы пришли к выводу, что одним из основных факторов, негативно влияющих на межпоколенческую передачу миноритарных языков Индии, является существующая в Индии система образования.

1. Социолингвистическая ситуация

Социолингвистическая ситуация у каждого из рассматриваемых в работе языков различна и определяется набором локальных факторов, при этом не является в полной мере исследованной (можно назвать лишь некоторые работы: марвари (Ngwazah, Chacko, 2012), кумаони (Groff, 2010), куллуи (Krylova, Mazurova, Renkovskaya, 2020), гутоб (Rajan, 2003)). Диалектный континуум марвари насчитывает около 7,8 млн носителей (согласно переписи населения Индии 2011 г.), и, с точки зрения витальности, в целом является благополучным, если не считать частичного отказа от родного языка в пользу хинди в крупных городах, по большей части в высокообразованных слоях общества. Будучи и так диалектным континуумом, марвари иногда включается в еще более крупное образование — язык раджастан, который еще в 2003 г. был подан на рассмотрение по поводу включения его в Приложение 8 Конституции Индии — список официальных языков Индии. Однако из-за слишком неоднородного состава и отсутствия (и практической невозможности) договоренности по поводу выбора основы для литературной нормы официальным языком раджастан так и не стал.

Похожая ситуация наблюдается и в случае кумаони — крупный диалектный континуум (ок. 2,1 млн говорящих по переписи 2011 г.), в начале XX в. предпринимались попытки стандартизации на основе диалекта г. Алмора, однако окончательно стандартизация проведена не была: современные попытки наталкиваются на противодействие носителей восточных диалектов, существенно отличающихся от алморского (подробнее см. (Ренковская, 2020 (1))). При этом в плане витальности кумаони сильно отстает от марвари — во многих населенных пунктах нарушается межпоколенческая передача языка и младшее поколение переходит на хинди. Язык считается многими непрестижным, «деревенским».

Куллуи насчитывает 196 тысяч носителей (по переписи 2011 г.) и является более или менее однородным языковым идиомом, при этом столь небольшое в масштабах языкового пространства Индии число говорящих не позволяет куллуи претендовать на роль официального языка. С точки зрения витальности куллуи можно назвать уязвимым (в терминологии шкалы ЮНЕСКО), поскольку наблюдаются нарушения в межпоколенческой передаче из-за распространенных представлений о непрестижности языка.

Языки группы корапутских мунда окружены восточноиндоарийскими идиомами (ория, десия и др.). Язык сора, крупнейший из корапутских мунда, насчитывает 409 тысяч носителей (перепись 2011 г.), тогда как бонда и гутоб являются совсем малочисленными. Начиная с 1971 года в общенациональных переписях населения Индии не отображаются языки, число носителей которых не превышает 10 тысяч человек, поэтому данные по бонда там не представлены вообще, а по гутоб — содержат ошибку. Альтернативный этноним для гутоб, «гадаба», относится сразу к двум этносам, близким по ареалу проживания — мундскому гадаба (гутоб) и дравидийскому гадаба (оллар): в переписи 2011 г. они не различаются и имеют общую численность около 40 тысяч человек. По данным сайта Ethnologue число носителей бонда — 9 тысяч человек (со ссылкой на SIL International 2002), а гутоб — около 8 тысяч (со ссылкой на ИССС 2000). Однако перепроверить этот источник не представляется возможным. Все три этих языка подвержены все более возрастающей утрате межпоколенческой передачи, и причины этой утраты более разнообразны, чем просто представления о непрестижности вернакулярного языка. Во-первых, народности сора, бонда и гутоб классифицируются в индийской социально-политической номенклатуре как «племена» — такие культурно обособленные этнические группы с точки зрения традиционного индуизма приравниваются к низшим слоям кастовой иерархии и подвергаются этнической, культурной и языковой дискриминации. Поэтому понятие непрестижности языков таких народностей — это не просто представления о «деревенском» языке, это еще и низкий кастовый статус. Во-вторых, все эти народности живут некомпактно на границе двух штатов и нескольких округов. Более того, гутоб были еще и переселены из мест компактного проживания в поселки с индоарийским населением вследствие строительства плотин (Griffiths, 2008; Крылова, Ренковская, 2019). В-третьих, для бонда и гутоб более популярным языком является не ория, официальный язык штата, а индоарийский язык десия, лингва-франка племенного региона, который используется для торговли между разными этническими и кастовыми группами (см., в частности, (Rajan, 2003)).

В процессе анкетирования и интервьюирования детей из этнических общин, а также их родителей, нам удалось выделить некоторые общие моменты в процессе утраты передачи вернакулярных языков Индии от поколения родителей поколению современных детей:

- родители стараются говорить со своими детьми сразу на официальном языке штата и не использовать в разговоре с ними родной язык;
- в школе на уроках, а также в перерывах и после школы со своими друзьями дети предпочитают говорить на официальном языке штата;
- на родных языках дети говорят только с поколением бабушек и дедушек, которые либо не владеют официальным языком штата, либо владеют не свободно;
- некоторые дети могут только понимать родной язык, но не говорят на нем;

- у многих детей наблюдается феномен вторичного усвоения родного языка: ситуация, когда первым языком становится официальный язык штата, а родной язык выучивается как второй, поскольку старшие родственники в семье говорят на нем между собой (Ренковская, 2020 (1): 30).

Полученные данные не указывают на то, что межпоколенческая передача на современном этапе развития языков полностью прервана, однако существующие в этнических общинах тенденции позволяют давать неутешительные прогнозы для языковой витальности.

Сравнивая между собой социолингвистические ситуации в ареалах распространения исследуемых нами языков, мы отметили тот факт, что языки марвари и кумаони, находящиеся практически в равных условиях (большая протяженность и сильная диалектная раздробленность, отсутствие официального статуса и преподавания в школе, использование исключительно для устной коммуникации), существенно различаются по витальности: марвари гораздо более благополучен по сравнению с кумаони и передача языка детям здесь практически не нарушена. Можно было бы предположить различие в экономическом уровне штатов: часто в более развитых экономически территориальных образованиях язык утрачивается быстрее. Однако в экономическом развитии штат Раджастан, где марвари является одним из крупных языков, обгоняет штат Уттаракханд, в котором распространен кумаони, за счет развитого сельского хозяйства и добычи полезных ископаемых. Единственное различие между штатами в плане условий функционирования вернакулярных языков — это распространение образования. Так, согласно переписи населения Индии 2011 г., Уттаракханд занимает 17 место в списке штатов Индии по уровню грамотности, тогда как Раджастан — только 32 место и, кроме того, этот штат имеет самый низкий по всем штатам Индии уровень грамотности среди женщин. На основании данного наблюдения мы задались целью выяснить, каким образом система образования, существующая в Индии, может негативно влиять на межпоколенческую передачу вернакулярных языков.

2. Вернакулярные языки Индии и система образования

По законам Индии все школьное образование, начиная с младших классов, проводится на языке, признанном в Конституции Индии (Приложение 8) официальным. В разных штатах языком образования становятся официальные языки этих штатов, а также возможны школы с преподаванием на английском языке. В штатах Уттаракханд, Химачал-Прадеш и Раджастан официальным языком является хинди, а в штате Одиша — ория. Использование миноритарных родных языков в школе в лучшем случае не одобряется, в худшем — находится под негласным запретом, поскольку воспринимается как помеха на пути качественного овладения официальным языком, на котором ведется образование. При этом, согласно психолингвистическим исследованиям (начиная с работ Выготского, см. (Выготский, 1934: 193) и заканчивая исследованиями теоретиков многоязычного образования, см. (Mohanty, 2014)), именно в начальной школе у детей формируются навыки выражения на языке сложных концептов и регулирования при помощи языка мыслительного процесса. В начальной школе ребенок учится порождать связные тексты различной длины и рассуждать на абстрактные темы, выходя, таким образом, за рамки функционально-контекстуального использования языка. Можно утверждать, что язык, употребляемый в процессе обучения в начальной школе (или дошкольном учреждении, где осуществляется работа с языком), является первым языком, которым ребенок овладевает осознанно. Отсутствие в школе родных языков приводит к тому, что первым «осознанным» языком ребенка становится официальный язык штата.

Отдельно важно, какой язык используется детьми в перерывах между уроками и после школы: в моноэтнических школах потенциально возможно использование в таких случаях родного языка (как, например, в округе Куллу, население которого по большей части составляют куллуи). Ситуация осложняется тогда, когда в одной школе учатся дети разных

национальностей. Такое сравнительно редко встречается в Индии в начальной школе, поскольку многие деревни и поселки моноэтничны и имеют свои школы с начальным образованием, зато распространено в средней школе и высшем образовании. Однако, например, в случае гутоб, переселенных в деревни с индоарийским населением, уже начальные школы являются полиэтничными и в перерывах дети общаются между собой на лингва-франка десия. Еще более сложная ситуация возникает тогда, когда в малых населенных пунктах и в ближайшей доступности от них нет школ. Дети из таких деревень в целях получения образования отправляются в более крупные населенные пункты со смешанным населением, где проживают в хостелах, полностью выпадая, таким образом, из родной языковой среды. Подобное поколение «детей хостелов» мы наблюдали у сора в округе Гаджапати: начиная с 90-х гг. многие дети были отправлены для обучения в административный центр округа — г. Паралакхемунди, где проживали в хостелах на протяжении всего обучения и их языковая компетенция сильно пострадала: теперь в родных деревнях они предпочитают говорить с родными на ория.

С учетом того, что школьное образование проводится на официальном языке сразу с младших классов и незнание этого языка приведет к отставанию ребенка от школьной программы, подготовка ребенка к школе часто начинается задолго до его поступления в первый класс. Многие родители предпочитают с детства говорить со своими детьми на официальном языке, чтобы родной язык не мешал им во время обучения. Подготовкой к школе, в частности языковой, занимаются и воспитатели в детских дошкольных учреждениях (детские сады, анганвади).

Здесь важно отметить, что образование в Индии является почти буквально «пропуском в жизнь» в случае, если семья учащегося изначально не имеет очень высокого достатка. Так, образование, а точнее высокие результаты выпускных и других экзаменов являются основным условием для получения работы в государственном секторе. Именно государственный сектор, а не частный, является в Индии гарантом высокой и стабильной заработной платы, социального обеспечения, пенсии по возрасту (работникам частного сектора пенсия не полагается). Государственная должность обеспечивает и общественный статус: например, госслужащим отдается предпочтение при организации брака по сговору сторон. Успешность в альтернативных областях (бизнес, самозанятость) зависит исключительно от материального достатка семьи (в большинстве случаев бизнес семейный). Работа в частном секторе часто малооплачиваемая и не приносит социальных гарантий. Поэтому от успешности в школе во многом зависит будущая жизнь ребенка, и «языковая» подготовка к школе считается крайне важной.

Другой немаловажной причиной того, что вернакулярные языки часто воспринимаются как серьезная помеха в учебном процессе, является характер образования в Индии, а именно его общая директивность. Образование во многом больше ориентировано на получение оценок, чем на приобретение знаний. На экзаменах преобладает система тестов, которые отправляются для проверки в административные центры округов. Образовательные программы рассчитаны больше на запоминание фактов, чем на их осмысление. В качестве примера последнего утверждения можно привести заучивание детьми в школах региона Кумаон таблицы умножения от 1 до 100, фактов вида «Самая большая страна, самая длинная река, самая высокая гора и т. д. в мире» и др. Практика обсуждения и апелляции результатов контрольных работ и экзаменов отсутствует на всех этапах обучения, действия учителя любого уровня почти невозможно оспорить. В целом можно сказать, что в индийском школьном образовании практически отсутствует любой диалог (с учителем, с системой образования и т. д.).

В результате всего перечисленного образование в Индии часто становится источником большого стресса как для самих учащихся, так и для их семей. Так, известной социальной проблемой Индии является распространенность самоубийств среди студентов колледжей и университетов в связи с неудовлетворительными результатами экзаменов. Все это приводит

к тому, что родители пытаются максимально и всеми способами облегчить своим детям объективные сложности учебного процесса, в частности, оградить их от проблем, связанных с освоением языка образования — официального языка. С одной стороны, с подобной проблемой сталкиваются многие страны: так, нередко случаи, когда носители миноритарных языков России говорят со своими детьми на русском уже с раннего детства, руководствуясь аналогичными соображениями. С другой стороны, далеко не в каждой стране образование является столь директивным, а результаты экзаменов столь важными в процессе трудоустройства, как в Индии.

3. Лингвистические предрассудки в школьном образовании

Другим серьезным фактором, способствующим созданию негативного образа родных языков, становятся лингвистические предрассудки, преподаваемые в Индии в рамках школьной программы. Прежде всего, это разделение всех языковых идиомов на территории Индии на *bhāṣā* ‘язык’ и *bolī* ‘наречие, говор’. Эти понятия в индийском английском звучат как *language* и *dialect*, при этом под тем, что называется диалектом, понимается не разновидность языка, а именно языковой идиом, «не дотягивающий» до статуса языка и, соответственно, при упоминании понятия «диалект» не ожидается уточнения, к какому языку этот диалект относится. Понятие «язык» (*bhāṣā*) применяется к официальным языкам Индии, а понятие «говор» (*bolī*) — ко всем остальным. При этом *bhāṣā* представляется более продвинутым и развитым языковым идиомом, обязательно имеющим письменность, преподаваемым в школе и используемым в официальных структурах, тогда как *bolī* — чем-то локальным, не имеющим особой важности и не заслуживающим внимания. В школах не преподаются знания о вернакулярных языках Индии, более того, часто не обсуждается даже тот язык или те языки, в ареале распространения которых находится конкретная школа.

Понятие «родной язык» (хин. *māṭṛbhāṣā*) в образовании закрепляется за официальным языком штата. Часто во время социолингвистического анкетирования в пункте «родной язык» опрашиваемые называют официальный язык штата: вполне вероятно, что та же проблема стоит и во время переписи населения. Для обозначения своих родных языков в индоарийском языковом континууме носители могут не знать и не употреблять отдельных лингвонимов, называя свой язык «местный» (*local, deśī*), «горный» (*pahārī*), «наш» и др. или по названию определенной местности. Так, лингвонимом «куллуи» (букв. ‘относящийся к (округу) Куллу’) жители Куллу могут называть любой язык, распространенный в округе: при этом помимо собственно куллуи в округе распространены и другие языки — сейнджи, внутренний и внешний сираджи (Ренковская, 2020 (2): 73)

Еще одним лингвистическим предрассудком, прививаемым в школе, является своеобразное приравнивание языка к письменности и представления о том, что язык должен иметь письменность на оригинальной основе, отличающуюся от письменностей других языков. Такое понимание очень распространено, несмотря на то, что это своеобразное правило не выполняется даже для некоторых официальных языков Индии (так, хинди, непальский и маратхи используют в качестве письменной основы деванагари, а бенгальский и ассамский — бенгальский шрифт). При этом если миноритарный язык берет за письменную основу деванагари, то в представлении индийцев такой текст будет написан на хинди, и это как бы является еще одним «доказательством» бесписьменного состояния вернакулярных языков. Данный предрассудок, в частности, приводит к тому, что с 1920-х гг. на волне подъема национального самосознания среди индийских племен начинают в большом количестве создаваться оригинальные письменности для многих племенных языков, ср. ол чики (язык сантали), варанг чити (хо), хисир бани (мундари) и др.

В качестве примера влияния лингвистических предрассудков из школьного курса на жителей Индии можно, в частности, привести описания и отрывки из интервью, представ-

ленные в социолингвистической работе (Groff, 2010), которые отражают отношение кумаонцев к своему языку кумаони: «Большинство молодых кумаонцев учат, что кумаони — это *boli*, в отличие от хинди, который *bhasha*»²; «Когда я приехала в ашрам, я узнала, что кумаони — это *boli*, а хинди — *bhasha*. Кумаони бесписьменный»³; «Кумаони... — это диалект, то, что мы называем *boli*. Это не язык, это диалект. Потому что когда мы пишем на кумаони, мы записываем его на хинди»⁴; «Ты не можешь называть кумаони языком. Это *boli*. Он должен иметь письменность. Сейчас кумаони использует письменность хинди»⁵ и др. (Groff, 2010: 159–165).

Очевидно, что все подобные лингвистические предрассудки оказывают негативное влияние на отношение носителей к родному вернакулярному языку, и хуже всего, что такое отношение прививается детям в школе, в том числе младшей, когда практически вся информация принимается ребенком на веру в качестве аксиомы и в дальнейшем почти не подвергается переосмыслению.

4. Языковая дискриминация в школьном образовании.

Отдельного внимания и освещения заслуживает такой феномен индийской действительности как языковая и культурная дискриминация представителей племенных этносов. Племенами в Индии называют культурно обособленные этнические группы, исторически не встроенные в религиозно-экономическую кастовую систему брахманического индуизма и потому относимые к вневарновой категории неприкасаемых. Последнее приводит к различным типам дискриминации племен, в частности этнической, культурной и языковой, во всех сферах их соприкосновения с другими кастовыми сообществами, и школа в этом отношении не является исключением. Показательным примером может послужить тот факт, что еще в 1950-х гг. ученики из племен, будучи неприкасаемыми, были вынуждены сидеть за пределами класса, чтобы не создавать неудобства (потенциальной возможности коснуться их) для других учеников. В настоящее время такая дискриминация носит не столь жесткий характер, однако многие ее элементы существуют до сих пор. Помимо кастово-этнического фактора негативное отношение к языкам племен в регионе с индоарийским большинством базируется также на том, что языки племен (мунда, тибето-бирманские, дравидийские) не имеют родства с санскритом — языком традиции брахманического индуизма. Поэтому и в наши дни негативные высказывания учителей в классе о языках учеников из племен, использование пейоративных наименований (например, в ория *thāra bhaṣa* 'язык жестов') применительно к языкам учеников не являются редкостью в школах (Крылова, 2018: 123). При этом из-за общей директивности образования некорректные действия и высказывания учителей не подлежат общественному осуждению.

5. Образовательная альтернатива: MultiLingual Education

Помимо различных аспектов негативного влияния системы образования в Индии на vitalность и межпоколенческую передачу миноритарных языков нужно отметить также на-

² Оригинальный текст “Most young Kumaunis are being taught that Kumauni is a boli, in contrast to Hindi, among other languages, as bhasha” [Groff, 2010: 159].

³ Оригинальный текст “When I got here to the Ashram... that's when I learned that Kumauni is a boli and that Hindi is a bhasha. Kumauni isn't written”. [Groff, 2010: 160]

⁴ Оригинальный текст “Kumauni... is a dialect — what we call boli. It is not a language; it is a dialect. Because when we write Kumauni we write it in Hindi”. [Groff, 2010: 165]

⁵ Оригинальный текст “You can't call Kumauni a language. It is a boli. It needs to have a script. Now Kumauni uses Hindi script...” [Groff, 2010: 165]

личие и распространение в Индии образовательных инициатив, способствующих сохранению этих языков. Одной из таких инициатив, достаточно успешно воплощаемых в жизнь, является программа многоязычного образования MultiLingual Education (MLE). Эта программа предполагает образование на родных языках в младшей школе.

Первым штатом Индии, где в результате длительных усилий местных исследователей и языковых активистов программа MLE была одобрена и локально внедрена правительством штата (2005 г.), был штат Одиша — штат, характеризующийся большим этническим и языковым разнообразием. В этом штате проживают носители более 40 миноритарных языков, принадлежащих трём языковым семьям — индоарийской, дравидийской и мунда. Многие дети в племенных населённых пунктах к началу школьного образования не знают ория, официального языка штата, что влечёт за собой отставание в освоении школьной программы. Поэтому изначально программа была направлена на то, чтобы интегрировать монолингвальных детей, носителей миноритарных языков в школьное образование путем первичного обучения на родных языках и постепенного перехода на ория, основной язык образования. Дети учатся чтению и письму на родном языке с использованием письменности ория, а в дальнейшем переходят на ория. Линейки учебников, созданные самими носителями миноритарных языков — преподавателями и языковыми активистами, включают в себя как общеобразовательные предметы, так и книги для чтения, как правило, основанные на этническом фольклоре. Вся учебная литература печатается на письменности ория, что является обязательным условием реализации программы в государственных школах Одиши. Это способствует лёгкому переходу на ория в следующих классах.

На настоящий момент программа запущена для 10 миноритарных языков Одиши, среди которых есть вошедшие в наше полевое исследование 2016–2018 гг. языки мунда: сора, бонда и хо, также разрабатывается программа для языка дидаи. При этом далеко не для всех миноритарных языков правительство санкционирует внедрение программы MLE. В частности, подготовка программы MLE для языка гутоб не удалась из-за специфического расселения народа гутоб. Как было упомянуто выше, в результате создания электростанций и водохранилищ многие деревни гутоб были затоплены, и в настоящее время гутоб проживают в посёлках, большинство населения которых говорит на десия, индоарийском лингва-франка. Поскольку дети гутоб учатся вместе с детьми из индоарийскоязычных кастовых групп, правительство Одиши считает, что введение программы MLE на языке гутоб может спровоцировать межэтнический конфликт. Для десия также не разрабатывается MLE, но уже по другой причине. Несмотря на то, что десия является родным языком для таких кастовых сообществ, как рона, кумар, гоур и др., из-за его статуса межплеменного лингва-франка этот язык принято считать пиджином. А поскольку, согласно статье 350А Конституции Индии, образование может вестись только на родных языках, а десия таковым не считается, программа MLE для десия не поддерживается государством.

Помимо государственной программы MLE существуют также инициативы по внедрению MLE, осуществляемые отдельными некоммерческими организациями. Так, например, благотворительная организация Asha Kiran Society, работающая на юге Одиши, своими силами обеспечивает первичное обучение детей чтению на идиоме десия в форме дополнительных занятий до или после основных уроков.

Успехи программы MLE в штате Одиша, таким образом, довольно неравномерны и неоднозначны. Интересен тот факт, что в силу упомянутого выше ложного отождествления языка и письменности зачастую ни дети, ни их родители не осознают, что обучение в младших классах проходит на языке, отличном от официального. Кроме того, первоначальная цель программы связана отнюдь не с сохранением угрожаемых языков, а с упрощением перехода на официальный язык для детей-монолингв из племён. Однако при некоторой модификации программа легко адаптируется и для целей сохранения миноритарных языков. Этому способствуют следующие факторы:

- учителя в младшей школе часто являются носителями местного идиома и могут общаться на нём с детьми;
- в младших классах программа не содержит сложной терминологии, и дети могут учиться выражать свои мысли на родном языке;
- официальный язык штата квалифицированно преподаётся с начала обучения как отдельный предмет и в дальнейшем совершается переход на него.

С учетом опыта MLE идея внедрения родных языков в образование в настоящее время становится популярной и в других штатах Индии. Так, в правительстве штата Уттаракханд рассматривается идея о преподавании кумаони (пока только в качестве предмета) в начальной школе. Для этого в 2014 г. было заявлено преподавание языка кумаони для будущих педагогов в Кумаонском университете (г. Алмора). Однако перспективы такой инициативы не представляются четкими, поскольку стандартизация крупного диалектного континуума кумаони так и не была проведена.

Введение и распространение программы MLE в индийском образовании может крайне положительно отразиться на витальности миноритарных языков и стать решением всех перечисленных выше проблем. Сам факт использования миноритарного языка в образовании может способствовать повышению его статуса, а родители, зная, что официальный язык квалифицированно преподаётся в школе, не будут чувствовать себя обязанными разговаривать на нём с детьми, чтобы самостоятельно научить их ему. Таким образом, есть шанс, что школьное образование из препятствия для языковой передачи может в результате модернизации стать фактором, повышающим престиж миноритарных языков.

Литература:

Выготский Л. С. Мышление и речь. М. 1934.

Крылова А. С. История, структура и происхождение автохтонных письменностей языков мунда // Восток (Oriens). М. Институт востоковедения РАН, 2018. № 3. С. 119–132.

Ренковская Е. А. Ареально-генетические и типологические факторы формирования послеложно-падежной системы в языке кумаони. Дисс. канд. филол. наук. М. Институт языкознания РАН, 2020 (1).

Ренковская Е. А. К вопросу о границах и диалектах языка куллуи // Труды Института востоковедения РАН. Вып. 27. Проблемы общей и востоковедной лингвистики. Языки Азии и Африки / Отв. ред. выпуска А. И. Коган; ред.-сост. А. С. Панина. М.: Институт востоковедения РАН, 2020 (2). С. 68–78.

Крылова А. С., Ренковская Е. А. Некоторые аспекты социолингвистической ситуации племени гутоб // Труды Института востоковедения РАН. Вып. 27. Проблемы общей и востоковедной лингвистики. Языки Азии и Африки / Отв. ред. выпуска А. И. Коган; ред.-сост. А. С. Панина. М.: Институт востоковедения РАН, 2020. С. 63–68.

Griffiths A. Gutob. In Gregory D. S. Anderson (ed). The Munda Languages, Routledge, 2008. Pp. 633–681.

Groff C. Language, Education, and Empowerment: Voices of Kumauni Young Women in Multilingual India. Publicly Accessible Penn Dissertations, 2010. 115. URL: <https://repository.upenn.edu/edissertations/115>

Krauss M. Classification and terminology for degrees of language endangerment. In M. Brenzinger (Ed.), Language Diversity Endangered (Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 181). Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2007. Pp. 1–9.

Krylova A., Mazurova Yu., Renkovskaya E. Documentation of Himachali Pahari languages as a step towards language maintenance // Language Endangerment and Language Revitalization in Himalaya (Proceedings of the International Seminar on Endangered Languages of Himalaya, Almora 2018). In Joshi B.K., Pokharel Madhav P., Joshi Maheshwar P. (ed). Dehradun: Doon Library and Research Centre, 2020. Pp. 149–156.

Lee N. H. & J. R. Van Way. The language endangerment index. In Campbell, Lyle & Anna Belew (eds.), Cataloguing the world's endangered languages. London: Routledge, 2018. Pp. 66–78.

Lewis M. P. and Simons G. Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS. *Revue Roumaine de Linguistique / Romanian Review of Linguistics*, v. 2, 2010.

Mohanty A. 2014. Prenatal English? Why Not? Mother Tongue vs. English in Early Education. *Learning Curve (B)*. Azim Premji University. Pp. 47–49.

Ngwazah L., Chacko S. Sociolinguistic survey of selected Rajasthani speech varieties of Rajasthan, India, Volume 6: Marwari, Merwari, and Godwari. In Kelsall J. (ed.) Journal of Language Survey Reports. Dallas, Texas: SIL International, 2012.

Rajan H. Literature development in minority language: Case study of Gutob-Gadaba Language Revitalization Project in India // Conference on language development, language revitalization and multilingual education in minority communities in Asia, Bangkok, Thailand, SIL International, Mahidol University, UNESCO, 6–8 November 2003.

Ренковская Евгения Алексеевна, кандидат филологических наук, младший научный сотрудник.

Институт языкознания РАН.

Пер. Б. Кисловский, д. 1, стр. 1, г. Москва, 125009.

E-mail: jennyrenk@gmail.com

Крылова Анастасия Сергеевна, научный сотрудник.

Институт востоковедения РАН.

Ул. Рождественка, д. 12, г. Москва, 107031.

E-mail: krylova_anastasi@bk.ru

Материал поступил в редакцию 27 июня 2021 г.

E. A. Renkovskaya, A. S. Krylova

EDUCATION SYSTEM AGAINST LANGUAGE TRANSMISSION? CASE OF MINORITY LANGUAGES IN INDIA

The paper deals with the intergenerational transmission of six minority languages in India, three Indo-Aryan languages, viz. Kumaoni (state of Uttarakhand), Kullui (state of Himachal Pradesh), Western Marwari (state of Rajasthan) and three Munda languages, viz. Sora, Remo and Gutob (state of Odisha). None of these languages has an official status or standardized written form, all of them are used almost exclusively for oral communication, poorly described and, to one degree or another, endangered. The data come from sociolinguistic surveys conducted by the authors in the states of Uttarakhand, Himachal Pradesh, Rajasthan and Odisha in 2014–2018. One of the tasks during the sociolinguistic study in the areas of the above-mentioned minority languages was to identify the main factors of the intergenerational transmission loss. We claim that the modern education policies in India are one of the main factors disrupting language transmission.

School education is conducted in the state official languages, and minority languages are not involved in it. Speaking minor languages is restricted by teachers at school, while the importance of the official languages is imposed on children.

We note also the facts that the social level depends directly on the results of school exams and that Indian education is highly directive and excludes any dialogue. All of the above causes a great stress for students and their families. In this regard, parents try to protect their children from problems of mastering the language of education, and prefer not to speak with them in their native languages.

Another major factor contributing to the negative image of native languages are linguistic prejudices taught in India as part of the school curriculum. This includes the division of idioms into languages (official languages) and dialects (minority languages), fixing the concept of “native language” for the official state language, the idea that the language should have a script on an original basis that differs from the scripts of other languages etc. Special attention is paid to such a phenomenon of India’s reality as linguistic discrimination of people from tribal (“untouchable” in Hindu tradition) ethnic groups within the school.

In addition to the education system problems in India, the authors mention attempts to solve them by initiatives of language activists and the government. A number of measures to promote multilingual education are included in the MultiLingual Education (MLE) program, which is currently the most widely adopted in the state of Odisha. Considering structure and functioning of the MLE program in Odisha we discuss the possibility of its application in other regions.

Keywords: *sociolinguistics, endangered languages, language vitality, Indian languages, Indo-Aryan languages, Munda languages, multilingual education.*

References:

- Griffiths A.** Gutob. In Gregory D. S. Anderson (ed). The Munda Languages, Routledge, 2008. Pp. 633–681.
- Groff C.** Language, Education, and Empowerment: Voices of Kumauni Young Women in Multilingual India. Publicly Accessible Penn Dissertations, 2010. 115. URL: <https://repository.upenn.edu/edissertations/115>
- Krauss M.** Classification and terminology for degrees of language endangerment. In M. Brenzinger (Ed.), Language Diversity Endangered (Trends in Linguistics. Studies and Monographs, 181). Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2007. Pp. 1–9.
- Krylova A. S.** Istorija, struktura i proishozhdenie avtohtonnyh pis'mennostej jazykov munda [History, Structure and Origins of the Autochthonous Scripts for Munda languages]. In Vostok (Oriens). Moscow: Institute of Oriental Studies RAS, 2018. No3. P. 119–132.
- Krylova A., Renkovskaya E.** Nekotorye aspekty sotsiolingvisticheskoj situatsii plemeni gutob [Some aspects of the sociolinguistic situation of Gutob]. In A.I. Kogan, A.S. Panina (eds), Trudy Instituta vostokovedenija RAN. Is. 27. Problemy obshhej i vostokovednoj lingvistiki. Jazyki Azii i Afriki. Moscow: Institute of Oriental Studies RAS, 2020. Pp. 63–68.
- Krylova A., Mazurova Yu., Renkovskaya E.** Documentation of Himachali Pahari languages as a step towards language maintenance // Language Endangerment and Language Revitalization in Himalaya (Proceedings of the International Seminar on Endangered Languages of Himalaya, Almora 2018). In Joshi B.K., Pokharel Madhav P., Joshi Maheshwar P. (ed). Dehradun: Doon Library and Research Centre, 2020. Pp. 149–156.
- Lee, Nala H. & John R. Van Way.** The language endangerment index. In Campbell L. & A. Belew (eds.), Cataloguing the world's endangered languages. London: Routledge, 2018. Pp. 66–78.
- Lewis M. P. and Simons G.** Assessing Endangerment: Expanding Fishman's GIDS. Revue Roumaine de Linguistique / Romanian Review of Linguistics, v. 2, 2010.
- Mohanty A.** 2014. Prenatal English? Why Not? Mother Tongue vs. English in Early Education. Learning Curve (B). Azim Premji University. Pp. 47–49.
- Ngwazah L., Chacko S.** Sociolinguistic survey of selected Rajasthani speech varieties of Rajasthan, India, Volume 6: Marwari, Merwari, and Godwari. In Kelsall J. (ed.) Journal of Language Survey Reports. Dallas, Texas: SIL International, 2012.
- Renkovskaya E. A.** Areal'no-geneticheskie i tipologicheskie faktory formirovanija poslelozhno-padezhnoj sistemy v jazyke kumaoni [Areal, genetic and typological factors of the formation of the case and postposition system in the Kumaoni language]. PhD Thes. Moscow: Institute of Linguistics RAS, 2020 (1)
- Renkovskaya E. A.** K voprosu o granitsah i dialektah jazyka kullui [Some notes on boundaries and dialects of the Kullui language]. In A. I. Kogan, A. S. Panina (eds), Trudy Instituta vostokovedenija RAN. Is. 27. Problemy obshhej i vostokovednoj lingvistiki. Jazyki Azii i Afriki. Moscow: Institute of Oriental Studies RAS, 2020 (2). Pp. 68–78.
- Rajan H.** Literature development in minority language: Case study of Gutob-Gadaba Language Revitalization Project in India // Conference on language development, language revitalization and multilingual education in minority communities in Asia, Bangkok, Thailand, SIL International, Mahidol University, UNESCO, 6–8 November 2003.

Renkovskaya Evgeniya Alekseevna, candidate of philology, junior research fellow.

RAS, Institute of Linguistics.

1 B. Kislovskij lane, build. 1, Moscow, Russia, 125009.

E-mail: jennyrenk@gmail.com

Krylova Anastasia Sergeevna, research fellow.

RAS, Institute of Oriental Studies.

12 Rozhdestvenka st., Moscow, Russia, 107031.

E-mail: krylova_anastasi@bk.ru