

**ЧТО, КОМУ, ЗАЧЕМ И КАК ПРЕПОДАВАТЬ?
(ВОПРОСЫ, СВЯЗАННЫЕ С ПРЕПОДАВАНИЕМ УРАЛЬСКИХ
ЯЗЫКОВ СИБИРИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ)**

А. И. Кузнецова

Московский государственный университет, Москва

Вопрос о преподавании языков малочисленных этносов в школе и в высших учебных заведениях Сибири и Санкт-Петербурга порождает множество вопросов, которые не имеют однозначных ответов. С преподаванием сибирских уральских языков связаны не только проблемы методики преподавания языков, но и научные вопросы. Что считать наиболее существенным в постановке вопроса, сформулированного в рамках проекта Европейской Комиссии, о «расширении возможностей коренных народов Сибири в получении образования высокого уровня»? Правомерен ли сам вопрос? Относится ли он к изучению только родных языков представителями коренного населения Сибири или касается общего уровня их образования в области филологии? Ни для кого не секрет, что коренное население Сибири, испытывая на себе всю силу русификации, находится в неравных условиях с собственно русским населением страны. Впрочем, в условиях сельской местности права обеих групп практически равны (вместе с тем неравенство становится вопиющим, если введены отдельные школы для русскоязычного и аборигенного населения, плохо владеющего русским языком), однако возможность поступления в вуз для коренного населения, имеющего некоторые льготы, даже несколько выше, чем для русских.

В дальнейшем речь пойдет исключительно о высшем образовании в отрыве от школьного, хотя именно в системе школьного образования таится сейчас все зло. Если за исходную основу проблем, связанных с высшим образованием, абстрагировавшись от знаний, полученных в школе, взять программы курсов, общих для всех уже поступивших в вуз представителей коренного населения, то по большому счету не должно быть и речи о том, что высшее образование может быть разным для представителей разных народностей. И тем не менее, в условиях существования в конкретном районе местных вузов с кафедрами или отделениями, готовящими специалистов из числа коренного населения (только ли его? – *А. К.*) по определенному языку, методика обучения должна быть видоизменена, с одной стороны, с учетом уровня знаний поступивших, с другой стороны, – с учетом требований к выпускникам, которые диктуются целью их обучения (хотят ли они преподавать родной язык в школе или вузе, собираются ли заниматься научной работой и т. д.). В зависимости от специальности, вы-

ставленной студентом, должны строиться теоретические курсы по лингвистическим предметам, включаемым в программу филологических факультетов разных вузов страны, и обсуждаться вопросы пригодности / непригодности этих курсов для обучения представителей малочисленных этносов Северо-западной Сибири в местных учебных заведениях и на факультете народов Крайнего Севера в РГПУ им. А. И. Герцена в Петербурге. Данный вопрос неотделим от другого: владеет ли (и в какой мере) абитуриент родным языком и какие знания вынес он из школы.

В свое время Ф. Боас говорил о совершенной непригодности традиционной в его время европейской лингвистики для описания индейских языков и – соответственно – для преподавания их по общеевропейским стандартам. Прежде всего, необходимо дать описание языков автохтонного населения того или иного ареала «изнутри» языка, методом индукции, а не дедукции, независимо от заранее заданных схем, с помощью оригинальной методики, а потом уже выявлять возможные сходства или различия изучаемого языка по сравнению с другими. Дескриптивный подход к неизвестному языку позволил в свое время американским лингвистам разработать правила структурирования слов и предложений, но одновременно привел к игнорированию содержательной стороны языка. Позднее, при анализе языка, семантические компоненты вступили в свои права и даже возобладали, потеснив формальную грамматику. Однако объяснительной грамматики при описаниях языков коренного населения в разных концах земного шара, к чему вот уже полвека стремятся лингвисты, так и не получилось: большинство работ, созданных лингвистами (в том числе и носителями языка), – чисто описательного характера. Практически – все понятие образования может быть высокого и низкого уровня, то есть по окончании вуза выпускник может стать высоко образованным или полуобразованным специалистом (последнее страшно и для человека, и для общества в целом). Вопрос в другом: можно ли (и каким образом) перейти от одного уровня образованности к другому, от сознательно сниженного к более высокому?

В высших учебных заведениях те или иные языки (в том числе и языки Сибири) преподаются с целью практической и / или теоретической. При практическом подходе к языку он изучается так, как учат первый и второй иностранные языки на филологических факультетах вузов, а при теоретическом подходе дается лингвистическое знание студентам, владеющим родным или первым иностранным языком. Как говорил в свое время И. А. Бодуэн де Куртене, в этом втором случае, знакомя студентов с другими языками (не только народов Сибири) в чисто научных целях, «достаточно знание языков и их понимание; свободное же владение ими в разго-

ворной речи и в письме, хотя весьма желательно, но не необходимо»¹. Иными словами, допустимо теоретическое осмысление языка без свободного владения им. При обучении языкам в вузе языковые программы должны быть четко нацелены на практическое владение языком в одних случаях и на теоретическое знание – в других.

В связи с целями, которые преследует вуз, отдельный факультет или конкретная языковая кафедра, надо строить и программы обучения². Наука является единой для всех; не может и не должно быть науки для коренного населения Сибири, отличной от современной науки вообще. Учебник, представляющий собой введение в проблематику основных понятий современной лингвистики, должен быть рассчитан не на специальные предварительные знания, а на определенные умственные усилия тех, кто пользуется им. Такой учебник традиционно называется введением в языкознание. Языкознание, как и любая другая наука, может меняться³, отсюда и учебник не должен оставаться без изменений.

Как понимать, что означает сегодня, когда остро чувствуется снижение уровня в области образования и науки, «новое поколение учебников для высших учебных заведений по языкам коренных народов Сибири»?

Новизна может пониматься по-разному в случае практической и теоретической цели. С одной стороны, учитывая, что у многих малочисленных этносов Сибири язык находится в стадии забвения и разрушения, необходимы учебники, написанные по новой методике, рассчитанные на изучение родного языка как иностранного и позволяющие довести это изучение либо до уровня владения языком, либо остановиться на уровне знания и понимания. Многие из этого уже реально делается в Новосибирске, в Хан-

¹ Данное утверждение И. А. Бодуэн дэ Куртене подкреплял образным сравнением: «знание и понимание языков отличается от владения ими более или менее настолько, насколько знание физиологических процессов отличается от их совершения» [Бодуэн, 1960, с. 226].

² К сожалению, эти программы мне не знакомы.

³ Наука постоянно находится в движении. Нередко какая-либо проблема, привлекающая к себе внимание специалистов, вызывает значительный интерес, из которого рождается школа и вытекает целое направление. Постепенно его проблемами начинают интересоваться представители других направлений. Интерес к одной проблеме не должен закрывать путь молодым исследователям к изучению иных учений, не должен быть насильно внедряемым в обязательные курсы. Нехорошо преподавать нечто, принятое лишь в одной научной школе, не знакомя студентов с иными возможными методами работы. Необходимо шире знакомиться с историографией лингвистики, чтобы не готовить узких специалистов, замыкающихся в рамках одной школы, как «в башне из слоновой кости», не понимающих, что говорят другие специалисты и одновременно перекрывающих доступ к собственным разработкам из-за использования терминов, непонятных широким кругам лингвистов.

ты-Мансийске и других городах Сибири (см., например, вышедшее в 2004 г. в Новосибирске учебное пособие по лексике хантыйского языка, которое содержит лексический материал по темам «Человек и его семья» и «Жизнь человека» и сопровождается аудио и видео приложениями [Кошкарева, Соловар, 2004]).

Изучение языка (как практическое, так и теоретическое) следует подкреплять практикой – и не только учебной практикой преподавания, но и сбором материала в полевых условиях, обучением методикам работы в полевых условиях с последующей обработкой собранных материалов. В качестве практики можно также привлекать студентов для лексикографических работ при создании, напр., обратных словарей того или иного языка. Так, есть словарь ненецкого языка Тапани Салминена [Salminen, 1998]; небольшой словарь северного (тизовско-туруханского) диалекта селькупского языка О. В. Захаровой [Захарова, 2002]; планировался обратный словарь хантыйского языка [Феенкер, 1995, с. 149]. Не менее полезно участие студентов в коллективной работе по написанию разного рода ономастиконов, материалы для которых (в том числе небольшие словарики) неоднократно издавались, но нет больших словарей для указанного ареала и т. д.

С другой стороны, речь может идти о создании новых теоретических учебников для бакалавриата, содержащих основной минимум сведений по теоретической лингвистике, и учебников для магистратуры, углубляющих знания студентов, полученные ими на первой ступени обучения, и включающих новые лингвистические курсы, соответствующие современному уровню науки. Уровень требований в том и другом случае должен быть достаточно высок. Так, имея в виду дальнюю цель ввести в научный оборот большое количество достоверных материалов по языкам малочисленных народов Сибири, собранных специалистами-лингвистами из числа носителей аборигенных языков, необходимо в условиях полевой работы записывать как можно больше текстов на разных языках, издавая их в виде хрестоматий в большом количестве и обязательно с глоссированием⁴, которому придется обучать будущих языковедов. Но прежде чем дойти до умения глоссировать, студент должен получить множество теоретических знаний о грамматических категориях, об их возможной кумуляции, о сложности структур в том или ином языке, о методике членения слова на морфы, об исторических изменениях, порою до неузнаваемости меняющих слово, и т. д. Наиболее адекватными и востребованными могут быть учебники, содержащие, с одной стороны, все основные лингвистические единицы и понятия и объясняющие их, с другой стороны, включающие мак-

⁴ Это уже делается в НГУ, где издаются экспедиционные материалы, нередко с глоссированными текстами, в том числе и по языкам уральской семьи [ЯКНС. Вып. 7. Ч. 2; Вып. 10, 2003].

симально большое количество примеров из языков той языковой группы, к которой принадлежат языки определенного района Сибири. Благодаря этому учебник по лингвистике для аборигенов Сибири может отличаться от учебника, ориентированного на абстрактного будущего лингвиста, носителя неизвестно какого языка, иными словами, учебник получит рекомендательную надпись, например, «для тюркологов, для угроведов» и т. д. Подобные «адресные» учебники со специальной пометой «для студентов, изучающих языки определенных групп», выпускались неоднократно и раньше (см. учебники «Введение в языкознание для востоковедных ВУЗ'ов» Е. Д. Поливанова 1928; «Введение в языкознание (материалы к курсу для востоковедов)» В. А. Кочергиной 1970;).

Выпуск таких учебников будет означать, что придется готовить специалистов «поштучно», или хотя бы по языкам определенной семьи (тогда упор может делаться на примеры из разных языков одной семьи). Вместе с тем, учебник должен иметь примеры и из языков разных семей (из русского, английского, испанского, турецкого, сомали, китайского, арабского и т. д.), иллюстрирующие в каждом конкретном случае то или иное понятие, грамматическую категорию, структуру слова, способ выражения грамматической категории, синтаксический оборот, фонетическую особенность языка. В качестве приложения к учебнику желательно издавать отдельными брошюрами сборники с примерами и задачами на материале языков, родных для учащихся, а также составлять небольшие хрестоматии, перепечатывая в них относящиеся к тематике курса научные статьи, разбросанные по многим изданиям.

Начинающему языковеду сложные проблемы теоретической лингвистики, насколько это возможно сделать, разумно показывать сквозь призму родного языка. Так, приведя сначала примеры из родного языка на полипредикативную конструкцию, затем можно давать подобные конструкции из других языков, где они имеются, подчеркивая сходства или различия в них с родным языком, а уже потом переходить к тем языкам, где такие конструкции отсутствуют, и указывать иные способы передачи в них рассматриваемого явления. Впрочем, бывает и противоположное мнение относительно методики рассмотрения теоретических вопросов: нередко именно при знакомстве с чужим языком человек осознает в своем родном языке то или иное явление, мимо которого он прежде проходил. Иными словами, о новом понятии студент узнает сначала на примере чужого языка, а затем обращает внимание на наличие данного явления и в родном языке.

Теоретическое изучение лингвистики обычно начинается в вузе с вводного курса. Вводный курс должен быть краток. В нем необходимо дать самое общее представление студентам о том, чем они будут заниматься в дальнейшем, после чего вводится поуровневое изучение родного для сту-

дентов языка и теоретическое осмысление его. На этом курсе, принятом на филологических факультетах всех вузов страны⁵, а именно, на курсе «Введение в языкознание», я остановлюсь несколько подробнее.

Содержание учебников по введению в языкознание и их композиция в известной мере отражают мнение пишущего о том, что в теоретической лингвистике начинающий лингвист должен в первую очередь знать и знать твердо. Но одновременно действует и устоявшийся стандарт подобного учебника, без следования которому учебник может не получить грифа Министерства Образования РФ, а это, в свою очередь, приводит к необязательности использования данного учебника и может помешать в настоящее время сдаче Единого государственного экзамена, ориентированного, к сожалению, только на грифованную учебную литературу. Данный преподавательский курс читается как будущим лингвистам, так и литературоведам. Он дает первые сведения о языке вообще (в том числе о происхождении и историческом развитии языков, об их различных классификациях – генеалогической и типологической, о письме и т. п.), о структуре языка, об основных понятиях и терминах, без знания которых невозможно серьезно заниматься изучением языков. Иногда обсуждается вопрос о функционировании языка, о соотношении понятий «литературный», «разговорный» и «диалектный язык», что особенно важно для языков малочисленных народов, относимых к младописьменным, и что до последнего времени вызывало бурные дискуссии [Zajcz, 1995]. По мере развития теоретического языкознания меняется в качественном и в количественном отношении и содержание вводного курса. Это ясно видно из сравнения учебников, выпущенных в России на протяжении XX столетия.

В России первые учебные книги по введению в языкознание, и чаще всего именно под таким названием (которое, впрочем, иногда варьировалось), появились в начале XX в.⁶ Тогда же стали выпускаться и задачки

⁵ Исключение представляет лишь несколько университетов в России, как, например, МГУ, ВГУ, где на отделениях теоретической и прикладной лингвистики вводный курс такого типа отсутствует, зато в течение четырех семестров, начиная с первого, читаются теоретические курсы по уровням: общая фонетика, общая морфология, синтаксис и семантика.

⁶ Предшественниками курсов «Введение в языкознание» можно считать вводные курсы к изучению словесности; таковым является, например, «Введение в круг словесности» И. С. Рижского (1806). Значительно позднее стали появляться курсы, вводящие учащихся в область языковедческих проблем. «Очерки по языковедению и русскому языку» В. А. Богородицкого (издания 1901, 1909, 1910, 1939 гг.) по сути своей являются курсом введения в языкознание, как и «Общий курс сравнительного языковедения» Ф. Ф. Фортунатова, «Общее языковедение» А. И. Томсона (1906) и др. После выхода в свет книги В. К. Поржезинского «Введение в языковедение» (1907) и Д. Н. Кудрявского «Введение в языкознание» (1912) название ста-

к ним⁷, которые едва ли не более существенны для студентов, чем сами учебники. Решение задач развивает навыки, умение решать их, знакомит с некоторыми методами лингвистического исследования, позволяет проникнуть в сущность языковых законов, понять основные закономерности строения и развития языков. Все это необходимо знать начинающему лингвисту (см., напр., [Лингвистические задачи 1983, 1999]). Основной задачей курса (обычно он рассматривается как элементарный курс общего языкознания) является подготовка студентов к восприятию специальных лингвистических дисциплин и к чтению специальной литературы. В свое время И. А. Бодуэн де Куртене говорил, что «языковедение, как наука индуктивная, обобщает явления языка и отыскивает силы, действующие в языке, и законы, по которым совершается его развитие, его жизнь» [Бодуэн 1960, с. 229]. В курсе «Введение в языкознание» основным является обучение студентов пониманию строения языка и умению применять на практике теоретические положения. В настоящее время существенно учитывать социолингвистическую ситуацию у многих малочисленных этносов Сибири: когда речь идет о создании учебников нового типа (поколения)

до стереотипным и встречается вплоть до настоящего времени. Ср.: Д. Н. Ушаков «Краткое введение в науку о языке» (1913); М. Н. Петерсон «Введение в языковедение» (1920-е гг.); Арн. Чикобава «Введение в языкознание» (1952), Л. А. Булаховский «Введение в языкознание» (изд. 2-е; 1954), Р. А. Будагов «Введение в науку о языке» (изд. 2-е 1965), Л. И. Баранникова «Введение в языкознание» (1973), Б. Н. Головин «Введение в языкознание» (1973, 1977), Ю. С. Маслов «Введение в языкознание» (1973, 1987), А. А. Реформатский «Введение в языкознание», которое выдержало несколько изданий и сменило в 1955 г. свое первоначальное название «Введение в языковедение» на новое, что было вызвано номенклатурой программы для вузов (1947, 1955, 1960, 1967), и множество других (в том числе и переводных, напр., учебники Г. Глисона, Дж. Лайонза).

⁷ См., напр.: И. А. Бодуэн де Куртене «Сборник задач и упражнений по "Введению в языковедение"» (1912), Л. Р. Зиндер «Сборник задач по общему языкознанию» (1957), И. П. Мучник «Введение в языкознание. Сборник задач и упражнений для практических занятий и самостоятельной работы студентов» (1957), В. А. Малаховский «Сборник задач и упражнений по курсу "Введение в языкознание"» (1960), В. Н. Клюева «Задачник по курсу "Введение в языкознание"» (1962), С. И. Калабина «Практикум по курсу "Введение в языкознание"» (1977), Л. И. Баранникова «Сборник задач и упражнений по курсу "Введение в языкознание"» (1977), Н. А. Кондрашов, Л. Ф. Копосов, Л. П. Рупосова «Сборник задач и упражнений по введению в языкознание» (1985) и др. Нередко функцию задач выполняют контрольные вопросы, помещаемые после каждой главы учебника (см. примеч. 6, работа М. Н. Петерсона), и контрольные работы, например: И. П. Мучник «Введение в языкознание. Контрольные работы и материалы к изучению курса» (1952). Среди зарубежных сборников упражнений широко известны работы Г. Глисона и К. Л. Пайка.

для тех носителей родного языка, которые недостаточно хорошо владеют им, этот факт (понимание, но плохое владение языком) может считаться мешающим им овладевать методом научного исследования, что постулировал в свое время И. А. Бодуэн де Куртене. Отсюда вытекает постановка вопроса об уровне знания самого языка и вопроса о том, какие требования предъявлять к определению этого уровня. От решения этих вопросов будет зависеть и уровень сложности учебника, его структура и т. д. (возможно, придется давать помету: «для владеющих / не владеющих родным языком»). Вряд ли стоит сразу грифовать учебники нового поколения, ориентированные на разные языки. Мерилом их качества должны стать результаты экзаменов.

Параллельно с курсом введения в языкознание следует читать и курс «Введение в финно-угроведение», обязательный для всех финно-угорских кафедр в республиканских вузах РФ. В нем обычно присутствует раздел, посвященный истории изучения финно-угорских и самодийских языков на территории России (отсутствующий в курсе «Введения в языкознание»), а также разделы по истории письма, происхождению языков (генеалогическая и типологическая классификации) и др. Нельзя исключить и возможность слияния для определенного контингента учащихся обоих введений в один курс, продумав его структуру.

Для становления и развития финно-угроведения в России (в отличие от историографии индоевропейской лингвистики) характерны три момента, которые необходимо учитывать при преподавании этого курса студентам: 1) все уральские народы (включая имеющих теперь собственную государственность, т. е. венгров, финнов и эстонцев) были длительное время под властью других народов – немцев, шведов, турков или русских; это обстоятельство, естественно, тормозило развитие родных языков, замедляло появление собственных кадров из числа носителей финно-угорских языков; 2) миноритарные языки в России первоначально изучались миссионерами, что было связано с распространением христианства (переводилась религиозная и учебная литература, отрывки из Евангелия на ненецкий, селькупский, хантыйский, мансийский языки [Кузнецова 1997, с. 48]); 3) сбор материалов по уральским языкам с научными целями начался с середины XIX в. венграми и финнами, заинтересовавшимися своими «родственниками». В конце XIX – начале XX вв. стало развиваться финно-угроведение в России, которое сложилось на базе решения практических задач, в частности – составления письменности для бесписьменных языков [Кузнецова, 2000].

Предвестником письменности у этих народов и определенным этапом в ее развитии можно считать пиктографию (повсеместно были распространены родовые тамги и хантыйские «деревянные знаки» – юх пос). Предыстория письменности у самодийских и угорских народов отсутствует в

учебниках по введению в языкознание, но часто обсуждается в научной литературе [ЯПНС 1937; Лезте, 1995, с. 157–158; Кузнецова, 1996, с. 138–143; Алпатов 2000]. Студентам полезно познакомиться с многочисленными работами зарубежных и российских исследователей, изучавших ранее неизвестные языки, составлявших для них письменности (как, например, для самодийских и обско-угорских народов). В результате эти народы непосредственно от пиктографии перешли к алфавитной системе письма, принятой, правда, не сразу, а после неоднократных попыток, предпринимаемых начиная с конца XIX в.: см., например, первую Азбуку суссогой гулани Н. П. Григоровского (1879) «для инородцев Нарымского края» (для южных селькупов) и ср. ее с ныне действующей письменностью, разработанной в 1990-е гг. Точно так же у северных селькупов созданную в 1932 г. на латинице письменность в 1939 г. сменила кириллическая письменность, а ей на смену пришла заново составленная письменность 1970 г., неоднократно уточнявшаяся ее составителем С. И. Ириковым [Кузнецова 1997, с. 53]⁸. Несмотря на отсутствие вплоть до XX в. языковедческих традиций у коренного населения западной Сибири (обских угров и самодийцев) в теоретические курсы по истории открытия изучаемых языков совершенно необходимо ввести разделы о первичном знакомстве и описании этих языков как иностранными, так и российскими путешественниками, собиравшими в прежние века материалы по «экзотическим» для них языкам, записывавшими живую речь аборигенов, иногда улавливая и отмечая в транскрипции мельчайшие оттенки звуков (как это делал А. М. Кастрен), но чаще допуская значительные неточности.

Все перечисленные и некоторые другие вопросы общетеоретического характера не обязательно вгонять в прокрустово ложе «Введения в языкознание». Их можно разделить на несколько учебных предметов, тем более, что на старших курсах (уже в магистратуре) обычно читаются курсы общего языкознания (более углубленно) и истории лингвистических учений, затрагивающие ту же проблематику.

Обычно в последнем из названных предметов речь идет о западноевропейской и российской истории лингвистических учений иногда с предшествующим небольшим разделом о предыстории лингвистики, в котором рассматриваются сформировавшиеся независимо друг от друга в I тысячелетии до н. э. индийская, античная, китайская лингвистическая традиции, намного позже – арабская и японская. Важнейшей целью создания и развития перечисленных выше лингвистических традиций (индийской, ан-

⁸ Наиболее благополучна судьба ненецкой письменности, на которой появилась не только учебная, но и художественная литература. В последнее время лингвисты из Новосибирска, собирая материалы по лесному диалекту ненецкого языка, обсуждают проблемы графической фиксации языкового материала [ЯКНС. Вып 7. 2003].

ничной, китайской, арабской и японской), по словам В. М. Алпатова, «была задача обучения языку культуры, не являющемуся материнским либо для всех, либо для части людей, находившихся в сфере данной культуры. Второй по значимости была задача толкования текстов на не до конца понятном языке. ... такая задача появлялась там, где изучаемый традицией язык расходился с разговорным» [Алпатов, 1998, с. 18–19]. Совершенно другая картина вырисовывается для малочисленных народов Сибири, культура которых была принципиально иной по сравнению с перечисленными, долгие века не имела письменной фиксации, а потому и не нуждалась в создании лингвистических традиций, складывающихся на основе толкования текстов. Ни о какой диглоссии в древности у сибирских уральцев не могло быть и речи: как известно, толкование сакральных текстов (шаманских песнопений) и их перевод на профанный язык осуществлялся изустно. В учебной литературе полезно обращать внимание студентов на факты подобного рода. Точно так же на примерах из уральских и / или других языков можно подтверждать или опровергать взгляды на язык того или иного представителя определенного лингвистического направления⁹, расширяя кругозор студента, приучая его думать и анализировать прочитанное.

Учитывая специфику развития и функционирования сибирских уральских языков, в программу филологических факультетов следовало бы ввести в качестве обязательных курсы социолингвистики и этно(психо)лингвистики, создав по этим предметам учебники принципиально нового типа, без которых многие проблемы современного языкознания невозможно решать.

Размышляя о том, какими должны быть вузовские учебники обновленного типа по лингвистике для коренного населения Сибири, имея при этом в виду лишь самодийские и обско-угорские этносы, я постоянно чувствовала неоднозначность возможного ответа на вопросы, вынесенные в заглавие статьи.

Что преподавать? Очевидно, что «материнский» язык можно преподавать как родной, если им владеют (в таком случае язык должен быть языком обучения и изучать его следует не столько практически, сколько

⁹ Так, говоря о В. Гумбольдте, взгляды которого с трудом понимаются студентами, можно подобрать примеры, наглядно помогающие оценить взгляды В. Гумбольдта. По его мнению, языки достигают вершины своего развития на разных стадиях, которые достаточны для них: селькупский язык сегодня имеет немало общих черт с русским языком XV–XVII вв., но в последующие века русский язык бурно изменялся в силу потребностей складывающегося государства, чего не требовалось селькупам [Кузнецова, 2004].

теоретически или, иначе, – не только практически, но и теоретически). Но этот же язык можно преподавать как предмет изучения, то есть как иностранный, причем требования будут различны в зависимости от того, каким (первым или вторым иностранным) будут его считать. Соответственно и учебники должны быть различны, что следует учитывать их будущим авторам. Кроме того следует определить место русского языка в иерархии изучаемых языков.

Кому преподавать? Данный вопрос напрямую связан с первым и одновременно ведет за собой следующий вопрос: каков языковой уровень студента и как определить этот уровень? Видимо, должны быть разработаны тесты для определения понимания, знания и владения языком (то, что предлагает Н. Б. Вахтин [Вахтин 2001, с. 121] меня мало убеждает). При чем возникает сомнение, можно ли на первых курсах (пока не сравняются знания по языку) преподавать по одному и тому же учебнику фонетику, морфологию и другие языковые уровни студентам, хорошо владеющим языком и одновременно только начинающим его учить. Видимо, и в данном случае учебники должны иметь существенные различия, вплоть до языка, на котором написан учебник.

С какой целью преподавать? На первых курсах бывает трудно и преподавателю, и тем более студенту ответить на вопрос, кем будет работать выпускник по окончании вуза, не будет ли он рекомендован в аспирантуру. Между тем от ответа на этот вопрос тоже многое зависит. И практика студента, и его курсовые работы, и сами учебники должны предусматривать разные уровни знаний студентов, давая одни темы в учебниках (особенно по теоретическим проблемам языкознания) как обязательные, а другие – как факультативные (набранные, например, в этом случае петитом).

Как преподавать? В нелегкой ситуации возрождения языков, от которых носители добровольно отказываются (именно это наблюдается в молодом поколении, по крайней мере, у самодийцев, особенно у энцев, селькупов и нганасан), в то время как энтузиасты пытаются предотвратить процесс затухания языковой традиции, вопрос упирается 1) в методы преподавания (прежде всего в школе), которые должны быть очень гибкими и разнообразными, и 2) в пробуждение этнического самосознания.

Возродить традиционное этносамосознание, пусть даже в редуцированном виде, легче, чем оживить язык. Не случайно большие сдвиги наметились в ХМАО, где уже давно ведется работа в области реконструкции традиционного сознания. Столь же не случайно увлечение культурологией, находящейся на грани между этнологией и лингвистикой. К сожалению, пока мало людей осознало эту связь, хотя потребность в учебнике по этнолингвистике для коренного населения Сибири назрела давно. Учебник, написанный лингвистом, может усилить интерес к родному языку. Этому же будет способствовать параллельное издание фольклорных текстов и ком-

пьютерной (текстовой и словарной) базы данных. Использование аудиовидеозаписи позволит обнаружить сходства и различия не только в языках, но и в неречевой коммуникации разных народов, а также установить корреляцию невербальной речи и живого разговорного языка. Все эти особенности функционирования языков желательно отразить в учебниках нового типа.

Библиографический список

- Алпатов В. М. История лингвистических учений. М., 1998.
Она же. 150 языков и политика: 1917–2000. М., 2000.
Бодуэн де Куртене И. А. Некоторые общие замечания о языковедении и языке // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. М., 1960. Ч. 1. С. 226–246.
Вахтин Н. Б. Языки народов Севера в XX веке. Очерки языкового сдвига. СПб., 2001.
Захарова О. В. Обратный словарь // Казакевич О. А., Кузнецова А. И., Хелимский Е. А. Очерки по селькупскому языку. Тазовский диалект. Т. 3. М., 2002. С. 147–169.
Кошкарева Н. Б., Соловар В. Н. Поговорим по-хантыйски. Ханты ясаән пұтаргдүв. Новосибирск, 2004. 282 с.
Кузнецова А. И. Забытые письменности: их функции и причины исчезновения (на примере финно-угорских и самодийских языков) // Христианизация Коми края и ее роль в развитии государственности и культуры. Сыктывкар, 1996. С. 138–143.
Она же. Создание и становление письменности как социолингвистическая проблема (на примере миноритарных языков уральской языковой семьи) // Малые языки Евразии: социолингвистический аспект. М., 1997. С. 44–63.
Она же. Произойдет ли в XXI в. смена парадигмы в изучении уральских языков? // FU 9. Pars I. Orationes plenariae. Tartu, 2000. P. 93–108.
Она же. Языковые параллели: о чем могут рассказать сходства и различия языков, генетически и типологически разных? // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. М., 2004. С. 395–400.
Лезте А. Попытки интерпретации хантыйских знаков на деревьях (юк пос) // Аборигены Сибири: проблема изучения исчезающих языков и культур. Новосибирск, 1995. Т. 2. С. 157–158.
Лингвистические задачи: Пособие для учащихся старших классов. М., 1983; 1999.
Прокофьев Г. Н. Ненецкий (юрако-самоедский язык) // ЯПНС. С. 11–12; Селькупский (остяко-самоедский язык), с. 95–96.

Фееккер В. Словарь хантыйского литературного языка 40-х гг. (на базе среднеобского диалекта) // *Аборигены Сибири: проблемы изучения исчезающих языков и культур*. Новосибирск, 1995. Т. 2. С. 149.

Чернецов В. Н. Мансийский (вогульский) язык // *ЯПНС*. С. 168–169.

Штейниц В. К. Хантыйский (остяцкий) язык // *ЯПНС*. С. 198–199.

Языки коренных народов Сибири. Экспедиционные материалы. Новосибирск, 2003. Вып. 7. Ч. 2; Вып. 10. С. 141–183 (ЯПНС).

Языки и письменность народов Севера. Языки и письменность самоедских и финно-угорских народов. Ч. 1. М.; Л., 1937 (ЯПНС).

Salminen T. A morphological dictionary of tundra Nenets. Helsinki, 1998. 544 p.

Zajcz G. Zur Frage der uralischen Schriftsprachen (Вопросы уральских литературных языков. Ред. Габор Зайц) // *Linguistica/ Series A. Studia et dissertationes*, 17. Budapest, 1995.