

# Трилингвизм, билингвизм и образовательные достижения

На примере чувашского и татарского  
языков в сельском регионе России

**Эктор Алос-и-Фонт, Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа**

Статья поступила  
в редакцию  
в марте 2018 г.

**Эктор Алос-и-Фонт** (Hèctor Alòs i Font) бакалавр лингвистики, внешний сотрудник Исследовательского центра социолингвистики и коммуникации, Барселона, Каталония (Испания). Адрес: Gran Via de les Corts Catalanes 585, 08007 Barcelona, Catalunya, Espanya. E-mail: hectoralos@gmail.com

**Эдгар Деметрио Товар-Гарсиа** (Edgar Demetrio Tovar-García) PhD, профессор Школы экономики и менеджмента Панамериканского университета (Мексика). Адрес: Pro-longación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010 México. E-mail: dtovar@up.edu.mx

**Аннотация.** Для исследования связи между трилингвизмом, билингвизмом и образовательными достижениями учащихся школ проведен опрос 913 школьников в сельских районах Чувашии: 67% из них составили чувашаи, 28% — татары. В результате анализа полученных данных с помощью упорядоченных логистических регрессий не обнаружено убедительных доказательств наличия положительной связи между трилингвизмом или билингвизмом и образовательными достижениями. В рамках исследования учитывались такие факторы, как социально-экономический статус и культурный капитал семьи (на основе данных о количестве книг в доме), наличие у уча-

щегося проблем со здоровьем, тип поселения, в котором проживает и в котором учится школьник, школьный класс, а также число братьев и сестер у ученика и его половая принадлежность. Установлено, что такие факторы, как свободное владение чувашским и татарским языком, владение родным языком, язык, используемый для общения дома, и язык обучения в начальной школе не оказывают негативного влияния на образовательные достижения. С одной стороны, такие результаты противоречат данным более ранних исследований, в которых была обнаружена положительная связь билингвизма и трилингвизма с академической успешностью. Вероятно, различия в результатах объясняются тем, что данное исследование проведено в сельской среде, а предшествующие — на городских выборах. С другой стороны, полученные результаты подтверждают данные более ранних исследований, проведенных в Приволжском федеральном округе Российской Федерации и свидетельствующих о том, что опасения органов власти относительно снижения образовательных достижений школьников, говорящих на языках этнических меньшинств, являются беспочвенными. На основании полученных данных можно сделать вывод, что органам, формирующим образовательную политику, следует уделить больше

Alòs i Font H.,  
Tovar-García E. D.  
Trilingualism,  
Bilingualism  
and Educational  
Achievements: The  
Case of Chuvash and  
Tatar in Rural Russia  
(пер. с англ. Е. Ша-  
дриной). Исследо-  
вание было прове-  
дено при поддержке  
Финно-угорского об-  
щества Финляндии  
в рамках гранта ме-  
мориального фонда  
Г. Й. Рамстедта.

внимания обеспечению в рамках образовательной системы равных возможностей для учащихся — выходцев из семей с разным социально-экономическим статусом.

лингвизм, образовательные достижения, языковая политика, социальное неравенство, сельские регионы России.

**Ключевые слова:** трилингвизм, би- **DOI:** 10.17323/1814-9545-2018-3-8-35

---

Россия входит в число стран с самым высоким в мире языковым многообразием: 97 языков коренных народов [Simons, Fennig, 2017]. Согласно официальным данным, на 33 из них ведется обучение, однако учатся на этих языках лишь небольшая часть детей и молодых людей, принадлежащих к этническим меньшинствам, и в основном это ученики начальной школы [Тишков и др., 2009]. Многие авторы выражают озабоченность таким положением вещей в связи с результатами недавних образовательных реформ, в частности с введением Единого государственного экзамена, которое в значительной степени объясняет резкое снижение показателей использования языков этнических меньшинств в качестве языка обучения [Chevalier, 2017; Prina, 2016; Suleymanova, 2018; Tishkov, Stepanov, 2017].

Целью ЕГЭ является стандартизированное измерение академических достижений на всей территории Российской Федерации. Однако по состоянию на 2018 г. обязательными для сдачи ЕГЭ являются только два предмета: русский язык и математика. Сдавать экзамен на языке, отличном от русского, не запрещено, но на практике не допускается. Поэтому родители, учителя и чиновники сферы образования считают, что ЕГЭ укрепляет позиции русского языка в сфере образования ценой сокращения использования языков этнических меньшинств. Аналогичный экзамен — Государственная итоговая аттестация — проводится по окончании 9-го класса, и в настоящее время планируется ввести еще один подобный экзамен по окончании 4-го класса. Общественность в национальных республиках полагает, что эти экзамены также наносят ущерб изучению языков этнических меньшинств [Ирёклё Сăмах, 2017].

Российские власти действительно заинтересованы в успехе обучения русскому языку в школах. В проекте Концепции преподавания русского языка и литературы в школах изучение языков этнических меньшинств представлено в качестве фактора, негативно влияющего на уровень владения русским языком [Рабочая группа по разработке Единой концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях при Председателе Государственной Думы Федерального собрания РФ, 2015]. После волны протестов этот документ был в значительной мере пересмотрен. Тем не менее в июле 2017 г. президент Путин заявил, что «заставлять человека учить

язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень преподавания и сокращать время, отведенное на изучение русского языка» в национальных республиках России [Meshcheryakov, Coalson, 2017]. Вскоре после этого, в августе 2017 г., Путин подписал поручение Президента Российской Федерации<sup>1</sup>, запрещающее обязательное преподавание региональных официальных языков, распространенное в нескольких республиках России, дополнительно осложнив тем самым ситуацию с преподаванием языков этнических меньшинств. С точки зрения будущего языков этнических меньшинств в России как языков обучения очень важно понять, действительно ли они наносят вред образовательным достижениям или, напротив, способствуют им, особенно достижениям в изучении русского языка. Ответ на этот вопрос чрезвычайно значим для федеральных органов власти.

Несмотря на то что в российской образовательной системе используется множество языков и отношения между ними создают определенное напряжение, соотношение между билингвизмом и образовательными достижениями в России как научная проблема недостаточно изучено. В исследовании, в котором участвовали 2003 школьника из Татарстана, Э.Д. Товар-Гарсиа установил, что билингвы превосходят монолингвов в образовательных достижениях [Tovar-García, 2014]. Э.Д. Товар-Гарсиа и Э.Алос-и-Фонт проанализировали школьную успеваемость 709 школьников, являющихся этническими татарами и проживающих в Татарстане, и обнаружили, что ученики, которые разговаривают дома на татарском языке, как правило, опережают своих одноклассников, использующих дома русский язык, как в гуманитарных, так и в естественнонаучных дисциплинах [Tovar-García, Alòs i Font, 2017]. На основе данных, полученных в ходе опроса 327 учеников начальной школы в Чебоксарах, Э.Алос-и-Фонт пришел к выводу, что владение чувашским языком положительно влияет на академическую успеваемость, особенно на изучение английского языка [Алос-и-Фонт, 2016]. Другой подход к проблеме влияния билингвизма на успешность обучения русскому языку использовали В.Тишков и В.Степанов: они сравнили результаты ЕГЭ по русскому языку в разных регионах и установили, что баллы школьников из двуязычных регионов Приволжского федерального округа не отличаются значимо от баллов, набранных учащимися из регионов, в которых русские составляют подавляющее большинство населения [Tishkov, Stepanov, 2017. P. 422].

Таким образом, имеющиеся данные свидетельствуют о том, что билингвизм — это положительный фактор в отношении об-

---

<sup>1</sup> <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/55464>

разовательных достижений, по крайней мере в Татарстане и Чувашии. Однако исследования, в которых эти данные получены, проводились в российских городах, и оценивалась преимущественно связь учебных достижений со знанием языка этнических меньшинств или его использованием в семье, а не с применением его в качестве языка обучения.

Можно пойти дальше: если мы предположим, что билингвизм является положительным фактором, может ли трилингвизм оказать еще более сильное позитивное влияние на академические достижения? В научной литературе, посвященной обучению, трилингвизм присутствует в основном в двух направлениях исследований. Во-первых, это исследования систем обучения, в которых используются три языка: специалисты сравнивают разные способы введения языков в обучение, их преимущества и недостатки. Во-вторых, это множество исследований, посвященных решению вопроса, действительно ли учащиеся-билингвы усваивают новый язык лучше, чем монолингвы. Замысел нашего исследования другой. Некоторые когнитивные способности у билингвов развиты лучше, чем у монолингвов, например исполнительный контроль [Bialystok, 2011] и восприятие речи [Rutgers, Evans, 2017]. В ряде исследований было показано, что при определенных обстоятельствах, в частности в условиях поддержки родного языка учащегося [Cummins, 1976], билингвы добиваются более высоких академических результатов по сравнению с монолингвами. Например, к таким выводам пришли Э. Д. Товар-Гарсиа и Э. Алос-и-Фонт [Tovar-García, Alòs i Font, 2017] по данным исследования с участием носителей татарского языка. В указанной работе цитируются исследования, в которых те же закономерности выявлены применительно к носителям каталанского, галисийского и баскского языков в Испании и носителям турецкого языка в Бельгии.

Фактически есть основания предполагать, что у полилингвов лучше развиты определенные когнитивные способности. В ходе тестирования когнитивных способностей пожилые полилингвы показывали более высокие результаты, чем трилингвы, а те, в свою очередь, превосходили билингвов [Kavé, 2008]. В недавнем экспериментальном исследовании с участием 18-месячных младенцев у билингвов выявлены более высокие показатели способности к запоминанию по сравнению с монолингвами, но различий между билингвами и трилингвами не обнаружено [Brito, Sebastián-Gallés, Barr, 2015]. Мы полагаем, что аналогичные различия между билингвами и трилингвами могут быть выявлены и в образовательных достижениях. Мы не утверждаем, что трилингвизм является причиной более высоких академических достижений, но предполагаем наличие устойчивой корреляции между трилингвизмом и высокими результатами в учебе.

В данном исследовании мы рассматриваем в качестве билингов и трилингов респондентов, которые заявили, что хорошо владеют соответственно одним или двумя языками национальных меньшинств (чувашским и/или татарским), при том, что все учащиеся свободно общаются на русском. Таким образом, критерием билингвизма и трилингвизма выступает уровень владения, а не использования второго и третьего языка (см. [Сеноз, 2013а]).

**1. Языковая  
ситуация  
в сельских  
районах Чувашии**

Исследование проводилось в сельской местности в Чувашии — в Комсомольском (Каҫал) и Батыревском (Патӑрьел) муниципальных районах. Выбор данных районов обусловлен составом их населения: большинство в них составляют чуваша, татары — вторая по величине этническая группа, а русские относятся к числу этнических меньшинств. Согласно переписи 2010 г. численность населения Комсомольского района составляла 26 951 человек: 67,5% из них чуваша, 27,4% — татары, 4,5% — русские. Численность населения Батыревского района составляла 38 620 человек: 70,7% из них чуваша, 27,3% — татары, 1,6% — русские. Браки между чувашами и татарами заключаются редко, по всей вероятности, потому, что большинство чувашей — православные христиане, а татары, как правило, являются мусульманами-суннитами. В нашей выборке только шесть учеников родились в таких семьях.

Только в трех поселениях численность населения немного превышает 5 тыс. жителей: в двух административных центрах районов и еще в одной деревне. Почти все деревни являются моноэтническими. Даже в двух административных центрах в составе населения преобладают чуваша, а немногие живущие здесь татарские семьи переехали в это поселение недавно. Однако данные по выборке в целом свидетельствуют о том, что чуваша чаще живут в более мелких поселениях (средняя численность — 812 жителей), чем татары (средняя численность — 1745 жителей).

Выборка, состоящая из жителей сельской местности, — это новое направление в исследованиях образовательных достижений в России: до сих пор здесь обследовали либо учащихся тех или иных регионов в целом, либо городских школьников. Обучение на языках этнических меньшинств в России, как правило, встречается только в деревнях, так что исследовать результаты такого обучения, естественно, предпочтительно на основе анализа успеваемости учеников сельских школ: так мы сможем избежать глубоких социально-экономических и социокультурных различий между городскими и сельскими школьниками, представленными в выборке, — различий, которые могут исказить результаты исследования.

Татарские семьи дома говорят на татарском языке и редко совмещают его с русским языком. Подавляющее большинство чувашей, проживающих за пределами административных центров, дома говорят на чувашском языке, но нередко используют и русский язык. Чувашаи, проживающие в административных центрах, испытывают быстрый языковой сдвиг. Среди чувашей из районных центров 3/4 родителей школьников со своими родителями говорят главным образом на чувашском языке, при этом со своими детьми 1/3 из них говорит исключительно на русском языке, 1/3 — преимущественно на русском, но также на чувашском языке, 1/6 — преимущественно на чувашском, но также на русском языке, и 1/6 — исключительно на чувашском языке. Русские и немногочисленные представители других национальностей, как правило, проживают в административных центрах, говорят дома на русском языке и плохо владеют чувашским и/или татарским языком.

Языковая ситуация в системе школьного образования коррелирует со сложившимся в семьях паттерном использования языков. Начальное школьное образование в районных центрах Комсомольское и Батырево осуществляется исключительно на русском языке. Во всех остальных деревнях (с несколькими исключениями в Комсомольском районе) уроки в начальных классах проводятся на чувашском или татарском языке. Таким образом, практически для всех татар языком обучения является татарский (за исключением тех, кто учится в административных центрах), в то время как чувашские дети могут получать образование на чувашском или на русском языке. Необходимо иметь в виду, что в административных центрах учатся 30% детей данного района, при том, что проживает в них 20% общей численности населения.

Начиная с 5-го класса языком обучения становится русский. Чувашский и татарский языки перестают использоваться как языки обучения и преподаются только как учебные предметы. Как правило, чувашские и татарские начальные школы находятся в разных деревнях, но начиная с 5-го класса некоторая часть чувашских и татарских детей, проживающих за пределами административных центров, переходит в одну и ту же школу и начинает учиться в одном классе. При этом, естественно, возникают тесные контакты между чувашами и татарами. Как правило, чувашские и татарские дети говорят друг с другом на русском языке, но в некоторых случаях школьники-татары общаются с одноклассниками-чувашами на чувашском (особенно в тех случаях, когда татары составляют незначительное меньшинство в данной школе).

Чувашский и татарский относятся к тюркской языковой семье, но это два далеких друг от друга языка, их носители не понимают друг друга. Русский принадлежит к индоевропейской

семье языков и значительно отличается как от чувашского, так и от татарского языка в лексическом, морфологическом и синтаксическом отношении. В Чувашии чувашский язык, наряду с русским, является государственным языком. В период сбора данных для данного исследования в школах административных центров чувашский язык преподавался 2 или 3 часа в неделю с 1-го по 9-й класс, при этом школьникам-татарам, обучающимся в татарских школах или классах, он преподавался 1 или 2 часа в неделю. В обоих случаях чувашский язык преподавался как «государственный язык», т. е. предполагалось, что ученики ранее не владели этим языком. По некоторым данным, в городах организованное таким образом обучение чувашскому языку не дает удовлетворительных результатов, однако в сельской местности, которую мы изучаем (даже в административных центрах), ежедневный более тесный, чем в городах, контакт с чувашским языком приводит к более уверенному владению им. В нашем исследовании ни один школьник, проживающий в административном центре, независимо от его этнической принадлежности, не ответил, что «совсем не говорит на чувашском языке», и только 9,6% ответили, что «плохо говорят на чувашском языке». При этом опрос городских школьников показал, что 15,3% из них «совсем не говорят на чувашском языке» после 9 лет его изучения, а 26,5% «плохо говорят на чувашском языке» [Алоси-Фонт, 2015. С. 56].

С другой стороны, начиная с 5-го класса русскому языку и литературе, как правило, отводится одинаковое количество часов во всех школах, независимо от количества часов чувашского и татарского языков, которое значительно возрастает за пределами районных центров. Школы, находящиеся за пределами административных центров, иногда добавляют в расписание еще один час русского языка в неделю. По всей видимости, растущая озабоченность родителей достижениями школьников в русском языке побуждает школы отдавать на его изучение некоторую долю факультативных часов, которые они могут распределять самостоятельно.

Школы в административных центрах представляют собой площадки для интенсивного общения на русском языке, которое не оставляет места для использования языков этнических меньшинств. Согласно результатам нашего опроса, 80% учащихся в административных центрах говорят дома на чувашском или татарском языке (в разной степени), при этом с одноклассниками более половины из них говорит только на русском языке, а с учителями общаются по-русски 70%. Татарский язык в школе изучают только татары, и в основном на нем говорят только татарские школьники.

Таким образом, в обследованных районах сложилось интересное разнообразие языковых ситуаций. В административных

центрах живут и учатся школьники, которые владеют только русским языком. Однако в административных центрах проживают и двуязычные школьники, которые говорят на русском и чувашском или татарском языке. Во многих случаях это несбалансированный билингвизм: русский язык у этих школьников является доминантным. Все чувашские школьники, проживающие за пределами административных центров, говорят на русском и чувашском языках, однако не все они используют русский язык в равной степени: здесь важно, насколько часто русский язык используется у них дома, учатся ли они в административном центре, а также какую долю учеников в их школе составляют татары.

Татары в наименьшей степени используют русский язык, поскольку дома они в основном говорят только на татарском языке и большинство из них проживает в относительно больших этнически однородных деревнях. Школьников-татар можно разделить на две большие группы. Меньшая часть учится вместе с чувашскими детьми, в основном начиная с 5-го класса. Эти дети нередко оказываются в окружении подавляющего большинства чувашей и начинают общаться с одноклассниками на чувашском. Однако 2/3 татарских школьников посещают школу в своей деревне или соседней татарской деревне. В таких школах более 90% учеников составляют татары, и общение с одноклассниками и учителями происходит главным образом на татарском языке. Разумеется, помимо школьных занятий, русский язык широко представлен в повседневной жизни учащихся в формате телевидения и интернета; они сталкиваются с ним, когда читают, посещают врача или идут в магазин в административном центре.

С февраля по апрель 2016 г. мы провели опрос 913 учеников 7–11-х классов, проживающих в Комсомольском (Каҫал) и Батыревском (Патӑрьел) муниципальных районах Чувашии. В ходе опроса ученики сообщали сведения об уровне владения родными языками, языках обучения в школе, своих академических достижениях и некоторых социально-экономических характеристиках своих семей. 11 опрошенных обучались в указанных районах, но не проживали в них, поэтому итоговую выборку составили 902 учащихся. 313 школьников проживают в Комсомольском районе и обучаются в 8 разных школах, 589 опрошенных живут в Батыревском районе и учатся в 10 школах.

Выборка составляет около 31% общей численности учащихся 7–11-х классов (2984 человека), проживающих в двух районах. Структура выборки соответствует этническому составу населения в обоих районах, а также соотношению учащихся, посещающих школы районных центров и остальные школы, в обоих

## **2. Основные переменные для анализа и методология**



районах<sup>2</sup>. Школы были выбраны случайным образом, данным, полученным в каждой школе, присваивался вес, пропорциональный численности учащихся, при этом количество в выборке школ из каждого района пропорционально числу жителей. В каждой школе были случайным образом выбраны три класса, при этом одним из них обязательно был старший класс (если такой класс был в школе). Все ученики, присутствовавшие на занятиях в день опроса, были опрошены одним из авторов. Для опроса использовалась специальная анкета, ее заполнение занимало от 20 до 35 минут, в зависимости от возраста учащихся.

Д. Коулман с соавторами [Coleman et al., 1966] полвека назад предположили, что основными факторами, влияющими на образовательные результаты, являются семейные ресурсы, включая культурный и социальный капитал. Недавние исследования, проведенные в России ([Roshchina, 2010; Tovar-García, 2014; Капуза и др., 2017], подтверждают это предположение. В качестве ключевых объясняющих переменных идентифицированы уровень образования родителей и семейный доход. Э. Товар-Гарсиа, исследуя факторы, влияющие на академические достижения школьников, добавил к числу независимых переменных язык, на котором говорят в семье школьника, и выяснил, что использование языка этнического меньшинства в семье оказывает положительное влияние на образовательные достижения школьников в Татарстане [Tovar-García, 2014]. Эти результаты в дальнейшем получили подтверждение в других исследованиях в Татарстане [Tovar-García, Aldòs i Font, 2017] и Чебоксарах [Алоси-Фонт, 2016]. Переменные, использованные в текущем исследовании, представлены в следующем разделе.

**2.1. Зависимая переменная: образовательные достижения** Ученики 7–9-х классов предоставили данные о своих оценках за последнюю четверть, а ученики 10-х и 11-х классов — за первое полугодие учебного года: от 2 до 5 баллов (целые числа), где 3 — минимальная положительная оценка.

Для измерения образовательных достижений мы используем среднюю оценку по восьми предметам: русский язык, литература, иностранный язык, история, алгебра, геометрия, физика и химия. Для всей выборки средняя оценка составляет 4,16 балла. Мы рассматриваем специфическое влияние двуязычной среды на оценки по математике (средняя оценка по алгебре и геометрии: 4,04), русскому языку (средняя оценка: 4,04) и иностранному языку (средняя оценка: 4,17) (табл. 1).

<sup>2</sup> 7,0% респондентов заявили, что считают себя чувашами, 28,3% считают себя татарами. В соответствии с данными переписи населения чуваша составляют 67,5% населения, а татары — 27,3%. 16,6% респондентов проживают в районных центрах (15,8% населения районов проживает в районных центрах).

Таблица 1. **Описательная статистика**

Переменная	Набл.	Сред.	Стд. откл.	Мин.	Макс.
Средняя оценка	901	4,16	0,68	3	5
Русский язык	899	4,04	0,73	2	5
Иностранный язык	898	4,17	0,73	3	5
Математика	900	4,04	0,77	3	5
Русский язык, ГИА	344	4,64	0,60	3	5
Математика, ГИА	344	4,51	0,58	3	5
ТРИЛИНГВЫ	902	0,05	0,22	0	1
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ	890	2,68	1,53	1	5
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ	864	1,89	1,50	1	5
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к чувашско- му этносу	884	2,25	1,93	0	5
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к татарскому этносу	858	1,18	1,93	0	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА	891	2,99	1,76	1	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА	900	2,04	1,70	1	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к чувашскому этносу	885	2,61	2,16	0	5
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к татарскому этносу	894	1,33	2,15	0	5
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА	875	0,51	0,50	0	1
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА	880	0,25	0,43	0	1
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к чувашскому этносу	870	0,49	0,50	0	1
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к татарскому этносу	874	0,25	0,43	0	1
Индекс СЭС	902	0,00	1,00	-2,28	3,39
Индекс ISEI отца	696	31,77	14,25	16	88
Индекс ISEI матери	605	44,17	16,04	16	90
Отец работает	857	0,69	0,46	0	1
Мать работает	895	0,67	0,47	0	1
Образование отца	833	3,64	1,56	1	7
Образование матери	861	4,02	1,61	1	7
Количество книг	897	2,99	1,02	1	6
Проблемы со здоровьем	900	3,30	0,68	1	4
Проживание в административном центре	902	0,17	0,37	0	1
Обучение в административном центре	902	0,29	0,46	0	1
10-й и 11-й классы	902	0,38	0,49	0	1
Число братьев и сестер	891	1,49	0,92	0	6
Женский пол	902	0,57	0,50	0	1
Чувашская этническая принадлежность	896	0,67	0,47	0	1
Татарская этническая принадлежность	896	0,28	0,45	0	1

Источник: Расчеты авторов.

В качестве дополнительной зависимой переменной используются результаты Государственной итоговой аттестации (ГИА) — письменного экзамена, который школьники сдают по окончании 9-го класса и который необходим для продолжения учебы в старших классах школы. Следовательно, данные о результатах ГИА по русскому языку и математике предоставили только ученики 10-х и 11-х классов. Проведение этого экзамена организуется без участия руководства школ.

Таким образом, мы получаем шесть зависимых переменных: четыре оценки в четверти или за полугодие (по русскому языку, математике, иностранному языку и средняя оценка по восьми предметам) и две оценки ГИА (по русскому языку и математике). Все эти переменные также были классифицированы как фиктивные. Во-первых, переменная принимала значение 1 для учащихся, сообщивших об оценке 3 (ученики с низкой успеваемостью). Во-вторых, переменная получала значение 1 для учащихся, сообщивших об оценке 5 (ученики с высокой успеваемостью)<sup>3</sup>.

Описательная статистика (табл. 1) свидетельствует о высоких оценках, которые получают школьники по всем предметам. Все зависимые переменные имеют среднее значение выше 4, а средний балл ГИА превышает 4,5. Более высокие оценки в ГИА по сравнению с текущими оценками легко объяснимы: экзамен сдали все учащиеся старших классов, и они получили достаточно высокие оценки, чтобы продолжить обучение в старших классах. Удивляет почти полное отсутствие оценок 2 (неудовлетворительно): они были выставлены только в одной школе и только по одному предмету (по русскому языку)<sup>4</sup>. Беседы с преподавателями в этой и других школах подтвердили, что преподаватели избегают оценки 2 главным образом из-за давления со стороны школы и чиновников.

## 2.2. Независимые лингвистические переменные

В качестве прокси-переменной трилингвизма мы использовали ответы на вопросы об уровне владения чувашским и татарским языками. Характеризуя свое знание каждого языка, ученики выбирали один из четырех вариантов ответа: 1) «Я говорю на языке свободно или достаточно свободно»; 2) «Я говорю с затруднениями, но понимаю язык»; 3) «Я плохо понимаю язык»; 4) «Я вообще не понимаю язык». Эта переменная получала значение 1, если ученик сообщал, что свободно говорит

<sup>3</sup> Мы использовали эти переменные для проверки надежности с использованием логистических регрессий. Только пять учеников сообщили об оценке 2 по русскому языку, и мы исключили их из этой классификации.

<sup>4</sup> Недостаточная вариативность системы оценок, принятой в российской школе, негативно сказывается на ее эффективности как инструмента измерения образовательных достижений. Исследование, основанное на этой системе, должно проводиться с учетом этого ограничения.

на чувашском и татарском языках, и значение 0 в противном случае (ТРИЛИНГВЫ). Трилингвы составляют около 5% опрошенных школьников: 42 из них являются татарами, 6 — чувашами. На этот факт необходимо обратить внимание: трилингвов среди опрошенных школьников немного. Таким образом, полученные нами данные являются достоверными для региона, в котором проходило исследование, но их экстраполяция на другие выборки была бы неоправданной.

Чтобы проверить влияние билингвизма на образовательные достижения, мы используем три основные объясняющие переменные: уровень владения языком, язык, используемый дома, и язык обучения в начальных классах.

Учащиеся отвечали на вопрос, на каком языке им легче говорить — на чувашском (татарском) или на русском, выбирая один из пяти вариантов: 1) «Я намного легче говорю на чувашском (татарском) языке, чем на русском»; 2) «Я чуть легче говорю на чувашском (татарском) языке, чем на русском»; 3) «Я говорю в равной степени на чувашском (татарском) и на русском»; 4) «Я чуть легче говорю на русском языке, чем на чувашском (татарском)»; 5) «Я намного легче говорю на русском языке, чем на чувашском (татарском)». Переменные уровня владения чувашским (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ) и татарским языком (УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ) были закодированы в обратном порядке (переменная получала значение 5 для варианта ответа 1 и т. д.) и включены в регрессионный анализ в качестве эффектов взаимодействия между уровнем владения языком и этнической принадлежностью. Таким образом, переменная уровня владения языком умножается на фиктивную переменную этнической принадлежности (чуваша или татары)<sup>5</sup>.

Школьники также предоставили данные о языке, который они используют для общения с родственниками. Они указали, на каком языке говорят с отцом, на каком с матерью и на каком с родными братьями и сестрами. Если они говорят больше чем на одном языке, школьники указывали, какой из них используют чаще. На основании полученных данных мы создали два 5-уровневых индикатора для использования чувашского и татарского языков, где 1 означает «Я использую только другой язык», а 5 — «Я использую только чувашский (татарский) язык». Уровень 3 означает, что школьники используют чувашский (татарский) и другой язык (русский) в одинаковой степени. Показатель ис-

---

<sup>5</sup> Ученики, отметившие только принадлежность к чувашскому (или татарскому) этносу, получили значение 1. Отметившие две этнические принадлежности были исключены из рассмотрения: их оказалось шесть человек, однако количество наблюдений сократилось еще больше из-за отсутствия в некоторых анкетах ответов об уровне владения языками.

пользования чувашского языка дома был рассчитан как среднее показателей его использования при общении с отцом, с матерью, с братьями и сестрами. Аналогичные расчеты были проведены для татарского языка. Средний показатель использования чувашского языка дома составляет 3,0, а среди чувашей — 3,9 (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА). Средний показатель использования татарского языка дома составляет 2,0, а среди татар — 4,7 (ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА). Эта переменная также была использована в регрессионном анализе в качестве эффекта взаимодействия с этнической принадлежностью.

И наконец, школьники, которые обучались в начальной школе (с 1-го по 4-й класс) на языке собственной этнической группы, получили значение 1. Таким образом, мы создали две фиктивные переменные для учащихся, языком обучения которых был чувашский (ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА) и татарский (ТАТАРСКАЯ ШКОЛА). Школы, в которых обучение проводится на русском языке, являются референтной группой, и учащиеся, которые переходили из одной школы в другую и обучались на разных языках (сочетание русского с чувашским или татарским языком) были исключены из рассмотрения<sup>6</sup>. Около 50% опрошенных школьников обучались в начальной школе на чувашском языке (среди них 73% чувашей), и около 25% школьников обучались в начальной школе на татарском языке (среди них 87% татар).

### 2.3. Контрольные переменные

В качестве контрольных переменных влияния трилингвизма и билингвизма мы использовали индикаторы социально-экономического статуса, количество книг в доме для оценки культурного капитала, а также порядковую переменную проблем со здоровьем у школьников, что рекомендуется в литературе [DiMaggio, 1982; Huurre et al., 2006; Kuzmina, Popov, Tyumeneva, 2012; Roshchina, 2010]. Мы также включили фиктивные переменные для учета типа поселения, школьного класса (с 7-го по 11-й), числа родных братьев и сестер, а также половой принадлежности школьников.

Мы разработали индекс социально-экономического статуса (СЭС), используя анализ главных компонентов<sup>7</sup>. Он включает информацию о трудовой занятости и образовании родителей, предоставленную школьниками. Во-первых, мы создали фиктивную переменную со значением 1 для трудоустроенных

<sup>6</sup> Только 13 участников опроса обучались в начальной школе на разных языках, однако количество наблюдений сократилось еще больше в связи с отсутствием ответов в некоторых анкетах.

<sup>7</sup> Этот метод позволяет использовать вместо большого набора переменных (коррелированного) небольшой (некоррелированный), который тем не менее содержит большую часть информации (вариативность) из обширного набора. В нашем случае, создавая индекс, мы со-

родителей (матерей и отцов) и значением 0 для противоположных случаев (в том числе для школьников без родителей). Судя по ответам школьников, в рассматриваемом регионе высок уровень безработицы: только 68% отцов и 67% матерей имели официальную работу на момент опроса (нет информации о 5% отцов и 0,8% матерей). Полученные данные о трудоустройстве родителей мы классифицировали на основании международного индекса профессий (*International Standard Classification of Occupation, ISEI*) [Ganzeboom, Treiman, 1996]. В нашем случае этот индекс принимает значения от 16 до 90, для матерей среднее значение составляет 44, а стандартное отклонение — 16; для отцов среднее значение составляет 32, стандартное отклонение — 14. Уровень образования родителей введен в регрессию с помощью порядковой переменной со значениями от 1 до 7, где 1 соответствует среднему образованию (9 лет обучения или меньше), а 7 — наличию послевузовского профессионального образования. 33% отцов и 26% матерей имеют среднее образование, а 20% отцов и 30% матерей получили высшее образование или окончили аспирантуру.

Мы использовали порядковую переменную со значениями от 1 до 6 для измерения количества книг в доме. 48% учеников сообщили, что у них дома есть от 26 до 100 книг. Для отражения ответов учащихся о том, как часто они болеют, была использована порядковая переменная (ЗДОРОВЬЕ) со значениями от 1 (часто) до 4 (никогда). Сообщили, что болеют часто, 1,9% учеников.

Мы создали четыре фиктивные переменные. Во-первых, ученики, проживающие в административном центре района, получили значение 1 (17%), во-вторых, ученики, посещающие школу в административном центре, получили значение 1 (29%). Эти переменные позволяют учитывать различия между сельской местностью и наиболее урбанизированными частями района и проводить сравнения. В-третьих, ученики 10-х и 11-х классов получили значение 1 (38%), что позволяет сравнивать учащихся средней школы и учащихся старших классов. В-четвертых, школьницы получили значение 1 (57%). И наконец, число братьев и сестер включено в анализ в качестве контрольной переменной. Есть данные о неблагоприятном влиянии на успешность обучения большого числа братьев и сестер у ученика: вероятно, в результате разделения ресурсов родителей (время, деньги и т. д.) [Downey 1995]<sup>8</sup>.

---

крашаем количество переменных социально-экономического статуса до одной.

<sup>8</sup> Мы создали матрицу корреляции основных переменных, использованных в данном исследовании, но она не будет представлена здесь из соображений экономии места.

**3. Результаты** Базовая эмпирическая модель рассчитывается по формуле (1).

$$(1) \text{ Образовательное\_достижение}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{ТРИЛИНГВЫ}_i + \text{Двуязычная среда}_i \beta + \text{Контроль}_i \phi + u_i,$$

где нижний индекс  $i$  — это  $i$ -й ученик,  $\beta$  и  $\phi$  — векторы коэффициентов регрессии, подлежащих оценке, а  $u_i$  — величина погрешности. Образовательные достижения описываются шестью зависимыми переменными, описанными в предыдущем разделе. Эти переменные являются порядковыми, допускающими четыре (упорядоченные) категории ответов со значениями 2, 3, 4 или 5. В литературе по эконометрике рекомендуется использовать для оценки коэффициентов регрессии упорядоченные логистические модели с устойчивыми стандартными ошибками. Этот метод можно рассматривать как вариант хорошо известной логистической регрессии, которая применяется к бинарным зависимым переменным (используемой здесь для проверки устойчивости). Эти модели являются вероятностными, т. е. полученные коэффициенты позволяют измерить вероятность события, в нашем случае — вероятность попадания в одну из категорий оценок. Переменная «ТРИЛИНГВЫ» была описана выше, а переменные двуязычной среды включают зависимые переменные «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ», «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ» и «ШКОЛА» для чувашского и татарского языков, описанные в предыдущем разделе. Кроме того, мы включили в анализ эффекты их взаимодействия с этнической принадлежностью, что позволяет избежать погрешностей, связанных с этническими аспектами.

В табл. 2 показаны значения коэффициентов и основные результаты. В целом переменная «ТРИЛИНГВЫ» и переменные двуязычной среды не являются статистически значимыми, за некоторыми исключениями. Отдельные переменные двуязычной среды оказались статистически значимыми, главным образом для зависимой переменной «Математика, ГИА», однако с разными и даже противоречивыми знаками (см. столбец 6 в табл. 2). Например, высокий уровень владения татарским языком положительно влияет на вероятность получения более высоких оценок на ГИА по математике, однако во взаимодействии с принадлежностью к татарскому этносу оказывает отрицательное влияние, что не поддается логическому объяснению. Такие же проблемы возникают при рассмотрении эффектов переменных использования татарского языка и обучения в чувашских школах. Следовательно, эффекты этих переменных нельзя считать надежными.

Большинство контрольных переменных статистически значимо коррелируют с переменными академических достижений, и коэффициенты корреляции имеют ожидаемые знаки. Коэффициент корреляции индекса СЭС является положительным и зна-

Таблица 2. Коэффициенты регрессии

Независимые переменные	Прогноз. знак	Зависимые переменные					
		(1) Средняя оценка	(2) Русский язык	(3) Иностран- ный язык	(4) Мате- матика	(5) ГИА Русский язык	(6) ГИА Матема- тика
ТРИЛИНГВЫ		0,42	0,26	-0,24	0,39	1,56	0,73
Двуязычная среда							
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ		-0,18	-0,36**	-0,16	0,01	-0,25	0,40
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ		-0,78	-0,67	-0,10	-1,29	2,54	3,53***
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к чувашскому этносу		0,04	0,26	-0,04	-0,15	0,12	-0,64
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к татарскому этносу		0,66	0,63	0,01	1,14	-2,34	-3,32***
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА		-0,03	0,19	0,13	-0,27	-0,14	-0,29
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА		0,02	0,61	-0,64	0,46	0,55	-1,08*
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к чувашскому этносу		-0,03	-0,12	-0,13	0,17	0,21	0,47
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к татарскому этносу		-0,11	-0,75	0,54	-0,57	0,10	1,53**
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА		-1,52*	-0,78	-1,66**	-1,28	0,53	-1,90*
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА		-0,14	1,26***	-0,04	-0,15	-0,54	-0,89
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к чувашскому этносу		1,25	0,63	1,50*	1,07	-0,27	1,57*
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к татарскому этносу		Исключено из-за коллинеарности					
Контрольные переменные							
СЭС	+	0,73***	0,56***	0,55***	0,51***	0,31*	0,46***
Количество книг	+	0,27***	0,28***	0,21***	0,16**	0,12	-0,07
Проблемы со здоровьем	+	0,18*	0,19*	0,20*	0,28***	0,41**	0,36**
Проживание в административном центре		-0,38	-0,21	-0,16	-0,23	-0,53	-0,41
Обучение в административном центре		-0,55*	-0,07	-0,16	-0,31	1,17**	0,85**
10-й и 11-й классы		0,64***	0,61***	0,56***	0,78***		
Число братьев и сестер		-0,09	-0,18**	-0,14*	-0,16**	-0,23	-0,13
Женский пол	+	1,55***	1,68***	1,63***	1,10***	1,48***	0,64***
Наблюдения		802	800	800	802	317	317
Псевдо- $R^2$		0,17	0,15	0,15	0,12	0,10	0,09

\*  $p > 10\%$ ; \*\*  $p > 5\%$ ; \*\*\*  $p > 1\%$ .



чимым во всех регрессиях, т.е. школьники из более обеспеченных семей с большей вероятностью получают высокие оценки. То же можно сказать и о школьниках, имеющих меньше проблем со здоровьем. Количество книг в доме как прокси-переменная культурного капитала семьи также является прогностическим фактором высоких образовательных достижений, но не имеет статистической значимости в отношении ГИА.

Как уже было описано в литературе ранее (например, [Roshchina, 2010]), девочки опережают мальчиков в учебе. Учащиеся, проживающие в районном центре, не превосходят жителей деревень в вероятности получить более высокие оценки, но учащиеся школ районных центров с большей вероятностью получают высокие оценки на ГИА. Студенты 10-х и 11-х классов также с большей вероятностью получают высокие оценки. В полном соответствии с предположением, основанным на имеющихся в литературе данных, мы также получили доказательства того, что наличие относительно большого числа братьев и сестер отрицательно сказывается на вероятности получения высоких оценок по русскому языку, иностранному языку и математике.

Как и ожидалось, существует высокая корреляция между независимыми переменными, особенно между переменными билингвизма и эффектами взаимодействия. Именно она может быть причиной противоречивых результатов, полученных, в частности, в отношении переменной «Математика, ГИА». В литературе высказывается мнение, что проблемой коллинеарности, вызванной эффектами взаимодействия, можно пренебречь [Friedrich, 1982]. С другой стороны, программное обеспечение (Stata 13) автоматически отбрасывает коллинеарные переменные. Например, в нашей базовой спецификации программное обеспечение отбросило эффект взаимодействия между переменной «ТАТАРСКАЯ ШКОЛА» и принадлежностью к татарскому этносу.

Тем не менее, предположив, что коллинеарность может повлиять на наши оценки, мы осуществили несколько регрессий, отбрасывая и комбинируя различные переменные билингвизма. Основные выводы остались качественно неизменными. Например, в табл. 3 показаны результаты использования в качестве ключевых независимых переменных только эффектов взаимодействия между переменными билингвизма и этнической принадлежности. Кроме того, мы создали индексы для этих переменных билингвизма, добавив ответы на вопросы «УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ», «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ» и «ШКОЛА» для чувашского и татарского языков и включив эффекты взаимодействия с этнической принадлежностью. Эти индексы достигают статистической значимости только в нескольких случаях и только по отношению к чувашскому языку, однако не демонстрируют надежных

Таблица 3. Коэффициенты регрессии

Независимые переменные	Прогноз. знак	Зависимые переменные					
		(1) Средняя оценка	(2) Русский язык	(3) Иностран- ный язык	(4) Мате- матика	(5) ГИА Русский язык	(6) ГИА Матема- тика
Двуязычная среда							
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ЧУВАШСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к чувашскому этносу		-0,13	-0,09	-0,19**	-0,13	-0,11	-0,20
УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ТАТАРСКИМ ЯЗЫКОМ × Принадлежность к татарскому этносу		-0,10	-0,04	-0,08	-0,12	0,16	0,21
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к чувашскому этносу		0,02	0,13	0,05	-0,04	0,14	0,25
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТАТАРСКОГО ЯЗЫКА × Принадлежность к татарскому этносу		0,08	-0,11	0,07	0,04	-0,01	-0,01
ЧУВАШСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к чувашскому этносу		0,02	-0,02	0,02	0,11	0,22	-0,17
ТАТАРСКАЯ ШКОЛА × Принадлежность к татарскому этносу		0,22	1,39***	0,19	0,22	-0,30	-0,28
Контрольные переменные							
СЭС	+	0,75***	0,58***	0,56***	0,52***	0,31*	0,42***
Количество книг	+	0,27***	0,28***	0,22***	0,17***	0,09	-0,08
Проблемы со здоровьем	+	0,20*	0,20*	0,21*	0,31***	0,41**	0,39**
Проживание в административном центре		-0,14	-0,07	-0,01	0,01	-0,36	-0,14
Обучение в административном центре		-0,32	0,04	0,00	-0,10	1,08**	1,03**
10-й и 11-й классы		0,62***	0,59***	0,53***	0,78***		
Число братьев и сестер		-0,11	-0,19**	-0,15*	-0,19**	-0,22	-0,09
Женский пол	+	1,56***	1,69***	1,66***	1,12***	1,46***	0,65***
Наблюдения		802	801	801	803	317	317
Псевдо-R <sup>2</sup>		0,17	0,15	0,15	0,12	0,09	0,07

\*  $p > 10\%$ ; \*\*  $p > 5\%$ ; \*\*\*  $p > 1\%$ .

эффектов (см. табл. 4). Таким образом, в целом полученные результаты не дают оснований говорить о том, что трилингвы и билингвы с большей вероятностью получают высокие оценки в школе.

В качестве дополнительных проверок надежности мы провели оценку очень похожих моделей с использованием бинарных зависимых переменных, разделив учеников на категории: с низ-

Таблица 4. Коэффициенты регрессии

Независимые переменные	Прогноз. знак	Зависимые переменные					
		(1) Средняя оценка	(2) Русский язык	(3) Иностран- ный язык	(4) Мате- матика	(5) ГИА Русский язык	(6) ГИА Мате- матика
Двухязычная среда							
Индекс чувашского языка × Принадлеж- ность к чувашскому этносу		-0,06	0,001	-0,07**	-0,07**	0,04	0,02
Индекс татарского языка × Принадлеж- ность к татарскому этносу		-0,0002	0,04	0,004	-0,02	0,03	0,06
Контрольные переменные							
СЭС	+	0,75***	0,57***	0,56***	0,52***	0,30*	0,39***
Количество книг	+	0,28***	0,29***	0,22***	0,17***	0,09	-0,07
Проблемы со здоровьем	+	0,20*	0,19*	0,21*	0,30***	0,41**	0,39**
Проживание в административном центре		-0,22	-0,07	-0,10	-0,06	-0,42	-0,06
Обучение в административном центре		-0,38	-0,17	-0,05	-0,17	1,06**	1,03***
10-й и 11-й классы		0,63***	0,59***	0,55***	0,78***		
Число братьев и сестер		-0,12	-0,19**	-0,15*	-0,18**	-0,21	-0,08
Женский пол	+	1,58***	1,70***	1,67***	1,12***	1,46***	0,63***
Наблюдения		802	800	800	802	317	317
Псевдо- $R^2$		0,16	0,14	0,15	0,11	0,09	0,07

\*  $p > 10\%$ ; \*\*  $p > 5\%$ ; \*\*\*  $p > 1\%$ .

кой успеваемостью и с высокой успеваемостью. При этом мы использовали логистические регрессии с надежными стандартными ошибками. Основные результаты сходны с приведенными в табл. 2–4. Надежных доказательств воздействия трилингвизма или билингвизма на вероятность попадания учеников в категорию «учащиеся с низкой успеваемостью» или «учащиеся с высокой успеваемостью» не получено (эти результаты не отображаются в таблицах из соображений экономии места).

#### 4. Обсуждение и заключение

Данные, представленные в табл. 2–4, а также результаты дополнительных регрессий, свидетельствуют о том, что ключевую роль в объяснении образовательных достижений играет СЭС. Такой вывод вполне согласуется с результатами предыдущих исследований, проведенных в развивающихся странах и России [Tovar-García, 2014; Tovar-García, Alòs i Font, 2017; Капуза и др., 2017]. Однако в нашем случае важно отметить, что

СЭС оказался решающим фактором образовательных достижений в сельской местности, где экономическое расслоение слабее, чем в городах. Мы не ожидали этого результата и полагаем, что влияние СЭС на образовательные результаты в сельской местности заслуживает особого внимания в дальнейших исследованиях.

Проведенный анализ показал также, что оценки учащихся старших классов выше, чем оценки учащихся средней школы. Причин, вероятнее всего, две. С одной стороны, ГИА обеспечивает отбор школьников, в результате которого ученики с низкой успеваемостью продолжают обучение в техникумах. С другой стороны, перспектива сдачи Единого государственного экзамена, скорее всего, побуждает учащихся старших классов к усердной учебе.

Еще один интересный результат — это отношение между образовательными достижениями и проживанием или обучением в административном центре. Проживание в одном из административных центров, по всей видимости, никак не коррелирует с успеваемостью, однако обучение в административном центре во всех регрессиях оказалось фактором, положительно влияющим на результаты ГИА по русскому языку и математике. Учащиеся старших классов, обучающиеся в административных центрах (но не обязательно проживающие в них), получают более высокие баллы ГИА. Есть два обстоятельства, не позволяющие нам сделать категоричный вывод о том, что для достижения высоких образовательных результатов предпочтительнее учиться в административных центрах, а не в сельских поселениях: во-первых, мы знаем только текущее место обучения школьников старших классов, но не знаем, где они учились прежде, во-вторых, в административных центрах отмечается повышенная концентрация учащихся 10-х и 11-х классов. Тем не менее есть основания предполагать, что школы в административных центрах лучше оснащены и в них работают более квалифицированные учителя, и именно этим объясняются более высокие результаты учащихся этих школ по сравнению с учениками из сельских поселений. В этом случае тот факт, что переменные, которые имели бы значимые корреляции со школьными оценками, в нашем исследовании обнаружены не были, означает, что преподаватели в административных центрах предъявляют к ученикам более строгие требования, чем в других школах. Аналогичный результат был получен в исследовании, в котором участвовали учителя из Казани и из других городов Татарстана [Tovar-García, Alòs i Font, 2017]. Если, как мы установили, обучение в районном центре может оказывать положительное влияние на образовательные достижения, необходимо задать очень важный вопрос: не связано ли это с использованием русского языка как единственного языка обучения и формированием

русскоязычной среды или с уменьшением количества часов, которое отводится обучению на языках этнических меньшинств?

В нашем исследовании регрессивный анализ данных не обнаружил устойчивого влияния двуязычия в семейной или школьной среде на образовательные достижения — ни положительного, ни отрицательного. Для трилингвизма такой корреляции также не выявлено. Эти результаты отличаются от полученных в проведенных ранее и в совсем недавних исследованиях, в которых рассматривались другие языки и другие двуязычные контексты, например испанский и английский в США или каталанский, галисийский, баскский и испанский в Испании. В частности, наши результаты противоречат выводам о положительном влиянии владения татарским языком на образовательные результаты в Татарстане и владения чувашским языком на академическую успешность в Чувашии, к которым мы пришли на основании эмпирических данных [Алос-и-Фонт, 2016; Tovag-García, Alòs i Font, 2017]. Основное различие между этими исследованиями — это выборка. Здесь мы рассматриваем данные школьников, проживающих в сельской местности, а в предыдущих исследованиях участвовали школьники, проживающие в городах, где доля русских в этническом составе населения выше. Таким образом, факторы городской среды и высокой доли русского населения могут объяснить отсутствие положительного влияния билингвизма и трилингвизма.

Некоторые из полученных нами результатов заслуживают дополнительных комментариев. Во-первых, для татарских школьников выявлена положительная корреляция оценок по русскому языку в четверти и в полугодии с обучением в начальной школе на татарском языке (см. табл. 2 и 3). Она может быть интерпретирована как положительный результат обучения на родном языке, однако такой вывод не подтверждается ни аналогичными корреляциями баллов на ГИА или средней оценки с обучением в начальной школе на татарском языке, ни такими же закономерностями для чувашских школьников. Возможно, преподаватели в татарских школах склонны несколько завышать оценки по русскому языку, чтобы стимулировать учеников. Во-вторых, обнаружена отрицательная корреляция успешности в изучении иностранного языка и билингвизмом у носителей чувашского языка (см. табл. 3 и 4). Этот результат также не поддерживается данными других регрессий. Кроме того, в литературе имеются данные о положительной связи между билингвизмом и изучением иностранного или третьего языка (актуальную информацию по данному вопросу см. в [Cenoz, 2013b]). Таким образом, если негативная корреляция между билингвизмом и изучением иностранного языка у чувашских школьников действительно существует (чего нельзя утверждать на основе имеющихся данных), она, вероятно, объясняется более низкой квалификацией преподавателя

или недостаточным техническим оснащением небольших сельских школ. У нас нет доступа к соответствующей информации, поэтому мы не можем включить эти факторы в число независимых переменных в регрессионном анализе. Возможны и иные объяснения несогласованности получаемых в разных исследованиях данных, в частности «исследования, проводимые в рамках программ погружения и других двуязычных программ, показывают, что билингвы превосходят монолингвов в обучении дополнительным языкам <...>, результаты исследований влияния билингвизма на изучение третьего языка, проводимые в рамках обычных программ, не так однозначны» [Cepoz, 2009. P. 149, 151]. В нашем случае, согласно терминологии К. Бейкера [2011], мы наблюдаем обучение представителей этнических меньшинств путем погружения в русскую языковую среду (*mainstreaming/submersion*) в районных центрах и переходное двуязычное обучение (*transitional education*) школьников-билингвов за пределами районных центров, т.е. полноценные двуязычные образовательные программы в рассматриваемом регионе отсутствуют.

Другим возможным объяснением отсутствия в нашем исследовании корреляций между билингвизмом и образовательными достижениями, особенно в отношении изучения иностранного языка, может быть определенный минимальный уровень билингвизма, характерный для всех учащихся в Чувашии. Только 17 респондентов (1,9%) сообщили, что они плохо понимают чувашский и татарский, и только 21 респондент (2,3%) ответил, что совсем не говорит на чувашском или татарском языке с родителями, братьями, сестрами, бабушками и дедушками, тетями, дядями, двоюродными братьями и сестрами, не использует его в школе, при посещении магазинов, в SMS-сообщениях или в социальных сетях.

Третья важная отличительная особенность нашего исследования, которая могла повлиять на характер полученных связей между переменными, состоит в том, что мы оценивали билингвизм и трилингвизм на основании уровня владения языками, а не их использования. В нашей выборке носителей языков этнических меньшинств отмечается очень немного случаев, когда респонденты, владеющие двумя языками, не используют оба эти языка практически ежедневно, однако все-таки есть группа респондентов, для которых это условие не выполняется: это большинство татарских школьников — трилингвов, которые живут и учатся преимущественно в татароязычной среде и редко используют чувашский, за исключением уроков чувашского языка.

В заключение мы хотели бы подчеркнуть, что в проведенном исследовании не выявлено различий между школьниками в академических достижениях по русскому языку и другим предметам в зависимости от языка/языков, на которых эти школьники говорят дома или на которых проходило обучение в начальной

школе. Таким образом, родителям, чиновникам сферы образования и органам власти не следует опасаться, что использование языков этнических меньшинств в семье или в качестве инструмента обучения окажет негативное влияние на образовательные результаты, в том числе по русскому языку. Полученные нами данные свидетельствуют о значительных различиях в образовательных достижениях, связанных с СЭС семьи школьника и местоположением школы, что позволяет предположить наличие в российской образовательной системе проблем, связанных с обеспечением равных возможностей. Дальнейшие исследования должны быть сосредоточены, с одной стороны, на объяснении различий в достижениях школьников в административных центрах и других поселениях, а с другой — на факторах СЭС, которые, как оказалось, чрезвычайно важны с точки зрения успешности школьного обучения, несмотря на потенциально низкую степень экономического расслоения в чувашских (и вообще российских) деревнях.

## Литература

1. Алос-и-Фонт Э. (2015) Отношение городского населения Чувашской Республики к использованию государственных языков (по данным социолингвистического опроса городских учащихся старших классов школ)//И. И. Бойко, А. И. Кузнецов (ред.) Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике. Чебоксары: Чувашский государственный институт гуманитарных наук. С. 48–89.
2. Алос-и-Фонт Э. (2016) Школьная успеваемость двуязычных детей (анализ опыта проектных классов г. Чебоксары)//Вестник Чувашского государственного педагогического университета. Т. 89. № 1. С. 3–12.
3. Ирёлё Сăмах (2017) Чувашские общественники высказались против проведения ВПР в школах Чувашии только на русском языке. <http://www.irekle.org/articles/i70.html>
4. Капуза А. В., Керша Ю. Д., Захаров А. Б., Хавенсон Т. Е. (2017) Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой//Вопросы образования/ Educational Studies Moscow. № 4. С. 10–35. DOI: 10.17323-1814-9545-2017-4-10-35.
5. Рабочая группа по разработке Единой концепции преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях при Председателе Государственной Думы Федерального собрания РФ (2015) Концепция преподавания русского языка и литературы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (проект). <http://edu.crowdexpert.ru>
6. Тишков В. А., Степанов В. В., Функ Д. А., Артеменко О. И. (2009) Статус и поддержка языкового разнообразия в Российской Федерации. Экспертный доклад. М.: Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. <https://refdb.ru/look/1274797.html>
7. Baker C. (2011) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters.
8. Bialystok E. (2011) Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism//Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale. Vol. 65. No 4. P. 229–235. DOI:10.1037/a0025406.

9. Brito N. H., Sebastián-Gallés N., Barr R. (2015) Differences in Language Exposure and its Effects on Memory Flexibility in Monolingual, Bilingual, and Trilingual Infants//*Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 18. No 4. P. 670–682. DOI:10.1017/S1366728914000789.
10. Cenoz J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
11. Cenoz J. (2013a) Defining Multilingualism//*Annual Review of Applied Linguistics*. No 33. P. 3–18. DOI:10.1017/S026719051300007X.
12. Cenoz J. (2013b) The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism//*Language Teaching*. Vol. 46. No 1. P. 71–86. DOI:10.1017/S0261444811000218.
13. Chevalier J. F. (2017) School-Based Linguistic and Cultural Revitalization as a Local Practice: Sakha Language Education in the City of Yakutsk, Russian Federation//*Nationalities Papers — The Journal of Nationalism and Ethnicity*. Vol. 45. No. 4. P. 1–19. DOI:10.1080/00905992.2016.1275534.
14. Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare.
15. Cummins J. (1976) *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, no 9. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
16. DiMaggio P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U. S. High School Students//*American Sociological Review*. Vol. 47. No 2. P. 189–201.
17. Downey D. (1995) Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance//*American Sociological Review*. Vol. 60. No 5. P. 746–761. DOI: 10.2307/2096320.
18. Friedrich R. J. (1982) In Defense of Multiplicative Terms in Multiple Regression Equations//*American Journal of Political Science*. Vol. 26. No 4. P. 797–833.
19. Ganzeboom H. B. G., Treiman D. J. (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations//*Social Science Research*. Vol. 25. No 3. P. 201–239.
20. Huurre T., Aro H., Rahkonen O., Komulainen E. (2006) Health, Lifestyle, Family and School Factors in Adolescence: Predicting Adult Educational Level//*Educational Research*. Vol. 48. No 1. P. 41–53. DOI:10.1080/00131880500498438.
21. Kavé G., Eyal N., Shorek A., Cohen-Mansfield J. (2008) Multilingualism and Cognitive State in the Oldest Old//*Psychology and Aging*. Vol. 23. No 1. P. 70–78. DOI:10.1037/0882-7974.23.1.70.
22. Kuzmina Y., Popov D., Tyumeneva Y. (2012) Pathways to Life. The Monitoring of School and University Graduates' Educational and Work Trajectories. <http://www.hse.ru/data/2013/03/06/1293009132/215839.pdf>
23. Meshcheryakov V., Coalson R. (2017) Language Conflict Flares up in Russia's Tatarstan//RFE/RL, 7 November. <https://www.rferl.org/a/russia-tatarstan-language-conflict-court-ruling/28840403.html>
24. Prina F. (2016) *National Minorities in Putin's Russia: Diversity and Assimilation*. London; New York: Routledge.
25. Roshchina Y. (2010) Accessibility of Professional Education in Russia. ESCIRRU Working Paper no 13. [http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.347207.de/diw\\_escirru0013.pdf](http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf)



26. Rutgers D., Evans M. (2017) Bilingual Education and L3 Learning: Metalinguistic Advantage or Not? // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 20. No 7. P. 788–806. DOI:10.1080/13670050.2015.1103698.
27. Simons G. F., Fennig C. D. (eds) (2017) *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Texas: SIL International. <http://www.ethnologue.com>
28. Suleymanova D. (2018) Between Regionalisation and Centralisation: The Implications of Russian Education Reforms for Schooling in Tatarstan // *Europe-Asia Studies*. Vol. 70. No 1. P. 53–74. DOI: 10.1080/09668136.2017.1413171.
29. Tishkov V. A., Stepanov V. V. (2017) Interethnic Relations and Ethnocultural Education in Russia // *Herald of the Russian Academy of Sciences*. Vol. 87. No 5. P. 416–425. DOI:10.1134/S1019331617050082.
30. Tovar-García E.D. (2014) Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan // *Communist and Post-Communist Studies*. Vol. 47. No 1. P. 39–47. DOI:10.1016/j.postcomstud.2014.01.001.
31. Tovar-García E.D., Alòs i Font H. (2017) Bilingualism and Educational Achievements: The Impact of the Language Used at Home by Tatar School Students in Tatarstan, Russia // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 38. No 6. P. 545–557. DOI:10.1080/01434632.2016.1213847.

## Trilingualism, Bilingualism and Educational Achievements: The Case of Chuvash and Tatar in Rural Russia

**Hèctor Alòs i Font**

BA in Linguistics, External Collaborator, Center for Sociolinguistics and Communication Research, University of Barcelona. Address: Gran Via de les Corts Catalanes 585, 08007 Barcelona, Catalunya, Espanya. E-mail: hectoralos@gmail.com

Authors

**Edgar Demetrio Tovar-García**

PhD in Economics, Research Professor, Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana. Address: Prolongación Calzada Circunvalación Poniente 49, Zapopan, Jalisco, 45010, México. E-mail: dtovar@up.edu.mx

This study examined the relations among trilingualism, bilingualism, and educational achievements of school students in a rural environment in Chuvashia, Russia. Using our survey results of 913 school students of Chuvash ethnicity (67%) and Tatar ethnicity (28%) and ordered logistic regressions we found weak evidence for any positive association between trilingualism or bilingualism and educational achievements. Socio-economic status, cultural capital (approached with number of books at home), health issues, type of settlement, class grade, number of siblings, and gender were controlled. The results also indicated that fluency in Chuvash and in Tatar, mother tongue proficiency, language used at home, and language of instruction in the elementary grades were not adversely related to educational achievements. On the one hand, these findings partially disagree with previous studies, where a positive association was found. It is probable, that the rural versus urban environment explains these differences. On the other hand, the results confirm previous research in the Volga area of Russia that a growing concern among authorities on minority language students' educational achievements is baseless. It rather suggests that policy-makers should be more concerned with increasing the equality of opportunities provided by the education system to persons of different socio-economic levels.

Abstract

Trilingualism, bilingualism, educational achievements, language policy, social inequity, rural Russia.

Keywords

Alòs i Font H. (2015) Otnoshenie gorodskogo naseleniya Chuvashskoi Respubliki k ispolzovaniyu gosudarstvennykh yazykov (po dannym sotsiolingvisticheskogo oprosa gorodskikh uchashchikhsya starshikh klassov shkol) [Attitudes of the Urban Population of Chuvashia to the Use of Official Languages (According to a Sociolinguistic Survey of Urban High School Students)]. *Issledovanie yazykovoï situatsii v Chuvashskoi Respublike* [Research of the Language Situation in Chuvashia Republik] (eds I. I. Boiko, A. V. Kuznetsov), Cheboksary: Chuvashskii gosudarstvennyi institut gumanitarnykh nauk, pp. 48–89.

References

Alòs i Font H. (2016) Shkolnaya uspevaemost dvuyazychnikh detei (analiz opyta proektnykh klassov g. Cheboksary) [Academic Achievement of Bilingual Children (The Analysis of the Experience of Experimental Classes in Cheboksary)]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, vol. 89, no 1, pp. 3–12.

- Baker C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bialystok E. (2011) Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, vol. 65, no 4, pp. 229–235. DOI:10.1037/a0025406.
- Brito N. H., Sebastián-Gallés N., Barr R. (2015) Differences in Language Exposure and its Effects on Memory Flexibility in Monolingual, Bilingual, and Trilingual Infants. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 18, no 4, pp. 670–682. DOI:10.1017/S1366728914000789.
- Cenoz J. (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz J. (2013a) Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, no 33, pp. 3–18. DOI:10.1017/S026719051300007X.
- Cenoz J. (2013b) The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition: Focus on Multilingualism. *Language Teaching*, vol. 46, no 1, pp. 71–86. DOI:10.1017/S0261444811000218.
- Chevalier J. F. (2017) School-based Linguistic and Cultural Revitalization as a Local Practice: Sakha Language Education in the City of Yakutsk, Russian Federation. *Nationalities Papers*, pp. 1–19. DOI:10.1080/00905992.2016.1275534.
- Coleman J. S., Campbell E. Q., Hobson C. J., McPartland J., Mood A. M., Weinfeld F. D., York R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: Office of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Cummins J. (1976) *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses*. Working Papers on Bilingualism, no 9. The Ontario Institute for Studies in Education.
- DiMaggio P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, vol. 47, no 2, pp. 189–201.
- Downey D. (1995) When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*, vol. 60, no 5, pp. 746–761. DOI: 10.2307/2096320.
- Friedrich R. J. (1982) In Defense of Multiplicative Terms in Multiple Regression Equations. *American Journal of Political Science*, vol. 26, no 4, pp. 797–833.
- Ganzeboom H. B. G., Treiman D. J. (1996) Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, vol. 25, no 3, pp. 201–239.
- Huurre T., Aro H., Rahkonen O., Komulainen E. (2006) Health, Lifestyle, Family and School Factors in Adolescence: Predicting Adult Educational Level. *Educational Research*, vol. 48, no 1, pp. 41–53. DOI: 10.1080/00131880500498438.
- Irëklë Sämah (2017) *Chuvashskie obshchestvenniki vyskazalis protiv provedeniya VPR v shkolakh Chuvashii lish na russkom yazyke* [Chuvash Activists Spoke Out Against the Holding of the VPR in the Schools of Chuvashia only in Russian]. Available at: <http://www.irekle.org/articles/i70.html> (accessed 10 August 2018).
- Kapuzha A., Kersha Y., Zakharov A., Khavenson T. (2017) *Obrazovatelnye rezultaty i sotsialnoe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz s obrazovatelnoy politikoy* [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35. DOI: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
- Kavé G., Eyal N., Shorek A., Cohen-Mansfield J. (2008) Multilingualism and Cognitive State in the Oldest Old. *Psychology and Aging*, vol. 23, no 1, pp. 70–78. DOI:10.1037/0882-7974.23.1.70.

- Kuzmina Y., Popov D., Tyumeneva Y. (2012) *Pathways to Life. The Monitoring of School and University Graduates' Educational and Work Trajectories (Education-Line)*. Available at: <http://www.hse.ru/data/2013/03/06/1293009132/215839.pdf> (accessed 10 August 2018).
- Meshcheryakov V., Coalson R. (2017) Language Conflict Flares up in Russia's Tatarstan. *RFE/RL*, 7 November. Available at: <https://www.rferl.org/a/russia-tatarstan-language-conflict-court-ruling/28840403.html> (accessed 10 August 2018).
- Prina F. (2016) *National Minorities in Putin's Russia: Diversity and Assimilation*. London; New York: Routledge.
- Roshchina Y. (2010) *Accessibility of Professional Education in Russia* (ESCIR-RU Working Paper no 13). Berlin. Available at: [http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.347207.de/diw\\_escirru0013.pdf](http://www.diw-berlin.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.347207.de/diw_escirru0013.pdf) (accessed 10 August 2018).
- Rutgers D., Evans M. (2017) Bilingual Education and L3 Learning: Metalinguistic Advantage or Not?', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 20, no 7, pp. 788–806. DOI:10.1080/13670050.2015.1103698.
- Simons G. F., Fennig C. D. (eds) 2017. *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Available at: <http://www.ethnologue.com> (accessed 10 August 2018).
- Suleymanova D. (2018) Between Regionalisation and Centralisation: The Implications of Russian Education Reforms for Schooling in Tatarstan. *Europe-Asia Studies*, vol. 70, no 1, pp. 53–74. DOI: 10.1080/09668136.2017.1413171.
- Tishkov V. A., Stepanov V. V. (2017) Interethnic Relations and Ethnocultural Education in Russia. *Herald of the Russian Academy of Sciences*, vol. 87, no 5, pp. 416–425. DOI:10.1134/S1019331617050082.
- Tishkov V., Stepanov V., Funk D., Artemenko O. (2009) *Status i podderzhka yazykovogo raznoobraziya v Rossiyskoy Federatsii. Ekspertny doklad* [Status of and Support for Linguistic Diversity in The Russian Federation. Expert report]. Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences. Available at: <https://refdb.ru/look/1274797.html> (accessed 10 August 2018).
- Tovar-García E. D. (2014) Determinants of Educational Outcomes: Analysis of the Republic of Tatarstan. *Communist and Post-Communist Studies*, vol. 47, no 1, pp. 39–47. DOI:10.1016/j.postcomstud.2014.01.001.
- Tovar-García E. D., Alòs i Font H. (2017) Bilingualism and Educational Achievements: The Impact of the Language Used at Home by Tatar School Students in Tatarstan, Russia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 38, no 6, pp. 545–557. DOI:10.1080/01434632.2016.1213847.
- Working Group on the Conceptual Foundation of the Teaching of the Russian Language and Literature in the Schools under the Chairman of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation (2015) *Kontseptsiya prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v obshcheobrazovatelnykh organizatsiyakh Rossiiskoi Federatsii (proekt)* [Conceptual Foundation of the Teaching of the Russian Language and Literature in the Schools of the Russian Federation (project)]. Available at: <http://edu.crowdexpert.ru> (accessed 10 August 2018).