

Родная литература в современной школе: кейс Республики Бурятия

Елизавета Лысова-Голомзина, Татьяна Акунеева

Статья поступила
в редакцию
в ноябре 2024 г.

Лысова-Голомзина Елизавета Михайловна — аспирант Института образования, аналитик Лаборатории проектирования содержания образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: egolomzina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3140-6713> (контактное лицо для переписки)

Акунеева Татьяна Андреевна — стажер-исследователь проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов», аспирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: takuneeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6245-3263>

Аннотация

С целью выявления практик преподавания родного языка и литературы в сельских школах Республики Бурятия и представлений учителей об образовательных результатах изучения этих предметов проведены восемь полуструктурированных интервью с учителями, имеющими опыт преподавания и бурятской, и русской литературы в школе. Полученные материалы анализируются с использованием теории языковых ориентаций, в рамках которой язык в полилингвальном обществе рассматривается как право, как проблема или как ресурс. Установлено, что сельские учителя в Республике Бурятия воспринимают бурятский язык как ресурс, необходимый для сохранения культурной идентичности. Учителя видят своей задачей популяризацию языка и создание комфортной среды для его изучения, при этом они мотивируют школьников к изучению родного языка и литературы собственным примером. Педагоги подчеркивают, что изучение бурятского языка помогает преодолеть коммуникативные страхи и формирует чувство гордости за свои корни. Выявлены специфические сложности, с которыми сталкиваются учителя, преподающие родной язык и литературу в среде полилингвального школьного образования: оторванность этих предметов от учебного и житейского опыта ученика, изменение ролей родного языка и языка обучения, в том числе в семье.

Ключевые слова

языковая политика, полилингвальное обучение, школьное образование, обучение на родном языке, региональная образовательная политика, язык как ресурс

Для цитирования

Лысова-Голомзина Е.М., Акунеева Т.А. (2026) Родная литература в современной школе: кейс Республики Бурятия. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. <https://doi.org/10.17323/vo-2026-24039>

Elissaveta Lysova-Golomzina, Tatiana Akuneeva

Native Literature in a Modern School:

The Case of the Republic of Buryatia

Elissaveta M. Lysova-Golomzina — Leading Analyst at the Laboratory for Curriculum Design; PhD Student at the Institute of Education, HSE University. Address: 16/10 Potapovsky lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: egolomzina@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3140-6713> (corresponding author)

Tatiana A. Akuneeva — Research Assistant at the Laboratory for University Development; PhD Student at the Institute of Education, HSE University. E-mail: takuneeva@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6245-3263>

Abstract The aim of the study was to explore how teachers in rural schools of the Republic of Buryatia perceive the practices of teaching their native language and literature. Empirical data from interviews with teachers working in rural schools about their teaching practices and their views on the educational outcomes of the subject “Native (Buryat) Literature” complement a broader review of the presence of native languages in today’s bilingual schools of the Russian Federation. Eight semi-structured interviews were analyzed within the framework of the theory of language orientations (Ruiz, 1984), where language is viewed as a right, a problem, or a resource. The findings show that teachers in the Republic of Buryatia are more inclined to perceive the Buryat language as a resource essential for preserving cultural identity. At the same time, teachers see their role as promoting the language and creating a supportive environment for its study, motivating students by their own example. The teachers emphasize that learning Buryat language helps overcome communicative fears and fosters a sense of pride in their heritage. The relevance of this research lies in the barriers teachers face in a multilingual school environment: the disconnection between curricula and students’ everyday experiences, the shifting roles of the mother tongue and the language of instruction, including within the family.

Keywords language policy, multilingual education, school education, native language education, regional educational policy, language as a resource

For citing Lysova-Golomzina E.M., Akuneeva T.A. (2026) Native Literature in a Modern School: The Case of the Republic of Buryatia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow* (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2026-24039>

1. Статус родного языка и литературы в полилинг- вальном образовании

Языковая политика — это отражение политических и экономических интересов государства, отправная точка для реализации лингвистических идеологий и представлений об «идеальном» языковом ландшафте общества [Rincento, 2006; Blommaert, 2006]. В каждой стране языковая политика начинается на уровне школьного образования — с уроков словесности [Spolsky, 2004], которая составляет «общий фундамент знаний, навыков и культуры» [Vigner, 2015]. Посредством проектирования учебного плана по языку и литературе государство устанавливает, в каком объеме и как будет происходить обучение на родном языке или родных языках (если страна многоязычная), какие произведения войдут в литературный канон [Ченцова, Авдеенко, 2023]. Согласно

данным критической социолингвистики, государственная политика может как ограничивать, так и поддерживать языковое разнообразие, обеспечивать равный доступ к обучению на родном языке или дискриминировать определенные языковые меньшинства [Tollefson, 2012].

Государство может взять курс на сокращение лингвистического разнообразия в стране, одновременно открыто пропагандируя многоязычие в обществе [Blommaert, 2006]. Так, обозначенный на государственном уровне курс на равенство в доступе к образованию на родном языке не получает поддержки в США: в ряде штатов в качестве языка, на котором дети могут получать образование, законодательно установлен только один язык, английский, и резко ограничены возможности изучения второго языка, не говоря уже об обучении на родном языке [Başok, Sayer, 2020]. Другой пример внутренней языковой политики показывает Индия. Там официально признаны 22 языка, а хинди и английский имеют статус национальных языков: на этих языках осуществляется общение между штатами, ведутся парламентские дебаты, издаются правительственные документы, организуется дипломатическая деятельность. На практике это означает, что большинство школьников с раннего возраста практикуют двуязычие или даже трехязычие — хинди, английский и язык штата, например пенджаби, марвари¹.

Исследователи языковых политик считают, что в современном мире, для которого характерна глобальная трудовая миграция, страны, проводящие политику сокращения языкового разнообразия, в большинстве случаев проигрывают в конкуренции за трудовые ресурсы, поскольку нереалистично оценивают ситуацию [Tollefson, 2012]. Более того, многоязычное образование имеет ряд положительных экстерналий: оно может повысить посещаемость занятий в школе, улучшить показатели успеваемости, снизить тревожность учащихся и стимулировать участие семей в образовании [UNESCO, 2022; Dewaele, Heredia, Cieślicka, 2020].

В Российской Федерации сегодня на нормативном уровне существуют официально разработанные школьные дисциплины «родной язык» и «родная литература» и федеральные программы по родной литературе для 50 языков народов, населяющих страну². Согласно ФГОС основного общего образования 2024 г. обучение в школах РФ ведется на государственном языке (русском),

¹ https://www.mha.gov.in/sites/default/files/EighthSchedule_19052017.pdf (дата обращения 11.08.2025).

² Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования»: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040?ysclid=mm29jf7m9i458809510&index=4> (дата обращения 25.02.2026).

вместе с этим «в государственных и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории республик Российской Федерации, может вводиться преподавание и изучение государственных языков республик Российской Федерации в соответствии с законодательством республик Российской Федерации» (ст. 15 действующей редакции ФГОС)³. Данная норма, введенная ФГОС 2024 г., свидетельствует о полилингвальном повороте, совершенном российской системой образования. Ситуация радикально изменилась по сравнению с 2007 г., когда республиканские школы были лишены права добавлять в школьные программы национально-региональный компонент [Кукулин, 2020]. Тем самым пришли к логическому завершению дискуссии о юридических и политических основаниях организации изучения в школе государственных языков республик Российской Федерации [Jankiewicz, Кныaginina, 2018].

Реализация гибкой государственной образовательной политики в области изучения родного языка и литературы народов РФ осуществляется в сложном контексте. Наибольшие трудности в обеспечении полилингвальности и равенства в доступе к ресурсам и обучению возникают на двух направлениях: во-первых, в работе с учениками школ — детьми мигрантов, говорящих на родном языке в русскоязычной среде, например на территории субъектов, где язык общения преимущественно русский [Гранкина, 2023; Железнякова, 2012; 2023]; во-вторых, в обучении школьников, живущих в республиках РФ, где изучение их родного языка поддерживается законодательно, но уровень владения этим языком снижается, — такое положение исследователи фиксируют, например, в Бурятии [Дылыкова, 2023; Тудупова, 2023; Гунжикова, 2021].

Анализ нормативной базы обучения родному языку в Республике Бурятия показывает, что на государственном уровне приняты программы по поддержке бурятского языка. Например, в 2022 г. Центром сохранения и развития бурятского языка Бурятского государственного университета им. Д. Банзарова разработана Концепция преподавания бурятского языка и литературы [Дылыкова, 2023] в средней школе (5–9-й классы). Предмет «родная (бурятская) литература» входит в обязательную программу по изучению родной словесности (бурятского языка и литературы), при этом обеспечивается его преемственность по отношению к предмету «литературное чтение» [Бадмаева, 2023]. Учителя и методисты разрабатывают эффективные методики преподавания бурятского в

³ Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (редакция от 22 января 2024 г. № 4, действующая): https://sh-int-severnaya-r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/prikaz_287.pdf (дата обращения 27.02.2026).

условиях билингвизма [Бабушкин, Батоев, 2012], находятся в постоянном поиске инновационных педагогических средств, применяя коммуникативный, деятельностный, этнокультуроведческий подходы, внедряют цифровые технологии обучения [Дамбиева, 2010]. Предлагаются пути совершенствованию подготовки учителей в контексте требований ФГОС к изучению государственного языка в бурятских школах [Мирошниченко, 2025] и вовлечении семьи в языковое воспитание [Дареева, 2024].

Однако, судя по результатам масштабного исследования (1289 респондентов бурятской и русской национальностей), настоящее и будущее бурятского языка вряд ли можно назвать безоблачным [Дырхеева, Бадараев, Хилханова, 2022. С. 130]. На уровне республиканской образовательной политики бурятский язык поддерживается и внедряется [Дырхеева, 2021], но, согласно данным опроса старшеклассников, проведенного в 2015–2016 гг., более двух третей школьников не владеют или плохо владеют бурятским языком, при этом родным бурятский язык признали более 75% опрошенных [Дырхеева, 2021]. Опрос 2020 г. показал, что, относясь в целом позитивно и толерантно к изучению бурятского языка, русское население республики не считает такое изучение необходимым ни для русских, ни для бурят [Дырхеева, Бадараев, Хилханова, 2022. С. 117]. Среди причин такого отношения к бурятскому языку исследователи называют сокращение передачи языка в семье и бытового общения на бурятском.

Целью данного исследования является анализ практик преподавания на бурятском языке родной литературы в социальном контексте, характеризующемся отсутствием «социальной мотивации для изучения бурятского языка» [Там же. С. 132] и необходимостью сохранять межпоколенческое общение. Исследование является пилотным: на этом этапе мы выясняем, как эти практики видятся самим учителям.

Актуальность данного исследования обусловлена, в частности, спецификой среды, в которой работают сельские школы Республики Бурятия: ей свойственна высокая степень устойчивости к языковым изменениям при гораздо более низких показателях стабильности численности населения и школьников. Опросы свидетельствуют, что в сельской местности «сохраняется компактное проживание носителей языка» [Там же. С. 121], однако эти же районы в Республике Бурятия «в 2020–2021 гг. стали лидерами по миграционному оттоку» [Бюраева, 2023. С. 24]. Новаторским в нашем исследовании является научный подход, положения которого мы используем для анализа практик преподавания. В условиях высокого уровня двойной языковой идентификации в республике (29,02% опрошенных признают родными и русский, и бурятский языки) [Дырхеева, Бадараев, Хилханова, 2022. С. 125] важно прояснить роль именно бурятского языка в практике преподава-

ния, поэтому для анализа данных, полученных в ходе интервью с преподавателями, мы опирались на положения теории языковых ориентаций [Ruiz, 1984], которая дает возможность определить положение миноритарного языка (в нашем случае бурятского) в отношении к доминирующему языку — русскому как языку государствообразующего народа⁴.

Применительно к описанной социолингвистической ситуации вопросы вызывает само название предмета: «родная (бурятская) литература». Статус бурятского языка сильно различается в разных районах республики: родным языком назовут бурятский далеко не везде [Дырхеева, Бадараев, Хилханова, 2022]. Различается и количество часов, отведенных на изучение этого предмета: в школах, работающих по программе обучения бурятскому языку как государственному, на предмет «родной язык и родная литература» отводится два часа в неделю, а в работающих по программе бурятского языка как родного — пять часов в неделю (три на бурятский язык и два на литературу). В данном исследовании мы рассчитываем выяснить, какое значение придают этому предмету сами учителя.

2. Теория языковых ориентаций как теоретическая рамка исследования

Общим свойством систем многоязычного образования является особое внимание к миноритарным языкам. Показательна в этом отношении, в частности, образовательная политика Австралии и Новой Зеландии, где для оценки работы учителя на уроке используется, среди прочих, такой критерий: *«понимать и уважать аборигенов и жителей островов Торресова пролива, чтобы способствовать примирению между коренными и некоренными австралийцами»*⁵. Схожий критерий на Филиппинах формулируется иначе: *«использование родного языка, филиппино и английского в преподавании и обучении»*⁶. Филиппино — форма только одного из языков многонационального региона, тагальского, но другие языки не распространены в образовании, тогда как иностранный язык, английский, признан государственным и повсеместно используется для обучения в школах. Ориентацией на крупных игроков мирового рынка называют такую политику исследователи из Сингапура [Chua, 2010]. При этом в самом Сингапуре английский язык, на котором говорит большинство населения, на котором высказывают свои мнения политики и публикуются законодательные акты, который имеет преференции в системе образования

⁴ Конституция Российской Федерации. Ст. 68.

⁵ Australian professional standards for teachers: <https://www.aitsl.edu.au/standards> (accessed 27.02.2026).

⁶ National adoption and implementation of the Philippine professional standards for teachers: <https://www.teacherph.com/philippine-professional-standards-for-teachers/> (accessed 27.02.2026).

и владеть которым престижно, вытеснил китайский язык, представляющий собой язык меньшинства. Существуют опасения, что китайский язык постепенно исчезнет в языковом пространстве Сингапура, так как все больше молодых сингапурцев китайского происхождения не проявляют интереса к изучению своего родного языка из-за доминирования английского образования и преобладания английского языка в обществе Сингапура [Ng, 2014].

Основы для концептуализации полярных форм сосуществования многих языков в образовательном пространстве дает модель Ричарда Руиза. Изучая ситуацию с полилингвальностью в США, он предложил различать языковые ориентации разных обществ по тому, как они расценивают язык: как право, как проблему или как ресурс [Ruiz, 1984].

Языковая ориентация, основанная на представлении о языке как о проблеме, исходит из восприятия языковой среды как монолингвальной: проводимые в соответствии с этой ориентацией программы направлены на ограничение или полное искоренение многоязычия в обществе в пользу развития доминирующего языка [Ruiz, 2010]. В образовательной среде практикуется одноязычие, а местные языки воспринимаются не как преимущество, а как недостаток, который необходимо преодолеть [Ruiz, 1984]. Учащиеся, которые владеют языками национальных меньшинств, учитель может считать «проблемными» в обучении или имеющими языковой дефицит, так как доминирующим языком они могут владеть недостаточно свободно [Groff et al., 2023]. Родные языки не легитимизируются в школьном контексте, они воспринимаются как препятствие к развитию учащихся и доступу к знаниям, они не представлены в школьной программе [Fredricks, Warriner, 2016; Pulinx, van Avermaet, Agirdag, 2017]. В отношении данной языковой ориентации исследователи ставят следующие вопросы: для кого язык является проблемой? Какие проблемы, по мнению представителей языковых меньшинств, необходимо преодолеть? Как формируются властные отношения между доминирующим национальным языком и другими языками? Какие ресурсы (человеческие, финансовые, символические и т.д.) предоставляются доминирующему языку, но не предоставляются другим языкам [Hult, Hornberger, 2016]?

Языковая ориентация, в основе которой лежит отношение к языку как к праву, исходит из представления о незыблемом праве людей на сохранение, изучение и использование родного языка. В данной парадигме запретить использование родного языка значит ограничить полноценное участие носителей этого языка в социальной, политической и культурной жизни страны. Влияние такого ограничения распространяется не только на формальные процедуры, такие как возможность билингвального обучения, оно затрагивает и право на личную свободу [Ruiz, 1984]. Исполь-

зование родного языка как средства обучения является неотъемлемым правом человека. Образовательные программы, созданные с учетом данной языковой ориентации, билингвальные или полилингвальные по своей природе, однако на практике они, хотя и могут способствовать равному доступу к образованию с помощью второго языка или промежуточного двуязычного образования, не превращают образование в механизм развития двуязычия или полилингвальности на протяжении всей жизни [Zéphir, 1997; Crawford, 1998; Mora, Wink, Wink, 2001]. Основные исследовательские вопросы, относящиеся к языку как праву, таковы: функции каких языков отражены в нормативно-правовых актах государства? Кому предоставляются языковые права? В защиту каких языковых прав выступают языковые меньшинства? Какие ресурсы выделяются на реализацию языковых прав [Hult, Hornberger, 2016]?

В парадигме «язык как ресурс», которая выступает антитезой ориентации «язык как проблема», полилингвальная языковая среда поощряется во всех сферах жизни, включая образование. Носители языков меньшинств воспринимаются как хранители и распространители ценного знания и лингвистической экспертизы [Ruiz, 1984]. При ориентации общества на язык как на ресурс язык может быть ценностью как внутренней, так и внешней: и как средство культурного воспроизводства, коммуникации, формирования идентичности, повышения самооценки, и как средство обеспечения национальной безопасности, дипломатии, экономического развития. В образовательной среде такая ориентация продвигается при помощи программ, поддерживающих дополнительное изучение языка. При оценке осуществления данной ориентации целесообразно выяснить: какие языки представлены в качестве ресурсов? Какие ресурсы (человеческие, финансовые, символические и т.д.) выделяются для поддержки каких языков? Кто является целевой аудиторией для языкового образования — языковые меньшинства, языковое большинство или и те и другие [Hult, Hornberger, 2016]? В американском штате Юта, например, дискуссии об изучении испанского языка часто сводятся к обсуждению возможных экономических выгод от такого изучения, т.е. возможности языка как ресурса рассматриваются предельно узко, его потенциал в сохранении культуры или значимость языкового разнообразия практически не берутся в расчет [Valdez, Delavan, Freire, 2016].

Характер языковой ориентации общества оценивается эмпирически в основном при помощи контент-анализа учебных планов, программ и рекламных материалов языковых курсов [Zilliacus, Holm, Sahlström, 2017; Zilliacus, Paulsrud, Holm, 2017]. Согласно проведенному контент-анализу официальных учебных программ Финляндии и Швеции, в финской учебной программе содержится

упоминание языкового разнообразия в качестве права и ресурса для всех учащихся, в то время как в шведской программе языки изучаются отдельно, а четкие указания, поощряющие использование всех лингвистических ресурсов в рамках учебной программы, отсутствуют [Paulsrud, Zilliacus, Ekberg, 2020].

В данном исследовании мы рассчитываем выяснить, насколько теория языковых ориентаций, т.е. представления о языке как о проблеме, праве или ресурсе, находит отражение в профессиональных установках учителей родной литературы в Республике Бурятия.

3. Методология исследования

Выбирая в качестве объекта исследования преподавателей родного языка и литературы в Республике Бурятия, мы ставим своей целью получить данные об отражении языковой политики государства в школьной практике регионов Сибири и Дальнего Востока, недостаток которых в исследовательском поле очевиден. С этой целью мы оцениваем восприятие практик преподавания родного языка и литературы учителями сельских школ Республики Бурятия и сравниваем их представления с языковыми ориентациями по Р. Руизу. К участию в исследовании преподавателей приглашали методом «сарафанного радио»: команда исследователей использовала связи, возникшие в ходе этнографических экспедиций. Отбирая информантов, мы не ориентировались на их возраст и стаж. Отбор осуществлялся на основании трех основных критериев: местоположение школы, в которой работают преподаватели, ступень школьного образования, на которой они преподают, и наличие личного двуязычного опыта — преподавания русской и бурятской литературы и языка. Все учителя представляют сельские школы Республики Бурятия, минимальное расстояние от столицы, г. Улан-Удэ, составило 14 км, максимальное — 700 км (подробнее об информантах см. Приложение). Решающим фактором при отборе информантов является связь со средней и старшей школой: все информанты работают в 5–11-х классах. Все они имеют опыт преподавания литературы и языка и в «федеральном» виде, и в виде словесности на родном языке.

В основу статьи положены материалы восьми полуструктурированных интервью, проведенных в 2024 г. Интервью, организованные онлайн, продолжались в среднем 90 минут. Для анализа полученных данных использовалось транскрибирование с помощью сервиса *Riversaide.AI*: звуковой файл загружался в нейросеть, а полученный текст исследователь сверял с оригиналом для устранения ошибок при транскрибировании.

Гайд интервью состоит из блоков, созданных на основе положений теории Р. Руиза и результатов ее дальнейшей детальной разработки и переосмысления [Hult, Hornberger, 2016]. Чтобы об-

легчить информантам понимание контекста, мы использовали в вопросах практики преподавания дисциплины «родная литература (бурятская)», которые упоминаются во ФГОС⁷. Таким образом, 25 вопросов гайда образуют три основных блока:

- методика преподавания родной литературы: как учитель проводит урок, какие дает задания, каков язык общения и чтения;
- результаты обучения: как выглядит условный отличник, кого считать неуспевающим по предмету;
- роль и место родной литературы в процессе обучения, ее позиции в сравнении с русским языком и литературой.

Все интервью кодировались двумя исследователями независимо друг от друга на основании списка из 21 кода, разработанного на тех же основаниях, что и вопросы гайда интервью.

4. Результаты

4.1. Анализ пересечения кодов

При кодировании материалов интервью мы опирались, с одной стороны, на теорию языковых ориентаций, с другой — на практики преподавания, отмеченные в ФГОС. Встречаемость каждого кода отражена в табл. 1.

Как видно из табл. 1, чаще других в ответах информантов встречается категория «язык как ресурс» (59 упоминаний), реже всех упоминается «язык как проблема» (7 раз).

Анализ пересечений кодов, образованных как «положения из ФГОС», с кодами, выведенными из теории языковых ориентаций, показывает, что наиболее часто пересечение составляют коды «практика работы на уроках родной литературы» и «отношения «русский язык — родной язык»», что свидетельствует об интернализации учителями отношения к языку как к проблеме. Далее по частоте пересечения с «практикой работы на уроках родной литературы» следуют коды «возрождение/распространение языка» и «стимулирование использования родного языка». Таким образом, исходя из первичного анализа пересечения кодов, можно сказать, что в ходе обсуждения с учителями их практики преподавания языка прежде всего актуализируются их переживания по поводу распространения сфер влияния общегосударственного языка и необходимости создания возможностей для лингвистической социализации на родном языке.

Почти всегда код «негативные оценки (сложности, недостатки)» шел вместе с кодами, относящимися к языковой ориентации

⁷ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования»: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040?ysclid=mm66cil57j753184047> (дата обращения 28.02.2026).

Таблица 1. Список кодов

Языковые ориентации	Коды	Встречаемость	
Язык как ресурс (внутренний)	Повышение самооценки	2	
	Воспроизводство культуры	15	
	Формирование идентичности	10	
	Возрождение/распространение языка	16	
Язык как ресурс (внешний)	Межкультурное взаимопонимание	1	
	Стимулирование использования родного языка	14	
	Уникальная лингвистическая экспертиза	1	
Язык как проблема	Отношения «русский язык – родной язык»	6	
	Этноцентризм	1	
Язык как право	Куррикулум родной литературы	7	
	Различия с русской литературой	8	
Положения из ФГОС	Коды	Встречаемость	
		Практика работы на уроках родной литературы	34
		Когнитивное развитие	3
		Успеваемость	2
		Методика	13
		Дидактика	3
		Позитивные оценки (достоинства)	3
		Негативные оценки (сложности, недостатки)	27
		Компетенция учителя	5
		Представления учителя об учениках	14

на язык как на право: учителя считают необходимым реформировать учебную программу по родной литературе, и прежде всего радикально увеличить количество часов, отведенных на этот предмет. Более того, сравнивая ресурсы, доступные для учителей, преподающих русскую и бурятскую литературу, информанты неизменно подчеркивали недостаток учебных материалов, программ и дополнительных материалов по бурятской литературе.

4.2. Тематический анализ материалов интервью

В процессе обработки полученных материалов мы выделили следующие тематические блоки: воспринимаемая учителями цель предмета «родная литература»; сложности в работе учителей; практики обучения родному языку. Из ответов информантов можно проследить, во-первых, каким учителя видят желаемый куррикулум, соответствующий субъективно воспринимаемым целям предмета «родная литература», во-вторых, как учителя относятся к реализуемому куррикулуму, т.е. как описывают повседневные практики работы на занятиях.

4.2.1. «Моя цель — чтобы дети знали писателей своего края»: культурное развитие и патриотическое воспитание как образовательная цель

Учителя сходятся во мнении, что первоочередная цель предмета «родная литература» состоит в том, чтобы познакомить учащихся с культурой их малой родины — региона, в котором, помимо русского, говорят на местном языке и соблюдают народные традиции. Под культурой народа учителя понимают как собственно литературу, так и историю, традиции и обычаи.

Ну, стараюсь, чтобы было интересно детям, заинтересовались. Чтобы они полюбили бурятскую литературу, бурятских авторов. И чтобы они с богатым багажом ушли, выпустились со школы. Чтобы они любили свою родину, были патриотами. Чтобы знали историю, знали литературу, знали писателей (Налхан).

И моя главная цель была — чтобы дети знали писателей своего родного края. А писатели родного края — это и история, и психология, и ментальность, менталитет нашего народа, философия нашего народа (Цырен).

Учителя видят свою задачу в том, чтобы не только познакомить учеников с культурой народа, но и научить их эту культуру любить и уважать. Таким образом, другой целью предмета «родная литература», в их понимании, является воспитание патриотизма в отношении к малой родине. Литература — один из немногих предметов в школьной программе, который знакомит учащихся с такими сложными конструктами, как «патриотизм» и «национальное самосознание».

Как это же национальное самосознание все-таки в первую очередь. Он должен себя любить как гражданин своей родины, где он родился. Если он родился в Бурятии, он является бурятом, конечно, он должен любить себя, свою родину, свой язык, свою культуру, свою природу, своих известных людей. И вообще все, что связано с его родиной. Историю, культуру (Налхан).

Вот с этим здесь вот рабочая программа, программа воспитания, здесь я согласна, что нужно воспитывать в первую очередь человека, гражданина и так далее (Аюна).

Вот проявить любовь к своему языку, к своей традиции, к обычаям всего народа. Это обязывает нас, потому что нас все меньше и меньше становится, можно сказать (Дулсан).

С точки зрения учителей, предмет «родная литература» прокладывает учащимся путь к осознанию принадлежности к родной культуре и уяснению ее места среди «соседей», а также способствует пробуждению у них любви к малой родине.

Такие установки учителей в отношении целей предмета «родная литература» соответствуют нормативно закреплённым образовательным результатам по предмету. Согласно Федеральной образовательной программе по учебному предмету «родная (бурятская) литература»⁸, «изучение родной (бурятской) литературы направлено на достижение следующих целей: воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к родной литературе и культуре».

При этом из высказываний учителей в ходе интервью становится очевидно, что патриотизм для них не означает превосходства одного языка и культуры над другими. Так, некоторые учителя отмечали необходимость изучения родной литературы в связке с культурой соседних народов. В изучении родной литературы через сравнение с другими культурами учителя видят способ достижения межкультурного взаимопонимания. Изучение родного языка с опорой на родственные языки может иметь и прагматическую цель: так родной язык постигается легче.

Изучая произведения нашей бурятской литературы, прежде всего я стараюсь, чтобы обучаемые мною учащиеся были социализированы. И с основой на этих произведениях, наверное, прежде всего я учу доброте, чтобы уважали традиции, обычаи не только своего народа, но и всех народностей, которые у нас живут (Ханда).

Ну, у нас же родственные эти... монголоязычные народы. Поэтому через монгольский язык дети некоторые... Ну, кто в городе жил, они обратно к себе домой приезжают и с русским языком приходят. Вот у меня девочка в пятом классе. Я ее специально... Она все время по-русски говорила на моем уроке. Она понимает, но не говорит на бурятском. А я ее заставила изучить монгольский язык. Она через монгольский язык на бурятский, из бурятского на русский переводит. И у нее хорошо получается. Она заучивает стихи на монгольском, например (Саран).

Содержание программы по учебному предмету «родная (бурятская) литература», в частности по Федеральной образовательной программе, разработано с расчетом на формирование у учащихся глубокого знания родной литературы, уважения к традициям своего народа: с 5-го класса предлагается много фоль-

⁸ Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования»: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307140040?ysclid=mm66cil57j753184047> (дата обращения 28.02.2026).

кlorных произведений, стихов о природе, традиционных праздниках. Вместе с тем программа составлена в хронологическом порядке и показывает развитие мастерства бурятских писателей начиная с XVIII в. и расширение тем их произведений: путевые заметки, психологические романы. Такое содержание программы помогает создать базу для формирования у бурятского школьника национального культурного кода. Но оно же становится препятствием для достижения учительских целей: зачастую архаичный язык и не близкие для ученика темы предлагаемых для изучения произведений не вызывают интереса, не прививают любовь к чтению, препятствуют глубокому пониманию смысла текстов, и разговор о живом языке становится формальным.

4.2.2. «Родители идут на поводу у детей и говорят по-русски дома»: двойная языковая идентификация и ее результаты в классе

Проявившиеся в интервью заинтересованность учителей в общении школьников к чтению родной литературы и стремление к воспитанию у них патриотических чувств, возможно, возникли в ответ на проникновение государственного русского языка во все сферы жизни как учащихся, так и их родителей. Учителя бурятского языка и родной литературы видят в этом проникновении непосредственную проблему для своей работы: все меньше родителей используют бурятский язык для общения дома, соответственно, уровень владения языком среди учащихся падает.

А быть в больших городах — это еще большая тема, наверное. И у нас тоже к этому идет тенденция. Потому что они говорят на русском языке с малых лет. Раньше такого не было еще (Ханда).

Да, сейчас действительно очень сложно стало преподавать свой родной язык, потому что дети сейчас уже все во всех селах — начиная с города, заканчивая вот этими селами — даже дети все говорят на русском языке (Сурма).

Некоторые учителя возлагают ответственность за языковое развитие учащихся на семью, которая формирует языковую среду с ранних лет. Они считают причиной лингвистического дефицита у учащихся отсутствие должного внимания к развитию языковых навыков со стороны родителей. Согласно исследованиям, возлагать ответственность за языковое развитие на самих учащихся и их семьи склонны те школы, у которых отсутствуют конкретные стратегии и ресурсы для развития лингвистической компетенции у учеников [Johnson, Johnson, 2021; Groff et al., 2023].

Все с каждым годом хуже и хуже. Потому что... Причина в том, что в семье... Они не разговаривают. В школе за один-два часа ничего не дашь все равно. Они знают отдельные слова, отдель-

ные фразы. И самое главное — это что нету мотивации. Что у родителей, что у детей (Цырен).

Просто, наверное, идут на поводу своих детей. И, как сами дети, они, не осознавая это, уже говорят на русском. У нас, да, это молодые семьи. Просто у них, наверное... Наверное, их менять, наверное, их... самосознание, чтобы они поняли (Ханда).

В условиях широкого распространения русского языка во всех сферах жизни учителя видят своей задачей на уроках родной литературы сохранение родного языка и его популяризацию. Особенно важно, считают учителя, добиться того, чтобы выпускники школы, уезжая из родного региона, могли стать представителями своей национальной культуры и познакомить с ней тех людей, с которыми они будут взаимодействовать.

Конечно, лично я всегда детям говорю, чтобы в будущем они, конечно, сохраняли свой язык, помнили, знали, передавали традиции, обычаи своего народа дальше, следующим поколениям (Дулсан).

Учителя, помимо работы на занятиях, активно организуют для учащихся дополнительную занятость — кружки, летние лагеря, основная цель которых состоит в поддержании у детей достигнутого на занятиях уровня владения родным языком и предоставлении возможности активно его использовать.

Но у нас в основном, вот, основная идея, цель программы кружка — это популяризация именно изучения и сохранения бурятского языка; именно заинтересовать детей родной литературой, произведениями бурятских писателей через инсценировку, через театр, нейтральные какие-то маленькие постановки (Жалма).

Теперь я думаю, что на уровне своей школы я всегда стараюсь, чтобы у нас звучала бурятская речь. У нас есть летние лагеря, где дети ежедневно должны говорить, учиться каким-то фразам каждый день. Таким бытовым фразам, словам, предложениям (Цырен).

Учителя собственным примером пытаются мотивировать учащихся к использованию бурятского языка в повседневной коммуникации: отправляют сообщения в общем чате на бурятском языке, чтобы побороть страх учащихся перед общением на родном языке, а также побуждают учащихся говорить по-бурятски во время уроков. Здесь возникает типичный сюжет противостояния государственного и локального языка. Судя по результатам ис-

следований [Дырхеева, Бадараев, Хилханова, 2022], языком семейного и дружеского общения в Республике Бурятия является по преимуществу русский язык, учащиеся не используют бурятский в быту. Но учителя не ссылаются на транслируемый нарратив о языке как о проблеме, не воспринимают слабое владение родным языком как коммуникативный недостаток и не обвиняют никого в отсутствии внимания к сохранению языка [Hult, Hornberger, 2016]. Напротив, они собственным примером готовы показать, как помочь сохранению родного языка. Учителя не согласны быть заложниками или жертвами сложившейся ситуации — собственными действиями они стремятся ее изменить.

Я не боюсь говорить на бурятском языке и не зажимаюсь, и не прячусь, я, наоборот, пиарю, все пишу на бурятском, отправляю все бурятские вот такие разные маленькие видео. Что-нибудь, новости какие-то бывают — все это я во все группы, чаты отправляю, ничего не боюсь и не стесняюсь. А многие боятся говорить на родном языке, стесняются почему-то и так далее. Чтобы такого не было, надо иметь какую-то смелость воспитывать детей (Налхан).

Стараемся, чтобы дети отвечали на уроках на своем родном языке. Читали дома произведения, испытывая трудности, чтобы посоветовались с родителями, бабушками, дедушками, которые могут своих внуков и правнуков нацелить. Чтобы они поняли (Ханда).

Таким образом, описывая в интервью цели предмета «родная литература», учителя рассуждают в рамках языковой ориентации на язык как ресурс, причем ресурс только внутренний [Ruiz, 1984]. Учителя воспринимают родной язык как внутреннюю ценность — средство культурного воспроизводства (возрождение и распространение языка, который находится под угрозой исчезновения), формирования идентичности (осознание себя как представителя бурятского народа, воспитание патриотических чувств), повышения самооценки (использование языка без стеснения и страха ошибиться).

4.2.3. «Читают, но слов и смысла того, что прочитали, они не понимают»: трудности в работе учителей

Низкий уровень владения родным языком у учащихся отражается на образовательном процессе и создает дополнительные трудности для учителей. Нередко в классе, в котором работает учитель, на родном языке могут говорить один-два человека, а большая часть класса не овладела навыком чтения на бурятском.

У нас к десятому классу знающих бурятский язык почти нет. Это могут быть единицы из 25 учеников. Один ученик может пони-

мать, но говорит на бытовом уровне, остальные только на русском языке. Поэтому мы читаем переводы в основном, переводы с бурятского на русский язык (Цырен).

Нет, они... Сейчас у меня дети такие, что почти не говорят на своем родном языке бурятском. Вот проблема в этом, что они читают, но смысла в том, что прочитали, они не понимают (Аюна).

Вот сейчас вот поколения, которые приходят в шестой, пятый класс, они плохо читают на бурятском языке (Саран).

Учителя упоминают сложности с поиском рабочих материалов для занятий: и на федеральном, и на региональном уровне учебных материалов выпускается недостаточно, и затрудненный доступ к ним не дает возможности учителям быстро и качественно подготовиться к занятиям. Нет достаточного количества хрестоматий и изданий произведений бурятских авторов на языке оригинала, поэтому не всегда удается предоставить экзemplяры текста каждому учащемуся, из-за чего страдает образовательный процесс.

Ну а вот по тексту художественного произведения у нас немножко затруднительно, потому что текстов как таковых нет, учебников хороших нет, произведений нет. Поэтому очень как-то смазанно у нас иногда получается. Если бы был текст у каждого ребенка перед глазами, было бы здорово (Цырен).

Необходимость с нуля создавать методический план урока или презентации на бурятском языке увеличивает время на подготовку к занятиям. При этом дополнительные материалы для презентаций на русском языке доступны учителям, и они отмечают в интервью эту разницу в ресурсном обеспечении преподавания родной литературы и русской.

И если есть у нас в русской литературе, можно найти в интернете все эти произведения, в Яндексe и так далее, прочесть, а наших бурятских писателей редко можно прочесть онлайн, и вот эти электронные ресурсы, чтобы, ну, говорить на языке детей, нам нужно шагать вместе с нашими детьми в ногу, поэтому вот эти электронные ресурсы тоже, они нам бы не мешали, конечно (Цырен).

По сравнению с русской литературой или с русским языком, у нас по бурятскому языку и по бурятской литературе очень мало готовых уроков. Поэтому нам очень тяжело, сложно. Приходится сочинять, изменять и так далее, собирать <..> Хотелось бы,

чтобы готовые были эти викторины интересные, как по русской литературе, как много о Пушкине, например (Налхан).

В качестве основного препятствия к преподаванию школьникам родной литературы учителя указывают недостаточное количество часов в неделю, которое отведено на эти уроки. В некоторых школах на литературу уделяется всего один или два часа в неделю, в таких условиях даже фрагментарное изучение бурятской литературы становится трудновыполнимой задачей.

И вот сейчас самая главная трудность заключается в том, что у нас просто-напросто не хватает часов (Цырен).

А вот в шестом классе у нас язык шесть часов идет, а литература здесь уже два часа. Но пришлось один час урезать в шестом классе. Ну вот и здесь дали на бурятскую литературу один час, а остальные все вроде так сидят (Аюна).

Учителя бурятского языка и литературы, говоря о сложностях в работе, вызванных низким уровнем владения языком у учащихся, не характеризуют их незнание как «дефицит» или «проблему» [Groff et al., 2023]. Они используют «проблемную риторiku» только в отношении институциональной поддержки, а точнее, ее отсутствия: нехватки часов на родную литературу, установленных программой, отсутствие сопутствующих материалов, программ и учебников для занятий на языке при обилии материалов для школьной программы по русской литературе и языку.

4.2.4. «Ребенок сам должен захотеть»: практики работы на уроках родной литературы

В целом учителя склонны видеть в предмете «родная литература» прежде всего возможность пообщаться, заняться творчеством в комфортной обстановке, а не необходимость оценивать знания. В нашем исследовании неожиданно выяснилось, что невозможно получить портрет ученика, не успевающего по родной литературе: таких просто не оказалось, поскольку ни один из информантов не указал, что ставит плохие отметки за невыполненное домашнее задание или невыученное стихотворение. Учителю важнее погрузить школьников в среду родного языка, чем получить подтверждение освоения ими программы.

Ну вот отличники, они всегда все наизусть рассказывают, все читают. Они активные, они веселые, они улыбаются <...> А те, у кого тройки, они все-таки слушают. Они же совсем-то без ничего не выходят из урока. Они что-то все равно узнают, что-то себе берут, конечно. Но в облегченном виде я их тоже аттестую всегда (Жалма).

Значительную часть занятий учителя посвящают творческому процессу: поют песни с учениками, рисуют и делают инсценировки. Учителя родной литературы, в сравнении с учителями русской литературы, гораздо активнее интегрируют творчество в образовательный процесс. По описаниям учителей, урок литературы может напоминать урок изобразительного искусства, технологии или музыки. Рисование для некоторых учителей также становится способом аттестовать неуспевающих школьников: если у ученика не получается проанализировать или пересказать определенный текст, ему дается задание нарисовать то, что он понял из прочитанного.

Особенно пятиклассники и шестиклассники любят рисовать. Бывает такое <...> Кому нравится рисовать, они уже образно видят в рисунке произведение и выдают уже на бумаге. А те, у кого не все хорошо... Но в том виде, как рисунок, они уже могут устно рассказать об этом. Это для пятиклассников, шестиклассников. Это такая творческая работа. Они в данном случае умеют образно, учатся образно мыслить. То, что они выбирают, есть выбор. Без слов, но на рисунке они очень красиво могут мысли свои изобразить (Ханда).

Мы берем маленькие тексты, такие рассказы, все-таки они-то все равно, когда маленькое что-то видят, они соглашаются. И вот, мы говорим: ну, нарисуй (Жалма, о неуспевающих).

Учителя стремятся обеспечить на уроках родной литературы комфортную обстановку, в том числе и посредством организации таких творческих занятий. Учителя сходятся во мнении, что учащиеся должны выбрать наиболее удобный для них способ презентовать материал, будь то с помощью рисунка, песни или традиционного устного рассказа.

Хочу, чтобы, наоборот, ребенку было комфортно, чтобы он сам уже себя показывал без нажима, не заставляя никого. Ребенок сам должен захотеть рассказать, показать, написать, нарисовать, даже спеть. Кстати, мы любим петь (Налхан).

Характеризуя свои практики работы на уроках, учителя склонны транслировать социально-реалистический подход к пониманию преподавания литературы [Ченцова, Авдеенко, 2023]. Учителя придают первостепенное значение взаимодействию с литературными текстами ради получения эстетического удовольствия, рефлексии над этическими дилеммами [Cuthbert, 2019]. На уроках они могут петь народные песни с учащимися («С пятого по девятый класс мы поем песни всегда» (Налхан)), играть в националь-

ные игры («В игры играем, «Шагай наадан» — это наши народные игры» (Дулсан)). Таким образом учителя стараются добиться от учащихся эмоционального отклика на произведения родной литературы и личной заинтересованности в темах, которые рассматриваются в курсе литературы.

Поскольку в одном классе могут быть школьники с разным уровнем владения родным языком, учителям приходится искать индивидуальный подход к каждому ученику: если ребенок владеет бурятским языком, он читает на родном языке и пересказывает необходимый материал, если не владеет, чтобы добиться понимания материала, используется перевод на русский язык.

Я даю выбор, но дети, конечно, в большинстве выбирают на бурятском языке [читать биографию автора], но есть и те дети, которые... легко им на русском, это все я не акцентирую, что вы, изучая бурятскую литературу, должны говорить на бурятском, нет. Главное — чтобы они знали именно материал: если ребенку легко вот на русском... Но при этом ставлю условие: ты, как сможешь, расскажи, ну вот постарайся рассказать это все на бурятском языке (Жалма).

Из-за различий между учениками в уровне владения родным языком учителя при работе используют сразу два языка: сначала доносят материал на родном языке, затем дублируют информацию на русском.

Сначала мы читаем, потом я рассказываю на бурятском языке, потом перевожу на русский язык. И вот я говорю, у нас урок литературы проходит на русском языке (Аюна).

А сегодня мы с переводом, слова переводим, чтобы дети поняли, о чем говорится. Иногда даже предложения приходится перевести. И даже иногда я рассказываю на русском языке текст, о чем это вкратце, чтобы дети поняли (Саран).

Школьникам бывает трудно читать тексты, написанные литературным языком, в котором встречаются как устаревшие, так и диалектные слова. В таких случаях учитель также переходит на русский язык, чтобы донести смысл до учащихся смысл текста.

Дети говорят, а вот как литературный язык — они уже некоторые слова плохо понимают. Сложность именно в том, что у вас немножечко больше разговорный диалектный, художественное произведение и написанное как будто на литературном, и тут надо какие-то устаревшие слова комментировать, да? (Саран)

Использование как бурятского, так и русского языка на уроках литературы не вызывает дискомфорта у учителей. В их восприятии русский язык, используемый при возникновении сложностей в понимании как средство обучения, не является препятствием, напротив, выступает как важный ресурс.

**5. Выводы,
ограничения
исследования
и дискуссия**

Основной вывод исследования состоит в том, что теория языковых ориентаций является более перспективным основанием для исследования языкового образования в полилингвальной среде, чем традиционные подходы с позиций обеспечения равенства в доступе к образованию и глобальной образовательной политики. Изучая образовательный процесс с точки зрения использования в нем языка как права, как ресурса или как проблемы, мы можем зафиксировать неявные факторы, влияющие на содержание образования: установки учителей, стереотипы общественного сознания. Кроме того, эта рамка расширяет исследовательскую оптику, давая возможность оценить взаимоотношения русского и бурятского языков, позволяя увидеть признаки ассимиляционных процессов и взаимного обогащения культур.

Тем не менее некритичное использование теории языковых ориентаций, разработанной в лингвистических реалиях США, не представляется допустимым. Применительно к школам в Российской Федерации, для которой характерна централизованная система управления, в том числе и в сфере языковой политики, выводы, полученные в исследованиях американских школ, могут оказаться применимыми лишь частично. В США школам предоставлена широкая автономия, они вправе вводить билингвальное образование в тех районах, где это необходимо. В российских школах действует единая для всех политика в отношении миноритарных языков и литературы на этих языках и учителя работают по стандартизированным программам, разработанным на государственном уровне во ФГОС.

Результаты проведенных интервью показывают, что учителя родной литературы в Республике Бурятия по преимуществу воспринимают бурятский язык как ресурс, необходимый для сохранения культурной идентичности школьников [Ruiz, 1984; 2010; Hult, Hornberger, 2016]. Учителя считают уроки родной литературы инструментом для ознакомления учащихся с культурой их малой родины, укрепления патриотизма и формирования у школьников национального самосознания. Они акцентируют внимание на том, что изучение литературы помогает осознать не только историко-культурные корни, но и ментальность народа. Возможно, такие установки учителей становятся результатом их профессиональной подготовки и опыта работы, ведь они согласуются с целями, прописанными в Федеральной образовательной программе.

Учителя видят свою задачу не только в популяризации бурятского языка, но и в создании комфортной среды для его изучения, и мотивируют учащихся собственным примером. Педагоги подчеркивают, что изучение бурятского языка помогает преодолеть коммуникативные страхи и формирует чувство гордости за свои корни.

Хотя учителя не ограничены в использовании родного языка [Fredricks, Warriner, 2016; Pulinx, van Avermaet, Agirdag, 2017], определенные институциональные и социальные барьеры все же существуют. В собственной практике учителя сталкиваются с низким уровнем владения родным языком у школьников, что осложняет процесс обучения. Учебных материалов на бурятском языке не хватает, а количество часов, выделенных в учебной программе на изучение бурятской литературы, часто не позволяет достичь запланированных результатов. Тем не менее учителя избегают описывать положение дел в терминах дефицита, акцентируя внимание на институциональных барьерах: недостатке материалов и методической поддержки. При этом они продолжают адаптировать программы и искать новые подходы, чтобы преодолеть трудности. Некоторую долю ответственности учителя возлагают на учащихся и их семьи, к этому склонны прежде всего те учителя, которые работают в школах, не имеющих конкретных стратегий и ресурсов для развития лингвистических компетенций у учащихся [Johnson, Johnson, 2021; Groff et al., 2023].

Проявляющиеся в ответах информантов противоречивые представления о бурятском языке одновременно как о ресурсе и о проблеме отражают воспринимаемое ими столкновение институциональных и личных приоритетов. Учителя убеждены, что родной язык является для них ресурсом, основным средством передачи народных социокультурных и бытовых традиций, но при этом отмечают сложности в сохранении и передаче бурятского языка от одного поколения другому в условиях доминирования русского языка в социальной жизни. В описании барьеров, препятствующих передаче языка, учителя обращаются к идее языка как права: государственная политика в отношении родного языка не обеспечивает поддержки школам, которые в условиях ограниченной школьной программы и нехватки материальных и методических ресурсов вынуждены изобретать собственные способы работы с учащимися на бурятском языке. Согласно Р. Руизу, государственная политика в отношении языкового планирования всегда сочетает два или даже три направления, которые часто вступают в противоречие друг с другом. В какой-то степени учителя бурятской литературы интернализовали восприятие родного языка как проблемы — они не пренебрегают использованием русского языка на своих уроках, принимая устоявшееся зависимое положение бурятского языка от русского. Такой вывод вполне согласуется с данными других исследований: даже в двуязычных школах некоторые учителя мино-

ритарного языка придерживаются одноязычных, ассимиляционных стратегий, рассматривая язык меньшинства как педагогическую проблему, а не как преимущество [Maligkoudi, Mavrommatis, 2023]. В нашем исследовании учителя не описывают бурятский язык и литературу как проблему, тем не менее они адаптируют практики преподавания под запросы доминирующего языка. В процессе преподавания педагоги используют двуязычный подход, дублируя информацию на русском языке, чтобы облегчить школьникам понимание материала. Такие практики свидетельствуют об их ориентации на достижение образовательных целей с помощью доступных инструментов, избегая принуждения. Русский язык рассматривается как ресурс, облегчающий процесс изучения бурятской литературы, особенно при анализе сложных текстов.

Основным ограничением исследования является потенциальная социальная желательность в ответах учителей. Отвечая на вопросы о сложностях в работе, учителя практически не оценивают влияние государственной языковой политики на организацию образовательного процесса, очень редко упоминают язык в значении «язык как право», которое может быть ущемлено из-за сокращения часов на изучение родной литературы и языка, а также из-за отсутствия видимых перспектив в изучении языка и его последующем использовании в социуме. Другое ограничение состоит в недостаточном разнообразии рассматриваемых типов школ: наши информанты представляют государственные школы, работающие по двум разным программам: «язык как родной» и «язык как государственный». Во всех школах обучение включает обязательные уроки бурятской литературы и языка, но в школах с разными программами существенно различается количество часов, выделяемое на предмет. Несмотря на небольшую численность информантов, в нашем исследовании удалось получить данные об организации полилингвального обучения в отдаленном регионе страны и сведения об установках сельских школьных учителей Республики Бурятия в отношении изучения родного языка и литературы. Такого рода информация имеет высокую ценность, поскольку в этом регионе крайне редко проводятся исследования образовательных практик, а потенциальные информанты не всегда имеют возможность связаться с заинтересованными специалистами по видео- или аудиосвязи.

Для продолжения исследований практик многоязычного обучения целесообразно составить более представительную выборку школ с паритетным включением сельских и городских, школ с углубленным изучением бурятского языка (т.е. работающих по программе «бурятский язык как родной», когда и другие предметы преподаются не только на русском) и организовать контроль других образовательных результатов, связанных с изучением в школе двух языков, — например, развития за счет мультимодальности обра-

зовательной среды метапредметных навыков, в том числе критического и креативного мышления [Andronic, 2024]. Полученные в исследовании данные дают основания предполагать, что условия для формирования таких образовательных результатов есть и в Бурятии, однако развиваются ли такие навыки на самом деле и есть ли у учителей намерение формировать у школьников такие навыки?

В преподавании родной литературы в силу ее сложности для современных школьников используется больше разных педагогических приемов и техник, чем на уроках русской литературы. В этом смысле русская литература, преподаваемая более традиционно, оказывается в положении дополнительного материала, который мало связан с практическим опытом ученика. При восприятии многих текстов бурятской литературы у школьников возникает естественный языковой барьер: вышедшие из употребления, устаревшие слова учащиеся не понимают ни на бурятском, ни на русском. Значит ли это, что в обществе нет запроса на бурятскую культуру и поэтому требуются дополнительные усилия для внедрения новых культурных кодов? Или эти культурные коды, наоборот, сильны в обществе и учитель обращается к ним, добиваясь большей эффективности обучения? Все эти вопросы мы адресуем дальнейшим исследованиям, посвященным ресурсам родного языка и родной литературы в школьном обучении в многоязыковой среде.

Благодарности Исследование проведено в рамках мегапроекта НИУ ВШЭ «Литературоцентризм отечественной культуры: механизмы воспроизводства и трансформации» в 2024 г.

Приложение Сведения о процитированных информантах

№	Измененное имя	Статус школы	Стаж (лет)
1	Ханда	Сельская школа, 360 км от Улан-Удэ, программа языка как государственного	27
2	Аюна	Сельская школа, 200 км от Улан-Удэ, программа языка как родного	25
3	Дулсан	Сельская школа, 475 км от Улан-Удэ, программа языка как государственного	37
4	Саран	Сельская школа, 500 км от Улан-Удэ, программа языка как государственного	36
5	Налхан	Сельская школа, 14 км от Улан-Удэ, программа языка как родного	24
6	Цырен	Сельская школа, 470 км от Улан-Удэ, программа языка как государственного	38
7	Жалма	Сельская школа, 140 км от Улан-Удэ, программа языка как государственного	16
8	Сурма	Сельская школа, 700 км от Улан-Удэ, программа языка как государственного	36

Литература

1. Бабушкин С.М., Батоев Б.Б. (2012) Педагогические проблемы двуязычия в средних классах национальных школ. *Вестник БГУ*, № 1–1, СС. 137–140.
2. Бадмаева О.Б. (2023) Новые ФГОС: актуальные направления литературного образования школьников. *Бурятский язык и литература в школе*, № 1, сс. 46–54.
3. Бюраева Ю.Г. (2023) Процессы расселения и внутренней миграции в Республике Бурятия. Материалы международной научно-практической конференции «Сбережение населения России: здоровье, занятость, уровень и качество жизни» (Москва, 2023 г., 28 марта), М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН, сс. 22–26.
4. Дамбиева Ж.Д. (2010) Информационно-коммуникационные технологии в проектной деятельности будущих учителей бурятского языка. *Вестник Бурятского государственного университета. Философия*, № 15, сс. 163–166.
5. Дареева О.А. (2024) Учебно-методическое пособие для обучения родному языку в семье как средство взаимодействия педагога с родителями. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, № 6 (184), сс. 104–122. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.184.6.007>
6. Дылыкова Р.С. (2023) Концепция преподавания бурятского языка и литературы как стратегия сохранения и развития родного языка. *Бурятский язык и литература в школе*, № 1, сс. 7–15.
7. Дырхеева Г.А. (2021) Бурятский язык: современное состояние, проблемы и перспективы. *Северо-Восточный гуманитарный вестник*, № 1, сс. 44–56. <https://doi.org/10.25693/svgv.2021.34.1.005>
8. Дырхеева Г.А., Бадараев Д.Д., Хилханова Э.В. (2022) Бурятский язык в полиэтничной Бурятии: функциональная дистрибуция, языковая компетенция, мотивации. *Научный диалог*, т. 11, № 5, сс. 116–135. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-5-116-135>
9. Гранкина Л.А. (2023) Социокультурный аспект адаптации детей-билингвов и детей-инофонов в русскоязычной образовательной среде. *Проблемы современного педагогического образования. Сб. научных трудов*. Ялта: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, вып. 80, ч. 4, сс. 87–89.
10. Гунжитова Г.Х.Ц. (2021) Преподавание бурятского языка и литературы в современных условиях: проблемы и пути решения. Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Преподавание родных языков в современных условиях: эффективные методики и технологии» (Улан-Удэ, 2020 г., 17–18 декабря). Улан-Уде: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, сс. 20–24. <https://doi.org/10.18101/978-5-9793-1591-1-20-24>
11. Железнякова Е.А. (2023) Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов. *Русистика*, т. 21, № 4, сс. 474–487. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>
12. Железнякова Е.А. (2012) Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*, № 28, сс. 774–778.
13. Кукулин И. (2020) Русская литература во главе «Младших братьев» (эпизод из новейшей истории российского школьного образования). *Новое литературное обозрение*, № 6, сс. 414–429.
14. Мирошниченко В.В. (2025) Проблемы и современное состояние подготовки учителей школ с родным (нерусским) языком обучения в Российской Федерации. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*, № 1 (126), сс. 123–130. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2025.126.1.015>

15. Тудупова Т.Ц. (2023) К вопросу об этнопсихологическом сопровождении преподавания бурятского языка и литературы. *Бурятский язык и литература в школе*, № 1, сс. 21–25.
16. Ченцова А.А., Авдеенко Н.А. (2023) Теоретические основания для сравнительного анализа учебных программ по словесности: обзор зарубежных подходов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 246–272. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-246-272>
17. Andronic C. (2024) The Impact of Multilingualism on Cognitive Development and Brain Plasticity: A Holistic Perspective. Proceedings of the *Multilingualism și Interculturalitate în Contextul Globalizării [online]: conf. șt. naț., Ediția a 4-a: Culegere de articole selective. Chișinău: SEP ASEM*, pp. 90–93. <https://doi.org/10.53486/micg2024.10>
18. Başok E., Sayer P. (2020) Language Ideologies, Language Policies and their Translation into Fiscal Policies in the U.S. Perspectives of Language Education Community Stakeholders. *Journal of Culture and Values in Education*, vol. 3, no 2, pp. 54–80. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.13>
19. Blommaert J. (2006) Language Policy and National Identity. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (ed. T. Ricento), Malden, MA: Blackwell, pp. 238–254.
20. Chua S.K.C. (2010) Singapore's Language Policy and Its Globalised Concept of Bi (Tri) Lingualism. *Current Issues in Language Planning*, vol. 11, no 4, pp. 413–429. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.546055>
21. Crawford J. (1998) Language Politics in the U.S.A.: The Paradox of Bilingual Education. *Social Justice*, vol. 25, no 3, pp. 50–69. mamaltev@hse.ru
22. Cuthbert A. (2019) Literature as Aesthetic Knowledge: Implications for Curriculum and Education. *The Curriculum Journal*, vol. 3, no 2, pp. 181–195. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1576534>
23. Dewaele J.M., Heredia R., Cieślicka A. (2020) How Childhood Languages Shape Future Language Use and Cultural Orientation. *Multicultural Education Review*, vol. 12, no 2, pp. 117–135. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1762306>
24. Fredricks D.E., Warriner, D.S. (2016) “We Speak English in Here and English Only!”: Teacher and ELL Youth Perspectives on Restrictive Language Education. *Bilingual Research Journal*, vol. 39, no 3–4, pp. 309–323. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1230565>
25. Groff C., Zwaanswijk W., Wilsn A., Saab N. (2023) Language Diversity as Resource or as Problem? Educator Discourses and Language Policy at High Schools in the Netherlands. *International Multilingual Research Journal*, vol. 17, no 2, pp. 157–175. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2162761>
26. Hult F.M., Hornberger N.H. (2016) Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *Bilingual Review / Revista Bilingüe*, vol. 33, no 3, pp. 30–49.
27. Jankiewicz S., Knyaginina N. (2018) *The Language of the Republic at School: Who Decides? NRU Higher School of Economics Working Papers Series: Law no WP BRP 83/LAW/2018*. Moscow: HSE.
28. Johnson D.C., Johnson E.J. (2021) *The Language Gap: Normalizing Deficit Ideologies*. New York; Oxon: Routledge.
29. Maligkoudi C., Mavrommatis G. (2023) Exploring Teachers' Language Attitudes in the Context of a Bilingual Primary Educational System: The Case of the Greek-Turkish Minority Schools in Thrace, Greece. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, vol. 19, no 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2212825>
30. Mora J.K, Wink J., Wink D. (2001) Dueling Models of Dual Language Instruction: A Critical Review of the Literature and Program Implementation Guide. *Bilingual Research Journal*, vol. 24, no 4, pp. 435–460. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.11074462>

31. Ng C.L.P. (2014) Mother Tongue Education in Singapore: Concerns, Issues and Controversies. *Current Issues in Language Planning*, vol. 15, no 4, pp. 361–375. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.927093>
32. Paulsrud B., Zilliacus H., Ekberg L. (2020) Spaces for Multilingual Education: Language Orientations in the National Curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, vol. 14, no 4, pp. 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
33. Pulinx R., van Avermaet P., Agirdag O. (2017) Silencing Linguistic Diversity: The Extent, the Determinants and Consequences of the Monolingual Beliefs of Flemish Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 20, no 5, pp. 542–556. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13670050.2015.1102860>
34. Ricento T. (ed.) (2006) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell, 2006.
35. Ruiz R. (2010) Reorienting Language-as-Resource. *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice, and Controversy* (ed. J.E. Petrovic), Charlotte, NC: Information Age, pp. 155–172.
36. Ruiz R. (1984) Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, vol. 8, no 2, pp. 5–34.
37. Spolsky B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University.
38. Tollefson J.W. (ed.) (2012) *Language Policies in Education*. London; New York: Routledge.
39. UNESCO (2022) *International Decade of Indigenous Languages, 2022–2032: Global Action Plan*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383844.locale=ru> (accessed 24.02.2026).
40. Valdez V.E., Delavan G., Freire J.A. (2016) The Marketing of Dual Language Education Policy in Utah Print Media. *Educational Policy*, vol. 30, no 6, pp. 849–883. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904814556750>
41. Vigner G. (2015) Le Français, Langue de l'École, Langue à l'École. Sur un Consensus Encore Inentamé en France. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, vol. 70, pp. 97–106.
42. Zéphir F. (1997) Haitian Creole Language and Bilingual Education in the United States: Problem, Right or Resource? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 18, no 3, pp. 223–237.
43. Zilliacus H., Holm G., Sahlström F. (2017) Taking Steps Towards Institutionalising Multicultural Education — The National Curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, vol. 9, no 4, pp. 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>
44. Zilliacus, H., Paulsrud, B., & Holm, G. (2017). Essentializing vs non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Journal of multicultural discourses*, vol. 12, no 2, pp. 166–180.

References

- Andronic C. (2024) The Impact of Multilingualism on Cognitive Development and Brain Plasticity: A Holistic Perspective. *Multilingvism și Interculturalitate în Contextul Globalizării [online]: conf. șt. naț., Ediția a 4-a: Culegere de articole selective. Chișinău: SEP ASEM*, pp. 90–93. <https://doi.org/10.53486/micg2024.10>
- Babushkin S.M., Batoev B.B. (2012) Pedagogical Problems of Bilingualism in Secondary Ethnic Schools. *Vestnik of Bryansk State University Journal*, no 1–1, pp. 137–140 (In Russian).
- Badmaeva O.B. (2023) New Federal State Educational Standards: Current Directions of School Literary Education. *Buryatskiy yazyk i literatura v shkole*, no 1, pp. 46–54 (In Russian).
- Başok E., Sayer P. (2020) Language Ideologies, Language Policies and their Translation into Fiscal Policies in the U.S. Perspectives of Language Education Com-

- munity Stakeholders. *Journal of Culture and Values in Education*, vol. 3, no 2, pp. 54–80. <https://doi.org/10.46303/jcve.2020.13>
- Blommaert J. (2006) Language Policy and National Identity. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (ed. T. Ricento), Malden, MA: Blackwell, pp. 238–254.
- Byuraeva Yu.G. (2023) The Processes of Settlement and Internal Migration in the Republic of Buryatia. Proceedings of the *International Scientific and Practical Conference "Saving the Population of Russia: Health, Employment, Standard and Quality of Life" (Moscow, 2023, March 28)*, Moscow: Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences, pp. 22–26 (In Russian).
- Chentsova A.A., Avdeenko N.A. (2023) Theoretical Foundations for Comparative Analysis of Literature Curricula: A Review of Foreign Approaches. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 246–272 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-246-27>
- Chua S.K.C. (2010) Singapore's Language Policy and Its Globalised Concept of Bi (Tri) Lingualism. *Current Issues in Language Planning*, vol. 11, no 4, pp. 413–429. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.546055>
- Crawford J. (1998) Language Politics in the U.S.A.: The Paradox of Bilingual Education. *Social Justice*, vol. 25, no 3, pp. 50–69.
- Cuthbert A. (2019) Literature as Aesthetic Knowledge: Implications for Curriculum and Education. *The Curriculum Journal*, vol. 3, no 2, pp. 181–195. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1576534>
- Dambieva J.D. (2010) Information and Communication Technologies in the Project Activities of Future Teachers of the Buryat Language. *BSU Bulletin. Philosophy*, no 15, pp. 163–166 (In Russian).
- Dareeva O.A. (2024) A Methods Handbook for Teaching the Native Language in the Family as a Means of Interaction between a Teacher and Parents. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, no 6 (184), pp. 104–122 (In Russian). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.184.6.007>
- Dewaele J.M., Heredia R., Cieślicka A. (2020) How Childhood Languages Shape Future Language Use and Cultural Orientation. *Multicultural Education Review*, vol. 12, no 2, pp. 117–135. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1762306>
- Dylykova R.S. (2023) The Concept of Teaching Buryat Language and Literature as a Strategy for the Preservation and Development of the Native Language. *Buryatskiy yasyk i literatura v shkole*, no 1, pp. 7–15 (In Russian).
- Dyrheeva G.A. (2021) Buryat Language: Current State, Problems and Prospects. *North-Eastern Humanitarian Bulletin*, no 1, pp. 44–56 (In Russian). <https://doi.org/10.25693/svgv.2021.34.1.005>
- Dyrkheeva G.A., Badaraev D.D., Khilkhanova E.V. (2022) Buryat Language in Multi-Ethnic Buryatia: Functional Distribution, Language Competence, Motivations. *Nauchnyi dialog*, vol. 11, no 5, pp. 116–135 (In Russian). <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2022-11-5-116-135>
- Fredricks D.E., Warriner D.S. (2016) "We Speak English in Here and English Only!": Teacher and ELL Youth Perspectives on Restrictive Language Education. *Bilingual Research Journal*, vol. 39, no 3–4, pp. 309–323. <https://doi.org/10.1080/15235882.2016.1230565>
- Grankina L.A. (2023) Socio-Cultural Aspect of Adaptation of Bilingual and Non-Native Children in a Russian-Speaking Educational Environment. *Problems of Modern Teacher Education. Collection of Scientific Papers*. Yalta: V.I. Vernadsky Crimean Federal University, vol. 80, part 4, pp. 87–89 (In Russian).
- Groff C., Zwaanswijk W., Wilsn A., Saab N. (2023) Language Diversity as Resource or as Problem? Educator Discourses and Language Policy at High Schools in the Netherlands. *International Multilingual Research Journal*, vol. 17, no 2, pp. 157–175. <https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2162761>

- Gunzhitova G.H.Ts. (2021) Teaching Buryat Language and Literature in Modern Conditions: Problems and Solutions. Proceedings of the *All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Teaching Native Languages in Modern Conditions: Effective Methods and Technologies"* (Ulan-Ude, 2020, December 17–18). Ulan-Ude: Buryat State University named after Dorzhi Banzarov, pp. 20–24 (In Russian). <https://doi.org/10.18101/978-5-9793-1591-1-20-24>
- Hult F.M., Hornberger N.H. (2016) Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *Bilingual Review / Revista Bilingüe*, vol. 33, no 3, pp. 30–49.
- Jankiewicz S., Knyaginina N. (2018) *The Language of the Republic at School: Who Decides? NRU Higher School of Economics Working Papers Series: Law no WP BRP 83/LAW/2018*. Moscow: HSE.
- Johnson D.C., Johnson E.J. (2021) *The Language Gap: Normalizing Deficit Ideologies*. New York; Oxon: Routledge.
- Kukulin I. (2020) Russian Literature at the Head of "Younger Brothers" (An Episode of Contemporary History of Russian School Education). *Novoe literaturnoe obozrenie*, no 6, pp. 414–429 (In Russian).
- Maligkoudi C., Mavrommatis G. (2023) Exploring Teachers' Language Attitudes in the Context of a Bilingual Primary Educational System: The Case of the Greek-Turkish Minority Schools in Thrace, Greece. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, vol. 19, no 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.1080/15595692.2023.2212825>
- Miroshnichenko V.V. (2025) Problems and current state of training teachers in Native (Non-Russian) Language Schools in the Russian Federation. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no 1 (126), pp. 123–130 (In Russian). <https://doi.org/10.37972/chgpu.2025.126.1.015>
- Mora J.K, Wink J., Wink D. (2001) Dueling Models of Dual Language Instruction: A Critical Review of the Literature and Program Implementation Guide. *Bilingual Research Journal*, vol. 24, no 4, pp. 435–460. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.11074462>
- Ng C.L.P. (2014) Mother Tongue Education in Singapore: Concerns, Issues and Controversies. *Current Issues in Language Planning*, vol. 15, no 4, pp. 361–375. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.927093>
- Paulsrud B., Zilliacus H., Ekberg L. (2020) Spaces for Multilingual Education: Language Orientations in the National Curricula of Sweden and Finland. *International Multilingual Research Journal*, vol. 14, no 4, pp. 304–318. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1714158>
- Pulinx R., van Avermaet P., Agirdag O. (2017) Silencing Linguistic Diversity: The Extent, the Determinants and Consequences of the Monolingual Beliefs of Flemish Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 20, no 5, pp. 542–556. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/13670050.2015.1102860>
- Ricento T. (ed.) *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell.
- Ruiz R. (2010) Reorienting Language-as-Resource. *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice, and Controversy* (ed. J.E. Petrovic), Charlotte, NC: Information Age, pp. 155–172.
- Ruiz R. (1984) Orientations in Language Planning. *NABE Journal*, vol. 8, no 2, pp. 5–34.
- Spolsky B. (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University.
- Tollefson J.W. (ed.) (2012) *Language Policies in Education*. London; New York: Routledge.
- Tudupova T.Ts. (2023) On the Issue of Ethnopsychological Support for Teaching Buryat Language and Literature. *Buryatskiy yazyk i literatura v shkole*, no 1, pp. 21–25 (In Russian).

- UNESCO (2022) *International Decade of Indigenous Languages, 2022–2032: Global Action Plan*. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383844.locale=ru> (accessed 24.02.2026).
- Valdez V.E., Delavan G., Freire J.A. (2016) The Marketing of Dual Language Education Policy in Utah Print Media. *Educational Policy*, vol. 30, no 6, pp. 849–883. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904814556750>
- Vigner G. (2015) Le Français, Langue de l'Ecole, Langue à l'Ecole. Sur un Consensus Encore Inentamé en France. *Revue Internationale d'Education de Sévres*, vol. 70, pp. 97–106.
- Zéphir F. (1997) Haitian Creole Language and Bilingual Education in the United States: Problem, Right or Resource? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 18, no 3, pp. 223–237.
- Zhelezniakova E.A. (2023) Creating the System of Teaching Russian as a Second Language to Primary School Children from Migrant Families. *Russian Language Studies*, vol. 21, no 4, pp. 474–487 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2023-21-4-474-487>
- Zhelezniakova E.A. (2012) Migrants' Children at Modern Schools of Russia: Ways of Language Adaptation. *Izvestia Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im.i V. G. Belinskogo*, no 28, pp. 774–778 (In Russian).
- Zilliacus H., Holm G., Sahlström F. (2017) Taking Steps towards Institutionalising Multicultural Education — The National Curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, vol. 9, no 4, pp. 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>
- Zilliacus H., Paulsrud B., Holm G. (2017) Essentializing vs Non-Essentializing Students' Cultural Identities: Curricular Discourses in Finland and Sweden. *Journal of Multicultural Discourses*, vol. 12, no 2, pp. 166–180.