

УДК 39+37.01

DOI: 10.33876/2311-0546/2024-3/135-152

Научная статья

© М. Ю. Мартынова

## ИДЕНТИЧНОСТЬ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА МИНОРИТАРНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКАХ В СТРАНАХ ЕВРОПЫ И АЗИИ

*Статья является продолжением исследования «Идентичность и школьная политика в многокультурном мире: антропологический анализ зарубежного опыта». Акцент сделан на актуальной для России теме языка в школьном образовании молодежи. С позиций социального антрополога на основе опыта ряда стран мира рассматриваются возможности и последствия различных подходов к проблеме реализации потребностей жителей, принадлежащих к разным этническим группам, в многокультурных обществах. Автор задается вопросом, какие уроки может извлечь Россия из практик других государств и фокусирует внимание на взаимосвязи концепций образовательной политики с формированием идентичностей населения (национальной, этнической, региональной, локальной и др.). При оценке масштабов представленности в реальных образовательных программах разных стран Европы и Азии миноритарных и региональных языков (термины, используемые в Европейской хартии региональных и миноритарных языков) был проведен анализ действующих в связи с этим нормативно-правовых и управленческих решений разных уровней. Главной же задачей проекта стал поиск баланса между этнокультурными компетенциями каждого гражданина страны и задачами консолидации населения в интересах единого государства.*

**Ключевые слова:** межкультурный диалог, образовательная политика, школьное образование, идентичность, устойчивое развитие, благополучие

**Ссылка при цитировании:** Мартынова М. Ю. Идентичность и школьное образование на миноритарных и региональных языках в странах Европы и Азии // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 135–152.

---

**Мартынова Марина Юрьевна** — д. и. н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник — зав. Центром европейских исследований, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр., 32А). Эл. почта: [martynova@iea.ras.ru](mailto:martynova@iea.ras.ru) ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7280-7450>

\* Работа выполнена в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса» (по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг.).

UDC: 39+37.01

DOI: 10.33876/2311-0546/2024-3/135-152

Original article

© *Marina Martynova*

## IDENTITY AND SCHOOLING IN MINORITY AND REGIONAL LANGUAGES IN EUROPE AND ASIA

*This article builds upon the research project “Identity and School Policy in the Multicultural World: An Anthropological Analysis of International Experience.” The focus is on the pressing issue of language in youth education within Russia. From the perspective of a social anthropologist, the article examines the possibilities and consequences of various approaches to addressing the needs of diverse ethnic groups in multicultural societies, drawing on examples from several countries. The author explores the lessons Russia can draw from the practices of other nations, emphasizing the relationship between educational policy concepts and the formation of various identities among the population (national, ethnic, regional, local, etc.). To assess the extent to which minority and regional languages (as defined by the European Charter for Regional or Minority Languages) are incorporated into actual educational programs across Europe and Asia, an analysis was conducted of relevant regulatory and administrative decisions at different levels. The project’s primary objective was to strike a balance between the ethno-cultural competencies of individual citizens and the goals of consolidating the population in the interests of a unified state.*

**Keywords:** *intercultural dialogue, education policy, school education, identity, sustainable development, well-being*

**Author Info:** **Martynova, Marina Yu.** — Dr. of History, Professor, Head of the Department for European Studies, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: [martynova@iea.ras.ru](mailto:martynova@iea.ras.ru) ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7280-7450>

**For citation:** Martynova, M. Yu. 2024. Identity and Schooling in Minority and Regional Languages in Europe and Asia. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 135–152.

**Funding:** The article was carried out as the framework of the research project: “General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance” within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

### Образование на языках национальных меньшинств: практика стран Европы

Совет Европы приводит данные, что численность жителей Европы, относящихся к представителям национальных, региональных или лингвистических меньшинств, превышает 50 млн чел., а список миноритарных и региональных языков содержит более 60 наименований (Report EU 2018; о языковой ситуации в Европе см. также *Мартынова и др.* 2022). Этот факт налагает особую ответственность на государства, имеющие их в своем составе. Согласно концептуальным подходам международных

документов, количество которых растет с середины XX в., образование необходимо не только для обеспечения академической или технической подготовки, но также и для привития таких ценностей, как терпимость, плюрализм, антирасизм, стремления к международной и межэтнической гармонии. В частности, Организацией по Безопасности и Сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) в 1996 г. были опубликованы так называемые «Гаагские рекомендации о правах национальных меньшинств на образование и Пояснительная записка», подготовленные при участии экспертов из Великобритании, Нидерландов, Норвегии, Финляндии, Дании, Венгрии. Разработанный на основе исследований в сфере образования документ представляет собой практическую интерпретацию соответствующих международных норм. В нем отмечается, что «вопрос образования для меньшинств, в особенности образования на языках меньшинств или обучения им, имеет высокий приоритет» (Гаагские рекомендации 1996: 2).

При составлении учебных программ государствам ОБСЕ рекомендовалось подходить к обеспечению прав меньшинств действенным образом: «Ввиду важности и значения, которые международные документы придают межкультурному образованию, освещению истории, культуры и традиций меньшинств, государственные образовательные ведомства обязаны гарантировать включение преподавания истории, культуры и традиций соответствующих национальных меньшинств в общие обязательные учебные программы. Поощрение представителей большинства к изучению языков национальных меньшинств, проживающих на территории данного государства, будет способствовать укреплению терпимости и многообразия культур в государстве» (Гаагские рекомендации 1996: 9).

Вместе с тем, образование на языках меньшинств остается чувствительной и актуальной темой для многих стран Старого Света. Есть два основных документа Совета Европы, которые защищают интересы «нетитульных» групп населения — Рамочная Конвенция о защите прав национальных меньшинств (Framework Convention for the Protection of National Minorities, Страсбург, 1 февраля 1995 г., ETS № 157) и Европейская Хартия региональных языков и языков меньшинств (The European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML), Страсбург, 5 ноября 1992 г., CETS № 148). В 2018 г. Европарламентом был заслушан доклад и одобрена резолюция «Минимальные стандарты для меньшинств» (Minimum Standards for Minorities in the EU, 13.11.2018). В ней говорится о важности образования на родном языке для обеспечения языковых прав и обеспечения гражданственности Евросоюза. Резолюция определяет язык как неотъемлемую часть идентичности человека и дает основание утверждать, что язык неразрывно связан с образованием, и что он является ключевым инструментом эффективной социализации. В резолюции также подчеркивается необходимость обеспечения возможности получения высшего образования на родном языке (Report EU 2018).

Утвержденная Программа Совета Европы в области образования опирается на Европейскую культурную конвенцию (СЕД № 18) и на Конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в европейском регионе (СЕД № 165), а также на ряд принятых ранее рекомендаций (Образование в Совете Европы: 7; Report EU 2018). Отметим, что формулировки всех документов касательно образования довольно обтекаемы и не являются юридически обязательными для исполнения. Таким образом, в европейских государствах нет единого подхода к решению вопроса о специальном образовании представителей меньшинств, и опыт его реализации неодинаков даже в границах Евросоюза.

Во многих странах вопрос об образовании решается на региональном уровне. Причем особенно успешными представляются варианты, при которых регион имеет политическую автономию. В этом случае местные власти имеют более широкий спектр возможностей для поддержания идентичностей представителей меньшинств, в том числе и через статус миноритарных языков. В качестве примеров можно назвать басков в Стране басков (Испания) или немецкое население в Южном Тироле (Италия). В Южном Тироле официальными являются два языка. Соответственно, на каждом из них осуществляется издание официальных документов и выполняются все государственные и общественные услуги. Обучение в школах по желанию родителей и бесплатно доступно как на итальянском, так и на немецком. В нескольких коммунах на юго-востоке провинции Больцано официальный статус имеет ладинский язык, относящийся к ретороманским. Местным законодательством предусмотрено, что ладинский язык используется в детских садах, так или иначе он преподается в начальной и средней школе (Миноритарные языки Европы).

Серьезное внимание изучению баскского языка уделяется в Стране Басков (Испания), где владение им всячески стимулируется, в т. ч. обретаемыми преимуществами на рынке труда. Действуют три модели школ. Модель А предназначена для детей с родным испанским языком, которые выбрали его в качестве языка обучения. Баскский язык в этом случае преподается как предмет в течение 4–5 часов в неделю, что позволяет овладеть им на элементарном уровне. Модель В предназначена ученикам, у которых родной язык испанский, но при этом они хотят быть двуязычными. И испанский, и баскский язык являются языками обучения, хотя ситуация в школах такого типа варьирует. Модель D изначально учреждалась для школьников с родным баскским языком. Именно на нем ведется обучение, а испанский преподается как предмет от 4 до 5 часов в неделю. Постепенно такая модель становится все более популярной и среди детей с родным испанским языком (*Gorter, Cenos 2011: 657; Хилханова 2020: 264*).

Высокий уровень поддержки имеет в настоящее время валлийский язык в Бриганском Уэльсе, который длительное время находился на грани полного исчезновения из-за проводимой в стране интеграционной политики. Тем не менее, по данным переписи населения 2021 г. говорить на валлийском языке могут лишь 17,8% жителей Уэльса, что меньше по сравнению с 2011 г., когда этот показатель составлял 19% (*Welsh Language, Wales: Census 2021*). Снижение количества носителей языка вызвало обеспокоенность общественности. В марте 2023 г. был разработан Закон об образовании на валлийском языке. В документе отмечается, что первостепенную роль в обеспечении владения жителями Уэльса валлийским языком играет образование. Решение задачи укрепления позиций языка видится региональным разработчикам закона через увеличение числа валлийских средних школ, а также распространение преподавания валлийского языка в школах, которые еще не обозначены как валлийские. Правительство Уэльса поставило цель, чтобы к 2050 г. не менее 40% учащихся получали образование на валлийском языке. Предполагается, что с помощью поддержки системы образования число людей, говорящих на валлийском языке, увеличится с 300 тысяч до 1 млн (*Welsh Language Education Bill 2023; Bilingual Wales*. См. о валлийском языке также *Шестакова 2013*).

В исследовании, выполненном по заказу Комитета по культуре и образованию Европарламента констатируется, что в странах Европы сложилось несколько мо-

делей использования языков в образовании. Они могут быть одноязычными, двуязычными или трехязычными. Среди изучаемых в школах языков кроме основного языка страны часто используются региональный и иностранный. Языки в этих случаях вводятся в учебную программу в статусе языка обучения или как предмет. В качестве удачного педагогического опыта эксперты часто называют фризские школы в Нидерландах. Во Фрисландии, где фризский язык является вторым официальным наряду с голландским, школы интегрированы в общую систему образования страны. Обучение ведется преимущественно на голландском языке. Но в последние годы получил распространение эксперимент с трехязычным обучением. Он был начат в 1997 г. сразу в семи школах. Обучение на фризском, голландском и английском было одобрено и к 2016 г. по программе трехязычия работали уже 72 начальные школы. В средней школе, которая в Нидерландах начинается с 9 класса, преподавание осуществляется на голландском. По данным 2018 г. в 65 средних школах из 103 фризский язык преподается как предмет (чаще в течение одного года, реже двух). Только 6 школ являются многоязычными с преподаванием на трех языках. В старших классах фризский язык изучается факультативно (Gorter, Cenoz 2011).

Сошлемся на российского исследователя Э. В. Хилханову, обратившую внимание на тот факт, что «в последнее время в европейской социолингвистике появилось понятие “новый говорящий” (“new speaker”), которое означает людей, освоивших миноритарный язык в образовательных учреждениях, а не в семье. Появление “новых говорящих”, осваивающих миноритарные, непрестижные, не приносящие дивидендов на современном “языковом рынке” языки, — явление новое и беспрецедентное» (Хилханова 2020: 263). Эта категория носителей мало используемых языков не только удовлетворяет свои желания знать язык предков, но и останавливает т. н. языковой сдвиг, препятствуя исчезновению языков меньшинств. Примерами «возрождения» стали и гэльский язык в Шотландии, валлийский язык в Уэльсе, гернсийский язык (интерпретируемый также как гернсийский диалект нормандского языка), галисийский язык, баскский язык в Испании, саамский и др.

К числу исчезающих языков нельзя, конечно, отнести венгерский язык, однако, ситуация с его преподаванием заслуживает отдельного рассмотрения. В Центральной и Юго-Восточной Европе наиболее многочисленной этнической группой, оказавшейся на правах национального меньшинства, являются венгры. В силу исторических обстоятельств они — коренные жители не только в Венгрии, но и на территории нескольких приграничных государств. При этом вопрос об правах венгерского населения решается ими неодинаково. Примером успешного варианта подхода к ситуации считается приграничный регион Словении Помурска. Там венгерский язык признан одним из официальных. В 2001 г. Словенией принят Закон об осуществлении особых прав, который регулирует двуязычное образование в Помурской, а также гарантирует возможность изучать венгерский язык факультативно и в других регионах страны (Slovenia Duly Protects 2018). Словения в целом уделяет особое внимание положению венгерских и итальянских национальных меньшинств также, как и положению граждан Словении в соседних странах. Сегодня словенцы, составляющие национальные меньшинства в Италии, Австрии и Венгрии, обладают правами и особым статусом.

Высокие стандарты обеспечивает и Хорватия национальным меньшинствам, проживающим на ее территории. Ежегодно около 1000 детей обучается в начальных и

средних школах Хорватии на венгерском языке или изучает его как предмет, а также проходят дошкольное обучение (Sedmo izvješće 2022: 60, 63–66). Венгерский язык, наряду с румынским, русинским, словацким и хорватским языками, имеет официальный статус в автономном крае Воеводина в Сербии, где предоставляется возможность получения образования на них. В Воеводине дети венгерской национальности могут учиться на своем родном языке в 78 начальных и 30 средних школах, в большинстве из них классы двуязычные. Образованием на венгерском языке на протяжении многих лет охвачено более 77% учащихся из этой группы населения в начальной школе и более 65% в средней школе. На венгерском языке можно также получить высшее образование на факультетах венгерского языка и литературы в университетах г. Белграда, Нови-Сада и еще в трех университетах автономного края (Miladinović Bogavac 2017: 93).

В начале 1990-х годов Венгрия стала проявлять большое внимание к своей диаспоре, поощряя ее представителей к укреплению их венгерской идентичности и обособывая единство всех венгров. Одновременно Венгрия содействует поддержанию положения своих соотечественников в странах проживания, что было закреплено на законодательном уровне с принятием в 2001 г. закона № LXII/2001 «О венграх, проживающих в сопредельных государствах». В тот период речь шла преимущественно о культурной, языковой и образовательной сферах при выделении на это специального финансирования. С принятием в 2011 г. решения об упрощенном предоставлении гражданства этническим венграм вне зависимости от места проживания поставило на повестку дня политико-правовое звучание темы. Одним из последствий доступности венгерского гражданства стал отток венгерского населения из пограничных с Венгрией регионов, что негативно сказалось на межгосударственных отношениях.

В то же время Венгрия позиционирует себя как многонациональное государство. В 1993 г. ею был принят Закон № 77/1993 «О правах национальных и этнических меньшинств». В число меньшинств было включено 13 этнических групп: армяне, болгары, греки, немцы, поляки, румыны, русины, сербы, словаки, словенцы, украинцы, хорваты, цыгане. В 2011 г. термины «национальные и этнические меньшинства» были изменены на термин «национальности». Венгрия намерена уделить пристальное внимание защите прав национальных меньшинств во время своего председательства в Совете Европейского союза во второй половине 2024 г. При этом сохраняются проблемы, связанные с положением меньшинств в самой Венгрии. В частности, в документах Совета Европы отмечается нерешенность вопросов, связанных с положением цыган.

Среди неурегулированных европейских практик выделяются случаи Словакии и Румынии, где также исторически проживает венгерское меньшинство. Так, в 2009 г. в словацкий Закон о государственном языке были внесены поправки, направленные на активную поддержку словацкого языка. Поправки вызвали резкую критику со стороны венгров как в самой Словакии, так и со стороны соседней Венгрии. В 2010 г. некоторые спорные положения документа были отменены. Политически чувствительна ситуация и в Румынии. В частности, в школах Румынии запрещено использовать учебники, изданные в Венгрии. Специальные занятия по изучению венгерского языка организовываются неправительственными организациями, которые финансируются Венгрией. В Румынии есть три частных университета с обучением на венгерском языке, также существующие на средства, поступающие от венгерского правительства.

Отличная от испанской Страны Басков ситуация с изучением баскского языка сложилась во Франции, где этот язык не имеет официального статуса, при том, что на нем говорит каждый пятый житель юго-западной части департамента Атлантические Пиренеи.

В Докладе Европарламента отмечается недостаточное лингвистическое и культурное представительство бретонского языка в Бретани, части Франции. Поскольку Франция по-прежнему не принимает активного участия в законодательной базе ЕС по защите языковых прав и по-прежнему отсутствует в Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств, в резолюции Европарламента «Минимальные стандарты для меньшинств» было отмечено, что у Бретани есть веские аргументы в пользу отстаивания языковых прав (Report EU 2018).

### **Стратегии школьного образования в наиболее густонаселенных странах Азии**

Китайская народная республика является страной, где образование рассматривается как одна из важнейших стратегических задач социальной политики. При этом ситуация с обучением представителей этнических меньшинств в Китае наглядно демонстрирует ее взаимосвязь с общими подходами, утверждаемыми национальной политикой.

В Китае, стране с самой высокой численностью (по данным 2023 г. после Индии) населения в мире, согласно официальной статистике зафиксировано 56 национальностей или этнических групп, при этом за вычетом ханьцев, насчитывающих более млрд человек, представители меньшинств составляют лишь 8,49% населения (China Statistical Yearbook 2021). Но исходя из общей численности жителей Китая, речь идет почти о 90 млн человек, да и расселены они более чем на половине территории Китая. Кроме того, в реальности национальностей (этнических групп) значительно больше, это подтверждается, в частности, тем фактом, что в списке языков базы данных “Etnologue” перечислены 299 языков (Etnologue). Некоторые народы включены в состав более крупных. Не вдаваясь в тонкости дискуссий по поводу китайской терминологии и взглядов на определение этнического состава населения, остановимся на вопросах образования.

Судя по Конституции, Китай — унитарное государство. При этом исторически здесь сложилась система административно-территориального устройства в виде национальных автономий, которая была организована по образцу СССР как многоступенчатая. Постепенно идеи федерализма стали пересматриваться, поскольку КНР ставит целью укрепление единства страны, формирование общегражданской идентичности и консолидацию всех проживающих в Китае народов в китайскую гражданскую нацию. Это дало основание отойти от идеи национального федерализма в направлении районных автономий. Автономные районы (англ. — autonomous regions), которых в стране 5 — это первый уровень. Он включает Внутреннюю Монголию, Нинся-Хуэйский, Синьцзян-Уйгурский, Тибетский и Гуанси-Чжуанский автономные районы. Далее следуют автономные округа (англ. autonomous prefectures, 2 уровень), автономные уезды (англ. autonomous counties, 3 уровень) и национальные волости (4 уровень).

Из признанных 55 этнических меньшинств 44 имеют автономии разного уровня. Оставшиеся 11 из-за территориальной рассредоточенности их не получили. Представители меньшинств только в Тибетском и Синьцзян-Уйгурском автономных рай-

онах составляют большинство населения. В остальных регионах страны преобладают ханьцы. Этнические меньшинства в Китае имеют довольно широкий спектр прав и свобод, что является частью национальной политики КНР. Экономическое развитие окраинных территорий страны и как следствие повышение жизненного уровня неханьских групп населения рассматривается властями как важнейший путь предотвращения возможных сепаратистских настроений.

Среди предоставляемых льгот выделяется внимание к просвещению населения в районах с автономным статусом, к преодолению их образовательной отсталости. Закон КНР «Об образовании», принятый в 1995 г. и его новая редакция 2006 г., в статье 10 констатирует, что государство, в зависимости от специфики и потребностей различных этнических меньшинств, предоставляет помощь развитию проектов в области образования в районах, населенных этническими меньшинствами. Государство оказывает помощь и поддержку проектам в сфере образования в периферийных и бедных районах страны (Закон КНР 1995). Таким образом, правительство способствует получению представителями этнических меньшинств всеобщего обязательного образования, которое в Китае девятилетнее. Модернизация образования в Китае началась в 1980 годы, во многом она касалась именно меньшинств. Первый Закон об обязательном девятилетнем образовании, вступивший в действие в 1986 г., разделил страну на три категории, выделив в отдельную экономически отсталые сельские регионы, населенные в том числе этническими меньшинствами. Закон предписывал популяризировать образование среди этой, часто неграмотной, части граждан.

Стремясь обеспечить «единый уровень образования», в ряде районов с более развитой экономикой власти открывали специализированные национальные средние школы и специальные классы в обычных средних школах. Так, в Синьцзяне начиная с 2000 г. в «лучших средних школах высшей ступени» на уровне провинции заработали синьцзянские классы, причем количество этих классов и городов, где они есть, постоянно возрастало, как и число обучающихся там детей. Согласно статистике, с 2000 по 2010 г. количество охваченных городов выросло с 12 до 36, принимающих школ с 13 до 66, а ежегодная численность синьцзянских школьников с 1000 до 6378. Увеличилось и количество охваченных обучением национальностей с 5 в 2005 г. до 12 в 2010 г. Синьцзянские классы к 2010 г. действовали в 14 провинциях, более 95% выпускников которых поступили в вузы. Школьники учились китайскому языку, английскому языку, химии, физике, математике (У Хайин 2011: 46–47). В стране действовало 13 вузов, нацеленных на подготовку кадров из представителей национальных меньшинств.

Казалось бы, картина на фоне несомненного произошедшего в последние десятилетия прорыва КНР в сфере просвещения, выглядит достаточно оптимистично. В реальности же ситуация оказывается более проблемной и сопряжена с множеством глубинных противоречий. Важнейшей целью образования представителей этнических меньшинств китайским властям видится задача экономической интеграции неханьского населения. Одна из серьезнейших проблем — языковая ситуация. Знание китайского языка является обязательным для устройства в государственные или частные компании. В китайских университетах преподавание ведется только на китайском языке. Таким образом все население страны оказывается перед необходимостью изучать китайский язык. Однако, согласно официальным данным, например, в Синьцзян-Уйгурском АР, около 70% представителей национальных меньшинств не



владеют китайским языком. Лет 40 назад, в начале 1980 г. доля знавших его была еще меньше, составляя лишь 10% населения (*Sun Hongkai* 2004).

В соответствии с Законом об образовании китайский язык является основным, используемым в образовательном процессе (ст. 12). Но школам и университетам, где большинство обучающихся составляют представители этнических меньшинств, разрешалось вести преподавание на их родных языках. Такой подход привел к тому, что в регионах с неханьским населением сложилось три типа школ: с обучением на языках меньшинств, ханьские школы (обучение на языке путунхуа, официальном варианте китайского языка в КНР), смешанные школы. В 1990-е годы последний тип школ развивался наиболее стремительно, хотя в дальнейшем число их сократилось (*Надточей* 2013; см. также *Чжу Юньсинь* 2020). Выбор в пользу того или иного типа школ оказался не столь уж однозначным. Каждый из них имел свои плюсы и минусы. В последнее время практически все национальные школы, в частности, в Синьцзяне стали использовать билингвальную модель обучения. Если в первые годы реформ обучение китайскому языку предполагалось ввести в средней школе, в дальнейшем билингвальное обучение было включено в уровень начальной школы, а затем и в дошкольный уровень подготовки (*Ma Rong* 2008: 204–207, 219–224).

Билингвальная программа образования в ее современном виде, при которой обучение ведется на путунхуа, а языки этнических меньшинств изучаются как предмет была предложена Региональным комитетом Синьцзяна в 2002 г. Тогда как традиционная модель билингвального обучения отдавала приоритет обучению на национальном языке, а изучению путунхуа отводилось лишь 4–5 учебных часов в неделю, новая модель, получившая развитие в начале 2000-ых, ориентируется на создание большого количества экспериментальных билингвальных классов как в ханьских, так и в национальных школах, а также создание специальных билингвальных школ. С 2005 г. стало обязательным использование в учебном процессе китайского языка, а с 2007 г. в старших классах средней школы в столице Синьцзяна Урумчи все дисциплины за исключением уйгурского языка преподаются на путунхуа (*Strawbridge* 2008: 2; *Надточей* 2013: 9; *Ma Rong* 2008: 204–207, 219–224). С этого же времени начала работать масштабная программа переподготовки учителей, на работу в национальные районы стали привлекаться преподаватели с хорошим знанием китайского языка (*Strawbridge* 2008).

Таким образом, на сегодняшний день в Китае ситуация в сфере образования такова, что стандарты билингвального обучения для национальных школ достаточно стремительно меняются, что постепенно приводит к практически полному отказу от местных языков как языков преподавания общеобразовательных дисциплин. Это в свою очередь, вызывает серьезную озабоченность и недовольство уйгуров относительно будущего их родного языка и культуры (*Strawbridge* 2008: 2; *Ma Rong* 2008: 204–207, 219–224; *Надточей* 2013: 9). Конфликтогенной темой, касающейся системы образования, является также вопрос религиозного образования. В Китае находится под запретом включение религиозной тематики в школьные курсы, такое правило вызывает критику со стороны уйгуров, исповедующих ислам, поскольку лишает их возможности организовывать обучение и воспитание молодежи в мусульманской традиции (*Надточей* 2013: 10).

Что может показаться неожиданным, еще одной проблемой нестабильности ситуации, порождаемой подходами к образованию в КНР, оказывается т. н. ре-

версивная дискриминация ханьского населения. В частности, поскольку в Китае существует норма квотирования мест при поступлении в вузы для провинций и автономий, представители меньшинств оказываются в более выигрышном положении в условиях возрастающей в КНР конкуренции в получении образования. Не столь уж однозначно престижным оказывается и социальный лифтинг в виде знания китайского языка представителями этнических меньшинств, поскольку они попадают на перепутье культур, постепенно теряя связь со средой выхода, но не становясь «своими» и в кругу ханьцев.

Кроме того, жители сельских местностей все еще остаются в проигрышном положении по сравнению с горожанами. Масштабность поставленных КНР задач усугубила разрыв между городом и деревней. Как отмечают исследователи, «образование в деревне было отдано на откуп местным органам управления и развивалось лишь в тех районах, которые были заинтересованы в притоке молодой квалифицированной рабочей силы и поэтому вкладывали средства в содержание школ» (Дашковская 2023). К 2000-м годам в Китае обязательное школьное образование стало, как и планировалось, всеобщим, но не одинаковым для всех. Национальный проект 1995–2000 годов «Обязательное образование в бедных районах» предусматривал их дотационное финансирование. В ближайшие годы в рамках специальной программы Министерства образования ставится цель полностью ликвидировать неграмотность среди людей молодого и среднего возраста, уделяя особое внимание западному району Китая. Предполагается, что развитие дистанционного обучения также будет предоставлять больше возможностей всем категориям учащихся (Digital Education 2024; ICT and Post-2015 Education 2015). Отметим также, что в Китае придается большое значение патриотическому образованию.

Еще одной густонаселенной и сложной по этническому составу страной мира является Республика Индия. В 2023 г. она опередила Китай по численности населения (UN 2023). В этой части Земного шара ситуация с языками и диалектами не менее замысловата, чем у их соседа, при этом здесь выработался несколько иной подход к использованию языков в управлении и образовании. В Индии функционирует более 3000 языков (по сведениям базы данных “Etnologue” 424 живых автохтонных языка, 29 неавтохтонных и около 2000 диалектов), при этом 22 являются главными, официальными языками штатов, каждым из которых владеет более 1 млн человек. При этом 132 языка уже не изучаются в школах и на них не говорит молодежь, 11 языков исчезли и ни один респондент не связал свою этническую идентичность с этими языками. В формате образования 27 языков используются как языки обучения (Etnologue). После обретения Индией независимости в 1947 г. в качестве государственного языка был провозглашен язык хинди, на котором говорило около 40% жителей. Но поскольку в предшествующий, колониальный период государственным был английский язык и его понимало большинство населения, он сохранил свой статус, как предполагалось, на ближайшие 15 лет.

В дальнейшем правительство было вынуждено в языковой политике идти на компромиссы. Вопрос оказался довольно сложным. В 1955 г. в стране была создана Комиссия по вопросам официального языка с целью выработки для правительства рекомендаций по ограничению функций английского языка и расширению употребления языка хинди, но в результате дебатов и протестов тех штатов, где население не владеет хинди, было принято решение продолжать использовать английский

язык в качестве государственного на неопределенное время. «Билль об официальном языке» 1963 г., поправка к нему 1967 г., «Резолюция об официальных языках» стали теми документами, в которых закреплялись подходы к спорным вопросам. Как результат, в Конституции Индии прописано наличие 22 (первоначально было 18) языков штатов, государственного языка хинди и бессрочный статус английского в качестве государственного (Constitution of India 2024. Article 343–345).

В Конституции Индии (ст. 29) особо прописано, что интересы меньшинств охраняются: «1. Любая группа граждан, проживающих на территории Индии или в любой ее части, имеющая особый язык, письменность или культуру, вправе сохранить их. 2. Ни одному гражданину не может быть отказано в приеме в какое-либо учебное заведение, содержащееся на средства Государства или получающее помощь за счет государственных средств, только по мотивам религиозной, расовой, кастовой принадлежности и языка или любого из этих мотивов». Согласно ст. 30 меньшинства имеют право открывать учебные заведения и управлять ими. «Все меньшинства, как религиозные, так и лингвистические, вправе открывать по своему выбору учебные заведения и управлять ими... Государство, оказывая помощь учебным заведениям, не должно проводить дискриминацию в отношении учебных заведений на основании того, что они управляются религиозным или лингвистическим меньшинством» (Constitution of India 2024. Article 29).

С языковым фактором напрямую связан вопрос образования. При этом язык преподавания является одной из наиболее дискутируемых проблем в стране. Традиции образования в Индии уходят вглубь веков, в нем четко выделяется несколько периодов. Истоки школьного обучения в современном виде были заложены во времена колониальной истории Индии. Именно при администрации Великобритании страна оказалась перед выбором между восточной и английской системами образования. Важно отметить, что в Индии в 1836 г. английский был введен в качестве обязательного языка для обучения в школах. Причем среди сторонников формирования образовательного процесса Индии на английском языке были как англичане, так и индусы, видевшие в нем «цивилизаторскую миссию». В результате в стране сформировалась прослойка англоязычной, пробритански настроенной интеллигенции (Bhimbat, Wadehra 2011; Матвиенко, Бестужева 2011: 101). Хотя в последующие годы (конец XIX — начало XX в.) и предпринимались попытки возобновить образование на местных языках в начальной школе, английскому языку все равно отдавалось предпочтение. В современной Индии решение исключить индийские языки из образовательной системы критикуется, при этом отмечается, что это решение имело серьезные последствия для государства.

После обретения независимости Индией в 1947 г. для реформирования ее системы образования создавалось несколько комиссий. В 1968 г. правительство под руководством премьер-министра Индиры Ганди разработало первую Национальную политику в области образования, основанную на докладе и рекомендациях Комиссии (Indian Education Commission 1968). В плане языкового обучения была введена «формула трех языков», согласно которой люди, окончившие нижнюю степень средней школы, должны владеть тремя языками — одним родным и двумя государственными (хинди — как официальным языком, языком-посредником для общения в стране и английским — как еще одним официальным языком, языком высшей школы и международного общения) (Ганди 1982: 28).

«Формула трех языков» стала определенным компромиссом между сторонниками использования тех или иных языков в учебном процессе. Согласимся с мнением, что в ней очевидно стремление «учесть интересы групповой идентичности (родной язык и региональные языки), национальную гордость и единство (хинди), административную эффективность и технический прогресс (английский язык)» (Матвиенко, Бестужева 2011: 103; Aggarwal 1991: 57).

Языки в процесс обучения, согласно установленным правилам, должны вводиться постепенно. В начале учебы используется один язык, в старших классах начальной школы — два, в младших классах средней школы — три, в старших классах средней школы остается для изучения два языка. Что интересно, ни один язык не является обязательным на уровне высшего образования. Набор языков преподавания для учащихся не является единым и имеет вариации. На основании установленных реформой правил, если родной язык ребенка совпадает с официальным языком штата, в младших классах начальной школы он изучает этот язык. Дети, чей родной язык относится к языкам меньшинств, в таком случае (если есть возможность) изучает либо свой, либо язык штата. С добавлением в образовательный процесс второго языка, что происходит в старших классах начальной школы, в штатах с хинди языком дети изучают английский язык. В штатах с другими официальными языками изучаются по желанию хинди или английский (можно изучать и оба языка). Третьим обязательным языком, вводимым в младших классах средней школы, в штатах с хинди, как официальным, может быть персидский, арабский или санскрит. В школах других штатов добавляется хинди и продолжается изучение английского и родного языков. В старших классах средней школы языковая программа сокращается до двух языков, они могут быть разными, например, родной и английский или санскрит, какой-то из индийских или европейских языков.

Со временем набор языков в рамках формулы трех языков стал еще более гибким. В штатах с официальным хинди сначала изучается он, затем родной язык и как третий — английский или любой другой европейский. В штатах, где хинди не является официальным, на первом этапе дети учат местный официальный язык, на втором — хинди, третий язык — родной, четвертый — английский или другой европейский. В какой-то степени предлагаемая схема рисовала идеализированную картину, не всегда реализуемую, особенно в сельской местности или с языками меньшинств (Rizvi 2016: 227; Матвиенко, Бестужева 2011: 103–104; Aggarwal 1991: 57).

В 1986 г. правительством во главе в Радживом Ганди была предложена вторая Национальная политика в области образования (National Policy on Education 1986). Но и эта программа оказалась недостаточно эффективной, в Индии по-прежнему был высок процент неграмотного населения (доля грамотности среди взрослого населения 74%, одна из самых низких в странах Азии). Несмотря на введенную в 2002 г. поправку в Конституцию и принятый в 2006 г. Закон о праве на образование, не все дети в Индии посещали школу. По данным 2019 г. их доля составляла 9,88%, на начальном уровне завершили образование 93,5% детей (Губина 2023: 766–767, 770; Krishna et al 2017). При этом высшее и среднее профессиональное образование в Индии после обретения ею независимости развивалось довольно интенсивно.

Все это приводило к тому, что в стране росло понимание важности обеспечения всеобщего начального и среднего образования. Главной же задачей проводимых реформ власти видели экономическую поддержку — необходимость получения квали-

фицированной рабочей силы. Ориентация на бизнес, как пишут индийские исследователи, потребовала изменений в структуре педагогики и ее целях (*Sindhuja, Ashok 2021: 56*). По этой причине в 2020 г. правительством Нарендра Модии была разработана Новая политика в области образования (*National Education Policy 2020*). Она ориентирована на обеспечение доступности образования для всех слоев населения. Произошло изменение традиционной схемы образовательного процесса: дошкольное образование включалось в образовательную систему, что, как считают авторы реформы, позволяет воспитанникам детского сада плавно подготовиться к школе; традиционная модель 10+2 (года) менялась на 5+3+3+4 (года). Первые пять лет — базовый этап, он включает дошкольную подготовку и 1–2 классы. Занятия проходят в игровой форме. Подготовительный (3–5 классы) этап в значительной степени уделяет внимание языковым и математическим знаниям. На среднем этапе обучения (6–8 классы) расширяется предметная сфера, а на последнем этапе (9–12) учащиеся имеют возможность выбирать предметы в зависимости от интересов. В их число включены профессиональные предметы и языки.

Особое значение теперь отводилось региональным языкам — до пятого класса обучение стало проходить на родном языке, затем учащиеся должны изучать хинди и английский язык. У такой схемы обучения есть как сторонники, так и противники. Первые ссылаются на исследования, согласно которым дети лучше усваивают материал на родном языке. Вторые опасаются, что в результате реформы у выпускников школ будут утеряны преимущества, связанные со свободным владением английским языком (*Azad 2014; Sindhuja, Ashok 2021; Губина 2023; Чуприна 2012*).

Тем не менее, реформа показывает положительные результаты. По мнению индийских ученых, «сегодня педагоги признают роль и важность многоязычного и многокультурного образования, тем самым соединяя древние и традиционные знания с современным обучением» (*Sindhuja, Ashok 2021: 59*).

### Заключение

Сравнительный анализ подходов к образованию на миноритарных или региональных языках показывает их зависимость от национальной политики государства в целом. Политика самого разного уровня (международного, государственного, регионального) воздействует на языковые процессы. По мнению известного американского социолога и лингвиста Дж. Фишмана, есть две сферы, в которых язык становится государственной проблемой: это государственное управление и образование (*Fishman 1973*). Можно согласиться с мнением, что вопросы языкового образования выходят за рамки чисто педагогических сюжетов и ракурса практической разработки образовательных технологий. Мы, как социальные антропологи, усматриваем связь этих категорий с проблемой конструирования идентичностей, как национальных, так и этнических, региональных или локальных. В этой взаимозависимости убеждает нас и мировой, и российский опыт.

Для России с ее поликультурным и многоэтническим населением задача учета культурно-исторических традиций в образовательном процессе не нова. Вместе с тем, инновации в образовательной политике, закрепленные в законодательной базе и в федеральном государственном образовательном стандарте, ставят перед учеными и управленцами новые задачи. В российском образовании по-прежнему идет по-

иск оптимального сочетания изучения русского языка при сохранении и поддержке языкового разнообразия жителей России.

В плане знакомства с существующими концептуальными подходами, нормативно-правовыми и управленческими решениями перспективной, например, представляется тенденция, которая успешно укрепляется в целом ряде стран, когда под воздействием принимаемых мер начинают оживать региональные и миноритарные языки, ранее имевшие тенденцию к исчезновению и поглощению их доминирующими языками. Огромную роль в этом процессе ревитализации играет образование молодежи, стимулирование изучения подрастающим поколением языков меньшинств, мотивированное не только личным поиском идентичности, но и перспективами социально-экономического успеха в жизни, дополнительными бонусами при будущем трудоустройстве и реализации карьерных устремлений.

Могут быть учтены и инновационные методики, в частности распространение билингвальных школ, «языковых гнезд» в т. ч. при дошкольном обучении, летних языковых лагерей, интернет-возможностей и т. д. Большую роль в повышении престижа миноритарных языков должна играть и общественность, расширяя употребление всей палитры имеющихся в стране языков в повседневной жизни, СМИ, кинопродукции и т. д. Подводя итоги исследованию, отметим, что ситуация с образованием и воспитанием молодежи в России, позволяет смотреть в будущее с оптимизмом.

### Источники и материалы

- Гаагские рекомендации 1996 — Гаагские рекомендации о правах национальных меньшинств на образование и пояснительная записка. Гаага: Office of the High Commissioner on National Minorities, Октябрь 1996. <https://www.osce.org/files/f/documents/4/1/32190.pdf>
- Дашковская 2023 — Дашковская О. Феномен китайского образования: от ликбеза до лидерства в мировых рейтингах // Вести образования [электронный ресурс]. 8 декабря 2023. [https://vogazeta.ru/articles/2023/12/8/quality\\_of\\_education/24260-fenomen\\_kitayskogo\\_obrazovaniya\\_ot\\_likbeza\\_do\\_liderstva\\_v\\_mirovyh\\_reytingah](https://vogazeta.ru/articles/2023/12/8/quality_of_education/24260-fenomen_kitayskogo_obrazovaniya_ot_likbeza_do_liderstva_v_mirovyh_reytingah)
- Закон КНР 1995 — Закон КНР «Об образовании». Принят 18 марта 1995 г. // См. на русском яз.: Бизнес в Китае. Информационно-аналитический портал. <https://asia-business.ru/law/law3/education>
- Миноритарные языки Европы — Миноритарные языки Европы [электронный ресурс]. <https://minlan.narod.ru/Ladin.html>
- Образование в Совете Европы — Образование в Совете Европы. Навыки и квалификации для жизни в демократии. Страсбург: Council of Europe, б/г. 32 с. <https://rm.coe.int/16806fe63f>
- Bilingual Wales — Bilingual Wales // Welch Government [электронный ресурс]. <http://wales.gov.uk/topics/welshla>
- China Statistical Yearbook 2021 — China Statistical Yearbook. China Statistics Press, 2021. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2021/indexeh.htm>
- Constitution of India 2024 — Constitution of India. 2024 // Ministry of Law and Justice, Government of India. Legislative Department [электронный ресурс]. <https://cdnbbsr.s3waas.gov.in/s380537a945c7aaa788ccfd1b99b5d8f/uploads/2024/07/202407168903120>
- Digital Education 2024 — Digital Transformation and Future of Education. World Digital Education Conference. Beijing, 13–14 February, 2023 // Ministry of Education of the People's Republic of China [электронный ресурс]. [Ministry of Education of the People's Republic of China \(moe.gov.cn\)](http://moe.gov.cn)
- Etnologue — Etnologue. Languages of the World [электронный ресурс]. <https://www.ethnologue.com/country/>

- ICT and Post-2015 Education 2015 — Leveraging Information and Communication Technologies to Achieve the Post-2015 Education Goal: Report of the International Conference on ICT and Post-2015 Education. Programme and Meeting Document. Paris: UNESCO, 2015 // UNESDOC. Digital library [электронный ресурс]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243076>Etnologue — Languages of the World // Etnologue [электронный ресурс]. <https://www.ethnologue.com/browse/nam>
- Indian Education Commission 1968 — Indian Education Commission. 1964–66 // Ministry of Education. Government of India [электронный ресурс]. [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf)
- National Policy on Education 1986 — National Policy on Education // Government of India. 1986. [электронный ресурс]. [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/upload\\_document/npe.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/npe.pdf)
- National Education Policy 2020 — National Education Policy 2020 // Ministry of Human Resource Development. Government of India [электронный ресурс]. [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_0.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf)
- Report EU 2018 — Report on Minimum Standards for Minorities in the EU // Report-A8-0553.2018. European Parliament. 2018 [электронный ресурс]. [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0353\\_EN](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0353_EN)
- Sedmo izvješće 2022 — Sedmo izvješće Republike Hrvatske o primjeni Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, 2022. 175 s. (European Charter for Regional or Minority Languages. Seventh Periodical Report Presented to the Secretary General of the Council of Europe in Accordance with Article 15 of the Charter. CROATIA. Strasbourg-Zagreb: Council of Europe; Vlada Republike Hrvatske, 2022. 175 p.)
- Slovenia Duly Protects 2018 — Slovenia Duly Protects the Italian and Hungarian National Minorities, But More Efforts Needed to Improve Situation of Roma, Fight Increase in Hate Speech // Council of Europe [электронный ресурс]. 01.02.2018. [https://search.coe.int/directorate\\_of\\_communications?i=09000016807846db](https://search.coe.int/directorate_of_communications?i=09000016807846db)
- UN 2023 — India to Overtake China as World's Most Populous Country in April 2023, United Nations Projects // United Nations. Department of Economic and Social Affairs [электронный ресурс]. [www.un.org](http://www.un.org)
- Welsh language, Wales: Census 2021 — Welsh Language, Wales: Census 2021 // Office for National Statistics [электронный ресурс]. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/welshlanguagewales/census2021>
- Welsh Language Education Bill 2023 — Proposals for a Welsh Language Education Bill // Welsh Government. 2023 [электронный ресурс]. <https://www.gov.wales/proposals-welsh-language-education-bill-html>

## Научная литература

- Ганди К. Л. Языковая политика в современной Индии. М.: Наука, 1982. 184 с.
- Губина М. А. Реформа школьного образования в Индии 2020 г.: экономические предпосылки и задачи // Вестник РУДН. Серия: Экономика. 2023. Т. 31. № 4. С. 760–778. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2023-31-4-760-778>
- Мартынова М. Ю. (отв. ред.). Язык как ресурс идентичности в Европе. Антропологическое исследование. М.: ИЭА РАН, 2022. 536 с. <https://doi.org/10.33876/978-5-4211-0284-7/1-536>
- Матвиенко В. В., Бестужева Е. П. Формирование языковой политики Индии в сфере образования в колониальный и постколониальный периоды // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. № 8. С. 100–105. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-politiki-indii-v-sfere-obrazovaniya-v-kolonialnyy-i-postkolonialnyy-periody>
- Надточей И. В. Политика КНР в сфере образования как фактор эскалации социальной напряженности в Синьцзян-Уйгурском автономном районе КНР // Школа Будущего. 2013. № 6. С. 4–12. [https://schoolfut.ru/article/2013-6\\_4/?ysclid=Iz3vce2vox345737867](https://schoolfut.ru/article/2013-6_4/?ysclid=Iz3vce2vox345737867)

- У Хайин. Политика в области образования национальных меньшинств в КНР // Всероссийский журнал научных публикаций. 2011, август. С. 44–47. <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-v-oblasti-obrazovaniya-natsionalnyh-menshinstv-v-knr?ysclid=lz3yz8hi7d601224973>
- Хилханова Э. В. Языковая политика в образовании и его роль в сохранении миноритарных языков в России и других странах // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2020. Т. 162. Кн. 5. С. 261–271. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2020.5.261-271>
- Чжу Юньсинь. Исследование китайского образования / перевод с китайского Рыбалко Н. Н. М.: Международная издательская компания «Шанс», 2020. 531 с.
- Чуприна М. В. Языковая политика в Республике Индии // Знание. Понимание. Умение [научный портал]. 2012. № 2. С. 293–297. [https://zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Chuprina\\_Language-Policy-India/?ysclid=lz58qbyj2q526612289](https://zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Chuprina_Language-Policy-India/?ysclid=lz58qbyj2q526612289)
- Шестакова Н. Ф. Валлийский язык и образование в Уэльсе: исторический опыт и современность // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 174–178.
- Aggarwal S. Three Language Formula: An Educational Problem. New Delhi: Gian Pub. House, 1991. 326 p.
- Azad J. L. Evolution of Indian Education: From Colonial Stranglehold to Resurgent India (A Critical Study, in an Historical Perspective, of The Development of Indian Education During the Period 1813 to 2013). Gyan Publishing House, 2014. 610 p.
- Bhimbat L. D., Wadehra R. Evolution of Education in India: A Historical Perspective. Ukay Publishing Co., 2011. 170 p.
- Fishman J. Language and Nationalism. Rowley, MA: Newbury House, 1973. 184 p.
- Gorter D., Cenoz J. Multilingual Education for European Minority Languages: The Basque Country and Friesland // International Review of Education 2011. V. 57. P. 651–666. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9248-2>
- Krishna A. H., Sekhar M. R., Teja K. R., Swamy B. A. Primary Education During Pre and Post Right to Education (RTE) act 2009: An Empirical Analysis of Selected States in India // International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI). 2017. № 6 (11). P. 41–51.
- Ma Rong. The Development of Minority Education and the Practice of Bilingual Education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region. Translated by Zhang Lin from Beijing Daxue Jiaoyu Pinglun. Peking University Education Review. 2008. P. 204–207, 219–224.
- Miladinović Bogavac Ž. National Minorities, with Special Opening Opinion in the Republic of Serbia // Ekonomika/ЕКОНОМИКА. july-september 2017. Vol. 63. № 3. P. 87–95. [Ekonomika-2017-3.pdf](https://doi.org/10.26907/2541-7738.2017-3.pdf)
- Rizvi N. Implementation and Challenges of Three Language Formula // The Literary Herald. June 2016. Vol. 2. Issue 1. P. 224–229.
- Sindhuja C. V., Ashok H. S. Education in India // Education India Journal: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education. A UGC CARE List Journal. 2021. Vol. 10. Issue 3. P. 47–64. [https://www.researchgate.net/publication/355733153\\_Education\\_in\\_India\\_A\\_Historical\\_Perspective/link/6242b2ef57084c718b72c112/download?](https://www.researchgate.net/publication/355733153_Education_in_India_A_Historical_Perspective/link/6242b2ef57084c718b72c112/download?)
- Strawbridge D. The Challenges of Bilingual Education in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region People's Republic of China. 2008. P. 1–6 [электронный ресурс]. [http://www.seameo.org/\\_ld2008/documents/presentation\\_document/strawbridge\\_xinjiang\\_challenges\\_of\\_bilingual\\_education.pdf](http://www.seameo.org/_ld2008/documents/presentation_document/strawbridge_xinjiang_challenges_of_bilingual_education.pdf)
- Sun Hongkai. Theorizing Over 40 Years Personal Experiences with the Creation and Development of Minority Writing Systems of China // Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice Since 1949, ed. by Minglang Zhou, Hongkai Sun. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004. P. 179–201.



## References

- Aggarwal, S. 1991. *Three Language Formula: An Educational Problem*. New Delhi: Gyan Publishing House. 326 p.
- Azad, J. L. 2014. *Evolution of Indian Education: From Colonial Stranglehold to Resurgent India (A Critical Study, in an Historical Perspective, of The Development of Indian Education During the Period 1813 to 2013)*. New Delhi: Gyan Publishing House. 610 p.
- Bhimbat, L. D. and R. Wadehra. 2011. *Evolution of Education in India: A Historical Perspective*. Ukay Publishing Co. 170 p.
- Chuprina, M. V. 2012. Jazykovaja politika v Respublike Indii [Language Policy in the Republic of India]. *Znanie. Ponimanie. Umenie (nauchnyj portal)* 2: 293–297. [https://zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Chuprina\\_Language-Policy-India/?ysclid=Iz58qbyj2q526612289](https://zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Chuprina_Language-Policy-India/?ysclid=Iz58qbyj2q526612289)
- Fishman, J. 1993. *Language and Nationalism*. Rowley, MA: Newbury House. 184 p.
- Gandi, K. L. 1982. *Jazykovaja politika v sovremennoj Indii* [Language Policy in Modern India]. Moscow: Nauka. 184 p.
- Gorter, D. and J. Cenoz. 2011. Multilingual Education for European Minority Languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education* 57: 651–666. <https://doi.org/10.1007/s11159-011-9248-2>
- Gubina, M. A. 2023. Reforma shkol'nogo obrazovanija v Indii 2020 g.: jekonomicheskie predposylki i zadachi [School Education Reform in India 2020: Economic Prerequisites and Purposes]. *RUDN Journal of Economics* 31(4): 760–778. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2023-31-4-760-778>
- Khilkhanova, E. V. 2020. Jazykovaja politika v obrazovanii i ego rol' v sohranении minoritarnyh jazykov v Rossii i drugih stranah [Language Policy in Education and Its Role in Preservation of Minority Languages in Russia and Other Countries]. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki* 162(5): 261–271. <https://doi.org/10.26907/2541-7738.2020.5.261-271>
- Krishna, A. H., M. R. Sekhar, K. R. Teja, and B. A. Swamy. 2017. Primary Education During Pre and Post Right to Education (RTE) act 2009: An Empirical Analysis of Selected States in India. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)* 6(11): 41–51.
- Ma Rong. 2008. *The Development of Minority Education and the Practice of Bilingual Education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region*. Translated by Zhang Lin from Beijing Daxue Jiaoyu Pinglun. Beijing: Peking University Education Review. P. 204–207, 219–224.
- Martynova, M. Yu. (ed.). 2022. *Jazyk kak resurs identichnosti v Evrope. Antropologicheskoe issledovanie* [Language as a Resource of Identity in Europe. An Anthropological Study]. Moscow: IEA RAN. 536 p. <https://doi.org/10.33876/978-5-4211-0284-7/1-536>
- Matvienko, V. V. and E. P. Bestuzheva. 2011. Formirovanie jazykovoj politiki Indii v sfere obrazovanija v kolonial'nyj i postkolonial'nyj periody [Formation of the Indian Language Policy in the Sphere of Education in the Colonial and Postcolonial Periods]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* 8: 100–105. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-jazykovoy-politiki-indii-v-sfere-obrazovaniya-v-kolonialnyy-i-postkolonialnyy-periody>
- Miladinović Bogavac, Ž. 2017. National Minorities, with Special Opening Opinion in the Republic of Serbia. *Ekonomika/EKONOMIKA* 63(3): 87–95. [Ekonomika-2017-3.pdf](https://doi.org/10.2478/1846-4029.17000003)
- Nadtochey, I. V. 2013. Politika KNR v sfere obrazovanija kak faktor jeskalacii social'noj naprjazhennosti v Sin'czjan-Ujgurskom avtonomnom rajone KNR [PRC Education Policy as a Factor in the Escalation of Social Tension in the Xinjiang Uygur Autonomous Region of the PRC]. *Shkola Budushhego* 6: 4–12. [https://schoolfut.ru/article/2013-6\\_4/?ysclid=Iz3vce2vox345737867](https://schoolfut.ru/article/2013-6_4/?ysclid=Iz3vce2vox345737867)
- Rizvi, N. 2016. Implementation and Challenges of Three Language Formula. *The Literary Herald* 2(1): 224–229.
- Shestakova, N. F. 2013. *Vallijskij jazyk i obrazovanie v Ujel'se: istoricheskij opyt i sovremennost'* [Welsh Language and Education in Wales: Historical Experience and Present Status]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* 3: 174–178.

- Sindhuja, C. V. and H. S. Ashok. 2021. Education in India. *Education India Journal: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education, A UGC CARE List Journal* 10(3): 47–64. [https://www.researchgate.net/publication/355733153\\_Education\\_in\\_India\\_A\\_Historical\\_Perspective/link/6242b2ef57084c718b72c112/download?](https://www.researchgate.net/publication/355733153_Education_in_India_A_Historical_Perspective/link/6242b2ef57084c718b72c112/download?)
- Strawbridge, D. 2008. *The Challenges of Bilingual Education in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region People's Republic of China*. P. 1–6. [http://www.seameo.org/\\_ld2008/doucments/presentation\\_document/strawbridge\\_xinjiang\\_challenges\\_of\\_bilingual\\_education..pdf](http://www.seameo.org/_ld2008/doucments/presentation_document/strawbridge_xinjiang_challenges_of_bilingual_education..pdf)
- Sun, Hongkai. 2004. Theorizing Over 40 Years Personal Experiences with the Creation and Development of Minority Writing Systems of China. In *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice Since 1949*, ed. by Minglang Zhou, Hongkai Sun. Boston: Kluwer Academic Publishers. P. 179–201.
- Wu Haiying. 2011. Politika v oblasti obrazovanija nacional'nyh men'shinstv v KNR [Education Policies for National Minorities in the PRC]. *Vserossijskij zhurnal nauchnyh publikacij* 8: 44–47. <https://cyberleninka.ru/article/n/politika-v-oblasti-obrazovaniya-natsionalnyh-menshinstv-v-knr?ysclid=lz3yz8hi7d601224973>
- Zhu Yunxin. 2020. *Issledovanie kitajskogo obrazovanija* [A Study of Chinese Education], translation from Chinese by N. N. Rybalko. Moscow: Mezhdunarodnaja izdatel'skaja kompanija «Shans». 531 p.