

УДК 37.016:81'243

ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКА В МИНОРИТАРНОМ КОНТЕКСТЕ

Федоринчик Артём,

кандидат филологических наук,
независимый исследователь,
ОГУ, г. Одесса, Украина

The article deals with specifics of minority language teaching. Usually, comparing to teaching of “big” languages, there are more questions with content and learners’ motivation, sometimes also with teachers’ proficiency level. I consider two main types of learners, so-called “unconscious” and “conscious” ones, analyze existing experience and propose some possible solutions that could be relevant to Gagauzia.

Key words: *language teaching, minority languages, motivation, content.*

Прежде чем перейти непосредственно к обсуждению вопросов, связанных с преподаванием, стоит кратко уточнить понятие «миноритарности». Большинство современных исследователей (ср., среди прочих, [2, с.12-13; 16, с.1; 17, с.86; 11, с.3-4]) определяют миноритарный статус (в противовес доминирующему) не через число носителей, объём контента на языке и тому подобные параметры, а через, так сказать, поражение в правах. Конечно, невозможно и, более того, абсурдно требовать, чтобы всё, что произносится и пишется на одном языке, тут же дублировалось на других, поэтому данное определение касается только официальных сфер; пример Гагаузии довольно показателен, так как несмотря на заявленное трёхязычие, в частности делопроизводство ведётся в основном по-русски. Именно ограничение языковых возможностей чаще всего приводит к тому, что принято именовать языковым сдвигом (ср. в частности [12]; схожие соображения также в [30, с.273]).

Желание противостоять утрате языка может выливаться в разного рода активности (см. обзор в [6]), в том числе вполне предсказуемые попытки обучать языку других. К

сожалению, если осуществлять эту деятельность без соответствующей методической подготовки, она может дать не только слабые, но и вовсе отрицательные результаты [27, с.5].

Преподавание языка. Общие замечания

Прежде всего стоит сказать о том, что педагогическая деятельность в контексте функционирования языков является безусловно важным, но всё же промежуточным звеном, а не конечной целью (и уж тем более странно считать главной целью, например, популяризацию языка). Залмай Захир пишет о том, что ему удалось достичь неплохих результатов в преподавании языка лушунд (США), но поскольку язык практически не использовался в других контекстах, иногда он забывался даже быстрее [40, с.157]. Даже на изучаемых в школах иностранных языках, у которых ситуация и с методиками, и с контентом, и со стимулами часто лучше, многие люди почти не говорят, потому что не сталкиваются с ними в повседневности.

Что касается собственно учебного процесса, то автору этих строк доводилось сталкиваться с самыми разными несуразницами в его организации; к самым распространённым, пожалуй, относятся заучивание списков слов (видимо, следствие буквальной трактовки словосочетания «учить язык») и чтение малопонятных (даже если при этом чрезвычайно культурно ценных) текстов. Конечно, в том, что передовые педагогические наработки доступны не всем, ничего удивительного нет (более того, многие профессиональные лингвисты тоже бывают далеки от них, так как могут решать совсем другие задачи), но работать над эффективностью в этой области определённо стоит.

Как и во многих других случаях, современные технологии позволяют преподавателям и ученикам «побеждать пространство» (члены южносаамского сообщества, с одной стороны, не хотят отдавать своих детей в интернат, а с другой – живут достаточно дисперсно, так что обучение онлайн стало для них удачным решением [35, с.78-79], хотя, разумеется, по ряду критериев оно уступает очному) и «время»: Ольга Урасинова, проводя курс «Удмуртский на карантине», записывала свои уроки – теперь они доступны онлайн и заинтересованные могут обращаться к ним (там наверняка нет ответов на все потенциальные вопросы, но по крайней мере можно побереечь преподавателя от очевидных).

Даже если материалы для изучения языка уже есть, это не исключает пользы от создания новых (они продолжают появляться и у крупнейших языков, причём в огромных количествах); другой вопрос – что стоит обязательно ознакомиться с существующей «палитрой» и по возможности заполнять наиболее «лакунарные» зоны [26, с.314]. Интересный ход – совместить разработку материалов такого рода с проведением тренингов для педагогов: во-первых, куратор может подсказать более эффективные решения, а во-вторых, по окончании мероприятия у каждого участника останутся практические «полезняшки». Другой «выгодный» подход – использовать в этих целях идеи и руки самих учащихся: в одной из ситуаций в рамках такого проектно-ориентированного обучения студенты изготавливали электронные книги для дошкольников [13, с.309-310].

Важно также сказать о том, что академические лингвисты, документирующие языки, могут, среди прочего, фиксировать и то, что будет полезно педагогам: числительные, термины родства, формулы вежливости, ругательства, метафоры, шутки, разговоры о погоде, песни и т.п. (ср., среди прочих, [9; 34; 8]). В [23] описывается совместная взаимовыгодная работа по сбору данных языка сахаптин (Ichishkiin) в США старейшины-носителя, лингвиста и школьного учителя.

«Бессознательное» изучение языка

Именно так мы обычно учим свой первый язык (их, впрочем, может быть больше одного): сколько я себя помню, всегда умел говорить по-русски, но разумеется, так было не всегда, а просто таковы особенности человеческого сознания и памяти (ср. также в частности [20] о закрытии «окна» для естественного освоения морфосинтаксиса в возрасте четырёх-шести лет). Излишне и говорить, насколько в частности для Гагаузии важна работа с представителями самого младшего возраста: так как языком школы является русский, а гагаузский часто только изучается как предмет, даже совсем не говорящие по-русски

дошкольники легко выучат язык в школе, в то время как обратная ситуация весьма маловероятна. Кроме того, многим преподавателям известно, что если человек сталкивался с языком в детстве, «восстановление» во взрослом возрасте проходит намного проще, чем изучение с нуля.

Также очень важна задокументированность и доступность соответствующих речевых моделей: обращения к маленьким детям, детские аналоги «взрослых» слов, игры, загадки, потешки, колыбельные и прочий «детский фольклор» [8, с.203, с.210]. Для многих языков России такой материал можно найти в соответствующих хрестоматиях (ср., например, коми-пермяцкую «Боба тэ, боба, кытчö тэ ветлін?»)). Плодом совместной работы фонда по сохранению и развитию башкирского языка и казахстанских разработчиков стало мобильное приложение «IQБалаБаш», где малыши познают окружающий мир в игровой форме; наработки подобного рода очень хочется использовать и для гагаузского языка.

Личный опыт успешного преодоления «родительских трудностей» изложен в [10]: плохо владеющая языком толова (США) мама регулярно заносила в блокнот важные слова и фразы, переводились книги и песни, в целях социализации дети ходили в англоязычный детский центр, но только пару дней в неделю, и так далее. У «миноритарных» родителей должны быть «уверенные» ответы на вопросы родственников, соседей, других родителей, логопедов и даже самих детей (см. обзор в [2, с.140-144]). Даже если один из родителей не говорит на языке, который второй использует с детьми (ребёнком), желательно хотя бы в какой-то степени понимать его. Часто также важна роль других родственников: от самых младших (например, предыдущие дети тех же родителей) до самых пожилых.

Существуют специальные программы для поддержки использования миноритарных языков в домашних условиях (ср. в частности [25] о шотландском гэльском, [18, с.59] о толова). Из постсоветских инициатив в первую очередь стоит выделить практическое пособие «АВЃ. Шаг навстречу» карельской активистки Натальи Антоновой, которое – разумеется, с учётом поправок на контекст – можно рекомендовать и гагаузским родителям.

Очень хорошо, если есть возможность проводить время и с другими семьями, которые используют язык (чтобы дети не считали происходящее в их семье «максимально странным»): например, можно совместно ходить в бассейн (на пляж), кататься на лыжах, устраивать игры, праздники или летние семейные лагеря и даже создать страничку в соцсети, чтобы к вам также могли присоединиться другие семьи [28, с.111].

Дошкольные учреждения в Гагаузии крайне важны для изучения языка в частности по следующим причинам: 1) родители могут не знать свой язык или знать недостаточно хорошо [35, с.73]; 2) разного рода обстоятельства могут препятствовать родителям проводить с детьми много времени; 3) если воспитатели общаются с детьми на каком-либо языке, дети будут знать его независимо от того, какой язык они используют в других ситуациях. Важно при этом подчеркнуть, что речь идёт об инструментальной функции языка, а не просто изучении цветов и названий животных, заучивании стихотворений или, тем более, чисто декоративном использовании национальных костюмов во время утренников.

Не исключено, что для (официального) использования языка в дошкольном учреждении понадобятся «переговоры» с дирекцией, родителями, а также с воспитателями (поиск педагога тоже может представлять собой нетривиальную задачу: ср. [11, с.82] об удачном решении благодаря внешним связям исследователя). Тем не менее это довольно распространённая мировая практика, в контексте которой особенно часто упоминается язык маори (ср. также [35] о разных стратегиях относительно южносаамского; отмечу и финку Аннику Пасанен: руководителя программы «языковых гнёзд», в одном из которых выучили инари-саамский двое её детей). На постсоветском пространстве на слуху успешные инициативы Т.Т. Камболова по созданию в детских садах осетинско-русской среды.

Важной также является методическая поддержка педагогов: даже если они хорошо владеют гагаузским, может вызывать сложности, например, адаптация речи под дошкольную аудиторию [5, с.10]. В языковом гнезде чероки (США) о необходимости пересмотра системы подготовки кадров говорило то, что многие из фраз, которые маленькие дети произносили

по-английски, даже преподаватель с десятилетним стажем затруднялся сказать на чероки [33, с.269]. В период работы в Институте образования в Чебоксарах автор этой статьи искал в Интернете уже готовые материалы (игры, песни, сценарии праздников...) на чувашском языке в помощь воспитателям детских садов, и аналогичная работа в Гагаузии может быть не менее полезной.

Как и во многих других случаях, следует иметь в виду, что любые наработки такого рода выглядят логичными только как промежуточные. К моменту, когда воспитанникам гавайского языкового гнезда пришло время идти в школу, активисты смогли организовать систему школьного образования на гавайском [2, с.77], а результаты дошкольников Дома карельского языка в селе Ведлозеро закрепить или даже просто поддержать в школе (в том числе через освоение письменной речи в дополнение к устной) пока не удаётся; в этом смысле следующее за детсадами частичное преподавание по-осетински в школах – более удачное решение. Наконец, стоит помнить, что одного или даже нескольких детских садов для создания устойчивой публичной среды в Гагаузии или в любом другом регионе, к сожалению, будет недостаточно.

Следует кратко сказать и об оценке языковых компетенций у дошкольников. Как показано в [38], у изучающих язык микмак (Северная Америка) методом погружения дошкольников результаты по английскому языку хуже сверстников (так как они ещё не успели набрать достаточно англоязычного «инпута»), но уже к первому классу разница нивелируется. Аналогичным образом у детей, погружённых в среду гавайского языка, развитие англоязычных компетенций на ранних этапах отстаёт, но на поздних результаты хорошие [39, с.49]. Однако данные этих исследований часто остаются недоступными для логопедов (о чём часто в своих выступлениях говорит Е. Ю. Протасова), которые нередко апеллируют к недостаточному для какого-либо возраста знанию доминирующего языка и тем самым подрывают попытки создания «миноритарной» среды (о необходимости учитывать множество факторов, в том числе социальных, при оценивании компетенций многоязычных детей см. [31]; о сложностях унификации тестов для детей также [4, с.121-124]).

Кроме того, стоит принимать во внимание не только лингвистические параметры. Так, вследствие эксперимента по использованию удмуртского языка в качестве рабочего в детских садах «заметно изменились социальные и психологические характеристики личности детей. Воспитатели отмечают инициативность и самостоятельность детей в разных видах деятельности, любознательность, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру, положительное отношение к окружающим, способность к волевым усилиям в разных видах деятельности, умение логически мыслить, способность общаться и взаимодействовать со сверстниками, расширение кругозора, развитие творческих способностей, сформированность волевой и мотивационной готовности к обучению в школе, что соответствует требованиям ФГОС ДО» [3, с.45]. Детский сад с преподаванием на миноритарном языке, как правило, вызывает интерес к языку у всего окружения, оживляются общественные организации, что, в свою очередь, даёт дополнительную подпитку непосредственным участникам процесса [5, с.26].

Сознательное изучение языка

Верно, что изучая язык в «бессознательном» возрасте, человек в некотором смысле получает его без усилий и что благодаря в том числе пластичности артикуляционного аппарата ему гораздо проще избавиться от акцента, верно и то, что те, кто начал изучать язык позже, часто не достигают уровня свободного владения и переносят свои в него привычки из «более ранних» языков (об обилии таких «отпечатков» в современном иврите см. [41]), но означает ли это, что «не стоит и пытаться»? На отрицательный ответ намекают, среди прочего, школьные уроки иностранных языков; кроме того, это исключило бы возможность «заснувших» языков «проснуться» (а именно так случилось с, среди прочих, обиспенью, вайлаки, номлаки [18, с.59]).

Несколько перефразируя классиков, можно сказать, что в сознательном возрасте язык можно забыть, не имея на то умысла, но случайно выучить – вряд ли. Да, наверное, видным активистам Александру Блинову и Богдану Анфиногенову никогда не удастся безупречно заговорить по-чувашски и по-удмуртски соответственно – но принципиально ли это? Наоборот, так называемые новые носители часто в итоге становятся весьма созидательными языковыми активистами; в конце концов, дошкольники ещё не скоро смогут подхватывать новые проекты, а, например, (старшие) школьники и студенты бывают активны «уже сейчас».

Кажется, что особенно заметны новые носители (в том числе внешние активисты) на ниве преподавания: как люди, «сознательно» пропустившие данный конкретный язык через себя, они хорошо представляют трудности, которые ждут теперь уже их учеников [34, с.430]. Мик Мэллон в молодом возрасте перебрался из Белфаста в Канаду, а затем посвятил свою жизнь изучению и преподаванию языка инуктитут, за что был награждён Орденом Канады. Из многочисленных российских примеров выделю следующие: лингвистка из Петербурга Е.Ю. Груздева преподавала онлайн нивхский язык; москвич Арпад (Андрей Илялетдинов) сделал серию обучающих уроков для русскоязычных и англоязычных по мансийскому; американец Джереми Брэдли (ныне живёт и работает в Вене) доработал самоучитель марийского для русскоязычных, сделав из него самоучитель для англоязычных. Никак нельзя обойтись без упоминания Л.А. Покровской, которая, среди многих других проектов на благо гагаузского языка, участвовала в создании и редактировании первых школьных учебников.

В целом феномену новых носителей (*new speakers*) и всего, что с ними связано, посвящён в частности сборник [32] (ср. также [29]); общим положением можно считать то, что между «классическими» и новыми говорящими нет чёткой границы, а при аттриции навыков у «старых» новые и вовсе могут оказаться более значимыми «частичными носителями».

Что касается методик обучения, то самым очевидным решением бывает применять со взрослыми тот же «погруженческий» путь, что и с детьми, то есть просто разговаривать на целевом языке; наиболее известная реализация такого подхода – метод «мастер-ученик», которому посвящено уже значительное количество литературы (в частности русскоязычное пособие [7]), поэтому ограничимся самыми общими замечаниями.

Первый (и самый очевидный) вопрос: зачем «погружать» взрослых, да ещё и один-на-один, если можно организовать группу дошкольников и заниматься с ними? К сожалению, часто встречается ситуация, когда хорошо говорящие люди не могут учить детей, например, по состоянию здоровья, но к этой задаче могут впоследствии приступить их взрослые ученики.

Следующий вопрос: на полноценное усвоение языка нужно немало времени, и где его взять, учитывая, что «мастера» нередко одни из самых загруженных представителей сообщества (или, наоборот, физически слабы), а «ученики» иногда должны параллельно учиться где-то ещё, заниматься семьёй или просто зарабатывать [22, с.130]? Удачным решением будет найти общие для «мастера» и «ученика» бытовые задачи и заниматься ими совместно с применением гагаузского языка, в том числе в не слишком интенсивном режиме [7, с.124]; «мастер» может подсказывать более удачные решения в силу опыта, а «ученик» – оказывать важную помощь по хозяйству.

Но, разумеется, потенциальных вопросов и трудностей очень много, поэтому по крайней мере на начальной стадии может помочь значительно улучшить результаты внешний координатор ([22, с.131-133; 7, с.135-143]).

Мнение автора этой статьи по поводу эффективности данного подхода неоднозначно. Мне известны отдельные успешные результаты его применения (благодаря обучению методом «мастер-ученик» Стэн Родригес из Северной Америки стал признанным мастером языка кумеяй и лидером сообщества [18, с.59]), но сложно спорить с тем, что таким способом гораздо проще учить близкородственные языки, в то время как в большинстве

миноритарных контекстов ситуация иная и в случае с гагаузским языком больше подошла бы не для русскоязычных, а для турецкоязычных учеников.

Для изучающих язык сознательно новая знаковая система, как правило, не является необходимой для выживания, да и ресурсов для освоения языка у них обычно меньше; с другой стороны, кажется нелогичным совсем игнорировать уже имеющиеся у них знания о мире и аналитический аппарат (впрочем, есть и примеры проведения лингвистических разборов параллельно с занятиями такого рода или постфактум [22, с.131-133]). Фокусируясь на ситуации с гагаузским языком, стоит признать, что выбор учебных материалов по нему не столь обширен и вряд ли в ближайшее время достигнет уровня крупнейших европейских, в то время как живые носители вполне доступны – и странно не пользоваться этим фактом, но всё же с не знающими гагаузский обычно предпочтут не заморачиваться и общаться по-русски (а если не знать русский, то общение во многих случаях и вовсе будет сведено к минимуму). Среда, безусловно, очень полезна, если человек уже так-сяк коммуницирует, но не на начальном этапе.

Кратко пройдемся по другим возможным методикам (с оговоркой, что, например, в [37] и [4, с.62] классификация осуществляется по другим принципам и что границы между подходами во многом условны, так как в конкретных случаях возможны разного рода смешения).

Так называемое полупогружение подразумевает изучение языка через сопоставление с переводом. Автор этой статьи курировал издание чувашских песенников с русским подстрочником и озвучку на чувашский же мультфильмов из цикла «Горы самоцветов» с добавлением русских субтитров (т.е. мы в некотором смысле локализовали их обратно на русский), затем использовавшихся в учебных целях. Метод чтения Ильи Франка основан на параллельных текстах, но дополнительно облегчает задачу ученика при помощи лексико-грамматических комментариев (по этому методу созданы в частности сборники татарских и карельских сказок). Интересно реализованы уроки гагаузского языка на сайте Научно-исследовательского центра Гагаузии им. М. В. Маруневич: сами уроки ведутся по-гагаузски, но в сопровождении русских субтитров.

Коммуникативная методика отталкивается от изучения самых нужных фраз (хорошо, если с последующим грамматическим разбором, а не «просто запомни»). Из «общемировых» примеров отметим появление уроков оджибве в курсе «Пимзлер» [36, с.95], а также специальную «миноритарную инициативу» программы «Розеттский камень» (Rosetta Stone), в рамках которой были добавлены в частности языки инуктитут, инупиак, мохавк, навахо, читимача. Кажется, именно на коммуникативность ориентировано большинство современных инициатив на постсоветском пространстве: ознакомительно-фрагментарные ролики по разным языкам на «Ютубе», курсы татарского на сайте «Ана теле» и от радио «Азатлык», учебник чувашского «Кала-ха», башкирское приложение «Башворд» и удмуртское – «Кылдысин», а также подход большинства преподавателей удмуртского на курсах в Ижевске (что вполне объяснимо краткосрочностью этих курсов).

Хорошо знаком многим школьникам дедуктивный («табличный») метод изучения языков. Вообще говоря, в таблицах ничего плохого нет, но это скорее удобный способ обобщить уже известное (что вполне уместно, например, в грамматических справочниках), а от неподготовленных учеников (в том числе младшекласников) такой формат подачи часто требует значительного интеллектуального напряжения, что не всегда оправдано.

Грамматико-переводной метод уходит корнями в традиционное изучение латыни и древнегреческого языка посредством готовых текстов. Лингвистка Линдси Мэрин признаётся, что у неё нет времени на подготовку уроков по языку потаватоми (Северная Америка), поэтому на занятиях они с учениками анализируют записи старейшин [37, с.244]. Естественно, обратной стороной такого подхода нередко получается «принцип собаки: всё понимаю, но сказать ничего не могу».

Так называемый структурно-пошаговый подход заключается в том, что к минимальным предложениям (подлежащее+сказуемое) в порядке нарастания семантической сложности

добавляются новые элементы, пока ткань языка не будет охвачена целиком; очевидно, что последовательно выстроить таким образом весь нужный материал – нетривиальная задача, подразумевающая анализ (в том числе типологический) многих языковых связей. Очевидный минус этого метода – работа с не слишком интересным материалом на начальных этапах: к примеру, важные модальные, повелительные, вопросительные и другие конструкции явно не относятся к простейшим («императив, или побуждение, – это сообщение о желании говорящего, чтобы адресат выполнил определённое действие, и попытка каузировать его выполнение адресатом» [1, с.22]), – но как показывает мой личный опыт преподавания на языковых курсах и в лагерях, по отношению к ученикам-неспециалистам такой путь выглядит наиболее щадящим. Ср. о близком подходе к преподаванию языка мохавк в [21, с.151]; из постсоветских практик упомяну «Татарский с Дмитрием Петровым» (Петрова часто критикуют, но обычно по другим причинам), в целом близок к структурно-пошаговому и «Учу башкирский язык» Вячеслава Чернева.

В качестве интересного примера смешения преподавательских методик можно упомянуть дуэт из [14, с.153], плодотворно работавший в США в течение десяти лет. Носительница языка и культуры омаха-понка (Umonhon) отвечала за выбор обсуждаемых тем и устную речь, а лингвистка с опытом преподавания других языков – за грамматический анализ и письменные материалы; со временем носительница стала гораздо лучше разбираться в грамматике, а лингвистка научилась разговаривать на языке и в случае необходимости сама могла подменить напарницу (см. там же и о некоторых других примерах их взаимодействия). Кажется, сотрудничество такого рода в гагаузском контексте также может быть весьма эффективным.

Относительно оценивания знаний (напомним, что учёба ради самой учёбы – несколько сомнительное мероприятие), конечно, можно упомянуть школьные экзамены, разного рода конкурсы и олимпиады для учеников (и педагогов) и даже ставшие в последнее время популярными (тотальные) диктанты, но в целом соотносённость результатов аттестаций с реальными языковыми компетенциями часто остаётся спорной даже для крупнейших языков (см. [22, с.129-130] о том, как работающие по методу «мастер-ученик» ученики после каждых пятидесяти часов занятий заполняют специальные отчёты, а после каждых ста проходят «просмотр» у трёх «внешних» носителей языка, а также [37, с.245] о так называемых Can-Do Statements, то есть примеров ожидаемых умений, для языка тюбатулабаль (Pahka'anil)).

Лучшей оценкой, впрочем, прогнозируемо остаётся последующее успешное применение языка. Как пишет Тымотэуш Круль, ввиду не самой лучшей ситуации с учебными материалами и мотивацией преподавательский «хлебушек» в контексте миноритарных языков редко бывает лёгким, но когда учитель видит, как его ученики разговаривают на языке друг с другом, пишут в соцсетях, сочиняют стихи и песни, участвуют в театральных постановках и учат других, можно «простить всё» [24, с.261].

Заключение

Даже по публикациям последних лет отчётливо видно, что мир всё больше поворачивается лицом к языковому разнообразию. К сожалению, мы очевидным образом ограничены во времени: судьба многих языков во многом будет решаться в ближайшие десятилетия. Конечно, примеры ревитализации «совсем безнадежных» языков тоже известны, но всё же при наличии «хорошего» массива носителей и «развитости» языка многие вопросы решать гораздо проще [15].

Полноценная языковая инфраструктура состоит из множества звеньев, в частности язык семьи нужно подхватывать в детском саду, а затем и в школе, и все эти этапы нужно обеспечивать кадрами и контентом [19, с.111]. Автор данной статьи занимается преподаванием языков уже много лет, но хорошо осознаёт, что люди обычно начинают учить их не по причине заманчивых методик. С другой стороны, представители всех других сфер функционирования языка по понятным причинам заинтересованы в том числе в хороших результатах преподавания, что делает проработку учебных курсов крайне важным и

ответственным делом. Не исключено, что успешное решение именно этих задач сыграет важную роль и в судьбе гагаузского языка.

Литература:

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Том 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е издание, исправленное и дополненное. Школа «Языки русской культуры». 1995.
2. Замятин К., Пасанен А., Саарикиви Я. Как и зачем сохранять языки народов России? Хельсинки, 2012.
3. Кузнецова Р. Развиваем детское двуязычие. В: Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов / Под ред. Н. Антоновой, Е. Протасовой, Й. Сиркия. Helsinki: Suomi-Venäj ä-Seura, 2016, стр. 37-48.
4. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Теория и методика развития речи у детей. Обучение двуязычных дошкольников. Учебное пособие для СПО. Москва. Юрайт. 2020.
5. Сиркия Й., Протасова Е. Опыт двуязычного воспитания у педагогов финно-угорских детских садов. В: Возвращение к двуязычию в детских садах России: опыт регионов / Под ред. Н. Антоновой, Е. Протасовой, Й. Сиркия. Helsinki: Suomi-Venäj ä-Seura, 2016, стр. 9-27.
6. Федоринчик А. С. Типология языкового активизма. В: Языковое многообразие России и возможности его сохранения / Под ред. Е. Ю. Груздевой. Москва. Институт языкознания РАН, в печати.
7. Хинтон Л., Груздева Е., Оскольская С., Пупынина М., Сюрюн А., Федотов М., Янхунен Ю. Возвращение к живому языку. Terra Ludens. 2018.
8. Austin P. K. Language Documentation and Language Revitalization. In: Revitalizing endangered languages : a practical guide / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 199-212.
9. Austin P. K., Sallabank J. Language Documentation and Language Revitalization: Some Methodological Considerations. In: The Routledge handbook of language revitalization / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 207-215.
10. Bommelyn P., Tuttle R. Tolowa Dee-ni' Language in Our Home. In: The Routledge handbook of language revitalization / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 115-122.
11. De Korne H. Language Activism. Imaginaries and Strategies of Minority Language Equality. Boston/Berlin, Walter de Gruyter Inc., 2021.
12. Dorian N. Discussion note, a response to Ladefoged's other view of endangered languages. In: Language 69(3), 1993, p. 575-579.
13. Elliott R. Technology in Language Revitalization. In: Revitalizing endangered languages : a practical guide / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 297-311.
14. Eschenberg A., Saunsoci A. Full collaboration of native speaker and linguist, working together for language revitalization. In: Insights from Practices in Community-Based Research. From Theory To Practice Around The Globe / Edited by: Shannon T. Bischoff and Carmen Jany. De Gruyter Mouton, 2018, p. 151-163.
15. Fishman, J. A. Reversing Language Shift : Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters, 1991.
16. Fleming K., Ansaldo U. Revivals, nationalism, and linguistic discrimination : threatening languages. New York : Routledge, 2019.
17. Flores Farfán J. A., Olko J. Types of Communities and Speakers in Language Revitalization. In: Revitalizing endangered languages : a practical guide / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 85-99.

18. Gessner S., Florey M., Slaughter I. Y., Hinton L. The Role of Organizations in Language Revitalization. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 51-60.
19. Gessner S., Parker A. Language Planning: Planning a Future for Your Language. In: *Sustaining Indigenous Languages. Connecting Communities, Teachers, and Scholars* / Edited by Lisa Crowshoe, Inge Genee, Mahallah Peddle, Joslin Smith, Conor Snoek. Northern Arizona University, 2021, p. 107-116.
20. Granena G., Long M. H. Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains. In: *Second Language Research* 29(3), 2012, p. 311-343.
21. Green T. J., Maracle O. B. The Root-Word Method for Building Proficient Second-Language Speakers of Polysynthetic Languages. Onkwawén:na Kentyókhwa Adult Mohawk Language Immersion Program. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 146-155.
22. Hinton L., Florey M., Gessner S., Manatowa-Bailey J. The Master-Apprentice Language Learning Program. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 127-136.
23. Jansen J., Beavert V. Combining the goals of language documentation and language teaching. A Yakima Sahaptin case study. In: *Building communities and making connections* / edited by Susana Rivera-Mills, Juan Antonio Trujillo. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2010, p. 62-80.
24. Król T. Teaching and Learning of Wymysiöerys. In: *Revitalizing endangered languages : a practical guide* / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 260-261.
25. Macleoid F. Scottish Gaelic - TAIC/CNSA and Scottish Gaelic. In: *Bringing our languages home: Language revitalization for families* / edited by Leanne Hinton. Berkeley, CA: Heyday Books, 2013, p. 209-221.
26. Needs J. Online Language Learning Materials Development. In: *Revitalizing endangered languages : a practical guide* / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 314-315.
27. Olko J., Sallabank J. Welcome! In: *Revitalizing endangered languages : a practical guide* / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 1-6.
28. O'Regan H. M. Kotahi Mano Kāika, Kotahi Mano Wawata – A Thousand Homes, a Thousand Dreams. Permission to Dream Again. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 107-114.
29. O'Rourke B. New Speakers of Minority Languages. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 265-273.
30. Ortiz G. L. Art, Music and Cultural Activities. In: *Revitalizing endangered languages : a practical guide* / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 273-284.
31. Simonsen H. G., Southwood F. Child Language Assessment across Different Multilingual Contexts. Insights and Challenges from South and North. In: *Multilingualism across the Lifespan* / edited by Unn Røyneland and Robert Blackwood. New York: Routledge, 2022, p. 11-30.
32. *New Speakers of Minority Languages. Linguistic Ideologies and Practices* / edited by Cassie Smith-Christmas, Noel P. Ó Murchadha, Michael Hornsby, Máiréad Moriarty. London: Palgrave Macmillan, 2018.

33. Swimmer M. 'Use It, Don't Lose It'. In: *Revitalizing endangered languages : a practical guide* / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 269-271.
34. Taylor-Adams A. Recording to revitalize: Language teachers and documentation design. In: *Language Documentation and Conservation*. Vol. 13, 2019, p. 426-445.
35. Todal J. Preschool and School as Sites for Revitalizing Languages With Very Few Speakers. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 73-82.
36. Treuer A. *The language warrior's manifesto : how to keep our languages alive no matter the odds*. Saint Paul : Minnesota Historical Society Press, 2020.
37. Underriner J., Marean L., Keskitalo P., Zahir Z., Bommelyn P., Tuttle R. Teaching Strategies for Language Revitalization and Maintenance. In: *Revitalizing endangered languages : a practical guide* / edited by Justyna Olko, Julia Sallabank. Cambridge ; New York : Cambridge University Press, 2021, p. 235-256.
38. Osborne E., Peck J., Smith D.-L., Taylor D. M. Learning Through an Aboriginal Language: The Impact on Students' English and Aboriginal Language Skills. In: *Canadian Journal of Education* 34 (4), 2011, p. 200-215.
39. Wilson W. H., Kamanā K. Insights from Indigenous Language Immersion in Hawai'i. In: *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities* / edited by D. J. Tedick, D. Christian, T. W. Fortune. Bristol: Multilingual Matters, 2011, p. 36-57.
40. Zahir Z. ?. Language Nesting in the Home. In: *The Routledge handbook of language revitalization* / edited by Leanne Hinton, Leena Huss, Gerald Roche. New York, NY : Routledge, 2018, p. 156-165.
41. Zuckermann G. *Revivalistics : from the genesis of Israeli to language reclamation in Australia and beyond*. New York, NY : Oxford University Press, 2020.