



Обзорная статья

УДК 372.881.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

## ТРАНСЪЯЗЫЧИЕ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Головко Николай Вячеславович

Северо-Кавказский федеральный университет,  
Ставрополь, Россия

ngolovko@ncfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1703-5042>

**Аннотация.** Статья посвящена анализу актуальных публикаций в англоязычной научной периодической печати, в которых представлено применение трансъязычия (translanguaging) в качестве педагогического метода или инструмента, в том числе на школьных и вузовских занятиях при изучении языков или специализированных предметов на иностранном языке (предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL). Актуальность исследования обусловлена новизной теоретической концепции трансъязычия, активно развиваемой в настоящее время зарубежными учеными и педагогами-практиками. Статья направлена на раскрытие сущности трансъязычия как педагогического метода, репрезентацию существующих и перспективных методических разработок в этой области. Ведущими методами в исследовании выступили анализ, синтез, сравнение. Выборка исследования включала в себя 76 публикаций в рецензируемых зарубежных англоязычных научных периодических изданиях, в том числе включенных в международные научные базы и системы цитирования. В статье выявлены основные подходы зарубежных специалистов к применению трансъязычия на занятиях в школе и вузе, формы трансъязыковой работы со школьниками и студентами, отмечены некоторые педагогические ситуации, свидетельствующие об эффективности этих подходов и форм. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод

о том, что хотя трансязычие как совокупность педагогических инструментов в целом находится на стадии развития и совершенствования, в отечественной образовательной среде имеющиеся наработки в области педагогического трансязычия могут с пользой применяться в преподавании русского языка как иностранного, а также на вузовских направлениях подготовки с языком обучения отличным от русского, предназначенных для иностранных граждан.

**Ключевые слова:** трансязычие, педагогика, лингводидактика, предметно-языковое интегрированное обучение.

**Для цитирования:** Головкин, Н. В. (2022). Трансязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике. *Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*, 4(48), 137–154. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

**Финансирование:** исследование выполнено в рамках проекта «Трансязычные и мультязычные коммуникативные практики иностранных студентов в российском вузе», поддержанного грантом Президента РФ для молодых российских ученых — кандидатов наук (номер гранта: МК-4297.2021.2).

#### Review article

UDC 372.881.1

DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

## TRANSLANGUAGING AS INSTRUCTIONAL METHOD IN LINGUISTIC DIDACTICS WORLDWIDE

**Nikolai V. Golovko**

North Caucasus Federal University,  
Stavropol, Russia

ngolovko@ncfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1703-5042>

**Abstract.** The article represents an analysis of recent publications in the English-language scientific periodical press, detailing the application of translanguaging as a pedagogical method or tool, particularly in school and university classes when studying languages or specialized subjects in a foreign language (content-language integrated learning, CLIL). The relevance of the study is due to the novelty of the theoretical concept of translanguaging, which is currently being actively developed by global scholars and practitioners. The article aims at revealing the essence of translanguaging as a pedagogical method, as well as representing the existing and promising methodological developments in this area. The leading methods in the study were analysis, synthesis, comparison. The empirical data comprised 76 publications in peer-reviewed English-language scientific periodicals, counting those included in international scientific databases and citation systems. The article reveals the principal approaches of global specialists to applying translanguaging in both school and university classrooms, as well as forms of translanguaging work with schoolchildren and students; some pedagogical situations are noted to testify to the effectiveness of these approaches and forms. The materials presented in the article enable to conclude that although translanguaging as a set of pedagogical tools as a whole is currently at the stage of its development and improvement, the Russian educational system may welcome the developments in the field of pedagogical translanguaging to be effectively applied in teaching

Russian as a foreign language, as well as in higher education environments with a language of instruction other than Russian, intended for foreign students.

**Keywords:** translanguaging, education, linguistic didactics, content-language integrated learning.

**For citation:** Golovko, N. V. (2022). Translanguaging as instructional method in linguistic didactics worldwide. *MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, 4(48), 137–154. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.48.4.11

**Funding:** this study was funded by President of the Russian Federation's grant for state support of young scholars — candidates of sciences (grant ID: МК-4297.2021.2).

## Введение

Зарубежные авторы в целом единодушно связывают зарождение термина «трансьязычие» с педагогической практикой валлийского лингводидакта К. Уильямса, который при работе с билингвами применял в учебном процессе сочетание двух языков: например, задавал учащимся вопрос на одном языке и разрешал давать ответ на другом языке. Впоследствии К. Бейкер перевел термин Уильямса *trawsieithu* на английский язык, получив понятие *translanguaging*. Точкой отсчета современных исследований по трансьязычию, таким образом, считается деятельность валлийского специалиста (1994–1996), но более широкое и активное обсуждение трансьязычия началось уже в XXI в. Впрочем, нельзя не отметить, что К. Уильямс не был принципиальным новатором: идеи о переключении между языками и в педагогическом процессе, и в ходе коммуникации публиковались и раньше. Встречаются, например, отсылки к работам Дж. Гамперца (1980-е гг.), который писал о так называемом переключении кода (*code-switching*), в том числе в соавторстве с известным теоретиком Д. Хаймсом. В нашей выборке англоязычных публикаций о разделении переключения кода и трансьязычия говорится, например, в тезисах М. С. Парк (Park, 2013), где в качестве ключевого критерия предлагается рассматривать именно педагогические корни понятия «трансьязычие», его изначальную связь с образовательными контекстами. Эту же мысль можно найти и в более позднем обзоре Л. Позы (Poza, 2017), где утверждается, что трансьязычие первым из всей когорты соответствующих терминов оказалось зафиксировано в педагогических пособиях и инструкциях (с. 108). Некоторые теоретические размышления по терминологическому разнообразию представлены и в иных обзорах литературы (см., например, (Hasan et al., 2020)).

На рубеже первого и второго десятилетий XXI в. идею трансьязычия подхватили и начали активно развивать, в частности, американские авторы, которые увидели в ней интересную педагогическую перспективу для обучения детей различного этнического и культурного происхождения, прибывающих в Соединенные Штаты вместе с родителями-иммигрантами. Нам представляется, что особенно инициативно к этому отнеслись ученые Нью-Йоркского городского университета, чей исследовательский коллектив мы для собственного

удобства обобщенно называем нью-йоркской школой трансязычия. Именно на них ссылается подавляющее большинство англоязычных авторов, пишущих о трансязычии в течение последнего десятилетия, и идеи ньюйоркцев мы будем использовать в качестве структурной основы этой статьи.

### **Методология исследования**

Представленное в настоящем материале обобщение является частью выполненного нами аналитического и критического обзора публикаций по теме трансязычия в различных его интерпретациях: педагогический метод, общественная идеология, лингвистическая теория, коммуникативная практика. Обзор в целом охватил 94 научные работы за период с 2011 по 2021 г., из них 76 работ на английском языке, опубликованных в рецензируемых научных изданиях, индексируемых в Web of Science, Scopus, Google Scholar, а также размещенных в репозитории ResearchGate. Публикации объединялись в группы по их основному содержанию, анализировались и сопоставлялись, что позволило выделить ряд опорных идей и концепций и представить их в виде последовательной подробной характеристики нескольких ключевых работ и дополнительных кратких комментариев в отношении прочих статей, примыкающих к ним.

### **Результаты и их обсуждение**

#### **Общее представление о трансязычии в обучении**

Представляется уместным начать с упоминания статьи в Оксфордской исследовательской энциклопедии по образованию, написанной идеологическим лидером нью-йоркской школы О. Гарсией в соавторстве с коллегой по проекту CUNY-NYSIEB («Инициатива Нью-Йоркского городского университета и штата Нью-Йорк по начинающим билингвам») С. Вогель (Vogel et al., 2017). Следуя тематике энциклопедии, авторы посвящают основную часть своей статьи трансязычию в образовании. Этот ресурс ценен не только своим обобщающим характером, но и возможностью получить сжатое и емкое представление ключевых идей ньюйоркцев от них самих.

Для О. Гарсии и ее коллег трансязычие как педагогический метод (педагогическая практика) — это в первую очередь использование склонности многоязычных учащихся к смешиванию известных им языков в качестве ресурса, позволяющего повысить качество обучения и преподавания (с. 2). Ньюйоркцы критикуют традиционную практику разделения языков, в рамках которой применение родного языка учащимся в условиях обучения другому языку или на другом языке (принципиального различия здесь не проводится) осуждается или считается нежелательным. По мнению авторов статьи, есть основания полагать и утверждать, что родной язык — полезный и ценный педагогический ресурс, который можно и нужно применять. Эта идея представляется нам разумной;

она находит развитие в ряде смежных исследований, где обсуждается, в частности, семантизация абстрактной терминологической лексики через повседневный опыт учащихся, связанный с их родным языком (см., напр., (Rueter Veiga, 2020)), которая позволяет наполнить абстракции предметным содержанием.

Заметим также, что ученые из Нью-Йоркского городского университета предлагают различать «слабое» и «сильное» трансязычие в образовании (с. 9). Опираясь на идею о том, что многоязычный человек пользуется единым репертуаром языковых средств, принадлежащих к разным известным ему языкам (см. об этом, в частности, в (Sanagarajah, 2011)), они предлагают учить людей тому, как стратегически выбирать и применять единицы из этого репертуара в соответствии с требованиями коммуникативной ситуации, аналогично тому, как в пределах одного языка человек подбирает, скажем, ресурсы официально-делового стиля для составления высказываний в официальной обстановке. Этот тезис может выглядеть необычно, но нам представляется, что за ним можно признать право на существование. В социолингвистических исследованиях по теме говорится, что многоязычные люди часто находятся в мультязычной и поликультурной среде, в пределах которой коммуникативное взаимодействие просто не может быть одноязычным (см., напр., (Simpson, 2015; Bradley et al., 2018)). По мнению О. Гарсии и С. Вогель, только в этом сценарии «сильного» трансязычия, подвергающего критическому пересмотру существующие представления о границах между языками, возможен подлинный билингвизм.

Авторы отмечают, что на момент написания их статьи учебное трансязычие в основном вращается вокруг учащихся, в то время как эксплицитные педагогические приемы с ориентацией на преподавателя, позволяющие сознательно пользоваться преимуществами трансязычия, находятся в разработке (с. 9). По этому поводу, как нам представляется, следует сделать несколько замечаний, выходящих за пределы как анализируемой энциклопедической статьи, так и деятельности нью-йоркской школы в целом: преподаватель может применять трансязычие не намеренно, а спонтанно, как коммуникативную практику, позволяющую найти общий язык со студентами, а следовательно, возникают вопросы о том, следует ли в принципе говорить о «педагогическом» измерении трансязычия и есть ли здесь четкие границы.

Работы из нашей выборки дают положительные ответы на эти вопросы. Так, в статье Г. Льюис и соавторов (Lewis et al., 2012) предлагается различать «школьное» (classroom) и «универсальное» трансязычие, где в первом случае смешивание языков практикуется в педагогических целях, а во втором — в коммуникативных. При этом особо оговаривается, что «школьное» трансязычие может быть и спонтанным, и запланированным. Преподаватель может быть просто «склонным» к трансязычию, т. е. характеризоваться принципиальной готовностью ко взаимодействию со студентами на нескольких языках, если это потребуется, или преднамеренно разрабатывать задания и упражнения, эксплуатирующие достоинства трансязычия, — но в обоих этих сценариях трансязычие практикуется не произвольно, а «с педагогическим акцентом»

(Lewis et al., 2012, с. 650). Т. Никула и П. Мур (Nikula et al., 2019) развивают эти идеи дальше, выдвигая тезис о разграничении между педагогическим трансязычием с фокусом на языке и на взаимодействии (в первом случае трансязычие применяется, например, для освоения предметной лексики, а во втором — для управления классом или других форм интеракции). Схожие мысли можно найти, например, в (Ganuza et al., 2017), где подчеркивается преднамеренность педагогического трансязычия.

Именно здесь, на наш взгляд, пролегает граница. Мы полагаем, что говорить о трансязычии как о педагогическом методе или приеме, как о педагогической практике следует в тех случаях, когда преподаватель прибегает к нему намеренно, зная, для чего это делается и к каким последствиям может привести. Преподавателю необязательно особо готовиться к занятию, например разрабатывая специальные учебные материалы на двух языках, но если он приходит в аудиторию, к примеру, с пониманием и осознанием того, что трансязычие со стороны студентов необходимо поддерживать и развивать ради действенности и эффективности учебного процесса, то тогда для него трансязычие становится педагогическим методом, а не коммуникативной практикой. «Предрасположенность учителя к трансязычию может создавать педагогические возможности, которые в монологичной речи были бы недоступны», — пишут Т. Никула и П. Мур (Nikula et al., 2019, с. 13).

В этом контексте заслуживает упоминания короткая заметка исследователя из австралийского университета им. Джеймса Кука А. С. М. Рафи (Rafi, 2020). В ней на материале трех фрагментов занятий по университетскому курсу английской литературы анализируется билингвальное коммуникативное взаимодействие преподавателя и студентов во время работы над учебным материалом; ученый следует концепции К. Уильямса о «естественном» (спонтанном) и «официальном» (преднамеренном) трансязычии и приходит к выводу о том, что неорганизованное трансязычие на занятии не гарантирует успеха: в каждой из трех ситуаций преподаватель могла бы добиться лучших результатов, чем те, которые были ею получены при помощи спонтанной трансязыковой коммуникативной практики, если бы заблаговременно подготовилась к эксплуатации многоязычия учащихся. О полезности осознанного и целенаправленного применения трансязычия в учебном процессе как для учащихся, так и для преподавателей также пишет, к примеру, П. Кларксон (Clarkson, 2020). К хорошо структурированному и организованному применению трансязычия в педагогике призывает южноафриканский исследовательский коллектив во главе с Н. Нгубане (Ngubane et al., 2020).

В этой точке, насколько мы можем судить по результатам изучения нашей выборки публикаций, возникает разнобой между фундаментальной и прикладной составляющими, о котором косвенно говорится у О. Гарсии и С. Вогель (см. выше) — по свидетельству некоторых авторов, «особенно в контекстах высшего образования» (Burton et al., 2019, с. 23). Действительно, представляется возможным утверждать, что весьма многие определения и интерпретации педагогического трансязычия в современной англоязычной литературе

именно студентоцентричны, т. е. строятся вокруг того, что преподаватель должен понимать и принимать трансязычные коммуникативные практики студентов на занятиях, воздерживаясь от попыток ограничить их некими рамками, запретить использовать другой язык, внушить мысль о неприемлемости смешивания языков и т. п. В таких контекстах — интересным примером может служить статья Л. Позы (Poza, 2018) — высшей точкой становится спонтанное «школьное» трансязычие по Г. Льюис и соавторам: преподаватель осознает полезность этой практики, приемлет ее со стороны студентов и создает для них комфортное «трансязыковое пространство» (см. (Li, 2011)), но не разрабатывает специальных заданий или упражнений, нацеленных на развитие и использование трансязычия. В то же время, если мы говорим о трансязычии как о педагогическом методе, мы не можем обойтись без разработки специальных методических материалов, т. е. без преднамеренной, запланированной и заранее особым образом выстроенной работы. Это, в свою очередь, возвращает нас к деятельности нью-йоркских специалистов.

### **Методические разработки, виды и формы учебной работы с привлечением трансязычия**

Инициатива CUNY-NYSIEB, о которой мы упоминали выше, характеризуется плодотворной деятельностью по созданию методических разработок для учителей (сущность этого проекта связана с обучением школьников, поэтому все созданные в его рамках практические руководства предназначены для работы с детьми; заметим, впрочем, что нет непреодолимых препятствий для адаптации материала к обучению студентов университетов, особенно если речь идет, например, о подготовительном отделении для иностранных граждан). На наш взгляд, желание О. Гарсии и ее коллег распространить влияние трансязычия на сколь возможно большее количество учебных заведений приводит их к стремлению предложить конкретные и практически полезные советы и предписания, которые можно было бы незамедлительно пускать в ход после незначительной доработки под конкретные условия. Помимо материалов на веб-сайте проекта ([cuny-nysieb.org](http://cuny-nysieb.org)) нью-йоркская школа отметилась последовательностью книг, опубликованных авторитетными издательствами, такими как Routledge и Macmillan, и получивших положительные отзывы научных рецензентов (см., например, (Fine, 2018; Lynch, 2018; Martin, 2018)).

К сожалению, за пределами этих книг и пособий мы обнаруживаем лишь отдельные попытки разрабатывать трансязыковые учебные материалы. В качестве значимого, на наш взгляд, примера следует привести работу авторов из университета Страны Басков (Испания), где рассматривается особый контекст трехязычной школы (Cenoz et al., 2020). Это исследование примечательно, помимо прочего, тем, что в нем предложено собственное понимание трансязычной педагогики (Cenoz et al., 2020, с. 1). Это может показаться странным, однако подобное событие действительно является редким в нашей

выборке. Большинство авторов опираются на интерпретации от известных теоретиков (главным образом от тех же представителей нью-йоркской школы), не пытаясь указывать, что будет пониматься под трансязычием в рамках конкретной статьи. Испанские специалисты также полагаются на разработки О. Гарсии и ее коллег, перечисляя некоторые стратегии педагогического трансязычия на с. 2 (например, обращение к когнатам, сопоставление многоязычных текстов и т. п.), однако предлагают и собственные идеи на их основе, что, на наш взгляд, ценно. Еще один интересный аспект, выделяющий эту работу среди прочих, — то, что в ней описываются процесс и результаты рассмотрения трансязычия на курсах повышения квалификации для преподавателей, с последующим практическим применением этого метода на занятиях со школьниками. Учителям предлагались руководства по внедрению педагогического трансязычия, на основе которых требовалось разработать план занятия с видами деятельности, подразумевающими применение нескольких языков для педагогических целей (с. 3). Авторы детально описывают три конкретных случая по принципу «кейс-стади», подробно характеризуя контексты, цели занятий, структуру уроков и обратную связь от учащихся.

Другая публикация, заслуживающая упоминания в этой части обзора, — статья К. Силс и В. Ольсен-Ридер (Seals et al., 2020). Исследуя влияние трансязычия на языки малых народов, находящиеся под угрозой исчезновения, авторы разработали пособия для обучения новозеландских детей родной речи на самоанском языке и языке маори. В этой статье также сформулированы педагогические правила по разработке трансязычных учебных материалов и по трансязычному обучению в целом (Там же, с. 16–17). Публикация предлагает интересный и потенциально полезный обмен прикладным опытом.

Примером того, что разработки для школьной среды могут быть адаптированы в том числе и для обучения взрослых, является случай из практики, описанный в статье О. Гарсии «*Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers*» (Garcia, 2017). Автор дает детализированное описание того, как преподаватель немецкого языка эксплуатирует особый культурный фон и расширенные языковые ресурсы иммигранта, приехавшего в Германию и стремящегося к коммуникативной эффективности во взаимодействии с окружающими его людьми. О. Гарсия приводит примеры заданий, подготовленных преподавателем (например, коллективно выработать наилучший перевод короткого текста на немецком языке на испанский язык при содействии машинного переводчика), и показывает, как взаимодействие нового мультязычного студента с группой обогащает его самого и всех остальных участников учебного процесса, включая преподавателя. Также автор формулирует принципы трансязычного обучения взрослых мигрантов: например, развивать их способность достигать поставленных целей с помощью общения, опираться на их сильные стороны и интересы, давать реальные и аутентичные задания коммуникативного толка (с. 21). В завершение статьи

О. Гарсия предлагает преподавателям принимать четыре важные, на ее взгляд, роли: «детектива», «совместно обучающегося», «строителя» и «преобразователя». К примеру, выступая в качестве «детектива», преподаватель выясняет мотивы мигранта и предпочитаемые им способы использования языка, на которые впоследствии можно будет опереться в учебной работе (с. 22).

Как в энциклопедической статье, так и в серии своих книг по трансязычию представители нью-йоркской школы акцентируют внимание на ключевых (ядерных) принципах трансязыковой педагогики, разработанных ими. В наиболее полной форме эти принципы представлены в книге «*Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*» под редакцией О. Гарсии и Т. Клейн, вышедшей в издательстве Routledge в 2016 г. (*Translanguaging...*, 2016). В роли фундамента выступают «позиция», «дизайн» и «сдвиги» (*the teacher's stance, design and shifts*, с. 20), которые дополняются «оценкой» (*assessment*). Под позицией авторы понимают убежденность преподавателя в том, что разнообразные языковые практики учащихся представляют собой ценный ресурс, которым следует пользоваться, дизайн — это разработка дидактических материалов на основе вышеупомянутых языковых практик и с намерением предъявить учащимся разные варианты и сценарии использования языков, а сдвиги обозначают способность преподавателя ситуационно адаптироваться к происходящему на занятии и вносить изменения в стратегический план, полученный в результате дизайна (Vogel et al., 2017, с. 10). Оценка, в свою очередь, подразумевает, что преподаватель разрабатывает средства и способы оценивания трансязычия, которые не ограничивались бы измерением уровней владения отдельными языками (*Translanguaging...*, 2016, с. 25). Кроме того, в энциклопедической статье указаны цели стратегического использования трансязычия в образовании (Vogel et al., 2017, с. 10–11), сущность которых можно свести ко всемерной поддержке учащихся и их языковых практик, включающей в себя, например, создание условий для применения этих практик в академических целях.

В качестве примера результатов деятельности проекта CUNY-NYSIEB, о которых говорилось выше, можно привести практическое руководство «*A translanguaging pedagogy for writing*» (Espinosa et al., 2016). В нем предложен вполне обширный перечень методических разработок по трансязычному обучению письму; авторы подробно описывают ряд типов заданий и упражнений (скажем, практику совместного письма, где преподаватель развивает написанную учащимся фразу или наоборот, с. 34) с детализацией того, в каких условиях можно их применять, с какими целями, в виде каких модификаций и т. п. Многие такие пояснения сопровождаются иллюстрациями в виде фотографий работ учащихся.

Отметим в качестве заслуги ньюйоркцев тот факт, что работа над книгами и пособиями в рамках инициативы CUNY-NYSIEB велась в тесном сотрудничестве между университетом и школой. Рецензенты подчеркивают, что роль

школьных учителей в разработке и апробации методических указаний, советов и рекомендаций, пригодных для оперативного внедрения в практику, хорошо ощутима (Fine, 2018, с. 2).

Некоторые представляющиеся нам интересными педагогические идеи возникли в ходе работы британского социолингвистического исследовательского проекта TLang, действовавшего с 2014 по 2018 г. Мы обратим более пристальное внимание на публикацию коллектива соавторов «Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning» (Bradley et al., 2018), которая кратко упоминалась выше в ином контексте. В ней описан один из конкретных вариантов трансязыковой учебной деятельности с опорой на визуализацию и творчество: специалисты применили в качестве педагогического приема составление коллажей. Это задание было частью более крупного комплекса действий, в рамках которого учащиеся поощряли заниматься своеобразной этнографической работой, документируя окружающие их материальные контексты. Данная идея не является случайной, поскольку, как отмечают авторы, одной из целей проекта TLang было изучение так называемых языковых ландшафтов (linguistic landscapes, с. 8). Школьникам объясняли понятие коммуникативного репертуара и просили создать полноразмерные автопортреты в технике коллажа, которые представляли бы их личный коммуникативный репертуар; в качестве источника материалов для коллажей служили фотографии, полученные в ходе упомянутой выше самостоятельной этнографической работы (с. 19). В результате анализа полученных результатов авторы пришли к выводу, что работа над коллажами создавала трансязыковое пространство и была насыщена многоязычными коммуникативными практиками (с. 24).

Другая разработка, которая, на наш взгляд, заслуживает упоминания в этом контексте, описана по принципу «кейс-стади» в публикации К. Давидофф и Чж. Тяня «Leveraging translanguaging in role-plays in a U.S. university» (Davidoff et al., 2021). Примечательно, что описываемый сценарий был применен в работе со студентами университета, изучавшими интенсивный курс английского языка как иностранного. Сущность задания, предложенного студентам, заключалась в том, чтобы выбрать историческую личность по своему усмотрению, подготовиться путем усвоения определенного количества фактов о ней и затем провести ролевую игру, в рамках которой персонажи встречаются и вступают в диалоги между собой. Хотя самопрезентация должна была вестись на английском языке, студентам было разрешено готовиться к ролевой игре (изучать своих персонажей) с использованием любых языков, что, по мнению авторов, способствовало проявлению трансязычия (с. 132). Для фасилитации ролевой игры преподаватель предлагал списки вопросов, которые персонажи могли задавать друг другу; ведение видеозаписи позволяло студентам получать более эффективную обратную связь. По мнению авторов, трансязычие обеспечивает более полное выражение мыслей, которые по каким-либо причинам трудно выразить на втором языке (с. 133).

Завершая разговор о методических разработках, отметим статью Э. Карузо «Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process» (Caruso, 2018), которая также посвящена применению трансязычия в учебном процессе высшей школы. Отходя от общих тенденций, автор этой работы предлагает узкое определение трансязычия как педагогической практики, не ограничиваясь общими широкими дефинициями популярных теоретиков: «совокупность стратегий учения и обучения, применяемых студентами и преподавателями с использованием всех их языковых репертуаров для достижения более глубокого общего понимания содержания и для совместного конструирования знаний» (Caruso, 2018, с. 75).

Хотя Э. Карузо интересовалась в основном трансязычием как коммуникативной практикой, деятельность преподавателя в описанном ею сценарии заслуживает отдельного упоминания. Укажем, в частности, что преподаватель установил несколько «языковых правил», которые регламентировали применение трансязычия в аудитории (например, добивался общего понимания всего сказанного, в том числе требуя переводить высказывания на неизвестных ему языках, с. 71), а также дал студентам намеренно поощряющее их к трансязычию задание: следовало подготовить доклад на одном языке с визуальной поддержкой (слайдами) на другом языке, после чего ответить на вопросы аудитории на третьем языке (все три языка — по выбору студента). Этот подход, в частности, выявил несколько интересных закономерностей: например, для устного представления доклада в абсолютном большинстве случаев был выбран родной язык (с. 79). Рассмотренный Э. Карузо случай можно охарактеризовать как удачную иллюстрацию осознанного и намеренного применения трансязычия в учебной деятельности в условиях высшей школы, включающего в себя в том числе предварительную разработку учебных материалов и заданий, изначально нацеленных на стимулирование трансязычия и извлечение из него максимальной возможной пользы. Ценность подобных разработок может показаться самоочевидной, однако нельзя не отметить, что она в том числе подтверждается экспериментально (см., например, (Charamba et al., 2019); примечательно, что авторы этой статьи, так же как и преподаватель из исследования Э. Карузо, обращают внимание на важность полного понимания).

### **Практика использования трансязычия зарубежными педагогами**

Представляется разумным перейти к более конкретным приемам, которые были отмечены разными авторами в ходе их исследований. Выражаясь иначе, мы перемещаемся от общих принципов и методических разработок к действиям преподавателей на занятиях. Эти действия могут представлять собой как преднамеренное, так и спонтанное использование трансязычия. Мы обратим внимание на те из них, которые имеют, на наш взгляд, «педагогический акцент» (см. комментарии по (Lewis et al., 2012) выше), т. е. дают

основания считать, что не являются коммуникативной практикой в чистом виде, где преподаватель «трансьязычит» лишь потому, что является мультилингвом.

Наиболее интересной в этом отношении среди англоязычных статей из нашей выборки нам представляется публикация коллектива шведских исследователей «Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms» (Karlsson et al., 2019), где описаны школьные занятия по естествознанию с применением родного языка учащихся (используется принцип CLIL — предметно-языкового интегрированного обучения). Отталкиваясь от мысли о том, что заметное место в научном знании и рассуждении занимают парадигматические по своей природе таксономические отношения, авторы обращают внимание на связь «парадигматика языка — парадигматика научных концепций» и отмечают, что с использованием родного языка учащиеся проще усваивают вышеупомянутые отношения, а следовательно, и научные концепции, которым их обучают. В работе также упоминается о том, что «домашний» язык тяготеет к сфере повседневного общения, а второй (условно говоря, «школьный») — к области научного знания; следовательно, учащиеся склонны применять родной язык, связанный с их жизненным опытом, для семантизации научных терминов на втором языке, т. е. для наполнения абстракций конкретным смыслом (с. 2052–2054; см., например, также (Lin et al., 2017)). Кажется возможным утверждать, что именно этот принцип был использован педагогом (насколько мы можем судить, с непредвиденным результатом) в ситуации, описанной на с. 2060–2063 анализируемого материала, на которой мы задержимся для отдельного комментария.

По свидетельству авторов, при обсуждении темы о строении растений с учащимися пятого класса учитель использовала следующую практику: читая совместно с ними текст и достигнув фрагмента, в котором употреблялись термины «ствол» и «стебель», она попросила одного из учащихся изобразить на доске и то и другое, а затем обратилась к учащимся с просьбой назвать эквивалент шведского слова «ствол» на родном для них языке (арабском). Этот вопрос, как отмечают исследователи, вызвал замешательство в классе, в результате чего ответа не было получено и учителю естествознания пришлось повторить вопрос, получив от присутствовавшего на занятии учителя родной речи (фасилитатора) визуальное подтверждение того, что учащиеся должны быть способны ответить. В ходе последующего обсуждения и дальнейшей учебной работы выяснилось, что в арабском языке для обозначения ствола и стебля используется одна и та же лексическая единица, что и было причиной замешательства. Детально разбирая этот пример, шведские ученые показывают, что в результате этой мультязыковой педагогической практики, сопровождавшейся проявлениями трансьязычия, учащиеся оказались вовлечены в критическое изучение и пересмотр собственной языковой картины мира, получив основания взглянуть на уже известное с иной точки зрения. Мы склонны утверждать, что таким образом на занятии возник сильный и действенный педагогический инструмент, хотя нельзя не отметить: на основании того, как описана ситуация, складывается впечатление, что это произошло случайно.

Нам представляется значимой идея о связи между трансязычием и картиной мира, фоновыми культурными знаниями и другими сопутствующими факторами такого рода. Схожие идеи звучали в кейс-стади К. Давидофф и Чж. Тяня: применение трансязычия может быть сопряжено с попытками выразить реалии иной действительности, феномены культуры и другую подобную семантическую нагрузку, которая отсутствует в целевом языке и не может в нем присутствовать. Преподаватель, соответственно, способен пользоваться этим и при преподавании языков, и при обучении предметному содержанию, как показано выше.

Возвращаясь к конкретным практикам, обратимся к статье Д. Вана «Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices» (Wang, 2019). В фокусе данного исследования находились студенты и преподаватели высшей школы, в том числе в контексте лингводидактики (изучения китайского языка как иностранного). Д. Ван обнаружил, что преподаватели в основном пользовались трансязычием для объяснения материала и для управления ходом занятия («объяснительные стратегии» и «управленческие стратегии», с. 144). В первом случае, насколько можно судить по приведенной в статье информации, языки смешивались с целью достичь лучшего понимания лексики, грамматики и т. п., а во втором случае — для предоставления студентам более понятных и доступных им инструкций, передачи обратной связи, выражения оценочных суждений, проверки понимания. Кроме того, Д. Ван обращает внимание на психологическую ценность трансязычия, т. е. его применение для создания контакта с аудиторией (достижения раппорта).

Британские авторы А. Криз и А. Блэкледж еще до начала проекта TLang, в котором они сыграли заметную роль, изучали трансязычные практики учащихся и преподавателей в частных (complementary) школах диаспорального характера (см., например, (Creese et al., 2010)). В их работе «Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?» упоминаются, в частности, следующие задачи, для решения которых преподаватели прибегали к педагогическому трансязычию: формирование значений, передача информации и представление идентичностей; вовлечение учащихся в учебную деятельность; постановка и разъяснение учебного задания (с. 109); контроль скорости и ритма учебного процесса, разрушение обыденного педагогического цикла «стимул – реакция – обратная связь» (с. 111). Также в статье описываются некоторые конкретные приемы: например, преподаватель вводит важную лексическую единицу и стимулирует языковую догадку по ее поводу на китайском языке, после чего дает разъяснения на английском языке.

Можно также отметить в этом контексте публикацию коллектива авторов из Техасского университета (США), где приведены примеры трансязыковой педагогики в виде поведения учителей на занятиях (Palmer et al., 2014). Утверждается, в частности, что учителя выступали примером динамического двуязычия, создавали психологический комфорт для учащихся и привлекали внимание класса к тем случаям, когда кто-либо из обучающихся замечал точки пересечения между языками (с. 763). Заметим к слову, что последний из этих

трех сценариев нередко упоминается в разных исследованиях под типовым названием «металингвистическая осведомленность» (*metalinguistic awareness*) и, как представляется, рассматривается в качестве важного продукта трансязычия и мультязычия; на его развитие путем, например, работы с когнатами обращают внимание М. Мартин-Белтран (Martin-Beltran, 2014), Т. Никула и П. Мур (Nikula et al., 2019). Также тexasские ученые упоминают о том, что учителя стремились удостовериться в понимании речи учащимися, и о том, что в ряде случаев преподавательское трансязычие было откликом на аналогичные практики со стороны детей. В числе конкретных приемов указаны, например, просьбы в адрес учащихся переводить сказанное одноклассникам. Другой полезный пример в этой области — статья южноафриканских ученых «*Translanguaging pedagogy in selected English First Additional Language writing classrooms*» (Ngubane et al., 2020); в ней отмечены такие практические задачи педагогического трансязычия, как выделение важных моментов для лучшего понимания материала (путем повторения на другом языке, с. 146), вовлечение учащихся в дискуссии за счет расширения их возможностей высказать свою точку зрения (с. 147), а также проверка понимания (с. 148).

### **Сопоставительный комментарий: зарубежная практика vs российская**

Хотя настоящий обзор, как следует из его названия, посвящен зарубежной лингводидактике, представляется уместным дать краткий описательный комментарий, в котором деятельность иностранных специалистов была бы сопоставлена с отечественными подходами и практиками.

Как видно по предшествующему описанию, в зарубежной англоязычной научной литературе последних лет трансязычие как педагогический метод позиционируется в качестве замены господствующей лингводидактической методологии, согласно которой обучение иностранному языку должно вестись исключительно на иностранном языке, а родной язык учащихся рассматривается в качестве помехи, источника интерференции и других негативных явлений. Этот подход, обычно называемый разделением языков, последовательно критикуется всеми сторонниками трансязычия, так же как и представление о том, что двуязычие является суммой двух отдельных компетенций в двух отдельных языках («билингвизм как два монолингвизма»). Для российской образовательной среды, представителями которой мы являемся, этот подход не является преобладающим: хотя обучение полностью на иностранном языке (без языка-посредника) в ряде случаев позиционируется как желательное или необходимое, практика, например, школьного обучения иностранному языку с использованием русского языка остается, на наш взгляд, распространенной и повсеместной. Мы не можем со всей достоверностью судить о том, насколько распространенным и проблемным является принцип разделения языков в зарубежной лингводидактической практике, поэтому пафос авторов, стремящихся бороться с ним при помощи трансязычия, в некоторых случаях

представляется нам чрезмерным, а идея об использовании родного языка как ресурса — не столько новаторской, сколько знакомой и прагматично-логичной, однако мы допускаем, что для зарубежных специалистов она действительно важна и значима.

Не будет существенным преувеличением утверждение, что российские лингводидакты давно и активно пользуются смешиванием языков в учебном процессе, хотя, возможно, не выделяют эту практику как нечто особенное на терминологическом уровне. В то же время следует заметить, что такая практика именно в силу «невыделения» ее как некой особой методической сущности остается спонтанной и не всегда должным образом организованной: трансязычие и мультязычие применяется скорее как вспомогательный коммуникативный инструмент, на оперативном уровне обеспечивающий взаимопонимание между участниками учебного процесса. Несомненно, что и в таком виде смешивание языков оказывается полезным, поскольку способствует психологическому комфорту: сохраняется целостность коммуникативного акта, учащийся уверен в том, что его поймут; кроме того, дидактическая работа отчасти обогащается за счет привлечения разных картин мира и разных языковых ресурсов. В то же время преднамеренное использование нескольких языковых систем, в том числе в виде разработки особых заданий и методических материалов, изначально нацеленных на достижение более глубокого понимания предметного содержания за счет трансязычия и мультязычия, могло бы, на наш взгляд, принести плоды и на отечественной почве.

### Заключение

Подводя общий итог, считаем возможным утверждать следующее.

1. Насколько можно судить по публикациям из нашей выборки, зарубежные специалисты в целом согласны с тем, что прикладная составляющая трансязычия как педагогического метода отстает от фундаментальной. В то время как некоторые теоретические аспекты разработаны вплоть до тонких деталей и сам принцип использования/поощрения трансязычия при работе с учащимися чрезвычайно близок и приятен многим авторам, остается не вполне ясным, как этот принцип должен реализовываться на практике. Выражаясь иначе, нам представляется, что у зарубежных специалистов пока не складывается особая трансязыковая педагогика, которая была бы принципиально отлична от уже существующих методов и приемов: многие методические разработки выглядят как традиционная дидактика или лингводидактика с допущением того, что учащиеся могут смешивать языки. Это заметно, например, по руководству CUNY-NYSIEB по трансязычному письму (Espinosa et al., 2016): в нем, на наш взгляд, велико количество заданий и упражнений, которые трансязычны постольку, поскольку перед их выполнением преподаватель эксплицитно сообщает учащимся, что те могут пользоваться любыми языками по своему усмотрению. Возможно, что сущность трансязыковой педагогики заключается скорее в особом отношении

к многоязычию учащихся, чем в ее способности порождать новые виды и типы учебной работы и дидактических материалов.

2. На наш взгляд, имеются основания утверждать, что под педагогическим трансязычием следует понимать осознанные и преднамеренные действия преподавателя, направленные на повышение эффективности учебного процесса за счет стратегического и тактического использования многоязычия учащихся. Эти действия могут приобретать различные формы — как заблаговременной подготовки специально разработанных материалов, с которыми преподаватель приходит на занятие, так и готовности преподавателя вступать в транс- и мультязычные коммуникативные взаимодействия со студентами на занятии, если это будет содействовать лучшим результатам. Ряд авторов подчеркивают, что только организованное и распланированное применение трансязычия в учебном процессе будет давать положительный эффект.

3. Согласно наблюдениям и исследованиям зарубежных авторов, преподаватели применяют трансязычие в учебном процессе главным образом для того, чтобы обеспечить понимание учащимися учебного материала и (или) учебных задач, которые ставятся перед ними, для контроля усвоения знаний, для установления и поддержания контакта с аудиторией (включая вовлечение учащихся, стимулирование интереса), для управления классом и ходом занятия. Основными направлениями педагогического применения трансязычия можно назвать: 1) лингводидактику; 2) предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), где распространенной формой учебной деятельности является семантизация абстрактных научных понятий через конкретный повседневный опыт учащихся, связанный с их родным языком. Соответственно, в отечественной университетской среде, которая приоритетна для нашего исследовательского проекта, трансязычная педагогика может быть особенно актуальной для курсов русского языка как иностранного, а также для направлений подготовки с языком обучения, отличным от русского, хотя ее применение возможно и в ряде других сценариев, таких как обучение русскоязычных студентов иностранным языкам.

#### Список источников

1. Bradley, J., Moore, E., Simpson, J., Atkinson, L. (2018). Translanguaging space and creative activity: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*, 18(1). <http://eprints.whiterose.ac.uk/120599>
2. Burton, J., Rajendram, S. (2019). Translanguaging-as-resource: university ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL Canada Journal*, 36(1), 21–47.
3. Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. In: Li Wei (Ed.), *Applied Linguistics. Review 2*. Berlin: De Gruyter Mouton.
4. Caruso, E. (2018). Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 65–90.
5. Cenoz, J., Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92. <http://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>

6. Charamba, E., Kufakunesu, Z. (2019). Effects of translanguaging as an intervention strategy in a South African Chemistry classroom. *Bilingual Research Journal*, 42(3), 291–307.
7. Clarkson, P. (2020). Reflecting on translanguaging by a monolingual: is that paradoxical? *Cultural Studies of Science Education*, 15, 511–521.
8. Creese, A., Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
9. Davidoff, K., Tian, Zh. (2021). Case Study 5.1: Leveraging translanguaging in role-plays in a U.S. university. In: Polina Vinogradova and Joan Kang Shin (Eds.), *Contemporary Foundations for Teaching English as an Additional Language: Pedagogical Approaches and Classroom Applications*. <https://www.researchgate.net/publication/348018627>
10. Espinosa, C., Ascenzi-Moreno, L., Vogel, S. (2016). *A translanguaging pedagogy for writing: a CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York: The City of New York University.
11. Fine, C. G. (2018). Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments, edited by O. Garcia, and T. Kley. *Bilingual Research Journal*, 41(3), 349–352.
12. Ganuza, N., Hedman, C. (2017). Ideology vs. practice: is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? In: Paulsrud B-A., Rosén J., Straszer B., Wedin Å (Eds.), *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Berlin: De Gruyter Mouton.
13. García, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In: *The Linguistic Integration of Adult Migrants. Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter Mouton.
14. Hasan, M., Shafiqul Islam, A. B. M., Shuchi, I. J. (2020). Translanguaging as an instructional strategy in adult ESL classrooms. *ELT-Echo*, 5(2), 93–107.
15. Karlsson, A., Larsson, P. N., Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2049–2069.
16. Lewis, G., Jones, B., Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
17. Li, W. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
18. Lin, A. M. Y., He, P. (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 228–244.
19. Lynch, M. (2018). Materials Review: The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. *NYS TESOL Journal*, 5(1), 61–63.
20. Martin, K. M. (2018). Materials Review: Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments. *NYS TESOL Journal*, 5(1), 64–65.
21. Martin-Beltrán, M. (2014). «What Do You Want to Say?»: how adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal*, 8(3), 208–230.
22. Ngubane, N., Ntombela, B. X., Govender, S. (2020). Translanguaging pedagogy in selected English First Additional Language writing classrooms. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 38(2), 142–151.
23. Nikula, T., Moore, P. (2019). Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 237–249.
24. Palmer, D. K., Martínez, R. A., Mateus, S. G., Henderson, K. (2014). Reframing the debate on language separation: toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom. *The Modern Language Journal*, 98, 757–772.

25. Park, M. S. (2013). Code-switching and translanguaging: potential functions in multilingual classrooms. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 50–52.
26. Poza, L. (2017). Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6(2), 101–128.
27. Poza, L. E. (2018). The language of ciencia: translanguaging and learning in a bilingual science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 1–19.
28. Rafi, A. S. M. (2020). Shortcomings of validating translanguaging without pedagogic focus in bilingual classroom. *The Newsletter of the Bilingual-Multilingual Education Interest Section*. <https://www.researchgate.net/publication/346411225>
29. Rueter Veiga, J. (2020). Border crossing through translanguaging. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 27–30.
30. Seals, C. A., Olsen-Reeder, V. (2020). Translanguaging in conjunction with language revitalization. *System*, 92. <https://sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X2030275X>
31. Simpson, J. (2015). Translanguaging in the contact zone: language use in super-diverse urban areas. In: Colman, H. (Ed.), *Multilingualisms and Development: Selected Proceedings of the 11th Language and Development Conference*. New Delhi.
32. *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. (2016). Garcia, O., Kleyn, T. (Eds.) New York: Routledge.
33. Vogel, S., Garcia, O. (2017). Translanguaging. In: *The Oxford Research Encyclopedia: Education*. <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
34. Wang, D. (2019). Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: students and teachers' attitudes and practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 138–149.

### Информация об авторе

**Николай Вячеславович Головко** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного Гуманитарного института Северо-Кавказского федерального университета.

### Information about the author

**Nikolai V. Golovko** — PhD (Philology), docent, associate professor of the department of Russian as a foreign language, Institute of Humanities, North-Caucasus Federal University.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

*The author declares no conflict of interest.*