

11. Baklovskaya, O. K., Milyutinskaya, N. Yu., Brim, N. E. "Didactic Potential of Multilingual Texts in Professional Training of Bachelors of Philology." *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, no. 4, pp. 68–75.

DOI: 10.35634/2500-0748-2021-13-46-57

УДК: 811`246.3(045)

**Рубинов Евгения**  
*CIFS, Соллентуна, Швеция*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ПЕДАГОГИКА ТРАНСЪЯЗЫЧИЯ**

В статье рассматривается педагогика трансъязычия (Translanguaging) – новое направление работы с многоязычными учащимися школ Западной Европы и Америки. Цель данной статьи – познакомить читателя с особенностями работы в многоязычных классах в рамках педагогики трансъязычия. Усилившиеся миграционные потоки последних лет крайне обострили проблему обучения детей мигрантов в школе. Педагогика трансъязычия позволяет системно опираться на возможности родного языка учащихся. Фоновые знания многоязычных учащихся при таком подходе активизируются, а осознание своей идентичности положительно влияет как на школьную деятельность, так и на развитие когнитивных способностей всех учащихся, обучающихся в многоязычных классах. Работа с многоязычными учащимися в классе требует специально продуманной и отработанной методики. В данной статье рассматривается применение методов трансъязычной педагогики при работе с лексикой, морфологией и синтаксисом, в обучении чтению и письму, а также в групповой проектной работе. Статья написана на основе изучения научной литературы по вопросам педагогики трансъязычия, наблюдения за работой учителей в многоязычных классах г. Соллентуна (Швеция), а также на примерах личного опыта работы с русскоязычными учащимися многоязычных классов. В статье приводятся примеры того, как использование трансъязычных практик позволяет всем учащимся, вне зависимости от их владения языком обучения, высказывать, объяснять и обсуждать свои идеи, работать над проектами, создавать письменные тексты и аудиовизуальные презентации. Основной акцент сделан на групповой работе, для успеха которой как учитель, так и члены учебной группы должны принять тот факт, что многоязычному ученику нужно дать возможность использовать все свои языковые ресурсы для приобретения новых знаний и умений. Роль учителя при этом состоит в том, чтобы организовать и направить этот процесс так, чтобы он приносил максимальную пользу всем учащимся.

*Ключевые слова:* многоязычие, образование, педагогика трансъязычия, перенос навыков, родной язык, русский язык, язык обучения, дети мигрантов, когнитивные способности.

*Сведения об авторе:*

**Евгения Рубинов**, PhD, учитель русского как родного языка, Центр интеграции и многоязычия (г. Соллентуна, Швеция); e-mail: rubinovevgenia@gmail.com.

### **Введение**

Цель данной статьи – познакомить педагогов и всех, кто интересуется особенностями работы с многоязычными классами, с некоторыми наиболее эффективными приемами и методами, предлагаемыми в рамках подхода Translanguaging (Трансъязычие). В статье использованы работы американских и британских ученых, в частности, Офелии Гарсия

и Ли Вей, разработавших данный подход в работе с многоязычными классами [García, 2009, García, Li Wei, 2014], а также выводы и наблюдения, сделанные автором в процессе работы в шведской системе образования в качестве учителя русского как родного языка. Элементы техники работы с многоязычной группой, представленные в данной статье, могут быть дополнены и расширены, исходя из состава и интересов каждой конкретной учебной группы. Советы по практическому использованию многоязычия в учебной группе намеренно не привязаны к возрасту учащихся, так как их можно адаптировать к любой возрастной группе.

Усилившиеся миграционные потоки последних лет крайне обострили проблему обучения в школе детей мигрантов. В крупных городах Швеции таких детей в классе иногда может быть настолько много, что носители шведского языка составляют в нем меньшинство. Тем не менее, в школах по-прежнему господствует убеждение, что смешение двух или более языков – это всегда плохо, а идеальный ученик – это монолингв, в полной мере владеющий языком обучения, используемым в данной школе. В Швеции, например, существует должность помощника в учебе для недавно прибывших в страну учеников. Учитель родного языка (в нашем случае, русского) 1–2 часа в неделю помогает ученику, чаще всего работая с ним индивидуально в отдельном кабинете. Следует, однако, подчеркнуть, что, с точки зрения трансязычной педагогики, работа на родном языке внутри учебной группы предпочтительней индивидуальной работы, так как в этом случае многоязычный ученик не изолируется на основании языкового признака. Вынуждая ученика и его учителя-помощника выходить из класса, школьная система сигнализирует ученику и его окружению, что его родной язык менее важен, чем язык, на котором происходит обучение всего класса (язык обучения). Родной язык ученика воспринимается школьной системой как нефункциональный шум.

В последнее время усилилась критика одностороннего подхода к обучению многоязычных учеников, при котором их собственные лингвистические ресурсы игнорируются системой образования [Otheguy, García, Reid, 2015]. Возник новый подход к обучению таких учеников, называемый «педагогика трансязычия» (Translanguaging) Согласно данному подходу, вместо того, чтобы рассматривать недостаточное знание языка, которому обучают в школе, как препятствие, учителя стараются использовать возможности родного языка, который ученик приносит с собой в класс. Речь идет о том, чтобы позволить ученикам пользоваться во время учебного процесса языками, на которых им удобно говорить, но при этом организовать процесс обучения так, чтобы многоязычие в классе не мешало, а помогало учебной деятельности. Это и должно стать новой задачей учителя в условиях педагогики Translanguaging.

Использование языкового потенциала многоязычных учеников в обучении приводит к положительным результатам как с точки зрения языковых и предметных знаний, так и с точки зрения развития личности [Cummins, 2008]. Фоновые знания многоязычных учащихся при таком подходе активизируются, что способствует развитию их когнитивных способностей. Использование уже имеющихся лингвистических ресурсов также приводит к более глубокому пониманию языка, используемого в обучении [Creese, Blackledge, 2010]. Таким образом, в рамках педагогики трансязычия опора на многоязычие учеников школьной системой должна только приветствоваться. Однако в реальности не все так просто, как хотелось бы энтузиастам педагогики трансязычия. Переход к работе в рамках этого подхода, как и любые другие перемены и перестройки, требует, прежде всего, продуманного и взвешенного планирования и правильного психологического настроя всех участников этого процесса.

## **1. Подготовка к применению педагогики трансязычия в школе**

Для использования многоязычных ресурсов учащихся в классе необходимо, прежде всего, изменить отношение самой системы образования и ее представителей к тому, что во время учебной деятельности в классе будет употребляться не только один язык. Это

означает, что учитель должен положительно относиться ко всем языкам, звучащим в классе, рассматривать их как равные в качестве источника обучения и активно работать над тем, чтобы ученики и их родители также положительно относились к многоязычию обучающихся. Изменение предвзятого отношения к многоязычию в школьной системе – нелегкий процесс, учитывая, что многоязычные языковые практики традиционно воспринимаются как нежелательные в рамках традиционного образования. Учитель может чувствовать, что он теряет контроль над классом, когда ученики переходят на другой язык в его присутствии. Более того, одноклассники этих учеников тоже могут почувствовать себя исключенными из процесса обсуждения, если они не владеют этим языком. Необходим большой запас терпения для того, чтобы допустить, что учитель или ученик как участник акта коммуникации необязательно сможет участвовать в нем полностью. Данная проблема касается общей атмосферы в классе и, конечно же, процент умения учителя выстроить ее надлежащим образом, прежде всего, подавая пример собственного внимания и уважения к многоязычным компетенциям своих учащихся.

Однако даже добрых намерений и красиво оформленного классного помещения недостаточно для успешной работы в многоязычном классе. У учителя должна быть разработана четкая педагогическая стратегия того, как все языки учащихся могут быть интегрированы в обучение. Учитель должен осознавать, что многоязычие необходимо развивать совместными усилиями всех участников образовательного процесса, и что эта работа требует времени. В данной ситуации оказывается необходимым определенным запас доверия, уверенность в том, что многоязычие на уроке ни в коем случае не помешает, а только поможет усвоению сложных понятий школьной программы и развитию навыков использования языка обучения в различных образовательных ситуациях.

## **2. Групповая работа в многоязычных классах**

В рамках трансязычной педагогики задания часто выполняются в группах, которые могут состоять из учащихся с одним и тем же или с разными родными языками. Работа в многоязычных группах готовит многоязычных учеников к постепенному переносу своих знаний и умений в контекст языка, которым владеет большинство в классе. Они получают возможность стать активными участниками группы и не чувствовать себя скованными участниками из-за недостаточности знания языка обучения, взаимодействуя с участниками группы на родном языке. Диалог на родном языке при совместной работе в многоязыковой группе необходим для успешного изучения как содержания изучаемого предмета, так и языка, на котором он преподается [Swain, Lapkin, 2013].

Особое внимание необходимо уделять правильному подбору групп учащихся как по индивидуальной совместимости, так и по языковым возможностям. Неограниченная иерархическими рамками, неформальная и свободная в языковом плане атмосфера группы ровесников может стать идеальной площадкой для развития языковых и научных знаний и умений многоязычного ученика. С помощью опоры на родной язык ученикам удастся лучше осознавать семантические отношения между различными понятиями на разных языках, а также обнаруживать, как эти понятия соотносятся с более крупными тематическими блоками и встраивать усваиваемые новые знания в общую картину мира [Lemke, 1990]. Высказывая свои рассуждения по данной теме, они смогут опираться на понятия, тщательно проработанные на родном языке, что поможет им сосредоточиться на предлагаемом им содержании, а не на форме его выражения, когда им придется перейти на язык обучения.

Приведу пример из собственной практики работы с недавно прибывшим в Швецию учеником. На уроке истории ученики работают над темой «Первая мировая война» и получают задание обсудить в небольших группах готовность к войне стран-участниц. Среди различных типов оружия упоминается *eldkastare* (огнемет). Русскоязычный ученик не знает такого слова. Шведские одноклассники объясняют, что речь идет об оружии, которое мечет огонь (*kastar eld*). Рассуждаем с ним по-русски, существует ли название такого

оружия в русском языке и, если да, то как именно оно мечет огонь. Ищем в русском Интернете информацию об огнеметах. В результате, ученик узнал о неизвестном ему прежде виде оружия, исследуя материал на русском языке, и выучил его название по-шведски. В течение этого урока он подобным же образом работал с другими новыми для него словами и понятиями из области военной техники, и, благодаря этому, смог обсудить в группе проблему гонки вооружений во время Первой мировой войны на шведском языке. Таким образом, участвуя в обсуждении, мой ученик использовал родной язык для прояснения изучаемых понятий и усвоения новой лексики в шведском языке. Члены группы спокойно и доброжелательно отнеслись к использованию учеником родного языка в ходе выяснения значений непонятных шведских слов и к поиску информации на русском языке. Наша маленькая группа говорила на разных языках, но занималась общим делом. Учительница истории, сама иммигрант в первом поколении, относилась к работе многоязычной группы как к чему-то само собой разумеющемуся и не пыталась ее каким-либо образом направить или структурировать.

### **3. Языковой портфель и многоязычный класс**

Языковой портфель необходим для определения языкового профиля многоязычного класса, т. е. обобщенной характеристики языковых возможностей учащихся. Наиболее известный и успешно апробированный – это Европейский языковой портфель, разработанный Отделом языковой политики при Совете Европы [Council of Europe, 2021], но вполне можно составить и собственную, облегченную версию портфеля, подходящую для нужд конкретного учителя или класса. Европейский языковой портфель состоит из языковой биографии, языкового паспорта и языкового досье. Эти инструменты можно использовать как для определения языкового профиля учеников и планирования работы в многоязычном классе, так и для последующей оценки языкового развития учащихся. Остановимся более подробно на компонентах языкового портфеля.

Языковая биография – это документ, в котором ученики могут фиксировать свой опыт обучения на разных языках и в разных культурах. Здесь они могут описывать свои цели в изучении языков, свое понимание межкультурной проблематики, оценивать свои языковые способности. Такую языковую биографию каждый ученик заполняет в начале учебного года. Однако после создания языковой биографии рекомендуется продолжить ведение языкового дневника. Дневник каждый ученик ведет самостоятельно, записывая туда собственные наблюдения над языками, их использованием и приемами их изучения. Можно устраивать обмены языковыми дневниками в микрогруппах, где участники смогут обсуждать и комментировать наблюдения одноклассников. По желанию учеников их родители также могут быть привлечены к созданию языковой биографии. Создание общей, семейной языковой биографии может превратиться в отдельный, полноценный учебный проект.

Следующим компонентом языкового портфеля является языковой паспорт, являющийся инструментом рефлексии и самооценки уровня владения всеми языками, на которых говорит многоязычный учащийся. В языковой паспорт входят различные типы рубрик и таблиц, позволяющие учащимся самостоятельно оценивать и описывать свои знания и умения на разных языках. Каждый раз в конце или в начале учебного года учащиеся редактируют свой языковой паспорт и добавляют в него новые умения и навыки, приобретенные за прошедший учебный год. Этот инструмент языковой рефлексии и самооценки может использоваться как основа для собеседования учителя с учеником о его достижениях в языковом развитии и о том, над чем еще нужно поработать.

По результатам заполнения языковой биографии и языкового паспорта всеми учениками учитель сможет составить языковой профиль всего класса, например, в виде таблицы, перечисляющей все языки, используемые учениками данного класса и примерные уровни навыков и умений учеников на разных языках. Лучше всего сделать такую таблицу в электронном виде, тогда данные можно группировать по необходимости. Таким образом

будет создана общая картина языковых возможностей всего класса, исходя из которой учитель сможет создать предварительное планирование работы с многоязычием в классе, заранее подобрать необходимые справочные и учебные материалы.

Языковое досье – это хранилище работ ученика на разных языках. Многоязычные продукты учебной деятельности могут принимать самые разные формы, но все они должны помогать многоязычным учащимся демонстрировать свои умения и способности на разных языках. Языковое досье собирается самим учеником в течение всего учебного года. Ученик отбирает те материалы, которые, по его мнению, наилучшим образом демонстрируют его развитие как многоязычной личности. В конце полугодия или учебного года языковое досье обсуждается совместно преподавателем и учеником. При наличии добрых, доверительных отношений в учебной группе и с согласия самих учеников, представление языкового досье может происходить публично, желательно внутри небольших рабочих групп, состоящих из 2–3 учеников.

Я использовала отдельные части языкового портфеля в своей группе по изучению русского языка как родного, состав которой далеко не однороден. Здесь есть как дети, свободно говорящие, читающие и пишущие по-русски, так и те, у кого знание русского языка ограничивается знакомством с алфавитом и набором из нескольких наиболее распространенных слов и фраз. При этом у многих учеников, помимо русского и шведского языков, родители владеют и говорят дома на других языках. Для того, чтобы лучше понять языковой профиль своей группы, а также вовлечь учеников в обучение с помощью повышения их языкового самосознания и рефлексии, я попросила их ответить на вопросы в бланке «Языковой биографии», а затем составить на основе собственных ответов текст на тему «Я и мои языки». Это была самостоятельная работа, которая учитывалась при выставлении оценки. Я не стала переводить вопросы из «Языковой биографии» на русский язык, т. е., вопросы были заданы по-шведски, но отвечать на них надо было по-русски. Таким образом, была реализована стратегия трансязычия, при которой ученики, в разной степени владеющие русским языком, получили возможность вступить в этот проект с опорой на шведский язык. Ученики получили помощь в формулировке ответов и в написании текстов. Оценка выставлялась не только за готовый продукт, но и за сам процесс работы над текстом, в частности, над правильностью выбора слов и их правописанием.

#### **4. Работа с лексикой в многоязычном классе**

Пространство классной комнаты должно включать как можно больше возможностей подчеркнуть многоязычность находящегося в ней коллектива учащихся: это могут быть плакаты на разных языках, презентации письменных работ или рисунков и фотографий с подписями, библиотечка многоязычной литературы и т. д. У всех учащихся должен быть доступ к словарям и электронным переводчикам, а также к многоязычным энциклопедиям и информационным порталам, видео- и аудиоматериалам и т. д. Крайне важно обеспечить учащимся возможность работать в маленьких группах, не мешая друг другу.

Эффективный способ работы с многоязычием в школе – это создание в классной комнате многоязычной стены слов, когда на стене вывешиваются слова на языке обучения и их эквиваленты на всех, знакомых каким-либо ученикам в классе языках. Карточки со словами на нескольких языках можно разместить рядом друг с другом, выстраивая многоязычные цепочки или же сложить в наклеенные на стену кармашки, внутри которых могут также находиться предложения, включающие данные слова. Возможность увидеть слова на разных языках, написанными рядом и услышать, как они произносятся, станет толчком к тому, чтобы учащиеся наладили смысловые связи между своими языками и обогатили свой словарный запас. Осознание общих черт и связей между языками – мощный способ укрепить понимание учениками новой лексики [Малых, 2017].

Учащиеся часто встречаются на уроках слова, имеющие сходство в написании или звучащие одинаково в разных языках (интернациональная и родственная лексика).

Необходимо поощрять учащихся отмечать эти слова, когда они читают или слышат их на любом языке. Можно обсудить с учениками, почему в некоторых языках много слов для обозначения какой-либо идеи или объекта, а в других их нет; что одно и то же слово может иметь разные значения в разных языках. Такие примеры есть в шведском и русском языках. Например, по-шведски слово *banderoll* обозначает то, что сейчас по-русски называется «растяжка». Можно также сравнивать идиоматические выражения на разных языках. В нашей группе изучения русского как родного языка мы изучали русские поговорки и пословицы и искали к ним шведские эквиваленты. Ученики могут также использовать многоязычную стену слов для творческой активности, например, писать рассказы или стихи со словами на стене, придумывать и играть в игры с этими словами, создавать собственные многоязычные словарики и т. д. Настоящая сила многоязычной стены слов заключается в постоянном взаимодействии с ней учащихся. Ученики сами должны нести ответственность за обновление определенного участка стены.

### **5. Работа с морфологией, синтаксисом и структурой текста в многоязычном классе**

Многоязычная среда укрепляет метаязыковое сознание и помогает всем ученикам, в том числе и монолингвам, лучше понять структуру используемого языка [Протасова, Родина, 2015]. В процессе работы бывает необходимо выделять время на уроке для обсуждения сугубо лингвистических проблем: разбирать грамматические конструкции с помощью морфологического и синтаксического анализа, сравнивая все языки, знакомые учащимся, обсуждать стилистические, лексические и грамматические маркеры академического стиля речи по сравнению с разговорным и т. д. Сравнение морфологических маркеров и их функций, порядка слов и типичных образцов предложений на разных языках позволит учащимся лучше понять, как устроен новый язык. Это также расширит их общие метакогнитивные знания о том, как грамматика создает смысл.

Обсуждение синтаксиса может происходить фронтально или в небольших группах. Такое обсуждение может быть запланировано на уроке на основе какой-то конкретной проблемы, которую учитель наблюдает в письменной или устной речи учащихся, или это может произойти спонтанно во время урока. Ученики могут по ходу работы отмечать сходства и различия в структуре предложения на разных языках, углублять свое понимание различных компонентов грамматики и развивать способность создавать все более сложные предложения. Например, можно регулярно делать упражнения на ступенчатое построение предложений, постепенно добавляя в них новые грамматические элементы, анализируя при этом, как меняется значение предложения вместе с изменением его структуры. Например, в шведском языке для того, чтобы из повествовательного предложения сделать вопросительное, требуется изменение порядка слов, в то время как в русском языке достаточно изменить интонацию. Можно сравнивать, как трансформируются русские и шведские предложения при добавлении новых членов предложения. Свободный порядок слов в русском языке резко контрастирует с четко установленным порядком слов в шведском.

Следует отметить, что в шведской школе на уроках шведского языка обучение теоретическим аспектам грамматики сведено до минимума. Акцент делается на самовыражении, передаче собственных мыслей доступными лингвистическими средствами и создании текстов в различных жанрах. Таким образом, подробная работа над сравнением грамматических особенностей разных языков может оказаться непривычной и тем более полезной для учеников шведских школ.

### **6. Чтение, письмо и трансязычие**

Отдельно хотелось бы затронуть тему чтения и письма с точки зрения трансязычной педагогики. Формирование и развитие навыков чтения и письма являются краеугольным

камням обучения в средней школе. Без успешного овладения этими умениями ученик не сможет полноценно участвовать в учебном процессе. Данные умения имеют сходную структуру и порядок освоения на всех языках, и многие из них достаточно легко поддаются переносу на новый лингвистический материал [Saiegh-Haddad, Geva, 2010].

Без сомнения, у процесса чтения и письма на разных языках есть свои специфические особенности, связанные с их фонетической и грамматической структурой [Kim, Piper, 2019]. Однако существуют общие принципы перекодирования графических и звуковых символов, а также стратегии поиска ответов на вопросы по пониманию прочитанного текста или же построения собственного текста. В принципе, данные навыки достаточно усвоить один раз на одном из доступных языков, затем можно работать над перенесением усвоенных навыков на чтение или создание собственных текстов на другом языке. Есть, например, общее правило о том, что каждое новое предложение или имя человека начинается с большой буквы. У более старших школьников универсальным будет понятие о том, что каждая новая тема в тексте обычно оформляется в отдельный параграф.

При чтении достаточно легко переносятся, например, навыки контекстуальной догадки, когда о значении новых слов можно догадаться по контексту. Такого рода умениям искать в тексте то, что прямо не говорится, уделяется довольно много внимания на уроках чтения в шведской школе. Например, ученики учатся «читать между строк» или предсказывать, о чем будет текст на основе заголовка или иллюстраций.

### **6.1. Чтение в многоязычном классе**

Вполне допустимо, даже желательно, просить многоязычных учеников выбрать книгу для чтения на любом языке. В школе должна быть создана многоязычная библиотека, в которой будут представлены все языки, актуальные для учеников данной школы. Книги из этой библиотеки могут использоваться на уроках, но могут и выдаваться домой для чтения самостоятельно или с помощью родителей. Желательно подобрать как можно больше изданий одной и той же книги на разных языках. Ученикам также должна быть предоставлена возможность приносить из дома собственные книги, читать онлайн и т. д.

В случае, если ученик читает книгу, которая существует только на его родном языке, он может сделать презентацию этой книги или написать на нее рецензию на языке обучения. Возможно также делать подобные презентации прочитанной книги в рамках группы, читавшей одну и ту же книгу на разных языках. В многоязычных читательских группах можно читать книгу вслух, обсуждать особенности сюжета, отдельных персонажей, точку зрения писателя в повествовании. Можно распределять различные задания среди учеников в таких группах: кто-то читает вслух, кто-то организует дискуссию, кто-то ведет протокол обсуждения, кто-то переводит, кто-то подбирает иллюстрации. Ученики могут также вести на любом языке по своему выбору читательский дневник, создавать обложки и плакаты с кратким содержанием прочитанной книги, делать по ним спектакли или радиопередачи.

Многоязычное чтение, т. е. чтение одной и той же книги на разных языках, может стать и отдельным видом работы на уроке литературы, а также на уроках обществоведения, истории, биологии и т. д. Примеры такой работы на уроке с комиксами были недавно описаны на материале русского, английского и испанского языков [Жернакова, Малых, 2019]. Авторы подчеркивают, что этот вид работы состоит из нескольких этапов, определяемых как предтекстовый, текстовый и послетекстовый. На всех этих этапах можно использовать принципы трансязычной педагогики. Например, на предтекстовом этапе ученик пытается предугадать тему, примерное содержание и эмоциональную направленность текста. В этом ему могут помочь предтекстовые вопросы, которые не обязательно должны быть предъявлены на том же языке, на котором написана книга. Ученику будет легче справиться с этим заданием, если он будет его выполнять на языке, которым владеет лучше всего. То же самое касается и всех остальных заданий, сопровождающих разные этапы многоязычного чтения.

Тексты, используемые для многоязычного чтения на уроке, могут быть как художественными, так и научными. Главное, что нужно учитывать в работе с чтением многоязычных текстов на уроке, – это то, что как сам текст, так и задания к нему должны быть тщательно подобраны с учетом языкового состава и уровня общей подготовки класса или группы. Несмотря на то, что ученики говорят на нескольких языках, они часто не умеют сравнивать между собой многоязычные тексты, поскольку в школе сферы применения языков часто разделяются. Это означает, что учащимся нужны подробные инструкции и стратегии для сравнения и обсуждения текстов. Для проведения дискуссий о многоязычных текстах учитель может повесить в классе плакат с подсказками на нескольких языках или дать учащимся список выражений, которые они могут использовать, обсуждая и сравнивая построение текстов на разных языках. Можно сравнивать варианты одного и того же текста, переведенного на разные языки или разные тексты на одну и ту же тему. Учитель можете сгруппировать учащихся по языкам или же создать многоязычные группы, где тексты читаются на разных языках, а обсуждаются на языке обучения. Для многоязычного чтения в группе можно порекомендовать, например, книги Астрид Линдгрэн, Туве Янссон или Роальда Даля, переведенные на разные языки, а также, отдельные части серии книг о «Гарри Поттере».

## **6.2. Письмо в многоязычном классе**

Многие ученики из семей мигрантов прекрасно пишут на своем родном языке. Однако, когда их заставляют писать на языке обучения, уровень их письменных работ не соответствует их действительным способностям. Если учитель позволит своим ученикам писать на том языке, который они считают наиболее удобным, в письменных работах проявится их истинный голос. В случае, если ученик чувствует себя неуверенно при написании собственных текстов, можно прибегнуть к технике интерактивного письма, при которой учитель совместно со своими учениками пишет текст. Учитель берет на себя ответственность за написание слов, которые его ученикам слишком сложно написать самостоятельно, и просит их писать слова (или части слов), которые они уже умеют писать.

При выборе языка для создания текста ученики должны учиться думать об аудитории, которая будет читать то, что они пишут. Попросите учеников начать писать текст на одном языке, а затем вместе с одноклассниками перевести его на другой язык. При переводе вы можете попросить их обратить внимание на сходства и различия между языками. Перевод может использоваться на каждом этапе написания текста – от первого черновика до окончательного варианта.

Учитель может дать задание создать письменный продукт на языке обучения, а затем дополнить его устным продуктом на домашнем (родном) языке, или же, наоборот, писать на родном языке и представлять письменный текст устно на языке обучения. Это стратегия поможет ученикам не «застревать» в процессе письма из-за того, что им неизвестны какие-то слова на языке обучения. Возможно, ученики напишут длинный текст на родном языке и параллельно создадут презентацию с кратким изложением содержания текста и комментариями на языке обучения. Этот вид работы будет полезен для учеников с более низким уровнем владения языком обучения, потому что они могут более полно выразить свои мысли, написав о них на родном языке. При этом у учащихся развиваются навыки владения речью на новом языке, в то же время они создают письменный продукт, соответствующий их текущему уровню владения языком обучения. Ученики могут делать записи и планировать свои письменные работы на языке, которым они владеют лучше, а затем переводить их с помощью многоязычной группы учащихся на язык, который понимают все учащиеся. Они могут также давать друг другу рецензии или совместно редактировать свои тексты.

Конечным результатом такой работы может быть многоязычное письменное произведение в самых разнообразных жанрах: письмо от имени фиктивного персонажа,

стихотворение, описание природы или человека, пьеса, обзор произведений искусства, брошюра или сценарий для телевидения. Ученики могут создать также двуязычную книгу с глоссарием ключевых слов. Возможно расширить подобные творческие проекты, включая в них аудиовизуальные задания. Основным принципом работы остается свобода в выборе языка коммуникации с группой учащихся, а также с более широкой аудиторией, в которой будут представлены результаты работы. В нашей группе изучения русского языка как родного в этом году уже состоялись презентации докладов по истории русского и эстонского национальных костюмов, по истории Второй мировой войны и даже по греческой мифологии. Ученики пользовались для поиска информации как русскоязычными, так и шведскими сайтами в интернете, часть информации они сами переводили на русский язык.

## **7. Проектная работа в многоязычных группах**

Плодотворным видом деятельности для развития устных и письменных навыков у многоязычных учеников является проектная работа. Проекты с задействованием парной и групповой работы в многоязычных группах можно проводить, например, на уроках природоведения или обществоведения, рассматривая отдельные экологические системы или сравнивая традиционные и современные культуры. Можно, например, дать ученикам задание по исследованию какого-либо сообщества, организованного по географическому признаку (район, город, этническая группа), по интересам (коллекционеры, спорт), по возрасту, а также по культуре, религии и языку. В процессе работы учащиеся смогут ответить на следующие вопросы:

- Какова цель данного сообщества? Каковы его уникальные характеристики?
- Как сотрудничают между собой члены данного сообщества?
- Как это сообщество сотрудничает с другими сообществами?
- Как проявляется разнообразие в пределах данного сообщества?

В рамках проекта многоязычные ученики анализируют исторические материалы. Они могут опросить членов сообщества и сравнить как сами сообщества, так и языки, используемые в них. Ученики будут учиться вести записи своих наблюдений, давать текстам названия на разных языках, использовать словари и справочники для проверки правильности написания и достоверности информации. Они могут представить свое сообщество путем создания плакатов и открыток, организации конференций, выставок, культурных мероприятий и экскурсий, в которых ученики выступают в роли экскурсоводов. В процессе проектной работы ученики научатся понимать и уважать чужие обычаи и толерантно относиться к представителям других культурных сообществ. В шведской школе проектный подход широко принят, Автор статьи сам часто применяет его в своих группах по изучению русского языка. Например, один из недавних проектов в группе изучения русского как родного языка назывался «Города». Ученики должны были опросить своих родителей, бабушек и дедушек и составить карту городов, сыгравших важную роль в жизни их семьи.

## **Заключение**

Работа в многоязычных классах предоставляет широкие возможности для применения элементов педагогики трансязычия. В рамках этого подхода многоязычие определяется как важный ресурс процесса обучения, и ученики могут сами решать, на каком языке они хотят участвовать в учебном процессе. Коммуникация, с данной точки зрения, – это динамический процесс, при котором многоязычные пользователи языка выбирают язык общения из своего единого лингвистического репертуара для достижения своих коммуникативных целей. Сопровождая процесс изучения нового материала на всех знакомых ему языках, многоязычный ученик сочетает все свои языковые ресурсы для осмысления собственного процесса обучения и для размышления о навыках усвоения новых знаний. Многоязычные

ученики предстают, таким образом, не в роли непонятливых иностранцев, а в роли деятельных субъектов учебного процесса, использующих сложные и гибкие способы смыслообразования.

К сожалению, учителя, работающего в рамках этого подхода, ждет немало практических сложностей: школьная система консервативна, консервативны бывают и родители учеников. Необходимо отметить, что в осознанном выборе данных методов работы с многоязычными классами содержится определенный идеологический вызов для учителя: не всегда преимущества многоязычия в классе очевидны для всех. Последовательная работа с многоязычием в классе требует от педагога продуманного планирования и создания правильного психологического настроя у всех участников этого процесса. Внеся элементы педагогики трансязычия в учебную работу класса, учитель создаст предпосылки для более полного развития языковых способностей всех своих учеников.

Идеи трансязычия существуют не первый год, но внедряются они в педагогическую практику очень постепенно. В статье описан, скорее, желаемый идеал, чем реально осуществляемая практика реализации педагогики трансязычия при работе в многоязычном классе. Необходимо помнить, что педагогика трансязычия является все-таки достаточно новым явлением, и чиновники пока не успели создать методичек и циркуляров о его использовании в системе образования. Еще ни разу автор статьи не видел учителя в шведской школе, систематически работающего в рамках педагогики трансязычия. Используются лишь ее отдельные элементы, например, все чаще помощники-учителя родного языка становятся участниками занятий в классе и могут сами, таким образом, направлять и структурировать работу своего ученика по освоению новых понятий и лексических единиц с опорой на родной язык. В процессе работы в разных школах встречались учителя, использующие некоторые элементы этого подхода и интересующиеся возможностью расширить его применение. Например, они разрешают ученикам делать контрольные или отвечать на экзаменационные вопросы на родном языке, с помощью Гугл-переводчика или учителя-помощника.

Развитие и распространение технических средств обучения может упростить задачу учителя по внедрению многоязычия в учебный процесс. Появились электронные ресурсы с учебниками, переведенными на разные языки и записанными в аудиоформате (к сожалению, пока еще не по-русски). Учителя разрешают ученикам слушать эти записи на уроке вместо того, чтобы читать учебник по-шведски, или параллельно с чтением шведского учебника. Есть также разнообразные учебные фильмы с субтитрами на некоторых наиболее распространенных в Швеции языках мигрантов, и эти фильмы достаточно активно используются на уроках химии, физики, истории.

Очевидно, что процесс проникновения «нетитульных» языков в систему школьного образования будет продолжаться. Сегодня, когда основной акцент в педагогике делается на самоопределении и самовыражении личности ученика, школьный монолингвизм представляется совершенно неоправданным, поскольку невозможно исключить из этой личности языковой компонент. Нет никаких причин для того, чтобы многоязычие не стало частью учебного процесса. Вопрос о том, как работать с этим подходом практически, должен обдумываться и решаться каждым педагогом индивидуально, в зависимости от личных склонностей и локальных возможностей. Необходимо вырабатывать у учеников понимание того, что мы живем в многоголосном и открытом мире, а если он пока еще не совсем таков, то стоит попытаться его таким сделать.

#### **Литература:**

1. García O. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley / Blackwell, 2009.
2. Garcia O., Li W. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Palgrave Macmillan, 2014.

3. Otheguy R., García O., Reid W. Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics // *Applied Linguistics Review*. 2015. № 6 (3). P. 281–307.
4. Cummins J. Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education // In N. Hornberger (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2008. Vol. 5. P. 1528–1538.
5. Creese A., Blackledge A. Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching // *Modern Language Journal*. 2010. № 94. P. 103–115.
6. Council of Europe. European Language Portfolio Website, 2021. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio>.
7. Swain M., Lapkin S. // A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2013. № 1(1). P. 101–129.
8. Lemke J. *Talking Science: Language, Learning and Values*. Ablex, 1990.
9. Малых Л. М. Мультилингвальный словарь как дидактическое средство формирования метаязыковых стратегий // *Многоязычие в образовательном пространстве*. 2017. № 9(9). P. 75–86.
10. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. *Многоязычие в детском возрасте*. Спб.: Златоуст, 2015.
11. Saiegh-Haddad E., Geva E. Acquiring Reading in Two Languages: An Introduction to the Special Issue // *Reading and Writing*. 2010. № 23. P. 263–267.
12. Жернакова И. В., Малых Л. М. Роль многоязычного чтения в формировании экстралингвистической эрудиции школьников (на материале многоязычных комиксов. // *Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2019. № 24. С. 174–178.
13. Kim Y-S. G., Piper B. “Cross-Language Transfer of Reading Skills: An Empirical Investigation of Bidirectionality and the Influence of Instructional Environments // *Reading and Writing*. 2019. № 32 (4). P. 839–871.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

**Rubinov E.**

*CIFS, Sollentuna, Sweden*

### **MAKING USE OF MULTILINGUALISM AT SCHOOL: A PEDAGOGY OF TRANSLANGUAGING**

The article discusses the pedagogy of Translanguaging – a new direction of work with multilingual students at schools in Western Europe and America. The purpose of this article is to introduce the reader into the peculiarities of working in multilingual classes within the framework of translanguaging pedagogy. The increased migration flows of recent years have extremely aggravated the problem of teaching migrant children at school. The pedagogy of translanguaging allows us to systematically rely on the capabilities of the native language of students. With this approach, the background knowledge of multilingual students is activated, and the awareness of their identity positively affects both school activities and the development of cognitive abilities of all students studying in multilingual classes. Teaching multilingual students in the classroom requires a specially thought-out and worked-out methodology. This article discusses the application of methods of translanguaging pedagogy when working with vocabulary, morphology and syntax, in teaching reading and writing, as well as in group project work. The article is based on the study of scientific literature on the pedagogy of translanguaging, observation of the work of teachers in multilingual classes in Sollentuna (Sweden), as well as on the examples of personal experience of working with Russian-speaking students in multilingual classes. The article provides several examples of how the use of translanguaging practices allows all students, regardless of their proficiency

in the language of instruction, to express, explain and discuss their ideas, work on projects, create written texts and audiovisual presentations. The main emphasis is placed on group work, for the success of which both the teacher and the members of the study group must accept the fact that a multilingual student should be given the opportunity to use all their language resources to acquire new knowledge and skills. The role of the teacher in this case is to organize and direct this process so that it brings maximum benefit to all students.

*Key words:* multilingualism, education, pedagogy of translanguaging, skills transfer, mother tongue, the Russian language, language of instruction, children of migrants, cognitive skills.

*About the author:*

**Evgenia Rubinov**, PhD, Teacher of Russian, Centre of Integration and Multilingualism (Sollentuna, Sweden); e-mail: rubinovevgenia@gmail.com.

#### **References:**

1. García, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford, UK: Wiley/Blackwell, 2009.
2. Garcia, O., Li, W. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, 2014.
3. Otheguy, R., García, O., Reid, W. "Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics." *Applied Linguistics Review*, no. 6 (3), 2015, pp. 281–307.
4. Cummins, J. "Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education." *Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, 2008, pp. 1528–1538.
5. Creese, A., Blackledge, A. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching." *Modern Language Journal*, 94, 2010, pp. 103–115.
6. Council of Europe. *European Language Portfolio Website*, 2021, <https://www.coe.int/en/web/language-policy/european-language-portfolio>.
7. Swain, M., Lapkin, S. "A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L 1 / L 2 Debate." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, no. 1 (1), 2013, pp. 101–129.
8. Lemke, J. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Ablex, 1990.
9. Malykh, L. M. "Multilingual Dictionary as a Didactic Tool for Forming Metalinguistic Strategies." *Mnogoyazychie v Obrazovatel'nom Prostranstve*, no. 9(9), 2017, pp. 75–86.
10. Protasova, E. Yu., Rodina, N. M. *Multilingualism in Childhood*. Sankt-Petersburg, Zlatoust, 2015.
11. Saiegh-Haddad, E., Geva E. "Acquiring Reading in Two Languages: An Introduction to the Special Issue." *Reading and Writing*, no. 23, 2010, pp. 263–267.
12. Zhernakova, I. V., Malykh, L. M. "The Role of Multilingual Reading in the Formation of the Extralinguistic Competencies of Schoolchildren (Based on the Material of Multilingual Comics)." *Linguo-Rhetoric Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*, no. 24, 2019, pp. 174–178.
13. Kim, Y-S. G., Piper, B. "Cross-Language Transfer of Reading Skills: An Empirical Investigation of Bidirectionality and the Influence of Instructional Environments." *Reading and Writing*, no. 32(4), 2019, pp. 839–871.