

**УДК 81'246.3'352.3:373.3.016**

**ББК 81.001.91**

**М 61**

**Минакова В.Ю.**

*Докторант кафедры прикладной лингвистики Университета штата Пенсильвания, e-mail: vum77@psu.edu*

**Унарокова Р.Б.**

*Доктор филологических наук, профессор кафедры истории и культуры адыгов Адыгейского государственного университета, e-mail: raya\_unarokova@bk.ru*

## **Принципы «трансьязычия» и преподавание миноритарных языков на примере адыгейского языка: к постановке проблемы**

*(Рецензирована)*

### **Аннотация:**

Рассматривается понятийное содержание концепта «трансьязычие» (*translanguaging*) (русский перевод термина является не совсем удачным, так как в английском названии используется герундий, делающий акцент на активном действии-процессе. Так как форма герундия отсутствует в русском языке, и термин «трансьязычие» уже используется в русскоязычной академической литературе [1], мы останавливаемся на его применении в данной статье) широко распространённого в современной западной социолингвистике. Описываются теоретические принципы «трансьязычия» и опыт их применения в преподавании языков, в том числе миноритарных. Анализируется возможность использования такого подхода на уроках адыгейского языка как родного. Основными методами исследования являются интервью с преподавателями адыгейского языка и наблюдения на уроках. Актуальность работы обусловлена тем, что в последнее время принимаются активные меры по поддержанию и развитию адыгейского языка, и особенно большое внимание уделяется инновационным подходам к его преподаванию в школах. Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в попытке сопоставить доминирующие в англо-американском академическом мире понятия и практики с насущными проблемами сохранения коренных языков, а также критически оценить применимость обсуждаемых принципов к изучению адыгейского языка.

### **Ключевые слова:**

«Трансьязычие», миноритарные языки, преподавание адыгейского языка.

**Minakova V.Yu.**

*Doctoral Candidate, Department of Applied Linguistics, University of Pennsylvania, USA, e-mail: vum77@psu.edu*

**Unarokova R.B.**

*Doctor of Philology, Professor, Department of History and Culture, Adyghe State University, e-mail: raya\_unarokova@bk.ru*

## **Principles of “translanguaging” and minority language teaching using an example of the Adyghe language: problem statement**

**Abstract:**

The article explores the concept of “translanguaging” that has recently gained prominence in western sociolinguistics. The theoretical principles of translanguaging are discussed in relation to language education, including minority language teaching. Drawing on interviews with Adyghe language instructors and classroom observations, the authors consider the possibility of using the principles of translanguaging in Adyghe language teaching. The study is timely given the recent efforts to promote the use and development of Adyghe, with significant attention paid to new approaches to its teaching in schools. The article is an important attempt to bring together theoretical and pedagogical advances of the Anglo-American academia and the pressing problem of indigenous language maintenance, and to critically evaluate the applicability of these developments to Adyghe language teaching.

**Keywords:**

Translanguaging, minority languages, Adyghe language teaching

В последние годы в западной социолингвистике пересматриваются положения структурного языкознания Ф. де Соссюра о разделении речевой деятельности на язык (*langue*), который представляется как абстрактная, организованная система, и речь (*parole*), т.е. конкретные практики индивидов в процессе общения. На протяжении долгого времени в центре исследований оказывался именно язык как система, в то время как практики общения рассматривались как нечто побочное, часто нарушающее принципы языка и, следовательно, недостойное научного изучения. В настоящее время, напротив, крупнейшие западные социолингвисты с большим интересом изучают спонтанные языковые практики, особенно в многоязычной среде.

Наблюдая за процессами общения в городском пространстве, на рабочих местах, в семьях, и в интернет-среде, ученые приходят к выводу, что одновременное использование нескольких языков в процессе общения – это естественная и обыденная практика людей, владеющих более чем одним языком [2]. Если в структурной лингвистике двуязычие воспринимается как параллельное функционирование двух изолированных систем, то новые наблюдения указывают скорее на существование у билингвов единого языкового поля, неразделимого

на составные части. Размытие границ между языками и переключение фокуса именно на изучение речевых практик, а не абстрактных систем, привели к появлению целого ряда новых терминов, например: *плюрилингвизм (plurilingualism)*, *метролингвизм (metrolingualism)*, *транслингвальные практики (translingual practices)*, *трансязычие (translanguaging)*. Мы остановимся на последнем, т.к. он получил наиболее широкое применение и оказывает значительное влияние на преподавание иностранных языков в США и Европе.

Большой вклад в развитие концепта «трансязычие» внесла исследовательница О. Гарсия из Городского Университета Нью-Йорка (City University of New York). По ее определению, «трансязычие» – это «подход к билингвизму, в центре которого оказываются не языки, как это было долгое время, а практики билингвов, поддающиеся наблюдению. Трансязычные практики видятся не как нечто необычное, а как естественная форма общения, которая, за небольшим исключением [...], характерна для всех языковых сообществ в мире» [3: 44. Перевод наш Ю.М.]. При этом «трансязычие» не сводится к попеременному использованию языков или их смешению; исследователи настаивают на существовании у билингвов **единого «языкового репертуара»**, из которого

говорящие выбирают подходящие к ситуации средства для выражения своих мыслей [4: 22]. В этом, считают О. Гарсия и ее последователи, состоит принципиальное отличие «трансьязычия» от идеи «переключения языковых кодов» (code-switching), основанной на том, что билингвизм - это сумма двух отдельных языков [5: 1]. Также подчеркивается, что «трансьязычие» - не временное явление, от которого дети-билингвы постепенно отходят, овладев в достаточной степени обоими языками [5: 2]. Напротив, оно позиционируется как устойчивая норма, характеризующая общение билингвов на протяжении всей жизни.

Это теоретическое переосмысление имеет конкретное практическое применение в сфере образования. Совместно с коллегами и школьными преподавателями О. Гарсия выпустила методическое пособие [5], которое объясняет основы и принципы «трансьязычия» и предлагает варианты его применения на уроках языка, а также других предметов в билингвальных школах. Авторы пособия рассматривают «трансьязычие» как ценный ресурс, который нужно активно использовать на занятиях для лучшего понимания и освоения материала и создания более доброжелательной среды, где ценятся все языковые ресурсы учащихся. Техники, описанные в пособии, значительно отличаются от идеи «погружения» в языковую среду, когда максимально задействован изучаемый язык и по возможности исключается применение других языков. Так, например, на уроках английского перед обсуждением темы учащимся предлагается показать видео, связанное с темой, на их «домашнем языке» (home language), то есть, на том языке, который они чаще всего используют в семье. Далее ученики прочтут текст на английском на схожую тему и смогут лучше его усвоить, т.к. уже понимают, о чем идет речь благодаря ранее просмотренному видео [5:81].

Также предлагается задействовать Интернет-ресурсы, с помощью которых ученики могут изучить информацию на более понятном им языке, а затем сделать презентацию или написать сочинение на английском [5:96]. На сайте Городского Университета Нью-Йорка [6] также выложены короткие видео, демонстрирующие, как «трансьязычие» выглядит на практике. В одном из них преподаватель объясняет испаноязычным ученикам младшей школы английские идиомы. Озвучивая цель урока, она попеременно использует английский и испанский языки, затем читает идиомы на английском, переводит их дословно на испанский и поясняет их значение на английском. При этом ученики могут задавать вопросы или делать комментарии на испанском и/или английском языках. Преподаватель отвечает на их реплики, не акцентируя внимание на выбор языка, и продолжает объяснение идиом. Во второй части урока разбираются идиомы на испанском, и в основном используется испанский язык, хотя некоторые дети сами начинают спонтанно переводить идиомы на английский. Таким образом, задействованы все языковые ресурсы учеников для лучшего понимания материала.

Помимо педагогической пользы, идея «трансьязычия» призвана нести «социальную справедливость» (social justice) в области преподавания. Долгое время в американской системе образования считалось, что лучший способ для детей-иммигрантов выучить английский язык - это полностью исключить использование языка домашнего общения. В результате язык иммигрантов оказывался в «приниженном» состоянии, как нечто мешающее детям в полной мере овладеть английским-языком «успешного будущего». «Трансьязычие», напротив, основано на идее равноценности языков и призывает рассматривать билингвизм как ресурс, а не препятствие, которое необходимо преодолеть.

Педагогика «трансязычия» стала настоящим «трендом» в западной лингвистике, о чем свидетельствуют многочисленные публикации и выступления на конференциях. Опыт преподавателей из США переносится на другие контексты и применяется в преподавании различных языков, в том числе миноритарных (малых). Зачастую метод «трансязычия» позиционируется как наиболее прогрессивный, максимально приближенный к реальным практикам общения в полилингвальной среде. Напротив, строгое разделение языков на занятиях и требование общаться на уроках только на изучаемом языке видится как приверженность принципам структурной лингвистики и идеям языкового пуризма, не отражающим реальные практики общения.

Хотя сторонники «трансязычия» принципиально отказываются от разделения целостного «языкового репертуара» на разные языки, то, о каких именно языках идет речь в контексте применения описанного подхода все же представляется важным. Примечательно, что большинство эмпирических работ, посвященных этой теме, выполнены на примере широко распространенных языков (например, испанского, тамильского), на которых говорят миллионы человек в национальных государствах. Возникает вопрос о том, насколько обсуждаемый метод применим к преподаванию более «уязвимых» языков, которые не имеют такого большого числа говорящих и сфера использования которых значительно ограничена. Эта тема в науке еще недостаточно исследована, хотя существует ряд работ, поднимающих эту проблему.

Используя пример баскского языка, Дж. Сенос и Д. Гортер обсуждают возможные минусы использования «трансязычия» для преподавания миноритарных языков [7]. Авторы подчеркивают, что баскский постоянно подвергается огромному влиянию языка национального

большинства, испанскому, и с настороженностью относятся к идее одновременного использования обоих языков на уроках. Как отмечают исследователи, «потенциальная проблема, связанная с использованием трансязычия в случаях с языками региональных меньшинств состоит в неравенстве статуса и положения языков. Языки большинства останутся даже если при их использовании будут включаться отдельные черты миноритарных языков. При этом неясно, есть ли будущее у таких языков как баскский, уэльский, бретонский, если в них будет включаться огромное количество элементов из языков национального большинства» [7: 908, перевод наш]. Однако в другой работе авторы приходят к выводу, что педагогика «трансязычия» вполне применима к преподаванию баскского языка [8]. Исследователи приводят примеры уроков, на которых использовались три языка – баскский, испанский и английский. В одном из заданий ученики должны были исследовать, на каких языках оформлены вывески в их городе и привести свои примеры на уроках. Далее в классе сравнивались вывески на английском, испанском и баскском и проводились параллели между отдельными похожими словами. В результате, учащиеся развивали метаязыковую компетенцию, и, по словам авторов, повышался статус миноритарного языка, т.к. он ставился в один ряд с испанским и английским [8: 225].

В работе подчеркивается важность обдуманного использования практик «трансязычия» и необходимость все же уделять большую часть времени баскскому языку. За тщательно спланированное использование двух языков на уроках выступает и Б.Джонс, исследующий преподавание уэльского языка в Англии [9]. Автор видит потенциальную пользу от использования всех языковых ресурсов учеников, но признает, что активное продвижение принципов «трансязычия»

может привести к переключению на доминирующий в данном обществе язык (т.е., английский).

Как опыт современного преподавания адыгейского языка соотносится с обсуждаемой концепцией? Как и какие языковые ресурсы используются на занятиях адыгейского как родного в школе? Какое влияние они оказывают на развитие у учащихся навыков речи на адыгейском? Чтобы ответить на эти вопросы, одним из авторов статьи (Минаковой В.Ю.) проводится исследование, включающее наблюдения на школьных уроках адыгейского языка и интервью с преподавателями и учениками. В настоящей статье обсуждаются промежуточные наблюдения первого этапа исследования, в котором приняли участия 11 учителей адыгейского языка как родного из городских и аульских школ Республики Адыгея. С каждым из преподавателей было проведено интервью, в среднем длившееся 30 минут, на тему современных проблем и тенденций в преподавании адыгейского языка. Среди прочего, каждому был задан вопрос о языках, используемых на занятиях. В целом, все участники указали, что в той или иной степени используют русский на уроках адыгейского как родного. При этом были названы следующие причины:

Разный уровень владения языком у учащихся адыгской национальности. По словам преподавателей, в одном классе могут обучаться дети, хорошо говорящие на адыгейском, те, кто понимает его на слух, но не говорит, и те, кто пока владеет им слабо или не владеет вообще. Работая в таких условиях, одна из опрошенных преподавателей начальной школы отметила, что в основном использует русский язык на протяжении урока, т.к. учеников, которые понимают адыгейский, в классе меньшинство. Преподаватель средних классов из той же школы ответила, что старается больше использовать адыгейский, но часто

прибегает к русскому, т.к. в классе присутствует те, кто с трудом понимает речь на адыгейском.

Разный национальный состав класса. Если в классе обучаются дети адыгской национальности вместе с русскоязычными, опрошенные преподаватели считают целесообразно дублировать условия заданий и правила на русском языке. Трое преподавателей средних и старших классов аульской школы отметили, что, хотя занятия ведутся на адыгейском языке, они повторяют инструкции к заданиям на русском языке, чтобы все учащиеся понимали, что от них требуется в данный момент.

Формирование межпредметной связи и метаязыковой компетенции. Для лучшего усвоения материала некоторые участники проводят параллели между русским и адыгейским языками. Так, на одном уроке в аульской школе преподаватель на русском языке сравнила правила использования некоторых знаков препинания в адыгейском и русском языках. Преподаватель городской школы рассказала о своей практике сравнения пословиц на адыгейском и русском языках на уроках.

Подобные сопоставления, по мнению учителей, способствует лучшему запоминанию материала и развивают у учащихся языковую чуткость.

Непонимание материала/желание преподавателя эффективнее объяснить материал. По замечанию некоторых участников, на уроках которых доминирует адыгейский язык, они могут перейти на русский, если замечают, что ученики не понимают тему. Один из преподавателей средних классов аульской школы отметила, что в таких случаях может использовать русский или кабардинский, который является родным для учеников в ее классе.

Как следует из последнего пункта, «лингвистический репертуар» учеников и преподавателей не ограничивается адыгейским и русским языками. Наличие в родном языке

диалектов часто воспринимается преподавателями как источник дополнительных трудностей. Преподаватели аульской школы отметили, что адыгейский литературный язык сложно дается некоторым детям-кабардинцам. Например, они могут допускать речевые ошибки при написании сочинений и изложений. На одном из занятий в городской школе мы наблюдали как преподаватель младших классов не приняла ответ ученика на кабардинском, попросив его одноклассников ответить на ее вопрос на литературном языке. Другой преподаватель начальных классов городской школы привела пример того, как ее ученик крайне расстроился, когда был исправлен его ответ на кабардинском. Учителю пришлось объяснить, что его ответ был правильным, но дан не на литературном, который они изучают. В то же время, преподаватели из аульской школы заметили, что они относятся более лояльно к переходу на кабардинский на уроках адыгейской литературы. Как указала одна из преподавателей, во время пересказа ученики могут переключиться на русский. В таких случаях, она просит их перейти на адыгейский язык. Начиная говорить на литературном, дети иногда переходят на кабардинский, и тогда преподаватель может принять решение не поправлять их, при условии, что они выполняют поставленное задание и передают содержание текста.

В целом приведенные примеры свидетельствуют о том, что опрошенные преподаватели активно задействуют различные языковые ресурсы учеников на занятиях. Эти практики не в полной мере соответствуют концепции «трансязычия», т.к. адыгейский, русский и кабардинский в описанных контекстах мыслятся как отдельные языки, а не единый языковой репертуар учащихся. Кроме того, некоторые опрошенные воспринимают переход на русский язык не как ресурс, а как проблему, связанную с низким

уровнем владения у учащихся адыгейским языком. Наиболее близкими к «трансязычию» является, на наш взгляд, последний пример с переходом с литературного на кабардинский при пересказе текста. Хотя преподаватель не посчитала уместным пересказ на русском языке, она не препятствовала использованию учеником кабардинского, поставив в приоритет понимание текста, а не выбор конкретных языковых элементов. Такое решение кажется вполне целесообразным, учитывая, что это был урок литературы, а не языка. Для того, чтобы понять насколько эффективны будут подобные практики на уроках родного языка необходимо проводить дальнейшие исследования в школах Адыгеи.

Идея задействования всех лингвистических ресурсов ученика может принести пользу, но применение техник «трансязычия» должно быть глубоко продуманным и обоснованными в контексте преподавания адыгейского языка, состояние и развитие которого вызывают тревогу у членов научного сообщества и многих преподавателей. В качестве одной из проблем называется «интенсивная экспансия иноязычной лексики в адыгский язык» [10: 128], и вполне логичны опасения, что «трансязычие» на уроках может эту проблему только усугубить. Кроме того, крайне важно учитывать статус и положение языков в обществе. Если в США принципы «трансязычия» пронизаны идеей «социальной справедливости» и призваны «узаконить» использование на занятиях ранее «принижаемых» языков, то ситуация с адыгейским и языками многих других коренных народов совсем иная. Долгое время адыгейский язык сталкивался с пренебрежением, поэтому кажется вполне естественным создать полноценное пространство для его использования на уроках. Кроме того, в условиях доминирования русского языка в городской и зачастую уже и в аульской

среде и с учетом того, что преподавание всех предметов в школе ведется на русском языке, уроки адыгейского являются той средой, где язык должен активно использоваться.

В заключение отметим, что для понимания потенциальной пользы или возможной угрозы педагогики «трансьязычия» необходимо включать в диалог ученых и преподавателей как можно большего числа коренных народов, интересы которых,

на наш взгляд, пока учитываются не в полной мере при разработке и популяризации подходов к двуязычному образованию. Участие в диалоге представителей различных народов и принятие во внимание их социокультурного контекста и специфичных проблем помогут сформировать более сбалансированный взгляд на применение концепта «трансьязычия» к преподаванию различных языков.

#### Примечания:

1. Прошина З.Г. Транслингвизм и его прикладное значение // Вестник РУДН. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Вып. 2. С. 155-170.
2. Wurr A.J. Multilingual communication and language acquisition: New research directions // The Reading Matrix. 2011. Vol. 11 (1). P. 1-15.
3. Garcia O. Bilingual education in the 21st Century: A global perspective. Malden and Oxford: Wiley: Blackwell, 2009. 496 p.
4. Garcia O., Wei, L. Translanguaging: Language, bilingualism, and education. New York, 2014. 176 p.
5. Garcia, O., Celic, C., Setltzer, K. Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. New York, 2012. 193 p.
6. CUNY-NYCIEB initiative on emergent bilinguals: translanguaging resources/classroom videos. URL: <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/>
7. Cenoz J., Gorter D. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? // Journal of Multilingual and Multicultural Development. Informa UK Limited, 2017. Vol. 38 (10). P. 901-912.
8. Leonet O., Cenoz J., Gorter D. Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country // Journal of Language, Identity & Education. 2017. Vol. 16 (4). P. 216-227.
9. Jones B. Translanguaging in bilingual schools in wales // Journal of Language, Identity & Education. 2017. Vol. 16 (4). P. 199-215.
10. Лексикографическая база данных адыгских языков: основные принципы построения Р.Б. Унарокова, З.Х. Бижева, З.А. Цеева, Ф.Д. Унарокова // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. 2017. Вып. 4. С. 126-132.

#### References:

1. Proshina Z.G. Translinguism and its applied meaning // Bulletin of RUDN. Ser.: Educational issues: languages and specialty. 2017. Iss. 2. P. 155-170.
2. Wurr A.J. Multilingual communication and language acquisition: New research directions // The Reading Matrix. 2011. Vol. 11 (1). P. 1-15.
3. Garcia O. Bilingual education in the 21st Century: A global perspective. Malden and Oxford: Wiley: Blackwell, 2009. 496 pp.
4. Garcia O., Wei, L. Translanguaging: Language, bilingualism, and education. New York, 2014. 176 pp.
5. Garcia, O., Celic, C., Setltzer, K. Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators. New York, 2012. 193 pp.
6. CUNY-NYCIEB initiative on emergent bilinguals: translanguaging resources/classroom videos. URL: <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/>
7. Cenoz J., Gorter D. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? // Journal of Multilingual and Multicultural Development. Informa UK Limited, 2017. Vol. 38 (10). P. 901-912.

8. Leonet O., Cenoz J., Gorter D. Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country // *Journal of Language, Identity & Education*. 2017. Vol. 16 (4). P. 216-227.

9. Jones B. Translanguaging in bilingual schools in wales // *Journal of Language, Identity & Education*. 2017. Vol. 16 (4). P. 199-215.

10. Unarokova R.B., Bizheva Z.Kh., Tseev Z.A., Unarokova F.D. Lexicographic database of the Circassian languages: basic principles of creation // *Bulletin of the Adyghe State University. Ser.: Philology and the Arts*. 2017. Iss. 4. P. 126-132.