



Головкин Н. В. Обзор актуальных исследований транслангвизации как коммуникативной практики мультилингвов / Н. В. Головкин, Д. В. Шейко // Научный диалог. — 2021. — № 7. — С. 60—90. — DOI: 10.24224/2227-1295-2021-7-60-90.

Golovko, N. V., Sheiko, D. V. (2021). Review of Current Research on Translanguaging as a Communicative Practice of Multilinguals. *Nauchnyi dialog*, 7: 60-90. DOI: 10.24224/2227-1295-2021-7-60-90. (In Russ.).



Журнал включен в Перечень ВАК

DOI: 10.24224/2227-1295-2021-7-60-90

Обзор актуальных исследований транслангвизации как коммуникативной практики мультилингвов

Головкин Николай Вячеславович

orcid.org/0000-0003-1703-5042

кандидат филологических наук, доцент
кафедра культуры русской речи
для технических специальностей
ngolovko@ncfu.ru

Шейко Дарья Владимировна

orcid.org/0000-0003-2260-8394

кандидат филологических наук, доцент
кафедра культуры русской речи
для технических специальностей
dsheiko@ncfu.ru

Северо-Кавказский федеральный
университет
(Ставрополь, Россия)

Благодарности:

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских учёных — кандидатов наук (номер гранта: МК-4297.2021.2)

Review of Current Research on Translanguaging as a Communicative Practice of Multilinguals

Nikolay V. Golovko

orcid.org/0000-0003-1703-5042

PhD in Philology, Associate Professor
Department of Russian Speech Culture
for Technical Specialties
ngolovko@ncfu.ru

Daria V. Sheiko

orcid.org/0000-0003-2260-8394

PhD in Philology, Associate Professor
Department of Russian Speech Culture
for Technical Specialties
dsheiko@ncfu.ru

North Caucasus Federal University
(Stavropol, Russia)

Acknowledgments:

The study was funded by President of the Russian Federation's grant for state support of young scholars — candidates of sciences (grant number: MK-4297.2021.2)



Обзор актуальных исследований трансъязычия как коммуникативной практики мультилингвов

© Головкин Н. В., Шейко Д. В., 2021

1. Введение

Теоретический обзор отечественных и зарубежных источников по теме трансъязычия как коммуникативной практики является начальным этапом научно-исследовательской работы авторов данной статьи по проекту «Трансъязычные и мультиязычные коммуникативные практики иностранных студентов в российском вузе», поддержанному грантом Президента РФ для молодых учёных — кандидатов наук.

Трансъязычие (translanguaging) — новая в историческом масштабе концепция, истоки которой обычно возводят к лингводидактическим работам К. Уильямса (C. Williams) 1994—1996 годов. В наиболее общем виде её можно понимать как идею об одновременном и равноправном применении разных языков, средства которых составляют так называемый «репертуар» многоязычного человека, без выстраивания иерархии языков с выделением среди них «главных» и «второстепенных», в том числе — в лингводидактическом учебном процессе. Представляется возможным утверждать, что в последнем случае данная концепция позиционируется как приходящая на смену традиционным представлениям об обучении неродным языкам, где принято выделять основной язык, являющийся целью такого обучения, и сопутствующий язык (либо их совокупность), обычно — родной, рассматриваемый как источник позитивного или негативного влияния на усвоение основного. Сущность трансъязычия, однако, всё ещё остаётся предметом дискуссий, и конкретизация данного термина является одной из задач настоящей статьи.

Другая задача статьи — составить обобщённое представление о том, каким образом трансъязычие исследуется в отечественных и зарубежных научных работах последних лет, в первую очередь — как коммуникативная практика студентов вузов. Это позволит нам в дальнейшем выстраивать методологию сбора и обработки речевых образцов для нужд нашего исследовательского проекта. Третья существенная задача — выделить наиболее перспективные и требующие внимания вопросы и направления научной работы по трансъязычию. Постановка этих задач обусловлена проблемой исследования: трансъязычие как новое направление нуждается в упорядочении и систематизации разрозненных индивидуальных достижений учё-



ных, педагогов и их групп, в критической оценке различных подходов и интерпретаций, предложенных к настоящему моменту, а также в очерчивании перспектив и проблем, требующих решения.

В рамках предварительных замечаний отметим, что термин *мультилингв* мы используем в широком значении, охватывая им всех тех, кто не моноязычен. Этот подход в целом согласуется с принципами, которым следуют основные идеологи трансязычия (например, О. Гарсия, см. далее), и представляется нам допустимым. В качестве мультилингва при изучении трансязычия может рассматриваться как тот, кто владеет несколькими языками с рождения, так и тот, кто только начал изучать неродной язык (для последних нью-йоркская школа трансязычия предлагает, например, термин *emergent bilinguals*, то есть *начинающие билингвы*).

2. Материалы и методы

Для теоретического обзора источников отбирались англоязычные и русскоязычные научные статьи и монографии по теме трансязычия за последние 10 лет с полнотекстовым открытым доступом, преимущественно в рецензируемых научных изданиях, в том числе проиндексированные в библиографических базах данных, таких как Web of Science, Scopus, Google Scholar, РИНЦ, а также размещённые в репозиториях ResearchGate и «Киберленинка». Приоритет отдавался работам, в которых трансязычие рассматривалось как коммуникативная практика студентов вузов. Общее количество публикаций, отобранных для обобщения в настоящей статье, составило 45.

При работе с материалом использовались общенаучные методы сравнения, анализа и синтеза. Представление результатов и их обсуждение организованы по тематическому принципу, где каждую выделенную нами значимую тему представляют несколько публикаций, рассмотренных более или менее подробно по мере нашего личного представления об их новизне и размере их вклада в соответствующую область.

3. Научные публикации по вопросам трансязычия

3.1. Англоязычные научные публикации по трансязычию как коммуникативной практике мультилингвов

Обобщая, можно сказать, что в англоязычных публикациях последних лет трансязычие рассматривается с нескольких различных, хотя и пересекающихся, точек зрения: как педагогический метод, коммуникативная практика, лингвистическая теория и общественная идеология. Каждый из этих вариантов заслуживает рассмотрения и комментирования, однако, учитывая ограниченный объём научной статьи и тематику нашего ис-



следовательского проекта, мы намеренно фокусируем внимание только на втором из этих подходов.

3.1.1. Определение трансъязычия как коммуникативной практики

В собранных нами для обозрения публикациях можно найти около 80 вариантов понимания и определения трансъязычия, не считая повторяющихся. Перечисление всего этого разнообразия было бы, на наш взгляд, неоправданным при всей своей познавательности, поэтому мы сосредоточимся на относительно небольшом количестве узловых идей, которые так или иначе прослеживаются в большинстве интерпретаций.

Представляется уместным начать с обобщающих умозаключений исследователя из Пенсильванского университета С. Канагараджи, которые содержатся в его работе «Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy» [Canagarajah, 2011]. Этот автор известен среди учёных, занимающихся трансъязычием, и его труды часто цитируются в последующих работах иных специалистов в качестве теоретической отправной точки. Стоит отметить, что во вводной части упомянутой статьи [Ibid., p. 2] дан перечень терминов, соотносящихся с трансъязычием или конкурирующих с ним; в общей сложности автор приводит 12 терминологических слов и выражений, предложенных исследователями в разное время, а также перечисляет контексты, в которых может проявляться трансъязычие как коммуникативная практика.

С. Канагараджа постулирует ряд ключевых тезисов о сущности трансъязычия, которые впоследствии в той или иной форме обнаруживаются во многих других источниках: многоязычная личность формирует из ресурсов известных ей языков единый «репертуар», компоненты которого далее использует для достижения своих коммуникативных целей как целостную систему, так что у этой личности формируется так называемая «мультикомпетенция», которая не является простой суммой уровней владения разными языками, а следовательно, целью обучения становится именно построение этого репертуара, а не достижение максимально возможного мастерства в каждом отдельном языке.

Лексические и грамматические языковые средства при этом обычно не различаются, то есть в коммуникативный репертуар мультилингва входит и то, и другое; данное обстоятельство подчёркивается, например, в одной из недавних работ В. Ли [Li, 2016], заметного теоретика трансъязычия, также часто цитируемого в иных исследованиях. Говоря о сущности рассматриваемого явления, он предлагает связывать с префиксом *транс-* такие три особенности многоязычных коммуникативных практик, как выход за пределы языковых систем и видов речевой деятельности (включая перемещение между ними), трансформативность (преобразующий потенциал,



развитие навыков и умений многоязычного человека, формирование его идентичности), трансдисциплинарность [Ibid., p. 8]. В. Ли в своей интерпретации термина *translanguaging* отталкивается от понятия «*language*», примерного эквивалента «*langage*» Ф. де Соссюра, которое можно было бы связать с термином *речевая деятельность*. Заметим к слову, что с этой точки зрения *трансязычие* — не совсем точный перевод термина *translanguaging*, поскольку вызывает смысловые ассоциации с состоянием чего-либо или кого-либо, в то время как в оригинале имеется в виду процесс, активность говорящего или пишущего.

Как С. Канагараджа, так и В. Ли в той или иной форме акцентируют внимание на интересном уподоблении трансязычия переключению между территориальными, социальными и стилистическими разновидностями одного языка. На этой почве они и их последователи высказывают идею о том, что никто из нас не является в полном смысле слова одноязычным и разница между моноязычием и мультиязычием может быть, в сущности, сведена к широте упоминавшегося выше репертуара: у тех, кого принято называть билингвами или мультилингвами, есть больше способов и средств выразить мысль или реализовать иную коммуникативную цель, и они применяют эти способы и средства сообразно ситуации — точно так же, как, например, в официальной обстановке говорящий или пишущий подбирает языковые ресурсы, отвечающие требованиям делового стиля речи.

По этому поводу отметим также статью Дж. Симпсона «*Translanguaging in the contact zone: language use in superdiverse urban areas*» [Simpson, 2015], где различаются несколько видов трансязычия: межязыковое, внутриязыковое, межсемиотическое и междискурсивное. В частности, примером внутриязыкового (*intralingual*) многоязычия автор предлагает считать переходы от специализированных регистров, таких как язык науки и техники, к повседневному языку и обратно [Ibid., p. 219]. Важно упомянуть и о том, что понятие трансязычия в рассмотренных нами публикациях часто связывают с мультимодальностью, понимаемой как переключение между видами речевой деятельности и способами передачи и представления информации в рамках одного речевого произведения. Характерным примером выступает общение в интернете, где текстовые сообщения дополняются изображениями или видеороликами.

Во многих работах используется определение, предлагаемое идеологическим лидером нью-йоркской школы трансязычия О. Гарсией и её соратниками, см., например: [Vogel et al., 2017]). Ньюйоркцы рассматривают трансязычие в первую очередь как педагогическую практику, в рамках которой приветствуется и поддерживается использование учащимися всех доступных им языковых ресурсов безотносительно к так называемым «имено-



ванным» (named) языкам (то есть тем, которые названы по национальности носителей: английский, китайский и т. п.), а также предпринимают попытки возвести трансязычие на уровень глобальной лингвистической теории, позиционируемой как вызов структурализму. На эти подходы и интерпретации наслаиваются дополнительные максимы идеологического характера, повествующие о социальной справедливости, борьбе с национализмом и наследием колониальной политики. В рамках данного обзора мы позволим себе не касаться этой обширной темы; в той части, которая описывает трансязычие как коммуникативную практику, нью-йоркская школа в целом повторяет тезисы С. Канагараджи, которые мы упоминали выше.

Стоит, впрочем, добавить, что именно в работах О. Гарсии и её единомышленников особенно отчётливо прослеживается идея, которую можно назвать «созданием смысла» (sense-making). Эта концепция нередко находит применение и в их определениях трансязычия. По мнению ньюйоркцев, мультилингвы пользуются трансязычием для осмысления (в том числе более полного) окружающей действительности, а также для конструирования значений. Упрощая, можно сказать, что для этих исследователей первично именно значение, которое хочет выразить в своей речи говорящий или пишущий, а далее это значение воплощается любыми доступными ему и подходящими для его целей коммуникативными средствами из разных языков.

Возвращаясь к С. Канагарадже и составленному им теоретическому фундаменту его статьи, остановимся на одном из аспектов вопроса о терминологическом разнообразии рассматриваемой предметной области. После того как идеологи трансязычия заговорили о нём как о коммуникативной практике, они столкнулись с необходимостью отграничить его от описанного ранее феномена, известного как «переключение кода» (code-switching), и эта тема тем или иным образом звучит во многих работах из нашей выборки. Сущность переключения кода действительно можно выразить схожим образом: порождая высказывание, говорящий или пишущий переключается между разными языками. В отдельных случаях исследователи употребляют этот термин в качестве близкородственного *трансязычию*, как, например, в [Clarkson, 2020]; в иных работах обсуждается их разведение, см., в частности [Lin et al., 2017]). Нью-йоркская школа и В. Ли придают этой разнице идеологическое измерение, называя ключевым отличием трансязычия его трансформационный потенциал и отказ от идеи различения «именованных» языков. Обобщая выборку, с которой мы работали, можно прийти к выводу, что в основном в исследованиях последних лет переключение кода рассматривают в составе трансязычия наряду с другими близкими коммуникативными практиками; пример такого подхода можно найти в работе [Daniel et al., 2016]. При этом представ-



ляется интересным отметить, что авторы столь же часто вводят в состав трансязыковых коммуникативных практик и обычный перевод с одного языка на другой, следуя педагогическим идеям нью-йоркской школы, как, например, это сделано в [Kiramba, 2017]. Мы обнаружили в выборке только одну публикацию, где предлагается различать трансязычие и перевод: коллектив авторов из Бирмингемского университета даёт им определения по отдельности и рассматривает их как коммуникативные практики параллельно [Creese et al., 2018].

Обобщение и систематизация публикаций показывают, что в исследованиях эмпирического толка, которые интересуют нас прежде всего, авторы, как правило, ограничиваются общим определением трансязычия, взятым у кого-либо из упомянутых выше ключевых теоретиков (С. Канагараджи, В. Ли, О. Гарсии и др.), и — что важно — не конкретизируют его применительно к своим исследовательским материалам, то есть не указывают, что именно они будут считать проявлениями трансязычия в собранных ими речевых образцах. Анализ расшифровок аудиозаписей и других подобных данных, которые содержатся в этих статьях, свидетельствует о том, что исследователи считают трансязычными любые высказывания, состоящие из единиц разных коммуникативных систем: включение отдельной лексемы одного языка в предложение на другом языке, повтор целого предложения на разных языках, постановку вопроса на одном языке и ответ на него на другом и т. п., вплоть до интернет-сообщений с эмодзи (эмодзи). С долей условности одним из немногочисленных исключений можно назвать работу М. Мартин-Белтран «“What Do You Want to Say?”: how adolescents use translanguaging to expand learning opportunities» [Martin-Beltran, 2014], где автор вводит понятие речевого оборота (speech turn) и указывает, что трансязычием она будет считать использование нескольких «“социально сконструированных языков”, таких как испанский и английский» [Martin-Beltran, 2014, с. 215], в пределах одного оборота или между несколькими оборотами (в некоторых других исследованиях применяются более привычные выражения «intrasententially» и «intersententially» соответственно). Также следует заметить, что, хотя в парадигме трансязычия, как уже было отмечено выше, не проводится принципиального различия между применением лексических и грамматических средств разных языков, де-факто авторы публикаций из нашей подборки ориентируются преимущественно на лексическое трансязычие.

В контексте этого подраздела можно упомянуть исследование Дж. Дуарте «Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach» [Duarte, 2019]. Хотя предметом изучения в нём были коммуникативные практики старших школьников, оно представляет для нас интерес не толь-



ко вследствие близости таких учащихся к студенчеству, но и благодаря аналитичному подходу к типологии трансязычия в учебном процессе. Так, среди прочих статистических выкладок представлено распределение частотности трансязычия в различных типах речевых актов (лидируют «утверждение», «спрашивание» и «информирование») [Ibid., p. 157], а в заключительной части дан перечень коммуникативных целей, для которых применяется трансязычие [Ibid., p. 162].

Итак, в англоязычных публикациях последних лет трансязычие в качестве коммуникативной практики рассматривается преимущественно как использование целостной системы всех доступных многоязычному индивиду языковых ресурсов, позволяющее максимизировать коммуникативный эффект в зависимости от ситуации (целей, участников и обстановки). По мере приближения к настоящему времени сущность трансязычия (включая его широкое понимание) постепенно конкретизируется и уточняется (ср. [Li et al., 2018]), в том числе под влиянием критики, см., например: [De Meulder et al., 2019]). Ясное и ёмкое обобщение особенностей развития трансязычия до 2017 года можно найти в руководстве «Routledge Handbook of Migration and Language» под редакцией С. Канагараджи [Blackledge et al., 2017].

3.1.2. Методологии исследований по трансязычию как коммуникативной практике

Отметим ещё одну работу В. Ли «Moment Analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain» [Li, 2011] (см. также последующее развитие темы в [Li et al., 2013]), которая так же, как и исследование С. Канагараджи, освещенное в предыдущем подразделе, относится к началу обозреваемого нами интервала времени и определённым образом примечательна — в данном случае тем, что в ней предлагается авторский методологический подход, называемый «анализом моментов». В. Ли исходит из идеи о том, что современная лингвистика, по его мнению, чрезмерно увлекается обобщениями, поиском шаблонов, образцов и тенденций, которые являются не более чем долговременными следствиями оригинальных и моментальных действий индивидов. Следовательно, именно эти конкретные моменты, в которых проявляется трансязычие, необходимо фиксировать и анализировать с фокусом на том, как люди выражаются и самопозиционируются в метаязыковой практике [Ibid., p. 1224]. Исследователь очерчивает круг методов, используемых в рамках данного подхода: наблюдение естественного коммуникативного взаимодействия и его запись, фиксация комментариев человека по поводу его собственных языковых практик, в том числе в ходе индивидуального и группового интервьюирования, запись диалогов, изучение дневников и автобиографий и т. п.



Обобщённо говоря, этот спектр исследовательских методов является почти исчерпывающим: хотя отнюдь не все авторы рассмотренных нами статей ссылаются на В. Ли и пользуются его методом «анализа моментов», почти любое взятое наугад из нашей выборки исследование по трансязычию как коммуникативной практике будет основано именно на таких инструментах и операциях. Например, концептуально аналогичный подход применяется в уже упоминавшейся работе [Martin-Beltran, 2014], где схожие идеи называются «микрогенетическим анализом» и «исследованием лингвистически релевантных эпизодов» [Ibid., p. 210, 214].

Сопутствующим ответвлением методологии исследований трансязычия является анкетирование, как правило, с целью выяснить отношение учащихся и преподавателей к трансязыковым коммуникативным практикам, хотя такие исследования сравнительно немногочисленны в нашей выборке. Конечно, есть и работы, где анкетирование сочетается с наблюдением, как, например, в статье Э. Карузо «Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process» [Caruso, 2018]. Заметим, что данная статья может вызвать интерес и по иным причинам: например, автор предлагает различать у многоязычных людей «актуальный репертуар» и «полный репертуар» [Ibid., p. 70] по аналогии с активным и пассивным словарным запасом, а также фокусирует внимание на различиях между спонтанным и преднамеренным трансязычием, показывая примечательные особенности последнего в том случае, если к нему прибегает преподаватель. (Впрочем, преднамеренное использование трансязычия преподавателями относится уже к области трансязычия как педагогического метода, поэтому в рамках данного обзора мы не будем рассматривать его подробно.) Иногда для выяснения отношения к трансязычию применяется и интервьюирование, как, например, в публикации [Ganuza et al., 2017]. Китайский автор Д. Ван сочетает анкетирование студентов с интервьюированием преподавателей и наблюдением за ходом занятий, демонстрируя тем самым весьма широкий методологический охват [Wang, 2019].

Заметной особенностью методологии ряда исследований по трансязычию как коммуникативной практике является стремление к индивидуализации. Это отчасти ясно по использованию интервьюирования в качестве исследовательского инструмента, однако приобретает дополнительную рельефность за счёт того, что нередко авторы применяют метод кейс-стади и работают с чрезвычайно малочисленными наблюдаемыми. Так, в статье В. Ли, о которой мы говорили в начале подраздела, рассматриваются коммуникативные практики троих студентов китайского происхождения, обучающихся в английском университете, а, например, работа Б. Шрайбер «I am



what I am”: multilingual identity and digital translanguaging» [Schreiber, 2015] основана на интернет-активности одного студента. В подобных случаях участники, как правило, подбираются целенаправленно на основе предварительно заданных критериев, как это сделано, например, в [Daniel et al., 2016].

Говоря о контингенте исследований, отметим вкратце, что статьи о трансязыковых коммуникативных практиках студентов университетов относительно немногочисленны. Это не только следует из нашей выборки, где большая часть публикаций касается школьников и дошкольников (типовой пример последнего случая — недавняя работа [Seals et al., 2020]), но и фиксируется другими авторами, например Элизой Карузо (смотреть выше). Ещё реже встречаются статьи о взрослых, такие как уже упоминавшийся нами материал бирмингемских учёных [Creese et al., 2018]. В поле зрения исследователей попадают билингвы и мультилингвы, что вполне естественно, поскольку концепция трансязычия неразрывно связана именно с многоязычными индивидами и их коммуникативными действиями; в рефлексивной статье П. Кларксона [Clarkson, 2020] содержится указание на то, что исследований по восприятию трансязычных практик моноязычными людьми явно недостаточно, и наша выборка также свидетельствует об этом.

Мы также готовы согласиться с тезисом Э. Карузо [Caruso, 2018, с. 68] о том, что в подавляющем большинстве случаев в исследованиях по трансязычию так или иначе участвует английский язык. Он рассматривается в научных трудах с позиций выполняемых им функций: английский как лингва франка (ELF, см., например [Batziakas, 2017]), английский как средство обучения (EMI, подробно разбирается, в частности, в работе Т. Ишикавы «EMI and translanguaging in the Japanese EMI higher education context» [Ishikawa, 2021]), как средство коммуникации в классе или, например, как инструмент усвоения предметного содержания неязыковых дисциплин в рамках концепции CLIL (предметно-языкового интегрированного обучения) — этому посвящена, в частности, уже упоминавшаяся публикация А. Лин и П. Хе [Lin et al., 2017].

Развивая тему предметно-языкового интегрированного обучения, нельзя не отметить примечательную концептуализацию, предложенную коллективом шведских учёных в статье «Multilingual students’ use of translanguaging in science classrooms» [Karlsson et al., 2019]. Отталкиваясь от идеи 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, которые они изучают. В работе также упоминается, что «домашний» язык



готовит 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, то есть для наполнения абстракций конкретизирующими смыслами [Ibid., p. 2052—2054].

Отметим также, что, несмотря на популяризацию дистанционной работы в 2020 году, в нашей выборке почти не оказалось работ о специфике онлайн-обучения. Эта тематическая область рассматривается только в публикации В. Ли и Е. Вин «Language learning sans frontiers: a translanguaging view» [Li et al., 2018], о которой мы уже говорили. Вероятно, такие работы ещё не успели появиться.

Наконец, ещё одним методологическим ответвлением является описание «лингвистических ландшафтов» (linguistic landscaping). Этот подход представлен в статье Дж. Симпсона [Simpson, 2015] и частично воспроизводится в исследовании ещё одного — шведского — коллектива учёных [Straszter et al., 2020], занимавшихся трансязычными коммуникативными практиками на уроках родной речи в начальной школе. Суть метода заключается в увязывании трансязычия с физическим контекстом и окружением, например, путём фотографирования вывесок на нескольких языках, которые часто встречаются во многонациональных (так называемых «сверхразнообразных») городских микрорайонах. В работе шведского коллектива классная комната выступает в роли осязаемого пространства, в границах которого существует родная речь школьников.

В качестве промежуточного итога по подразделу скажем, что типовой для нашей выборки публикаций методологический сценарий — это лонгитюдное (1—3 года) исследование, построенное на «этнографическом» наблюдении за коммуникативным взаимодействием преподавателя и учащихся в классе или аудитории (иногда — с участием самого исследователя, как, например, в [Torpsten, 2018]), фиксации происходящего посредством письменных заметок исследователя вкуче с аудио- и видеозаписью, интервьюировании, расшифровке и последующем анализе собранных таким образом речевых образцов. Представляется возможным утверждать, что именно так видит эмпирическую работу большинство исследователей трансязычия. Термин «*этнографическое*» мы берём в кавычки потому, что здесь он отражает не столько цель, сколько стиль наблюдения.

3.1.3. Актуальные проблемы и перспективные магистральные направления в англоязычных публикациях по трансязычию как коммуникативной практике

Начнём с обобщённого описания проблем, на которые обратили внимание при изучении отобранных публикаций.



На наш взгляд, наиболее значимой проблемой многих рассмотренных нами исследований по трансязычию является (как на уровне понимания термина, так и на уровне методологии) принципиальная субъективность. Дж. Симпсон приводит слова идеолога нью-йоркской школы трансязычия О. Гарсии: «Translanguaging takes an internal view of speakers whose mental grammar has developed in social interaction with others» [Simpson, 2015, с. 218] / «Трансязычие подразумевает взгляд изнутри тех говорящих, чья ментальная грамматика развилась в социальном взаимодействии с другими»¹. Действительно, теоретические концепции трансязычия предполагают, как правило, «взгляд изнутри», постулируя, что мультилингв не различает системы «именованных» языков и объединяет их ресурсы в целостный репертуар, — но подтвердить или опровергнуть это, в сущности, может только сам мультилингв путём интроспекции, и никаких попыток объективно верифицировать эту идею — скажем, при помощи эксперимента — мы не обнаружили. Кроме того, как уже упоминалось выше, известные теоретики (в лице В. Ли, например) призывают отходить от обобщений, исследуя вместо этого идиолекты отдельно взятых людей в конкретных ситуациях. Значительная часть работ — характерными примерами могут быть [Daniel et al., 2016] или [Schreiber, 2015] — опирается на интервьюирование (то есть, по сути, на ту же самую интроспекцию), когда, например, участника просят вспомнить, что он имел в виду и хотел сказать в том или ином коммуникативном акте, и, исходя из этого, определяют, «трансязычил» он или нет; при этом мы не увидели в отобранных работах попыток учесть вероятность того, что интервьюируемый может намеренно или ненамеренно дезинформировать исследователя. Напомним по этому поводу, что авторы работ из нашей выборки редко указывают, что именно будет квалифицироваться как трансязычие в речевых образцах; отсюда вырастает актуальный, на наш взгляд, проблемный вопрос об объективных критериях выявления трансязычия. Нам как исследователям, безусловно, хотелось бы избежать подхода, при котором установить факт трансязычия можно только спросив человека о его коммуникативных намерениях. По-видимому, учёные и специалисты полагают, что необходимый уровень объективности обеспечивается использованием метода наблюдения при сборе данных; с этим трудно было бы спорить, но в то же время мы должны заметить, что здесь есть свои нюансы, например, в ряде случаев велась видеозапись с нескольких ракурсов (см. [Karlsson et al., 2019]), что не позволяло избежать влияния самого процесса наблюдения на происходящее. Отчасти этот эффект сглаживался за счёт лонгитюдно-

1 Перевод наш. — Н. Г., Д. Ш.



сти: наблюдаемые постепенно привыкали к видеокамерам и диктофонам, к присутствию исследователя и т. д.

Из этой проблемы вытекает сопутствующий тезис: нам представляется, что авторы изученных нами публикаций по трансъязычию чрезмерно увлечены индивидуальностью и на этой почве готовы отрицать общественное. Выражаясь образно, они практикуют социолингвистику без социума и этнографию без этноса. Одним из проявлений таких предпочтений является осуждение нормы в привычном нам понимании: утверждается, например, что фактической нормой является именно трансъязычие, в то время как государственные требования по использованию одного официального языка — своеобразный пережиток прошлого, отражающий националистическую идеологию превосходства одного языка над всеми остальными [Simpson, 2015, с. 221]. Складывается впечатление, что теоретики трансъязычия предлагают признать бесконечное разнообразие индивидуальных идиолектов и отказаться от попыток стандартизации языков (тем более что, как уже говорилось выше, само понятие языка как системы с чёткими границами в рамках их концепции считается вымыслом). Кажется странным, что специалисты по социолингвистике (например, упоминавшийся выше Дж. Симпсон) обходят вниманием мысль об объединяющей природе нормы: вполне можно назвать азбучной истиной тезис о том, что система норм (иначе говоря, литературный язык) изначально создавалась ради того, чтобы гарантировать взаимопонимание между людьми независимо от их происхождения, рода занятий и т. п. В этом смысле можно назвать общественную языковую норму значительно более способствующей искомому равенству между людьми, нежели трансъязычие с его имплицитной необходимостью подстраиваться под индивидуальный репертуар каждой личности.

Ещё одним измерением трансъязычия как коммуникативной практики, которое можно обозначить как проблему, является его психологический аспект. С одной стороны, для мультилингва трансъязыковое общение является более комфортным, в том числе с точки зрения учебной деятельности: снижается уровень стресса, высвобождаются ресурсы, которые можно потратить, например, на более глубокое осмысление предметного содержания дисциплины. С другой стороны, трансъязычие может быть дискомфортным для тех собеседников мультилингва, которые не понимают части сказанного, так как не говорят на одном из языков мультилингва. Упоминания о таком дискомфорте есть в том числе и в работах главных теоретиков трансъязычия, например, у С. Канагараджи [Canagarajah, 2011]. П. Кларксон пишет в [Clarkson, 2020], что вопрос о восприятии трансъязычия моноязычными людьми никак не изучен и требует исследовательского внимания. Здесь нам кажется важным отметить, что трансъязыковая коммуникативная практика,



на наш взгляд, изначально требует презумпции понимания, то есть говорящий или пишущий исходит из предположения, что все используемые им языковые средства будут понятны собеседнику или читателю. Подобный тезис можно найти, например, в [Duran et al., 2014], где об участнице исследования говорится, что она «действовала исходя из допущения, что всем её собеседникам было удобно и все они могли понять её как на испанском, так и на английском» («... acted on the premise that all of her interlocutors were comfortable and could understand her in both Spanish and English») [Duran et al., 2014, с. 375]. Только в таком случае — при приблизительном единстве репертуаров, а не при спорадическом их совпадении — коммуникативный потенциал трансязычия будет раскрыт полностью.

Обозначим также проблемный вопрос о соотношении между трансязычием и различными уровнями языковой структуры. Как было отмечено ранее, в теоретических определениях эти уровни не разделяются, будучи перечисляемыми через запятую, но фактически авторы изученных нами статей обращают внимание преимущественно на лексическое трансязычие. Представляется, что в этот вопрос следовало бы внести ясность, установив, однородны ли трансязыковые явления, наблюдаемые на морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях, и если эти феномены гетерогенны, то какова природа неязыковых различий между ними. Не вполне очевидной кажется нам и идея о том, что перевод (повторение одного и того же на нескольких языках) следует включать в состав трансязыковых коммуникативных практик. В ряде работ (например, в [Daniel et al., 2016]) предпринимаются попытки составлять перечни таких практик на основе результатов прикладных исследований, но дальнейшая работа по их обобщению в стройную теоретическую систему, как нам представляется, ещё предстоит.

Завершая обзор проблем, требующих решения, укажем на то, что в большинстве рассмотренных нами публикаций исследуется такой вариант трансязычия, при котором единицы родного языка включаются в высказывания на неродном. Для нашего исследовательского проекта представляют интерес сценарии, где единицы одного неродного / иностранного языка проникают в речевые произведения на другом изучаемом языке (в тех условиях, когда участники коммуникативного взаимодействия не имеют общего родного языка); кажется возможным утверждать, что в статьях и монографиях последних лет эти варианты не получали широкого освещения.

Перейдём далее к освещению магистральных направлений и идей, которые активно развиваются сейчас и, вероятно, перспективны для дальнейшей исследовательской работы. Заметной и популярной темой применительно к трансязычию является так называемое «сверхразно-



бразие» — социологическая и социолингвистическая концепция, утверждающая особый характер действий и состояний людей в местах, характеризующихся чрезвычайным этническим, культурным, языковым и прочим разнообразием. На рассматриваемый нами интервал времени пришлось, в частности, работа крупного исследовательского проекта TLang, см., например [Simpson, 2015; Creese et al., 2018; Blackledge et al., 2017], в рамках которого изучались трансязыковые коммуникативные практики в сверхразнообразных городских районах в Великобритании. В указанных выше трёх работах (и в некоторых других) к описанию сверхразнообразия присоединяется изучение экономических взаимоотношений, которые рассматриваются как располагающие к подобной коммуникации. Заметим к слову, что изучение контекстов трансязычия (то есть ситуаций, в которых оно проявляется) также можно считать перспективным направлением для дальнейших исследований: из имеющейся в нашем распоряжении литературы всё ещё неясно, в любом ли контексте возможны и эффективны такие коммуникативные практики.

Другое потенциально плодотворное направление — изучение трансязычия как креативной речевой деятельности. В число основоположников этой идеи можно включить В. Ли, который в 2011 году ввёл понятие трансязыкового пространства и связал его с двумя концепциями — креативности и критичности [Li, 2011]. Креативность, по В. Ли, — это свободный выбор между тем, следовать ли общепринятой норме или нарушать её таким образом, чтобы достигать нужных коммуникативных целей [Ibid., p. 1223]. В этой и других статьях исследователь приводит примеры творческого использования разноязыковых ресурсов мультилингвами. Упоминания о креативности трансязычия в целом весьма распространены в нашей подборке и представляют интерес для последующего изучения: известны, в частности, примеры смешивания языков в литературных произведениях. В том же 2011 году С. Канагараджа выдвигал предположение, что трансязычие порождает более внимательное (engaged) чтение текста по сравнению с моноязычием [Canagarajah, 2011, p. 16].

К креативности примыкает вопрос об осознанности трансязыковых коммуникативных практик, в котором на данный момент нет полной ясности. Здесь мы говорим не столько о том, что теоретики предлагают выделять особый «трансязыковой инстинкт» (см., например [Li, 2016]), сколько об идее компенсаторного трансязычия — популярном и не вызывающем внутренних противоречий тезисе, согласно которому мультилингвы применяют единицы одного языка для заполнения лакун в другом языке, компенсируя тем самым недостаточное знание последнего. Обобщая результаты изучения нашей выборки, скажем, что исследователи трансязы-



чия относятся к этому тезису без приязни: во многих работах подчёркивается намеренность трансязыковых коммуникативных практик вплоть до их «стратегического» характера, см. об этом, например, [Caruso, 2018]. Действительно, в исследованиях [Kiramba, 2017; Batziakas, 2017; Duran et al., 2014] есть эмпирические примеры трансязычия, в которых имелись объективные свидетельства того, что говорящий или пишущий знал нужное слово на неродном языке, но всё равно использовал лексическое средство из родного языка.

Это приводит нас к интересной исследовательской перспективе: возможно, говорящие или пишущие используют слова из других языков не только по незнанию или, скажем, из соображений престижа (вряд ли мы существенно ошибёмся, если будем утверждать, что именно подобным экстралингвистическим факторам приписывают, например, волну англоязычных заимствований в современном русском языке), но и потому, что слово другого языка имеет иной охват, более полно выражает мысль, которую человек хотел высказать, поскольку иная языковая картина мира даёт другое разнообразие смысловых оттенков. Эта идея вполне соответствует принятому пониманию сущности трансязычия, включая, в частности, тезисы нью-йоркской школы об осмыслении окружающего мира мультилингвами. Также возможно, что трансязычие позволит иначе взглянуть и на другие схожие явления наподобие профессиональной жаргонизации: в ряде изученных нами работ ([Simpson, 2015; Li, 2011; Schreiber, 2015]) есть косвенные упоминания или свидетельства о своеобразной «корпоративности» трансязычия.

3.2. Русскоязычные научные публикации по трансязычию как коммуникативной практике мультилингвов

Сравнивая объём публикаций о трансязычии в русскоязычном и англоязычном научных дискурсах, мы должны отметить, что русскоязычные исследования представлены в значительно меньшем количестве, что не даёт возможности структурировать материал, опираясь на схему, разработанную для иностранных источников. Последующий анализ в данном разделе сосредоточивается вокруг одного из исследований, которое было выбрано своеобразным позиционным центром из-за ряда обобщающих идей в содержании, что позволило систематизировать публикации наиболее логичным, с нашей точки зрения, образом.

Трансязычие — сложный коммуникативный феномен, изучение которого сопряжено с рядом трудностей, могущих объясняться: 1) неоднозначностью предмета исследования, который требует междисциплинарного подхода, включающего в себя использование методологического аппарата психо- и социолингвистики, лингвокультурологии, лингводидактики и



семантики; 2) отсутствием четко обозначенных границ явления, что осложняет отбор языкового материала, поскольку не существует каких-либо единых корпусных баз, фиксирующих трансязычную практику говорящих; 3) некоторой долей субъективности, которую не всегда возможно преодолеть, поскольку явление связано напрямую с говорящим, находящимся в процессе порождения гибридных конструкций, и с личностью изучающего, интерпретирующего полученные данные исходя из собственного трансязычного опыта или предположения, как должен протекать данный процесс, если интерпретатор моноязычен (с дискуссиями по вопросу *моноязычия* можно ознакомиться выше в разделе 3.1.1). Тяготение русской языковой традиции к структурности и выводам универсального характера не позволяет сосредоточиться на отдельных трансязычных практиках говорящих, что практически сводит на нет рассмотрение трансязычия в качестве коммуникативной модели. Руководствуясь вышеизложенным, позволим себе довольно подробно осветить статью Н. Рингблом, А. Н. Забродской и С. Карповой «Транслингвизм как повседневная практика многоязычных семей в Швеции, Эстонии и на Кипре» [Рингблом и др., 2019], поскольку авторы высказали ряд идей, небезынтересных для нашего исследования. Основная цель публикации — наблюдение за спонтанной речью билингвов в ситуациях бытового общения. Многочисленные примеры гибридных текстов, приведенные в статье, свидетельствуют о том, что участники коммуникации постоянно находятся в трансязычной коммуникативной практике, свободно переключаясь между кодами: 1) в случае незнания значения слова на родном языке (в данном случае — русском) или при поиске более выразительных, экспрессивных словесных конструкций (в том числе и в ситуации языковой игры); 2) при заполнении смысловых лакун и для конкретизации объектов; 3) для передачи чужой речи, воспринимаемой при общении с нерусскими собеседниками или в процессе комментирования. Эти выводы кажутся нам весьма важными, так как ставят вопрос о функциональной нагрузке трансязычной практики. Считаем возможным дополнить этот перечень еще несколькими пунктами, которые в настоящий момент имеют гипотетический характер и нуждаются в дальнейшем исследовательском подтверждении: 1) трансязычие можно рассматривать как «лингвистическую зону комфорта» участников коммуникативного акта, поскольку такое общение позволяет быстро и довольно безболезненно переключаться с одного кода на другой; 2) трансязычие может выступать элементом культурной самоидентификации говорящего; 3) создаваемый идиолект может маркировать «своего» в базовой лингвокультурной оппозиции «свой / чужой»: «У многих возникает собственный язык, понятный лишь в стране общения» [Там же, с. 322]; 4) поликодо-



вость является источником множественной интерпретации, что расширяет смысловой потенциал высказывания разного рода аллюзиями, ассоциациями и пр. Исследователи отмечают также еще один аспект, который нам кажется весьма важным: дети и подростки в целом более склонны к трансязычной практике, чем взрослые. Как нам видится, это может объясняться целым рядом причин, в том числе и особенно релевантной в настоящее время: изменяется способ восприятия информации, когда включение множества семиотических кодов (в том числе принадлежащих к разным языковым системам) в непосредственном и опосредованном информационной средой взаимодействию рассматривается с точки зрения нелинейной коммуникации как одна из возможностей оптимизации речевого акта. Надо отметить, что данная идея не нова, но в рамках изучения трансязычной практики, скорее, высказывались фрагментарные замечания о влиянии интернет-коммуникации на участников речевого взаимодействия и на создаваемый ими контент, тогда как трансязычие в полной мере отражает одну из концептуальных моделей постинформационного общества с его апелляцией к неполному знанию контекста, созданию смысловой многозначности и даже некоторой квазиреальной среды, когда языковая игра, формы самовыражения становятся коммуникативными доминантами.

Возвращаясь к рассмотрению идейной стороны исследования Н. Рингблом и соавторов, необходимо остановиться и на критических замечаниях, высказанных в публикации, а именно: освоение родного языка временами затрудняется, поскольку в домашних условиях в бытовых контекстах также используются гибридные тексты. При таком подходе участники коммуникативных актов оказываются неспособными продуцировать достаточные по объему русскоязычные высказывания. Для них привычным становится или внедрение русских лексических элементов в иноязычное окружение, или использование иноязычных элементов в русскоязычных фразах. Данная мысль не получает развития у авторов, но мы предполагаем, что это может сказываться также и на восприятии грамматических категорий, так как в контекстах не учитываются предложно-падежные или видо-временные связи, например: «Я даже не знала, как готовить *κολοκάσι και φακές* (сладкий картофель или топинамбур и чечевица)»; «А мы не *δρῆσιμε* (А мы не учились)» [Рингблом и др., 2019, с. 321]. Последнее замечание дискуссионно, поскольку семантический объем категории трансязычия в настоящее время не определен. Переключение кода обычно рассматривается с точки зрения использования в языковом окружении лексических элементов другого языка в их исходном виде. То, насколько задействован уровень грамматики при таком взаимодействии, остается вопросом открытым, в связи с чем вызывает интерес мнение одного из респондентов, зафик-



сированное в статье Д. С. Бородиной «Факторы национально-английского трансязычия в скандинавском регионе» [Бородина, 2018], о том, что для проживающих в Швеции подростков характерно использование английских суффиксов множественного числа *-s* или *-es* вместо шведских *-r*, *-er* или *-or*, а для норвежских подростков обычна замена норвежского местоимения *Jeg* английским *I*. Данное наблюдение субъективно и о систематичности такой грамматической замены говорить затруднительно, но если предположить, что это явление обладает определенной универсальностью, то можно сделать осторожное предположение, что трансязычие способно выходить за рамки отдельного идиолекта и становиться лингвистической закономерностью в том или ином языке.

Внедрение иноязычных компонентов может осуществляться с помощью разных тактик, перечисленных, например, в статье З. Г. Прошиной «Транслингвизм и его прикладное значение» [Прошина, 2017] и ставших общим местом в ряде русскоязычных исследований. Особое место в ряду таких тактик занимает заимствование как глобальный языковой процесс. Его включение в трансязычную практику говорящего позволяет нивелировать одну из главных проблем, часто формулируемую как «засорение» языка иноязычными речевыми оборотами. Конструкции вида «*Вот какого экспириенса жаждет душа!*» (А. Рубанов. Сажайте, и вырастет, 2005) [НКРЯ]; «*Но необходимо, чтобы они не считали бренд зашкваром*» (К. Гощицкая. Знакомьтесь, Лена Шейдлина-художник из Петербурга с аудиторией больше, чем у Первого канала, 2017.09.04) [НКРЯ] можно рассматривать не с точки зрения жаргонизации, а как поиск адекватных средств выражения, тем более что в процитированных контекстах *эспириенс* не сводится только к ‘опыту’, а *зашквар* — это обозначение чего-то позорного, непопулярного, иногда немодного, того, что выходит за рамки нормы, но при этом дает определенный опыт и не всегда рассматривается лишь в негативном ключе (например, популярное на платформе YouTube шоу «Зашкварные истории»). При таком подходе важна, на наш взгляд, степень языковой осознанности говорящих: имея в своем языковом репертуаре элементы *немодный*, *непристойный*, *позорный*, *зашкварный* и другие и выбирая между ними, участники коммуникативного акта останавливаются на том средстве, которое кажется им наиболее эффективным в том или ином дискурсе. Безусловно, если русскоязычные коммуниканты обладают знаниями только об одной лексеме *зашкварный* и используют ее в любых стилистически маркированных контекстах, игнорируя другие синонимические образования и их сочетаемость, то говорить о формировании гармоничной языковой (трансязыковой) личности не представляется возможным.



Отношение к процессу заимствования (мы специально не акцентируем внимание на возможной избыточности процесса) весьма различно. Так, например, как показывает Д. С. Бородина, в скандинавских странах респонденты весьма положительно отзываються о внедрении англицизмов в обиходную речь, но существуют и иные точки зрения, в которых высказываются опасения, связанные с «размыванием» языковой нормы, неопределенностью этнокультурной идентичности [Хухуни и др., 2019], сложным положением языков меньшинств [Бахтикиреева и др., 2017], вызванным, в том числе, и доминированием английского, ставшего *lingua franca* [Абдусаламов, 2020]. Отметим, что вышеупомянутая работа Г. Т. Хухуни и И. И. Валуцовой написана на английском языке, но мы сочли допустимым упомянуть о ней в этом разделе, в том числе потому, что она опубликована в российском «Вестнике РУДН» и, на наш взгляд, отражает именно отечественный взгляд на проблему.

Менее дискуссионными являются ситуации, когда трансязычные вкрапления помогают устранить языковую лакунизацию или выступают примером культурной синергии в художественном творчестве [Бахтикиреева и др., 2017; Джусупов, 2017; Кремер, 2014; Луговская, 2018]. Основная идея названных русскоязычных публикаций состоит в том, что трансязычие здесь рассматривается как определенный эстетический и культурологический феномен, позволяющий писателю соединять образы, категории и явления тех языков, которые он использует в своем творчестве. В статье Е. Г. Луговской «Транслингвизм или семилингвизм как разнонаправленные сущности» [Луговская, 2018] вводится и специальное терминологическое наименование, обозначающее данный процесс, — *культуральная избыточность*, под которой автор понимает процесс смыслового обогащения культур при их взаимодействии. В этом же исследовании поднимается и несколько весьма важных вопросов, которые можно сформулировать следующим образом: в каком объеме может быть нарушена норма при трансязычии? существуют ли границы трансязычия? Пытаясь дать ответы на эти вопросы, автор выдвигает предположение, что чем ближе семиотический код, тем проще воспринимается гибридизация элементов. Е. Г. Луговская утверждает (и в целом мы с ней согласны), что «потенциальная возможность» данного нереализованного элемента в культуре позволяет достаточно безболезненно «прирачивать» новые лингвокультурные смыслы [Там же]. Таким образом, границей трансязычия может служить уровень интерпретируемости высказывания, когда сказанное поддается дешифровке (полной или частичной) и появляется возможность обратной связи. Здесь же еще отметим, что современные тексты полиморфны по своей природе и если вербальный контекст оказывается не совсем



очевидным, то на помощь приходят другие семиотические структуры, поэтому осторожно предположим, что у трансязычия как коммуникативной практики, скорее всего, не формируется «границ» в том традиционном смысле, о котором мы привыкли говорить.

В конце обзора позволим себе также рассмотреть несколько публикаций, которые освещают лингводидактические вопросы, связанные с трансязычием. Выделим наиболее релевантные, с нашей точки зрения, моменты.

В настоящее время важной является проблема сформированности языковой политики учебных заведений как общеобразовательного формата [Гуторова, 2020], так и высшего образования [Гузикова, 2019]. Школьная практика, хотя и представляет значительный исследовательский интерес, все же выходит за границы нашей тематической и проблемной области. Языковая же политика учебных заведений высшего образования очень разнопланова. М. О. Гузикова [Гузикова, 2019] отмечает, что в целом можно выделить три концептуальных модели, на основании которых осуществляется деятельность университетов: моноязычные заведения, в которых знание доминирующего в данной среде языка является жестко регламентируемой нормой, университеты, преподающие на *lingua franca* в полиязычном окружении, когда выбор языка в первую очередь продиктован его экономической ценностью, и так называемое «островное» полиязычие (терминология автора), когда выбор *lingua franca* на фоне обучения на родном языке осуществляется для отдельных программ. Каждый из представленных видов языковой политики имеет положительные и отрицательные стороны, но в целом, как отмечает автор, более значимые успехи продемонстрированы обучающимися, которые не лишены возможности вести трансязычную коммуникацию. Одним из главных аспектов последней М. Ю. Гудова, М. О. Гузикова называют постграмотность [Гудова и др., 2019], под которой понимается способность работать с любыми семиотическими системами, а также их контаминациями. В соответствии с такими установками авторы предельно широко рассматривают введенное понятие, добавляя к трансязычной грамотности профессиональную, компьютерную и водительскую. Формирование полиязычной языковой среды, по мнению авторов, изучавших кейс Фуданьского университета, состоит из нескольких аспектов: хорошего знания иностранных языков (прежде всего, английского), формирование идентичности студента как «гражданина мира», создание психологически комфортной среды на территории кампуса, использование трансязычной языковой практики. Подобный кейс демонстрируется исследователями М. О. Гузиковой и Д. С. Петровой в статье «Практика трансязычия в полилингвальном обучении» [Гузикова и др., 2019], когда иностранным студентам-магистрам с разным уровнем



владения английским языком в полиэтнической группе дали возможность выражать свои мысли на родном языке в случае затруднения в подборе английской конструкции. Авторы пришли к выводу, что такая работа была весьма эффективна, поскольку эмоционально раскрепощала студентов, позволяя им не молчать в случае выпадения из англоязычного коммуникативного процесса, а также создавала дополнительное полилингвальное пространство, обогащенное новыми смыслами и образами. Интересным наблюдением при этом является то, что студенты с более высоким знанием английского отнеслись к практике переключения не так позитивно, отмечая трудности в понимании ряда речевых фрагментов.

Также ряд публикаций в данной тематической зоне носит сугубо практический характер и посвящен рассмотрению тех видов деятельности (конкретных заданий), которые, по мнению исследователей, стоит выполнять в ходе учебной работы [Кадырова и др., 2019; Куриленко и др., 2020a].

В стороне также остался вопрос о содержании понятия трансязычия в русскоязычной практике, поскольку существенных расхождений с англоязычными публикациями обнаружено не было, подробнее см.: [Ильина, 2018; Куриленко и др., 2020б; Халяпина и др., 2019].

4. Выводы

Проведение обзора актуальных исследований трансязычия как коммуникативной практики мультилингвов и осмысление полученных результатов позволяют нам сформулировать ряд обобщённых положений.

Трансязычие описывается в научных работах последних лет неоднородно и неоднотипно, рассматривается с разных сторон, а исследование его как коммуникативной практики является относительно часто встречающимся, но не самым популярным направлением. Трансязычная, или транслингвальная, коммуникативная практика обычно понимается при этом как использование единиц одного языка в высказывании на другом языке, совершаемое в различных целях, полный перечень которых ещё не сформирован, но может включать в себя, в частности, компенсацию недостаточного владения неродным / иностранным языком, самоидентификацию, творчество, командообразование и установление взаимопонимания внутри группы, осмысление мира, повышение выразительности, достижение психологического комфорта. Некоторые из этих целей относятся к теории и практике языка или коммуникации, а иные — например, к области педагогики и лингводидактики, что в ряде случаев вызывает противоречия или несовместимость между ними. Трансязычие может включать в себя смежные и схожие явления, такие как креолизация или переключение кода, и проявляется на разных уровнях языковой структуры, но точное различие-



ние этих вариантов — в обоих названных случаях — обсуждается редко или рассматривается исследователями как нецелесообразное.

Методологически исследования по трансязычию как коммуникативной практике чаще всего однотипны и сочетают объективность (наблюдение, аудио- и видеозапись) с весьма заметной долей субъективности (интервьюирование, анкетирование), поскольку во многом основываются на интроспекции исследователей и участников. Обычно они посвящены взаимодействию какого-либо родного языка учащихся с английским языком, изучаемым ими в качестве неродного / иностранного или применяемым в качестве лингва франка. Исследования трансязычия у взрослых (в том числе у студентов вузов) проводятся реже, чем у детей. Актуальной проблемой при этом является исключение моноязычных лиц из исследовательского охвата. Сбор речевых образцов преимущественно лонгитюден (осуществляется на протяжении нескольких лет), но немассов (как правило, в исследовании участвует не более одного учебного класса, а в ряде случаев — от 1 до 4 наблюдаемых).

Перспективными направлениями дальнейших исследований по трансязычию как коммуникативной практике, на наш взгляд, являются следующие:

- уточнение сущности трансязычия и решение вопросов о соотношении его обозначения с другими смежными терминами, в том числе в интересах его конкретизации применительно к сбору и обработке речевых образцов;
- изучение трансязычия между несколькими неродными / иностранными языками, трансязычия в высшей школе и среди взрослых, в том числе на численно больших аудиториях, восприятия трансязычных речевых практик монолингвами;
- выработка таких методик сбора речевых образцов трансязычия, которые в большей степени способствовали бы объективности, невмешательству в естественный коммуникативный процесс;
- анализ фактов использования территориальных и социальных разновидностей языка (включая тайные языки) и заимствования слов из других языков в качестве проявлений трансязычия;
- составление полных типологических перечней, описывающих цели трансязычных коммуникативных практик и коммуникативные контексты, в которых эти практики возможны;
- изучение вероятной связи трансязычия с гипертекстовой природой современной онлайн-коммуникации.

Источники и принятые сокращения

1. НКРЯ — *Национальный корпус русского языка* [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html> (дата обращения 01.02.2021).



ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдусаламов М. М.* Насколько «глобален» и управляем английский язык в современном мире? / М. М. Абдусаламов // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 3 (82). — С. 519—520. — DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00637.
2. *Бахтикиреева У. М.* Транслингвизм : коммуникативный мост или «культурная бомба»? / У. М. Бахтикиреева, О. А. Валикова, Ж. Кинг // Вестник РУДН. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. — 2017. — Т. 14. — № 1. — С. 116—121. — DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-1-116-121.
3. *Бородина Д. С.* Факторы национально-английского трансязычия в скандинавском регионе / Д. С. Бородина // Вестник РУДН. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. — 2018. — Т. 15. — № 2. — С. 255—262. — DOI: 10.22363/2312-8011-2018-15-2-255-262.
4. *Гудова М. Ю.* Модель полиязычного образования в университете : критическая теория грамотности и опыт Китая / М. Ю. Гудова, М. О. Гузикова // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2019. — Т. 2. — № 2 (64). — С. 186—199.
5. *Гузикова М. О.* Языковая среда мировых университетов в условиях интернационализации высшего образования / М. О. Гузикова // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 6 (42). — С. 158—171. — DOI: 10.32744/pse.2019.6.13.
6. *Гузикова М. О.* Практика трансязычия в полилингвальном обучении / М. О. Гузикова, Д. С. Петрова // Современные направления в лингвистике и преподавании языков : проблема метода : сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции : в 2 т. Т. II. Лингводидактические принципы и методики / под общ. ред. Т. В. Дубровской. — Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. — С. 17—22. — ISBN 978-5-907102-95-8.
7. *Гуторова Г. Д.* Метапредметный подход в реализации полилингвального образования / Г. Д. Гуторова // Научный Татарстан. — 2020. — № 2. — С. 72—81.
8. *Джусупов Н. М.* Транслингвальный и транскультурный аспекты стилистического выдвигания в художественном тексте (на материале поэзии О. Сулейменова) / Н. М. Джусупов // Вестник РУДН. Серия : Теория языка. Семиотика. Семантика. — 2017. — Т. 8. — № 3. — С. 519—530. — DOI: 10.22363/2313-2299-2017-8-3-519-530.
9. *Ильина О. А.* Транслингвизм и национально ориентированное обучение в методике преподавания русского языка как неродного / О. А. Ильина // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного : Международная научно-практическая интернет-конференция (Москва, 27 ноября — 1 декабря 2017 г.) : сборник материалов / под общ. ред. Н. В. Кулибиной. — Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2018. — С. 463—467. — ISBN 978-5-98269-173-6.
10. *Кадырова Г.* Транслингвизм и проблемы обучения иностранному языку / Г. Кадырова, А. Маймакова // Humanistica 21. — 2019. — Т. 3. — С. 329—350.
11. *Кремер Е. Н.* Художественный билингвизм и транслингвизм — русскоязычие (библиографический обзор) / Е. Н. Кремер // Гуманитарные исследования. — 2014. — № 1 (49). — С. 61—67.
12. *Куриленко В. Б.* Транслингвальный подход в обучении иностранным языкам : сущность, специфика, лингводидактический потенциал / В. Б. Куриленко, Ю. Н. Бирюкова, Д. Цотова // Технологии, образование, наука : стратегия прорыва : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 6 мар-



та 2020 г. — Белгород : Агентство перспективных научных исследований, 2020а. — С. 28—33. — ISBN 978-5-6044100-7-3.

13. *Куриленко В. Б.* Транслингвальная личность в аспекте лингводидактики / В. Б. Куриленко, А. В. Романенко, Ю. Н. Бирюкова // Science innovations : сборник статей II Международной научно-практической конференции (5 марта 2020 г.). — Петрозаводск : Новая наука, 2020б. — С. 48—53. — ISBN 978-5-907230-95-8.

14. *Луговская Е. Г.* Транслингвизм или семилингвизм как разнонаправленные сущности / Е. Г. Луговская // Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование : материалы IV Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. — Москва : Российский университет дружбы народов, 2018. — С. 178—184. — ISBN 978-5-209-09155-4.

15. *Прошина З. Г.* Транслингвизм и его прикладное значение / З. Г. Прошина // Вестник РУДН. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. — 2017. — Т. 14. — № 2. — С. 155—170. — DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170.

16. *Рингблом Н.* Транслингвизм как повседневная практика многоязычных семей в Швеции, Эстонии и на Кипре / Н. Рингблом, А. Н. Забродская, С. Карпова // Современная онтолингвистика : проблемы, методы, открытия : материалы ежегодной Международной научной конференции. 24—26 июня 2019 г. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена / ред. коллегия : Т. А. Круглякова и др. — Иваново : Листос, 2019. — С. 319—324. — ISBN 978-5-6041759-9-6.

17. *Халяпина Л. П.* Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов / Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2019. — № 2. — С. 119—130. — DOI: 10.15593/2224-9389/2019.2.11.

18. *Хухуни Г. Т.* Транслингвизм, транскультуральность и этнокультурная идентичность : комплементарность или конфликтность? / Г. Т. Хухуни, И. И. Валуйцева // Полилингвальность и транскультурные практики. — 2019. — Т. 16. — № 1. — С. 45—51. — DOI: 10.22363/2618-897X-2019-16-1-45-51.

19. *Batziakas B.* Communicative practices in English as a lingua franca interactions : some examples from Asian university students in London / B. Batziakas // Asian Englishes. — 2017. — № 19 (1). — Pp. 44—56. — DOI: 10.1080/13488678.2016.1237008.

20. *Blackledge A.* Translanguaging in mobility / A. Blackledge, A. Creese // The Routledge Handbook of Migration and Language / Ed. by S. Canagarajah. — Abingdon : Routledge, 2017. — Pp. 31—46. — ISBN 978-1-31575451-2.

21. *Canagarajah S.* Translanguaging in the classroom : emerging issues for research and pedagogy / S. Canagarajah // Applied Linguistics. Review 2 / Ed. by Li Wei. — Berlin : De Gruyter Mouton, 2011. — 344 p. — ISBN 978-3-11-023932-4.

22. *Caruso E.* Translanguaging in higher education : using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process / E. Caruso // Language Learning in Higher Education. — 2018. — Vol. 8 (1). — Pp. 65—90. — DOI: 10.1515/cercles-2018-0004.

23. *Clarkson P.* Reflecting on translanguaging by a monolingual: is that paradoxical? / P. Clarkson // Cultural Studies of Science Education. — 2020. — № 15. — Pp. 511—521. — DOI: 10.1007/s11422-019-09951-w.

24. *Creese A.* Translanguaging and translation : the construction of social difference across city spaces / A. Creese, A. Blackledge, R. Hu // International Journal of Bi-



lingual Education and Bilingualism. — 2018. — № 21 (7). — Pp. 841—852. — DOI : 10.1080/13670050.2017.1323445.

25. *Daniel Sh. M.* Translanguaging practices and perspectives of four multilingual teens / Sh. M. Daniel, M. B. Pacheco // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. — 2016. — № 59 (6). — Pp. 653—663. — DOI: 10.1002/jaal.500.

26. *De Meulder M.* Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers / M. De Meulder, A. Kusters, E. Moriarty, J. J. Murray // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. — 2019. — № 40 (10). — Pp. 892—906. — DOI: 10.1080/01434632.2019.1592181.

27. *Duarte J.* Translanguaging in mainstream education : a sociocultural approach / J. Duarte // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. — 2019. — № 22 (2). — Pp. 150—164. — DOI: 10.1080/13670050.2016.1231774.

28. *Durán L.* Pluralist discourses of bilingualism and translanguaging talk in classrooms / L. Durán, D. Palmer // *Journal of Early Childhood Literacy*. — 2014. — № 14 (3). — Pp. 367—388. — DOI: 10.1177/1468798413497386.

29. *Ganuza N.* Ideology vs. practice : is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? / N. Ganuza, C. Hedman // *New Perspectives on Translanguaging and Education* / Ed. by Paulsrud B-A., Rosén J., Straszer B., Wedin Å. — Berlin : De Gruyter Mouton, 2017. — Pp. 208—226. — ISBN 978-1-783097821.

30. *Ishikawa T.* EMF and translanguaging in the Japanese EMI higher education context [Electronic resource] / T. Ishikawa. — Access mode : <https://researchgate.net/publication/343974613> (accessed 01.02.2021).

31. *Karlsson A.* Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms / A. Karlsson, P. N. Larsson, A. Jakobsson // *International Journal of Science Education*. — 2019. — № 41 (15). — Pp. 2049—2069. — DOI: 10.1080/09500693.2018.1477261.

32. *Kiramba L. K.* Translanguaging in the writing of emergent multilinguals / L. K. Kiramba // *International Multilingual Research Journal*. — 2017. — № 11 (2). — Pp. 115—130. — DOI: 10.1080/19313152.2016.1239457.

33. *Li Wei* Moment Analysis and translanguaging space : discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain / Li Wei // *Journal of Pragmatics*. — 2011. — Vol. 43, Issue 5. — Pp. 1222—1235. — DOI: 10.1016/j.pragma.2010.07.035.

34. *Li Wei* New Chinglish and the post-multilingualism challenge : translanguaging ELF in China / Li Wei // *Journal of English as a Lingua Franca*. — 2016. — № 5 (1). — Pp. 1—25. — DOI: 10.1515/jelf-2016-0001.

35. *Li Wei* Language learning sans frontiers : a translanguaging view / Li Wei, Wing Yee Ho // *Annual Review of Applied Linguistics*. — 2018. — № 38. — Pp. 33—59. — DOI: 10.1017/S0267190518000053.

36. *Li Wei* Translanguaging identities : creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK / Li Wei, Zhu Hua // *Applied Linguistics*. — 2013. — № 34 (5). — Pp. 516—535. — DOI: 10.1093/applin/amt022.

37. *Lin Angel* Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms / Lin Angel, Peichang He // *Journal of Language, Identity & Education*. — 2017. — № 16 (4). — Pp. 228—244. — DOI: 10.1080/15348458.2017.1328283.

38. *Martin-Beltrán M.* “What Do You Want to Say?” : how adolescents use translanguaging to expand learning opportunities / M. Martin-Beltrán // *International Multilingual Research Journal*. — 2014. — № 8 (3). — Pp. 208—230. — DOI: 10.1080/19313152.2014.914372.



39. Schreiber B. R. “I am what I am”: multilingual identity and digital translanguaging / B. R. Schreiber // *Language Learning & Technology*. — 2015. — № 19 (3). — Pp. 69—87.
40. Seals C. A. Translanguaging in conjunction with language revitalization [Electronic resource] / C. A. Seals, V. Olsen-Reeder. — DOI: 10.1016/j.system.2020.102277 (accessed 01.02.2021).
41. Simpson J. Translanguaging in the contact zone : language use in superdiverse urban areas / J. Simpson // *Multilingualisms and Development : Selected Proceedings of the 11th Language and Development Conference* / Ed. by Colman H. — New Delhi : British Council India, 2015. — Pp. 207—223. — ISBN 978-0-863558405.
42. Straszer B. Spaces for translanguaging in mother tongue tuition [Electronic resource] / B. Straszer, J. Rosén, Å. Wedin. — Access mode : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1838068> (DOI: 10.1080/20004508.2020.1838068) (accessed 01.02.2021).
43. Torpsten A.-C. Translanguaging in a Swedish multilingual classroom / A.-C. Torpsten // *Multicultural Perspectives*. — 2018. — № 20 (2). — Pp. 104—110. — DOI: 10.1080/15210960.2018.1447100.
44. Vogel S. Translanguaging [Electronic resource] / S. Vogel, O. García. — DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181 (accessed 01.02.2021).
45. Wang D. Translanguaging in Chinese foreign language classrooms : students and teachers’ attitudes and practices / D. Wang // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. — 2019. — Vol. 22, Issue 2. — Pp. 138—149. — DOI: 10.1080/13670050.2016.1231773.

MATERIAL RESOURCES

NKRYA — *National Corpus of the Russian language*. Available at: <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html>. (In Russ). (accessed 01.02.2021).

REFERENCES

- Abdusalomov, M. M. (2020). How “global” and manageable is the English language in the modern world? *The world of science, culture, and images*, 3 (82): 519—520. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00637. (In Russ).
- Bakhtikireeva, U. M., Valikova, O. A., King, J. (2017). Translinguism: a communicative bridge or a “cultural bomb”? *Vestnik RUDN. Series: Education issues: Languages and speciality*, 14 (1): 116—121. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-1-116-121. (In Russ).
- Batziakas, B. (2017). Communicative practices in English as a lingua franca interactions: some examples from Asian university students in London. *Asian Englishes*, 19 (1): 44—56. DOI: 10.1080/13488678.2016.1237008.
- Blackledge, A., Creese, A. (2017). Translanguaging in mobility. In: *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Abingdon: Routledge. 31—46. ISBN 978-1-315754512.
- Borodina, D. S. (2018). Factors of national-English trans-linguistics in the Scandinavian region. *Bulletin of the RUDN. Series: Education issues: Languages and speciality*, 15 (2): 255—262. DOI: 10.22363/2312-8011-2018-15-2-255-262. (In Russ).
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. In: *Applied Linguistics. Review 2*. Berlin: De Gruyter Mouton. 344 p. ISBN 978-3-11-023932-4.



- 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. DOI: 10.1515/cercles-2018-0004.
- Clarkson, P. (2020). Reflecting on translanguaging by a monolingual: is that paradoxical? *Cultural Studies of Science Education*, 15: 511—521. DOI: 10.1007/s11422-019-09951-w.
- Creese, A., Blackledge, A., Hu, R. (2018). Translanguaging and translation: the construction of social difference across city spaces. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21 (7): 841—852. DOI: 10.1080/13670050.2017.1323445.
- Daniel, Sh. M., Pacheco, M. B. (2016). Translanguaging practices and perspectives of four multilingual teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59 (6): 653—663. DOI: 10.1002/jaal.500.
- Ganuza, N., Hedman, C. (2017). Ideology vs. practice: is there a space for translanguaging in mother tongue instruction? In: *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Berlin: De Gruyter Mouton. 208—226. ISBN 978-1-783097821.
- De Meulder, M., Kusters, A., Moriarty, E., Murray, J. J. (2019). Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40 (10): 892—906. DOI: 10.1080/01434632.2019.1592181.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2): 150—164. DOI: 10.1080/13670050.2016.1231774.
- Durán, L., Palmer, D. (2014). Pluralist discourses of bilingualism and translanguaging talk in classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (3): 367—388. DOI: 10.1177/1468798413497386.
- Gudova, M. Yu., Guzikova, M. O. (2019). Model of multilingual education at the university: critical theory of literacy and the experience of China. *Domestic and foreign pedagogy*, 2/2 (64): 186—199. (In Russ).
- Gutorova, G. D. (2020). Metasubject approach in the implementation of multilingual education. *Scientific Tatarstan*, 2: 72—81. (In Russ).
- Guzikova, M. O. (2019). Language environment of world universities in the conditions of internationalization of higher education. *Prospects of science and education*, 6 (42): 158—171. DOI: 10.32744/pse. 2019. 6. 13. (In Russ).
- Guzikova, M. O., Petrova, D. S. (2019). The practice of trans-linguistics in polylingual education. In: *Modern trends in linguistics and language teaching: the problem of method: a collection of scientific articles based on the materials of the III International Scientific and Practical Conference: in 2 vol., II. Linguodidactic principles and methods*. Penza: Publishing House of PSU. 17—22. ISBN 978-5-907102-95-8. (In Russ).
- Dzhusupov, N. M. (2017). Translingual and transcultural aspects of stylistic nomination in a literary text (based on the material of O. Suleimenov's poetry). *Vestnik RUDN. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics*, 8 (3): 519—530. DOI: 10.22363/2313-2299-2017-8-3-519-530. (In Russ).
- Ilina, O. A. (2018). Russian Russian as a foreign language: International scientific and practical Internet conference (Moscow, November 27 — December 1, 2017): collection of materials: Translinguism and national-oriented learning in the methodology of teaching Russian as a non — native language. In: *Actual issues of description*



- and teaching of Russian as a foreign language — non-native: International scientific and practical Internet conference (Moscow, November 27 — December 1, 2017): collection of materials.* Moscow: Pushkin State Institute of Russian Language. 463—467. ISBN 978-5-98269-173-6. (In Russ).
- Ishikawa, T. *EMF and translanguaging in the Japanese EMI higher education context.* Available at: <https://researchgate.net/publication/343974613> (accessed 23.11.2020).
- Kadyrova, G., Maimakova, A. (2019). Translinguism and problems of teaching a foreign language. *Humanistica* 21, 3: 329—350. (In Russ).
- Karlsson, A., Larsson, P., Jakobsson, A. (2019). Multilingual students' use of translanguaging in science classrooms. *International Journal of Science Education*, 41 (15): 2049—2069. DOI: 10.1080/09500693.2018.1477261.
- Khalyapina, L. P., Shostak, E. V. (2019). Plurilingual and translanguaging approaches as new trends in the theory of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines to students of technical universities. *Bulletin of the PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy*, 2: 119—130. DOI: 10.15593/2224-9389/2019.2.11. (In Russ).
- Khukhuni, G. T., Valuitseva, I. I. (2019). Translinguism, transculturality and ethno-cultural identity: complementarity or conflict? *Polylinguality and transcultural practices*, 16 (1): 45—51. DOI: 10.22363/2618-897X-2019-16-1-45-51. (In Russ).
- Kiramba, L. K. (2017). Translanguaging in the writing of emergent multilinguals. *International Multilingual Research Journal*, 11 (2): 115—130. DOI: 10.1080/19313152.2016.1239457.
- Kremer, E. N. (2014). Khudozhestvenny bilingualism and translanguism — russian-speaking (bibliographic review). *Humanities Research*, 1 (49): 61—67. (In Russ).
- Kurylenko, V. B., Biryukova, Yu. N., Tsotova, D. (2020). Translingual approach in teaching foreign languages: essence, specificity, linguodidactic potential. In: *Technologies, education, science: a breakthrough strategy: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference on March 6, 2020.* Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research. 28—33. ISBN 978-5-6044100-7-3. (In Russ).
- Kurylenko, V. B., Romanenko, A. V., Biryukova, Yu. N. (2020). Translingual personality in the aspect of linguodidactics. In: *Science innovations: collection of articles of the II International Scientific and Practical Conference (March 5, 2020).* Petrozavodsk: Novaya nauka. 48—53. ISBN 978-5-907230-95-8. (In Russ).
- Lin Angel, He Peichang (2017). Translanguaging as dynamic activity flows in CLIL classrooms. *Journal of Language, Identity & Education*, 16 (4): 228—244. DOI: 10.1080/15348458.2017.1328283.
- Li Wei (2011). Moment Analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5): 1222—1235. DOI: 10.1016/j.pragma.2010.07.035.
- Li Wei (2016). New Chinglish and the post-multilingualism challenge: translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5 (1): 1—25. DOI: 10.1515/jelf-2016-0001.
- Li Wei, Wing Yee Ho (2018). Language learning sans frontiers: a translanguaging view. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38: 33—59. DOI: 10.1017/S0267190518000053.
- Li Wei, Peichang He (2013). Translanguaging identities: creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, 34 (5): 516—535. DOI: 10.1093/applin/amt022.



- Lugovskaya, E. G. (2018). Translinguism or semilinguism as multidirectional entities. In: *Bi-, poly-, translinguism and language education: materials IV International Scientific and Practical Conference under the auspices of MAPRYAL*. Moscow: People's Friendship University of Russia. 178—184. ISBN 978-5-209-09155-4. (In Russ).
- 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. DOI: 10.1080/19313152.2014.914372.
- Proshina, Z. G. (2017). Translinguism and its applied significance. *Bulletin of the RUDN. Series: Education issues: Languages and specialty*, 14 (2): 155—170. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-155-170. (In Russ).
- Ringblom, N., Zabrodskaya, A. N., Karpova, S. (2019). Translinguism as everyday practice of multilingual families in Sweden, Estonia and Cyprus. In: *Modern ontolinguistics: problems, methods, discoveries: proceedings of the annual International Scientific Conference. June 24—26, 2019*. St. Petersburg, Herzen State Pedagogical University. Ivanovo: Listos. 319—324. ISBN 978-5-6041759-9-6. (In Russ).
- Schreiber, B. R. (2015). “I am what I am”: multilingual identity and digital translanguaging. *Language Learning & Technology*, 19 (3): 69—87.
- Seals, C. A., Olsen-Reeder, V. *Translanguaging in conjunction with language revitalization*. DOI: 10.1016/j.system.2020.102277 (accessed 01.02.2021).
- Simpson, J. (2015). Translanguaging in the contact zone: language use in superdiverse urban areas. In: *Multilingualisms and Development: Selected Proceedings of the 11th Language and Development Conference*. New Delhi: British Council India. 207—223. ISBN 978-0-863558405.
- Straszer, B. *Spaces for translanguaging in mother tongue tuition*. DOI: 10.1080/20004508.2020.1838068. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20004508.2020.1838068> (accessed 01.02.2021).
- Torpsten, A.-C. (2018). Translanguaging in a Swedish multilingual classroom. *Multicultural Perspectives*, 20 (2): 104—110. DOI: 10.1080/15210960.2018.1447100.
- Vogel, S., García, O. *Translanguaging*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181 (accessed 01.02.2021).
- 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. DOI: 10.1080/13670050.2016.1231773.