

© Л.Н. Полунина

DOI: <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.4.45>

УДК 372.881.111.1

РАЗВИТИЕ МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Л.Н. Полунина

Полунина Людмила Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия.

РИНЦ SPIN-код: 5370-0154 / ORCID iD: 0000-0003-3404-3941

E-mail: poluninaln@mail.ru

Аннотация. *Глобализация повлекла за собой две основные тенденции, развивающиеся в настоящее время в мировом социокультурном пространстве: интенсификацию кросс-культурной мобильности и доминирование английского языка как языка глобального, обеспечивающего успешную коммуникацию между представителями различных культур. В связи растущей потребностью в обучении английскому языку в разных регионах мира современная лингводидактика модернизирует подходы к обучению с учетом меняющейся социолингвистической ситуации. В рамках билингвального подхода в течение последних десятилетий было разработано несколько продуктивных концепций, включая концепцию взаимодействия родного и целевого языка в процессе обучения. Цель настоящего исследования состоит в определении структуры и методов развития металингвистической компетенции учащихся, а также ее влияния на прогресс в освоении английского языка. Работа основана на социолингвистической теории транслингвальности, положениях когнитивной науки, коммуникативном и социокультурном подходах к обучению иностранным языкам и актуальных исследованиях билингвизма. В контексте исследуемой проблемы металингвистическая компетенция понимается как динамическое единство знания о структуре изучаемого языка, способности использовать это знание для его освоения и осведомленности, определяемой как способность абстрагироваться от содержания речи, чтобы осознанно анализировать язык и оперировать им. Структура металингвистической компетенции соотносится со структурными уровнями языковой системы и объединяет фонологическую, морфологическую, синтаксическую и лексическую осведомленность. В исследовании предлагается алгоритм развития металингвистической компетенции, основанный на контрастивном анализе языковых явлений для определения их сходимости или различия и дифференциации языковых явлений по типу знания (декларативное / процедурное), которое обеспечивает их интериоризацию. Данная схема позволяет определять объем и состав языкового материала в зависимости от возраста, уровня владения целевым языком, краткосрочных и долгосрочных задач, стимулируя осознанную деятельность учащихся в интегрированном пространстве двух языков.*

Ключевые слова: обучение иностранному языку, билингвальный подход, металингвистическая компетенция, лингвистическая трансференция.

UDC 372.881.111.1

**THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' METALINGUISTIC COMPETENCE
IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: A BILINGUAL APPROACH**

LN. Polunina

Liudmila N. Polunina,Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,
Tula, Russian Federation.

ORCID iD: 0000-0003-3404-3941

E-mail: poluninaln@mail.ru

Abstract. *Globalization entailed two main trends developing now in world's socio-cultural environment: the intensification of cross-cultural mobility and the dominance of English as global language that plays a crucial role in ensuring successful communication between members of different cultures. Due to the growing popular demand for teaching English as an additional language across the globe, modern linguodidactics further improves teaching methodology considering a changing sociolinguistic situation. Over the past few decades, researchers have developed several productive concepts within a bilingual approach including the concept of interaction of the first and target languages in learning process. The aim of the present paper is to define the structure of metalinguistic competence and the methods of its development as well as to reveal its influence on the progress in English language acquisition. The study is based on the sociolinguistic theory of translanguaging, theoretical ideas of cognitive science, communicative and sociocultural approaches to foreign language teaching and current research of bilingualism. In the context of the research problem metalinguistic competence is considered as a dynamic unity of the knowledge about the structure of the target language; the ability to use this knowledge for target language learning; and awareness defined as the ability to abstract away from the speech content to consciously reflect on the language itself and operate it. The structure of metalinguistic competence is related to the structural levels of a language system and combines phonological, morphological, syntactic and lexical awareness. The research proposes an algorithm of metalinguistic competence development based on the contrastive analysis of language phenomena for identifying their convergence or difference, and the differentiation of language phenomena considering the type of knowledge (declarative or procedural) that facilitates their interiorization. This scheme allows determining the volume and content of language input depending on age, level of proficiency in target language, short-term and long-term tasks as well as promoting students' conscious performance within an integrated environment of two languages.*

Keywords: *foreign language teaching, bilingual approach, metalinguistic competence, linguistic transference.*

Введение. Одним из значимых последствий глобализационных процессов, развивающихся в течение последних нескольких десятилетий, является кардинальное изменение мирового лингвистического ландшафта вследствие интенсификации кросс-культурной мобильности и межъязыковых контактов, этнической и, следовательно, лингвистической диверсификации населения в различных регионах мира, а также

приобретения английским языком статуса международного контактного языка (*lingua franca*) [15] или языка глобального [11]. В данном контексте происходит расширение исследовательского поля лингводидактики, которая продолжает совершенствовать концепции и методы обучения иностранным языкам с учетом постоянно меняющейся социокультурной и социолингвистической ситуации. Декларированное в международных документах стремление к сохранению языкового разнообразия, с одной стороны, и доминирование английского языка в качестве целевого языка и языка обучения, с другой, актуализирует, в частности, исследования билингвизма и основанных на билингвальном подходе образовательных практик в нескольких направлениях: социально-политическом [25], социолингвистическом [19], лингвopsихологическом [7], лингводидактическом [5, 21]. Настоящая работа выполнена в русле лингводидактического направления и содержит анализ структуры и методов развития металингвистической компетенции учащихся, изучающих английский язык, с точки зрения билингвального подхода.

Методология исследования. Методологический аппарат исследования объединяет актуальные концепции, разработанные в рамках социолингвистической теории транслингвальности [13], когнитивной лингвистики [1], коммуникативного и социокультурного подходов к обучению языкам [2, 19], и билингвизма [3, 4]. В работе используется общепринятая в лингводидактике аббревиация: Я1 для родного языка и Я2 для языка иностранного (в контексте данного исследования – английского).

Результаты. С нашей точки зрения, усиление позиций билингвального подхода в современной лингводидактике является следствием смещения фокуса в многолетней научной дискуссии между сторонниками коммуникативной концепции, продвигающими идею имплицитного развития языковой компетенции исключительно средствами целевого языка, и их оппонентами, защищающими необходимость включения в процесс обучения иностранному языку ресурсов родного языка и продуктивность его использования как минимум в конкретном контексте и на определенных этапах языкового образования. Обе стороны достаточно убедительны в своей аргументации.

Так, проponentы монолингвального подхода выдвигают следующие основные тезисы: (1) для большинства учащихся, изучающих иностранный язык в рамках формального образования, уроки являются единственной возможностью воспринимать и использовать целевой язык как средство реальной коммуникации, а учитель становится для них единственным источником языкового материала (*target language input*, в терминах С. Крашена) и ролевой моделью иноязычного речевого поведения; (2) монолингвальное обучение целевому языку создает языковую среду, погружение в которую обеспечивает более эффективное развитие коммуникативной компетенции учащихся; (3) полное исключение родного языка из процесса обучения позволяет минимизировать негативное влияние межязыковой интерференции, являющейся главным триггером языковых и речевых ошибок и показателем низкого уровня усвоения Я2 [17, 26]. Отдельные исследователи, работавшие над концепцией «Обучение английскому языку по-английски» (*Teaching English through English*), не избежали крайне неоднозначных выводов, объясняя избыточное использование Я1 на занятиях недостаточной квалификацией учителей-носителей английского языка, ввиду низкого уровня их языковой компетенции [27, с. 3]. Более сбалансированной представляется позиция авторов, разделяющих суждение о том, что эффективность монолингвального обучения английскому языку напрямую зависит от способности ненативного учителя грамотно и бегло говорить по-английски, но в то же время считающих, что даже безупречные языковые навыки носителей английского языка не гарантируют успеха учащихся в его овладении [23].

Аргументы сторонников билингвального подхода основаны на следующих положениях: (1) европейская языковая политика последовательно продвигает идею двуязычного и многоязычного обучения, поскольку «совместное обучение помогает

молодежи понять, что идентичность человека не статична и не бескомпромиссна: один человек может принадлежать сразу ко многим группам и пользоваться разными языками в разных контекстах»¹; (2) использование исключительно Я2 в монолингвальном языковом образовании элиминирует включение в учебный процесс уже приобретенного учащимися лингвистического опыта и имеющихся в их распоряжении лингвистических ресурсов [24]; (3) монолингвальный подход провоцирует искусственное разделение языков, поскольку освоение одного языка не заканчивается с началом изучения второго [12]; (4) знания, закодированные в родном языке, обеспечивают предварительное понимание в процессе усвоения Я2 [14]; (5) для монолингвального обучения иностранному языку необходим определенный уровень развития лингвистической компетенции (многие исследователи сходятся во мнении, что это уровень B1), поэтому на менее продвинутых этапах и при работе с младшими школьниками целесообразно эпизодически использовать на занятиях Я1. Существенным вкладом в развитие социокультурной концепции билингвизма стала новая модель медиации, представленная в материалах Совета Европы, которые были подготовлены для обновления дескрипторов общеевропейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages). В новой редакции дано следующее определение: «Медиативная деятельность человека при работе с иноязычным текстом заключается в передаче другому лицу содержания текста, к которому у последнего нет доступа из-за языковых, культурных, смысловых или технических барьеров» [10, с. 91]. В структуре медиации выделяется, в частности, лингвистическая медиация, объединяющая два измерения – интерлингвистическое и интралингвистическое, и рассматриваемая как способность трансформировать тексты различного формата средствами одного или двух языков. Отмечается также, что формой лингвистической медиации является гибкое использование разных языков при обучении, включая объяснение, краткое изложение, интерпретацию иноязычного текста на языке, понятном учащимся [22, с. 8].

Изучение иностранного языка по умолчанию включает в себя приобретение определенного объема знаний о самом языке как знаковой системе, обладающей сложной иерархической структурой, и развитие способности понимать описание этой системы и взаимоотношений между ее элементами. Совокупность таких знаний и умений образует металингвистическую компетенцию, которая отвечает за использование знаний о целевом языке с целью успешного овладения Я2. Наиболее очевидно роль металингвистической компетенции проявляется при обучении грамматике: учащиеся должны усвоить знание о грамматическом явлении, выраженное в определенных правилах, уметь декларировать (сформулировать) его и применить на практике. Грамматика, собственно, и явилась отправным пунктом в дискуссии между представителями монолингвального и билингвального подходов о необходимости включения металингвистического знания в обучение иностранному языку.

Так, в 90-х годах XX века в рамках монолингвального подхода была разработана максималистская концепция естественного усвоения иностранного языка, представляющая собой продолжение генеративной грамматики Н. Хомского. Ее авторы отрицали, либо сводили к минимуму управляемое обучение и, соответственно, исключали необходимость использования металингвистического знания при овладении Я2. [20]. Гипотезы входного материала С. Крашена менее категоричны: разграничивая освоение иностранного языка (интуитивный, бессознательный процесс, реализуемый в общении на Я2) и его изучение (осознанная, намеренная деятельность; получение знаний о языке), исследователь

¹ Mijatović D. Language policies should accommodate diversity, protect minority rights and defuse tensions. Strasbourg, 2019. [Электронный ресурс] URL: https://www.coe.int/ru/web/commissioner/blog/-/asset_publisher/xZ32OPEoxOkq/content/language-policies-should-accommodate-diversity-protect-minority-rights-and-defuse-tensions?_101_INSTANCE_xZ32OPEoxOkq_languageId=en_GB (дата обращения: 15.11.2021)

приписывает изученному языку (металингвистическому знанию) лишь вспомогательную редакторскую функцию и считает, что он не может быть источником спонтанной речи и способствовать развитию коммуникативных умений. Кроме этого, Крашен отмечает, что родной язык, являясь инициатором порождаемых высказываний на начальных стадиях овладения Я2, обуславливает речевые ошибки, наибольшее количество которых приходится на синтаксический уровень [18].

Представители билингвального подхода, основываясь на эмпирических исследованиях, последовательно продвигают идею о неизбежности имплицитного или эксплицитного взаимодействия между Я1 и Я2 в процессе обучения иностранному языку и о позитивном влиянии такого взаимодействия на прогресс в овладении Я2. При этом существенная роль в билингвальном обучении отводится металингвистической компетенции, которая характеризуется единством знания о структуре языка (knowledge), способности его использовать (ability) и осведомленности (awareness) [6, с. 122], т.е. способности абстрагироваться от содержания речи, чтобы осознанно анализировать язык и манипулировать им. Металингвистическая осведомленность, по мнению Э. Белосток и соавторов, соотносится с формальными уровнями изучаемого языка: фонологическим, морфологическим, синтаксическим и лексическим [8] и формируется на основе прежде приобретенного знания о структуре Я1 и опыта освоения Я2. Таким образом, металингвистическая компетенция стимулирует когнитивную гибкость учащихся и оптимизирует восприятие новой языковой системы.

Обсуждение результатов. Билингвальный подход ориентирован на рациональное и спланированное взаимодействие Я1 и Я2 в процессе обучения иностранному языку, основанное на теории транслингвальности, согласно которой проницаемость границ между двумя языковыми системами создает условия для трансференции (положительного переноса) сходных языковых явлений из одного языка в другой. В рамках этой концепции в лингводидактику было введено понятие транслингвизма – способности учащихся при освоении Я2 перемещаться между двумя языками, воспринимая их как интегрированную систему [9].

Развитие металингвистической компетенции учащихся строится на основе (1) контрастивного анализа языковых явлений Я1 и Я2 и определения их тождества или несоответствия; (2) дифференциации языковых явлений Я2 по типу знания (декларативное или процедурное), которое обеспечивает их интериоризацию. Декларативное (эксплицитное) знание, формализованное и вербализованное в определённых правилах, приобретает в процессе осознанного учения, в то время как процедурное (имплицитное) знание соотносится с навыками, усвоенными и автоматизированными в результате практики, и фактически не поддается вербализации. В рамках билингвального подхода совокупность указанных факторов в различной комбинации и определяет тактику обучения целевому языку. Рассмотрим особенности развития металингвистической компетенции с учетом ее компонентного состава, зафиксированного в модели Э. Белосток.

Фонологический уровень. Сопоставительный анализ фонологических систем русского и английского языков позволяет выделить аналогичные сегментные и супraseгментные единицы (фонемы, синтагмы, просодические паттерны), которые возможно использовать для трансференции. В качестве примера приведем тождественную артикуляцию согласных фонем [p], [b], [s], [z], [g], совпадающее эмфатическое ударение при актуальном членении предложения, схожее интонационное оформление повествовательных и побудительных предложений, специальных вопросов. Кроме этого, часто встречающееся у русскоязычных учащихся смешение английских фонем [v] и [w], например, через уподобление [werɪ] – [verɪ] в словосочетании *very well* [werɪ wel], возможно скорректировать через сопоставление слова *very* с русским *вѣра*. Что касается репрезентации фонологической осведомленности, то лишь на начальном этапе обучения она может быть представлена в форме декларативного знания,

закрывающегося в информации о наличии в английском языке специфических фонологических явлений (например, фонем, не имеющих аналогов в русском; о смене ударения при конверсии; об использовании различного тона во второй части разделительных вопросов в зависимости от цели высказывания и т.д.). В дальнейшем, в ходе речевой практики декларативное знание переходит в процедурное, поскольку устойчивый фонетический навык формируется в ходе целенаправленной тренировки, а не размышления о природе фонологических единиц.

Морфологический уровень. Морфологическая осведомленность в контексте билингвального подхода соотносится с пониманием структуры слова, способностью анализировать морфологические единицы в его пределах и оперировать ими. Морфологическая осведомленность является важнейшим компонентом металингвистической компетенции, поскольку морфемы, обладая семантическими, фонологическими и синтаксическими свойствами, эксплицитно выражают роль отдельного слова в лингвистическом контексте. Исследования подтверждают, что знание флективных морфем английского языка и умение использовать их в речевой деятельности обеспечивают грамматическую корректность речи, в то время как знание деривационных морфем способствует эффективному расширению словарного запаса [16]. При сопоставлении морфологических систем английского и русского языков обнаруживается не так много сходных явлений для трансференции вследствие существенной расходимости языков на этом уровне. К числу тождественных можно отнести частеречную принадлежность (за исключением артикля); определенное количество существительных *Singularia Tantum* и *Pluralia Tantum*; трехсоставную парадигму времен, основанную на различии настоящего, прошедшего и будущего; категорию сравнения у прилагательных, включая сходные способы образования его степеней, и некоторые другие. Именно поэтому морфологическое знание является декларативным, требующим вербализации, и остается таковым, лишь частично переходя в имплицитную форму на продвинутых уровнях владения Я2.

Синтаксический уровень. Металингвистическая компетенция включает в себя также синтаксическую осведомленность, объединяющую в себе понимание грамматических структур на уровне предложения, способность анализировать синтаксический строй языка, абстрагируясь от выражаемого им содержания, осознавать и формулировать правила построения словосочетаний и предложений, а также контролировать грамматическую корректность целостных высказываний в процессе речевой деятельности. Синтаксические структуры русского и английского языков довольно близки по номенклатуре синтаксических категорий, но значительно отличаются по их функциональной репрезентации. В связи с этим возможно определить лишь базовые структуры для трансференции, представленные, например, двучленными атрибутивными словосочетаниями, образованными по модели «прилагательное + существительное» или «порядковое числительное + существительное», повествовательными определенно-личными предложениями с идентичным порядком слов, а также составленными из них сложносочиненными предложениями. Знание перечисленных синтаксических структур в результате трансференции довольно быстро приобретает процедурный характер. Однако в основе синтаксической осведомленности, главным образом, лежит декларативное знание, объем которого соотносится, в первую очередь, с определенным уровнем владения Я2.

Лексический уровень. На лексическом уровне металингвистическая компетенция реализуется через понимание учащимися того, как слова выражают значение предметов и явлений объективной действительности, а также каким образом слова соотносятся с обозначаемыми ими понятиями. Лексическая трансференция при обучении английскому языку возможна, прежде всего, за счет внешних средств номинации: интернационализмов и заимствованных лексических единиц, в большей или меньшей степени тождественных русским по фонологическому, морфологическому и синтаксическому оформлению. В

качестве примеров интернационализмов можно привести такие слова как class, test, robot, telephone, soup, sport, coffee и др. Английские заимствования требуют дифференциации по степени сходства/различия с русскими аналогами: (1) полностью совпадающие – film, computer, start, finish; (2) совпадающие частично, когда наблюдаются расхождения в произношении, ударении, морфологических характеристиках – football, sportsman, climate, secret, radio, record. На основе сопоставительного анализа внутренних средств номинации (словообразования) возможно отобрать для трансференции определенный объем сходных структур, способствующих расширению словарного запаса учащихся. К ним относятся аффиксация (true – untrue, order – disorder, teach – teacher, friend – friendly – unfriendly) и словосложение, позволяющее вывести новое значение из анализа значений основ, составляющих сложное слово (icebreaker, snowman, bathroom, toothpaste). Металингвистическая компетенция на лексическом уровне основана, таким образом, как на декларативном, так и процедурном знании. Декларативное знание в большей степени отвечает за анализ значений слов через вербализацию (объяснение, перевод), в частности, при оперировании многозначными словами, уяснении смысла абстрактных понятий, различении псевдоинтернационализмов. При трансференции доминирует процедурное знание, способствующее быстрому включению сходных лексических единиц в активный словарь учащихся.

Заключение. Билингвальный подход теоретически обосновал необходимость развития металингвистической компетенции учащихся при обучении иностранному языку, расширив понимание роли родного языка в этом процессе. В основе данной концепции лежит изучение целевого языка как объекта познания, подразумевающее рефлекссию и актуализацию лингвистического опыта, приобретенного в ходе имплицитного и эксплицитного овладения Я1, сопоставление формальных структур Я1 и Я2, понимание и вербализацию их сходства и различия, а также осознанную деятельность в интегрированном пространстве двух языков. По словам Л. В. Щербы, «сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, – иллюзию, будто существуют незыблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности.» [3, с. 316]

Литература:

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева под ред. Т. В. Булыгиной. - М.: Языки русской культуры, 1999. - 776 с.
2. Сафонова В. В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. - 2013. - № 4(4). - С. 53–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21611470>
3. Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Л. В. Щерба. Языковая система и речевая деятельность. - Л., 1974. - С. 313–318.
4. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. - Bristol: Multilingual Matters, 2011. - 498 p.
5. Baker D. L., Basaraba D. L., Polanco P. Connecting the Present to the Past: Furthering the Research on Bilingual Education and Bilingualism // Review of Research in Education. - 2016. - 40. - С. 821–883. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X16660691>
6. Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - 304 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
7. Bialystok E. Bilingualism // Cognitive Science. - 2010. - Vol. 1(4). - P. 559–572. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.43>

8. Bialystok E., Peets K.F., Moreno S. Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness // *Applied Psycholinguistics*. - 2014. - 35. - P. 177–191. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>
9. Canagarajah, S. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging // *The Modern Language Journal*. - 2011. Vol. 95. - P. 401–417. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. - Strasbourg, 2020. - 278 p.
11. Crystal D. *English as a Global Language* (2nd ed.). - Cambridge: Cambridge University Press, 2003. - 228 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
12. García O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. - Malden: Wiley/Blackwell, 2009. - 496 p.
13. García O., Li Wei. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. - New York: Polgrave Macmillan, 2014. - 175 p.
14. Houmanfar R., Hayes L.J., Herbst S.A. An Analog Study of First Language Dominance and Interference over Second Language // *Analysis Verbal Behavior*. - 2005. - Vol. 21. - P. 75–98. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03393011>
15. Jenkins J. English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes // *World Englishes*. - 2009. - Vol 28. - P. 200-207. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
16. Kieffer M. J., Lesaux N. K. Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model // *Applied Psycholinguistics*. - 2012. - Vol. 33(1). - P. 23–54. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000099>
17. Krashen S. D. *Second language acquisition and second language learning*. - Oxford: Pergamon Press, 1981. - 151 p.
18. Krashen S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. - London: Longman, 1985. - 128 p.
19. Lantolf J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. - Oxford: Oxford University Press, 2013. - 306 p.
20. Long M.H., Robinson P. *Focus on form: theory, research, and practice*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. - P. 15–41.
21. Moore P. Becoming bilingual in the EFL classroom // *ELT Journal*. - 2018. - Vol. 72, Issue. 2. - P. 131–140. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccx045>
22. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of reference (CEFR), 2016. – 70 p. [Электронный ресурс] URL: <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (дата обращения 15.11.2021)
23. Pennington M.C, Richards J.C. Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors // *RELC Journal*. - 2016. - Vol. 47(1). - P. 5-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
24. Seltzer K. Reconceptualizing “home” and “school” language: Taking a critical translanguaging approach in the English classroom // *TESOL Quarterly*. - 2019. - Vol. 53, Issue 4. - P. 986–1007. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.530>
25. *The Sociopolitics of English Language Teaching* / Joan K., Hall W. E. (Eds). – Multilingual Matters, 2000. - 272 p.
26. Turnbull M., Arnett K. Teachers’ uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms // *Annual Review of Applied Linguistics*. - 2002. - Vol. 22. - P. 204–218. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000119>

27. Young J.W., Freeman D.C., Hauck M.C. Design Framework for the ELTeach Program Assessments // ETS Research Report Series. - 2014. - Vol. 2014, Issue 2. - P. 1–29. DOI: <https://doi.org/10.1002/ets2.12036>

References:

1. Wierzbicka A. *Semantic universals and the description of languages*. Moscow, Languages of Russian Culture Publ., 1999. 776 c. (In Russian).
2. Safonova V. V. Sociocultural approach: retrospectives and perspectives. *Studies of National society of applied linguistics*, 2013, no. 4(4), pp. 53–72. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21611470>
3. Shherba L. V. *On bilingualism. Language system and speech production*. Leningrad, 1974, pp. 313–318. (In Russian).
4. Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Multilingual Matters Publ., 2011. 498 p.
5. Baker D. L., Basaraba D. L., Polanco P. Connecting the Present to the Past: Furthering the Research on Bilingual Education and Bilingualism. *Review of Research in Education*, 2016, vol. 40, pp. 821–883. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X16660691>
6. Bialystok E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2001. 304 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
7. Bialystok E. Bilingualism. *Cognitive Science*, 2010, vol. 1(4), pp. 559–572. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.43>
8. Bialystok E., Peets K.F., Moreno S. Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 2014, vol. 35, pp. 177–191. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716412000288>
9. Canagarajah, S. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern language Journal*, 2011, vol. 95, pp. 401–417. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
10. *Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg, 2020. 278 p.
11. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2003, 228 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999>
12. García O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, Wiley/Blackwell Publ., 2009. 496 p.
13. García O., Li Wei. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York, Polgrave Macmillan Publ., 2014, 175 p.
14. Houmanfar R., Hayes L.J., Herbst S.A. An Analog Study of First Language Dominance and Interference over Second Language. *Analysis Verbal Behavior*, 2005, vol. 21, pp. 75–98. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03393011>
15. Jenkins J. English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, 2009, vol. 28, pp. 200–207.
16. Kieffer M.J., Lesaux N. Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 2012, vol. 33(1), pp. 23–54. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000099>
17. Krashen S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press Publ., 1981, 151 p.
18. Krashen S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, Longman Publ., 1985. 128 p.

19. Lantolf J. P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2013. 306 p.
20. Long M.H., Robinson P. *Focus on form: theory, research, and practice*. In C. Doughty, J. Williams (Eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 1998, pp. 15–41.
21. Moore P. Becoming bilingual in the EFL classroom. *ELT Journal*, 2018, vol. 72, no 2, pp. 131–140. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccx045>
22. North B., Piccardo E. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of reference (CEFR), (2016). Available at <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (accessed 15 November 2021)
23. Pennington M.C, Richards J.C. Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors. *RELC Journal*, 2016, vol. 47(1), pp. 5-23. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
24. Seltzer K. Reconceptualizing “home” and “school” language: Taking a critical translingual approach in the English classroom. *TESOL Quarterly*, 2019, vol. 53, issue 4, pp. 986-1007. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.530>
25. Joan K., Hall W.E *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Multilingual Matters Publ., 2000. 272 p.
26. Turnbull M., Arnett K. Teachers’ uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2002, vol. 22, pp. 204–218. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190502000119>
27. Young J.W., Freeman D.C., Hauck M.C. Design Framework for the ELTeach Program Assessments. *ETS Research Report Series*, 2014, vol. 2014, issue 2pp. 1–29. DOI: <https://doi.org/10.1002/ets2.12036>

Submitted: 13 November 2021

Accepted: 13 December 2021

Published: 14 December 2021

