



O abordare pedagogică pentru elevi bilingvi/plurilingvi: Translingvismul

GHID PENTRU PROFESORILOR DE DIDACTICĂ



Introducere

Acest ghid este destinat profesorilor de didactică ai căror cursanți sunt studenți sau profesori calificați cu orice nivel de experiență. Acesta vine în sprijinul ghidului dumneavoastră pentru profesori despre translingvism ca metodă pedagogică aplicată în cazul elevilor care trăiesc și învață în mai multe limbi, care le permite acestora să își utilizeze toate practicile lingvistice în scopul învățării. Ghidul se bazează pe datele obținute în urma unor cercetări privind motivul pentru care această metodă pedagogică este benefică pentru învățare și privind modul în care se pot obține cele mai bune rezultate. Aceste date sunt folosite în cadrul ghidului pentru a descrie principiile și practica propusă pentru translingvism ca metodă pedagogică. Pentru a afla mai multe despre conceptul de translingvism și utilizarea acestuia ca metodă pedagogică, a se vedea secțiunea 1.3.

Documentul este împărțit în

Secțiunea 1: Prezentarea

- 1.1) Proiectului ROMtels
- 1.2) Terminologiei
- 1.3) Cadrului teoretic

Secțiunea 2: Predarea renunțării la vechile concepții

Secțiunea 3: Utilizarea datelor obținute în urma proiectului pentru a predă translingvismul ca metodă pedagogică

Secțiunea 4: Resurse utile

Bibliografie

Documentul conține trimiteri la date teoretice. Vă prezentăm numeroase reprezentări grafice, cu trimiteri la citate și alte surse originale pentru a veni în sprijinul activității dumneavoastră de predare.



Cum se citește acest document

Acest document trebuie citit împreună cu îndrumările ROMtels 1 și 3 (ghidurile pentru profesori).

Documentul conține o serie de pictograme care vă vor ajuta să localizați rapid datele.

-  Întrebări ale profesorilor despre translingvism ca metodă pedagogică și tot ce implică aceasta
-  Material video din proiectul ROMtels
-  Alte surse de informații
-  Trimitere la site-ul ROMtels
-  Surse de date obținute în urma cercetărilor

Ghidul este disponibil în două versiuni: o versiune tipărită și o versiune electronică, pe site-ul proiectului de cercetare <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .

Versiunea tipărită include linkuri către site pentru vizualizarea de materiale video ilustrative. Acestea sunt integrate în versiunea online a acestui ghid, așa că dacă citiți acest document pe calculator, tot ce trebuie să faceți este un simplu clic pe linkurile respective. Există două tipuri de materiale video:

- Materiale video realizate pentru exercițiile de investigare tematică, în care apar personaje care vorbesc limba engleză și o formă translingvistică a următoarelor limbi: Limba romani din Slovacia de Est și limba slovacă; dialectului vlah din Cehia și limba slovacă; dialectul ursarilor și limba română (disponibile la

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (WG 3.6) ).

- Materiale video care prezintă copii (și părinți) învățând împreună prin tehnica soluționării problemelor, exemplificând utilizarea translingvismului în scopul învățării (<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>) ). Acestea sunt, la rândul lor împărțite în următoarele categorii de exemple: translingvismul utilizat în scopul învățării observat în practică; translingvismul în scopul participării; translingvismul natural și conștientizarea alegerii limbii și translingvismul și răspunsul emoțional.



Versiunea tipărită conține, de asemenea, linkuri care sunt integrate în versiunea electronică, către instrumente și aplicații care pot fi descărcate integral în mod gratuit de pe site-ul proiectului de cercetare

[https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech\(T1\)](https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech(T1)) . Acestea sunt împărțite în categorii, astfel:

- Instrumente care pot fi utilizate pe orice dispozitiv cu ecran tactil pentru a sprijini procesul de învățare și pentru a înregistra date pentru procesul de soluționare în comun a problemelor: carnet de notițe*, caiet de colorat*, reportofon*, cameră*, felicitare*, cronologie*, votare și dicționar bilingv cu funcție audio/cu ilustrații.
- Aplicații puzzle care pot fi utilizate pe orice dispozitiv comandat tactil pentru a sprijini învățarea prin intermediul soluționării în colaborare a problemelor și care pot fi configurate pentru orice vârstă sau temă de studiu: ordonarea în diagrame Carroll sau diagrame Venn; sarcini de cumpărare; pelmanism; identificarea diferențelor; puzzle-uri cu pătrate*; puzzle-uri cu triunghiuri tip mozaic*; zodiac*

*Articolele cu asterisc nu pot fi personalizate. Vă rugăm să aveți în vedere faptul că cele fără asterisc pot fi personalizate integral pentru a se potrivi oricărei vârste și teme de studiu (a se vedea secțiunea 3.2 pentru informații suplimentare). Documentele și programele expert pentru asistență în utilizarea materialelor video, a instrumentelor și a aplicațiilor pot fi găsite la: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> .

1.1 | Prezentarea proiectului de cercetare: ROMtels (spațiu translingvistic de învățare pe baza investigării tematice dedicat romilor)

Acest proiect s-a desfășurat în 4 țări europene: Regatul Unit, Franța, Finlanda și România. A durat doi ani și jumătate. Obiectivul global al proiectului a fost îmbunătățirea educației copiilor traveller din Europa de Est, în special a copiilor romi, în mai multe clase de școală primară (între 5 și 11 ani) din Europa și într-o școală secundară din Franța (elevi cu vârste de până la 15 ani), pentru a spori implicarea și motivația elevilor, cu scopul final al îmbunătățirii nivelului de studii. Proiectul a fost derulat ca răspuns la datele referitoare la deficiențele persistente în ceea ce privește prezența la școală și rezultatele școlare ale elevilor de etnie

romă și traveller în comparație cu mediile naționale din întreaga Europă (http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf), și mai ales din țările partenere.

De asemenea, proiectul a fost conceput ca răspuns la scăderea (sau absența) utilizării în sălile de clasă (între 5 și 11 ani) a limbii vorbite în familie, ca instrument pedagogic pentru îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor a căror limbă sau ale căror limbi vorbite în familie sunt diferite de limba oficială a școlii la care ei învață. Acest lucru se întâmplă mai ales din cauza reducerii fondurilor



Următoarele surse oferă date comparative utile cu privire la rezultatele școlare, pe lângă cele publicate de guvernul Regatului Unit în primul document cu date statistice publicat de acesta care poate fi accesat la: <https://www.gov.uk/government/statistics?departments%5B%5D=department-for-education>

Rezultatele obținute în Regatul Unit:

Healing a divided Britain (Vindecarea Marii Britanii divizate) EHRC (Comisia pentru egalitate și drepturile omului), 2016; Strand (2014); Poverty and ethnicity a review of evidence (O analiză asupra datelor obținute privind sărăcia și etnicitatea), Joseph Rowntree Foundation, 2011; How fair is Britain (Cât de corectă este Marea Britanie), EHRC (Comisia pentru egalitate și drepturile omului), 2010; site-ul referitor la sărăcie: <http://www.poverty.org.uk>.

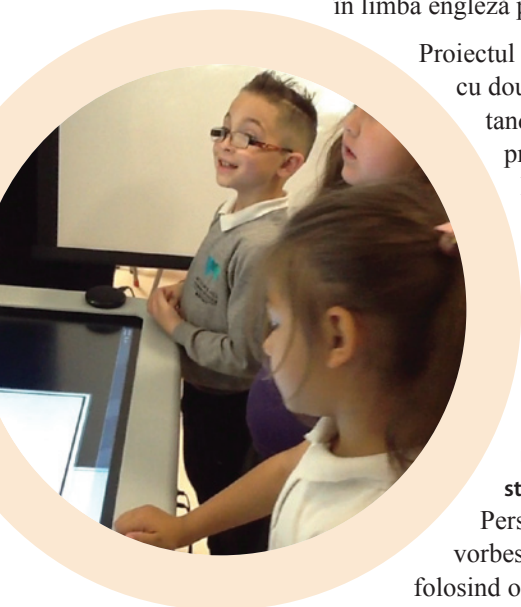
În ceea ce privește educația copiilor de etnie romă: Progresul privind educația copiilor de etnie romă din România: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions (Evaluarea națională și direcțiile strategice ale fondurilor pentru educația copiilor de etnie romă), Roma Education fund (Fondurile pentru educația copiilor de etnie romă), 2007; Being Fair (Corectitudinea), Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma (O îmbunătățire a promovării egalității de șanse pentru persoanele de etnie romă marginalizate), 2016; Roma Education in Comparative Perspective (O perspectivă comparată a educației copiilor romi), 2012.



Pentru o prezentare generală a istoriei adoptării EAL în Marea Britanie, vă rugăm să consultați: <https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/different-models-eal-provision>

Pentru o prezentare generală a politicii actuale privind EAL în Anglia, vă rugăm să consultați: <https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england>

pentru limba engleză ca limbă suplimentară (English as an Additional Language, EAL) (a se vedea caseta de informații de mai jos) în cadrul schimbării care vizează ca toți profesorii să aibă „pregătire în EAL” și a mișcărilor către un curent mai asimilaționist (a se vedea Smith, 2012 ). În prezent, orientarea politică din Anglia este către competența în limba engleză. Începând din septembrie 2017 () a se vedea Schools Week (Săptămâna școlilor), martie, 2017), toate școlile trebuie să colecteze informații despre țara de origine a copiilor, naționalitatea lor și competența în limba engleză pe baza a 5 niveluri noi.



Proiectul a început în Regatul Unit cu două tehnologii utilizate în tandem (masa digitală și afișaje proiectate, de mari dimensiuni, la 360 de grade) pentru a crea un spațiu captivant de realitate virtuală. Copiii intră în spațiu ca investigatori, pentru a afla răspunsul la anumite întrebări () a se vedea site-ul ROMtels pentru 4 întrebări diferite: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/overviewenquiries/>.

Personajele care apar în spațiu vorbesc cu copiii în limba engleză și folosind o formă translilingvistică a limbii romani și a limbii respective din Europa de Est pe care o vorbesc copiii și le propun acestora



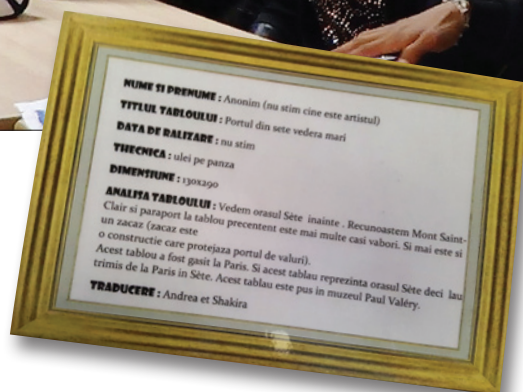
sus: Un stop-cadru din filmul lui Edward Moore, proprietarul depozitului din Gateshead, unde se presupune că a început Marele Incendiu din Tyneside

probleme și puzzle-uri în cadrul exercițiului. Copiii colaborează pentru a soluționa problemele, ceea ce încurajează utilizarea limbii pentru un anumit scop, prin translilingvism. De asemenea, proiectul a oferit orientări și programe expert pentru a sprijini schimbul de limbi în cadrul unui exercițiu de investigare, prin urmare, acestea nu se limitează la o singură școală sau la versiunea în limba vorbită în familie (see [!\[\]\(3342c215b2a8b663596a81468d5dc314_img.jpg\)](http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/(T6))).

Lecțiile învățate au fost apoi aplicate la partenerii francezi care au realizat un exercițiu de colaborare în domeniul artei într-un muzeu din Sète, Franța. Copiii și părinții au vizitat un muzeu și au analizat 4 tablouri. Sarcina lor ulterioară a fost să prezinte acea analiză sub forma unor inscripții



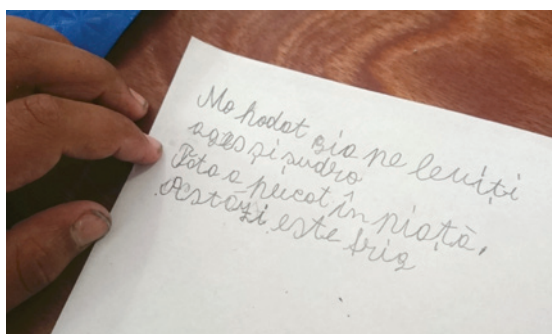
STÂNGA
Copii și părinți
lucrând împreună
în Sète, Franța



translingvistice pe plăcuțe pentru exponatele din muzeu. Planurile de lecții pot fi găsite în limba franceză și engleză la <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (WG3.9) .

În România, practica utilizării pentru învățare a limbii vorbite în familie, care a apărut în mod firesc ca urmare a circumstanțelor specifice ale școlii (a se vedea <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/> pentru detalii privind școala din Tinca), a început să fie integrată mai mult în clase. Copiii au fost încurajați să scrie în limba română și dialectul cortorariilor (dialectul lor romani), pornind de la forma standardizată a limbii romani, care se dezvoltă în prezent în România [introduceți fotografii ale posterelor și cu copii lucrând].

Pentru mai multe informații despre acest lucru, vă rugăm să accesați materialul despre conferința de la Oradea pe: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> .



STÂNGA
Scrierea în romani
în România

STÂNGA ÎN DEPĂRTARE
Translingvismul
ca metodă de
învățare în Tinca,
România



Pentru prezentări mai detaliate ale activității
fiecărui partener, a se vedea <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg2/>

Colaborarea cu părinții și schimbarea atitudinii profesorilor față de comunitățile rome fac parte integrantă din proiect, astfel încât părinții să informeze școala cu privire la mediul cultural și lingvistic al copiilor, având încredere că informațiile sunt respectate, valorificate și utilizate de către profesori pentru a îmbunătăți incluziunea socială și educațională a copiilor lor. În același timp, familiile dobândesc mai multe cunoștințe cu privire la educația instituționalizată. Pentru mai multe detalii despre acest aspect, consultați documentul:

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/>.

A se vedea și Îndrumarul ROMtels 3 la:

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .



Un raport complet al proiectului,
incluzând impactul educațional și social al
translingvismului ca metodă pedagogică
poate fi găsit aici: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/>
(WG6.2)

1.2 | Prezentarea elevilor

La proiectul ROMtels au participat elevi din 6 școli (cinci școli primare și o școală secundară), conform tabelului de mai jos.

Locația	Vârsta elevilor	Note
Newcastle upon Tyne, Anglia	2 școli primare (7-11 ani)	Școala 1: 27 de limbi identificate; limba engleză ca limbă suplimentară (English as an Additional Language, EAL) variază de la 58% în clasa I la 87% în clasa a V-a. Școala 2: limba engleză ca limbă suplimentară (EAL) 95,22%; 8,8% (63/712 copii) sunt de etnie romă.
Sète, Franța	1 școală primară; 1 școală secundară	9 elevi de etnie romă în cele 2 școli. Școala secundară: 20-25/500 elevi cu limba franceză ca limbă secundară (Français Langue Seconde, FLS). Școală primară: 20/200 cu limba franceză ca limbă secundară (FLS). 15 limbi identificate + variații de limbă arabă/creolă.
Järvenpää, Finlanda	1 școală primară	4 elevi romi, 2 în „clasa pregătitoare” cu 6 alți elevi, învățând limba finlandeză ca limbă suplimentară, și 2 în clasele de copii cu nevoi educaționale speciale.
Tinca, România	1 școală primară	115 elevi la nivel mediu de învățământ primar (gimnaziu). 100% romi (elevi care nu sunt acceptați/bineveniți în școlile locale de stat).

Prezentarea terminologiei: EAL, FLS și alte acronime și expresii asociate

Termenii „EAL”, „FLS” (Français Langue Seconde) și „romi” utilizați mai sus necesită explicații suplimentare, deoarece provoacă deseori confuzii pentru profesori. Lista de mai jos cuprinde unii factori care sunt utili pentru sprijinirea înțelegerii de către profesori a omogenității elevilor care sunt încadrați sub umbrela EAL, FLS etc. 



- Dacă elevii s-au născut în locul respectiv sau au ajuns acolo în timpul anilor de școală și, în situația din urmă, dacă au călătorit în interiorul țării respective înainte de a fi înscriși la școala dumneavoastră.
- Dacă elevii învață limba de școlarizare simultan sau consecutiv cu celelalte limbi ale lor.
- Numărul de limbi vorbite în diferite contexte în afara școlii și diferite de limba de școlarizare în fiecare țară. Acestea sunt denumite de obicei limbi vorbite în familie, dar este posibil ca acestea să nu fie, de multe ori sau deloc, vorbite în familie.
- Scopurile utilizării acestor limbi, de exemplu, cel religios, contactul cu familia, școlarizarea oficială pentru păstrarea limbii
- Modul de comunicare în limbile respective, de exemplu, doar verbal; în cea mai mare parte verbal, cu o anumită alfabetizare; în cea mai mare parte în formă scrisă.
- Statutul sociocultural și perceput al limbilor proprii din perspectiva comunității lingvistice, a familiilor, elevilor și profesorilor comparativ cu limba de școlarizare și orice alte limbi.
- Dacă limbile lor au sau nu o formă scrisă standardizată, acceptată
- Accesul prealabil al părinților/îngrijitorilor la educație și nivelul de alfabetizare în limbile respective
- Accesul prealabil al elevilor la educație, de exemplu, dacă elevii refugiați din cauza războaielor, sărăciei sau discriminării este posibil să fi avut un acces limitat la școlarizare
- Experiențele anterioare ale părinților/îngrijitorilor în legătură cu educația instituționalizată, precum școlile.
- Experiențele traumatizante ale elevilor înainte de a ajunge la școală în cauză.

? Probabil că este necesar și ca profesorii să fie întrebați cu privire la utilizarea diferită a următorilor termeni:

- elevi EAL SAU
- Elevi cu EAL, unde EAL, FLS etc. sunt termeni care se referă la proces, nu la elevi în sine, care se vor caracteriza utilizând cu totul alți termeni importanți pentru ei ca persoane individuale.

i Numeroși cercetători și numeroase cadre universitare au afirmat că termenul EAL este unul problematic, deoarece, în general, înseamnă că:

- elevii care învață „limba engleză ca limbă suplimentară”, deși sunt diferiți din punct de vedere lingvistic și cultural, formează un grup distinct cu caracteristici și nevoi de învățare comune, și
- etnia și limba sunt concepte fixe care au o corespondență exactă și care plasează elevii „EAL” în situația de a fi excluși din punct de vedere lingvistic și social, separați de curentul principal monolingv. (Ainscow et al, 2007)

Roxy Harris problematizează, de asemenea, înțelegerea simplistă, introducând noțiunea de:

Britanicii bilingvi rezervați: este posibil ca acești elevi să se fi născut și să fi fost crescuți într-o familie multilingvă dintr-o zonă urbană a Marii Britanii și să interacționeze în mod frecvent cu familia și comunitatea în alte limbi decât limba engleză, fără să pretindă un grad ridicat de competență în aceste limbi. Acești elevi se simt foarte confortabil vorbind în limba engleză uzuală, în special limba engleză locală vernaculară. Cu toate acestea, acești elevi, alături de toți ceilalți elevi cu origini etnice, inclusiv elevii britanici albi, au nevoie de cursuri susținute în limba engleză scrisă standard, specifică fiecărei materii, în scopul activității școlare. El face referire și la:

Persoanele multilingve cu rezultate deosebite: acești elevi au un nivel bun de competență în una sau mai multe limbi vorbite în familie/comunitate, altele decât limba engleză. De asemenea, acești elevi au un nivel bun de competență în limba engleză scrisă standard specifică fiecărei materii în scopul activității școlare, și au nevoie de programe de finanțare a profesorilor pentru a-și valorifica potențialul de a-și dezvolta competențele în alte limbi decât limba engleză. (Harris, R. 1997).

? După ce ați stabilit complexitatea acestei clasificări, o altă întrebare importantă care trebuie adresată se referă la instrumentele și politicile folosite în școli pentru a colecta informații cu privire la practicile elevilor în ceea ce privește translilingvismul. În cadrul ROMtels, am pregătit o serie de subiecte de discuție pentru profesori cu privire la acest lucru, care pot fi găsite pe site la <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/> (WG5.7).

Prezentarea terminologiei: Limba romani

Este important ca profesorii să înțeleagă complexitatea deosebită și varietatea dialectelor romani:

- Limba romani are numeroase dialecte.
- Limba romani tinde să fie rezervată comunicării doar cu membrii familiei sau ai comunității apropiate, în cadrul locuinței. În alte situații, aceștia vorbesc în limba lor europeană comună.
- Romii tind să nu atribuie un nume limbii/dialectului lor, făcând referire în schimb la limba romă, limba romani sau limba țigănească sau folosind alte cuvinte care înseamnă romi sau tradiție romă.
- În prezent, nu există o versiune standardizată a limbii romani utilizată pentru scriere în toate țările și continentele. Părinții și copiii romi care s-au oferit să scrie în dialectul lor, au făcut acest lucru utilizând ortografia limbii lor europene. Prin urmare, dacă proveneau din Republica Slovacă, limba romani scrisă de ei împrumuta caracteristicile limbii slovace, iar dacă proveneau din România, pe cele ale limbii române. Așa cum a fost afirmat anterior, o formă scrisă standardizată a limbii romani se dezvoltă în România.



În cadrul proiectului ROMtels, am constatat că acest lucru înseamnă că, în ceea ce privește limba romani, copiii au avut experiențe diferite în familiile lor, prin urmare, practicile lor lingvistice variau semnificativ. De exemplu, părinți romi din Slovacia, locuind în prezent la Newcastle, Regatul Unit, ne-au spus că experiențele copiilor lor erau:

- limba romani „fluentă”, nu foarte multă limbă slovacă în familie
- în cea mai mare parte limba slovacă, unele cuvinte în limba romani din familie (limba slovacă și limba romani într-o formă translingvistică)
- în cea mai mare parte limba slovacă, puține cuvinte în limba romani învățate de la alți copii (nu de la părinți)
- limba slovacă fluentă; înțelegerea într-o oarecare măsură a limbii romani, dar fără ca aceasta să fie vorbită în familie
- amestec de slovacă și romani în familie
- amestec de cehă, slovacă și romani în familie.

Elevii din Tinca, România sunt elevi de etnie romă care locuiesc împreună cu familiile lor la marginea satului Tinca și nu sunt acceptați la școlile primare de stat din zonă. Școala „privată” ProRroma (construită și

condusă de o organizație caritabilă) se ocupă în mod specific de educația lor pentru a-i ajuta să se înscrie la școlile de stat.

Probabil că ați observat că nu includem termeni precum competență sau fluentă în analizele noastre. În schimb, ne bazăm pe definiția plurilingvismului prezentată în Cadrul european comun de referință pentru limbi (CEFR):

„capacitatea de a utiliza limbile în scopul comunicării și pentru a participa la interacțiuni interculturale, atunci când o persoană, în calitate de actor social, cunoaște la diferite niveluri mai multe limbi și are experiența mai multor culturi. Acest concept nu este interpretat ca o suprapunere sau juxtapunere a unor competențe diferite, ci mai degrabă ca existența unei competențe complexe sau chiar compuse pe care actorul social o poate utiliza” (Coste, Moore & Zarate, 1997, p. 12)

Această noțiune corespunde în întregime modului în care înțelegem translingvismul și translingvismul ca metodă pedagogică, asupra căruia ne vom concentra în continuare.



Dacă doriți să aflați istoria limbilor romani la nivel global și posibilele motive ale dispersării acestora, precum și formele actuale, vă rugăm să consultați o prezentare excelentă în PowerPoint oferită de experții din cadrul proiectului despre limba romani, de la Manchester University la: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CN6) (conferința 2, ziua 2 a conferinței din Newcastle: Dr Viktor Leggio).

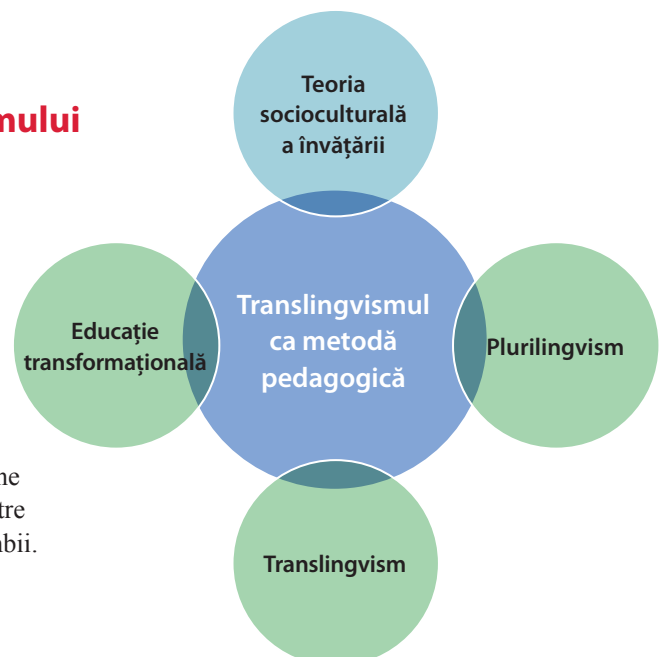
De asemenea, există <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CR5) o prezentare în PowerPoint despre romii din Finlanda, realizată de profesorul Fred, Dervin de la Universitatea din Helsinki (ziua 2, conferința 3).

1.3 | Prezentarea translingvismului ca metodă pedagogică

Pentru a înțelege translingvismul ca metodă pedagogică, ne bazăm pe mai multe noțiuni globale, ca în reprezentarea grafică de mai jos.

Teoria socioculturală a minții

Învățarea este privită aici prin prisma teoriei socioculturale a lui Vîgotski, potrivit căreia învățarea este înțeleasă ca fiind facilitată de semne și instrumente simbolice determinate cultural, între care principalul este instrumentul semiotic al limbii.



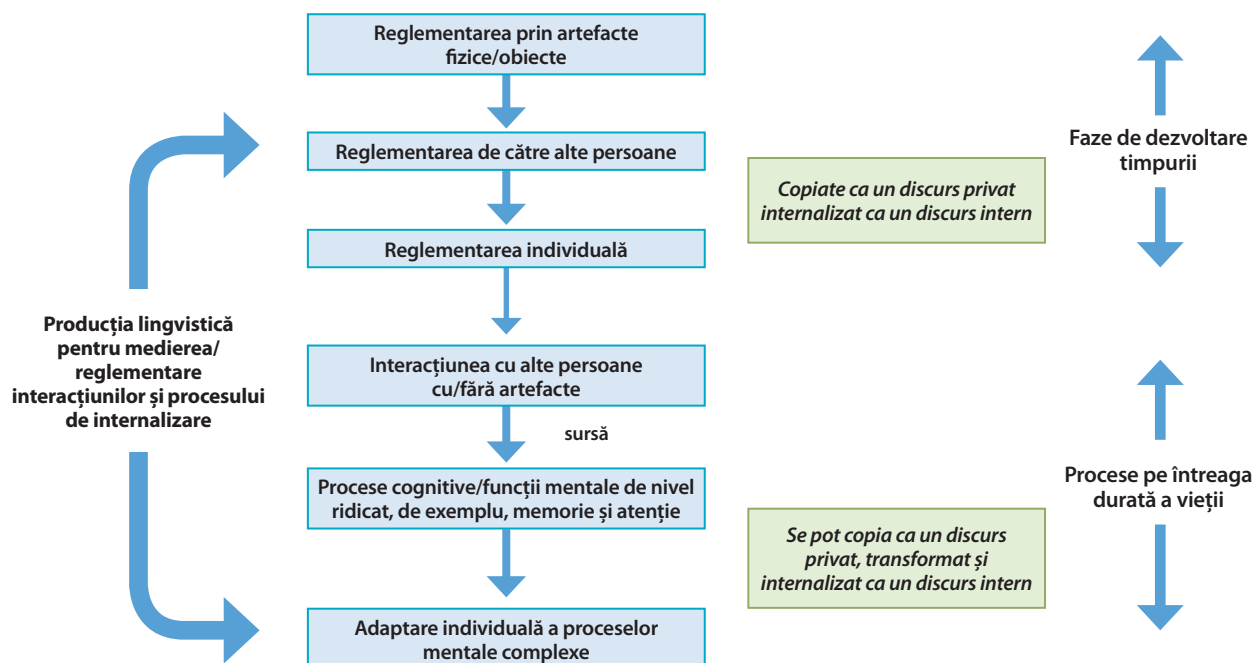
Ne putem înțelege cu alte persoane prin procesul producției lingvistice sau prin procesele reciproce care sunt vorbirea pentru a exprima un sens și pentru a fi ascultat, și ascultarea și înțelegerea vorbirii celorlalți. Conceptul de vorbire în sine „nu are legătură numai cu regăsirea în memorie, ci este un proces prin intermediul căruia gândirea atinge un nou nivel de articulare” (Smagorinsky, 1998, pp. 172-73). Însuși Vîgotski scrie: „Relația dintre gând și cuvânt este un proces asociat cu viața, gândul ia naștere prin intermediul cuvintelor. Un cuvânt formulat fără a gândi este lipsit de semnificație, iar un gând neexprimat în cuvinte rămâne doar o umbră” (1934/1968: 153). și „Gândul nu este exprimat pur și simplu în cuvinte; acesta se materializează cu ajutorul lor. Fiecare gând tinde să conecteze ceva de altceva pentru a realiza o relație între lucruri. Fiecare gând produce o schimbare, se extinde și se dezvoltă, îndeplinește o funcție, rezolvă o problemă.” (1986: 218).



Pentru a afla mai multe despre conceptul de producție lingvistică din punct de vedere sociocultural, a se vedea: Swain, 2006, 2010; Swain și Lapkin, 2011; Wei, 2011)

În acest context, producția lingvistică este o acțiune, un act social întreprins de oameni, mai degrabă decât un obiect lingvistic stăpânit și învățat indiferent de utilizare (de exemplu, Garcia, 2009, Swain și Lapkin, 2011). Li Wei (2011: 1224) descrie producția lingvistică drept „un proces de utilizare a limbii pentru a acumula cunoștințe, a înțelege, a formula gânduri și a comunica utilizând limba”. Swain și Lapkin (2011: 105)

îl descriu ca un concept care permite medierea atenției, reamintirii și creării de cunoștințe. Pe baza lucrărilor lui Vîgotski, Swain și Lapkin (2011), au formulat 3 aspecte asociate ale producției lingvistice în scopul funcționării cognitive, denumite în continuare producție lingvistică (sau translilingvism) în scopul învățării, cuprinse în diagrama de mai jos.



(pe baza Swain și Lapkin, 2011)

Deoarece sursa proceselor cognitive ale unei persoane ...precum memoria și atenția voluntară – se află în interacțiunea dintre o persoană și lumea socială a oamenilor și artefactele acesteia” (Swain și Lapkin, 2011: 105-106), de interes este actul învățării în acțiune sau „din mers” (in flight), conform lui Vîgotski. Analiza socioculturală a producției lingvistice implică **microgeneza** sau desfășurarea pe momente a activității comune, în cadrul căreia „momentele de comunicare sunt considerate unitatea fundamentală a analizei, asigurând contextul în care se pot studia atât comportamentul persoanei, cât și procesele socioculturale care îl influențează” (Hall, 1997: 304). Prin urmare, suntem interesați de practicile discursive ale elevilor care facilitează gândirea și învățarea în timpul soluționării problemelor.

Neil Mercer, un cercetător aparținând curentului „neo-Vîgotskian”, a diferențiat trei tipuri de discuții în interacțiunea elevilor atunci soluționează împreună probleme:

- Discuție în contradictoriu, caracterizată prin dezacord și luarea deciziilor în mod individual



- Discuție cumulativă, vorbitorii interacționează în mod pozitiv, dar fără critici la adresa interlocutorului. Este caracterizată de repetiții, confirmări și elaborări



- Discuție exploratorie, în care partenerii interacționează în mod critic, dar constructiv cu ideile fiecăruia (Mercer 1995).



NOTĂ: noțiunea de discuție exploratorie a fost propusă pentru prima dată de Douglas Barnes în 1976, în cadrul analizei sale extinse cu privire la discuția purtată de copii și profesori în sala de curs.

Mercer postulează că discuția exploratorie este cea mai eficientă pentru învățare, dar trebuie să înțelegem și valoarea discuției cumulative atunci când cineva învață să se exprime într-o limbă.



Pentru mai multe informații despre discuția exploratorie și învățarea prin această metodă, a se vedea: Discuție exploratorie în școli: Inspirată de lucrările lui Douglas Barnes (Mercer și Hodgkinson, 2008).

Translingvismul

În linia acestei înțelegeri a învățării și pentru a surprinde natura fluidă și dinamică a producției lingvistice în scopul învățării în rândul elevilor care trăiesc și învață în mai multe limbi, ne vom îndrepta atenția către conceptul de translingvism. La nivelul cel mai simplu, acesta este definit ca aplicarea de „practici discursive multiple pe care persoanele bilingve le aplică pentru a înțelege lumile bilingve în care trăiesc.” (Garcia, 2009, p.45).

O cercetare detaliată relevă două prezumții asociate în cadrul acestui concept:

- normele lingvistice bazate pe utilizare ale interacțiunii plurilingve sunt evidențiate în comparație cu normele interacțiunii monolingve sau ceea ce este Cummins (2005)

denumeste abordare „celor două solitudini” pentru a le preda elevilor bilingvi prin intermediul programelor de imersie și programelor în două limbi, în cadrul cărora limbile respective sunt strict separate. (Pentru a afla mai multe despre acest aspect, a se vedea Cummins, 2005).

- limbile nu mai sunt înțelese ca sisteme distincte, ci mai degrabă ca un continuum lingvistic care este accesat conform nevoii percepute în contextul respectiv.

Garcia și Kano (2014) explică translingvismul ca un concept diferit de simpla trecere de la o limbă la alta și ca fiind selectarea unor caracteristici lingvistice dintr-un **repertoriu** și „asamblarea” ulterioară a acestora astfel încât să se potrivească

situațiilor de comunicare. Aceștia descriu modul în care „persoanele bilingve apelează la diferite caracteristici sociale dintr-un ansamblu unic și complex de multiple semne semiotice, pe măsură ce își adaptează producția lingvistică la sarcina imediată.” Garcia și Kano (2014: 260-261) descriu acest proces: „Persoanele bilingve apelează la diferite caracteristici sociale dintr-un ansamblu unic și complex de multiple semne semiotice, pe măsură ce își adaptează producția lingvistică la sarcina imediată.”



Exemple de moduri actualizate de gândire privind multilingvismul

Multilingvism dinamic (García, 2010), multilingvism flexibil (Blackledge & Creese, 2010), heteroglosie (Bakhtin, 1934/1981; Bailey, 2007, Creese & Blackledge, 2014), producția lingvistică în mai multe limbi/polilingvism (Jorgensen, 2008), metrolingvism (Otsuji & Pennycook, 2010; Pennycook & Otsuji, 2015), translatingvism (García & Li Wei, 2014; Williams, 1994; Baker, 2001; Creese & Blackledge, 2010).

Este posibil ca unii profesori să pună la îndoială necesitatea acestui concept relativ nou, în contextul în care există multe alte încercări ulterioare recente (Garcia și Sylvan, 2011) de a surprinde și conceptualiza practicile discursive multiple ale persoanelor bilingve. A se vedea caseta pentru exemple în acest sens. Singurul factor distinctiv se poate spune că este recunoașterea puterii.

O altă dimensiune a translatingvismului, care este fundamentală pentru înțelegerea translatingvismului ca metodă pedagogică, este recunoașterea diferitelor relații de putere dintre interlocutori și dintre limbi în ceea ce privește statutul lor relativ perceput: „Se întâmplă rar ca limbile vorbite de o persoană să fie egale din punct de vedere social, acestea având o putere și un prestigiu diferit și fiind utilizate în scopuri diferite, în contexte diferite și cu interlocutori diferiți.” (Garcia, 2009: 45). Prin urmare, „concentrarea în mod exclusiv asupra variantei standard [a unei limbi] exclude alte practici lingvistice care reprezintă modalitatea autentică de exprimare a identității lingvistice a copiilor” (Garcia, 2009: 36) și, de aceea, un instrument semiotic util pentru învățare. Desigur, *acest lucru nu înseamnă că elevii nu trebuie să învețe forma standard a limbilor*, deoarece ei trebuie să aibă cunoștințele necesare pentru a participa în mod egal la educație, indiferent de cum este măsurat acest lucru, însă instrumentele semiotice pe care le folosesc pentru această învățare

sau pentru orice alt aspect necesită flexibilitatea și creativitatea translatingvismului.

În calitate de educatori, putem să capitulăm în fața normelor actuale care întăresc relațiile de putere existente sau putem lua măsuri pentru contestarea lor. Translatingvismul ca metodă pedagogică este un instrument pentru contestarea stării de fapt, care le acordă copiilor dreptul a utiliza orice resursă pe care o au la dispoziție pentru a învăța. A se vedea o serie de materiale video pentru dovezi în acest sens <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Translanguaging and affect). 

Translatingvismul ca metodă pedagogică ca proces transformațional și emancipator

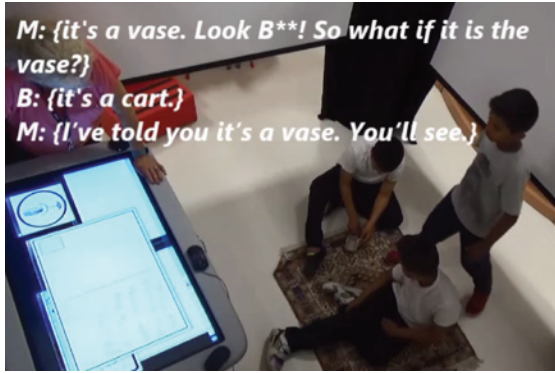
Pedagogia bazată pe translatingvism îmbunătățește predarea și învățarea (Creese și Blackledge, 2010) ȘI TOTODATĂ le permite elevilor să demonstreze ce știu și ce pot face (Garcia și Li, 2014) ȘI să dezvolte și să aplice modalități de producție lingvistică la standarde academice (Garcia și Sylvan, 2011) sau ceea ce Cummins a numit inițial „competențe lingvistice cognitive de nivel academic” (Cummins, 2000).

Se bazează pe înțelegerea realității trăite a producției lingvistice în vederea înțelegerii mesajelor prin practici discursive plurilingve și este, prin urmare, o situație normală de zi cu zi pentru elevii care trăiesc și învață în mai multe limbi. De asemenea, se bazează pe o înțelegere a datelor obținute în urma cercetărilor (**a se vedea caseta de informații**), inclusiv din proiectul ROMtels, potrivit căreia utilizarea translatingvismului în școli are o influență deosebit de benefică asupra procesului de învățare al elevilor.



Several research studies over the last 17 years and over a range of contexts provide evidence that enabling pupils to draw on all of their languaging resources for learning supports that learning (e.g. Auger, 2005; Barradas, 2000/2003; Cummins, 2003; Mohanty, 2006; Skutnabb-Kangas, 1981; Sneddon, 2000/2008; Smith, 2006, 2007; Thomas & Collier, 2001). The ROMtels project demonstrates exactly how this happens in transalanguaging spaces created in schools.

Datele obținute în urma proiectului ROMtels arată că elevii utilizează translatingvismul în timpul soluționării în comun a problemelor pentru a raționa, a face speculații, a justifica, a clarifica, a convinge, a relata/reaminti și pentru a-i susține pe colegi*. Acest proces apare în discuțiile cumulative



și exploratorii, pentru co-interpretarea semnificației. Apare uneori și atunci când elevii traduc pentru colegii lor și pentru profesori. Am observat, de asemenea, că elevii au utilizat translingvismul pentru a ortografia cuvintele în limba engleză și pentru discuțiile legate de sarcini/proceduri. Singurele discuții referitoare la ce limbă ar fi trebuit folosită au apărut atunci când elevilor li s-a solicitat să înregistreze datele utilizând instrumentele de înregistrare.

*Materiale video cu elevi care lucrează împreună pentru a demonstra modul cum este utilizat în practică translingvismul în scopul învățării sunt disponibile pe site-ul ROMtels. A se vedea secțiunea 3 a acestui îndrumar pentru orientări privind utilizarea acestora în mod eficient pentru a-i învăța pe elevi ce înseamnă translingvismul și cum poate fi utilizată această metodă pedagogică în sălile lor de clasă.



Pentru mai multe informații cu privire la drepturile lingvistice ale omului, a se vedea Skutnabb-Kangas și Phillipson (1994); Skutnabb-Kangas (2000, 2006); și Carta europeană pentru limbi regionale și minoritare la: <http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages>

Prin urmare, „trans” în translingvism ca metodă pedagogică înseamnă:

- transcendent, deoarece nu se referă la simpla coexistență a două sau mai multe limbi, ci mai degrabă este o combinație pentru „generarea de noi identități, valori și practici” (Wei, 2010: 1223). Este „atât trecerea înainte și înapoi de la o structură și un sistem lingvistic la altele diferite, cât și trecerea dincolo de acestea” (Ibid: 1222), creând astfel noi instrumente semiotice pentru învățare.
- transformațional datorită acestor noi resurse pentru învățare create și datorită transformării normelor lingvistice ale școlarizării.



Spațiul translingvistic este definit ca:

„un spațiu creat de și pentru practicile translingvismului, un spațiu în care persoanele multilingve integrează spații sociale (și, astfel, „coduri lingvistice”) care anterior au fost practicate separat în spații diferite, „aducând împreună diferite dimensiuni ale istoricului, experiențelor și mediului personal, experiența, atitudinea, credința și ideologia lor, capacitatea cognitivă și fizică într-o singură acțiune coordonată și semnificativă” (p. 1223).” (Hua et al, 2015: 9).

„multimodalități – gesturile, obiectele, reperele vizuale, atingerea, tonul, sunetele și alte moduri de comunicare în afară de cuvinte – și mediile online și digitale creează noi spații și resurse de translingvism pentru comunicarea multilingvă și multimodală.” (Hua et al, 2015: 10)



Pentru mai multe surse de informații privind translingvismul, a se vedea:

<https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/>

http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/translanguaging_a_positive_ap.htm

Translingvismul ca metodă pedagogică este, prin urmare, privit ca un **drept** al elevilor de a utiliza toate practicile lor de producție lingvistică în procesul de învățare și atunci când învață cum să învețe.

Crearea de spații pentru utilizarea translingvismului ca metodă de învățare este, prin urmare, emancipatoare pentru elevi și este un mod de educație transformațională prin care profesorii „contestă funcționarea relațiilor coercitive de putere la nivelul societății în ansamblu” (Garcia, 2009:

318) pentru a determina practici educaționale mai echitabile.

Prin crearea acestui spațiu, statutul plurilingvismului elevilor și, în special, acele limbi cărora le este atribuit un statut inferior în societate, arată o schimbare în identitatea elevilor ca experți în producția lingvistică în ochii tuturor părților interesate: elevii înșiși și colegii lor, familiile și profesorii, motiv pentru care din nou acționează în sprijinul unor practici mai echitabile.

2 | Predarea renunțării la vechile concepții

În experiența noastră cumulată de peste 50 de ani în mai mult de 3 țări în predarea incluziunii elevilor care trăiesc și învață în mai mult de o limbă în cea mai mare parte studenților viitor profesori, dar și profesorilor cu diverse niveluri de experiență, am constatat că există concepții (greșite), obiecții și restricții care trebuie abordate înainte de a încerca predarea metodelor pedagogice, precum translingvismul, care pun în valoare limbile vorbite de copii în familie. În general, acestea pot fi împărțite în 3 grupuri largi și uneori interconectate:

- neînțelegeri conceptuale
- obiecții socio-politice
- restricții impuse de politici (reale și imaginare)

Echipa ROMtels a pregătit un chestionar referitor la atitudine pentru a revela unele dintre aceste aspecte, acesta putând fi găsit pe (pe baza cercetării efectuate de Mehmedbegovic, 2011 ): <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/> (WG 5.4.2).

După descrierea naturii probabile a fiecărui aspect, vom oferi orientări privind modul de abordare, utilizând materialul produs pentru proiectul ROMtels, disponibil pe site-ul proiectului și în activitățile sugerate.

(Ne)înțelegeri conceptuale

Studenții și profesorii pot înțelege în multe moduri diferite procesul de învățare a unei limbi, iar unele dintre acestea se bazează pe premisa că multilingvismul *afectează* într-un anumit fel progresul școlar al elevilor. Studenților și

profesorilor trebuie să li se dea posibilitatea de a adresa întrebări referitoare la acest lucru și de a discuta idei pentru a putea să își dezvăluie înțelegerile inițiale. O evaluare de o oarecare formă este utilă pentru aflarea experiențelor anterioare de predare și învățare. Dacă studenții și profesorii au predat limba engleză sau franceză într-o altă țară ca TEFL (teaching English as a foreign language – predarea limbii engleze ca limbă străină) sau echivalentul pentru limba franceză, aceștia pot avea anumite idei despre, de exemplu, modul de predare a limbilor, motivațiile copiilor de a învăța, viteza de învățare a copiilor și posibilele dificultăți întâmpinate atunci când se învață limba engleză, pe care asociază copiilor plurilingvi din școlile lor. De asemenea, faptul că sunt persoane monolingve poate însemna că sunt familiarizați foarte puțin cu complexitățile învățării unei programe prin intermediul unei limbi pe care și o învață la rândul lor. Exemple de prezumții inițiale și de întrebări pe care este posibil să le aibă studenții și profesorii, precum și răspunsuri pe baza dovezilor, pot fi găsite în îndrumarul ROMtels 1 pe: <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> .

Obiecții socio-politice

Atitudinile profesorilor se bazează întotdeauna pe contextul personal, profesional, cultural și politic și sunt exprimate diferit, în funcție de cadrul social. La fel ca identitățile, atitudinile sunt multiple, negociate și fluide; în mod inevitabil, un public diferit determină accente diferite, iar uneori este dificil să se provoace anumite atitudini: uneori, profesorii nu își dau seama că au astfel atitudini; sau nu doresc să le afișeze în fața altor specialiști. ROMtels a lucrat cu profesori din România pe tema stereotipurilor privind elevii și comunitățile de etnie

romă. Această activitate poate fi accesată pe site, în secțiunea referitoare la conferința de la Oradea, la: <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (Oradea conference, day 2) .

Uneori, atitudini care par să aibă legătură cu cunoașterea au apărut mai degrabă ca urmare a unor stereotipuri ale profesorilor. De exemplu, în chestionarul privind atitudinea profesorilor, conceput în cadrul cercetării efectuate de ROMtels, un profesor a răspuns: „Sunt de acord [că unii elevi cu EAL știu mai multă limbă engleză decât

dau impresia; sunt un pic cam leneși], deoarece pot fi auziți atunci când vorbesc cu prietenii lor.” Stereotipurile cu privire la elevii de culoare și cei cu EAL (limba engleză ca limbă suplimentară) sunt frecvente în școli, dar de cele mai multe ori rămân nerecunoscute ca atare. La o altă întrebare privind nivelul de disconfort simțit atunci când se vorbesc alte limbi în jur în Regatul Unit, un profesor a scris: „Nu percep Marea Britanie ca pe o țară străină, dar poate fi inconfortabil atunci când oamenii vorbesc limbi străine.”

Activități utile pentru primele renunțări la vechile concepții

Discuții pe baza răspunsurilor adevărate sau false: rugați-i pe profesori să lucreze în grupuri și să împartă o serie de cartonașe cu diverse afirmații în două categorii, adevărat sau fals, discutați cu întreaga clasă, de exemplu, „după ce elevii au ajuns să cunoască limba engleză/finlandeză la nivel de bază, vor putea începe să înțeleagă în scurt timp limba engleză/finlandeză la un nivel necesar pentru a învăța”. Modul în care este formulată afirmația de pe cartonaș este foarte important, deoarece profesorii vor începe să întrebe ce înseamnă limba engleză/finlandeză la nivel de bază sau cât înseamnă „scurt timp” sau ce vreți să spuneți prin „vor începe să înțeleagă”? Discutarea acestor întrebări în mod public pentru a dezvălui prezumții ascunse și prezentarea datelor obținute în urma cercetărilor și a teoriilor pot contribui semnificativ la revelarea și eliminarea concepțiilor greșite.

La fel ca mai sus, dar cartonașele sunt împărțite categoriile sunt de acord/nu sunt de acord. De exemplu, „Elevii cu EAL nu trebuie să fie încurajați să își folosească limba vorbită în familie la școală sau să își păstreze alfabetizarea în limba principală, în timp ce învață limba engleză, deoarece este posibil ca acest lucru să provoace confuzie și un nivel scăzut de alfabetizare în ambele limbi.” Această formulare poate contribui la dezvăluirea mai multor opinii bazate pe experiență. Alternativ, cartonașele se pot baza pe obiecții înrădăcinate în valori socio-politice, precum „Dacă li se permite copiilor să comunice cu prietenii lor într-o limbă pe care ceilalți copii nu o înțeleg, acest lucru poate duce la crearea unei clase segregate”. În cazul în care profesorilor li se cere să argumenteze în favoarea uneia sau alteia dintre cele două variante, tensiunile încep să devină vizibile, iar disonanța între experiența practică și cunoștințele teoretice iese la suprafață, putând astfel fi discutată, din nou, alături de dovezi.

Activități care necesită aptitudini de gândire, precum ierarhizarea unor afirmații (diamond ranking), care

pot fi efectuate cu toată clasa sau în grupuri, într-o anumită formă. Acest exercițiu este util ca idee de activitate sau pentru a afla valori (de exemplu, „copiilor trebuie să li se permită să utilizeze doar limba franceză/limba română în școli” și „copiii au dreptul să folosească toate limbile pe care le vorbesc la școală”).

„Colțurile de opinie” (opinion corners): fiecare colț al clasei reprezintă o opinie generală, iar profesorii trebuie să se așeze în colțul care reflectă cel mai bine punctul lor de vedere. Li se permite să schimbe colțul fie atunci când profesorul de pedagogie prezintă anumite date, după o discuție condusă de profesorul de didactică în care sunt problematizate anumite aspecte, sau atunci când profesorilor li se permite să își adreseze întrebări unul celuilalt. Acest exercițiu este util mai ales pentru clarificarea tensiunilor dintre valori și practici, adică „Cred că X, dar în practică se întâmplă Y”.

„Liniile de opinii” (opinion lines) funcționează în același mod, dar în loc să se așeze în colțuri, profesorii formează o linie, fiecare capăt reprezentând opinii diferite și, în urma discuțiilor facilitate la fel ca în cazul colțurilor de opinie, li se permite să se deplaseze către oricare dintre capete sau către centru. Cu toate acestea, se pot deplasa în stânga sau în dreapta numai dacă vorbesc cu persoana de lângă ei pentru a stabili cât de puternică este opinia lor. Un exemplu poate fi „laïcité (laicitate) înseamnă că elevilor li se permite să vorbească doar în limba franceză la școală” în comparație cu „laïcité (laicitate) înseamnă că toți suntem egali și, prin urmare, elevilor trebuie să li se permită să folosească orice limbă pentru a se exprima”.

Colectarea temerilor și incertitudinilor („fear in a hat”): rugați-i pe profesori să își noteze temerile și nesiguranțele pe care le au cu privire la predarea pentru elevi plurilingvi, pe baza propriilor experiențe de predare și învățare. Apoi puteți să vă structurați sesiunile inițiale în jurul acestor întrebări.

Restricții impuse de politici (reale și imagine)

Acest subiect este cel mai dificil de combătut, deoarece multe restricții sunt reale! Așadar, este util să se prezinte în detaliu politicile relevante, pentru a crea împreună soluții relevante pentru context.  Site-ul EAL Nexus oferă anumite informații utile privind politica EAL la: <https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england>. Cu toate acestea, uneori, politicile care nu sunt asociate în mod normal cu plurilingvismul au o influență la fel de importantă asupra predării. În Anglia, de exemplu, curentul actual în materie de politici legat de valorile britanice și sistemele de înregistrare pentru competență în limba engleză (care exclud competența în alte limbi) poate avea un efect subtil, dar dăunător asupra pregătirii școlilor pentru a permite utilizarea limbii vorbite în familie în sălile de clasă (a se vedea Smith, 2015 și Chalcraft et al, 2017 pentru o opinie critică a politicii privind valorile britanice). Un alt exemplu este oferit cercetările efectuate în primii ani, care au arătat că există restricții efective pentru asistenții bilingvi care nu își pot utiliza rezervele bilingve de cunoștințe pentru a sprijini dezvoltarea cognitivă a elevilor, deoarece prioritățile lor de sprijin vizează alte aspecte, precum exercițiile de fonetică în limba engleză (Robertson, Drury, Cable, 2014).

ROMtels a constatat, de asemenea, că anumiți profesori au puncte de vedere referitoare la practică bazate pe restricții imagine impuse de politici. De exemplu, în etapele incipiente ale proiectului, am constatat că anumiți profesori de limbă franceză nu doreau să participe la proiect, din cauza convingerilor că politica laicității (laïcité) (separarea dintre stat și religie) însemna că era obligatoriu ca elevii să folosească doar limba franceză în sala de clasă. În Finlanda, cuvântul

rom se referă atât la romii din afara țării, cât și la cei din țară. Reprezentările negative ale acestor două grupuri par să devină un aspect comun și să influențeze modul în care aceștia sunt tratați și menționați în societate. De asemenea, profesorii par afectați de astfel de reprezentări greșite și aibă o lipsă clară de interes atât în privința limbilor, cât și a originii copiilor. Ideea de translingvism în sine, de exemplu, pe care profesorii au început să o recunoască, este deseori utilizată pentru a discuta despre educația migranților, dar pare să excludă copiii romi.

Cercetarea ROMtels a arătat că, deși profesorii înțeleg necesitatea și, în majoritatea cazurilor, dreptul copiilor de a putea gândi și învăța în propriile limbi la școală, în același timp aceiași profesori au dat următorul răspuns la chestionarul privind atitudinea în legătură cu lecțiile care sunt predate în limba engleză atunci când elevii studiază:

„Principala limbă predată la școală trebuie să fie limba engleză; limba de predare trebuie să fie limba vorbită de majoritatea persoanelor, de exemplu, limba franceză în Franța.”

Având în vedere faptul că translingvismul necesită vorbirea pentru învățarea în sala de clasă, este necesar să fie luate în considerare temerile profesorilor cu privire la vorbire, învățare și comportamentul elevilor, astfel cum se procedează în Kessler-Singh & Robertson, 2016.

Următoarele activități sunt utile pentru abordarea acestor concepții (greșite), obiecții și restricții (percepute); pentru a descoperi problemele înrădăcinate și pentru a propune dovezi și perspective de combatere.

3 | Utilizarea datelor obținute în urma cercetărilor ROMtels pentru predarea translingvismului ca metodă pedagogică.

În secțiunea 3.2 a Îndrumarului ROMtels 1, vă prezentăm un model conceptual cu 3 niveluri de aplicare a translingvismului ca metodă pedagogică. Aspectele la care trebuie să se „renunțe” ca mai sus trebuie să fie abordate înainte ca profesorii să se implice în aplicarea translingvismului.



Am pus la dispoziție un ghid amănunțit pentru a permite utilizarea translingvismului în scopul învățării în îndrumarul ROMtels 1 la <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> , prin urmare, aici vom explica modul de structurare a materialelor video de pe site-ul ROMtels și vom oferi orientări privind utilizarea acestor dovezi pentru a sprijini învățarea în rândul profesorilor.

Aceste materiale video sunt organizate în următoarele subfoldere (anumite materiale video pot apărea în mai multe). Pentru fiecare material video, sugerăm să utilizați întrebări generice, precum și întrebări specifice anumitor materiale video.

VĂ RUGĂM SĂ AVEȚI ÎN VEDERE FAPTUL CĂ VOM ADĂUGA MAI MULTE MATERIALE VIDEO ȘI VOM ACTUALIZA ACEST ÎNDRUMAR ÎN MOD CORESPUNZĂTOR, AȘA CĂ ESTE POSIBIL SĂ CITIȚI O VERSIUNEA MAI VECHĂ – VĂ RUGĂM SĂ VERIFICAȚI ONLINE DACĂ ACEASTĂ SECȚIUNE A FOST MODIFICATĂ.

Copiii din Newcastle implicați în proiect sunt următorii:

Clasa a II-a
J (fată)
SA (fată)
L (băiat)
S (ăiaty)

caractere italice = Slovacă (unice este indicată în engleză)

[caractere italice] – limba romani din Slovacia de Est

Majoritatea conversațiilor sunt în limba slovacă, cu traduceri frecvente în limba engleză pentru profesor



Clasa a V-a
M (fată)
K (băiat, Dominic în materialul video)
MA (băiat)
BJ (băiat – numit și MA)
B (băiat)

caractere italice = Slovacă (unice este indicată în engleză)

[caractere italice] – limba romani din Slovacia de Est

Majoritatea conversațiilor sunt în limba romani din Slovacia de Est, câțiva au folosit și limba slovacă

Excerpts of translanguaging for learning

Discuție cumulativă	Discuție exploratorie	Traducere	Susținerea colegilor	Limbaj academic standard adecvat	Exprimare verbală într-o limbă pentru a pronunța pe litere în altă limbă	Activarea/demonstrarea cunoștințelor anterioare
---------------------	-----------------------	-----------	----------------------	----------------------------------	--	---

? Întrebări generale:

- Pentru ce folosesc copiii discuția cumulativă/exploratorie? Cu alte cuvinte, ce funcție utilizează, de exemplu, a raționa, a face speculații, a justifica, a clarifica, a convinge, relata/reaminti și a-i susține pe colegi.
- Ce observați în ceea ce privește modul în care fac acest lucru depășind barierele lingvistice, adică prin intermediul translanguagingului?
- Cum își demonstrează copiii cunoștințele anterioare și cum facilitează translanguagingul acest proces?
- Cum sprijină actul traducerii învățarea?
- Ce tip de limbaj academic standard considerați că este adecvat?

? Întrebări specifice:

NEWCASTLE

- Ce știți în acest moment despre cunoștințele acestor copii privind marele incendiu din Tyneside? **Yr2V1**
- Ce se întâmplă după ce L spune „sunt apropiați”?
NOTĂ: EXISTĂ O GREȘEALĂ ÎN TRANSCRIEREA MATERIALULUI VIDEO, L ESTE NUMIT BO ÎN MOD ERONAT.
- Cum sprijină limba slovacă ortografieze cuvântului „wood” (lemn) în limba engleză? **Yr2V2**
- De ce ar dori copii să traducă pentru profesor? În definitiv, tocmai ce au auzit personajul vorbind în limba engleză. Ce vă indică acest lucru? **Yr2V3**
- De ce l-a rugat S pe L să îi traducă și de ce a fost nemulțumită de traducere? **Yr2V3**
- Atunci când profesorul îi cere lui L să repete ceea ce va spune despre pompier, acesta îi răspunde clar, dar ce se întâmplă atunci când este înregistrat? Ce vă învață acest lucru? **Yr2V5**
- Ce știți acum despre nivelul de înțelegere al lui J despre materialele de construcție? Observați care sunt termenii tehnici pentru care ea alege limba engleză sau slovacă. **Yr2V6**
- Cum încearcă S să o convingă pe J că greșește? **Yr2V6**
- Cum sprijină încercarea de a traduce în limba engleză reamintirea unui termen tehnic, ceea ce este neașteptat pentru acest exercițiu de investigare tematică? **Yr5V2**
 - NOTĂ **Yr5V2** transcrierea acestui videoclip este analizată într-un fișier PowerPoint pe site-ul ROMtels: accesați <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CL2: slides 20-22). 
- Cum transmite B întrebarea dorită în limba engleză atunci când nu poate găsi limbajul tehnic pentru a se face înțeles? **Yr5V3**
- Cum îl convinge B pe M să se răzgândească? **Yr5V3**

Vă rugăm să rețineți: fiecare material video are un cod pe site și următoarele referințe, de exemplu, Yr2V1 se referă la un material video efectiv, inclus în <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.

FRANȚA

- De ce spune una din fete că înțelege, deși nu a înțeles?! **FM1**

Exemple de translingvism pentru participare

Discuție procedurală legată de sarcini	Răspunsuri obraznice adresate personajelor	Discuție informală	Teama de înregistrarea formală a cunoștințelor
--	--	--------------------	--

? Întrebări generale:

- Ce funcție are translingvismul copiilor în acest caz?
- De ce răspund copiii personajelor în mod obraznic?
- Sunteți surprins(ă) de cât de puțin discută elevii între ei legat de sarcini și în mod informal?
- Ce funcție are discuția informală?

? Întrebări specifice:

NEWCASTLE

- Care este reacția atunci când un copil înjură în limba romani? Și ce face elevul după acea reacție?
A3:14
- De ce credeți că L devine ezitant și ce vă învață acest lucru? **Yr2V5**

Exemple de translingvism natural și conștientizarea alegerii privind limba

translingvismul natural, fără negociere	Negocierea alegerii privind limba
---	-----------------------------------

? Întrebări generale:

- Ce vă învață aceste exemple de trecere rapidă de la o limbă la alta translingvism? Vă surprinde acest lucru?
- De unde știu copiii cum și când să folosească anumite limbaje atunci când vorbesc între ei? Ce vă învață acest lucru despre translingvism?
- Există doar două cazuri în care copiii negociază ce limbă să folosească. Când se întâmplă acest lucru, cu ce scop? De ce negociază doar cu acel scop?

? Întrebări specifice:

FRANȚA

- De ce râde băiatul mai mare de modul în care fratele lui descrie plaja din tablou? **FM3**
- Ce puteți spune despre modul în care fata traduce în romani pentru colegii despre tablou? **FM1**

Translingvismul și răspunsul emoțional

Contestarea stării de fapt	partajarea patrimoniului cultural	De la șoc la demnitate	Părinții ca vorbitori de limba franceză și cunoscători de poezie	Implicarea în activități
----------------------------	-----------------------------------	------------------------	--	--------------------------

? Întrebări generale:

- Care sunt relațiile de putere care se schimbă și ce efect are acest lucru asupra comportamentului? Acest lucru reprezintă o provocare pentru profesor în ceea ce privește gestionarea comportamentului?
- Ce vă indică limbajul corpului copiilor despre efectul pe care îl are asupra lor?

? Întrebări specifice:

NEWCASTLE

- De ce credeți că M nu ia parte la discuții? **Yr5V1**
- Ce încearcă M să înțeleagă și ce vă spune acest lucru despre implicarea copiilor în activitate? **Yr5V1**

FRANȚA

- Ce se întâmplă atunci când profesorul nu mai este cel mai experimentat utilizator al limbii în clasă? **FS1**
- Acordați atenție limbajului corpului mamei care se alătură grupului care lucrează la baza de date dezvoltată de Manchester University. Ce vă indică? **FP1**
- Cum influențează munca asupra bazei de date dezvoltate de Manchester University relațiile de putere existente? **FP1-4**
- Acordați atenție părinților care vorbesc despre o poezie. Ce indică acest lucru despre părinții de etnie romă atât la nivel lingvistic, cât și cultural? Ce indică acest lucru despre modul în care profesorii colaborează cu părinții elevilor dumneavoastră de etnie romă? (material video lung în limba franceză)
- Acordați atenție mamei căreia i se cere să traducă cuvântul „red” (roșu) din limba franceză în limba romani. Ce puteți deduce dacă vă uitați la fața și la postura mamei și a fiicei sale, aflată în stânga ei? În ce măsură ar trebui să motiveze colaborarea dintre profesori și părinți? (material video lung în limba franceză)

4 | Resurse online utile

Unele resurse au fost deja menționate în acest îndrumar, dar le menționăm din nou aici pentru a le putea accesa cu ușurință. Nu avem niciun control asupra acestor site-uri, așa că vă rugăm să citiți cu precauție. Pentru resurse academice, a se vedea bibliografia.

<https://eal.britishcouncil.org/>

<https://naldic.org.uk/>

<http://www.theealacademy.co.uk/>

<https://www.bell-foundation.org.uk/Work/EAL/>

<http://www.ealhls.org.uk/product-category/multilingual-support/>

<http://www.eal-teaching-strategies.com/eal-resources.html>

Următorul ghid este oferit în documentul 1 pentru profesori:

i Resursele plurilingve includ: cele deja publicate, de exemplu, dicționare bilingve și cărți de citire în două limbi, unele cu creion vorbitor (de exemplu, <http://uk.mantralingua.com>); cele colectate de profesori și prezentate pe site-uri, de exemplu SparkleBox (deși uitați-vă la limbile alese aici!) (<http://www.sparklebox.co.uk/languages/#.WNFMdcKsk2w>); alte site-uri dezvoltate de școli sau consilii/autorități din învățământ (de exemplu, <http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/> SAU <http://www.fairfields.hants.sch.uk/network-eal/eal-resources/>); site-uri precum <http://www.emasUK.com> care sunt scumpe însă oferă traducerea imediată în unele dintre limbile utile la clasă.

Bibliografie

- Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A. and Gallanaugh, F. (2007) *Children in Primary Education: demography, culture, diversity and inclusion* (Primary Review Research Survey 5/1), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Auger N. 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.
https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo
- Bailey, B. (2007) Heteroglossia and Boundaries. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 257–276). Basingstoke, UK: Palgrave, pp.257-274.
- Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd edn. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1934/1981) *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barnes, D. (1976) *From Communication to Curriculum* London: Penguin Books Ltd.
- Barradas, O. (2000). 'Now you see them, now you don't': Portuguese Students, Social Inclusion and Academic Achievement. *Goldsmiths Journal of Education*, 3(1), pp. 2-13.
- Barradas, Olga (2004). *Portuguese students in London schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement* (Doctoral dissertation). Goldsmiths College, University of London, London.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié aussi dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1999.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103–115.
- Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In Garcia, G. (ed.) *English learners: Reaching the highest level of English literacy*. Newark, DE: International Reading Association, pp.2-23.
- Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, pp. 585-592.
- EHRC (2010) *How Fair is Britain?* Available at:
<https://www.equalityhumanrights.com/en/our-work/how-fair-britain>.
- EHRC (2016) *Healing a Divided Britain*. Available at:
<https://www.equalityhumanrights.com/en/race-report-healing-divided-britain>.
- Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D. and Whitworth, L. (2016) To promote or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. *British Educational Research Journal*, 43 (1), pp. 29-48.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.
- García, O. (2010). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. In Conteh, J. and Meier, G. (eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 258-277.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Pivot.
- García, O. and Sylvan, C. E. (2011), Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), pp. 385-400.
- Gatti, R, Karacsony, S., Anan, K., Ferré, C and Carmen de Paz Nieves (2016) *Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma*. Washington, DC: The World Bank.
- Hall, J.K. (1997) A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 81(3), pp. 301-6.
- Harris, R. (1997) Romantic Bilingualism: time for a change? In Leung, C. & Cable, C. (eds.) *English as an Additional Language: Changing perspectives*. Watford: NALDIC, pp. 14-27.
- Jørgensen, J. N. (2008) 'Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents', *International Journal of Multilingualism*, 5(3), pp. 161-176.
- Joseph Rowntree Foundaiton (2011) *Poverty and ethnicity a review of evidence*. Available at: <https://www.jrf.org.uk/report/poverty-and-ethnicity-review-evidence>.
- Kessler-Singh, L. and Robertson, L.H. (2016) Making Waves: towards a pedagogy of discourse, *FORUM*, 58(1), pp. 35-46.
- Mehmedbegovic, D. (2011) *A study in attitudes to minority languages in England and Wales*. Germany: Lambert Academic Publishing.
- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N and Hogkinson, S (eds.) (2008) *Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* London: Sage.
- Mohanty, A.K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In García, O, Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M.E. *Imagining Multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, pp. 262-283.
- Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux, *International Journal of Multilingualism*, 7(3), pp. 240-254.
- Robertson, L. H., Drury, R. and Cable, C. (2014). Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5) pp. 610-623.
- Roma Education Fund (2007) *Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*. Available at: https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/romania_report.pdf.
- Schools Week, March 2017
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T. (2006) Language Policy and Liinguistic Human Rights. In Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell, pp273-291.
- Skutnabb-Kangas, T and Phillipson, R (eds.) (1994) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton.

- Smagorinsky, P. (1998). Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, Culture, and Activity*, 5, pp. 157-177.
- Smith H. Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education* 2006, 20(5), pp. 415-437.
- Smith HJ. The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal* 2007, 91(3), pp. 341-356.
- Smith HJ. Britishness as racist nativism: a case of the unnamed 'other'. *Journal of Education for Teaching* 2016, 42(3), pp. 298-313.
- Sneddon, R. (2000) Language and Literacy: Children's Experiences in Multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3(4), pp. 265-282.
- Sneddon, R. (2008) Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books *Language and Education* 22(2), pp. 137 – 154.
- Strand, S (2014) School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), pp. 223-245.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, pp. 95 -108.
- Swain, M. (2010). Talking it through: Languaging as a source of learning. In Batstone, R. (ed.) *Sociocognitive perspectives on second language learning and use*. Oxford: Oxford University Press, pp. 112– 130.
- Swain, M and Lapkin, S (2011) Languaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 104-117.
- Thomas, W.P., and Collier, V.P. (2001). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Vygotsky, L. S. (1968/1986). *Thought and language* (A.Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1222–1235.
- Williams, C. (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.
- Zhu Hua, Li Wei and Lyons, A. (2015). Language, Business and Superdiversity in London: Translanguaging Business. *Working Papers in Translanguaging and Translation* (WP. 5). Available at: <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>

O abordare pedagogică pentru elevi bilingvi/plurilingvi: Translingvismul

GHID PENTRU PROFESORILOR DE DIDACTICĂ



Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



WRITTEN BY:

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. and L. Wysocki
(on behalf of the ROMtels team), 2017