

УДК 37.02

DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-1-57-63

Переосмысление понятия «лингвометодическая обучающая поддержка» для полилингвального обучения

А. В. Хэкетт-Джонс^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Хэкетт-Джонс Александра Валерьевна, SPIN-код: 1661-2074, Scopus AuthorID: 57195559424, ORCID: 0000-0002-1880-4782, e-mail: avhackettjones@herzen.spb.ru

Для цитирования:

Хэкетт-Джонс, А. В. (2019) Переосмысление понятия «лингвометодическая обучающая поддержка» для полилингвального обучения. *Исследования языка и современное гуманитарное знание*, т. 1, № 1, с. 57–63. DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-1-57-63

Получена 30 апреля 2019; прошла рецензирование 26 мая 2019; принята 26 мая 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Данная статья обращается к понятию «лингвометодическая обучающая поддержка» и эквивалентному ему термину «скаффолдинг», получившему распространение в западных исследованиях. Раскрывая основные характеристики и задачи данной технологии, а также описывая историю развития данного понятия, автор разграничивает его с некоторыми терминологическими явлениями, описанными отечественными исследователями, в частности, методом опор и дидактическим принципом опоры на родной язык, а также проясняет основное отличие «скаффолдинга» в западной интерпретации (применяемого, в основном, в отношении ситуаций мультилингвизма — сосуществования нескольких лингвокультур в условиях одного языкового сообщества) от потенциального применения данной технологии обучения к условиям учебной среды, а именно в контексте субординативного полилингвизма.

Главный принцип лингвометодической обучающей поддержки, состоящий в использовании в качестве опор уже имеющихся у обучающихся знаний, навыков и умений, приобретает особое значение в рамках рассмотрения процесса обучения второму иностранному языку ввиду многообразия межъязыковых процессов, происходящих между родным, первым иностранным и последующими иностранными языками, а также неоднородностью формирования различных учебных навыков на разных этапах изучения языков. В качестве конкретного примера применения описываемой технологии в статье приводится техника конструктивного противоречия. С помощью данного примера раскрывается такой основополагающий принцип лингвометодической поддержки, как диверсификация источников данной поддержки, актуализация каждого из которых рассматривается на материале условного поэтапного деления процесса разработки конструктивного противоречия в учебной среде. В заключение автор обобщает преимущества применения технологии лингвометодической обучающей поддержки при формировании учебного полилингвизма и продвигает мысль о ее большом потенциале не только для повышения эффективности обучения, но и для формирования нового типа языковой личности, отражающего реалии сегодняшнего дня.

Ключевые слова: лингвометодическая обучающая поддержка, полилингвальное обучение, скаффолдинг, конструктивное противоречие, субординативный полилингвизм.

Implications of the notion of “language and methodology teaching support” for polylingual education

A. V. Hackett-Jones✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Aleksandra V. Hackett-Jones,
SPIN: 1661-2074,
Scopus AuthorID: 57195559424,
ORCID: 0000-0002-1880-4782,
e-mail: avhackettjones@herzen.spb.ru

For citation: Hackett-Jones, A. V. (2019) Implications of the notion of “language and methodology teaching support” for polylingual education. *Language Studies and Modern Humanities*, vol. 1, no. 1, pp. 57–63. DOI: 10.33910/2686-830X-2019-1-1-57-63

Received 30 April 2019; reviewed 26 May 2019; accepted 26 May 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The following article deals with the notion of “language and methodology teaching support” and the term “scaffolding” as its equivalent more prevalent in the Western research papers. While touching upon some of the fundamental characteristics and objectives of the said educational technology as well as covering the main stages in its development, the author makes it a point to distinguish between “language and methodology teaching support” and other terminological phenomena described by domestic researchers, as well as highlights the basic difference between the Western interpretation of scaffolding, mostly applicable to a multilingual setting, in which several language cultures coexist in one language community, and the potential implications and significance of applying this technology to an educational setting, in particular, within the framework of a subordinate polylingual environment.

One of the principles of language and methodology teaching support consists in the use of the knowledge, abilities and skills previously acquired by the students, as means of supporting them in the process of further language learning. This principle becomes of primary importance when considered from the perspective of second (and further) foreign language acquisition, due to the nature of multiple interlingual processes taking place at the intersection of one’s native and first foreign language, and other foreign languages acquired consequently. To provide a specific example of applying the technology in question to an academic setting, the article describes the constructive criticism technique, which allows to cover the diversification of the sources of language and methodology teaching support as its core principle.

The author concludes by summarizing the advantages of the given technology not only in increasing the educational effectiveness of second (and further) language acquisition, but also in the formation of a new type of language identity most relevant to the realities of today.

Keywords: language and methodology support, polylingual education, scaffolding, constructive controversy, subordinate polylingualism.

Вступление

Понятие «лингвометодической обучающей поддержки» является одной из попыток найти русскоязычный эквивалент термину *scaffolding*, уверенно закрепившему свои позиции в зарубежной теории и практике мультилингвизма в последние десятилетия. Однако широкого распространения в отечественной науке данная концепция так и не нашла, за исключением ряда работ по психологии детского развития, применивших термин «метод строительных лесов / подмостков» или использовавших англоязычный термин *scaffolding* («скаффолдинг») в оригинальном написании или русскоязычной транслитерации. Из терминов, распространенных в отечественной методике, наиболее близким представляется понятие «вербальных и невербальных опор», однако с позиций текущей об-

разовательной парадигмы и особенно полилингвального образования, данное понятие требует значительного расширения и переосмысления.

Теоретические предпосылки изучения технологии «скаффолдинг»

В основе «скаффолдинга» — технологии обучения, к которой в рамках данной статьи мы будем обращаться как к синониму дескриптивного понятия «технология лингвометодической обучающей поддержки» — действительно лежат учебные опоры (отсюда отсылка к отечественному понятию «вербальных и невербальных опор», упомянутому выше). В английском языке такие опоры были метафорически обозначены как «строительные леса» (англ. *scaffolds*), дав название целому направлению исследований в рамках теории мультилингвизма. Идея, положенная в основу технологии «скаффолдинга»,

состоит в том, что, по мере приобретения учащимися все большей самостоятельности, опоры, поддерживающие их в учебном процессе, подлежат постепенному устранению. В то же время необходимо разграничивать понятия опоры в контексте скаффолдинга и «учебной опоры» в отечественной интерпретации, поскольку они не являются тождественными. Кроме того, значимость технологии лингвометодической обучающей поддержки представляется недостаточно раскрытой, несмотря на ее перспективность и потенциал в применении к полилингвальному обучению.

Первым, кто сформулировал определение для процесса обучения, выстроенного на опорах (*scaffolded instruction*), стал Джером Брунер. Исследуя различные аспекты психологии обучения, он описал данный процесс как последовательную постановку педагогических задач, разъяснив, что выполнение данных задач облегчается при задействовании ряда обучающих опор (так называемых *scaffolds*). Свою концепцию он базировал на процессе развития навыков овладения языком у детей (Bruner 1975).

Однако в последние несколько десятилетий понятие «скаффолдинга» вновь вышло на передний план и получило широкое распространение, практически став стандартом педагогической поддержки. Это связано с теми социальными изменениями, которые произошли в западных странах в последние годы и обусловили неизбежность мультилингвальности общества и, следовательно, популярность и распространённость мультилингвальных исследований. Технология применения «опор» направлена на изучающих неродной иностранный язык, находящихся в естественной среде его распространения, но являющихся носителями языка и культуры другой страны. В контексте мультилингвальных концепций родному языку и культуре обучающихся отводится особая роль: по мнению исследователей, они должны быть не только признаны, но и оценены по достоинству и закреплены в процессе овладения иностранным языком («accepted — appreciated — validated» в оригинальной трактовке) (Walqui 2006). Главным образом описываемые в подобных исследованиях кейсы относятся к ситуациям, в которых иностранцы изучают иностранный язык в условиях естественной среды (например, иммигрант из Азии изучает английский в США; беженец с Ближнего Востока изучает немецкий в Германии и т. д.). Высокая эффективность скаффолдинга как системы приемов обучения, уже продемонстрированная на европейском

и североамериканском примерах, дает все основания предположить, что данная технология может быть с успехом применена и в условиях формирования учебного билингвизма, то есть при обучении второму (и последующему) иностранному языку вне естественной языковой среды. В особенности ценной представляется идея необходимости подобного «признания», «оценки по достоинству» и «закрепления» первого иностранного языка и первой иностранной культуры на занятиях вторым иностранным языком.

Значимость для полилингвального обучения

Понятие «опор» в свете изучения второго языка с учетом первого иностранного студентами филологических факультетов приобретает дополнительное значение. Если «скаффолдинг», то есть лингвометодическая обучающая поддержка, понимается как ряд методических средств (приемов обучения), которые служат опорой при обучении иностранному языку, то при обучении второму иностранному языку метод опор высвечивает такую важную особенность дидактического билингвизма, как опора на уже имеющиеся у студентов знания и навыки не только на родном языке, что часто имеет лидирующее значение в полилингвизме. По меткому наблюдению Н. В. Баграмовой, приступая к новому виду деятельности, человек всегда пытается опираться на уже сформированные у него навыки (Баграмова 2006, 56). В работах, исследующих вопросы билингвизма, данное явление было определено как перенос, или трансфер, навыков, приобретенных учащимся в процессе изучения сначала родного и затем — первого иностранного языка. Важно отметить, что трансферу подвержены не только те учебные умения и навыки, которые характерны для процесса овладения вторым иностранным языком, но и те, что свойственны уровням речемыслительной, языковой и социокультурной деятельности (Бим 2001, 7–8).

Теория, получившая такое распространение в западных странах и известная под авторством американского психолога Дж. Брунера, изначально разрабатывалась на основе социокультурной концепции Л. С. Выготского, нашего соотечественника, предложившего понятие «обучение в опоре на зону ближайшего развития» (Vygotsky 1978, 91). В соответствии с данной концепцией, перед учащимися ставятся задачи, чья выполнимость сначала обеспечивается с помощью преподавателя, а затем самостоятельно; новые знания и навыки конструируются у них на основе уже имеющихся; информационные

блоки делятся на сегменты с целью облегчения их восприятия, а менее знающие обучающиеся получают также помощь со стороны более знающих.

Таким образом, был выдвинут метод, посредством которого учащиеся могут быть направлены к новому знанию, причем это новое знание может быть открыто ими самостоятельно при помощи имеющегося у них опыта. В качестве опор предлагались специальные познавательные либо проблемно-поисковые задания и инструкции, которые могли быть выражены, например, в форме схем, вопросов, рекомендаций и так далее. По мере того, как опоры и поддержки постепенно устранились, учащийся «учится учиться» в процессе поиска нового знания и приобретает навыки самостоятельной продуктивной творческой деятельности.

Отличие от метода «опор»

В отличие от «скаффолдинга», технологии лингвометодической обучающей поддержки (системы лингводидактических приемов), понятие «опоры», используемое в отечественной методике, подразумевает конкретные приемы обучающей поддержки. Принятая традиционная классификация подразделяет эти приемы на визуальные (графики, схемы, карты, диаграммы и т. п.), вербальные (подстановочные таблицы, перефразирование, ключевые слова и т. п.) и операционные (игровые методы, коллективные проекты, дебаты и т. п.).

В отечественной дидактике, помимо данной трактовки, понятие «опоры» приобрело еще одно значение, о котором необходимо здесь упомянуть. Речь идет о методическом принципе опоры на родной язык (или принципе учета родного языка), описанном Р. К. Миньяр-Белоручевым. Особая значимость данного принципа состоит в том, что через него получает реализацию другой дидактический принцип, а именно принцип сознательности. Данный принцип предполагает, что обучаемые осознанно участвуют в учебном процессе, а движущим фактором их развития и эффективности обучения является их личная познавательная деятельность. Принцип опоры на родной язык может быть реализован на занятии в осознанной или латентной (скрытой) форме: в первом случае сравнение и сопоставление родного и изучаемого языков происходит осознанно, во втором — уже на этапах отбора и применения учебного материала предпринимается попытка предупредить возможную интерференцию родного языка (Азимов, Щукин 2009, 219). Очевидно,

что логика данных рассуждений естественным образом вписывается в контекст дидактического полилингвизма, в котором предупреждение возможной интерференции первого иностранного языка и опора на первый иностранный язык может оказаться не менее значимой, чем опора на родной язык и интерференции в изучаемом языке, связанные с родным языком обучающегося.

Интерференция в полилингвальном обучении

Относительно ведущего источника интерференции при обучении второму иностранному языку, то есть в ситуации дидактического полилингвизма, ученые не смогли прийти к единому мнению вследствие разнообразия интерлингвистических процессов в разных языковых парах. Однако в своем исследовании, посвященном изучению процесса обучения английскому языку как второму после немецкого, Н. В. Баграмова пишет, что «в условиях субординативного мультилингвизма ведущим источником межъязыковой интерференции является родной язык» (Баграмова 1993, 11). При этом автор не исключает, что источник интерференции может зависеть от языкового аспекта. Одновременно с этим многие исследователи, рассматривающие лингвокультурные интерференции, утверждают, что первый иностранный язык влияет на изучение второго иностранного сильнее, чем родной язык. Вывести единую закономерность здесь не представляется возможным, и, вероятно, лидирующий источник интерференции определяется множеством факторов: от пары языков (близости их родства, сходства отдельных параметров) до конкретного языкового аспекта. Тем не менее важным выводом из подобных исследований является то наблюдение, что в процессе формирования субординативного полилингвизма, то есть обучения второму (и последующему) иностранному языку после первого (хронологически или по степени интенсивности), значимыми являются интерференции не только родного языка, но и всех предшествующих иностранных языков.

Эффективность лингвометодической поддержки в обучении

Помимо уже названных преимуществ «опор» в обучении иностранному языку, необходимо обратиться к такому важному параметру эффективности «скаффолдинга», как диверсификация источников лингвометодической обучающей поддержки, предписываемая данной

технологией. Обзор исследовательской литературы позволяет назвать четыре основных источника такой поддержки:

- 1) преподаватель (или эксперт) — лидирующий, но не единственный источник обучающей поддержки; поддержка со стороны преподавателя состоит в осуществлении им руководства учебным процессом, а также консультирования и моделирования учебных ситуаций;
- 2) другие участники учебного процесса — поддержка с помощью данного источника состоит в совместном конструировании учебного процесса через совместную работу в группе;
- 3) более слабые учащиеся, нуждающиеся в поддержке, — в данном случае, получателем выгоды (поддержки) являются оба участника процесса: получатель (более слабый обучающийся, получающий помощь) и дающий (более сильный обучающийся), поскольку дающий должен организовать свои мысли и выстроить действия таким образом, чтобы максимально помочь более слабому партнеру;
- 4) самостоятельная работа — поддержка, заключенная в этом источнике, подразумевает опору на ранее усвоенные стратегии, навыки, знания и другие внутренние ресурсы учащегося (Walqui 2006, 168).

Конструктивное противоречие как пример реализации принципов лингвометодической поддержки в обучении второму иностранному языку

Конструктивное противоречие представляется очень удачным инструментом в реализации лингвометодической поддержки ввиду характерных особенностей данного механизма моделирования учебного конфликта. Прежде всего, необходимо выявить основное отличие конструктивного противоречия от таких популярных приемов обучения, как дебаты или аргументированные дискуссии, которые, безусловно, стимулируют совместную работу студентов и по праву уже многие годы не теряют своей популярности. Тем не менее подобные диалектические модели внедрения конфликта в процесс обучения зачастую основываются на деструктивном, а не конструктивном противоречии. Такому конфликту свойственен не созидательный, а скорее соревновательный контекст совместной работы. Представляется, что противопоставленный ему механизм конструктивного противоречия более эффективно задействует основные элементы технологии

«скаффолдинга» и поэтому заслуживает более внимательного рассмотрения.

Моделируемый в учебной среде конфликт по своей природе является конфликтом интеллектуальным, то есть основанным на противоречиях, вызванных несовместимостью мнений, идей или знаний у двух сторон либо несовместимостью идей, сосуществующих в сознании человека (например, когда новые знания несовместимы с приобретенными ранее). Конструктивность таких противоречий состоит в том, что стороны-участники интеллектуального конфликта нацелены на достижение согласия или компромисса, поскольку они сохраняют открытое отношение к точке зрения оппонента и готовность модифицировать свое мнение, если этого требует новая полученная информация.

В процессе обучения английскому языку как второму иностранному конструирование интеллектуального конфликта в учебной среде схематически можно разделить на несколько последовательных этапов, в каждом из которых происходит подключение различных источников лингвометодической поддержки из перечисленных выше.

Первый этап. Преподаватель-эксперт (источник лингвометодической поддержки №1, см. классификацию выше) формулирует конструктивное противоречие, то есть некое спорное высказывание, которое учащиеся могут поддержать либо оспорить. Выбор стороны конфликта может быть как добровольным, то есть основанным на личном предпочтении обучающегося, так и произвольным, то есть случайным, обусловленным жребием, решением преподавателя и тому подобное.

Второй этап. После выбора стороны спора обучающиеся в группах формулируют аргументы в поддержку или опровержение обсуждаемого тезиса. Опора на личный опыт (речь не столько о жизненном, сколько об учебном и особенно лингвокультурном опыте) имеет здесь особое значение; в частности, необходимо поощрять и развивать навык обращения к опыту учащихся в первом иностранном языке и активизации данного опыта в процессе формирования учебного полилингвизма. Помимо личного опыта, при выстраивании аргументативной линии учащиеся используют такие лингвокультурные образцы (опоры), как высказывания экспертов, факты действительности и так далее. На данном этапе раскрывается потенциал двух источников лингвометодической поддержки — № 2 (работа в группах) и № 3 (оказание помощи более слабым обучающимся со стороны

более сильных). С тем чтобы последний источник поддержки был задействован максимально эффективно, преподаватель-эксперт может взять на себя инициативу такого распределения учащихся по группам, которое учитывало бы уровень подготовки обучающихся, их социальные навыки и совместимость личностных качеств.

Третий этап. Обучающиеся представляют (защищают) свое аргументированное мнение, а также выслушивают контраргументы противоположной стороны. При этом созданы все условия для того, чтобы участники могли задать оппонентам вопросы и ответить на встречную критику.

Четвертый этап. Полученные результаты подлежат обсуждению в заново сформированных группах, на этот раз включающих представителей обеих сторон. Общая цель данного вида деятельности состоит в совместном поиске компромисса. Как и на втором этапе, происходит актуализация источников лингвометодической обучающей поддержки № 2 и № 3, но в составе новых групп учащихся.

Пятый этап. По итогам предшествующего этапа обучающиеся формулируют общее заключение, основанное на совместно проанализированных аргументах и контраргументах. Изложение данного заключения прежде всего призвано продемонстрировать внимание и осознанность, проявленные к чужому мнению.

Шестой этап. Заключительный этап может состоять в письменном или устном изложении результатов дискуссии, основанной на конструктивном противоречии. При условии включения данного этапа появляются возможности для задействования источника лингвометодической поддержки № 4 (самостоятельной работы). Еще одним способом актуализации данного источника является вынесение подготовки самих аргументов и контраргументов за рамки аудиторной работы (в таком случае данная стадия разработки конструктивного противоречия будет предшествовать второму этапу в указанном выше условном делении).

Как уже было сказано, спор, подразумеваемый интеллектуальным конфликтом, не основан на соревновательной конкуренции, а нацелен на совместный поиск нового знания и преодоление противоречий, а это значит, что данный инструмент может способствовать не только большей эффективности обучения второму

иностранному языку, но и служить созданию и поддержанию благоприятного климата в учебной среде, а также повышать мотивацию студентов и развивать их личностные качества, в особенности открытость к разнообразию мнений и способов аргументации, чего так остро не хватает в нашей современной поляризованной реальности.

Выводы

Система лингвометодической обучающей поддержки, известная в западной формулировке как «скаффолдинг», является перспективной технологией обучения, которая не только имеет большой потенциал для стимулирования различных аспектов процесса обучения и повышения эффективности обучения второму иностранному языку, но и ставит своей конечной целью такие важные задачи современной образовательной парадигмы, как формирование и развитие у обучающихся критического мышления, а также выработку у них навыка творчески подходить к разрешению учебных задач.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что современный мир, и особенно происходящие в нем технологические процессы, ставят новые сложные вызовы перед системой образования и обуславливают особые характеристики личностного развития каждого отдельного участника той глобальной информационной реальности, в которой мы оказались сегодня. Полилингвальность и вариативность стилей общения и мышления, диверсификация мнений и их аргументации, острая поляризация мнений, желание облегчить свое функционирование в интернет-сообществе путем разделения его на «своих» и «чужих», непримиримость противоборствующих позиций по огромному спектру вопросов — все эти характеристики социума в XXI веке наделяют полилингвальное обучение особым значением, а такие важные инструменты повышения его эффективности, как принципы технологии «скаффолдинг», включая метод конструктивного противоречия, могут способствовать формированию не только профессиональных полилингвов, но и индивидуумов, обладающих новой ментальностью — языковых личностей нового типа, способных к полноценной и успешной самореализации в полифонической реальности нашей эпохи.

Литература

- Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009) *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Изд-во ИКАР, 448 с.
- Баграмова, Н. В. (1993) *Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе. Автореферат диссертации на соискание степени доктора филол. наук*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 31 с.
- Баграмова, Н. В. (2006) Обучение второму иностранному языку в условиях модернизации образования. В кн.: Н. В. Баграмова (ред.). *Обучение второму иностранному языку в вузе и школе*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 5–11.
- Бим, И. Л. (2001) *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского)*. Обнинск: Титул, 48 с.
- Bruner, J. S. (1975) The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, vol. 2, no. 1, pp. 1–19. DOI: 10.1017/S0305000900000866
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Oxford: Harvard University Press, 159 p.
- Walqui, A. (2006) Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, no. 2, pp. 159–180.

References

- Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009) *Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]*. Moscow: IKAR Publ., 448 p. (In Russian)
- Bagramova, N. V. (1993) *Lingvo-metodicheskie osnovy obuchenija leksicheskoj storone ustnoj rechi na anglijskom jazyke kak vtorom inostrannom v pedagogicheskom vuze [Language and methodology foundations of teaching the lexical aspect of oral speech in English as a second foreign language in a pedagogical university]. Extended abstract of the PhD dissertation (Pedagogy)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 31 p. (In Russian)
- Bagramova, N. V. (2006) Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku v uslovijakh modernizatsii obrazovanija [Second foreign language teaching in the context of educational modernization]. In: N. V. Bagramova (ed.). *Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku v vuze i shkole [Foreign language teaching at school and university]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., pp. 5–11. (In Russian)
- Bim, I. L. (2001) *Kontsepsia obuchenija vtoromu inostrannomu jazyku (nemetskomu na baze anglijskogo) [The concept of second foreign language teaching (teaching of German on the basis of English)]*. Obninsk: Titul Publ., 48 p. (In Russian)
- Bruner, J. S. (1975) The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, vol. 2, no. 1, pp. 1–19. DOI: 10.1017/S0305000900000866 (In English)
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Oxford: Harvard University Press, 159 p. (In English)
- Walqui, A. (2006) Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, no. 2, pp. 159–180. (In English)