



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)**

**σε συνεργασία με το**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**Τίτλος**

**«Από την εναλλαγή κωδίκων στη διαγλωσσικότητα: Βιβλιογραφική επισκόπηση»  
From code-switching to translanguaging: literature review**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Μαρίας Βεζάγκου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.  
Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Ελένη Σκούρτου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Μαριάνθη Οικονομάκου, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

**ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021**

«Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα»

## Περίληψη

Η ανάδυση του φαινομένου της «διαγλωσσικότητας», που αποτελεί μια πρακτική των δίγλωσσων ομιλητών/τριών και περιλαμβάνει τη δυναμική και λειτουργικά ολοκληρωμένη χρήση διαφορετικών γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών, αμφισβήτησε την καταλληλότητα της «εναλλαγής κωδίκων» -ενός όρου που άσκησε τη μεγαλύτερη επιρροή στις μελέτες της διγλωσσίας και της ανάμειξης γλωσσών. Πρόκειται για έναν σχετικά καινούριο κλάδο στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, γεννημένο από τις συνθήκες της εποχής, που δεν έχει μόνο γλωσσικό χαρακτήρα, αλλά βαθιά κοινωνικό, πολιτικό και ψυχολογικό. Πλαισιώνει μια διαδικασία οικοδόμησης γνώσης που υπερβαίνει τη γλώσσα/ες και μας οδηγεί σε μια γλωσσολογία της «συμμετοχής», δημιουργώντας έναν ασφαλή τρίτο χώρο, έναν «Χώρο για δύο», που τον χαρακτηρίζει η ανοιχτότητα και η κριτική ανταλλαγή. Για την παρούσα βιβλιογραφική επισκόπηση αξιοποιήθηκαν βιβλιογραφικά δεδομένα, ξενόγλωσσα και ελληνόγλωσσα, συγκροτήθηκε ένας θεματικός χάρτης και κάθε θέμα αναλύθηκε και προσεγγίστηκε με συνοχή και συνέπεια. Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι η διαγλωσσικότητα είναι ένας μακροσκοπικός φακός μέσα από τον οποίο μπορεί να εξεταστεί η χρήση της γλώσσας και δεν αποκλείει την ύπαρξη ή τη χρήση της εναλλαγής κωδίκων, δύο γλωσσικές πρακτικές, δυναμικά ευεργετικές για την αναπτυξιακή γλωσσική διαδικασία, μεταξύ των οποίων όμως εντοπίζεται μια διάκριση ιδεολογικής φύσεως.

Λέξεις-κλειδιά: διαγλωσσικότητα, εναλλαγή κωδίκων, δί/πολύγλωσση εκπαίδευση, γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική, ταυτότητες.

## Abstract

The emergence of the phenomenon of "translanguaging", which is a practice of bilingual speakers and involves the dynamic and functionally integrated use of different languages and linguistic varieties, has challenged the appropriateness of "code-switching" - a term that has been most influential in studies of bilingualism and language mixing. This is a relatively new discipline in applied linguistics, born of the conditions of the time, and one that is not only linguistic in character, but deeply social, political and psychological. It frames a process of knowledge construction that goes beyond language/s and leads us to a linguistics of "participation", creating a safe third space, a "Space for Two", characterized by openness and critical exchange. For this literature review, bibliographic data, both foreign and Greek-language, were utilized, a thematic map was constructed and each topic was analyzed and approached coherently and consistently. This research has shown that translanguaging is a macroscopic lens through which language use can be examined and does not exclude the existence or use of code-switching, two linguistic practices potentially beneficial to the developmental language process, but between which a distinction of an ideological nature can be identified.

Keywords: translanguaging, code-switching, bilingual/multilingual education, language education policy, identities.

## Περιεχόμενα

Πρόλογος

Ευχαριστίες

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

#### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Εισαγωγικές επισημάνσεις.....	8
1.2. Σκοπός της έρευνας/ερευνητικό κενό.....	9
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	10
1.4. Δομικά μέρη της εργασίας.....	11

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	13
2.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση (literature review): θεωρητικό πλαίσιο.....	14

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

3. 1. Ορίζοντας τη διαγλωσσικότητα.....	17
3. 2. Παραδοσιακά μοντέλα διγλωσσίας και διαγλωσσικότητα.....	22
3. 3. Διαγλωσσικότητα και ενιαίο γλωσσικό σύστημα.....	26
3. 4. Η διαγλωσσικότητα σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα.....	27
3. 5. Προτάσεις γεφύρωσης χάσματος μεταξύ διαγλωσσικότητας και γλωσσικού τοπίου.....	29
3. 6. Διαγλωσσικότητα και πολυτροπική σημειωτική.....	31
3. 7. Επαναπροσδιορισμός και ανακατασκευή νέων ταυτοτήτων.....	34
3. 8. Παραδείγματα διαγλωσσικότητας από τον προφορικό και γραπτό λόγο.....	36
3. 9. Ο χώρος διαγλωσσικότητας (translanguaging space).....	46
3. 10. Το ένστικτο διαγλωσσικότητας (translanguaging instinct).....	47
3. 11. Συναφείς όροι.....	48

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4°

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΕΥΡΥΤΕΡΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑΣ

4. 1. Η εκπαίδευση ως παράδειγμα χώρου διαγλωσσικότητας.....	52
--	----

4. 2. Η συμβολή της διαγλωσσικότητας στην πολύγλωσση εκπαίδευση.....	57
4. 3. Οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης και η συμβολή της διαγλωσσικότητας.....	58
4. 4. Πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής πρακτικής.....	63
4. 5. Διαγλωσσικότητα, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη.....	69
4. 6. Διαγλωσσικότητα και πολλαπλή ικανότητα.....	71
4. 7. Διαγλωσσικότητα και συμβολική ικανότητα.....	72
4. 8. Περιορισμοί στην εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στην τάξη.....	73
4. 9. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας.....	74
4.10. Οι στάσεις των μαθητών/τριών και γονέων στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας.....	78
4. 11. Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης.....	80
4. 12. Επιπτώσεις της μη επιτέλεσης της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας.....	81
4. 13. Οι κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις της διαγλωσσικότητας.....	84
4. 14. Κριτική έναντι της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας.....	90
4. 15. Διαγλωσσικότητα και μελλοντικές προκλήσεις.....	91

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΚΩΔΙΚΩΝ ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

5. 1. Ορίζοντας την εναλλαγή κωδίκων.....	93
5. 2. Κατηγοριοποίηση της στρατηγικής της εναλλαγής κωδίκων.....	96
5. 3. Το μοντέλο του μαρκαρίσματος και η ανάλυση της συνομιλίας.....	99
5. 4. Εναλλαγή κωδίκων και επικοινωνιακή περίσταση.....	101
5. 5. Εναλλαγή κωδίκων και σημειωτική.....	103
5. 6. Εναλλαγή κωδίκων και δίγλωσση συμπεριφορά λόγου.....	105

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>**

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΕΝΑΛΛΑΓΗΣ ΚΩΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑΣ**

6.1. Η διαγλωσσικότητα και η εναλλαγή κωδίκων ως εκπαιδευτικές στρατηγικές.....	107
6.2. Διαγλωσσικότητα και εναλλαγή κωδίκων: μια ιδεολογική διάκριση.....	111

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....**

.....	124
-------	-----

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°</b>	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	130
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	131

Στη μητέρα μου,  
για την ακούραστη προσπάθεια  
και φροντίδα της προς τα τρία μου παιδιά...

## Ευχαριστίες

Πολλά και θερμά ευχαριστώ στις καθηγήτρίες μου Κα Ελένη Σκούρτου και Κα Μαριάνθη Οικονομάκου για τις όμορφες και εποικοδομητικές γνώσεις που με γέμισαν και τις οποίες στερούμουν πριν την εισαγωγή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Ιδιαίτερα ευχαριστώ στην Κα Ελένη Σκούρτου, από τα χείλη της οποίας άκουσα για παρθενική φορά τον όρο *translanguaging*. Αμέτρητα ευχαριστώ και στην Κα Μαριάνθη Οικονομάκου, που μας προσέφερε πολλές στιγμές γέλιου κατά τη διάρκεια του μαθήματός της, απλοποιώντας καθετί που φαινομενικά έμοιαζε δύσκολο και με έμαθε να εκπληρώνω με σχολαστικότητα και επιμέλεια κάθε μου εργασία. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην Κα Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη για την καθοδήγηση και τη βοήθειά της, που μπορεί να μην είχαμε την ευκαιρία να την έχουμε ως διδάσκουσα σε κάποιο μας μάθημα, ωστόσο η ηρεμία της φωνής της και οι γνώσεις που αποκόμισα από τη διμερίδα στον Πύργο της Παιδαγωγικής σχολής της Θεσσαλονίκης, τον Μάρτιο του 2020, με γέμισε όμορφα συναισθήματα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και μια μεγάλη αγκαλιά (παρά τους περιορισμούς που υφιστάμεθα λόγω πανδημίας) σε όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα που με στερήθηκαν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης και προσήλωσής μου στη μεταπτυχιακή μου εργασία.



*Όπως οι σιδηρόδρομοι, έτσι και η γλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς και όχι πάντα για εκείνους που καθορίστηκαν από τους μηχανικούς της (Holborow 1999, 92).*

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### *1.1. Εισαγωγικές επισημάνσεις*

Ο πλουραλισμός που παρατηρείται σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών πρακτικών και γλωσσικών θεωριών. Χάρη σε αυτές οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία και τη δυνατότητα να προβούν στην υιοθέτηση μιας στάσης διαφορετικής από αυτήν που είχαν μέχρι τώρα, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια μιας διαπολιτισμικής συνείδησης, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα του «άλλου» (Γκόβαρης & Μανούσου 2015, 10). Σε όλη την Ευρώπη, είναι αξιοσημείωτο το ενδιαφέρον για την προώθηση της «πολυγλωσσίας» στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ενότητας και εκλαμβάνεται ως «η ικανότητα χρήσης πολλών γλωσσών σε διαφορετικούς βαθμούς και για διακριτούς σκοπούς» (Council of Europe 2000), γεγονός το οποίο τροφοδοτεί επίσης την ενασχόληση με τη διαγλωσσικότητα (Vogel & García 2017, 8) και αποτελεί την έννοια που θα εξετάσουμε στην παρούσα μελέτη διακρίνοντας την από το φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων.

Η στροφή στην πολύγλωσση εκπαίδευση βασίστηκε στην ιδέα ότι οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η ζωή αποτελεί ένα δυναμικό πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό κολλάζ, μεταφέρουν διαφορετικές γλωσσικές γνώσεις που μπορούν ενεργά να χρησιμοποιηθούν ως πόροι για την εκμάθηση (Conteh & Meier 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Cenoz & Gorter (2011·2015), οι φυσικές πολύγλωσσες πρακτικές των μαθητών σχετίζονται απόλυτα με τους τρόπους με τους οποίους οι γλώσσες διδάσκονται. Για τη συμπερίληψη των γλωσσών των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, η διαγλωσσικότητα έχει προταθεί όχι μόνο για την περιγραφή των πολυγλωσσικών πρακτικών που περιλαμβάνουν «το πλήρες φάσμα των γλωσσικών επιδόσεων των πολύγλωσσων μαθητών/τριών» (Li Wei 2011a, 1224), αλλά και για την πρόθεση υιοθέτησης μια παιδαγωγικής προσέγγισης στην οποία τέτοιες πρακτικές χρησιμοποιούνται συστηματικά στην εκπαίδευση (García, Johnson & Seltzer 2017).



Ο Martin (2005), αποδίδει στην εναλλαγή κωδίκων τον χαρακτηρισμό «ασφαλή» ως παιδαγωγική στρατηγική, καθότι λειτουργεί υποστηρικτικά και επεξηγηματικά για την κατανόηση, κατάκτηση και εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Εντούτοις, όπως υπογραμμίζει η Τσιπλάκου (2016), έπειτα από παιδαγωγική παρέμβαση, που έλαβε χώρα σε Δημοτικό σχολείο της Κύπρου με δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες (χρήση κυπριακής διαλέκτου και κοινής νεοελληνικής), κάθε άλλο παρά ακίνδυνη θεωρείται η εναλλαγή κωδίκων, καθώς αναδύονται στην επιφάνεια επικρατούσες γλωσσικές ιδεολογίες και εκπαιδευτικές γλωσσικές πολιτικές, που δε μαρτυρούν την υιοθέτηση μιας *διαγλωσσικής στάσης* (García 2017) χάρη στην οποία οι μαθητές/τριες θα ήταν σε θέση να επωφεληθούν πολλαπλά.

Επιπλέον, η εναλλαγή κωδίκων ως γλωσσική πρακτική δεν επιτρέπει τη δημιουργία ενός  *τρίτου χώρου* (thirdspace), όπως είναι ο *χώρος διαγλωσσικότητας* (translanguaging space), στον οποίο ο γλωσσικός κώδικας εμπλέκεται με ολόκληρο το ρεπερτόριο των πολυτροπικών πόρων, αναδεικνύοντας «το συναίσθημα, την εμπειρία, την ιστορία, τη μνήμη, την υποκειμενικότητα και τον πολιτισμό» (Li Wei & Lin 2019, 210). Η ενίσχυση της κριτικής ικανότητας των *δί/πολύγλωσσων ομιλητών/τριών*, η ανάπτυξη μεταγνώσης, ο *επαναπροσδιορισμός και η ανακατασκευή νέων ταυτοτήτων και η δημιουργία μιας διαεθνικής ταυτότητας* (*translational identity*), που ενισχύει τους δεσμούς με την χώρα καταγωγής, καθιστούν τη διαγλωσσικότητα ξεχωριστή ως παιδαγωγική προσέγγιση.

### *1.2. Σκοπός της έρευνας/ερευνητικό κενό*

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η ανάδειξη της σημαντικότητας του γλωσσικού φαινομένου της διαγλωσσικότητας συγκριτικά με άλλες γλωσσοδιδασκτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται κατά τη μαθησιακή διαδικασία (μετάφραση, παράλληλη χρήση γλωσσών, διαγλώσσα) και κυρίως με την εναλλαγή κωδίκων.

Επιδιώκεται να αναλυθεί διεξοδικά η θεωρία της διαγλωσσικότητας, καθότι συγκαταλέγεται στα δυναμικά δίγλωσσα μοντέλα και προωθεί την ανάπτυξη και χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου του ομιλητή/τριας παρά την ασυμφωνία με τα κοινωνικά και πολιτικά όρια των ονοματισμένων γλωσσών. Στον αντίποδα, προβάλλεται η θεωρία της εναλλαγής κωδίκων, η οποία αντιμετωπίζει τις

γλώσσες ως δύο αυτόνομα, κλειστά συστήματα με τις δικές τους δομές, παρά την ικανότητα των δίγλωσσων ομιλητών/τριών να μεταφέρουν στοιχεία από τη μια γλώσσα στην άλλη. Μέσα από μια λεπτομερή βιβλιογραφική έρευνα που θα διεξαχθεί βασιζόμενη κατά κύριο λόγο σε ξενόγλωσσες πηγές αλλά αξιοποιώντας και ελληνικά βιβλιογραφικά δεδομένα, φιλοδοξείται εν τέλει να γίνει κατανοητή η ιδιαίτερη και ξεχωριστή διάσταση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας κατά την επικοινωνία και αλληλόδραση των δί/πολύγλωσσων ομιλητών/τριών με το περιβάλλον τους, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η διάκριση ανάμεσα στη διαγλωσσικότητα και την εναλλαγή κωδίκων είναι ιδεολογικής φύσεως.

Οι ισχύουσες γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές και οι συστηματικές παιδαγωγικές μέθοδοι και πρακτικές, που υιοθετούνται στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά πλαίσια, λειτουργούν ως φραγμός για την αξιοποίηση και επιτέλεση μιας διαγλωσσικής παιδαγωγικής, κυρίως στον ελληνικό χώρο –που στερείται δειγμάτων επαλήθευσης της αποτελεσματικότητάς της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής πρακτικής- και σε μικρότερο βαθμό σε διεθνές επίπεδο. Κρίνεται αναγκαίο και συνάμα ωφέλιμο και προσοδοφόρο να συνειδητοποιήσουμε όλοι/ες, που αλληλεπιδρούμε με δί/πολύγλωσσους ομιλητές/τριες τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, τα δημιουργικά, πολλαπλά και πολυδιάστατα οφέλη της διαγλωσσικότητας και εξίσου να την ανακαλύψουμε και να την «αγκαλιάσουμε» με ευγνωμοσύνη και σεβασμό, όπως της αξίζει.

«ἔσσεται ἡμαρ..»

(θα έρθει η μέρα..)

### *1.3. Ερευνητικά ερωτήματα*

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής μετά την επιλογή του θέματος της μεταπτυχιακής εργασίας, αλλά και αυτά που προέκυψαν κατά την ενδελεχή μελέτη και διερεύνηση του θέματος, συναθροίστηκαν και είναι τα εξής:

- ποιά τα οφέλη της διαγλωσσικότητας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση;

- πώς συμβάλλει η διαγλωσσικότητα στον αναστοχασμό κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών και γλωσσικών ζητημάτων από μέρους των μαθητών/τριών έναντι παραδοσιακών πρακτικών;
- οι εκπαιδευτικοί εντός και εκτός ελλαδικού χώρου είναι πρόθυμοι να αξιοποιήσουν τη διαγλωσσικότητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αν ναι, ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος/στάση τους απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές/τριες;
- ποιοί περιορισμοί προκύπτουν κατά την εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στη σχολική τάξη και ποιές μελλοντικές προκλήσεις ανακύπτουν σε σχέση με την επιτέλεσή της στην πράξη;
- σε ποιά σημεία εντοπίζονται οι διαφορές μεταξύ των δυο θεωρητικών και αναλυτικών εννοιών, της διαγλωσσικότητας και της εναλλαγής κωδίκων και ποιά αποτελεί το σημείο εκκίνησής τους;

#### *1.4. Δομικά μέρη της εργασίας*

Η συγκεκριμένη επιστημονική εργασία συγκαταλέγεται στο είδος της βιβλιογραφικής έρευνας. Στηρίζεται σε δεδομένα βιβλιογραφικού χαρακτήρα, τα οποία συγκροτήθηκαν, επεξεργάστηκαν, ταξινομήθηκαν και επιλέχθηκαν από πηγές ξενόγλωσσης, κατά κύριο λόγο, και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας που άπτονται του θέματος, με γνώμονα την τεκμηρίωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Για τον λόγο αυτό συγκροτήθηκε ένα ενιαίο κείμενο που αποτελείται από 8 κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται παρουσίαση ορισμένων εισαγωγικών επισημάνσεων που οριοθετούν το υπό διερεύνηση θέμα, ενώ παράλληλα προσδιορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που προτίθενται να απαντηθούν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, καταγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την διεξαγωγή της έρευνας και παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης εν γένει.

Στο τρίτο κεφάλαιο, επιχειρείται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης και προσδιορισμού της έννοιας της διαγλωσσικότητας, όπως έχει προταθεί σε ελληνικό

και διεθνές επίπεδο. Ακολουθούν παραδείγματα προερχόμενα από τον προφορικό και γραπτό λόγο δί/πολύγλωσσων ατόμων και επιπρόσθετα παρουσιάζονται όροι που εμφανίζουν συνάφεια με τη διαγλωσσικότητα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, η τάξη αποτελεί παράδειγμα χώρου διαγλωσσικότητας και προσδιορίζονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών κατά την εφαρμογή της. Έπειτα από λεπτομερή και διεξοδική ανάλυση των πλεονεκτημάτων της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής στρατηγικής, φωτίζονται τα σημεία που δυσχεραίνουν την αξιοποίησή της σε συνάρτηση και με τις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις του φαινομένου και εν συνεχεία κατατίθενται οι μελλοντικές προκλήσεις.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, ορίζεται η στρατηγική της εναλλαγής κωδίκων με τη συνακόλουθη κατηγοριοποίησή της και επισημαίνονται τα γλωσσικά κίνητρα και οι περιορισμοί της κατά την επικοινωνία.

Στο έκτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζονται τα σημεία που επιφέρουν τη διάκριση μεταξύ της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας, για να οδηγηθούμε τελικά στο συμπέρασμα πως ο διαχωρισμός των δυο αυτών θεωρητικών εννοιών έγκειται σε ιδεολογικές θεωρήσεις και πιστεύω.

Στο έβδομο κεφάλαιο, αξιολογούνται τα πορίσματα που προέκυψαν βάσει των βιβλιογραφικών δεδομένων που συντέθηκαν και αξιοποιήθηκαν.

Στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο, συγκαταλέγονται τα συμπεράσματα και έπονται οι βιβλιογραφικές αναφορές των πηγών που μελετήθηκαν κατά τη συγγραφή της ερευνητικής εργασίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 2.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα αφηγηματική θεωρητική βιβλιογραφική επισκόπηση (narrative theoretical literature review) ακολούθησε τις τέσσερις φάσεις που προτείνουν οι Onwuegbuzie & Frels (2016), δηλαδή τη σύλληψη ιδεών, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη διάδοση. Ο στόχος της εν λόγω αυτόνομης βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να συνοψίσει, να συνθέσει και να αξιολογήσει τις έρευνες σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα βασιζόμενη όχι σε εμπειρικά-ερευνητικά δεδομένα, αλλά μέσα από την ταξινόμηση, σύγκριση, σύνθεση και κριτική επεξεργασία βιβλιογραφικών πηγών που έχουν αντληθεί, κατά προτεραιότητα, από :

- επιστημονικά περιοδικά (διεθνή και ελληνικά) με κριτές
- πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων (διεθνή και ελληνικά) με κριτές
- βιβλία ή κεφάλαια επιστημονικών βιβλίων (ή συλλογικών εκδόσεων) αναγνωρισμένης ποιότητας
- άρθρα δημοσιευμένα σε επιστημονικά περιοδικά.

Στη συνέχεια, όπως ορίζεται, η κριτική ανάλυση του πραγματολογικού υλικού γίνεται από «θέση», δηλαδή καθίσταται σαφές μέσα από ποιά αξιακή γωνία προσεγγίζεται το υλικό και με ποιά ιεράρχηση κριτηρίων αναλύεται και οδηγούμαστε στα συμπεράσματα.

Η εκκίνηση της παρούσας μελέτης γίνεται από παλαιότερα έργα για επιβεβαίωση των ευρημάτων και θεμελίωση των υπό εξέταση μεθοδολογιών. Ακολούθως, εξετάζονται βασικά πρόσφατα έργα, όπου καταγράφονται οι κύριες σύγχρονες τάσεις και ιδεολογίες επί του θέματος. Κρίθηκε σημαντικό και απαραίτητο η βιβλιογραφική ανασκόπηση να επικαιροποιηθεί μέχρι τη στιγμή ολοκλήρωσης της συγγραφής της. Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Έγινε χρήση, κατά κύριο λόγο, ξενόγλωσσης, αλλά και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Υιοθετείται η προσέγγιση της εστίασης στις έννοιες των δυο βασικών εξεταζόμενων παιδαγωγικών μεθόδων. Η θεματική ανάλυση στηρίχθηκε σε μια σειρά κειμένων, κυρίως ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας για την ανεύρεση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος. Ακολουθήθηκε μια πιο αναδρομική διαδικασία, όπου υπήρχε μετακίνηση μπρος-πίσω ανάλογα με τις ανάγκες, καθ' όλη τη διάρκεια των φάσεων της βιβλιογραφικής έρευνας. Αρχικά, τέθηκαν και προσπάθησαν να απαντηθούν πιο ευρέα και διερευνητικά ερωτήματα κι έπειτα πιο στενά ερωτήματα, τα οποία αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου γενικότερου ερευνητικού ερωτήματος. Οργανώθηκε ένας «θεματικός χάρτης» και κάθε θέμα (καθώς και τα υποθέματα) προσεγγίστηκε σε μια συνεκτική και κατά το δυνατόν εσωτερικά συνεπή περιγραφή. Τα αποσπάσματα που επιλέχθηκαν στη θεματική ανάλυση είναι ενδεικτικά των αναλυτικών σημείων της έρευνας σχετικά με τα δεδομένα και χρησιμοποιήθηκαν για να απεικονίσουν/υποστηρίξουν μια ανάλυση που υπερβαίνει το συγκεκριμένο περιεχόμενο των δεδομένων, για να δώσουν νόημα στα δεδομένα και να πουν στον/στην αναγνώστη/τρια πού αποσκοπούν ή τί μπορεί να σημαίνουν. Άλλωστε, όπως ισχυρίζονται οι Foster & Parker (1995, 204), «η ανάλυση του υλικού είναι μια σκόπιμη και αυτοσυνείδητα έντεχνη δημιουργία του/της ερευνητή/τριας και πρέπει να είναι κατασκευασμένη για να πείσει τον αναγνώστη για την αληθοφάνεια ενός επιχειρήματος».

Μεγαλύτερο χώρο, κατά τη μελέτη, καταλαμβάνει η ανάπτυξη του θέματος της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής μεθόδου και των επιμέρους προεκτάσεών της έναντι της εναλλαγής κωδίκων. Θα πρέπει να σημειωθεί πως πρόκειται για μεροληπτική στάση και συμπεριφορά, που λαμβάνει προσεκτικά υπόψη και έχει ως γνώμονα την προάσπιση του εξανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ενθάρρυνση της καλλιέργειας διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να καταδείξει ότι οι παράγοντες αυτοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και απαιτούνται για την αποτελεσματική δράση σε ένα πολυπολιτισμικό και πολυδιάστατο περιβάλλον.

## 2.2. Βιβλιογραφική επισκόπηση (*literature review*): θεωρητικό πλαίσιο

Όπως υποστηρίζουν οι Onwuegbuzie κ.ά. (2011), η διεξαγωγή μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης ισοδυναμεί με τη διεξαγωγή μιας ερευνητικής μελέτης, με τις πληροφορίες που συλλέγει ο βιβλιογραφικός κριτής να αντιπροσωπεύουν τα

δεδομένα. Με άλλα λόγια, αποτελεί μεθοδολογία, διότι αντιπροσωπεύει μια ευρεία προσέγγιση της επιστημονικής έρευνας που περιλαμβάνει ένα σύνολο ερευνητικών στόχων, ερευνητικών σκοπών και ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και μεθόδους και διαδικασίες, κριτήρια ποιότητας και πρότυπα αναφοράς. Η βιβλιογραφική μελέτη αποτελεί συστηματικό τρόπο συλλογής και σύνθεσης προηγούμενων ερευνών (Tranfield κ.ά 2003, 212). Συμβάλλει στη συλλογική θεωρητική γνώση και η έρευνα παράγει γνώση (Onwuegbuzie & Frels 2016, 52), ειδικά στην περίπτωση που η μελέτη βρίσκεται κάπου ανάμεσα σε ανταγωνιστικά στοιχεία που αντιπροσωπεύουν κοινωνική κριτική ή υπεράσπιση συγκεκριμένων συμφερόντων, απόψεων και υποομάδων, όπως παρατηρούμε στις δυο παιδαγωγικές μεθόδους -την εναλλαγή κωδίκων και τη διαγλωσσικότητα- που εξετάσαμε. Οι Webster & Watson (2002, 13), υπογραμμίζουν πως η ανασκόπηση ως ερευνητική μέθοδος δημιουργεί μια σταθερή βάση για την προώθηση της γνώσης και τη διευκόλυνση της ανάπτυξης θεωριών. Κατά την Snyder (2019, 333), η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ένας εξαιρετικός τρόπος σύνθεσης των ερευνητικών ευρημάτων για να παρουσιάσει στοιχεία σε μετα-επίπεδο και να αποκαλύψει τομείς στους οποίους απαιτείται περισσότερη έρευνα.

Οι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για την ανάπτυξη της γνώσης, να δημιουργήσουν κατευθυντήριες γραμμές για την πολιτική και την πρακτική (Snyder 2019, 339) -στη δική μας περίπτωση αναφορικά με την ισχύουσα και επικρατούσα γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική και τις παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές που υιοθετούνται στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Επιπλέον, δύναται να παράσχουν αποδείξεις για ένα αποτέλεσμα και να γεννήσουν νέες ιδέες και κατευθύνσεις για έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως ο τομέας της γλωσσικής διδασκαλίας στην παρούσα μελέτη και εν γένει της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η ερευνητική έκθεση χρησιμεύει ως βάση για μελλοντική έρευνα και θεωρία, παρέχοντας χρήσιμες κατευθύνσεις μέσω της θεωρητικής παρουσίασης και της κριτικής ανάλυσης του θέματος, πόσο μάλλον στη δική μας έρευνα που στον σκελετό του γλωσσικού ηγεμονισμού έχει επέλθει ένας διαχωρισμός μεταξύ των ισχυρών και των μειονοτικοποιημένων γλωσσών.

Απώτερη συνέπεια για το ερευνητικό πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης εντός και εκτός των γεωγραφικών μας συνόρων αποτελεί η δημιουργία βέλτιστων πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης, που θα είναι πολιτισμικά προοδευτικές, αν λάβουμε

υπόψη την πολύ-πολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας και την αέναη (δι)επαφή μας με λαούς διαφόρων και ποικίλων εθνικοτήτων, θρησκειών, πεποιθήσεων και αξιών. Για τον λόγο αυτό αφιερώνεται περισσότερος χώρος κατά την ερευνητική μελέτη στη διεξοδική παρουσίαση της σημαντικότητας της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής μεθόδου σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής των δί-πολύγλωσσων ατόμων -χωρίς να παραλείπεται ή να παραβλέπεται η αξία της εναλλαγής κωδίκων. Άλλωστε, θα πρέπει να έχουμε κατά νου, όπως υποστήριξε και η García (2011, 147), ότι η έννοια της διαγλωσσικότητας περιλαμβάνει την εναλλαγή κωδικών, τη μετατόπιση δηλαδή μεταξύ δύο γλωσσών, στον προφορικό και γραπτό λόγο των ομιλητών/τριών.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ

#### ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

##### 3. 1. Ορίζοντας τη διαγλωσσικότητα

Ο όρος «διαγλωσσικότητα» πρωτοεμφανίζεται τη δεκαετία του '80 και αποτελεί επινόηση του Cen Williams. Ο Williams (1994 στο Lewis κ.ά. 2012) χρησιμοποιεί τον όρο για πρώτη φορά στη μη δημοσιευμένη διατριβή του, που έφερε τον τίτλο *An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education*, στην προσπάθειά του να περιγράψει τη διαδικασία με την οποία οι πολύγλωσσοι ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν τις ομιλούμενες γλώσσες τους ως ολοκληρωμένο σύστημα επικοινωνίας. Αν και αρχικά σχεδιάστηκε ως εκπαιδευτική στρατηγική, η διαγλωσσικότητα αντανακλά επίσης την τυπική δίγλωσση συμπεριφορά. Ο Williams (2002), απευθυνόμενος στην Ουαλική Συνέλευση, ανέφερε το παράδειγμα ενός παιδιού που λαμβάνει ένα τηλεφωνικό μήνυμα σε μια γλώσσα και το μεταδίδει σε μια άλλη γλώσσα (εναλλαγή εισαγόμενου και εξαγόμενου) και πρότεινε ότι η διαγλωσσικότητα είναι «μια φυσική δεξιότητα για κάθε δίγλωσσο».

Ο Williams και οι ακαδημαϊκοί συνάδελφοί του ερευνούσαν στρατηγικές χρήσης των Ουαλικών και της Αγγλικής γλώσσας κατά τη μαθησιακή διαδικασία εντός της σχολικής τάξης. Βασίστηκαν στην ιδέα του Francois Grosjean (2016) ότι οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες δεν είναι δύο μονόγλωσσοι σε ένα. Όπως αναφέρει ο Baker (2011), ο ουαλικός όρος «trawsieithu» που χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Williams για την απόδοση του όρου «διαγλωσσικότητα», επιδέχτηκε εν συνεχεία μετάφραση στην Αγγλική γλώσσα ως «translinguifying», ώσπου μετεξελίχτηκε και εδραιώθηκε ο όρος «translanguaging» μετά από συνεννόηση μεταξύ του Williams και του Baker.

Η ιδέα των Williams και Baker για τη διαγλωσσικότητα είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακή για τον Li Wei (2018, 15), γιατί οι ίδιοι δεν αντιλαμβάνονται τη διαγλωσσικότητα ως αντικείμενο ή ως γλωσσικό δομικό φαινόμενο προς περιγραφή και ανάλυση, αλλά ως πρακτική και διαδικασία -μια πρακτική που περιλαμβάνει τη δυναμική και

λειτουργικά ολοκληρωμένη χρήση διαφορετικών γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών, αλλά κυρίως μια διαδικασία οικοδόμησης γνώσης που υπερβαίνει τη γλώσσα/ες. Μας οδηγεί, επομένως, πέρα από τη γλωσσολογία των συστημάτων και των ομιλητών/τριών σε μια γλωσσολογία της συμμετοχής. Όπως αναφέρει ο Li Wei (2018), ο όρος Translanguaging δεν προοριζόταν αρχικά ως θεωρητική έννοια, αλλά ως περιγραφική ετικέτα για μια συγκεκριμένη γλωσσική πρακτική. Για τον Li Wei (2018, 11), η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια πρακτική θεωρία της γλώσσας. Για την παραδοχή του αυτή βασίστηκε στη θεώρηση του Mao (1937), ο οποίος τόνισε την εξάρτηση της θεωρίας από την πράξη, ότι δηλαδή η θεωρία βασίζεται στην πράξη και με τη σειρά της υπηρετεί την πράξη.

Κατά τον Williams (2002), η διαγλωσσικότητα είναι μια φυσική ικανότητα για κάθε δίγλωσσο άτομο και σημαίνει τη χρήση μιας γλώσσας προς ενίσχυση της άλλης, με απώτερο σκοπό την αύξηση της κατανόησης των μαθητών/τριών και τη βελτίωση των ικανοτήτων τους στις δυο γλώσσες. Μέσω της διαγλωσσικότητας επιτυγχάνεται η εσωτερίκευση των λέξεων που ακούει ο μαθητής/τρια, η εκχώρηση δικών του ετικετών στο μήνυμα/έννοια που εκλαμβάνει και εν συνεχεία η αλλαγή του μηνύματος/έννοιας στην άλλη γλώσσα με επαυξητικό και συμπληρωματικό τρόπο.

Βασική προϋπόθεση κατά τον ίδιο αποτελεί η πλήρης κατανόηση της γλώσσας στην οποία λαμβάνεται το μήνυμα, καθώς και το επαρκές λεξιλόγιο και η αρκετά σταθερή κατανόηση της άλλης γλώσσας για να εκφραστεί το μήνυμα. Μάλιστα, ο Kress (2010) κάνει λόγο για *μεταγωγή του μηνύματος* (transduction of meaning), θεωρώντας πως η μια ιδέα λειτουργεί συμπληρωματικά προς την άλλη και τελικά και οι δυο από κοινού αποτελούν ένα σημειωτικό ισοδύναμο. Για τον Williams (2002, 47), η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια μέθοδος για μαθητές/τριες που κατανοούν καλά και τις δυο γλώσσες, μια στρατηγική για τη διατήρηση και ανάπτυξη της διγλωσσίας. Επομένως, μέσω της στρατηγικής αυτής οι μαθητές/τριες λαμβάνουν πληροφορίες χρησιμοποιώντας τις παθητικές γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση και ανάγνωση) κι έπειτα χρησιμοποιούν τις πληροφορίες αξιοποιώντας τις ενεργητικές γλωσσικές τους δεξιότητες (ομιλία και γραφή). Προηγείται η λήψη πληροφοριών σε μία γλώσσα και έπεται η χρήση αυτών στην άλλη γλώσσα. Άλλωστε, κάθε γλώσσα αναπτύσσεται για να χρησιμοποιηθεί σε σκόπιμες και πραγματικές καταστάσεις. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα

κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, όπου συνεχίζεις να χρησιμοποιείς και τις δυο γλώσσες αναπτύσσοντάς τις και βελτιώνοντάς τις συνεχώς.

Μια από τις βασικές διακρίσεις που κάνει ο Baker (2001, 48), προκειμένου να έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα γύρω από τη διγλωσσία, είναι μεταξύ της *διγλωσσικής ικανότητας* (όσον αφορά την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και τη σκέψη) και της *διγλωσσικής χρήσης*. Ορισμένα δίγλωσσα άτομα, αν και μιλούν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δυο γλώσσες, επιλέγουν και χρησιμοποιούν μία από τις δύο. Υπάρχουν, ωστόσο, και δίγλωσσοι οι οποίοι, παρά το γεγονός ότι μιλούν και τις δυο γλώσσες με μικρότερη ευκολία, τις χρησιμοποιούν συχνότερα, κάθε φορά που θα παραστεί ανάγκη. Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες κατορθώνουν να μιλήσουν για ένα πράγμα χρησιμοποιώντας δυο λέξεις και παρουσιάζοντάς το σε δυο γλώσσες, γεγονός που μαρτυρά την αμερόληπτη στάση τους απέναντι στο γλωσσικό σύστημα (Baker 2001).

Ο Baker (2011) ισχυρίζεται πως οι πρακτικές διαγλωσσικότητας αποτελούν το κατάλληλο παιδαγωγικό εργαλείο για τις τάξεις με δίγλωσσους μαθητές/τριες για το λόγο του ότι συμβάλλουν στην εις βάθος κατανόηση του θέματος του εκάστοτε μαθήματος, λειτουργούν καταλυτικά στα πλαίσια της ανάπτυξης της ασθενέστερης γλώσσας και αποτελούν δίαυλο επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο του οικογενειακού περιβάλλοντος με το σχολικό όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών/τριών. Για έναν δίγλωσσο μαθητή/τρια το να διαβάσει και να συζητήσει ένα θέμα σε μία γλώσσα και μετά να γράψει για αυτό σε μια άλλη γλώσσα, σημαίνει ότι το θέμα πρέπει να «αφομοιωθεί σωστά» και να ανακατασκευαστεί (Baker 2000, 104-105).

Σε διεθνές επίπεδο, η έρευνα για τον όρο διαγλωσσικότητα έχει συνδεθεί σε μέγιστο βαθμό με την Ofelia Garcia (2009), χάρη στο έργο της οποίας έχουν αναδειχτεί οι σύγχρονες προεκτάσεις του θέματος. Η Garcia έχοντας ενεργητικό ρόλο σε θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών στη Νέα Υόρκη και παρατηρώντας την καθημερινότητα των οικογενειών τους, οδηγήθηκε σε έναν ορισμό της διαγλωσσικότητας που δεν περιελάμβανε μόνο ακαδημαϊκές εκφάνσεις, αλλά αποτύπωνε την καθημερινή πραγματικότητα των δίγλωσσων παιδιών και τις πρακτικές που αυτά υιοθετούν στη ζωή τους. Σύμφωνα με την ίδια (2009a, 45), οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες χρησιμοποιούν ποικίλες πρακτικές σε συλλογιστικό

επίπεδο προκειμένου να κατανοήσουν και να γνωρίσουν καλύτερα μέσα από τη χρήση και των δυο γλωσσών τους το δίγλωσσο περιβάλλον στο οποίο ζουν. Τα δίγλωσσα άτομα αξιοποιούν τη διαγλωσσικότητα ως στρατηγική σε καθημερινή βάση για να δημιουργήσουν νοήματα και να αποκομίσουν εμπειρίες. Η χρήση των δυο γλωσσών γίνεται αβίαστα, με φυσικό τρόπο από τα δίγλωσσα άτομα, καθώς η άντληση και χρήση στοιχείων από το σύνολο του γλωσσικού τους ρεπερτορίου συμβάλλει στην κατανόηση του δίγλωσσου κόσμου τους, ενώ παράλληλα διευκολύνει και την επικοινωνιακή τους ικανότητα με τα άτομα του περιβάλλοντός τους (Τσοκαλίδου 2017, 42).

Βασιζόμενος στην ψυχολογολογική έννοια της «γλώσσας», η οποία αναφέρεται στη διαδικασία χρήσης της γλώσσας για απόκτηση γνώσεων, δημιουργία νοήματος, διατύπωση της σκέψης και επικοινωνία, ο Li Wei (2011a) χρησιμοποιεί το πρόθεμα *trans-* για να επισημάνει τρεις διαστάσεις ευέλικτων πολύγλωσσων πρακτικών:

- *Trans 1* = trans-system (σύστημα)/structure (δομή)/space (χώρος) ⇒ μετάβαση μεταξύ και πέραν των (γλωσσικών) συστημάτων και δομών (συμπεριλαμβανομένων διαφορετικών τρόπων, π.χ. ομιλία, γραφή) και του επικοινωνιακού περιβάλλοντος ή χώρου. Περιλαμβάνει το πλήρες φάσμα των γλωσσικών επιδόσεων των χρηστών πολύγλωσσων ομιλητών/τριών για σκοπούς που υπερβαίνουν το συνδυασμό των δομών, την εναλλαγή μεταξύ συστημάτων, τη μετάδοση πληροφοριών, το πλαίσιο του μηνύματος και την αναπαράσταση αξιών, ταυτοτήτων και σχέσεων.
- *Trans 2* = transformative (μετασχηματισμός) ⇒ η πρακτική της διαγλωσσικότητας έχει μετασχηματιστική φύση. Συνδυάζει διαφορετικές διαστάσεις των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, τη γνώση και την εμπειρία τους για τον κοινωνικό κόσμο και τις στάσεις και πεποιθήσεις τους. Μ' αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει και μεταμορφώνει τις δεξιότητες, τη γνώση, την εμπειρία, τη στάση και τις πεποιθήσεις των ομιλητών/τριών, δημιουργώντας έτσι μια νέα ταυτότητα για τον πολύγλωσσο ομιλητή/τρια.
- *Trans 3* = transdisciplinary (διεπιστημονικός) ⇒ μια οπτική της διαγλωσσικότητας θεωρεί τις πολύγλωσσες πρακτικές ως παράθυρο για την ανθρώπινη κοινωνικότητα, την ανθρώπινη γνώση, τις κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές δομές. Η διαγλωσσικότητα διερευνά τις δομικές, γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές

διαστάσεις των πολύγλωσσων πρακτικών με ολοκληρωμένο και ολιστικό τρόπο, χρησιμοποιώντας έννοιες, όπως η *πολλαπλή ικανότητα/multicompetence* (Cook 1991). Επικεντρώνει την προσοχή στην αποκάλυψη της δημιουργικότητας των πολύγλωσσων χρηστών και στην κριτική τους ικανότητα (Li Wei 2011b).

Η έννοια της διαγλωσσικότητας απασχολεί τα τελευταία χρόνια γλωσσολόγους, κοινωνιογλωσσολόγους, εκπαιδευτικούς και νευρογλωσσολόγους. Μάλιστα, οι Lewis, Jones & Baker (2012) προτείνουν πως μια κατηγοριοποίηση για τη χρήση του όρου διαγλωσσικότητα θα μπορούσε να είναι η εξής:

α) *Διαγλωσσικότητα στην τάξη* (Classroom Translanguaging). Προγραμματισμένη και τυχαία, με παιδαγωγική έμφαση.

β) *Οικουμενική διαγλωσσικότητα* (Universal Translanguaging). Με γνωστικές, συγκεκριμένες (contextual) και πολιτιστικές διαστάσεις.

γ) *Νευρογλωσσική διαγλωσσικότητα* (Neurolinguistic Translanguaging). Πρόκειται για ένα νέο πεδίο που ερευνά τις τροποποιήσεις της εγκεφαλικής δραστηριότητας, όταν ενεργοποιούνται και οι δύο γλώσσες και υπόσχεται να αναδείξει πολλά νέα στοιχεία στο μέλλον.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η απόδοση του όρου *Translanguaging* ως «διαγλωσσικότητα» προτάθηκε από την Τσοκαλίδου (2015α) κατά το 3ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών, σε μία προσπάθεια να περιγραφούν ζητήματα ευρύτερων λειτουργιών του δίγλωσσου λόγου που υπερβαίνουν τα όρια της εναλλαγής κωδίκων και να αναδειχθούν ιδεολογικά ζητήματα πολυγλωσσικής διαχείρισης και αξιοποίησης των γλωσσών και ποικιλιών, τα οποία έχουν να κάνουν με τη σύνθετη και μονίμως μεταβαλλόμενη σχέση μας με τις γλώσσες και ποικιλίες, που συγκροτούν την προσωπική και συλλογική μας ταυτότητα.

Η διαγλωσσικότητα αντιμετωπίζει τη γλώσσα εξελικτικά σε όλες τις εκφάνσεις της, χρησιμοποιώντας εποικοδομητικά όλα τα δεδομένα των γλωσσών, πρότυπων και μη. Αποτελεί την ικανότητα των μαθητών/τριών να θέτουν σε πλήρη ισχύ όλο τον πλούτο του γλωσσικού τους υπόβαθρου, όλες τις δυνατές γλωσσικές πρακτικές, αφήνοντας εκτός σκέψης τοπικά και κοινωνικά σύνορα, συνήθως επιβεβλημένα από τις εκάστοτε

*linguae francae* (García 2016· Τσοκαλίδου 2016α· Otheguy, García & Reid 2015, 281 στο Τσοκαλίδου 2017, 42). Έτσι, οι εκάστοτε γλωσσικές μορφές εκπέμπουν, η κάθε μια, τα δικά της μηνύματα, τις δικές της ιδεολογικές αντιλήψεις και πολιτισμικές ταυτότητες (Τσιπλάκου 2016, 144). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, πως η διαγλωσσικότητα εξυπηρετεί και τον απόλυτο σκοπό της ίδιας της γλώσσας: την κατασκευή νοήματος και την επικοινωνία του στο περιβάλλον.

### 3. 2. Παραδοσιακά μοντέλα διγλωσσίας και διαγλωσσικότητα

Τα παραδοσιακά μοντέλα της διγλωσσίας υποστηρίζουν ότι οι ομιλητές/τριες κατέχουν την πρώτη γλώσσα (Γ1), την οποία ξεχωρίζουν από τη δεύτερη γλώσσα (Γ2). Κατά συνέπεια, το γλωσσικό εκπαιδευτικό σύστημα υποχρεώνει τους μαθητές/τριες να προσθέσουν μια δεύτερη γλώσσα στην ήδη υπάρχουσα και ομιλούμενη πρώτη γλώσσα, διατηρώντας ωστόσο και αντιμετωπίζοντας τα δυο γλωσσικά συστήματα ως ξεχωριστά μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, ο Lambert (1974) έκανε λόγο για την προσθετική (*additive bilingualism*) και την αφαιρετική (*subtractive bilingualism*) διγλωσσία<sup>1</sup>.



Εικόνα 1: Μοντέλο κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας

<sup>1</sup> Ο Lambert (1974), με τον όρο «αφαιρετική διγλωσσία» αναφέρεται στο γεγονός της απομάκρυνσης της πρώτης γλώσσας (Γ1 ή L1), καθώς προστίθεται η δεύτερη γλώσσα (Γ2 ή L2), με αποτέλεσμα τη μονογλωσσία σε μια δεύτερη γλώσσα ( $L1 + L2 - L1 = L2$ ). «Προσθετική» θεωρεί τη διγλωσσία κατά την οποία η προσθήκη μιας δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται χωρίς την απώλεια της πρώτης γλώσσας καταγωγής ( $L1 + L2 = L1 = L2$ ).

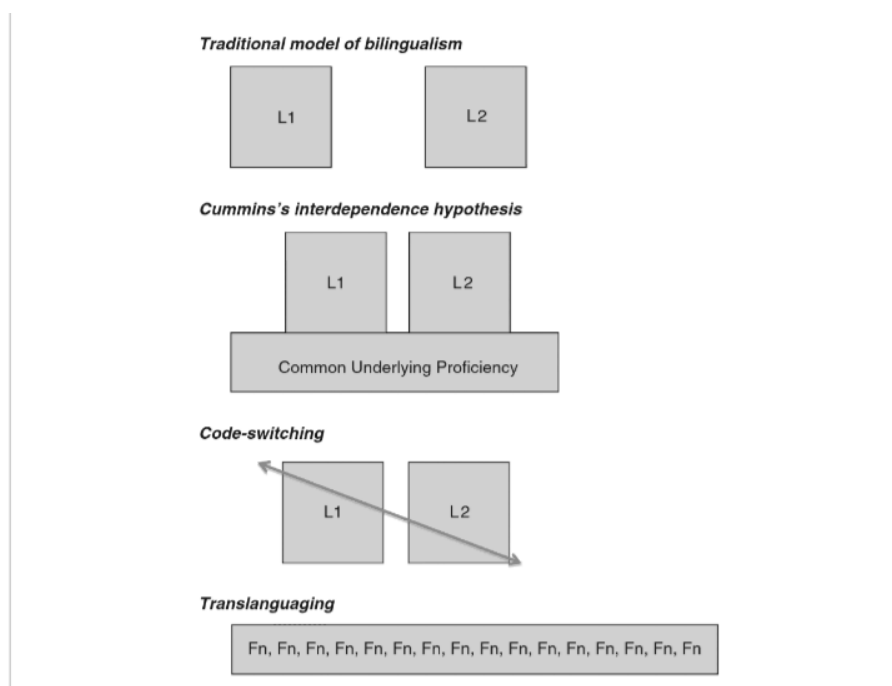
Ο Cummins (2005) βασιζόμενος σε νέα ερευνητικά δεδομένα προσπάθησε να εισαγάγει καινούριες θεωρίες θέτοντας ως βάση την κοινή υποκειμενική ικανότητα της γλώσσας. Χάρη σ' αυτές τις θεωρίες γίνονται αντιληπτά τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένα παιδί εντός μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας χάρη στη δίγλωσση εκπαίδευση.

Το μοντέλο της κοινής υποκειμενικής ικανότητας, που προτείνει ο Cummins (2005) όσον αφορά τη δίγλωσσία, αποτυπώνεται στην *εικόνα 1* με τη μορφή δύο παγόβουνων. Παρά το γεγονός ότι και τα δυο παγόβουνα διαθέτουν από κοινού την ίδια βάση, ωστόσο βρίσκονται ξεχωριστά πάνω από την επιφάνεια. Οι δυο ξεχωριστές κορυφές του παγόβουνου που προεξέχουν της επιφάνειας συμβολίζουν τον εκφωνούμενο λόγο, στον οποίο οι δυο γλώσσες εμφανίζουν διαφορές μεταξύ τους. Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, ωστόσο, η λειτουργία τους αφορά το ίδιο ακριβώς εγκεφαλικό σύστημα επεξεργασίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο της κοινής υποκειμενικής ικανότητας του Cummins (2005), το δίγλωσσο/πολύγλωσσο άτομο εξωτερικεύει τις σκέψεις του μέσω του γραπτού ή προφορικού λόγου είτε μέσω της ανάγνωσης ή της γραφής, θέτοντας σε λειτουργία εξ ολοκλήρου τον ίδιο εγκεφαλικό μηχανισμό. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται από το άτομο η απόκτηση γνώσεων και η επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν δυο ή περισσότερες γλώσσες, με την προϋπόθεση ότι τα δυο ή περισσότερα γνωστικά κανάλια του ατόμου έχουν αναπτυχθεί σωστά, συμβάλλοντας καταλυτικά τόσο στην εκπαιδευτική του πρόοδο όσο και στην επιβίωσή του σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

Στην περίπτωση, βέβαια, που το άτομο δεν έχει αναπτύξει επαρκώς τη δεύτερη γλώσσα ή αλλιώς Γ2, μειονεκτεί έναντι των υπολοίπων στον προφορικό και γραπτό λόγο, γεγονός που δυσχεραίνει τόσο τις επιδόσεις του στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινωνική του ζωή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται συχνά μια αποστροφή προς τη γνώση που παρέχει το σχολείο στη δεύτερη γλώσσα, ενώ δεν αποκλείεται και η ανάγκη αποκλεισμού της «μειονοτικής» γλώσσας που ομιλείται στο σπίτι και η αντικατάστασή της με τη γλώσσα της πλειοψηφίας. Στα πλαίσια της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας κύρια βάση οφείλει να αποτελεί η αξιοποίηση των

εννοιών και των γνώσεων που έχουν οικοδομηθεί από το παιδί μέσω της μητρικής του γλώσσας ή αλλιώς Γ1.



Εικόνα 2: Η χρήση του συμβόλου Fn <sup>2</sup>

Πηγή: García & Li Wei 2014, 14

Ενώ τα παραδοσιακά μοντέλα για τη διγλωσσία χρησιμοποιούν τους όρους L1 και L2 (ή Γ1 και Γ2 αντίστοιχα), οι García & Kleyn (2016) καταφεύγουν στη χρήση του συμβόλου Fn (εικόνα 2), υιοθετώντας ένα μοντέλο που διαθέτει μεγαλύτερη δυναμική και κατά το οποίο η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια επανάληψη του Fn, χωρίς να διχοτομούνται η πρώτη (Γ1 ή L1) και η δεύτερη (Γ2 ή L2) γλώσσα, αποκαλύπτοντας έτσι την πραγματικότητα του δίγλωσσου κόσμου στον οποίο ζουν τα άτομα αυτά. Μέσω της διαγλωσσικότητας δε συνυπάρχουν απλά δύο ή περισσότερες γλώσσες. Πρόκειται για μία έννοια εξελικτική, που φέρνει στην επιφάνεια θέματα ιδεολογικού χαρακτήρα απέναντι στη γλωσσική διαχείριση, με σκοπό να αμφισβητηθεί η εξουσία των ονοματισμένων γλωσσών που ασκείται στις γλωσσικές

<sup>2</sup> L=linguistic System  
F=Linguistic Feature



μειονοτικοποιημένες κοινότητες. Χάρη στη διαγλωσσικότητα επιτυγχάνεται η συσχέτιση της γλώσσας με τα κοινωνικά και πολιτισμικά της συγκείμενα, προβάλλονται εναλλακτικοί τρόποι κατασκευής των νοημάτων που έχει ως αποτέλεσμα την αποδόμηση των κυρίαρχων και ηγεμονικών κατασκευών της γλώσσας και των νοημάτων της (Τσιπλάκου 2016).

Η πρακτική της διαγλωσσικότητας δίνει τη δυνατότητα στους/στις δίγλωσσους/ες και μονόγλωσσους/ες ομιλητές/τριες να αναπτύσσουν και να αξιοποιούν κατά βούληση όλο το γλωσσικό δυναμικό τους, γεγονός το οποίο σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την υπόθεση που πρότεινε ο Cummins (2005) για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Επίσης, έχει άμεση συσχέτιση και με τη θεωρία που παρουσιάζουν οι Hornberger & Link (2012) για τα γλωσσικά συνεχή, παραπέμποντας στην ανάπτυξη του φάσματος του διγλωσσισμού, όπου τα επιμέρους στοιχεία δεν έχουν γραμμική διαδοχή αλλά συμπληρωματικότητα.

Ουσιαστικά, η προώθηση της διαγλωσσικότητας αποτελεί σημαντική προτεραιότητα μια και αυτή είναι συνυφασμένη στενά με τις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες με σκοπό να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον τους και να δημιουργήσουν νοήματα (Daniel & Pacheco 2015), να μοιραστούν τις προσωπικές εμπειρίες τους, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση του δίγλωσσου περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δρουν (García 2009a).

Η διαγλωσσικότητα υιοθετεί μια αντιθετική στάση προς τις άλλες προσεγγίσεις που αποκλείουν τις καθημερινές εμπειρίες, τις ταυτότητες και τις γλωσσικές χρήσεις των δί/πολύγλωσσων ομιλητών/τριών (Vallejo & Dooly 2019, 6). Όπως σημειώνει ο Flores (2014), υπό αυτή την έννοια η διαγλωσσική προσέγγιση είχε από τις απαρχές της μια ρητή πολιτική ατζέντα που συνδέεται στενά με τις κοινωνικές και γλωσσικές συνθήκες των μειονοτικών δίγλωσσων ή πολύγλωσσων κοινοτήτων. Για αυτόν τον λόγο, το πρόθεμα «trans» παραπέμπει στην υπέρβαση και τον μετασχηματισμό με την ευρεία έννοια και ως μέσο αποσταθεροποίησης «των γλωσσικών ιεραρχιών των πρακτικών, που τυπικά εκτιμώνται στο σχολείο και στον καθημερινό κόσμο των κοινοτήτων και των σπιτιών» (García & Li Wei 2014, 68).

### 3. 3. Διαγλωσσικότητα και ενιαίο γλωσσικό σύστημα

Οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες διαθέτουν αναμφισβήτητα ένα πιο εκτεταμένο ρεπερτόριο γλωσσικών χαρακτηριστικών συγκριτικά με τους μονόγλωσσους ομιλητές/τριες. Δεδομένου ότι πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συμπίπτουν με αυτά των μονόγλωσσων, καθίστανται μη ωφέλιμα σε πολλές αλληλεπιδράσεις τους στη διδασκαλία και την αξιολόγηση. Η διγλωσσία, παρά τη σημασία και τη σπουδαιότητά της ως κοινωνικοπολιτισμική έννοια στην καθημερινή ζωή, δεν έχει καμία αντιστοιχία με τη διπλή γλωσσική ικανότητα των ατόμων (García & Otheguy 2020, 25). Τα αναρίθμητα γλωσσικά χαρακτηριστικά που κατέχουν οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες (φωνήματα, λέξεις, κανόνες) καταλαμβάνουν ένα μόνο, μη διαφοροποιημένο γνωστικό έδαφος, που δε διαχωρίζεται σε δύο τομείς που προτείνουν οι δύο κοινωνικά ονοματισμένες γλώσσες (Otheguy, García & Reid 2019, 626).

Η García (2009, 307-308) αντιμετωπίζει τη διαγλωσσικότητα ως έναν μηχανισμό με κινητήρια δύναμη που καλλιεργεί την κατανόηση και οικοδομεί τη συμπερίληψη του άλλου μεταξύ των διαφορετικών γλωσσικών ομάδων. Πρόκειται για μια γλώσσα υβριδική που χρησιμοποιείται με συστηματικό και συνάμα στρατηγικό τρόπο. Οι δίγλωσσοι/ες, όταν βρίσκονται σε δίγλωσσες κοινότητες και σε καταστάσεις που δεν παρακολουθούνται από κυβερνητικές ή εκπαιδευτικές αρχές, έχουν απλώς πρόσβαση στο πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Αλλά σε καταστάσεις όπου παρακολουθούνται, ειδικά στα σχολεία, οι δίγλωσσοι/ες (και οι μονόγλωσσοι/ες, σε μικρότερο βαθμό) αναγκάζονται να επιλέξουν και να αναπτύξουν μόνο τα συγκεκριμένα γλωσσικά ή πολυτροπικά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε κυρίαρχες πρακτικές.

Η διαγλωσσικότητα αντιμετωπίζει τους πολύγλωσσους ομιλητές/τριες ως κατόχους ενός ενιαίου γλωσσικού συστήματος, το οποίο οι ίδιοι χτίζουν και διαμορφώνουν μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων διαφορετικών τύπων, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά και πολιτικά καθορισμένα όρια των ονοματισμένων γλωσσών (Otheguy, García & Reid 2015, 298).

Ο Canagarajah (2011, 402), αντιμετωπίζει τη διαγλωσσικότητα ως «την ικανότητα των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών να μετακινούνται μεταξύ των γλωσσών,

αντιμετωπίζοντας τις διάφορες γλώσσες που αποτελούν το ρεπερτόριό τους ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα». Αυτός ο ορισμός, αν και αντανακλά τα γλωσσικά όρια σε κάποιο βαθμό (García & Li Wei 2014), θεωρεί τους γλωσσικούς πόρους ως ένα ολοκληρωμένο ρεπερτόριο που κατέχουν οι πολύγλωσσοι ομιλητές/τριες. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας τονίζει το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριο των δι/πολυγλωσσικών ομιλητών στο οποίο «επιλέγουν στρατηγικά χαρακτηριστικά» (García & Li Wei, 2014: 22) για καλύτερη επικοινωνία. Μάλιστα, ο Li Wei (2018, 14) τονίζει ότι η επικοινωνία στον 21ο αιώνα απαιτεί πολύ μεγαλύτερη ενασχόληση με αυτό που παραδοσιακά θεωρούνταν ως μη γλωσσικά μέσα και μας προτρέπει να ξεπεράσουμε τη *γλωσσική προκατάληψη* (lingua bias) της επικοινωνίας.

#### 3. 4. Η διαγλωσσικότητα σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα

Πρωτεύον στόχος του παιδαγωγικού συστήματος δεν είναι η μονογλωσσία, καθ' ότι είναι ανύπαρκτη στις σύγχρονες κοινωνίες. Η μονογλωσσία, άλλωστε, υποκρύπτει συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις ιδεολογικού και εθνικού χαρακτήρα και για το λόγο αυτό θα πρέπει να παραβλέπεται. Η διαγλωσσικότητα δε θα αντικαταστήσει την εναλλαγή κωδικών ή άλλους όρους, αλλά θα αμφισβητήσει την φύση των ονοματισμένων γλωσσών, δηλαδή θα δείξει ότι είναι ορισμένες οντότητες ιστορικά και πολιτικά (Li Wei 2018). Εντούτοις, το νεότερο εκπαιδευτικό σύστημα, στα πλαίσια της διγλωσσίας, δείχνει συχνά να προβαίνει στη διδασκαλία δυο αυτόνομων γλωσσών, με αποτέλεσμα οι δυο γλώσσες να προσεγγίζονται ξεχωριστά (Τσιπλάκου 2016, 141).

Η φράση *γλωσσικό υπόβαθρο*, δε συνεπάγεται αυτόματα και την ύπαρξη διαφορετικών ξένων γλωσσών. Όπως προτείνουν οι Otheguy, García, & Reid (2015), η πλήρης κατανόηση του τί εννοούμε με τον όρο *διαγλωσσικότητα* και η ακριβής κατανόηση του τι εννοούμε με τον όρο *γλώσσα*, μας επιτρέπει να περάσουμε από τον στόχο της *γλωσσικής συντήρησης* (language maintenance) –όπου ελλοχεύει διαρκώς ο κίνδυνος να μετατρέψουμε τις μειονοτικές γλώσσες σε μουσειακά κομμάτια -σε αυτόν των βιώσιμων πρακτικών από δίγλωσσους/ες ομιλητές/τριες, που ευδοκιμούν σε χωρική και λειτουργική αλληλεπίδραση με τις γλωσσικές πρακτικές άλλων ομιλητών/τριών (García 2011, 9).

Εκείνο που προέχει όλων, είναι να γίνει σε πρώτο στάδιο μια διάκριση, η οποία σπάνια παρατηρείται από τους γλωσσολόγους ή τους/τις εκπαιδευτικούς με την εγρήγορση και την επιμονή που απαιτεί η σοβαρότητα του θέματος, μεταξύ:

(α) των γλωσσών ως ονόματα αναρίθμητων πραγμάτων που κατασκευάζονται κοινωνικά ή κοινωνικοπολιτικά, διατηρούνται και ρυθμίζονται (ονόματα όπως «αραβικά», «βασκικά», «βουλγαρικά» κ.α.) και

(β) των γλωσσών ως οντοτήτων χωρίς ονόματα, ως σύνολα λεξιλογικών και δομικών χαρακτηριστικών που αποτελούν το ρεπερτόριο ενός ατόμου και χρησιμοποιούνται για να καταστήσουν δυνατή την επικοινωνία. Η αίσθηση (α) της γλώσσας, η κοινωνική αίσθηση, περιλαμβάνει τις μετρήσιμες και εύκολα αριθμήσιμες οντότητες που συνδέονται στενά με καθιερωμένους λαούς ή έθνη. Η έννοια (β) της γλώσσας, η νοητική ή ψυχολογική έννοια, περιλαμβάνει το σύνολο των ατομικών γλωσσικών ικανοτήτων των ομιλητών/τριών σε όλο τον κόσμο, ανεξάρτητα από το αν τους/τις αποκαλούμε μονόγλωσσους ή πολύγλωσσους (Otheguy, García, & Reid 2015, 286).

Σύμφωνα με τους ίδιους (2015), οι γλώσσες δεν είναι πραγματικές γλωσσικές οντότητες, γιατί τα όριά τους καθορίζονται με μη γλωσσικά κριτήρια. Αντίθετα, είναι ομαδοποιήσεις ιδιόλεκτων ανθρώπων με κοινή κοινωνική, πολιτική ή εθνοτική ταυτότητα, οι οποίες, αφού ομαδοποιηθούν, περιγράφονται με γλωσσικούς όρους που τείνουν να δώσουν την εσφαλμένη εντύπωση ότι η ομαδοποίηση βασίστηκε εξαρχής σε γλωσσικούς λόγους. Οι ιδιόλεκτοι των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων δεν διαφέρουν ποιοτικά, αλλά μόνο ποσοτικά.

Η διαφορά, που δικαιολογείται μόνο με κοινωνιογλωσσολογικούς όρους, έγκειται στο ότι οι ιδιόλεκτοι των δίγλωσσων περιέχουν περισσότερα γλωσσικά χαρακτηριστικά και μια πιο σύνθετη κοινωνικο-πολιτισμική σήμανση για το ποιά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται τότε και πού. Με άλλα λόγια, οι μονόγλωσσοι/ες και οι δίγλωσσοι/ες δε διαφέρουν τόσο πολύ γλωσσικά. Και οι δύο έχουν μια νοητική γραμματική (τα στοιχεία της οποίας αναπτύσσονται επιλεκτικά ανάλογα με τον /την συνομιλητή/τρια και το πλαίσιο), που καθοδηγεί την κοινωνιογλωσσική αλληλεπίδραση και είναι εξαρχής ευαίσθητη σε εξωτερικές εισροές. Η διαφορά μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων έγκειται στο ότι οι μονόγλωσσοι/ες έχουν τη

δυνατότητα να αναπτύσσουν όλο ή το μεγαλύτερο μέρος του λεξιλογικού και δομικού τους ρεπερτορίου ως επί το πλείστον ελεύθερα, ενώ οι δίγλωσσοι/ες μπορούν να το κάνουν μόνο στην ασφάλεια των περιβαλλόντων που είναι προστατευμένα από την κανονιστική δύναμη των ονοματισμένων γλωσσών. Η ιδιόλεκτος είναι ο ακρογωνιαίος λίθος που στηρίζει την έννοια της διαγλωσσικότητας (Otheguy, García, & Reid 2015, 294).

Η διαγλωσσικότητα μπορεί να υπάρχει και σε περιπτώσεις μονόγλωσσων (Otheguy κ.ά. 2015 στο Τσοκαλίδου 2017, 71). Η σκέψη αυτή τεκμηριώνεται από την άποψη πως η διαγλωσσικότητα έχει να κάνει και με την κοινωνική θέση του ομιλητή, με τη χρήση λέξεων στα πλαίσια της κυριολεξίας και της μεταφοράς, την ηλικία, αλλά και το γνωστικό του υπόβαθρο. Σ' αυτήν την κατηγορία θα μπορούσε να συμπεριληφθεί η χρήση λέξεων ντοπιολαλιάς/ιδιολέκτου (για την ελληνική) από άτομο που ομιλεί την κοινή νεοελληνική αλλά, αν λάβουμε υπ' όψιν τη δημιουργικότητα των χρηστών της γλώσσας, ίσως θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η γλώσσα των νέων, ακόμα και τα *rims* (λογοπαίγνια).

Επιπρόσθετα, μέσα από πρακτικές της διαγλωσσικότητας διευρύνεται η σκέψη των μονόγλωσσων, η αντίληψή τους για την «άλλη» γλώσσα, η θεώρησή τους για τον κόσμο. Οι μονόγλωσσοι/ες μπορούν να απολαύσουν τα οφέλη του νοητικού ταξιδιού στην χώρα των δίγλωσσων, δεδομένου πως η γλωσσική έκφραση των τελευταίων περιέχει στοιχεία της κουλτούρας της χώρας καταγωγής τους, μιας και οι εμπειρίες τους νοηματοδοτούν την πραγματικότητα (η συγκεκριμένη θεώρηση ενισχύεται από τους Bucholtz κ.ά. 2017, 218).

### 3. 5. Προτάσεις γεφύρωσης χάσματος μεταξύ διαγλωσσικότητας και γλωσσικού τοπίου

Οι Gorter & Cenoz (2015, 63) προσπάθησαν να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στη διαγλωσσικότητα και το γλωσσικό τοπίο, υποστηρίζοντας «μια ολιστική άποψη, που υπερβαίνει την ανάλυση των μεμονωμένων σημείων ως μονογλωσσικών ή πολυγλωσσικών», αποδεχόμενοι ότι το ίδιο το γλωσσικό τοπίο είναι ένα πολύγλωσσο και πολυτροπικό ρεπερτόριο, που χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας (Gorter & Cenoz 2015, 71). Μάλιστα, η Canals (2021) φωτίζει πτυχές της χρήσης πολυτροπικών στοιχείων σε συνδυασμό με τη διαγλωσσικότητα, τα οποία οδηγούν σε διαπραγμάτευση του νοήματος, ενισχυμένη παρατήρηση, αυτοεπιδιόρθωση και

κατανόηση, όλα δυνητικά ευεργετικά για την ανάπτυξη της Γ2. Είναι επίσης γεγονός ότι, οι τρέχουσες έρευνες για τη διαγλωσσικότητα στις τάξεις τείνουν να χρησιμοποιούν την *πολυτροπική ανάλυση της συνομιλίας* (Multimodal Conversation Analysis) και την *εθνογραφία* για να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες επικοινωνούν και δημιουργούν νοήματα μέσω της διαγλωσσικότητας (Tai 2021, 119).

Όπως σημειώνει ο Canagarajah (2013, 6), η ιδέα των διαγλωσσικών πρακτικών συνεπάγεται την κατανόηση και αποδοχή της άποψης όχι μόνο ότι «η επικοινωνία υπερβαίνει τις μεμονωμένες γλώσσες», αλλά επίσης ότι «η επικοινωνία υπερβαίνει τις λέξεις και εμπεριέχει διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους και οικολογικά οφέλη». Μάλιστα, ο Pennycook (2017, 270) αναρωτιέται πώς θα μπορούσε να αρχίσει να μοιάζει η διαγλωσσικότητα, εάν ενσωμάτωνε ένα ευρύτερο σύνολο σημειωτικών δυνατοτήτων από απλώς γλωσσικούς κώδικες και ταυτόχρονα αμφισβητούσε όχι μόνο τα σύνορα μεταξύ των γλωσσών, αλλά και τα σύνορα μεταξύ των σημειωτικών τρόπων. Ο ίδιος (2017, 280) προτρέπει και πράγματι αποτελεί άμεση ανάγκη να αναζητήσουμε έναν τρόπο που θα συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση και αντιληπτικότητα των σχέσεων μεταξύ μιας σειράς σημειολογικών μορφών. Έπειτα από έρευνα που διεξήγαγε σ' ένα γωνιακό κατάστημα του Μπανγκλαντές στο Σίδνεϊ και εξετάζοντας δεδομένα κατά τη διάρκεια εθνογραφικής παρατήρησης, ο Pennycook (2017) κάνει λόγο για την έννοια της *συνάθροισης* (assemblage), η οποία μας επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συναντώνται διαφορετικές πορείες των ανθρώπων, σημειωτικοί πόροι και αντικείμενα σε συγκεκριμένες στιγμές και μέρη, και έτσι μας βοηθά να δούμε τη σημασία των πραγμάτων, τις συνέπειες του σώματος και τη σημασία του τόπου, παράλληλα με τις έννοιες των γλωσσικών πόρων.

Οι García & Li Wei (2014, 42) υποστηρίζουν μια ολιστική θεώρηση του σημειωτικού ρεπερτορίου που «σηματοδοτεί ένα *δια-σημειωτικό σύστημα* (trans-semiotic system) με πολλά νοηματοδοτικά σημεία, κυρίως γλωσσικά, που συνδυάζονται για να συνθέσουν το σημειωτικό ρεπερτόριο» (Lin 2018, 8). Κατά τη διάρκεια της διαγλωσσικότητας και της *διασημειωτικής* –*transsemiotizing* (συντονισμός χειρονομιών, εκφράσεων του προσώπου, ήχων, οπτικών εικόνων), οι επικοινωνιακοί πόροι στα μερικώς κοινά σημειωτικά ρεπερτόρια συνεχίζουν να διευρύνονται με τις

συν-εισφορές άλλων συμμετεχόντων στη δυναμική ροή της δημιουργίας νοήματος (He κ.ά. 2016). Μάλιστα, μέσα σε ένα τέτοιο πολυφωνικό πλαίσιο, μέσω της αξιοποίησης και προώθησης της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να επιδείξουν προθυμία ως προς την κατανόηση των μεταξύ τους σχέσεων και αντιλήψεων, προωθώντας μια μεγαλύτερη ανοιχτότητα προς τις τάσεις διαπραγμάτευσης του νοήματος (Flores & Rosa 2015).

Ο Canagarajah (2017, 4) ισχυρίζεται πως, αντί να μιλάμε για ξεχωριστά προϋπάρχοντα σημειωτικά συστήματα (π.χ. διαφορετικές γλώσσες, γραμματικές και κώδικες), θα ήταν πιο γόνιμο να μιλάμε για σύνολα και χωρικά ρεπερτόρια. Οι απόψεις του Canagarajah (2017) συγκλίνουν με τις απόψεις του Lemke (2016)<sup>3</sup> σχετικά με τη διαγλωσσικότητα και τις ροές (flows). Οι García, Johnson & Seltzer (2017) αναφέρονται σε αυτήν τη ροή χρησιμοποιώντας τον όρο *la corriente*. Η μεταφορά αυτής της ροής είναι ένα ρεύμα (που δεν είναι στατικό) σε μια υδάτινη μάζα. Πρόκειται λοιπόν για τη μαθητική δυναμική πολυγλωσσία που διατρέχει τις τάξεις και τα σχολεία μας.

Όπως το θέτουν οι García κ.ά. (2017), «η διαγλωσσικότητα γεφυρώνει επίσης τις αντιλήψεις για τη γλωσσική ποικιλομορφία για διαφορετικούς τύπους μαθητών/τριών –αυτούς/ες που λέγονται δίγλωσσοι/ες και αυτούς/ες που θεωρούνται πολύγλωσσοι/ες». Εστιάζοντας στα γλωσσικά χαρακτηριστικά και όχι στη γλώσσα ως αυτόνομη δομή, η θεωρία της διαγλωσσικότητας καθιστά δυνατό για τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη γλωσσική τους ανάπτυξη ως μέρος της ίδιας διαδικασίας, παρά τις κοινωνικοπολιτικές διαφορές. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/τριες γίνονται καλύτεροι/ες ακροατές/τριες ο ένας/η μια για τον/την άλλον/η, συμμετέχοντας στην ανάπτυξη των ρεπερτορίων του άλλου, ανεξάρτητα από το εάν οι μαθητές/τριες λέγονται δίγλωσσοι/ες ή πολύγλωσσοι/ες.

### 3. 6. Διαγλωσσικότητα και πολυτροπική σημειωτική

---

<sup>3</sup> Ο Lemke (2016) υποστηρίζει πως, αντί να εστιάζουμε σε μεμονωμένους ομιλητές/τριες και ακροατές/τριες που μιλούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας διακριτές γλώσσες ή κώδικες (ή σημειωτικά συστήματα), θα ήταν πιο παραγωγικό να τους βλέπουμε ως συντονισμένα μέρη ενός συνόλου παραγόντων και πόρων, που συμπαρασύρονται στη ρευστή, δυναμική ροή της παραγωγής νοήματος.

Πιο πρόσφατα, η διαγλωσσικότητα έχει τονιστεί ότι περιλαμβάνει την *πολυτροπικότητα* και την *πολυτροπική σημειωτική* ως πόρους, συμπεριλαμβανομένων των χειρονομιών, των αντικειμένων, των οπτικών ενδείξεων, της αφής, του τόνου, ήχους και λέξεις (García & Li Wei 2014). Οι García & Li Wei (2014, 28), αντιμετωπίζουν τη διαγλωσσικότητα ως «τους διαφορετικούς τρόπους, που οι πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν και με τους οποίους δημιουργούν και ερμηνεύουν διαφορετικά είδη γλωσσικών σημείων, για να επικοινωνήσουν σε διαφορετικά πλαίσια και για να επιτελέσουν τις διαφορετικές υποκειμενικότητές τους». Από αυτή την οπτική γωνία, το επίκεντρο μετακινείται μακριά από τη μετατόπιση μεταξύ δύο σταθερών γλωσσών ως τρόπων, στη δημιουργικότητα του μεμονωμένου παράγοντα στην επικοινωνία.

Δηλαδή, ενώ η εναλλαγή κωδίκων υπονοεί τα όρια μεταξύ των γλωσσών, η διαγλωσσικότητα «μαλακώνει» τα γλωσσικά όρια (Cenoz 2017) και βλέπει τις πολύγλωσσες γλωσσικές πρακτικές των χρηστών ως πρωτότυπες και δημιουργικές διαδικασίες. Η Lin (2019) υιοθέτησε περαιτέρω τον όρο *διασημειωτική -trans-semiotizing*, για να υποστηρίξει τη σημασία των κοινών σημειωτικών ρεπερτορίων των συμμετεχόντων στη δυναμική ροή της διαδικασίας για δημιουργία νοήματος στην επικοινωνία. Η έννοια του *trans-semiotizing* τοποθετεί τη διαγλωσσικότητα στον κατάλληλο χώρο, σε αυτή την απρόσκοπτη ροή της διαπλοκής πολλαπλών πόρων παραγωγής νοήματος, καθώς οι ομιλητές/τριες εμπλέκονται σε αυτή τη «σημειωτική συναρμογή» (Pennycook 2017) που συγκεντρώνει τις γλωσσικές εθνογραφίες και εμπειρίες.

Σύμφωνα με τους Cenoz & Gorter (2015), υπάρχουν δύο τύποι γλωσσικών συνδυασμών όσον αφορά τη γλωσσική μορφή των δι/πολυγλωσσικών μηνυμάτων. Ο πρώτος είναι ο «αποσπασματικός», ο οποίος εμφανίζει έναν διαχωρισμό των γλωσσών, για παράδειγμα, όταν το ίδιο κείμενο -ή κάποια μέρη του- παρουσιάζονται σε περισσότερες από μία γλώσσες. Ο δεύτερος είναι ο «συμπληρωματικός» που παρουσιάζει μορφές μεικτών γλωσσών, δηλαδή διαφορετικά μέρη του κειμένου παρουσιάζονται σε διαφορετικές γλώσσες. Αυτός ο τύπος γλωσσικής σύνθεσης προϋποθέτει την αξιοποίηση πρακτικών της διαγλωσσικότητας, υπό την έννοια ότι οι δύο ή περισσότερες γλώσσες που χρησιμοποιούνται χρειάζονται ταυτόχρονα για την κατανόηση του πλήρους μηνύματος.



Ο τομέας της πολυγλωσσίας υποστηρίζει τόσο την κοινωνικοπολιτισμική όσο και την ψυχογλωσσολογική πραγματικότητα των ονοματισμένων γλωσσών. Μέσω της διαγλωσσικότητας ο ομιλητής/τρια οδηγείται όχι μόνο πέρα από την ονοματισμένη γλώσσα, αλλά και πέρα από το να σκέφτεται απλά όσον αφορά τα διπλά σύνολα των γλωσσικών ικανοτήτων ή των γλωσσικών συστημάτων. Στόχος της διαγλωσσικότητας είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων εκείνων που ενδείκνυται περισσότερο για την επικοινωνία των ατόμων με το περιβάλλον όπου ζουν (García & Otheguy 2020, 26). Σύμφωνα με τους García & Otheguy (2020), η διαγλωσσικότητα υπερβαίνει το γλωσσικό σύστημα που σημαίνει *συνάθροιση* (assembly), όπως είπε ο Pennycook (2017), τις γλωσσικές και πολυτροπικές πρακτικές που οι ομιλητές έχουν αποκτήσει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, καθώς και της δικής τους ενσωματωμένης γνωστικής λειτουργίας. Έτσι, περιλαμβάνει ένα επικοινωνιακό ρεπερτόριο που συχνά θεωρείται ως έξω από αυτό που παραδοσιακά ορίζεται ως «γλωσσικό». Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες δεν έχουν μόνο ένα ενιαίο σύστημα λεξικών και δομικών σημείων, αλλά όπως και όλοι οι μαθητές, έχουν ένα σύστημα πολυτροπικών σημείων που χρησιμοποιούν σε συνδυασμό με τα γλωσσικά χαρακτηριστικά τους.

Για τον λόγο αυτό η διαγλωσσικότητα εστιάζει στους πολυτροπικούς τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/τριες δημιουργούν νοήματα τόσο με το σώμα τους όσο και έξω από αυτό. Πρόσφατα, υποστηρίχθηκε πως η διαγλωσσικότητα ανοίγει νέους υποσχόμενους τρόπους σκέψης για τη συνύπαρξη όχι μόνο διαφορετικών γλωσσικών στοιχείων, αλλά και διαφορετικών τρόπων, υφών και παραγόμενων λόγων, ενώ δεν πρέπει να παραβλέπεται και η διασύνδεση της γλώσσας-σώματος (Baynham & Lee 2019).

Αν και κατά τη γλωσσική εκπαίδευση δίνεται μεγάλη προσοχή στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών, η διαγλωσσικότητα εξετάζει επιπρόσθετα ολόκληρο το φάσμα των πολυτροπικών πόρων που αποτελούν το πλήρες επικοινωνιακό ρεπερτόριο των ομιλητών/τριών (χειρονομίες, βλέμματα, στάση, οπτικά ερεθίσματα, ακόμη και τις αλληλεπιδράσεις ανθρώπου-τεχνολογίας). Σύμφωνα με τη διαγλωσσικότητα, οι ενσωματωμένες κοινωνικές δράσεις γίνονται μέρος του ατομικού σημασιολογικού-σημειωτικού ρεπερτορίου (Vogel, Ascenzi-Moreno & García 2018, 100). Η Bagga-Gupta (2017), μιλώντας για τα διατροπικά και

διαγλωσσικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης επικοινωνίας κάνει μια ιδιαίτερη αναφορά στην κωφή δίγλωσση εκπαίδευση, όπου υιοθετείται η έννοια της διαγλωσσικότητας. Στην περίπτωση των κωφών, επισημαίνει τη σύνδεση και την αλυσιδωτή σχέση μεταξύ των προφορικών και των νοηματικών γλωσσών ως καθημερινές φυσιολογικές δίγλωσσες πρακτικές.

Η διαγλωσσικότητα υιοθετεί την προοπτική του ομιλητή/τριας και βασίζεται αυστηρά στις εσωτερικευμένες κατηγορίες των λεξικών και γραμματικών δομών του, σε αντίθεση με την ονοματισμένη γλώσσα, η οποία βασίζεται σε εξωτερικές κατηγορίες που προέρχονται από κοινωνικοπολιτισμικές ή εθνικές δομές (Otheguy, García & Reid 2015, 297).

### *3. 7. Επαναπροσδιορισμός και ανακατασκευή νέων ταυτοτήτων*

Η έννοια της διαγλωσσικότητας σχετίζεται ιδιαίτερα με τη μελέτη των πολύγλωσσων πρακτικών των διαεθνικών ατόμων και ομάδων καθώς κινούνται στο χώρο και το χρόνο. Επιτρέπει να προβάλουμε πώς οι καθημερινές πρακτικές και ταυτότητες είναι βαθιά ριζωμένες στις αναπτυξιακές πορείες των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν τα άτομα και πώς αλλάζουν συνεχώς, αναπτύσσονται και μεταμορφώνονται (Li Wei & Zhu Hua 2013). Έρευνα της κοινωνικογλωσσολογίας τονίζει ότι οι ταυτότητες των πολύγλωσσων ατόμων οικοδομούνται κοινωνικο-πολιτισμικά και ιστορικά με βάση τα διαεθνικά πεδία και τις πολύγλωσσες πρακτικές, καθώς και σε σχέση με τη μελλοντική τους φιλοδοξία (Heller 2007). Επομένως, μέσω της διαγλωσσικότητας αποδεικνύεται με ποιόν τρόπο οι πολυεπίπεδες κοινωνικές, γλωσσικές και κοινοτικές πρακτικές και αντιλήψεις αποδίδουν πολλαπλότητα στη δημιουργία ταυτότητας.

Οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες αποτελούν ένα μείγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες (Brutt-Griffler & Varghese 2004 στο Τσοκαλίδου 2017). Χάρη στη διαγλωσσικότητα επιτυγχάνεται η ρήξη της απόλυτης κυριαρχίας των ονοματισμένων γλωσσών επί των μειονοτικών και ταυτόχρονα η ενίσχυση της ταυτότητας των μαθητών/τριών, διότι αξιοποιείται πληθώρα στοιχείων της (Τσοκαλίδου 2017). Επ' αυτού συμφωνούν και οι Green & Power (2005) λέγοντας πως η *διαεθνική ταυτότητα* (translational identity) δε σπα τους δεσμούς με την χώρα καταγωγής, αλλά τους ενισχύει. Όπως υπογραμμίζουν οι Garcia & Flores (2012, 243), στη σχολική τάξη, μέσω του εκπαιδευτικού μοντέλου της διαγλωσσικότητας επιτρέπεται σε μέγιστο

βαθμό στους/στις μαθητές/τριες να «επενδυθεί» και να «τοποθετηθεί» η ταυτότητά τους .

Η διαεθνική ταυτότητα φερόμενη ως κοινωνική ταυτότητα δημιουργείται μέσω της διαγλωσσικότητας. Αυτές οι ταυτότητες, που ταυτόχρονα φέρνουν στην επιφάνεια το παρελθόν και δείχνουν το μέλλον, δεν είναι ούτε στατικές ούτε μονολιθικές, αλλά δυναμικές και περίπλοκες (Li Wei & Zhu Hua 2013). Μάλιστα, η Heller (2011, 20) φέρνει στην επιφάνεια μια άλλη παράμετρο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση της δίγλωσσης εκπαίδευσης με τους οικονομικούς παράγοντες. Ισχυρίζεται πως, «στην παγκοσμιοποιημένη νέα οικονομία, η επικοινωνία κατέχει κεντρικό ρόλο στη λειτουργία της αγοράς. Η γλώσσα, ο πολιτισμός και η ταυτότητα συνδέονται με την ανάδυση των εξειδικευμένων αγορών και της προστιθέμενης αξίας, σε μια διαδικασία *εντοπισμού* (localization), που η παγκοσμιοποίηση κατέστησε δυνατή και μάλιστα αναγκαία». Σε πολλά από τα πλαίσια, δηλαδή, στα οποία λειτουργεί η δίγλωσση εκπαίδευση, η διγλωσσία υποστηρίζεται απλώς και μόνο λόγω της αγοραστικής της αξίας.

Η διαδικασία δημιουργίας και επιβίωσης σε έναν νέο διαεθνικό χώρο είναι ταυτόχρονα και μια διαδικασία γλωσσικής κοινωνικοποίησης για τα μέλη του συγκεκριμένου κοινωνικού δικτύου. Η *γλωσσική κοινωνικοποίηση* (language socialization) ενός ατόμου αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω της γλώσσας και κατά τη χρήση της γλώσσας (Duranti, Ochs & Schieffelin 2011, 365). Η διαγλωσσικότητα ως προοπτική γλωσσικής κοινωνικοποίησης δίνει έμφαση στο μετασηματιστικό αντίκτυπο αυτής της δημιουργικής πολύγλωσσης πρακτικής. Αλλά, ο πιο σημαντικός μετασηματισμός που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαγλωσσικότητας, κατά τους Li Wei & Zhu Hua (2013), σχετίζεται με τις γλωσσικές ιδεολογίες των νέων. Αν και κουβαλούν κάποια πολιτιστική κληρονομιά και προηγούμενη εμπειρία, τα οποία επηρεάζουν τις πεποιθήσεις και τη στάση τους απέναντι στις γλώσσες και τις γλωσσικές πρακτικές, χάρη στη διαγλωσσικότητα δύνανται να αναπτύσσουν και να διαπραγματεύονται νέες προοπτικές μέσω των καθημερινών κοινωνικών αλληλεπιδράσεών τους με τον κοινωνικό περίγυρο.

Όπως αναφέρει ο Li Wei (2018, 9), τα τελευταία χρόνια η πρακτική της διαγλωσσικότητας εφαρμόζεται σε μεγάλο βαθμό στην παιδαγωγική επιστήμη, συναντάται επίσης συχνά στην καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση, στην

διατροφική και πολυτροπική επικοινωνία, στο γλωσσικό τοπίο, στις εικαστικές τέχνες και στην μουσική. Ωστόσο, επικρατεί μεγάλη σύγχυση ως προς το εάν η διαγλωσσικότητα θα μπορούσε να είναι ένας γενικός όρος για ποικίλες πολύγλωσσες και πολυτροπικές πρακτικές, αντικαθιστώντας όρους, όπως η *εναλλαγή κωδίκων* (code-switching), η *μίξη κωδίκων* (code-mixing), η *κωδικοποίηση του μηνύματος* (code-meshing) και η *διασταύρωση κωδίκων* (code-crossing). Οι μελετητές/τριες των οποίων οι απόψεις ευθυγραμμίζονται στο πεδίο της διαγλωσσικότητας είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν εύκολα τέτοιου είδους κριτικές. Οι Otheguy, García, & Reid (2015, 282) αποσαφηνίζουν την έννοια της διαγλωσσικότητας, καθιερώνοντάς την ως μια ιδιαίτερη αντίληψη των νοητικών γραμματικών και γλωσσικών πρακτικών των δίγλωσσων ατόμων και τη διαφοροποιούν από την εναλλαγή κωδίκων (βλ. παρακάτω αναλυτικότερη παρουσίαση).

### 3. 8. Παραδείγματα διαγλωσσικότητας από τον προφορικό και γραπτό λόγο

Η διαγλωσσικότητα, ως τρόπος έκφρασης, δεν περιορίζεται μόνο στον προφορικό λόγο, αλλά εξαπλώνεται και στον γραπτό. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2017), αυτή η πρακτική είναι εξαιρετικά προσοδοφόρα για τους μαθητές, καθώς στέκεται αρωγός στην κατασκευή νόηματος, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και μεταγνώσης και στην εσωτερίκευση των νοημάτων. Πολλές φορές, βέβαια, η διάκριση σε πρώτη και δεύτερη ή ακόμα ξένη γλώσσα είναι άνευ περιεχομένου καθώς, στις μέρες μας, η φύση των γλωσσικών επιλογών όλων μας είναι εντελώς ρευστή και συνεχώς επαναπροσδιορίσιμη.

(1) «ένα ζευγάρι κάλτσες» (Τσοκαλίδου 2017, 78)

Το πρώτο (1) παράδειγμα διαγλωσσικότητας προέρχεται από έρευνα της Τσοκαλίδου (2017) σε κατοίκους της Αυστραλίας, ευρωπαϊκής και ασιατικής καταγωγής. Το νόημα της φράσης είναι διττό: αφενός αναφέρεται στις «*κάλτσες*», αφετέρου στη λέξη «*cultures*», (a pair of cultures) η προφορά της οποίας μοιάζει με την πρώτη. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως η διαγλωσσικότητα είναι και (κυριολεκτικά) σταυροδρόμι πολιτισμών. Αν και μόνο μία γλώσσα, η ελληνική, είναι εμφανής, ο αναγνώστης πρέπει να έχει γνώση και της αγγλικής για την κατανόηση του λογοπαίγνιου.

(2) “*doesn't mera, doesn't nichta*” (Τσοκαλίδου 2017, 136).

Στο δεύτερο (2) παράδειγμα γίνεται αντιληπτό πως, για να κατανοηθεί πλήρως το νόημα των προτάσεων, είναι απαραίτητη η γνώση και των δυο εμπλεκόμενων γλωσσών. Το παράδειγμα οφείλεται στη φωνητική ομοιότητα των λέξεων «*matter*» (αυστραλιανή προφορά) και «*μέρα*». Έτσι η φράση «*doesn't matter*» γίνεται «*doesn't mera*» και η δημιουργικότητα των ομιλητών/τριών συνεχίζεται και προστίθεται και το συμπλήρωμα «*doesn't nichta*» για έμφαση στον περιπαιχτικό χαρακτήρα της φράσης.

Η θεωρία της διαγλωσσικότητας εισαγάγει σταδιακά παιδαγωγικές που βασίζονται σε αυτό που ο Cummins (2009) ονομάζει *δίγλωσσες εκπαιδευτικές στρατηγικές* (bilingual instructional strategies), για το λόγο του ότι προάγουν την ευφυΐα, τη φαντασία και τα γλωσσικά ταλέντα των μαθητών/τριών.

Εξ ορισμού ο γραπτός λόγος αποτελεί μια αναδρομική διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να σχεδιάζει με προσοχή το κείμενό του, να μεταβαίνει μπρος-πίσω ελεύθερα, παράλληλα να το ελέγχει και να το αναθεωρεί καθ' όλη την πορεία της παραγωγής του (Πολίτης 2001). Οι δίγλωσσοι/ες συγγραφείς χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Έτσι, συχνά προβαίνουν στη μετάφραση λέξεων ή φράσεων που συναντούν από τη μια γλώσσα στην άλλη. Μέσω αυτής της στρατηγικής επιδιώκεται η επαλήθευση τόσο του νοήματος της λέξης ή φράσης όσο και της χρήσης της. Μια άλλη στρατηγική που ακολουθούν είναι, όταν δεν είναι σε θέση να σκεφτούν μια λέξη στα μισά της πρότασης, να δοκιμάζουν όλες τις λέξεις από το γλωσσικό τους ρεπερτόριο που μπορεί να ταιριάζουν καλύτερα. Μια επιπλέον στρατηγική είναι να προσπεράσουν το σημείο εκείνο που τους δυσκολεύει να εντοπίσουν την κατάλληλη λέξη ή φράση και να επανέλθουν σε αυτό στο τέλος ή ακόμα και να το διασκευάσουν. Οι παραπάνω θεωρήσεις αποτελούν μέρος της έρευνας που έκαναν οι Velasco & Garcia (2014, 10), οι οποίοι λαμβάνοντας υπ' όψιν τους την πολυπλοκότητα της γραπτής διαδικασίας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια στρατηγική που στοχεύει στην αξιοποίηση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών/τριών ως κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας και της ακρίβειας του τρόπου με τον οποίο οι ιδέες και οι σκέψεις μεταφέρονται και αποδίδονται στον γραπτό λόγο.

Μάλιστα, στους/στις ανερχόμενους/ες δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες η διαγλωσσικότητα δύναται να λειτουργήσει ως μηχανισμός αυτορύθμισης (*self-regulatory*) που επιταχύνει τη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας. Ο Fairclough (2004) κατέστησε σαφές ότι «η σχέση ανάμεσα σε αυτό που είναι δομικά δυνατό και αυτό που πραγματικά συμβαίνει, μεταξύ δομών και γεγονότων, είναι πολύπλοκο». Παρά την προσπάθεια των προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης να ελέγξουν τον αποκλεισμό των πρακτικών της «ασθενούς» γλώσσας, αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις τάξεις διαφέρει αρκετά. Τα κείμενα των δίγλωσσων μαθητών/τριων φανερώνουν τις επιπτώσεις όχι μόνο των γλωσσικών δομών, αλλά και των κοινωνικών δομών και πρακτικών που εφαρμόζονται, με αποτέλεσμα να διχотоμούν τη γλωσσομάθεια των δίγλωσσων.

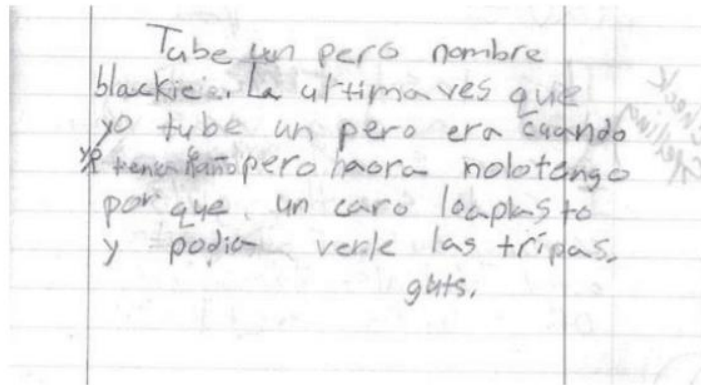
Τα πέντε δείγματα γραφής που ακολουθούν (εικόνες 3-7) και προέρχονται από έρευνα των Velasco & García (2014, 14-20) μαρτυρούν πέντε εκφάνσεις της χρήσης της διαγλωσσικότητας στη διαδικασία συγγραφής από δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Είναι προφανές λοιπόν ότι η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται από δίγλωσσους/ες συγγραφείς σε όλα τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου, τόσο στη σχεδίαση όσο και στην επεξεργασία και την εφαρμογή. Επομένως, η διαγλωσσικότητα ως πρακτική αποτελεί σημαντικό κλειδί για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, καθ' ότι μέσω της διαγλωσσικότητας επιτυγχάνεται η αυτορρύθμιση από μέρους των μαθητών/τριων κατά τη σύνθεση του δικού τους γραπτού κειμένου και τη μεταφορά σε αυτό της δικής τους μοναδικής φωνής. Κατά τον τρόπο αυτό αναπτύσσονται οι μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών/τριων και η κριτική τους σκέψη. Με άλλα λόγια, η διαγλωσσικότητα επιτρέπει στους/στις δίγλωσσους/ες ομιλητές/τριες να αναπτύξουν ελεύθερα όλους τους γλωσσικούς τους πόρους τόσο λεξιλογικούς όσο και γραμματικοσυντακτικούς, ενσωματώνοντας κάθε φορά καινούργια στοιχεία και χρησιμοποιώντας τα χωρίς περιορισμούς ως μέρος των δικών τους ιδιολέκτων (Otheguy, García & Reid 2015, 304).



FIGURE 1 Translanguaging in planning in kindergarten.

Εικόνα 3: Η διαγλωσσικότητα στα πλαίσια του σχεδιασμού μέσω της χρήσης πολυτροπικών και πολυγλωσσικών ρεπερτορίων.

Πηγή: Velasco & Garcia 2014

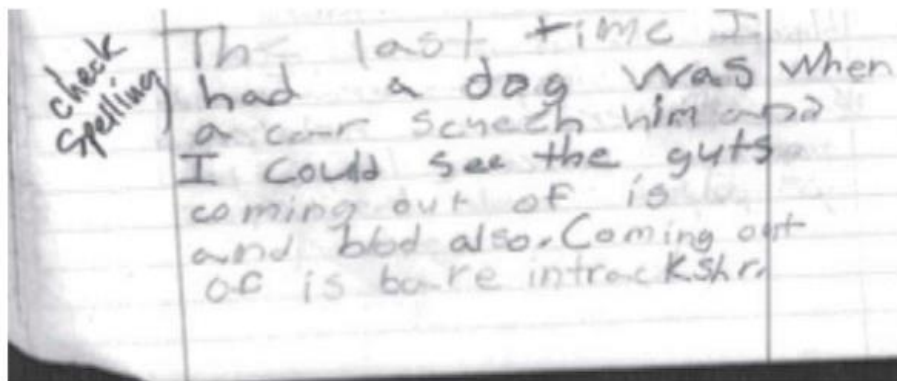


Transcription: *Tubo un perro nombre blackie. La ultima ves que yo tube un perro era cuando yo tenia 6 años pero ahora no lo tengo porque un carro lo aplasto y podia verle las tripas.*

*guts*

["I had a dog named Blackie. The last time I had a dog was when I was 6, but now I don't have him because a car squashed him and I could see his guts."]

FIGURE 2a First diary entry in "Spanish." Anticipating the use of the word *guts*.



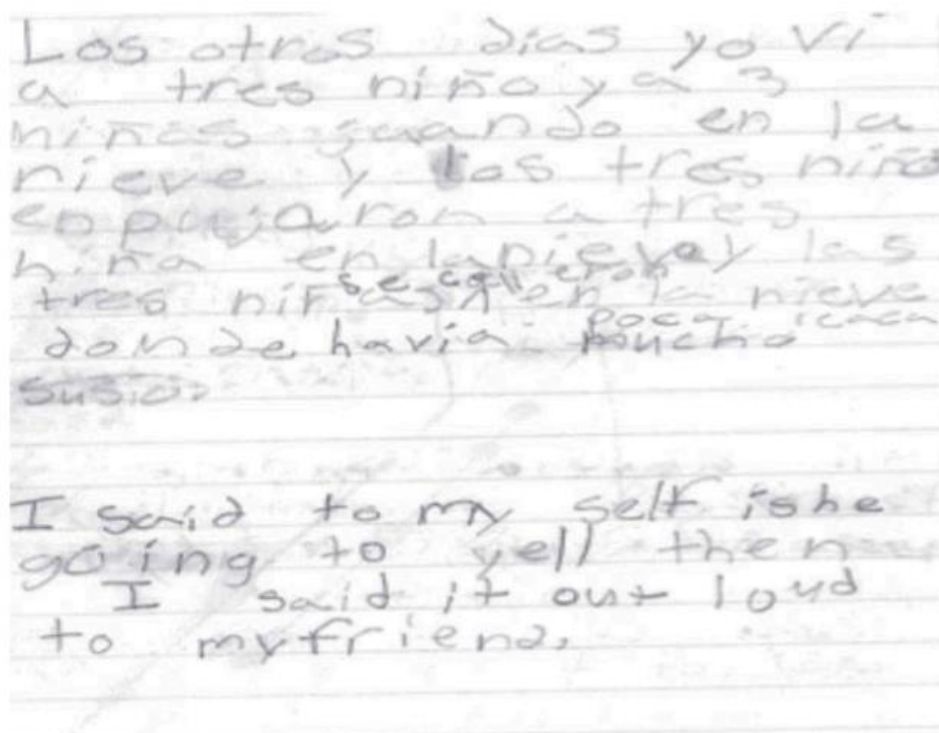
Transcription: "The last time I had a dog was when a car scuech him and I could see the guts coming out of is and blood aso. Coming out of is bare intrackshr."

FIGURE 2b Second diary entry in "English." Using the word *guts*.

Εικόνα 4: Η διαγλωσσικότητα στα πλαίσια του σχεδιασμού για ενίσχυση του λεξιλογίου (Vocabulary acquisition).

Πηγή: Velasco & Garcia 2014





Transcription: *Los otros dias yo vi a tres niño y a 3 niñas jugando en la nieve y los tres niños empujaron a tres niña en la nieve y las tres niñas se caieron en la nieve donde havia poca caca mucho susio.*

*I said to my self is she going to yell then I said it out loud to my friend.*

[“The other days I saw three boys and 3 girls playing in the snow and the three boys pushed three girls in the snow and the three girls fell on the snow where there was poo very dirty.”]

FIGURE 3 Translanguaging in drafting. Different discourse functions and different “languages.”

Εικόνα 5: Η διαγλωσσικότητα στα πλαίσια της σύνταξης μέσω της χρήσης πολύγλωσσου ρεπερτορίου.

Πηγή: Velasco & Garcia 2014

4-010	1-1-11
노래꾼 부르는 피리 -	
이 책을 <sup>reading</sup> <sup>change</sup> <sup>other</sup> <sup>turn</sup>	
면 <sup>나</sup> <sup>가</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup>	
다 <sup>push</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup>	
6/1) <sup>가</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup> <sup>왕</sup>	
행이요.	
Title of the Book: "Singing Flute"	
If I could change the ending of this story	
I would have the other prince push the second	
prince so that he can become the next	
King.	

Translation: Title of the Book: "Singing Flute"

If I could change the ending of this story, I would have the other prince push the second prince so that he can turn into the next king.

FIGURE 4 Formulation of word retrieval within the drafting process.

Εικόνα 6: Η διαγλωσσικότητα στα πλαίσια της σύνταξης για ανάκτηση λέξεων και μετασχηματισμό (transformation).

Πηγή: Velasco & Garcia 2014



Translation: There are 4 butterflies in our class. How? Why butterflies? Let me tell you how. Let me speak in English for a second. First, it is an egg. Then larva. Then a caterpillar. Next it is a pupa. Then a butterfly.

FIGURE 5 Rhetorical devices for engaging the reader.

Εικόνα 7: Η διαγλωσσικότητα στο τελικό κείμενο, για να προσελκύσει ρητορικά τον αναγνώστη (rhetorical engagement) και για μετακώληση (transduction).

Πηγή: Velasco & Garcia 2014



Εικόνα 8: Παράδειγμα διαγλωσσικότητας (γκράφιτι)

Πηγή: Gogonas & Maligkoudi 2019

Η εικόνα 8, απεικονίζει έναν άνδρα που καλύπτει το στόμα του με ένα μήνυμα που έχει διπλό νόημα: αλληλεγγύη και αρετή, υπονοώντας ότι η αλληλεγγύη είναι μια αρετή που οι άνθρωποι πρέπει να έχουν και να επιτελούν στην καθημερινή τους ζωή και όχι απλώς να μιλούν γι' αυτήν (Gogonas & Maligkoudi 2019, 74). Εκτός από το κοινωνικοπολιτικό της μήνυμα, η εικόνα αποτελεί μια ενδιαφέρουσα περίπτωση διαγλωσσικότητας που εκφράζει τη δημιουργική πτυχή της γλωσσικής επαφής, που απελευθερώνει τους δί/πολύγλωσσους ανθρώπους από την ανάγκη να προβαίνουν σε μια συγκεκριμένη γλωσσική επιλογή. Αυτή η δημιουργικότητα μπορεί να φανεί στους μοναδικούς συνδυασμούς στοιχείων από διαφορετικές γλώσσες που καταλήγουν σε συχνά απρόβλεπτες νέες διαγλωσσικές λέξεις και εκφράσεις που κάνουν τους δίγλωσσους να αισθάνονται οικεία και ελεύθεροι από περιοριστικές νόρμες (Gogonas & Maligkoudi 2019, 78). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διαγλωσσικότητα πραγματοποιείται μέσω του συνδυασμού δύο λέξεων σε διαφορετικά αλφάβητα.

Ακολουθεί ένας διάλογος φοιτητών κινεζικής καταγωγής που ζουν στην Αγγλία, προερχόμενοι ωστόσο από διαφορετικά μέρη:

[...]

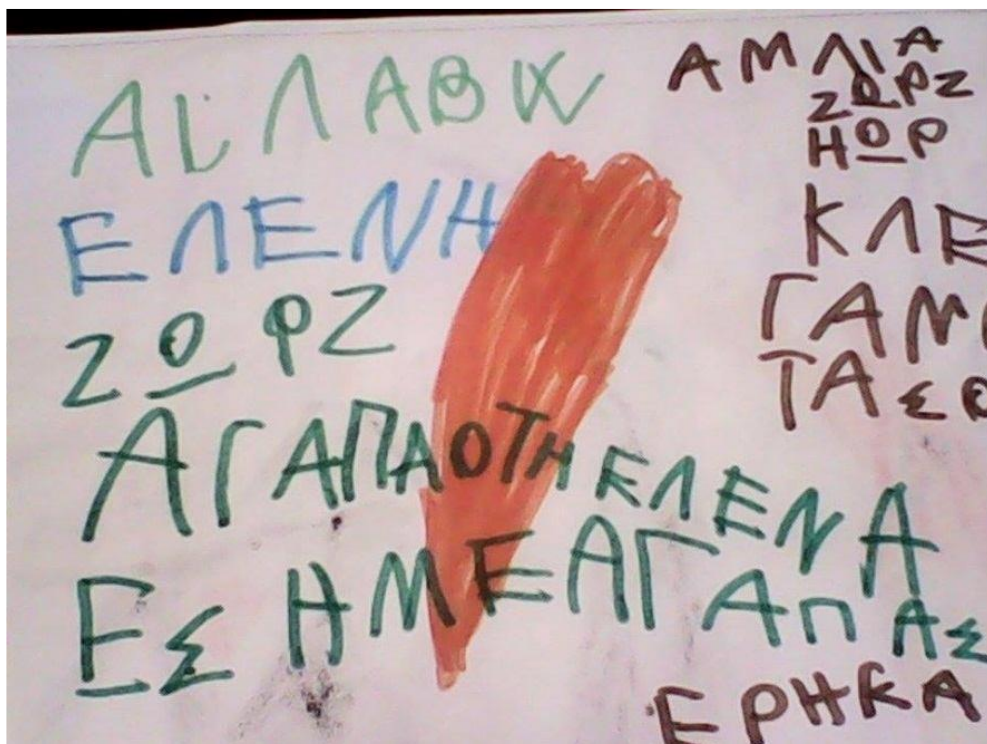
« -But we don't write Chinese. No chance to write Chinese.

-Or we mix. Sometimes English, sometimes Chinese, one or two characters.

*Whatever it easier» (Li Wei & Zhu Hua 2013).*

Προς επίρρωση της ιδέας «όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών», έρχονται τα ίδια τα διεθνικά άτομα, που ζουν μέσα σε περιβάλλον διαγλωσσικότητας, να δηλώσουν ότι χρησιμοποιούν όποια γλώσσα είναι πιο «εύκολη» (*whatever it easier*), προκειμένου να επιτύχουν την επικοινωνία. Ο παραπάνω διάλογος μας πληροφορεί πως, ενώ η εναλλαγή ανάμεσα στα αγγλικά και τα κινεζικά στην προφορική επικοινωνία είναι συνήθης, δεν είναι το ίδιο εύκολο και στη γραφή.

Στο κείμενο που ακολουθεί (εικόνα 9) αποτυπώνεται το συναίσθημα ενός μικρού παιδιού νηπιακής ηλικίας («ΑΙ ΛΑΒ ΕΛΕΝΗ»), εκφρασμένο στην αγγλική γλώσσα. Αν και το κείμενο είναι γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, δύναται κάποιος να κατανοήσει το νόημά του μόνο αν το διαβάσει στα αγγλικά. Στη συνέχεια παρατηρείται και εναλλαγή κωδίκων («ΑΓΑΠΑΟΤΗ ΕΛΕΝΑ»), που μπορεί εύλογα να προκύπτει από τη μετάφραση του «ΑΙ ΛΑΒ ΕΛΕΝΗ». Το παράδειγμα αυτό αποκαλύπτει έμπρακτα τη σύνδεση της διαγλωσσικότητας με τη γλωσσική ανάπτυξη μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς και με τη γλωσσική δημιουργικότητα.



Εικόνα 9: Παράδειγμα διαγλωσσικότητας από γραπτό κείμενο ενός νηπίου

Πηγή: Τσοκαλίδου 2017



### 3. 9. Ο χώρος διαγλωσσικότητας (*translanguaging space*)

Ο Jacquemet (2005) αναφέρεται στην ικανότητα των διαεθνικών ατόμων να ενεργοποιούν όλους τους γλωσσικούς τους μηχανισμούς για την παραγωγή νοήματος μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, ενώ αναφέρεται και στη δημιουργική διαδικασία της ανάμειξης γλωσσών (*language mixing, hybridization, creolization*). Η δημιουργικότητα, από την άλλη, είναι ένα από τα κατεξοχήν χαρακτηριστικά της διαγλωσσικότητας (Τσοκαλίδου 2017· Li Wei & Zhu Hua 2013).

Οι Li Wei & Zhu Hua (2013) διευρύνουν λίγο τον όρο, σε αυτό που ονομάζουν *διαεθνικότητα*<sup>4</sup> (*transnationalism*), αναφερόμενοι στη δυναμική φύση πολύγλωσσων πρακτικών, διαφόρων τύπων και στην ικανότητα των μετακινούμενων ομιλητών να θέτουν σε χρήση όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο για τη δημιουργία κοινωνικών πια χώρων (*translanguaging space*). Οι διαγλωσσικοί χώροι δημιουργούνται από και για τις διαγλωσσικές πρακτικές και οι χρήστες της γλώσσας υπερβαίνουν τις ιδεολογικά φορτισμένες διχοτομήσεις μεταξύ του μακρο και του μικρο, του κοινωνικού και του ατομικού (Li Wei 2011a). Οι χρήστες της γλώσσας μπορούν να αισθάνονται ελεύθεροι να αναδείξουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις προσωπικές τους στάσεις και πεποιθήσεις και να κάνουν ουσιαστικές παραστάσεις (Li Wei 2011a). Έτσι, οι χώροι διαγλωσσικότητας αμφισβητούν τις νόρμες και χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και κριτική. Τα διαεθνικά άτομα πολλές φορές αναπτύσσουν δεσμούς με περισσότερες από μία χώρες καταγωγής<sup>5</sup>. Τα γεωγραφικά όρια γίνονται ασαφή και τίθενται υπό αμφισβήτηση έννοιες, όπως «ταυτότητα».

Μέσα στον χώρο της διαγλωσσικότητας, το άτομο δημιουργεί ένα *safe space*, ένα *translanguaging space*, (Li Wei 2018). Έναν χώρο στον οποίο εκφράζεται χωρίς φόβο μήπως στιγματιστεί η χρήση της μειονοτικής γλώσσας. Ο *χώρος διαγλωσσικότητας* αναφέρεται στον κοινωνικό περίγυρο που δημιουργούν οι ομιλητές και μέσα στον οποίον επαναπροσδιορίζεται η ίδια τους η ταυτότητα. Πλέον, δεν κινούνται μέσα στα συμβατικά όρια των ονοματισμένων γλωσσών, δε χρησιμοποιούν μόνο γλωσσικά στοιχεία και η διαδικασία επικοινωνίας είναι εξαιρετικά δημιουργική και ρηξικέλευθη. Η διαγλωσσικότητα λογίζεται και ως μια πρακτική θεωρία της γλώσσας (Li Wei 2018).

---

<sup>4</sup> Δική μας απόδοση του όρου, αν επιτρέπεται να το αποδώσουμε κατ' αυτόν τον τρόπο

<sup>5</sup> Ο Li Wei (2011a) χρησιμοποιεί τον όρο *home countries*.

Οι ομιλητές/τριες έχουν κατακτήσει δομικά και συντακτικά χαρακτηριστικά των γλωσσών και διαθέτουν την ικανότητα να τα χρησιμοποιούν. Γνωρίζουν ακόμα τις πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις που συνοδεύουν τις δομές που έχουν κατακτήσει και για αυτό συνειδητά πλέον, η κάθε (δια)γλωσσική επιλογή τους φανερώνει τη συνεχόμενη μεταβολή και διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Με άλλα λόγια, στις περισσότερες περιπτώσεις οι δίγλωσσοι μαθητές επιλέγουν ανάμεσα στις δυο γλώσσες (ισχυρή γλώσσα vs «ασθενής» γλώσσα) ποιά θα αναπτύξουν περισσότερο και ποιά λιγότερο, με κριτήρια που αφορούν την προσωπικότητά τους, τον ψυχισμό τους και σίγουρα κοινωνικές επιρροές (Τσοκαλίδου 2012β, 24). Ωστόσο, όπως αναφέρει η García (2019, 372), ο τρόπος κατασκευής ενός ασφαλούς διαγλωσσικού χώρου εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση, καθώς οι κυρίαρχες πολιτικές και οι μονόγλωσσες ιδεολογίες ασκούν την εξουσία τους σε όλους/ες τους/τις ομιλητές/τριες.

Ο χώρος διαγλωσσικότητας λειτουργεί ως τρίτος χώρος που αναζωογονεί τη γλωσσομάθεια με νέες δυνατότητες, δεδομένου ότι η διαγλωσσικότητα υπερβαίνει τη θεωρία της υβριδικότητας, η οποία αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των καθημερινών χώρων των ανθρώπων και των πολλαπλών πόρων για την κατανόηση του κόσμου (Li Wei 2018, 23). Ο χώρος διαγλωσσικότητας έχει μεγάλη σχέση με το όραμα ενός *thirdspace*, που διατυπώθηκε από τον Soja (1996, 62) ως ένας χώρος εξαιρετικής ανοιχτότητας, ένας τόπος κριτικής ανταλλαγής, όπου η γεωγραφική φαντασία μπορεί να επεκταθεί για να συμπεριλάβει μια πολλαπλότητα προοπτικών. Μέσα σε αυτόν τον διαγλωσσικό χώρο, ο γλωσσικός κώδικας δεν κατέχει πλέον την πρώτη θέση (García 2019, 371), καθώς εμπλέκεται με ολόκληρο το ρεπερτόριο των πολυτροπικών πόρων, οι οποίοι μεταφέρουν συγκεκριμένους κοινωνικο-ιστορικούς συσχετισμούς, και που αναδεικνύει, όπως αναφέρουν οι Li Wei & Lin (2019, 210), «το συναίσθημα, την εμπειρία, την ιστορία, τη μνήμη, την υποκειμενικότητα και τον πολιτισμό».

### 3. 10. Το ένστικτο διαγλωσσικότητας (*translanguaging instinct*)

Ο Li Wei έχει τονίσει επανειλημμένα τη σημασία που παίζουν οι αισθήσεις στην επικοινωνία και θεωρεί πως η διαγλωσσικότητα εστιάζει στη σύνδεση ανάμεσα στις ονοματισμένες γλώσσες και σε άλλα συστήματα επικοινωνίας (Li Wei 2018), όπως χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου. Η συνδιαμόρφωση λοιπόν του μηνύματος

με τη συμμετοχή πολλών διαφορετικών συστημάτων και αισθήσεων είναι, κατά τον ίδιο, το *ένστικτο διαγλωσσικότητας* (translanguaging instinct).

Επιπλέον, ο Li Wei (2016b), χρησιμοποιεί τον όρο *translanguaging instinct* για να τονίσει τη σπουδαιότητα της διαμεσολαβημένης αλληλεπίδρασης στην καθημερινή ζωή του 21ου αιώνα, την πολυαισθητηριακή και πολυτροπική διαδικασία εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας. Για τον Li Wei (2018, 25), το ένστικτο διαγλωσσικότητας οδηγεί τους ανθρώπους να υπερβαίνουν τις στενά καθορισμένες γλωσσικές ενδείξεις και τα πολιτισμικά καθορισμένα γλωσσικά όρια για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας. Το ένστικτο της διαγλωσσικότητας αναδεικνύει τα κενά μεταξύ αφενός του νοήματος, που συνδέεται με τις μορφές της γλώσσας και τα άλλα σημεία και αφετέρου του μηνύματος, που πραγματικά συνάγεται από τους ακροατές/τριες και τους αναγνώστες/τριες. Με τον τρόπο αυτό αφήνει ανοιχτούς χώρους συμμετοχής όλων των άλλων γνωστικών και σημειωτικών συστημάτων που αλληλεπιδρούν με τη γλωσσική σημειολογία. Η παραδοχή αυτή μας επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε και να ενστερνιστούμε ότι, μέσω του φακού της εναλλαγής κωδίκων, αυτές οι μορφές και τα σημεία αντανακλούν δύο διαφορετικές γλώσσες, ενώ υπό το πρίσμα της διαγλωσσικότητας αυτές δε διαχωρίζονται και ως εκ τούτου θεωρούνται ετερογλωσσικές, με την έννοια των πολλαπλών «φωνών».

Βέβαια, η ιδέα του διαγλωσσικού ενστίκτου έχει επιπτώσεις στην εκμάθηση γλωσσών (Li Wei 2018). Ενώ η φυσική επιθυμία να συνδυάζει κανείς όλους τους διαθέσιμους γνωστικούς, σημειωτικούς, αισθητηριακούς και τροπικούς πόρους του στη γλωσσική εκμάθηση και χρήση της γλώσσας είναι έμφυτη, στηρίζεται σε διαφορετικούς πόρους με διαφορετικό τρόπο κατά τη διάρκεια της ζωής του, καθώς δεν είναι όλοι οι πόροι εξίσου διαθέσιμοι ανά πάσα στιγμή. Το σημαντικότερο όμως, που αξίζει να έχουμε κατά νου είναι ότι, η έμφυτη ικανότητα αξιοποίησης πολλαπλών πόρων δεν θα μειωθεί με την πάροδο του χρόνου -στην πραγματικότητα ενισχύεται με την εμπειρία.

### 3. 11. Συναφείς όροι

Σύμφωνα με τον Randviir (2020, 59), η διαγλωσσικότητα συνδέεται και εξηγείται μέσω των ακόλουθων όρων και εννοιών:



- *πολυγλωσσία* (polylinguaging)

- *μετρογλωσσία* (metrolingualism). Ο όρος αναφέρεται στις δημιουργικές γλωσσικές συνθήκες πέραν του χώρου και των συνόρων του πολιτισμού, της ιστορίας και της πολιτικής και παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής που εμπλέκονται σε διαφορετικούς σύγχρονους τρόπους ύπαρξης. Αποτελεί έναν τρόπο να κινηθούμε πέρα από τους σημερινούς όρους, όπως η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα, υπονομεύοντας τις μονογλωσσικές/πολυγλωσσικές διχοτομήσεις (Otsuji & Pennycook 2010, 245).

- *γλωσσικό τοπίο* (linguistic landscaping). Αναφέρεται στο σύνολο των σημειωτικών σημείων που συνιστά το γλωσσικό τοπίο ενός συγκεκριμένου τόπου. Ο Blommaert (2012, 21) υποστηρίζει ότι τα σημεία δεν αποκαλύπτουν μόνο γλωσσικά νοήματα, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα που συνδέουν ένα σημείο με ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και την ιστορία. Μάλιστα, μέσω της ανάλυσης του γλωσσικού τοπίου επιτυγχάνεται μια πρώτη διάγνωση της γλωσσικής κατάστασης μιας συγκεκριμένης περιοχής.

- *πολυτροπική διαγλωσσικότητα* (multimodal translanguaging). Ο Kress (2010, 79) ορίζει τον τρόπο ως «μια κοινωνικά και πολιτισμικά διαμορφωμένη πηγή για τη δημιουργία νοήματος. Η εικόνα, η γραφή, το σχέδιο, η ομιλία, οι κινούμενες εικόνες είναι παραδείγματα διαφορετικών τρόπων». Σύμφωνα με τον Li Wei (2018:21), η ανθρώπινη επικοινωνία ήταν ανέκαθεν πολυτροπική. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν κειμενικούς, ακουστικούς, γλωσσικούς, χωρικούς και οπτικούς πόρους ή τρόπους, για να κατασκευάσουν και να ερμηνεύσουν τα μηνύματα

- *νοηματοδότηση/δημιουργία νοήματος* (sign-making). Η διαγλωσσικότητα ασπάζεται την πολυτροπική κοινωνική σημειωτική άποψη ότι τα γλωσσικά σημάδια αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου ρεπερτορίου των μορφολογικών πόρων, τους οποίους έχουν στη διάθεσή τους οι δημιουργοί των νοημάτων και που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες κοινωνικοϊστορικές και πολιτικές συσχετίσεις (Li Wei 2018, 22). Ο Randviir (2020, 59) επισημαίνει ιδιαίτερα πως ο τρόπος είναι μεταξύ άλλων από τις κεντρικές έννοιες στην περιγραφή της δημιουργίας νοημάτων (και της επικοινωνίας).

- *διατοπικότητα* (translocality). Μια μικροκοσμοπολιτική προοπτική αναγνωρίζει τη σημασία και την πολυπλοκότητα του τόπου ως βάση για τη διαμόρφωση αλληλέγγυων σχέσεων, αλλά επιτρέπει και την διατοπική εξάπλωση αυτών των σχέσεων, δηλαδή τη δημιουργία αλληλεγγύης που είναι τόσο τοπική όσο και παγκόσμια (Cronin 2006, 19).

- *διακειμενικότητα* (transcontextuality)

- *υπερποικιλότητα* (superdiversity). Για τον Simpson (2016, 1) η υπερποικιλότητα ως όρος παρουσιάζει συνάφεια όχι μόνο με χωροταξικές έννοιες (π.χ. υπερποικίλες πόλεις- superdiverse cities), αλλά και με δυναμικές διαδικασίες, οι οποίες μπορούν να γίνουν κατανοητές ως πρακτικές υπερποικιλότητας. Μάλιστα, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο ίδιος (2016, 12) αντιμετωπίζει τη διαγλωσσικότητα ως υπερ-ποικιλιακή πρακτική, προκειμένου να περιγράψει ένα μεγάλο μέρος της σύγχρονης πολυγλωσσικής αλληλεπίδρασης. Με άλλα λόγια, η διαγλωσσικότητα μοιράζεται τις ίδιες κινητήριες δυνάμεις με την υπερποικιλότητα, σε βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί υπερ-ποικιλιακή.

Αν και οι έννοιες που προαναφέρθηκαν χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη εποχή της διεπιστημονικότητας την οποία διανύουμε, πρέπει να έχουμε κατά νου ότι, μεταξύ των περισσότερων από αυτές υπάρχει μια ταύτιση -είναι δηλαδή αμοιβαία επεξηγηματικές. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες από αυτές, αν όχι όλες, έχουν να κάνουν με την (πολυ)τροπικότητα και την (πολυ)μεσότητα και το πιο σημαντικό είναι ότι όλες ανήκουν στο παράδειγμα της σημειωτικής (Randviir 2020, 59).

Η επιλογή του όρου *διαγλωσσικότητα* από τους García & Kleifgen (2019, 4) οφείλεται στο γεγονός ότι η διαγλωσσικότητα:

- είναι μια πολιτική πράξη, που επικεντρώνεται στην επανερμηνεία της γλώσσας ως διαδικασία αποικιοποίησης και απελευθέρωσης των γλωσσικών πρακτικών των δίγλωσσων μειονοτικών πληθυσμών.

- επικεντρώνει την προσοχή στους δίγλωσσους μειονοτικούς ανθρώπους και τις ενέργειές τους, ιδιαίτερα στα σχολεία.

- κατέχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει τις διαρθρωτικές ανισότητες που διαιωνίζονται από τα σχολεία, τα οποία ταξινομούν τους μαθητές ως μη εκπαιδευόμενους με βάση τη φυλή, την τάξη και τις γλωσσικές διαφορές (McDermott 2015 στο García & Kleifgen 2019).

Η Τσοκαλίδου (2017, 51) αναφέρει πως η έννοια της διαγλωσσικότητας συνορεύει επίσης με τον όρο *συναίσθησία* (*Synaesthesia* είναι ο όρος που χρησιμοποιήθηκε από Σκούρτου 2002), ο οποίος αναφέρεται σε ένα μείγμα των αισθήσεών μας μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η επικοινωνία.

Επιπρόσθετα, ο Li Wei (2018, 9) υποστήριξε πως η διαγλωσσικότητα βρίσκεται σε ανταγωνισμό με άλλους όρους, όπως για παράδειγμα *πολυγλωσσία*, *πολυγλωσσική γλωσσολογία*, *ετερογλωσσία*, *υβριδικές γλωσσικές πρακτικές*, *διαγλωσσική πρακτική*, *ευέλικτη διγλωσσία και μητρογλωσσία*, για τον ακαδημαϊκό χώρο του λόγου. Η διαφωνία έγκειται στην αναγκαιότητα του όρου (καθώς και των άλλων όρων) και για τον λόγο αυτό απορρίπτεται, γιατί εκλαμβάνεται ως ένας απλός λαϊκίστικος νεολογισμός και μέρος της *συνθηματοποίησης* (*sloganization*) της μεταμοντέρνας εποχής. Αντίστοιχα, ο Heltai (2021, 12) υποστήριξε ότι ο όρος διαγλωσσικότητα έχει γίνει ένας «επιτυχημένος ταξιδιώτης», επειδή η έννοια πίσω από αυτόν έχει «ριζωματικά χαρακτηριστικά» και όχι λόγω της προτίμησης των ανθρώπων του ακαδημαϊκού χώρου να χρησιμοποιούν τις τελευταίες λέξεις της μόδας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΕΥΡΥΤΕΡΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑΣ

#### 4. 1. Η εκπαίδευση ως παράδειγμα χώρου διαγλωσσικότητας

Η πολυγλωσσία ως παγκόσμιο φαινόμενο επικέντρωσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνών στην επανεξέταση βασικών εννοιών της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, όπως η γλώσσα, η μάθηση, οι φυσικοί ομιλητές/τριες, οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες. Οι περισσότεροι ερευνητές/τριες μελετούν κυρίως την πραγματική γλωσσική πρακτική των ομιλητών/τριών σε ένα δεδομένο πλαίσιο και όχι τις κοινωνικοπολιτικές κατασκευές της γλώσσας. Κατά συνέπεια, αναδύονται εναλλακτικές έννοιες που προσπαθούν να εξηγήσουν αυτήν την πραγματική γλωσσική πρακτική, όπως: η *κωδικοποίηση* –code meshing (Canagarajah 2006, 598), η *ευέλικτη διγλωσσία* - flexible bilingualism (Creese & Blackledge 2011) και η *διαγλωσσικότητα* -translanguaging (García 2009). Όλες αυτές οι έννοιες εστιάζουν στη γλωσσική πρακτική από την οπτική γωνία των χρηστών/τριων της γλώσσας. Ωστόσο, ελάχιστες μελέτες εξηγούν τους τρόπους εφαρμογής αυτών των εννοιών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία μπορεί να αποτελεί πρόκληση (Canagarajah 2011, 7). Για την αντιμετώπιση αυτής της πρόκλησης, ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές για την πολυγλωσσία αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια από ερευνητές/τριες, συμπεριλαμβανομένης της πρότασης της García (2009), που προτείνει τη χρήση της διαγλωσσικότητας.

Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι το πλαίσιο όπου μπορεί εύκολα να υπάρξει γλωσσική επαφή, ιδίως μεταξύ της τοπικής ή εθνικής γλώσσας και της ξένης ή δεύτερης γλώσσας (Cenoz & Gorter 2015). Τα σχολεία συνήθως δεν έχουν προσαρμοστεί στο φαινόμενο της πολυγλωσσίας, με αποτέλεσμα οι διάφορες γλώσσες να αμφισβητούνται συνήθως μέσα στην τάξη. Ο/η δίγλωσσος ομιλητής/τρια σπάνια χρησιμοποιείται ως πρότυπο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Li Wei 2018, 16). Η πρακτική της εναλλαγής κωδίκων γίνεται αντιληπτή ως γλωσσική ανεπάρκεια. Η χρήση της μητρικής γλώσσας θεωρείται ως «μόλυνση» (contamination) για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Levine 2011). Ο μύθος της καθαρής μορφής

μιας γλώσσας είναι τόσο βαθιά ριζωμένος που υπάρχουν πολλοί άνθρωποι που, ενώ αποδέχονται την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών, δεν μπορούν να δεχτούν τη «μόλυνση» της γλώσσας τους από άλλες (Li Wei 2018, 14). Επιπλέον, ο May (2014, 11) χρησιμοποιεί τον όρο «μονόγλωσση προκατάληψη» για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, συνδέοντάς τον με το φαινόμενο της χρήσης της ετικέτας του «ανεπαρκούς» για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και μόνο επειδή δεν επιτυγχάνουν το πρότυπο που μοιάζει με αυτό της μητρικής γλώσσας (native-like).

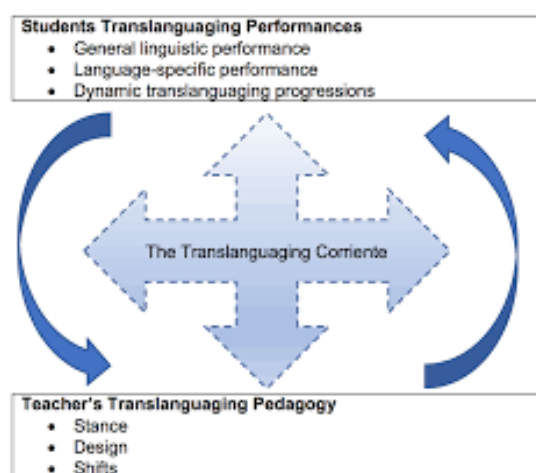
Η κριτική προς τη μονόγλωσση προκατάληψη πυροδοτείται κυρίως από το θεμελιώδες άρθρο των Firth & Wagner (1997, 285), το οποίο επηρέασε σημαντικά τον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το αποτέλεσμα της μάθησης θα πρέπει να είναι η πολυγλωσσική ικανότητα αντί της μονογλωσσικής ικανότητας. Σε απάντηση στην κριτική των Firth και Wagner (1997), οι Gass κ.ά. (2007), εκφράζουν την ανησυχία τους για το κατά πόσο η εκμάθηση της γλώσσας και η χρήση της γλώσσας μπορούν να συμβαίνουν ταυτόχρονα. Προτείνουν, μάλιστα, οι μελλοντικές μελέτες να επικεντρωθούν στο αν η χρήση της γλώσσας θα μπορούσε να μεγιστοποιήσει τη γλωσσική εκμάθηση.

Μία από τις προκλήσεις είναι ότι, ο *χώρος της διαγλωσσικότητας* (translanguaging space) στα σχολεία δεν είναι εύκολο να οικοδομηθεί και τα όριά του είναι ρευστά, καθώς εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν τα όρια σε ένα δεδομένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Li Wei 2011a). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην επικεντρώνονται μόνο στην οικοδόμηση του χώρου της διαγλωσσικότητας, αλλά πρέπει επίσης να γνωρίζουν αν οι μαθητές κάνουν χρήση αυτού του χώρου. Δεδομένου ότι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο διαφέρει από το ένα μέρος στο άλλο, πρέπει επίσης να αποφεύγεται η γενίκευση (Lin 1999, 15) σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της διαγλωσσικότητας.

Για τον Rasman (2018, 688), εκείνο που έχει σημασία είναι ο βαθμός στον οποίο θα μπορούσε πραγματικά να βοηθήσει τους μαθητές/τριες στην τάξη οποιαδήποτε αλλαγή στην εννοιολόγηση της γλώσσας, των μαθητών/τριών ή της μάθησης. Ο ίδιος (2018, 693) υποστηρίζει πως η δυνατότητα των μαθητών/τριών να διαμορφώνουν τα όρια του *χώρου διαγλωσσικότητας* είναι κεντρικής σημασίας για τον τρόπο με τον οποίο αντλούν από το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθήσουν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές/τριες σχετικά με τον κίνδυνο

αυτής της προκατάληψης αντί να επικεντρωθούν μόνο στην καθιέρωση του χώρου, (García & Kano 2014, 270). Κατά αυτόν τον τρόπο, όταν οι μαθητές/τριες συνειδητοποιήσουν την προκατάληψή τους, θα μπορούν να διευρύνουν ελεύθερα τα όρια του χώρου διαγλωσσικότητας. Ο Li Wei (2011a, 1223) υποστηρίζει πως οι χώροι δημιουργούνται για τους πολύγλωσσους χρήστες/τριες, οι οποίοι με τη σειρά τους διευρύνουν τις ευκαιρίες για τη δημιουργία νοήματος και την κατασκευή ταυτότητας μέσω της διαγλωσσικότητας (Conteh & Brock 2011, 349). Μάλιστα, ο Αρχάκης (2019) έχοντας μελετήσει το γραπτό έργο των μεταναστών μαθητών/τριών στην Ελλάδα σημειώνει ότι, το ζήτημα της υβριδικότητας και των υβριδικών ταυτοτήτων, όπως αυτό έρχεται στην επιφάνεια από τα ίδια τα κείμενα των μαθητών/τριών, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας.

Για τους García et al. (2017, 24-29), μια τάξη, όπου αξιοποιείται η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, οικοδομείται με τη συνύφανση δύο διαστάσεων: τις *γλωσσικές ικανότητες του μαθητή/τριας* και την *παιδαγωγική πρακτική του δασκάλου* (εικόνα 10).



Εικόνα 10: *The translanguaging classroom framework*

Πηγή: García, Johnson & Seltzer 2017, 25

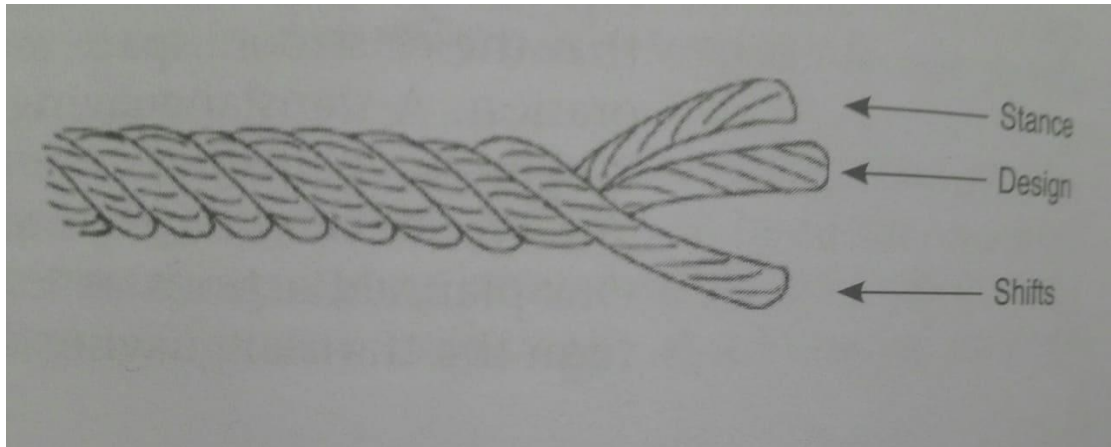
Οι εκπαιδευτικοί, για να εκτιμήσουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών κατά την επιτέλεση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, δίνουν προσοχή σε δύο σημεία: στη *δυναμική φύση της διγλωσσίας* των μαθητών/τριών και στη διαφορά μεταξύ των *γενικών γλωσσικών και των ειδικών γλωσσικών επιδόσεών τους*.

Η γενική γλωσσική επίδοση (general linguistic performance) αναφέρεται στην προφορική, γραπτή ή νοηματική επίδοση που επιστρατεύει ολόκληρο το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός/μιας δίγλωσσου/ης ομιλητή/τριας για να καταδείξει τι γνωρίζει και τι μπορεί να κάνει αυτός/η ο/η ομιλητής/τρια με το περιεχόμενο και τη γλώσσα (π.χ. να εξηγεί, να πείθει, να συγκρίνει, να αξιολογεί). Όταν ο/η δίγλωσσος/η ομιλητής/τρια επιστρατεύει εξολοκλήρου τα χαρακτηριστικά του γλωσσικού ρεπερτορίου του, δε χρειάζεται να καταπιέζει συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Από την άλλη, η ειδική γλωσσική επίδοση (language-specific performance) αναφέρεται στην προφορική, γραπτή ή νοηματική επίδοση που επιστρατεύει μόνο τα χαρακτηριστικά εκείνα που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη γλώσσα.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί κατά την εκτίμησή τους μπορούν να συμπεριλάβουν και τις δυναμικές διαγλωσσικές προόδους (dynamic translanguaging progressions). Το μοντέλο των δυναμικών διαγλωσσικών προόδων παρέχει την ευελιξία στους/στις εκπαιδευτικούς να το χρησιμοποιήσουν για να δουν με ολιστικό τρόπο τις γενικές γλωσσικές και ειδικές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών/τριών, σε διαφορετικές εργασίες, κατά τη διάρκεια διαφορετικών στιγμών και από διαφορετικές προοπτικές. Με τον τρόπο αυτό αποδεικνύονται οι διακυμάνσεις στην πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών/τριών με βάση και τις ευκαιρίες και εμπειρίες που αποκομίζουν .

Οι García κ.ά. (2017, 27-28) κάνουν επιπρόσθετα ιδιαίτερη αναφορά σε τρία βασικά στοιχεία της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (εικόνα 11):

- 1) στη στάση (stance) των εκπαιδευτικών
- 2) στον σχεδιασμό (design) της διδακτικής και αξιολογικής διαδικασίας
- 3) στις μετατοπίσεις (shifts), που μπορεί να προκύψουν κατά το μάθημα.



Εικόνα 11: *The translanguaging pedagogy strands*

Πηγή: *García, Johnson & Seltzer 2017, 28*

Σύμφωνα με τους García κ.ά. (2017), αρχικά, η στάση των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις και οι οπτικές τους -όσον αφορά την αξία της προώθησης της διαγλωσσικότητας- αποτελούν αξιοσημείωτα στοιχεία και σημαντικούς παράγοντες για το εκπαιδευτικό και μαθησιακό πλαίσιο. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί διάκινται αρνητικά προς τη χρήση και την αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών στην τάξη, παρατηρείται περιορισμός ή ακόμα και εκμηδενισμός της προώθησης και δημιουργίας γεφυρών επικοινωνίας και επαφής των γλωσσών των μαθητών/τριών.

Κατά δεύτερον, όπως είναι εύλογο, για την εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάσει στον σχεδιασμό ενός κατάλληλου πολυγλωσσικού υλικού για τους μαθητές. Σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής είναι επίσης μια σωστή και βοηθητική οργάνωση της τάξης ως χώρος πολυγλωσσίας, η προώθηση της ομαδοκεντρικής μάθησης, με σεβασμό προς τους μαθητές/τριες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Τρίτον, οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιοποίηση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στην αίθουσα διδασκαλίας θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι για τις μετατοπίσεις στον σχεδιασμό του μαθήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις γλωσσικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Li Wei (2018, 20), η γλώσσα είναι ένα πολυαισθητηριακό και



πολυτροπικό σημειωτικό σύστημα που διασυνδέεται και με άλλα αναγνωρίσιμα, αλλά αδιαχώριστα γνωστικά συστήματα και αυτό σημαίνει υπέρβαση των παραδοσιακών διαχωρισμών μεταξύ γλωσσικών και μη γλωσσικών γνωστικών και σημειωτικών συστημάτων.

Ο/η δίγλωσσος/η μαθητής/τρια αξιοποιεί εξελεγμένες γνωστικές δεξιότητες για την αφομοίωση και την προσαρμογή των πληροφοριών, αλλά και για να εντοπίζει και να επιλέγει παραλληλισμούς που μπορούν να του/της επιτρέψουν να εκφράσει καλύτερα τα νοήματα, με δυναμικούς πολύ-επίπεδους και πολύ-κατευθυντικούς τρόπους (Lewis κ.ά. 2012). Βασική προϋπόθεση για την επιτυχημένη προσπάθεια των μαθητών/τριών είναι, αρχικά, η κατανόηση των πληροφοριών και του περιεχομένου ενασχόλησής τους. Η Papadopoulou (2018α) τονίζει στη μελέτη της την αναγκαιότητα συνύπαρξης και αξιοποίησης όλων των πρακτικών και στρατηγικών έκφρασης των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα σε μια σύγχρονη και δημιουργική τάξη της γλώσσας. Ομοίως, οι Oihana κ.ά. (2019) υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί ολόκληρο το πολυγλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών και θεωρείται ως πόρος.

#### *4. 2. Η συμβολή της διαγλωσσικότητας στην πολύγλωσση εκπαίδευση*

Στα ευρωπαϊκά σχολεία, ο αριθμός των πολύγλωσσων μαθητών/τριών αυξάνεται τα τελευταία χρόνια. Μετανάστες μαθητές/τριες και νεοεισερχόμενοι/ες συνυπάρχουν πολύ περισσότερο με τις μειονοτικοποιημένες γλώσσες (Aronin & Hufeisen 2009· Vertovec 2007). Είναι επομένως επιτακτική ανάγκη τα σχολεία να φροντίζουν για την ισότιμη επιτυχία των πολύγλωσσων μαθητών/τριών τους. Ενώ ο ευρωπαϊκός διάλογος για την πολυγλωσσία γίνεται σε ιδιαίτερα ευνοϊκά πλαίσια, η πραγματικότητα δείχνει ότι όσα άτομα κοινωνικοποιούνται σε περισσότερες από μια γλώσσες συχνά έχουν χαμηλή απόδοση στα ευρωπαϊκά σχολεία (OECD 2016).

Αυτή η αύξηση των πολύγλωσσων μαθητών/τριών οδήγησε στη διερεύνηση μοντέλων πολύγλωσσης εκπαίδευση (Cenoz 2009· Hobbs 2012) ως μέσο για τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων των πολύγλωσσων μαθητών/τριων. Σύμφωνα με τους Cenoz & Gorter (2015, 2), η πολύγλωσση εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών στην εκπαίδευση, υπό την προϋπόθεση ότι τα σχολεία στοχεύουν στην πολυγλωσσία και τον πολυγραμματισμό. Σε πολλά

πρόσφατα προγράμματα που πλαισιώνονται με την προοπτική της πολύγλωσσης εκπαίδευσης, ένα κοινό χαρακτηριστικό είναι η ενεργής ένταξη των μητρικών γλωσσών των μαθητών/τριών ως πόρος για τη διδασκαλία. Πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Straszer κ.ά. (2020), κάνοντας ορατές τις φυσικές και κοινωνικές διαστάσεις του χώρου στην τάξη, αναδεικνύει τη μητρική γλώσσα ως έναν ασφαλή χώρο που ανοίγεται για πρακτικές διαγλωσσικότητας, ενώ παράλληλα φανερώνει τον κίνδυνο απώλειας χώρου για τις κυρίαρχες γλώσσες.

Οι García & Kano (2014, 261) πιστεύουν πως η διαγλωσσικότητα στην εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές/τριες και οι δάσκαλοι συμμετέχουν σε σύνθετες πρακτικές εξάσκησης, που περιλαμβάνουν όλες τις γλωσσικές πρακτικές όλων των μαθητών/τριών σε μια τάξη, προκειμένου να αναπτύξουν νέες γλωσσικές πρακτικές και να διατηρήσουν τις παλιές, να επικοινωνήσουν και να αποκτήσουν κατάλληλες γνώσεις και να δώσουν φωνή σε νέες κοινωνικοπολιτικές πραγματικότητες, «ανακρίνοντας» τη γλωσσική ανισότητα.

Εντούτοις, παράλληλα με την *ένοχη πολυγλωσσία –guilty multilingualism* (Coleman 2017, 31), τα δεδομένα έρευνας των Anderson & Lightfoot (2018, 16) αποκαλύπτουν ότι το αίσθημα της *ένοχης διαγλωσσικότητας* είναι επίσης από στις φωνές και τις πρακτικές των συμμετεχόντων/ουσών, καθότι φαίνεται πως λίγοι/ες από αυτούς/ές πιστεύουν στην ενθάρρυνση της ανάπτυξης αυτής της ικανότητας στις τάξεις τους ή χρησιμοποιούν σκόπιμα πρακτικές διαγλωσσικότητας για τη διευκόλυνση της μάθησης. Αυτό πιθανότατα οφείλεται σε μια σειρά από επιρροές και πεποιθήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της πίεσης να διδάσκουν μόνο την κυρίαρχη γλώσσα, της περιφρόνησης για τις υβριδικές γλωσσικές πρακτικές, καθώς και των συντηρητικών προγραμμάτων σπουδών και κριτηρίων αξιολόγησης.

#### 4. 3. Οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης και η συμβολή της διαγλωσσικότητας

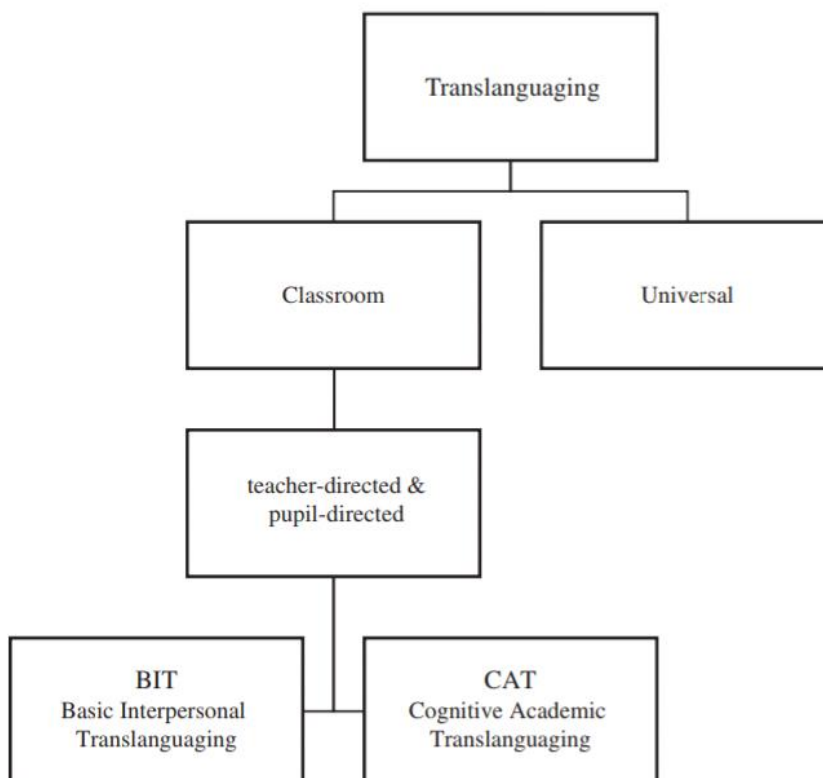
Έπειτα από έρευνα στα πλαίσια των δίγλωσσων σχολείων της Ουαλίας, με ομιλούμενες γλώσσες την ουαλική και την αγγλική, προέκυψαν δύο μοντέλα «διαγλωσσικότητας στην τάξη» (Lewis 2008):

α) το μοντέλο της *καθοδηγούμενης από τον/την εκπαιδευτικό* πρακτικής της διαγλωσσικότητας (teacher-directed translanguaging). Το εκπαιδευτικό υλικό που

οργανώνεται και αφορά τόσο τους/τις αναδυομένους/ες δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες όσο και τους/τις πιο ικανούς/ές περιλαμβάνει προγραμματισμένες δραστηριότητες. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο/η εκπαιδευτικός παρέχει «στοιχεία» (cues) της γλώσσας-στόχου είτε προφορικά είτε σε γραπτή μορφή ή και τα δυο (Jones 2017, 204).

β) το μοντέλο της ελεγχόμενης/κατευθυνόμενης από τον/την μαθητή/τρια πρακτικής της διαγλωσσικότητας (pupil-directed translanguaging). Αφορά τους/τις πιο ικανούς/ές δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, οι οποίοι στην περίπτωση αυτή εργάζονται ανεξάρτητα και επιλέγουν οι ίδιοι/ες τον τρόπο ολοκλήρωσης της δραστηριότητάς τους. Για παράδειγμα, μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες από το διαδίκτυο στα αγγλικά, να συζητήσουν το περιεχόμενο στα ουαλικά και να ολοκληρώσουν την γραπτή εργασία τους στα ουαλικά (Jones 2017, 204).

Η εικόνα 14 που ακολουθεί βασίζεται στη διάκριση του Cummins (1979) ανάμεσα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS) και την ακαδημαϊκή γνωστική γλωσσική επάρκεια (Cognitive Academic Language Proficiency - CALP). Σύμφωνα με τον Jones (2017), η διαγλωσσικότητα, όταν δεν έχει έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο (είτε καθοδηγείται από τον/την εκπαιδευτικό είτε ελέγχεται/κατευθύνεται από τον/την μαθητή/τρια), μπορεί να αναγνωριστεί ως βασική διαπροσωπική διαγλωσσικότητα (Basic Interpersonal Translanguaging -BIT) και παραπέμπει στην προσωπική αλληλεπίδραση, την κοινωνική συνοχή, τη διαχείριση των τάξεων. Η διαγλωσσικότητα που σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση (είτε καθοδηγείται από τον/την εκπαιδευτικό είτε ελέγχεται/κατευθύνεται από τον/την μαθητή/τρια), μπορεί να αναγνωριστεί ως γνωστική ακαδημαϊκή διαγλωσσικότητα (Cognitive Academic Translanguaging -CAT), δίνοντας έμφαση στην ακαδημαϊκή γλώσσα και την ορολογία συγκεκριμένων θεμάτων. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας στην τάξη δείχνει ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα όρια μεταξύ BIT και CAT. Αντίθετα, παρατηρείται μεγάλη αλληλοεπικάλυψη. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διασφαλίσουν ότι παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία για αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε μη παιδαγωγικό πλαίσιο (Jones 2017, 205).



Εικόνα 14: A typology of translanguaging (βασισμένο στους Lewis κ.ά. 2012α· Paulsrud 2014)

Πηγή: Jones 2017

Όπως αναφέρουν οι Hamman-Ortiz & Palmer (2020, 1), τα αμφίδρομα δίγλωσσα προγράμματα, που διδάσκουν κείμενο και λογοτεχνία σε «δύο» γλώσσες σε «δύο» ομάδες μαθητών/τριών (εκείνους/ες που προέρχονται από την πλειονότητα και εκείνους/ες από τους μειονοτικούς γλωσσικούς χώρους), αποδεικνύουν ότι η διγλωσσία είναι δυναμική (García & Sylvan 2011, 387) και ότι οι ταυτότητες των μαθητών/τριών είναι πολύ πιο πολύπλοκες από ό,τι θα μπορούσαν να υποδηλώνουν τέτοιες δυαδικές ετικέτες (Hamman-Ortiz 2019 · Seltzer 2019).

Οι κατευθυντήριες αρχές για τη δίγλωσσα εκπαίδευση προσδιορίζουν τρεις πρωταρχικούς στόχους για τα αμφίδρομα δίγλωσσα προγράμματα (Hamman-Ortiz & Palmer 2020) :

- 1) την ακαδημαϊκή επίδοση
- 2) τη διγλωσσία/ διγλωσσιασμό (biliteracy) και

### 3) την κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα (sociocultural competence).

Η κοινωνικοπολιτισμική ικανότητα είναι ο στόχος που ευθυγραμμίζεται περισσότερο με τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών/τριών και ορίζεται ως η ανάπτυξη από τους/τις μαθητές/τριες θετικών στάσεων για τον εαυτό τους και τους άλλους και πολιτισμικών γνώσεων, καθώς και την αίσθηση της ταυτότητάς τους και της ταυτότητας των άλλων (εθνοτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής), με τρόπο μη στερεοτυπικό (Howard κ.ά. 2018). Πρόσφατα, μάλιστα, υπήρξαν εκκλήσεις για την προσθήκη ενός τέταρτου βασικού στόχου στη φόρμουλα των δύο κατευθύνσεων: την κριτική συνείδηση, δηλαδή την ανάπτυξη ευαισθητοποίησης σε όλα τα επίπεδα και μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων σε μια σχολική κοινότητα, αναφορικά με τις διαρθρωτικές ανισότητες που μαστίζουν την κοινωνία μας και τη δέσμευση να εργαστούν από κοινού για τη δικαιοσύνη και την ισότητα τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου (Cervantes-Soon κ.ά. 2017).

Κατά τον Li Wei (2018, 23), οι πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες είναι ικανοί/ες να ανταποκριθούν στις ιστορικές και σημερινές συνθήκες κριτικά. Κατασκευάζουν συνειδητά και τροποποιούν διαρκώς τις κοινωνικοπολιτισμικές τους ταυτότητες και αξίες μέσω κοινωνικών πρακτικών, όπως η διαγλωσσικότητα. Οι διαγλωσσικοί λόγοι στην τάξη από μόνοι τους δεν μπορούν να μετασχηματίσουν την κοινωνία, αλλά μπορούν να σπάσουν τον ρυθμό των βημάτων που οδηγούν προς μία μόνο κατεύθυνση, στερώντας από πολλούς/ες τις ευκαιρίες να δημιουργήσουν το δικό τους μονοπάτι προς την πρόσβαση και την ελευθερία (García 2019, 372). Επομένως, τα βήματα της διαγλωσσικότητας υπερβαίνουν τα όρια.

Αδιαμφισβήτητα, οι ταυτότητες των μαθητών/τριων και η παραγωγή νοήματος παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας κριτικής κατανόησης του εαυτού τους/του άλλου και μιας δέσμευσης για κοινωνική δικαιοσύνη στους δίγλωσσους χώρους μάθησης. Θα ήταν ευχής έργον να παρατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί με ποιόν τρόπο οι γλωσσικά αμφίδρομες δίγλωσσες τάξεις παρέχουν πλούσιους και πολύπλοκους χώρους για τη διερεύνηση της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας των μαθητών/τριών, καθώς τα περιβάλλοντα αυτά ενσωματώνουν σκόπιμα μαθητές/τριες με διαφορετικό υπόβαθρο και εμπειρίες, των οποίων η καθημερινή γλωσσική χρήση και οι μαθησιακές εμπειρίες είναι στενά συνδεδεμένες με την αναδυόμενη αίσθηση του εαυτού τους και του άλλου, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των γλωσσικών

ιδεολογιών, των θεσμικών ετικετών και των κοινωνικοπολιτικών συστημάτων. Κατά αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με τον Ταϊ (2021, 123), οι ομιλητές/τριες αντλώντας από το πολυγλωσσικό και πολυτροπικό τους ρεπερτόριο, καθώς και από άλλες κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών τους ταυτοτήτων, της ιστορίας της ζωής τους, των πεποιθήσεων και των γνώσεων τους για το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τα χρησιμοποιούν ως πόρους στη διαδικασία διαπραγμάτευσης του νοήματος.

Ακολουθώντας οι εκπαιδευτικοί την προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, συμβάλλουν με τον τρόπο αυτό στη μεγαλύτερη ενσωμάτωση των γλωσσών *πολιτιστικής κληρονομιάς* (heritage languages), καθώς αυτό επιτρέπει στα παιδιά να διεκδικούν ακόμα περισσότερο τους γλωσσικούς και πολιτιστικούς τους ορίζοντες και μειώνει τις κοινωνικές προσβολές (García 2009, 153). Η κοινωνική και θεσμική αναγνώριση είναι ζωτικής σημασίας για τη γλωσσική αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών, ιδίως όταν πρόκειται για μειονοτικές γλώσσες (Abendroth-Timmer & Hennig 2014, 27-28). Ο Canagarajah (2011, 407) παρατηρεί ότι η διαγλωσσική επικοινωνία ενδυναμώνει κάποιον να έχει αυτοπεποίθηση για την ταυτότητά του και να αντλεί από το υπόβαθρό του για να επικοινωνεί αποτελεσματικά με «καθαρή» φωνή. Μπορεί επίσης να προσφέρει σε κάποιον/α την ευκαιρία να αλληλεπιδράσει και να διαπραγματευτεί το νόημα επί ίσοις όροις.

Ωστόσο, οι υπάρχουσες γλωσσικές ιεραρχίες δεν μπορούν απλώς να ισοπεδωθούν με τη συμπερίληψη άλλων γλωσσών πολιτιστικής κληρονομιάς (Kubota 2015). Οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η γλωσσική ποικιλομορφία είναι πράγματι επιθυμητή, αλλά όχι όταν προωθείται αποκλειστικά επιφανειακά και απλουστευτικά με την επιλογή των γλωσσών κύρους. Η συνειδητή παροχή χώρου για αυθεντικές και δίκαιες πολυγλωσσικές πρακτικές (συμπεριλαμβανομένων των πλούσιων γλωσσικών ρεπερτορίων των εκπαιδευτικών και των παιδιών) μπορούν να δυναμικοποιήσουν τη δημιουργία νοήματος, τη γνωστική εμπλοκή, τη δημιουργικότητα και την κριτική (García & Li Wei 2014, 42). Η διαγλωσσικότητα προσφέρει ένα όραμα για την ταυτόχρονη αντιμετώπιση αυτού που είναι και που θα μπορούσε να είναι η εκπαίδευση. Η διαγλωσσικότητα δεν είναι μια μέθοδος τεχνικής, αλλά μια διαδικασία με πολλά σκέλη (García 2020, 18), που έχουν ως μοναδικό σκοπό την απελευθέρωση των μειονοτικών δίγλωσσων, την

δίκαιη και ισότιμη εκπαίδευση και την απελευθέρωση από τη μονογλωσσική ηγεμονία (Panagiotopoulou & Rosen 2018, 394) των πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης.

Μελέτη των Becker-Cavallin & Knoll (2021), που πραγματοποιήθηκε σε γερμανοαγγλικούς παιδικούς σταθμούς στην Ελβετία, κατέδειξε ότι τα παιδιά εφαρμόζουν ήδη (ορισμένες από) αυτές τις δεξιότητες με φυσικό τρόπο. Προσαρμόζουν τον τρόπο ομιλίας τους στον συνομιλητή τους, διαπραγματεύονται τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και ενεργοποιούν ανάλογα στοιχεία του γλωσσικού τους ρεπερτορίου. Στην πραγματικότητα, αξιοποιούν τη διαγλωσσικότητα και με τον τρόπο αυτό διασχίζουν τα γλωσσικά σύνορα, τα οποία στη συνέχεια ανακατασκευάζονται και νομιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, που ακολουθούν μια περιοριστική δίγλωσση γλωσσική πολιτική.

#### *4. 4. Πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής πρακτικής*

Η διαγλωσσικότητα ως παιδαγωγική θεωρία έθεσε ως πρωταρχικό στόχο την έμφαση στο παιδί και όχι στον δάσκαλο. Ο Williams (2003) υπογραμμίζει ότι η διαγλωσσικότητα εστιάζει περισσότερο στη χρήση των δύο γλωσσών από τους μαθητές/τριες και τί μπορούν να επιτύχουν χρησιμοποιώντας και τις δύο γλώσσες παρά στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην τάξη. Θεωρεί σημαντική την ισορροπημένη ανάπτυξη των δύο γλωσσών ενός παιδιού και συνάμα πιστεύει πως η διαγλωσσικότητα είναι περισσότερο κατάλληλη για παιδιά που κατανοούν αρκετά καλά και τις δύο γλώσσες και ότι μπορεί να μην είναι πολύτιμη σε μια τάξη όπου τα παιδιά βρίσκονται στα πρώτα στάδια της εκμάθησης και της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας τους. Πρόκειται για μια στρατηγική διατήρησης και ανάπτυξης της διγλωσσίας παρά για την αρχική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.

Κατά τον Baker (2010) η διαγλωσσικότητα ως παιδαγωγική πρακτική έχει τέσσερα πλεονεκτήματα. Συγκεκριμένα, μπορεί:

- να προωθήσει μια βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση του αντικειμένου,
- να βοηθήσει στην ανάπτυξη της ασθενέστερης γλώσσας (προφορική επικοινωνία και γραμματισμός),
- να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου

- να βοηθήσει στην ενσωμάτωση των μαθητών/τριών που μιλούν μια γλώσσα με ευχέρεια με τους/τις μαθητές/τριες που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο εκμάθησης.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση της πρακτικής της διαγλωσσικότητας στην τάξη είναι ευεργετική λόγω:

- της συνδυαστικής μάθησης της γλώσσας και του περιεχομένου και της γλωσσικής αίσθησης που προσφέρει (Joseph 2015)
- των δίκαιων μεθόδων αξιολόγησης και της ενίσχυσης των δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων (Geeslin & Long 2014)
- της μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων επεξεργασίας (Singleton & Pfenninger 2018, 264-267)
- της επικύρωσης των ιδιολέκτων, καθώς επιτρέπει την ξεχωριστή γλωσσική έκφραση του ατόμου στην ομιλία, τη γραφή, την προφορά και το λεξιλόγιο (Sabino 2018)
- της ανάπτυξης πολυγλωσσικών δεξιοτήτων χάρη στην ικανότητα του/της ομιλητή/τριας να εναλλάσσεται μεταξύ πολλαπλών γλωσσών κατά την επικοινωνία (Vallejo & Dooly 2019, 8).

Ο Estyn (2002) τονίζει ότι ο διγλωσσισμός (και η διαγλωσσικότητα) στη σχολική τάξη συσχετίζεται με οποιεσδήποτε δύο ή περισσότερες γλώσσες, οι λειτουργίες των οποίων, όπως η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή είναι ίδιες, ανεξάρτητα από τις γλώσσες. Για την García (2011, 147), η διαγλωσσικότητα είναι μέρος του μεταδιαλογικού (metadiscursive) καθεστώτος που πρέπει στον 21ο αιώνα οι μαθητές/τριες να φέρουν εις πέρας. Ισχυρίζεται επίσης ότι σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα σπουδών, η διαγλωσσικότητα είναι πιο ευέλικτη και εμφανής συγκριτικά με άλλες γλωσσικές πρακτικές (García 2009a, 302), καθότι δε ρυθμίζει απλά το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο (input and output), όπως συμβαίνει φυσικά σε μια δίγλωσση τάξη, όπου τα παιδιά μεταπηδούν από τη μια γλώσσα στην άλλη αυθόρμητα και ρεαλιστικά. Οι μαθητές/τριες προσαρμόζουν τη χρήση της γλώσσας και παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να σχεδιάσουν προσεκτικά πότε και πώς θα χρησιμοποιηθούν οι γλώσσες, τα ίδια τα παιδιά από μόνα τους χρησιμοποιούν ευέλικτα ολόκληρα τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια.



Σε πρόσφατη μελέτη τους οι Moore κ.ά. (2020) χρησιμοποιούν τον όρο *translanguance* για την πρακτική εφαρμογή της διαγλωσσικότητας, θεωρώντας πως αποτελεί την πολυτροπική έκφραση των γνωστικών, συναισθηματικών, κινητικών, πολιτισμικών, γλωσσικών και φυσικών μηχανισμών της χρήσης της γλώσσας. Η πρακτική εφαρμογή της παιδαγωγικής στην τάξη με κατάλληλη διδασκαλία (Yilmaz 2019, 9) βοηθά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με μειωμένη γλωσσική ικανότητα, καλύπτοντας το χάσμα εκπαιδευτικών επιδόσεων μεταξύ αυτών και των μαθητών/τριών της πλειοψηφικής ομάδας (Gorter & Arocena 2020, 4).

Μια σειρά μελετών που πραγματοποιήθηκαν υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα της διαγλωσσικότητας ως παιδαγωγικής πρακτικής σε διαφορετικά επίπεδα σχολικής επίδοσης και που αφορά τις γλώσσες τόσο των μεταναστών όσο και τις μειονοτικές. Έτσι, η διαγλωσσικότητα συμβάλλει επιγραμματικά:

- ως μέσο εξισορρόπησης των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των γλωσσών στη σχολική τάξη (Allard 2017, 117)
- στην προστασία και την προώθηση των μειονοτικών γλωσσών (Cenoz 2017)
- στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης και των κινήτρων των συμμετεχόντων/-ουσών (Creese & Blackledge 2010)
- στη μεγιστοποίηση της εκμάθησης των δεξιοτήτων γραμματισμού (Hornberger & Link 2012)
- στην ενδυνάμωση και εκμάθηση των γλωσσών (Latisha & Young 2017)
- στη μέγιστη γνωστική εμπλοκή για την εκμάθηση του περιεχομένου (Duarte 2016).

Η προώθηση της διαγλωσσικότητας και η αξιοποίησή της έχει διαφανεί πως βελτιώνει τόσο τη διδακτική όσο και τη μαθησιακή διαδικασία (Creese & Blackledge 2010). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να καταδεικνύουν ό, τι γνωρίζουν (Garcia & Li Wei 2014), ενώ παράλληλα μπορούν να αναπτύσσουν και να ενεργοποιούν τρόπους καλλιέργειας γραμματισμού (Garcia & Sylvan 2011).

Η πίστη στις δι/πολυγλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Τσοκαλίδου 2016) είναι το μυστικό της ένταξής τους στη σχολική κοινότητα και ως εκ τούτου, στο ευρύτερο

κοινωνικό σύνολο μέσω της καλλιέργειας της αυτοπεποίθησής τους όσον αφορά τον ιδιαίτερο πολιτισμικό τους χαρακτήρα και της υποστήριξης της γλωσσικής τους αυτοεκτίμησης (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη 2015). Η ελευθερία που τους δίνεται στην επιλογή της γλώσσας που θα χρησιμοποιήσουν (Latisha & Young 2017), τους κινητοποιεί να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία διαθέτοντας περίσσιο θάρρος και αυξημένη αυτοεκτίμηση.

Η διαδικασία αυτή λοιπόν δείχνει να είναι επικερδής, γλωσσικά και συναισθηματικά, τόσο για τους δίγλωσσους/ες όσο και για τους μαθητές/τριες που μιλούν μόνο τη μητρική τους γλώσσα (Τσιπλάκου 2016, 172). Οι διδακτικές στρατηγικές διαγλωσσικού χαρακτήρα βοηθάνε σε αξιοσημείωτο βαθμό τους μονόγλωσσους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους πέραν των γεωγραφικών ορίων τους, να πληροφορηθούν για τον τρόπο ζωής άλλων λαών και πολιτισμών και να έρθουν σε επαφή με νέα γλωσσικά και κοινωνικά δεδομένα. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές/τριες που κάνουν χρήση δυο ή περισσότερων γλωσσών, μέσω της διαγλωσσικότητας νιώθουν ικανοί/ές και χρήσιμοι/ες, δε μειονεκτούν έναντι των μονόγλωσσων μαθητών/τριών, καθώς μέσα από διαγλωσσικές πρακτικές εκλαμβάνουν τη μητρική τους γλώσσα ως έρεισμα για την καινούρια γλώσσα (Τσιπλάκου 2016, 177). Επιπλέον, προβάλλονται και εκτιμώνται οι αξίες, τα ήθη και έθιμα του εκάστοτε λαού, καταρρίπτονται οι προκαταλήψεις κι επικρατεί ένα αρμονικό κλίμα ανταλλαγής και συναίνεσης. Όλοι οι μαθητές/τριες της τάξης απολαμβάνουν έναν πλούτο λέξεων και γνώσεων πολιτιστικής κληρονομιάς, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα κριτική συνείδηση (Τσοκαλίδου 2018, 67).

Άλλωστε, για τον M.A.K. Halliday σκοπός μιας σχολικής μονάδας είναι να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να μπορούν να αξιολογούν τη γλωσσική ποικιλομορφία του κοινωνικού συνόλου καθώς, για τον ίδιο, γλώσσα και κοινωνία είναι όροι συνυφασμένοι (Χαραλαμπόπουλος 2000, 3).

Σύμμαχος και καθοδηγητής στην όλη διαδικασία οφείλει να είναι ο/η εκπαιδευτικός προωθώντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα χώρου διαγλωσσικότητας (García & Li Wei 2014) μέσα στον οποίο μαθητές/τριες και δάσκαλοι θα κινούνται πέρα και έξω από τα όρια των παραδοσιακών ονοματισμένων γλωσσών. Επίσης, αποτελεί δυναμικό πεδίο αμφισβήτησης παλαιών πρακτικών, χρήσης πολλών συστημάτων για την παραγωγή

νοήματος και τοποθέτησης νέων κριτηρίων ως προς τη γλώσσα και τη διδασκαλία της (Li Wei 2018). Η διαγλωσσικότητα αμφισβητώντας τις μονόγλωσσες πεποιθήσεις και νόρμες, προωθεί τη διγλωσσία ως ένα λειτουργικό πλεονέκτημα στην εκπαίδευση (Celic & Seltzer 2013).

Ουσιαστικά, μέσω της εξίσωσης της θέσης του κάθε μαθητή/τριας (García & Seltzer 2016), η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας προωθεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, που δεν εστιάζει στη γλώσσα, αλλά στην επικοινωνιακή πρακτική των μαθητών με παράλληλα οφέλη στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξή τους. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις για τη διαγλωσσικότητα δεν είναι ακόμη ευρέως διαδεδομένες στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις εφαρμογής (Ticheloven 2016).

Όπως επισημαίνει ο Piaget (1983), κατά τη γνωστική ανάπτυξη το παιδί οδηγείται σταδιακά από την επίλυση απλών προβλημάτων του άμεσου περιβάλλοντός του, στην αναπτυγμένη ικανότητα αφηρημένης σκέψης και αφαιρετικής λογικής. Σύμφωνα με την Τσοκαλίδου (2018), οι διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές λειτουργούν ως βοηθητικό στοιχείο για τη λογική και εννοιολογική ανάπτυξη των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών και την προώθησή τους προς το ανώτερο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης, καθώς οι πλούσιες γλωσσικές και πολιτισμικές τους πηγές αξιοποιούνται πλήρως και με ιδιαίτερα αναπτυγμένο στρατηγικό σχεδιασμό (Hassan & Ahmed 2015, 25).

Η αντιμετώπιση της δι/πολυγλωσσίας ως κάτι φυσιολογικό που οφείλει να νομιμοποιηθεί στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά να αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα ή ιδιαίτερο χαρακτηριστικό διαφοροποίησης κάποιας κοινωνικής ομάδας από την άλλη, ενισχύει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (García κ.ά. 2017) και συγκεκριμένα τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Η συναισθηματική ασφάλεια και απαλλαγή από οποιαδήποτε κατηγοριοποίηση που βιώνουν τα δι/πολύγλωσσα άτομα (Γκαϊνταρτζή, Γάτση & Τσοκαλίδου 2011β) σε περιβάλλοντα όπου η διαγλωσσικότητα εφαρμόζεται ως εκπαιδευτική διαδικασία, τους επιτρέπει να αφοσιωθούν στους εαυτούς τους και να κάνουν μια ενδοσκόπηση των δικών τους συναισθημάτων και του εν γένει ψυχικού τους κόσμου και να αποκτήσουν σε μεγάλο βαθμό αυτεπίγνωση (Bar-On 2016, 17).

Αξίζει στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η διαγλωσσικότητα δε διευκολύνει μόνο τους μαθητές/τριες για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου που διδάσκεται στην τάξη, αλλά μπορεί επίσης να βοηθήσει στην ανάπτυξη της πιο αδύναμης γλώσσας χρησιμοποιώντας την πιο δυνατή γλώσσα, όπως αποδεικνύεται στα σχολικά πλαίσια της Ουαλίας, τα οποία ενθαρρύνουν την προώθηση της διγλωσσίας (Lewis κ.ά. 2012). Προσφέρει μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, όπου καμία γλώσσα δεν υπερισχύει των άλλων. Είναι επίσης σημαντικό να σημειωθεί ότι ένας αξιοσημείωτος αριθμός ερευνητικών μελετών επιβεβαιώνουν ότι η διαγλωσσικότητα βοηθά στην προώθηση της στοχαστικής σκέψης των δίγλωσσων μαθητών/τριών, στην κατανόηση του περιεχομένου που μελετήθηκε στην τάξη και αναπτύσσει γλωσσικές πρακτικές και γραμματικές γνώσεις που υποστηρίζουν την επίδοσή τους στα ακαδημαϊκά καθήκοντα.

Υπάρχοντας και ζώντας κανείς ως δίγλωσσος/η, αποκομίζει πολλαπλά οφέλη τόσο ο/η ίδιος/α όσο και η οικογένειά του. Οι δίγλωσσες οικογένειες λαμβάνουν αυτό που η Varenne (2007) αποκαλεί *ανθρώπινη εκπαίδευση* (human education) και εγκαθιδρύουν για τον εαυτό τους μια πιο ευέλικτη δίγλωσση πολιτική, μια διαγλωσσική πολιτική, που δεν υιοθετείται στα επίσημα σχολεία. Πολλές δίγλωσσες οικογένειες και κοινότητες οργανώνουν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς χώρους, που αναφέρονται από τον Fishman (1980) ως «σχολεία εθνικής κοινότητας -μητρικής γλώσσας» (ethnic community –mother tongue schools) και από τους García κ.ά. (2013) ως «δίγλωσση κοινοτική εκπαίδευση» (bilingual community education).

Αυτές οι προσπάθειες δίγλωσσης κοινοτικής εκπαίδευσης δεν περιορίζουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών, αλλά εν αντιθέσει ενισχύεται η δίγλωσση ανάπτυξή τους. Τα παιδιά εκτελούν ακριβώς αυτές τις γλωσσικές/πολιτισμικές πρακτικές σε καταστατική δράση, αντί να μαθαίνουν απλώς τη γλώσσα και πάντα στο πλαίσιο της διεθνικής και διαπολιτισμικής ζωής τους. Παράλληλα, τα παιδιά αξιοποιούν διαπροσωπικούς (interpersonal), καθώς και ενδοπροσωπικούς (intrapersonal) χώρους, όπου χρησιμοποιούν ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο για να κατανοήσουν προφορικά και γραπτά κείμενα και δε θέτουν τις γλωσσικές δυνατότητες που κατέχουν σε αναμονή (Wiley & García 2016, 60).

Δεδομένου ότι οι σύγχρονες κοινωνίες σε κοινωνιογλωσσολογικό επίπεδο χαρακτηρίζονται από μια ρευστότητα και μια αέναη εξέλιξη (Τσοκαλίδου 2012β), η

διαγλωσσικότητα προσεγγίζει τη γλώσσα ως «διαπερατή» οντότητα, βασιζόμενη στις σύγχρονες μεταδομιστικές κοινωνιολογικές θεωρίες (García 2009α), κατά τις οποίες η γλώσσα δεν αποτελεί ένα κλειστό σύστημα. Αντίθετα, μέσω της διαγλωσσικότητας οι δίγλωσσοι/ες και πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες υιοθετούν γλωσσικές στρατηγικές στην καθημερινή τους ζωή που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επικοινωνία με το δίγλωσσο περιβάλλον τους.

Μάλιστα, πέρα από τα όρια που επιτάσσουν τα κλειστά γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα, οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες, δημιουργούν «κοινότητες πρακτικής» (communities of practice) (Wenger 1998), χάρη στις οποίες επιτυγχάνεται η δημιουργία νοημάτων, η ανταλλαγή εμπειριών, ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους και η καλύτερη κατανόηση του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν (García 2009α). Ως εκ τούτου, επαναπροσεγγίζεται η έννοια της *γλωσσικής βιωσιμότητας*, που σύμφωνα με τους García & Li Wei (2014), δεν αναφέρεται στη συσχέτιση των γλωσσών μόνο κατά το παρελθόν, αλλά τις επανατοποθετεί τόσο στον χώρο όσο και στον χρόνο, με τρόπο δυναμικό και εξελικτικό.

Ο Williams (2002), αναφέρθηκε στη σκόπιμη πρακτική της εναλλαγής του γλωσσικού εισαγόμενου και εξαγόμενου, βασιζόμενος στην ιδέα ότι η μία γλώσσα ενισχύει την άλλη συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση, καθώς και στην ενεργή δραστηριότητα του/της μαθητή/τριας και στις δύο γλώσσες (Lewis, Jones & Baker 2012). Σύμφωνα με την Allard (2017, 117), η διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει ευέλικτες γλωσσικές πρακτικές (όπως η εναλλαγή κωδίκων, η διαγλώσσα) δυναμικά και λειτουργικά ενσωματωμένες, με τρόπους που δεν είχαν προηγουμένως εστιάσει στην εναλλαγή μεταξύ των δύο ξεχωριστών κωδίκων. Ωστόσο, η ίδια (2017) υποστηρίζει πως απλά και μόνο η συμπερίληψη πρακτικών της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση με την απουσία μιας διαγλωσσικής στάσης, δεν οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα σε ένα σχολείο όπου οι μαθητές θα ήταν σε θέση να επωφεληθούν πολλαπλά. Με άλλα λόγια, η ενσωμάτωση της διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία δεν μπορεί να είναι πανάκεια, αλλά πρέπει να αποτελεί μέρος μιας συνολικής οικολογίας του σχολείου και της τάξης που υποστηρίζει τους/τις αναδυόμενους/ες δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες και αντίστοιχα τους πολιτισμικούς και γλωσσικούς τους πόρους.

#### 4. 5. Διαγλωσσικότητα, δημιουργικότητα και κριτική σκέψη

Ο Li Wei (2011b) στον ορισμό που δίνει για τη διαγλωσσικότητα εστιάζει στην ψυχολinguολογική έννοια της «γλώσσας», η οποία αναφέρεται στη διαδικασία χρήσης της γλώσσας για απόκτηση γνώσεων, δημιουργία νοήματος, διατύπωση σκέψεων και επικοινωνία. Σε αυτήν τη διαδικασία, «η γλώσσα χρησιμεύει ως ένα όχημα μέσω του οποίου η σκέψη διατυπώνεται και μεταμορφώνεται σε μια *τεχνητή μορφή -artifactual form* (Swain 2006, 97). Για τον Li Wei (2011b), η διαγλωσσικότητα παραπέμπει στο πλήρες φάσμα των γλωσσικών επιδόσεων των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών και έχει μετασχηματιστική φύση. Συγκεντρώνει διαφορετικές διαστάσεις των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, τη γνώση και την εμπειρία τους από τον κοινωνικό κόσμο, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους και κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσει και μεταμορφώνει τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρία, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των ομιλητών/τριών, δημιουργώντας μια νέα ταυτότητα για τον/την πολύγλωσσο/η ομιλητή/-τρια.

Η προσέγγισή του Li Wei (2014, 160) για τη διαγλωσσικότητα περιλαμβάνει επίσης τις έννοιες της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης. Αναφερόμενος στη δημιουργικότητα εννοεί την ικανότητα επιλογής ανάμεσα στην τήρηση και την παραβίαση των κανονισμών και των κανόνων συμπεριφοράς (συμπεριλαμβανομένης της χρήσης της γλώσσας) και στην ώθηση και την κατάργηση των ορίων μεταξύ του παλιού και του νέου, του συμβατικού και του πρωτότυπου, του αποδεκτού και αυτού που προκαλεί. Μια σημαντική προϋπόθεση για τη γλωσσική δημιουργικότητα είναι η γνώση του γλωσσικού συστήματος. Για την πολυγλωσσία, αποτελεί ζωτικής σημασίας θέμα η εξέταση αυτής της γνώσης με ολιστικό τρόπο, όχι μόνο ως μία από τις γλώσσες του γλωσσικού ρεπερτορίου των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών. Μια ολιστική σύλληψη της γνώσης των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη όλες τις γλώσσες που αυτοί/ές γνωρίζουν, καθώς και να έχει γνώση των κανόνων χρήσης των γλωσσών. Επομένως, η εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στη διδακτική πράξη μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τις γλώσσες τους, καθώς χρησιμοποιούνται με έναν ολιστικό και συνεκτικό τρόπο (Cahyani κ.ά. 2016).

Η γνώση σχετικά με την κατάλληλη χρήση των πολυγλωσσικών πόρων χτίζει επίσης, για τον Li Wei (2014, 160), τα θεμέλια για την κριτική -την ικανότητα χρήσης

αποδεικτικών στοιχείων με τρόπο κατάλληλο, συστηματικό και διορατικό-στοχεύοντας σε:

- μια ολοκληρωμένη εξέταση των απόψεων που επικρατούν σχετικά με πολιτιστικά, κοινωνικά και γλωσσικά φαινόμενα
- στον προβληματισμό και την έκφραση μιας επαρκούς άποψης μέσω αιτιολογημένων απαντήσεων για καταστάσεις.

Οι Wiley & García (2016, 58) ισχυρίζονται πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν έναν διδακτικό χώρο, όπου η διαγλωσσικότητα καλλιεργείται και χρησιμοποιείται κριτικά και δημιουργικά, χωρίς οι ομιλητές/τριες να χρειάζεται να διαλέγουν και να καταπιέζουν διαφορετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά του δικού τους ρεπερτορίου. Οι δύο αυτές έννοιες λοιπόν, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης συνδέονται έμφυτα: δεν μπορεί κανείς να ξεπεράσει τα όρια (δηλαδή να είναι δημιουργικός) χωρίς να είναι (επι)κριτικός και ο καλύτερος τρόπος άσκησης κριτικής από κάποιον αποκαλύπτει τη δημιουργικότητά του. Ένα τέτοιο πλαίσιο προώθησης και αξιοποίησης της διαγλωσσικότητας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, βοηθά τους μαθητές/τριες να πραγματοποιούν αιτιολογημένες κρίσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις με δημιουργικό τρόπο. Οι μαθητές/τριες εξετάζουν και αξιολογούν κάθε εναλλακτική άποψη (η οποία μπορεί να εκφράζεται ποικιλοτρόπως) και αναστοχάζονται πάνω σε εμπειρίες και καταστάσεις που τους βοηθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων με έναν κριτικό τρόπο και επιτέλεσης πράξεων με έναν δημιουργικό τρόπο.

#### *4. 6. Διαγλωσσικότητα και πολλαπλή ικανότητα*

Η προσέγγισή του Li Wei (2014, 160-161) για τη διαγλωσσικότητα είναι επίσης συνδεδεμένη με μια σειρά από άλλες έννοιες, ιδίως όμως με την έννοια της *πολλαπλής ικανότητας*<sup>6</sup> (multi-competence) του Cook (1990). Αφετηρία αποτελεί το σημείο ότι το μυαλό του χρήστη L2 είναι διαφορετικό από αυτό του μονόγλωσσου ομιλητή/τριας και στοχεύει να συλλάβει την κατάσταση του χρήστη L2, διερευνώντας πώς αυτός/ή χρησιμοποιεί τη γνώση περισσότερων από μία γλώσσες και πώς

---

<sup>6</sup> Η *πολλαπλή ικανότητα* ως θεωρητική έννοια αναπτύσσεται στο πλαίσιο της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας (L2) για να αντικατοπτρίσει το σύνολο των γλωσσικών γνώσεων που εμπεριέχονται στον εγκέφαλο ενός ατόμου (Cook 1990).

διαφορετικά γλωσσικά συστήματα αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν το μυαλό του/της. Η έννοια της πολλαπλής ικανότητας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την περιγραφή και την κατανόηση των πρακτικών της διαγλωσσικότητας, καθώς οι τελευταίες απαιτούν γνώση και ικανότητα σε όλες τις εμπλεκόμενες γλώσσες, όπως και τη συμμετοχή ανώτερου επιπέδου συστημάτων διαχείρισης των γλωσσών. Επιπλέον, η διαγλωσσικότητα δεν είναι απλώς ένας συνδυασμός και μια μίξη δύο γλωσσών, αλλά περιλαμβάνει δημιουργικές στρατηγικές από τον χρήστη της γλώσσας.

Μάλιστα, ο Cook (2013) προσπάθησε να επεκτείνει το εύρος της έννοιας της πολλαπλής ικανότητας πέρα από το μυαλό των μεμονωμένων χρηστών L2, για να συμπεριλάβει τις πολύγλωσσες κοινότητες και τις κοινωνικοπολιτιστικές γνώσεις αυτών. Η πολυγλωσσία αναγνωρίζεται πλέον ευρέως ως σημαντική πηγή «πόρων γνώσης» (Moll & Gonzalez 1994), όχι μόνο λόγω της γνώσης των διαφορετικών και πολλαπλών γλωσσικών συστημάτων, αλλά και λόγω της κοινωνικοπολιτιστικής γνώσης, που είναι εγγενής στις γλώσσες και στις κοινωνικοπολιτιστικές ιστορίες και εμπειρίες των χρηστών των γλωσσών (Boyd κ.ά. 2004). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο προώθησης της χρήσης των γλωσσών των μαθητών/τριών στην τάξη, ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει τις διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικής του/της ιστορίας, εμπειρίες και στοιχεία του περιβάλλοντός του/της, της πίστης και της ιδεολογίας του/της, της γνωστικής και σωματικής του/της ικανότητας μέσω μιας συντονισμένης και νοηματοδοτημένης επίδοσης (Hua κ.ά. 2015, 1223).

#### *4. 7. Διαγλωσσικότητα και συμβολική ικανότητα*

Η ικανότητα χρήσης κοινοτικών γλωσσών και αξιοποίησης πόρων γνώσης που σχετίζονται με κόσμους πέρα από την τάξη και το σχολικό περιβάλλον είναι μέρος αυτού που οι Kramsch & Whiteside (2008, 664) ονομάζουν *συμβολική ικανότητα* (symbolic competence) -την ικανότητα δηλαδή του ατόμου, όχι μόνο να προσεγγίζει τη γλώσσα κάποιου άλλου, να διαπραγματεύεται τον περίπλοκο συμβολισμό των λέξεων, των εκφράσεων και των αναδρομικών γεγονότων της κουλτούρας-στόχου, αλλά και να τα αναφέρει όλα αυτά αποτελεσματικά και στα κατάλληλα πλαίσια. Πρόσφατες προσεγγίσεις στη συμβολική ικανότητα έχουν τονίσει τα αντανακλαστικά, διαπολιτισμικά και αναδυόμενα συστατικά της, τα οποία επιτρέπουν στους/στις συνομιλητές/τριες όχι μόνο να ερμηνεύουν τις λέξεις, αλλά και να συνειδητοποιούν τον τρόπο χειρισμού των εννοιών, ώστε να επαναδιατυπώνουν το



περιεχόμενο και το πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων αντλώντας από κοινούς σημειωτικούς πόρους (Baker 2016· Hult 2014· Kearney 2012), όπως ορίζει η διαγλωσσικότητα.

Μάλιστα, η Heller (2020) σε πρόσφατη μελέτη της ξαναφέρει στην επιφάνεια ένα πολυσυζητημένο, αλλά ακόμη άλυτο ερωτήμα που σχετίζεται με τις αλληλουχίες πολλαπλών λέξεων, όπως τα ιδιώματα, οι λεξικές συνάψεις (collocations) και αφορά τον τρόπο με τον οποίο αποθηκεύονται αυτά στο νοητικό λεξικό. Αναρωτιέται λοιπόν αν όλα αυτά αποθηκεύονται και ανακτώνται ολιστικά ή συναρμολογούνται συνθετικά από επιμέρους λέξεις κάθε φορά που παράγονται (Heller 2020, 197). Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν πως η παραγωγή *φρασημάτων* (phrasemes) καθορίζεται όχι μόνο από μορφοσυντακτικούς περιορισμούς εναλλαγής κώδικα αλλά και από συγκεκριμένες σημασιολογικές εκτιμήσεις (Heller 2020, 219).

#### 4. 8. Περιορισμοί στην εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στην τάξη

Σύμφωνα με τους Creese & Blackledge (2011), οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την υιοθέτηση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στην τάξη είναι οι εξής:

1) μια *θεσμική γλωσσική πολιτική*. Για τους/τις εκπαιδευτικούς, η ρητά καθορισμένη γλωσσική πολιτική αποτελεί μια ισχυρή δύναμη, που τους εμποδίζει να υιοθετήσουν πιο ευέλικτες πολύγλωσσες προσεγγίσεις (Deroo & Ponzio 2019). Άρα, λόγω της απουσίας επίσημης υποστήριξης, οι πρακτικές της διαγλωσσικότητας των μαθητών/τριών θα είναι δύσκολο να αξιολογηθούν στα υπάρχοντα συστήματα αξιολόγησης.

2) η *έλλειψη καθοδήγησης* σχετικά με την εφαρμογή της. Όσον αφορά τον τρόπο παροχής υποστήριξης για τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να υιοθετήσουν την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, οι Stille κ.ά. (2016) πρότειναν ότι μέσω της συνεργατικής διερεύνησης των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί κατάφεραν να μετατοπίσουν τη μονόγλωσση ιδεολογία τους σε μια περισσότερο πολύγλωσση.

3) η *ιδεολογία της προσωπικής γλωσσικής καθαρότητας* (linguistic purism). Η ιδεολογία της *προσέγγισης της εμβύθισης -immersion approach* (Deroo & Ponzio 2019) συνάγεται με την πεποίθηση ότι η εμβάπτιση σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον είναι σημαντική για τη μάθηση.

4) οι *παραδοχές και οι αντιλαμβανόμενοι κίνδυνοι*, όπως η υπερβολική χρήση της L1 (ή Γ1) από τους/τις μαθητές/τριες ή η απώλεια της κοινοτικής γλώσσας και της ταυτότητας.

Επιπλέον, η Omidire (2019a, 8) εξέφρασε ότι οι περιορισμοί της πρακτικής της διαγλωσσικότητας περιλαμβάνουν και τη *μη επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών* για την αντιμετώπιση της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, καθώς και την αδυναμία προσαρμογής του προγράμματος σπουδών για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους λόγω των χρονικών περιορισμών, ιδίως σε μεγάλες τάξεις (Khong & Saito 2013, 213). Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συμπεριλάβουν στρατηγικές υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τριες τους, καθώς δεν υπάρχουν επαρκείς πόροι σε πολλά από τα σχολεία (Balfour κ.ά. 2008, 107), γεγονός που επηρεάζει τη σχολική εκπαίδευση των μαθητών/τριών.

#### 4. 9. *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας*

Για την García (2009a, 308), είναι σημαντικό οι δίγλωσσοι/ες εκπαιδευτικοί και οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τη σημασία και την αξία της διαγλωσσικότητας. Πολύ συχνά δίγλωσσοι/ες μαθητές/-τριες, που επιλέγουν τη διαγλωσσικότητα ως γλωσσική πρακτική, διακατέχονται από συναισθήματα ντροπής λόγω των περιρρεουσών μονόγλωσσικών ιδεολογιών που εκτιμούν μόνο τη μονόγλωσσία. Επίσης, πολύ συχνά παρατηρείται δίγλωσσοι/ες εκπαιδευτικοί να αποκρύπτουν την πρακτική της διαγλωσσικότητας από μαθητές/τριες που τη χρησιμοποιούν, γιατί έχουν διδαχθεί να πιστεύουν πως μόνο η μονόγλωσσία αποτελεί έναν τρόπο ομιλίας «καλό» και πολύτιμο. Ωστόσο, ξέρουν ότι για να διδάξουν αποτελεσματικά σε δίγλωσσες τάξεις, πρέπει να επιλέξουν τη διαγλωσσικότητα.

Οι García & Sylvan (2011, 395) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε ένα σχολείο στις ΗΠΑ, όπου τα παιδιά μιλούσαν περισσότερες από 55 γλώσσες, και ως εκ τούτου μια δυναμική πολυγλωσσική παιδαγωγική ήταν απαραίτητη. Για τον λόγο αυτό

προτείνουν ότι η διαγλωσσικότητα είναι αποτελεσματικότερη σε ένα πλαίσιο όπου κυριαρχούν επτά αρχές:

- 1) εκτιμάται η ετερογένεια στη γλώσσα
- 2) υπάρχει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών
- 3) ενσωμάτωση γλώσσας και περιεχομένου
- 4) πολυγλωσσική χρήση από μαθητές/τριες
- 5) βιωματική μάθηση
- 6) τοπική αυτονομία και ευθύνη
- 7) αίθουσες διδασκαλίας με επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια.

Η θεωρία της διαγλωσσικότητας διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στα δίγλωσσα παιδιά, προσφέροντας στους/στις μαθητές/τριες τις δυνατότητες να επεκτείνουν αυτό που είναι πραγματικά ψυχολinguιστικά αληθινό, δηλαδή τους λεξικούς, δομικούς και άλλους σημειωτικούς τους πόρους (Otheguy κ.ά. 2019, 648). Παράλληλα, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μέσω της διαγλωσσικότητας επισημαίνουν τη σπουδαιότητα των ονοματισμένων γλωσσών και των περιορισμών που υπάρχουν στα σχολεία και τις κοινωνίες, αλλά εφιστώντας τους την προσοχή να έχουν πάντα κατά νου ότι όλα αυτά αποτελούν κοινωνικοπολιτισμικές κατασκευές, χωρίς γνωστική γλωσσική πραγματικότητα.

Η García (2017, 22-24), σε πρόσφατη μελέτη της προτρέπει τους/τις εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια *διαγλωσσική στάση* (translanguaging stance), να εγκαταλείψουν την εξουσιαστική τους θέση και να υιοθετήσουν τους εξής ρόλους:

α) τον ρόλο του *ντεντέκτιβ*. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών τους, καθώς και τον τρόπο χρήσης της γλώσσας και νοηματοδότησής της στη ζωή τους. Αυτό επιτυγχάνεται σε συνεργασία με άλλους ομιλητές/τριες στην τάξη, άλλους εκπαιδευτικούς, εξωτερικούς φορείς, την κοινότητα των ομιλητών/τριών, με τη βοήθεια πολύγλωσσων κειμένων.

β) τον ρόλο του *συμμαθητή*. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές/τριες τους σε συνεργατική έρευνα και εκφράζουν την περιέργειά τους για τους κόσμους των μαθητών/τριών, τις λέξεις τους και συνάμα ενδιαφέρονται για την κοινωνική

δικαιοσύνη. Αυτό επιτυγχάνεται με συνεντεύξεις, με αφήγηση ιστοριών της ζωής τους, με παραγωγή βίντεο ή ντοκιμαντέρ.

γ) τον ρόλο αυτού που *οικοδομεί* (the builder) έναν χώρο που αντανακλά τη διαπλοκή διαφορετικών κόσμων και λέξεων, που γεφυρώνει τις ηλικιακές διαφορές, τη φυλή, το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο. Για να γίνει αυτό, οι εκπαιδευτικοί δίνουν στους μαθητές/τριες τους την ελευθερία να εργαστούν κατά ομάδες συγγένειας, παρέχοντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα επιλογής των θεμάτων και των χαρακτηριστικών που επιθυμούν να μοιραστούν.

δ) τον ρόλο αυτού που *μετασχηματίζει* (the transformer) την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους διδάξουν να γίνουν κριτικοί κοινωνιογλωσσολόγοι, ώστε να μπορούν να αναλύουν τη γλώσσα και να κατανοούν με ποιόν τρόπο αυτή είναι συνυφασμένη με την εξουσία και γιατί και πώς απονομιμοποιούνται ορισμένες γλωσσικές πρακτικές.

Οι κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια εντός και εκτός των συνόρων της Ελλάδος καθιστούν απαραίτητη τη διακαή πληροφόρηση των διδασκόντων όσον αφορά τη δίγλωσση εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στον ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2015-2016 σε πολυπολιτισμικά σχολεία του Δημοτικού (Τσοκαλίδου & Κουτούλης 2016), δείχνουν πρόθυμοι να συνταιριάξουν τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες ακολουθώντας συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές με πυρήνα τη διαγλωσσικότητα. Έτσι, μέσα από τραγούδια σε διάφορες γλώσσες, κείμενα ταυτότητας, παιχνίδια ρόλων-προσαρμοσμένα και στις δυο γλώσσες, ακόμα και τη συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαδικασία μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν καταλυτικά στη γεφύρωση των γλωσσών και των πολιτισμών των δίγλωσσων μαθητών/τριών. Βέβαια, αξίζει να επισημάνουμε πως, διαμέσου των απαντήσεων που καταγράφηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, αναδεικνύεται και ένα μεγάλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και αφορά το γεγονός ότι δεν ενημερώνονται ούτε πληροφορούνται κατάλληλα για θέματα σχετικά με τη δίγλωσσία και τις διαγλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές.

Σε μελέτη των Ticheloven κ.ά. (2019, 16), επισημαίνεται η πρόταση μιας εκπαιδευτικού διεθνούς σχολείου για δημιουργία ενός οργανωτικού πλαισίου όσον αφορά την επιτέλεση της διαγλωσσικότητας. Συγκεκριμένα, πρότεινε να υπάρχουν «ημέρες διαγλωσσικότητας», «ώρες διαγλωσσικότητας» ή «μπλοκ διαγλωσσικότητας» (για παράδειγμα τα τελευταία δέκα λεπτά ενός μαθήματος), ούτως ώστε να αξιοποιείται αποτελεσματικά η διαγλωσσικότητα χωρίς καμία επιβράδυνση και διατάραξη των κανονικών μαθημάτων.

Οι Fu, Hadjiioannou & Zhou (2019 στο García 2021) μέσω του τελευταίου τους βιβλίου προσκαλούν τους/τις εκπαιδευτικούς σε μια *πολυλειτουργική αίθουσα διαγλωσσικότητας* (multifunctional translanguaging room), όπου οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση σε όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Οι ίδιοι (2019), έπειτα από έρευνα που διεξήγαγαν, καταρρίπτουν τον μύθο κατά τον οποίο οι κινέζοι ομιλητές/τριες στις Η.Π.Α. αντιμετωπίζονται πάντα μέσα από έναν μονόγλωσσο φακό, δείχνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι δίγλωσσοι Κινέζοι-Άγγλοι αξιοποιούν τη διαγλωσσικότητα για να επικοινωνούν, να εμπνέονται και να δημιουργούν νοήματα στη ζωή τους όχι μόνο προφορικά, αλλά και γραπτά τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο χώρο. Κατά αυτόν τον τρόπο, η διαγλωσσικότητα απελευθερώνει τους Κινέζους δίγλωσσους από τα δεσμά της αγγλικής μονογλωσσίας και γίνεται κατανοητό ότι οι γλωσσικές πρακτικές τους απλά δεν είναι «κάτι κακό» (García 2021, 5).

Έπειτα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Tsokalidou & Skourtou (2020) σε δίγλωσσους/ες και πολύγλωσσους/ες εκπαιδευτικούς εντός και εκτός του ελλαδικού χώρου, εξετάζοντας τις πτυχές της διαγλωσσικότητας ως μιας *πολιτισμικά βιώσιμης παιδαγωγικής* (Culturally Sustaining Pedagogy)<sup>7</sup>, ανάγεται το συμπέρασμα ότι η διαγλωσσικότητα φάνηκε να είναι ένα ισχυρό μέσο για την καλλιέργεια μιας βαθύτερης κατανόησης του κόσμου, προσφέροντας διαφάνεια, προσαρμοστικότητα

---

<sup>7</sup> Οι Paris & Alim (2017) στο βιβλίο τους «Culturally Sustaining Pedagogies. Teaching and Learning for Justice in a Changing World. New York: Teachers College Press» απευθύνουν έκκληση για μια πολιτισμικά βιώσιμη παιδαγωγική, θεωρώντας την προώθηση της ποικιλόμορφης γλωσσικής και πολιτισμικής επιδεξιότητας απαραίτητη, μιας και ο σύγχρονος κόσμος δοκιμάζεται από δημογραφικές αλλαγές.

και δημιουργώντας περισσότερες διδακτικές στιγμές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων. Κατέστη επίσης σαφές ότι, το να πηγαίνει κανείς κόντρα στο ρεύμα της μονογλωσσίας και της μονο-πολιτισμικότητας εντός και εκτός του εκπαιδευτικού πλαισίου, αποτελεί μεγάλη πρόκληση για όλους/ες, ακόμη και για εκείνους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς που πιστεύουν με όλη τους την ψυχή ότι μόνο μέσω της πρακτικής της διαγλωσσικότητας μπορούν να εισακουστούν όλες οι φωνές και να αποτελέσουν παράλληλα ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρότυπο (2020, 231).

Στα πλαίσια της έρευνας των Raman & Vijaya (2021), η χρήση της διαγλωσσικότητας, ως ανεπίσημη απόδειξη από τις διδακτικές εμπειρίες ενός αριθμού Ινδών εκπαιδευτικών, αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ενστικτωδώς την τοπική γλώσσα ως στρατηγική όχι μόνο για να αντιμετωπίσουν διάφορες πτυχές της επικοινωνίας στην τάξη, αλλά και ως παιδαγωγικό εργαλείο. Η χρήση πολλαπλών κωδικών, πολυγραμματισμών και «αυθεντικών» εργασιών διευκολύνει τις χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακές πρακτικές και μια μετασχηματισμένη άποψη του εαυτού (2021, 151). Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν συνήθως ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να αξιοποιούν τους πολυγλωσσικούς και πολυτροπικούς τους πόρους στην τάξη, γεγονός που κατά συνέπεια μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας των μαθητών/τριών (Tai 2021, 121).

#### *4.10. Οι στάσεις των μαθητών/τριών και γονέων στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας*

Στην Ουαλία, τη δεκαετία του 1980, χρησιμοποιείται για πρώτη φορά ο όρος *translanguaging* στον χώρο της εκπαίδευσης ενάντια στον διαχωρισμό που επικρατεί αυτή την εποχή ανάμεσα στις δυο «μονογλωσσίες» (Αγγλικά και Ουαλικά). Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα οι δύο γλώσσες αρχίζουν να θεωρούνται αμοιβαία επωφελείς για το δίγλωσσο σχολείο, τα άτομα και την κοινωνία. Σε διεθνές επίπεδο, στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα, η έννοια της διαγλωσσικότητας γίνεται γνωστή στον εκπαιδευτικό χώρο και αντιμετωπίζεται αρνητικά όσον αφορά τη συμβολή της προς τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες. Ωστόσο, σταδιακά τα μαθήματα εντός της σχολικής τάξης για την εκμάθηση της δεύτερης-ξένης γλώσσας αντικαθίστανται από τη χρήση και των δυο γλωσσών για κάθε μάθημα. Έτσι, ο διαχωρισμός των γλωσσών στις τάξεις έχει αρχίσει να κινείται προς μια ταυτόχρονη και ολοκληρωμένη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών (Baker 2010).

Πολλές μελέτες επίσης έχουν διερευνήσει τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας. Για παράδειγμα, ο Carstens (2016) διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι/ες πανεπιστημιακοί/ές φοιτητές/τριες στη Νότια Αφρική πίστευαν ότι, οι στρατηγικές της διαγλωσσικότητας τους/τις βοηθούν να σκαλώνουν την εκμάθηση εννοιών, να έχουν καλύτερες συναισθηματικές εμπειρίες, να βελτιώνουν την αυτοπεποίθηση και το λεξιλόγιό τους και να αυξάνουν τη συνοχή. Ωστόσο, υπήρχαν και ορισμένοι/ες που ανέφεραν ότι η διαγλωσσικότητα δεν τους/τις βοήθησε στην κατανόηση ορολογιών της κύριας ειδικότητάς τους λόγω της πολυπλοκότητας της L1 (ή Γ1) και ως εκ τούτου κάποιοι/ες προτίμησαν να χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα, επειδή υπέθεσαν ότι η αγγλική είναι η παγκόσμια γλώσσα.

Η μελέτη των Mgiijima & Makalela (2016, 92-94) απεικονίζει τα θετικά αποτελέσματα όσων εκπαιδευτικών επιτρέπουν την αποτελεσματική αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας και αυτά περιλαμβάνουν τη δημιουργία νοήματος από μέρους των μαθητών/τριών, το ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να πειραματιστούν με την πρώτη και δεύτερη γλώσσα τους με έναν μη απειλητικό τρόπο, καθώς και τη συνεργασία και τη σύνδεση μεταξύ των μαθητών/τριών. Μάλιστα, ο Canagarajah (2011, 415) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να παρέχουν ασφαλείς χώρους προς τους/τις μαθητές/τριες στις τάξεις και στα σχολεία για την αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας. Σε έναν τέτοιο χώρο, οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα γλωσσικά τους ρεπερτόρια ως πόρους για τη μάθηση και συνάμα να διευρύνουν τα ρεπερτόριά τους με δημιουργικούς και παιγνιώδεις τρόπους.

Η εργασία των Moody, Chowdhury & Eslami (2019) φανερώνει ότι οι μεταπτυχιακοί/ές φοιτητές/τριες θεωρούν γενικά τη διαγλωσσική χρήση ως μια φυσική πρακτική που είναι ωφέλιμη για την εκμάθηση γλωσσών. Μια μελέτη, που διεξήχθη από τους Ticheloven κ.ά. (2019), αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες έχουν ανάμεικτες θεωρήσεις σχετικά με τη χρήση της διαγλωσσικότητας, αν και η χρησιμότητά της για την έκφραση συναισθημάτων αναγνωρίζεται ευρέως. Η Omidire (2019b, 4) αναγνωρίζει τη διαγλωσσικότητα «ως μια νόμιμη παιδαγωγική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη χρήση μιας γλώσσας ως σκαλωσιά για τη γλωσσική ανάπτυξη και μάθηση σε μια άλλη γλώσσα».

Η Pollard (1985), προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες να κρατήσουν θετική ή αρνητική στάση απέναντι στην άνιση σχέση που επικρατεί μεταξύ των γλωσσών στο σχολικό περιβάλλον. Η Τσοκαλίδου (2015β) ισχυρίζεται ότι οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν και τη διαπραγμάτευση, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλομορφία των γλωσσικών ταυτοτήτων των παιδιών και του οικογενειακού και κοινοτικού τους περιβάλλοντος σε συνάρτηση με το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Για την ίδια (2015β), η εκάστοτε γλώσσα υπόκειται διαρκώς σε αλλαγές και εξελίσσεται, δεδομένης της αλληλεπίδρασής της με διάφορες γλώσσες και της αξιοποίησής της σε σύγχρονα περιβάλλοντα .

Άλλες έρευνες διερεύνησαν τις στάσεις των γονέων. Για παράδειγμα, ο Wilson (2020) διαπίστωσε ότι, παρόλο που η μονόγλωσση προσέγγιση παρέμενε ακόμη στην ιδεολογία ορισμένων γονέων, ένα μεγάλο ποσοστό των γονέων αντιλαμβάνεται τη διαγλωσσικότητα ως μια φυσική πρακτική για τους/τις δίγλωσσους/ες. Οι γονείς εξήγησαν ότι ορισμένες έννοιες δεν μπορούν να μεταφερθούν συνοπτικά με τη μετάφραση και ότι η χρήση της γλώσσας είναι συναφής με τα πλαίσια στα οποία αποκτάται.

#### *4. 11. Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης*

Η μετάφραση, η μεταφορά, η εναλλαγή κωδίκων και η ταυτόχρονη χρήση ή παραπομπή σε διαφορετικά συστήματα ανήκουν στο ευρύτερο επικοινωνιακό φάσμα των μαθητών/τριών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμό. Μάλιστα, στο σχολείο επικρατεί η σχολική γλωσσική και πολιτισμική νόρμα και οι γλώσσες των μαθητών/τριών καθορίζονται από σχέσεις του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου.

Σημαντικό εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει η χρήση και αξιοποίηση των κειμένων ταυτότητας. Τα *κείμενα ταυτότητας* (identity texts) είναι ο χώρος στον οποίο η διαγλωσσικότητα βρίσκει το πιο σύνηθες και προσοδοφόρο έδαφος να πραγματωθεί. Οι μαθητές/τριες κατορθώνουν συνειδητά να συνδέσουν τους δυο γλωσσικούς κόσμους, προβάλλοντας ταυτόχρονα ζητήματα και θεωρήσεις σχετικά με τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων (Τσοκαλίδου 2015α, 6). Τα γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία που παρουσιάζονται εντός της σχολικής τάξης σχετίζονται με το σύνολο των μαθητών/τριών και επομένως



τα δίγλωσσα ή πολύγλωσσα άτομα δεν αντιμετωπίζονται περίεργα (Bourne 2001), παύουν να καταβάλλονται από αρνητικά συναισθήματα και νιώθουν ότι αποτελούν και οι ίδιοι/ες μέρος ενός συνόλου (Τσοκαλίδου 2018, 170). Ένα τυπικό κείμενο ταυτότητας περιλαμβάνει φράσεις και λέξεις των μαθητών/τριών σε όλες τις γλώσσες που γνωρίζουν. Έτσι γίνεται φανερή η αλληλεπίδραση των γλωσσών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι/ες αντιλαμβάνονται την εξουσία της κυρίαρχης γλώσσας έναντι της μειονοτικής.

Συμπληρωματικός του όρου θα μπορούσε να θεωρηθεί και ο όρος *κείμενα ταύτισης* (identifying texts) τα οποία, όπως τα ορίζει η Κομπιάδου (2013), είναι κείμενα (ταυτότητας και μη) γραμμένα από άλλους/ες, με στοιχεία των οποίων οι αναγνώστες/αποδέκτες νιώθουν ένα είδος ταύτισης. Η διάκριση μεταξύ των κειμένων ταύτισης και των κειμένων ταυτότητας έγκειται, σύμφωνα με την Κομπιάδου (2013, 58), στο ότι τα μεν πρώτα αποτελούν δημιουργήματα άλλων ανθρώπων και μέσω αυτών ταυτιζόμαστε και εμείς, ενώ τα κείμενα ταυτότητας «καθρεφτίζουν» (Cummins & Early 2011, 3) τις ταυτότητες, ειδικά στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

#### *4. 12. Επιπτώσεις της μη επιτέλεσης της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας*

Στα σχολεία γενικά και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των εξετάσεων, οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, προς μεγάλο τους μειονέκτημα, εμποδίζονται να χρησιμοποιήσουν ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, αναγκάζονται να καταπιέσουν ένα μεγάλο μέρος της ιδιολέκτου τους και δεν τους επιτρέπεται η αξιοποίηση της πρακτικής της διαγλωσσικότητας. Αντίθετα, οι μονόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, προς μεγάλο τους πλεονέκτημα, αναγκάζονται να καταπιέζουν μόνο ένα μικρό μέρος της ιδιολέκτου τους (το μέρος που είναι διαπροσωπικά ακατάλληλο) και επιτρέπεται τακτικά η αξιοποίηση της πρακτικής της διαγλωσσικότητας. Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες οι οποίοι/ες, ανεξάρτητα από τις ετικέτες που η κοινωνία βάζει στα λεξιλογικά και δομικά χαρακτηριστικά της ιδιολέκτου τους, μπορούν να εκφραστούν με ακρίβεια, ευχάριστα και με επιτυχία στις ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να αξιολογούνται ως έχοντες/έχουσες άριστη γλωσσική επάρκεια. Αυτή η θετική αξιολόγηση θα ήταν ξεχωριστή και ανεξάρτητη από το αν ή κατά πόσο οι μαθητές/τριες αυτοί/ές χρησιμοποιούν τη διαγλωσσικότητα. Δηλαδή, η θετική αξιολόγηση θα αποδίδεται ανεξάρτητα από το πόσο καλά αυτοί/ές οι μαθητές/τριες

είναι σε θέση να θεωρούνται ως άτομα με μια πολιτισμική ταυτότητα που, όσο σημαντική κι αν αναγνωρίζεται από τους άλλους, δεν είναι η δική τους (Otheguy, García, & Reid 2015, 301). Η αρνητική αποτίμηση της διαγλωσσικότητας στην αξιολόγηση δεν έχει κανένα νόημα.

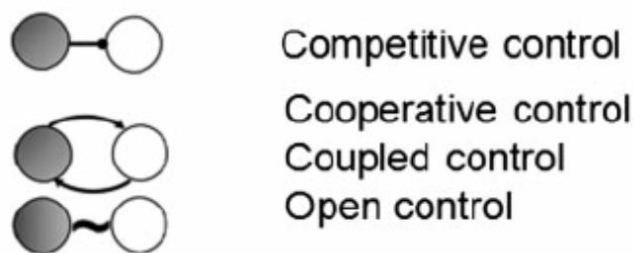
Η ακρίβεια της μέτρησης αποτελεί θεμελιώδη αξία στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δοκιμασιών. Ωστόσο, η απαγόρευση της διαγλωσσικότητας στους/στις δίγλωσσους/ες ή η αρνητική αξιολόγησή της παράγει μια ανακριβή μέτρηση της γλωσσικής τους επάρκειας. Για να είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας ακριβής και κατατοπιστική, θα πρέπει να υιοθετήσει την εσωτερική προοπτική που θα αποκαλύψει τη γλωσσική κατάσταση της ιδιολέκτου του/της μεμονωμένου/ης μαθητή/τριας, ανεξάρτητα από τους κοινωνικούς κανόνες που χαρακτηρίζουν ή αποκλείουν μέρος ή το σύνολο της ιδιολέκτου ως ανήκοντα σε μια συγκεκριμένη ονοματισμένη γλώσσα.

Σίγουρα, η ικανότητα επικοινωνίας με ακροατήρια διαφορετικού γλωσσικού υπόβαθρου και η ικανότητα γλωσσικά αποδεκτής συμπεριφοράς σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (συμπεριλαμβανομένων των πλαισίων που υποτιμούν τη διαγλωσσική επικοινωνία) είναι πολύτιμες δεξιότητες, ιδίως για τους/τις μεγαλύτερους/ες μαθητές/τριες (Otheguy, García, & Reid 2015, 300). Αλλά δεν πρέπει να συγχέονται με τη γενική γλωσσική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να εκφράζουμε αποτελεσματικά σύνθετες σκέψεις, να εξηγούμε πράγματα, να πείθουμε, να επιχειρηματολογούμε, να δίνουμε οδηγίες, να αφηγούμαστε γεγονότα, να λέμε αστεία. Αν τα σχολεία θέλουν να εξετάσουν τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών/τριών, δεν έχει νόημα να τους ζητούν να είναι αποδοτικοί/ές χρησιμοποιώντας μόνο ένα μέρος του γλωσσικού τους ρεπερτορίου, δηλαδή να αναπτύξουν μόνο ένα μέρος της ιδιολέκτου τους. Και σίγουρα δεν έχει νόημα να συγκρίνουμε τα δίγλωσσα άτομα με μονόγλωσσα παιδιά και εφήβους, στα οποία επιτρέπεται να χρησιμοποιούν όλο ή το μεγαλύτερο μέρος του γλωσσικού τους ρεπερτορίου για να κάνουν αυτά τα πράγματα.

Έρευνα των Otheguy, García, & Reid (2015, 301) αποκαλύπτει πως επιδίωξη των σχολείων είναι να περιορίσουν τη διαγλωσσικότητα σε όλους τους/τις μαθητές/τριες - ακόμη και οι μονόγλωσσοι μαθητές/τριες τιμωρούνται για τη χρήση ιδιολεκτικών χαρακτηριστικών που δεν εμπίπτουν στο εγκεκριμένο σύνολο. Αλλά ειδικά στην

περίπτωση της διδασκαλίας δίγλωσσων μαθητών/τριών, η απόρριψη της πρακτικής της διαγλωσσικότητας έχει τις πιο επιζήμιες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες . Αυτό συμβαίνει γιατί, στους/στις μονόγλωσσους/ες μαθητές/τριες το εγκεκριμένο από το σχολείο σύνολο λεξιλογικών και δομικών χαρακτηριστικών αποτελεί ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της συνολικής μονόγλωσσης ιδιολέκτου, ενώ στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες είναι συνήθως λιγότερο από το μισό. Αυτή η στέρηση της δυνατότητας να μιλήσουν με πλήρη ιδιολέκτο κρατά τους/τις δίγλωσσους/ες σιωπηλούς/ες και αδρανείς. Οι μειονοτικοποιημένες ιδιόλεκτοι και οι πρακτικές χρειάζονται προστασία για να αναπτυχθούν, αλλά η ανάπτυξη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν τα απομονώνουμε από τις αλληλεπιδράσεις των αυθεντικών ομιλητών/τριών, των οποίων τα ιδιολεκτικά ρεπερτόρια περιέχουν μεγαλύτερη ποικιλία από αυτά που τα σχολεία είναι πρόθυμα να επιτρέψουν. Η αποτροπή της διαγλωσσικότητας σε πολλές γλωσσικές τάξεις έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία των σχολείων να αναπτύξουν πραγματικά τις πολυγλωσσικές ικανότητες των μαθητών/τριών. Και αυτό με τη σειρά του έχει αποτρέψει πολλούς δίγλωσσους/ες από το να γίνουν επιτυχημένοι/ες, δημιουργικοί/ες και κριτικοί μαθητές/τριες (Li Wei 2011b).

Όπως εύστοχα εξηγεί ο Li Wei (2018, 19), δε σκεφτόμαστε σε μια συγκεκριμένη ονοματισμένη γλώσσα ξεχωριστά. Η γλώσσα που παράγουμε ατομικά είναι μια ιδιόλεκτος, η δική μας μοναδική, προσωπική γλώσσα. Όμως η γλώσσα της σκέψης πρέπει να είναι ανεξάρτητη από αυτές τις ιδιολέκτους. Ο ίδιος (2018, 18) προτρέπει να έχουμε κατά νου τι συμβαίνει όταν οι δίγλωσσοι/ες και πολύγλωσσοι/ες χρήστες γλωσσών εμπλέκονται σε αυτό που ο Grosjean (2001, 40) αποκαλεί *διγλωσσική λειτουργία* και σε αυτό που οι Green & Li Wei (2014) ονομάζουν *ανοιχτή κατάσταση ελέγχου* (open control), όπου τα άτομα εναλλάσσονται συνεχώς μεταξύ των ονοματισμένων γλωσσών (*εικόνα 13*).



Εικόνα 13: The different ways of coordinating the language task schemas

Πηγή: Green & Li 2014

#### 4. 13. Οι κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις της διαγλωσσικότητας

Η κοινωνικοπολιτισμική προοπτική βασισμένη στην παραδοχή ότι όλες οι γλώσσες είναι κοινωνικές κατασκευές που προέκυψαν αρχικά μέσα από αποικιοκρατικά σχέδια, υιοθετεί μια πιο κριτική στάση απέναντι στις γλώσσες. Υποστηρίζει ότι όχι μόνο οι γλώσσες αλλά και το *μεταδιδακτικό* (metadiscursive)<sup>8</sup> *καθεστώς* (Bauman & Briggs 2003 στο Makoni & Pennycook 2007, 2) επινοήθηκε και δημιουργήθηκε έτσι μια ιδεολογία των γλωσσών, βάσει της οποίας οι γλώσσες είναι και πρέπει να είναι μετρήσιμες και διαχωρίσιμες οντότητες. Οι Makoni & Pennycook (2007) τονίζουν ότι, παρόλο που οι γλώσσες είναι κοινωνικές κατασκευές, υπάρχουν στον πραγματικό κόσμο και έχουν συγκεκριμένες συνέπειες, όπως ο αυτοπροσδιορισμός με τις ονοματισμένες γλώσσες.

Τόσο η διαγλωσσικότητα όσο και η εναλλαγή κωδικών έχουν αποκτήσει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, έντονα κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις. Επιπλέον σημασίες που προσλαμβάνει η έννοια της *διαγλωσσικότητας* (*trans in translanguaging*) αποτελούν:

α) η ρευστότητα των πηγών γνώσης, που επιτρέπει στους/στις ομιλητές/τριες να ξεπερνούν τα όρια των ονοματισμένων γλωσσών και να φτιάχνουν δικά τους συστήματα

<sup>8</sup> Αν επιτρέπεται να αποδοθεί κατ' αυτόν τον τρόπο.

β) η μετασηματιστική διαδικασία κοινωνικών και γνωστικών δομών των ομιλητών/τριών με αποτέλεσμα τη δημιουργία καινούριας ταυτότητας για αυτούς/ές (Li Wei & Zhu Hua 2013)

γ) η αναγνώριση ύπαρξης ενός νέου πεδίου στα πλαίσια του οποίου μπορεί να επαναπροσδιοριστεί η γλωσσική χρήση

δ) η γλωσσική εκμάθηση, αλλά και η συνεργασία της γλωσσολογίας και άλλων ανθρωπιστικών επιστημών (Li Wei 2018).

Οι πολύγλωσσες πρακτικές δείχνουν πως η ίδια η γλώσσα συνδέεται ρητά με κοινωνικές σχέσεις, δομές και την ίδια την ανθρώπινη νόηση. Μέσα από αυτή την προσέγγιση της διαγλωσσικότητας λοιπόν βλέπουμε και τις παντός τύπου προεκτάσεις, αλλά και τις προθέσεις των ομιλητών/τριών. Η διαγλωσσικότητα αναγνωρίζει τη συσχέτιση μεταξύ των γλωσσών και των κοινωνικών δομών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ιδεολογίες του εκάστοτε έθνους-κράτους (Heller 2007). Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες διαθέτουν ένα πολυσύνθετο γλωσσικό ρεπερτόριο από το οποίο επιλέγουν χαρακτηριστικά που είναι κοινωνικο-πολιτισμικά κατάλληλα για τους ακαδημαϊκούς ή επικοινωνιακούς σκοπούς τους (Velasco & Garcia 2014, 8). Το ερώτημα λοιπόν που γεννάται αφορά τη συμβολή της θεωρίας της διαγλωσσικότητας στην εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική.

Πολλοί/ες μελετητές/τριες της γλωσσικής εκπαίδευσης έχουν ασκήσει κριτική σε αυτό που οι Cole & Meadows (2013a) αποκαλούν *εθνικιστική ουσιαστικοποίηση* (ή ουσιοποίηση) -nationalist essentialism, την προστασία δηλαδή των εθνικών γλωσσών από την προσβολή τους από άλλες γλώσσες. Η θεωρία της διαγλωσσικότητας θέτει την πολυγλωσσία στο επίκεντρο της γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αξιοποιώντας τη διαγλωσσική ικανότητα που διαθέτουν όλοι/ες οι ομιλητές/τριες και ταυτόχρονα καλλιεργώντας τη συνείδηση μεταξύ των ομιλητών/τριών για το ποιά χαρακτηριστικά είναι σημαντικό να επιλέγουν και να καταπνίγουν και μάλιστα πότε και πού (Wiley & Garcia 2016, 58). Επομένως, γίνεται κατανοητό πως η διαγλωσσικότητα προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης του γλωσσικού σχεδιασμού και της γλωσσικής πολιτικής, καθώς διευρύνει την κατανόηση της πολυγλωσσίας και των διαφόρων χαρακτηριστικών της.

Η γλωσσική πολιτική στην επίσημη εκπαίδευση εξυπηρετεί παραδοσιακά τα συμφέροντα των εθνών-κρατών. Τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης έχουν υλοποιηθεί για να ταιριάζουν με καθιερωμένα πρότυπα και παιδαγωγικές παραδόσεις, μερικές φορές για να περιορίσουν τη διγλωσσία και άλλες φορές για να την προωθήσουν. Η υιοθέτηση μιας *διαγλωσσικής πολιτικής* (translanguaging policy) στην εκπαίδευση σημαίνει να συναντήσουμε τους/τις ομιλητές/τριες εκεί που βρίσκονται, με τη διγλωσσία στον πυρήνα των γλωσσικών πρακτικών, της μάθησης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Για την García (2009), οποιαδήποτε προσέγγιση γλωσσικής εκπαίδευσης είτε είναι μονόγλωσση είτε δίγλωσση που δεν αναγνωρίζει και δεν βασίζεται στις υβριδικές γλωσσικές πρακτικές και στη διαγλωσσικότητα στις δίγλωσσες κοινότητες, ασχολείται περισσότερο με τον έλεγχο της γλωσσικής συμπεριφοράς παρά με την εκπαίδευση.

Οι Menken & García (2010), υποστηρίζουν πως οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές, υπό την έννοια μιας πολύ πιο δυναμικής, διαδραστικής και πραγματικής διαδικασίας, πρέπει να εμπλέκουν τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαπραγμάτευση αυτών των διδακτικών αποφάσεων. Με άλλα λόγια, να υπάρχει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ των κειμένων πολιτικής και του/της δράντα/δρώσας, ώστε το πλαίσιο και οι ταυτότητες να διαδραματίζουν από κοινού ισχυρούς διαμεσολαβητικούς ρόλους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι ίδιοι (2010, 256), «οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μαγειρεύουν και ανακατεύουν το κρεμμύδι».

Σύμφωνα με τους Wiley & García (2016, 58), η υιοθέτηση ενός διαγλωσσικού φακού κατά τη συζήτηση της γλωσσικής πολιτικής στην εκπαίδευση σημαίνει τρία πράγματα:

(α) εγκατάλειψη του ορισμού της γλώσσας με την έννοια απλά αυτού που διαθέτουν οι ομιλητές/τριες της ίδιας πολιτισμικής ή εθνικής προέλευσης. Αντίθετα, κρίνεται πιο σημαντική η οπτική της γλώσσας ως την ικανότητα ενός/μιας ομιλητή/τριας να χρησιμοποιεί ελεύθερα όλους τους γλωσσικούς του/της πόρους, τόσο λεξιλογικούς όσο και γραμματικούς, χωρίς να προσπαθεί να εμμένει σε κοινωνικά και πολιτικά καθορισμένα γλωσσικά όρια.

(β) εγκατάλειψη της διδασκαλίας μιας πρόσθετης γλώσσας ως γραμμικής διαδικασίας. Αντίθετα, προτείνεται η υιοθέτηση της άποψης ότι η γλώσσα πρέπει να λαμβάνει χώρα, να επιτελείται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και επομένως να αναδύεται πάντα.

(γ) εγκατάλειψη της ιδέας της χρήσης μόνο της γλώσσας-στόχου στη διδασκαλία. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, σημαίνει τον εξορισμό των πρακτικών της μητρικής γλώσσας από την τάξη. Αντίθετα, συστήνεται η αξιοποίηση ολόκληρου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών/τριών (για να εκφράζουν σύνθετες σκέψεις, να εξηγούν πράγματα, να πείθουν, να καλούν, να δίνουν οδηγίες, να αφηγούνται γεγονότα), ώστε να αναπτύξουν νέα γλωσσικά χαρακτηριστικά αλληλεπιδρώντας με τα παλαιά.

Κατά τον Li Wei (2014, 173), η μίξη και η εναλλαγή κωδίκων κατά τη χρήση των γλωσσών έχει επιζήμια επίδραση τόσο στους χρήστες των μειονοτικών γλωσσών όσο και στις κοινότητες όπου ζουν. Στον αντίποδα, η διαγλωσσικότητα επιτρέπει στα παιδιά να συνενώνουν όχι μόνο τις πολλαπλές γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητές τους, αλλά και τις γνώσεις και την εμπειρία τους από τον κοινωνικό κόσμο όπου ζουν, ειδικά την επίγνωση της ιστορίας της κοινότητας στην οποία ανήκουν και τις γενικότερες στάσεις και πεποιθήσεις τους, σε μια συντονισμένη και ουσιαστική απόδοση (Li Wei 2011a, 1223). Επιπλέον, η διαγλωσσικότητα έχει μετασχηματιστική επίδραση στις πληροφορίες ή τα γεγονότα που τα παιδιά μαθαίνουν και κατακτούν, καθώς έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε ένα κοινωνικό σύνολο και συνειδητοποιούν την ταυτότητά τους. Με άλλα λόγια, έχει θεμελιώδη επίδραση στην ανάπτυξη της ταυτότητας, των κοινωνικών σχέσεων και των αξιών μεταξύ των χρηστών. Στον *χώρο της διαγλωσσικότητας* (translanguaging space) αμφισβητούνται τα συμβατικά σχήματα, οι κατηγοριοποιήσεις, οι δομές και οι σχέσεις ισχύος και αναπτύσσονται νέες έννοιες, αξίες και προσωπικότητες (García & Li Wei 2014).

Εκτός λοιπόν από την εκπαιδευτική και τη γλωσσική/δημιουργική/επικοινωνιακή διάσταση της διαγλωσσικότητας (Tsokalidou 2017), η διαγλωσσικότητα μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως αναλυτικός φακός, όταν επιδιώκει ρητά να αμφισβητήσει τις κοινωνικές δομές που παράγουν ανισότητες με βάση τη γλώσσα (Bradley κ.ά. 2017). Υπό αυτή την έννοια, η διαγλωσσικότητα μπορεί να διαταράξει τον «κανόνα», επειδή μπορεί να θεωρηθεί ως «ένας μετασχηματισμός που αντιστέκεται στις ασυμμετρίες της εξουσίας» (García & Li Wei 2014, 43). Έτσι, είναι

συχνό φαινόμενο η διαγλωσσικότητα που εντοπίζεται στην τέχνη του δρόμου να αγνοεί συχνά τα κοινωνικά και πολιτικά καθορισμένα όρια (Bradley κ.ά. 2017). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές διαγλωσσικότητας σε δημόσιους χώρους υπερβαίνουν τα γλωσσικά εμπόδια και αποσκοπούν στο να δώσουν νόημα στα κοινωνικά πλαίσια.

Για τον Li Wei (2018, 22), η διαγλωσσικότητα επαναπροσδιορίζει τη γλώσσα ως έναν πολύγλωσσο, πολυσημειωτικό, πολυαισθητηριακό και πολυτροπικό πόρο για την παραγωγή και τη δημιουργία νοημάτων. Προσεγγίζει τον/την πολύγλωσσο/η ως κάποιον/α που έχει επίγνωση της ύπαρξης των πολιτικών οντοτήτων των ονοματισμένων γλωσσών και έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τα δομικά χαρακτηριστικά ορισμένων από αυτές που έχει κατακτήσει, παρέχοντας έτσι στους/στις μελετητές/τριες τη δυνατότητα διερεύνησης του ανθρώπινου νου ως ολιστική πολυδυναμία (Cook 1990).

Αξίζει να επισημάνουμε πως μια διαγλωσσική πολιτική θα μπορούσε να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην άρση των φραγμών μεταξύ της ξενόγλωσσης και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, δίνοντας βάση ισότιμα σε όλες τις γλωσσικές πρακτικές και λαμβάνοντας υπόψη την πολύπλοκη αλληλεπίδρασή τους, καθώς αναπτύσσει τη μεταγλωσσική και μεταγνωστική ικανότητα των ομιλητών/τριών.

Εφαρμόζοντας πρακτικές διαγλωσσικότητας, οι ομιλητές/τριες υιοθετούν μια περιεκτική και ολιστική προσέγγιση της γλώσσας για να νοηματοδοτήσουν τον πλουραλιστικό τους κόσμο και να εκφράσουν την ταυτότητά τους (Cenoz & Gorter 2015, 5). Η διαγλωσσικότητα μπορεί επίσης να κατανοηθεί ως ένας χώρος στον οποίο ισοπεδώνονται οι ιδεολογίες και οι ιεραρχίες. Οι γλωσσικές πρακτικές θεωρούνται ισότιμες και οι γλώσσες ως σταθερές κατασκευές δεν υπάρχουν αυτόνομα (García 2009, 150). Η νέα γλωσσική και πολιτισμική πολυπλοκότητα και οι απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών απαιτούν καινοτόμες προσεγγίσεις για να αντιμετωπίσουν και να επωφεληθούν από μια ολοένα και πιο υπερποικιλόμορφη, υπερεθνική κοινότητα (Vertovec 2007).

Η García (2020, 18), ενστερνιζόμενη τη φιλοσοφία του Myles Horton (1990 στο García 2020) για την εκπαίδευση -«two-eyed» *philosophy of education*- και παραθέτοντας τα λόγια του: «..Κοιτάζω τους ανθρώπους με δύο μάτια ταυτόχρονα όλη την ώρα», επισημαίνει πως η διαδικασία του σχεδιασμού διαγλωσσικών



παιδαγωγικών πρακτικών διατηρεί το ένα μάτι στα σχολεία ως έχουν, με γλωσσικές πολιτικές που αντανakλούν μονογλωσσικές ιδεολογίες και με πρακτικές γλωσσικής κοινωνικοποίησης που αντανakλούν αυτές τις ιδεολογίες. Όμως, οι εκπαιδευτικοί έχουν δυνατότητες ανάπτυξης. Έτσι, το άλλο μάτι πρέπει να επικεντρωθεί σε ένα όραμα, μια ιδεολογία για το γίνεσθαι της εκπαίδευσης στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες παρέθεταν εμπειρίες, που θα αποσυνδέονταν από το αποικιοκρατικό πλέγμα εξουσίας.

Επιπλέον, η ίδια η έννοια της διαγλωσσικότητας μπορεί, σε κάποιο βαθμό, να έχει επίσης ιδεολογικό χαρακτήρα (Canagarajah 2011, 11). Με αυτό συμφωνούν και οι Lewis κ.ά. (2012, 659), υποστηρίζοντας πως ιδιαίτερα στη δίγλωσση τάξη, η διαγλωσσικότητα ως έννοια προσπαθεί να απομακρύνει την αποδεκτή πρακτική από τον γλωσσικό διαχωρισμό, και ως εκ τούτου έχει ιδεολογικούς, ακόμη και πολιτικούς συσχετισμούς. Ταυτόχρονα αποτελεί σύμβολο μιας αλλαγής στην ιδεολογία σχετικά με τη δίγλωσση και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Οπότε, και από μόνη της παρέχει μια εννοιολόγηση που προωθεί αυτή τη νέα ιδεολογία. Ως ερώτημα μελλοντικής έρευνας δεν θα πρέπει να τεθεί μόνο το «να προβαίνουμε σε χρήση της πρακτικής της διαγλωσσικότητας ή όχι;», αλλά κυρίως το «πώς;».

Έτσι, ενώ η προσαρμογή της σχέσης εξουσίας και της ταυτότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών είναι σημαντική (Creese & Blackledge 2015), αυτός ο ιδεολογικός αγώνας θα πρέπει επίσης να υποστηρίζεται από τη μεταρρύθμιση της γλωσσικής πολιτικής στο κυβερνητικό περιβάλλον (Wiley & García 2016). Οι ίδιοι (2016, 57) υποστηρίζουν πως η χρήση της θεωρίας της διαγλωσσικότητας από διαφορετικούς/ές μελετητές/τριες υποδεικνύει μια αδύναμη και μια ισχυρή εκδοχή.

Η αδύναμη εκδοχή υποστηρίζει τα εθνικά και πολιτειακά γλωσσικά όρια. Ωστόσο, ζητά να αμβλυνθούν αυτά τα όρια, υποστηρίζοντας ευέλικτες στρατηγικές διδασκαλίας στη διδασκαλία πρόσθετων γλωσσών (Cummins 2007). Η ισχυρή εκδοχή υποστηρίζει ότι οι ομιλητές/τριες δε μιλούν τις ονοματισμένες γλώσσες, αλλά χρησιμοποιούν τα ατομικά τους σύνολα των λεξιλογικών και δομικών χαρακτηριστικών, το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Δηλαδή, η ισχυρή θεωρία της διαγλωσσικότητας προτείνει ότι όλοι/ες οι ομιλητές/τριες διαθέτουν μια μεταγλωσσική ικανότητα, μια νοητική γραμματική που έχει διαμορφωθεί κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και η οποία αποτελείται από γλωσσικά χαρακτηριστικά,

που άλλοτε είναι κατάλληλα και άλλοτε όχι. Για τους/τις δίγλωσσους/ες αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με αυτό που έχει κατασκευαστεί, a priori, ως δύο εθνικές γλώσσες. Ταυτόχρονα, όλες οι θεωρίες της διαγλωσσικότητας αποδέχονται ότι οι εθνικές γλώσσες έχουν πραγματικές και υλικές συνέπειες και ότι είναι σημαντικές.

#### 4. 14. Κριτική έναντι της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας

Η κριτική που ασκείται στις προσεγγίσεις που βασίζονται στη διαγλωσσικότητα υπογραμμίζει την έλλειψη εμπειρικής επαλήθευσης όσον αφορά τις επιπτώσεις στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά παραπονιούνται ότι ο στόχος τους είναι πολύ «φιλοσοφικός» και ότι ο ορισμός της διαγλωσσικότητας δεν αναφέρει με σαφήνεια τα παιδαγωγικά εργαλεία (Ticheloven 2016). Με άλλα λόγια, αν και συμμετέχουν και είναι ικανοποιημένοι/ες με τις σχετικές έρευνες που γίνονται, η εφαρμογή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση δεν ανήκει ακόμη στο παιδαγωγικό *status quo* των περισσότερων ευρωπαϊκών σχολείων.

Από τη μία πλευρά, η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας συγκρούεται με τις επικρατούσες μονογλωσσικές ιδεολογίες, που συχνά συνεπάγονται μοντέλα εμπάπτισης για τη διδασκαλία των γλωσσών και τα οποία οδηγούν σε αυστηρό διαχωρισμό της γλώσσας. Από την άλλη πλευρά, οι ιδέες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αξία και τις λειτουργίες των πρόσθετων γλωσσών των μαθητών/τριών οδηγούν τις πρακτικές της διαγλωσσικότητας να θεωρούνται «παράνομες» στην εκπαίδευση (Kamwangamalu 2010). Κατά συνέπεια, οι μειονοτικές γλώσσες συχνά παραμένουν εκτός της γενικής εκπαίδευσης. Αν και πολλές μελέτες που διεξάγονται για τη διαγλωσσικότητα αφορούν τη χρήση είτε των μεταναστευτικών είτε των μειονοτικών γλωσσών, ωστόσο δεν έχουν ακόμα επικεντρωθεί σε αμφοτέρους τους τύπους πολυγλωσσικών ομιλητών/τριών συγκριτικά (Duarte 2018, 234).

Η διαγλωσσικότητα μπορεί να αποτελέσει ένα πρόσφορο έδαφος για τη δημιουργία ενός διαλόγου μεταξύ των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές ομάδες και έναν χώρο έκφρασης των γλωσσών και της πραγματικότητας που βιώνουν οι μειονοτικοποιημένες κοινότητες, ακόμα και μέσω της ισχυρής γλώσσας. Η επιλογή αυτή σε καμία περίπτωση δε λειτουργεί μειονεκτικά έναντι της επίσημης γλώσσας του κράτους και δεν υποβαθμίζει τη σημαντικότητα της διδασκαλίας της στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους García & Li Wei (2014, 227), «η υιοθέτηση μιας οπτικής για τη διαγλωσσικότητα σημαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένας τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών συνολικά, αν δεν προηγηθεί η αναγνώριση των διαφορετικών πρακτικών τους για τη γλώσσα και τη δημιουργία νοήματος ως πόρος για μάθηση». Ο Jaspers (2018, 3) άσκησε κριτική στο έργο των García & Li Wei και των συνεργατών του υποστηρίζοντας πως ο όρος διαγλωσσικότητα αντιμετωπίζεται ως γενική θεωρία της γλώσσας και επιπλέον ως πολιτικό σχέδιο μετασχηματισμού για την αναγνώριση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στο σχολείο και κατέληξε στο συμπέρασμα πως ένας όρος δεν μπορεί να περικλείει ένα τόσο μεγάλο νόημα.

Βέβαια, οι Lasagabaster & García (2014, 563) έχουν τονίσει πως η έννοια της διαγλωσσικότητας δεν περιλαμβάνει μόνο τη συνεχή ροή μεταξύ των γλωσσών που μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν ξεχωριστές οντότητες, αλλά συνεπάγεται επίσης μια νέα αντίληψη των κοινωνικών δομών που μας περιβάλλουν. Για αυτόν τον λόγο η αποδοχή της διαγλωσσικότητας από εκπαιδευτικά συστήματα είναι συχνά δύσκολη, καθώς τα σχολεία που υπόκεινται σε περιορισμούς είναι πολύ άκαμπτα και αυστηρά (García & Li Wei 2014) και δεν αφήνουν συχνά νέες ιδέες να εισχωρήσουν. Ειδικότερα, οι Arthur & Martin (2006, 113) έχουν ισχυριστεί πως τέτοιες προσεγγίσεις δεν μπορούν να εφαρμοστούν «γενικευμένα», για τον λόγο του ότι τέτοιοι τρόποι εργασίας, διδασκαλίας και μάθησης δε γίνονται αποδεκτοί σε όλα τα πλαίσια της εκπαίδευσης. Είναι αλήθεια ότι, σε πολλά αναλυτικά προγράμματα, δε δίνεται αυτή η ευελιξία, αλλά και δεν προωθείται μια τέτοια τάση, γεγονός που θα πρέπει να εφιστήσει την προσοχή όλων μας στο άμεσο μέλλον.

#### *4. 15. Διαγλωσσικότητα και μελλοντικές προκλήσεις*

Οι Lasagabaster & García (2014, 564) επισημαίνουν τέσσερις μελλοντικές προκλήσεις αναφορικά με τη διαγλωσσικότητα:

- 1) να επιτρέψουμε στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας να διεισδύσει στο σύνολο των εκπαιδευτικών που έχουν εκπαιδευτεί με την πεποίθηση ότι οι γλώσσες πρέπει να διατηρούνται ξεχωριστές, με κάθε κόστος.
- 2) να εξαλειφθεί η άποψη ότι μόνο οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εφαρμόσουν την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας. Είναι προφανές ότι, λόγω της αυξανόμενης γλωσσικής ποικιλομορφίας που επικρατεί στις σημερινές

αίθουσες διδασκαλίας, δεν είναι όλοι οι δάσκαλοι σε θέση να μιλούν όλες τις γλώσσες που μιλούν οι μαθητές/-τριες στις τάξεις τους. Ο δάσκαλος όμως που τολμά να χρησιμοποιήσει μερικές λέξεις σε μια γλώσσα που μιλούν ορισμένοι μαθητές/τριες του, ενώ οι ίδιοι/ες δεν το κάνουν, αυτόματα αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους/τις συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες του να αρχίσουν να μιλούν την πιο αδύναμη γλώσσα τους.

- 3) η συμπερίληψη της διαγλωσσικότητας στον τρόπο αξιολόγησης. Τα τυπικά κριτήρια αξιολόγησης δίνονται συνήθως σε μία μόνο γλώσσα, περιπλέκοντας έτσι τη γνώση των θεμάτων με τη γλωσσική ικανότητα. Πρέπει να καταπολεμηθεί η μονογλωσσική όψη της διγλωσσίας που επικρατεί στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, γιατί θέτει ένα σημαντικό μέρος των μαθητών/τριών σε μειονεκτική θέση, ειδικά στην περίπτωση των αναδυόμενων δίγλωσσων για τους οποίους η γλώσσα διδασκαλίας είναι η ασθενέστερη γλώσσα τους.
- 4) να ενθαρρυνθεί η διαγλωσσικότητα σε επίσημο βαθμό, έτσι ώστε τα ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες αυτής της νέας παιδαγωγικής, ενσωματώνοντάς την στα προγράμματα σπουδών τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΚΩΔΙΚΩΝ

#### ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

##### 5. 1. Ορίζοντας την εναλλαγή κωδίκων

Το ενδιαφέρον για τις μελέτες της εναλλαγής κωδίκων ξεκίνησε με τη συγγραφή του Erinoso (1917) σχετικά με τη «μίξη ομιλίας» στους λόγους των νέων Μεξικανών του 21ου αιώνα (Huerta-Macias 1983). Η εναλλαγή κωδίκων κατέχει ένα τεράστιο μέρος της βιβλιογραφίας στη γλωσσολογία. Κάποτε θεωρήθηκε ως μια μορφή παρεμβολής, που προκύπτει από γλωσσικά ελλείμματα, μια απόδειξη της «ημιγλωσσίας» (Hansegård 1968). Ωστόσο, σήμερα θεωρείται ότι πρόκειται για ένα κατά κύριο λόγο στρατηγικό μέσο που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι για να εκφράσουν διάφορες πραγματιστικές σημασίες (Heltai 2018). Όπως σημειώνει η Woolard (2004, 74), από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, οι γλωσσολόγοι έχουν αποδεχθεί την άποψη ότι η εναλλαγή κωδίκων είναι συστηματική, εξειδικευμένη και με κοινωνικό νόημα και αυτό ουσιαστικά αποτελεί απάντηση στις παλαιότερες πεποιθήσεις που θεωρούσαν τις εναλλαγές κωδίκων ως κενά γλωσσικής ικανότητας, μνήμης, προσπάθειας ή προσοχής. Ακόμη και οι κοινωνιογλωσσολόγοι, που ήταν οι πλέον υπεύθυνοι για την ενίσχυση της έρευνας σχετικά με τη διγλωσσία, θεωρούσαν ότι η εκτεταμένη εναλλαγή γλωσσών ήταν κατά κάποιο τρόπο προβληματική.

Οι Scotton & Ury (1977, 9) υιοθετώντας ένα μοντέλο επεξηγηματικό και περιγραφικό, που αναγνωρίζει την εναλλαγή κώδικα ως δυναμική στρατηγική, προέβησαν στην ανάλυση της εναλλαγής κωδίκων και του ρόλου της στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Βάσει των δεδομένων, οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να οριστούν ως προς την ανταλλαγή μέσα σε τρεις κοινωνικές αρένες:

1. *Η αρένα της ταυτότητας* (the identity arena): Οι αλληλεπιδράσεις σε αυτό το πεδίο εξαρτώνται από ένα βαθμό ταυτότητας που υπάρχει μεταξύ των συμμετεχόντων (π.χ. το επάγγελμα ή η ηλικιακή ομάδα). Πολλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μελών της οικογένειας ή της ίδιας εθνικής ομάδας εμπίπτουν σε αυτό το πεδίο.

2. *Η αρένα της εξουσίας (the power arena)*: Οι σχέσεις εξουσίας είναι πάντα άνισες. Όταν ένας ή περισσότεροι συμμετέχοντες επικαλούνται μια διαφορά ισχύος μεταξύ τους ως παράγοντα που είναι σημαντικός για το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης, τότε η αλληλεπίδραση λαμβάνει χώρα στην αρένα ισχύος.
  
3. *Η συναλλακτική αρένα (the transactional arena)*: Οι αλληλεπιδράσεις σε αυτό το πεδίο μπορούν να οριστούν αρνητικά: δεν ανήκουν ούτε στο πεδίο της ταυτότητας ούτε στο πεδίο της εξουσίας. Ούτε η προσωπική συγγένεια ούτε η σχετική προσωπική ισχύς είναι σημαντικές.

Για τους Scotton & Ury (1977, 14) ο γενικός σκοπός της εναλλαγής κωδίκων ερμηνεύεται συνήθως ως έντονος επαναπροσδιορισμός μιας αλληλεπίδρασης. Η εναλλαγή κωδίκων σημαίνει αφενός την αποσύνδεση της αλληλεπίδρασης από το πεδίο στο οποίο λάμβανε χώρα η αλληλεπίδραση. Από την άλλη πλευρά, είναι η προσπάθεια διαπραγμάτευσης με τους άλλους συμμετέχοντες ενός νέου ορισμού της αλληλεπίδρασης, σε ένα νέο κοινωνικό πεδίο. Υποστηρίζεται ότι, ιδίως στην περίπτωση των άπταιστων δίγλωσσων, η εναλλαγή κώδικα χρησιμοποιείται σκόπιμα για να μεταφέρει κοινωνικοπραγματικά νοήματα (Auer 1995) που δεν μπορούν να εκφραστούν με τις λέξεις της άλλης γλώσσας.

Για την Huerta-Macias (1983) η εναλλαγή κωδίκων δεν χρησιμεύει μόνο για τη βελτίωση της επικοινωνίας κατά τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, αλλά βοηθά επίσης τους δίγλωσσους να διατηρήσουν και να αναπτύξουν τις γλώσσες τους. Αυτή η εναλλαγή κωδίκων χρησιμοποιείται για «τον προσδιορισμό, την έμφαση, την επεξεργασία του δέκτη, με λίγα λόγια για την αποτελεσματική επικοινωνία». Σύμφωνα με τα λόγια της Poplack (1980, 240), η εναλλαγή κωδίκων είναι «μια λεκτική δεξιότητα που απαιτεί μεγάλο βαθμό γλωσσικής επάρκειας σε περισσότερες από μία γλώσσες, παρά ένα ελάττωμα που προκύπτει από την ανεπαρκή γνώση της μιας ή της άλλης γλώσσας». Η εναλλαγή κωδίκων ορίζεται ως ο συνδυασμός δύο γλωσσών σε έναν ενιαίο λόγο και η χρήση τους εναλλακτικά σε μια ακολουθία (Bhatt 1997, 526· Brice & Anderson 1999, 17).

Για τους Flyman-Mattsson & Burenhult (1999, 63-64), η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών ξένων γλωσσών, καθώς την αντιμετωπίζουν ως μέσο για την αποτελεσματικότερη μετάδοση πληροφοριών. Για τον ομιλητή/τρια, η χρήση εναλλαγής κωδίκων στη γλώσσα που αισθάνεται πιο άνετα μπορεί να ανακουφίσει τη γλωσσική ανασφάλεια. Η Hammink (2000, 3) ορίζει την εναλλαγή κωδίκων ως γλωσσική φτώχεια, χαμηλό κύρος, μεροληπτική χρήση και ανεπάρκεια και στις δύο γλώσσες. Αντίθετα, η Pollard (2002, 4) υποστήριξε τη χρήση της εναλλαγής κωδίκων στις δίγλωσσες τάξεις ως μια στρατηγική που συνέβαλε στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία. Για τους Jake & Myers-Scotton (2009), η εναλλαγή κωδίκων περιλαμβάνει τη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε οποιοδήποτε επίπεδο.

Ενώ η εναλλαγή κωδίκων έχει ερευνηθεί χρησιμοποιώντας σύνολα δεδομένων από διάφορα ζεύγη γλωσσών -συμπεριλαμβανομένων και τυπολογικά άσχετων γλωσσών- (Chan 2009), οι Lin & Li Wei (2012) υποστηρίζουν πως εξακολουθεί να επικρατεί μια ευρέως διαδεδομένη, δημοφιλής πεποιθήση στις πολύγλωσσες κοινωνίες ότι η εναλλαγή κωδίκων είναι γλωσσικά «ανώμαλη» ή απλώς «κακή», καθώς αντανακλά την αδυναμία των ομιλητών να εκφραστούν σωστά σε μια «καθαρή» γλώσσα ή σε άλλη. Αυτό έχει ως συνέπεια να αποδίδονται υποτιμητικοί χαρακτηρισμοί, όπου η εναλλαγή κωδίκων είναι κοινή (π.χ. Spanglish ⇒ Spanish-English, Chinglish ⇒ Chinese-English).

Η εναλλαγή κωδίκων (ή η ανάμειξη γλωσσών) παρατηρείται «όταν ένας ομιλητής εναλλάσσεται μεταξύ δύο ή περισσότερων γλωσσικών ποικιλιών σε μια μόνο συνομιλία» (Shartiely 2016, 215). Η Mabule (2015, 340) συμφωνεί ότι η εναλλαγή κώδικα είναι «η μετατόπιση ενός ομιλητή από τη γλώσσα Α στη γλώσσα Β». Επιπλέον, οι περισσότεροι ερευνητές δεν κάνουν διάκριση μεταξύ των *code-switching* και *code-mixing*. Έχουν τον ίδιο ορισμό και το ίδιο πλαίσιο. Είναι σύνηθες το γεγονός ότι η εναλλαγή κωδίκων συμβαίνει φυσικά σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον (Suek 2017). Οι Hasan & Akhand (2015) υποστηρίζουν ότι η εναλλαγή κωδίκων χρησιμοποιείται συνώνυμα με την μείξη κωδίκων. Έτσι, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η εναλλαγή κωδίκων και η μείξη κωδίκων είναι όμοιες -έχουν την ίδια έννοια.

## 5. 2. Κατηγοριοποίηση της στρατηγικής της εναλλαγής κωδίκων

Οι πρώιμες έρευνες σχετικά με τα κίνητρα της εναλλαγής κωδίκων εντόπισαν μια σημαντική διάκριση μεταξύ:

- της *μεταφορικής* (metaphorical) εναλλαγής κωδίκων. Όταν δεν υπάρχει αισθητή αλλαγή στην κατάσταση, οι δίγλωσσοι ομιλητές μπορεί μερικές φορές να πραγματοποιήσουν εναλλαγή σε άλλη γλώσσα λόγω αλλαγής θέματος ή επειδή προκαλούνται ειδικά κοινωνικά νοήματα.
- και της *καταστασιακής* (situational) εναλλαγής κωδίκων. Μερικές φορές μια εναλλαγή επαναπροσδιορίζει μια κατάσταση, Αυτό το μοτίβο εναλλαγής κωδίκων είναι τόσο συνηθισμένο σε δίγλωσσικές κοινότητες, ώστε μια αλλαγή που προκαλείται από μια αλλαγή κατάστασης είναι σχεδόν προβλέψιμη (Blom & Gumperz 1972).

Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι κάποια εναλλαγή κωδίκων μπορεί να είναι και *ακούσια*, δηλαδή μπορεί να προέρχεται από γλωσσικά ελλείμματα, επικοινωνιακές πιέσεις ή και λόγω προσωρινής μη προσβασιμότητας στοιχείων της γλώσσας που χρησιμοποιείται επί του παρόντος, και μπορεί να θεωρηθεί ως εκδήλωση παρεμβολής. Η ακούσια εναλλαγή κωδίκων είναι συχνή σε λιγότερο ευχερείς και λιγότερο ισορροπημένους δίγλωσσους (συμπεριλαμβανομένων των μαθητών ξένων γλωσσών). Αλλά ακόμη και οι ισορροπημένοι δίγλωσσοι μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι ή να είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με το λεξιλόγιο ορισμένων συγκεκριμένων *μητρών* (registers) σε μία από τις γλώσσες τους.

Ο Poulisse (1999) διακρίνει αυτές τις εναλλαγές κωδίκων *επιτέλεσης* (performance) από τις *σκόπιμες*. Οι εναλλαγές κωδίκων *επιτέλεσης*, όπως και τα ολισθήματα της γλώσσας, σχετίζονται συνήθως με την προσβασιμότητα, δηλαδή τη διαφορετική ενεργοποίηση μεμονωμένων λεξικών στοιχείων στο νοητικό λεξικό της επιλεγμένης έναντι της μη επιλεγμένης γλώσσας, το χαμηλό επίπεδο γνώσης της Γ2 και τη συχνότητα των λέξεων (Walters 2005, 82).

Η διάκριση της *σκόπιμης*, στρατηγικής εναλλαγής κωδίκων από την *ακούσια* μεταφορά δεν είναι απροβλημάτιστη. Αν και οι δίγλωσσοι στη μονόγλωσση λειτουργία θα ενεργοποιήσουν συνολικά μόνο μία γλώσσα, αυτή η συνολική



ενεργοποίηση δεν σημαίνει ομοιόμορφη ενεργοποίηση σε ολόκληρο το νοητικό λεξικό. Τα επίπεδα ενεργοποίησης ορισμένων λεξικών στοιχείων στην (συνολικά) μη ενεργοποιημένη, μη προοριζόμενη και μη χρησιμοποιούμενη επί του παρόντος γλώσσα θα είναι χαμηλότερα ακόμη και στη μονόγλωσση λειτουργία από εκείνα των αντίστοιχων στοιχείων στην προοριζόμενη γλώσσα (Jarvis 2008, 219). Αυτό μπορεί να εξαρτάται από τη συχνότητα, την πολιτισμική ιδιαιτερότητα και την προβολή ή τη γνώση του ομιλητή για συγκεκριμένα μητρώα, ή από πραγματιστικούς παράγοντες, όπως η χρησιμότητα ή το ενδιαφέρον: ορισμένες λέξεις της μη επιλεγθείσας γλώσσας μπορεί να είναι πιο βολικές στη χρήση (π.χ. είναι πιο σύντομες) ή είναι ονοματοποιημένες ή έχουν κάποια άλλη ιδιαίτερη υφολογική αξία .

Όταν μια λέξη από τη μη επιδιωκόμενη γλώσσα έχει πολύ χαμηλό επίπεδο ενεργοποίησης σε κατάσταση ηρεμίας, η αντίστοιχη λέξη από την επιδιωκόμενη γλώσσα μπορεί να γίνει προσωρινά απρόσιτη. Σε αυτή την περίπτωση η εναλλαγή κώδικα δεν χρησιμοποιείται για να εκφράσει κάποιο ειδικό ρεαλιστικό νόημα: πρόκειται για μια στρατηγική για τη γεφύρωση ενός προβλήματος επικοινωνίας. Οι συναισθηματικές λέξεις μπορεί να έχουν ισχυρότερη ενεργοποίηση στην πρώτη γλώσσα του ομιλητή ακόμη και όταν μιλάει τη δεύτερη γλώσσα του (Pavlenko 2008).

Υπάρχουν τρεις τύποι εναλλαγής κωδίκων, όπως σημειώνει η Mabule (2015, 342):

- 1) η διαπροτασιακή (intersentential)
- 2) η ενδοπροτασιακή (intrasentential)
- 3) η περιφερειακή εναλλαγή κωδίκων (extrasentential)

Η *διαπροτασιακή* εναλλαγή κωδίκων περιλαμβάνει την «εναλλαγή στα όρια των προτάσεων, όπου η μία πρόταση ή φράση είναι στη μία γλώσσα και η επόμενη πρόταση ή φράση είναι στην άλλη γλώσσα» (Al-Heeti & Al-Abdely 2016, 11). Οι Yusuf, Fata & Chyntia (2018, 2) προσθέτουν ότι «η διαπροτασιακή εναλλαγή κωδίκων συμβαίνει όταν ένας ομιλητής μεταβαίνει από τη μία γλώσσα στην άλλη μεταξύ διαφορετικών προτάσεων».

Η *ενδοπροτασιακή* εναλλαγή κωδίκων χαρακτηρίζεται από μια «εναλλαγή από μια γλώσσα σε μια άλλη μέσα σε ένα μόνο εκφώνημα» (Mabule 2015, 343). Αυτό το είδος εναλλαγής κώδικα συμβαίνει μέσα σε μια πρόταση και απαιτεί μεγάλη επάρκεια

και στις δύο γλώσσες. Όπως σημειώνει η Poplack (1980, 233), ομιλητές/τριες με μεγαλύτερο βαθμό δίγλωσσης ικανότητας (οι «αληθινοί» δίγλωσσοι) προτιμούν περισσότερο τις ενδοπροτασιακές εναλλαγές κωδίκων, καθότι απαιτείται ανάπτυξη περισσότερων δεξιοτήτων.

Όπως υποστηρίζουν οι Li Wei & Liu (2020, 85), οι δίγλωσσοι επιδίδονται επίσης συχνά σε *ενδοπροτασιακή* εναλλαγή κωδίκων, όταν επικοινωνούν με άλλα άτομα που μιλούν επίσης τις ίδιες γλώσσες, περιλαμβάνοντας στον λόγο τους διαφορετικούς τύπους συστατικών που εναλλάσσονται συντακτικά μέσα σε μια πρόταση ή σε ένα όριο πρότασης. Τα περισσότερα στοιχεία που αλλάζουν είναι «μορφώματα περιεχομένου», που έχουν να κάνουν με τη σημασία (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα) και όχι «γραμματικά μορφώματα». Με αυτό συμφωνεί και η Poplack (1980, 214), επιβεβαιώνοντας πως η ένταξη στην ομάδα ευνοεί την ενδοπροτασιακή εναλλαγή κωδίκων, ενώ η μη-ομαδική ένταξη ευνοεί την εμβληματική εναλλαγή.

Από κοινωνιογλωσσολογική άποψη, οι δίγλωσσοι μπορεί να μεταβαίνουν από τη μία γλώσσα στην άλλη κατά τη διάρκεια του λόγου τους, είτε *διαπροτασιακά* είτε *ενδοπροτασιακά* λόγω κοινωνικών κίνητρων, όπως συγκεκριμένα πλαίσια λόγου, κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στον λόγο και επικοινωνιακές προθέσεις των ομιλητών. Δηλαδή, οι δίγλωσσοι μπορούν να χρησιμοποιούν τις κοινωνικοψυχολογικές συσχετίσεις των γλωσσών, ώστε να επιτυγχάνουν τα επικοινωνιακά αποτελέσματα που επιθυμούν (Myers-Scotton 1993a, 132). Από ψυχογλωσσολογική άποψη, η εναλλαγή κωδίκων όχι μόνο αποκαλύπτει την ευελιξία στη δίγλωσση παραγωγή, αλλά αποτελεί και μέσο επίλυσης ενός ειδικού «προβλήματος συντονισμού» στη δίγλωσση ομιλία, γεγονός όμως που ασκεί από μόνο του ψυχολογικές πιέσεις.

Η *περιφερειακή* εναλλαγή κωδίκων αναφέρεται στην «εισαγωγή παγιωμένων στοιχείων από μια γλώσσα σε μια άλλη γλώσσα κατά τη διάρκεια του λόγου ενός μονόγλωσσου ομιλητή/τριας» (Mabule 2015, 343). Πρόκειται για παγιωμένες, συνηθισμένες παρενθετικές προτάσεις που χρησιμοποιεί ο μονόγλωσσος ομιλητής/τρια στον λόγο του/της, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον των συνομιλητών/τριών και να δηλώσει με τον τρόπο αυτό την ιδιότητά του/της ως δίγλωσσος. Η Σκούρτου (2002, 13), ισχυρίζεται πως οι δίγλωσσοι/ες εναλλάσσουν κώδικες στην περίπτωση προσδιορισμού της ταυτότητάς τους.

Η Τσοκαλίδου (2012β, 55) κατηγοριοποιεί επιπλέον τη πολυδιάστατη χρήση της στρατηγικής εναλλαγής κωδίκων σε:

1) *επισημειωμένη και ομαλή* εναλλαγή. Η πρώτη εκδηλώνεται με έναν πρότερο δισταγμό παραγωγής λόγου, ενώ η δεύτερη χωρίς κάποιον δισταγμό ή δυσκολία από το ίδιο το άτομο.

2) *ολική* εναλλαγή: παρουσιάζεται ως μια συχνή τακτική του δίγλωσσου ατόμου στο πλαίσιο της επικοινωνίας.

3) *στιγματισμένη και μη στιγματισμένη* εναλλαγή. Η πρώτη αποτελεί μια στρατηγική/ενέργεια που γίνεται αποδεκτή από τον συνομιλητή στο πλαίσιο της επικοινωνίας. Η δεύτερη, η οποία είναι γενικά μη αποδεκτή, χρησιμοποιείται έντονα για πολιτικούς και οικονομικούς σκοπούς.

Οποιαδήποτε μορφή κι αν έχει η εναλλαγή κωδίκων, αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι πως δε θα πρέπει να λαμβάνεται ως μια αντιπαράθεση/σύγκρουση των γλωσσικών στοιχείων που αντλούνται από δυο ή περισσότερα γλωσσικά συστήματα, αλλά θα πρέπει να προβάλλεται και να αντιμετωπίζεται ως μια αυτόνομη λειτουργία εναλλαγής των γλωσσικών κωδίκων (Meeuwis & Blommaert 1998).

### 5. 3. Το μοντέλο του μαρκαρίσματος και η ανάλυση της συνομιλίας

Κατά τη διερεύνηση των κοινωνικών πτυχών της εναλλαγής κωδίκων, επικρατούν δύο κύριες προσεγγίσεις αλληλεπίδρασης : το *μοντέλο του μαρκαρίσματος* ενός στοιχείου -markedness model (Myers-Scotton 1998) και η *ανάλυση της συνομιλίας* - conversation analysis (Auer 1995).

Η Myers-Scotton (1998, 16-22), υιοθετώντας το μοντέλο του μαρκαρίσματος υποστηρίζει ότι, σε κάθε δίγλωσση κοινότητα, η επιλογή του κώδικα βασίζεται σε τρία αλληλένδετα αξιώματα:

(α) οι δίγλωσσοι ομιλητές δρώντας ορθολογικά επιθυμούν να βελτιστοποιήσουν τα αποτελέσματά τους κατά την αλληλεπίδραση.

(β) το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός ομιλητή/τριας αποτελεί ένα σύνολο ευκαιριών από το οποίο οι επιλογές κωδίκων γίνονται με βάση την αλληλεπίδραση και τις συγκεκριμένες γνωστικές ικανότητες.

(γ) η επικοινωνία στοχεύει και καθοδηγείται γνωστικά και ορθολογικά από μια ανάλυση κόστους-οφέλους των μαρκαρισμένων ή μη μαρκαρισμένων επιλογών, που αναπροσαρμόζονται από διακριτά σύνολα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων.

Με άλλα λόγια, εξηγεί τα κοινωνικά και ψυχολογικά κίνητρα ενός δίγλωσσου για την επιλογή κώδικα σε συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις με άλλους.

Ειδικότερα, όσον αφορά την εναλλαγή κωδικών, το μοντέλο μαρκαρίσματος μοιράζεται κάποιες από τις ίδιες ανησυχίες με το μοντέλο των Scotton & Ury (1977, 6). Δηλαδή, και τα δύο μοντέλα τονίζουν την εναλλαγή ως εργαλείο και δείκτη ταυτόχρονα. Για τον ομιλητή, η εναλλαγή είναι ένα εργαλείο, ένα μέσο για να κάνει κάτι - επηρεάζοντας την ισορροπία δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Για τον ακροατή, η εναλλαγή είναι ένας δείκτης, ένα σύμβολο των προθέσεων του ομιλητή. Η εναλλαγή, επομένως, είναι ταυτόχρονα μέσο και μήνυμα. Το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Scotton & Ury (1977), ωστόσο, αντιμετώπιζε όλη την εναλλαγή ως στρατηγική με σκοπό την αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων (Myers-Scotton 1988, 131). Ο Gumperz (1982, 98), σε μεταγενέστερο έργο του υποστήριξε πως, η εναλλαγή αναγνωρίζεται πολύ περισσότερο ως μια στρατηγική την οποία ο ομιλητής χρησιμοποιεί κατά βούληση για να παραγάγει συνομιλιακά συμπεράσματα.

Το μοντέλο του μαρκαρίσματος προβλέπει την αλλαγή ως πραγματοποίηση μιας εκ των τριών διαπραγματεύσεων:

- στις *συμβατικοποιημένες ανταλλαγές*  $\Rightarrow$  η εναλλαγή μπορεί να είναι μια μη μαρκαρισμένη επιλογή μεταξύ δίγλωσσων συνομηλίκων ή με οποιονδήποτε συμμετέχοντα μπορεί να είναι μια μαρκαρισμένη επιλογή.

- στις *μη συμβατικοποιημένες ανταλλαγές*  $\Rightarrow$  η εναλλαγή είναι μια διερευνητική επιλογή που παρουσιάζει πολλαπλές ταυτότητες (Myers-Scotton 1988, 131).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως οι άνθρωποι κάνουν τις επιλογές λόγω προσωπικών κινήτρων. Γενικά, έχει υποστηριχθεί ότι η αναμενόμενη συνέπεια δομεί τις επιλογές

του κώδικα. Οι ομιλητές/τριες περιορίζονται μόνο από τη δυνατότητα και την ελκυστικότητα των εναλλακτικών αποτελεσμάτων (Myers-Scotton 1988, 150). Αυτό περιλαμβάνει, φυσικά, τις δικές τους γλωσσικές ικανότητες και, το πιο σημαντικό, το πλαίσιο των προσδοκιών τους.

Ωστόσο, οι υποστηρικτές της προσέγγισης της συνομιλιακής ανάλυσης επιμένουν ότι όλες οι αποδόσεις των κινήτρων της εναλλαγής κωδίκων πρέπει να είναι δυναμικές, δομιστικές και να βασίζονται σε λεπτομερή ανάλυση (Auer 1995). Ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο αναλύονται από τους ερευνητές τα φαινόμενα γλωσσικής επαφής, όπως η εναλλαγή κωδίκων, αποτελούν μέρος των γλωσσικών πόρων που διαθέτει ο δίγλωσσος, του οποίου το κύριο μέλημα στη δίγλωσση αλληλεπίδραση είναι συνήθως η στιγμιαία παραγωγή νοήματος, όταν συνομιλεί με κάποιον με παρόμοιο γλωσσικό υπόβαθρο ή ρεπερτόριο (Lin & Li Wei 2012).

#### *5. 4. Εναλλαγή κωδίκων και επικοινωνιακή περίσταση*

Η άποψη ότι η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί απόκλιση από κάποια δίγλωσση «νόρμα» ήταν ευρέως διαδεδομένη στους εκπαιδευτικούς κύκλους τα προηγούμενα χρόνια (LaFontaine 1975 στο Poplack 1980). Η Poplack (1980, 213), ισχυρίζεται ότι η εναλλαγή κωδίκων αποτελεί η ίδια μια νόρμα σε συγκεκριμένες καταστάσεις ομιλίας που υπάρχουν σε σταθερές δίγλωσσες κοινότητες. Επιπλέον, σημειώνει πως η ικανοποίηση αυτής της νόρμας απαιτεί σημαντικά μεγαλύτερη γλωσσική επάρκεια στις δύο γλώσσες.

Πολλοί δίγλωσσοι αλλάζουν γλώσσα, ενώ εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sadighian & Rahmi 2011). Στην επικοινωνία των μαθητών, η εναλλαγή κωδίκων σπάνια αποσκοπεί στην επίτευξη ιδιαίτερων συμφραστικών αποτελεσμάτων. Είτε σκόπιμα είτε ακούσια, συνδέεται στενά με γλωσσικά ελλείμματα. Όταν ένας μαθητής δεν γνωρίζει ή δεν μπορεί να έχει πρόσβαση σε μια λέξη για ένα μήνυμα, μπορεί συνειδητά να αποφασίσει να χρησιμοποιήσει τη λέξη της Γ1, αν θεωρεί ότι ο συνομιλητής του θα καταλάβει. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει τη λέξη της L1 ακούσια, πιστεύοντας ότι είναι (επίσης) λέξη της L2, ιδίως στην περίπτωση των (ψευδών) συγγενών γλωσσών. Επομένως, ορισμένες εναλλαγές κωδίκων από τους μαθητές μπορούν να θεωρηθούν ως παρεμβολή και όχι ως χρήση στρατηγικής (Grosjean 2001).

Η εναλλαγή κωδίκων στην τάξη είναι πολύπλοκη και συχνά αμφιλεγόμενη, ιδίως στα πλαίσια εκείνα όπου υπάρχει ένταση μεταξύ της χρήσης της μητρικής γλώσσας και της χρήσης της γλώσσας-στόχου (Lin & Li Wei 2012). Οι Crivello κ.ά. (2016) αναφέρουν ότι η εναλλαγή γλώσσας παρέχει πλεονεκτήματα στους δίγλωσσους ειδικά σε συγκρουσιακές καταστάσεις, όπου το παιδί αγνοεί ορισμένες πληροφορίες, όμως χάρη στην εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιεί τη δεύτερη λέξη ακόμη και αν είναι πιο εύκολο να φτάσει στην πρώτη λέξη.

Η *κοινωνιογλωσσολογία της αλληλεπίδρασης* (teractional sociolinguistics) και η *εθνογραφία της επικοινωνίας* (ethnography of communication) παρέχουν τα πιο χρήσιμα αναλυτικά εργαλεία για την έρευνα και την κατανόηση της εναλλαγής κωδίκων σε διάφορα περιβάλλοντα στην κοινωνία, οι έννοιες και οι μέθοδοι των οποίων έχουν αξιοποιηθεί στις μελέτες για την εναλλαγή κωδίκων στην τάξη (Lin & Li Wei 2012). Η εναλλαγή κωδίκων αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθημα πλαισίωσης (Gumperz 1982, 98) για να σηματοδοτήσει μια αλλαγή στο πλαίσιο ή στο υπόστρωμα (Goffman 1974, 502) της τρέχουσας αλληλεπίδρασης. Τα διάφορα πλαίσια ή υποστρώματα που προκαλούνται (ή σηματοδοτούνται και προτείνονται από έναν ομιλητή/τρια) αφορούν την ταυτόχρονη διαπραγμάτευση διαφορετικών σχέσεων ρόλων και των συναφών συνόλων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων.

Η εναλλαγή κωδίκων δε λαμβάνει χώρα μόνο σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Οι δίγλωσσοι τείνουν να αλλάζουν κώδικα όταν συναντούν άλλους δίγλωσσους που προέρχονται από το ίδιο εθνικό ή κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι δίγλωσσοι θα μεταπηδήσουν σε έναν εθνοτικό κώδικα για να εκφράσουν την ταυτόσή τους με τα μέλη της ομάδας (Trisnawati 2017), ακόμη και αν δεν είναι πολύ καλοί γνώστες (Holmes 2008). Επιπλέον, οι δίγλωσσοι που προέρχονται από το ίδιο υπόβαθρο τείνουν να αλλάζουν γλώσσα απευθυνόμενοι ο ένας στον άλλον για να δείξουν τον σεβασμό τους. Μάλιστα, οι συμπεριφορές εναλλαγής κωδίκων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων δίγλωσσων ατόμων (Heller 2020).

Για πολλούς, η εναλλαγή κωδίκων χρησιμεύει για την ενίσχυση της κοινοτικής ταυτότητας, ακολουθώντας τις αποδεκτές τοπικές νόρμες και λειτουργίες της εναλλαγής κωδίκων (Niler 2006). Για παράδειγμα, η κοινοτική ταυτότητα μπορεί να

ενισχυθεί όταν ένασομιλητής αλλάζει κώδικα προκειμένου να χρησιμοποιήσει ένα ιδίωμα από μια από τις γλώσσες τους ή για να μοιραστεί ένα κομμάτι πολιτισμικής σοφίας ή ιστορίας- ένα είδος γλωσσικού δανεισμού (Ritchie & Bhatia 2012, 376). Έρευνες σχετικά με τις πρώιμες παραγωγές της εναλλαγής κωδίκων στα παιδιά διαπιστώνουν ότι τα παιδιά αλλάζουν κώδικα με παρόμοιο ρυθμό με τους γονείς τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι η εναλλαγή κωδίκων των γονέων μπορεί να χρησιμεύσει ως πρότυπο για την ανάπτυξη δίγλωσσων ατόμων (Yip & Matthews 2016).

Φαίνεται ότι η εναλλαγή κωδίκων χρησιμοποιείται επίσης για να δείξουν σε άλλους ανθρώπους ότι έχουν την ικανότητα να μιλούν και άλλη γλώσσα, και αυτό αποτελεί μέρος της αυτοπερηφάνειας και του κύρους (Sadighian & Rahmi 2011). Μια άλλη λειτουργία της εναλλαγής κωδίκων είναι η μεταφορά όμορφων ιδεών του ενός προς τον άλλο κατά την ομιλία. Όπως αναφέρει η Nerghes (2011, 28), οι δίγλωσσοι ομιλητές θεωρούν ότι η εναλλαγή κώδικα μπορεί να είναι μια αποτελεσματική στρατηγική, στην οποία ορισμένες ιδέες μπορούν να μεταφερθούν καλύτερα στη μία γλώσσα από ό,τι στην άλλη, η οποία οδηγεί στη συστηματική επεξεργασία των πληροφοριών. Η αντίληψη που υποστηρίζει η Nerghes (2011) είναι σύμφωνη με την ερμηνεία που δόθηκε από τον Al Hayek (2016), εξηγώντας ότι οι δίγλωσσοι θα αλλάξουν γλώσσα ή κώδικα, επειδή πιστεύουν ότι ορισμένες ιδέες είναι πιο ουσιαστικές και κατανοητές για να μεταφερθούν σε μία κύρια γλώσσα.

##### 5. 5. *Εναλλαγή κωδίκων και σημειωτική*

Σύμφωνα με τον Randviir (2020, 63), τα άτομα πρέπει να είναι ικανά να χρησιμοποιούν ποικίλα συστήματα νοημάτων και να είναι σε θέση να κάνουν διάκριση μεταξύ αυτών των διαφορετικών σημειωτικών γλωσσών, προκειμένου να κατανοήσουν τη δυναμική της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, για μια επιτυχημένη αμοιβαία κατανόηση, οι άνθρωποι πρέπει να λειτουργούν συνεχώς με πολλούς διαφορετικούς κώδικες - να είναι ικανοί να *αναμειγνύουν κώδικες* (code-meshing) και να *εναλλάσσουν κώδικες* (code-switching). Η εναλλαγή κωδίκων λαμβάνει χώρα μεταξύ:

α) των φυσικών γλωσσών

β) των διαφορετικών γλωσσικών ή συστημάτων κώδικα (γλώσσα του σώματος, γλώσσα του κινηματογράφου)

γ) διαφορετικών τρόπων, όσον αφορά τη διαμόρφωση της προθετικότητας του μηνύματος

δ) διαφορετικών τρόπων, όσον αφορά την παράλληλη χρήση πολλών συστημάτων νοημάτων (π.χ. λεκτικά και μη λεκτικά)

ε) διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας, όσον αφορά επεξεργασμένους ή περιορισμένους κώδικες.

Ο ίδιος (2020, 64) υπογραμμίζει πως, ενώ υπάρχουν πιθανώς πρόσθετες πτυχές και ακόμη και πρόσθετοι τύποι εναλλαγής κωδίκων, είναι αναγνωρίσιμο ένα κοινό χαρακτηριστικό για την πλειοψηφία, αν όχι για όλους: ενώ η διαγλωσσικότητα αφορά τη διαχείριση της γλώσσας, που σε μεγάλο βαθμό αντιμετωπίζεται μέσω της εναλλαγής κωδίκων και αν οι γλώσσες μπορούν να συγκριθούν με κώδικες, τότε η διαγλωσσικότητα είναι (κατά προσέγγιση) εναλλαγή κωδίκων. Για την παραδοχή αυτή βέβαια λαμβάνει υπόψη ότι τα μηνύματα μπορούν να κωδικοποιηθούν σε διαφορετικά συστήματα νοημάτων και να μεταδίδονται με αυτόν τον τρόπο ταυτόχρονα, δεδομένου ότι είναι πολυτροπικά και πολυμεσικά. Η ερμηνεία της πολυτροπικής ανάλυσης στη διαγλωσσικότητα συμπίπτει με τη σημειωτική κατανόηση της ταυτόχρονης και συνοπτικής μελέτης των νοηματικών δομών και διαδικασιών σε συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο.

Όπως αναφέρουν οι Lu & Horner (2013), η διαγλωσσικότητα μέσω της εναλλαγής κωδίκων, της μετάφρασης, της μεταγραφής (transliterating) και της μετα-διατύπωσης (trans-enunciating) (Canagarajah 2013) ανακατασκευάζει τη γλώσσα αναμειγνύοντας πολλαπλές γλώσσες και τρόπους και διαπραγματεύεται τη δημιουργία νοήματος (García 2009). Αυτή η ιδιόλεκτος που κατασκευάζεται από άτομα ή ομάδες αμφισβητεί τα γλωσσικά όρια (Otheguy, García & Reid 2015), δημιουργεί γλωσσικά ρεπερτόρια ως ορόσημα διαφορετικών μικρο-κοινοτήτων (Blommaert & Backus 2013) ή ακόμη σηματοδοτεί αμοιβαίες επιρροές και εγκλιματισμούς σε μια *lingua franca* (Blommaert 2010).



Τα τελευταία χρόνια, η εναλλαγή κωδίκων συνήθως δεν εμφανίζεται μόνο στην ομιλία των δίγλωσσων, αλλά και στον ηλεκτρονικό λόγο των δίγλωσσων (Halim & Maros 2014). Οι Bullock & Toribio (2009) προσθέτουν ότι οι δίγλωσσοι είναι σε θέση να διαχωρίσουν τη γλωσσική επικοινωνιακή τους ικανότητα στην παραγωγή λόγου, όπως το να γνωρίζουν πότε χρησιμοποιείται τόσο η πρώτη γλώσσα όσο και μια δεύτερη γλώσσα ή πότε πρέπει να μεταβούν σε άλλη γλώσσα ή κώδικα.

##### 5. 6. *Εναλλαγή κωδίκων και δίγλωσση συμπεριφορά λόγου*

Η Poplack (1980, 237), μέσω εμπειρικών δεδομένων απέδειξε ότι οι μη έχοντες πλήρη άνεση και ευχέρεια δίγλωσσοι είναι σε θέση να εναλλάσσουν κώδικες συχνά, αλλά να διατηρούν τη γραμματικότητα τόσο στην L1 όσο και στην L2 προτιμώντας την εμβληματική<sup>9</sup> ή την εναλλαγή ετικετών. Οδηγήθηκε έτσι στο συμπέρασμα ότι η εναλλαγή κώδικα δεν είναι μονολιθική συμπεριφορά.

Κατά τους Bullock & Toribio (2009), η στρατηγική των ομιλητών/τριών για εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων βρίσκει μεγάλη σύνδεση και πολλές φορές ερευνάται υπό το πλαίσιο της γλωσσικής επαφής. Αξίζει να αναφερθεί πως, κατά την εναλλαγή κωδίκων ο/η ομιλητής/τρια μπορεί να επιτελέσει πολλαπλές ενέργειες, από τις πιο απλές -όπως το να εισάγει μια λέξη/φράση- σε πιο σύνθετες -όπως να προχωρήσει σε γλωσσική τροποποίηση μεγάλων τμημάτων του παραγόμενου λόγου. Επίσης, υποστηρίζεται πως η εναλλαγή κωδίκων είναι μια στρατηγική που χρησιμοποιείται από δίγλωσσους ομιλητές/τριες με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και με διαφορετικούς τύπους επαφής των γλωσσών, κάτι το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη μεγάλη ποικιλία εκδήλωσης του φαινομένου και επομένως δεν μπορεί να γενικευτεί μια τάση εναλλαγής κωδίκων.

Μάλιστα, πρόσφατη μελέτη των Li Wei & Liu (2020, 98) καταλήγει στα εξής συμπεράσματα σχετικά με τα γλωσσικά κίνητρα και τους περιορισμούς της εναλλαγής κωδίκων ως δίγλωσσης συμπεριφοράς λόγου:

- (1) Οι δύο (ή περισσότερες) γλώσσες των δίγλωσσων ομιλητών πρέπει να είναι «ενεργοποιημένες» κατά τη διάρκεια ενός λόγου που περιλαμβάνει εναλλαγή

---

<sup>9</sup> Η Poplack (1980, 215), χρησιμοποιεί τον όρο «emblematic switching» για να συμπεριλάβει τις ετικέτες, τις παρεμβολές, τις ιδιωματικές εκφράσεις, ακόμη και τις μεμονωμένες αλλαγές ουσιαστικών.

κωδίκων, αλλά ποτέ δεν ενεργοποιούνται εξίσου ταυτόχρονα. Η μητρική γλώσσα φαίνεται πως ενεργοποιείται πολύ πιο έντονα από την «ενσωματωμένη» (embedded) γλώσσα. Η μητρική γλώσσα είναι αυτή που παρέχει το προτασιακό πλαίσιο (δηλαδή τη γραμματική κατασκευή), ελέγχει τις μορφοσυντακτικές διαδικασίες και παρέχει τα περισσότερα μορφώματα περιεχομένου και όλα τα μορφώματα συστήματος.

- (2) Το *δίγλωσσο νοητικό λεξικό* (bilingual mental lexicon) περιέχει λήμματα από τις γλώσσες που γνωρίζουν τα άτομα και τα λήμματα αυτά είναι επισημειωμένα για τις συγκεκριμένες γλώσσες τους και κατά την εναλλαγή κωδίκων μπορούν να τα ενεργοποιήσουν, όπως επιθυμούν. Ωστόσο, η «ενσωματωμένη» γλώσσα παρέχει μόνο μορφώματα περιεχομένου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μόνο τα εννοιολογικά ενεργοποιημένα λήμματα της «ενσωματωμένης» γλώσσας μπορούν να εμφανιστούν σε μικτά συστατικά και των δυο γλωσσών, ώστε να ικανοποιήσουν τις επικοινωνιακές προθέσεις των ομιλητών.
- (3) Ορισμένες εναλλαγές αιτιολογούνται από την έλλειψη ενός συγκεκριμένου λεξιλογικού στοιχείου στη μητρική γλώσσα για το επιδιωκόμενο από τον ομιλητή νόημα. Τέτοιες εναλλαγές πραγματοποιούνται από τα άτομα για να «καλύψουν μια γλωσσική ανάγκη» ή για να χρησιμοποιήσουν τη λέξη που είναι περισσότερο διαθέσιμη στην άλλη γλώσσα - *the most available word phenomenon* (Grosjean 1982, 151).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ: ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΕΝΑΛΛΑΓΗΣ ΚΩΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑΣ

#### *6.1. Η διαγλωσσικότητα και η εναλλαγή κωδίκων ως εκπαιδευτικές στρατηγικές*

Εύλογα θα μπορούσε και έχει υποστηριχθεί μια στενή σχέση ή επικάλυψη μεταξύ της διαγλωσσικότητας και της εναλλαγής κωδίκων. Μεγάλη ερευνητική και συγγραφική δραστηριότητα έχει εστιάσει στον διαχωρισμό της διαγλωσσικότητας από την εναλλαγή κωδίκων. Κατά την García (2009), η διαγλωσσικότητα εστιάζει και έχει σχέση με τη γλωσσική χρήση από τη σκοπιά των ομιλητών/τριών, ενώ στο πλαίσιο της εναλλαγής κωδίκων, πραγματοποιείται μια περιγραφή των γλωσσών που εναλλάσσονται κατά την αλληλεπίδραση των ομιλητών/τριών και η προσοχή πέφτει πάνω στις γλώσσες που γίνονται αντιληπτές. Έτσι, κατά την Τσοκαλίδου (2018), η διαγλωσσικότητα εμπεριέχει και συνάμα υπερβαίνει τα φαινόμενα της μεταφοράς, της εναλλαγής κωδίκων και του δανεισμού και εκφράζει περισσότερο επικοινωνιακά, εκπαιδευτικά και ιδεολογικά ζητήματα.

Για την García (2011, 147) η έννοια της διαγλωσσικότητας περιλαμβάνει την εναλλαγή κωδικών, τη μετατόπιση δηλαδή μεταξύ δύο γλωσσών στο κείμενο και περιλαμβάνει επίσης τη μετάφραση. Ωστόσο, διαφέρει από τις δύο αυτές απλές πρακτικές στη διαδικασία με την οποία οι δίγλωσσοι μαθητές αποδίδουν δίγλωσσα στους χιλιάδες τρόπους της τάξης (διαβάζοντας, γράφοντας, κρατώντας σημειώσεις, συζητώντας κ.α.). Θεωρεί πως η διαγλωσσικότητα δεν είναι μόνο ένας τρόπος να «σκαλώσουμε» τη διδασκαλία ή να δώσουμε νόημα στη μάθηση και τη γλώσσα. Η διαγλωσσικότητα είναι μέρος των μεταδιδασκτικών καθεστώτων που οι μαθητές/τριες του 21<sup>ου</sup> αιώνα πρέπει να επιτελούν, μέρος ενός ευρέος γλωσσικού ρεπερτορίου, που περιλαμβάνει την ικανότητα να λειτουργούν στα τυποποιημένα γλωσσικά συστήματα που απαιτούνται στα σχολεία.

Παράλληλα, οι García & Kleyn (2016, 14-15) τονίζουν ότι η διαγλωσσικότητα δε θα πρέπει να συνδέεται με την εναλλαγή κωδίκων, καθώς η διαγλωσσικότητα δεν αφορά απλά την εναλλαγή κώδικα από μια γλώσσα σε μια άλλη. Η αντίθεση των δυο αυτών εννοιών έγκειται στο γεγονός ότι η εναλλαγή κωδίκων διαχωρίζει τις δύο γλώσσες

που γνωρίζουν οι δίγλωσσοι/ες σε δύο ξεχωριστούς μονογλωσσικούς κώδικες, που χρησιμοποιούνται χωρίς να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, η εναλλαγή κωδίκων θεωρεί ότι το γλωσσικό ρεπερτόριο ενός πολύγλωσσου ατόμου περιλαμβάνει πολλά ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα μεταξύ των οποίων ο ομιλητής εναλλάσσεται για να εκφράσει μια σκέψη (Mgijima & Makalela 2016, 89).

Στον αντίποδα, μέσω της διαγλωσσικότητας προωθείται η ύπαρξη και χρήση ενός ενιαίου γλωσσικού ρεπερτορίου ανεξαρτήτως κοινωνικών και πολιτικών οριοθετήσεων που επιβάλλουν οι επίσημες- ονοματισμένες γλώσσες και έτσι επιτυγχάνονται βελτιωμένες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Garcia κ.ά. 2007). Χάρη στο ενιαίο γλωσσικό σύστημα και χωρίς την ύπαρξη ιεραρχικών διατάξεων ανάμεσα στις γλώσσες, παρέχεται η δυνατότητα στα δίγλωσσα άτομα να προβαίνουν σε επιλογή των ποικίλων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση που βρίσκονται κάθε φορά, καθώς επίσης και να αντιλαμβάνονται τον διάλογο μεταξύ των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, αξιοποιώντας επί συνόλου το γλωσσικό και πολιτισμικό τους ρεπερτόριο για μια αποτελεσματική επικοινωνία (Tsokalidou 2016). Οι μαθητές αναγνωρίζουν και εκτιμούν τη γλωσσική πολυγλωσσία των διαφόρων κοινοτήτων και ταυτόχρονα οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες εξασκούν τη μητρική τους γλώσσα. Άρα, χάρη στη διαγλωσσικότητα υποστηρίζονται γλωσσικές πρακτικές και δεν διατηρείται απλώς η γλώσσα.

Ως παιδαγωγική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός συχνά πραγματοποιεί εναλλαγή κωδίκων, μεταπηδώντας από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας σε μια άλλη γλώσσα ή στη γλώσσα καταγωγής των μαθητών και πάλι πίσω (Probyn 2015). Σε αντίθεση με την εναλλαγή κωδίκων, η διαγλωσσικότητα ως παιδαγωγική προσέγγιση είναι αποτέλεσμα της σκόπιμης εναλλαγής του γλωσσικού εισαγόμενου και εξαγόμενου μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, προκειμένου να βελτιστοποιηθεί η κατανόηση. Ουσιαστικά, η διαγλωσσικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να διατυπώσουν και να μοιραστούν ιδέες χρησιμοποιώντας ένα μωσαϊκό λεξιλογίου από όλο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Επιτρέπει ένα χώρο για τους πολύγλωσσους μαθητές να εφαρμόσουν διαφορετικές διαστάσεις των εμπειριών και των γλωσσικών τους γνώσεων σε μια συντονισμένη και ουσιαστική απόδοση (Mgijima & Makalela

2016, 89). Έτσι, η γλώσσα προσεγγίζεται ως γλωσσική πρακτική περικλείοντας την ανάγκη αλληλεπίδρασης των δίγλωσσων ή πολύγλωσσων κοινωνιών και εκφράζοντας την γλωσσική ευθυγράμμιση λειτουργίας των δίγλωσσων ατόμων.

Επιπρόσθετα, η διαγλωσσικότητα διαφοροποιείται από την εναλλαγή κωδίκων για το λόγο του ότι η τελευταία είναι μια διαδικασία εναλλαγής δυο γλωσσών, ενώ η διαγλωσσικότητα αποτελεί ένα «δημιούργημα» των ομιλητών/τριών αναφορικά με το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (Coronel-Molina & Samuelson 2016). Με άλλα λόγια, η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία διαλογικής πρακτικής κατά την οποία οι ομιλητές/τριες έχουν επίγνωση των λέξεων/φράσεων/προτάσεων που παράγουν -είναι στην ουσία μια υπάρχουσα ελεγχόμενη γνώση τους.

Ο Baker (2001, 158) όρισε την εναλλαγή κωδίκων ως μια τάση μεταβολής του γλωσσικού κώδικα σε μια συνομιλία. Το κύριο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς εναλλαγής κωδίκων είναι πως αποτελεί μια στρατηγική αντιστάθμισης της γλωσσικής ικανότητας, ώστε να καλυφθούν γλωσσικά κενά και να επιτευχθούν επικοινωνιακοί στόχοι (Faerch & Kasper 1983b, 36). Ωστόσο, τόσο η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων όσο και η διαγλωσσικότητα θεωρούνται ευεργετικές συμπεριφορές για την αναπτυξιακή γλωσσική διαδικασία και για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών/τριών και των προσπαθειών επίτευξης παιδαγωγικών στόχων (Hornberger & Link 2012).

Ενώ η διαγλωσσικότητα μπορεί επιφανειακά να μοιάζει με τη μείξη κωδίκων και την εναλλαγή κωδίκων στη βιβλιογραφία, η ίδια υποστηρίζεται από μια δυναμική, διαλογική και κατανεμημένη θεώρηση της γλώσσας. Όπως επισημαίνει η Garcia (2017, 6), στο πλαίσιο της διαγλωσσικότητας, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των δίγλωσσων ατόμων βρίσκονται σε διαλογική θέση. Ο Lemke (2016) στην προσπάθεια εννοιολόγησης της διαγλωσσικότητας βασίζεται στην *κατανεμημένη γλωσσική θεώρηση* (distributed language view) του Thibault (2011), ο οποίος προβαίνει σε

διάκριση μεταξύ της δυναμικής της πρωτοβάθμιας γλώσσας<sup>10</sup> (δηλαδή της ολικής παραγωγής νοήματος) και της δευτεροβάθμιας γλώσσας<sup>11</sup>.

Ο Lemke (2016) ήταν ο πρώτος που βασίστηκε σε αυτή την κατανεμημένη γλωσσική θεώρηση στη θεωρητικοποίησή του για τη διαγλωσσικότητα ως ροές (flows). Με τον τρόπο αυτό δείχνει να ενσωματώνει και να επεκτείνει βασικούς θεωρητικούς άξονες της διαγλωσσικότητας. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως, η προοπτική των «ροών» φωτίζει τη διαγλωσσικότητα ως σύνδεσμο δυναμικών υλικών, κοινωνικών και ιστορικών διεργασιών σε πολλαπλές χρονικές κλίμακες εντός των πολύπλοκων οικο-κοινωνικών συστημάτων (Lin κ.ά. 2020, 13).

Μελετητές, όπως ο Cowley, ο Thibault και ο Steffensen οδηγήθηκαν στην αμφισβήτηση της λεγόμενης άποψης του κώδικα (the code view) για τη γλώσσα, η οποία προσπαθούσε να εντοπίσει αφηρημένα λεκτικά μοτίβα, μορφοσυντακτικά ή λεξικογραμματικά, διαχωρισμένα από γνωστικές, συναισθηματικές και σωματικές δυναμικές σε πραγματικό χρόνο και να προσδιορίσει τους κανόνες για την αντιστοίχιση μορφών σε νοήματα και νοημάτων σε μορφές (Li Wei 2018, 17). Έτσι λοιπόν, οι Thibault (2017, 76), Steffensen (2011, 192) και Cowley (2017), βασιζόμενοι και στις προϋπάρχουσες μελέτες του Love (2004, 530), θεωρούν τη γλώσσα που προσδιορίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο ως μια *κατασκευή δεύτερης τάξης* (second-order construct) και υποστηρίζουν ότι «η ανθρώπινη γλωσσική δραστηριότητα είναι ριζικά ετερογενής και περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση διαδικασιών σε πολλές διαφορετικές χρονικές κλίμακες, συμπεριλαμβανομένων των νευρωνικών, σωματικών, καταστασιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών διαδικασιών και γεγονότων» (Thibault 2017, 76).

---

<sup>10</sup> Η *πρωτοβάθμια γλωσσομάθεια* (first-order languaging) είναι διαλογική και δεν ανήκει σε κάποιο μεμονωμένο άτομο, γεγονός που μας βοηθάει να κατανοήσουμε τη ρευστή, δυναμική, κατανεμημένη φύση της γλώσσας.

<sup>11</sup> Η *δευτεροβάθμια γλώσσα* (second-order language) σχηματίζεται από λεξικογραμματικά πρότυπα, που λειτουργούν ως «ελκυστήρες» (attractors), γιατί καθοδηγούν και περιορίζουν την πρωτοβάθμια γλώσσα.

Κατά μία έννοια, όλοι μας χρησιμοποιούμε πρακτικές διαγλωσσικότητας, όταν παράγουμε νοήματα σε πραγματικό χρόνο, όταν δηλαδή καθοδηγούμαστε και περιοριζόμαστε από προηγούμενα σταθεροποιημένα πολιτισμικά πρότυπα. Με αυτήν την έννοια, ακόμα και οι μονόγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες εύκολα χρησιμοποιούν πρακτικές διαγλωσσικότητας (δηλαδή αντλούν από διαφορετικά στυλ, μητρώα, κοινωνικές γλώσσες) κατά τη νοηματοδότηση σε πραγματικό χρόνο (Turner & Lin 2017). Ωστόσο, οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι/ες διαφέρουν από τους μονόγλωσσους/ες στο ότι διαθέτουν ένα ευρύτερο φάσμα γλωσσικών προτύπων και χαρακτηριστικών, από τα οποία μπορούν να αντλήσουν στοιχεία. Συνεπώς, έχουν ένα πολύ πιο διευρυμένο γλωσσικό ρεπερτόριο από ό,τι οι μονόγλωσσοι/ες, παρόλο που το γλωσσικό ρεπερτόριο των αναδυόμενων δίγλωσσων μπορεί να αντιμετωπιστεί αρνητικά σε περιβάλλοντα, όπου κυριαρχούν ισχυροί και ξεκάθαροι ιδεολογικοί κανόνες.

#### *6.2. Διαγλωσσικότητα και εναλλαγή κωδίκων: μια ιδεολογική διάκριση*

Ένα από τα πιο συχνά ερωτήματα που τίθενται στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας είναι το πώς η ανάλυση της διαγλωσσικότητας διαφέρει από την ανάλυση της εναλλαγής κωδίκων. Σύμφωνα με τον Gumperz (1982), το πιο δημοφιλές φαινόμενο στα πλαίσια της επαφής των γλωσσών, που έχει άμεση συνάρτηση με τη διαγλωσσικότητα, είναι η εναλλαγή κωδίκων και αφορά την παράλληλη χρήση δύο ή και περαιτέρω γλωσσών στην ίδια επικοινωνιακή περίσταση. Η εναλλαγή κωδίκων συναντάται διεθνώς πολύ συχνά στον λόγο των δίγλωσσων ατόμων συνδυαστικά με ποικίλες επικοινωνιακές λειτουργίες. Η γλώσσα καταγωγής των δίγλωσσων ατόμων εξακολουθεί να χρησιμοποιείται παράλληλα, έχοντας όμως αποκτήσει μια σημασία κυρίως συμβολική και ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο (Τσοκαλίδου 2000).

Ενώ η έρευνα για την εναλλαγή κωδίκων ξεκίνησε από το κοινωνικό περιβάλλον και μεταφέρθηκε στις αίθουσες διδασκαλίας, η έρευνα για τη διαγλωσσικότητα προέκυψε από την έρευνα στην τάξη, αλλά επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει την επικοινωνία εκτός της σχολικής αίθουσας (Lewis κ.ά. 2012). Το δίγλωσσο άτομο, κατά την επικοινωνία του, χρησιμοποιεί εναλλακτικά στοιχεία και των δυο γλωσσών. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με τη μορφή της εναλλαγής κωδίκων (code-switching) είτε με τη μείξη κωδίκων (code-mixing). Στην πρώτη περίπτωση παρατηρούμε, από την πλευρά

του δίγλωσσου μαθητή, τη διατύπωση μιας ολόκληρης πρότασης στη μία γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση, χρησιμοποιεί ανάμεικτα γλωσσικά στοιχεία και των δυο γλωσσών. Και στις δυο περιπτώσεις εφαρμόζει τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες της εκάστοτε γλώσσας (Τσιπλάκου 2018, 21). Όπως παρατηρεί ο Li Wei (2018), κανείς από τους δύο όρους δεν προωθεί τη δημιουργικότητα, αλλά και την κριτική θεώρηση της γλώσσας, έννοιες που εμπεριέχονται στις λεξιλογικές επιλογές στα πλαίσια της διαγλωσσικότητας.

Στον αντίποδα, το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας εστιάζει σε έναν «διάλογο» μεταξύ δυο ή περισσότερων γλωσσών, ανεξάρτητα απ' το αν διαφέρουν οι γλωσσικές τους δομές, ο οποίος μπορεί να γίνει αντιληπτός χωρίς απαραίτητα να ακολουθείται από την εναλλαγή κωδίκων. Για τους Nikula & Moore (2016, 2) τόσο η διαγλωσσικότητα όσο και η *ενσωματωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας* (Content and Language Integrated Learning) μπορούν να κατανοηθούν ως όροι-ομπρέλες. Ο πρώτος αφορά τη δίγλωσση συμπεριφορά και ο δεύτερος τη δίγλωσση εκπαίδευση.

Οι μελετητές/ες που μελετούν τη διαγλωσσικότητα βλέπουν το μυαλό του ανθρώπου ως ένα ολοκληρωμένο σύνολο, όπου το άτομο δεν διαχωρίζει στην πραγματικότητα τις διαφορετικές γλώσσες που γνωρίζει ή τους διαφορετικούς τρόπους (γραπτός, προφορικός, κιναισθητικός) για να επικοινωνήσει με τους άλλους ή για να αντλήσει νόημα από πολύγλωσσες, πολυτροπικές εισροές (García 2009· Li Wei 2018). Αντίθετα, οι μελετητές που μελετούν την εναλλαγή κωδίκων δεν προσπαθούν να εξηγήσουν τι συμβαίνει στο μυαλό του ατόμου. Αντίθετα, εξετάζουν με ποιόν τρόπο οι αλλαγές στον κώδικα (γλώσσα, διάλεκτο, μητρώο) σηματοδοτούν αλλαγές στο θέμα, το έργο ή το πρόσωπο που απευθύνονται (Auer 1995). Τα άτομα που μιλούν μια ενιαία γλώσσα μπορούν επίσης να προβαίνουν σε κωδικοποιημένες εναλλαγές, για παράδειγμα αλλάζοντας τον τόνο της φωνής τους. Για αυτόν τον λόγο, η διαγλωσσικότητα είναι *κοινωνιογνωστική* (sociocognitive), ενώ η εναλλαγή κωδίκων είναι *κοινωνιογλωσσολογική* (sociolinguistic) .

Ο Li Wei (2018) είναι μάρτυρας μιας πολύ συχνής ερώτησης που του τίθεται από μέλη του ακροατηρίου και φοιτητές/τριες, έπειτα από κάθε παρουσίασή του σχετικά με τη διαγλωσσικότητα και σχετίζεται με τη διαφορά μεταξύ της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας. Για τον Li Wei (2018), η εναλλαγή κωδίκων αναφέρεται



στην εναλλαγή μεταξύ γλωσσών σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό επεισόδιο, όπως μια συζήτηση ή μια ανταλλαγή μηνυμάτων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η εναλλαγή συνήθως λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα σημεία του επικοινωνιακού επεισοδίου και, όπως καταδεικνύει η γλωσσολογική έρευνα, διέπεται από γραμματικούς, καθώς και από κανόνες αλληλεπίδρασης. Το σημείο εκκίνησης οποιασδήποτε ανάλυσης της εναλλαγής κωδίκων είναι συνήθως ο προσδιορισμός των εμπλεκόμενων γλωσσών. Στη συνέχεια προχωρά είτε σε μια δομική είτε σε μια λειτουργική ανάλυση όσον αφορά τη διαδικασία ενσωμάτωσης διαφορετικών γραμματικών συστημάτων σε μια συνεκτική μονάδα και τους μη γλωσσικούς σκοπούς που μπορεί να εξυπηρετεί η εναλλαγή από μια γλώσσα σε μια άλλη σε ένα συγκεκριμένο σημείο.

Δεδομένου ότι όρος Code-Switching βρίσκεται στον ακαδημαϊκό διάλογο εδώ και δεκαετίες, έχει καθιερωθεί ως γλωσσολογική έννοια και έχει μελετηθεί από πολλούς μελετητές από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ο Li Wei (2018) αποφαινεται ότι η διαγλωσσικότητα δεν έχει σκοπό να αντικαταστήσει καθόλου την εναλλαγή κωδίκων. Πρόκειται για δύο πολύ διαφορετικές θεωρητικές και αναλυτικές έννοιες, που προέρχονται από πολύ διαφορετικές αφετηρίες.

Επομένως, η διαγλωσσικότητα δεν είναι ένα αντικείμενο ή ένα πράγμα καθαυτό που μπορεί να προσδιοριστεί και να αναλυθεί. Είναι μια διαδικασία δημιουργίας νοήματος. Η αναλυτική εστίαση είναι επομένως στο πώς ο χρήστης της γλώσσας αντλεί από διαφορετικούς γλωσσικούς, γνωστικούς και σημειωτικούς πόρους για να νοηματοδοτήσει και να βγάλει νόημα. Οι ταυτότητες των επιμέρους γλωσσών από δομική και κοινωνικοπολιτική άποψη αποκτούν σημασία μόνο όταν ο χρήστης τις χειρίζεται σκόπιμα. Επιπλέον, η διαγλωσσικότητα ορίζει τη γλώσσα ως έναν πολύγλωσσο, πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πόρο δημιουργίας νοήματος και αισθήματος. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκει να αμφισβητήσει τα όρια μεταξύ των ονοματισμένων γλωσσών, τα όρια μεταξύ των λεγόμενων γλωσσικών, παραγλωσσικών και μη γλωσσικών μέσων επικοινωνίας και τα όρια μεταξύ της γλώσσας και άλλων ανθρώπινων γνωστικών ικανοτήτων. Η γλώσσα με τη συμβατική έννοια του λόγου και της γραφής είναι μόνο ένας από τους πολλούς πόρους παραγωγής νοήματος που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για την καθημερινή επικοινωνία (Li Wei 2018).

Στη διαγλωσσική προοπτική, οι ονοματισμένες γλώσσες κατέχουν μια σημαντική κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, αλλά όχι μια ψυχολογολογική. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας μεταβάλλει έτσι τις ιδεολογίες σχετικά με τη γλώσσα, τοποθετώντας τις ονοματισμένες γλώσσες στο σημαντικό κοινωνικοπολιτισμικό και κοινωνικοπολιτικό τους επίπεδο, ενώ παράλληλα διευρύνει τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών να δημιουργούν νοήματα. Επίκεντρο της διδασκαλίας δεν αποτελεί η γλώσσα και η δομή της καθεαυτή, αλλά η ανάπτυξη του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή, καθώς προσθέτει νέα χαρακτηριστικά που γίνονται δικά του και καθώς αναπτύσσει αντιλήψεις για το ποια χαρακτηριστικά είναι κατάλληλα για την επικοινωνία (Kleyn & García 2019, 79).

Δυστυχώς, όπως επισημαίνουν οι Nikula & Moore (2016, 5), πολλοί/ες ερευνητές/ες δεν έχουν κατανοήσει πλήρως τις προεκτάσεις της έννοιας και υπάρχει η τάση οι πρόσφατες έρευνες να αντιμετωπίζουν τη διαγλωσσικότητα ως έναν επαναπροσδιορισμό του code-switching. Αδιαμφισβήτητα, είναι δύσκολο να αναλύσει κανείς περιπτώσεις ομιλητών/τριών που διαμορφώνουν λεκτικά ρεπερτόρια χωρίς να καταφύγει στην κωδικοποίηση (L1 ή Γ1, L2 ή Γ2) ως μέσο περιγραφής της διαδικασίας. Οι García & Li Wei (2014, 52) αναγνωρίζουν ότι «η γλώσσα που χρησιμοποιούμε συνεχίζει να αντανakλά τις κοινωνικές κατηγορίες των αυτόνομων γλωσσών». Επομένως, παρατηρείται μια πάλι με τη γνωστική ασυμφωνία.

Η έννοια της διαγλωσσικότητας δε συνεπάγεται μόνο μια στρατηγική μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών δομών, συστημάτων και τρόπων, αλλά υπερβαίνει τους γλωσσικούς κώδικες και ως εκ τούτου διαφέρει από το φαινόμενο της εναλλαγής κωδίκων. Έτσι, η διαγλωσσικότητα είναι μια διαδικασία δημιουργίας νοήματος που συνεπάγεται ότι οι ομιλητές/τριες αντλούν στρατηγικά αλλά και αυθόρμητα από το ένα γλωσσικό και σημειωτικό τους ρεπερτόριο με ολοκληρωμένο τρόπο, χωρίς να εστιάζουν στις «γλώσσες» ως διακριτούς και ξεχωριστούς κώδικες (Tai 2021, 121).

Επιπλέον, υπάρχει μια γνωσιολογική διαφορά. Αν και οι μελέτες για την εναλλαγή κωδίκων (που βασίζονται στην ανάλυση της συνομιλίας) τονίζουν τις κοινωνικές και αλληλεπιδραστικές πτυχές της, οι ρίζες του όρου βρίσκονται στη γλωσσολογία. Όπως υποδηλώνει και το ίδιο το όνομα (code-switching), τείνει να ευθυγραμμίζεται με απόψεις που δίνουν έμφαση στην ιδέα των γλωσσών ως ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα. Ωστόσο, η διαγλωσσικότητα προσανατολίζεται στις πρακτικές του λόγου

(García & Li Wei 2014, 22) και είναι περισσότερο κοινωνιογλωσσολογική και ιδεολογικά προσανατολισμένη (Lewis κ.ά. 2012, 667-668). Η έννοια του προσανατολισμού μάλιστα είναι σημαντική σ' αυτή την περίπτωση, γιατί, όπως εύστοχα υπογραμμίζουν οι Nikula & Moore (2016, 5), «η γλώσσα μπορεί να προσεγγιστεί τόσο ως σύστημα όσο και ως διαλεκτικός πόρος, ακριβώς όπως το φως στη φυσική μπορεί δικαιολογημένα να θεωρηθεί τόσο ως κύμα όσο και ως σωματίδιο».

Ακολουθούν δυο παραδείγματα λόγου διατυπωμένα από δίγλωσσα άτομα, που, ενώ με μια πρώτη ματιά θα μπορούσε κανείς να εικάσει ότι πρόκειται για ασυναρτησίες και να εντοπίσει αντιγραμματικά φαινόμενα, στην πραγματικότητα ακολουθούνται από γλωσσικούς γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες:

(1) *The students habían visto la película italiana.*

*Οι φοιτητές* (χρήση αγγλικής γλώσσας) *είχαν δει μια ιταλική ταινία* (χρήση ισπανικής γλώσσας).

(2) *Θα κάνω invite τώρα τους φίλους μου.*

Το δίγλωσσο άτομο μεταβαίνει από τη μια γλώσσα στην άλλη είτε μέσω της εναλλαγής κωδίκων (code-switching) ή της μείξης κωδίκων (code-mixing). Στην πρώτη περίπτωση το δίγλωσσο άτομο χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα σε κάθε του πρόταση, δηλαδή διαπροτασιακά, (interesentential). Αποτελεί γνωστό το παράδειγμα της μελετήτριας Shana Poplack (1980), «*Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español*», που πολλές φορές ξεκινάει μια πρόταση στα Ισπανικά (κάνοντας χρήση της αγγλικής γλώσσας) και την ολοκληρώνει στα ισπανικά (κάνοντας χρήση της ισπανικής γλώσσας)

Τόσο στο παράδειγμα (1) όσο και στο παράδειγμα (2), που αναφέρονται παραπάνω, μπορούμε να αντιληφθούμε τη μείξη κωδίκων, στη χρήση της οποίας κατέφυγαν τα δίγλωσσα άτομα στην προσπάθειά τους να μεταπηδήσουν από τη μια γλώσσα στην άλλη ενδοπροτασιακά (intrasentential). Εκείνο το οποίο παρατηρούμε είναι ότι οι προτάσεις υπόκεινται στους κανόνες του συντακτικού των γλωσσών που χρησιμοποιούνται (ΟΦ: the students / ΡΦ: habían visto la película italiana, κάνω +

invite → κάνω + αντικείμενο σε πτώση αιτιατική). Η μετάβαση αυτή δε γίνεται σίγουρα με τρόπο αυθαίρετο ή στην τύχη, αλλά αντίθετα η γλωσσική παραγωγή εμπεριέχει μια δομή (Τσιπλάκου 2018).



Εικόνα 15: Παράδειγμα διαγλωσσικότητας (πινακίδα) στο Chungyuan της Ταϊβάν.

Πηγή: Li Wei 2018

Παρατηρώντας την πινακίδα αυτή (εικόνα 15) ο Li Wei (2018), κατά τη διάρκεια μιας πρωινής του βόλτας στο Chungyuan της Ταϊβάν, του τράβηξε την προσοχή και τον παραξένεψε, επειδή παραβιάζει ρητά τους τυπικούς γραμματικούς κανόνες της εναλλαγής κώδικων, οι οποίοι λένε ότι οι λειτουργικές λέξεις (όπως το *be*, οι κτητικοί δείκτες, το αγγλικό *s*) δεν πρέπει να αλλάζουν. Μια ανάλυση Code-Switching δεν θα πήγαινε πιθανώς πολύ πιο πέρα από το να αναγνωρίσει ότι οι δύο κινεζικοί χαρακτήρες στην κορυφή σημαίνουν «σήμερα» (ο ιαπωνικός χαρακτήρας κάτω από αυτούς είναι το ισοδύναμο του κτητικού δείκτη *s*) και οι δύο κινεζικοί χαρακτήρες στη μέση σημαίνουν «φρούτα». Στην πραγματικότητα, μια τέτοιου είδους ανάλυση μπορεί να παραλείπει τα μέρη που αντιπροσωπεύονται από το σχέδιο και τα χρώματα. Αλλά, πέρα από την επιφάνεια του σημείου, υπάρχουν πολλά που πρέπει να διαβάσει κανείς. Συγκεκριμένα, ο μοναδικός ιαπωνικός χαρακτήρας φέρνει στο προσκήνιο την αποικιακή ιστορία της Ταϊβάν, η οποία κατελήφθη από την Ιαπωνία

και η ιαπωνική λέξη για το «καρπούζι» προφέρεται ως *suika*, η οποία ακούγεται πολύ παρόμοια με τον κινεζικό όρο *shuikuo* για το φρούτο.

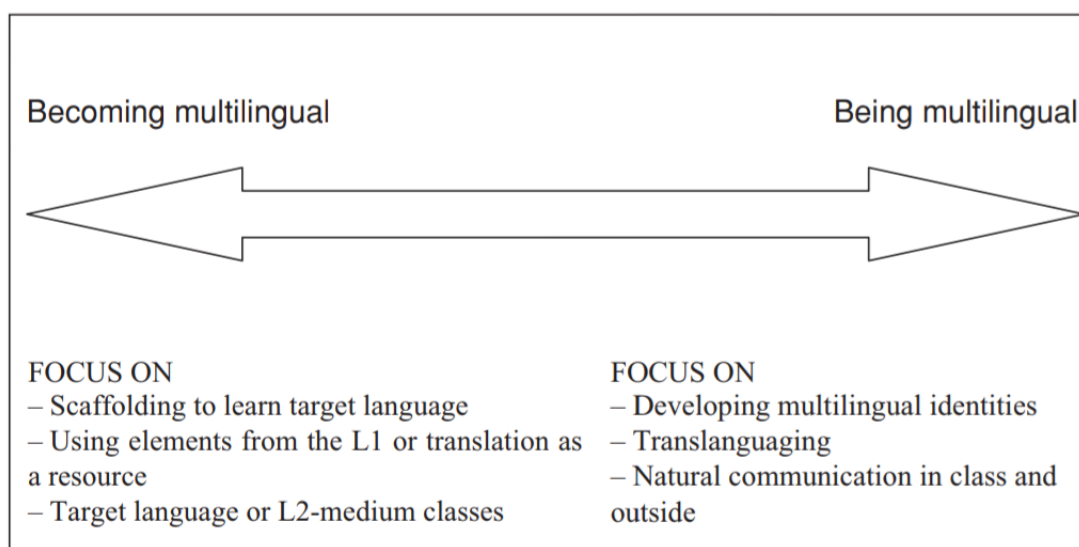
Με αφορμή τα παραπάνω παραδείγματα οδηγούμαστε στη σκέψη πως, οι γλωσσολογικές θεωρίες τείνουν να επικεντρώνονται αποκλειστικά στη συμβατική γλώσσα και να αποκλείουν τις χειρονομίες, τις στάσεις του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τη χωρική απεικόνιση, το στυλ της γραμματοσειράς. Οι χειρονομίες και η χωρική τοποθέτηση μπορούν επίσης να είναι πολιτισμικά συγκεκριμένες και συμβατικοποιημένες, αν και αυτό δεν συμβαίνει συνήθως στις γλωσσολογικές θεωρίες. Η διαγλωσσικότητα θέλει να αμφισβητήσει τους διαχωρισμούς μεταξύ των λεγόμενων «γλωσσικών κωδίκων» από τη μία πλευρά και των «μη γλωσσικών» μέσω επικοινωνίας από την άλλη -όλα αποτελούν μέρος του ρεπερτορίου των πόρων νοηματοδότησης και παραγωγής νοήματος. Παρομοίως, η διαγλωσσικότητα θέλει να αμφισβητήσει τους διαχωρισμούς μεταξύ των ονοματισμένων γλωσσών και να τις θεωρήσει ως διαφορετικές πολιτισμικές συμβάσεις, καθώς κάποιοι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται στο να κινούνται μεταξύ και πέραν από αυτές τις συμβάσεις στην καθημερινή τους επικοινωνία -αυτοί είναι οι λεγόμενοι «πολύγλωσσοι».

Οι υπάρχοντες όροι, όπως *code-mixing* και *code-switching*, που προϋποθέτουν την ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών ως δομικών και γνωστικών οντοτήτων και εστιάζουν στις δομικές διαμορφώσεις της μορφής, φαίνεται ότι δεν μπορούν να συλλάβουν πλήρως τις δημιουργικές και κρίσιμες διαστάσεις ορισμένων εκφράσεων που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι/ες. Μια πληρέστερη περιγραφή και ερμηνεία πρέπει να περιλαμβάνει την κατανόηση του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου στο οποίο εμφανίζονται αυτές οι εκφράσεις, τις υποκειμενικότητες των ανθρώπων που δημιούργησαν και χρησιμοποιούν αυτές τις εκφράσεις, καθώς και τις ιδεολογίες (συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών ιδεολογιών), τις οποίες αυτές οι εκφράσεις αμφισβητούν (Li Wei 2018, 13).

Σύμφωνα με τους Otheguy, García, & Reid (2015, 282), ο όρος *translanguaging* είχε ως στόχο να ανατρέψει την εννοιολόγηση των δύο γλωσσών των δίγλωσσων και πολύγλωσσων ομιλητών/τριών ως σαφώς διακριτά συστήματα που συνήθως αναπτύσσονται χωριστά, αλλά περιστασιακά αναπτύσσονται σε στενή, εναλλασσόμενη διαδοχή στο πλαίσιο μιας πρακτικής γνωστής ως εναλλαγή κωδίκων. Όμως η προσπάθεια ανατροπής δεν ήταν επιτυχής. Καθώς ο όρος *translanguaging*

κέρδισε οπαδούς στην κοινωνιογλωσσολογία και την εκπαίδευση, άρχισε να καλύπτει ουσιαστικά το ίδιο εννοιολογικό έδαφος με την εναλλαγή κωδίκων. Η έννοια της εναλλαγής κωδίκων γίνεται αντιληπτή από τους περισσότερους/ες μελετητές/τριες με δυναμικό και δημιουργικό τρόπο ως η εκφραστική υπέρβαση από δίγλωσσους ομιλητές/τριες των δύο ξεχωριστών γλωσσών τους. Προσδίδει στους ομιλητές/τριες ενεργητικότητα και συχνά βρίσκει στην ίδια την πράξη της εναλλαγής, στοιχεία γλωσσικής μαεστρίας και δεξιοτεχνίας. Όμως, η έννοια της εναλλαγής κωδίκων εξακολουθεί να αποτελεί θεωρητική υποστήριξη της ιδέας ότι αυτό που χειρίζεται ο δίγλωσσος, όσο αριστοτεχνικά και αν το χειρίζεται, δεν είναι τίποτα άλλο παρά δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα.

Οι νέες τάσεις στη μελέτη της πολύγλωσσης εκπαίδευσης έχουν επηρεάσει την έρευνα επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τόσο στο «να γίνεις πολύγλωσσος» (becoming multilingual) όσο και στο «να είσαι πολύγλωσσος» (being multilingual). Οι δύο αυτές καταστάσεις μπορούν να αναπαρασταθούν ως ένα συνεχές και όχι ως μια διαχωριστική γραμμή. Αυτό το συνεχές που αναπαριστά το σχήμα στην εικόνα 16, του «να γίνεις πολύγλωσσος/η» και του «να είσαι πολύγλωσσος/η», δείχνει τις θέσεις που αντιπροσωπεύουν τη διασταύρωση της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της θεωρίας για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας με την κοινωνιογλωσσολογική θεωρία και την κοινωνική προσέγγιση της γλώσσας. Οι ερευνητές/τριες μπορούν να υιοθετήσουν θέσεις κατά μήκος του συνεχούς και αυτές μπορεί να είναι θέσεις που βρίσκονται είτε κοντά στα άκρα είτε ενδιάμεσα (Cenoz & Gorter 2015, 6).



*Πηγή: Cenoz & Gorter 2015*

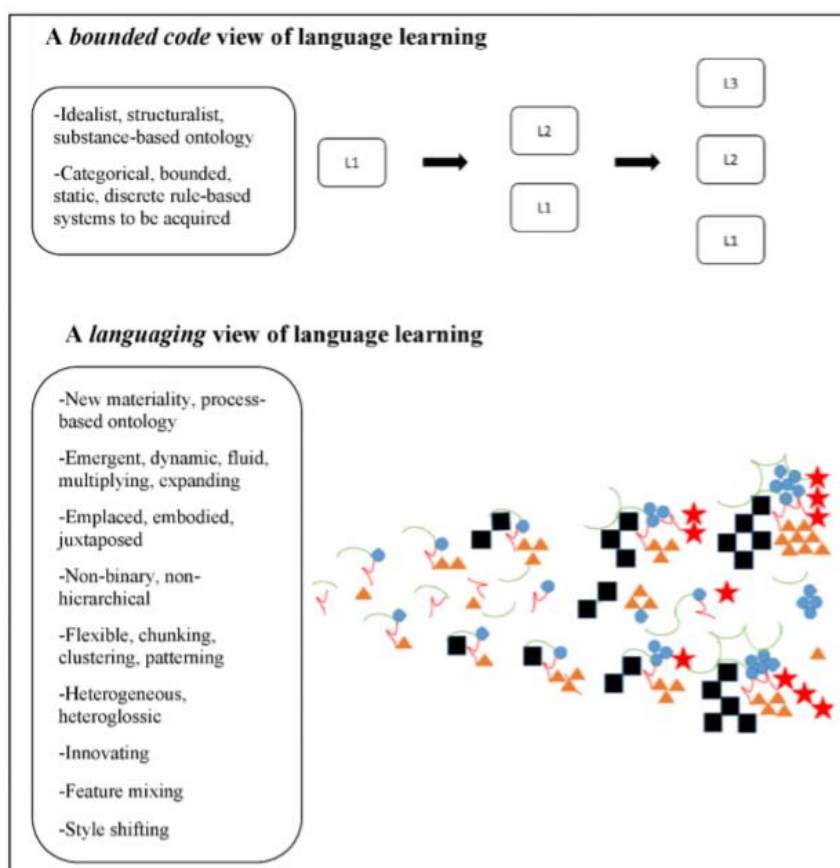
Σύμφωνα με τους ίδιους (2015, 7), η έρευνα που επικεντρώνεται στο «να γίνεις πολύγλωσσος» εξετάζει τη διαδικασία απόκτησης επικοινωνιακής ικανότητας σε μια δεύτερη γλώσσα και συνδέεται στενά με τις μελέτες για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Έτσι, εξετάζει τους γλωσσικούς στόχους που πρέπει να επιτευχθούν στο σχολικό πλαίσιο. Συνήθως παρατηρεί τάξεις όπου η γλώσσα-στόχος μαθαίνεται είτε ως μάθημα είτε ως γλώσσα διδασκαλίας. Οι νέες τάσεις στη μελέτη της πολύγλωσσης εκπαίδευσης υποδηλώνουν ότι η L1 (ή αλλιώς Γ1) μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη της γλώσσας-στόχου. Αυτό δε σημαίνει ότι η γλώσσα στόχος δεν είναι το μέσο διδασκαλίας, αλλά επιτρέπει την χρήση άλλων γλωσσών, όταν είναι απαραίτητο. Οι Swain & Lapkin (2013, 111) υποστηρίζουν τη χρήση της L1 (ή αλλιώς Γ1) ως γνωστικού εργαλείου, όταν τα μαθησιακά καθήκοντα είναι πολύπλοκα. Οι περισσότεροι/ες ερευνητές/τριες εξακολουθούν να θεωρούν τη χρήση πόρων άλλων γλωσσών στο γλωσσικό ρεπερτόριο ως αρνητική μεταφορά. Αντίθετα, οι ερευνητές/τριες που έχουν κάνει μια στροφή προς την πολυγλωσσία θεωρούν ότι οι γλώσσες που έχουν οι μαθητές στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πόροι κατά την εκμάθηση επιπλέον γλωσσών. Η γλώσσα εξακολουθεί να θεωρείται ως κώδικας, αλλά τα όριά της είναι διαπερατά.

Οι μελέτες που μπορούν να τοποθετηθούν στο άλλο άκρο του συνεχούς, το «να είσαι πολύγλωσσος», προέρχονται κυρίως από τον χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας. Η έρευνα σχετικά με ορισμένους τομείς της πολυγλωσσίας, όπως η εναλλαγή κωδικών, έχει λάβει μεγάλη προσοχή στις μελέτες για τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία για πολλά χρόνια (Cenoz & Gorter 2015, 7). Ωστόσο, οι παραδοσιακές γλωσσολογικές προσεγγίσεις αμφισβητήθηκαν από τις κοινωνικές προσεγγίσεις (Heller 2007). Η ιδέα δεν είναι το πώς οι πολύγλωσσοι μαθαίνουν ή αναμειγνύουν κώδικες, αλλά το πώς χρησιμοποιούν τους γλωσσικούς τους πόρους στις πολύγλωσσες πρακτικές τους. Οι μελέτες σχετικά με το «να είσαι πολύγλωσσος» εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι πολύγλωσσοι ομιλητές πλοηγούνται μεταξύ των γλωσσών και εξετάζουν αυτή τη διασταύρωση, η οποία συχνά αναφέρεται με τον όρο *πολύγλωσσες πρακτικές* ή *διαγλωσσικότητα* (García & Sylvan 2011, 389). Σε αυτές τις μελέτες οι πολύγλωσσες

πρακτικές αναλύονται μέσα και έξω από την τάξη ως προς τις ταυτότητες και τις ιδεολογίες.

Το κλειδί για την εκτίμηση της μεταβαλλόμενης ισχύος του φακού της διαγλωσσικότητας είναι η κατανόηση των διαφορετικών οντολογιών, που υποστηρίζουν την προβολή της διαγλωσσικότητας και την παραδοσιακή προβολή του κώδικα αντίστοιχα (Lin κ.ά. 2020).

Στην εικόνα 17, που ακολουθεί, η Lin (2017) προσπαθεί με απλό τρόπο να ερμηνεύσει και να απεικονίσει δύο διαφορετικές απόψεις για την εκμάθηση των γλωσσών. Η παραδοσιακή άποψη του κώδικα εστιάζει στην εκμάθηση γλωσσών ως οριοθετημένες αυτόνομες δομές σε διαμερισματοποιημένους χώρους («παράλληλη μονογλωσσία»- parallel monolingualisms), ενώ ο φακός της διαγλωσσικότητας υιοθετεί μια γλωσσική θεώρηση της εκμάθησης γλωσσών (δυναμική διαδικασία δημιουργίας νοήματος).



Εικόνα 17 : Construing Two Different Views of Language Learning

Πηγή: Lin 2017



Καθώς η έννοια της διαγλωσσικότητας έχει υιοθετηθεί στην επιστημονική βιβλιογραφία, πολλοί την έχουν ερμηνεύσει ως απλώς τη χρήση της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών στη διδασκαλία. Άλλοι, ως «ανάμειξη» ή «εναλλαγή» μεταξύ κωδίκων. Οι Li Wei & Lin (2019, 211) ξεκαθαρίζουν ότι αυτό δε συνιστά την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, αλλά τονίζουν πως η ίδια αποτελεί «μια δράση για τον μετασχηματισμό των λόγων στην τάξη». Η έννοια της διαγλωσσικότητας εμφανίστηκε για να διασαλεύσει τη φύση των γλωσσών ως κώδικες ή οντότητες και ιδιαίτερα της γλώσσας της εκπαίδευσης, που χρησίμευε για τον έλεγχο των υλικών ανταμοιβών. Η διαγλωσσικότητα προέκυψε ακριβώς για να διαταράξει την ιδέα της διγλωσσίας ως απλής πρόσθεσης δύο κωδίκων, δίνοντας χώρο στις δυναμικές πρακτικές των πολύγλωσσων ανθρώπων σε όλο τον κόσμο που είχαν προηγουμένως αγνοηθεί από την επιστημονική έρευνα (García 2019, 369-370). Μάλιστα, όπως τονίζει ο Li Wei (2018, 15), η διαγλωσσικότητα επικεντρώνεται στη *γλωσσολογία της συμμετοχής*, καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συμμετέχουν στη *συν-κατασκευή της γνώσης* (co-construction of knowledge). Είναι εμφανές πως η αξιοποίηση της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στην τάξη αποτελεί ένα πολυδιάστατο πεδίο, άξιο όχι μόνο ερευνητικής, αλλά και καθαρά διδακτικής προσοχής και επιμέλειας.

Μελετητές, όπως η García και οι Blackledge & Creese, εξετάζουν τις μικτές γλωσσικές πρακτικές στην τάξη ως δείκτες ανάπτυξης πολυγλωσσικών ταυτοτήτων. Οι Blackledge & Creese (2010) αναφέρονται στην *εύπλαστη διγλωσσία* (flexible bilingualism) ως μια προσέγγιση που τοποθετεί τον ομιλητή στο επίκεντρο της αλληλεπίδρασης και θεωρεί τις γλώσσες ως κοινωνικό πόρο χωρίς σαφή όρια. Η García (2009) χρησιμοποιεί τον όρο διαγλωσσικότητα για να αναφερθεί σε πολλαπλές διαλεκτικές πρακτικές, που είναι υβριδικές και χωρίς σαφή όρια. Κατά τους Blackledge & Creese (2010), η διαγλωσσικότητα επιτελείται μέσα από τη χρήση οποιωνδήποτε συμβόλων και κωδίκων τα άτομα έχουν στη διάθεσή τους, προκειμένου να επιτευχθεί μια σύνδεση μεταξύ τους, μέσα σε ένα πλαίσιο χρήσης διαφορετικών δεξιοτήτων και γνώσεων αλλά και παραγωγής νέων στο πλαίσιο της αλληλόδρασης. Κατά την επιτέλεση της διαγλωσσικότητας, οι ομιλητές/τριες χρησιμοποιούν το γλωσσικό ρεπερτόριό τους για την εξαγωγή νοήματος, για να μεταδώσουν πληροφορίες, να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους, με όλα τα διαθέσιμα μέσα. Για τον Sayer (2012), κατά την αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας, δημιουργούνται διαλογικοί χώροι που επιτρέπουν στα άτομα να ασχολούνται με

κοινωνικές έννοιες από τη θέση τους ως δίγλωσσοι. Κάτι τέτοιο, επιτρέπει την προώθηση της διαγλωσσικότητας όχι μόνο ως μέσου κατανόησης του περιεχομένου και της πορείας της γλωσσικής εκμάθησης, αλλά και ως μέσου προσδιορισμού ταυτοτήτων.

Πρόσφατη έρευνα των Lightfoot κ.ά. (2021) κατέδειξε ότι η ανάμειξη γλωσσών<sup>12</sup> αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των τάξεων που εξετάστηκαν και αποτελεί μια σημαντική αντανάκλαση της πραγματικότητας εκτός σχολείου. Με τη θεώρηση αυτή συμφωνεί και ο Wang (2019, 101), ο οποίος ισχυρίζεται ότι -σε αντίθεση με την έννοια της διαγλωσσικότητας- το μέσο διδασκαλίας λειτουργεί ως «φύλακας» για όλους/ες στην τάξη, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, ώστε να ακολουθούν τους σταθερούς ρόλους και τις ευθύνες τους. Επομένως, αμφισβητεί την έννοια του μέσου διδασκαλίας, υποστηρίζοντας ότι, όπως και η ιδέα του «φυσικού ομιλητή», η περιγραφή του μέσου διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθεί, αντανάκλα μια μονόγλωσση νοοτροπία που δεν επιτρέπει την αντανάκλαση της πολύγλωσσης πραγματικότητας στην τάξη.

Ο Heltai (2021), στην τελευταία του έρευνα, που έλαβε χώρα σε μια μικρή πόλη της Ουγγαρίας μεταξύ των μελών μιας δίγλωσσης κοινότητας Ρουμάνων και Ούγγρων Ρομά, εξετάζει μια άλλη διάσταση της διαγλωσσικότητας αποδίδοντάς της ριζωματικά χαρακτηριστικά, συμβάλλοντας κατά αυτόν τον τρόπο στις προσπάθειες διατήρησης των μειονοτικών γλωσσών. Έτσι, επισημαίνει ότι η ερμηνεία της διαγλωσσικότητας ως ριζωματικής πολλαπλότητας προσφέρει νέες δυνατότητες για την περιγραφή των πολυγλωσσικών πρακτικών και βοηθά στην κατανόηση της ευελιξίας της έννοιας. Επομένως, βάσει αυτής της ερμηνείας, γίνεται κατανοητή και επαληθεύεται η σύνδεση της έννοιας της διαγλωσσικότητας με άλλες πολλαπλότητες, όπως η εναλλαγή κωδίκων. Ο ίδιος (2021, 13), ωστόσο, ισχυρίζεται ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας έγκειται στη διαφορετική ερμηνεία της πολλαπλότητας της ομιλίας. Κατά την εναλλαγή κωδίκων, οι πόροι ομιλίας ερμηνεύονται ως σύνολα κωδίκων και η πολλαπλότητα επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς διαφοροποίησης που λαμβάνει χώρα σε διακριτά σημειωτικά συστήματα. Αντίθετα, στην έννοια της διαγλωσσικότητας, η

---

<sup>12</sup> Ο όρος «ανάμειξη γλωσσών» εδώ περιλαμβάνει τόσο την «εναλλαγή κωδίκων» όσο και τη «μείξη κωδίκων».

πολλαπλότητα αποτελεί το σημείο εκκίνησης και οι πόροι και τα ρεπερτόρια αποκτούν σημαντικότερο ρόλο από τους κώδικες.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στα προτρεπτικά λόγια των García & Otheguy (2020, 32) για τη διατήρηση της εννοιολογικής διάκρισης μεταξύ της πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας, καθώς μέσω αυτού του διαχωρισμού επιτυγχάνεται η διαμόρφωση τρόπων εφαρμογής τους στην πράξη, ακόμη και όταν οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να αποδειχθούν ίδιες. Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι, η προάσπιση και ενίσχυση των πολυγλωσσικών πρακτικών στις ζώνες επαφής μεταξύ γλωσσών και πολιτισμών, αποτελεί μείζονος σημασίας θέμα της σύγχρονης γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εν κατακλείδι, αξίζει να τονίσουμε ότι οι έρευνες τόσο γύρω από τη διαγλωσσικότητα όσο και από την εναλλαγή κωδίκων, συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: τη γλωσσομάθεια, είτε αυτής που εκτείνεται πέραν των πρακτικών της τάξης (αυθόρμητη, καθολική, ρεαλιστική) είτε αυτής που συμβαίνει άμεσα, κατά τη διαδικασία της μάθησης (παιδαγωγική). Ωστόσο, αυτή η αποτυπωμένη ομοιότητα της διαγλωσσικότητας και της εναλλαγής κωδίκων μπορεί να επιφέρει συναισθήματα αμφιθυμίας γύρω από τις έννοιες. Παρ' όλα αυτά, κατά κοινή ομολογία η γλωσσομάθεια αποτελεί τον αξιακό θησαυρό που μας φέρνει σε επαφή με την πολιτιστική και πολιτισμική κληρονομιά του εκάστοτε λαού και οφείλει να αποτελεί κοινό μας στόχο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι εμφανές ότι οι γλώσσες των μαθητών/τριών ασκούν πολυδιάστατες επιρροές στη μαθητική, γνωστική, γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη και ως εκ τούτου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των πολυπολιτισμικών τάξεων οφείλει να αναγνωρίζει τη βαρύτητα των γλωσσικών πρακτικών που ακολουθούνται στην τάξη, προκειμένου να προαχθεί η διαπολιτισμική αντίληψη και η αναστοχαστική σκέψη των μαθητών/τριών. Κρίνεται απαραίτητο να αναρωτηθούμε και γιατί όχι να πιστέψουμε πως η γλωσσική και επικοινωνιακή συμπεριφορά των δι/πολύγλωσσων ατόμων κινείται σε άλλο επίπεδο επεξεργασίας και κατανόησης του κόσμου στον οποίο διαβιούν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η βιβλιογραφική μας ανασκόπηση ως μεθοδολογικό εργαλείο προσεγγίζει και διερεύνα τη σχέση μεταξύ των δύο συγκεκριμένων παιδαγωγικών και γλωσσοδιδασκτικών προσεγγίσεων, της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας, υπό το πρίσμα της αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική αρένα, αναδύοντας την αποτελεσματικότητα χρήσης της κάθε παιδαγωγικής μεθόδου, που θα επιφέρει γόνιμα αποτελέσματα και θα ανοίξει νέους δρόμους για κάθε δί/πολύγλωσσο ομιλητή/τρια τόσο στα πλαίσια της εκπαίδευσης όσο και σε κοινωνικό, πολιτισμικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε ότι η διαγλωσσικότητα είναι ένας μακροσκοπικός φακός μέσα από τον οποίο μπορεί να εξεταστεί η χρήση της γλώσσας, καθώς αναγνωρίζει όλα τα μέρη του γλωσσικού ρεπερτορίου ως συνδεδεμένα και εξίσου έγκυρα. Είναι μια θέση που ευθυγραμμίζεται ενεργά με την κριτική παιδαγωγική, επιδιώκοντας να προσαρμόσει τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αντιμετωπίζεται και με τη σειρά της να αμφισβητήσει τις ευρύτερες δομές εξουσίας που σχετίζονται με τη διδασκαλία της γλώσσας, τη μάθηση και τη χρήση. Υπό αυτή την έννοια, σε ευρύτερο επίπεδο, μπορούμε να αναφερθούμε σε μια πολύγλωσση γλωσσική πρακτική, όπως η πρακτική της διαγλωσσικότητας, όταν ευθυγραμμιζόμαστε με αυτή την προοπτική.

Στο πλαίσιο ενός διαγλωσσικού φακού, είναι εντελώς δυνατόν να έχουμε μικρομονάδες ανάλυσης, όπως η εναλλαγή κωδίκων. Επομένως, ο φακός της διαγλωσσικότητας δεν αποκλείει την ύπαρξη ή τη χρήση της εναλλαγής κωδίκων και της κωδικοποίησης. Εύλογα θα μπορούσε και έχει υποστηριχθεί μια στενή σχέση ή επικάλυψη μεταξύ της διαγλωσσικότητας και της εναλλαγής κωδίκων. Ωστόσο, η κατονομασία της διαγλωσσικότητας αντανακλά μια ακτιβιστική θέση. Όπως υποστήριξε και ο Paulo Freire (1970, 51), «αναστοχασμός και δράση πάνω στον κόσμο έχουν ως στόχο τον μετασχηματισμό του». Από τα παραπάνω προκύπτει λοιπόν η ανάγκη, τόσο ως μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και ως ακαδημαϊκοί ερευνητές/τριες, να προβούμε σε μια ακτιβιστική δέσμευση για την υιοθέτηση και αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας και τη δημιουργία χώρων

διαγλωσσικότητας, που θα μας επιτρέψει να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο συναντώνται διαφορετικές πορείες των ανθρώπων, σημειωτικοί πόροι και αντικείμενα σε συγκεκριμένες στιγμές και μέρη, και να παρατηρήσουμε τη σημασία των πραγμάτων, τις συνέπειες του σώματος και τη σημασία του τόπου, παράλληλα με τις έννοιες των γλωσσικών πόρων.

Όπως τονίζει και η García (2021, 5), η διαγλωσσικότητα αντιπροσωπεύει μια ταυτόχρονη ενότητα και δυαδικότητα -την ταυτόχρονη ενότητα του δίγλωσσου ρεπερτορίου, παράλληλα με την κοινωνικοπολιτική δυαδικότητα των δύο ονοματισμένων γλωσσών. Είναι γεγονός πως, ο μετασηματιστικός χαρακτήρας της διαγλωσσικότητας στα κοινωνικά και γνωστικά πλαίσια των ομιλητών/τριών επιτρέπει τη δημιουργία μιας καινούριας ταυτότητας για αυτούς, αναδεικνύοντας παράλληλα την πολλαπλότητά της.

Όπως γίνεται φανερό από τους ορισμούς που καταγράφηκαν για τη διαγλωσσικότητα, βασισμένοι σε βιβλιογραφικές αναφορές, η έννοιά της είναι συνυφασμένη με την επικοινωνία και κυρίως με την επικοινωνία μεταξύ ομιλητών/τριών διαφορετικών γλωσσών. Αυτό αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά και τους/τις μαθητές/τριες στις πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές τάξεις. Συνάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως η διαγλωσσικότητα ορίζει τη γλώσσα ως έναν πολυγλωσσικό, πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πόρο και αμφισβητεί όρια μεταξύ γλωσσών, μεταξύ γλωσσικών και παραγλωσσικών μέσων επικοινωνίας και επίσης όρια ανάμεσα στη γλώσσα και τις άλλες γνωστικές ικανότητες των ανθρώπων.

Εξίσου η εναλλαγή των γλωσσικών κωδίκων και η διαγλωσσικότητα θεωρούνται ευεργετικές συμπεριφορές τόσο για την ανάπτυξη της γλώσσας όσο και για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών/τριών και των προσπαθειών επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων. Ωστόσο, η έρευνα στο πεδίο της εναλλαγής κωδίκων ασχολείται με θέματα γλωσσικής παρεμβολής και μεταφοράς, ενώ η έρευνα στο πεδίο της διαγλωσσικότητας επικεντρώνεται στην αξιοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών/τριών στην πράξη, όπως υποστήριξαν και οι Hornberger & Link (2012, 263).

Είναι γεγονός πως, στο πλαίσιο των σημερινών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ο γραμματισμός προσεγγίζεται ως κάτι τεχνικό και ουδέτερο, μια προσέγγιση που

συνεπάγεται μια θεώρηση της εκπαίδευσης ως μια διαδικασία μετάδοσης δεξιοτήτων, αποκομμένη από συγκεκριμένα, πολιτισμικά ή ιδεολογικά ζητήματα. Σε αντίθεση με μια τέτοια θεώρηση, η συνέχεια του διγλωσσισμού μέσω της διαγλωσσικότητας προσφέρει έναν φακό που επιτρέπει τόσο στους κυβερνητικούς ιθύνοντες όσο και στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να οραματιστούν και να ενσωματώσουν τα ρευστά, πολύγλωσσα γλωσσικά και γραμματιστικά ρεπερτόρια των μαθητών ως πόρους για τη μάθηση. Μάλιστα, οι Menken & García (2010), ορίζουν τον «καλό εκπαιδευτικό» ως αυτόν που δεν ακολουθεί τυφλά ένα προκαθορισμένο κείμενο ή βαδίζει σε μια επιβαλλόμενη πολιτική γλωσσικής εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα αντλεί από τις δικές του γνώσεις και αντιλήψεις, προκειμένου να διδάξει (2010, 258).

Είναι αξιοσημείωτο πως το πλαίσιο μιας τάξης των γλωσσών και των πολιτισμών παρουσιάζει ένα έντονο ενδιαφέρον και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες έρχονται αντιμέτωποι/ες με αρκετές προκλήσεις, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν. Απώτερος σκοπός και επιδίωξη όλων μας οφείλει να αποτελέσει το προσεκτικό άκουσμα των έντονων αναγκών των σχολείων μας, τα οποία δύναται να αποτελέσουν τα ίδια, αλλά και να προσφέρουν νέους χώρους προς αξιοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, αναλυτικών προγραμμάτων και πρακτικών που αναγνωρίζουν, εκτιμούν και αξιοποιούν τα πολλαπλά, ρευστά επικοινωνιακά ρεπερτόρια, τη διαγλωσσικότητα και τις υπερεθνικές πρακτικές γραμματισμού των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανάλυσης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως, σε μια τάξη των γλωσσών και των πολιτισμών, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα κάθε ερεθίσματος στον σχηματισμό μιας πεποίθησης, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να επαναξιολογούν τις ήδη υπάρχουσες πεποιθήσεις τους. Μέσα σε ένα τέτοιο πολυγλωσσικό πλαίσιο, οι μαθητές/τριες μπορούν να αναλύουν κριτικά το πώς διάφορα τμήματα του όλου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να παραγάγουν συνολικά αποτελέσματα. Αυτή λοιπόν η πολυφωνική συνεργασία προσφέρει στους μαθητές/τριες πολλαπλές ευκαιρίες για κριτική ενασχόληση και κριτικό αναστοχασμό, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν τις πληροφορίες και να συναγάγουν συμπεράσματα βασισμένα στην καλύτερη ανάλυση. Επομένως, ένα τέτοιο πλαίσιο προώθησης και αξιοποίησης της διαγλωσσικότητας

στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, βοηθάει τους μαθητές/τριες να πραγματοποιούν αιτιολογημένες κρίσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις με δημιουργικό τρόπο.

Από τη μέχρι τώρα ανάλυση γίνεται κατανοητό πως ένα διαγλωσσικό περιβάλλον μπορεί να προωθηθεί και να αναπτυχθεί για μια πληθώρα αιτιών και σκοπών μέσα σε μια σχολική τάξη. Αξίζει να τονιστεί πως σε ένα τέτοιο πλαίσιο και μέσα από την επιτέλεση της διαγλωσσικότητας, οι μαθητές/τριες αλλά και οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδέκτες πολλών πλεονεκτημάτων, όπως:

- η προσαρμογή του γλωσσικού ρεπερτορίου και η χρήση πολλών γλωσσικών κωδίκων
- η εκμάθηση/ανάπτυξη της γλώσσας του σχολείου συνδυαστικά με την αξιοποίηση των οικογενειακών γλωσσών στο πλαίσιο του μαθήματος
- η ελευθερία της συναισθηματικής έκφρασης των μαθητών/τριών μέσω της χρήσης και της επαφής τους με τις οικογενειακές τους γλώσσες
- η λήψη συνεχούς ανατροφοδότησης μέσα από μια δημιουργική διαδικασία δόμησης της γνώσης
- η δημιουργία νοήματος μέσω της σύνθεσης γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων, που οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών
- η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης από τους/τις εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενδυνάμωση της ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευομένων και της γνωστικής τους εμπλοκής
- η ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων
- η θετική επίδραση στη συνοχή της τάξης και στον επικοινωνιακό χαρακτήρα του μαθήματος
- η δημιουργία συνθηκών γλωσσομάθειας για όλους τους/τις εκπαιδευόμενους
- η γνωστική ανάπτυξη μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών/τριών με το σχολικό τους περιβάλλον
- ο εξανθρωπισμός της εκπαίδευσης και η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος
- η πίστη των μαθητών/τριών στις δι-πολυγλωσσικές τους δεξιότητες και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους

- η συναισθηματική ανάπτυξη και νοημοσύνη των μαθητών/τριών
- η διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων και κατ' επέκταση η ανάπτυξη νέων τρόπων επικοινωνίας
- η άρση στερεοτύπων και η ανάδειξη ανώτερων ηθικών αξιών
- η ανάδειξη της διαφορετικότητας ως πηγή γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου
- η ομαλή ένταξη των δίγλωσσων στην κοινωνία μέσα από τη ψυχική, πνευματική και κοινωνική τους ενδυνάμωση.

Οι βιβλιογραφικές έρευνες μαρτυρούν την εναρμόνιση της διαγλωσσικότητας ως εκπαιδευτικού μοντέλου με την πνευματική ανάπτυξη της διγλωσσίας. Η ελευθερία αξιοποίησης και χρήσης από μέρους των μαθητών/τριών όλου του φάσματος των διαλεκτικών τους ικανοτήτων σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στην εκπαίδευση των αναδυόμενων δίγλωσσων μαθητών/τριών όσο και στην καλλιέργεια της πολύγλωσσης ευαισθητοποίησης και γλωσσικής ανοχής.

Αποτελεί πρόκληση τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μελετητές/τριες, που ενδιαφέρονται για την ευημερία των δίγλωσσων μαθητών/τριών τους, να μάθουν να αξιοποιούν τη διαγλωσσικότητα κατά τη διδασκαλία, επιβεβαιώνοντας τις πολλές διαφορετικές γλωσσικές παραστάσεις των δίγλωσσων παιδιών και χρησιμοποιώντας τες ως τρόπους δημιουργίας νοήματος, μάθησης, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης και φαντασίας (Otheguy κ.ά. 2019, 649). Κατά αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να αξιολογούν τα δίγλωσσο παιδιά για ό,τι ξέρουν να κάνουν, ανεξάρτητα από την πολιτιστικά υπαγορευμένη σύνδεση των γλωσσικών και σημειωτικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούν. Με άλλα λόγια, θα ήταν χρήσιμο για τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν μια συνολική κατανόηση της διαγλωσσικότητας, όχι μόνο ως παιδαγωγικής στρατηγικής για την υποστήριξη της μάθησης, αλλά και ως χαρακτηριστικό του φυσικού δίγλωσσου λόγου, το οποίο οι ίδιοι/ες και οι μαθητές/τριες τους μπορούν να χρησιμοποιούν ανάλογα με τις απαιτήσεις της περίπτωσης.

Άλλωστε, για την García (2011, 148), η πολυπόθητη γλωσσική ικανότητα θα είναι να χρησιμοποιεί κανείς την πρακτική της διαγλωσσικότητας με ευχέρεια και άνεση, προκειμένου να κατανοήσει τις πολύγλωσσες συναντήσεις στον κοινωνικό χώρο.



Απαραίτητη προϋπόθεση, εντούτοις, αποτελεί να κατανοήσει πρώτα ο/η καθένας/καθεμιά μας τις πολυπλοκότητες της δυναμικής διγλωσσίας στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, αναγνωρίζοντας παράλληλα την αυξημένη γλωσσική ποικιλομορφία και τη μεγαλύτερη γλωσσική ρευστότητα. Η οικοδόμηση ενός μέλλοντος από τις εμπειρίες του παρελθόντος απαιτεί τη μη παραχώρηση όλων των εκπαιδευτικών χώρων στα μονόγλωσσα ή δίγλωσσα προγράμματα, τα οποία κρατούν την άλλη γλώσσα (ή τις άλλες γλώσσες) των μαθητών/τριών χωριστά.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία τόσο η προώθηση διαγλωσσικών στρατηγικών μέσα στις τάξεις όσο και η προώθηση ενός πολιτισμού διαγλωσσικότητας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ως παράγοντα ενδυνάμωσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, πέρα και έξω από εννοιολογικές και ιδεολογικές διακρίσεις. Τα δίγλωσσα άτομα οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως σύγχρονοι πνευματικοί και κοινωνικοί ηγέτες, φορείς ιδεών και αξιών, σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που οφείλει να υπερασπιστεί τον χαρακτηρισμό που της αποδίδεται όχι μόνο στη σφαίρα του ιδεατού, αλλά και σε εκείνη του πραγματικού.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Υπάρχουν πλέον όλο και περισσότερες ενδείξεις ότι, η διατήρηση των δύο γλωσσών χωριστά στα σχολεία και η εφαρμογή αποκλειστικά μονόγλωσσων στρατηγικών διδασκαλίας, δεν είναι πάντα κατάλληλη μέθοδος (Creese & Blackledge 2010, 105). Η διαγλωσσικότητα αποτελεί έναν σχετικά καινούριο κλάδο στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, γεννημένο από τις συνθήκες της εποχής (ανταλλαγή πληθυσμών, προσφυγική κρίση, συνεχής αμφισβήτηση συνόρων και ταυτότητας) και θα ήταν ευχής έργον, παρά τις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις που έχει λάβει ως έννοια, να διερευνηθεί εις βάθος και με σεβασμό, ώστε οι γλώσσες στο σύνολό τους να αναδυθούν και να χαίρουν της ίδιας αποδοχής και αξίας στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο.

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, σε αντίθεση με άλλες στρατηγικές, όπως η εναλλαγή κωδίκων, αν κατανοηθεί σωστά και εφαρμοστεί κατάλληλα στα σχολεία ως πρακτική σε καθημερινή βάση, μπορεί να ενισχύσει τις γνωστικές, γλωσσικές και γραμματικές ικανότητες των μαθητών/τριών, βοηθώντας τους να γνωρίσουν καλύτερα το δί/πολύγλωσσο περιβάλλον στο οποίο ζουν, να δημιουργήσουν νοήματα και να αποκομίσουν εμπειρίες. Αποτελεί κοινό σημείο πως η επικοινωνία δε βασίζεται μόνο στις γλωσσικές γνώσεις και δεξιότητες των ατόμων, αλλά είναι μια δυναμική διαδικασία που απαιτεί συνδυασμό πολλών δεξιοτήτων τους. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστικός για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την προσπάθεια υπερκέρρασης των διαπολιτισμικών εμποδίων και την αποτροπή διαπολιτισμικών συγκρούσεων, γεγονός που επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης καινοτόμων μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας, με απώτερη φιλοδοξία τη συννένωση της ομάδας των μαθητών/τριών γύρω από έναν κοινό εκπαιδευτικό στόχο.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. 2019. Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα του εθνικού και μετα-εθνικού λόγου: Προτάσεις γλωσσικής πολιτικής. Στον τόμο *Ζητήματα Γλώσσας, Ετερότητας & Εκπαίδευσης*, επιμ. Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνα, 89-102. Αθήνα: Gutenberg. Ανακτήθηκε στις 21/7/2021, από: <https://docplayer.gr/2803320-I-didaskalia-tis-ellinikis-os-deyteris-xenis-glossas-ypo-to-prisma-toy-ethnikoy-kai-meta-ethnikoy-logoy-protaseis-glossikis-politikis.html>

BAKER, C. 2001. Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

ΓΚΑΪΝΤΑΡΤΖΗ, Α., Γ. ΓΑΤΣΗ & Ρ. ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ. 2011β. Παιδικές ταυτότητες μέσα από παιδικές φωνές: πολύγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο. Στο Πρακτικά Τέταρτου Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών: *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα) Identities in the Greek world (from 1204 to the present day)*, επιμ. Κ. Α. Δημάδης, τόμος 3, 273-287. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://docplayer.gr/6854265-Paidikes-taytotites-mesa-apo-paidikes-fones-polyglossa-paidia-sto-elliniko-sholeio-royla-tsokalidou-anastasia-gkaintartzi-giota-gatsi.html>

ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. & Χ. ΜΑΝΟΥΣΟΥ. 2015. Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου» – Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό Σχολείο. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2015, 10-34.

ΚΟΜΠΙΑΔΟΥ, Ε. 2013. *Παιδαγωγική αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ. Ανακτήθηκε στις 16/1/2020, από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/134256/files/GRI-2014-12281.pdf>

ΠΟΛΙΤΗΣ, Π. 2001. Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 1/3/2021 από: [http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema\\_a10/a\\_10\\_thema.htm](http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a10/a_10_thema.htm)

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2002. Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*. Θεματικό τεύχος, 11-20. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: [http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh\\_goneis\\_/Skourtou\\_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf](http://polydromo.web.auth.gr/pdf/Epistimoniko/ekpaideysh_goneis_/Skourtou_DiglossiMathitesEllinikoScholio.pdf)

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. & Β. ΚΟΥΡΤΗ- ΚΑΖΟΥΛΛΗ. 2015. Εισαγωγή. Στο *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη- Καζούλη. Αθήνα: Κάλλιπος. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6347/3/01\\_eisagogi.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/6347/3/01_eisagogi.pdf)

ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, Σ. 2016. «Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: it's complicated. *Επιστήμες Αγωγής*, 140-160. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0>

ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, Σ. 2018. Κατανοώντας τη Διγλωσσία: Θεωρητικές Έννοιες και Εφαρμογές τους στην Τάξη. Στο *Οδηγός για Διαχείριση Κοινωνικοπολιτικής Ετερότητας*, επιμ. Σ. Τσιπλάκου, 7-26. Λευκωσία: ΥΠΠ / ΠΙΚ. Ανακτήθηκε στις

12/7/2021, από: <https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/Odigos-Diaxeirisis-Koinonikopolitismikis-eterotitas.pdf>

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2000. Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη πρακτική. Στο *Τετράδια Νάξου- διγλωσσία*, επιμ. Ε. Σκούρτου, Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://docplayer.gr/2245559-Arthro-dimosieymeno-sto-skoyrtoy-e-epim-2000-tetradia-naxoy-diglossia-rodos-pan-mio-aigaiou-h-enallagi-kodikon.html>

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2012β. *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2015α. Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο *Γλωσσική Παιδεία: 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*, επιμ. Γ. Ανδρουλάκης, 387–398. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2015β. Η διγλωσσία αλλιώς: Ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην Ένταξη*, επιμ. Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου, & Γ. Καραγιάννη, 175–188. Θεσσαλονίκη: Copy City.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2016. Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9, 12–17. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: <http://polydromo.web.auth.gr/pdf/issues/9o%CE%A4%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82.pdf>

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2017. Διαγλωσσικότητα & Διαγλωσσικές ταυτότητες. *Πρακτικά Επετειακού Διεθνούς Συνεδρίου «Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία»*, επιμ. Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου, Γ. Τσομής. Κομοτηνή: Εκδόσεις Σαΐτα.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. / Tsokalidou, R. 2017. *SiDaYes: Beyond bilingualism to translanguaging / Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. 2018. Διαγλωσσικότητα και παιδαγωγικά εργαλεία. Στο *Οδηγός διαχείρισης Κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο*, επιμ. Σ. Τσιπλάκου, 45-78. Ινστιτούτο Παιδείας και Πολιτισμού Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://docplayer.gr/86841891-Odigos-diaheirisis-koinonikopolitismikis-eterotitas-sto-sholeio-epimeleia-stayroyla-tsiplakoy.html>

ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. & Κ. ΚΟΥΤΟΥΛΗΣ. 2016. Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015, 161-181. Ανακτήθηκε στις 29/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/profile/Roula-Tsokalidou/publication/321162405\\_E\\_diaglossikoteta\\_sto\\_elleniko\\_ekpaideutiko\\_systema\\_Mia\\_prote\\_diereunese/links/5a5b08f3aca2727d6086599b/E-diaglossikoteta-sto-elleniko-ekpaideutiko-systema-Mia-prote-diereunese.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Roula-Tsokalidou/publication/321162405_E_diaglossikoteta_sto_elleniko_ekpaideutiko_systema_Mia_prote_diereunese/links/5a5b08f3aca2727d6086599b/E-diaglossikoteta-sto-elleniko-ekpaideutiko-systema-Mia-prote-diereunese.pdf)

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Α. 2000. Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαθέσιμο από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Περιοδικό 1. Ανακτήθηκε στις 14/12/2019, από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/charalabopoulos/1.htm>

## Ξενόγλωσση

ABENDROTH-TIMMER, D. & E.M. HENNIG. 2014. Plurilingualism and multiliteracies: Identity construction in language education. Στο *Plurilingualism and multiliteracies: International research on identity construction in language education*, επιμ. D. Abendroth-Timmer & E. M. Hennig. Φρανκφούρτη, Γερμανία: Peter Lang Edition. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: <https://library.oapen.org/bitstream/id/4e144cd0-d30f-4f0f-9082-7c16ce6bb02e/626988.pdf>

AL HAYEK, R. 2016. *Arabic–English code-mixing by Jordanian university students* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε στις 13/7/2021, από: <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:36867>

AL-HEETI, N. H. & A. A. AL-ABDELY. 2016. Types and functions of code-switching in the English language used by Iraqi doctors in formal settings. *International Journal of Advanced Research and Review*, 1 (8), 10-18. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/306031490\\_TYPES\\_AND\\_FUNCTIONS\\_OF\\_CODE-SWITCHING\\_IN\\_THE\\_ENGLISH\\_LANGUAGE\\_USED\\_BY\\_IRAQI\\_DOCTORS\\_IN\\_FORMAL\\_SETTINGS](https://www.researchgate.net/publication/306031490_TYPES_AND_FUNCTIONS_OF_CODE-SWITCHING_IN_THE_ENGLISH_LANGUAGE_USED_BY_IRAQI_DOCTORS_IN_FORMAL_SETTINGS)

ALLARD, E. 2017. Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40 (2), 116–130. Ανακτήθηκε στις 5/8/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2017.1306597?journalCode=ubry20>

ANDERSON, J. & A. LIGHTFOOT. 2018. Translingual practices in English classrooms in India: current perceptions and future possibilities, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2018.1548558>

ARONIN, L. & B. HUFSEIN. 2009. *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Άμστερνταμ: John Benjamins.

ARTHUR, J. & P. MARTIN. 2006. Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, 42 (2), 177-202. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060600628009>

AUER, P. 1995. The pragmatics of codeswitching: a sequential approach. Στο *One Speaker Two Languages*, επιμ. L. Milroy and P. Muysken, 115-135. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/\(1995\)%20The%20Pragmatics%20of%20Code-Switching\\_%20A%20Sequential%20Approach.pdf](http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/(1995)%20The%20Pragmatics%20of%20Code-Switching_%20A%20Sequential%20Approach.pdf)

BAGGA-GUPTA, S. 2017. Signed Languages in Bilingual Education. Στο *Bilingual and multilingual education*, επιμ. Ofelia García, Angel M. Y. Lin, Stephen May, 131-145. Cham: Springer. Ανακτήθηκε στις 11/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/305910009\\_Signed\\_Languages\\_in\\_Bilingual\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/305910009_Signed_Languages_in_Bilingual_Education)



BAKER, C. 2000. *The Care and Education of Young Bilinguals : An Introduction for Professionals*. Multilingual Matters.

BAKER, C. 2010. Increasing bilingualism in bilingual education. Στο *Welsh in the 21st Century*, επιμ. D. Morris, 61–79. Cardiff, Ηνωμένο Βασίλειο: University of Wales Press.

BAKER, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 79. Multilingual matters.

BAKER, W. 2016. Culture and language in intercultural communication, English as a lingua franca and English language teaching: points of convergence and conflict. Στο *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca*, επιμ. P. Holmes & F. Dervin, 70-89. Μπρίστολ: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/271834406\\_Culture\\_and\\_language\\_in\\_inter\\_cultural\\_communication\\_English\\_as\\_a\\_lingua\\_Franca\\_and\\_English\\_language\\_teaching\\_Points\\_of\\_convergence\\_and\\_conflict](https://www.researchgate.net/publication/271834406_Culture_and_language_in_inter_cultural_communication_English_as_a_lingua_Franca_and_English_language_teaching_Points_of_convergence_and_conflict)

BALFOUR, R., C. MITCHELL & R. MOLETSANE. 2008. Troubling contexts: Toward a generative theory of rurality as education research. *Journal of Rural and Community Development*, 3 (3), 100-111. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <http://robertbalfour.co.za/wp-content/uploads/2015/09/2008-Article-Troubling-Contexts-Toward-a-Generative-Theory-of-Rurality-As-Education-Research.pdf>

BAR-ON, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13–25. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>

BAYNHAM, M. & T. K. LEE. 2019. *Translation and Translanguaging*. Λονδίνο: Routledge.

BECKER-CAVALLIN, A. & A. KNOLL. 2021. Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: [https://www.researchgate.net/publication/352021912\\_Establishing\\_multiple\\_languages\\_in\\_early\\_childhood\\_Heritage\\_languages\\_and\\_language\\_hierarchies\\_in\\_German-English\\_daycare\\_centers\\_in\\_Switzerland](https://www.researchgate.net/publication/352021912_Establishing_multiple_languages_in_early_childhood_Heritage_languages_and_language_hierarchies_in_German-English_daycare_centers_in_Switzerland)

BHATT, R. M. 1997. Code-switching, Constraints and Optimal Grammars. *Lingua*, 223-251. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/222033118\\_Code-switching\\_constraints\\_and\\_optimal\\_grammars](https://www.researchgate.net/publication/222033118_Code-switching_constraints_and_optimal_grammars)

BLACKLEDGE, A. & A. CREESE. 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. Λονδίνο: Continuum International.

BLOM, J. P. & J. GUMPERZ. 1972. Social meaning in linguistic structures: code switching in northern Norway. Στο *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, επιμ. J. Gumperz and D. Hymes, 407-434. Νέα Υόρκη: Holt, Rinehart, and Winston. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=zfYYXKxPek0C&oi=fnd&pg=PA111>

&dq=Social+meaning+in+linguistic+structure:+Code-switching+in+Norway&ots=f6oQ2gyVvv&sig=B8ErF1gshVAIXkbcQG1oaTkl-e0&redir\_esc=y#v=onepage&q=Social%20meaning%20in%20linguistic%20structure%3A%20Code-switching%20in%20Norway&f=false

BLOMMAERT, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, Ηνωμένο Βασίλειο/ Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.

BLOMMAERT, J. 2012. Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. *Chronicles of Complexity*. Tilburg University. *Draft, Tilburg Papers in Culture Studies*, 29. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/265850728\\_Ethnography\\_Superdiversity\\_and\\_Linguistic\\_Landscapes\\_Chronicles\\_of\\_Complexity](https://www.researchgate.net/publication/265850728_Ethnography_Superdiversity_and_Linguistic_Landscapes_Chronicles_of_Complexity)

BLOMMAERT, J. & A. BACKUS. 2013. Superdiverse repertoires and the individual. Στο *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*, επιμ. I. de Saint-Georges and J.J. Weber. Ρότερνταμ: Sense Publishers. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/281543920\\_Superdiverse\\_Repertoires\\_and\\_the\\_Individual](https://www.researchgate.net/publication/281543920_Superdiverse_Repertoires_and_the_Individual)

BOURNE, J. 2001. Doing 'what comes naturally': how the discourses and routines of teachers' practice constrain opportunities for bilingual support in UK primary schools. *Language and Education*, 15 (4), 250-268. Ανακτήθηκε στις 7/8/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780108666813>

BOYD, F., C. H. BROCK & M. S. ROZENDAL. 2004. *Multicultural and multilingual literacy and language: Contexts and practices*. Νέα Υόρκη: Guilford Press.

BRADLEY, J., E. MOORE, J. SIMPSON & L. ATKINSON. 2017. Translanguaging space and creative activity: Collaborative ethnography and arts based learning. *Working Papers on Translanguaging and Translation*, 27, 1-22. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021 από: [https://www.academia.edu/34512479/WP27.\\_Bradley\\_J.\\_Moore\\_E.\\_Simpson\\_J.\\_and\\_Atkinson\\_L.\\_2017.\\_Translanguaging\\_space\\_and\\_creative\\_activity\\_Collaborative\\_ethnography\\_and\\_arts-based\\_learning](https://www.academia.edu/34512479/WP27._Bradley_J._Moore_E._Simpson_J._and_Atkinson_L._2017._Translanguaging_space_and_creative_activity_Collaborative_ethnography_and_arts-based_learning)

BRICE, A. & R. ANDERSON. 1999. Code Mixing in a Young Bilingual Child. *Communication Disorders Quarterly*, 1 (21). Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/247786240\\_Code\\_Mixing\\_in\\_a\\_Young\\_Bilingual\\_Child\\_A\\_longitudinal\\_case\\_study\\_investigation](https://www.researchgate.net/publication/247786240_Code_Mixing_in_a_Young_Bilingual_Child_A_longitudinal_case_study_investigation)

BUCHOLTZ, M., D. I. CASILLAS & J. S. LEE. 2017. Language and Culture as Sustenance. Στο *Culturally Sustaining Pedagogies. Teaching and Learning for Justice in a Changing World*, επιμ. D. Paris & H.S. Alim, 43-59. Columbia University: Teachers College. Ανακτήθηκε στις 17/7/2021, από: <https://escholarship.org/uc/item/1m47q3c7>

BULLOCK, B. E. & A. J. TORIBIO. 2009. Trying to hit a moving target: On the sociophonetics of code-switching. Στο *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*, επιμ. L. Isurin, D. Winford & K. De Bot, 189-206. Άμστερνταμ: John Benjamins Publishing Company. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=jbWXpCQoWWoC&oi=fnd&pg=PT20>

7&ots=WcOvK4zwGm&sig=Q1s6uZXyEdz\_s3agXni9XGVEi4E&redir\_esc=y#v=onepage&q&f=false

CAHYANI, H., M. COURCY & J. BARNETT. 2016. Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-15. Ανακτήθηκε στις 17/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/303711343\\_Teachers'\\_code-switching\\_in\\_bilingual\\_classrooms\\_exploring\\_pedagogical\\_and\\_sociocultural\\_functions](https://www.researchgate.net/publication/303711343_Teachers'_code-switching_in_bilingual_classrooms_exploring_pedagogical_and_sociocultural_functions)

CANAGARAJAH, S. 2006. The place of world Englishes in composition: Pluralization Continued. *College Composition and Communication*, 57 (4), 586-619. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/237267861\\_The\\_Place\\_of\\_World\\_Englishe\\_s\\_in\\_Composition\\_Pluralization\\_Continued](https://www.researchgate.net/publication/237267861_The_Place_of_World_Englishe_s_in_Composition_Pluralization_Continued)

CANAGARAJAH, S. 2011. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 401-417. Ανακτήθηκε στις 30/7/2021, από: <http://blog.ecu.edu/sites/researchmethods/files/2015/11/Shelton.pdf>

CANAGARAJAH, S. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues and research in pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/279558643\\_Translanguaging\\_in\\_the\\_Classroom\\_Emerging\\_Issues\\_for\\_Research\\_and\\_Pedagogy](https://www.researchgate.net/publication/279558643_Translanguaging_in_the_Classroom_Emerging_Issues_for_Research_and_Pedagogy)

CANAGARAJAH, S. 2013. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Νέα Υόρκη : Routledge.

CANAGARAJAH, S. 2017. *Translingual Practices and Neoliberal Policies: Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces*. Βερολίνο: Springer. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: [https://www.researchgate.net/publication/305701405\\_Translingual\\_Practices\\_and\\_Neoliberal\\_Policies](https://www.researchgate.net/publication/305701405_Translingual_Practices_and_Neoliberal_Policies)

CANALS, L. 2021. Multimodality and translanguaging in negotiation of meaning. *Foreign Language Annals*, 1-24. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/flan.12547>

CARSTENS, A. 2016. Translanguaging as a vehicle for L2 acquisition and L1 development: students' perceptions. *Language Matters*, 47 (2), 203–222. Ανακτήθηκε στις 4/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/305663630\\_Translanguaging\\_as\\_a\\_vehicle\\_for\\_L2\\_acquisition\\_and\\_L1\\_development\\_students'\\_perceptions](https://www.researchgate.net/publication/305663630_Translanguaging_as_a_vehicle_for_L2_acquisition_and_L1_development_students'_perceptions)

CELIC, C. & K. SELTZER. 2013. *Translanguaging. A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. Νέα Υόρκη: CUNY-NYSIEB. Ανακτήθηκε στις 18/7/2021, από: <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>

CENOZ, J. 2009. *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Μπρίστολ: Multilingual Matters.

CENOZ, J. 2017. Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity and Education*, 16 (4), 193-198. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348458.2017.1327816>

CENOZ, J. & D. GORTER. 2011. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 356–369.

CENOZ, J. & D. GORTER. 2015. Towards a holistic approach in the study of multilingual education. Στο *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*, επιμ. J. Cenoz & D. Gorter, 1–15. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Towards-a-holistic-approach-in-the-study-of-Cenoz-Gorter/0cfc683f2ba53e5409819e4a58ecac5d5fd8a447>

CERVANTES-SOON, C. G., L. DORNER, D. PALMER, D. HEIMAN, R. SCHWERDTFEGER & J. CHOI. 2017. Combating Inequalities in Two-Way Language Immersion Programs: Toward Critical Consciousness in Bilingual Education Spaces. *Review of Research in Education*, 41 (1), 403-427. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54022034/Combating\\_Inequalities\\_in\\_TWI-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630452513&Signature=CRT0CdNqifVY-7QKFjV4wZR1sHCnzPglNhMS2hV3fdfVz6HMKZ9kbPPm24MAjfkOQUtdV1vWH2vtZIHuxOKfFfB5xIr~dOb~fscslbxsbLXiWXlc8X9JANqimdipZVVN21DAs-26gaZU55uORT8tzLRzCryUsXRiR1mjPcA0kwsE9vKrVawjT7T-FKtEQyTgr393PBdt9XHcDw06tDj5n2jwuf270aS8R7QAT4PFJQdvpwIKexHsrPpRuu~KE2sMvbPzmVPbwgywoeRTYaRAM2kt1rRZKEidyA5AI7BKOZDPDx8SuhS](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54022034/Combating_Inequalities_in_TWI-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630452513&Signature=CRT0CdNqifVY-7QKFjV4wZR1sHCnzPglNhMS2hV3fdfVz6HMKZ9kbPPm24MAjfkOQUtdV1vWH2vtZIHuxOKfFfB5xIr~dOb~fscslbxsbLXiWXlc8X9JANqimdipZVVN21DAs-26gaZU55uORT8tzLRzCryUsXRiR1mjPcA0kwsE9vKrVawjT7T-FKtEQyTgr393PBdt9XHcDw06tDj5n2jwuf270aS8R7QAT4PFJQdvpwIKexHsrPpRuu~KE2sMvbPzmVPbwgywoeRTYaRAM2kt1rRZKEidyA5AI7BKOZDPDx8SuhS)

mHPx39MdSdYarlf0mkXj2MIXrnPVINUeA\_\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Chan, B. H. S. 2009. Codeswitching between typologically distinct languages. Στο *The Cambridge Handbook of Linguistic Codeswitching*, επιμ. B. E. Bullock & A. J. Toribio, 182-98. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/288634886\\_Codeswitching\\_between\\_typologically\\_distinct\\_languages](https://www.researchgate.net/publication/288634886_Codeswitching_between_typologically_distinct_languages)

COLE, D. & B. MEADOWS. 2013a. Avoiding the essentialist trap in intercultural education: Using critical discourse analysis to read nationalist ideologies in the language classroom. Στο *Linguistics for intercultural education*, επιμ. F. Dervin & A. J. Liddicoat, 29–47. Φιλαδέλφεια/Άμστερνταμ: John Benjamins. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.academia.edu/3382655/Cole\\_Deborah\\_and\\_Bryan\\_Meadows.\\_Avoiding\\_the\\_essentialist\\_trap\\_in\\_intercultural\\_education\\_Using\\_critical\\_discourse\\_analysis\\_to\\_read\\_nationalist\\_ideologies\\_in\\_the\\_language\\_classroom](https://www.academia.edu/3382655/Cole_Deborah_and_Bryan_Meadows._Avoiding_the_essentialist_trap_in_intercultural_education_Using_critical_discourse_analysis_to_read_nationalist_ideologies_in_the_language_classroom)

COLEMAN, H. 2017. Development and Multilingualism: An Introduction. Στο *Multilingualisms and Development*, επιμ. H. Coleman, 15-34. Νέο Δελχί: British Council. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: [https://www.researchgate.net/profile/Hywel-Coleman/publication/313528460\\_Development\\_and\\_multilingualism\\_An\\_introduction/links/589d827a45851573881f1f30/Development-and-multilingualism-An-introduction.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hywel-Coleman/publication/313528460_Development_and_multilingualism_An_introduction/links/589d827a45851573881f1f30/Development-and-multilingualism-An-introduction.pdf)

CONTEH, J. & A. BROCK. 2011. ‘Safe spaces’? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (3), 347–360. Ανακτήθηκε στις 21/7/2021, από:



[https://www.researchgate.net/publication/249025095\\_'Safe\\_spaces'\\_Sites\\_of\\_bilingualism\\_for\\_young\\_learners\\_in\\_home\\_school\\_and\\_community](https://www.researchgate.net/publication/249025095_'Safe_spaces'_Sites_of_bilingualism_for_young_learners_in_home_school_and_community)

CONTEH, J. & G. MEIER. 2014. *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Μπίστολ: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 21/7/2021, από: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=3taNBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Conteh,+J.+&ots=2o5znm6RsP&sig=4LHaldnj4cjEL5fwJaY52AAH1UE&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Conteh%2C%20J.&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=3taNBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Conteh,+J.+&ots=2o5znm6RsP&sig=4LHaldnj4cjEL5fwJaY52AAH1UE&redir_esc=y#v=onepage&q=Conteh%2C%20J.&f=false)

COOK, V. J. 1990. The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multi-Competence, *Second Language Research*, 7 (2), 101-117. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021 από: <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/SLR91.htm>

COOK, V. J. 2013. The Language of the Street. *Applied Linguistics Review*, 4 (1), 43-81.

CORONEL-MOLINA, S. M. & B. L. SAMUELSON. 2016. Language contact and translingual literacies. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-11. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.2016.1186681?journalCode=rmmm20>

COUNCIL OF EUROPE. 2000. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Στρασβούργο, Γαλλία: Language Policy Division.

COWLEY, S. J. 2017. Changing the idea of language: Nigel Love's perspective, *Language Sciences*, 61, 43–55. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=fi&user=zDvhzgUAAA&AJ:7f0ks1Axv\\_QC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=fi&user=zDvhzgUAAA&citation_for_view=zDvhzgUAAA&AJ:7f0ks1Axv_QC)

CREESE, A. & A. BLACKLEDGE. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103–115. Ανακτήθηκε στις 5/8/2021 από: [https://www.academia.edu/18066960/Translanguaging\\_in\\_the\\_Bilingual\\_Classroom\\_A\\_Pedagogy\\_for\\_Learning\\_and\\_Teaching](https://www.academia.edu/18066960/Translanguaging_in_the_Bilingual_Classroom_A_Pedagogy_for_Learning_and_Teaching)

CREESE, A. & A. BLACKLEDGE. 2011. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1196-1208. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/251586617\\_Separate\\_and\\_Flexible\\_Bilingualism\\_in\\_Complementary\\_Schools\\_Multiple\\_Language\\_Practices\\_in\\_Interrelationships](https://www.researchgate.net/publication/251586617_Separate_and_Flexible_Bilingualism_in_Complementary_Schools_Multiple_Language_Practices_in_Interrelationships)

CREESE, A. & A. BLACKLEDGE. 2015. Translanguaging and identity in educational setting. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20-35. Ανακτήθηκε στις 7/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/273900563\\_Translanguaging\\_and\\_Identity\\_in\\_Educational\\_Settings](https://www.researchgate.net/publication/273900563_Translanguaging_and_Identity_in_Educational_Settings)

CRIVELLO, C., O. KUZYK, M. RODRIGUES, M. FRIEND, P. ZESIGER & D. POULIN-DUBOIS. 2016. The effects of bilingual growth on toddlers' executive

function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 121–132. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4631405/>

CRONIN, M. 2006. *Translation and Identity*. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: <https://opencourses.ionio.gr/modules/document/file.php/DFLTI112/%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3/KEIMENO%203.%20Translation%20and%20Identity.pdf>

CUMMINS, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021, από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>

CUMMINS, J. 2005. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

CUMMINS, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/228368309\\_Rethinking\\_Monolingual\\_Instructional\\_Strategies\\_in\\_Multilingual\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/228368309_Rethinking_Monolingual_Instructional_Strategies_in_Multilingual_Classrooms)

CUMMINS, J. 2009. Preface. Στο *Writing between languages: How English language learners make the transition to fluency, Grades 4–12*, επιμ. D. Fu, 9–12. Portsmouth, NH: Heinemann.

CUMMINS, J. & M. EARLY. 2011. *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Ηνωμένο Βασίλειο & Στέρλινγκ: Trentham Books.

DANIEL, S.M. & M.B. PACHECO. 2015. Translanguaging Practices and Perspectives of Four Multilingual Teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, International Literacy Association*, 1-11. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://my.vanderbilt.edu/shannondaniel/files/2015/09/Daniel-Pacheco-2015-JAAL.pdf>

DEROO, M.R. & C. PONZIO. 2019. Confronting ideologies: a discourse analysis of in-service teachers' translanguaging stance through an ecological lens. *Bilingual Research Journal*, 42 (2), 214-231. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2019.1589604?journalCode=ubrij20>

DUARTE, J. 2016. Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), 150-164. Ανακτήθηκε στις 5/8/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2016.1231774>

DUARTE, J. 2018. Translanguaging in the context of mainstream multilingual education, *International Journal of Multilingualism*, 17 (2), 232-247. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2018.1512607>

DURANTI, A., E. OCHS & B.B. SCHIEFFELIN. 2011. *The Handbook of Language Socialization*. Wiley- Blackwell.

ESTYN. 2002. *Developing dual literacy: An Estyn discussion paper*. Cardiff, Ηνωμένο Βασίλειο: Estyn.

FAERCH, C. & G. KASPER. 1983b. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. Στο *Strategies in Interlanguage Communication*, επιμ. C. Faerch, & G. Kasper, 20-60. Νέα Υόρκη: Longman.

FAIRCLOUGH, N. 2004. Semiotic aspects of social transformation and learning. Στο *An introduction to critical discourse analysis in education*, επιμ. R. Rogers, 225-236. Lawrence Erlbaum. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: <https://repository.dinus.ac.id/docs/ajar/An-Introduction-to-Critical-Discourse-Analysis-in-Education.pdf>

FIRTH, A. & J. WAGNER. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.

FISHMAN, J. A. 1980. Ethnic community mother tongue schools in the USA: Dynamics and distributions. *International Migration Review*, 14, 235–247. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019791838001400204>

FLORES, N. 2014. *Let's not Forget that Translanguaging is a Political Act*. Ανακτήθηκε στις 31/7/2021, από: <https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>

FLORES, N. & J. ROSA. 2015. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149–171. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: <https://blogs.umass.edu/jdrosa/files/2015/01/HER-Undoing-Appropriateness.pdf>

FIYMAN-MATTSSON, A. & N. BURENHULT. 1999. Code Switching in Second Language Teaching of French. *Working Papers* 47, 59-72. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://portal.research.lu.se/ws/files/6233889/624446.pdf>

FOSTER, J. J. & I. PARKER. 1995. *Carrying out investigations in psychology: Methods and statistics*. Leicester, Ηνωμένο Βασίλειο: BPS Books.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. 30<sup>th</sup> Anniversary εκδ. Νέα Υόρκη: Continuum, 2005. Ανακτήθηκε στις 6/8/2021, από: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>

GARCIA, O. 2009. Education, multilingualism and translanguaging in the 21<sup>st</sup> century. Στο *Social justice through multilingual education*, επιμ. T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda, 140-158. Μπρίστολ, Ηνωμένο Βασίλειο: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 7/7/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/education-multilingualism-translanguaging-21st-century.pdf>

GARCIA, O. 2009a. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

GARCIA, O. 2011. Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14 (2), 133-153. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/233291542\\_Educating\\_New\\_York's\\_bilingual\\_children\\_Constructing\\_a\\_future\\_from\\_the\\_past](https://www.researchgate.net/publication/233291542_Educating_New_York's_bilingual_children_Constructing_a_future_from_the_past)

GARCIA, O. 2011. From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspective: A publication of the National Association for Bilingual Education*, Sept/Oct 2011, 5–10. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021, από: [https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter\\_34n1\\_no\\_v2011\\_dec2011.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_no_v2011_dec2011.pdf)

GARCIA, O. 2017. Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. Στο *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*, επιμ. Beacco, J.C., Krumm, H-J, Little, D., Thalgott, P., 11–26. Βερολίνο, Βοστώνη: De Gruyter. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021 από: [https://www.researchgate.net/publication/315443086\\_Problematizing\\_linguistic\\_integration\\_of\\_migrants\\_the\\_role\\_of\\_translanguaging\\_and\\_language\\_teachers\\_Some\\_lessons\\_from\\_research\\_Les\\_enseignements\\_de\\_la\\_recherche](https://www.researchgate.net/publication/315443086_Problematizing_linguistic_integration_of_migrants_the_role_of_translanguaging_and_language_teachers_Some_lessons_from_research_Les_enseignements_de_la_recherche)

GARCIA, O. 2019. Translanguaging: A coda to the code? *Classroom Discourse*, 10 (3–4), 369–373. Ανακτήθηκε στις 29/7/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/10/2019garcia-translanguaging-a-coda-to-the-code.pdf>

GARCIA, O. 2020. Singularity, Complexities and Contradictions: A Commentary about Translanguaging, Social Justice, and Education. Στο *Inclusion, Education and Translanguaging. Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften*, επιμ. Panagiotopoulou J., Rosen L., Strzykala J., 11-20. Springer VS, Wiesbaden. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: [https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2020/08/garcicc81a2020\\_chapter\\_singularitycomplexitiesandcont.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2020/08/garcicc81a2020_chapter_singularitycomplexitiesandcont.pdf)

GARCIA, O. 2021. “Not a bad thing”: a commentary on translanguaging among Chinese bilinguals. *Applied Linguistics Review*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2021, από: [https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2021/07/notbadthingchinese\\_applirev-2021-0023.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2021/07/notbadthingchinese_applirev-2021-0023.pdf)

GARCÍA, O., L. BARTLETT & J. KLEIFGEN. 2007. From biliteracy to pluriliteracies. Στο *Handbook of applied linguistics on multilingual communication*, επιμ. W. Li, 207–228. Βερολίνο: Mouton de Gruyter. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/242778352\\_From\\_biliteracy\\_to\\_pluriliteracies](https://www.researchgate.net/publication/242778352_From_biliteracy_to_pluriliteracies)

GARCÍA, O. & N. FLORES. 2012. Multilingual pedagogies. Στο *The Routledge handbook of multilingualism*, επιμ. M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese, 232–246. Νέα Υόρκη, NY: Routledge. Ανακτήθηκε στις 4/8/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ch-13-multilingual-pedagogies.pdf>

GARCÍA, O., S. JOHNSON & K. SELTZER. 2017. *The translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Φιλαδέλφεια, PA: Caslon.



GARCÍA, O. & N. KANO. 2014. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. Στο *The multilingual turn in languages education: Benefits from individuals and societies*, επιμ. J. Conteh and G. Meier, 258-277. Κλέβεντον: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/11/transl-as-process-pedagogy.pdf>

GARCÍA, O. & J.A. KLEIFGEN. 2019. Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55 (4). Ανακτήθηκε στις 29/7/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/12/garciakleifgen-translanguaging-and-literacies.pdf>

GARCIA, O. & T. KLEYN. 2016. *Translanguaging with multilingual students: Learning for Classroom Moments*. Νέα Υόρκη: Routledge.

GARCÍA, O. & LI WEI. 2014. Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. Στο *The handbook of bilingual and multilingual education*, επιμ. W. Wright, S. Boun, & O. García, 223–240. Malden, MA: Wiley-Blackwell. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/liweigarcia2015.pdf>

GARCIA, O. & R. OTHEGUY. 2020. Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 17–35. Ανακτήθηκε στις 9/8/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/13670050.2019.1598932?needAccess=true>

GARCÍA, O. & K. SELTZER. 2016. The translanguaging current in language education. Στο *Flerspråkighet som resurs [multilingualism as a resource]*, επιμ. B. Kindenberg, 19-30. Liber. Ανακτήθηκε στις 18/7/2021, από: [https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/garcia\\_seltzer47122073-1.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/garcia_seltzer47122073-1.pdf)

GARCÍA, O. & C.E. SYLVAN. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95, 385–400. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021, από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf>

GARCÍA, O., Z. ZAKHARIA & B. OTCU. 2013. *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city*. Μπρίστολ, Ηνωμένο Βασίλειο: Multilingual Matters.

GASS, S. M., J. LEE & R. ROOTS. 2007. New Ideas or a New Articulation?. *The Modern Language Journal*, 91 (1), 788-799. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/229586776\\_Firth\\_and\\_Wagner\\_1997\\_New\\_Ideas\\_or\\_a\\_New\\_Articulation](https://www.researchgate.net/publication/229586776_Firth_and_Wagner_1997_New_Ideas_or_a_New_Articulation)

GEESLIN, K. L. & YIM LONG. 2014. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Learning to Use Language in Context*. Νέα Υόρκη: Routledge.

GOFFMAN, E. 1974. *Frame Analysis*. Νέα Υόρκη: Harper and Row. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://fdocuments.in/document/erving-goffman-frame-analysis-566455a0b3963.html>

GOGONAS, N. & C. MALIGKOUDI. 2019. Translanguaging instances in the Greek linguistic landscape in times of crisis. *Journal of Applied Linguistics*, 32, 66-82.

Ανακτήθηκε στις 30/7/2021 από:

[https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=el&user=X5u\\_e94AAAAJ&citation\\_for\\_view=X5u\\_e94AAAAJ:3fE2CSJIrl8C](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=el&user=X5u_e94AAAAJ&citation_for_view=X5u_e94AAAAJ:3fE2CSJIrl8C)

GORTER, D. & E. AROCENA. 2020. Teachers' Beliefs about Multilingualism in a Course on Translanguaging. *System*, 92, 1-10. Ανακτήθηκε στις 18/7/2021, από:

[https://www.researchgate.net/publication/341095037\\_Teachers'\\_beliefs\\_about\\_multilingualism\\_in\\_a\\_course\\_on\\_translanguaging\\_Open\\_Access](https://www.researchgate.net/publication/341095037_Teachers'_beliefs_about_multilingualism_in_a_course_on_translanguaging_Open_Access)

GORTER, D. & J. CENOZ. 2015. Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1 (1), 54-74. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από:

[https://www.academia.edu/31121980/Translanguaging\\_and\\_linguistic\\_landscapes](https://www.academia.edu/31121980/Translanguaging_and_linguistic_landscapes)

GREEN, A. & M.R. POWER. 2005. *Social Construction of Transnational Identity*. Annual Conference of the Australian and New Zealand Communication Association, Christchurch, New Zealand.

GREEN, D. & LI WEI. 2014. A control process model of code-switching. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29, 499-511. Ανακτήθηκε στις 17/7/2021, από:

[https://www.researchgate.net/publication/260095333\\_A\\_control\\_process\\_model\\_of\\_code-switching](https://www.researchgate.net/publication/260095333_A_control_process_model_of_code-switching)

GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

GROSJEAN, F. 2001. The bilingual's language modes. Στο *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, επιμ. Nicol, J., 1-22. Oxford: Blackwell. Also in Li Wei (Ed.). *The Bilingual Reader* (2<sup>η</sup> έκδοση). Λονδίνο: Routledge (2007). Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://www.francoisgrosjean.ch/bilin\\_bicult/7.%20Grosjean.pdf](https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/7.%20Grosjean.pdf)

GROSJEAN, F. 2016. What is Translanguaging? *Psychology Today*. Sussex Publishers. Ανακτήθηκε στις 7/8/2021, από: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>

GUMPERZ, J. J. 1982. *Discourse Strategies*, Λονδίνο: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: <https://www.cambridge.org/gr/academic/subjects/languages-linguistics/sociolinguistics/discourse-strategies?format=PB>

HALIM, N. S., & M. MAROS. 2014. The functions of code-switching in Facebook interactions. SoLLs.INTEC.13: International conference on knowledge-innovation-excellence: Synergy in language research and practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118, 126-133. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/273850755\\_The\\_Functions\\_of\\_Code-switching\\_in\\_Facebook\\_Interactions](https://www.researchgate.net/publication/273850755_The_Functions_of_Code-switching_in_Facebook_Interactions)

HAMMAN-ORTIZ, L. 2019. Troubling the “Two” in Two-Way Bilingual Education. *Bilingual Research Journal*, 42 (4), 387-407. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2019.1686441?journalCode=ubry20>

HAMMAN-ORTIZ, L. & D. PALMER 2020. Identity and two-way bilingual education: considering student perspectives: introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2020.1819096>

HAMMINK, J. E. 2000. *A Comparison Of The Code Switching Behavior And Knowledge Of Adults And Children*. Texas University. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://hamminkj.tripod.com/hamminkCS.pdf>

HANSEGÅRD, N.E. 1968. *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Στοκχόλμη: Aldus.

HASAN, M. K. & M.M. AKHAND. 2015. Reviewing the challenges and opportunities presented by code-switching and mixing in Bangla. *Journal of Education and Practice*, 6 (1), 103-109. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/18949/19496>

HE, P., H. LAI & A. M. Y. LIN. 2016. Translanguaging in a Multimodal Mathematics Presentation. Στο *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*, επιμ. C. M. Mazak, & K. S. Carroll, Μπρίστολ: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 10/7/21, από: [https://www.researchgate.net/publication/301632895\\_Translanguaging\\_in\\_a\\_Multimodal\\_Mathematics\\_Presentation](https://www.researchgate.net/publication/301632895_Translanguaging_in_a_Multimodal_Mathematics_Presentation)

HELLER, M. 2007. *Bilingualism: A social approach*. Νέα Υόρκη: Palgrave MacMillan.

HELLER, M. 2011. *Paths to post-nationalism: a critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.

HELLER, M. 2020. Compositionality: Evidence from Code-Switching. Στο *Formulaic language and new data: theoretical and methodological implications*, επιμ. E. Piirainen, N. Filatkina, S. Stumpf, Ch. Pfeiffer, 197-222. Βερολίνο/Βοστώνη: DeGruyter Mouton. Ανακτήθηκε στις 13/7/2021, από: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110669824-009/html>

HELTAI, J. I. 2021. Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*, 1-15. Ανακτήθηκε στις 6/8/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14790718.2021.1926465?needAccess=true>

HELTAI, P. 2018. Transfer and code-switching. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/324941754\\_Transfer\\_and\\_Code\\_Switching](https://www.researchgate.net/publication/324941754_Transfer_and_Code_Switching)

HOBBS, R. D. 2012. Diverse multilingual researchers contribute language acquisition components to an integrated model of education. *International Journal of Multilingualism*, 9 (3), 204-234. Ανακτήθηκε στις 2/8/2021, από: [https://www.academia.edu/3009192/Diverse\\_Multilingual\\_Researchers\\_Contribute\\_Language\\_Acquisition\\_Components\\_to\\_an\\_Integrated\\_Model\\_of\\_Education](https://www.academia.edu/3009192/Diverse_Multilingual_Researchers_Contribute_Language_Acquisition_Components_to_an_Integrated_Model_of_Education)

HOLMES, J. 2008. *An introduction to sociolinguistics* (3<sup>η</sup> έκδοση). Harlow, Ηνωμένο Βασίλειο: Pearson Education.

HORNBERGER, N. H. & H. LINK. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 261-278. Ανακτήθηκε στις 5/8/2021 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2012.658016?needAccess=true>

HOWARD, E.R., K.J. LINDHOLM-LEARY, D. ROGERS, N. OLAGUE, J. MEDINA, B. KENNEDY, J. SUGARMAN & D. CHRISTIAN. 2018. *Guiding Principles for Dual Language Education*. (3<sup>η</sup> έκδοση). Ουάσινγκτον, DC: Center for Applied Linguistics.

HUERTA-MACIAS, A. 1983. *Child Bilingualism: To Switch or Not to Switch? Early Childhood Bilingual Education: A Hispanic Perspective*. Νέα Υόρκη και Λονδίνο: Teachers College Press.

HULT, F. M. 2014. Covert bilingualism and symbolic competence: Analytical reflections on negotiating insider/outsider positionality in Swedish speech situations. *Applied Linguistics*, 35 (1), 63-81. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/275114994\\_Covert\\_Bilingualism\\_and\\_Symbolic\\_Competence\\_Analytical\\_Reflections\\_on\\_Negotiating\\_InsiderOutsider\\_Positionality\\_in\\_Swedish\\_Speech\\_Situations](https://www.researchgate.net/publication/275114994_Covert_Bilingualism_and_Symbolic_Competence_Analytical_Reflections_on_Negotiating_InsiderOutsider_Positionality_in_Swedish_Speech_Situations)

JACQUEMET, M. 2005. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25, 257-277. Ανακτήθηκε στις 17/1/2020, από: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/gtidentidade/docs/recom/jaquemet.pdf>

JAKE, J. & C. MYERS-SCOTTON. 2009. Which language? Participation potentials across lexical categories in code-switching. Στο *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*, επιμ. L. Isurin, D. Winford, & K. D. Bot, 207-243. Άμστερνταμ: John Benjamins Publishing. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://benjamins.com/catalog/sibil.41.13jak>

JARVIS, S. 2008. Lexical Transfer. Στο *The Bilingual Mental Lexicon*, επιμ. A. Pavlenko, 99-124. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://scholar.google.com/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=en&user=JSeOihEAAAIAAJ&citation\\_for\\_view=JSeOihEAAAIAAJ:roLk4NBRz8UC](https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=JSeOihEAAAIAAJ&citation_for_view=JSeOihEAAAIAAJ:roLk4NBRz8UC)

JASPERS, J. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1-10. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0271530917302434?via%3Dihub>

JONES B. 2017. Translanguaging in Bilingual Schools in Wales, *Journal of Language, Identity & Education*, 16 (4), 199-215. Ανακτήθηκε στις 2/8/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15348458.2017.1328282?needAccess=true>

JOSEPH, D. I. 2015. *A Sociolinguistic Analysis of the Effective Translanguaging Strategies of Some First Year Bilingual Students at University of the Western Cape (UWC)*. Ανακτήθηκε στις 18/7/2021, από: <http://etd.uwc.ac.za/xmlui/handle/11394/5142>



KAMWANGAMALU, N. 2010. Multilingualism and codeswitching in education. Στο *Sociolinguistics and language education*, επιμ. N. H. Hornberger & S. L. McKay, 116-142. Tonawanda, NY: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/292424431\\_Multilingualism\\_and\\_codeswitching\\_in\\_education](https://www.researchgate.net/publication/292424431_Multilingualism_and_codeswitching_in_education)

KEARNEY, E. 2012. Perspective-taking and meaning-making through engagement with cultural narratives: Bringing history to life in a foreign language classroom. *L2 Journal*, 4, 58–82. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021, από: <https://escholarship.org/uc/item/3j12n2xj>

KHONG, T.D.H. & E. SAITO. 2013. Challenges confronting teachers of English language learners. *Educational Review*, 66 (2), 210–225. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [https://www.academia.edu/20517090/Challenges\\_confronting\\_teachers\\_of\\_English\\_language\\_learners](https://www.academia.edu/20517090/Challenges_confronting_teachers_of_English_language_learners)

KLEYN, T. & O. GARCÍA 2019. Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. Στο *Handbook of TESOL in K-12*, επιμ. L. de Oliveira, 69-82. Malden: Wiley. Ανακτήθηκε στις 29/7/2021, από: <https://ofeliagarcia dot org.files.wordpress.com/2019/05/kleyn-garcia-2019-translanguaging-as-an-act-of-trans.pdf>

KRAMSCH, C. & A. WHITESIDE. 2008. Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics*, 29 (4), 645-671. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021 από: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.875.6236&rep=rep1&type=pdf>

KRESS, G. 2010. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Λονδίνο: Routledge.

KUBOTA, R. 2015. Inequalities of Englishes, English Speakers, and Languages: A Critical Perspective on Pluralist Approaches to English. Στο *Unequal Englishes: The politics of Englishes today*, επιμ. Τ. R. F. Tupas, 21–41. Νέα Υόρκη: Palgrave. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: [https://books.google.ch/books?hl=it&lr=&id=1fK\\_CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&ots=vbTuGXWy-E&sig=oAaTls3F7wVhmZQVpWCGBBYsb0s#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ch/books?hl=it&lr=&id=1fK_CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&ots=vbTuGXWy-E&sig=oAaTls3F7wVhmZQVpWCGBBYsb0s#v=onepage&q&f=false)

LAMBERT, W.E. 1974. Culture and language as factors in learning and education. Στο *Cultural Factors in Learning and Education*, επιμ. F. F. Aboud & R. D Meade, Bellingham, Wa: Western Washington State University.

LASAGABASTER, D. & O. GARCIA. 2014. Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: Hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela. *Cultura y Educación*, 26 (3), 557–572. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>

LATISHA, M. & A. YOUNG. 2017. From silencing to translanguaging: Turning the tide to support emergent bilinguals in transition from home to pre-school. Στο *New perspectives on translanguaging and education*, επιμ. B. Paulsrud, J. Rosen, B. Straszer, & A. Wedin, 108-128. Μπρίστολ: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 5/8/2021, από: [https://www.academia.edu/38532346/From\\_silencing\\_to\\_translanguaging\\_Turning\\_the\\_Tide\\_to\\_Support\\_Emergent\\_Bilinguals\\_in\\_Transition\\_from\\_Home\\_to\\_Pre-school](https://www.academia.edu/38532346/From_silencing_to_translanguaging_Turning_the_Tide_to_Support_Emergent_Bilinguals_in_Transition_from_Home_to_Pre-school)

LEMKE, J. L. 2016. Translanguaging and Flows: Toward an Alternative Conceptual Model. Initial Notes. Draft. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: [http://www.grape.uji.es/wordpress/wp-content/uploads/2018/11/Lin-Wu-Lemke\\_Conversations-with-Jay-Lemke-on-Translanguaging\\_Clean-Version-1.pdf](http://www.grape.uji.es/wordpress/wp-content/uploads/2018/11/Lin-Wu-Lemke_Conversations-with-Jay-Lemke-on-Translanguaging_Clean-Version-1.pdf)

LEVINE, G. 2011. *Code choice in the language classroom*. Μπρίστολ: Multilingual Matters.

LEWIS, W. G. 2008. Current challenges in bilingual education in Wales. Στο *AILA review*, επιμ. J. Cenoz & D. Gorter, 21 (1), 69-86. Άμστερνταμ, Ολλανδία: John Benjamins. Ανακτήθηκε στις 2/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/233584969\\_Current\\_challenges\\_in\\_bilingual\\_education\\_in\\_Wales](https://www.researchgate.net/publication/233584969_Current_challenges_in_bilingual_education_in_Wales)

LEWIS, G., B. JONES & C. BAKER 2012. Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 655-670. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.spps.org/cms/lib/MN01910242/Centricity/domain/1497/professional%20development/articles/translanguaging\\_developing\\_its\\_conceptualization.pdf](https://www.spps.org/cms/lib/MN01910242/Centricity/domain/1497/professional%20development/articles/translanguaging_developing_its_conceptualization.pdf)

LEWIS, G., B. JONES & C. BAKER. 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641–654. Ανακτήθηκε στις 7/8/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13803611.2012.718488?needAccess=true>

LI WEI. 2011a. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43 (5), 1222-1235. Ανακτήθηκε στις 5/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/251586615\\_Moment\\_Analysis\\_and\\_translanguaging\\_space\\_Discursive\\_construction\\_of\\_identities\\_by\\_multilingual\\_Chinese\\_youth\\_in\\_Britain](https://www.researchgate.net/publication/251586615_Moment_Analysis_and_translanguaging_space_Discursive_construction_of_identities_by_multilingual_Chinese_youth_in_Britain)

LI WEI. 2011b. Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence: Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools, *The Modern Language Journal*, 95 (3), 370-384. Ανακτήθηκε στις 31/7/2021, από: [https://www.academia.edu/1171745/Multilinguality\\_Multimodality\\_and\\_Multicompetence\\_Code\\_and\\_Modeswitching\\_by\\_Minority\\_Ethnic\\_Children\\_in\\_Complementary\\_Schools](https://www.academia.edu/1171745/Multilinguality_Multimodality_and_Multicompetence_Code_and_Modeswitching_by_Minority_Ethnic_Children_in_Complementary_Schools)

LI WEI. 2014. Translanguaging knowledge and identity in complementary classrooms for multilingual minority ethnic children. *Classroom Discourse*, 5 (2), 158–175. Ανακτήθηκε στις 17/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19463014.2014.893896>

LI WEI. 2016b. Multi-competence and the translanguaging instinct. Στο *The Cambridge Handbook of Multi-Competence*, επιμ. V. Cook & Li Wei, 533-543. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 17/7/2021, από: [https://www.academia.edu/19651667/Multi-competence\\_and\\_the\\_Translanguaging\\_Instinct](https://www.academia.edu/19651667/Multi-competence_and_the_Translanguaging_Instinct)

LI WEI. 2018. Translanguaging and code-switching: What's the difference? *OUPblog: Oxford University Press's academic insights for the thinking world*. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>

LI WEI. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39 (1), 9-30. Ανακτήθηκε στις 29/7/2021, από: [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10041151/13/Wei\\_amx039.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10041151/13/Wei_amx039.pdf)

LI WEI. & A.M.Y. LIN. 2019. Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse*, 10 (3-4), 209-215. Ανακτήθηκε στις 4/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/336169957\\_Translanguaging\\_classroom\\_discourse\\_pushing\\_limits\\_breaking\\_boundaries](https://www.researchgate.net/publication/336169957_Translanguaging_classroom_discourse_pushing_limits_breaking_boundaries)

LI WEI. & X. LIU. 2020. Code-switching as a Bilingual Lexical Strategy. *Studies in Linguistics and Literature*, 4 (4), 84-104. Ανακτήθηκε στις 13/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/345963471\\_Code-switching\\_as\\_a\\_Bilingual\\_Lexical\\_Strategy](https://www.researchgate.net/publication/345963471_Code-switching_as_a_Bilingual_Lexical_Strategy)

LI WEI. & ZHU HUA. 2013. Translanguaging identities: creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics*, 34 (5), 516-535. Ανακτήθηκε στις 16/1/2020, από: [https://www.researchgate.net/publication/260095064\\_Translanguaging\\_identities\\_Creating\\_transnational\\_space\\_through\\_flexible\\_multilingual\\_practices\\_amongst\\_Chinese\\_university\\_students\\_in\\_the\\_UK](https://www.researchgate.net/publication/260095064_Translanguaging_identities_Creating_transnational_space_through_flexible_multilingual_practices_amongst_Chinese_university_students_in_the_UK)

LIGHTFOOT A., A. BALASUBRAMANIAN, I. TSIMPLI, L. MUKHOPADHYAY & J. TREFFERS-DALLER. 2021. Measuring the multilingual reality: lessons from classrooms in Delhi and Hyderabad, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2021.1899123> να

LIN, A. M. Y. 1999. Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly*, 33 (3), 393-412. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/264671947\\_Doing-English-Lessons\\_in\\_the\\_Reproduction\\_or\\_Transformation\\_of\\_Social\\_Worlds](https://www.researchgate.net/publication/264671947_Doing-English-Lessons_in_the_Reproduction_or_Transformation_of_Social_Worlds)

LIN, A. M. Y. 2017. *Translanguaging and different ontological views of language*. Research notes presented at the Academic Literacies Research Study Group, Faculty of Education, The University of Hong Kong. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: [https://www.academia.edu/42378437/Cutting\\_Through\\_the\\_Monolingual\\_Grip\\_of\\_TESOL\\_Traditions\\_The\\_Transformative\\_Power\\_of\\_the\\_Translanguaging\\_Lens](https://www.academia.edu/42378437/Cutting_Through_the_Monolingual_Grip_of_TESOL_Traditions_The_Transformative_Power_of_the_Translanguaging_Lens)

LIN, A. M. Y. 2018. Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: implications for content-based education classrooms, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), 1-16. Ανακτήθηκε στις 10/7/21, από: [https://www.researchgate.net/publication/327461894\\_Theories\\_of\\_translanguaging\\_and\\_trans-semiotizing\\_implications\\_for\\_content-based\\_education\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/327461894_Theories_of_translanguaging_and_trans-semiotizing_implications_for_content-based_education_classrooms)

LIN, A.M.Y. 2019. Theories of trans/languageing and trans-semiotizing: implications for contentbased education classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), 5-16. Ανακτήθηκε στις 30/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/327461894\\_Theories\\_of\\_translanguaging\\_and\\_trans-semiotizing\\_implications\\_for\\_content-based\\_education\\_classrooms](https://www.researchgate.net/publication/327461894_Theories_of_translanguaging_and_trans-semiotizing_implications_for_content-based_education_classrooms)

LIN, A.M.Y & D.C.S. LI. 2012. Code-switching. Στο *The Routledge handbook of multilingualism*, επιμ. M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese, 27, 470-481. Λονδίνο: Routledge. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/313028312\\_Code-switching](https://www.researchgate.net/publication/313028312_Code-switching)

LIN, A. M. Y., Y\*. WU & J. L. LEMKE. 2020. 'It Takes a Village to Research a Village': Conversations Between Angel Lin and Jay Lemke on Contemporary Issues in Translanguaging. Στο *Critical plurilingual pedagogies: Struggling toward equity rather than equality*, επιμ. Lau, S., & Stille, S.V.V. Ελβετία: Springer (\*corresponding author). Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/340102853\\_'It\\_Takes\\_a\\_Village\\_to\\_Research\\_a\\_Village'\\_Conversations\\_Between\\_Angel\\_Lin\\_and\\_Jay\\_Lemke\\_on\\_Contemporary\\_Issues\\_in\\_Translanguaging](https://www.researchgate.net/publication/340102853_'It_Takes_a_Village_to_Research_a_Village'_Conversations_Between_Angel_Lin_and_Jay_Lemke_on_Contemporary_Issues_in_Translanguaging)

LOVE, N. 2004. Cognition and the language myth, *Language Sciences*, 26, 525–544. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1063.2104&rep=rep1&type=pdf>

LU, M. & B. HORNER. 2013. Translingual literacy, language difference and matters of agency. *College English*, 75 (6), 582-607. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1064&context=faculty>

MABULE, D. R. 2015. What is this? Is it code-switching, code mixing or language alternating? *Journal of Educational and Social Research*, 5 (1), 339-350. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: <https://pdfs.semanticscholar.org/7147/494dca4b49b1731926ebf59ecbe6d4e1f131.pdf>

MAKONI, S. & A. PENNYCOOK. 2007. Disinvesting and Reconstituting Languages. Clevedon: *Multilingual Matter*, 1-41. Ανακτήθηκε στις 21/7/21, από: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5769808/mod\\_resource/content/1/MAKONI%20and%20PENNYCOOK%20Disinventig.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5769808/mod_resource/content/1/MAKONI%20and%20PENNYCOOK%20Disinventig.pdf)

MAO, Z. 1937. *On Practice: On the Relation Between Knowledge and Practice, Between Knowing and Doing*. Νέα Υόρκη: International Publishers. Ανακτήθηκε στις 7/9/2021, από:  
<https://static1.squarespace.com/static/5d6923d233383100011392f4/t/5ea1a8b3ac680a69ada9af04/1587652797392/On+Practice-+Mao.pdf>

MARTIN, P. 2005. “Safe“ language practices in two rural schools in Malaysia: tensions between policy and practice. In *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education Policy and Practice*, επιμ. A.M.Y. Lin & P.W. Martin, 74-974. Clevedon, Ηνωμένο Βασίλειο: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 13/8/2021, από:  
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853598265-007/html>

MAY, S. 2014. Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. Στο *The Multilingual turn: Implication for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, επιμ. S. May, 6-31. Νέα Υόρκη: Routledge. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από:  
[https://www.academia.edu/8460588/Disciplinary\\_divides\\_knowledge\\_construction\\_and\\_the\\_multilingual\\_turn](https://www.academia.edu/8460588/Disciplinary_divides_knowledge_construction_and_the_multilingual_turn)

MEEUWIS, M. & J. BLOMMAERT. 1998. A monolectal view of code-switching: Layered codeswitching among Zairians in Belgium. In *Code-switching in Conversation: Language interaction and identity*, επιμ. P. Auer, 76-98. Λονδίνο και Νέα Υόρκη: Routledge. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από:  
[https://www.researchgate.net/publication/287495556\\_A\\_monolectal\\_view\\_of\\_CS\\_Layered\\_CS\\_among\\_Zairians\\_in\\_Belgium](https://www.researchgate.net/publication/287495556_A_monolectal_view_of_CS_Layered_CS_among_Zairians_in_Belgium)

MENKEN, K. & O. GARCÍA. 2010. *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. Νέα Υόρκη: Routledge.



MGIJIMA, V. D. & L. MAKALELA. 2016. The effects of translanguaging on the biliterate inferencing strategies of fourth grade learners. *Perspectives in Education*, 34 (3), 86-97. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://journals.ufs.ac.za/index.php/pie/article/view/1971/1943>

MOLL, L. C. & N. GONZALEZ. 1994. Lessons from Research with Language-Minority Children. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 439-456. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862969409547862>

MOODY, S., M. CHOWDHURY & Z. ESLAMI. 2019. Graduate students' perceptions of translanguaging. *English Teaching and Learning*, 43 (1), 85-103. Ανακτήθηκε στις 4/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/330374315\\_Graduate\\_Students'\\_Perceptions\\_of\\_Translanguaging](https://www.researchgate.net/publication/330374315_Graduate_Students'_Perceptions_of_Translanguaging)

MOORE, E., J. BRADLEY & J. SIMPSON. 2020. *Translanguaging as Transformation: The Collaborative Construction of New Linguistic Realities*. Ηνωμένο Βασίλειο: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 7/9/2021, από: [https://books.google.gr/books?id=MsnhDwAAQBAJ&lpg=PA1&hl=el&pg=PA1&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=MsnhDwAAQBAJ&lpg=PA1&hl=el&pg=PA1&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

MYERS-SCOTTON, C. 1988. Code-switching as indexical of social negotiations. Στο *The Bilingualism Reader*, επιμ. Li Wei, 127-153. London: Routledge. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/\[Li\\_Wei\]\\_The\\_Bilingualism\\_Reader\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/[Li_Wei]_The_Bilingualism_Reader(BookFi).pdf)

MYERS-SCOTTON, C. 1993a. *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.

MYERS-SCOTTON, C. 1998. *Codes and Consequences*. Νέα Υόρκη και Οξφόρδη: Oxford University Press.

NERGHES, A. 2011. *The Impact of Code-Switching on Persuasion: An Elaboration Likelihood Perspective*. Wageningen University. Ανακτήθηκε στις 13/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/267625964\\_The\\_impact\\_of\\_code-switching\\_on\\_information\\_processing\\_An\\_Elaboration\\_Likelihood\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/267625964_The_impact_of_code-switching_on_information_processing_An_Elaboration_Likelihood_Perspective)

NIKULA, T. & P. MOORE. 2016. Exploring translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (1), 1–13. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/310578540\\_Exploring\\_translanguaging\\_in\\_CLIL](https://www.researchgate.net/publication/310578540_Exploring_translanguaging_in_CLIL)

NILEP, C. 2006. “Code Switching” in Sociocultural Linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, 19 (1). Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://journals.colorado.edu/index.php/cril/article/view/273>

OECD. 2016. *PISA 2015 results (τόμος I). Excellence and equity in education*. Παρίσι: Author.

OIHANA, L., J. CENOZ & D. GORTER. 2019. Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29 (1), 41–59. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/337187671\\_Developing\\_morphological\\_awareness\\_across\\_languages\\_translanguaging\\_pedagogies\\_in\\_third\\_language\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/337187671_Developing_morphological_awareness_across_languages_translanguaging_pedagogies_in_third_language_acquisition)

OMIDIRE, M. F. 2019a. Experiencing language challenges in a rural school: Implications for learners' life aspirations. *Early Child Development and Care (ECDC)*, Special Issue, 1–39. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/71348/Omidire\\_Experiencing\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/71348/Omidire_Experiencing_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

OMIDIRE, M. F. 2019b. Embracing multilingualism as a reality in classrooms: An introduction. Στο *Multilingualism in the classroom: Teaching and learning in a challenging context*, επιμ. M. F. Omidire. Cape Town: Juta & Co.

ONWUEGBUZIE, A. J., & R. FRELS. 2016. *Seven steps to a comprehensive literature review. A Multimodal and Cultural Approach*. Λος Άντζελες, CA: Sage. Ανακτήθηκε στις 4/8/2021, από: <https://study.sagepub.com/sites/default/files/Onwuegbuzie%20%26%20Frels.pdf>

ONWUEGBUZIE, A. J., N. L. LEECH & K. M. T. COLLINS. 2011. Innovative qualitative data collection techniques for conducting literature reviews. Στο *The Sage handbook of innovation in social research methods*, επιμ. M. Williams & W. P. Vogt, 182-204. Thousand Oaks, CA: Sage.

OTHEGUY, R., O. GARCIA & W. REID. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6 (3), 281-307. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://www.scinapse.io/papers/2518999116>

OTHEGUY, R., O. GARCÍA & W. REID. 2019. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10 (4), 625–651. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/applirev-2018-0020/html>

OTSUJI, E. & A. PENNYCOOK. 2010. Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International journal of multilingualism*, 7 (3), 240-254. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/249025313\\_Metrolingualism\\_Fixity\\_Fluidity\\_and\\_Language\\_in\\_Flux](https://www.researchgate.net/publication/249025313_Metrolingualism_Fixity_Fluidity_and_Language_in_Flux)

PANAGIOTOPOULOU, J. A. & L. ROSEN. 2018. Denied inclusion of migration related multilingualism. An ethnographic approach to a preparatory class for newly arrived children in Germany. *Language and Education*, 32 (5), 394–409. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09500782.2018.1489829?needAccess=true>

PAPADOPOULOU, SM. 2018a. Persuasion: the power of persuasion as a teaching tool for learning Greek as a foreign language. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3 (2), 18-27. Ανακτήθηκε στις 7/8/2021, από: <https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/1545/4178>

PAVLENKO, A. 2008. Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(2), 147-164. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/231890315\\_Emotion\\_and\\_emotion-laden\\_words\\_in\\_the\\_lexicon](https://www.researchgate.net/publication/231890315_Emotion_and_emotion-laden_words_in_the_lexicon)

PENNYCOOK, A. 2017. Translanguaging and semiotic assemblages, *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 269-282. Ανακτήθηκε στις 30/7/21, από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14790718.2017.1315810?needAccess=true>

PIAGET, J. 1983. "Piaget's theory". Στο *Handbook of Child Psychology*, επιμ. P. Mussen, (4<sup>η</sup> έκδοση), τόμος 1. Νέα Υόρκη: Wiley.

POLLARD, A. 1985. *The social world of the primary school*. Λονδίνο: Holt, Rinehartand Winston.

POLLARD, S. 2002. The Benefit Of Code Switching Within A Bilingual Education Program. Digital Commons, Illinois Wesleyan University. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=hispsu\\_honproj](https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=hispsu_honproj)

Poplack, S. 1980. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of Codeswitching. Στο *The Bilingualism Reader*, επιμ. Li Wei, 205-240. Λονδίνο: Routledge. Ανακτήθηκε στις 21/7/2021, από: [https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/\[Li\\_Wei\]\\_The\\_Bilingualism\\_Reader\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG512/Downloads/[Li_Wei]_The_Bilingualism_Reader(BookFi).pdf)

POULISSE, N. 1999. *Slips of the tongue: Speech errors in first and second language production*. Άμστερνταμ: Benjamins. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: [https://www.academia.edu/27703214/Slips\\_of\\_the\\_tongue\\_in\\_first\\_and\\_second\\_language\\_production](https://www.academia.edu/27703214/Slips_of_the_tongue_in_first_and_second_language_production)

PROBYN, M. 2015. Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms. *Language and Education*, 29 (3), 218-234. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2014.994525>

RAMAN, M.G. & VIJAYA. 2021. 'Authentic' Spices and Translanguaging in the Multicultural Classroom. Στο *FORTELL Issue*, 42, 149-157. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/351884121\\_'Authentic'\\_Spices\\_and\\_Translanguaging\\_in\\_the\\_Multicultural\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/351884121_'Authentic'_Spices_and_Translanguaging_in_the_Multicultural_Classroom)

RANDVIIR, A. 2020. Sociosemiotics and Metalanguage: The Case of Translanguaging. *Linguistic Frontiers*, 3 (2), 57-65. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: <https://www.sciendo.com/article/10.2478/lf-2020-0012>

RASMAN, R. 2018. TO TRANSLANGUAGE OR NOT TO TRANSLANGUAGE? THE MULTILINGUAL PRACTICE IN AN INDONESIAN EFL CLASSROOM *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7 (3), 687-694. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/323047290\\_To\\_translanguage\\_or\\_not\\_to\\_translanguage\\_The\\_multilingual\\_practice\\_in\\_an\\_indonesian\\_EFL\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/323047290_To_translanguage_or_not_to_translanguage_The_multilingual_practice_in_an_indonesian_EFL_classroom)

RITCHIE, W. C. & T. K. BHATIA. 2012. Social and Psychological Factors in Language Mixing. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, 375-390. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: [http://213.230.96.51:8090/files/ebooks/Chet%20tillari/Bhatia%20T.K.,%20Ritchie%20W.C.%20\(eds.\)%20The%20handbook%20of%20bilingualism%20and%20multilingualism%20\(2ed.,%20Wiley-Blackwell,%202012\)\(ISBN%209781444334906\)\(O\)\(966s\)%20LF%20.pdf#page=401](http://213.230.96.51:8090/files/ebooks/Chet%20tillari/Bhatia%20T.K.,%20Ritchie%20W.C.%20(eds.)%20The%20handbook%20of%20bilingualism%20and%20multilingualism%20(2ed.,%20Wiley-Blackwell,%202012)(ISBN%209781444334906)(O)(966s)%20LF%20.pdf#page=401)

SABINO, R. 2018. *Languaging without Languages Beyond metro-, multi-, poly-, pluri- and translanguaging*. Brill, Leiden. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: <https://el.zlibcdn2.com/book/3562405/ab35b2>

SADIGHIAN, S. & A. RAHMI. 2011. Code-switching and social prestige: Code-switching among Iranian university learners. *Academic Leadership: The Online Journal*, 9 (3), 1-8. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://scholars.fhsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1679&context=alj>

SAYER, P. 2012. Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *TESOL Quarterly*, 47 (1), 63-88. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: [https://www.researchgate.net/publication/264677416\\_Translanguaging\\_TexMex\\_and\\_Bilingual\\_Pedagogy\\_Emergent\\_Bilinguals\\_Learning\\_Through\\_the\\_Vernacular](https://www.researchgate.net/publication/264677416_Translanguaging_TexMex_and_Bilingual_Pedagogy_Emergent_Bilinguals_Learning_Through_the_Vernacular)

SCOTTON, C. & W. URY. 1977. Bilingual strategies: The social functions of code-switching. *International Journal of the Sociology of Language*, 13, 5-20. Ανακτήθηκε στις 23/7/2021, από: <https://ur.booksc.org/book/43116228/7538df>

SELTZER, K. 2019. Reconceptualizing “Home” and “School” Language: Taking a Critical Translingual Approach in the English Classroom. *TESOL Quarterly*, 53 (4), 986-1007. Ανακτήθηκε στις 21/7/21, από: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61345673/Seltzer\\_Published\\_article\\_TQ20191126-110314-1y09rc7-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630452169&Signature=Yp4~wyLOY63SSpLUwYHYwmvkQtjMx0~zTjuG9-buvb-zx48nTuPsUMG34YGAOckYNrNi8SB24UhpX-nxO1S8M1L759w~yJ7t7w3HKYb3M9IeUNdeCF1Mr-RhbyarBcVLQh6fQLdP3RrmxS8k70E8xwGikEs9~JKQTapuonAnOW2Fdf0fLsncPpCILWv4ZLjLvyNUULcM0-Apd0sWo83fmf1J4-9NF8UZLoDp2LxzHaNKdUwaTOFS9yVAU2ZOECMtDEs3RGItWHsFt3Kgav-tAxf9qYaqAm~~zW-loooxNVZ83BDvcifd343nktKzIFIZL9GRexumkx4zP-D0R9wXsw\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61345673/Seltzer_Published_article_TQ20191126-110314-1y09rc7-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1630452169&Signature=Yp4~wyLOY63SSpLUwYHYwmvkQtjMx0~zTjuG9-buvb-zx48nTuPsUMG34YGAOckYNrNi8SB24UhpX-nxO1S8M1L759w~yJ7t7w3HKYb3M9IeUNdeCF1Mr-RhbyarBcVLQh6fQLdP3RrmxS8k70E8xwGikEs9~JKQTapuonAnOW2Fdf0fLsncPpCILWv4ZLjLvyNUULcM0-Apd0sWo83fmf1J4-9NF8UZLoDp2LxzHaNKdUwaTOFS9yVAU2ZOECMtDEs3RGItWHsFt3Kgav-tAxf9qYaqAm~~zW-loooxNVZ83BDvcifd343nktKzIFIZL9GRexumkx4zP-D0R9wXsw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

SHARTIELY, N. E. 2016. Code-switching in university classroom interaction: A case study of the University of Dar es Salaam. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 49, 215-231. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/312632521\\_Code-switching\\_in\\_university\\_classroom\\_interaction\\_A\\_case\\_study\\_of\\_the\\_University\\_of\\_Dar\\_es\\_Salaam](https://www.researchgate.net/publication/312632521_Code-switching_in_university_classroom_interaction_A_case_study_of_the_University_of_Dar_es_Salaam)

SIMPSON, J. 2016. Translanguaging in the contact zone: Language use in superdiverse urban areas. *Working Papers in Translanguaging and Translation* (WP. 14). Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: [https://www.academia.edu/25599471/Simpson\\_J.\\_2016.\\_.Translanguaging\\_in\\_the\\_contact\\_zone\\_Language\\_use\\_in\\_superdiverse\\_urban\\_areas.\\_Working\\_Papers\\_in\\_Translanguaging\\_and\\_Translation\\_WP.\\_14\\_.http\\_www.birmingham.ac.uk\\_generic\\_tlang\\_index.aspx](https://www.academia.edu/25599471/Simpson_J._2016._.Translanguaging_in_the_contact_zone_Language_use_in_superdiverse_urban_areas._Working_Papers_in_Translanguaging_and_Translation_WP._14_.http_www.birmingham.ac.uk_generic_tlang_index.aspx)



SINGLETON, D. & S. PFENNINGER. 2018. L2 Acquisition in Childhood, Adulthood and Old Age: Misreported and Under-researched Dimensions of the Age Factor. *Journal of Second Language Studies*, 1 (2), 254-275. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/327251762\\_L2\\_acquisition\\_in\\_childhood\\_adulthood\\_and\\_old\\_age\\_Misreported\\_and\\_under-researched\\_dimensions\\_of\\_the\\_age\\_factor](https://www.researchgate.net/publication/327251762_L2_acquisition_in_childhood_adulthood_and_old_age_Misreported_and_under-researched_dimensions_of_the_age_factor)

SNYDER, H. 2019. Literature review as a research methodology: An overview and guidelines, *Journal of Business Research*, 104, 333–339. Ανακτήθηκε στις 6/8/2021, από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296319304564>

SOJA, E.W. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell

STEFFENSEN, S. 2011. Beyond mind: An extended ecology of languaging. Στο *Distributed Language*, επιμ. S. J. Cowley, 185–210. Benjamins. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/285604880\\_Beyond\\_mind\\_an\\_extended\\_ecology\\_of\\_languaging](https://www.researchgate.net/publication/285604880_Beyond_mind_an_extended_ecology_of_languaging)

STILLE, S.V.V., R. BETHKE, J. BRADLEY-BROWN, J. GIBERSON & G. HALL. 2016. Broadening educational practice to include translanguaging: an outcome of educator inquiry into multilingual students' learning needs. *The Canadian Modern Language Review* 72 (4), 480–503. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52105510/CMLR\\_Stille\\_et\\_al\\_2016.pdf?1489171945=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBroadening\\_Educational\\_Practice\\_to\\_Inclu.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/52105510/CMLR_Stille_et_al_2016.pdf?1489171945=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBroadening_Educational_Practice_to_Inclu.pdf)

[https://www.researchgate.net/publication/345396231\\_Spaces\\_for\\_translanguaging\\_in\\_mother\\_tongue\\_tuition](https://www.researchgate.net/publication/345396231_Spaces_for_translanguaging_in_mother_tongue_tuition)  
&Expires=1630870951&Signature=ItR-IV-  
VLloaBKR2EglnyUw5k1GqDE7o6~2loyimXBd9MgVLRFeCUohHTSs6UI5kQxv8f  
qCADzj83ocZgzHEvpy59TUUK7k~9ACzTmjZzer3nob444jpxXIHRdKI-  
tp4Pp3fJhrX~zLRYiQW0MBGumA993-J2ZPhVjt0EPks4g-uOcege-  
MInCIXSvEQVA20vrIGA8NwZLhqnMVLamLKHNRKPWD6r49oY16bwcHbVIxF  
Ogx~JgSEN5JUxH-tGmnkTOzb0ZC-  
Pg8Kx9TsmzeWWFy2CkG6nfmihHHE3xU4KyzWW8YuiplInNPBMWBkLA4N3-  
KHCo7G5-Cj6N31~8-y8A &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

STRASZER, B., J.K. ROSÉN & A. WEDIN. 2020. Spaces for translanguaging in mother tongue tuition. *Education Inquiry*, 1-19. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/345396231\\_Spaces\\_for\\_translanguaging\\_in\\_mother\\_tongue\\_tuition](https://www.researchgate.net/publication/345396231_Spaces_for_translanguaging_in_mother_tongue_tuition)

SUEK, L. A. 2017. Code switching and the development of linguistic system of simultaneous bilingual children. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 5 (1), 1-7. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/322711588\\_CODE\\_SWITCHING\\_AND\\_T  
HE\\_DEVELOPMENT\\_OF\\_LINGUISTIC\\_SYSTEM\\_OF\\_SIMULTANEOUS\\_BILI  
NGUAL\\_CHILDREN](https://www.researchgate.net/publication/322711588_CODE_SWITCHING_AND_THE_DEVELOPMENT_OF_LINGUISTIC_SYSTEM_OF_SIMULTANEOUS_BILINGUAL_CHILDREN)

SWAIN, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. Στο *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*, επιμ. H. Byrnes, 95–108. Λονδίνο, Αγγλία: Continuum.

SWAIN, M. & S. LAPKIN. 2013. A Vygotskian perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content Based Language Education*, 1, 101-129. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από:

[https://www.researchgate.net/publication/263187741\\_A\\_Vygotskian\\_sociocultural\\_perspective\\_on\\_immersion\\_education\\_The\\_L1L2\\_debate](https://www.researchgate.net/publication/263187741_A_Vygotskian_sociocultural_perspective_on_immersion_education_The_L1L2_debate)

TAI, K. W. H. 2021. Researching Translanguaging in EMI Classrooms. Στο *Research Methods for English Medium Instruction in Action*, επιμ. J. Pun & S. Curle, 119-132. Λονδίνο: Routledge. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021, από: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003025115-9/researching-translanguaging-emi-classrooms-kevin-tai?fbclid=IwAR2m2h9vpGSM-pZPv53986P1hV-iyIMihl49P08ZahMRVea0RChOqm74bsE>

THIBAUT, P. J. 2011. First-order Language Dynamics and Second-order Language: The Distributed Language View. *Ecological Psychology*, 23 (3), 210–245. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/233149289\\_First-Order\\_Languaging\\_Dynamics\\_and\\_Second-Order\\_Language\\_The\\_Distributed\\_Language\\_View](https://www.researchgate.net/publication/233149289_First-Order_Languaging_Dynamics_and_Second-Order_Language_The_Distributed_Language_View)

THIBAUT, P. J. 2017. The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language, *Language Sciences*, 61, 74–85. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [http://www.grape.uji.es/wordpress/wp-content/uploads/2018/11/Thibault\\_2017\\_LSc-1.pdf](http://www.grape.uji.es/wordpress/wp-content/uploads/2018/11/Thibault_2017_LSc-1.pdf)

TICHELOVEN, A. 2016. *Translanguaging as pedagogy in a superdiversity classroom: Constraints and opportunities*. University of Utrecht. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021, από: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/335268>

TICHELOVEN, A., E. BLOM, P. LESEMAN & S. MCMONAGLE. 2019. Translanguaging challenges in multilingual classrooms: scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*. Ανακτήθηκε στις 4/8/2021, από:

[https://www.researchgate.net/publication/337087778\\_Translanguaging\\_challenges\\_in\\_multilingual\\_classrooms\\_scholar\\_teacher\\_and\\_student\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/337087778_Translanguaging_challenges_in_multilingual_classrooms_scholar_teacher_and_student_perspectives)

TRANFIELD, D., D. DENYER & P. SMART. 2003. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14, 207–222. Ανακτήθηκε στις 6/8/2021, από: <https://www.cebma.org/wp-content/uploads/Tranfield-et-al-Towards-a-Methodology-for-Developing-Evidence-Informed-Management.pdf>

TRISNAWATI, I. K. 2017. Maintaining the identity of bilingual individuals in multicultural/multilingual settings. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 5 (1), 8-16. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/322702894\\_MAINTAINING\\_THE\\_IDENTITY\\_OF\\_BILINGUAL\\_INDIVIDUALS\\_IN\\_MULTICULTURALMULTILINGUAL\\_SETTINGS](https://www.researchgate.net/publication/322702894_MAINTAINING_THE_IDENTITY_OF_BILINGUAL_INDIVIDUALS_IN_MULTICULTURALMULTILINGUAL_SETTINGS)

TSOKALIDOU, R. 2016. Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. Στο *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*, επιμ. Carroll E. Wilson, 108-118. Nova Science Publishers. Ανακτήθηκε στις 16/7/2021, από: [https://www.academia.edu/28976727/BEYOND\\_LANGUAGE\\_BORDERS\\_TO\\_TRANSLANGUAGING\\_WITHIN\\_AND\\_OUTSIDE\\_THE\\_EDUCATIONAL\\_CONTEXT](https://www.academia.edu/28976727/BEYOND_LANGUAGE_BORDERS_TO_TRANSLANGUAGING_WITHIN_AND_OUTSIDE_THE_EDUCATIONAL_CONTEXT)

TSOKALIDOU, R. & E. SKOURTOU. 2020. Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. Στο *Inclusion, Education and Translanguaging, Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften*, επιμ. J. A. Panagiotopoulou et al., 219-235. Ανακτήθηκε στις 18/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/343692754\\_Translanguaging\\_as\\_a\\_Culturally\\_Sustaining\\_Pedagogical\\_Approach\\_BiMultilingual\\_Educators'\\_Perspectives](https://www.researchgate.net/publication/343692754_Translanguaging_as_a_Culturally_Sustaining_Pedagogical_Approach_BiMultilingual_Educators'_Perspectives)

TURNER, M. & A. M. Y. LIN. 2017. Translanguaging and Named Languages: Productive Tension and Desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–11. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: [https://www.academia.edu/34260854/Translanguaging\\_and\\_named\\_languages\\_productive\\_tension\\_and\\_desire](https://www.academia.edu/34260854/Translanguaging_and_named_languages_productive_tension_and_desire)

VALLEJO, C. & M. DOOLY. 2019. Plurilingualism and Translanguaging: Emergent Approaches and Shared Concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (1), 1-16. Ανακτήθηκε στις 20/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/332492721\\_Plurilingualism\\_and\\_translanguaging\\_emergent\\_approaches\\_and\\_shared\\_concerns\\_Introduction\\_to\\_the\\_special\\_issue](https://www.researchgate.net/publication/332492721_Plurilingualism_and_translanguaging_emergent_approaches_and_shared_concerns_Introduction_to_the_special_issue)

VARENNE, H. 2007. Difficult collective deliberations: Anthropological notes toward a theory of education. *Teachers College Record*, 109, 1559-1588. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.552.4226&rep=rep1&type=pdf>

VELASCO, P. & O. GARCIA. 2014. Translanguaging and the writing of Bilingual Learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37 (1), 6-23. Ανακτήθηκε στις 10/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/271938482\\_Translanguaging\\_and\\_the\\_Writing\\_of\\_Bilingual\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/271938482_Translanguaging_and_the_Writing_of_Bilingual_Learners)

VERTOVEC, S. 2007. Super-Diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: [https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec\\_super-diversity.pdf](https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf)

VOGEL, S. & O. GARCIA. 2017. Translanguaging. Στο *Oxford Research Encyclopedia of Education*, επιμ. G. Noblit & L. Moll. Oxford: Oxford University Press.

VOGEL, S., L. ASCENZI-MORENO & O. GARCÍA. 2018. An Expanded View of Translanguaging: Leveraging the Dynamic Interactions Between a Young Multilingual Writer and Machine Translation Software. Στο *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts*, επιμ. J. Choi & S. Ollerhead, 89–106. Λονδίνο, Ηνωμένο Βασίλειο: Taylor & Francis Ltd. Ανακτήθηκε στις 11/7/2021, από: [https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1494&context=gc\\_pubs](https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1494&context=gc_pubs)

WALTERS, J. 2005. *Bilingualism: The Sociopragmatic-Psycholinguistic Interface*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

WANG, D. 2019. *Multilingualism and Translanguaging in Chinese Language Classrooms*. Palgrave Studies in Teaching and Learning Chinese. Palgrave Macmillan. Ανακτήθηκε στις 7/7/21, από: [https://www.academia.edu/38300617/Wang\\_Danping\\_2019\\_Multilingualism\\_and\\_Translanguaging\\_in\\_Chinese\\_Language\\_Classrooms](https://www.academia.edu/38300617/Wang_Danping_2019_Multilingualism_and_Translanguaging_in_Chinese_Language_Classrooms)

WEBSTER, J. & R. T. WATSON. 2002. Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *Management Information Systems Quarterly*, 26 (2), 13-23. Ανακτήθηκε στις 6/8/2021, από: <http://cci.drexel.edu/faculty/sgasson/Readings/Webster&Watson%5B2002%5D-WritingALiteratureReview.pdf>

WENGER, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

WILEY, T. & O. GARCÍA. 2016. Language policy and planning in language education: Legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100 (1), 48–63. Ανακτήθηκε στις 9/7/2021, από: [https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/wiley\\_garcia-2016-the\\_modern\\_language\\_journal-copy.pdf](https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/wiley_garcia-2016-the_modern_language_journal-copy.pdf)

WILLIAMS, C. 2002. *Ennill iaith: Astudiaeth o sefyllfa drochi yn 11–16 oed [A language gained: A study of language immersion at 11–16 years of age]*. Bangor: School of Education. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021 από: [https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Ennill\\_Iaith.pdf](https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Ennill_Iaith.pdf)

WILLIAMS, C. 2002. Extending bilingualism in the education system. *Education and lifelong learning committee ELL-06-02*. Ανακτήθηκε στις 2/7/2021, από: [https://www.semanticscholar.org/paper/ELL-06-02\(p.4\)-Education-and-Lifelong-Learning-in/422a46853db9ac3f339c57474394a5f8171e6f70](https://www.semanticscholar.org/paper/ELL-06-02(p.4)-Education-and-Lifelong-Learning-in/422a46853db9ac3f339c57474394a5f8171e6f70)

WILLIAMS, C. 2003. Defnyddio trawsieithu i ddatblygu llythrennedd deuol [Using translanguaging to develop dual literacy]. Στο *Addysg Gymraeg – Addysg Gymreig*, επιμ. G. Roberts & C. Williams, 288–312. Bangor, Ηνωμένο Βασίλειο: School of Education.

WILSON, S. 2020. To mix or not to mix: parental attitudes towards translanguaging and language management choices. *International Journal of Bilingualism*. Ανακτήθηκε στις 30/7/2021, από: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1367006920909902>

WOOLARD, K.A. 2004. Codeswitching. Στο *A companion to linguistic anthropology*, επιμ. Duranti, A., 4, 73-94. Oxford: Blackwell. Ανακτήθηκε στις 15/7/2021, από: [https://www.academia.edu/4915392/A\\_Companion\\_to\\_Linguistic\\_Anthropology\\_Alessandro\\_Duranti](https://www.academia.edu/4915392/A_Companion_to_Linguistic_Anthropology_Alessandro_Duranti)

YILMAZ, T. 2019. Translanguaging as a Pedagogy for Equity of Language Minoritized Students. *International Journal of Multilingualism*, 18 (10), 1-20. Ανακτήθηκε στις 18/7/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/334493714\\_Translanguaging\\_as\\_a\\_pedagogy\\_for\\_equity\\_of\\_language\\_minoritized\\_students](https://www.researchgate.net/publication/334493714_Translanguaging_as_a_pedagogy_for_equity_of_language_minoritized_students)



YIP, V. & S. MATTHEWS. 2016. Code-mixing and mixed verbs in Cantonese-English bilingual children: Input and innovation. *Languages*, 1 (1), 4. Ανακτήθηκε στις 19/7/2021, από: <https://www.mdpi.com/2226-471X/1/1/4/htm>

YUSUF, Y. Q., I. A. FATA & C. CHYNTIA. 2018. Types of Indonesian-English code-switching employed in a novel. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41 (1), 208-213. Ανακτήθηκε στις 10/8/2021, από: [https://www.researchgate.net/publication/339324849\\_Kasetsart\\_Journal\\_of\\_Social\\_Sciences\\_Types\\_of\\_Indonesian-English\\_code-switching\\_employed\\_in\\_a\\_novel](https://www.researchgate.net/publication/339324849_Kasetsart_Journal_of_Social_Sciences_Types_of_Indonesian-English_code-switching_employed_in_a_novel)

ZHU HUA., LI WEI & A. LYONS. 2015. Language, Business and Superdiversity in London: Translanguaging Business. *Working Papers in Translanguaging and Translation*, 5. Ανακτήθηκε στις 12/7/2021 από: <https://tlang754703143.files.wordpress.com/2018/08/translanguaging-business2.pdf>