



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»

**Διαγλωσσικότητα και Πολυγλωσσία: Θεωρητική προσέγγιση
και διδακτικές προκλήσεις**
**Translanguaging and Plurilingualism: A theoretical approach
and didactic challenges**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Μπλούκα Ειρήνης
(Α.Μ. 4382019019)**

Επιβλέπουσα: Ελένη Σκούρτου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Χασάν Καϊλή

ΡΟΔΟΣ, 2021

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο τρόπος με τον οποίο η *διαγλωσσικότητα* επηρέασε τις θεωρίες και τις θεωρήσεις για τη δί/πολύγλωσση εκπαίδευση ήταν πολύ ορμητικός και έγινε η αφορμή για να δημιουργηθούν νέα ερμηνευτικά εργαλεία και να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση αυτά. Επιπλέον, η διαγλωσσικότητα προσεγγίστηκε από συγγενείς επιστήμες και ανέδειξε στην πράξη τι σημαίνει να μετατοπίζεις συνεχώς την εστίαση, να προσπαθείς να περιγράψεις κάτι ρευστό, υβριδικό, να δουλεύεις στο μεταίχμιο μεταξύ των θεωρήσεων και των επιστημονικών προσεγγίσεων.

Ωστόσο, συχνά δημιουργούνται νοηματικές ρωγμές μεταξύ των πλαισίων και γίνονται αιτήματα για αντικατάσταση υπάρχοντων εκπαιδευτικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται εδώ και δεκαετίες. Έννοιες όπως η *πολυγλωσσία*, η *προσθετική διγλωσσία*, η *δεύτερη γλώσσα* έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση. Παράλληλα, η διαγλωσσικότητα είναι μέρος ενός πολιτικά ανατρεπτικού λόγου που έχει στόχο να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και αντλούν στοιχεία από το σύνολο του γλωσσικού χώρου που έχουν στη διάθεση τους. Ως αποτέλεσμα, τα όρια του ζητήματος διευρύνονται και οδηγούν σε ζητήματα όπως οι φυλετικές ιδεολογίες και θεωρήσεις για τη γλώσσα. Είναι απαραίτητο λοιπόν να αναλυθεί πώς το ζήτημα της διαγλωσσικότητας, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αξιοποιούν τους γλωσσικούς πόρους και παράγουν γλώσσα, έχει ενταχθεί και σε επιστημονικά πεδία πέρα από τη γλώσσα και τη γλωσσική εκπαίδευση.

Στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία πρόκειται να ερευνηθούν τα παραπάνω ζητήματα, ακολουθώντας τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Αρχικά, στα πρώτα κεφάλαια της εργασίας πρόκειται να γίνει διάκριση εννοιών με διαφορετική κοινωνικοπολιτική βάση από αυτή της διαγλωσσικότητας, ώστε να παρατεθούν τα σημεία απόκλισης και σύγκλισης τους και να εντοπιστούν οι διδακτικές προκλήσεις που προκύπτουν. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν διαφορετικές εκδοχές και επιστημονικές θεωρήσεις του πλαισίου της διαγλωσσικότητας. Τέλος, θα εντοπιστούν τα σημεία σύγκλισης και συνέχειας αυτών των θεωρήσεων και θα παρατεθούν οι εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκύπτουν με κοινό γνώμονα την εκπαίδευση που ωφελεί τους δί/πολύγλωσσους ομιλητές/τριες.

Λέξεις- κλειδιά: *πολυγλωσσία, ατομική πολυγλωσσία, διαγλωσσικότητα, προσθετική/ενεργητική διγλωσσία, Ενιαία/Διαγλωσσική Θεωρία της Διαγλωσσικότητας, γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες*

ABSTRACT

The way in which *translanguaging* influenced theories and visions for bilingual education was very impetuous and became the reason for the creation of new interpretive tools and the designment of educational programmes based on them. In addition, linguistics was approached by related sciences and showed in practice what it means to constantly shift the focus, try to describe something fluid, hybrid and work on the borderline between views and scientific approaches.

However, there are differences between the frameworks of bi/multilingualism and requests are made to replace existing educational tools that have been used for decades. Concepts such as *multilingualism*, *additive bilingualism*, *second language* have been challenged. At the same time, translanguaging becomes part of a politically subversive discourse that aims to highlight the way people communicate and extract information from their linguistic space. As a result, the boundaries of this issue widen and lead to discussions about raciolinguistic ideologies. Therefore, it is necessary to analyze how translanguaging, which shows the way in which people utilize language resources and produce language, has been integrated into scientific fields beyond language and language education.

In this master's thesis the above issues will be researched, following the methodology of the bibliographic review. Initially, in the first chapters, concepts with different socio-political basis from translanguaging will be distinguished, in order to list their points of divergence and convergence and to identify the didactic challenges that arise. Then, different versions and scientific views of the context of translanguaging will be analyzed. Finally, the points of convergence and continuity of these views will be identified and the educational challenges that occur will be listed, so that bi/multilingual speakers will be benefited.

Keywords: *multilingualism, plurilingualism, translanguaging, additive/active bilingualism, Unitary/Crosslinguistic Translanguaging Theory, raciolinguistic ideologies*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ (MULTILINGUALISM) ΚΑΙ ΟΝΟΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ.....	9
1.1: Ιστορική αναδρομή.....	9
1.2: Αμφισβήτηση της μονογλωσσικής θεώρησης της πολυγλωσσίας.	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΤΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ (PLURILINGUALISM) ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ (TRANSLANGUAGING)	18
2.1 Ατομική πολυγλωσσία (Plurilingualism).....	18
2.2 Διαγλωσσικότητα (Translanguaging).....	24
2.3 Διαφορές και σημεία έντασης μεταξύ των πλαισίων	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΤΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	32
3.1 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις	32
3.2: Σημεία απόκλισης και σύγκλισης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΕΝΙΑΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ.....	42
4.1. Διάκριση των εκδοχών της διαγλωσσικότητας.....	42
4.2: Γλώσσες και Διαγλωσσικότητα.....	45
4.3 Αμφισβήτηση παγιωμένων θεωρητικών προσεγγίσεων για την πολυγλωσσία	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	67

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών *Ανάλυση και Διδασκαλία Πρώτης και Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας*. Θα ήθελα λοιπόν να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους/ες όσους/ες συνέβαλλαν στην εκπόνησή της, προσφέροντάς μου απλόχερα τις γνώσεις, την υποστήριξη και τις συμβουλές τους.

Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κυρία Σκούρτου Ελένη για την επιστημονική και ηθική υποστήριξη που μου παρείχε σε όλη τη διάρκεια και διαδικασία εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Υπήρξε πάντα πρόθυμη να με καθοδηγήσει και να μου υποδείξει τα μέσα και τις μεθόδους που θα διευκόλυναν σημαντικά την πορεία της συγγραφής αλλά και την διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, ευχαριστώ την κυρία Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη και τον κύριο Χασάν Καϊλή που αποτέλεσαν μέλη της εξεταστικής επιτροπής. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω την κυρία Μηλιαράκη Αικατερίνη για το υλικό που μου παρείχε και την εποικοδομητική μας συζήτηση.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένειά μου, η οποία αποτελεί στήριγμα της κάθε μου προσπάθειας και με περιβάλλει πάντα με αγάπη, κατανόηση και υπομονή. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους/στις συμφοιτητές/τριές μου και φίλους/ες μου, τον Τεό, την Κορίνα, τη Νικολίνα και την Ιωάννα, πού μέσα από την κοινή μας πορεία, τις ατελείωτες συζητήσεις και τη διαρκή στήριξή τους έκαναν κάθε στιγμή αυτού του προγράμματος ξεχωριστή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων ετών σε παγκόσμιο επίπεδο και ο μετασχηματισμός των εθνών-κρατών από μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά συστήματα, έχουν επηρεάσει τον επιστημονικό χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας που ερευνά ζητήματα δι/πολυγλωσσίας, γλωσσικής επαφής και κατάκτησης και γενικότερα γλωσσικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν την επικοινωνία ποικίλων πολιτισμικών ομάδων. Οι σύγχρονες τάσεις στην κοινωνιογλωσσολογία, στην προσπάθεια να αποσυνθέσουν την έννοια της μονογλωσσίας τόσο ως υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας όσο και ως παιδαγωγικού στόχου, αντιμετωπίζουν τη μονογλωσσία ως μία κατασκευή με ιδεολογικές προεκτάσεις, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δομή του έθνους-κράτους και της εθνικής γλώσσας (Τσιπλάκου, 2016).

Ως αποτέλεσμα, υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης νέων διδακτικών μεθόδων, προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων με πρωτοβουλία της Πολιτείας και των εκπαιδευτικών φορέων, ώστε να αξιοποιηθεί ο πολιτισμικός και γλωσσικός πλούτος των πολυπολιτισμικών ομάδων. Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει η έννοια της διαγλωσσικότητας, η οποία έχει διχάσει την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα και πρεσβεύει ότι ο διαχωρισμός των γλωσσών σε διακριτά γλωσσικά συστήματα δεν αντιπροσωπεύει την πραγματική χρήση τους από τους/τις ομιλητές/τριές τους. Αντιθέτως, τα άτομα αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν διαρκώς αντλώντας από το πολιτισμικό και γλωσσικό τους ρεπερτόριο (García, 2009).

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας πρόκειται να αναλυθεί αρχικά ο τρόπος που η έννοια των ονοματισμένων γλωσσών, στα πλαίσια του έθνους-κράτους, διαμόρφωσε τις θεωρήσεις για τη δι/πολυγλωσσία τις τελευταίες δεκαετίες. Στη συνέχεια, οι συγκεκριμένες μονογλωσσικές θεωρήσεις πρόκειται να τεθούν υπό αμφισβήτηση, λόγω των φαινομένων της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης, καθώς σταδιακά θεωρήθηκαν αναποτελεσματικές για την απόδοση υβριδικών γλωσσικών πρακτικών των δί/πολύγλωσσων ατόμων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, στο πλαίσιο της περιγραφής νέων αντιλήψεων σχετικά με πολυγλωσσικές πρακτικές, πρόκειται να αναλυθεί η έννοια της ατομικής πολυγλωσσίας (*plurilingualism*) (Council of Europe, 2001), η οποία υιοθετείται στην παρούσα εργασία και το φαινόμενο της διαγλωσσικότητας (*translanguaging*) (Baker, 2011). Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο, λαμβάνοντας υπόψιν τη διαφορετική κοινωνικοπολιτική τους βάση, θα παρατεθούν τα σημεία απόκλισης και σύγκλισης των πρακτικών τους και θα καταγραφούν οι διδακτικές προκλήσεις που προκύπτουν.

Σε συνέχεια του παραπάνω διαλόγου, στο τέταρτο κεφάλαιο, καταγράφονται οι διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες προσεγγίσεις ερευνητών/τριών και επιστημόνων σχετικά με το ζήτημα της διαγλωσσικότητας. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνονται διαφορετικές εκδοχές της διαγλωσσικότητας, όπως είναι η Ενιαία Θεωρία της Διαγλωσσικότητας (*Unitary Translanguaging Theory (UTT)*) και η Διαγλωσσική Θεωρία της Διαγλωσσικότητας (*Crosslinguistic Translanguaging Theory (CTT)*) (Cummins, in press).

Παράλληλα, η κατασκευή των γλωσσών τίθεται υπό αμφισβήτηση. Συγκεκριμένα, γίνεται διάκριση του όρου της διαγλωσσικότητας από προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις για τη γλώσσα και παρουσιάζεται από επιστήμονες όχι ως στατικό σύστημα αλλά ως γλωσσικότητα (*linguaging*), δηλαδή ως σειρά επιτελέσεων (*performances*) που εντοπίζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα (Τσιπλάκου, 2016). Αυτή η διάκριση εγείρει προβληματισμούς για την κοινωνική πραγματικότητα των γλωσσών και κλονίζει υπάρχουσες κατασκευές, όπως η προσθετική διγλωσσία (*additive bilingualism*) (Lambert, 1974) και η κοινή υποκείμενη ικανότητα (*common underlying proficiency*) (Cummins, 2005). Τέλος, δημιουργούνται ερωτήματα εάν οι γλωσσοφυλετικές ιδεολογίες εμπλέκονται στη διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας και στις προσθετικές προσεγγίσεις της δι/πολυγλωσσίας και του γραμματισμού. Να σημειωθεί ότι στην περίπτωση χρήσης ορολογίας από ξενόγλωσση βιβλιογραφία, που δεν έχει αποδοθεί επισήμως στην ελληνική γλώσσα, αναφέρεται η απόδοσή της στην ελληνική που θεωρείται περισσότερο δόκιμη από τη συγγραφέα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ (MULTILINGUALISM) ΚΑΙ ΟΝΟΜΑΤΙΣΜΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

1.1: Ιστορική αναδρομή

Κατά τη διάρκεια της αποικιοκρατικής περιόδου, κυριάρχησαν οι στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις για τη γλώσσα και η δυτικοευρωπαϊκή θεώρηση, που ενίσχυσε την εξουσία των ονοματισμένων γλωσσών στο πλαίσιο του έθνους-κράτους (Makoni & Pennycook, 2007). Η γλώσσα καθόρισε την εθνική ταυτότητα των πολιτών και κυριάρχησε η ιδεολογία «ένα κράτος-μία γλώσσα», με αποτέλεσμα η γλωσσική ετερομορφία να περιοριστεί στα κρατικά σύνορα (Flores & Rosa, 2015· Milroy, 2001· Rosa & Flores, 2017). Συνεπώς, η γλωσσική ομοιογένεια των εθνών-κρατών αποτελεί «κοινωνική κατασκευή» (Κοιλιάρη, 2005, 26). Έτσι, τον 20^ο αιώνα τα κυρίαρχα μοντέλα για τη δι/πολυγλωσσία όριζαν τις ονοματισμένες γλώσσες ως στατικά και οριοθετημένα γνωστικά συστήματα που κατέχουν οι ομιλητές/τριες (Vogel & García, 2017).

Η μελέτη της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας αναδείχθηκε σε σημαντικό επιστημονικό πεδίο από τα μέσα του εικοστού αιώνα, με τη δημοσίευση του έργου του Uriel Weinreich με τίτλο: *Languages in Contact: Findings and Problems* ([1953] 1979) και του Einar Haugen, με τίτλο: *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior* (1953). Τα συγκεκριμένα έργα διαμόρφωσαν το πεδίο της γλωσσικής επαφής (*language contact*) όπως το γνωρίζουμε σήμερα και προώθησαν την κατανόηση της πολυγλωσσικής συμπεριφοράς (*multilingual behavior*) πέρα από τη γλωσσική μείξη (*language mixing*). Και οι δύο επιστήμονες συνέδεσαν γλωσσικά φαινόμενα με κοινωνικά κριτήρια όπως η γεωγραφία, η ιθαγένεια, η εθνικότητα, η θρησκεία, η φυλή, το φύλο, η ηλικία και η κοινωνική τάξη (García & Otheguy, 2019).

Η έννοια της παρεμβολής (*interference*) οδήγησε σε διαφορετική κατεύθυνση τη μελέτη της δι/πολυγλωσσίας. Ο Weinreich ([1953] 1979, 1) ορίζει ότι το γλωσσικό φαινόμενο της παρεμβολής αφορά τις περιπτώσεις απόκλισης από τους κανόνες των γλωσσικών συστημάτων που εντοπίζονται στην ομιλία (*speech*) δί/πολύγλωσσων, ως αποτέλεσμα της

γλωσσικής επαφής (*language contact*). Συγκεκριμένα, η έννοια της παρεμβολής επηρέασε ιδιαίτερα το πεδίο της γλωσσικής εκπαίδευσης, οδηγώντας τους/τις ερευνητές/τριες να επιμείνουν στον πλήρη διαχωρισμό των γλωσσών των δί/πολύγλωσσων, με σκοπό να μην εισέρχονται «ξένα στοιχεία» στον «δομημένο τομέα της γλώσσας» (García & Otheguy, 2019, 2).

Στη συνέχεια, οι μελέτες για την Κατάκτηση της Δεύτερης Γλώσσας (*SLA*) οδήγησαν στην έννοια της απολίθωσης (*fossilization*), η οποία εισήχθη από τον Selinker το 1972. Ειδικότερα, ως απολίθωση χαρακτηρίζεται η παύση της προόδου κατά τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας, ανεξάρτητα από την έκθεση του/της μαθητή/τριας σε αυτή και την εξάσκηση του/της με φυσικούς/ές ομιλητές/τριες της (Selinker, 1972· Selinker & Han, 2001). Ως αποτέλεσμα, η παιδαγωγική της δεύτερης/ξένης γλώσσας επικεντρώθηκε στη διόρθωση σφαλμάτων και στην εξάλειψη παρεμβολών.

Ο Grosjean (1982) επεσήμανε ότι η γλωσσική ικανότητα του δίγλωσσου δεν είναι άθροισμα αλλά σύνθεση δύο γλωσσικών ικανοτήτων σύμφωνα με την ολιστική θεώρηση της διγλωσσίας (Cook, 1992). Ο Lambert (1974) εισήγαγε δύο τύπους διγλωσσίας, την «προσθετική» και την «αφαιρετική». Στην αφαιρετική διγλωσσία η «μειονοτική» γλώσσα των ομιλητών/τριών αντικαθίσταται από την κυρίαρχη στάνταρ γλώσσα της κοινωνίας, ενώ στην προσθετική διγλωσσία οι κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες των ομιλητών/τριών συνυπάρχουν σε ένα κοινό ρεπερτόριο (Vogel & García, 2017). Συγκεκριμένα, όταν τα σχολεία καλλιεργούσαν τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία για τους προνομιούχους πολίτες τους, το έργο τους συντασσόταν γύρω από την προσθετική ιδεολογία (Lambert, 1974). Σύμφωνα με την προσθετική διγλωσσία, στο σχολείο «προστίθεται» μια δεύτερη ή και τρίτη γλώσσα στο γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/τριών, ενώ «συνεχίζουν να εξελίσσονται εννοιολογικά και ακαδημαϊκά στην πρώτη τους γλώσσα» (Cummins, 2001a, 163). Αυτή ήταν η ιδεολογία των προγραμμάτων εκπαίδευσης ξένων γλωσσών από τις αρχές του εικοστού αιώνα, στηριζόμενη στην άμεση μέθοδο (*direct method*), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες εστίαζαν στη γλώσσα-στόχο (Cummins, 2007). Επίσης, ο Cummins (2005) εισήγαγε τη μεταφορά του «διπλού παγόβουνου», για να περιγράψει τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι γλώσσες. Για παράδειγμα, ενώ στην επιφάνεια ένας/μία δίγλωσσος/η μπορεί να θεωρηθεί ότι

πραγματώνει δύο ξεχωριστές γλώσσες, κάτω από την επιφάνεια, εντοπίζεται μια «κοινή υποκείμενη ικανότητα» (*common underlying proficiency*), η ανάπτυξη της οποίας ενισχύεται μέσα από τη γραφή, την ανάγνωση, την ακοή και την ομιλία σε οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες (Vogel & García, 2017). Πάνω σε αυτό βασίστηκε η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005) (*Cummin's independence hypothesis*), που ορίζει ότι οι δυο γλώσσες αλληλεπιδρούν συνεχώς. Η κατάκτηση εννοιών, δομών, δεξιοτήτων στη μία γλώσσα βοηθάει στην κατάκτηση αυτών στην άλλη γλώσσα.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Del Valle (2000) και García (2009) η προβολή της πολυγλωσσίας μόνο μέσα από τον φακό της προσθετικής ιδεολογίας και η επιμονή σε «καθαρές» γλώσσες χωρίς «αρνητικές» παρεμβολές, οδηγεί στην εξέταση της πολυγλωσσίας, μέσα από έναν μονογλωσσικό φακό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Cummins (2007), οι δύο γλώσσες συχνά αντιμετωπίζονται ως «δύο μοναξίες» (*two solitudes*). Ως συνακόλουθο, μονόγλωσσοι μαθητές απογοητεύονται και σταματούν τη μελέτη της γλώσσας στόχου, ενώ δι/πολύγλωσσοι μαθητές/τριες, αδυνατούν να «κατακερματίσουν» το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, με αποτέλεσμα να αυξάνεται συνεχώς η γλωσσική τους ανασφάλεια (Labov, 1976).

Ο Cummins (2017b) θεωρεί ότι η κατασκευή της προσθετικής διγλωσσίας είναι αποδεκτή στα πλαίσια μέσα στα οποία έχει χρησιμοποιηθεί και είναι συμβατή με δυναμικά μοντέλα δι/πολυγλωσσίας. Ωστόσο, η χρήση των εννοιών της Γ1 και Γ2 διαχωρίζει το γλωσσικό ρεπερτόριο των δι/πολύγλωσσων. Προκειμένου να αποφευχθεί αυτός ο διαχωρισμός, ο Cummins (2017b) συνιστά να μετονομαστεί ο όρος της προσθετικής διγλωσσίας, χωρίς όμως να επέλθει κάποια σημασιολογική αλλαγή. Εναλλακτικά, προτείνει τον όρο της ενεργητικής δι/πολυγλωσσίας (*active bi/multilingualism*), η οποία κατέχει κεντρικό ρόλο στη γλωσσική πολιτική της Σουηδίας από το 1975 (Axelsson, 2006), αλλά και του Ρέικιαβικ της Ισλανδίας (Jónsdóttir, 2014). Το επιχείρημα ότι η προσθετική διγλωσσία αντικατοπτρίζει μια μονογλωσσική θεώρηση αίρεται με την αντικατάσταση του όρου (Cummins, 2017b).

Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, καταγράφονται σημαντικές κοινωνικοπολιτικές αλλαγές λόγω της παρακμής των αποικιακών δομών. Τα κινήματα ανεξαρτησίας των

ασιατικών και αφρικανικών χωρών ενισχύουν την αίσθηση της εθνοτικής, φυλετικής και γλωσσικής υπερηφάνειας, καθώς όλο και περισσότερες μειονοτικές ομάδες διαμαρτύρονται για τη στέρηση των πολιτικών και οικονομικών τους δικαιωμάτων (Fishman, 1985). Υποβάλλουν αιτήματα για ένα διαφορετικό τύπο εκπαίδευσης, που θα σέβεται και θα αξιοποιεί τις πολιτιστικές και γλωσσικές πρακτικές των τοπικών κοινοτήτων (García & Lin, 2017a). Ακόμη και ομιλητές/τριες των «ονοματισμένων» γλωσσών, αντιλαμβανόμενοι την αυξανόμενη δύναμη των ομιλητών/τριών των «μειονοτικών» γλωσσών, επιδίωξαν την ανάπτυξη ενός νέου τύπου προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης - εμβάπτισης, χωρίς ωστόσο να προκύψει κάποια δραστική αλλαγή (García & Otheguy, 2019).

Σύμφωνα με την επισκόπηση Eurydice (2006), πριν από το 1970, σε κάποιες περιοχές, προβλεπόταν διδασκαλία ενός αντικειμένου στο αναλυτικό πρόγραμμα σε μια τοπική, ξένη, ή «μειονοτική» γλώσσα. Η συγκεκριμένη ενέργεια δεν παρουσιάστηκε ως νέα πρακτική για τη διδασκαλία μιας γλώσσας, αλλά ως επιτακτική ανάγκη σε δίγλωσσες περιοχές ή περιοχές κοντά σε σύνορα. Στόχος αυτής της δίγλωσσης εκπαίδευσης (bilingual education) ήταν οι μαθητές/τριες να εξελίξουν το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους και να μιλούν τις δύο γλώσσες ως μητρικές. Στο διάστημα των δεκαετιών 1970 και 1980 πραγματοποιήθηκε το πείραμα του Καναδά, κατά το οποίο εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα εμβάπτισης (*immersion programs*). Ειδικότερα, αγγλόφωνοι γονείς παιδιών στο Κεμπέκ, που είναι κυρίως γαλλόφωνο, θεώρησαν ότι τα παιδιά τους έπρεπε να αναπτύξουν αυξημένες γλωσσικές ικανότητες στα γαλλικά. Σύμφωνα με τον Mehisto (2008), κατά τη δεκαετία του 1970, οι πρώτες προσπάθειες ενοποίησης της διδασκαλίας της γλώσσας και του περιεχομένου, έγιναν με τα προγράμματα *The Language Across the Curriculum movement* στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και *English Across the Curriculum movement* στον Καναδά.

Τα παραπάνω προγράμματα θεωρήθηκαν επιτυχημένα και δόθηκε στην Ευρώπη το έναυσμα για την εκκίνηση δραστηριοποιήσεων και πειραματισμών στον συγκεκριμένο τομέα διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε η μεθοδολογία της Ενσωματωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (*Content and Language Integrated Learning*) (Coyle, 2007· Coyle, Hood & Marsh, 2010), της οποίας η πρώτη νομοθετική αναφορά σημειώνεται το 1995 με ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Γεωργοπούλου-

Θεοδοσίου 2015, 15). Ωστόσο, παρά την επιτυχία των προγραμμάτων εμβάπτισης, σύμφωνα με επισημάνσεις διάφορων ερευνητών (De Graaff et al., 2007), οι αγγλόφωνοι/ες μαθητές/τριες δεν κατάφεραν να κατακτήσουν πλήρως, σε επίπεδο φυσικού ομιλητή, την παραγωγή προφορικού λόγου, παρόλο που οι δεξιότητες κατανόησης τους ήταν συγκρίσιμες με των γαλλόφωνων συμμαθητών/τριών τους.

1.2: Αμφισβήτηση της μονογλωσσικής θεώρησης της πολυγλωσσίας.

Λόγω των φαινομένων της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης οι τύποι της προσθετικής και αφαιρετικής διγλωσσίας θεωρήθηκαν αναποτελεσματικοί για την απόδοση των γλωσσικών πρακτικών των δί/πολύγλωσσων ατόμων (García, 2009). Με την αμφισβήτηση της έννοιας του έθνους κράτους και των εθνικών γλωσσών (Canagarajah, 2005· Makoni & Pennycook, 2007), η γλώσσα ξεκίνησε να προσεγγίζεται «ως μια σειρά κοινωνικών πρακτικών και επιτελέσεων των ομιλητών/τριών που είναι ενσωματωμένες σε ένα δίκτυο κοινωνικών και γνωστικών σχέσεων» (García & Wei, 2014, 9). Η γλώσσα δηλαδή, δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως σύστημα δομών αποστασιοποιημένο από τις λεκτικές πράξεις των ομιλητών/τριών αλλά ως εργαλείο αλληλεπίδρασης. Σταδιακά, παρατηρείται μετατόπιση σε κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τις γλώσσες σαν «κινητούς πόρους ή πρακτικές» (*mobile resources/practices*) (Blommaert, 2010, 1) που προκύπτουν από την έντονη κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα των ατόμων (Pennycook, 2010). Ειδικότερα, σύμφωνα με την Τσιπλάκου (2016, 144), σύνθηες φαινόμενο στις περισσότερες γλωσσικές κοινότητες, διαχρονικά και συγχρονικά, είναι η υβριδικότητα και η πολυγλωσσία. Αυτός ο επαναπροσανατολισμός για το πώς αντιλαμβανόμαστε τις γλώσσες και τις ποικίλες σημειωτικές πρακτικές σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (*post-Fishmanian paradigm shift*)¹ (Blommaert, 2013, 621) τονίζει την ανάγκη να ξεπεραστούν οι επίμονες ιδεολογίες που βασίζονται σε δόγματα «μονογλωσσίας» (*OLON – One Language Only*), οι οποίες περιορίζουν τις προοπτικές υβριδικών επικοινωνιακών πρακτικών των ομιλητών/τριών (Vallejo & Dooly, 2020).

Άφθονη βιβλιογραφία είναι ήδη διαθέσιμη σχετικά με τον αντίκτυπο των μονογλωσσικών πολιτικών στην κοινωνία γενικότερα και στη διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση των γλωσσών ειδικότερα (βλ. Baetens-Beardsmore, 2003· Souto-Manning, 2006· Unamuno,

¹ Ο Blommaert αναφέρεται στον Joshua Fishman, μελετητή της γλωσσικής επαφής και της διγλωσσίας (*diglossia*), μιας έννοιας που επινοήθηκε αρχικά από τον Ferguson (1959) και επεκτάθηκε από τον Fishman (1967) για να αναφερθεί σε καταστάσεις όπου δύο ή περισσότερες γλώσσες ή ποικιλίες χρησιμοποιούνται σε μια κοινότητα για διαφορετικούς σκοπούς και σε διαφορετικά πλαίσια. Η διγλωσσία συνεπάγεται την κοινωνική απόδοση διαφορετικών λειτουργιών στις γλώσσες ή τις ποικιλίες που ομιλούνται, όπου κάποιες θεωρούνται «επίσημες» και άλλες «ανεπίσημες». Η διγλωσσία έχει συσχετιστεί με ιδεολογίες διαχωρισμού γλωσσών και την πεποίθηση ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές/τριες διαθέτουν ξεχωριστά γλωσσικά ρεπερτόρια.

2008· Dooly & Unamuno, 2009· Dooly & Vallejo, 2009· García, 2009· Blommaert, 2010· García & Sylvan, 2011· Ryan & McNamara, 2011· Lüdi & Py, 2009· Lamb, 2015· Moore & Nussbaum, 2013· Moore, Borrás & Nussbaum, 2013· Vallejo & Dooly, 2013· Blackledge & Creese, 2014· García & Wei, 2014· García, Johnson & Seltzer, 2017· García & Kleyn 2016· Lüdi, Meier & Yanaprasart, 2016). Στην παρούσα μελέτη, λοιπόν, δεν θα εξεταστεί ένα «νέο» φαινόμενο, καθώς μελέτες σχετικά με τις πολύγλωσσες κοινωνίες και τη γλωσσική επαφή (language contact) διεξάγονται εδώ και δεκαετίες, αλλά θα ερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι αξιοποιούν τους γλωσσικούς πόρους και παράγουν γλώσσα, με αποτέλεσμα να οδηγούμαστε σε ζητήματα όπως οι φυλετικές ιδεολογίες και θεωρήσεις για τη γλώσσα.

Συγκεκριμένα, η αύξηση της κινητικότητας των πληθυσμών, των αγαθών και των πληροφοριών σε συνδυασμό με τον αντίκτυπο του Διαδικτύου και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι άνθρωποι, έχουν κλονίσει τις αυστηρές διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των εθνικών οικοδομημάτων. Η αξιοποίηση των διαθέσιμων υφολογικών πόρων με απρόβλεπτους τρόπους οδηγεί σε φαινόμενα υπερποικιλότητας (*superdiversity*) (Blommaert & Rampton, 2011). Κοινωνιογλωσσολογικές έρευνες που σχετίζονται με τα συγκεκριμένα φαινόμενα φανερώνουν ότι οι γλωσσικές επιλογές των ατόμων δεν συνδέονται με παγιωμένες ταυτότητες, που ανήκουν σε μία κοινωνική κατηγορία (π.χ. ηλικία, φύλο, μόρφωση), αλλά μπορεί να συνδέονται με ποικίλες κατηγορίες (Μακρή-Τσιλιπάκου 2015γ, 33). Ειδικότερα, οι γλώσσες γίνονται αντιληπτές όχι ως στατικές οντότητες, αλλά ως διαθέσιμοι πόροι από όπου αντλεί κάθε ομιλητής/τρια ανάλογα με την κοινωνική, γλωσσική, εθνική και πολιτισμική ταυτότητα που επιθυμεί να οικοδομήσει (Blommaert & Rampton, 2011, 7-11).

Η υπερποικιλότητα δεν εστιάζει μόνο στον συνδυασμό διαφορετικών ταυτοτήτων, γλωσσών, πρακτικών και αξιών, αλλά στη δημιουργία νέων που θα προκύψουν από τους συνδυασμούς αυτούς (Wei, 2011, 1223-1224). Ως αποτέλεσμα, τροφοδοτούνται υβριδικές

γλωσσικές πρακτικές, δηλαδή πολυγλωσσικά φαινόμενα όπως η διαγλωσσικότητα (Creese & Blackledge, 2010· García, 2009· García & Wei, 2014· Otheguy, García & Reid, 2015, 2018· Wei, 2018), τα γλωσσικά περάσματα (*language crossing*, Rampton, 2006), η πολυγλωσσικότητα (*polylinguaging*, Jørgensen et al., 2011), η μετρογλωσσία (*metroligualism*, Pennycook & Otsuji, 2015), η εναλλαγή κωδίκων (*code switching*, Τσιπλάκου 2015α), οι γλωσσικές μείξεις (*language mixing*, Auer, 1999), η κρεολοποίηση (*crealization*, Sebba, 1997). Επίσης, ιδιαίτερα έχει αναδειχθεί η έννοια της ετερογλωσσίας (*heteroglossia*) που εισήχθη για πρώτη φορά από τον Bakhtin (1981) και υποστηρίζει ότι η γλώσσα έχει άμεση σύνδεση με το περιβάλλον όπου υφίσταται και εξαρτάται από τις επιτελέσεις και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις των ομιλητών/τριών, με αποτέλεσμα να μη θεωρείται ποτέ ουδέτερη (Blackledge & Creese, 2014· Busch, 2014). Αυτά τα φαινόμενα πολλαπλής ποικιλότητας διαταράσσουν τις γλωσσικές οριοθετήσεις και την κυριαρχία των πρότυπων γλωσσών.

Στη συνέχεια, επειδή εστιάζουμε στη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία, θα επικεντρωθούμε στις έννοιες της ατομικής πολυγλωσσίας (*plurilingualism*) και της διαγλωσσικότητας (*translanguaging*), που χρησιμοποιούνται συχνότερα για να περιγραφούν νέες αντιλήψεις σχετικά με πολυγλωσσικές πρακτικές σε προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης. Προτού προχωρήσουμε, είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί η έννοια της ατομικής πολυγλωσσίας (*plurilingualism*), η οποία υιοθετείται στην παρούσα εργασία και έχει προβληματίσει ιδιαίτερα την ερευνητική κοινότητα σχετικά με τη μετάφρασή της στα ελληνικά. Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), το Συμβούλιο της Ευρώπης διακρίνει την πολυγλωσσία σε δύο μορφές, την κοινωνική και την ατομική². Η κοινωνική πολυγλωσσία (*multilingualism*) αναφέρεται στην ύπαρξη διαφορετικών γλωσσών σε μια κοινωνία, σε μια περίπτωση επικοινωνίας, σε ένα κείμενο ή ένα χώρο-όπως το σχολείο το οποίο συχνά επιδιώκει την εκμάθηση και άλλων γλωσσών

² Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχουν άλλοι δόκιμοι όροι για τους όρους *plurilingualism* και *multilingualism*. Στην αγγλική, η διάκριση τους είναι τεχνητή και γίνεται για να περιγραφούν οι δύο διαφορετικές έννοιες.

εκτός από την επίσημη γλώσσα του σχολείου. Η ατομική πολυγλωσσία³ (*plurilingualism*) αναφέρεται στην ικανότητα που είναι δυνατόν να αναπτύξει το άτομο, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιεί ολόκληρο το γλωσσικό του ρεπερτόριο για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά, διασχίζοντας γλωσσικά και πολιτισμικά σύνορα. Η ατομική πολυγλωσσία βρίσκεται σε αντίθεση με τη μονογλωσσία με αποτέλεσμα σε κάποιες κοινωνικά πολυγλωσσικές περιοχές, να υπάρχουν μονόγλωσσοι και ατομικά πολύγλωσσοι άνθρωποι (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

³ Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (2001, 4) εισάγει τον όρο *plurilingualism*, ο οποίος μεταφράστηκε στα ελληνικά ως «πολλαπλογλωσσία» και τον αντιπαραθέτει στον όρο «πολυγλωσσία» (*multilingualism*). Η Ομότιμη καθηγήτρια του ΕΚΠΑ Βασιλική Δενδρινού σε εκδήλωση-συζήτηση που διοργάνωσε το ΔΠΜΣ “Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης/ξένης γλώσσας” στις 15/5/2021 με θέμα: «Η πολυγλωσσική στροφή στην εκπαίδευση και η αξιολόγηση γλωσσομάθειας» αναφέρεται στην έννοια του *plurilingualism* ως ικανότητα «πολυγλωσσισμού» ή ως «πολυγλωσσικό ήθος επικοινωνίας».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΤΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ (PLURILINGUALISM) ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ (TRANSLANGUAGING)

2.1 Ατομική πολυγλωσσία (*Plurilingualism*)

Από τα μέσα του εικοστού αιώνα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θέτει ως πρωταρχικό στόχο την οικονομική ανάπτυξη και την προώθηση της γλωσσικής εκπαίδευσης για τη βελτίωση της κινητικότητας και της ένταξης στην Ευρώπη. Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει επικεντρωθεί στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα προστατεύει ή περιορίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα (Hélot & Cavalli, 2017). Τόσο η Ε.Ε. όσο και το Συμβούλιο της Ευρώπης προωθούν τη γλωσσομάθεια, ενθαρρύνοντας τους πολίτες να μαθαίνουν επιπλέον δύο ξένες γλώσσες εκτός από τη μητρική τους⁴.

Αρχικά, το Συμβούλιο της Ευρώπης διέκρινε την ατομική πολυγλωσσία (*plurilingualism*) ως «ένα σύνολο γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών που χρησιμοποιούνται σε ατομική βάση συμπεριλαμβανομένων των γλωσσών που ορίζονται ως «μητρική γλώσσα ή πρώτη γλώσσα» και κάθε άλλης γλώσσας ή γλωσσικής ποικιλίας που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιεί» (Council of Europe, 2001), ενώ η πολυγλωσσία (*multilingualism*) συνδέεται με «την ύπαρξη περισσότερων από μια γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών σε μια γεωγραφική περιοχή⁵». Δηλαδή, η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι πολύγλωσση ως υπερεθνικό όργανο, αλλά οι πολίτες της είναι ατομικά πολύγλωσσοι (García & Otheguy, 2019).

Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (Council of Europe, 2001, 4), η ατομική πολυγλωσσία ορίζεται ως η εγγενής ικανότητα των ομιλητών/τριών να χρησιμοποιούν και να μαθαίνουν, μόνοι ή μέσω της διδασκαλίας, περισσότερες από μία γλώσσες, για να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν διαπολιτισμικά. Ακόμη, η ατομική πολυγλωσσία χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτική αξία (Council of Europe, 2001) που

⁴ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την Εθνική Ξενογλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: προώθηση της πολυγλωσσίας, <http://elp.enl.uoa.gr/proo8hsh-ths-polyglwssias-sthn-ellada.html>

⁵ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για την Εθνική Ξενογλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική στο θέμα: Γλωσσική Πολιτική

αποτελεί τη βάση της ανεξιγλωσσίας⁶ (linguistic tolerance) (Fiordo, 1985· Κατσογιάννου, 1997). Μόλις οι ομιλητές/τριες συνειδητοποιήσουν την ατομική πολυγλωσσία τους, θα μπορούν να αποδώσουν ίση αξία σε καθεμία από τις γλωσσικές ποικιλίες που χρησιμοποιούν οι ίδιοι και οι συνομιλητές/τριές τους. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να προωθηθεί η πολυγλωσσική και διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα προστατεύει το δικαίωμα εκμάθησης γλωσσών, το δικαίωμα έκφρασης και άσκησης στη μητρική γλώσσα, αλλά και την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στη γλώσσα διδασκαλίας (Hélot & Cavalli, 2017). Με στόχο την προώθηση της ατομικής πολυγλωσσίας, το Συμβούλιο της Ευρώπης μέσω του Ευρωπαϊκού Γλωσσικού Φακέλου (*European Language Portfolio*) παρέχει έναν τύπο παρουσίασης για την επίσημη καταγραφή και αναγνώριση ποικίλων εμπειριών γλωσσικής εκμάθησης και διαπολιτισμικών εμπειριών. Συγκεκριμένα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (ΚΕΠΑ) πραγματοποιεί διαβάθμιση της γενικής γλωσσικής ικανότητας σε μια συγκεκριμένη γλώσσα και ανάλυση της γλωσσικής χρήσης, που θα διευκολύνει τους ειδικούς στον προσδιορισμό πολύ διαφορετικών στόχων και επιτευγμάτων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά, τα μέσα και τις ανάγκες των μαθητών/τριών (Council of Europe, 2001).

Παράλληλα, το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (Council of Europe, 2001) εισήγαγε το 2001 την έννοια της διαγλωσσικής διαμεσολάβησης (*cross-language mediation*). Η διαγλωσσική διαμεσολάβηση αποτελεί μια λειτουργία και κοινωνική πρακτική που χρειάζεται την παράλληλη χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική συμμετοχή των ομιλητών/τριών στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το ΚΕΠΑ (2001) τη συμπεριλαμβάνει μεταξύ των βασικών επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση της γλωσσομάθειας, δηλαδή μεταξύ της κατανόησης, της διάδρασης και της παραγωγής λόγου. Ο/Η διαμεσολαβητής/τρια (*mediator*) είναι υπεύθυνος/η για τη μεταφορά πληροφοριών και μηνυμάτων από την μια γλώσσα στην άλλη. Λειτουργεί έτσι «ενδιάμεσα» σε μια περίπτωση επικοινωνίας, και εξηγεί μηνύματα που άλλοι/ες συνομιλητές/τριες δεν μπορούν να κατανοήσουν επειδή δεν γνωρίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται (Stathoroulou, 2015; Dendrinos, 2006). Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες θέτει ως στόχο την ανάπτυξη στρατηγικών από μαθητές/τριες ξένων

⁶ Σύμφωνα με την Κατσογιάννου (1997) η γλωσσική ανοχή (*linguistic tolerance*) θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά με τον νεωτεριστικό όρο «ανεξιγλωσσία».

γλωσσών για να λειτουργούν αποτελεσματικά ως διαμεσολαβητές/τριες (*mediation strategies*) και να αναπτύξουν δεξιότητες παράλληλης χρήσης της ξένης και της ελληνικής γλώσσας (Δενδρινού & Σταθοπούλου, 2014).

Η ατομική πολυγλωσσία, λοιπόν, έχει σημαντικό αντίκτυπο στη γλωσσική εκπαίδευση και συνδέεται με το έργο μελετητών/τριών που έχουν επανεξετάσει την παραδοσιακή ιδέα της προσθετικής δι/πολυγλωσσίας, επικαλούμενοι την ιδέα της ετερογλωσσίας του Bakhtin (Bakhtin, 1981· Busch, 2014· Blackledge & Creese, 2014). Ο παιδαγωγικοί στόχοι που έχουν τεθεί έχουν επηρεάσει ιδιαίτερα τη γλωσσική διδασκαλία για όλους τους ευρωπαίους πολίτες, αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η εθνική γλώσσα των προσφύγων που εισέρχονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ειδικά για τους ευρωπαίους πολίτες, έχουν αναπτυχθεί εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (*Content and Language Integrated Learning-CLIL*) (Coyle, 2007· Coyle, Hood & Marsh, 2010), η οποία έχει διπλό στόχο, καθώς χρησιμοποιεί μια επιπρόσθετη γλώσσα ώστε να διευκολύνει τη διδασκαλία και την εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου⁷» (EuroCLIC, 1994). Αν και παρόμοια στην ιδεολογία με τα προγράμματα εμβάπτισης που έχουν προαναφερθεί, τα συγκεκριμένα προγράμματα έχουν επηρεάσει τη γλωσσική εκπαίδευση όχι μόνο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και σε ολόκληρο τον κόσμο (García & Otheguy, 2019).

Σύμφωνα με άλλες εκπαιδευτικές προσπάθειες, με γνώμονα την ατομική πολυγλωσσία, αναπτύσσονται προγράμματα γλωσσικής ευαισθητοποίησης, ώστε να συμπεριληφθούν μεταναστευτικές γλώσσες στα γλωσσικά προγράμματα και να γίνει αντιληπτή από τα παιδιά η γλωσσική πολυμορφία στις κοινότητές τους (Melo-Pfeifer, 2015· Perregaux, 1995). Για παράδειγμα, η «Αφύπνιση» στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών (*Eveil aux langues*) αποτέλεσε καινοτόμο παιδαγωγική προσέγγιση για τη διδασκαλία/εκμάθηση ξένων γλωσσών, με αποτέλεσμα από το 1998 έως το 2003 να υλοποιηθούν δύο προγράμματα καινοτομίας και έρευνας, τα οποία χρηματοδότησε Ευρωπαϊκή Επιτροπή και συμμετείχαν πολλές ευρωπαϊκές χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα. Συντονιστής των προγραμμάτων *Evlang* και *Janua Linguarum*, ήταν ο Michel

⁷ Όπως αναφέρεται στο «εγχειρίδιο CLIL» (διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο: www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLILBookGR.pdf).

Candelier (*Université Le Mans-France*) (Candelier, 2003). Οι Hélot και Young (2006) δημιούργησαν στη Γαλλία το πρόγραμμα *Didenheim*, στο οποίο μαθητές/τριες ασχολήθηκαν με πολλές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων εκείνων της κοινότητας στην οποία ζούσαν. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και η όξυνση της περιέργειας για την πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα και πολλαπλότητα, μέσα από ποικιλία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε διαφορετικές γλώσσες (Candelier, 2003).

Η έμφαση στα γλωσσικά δικαιώματα που προωθούνται από τη Γλωσσική Πολιτική του Συμβουλίου της Ευρώπης έχει ως αποτέλεσμα να υιοθετούνται μαθητοκεντρικές τακτικές από τα πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων Ενσωματωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (*CLIL*), των προγραμμάτων γλωσσικής ευαισθητοποίησης, αλλά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν σε μαθητές/τριες πρόσφυγες (García & Otheguy, 2019). Εκτός από τους γλωσσικούς πόρους που χρησιμοποιούνται στα σχολεία, δίνεται επίσης έμφαση στους πολιτιστικούς πόρους, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιηθούν για την ταυτόχρονη μάθηση περιεχομένου και γλώσσας. Δηλαδή, αναγνωρίζεται η σημασία της γλώσσας που θεωρείται ως Γ1 για την ανάπτυξη επάρκειας σε αυτές που θεωρούνται ως Γ2 ή Γ3 (Grommes & Hu, 2014). Η συγκεκριμένη αντίληψη αναδεικνύει την πρόοδο σε σχέση με παλαιότερες αντιλήψεις για την εκπαίδευση των δί/πολύγλωσσων μαθητών/τριών που κατέληγαν να απομακρυνθούν από τη μητρική τους γλώσσα (García & Otheguy, 2019).

Τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να θέτουν ως αποκλειστικό στόχο την «επαρκή γνώση» μεγάλου αριθμού γλωσσών, με θεμελιώδες πρότυπο τον/την «ιδεατό/τή φυσικό/ή ομιλητή/τρια», αλλά την ανάπτυξη ενός γλωσσικού ρεπερτορίου, στο οποίο πραγματώνεται το σύνολο των γλωσσικών ικανοτήτων (Blommaert, 2010, 12). Ως συνεπακόλουθο, είναι απαραίτητο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να διευρύνουν το φάσμα των γλωσσών που προσφέρουν, για να αναπτυχθεί η ατομική πολυγλωσσία των μαθητών/τριών. Επιπλέον, δεδομένου ότι η γλωσσική εκμάθηση είναι δια βίου διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι/ες θα πρέπει να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση, δεξιότητες και κίνητρα μέσα από εξωσχολικές γλωσσικές εμπειρίες. Η ευθύνη των εκπαιδευτικών και εξεταστικών αρχών δεν πρέπει να περιορίζεται αποκλειστικά στην απονομή τίτλων και στην επίτευξη

συγκεκριμένου επιπέδου γλωσσικής επάρκειας, σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (Zuniga, Olson & Winter, 2005· Dooly & Vallejo, 2009)

Ωστόσο, οι γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες (raciolinguistic ideologies) (Flores & Rosa, 2015· Rosa & Flores, 2017) εξακολουθούν να υπάρχουν ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικές πρακτικές ακολουθούν τη φιλοσοφία της ατομικής πολυγλωσσίας. Για παράδειγμα, στα σχολεία ο στόχος για τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες δεν είναι να χρησιμοποιούν την εθνική γλώσσα σε διαφορετικούς βαθμούς, αλλά να μην αποκλίνουν από τη γλωσσική νόρμα. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι ο στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης για τους ευρωπαίους πολίτες και τους πρόσφυγες παραμένει διαφορετικός και ενσωματώνεται σε πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις. Ειδικότερα, η πολύγλωσση εκπαίδευση για τους ευρωπαίους πολίτες στοχεύει στην εξοικείωση τους με την κοινωνική πολυγλωσσία, χωρίς να απομακρύνονται από την εθνική τους ταυτότητα (García & Otheguy, 2019). Οι πολύγλωσσοι ευρωπαίοι εξακολουθούν να χρησιμοποιούν την εθνική τους γλώσσα, ενώ παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση, ακολουθώντας σύμφωνα με τον Flores (2013) μια νεοφιλελεύθερη αντίληψη για τη δημιουργία ευέλικτων εργαζομένων και πολιτών.

Αντιθέτως, τα πολύγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα για τους πρόσφυγες, στις περιπτώσεις που εφαρμόζονται, ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν την «πρώτη τους γλώσσα» προκειμένου να εξοικειωθούν με τη διδασκαλία της κυρίαρχης εθνικής γλώσσας. Σαφώς, οι συγκεκριμένες πρακτικές διευκολύνουν την είσοδο και προσαρμογή των μαθητών/τριών στο εκπαιδευτικό σύστημα σε αντίθεση με τις μονογλωσσικές εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος. Ωστόσο, σύμφωνα με τους García & Otheguy (2019), οι στόχοι αυτών των προγραμμάτων οδηγούν στην αλλαγή της εθνικής και γλωσσικής ταυτότητας των μαθητών/τριών προσφύγων και όχι στην ενίσχυσή της. Το γεγονός αυτό μπορεί εύκολα να μετατρέψει τις αίθουσες διδασκαλίας σε μονογλωσσικές, όπου η διδασκαλία παραδίδεται μόνο στην εθνική γλώσσα (García & Otheguy, 2019).

Ανακεφαλαιώνοντας, παρά τις όποιες αμφιβολίες, η ατομική πολυγλωσσία σηματοδοτεί ένα μεγάλο βήμα για τη γλωσσική εκπαίδευση, αφού απομακρύνεται από την έννοια της

ισορροπημένης διγλωσσίας (*balanced bilingualism*) (Grosjean, 2001) και επικεντρώνει τη μάθηση στο υπάρχον ρεπερτόριο του/της ομιλητή/τριας, αξιοποιώντας την πρώτη γλώσσα για την εκμάθηση πρόσθετων γλωσσών. Οι ομιλητές/τριες διευρύνουν τις γλωσσικές εμπειρίες τους μέσα από διαφορετικά πολιτισμικά περικείμενα. Έτσι, συναρμολογείται μια επικοινωνιακή ικανότητα, που προκύπτει από το σύνολο της γλωσσικής εμπειρίας και γνώσης και στην οποία οι γλώσσες αλληλοεπιδρούν. Σε διαφορετικές περιστάσεις, ο/η ομιλητής/τρια έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί σε διαφορετικά τμήματα αυτής της ικανότητας ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον/τη συνομιλητή/τρια του (Council of Europe, 2001). Ωστόσο, η ατομική πολυγλωσσία διαφέρει, τόσο επιστημολογικά όσο και από την άποψη των κοινωνικών στόχων, από μία άλλη έννοια που απασχολεί σήμερα τους κύκλους της γλωσσικής εκπαίδευσης, αυτήν της διαγλωσσικότητας.

2.2 Διαγλωσσικότητα (*Translanguaging*)

Εάν η ατομική πολυγλωσσία επινοήθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης για τη διασφάλιση της πολιτικής και οικονομικής συνοχής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η έννοια της διαγλωσσικότητας (*translanguaging*) προήλθε από την Ουαλία, μια μειονοτική γλωσσικά κοινότητα του Ηνωμένου Βασιλείου. Συγκεκριμένα, ο όρος παρουσιάζεται αρχικά από τον Baker (2011), ο οποίος εντόπισε τον Cenn Williams, έναν Ουαλό εκπαιδευτικό, που τη δεκαετία του 1980 χρησιμοποιούσε δύο γλώσσες κατά τη εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών διδασκαλίας. Ο Williams όρισε στα ουαλικά αυτή την τακτική ως *trawsieithu* (Williams, 1994). Ο όρος μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα αρχικά ως *translinguifing*, επικράτησε ωστόσο ως *translanguaging* (Baker, 2011). Σύμφωνα με τον Williams (2002), η διαγλωσσικότητα είναι μια ενεργητική, εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία οι γλώσσες ενισχύονται μεταξύ τους, μέσω της χρήσης τους.

Μέσω της διαγλωσσικότητας γίνονται κατανοητές οι επιπτώσεις που είχε η αποικιοκρατία και η οικοδόμηση του έθνους- κράτους στην ταυτότητα, τη γλώσσα και την οικονομία των μειονοτικών κοινοτήτων. Ο Mignolo (2011, 33) υποστηρίζει ότι η κοινωνία θα μπορέσει σταδιακά να συμπεριλάβει το «διαφορετικό», εάν αλλάξει αυτό που αποκαλεί ως τόπο εκφοράς⁸ (*locus of enunciation*). Λαμβάνοντας υπόψιν την ουαλική προέλευσή της, η διαγλωσσικότητα μετατοπίζει τον τόπο εκφοράς - από ένα υπερεθνικό σώμα σε μια μικρή χώρα, από έναν ισχυρό οργανισμό σε έναν εκπαιδευτικό, τον Williams (1994), ο οποίος υποστηρίχθηκε από τον Baker (2011), έναν μελετητή που αφιέρωσε την καριέρα του στην μελέτη της διγλωσσίας και της Ουαλικής μειονοτικής κοινότητας. Η επιστημολογία της, συνεπώς, είναι διαφορετική από αυτήν της ατομικής πολυγλωσσίας που εστιάζει στη μετατροπή των μονόγλωσσων ομιλητών/τριών σε πολύγλωσσους.

⁸ To dispel the myth that there are global needs but only one (diverse) center where knowledge is produced to solve the problem of every body, and to contribute to breaking the Western code, I began to argue that the anchor of decolonial epistemologies shall be "I am where I think" and better yet "I am where I do and think; as they become synonymous. What that means is not that you "think where you are; which is common sense, but that you constitute yourself ("I am") in the place you think. And that place is not, in my argument, a room or office at the library, but the "place" that has been configured by the colonial matrix of power (Mignolo, 2011, p. 8).

The democratization of epistemology is under way and "I am where I think" is one basic epistemic principle that legitimizes all ways of thinking and de-legitimizes the pretense of a singular and particular epistemology, geo-historical and bio-graphically located, to be universal (Mignolo, 2011, p. 60).

Όπως είδαμε, ο στόχος των πολύγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης επικεντρώνεται αποκλειστικά στη γλώσσα, διασφαλίζοντας ότι οι ομιλητές/τριες αναπτύσσουν ένα «ρεπερτόριο γλωσσών». Ωστόσο, η διαγλωσσικότητα εστιάζει στους τρόπους που οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες πραγματώνουν τη δι/πολυγλωσσία τους, αντανακλώντας έτσι την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με τον Williams (2002), ο αυστηρός διαχωρισμός των αγγλικών και των ουαλικών στις αίθουσες διδασκαλίας στην Ουαλία δεν αντιπροσώπευε τις γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Για πρώτη φορά, οι μελετητές/τριες της γλωσσικής εκπαίδευσης από μειονοτικές κοινότητες άρχισαν να ισχυρίζονται ότι η προσέγγιση του διαχωρισμού των γλωσσών που ακολουθούσαν τα προγράμματα γλωσσικής εκπαίδευσης όχι μόνο δεν βοήθησε τους/τις δι/πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες, αλλά στην πραγματικότητα λειτούργησε εναντίον τους.

Η διαγλωσσικότητα ερμηνεύεται ως «πολιτική πράξη» (Flores, 2014, 16), καθώς αμφισβητεί τις ονοματισμένες γλώσσες των εθνικών κρατών, οι οποίες περιθωριοποιούν τις μειονοτικές γλώσσες. Συμπληρώνοντας, σε γλωσσικό επίπεδο, οι Otheguy, García και Reid (2015, 23) έχουν ορίσει τη διαγλωσσικότητα ως «την ανάπτυξη ενός ενιαίου γλωσσικού συστήματος που δημιουργείται μέσω ποικίλων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικοπολιτικά, αυστηρά καθορισμένα όρια των ονοματισμένων γλωσσών». Η διαγλωσσικότητα, λοιπόν, ορίζει να αντιμετωπίζεται η γλώσσα ως γλωσσικότητα (*linguaging*) και όχι ως στατικό σύστημα, δηλαδή ως συνεχείς επιτελέσεις (*performances*), που εντοπίζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα. Μέσα από αυτές τις επιτελέσεις, που οδηγούν στη δυναμική διαδικασία επαφής γλωσσών και πολιτισμών, αξιοποιούνται ποικίλα γλωσσικά στοιχεία, εξάγονται πολυεπίπεδα νοήματα, προβάλλονται προσωπικές φωνές, και αναδεικνύονται ευρύτερα ζητήματα αναφορικά με γλωσσικές ιδεολογίες (Τσοκαλίδου, 2017).

Συνεπώς, προσφέρεται μια διαφορετική άποψη της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, σύμφωνα με την οποία οι δι/πολύγλωσσοι ομιλητές αντί να διαθέτουν δύο ή περισσότερα αυτόνομα γλωσσικά συστήματα (*Separate Underlying Proficiency model*) (MacSwan,

2017), όπως έχει παραδοσιακά θεωρηθεί, επιλέγουν και αξιοποιούν συγκεκριμένα στοιχεία από ένα συνεχές γλωσσικό ρεπερτόριο, ώστε να δημιουργήσουν νόημα και να ελιχθούν σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά πλαίσια (Vogel & García, 2017). Στόχος είναι να επιτευχθεί η επικοινωνιακή συνεργασία, ώστε να εκφραστούν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζουν τους/τις ομιλητές/τριες ατομικά, σε σχέση με τα γλωσσικά τους εφόδια, αλλά και συλλογικά στις επαφές τους με τα υπόλοιπα μέλη των επικοινωνιακών κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν (Τσοκαλίδου, 2017). Συγκεκριμένα, η García (2009) αναφέρει ότι η διαγλωσσικότητα αφορά τις ποικίλες γλωσσικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται καθημερινά από τους διγλωσσους/ες ομιλητές/ριες, ώστε να έρθουν σε επικοινωνία με το δίγλωσσο περιβάλλον τους και να το κατανοήσουν, να εξάγουν νοήματα, να ανταλλάξουν τις εμπειρίες τους, να αυξήσουν τις γνώσεις τους (Τσοκαλίδου, 2017).

Οι García και Kleyn (2016) προσεγγίζοντας τη διαγλωσσικότητα εξηγούν τις διαφορές της από την παραδοσιακή προσέγγιση της διγλωσσίας, την εναλλαγή κωδίκων (code-switching) και τη θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (*Cummin's independence hypothesis*), δηλώνοντας ότι η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στην ενεργοποίηση και χρήση του επικοινωνιακού φάσματος του ατόμου συνολικά, το οποίο αποστασιοποιείται από τις ονοματισμένες γλώσσες που οριοθετούνται κοινωνικά και πολιτικά (García & Kleyn, 2016:14). Για να εκφράσουν αυτή τη συνέχεια αποστασιοποιούνται από τους όρους Γ1/Γ2 (L1/L2) και χρησιμοποιούν το σύμβολο Fn. Η διαγλωσσικότητα πραγματώνεται με διαδοχικά Fn (Fn, Fn, Fn, Fn...), σε αντίθεση με την εναλλαγή κωδίκων και άλλα παραδοσιακά μοντέλα διγλωσσίας, στα οποία χρησιμοποιούνται σύμβολα όπως Γ1, Γ2. Μάλιστα, οι Otheguy, García και Reid (2015: 281) επισημαίνουν ότι οι ονοματισμένες γλώσσες, όπως τα ρωσικά τα ισπανικά, τα αγγλικά έχουν υλική και κοινωνική πραγματικότητα (*social reality*), αλλά όχι γλωσσική (*linguistic reality*). Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν γλωσσικά χαρακτηριστικά στη λέξη *casa* και στη λέξη *table*, που να καθιστούν τη μία Ισπανική και την άλλη Αγγλική (García & Kleyn, 2016).

Μερικοί μελετητές αντιλαμβάνονται «επιφανειακά» τη διαγλωσσικότητα, μόνο μέσα από ρευστές γλωσσικές πρακτικές (García & Lin, 2017b), ενώ η «ουσιαστική» προσέγγιση της αναγνωρίζει ένα ενιαίο απόθεμα λεκτικών και δομικών πόρων, ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα των ομιλητών/τριών (Otheguy, García & Reid, 2015, 2018). Σε δίγλωσσες κοινότητες και σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει περιορισμός από κυβερνητικές, εκπαιδευτικές ή άλλες αρχές, οι δίγλωσσοι/ες έχουν πλήρη πρόσβαση στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο. Ωστόσο, σε ελεγχόμενα περιβάλλοντα, ειδικά στα σχολεία, οι δίγλωσσοι/ες και οι μονόγλωσσοι/ες, σε κάποιες περιπτώσεις, αναγκάζονται να επιλέξουν και να αναπτύξουν συγκεκριμένα γλωσσικά ή πολυτροπικά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν στις κυρίαρχες πρακτικές. Οι δίγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες έχουν πιο εκτεταμένο ρεπερτόριο γλωσσικών χαρακτηριστικών από τους μονόγλωσσους/ες. Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συμπίπτουν με εκείνα των μονόγλωσσων ομιλητών/τριών, με αποτέλεσμα να καθίστανται ασύμβατα κατά τη διάρκεια την αλληλεπιδράσεών τους (Otheguy et al, 2015).

Η Ofelia García, για παράδειγμα, μεγάλωσε στις Ηνωμένες Πολιτείες αλλά γεννήθηκε στην Κούβα, έχει ένα γλωσσικό ρεπερτόριο που αποτελείται από χαρακτηριστικά που προέρχονται από αγγλικά και ισπανικά. Αρκετά χαρακτηριστικά του ρεπερτορίου της δεν ταιριάζουν με εκείνα των μαθητών/τριών της, οι οποίοι/ες μιλούν αγγλικά. Έτσι, όταν διδάσκει, λόγω της εμπειρίας της, μπορεί να επιλέξει γλωσσικά χαρακτηριστικά που προέρχονται από τα αγγλικά και να «περιορίσει» αυτά που προέρχονται από τα ισπανικά. Η επιλογή γλωσσικών χαρακτηριστικών για να επιτευχθεί η επικοινωνία στην αγγλική γλώσσα βασίζεται σε μια κοινωνικο-πολιτισμική κατανόηση των γλωσσικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την ονοματισμένη γλώσσα, αλλά δεν βασίζεται σε δύο διαφορετικά, εσωτερικά διαφοροποιημένα γλωσσικά συστήματα με όρια που αντιστοιχούν σε δύο ονοματισμένες γλώσσες (García & Otheguy, 2019).

Η διαγλωσσικότητα λοιπόν, περιλαμβάνει και ταυτόχρονα υπερβαίνει τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις της επαφής των γλωσσών, ενώ αποτελεί μία εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναδεικνύεται η γλωσσική δημιουργικότητα των δί/πολύγλωσσων με μοναδικό τρόπο. Δηλαδή, η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας οδηγεί

στην αξιοποίηση του γλωσσικού δυναμικού των παιδιών από διάφορα εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα στα ελληνικά σχολεία, που συχνά αποκαλούνται, άδικα και λανθασμένα, αλλόγλωσσα, χωρίς να εκτιμάται ή δι/πολυγλωσσία τους και ο γλωσσικός πλούτος που προσφέρουν στην τάξη (Τσοκαλίδου, 2017).

Σε επίπεδο γλωσσικής παιδαγωγικής, η διαγλωσσικότητα αποδέχεται και αξιοποιεί τις διαφορετικές και δυναμικές γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμη, προκαλεί και διαπραγματεύεται τις επικρατούσες θεωρίες της δι/πολυγλωσσίας, προκειμένου να διαταράξει τις ιεραρχίες που έχουν «απονομιμοποιήσει» τις γλωσσικές πρακτικές των ομιλητών των μειονοτικών γλωσσών (Vogel & García, 2017, 18). Η χρήση της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση έχει δημιουργήσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά και τη μεγαλύτερη διαφωνία. Πολλοί εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με θέματα γλωσσικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν την ανάπτυξη πρόσθετων γλωσσών για όλους, εξίσου και «μειονοτικών» γλωσσών. Άλλοι ισχυρίζονται ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας εστιάζει υπερβολικά στη δι/πολυγλωσσία των σπουδαστών και απειλεί βασικές γλωσσικές ρυθμίσεις, που παραδοσιακά θεωρούνται απαραίτητες για τη διατήρηση και ανάπτυξη της γλώσσας (Vogel & García, 2017).

2.3 Διαφορές και σημεία έντασης μεταξύ των πλαισίων

Παρόλο που οι όροι της ατομικής πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας έχουν προκύψει από διαφορετικά πλαίσια και σε πολλές περιπτώσεις φαίνεται να έχουν κοινωνικοπολιτικές και επιστημολογικές διαφορές, εντοπίζονται πολλές ομοιότητες περισσότερο ή λιγότερο ορατές. Συγκεκριμένα, και οι δύο έννοιες προκύπτουν από την αναγνώριση της ευρείας παρουσίας δι/πολύγλωσσων πρακτικών και ομιλητών/τριών σε όλο τον κόσμο και της έλλειψης αναγνώρισης των ικανοτήτων τους. Επίσης, συνδέονται με την έννοια της ετερογλωσσίας του Bahktin από την άποψη ότι κάθε γλώσσα δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη καθώς εμπεριέχει ποικίλες φωνές που αλληλεπιδρούν, αλληλοσυγκρούονται και βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με το περιβάλλον όπου υφίστανται (Bahktin 1981, 262)

Τόσο η ατομική πολυγλωσσία όσο και η διαγλωσσικότητα λοιπόν υποστηρίζουν ότι τα άτομα έχουν ένα μοναδικό, ολοκληρωμένο ρεπερτόριο σημειωτικών πόρων, τους οποίους συνδυάζουν και επιλέγουν σύμφωνα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Κατά συνέπεια, η έρευνα, τόσο στο πεδίο της ατομικής πολυγλωσσίας όσο και της διαγλωσσικότητας, στοχεύει στην υπέρβαση των αντιλήψεων των «γλωσσών» ως διακριτά συστήματα με σαφή όρια και εστιάζει στην αναγνώριση των δυναμικών και πολυτροπικών πρακτικών γλωσσικότητας. Ωστόσο, εντοπίζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο προσεγγίσεων κατά την προσπάθεια περιγραφής υβριδικών γλωσσικών πράξεων (García & Otheguy, 2019). Η γλωσσική εναλλαγή (*language alternation*), για παράδειγμα, που έχει τεκμηριωθεί ευρέως από την προσέγγιση της ατομικής πολυγλωσσίας, δεν υιοθετείται από τη διαγλωσσικότητα, η οποία αμφισβητεί την ίδια την ύπαρξη των ορίων μεταξύ των ονοματισμένων γλωσσών και προωθεί οποιαδήποτε προσπάθεια στοχεύει στη διάσπασή τους (Kharkhurin & Wei, 2015).

Συγκεκριμένα, για τους ερευνητές της ατομικής πολυγλωσσίας, έννοιες όπως η εναλλαγή κωδίκων (*code-switching*) και η μείξη κωδίκων (*code-mixing*) (Auer, 1999) παραμένουν χρήσιμες, σύμφωνα με την «-ημική» (*emic*) προσέγγιση, για την ανάλυση πολύγλωσσων πρακτικών των ομιλητών/τριών (Llompарт et al., 2020· Lüdi, 2020).

Σύμφωνα με τους Ustunel και Seedhouse (2005, 302), μέσα από μια αλληλεπιδραστική, «-ημική» προοπτική - δηλαδή, από τη σκοπιά των συμμετεχόντων/ουσών, μπορεί να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των υβριδικών επικοινωνιακών πρακτικών των ομιλητών/τριών και να απαντηθούν ερωτήματα όπως «γιατί παρατηρείται το φαινόμενο αυτό, στη συγκεκριμένη γλώσσα, τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή;»

9 Οι όροι «-ημική» και «-ητική» χρησιμοποιήθηκαν αρχικά από τον ανθρωπολόγο Pike (1954). Οι νεολογισμοί αυτοί αντανακλούν έννοιες που χρησιμοποιούνται στη γλωσσολογία και αναφέρονται στις διαφορές μεταξύ των φωνημάτων (*phonemics*) και των φωνητικών συμβόλων (*phonetics*). Αργότερα, ο Pike (1967) διευκρίνισε ότι οι όροι -ημική και -ητική θα πρέπει να θεωρούνται ως δυο διαφορετικές απόψεις για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπου «η -ητική άποψη μελετά τη συμπεριφορά έξω από ένα συγκεκριμένο σύστημα, ως μία αρχική προσέγγιση προς ένα ξένο σύστημα, ενώ η -ημική άποψη προκύπτει από τη μελέτη της συμπεριφοράς μέσα από το ίδιο το σύστημα».

Η συζήτηση γύρω από την έννοια των γλωσσών έχει σημαντικό αντίκτυπο στην έρευνα και στη διδακτική πρακτική. Προβληματισμοί εγείρονται σχετικά με τον τρόπο που γίνεται αναφορά σε όσα είναι ευρέως γνωστά ως «γλώσσες». Σίγουρα, η έννοια ενός μοναδικού και περίπλοκου ρεπερτορίου που αποτελείται από διαφορετικούς σημειωτικούς και πολυτροπικούς πόρους, μερικοί από τους οποίους αποδίδονται κοινωνικά σε χωριστές «γλώσσες», είναι το κλειδί για την κατανόηση των πρακτικών των πολύγλωσσων. Αλλά ακόμα και όταν στόχος είναι η ανάλυση και η περιγραφή του περίπλοκου ρεπερτορίου των πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, λίγες είναι οι εναλλακτικές που προσφέρονται για την περιγραφή των ποικίλων γλωσσικών πόρων που κατέχουν και συνδυάζουν. Φαίνεται αναπόφευκτο ότι η τεκμηρίωση της ατομικής πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας απαιτεί τη χρήση κατηγοριοποιήσεων που αυτές οι έννοιες επιδιώκουν να απαλείψουν (Τσοκαλίδου, 2017). Επίσης, από παιδαγωγικής απόψεως, οι ονοματισμένες γλώσσες εξακολουθούν να κατέχουν ισχυρή θέση και να λαμβάνονται υπόψιν στη σχολική τάξη. Το έργο πολλών εκπαιδευτικών παράγεται μονογλωσσικά και εστιάζει σε συγκεκριμένο ακαδημαϊκό περιεχόμενο, ενώ η αξιολόγηση των μαθητών/τριών επικεντρώνεται κυρίως στην μονογλωσσική τους ικανότητα (Vallejo & Dooly, 2020).

Σύμφωνα με την προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν όρια μεταξύ των ονοματισμένων γλωσσών, ως ψυχογλωσσικών οντοτήτων, γίνεται κατανοητό ότι η γλωσσική ικανότητα των δί/πολύγλωσσων ομιλητών/τριών είναι «πάντα και σε κάθε στάδιο πλήρης» (García & Lin, 2017b, 12), σε αντίθεση με τον διαδεδομένο ορισμό της ατομικής πολυγλωσσίας ως αναδυόμενης, τοποθετημένης και σε συνεχή εξέλιξη και αλλαγή (Coste, Moore & Zarate, 1997· Council of Europe, 2001). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την οπτική της ατομικής πολυγλωσσίας, μέσα από την ανάπτυξη των αναδυόμενων ικανοτήτων και των γλωσσικών πόρων τους οι ομιλητές/τριες επεκτείνουν το ρεπερτόριό τους και αναπτύσσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα, τόσο σε πολύγλωσσα όσο και σε μονόγλωσσα περιβάλλοντα (Masats, Nussbaum & Unamuno, 2007· Lüdi & Py, 2009· Moore, 2014; Lüdi, 2020· Llompарт et al., 2020). Οι García και Otheguy (2019) υποστηρίζουν ότι αυτές οι διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την επικοινωνιακή ικανότητα των ομιλητών/τριών, μπορεί να συνεπάγονται αποκλίνουσες γλωσσικές

εκπαιδευτικές πολιτικές, που επηρεάζουν ανάλογα τους διδακτικούς στόχους και τα κριτήρια αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, ίσως οι βασικοί παράγοντες των αποκλίσεων μεταξύ των αλληλεπιδραστικών προσεγγίσεων της ατομικής πολυγλωσσίας και της προσέγγισης της διαγλωσσικότητας να βασίζονται στις διαφορετικές επιστημολογικές και μεθοδολογικές τους προοπτικές. Οι μελέτες της διαγλωσσικότητας έχουν επικεντρωθεί στο να αντανακλούν, μέσα από έναν κοινωνιολογικό/ κοινωνιογλωσσολογικό προσανατολισμό, τον τρόπο που επικοινωνούν οι δι/πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες, μέσω της ενεργοποίησης ενός ευρέος φάσματος σημειωτικών πόρων. Η διαγλωσσικότητα επιδιώκει την κοινωνική και πολιτική αναγνώριση αυτών των πρακτικών μέσα και πέρα από τη σχολική τάξη, υποστηρίζοντας παιδαγωγικούς μετασχηματισμούς στον τρόπο που διδάσκονται και αξιολογούνται τα δι/πολύγλωσσα παιδιά. Οι μελέτες της ατομικής πολυγλωσσίας υιοθετούν μια «-ημική» προοπτική για την ανάλυση, συχνά μέσω της Ανάλυσης Συνομιλίας (Conversation Analysis), των διαδοχικών εμφανίσεων πολύγλωσσων πρακτικών με σκοπό την κατανόηση και περιγραφή του τρόπου με τον οποίο χειρίζονται οι πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες τους επικοινωνιακούς τους πόρους (García & Otheguy, 2019).

Πιθανόν, η ατομική πολυγλωσσία και η διαγλωσσικότητα να συνδέονται περισσότερο στον τομέα των διδακτικών πρακτικών. Ειδικότερα, και οι δύο αναφέρονται ταυτόχρονα σε μια κοινωνιογλωσσολογική πραγματικότητα – στην αυθόρμητη γλωσσική χρήση - και στην ανάγκη να μεταμορφωθεί ριζικά ο τρόπος που οι γλωσσικές πρακτικές γίνονται κατανοητές, εκτιμώνται και αξιολογούνται σε σχολικά περιβάλλοντα. Συνεχείς μελέτες διεξάγονται με στόχο τη διατύπωση των αρχών της διαγλωσσικότητας και της ατομικής πολυγλωσσίας, προκειμένου να διερευνηθούν τα πιθανά οφέλη της συμπληρωματικής τους εστίασης (Vallejo & Dooly, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΤΟΜΙΚΗ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις

Όπως και η ατομική πολυγλωσσία, έτσι και η διαγλωσσικότητα αναφέρεται τόσο στο σημειωτικό ρεπερτόριο δί/πολύγλωσσων όσο και στις παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιούν τη ρευστή γλωσσικότητα των πολύγλωσσων κοινοτήτων (Creese & Blackledge, 2010· Flores & Schissel, 2014· García, 2009· García & Kleyn, 2016· García & Wei, 2014· García, Johnson, & Seltzer, 2017· Gort & Sembiente, 2015· Sayer, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας αναγνωρίζουν ότι οι «ονοματισμένες» γλώσσες αποτελούν σημαντικές κοινωνικοπολιτικές κατηγοριοποιήσεις, αλλά δεν αντιστοιχούν σε μια ψυχογλωσσική πραγματικότητα διπλών γλωσσικών συστημάτων. Ένας παιδαγωγικός σχεδιασμός που βασίζεται στη διαγλωσσικότητα δεν απαιτεί από τους/τις δί/πολύγλωσσους/ες μαθητές/τριες να διατηρούν τις ονοματισμένες γλώσσες ως ξεχωριστές γνωστικές-γλωσσικές οντότητες. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, ενθαρρύνουν τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν το σύνολο των σημειωτικών τους πόρων και να επιλέξουν από το πλήρες ρεπερτόριό τους τα στοιχεία που είναι καταλληλότερα για την κοινοποίηση μηνυμάτων σε ακροατές/τριες (García & Otheguy, 2019).

Οι García, Johnson και Seltzer (2017) προσδιόρισαν τέσσερις παιδαγωγικούς σκοπούς που βασίζονται στη διαγλωσσικότητα. Οι πρώτοι δύο σκοποί μπορούν να εφαρμοστούν και στην πολύγλωσση παιδαγωγική αφού α) υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες καθώς εμπλέκονται και κατανοούν ποικίλα κειμενικά είδη και περιεχόμενα και β) παρέχουν ευκαιρίες στους/στις μαθητές/τριες να αναπτύξουν γλωσσικές πρακτικές κατάλληλες σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα. Ωστόσο, η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας εστιάζει σε δύο επιπρόσθετους σκοπούς: α) στους τρόπους μάθησης των δί/πολύγλωσσων μαθητών/τριών και β) στη δί/πολύγλωσση ταυτότητα των μαθητών/τριών. Μια σημαντική επιδίωξη των

παιδαγωγικών πρακτικών της διαγλωσσικότητας είναι να εξοικειώσουν τους/τις μαθητές/τριες με τους τρόπους χρήσης των ονοματισμένων γλωσσών που υποστηρίζουν οι κυρίαρχες ομάδες και τα σχολεία, ενώ ταυτόχρονα να αυξήσουν την κριτική συνείδηση των μαθητών/τριών σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους καθιερώνεται η γλωσσική κυριαρχία.

Σύμφωνα λοιπόν με την ατομική πολυγλωσσία και τη διαγλωσσικότητα συχνά χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές πρακτικές που φαίνονται κοινές, ενώ στην πορεία διαφαίνεται η διαφορά στην επιστημολογία και τους στόχους τους. Στη συνέχεια, μέσα από την έρευνα των García και Otheguy (2019), περιγράφονται οι εκπαιδευτικές εμπειρίες τεσσάρων ατόμων – της Christine, γεννημένη στο Στρασβούργο της Γαλλίας και φοιτήτρια σε πανεπιστήμιο στη Μαδρίτη της Ισπανίας, του Mahmood, ενός δεκατετράχρονου πρόσφυγα από τη Συρία που βρίσκεται στο Gävle της Σουηδίας, του Danny, ενός παιδιού πέντε ετών, που γεννήθηκε στην πόλη της Νέας Υόρκης με καταγωγή από την Ονδούρα και της Alyssa, μιας δεκαεφτάχρονης μεξικανο-αμερικανίδας φοιτήτριας που φοιτά σε πανεπιστήμιο παραμεθόριας πόλης στα σύνορα Μεξικού και Ηνωμένων Πολιτειών. Η Christine και ο Mahmood συμμετέχουν σε πολύγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ ο Danny και η Alyssa σε εκπαιδευτικά προγράμματα της διαγλωσσικότητας, με στόχο να διαφανούν τα σημεία σύγκλισης μεταξύ της πολύγλωσσης παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Παρόλο που περιγράφονται τέσσερις διαφορετικές περιπτώσεις, δύο στην Ευρώπη και δύο στις ΗΠΑ, είναι σημαντικό να μην αντιμετωπίζονται ως προϊόντα διαφορετικών εθνικών πολιτικών. Είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές ευθυγραμμίζονται συχνά με τις εθνικές ιδεολογίες σχετικά με τη γλώσσα, τη φυλή και την ταυτότητα. Ωστόσο, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών συχνά υπερβαίνουν τις γλωσσικές πολιτικές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Η Christine γεννήθηκε στο Στρασβούργο της Γαλλίας και είναι φοιτήτρια του πανεπιστημίου της Μαδρίτης στην Ισπανία, μέσω του προγράμματος ανταλλαγής φοιτητών ERASMUS. Η μητρική της γλώσσα είναι η γαλλική, έχει διδαχθεί ιταλικά σε ένα πρόγραμμα Ενσωματωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας (Content and Language Integrated Learning-CLIL) ενώ βρισκόταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη

Γαλλία και τώρα μαθαίνει ισπανικά. Η Christine έχει επίσης επωφεληθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από ένα πρόγραμμα γλωσσικής ευαισθητοποίησης που δίνει έμφαση στις ομοιότητες μεταξύ των ρομανικών γλωσσών. Έτσι, η Christine είναι εξοικειωμένη με τις διαφορές στη δομή των γαλλικών, των πορτογαλικών και των ισπανικών και έχει διαμορφώσει κάποιες αντιλήψεις για τις διαφορετικές πολιτιστικές πρακτικές που εφαρμόζει καθεμία από αυτές. Στο πανεπιστήμιο, η Christine παρακολουθεί διαλέξεις στα ισπανικά, με τη βοήθεια μιας συμφοιτήτριάς της που της παρέχει γραπτές σημειώσεις. Συχνά, ηχογραφεί τη διάλεξη και την ακούει ξανά στο σπίτι, ενώ, όταν συναντάει δυσκολίες στην κατανόηση, ζητά τη βοήθεια του Γάλλου συγκατοίκου της ο οποίος έχει ζήσει μεγαλύτερο διάστημα στην Ισπανία. Εάν συναντήσει δυσκολίες με την ανάγνωση κειμένων στα ισπανικά, χρησιμοποιεί τη μετάφραση Google. Σταδιακά βελτιώνεται στην κατανόηση κειμένων και έχει αποκτήσει εξαιρετικές δεξιότητες ακρόασης, ομιλίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Στην τάξη, ωστόσο, παραμένει ήσυχη και οι καθηγητές της δεν επιμένουν να συμμετέχει ενεργά κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ως τελική εργασία, της ζητείται να συγγράψει ένα δοκίμιο με τη βοήθεια των συμφοιτητών/τριών της και με τη μετάφραση Google. Ο επιβλέπων καθηγητής δεν αξιολογεί την εργασία της εστιάζοντας σε γλωσσικά «λάθη», αλλά επικεντρώνεται στην κατανόηση του περιεχομένου που έχει διδαχθεί η Christine.

Ο Mahmood είναι ένας δεκατετράχρονος πρόσφυγας από τη Συρία που έφτασε πρόσφατα στο Gävle της Σουηδίας και μιλά πολύ λίγα Σουηδικά. Εκείνος και η οικογένειά του μιλούν κουρδικά, ενώ γνωρίζει και αραβικά, τη γλώσσα της εκπαίδευσης στη Συρία. Ο Mahmood παρέμεινε σε Κέντρο Υποδοχής Προσφύγων για δύο μήνες. Η τάξη του αποτελείται από πρόσφυγες με καταγωγή από τη Συρία, το Αφγανιστάν, την Ερυθραία, το Ιράκ, τη Σομαλία, οι οποίοι μεταξύ άλλων μιλούν αραβικά, κουρδικά, τικρινιακά, τικκρέ, παστού, περσικά και σομαλικά. Η καθηγήτριά τους γνωρίζει και διδάσκει σουηδικά και αγγλικά, υποστηρίζει όμως την πολυγλωσσία και το δικαίωμα κάθε μαθητή/τριας να ομιλεί την πρώτη του/της γλώσσα. Λόγω του γλωσσικά ετερογενούς πλαισίου της τάξης είναι δύσκολη η δημιουργία ενός πολύγλωσσου εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά η εκπαιδευτικός επιτρέπει στους/στις νεοεισερχόμενους/ες μαθητές/τριές της να χρησιμοποιούν τη Γ1 τους, ώστε να εξοικειωθούν με τη σουηδική γλώσσα. Επίσης, συχνά ομαδοποιεί μαθητές/τριές που έχουν

διαφορετικές πρώτες γλώσσες, αλλά γνωρίζουν αραβικά ή/και αγγλικά, ως τρόπο μεγιστοποίησης των πόρων για την παραγωγή νοήματος. Βασίζεται επιπλέον σε μεγάλο βαθμό στη μετάφραση για να μπορεί να αλληλεπιδρά με τον Mahmood. Με μερικούς/ες μαθητές/τριες, η μετάφραση βασίζεται στην προφορική γλώσσα, καθώς η εκπαιδευτικός δεν είναι εξοικειωμένη με κάποια συστήματα γραφής. Ωστόσο, ο Mahmood έχει έρθει σε επαφή με τη λατινική γραφή, όταν ζούσε κάποιο διάστημα σε κουρδόφωνη κοινότητα.

Οι αλληλεπικαλύψεις μεταξύ της πολύγλωσσης παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας καθίστανται προφανείς από το γεγονός ότι η σουηδή καθηγήτρια του Mahmood συμβουλευεται συχνά οδηγούς που προέκυψαν από προγράμματα σχετικά με τη διαγλωσσικότητα, όπως οδηγοί του CUNY-NYSIEB στη Νέα Υόρκη (www.cuny-nysieb.org). Η διαφορά, ωστόσο, είναι ότι η καθηγήτρια του Mahmood εστιάζει στην ανάπτυξη του ως σουηδό ομιλητή, παρόλο που αξιοποιεί τα κουρδικά και τα αραβικά του. Δηλαδή, η Γ1 και η Γ2 του Mahmood αναγνωρίζονται απλώς ως «σκαλωσιά» για την ανάπτυξη των σουηδικών. Σαφώς όμως, η πολύγλωσση παιδαγωγική προσέγγιση της εκπαιδευτικού είναι πολύ πιο αποτελεσματική από την εισαγωγή του μαθητή σε ένα μονογλωσσικό σουηδικό πρόγραμμα και βρίσκεται σε συμφωνία με το σύστημα υποστήριξης προσφύγων στη Σουηδία.

Ο Danny είναι πέντε ετών και φοιτά σε νηπιαγωγείο της Νέας Υόρκης. Η μητέρα του γεννήθηκε στο Σαν Πέδρο Σούλα της Ονδούρας και δε γνωρίζει αγγλικά, ενώ ο αδερφός και η αδερφή του γνωρίζουν και είναι δίγλωσσοι. Ο Danny έχει αναπτύξει ένα γλωσσικό ρεπερτόριο που βασίζεται σε όλους τους γλωσσικούς και πολυτροπικούς σημειωτικούς πόρους που κατέχει για να εκφράζεται και να αλληλεπιδρά με τη μητέρα του και τα αδέρφια του. Η νηπιαγωγός του, που λειτουργεί με βάση τη διαγλωσσικότητα, στηρίζει τη χρήση ολόκληρου του ρεπερτορίου του και το αντιμετωπίζει ως δύναμη και όχι έλλειψη. Συγκεκριμένα, ο Danny συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης σύμφωνα με το οποίο τα αγγλικά και τα ισπανικά χρησιμοποιούνται ανά μέρα, εναλλάξ, από τους μαθητές/τριες. Ωστόσο, η νηπιαγωγός του Danny καταλαβαίνει ότι κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό και αντ' αυτού ενθαρρύνει την πρόσβασή του στο πλήρες πολυτροπικό ρεπερτόριο του για να επιλέξει από αυτό τα πιο κατάλληλα στοιχεία για την επικοινωνία και την

ολοκλήρωση σχολικών δραστηριοτήτων. Αναγνωρίζει ότι οι γλωσσικές πρακτικές του είναι πιο εκτεταμένες από αυτές των μονόγλωσσων παιδιών. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, στην οποία βασίζει τη διδασκαλία της, διασφαλίζει ότι οι ονοματισμένες γλώσσες δεν χρησιμοποιούνται για να αποκλείσουν κάποιους μαθητές/τριες. Για την επίτευξη αυτού, οι ονοματισμένες γλώσσες δεν αποκαλούνται με το όνομά τους εντός της τάξης.

Φυσικά, η νηπιαγωγός κατανοεί ότι ο Danny θα πρέπει να αποκτήσει την κοινωνικοπολιτισμική επίγνωση που καθορίζει ποια γλωσσικά χαρακτηριστικά είναι κατάλληλα για τα ανάλογα επικοινωνιακά πλαίσια, ωστόσο, προς το παρόν, εστιάζει στην ικανότητά του να παράγει νόημα ανά πάσα στιγμή, καταργώντας τη δύναμη των ονοματισμένων γλωσσών. Μερικές από τις παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιεί η νηπιαγωγός του Danny είναι παρόμοιες με εκείνες που εφαρμόζει η καθηγήτρια του Mahmood. Ωστόσο, ο στόχος για τη νηπιαγωγό δεν είναι ο Danny να λειτουργεί παρόμοια με έναν/μία μονόγλωσσο/η ομιλητή/τρια, αλλά ως δί/πολύγλωσσο ομιλητής να μην νιώθει την ανάγκη να απολογηθεί για τον τρόπο χρήσης της γλώσσας του. Φυσικά, η προσέγγιση της νηπιαγωγού του Danny υποστηρίζεται από τον διευθυντή του σχολείου λόγω της σχολικής βαθμίδας στην οποία βρίσκεται, όπου η βαθμολογία δεν λαμβάνεται υπόψιν για τη σχολική επίδοση. Αναμένεται όμως να ακολουθήσει μία πολλά υποσχόμενη πορεία, καθώς έχει έρθει σε επαφή με πλούσιο και ευφάνταστο εκπαιδευτικό υλικό και δεν νιώθει μειονεκτικά για την ιδιαίτερη γλωσσική του χρήση.

Η Alyssa είναι μία δεκαεφτάχρονη μεξικανο-αμερικανίδα φοιτήτρια πανεπιστημίου που βρίσκεται κοντά στα σύνορα ΗΠΑ-Μεξικού. Κατοικεί στην αμερικανική πλευρά των συνόρων, αλλά τα διασχίζει σχεδόν καθημερινά για να επισκεφθεί συγγενείς, να κάνει αγορές, να παρακολουθήσει πολιτιστικές εκδηλώσεις. Το πανεπιστήμιο αναγνωρίζει τη διγλωσσία των φοιτητών/τριών που στο μεγαλύτερο μέρος τους είναι λατινοαμερικανικής και μεξικανικής καταγωγής. Προέρχονται ωστόσο από διαφορετικά υπόβαθρα, καθώς κάποιοι/ες είναι μεξικανο-αμερικανοί τέταρτης γενιάς, ενώ άλλοι/ες είναι πρόσφατοι μετανάστες. Στο παρελθόν, το πρόγραμμα σπουδών παρεχόταν μόνο στα αγγλικά, ενώ κατά καιρούς ορισμένα μαθήματα προσφέρονταν και στα Ισπανικά. Ωστόσο, η συγκεκριμένη

ρύθμιση αποδείχθηκε αναποτελεσματική, αφού δεν αντιπροσώπευε τις γλωσσικές πρακτικές των φοιτητών/τριών.

Κάποιοι καθηγητές/τριες της Alyssa κατανόησαν ότι η γλώσσα των φοιτητών/τριών υπερβαίνει την κατηγοριοποίηση της ως αγγλικά ή ισπανικά, γι' αυτό έχουν λάβει κάποιες αποφάσεις. Συγκεκριμένα, οι γλωσσικές επιλογές των φοιτητών/τριών δεν έχουν καμία επίδραση στους βαθμούς τους, ενώ τους παρέχονται συγγράμματα και στις δύο γλώσσες. Παράλληλα, ενθαρρύνονται οι προφορικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκεια των οποίων η διαγλωσσικότητα έρχεται στο προσκήνιο, εμβαθύνοντας τις συζητήσεις και παροτρύνοντας όλους να συμμετέχουν. Ακόμη, επιτρέπεται στους/στις φοιτητές/τριες να γράφουν χρησιμοποιώντας όποια στοιχεία του ρεπερτορίου τους προτιμούν. Τέλος, χρησιμοποιούνται πολυτροπικά κείμενα και οι φοιτητές/τριες ενθαρρύνονται να κάνουν προφορικές παρουσιάσεις χρησιμοποιώντας ολόκληρο το επικοινωνιακό ρεπερτόριό τους, συμπεριλαμβανομένων των πολυμέσων, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθεί η επικοινωνία και η κατανόηση όλων των δίγλωσσων φοιτητών/τριών στην τάξη.

Επιπλέον, οι καθηγητές της Alyssa ενθαρρύνουν τον κριτικό προβληματισμό σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν τα αγγλικά και τα ισπανικά στα σύνορα. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας επιτρέπει στην Alyssa να «άρει το πέπλο» (Du Bois, 1994, 56) που έχει διαχωρίσει τις κοινότητες σε «μειονοτικές» και «πλειονοτικές» και που έχει δημιουργήσει την αντίληψη ότι ο λόγος των δίγλωσσων είναι έγκυρος μόνο κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων με μονόγλωσσους. Οι γλωσσικές πρακτικές της διαγλωσσικότητας δεν λειτουργούν απλά ως «σκαλωσιά» για τη μετάβαση στην κυρίαρχη γλώσσα, αλλά έχουν την ικανότητα να μεταμορφώσουν τις καθιερωμένες θεσμικές δομές που έχουν καταστήσει δι/πολύγλωσσα άτομα αόρατα και χωρίς φωνή. Είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικές δομές συχνά εμποδίζουν τις δυνατότητες μετασχηματισμού που προωθεί η διαγλωσσικότητα, ωστόσο αυτές πλέον αναπτύσσονται επιτρέποντας την προβολή των γλωσσικών επιτελέσεων που είναι σημαντικές για τους/τις δι/πολύγλωσσους ομιλητές/τριες.

3.2: Σημεία απόκλισης και σύγκλισης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων

Τόσο η παιδαγωγική της πολυγλωσσίας όσο και η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας παραμένουν αμφιλεγόμενες, καθώς στα εκπαιδευτικά ιδρύματα συχνά συντηρείται μια μονογλωσσική παράδοση που είναι δύσκολο να μεταβληθεί, ακόμη και όταν η μεταβολή αυτή οδηγεί στην επιτυχία των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, μέχρι σήμερα παρατηρείται η εστίαση στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των μαθητών/τριών σύμφωνα με τη δυτικοευρωπαϊκή θεώρηση των γλωσσών, η οποία συνεχίζει να βασίζεται στην εξουσία των ονοματισμένων γλωσσών και στην αποικιοκρατία (Quijano, 2000). Όπως προαναφέρθηκε, ενώ η ατομική πολυγλωσσία δεν πραγματεύεται την έννοια της ονοματισμένης γλώσσας, η διαγλωσσικότητα αναγνωρίζει ότι οι ονοματισμένες γλώσσες αποτελούν σημαντικές κοινωνικοπολιτισμικές δομές, αλλά δεν αποδέχονται την ψυχογλωσσολογική τους πραγματικότητα. Αναγνωρίζοντας τις γλωσσικές επιδόσεις των δί/πολύγλωσσων ομιλητών/τριών ως ενιαίες και όχι διαχωρισμένες, η θεωρία της διαγλωσσικότητας παρέχει μια άποψη της γλώσσας των δί/πολύγλωσσων ολοκληρωμένη σε κάθε στάδιο και όχι μερική, όπως αντιμετωπίζεται από την ατομική πολυγλωσσία. Αυτό έχει σημαντικές συνέπειες για την παιδαγωγική, γιατί η διαγλωσσικότητα δεν εστιάζει στην πρακτική της «σκαλωσιάς» (*scaffolding*), δηλαδή, στη χρήση μιας Γ1 για την εκμάθηση μιας Γ2 ή μιας Γ3, αλλά επικεντρώνεται στην διεύρυνση των ικανοτήτων των ομιλητών/τριών να παράγουν γλώσσα προκειμένου να συνδιαλέγονται κριτικά με ποικίλα κειμενικά είδη (García & Otheguy, 2019).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978) και τη Ζώνη της Υποκείμενης Ανάπτυξης (*Zone of Proximal Development*) η στρατηγική της «σκαλωσιάς», στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής διδασκαλίας, περιλαμβάνει (Walqui & van Lier, 2010):

- την ένταξη της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών πρακτικών των μαθητών/ριών στα συμφραζόμενα του μαθήματος .
- τις ρουτίνες και τις καθημερινές δραστηριότητες που φανερώνουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/ριών τα οποία αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο του μαθήματος.

- την υιοθέτηση ευέλικτων γλωσσικών πρακτικών που επιτρέπουν στις φωνές των μαθητών/τριών να ακουστούν στο πλαίσιο της τάξης.
- την οργάνωση σχεδιαγραμμάτων τα οποία βοηθούν τους/τις μαθητές/ριες να ανασύρουν προηγούμενες γνώσεις τους.
- την πρόκληση ερεθισμάτων ώστε οι μαθητές/τριες μέσα από αυθεντικές καταστάσεις να συμμετέχουν στη διαδικασία της διδασκαλίας και να αποκτήσουν πρόσβαση στο περιεχόμενο της (García & Flores, 2012, 244-245).

Η διαγλωσσικότητα «νομιμοποιεί» τις επικοινωνιακές πρακτικές των δί/πολύγλωσσων ομιλητών/τριών, οι οποίες αποτελούν μέρος ενός ενιαίου εσωτερικού κώδικα. Επίσης, αναγνωρίζει συνολικά το γλωσσικό τους σύστημα και τις δυνατότητές του και υποστηρίζει ότι αυτό δεν μπορεί να συμμορφωθεί με τις «στάνταρντ» κυρίαρχες γλώσσες. Επιπλέον, ωθεί τους/τις εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν συγκεντρωτικά τις γλωσσικές δυνατότητες των μαθητών/τριών που αναδύονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους/τις βοηθούν να κατασκευάζουν τη γνώση και να επικοινωνούν. Ως αποτέλεσμα, μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές/τριες αποκτούν αυτοπεποίθηση για τις γλωσσικές τους δυνατότητες ανεξάρτητα από τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου ή των γλωσσικών πολιτικών (García & Kleyn, 2016).

Παρόλο που οι προσεγγίσεις της ατομικής πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικούς τόπους εκφοράς, μεταβάλλονται συνεχώς, εφόσον υιοθετούνται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές/τριές που ταξιδεύουν, ερευνούν και αναπτύσσουν εναλλακτικές πρακτικές και οι δύο βασίζονται στην κοινωνικοπολιτισμική οπτική του Vygotsky, που ισχυρίζεται ότι η γνώση παράγεται και αποκτάται κοινωνικά κατά την αλληλεπίδραση και συνεργασία των ατόμων (Vallejo & Dooly, 2020). Παράλληλα, υποστηρίζουν ότι η προώθηση των υβριδικών γλωσσικών πρακτικών των μαθητών/τριών μπορεί να ενισχύσει την απόκτηση γνώσεων και την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, καθώς τους επιτρέπει να αλληλεπιδρούν με ποικίλους τρόπους, να αναπτύσσουν μεταγνωστικές πτυχές, να διαχειρίζονται καθήκοντα, να κατασκευάζουν νοήματα (García & Wei, 2014). Ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών συνεπάγεται ότι οι δί/πολύγλωσσοι/ες ομιλητές/τριες μετατρέπονται από ανεπαρκείς σε

έμπειρους/ες γλωσσικά χρήστες/τριες ενός ευρέως σημειωτικού ρεπερτορίου και εμφανίζουν ικανότητες που δεν ήταν συνήθως αποδεκτές σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Vallejo & Moore, 2016).

Επομένως, οι παιδαγωγικές πρακτικές της ατομικής πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας παρουσιάζουν συχνά ομοιότητες και έχουν κοινούς στόχους. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν πολύγλωσσες παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να εστιάζουν στην ανάπτυξη δί/πολύγλωσσων ταυτοτήτων και να μην τις χρησιμοποιούν αποκλειστικά ως «σκαλωσιά». Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν παιδαγωγικές πρακτικές της διαγλωσσικότητας, καταλήγουν να τις αντιμετωπίζουν απλά ως «σκαλωσιά» στην κυρίαρχη γλώσσα, χωρίς να κατανοούν τις δυνατότητές τους, οι οποίες, παράλληλα, μπορεί να περιορίζονται από αυστηρές γλωσσικές πολιτικές.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να διατηρηθεί η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των εννοιών καθώς η διαγλωσσικότητα έχει τη δυνατότητα να μεταβάλει παγιωμένες αντιλήψεις για τις «μειονοτικές» κοινότητες, κάτι που δεν επιτυγχάνεται πάντα από την ατομική πολυγλωσσία. Σκοπός της διαγλωσσικότητας είναι ο μετασχηματισμός των εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών δομών που νομιμοποιούν τις γλωσσικές ιεραρχίες και περιθωριοποιούν δί/πολύγλωσσους ομιλητές/τριες. Ωστόσο, πρόκληση για το μέλλον αποτελεί εάν οι δυνατότητές της θα αξιοποιηθούν από την εκπαίδευση ή εάν θα αντιμετωπιστούν ως ένα ακόμα είδος «σκαλωσιάς» (García & Otheguy, 2019).

Συμπερασματικά, παρά τη δημοτικότητα που έχουν αποκτήσει αυτές οι δύο προσεγγίσεις στον ακαδημαϊκό κόσμο, δεν έχουν υιοθετηθεί τόσο εύκολα στον εκπαιδευτικό χώρο (Gorter και Cenoz, 2017). Σύμφωνα με τους Vallejo και Dooly (2020, 18), έρευνες που διεξάγονται στη σχολική τάξη φανερώνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά θετικοί στο άνοιγμα «χώρων» για τις γλωσσικές πρακτικές δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών και προωθούν την ατομική πολυγλωσσία και τη διαγλωσσικότητα για να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία σκαλωσιάς κατά την εκτέλεση σχολικών εργασιών, εξακολουθεί να υπάρχει αντίσταση στην υιοθέτηση αυτών των πρακτικών εξολοκλήρου ως εφελθία της

διδασκαλίας. Επί πρόσθετα, ιδιαίτερος προβληματισμός εντοπίζεται ως προς τον τρόπο ενσωμάτωσης του φακού της ατομικής πολυγλωσσίας ή της διαγλωσσικότητας στον σχεδιασμό μαθήματος και στην αξιολόγηση. Παρόλο που οι García και Wei (2014: 134-135) υποστηρίζουν ότι *«οι αξιολογήσεις που βασίζονται στη διαγλωσσικότητα θα επέτρεπαν στους/στις μαθητές/τριες να αναδείξουν τις γνώσεις τους χρησιμοποιώντας ολόκληρο το γλωσσικό τους ρεπερτόριο»*, αναγνωρίζουν ότι τέτοιου είδους αξιολογήσεις δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί και παράλληλα θα συναντούσαν ισχυρή αντίσταση από εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους χάραξης γλωσσικής πολιτικής.

Σαφώς, η υιοθέτηση των προσεγγίσεων της ατομικής πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας χρειάζεται την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, για να καμφθούν οι όποιες αντιστάσεις και να προωθηθεί ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός (Moore & Vallejo 2018· Vallejo & Dooly, 2020). Παράλληλα, είναι απαραίτητη η πλαισίωση από ισχυρά δίκτυα συνεργασίας εκπαιδευτικών και κρατικών φορέων (Vallejo et al. 2018). Το επίκεντρο αυτού του πλαισίου θα πρέπει να είναι η *«συνεργατική κατασκευή γνώσης που είναι απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, προωθώντας παράλληλα πρακτικές που οδηγούν στη συμπερίληψη ολόκληρου του ρεπερτορίου των μαθητών/τριών»* (Moore & Vallejo, 2018, 12).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ: Η ΕΝΙΑΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ

4.1. Διάκριση των εκδοχών της διαγλωσσικότητας

Σε συνέχεια του παραπάνω διαλόγου σχετικά με την ατομική πολυγλωσσία και τη διαγλωσσικότητα ο Cummins (in press) επέκρινε τους θεωρητικούς ισχυρισμούς της García. Σύμφωνα με την García, η ατομική πολυγλωσσία αγνοεί τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομιλητών/τριών διαφορετικών γλωσσών και συγκεκριμένα αναφέρει: «Στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη, νεοφιλελεύθερη οικονομία, η πολυγλωσσία χρησιμοποιείται ως εργαλείο προσωπικού κέρδους και κοινωνικής καταξίωσης» (2018: 883). Ο Cummins απαντά στο επιχείρημα της García ως εξής:

Εάν η γνώση πολλών γλωσσών προάγει μια νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ατζέντα, το ίδιο επιχείρημα θα ίσχυε για κάθε ικανότητα των μαθητών/τριών. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός δεν θα πρότεινε να σταματήσουμε να εκπαιδεύουμε ανθρώπους επειδή συγκεκριμένο εργατικό δυναμικό με υψηλή μόρφωση προάγει το προσωπικό κέρδος. (Cummins, in press, 26)

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Cummins (in press), οι θεωρητικές προτάσεις της García και των συνεργατών/τριών της για τη διαγλωσσικότητα είναι σε ορισμένα σημεία αμφιλεγόμενες. Για παράδειγμα, ο Jaspers (2018) επεσήμανε την προβληματική φύση του θεωρητικού πλαισίου της διαγλωσσικότητας που έχει προκύψει κατά την επέκτασή του, ώστε να συμπεριλάβει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων:

Η διαγλωσσικότητα θεωρείται: α) ένα έμφυτο ένστικτο που περιλαμβάνει και μονόγλωσσους/ες, β) απόδοση της ρευστής χρήσης της γλώσσας που αφορά κυρίως δί/πολύγλωσσους, γ) παιδαγωγική προσέγγιση, δ) θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη της δι/πολυγλωσσίας, ε) διαδικασία προσωπικού και κοινωνικού μετασχηματισμού. Σε κάθε περίπτωση, τα πλαίσια αυτά είναι πολλά για έναν όρο. (Jaspers, 2018, 3)

Παρόμοια, οι Ballinger et al. (2017) επισημαίνουν τις ασάφειες που προκύπτουν από τις πολλαπλές χρήσεις του όρου διαγλωσσικότητα και προτείνουν τον όρο-«ομπρέλα» της διαγλωσσικής παιδαγωγικής (*crosslinguistic pedagogy*) για να αναφερθούν σε παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν το πλήρες γλωσσικό ρεπερτόριό τους στην τάξη. Αυτοί οι προβληματισμοί σχετικά με τις πολλαπλές σημασίες και τις εφαρμογές του όρου της διαγλωσσικότητας εγείρουν το ζήτημα της αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο οποιαδήποτε θεωρητική κατασκευή ή πρόταση είναι νόμιμη (*legimate*). Στην προκειμένη περίπτωση, η έννοια της διαγλωσσικότητας είναι αποδεκτή όταν περιγράφει: α) μοτίβα διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ πολύγλωσσων ατόμων όπου οι συμμετέχοντες/ουσες αντλούν στοιχεία από τα γλωσσικά ρεπερτόρια τους για να επικοινωνούν, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα συμβατικά όρια των γλωσσών και (β) αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη που βασίζονται στα πολύγλωσσα ρεπερτόρια των μαθητών/τριών εκτός από την επίσημη ή κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας.

Οι García και Lin (2017, 10) διακρίνουν μία ισχυρή (*strong*) και μία αδύναμη (*weak*) εκδοχή της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την ισχυρή εκδοχή της διαγλωσσικότητας τα δι/πολύγλωσσα άτομα κατέχουν ένα μοναδικό και ενιαίο γλωσσικό ρεπερτόριο από όπου αντλούν τα κατάλληλα στοιχεία (Otheguy et.al., 2015) για διαφορετικούς σκοπούς κάθε φορά, συμπεριλαμβανομένων και των στοιχείων σε ακαδημαϊκά πλαίσια, αξιοποιώντας ολόκληρο το φάσμα των γλωσσικών τους δυνατοτήτων (García & Kleyn, 2016). Στην αδύναμη εκδοχή της οι εθνικές γλώσσες διατηρούνται αλλά χαλαρώνουν τα όρια μεταξύ των γλωσσών και εφαρμόζονται διαγλωσσικές πρακτικές που ωφελούν την πρώτη γλώσσα των μαθητών/ριών.

Οι García και Lin (2017) ισχυρίζονται ότι η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins είναι αντιπροσωπευτική της αδύναμης εκδοχής της διαγλωσσικότητας, ενώ εκείνοι υποστηρίζουν την ισχυρή εκδοχή της ως γλωσσική θεωρία, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι τα δί/πολύγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να συνδυάζουν την αδύναμη και την ισχυρή εκδοχή της διαγλωσσικότητας. Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά,

οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεχίσουν να παρέχουν χώρο στις ονοματισμένες γλώσσες, χωρίς να θέτουν ισχυρά όρια ανάμεσά τους και από την άλλη πλευρά, πρέπει να παρέχουν χώρο για την ανάπτυξη της διαγλωσσικότητας, ώστε οι ομιλητές/τριες να επιλέγουν όποια στοιχεία προτιμούν από το γλωσσικό τους ρεπερτόριο (García & Lin, 2017, 127).

Ο Cummins (in press) υποστηρίζει ότι παρόλο που αυτή η προσπάθεια σύνθεσης των εκδοχών της διαγλωσσικότητας μπορεί να φαίνεται έγκυρη, στην πραγματικότητα βασίζεται σε μια ασταθή και προβληματική θεωρητική βάση. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι καθώς η έννοια της διαγλωσσικότητας εξελίχθηκε την τελευταία δεκαετία, απέκτησε ένα ευρύ αλλά αδόκιμο σε πολλά σημεία εννοιολογικό υπόβαθρο (*extraneous conceptual baggage*) που κινδυνεύει να υπονομεύσει τη συνολική αξιοπιστία της (Cummins, 2017a, 2017b). Αυτό το εννοιολογικό υπόβαθρο περιλαμβάνει τις ακόλουθες προτάσεις:

- Το γλωσσικό σύστημα των δι/πολύγλωσσων είναι εσωτερικά αδιαφοροποίητο και ενιαίο και δεν πρέπει να συγχέεται με τις πολιτικά και κοινωνικά οριοθετημένες «γλώσσες» (García, 2009).
- Οι γλώσσες αποτελούν κοινωνικές κατασκευές που δεν επιδέχονται κατηγοριοποιήσεις (Makoni & Pennycook, 2007).
- Η εναλλαγή κωδίκων (*code-switching*) είναι μία μονογλωσσική κατασκευή επειδή προϋποθέτει την ύπαρξη ξεχωριστών γλωσσικών συστημάτων (Otheguy et al., 2015).
- Παρόμοια, η προσθετική διγλωσσία είναι μονογλωσσική κατασκευή επειδή προϋποθέτει την ύπαρξη δύο ξεχωριστών γλωσσών όπου η μία προστίθεται στην άλλη (García, 2009).
- Η έννοια της κοινής υποκείμενης ικανότητας (*common underlying proficiency*) και η διδασκαλία για τη διαγλωσσική μεταφορά (*cross-linguistic transfer*) συνεπάγεται μία μονογλωσσική αντίληψη της δι/πολυγλωσσίας (García & Wei, 2014).
- Η διάκριση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας είναι παρωχημένη και δεν θα έπρεπε να καθορίζει τη σχολική επίδοση των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών (Flores & Rosa, 2015).

- Οι αντιλήψεις και ο τρόπος αντιμετώπισης των μειονοτικών γλωσσών των μαθητών/τριών βασίζονται σε γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες (*raciolinguistic ideologies*) (Flores & Rosa, 2015).

Σύμφωνα με τον Cummins (in press), αυτές οι προσεγγίσεις είναι σε αρκετά σημεία προβληματικές, δεν βασίζονται σε εμπειρική έρευνα και υπονομεύουν το έργο της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Παράλληλα, ο Cummins (in press, 4) προτείνει την αντικατάσταση των όρων της «ισχυρής» και «αδύναμης» εκδοχής της διαγλωσσικότητας με τους όρους της «Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας» (*Unitary Translanguaging Theory (UTT)*) και της «Διαγλωσσικής Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας» (*Crosslinguistic Translanguaging Theory (CTT)*). Στο παρελθόν, ο MacSwan (2017, 18) εισήγαγε τον όρο «ενιαίο μοντέλο της πολυγλωσσίας» (*unitary model of multilingualism*) για να αναφερθεί στις θεωρητικές προτάσεις της García και των συναδέλφων της. Η Ενιαία Θεωρία της Διαγλωσσικότητας υποστηρίζει ότι η γλωσσικότητα (*linguaging*) αντικαθιστά τη γλώσσα και ότι δεν υφίστανται γλωσσικά συστήματα ως αυτοτελείς οντότητες. Αντίθετα, σύμφωνα με τη Διαγλωσσική Θεωρία της Διαγλωσσικότητας είναι αποδεχτή η ύπαρξη των «γλωσσών» και η γλωσσική μεταφορά στοιχείων που υφίσταται μεταξύ τους. Ωστόσο, και οι δύο θεωρίες αντιμετωπίζουν τις γλώσσες ως κοινωνικές κατασκευές, απορρίπτουν τον διαχωρισμό των γλωσσών, υποστηρίζουν τις γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών με μειονοτικές γλώσσες και αναγνωρίζουν ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει ως στόχο την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην εκπαίδευση.

4.2: Γλώσσες και Διαγλωσσικότητα

Η θεωρητική κατασκευή της διαγλωσσικότητας από την García επηρεάστηκε ιδιαίτερα από τον ισχυρισμό των Makoni και Pennycook (2007) ότι οι γλώσσες δεν υφίστανται ως πραγματικές οντότητες αλλά ως αποκυήματα κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών κινήματων. Οι υποστηρικτές/τριες της Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας χρησιμοποιούν τον όρο των ονοματισμένων γλωσσών για να ενισχύσουν την προσέγγιση των Makoni και Pennycook και υποστηρίζουν ότι το γλωσσικό σύστημα των πολύγλωσσων είναι ενιαίο, δυναμικό και αδιαφοροποίητο. Ακόμη, τείνουν να αντικαθιστούν την έννοια

της «γλώσσας» με τις έννοιες της «γλωσσικότητας» και της «διαγλωσσικότητας» (Cummins, in press, 9). Ωστόσο, ο Grin υποστήριξε ότι η υβριδικότητα των γλωσσικών πρακτικών και η πολυπλοκότητα των γλωσσικών ρεπερτορίων δεν προϋποθέτουν ότι οι γλώσσες δεν υπάρχουν ή ότι οι ονοματισμένες γλώσσες δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν (Grin, 2018, 257).

Επίσης, οι Makoni και Pennycook θεωρούν ότι έννοιες όπως οι «μητρικές γλώσσες», η «πολυγλωσσία» και η «εναλλαγή κωδίκων» δεν είναι έγκυρες (2007, 2). Ο Grin (2018, 260) επεσήμανε τις επιπτώσεις αυτού του ισχυρισμού:

Η άρνηση της ύπαρξης γλωσσών εμποδίζει την πρόσβαση των «μειονοτικών» ομάδων σε αυτές. Εάν οι γλώσσες δεν υπάρχουν πραγματικά, αν είναι παραπλανητικές κατασκευές, αυτό ισχύει και για τις «μειονοτικές» γλώσσες. Γιατί, λοιπόν, να παλέψουμε για αυτές; Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι υποστηρικτές/τριες της έννοιας της «γλωσσικότητας», ιδιαίτερα όταν αρνούνται την ύπαρξη γλωσσών, δεν κάνουν απλώς επιστημονικά ψευδείς ισχυρισμούς. Γίνονται επίσης, θέλοντας ή μη, σύμμαχοι του γλωσσικού ιμπεριαλισμού και της γλωσσικής αδικίας (Grin, 2018, 260).

Προφανώς, οι ερευνητές/τριες της Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας (UTT), οι οποίοι/ες στοχεύουν στην κοινωνική και γλωσσική δικαιοσύνη θα αμφισβητούσαν το παραπάνω συμπέρασμα του Grin. Ωστόσο, υιοθετώντας θέσεις όπως ότι οι γλώσσες, ως μετρήσιμες έννοιες, δεν υφίστανται οδηγούνται σε αδιέξοδο (García & Lin, 2017, 126). Επίσης, αποσαφήνιση χρειάζεται ο χαρακτηρισμός των García και Lin (2017, 126) για την «αδύναμη» εκδοχή της διαγλωσσικότητας η οποία «υποστηρίζει την ύπαρξη των εθνικών και κρατικών γλωσσικών ορίων, αλλά ταυτόχρονα ζητά να «χαλαρώσουν» αυτά τα όρια». Σε αυτό το σημείο εγείρεται το ερώτημα με ποιον τρόπο «η υποστήριξη των εθνικών και κρατικών γλωσσικών ορίων διαφέρει από την αναγνώριση της García ότι (α) οι γλώσσες έχουν κοινωνική πραγματικότητα, (β) «οι μειονοτικές γλώσσες πρέπει να προστατεύονται και να εξελίσσονται (García & Lin, 2017, 127) και (γ) «η δί/πολύγλωσση εκπαίδευση

πρέπει να αναπτύξει την ικανότητα των μαθητών/τριών να χρησιμοποιούν τις γλώσσες σύμφωνα με τους κανόνες που έχουν κατασκευαστεί κοινωνικά» (García & Lin, 2017, 126).

Η προβληματική φύση του ισχυρισμού ότι δεν υπάρχουν «γλώσσες» απεικονίζεται στο γεγονός ότι σε πολλές δημοσιεύσεις τους οι υποστηρικτές/τριες της Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας αναφέρονται σε αυτές σαν να υπάρχουν. Για παράδειγμα, οι García και Kleifgen (2019, 9–10) πραγματεύονται τη μελέτη των Espinosa και Herrera (2016) και αναφέρονται σε μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν το πλήρες γλωσσικό τους ρεπερτόριο ως εξής: *«Κάποιοι/ες χρησιμοποίησαν αγγλικά, άλλοι/ες ισπανικά και κάποιοι/ες άλλοι/ες χρησιμοποίησαν και ισπανικά και αγγλικά»*. Υπάρχει λογική ασυνέπεια κατά την αναφορά στα ισπανικά και τα αγγλικά, ως διακριτές γλώσσες παρόλο που ισχυρίζονται ότι τέτοιες κατηγοριοποιήσεις δεν είναι δόκιμες. Η πιο ατυχής πτυχή αυτών των λογικών αντιφάσεων είναι η σύγχυση που είναι πιθανό να προκληθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Σύμφωνα με τον Cummins (2007), δεν προκύπτει τίποτα παραγωγικό θεωρητικά ή παιδαγωγικά από τον ισχυρισμό ότι «οι δί/πολύγλωσσοι άνθρωποι δεν μιλούν γλώσσες», ενώ δεν εντοπίζονται διαφορές στις διδακτικές πρακτικές είτε της ισχυρής είτε της αδύναμης εκδοχής της διαγλωσσικότητας.

Παράλληλα, ο Cummins (in press) υποστηρίζει ότι έγκυρο επιχείρημα της Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας είναι ότι οι ρευστές γλωσσικές πρακτικές και οι γλωσσικές ποικιλίες όλων των μαθητών/τριών πρέπει να γίνονται αποδεκτές και να συμπεριλαμβάνονται στα σχολεία σε όλους τους τύπους εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα γλωσσικά ρεπερτόρια των μαθητών/τριών είναι απαραίτητο να αναγνωρίζονται ως γνωστικά εργαλεία και εγγενή συστατικά των εξελισσόμενων ταυτοτήτων τους.

Είναι επίσης σημαντικό να επισημανθεί ότι ορισμένα δίγλωσσα προγράμματα δεν κατάφεραν να συνδέσουν τη διδασκαλία με τη ζωή των μαθητών/τριών και να επιβεβαιώσουν τα γλωσσικά τους ταλέντα και τις ταυτότητές τους -με άλλα λόγια, δεν κατάφεραν να αμφισβητήσουν τις κυρίαρχες σχέσεις εξουσίας (Cummins, 2001a). Ωστόσο, παρόμοια επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί επανειλημμένα στο παρελθόν στο πλαίσιο της αδύναμης εκδοχής της διαγλωσσικότητας (Cummins, 1981a, 1986, 2001a). Δεν υπάρχει

αμφιβολία για το γεγονός ότι οι γλώσσες είναι κοινωνικά κατασκευασμένες με όρια, αλλά είναι επίσης κοινωνικά πραγματικές για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, υπεύθυνους/ες χάραξης πολιτικής, σχεδιαστές/τριες προγραμμάτων σπουδών, πολιτικούς και ερευνητές/τριες. Η κατασκευή της διαγλωσσικότητας αποκαθίσταται όταν γίνεται κατανοητή ως ολοκληρωμένη διαδικασία μέσω της οποίας τα δι/πολύγλωσσα άτομα χρησιμοποιούν και μαθαίνουν γλώσσες. Οι διαφορετικές γλώσσες με την κοινωνική τους πραγματικότητα, γίνονται κατανοητές ως ιστορικές, πολιτιστικές και ιδεολογικές δομές που έχουν υλικές συνέπειες και καθορίζουν την κοινωνική δράση, όπως τον γλωσσικό προγραμματισμό και δίγλωσσα προγράμματα (Cummins, 2017a). Με άλλα λόγια δεν υπάρχει κανένας επιτακτικός λόγος για τον διαχωρισμό της έννοιας της διαγλωσσικότητας από αυτή της γλώσσας. Ο Skutnabb-Kangas (2015), παρόμοια, υποστηρίζει ότι κάθε άτομο και κάθε κοινωνική ομάδα έχει το δικαίωμα να χαρακτηρίζει μια γλώσσα ως δική του, η οποία αντιμετωπίζεται τόσο ως διαδικασία όσο και ως διακριτή οντότητα. Ο Cummins αμφισβητεί επίσης τον τρόπο που χρησιμοποιείται η έννοια των ονοματισμένων γλωσσών για να δηλωθεί ότι οι κοινωνικά κατασκευασμένες γλώσσες δεν έχουν γλωσσική πραγματικότητα.:

Η χρήση της έννοιας «ονοματισμένες γλώσσες» δεν είναι πιο χρήσιμη ή ουσιαστική από την έννοια «ονοματισμένα χρώματα». Για παράδειγμα, θα θεωρηθεί αστείο να πει κάποιος/α: «Σκοπεύω να βάψω το σπίτι μου με το ονοματισμένο μπλε χρώμα». Οι γλώσσες και τα χρώματα είναι κοινωνικές κατασκευές με καθορισμένα όρια, αλλά έχουν επίσης αδιαμφισβήτητη κοινωνική πραγματικότητα (Cummins, in press, 12).

4.3 Αμφισβήτηση παγιωμένων θεωρητικών προσεγγίσεων για την πολυγλωσσία

Παράλληλα, προβληματισμός εγείρεται για τον χαρακτηρισμό των εννοιών της εναλλαγής κωδίκων (*code-switching*), της κοινής υποκείμενης ικανότητας (*common underlying proficiency*), της διαγλωσσικής μεταφοράς (*crosslinguistic transfer*) ως μονογλωσσικές (García, 2009; García & Wei, 2014). Αναλυτικότερα, οι υποστηρικτές/τριες της Ενιαίας Θεωρίας για τη Διαγλωσσικότητα (*UTT*) θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες έννοιες έχουν μονογλωσσικό προσανατολισμό παρά το γεγονός ότι, για περισσότερα από σαράντα χρόνια, αντιτίθενται στην έννοια της Χωριστής Υποκείμενης Ικανότητας (*Separate Underlying Language Proficiency*) (Cummins, 1981a, 1981b) ή σε οποιαδήποτε αντίληψη που αντιμετωπίζει τη διγλωσσία ως «δύο μοναξίες» (Cummins, 2007).

Ο MacSwan (2017, 179) επεσήμανε ότι ο χαρακτηρισμός του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων ως μονογλωσσικού δεν έχει θεωρητική βάση. Η έρευνα του σχετικά με την εναλλαγή κωδίκων και τη γλωσσική ανάπτυξη βασίζεται σε ένα «ολοκληρωμένο πολύγλωσσο μοντέλο» που προϋποθέτει δύο ή περισσότερα κοινά και διακριτά γραμματικά και λεξικά συστήματα, σύμφωνα με την κοινή υποκείμενη ικανότητα που εισήγαγε ο Cummins (MacSwan (2017, 179). Σύμφωνα με τον Grin (2018, 256) στην εναλλαγή κωδίκων, η χρήση διαφορετικών γλωσσών κινητοποιεί διαφορετικές περιοχές του

εγκεφάλου και φανερώνει την ανάγκη την δι/πολύγλωσσων να εναλλάσσουν τις γλώσσες ή να περιορίζουν τη μία γλώσσα ώστε να μιλήσουν στην άλλη.

Ο Cummins (2017b) τόνισε ότι η προσθετική διγλωσσία εμφανίστηκε σε μεγάλο βαθμό ως κοινωνικοπολιτική δομή για να καταστείλει τον αποκλεισμό των μειονοτικών γλωσσών των μαθητών/τριών στα σχολεία. Ο συνδυασμός της προσθετικής διγλωσσίας με μονογλωσσικές ιδεολογίες βασίζεται σε έναν υπεραπλουστευμένο διαχωρισμό της ετερογλωσσίας από τη μονογλωσσία και απλώς υποστηρίζεται χωρίς εμπειρική απόδειξη ή αναλυτική έρευνα. Η απόρριψη από τους García και Wei (2014) της κοινής υποκείμενης ικανότητας και της διαγλωσσικής μεταφοράς έγινε χωρίς να ληφθεί υπόψη σχετική έρευνα σύμφωνα με αυτές τις θεωρητικές κατασκευές. Η έκθεση των NASEM¹⁰ (2017) συνοψίζει περισσότερα από σαράντα χρόνια έρευνας που σχετίζονται με αυτούς τους θεωρητικούς ισχυρισμούς. Το ακόλουθο συμπέρασμα αυτής της έκθεσης θεμελίωσε εμπειρικά της κατασκευή της κοινής υποκείμενης ικανότητας: *«Οι δύο γλώσσες των δίγλωσσων μοιράζονται ένα γνωστικό/εννοιολογικό υπόβαθρο που μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση και χρήση περισσότερων από μία γλωσσών για επικοινωνία, σκέψη και επίλυση προβλημάτων»* (NASEM, 2017, 243). Η νομιμότητα του φαινομένου της διαγλωσσικής μεταφοράς ενισχύθηκε επίσης στην ίδια έκθεση: *«...οι εκπαιδευτικές ρουτίνες που βασίζονται στη γλώσσα, τις γνώσεις και τα πολιτιστικά αγαθά των μαθητών/τριών υποστηρίζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού στα αγγλικά»* (NASEM, 2017, 297).

Η κατηγοριοποίηση της προσθετικής διγλωσσίας ως μονογλωσσικής θεώρησης αγνοεί το γεγονός ότι πολλοί/ές ερευνητές/τριες, με δυναμικές αντιλήψεις για τις γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων, προωθούν την κατασκευή της προσθετικής διγλωσσίας ως εκπαιδευτικό προσανατολισμό, με σκοπό τη στήριξη του πολύγλωσσου ρεπερτορίου των μαθητών/τριών. Ο δημιουργός της έννοιας της διαγλωσσικότητας (Williams, 2000), παρόμοια έχει επικαλεστεί και υποστηρίζει την κατασκευή της προσθετικής διγλωσσίας:

¹⁰ (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine <https://www.nationalacademies.org/>)

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η συνεχής μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη και το γεγονός ότι τμήματα κειμένων διαβάζονταν στα αγγλικά και στη συνέχεια εξηγούνταν στα ουαλικά, παρείχαν στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ατομικές τους δίγλωσσες δυνατότητες. Η συγκεκριμένη πρακτική αποτελεί συγχρόνως μέσο της διαγλωσσικότητας και της προσθετικής διγλωσσίας. (Williams, 2000, 139)

Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητές/τριες που προωθούσαν την προσθετική διγλωσσία αμφισβήτησαν την κοινωνικά επιβληθείσα ιεραρχία των γλωσσών και των γλωσσικών ποικιλιών και τις σχέσεις καταναγκαστικής ισχύος που συνεχίζουν να υποβαθμίζουν τις γλώσσες των μαθητών/τριών στα σχολεία (Cummins, 2001a).

Ο στιγματισμός της προσθετικής διγλωσσίας ως μονογλωσσικής και η εμπλοκή της στην προσεκτική τήρηση των τυποποιημένων γλωσσικών κανόνων εγείρει τα ερωτήματα (Cummins, in press, 15): (α) Πώς αυτή η προοπτική πρέπει να κοινοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι, για πολλά χρόνια, έχουν προωθήσει την προσθετική διγλωσσία ως πρόκληση για την αφαιρετική διγλωσσία στα σχολεία; (β) Ποιες είναι οι συνέπειες για τους/τις εκπαιδευτικούς που ακολουθούν τις γλωσσικές πολιτικές του προγράμματος σπουδών για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν την επάρκεια στην τυπική ακαδημαϊκή γλώσσα, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, τόσο στη Γ1 όσο και στη Γ2; Η García (2009, 36) έχει ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα, ωστόσο, οι προτάσεις της σύμφωνα με τον Cummins (in press, 15) δημιουργούν αντιφάσεις:

Δεν αμφισβητούμε τη διδασκαλία της τυπικής γλώσσας στο σχολείο. Χωρίς την απόκτησή της, τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων θα συνεχίσουν να αποτυγχάνουν και δεν θα έχουν ίση πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες. Πρέπει όμως να αναγνωρίσουμε ότι η αποκλειστική εστίαση στην τυπική

ποικιλία αποκλείει άλλες πρακτικές γλωσσικότητας που εκφράζουν την αυθεντική γλωσσική ταυτότητα των παιδιών. (García, 2009, 36)

Ο Cummins (in press) υποστήριξε ότι η προώθηση της προσθετικής διγλωσσίας δεν συνεπάγεται αποκλειστική εστίαση στην τυπική γλώσσα. Συμφωνεί με την παρατήρηση της García ότι η δι/πολύγλωσση εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη τυπικών γλωσσικών δεξιοτήτων στη Γ1 και Γ2 θα πρέπει παράλληλα να ενισχύει τις αυθεντικές γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Ωστόσο, αυτό δεν υποστηρίζεται σε πολλές δημοσιεύσεις από τους/τις υποστηρικτές/τριες της Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας, καθώς απορρίπτουν την προσθετική διγλωσσία ως μονογλωσσική και ως εκ τούτου στιγματίζονται οι ετερογλωσσικές γλωσσικές πρακτικές των μαθητών/τριών.

Οι Flores και Rosa (2015, 153) υποστηρίζουν ότι οι προσθετικές προσεγγίσεις στη δί/πολύγλωσση εκπαίδευση συνεχίζουν να ερμηνεύουν τις γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων μέσω ενός μονογλωσσικού πλαισίου που περιθωριοποιεί τις ρευστές γλωσσικές πρακτικές τους. Ισχυρίζονται ότι έννοιες όπως «τυπική» ή «ακαδημαϊκή γλώσσα» διακατέχονται από γλωσσό-φυλετικές ιδεολογίες (Flores & Rosa, 2015, 152). Ειδικότερα, οι γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες ερμηνεύουν τον τρόπο που οι φυλετικές αντιλήψεις για τη γλώσσα συνδέονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, θεωρήσεις και γλωσσικές δραστηριότητες. Επίσης, αναδεικνύουν την φυσικοποίηση ζητημάτων που εμπίπτουν στο χώρο των συγκεκριμένων ιδεολογιών, ώστε να γίνουν αντιληπτά ως προοδευτικά και να γίνουν αποδεκτά. Η φυλετική διαφορά θεωρείται ως ο κυρίαρχος παράγοντας αξιολόγησης του/της μαθητή/τριας και υπερβαίνει κριτήρια όπως η κοινωνική προέλευση, η οικονομική κατάσταση, οι ακαδημαϊκές γνώσεις (Flores & Rosa, 2015). Σύμφωνα με αυτήν την ερμηνεία, η διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας σε δί/πολύγλωσσα προγράμματα συνεπάγεται την επιβολή τυποποιημένων γλωσσικών κανόνων που βασίζονται σε γλωσσο-φυλετικές συζητήσεις, εστιάζοντας στη διαμόρφωση των μειονοτικών

μαθητών/τριών σε «λευκά ομιλούντα υποκείμενα¹¹» (*white speaking subjects*) που έχουν κατακτήσει γλωσσικές πρακτικές που κρίνονται κατάλληλες για ένα σχολικό πλαίσιο (Flores & Rosa, 2015, 157).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η χρήση του όρου της προσθετικής διγλωσσίας από ερευνητές/τριες ή εκπαιδευτικούς δεν συνεπάγεται την αναπαραγωγή της αντίληψης των «δύο μοναξιών» για τη γλωσσική επάρκεια και διδασκαλία. Επιπλέον, όπως επεσήμανε ο Cummins (2017b, 405): «Οι προσθετικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση έχουν αμφισβητήσει τα πρότυπα σχέσεων κοινωνικής εξουσίας που υποτιμούν, απαξιώνουν και αποκλείουν από τη σχολική εκπαίδευση τη γλώσσα, τα πολιτιστικά επιτεύγματα και τις πρακτικές των μειονοτικών κοινοτήτων». Οι θεωρητικοί ισχυρισμοί των Flores και Rosa (2015) μπορεί σε πολλά σημεία να είναι προβληματικοί, ωστόσο, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί η εγκυρότητα και η σημασία ορισμένων πτυχών της ανάλυσής τους. Για παράδειγμα, είναι σαφές ότι οι γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες υπάρχουν και επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πρόοδο των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών (Labov, 1972· Lippi-Green, 2012). Σύμφωνα με τους Flores & Rosa (2015) η προσθετική διγλωσσία εμπλέκει τους/τις μειονοτικούς/ες μαθητές/τριες σε μία συνεχή προσπάθεια να μοιάσουν στον ιδεατό «φυσικό ομιλητή». Ανεξάρτητα όμως με τις επιδόσεις του το λευκό ακούον υποκείμενο μπορεί να κάνει αρνητική αξιολόγηση κρίνοντας με φυλετικά κριτήρια και όχι με την πραγματική απόδοση τους/της μαθητή/τριας στη γλώσσα-στόχο.

Έχει επίσης αναγνωριστεί ότι οι ιδεολογίες περί γλωσσικής καθαρότητας (*linguistic purism*) που μεταδίδονται από τους/τις εκπαιδευτικούς στους/στις μαθητές/τριες μπορούν να υπονομεύσουν τις γλωσσικές ικανότητές τους. Ο Cummins (1981a, 32), για παράδειγμα, σημείωσε ότι: «Παρά το γεγονός ότι η ανάλυση του Labov είναι γενικά αποδεκτή, εξακολουθούν να υπάρχουν εκπαιδευτικοί σε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που υποτιμούν τις ποικιλίες της Γ1 των μαθητών/τριών και προσπαθούν να διδάξουν την κυρίαρχη ποικιλία της ακολουθώντας ρητές οδηγίες». Σε αυτό το σημείο, παρά τις διαφοροποιήσεις στις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στα σχολεία, δεν υπάρχει διαφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών,

11 Οι Flores και Rosa (2015) επισημαίνουν τη μετατόπιση από τον/την ομιλητή/τρια στον/στην ακροατή/τρια. Συγκεκριμένα, αυτός/ή που ακούει (*the white listening subject*) αξιολογεί κάθε γλωσσική δραστηριότητα και όχι αυτός/η που μιλάει (*the white speaking subject*).

των ερευνητών/τριών και των εφαρμοσμένων γλωσσολόγων ότι πρέπει να αναγνωρίζεται και να αξιοποιείται το πλούσιο ρεπερτόριο γλωσσικών πρακτικών των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών στο σχολείο (Martin et al., 2019, 26).

Ωστόσο, δεν έχουν εντοπιστεί ερευνητικά δεδομένα που να υποστηρίζουν τον ισχυρισμό των Flores και Rosa (2015) ότι οι γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες εμπλέκονται αναπόφευκτα στη διδασκαλία της ακαδημαϊκής γλώσσας και στις προσθετικές προσεγγίσεις της δι/πολυγλωσσίας και του γραμματισμού. Οι απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της τυπικής γλώσσας φαίνεται επίσης να έρχονται σε αντίθεση με τη θέση της García (2009, 36) ότι η τυπική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται. Ως ένα παράδειγμα έρευνας που υποστηρίζει την εννοιολογική πραγματικότητα της ακαδημαϊκής γλώσσας, ο Massaro (2015) ανέφερε ότι το λεξιλόγιο σε εκατόν δώδεκα εικονογραφημένα βιβλία που ανέλυσε περιείχε σχεδόν δύο φορές τον αριθμό των περίπλοκων ή σπάνιων λέξεων από αυτόν που βρέθηκε στην ομιλία ενηλίκων που απευθύνεται σε παιδιά ή στην ομιλία μεταξύ ενηλίκων.

Ο Cummins (2017b) έχει εντοπίσει αντιφάσεις στους παρακάτω ισχυρισμούς των Flores και Rosa (2015, 167). Ο πρώτος ισχυρισμός συνεπάγεται μια γενική κατηγοριοποίηση, χωρίς διαφοροποιήσεις, για όλες τις μορφές προσθετικών προσεγγίσεων στην εκμάθηση γλωσσών με την αιτιολογία ότι βασίζονται σε γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες. Ο δεύτερος ισχυρισμός υποδηλώνει ότι υπό ορισμένες συνθήκες μπορούν να εφαρμοστούν προσθετικές προσεγγίσεις για να νομιμοποιήσουν τις γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Cummins (in press) αυτός ο δεύτερος ισχυρισμός, ο οποίος έρχεται σε αντίθεση με τον αρχικό ισχυρισμό, προκαλεί ερωτήματα και χρειάζεται διευκρίνιση. Συγκεκριμένα, μήπως αυτός ο δεύτερος ισχυρισμός σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εγκαταλείψουν μόνο ορισμένες από τις προσπάθειές τους να προωθήσουν την προσθετική διγλωσσία; Εάν ναι, ποια εκπαιδευτικά στοιχεία είναι προβληματικά και ποια είναι αποδεκτά; Είναι αποδεκτό για τον εκπαιδευτικό να προωθήσει την ανάγνωση, τη γραφή και άλλες ακαδημαϊκές δεξιότητες μαζί με προσθετικές μορφές διγλωσσίας, αρκεί να «μετατοπιστεί η εστίαση στο λευκό ακούον υποκείμενο; (*white listening subject*)» (Flores & Rosa, 2015, 167).

Εάν αυτή είναι στην πραγματικότητα η θέση που υποστηρίζει ο Flores και η Rosa, δεν είναι σαφές γιατί εναντιώνονται στις προσθετικές προσεγγίσεις της δι/πολυγλωσσίας, εφόσον γενικότερα κατακρίνουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δεν αμφισβητούν τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας. Τα επιχειρήματά τους για τις προσθετικές προσεγγίσεις της δι/πολυγλωσσίας επικαλούνται την ακόλουθη λογική:

Επειδή ορισμένοι/ες εκπαιδευτικοί που υιοθετούν προσθετικές προσεγγίσεις απαξιώνουν τις μη τυπικές γλωσσικές ποικιλίες και πρακτικές των μαθητών/τριών, επομένως όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν προσθετικές προσεγγίσεις γίνονται συνένοχοι/ες στην περιθωριοποίηση των ρευστών γλωσσικών πρακτικών και ποικιλιών των μαθητών/τριών (Cummins, in press, 33).

Οι Flores και Rosa (2015) επικρίνουν το επιχειρήμα του Olsen (2010, 33) ότι η διδασκαλία θα πρέπει να ενισχύει τις δεξιότητές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών στη μητρική τους γλώσσα και να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου στη δεύτερη γλώσσα. Χαρακτηρίζουν τις παιδαγωγικές προτάσεις του Olsen ως επικεντρωμένες στο να διαμορφώσουν τους/τις μαθητές/τριες σε λευκά ομιλούντα υποκείμενα που εφαρμόζουν γλωσσικές πρακτικές κατάλληλες για τα σχολικά πλαίσια (Flores & Rosa, 2015, 157). Ακόμη, υποστηρίζουν ότι η εστίαση στην κριτική γλωσσική

ευαισθητοποίηση σε συνδυασμό με μια ετερογλωσσική οπτική μπορεί να αποκαλύψει τον ρατσισμό που ενυπάρχει στις προσθετικές προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση. Ο Cummins (in press) διερωτάται με ποιον τρόπο αυτή η εστίαση είναι ασυμβίβαστη με τις προτάσεις του Olsen. Οι Flores και Rosa (2015) υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να υποστηρίζουν τον γραμματισμό στη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών και να επεκτείνουν τις δεξιότητές και γνώσεις τους στη δεύτερη γλώσσα με δυναμικούς τρόπους; Εάν είναι προβληματικό να επικεντρωθούν οι εκπαιδευτικοί στην κυρίαρχη γλώσσα, σε τι θα πρέπει να επικεντρωθούν; Εάν η εκτεταμένη ανάγνωση σχετικών κειμένων στην κυρίαρχη γλώσσα είναι ένας προβληματικός εκπαιδευτικός στόχος, πώς πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επεκτείνουν τις δεξιότητες γραμματισμού των μαθητών/τριών τους;

Ο Flores (2019) επανεξέτασε πρόσφατα την κατασκευή της προσθετικής διγλωσσίας με τρόπο που φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη ανάλυσή του. Συγκεκριμένα, προτείνει ότι η προσθετική διγλωσσία δεν βασίζεται απαραίτητα σε γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες, αλλά ο περιορισμός της έγκειται στο γεγονός ότι αποδίδει την υποεπίδοση των μαθητών/τριών σε γλωσσικές δυσκολίες μάλλον, παρά στον ρατσισμό:

Ο περιορισμός της προσθετικής διγλωσσίας δεν έγκειται στο ότι είναι «εμποτισμένη με γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες» (Cummins, 2017b, 415) αλλά μάλλον ότι προσφέρει μια καθαρά γλωσσική ανάλυση ενός φαινομένου που είναι εξαιρετικά φυλετικοποιημένο. Στον πυρήνα της προσθετικής διγλωσσίας βρίσκεται μια παρόμοια θεωρία με αυτήν που βρίσκεται στον πυρήνα της αφαιρετικής διγλωσσίας - ότι η ρίζα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πολύγλωσσοι/ες μαθητές είναι γλωσσικής φύσης (Flores, 2019, 56).

Ο Cummins (1979, 1981a, 1981b, 1986) σε πολλές δημοσιεύσεις στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980, τόνισε το γεγονός ότι οι γλωσσικές μεταβλητές¹² (*linguistic variables*) δεν μπορούσαν, από μόνες τους, να εξηγήσουν την υποεπίδοση δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Έχοντας στα υπόψη την έννοια της

¹² Ως γλωσσική μεταβλητή (*linguistic variable*, Labov 1972: 271) ορίζεται κάθε γλωσσικό στοιχείο σε οποιοδήποτε επίπεδο ανάλυσης, το οποίο παρουσιάζει μεν ποικιλία πραγμάτωσης στη γλωσσική χρήση, αλλά διατηρεί την ίδια αναφορική σημασία και συμμεταβάλλεται με εξωγλωσσικούς ή/και ενδογλωσσικούς παράγοντες.

προσθετικής διγλωσσίας υποστήριξε ότι οι βασικές αιτίες της χαμηλής σχολικής επίδοσης σχετίζονται με την κοινωνική πραγματικότητα και τις σχέσεις εξουσίας και όχι με την εναλλαγή μεταξύ των γλωσσών (1981a, 39). Παράλληλα, αναφέρει ότι «οι δι/πολύγλωσσοι/ες μαθητές/τριες αποδυναμώνονται από το σχολικό περιβάλλον με τον ίδιο τρόπο που οι μειονοτικές τους κοινότητες αποδυναμώνονται από αλληλεπιδράσεις με κοινωνικούς θεσμούς της κυρίαρχης χώρας (1986, 20). Εν ολίγοις, σύμφωνα με τον Cummins (in press) ο ισχυρισμός του Flores (2019) ότι η προσθετική διγλωσσία αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών κυρίως σε γλωσσικούς παράγοντες, είναι χωρίς θεμελίωση.

Ο Cummins (2001a) έχει διακρίνει ότι οι σχέσεις εξουσίας στην ευρύτερη κοινωνία, που κυμαίνονται από καταναγκαστικές έως συνεργατικές σε διάφορους βαθμούς, επηρεάζουν τόσο τους ρόλους των εκπαιδευτικών όσο και τις ποικίλες δομές που είναι παγιωμένες στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι σχέσεις κοινωνικής ισχύος επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν τους ρόλους, την ταυτότητά τους και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς/ες μαθητές/τριες. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις αποτελούν έναν διαπροσωπικό χώρο μέσα στον οποίο πραγματώνεται η μάθηση και διαπραγματεύονται οι ταυτότητες. Αυτές οι διαπραγματεύσεις ταυτοτήτων είτε ενισχύουν τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας είτε προάγουν τις συνεργατικές σχέσεις (Cummins, 2001a, 20).

Οι καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας αναφέρονται στην άσκηση εξουσίας από ένα κυρίαρχο άτομο, μια ομάδα ή μια χώρα σε βάρος ενός άλλου ατόμου, ομάδας ή χώρας. Συγκεκριμένα, υπάρχει μια σταθερή ποσότητα ισχύος που λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα και αφαιρετικά. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερη δύναμη έχει μια ομάδα, τόσο λιγότερη απομένει για άλλες ομάδες. Οι συνεργατικές σχέσεις εξουσίας, αντίθετα, αντικατοπτρίζουν την έννοια του όρου δύναμη που αναφέρεται στην ενεργοποίηση ή την ενδυνάμωση για την επίτευξη στόχων. Μέσα από τις συνεργατικές σχέσεις εξουσίας, η

εξουσία δεν θεωρείται μια σταθερή ποσότητα αλλά παράγεται μέσα από αλληλεπιδράσεις και μοιράζεται στα άτομα ή τις ομάδες. Η διαδικασία αυτή είναι προσθετική και όχι αφαιρετική. Για παράδειγμα, το σχολείο ενισχύει και δεν καταπνίγει τη δύναμη της έκφρασης των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών ανεξάρτητα από το τρέχον επίπεδο επάρκειας τους στην κυρίαρχη σχολική γλώσσα (Cummins, in press, 19).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ορίζεται ανάλογα με τις προσδοκίες, τις υποθέσεις και τους στόχους που θέτουν για την εκπαίδευση δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Οι εκπαιδευτικές δομές αναφέρονται στην οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης με την ευρεία έννοια που περιλαμβάνει γλωσσικές πολιτικές, προγράμματα σπουδών και αξιολόγηση. Ενώ αυτές οι δομές αντικατοπτρίζουν γενικά τις αξίες και τις προτεραιότητες των κυρίαρχων ομάδων στην κοινωνία, δεν είναι καθόλου σταθερές ή στατικές και μπορούν να αμφισβητηθούν. Αυτές οι δομές λοιπόν σε συνδυασμό με τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών, των κοινοτήτων. Ως αποτέλεσμα σχηματίζεται ένας διαπροσωπικός χώρος εντός του οποίου διαμορφώνονται ταυτότητες και διευρύνονται οι γνώσεις. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις δεν είναι ποτέ ουδέτερες αφού, σε διάφορους βαθμούς, είτε ενισχύουν τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας είτε προωθούν τις συνεργατικές σχέσεις εξουσίας (Cummins, in press, 21), .

Η κεντρική αρχή αυτού του πλαισίου είναι ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση για μαθητές/τριες από μειονοτικές κοινότητες απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας. Αυτό προφανώς αποτελεί πρόκληση για όλες τις μορφές γλωσσο-φυλετικών ιδεολογιών, ωστόσο, πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν ένα ευρύτερο φάσμα δομών και ιδεολογιών που εισάγουν διακρίσεις. Για παράδειγμα, οι κωφοί/ες μαθητές/τριες έχουν υποστεί σημαντικές διακρίσεις ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικών πολιτικών που αποδοκιμάζουν τη χρήση νοηματικών γλωσσών (Sonndon & Weber, in press). Ομοίως, η επαναλαμβανόμενη υποεπίδοση των μαθητών/τριών της εργατικής τάξης στο Ηνωμένο Βασίλειο (House of Commons Working Committee, 2014) δεν αποτυπώνεται μέσα σε συζητήσεις για τις φυλετικές διακρίσεις.

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (OECD, 2010· Van Avermaet et al. 2018) προσδιορίζει τρεις ομάδες μαθητών/τριών (εξαιρουμένων των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες): (α) μαθητές/τριες των οποίων η Γ1 είναι διαφορετική από τη γλώσσα διδασκαλίας, (β) μαθητές/τριες με μειονεκτικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (*socioeconomic status- SES*) και (γ) μαθητές/τριες από κοινότητες που έχουν περιθωριοποιηθεί ή αποκλειστεί από την εκπαίδευση ως αποτέλεσμα διακρίσεων στην ευρύτερη κοινωνία. Παρακάτω ακολουθεί σχετικός πίνακας (Πίνακας 1) που καθορίζει ορισμένους από τους κοινωνικούς αγωγούς μέσω των οποίων λειτουργούν αυτά τα πιθανά εκπαιδευτικά μειονεκτήματα και επίσης καθορίζει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βάσει τεκμηρίων που ανταποκρίνονται σε αυτά (Cummins, in press, 24). Πρέπει να σημειωθεί ότι το μειονέκτημα δεν είναι ένα σταθερό ή στατικό κατασκεύασμα. Οι γλωσσικές και κοινωνικές πραγματικότητες των τριών ομάδων που αναφέρονται παραπάνω μετατρέπονται σε πραγματικά εκπαιδευτικά μειονεκτήματα μόνο όταν το σχολείο δεν εφαρμόζει οδηγίες που ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε αυτές (Cummins, in press, 23).

Student background	Linguistically diverse	Low-SES	Marginalized Status
Sources of potential disadvantage	Failure to understand instruction due to home-school language differences	<ul style="list-style-type: none"> • Inadequate healthcare and/or nutrition • Housing segregation • Lack of cultural and material resources in the home due to poverty 	<ul style="list-style-type: none"> • Societal discrimination • Low teacher expectations • Stereotype threat • Stigmatization of L1/L2 language varieties • Identity devaluation

		<ul style="list-style-type: none"> Limited access to print in home and school 	
Evidence -based instructional response	Scaffold comprehension and production of language across the curriculum	Maximize print access and literacy engagement	Connect instruction to students' lives
	Engage students' multilingual repertoires	Reinforce academic language across the curriculum	Decolonize curriculum and instruction through culturally sustaining pedagogy
	Reinforce academic language across the curriculum		Valorize and build on L1/L2 language varieties Affirm student identities in association with academic engagement

Πίνακας 1

Συνοψίζοντας, υπάρχει πιθανώς ελάχιστη διαφορά στην πράξη μεταξύ των εκπαιδευτικών στρατηγικών που προωθούνται από την Ενιαία Θεωρία της Διαγλωσσικότητας σε σύγκριση με εκείνα που προωθούνται από τη Διαγλωσσική Θεωρία της Διαγλωσσικότητας. Ωστόσο, το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των στρατηγικών σύμφωνα με την Ενιαία Θεωρία της Διαγλωσσικότητας είναι συχνά προβληματικό διότι (Cummins, in press, 26):

- Παρουσιάζει τις γλώσσες ως (α) κοινωνικά πραγματικές μόνο στα πλαίσια που ορίζει η εκάστοτε κοινωνία, (β) ένα σύνολο τυποποιημένων συμβάσεων που θα έπρεπε να διδάσκονται ρητά στο σχολείο και (γ) δυνητικά καταπιεστικές για δι/πολύγλωσσους μαθητές/τριες.
- Χαρακτηρίζει τις κατασκευές της προσθετικής διγλωσσίας, της ακαδημαϊκής γλώσσας και της διαγλωσσικής μεταφοράς ως μονογλωσσικές.
- Θεωρεί ότι οι προσθετικές προσεγγίσεις διακατέχονται από γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες.
- Απορρίπτει το γεγονός ότι η προώθηση της προσθετικής διγλωσσίας και η διδασκαλία των ακαδημαϊκών γλωσσών έχουν πλαισιωθεί κατά την προσπάθεια ανάλυσης του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι ταυτότητες και οι σχέσεις εξουσίας.
- Περιλαμβάνει ανακρίβειες και αντιφάσεις που προκύπτουν από γενικεύσεις όπως ότι η διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου σε δι/πολύγλωσσους μαθητές/τριες εξυπηρετεί μόνο τη μετατροπή τους σε λευκά ομιλούντα υποκείμενα.
- Αδυνατεί να επανεξετάσει και να αξιολογήσει εμπειρικά δεδομένα που σχετίζονται με τους θεωρητικούς ισχυρισμούς του, όπως για παράδειγμα έρευνες που υποστηρίζουν την έννοια του κοινής υποκείμενης ικανότητας.

Επιπλέον, το θεωρητικό πλαίσιο της Ενιαίας Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας έχει επικεντρωθεί σε μη παραγωγικές συζητήσεις σχετικά με το αν οι παραπάνω κατασκευές είναι ασυμβίβαστες με την προώθηση των πολιτικών δικαιώματα (MacSwan, 2020) και σύμμαχοι του γλωσσικού ιμπεριαλισμού (Grin, 2018). Ωστόσο, αυτές οι συζητήσεις αποσπούν την προσοχή από τον κύριο στόχο της θεωρίας της διαγλωσσικότητας, δηλαδή τον εκπαιδευτικό μετασχηματισμό ώστε να ακούγονται οι φωνές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών μέσα στην τάξη αλλά και πέρα από αυτήν.

Σε αντίθεση με την Ενιαία Θεωρία της Διαγλωσσικότητας, η Διαγλωσσική Θεωρία της Διαγλωσσικότητας υποστηρίζει την αλληλεξάρτηση των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων και της φύση της γλωσσικής επεξεργασίας των δι/πολύγλωσσων, χωρίς να απαιτείται η κατάργηση της κατασκευής των γλωσσών ούτε η απαλλαγή από όρους όπως

«μητρική γλώσσα», «ακαδημαϊκή γλώσσα», «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα». Επιβεβαιώνει επίσης τη νομιμότητα των κατασκευών της προσθετικής διγλωσσίας, της κοινής υποκείμενης ικανότητας και της διαγλωσσικής μεταφοράς. Οι προσθετικές προσεγγίσεις για τη διγλωσσία αμφισβητούν τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας και επιβεβαιώνουν τις ρευστές γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Τέλος, οι εισηγητές/τριες της Διαγλωσσικής Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας συμφωνούν με μελετητές/τριες όπως οι Fillmore και Wong Fillmore (2013), García (2009), Olsen (2010) και Delpit (2006), οι οποίοι/ες υποστηρίζουν ότι η ακαδημαϊκή γλώσσα πρέπει να διδάσκεται ρητά στο σχολείο με τρόπο που απομυθοποιεί όχι μόνο πώς λειτουργεί η ίδια η γλώσσα αλλά και πώς η γλωσσική χρήση διακατέχεται από σχέσεις εξουσίας σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης κοινωνίας.

Η κριτική για το πλήθος των θεωρητικών πλαισίων που έχουν συσσωρευτεί γύρω από την κατασκευή της διαγλωσσικότητας δεν προορίζεται με κανέναν τρόπο να υπονομεύσει τη θεωρητική και παιδαγωγική αξία του πυρήνα της. Ομοίως, η έρευνα σχετικά με τις γλωσσοφυλετικές ιδεολογίες είναι απαραίτητη για τον σχεδιασμό αντιρατσιστικής διδασκαλίας (Lee, 1985). Αναμφισβήτητα, η αξιοπιστία και ο εκπαιδευτικός αντίκτυπος αυτών των εννοιολογικών εργαλείων θα οδηγήσουν σε ακόμη περισσότερους εποικοδομητικούς και κριτικούς διαλόγους στο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στην εκπαίδευση, ως παιδαγωγικό εργαλείο εμφανίζει προκλήσεις για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς αποτυπώνει συγχρόνως μία ιδιαίτερη φιλοσοφική προσέγγιση για την εκπαίδευση και τη γλώσσα και προϋποθέτει για την επιτυχία της τη μετατόπιση της σκέψης των μαθητών/ριών και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές φορές δυσκολίες σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη, αφού συχνά έρχονται σε σύγκρουση με μονογλωσσικές κρατικές πολιτικές.

Παράλληλα, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών σχετικά με τα κίνητρα μάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας, που συχνά πηγάζουν από τις πιέσεις των κρατικών μηχανισμών για την εκμάθηση της τυπικής γλώσσα και της απόκτησης αντίστοιχου πιστοποιητικού γλωσσομάθειας. Παρατηρείται ότι μαθητές/τριες από μειονοτικές κοινότητες, παρόλο που θεωρούν ότι η εστίαση στη γλώσσα-στόχο έχει θετικά αποτελέσματα για τον γραμματισμό τους, ταυτίζουν την κατάκτηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και ειδικότερα της τυπικής γλώσσας, με την ένταξή τους στη χώρα αυτή και την πρόσβασή τους στα προνόμια της κοινωνικής και οικονομικής ζωής ως ομιλητές/ριές της (Esser, 2006, 9).

Συνεπώς, η θεωρία της διαγλωσσικότητας, η οποία υποστηρίζει την υπέρβαση των γλωσσικών και γεωγραφικών συνόρων και κλονίζει την εξουσία των ονοματισμένων γλωσσών στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, σε ορισμένες περιπτώσεις δεν καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/ριών, που μπορεί να επιθυμούν να ακολουθήσουν τη γλωσσική νόρμα. Για παράδειγμα, ένα βασικό ερώτημα που προκύπτει σχετικά με την παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας είναι, εάν έχει τη δυνατότητα να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών/τριών που μπορεί να έχουν θέσει ως στόχο την εκμάθηση της τυπικής εθνικής γλώσσας για λόγους επαγγελματικής αποκατάστασης ή για την πραγματοποίηση σπουδών. Όπως έχει αναλυθεί και στο κύριο μέρος της παρούσας

εργασίας, η μάθηση σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιείται κάτω από κοινωνική και οικονομική πίεση (Krumm & Pultzar, 2008).

Επίσης, για τη δημιουργία υλικού που να ανταποκρίνεται στις γλώσσες των εκπαιδευομένων, πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η ετερογένεια και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Ακόμη μία πρόκληση αποτελεί η έλλειψη ποικιλίας πηγών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που βασίζεται στη διαγλωσσικότητα, φανερώνοντας ότι η θεωρία της διαγλωσσικότητας δεν έχει επεκταθεί ικανοποιητικά ως εκπαιδευτική πρακτική (García & Wei, 2015, 235-236). Είναι απαραίτητο λοιπόν να δημιουργηθούν νέα εργαλεία με βάση την προσέγγιση της διαγλωσσικότητας για την εκμάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων, ώστε να διακριθούν τα οφέλη της συγκεκριμένης προσέγγισης και να προκύψουν γενικά συμπεράσματα για την εφαρμογή της. Παράλληλα, δεδομένου ότι οι γλωσσικές πρακτικές στον προφορικό λόγο των μαθητών/τριών προκύπτουν με μεγαλύτερη άνεση, θα πρέπει να υπάρξει πιο μεγάλη εστίαση στα αποτελέσματα που μπορεί να επιφέρει η εφαρμογή της διαγλωσσικότητας στον γραπτό λόγο. Για αυτόν τον σκοπό θα πρέπει να κατασκευαστούν εργαλεία αξιολόγησης που να οδηγούν σε έγκυρα συμπεράσματα μέσα από την ανάλυση γραπτών κειμένων των εκπαιδευομένων, λαμβάνοντας υπόψιν τη γενική γλωσσική τους επίδοση (*general linguistic performance*).

Εστιάζοντας στις παραπάνω εκπαιδευτικές προκλήσεις γίνεται κατανοητό ότι τα ποικίλα θεωρητικά πλαίσια για τη δι/πολυγλωσσία και τα εκπαιδευτικά τους εργαλεία θα πρέπει να λειτουργούν συνεργατικά και συμπληρωματικά και να μην αποκλείουν το ένα το άλλο. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψιν την ατομική πολυγλωσσία, η οποία παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, προτείνεται η επικέντρωση στη μάθηση με βάση το υπάρχον ρεπερτόριο του/της εκπαιδευομένου/ης αξιοποιώντας την πρώτη γλώσσα για την εκμάθηση πρόσθετων γλωσσών. Οι μαθητές/τριες διευρύνουν τις γλωσσικές εμπειρίες τους μέσα από διαφορετικά πολιτισμικά περιεχόμενα. Έτσι, συναρμολογείται μια επικοινωνιακή ικανότητα, που προκύπτει από το σύνολο της γλωσσικής εμπειρίας και γνώσης και στην οποία οι γλώσσες αλληλοεπιδρούν. Σε διαφορετικές περιστάσεις, ο/η ομιλητής/τρια έχει τη δυνατότητα να απευθυνθεί σε διαφορετικά τμήματα αυτής της ικανότητας ώστε να

επικοινωνεί αποτελεσματικά με τον/τη συνομιλητή/ριά του (Council of Europe, 2001). Επομένως, οι παιδαγωγικές πρακτικές της ατομικής πολυγλωσσίας και της διαγλωσσικότητας παρουσιάζουν συχνά ομοιότητες και έχουν κοινούς στόχους. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν πολυγλωσσες παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να εστιάζουν στην ανάπτυξη πολυγλωσσων ταυτοτήτων και να μην τις χρησιμοποιούν αποκλειστικά ως «σκαλωσιά». Αντίστοιχα, εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν παιδαγωγικές πρακτικές της διαγλωσσικότητας, καταλήγουν να τις εφαρμόζουν ως «σκαλωσιά» στην κυρίαρχη γλώσσα. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του/της διαμεσολαβητή/τριας (*mediator*) για τη μεταφορά πληροφοριών και μηνυμάτων από την μια γλώσσα στην άλλη (Stathopoulou, 2015; Dendrinos, 2006). Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να λειτουργούν αποτελεσματικά ως διαμεσολαβητές/τριες και να αναπτύξουν δεξιότητες παράλληλης χρήσης γλωσσών (*mediation strategies*) (Δενδρινού & Σταθοπούλου, 2014). Επίσης, απαραίτητη είναι για τους/τις μαθητές/τριες η εκμάθηση τόσο της γλώσσας όσο και του περιεχομένου κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στην Ενσωματωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (*Content and Language Integrated Learning-CLIL*) (Coyle, 2007· Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Τέλος, προτείνεται ο συνδυασμός της Ενιαίας και της Διαγλωσσικής Θεωρίας της Διαγλωσσικότητας. Είναι σημαντικό οι ερευνητές/τριες, με σκοπό τη διασφάλιση της εγκυρότητας της κατασκευής της διαγλωσσικότητας, να απαλείψουν στις αμφισημίες του θεωρητικού της πλαισίου. Ειδικότερα, αυτό θα πρέπει να εστιάζει: α) στην περιγραφή μοτίβων διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ πολυγλωσσων ατόμων, τα οποία αντλούν στοιχεία από τα γλωσσικά ρεπερτόρια τους για να επικοινωνούν, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα συμβατικά όρια των γλωσσών και β) στις αλληλεπιδράσεις στη σχολική τάξη που βασίζονται στα πολυγλωσσα ρεπερτόρια των μαθητών/τριών εκτός από την επίσημη ή κυρίαρχη γλώσσα διδασκαλίας. Παράλληλα, υιοθετώντας την οπτική του Cummins (*in press*), θα πρέπει να συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται όροι όπως «μητρική γλώσσα», «ακαδημαϊκή γλώσσα», «πρώτη γλώσσα», «δεύτερη γλώσσα», καθώς πολλοί μαθητές/τριες επιδιώκουν την ανάπτυξη ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων, χωρίς να απαιτείται η κατάργηση της κατασκευής των γλωσσών. Βέβαια, η ακαδημαϊκή γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο με τρόπο που να απομυθοποιεί τις σχέσεις εξουσίας και

τις γλωσσο-φυλετικές ιδεολογίες Επίσης, οι κατασκευές της προσθετικής διγλωσσίας, της κοινής υποκείμενης ικανότητας και της διαγλωσσικής μεταφοράς αμφισβητούν τις καταναγκαστικές σχέσεις εξουσίας και επιβεβαιώνουν τις ρευστές γλωσσικές πρακτικές των δι/πολύγλωσσων μαθητών/τριών, για αυτό το λόγο δεν πρέπει να χαρακτηρίζονται ως «μονογλωσσικές» (Cummins, in press).

Παρόλο λοιπόν που η διαγλωσσικότητα στοχεύει στον μετασχηματισμό της γλωσσικής πραγματικότητας και στην εξίσωση των ευκαιριών και των δικαιωμάτων για όλες τους ομιλητές/τριες, συνεχίζει να αντιμετωπίζεται καχύποπτα και να παρουσιάζει αντιφάσεις. Από τη μία πλευρά νομιμοποιεί γλωσσικές πρακτικές, οι οποίες αποτελούν τη βάση της πολυγλωσσίας και από την άλλη αποδομεί τα όρια των ονοματισμένων γλωσσών που σχετίζονται με παραδοσιακές αντιλήψεις για τη δι/πολυγλωσσία (Τσοκαλίδου, 2017). Αναμφισβήτητα όμως, η διαγλωσσικότητα, ως κινητήρια δύναμη, απελευθερώνει τους/τις ομιλητές/τριες από τους περιορισμούς στη γλωσσική χρήση. Η γλωσσική δημιουργικότητα πρέπει να επιστρέψει στους/στις ομιλητές/τριες και ειδικότερα στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να χαράξουν τη δική τους πορεία ζωής και εκμάθησης (Vogel & García, 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Axelsson, M. 2006. Mother tongue teaching and programs for bilingual children in Sweden. In J. Söhn (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children*. AKI Research Review 2 (pp. 108–122). Berlin: Programme on Intercultural Con-flicts and Societal Integration (AKI), Social Science Research Center. Ανακτήθηκε στις 14/5/2021 από: http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1557/pdf/iv05_601.pdf
- Auer, P. 1999. From Code-Switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *International Journal of Bilingualism* 3 (4): 309–332. Ανακτήθηκε στις 2/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/249840228_From_codeswitching_via_language_mixing_to_fused_lectsToward_a_dynamic_typology_of_bilingual_speech
- Baker, C. 2011. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters. Ανακτήθηκε στις 12/5/2021 από: https://books.google.gr/books?id=fEt5VKBIMSsC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bakhtin, M. 1981. Discourse in the novel. In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin*, pp. 259-422. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ballinger, S., Lyster, R., Sterzuk, A. & Genesee, F. 2017. Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 5 (1) 30–57. doi 10.1075/jicb.5.1.02bal. Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από: <https://benjamins.com/catalog/getpdf?uuid=7151bc0d-93fe-4271-91bc-0d93fe4271ee&href=%2Fjicb%2Fjicb.5.1%2Fjicb.5.1.02bal%2Fjicb.5.1.02bal.pdf>

Blackledge, A. & Creese, A. 2014. *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer

Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, J. 2013. *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. London: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 23/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/265850728_Ethnography_Superdiversity_and_Linguistic_Landscapes_Chronicles_of_Complexity/link/541f0d130cf2218008d3e33c/download

Blommaert, J. & Rampton B. 2011. Language and Superdiversity. *Diversities* 13 (2): 1–21. Ανακτήθηκε στις 30/4/2021 από: www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1.

Busch, B. 2014. Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, edited by Adrian Blackledge and Angela Creese, 21–40. Dordrecht: Springer.

Canagarajah, S. 2005. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum). Ανακτήθηκε στις 13/4/2021 από: [https://strolmatters.weebly.com/uploads/5/8/9/7/58972903/\[a._suresh_canagarajah\]_reclaiming_the_local_in_language_teaching.pdf](https://strolmatters.weebly.com/uploads/5/8/9/7/58972903/[a._suresh_canagarajah]_reclaiming_the_local_in_language_teaching.pdf)

Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck/Ducolot, Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01108478/document>

Cenoz, J. & Gorter, D. 2017. Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38 (10): 901–912. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01434632.2017.1284855?needAccess=true>

Γεωργοπούλου-Θεοδοσίου, Αι. 2015. *Ανάπτυξη επικοινωνιακών και τεχνολογικών δεξιοτήτων σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο με εφαρμογή της μεθοδολογίας CLIL για τη διδασκαλία γλωσσών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Διαπανεπιστημιακό διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά. Ανακτήθηκε στις 17/5/2021 από: [https://www.academia.edu/20062618/Ανάπτυξη επικοινωνιακών και τεχνολογικών δεξιοτήτων σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο με εφαρμογή της μεθοδολογίας CLIL για τη διδασκαλία γλωσσών](https://www.academia.edu/20062618/Ανάπτυξη_επικοινωνιακών_και_τεχνολογικών_δεξιοτήτων_σε_ένα_πολιτισμικό_πλαίσιο_με_εφαρμογή_της_μεθοδολογίας_CLIL_για_τη_διδασκαλία_γλωσσών)].

Cook, V. 1992. Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591. Ανακτήθηκε στις 15/5/2021 από: <http://pdfs3.xuebalib.com:1262/4ag1Zmix4GoQ.pdf>

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. 1997. *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Strasbourg: Council of Europe. Ανακτήθηκε στις 10/5/2021 από: <https://rm.coe.int/168069d29c>

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Ανακτήθηκε στις 25/04/2021 από: http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf

Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5): 543-562.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP. Ανακτήθηκε στις 16/4/2021 από: 69

https://www.researchgate.net/publication/251576256_CLIL_Content_and_Language_Integrated_Learning/link/5b3225daa6fdcc8506d05a6a/download

Creese, A. & Blackledge, A. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?. *The modern language journal*, 94(1), 103-115.

Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από:
https://www.academia.edu/18066960/Translanguaging_in_the_Bilingual_Classroom_A_Pedagogy_for_Learning_and_Teaching

Cummins, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222–251. Ανακτήθηκε στις

12/5/2021 από: <https://www.coli.uni-saarland.de/~masta/WS15/Cummins1979.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 12/5/2021 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>

Cummins, J. 1981a. Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE Journal* 5, 31–45.

Cummins, J. 1981b. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (ed), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3–49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Cummins, J. 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard Educational Review* 56, 18–36.

Cummins, J. 2001a. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2nd ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Ανακτήθηκε στις 12/05/2021 από: http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ12_cummins.pdf
- Cummins, J. 2005. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφρ. Σ. Αργύρη, εισ.-επιμ. Ε. Σκούρτου). Αθήνα: Gutenberg
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instruction strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240. Ανακτήθηκε στις 25/4/2021 από: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743/21428>
- Cummins, J. 2017a. Teaching for transfer in multilingual educational contexts. In O. García and A. Lin (eds), *Bilingual Education: Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edition (pp. 103–115). New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Cummins, J. 2017b. Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Education Review* 87(3), 404–425. Ανακτήθηκε στις 14/05/2021 από: https://www.cpatrickproctor.com/uploads/9/0/9/1/9091150/cummins_2017.pdf
- Cummins, J. in press. Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (Eds.) *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 18/06/2021 από: <https://www.ecis.org/wp-content/uploads/2021/02/Cummins-Chapter-2-in-Pedagogical-Translanguaging-book-MM-2021.pdf>
- De Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y. & Westhoff, G. 2007. An observation tool for effective L2 pedagogy and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5): 603-624 Ανακτήθηκε στις 18/4/2021 από: www.researchgate.net/profile/Rick_Graaff/publication/27708044_An_observation

[tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning \(CLIL\)/links/0deec532754dd47ed9000000.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf)].

Delpit, L. 2006. *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.

Del Valle, J. 2000. Monoglossic Policies for a Heteroglossic Culture. Misinterpreted Multilingualism in Modern Galicia. *Language and Communication* 20: 105–132. Ανακτήθηκε στις 13/4/2021 από: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1080&context=gc_pubs

Dendrinou, B. 2006. Mediation in communication, language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics* 22: 9-35. Ανακτήθηκε στις 10/5/2021 από: https://www.educantabria.es/docs/lenguas_extranjeras/Mediacion/5-Dendrinou_mediation_LANG._TEACHING__TESTING.pdf

Δενδρινού, Β. & Σταθοπούλου, Μ. 2014. *Η διαμεσολάβηση ως επικοινωνιακή δραστηριότητα*. Στο Δενδρινού, Β. και Καραβά, Ε. (επιμ.) *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την Προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα Σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ και Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) 142 -168. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από: http://rcel.enl.uoa.gr/files/rcel/texts/ODHGOS_TOMOS.pdf

Eurydice. 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussel: European Commission. Ανακτήθηκε στις 23/4/2021 από: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Dooly, M. & Vallejo, C. 2009. *Linguistic Minorities Thematic Report. EPASI in Europe (Charting Educational Policies to Address Social Inequalities in Europe)*. Brussels: European Commission, Department of Education & Culture commissioned report. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από:

<https://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat.melindadooly/files/OverallReport.pdf>

Du Bois, W. E. B. 1994. *The Souls of Black Folk*. New York: Dover Thrift Editions Publication

Espinosa, C. & Herrera, L. 2016. Reclaiming bilingualism: Translanguaging in a science class. In O. García and T. Kleyn (Eds), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (pp. 160–178). New York, NY: Routledge. Ανακτήθηκε στις 2/5/2021 από: https://www.academia.edu/42070371/Reclaiming_Bilingualism_Translanguaging_in_a_Science_Class

Esser, H. 2006. Migration, language and integration. *AKI Research Review 4*, Social Science Research Center Berlin. Ανακτήθηκε στις 7/6/2021 από: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz4b.pdf>

Ferguson, C. A. 1959. *Diglossia*. *Word* 15: 325–340. Ανακτήθηκε στις 4/5/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702?needAccess=true>

Fillmore, L.W. & Fillmore, C.J. 2013. *What does text complexity mean for English learners and language minority students?* Stanford University, Graduate School of Education, Understanding Language Project. Ανακτήθηκε στις 3/5/2021 από: https://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/06LWF%20CJF%20Text%20Complexity%20FINAL_0.pdf

Fiordo, R. 1985. The soft-spoken way vs. the outspoken way: A bicultural approach to teaching speech communication to Native people in Alberta. *Journal of American Indian Education*. 24(3). 35-48.

Fishman, J. 1967. Bilingualism with and Without Diglossia; Diglossia with or Without Bilingualism. *Journal of Social Issues* 23 (2): 29–38.

Fishman, J. 1985. *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Flores, N. 2013. The Unexamined Relationship Between Neoliberalism and Plurilingualism: A Cautionary Tale. *TESOL Quarterly* 47: 500- 520.

Flores, N. 2014. *Let's Not Forget that Translanguaging is a Political Act*. Ανακτήθηκε στις 2/5/2021 από: <https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/>.

Flores, N. & Rosa, J. 2015. Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review* 85 (2): 149–171. Ανακτήθηκε στις 26/05/2021 από: <https://blogs.umass.edu/jdrosa/files/2015/01/HER-Undoing-Appropriateness.pdf>

Flores, N. 2019. Translanguaging into raciolinguistic ideologies: A personal reflection on the legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*, Vol. 9, Article 5. Ανακτήθηκε στις 22/6/2021 από: <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/5>

Flores, N. & Schissel, J. L. 2014. Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform. *TESOL Quarterly* 48 (3): 454–479. doi:10.1002/tesq.182. Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/J_Schissel_Dynamic_2014.pdf

García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.

García, O., & Flores, N. 2012. Multilingual pedagogies. In *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 232–246). New York: Taylor and Francis. Ανακτήθηκε στις

- 17/5/2021 από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ch-13-multilingual-pedagogies.pdf>
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. 2017. *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon. Ανακτήθηκε στις 3/5/2021 από:
https://www.researchgate.net/publication/330015606_Garcia_Ofelia_Ibarra_Johnson_Susanna_Seltzer_Kate_2017_The_translanguaging_classroom_Leveraging_student_bilingualism_for_learning_Philadelphia_Pennsylvania_Caslon
- García, O. & Kleifgen, J. A. 2019. Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*. Published online, 12 November. doi:10.1002/rrq.286. Ανακτήθηκε στις 31/5/2021 από:
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/12/garciakleifgen-translanguaging-and-literacies.pdf>
- García, O. & Kleyn, T. 2016. *Translanguaging with Multilingual Students: Learning From Classroom Moments*. New York: Routledge. Ανακτήθηκε στις 3/6/2021 από:
file:///C:/Users/irene/AppData/Local/Temp/Translanguaging_Language_Bilingualism_and_Educatio-1.pdf
- García, O. & Lin, A. 2017a. Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. In *Bilingual and Multilingual Education*, edited by Ofelia García, Angel Lin, and Stephen May, 1–20. Cham: Springer. Ανακτήθηκε στις 27/4/2021 από:
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/extending-understandings-of-bilingual-and-multilingual-education1.pdf>
- García, O. & Lin, A. 2017b. Translanguaging and Bilingual Education. In *Bilingual and Multilingual Education*, edited by Ofelia García, Angel Lin, and Stephen May, 117–130. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-02324-3_9-1. Ανακτήθηκε στις

- 22/5/2021 από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/04/garcia-otheguyplurilingualism-and-translanguaging-commonalities-and-divergences.pdf>
- García, O. & Otheguy, R. 2019. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI:10.1080/13670050.2019.1598932. Ανακτήθηκε στις 25/5/2021 από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/04/garcia-otheguyplurilingualism-and-translanguaging-commonalities-and-divergences.pdf>
- García, O. & Wei, L. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan. Ανακτήθηκε στις 2/6/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/326227505_Translanguaging_Language_Bilingualism_and_Education_by_Ofelia_Garcia_and_Li_Wei
- García, O., & Wei, L. 2015. Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In: Wright, W. E., & Boun, S. *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). John Wiley & Sons. Ανακτήθηκε στις 2/6/2021 από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/liweigarcia2015.pdf>
- Gort, M. & Sembiante, S. F. 2015. Navigating Hybridized Language Learning Spaces Through Translanguaging Pedagogy: Dual Language Preschool Teachers' Linguistic Practices in Support of Emergent Bilingual Children's Performance of Academic Discourse. *International Multilingual Research Journal* 9 (1): 7–25. doi:10.1080/19313152.2014.981775. Ανακτήθηκε στις 12/5/2021 από: [https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Nav%20hybridzd%20lang%20learning%20spaces%20through%20translang%20ped%20\(Gort%20&%20Sembiante,%20IMRJ,%202015\).pdf](https://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Nav%20hybridzd%20lang%20learning%20spaces%20through%20translang%20ped%20(Gort%20&%20Sembiante,%20IMRJ,%202015).pdf)
- Grin, F. 2018. On some fashionable terms in multilingualism research: Critical assessment and implications for language policy. In P. A. Kraus and F. Grin (eds), *The Politics*

- of Multilingualism: Europeanisation, Globalization and Linguistic Governance* (pp. 247–273). John Benjamins Publishing Company.
- Grommes, P. & Hu, A. 2014. *Plurilingual Education. Policies, Practices and Language Development*. Amsterdam: John Benjamins. Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/283793871_Plurilingual_Education_Policies_-_Practices_-_Language_Development_Patrick_Grommes_and_Adelheid_Hu_Eds_2014_Plurilingual_Education_Policies_-_Practices_-_Language_Development_Amsterdam_John_Benjamins_
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages, an Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press. Ανακτήθηκε στις 24/4/2021 από: file:///C:/Users/irene/AppData/Local/Temp/LSA_87223_Pearson_Grosjeanbp.pdf
- Grosjean, F. 2001. The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell. Ανακτήθηκε στις 24/4/2021 από: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/7.%20Grosjean.pdf
- Haugen, E. I. 1953. *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Ανακτήθηκε στις 10/4/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19306962.1954.11786772>
- House of Commons Education Committee. 2014. *Underachievement in Education by White Working-Class Children. First Report of Session 2014–15*. London: The Stationery Office Limited. Ανακτήθηκε στις 2/6/2021 από: <https://publications.parliament.uk/pa/cm201415/cmselect/cmeduc/142/142.pdf>
- Hélot, C. & Cavalli, M. 2017. Bilingual Education in Europe: Dominant Languages. In *Bilingual and Multilingual Education*, edited by Ofelia García, Angel Lin, and

- Stephen May, 471–488. Cham: Springer. Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από:
<http://www.canal.com/uploads/1/2/0/8/120881056/bilingual.pdf>
- Hélot, C. & Young, A. 2006. Imagining Multilingual Education in France: A Language and Cultural Awareness Project at Primary School. In *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization*, edited by Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas, and Maria E. Torres-Guzmán, 69–90. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jaspers, J. 2018. The transformative limits of translanguaging. *Language and Communication* 58, 1–10
- Jónsdóttir, F. B. 2014. *Working with diverse languages and cultures in Reykjavik playschools*. Ανακτήθηκε στις 18/5/2021 από:
http://www.slideshare.net/Modurmal/namskei-mourmal-og-holt2?qid=46229b73-043b-452b-9340-15b29b4a0903&v=&b=&from_search=5
- Κατσογιάννου, Μ. 1997. Ελληνικά της Κάτω Ιταλίας: μορφολογία των ονομάτων και εξέλιξη του κλιτικού συστήματος. In *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα : πρακτικά της 17ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Αριστοτελείου πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης = Studies in Greek Linguistics : proceedings of the 17th annual meeting of the Department of Linguistics, Faculty of Philosophy, Aristotelian University of Thessaloniki* (pp. 328–341). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 20/5/2021 από:
http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=526&Itemid=176&lang=el
- Kharkhurin, A.V. & Wei, L. 2015 The role of code-switching in bilingual creativity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18 (2), pp. 153-169. ISSN 1367-0050.

Κουλιάρη, Α. 2005. *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Μία Κοινωνιογλωσσική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Krumm, H-J., & Plutzar, V. 2008. Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants, Strasbourg: Council of Europe, 26-27 June 2008* (pp. 71-84).

Ανακτήθηκε στις 22/6/2021 από:
https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_EN.pdf

Labov, W. 1972. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania

Press. Ανακτήθηκε στις 12/5/2021 από:
http://danielezrajohnson.com/labov_1972_inse.pdf

Labov, W. 1976. *Sociolinguistics*. Les Editions de Minuit. Paris

Lambert, W. E. 1974. Culture and language as factors in learning and education. In F. E. Aboud & R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91–122). Bellingham, WA: 5th Western Washington Symposium on Learning.

Lee, M. 1985. *Letters to Marcia: A Teacher's Guide to Anti-Racist Education*. Toronto: Cross Cultural Communication Centre.

Lippi-Green, R. 2012. *English with an Accent: Language, Ideology and Discrimination in the United States*. New York: Routledge. Ανακτήθηκε στις 12/6/2021 από:
<http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v15n2/v15n2a13.pdf>

Llompert, J., Masats, D., Moore, E., & Nussbaum, L. 2020. Mézclalo un poquito: plurilingual practices in multilingual educational milieus. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 98-112. doi:10.1080/13670050.2019.1598934

Lüdi, G. 2020. Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 36-48. doi:10.1080/13670050.2019.1600471

Lüdi, G. & Py, B. 2009. To be or not to be ... a Plurilingual Speaker. *International Journal of Multilingualism* 6 (2): 154–167. Ανακτήθηκε στις 21/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/232832238_To_be_or_not_to_be_a_plurilingual_speaker

Martin, K.M., Aponte, H J. & García, O. 2019. Countering raciolinguistic ideologies: the role of translanguaging in educating bilingual children. *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique* 16 (2), 19–41.

MacSwan, J. 2017. A Multilingual Perspective on Translanguaging. *American Educational Research Journal* 54 (1): 167–201. Ανακτήθηκε τις 22/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/316629496_A_Multilingual_Perspective_on_Translanguaging

MacSwan, J. 2020. Translanguaging, language ontology and civil rights. *World Englishes*. 1–13. Published online 16 March 2020. <https://doi.org/10.1111/weng.12464>. Ανακτήθηκε στις 22/6/2021 από: <https://terpconnect.umd.edu/~macswan/MacSwan2020-WE.pdf>

Makoni, S. & Pennycook, A. 2007. *Disinventing and Reconstituting Language*. Clevedon: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 13/4/2021 από: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5769808/mod_resource/content/1/MAKONI%20and%20PENNYCOOK%20Disinventig.pdf

Μακρή-Τσιλιπάκου, Μαριάνθη. 2015γ. Διαστάσεις κοινωνιογλωσσικής ποικιλότητας: Κοινότητα και άτομο. Προσκεκλημένη Ομιλία. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.) *Οι γεωγραφικές και κοινωνικές ποικιλίες της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και η παρουσία τους στην εκπαίδευση*, 14-40. Γλωσσολογικό συνέδριο 4α Τζαρτζάνεια, Τύρναβος, 80

7-9 Δεκεμβρίου 2012. Βόλος: Εργαστήριο Μελέτης, Διδασκαλίας και Διάδοσης της Ελληνικής Γλώσσας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από: https://www.academia.edu/35264850/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%B9%CE%BB%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%AC%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF_Dimensions_of_sociolinguistic_variation_Community_and_the_individual_

Masats, D., Nussbaum, L. & Unamuno, V. 2007. When Activity Shapes the Repertoire of Second Language Learners. *EUROSLA Yearbook 7*: 121–147. Ανακτήθηκε στις 8/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/233547707_When_activity_shapes_the_repertoire_of_second_language_learners

Massaro, D. W. 2015. Two different communication genres and implications for vocabulary development and learning to read. *Journal of Literacy Research*, 47(4), 505–527. <https://doi.org/10.1177/1086296X15627528>. Ανακτήθηκε στις 15/6/2021 από: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1086296X15627528>

Mehisto, P. 2008. CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1(1): 93-119. Ανακτήθηκε στις 26/5/2021 από: www.icrj.eu/11/article8.html].

Melo-Pfeifer, S. 2015. Multilingual Awareness and Heritage Language Education: Children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*. 24(3), pp. 197- 215. doi:10.1080/09658416.2015.1072208.

- Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από: https://www.academia.edu/15533291/_MELO-PFEIFER_S._2015_.Multilingual_Awareness_and_Heritage_Language_Education_children_s_multimodal_representations_of_their_multilingualism_.Language_Awareness._DOI_10.1080_09658416.2015.1072208
- Mignolo, D. W. 2011. *The Darker Side of Western Modernity. Global Futures. Decolonial Options*. Durham: Duke University Press Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από: <http://derechosglobales.org/wp-content/uploads/2016/02/Walter-Mignolo-The-Darker-Side-Of-Western-Modernity.pdf>
- Moore, E. 2014. Constructing Content and Language Knowledge in Plurilingual Student Teamwork: Situated and Longitudinal Perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 17 (5): 586–609. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/271625115_Constructing_content_and_language_knowledge_in_plurilingual_student_teamwork_Situated_and_longitudinal_perspectives
- Milroy, J. 2001. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5 (4): 530–555 Ανακτήθηκε στις 15/05/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/227513272_Language_Ideologies_and_the_Consequence_of_Standardization
- Moore, E. 2018. *Teaching in and for Plurilingualism in the 21st Century*. Barcelona: KONECT. Ανακτήθηκε στις 10/6/2021 από: https://www.academia.edu/36428797/Teaching_in_and_for_plurilingualism_in_the_21st_century_A_resource_for_teachers_and_teacher_educators
- Moore, E., Borrás, E. & Nussbaum, L. 2013. Plurilingual Resources in Lingua Franca Talk: An Interactionist Perspective. In *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education*, 53–84. Dordrecht:

- Springer. Ανακτήθηκε στις 10/6/2021 από:
https://www.academia.edu/28815846/Plurilingual_resources_in_lingua_franca_tal_k_An_interactionist_perspective
- Moore, E. and & Vallejo, C. 2018. Practices of Conformity and Transgression in an Out-of-School Reading Programme for ‘At Risk’ Children. *Linguistics and Education* 43: 25–38. Ανακτήθηκε στις 13/5/2021 από: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S089858981630152>
- NASEM (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine). 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. doi: 10.17226/24677. Ανακτήθηκε στις 5/6/2021 από:
https://ncela.ed.gov/files/uploads/2017/Promoting_the_Educational_Houtchens_Handout_Doc.pdf
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Learning to Learn—Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε στις 18/6/2021 από:
<http://www.oecd.org/dataoecd/11/17/48852630.pdf>
- Olsen, L. 2010. *Reparable Harm: Fulfilling the Unkept Promise of Educational Opportunity for California's Long Term English Learners*. Californians Together. Ανακτήθηκε στις 18/6/2021 από: <http://www.californianstogether.org/>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από:
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. 2018. A Translanguaging View of the Linguistic System of Bilinguals. *Applied Linguistics Review*. doi:10.1515/applirev-2018-0020.

Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από:
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>

Παρούτσας, Δ., Κ. 2013. *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Εθνοκεντρισμός - Πολιτισμικός Σχετικισμός - Ημική και ητική προσέγγιση*, Ανακτήθηκε στις 24/4/2021 από:
<https://paroutsas.jmc.gr/intrcult/chapt03.htm>

Pennycook, A. 2010. *Language as a Local Practice*. London: Routledge. Ανακτήθηκε στις 5/4/2021 από:
https://www.academia.edu/1044971/Language_as_a_Local_Practice_by_Alastair_Pennycook

Perregaux, C. 1995. L' école, espace plurilingue. *Lidil*. 11, pp. 125- 139. Ανακτήθηκε στις 12/5/2021 από:
https://www.researchgate.net/publication/255602221_REPRESENTATIONS_SOCIALES_DES_LANGUES_ET_ENSEIGNEMENTS_Guide_pour_elaboration_des_politiques_linguistiques_educatives_en_Europe_-_De_la_diversite_linguistique_a_l_education_plurilingue

Prasad, G. 2016 Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual “identity texts” in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education* 26(6), 497–514.

Quijano, A. 2000. Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology* 15 (2): 533–580. Ανακτήθηκε στις 5/5/2021 από:
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Colinality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Colinality%20of%20power.pdf).

Rosa, J. & Flores, N. 2017. Unsettling Race and Language: Toward a Raciolinguistic Perspective. *Language in Society* 46 (5): 621–647. doi:10.1017/S0047404517000562. Ανακτήθηκε στις 5/6/2021 από:

- <https://www.semanticscholar.org/paper/Unsettling-race-and-language%3A-Toward-a-perspective-Rosa-Flores/e0e30a031f31ed52afd7c7eb3543a88e006b9feb>
- Sayer, P. 2013. Translanguaging, TexMex, and Bilingual Pedagogy: Emergent Bilinguals Learning Through the Vernacular. *TESOL Quarterly* 47 (1): 63–88.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231. Doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Selinker, L. & Han, Z. 2001. Fossilization: Moving the Concept Into Empirical Longitudinal Study. In *Studies in Language Testing: Experimenting with Uncertainty*, edited by Catherine Elder, Annie Brown, Elizabeth Grove, Kathryn Hill, Noriko Iwashita, Tom Lumley, Tim McNamara, and Kieran O’Loughlin, 276–291. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 25/04/2021 από: https://www.researchgate.net/profile/Zhaohong-Han-2/publication/292353938_Selinker_L_Han_Z-H_2001_Fossilization_Moving_the_concept_into_empirical_longitudinal_study_In_C_Elder_A_Brown_E_Grove_K_Hill_N_Iwashita_T_Lumley_T_McNamara_K_O%27Loughlin_Eds_Studies_in_Language_Testing/links/5c4de811a6fdccd6b5cdbfa5/Selinker-L-Han-Z-H-2001-Fossilization-Moving-the-concept-into-empirical-longitudinal-study-In-C-Elder-A-Brown-E-Grove-K-Hill-N-Iwashita-T-Lumley-T-McNamara-K-OLoughlin-Eds-Studies-in-Lang.pdf
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P. & Van Gorp, K. 2018. Strategies of multilingualism in education for minority children. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens and K. Maryns (eds) *The Multilingual Edge of Education* (pp. 9–39). London: Palgrave Macmillan.
- Skutnabb-Kangas, T. 2015. Linguicism. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell. doi: 10.1002/9781405198431.wbeal1460.

Snoddon, K. & Weber, J. in press. *Critical Perspectives on Plurilingualism in Deaf Education*. Bristol: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 10/6/2021 από: <https://www.amazon.com/Critical-Perspectives-Plurilingualism-Deaf-Education/dp/1800410743>

Stathopoulou, M. 2015. *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε στις 10/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/282074445_Stathopoulou_M_2015_Cross-Language_Mediation_in_Foreign_Language_Teaching_and_Testing_Bristol_Multilingual_Matters

Vogel, S. & García, O. 2017. Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press. Ανακτήθηκε στις 28/04/2021 από: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2018/01/vogelgarciatrlng.pdf>

Thomas, W. P. & Collier, V. 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University, Center for the Study of Language and Education.

Τσιπλάκου, Σ. 2016. «Ακίνδονη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: *it's complicated*. Επιστήμες Αγωγής. Ανακτήθηκε στις 13/4/2021 από: https://www.researchgate.net/profile/Roula-Tsokolidou/publication/321162405_E_diaglossikoteta_sto_elleniko_ekpaideutiko_systema_Mia_prote_diereunese/links/5a5b08f3aca2727d6086599b/E-diaglossikoteta-sto-elleniko-ekpaideutiko-systema-Mia-prote-diereunese.pdf

Τσοκαλίδου, Ρ. 2017. *SIDAYES: Πέρα από τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα*, Αθήνα, Gutenberg

- Ustunel, E. & Seedhouse, P. 2005. Why That, in That Language, Right Now? Code-Switching and Pedagogical Focus. *International Journal of Applied Linguistics* 15 (3): 302-325. Ανακτήθηκε στις 22/5/2021 από: <https://www.semanticscholar.org/paper/Why-that%2C-in-that-language%2C-right-now-and-focus-%C3%9Cst%C3%BCnel-Seedhouse/4a3a3cf6fa034bc66db58e4acebbd7dbe4c421c3>
- Vallejo, C. & Dooly, M. 2020. Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:1, 1-16, DOI: 10.1080/13670050.2019.1600469. Ανακτήθηκε στις 2/6/2021 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13670050.2019.1600469?needAccess=true>
- Vallejo, C., Dooly, M., Masats, D. & Moore, E. 2018. Multilingual Education for the 21st Century: Moving from Trending to Meaningful through Criticality and Collaboration in *Multilingualizing Compulsory Education in the Age of Neoliberalism: Issues, Processes and Inequalities* (MUCEAN), International Seminar, UAB: 22-23 Nov. 2018. Ανακτήθηκε στις 14/5/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/332492721_Plurilingualism_and_translanguaging_emergent_approaches_and_shared_concerns_Introduction_to_the_special_issue
- Vallejo, C. & Moore, E. 2016. Prácticas Plurilingües ‘Transgresoras’ en un Programa Extraescolar de Refuerzo de la Lectura. *Signo y Seña* 29: 33–61. Ανακτήθηκε στις 30/4/2021 από: https://www.academia.edu/28764373/Pr%C3%A1cticas_pluriling%C3%BCes_transgresoras_en_un_programa_extraescolar_de_refuerzo_de_la_lectura
- Walqui, A., & van Lier, L. 2010. *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: a pedagogy of promise*. San Francisco: WestEd. Ανακτήθηκε

στις 17/5/2021 από: <https://www.wested.org/wp-content/uploads/2016/11/1410828121pd0901chapter1excerpt-3.pdf>

Wei, L. 2011. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>. Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από: https://www.academia.edu/1171773/Moment_analysis_and_translanguaging_space

Wei, L. 2018. Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39: 9–30. Ανακτήθηκε στις 24/4/2021 από: https://watermark.silverchair.com/amx039.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9k khW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAscwggLDBgkqhkiG9w0BBwagggK 0MIICsAIBADCCAqkGCSqGSIb3DQEHATAeBglghkgBZQMEAS4wEQQMU XR09s9-AtBkKDydAgEQgIICess5CFg- 1EHqpSP37oaL5adQKCjdlSMpdpLSZZJ1i3tiyYKpytkARcaqAZkHP5NtJ81MD 1elnKyl2xqIviRINwX2GS38Um6Wso53cXubJyBDkHBj8R4dYfBxCIBHs3CzUS 4e_BZ0x1jp6tJSS7jvDx4Mn14tmAK1n- BINWFgQ_5vwnh9aOsgvWcZ0LiPDDvMeFjCJnaf178-nhy0GLhkhQ-- 0aliCbvU8A3brHEgH5mymKQRdDBAGBZcm9knBzAWXARiol3nEe8uARRbx d6CfuavmYNWUCzUR0ffrbw6tseNG8UMaCD68vAiw3XZxVQTIGyUn- u6AuZ6083WkgIyiTaSqv8gAjciEcf_0w5vIV71_H4_P4xmLY3oWi3MiMhYGHx MMG9AqKNZLmxlymMRZ65KptxztMUzfA9yf4z_xx0sisKdIVVe- CcDPxsUHEG5i0RDuUm5NSCRjTgu- nHVSQMHRmlmsdKcDsUqAxTMkZkRr25vwOaLdVH-0eNaBt3ZnN- eqaJjykY0IQ_LFITRFD6PbUO0RjhdIG4861PGm7ZzD38YA86mvy0dHAcYjIB8 U549Cl- ehvUj_smBBwRobkZZ2affaaV_uurZG4l68WjHKKtr46gsd8srUCeFFaNemtg3IV PjpMUNf9FUeJrL5DEEqPU5DCaq9W8Q3ezmLgGjvRXDyghXzkrXDWRysTN

uuBm5jMJEhR1Nhq9pivzp_vja6MJpG3zPto9Kjzn_rVr-
PmgtB8PEyi43jSrQ9CWXfiG-K5-2PTfKQ0dCekSLg2hWrZT6q56fCLB4yU-
uflLlvJfdWZww5m0_ZFcNgvVf_KLOlIVrAPJ6JmxA

Weinreich, U. 1979. *Languages in Contact. Findings and Problems* (α' έκδ. 1953). The Hague: Mouton. Ανακτήθηκε στις 4/3/2021 από: [https://www.academia.edu/39358679/Uriel Weinreich Languages in contact. Findings and problems 1979 1](https://www.academia.edu/39358679/Uriel_Weinreich_Languages_in_contact_Findings_and_problems_1979_1)

Williams, C. 1994. *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]. Unpublished Doctoral Thesis., University of Wales, Bangor. Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από: <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>

Williams, C. 2000. Welsh-medium and bilingual teaching in the further education sector. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3 (2), 129–148.

Williams, C. 2002. *A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age*. Bangor: School of Education. Ανακτήθηκε στις 7/5/2021 από: https://www.bangor.ac.uk/education-and-human-development/publications/Language_Gained%20.pdf

Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.). 2014. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα. Ανακτήθηκε στις 22/4/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/259579568_Diapolitismike_Ekpaideuse_Proklesiseis_paidagogikes_theoreseis_kai_eisegeseis

Zuniga, K., Olson, J. K. & Winter M. 2005. Science Education for Rural Latino/a Students: Course Placement and Success in Science. *Journal of Research in Science Teaching* 42 (4): 376–402.