

Ο ρόλος της διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ ενήλικων σπουδαστών της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Χριστίνα Μαλιγκούδη¹, Νίκη Παντελιού² & Ειρήνη Παπανικολοπούλου²

¹Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, ²Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
maligkoudi@smg.auth.gr, nickiepanteliou@gmail.com, eirinipapanikol188@gmail.com

Abstract

In L2 classes a monoglossic teaching approach is quite often, according to which the language of instruction is the target language and other languages should be avoided, in order for students not to be confused. However, today's globalized environment as well as contemporary teaching approaches and techniques support the necessity of promoting translanguaging in the teaching process. In the context of our research targeted teaching interventions were implemented and their aim was to help adult students of Greek as L2 practice several language skills. The results show that students often engage in translanguaging practices in order to express themselves, to enrich their linguistic repertoire, to make correlations between structures of several languages etc.

Keywords: translanguaging, teaching Greek as L2, adult students, language games, communication

1 Εισαγωγή

Η παιδαγωγική που βασίζεται στη διαγλωσσικότητα είναι μια πραγματικότητα αλλά και μια αναγκαιότητα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις. Είναι αλήθεια ότι η παραδοσιακή διδακτική της Γ2 αντιμετωπίζει συνήθως την «εμβάπτιση» (immersion) ως την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, η οποία όμως οδηγεί σε γλωσσικό διαχωρισμό (language separation). Αν και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει πρόσφατο ενδιαφέρον για τη διαγλωσσικότητα (Σταθοπούλου 2016, Παπανικολοπούλου 2018, Τσοκαλίδου 2018, Χατζηδάκη και Μαλιγκούδη 2018 κ.λπ.), ωστόσο, στην ενήλικη εκπαίδευση τα παραδείγματα ερευνών για τα αποτελέσματα της διαγλωσσικής χρήσης στην τάξη είναι ελάχιστα. Συνεπώς, προκύπτει η ανάγκη για αποτύπωση και παραγωγή (δια)γλωσσικού υλικού καθώς επίσης και για διερεύνηση των λειτουργιών που εξυπηρετεί η διαγλωσσικότητα στην επικοινωνία μεταξύ των σπουδαστών αλλά και μεταξύ των σπουδαστών και του/ της εκπαιδευτικού. Η παρούσα εργασία ως βασικό σκοπό έχει την ανάδειξη αυτών των λειτουργιών της διαγλωσσικότητας σε τάξεις ενήλικων μαθητών, οι οποίοι διδάσκονται την Ελληνική ως Γ2. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο πλαίσιο οργανωμένων γλωσσικών παιχνιδιών, σκοπός των οποίων ήταν η καλλιέργεια διάφορων γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη λεξιλογίου, η εξάσκηση σε συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα κ.λπ. Τα δεδομένα είναι ουσιαστικά ο προφορικός λόγος των μαθητών, ο οποίος στη συνέχεια αναλύθηκε και εντοπίστηκαν στιγμιότυπα διαγλωσσικότητας. Τα στιγμιότυπα κωδικοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν με βάση διάφορες επικοινωνιακές λειτουργίες, π.χ. βοηθητική (για τη διευκόλυνση μετάδοσης ενός μηνύματος), συμβολική κ.λπ.

2 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έννοια της διαγλωσσικότητας αρχικά χρησιμοποιήθηκε στη βιβλιογραφία ως περιγραφή συγκεκριμένων γλωσσικών πρακτικών και όχι ως μία θεωρητική έννοια (Li Wei 2018). Συγκεκριμένα, ο Baker (2001) μετέφρασε τον ουαλικό όρο «trawsieithu» του Williams (1994), ο οποίος ερμήνευσε τον όρο ως τη γλωσσική πρακτική κατά την οποία ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αποκλειστικά την ουαλική γλώσσα, ενώ τα παιδιά απαντάνε κυρίως στα αγγλικά, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος «αναβίωσης» (revitalization) των ουαλικών. Στη διαγλωσσικότητα οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται με δυναμικό και λειτουργικό τρόπο ως μεσολαβητές όλων των πνευματικών διεργασιών που συντελούνται στη σχολική τάξη, μια διαδικασία που παρέχει πολλαπλά πλεονεκτήματα στους/στις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων και στις δύο γλώσσες (Williams, 2002: 40). Στην ελληνική βιβλιογραφία προτάθηκε η απόδοσή του ως «διαγλωσσικότητα» από την Τσοκαλίδου (2015) σε μία προσπάθεια να περιγραφούν ζητήματα ευρύτερων λειτουργιών του δίγλωσσου λόγου που υπερβαίνουν τα όρια της εναλλαγής κωδικών και να αναδειχθούν ιδεολογικά ζητήματα πολυγλωσσικής διαχείρισης και αξιοποίησης των γλωσσών και ποικιλιών, τα οποία έχουν να κάνουν με τη σύνθετη και μονίμως μεταβαλλόμενη σχέση μας με τις γλώσσες και ποικιλίες που συγκροτούν την προσωπική και συλλογική μας ταυτότητα.

Η διαγλωσσικότητα μετασχηματίζει τις σχέσεις εξουσίας και εστιάζει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της εκμάθησης πάνω σε έννοιες όπως είναι η δόμηση των νοημάτων, η ενδυνάμωση των εμπειριών και η ανάπτυξη ταυτοτήτων (García 2009, Creese και Blackledge 2015), με αποτέλεσμα να ενδυναμώνει τόσο τον διδάσκοντα όσο και τον διδασκόμενο. Εξάλλου, στο πλαίσιο της εξέτασης και ανάλυσης του φαινομένου της διαγλωσσικότητας υπάρχει σκόπιμη κριτική όρων όπως «γηγενής», «μεταναστευτική», «πλειονοτική» ή «μειονοτική» γλώσσα, οι οποίοι μπορούν να στιγματίσουν έναν μαθητή. Η διαγλωσσικότητα είναι ένας χρήσιμος όρος στη σημερινή εποχή της υπερποικιλότητας (superdiversity) (Vertovec 2018), για να αναλυθούν και να εξηγηθούν πολυγλωσσικές πρακτικές. Και αυτό γιατί η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, που ανήκει στις πλέον σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις της γλωσσικής ποικιλίας, προκρίνει μία δυναμική αντιμετώπιση της γλώσσας, πέρα από αυτό που αναφέρει ο Cummins (2007) ως «δύο μοναξίες» (two solitudes). Με άλλα λόγια, δεν θεωρεί τη γλώσσα ως ένα στατικό σύστημα αλλά ως μιας σειρά επιτελέσεων (performances) εντοπισμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά μικρο και μέγρο συγκείμενα (γλωσσικότητα, languaging). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη δυναμική έννοια της διγλωσσίας, δεν υπάρχουν δύο αλληλεξαρτώμενα γλωσσικά συστήματα ανάμεσα στα οποία οι ομιλητές/τριες συνεχώς μεταφέρονται, αλλά ένα ενιαίο σημειωτικό σύστημα που εμπεριέχει ποικίλα λεκτικά, μορφολογικά και γραμματικά στοιχεία που είναι ενσωματωμένα στο γλωσσικό ρεπερτόριο των ατόμων (Vogel και García 2017). Ο πίνακας 1 απεικονίζει τις διαφορές ανάμεσα στα παραδοσιακά μοντέλα διγλωσσίας, την Αρχή της Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών του Cummins και του δυναμικού μοντέλου για τη διγλωσσία (García και Li Wei 2014, 14).

μέρους του εκπαιδευτικού η γλώσσα ή οι γλώσσες των μαθητών, προκειμένου να ενισχυθεί η γνώση του περιεχομένου αλλά και των γλωσσικών δομών (π.χ. εξήγηση της λειτουργίας του αορίστου σε μια άλλη γλώσσα, προκειμένου να γίνει κατανοητή και η λειτουργία του στη γλώσσα-στόχο).

3 Η μεθοδολογία της έρευνας

Τα βασικά μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα ήταν τα εξής: (1) Γλωσσικά παιχνίδια ως διδακτικές παρεμβάσεις, (2) Συμμετοχική παρατήρηση- ενεργή συμμετοχή των ερευνητριών, (3) Μαγνητοφώνηση των διδακτικών παρεμβάσεων/ παιχνιδιών, (4) Σημειώσεις πεδίου, (5) Φύλλο αξιολόγησης των μαθητών σχετικά με τη χρήση της διαγλωσσικότητας στην τάξη και στη διδακτική διαδικασία.

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, σε ένα περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης και σε ένα περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το περιβάλλον τυπικής εκπαίδευσης είναι το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο προσφέρει μαθήματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού σε ξένους και ομογενείς από το 1970 και λειτουργεί υπό την εποπτεία Επιστημονικής Επιτροπής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.. Το δεύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι το Σχολείο Αλληλεγγύης «Οδυσσέας», το οποίο προσφέρει μαθήματα ελληνικής γλώσσας ως Γ2 από το 1997. Αρχικά φοιτούσαν σε αυτό μόνο Αλβανοί φοιτητές, αλλά τώρα έχει φοιτητές από όλο τον κόσμο, ενώ μέχρι σήμερα έχουν περάσει από αυτό περίπου 6000 φοιτητές και 250 εκπαιδευτικοί. Ουσιαστικά είναι μια μη τυπική μορφή εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις πρακτικές τους και αποσκοπούν στην καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντι σε θέματα εξουσίας, ρατσισμού, ισότητας κ.λπ.

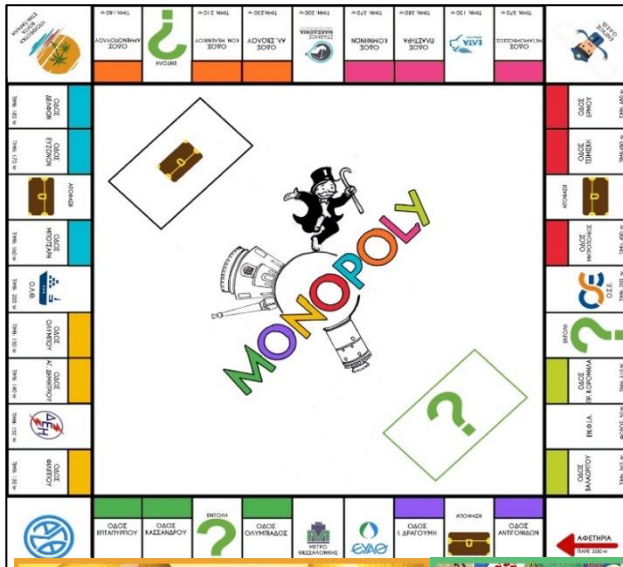
Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018/2019 και η διάρκεια των γλωσσικών παιχνιδιών ήταν περίπου 90'-120'. Οι παρεμβάσεις ήταν περίπου 60 στον αριθμό, υλοποιήθηκαν σε τριάντα διαφορετικά τμήματα και στο σύνολο διήρκεσαν περίπου 120 ώρες. Οι παρεμβάσεις ήταν σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας (Α1-Γ2) και οι φοιτητές προέρχονταν από χώρες από ολόκληρο τον κόσμο (Ρωσία, Ουκρανία, Συρία, Ισπανία, Ιταλία, Αυστραλία, Γερμανία, Ιορδανία, Αμερική, Σερβία, Αλβανία, Κίνα, Ν. Κορέα, Σουδάν, Νιγηρία, Ισραήλ, Παλαιστίνη κ.λπ.). Η ηλικία των φοιτητών κυμαίνεται από 18 ως 80 ετών και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο όσον αφορά το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας ήταν όλοι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στο Σχολείο Οδυσσέας οι φοιτητές έχουν διαβαθμισμένο επίπεδο. Σχετικά με τη συλλογή και την επεξεργασία του ερευνητικού υλικού, αυτό απομαγνητοφωνήθηκε από τις τρεις ερευνήτριες, εντοπίστηκαν τα σημεία διαγλωσσικότητας, μεταφράστηκαν αποσπάσματα όπου χρειάστηκε και, τέλος, κατηγοριοποιήθηκε σύμφωνα με διάφορες λειτουργίες, οι οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια.

4 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1 Παρουσίαση των γλωσσικών παιχνιδιών

Είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί ότι ο σχεδιασμός των χρησιμοποιούμενων γλωσσικών παιχνιδιών βασίστηκε στους παρακάτω άξονες: (1) στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα (Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία 2008.), (2) στην περιγραφή των επιπέδων ελληνομάθειας από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ, 2011), (3) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας 2010) (A1-A2, B1, B2), (4) στα δομικά στοιχεία της Μηχανικής Παιχνιδιών¹, καθώς επίσης και (5) σε συζητήσεις και στην ανατροφοδότηση με τις/τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων.

Το πρώτο παιχνίδι ονομάζεται «Ταυτοπροσωπίες» και προορίζεται για τα επίπεδα γλωσσομάθειας A1-A2. Τα διδακτικά φαινόμενα στα οποία εστιάζει είναι τα εξής: περιγραφή εξωτερικών χαρακτηριστικών, λέξεις-φράσεις προσωπικού ενδιαφέροντος (βασικές πληροφορίες, επαγγέλματα, κλπ.), χρώματα και σύλληψη της κεντρικής ιδέας σε περιπτώσεις σύντομων, απλών μηνυμάτων (προφορικός λόγος).



Το δεύτερο παιχνίδι είναι η «Μονόπολη στη Θεσσαλονίκη» και απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου γλωσσομάθειας A2-B1. Τα διδακτικά φαινόμενα τα οποία μπορούν να εξασκηθούν στο πλαίσιο αυτού του παιχνιδιού είναι τα ακρωνύμια, στερεότυπες εκφράσεις, καθημερινός λόγος, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές εξοικειώνονται με δρόμους της πόλης και πολιτιστικά στοιχεία της Ελλάδας.



¹ Με τον όρο Μηχανική Παιχνιδιών περιγράφονται «τα κατασκευάσματα κανόνων και βρόχων ανατροφοδότησης (feedback loops) που προορίζονται για να παράγουν ένα ευχάριστο παιχνίδι. Είναι τα δομικά στοιχεία που μπορούν να εφαρμοστούν και να συνδυαστούν για να γοητεύσουν οποιοδήποτε πλαίσιο που δεν είναι παιχνίδι» (Kumar και Herger, 2013: 69).

Το τρίτο γλωσσικό παιχνίδι ονομάζεται “Kaleidos” και προορίζεται για πιο προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας. Σκοπός του παιχνιδιού είναι ο εντοπισμός αντικειμένων-λέξεων σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο γράμμα. Τα διδακτικά φαινόμενα που καλλιεργούνται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των φοιτητών και η εξάσκηση στην ορθογραφία.

Το τέταρτο γλωσσικό παιχνίδι ονομάζεται «Μια εικόνα χίλιες λέξεις» και απευθύνεται και αυτό σε προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας (B1, B2, Γ1). Τα διδακτικά φαινόμενα στα οποία μπορεί να εστιάσει ο/ η εκπαιδευτικός μέσω του παιχνιδιού είναι οι παρελθοντικοί χρόνοι, οι σύνδεσμοι, οι συνδετικές λέξεις- φράσεις, τα επίθετα και στερεότυπες εκφράσεις, με απώτερο σκοπό να καλλιεργηθεί ο αφηγηματικός λόγος.



Το πέμπτο και τελευταίο γλωσσικό παιχνίδι, οι «Λυκάνθρωποι», προορίζεται και αυτό για προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας (B2, Γ1, Γ2) και τα διδακτικά φαινόμενα στα οποία εστιάζει είναι τα εξής: σύνθετη ανάπτυξη επιχειρημάτων, παραγωγή μικρής έκτασης συνεχούς λόγου με συνοχή, χρήση διευρυμένου λεξιλογίου, χρήση συνδέσμων και συνδετικών φράσεων, εξάσκηση σε ιδιωματισμούς και

καθημερινές εκφράσεις.

4.2 Λειτουργίες διαγλωσσικότητας

Η πρώτη λειτουργία διαγλωσσικότητας που εντοπίστηκε στο υλικό μας είναι η βοηθητική, η οποία εμφανίζεται όταν οι φοιτητές προσπαθούν να διευκολύνουν την επικοινωνία με τους συμφοιτητές τους, όταν δεν γνωρίζουν κάποια συγκεκριμένη λέξη στη γλώσσα-στόχο ή όταν θέλουν να επιβεβαιώσουν πως το γλωσσικό εξερχόμενο έχει γίνει πλήρως κατανοητό από το περιβάλλον. Έτσι, σε επίπεδο λεξικών μονάδων εντοπίσαμε στιγμιότυπα, στα οποία δεν χρησιμοποιείται η ελληνική λέξη, αλλά μια ξένη, πιθανώς επειδή δεν γνωρίζουν ή δεν θυμούνται την αντίστοιχη λέξη στα ελληνικά, όπως στα παραδείγματα που ακολουθούν:

- (1) Είναι στο centre (MNX,1:50)
- (2) Πολλοί άνθρωποι νιώθουν...αχ πώς το λένε; Feelings? (DXB1X, 4:56)

Τα περισσότερα, ωστόσο, στιγμιότυπα διαγλωσσικότητας αυτής της κατηγορίας είναι εκείνα στα οποία εμφανίζεται η ελληνική λέξη αλλά και η λέξη στη γλώσσα καταγωγής του φοιτητή ή των συμφοιτητών του/ της ή (και) στην Αγγλική, η οποία είναι και συχνή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των αλλοεθνών φοιτητών:

- (3) - Παζάρι bargain, είμαι από την Τουρκία και ξέρω εγώ (MNX, 8:00)
- (4) - Αυτό είναι μπάλα, ball, basketball, μπάλα (ΚΛΑ2Χ, 7:55)
- (5) - Κόκαλα. Τι είναι;
 - Αυτό που είναι μέσα μας, bones.
 - «Κοστι» (koistie, μεταφράζει, = κόκκαλα, στα ρωσικά) (ΚΛΑΝ, 14:56)
- (6) - Σπίτι.
 - Αυτό δεν είναι σπίτι. Είναι πάλας (palace, στα αγγλικά), παλάτι.
 - Τι είναι παλάτι;
 - «Дворей» (dvorets, = παλάτι, στα ρωσικά)
 - Όχι παλάτι, castle! (kastl, = κάστρο στα αγγλικά) (ΚΑΛ3Ε, 25:56)
- (7) «-Είσαι ελεύθερος. Φύγε από τον ΟΑΣΘ. Κράτησε αυτή την κάρτα για μετά ή πούλησέ την».
 - Ελεύθερος;
 - Ücretsiz (outzretsiz, = ελεύθερος, στα τουρκικά) (συμμαθητής του από την Τουρκία)
 - Ααααα, ücretsiz... ελεύθερος.
 - Do you understand? (= Καταλαβαίνεις;, στα αγγλικά) (συμμαθητής του από την Αμερική)
 - Ναι, ναι. (MN4Χ, 12:36)
- (8) - Ωραία, θα έχεις ένα σπίτι στην Καλαμαριά. Πόσο κάνει;
 - Ακριβό, πολύ ακριβό, rahali, çok rahali (rahale, chok rahale, = ακριβό, πολύ ακριβό, στα τουρκικά), (MN5Ε, 9:22)

Από όλα τα παραπάνω παραδείγματα γίνεται ξεκάθαρο ότι η χρήση άλλων γλωσσών σε επίπεδο λεξικών μονάδων διευκολύνει και βοηθάει τη συγκεκριμένη στιγμή τον ομιλητή στην επικοινωνία και στην έκφραση των σκέψεών του. Η ίδια λειτουργία παρατηρείται και σε επίπεδο φράσεων, δηλαδή χρήση περισσότερων της μίας λεξικής μονάδας σε άλλη γλώσσα, κυρίως στην Αγγλική, καθώς επίσης και στη γλώσσα/ στις γλώσσες των χωρών καταγωγής των φοιτητών. Έτσι, σε επίπεδο φράσεων, η διαγλωσσικότητα με βοηθητική λειτουργία συναντάται στο δείγμα μας σε αιτιολογικές δευτερεύουσες προτάσεις (9, 10) ή σε φράσεις και προτάσεις, όπου ο ομιλητής προσπαθεί να διευκολύνει ή να σιγουρέψει αν επιτυγχάνεται η επικοινωνία (11-15):

- (9) - Τι γιατί, because you are to my area (=γιατί βρίσκεσαι στην περιοχή μου, στα αγγλικά) (MNX, 39:25)
- (10) - Δεν έχω πρόβλημα, γιατί you decide (= εσύ αποφασίζεις, στα αγγλικά) (ΚΛΑ2Χ, 60:00)
- (11) - Οι πίνακες είναι something that is written upon (them) (= κάτι με κάτι γραμμένο πάνω του, στα αγγλικά) (ΚΛΑ22Χ, 21:09)
- (12) - Είναι η μαμά της, what's the problem, problema (= ποιο είναι το πρόβλημα;, στα αγγλικά) (ΚΛΑ22Χ, 28:40)
- (13) (Μαριάνα:) Μάρκο, τι κάνεις;
 (Δασκάλα:) Ο Μάρκο όλο προς τα πάνω βάζει τις τιμές.
 (Μάρκο:) Τι λένε, τι λένε, buoni amici, buoni affari (= καλοί φίλοι, καλές επιχειρήσεις, στα ιταλικά).
 (Δασκάλα:) Οι καλοί λογαριασμοί κάνουν τους καλούς φίλους; Αυτό δεν λέει ότι ανεβαίνει η τιμή! (MN, 42:31)
- (14) (Ερευνήτρια:) Εσύ ποιος πιστεύεις ότι είναι ο κακός λυκάνθρωπος;
 (Ο φοιτητής -Α- δεν καταλαβαίνει και ένας συμμαθητής του -Β-, από την Κίνα, όπως και ο ίδιος, παρεμβαίνει και μεταφράζει)
 (Φοιτητής Β:) Shui shi lang? (=Ποιος είναι ο λύκος;, στα κινεζικά)
 (Φοιτητής Α:) Όλα! (=Όλοι) (Γέλια)
 (Φοιτητής Α:) (Η) Γκρέτα. (ΛΚ2Ν, 44:32)

Η δεύτερη λειτουργία διαγλωσσικότητας που προκύπτει από τα δεδομένα μας είναι η συμβολική. Δηλαδή, για ειδικές περιπτώσεις χρησιμοποιείται η γλώσσα της χώρας

καταγωγής του φοιτητή/ της φοιτήτριας, ενώ ο υπόλοιπος λόγος είναι στην Ελληνική. Οι ειδικές αυτές περιπτώσεις, όπως εντοπίζονται, είναι τρεις. Η πρώτη είναι για καταμέτρηση αντικειμένων, χρησιμοποιείται δηλαδή όταν ο ομιλητής/ η ομιλήτρια απαριθμεί και προφανώς του/ της είναι ευκολότερο να το κάνει στην πρώτη του γλώσσα:

(15) One, two, three, four, five, six, seven (μετράει καθώς μετακινεί το πιόνι στο ταμπλό). Λιμάνι.

Τι είναι αυτό;

(16) Un, deux, trois... (μετράει στα γαλλικά). Α, όχι. Ένα, δύο τρία, τέσσερα, πέντε...

Η δεύτερη περίπτωση είναι όταν τα άτομα εκνευρίζονται και ενστικτωδώς θέλουν να χρησιμοποιήσουν κακές λέξεις ή βρισιές. Και σε αυτήν την περίπτωση τους βγαίνει αυτόματα η πρώτη τους γλώσσα:

(17) (Φοιτήτρια πέφτει πάνω σε ένα ακριβό οικόπεδο που ανήκει στον συμφοιτητή της και πρέπει να πληρώσει)

Merde!

Putan!

(βρίζει στα γαλλικά)

Η τρίτη περίπτωση της συμβολικής λειτουργίας της διαγλωσσικότητας συναντάται στη χρήση στερεοτυπικών φράσεων, τις οποίες οι ομιλητές δεν αποδίδουν στην Ελληνική ή στη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους, γιατί έχουν παγιωθεί στην Αγγλική. Μάλιστα στην περίπτωση (20) το επικοινωνιακό αποτέλεσμα επιτυγχάνεται, αφού γίνεται κατανοητό, και επιπρόσθετα εκλαμβάνεται και ως αστείο από το σύνολο της τάξης:

(18) (Διαβάζει μία κάρτα εντολής:) Μετακίνησε το πιόνι σου στην οδό Φιλίππου, *αχ όλα Chinese* είναι! (MNX, 71:14)

(19) (Διαβάζει μία κάρτα εντολής:) - «Ωρα για ψώνια. Πήγαινε στην οδό Τσιμισκή». Τσιμισκή;

- Α, shopping time!

- Shopping time... (γέλια).

- Πηγαίνεις στην οδό Τσιμισκή. Θέλεις να την αγοράσεις;

- Γιατί όχι;

Η τρίτη λειτουργία της διαγλωσσικότητας είναι η λεγόμενη «επιστημολογική», δηλαδή όταν συγκεκριμένοι όροι και ορολογίες αποδίδονται σε μια συγκεκριμένη γλώσσα (παράδειγμα 22), καθώς σε αυτήν την γλώσσα μπορούν να γίνουν κατανοητοί από τους ακροατές γιατί είναι εξοικειωμένοι. Επίσης, η λειτουργία αυτή εμφανίζεται όταν η διαγλωσσικότητα χρησιμοποιείται και για την ανάδειξη της επαφής και της σχέσης των γλωσσών μεταξύ τους (παράδειγμα 21), π.χ. γλωσσικά δάνεια:

(20) «Πώς το λέμε αυτό;» ρωτάει η ερευνήτρια. Μια μαθήτρια απαντάει «μπούσουλα» [ξέρει ότι το λέμε και στα ελληνικά και συνεχίζει] «εμείς το λέμε μπούσουλα αυτό», η ερευνήτρια το λέει «πιξίδα», οι μαθητές λένε «compass» και οι Αραβες λένε «Μπούσουλας είναι αραβική λέξη». Η δασκάλα της τάξης και η ερευνήτρια δίνουν παραδείγματα χρήσης της λέξης «μπούσουλας» στα ελληνικά. (DXB1, 10:48) [bussola ιταλική λέξη]

(21) (Μαθήτρια τραβάει κάρτα εντολής και διαβάζει «Κούνησε το πιόνι σου δύο θέσεις πίσω»)

- (Ερευνήτρια): Εδώ «κούνησε», ποιο ρήμα είναι το «κούνησε»;

- (Μαθήτρια): Κουνάει η ουρά του σκύλου.

- (Ερευνήτρια): Ναι αυτό είναι, το move, ok, αλλά τι τύπος είναι;

- (Μαθήτρια): Αόριστος.

- (Μαθήτρια): Δεν είναι Αόριστος είναι I'm telling you to do this (= σου λέω να κάνεις κάτι, στα αγγλικά)

- (Ερευνήτρια): Ακριβώς. Είναι imperative. (= προστακτική, στα αγγλικά)

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι από τα δεδομένα μας προέκυψαν αρκετοί νεολογισμοί, οι οποίοι μπορούν να θεωρηθούν ως προϊόντα διαγλωσσικότητας. Έτσι, βλέπουμε ξένες λέξεις με ελληνικά επιθήματα (22, 23), καθώς επίσης και ενδιαφέροντα λογοπαίγνια που οδηγούν σε μία χιουμοριστική επικοινωνία μεταξύ των σπουδαστών και μεταξύ των σπουδαστών και της εκπαιδευτικού και σε αστεία στιγμιότυπα (24). Σε αυτήν την περίπτωση, συνεπώς, η διαγλωσσικότητα λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά στην επικοινωνία:

(23) - Candels, καντέλες, κεριά (ΚΛΑ2Χ, 22:00)

(24) - Αυτά που ανήκουν στο σαλόνι, πώς το λέτε, σαλόνικα; (ΚΛΑ2Χ, 32:26)

(25) (Δασκάλα:): Η Κούβα λοιπόν παίρνει το ηλεκτρικό ρεύμα.

(Μαθήτρια:): Πολύ καλή αγορά!

(Δασκάλα:): Και πολύ καλή για την Κούβα γιατί έχουν πρόβλημα με το ρεύμα. Έτσι δεν είναι;

(Μαθήτρια:): Οουου... στην Κούβα, στην Βενεζουέλα... Maduro, Maduro, Maduro... (το όνομα του πρωθυπουργού της Βενεζουέλας, η φοιτήτρια είναι από την Κούβα)

(Μαθητής:): Ο Maduro duro duro είναι! (duro=ισχυρός, σκληρός, στα ιταλικά και στα ισπανικά, ο μαθητής είναι από την Ιταλία) (ΜΝ: 52:13)

5 Συμπεράσματα

Από το ερευνητικό μας υλικό προκύπτει, πρώτα από όλα, ότι η διαγλωσσικότητα αποτελεί μια στρατηγική εκμάθησης της γλώσσας, όπως διαφαίνεται πιο ρητά και στην βοηθητική λειτουργία. Οι εκπαιδευόμενοι ανατρέχουν στις γλώσσες που γνωρίζουν, για να κατανοήσουν πλήρως το νόημα και τη λειτουργία μιας λέξης. Από την άλλη πλευρά, η διαγλωσσικότητα φάνηκε από το ερευνητικό μας δείγμα ότι λειτουργεί και ως τρόπος επικοινωνίας με ομοεθνείς και αλλοεθνείς στη διδακτική πράξη, καθώς διευκόλυνε τις συννεοήσεις μεταξύ των μαθητών με έναν απώτερο στόχο: να προχωρήσει και να ολοκληρωθεί το γλωσσικό παιχνίδι. Δεν ήταν, εξάλλου, λίγες οι φορές, κατά τις οποίες η διαγλωσσικότητα δεν συνέβαλλε μόνο σε απλές γλωσσικές πράξεις (π.χ. εντολές, παρακλήσεις, απολογίες), αλλά δημιουργούσε και πιο σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως είναι το χιούμορ. Το συνομιλιακό χιούμορ (conversational humor), το οποίο αναπτύσσεται κατά την διεπίδραση μεταξύ δύο, τουλάχιστον, ομιλητών, αποτελεί ένα κατεξοχήν φαινόμενο της καθημερινής επικοινωνίας και πραγματώνεται σε διεπιδραστικά περικείμενα και ως συγχρονική συνοικοδόμηση σημασίας (Wagner και Ugios-Aparisi 2008).

Επιπρόθετα, από την έρευνά μας προέκυψε ότι στις τάξεις όπου προωθούνταν οι πρακτικές διαγλωσσικότητας από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των γλωσσικών παιχνιδιών (αφού ήταν παρόντες/ παρούσες και μπορούσαν να συμμετέχουν εφόσον το επιθυμούσαν), οι μαθητές και οι μαθήτριες έπαιρναν τον λόγο πιο συχνά και με μεγαλύτερη άνεση, μεταφράζοντας, επεξηγώντας και τελικά διευκολύνοντας την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία. Όπου γινόταν χρήση όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων των μαθητών/-τριών, το κλίμα ήταν πιο ενθαρρυντικό και η ατμόσφαιρα πιο φιλική, υποστηρικτική και ευχάριστη. Η ίδια η χρήση των γλωσσικών παιχνιδιών, βέβαια, ευνοούσε ένα τέτοιο κλίμα. Όσον αφορά, πάντως, τις λειτουργίες διαγλωσσικότητας, στην έρευνά μας εντοπίστηκαν συγκεκριμένες λειτουργίες (κυρίως η βοηθητική και η

συμβολική), κάτι που ίσως σχετίζεται με το περιορισμένο επικοινωνιακό και διδακτικό πλαίσιο. Απαιτείται σίγουρα περαιτέρω έρευνα που να εστιάζει στις υπόλοιπες λειτουργίες, καθώς επίσης και σε δείγματα γραπτού λόγου. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Sung και Tsai (2019), καθώς το διδακτικό πλαίσιο δεν ήταν τόσο συγκεκριμένο, εντοπίστηκαν πολλές περισσότερες λειτουργίες της διαγλωσσικότητας, όπως για παράδειγμα σε προειδοποιήσεις, στην περιγραφή καταστάσεων ή σχεδίων, στη διατύπωση παραπόνων, στην αναφορά ενός στιγμιότυπου κ.λπ. Από την άλλη πλευρά, ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν το γεγονός ότι η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών παρατηρήθηκε κυρίως στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1, A2, B1). Με άλλα λόγια, όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο γλωσσομάθειας, τόσο λιγότερη ήταν η χρήση διαγλωσσικών πρακτικών. Το γεγονός ότι αρχάριοι σε μια ξένη γλώσσα επιδίδονται συχνά σε πρακτικές διαγλωσσικότητας, κυρίως για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με πιο προχωρημένους χρήστες, είναι ένα εύρημα που συναντάται και στη σχετική βιβλιογραφία (Collins και Cioe-Pena 2016)

Συμπερασματικά, εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πρέπει να «απενεχοποιήσουν» τη χρήση της διαγλωσσικότητας, και μαζί με αυτή την ίδια τη θέση της κυρίαρχης γλώσσας ή της κυρίαρχης θέσης του/της εκπαιδευτικού σε μία τάξη, προκειμένου να εσιτιάσουν στα γνωστικά και παιδαγωγικά οφέλη που μπορεί να προσφέρει (Τσοκαλίδου και Κουτούλης 2016). Ο/ η εκπαιδευτικός αναγνωρίζοντας την πολλαπλή γλωσσική χρήση μέσα στην τάξη δεν αντικατοπτρίζει μόνο τις πολύγλωσσες πραγματικότητες στον κόσμο, αλλά βοηθάει και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων και κριτικής συνειδητοποίησης των μαθητών για τους ίδιους και για τους άλλους.

Βιβλιογραφία

- Allard, Elain. 2017. "Re-examining Teacher Translanguaging: An Ecological Perspective". *Bilingual Research Journal* 40(2):116-130.
- Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας. 2010. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Baker, Colin. 2001. *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Cenoz, Jasone. 2017. "Translanguaging in School Contexts: International Perspectives". *Journal of Language, Identity and Education* 16(4):193-198.
- Collins, Brian, και Maria Cioe-Pena. 2016. "Translanguaging in the Social Studies Classroom to Understand Complex Texts". Στο Ofelia Garcia, και Tatyana Kleyn, *Translanguaging with Multilingual Students*, 132-153. Routledge.
- Creese, Angela, και Adrian Blackledge. 2010. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching". *The Modern Language Journal*, 94: 103-115.
- Creese, Angela, και Adrian Blackledge. 2015. "Translanguaging and Identity in Educational Settings". *Annual Review of Applied Linguistics* 35:20-35.
- Cummins, Jim. 2007. "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classroom". *Canadian Journal of Applied Linguistic* 10: 221-240.

- Duarte, Joana. 2016. "Translanguaging in Mainstream Education: A Sociocultural Approach". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2):150-164.
- Duarte, Joana. 2018. "Translanguaging in the Context of Mainstream Multilingual Education". *International Journal of Multilingualism*. DOI 10.1080/14790718.2018.1512607.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA, Oxford: Basil/ Blackwell.
- Garcia, Ofelia, και Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hornberger, Nancy, και Holly Link. 2012. "Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: A Biliteracy Lens". *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 15(3):261-278.
- ΚΕΓ. 2011. *Πιστοποίηση Ελληνομάθειας* (ηλεκτρονικός σύνδεσμος). Ανακτήθηκε 24 Απριλίου, 2020. <http://www.greek-language.gr/certification/>.
- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 2008. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση* (ελληνική μετάφραση), Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Latish, Mary, και Andrea Young. 2017. "Black-blanc-beur. Challenges and Opportunities for Developing Language Awareness in Teacher Education in France". Στο Christine Helot, Carolien Frijns, Koen Van Gorp, και Sven Sierens (επιμ.), *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*. Boston/ Berlin: De Gruyter.
- Μαλιγκούδη, Χριστίνα, και Ασπασία Χατζηδάκη. 2018. «Η Πρακτική της Διαγλωσσικότητας (Translanguaging) στα Κοινοτικά Αλβανικά Σχολεία: Μια Μελέτη Περίπτωσης». Στο Ρούλα Τσοκαλίδου, και Αμαλία Κέκια (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Σταυροδρομιού Γλωσσών και Πολιτισμών «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές»*, 239-253. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.
- Παπανικολοπούλου, Ειρήνη. 2018. «Διαγλωσσικές Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις σε μια Τάξη Ενήλικων Μεταναστών/ Μεταναστριών στο Σχολείο Αλληλεγγύης «Οδυσσέας»: οι Απόψεις των Μαθητών/ τριών για τη Διαγλωσσική Χρήση στην Τάξη». Μεταπτυχιακή αδημοσίευτη διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σταθοπούλου, Μαρία. 2016. «Η Διαγλωσσική Διαμεσολάβηση στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ=ΞΓ): Φιλοσοφία, Εφαρμογή και Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές». *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά Εγχειρίδια»*, Pierce- Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος, Μάρτιος 2016.
- Sung, Ko Yin και Hsiao Mei Tsai. 2019. *Mandarin Chinese. Dual Language Immersion Programs*. Multilingual Matters.
- Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία. 2008. *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Γλώσσα: Εκμάθηση, Διδασκαλία, Αξιολόγηση*. Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών, Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Τσοκαλίδου, Ρούλα. 2015. «Διγλωσσία και Εκπαίδευση: από τη Θεωρία στην Πράξη και στην Κοινωνική Δράση». Στο Γεώργιος Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*, 387-398. Αθήνα: Gutenberg.

- Τσοκαλίδου, Ρούλα, και Κωνσταντίνος Κουτούλης. 2016. «Η Διαγλωσσικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Μια Πρώτη Διερεύνηση». *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος 2015, 161-181.
- Tsokalidou, Roula/ Τσοκαλίδου, Ρούλα. 2017. *SiDaYes! Πέρα από τη Διγλωσσία προς τη Διαγλωσσικότητα/Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Athens/Αθήνα: Gutenberg.
- Vertovec, Steven. 2018. “Towards Post-multiculturalism? Changing Communities, Conditions and Contexts of Diversity”. *International Social Science Journal*, 68(227-228):167-178.
- Vogel, Sara, και Ofelia García. 2017. “Translanguaging”. Στο George W. Noblit (επιμ.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Wagner, Manuela Maria, και Eduardo Urios-Aparisi. 2008. “Pragmatics of Humor in the Foreign Language Classroom: Learning (with) Humor”. Στο Martin Puetz, και Joanne Neff-van Aertsealer (επιμ.), *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-cultural Perspectives*, 209-228. Berlin/ New York: Mouton De Gruyter.
- Wei, Li. 2018. “Linguistic (Super)Diversity, Post-multilingualism και Translanguaging Moments”. Στο Angela Creese, και Adrian Blackledge (επιμ.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*, 16-29. Routledge.
- Williams, Cen. 1994. “Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation”. Στο Cen Williams, Gwen Lewis, και Colin Baker (επιμ.), *The Language Policy: Taking Stock*, 39-78. Llangefni, UK: CAI.
- Williams, Cen. 2002. “*Ennill Iaith: Astudiaeth o Sefyllfa Drochi yn 11–16 oed [A language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age]*”. Unpublished Dissertation. Bangor: School of Education.