

# ‘ΑΚΙΝΔΥΝΗ’ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΚΩΔΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΛΩΣΣΙΚΟΤΗΤΑ: IT’S COMPLICATED

Σταυρούλα Τσιπλάκου  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Γλωσσολογίας  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

## Abstract

This paper discusses linguistic data collected with ethnographic tools from Cypriot classrooms, and it examines aspects of code-switching (either between different languages or between different varieties of Greek) during learning activities in the school context. An attempt is made to show that code-switching, which takes place regularly and systematically despite the fact that the stated aim of the particular education system is the fostering of monolingualism in Standard Greek, is not an aspect of an implicit pedagogy of translanguaging, but, rather, that it reproduces dominant language ideologies and (pedagogical) practices. A comparison is attempted with ethnographic data from a pedagogical intervention focusing on translanguaging as a literacy learning tool, the ultimate aim being for the data from this particular educational context to shed some light on aspects of the occasionally complicated and uneasy relationship between the theoretical constructs of code-switching and translanguaging.

## Key words

*Code-switching, critical literacy, diglossia, translanguaging.*

## Περίληψη

Βασισμένη σε γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεγεί με εθνογραφικά εργαλεία από σχολικές τάξεις της Κύπρου, η εργασία αυτή εξετάζει όψεις του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων (είτε διαφορετικών γλωσσών είτε διαφορετικών ποικιλιών της Νέας Ελληνικής) κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σχολικό πλαίσιο. Γίνεται απόπειρα να δειχθεί ότι η εναλλαγή κωδίκων (που συμβαίνει συχνά και συστηματικά παρότι το γεγονός ότι ο εκπεφρασμένος στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η μονογλωσσία και η καλλιέργεια αποκλειστικά της πρότυπης Νέας Ελληνικής) δε συνιστά έκφραση κάποιας μορφής παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας αλλά αντίθετα αναπαράγει κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και (παιδαγωγικές) πρακτικές. Τέλος, επιχειρείται μια αντίστιξη με εθνογραφικά δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που εστιάζει συνειδητά στη διαγλωσσικότητα ως εργαλείο καλλιέργειας του γραμματισμού, με στόχο τα δεδομένα από

το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο να φωτίσουν όψεις της σχέσης μεταξύ των θεωρητικών κατασκευών της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Διαγλωσσικότητα, διγλωσσία, εναλλαγή κωδίκων, κριτικός γραμματισμός.*

## **0. Εισαγωγή**

Αξιοποιώντας μεγάλο μέρος από τα πορίσματα της θεωρητικής γλωσσολογίας τόσο σχετικά με τη γλωσσική επαφή και τη γλωσσική αλλαγή όσο και με τη γλωσσική κατάκτηση και τη διγλωσσία/την πολυγλωσσία, η σύγχρονη εκπαιδευτική γλωσσολογία έχει εν πολλοίς πλέον αποδομήσει το μύθο της μονογλωσσίας, τόσο ως υφιστάμενης, πραγματικής κατάστασης στις ανθρώπινες γλωσσικές κοινότητες όσο και ως κυρίαρχου παιδαγωγικού στόχου. Συνακόλουθα, η κοινωνιογλωσσολογία και η κριτική ανάλυση λόγου έχουν αποδομήσει την κατασκευή της μονογλωσσίας, αποκαλύπτοντας τις ιδεολογικές της διαστάσεις και ιδίως τη σχέση της με κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες που χρονολογούνται από το 19<sup>ο</sup> αιώνα και που συνδέονται με το ιδεολόγημα του κράτους-έθνους και της εθνικής γλώσσας ως έκφρασή του. Ωστόσο, όπως επισημαίνει η σχετική πρόσφατη βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Cummins 2007, 2008, García 2009, 2011, 2013, 2016, García & Kleifgen 2010, García & Leiva 2013, García & Li Wei 2014, Lewis *et al.* 2012α, β), τα περισσότερα από τα πιο διαδεδομένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, αν και σέβονται και προωθούν τη διγλωσσία σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά συγκείμενα, εντούτοις συχνά εξακολουθούν να διακωλύουν το διαχωρισμό των γλωσσών με διάφορους τρόπους, π.χ. με μοντέλα που υιοθετούν διαφορετικές ώρες διδασκαλίας για διαφορετικές γλώσσες (βλ. Baker 2011), αντιμετωπίζοντας ουσιαστικά τη διγλωσσία ως δύο 'μονογλωσσίες'. Από την άλλη πλευρά ωστόσο, όπως έχει διαφανεί και από τις διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Hornberger 2003, Hornberger & Link 2012), αν και το ζητούμενο είναι η κατάκτησή της με τρόπο 'επικοινωνιακό' - κάτι που φαίνεται στην πραγματικότητα να συνεπάγεται εμπύθιση στη Γ2 και αποφυγή χρήσης της Γ1 (García 2014)- εντούτοις στην πράξη η εναλλαγή κωδίκων μεταξύ Γ1 και Γ2 με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης και της μάθησης είναι μια συνήθης άτυπη, αν και στιγματισμένη, πρακτική, που φαίνεται ότι αποφέρει καρπούς (Martin 2005).

Η σχετικά νέα θεωρητική έννοια της *διαγλωσσικότητας* (translanguaging)<sup>1</sup> που συνοδεύεται από συναφείς παιδαγωγικές προτάσεις (García *et al.* 2015, García & Hesson 2015), έρχεται να γεφυρώσει πολλά από τα παραπάνω κενά τόσο στην προσέγγιση της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως συνδυασμού δύο ή περισσότερων μονογλωσσιών όσο και στην ευρύτερη θεωρητική προσέγγιση της διγλωσσίας ως

δυναμικής σχέσης μεταξύ γλωσσικών κωδίκων -αλλά και της 'γλώσσας' ως μορφής δυναμικής επιτέλεσης σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα χρήσης. Τα παραπάνω δημιουργούν έναν θεωρητικό και παιδαγωγικό 'τρίτο χώρο' όπου φαινόμενα όπως η εναλλαγή κωδίκων αντιμετωπίζονται όχι απλώς ως άτυπα εργαλεία που επικουρούν τη γλωσσική κατάκτηση/εκμάθηση αλλά ως ενδείκτες (indexicals) που παραπέμπουν σε εναλλακτικές γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες, κοινότητες και πρακτικές.

Στην Κύπρο, έναν ιστορικά και συγχρονικά πολύγλωσσο χώρο, όπου επιπλέον υφίσταται ακόμα *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia) μεταξύ των πρότυπων επίσημων γλωσσών του νησιού, της Κοινής Νέας Ελληνικής και της πρότυπης Τουρκικής, και της ελληνοκυπριακής και της τουρκοκυπριακής ποικιλίας αντίστοιχα, οι γλωσσικές πρακτικές στη σχολική τάξη χαρακτηρίζονται από την εναλλαγή κωδίκων, τη μετάβαση από την πρότυπη στη μη πρότυπη ποικιλία και αντιστρόφως, τόσο από τις/τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις μαθήτριες και τους μαθητές, αν και ο ρητά εκπεφρασμένος στόχος και των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων είναι η διδασκαλία και η εκμάθηση των πρότυπων γλωσσών (Hadjioannou *et al.* 2011). Όσον αφορά τις μαθήτριες και τους μαθητές που μιλούν άλλες γλώσσες ως Γ1, αυτές/οί γενικά καλούνται να προσαρμοστούν στο μονόγλωσσο διδακτικό μοντέλο που υιοθετείται θεσμικά, υπάρχουν όμως πολύ σποραδικές περιπτώσεις μεταβατικής δίγλωσσης διδασκαλίας (Tsiplakou & Georgi 2008, Tsiplakou 2013). Στην εργασία αυτή εξετάζονται γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με εθνογραφικά εργαλεία από σχολικές τάξεις της Κυπριακής Δημοκρατίας, με εστίαση σε όψεις του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων (είτε διαφορετικών γλωσσών είτε διαφορετικών ποικιλιών της Νέας Ελληνικής) κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων. Διερευνάται αν και κατά πόσον η εναλλαγή κωδίκων συνιστά ή όχι έκφραση κάποιας μορφής άτυπης παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Η ανάλυση δείχνει ότι αυτό μάλλον δεν συμβαίνει αλλά, αντίθετα, τα σχήματα εναλλαγής κωδίκων που παρατηρούνται παραπέμπουν σε κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και (παιδαγωγικές) πρακτικές. Επιπλέον, επιχειρείται μια αντίστιξη με εθνογραφικά δεδομένα από παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εστιάζουν συνειδητά στη διαγλωσσικότητα ως εργαλείο καλλιέργειας του (κριτικού) γραμματισμού, με στόχο τα δεδομένα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο να φωτίσουν όψεις της ενίοτε περίπλοκης και αμήχανης σχέσης μεταξύ των θεωρητικών κατασκευών της εναλλαγής κωδίκων και της διαγλωσσικότητας.

## **1. Δίγλωσση εκπαίδευση και διαγλωσσικότητα**

### **1.1. Οι 'δύο μοναξίες'**

Όπως προαναφέρθηκε και στην εισαγωγή, η πιο πρόσφατη έρευνα επισημαίνει ότι πάρα πολλά παιδαγωγικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης ανά τον πλανήτη

στην πραγματικότητα είναι προγράμματα *παράλληλων μονογλωσσιών* (parallel monolingualisms, García & Li Wei 2014: 46). Αν και πλέον μπορεί να αφιερώνεται ακόμα και ισοδύναμος διδακτικός χρόνος στις δύο (συνήθως) γλώσσες, στη διδακτική πράξη εξακολουθεί να γίνεται αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ τους, π.χ. στο πλαίσιο δίγλωσσων παιδαγωγικών μοντέλων όπου διαφορετικά μαθήματα διδάσκονται σε διαφορετικές γλώσσες (dual language programs), χωρίς επικοινωνία μεταξύ των γλωσσών και χωρίς η μία γλώσσα να γίνεται μέσο στήριξης για την *κατάκτηση/ εκμάθηση* (acquisition/learning) της άλλης.<sup>2</sup> Ο Cummins (2007, 2008) χαρακτηρίζει αυτήν την παιδαγωγική συνθήκη ως ‘*δύο μοναξιές*’ (two solitudes), ενώ πιο σύγχρονη βιβλιογραφία από το χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης αντιμετωπίζει την συνθήκη των παράλληλων μονογλωσσιών ως απότοκο ουσιαστικά μονογλωσσικών, διαχωριστικών ιδεολογιών για τη δίγλωσσία (García 2009, 2011, 2013, García & Kleifgen 2010, García & Leiva 2013, García & Li Wei 2014, 2015, Lewis *et al.* 2012 a, b, Shohamy 2006<sup>3</sup> βλ. και Chatzidaki 2013, Skourtu 2008 για δεδομένα από τον ελληνικό χώρο), σύμφωνα με τις οποίες η δίγλωσσία/η πολυγλωσσία είναι το ‘*άθροισμα*’ δύο ή περισσότερων διακριτών μονογλωσσιών.

Η προσέγγιση αυτή έχει ιδεολογική βάση που σχετίζεται με τη γενικότερη αντιμετώπιση της γλώσσας στο σχολικό πλαίσιο. Συνοπτικά (και με το *caveat* της ενδεχόμενης υπεργενίκευσης), αν θεωρήσουμε ότι η επίσημη εκπαίδευση είναι ένα πεδίο εφαρμογής συγκεκριμένων ιδεολογιών που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως συμβολικό (και πραγματικό) κεφάλαιο και συνακόλουθα προκρίνουν τις πρότυπες γλώσσες και τις γλωσσικές νόρμες ως πηγές και μηχανισμούς ακαδημαϊκής και οικονομικής επιτυχίας (βλ. ενδεικτικά Bourdieu & Passeron 1990), τότε γίνεται εύκολα αντιληπτό γιατί η κυρίαρχη εκπαίδευση δεν αφήνει χώρο και δε νομιμοποιεί τη χρήση γλωσσικών μορφών που θεωρούνται κοινωνικά στιγματισμένες (π.χ. διάλεκτοι, κοινωνιόλεκτοι, επίπεδα ύφους, στίλ ομιλίας ή και άλλες γλώσσες) ή γλωσσικές πρακτικές όπως η εναλλαγή κωδίκων και άλλες υβριδικές μορφές γλωσσικής επιτέλεσης, που στο συγκεκριμένο κανονιστικό ιδεολογικό πλαίσιο αντιμετωπίζονται ως αντικανονικές, ‘*παραβατικές*’ (transgressive), ή, στην καλύτερη περίπτωση, αναποτελεσματικές ή και παρεμποδιστικές για την εκμάθηση της γλωσσικής νόρμας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η ιδεολογία των παράλληλων μονογλωσσιών στη δίγλωσση εκπαίδευση εμπίπτει στο συγκεκριμένο ευρύτερο ιδεολογικό πλαίσιο, καθώς στοχεύει αφενός στην αποφυγή της μείξης και της υβριδικότητας και αφετέρου στη ρυθμιστική καλλιέργεια διακριτών και πρότυπων μορφών γλώσσας.

## 1.2. Διαγλωσσικότητα

Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας (ενδεικτικά, García 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, García & Li Wei 2014, García *et al.* 2015, Otheguy *et al.* 2015, Τσοκαλίδου 2015 α, β, Tsokolidou 2016, Velasco & García 2014) διαλέγεται κριτικά με το ιδεολόγημα της δίγλωσσίας ως παράλληλων μονογλωσσιών και συνακόλουθα με κυρίαρχα ιδεολογήματα

περί γλώσσας και γλωσσικής ικανότητας. Εκκινώντας από την κοινότητα πλέον παρατήρηση ότι η πιο συνήθης κατάσταση στις περισσότερες γλωσσικές κοινότητες και διαχρονικά και συγχρονικά είναι η πολυγλωσσία αλλά και η υβριδικότητα, η παιδαγωγική αυτή προκρίνει μια δυναμική αντιμετώπιση της γλώσσας όχι ως στατικού συστήματος αλλά ως *γλωσσικότητας* (linguaging),<sup>3</sup> δηλαδή ως μιας σειράς *επιτελέσεων* (performances) εντοπισμένων σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά μικρο- και μακρο-συγκείμενα, στο πλαίσιο των οποίων ανασύρονται και αξιοποιούνται στοιχεία από πολλαπλά και σύνθετα *γλωσσικά ρεπερτόρια* (linguistic repertoires), προκειμένου να παραχθούν διαφόρων ειδών κοινωνικοπολιτισμικά εντοπισμένα νοήματα, να επιτελεστούν συμβολικά ποικίλες πράξεις ταυτότητας, να γίνει συμβολική διαπραγματεύση αξιών, να αρθρωθούν εναλλακτικές 'φωνές', λόγοι (discourses) και ιδεολογίες, κ.λπ.

Από την άποψη αυτή, η διαγλωσσικότητα ως θεωρητική έννοια εντάσσεται στο πλαίσιο των πιο πρόσφατων προσεγγίσεων από το χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας / της ανθρωπολογικής γλωσσολογίας, που συλλήβδην ονομάζουμε *κοινωνιογλωσσολογία του τρίτου κύματος* (third wave sociolinguistics), βασική αρχή της οποίας είναι ότι οι γλωσσικές μορφές και πραγματώσεις, συμπεριλαμβανομένων και των πρότυπων γλωσσών, των γεωγραφικών διαλέκτων, των κοινωνιολέκτων, των επιπέδων ύφους κ.λπ., δεν αντιμετωπίζονται πλέον ουσιοκρατικά ως στεγανά οριοθετημένα, συνεκτικά παράγωγα εθνικών ή εθνοτικών ταυτοτήτων, κοινωνικών τάξεων ή άλλων εξωγλωσσικών παραμέτρων όπως το κοινωνικό φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η ηλικία κ.λπ., με συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές να βρίσκονται σε μια αδιατάρακτη σχέση 1:1 με συγκεκριμένες εξωγλωσσικές παραμέτρους αντίθετα, θεμελιώδης υπόθεση της προσέγγισης είναι ότι οι ομιλήτριες και οι ομιλητές έχουν στη διάθεσή τους ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών/σημειωτικών πόρων, ένα ρεπερτόριο, που είναι δυναμικό, πολυσχιδές και ρευστό με την έννοια ότι διαφορετικά του στοιχεία ενεργοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις για να επιτελεστούν διαφορετικές κοινωνικές πράξεις, να παραχθούν διαφορετικά νοήματα κ.λπ. Επομένως, αντί να αντιμετωπίζονται οι γλώσσες, οι διάλεκτοι, οι κοινωνιολέκτοι, τα ύφη ως στεγανά διαχωρισμένες και μονοσήμαντες οντότητες, αναλύονται ως *ενδείκτες* (indexicals), που κατά περίπτωση αξιοποιούνται με διαφορετικούς τρόπους για να παραπέμψουν σε διαφορετικά νοήματα, συμβολικές αξίες, ταυτότητες και λόγους (βλ. ενδεικτικά Agha 2003, Bucholtz & Hall 2005, Eckert 2008, Silverstein 2003). Συνακόλουθα, οι *υποκειμενικότητες* (subjectivities) των ομιλητριών και των ομιλητών αυτών των ρευστών ρεπερτορίων αντιμετωπίζονται ως πολλαπλές, πολυσχιδείς, συχνά έκκεντρες (Blommaert 2013, Blommaert & Rampton 2012) επομένως αποδομείται η στατική σχέση γλώσσας και ταυτότητας, εφόσον δεν υιοθετείται μια στατική αντιμετώπιση των δύο αυτών κατασκευών.<sup>4</sup>

Είναι προφανές ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, εφόσον εμφορείται από τις παραπάνω αρχές και προσεγγίσεις της γλώσσας, δε μπορεί να αφορά μόνο τη

διγλωσσία ή ομιλήτριες και ομιλητές που με παραδοσιακά κριτήρια χαρακτηρίζονται διγλωσσες/δίγλωσσοι σε διάφορους βαθμούς αντίθετα, αφορά κάθε ομιλήτρια και ομιλητή, εφόσον οι υβριδικές γλωσσικές παραγωγές στον προφορικό, στο γραπτό, στον ψηφιακό λόγο, ή ακόμα και οι *πολυτροπικές* (multimodal Bezemer & Kress 2008, Kress & Bezemer 2009, Kress & van Leeuwen, 2001) παραγωγές<sup>5</sup> σε διάφορα πεδία και περιβάλλοντα χρήσης είναι ευρύτερο χαρακτηριστικό της γλωσσικής επικοινωνίας και της γλώσσας ως σημειωτικού κεφαλαίου.

Μια βασική πτυχή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας που ενδεχομένως δεν έχει τονιστεί ακόμα αρκετά στη βιβλιογραφία (βλ. ωστόσο τη συζήτηση στο Garcia & Li Wei 2014: 61-76) είναι η σχέση της με την κριτική παιδαγωγική (Freire 1970) και τον κριτικό γραμματισμό (ενδεικτικά, Bayham 1995, Janks 2000). Πέρα από την αναγνώριση της συνθετότητας της πραγματικότητας των δίγλωσσων ομιλητριών και ομιλητών και του γεγονότος ότι οι μεικτές ή υβριδικές γλωσσικές επιτελέσεις, που μπορεί να περιλαμβάνουν εναλλαγή και μείξη κωδίκων ή και πολυτροπικότητα, είναι μέρος της υπερποικιλότητας του σύγχρονου γλωσσικού τοπίου, η συμβολή της παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας στον κριτικό γραμματισμό θα μπορούσε να συνοψιστεί στα εξής σημεία:

- (α) Οι μαθήτριες και οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως φορείς εναλλακτικών γλωσσικών και σημειωτικών κεφαλαίων, 'φωνών' και γνώσεων (knowledges, με την έννοια της μη κυρίαρχης γνώσης, που παράγεται εκτός ηγεμονικών υποδειγμάτων σκέψης· βλ., π.χ., Haraway 1991, Maconi & Pennycook 2007, Mignolo 2000).
- (β) Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτού του γνωσιακού και πολιτισμικού κεφαλαίου προϋποθέτει συνεργασιμότητα, σεβασμό όλων των γλωσσών, των ταυτοτήτων και των 'φωνών' της τάξης, αλλά και ανάληψη ευθύνης εκ μέρους των μαθητριών και των μαθητών για την οργάνωση της μάθησής τους και τη συνεργατική δόμηση της γλωσσικής κατάκτησης/εκμάθησης όπως και της εκμάθησης περιεχομένων, με την/τον εκπαιδευτικό να παίζει το ρόλο της συντονίστριας/του συντονιστή της διαδικασίας, ως ισότιμο μέλος της μαθησιακής κοινότητας -οδηγεί, επομένως, σε μετασχηματισμό της ίδιας της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. και Lewis *et al.* 2012 a, b).
- (γ) Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως σύνθετος σημειωτικός πόρος, ως ενδείκτης κοινωνικών δομών, πολιτισμικών τάσεων, κοινωνικών λόγων, ιδεολογικών δομήσεων της 'πραγματικότητας'. Επομένως, κάθε πράξη διαγλωσσικότητας δυνάμει φέρνει στην επιφάνεια τη διαφορετική ιστορική, κοινωνική, πολιτισμική, αξιακή, ιδεολογική επένδυση των ποικίλων γλωσσικών σημείων, την ιδιότητά τους να κωδικοποιούν και να ανακαλούν διαφορετικούς τρόπους δόμησης νοήματος ανάλογα με τις κοινότητες που τα χρησιμοποιούν. Η αντιιστικτική, επομένως, συνεμφάνισή τους, η *ιδιοκατασκευή* (bricolage Tsipakou & Ioannidou 2012) και η *διαλογότητα*

(interdiscursivity' βλ. Blommaert 2013) που ενέχεται σε πράξεις διαγλωσσικότητας, εφόσον γίνει αντικείμενο συνειδητής μεταγλωσσικής και μεταγνωστικής ανάλυσης και διαπραγματεύσεως στο πλαίσιο μιας πραγματικά διαγλωσσικής παιδαγωγικής (Martín-Beltrán 2010, García 2011), μπορεί να αποτελέσει βασική διάσταση της κριτικής αντιμετώπισης της γλώσσας ως μηχανισμού δόμησης νοημάτων και ταυτοτήτων, της κριτικής κατανόησης του ρόλου του συγκεκριμένου, της κριτικής 'ανάγνωσης' της σχέσης της γλώσσας με διάφορες κοινωνικές πραγματικότητες, της κριτικής κατανόησης των ιδεολογικών διαστάσεων των γλωσσικών περιεχομένων και μορφών και της δημιουργικής αναδόμησής τους, με απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή, που είναι βασικό ζητούμενο του κριτικού γραμματισμού (βλ. και Χατζησαββίδης κ.ά. 2013).

Θεωρώ ότι η διάσταση της κριτικής παιδαγωγικής και του κριτικού γραμματισμού είναι επομένως βασική στην παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας και είναι αυτή που την ξεχωρίζει από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δεν εμπίπτουν στο μοντέλο των παράλληλων μονογλωσσιών αλλά που, ωστόσο, στο πλαίσιό τους η χρήση των δύο γλωσσών γίνεται για λόγους επεξήγησης, *υποστήριξης* (scaffolding), διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας, με τελικό στόχο την επιτυχή κατάκτηση/ εκμάθηση της Γ2.<sup>6</sup> Πραγματικά, η εναλλαγή μεταξύ Γ1 και Γ2 με σκοπό τη διευκόλυνση της κατανόησης και της μάθησης είναι μια συνήθης άτυπη, αν και φαινομενικά στιγματισμένη, πρακτική, ιδίως στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής ως Γ2 (βλ. ενδεικτικά Hornberger & Link 2012, Garcia 2014, Li Wei & Martin 2009, Macaro 2006), που φαίνεται ότι αποφέρει καρπούς. Ο Martin (2005) χαρακτηρίζει αυτήν την άτυπη, θεσμικά μη αναγνωρισμένη και παιδαγωγικά μη επαρκώς θεωρητικοποιημένη (Creese & Blackledge 2010) πρακτική εναλλαγής κωδίκων ως 'ασφαλή', 'ακίνδυνη' (safe), με την έννοια ότι η εναλλαγή κωδίκων νομιμοποιείται σιωπηλά για σκοπούς κατανόησης της γλώσσας-στόχου αλλά δεν οδηγεί στην κατασκευή ενός πραγματικά, κριτικά διαγλωσσικού χώρου. Ένα τυπικό παράδειγμα 'ακίνδυνης' εναλλαγής κωδίκων είναι το ακόλουθο (με πλάγια δηλώνεται η Μαλαισιανή, με ορθά η Αγγλική):

(1) Δάσκαλος: *apa yang dia makan itu?*

[Τι τρώει;]

Μαθητής: bread

[Ψωμί.]

Δάσκαλος: bread

[Ψωμί.]

*apa itu?*

[Τι είναι;]

Μαθητής: *roti*

[Ψωμί.]

Δάσκαλος: *itu yang kita panggil bread*  
[Αυτό λέγεται bread.]

(μετάφραση από Martin 2005: 80)

Αυτού του τύπου η εναλλαγή κωδίκων οδηγεί σε κατανόηση αλλά δεν έχει κάποιο περαιτέρω αποτέλεσμα όσον αφορά τη διαγλωσσικότητα όπως αυτή συζητήθηκε παραπάνω, καθώς δεν ενθαρρύνει περαιτέρω τη διαπραγματέυση νοημάτων, τη μεταγλωσσική ενημερότητα και την καλλιέργεια κριτικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα.

## **2. ‘Ακίνδυνη’ εναλλαγή κωδίκων κατά τη γλωσσική διδασκαλία στην Κύπρο;**

Στη συνέχεια εξετάζονται γλωσσικά δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με εθνογραφικά εργαλεία από σχολικές τάξεις της Κυπριακής Δημοκρατίας, με εστίαση σε όψεις του φαινομένου της εναλλαγής κωδίκων (είτε διαφορετικών γλωσσών είτε διαφορετικών ποικιλιών της Νέας Ελληνικής, της πρότυπης ποικιλίας και της κυπριακής διαλέκτου) κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων. Διερευνάται αν και κατά πόσον η εναλλαγή κωδίκων συνιστά ή όχι έκφραση κάποιας μορφής άτυπης παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας. Η ανάλυση δείχνει ότι αυτό μάλλον δεν συμβαίνει αλλά αντίθετα τα σχήματα εναλλαγής κωδίκων που παρατηρούνται παραπέμπουν σε κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και (παιδαγωγικές) πρακτικές.

### **2.1. Το γλωσσικό τοπίο και οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές**

Όπως δείχνει η σχετική βιβλιογραφία (Hadjioannou *et al.* 2011, Ioannidou 2012), η γλωσσική διδασκαλία στην Κύπρο είναι ρητά προσανατολισμένη προς τη μονογλωσσία όσον αφορά τις δίγλωσσες μαθήτριες και τους δίγλωσσους μαθητές και προς την καλλιέργεια της πρότυπης Ελληνικής όσον αφορά όλες τις μαθήτριες και τους μαθητές, δίγλωσσες/ους και διαλεκτόφωνες/ους, καθώς στην Κύπρο υπάρχει ακόμα *κοινωνική διγλωσσία* (diglossia: Παπαρανίου 1998), ενώ η επίσημη εκπαίδευση δεν επιτρέπει θεσμικά τη χρήση διαγλωσσικών πρακτικών. Στην πράξη, όπως έχει δείξει σωρεία ποσοτικών και ποιοτικών ερευνών (Hadjioannou 2006, Ioannidou 2009, 2015, Ioannidou & Sophocleous 2010, Pavlou & Παπαρανίου 2004, Tsiplakou, 2006, 2007, 2009), στη διδασκαλία γίνεται συστηματική εναλλαγή κωδίκων μεταξύ της διαλέκτου και της πρότυπης γλώσσας. Επίσης, η διδασκαλία των δίγλωσσων παιδιών είναι μονόγλωσση (εμβύθιση) ακόμα και σε τάξεις υποδοχής (Hadjioannou *et al.* 2011), με πολύ σποραδικές εξαιρέσεις, όπως αυτή που αναλύεται διεξοδικά στα Tsiplakou 2013, Tsiplakou & Georgi 2008, για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια.



## 2.2. Η εναλλαγή κωδίκων δεν είναι ‘ακίνδυνη’

Τα παρακάτω παραδείγματα, το πρώτο από μονόγλωσση τάξη (Ε΄ Δημοτικού) και το δεύτερο από διδασκαλία σε δίγλωσσες μαθήτριες και δίγλωσσους μαθητές (Α΄ Δημοτικού) αποτελούν ενδεχομένως τυπικές περιπτώσεις ‘ακίνδυνης’ εναλλαγής κωδίκων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για σκοπούς ενίσχυσης της κατανόησης:<sup>7</sup>

- (2) Δασκάλα: Δηλαδή, με λίγα λόγια, πείτε μου έναν επίθετο που δείχνει πώς παρουσιάζεται ο Καραγκιόζης;
- Μαθητής: Χιουμοριστικός.
- Δασκάλα: Ναι, **αλλά τούτον** που **άλλα** του λεν **τζι άλλα** καταλαβαίνει **τζι άλλα** τους λέει. Που λέμεν στα κυπριακά “**παίζει τον πελλό**”.
- Μαθήτρια: Ανήξερος.
- Δασκάλα: **Κάμνει** τον ανήξερο. Έτσι; **Εν** καταλαβαίνει **είντα ’μ που του λέσιν**.

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2007)

- (3) Δασκάλα: Λοιπόν, κοιτάξτε.  
*to zdyes narisano?*  
[Τι γράφει εδώ;]  
Το μυστικό μου,  
*eto secret*  
[αυτό (είναι) μυστικό]  
**emi saidumlo.**  
[αυτό (είναι) μυστικό].

(δεδομένα από Tsiplakou & Georgi 2008)

Στο παράδειγμα (2) η δασκάλα αξιοποιεί μια παράφραση στην κυπριακή διάλεκτο για να βοηθήσει τα παιδιά να εντοπίσουν το επίθετο που ψάχνει, ενώ στο παράδειγμα (3) η τρίγλωσση δασκάλα μεταφράζει την άγνωστη ελληνική λέξη στις δύο άλλες γλώσσες της τάξης για σκοπούς κατανόησης.

Εκτός όμως από δεδομένα τέτοιου τύπου, υπάρχουν άφθονες περιστάσεις εναλλαγής κωδίκων που δείχνουν ότι η επιλογή γλώσσας ή ποικιλίας δεν είναι ούτε αθώα ούτε ‘ακίνδυνη’, καθώς μεγάλη σημασία έχει η γλωσσική πράξη που επιτελείται με κάθε κώδικα. Έτσι, ποσοτικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητά αλλάζουν κώδικα, εγκαταλείπουν την πρότυπη ελληνική και χρησιμοποιούν τη διάλεκτο σε γλωσσικές πράξεις περιφερειακές σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος, π.χ. για να επιβάλουν την τάξη, να αστειευτούν, κ.λπ. (Ρανίου & Ραραρανίου 2004). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από εθνογραφικά δεδομένα:

(4) Δασκάλα: Επίσης είναι πολύ σημαντικό παιδιά να κάνουμε είπαμε χρωματισμούς σε ένα τραγούδι, γιατί;  
Γιάννο, σε παρακαλώ, εκουράστηκα να μιλώ να μιλάτε **τζαι** σεις. Λοιπόν, αυτό το τραγούδι είπαμε καταντάει λίγο κουραστικό.

(5) Δασκάλα: Το τετράδιο σου **έννα το πκιάω** να το κάμω **θυκό κομμάθκια**, έτσι να θυμάσαι ότι το αφήνουμε ανοιχτό, **οί σαν το πατσιαούρι τζάμαι**.

(6) Μαθητής: Διότι ο αριθμητής **εν** πάντα μικρόττερος **που** τον παρονομαστήν.

Καθηγητής: **Ρε**, εσένα **είπα σου** να **μεν** απαντάς, **ρε**.  
(γέλια)

**Ρε**, **εν** σου **παράντζειλα** να **μεν** το κάμνεις, **ρε**;

(δεδομένα από Ιωαννίδου 2015, Ioannidou & Sophocleous 2010)

Αυτή η μορφή εναλλαγής κωδίκων είναι, ωστόσο, κάθε άλλο παρά 'ακίνδυνη', καθώς, αν και αφήνει κάποιο χώρο για τη διάλεκτο στο πλαίσιο του μαθήματος, ωστόσο οριοθετεί το χώρο αυτό με σαφήνεια και με την αναπαραγωγή ιεραρχικών διακρίσεων μεταξύ πρότυπης και μη πρότυπης ποικιλίας: η διάλεκτος περιθωριοποιείται ως η γλώσσα της προσωπικής επικοινωνίας, συνδέεται αποκλειστικά με πολύ συγκεκριμένες γλωσσικές πράξεις και δεν αντιμετωπίζεται ως εργαλείο και ως μαθησιακός στόχος. Τηρουμένων των αναλογιών, το ίδιο συμβαίνει και στην πολυγλωσση τάξη. Στο παρακάτω επεισόδιο, η δασκάλα έμμεσα απαξιώνει τη διαγλωσσική παραγωγή των παιδιών με την καταληκτική διορθωτική χρήση της Ελληνικής, υπενθυμίζοντας εμμέσως πλην σαφώς ότι αυτή είναι η κυρίαρχη γλώσσα και η γλώσσα-στόχος:

(7) Δασκάλα: Το κείμενο το καταλάβαμε, έτσι;

Μαθήτρια 1: Ναι.

Δασκάλα: Για ποιο πράγμα μιλάει;  
Λοιπόν, για πέστε μου εσείς τώρα, έχετε κάνει τέτοιες ζημιές εσείς στο σπίτι;

Μαθητής 1: Όχι.

Δασκάλα: Ποτέ, ποτέ, ποτέ;

Μαθητής 2: Όχι, εγώ δεν έχω κάνει.

Δασκάλα: Και μετά δεν έχετε καθαρίσει ποτέ τίποτα για να μη μας καταλάβει η μαμά, μμμ;  
[...]

- Δασκάλα: Ποτέ; Μα τόσο φρόνιμα παιδιά, μμμ;  
*Nekogda ni yego takova ne dyelali?*  
 [Ποτέ δεν έχετε κάνει κάτι τέτοιο;]  
 Ποτέ δεν έχετε κάνει κάτι τέτοιο;
- Μαθητής 5: *Odin den ya sdelal sup i on perevernulsya i ya vsyo vityer. Potom moy brat perets nasipal i ya to e yemu, i vikinuli v rakovinu.*  
 [Μια φορά έκανα σούπια και αναποδογύρισε και τα καθάρισα όλα.  
 Μετά ο αδερφός μου έβαλε πιπέρι κι εγώ το ίδιο και τη χύσαμε στο νεροχύτη.]
- Δασκάλα: Και κάνατε ότι το φάγατε, έτσι;

Το κριτικό επεισόδιο στο παράδειγμα (8) είναι επίσης ιδιαίτερα χαρακτηριστικό. Η εκπαιδευτικός προκαλεί μεταγλωσσική συζήτηση για τη διάλεκτο αλλά δε δέχεται ως ορθή την περιγραφή του Μαθητή 1, καθώς αυτή είναι στη διάλεκτο, και επίσης φαίνεται ότι αρνείται να εμπλακεί σε μεταγλωσσική συζήτηση για τις κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διαλέκτου, που, εύλογα, φέρνει στην επιφάνεια η χρήση της λέξης *χωρκάτικη* από το Μαθητή 2:

- (8) Δασκάλα: **Μωρά**, θυμάται κανένας έτσι στα γρήγορα να μου πει τι είπαμεν **εχτές** ότι είναι η διάλεχτος;  
 Με δικά σας λόγια. Αντώνη μου.
- Μαθητής 1: Η διάλεχτος, κυρία, είναι απ' εκεί πού... **τούτη που εμ μες στο μάθημα μας.**
- Δασκάλα: Ναι... νομίζω ότι ξέρεις τι ακριβώς είναι, δεν ξέρεις να μου το πεις. Ζίνα
- Μαθήτρια 1: Είναι τρόπος ομιλίας σε κάπκοιες... κάπκοιου τόπου.
- Δασκάλα: Α... δηλαδή είναι τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα σε διάφορες περιοχές της χώρας που μιλιέται μια συγκεκριμένη γλώσσα.  
 [...]  
 Αν είσαι στα **Επτάνησα** έχεις την **επτανησιακή διάλεχτο**, αν είσαι στην Κρήτη;
- Μαθητής 2: Κρητική διάλεχτο.
- Δασκάλα: Στην Κύπρο;
- Μαθητής 2: Κυπριακή, **χωρκάτικη.**
- Δασκάλα: Χωριάτικη, λέει ο άλλος.

Δηλαδή, είναι ο τρόπος που μιλούν μια συγκεκριμένη σε διάφορες περιοχές, έτσι;

**Τούτον εν τζια** θέλω να το θυμάστε, **ελ λίο** δύσκολο για σας ακόμα.

(δεδομένα από Τσιπλάκου 2007)

Το επεισόδιο κλείνει με τη δασκάλα να τερματίζει τη συζήτηση για τη διάλεκτο που η ίδια ξεκίνησε, και μάλιστα κάνοντας εναλλαγή από την πρότυπη ελληνική στη διάλεκτο, την ποικιλία, δηλαδή, με την οποία εκτελούνται περιφερειακές σε σχέση με το μάθημα λειτουργίες.

### 3. Προς μια παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που είχε ως στόχο τη λειτουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ποικιλότητας και τη χρήση της διαλέκτου όχι απλώς ως γλώσσας-οργάνου αλλά και ως γλώσσας-στόχου, αντιπαραβολικά με την πρότυπη ποικιλία (Τσιπλάκου & Χατζηγιάννου 2010' βλ. και Παπανικόλα 2010). Η παρέμβαση έγινε στο πλαίσιο της συνήθους 'επικοινωνιακής' και 'κειμενοκεντρικής' διδασκαλίας η διαφορά ήταν ότι τα παιδιά, που ήδη μπορούσαν να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, κλήθηκαν να κάνουν παραγωγή λόγου σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τη συνταγή, στην πρότυπη ελληνική, στη διάλεκτο και σε μεικτό ύφος. Η δασκάλα, όπως φαίνεται από τα παρακάτω δεδομένα, έκανε πυκνή εναλλαγή κωδικών, νομιμοποιώντας συμβολικά το μεικτό, υβριδικό κώδικα ως μαθησιακό εργαλείο, ως γλώσσα-όργανο. Το ίδιο έκαναν και τα παιδιά:

- (9) Δασκάλα: Θα εργαστείτε στις ομάδες σας, για να φτιάξετε την ίδια συνταγή, αλλά σε άλλην περίσταση.  
Σε τι θα θέλατε να το μετατρέψετε; Πε, Γεωργία.

Μαθήτρια 2: Χωρκάτικα.

Δασκάλα: Χωρκάτικα. Τι εννοάς, χωρκάτικα;

Μαθήτρια 2: Ε, χωρκάτικα, κυρία.

Μαθήτρια 3: Ας πούμεν, κυρία, "τζαι".

Δασκάλα: Στα κυπριακά. Εν τζαι σημαίνει ότι εν χωρκάτικα η γλώσσα μας. Πείτε μου να δούμε, τι περίσταση θα μπορούσε να υπήρχε για να γίνει στα κυπριακά;

Μαθητής 4: Όπως τη λέει η γιαγιά!

Επίσης, τα παιδιά, με την ενθάρρυνση της δασκάλας, έκαναν πολύ διεξοδικές μεταγλωσσικές παρατηρήσεις τόσο ως προς τη δομή όσο και ως προς τη χρήση των

δύο ποικιλιών, συνδέοντας όψεις της δομής και της χρήσης, αρχικά κάπως σχηματικά και στερεοτυπικά (πρβλ. *Όπως τη λέει η γιαγιά!*), αλλά αργότερα όλο και πιο διεξοδικά και προβαίνοντας σε ιδιαίτερα οξυδερκείς παρατηρήσεις για τη σχέση μορφής και χρήσης, ύφους και ταυτότητας, με τρόπο που παραπέμπει σε μεγάλη μεταγλωσσική και κοινωνιογλωσσική ενημερότητα:

- (10) Δασκάλα: Κόβουμε, μα πκοιες κόβουμε; ...  
 Μαθητής 4: Αυτές.  
 Δασκάλα: Αυτές, τις μελιντζάνες. Στα κυπριακά;  
 Μαθητής 6: Α, μάνα μου...  
 Δασκάλα: Στα κυπριακά, λοιπόν, τι θα ελέγαμε;  
 Μαθήτρια 2: Καθαρίζουμεν τες μελιντζάνες.  
 Δασκάλα: Καθαρίζουμεν τες. "Τες" ή "τις";  
 Μ (εν χορώ): "Τες"!  
 Δασκάλα: Εκεί που λέει "τις κόβουμε",  
 τι θα ελέαμε στα κυπριακά; Παντελή.  
 Μαθητής 5: "Τις κόβουμε".  
 Δασκάλα: "Τις κόβουμε", λαλεί ο Παντελής.  
 Εμέναν η γιαγιά μου εν θα ελάλεν έτσι,  
 Παντελάκη μου, όμως.  
 Μαθητής 5: Εν το βρίσκω.  
 Δασκάλα: "Κόφκουμεν..."  
 Μαθήτρια 7: "Τες".  
 Δασκάλα: "Τες". Τι γίνεται στα κυπριακά, παιδιά, λοιπόν;  
 Μαθήτρια 8: Πάει μετά τζείνο!  
 Δασκάλα: Χεράκια! Τι λαλούμε στα κυπριακά;  
 Την αντωνυμία; Α;  
 Πού την βάλλουμεν, Ορέστη μου;  
 Μαθητής 9: Στο τέλος.
- (11) Μαθητής 2: "Μισό φλυντζάνι ζάχαρη".  
 Μαθήτρια 1: "Μισό φλυντζανάκι" εν πκιο καλά.  
 Μαθητής 2: "Μισό φλυντζάνι"!  
 Μαθήτρια 1: "Φλυντζανάκι"!  
 Μαθήτρια 5: Εν εν "φλυντζάνι" που λέουν;

Μαθητής 3: Ε, και τα δύο μπορούν να τα πουν.

[...]

Μαθητής 4: "Διαλύουμε τη μαγιά".

Μαθήτρια 5: "Σε λίγο νερό".

Μαθητής 4: "Νεράκι".

Μαθητής 1: Εν τζιαι είμαστε μωρούθκια!

Έτσι, στο (11) τα παιδιά προβληματίζονται για την καταλληλότητα της χρήσης του υποκοριστικού μορφήματος της πρότυπης ελληνικής ως μηχανισμού ευγένειας/επίσχεσης (hedging) ή ως στοιχείου 'μωρουδίστικου' ύφους. Στο (12) τα παιδιά αποφασίζουν μετά από διαπραγμάτευση ότι δεν είναι απαραίτητο να παραλείπονται πάντα τα διαρκή σύμφωνα ([ν], [χ] [ð]) μεσοφωνηεντικά προκειμένου να δομηθεί το κυπριακό ύφος στο οποίο στοχεύουν:

(12) Μαθητής 8: "Παίρνεις".

Μαθήτρια 9: "Πκιάνεις με ένα κουτάλι... κουτάλι ... κουταλιές..."

Μαθητής 8: "Ζύμης".

Μαθήτρια 10: "Τζιαι τηαννίζεις".

Μαθητής 9: "Τες".

Μαθητής 8: "Τις".

Μαθήτρια 10: "Τες, τες".

[...]

Μαθήτρια 9: Πήαινε δαμαί σε τούτο: "φκάλε"... όι, όι, εν εν έτσι. Σβήσ' το. "Φκάλλεις με τρυπητή κουτάλα"...

Μαθήτρια 10: "τους λοκκουμάες"...

Μαθητής 8: "μόλις ροΐσουν" ... όι, "ροδίσουν",  
να βάλουμεν τζιαι κανέναν έτσι.

Θεωρούμε ότι οι προβληματισμοί και οι διαπραγματεύσεις αυτές ήταν το αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας παρέμβασης που επέτρεψε στις μαθήτριες και στους μαθητές να σκέφτονται διαγλωσσικά επιστρατεύοντας κριτικά το συνολικό γλωσσικό τους κεφάλαιο και να αντιμετωπίζουν τις γλωσσικές μορφές ως ενδείκτες που παρπέμπουν σε συγκεκριμένα συγκείμενα, ταυτότητες και κοινωνικοπολιτισμικές πραγματικότητες, ως απαρχή του κριτικού γραμματισμού.

## 5. Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή υποστηρίξαμε ότι η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας έχει άμεση σχέση με την κριτική παιδαγωγική και τον κριτικό γραμματισμό. Η διαγλωσσικότητα δε σημαίνει απλώς τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων γλωσσών αλλά τη δυναμική αξιοποίηση της ποικιλότητας των γλωσσικών και σημειωτικών κεφαλαίων της τάξης, είτε πρόκειται για διαφορετικές γλώσσες, είτε για διαφορετικές ποικιλίες, διαλέκτους, κοινωνιολέκτους, ύφη, είτε και για διαφορετικές τροπικότητες αναπαράστασης. Η παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας δίνει έμφαση στη γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα και ως συγκειμενικά εντοπισμένη επιτέλεση και έτσι συσχετίζει δυναμικά τη γλώσσα με τα κοινωνικοπολιτισμικά της συγκείμενα, δίνοντας έμφαση στους ποικίλους, εναλλακτικούς τρόπους δόμησης νοήματος και στις διαφορετικές 'φωνές' της τάξης και αποδομώντας κυρίαρχες, ηγεμονικές κατασκευές της γλώσσας και των νοημάτων που φέρει. Δείξαμε με την ανάλυση δεδομένων από σχολικές τάξεις της Κύπρου ότι η εναλλαγή κωδίκων δε συνεπάγεται αναγκαστικά διαγλωσσική παιδαγωγική αλλά, αντίθετα, οι μορφές και οι κατευθυντικότητές της μπορεί να ενισχύουν κυρίαρχες γλωσσικές ιδεολογίες και παιδαγωγικές πρακτικές. Τέλος, παραθέσαμε δεδομένα από μια παιδαγωγική παρέμβαση που συνιστά την απαρχή μιας παιδαγωγικής της διαγλωσσικότητας, αξιοποιώντας κριτικά τη συνύπαρξη πρότυπης γλώσσας και διαλέκτου και τις διαφορετικές τους ενδεικτικότητες στο κυπριακό γλωσσικό συγκείμενο.

### Σημειώσεις

1. Η απόδοση του όρου στα ελληνικά είναι της Ρούλας Τσοκαλίδου (Τσοκαλίδου 2015α, β, 2016).
2. Η García (2014) δείχνει ότι ακόμα και η 'επικοινωνιακή' προσέγγιση στη διδασκαλία της Γ2 στην πραγματικότητα μεταφράζεται σε εμβύθιση στη Γ2, ή, καλύτερα, ότι η προσέγγιση αυτή, που δίνει έμφαση στη χρήση της γλώσσας για αποτελεσματική επικοινωνία και όχι στην αφηρημένη και αποπλαισιωμένη διδασκαλία γλωσσικών δομών, παραδόξως ακριβώς λόγω της έμφασης στην κατάκτηση/εκμάθηση μέσω χρήσης (και όχι, π.χ., μέσω μεταφράσεων, επεξηγήσεων, μεταγλωσσικής παρουσίασης και ανάλυσης γλωσσικών δομών κ.λπ.), ουσιαστικά υπαγορεύει τη μεγιστοποίηση της χρήσης της Γ2 και έτσι παρέχει ένα πειστικό άλλοθι για μονόγλωσση διδασκαλία στη Γ2.
3. Η μετάφραση αυτή του όρου languaging ακολουθεί τη μετάφραση του όρου translanguaging ως διαγλωσσικότητα.
4. Η έννοια της υπερποικιλότητας (superdiversity: Blommaert & Rampton 2012) εκφράζει επίσης ακριβώς αφενός το δυναμισμό και το πολυσχιδές των γλωσσικών ρεπερτορίων και αφετέρου τη μη μονοσήμαντη σχέση τους με συγκεκριμένες στατικές "ταυτότητες", εφόσον οι ίδιες οι υποκειμενικότητες των ομιλητριών/τών είναι πολυσχιδεείς.
5. Ως πολυτροπική παραγωγή ορίζεται η ενεργοποίηση ποικίλων σημειωτικών πόρων διαφορετικών τύπων για την επιτέλεση διαφορετικών πράξεων νοηματοδότησης και διαπραγματεύσεων νοημάτων σε συγκεκριμένα συγκείμενα και με διαφορετικές κατά περίπτωση ενδεικτικότητες.

6. Υπάρχει βέβαια ένα συνεχές από προσεγγίσεις στη δίγλωσση εκπαίδευση, που εκτείνεται από το μοντέλο των παράλληλων μονογλωσσιών ως την (κριτική) παιδαγωγική της διαγλωσσικότητας, με ενδιαμέσες μορφές όπως οι διγλωσσικές προσεγγίσεις οι προσανατολισμένες στη διαδικασία (bilingual process approaches· βλ. ενδεικτικά Fu 2009), όπου ο δίγλωσσος γραμματισμός είναι και πάλι ένα ενδιάμεσο στάδιο της διαδικασίας της κατάκτησης/εκμάθησης της Γ2.
7. Τα έντονα γράμματα δηλώνουν στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου, τα πλάγια λέξεις και φράσεις στη Ρωσική και τα έντονα πλάγια λέξεις/φράσεις στη Γεωργιανή.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ιωαννίδου, Ε. (2015) Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική ποικιλότητα: δεδομένα από σχολικές τάξεις στην Κύπρο. *Καλλιεργώντας τον κριτικό γραμματισμό στο σχολείο. Επιστημονική ημερίδα στην μνήμη του Σωφρόνη Χατζησαββίδη*. Ρέθυμνο: 14 Οκτωβρίου 2015. Προφορική ανακοίνωση.
- Παπανικόλα, Ε. (2010). Πώς πάμε στο “και” περνώντας από το δρόμο του “τζαι”; Διδιαλεκτική εκπαίδευση και μεταγλωσσική ενημερότητα στην Αε Δημοτικού. Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ.), *Πρακτικά του 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 375-384.
- Τσιπλάκου, Σ. (2007) Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις. Στο Η.Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 466-511.
- Τσιπλάκου, Σ. & Ξ. Χατζηγιάννου (2010) Η διδασκαλία της γλωσσικής ποικιλότητας: μια παιδαγωγική παρέμβαση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 30. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 617-629.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015α) Διγλωσσία και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση. Στο Γ. Ανδρουλάκης (επιμ.), *Γλωσσική Παιδεία. 35 μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση*. Αθήνα: Gutenberg, 387-398.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2015β) Η διγλωσσία αλλιώς: ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο Ε. Τρέσου, Σ. Μητακίδου & Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Ένταξη Ρομά - Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Cory City, 175-188.



- Τσοκαλίδου, Ρ. (2016) Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο* 9, 12-17.
- Χατζησαββίδης, Σ., Τ. Κωστούλη, Σ. Τσιπλάκου, Ε. Αϊδίνης, Μ. Στυλιανού & Ε. Παπανικόλα (2013) *Νέα Ελληνικά: Οδηγός Εκπαιδευτικού* Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

### **Ξενόγλωσση**

- Agha, A. (2003) The social life of cultural value. *Language and Communication*, 23: 231-273.
- Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5<sup>η</sup> έκδοση). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayham, M. (1995) *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*. Boston, Mass.: Addison Wesley.
- Bezemer, J. & G. Kress (2008) Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs teacher instructions. *Linguistics and Education*, 19: 166-178.
- Blommaert, J. & B. Rampton (2012) *Language and Superdiversity*. MMG Working Paper 12-05. Göttingen: Max Planck Institute for the Study of Religious and Ethnic Diversity.
- Blommaert, J. (2013) *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. & J. C. Passeron (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bucholtz, M. & K. Hall (2005) Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7: 585-614.
- Chatzidaki, A. (2013) Greek teachers' practices with regard to bilingual pupils: Bridging or widening the gap? In E. Karagiannidou, C.O. Papadopoulou & E. Skourtu (Eds.), *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen: Neue Wege zur Literalität. Linguistik International*. Frankfurt: Peter Lang, 159-167.
- Creese, A. & A. Blackledge (2010) Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94 (i): 103-115.
- Cummins, J. (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- Cummins, J. (2008) Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Springer, 65-75.

- Eckert, P. (2008) Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics* 12: 453-476.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fu, D. (2009) *Writing Between Languages: How English Language Learners Make the Transition to Fluency, Grades 4-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell.
- García, O. (2011) Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14: 133-153.
- García, O. (2013) From diglossia to transglossia: bilingual and multilingual classrooms in the 21st Century. In C. Abello-Contesse, P. Chandler, M. D. López-Jiménez, M. M. Torreblanc López & R. Chacón Beltrán (Eds.), *Bilingualism and Multilingualism in School Settings*. Bristol: Multilingual Matters, 155-178.
- García, O. (2014) TESOL Translanguaged in NYS: alternative perspectives. *NYS TESOL Journal*, 1: 2-10.
- García, O. (2016) Living and studying polyd(r)omously: a self reflection. *Polydromo*, 9: 7-10.
- García, O. & S. Hesson (2015) Translanguaging frameworks for teachers: Macro and micro perspectives. In A. Yiacoumetti (Ed.), *Multilingualism and Language in Education: Current Sociolinguistic and Pedagogical Perspectives from Commonwealth Countries*. Cambridge: Cambridge University Press, 221-242.
- García, O. & C. Leiva (2013) Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. New York: Springer, 199-216.
- García, O. & Li Wei (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Li Wei (2015) Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In W. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *Handbook of Bilingual Education*. Malden, MA: John Wiley, 223-240.
- García, O. & J. Kleifgen (2010) *Educating Emergent Bilinguals. Policies, Programs and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O., N. Flores & H. Homonoff Woodley (2015) Constructing in-between spaces to “do” bilingualism: A tale of two high schools in one city. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-224.

- Hadjioannou, X. (2006) Linguistic variation in Greek Cypriot elementary education. In W. Wiater & G. Videscott (Eds.), *School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Berlin: Peter Lang, 395-414.
- Hadjioannou, X., S. Tsiplakou & M. Kappler (2011) Language Policy and Language Planning in Cyprus. *Current Issues in Language Planning*, 12: 1-67.
- Haraway, D. (1991) *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Hornberger, N. H. (2003) Continua of Biliteracy. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 3-34.
- Hornberger, N. H. & H. Link (2012) Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15: 261-278.
- Ioannidou, E. & A. Sophocleous (2010) "Now, is this how we are going to say it?" Comparing teachers' language practices in primary and secondary state education in Cyprus. *Linguistics and Education*, 21: 298-313.
- Ioannidou, E. (2009) Using the 'improper' language in the classroom: The conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom. *Language and Education*, 23: 263-278.
- Ioannidou, E. (2012) Language Policy in Greek Cypriot Education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25: 215-230.
- Janks, H. (2000) Domination, Access, Diversity and Design: A Synthesis for Critical Literacy Education. *Educational Review*, 52: 175-186.
- Kress, G. & J. Bezemer (2009) Writing in a multimodal world of representation. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage, 167-181.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (2001) *Multimodal Discourse*. London: Bloomsbury Academic.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012α) Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18: 641-654.
- Lewis, G., B. Jones & C. Baker (2012β) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18: 655-670.
- Li Wei & P. Martin (2009) Conflicts and tensions in classroom codeswitching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12: 117-122.

- Macaro, E. (2006) Codeswitching in the L2 Classroom: A Communication and Learning Strategy. In E. Llurda (Ed.), *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer, 63-84.
- Makoni, S. & A. Pennycook (2007) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Martin, P. (2005) "Safe" language practices in two rural schools in Malaysia: tensions between policy and practice. In A.M.Y. Lin & P.W. Martin (Eds.), *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 74-974.
- Martín-Beltrán, M. (2010) The two way language bridge: co-constructing bilingual language learning opportunities. *Modern Language Journal*, 94 (ii): 254-277.
- Mignolo, W. (2000) *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press.
- Otheguy, R., O. Garcia & W. Reid (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6: 281-307.
- Papapavlou, A. (1998) Attitudes toward the Greek Cypriot dialect: sociolinguistic implications. *International Journal of the Sociology of Language*, 134: 15-28.
- Pavlou P. & A. Papapavlou (2004) Issues of dialect use in education from the Greek Cypriot perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 14: 243-258.
- Shohamy, E. (2006) *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London, UK: Routledge.
- Silverstein, M. (2003) Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23: 193-229.
- Skourtu, E. (2008) Linguistic diversity and language learning and teaching: an example from Greece. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XLV.1: 175-194.
- Tsiplakou, S. (2006) The emperor's old clothes: linguistic diversity and the redefinition of literacy. *The International Journal of Humanities*, 2: 2345-2352.
- Tsiplakou, S. (2007) Linguistic variation in the Cypriot language classroom and its implications for education. In A. Papapavlou & P. Pavlou (Eds.), *Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 236-264.
- Tsiplakou, S. (2009) Code-switching and code mixing between related varieties: establishing the blueprint. *The International Journal of Humanities*, 6: 49-66.
- Tsiplakou, S. (2013) Trilingualismus als Weg zum Monolingualismus? Eine Fallstudie aus Zypern. In E. Karagiannidou, C.-O. Papadopoulou & E. Skourtu

- (Eds.), *Sprachenvielfalt und Sprachenlernen: Neue Wegen zur Literalität. Linguistik International*. Frankfurt: Peter Lang, 633-644.
- Tsiplakou, S. & F. Georgi (2008) Aspects of language alternation in a trilingual classroom setting. *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education*, XLV. 1: 195-220.
- Tsiplakou, S. & E. Ioannidou (2012) Stylizing stylization: the case of Aigia Fuxia. *Multilingua*, 31: 277–299.
- Tsokalidou, R. (2016) Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (Ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Nova Science Publishers, 108-118.
- Velasco, P. & O. Garcia (2014) Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 37: 6-23.