



UDK 81'246.3

Pregledni rad

Primljen 12.10. 2015.

Prihvaćen za tisak 26.10. 2016.

Rea Lujčić

Sveučilište u Zadru

Što se to(čno) skriva iza konceptata transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa?

Ovim se radom ukratko predstavlja *translanguaging*, posljednjih šest godina sve popularniji koncept na području višejezičnosti i višejezičnoga obrazovanja. Obzirom na njegovu dvostruku prirodu, sociolingvističku i glotodidaktičku, u radu se nude dvije hrvatske inačice i pripadajuće im odrednice. Sociolingvistički pojam, transkomunikacija, odnosi se na tipične načine komuniciranja višejezičnih govornika koji uključuju uporabu više jezika, jezičnih varijeteta i/ili drugih komunikacijskih kanala unutar istoga diskursa. Glotodidaktički pojam, transkomunikacijski nastavni pristup, odnosi se na sve povezane načine učenja i poučavanja višejezičnih govornika. U radu se također analiziraju temeljne ideje koje se nalaze u pozadini navedenih konceptata, argumentira se njihova znanstvena utemeljenost te navode glavna obilježja, kao i ključni terminološki pojmovi paradigme unutar koje je navedene koncepte moguće istraživati. U drugome se dijelu rada prikazuje proces razvoja navedenih konceptata, od pojave u Walesu sredinom 80-ih godina prošloga stoljeća do danas, te se potkrepljuju nekolicinom primjera analiziranih terminologijom transkomunikacijske paradigme. Na samome kraju rada predstavljene su najčešće metode istraživanja transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa, pregled rezultata dosadašnjih istraživanja kao i smjernice za neka buduća istraživanja.

Ključne riječi: višejezičnost; višejezično obrazovanje; transkomunikacija; translanguaging; transkomunikacijska paradigma; transkomunikacijski nastavni pristup.



1. Uvod

Nakon desetljeća pesimističnih rasprava s kraja 19. i početka 20. stoljeća, do pozitivnog zaokreta u razumijevanju dvojezičnosti dolazi tek u 60-tim i 70-tim godinama prošloga stoljeća. Tome osobito doprinose rezultati istraživanja Peal i Lamberta (1962) kojima se po prvi put utvrđuju određene kognitivne prednosti dvojezičnosti. Sve veće zanimanje za dvojezičnost i dvojezično obrazovanje od tada pokazuju ne samo psiholozi već i lingvisti, sociolingvisti i obrazovni stručnjaci različitih profila kao i laici. Međutim, do nove prekretnice u razumijevanju dvojezičnosti i višejezičnosti dolazi tek u SUPER-raznolikom (Vertovec 2007), migracijama obilježenom 21. stoljeću, kad se fleksibilna i dinamična ponašanja dvojezičnih i višejezičnih¹ govornika kao i dvojezično i višejezično obrazovanje počinju proučavati iz poststrukturalističke perspektive. Jedan od središnjih konceptata nove znanstvene paradigme jest *translanguaging*, koncept koji mijenja tradicionalno promišljanje višejezične komunikacije i odgojno-obrazovnih metoda rada u višejezičnim obrazovnim sredinama.

2. Izraz *translanguaging* i njegove hrvatske inačice

Jednostavna leksička analiza engleskoga izraza *translanguaging* otkriva njegov dvodijelni sastav: prefiks *trans-* i glagolsku imenicu *languaging*. Ofelia García i Li Wei, u knjizi u cijelosti posvećenoj navedenome konceptu - *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (2014) pojašnjavaju značenje donekle netransparentnoga prefiksa *trans-*. Prema navedenim autorima, prefiks *trans-* se odnosi na tri obilježja dvojezične komunikacije: i) komunikacija preko, iznad i između jezičnih sustava, drugim riječima multimodalna komunikacija (e.g. jezici, jezični varijeteti, neverbalna komunikacija, crteži); ii) promjenjivost i fleksibilnost, odnosno ovisnost dvojezične komunikacije i dvojezičnih identiteta o društvenome kontekstu i kombinaciji osobnih obilježja govornika; iii) transdisciplinarnost i holističnost koncepta, odnosno neodvojivost dvojezične komunikacije od lingvistike, pedagogije, psihologije, sociologije i filozofije.

Drugi dio izraza, *languaging*, do prve polovice 90-tih godina određivao se kao jezično ponašanje koje obuhvaća komuniciranje i iznad jezičnoga koda (Lado 1979), a zatim se koncept proširuje dimenzijom društvene interaktivnosti. Naime, brojni autori suglasni su da se *languaging* odnosi i na ljudsku sposobnost mijenja-

¹ U radu će se upotrebljavati izraz višejezičnost kao krovni naziv za dvojezičnost i višejezičnost te višejezično obrazovanje kao krovni naziv za dvojezično i višejezično obrazovanje. Prilikom citiranja koristit će se onaj naziv koji je koristio autor.



nja svijeta komunikacijom, odnosno mijenjanja i kreiranja vlastitog identiteta komunikacijom (npr. Becker 1995; Swain 2006, 2008; Jørgensen 2008; Jørgensen i Juffermans 2011; García i Wei 2014).

Budući da pojam *translanguaging* još uvijek nije proširen unutar hrvatske stručne i znanstvene zajednice, kako ne bi došlo do inačne zbrke, važno je na vrijeme ponuditi odgovarajuće hrvatsko nazivlje. Stoga se ovim radom nude dva hrvatska izraza, transkomunikacija i transkomunikacijski nastavni pristup, koji obuhvaćaju dvostruki značenjski sadržaj jednoga engleskoga izraza. Ponudeni izrazi zadovoljavaju iz sljedeća dva razloga: i) zadržavaju prefiks *trans-* iz originalne inačice, a time i njegov semantički sadržaj, ii) pojam komunikacija odnosi se na davanje i primanje informacija te općenje (Anić i Goldstein 2007) koje uključuje razmjenu informacija i iznad jezičnih kodova čime se donekle približava semantičkome sadržaju izraza *languaging*.

3. Razvoj transkomunikacijske paradigme

Razvoj transkomunikacijske paradigme, reakcije na jednojezičnu paradigmu neprikladnu za opis fleksibilnih i dinamičnih komunikacijskih ponašanja višejezičnih govornika 21. stoljeća (Blommaert 2014), započeo je pojavom raznolikog nazivlja koje je opisivalo takva jezična ponašanja (Tablica 1).

Tablica 1: Pregled nazivlja jezičnog ponašanja višejezičnih govornika

Naziv	Autor(i)	Sociolingvistički diskurs	Glotodidaktički diskurs
višeglasje	Bakhtin 1981	√	
dvojezični kontinuum	Hornberger 1989	√	√
transkomunikacija	Williams 1996, García, 2009, Creese i Blackledge, 2010	√	√
višejezičnost	Coste, Moore i Zarate, 1997	√	√
hibridno jezično ponašanje	Gutiérrez i dr. 1999	√	



Rea Lujčić:
Što se to(čno) skriva iza konceptata transkomunikacije
i transkomunikacijskog nastavnog pristupa?

transidiomatsko ponašanje	Jacquemet 2005	√	
pedagoško mijenjanje kodova	Macaro 2005		√
metrojezičnost	Otsuyi i Pennycook 2010	√	
fleksibilna dvojezičnost	Creese i Blackledge 2010	√	
miješanje kodova	Canagarajah 2011	√	
suvremeni urbani dijalekti	Rampton 2011	√	
međujezična medijacija	Stathopoulou 2013		√
transglasje	García 2013	√	

Iz Tablice 1 vidljiva je raznolikost sadržajno sličnog nazivlja kao i njihova socio-lingvistička, odnosno glotodidaktička označenost. Međutim, od svih naziva transkomunikacija postaje sve prihvaćeniji izraz jer obuhvaća i višejezičnu komunikaciju i višejezične nastavne pristupe što ga čini dovoljno elastičnim za uporabu u različitim istraživačkim kontekstima.

Pregledom i analizom literature i dosadašnjih istraživanja moguće je utvrditi da se koncepti ne istražuju unutar jednojezične paradigme već nove tzv. transkomunikacijske paradigme. Radi jednostavnijeg razumijevanja paradigme i pripadajućih joj konceptata u Tablici 2 navedeni su njeni ključni pojmovi objašnjeni pojmovima jednojezične paradigme.

Tablica 2: Glosar ključnih pojmova transkomunikacijske paradigme

Transkomunikacijska paradigma	Jednojezična paradigma
transjezik (Oriyama 2001), semiotski budžet (van Lier 2004), komunikacijski repertoar (Hornberger 2012)	jezik



komuniciranje (eng. <i>languageing</i>) (Swain 2006, Jørgensen 2008, García 2009)	jezični ostvaraj
transkomunikacija (Williams 1996; García 2009)	dvojezični ostvaraj
promjena koda, kanala, konteksta, medija, sadržaja (Hornberger 2012)	promjena koda
medijacija (Stathpoulou 2013)	prevođenje
povezano razmišljanje (Edelsky 1986)	transfer
transkomunikator (García 2009)	dvojezični govornik
dvojezični kontinuum (Horenberger 1989)	J1, J2, J3...
transkomunikacijski prostor (Wei 2011)	kontekst

Riječ je o paradigmi zasnovanoj na: (1) poststrukturalističkoj sociolingvistici, (2) teoriji dinamične višejezičnosti i (3) teoriji društvenog konstruktivizma. Naime, koncept transkomunikacije prvenstveno je inspiriran djelom ruskog filozofa M. Bakhtina (1981, 1986), preteče poststrukturalizma, prema kojemu jezik nije mentalistički proizvod niti kombinacija struktura koje postoje i izvan konteksta, već interaktivni društveni proces određen kontekstom (Juffermans i Jørgensen 2011) u čijem je središtu osoba kojoj je jezik samo jedno od sredstava pri ostvarivanju komunikacijskih ciljeva (Jørgensen *et al.* 2011). Nadalje, transkomunikacijska paradigma počiva na principima dinamične teorije višejezičnosti prema kojoj se jezici ne zbrajaju, već su u međusobnoj interakciji (Jessner 2008), ali i u stalnoj interakciji s društvenim, psiholingvističkim i individualnim čimbenicima (Herdina i Jessner 2002). Budući da je transkomunikacija prirodan oblik komunikacije višejezičnih govornika, oni zapravo uče transkomunicirajući, budući da svoje znanje, ali i identitete (Zhu 2015), oblikuju kroz društvena međudjelovanja. Iz toga proizlazi da se uskraćivanjem mogućnosti transkomunikacije učenicima zapravo uskraćuje pravo na govor, obrazovanje i samoodređenje. Stoga je moguće zaključiti da su glavna obilježja transkomunikacije dinamičnost, fleksibilnost i nepredvidljivost te da je idejni temelj transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa borba za ostvarivanje temeljnih ljudskih prava svih učenika, prava na govor i prava na obrazovanje, bez obzira na njihovu jezičnu biografiju.



3. Povijesni pregled razvoja koncepta transkomunikacije

3.1. Začeci koncepta transkomunikacije

Sredinom 80-tih godina prošloga stoljeća u Walesu se kao posljedica novih pozitivnih stavova o dvojezičnosti, ali i kao reakcija na dominantni položaj engleskoga jezika unutar dvojezične englesko-velške zajednice pojavljuje nova metoda rada u dvojezičnim razrednim odjeljenjima velškoga naziva *trawseieithu*. Cen Williams, velški profesor i obrazovni stručnjak, novi pedagoški koncept utemeljio je na sljedećoj ideji: kako bi se učenik novom informacijom mogao pravilno koristiti, mora je u potpunosti razumjeti. Učitelji velških dvojezičnih škola navedenu su pedagošku metodu, kasnije preimenovanu u *translanguaging*, ostvarivali planskom i sustavnom promjenom jezika unutar istoga zadatka; jezični unos bio je na prvome jeziku učenika, velškom, a jezični ostvaraj na drugome jeziku, engleskom (Williams 1996:64). Glavni ciljevi povezane dvojezične nastave bili su: bolje razumijevanje nastavnih sadržaja, razvijanje komunikacijske kompetencije u oba jezika i osnaživanje velškog identiteta učenika. Koncept će se na globalnoj razini, posebice u SAD-u, početi razvijati tek u 21. stoljeću pojavom teoretičara nove komunikacijske paradigme.

3.2. Transkomunikacija od 2009. do 2015.

U kratkome razdoblju od 2009. do 2011. godine autori se udaljavaju od prvotnoga Williamsova značenja i koncept teoretiziraju prije svega iz sociolingvističke perspektive. Međutim, od 2011. pa sve do danas konceptu se opet pridružuje njegov pedagojski značenjski sadržaj. Takav razvoj razumijevanja koncepta posebno je uočljiv pregledom razvoja njegovih odrednica. García transkomunikaciju određuje vrlo općenito, kao “sudjelovanje u dvojezičnim i višejezičnim diskurzivnim aktivnostima” (2009: 44). Wei pak pojam opisuje vrlo apstraktno, kao “komunikacijsku aktivnost između i iznad različitih jezičnih struktura i sustava” (Wei 2010: 1223). Posljednjih godina većina autora, unatoč određenim razlikama, u svojim odrednicama ukazuje na dva ključna vida transkomunikacije – miješanje i povezivanje. Za Canagarajah transkomunikacija je sposobnost miješanja više jezičnih kodova koji čine jedan povezani jezični sustav” (2011: 401). I Hornberger i Link ističu da je riječ o “sposobnosti komuniciranja i stvaranja značenja dvojezičnih govornika koristeći i ispreplićući jezična obilježja različitih jezika” (2012: 240). Sve više autora uključuje u odrednicu oba značenja, i sociolingvističko i glotodidaktičko. Lewis *et al.* koncept određuju kao “proces funkcionalne i povezane uporabe dvaju jezika u komuniciranju i učenju” (2012: 64), García i Kano kao “diskurzivne aktivnosti koje uključuju sva jezična ponašanja s ciljem održavanja starih i razvijanja novih”



(2014: 261), a García i Leiva kao dvojezičnu performansu i dvojezičnu pedagogiju učenja i poučavanja (2014: 199).

Konačno, moguće je zaključiti, kao što je navedeno u uvodu, da je priroda koncepta dvojaka te da se pod njime podrazumijevaju komunikacijska ponašanja višejezičnih govornika koja uključuju različite jezike i/ili jezične varijetete i/ili druge komunikacijske kanale, kao i svi načini učenja i poučavanja višejezičnih govornika koji govornicima omogućuju funkcionalnu i povezanu uporabu svoga komunikacijskoga repertoara.

4. Transkomunikacija i transkomunikacijski nastavni pristup – analiza primjera

U nastavku rada slijedi nekoliko primjera transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa koji su radi što boljega razumijevanja usporedno analizirani iz jednojezične i iz transkomunikacijske paradigme.

- (1) Višejezični dječak vrtičke dobi obraća se skupini prijatelja, prema García 2009: 155-156.

Adolfo: [Gleda kroz prozor i govori sebi u bradu] *Está lloviendo mucho.* 'Jako pada kiša.'

Look, [talking to others]. It is washing. There's washing afuera outside. 'Gle, [govori drugima]. Pere kiša. Vani, vani pere kiša.'

Analizira li se primjer 1 terminologijom jednojezične paradigme, reklo bi se da je Adolfo neuravnoteženi višejezični govornik koji miješa kodove (engl. code mixing) i koji se jezično preključuje unutar jedne rečenice (engl. intrasentential code switching). Analizira li se isti primjer unutar transkomunikacijske paradigme, reklo bi se da Adolfo transkomunicira koristeći se svojim komunikacijskim repertoarom (Hornberger 2012) sačinjenim od španjolskoga i engleskoga jezika i gesti, i to tako da stvara hibridne jezične forme (i.e. dječak zamjenjuje glagol kišiti glagolom prati) i neverbalno komunicira (i.e. rukom pokazuje prema vani), a sve kako bi na najbolji mogući način ostvario svoje komunikacijske ciljeve. Za Adriana, jezik nije oznaka pripadnosti određenom etnicitetu, već isključivo društveni resurs.

- (2) Učitelj objašnjava komparaciju pridjeva, prema García 2009: 156.

Učitelj: *This tree is bigger. This tree is smaller.* 'Ovo stablo je veće. Ovo stablo je manje.'



Adriana: *This tree is grander.* 'Ovo stablo je velikoće.'

Iako bi se primjer 2 mogao okarakterizirati negativnim jezičnim transferom ili jezičnim miješanjem također ga je moguće objasniti kao kreativni trenutak u kojem Adriana uči i izgrađuje svoj višejezični komunikacijski repertoar izmišljajući heterojezični pridjev (Creese i Blackledge 2010) spajajući leksem velik na španjolskome jeziku i engleski sufiks –er koji u engleskome jeziku služi za tvorbu komparativna pridjeva.

Na temelju dva navedena primjera, moguće je zaključiti da je transkomunikacija prirodno i kreativno jezično ponašanje koje dvojezični učenici, na različite načine i za različite svrhe, ostvaruju unutar transkomunikacijskog prostora (Wei 2011). Končno, imenovanje Adolfa i Adriane neuravnoteženim dvojezičnim govornicima ili nedovoljno kompetentnim učenicima stranoga jezika imat će bitno drukčiji utjecaj na njihove identitete, nego nazove li ih se višejezičnim govornicima ili transkomunikatorima.

- (3) Razredni dijalog snimljen tijekom nastavnog sata engleskog jezika, prema García i Leiva 2014: 209

Učitelj: Four million US citizens are being separated from their fathers and mothers because their parents are being deported. / Zbog deportacije roditelja, četiri milijuna stanovnika SAD-a odvojeno je od svojih očeva i majki. /

Učenik 1: *Que los niños nacieron aquí. Legalmente son ciudadanos. Pero los padres no.* 'Djeca su ovdje rođena. Oni su legalni građani. Ali ne i njihovi roditelji.'

Učenik 2: *Entonces esta es la preocupación de que los separen...* 'Problem je što ih razdvajaju...'

...

Učitelj: *The custodian is a Latino person. And who takes care of his daughter?* 'Kućepazitelj je hispanofon. A tko se brine o njegovoj kćeri?'

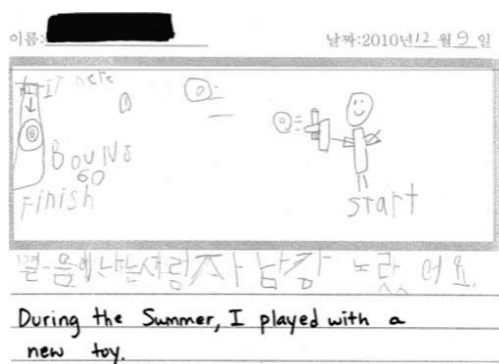
Učenik 1: *Latinos!* 'Hispanofoni !'

Učenik 2: Miss, *¿yo puedo poner que muchas familias están separadas?* 'Nastavnice, mogu li napisati da je puno obitelji razdvojeno?'

Za transkomunikaciju u primjeru 3 može se reći da se hispanofoni učenici, nedovoljno kompetentni za izražavanje na engleskome jeziku izražavaju na španjolskome jeziku te da se jezično preključuju. No, primjer je moguće analizirati i na drugi

način: učenici osobno blisku temu razrednog razgovora smatraju izuzetno intrigantnom zbog čega žele sudjelovati u razgovoru, komentirati, izraziti svoje mišljenje i postaviti pitanja, a što ne mogu ili ne mogu dovoljno dobro napraviti na engleskom jeziku te se odlučuju za način na koji će se njihov glas zaista čuti – španjolski jezik. Ovaj primjer ilustrira ograničenost jednojezične paradigme koja banalizira kompleksnu uloga konteksta i identiteta govornika i naglašava etičnost koncepta transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa koja prihvaća sve vrste komuniciranja kako bi se svim učenicima omogućilo ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i ostvarenje prava na jednaku mogućnost za postizanje maksimalnog uspjeha.

- (4) Dječak vrtičke dobi uključen u dvojezični program transkomunicira tijekom procesa planiranja pisanja, prema Velasco i García 2014: 14.



Primjer 4 ilustrira mogućnost primjene transkomunikacijskog pristupa za potrebe planiranja i organizacije pisanja. Učitelj iz primjera, koji potiče svoje učenike na transkomunikaciju, zapravo im omogućuje jednostavnije ostvarenje zadatka organiziranjem učeničkih misli primjenom crteža i engleskih riječi, odnosno jednog dijela vizualnih i lingvističkih sredstava njihova komunikacijskoga repertoara.

Navedeni su primjeri pokazali da je glavna prednost transkomunikacijskog pristupa pozicioniranje učenika, a ne jezika, u središte odgojno-obrazovnog procesa. To također znači da se takva metoda rada razlikuje za svako odjeljenje, ali i za svaki nastavni sat, budući da je određena brojnim kontekstualnim čimbenicima kao što su: podrijetlo učenika, dob učenika, njihove jezične biografije, motivacija za rad, cilj i ishodi nastavne jedinice, itd. Stoga ju je moguće ostvariti različitim nastavnim tehnikama, primjerice uporabom jednoga jezika u receptivnim aktivnostima, a drugoga u produktivnim aktivnostima (Williams 1996, 2002), primanjem informacija na jednome jeziku, a sažimanjem na drugome (Thomas 2006), ili nesustavnim



kombiniranjem komunikacijskih kanala-kodova. Uporaba navedenih nastavnih tehnika na europskom području djelomično bi odgovarala tzv. pluralističkim pristupima jezicima i kulturama (fr. les approches plurielles des langues et des cultures) što se odnosi na nastavne pristupe u kojima se unutar istoga nastavnoga predmeta povezuje više jezika i kultura (Candelier et al. 2012).

5. Metode i rezultati istraživanja transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa

Zbog njihove interdisciplinarnе, kompleksne i dinamične prirode, koncepti transkomunikacije i transkomunikacijskog nastavnog pristupa najčešće se istražuju unutar studija slučaja (Creese i Blackledge 2010; Wei 2011; Corcoll-Lopez 2013; Jonsson 2013; Wei i Hu 2013; Velasco i García 2014; García i Kano 2014; Martin-Béltran 2014), a podaci se prikupljaju tradicionalno kvalitativnim metodama kao što su: sudjelujuće i nesudjelujuće promatranje (Creese i Blackledge 2010; Wei 2011), audio i videozapisi (Creese i Blackledge 2010; Martin-Béltran 2014), dnevnički zapisi i drugi narativi (Jonsson 2013; Corcoll-Lopez 2013; Wei i Zhu 2013; Velasco i García 2014), verbalni protokoli (Kano 2012) te individualni i grupni polustrukturirani intervjui (Kano 2012; Shifidi 2014). Tako prikupljeni podaci vrlo često se analiziraju sustavnom i rigoroznom analizom koja omogućuje donošenje znanstvenih zaključaka uz očuvanje glasova sudionika istraživanja (Hemmi 2014). Istraživači tek povremeno kombiniraju kvantitativno-kvalitativne načine prikupljanja podataka (Corcoll-Lopez 2013), a vrlo rijetko se služe isključivo kvantitativnim metodama (Beres 2014). Iako je mali broj kvantitativnih istraživanja ujedno i glavna zamjerka istraživačima konceptata transkomunikacije i transkomunikacijskog pristupa (Caraganajah 2011), budući da navedeni koncepti ovise o brojnim kontekstualnim čimbenicima, kvalitativna istraživanja čine se primjerenima jer omogućuju dubinsko razumijevanje problematike karakteristične za točno određeni transkomunikacijski prostor.

Pregled rezultata dosadašnjih istraživanja konceptata transkomunikacije pokazuje da je riječ o prirodnom načinu komuniciranja višejezičnih osoba koje karakterizira kritičnost, kreativnost, fleksibilnost i planiranost (Wei 2011). Vrlo su zanimljiva istraživanja Low i Sarkar (2014) i Lin (2014) koja potvrđuju prirodnost konceptata navodeći brojne primjere transkomunikacije u popularnoj kanadskoj, kreolskoj i kineskoj usmenoj kulturi, točnije u njihovoj hip-hop glazbi. Studija slučaja koju je Kano (2012) provela s deset govornika kineskog podrijetla pokazala je razlike u načinima transkomuniciranja između dvojezičnih govornika smještenih na različiti-



tim točkama dvojezičnog kontinuuma dok je Zhu (2015) utvrdio povezanost između načina transkomunikacije i oblikovanje kulturalnog identiteta.

Iako je većina istraživanja utjecaja transkomunikacijskog pristupa provedena u okviru studija slučaja čije rezultate nije moguće generalizirati, dobiveni rezultati ipak sugeriraju kognitivne, metakognitivne i afektivne prednosti tako ostvarene nastave. Rezultati istraživanja četiriju usporednih studija slučaja pokazali su da učenici lakše i bolje razumijevaju tako predstavljene nove sadržaje (Lin 1999). Kognitivne prednosti transkomunikacijskog pristupa potvrdilo je istraživanje provedeno na sveučilištu u Bangoru u Velikoj Britaniji u kojem se Beres (2014) koristila neurokognitivnim ERP tehnikama, a koje je pokazalo da tako predstavljene sadržaje učenici jednostavnije i dugotrajnije pohranjuju u dugoročno pamćenje, kao i da imaju pojednostavljen pristup semantičkim predodžbama tako naučenih sadržaja. Čini se da transkomunikacijski pristup pozitivno utječe i na metakognitivne vidove učenja i to osobito na području metajezične i metakognitivne svjesnosti (Herdina i Jessner 2002; Velasco 2014). Konačno, rezultati istraživanja García i Kano (2014) i Corcoll-López (2013) pokazuju pozitivne učinke transkomunikacijskog pristupa za afektivne vidove učenja kao što je smanjenje intenziteta anksioznosti, povećanje motivacije za sudjelovanje u razrednim aktivnostima te poboljšanje razredne atmosfere. Čini se da navedeni rezultati potvrđuju pretpostavku da je transkomunikacijski prostor vrsta zajedničke zone neposrednog razvoja koja dvojezičnim osobama povećava mogućnosti za učenje i komuniciranje (Gutiérrez 2008) te time i unaprijeđuje rezultate učenja i poučavanja.

6. Zaključak

Pregledom razvoja koncepta, ovim se radom predlaže:

1. umjesto sadržajno dvostrukog engleskog izraza *translanguaging*, uporaba dviju hrvatskih inačica – transkomunikacija i transkomunikacijski nastavni pristup;
2. odrednica transkomunikacije: dinamični, kompleksni, nepredvidljivi, kreativni i multimodalni načini komuniciranja višejezičnih govornika koji uključuju različite jezike i/ili jezične varijetete i/ili druge komunikacijske kanale;
3. odrednica transkomunikacijskog nastavnog pristupa: povezani načini učenja višejezičnih govornika i načini organiziranja rada u višejezičnim školama koji učenicima omogućuju funkcionalnu i povezanu uporabu njihova komunikacijskog repertoara;



4. transkomunikacijska paradigma kao naziv znanstvene paradigme unutar koje je koncepte moguće i potrebno istraživati;
5. načine istraživanja koji će uključiti: provođenje kvalitativno-kvantitativnih istraživanja, uporabu multimodalnih metoda prikupljanja podataka, uključivanje sudionika istraživanja u interpretaciju dobivenih podataka;
6. istraživanje načina i razloga transkomunikacije višejezičnih govornika, nastavnih tehnika koje omogućuju organizaciju iskustava učenja i poučavanja prema principima transkomunikacijskog pristupa, mogućnosti pristupa u poučavanju inih jezika, kako u dvojezičnim tako i u višejezičnim obrazovnim sredinama, mogućnosti pristupa u poučavanju trećih jezika u jednojezičnim razrednim odjeljenjima, utjecaj pristupa na razvoj međujezične svjesnosti i na sposobnost medijacije; istraživanje mogućih praktičnih nedostataka transkomunikacijskog pristupa, kao što su: stavovi nastavnika, učenika i njihovih roditelja, jezična politika, školska jezična politika, formalno obrazovanje učitelja, raspoloživost nastavnih materijala, načini vrednovanja i dr.

Literatura

- Anić Vladimir; Goldstein, Ivo. 2007. *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1981. *The dialogic imagination: Four essays*. Michael Holquist, (ur.), Austin: University of Texas Press.
- Becker, Alton L. 1995. *Beyond translation: Essays toward a modern philology*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Beres, Anna M. 2014. Examining the pillars of translanguaging – the importance of language alternation and comprehension-to-production switch in new knowledge acquisition in bilinguals. <http://www.eposters.net/poster/examining-the-pillars-of-translanguaging-the-importance-of-language-alternation-and-comprehension> (pristupljeno 16. lipnja 2015.)
- Blackledge Adrian; Creese, Angela, ur. 2014. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Blommaert, Jan; Rampton, Ben. 2011. Language and superdiversity. *Diversities* 13(2). 1–21.
- Blommaert, Jan. 2014. From mobility to complexity in sociolinguistics theory and method. U Coupland, Nik (ur.), *Sociolinguistics: Theoretical debates*, 242–262. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, Suresh. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal* 95. 401–417.



- Candalier, Michael; Camilleri-Grima, Antoinette; Castelotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lórinéz, Ildikó; Meißner, Franz Joseph; Noguero, Artur; Schröder-Sura, Anna. 2012. *Le CARAP, Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg: Édition du Conseil de l'Europe.
- Corcoll-López, Cristina. 2013. Translanguaging in the additional language classroom: Pedagogically based code switching in a primary education context. Doktorska disertacija. Barcelona: Universitat Ramon Lull Fundació Privada.
- Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève. 1997. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Creese, Angela; Blackledge, Adrian. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal* 94. 103–115.
- Edelsky, Carole. 1986. *Writing in a bilingual program: Habia una vez*. Norwood-NJ: Ablex.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- García, Ofelia; Kleifgen, Joanne. 2010. *Educating emergent bilinguals. Policies, programs and practices for english language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia. 2013. From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. U Abello-Contesse, Cristián; Chandler, Paul Michael; López-Jiménez, María Dolores; Chacón-Beltrán, Rubén (ur.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*, 155–175. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia; Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- García, Ofelia; Kano, Naomi. 2014. Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the US. U Conteh, Jean; Meier, Gabriela (ur.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, 258–277. Bristol: Multilingual Matters.
- García, Ofelia; Leiva, Camila. 2014. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. U Blackledge Adrian; Creese, Angela (ur.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 199–216. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gutiérrez, Kriss D.; Baquedano-López, Patricia; Tejeda, Carlos. 1999. Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, culture, and activity* 6(4). 286–303.
- Gutiérrez, Kriss D. 2008. Developing a sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly* 43(2). 148–164.
- Hemmi, Chantal. 2014. Dual identities perceived by bilinguals. U Mercer, Sarah; Williams, Marion (ur.), *Multiple Perspectives on the Self in SLA*, 75–89. Bristol:

- Multilingual Matters.
- Herdina, Philip; Jessner, Urlike. 2002. *A dynamic model of multilingualism. perspectives of change in psycholinguistics*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Hornberger, Nancy H. 1989. Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* 59. 271–296.
- Hornberger, Nancy H.; Link, Holly. 2012. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3). 261–278.
- Jacquemet, Marco. 2005. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication* 25. 257–277.
- Jessner, Urlike. 2008. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching* 41.1: 15–56.
- Jonsson, Carla. 2013. Translanguaging and multilingual literacies: diary-based case studies of adolescents in an international school. *International Journal of the Sociology of Language* 224. 85–117.
- Jørgensen, Jens Norman. 2008. Poly-lingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 161–176.
- Jørgensen, Jens Norman; Juffermans, Kasper. 2011. *Languaging*. <http://toolkit.socsci.uva.nl/docs/languaging.html> (pristupljeno 28. lipnja 2015.)
- Kano, Naomi. 2012. *Traslanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York*. Michigan: Proquest LLC.
- Lado, Robert. 1979. Thinking and “languaging“: a psycholinguistic model of performance and learning. *Sophia Linguistica* 12. 3-24
- Lewis, Ethan G.; Bryn, Jones; Baker, Colin. 2012. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18(7). 641–654.
- Lin, Angel. 1999. Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? *TESOL Quarterly* 33. 393–412.
- Lin, Angel. 2014. Hip hop heteroglossia as practice, pleasure and public pedagogy: translanguaging in the lyrical poetics of *24 Herbs* in Hong Kong. U Blackledge Adrian; Creese, Angela (ur.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 119–136. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Low, Bronwen E.; Sarkar, Mels. 2014. Translanguaging in the multilingual Montreal hip hop community: Everyday poetics as a counter to the myths of the monolingual classroom. U Blackledge Adrian; Creese, Angela (ur.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, 99–118. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Macaro, Ernesto. 2005. Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy. U Llorca, Enric (ur.), *Non-native language teachers. Perceptions, challenges and contributions to the profession*, 63–84. Dordrecht: Springer.



- Martin-Béltran, Melinda. 2014. "What do you want to say?" How adolescents use translanguaging to expand learning opportunities. *International Multilingual Research Journal* 8. 208–230.
- Oriyama, Kaya. 2001. Japanese as a translanguage: A developing minority language in Japanese – English bilingual children in Australia. *Conference of the Australian Linguistic Society*. <http://www.als.asn.au/proceedings/als2001/oriyama.pdf> (pristupljeno 27. lipnja 2015.)
- Otsuyi, Emi; Pennycook, Alastair. 2010. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7(3). 240–254.
- Peal, Elisabeth; Lambert, Wallace E. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied* 76(27). 1–23.
- Rampton, Ben (2011). From Multi-ethnic adolescent heteroglossia to Contemporary urban vernaculars. *Language & Communication* 31.4: 276–294.
- Shifidi, Linus Nghifingiwanga. 2014. *Integration of translanguaging in lessons: an approach to teaching and learning in Namibian junior secondary schools*. Magistarska disertacija. Elverum: Hedmark University College.
- Stathopoulou, Maria. 2013. Investigating mediation as translanguaging practice in a testing context: Towards the development of levelled mediation descriptors. *Proceedings of the International Conference Language Testing in Europe: Time for a New Framework?* 209–217. Antwerp: University of Antwerp.
- Swain, Merrill. 2006. Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. U Byrnes Heidi (ur.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*, 95–108. London: Continuum.
- Swain, Merrill. 2008. Bilingual education for majority and minority language children. *Studia Linguistica* 35(1-2). 15–32.
- Thomas, Enlli. 2006. Teaching and assessing psychology through a minority language: lessons from Wales. U Wilkinson, Robert; Zegers, Vera; Leeuwen, Charles van (ur.), *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*, 179–194. Bochum: AKS-Verlag.
- Van Lier, Leo. 2004. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Velasco, Patricia; García, Ofelia. 2014. Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education* 37(1). 6–23.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6). 1024–1054.
- Vygotsky, Lev Semyonovich. 1978. *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Zhu, Hua. 2015. Interculturality: reconceptualising cultural memberships and identities



- through translanguaging practice. U Dervin, Fred; Risager, Karen (ur.), *Researching identity and interculturality. Routledge studies in language and intercultural communication*, 109–124. London: Routledge
- Wei, Li. 2011. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43: 1222–1235.
- Wei, Li; Zhu, Hua. 2013. Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. *Applied Linguistics* 34(5). 516–535.
- Williams, Cen. 1996. Secondary education: Teaching in the bilingual situation. U Cen Williams, Cen; Lewis, Ethan G.; Baker, Colin, (ur.), *The language policy: Taking stock*, 39–78. Llangefni: CAI.

Author's address:

Odsjek za francuski jezik i književnost
Sveučilište u Zadru
Obala Petra Krešimira IV
23 000 Zadar
E-mail: rlujic@unizd.hr

WHAT IS THE CONCEPT BEHIND THE TERM TRANSLANGUAGING?

This paper outlines the translanguaging, recently an increasingly popular concept in the field of plurilingualism and plurilingual education. Given its sociolinguistic and educational dual nature, this paper offers two Croatian terms: a sociolinguistic one, *transkomunikacija*, which refers to the typical ways of communication among multilinguals that include the use of multiple languages, language varieties or any other communication channels within the same discourse; and an educational one, *transkomunikacijski nastavni pristup*, which refers to an integrated teaching approach supporting balanced development of students' languages. Furthermore, this paper summarizes definitions of the concept, presents its key terminology and analyzes the basic ideas behind aforementioned concepts, in order to establish a firm scientific paradigm which could facilitate future researches in this field and ensure comparability of the results. The second part of the paper presents the development of the concept originating in Wales in the mid-80s to the present days, and corroborates the concept with several examples analyzed using the translanguaging paradigm terminology. Lastly, the paper presents the most common methods of research of the translanguaging, review of previous studies as well as some guidance for future research.

Keywords: plurilingualism; plurilingual education; translanguaging; translanguaging paradigm.