



Η Διαπολιτισμικότητα Μέσα από την Κριτική Ανάλυση Λόγου: Προς ένα Παιδαγωγικό Μοντέλο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Dia Evagorou-Vassiliou

Cyprus University of Technology, Cyprus

Dia.evagorou@cut.ac.cy

<https://orcid.org/0000-0001-8031-2765>

Reçu le 15-06-2025 / Évalué le 16-08-2025 / Accepté le 18-10-2025

La dimension interculturelle à travers l'analyse critique du discours : vers un modèle pédagogique de formation des enseignants

Résumé

Malgré des références institutionnelles fréquentes en faveur de l'interculturalité, il existe un écart important entre les principes théoriques et leur application dans la pratique quotidienne de l'enseignement. De plus, le discours scolaire dominant peut exclure ou ignorer les identités linguistiques et culturelles des minorités. Cela soulève la question de savoir si les enseignants – en particulier ceux qui enseignent la langue – sont suffisamment préparés à gérer de manière critique et pertinente la diversité linguistique et culturelle. Face au besoin croissant de repenser les méthodes pédagogiques et les supports didactiques (Yuan, 2018), cet article propose un modèle éducatif visant à renforcer les compétences professionnelles des enseignants. Ce modèle s'appuie sur les principes de la linguistique critique (Fairclough, 1989, 1995), la théorie des idéologies linguistiques (Woolard, 1998) et la pédagogie critique (Freire, 1970). Il s'articule autour de trois axes principaux: développer la conscience des idéologies linguistiques, renforcer la capacité d'analyse critique du discours et promouvoir des pratiques d'enseignement inclusives. L'objectif final est d'accompagner les enseignants afin qu'ils deviennent des co-constructeurs de sens avec leurs élèves et qu'ils assument un rôle actif dans la transformation sociale.

Mots-clés : linguistique critique, analyse du discours, éducation interculturelle, pédagogie critique, inclusion

Interculturality Through Critical Discourse Analysis: Towards a Pedagogical Model for Teacher Education

Abstract

Despite frequent institutional references in favor of interculturality, a significant gap remains between theoretical principles and their implementation in everyday classroom practice. Moreover, dominant school discourse may exclude or ignore the linguistic and cultural identities of minorities. This raises the question of whether teachers—especially language teachers—are adequately prepared to critically and effectively manage linguistic and cultural diversity. Given the increasing need to reconsider teaching

methods and materials (Yuan, 2018), this article presents an educational model aimed at strengthening teachers' professional skills. The model is based on the principles of Critical Linguistics (Fairclough, 1989, 1995), the theory of language ideologies (Woolard, 1998), and Critical Pedagogy (Freire, 1970). It is structured around three key pillars: cultivating awareness of language ideologies, enhancing the capacity for critical discourse analysis, and developing inclusive teaching practices. The ultimate goal is to support teachers in becoming co-constructors of meaning with their students and to encourage them to take an active role in social transformation.

Keywords: critical linguistics, discourse analysis, intercultural education, critical pedagogy, inclusion

Εισαγωγή

Η ταχεία μεταβολή στη σύνθεση των σχολικών τάξεων, ειδικά σε περιοχές όπως η Κύπρος, καθιστά επιτακτική την ανάγκη επανεξέτασης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία (ΥΠΠΑΝ, 2024), οι μαθητές/ριες με μεταναστευτική βιογραφία αποτελούν ποσοστό άνω του 20% στη δημόσια εκπαίδευση, ενώ σε αρκετές σχολικές μονάδες η αναλογία αυτή υπερβαίνει το 30%. Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί σύνθετες προκλήσεις για τη σχολική ένταξη, την ισότιμη συμμετοχή και τη διδακτική πρακτική. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και της πολυγλωσσίας αναδεικνύεται σε κρίσιμο παιδαγωγικό διακύβευμα. Η προσέγγιση της διαφοροποίησης δεν μπορεί να περιορίζεται σε ρητορικές ανεκτικότητα ή επιφανειακές μορφές ενσωμάτωσης· απαιτείται μια βαθύτερη, κριτική κατανόηση του ρόλου της γλώσσας στη συγκρότηση και αναπαραγωγή κοινωνικών ιεραρχιών και ταυτοτήτων.

Παρά τις θεσμικές προβλέψεις και την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παραμένει αποσπασματική, συχνά περιορισμένη σε τεχνικές δεξιότητες, χωρίς συνεκτική ενσωμάτωση κριτικών θεωρητικών προσεγγίσεων για τη γλώσσα και την εξουσία (Blommaert, 2005; García & Wei, 2014; May, 2019). Στην Κύπρο, αν και έχουν πραγματοποιηθεί δράσεις από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπως τα συνέδρια «Συμπερίληψη και Παιδαγωγική Πρακτική» (2023) και «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία» (2023), απουσιάζει μια στρατηγική επιμόρφωσης που να

αξιοποιεί κριτικά παιδαγωγικά εργαλεία και ανάλυση γλωσσικών ιδεολογιών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2023). Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, οι επιμορφωτικές πρωτοβουλίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), αν και επικαιροποιούνται, δεν ενσωματώνουν συστηματικά ζητήματα γλωσσικής δικαιοσύνης και πολιτισμικής ετερότητας (European Commission, 2024). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, εκθέσεις όπως το *Education and Training Monitor* (2024) και η *OECD Education Policy Outlook* (2024) επισημαίνουν ότι η ένταση και η ποιότητα της κατάρτισης σε διαπολιτισμική επάρκεια και κριτικό γλωσσικό γραμματισμό παραμένουν περιορισμένες.

Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται σαφής η ανάγκη ανάπτυξης και συστηματοποίησης ενός κριτικού, επιστημονικά τεκμηριωμένου μοντέλου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ελληνόγλωσση πραγματικότητα. Το μοντέλο αυτό οφείλει να συνδέει τη γλωσσική διδασκαλία με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, της συμπερίληψης και της εκπαιδευτικής χειραφέτησης. Αν και έχουν υλοποιηθεί επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, όπως εκείνες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) στην Ελλάδα και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην Κύπρο, οι εφαρμογές τους παραμένουν αποσπασματικές, συχνά θεωρητικοκεντρικές και αποκομμένες από τις ανάγκες της διδακτικής πράξης (Οικονόμου, 2020). Η περιορισμένη εμβέλειά τους αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για ένα συνεκτικό πλαίσιο που να γεφυρώνει τη θεωρία με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το προτεινόμενο μοντέλο συγκροτήθηκε μέσα από συνθετική ανάλυση θεωρητικών ρευμάτων που εξετάζουν τη σχέση γλώσσας και εξουσίας και συνδέονται με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, καθώς και μέσω συστηματικής χαρτογράφησης υπάρχουσών επιμορφωτικών προσεγγίσεων σε Κύπρο, Ελλάδα και διεθνώς (π.χ. Cummins, 2001 ; García & Wei, 2014 ; May, 2019). Η επιλογή των τριών βασικών αξόνων προέκυψε ύστερα από συγκριτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η Κριτική Γλωσσολογία, η θεωρία των Γλωσσικών Ιδεολογιών και η Κριτική Παιδαγωγική μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αξιοποιήθηκε εμπειρία από εκπαιδευτικά

προγράμματα που υλοποιήθηκαν σε σχολικές μονάδες (Επιμορφωτικά Ινστιτούτα Υπουργείου Παιδείας), όπως το Δημοτικό Σχολείο Αγίας Χρυσελεύσας και το Δημοτικό Σχολείο Λυκαβητού, όπου αναδείχθηκαν πρακτικές προκλήσεις και ανάγκες υποστήριξης σε θέματα κριτικής ανάλυσης λόγου και διαχείρισης γλωσσικής ποικιλότητας.

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση, προτείνοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο θεωρητικής θεμελίωσης και παιδαγωγικής εφαρμογής. Στο πλαίσιο της μελέτης παρουσιάζονται τρόποι ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσω στοχευμένων προγραμμάτων κατάρτισης. Ο βασικός στόχος είναι να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τους μηχανισμούς λόγου που αναπαράγουν τις ανισότητες και να σχεδιάζουν μετασχηματιστικές διδακτικές πρακτικές.

Η πρόταση δεν περιορίζεται σε μία βαθμίδα ή συγκεκριμένο, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί σε διαφορετικά πεδία, όπως η αρχική κατάρτιση φοιτητών/ριών Παιδαγωγικών Τμημάτων, η επιμόρφωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη μαθησιακών σεναρίων στο πλαίσιο της γλωσσικής αγωγής και της ανάλυσης λόγου. Με κατάλληλη προσαρμογή, μπορεί να εφαρμοστεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδίως σε ανθρωπιστικές κατευθύνσεις, υποστηρίζοντας τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως διαπολιτισμικού μεσολαβητή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται διαρθρώνονται σε τέσσερις άξονες: τη θεωρητική κατανόηση των μηχανισμών ιδεολογικής συγκρότησης της γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, την κριτική ανάγνωση των σχέσεων εξουσίας, την παιδαγωγική υποστήριξη για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και τη δημιουργία συμπεριληπτικών πρακτικών.

Συγκεκριμένα, το άρθρο επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερωτήματα :

1. Πώς συγκροτούνται και λειτουργούν οι γλωσσικές ιδεολογίες στο σχολικό περιβάλλον;
2. Με ποιους τρόπους ο λόγος μπορεί να αποκαλύψει και να αμφισβητήσει τις σχέσεις εξουσίας και αποκλεισμού στην εκπαίδευση;

3. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν θεωρητικά και παιδαγωγικά ώστε να διαχειρίζονται κριτικά τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα;
4. Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να ενισχύσουν τη φωνή των μαθητών/ριών και να προωθήσουν τη συμπερίληψη και τη γλωσσική δικαιοσύνη;

Στις επόμενες ενότητες παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και αναλύεται το προτεινόμενο μοντέλο, συνοδευόμενο από προτάσεις εφαρμογής σε προγράμματα κατάρτισης. Ο στόχος είναι να δοθούν εργαλεία, να τεθούν ερωτήματα και να ενισχυθεί ένας εκπαιδευτικός λόγος που περιλαμβάνει, αντί να αποκλείει.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα πρόταση εδράζεται σε ένα διεπιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο που συνδυάζει τρεις θεωρητικές κατευθύνσεις: την Κριτική Γλωσσολογία (Fairclough, 1989, 1995), τη θεωρία των γλωσσικών ιδεολογιών (Woolard, 1998) και την Κριτική Παιδαγωγική (Freire, 1970). Στόχος είναι η διερεύνηση του ρόλου της γλώσσας στη συγκρότηση της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και η ανάδειξη παιδαγωγικών δυνατοτήτων για μια χειραφετητική, πολυφωνική και κοινωνικά δίκαιη εκπαιδευτική πράξη. Η προσέγγιση αυτή επιχειρεί να υπερβεί λειτουργικές ή επιφανειακά συμπεριληπτικές αντιλήψεις περί γλωσσικής διδασκαλίας, προτείνοντας ένα εναλλακτικό πλαίσιο που αναγνωρίζει τη γλώσσα ως πεδίο ιδεολογικού ανταγωνισμού και κοινωνικής διαπραγμάτευσης μέσα στη σχολική τάξη.

1.1 Σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης γύρω από τις γλωσσικές ιδεολογίες αποτελεί κομβική συνιστώσα για κάθε πρόγραμμα κατάρτισης που επιδιώκει να προάγει μια συμπεριληπτική και διαπολιτισμικά ευαίσθητη εκπαιδευτική πρακτική. Οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς κοινωνικοποίησης και μεταδότες πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1991), καλούνται να

αναγνωρίζουν ότι οι στάσεις και οι επιλογές τους σε θέματα γλώσσας δεν είναι ουδέτερες, αλλά διαμορφώνονται από ιδεολογικές κατασκευές οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά την εμπειρία μάθησης όλων των μαθητών/ριών.

Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση επιδιώκει να ενισχύσει την ικανότητά τους να:

- Αποδομούν ιεραρχικές αντιλήψεις περί «ανώτερων» και «κατώτερων» μορφών γλώσσας ή διαλέκτων, που συχνά αναπαράγονται ασυνείδητα στον σχολικό λόγο και οδηγούν σε γλωσσική περιθωριοποίηση (Blackledge, 2000 ; Fairclough, 1995).
- Κατανοούν τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της γλωσσικής επιλογής, ως μηχανισμού κατασκευής ταυτοτήτων, αλλά και αποκλεισμού ή συμπερίληψης (Woolard, 1998).
- Ενσωματώνουν πολυγλωσσικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τις γλωσσικές διαδρομές των μαθητών/ριών ως παιδαγωγικό πόρο και όχι ως εμπόδιο (García & Wei, 2014; Cummins, 2001).

Η ενδυνάμωση σε αυτούς τους τομείς καθιστά δυνατή τη μετάβαση από τη μονογλωσσική, συμβατική διδασκαλία σε μια κριτική πολυγλωσσική παιδαγωγική, ικανή να ανταποκριθεί στις πολυπλοκότητες της σύγχρονης σχολικής τάξης (May, 2014). Για να είναι αποτελεσματική, η κατάρτιση χρειάζεται να συνδυάζει θεωρητικό υπόβαθρο με βιωματική ανάλυση παραδειγμάτων και να παρέχει πρακτικά εργαλεία, όπως η κριτική ανάλυση λόγου (Critical Discourse Analysis – Fairclough, 1995), η αναστοχαστική προσέγγιση και η εφαρμογή συμμετοχικών διδακτικών μοντέλων.

1.2 Πλαίσιο και προβληματική: Η γλώσσα ως φορέας εξουσίας και ιδεολογίας

Η γλώσσα δεν συνιστά απλώς ένα ουδέτερο εργαλείο επικοινωνίας· αποτελεί μηχανισμό κατασκευής κοινωνικών ταυτοτήτων, αναπαραγωγής εξουσιαστικών σχέσεων και νομιμοποίησης ιδεολογιών (Fairclough, 1989; Bourdieu, 1991). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι γλωσσικές πρακτικές δεν

είναι απαλλαγμένες από αξιακές αποχρώσεις, αλλά συχνά αντικατοπτρίζουν και ενισχύουν ιεραρχήσεις μεταξύ «ορθών» και «λανθασμένων» μορφών λόγου (Woolard, 1998). Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και ασυνείδητα, ενδέχεται να αναπαράγουν γλωσσικές ιδεολογίες που συνδέουν την τυπική, «κανονική» γλώσσα με την ακαδημαϊκή εγκυρότητα και τη διαλεκτική ή μητρική γλώσσα μειονοτήτων με την «υποδεέστερη» πολιτισμική θέση.

Στην περίπτωση της Κύπρου, η κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία εντός του σχολικού πλαισίου εδραιώνεται γύρω από τη δυαδική αντίληψη της «σωστής» ελληνικής, δηλαδή της σχολικής δημοτικής, έναντι της «λανθασμένης» ή «εκτός κανόνα» κυπριακής διαλέκτου. Παρότι η κυπριακή διάλεκτος αποτελεί ισχυρό στοιχείο πολιτισμικής ταυτότητας και βιωμένης εμπειρίας, συχνά αποθαρρύνεται ή στιγματίζεται στον σχολικό λόγο (Παραπανίου & Ραβίου, 2000). Ενδεικτικά, η χρήση της διαλέκτου εντός της τάξης:

- αποδοκιμάζεται μέσω επιτιμητικών σχολίων ή παρεμβάσεων,
- συνδέεται με ελλιπή μόρφωση ή «λαϊκότητα»,
- αποκλείεται από το επίσημο γλωσσικό πρόγραμμα, ενισχύοντας έτσι την αορατότητα και την απαξίωση.

Αντίστοιχα, οι γλώσσες των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, όπως τα ρωσικά, τα αραβικά, τα ρουμανικά ή τα φιλιππινέζικα, παραμένουν περιθωριοποιημένες, χωρίς θεσμική αναγνώριση ως κομμάτι του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών (Gogonas, 2010). Η αορατότητα αυτών των γλωσσών εντείνει την αίσθηση αποξένωσης και λειτουργεί ανασταλτικά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που να στηρίζεται στη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμική ισότητα.

Η καλλιέργεια κριτικής επίγνωσης των γλωσσικών ιδεολογιών και η αποδόμηση της φαινομενικής ουδετερότητας της γλωσσικής πολιτικής στο σχολείο αποτελούν θεμελιώδη βήματα για μια εκπαίδευση που προάγει τη γλωσσική δικαιοσύνη και την κοινωνική ενδυνάμωση όλων των μαθητών (Garcia & Wei, 2014).

1.3 Θεωρητικό υπόβαθρο του μοντέλου

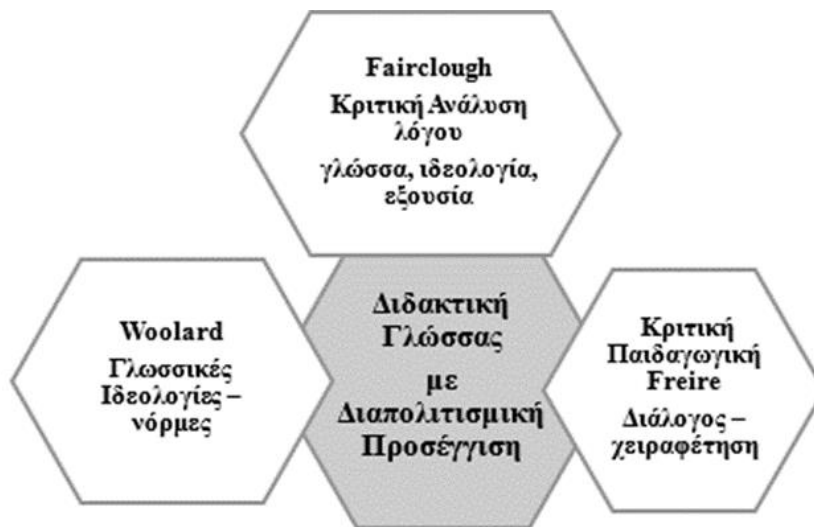
Η Κριτική Γλωσσολογία, όπως διαμορφώθηκε από τον Fairclough (1989), παρέχει τα εννοιολογικά εργαλεία για την ανάλυση του λόγου ως κοινωνικής πράξης, αναδεικνύοντας τη σύνδεση μεταξύ γλωσσικών μορφών, εξουσίας και ιδεολογίας. Εισάγει την έννοια των «τάξεων λόγου» ως ρυθμιστικών κατηγοριών που καθορίζουν τι θεωρείται θεμιτό ή «ορθό» σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο. Στην εκπαίδευση, αυτή η προσέγγιση καθιστά ορατές τις ιεραρχίες που αποκλείουν ή περιθωριοποιούν ομάδες μαθητών/ριών. Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), ως εφαρμοσμένη μορφή αυτής της θεωρίας, συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής επίγνωσης, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να αμφισβητούν τις ιδεολογίες που διαποτίζουν τη γλωσσική χρήση (van Dijk, 1993; Rogers, 2011). Μέσα από την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ο λόγος παράγει ή αμφισβητεί κοινωνικές ανισότητες, η ΚΑΛ καθίσταται εργαλείο προώθησης κοινωνικής αλλαγής και καλλιέργειας γλωσσικού και κριτικού γραμματισμού (Fairclough, 1995).

Κατά δεύτερον, η θεωρία των γλωσσικών ιδεολογιών, όπως διατυπώθηκε από την Woolard (1998), λειτουργεί συμπληρωματικά στην ΚΑΛ, εστιάζοντας στο πώς ορισμένες μορφές λόγου αποκτούν νομιμοποίηση ως «ορθές» ή «πρότυπες», ενώ άλλες αποσιωπώνται, στιγματίζονται ή υποτιμώνται. Στο σχολικό πλαίσιο, η επιλογή της γλωσσικής ποικιλίας, η προφορά, οι συνδηλώσεις και οι δομές λόγου συνδέονται άμεσα με την αναπαραγωγή κοινωνικών ιεραρχιών. Η εκπαιδευτική πράξη δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερη· αντίθετα, η γλώσσα της διδασκαλίας μεταφέρει ισχύ και ορίζει ποια ταυτότητα είναι αποδεκτή ή επιθυμητή. Η αναγνώριση αυτών των μηχανισμών είναι κρίσιμη για την προώθηση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης που σέβεται και ενσωματώνει τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες όλων των μαθητών/ριών.

Κατά τρίτον, η Κριτική Παιδαγωγική του Freire (1970) προσφέρει το αξιακό θεμέλιο της προτεινόμενης προσέγγισης, προτάσσοντας τη γλώσσα ως πεδίο πάλης, συνειδητοποίησης και απελευθέρωσης. Σύμφωνα με τον Freire, η διδασκαλία δεν είναι απλή μετάδοση γνώσης, αλλά διαδικασία συν-κατασκευής νοήματος, όπου κάθε μαθητής/ρια έχει ενεργό ρόλο. Η

ετερότητα δεν αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα, αλλά ως πηγή μαθησιακού δυναμικού. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργεί χώρους όπου όλες οι φωνές έχουν θέση και δυνατότητα έκφρασης, αμφισβητώντας τις κυρίαρχες ιεραρχίες και προωθώντας μια ουσιαστικά συμπεριληπτική κουλτούρα μάθησης.

Η σύνθεση αυτών των θεωρητικών ρευμάτων συγκροτεί ένα συνεκτικό πλαίσιο για την αναδιαμόρφωση της γλωσσικής διδασκαλίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό (βλ. Διάγραμμα 1). Η γλώσσα νοείται ως εργαλείο νοηματοδότησης και συγκρότησης ταυτοτήτων, ενώ η ετερότητα αναγνωρίζεται ως αφετηρία για κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και δημοκρατική συμμετοχή. Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για ένα μετασχηματιστικό, κοινωνικά δίκαιο σχολείο, όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη γλωσσική δικαιοσύνη και τη χειραφετητική μάθηση.



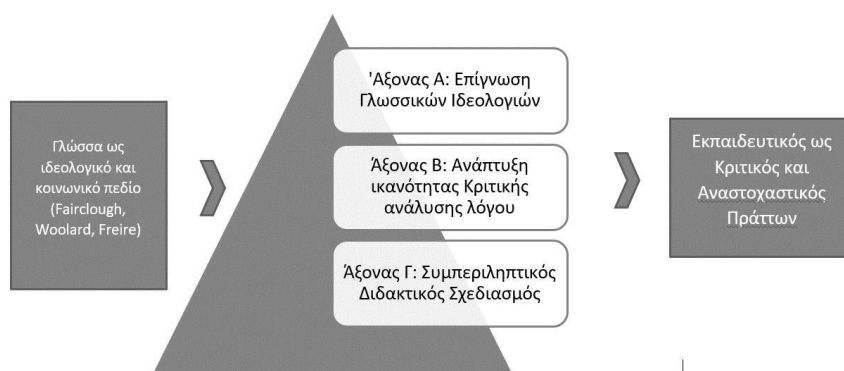
Διάγραμμα 1: Διαπολιτισμική Διδακτική Γλώσσας (Θεωρητικό συνθετικό υπόβαθρο)

2. Άξονες παρέμβασης στη διδακτική της γλώσσας: Τριμερές Μοντέλο Κριτικής Εκπαίδευσης

Το προτεινόμενο μοντέλο συγκροτείται γύρω από τρεις διακριτούς αλλά αλληλένδετους άξονες, οι οποίοι λειτουργούν ως αλληλοενισχυόμενα πεδία παρέμβασης (βλ. Διάγραμμα 2) :

- (Α) Επίγνωση και Αποδόμηση Γλωσσικών Ιδεολογιών,
 (Β) Κριτική Ανάλυση Λόγου στην Εκπαίδευση, και
 (Γ) Συμπεριληπτική Παιδαγωγική και Σχεδιασμός Πρακτικών

Αυτές οι παρεμβάσεις προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα θεωρητικά εργαλεία για να κατανοήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στη γλώσσα και την εξουσία, να αναλύουν και να επανανοηματοδοτούν τον σχολικό λόγο, και ενισχύουν τη διδακτική τους επάρκεια, ώστε να μπορούν να διαμορφώνουν δημοκρατικά και πολυφωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα.



Διάγραμμα 2 : Μοντέλο Τριών Αξόνων για την Κριτική Εκπαίδευση στη Γλωσσική Ετερότητα

Ο πρώτος άξονας εστιάζει στην καλλιέργεια κριτικής γλωσσικής συνείδησης των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναγνώριση και αποδόμηση των γλωσσικών ιδεολογιών που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη. Η σχολική τάξη δεν αποτελεί ουδέτερο γλωσσικό περιβάλλον, αλλά ένα μικροσύστημα λόγων όπου η κυρίαρχη γλωσσική ιδεολογία επιβάλλει συγκεκριμένες μορφές έκφρασης. Στο πλαίσιο αυτό, αλλόγλωσσοι μαθητές/ριες ή μαθητές/ριες που εκφράζονται μέσω μη πρότυπων ποικιλιών, όπως η κυπριακή διάλεκτος, συχνά αποκλείονται σιωπηρά από τη μαθησιακή διαδικασία (Papapanlou & Pavlou, 2000; Gogonas, 2010). Παραδείγματα από την κυπριακή πραγματικότητα καταδεικνύουν ότι η αποθάρρυνση της κυπριακής ή η απουσία των μητρικών γλωσσών μεταναστευτικής βιογραφίας από τη διδακτική πράξη μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη συμμετοχή και τη συγκρότηση της μαθησιακής ταυτότητας.

Η θεωρητική του θεμελίωση αντλεί από τη βιβλιογραφία της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Κριτικής Γλωσσολογίας (Fairclough, 1989; Blommaert, 2005), προτάσσοντας μια αντίληψη της γλώσσας ως δυναμικού πεδίου κοινωνικής διαπραγμάτευσης και εξουσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η γλωσσική ποικιλία δεν αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, αλλά ως πολύτιμος μαθησιακός και πολιτισμικός πόρος.

Οι γλωσσικές ιδεολογίες, όπως ορίζονται από τη Woolard (1998), συγκροτούνται ως συστήματα πεποιθήσεων που επενδύουν τη γλωσσική ποικιλότητα με κοινωνικές και αξιακές αποχρώσεις. Νομιμοποιούν ιεραρχήσεις μεταξύ γλωσσών, διαλέκτων και μορφών έκφρασης και παράγουν κανονιστικά πρότυπα για το τι θεωρείται «σωστή» ή «αποδεκτή» γλώσσα. Στην εκπαίδευση, οι ιδεολογίες αυτές διαμορφώνουν τις προσδοκίες του σχολείου και των εκπαιδευτικών, οδηγώντας συχνά στην αποσιώπηση ή περιθωριοποίηση εναλλακτικών γλωσσικών ταυτοτήτων.

Η επιμόρφωση στον παρόντα άξονα επιδιώκει την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αναστοχάζονται τις στάσεις και πρακτικές τους ως φορείς ιδεολογιών, να εντοπίζουν τις γλωσσικές ιεραρχήσεις που διαπερνούν το σχολικό περιβάλλον (π.χ. στα εγχειρίδια, τις πολιτικές ή τη διδασκαλία) και να υιοθετούν πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη. Η καλλιέργεια αυτής της επίγνωσης μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από αναστοχαστικές και βιωματικές δραστηριότητες (βλ. Πίνακα 1), όπως η χαρτογράφηση γλωσσικών εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευτικών, η ανάλυση αυθεντικών παραδειγμάτων γλωσσικής ιεράρχησης από βιβλία, μέσα ενημέρωσης ή σχολικές αλληλεπιδράσεις, καθώς και η δημιουργία χώρων γλωσσικής ελευθερίας στην τάξη. Οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να παρουσιάζουν τις γλωσσικές τους διαδρομές – π.χ. ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι, στο σχολείο, στο παιχνίδι – και να σχολιάζουν τις εμπειρίες τους σε κάθε πλαίσιο. Στην καθημερινή διδακτική πράξη, η κριτική προσέγγιση των γλωσσικών ιδεολογιών μπορεί να μεταφραστεί σε παιδαγωγικές παρεμβάσεις όπως στον Πίνακα 1 πιο κάτω.

Πίνακας 1: Άξονας Α - Αναστοχαστικές Δραστηριότητες	
Δραστηριότητα για εκπαιδευτικούς	Περιγραφή
Ανάλυση γλωσσικών ιεραρχήσεων	Κριτική επεξεργασία σχολικών εγχειριδίων ή αποσπασμάτων λόγου (π.χ. ΜΜΕ) για εντοπισμό αποκλειστικών ή εξουσιαστικών νοημάτων.
Χαρτογράφηση γλωσσικών εμπειριών	Οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τα προσωπικά τους γλωσσικά μονοπάτια και συνειδητοποιούν πώς αυτά επηρεάζουν τη στάση τους στη διδασκαλία.
Αναστοχασμός στάσεων	Δραστηριότητες αναστοχασμού με αφορμή διδακτικές εμπειρίες ή προσομοιώσεις, ώστε να εντοπιστούν ασυνείδητες ιδεολογικές προκαταλήψεις.
Παρέμβαση στην τάξη	Περιγραφή
Γλωσσικά ημερολόγια	Οι μαθητές καταγράφουν την καθημερινή χρήση των γλωσσών τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σπίτι, σχολείο, φίλοι). Δημιουργούν κόμικς, αφήγηση ή βίντεο για τη δική τους διαδρομή – αληθινή ή φανταστική
Πολυγλωσσικά κείμενα	Χρήση λογοτεχνικών ή αυτοβιογραφικών κειμένων που συνδυάζουν πρότυπες, διαλεκτικές και ξένες γλωσσικές μορφές.
Διαθεματικά σχέδια μαθήματος με πολιτισμικό περιεχόμενο	“Ταξίδι στις κουζίνες του κόσμου”, “Πολιτισμοί της Μεσογείου”, “Το δέντρο της οικογένειας”
Ιστορίες σε όλες τις γλώσσες	Οι μαθητές αφηγούνται ιστορίες στα ιδιώματά τους με μετάφραση ή συνοδεία εικόνων, αναγνωρίζοντας τη γλωσσική ποικιλία ως αξία.
Ενίσχυση της κυπριακής διαλέκτου	Ενσωμάτωση της κυπριακής στην τάξη, ως παράδειγμα γλωσσικής ταυτότητας και τοπικής κληρονομιάς π.χ. ποίηση, παραμύθια κτλ.

Ο άξονας αυτός αποτελεί κρίσιμο βήμα για τη μετάβαση σε μια εκπαίδευση συμπεριληπτική και κοινωνικά ευαίσθητη, μετακινώντας την εστίαση από την επιφανειακή αποδοχή της γλωσσικής ποικιλίας σε μια ουσιαστική, κριτική κατανόηση των μηχανισμών που παράγουν και αναπαράγουν τη γλωσσική ανισότητα.

2.1 Άξονας Β – Ανάπτυξη Κριτικής Ικανότητας Λόγου και Επικοινωνίας

Πέρα από την αποδόμηση των γλωσσικών ιεραρχιών, όπως εξετάστηκε στον Άξονα Α, καθίσταται ουσιώδης η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στην κριτική ανάλυση του λόγου, τόσο εντός της σχολικής καθημερινότητας όσο και σε επίπεδο δημόσιου και θεσμικού λόγου – από τα διδακτικά εγχειρίδια έως τα μέσα ενημέρωσης και τις επίσημες αφηγήσεις.

Η ΚΑΛ αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο κατανόησης της γλώσσας ως κοινωνικής πράξης, ικανής να αναπαράγει ή να αμφισβητήσει σχέσεις εξουσίας και ιδεολογικά σχήματα. Η ενσωμάτωσή της στην επιμόρφωση και τη διδακτική πράξη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν

στρατηγικές πλαισίωσης, στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και μηχανισμούς κατασκευής της ετερότητας.

Η ανάλυση αυθεντικού υλικού – από τα ΜΜΕ, τα σχολικά εγχειρίδια και τις διοικητικές πρακτικές – καλλιεργεί δεξιότητες εντοπισμού εννοιών όπως η πολυτροπικότητα, η αποσιώπηση και η θεσμική κανονικότητα. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εργαλεία για να εντοπίζουν λανθάνουσες μορφές κοινωνικής ανισότητας και να σχεδιάζουν παρεμβάσεις που ενισχύουν την ισότιμη εκπροσώπηση όλων των κοινωνικών ομάδων.

Παράλληλα, η εισαγωγή της ΚΑΛ στην τάξη ενδυναμώνει τη γλωσσική και κριτική παιδεία των μαθητών/ριών. Δραστηριότητες όπως η ανάλυση ειδησεογραφικών κειμένων, η συγκριτική μελέτη ρητορικών στρατηγικών ή η επαναδιατύπωση με όρους ενσυναίσθησης συμβάλλουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα, και καλλιεργούν την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τη δική τους φωνή με επίγνωση και υπευθυνότητα.

Στο Κυπριακό πλαίσιο, όπου η πολιτισμική πολυπλοκότητα συναντά μεταποικιακές αφηγήσεις, εμπειρίες μετανάστευσης και ισχυρές εθνικές αναπαραστάσεις, η ανάγκη για κριτική προσέγγιση του λόγου καθίσταται επιτακτική. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

- η αναγνώριση υποδόριων διακρίσεων μέσα από γλωσσικές επιλογές (π.χ. «ο ξένος», «ο γηγενής», «πρότυπο παιδί»),
- η ανάλυση των τρόπων με τους οποίους κατασκευάζονται ταυτότητες και ρόλοι μαθητών σε σχολικά εγχειρίδια, διοικητικά έγγραφα ή πρακτικές αξιολόγησης,
- η αποδόμηση ρητορικών ενοχής ή εθνοκεντρισμού, ιδίως σε αφηγήσεις για την κυπριακή ταυτότητα που αναπαράγονται αποκλειστικά με ελληνοκεντρική οπτική.

Ο Πίνακας 2 πιο κάτω παρουσιάζει ενδεικτικές ερωτήσεις για ανάλυση λόγου σε σχολικό πλαίσιο.

Πίνακας 2: Άξονας Β - Ενδεικτικές εφαρμογές Ανάλυσης και Παραγωγής Κριτικού Λόγου	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	
Στοιχεία προς ανάλυση	Καθοδηγητικά ερωτήματα
Πολιτισμοί/ομάδες που εμφανίζονται	Ποιοι αναφέρονται και ποιοι απουσιάζουν;
Περιγραφή ομάδων	Ποια γλώσσα/τόνοι χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση;
Γλωσσικά/οπτικά μέσα	Ποια μέσα χρησιμοποιούνται για να υποδηλώσουν διαφορά ή κατωτερότητα;
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΔΗΣΕΟΓΡΑΦΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ (θέματα μεταναστών, θρησκευτικών ομάδων, ή πολιτισμικής ταυτότητας)	
Στοιχείο προς ανάλυση	Καθοδηγητικό ερώτημα
Framing (Στρατηγικές πλαισίωσης)	Πώς πλαισιώνεται το γεγονός; Με όρους απειλής, κρίσης ή συμπερίληψης;
Κατασκευή του 'Άλλου' και του 'Κέντρου'	Ποιος έχει φωνή στο άρθρο και ποιος όχι;
Αξιολογική γλώσσα	Ποια ρήματα/επίθετα μεταφέρουν αξιολογική φόρτιση;
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ (ANTI-ΚΕΙΜΕΝΑ / ANTI-ΛΟΓΟΥΣ)	
	Καθοδηγητικό ερώτημα: Ποιος μιλά για ποιον;
Δραστηριότητα	Περιγραφή
Δημιουργία 'αντι-κειμένων'	Γραφή από τη σκοπιά περιθωριοποιημένων ομάδων
Οπτική αναπαράσταση	Κατασκευή αφίσας που ανατρέπει στερεότυπα ή αναδεικνύει νέες φωνές

Για κατανόηση του πιο πάνω ενδεικτικού εργαλείου, παρατίθεται πιο κάτω συγκεκριμένο παράδειγμα καθοδηγητικών ερωτημάτων και στη συνέχεια κριτικής ανάλυσης λόγου πάνω σε υποθετικό άρθρο που πραγματεύεται τη μεταναστευτική ταυτότητα στην Κύπρο, με βάση την κριτική ανάλυση λόγου και τα εργαλεία της πλαισίωσης (framing), της κατασκευής του "Άλλου" και της αξιολογικής γλωσσικής φόρτισης.

Τίτλος (υποθετικού) Άρθρου 1: **Αυξάνονται οι μεταναστευτικές ροές: πρόκληση για τις τοπικές κοινωνίες**

Η ραγδαία αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς τα αστικά και ημιαστικά κέντρα της Κύπρου έχει προκαλέσει νέα δεδομένα και σημαντικές προκλήσεις για τις τοπικές κοινωνίες, με τους κατοίκους να εκφράζουν έντονη ανησυχία για την κοινωνική συνοχή και την ασφάλεια.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Εσωτερικών, τους τελευταίους μήνες εισβάλλουν στην επικράτεια «μεγάλοι αριθμοί αλλοδαπών» που εγκαθίστανται μαζικά χωρίς, όπως αναφέρεται, να πληρούν πάντα τα αναγκαία νομικά κριτήρια. Οι αφίξεις αυτές, χαρακτηριζόμενες ως «έκρηξη αιτημάτων ασύλου», επηρεάζουν αρνητικά την καθημερινότητα των κοινοτήτων.

Κάτοικοι περιοχών όπως η Πόλη Χρυσοχούς και η Λεμεσός μιλούν για συγκρούσεις με τις τοπικές αξίες και δηλώνουν πως η παρουσία αλλοδαπών με ακαθόριστες προθέσεις και ογκώδεις οικογένειες δημιουργεί ένταση, αβεβαιότητα και φόβο.

«Η πολιτισμική μας ταυτότητα κινδυνεύει. Δεν μπορούμε να συμβιώσουμε με ομάδες πολιτισμικά ασύμβατες, των οποίων η προέλευση και οι προθέσεις παραμένουν

αμφίβολης νομιμότητας», δήλωσε τοπικός παράγοντας που εκπροσωπεί τους κατοίκους.

Παρά τις εκκλήσεις οργανώσεων για την ενίσχυση πολιτικών ενσωμάτωσης, η δημόσια ρητορική κυριαρχείται από αιτήματα για «περιοριστικά μέτρα», «ενίσχυση της αστυνόμευσης» και «αναθεώρηση της μεταναστευτικής πολιτικής».

Ερωτήσεις Κατανόησης και Κριτικού Στοχασμού

Μέρος Α: Κατανόηση Κειμένου

1. Ποια είναι η κεντρική ιδέα του άρθρου;
2. Ποιες ομάδες ανθρώπων κατονομάζονται ως «νέοι κάτοικοι» της Κύπρου;
3. Ποιες ενέργειες ή παραδείγματα από την καθημερινότητα αναφέρονται στο άρθρο ως καλές πρακτικές συνύπαρξης;
4. Ποια προβλήματα ή προκλήσεις αναγνωρίζονται σχετικά με την ένταξη των μετακινούμενων πληθυσμών;

Μέρος Β: Κριτικός Στοχασμός – Συζήτηση ή Γραπτή Ανάπτυξη

5. Πώς παρουσιάζεται στο άρθρο η πολιτισμική ετερότητα; Ποιες λέξεις ή φράσεις το δείχνουν;
6. Πώς διαφέρει αυτό το άρθρο από άλλες ειδήσεις που έχεις διαβάσει για μετανάστες ή ξένες κοινότητες;
7. Πιστεύεις ότι τα σχολεία στην Κύπρο προωθούν την ένταξη και τη συμπερίληψη; Μπορείς να αναφέρεις παραδείγματα;
8. Αν ήσουν δημοσιογράφος, τι τίτλο θα έδινες σε ένα άρθρο για τη μετανάστευση που να στηρίζει την κοινωνική συνοχή;
9. Ποιες δράσεις θα πρότεινες για να γίνει το σχολείο ή ο τόπος σου πιο φιλόξενος και ισότιμος για όλα τα παιδιά;

Άσκηση ενσυναίσθησης (προαιρετική επέκταση): Γράψε ένα μικρό αφήγημα (150–200 λέξεις) από τη σκοπιά ενός παιδιού που μόλις ήρθε στην Κύπρο. Περιέγραψε την πρώτη σου μέρα στο σχολείο, τι ένιωσες, τι σε ενθουσίασε, τι σε δυσκόλεψε.

Εάν αναλύσουμε κριτικά το δημοσιογραφικό άρθρο, εντοπίζουμε στρατηγικές πλαισίωσης (Framing), όπου το φαινόμενο της μετανάστευσης

με όρους απειλής, έκτακτης ανάγκης και διαχείρισης κινδύνου. Αυτό διαφαίνεται από τη χρήση λεξιλογίου πλαισίωσης: «ροές», «έκρηξη αιτημάτων», «αντιδράσεις κατοίκων», «πρόβλημα ενσωμάτωσης». Το βασικό ερμηνευτικό πλαίσιο είναι αντιμεταναστευτικό: δεν παρουσιάζεται ο μετανάστης ως άνθρωπος με ιστορία, ανάγκες και δικαιώματα, αλλά ως βάρος για το σύστημα. Η πλαισίωση εδώ βασίζεται σε έναν πλαίσιο κρίσης, όπου οι κοινωνίες πρέπει να «αντιμετωπίσουν» ή να «απορροφήσουν» τον μετανάστη. Επίσης ο συγκεκριμένος «λόγος» κατασκευάζει τον «Άλλο» σε αντιδιαστολή με το «Κέντρο». Οι μετανάστες εμφανίζονται ως ο Άλλος, ξένος και επιβλαβής προς τον κοινωνικό ιστό (Π.χ. «Η εισροή αλλοδαπών έχει αλλοιώσει την ταυτότητα της περιοχής»).

Το «κέντρο» – δηλαδή η κυρίαρχη, ντόπια πλειοψηφία – εμφανίζεται ως ο φορέας των αξιών και της κανονικότητας, που πρέπει να «προστατευτεί». Δεν δίνεται λόγος ή φωνή σε μετανάστες. Αντίθετα, κυριαρχούν ρήσεις τοπικών παραγόντων ή «ανώνυμες φωνές» του φόβου. Ο Άλλος κατασκευάζεται ως «υποκείμενο χωρίς φωνή», επικίνδυνος, με πιθανούς συνειρμούς εγκληματικότητας ή επιβάρυνσης. Επιπλέον, στο άρθρο εντοπίζονται ρηματικοί και επιθετικοί τύποι που μεταφέρουν αρνητικό αξιολογικό φορτίο (Ρήματα: «εισβάλλουν», «επηρεάζουν αρνητικά», «συγκρούονται με τις τοπικές αξίες», «εγκαθίστανται μαζικά», Επίθετα: «ακαθόριστες προθέσεις», «αμφίβολης νομιμότητας», «ογκώδεις οικογένειες», «πολιτισμικά ασύμβατοι»).

Ακόμη και όταν χρησιμοποιείται πιο ουδέτερη γλώσσα (π.χ. "αυξημένες ροές"), εντοπίζεται υποκείμενη αξιολογική φόρτιση μέσω συμφραζομένων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές /-τριες να υπογραμμίσουν λέξεις/φράσεις που φορτίζουν αρνητικά ή δημιουργούν πόλωση και να προτρέψουν την επαναπλαισίωση του ίδιου άρθρου με όρους αλληλεγγύης και συμπερίληψης ή να χρησιμοποιήσουν το άρθρο για παιχνίδια ρόλων, π.χ. «αν ήσουν μετανάστης /δημοσιογράφος / δάσκαλος, πώς θα έγραφες την είδηση;».

Πιο κάτω παρουσιάζεται η αναδιατύπωση του προηγούμενου άρθρου με βάση τις αρχές της συμπερίληψης και της κριτικής παιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό, ένα διδακτικό υλικό με συμπεριληπτικό λόγο, όπως το άρθρο «Μετακίνηση πληθυσμών και κοινότητες σε μετάβαση», μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο ως πεδίο κριτικής ανάλυσης λόγου όσο και ως βάση για

τη διαμόρφωση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αλλά και σε σχολικά πλαίσια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Άρθρο 2 - Τίτλος: Μετακίνηση πληθυσμών και κοινότητες σε μετάβαση: Χτίζοντας γέφυρες κατανόησης στην Κύπρο

Η Κύπρος, ως σταυροδρόμι πολιτισμών και γλωσσών, συνεχίζει να αποτελεί προορισμό για ανθρώπους που αναζητούν ασφάλεια, εργασία, μόρφωση ή ένα νέο ξεκίνημα. Στις τελευταίες δεκαετίες, η άφιξη προσώπων και οικογενειών από χώρες όπως η Συρία, το Λίβανο, οι Φιλιππίνες, η Γεωργία, η Ρουμανία και το Κονγκό διαμορφώνει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, γεμάτη προκλήσεις αλλά και δυνατότητες.

Η παρουσία αυτών των κοινοτήτων δεν αποτελεί απειλή για τον κοινωνικό ιστό, αλλά ευκαιρία για επανεξέταση της έννοιας της κυπριακής ταυτότητας με όρους συμμετοχής, συν-δημιουργίας και ενσυναίσθησης. Οι γλώσσες, οι μνήμες και οι εμπειρίες των νέων κατοίκων εμπλουτίζουν το πολιτισμικό τοπίο, ενώ οι σχέσεις που δημιουργούνται στις γειτονιές, στα σχολεία και στους χώρους εργασίας δείχνουν πως η πολυφωνία είναι δύναμη και όχι εμπόδιο.

Ωστόσο, η μετάβαση προς μια κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης δεν είναι αυτόματη. Χρειάζεται ενεργός σχεδιασμός ένταξης, πρόσβαση στις υπηρεσίες, υποστήριξη των παιδιών στα σχολεία, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και δημόσιος λόγος χωρίς στερεότυπα. Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας δεν πρέπει να γίνεται με όρους φόβου ή ανοχής, αλλά με όρους αναγνώρισης, ισότητας και συνύπαρξης.

Σε ένα σχολείο της Λεμεσού, η δημιουργία ενός «πολυγλωσσικού τοίχου» όπου οι μαθητές έγραψαν "καλημέρα" σε 13 διαφορετικές γλώσσες, προκάλεσε συγκίνηση και αλληλοσεβασμό. Σε κοινότητες της Πάφου, ομάδες γυναικών από την Κύπρο και το εξωτερικό διοργάνωσαν κοινές δράσεις για την υγεία, τη μαγειρική και την υποστήριξη μητέρας-παιδιού. Αυτές οι πρακτικές δείχνουν ότι η πολιτισμική ετερότητα δεν είναι εμπόδιο· είναι υλικό δημιουργίας.

Το ερώτημα δεν είναι αν θα ζήσουμε μαζί – αυτό ήδη συμβαίνει. Το ερώτημα είναι πώς θα συνδιαμορφώσουμε ένα κοινό μέλλον με ισότητα, δικαιοσύνη και φροντίδα.

Συγκρίνοντας τις δύο εκδοχές του άρθρου, συνειδητοποιεί κανείς ότι η ίδια είδηση μπορεί να αποτυπωθεί με πολύ διαφορετικούς τρόπους, κατασκευάζοντας διαφορετικές συνδέσεις και νοήματα:

Πίνακας 3: Κριτική σύγκριση κειμένων		
Στοιχείο	Άρθρο 1- Προβληματική εκδοχή	Άρθρο 2- Συμπεριληπτική εκδοχή
Τίτλος	Έμφαση στην «πρόκληση» και στην απειλή	Έμφαση στη δυναμική της αλλαγής και της συνύπαρξης
Υποκείμενο	«Αλλοδαποί» – ανώνυμα, παθητικά	«Νέοι κάτοικοι» – με ονομασία και ανθρώπινη υπόσταση
Γλώσσα	«Ανησυχία», «επιβάρυνση», «ένταση»	«Εμπλουτισμός», «συμμετοχή», «εμπιστοσύνη»
Σκοπός	Διαχείριση κρίσης	Καλλιέργεια αλληλεγγύης και συνεργασίας

Οι μαθητές/-τριες μπορούν να συλλέξουν δικά τους άρθρα ή τηλεοπτικά αποσπάσματα και να εφαρμόσουν την ίδια μεθοδολογία για άλλες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ΛΟΑΤΚΙ+ άτομα, πρόσφυγες, εθνοτικές κοινότητες, άτομα με αναπηρία).

Μέσω αυτού του άξονα, η εκπαίδευση καθίσταται χώρος διαλόγου, επίγνωσης και μετασχηματισμού, όπου η γλώσσα αξιοποιείται ως εργαλείο για τη διαμόρφωση μιας πιο συμπεριληπτικής και δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας. Να καλλιεργηθεί η ικανότητα των μαθητών/εκπαιδευομένων να αναλύουν κριτικά δημοσιογραφικά κείμενα που αφορούν πολιτισμικές και κοινωνικές ταυτότητες, και να αναπτύξουν λόγο συμπεριληπτικό και ευαίσθητο στη διαφορετικότητα. Ο άξονας αυτός αναδεικνύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως φορέων λόγου με παιδαγωγική και πολιτική βαρύτητα. Προτείνει ένα μοντέλο εκπαίδευσης που ξεπερνά τη μετάδοση γνώσης, στοχεύοντας στη διαμόρφωση ενεργών πολιτών με κριτική επίγνωση και δυνατότητα παρέμβασης στον δημόσιο χώρο.

2.2 Άξονας Γ – Συμπεριληπτική Παιδαγωγική και Σχεδιασμός Πρακτικών

Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών πρακτικών που προάγουν τη συμπερίληψη, αναγνωρίζοντας

και ενσωματώνοντας τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, δίνει έμφαση στην ανάδειξη της φωνής των μαθητών/-τριών, μέσα από μια παιδαγωγική προσέγγιση που συνθέτει τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, της πολιτισμικής αναγνώρισης και της ισότιμης συμμετοχής. Κοινός παρονομαστής αυτών των κατευθύνσεων είναι η ανάγκη η γλωσσική διδασκαλία να υπερβεί τη στενή αντίληψη της μετάδοσης μιας «ορθής» και ομοιογενούς γλωσσικής νόρμας και να διαμορφωθεί ως πεδίο διαλόγου, προσωπικής έκφρασης και κοινωνικής συνειδητοποίησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η έννοια του *translanguaging*, δηλαδή της διαγλωσσικής πρακτικής μέσω της οποίας οι μαθητές αξιοποιούν το πλήρες φάσμα του γλωσσικού τους ρεπερτορίου για να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν τον κόσμο και να διαμορφώσουν τις ταυτότητές τους (García & Wei, 2014). Η προσέγγιση αυτή προτείνει τη δημιουργία «*translanguaging* χώρων» στην τάξη, όπου όλες οι μορφές γλώσσας – είτε πρότυπες, είτε διαλεκτικές, είτε μητρικές – αναγνωρίζονται ως ισότιμοι και πολύτιμοι παιδαγωγικοί πόροι. Αντί να αντιμετωπίζεται η ετερότητα ως απόκλιση προς διόρθωση, αναγνωρίζεται ως πηγή μαθησιακής ενδυνάμωσης.

Έτσι, η ενσωμάτωση του *translanguaging* μπορεί να μετασχηματίσει τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια δυναμική διαδικασία κατανόησης, εμπλοκής και κριτικής σκέψης, ιδιαίτερα σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα όπως οι σχολικές τάξεις της Κύπρου.

Στη βάση των αρχών της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1970), της πολυγλωσσικής παιδείας και της διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων στη σχολική τάξη, προτείνονται πρακτικές όπως:

- πολυγλωσσικά πορτρέτα,
- ιστορίες ζωής,
- γλωσσικοί χάρτες,
- ομαδικές αφηγήσεις,
- διαθεματικά σχέδια μαθήματος με πολιτισμικό περιεχόμενο.

Συχνά, οι μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από γλωσσικές ή πολιτισμικές μειονότητες νιώθουν ότι η φωνή τους δεν ακούγεται ή ότι

αναγκάζονται να συμμορφωθούν με ένα κυρίαρχο πρότυπο. Η τάξη, έτσι, γίνεται χώρος σιωπής, όχι έκφρασης. Μέσα από πρακτικές που αγνοούν τις γλωσσικές εμπειρίες και τις αφηγήσεις ζωής των παιδιών, η διδασκαλία της γλώσσας τείνει να αναπαράγει τη μονοφωνία και να περιορίζει τις δυνατότητες συμμετοχής. Αντιθέτως, η συμπεριληπτική διδακτική προϋποθέτει ότι η ετερότητα δεν αποτελεί εμπόδιο προς υπέρβαση, αλλά δυναμική πηγή γνώσης και συνδιαμόρφωσης του μαθήματος.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο αυτού του άξονα αποσκοπεί στην ενίσχυση της ικανότητάς τους να δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα που αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τη γλωσσική ποικιλότητα, ενθαρρύνουν τον αυθεντικό λόγο των μαθητών/-τριών και ενσωματώνουν κριτικές παιδαγωγικές στρατηγικές. Τέτοιες στρατηγικές μπορεί να περιλαμβάνουν την αφήγηση προσωπικών ιστοριών, τη συγγραφή πολυγλωσσικών κειμένων, την παρουσίαση βιωματικών εμπειριών, καθώς και τη συλλογική ανάλυση των πολιτισμικών πλαισίων που τις περιβάλλουν.

Μέσα από τη γλωσσική ενδυνάμωση, οι μαθητές/-τριες δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες του σχολικού λόγου, αλλά ως ενεργά υποκείμενα που συνδιαμορφώνουν τη γνώση και ασκούν λόγο με κοινωνική και πολιτική αξία. Ο / η εκπαιδευτικός, αντίστοιχα, δεν λειτουργεί ως αυθεντία αλλά ως συνοδοιπόρος σε μια διαδικασία διαλόγου, όπου η γλώσσα αποτελεί όχημα για τη χειραφέτηση και τη συμμετοχή σε μια δημοκρατική σχολική κοινότητα.

Το προτεινόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο θεμελιώνεται στην αναγνώριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας όχι ως προβλήματος προς διαχείριση, αλλά ως πολύτιμου παιδαγωγικού πόρου που μπορεί να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία. Κεντρική του επιδίωξη είναι η διασφάλιση της προσβασιμότητας στη μάθηση για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ανεξαρτήτως της γλώσσας, της ταυτότητας, της καταγωγής ή του φύλου τους. Τέλος, καλλιεργείται ο κριτικός και ηθικός γραμματισμός, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αμφισβητούν τον κατεστημένο λόγο και να αναπτύσσουν ικανότητες κατανόησης, ανάλυσης και αναστοχασμού απέναντι σε κοινωνικές και γλωσσικές ανισότητες.

Για την υποστήριξη της επιμόρφωσης και της εκπαιδευτικής εφαρμογής, παρουσιάζονται πίνακες με ενδεικτικές δραστηριότητες,

οργανωμένες κατά στόχο, περιγραφή και αναμενόμενο παιδαγωγικό όφελος, και μικροδιδασκαλίες, με στοχευμένες πρακτικές εφαρμογές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, λόγου και αναπλαισίωσης.

Πίνακας 4: Δραστηριότητες για Συμπεριληπτική Διδασκαλία			
Τίτλος Δραστηριότητας	Στόχος	Περιγραφή	Αναμενόμενο Παιδαγωγικό Όφελος
Γλωσσικά Πορτρέτα	Ανάδειξη γλωσσικού ρεπερτορίου και σεβασμός πολυγλωσσίας	Μαθητές/τριες χρωματίζουν ή γράφουν σε σχήμα προσώπου τις γλώσσες/διαλέκτους που ακούνε/χρησιμοποιούν στο σπίτι, στη γειτονιά, στο σχολείο	Ενίσχυση ταυτότητας, ορατότητα γλωσσών
Μικρές Ιστορίες Μετακίνησης	Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αφήγησης	Οι μαθητές γράφουν μια ιστορία με θέμα την εμπειρία ενός παιδιού που αλλάζει χώρα/σχολείο	Ενεργοποίηση δημιουργικότητας και αποδόμηση στερεοτύπων
Γλώσσα και Τύπος	Κριτική ανάλυση δημόσιου λόγου	Σύγκριση δύο άρθρων για μετανάστες: ένα κυρίαρχο και ένα που δίνει φωνή στους ίδιους	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης και αναστοχασμού
Μαγειρεύοντας πολιτισμούς	Διαθεματική μάθηση – ενσυναίσθηση	Οι μαθητές/τριες φέρνουν μια συνταγή από το σπίτι και εξηγούν την ιστορία της (προφορικά ή γραπτώς)	Ενεργή συμμετοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας
Ο σχολικός μας χάρτης	Γεωγραφική και πολιτισμική αναγνώριση	Κατασκευή χάρτη με σημαίες των χωρών καταγωγής των μαθητών/τριών και στοιχεία πολιτισμού	Οικειοποίηση του σχολικού χώρου ως κοινότητα

Πιο κάτω παρατίθενται παραδείγματα μικροδιδασκαλιών για Κριτική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

- **Μικροδιδασκαλία 1: «Επαναγράψω το άρθρο»**

Θέμα: Δημόσια επικοινωνία και κατασκευή του Άλλου

Διάρκεια: 15’

Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες διαβάζουν ένα επικριτικό άρθρο για μετανάστες και επαναγράφουν την πρώτη παράγραφο με συμπεριληπτική οπτική.

Μέθοδος: Εργασία σε ζευγάρια – σύγκριση αρχικής και νέας εκδοχής – συζήτηση στην ολομέλεια

Δεξιότητες: Γλωσσική ευαισθητοποίηση, αξιολόγηση πλαισίωσης (framing), γραμματισμός με νόημα

- **Μικροδιδασκαλία 2: «Η ιστορία του ονόματός μου»**

Θέμα: Πολιτισμική ταυτότητα και αυτοπαρουσίαση

Διάρκεια: 10’

Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν σε 1 λεπτό την ιστορία

πίσω από το όνομά τους ή τη σημασία του.

Μέθοδος: Προφορική έκφραση στην τάξη – μικρές ομάδες – σύνδεση με καταγωγή

Δεξιότητες: Προφορικός λόγος, προσωπική ενδυνάμωση, ακρόαση, αναγνώριση πολιτισμικών στοιχείων

Μικροδιδασκαλία 3: «Εγχειρίδιο ένταξης νέου μαθητή»

Θέμα: Ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη νεοεισερχόμενων μαθητών

Διάρκεια: 20΄

Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες δημιουργούν ένα οπτικό

φυλλάδιο/αφίσα/παρουσίαση για έναν μαθητή που έρχεται από άλλη χώρα – τι πρέπει να ξέρει για το σχολείο μας

Μέθοδος: Συνεργατική εργασία – παρουσίαση στην ολομέλεια

Δεξιότητες: Συμπερίληψη, ενσυναίσθηση, ψηφιακή δημιουργικότητα, οργάνωση πληροφοριών

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο αναδεικνύει την ανάγκη για κριτικό αναστοχασμό και παιδαγωγικό μετασχηματισμό, επιχειρώντας να συμβάλει ουσιαστικά στον επιστημονικό διάλογο για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη γλωσσική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνει ένα τριμερές θεωρητικό και παιδαγωγικό μοντέλο, εμπνευσμένο από την Κριτική Γλωσσολογία, τη θεωρία των γλωσσικών ιδεολογιών και την Κριτική Παιδαγωγική. Οι τρεις άξονες που το συγκροτούν παρέχουν ένα συνεκτικό πλαίσιο για την οικοδόμηση ενός σχολείου ευαίσθητου στις ανισότητες και ικανού να ανταποκρίνεται στις ανάγκες ενός πλουραλιστικού μαθητικού πληθυσμού.

Κεντρικός στόχος είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να αναγνωρίζουν και να αποδομούν τις ιδεολογικές πτυχές της γλωσσικής χρήσης, να καλλιεργούν κριτική επίγνωση για τον ρόλο του λόγου στις κοινωνικές ιεραρχίες και να αναπτύσσουν διδακτικές πρακτικές που προάγουν τη συμπερίληψη, την ισοτιμία και την ορατότητα όλων των μαθητών/ριών. Η επιμόρφωση δεν περιορίζεται στην παθητική ανάλυση του λόγου· αντιθέτως, επιδιώκει να μετατρέψει τον/την εκπαιδευτικό σε

ενεργό διαμορφωτή εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, στοχεύοντας σε ένα πολυφωνικό σχολείο που σέβεται τη διαφορετικότητα.

Ιδιαίτερη έμφαση αποδίδεται στον ρόλο του/της γλωσσολόγου στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και διδακτικού υλικού. Με εξειδίκευση στην κριτική γλωσσολογία, τη γλωσσική πολιτική και την ανάλυση λόγου, ο/η γλωσσολόγος διαθέτει τα αναλυτικά εργαλεία για να αποδομήσει κυρίαρχες ιδεολογίες περί «ορθής» γλώσσας, να εντοπίσει μηχανισμούς αποκλεισμού και να συμβάλει ουσιαστικά στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η συμβολή του δεν είναι συμπληρωματική· είναι αναγκαία για τη μετάβαση σε ένα δικαιότερο και πιο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η εισήγηση αυτή επιδιώκει επίσης να μετατοπίσει τον διάλογο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πέρα από τη στενή έννοια της « ένταξης », προς μια ολιστική παιδαγωγική δημοκρατίας, όπου όλοι οι μαθητές – ανεξαρτήτως γλώσσας ή καταγωγής – μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα. Η σημερινή πραγματικότητα σε πολλά δημοτικά σχολεία της Κύπρου απαιτεί άμεσες και συστημικές παρεμβάσεις: από τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, έως την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και κουλτούρας συμπερίληψης.

Η αναγνώριση και στήριξη των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιούνται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι κρίσιμη. Η πολιτεία οφείλει να ενδυναμώσει το έργο τους με στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης, ανανεωμένο εκπαιδευτικό υλικό και τη συστηματική παρουσία ψυχοκοινωνικών υποστηρικτικών δομών στα σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί περιθωριακό κεφάλαιο· συνιστά πυρήνα της παιδαγωγικής ηθικής και πράξης.

Η εργασία αυτή ανοίγει προοπτικές για περαιτέρω έρευνα σε πεδία όπως:

- Η εφαρμογή του μοντέλου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συμφραζόμενα (π.χ. αγροτικές ή ολιγοπολιτισμικές κοινότητες).
- Η διερεύνηση της σχέσης γλωσσικών πολιτικών και σχολικής επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών.
- Η μελέτη της επίδρασης της επιμόρφωσης στη διδακτική στάση και πρακτική των εκπαιδευτικών.

Παρότι η πρόταση εντάσσεται στη γενικότερη κατηγορία των θεωρητικών και παιδαγωγικών μοντέλων, απαιτείται να επισημανθούν περιορισμοί που αφορούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Το μοντέλο βασίζεται σε κριτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας και θεωρητική επεξεργασία, ενώ η συστηματική εφαρμογή του σε σχολικά περιβάλλοντα θα γίνει πιλοτικά άμεσα, με τα αποτελέσματα να κοινοποιούνται σε μελλοντική δημοσίευση.

Συνεπώς, η παιδαγωγική του αποτελεσματικότητα δεν έχει τεκμηριωθεί εμπειρικά και απαιτείται πιλοτική εφαρμογή, με συμμετοχή εκπαιδευτικών και αξιολόγηση μέσω ποιοτικών ή μικτών μεθόδων. Επιπλέον, η εφαρμοσιμότητά του εξαρτάται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο, γεγονός που ενδέχεται να περιορίσει τη γενίκευσή του.

Ωστόσο, η ισχυρή θεωρητική του θεμελίωση και η σύνδεσή του με τις σύγχρονες ανάγκες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης το καθιστούν γόνιμη βάση για περαιτέρω έρευνα, προσαρμογή και καινοτομία. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η αξιοποίησή του αρχικά ως εργαλείο επιμόρφωσης και σταδιακά η ενσωμάτωσή του στη διδακτική πρακτική.

Η εφαρμογή του προτεινόμενου μοντέλου προϋποθέτει πολιτική βούληση, επαρκείς πόρους και χρόνο, ενώ είναι πιθανό να συναντήσει αντιστάσεις από θεσμούς ή άτομα που αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως απειλή. Ωστόσο, η πολυπολιτισμικότητας δεν είναι απειλή· είναι ευκαιρία για μια εκπαίδευση πιο ανθρώπινη και πιο αποτελεσματική. Είναι ο δρόμος για σχολεία που λειτουργούν ως πολιτιστικοί κόμβοι μάθησης και συμπερίληψης.

Βιβλιογραφία

Abdallah-Pretceille, M. 2017. *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Banks, J. A. 2008. *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.

Blommaert, J. 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., Van de Ven, P. H. 2009. *L'éducation plurilingue et interculturelle en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Cummins, J. 2001. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.

Fairclough, N. 1989. *Language and power*. London: Longman.

Fairclough, N. 1995. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

García, O., Wei, L. 2014. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.

Gogonas, N. 2010. *Bilingualism and multiculturalism in Greek education: teachers' attitudes and practices*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Halliday, M. A. K. 1977. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

May, S. 2014. *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.

May, S. 2019. *Critical multiculturalism and language education*. New York: Routledge.

Nieto, S. 2002. *Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rogers, R. (Ed.). 2011. *An introduction to critical discourse analysis in education* (2nd ed.). New York : Routledge.

Κεφάλαια:

Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. In : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Woolard, K. A. 1998. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V. (dir.). *Language ideologies: practice and theory*. Oxford: Oxford University Press.

Άρθρα σε περιοδικά:

Antier, E. 2017. « La problématique éthique du savoir-être en didactique des langues-cultures ». *Revue TDFLE*, n° 70.

Blackledge, A. 2000. "Monolingual ideologies in multilingual states: language, hegemony and social justice in Western liberal democracies". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n° 21(5), p. 308-318.

Flores, N., Rosa, J. 2015. «Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education». *Harvard Educational Review*, n° 85(2), p. 149-171.

Hajisoteriou, C., Angelides, P. 2015. “Implementing intercultural education: teachers’ understandings and practices in Cyprus”. *Education, Citizenship and Social Justice*, n° 10(3), p. 263-276.

Ioannidou, E. 2009. “Using the sociolinguistic paradigm to trace school pupils’ awareness of language choice in a diglossic context”. *International Journal of Multilingualism*, n° 6(2), p. 206-220.

Papapavlou, A., Pavlou, P. 2000. « Sociolinguistic and educational perspectives on the use of dialectal variation in Cyprus ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 145, p. 15-27.

van Dijk, T. A. 1993. “Principles of critical discourse analysis”. *Discourse & Society*, n° 4(2), p. 249-283.

Εκθέσεις / Επίσημα Έγγραφα:

European Commission. 2024. *Education and training monitor 2024 – country reports* [consulté le 2 juillet 2025].

OECD. 2024. *Education policy outlook 2024* [consulté le 2 juillet 2025].

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. 2023. Πρακτικά Συνεδρίου : Συμπερίληψη και Παιδαγωγική Πρακτική. Λευκωσία : Π.Ι.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ). 2024. Σχολείο του 2024 : Μεταναστευτική βιογραφία.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας (ΥΠΠΑΝ). 2024. Στατιστικά Στοιχεία - Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.



© *Synergies Sud-Est européen*, n° 6, Année 2025.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42722517z>

Bibliothèque nationale de France - Novembre 2025 -

Éléments sous droits d’auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-sud-est-europeen>

