



Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε
αλλόγλωσσους στην Ελλάδα

Άρθρο

«Διαβάζοντας ειδησεογραφικά άρθρα στη Γ2»

Αργύρης Αρχάκης
Βίλλυ Τσάκωνα

Abstract

The aim of this paper is to discuss how news articles could be exploited in L2 teaching. After a brief literature review on how the communicative/text-based approach is applied to L2 teaching, and on the most often cited problems of this approach, we insist on the advantages that the application of a critical language awareness framework could have on L2 teaching. To this end, we first present the basic goals of critical literacy, namely the unraveling of, and reflection on, the implicit cultural and ideological presuppositions of the texts used in class. Moreover, we support the claim that critical literacy can be implemented within a multiliteracies program consisting of the following pedagogical domains: situated practice, overt instruction, critical framing, and transformed practice. Based on this theoretical framework, our teaching proposal exploits the narrative analyses proposed by Labov (1972) and Bell (1991), where the following components are distinguished: abstract, orientation, complicating action, resolution, evaluation, and coda. Our proposal involves comparing news articles on the same topic but with differing ideological and political orientation. In this context, we analyze two news articles from two different news portals: one portal claims an independent voice, whereas the other commits itself to a left-wing perspective. The articles refer to a sit-in attempted by protesting immigrants at one of the buildings of the University of Athens. We argue that, via such a comparison, L2 students could realize the ideological load of texts and the linguistic means employed to convey ideological stance. Thus, L2 students could develop a critical awareness of the social, cultural, and political environment of the L2 and could realize their own potential to effectively plan their communicative strategies, so as to express their own ideologies.

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει πώς δημοσιογραφικά άρθρα από τον τύπο θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της Γ2. Μετά από μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση των τρόπων με τους οποίους η επικοινωνιακή/κειμενοκεντρική προσέγγιση εφαρμόζεται στη διδασκαλία της Γ2, καθώς και των συχνότερων προβλημάτων που επισημαίνονται σχετικά με την προσέγγιση αυτή, θα επιμείνουμε στα πλεονεκτήματα που θα μπορούσε να έχει η εφαρμογή ενός πλαισίου διδασκαλίας που να αποσκοπεί στην κριτική γλωσσική επίγνωση. Για τον σκοπό αυτό, πρώτα παρουσιάζουμε τους βασικούς στόχους του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή την αποκάλυψη και τον αναστοχασμό πάνω στις υπόρρητες πολιτισμικές και ιδεολογικές προϋποθέσεις των κειμένων που χρησιμοποιούνται στο μάθημα. Επιπλέον, υποστηρίζουμε ότι ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να αποτελέσει μέρος ενός προγράμματος πολυγραμματισμών, το οποίο συνίσταται στους εξής παιδαγωγικούς τομείς: τοποθετημένη πρακτική, ανοιχτή διδασκαλία, κριτική πλαισίωση και μετασχηματισμένη πρακτική. Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, η διδακτική μας πρόταση αξιοποιεί τις αφηγηματικές αναλύσεις που προτείνονται από τον Labov (1972) και τον Bell (1991), στις οποίες διακρίνονται οι ακόλουθες δομικές κατηγορίες: περίληψη, προσανατολισμός, εξέλιξη της δράσης, επίλυση, αξιολόγηση και κλείσιμο. Η πρότασή μας περιλαμβάνει τη σύγκριση δημοσιογραφικών άρθρων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα, αλλά διαθέτουν διαφορετικό ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό. Στο πλαίσιο αυτό, αναλύουμε δύο άρθρα από δύο διαφορετικές διαδικτυακές πύλες: η μία πύλη αυτοπαρουσιάζεται ως ανεξάρτητη φωνή, ενώ η άλλη υιοθετεί μια ρητή αριστερή προοπτική. Τα άρθρα αναφέρονται στην κατάληψη ενός από τα κτίρια του Πανεπιστημίου Αθηνών η οποία επιχειρήθηκε από διαμαρτυρόμενους μετανάστες. Η θέση μας είναι ότι, μέσα από μια τέτοια σύγκριση, οι μαθητές της Γ2 μπορούν να συνειδητοποιήσουν το ιδεολογικό φορτίο των κειμένων και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται για να μεταδοθούν ιδεολογικές στάσεις. Επομένως, οι μαθητές της Γ2 μπορούν να αποκτήσουν κριτική επίγνωση του κοινωνικού, πολιτιστικού και πολιτικού περιβάλλοντος όπου ομιλείται η Γ2 και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες που διαθέτουν για αξιοποίηση επικοινωνιακών στρατηγικών που θα τους επιτρέψουν να εκφράζουν τις δικές τους ιδεολογίες.

1 Εισαγωγή

Συνειδητοποίησα το απίστευτο γεγονός ότι *ως μαθητής μιας ξένης γλώσσας μπορώ πιο εύκολα να γίνω αντικείμενο χειραγώγησης παρά ως φυσικός ομιλητής*, καθώς δεν ξέρω πολλές λεξιλογικές συνάψεις και ιδιωματικές εκφράσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία (εννοώ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ σημασία). Επιπλέον, δεν μπορώ να ταυτιστώ με ορισμένες αντωνυμίες όπως η «εμείς», άρα αποδίδω διαφορετικό νόημα σε ό,τι διαβάζω σε ορισμένες περιπτώσεις εξαιτίας αυτού.

Εμείς οι μαθητές της [Γ2] ζούμε [...] εκτός πραγματικότητας *διαβάζοντας και γράφοντας με μοναδικό στόχο να ανακαλύψουμε δομές και να τις χρησιμοποιήσουμε με σωστό τρόπο*. Ωστόσο, δεν προσέχουμε και ίσως δεν *θέλουμε να ασχοληθούμε με την ιδεολογία*. Τείνουμε να θεωρούμε όλα [τα κείμενα της Γ2] καλά και γεμάτα αλήθειες και ίσως δεν συνειδητοποιούμε ότι μέσα από όμορφες λέξεις μπορεί ως αναγνώστες να υποστούμε επίθεση ή χειραγώγηση.

Οι δηλώσεις αυτές προέρχονται από μαθητές-πληροφορητές της έρευνας που έκανε η Zinkgraf (2003: 13, έμφαση στο πρωτότυπο) και μαρτυρούν τον προβληματισμό των μαθητών όσον αφορά τις ιδεολογικές προϋποθέσεις των κειμένων που επεξεργάζονται στη Γ2. Αυτός ακριβώς ο προβληματισμός θα μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη.

Ειδικότερα, στην ενότητα 2, αφού αναφερθούμε συνοπτικά στον συνήθη τρόπο επεξεργασίας των κειμένων στη Γ2 βάσει της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής μεθόδου, θα στηριχθούμε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για να επιχειρηματολογήσουμε υπέρ της χρησιμότητας (αν όχι και της αναγκαιότητας) της κριτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Γ2. Οι ενότητες 3 και 4 είναι αφιερωμένες στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσουμε το διδακτικό μοντέλο που προτείνουμε: η επεξεργασία κειμένων στη Γ2 είναι σκόπιμο, κατά την εκτίμησή μας, να αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού μοντέλου των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 1999). Η πρότασή μας αφορά κατεξοχήν δημοσιογραφικές αφηγήσεις από τα ΜΜΕ, τις οποίες εκλαμβάνουμε ως φορείς ιδεολογικών στάσεων. Οι δημοσιογραφικές αφηγήσεις αναλύονται με βάση το μοντέλο που προτείνει ο Labov (1972) για τις προφορικές αφηγήσεις και την ειδικότερη προσαρμογή του που επιχειρεί ο Bell (1991) στον δημοσιογραφικό λόγο (ενότητα 5). Η σύγκριση

ειδησεογραφικών άρθρων με το ίδιο θέμα (ενότητα 6) θεωρούμε ότι εξυπηρετεί τους στόχους του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Έτσι, οι ενότητες 5 και 6 ουσιαστικά περιλαμβάνουν μια αναλυτική παρουσίαση της πρότασής μας για κριτική επεξεργασία κειμένων στην τάξη της Γ2. Τέλος, η ενότητα 7 συνοψίζει το προτεινόμενο διδακτικό μοντέλο και τους περιορισμούς του.

2 Κατανόηση και επεξεργασία γραπτού λόγου στη Γ2: Από την επικοινωνιακή στην κριτική προσέγγιση

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής μεθόδου, η γλωσσική διδασκαλία στρέφεται σαφώς στη χρήση αυθεντικών κειμένων για τη διδασκαλία γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και λεξιλογίου όχι μόνο στη Γ1 αλλά και στη Γ2. Έτσι γραμματικοσυντακτικές δομές, λέξεις και συνάψεις κατακτώνται και συνδέονται με συγκεκριμένα κειμενικά είδη και κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια χρήσης, στο πλαίσιο της καλλιέργειας της επικοινωνιακής ικανότητας (κατά Hymes 1972) των μαθητών (βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα «*Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2*», στην ίδια συλλογή άρθρων).

Αποτελεί κοινό τόπο στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. μεταξύ άλλων Wallace 1992, 2005, Cots 2006: 337, İzmeç 2009: 132, Zhang 2009, Koupaee Dar κ.ά. 2010: 461, 466, Świerczyńska χ.χ.) ότι η συνήθης πραγμάτωση αυτού του μοντέλου στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία της Γ2 ως επί το πλείστον συνίσταται στην εξής διαδικασία: το κείμενο επιλέγεται κατά κανόνα από το σχολικό εγχειρίδιο, θεωρείται λειτουργικό και χρήσιμο για τους μαθητές (χωρίς, ωστόσο, να αποκλίνει από τους αυστηρά προσδιορισμένους στόχους του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος) και κυρίως είναι «ασφαλές» ως προς τη θεματολογία του. Ο εκπαιδευτικός το εξηγεί λέξη προς λέξη, πρόταση προς πρόταση. Οι μαθητές έχουν περισσότερο παθητικό παρά ενεργό ρόλο, (απο)δεχόμενοι τις εξηγήσεις, τις πληροφορίες και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού όσον αφορά τα νοήματα και τη (συνήθως μία, μοναδική και τελικά κυρίαρχη) ερμηνεία του κειμένου. Η διεπίδραση στην τάξη με αφορμή το κείμενο, όταν δεν απουσιάζει, περιλαμβάνει συνήθως ερωτήσεις που θα βοηθήσουν (ή ενδεχομένως θα αναγκάσουν) τους μαθητές να προσεγγίσουν τη (μοναδική) ερμηνεία που προτείνει ο εκπαιδευτικός, ενώ οι τοποθετήσεις και οι ερμηνείες των ίδιων των μαθητών δεν τους ζητούνται, οπότε σπάνια γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στην τάξη. Ακόμα και όταν καλούνται (και καταφέρνουν) οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν μόνοι το κείμενο (για παράδειγμα, μέσα από σιωπηρή ανάγνωση), το σύνολο της τάξης δεν είναι σίγουρο ότι συνειδητοποιεί ούτε την ήδη υπάρχουσα γνώση που αξιοποιήθηκε για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα κατανόησης του κειμένου ούτε τη γνώση που αποκτήθηκε από τη διαδικασία αποκωδικοποίησής του.

Γύρω από ανάλογους στόχους στρέφονται και οι δραστηριότητες που συνήθως συνοδεύουν την κατανόηση του κειμένου στη Γ2, όπως είναι οι ερωτήσεις ανοιχτού ή κλειστού τύπου ή

πολλαπλών επιλογών πάνω στο κείμενο, η περίληψη, η μετάφραση αποσπασμάτων, η εύρεση συνωνύμων ή αντωνύμων, η συμπλήρωση κενών. Εστιάζοντας αποκλειστικά στην κατανόηση του κειμένου, αγνοούνται άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με αυτό ή θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν παράλληλα, όπως είναι η διατύπωση υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο των κειμένων, η σύγκριση ή/και η σύνθεση απόψεων, η αξιολόγηση του περιεχομένου των κειμένων μέσα από τη συζήτηση στην τάξη κλπ. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός αρκείται στην αποκωδικοποίηση του περιεχομένου του κειμένου χωρίς να προχωρά στη διερεύνηση των ιδεολογικών του προϋποθέσεων και των όποιων κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αξιών και παραδοχών αυτό ενσωματώνει.

Αν δεχθούμε ότι αυτού του είδους η προσέγγιση προάγει όντως την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών (βλ. μεταξύ άλλων Μπέλλα 2007: 183 κ.εξ.), και αν η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει τις γλωσσικές δεξιότητες και την αποτελεσματικότητα στις επικοινωνιακές περιστάσεις, είναι αυτά αρκετά για να αντεπεξέλθουν οι μαθητές της Γ2 στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών και ψηφιακών κοινοτήτων; Και τελικά σε τι συνίσταται η εν λόγω «αποτελεσματικότητα»; Μόνο στην κατανόηση και τη συμμετοχή με συγκεκριμένους, συνήθως προδιαγεγραμμένους από τα εγχειρίδια, όρους; Ή μήπως θα έπρεπε να περιλαμβάνει και την κριτική πρόσληψη και τοποθέτηση των μαθητών απέναντι σε όσα συμβαίνουν γύρω τους και, κατ' επέκταση, στα κείμενα που επεξεργάζονται; Υπό αυτό το πρίσμα, και χωρίς να αμφισβητούμε την καταλληλότητα της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής μεθόδου σε σχέση με παραδοσιακότερες μεθόδους διδασκαλίας που στηρίζονταν στην αποπλαισιωμένη παράθεση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων και καταλόγων λεξιλογίου, θεωρούμε ότι και η μέθοδος αυτή εμφανίζει περιορισμούς, τους οποίους θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί και να επιχειρούν να ξεπεράσουν.

Ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί της Γ2 πειραματίζονται και προτείνουν ένθερμα μια πιο κριτική επεξεργασία των κειμένων στην τάξη με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και του κριτικού γραμματισμού των μαθητών (βλ. μεταξύ άλλων Wallace 1992, 2005, Zinkgraf 2003, Correia 2006, Cots 2006, İcmez 2009, Zhang 2009, Koupaee Dar κ.ά. 2010, Świerczyńska χ.χ.). Υποστηρίζοντας την κριτική προσέγγιση των κειμένων επισημαίνουν μια σειρά από οφέλη:

- Η κριτική επεξεργασία των κειμένων φαίνεται να ενισχύει σε σημαντικό βαθμό τα *κίνητρα* για την εκμάθηση της Γ2, καθώς συνδέει την εξωσχολική πραγματικότητα

των μαθητών με την πραγματικότητα της τάξης και τους ωθεί να αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη εμπλοκή και λιγότερο επιφανειακά τα κείμενα της Γ2. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για κάτι τέτοιο αποτελεί η *επιλογή αυθεντικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές* με κριτήρια τη θεματολογία, την ηλικία, το επίπεδο γνώσης τους στη Γ2, τις κοινωνικές εμπειρίες, τις ιδεολογικές τους στάσεις κλπ.

- Τέτοιου είδους υλικό προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνεισφέρουν ενεργά στη διδασκαλία, ενώ συνήθως αυξάνει την *αυτοπεποίθησή* τους στην επεξεργασία κειμένων και τελικά τη θετική τους στάση απέναντι σε τέτοιες δραστηριότητες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αφού έχει παρατηρηθεί ότι, έχοντας συνηθίσει να ακούν τις εξηγήσεις και τις πληροφορίες των εκπαιδευτικών για το κείμενο, οι μαθητές συχνά διστάζουν και δεν επιχειρούν μόνοι τους την επεξεργασία κειμένων στη Γ2. Επιπλέον, η κριτική επεξεργασία κειμένων που έχουν επιλέξει οι μαθητές μειώνει τον *έξωθεν έλεγχο* (για παράδειγμα, αυτόν που ασκείται από το σχολικό εγχειρίδιο και τον εκπαιδευτικό) και ταυτόχρονα αυξάνει τον έλεγχο που αισθάνονται ότι έχουν οι ίδιοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Με την κριτική προσέγγιση των κειμένων στην τάξη ενισχύεται η *συνεργασία* μεταξύ μαθητών (και εκπαιδευτικού) και η αλληλογνωριμία τους μέσα από τη διατύπωση υποθέσεων, τη σύγκριση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση όσων λέγονται στο κείμενο και όσων συνεισφέρουν οι μαθητές. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, τα κριτικά μοντέλα που συνήθως προτείνονται βασίζονται στην εργασία των μαθητών σε ομάδες ή τουλάχιστον σε ζεύγη και απαραίτητως στη συζήτηση των επιμέρους εργασιών στις τάξεις της Γ2. Επομένως, η διδασκαλία γίνεται πιο *διεπιδραστική*, αφού οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να θέσουν στη διάθεση των συμμαθητών τους τις γνώσεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, από τις οποίες είναι δυνατό να ωφεληθεί το σύνολο της τάξης.
- Η διεπιδραστική προσέγγιση του κειμένου φέρνει στο προσκήνιο και καλλιεργεί όχι μόνο τις κριτικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και την *κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική τους ευαισθητοποίηση* στη Γ2.
- Οι διαφορετικού τύπου δραστηριότητες που αξιοποιούνται κατά την κριτική επεξεργασία των κειμένων στη Γ2 είναι δυνατό να περιορίσουν τη *μονοτονία* και την *ανία* που συχνά αισθάνονται οι μαθητές για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, τις λεξιλογικές ασκήσεις κλπ. (βλ. παραπάνω), οι οποίες συνήθως συνοδεύουν την κειμενοκεντρική διδασκαλία. Συχνά μάλιστα επισημαίνεται ότι τέτοιου είδους

δραστηριότητες προάγουν την κατανόηση σε επιφανειακό μόνο επίπεδο και ότι, έχοντας μόνο μία και μοναδική απάντηση, απλώς διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση των μαθητών.

- Η κριτική επεξεργασία των κειμένων μπορεί (και ίσως είναι απαραίτητο) να γίνεται *συμπληρωματικά* προς την επικοινωνιακή προσέγγισή τους (και όχι εναλλακτικά προς αυτή).

Προφανώς, τρόποι για την καλλιέργεια της κριτικής επεξεργασίας των κειμένων στη Γ2 υπάρχουν ποικίλοι (βλ. επίσης Αρχάκης και Τσάκωνα «*Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2,*» στην ίδια συλλογή άρθρων). Αφορούν συνήθως την επιλογή κειμένων από τον τύπο ή τα ΜΜΕ γενικότερα, καθώς τέτοιου είδους κείμενα είναι εύκολα προσβάσιμα στους μαθητές και εντάσσονται στις πρακτικές γραμματισμού τους στη Γ2 (βλ. μεταξύ άλλων Bell 2003, Zinkgraf 2003, Correia 2006, Gruba 2007, İzmez 2009, Zhang 2009, Koupaee Dar κ.ά. 2010, *Center for Media Literacy* 2011, Świerczyńska χ.χ.· επίσης Καραντζόλα 2004:8, Mitsikoroulou & Koutsogiannis 2005).¹ Τα μοντέλα αυτά διαμορφώνονται ανάλογα με το κειμενικό είδος που επιλέγεται κάθε φορά, το επίπεδο γνώσης των μαθητών στη Γ2 και τους επιμέρους διδακτικούς στόχους.

Η προσέγγιση που προτείνεται εδώ αξιοποιεί αφηγηματικά άρθρα από ενημερωτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, που αναφέρονται σε ειδήσεις της τρέχουσας επικαιρότητας. Η ανάλυσή τους βασίζεται στις δομικές κατηγορίες που διακρίνει ο Labov (1972) στις προφορικές αφηγήσεις και τις οποίες εντοπίζει στη συνέχεια ο Bell (1991) σε ειδησεογραφικές αφηγήσεις. Πριν όμως παρουσιάσουμε λεπτομερώς το μοντέλο που προτείνουμε, θα αναφερθούμε πρώτα στο ευρύτερο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στο οποίο εντάσσουμε την αφηγηματική μας ανάλυση και τη διδακτική μας πρόταση. Έτσι, οι επόμενες ενότητες βασίζονται σε θεωρητικές τοποθετήσεις και διδακτικές εφαρμογές που περιέχονται στο Αρχάκης και Τσάκωνα (2011), προσαρμοσμένες όμως στις ιδιαιτερότητες και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας της Γ2.

¹ Πέρα από κείμενα που προέρχονται από τα ΜΜΕ, για κριτική επεξεργασία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και λογοτεχνικά κείμενα που να αναδεικνύουν διαφορετικές κοινωνιοπολιτισμικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (βλ. Fredricks 2007, İzmez 2009).

3 Η κριτική γλωσσική επίγνωση στη Γ2²

Η έννοια της *κριτικής γλωσσικής επίγνωσης* (critical language awareness) αναπτύχθηκε στο πανεπιστήμιο του Lancaster τη δεκαετία του 1980 μέσα από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού ρεύματος της *γλωσσικής επίγνωσης* από τη μια και της *κριτικής ανάλυσης λόγου* από την άλλη (Clark & Ivanič 1999). Το εκπαιδευτικό ρεύμα της γλωσσικής επίγνωσης, συμπληρωματικά προς μια επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική γλωσσική διδασκαλία, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γνώση για τη γλώσσα και, ως εκ τούτου, στη ρητή διδασκαλία των μορφών, δομών και λειτουργιών της (βλ. μεταξύ άλλων Hawkins 1984). Από την άλλη, η έμφαση της κριτικής ανάλυσης λόγου εντοπίζεται στη διερεύνηση της σύνθετης και συνήθως άρρητης σχέσης γλώσσας και εξουσίας. Έχοντας δεχτεί έντονη επιρροή από τις θέσεις του κοινωνιολόγου Freire (1972), η κριτική γλωσσική επίγνωση ουσιαστικά αποτελεί μια εκπαιδευτική εφαρμογή της κριτικής ανάλυσης λόγου και αποσκοπεί στο να εμπλουτίσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής επίγνωσης με κριτικές προσεγγίσεις της γλώσσας, οι οποίες αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά και επικοινωνιακά φαινόμενα συγκαλύπτουν ή και επωάζουν φαινόμενα κοινωνικών ή και κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων, διακρίσεων, ρατσισμού, σεξισμού κλπ. (Fairclough 1995: 217· βλ. επίσης Fairclough 1989, 1992, Janks 2000. Από την ελληνική βιβλιογραφία, βλ. μεταξύ άλλων Μπουτουλούση 2001α, 2001β, Μιχάλης 2006, Τσιπλάκου 2007, Κωστούλη 2008, Βεκρής 2009).

Ειδικότερα, η κριτική γλωσσική επίγνωση βασίζεται στην κεντρική παραδοχή της κριτικής ανάλυσης λόγου ότι η γλώσσα ως κοινωνική πρακτική βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με ιδεολογικές παραδοχές και σχέσεις εξουσίας. Είναι, με άλλα λόγια, μέσο και προϊόν κοινωνικής συγκρότησης (Fairclough 1989: 238, Clark & Ivanič 1999: 64). Υπό αυτή την οπτική, ο κοινωνικός κόσμος που μας πλαισιώνει δεν αποτελεί μια στατική και ουδέτερη προέκταση του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά μια ανθρώπινη κατασκευή, σε μεγάλο βαθμό γλωσσική, η οποία υπόκειται σε διαπραγμάτευση και μεταβολή. Στο συμβατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου ωστόσο, η οπτική αυτή, όπως σημειώνει ο Fairclough (1989: 239), συνηθέστατα αποσιωπάται τόσο στη διδασκαλία της Γ1 όσο και σε αυτή της Γ2 (ειδικά για τη Γ2, βλ. Farias 2005 και τις παραπομπές που δίνονται στην ενότητα 2).

² Βλ. σχετικά Αρχάκης & Τσάκωνα (2011: 191-195).

Κεντρική λοιπόν επιδίωξη της γλωσσικής διδασκαλίας η οποία αποσκοπεί στην κριτική γλωσσική επίγνωση αποτελεί η εκπαίδευση των μαθητών ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συντηρούνται μέσω της πρότυπης γλώσσας, αλλά και των κυρίαρχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία την υποστηρίζουν (Clark & Ivanič 1999: 64) Ο Fairclough (1989: 239, 1995: 222) αναφέρεται ειδικά στην προσπάθεια για την ανάπτυξη *κριτικής συνείδησης* (critical consciousness) στους μαθητές, η οποία θα τους οδηγήσει στην προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου γενικότερα και των κοινωνιογλωσσικών του δομών εν προκειμένω, όχι ως φυσικών, δεδομένων και στατικών πραγματικοτήτων, αλλά ως διαδικασιών σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίων διαπραγμάτευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, σημείο εκκίνησης και βάση οικοδόμησης της κριτικής συνείδησης είναι οι *εμπειρίες* κοινωνικών και κοινωνιογλωσσικών ανισοτήτων τις οποίες έχουν ήδη βιώσει οι μαθητές και τις οποίες θα μπορούσαν να φέρουν στην τάξη. Οι εμπειρίες αυτές, τροφοδοτούμενες πιθανώς από διαφορετικές -σε σχέση με τις κυρίαρχες- πολιτισμικές αξίες, πεποιθήσεις και συμβάσεις, μπορούν να γίνουν αντικείμενο στοχασμού, συστηματοποίησης, κριτικού αναστοχασμού και ερμηνείας με τη συνδρομή της τάξης και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού, ώστε να οδηγήσουν σταδιακά στην κριτική συνείδηση και τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού χειραφετητικού λόγου (Fairclough 1989: 234, 240-244, 1995: 226). Επομένως, η αξιοποίηση γλωσσικού (και ειδικότερα αφηγηματικού) υλικού προερχόμενου από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών μπορεί να συμβάλει ώστε να εισέλθουν στη γλωσσική εκπαίδευση μαθητικές εμπειρίες πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, ανισοτήτων και αποκλεισμών. Ειδικότερα, οι καθημερινές αφηγήσεις τις οποίες μπορούν να φέρουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στην τάξη θα αποτελούσαν πολύτιμο διδακτικό υλικό το οποίο θα συνέβαλε στην ανάδειξη και τη συνειδητοποίηση διαφορετικών, εναλλακτικών πολιτισμικών προοπτικών και ταυτοτήτων.

Για τους στόχους αυτούς προϋποτίθεται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο να ευνοεί την ανάδειξη και την επεξεργασία των ποικίλων πολιτισμικών αξιών και πεποιθήσεων στη σχολική τάξη. Στις επόμενες ενότητες, κάνοντας αναφορά στο μοντέλο του κριτικού γραμματισμού (βλ. επίσης Αρχάκης και Τσάκωνα «*Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2*», στην ίδια συλλογή άρθρων), θα καταλήξουμε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολυγραμματισμών και σε προτάσεις κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την αφήγηση ως κειμενικό είδος το οποίο δομείται γύρω από την αξιολογική παρουσίαση της απόκλισης από ό,τι είναι πολιτισμικά αναμενόμενο και προσδοκώμενο.

4 Κριτικός γραμματισμός και πολυγραμματισμοί

Ο γραμματισμός και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία να αποσκοπούν σε αυτόν είναι έννοιες ιδιαίτερα συναφείς και συμπληρωματικές προς τις θέσεις της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης (βλ. μεταξύ άλλων Δενδρινού 2001, Μητσικοπούλου 2001, Baynham 2002). Ο στόχος των σύγχρονων προγραμμάτων γραμματισμού όμως δεν περιορίζεται στην ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης ενός κειμένου, κάτι που ήδη αποτελεί στόχο της διδασκαλίας της Γ2. Συνδέεται άμεσα με την ικανότητα των ομιλητών να λειτουργούν αποτελεσματικά σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις, κατανοώντας, παράγοντας και αντιμετωπίζοντας *κριτικά* διάφορα είδη γραπτών, προφορικών και πολυτροπικών κειμένων, προσαρμοσμένων κατάλληλα στις ανάγκες ποικίλων σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων (βλ. Αρχάκης 2011: 39, Kalantzis & Cope 1999).

Όπως έχουμε επισημάνει (Αρχάκης και Τσάκωνα «*Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2*», στην ίδια συλλογή άρθρων), ο Baynham (2002: 28) διακρίνει ανάμεσα σε *λειτουργικά μοντέλα γραμματισμού* (functional literacy models), τα οποία αποσκοπούν στο να εφοδιάσουν τους μαθητές με δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν επιτυχώς στο εκάστοτε κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο· και σε *κριτικά μοντέλα γραμματισμού* (critical literacy models), τα οποία επιπροσθέτως υποβάλλουν τους εκάστοτε κοινωνικούς στόχους και τα συμφραζόμενα σε κριτική ανάλυση, θέτοντας ερωτήματα όπως είναι τα εξής:

- Για ποιον λόγο και με ποιον σκοπό έχει δημιουργηθεί ένα κείμενο;
- Ποιου τα συμφέροντα υπηρετεί και ποιου τα συμφέροντα υπονομεύει;
- Θα μπορούσε το κείμενο να δημιουργηθεί με διαφορετικό τρόπο και λειτουργία; (Baynham 2002: 12-13· βλ. επίσης Pennycook 2001)

Μέσα από αυτή την προσέγγιση, ο γραμματισμός αποσκοπεί στην *ενδυνάμωση* των ομιλητών, δηλαδή στο να είναι ικανοί να χειρίζονται το κείμενο, να «διαβάζουν» τους κυρίαρχους ιδεολογικούς λόγους του, να κατανοούν τι μπορούν οι ίδιοι να πετύχουν μέσα από τη χρήση του, αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν μια αντίθετη άποψη.

Εξίσου σημαντικό στόχο με την ενδυνάμωση αποτελεί η δυνατότητα *πρόσβασης των ομιλητών στους θεσμούς*, η οποία είναι βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή σε

κυρίαρχες επικοινωνιακές πρακτικές. Η εκπαίδευση γραμματισμού που εντάσσεται στα συμφραζόμενα των κυρίαρχων θεσμών μπορεί να παράσχει στους μαθητές όχι μόνο επιμόρφωση ή επαγγελματική κατάρτιση στον χώρο της εργασίας, αλλά κυρίως κριτική συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα (Baynham 2002: 97-145· βλ. επίσης Koupaee Dar κ.ά. 2010: 469). Και οι δύο αυτοί στόχοι θεωρούμε ότι είναι απολύτως συναφείς με τη διδασκαλία της Γ2 στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά και ψηφιακά περιβάλλοντα, ιδίως για τους ενήλικες μαθητές (αλλά όχι μόνο για αυτούς), οι οποίοι καλούνται συχνότερα να αντιμετωπίσουν δημόσιους λόγους σε δημόσιους χώρους.

Ωστόσο, αυτού του είδους η επεξεργασία και ο απορρέων προβληματισμός δεν φαίνεται να φτάνει εύκολα ή συχνά σε τάξεις όπου διδάσκονται οι Γ2 (βλ. ενότητα 2). Αντίθετα, όπως παρατηρεί ο Cummins (2000: 44), συχνά «κατά τη μετάδοση της γνώσης απαιτείται οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να συναινέσουν στην υποταγή των ταυτοτήτων τους και να αποδεχτούν πανηγυρικά ως ‘αληθινή’ την οπτική της κυρίαρχης ομάδας», εν προκειμένω της ομάδας που μιλά την υπό διδασκαλία Γ2 ως Γ1.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις θέσεις του κριτικού γραμματισμού (βλ. επίσης Αρχάκης και Τσάκωνα «*Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2*», στην ίδια συλλογή άρθρων), θα θέλαμε εδώ να βασίσουμε την κριτική διδακτική μας πρόταση στο παιδαγωγικό πρότυπο των *πολυγλωσσικών* (multiliteracies). Τα προγράμματα πολυγλωσσικών, όπως προτάθηκαν από το *New London Group* (Kalantzis & Cope 1999), αποσκοπούν στην εξοικείωση των μαθητών με την επεξεργασία ποικίλων κειμενικών ειδών, τα οποία συγκροτούνται συνδυαστικά από ένα ευρύ φάσμα μέσων (ακουστικών, οπτικών, νευματικών, ηλεκτρονικών), αλλά και αξιοποιούν ποικίλους πολιτισμικούς, σημειωτικούς και γλωσσικούς πόρους στο πλαίσιο πολύγλωσσων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών όπως είναι οι σύγχρονες. Επιχειρείται δηλαδή η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών μέσω της *συσχέτισης* υβριδικών, πολυμεσικών, ετερογλωσσικών κειμένων και σύγχρονων επικοινωνιακών περιστάσεων, καθώς και της επεξεργασίας με ποικίλους τρόπους κριτικής ανάλυσης αυτής της συσχέτισης (βλ. Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 207· επίσης Χατζησαββίδης 2003: 407, Silvers κ.ά. 2007, Τσιπλάκου 2007: 484).

Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική διδασκαλία εντασσόμενη στο πλαίσιο των πολυγλωσσικών περιλαμβάνει, σύμφωνα με τους Kalantzis and Cope (1999: 689-690·

βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα 2011: 207-208, Cope & Kalantzis 2000: 9-37, Χατζησαββίδης 2003: 410), τους ακόλουθους τέσσερις τομείς:³

- την *τοποθετημένη πρακτική* (situated practice), η οποία αφορά την αξιοποίηση της εμπειρίας των μαθητών μέσα από κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή και στον ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό τους χώρο·
- την *ανοικτή διδασκαλία* (overt instruction), η οποία αφορά αφενός την καθοδήγηση από μέρους του εκπαιδευτικού μέσα από την κατάκτηση και χρήση εύληπτης μεταγλώσσας και αφετέρου τη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών των τρόπων με τους οποίους συγκεκριμένοι μηχανισμοί και γλωσσικά στοιχεία συμβάλλουν στην οργάνωση, τη σύσταση και την κατανόηση των κειμένων·
- την *κριτική πλαίσιωση* (critical framing), η οποία αφορά την κριτική ερμηνεία ενός κειμένου με βάση την ένταξή του τόσο σε τοπικά όσο και σε ευρύτερα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια και τη διερεύνηση του στόχου για τον οποίο δημιουργήθηκε·
- τη *μετασχηματισμένη πρακτική* (transformed practice), η οποία αφορά την *αναπλαίσιωση* (recontextualization), δηλαδή τη μεταφορά και την προσαρμογή ενός τρόπου διαμόρφωσης κειμένου από ένα πολιτισμικό, κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο σε άλλα που διαθέτουν διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Οι παραπάνω τομείς και τρόποι γλωσσικής διδασκαλίας θεωρούμε ότι είναι συντονισμένοι με την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και των ρεπερτορίων τους και ευαισθητοποιημένοι ως προς το κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Ταυτόχρονα, επιδιώκουν τόσο την κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών που μπορεί να προκύψει με βάση τις ποικίλες πολιτισμικές, κοινωνιο- και κειμενογλωσσικές εμπειρίες που αυτοί φέρνουν στην τάξη, όσο και τη διεύρυνση των επικοινωνιακών και κειμενικών τους δυνατοτήτων. Στην επόμενη ενότητα, θα αναφερθούμε στον ιδεολογικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της αφηγηματικής ειδησεογραφίας και θα παρουσιάσουμε το μοντέλο ανάλυσης των δημοσιογραφικών αφηγήσεων που θεωρούμε ότι μπορεί να υπηρετήσει αποτελεσματικά το παραπάνω μοντέλο των πολυγραμματισμών.

³ Συναφή είναι όσα προτείνονται από τον Gruba (2007: 179) και το *Center for Media Literacy* (2011).

5 Το δημοσιογραφικό άρθρο ως αφήγηση και ιδεολογική κατασκευή⁴

Η είδηση δεν αποτελεί αληθινή και αντικειμενική απόδοση των γεγονότων, αλλά ιδεολογική κατασκευή. Τα γεγονότα δηλαδή που αποτελούν την είδηση δεν έχουν μια φυσική και αυταπόδεικτη σημασία, αλλά γίνονται είδηση επειδή επιλέγονται με βάση συγκεκριμένες -όχι πάντα ρητά δηλωμένες- αξίες και πεποιθήσεις (Fowler 1991, Fairclough 1995, Chouliaraki 2000, Wodak & Meyer 2001). Κωδικοποιούνται δε γλωσσικά με τρόπο κατάλληλο για τους σκοπούς της δημοσίευσής τους. Εύκολα, άλλωστε, μπορεί να διαπιστωθεί ότι διαφορετικές εφημερίδες ή γενικότερα διαφορετικά ΜΜΕ μπορεί να έχουν διαφορετικές ειδήσεις ή να προβάλλουν ως είδηση τα ίδια γεγονότα με διαφορετικό τρόπο ή με διαφορετική έμφαση. Με άλλα λόγια, η είδηση φέρει -λιγότερο ή περισσότερο εμφανώς- την ιδεολογικοπολιτική σφραγίδα, ταυτότητα και οπτική του ενημερωτικού μέσου στο οποίο εμφανίζεται, καθώς δεν αποτελεί μια ουδέτερη και αποδεσμευμένη από αξίες αντανάκλαση ενός γεγονότος, αλλά μια κατασκευασμένη και χρωματισμένη αναπαράσταση του κόσμου μέσω της γλώσσας.

Τον γλωσσικά κατασκευασμένο χαρακτήρα της είδησης επιβεβαιώνει και η ανάλυση του Bell (1991), ο οποίος εντάσσει την είδηση στον αφηγηματικό λόγο και βασίζει την ανάλυσή του στο μοντέλο του Labov (1972) για τις αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό (Labov 1972: 360 κ.εξ.), οι δομικές κατηγορίες της αφήγησης είναι οι ακόλουθες:⁵

- Η *περίληψη* δίνει απάντηση στο ερώτημα *Περί τίνος πρόκειται;*, δηλαδή ο επίδοξος αφηγητής ανακοινώνει την πρόθεσή του να πει μια ιστορία, συνοψίζοντας τον σκοπό και το περιεχόμενό της και ταυτόχρονα διεγείροντας την περιέργεια των αναγνωστών. Στην περίληψη ενσωματώνονται συχνά στοιχεία αξιολόγησης και προσανατολισμού (βλ. παρακάτω).
- Ο *προσανατολισμός* δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα *Ποιος, τι, πότε, πού;* Συνήθως στην περίληψη ή και σε άλλα σημεία του αφηγηματικού κειμένου παρέχονται

⁴Βλ. σχετικά Αρχάκης & Τσάκωνα (2011: 128-154, 236-246)· επίσης Archakis & Tsakona (2009, 2010).

⁵ Η παρουσίαση των δομικών κατηγοριών της αφήγησης αντλεί μεταξύ άλλων από τις ακόλουθες πηγές: Γεωργακοπούλου & Γούτσος (1999: 104-107, 139-146, 225), Coates (2003: 15-39), Johnstone (2002: 82-87), Klapproth (2004: 94-99)· βλ. επίσης Αρχάκης & Τσάκωνα (2011: 72-75).

πληροφορίες υποδομής σχετικά με τους χαρακτήρες, τις πράξεις τους, τον χρόνο, τον χώρο κλπ.

- Στην *εξέλιξη της δράσης* δίνεται απάντηση στο ερώτημα *Και μετά τι έγινε;*, περιλαμβάνονται δηλαδή τα συμβάντα της ιστορίας τα οποία διατάσσονται συνήθως σε χρονική ακολουθία. Στα σημεία κορύφωσης της εξέλιξης της δράσης, κάποιο ή κάποια από τα εξιστορούμενα γεγονότα διαταράσσουν τη συνήθη ισορροπία. Γλωσσικά μέσα τα οποία συχνά χρησιμοποιούνται στα σημεία κορύφωσης της εξέλιξης της δράσης είναι μεταξύ άλλων ο αφηγηματικός ενεστώτας και ο ευθύς λόγος, συνήθως με τη μορφή κατασκευασμένων (δια)λόγων.
- Στα *αποτελέσματα ή επίλυση* δίνεται απάντηση στο ερώτημα *Τελικά τι έγινε;* Παρουσιάζονται δηλαδή οι επιπτώσεις της διατάραξης της συνήθους, συμβατικής ισορροπίας και ενδεχομένως η *επίλυση*, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο η ισορροπία ανακτήθηκε.
- Στο *κλείσιμο*, που παρουσιάζεται στο τέλος της αφήγησης, διακόπτεται κάθε ενδεχόμενο παροχής πρόσθετων πληροφοριών, καθώς ο αφηγητής δείχνει την ολοκλήρωση της ιστορίας του με εκφράσεις που συνοψίζουν -συχνά αξιολογικά- όσα ήδη είπε. Με τις εκφράσεις αυτές επιχειρείται η μετάβαση από τον παρελθοντικό κόσμο της ιστορίας στον παροντικό κόσμο της διεπίδρασης. Εδώ επίσης μπορεί να κατατεθούν γενικές παρατηρήσεις ή να δηλωθούν τα γενικότερα συμπεράσματα του αφηγητή από τα γεγονότα που διηγήθηκε.
- Στην *αξιολόγηση* δίνεται απάντηση στο ερώτημα *Γιατί μου το λες αυτό;*, δηλαδή γιατί αναφέρεσαι σε αυτή τη διαδοχή γεγονότων; Η αξιολόγηση μπορεί να υπάρχει διάσπαρτη τόσο κατά την εξέλιξη της δράσης όσο και στις άλλες κατηγορίες της αφήγησης προβάλλοντας τη σημασία τους, αναδεικνύοντας το ασυνήθιστο και απρόβλεπτο, άρα το αξιομνημόνευτό τους στα σημεία κορύφωσης της εξέλιξης της δράσης, όπως επίσης τη στάση και τα συναισθήματα του αφηγητή προς αυτά. Ο Labov διακρίνει την *εξωτερική* από την *εσωτερική* αξιολόγηση. Στην εξωτερική αξιολόγηση, ο αφηγητής προβαίνει σε αναστολή της αφήγησής του για να προσδιορίσει ο ίδιος τον λόγο της αφήγησης, να αναφερθεί στα συναισθήματά του, να σχολιάσει ρητά τα γεγονότα, έχουμε δηλαδή ισχυρή παρέμβαση του αφηγητή. Στην εσωτερική αξιολόγηση, ο σχολιασμός δεν είναι ρητός, αλλά επιτυγχάνεται μέσω της δραματοποίησης (της μιμητικής δηλαδή αναπαράστασης του λόγου των χαρακτήρων της ιστορίας με τη χρήση του ευθέος λόγου και των κατασκευασμένων διαλόγων), της επανάληψης, της καταγραφής λεπτομερών εικόνων, της ελλειπτικής

σύνταξης, της χρήσης επιθέτων και επιρρημάτων κλπ. Στην εσωτερική αξιολόγηση εντάσσουμε την *αποστασιοποίηση* και την *εμπλοκή* του αφηγητή σε σχέση με τα αφηγούμενα γεγονότα (βλ. Γεωργακοπούλου & Γούτσος 1999: 106-107, 180-181).

Συγκρίνοντας τις προφορικές αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών (στις οποίες κυρίως βασίζονται τα πορίσματα του Labov) και τις ειδήσεις στις εφημερίδες (οι οποίες αφορούν εμπειρίες άλλων), ο Bell (1991) παρατηρεί ότι η βασική διαφορά τους συνίσταται στο γεγονός ότι η εξέλιξη της δράσης στις ειδήσεις δεν ακολουθεί τη χρονολογική σειρά των γεγονότων. Παρατηρούνται, για παράδειγμα, επαναλήψεις, επαναφορές και αναδρομές, με στόχο πάντα να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Επιπλέον, στις ειδήσεις υπάρχει μια τάση για πληροφοριακή υπερφόρτωση στην αρχή: η περίληψη είναι υποχρεωτική τόσο ως τίτλος όσο και ως αρχική παράγραφος, ενώ εμφανίζονται συνήθως προταγμένα τα στοιχεία του προσανατολισμού, αλλά και των αποτελεσμάτων. Με άλλα λόγια, οι ειδήσεις διακρίνονται από ένα σταδιακά μειούμενο πληροφοριακό φορτίο κατά την εξέλιξη του κειμένου τους (πρβλ. το *μοντέλο της ανεστραμμένης πυραμίδας*), γεγονός το οποίο μπορεί να αποδοθεί τόσο στο ότι οι αρθρογράφοι προσπαθούν από την αρχή να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη όσο και στο ότι ο υπεύθυνος εκδότης μπορεί να κόψει ορισμένα κομμάτια της είδησης για λόγους χωρητικότητας - συνήθως από το τέλος.

Ιδιαίτερα καίριος είναι ο ρόλος της *αξιολόγησης* στην κατασκευή της είδησης, δηλαδή η άμεση ή έμμεση υπόδειξη και αιτιολόγηση ότι τα συγκεκριμένα γεγονότα τα οποία επιλέγονται να γίνουν είδηση είναι *αξιομνημόνευτα*. Κύριο μέλημα του αρθρογράφου είναι να αποφύγει να δημιουργήσει στους αναγνώστες του το αίσθημα απορίας που εκφράζεται με ερωτήματα όπως *Γιατί μας το έγραψε αυτό;*, *Είναι είδηση αυτό;*, *Τι μας ενδιαφέρει αυτό;* Τόσο στις προφορικές αφηγήσεις που εξέτασε ο Labov (1972) όσο και στις ειδησεογραφικές αφηγήσεις που μας ενδιαφέρουν εδώ, το αφηγηματικό υλικό για να είναι αξιομνημόνευτο αντλείται από περιπτώσεις αποκλίσεων από τις αναμενόμενες κανονικότητες στο πλαίσιο ενός συστήματος αξιών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων. Η προσδοκώμενη εξέλιξη των γεγονότων δεν αποτελεί συνήθως αντικείμενο αφήγησης και, εν προκειμένω, δεν έχει ειδησεογραφικό ενδιαφέρον. Η είδηση αντλείται από την παράβαση των κανονικότητων, από την εκτροπή από το αναμενόμενο (Fowler 1991: 13-17). Η αξιολόγηση αυτής της απόκλισης δηλώνεται ρητά ή έμμεσα μέσα από τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων, ενώ είναι πολύ πιθανό ενημερωτικά μέσα με διαφορετικό πολιτικό και ιδεολογικό προσανατολισμό να αξιολογούν ως είδηση διαφορετικά γεγονότα.

Ας δούμε ένα παράδειγμα ανάλυσης μέσα από την οπτική του εν λόγω μοντέλου. Το ακόλουθο κείμενο προέρχεται από μια τοπική διαδικτυακή εφημερίδα της περιοχής της δυτικής Αττικής. Η εφημερίδα αυτοπροσδιορίζεται ως ανοιχτή σε «κάθε φωνή», «αδέσμευτη» και «ανεξάρτητη από κομματική, ιδεολογική ή άλλη ταυτότητα» (MOL-MagoulaOnline 2010):⁶

Παράδειγμα (1)

«Ξενοδοχείο» μεταναστών η νομική

5 *Εκατοντάδες μετανάστες που έφτασαν τα ξημερώματα στην Αθήνα εγκαταστάθηκαν στο κτίριο της Νομικής Σχολής Αθηνών, προκειμένου να τον χρησιμοποιήσουν ως κατάλυμα μέχρι να ικανοποιηθεί το αίτημά τους για χορήγηση άδειας μόνιμης παραμονής στην Ελλάδα.*

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με την φοιτήτρια Νομικής Αθηνών, Λία Παπαμικρούλη:

10 *Τη νύχτα της Παρασκευής 21 Ιανουαρίου 2011 μέλη του «Συνασπισμού» και της φοιτητικής του παράταξης «Αριστερή Ενότητα» (ΑΡ.ΕΝ) εισέβαλαν στο Νέο Κτίριο της Νομικής, έσπασαν τις ενδιάμεσες πόρτες και κατέλαβαν το κτίριο της Σόλωνος, εγκαθιστώντας στρώματα και λοιπά είδη και προετοιμάζοντας το έδαφος για την απόβαση 160 παράνομων μεταναστών.*

15 *Την Κυριακή 23 Ιανουαρίου 2011 η ομάδα των 160 μεταναστών, που έφτασαν τα ξημερώματα από τα Χανιά εισέβαλαν στο χώρο της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (ΝΟΠΕ), χρησιμοποιώντας το Νέο κτίριο της οδού Μασσαλίας ως δίαυλο επικοινωνίας με τον πεζόδρομο, καταλαμβάνοντας το αίθριο, καθώς και το άρτι ανακαινισθέν κτίριο της οδού Σόλωνος.*

20 *Σκοπός τους είναι να χρησιμοποιήσουν τα κτήρια ως χώρο διαμονής για όσο χρονικό διάστημα διαρκέσει η απεργία πείνας που θα πραγματοποιήσουν, ως μέσο πίεσης για την απόκτηση άδειας μόνιμης παραμονής στη χώρα μας.*

25 *Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι την περασμένη εβδομάδα, η Κοσμητεία της Ν.Ο.Π.Ε. σε έκτακτη συνεδρίασή της, ύστερα από αίτημα μελών της «ΑΡ.ΕΝ.» για παραχώρηση του χώρου, αποφάσισε ομόφωνα να μην επιτρέψει την παραχώρηση των κτιρίων της Νομικής, δεδομένων των προβλημάτων που αυτή θα επιφέρει.*

30 *Η εγκατάστασή τους στο κτίριο της ΝΟΠΕ και η απόφασή τους να ξεκινήσουν απεργία πείνας την Τρίτη 25/1 για ένα μήνα δημιουργεί πλήθος προβλημάτων: Το κτίριο της Σόλωνος που μόλις ανακαινίστηκε δεν διαθέτει ούτε θέρμανση ούτε αποχέτευση, με συνέπεια να χρησιμοποιούνται οι τουαλέτες του Νέου κτιρίου, αποτελώντας «βόμβα» υγιεινής και ασφάλειας για τους εκατοντάδες φοιτητές που καθημερινά βρίσκονται στο κτίριο για τα μαθήματά τους. Επιπλέον είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν προβλήματα με τη διεξαγωγή της εξεταστικής, αλλά και την έναρξη του εαρινού εξαμήνου, καθώς και την πολυπόθητη μετεγκατάσταση στο*
35 *κτίριο -την οποία τόσο καιρό περιμένουμε- δεδομένου του προγραμματισμού του Ε.ΚΠ.Α. Αυτό όμως που πρέπει να μας προβληματίσει είναι πως για ακόμη μια φορά το ελληνικό Πανεπιστήμιο αφήνεται στο έλεος οποιουδήποτε θέλει να παίξει μικροκομματικά παιχνίδια «στήνοντας» γεγονότα και βυθίζοντας το στην*

⁶ Τα κείμενα που αναλύονται μεταφέρονται αυτούσια με την ορθογραφία του πρωτοτύπου. Με πλάγια γραμματοσειρά σημειώνονται οι πληροφορίες προσανατολισμού.

- ανυποληψία.
- 40 Ως τότε θα εθελουφλούμε και θα κωφεύουμε μπροστά σε μια ανεξέλεγκτη κατάσταση για την οποία κανείς δεν ενδιαφέρεται; Ποιοι έχουν το δικαίωμα να υποβαθμίζουν με τόσο έκδηλο τρόπο όχι μόνο ιστορικά σύμβολα της χώρας μας αλλά και την ίδια την Ελλάδα; Γιατί όλοι οι καθ' ύλην αρμόδιοι αδρανούν αναγκάζοντας μας να πάρουμε εμείς την κατάσταση στα χέρια μας; (Ανώνυμος 45 2011β)

Οι δομικές κατηγορίες εντοπίζονται ως εξής:

Περίληψη: «Ξενοδοχείο» μεταναστών η νομική (δηλαδή ο τίτλος, σειρά 1).

Προσανατολισμός: Στοιχεία προσανατολισμού υπάρχουν διάσπαρτα στο κείμενο και σημειώνονται με πλάγια γραμματοσειρά. Αφορούν κατεξοχήν το σκηνικό όπου λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα, τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτά και τον χρόνο εκτύλιξής τους. Πληροφορίες υποβάθρου θεωρούνται και τα αποσπάσματα εκείνα που παρουσιάζουν τον σκοπό της δράσης και τι έγινε πριν την εξέλιξή της: *Σκοπός τους είναι... αυτή θα επιφέρει* (σειρές 19-26).

Εξέλιξη της δράσης: *Εκατοντάδες μετανάστες... της οδού Σόλωνος* (σειρές 3-18).

Τα αφηγούμενα γεγονότα δεν παρουσιάζονται στο κείμενο με τη χρονολογική σειρά που έλαβαν χώρα: πρώτα γίνεται αναφορά στην εγκατάσταση των μεταναστών στο κτίριο της Νομικής (*Εκατοντάδες μετανάστες... εγκαταστάθηκαν...*) και μετά στην άφιξή τους από την Κρήτη και στην προετοιμασία του χώρου πριν την εγκατάσταση (*Τη νύχτα της Παρασκευής 21 Ιανουαρίου 2011... εισέβαλαν... κατέλαβαν το κτίριο...*). Το γεγονός της εγκατάστασης μάλιστα επαναλαμβάνεται (*Την Κυριακή 23 Ιανουαρίου 2011 η ομάδα των 160 μεταναστών... εισέβαλαν...*), επιβεβαιώνοντας το βάρος που του αποδίδει ο αρθρογράφος.

Αποτελέσματα: *Η εγκατάστασή τους... προγραμματισμού του Ε.ΚΠ.Α* (σειρές 27-36).

Κλείσιμο: *Αυτό όμως που πρέπει... στα χέρια μας;* (σειρές 36-44).

Το απόσπασμα αυτό συνδέει τον κόσμο της αφήγησης με την πραγματικότητα του αναγνωστικού κοινού, τονίζοντας τις προεκτάσεις που έχουν τα αναπαριστώμενα γεγονότα για αυτό. Ταυτόχρονα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το κλείσιμο εδώ συνιστά εξωτερική αξιολόγηση, καθώς ο αφηγητής, αφού τερματίσει την εξέλιξη της δράσης και τα αποτελέσματά της, εκφράζει ρητά την αρνητική στάση του για όσα έχει παρουσιάσει ως

εδώ, απαντώντας σαφώς σε ερωτήματα όπως *Γιατί μας το έγραψε αυτό; Τι μας ενδιαφέρει αυτό;* (βλ. παραπάνω).

Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση στο κείμενο αυτό είναι κατεξοχήν εσωτερική και ταυτόχρονα αρνητική προς την είσοδο των μεταναστών στο κτήριο της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αυτό φαίνεται ήδη από την έντονα αξιολογική και ειρωνική μεταφορά του τίτλου (*«Ξενοδοχείο» μεταναστών η νομική*) και συνεχίζεται σε όλη την έκταση του κειμένου μέσα από αρνητικά φορτισμένες ονοματικές και ρηματικές φράσεις που αναφέρονται στη δράση των μεταναστών και των υποστηρικτών τους (*εισέβαλαν στο Νέο κτίριο, έσπασαν τις ενδιάμεσες πόρτες, κατέλαβαν το κτίριο, απόβαση 160 παράνομων μεταναστών, εισέβαλαν στο χώρο, καταλαμβάνοντας το αίθριο, μέσο πίεσης, αποτελώντας «βόμβα» υγιεινής και ασφάλειας, αφήνεται στο έλεος οποιουδήποτε θέλει... βυθίζοντας το στην ανυποληψία*). Σε αντίστοιχο τόνο, τα αποτελέσματα της δράσης τους χαρακτηρίζονται επανειλημμένως ως *προβλήματα* που οδηγούν σε μια *ανεξέλεγκτη κατάσταση* και *υποβαθμίζουν με τόσο έκδηλο τρόπο όχι μόνο ιστορικά σύμβολα της χώρας μας αλλά και την ίδια την Ελλάδα*. Έμμεση αρνητική αξιολόγηση της ίδιας δράσης συνιστούν εκφωνήματα που περιγράφουν με θετικούς όρους το κτίριο πριν την είσοδο των μεταναστών (*άρτι ανακαινισθέν, μόλις ανακαινίστηκε, πολυπόθητη μετεγκατάσταση, την οποία τόσο καιρό περιμένουμε, ιστορικά σύμβολα της χώρας*) και το ταυτίζουν μετωνυμικά με *την ίδια την Ελλάδα*. Έντονα αρνητική αξιολόγηση επιφυλάσσεται και για όσους δεν απέτρεψαν αυτή τη δράση (*εθελουφλούμε, κωφεύουμε, κανείς δεν ενδιαφέρεται, όλοι οι καθ' ύλην αρμόδιοι αδρανούν*), ενώ πιο ήπια είναι η παθητική δομή *το ελληνικό Πανεπιστήμιο αφήνεται στο έλεος οποιουδήποτε* η οποία δεν προσδιορίζει ρητά ποιος καλείται να διαφυλάξει το ελληνικό Πανεπιστήμιο. Η μόνη θετική αξιολόγηση αφορά τις αποφάσεις της κοσμητείας (*ομόφωνα, να μην επιτρέψει την παραχώρηση*).

Για την εξωτερική αξιολόγηση, βλ. το κλείσιμο παραπάνω.

Επιπλέον, ο αρθρογράφος δείχνει αποστασιοποίηση όσον αφορά τα αφηγούμενα γεγονότα, τα οποία παρουσιάζει σαφώς ως προερχόμενα από εξωτερική πηγή (*σύμφωνα με την φοιτήτρια Νομικής Αθηνών, Λία Παπαμικρούλη*), ενώ δείχνει εντονότερη εμπλοκή όσον αφορά τη σχέση των αναπαριστώμενων γεγονότων με την πραγματικότητα του αναγνωστικού κοινού μέσα από τη χρήση του πρώτου πληθυντικού προσώπου στα ρήματα που εντοπίζονται στην κατηγορία του κλεισίματος (*θα πρέπει να μας προβληματίσει, θα*

εθελουφλούμε, θα κωφεύουμε, αναγκάζοντάς μας να πάρουμε εμείς την κατάσταση στα χέρια μας).

Όπως θα υποστηρίξουμε στη συνέχεια, η αντιπαραβολή δημοσιογραφικών άρθρων από διαφορετικές πηγές που αναφέρονται στο ίδιο γεγονός (ή στην ίδια ακολουθία γεγονότων) μπορεί να φέρνει στην επιφάνεια πώς κοινωνικές και πολιτικές αξίες και απόψεις προβάλλονται ή αποσιωπώνται σε κάθε περίπτωση. Η έμφαση ή μη σε συγκεκριμένες παραδοχές ή τοποθετήσεις μέσω της αφήγησης συνδέεται με την αναπαραγωγή και την ενίσχυση μιας συγκεκριμένης *ιδεολογίας*, δηλαδή ενός πλαισίου αξιών και πεποιθήσεων (van Dijk 1998), το οποίο φαίνεται να υπηρετεί κάθε ειδησεογραφική πηγή, με στόχο να διατηρεί το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται και να ενισχύει τους δεσμούς της με αυτό. Με άλλα λόγια, η αφηγηματική αναπαράσταση των γεγονότων παρέχει στον αφηγητή τη δυνατότητα να τα ανακατασκευάσει υπό μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, συνήθως εκείνη που είναι συμβατή με την εφημερίδα, το εκδοτικό συγκρότημα ή τον φορέα τον οποίο εκπροσωπεί (βλ. Αρχάκης και Τσάκωνα 2011: 129). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο αρθρογράφος, θεωρώντας ως αποκλίνον γεγονός την εγκατάσταση των μεταναστών στη Νομική Σχολή, εκφράζει την έντονη διαφωνία του με αυτόν τον τρόπο διαμαρτυρίας των μεταναστών και απορρίπτει ουσιαστικά τη δράση αυτών και των υποστηρικτών τους.

6 Σύγκριση δημοσιογραφικών αφηγήσεων στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών

Ειδησεογραφικά άρθρα σαν αυτό που αναλύθηκε προηγουμένως μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους ώστε να εντοπιστούν οι διαφορετικοί ιδεολογικοί προσανατολισμοί και στόχοι τους. Η συλλογή τέτοιου υλικού είναι μάλλον απλή για τους μαθητές της Γ2 και μπορεί να αποφέρει αποτελέσματα γρήγορα. Οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν ειδησεογραφικές αφηγήσεις από κάθε είδους εφημερίδες, περιοδικά, ιστοσελίδες, ιστολόγια, fora συζητήσεων στο διαδίκτυο κλπ., με βασικό κριτήριο την κοινή θεματολογία, ώστε να μπορούν να ανιχνευθούν οι διαφορετικές τοποθετήσεις και αξιολογήσεις σε σχέση με ένα συγκεκριμένο γεγονός (ή σειρά γεγονότων).

Σε σχέση με το υλικό αυτό και στο πλαίσιο των τεσσάρων τομέων διδασκαλίας που περιλαμβάνονται στα προγράμματα πολυγραμματισμών, οι δραστηριότητες που προτείνουμε είναι οι εξής:⁷

Τοποθετημένη πρακτική

- Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες για τον πολιτικό προσανατολισμό του στενότερου και ευρύτερου περιβάλλοντός τους, καθώς και για την εξέλιξη της κοινωνιοπολιτισμικής τους επαφής ή ένταξης στην κοινότητα της Γ2. Καταγράφουν αν στην κοινότητά τους υπάρχει ομοιογένεια ή παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τα θέματα αυτά και αναζητούν τους λόγους για τις διαφοροποιήσεις αυτές. Παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές προτιμήσεις επιδρούν στην επιλογή των άρθρων που επιλέγουν να επεξεργαστούν.
- Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες για τις περιστάσεις στις οποίες διαβάζονται τα ειδησεογραφικά κείμενα στο σπίτι τους ή στην ευρύτερη κοινότητά τους (για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια του καφέ, μετά το φαγητό, σε ελεύθερες ώρες) και τον τρόπο με τον οποίο διαβάζονται (για παράδειγμα, ατομικά και σιωπηρά, φωναχτά προς κάποιον αποδέκτη, με φωναχτή επιλογή κάποιων αποσπασμάτων προς κάποιον αποδέκτη).
- Οι μαθητές συγκεντρώνουν ειδησεογραφικά κείμενα από τα ΜΜΕ, τα οποία αναφέρονται στο ίδιο θέμα ή στην ίδια διαδοχή γεγονότων. Στο υλικό αυτό

⁷ Βλ. σχετικά Αρχάκης & Τσάκωνα (2011: 237 κ.εξ.).

διερευνώνται ποια γεγονότα επιλέγονται για αφηγηματική αναπαράσταση (βλ. εξέλιξη της δράσης) και αναζητούνται τα πιθανά κριτήρια επιλογής τους, δηλαδή τα χαρακτηριστικά τους εκείνα τα οποία συνιστούν απόκλιση από ό,τι είναι κοινωνικά ή πολιτισμικά αναμενόμενο, δεδομένο ή κανονικό.

Ανοικτή διδασκαλία και κριτική πλαισίωση

- Οι δημοσιογραφικές ειδήσεις αναλύονται συνεργατικά από εκπαιδευτικούς και μαθητές με βάση το μοντέλο για τις αφηγήσεις (βλ. ενότητα 5) και με εστιασμένη την προσοχή κυρίως στα στοιχεία εκείνα που συνιστούν (εξωτερική ή εσωτερική) αξιολόγηση και αναπαραστάσεις λόγου.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εξέλιξη της δράσης, δηλαδή στα γεγονότα που αξιολογούνται ως απρόσμενα, άρα άξια αφήγησης, με στόχο να συζητήσουν και έτσι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τι θεωρείται σύμβαση και τι απόκλιση από αυτήν στο κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον της Γ2.
- Έχοντας κρατήσει σημειώσεις για όλα τα παραπάνω στοιχεία, οι μαθητές συζητούν πώς αυτά αξιοποιούνται για την τοποθέτηση τόσο του αρθρογράφου-αφηγητή όσο και των προσώπων που πρωταγωνιστούν στα αφηγούμενα γεγονότα. Γίνεται έτσι αντιληπτό πώς κάθε κείμενο από αυτά που αντικατοπτρίζει διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία γίνεται αναφορά.
- Οι μαθητές της Γ2 καλούνται να συνεισφέρουν με τις δικές τους τοποθετήσεις και στάσεις απέναντι στα γεγονότα συζητώντας στην τάξη τις σχετικές απόψεις και εμπειρίες τους.

Μετασχηματισμένη πρακτική

- Αν οι μαθητές έχουν συλλέξει και επεξεργαστεί στην τάξη δημοσιογραφικά άρθρα, μπορούν να κληθούν να παραγάγουν οι ίδιοι στη Γ2 άρθρα για τη σχολική εφημερίδα, την ιστοσελίδα της (μεταναστευτικής ή άλλης) κοινότητας στην οποία ανήκουν κλπ., προβάλλοντας τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες αυτή τη φορά. Τα κείμενά τους μπορούν να αναφέρονται διακειμενικά με σαφή ή έμμεσο τρόπο σε αυτά που επεξεργάστηκαν στην τάξη. Στη συνέχεια, μπορούν να διερευνήσουν τις επιπτώσεις αυτών των γλωσσικών και κειμενικών τους επιλογών στο αναγνωστικό τους κοινό (για παράδειγμα, στους συμμαθητές τους) με κατάλληλα διαμορφωμένα ερωτηματολόγια και συζήτηση στην τάξη.

Έχοντας τώρα υπόψη μας την ανάλυση του παραδείγματος (1), περνάμε σε ένα δεύτερο δημοσιογραφικό άρθρο που δημοσιεύτηκε την ίδια μέρα με το πρώτο, αναφέρεται στα ίδια γεγονότα, αλλά προέρχεται από διαφορετική πηγή, συγκεκριμένα από μια εκπαιδευτική ηλεκτρονική πύλη με «έγκυρη και έγκαιρη γνώση» πάνω σε «θέματα για όλους τους χώρους της παιδείας», προοριζόμενη για «τον εκπαιδευτικό, το γονιό, το μαθητή, το φοιτητή, τον ενημερωμένο εργαζόμενο» (Alfanita 2011):

Παράδειγμα (2)

Απεργία πείνας αρχίζουν αύριο οι μετανάστες στη Νομική Σχολική [ενν. Σχολή]

- 5 *Οι μετανάστες προέρχονται στη συντριπτική τους πλειονότητα από αραβόφωνες χώρες της Βόρειας Αφρικής και εργαζόνται ως επί το πλείστον σε αγροτικές δουλειές και σε οικοδομές.*
- Με αίτημα τη «νομιμοποίηση όλων των μεταναστών και τα ίσα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους Έλληνες εργαζόμενους» 250 οικονομικοί μετανάστες στην Αθήνα και άλλοι 50 στη Θεσσαλονίκη ξεκινούν από αύριο απεργία πείνας.
- 10 *Οι μετανάστες προέρχονται στη συντριπτική τους πλειονότητα από αραβόφωνες χώρες της Βόρειας Αφρικής και εργαζόνται ως επί το πλείστον σε αγροτικές δουλειές και σε οικοδομές. Διαμαρτύρονται ότι ζουν «στο σκοτάδι της παρανομίας, σε συνθήκες άγριας εκμετάλλευσης της εργασίας τους».*
- 15 *«Προτιμάμε να πεθάνουμε εδώ, παρά τα παιδιά μας να ζήσουν αυτά που περάσαμε εμείς», αναφέρουν.*
- Οι περισσότεροι έφθασαν σήμερα στην Αθήνα από την Κρήτη και προσδοκούν ότι θα έχουν την υποστήριξη και ενεργό συμμετοχή και άλλων οικονομικών μεταναστών που ζουν και δουλεύουν στην Αθήνα. Ηδη, αντιρατσιστικές οργανώσεις και εθελοντές Έλληνες βρίσκονται στο πλευρό τους για την καλύτερη
- 20 *διοργάνωση του χώρου διαμονής τους και την υγειονομική τους περίθαλψη.*
- Οι 250 που ξεκινούν την απεργία πείνας αύριο στην Αθήνα θα διαμείνουν στο παλιό κτίριο της Νομικής Σχολής, με είσοδο από τη Σόλωνος, ώστε να μην τίθεται ζήτημα παρακώλυσης των φοιτητών στην παρακολούθηση των μαθημάτων τους, καθώς το συγκεκριμένο κτίριο δεν χρησιμοποιείται πλέον για τις ανάγκες της
- 25 *Σχολής.*
- Συγχρόνως, ομάδα εθελοντών γιατρών από τους Γιατρούς του Κόσμου και την ΕΙΝΑΠ θα τους παρακολουθεί σε καθημερινή βάση για τυχόν προβλήματα που θα παρουσιάσουν κατά τη διάρκεια της απεργίας πείνας.
- Όπως τονίζουν οι ίδιοι οι μετανάστες, «δεν πρόκειται για εικονική απεργία».
- 30 *Σήμερα, σε συνέλευση, οι 250 οικονομικοί μετανάστες θα καθορίσουν τον συντονισμό τους, ενώ αύριο στις 12 το μεσημέρι θα δώσουν συνέντευξη τύπου.* (Ανώνυμος 2011α)

Με βάση τις δομικές κατηγορίες του μοντέλου του Labov (1972) έχουμε τα εξής:

Περίληψη: Απεργία πείνας αρχίζουν αύριο οι μετανάστες στη Νομική Σχολή (δηλαδή ο τίτλος, σειρά 1).

Προσανατολισμός: Στοιχεία προσανατολισμού υπάρχουν διάσπαρτα στο κείμενο και σημειώνονται με πλάγια γραμματοσειρά. Αφορούν κατεξοχήν το σκηνικό όπου λαμβάνουν χώρα τα γεγονότα, τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτά και τον χρόνο εκτύλιξής τους. Οι σημαντικότερες πληροφορίες προσανατολισμού της αφήγησης αυτής αναφέρονται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μεταναστών (κάποιες μάλιστα επαναλαμβάνονται κιόλας: *Οι μετανάστες προέρχονται... σε αγροτικές δουλειές και σε οικοδομές, σειρές 4-6, 11-13*), στο γεγονός ότι το κτίριο στο οποίο εγκαταστάθηκαν βρίσκεται σε αχρησία, καθώς και στο χρονοδιάγραμμα της δράσης και της πορείας τους.

Εξέλιξη της δράσης: *Με αίτημα... από αύριο απεργία πείνας, Διαμαρτύρονται ότι ζουν... δουλεύουν στην Αθήνα, Όπως τονίζουν οι ίδιοι... θα δώσουν συνέντευξη τύπου* (σειρές 7-10, 13-19, 31-34).

Η εξέλιξη της δράσης δεν αποτελεί ένα ενιαίο απόσπασμα του άρθρου. Δεν αφορά την εγκατάσταση των μεταναστών στη Νομική (βλ. παράδειγμα 1), αλλά την άφιξη των μεταναστών, την απεργία πείνας που προτίθενται να ξεκινήσουν, τα αιτήματα και το πρόγραμμά τους.⁸ Τα αιτήματά τους μάλιστα αναπαρίστανται σε ευθύ λόγο δίνοντας την εντύπωση των αυθεντικών και κατά λέξη αναπαραγόμενων αποσπασμάτων. Κατά τον αρθρογράφο, όλα αυτά είναι τα γεγονότα που ανατρέπουν τις προσδοκίες και κρίνονται μη αναμενόμενα για το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Αποτελέσματα: *Ήδη αντιρατσιστικές οργανώσεις... κατά τη διάρκεια της απεργίας πείνας* (σειρές 19-30).

Η εγκατάσταση των μεταναστών στη Νομική Σχολή εντάσσεται στα αποτελέσματα της αφήγησης, όπου επίσης τονίζεται ότι η εγκατάσταση αυτή δεν θα έχει επιπτώσεις στη λειτουργία του κτιρίου.

Κλείσιμο: Δεν απαντά στο συγκεκριμένο κείμενο.

Αξιολόγηση: Εσωτερικά και αρνητικά φορτισμένα αξιολογικά στοιχεία εντοπίζονται αρχικά στα ίδια τα αποσπάσματα του λόγου των μεταναστών, ιδίως όταν γίνεται αναφορά στις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τους (*σκοτάδι της παρανομίας, συνθήκες άγριας εκμετάλλευσης, προτιμάμε να πεθάνουμε... εμείς*). Η δράση των μεταναστών και κυρίως

⁸ Αν και συνήθως οι αφηγήσεις αναφέρονται σε γεγονότα του παρελθόντος, δεν αποκλείονται από αυτές τα μελλοντικά γεγονότα εν είδει σχεδίων (Γεωργακοπούλου 2006: 39-41).

των ομάδων που τους υποστηρίζουν αναπαρίσταται με θετικούς αξιολογικούς όρους (*υποστήριξη, ενεργός συμμετοχή, ήδη, εθελοντές Έλληνες, βρίσκονται στο πλευρό τους... υγειονομική τους περίθαλψη, ώστε να μην τίθεται ζήτημα παρακώλυσης, ομάδα εθελοντών γιατρών, θα τους παρακολουθεί σε καθημερινή βάση για τυχόν προβλήματα*). Ας σημειωθεί μάλιστα ότι για την εγκατάσταση των μεταναστών στη Νομική χρησιμοποιείται το ρήμα *θα διαμείνουν* το οποίο δεν παραπέμπει σε καταχρηστική χρήση του χώρου (σε αντίθεση με τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται στο παράδειγμα 1: *εισέβαλαν, κατέλαβαν, απόβαση, καταλαμβάνοντας κλπ.*), αλλά σε «φυσιολογική» έως και «δικαιωματική» αξιοποίησή του.

Συγκρίνοντας τα δύο παραδείγματα που παρουσιάστηκαν εδώ, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

- Σε καθένα από αυτά επιλέγονται ως αποκλίνοντα, άρα ενδιαφέροντα προς αφήγηση, διαφορετικά γεγονότα: στο μεν πρώτο, αφηγηματικό πυρήνα αποτελεί η εγκατάσταση των μεταναστών στη Νομική Σχολή, στο δε δεύτερο η έναρξη της απεργίας πείνας και τα αιτήματα των μεταναστών. Είναι προφανές ότι οι δύο αρθρογράφοι αξιολογούν διαφορετικά γεγονότα ως σημαντικά και αξιομνημόνευτα, γεγονός που δείχνει τη διαφορετική ιδεολογική τους τοποθέτηση απέναντι στα γεγονότα. Ο μεν πρώτος φαίνεται να αποδοκιμάζει τον τρόπο διαμαρτυρίας των μεταναστών, δηλαδή την «κατάληψη» της Νομικής, χωρίς να κάνει εκτενή αναφορά στους λόγους που τους οδήγησαν ως εκεί, ενώ ο δεύτερος φαίνεται να δίνει περισσότερη έμφαση στα αιτήματα και τη διαμαρτυρία τους που τους οδηγούν όχι συχνά αναμενόμενη και μάλλον ακραία επιλογή της απεργίας πείνας. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο παράδειγμα (1) τα αιτήματα των μεταναστών περιορίζονται στη φράση *χορήγηση/απόκτηση άδειας μόνιμης παραμονής στη χώρα μας*. Τα αιτήματα αυτά αφενός τοποθετούνται σε ένα πλαίσιο αυστηρά θεσμικό και αφετέρου τονίζεται ότι οι άνθρωποι αυτοί δεν ανήκουν στους «νόμιμους» πολίτες της χώρας μέσα από το πρώτο πληθυντικό της κτητικής αντωνυμίας *μας* στην έκφραση *της χώρας μας*.
- Οι διαφορετικοί αυτοί αφηγηματικοί πυρήνες πλαισιώνονται από εντελώς διαφορετικές αξιολογήσεις. Στην μεν πρώτη αφήγηση, παρατηρείται έντονα αρνητική αξιολόγηση της δράσης των μεταναστών και όσων τους υποστηρίζουν, των αποτελεσμάτων της δράσης αυτής, καθώς και της αδράνειας όσων δεν απέτρεψαν τη δράση αυτή. Στη δεύτερη αφήγηση, οι αρνητικές αξιολογήσεις

αφορούν τις συνθήκες διαβίωσης και εργασίας των μεταναστών, ενώ θετικά αξιολογούνται όσοι τους συμπαραστέκονται.

- Ιδιαίτερα έντονη αντίθεση μεταξύ των δύο αφηγήσεων προκαλεί και το κλείσιμο της πρώτης σε σύγκριση με την απουσία κλεισίματος της δεύτερης. Ενώ στο πρώτο κείμενο ο αρθογράφος ολοκληρώνει την αφήγησή του με έντονα αξιολογικές εκφράσεις αναζητώντας ευθύνες και επισημαίνοντας τις προεκτάσεις των αφηγούμενων γεγονότων για το αναγνωστικό κοινό, στο δεύτερο άρθρο κάτι τέτοιο απουσιάζει παντελώς. Η επιλογή αυτή του αρθογράφου στο δεύτερο άρθρο ενισχύει προφανώς τη θέση ότι τα αφηγούμενα γεγονότα δεν έχουν δραματικές συνέπειες και προεκτάσεις για το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Παρουσιάσαμε εδώ ένα ενδεικτικό παράδειγμα σύγκρισης δημοσιογραφικών αφηγήσεων, όπως θα μπορούσε να γίνει στην τάξη της Γ2. Μέσα από τη συζήτηση των διαφορών των δύο κειμένων, οι μαθητές είναι δυνατό να συνειδητοποιήσουν τον ιδεολογικό χαρακτήρα των εκάστοτε γλωσσικών και κειμενικών επιλογών και να αναστοχαστούν πάνω στα θέματα που τίθενται από τα αναπαριστώμενα γεγονότα. Θεωρούμε ότι μέσα από αναλύσεις αυτού του είδους καθίσταται εφικτή η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών της Γ2 και προάγεται ο κριτικός γραμματισμός τους.

7 Σύνοψη και περιορισμοί του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου

Τα κείμενα στη διδασκαλία της Γ2 χρησιμοποιούνται κατεξοχήν ως «φορείς της γλωσσικής δομής» (*vehicles for linguistic structure*, κατά τη Wallace 1992: 61) και ταυτόχρονα ως «μοντέλα προς μίμηση» (*models for imitation*, κατά τη Zinkgraf 2003: 13), όχι τόσο ως φορείς ιδεολογίας. Έτσι δεν συνειδητοποιείται ότι η επεξεργασία τους ως φορέων ιδεολογίας στην τάξη θα μπορούσε να φέρει τους μαθητές πιο κοντά σε κοινωνιοπολιτισμικές παραδοχές και αξίες που περιβάλλουν τη Γ2, και κυρίως θα τους βοηθούσε να μάθουν πώς να μπορούν οι ίδιοι να ανιχνεύουν αυτές τις αξίες και παραδοχές, δεξιότητα η οποία είναι χρήσιμη σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα τόσο της Γ2 όσο και της Γ1 (βλ. επίσης Αρχάκης και Τσάκωνα «*Χιούμορ, κριτικός γραμματισμός και Γ2*», στην ίδια συλλογή άρθρων).

Το προτεινόμενο μοντέλο επεξεργασίας των δημοσιογραφικών αφηγήσεων στην τάξη βασίζεται στη σύγκριση κειμένων υπό το πρίσμα των δομικών κατηγοριών του Labov (1972), όπως αυτές εντοπίζονται σε τέτοια κείμενα από ερευνητές όπως ο Bell (1991). Εστιάζοντας οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός την προσοχή τους κατεξοχήν στην εξέλιξη της δράσης και την αξιολόγηση των αφηγούμενων γεγονότων, έχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουν το διαφορετικό ιδεολογικό πρίσμα κάθε αρθρογράφου και να αντιληφθούν τον κατασκευαστικό χαρακτήρα των αφηγήσεων. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της μεθόδου θεωρούμε ότι είναι η επιλογή των κειμένων από τους ίδιους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντά τους, τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και το επίπεδο γνώσης τους στη Γ2. Η δυνατότητα αυτή αναμένεται να ενισχύσει τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό τους για τη συμμετοχή στο μάθημα και τελικά για την εκμάθηση της Γ2.

Ως εδώ αναφερθήκαμε εκτενώς και προσπαθήσαμε με την ανάλυσή μας να υποστηρίξουμε τους στόχους και τα πλεονεκτήματα της κριτικής προσέγγισης των κειμένων στη Γ2. Θα συνιστούσε όμως παράλειψη εκ μέρους μας να μην αναγνωρίσουμε ορισμένες συνθήκες και παράγοντες που δρουν ανασταλτικά σε μια τέτοια προσέγγιση και που ενδεχομένως απαιτούν προσπάθειες για περαιτέρω επεξεργασία και βελτίωση των συναφών διδακτικών μοντέλων.

Πρώτα από όλα, είναι γεγονός ότι η κριτική επεξεργασία των κειμένων δεν έχει τη διάδοση που θα της αναλογούσε στις τάξεις της Γ2: η σχετική έρευνα και βιβλιογραφία είναι μάλλον

περιορισμένη και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνήθως κατάλληλα καταρτισμένοι για ακριβώς αυτού του είδους τη διδακτική δραστηριότητα. Όπως μάλιστα επισημαίνει ο Zhang (2009), συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα κείμενα περιέχουν «αντικειμενικές» και ιδεολογικά «ουδέτερες» πληροφορίες και ότι η ερμηνεία τους είναι απλά θέμα (γλωσσικής) κατανόησης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο κοινωνιοπολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον, καθώς και οι ποικίλες ταυτότητες που οι ομιλητές κατασκευάζουν σε αυτό. Κάτι τέτοιο βέβαια συνδέεται άμεσα με μια περιορισμένη -θα λέγαμε- αντίληψη της γλωσσικής επάρκειας, η οποία φαίνεται να ταυτίζεται με την επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ η κριτική επίγνωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών δεν ενσωματώνεται στην γλωσσική επάρκεια.

Επίσης, είναι γεγονός ότι ορισμένες φορές η κριτική επεξεργασία των (δημοσιογραφικών) κειμένων στη Γ2 αξιολογείται από μαθητές και εκπαιδευτικούς ως χρονοβόρα διαδικασία και απαιτητική σε επίπεδο γλωσσικών και κοινωνιοπολιτισμικών γνώσεων (Zinkgraf 2003: 9-11, Correia 2006, Al-Jarf 2008: 2, Koupaee Dar κ.ά. 2010: 467-71, wierzchyńska χ.χ.). Επομένως, μπορεί να κουράσει ή να αποθαρρύνει τους μαθητές, ιδίως αν δεν καταφέρουν να συνειδητοποιήσουν επαρκώς τα οφέλη της προσέγγισης αυτής. Ωστόσο, στις περισσότερες μελέτες, η πλάστιγγα της αξιολόγησης εκ μέρους της πλειονότητας των μαθητών γέρνει προς τη θετική πλευρά και τα οφέλη δείχνουν να είναι περισσότερα και σημαντικότερα από τα προβληματικά σημεία. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι αντίστοιχες προτάσεις έχουν δοκιμαστεί κυρίως σε μαθητές με αυξημένο επίπεδο γνώσης της Γ2 και μέσα από την επιλογή σύντομων σε έκταση κειμένων.

Καταλήγοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η συμπλήρωση της επικοινωνιακής-κειμενικοκεντρικής προσέγγισης της διδασκαλίας της Γ2 με δραστηριότητες κριτικής επεξεργασίας κειμένων μπορεί να συμβάλει στην σύνδεση της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης με τη γλωσσική επάρκεια, κάτι που, σύμφωνα με ορισμένους τουλάχιστον ερευνητές (βλ. μεταξύ άλλων Zhang 2009, Koupaee Dar 2010: 471) αποτελεί ζητούμενο για τον χώρο της διδασκαλίας των Γ2 γενικά.

Βιβλιογραφία

- Alfavita*. (2011). (<http://www.alfavita.gr/index.php>, πρόσβαση 12/9/2011).
- Al-Jarf, R. S. (2008). 'EFL students difficulties with print media reports'. Ανακοίνωση στο 3rd ClaSic Conference, National University of Singapore. (<http://repository.ksu.edu.sa/jspui/bitstream/123456789/4694/1/EFL%20Students%20Difficulties%20with%20Print%20Media%20Reports%20-%20ClaSic%202008%20-%20paper.pdf>, πρόσβαση 11/9/2011).
- Ανώνυμος. (2011α). Απεργία πείνας αρχίζουν αύριο οι μετανάστες στη Νομική Σχολική. *Alfavita* 24/1/2011 (<http://www.alfavita.gr/artro.php?id=20944>, πρόσβαση 12/9/2011).
- Ανώνυμος. (2011β). «Ξενοδοχείο» μεταναστών η νομική. *MOL-MagoulaOnline* 24/1/2011 (<http://magoulaonline.gr/2011/01/14886>, πρόσβαση 12/9/2011).
- Archakis, A. & V. Tsakona (2009). Parliamentary discourse in newspaper articles: The integration of a critical approach to media discourse into a literacy-based language teaching programme. *Journal of Language and Politics* 8: 359-385.
- Archakis, A. & V. Tsakona (2010). "The wolf wakes up inside them, grows werewolf hair, and reveals all their bullying": The representation of parliamentary discourse in Greek newspapers. *Journal of Pragmatics* 42: 912-923.
- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης (Α' έκδοση 2005).
- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεκρής, Ε. (2009). *Στοχεύοντας στον κριτικό γραμματισμό: Πρακτικές ανάγνωσης στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Bell, A. (1991). *The Language of News Media*. Oxford: Blackwell.
- Bell, D. M. (2003). TV news in the EFL/ESL classroom: Criteria for selection. *The Electronic Journal for English As a Second Language (TESL-EJ)* 7 (<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej27/ej27a2>, πρόσβαση 11/9/2011)
- Γεωργακοπούλου, Α. (2006). 'Αφηγηματικά κείμενα: Τύποι, «ατυπίες» και πρακτικές'. Στο Δ. Γούτσος, Σ. Κουτσουλέλου, Α. Μπακάκου-Ορφανού και Ε. Παναρέτου (επιμ), *Ο κόσμος των κειμένων. Μελέτες αφιερωμένες στον Γεώργιο Μπαμπινιώτη*, (σσ. 33-48). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Center for Media Literacy*. (2011). (<http://www.medialit.org>, πρόσβαση 12/9/2011).
- Chouliaraki, L. (2000). Political discourse in the news: Democratizing responsibility or aestheticizing politics? *Discourse & Society* 11: 293-314.
- Clark, R. & R. Ivanič, (1999). Editorial. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. *Language Awareness* 8: 63-70.
- Coates, J. (2003). *Men Talk*. Oxford: Blackwell.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (επιμ.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Correia, R. (2006). Encouraging critical reading in the EFL classroom. *English Teaching Forum* 44, 16-19. (<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-1-d.pdf>, πρόσβαση 11/9/2011).
- Cots, J. M. (2006). Teaching "with an attitude": Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal* 60: 336-345.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Δενδρινού, Β. (2001). 'Διγλωσσία'. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 89-94). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_b5/index.html, πρόσβαση 13/8/2011).
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Farias, M. (2005). Critical language awareness in foreign language learning. *Literatura y Lingüística* 16: 211-222. (http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0716-58112005000100012&script=sci_arttext, πρόσβαση 11/9/2011).
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- Fredricks, L. (2007). A rationale for critical pedagogy in EFL: The case of Tajikistan. *The Reading Matrix* 7: 22-28.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Gruba, P. (2007). Exploring media literacy research in Australian ESL contexts: A review paper. *University of Sydney Papers in TESOL* 2: 167-191.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). 'On communicative competence'. Στο J. B. Pride & J. Holmes (επιμ.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, (σσ. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A case of ELT preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education* 5:123-147. (<http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/sicmez.pdf>, πρόσβαση 11/9/2011).
- Janks, H. (2000). Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review* 52: 176-186.

- Johnstone, B. (2002). *Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). 'Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας'. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997, τ. 2., (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καραντζόλα, Ε. (2004). Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. (<http://www.komvos.edu.gr/forumbb/downloads/karantzola.doc>, πρόσβαση 20/6/2009).
- Klaproth, D. M. (2004). *Narrative as Social Practice. Anglo-Western and Australian Aboriginal Oral Traditions*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Koupaee Dar, Z., Rahimi, A. & M. R., Shams, (2010). Teaching reading with a critical attitude: Using Critical Discourse Analysis (CDA) to raise EFL university students' Critical Language Awareness (CLA). *International Journal of Criminology and Sociological Theory* 3: 457-476. (<https://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/ijcst/article/viewFile/30585/28534>, πρόσβαση 11/9/2011).
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Μητσοκοπούλου, Β. (2001). 'Γραμματισμός'. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 209-213). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,. (http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html, πρόσβαση 13/8/2011).
- Mitsikopoulou, B. & D. Koutsogiannis (2005). The Iraq war as curricular knowledge: From the political to the pedagogical divide. *Journal of Language and Politics* 4: 93-117.
- Μιχάλης, Α. (2006). 'Κειμενοκεντρική διδασκαλία με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης'. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 26ης*

ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 14-15 Μαΐου 2005. Θεσσαλονίκη, 305-316.

MOL-MagoulaOnline. (2010) (<http://magoulaonline.gr>, πρόσβαση 12/9/2011).

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουτουλούση, Ε. (2001α). 'Γλώσσα και γλωσσική επίγνωση'. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, (σσ. 223-229). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Μπουτουλούση, Ε. (2001β). 'Η κριτική σκέψη και η αμφισβήτηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Οπτικές πέρα από την κοινή λογική'. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Βαλιούλη (επιμ.), *Η συμβολή της διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών στην προώθηση ενός πολιτισμού ειρήνης. Πρακτικά 12ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, 9-12 Δεκεμβρίου 1999*. Θεσσαλονίκη, 353-369.

Silvers, P., Shorey, M. & L. Crafton (2010). Critical literacy in a primary multiliteracies classroom: The Hurricane Group. *Journal of Early Childhood Literacy* 10: 379-409.

Świerczyńska, A. χ.χ. Critical discourse in EFL context. 7 σελίδες (<http://www.nkjosieradz.pl/pub/critdisc.pdf>, πρόσβαση 11/9/2011).

Τσιπλάκου, Σ. (2007). 'Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις'. Στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός*, (σσ. 469-511). Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών: Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος* 113: 405-414.

van Dijk, T. A. (1998). *Ideology. An Interdisciplinary Approach*. London: Sage.

- Wallace, C. (1992). 'Critical literacy awareness in the EFL classroom'. Στο N. Fairclough (επιμ.), *Critical Language Awareness*, (σσ. 59-92). London: Routledge.
- Wallace, C. (2005). *Critical Reading in Language Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. & Meyer, M. (επιμ.) (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Zhang, L. J. (2009). Teaching critical reading to in-service EFL teachers in Singapore. *TESOL TEIS News* 24. (http://www.tesol.org/s_tesol/article.asp?vid=167&DID=12486&sid=1&cid=738&iid=12400&nid=3091, πρόσβαση 11/9/2011).
- Zinkgraf, M. (2003). Assessing the development of critical language awareness in a foreign language environment. 20 σελίδες. (http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED479811&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED479811, πρόσβαση 12/9/2011).