

## Προσεγγίζοντας τον κριτικό γραμματισμό μέσα από το πρίσμα της αφήγησης

### Abstract

This paper aims at integrating concepts and practices related to critical literacy into the communicative, text-based approach to language teaching. Based on the concept of critical language awareness and on various approaches to literacy studies, we propose a critical language education framework. The main point of this framework involves the comparative exploitation of teaching material collected by the students and themselves, thus coming from different socio-cultural communities. Special emphasis is given to narrative as a genre evolving around and highlighting the deviation from common cultural assumptions. Finally, we provide an application of the proposed framework involving the critical comparison of news stories.

### 1. Εισαγωγικά

Στην παρούσα εργασία, υπογραμμίζουμε την αναγκαιότητα εμπλουτισμού της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη γλωσσική διδασκαλία με θέσεις από ερευνητικούς χώρους που επιχειρούν την κριτική διερεύνηση του λόγου. Υποστηρίζουμε ότι η εκπροσώπηση διαφορετικών ιδεολογικών πεποιθήσεων και πολιτισμικών παραδόσεων μέσα στην τάξη μπορούν να συμβάλουν στην πραγματοποίηση προγραμμαμάτων κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης. Επικεντρώνουμε την προσοχή μας στο κειμενικό είδος της αφήγησης και καταλήγουμε σε μια ενδεικτική πρόταση για δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού.

### 2. Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση

#### 2.1 Η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στη γλωσσική διδασκαλία

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (με ποικίλες και διαβαθμιζόμενες κειμενογλωσσολογικές επιδράσεις) βασίζεται εν πολλοίς στο αξίωμα της μάθησης μέσω της συμμετοχικής εμπλοκής των μαθητών σε πραγματικές ή προσομοιωμέ-

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την καθηγήτρια κ. Θ.-Σ. Παυλίδου για τις πολύ χρήσιμες υποδείξεις της.

## ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

νες επικοινωνιακές δραστηριότητες (βλ. Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης 1997· Ιορδανίδου & Φτερνιάτη 2000). Ωστόσο, η εφαρμογή της προσέγγισης αυτής έχει πολλές φορές αρκестεί σε *ιδεατές και τυποποιημένες* επικοινωνιακές περιστάσεις στην τάξη, ενώ συνήθως αποφεύγει τη συλλογή των απαραίτητων εθνογραφικών πληροφοριών για το κοινωνικό περιβάλλον των συγκεκριμένων μαθητών στους οποίους απευθύνεται (Μοσχονάς 2003). Κυρίως όμως, η επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν λαμβάνει υπόψη και δεν αναφέρεται κατά τη μαθησιακή διαδικασία στην κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας όπως αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περιστασης. Θεωρεί μάλιστα δεδομένες τις συσχετίσεις γλωσσικών ποικιλιών και επικοινωνιακών περιστάσεων, όπως και τις κρατούσες επικοινωνιακές συμβάσεις.

Στην πραγμάτευση που ακολουθεί, θα αναζητήσουμε διδακτικούς στόχους που να μην περιορίζονται στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, αλλά να καλλιεργούν την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών.

### 2.2 Η κριτική γλωσσική επίγνωση

Η κριτική γλωσσική επίγνωση βασίζεται στην κεντρική παραδοχή της κριτικής ανάλυσης λόγου ότι ο κοινωνικός κόσμος που μας πλαισιώνει δεν αποτελεί μια στατική και ουδέτερη προέκταση του φυσικού περιβάλλοντος, παρά μια ανθρώπινη κατασκευή, σε μεγάλο βαθμό γλωσσική, η οποία υπόκειται σε διαπραγμάτευση και μεταβολή (Fairclough 1989· Clark & Ivanič 1999). Ως προς τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αποσκοπεί να τα εμπλουτίσει με αναλύσεις που αποκαλύπτουν τις καλυμμένες κοινωνιογλωσσικές ανισότητες και διακρίσεις (Fairclough 1992· 1995· βλ. επίσης Μπουτουλούση 2006). Κεντρική επιδίωξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι η ανάπτυξη κριτικής συνείδησης στους μαθητές, η οποία θα τους οδηγήσει στην προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου όχι ως φυσικής, δεδομένης και στατικής πραγματικότητας, αλλά ως διαδικασίας σε διαρκή μεταβολή και εξέλιξη, ως πεδίο διαπραγμάτευσης.

Σημείο εκκίνησης και βάση οικοδόμησης της κριτικής συνείδησης είναι οι εμπειρίες πολιτισμικών, κοινωνικών και κοινωνιογλωσσικών διαφοροποιήσεων και ανισοτήτων που έχουν ήδη βιώσει οι μαθητές και τις οποίες θα μπορούσαν να φέρουν στην τάξη, όπως ο στιγματισμός εξαιτίας της χρήσης διαλεκτικών ή προφορικών στοιχείων σε επίσημες περιστάσεις. Οι εμπειρίες αυτές, τροφοδοτούμενες πιθανώς από διαφορετικές – σε σχέση με τις κυρίαρχες – πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις, μπορούν να γίνουν αντικείμενο (ανα)στοχασμού και ερμηνείας με τη συνδρομή της τάξης, ώστε να οδηγήσουν σταδιακά στην κριτική συνείδηση και τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού λόγου (Fairclough 1989· 1995).

Στο πλαίσιο αυτό, η αξιοποίηση προφορικού και/ή γραπτού γλωσσικού υλικού προερχόμενου από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών μπορεί ενδεχομένως να συμβάλει ώστε να εισέλθουν στη γλωσσική εκπαίδευση μαθητικές εμπειρίες πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, ανισοτήτων και αποκλεισμών. Η είσοδος, βέβαια, στο σχολείο *μη προκαθορισμένου* γλωσσικού υλικού από την τρέχουσα καθημερινότητα των μαθητών κάθε άλλο παρά αυτονόητη διαδικασία είναι. Ωστόσο, διαρκώς πυκνώνουν οι ερευνητικές φωνές που αναζητούν ρήγματα στην αυστηρή περιχάραξη του τυπικού σχολικού γραμματισμού, ώστε να βρεθούν σημεία επαφής και σύνθεσης ανάμεσα στον εξωσχολικό και τον ενδοσχολικό λόγο. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις στη γλωσσική εκπαίδευση, όπως είναι αυτή των πολυγραμματισμών (Kalantzis & Cope 1999), επιχειρούν τη μετακίνηση, κατά τον Κουτσογιάννη (2006), από το αντικείμενο διδασκαλίας προς τα υποκείμενα διδασκαλίας, δηλαδή προς τους μαθητές, τους διδάσκοντες και τις εμπειρίες που αυτοί μεταφέρουν στην τάξη (βλ. επίσης Hull & Schultz 2001).

Ως εκ τούτου, στόχος μας στις επόμενες ενότητες είναι, μέσα από την αντιπαραθετική παρουσίαση μοντέλων γραμματισμού, και ειδικότερα του *αυτόνομου* έναντι του *ιδεολογικού μοντέλου* και του *λειτουργικού* έναντι του *κριτικού μοντέλου*, να αναζητήσουμε ένα πλαίσιο θέσεων για μια *κριτική γλωσσική εκπαίδευση*. Βασική παραδοχή του πλαισίου αυτού αποτελεί, όπως σημειώσαμε ήδη και θα δούμε στη συνέχεια, η αξιοποίηση στη σχολική τάξη *μη προκαθορισμένου* καθημερινού γλωσσικού υλικού και η συνακόλουθη επεξεργασία των ποικίλων πολιτισμικών αξιών και πεποιθήσεων που απορρέουν ή σχετίζονται με το υλικό αυτό. Θα υποστηρίξουμε ότι γι' αυτό τον σκοπό μπορεί να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σε καθημερινές αφηγήσεις, όπως σε προφορικές εξιστορήσεις εμπειριών ή σε ειδησεογραφικές αφηγήσεις από ενημερωτικά έντυπα. Θα σταθούμε ενδεικτικά στην περίπτωση των ειδησεογραφικών αφηγήσεων προτείνοντας σχετική διδακτική δραστηριότητα.

### 2.3 Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στον γραμματισμό

Στο πλαίσιο της επιστημολογικής συζήτησης για τον γραμματισμό, βασική είναι η διάκριση που προτείνει ο Street (1995) ανάμεσα στον *αυτόνομο* και στον *ιδεολογικό* γραμματισμό. Κεντρικός στόχος του *αυτόνομου* γραμματισμού είναι να καταστήσει επαρκείς τους ανθρώπους σε ένα προκαθορισμένο σύνολο αποπλαισιωμένων γλωσσικών, κειμενικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αντικειμενοποιημένη μελέτη της γλώσσας (ως εκμάθησης καταλόγων λεξιλογίου σε συνδυασμό με κανόνες γραμματικής και συντακτικού) και στα λεγόμενα *ισχυρά κειμενικά είδη*, όπως είναι τα εκθετικά, δοκιμιακά, επιχειρηματολογικά κείμενα, τα οποία διασφαλίζουν εκπαιδευτική επιτυχία και ικανότητα στη διαχείριση των γραφειο-

## ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

κρατικών μηχανισμών. Με αυτό τον τρόπο, στις σύγχρονες κοινωνίες επιχειρείται η διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ομοιογένειας.

Ο Street (1995) αντιτίθεται στο αυτόνομο μοντέλο αντιπροτείνοντας το ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού, το οποίο δεν ευνοεί την άνωθεν γενικευμένη επιβολή συγκεκριμένων διδακτικών στόχων και μεθόδων. Υπογραμμίζει ότι είναι αναγκαία η αναγνώριση, αφενός, της πολλαπλότητας των πρακτικών και συμβάντων γραμματισμού, αντί της προϋπόθεσης ενός και μόνο ουδέτερου γραμματισμού, και, αφετέρου, των κοινωνικών, πολιτισμικών και γενικότερα ιδεολογικών φορτίων που φέρουν οι διαθέσιμες γλωσσικές, κειμενικές και γενικότερα σημειωτικές μορφές. Το ιδεολογικό αυτό μοντέλο γραμματισμού προϋποθέτει εθνογραφικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής των πολιτισμικών προϋποθέσεων στο πλαίσιο των οποίων οι τοπικές πρακτικές και τα συμβάντα γραμματισμού αποκτούν νόημα. Οι πολιτισμικές δε προϋποθέσεις εκλαμβάνονται, σύμφωνα με τον Street (2003), ως υβριδικές, εν εξελίξει διαδικασίες, που προκύπτουν από την (άνιση ή αντιπαραθετική) διεπίδραση των τοπικών δραστηριοτήτων με τις κυρίαρχες μακροδομές (βλ. επίσης Παυλίδου 1999· Collins & Blot 2003).

Στο ευρύτερο πλαίσιο του *ιδεολογικού γραμματισμού*, ο Baynham (2002) προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε διδακτικές προσεγγίσεις *λειτουργικών* και *κριτικών* μοντέλων γραμματισμού: τα *λειτουργικά* μοντέλα γραμματισμού “δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα. Σκοπός είναι να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις ικανότητες προσαρμογής και επιτυχίας μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό υφίσταται ανά πάσα στιγμή” (Baynham 2002, 28). Τα *κριτικά* μοντέλα γραμματισμού, “ενώ δίνουν κι αυτά έμφαση στους κοινωνικούς στόχους και στα συμφραζόμενα, δεν τα λαμβάνουν ως δεδομένα, αλλά τα υποβάλλουν σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας” (Baynham 2002, 28). Γενικότερα, ο κριτικός γραμματισμός καλλιεργεί την αμφισβήτηση προς κάθε προϋπόθεση γραμματισμού που προβάλλεται ως δεδομένη και φυσική (Baynham 2002, 12–3). Δεν υποστηρίζεται, βέβαια, ότι οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται στην απόλυτη απόρριψη του κυρίαρχου αυτόνομου σχολικού γραμματισμού. Ένας θεμιτός, ωστόσο, στόχος είναι, χωρίς να υποτιμούν τις δικές τους πολιτισμικές καταβολές, να εξοικειώνονται με τον σχολικό γραμματισμό, όχι για να τον ενστερνιστούν άκριτα, αλλά για να τον χρησιμοποιούν στρατηγικά προκειμένου να μην αποκλείονται από τα κέντρα εξουσίας και λήψης αποφάσεων (Baynham 2002, 298–9).

Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να λειτουργούν ως εθνογράφοι γραμματισμού, παροτρύνοντάς τους να καταγράφουν ποιες πρακτικές γραμματισμού χρησιμοποιούνται στο σπίτι τους ή στην κοινότητά τους και σε ποιες περιστάσεις (βλ. μεταξύ άλλων Heath 1983· Barton 1994). Συγκρίνοντας στην τάξη πρακτικές γραμματισμού

που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες, αλλά και τις ποικίλες αυτές πρακτικές με τις απαιτήσεις του αυτόνομου (και κυρίαρχου) γραμματισμού στο σχολείο, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει ένας γραμματισμός αλλά πολλοί. Επιπλέον, ότι οι γραμματισμοί περιβάλλονται από διαφορετικές κοινωνικές αξιολογήσεις, οι οποίες προκύπτουν από διαφορετικές πολιτισμικές θεάσεις του κόσμου. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Brodkey (1987, 75), “ο μόνος τρόπος να καταπολεμήσουμε τον ηγεμονικό λόγο είναι να διδάξουμε στους άλλους, αλλά και στον εαυτό μας εναλλακτικές θεωρήσεις του κόσμου και της πρακτικής μας”.

#### 2.4 Θέσεις για μια κριτική γλωσσική εκπαίδευση

Η περιδιάβασή μας στα μοντέλα γραμματισμού κινητοποιήθηκε από το ερώτημα πώς μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδακτική διαδικασία η ενεργοποίηση της κριτικής επίγνωσης και συνειδητοποίησης των μαθητών με βάση τις δικές τους εμπειρίες. Κατά την περιδιάβασή μας, σταθήκαμε κυρίως στη θέση ότι η κριτική στάση και συνείδηση των μαθητών μπορεί να οικοδομηθεί μέσα από τη γνωριμία τους με ποικίλα εναλλακτικά, πολιτισμικά και ιδεολογικά πρίσματα. Συνοψίζοντας και συστηματοποιώντας συναφείς θέσεις του ιδεολογικού και, ειδικότερα, του κριτικού γραμματισμού, μπορούμε να σταθούμε στα εξής:

- Ο γραμματισμός και γενικότερα η γλωσσική εκπαίδευση δεν εξαντλούνται σε ένα στοχευμένο σύνολο προκαθορισμένων γραμματικών, κειμενικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που προσδιορίζονται ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών.
- Οι γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών φτάνουν στην τάξη μέσα από τη συλλογή υλικού (προφορικού, γραπτού, ηλεκτρονικού, πολυτροπικού) από την κοινωνική καθημερινότητά τους, το οποίο γίνεται αντικείμενο μελέτης σε συνάρτηση με τις κοινωνιοπολιτισμικές του διαστάσεις και σε κριτική συγκριτική προοπτική με άλλα διαθέσιμα υλικά.
- Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών: οι εμπειρίες γλωσσικών (και άλλων) ανισοτήτων των ίδιων των μαθητών και γενικότερα των ανθρώπων από τις κοινότητες στις οποίες συμμετέχουν, αποτελούν κρίσιμη αφετηρία για την περαιτέρω στοχευμένη γλωσσική και άλλη εκπαίδευσή τους.
- Οι διαφορές που παρατηρούνται, τόσο μεταξύ των ρεπερτορίων που οι μαθητές φέρνουν στην τάξη όσο και μεταξύ των στοχευμένων δεξιοτήτων που προβλέπονται από τα αναλυτικά προγράμματα, δεν μετριάζονται ή αποσιωπούνται μέσω της πρόκρισης των κυρίαρχων κοινωνιογλωσσικών και κειμενογλωσσικών προτύπων, αλλά αντίθετα αναδεικνύονται και αποτελούν αντικείμενο κριτικού αναστοχασμού.

### 3. Η διδακτική αξιοποίηση της αφήγησης στο πλαίσιο της κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις, βασική παραδοχή του πλαισίου κριτικής γλωσσικής εκπαίδευσης που προτείνουμε αποτελεί η αξιοποίηση στη σχολική τάξη μη προκαθορισμένου καθημερινού γλωσσικού υλικού. Ένα πλήθος εθνογραφικών και κοινωνιογλωσσολογικών ερευνών καταδεικνύουν ότι η αφήγηση στις ποικίλες πραγματώσεις της (π.χ. στη συνομιλία, στη χιουμοριστική διεπίδραση, στον ειδησεογραφικό τύπο) επέχει κεντρική θέση στην καθημερινότητα των ανθρώπων (βλ. μεταξύ άλλων Heath 1983· Hymes 1996· Georgakopoulou 2007). Θεωρούμε λοιπόν ότι τα αφηγηματικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν μη προκαθορισμένο καθημερινό γλωσσικό υλικό στην κριτική γλωσσική εκπαίδευση.

Ως είδος λόγου η αφήγηση αναπαριστά τη διαδοχή παρελθοντικών κυρίως γεγονότων, τα οποία παρουσιάζονται από μια αξιολογική προοπτική (Labov 1972· Bruner 1990). Ιδιαίτερα κρίσιμο θεωρούμε το γεγονός ότι η αφήγηση βασίζεται στην προϋπόθεση μιας κανονικότητας και ταυτόχρονα διαχειρίζεται την ανατροπή της κανονικότητας αυτής ή την απόκλιση από αυτή. Διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες, αλλά και διαφορετικές εποχές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο το κανονικό και αναμενόμενο και, επομένως, την απόκλιση από αυτό. Ο τρόπος διαχείρισης της απόκλισης από τον αφηγητή συνιστά πεδίο κατάλληλο για την κατασκευή ταυτοτήτων. Ως εκ τούτου, τα αφηγηματικά κείμενα, όταν μάλιστα προέρχονται από την κοινωνική καθημερινότητα των ομιλητών, αποτελούν ένα πρόσφορο είδος λόγου για την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμικών θεάσεων του κόσμου.

Στο σημείο αυτό τίθεται το κρίσιμο ερώτημα σχετικά με τον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης του αφηγηματικού υλικού στην τάξη. Στην εκπαίδευση του δυτικού κόσμου, συνήθως λαμβάνεται υπόψη και αναδεικνύεται η χρονική διαδοχή γεγονότων ως βασική παράμετρος του αφηγηματικού λόγου (βλ. μεταξύ άλλων Knapp & Watkins 1994). Δεν ισχύει όμως το ίδιο για το ζήτημα της επιλογής των γεγονότων βάσει αξιολογήσεων ή για το ζήτημα της ανατροπής των αναμενόμενων κανονικοτήτων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα ιδεολογικών και γενικότερα πολιτισμικών αξιολογήσεων. Θεωρούμε ότι η (συγκριτική) ανάλυση αφηγήσεων στην τάξη μπορεί να συμβάλει ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές πολιτισμικές προϋποθέσεις και ταυτότητες που συνοδεύουν την πραγμάτωσή τους, εφόσον μάλιστα σε πολλά μέρη του δυτικού κόσμου, όπως στην Ελλάδα, συνυπάρχουν στις σχολικές τάξεις εκπαιδευτικοί και μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοϊδεολογικά περιβάλλοντα.

#### 4. Ενδεικτική πρόταση για δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού

Η συλλογή και η αξιοποίηση εθνογραφικού και γλωσσικού υλικού, και ειδικότερα αφηγηματικού υλικού, που προέρχεται από την κοινωνική καθημερινότητα των μαθητών, είναι μια διαδικασία πολύτιμη, η οποία όμως σπάνια ενθαρρύνεται στο σχολείο. Απλούστερη και αποτελεσματικότερη μπορεί να αποδειχθεί η συλλογή αφηγηματικού υλικού από το διαδίκτυο ή από ενημερωτικά έντυπα που πιθανώς κυκλοφορούν στα σπίτια των μαθητών. Θεωρούμε ότι τα ενημερωτικά κείμενα και ειδικότερα οι εφημερίδες αποτελούν ενδείκτες των ποικίλων διαφορετικών αξιών και πεποιθήσεων των οικογενειακών μικρο-κοινοτήτων των μαθητών (Archakis & Tsakona 2009).

Ως εκ τούτου, μια ενδιαφέρουσα, κατά τη γνώμη μας, δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού, και ειδικότερα κριτικής ανάγνωσης, η οποία μπορεί να φέρει στο προσκήνιο εναλλακτικές – παράλληλες και αντιπαραθετικές – θεωρήσεις ίδιων κατά βάση (γλωσσικών) γεγονότων, είναι η συγκριτική εξέταση του διαφορετικού αφηγηματικού τρόπου με τον οποίο εφημερίδες με διαφορετικό ιδεολογικό προσανατολισμό αποδίδουν στην ειδησεογραφία τους τα πρακτικά των συνεδριάσεων στη βουλή.<sup>1</sup> Σύμφωνα με την Καραντζόλα (2004, 5), “η έμφαση στην αντιπαραβολή κειμένων και την αντιπαραθεση ειδών λόγου έχει σκοπό να αναδείξει τη διαφορά, τη σύγκρουση και τη συζήτηση, απαραίτητα στοιχεία για τη διδασκαλία της κριτικής ανάγνωσης. Αυτό εξυπηρετείται π.χ. από την ανάγνωση δύο εκδοχών του ίδιου ιστορικού γεγονότος και από τη σύγκριση των λεξικογραμματικών επιλογών των κειμένων, η οποία έχει στόχο να δώσει στοιχεία στους μαθητές για το πώς δουλεύουν τα κείμενα, πώς τοποθετούν και χειρίζονται τους αναγνώστες: πώς οι λέξεις και οι γραμματικές δομές σχηματίζουν όψεις του κόσμου”. Κριτήριο πάντα για την επιλογή αφηγηματικού υλικού θα πρέπει να αποτελούν κατεξοχήν τα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών. Με άλλα λόγια, αν τα πολιτικά ζητήματα δεν απασχολούν τους μαθητές μιας τάξης, οι εφημερίδες δεν είναι μέρος της καθημερινότητάς τους και η συλλογή εθνογραφικών πληροφοριών, π.χ., για την πολιτική παράδοση της οικογένειάς τους και/ή της ευρύτερης κοινότητάς τους δεν τους ενδιαφέρει, τα αφηγηματικά κείμενα που θα αντιπαρατεθούν μπορεί να αφορούν διαφορετική θεματολογία και να προέρχονται από διαφορετικές πηγές και περιστάσεις (π.χ. καθημερινές συνομιλίες, ιστολόγια, περιοδικά, τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές).

Το παρακάτω απόσπασμα προέρχεται από ομιλία του βουλευτή της αντιπολίτευσης Χ. Καστανίδη στη συνεδρίαση της 9.2.2005, όπως καταγράφηκε στα σχετικά πρακτικά. Στη συνεδρίαση αυτή συζητήθηκε η προφορική συνέντευξη ως κριτήριο επιλογής για τις προσλήψεις στον δημόσιο τομέα. Το

<sup>1</sup> Σχετικά με την οργανωτική δομή των ειδησεογραφικών αφηγήσεων (news stories) με βάση το μοντέλο αφηγηματικής ανάλυσης του Labov (1972) βλ. Bell (1991).

## ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ

ΠΑΣΟΚ διαφώνησε με το νομοσχέδιο που πρότεινε η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας και αποχώρησε από την αίθουσα:

- [1] Κύριε Πρόεδρε, εκ μέρους της Κοινοβουλευτικής Ομάδας του ΠΑΣΟΚ θα ήθελα να επισημάνω ορισμένα θέματα, και να γνωρίσω στο Σώμα σκέψεις και αποφάσεις, που θεωρούμε ότι είναι κρίσιμες: Πρώτον, επιθυμούμε σ' ένα νομοθετικό εγχείρημα, που συνιστά βαρύτατο πολιτικό ολίσθημα και μας γυρίζει σε παλαιολιθικές πολιτικές εποχές, μας [sic] να μη συμμετάσχουμε. Δεύτερον, τούτη η παράταξη έδωσε ένα μεγάλο και διαρκή αγώνα – με παραλείψεις πολλές φορές, αλλά πάντως ένα διαρκή αγώνα – για να καταπολεμήσει το πελατειακό κράτος, το οποίο υπήρξε μια συστηματική παθογένεια του νεοελληνικού βίου. [...] Έδωσε, λοιπόν, αυτή η παράταξη μια σκληρή μάχη, κύριε Πρόεδρε, για να περάσουμε από τη σκοτεινή εποχή του 'Μαυρογιαλούρου' σε μια καλύτερη εποχή με την εφαρμογή του ν. 1735. [...] Την ίδια ώρα, κύριε Πρόεδρε, συνέβη πριν από λίγο σε ένσταση αντισυνταγματικότητας που υπεβλήθη από την πλευρά του ΠΑΣΟΚ, να ζητήσετε την έγερση, όπως προβλέπει το σχετικό άρθρο του Κανονισμού της Βουλής, ώστε το Προεδρείο να διαπιστώσει αν υπάρχει πλειοψηφία ή όχι. Είναι, όμως, απολύτως βέβαιο και αυτό το γνωρίζετε, κύριε Πρόεδρε, ότι την ώρα που ζητήσατε την έγερση, μέσα στην Αίθουσα υπήρχε μεγαλύτερος αριθμός συναδέλφων Βουλευτών της Μειοψηφίας. [...] Ζητήσαμε, κύριε Πρόεδρε, να κάνετε το απλούστερο, που ήταν μία απλή επιμέτρηση. Το αρνηθήκατε. Εξακολουθούμε να πιστεύουμε και να υποστηρίζουμε ότι συνιστά κοινοβουλευτική ανωμαλία να υπάρχει τη στιγμή της εγέρσεως ή της ανατάσεως μεγαλύτερος αριθμός των Βουλευτών που είναι υπέρ της αντισυνταγματικότητας της σχετικής διατάξεως και να διαπιστώνεται από το Προεδρείο ότι ο αντίθετος αριθμός υπερσχύει. [...] Θεωρούμε, κύριε Πρόεδρε, ότι και για τους ουσιαστικούς λόγους που λίγο πριν ανέφερα, οι οποίοι αφορούν τη σημασιολογία [sic] μιας συγκεκριμένης στάσης του ΠΑΣΟΚ, αλλά και για λόγους που κατά την άποψή μας συγκροτούν όχι υπόνοια, αλλά πραγματικότητα κοινοβουλευτικής ανωμαλίας κατά τη διεξαχθείσα πριν ψηφοφορία – έστω – δι' ανατάσεως, το ΠΑΣΟΚ δεν μπορεί να παραμείνει στην Αίθουσα και αποχωρεί, αφήνοντας τη Νέα Δημοκρατία στον πολιτικό της κατήφορο! [...] (Στο σημείο αυτό η Κοινοβουλευτική Ομάδα του ΠΑΣΟΚ αποχωρεί από την Αίθουσα του Κοινοβουλίου) (πρακτικά της Βουλής)

Στη συνέχεια παραθέτουμε τον τρόπο που το απόσπασμα αυτό παρουσιάστηκε την επομένη (10.2.2005) από την εφ. Τα Νέα:

- [2] Το σύνθημα της αποχώρησης από την αίθουσα έδωσε [...] ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ, Χάρης Καστανίδης: “Η παράταξή μας έδωσε μεγάλο και διαρκή αγώνα, ίσως με παραλείψεις κάποιες φορές, για να καταπολεμήσει το πελατειακό κράτος, που υπήρξε μια συστηματική παθογένεια του νεοελληνικού βίου και για να ξεφύγουμε από την εποχή του Μαυρογιαλούρου... Γι' αυτό δεν μπορούμε να παραμείνουμε στην αίθουσα και αποχωρούμε, αφήνοντας τη Ν.Δ. στο πολιτικό της κατήκον”. Αμέσως μετά, οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ άρχισαν να αποχωρούν.

όπως επίσης και από την εφ. Η Χώρα:

- [3] Και ενώ από τη μεταπολίτευση και μετά [...] ουδέποτε αποτόλμησε κάποια

παράταξη να αμφισβητήσει το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας που τέλεσε το προεδρείο του σώματος, ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος του ΠΑΣΟΚ Χάρης Καστανίδης το έπραξε, αμφισβητώντας την ψηφοφορία και προκάλεσε την αποχώρηση του Κινήματος από την Ολομέλεια, κάνοντας μάλιστα λόγο για “κοινοβουλευτική ανωμαλία”!

Στο αφηγηματικό απόσπασμα [2] από την εφ. *Τα Νέα*, που πρόσκειται στο ΠΑΣΟΚ, παρουσιάζεται ως ιδιαίτερα απαράδεκτο και, ως εκ τούτου, απρόσμενο το γεγονός του συγκεκριμένου νόμου, ώστε το ΠΑΣΟΚ δεν μπορεί παρά να αποχωρήσει. Στο άρθρο αυτό μπορούμε, επίσης, να εντοπίσουμε και να συζητήσουμε με τους μαθητές την αλλαγή στο πρόσωπο σε σύγκριση με τα πρακτικά: το πρόσωπο γ' ενικό του κοινοβουλευτικού λόγου (τούτη η παράταξη, δεν μπορεί να παραμείνει, αποχωρεί) γίνεται πιο 'προσωπικό' α' πληθυντικό στην εφημερίδα (η παράταξή μας, δεν μπορούμε να παραμείνουμε, αποχωρούμε), δίνοντας έμφαση στην ενότητα του κόμματος και της βάσης του και κάνοντας πιο οικείο τον τόνο του εκπροσώπου.

Στο αφηγηματικό απόσπασμα [3] από την εφ. *Η Χώρα*, που πρόσκειται στη Νέα Δημοκρατία, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι από τα λόγια του Καστανίδη μεταφέρεται αυτολεξεί μόνο η φορτισμένη έκφραση *κοινοβουλευτική ανωμαλία*, ενώ απαξιώνεται η απρόσμενη ενέργειά του να αμφισβητήσει την απόφαση του προεδρείου. Με άλλα λόγια, στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ως απαράδεκτο και, ως εκ τούτου, απρόσμενο το γεγονός της αμφισβήτησης της ψηφοφορίας από το ΠΑΣΟΚ. Εμφανέστατες και στις δύο εφημερίδες είναι οι κατασκευές συρραφών σε ευθύ λόγο με αποσπάσματα που προέρχονται από διαφορετικές φάσεις της ομιλίας του βουλευτή.

Η σύγκριση των διαφορετικών επιλογών και του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο οι αφηγηματικές ειδήσεις εφημερίδων διαφορετικής ιδεολογικής και πολιτικής τοποθέτησης αναπαριστούν το ίδιο γλωσσικό γεγονός που έλαβε χώρα στο κοινοβούλιο, θεωρούμε ότι μπορεί να προσανατολίσει τους μαθητές στο να συνειδητοποιήσουν ότι η ενημέρωση γενικότερα και η είδηση ειδικότερα δεν αποτελεί αντικειμενική απόδοση των γεγονότων, αλλά κατασκευή, η οποία επιτυγχάνεται βάσει γλωσσικών και κειμενικών τροποποιήσεων, αφαιρέσεων και συνθέσεων. Ο τρόπος κατασκευής εξαρτάται από αξίες και πεποιθήσεις, όπως αυτές εκπροσωπούνται σε εφημερίδες διαφορετικών ιδεολογικών ταυτοτήτων.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνουμε ότι η ανάδειξη και έκφραση με αφηγηματικά κείμενα διαφορετικών ταυτοτήτων από μαθητές διαφορετικών ιδεολογικών και γενικότερα πολιτισμικών προσανατολισμών είναι πολύ πιθανό να μην οδηγήσει στην αρμονική αλληλογνωριμία τους, αλλά στη μεταξύ τους σύγκρουση. Ακολουθώντας μάλιστα τον Gee (1996, 89, 190-1), θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι μια τέτοια σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο πεδίο συνειδητοποίησης των διαφορετικών ιδεολογικών και πολιτι-

σμικών πλαισίων που καθορίζουν τη γλωσσική τους συγκρότηση. Θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό επίτευγμα τη συνειδητοποίηση αυτή. Αν πράγματι κατορθωθεί, έστω και μέσα από την αντιπαράθεση, η (μετα)γνώση της δυνατότητας διαφορετικών θεάσεων του κόσμου, τότε εκτιμούμε ότι οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στην κριτική αυτογνωσία και συνείδηση (βλ. επίσης Κωστούλη 2008). Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή (Gee 1996), έργο του εκπαιδευτικού είναι να απεγκλωβίσει τους μαθητές από τη δική τους μόνο ιδεολογική και γενικότερα πολιτισμική θέαση των πραγμάτων και, ταυτοχρόνως, να μην τους περιορίσει σε μία μόνο παράδοση, η οποία συχνά είναι η κυρίαρχη και υιοθετείται από το σχολείο. Η θέση αυτή θεωρούμε ότι αποτελεί την πεμπτούσια του κριτικού γραμματισμού.

### Βιβλιογραφία

- 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 Program", *Journal of Language and Politics* 8(3), 359–85.
- Barton, D. 1994. *An Introduction to the Ecology of Written Language*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Baynham, M. 2002. *Πρακτικές γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Bell, A. 1991. *The Language of News Media*. Οξφόρδη: Blackwell.
- Brodkey, L. 1987. "Writing Critical Ethnographic Narratives", *Anthropology and Education Quarterly* 18(2), 67–76.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Clark, R. & R. Ivanič. 1999. "Editorial: Raising Critical Awareness of Language; A Curriculum Aim for the New Millennium", *Language Awareness* 8(2): *Critical Language Awareness*, 63–70.
- Collins, J. & R. K. Blot. 2003. *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Λονδίνο: Longman.
- . 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- . (επιμ.). 1992. *Critical Language Awareness*. Λονδίνο: Longman.
- Gee, J. P. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Μπρίστολ: Taylor & Francis.
- Georgakopoulou, A. 2007. *Small Stories, Interaction and Identities* [Studies in Narrative 8]. Άμστερνταμ & Φιλαδέλφεια: John Benjamins.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Νέα Υόρκη: Cambridge University Press.
- Hull G. & K. Schultz. 2001. "Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research", *Review of Educational Research* 71(4), 575–611.
- Hymes, D. 1996. *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Λονδίνο: Taylor & Francis.
- Ιορδανίδου, Α. & Α. Φτεριανάτη (επιμ.). 2000. *Επικοινωνιακές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

- Kalantzis, M. & B. Cope. 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.), *Ίσχυρές' και 'ασθενείς' γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 680-95.
- 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>]
- Knapp, P. & M. Watkins. 1994. *Context-Text-Grammar: Teaching the Genres and Grammar of School Writing in Infants and Primary Classrooms*. Σίδνεϊ: Text Productions.
- Κουτσογιάννης, Δ. 2006. "Διδασκαλία της ελληνικής σήμερα: δεδομένα και ζητούμενα", *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 26, 233-51.
- Κωστούλη, Τ. 2008. "Κριτική ανάλυση του γραμματισμού της σχολικής τάξης: βασικές θέσεις και άξονες μελέτης", στο Α. Μόζερ κ.ά. (επιμ.), *Γλώσσας χάριν: τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 577-90.
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Φιλαδέλφεια: University of Pennsylvania Press.
- Μοσχονάς, Σ. Α. 2003. "Πριν από τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας", στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού κ.ά. (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: Πατάκης, 87-107.
- Μπουτουλούση, Ε. 2006. "Ο εθνικός εαυτός και ο 'άλλος' σε μαθήματα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης", *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 26, 329-46.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. 1999. "Αναζητώντας μια θεωρία της γλωσσικής ανισότητας", στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Ίσχυρές-ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 187-95.
- Street, B. V. 1995. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Λονδίνο: Longman.
- . 2003. "What's 'New' in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice", *Current Issues in Comparative Education* 5(2), 77-91.
- Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Λέξεις-κλειδιά: κριτική γλωσσική επίγνωση, ιδεολογικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, ειδησεογραφική αφήγηση.