



Citation: F. Fabbro (2020) Analisi critica del discorso e pratiche di media education. *Media Education* 11(1): 57-66. doi: 10.36253/me-9095

Received: April 2020

Accepted: May 2020

Published: July 2020

Copyright: © 2020 F. Fabbro. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/me>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Analisi critica del discorso e pratiche di media education

Critical discourse analysis and media education practices

FRANCESCO FABBRO

Università degli Studi di Firenze

E-mail: francesco.fabbro@unifi.it

Abstract. L'articolo presenta l'analisi critica del discorso (ACD) come un metodo d'indagine qualitativa particolarmente adatto allo studio delle pratiche media-educative. Il contributo evidenzia in che modo l'ACD consente di focalizzarsi sulle funzioni sociali, sulle identità e sulle relazioni di potere mediate dal/i linguaggio/i nei contesti educativi per poi presentare un framework analitico ampiamente impiegato nella ricerca sociale ed educativa. In seconda battuta si esemplifica l'applicazione dell'ACD attraverso la presentazione di uno studio di caso sulla literacy education. Infine, dopo aver sottolineato la convergenza tra la prospettiva delle new media literacies e quella dell'ACD sulla concezione di apprendimento, si delineano alcune possibili applicazioni dell'ACD allo studio empirico delle pratiche di media education.

Parole chiave: analisi critica del discorso, media literacy education, new literacies, ricerca qualitativa, pratiche media-educative.

Abstract. The paper presents Critical Discourse Analysis (CDA) as a qualitative research method particularly suitable for the study of media education practices. The contribution highlights how the CDA allows to focus on social functions, identities and power relations mediated by language(s) in educational settings and then it presents an analytical framework widely adopted in social and educational research. Secondly, it exemplifies the application of CDA by presenting a case study on literacy education. Finally, after underlying the convergence between new media literacies and CDA perspectives on the concept of learning, it outlines some possible applications of CDA for the empirical study of media education practices.

Keywords: critical discourse analysis, media literacy education, new literacies, qualitative research, media education practices.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni diversi fattori quali il cambiamento dell'ambiente mediale, la globalizzazione delle società, la riconfigurazione neoliberista dei sistemi

educativi e la progressiva istituzionalizzazione della Media Literacy Education (MLE) hanno comportato il ripensamento delle teorie e dei metodi dell'educazione ai media (De Abreu et al., 2017). Tale mutamento è particolarmente visibile nella proliferazione di diversi modelli di media/digital literacy che, da un lato, tendono a convergere nella concettualizzazione di quest'ultima come una competenza chiave di cittadinanza e, dall'altro, a differenziarsi rispetto al tipo di pensiero critico e di empowerment che li connota (Sefton-Green, 2017). L'attenzione verso l'elaborazione di cornici concettuali talvolta in contraddizione tra loro rispetto alla funzione pedagogica e politica della MLE può essere vista come un segno positivo della vivacità della ricerca in questo campo. Al tempo stesso, tale focalizzazione sembra indicare quella che è stata criticamente definita come la tendenza della comunità internazionale di ricercatori e media educator a "privilegiare i sostantivi pedagogici (cosa dovrebbero imparare gli studenti) rispetto ai verbi pedagogici (come dovrebbe funzionare l'apprendimento)" (McDougall, 2014, p. 7). Partendo dal presupposto che i processi di apprendimento in tema di media sono inscindibili dai modi in cui le soggettività degli studenti si formano attraverso l'uso dei media (Buckingham, 2006), il presente saggio metodologico intende suggerire come l'analisi critica del discorso (ACD)¹ possa essere impiegata proficuamente nello studio empirico delle pratiche media-educative. In particolare, l'articolo presenta un metodo d'indagine qualitativo – oggi scarsamente impiegato nella ricerca (media)educativa in Italia – che, nel porre attenzione alle funzioni sociali, alle identità e alle relazioni di potere mediate dal/i linguaggio/i, ci sembra particolarmente adatto, in particolare se combinato con osservazioni etnografiche, a comprendere la complessa relazione che intercorre tra media education e media literacy². Da questo punto di vista, il contributo mira a presentare l'ACD fornendone alcune definizioni chiave ed esplicitandone le premesse epistemologiche ed etiche (paragrafo 2); presentando un modello analitico di ACD ampiamente impiegato nella ricerca sociale ed educativa (paragrafo 3); esemplificando con uno studio di caso la procedura analitica che caratterizza l'ACD (paragrafo 4); argomentando e ipotizzando alcune possibili applicazioni dell'ACD nella ricerca sulle pratiche di media education (paragrafo 5).

¹ Lungo l'articolo si ricorre all'espressione analisi critica del discorso (ACD) per indicare un insieme eterogeneo, ma epistemologicamente consistente, di approcci critici all'analisi del discorso nella ricerca sociale ed educativa (Rogers, 2011).

² Con media education si designa il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui media mentre con media literacy si intende l'insieme di conoscenze e competenze che gli studenti acquisiscono rispetto ai media. In tal senso, la media literacy è il risultato della media education (Buckingham, 2006).

1. L'ANALISI CRITICA DEL DISCORSO NELLA RICERCA EDUCATIVA

L'ACD corrisponde ad insieme transdisciplinare di teorie e metodi impiegati a partire dagli Anni Settanta anche nella ricerca educativa per studiare la complessa relazione che intercorre tra il linguaggio e il contesto sociale nel quale viene impiegato (Rogers, 2011). Gli approcci discorsivi allo studio dei fenomeni sociali si basano sul presupposto secondo il quale la realtà sociale è, perlomeno in parte, linguisticamente costruita (Potter, 2004). Da questo punto di vista, l'ACD non è considerata un mezzo per accedere al mondo psicologico dei soggetti ma alla realtà sociale così come viene costruita dall'uso del linguaggio. In altri termini, se il linguaggio è concepito come una forma d'azione nel contesto delle relazioni sociali, l'analisi del discorso può essere definita come "lo studio del linguaggio in uso, visto come un tipo di pratica sociale" (Fairclough, 1992, p. 28). Un importante elemento che contraddistingue gli approcci critici all'analisi del discorso è la concezione del linguaggio in uso non solo come socialmente costituente ma anche come socialmente costituito, ossia condizionato dalle strutture sociali entro le quali si manifesta, ad esempio l'economia, i sistemi politici ma anche aspetti quali la classe sociale, il genere, l'etnia e l'età. In tal senso, la relazione tra linguaggio e società è dialettica (Fairclough, 1992). Da questa prospettiva il discorso può essere meglio definito come "un momento semiotico che si relaziona dialetticamente ad altri momenti nelle pratiche sociali" (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 126). Questa definizione, da un lato, ci consente di chiarire come il discorso diventa un oggetto d'indagine privilegiato per comprendere in che modo una determinata pratica si articola attraverso la combinazione tra elementi discorsivi e non discorsivi e, dall'altro, di evidenziare come esso possa materializzarsi e operare per mezzo di una varietà di codici linguistici (scritto, verbale, visivo, sonoro, corporeo, ecc.) e, come avviene nei testi multimodali, dalle loro combinazioni (Kress & van Leeuwen, 2001). Un secondo aspetto che contraddistingue gli approcci critici all'analisi del discorso è la focalizzazione sulle relazioni di potere mediate dal discorso (Rogers, 2004). Sulla scorta delle teorie sociali critiche (Bourdieu, 1991; Foucault, 1971; Habermas, 1984) e della stessa pedagogia critica (Bernstein, 1990; Freire, 1971), al linguaggio è attribuito un ruolo centrale nella costituzione della soggettività degli individui perché è per mezzo di esso che le forme di potere (economico, sociale, culturale e politico) la plasmano. Pertanto, il discorso è ideologico in quanto può contribuire a sostenere e a riprodurre delle relazioni di potere asimmetriche e, quindi, ad esercitare delle for-

me di dominio e oppressione nella società (Fairclough, 1995). Come suggerisce il concetto gramsciano di egemonia³, il discorso è ideologicamente più efficace nella misura in cui diventa parte di un senso comune.

Per questo motivo un obiettivo fondamentale della CDA è studiare in che modo l'ideologia naturalizzata si articola attraverso le pratiche discorsive al fine di denaturalizzarla dimostrando "come le strutture sociali determinano le proprietà del discorso e come il discorso a sua volta determina le strutture sociali" (Fairclough 1995, p. 27). Tuttavia, è bene sottolineare come l'ACD, in particolare nell'ambito della ricerca educativa, non possa limitarsi a rendere manifeste le relazioni di potere mediate dal discorso, ma debba promuovere l'*agency* di studenti, insegnanti e altri soggetti coinvolti nelle pratiche educative fornendo loro strumenti adatti non solo a riconoscere e criticare le relazioni di oppressione, dominio e subordinazione ma anche a progettare, immaginare e costruire relazioni di potere alternative all'insegna dell'uguaglianza, della solidarietà e della giustizia sociale (Freire, 1971). Riassumendo, l'ACD nella ricerca educativa si avvicina alle relazioni di potere nella società sia in chiave decostruttiva e critica sia in un'ottica costruttiva ed emancipatoria.

Un terzo aspetto cruciale dell'ACD è l'adozione di un approccio riflessivo da parte dei ricercatori perché essi stessi sono inevitabilmente parte delle pratiche discorsive – e quindi delle relazioni di potere – che studiano (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Rogers, 2004). Nell'ACD la riflessività, come insegnano gli approcci femministi alla ricerca, è imprescindibile e corrisponde ad una pratica riflessiva rispetto alle proprie euristiche e interpretazioni così come sul proprio posizionamento in termini di classe, genere, etnia, età, ruolo sociale (insegnante, studente, dirigente scolastico, ecc.) e delle possibili conseguenze che tali posizionamenti possono avere sulla relazione con i partecipanti alla ricerca e sulla produzione della conoscenza stessa (Finlay, 2002; Reinharz, 1992). Questo tipo di riflessività è strettamente connessa al rifiuto di un'idea di oggettività scientifica statica di stampo positivista secondo la quale la divaricazione tra soggetto ed oggetto d'indagine garantisce la validità della ricerca e privilegia invece un'"oggettività dinamica" in cui una conoscenza valida si co-costruisce attraverso un'interazione continua fra la capacità di sapersi distanziare dall'oggetto d'indagine e un'attenzione partecipata

all'altro (Fox Kellener, 1987). Da questo punto di vista, l'ACD concepisce la "ricerca come responsabilità" (Dillard, 2000), la quale si concretizza nel "predisporre quelle condizioni epistemiche che consentono di dire una verità che non vale solo per il ricercatore, ma che è riconosciuta essere tale anche per i partecipanti alla ricerca" (p. 662).

3. IL FRAMEWORK ANALITICO DI FAIRCLOUGH

Sul piano metodologico, gli approcci critici all'analisi del discorso forniscono una serie di concetti euristici e cornici analitiche per descrivere e interpretare in termini qualitativi la relazione tra forma linguistica e funzione sociale dei discorsi che si materializzano nei testi (intervista, libro scolastico, prodotto multimediale, ecc.). Descrivere e interpretare i discorsi incorporati nei testi consente poi di spiegare in che modo i micro e i macro elementi che caratterizzano la costruzione e l'uso dei testi sostengono, producono o contestano determinate relazioni di potere da un ambito educativo all'altro e nel quadro delle pratiche educative stesse (Gee, 2005; Luke, 1995; Rogers, 2004). Come abbiamo accennato nel precedente paragrafo, esistono diversi approcci critici all'analisi del discorso che, pur condividendo le premesse epistemologiche ed etiche già esposte sopra, si caratterizzano per l'impiego di differenti framework analitici e concetti euristici. Come rileva Rogers (2011), tra gli approcci più influenti nell'ambito della ricerca educativa troviamo l'analisi socio-linguistica (Gee, 1996; 2005), l'analisi multimodale (Kress, 2009; Kress & van Leeuwen, 2001) e la Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1992; 2003). In questa sede ci focalizziamo su quest'ultima versione di ACD.

L'approccio proposto da Fairclough è caratterizzato da due livelli di analisi: testuale (o linguistica) e intertestuale (o interdiscorsiva). Nel primo livello, si esplora la dimensione linguistica del discorso focalizzandosi sulle relazioni interne ai testi (semantiche, grammaticali, lessicali, ecc.), mentre nel secondo si studia la dimensione intertestuale, ovvero le relazioni tra i discorsi contenuti nei testi e i processi di produzione, distribuzione e consumo dei testi nella società (Fairclough, 2003).

L'analisi testuale che orienta la versione di ACD di Fairclough è informata da una teoria sociosemiotica conosciuta come linguistica sistemico-funzionale (Halliday, 1994). In particolare, la CDA riprende da quest'ultima la visione sociale e multifunzionale del linguaggio. La teoria elaborata da Halliday assume che gli autori dei testi creano attivamente i significati, scegliendo tra diverse risorse semiotiche disponibili e identifica tre spe-

³ Gramsci (1975) impiega il concetto di egemonia per spiegare come all'interno della società capitalista il potere non si esercita soltanto con la coercizione, ma anche attraverso il consenso, il quale viene ottenuto egemonizzando gli atteggiamenti, i valori, le logiche come elementi del senso comune. L'egemonia viene dunque sostenuta ideologicamente attraverso la costruzione del senso comune.

cifiche funzioni che hanno luogo simultaneamente nel testo: ideativa, interpersonale e testuale. La funzione ideativa riguarda quello che viene rappresentato nel testo, la costruzione di aspetti del mondo che vengono riproposti per mezzo del linguaggio. La funzione interpersonale si riferisce all'interazione tra mittente e ricevente dei segni linguistici per mezzo del testo. La messa in atto e la negoziazione delle relazioni sociali e delle identità corrisponde perciò alla proiezione delle relazioni interpersonali nel testo. La funzione testuale, infine, descrive come gli elementi linguistici fanno sì che il discorso appaia in quanto testo e come quest'ultimo si connette al contesto comunicativo (Halliday, 1994). Sebbene anche Fairclough riprenda questa visione multifunzionale del testo, egli preferisce parlare di generi, discorsi e stili (Fairclough, 2003). Nello specifico, generi, discorsi e stili rappresentano rispettivamente le "modalità d'interagire", i "modi di rappresentare" e i "modi d'essere" che si manifestano e si articolano nel testo. Vediamo ora più nel dettaglio a che cosa afferiscono concretamente generi, discorsi e stili e su quali caratteristiche linguistiche si focalizza la microanalisi del testo.

Il genere è "la tipologia di linguaggio (o di altre semiosi) legato ad una particolare attività sociale come ad esempio un'intervista" (Chouliaraki & Fairclough 1999, p. 63) oppure, per fare un altro esempio, il tipico schema stimolo-risposta-valutazione impiegato per valutare la comprensione degli studenti. In tal senso, i generi possono essere visti come schemi linguistici riconoscibili che consentono un'(inter)azione sociale di un certo tipo. Attraverso l'analisi testuale il genere dell'intervista può però essere descritto in modi diversi, ad esempio formale o informale. Perciò l'analisi testuale del genere consiste nell'individuare e descrivere che tipi specifici di genere vengono costruiti soffermandosi ad esempio sulla struttura e la sequenza dello scambio verbale, le convenzioni di *politeness*, il tono della conversazione, l'uso dei pronomi nel relazionarsi (tu o lei), sulle ripetizioni, sul lessico e sull'utilizzo di metafore. Queste caratteristiche linguistiche possono essere interpretate come "tracce e indizi della relazione sociale costruita per mezzo del testo" (Fairclough 1989, p. 93) e l'analisi micro-linguistica del genere può essere particolarmente utile a comprendere in che modo si esercita una certa autorità sugli altri attraverso determinate scelte linguistiche: pensiamo ad esempio alle conversazioni tra insegnante e studenti, tra gli stessi studenti o tra intervistatore e intervistato.

I discorsi corrispondono ai "modi di rappresentare" determinati aspetti del mondo o specifiche pratiche sociali (Fairclough, 2003). Essi sono funzionali a costruire idee sul mondo nell'ambito di un'interazione, ad esempio esprimendo un'idea su un qualsiasi tema (edu-

cazione, razzismo, libertà, ecc.) sui social media o in aula. In generale, sul piano analitico, ci si focalizza su come nel testo vengono rappresentate determinate parti del mondo mentre altre vengono escluse. Nello specifico, l'analisi dei discorsi nel testo si concentra su caratteristiche quali le tematiche e le idee rappresentate così come la loro salienza nel testo, le categorie sociali impiegate, la scelta di determinate parole per rappresentare le idee, la ricorrenza di certe frasi o parole, la relazione tra l'uso di alcuni pronomi inclusivi o esclusivi (noi o loro) e specifiche rappresentazioni del mondo e dei gruppi sociali ma anche le "assenze significative" di determinate informazioni.

Gli stili sono le posizioni che le persone assumono in relazione ad un discorso mentre comunicano. In tal senso, essi denotano i "modi d'essere", le identità performati dalle persone mentre usano il linguaggio. L'analisi degli stili si concentra principalmente sul "valore espressivo" del linguaggio, sulle tracce e gli indizi della valutazione della realtà elaborata dal produttore del testo (Fairclough 1989). Nel testo gli indicatori linguistici dello stile corrispondono alla scelta e alle funzioni di determinate forme verbali, in particolare la transitività dei verbi impiegati per descrivere un'azione oppure uno stato mentale o emotivo, la costruzione attiva o passiva di sé rispetto ad un'azione, le modalità con le quali si esprime una posizione rispetto ad un'idea e i processi di nominalizzazione.

Mentre l'analisi testuale consiste nel descrivere generi, discorsi e stili ed interpretare in che modo le loro relazioni creano significati entro lo specifico contesto comunicativo in esame, l'analisi intertestuale si concentra sulla relazione che intercorre tra tali significati e il più ampio contesto socioculturale in cui sono costruiti. L'analisi intertestuale guarda al testo dalla prospettiva delle pratiche discorsive, ponendo attenzione alle tracce delle pratiche discorsive nel testo. Le caratteristiche linguistiche dei testi forniscono allora l'evidenza che può essere usata nell'analisi intertestuale, e tale analisi è una particolare forma interpretativa di tale evidenza, un'interpretazione che colloca il testo in relazione ai repertori sociali di pratiche discorsive, ai cosiddetti "ordini del discorso" (Foucault, 1971). L'ordine del discorso può essere interpretato configurazione relativamente stabile di generi, discorsi e stili che viene utilizzata dai membri di una comunità nelle loro pratiche discorsive (Fairclough, 2003).

4. UN ESEMPIO DI APPLICAZIONE DELL'ANALISI CRITICA DEL DISCORSO

Anche se non esiste una singola procedura per condurre un'ACD, ogni ricerca che si avvale di questo

metodo si articola grosso modo nelle seguenti fasi: 1) individuazione di una questione socialmente rilevante e significativa in termini di relazioni di potere e formulazione di una domanda di ricerca; 2) raccolta di testi e informazioni contestuali, solitamente documentazione di natura etnografica; 3) codifica dei testi; 4) analisi e interpretazione socialmente situata dei testi.

In questo paragrafo illustriamo attraverso un esempio di ACD come ogni fase possa essere declinata lungo il percorso di ricerca. L'esempio di ACD che ci accingiamo a riportare rientra nell'ambito della literacy education e, più precisamente, corrisponde ad uno studio di caso della literacy education per adulti condotto in una scuola pubblica di Saint Louis negli Stati Uniti (Rogers, 2004).

La questione problematica dalla quale muove lo studio di Rogers è la percezione negativa delle proprie competenze e di sé che molte persone hanno plasmato in giovane età nel corso della loro storia di partecipazione nella scuola e nelle comunità di apprendimento.

Questa criticità, osserva Rogers, è spesso particolarmente evidente nelle persone che vivono al di sotto della "literacy line", tra coloro che vengono definiti poco alfabetizzati o analfabeti. Un contesto emblematico in cui emerge spesso questa questione è quello dell'educazione degli adulti che tornano a scuola dopo averla abbandonata o non averla frequentata in giovane età. Premesso ciò, la domanda di ricerca che orienta l'analisi è: "Quale è la relazione tra le risorse linguistiche entro e attraverso i contesti per un adulto che è stato etichettato come poco alfabetizzato?" (Rogers 2004, p. 53).

L'interesse di ricerca è poi informato e motivato anche dal particolare contesto sociale in cui ha avuto luogo l'investigazione empirica, la città di Saint Louis che all'epoca dello studio era stata identificata come la quarta città statunitense con il più alto tasso di segregazione dei cittadini afroamericani e di analfabetismo tra gli adulti poveri. Alla ricerca hanno partecipato 20 persone iscritte ai programmi di alfabetizzazione per adulti, molti dei quali erano afroamericani che in giovane età avevano abbandonato la scuola pubblica. Rogers ha condotto delle interviste semi-strutturate con i 20 partecipanti e durante le osservazioni in aula e le interviste ha raccolto una serie di dati etnografici, ad esempio alcuni appunti su come i partecipanti leggono e parlano in classe e i documenti letti o menzionati dagli intervistati. Ogni intervista è stata condotta attraverso il medesimo protocollo strutturato attorno a tre domini esperienziali funzionali ad evocare diversi contesti discorsivi. I tre contesti incorporati nel protocollo dell'intervista sono: 1) esperienze educative passate e presenti; 2) esperienze educative con i propri bambini e

3) esperienze di alfabetizzazione al di fuori della scuola. Sul piano analitico, Rogers adotta la cornice di Fairclough andando a studiare i modi d'interagire (genere), di rappresentare (discorso) e di essere (stile) performati dai partecipanti.

Una volta trascritte le interviste, Rogers le ha lette più volte per poi codificare singolarmente ogni trascrizione sulla base dei tre contesti discorsivi o tematici.

In seguito a questa prima codifica, tutte le parti dell'intervista riconducibili allo stesso dominio sono state raggruppate e, in alcuni casi, sono state identificate ed evidenziate le sovrapposizioni tra domini. Inoltre, il materiale così organizzato è stato riletto alla luce delle relative osservazioni in classe e agli appunti presi nel corso delle interviste. Dopodiché Rogers ha codificato gli estratti selezionati per genere, discorso e stile (Fairclough, 1992). Questa seconda codifica per domini analitici è stata effettuata a livello di enunciato, o linea idealizzata (Gee, 2005). In pratica, per ogni enunciato, è stata effettuata una codifica funzionale a mappare le proprietà organizzative del testo (genere), ad esempio la struttura tematica e la coesione del testo, i modi di rappresentare le proprie esperienze (discorsi) di apprendimento e alfabetizzazione; i modi d'essere espressi attraverso il linguaggio (stile), ad esempio con l'uso della voce attiva o passiva. Riassumendo, gli estratti sono stati quindi codificati prima per dominio tematico e poi per dominio analitico. In tal modo, il materiale selezionato è stato organizzato in modo da individuare gli ordini del discorso entro ogni contesto discorsivo e da un contesto all'altro nella fase di analisi.

L'analisi si è concentrata in primo luogo sulla ricerca di costanti nel modo di pensare la lettura, l'alfabetizzazione e l'educazione e, dall'altro, su quelle che Fairclough (1992) chiama *cruces*, ossia particolari momenti di crisi nei dati che rendono visibili alcuni aspetti delle pratiche difficili da notare perché appartenenti al senso comune.

Di seguito, riassumiamo i risultati dell'analisi di un'intervista con Natasha, una donna afroamericana dell'età di circa 20 anni che in passato aveva abbandonato la scuola e che all'epoca dello studio frequentava la *family literacy classroom* come parte delle sue lezioni preparatorie al test GED.

All'interno del dominio *Storia di scolarizzazione* l'analisi ha consentito di individuare due configurazioni di schemi discorsivi particolarmente significativi di cui uno inerente alla lettura e l'altro all'apprendimento. Rogers osserva come l'articolazione discorsiva della lettura sia emersa con maggiore frequenza. Il discorso di lettura come definito dalla scuola (lettura come memorizzazione, concentrazione e attività individuale) si accompagna

va ad affermazioni negative sulla propria abilità (stile) e sulla propria capacità di comprensione (stile) come pure ad una costruzione negative del sé.

Il discorso dell'apprendimento emergente dall'analisi è invece più ambivalente. Rogers descrive e dimostra l'emergere delle due configurazioni discorsive fornendo due esempi specifici di microanalisi linguistica di due brevi estratti dall'intervista, uno in cui Natasha parla della sua esperienza passata nella scuola superiore (quando era nella classe di educazione speciale) ed un altro in cui si riferisce al suo rapporto attuale con la scuola (la frequentazione dei corsi di alfabetizzazione per adulti).

Rispetto al primo esempio, Rogers osserva come i racconti e le riflessioni dell'intervistata sulle passate esperienze con la scuola siano spesso accompagnati da affermazioni sulla difficoltà o incapacità di apprendere. Tuttavia Natasha costruisce una rappresentazione contraddittoria rispetto all'educazione speciale. Quest'ultima, nel corso dell'intervista, da un lato è stata spesso definita da Natasha come un'esperienza che l'ha segnata ma dall'altro anche come un luogo in cui non era derisa dai compagni di classe e in cui poteva porre delle domande all'insegnante. Entro questo dominio il discorso di lettura è rappresentato come un leggere per capire correttamente le parole. Poi Natasha ripete quello che si sentiva dire dai suoi compagni di scuola che la prendevano in giro quando leggeva a voce alta ("oh she didn't even get that word right"). Il discorso sul leggere correttamente si accompagna poi ad un'affermazione sul proprio stato emotivo negativo ("you feel uncomfortable"). Rogers osserva anche che il discorso di apprendimento a scuola che emerge da questo e altri passaggi dell'intervista corrisponde ad un modello trasmissivo di educazione. Dall'altro lato, in questo specifico contesto discorsivo (educazione speciale), è possibile osservare anche uno slittamento semantico del senso del sé. Quando Natasha descrive il suo inserimento in una classe di educazione speciale esprime uno stato emotivo positivo (stile) perché in quel contesto tutti gli studenti erano nella sua stessa posizione ("because they are in the same position that I'm in"). In sintesi, da una parte i discorsi di lettura e di apprendimento non variavano in riferimento al contesto scolastico ma dall'altra le affermazioni rispetto al proprio stato emotivo cambiavano dal negativo (derisione dei compagni di scuola) al positivo (il sentirsi più a proprio agio in una classe di educazione speciale). Nonostante ciò, l'analisi di Rogers dimostra come diverse credenze che Natasha aveva su sé stessa e sulle sue abilità di lettura e di apprendimento permangono anche quando parla dell'esperienza presente al centro educativo per adulti. Ad esempio, in un passaggio dell'intervista

Natasha narra della sua esperienza presente con la scuola, continuando ad esprimere il suo stato emotivo negativo rispetto all'apprendimento a scuola. In questo caso Rogers osserva che Natasha rappresenta ancora una volta l'attività di lettura come impresa individuale che richiede concentrazione e questo discorso di lettura si accompagna ad una percezione negativa delle sue abilità di leggere/apprendere ("I just feel it is me"). Inoltre, anche Natasha tende a definire l'apprendimento come un'attività poco rilevante per sé. Nel contempo, come evidenzia Rogers, è importante ricordare anche che Natasha tende a conferire un alto valore all'educazione scolastica. Ad esempio, motiva il suo ritorno a scuola con il desiderio di "diventare qualcuno" attraverso l'educazione ma anche di "diventare qualcuno per i propri figli".

All'interno del dominio denominato *coinvolgimento nell'educazione dei bambini* una frequente configurazione discorsiva emersa dall'analisi corrispondeva al discorso di lettura evidenziato sopra, ma stavolta accompagnato da una costruzione positiva e attiva del sé. Generalmente, Natasha, nel parlare dell'educazione della propria figlia, da un lato, valorizza l'educazione mentre, dall'altro, ripropone e rinforza il discorso di lettura articolato nel contesto della sua stessa esperienza scolastica. Anche in quest'ambito Natasha definisce la lettura come un guardare e ripetere le parole, come un esercizio di memorizzazione. Inoltre, osserva Rogers, anche l'affermazione di Natasha "something that slow her down" nell'imparare a leggere echeggia il modo in cui Natasha parlava della sua stessa difficoltà con la lettura a scuola ("I just feel it is me"). In questo contesto discorsivo, Natasha ha costruito sé stessa come un soggetto attivo (stile), raccontando del suo coinvolgimento nell'educazione della figlia, ma al tempo stesso ha rappresentato la figlia-studentessa ipotizzando deficit cognitivi sul piano dell'apprendimento (stile) proprio attraverso "l'allineamento con il discorso di apprendimento come una relazione d'istruzione uno a uno, come un fenomeno individuale piuttosto che sociale" (Rogers, 2004, p. 6).

Nel dominio *pratiche di alfabetizzazione in famiglia e nella comunità* la configurazione primaria di pratiche discorsive corrisponde invece ad un discorso di lettura in quanto significativo e connesso ad una costruzione del sé positiva (stile). Ad esempio, in un passaggio dell'intervista Natasha descrive il suo leggere la Bibbia alla figlia come un'attività utile ad elaborare alcune sue emozioni. Nel contesto della chiesa/religione, la lettura viene rappresentata come un'attività dallo scopo significativo. Inoltre, qui Natasha si posiziona discorsivamente come un soggetto attivo ("I been reading the Bible to her a lot") e costruisce un discorso di apprendimento come pratica guidata e indipendente di osservazione, collegata

ad una costruzione attiva del sé e ad affermazioni positive sulle proprie capacità di comprensione (stile).

L'analisi discorsiva di Rogers ha evidenziato come i discorsi (o modelli culturali) di alfabetizzazione e apprendimento siano sempre connessi a “modi di essere” che possono cambiare da un dominio dell'esperienza all'altro. Rogers interpreta alcuni slittamenti tra i contesti discorsivi come possibili segni di apprendimento. In questo senso, osserva la stessa Rogers, l'apprendimento si definisce come un cambiamento della partecipazione nelle pratiche, il quale comprende i cambiamenti nell'identità piuttosto che nella mente (Lave & Wenger, 1991).

Tornando agli slittamenti identificati sopra rispetto al caso di Natasha, il discorso di lettura come procedura che implica il leggere e memorizzare le parole è presente sia nell'ambito della sua storia con la scuola sia in quello dell'educazione dei propri figli. Il discorso di lettura acquista invece un significato diverso nel quadro delle pratiche informali di alfabetizzazione in famiglia e nella comunità. In quest'ultimo contesto discorsivo, Natasha parla della lettura come un'impresa dallo scopo significativo. Inoltre, nonostante il discorso di lettura e di apprendimento sia rimasto il medesimo sia nella storia con la scuola sia nel suo coinvolgimento nell'educazione della figlia, lo Stile (il modo d'essere) connesso a questo discorso è slittato dalla definizione negativa delle proprie abilità, da una costruzione passiva di sé ad una costruzione di sé come soggetto attivo e competente. Secondo Rogers (2004), “questo slittamento nel senso del sé, anche se accompagnato dallo stesso discorso di lettura, dimostra l'apprendimento. In quest'ottica l'apprendimento è una rete di pratiche sociali, che cambiano nel tempo e variano da un luogo all'altro” (pp. 65-66).

5. VERSO UN APPROCCIO CRITICO E DISCORSIVO ALLO STUDIO DELLE PRATICHE DI MEDIA LITERACY EDUCATION

La prospettiva socioculturale sull'apprendimento - inteso come un cambiamento nella partecipazione alle pratiche sociali e nelle identità multiple che costruiamo anche per mezzo del/i linguaggio/i - emersa dallo studio di caso esposto sopra così come in altri studi nel campo della (media) literacy education (Buckingham, 2006; Gee, 1996; 2004) coincide in maniera piuttosto evidente con la concezione dell'apprendimento che caratterizza le “new media literacies” (Ranieri, 2018). Negli ultimi 20 anni, l'elaborazione di costrutti teorici quali multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2000), critical digital literacy (Pangrazio, 2016) e third space literacies (Potter & McDougall, 2017) ha contribuito non solo

a comprendere più approfonditamente, per dirla con McDougall (2014), “come dovrebbe funzionare l'apprendimento” (p. 7) in tema di media (digitali), ma anche di situare, progettare ed implementare alcune pratiche media-educative nella società multiculturale, rendendole maggiormente inclusive e proattive sul piano socioculturale (Bruinenberg et al., 2019; De Abreu et al., 2017; Ranieri et al., 2019). Tuttavia, le new media literacies e gli approcci critici all'analisi del discorso sembrano aver influenzato più le pratiche media-educative che i metodi d'indagine empirica impiegati per studiare tali pratiche. Ad esempio, le attività didattiche di analisi testuale per comprendere criticamente i linguaggi e le rappresentazioni dei media e le loro relazioni con più ampi fattori economici, politici e culturali in cui si situano, attingono spesso esplicitamente ai metodi di analisi sociosemiotica e discorsiva (Buckingham, 2006). Al contrario le ricerche empiriche sulle pratiche di media education impiegano più raramente approcci critici e discorsivi o socio-semiotici all'analisi qualitativa dei dati raccolti. Nello specifico, i metodi di analisi qualitativa più comuni (analisi del contenuto o tematica), si soffermano prevalentemente sul contenuto manifesto del testo analizzato - sia esso un focus group con gli studenti o un prodotto multimodale - tralasciando il ruolo del linguaggio nella costruzione delle identità e nella mediazione delle relazioni di potere nei contesti di apprendimento. Esistono, però, anche alcuni casi in cui gli approcci critici all'analisi del discorso hanno informato e informano lo studio empirico delle pratiche di media education. Ad esempio, Buckingham e colleghi (Buckingham, 1990; 1993; 2006; Buckingham & Sefton-Green, 1994) avevano utilizzato già dagli anni Novanta alcune teorie e metodi della CDA nell'ambito delle loro ricerche sulla media education in diversi contesti sociali e di apprendimento. Se il contributo di Buckingham e colleghi all'approccio della “produzione mediale riflessiva” (De Breu et al., 2017) è piuttosto noto nell'ambito della media literacy education forse meno noto è come l'elaborazione di tale approccio si sia basata principalmente, in particolare negli anni Novanta, sull'ACD di interviste condotte con gli studenti e dei loro prodotti mediali. Come osserva Fabbro (2018), il gruppo di ricercatori e ricercatrici in questione, “ha applicato le teorie semiotiche e culturali alle pratiche didattiche della media education e, da questa prospettiva, gli stessi processi di apprendimento e insegnamento sono stati concepiti e studiati principalmente come pratiche sociali di negoziazione di conoscenze, significati, identità e relazioni di potere” (Fabbro 2018, p. 151). In quest'ottica, osserva Caronia (2009), la media literacy education è stata trattata a sua volta come “testo” da analizzare per scoprire i suoi possibili sotto-testi, ovvero

le sue premesse implicite e ideologiche. Attraverso questo tipo di approccio “critico e socialmente situato”, spiega lo stesso Buckingham (2008), si cerca di:

Comprendere le pratiche medialità dei bambini nei loro stessi termini e dalle loro prospettive piuttosto che compararle con quelle degli adulti; e si cerca di esplorare le esperienze sociali dei bambini e come queste sono costruite attraverso le operazioni di altre dimensioni di potere sociale, come ad esempio la classe sociale, il genere e l'etnia (Buckingham, 2008, p. 28).

L'applicazione del metodo dell'ACD allo studio delle attività didattiche ha contribuito a riconoscere i “giochi del linguaggio critico” performati dagli studenti nell'ambito delle interviste e dell'analisi mediale nel contesto scolastico ma anche di implementare forme più ludiche di pedagogia in grado di connettersi più direttamente con gli investimenti emotivi dei giovani e con il loro senso di agency (Buckingham, 2006). Sul piano dell'indagine empirica sulle pratiche, questo tipo di studi ha consentito di evidenziare la riflessività di cui non solo gli studenti ma anche i ricercatori e gli insegnanti necessitano per comprendere le complesse dinamiche socioculturali e di potere in gioco nei processi di media literacy – e più in generale dell'apprendimento – in particolare quando si trattano le questioni della rappresentazione e dell'ideologia dei media. Se consideriamo che da qualche anno i progetti di media education sono spesso proposti per affrontare questioni controverse e complesse come l'online hate speech nei confronti di gruppi sociali marginalizzati e le fake news nei social media, la necessità di adottare un approccio critico e riflessivo allo studio empirico delle pratiche didattiche anche attraverso l'impiego dell'ACD sembra ancora estremamente attuale. Assumere tale prospettiva significa anzitutto guardare alle media/digital literacies non tanto come competenze da trasmettere o acquisire una volta per tutte, ma come una continua negoziazione dei significati che le stesse pratiche educative assumono per gli attori sociali coinvolti nel processo di apprendimento. In tal senso, particolarmente appropriata sembra essere la nozione di third space literacies con la quale si indicano quegli spazi – nel contempo metaforici, fisici e virtuali – di negoziazione delle attività (media)educative, delle culture e delle pratiche digitali (Potter & McDougall, 2017). Come spiegano Potter e McDougall (2019), il terzo spazio non designa un oggetto statico situato tra le pratiche digitali extrascolastiche degli allievi (primo spazio) e l'insegnamento scolastico/accademico sui media (secondo spazio), ma una pratica educativa dinamica in movimento tra primo e secondo spazio che ha l'effetto di “trasgredire le discipline e le tradizionali idee di conoscenza ed exper-

tise [...] e di mettere in questione le relazioni di potere epistemologiche” (p. 2). La ricerca sulla media education non dovrebbe quindi limitarsi a creare le condizioni per osservare il potere ma offrire la possibilità per comprenderlo laddove si presenta, ad esempio interrogandosi sul significato che una certa idea di media/digital literacy può assumere per gli studenti e quali effetti può avere sulla loro identità e sulla loro partecipazione alle pratiche digitali, anche al di fuori della scuola. In tale senso, sul piano sociopedagogico, occorre “creare un terzo spazio per una media education più abilitante, attiva, critica e impegnata” (McDougall et al., 2018, p. 74) che sia in grado di “redistribuire il capitale culturale” (Potter & McDougall, 2019, p. 2). Più concretamente, sul piano operativo tale approccio si traduce nella sperimentazione socialmente condivisa di una serie di pratiche digitali (digital making/curation/production) sulle quali riflettere sistematicamente e attraverso le quali agire nella sfera pubblica, sia essa la classe o altri luoghi dell'educazione informale (Hobbs, 2017; Potter & McDougall, 2017; Ranieri et al., 2019).

Studiare se e in che modo le pratiche di produzione mediale riflessiva possano effettivamente creare questi “terzi spazi” di negoziazione attiva delle relazioni di potere mediate dall'educazione e dai media, suggeriscono gli stessi Potter e McDougall (2019), richiede l'adozione di “metodologie dinamiche e partecipative” derivate – come accade sempre più spesso anche negli approcci critici all'analisi del discorso (Rogers et al., 2016) – dall'etnografia e dall'analisi multimodale e pensate per coinvolgere gli stessi studenti nella ricerca sulla loro esperienza vissuta. Giusto per citare una buona pratica di ricerca in questo senso, Bruinenberg e colleghi (2019) hanno studiato un'esperienza di produzione video ad opera di un gruppo di giovani rifugiati ricorrendo all'analisi delle interviste con i giovani partecipanti e del video creato per esplorare a) le modalità di negoziazioni di norme, convenzioni, conoscenze e aspettative associate all'idea di critical media literacy; b) i “rituali pubblici” performati attraverso la creazione del video e la ricerca di notizie online; c) le emozioni e gli affetti mobilitati nel processo di produzione del video, nonché quelli rappresentati nella narrazione audio-visiva. Attraverso questa metodologia che ricalca a grandi linee un approccio discorsivo all'analisi socialmente situata dei testi, è stato possibile capire come i giovani media-maker migranti abbiano imparato – sia dalla loro esperienza extrascolastica con i media sia da quella media educativa – a prendere attivamente delle decisioni rispetto ai repertori medialità da utilizzare e le pratiche medialità da privilegiare per comunicare, ad esempio con la famiglia e gli amici nei loro paesi d'origine.

In questa “sfida metodologica” che abbiamo cercato di delineare l’ACD può certamente giocare un ruolo importante. In particolare, l’analisi discorsiva delle interviste con studenti impegnati in attività di produzione mediale riflessiva può essere utile a tracciare i movimenti degli ordini del discorso (genere, discorso e stile) tra contesti formali e informali di apprendimento centrato sui media, nonché ad interpretare il tipo di media literacy che tali slittamenti costruiti nell’intervista sembrano dimostrare. Parallelamente, un’analisi discorsiva/multimodale (Kress, 2009) può essere implementata sui testi visivi o multimediali per esplorare in che modo gli studenti impiegano diverse risorse semiotiche per comunicare e quindi a comprendere quali identità costruiscono e quale agentività esprimono attraverso i prodotti mediali. Infine, l’approccio discorsivo potrebbe essere particolarmente adatto, in maniera simile all’esempio presentato nel paragrafo precedente, a studiare i cambiamenti nella partecipazione e nell’identità mediata dai media non solo da un contesto all’altro ma anche tra diversi periodi della vita. Ad esempio, recentemente Sefton-Green (2014) si è cimentato con questa applicazione longitudinale allo studio della media literacy andando ad intervistare alcuni suoi ex-studenti con i quali aveva condotto attività di media education negli anni Novanta.

5. CONCLUSIONI

In questo articolo abbiamo cercato di dimostrare come l’ACD può essere particolarmente utile a comprendere il senso della (media) literacy education e della (media) literacy degli studenti così come a capire in che modo tali significati si connettono con più ampie pratiche sociali di giustizia, liberazione, oppressione e libertà. Oltre a ciò, abbiamo sostenuto che la convergenza tra la prospettiva delle new media literacies e quella dell’ACD sulla concezione di apprendimento renda gli approcci discorsivi all’analisi dei testi particolarmente adatti anche ad analizzare interviste, prodotti multimediali e osservazioni etnografiche nell’ambito di progetti di MLE. Chiaramente, essendo l’ACD un metodo di analisi qualitativa, essa è utile non tanto a valutare il grado (o il livello) di media literacy acquisito in seguito ad un intervento media-educativo quanto piuttosto ad esplorare i significati conferibili ad un’attività media-educativa, spesso privilegiando i processi di significazione operati da educandi ed educatori nell’ambito dell’esperienza media-educativa stessa e del più ampio contesto socioculturale in cui tale esperienza a sua volta si colloca. Tuttavia, l’applicazione dell’ACD allo studio delle

pratiche media-educative non preclude la possibilità di informare da un punto di vista qualitativo la valutazione della media literacy che la media education ambisce a promuovere, nonché la progettazione di strategie didattiche più inclusive per promuoverla e l’elaborazione di teorie critiche dell’apprendimento empiricamente fondate e socialmente situate.

REFERENCES

- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge University Press.
- Bruinenberg, H., Sprenger, S., Omerović, E., & Leurs, K. (2019). Practicing critical media literacy education with/for young migrants: Lessons learned from a participatory action research project. *International Communication Gazette*, 0(0), 1–22. <https://doi.org/10.1177/1748048519883511>
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. Falmer Press.
- Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of the Television Literacy*. Falmer Press.
- Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Erickson.
- Buckingham, D. (2008). Children and media: a cultural studies approach. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Children, Media and Culture* (pp. 219–236). Sage.
- Buckingham, D., & Sefton–Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. Taylor and Francis.
- Caronia, L. (2009). The Cultural Roots of Knowledge vs. the Myths Underlying the Contemporary Digital Turn in Education. In P. Verniers (Ed.), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges, Perspectives* (pp. 25–32). European Commission.
- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in the late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Cope, B., & Kalantzi, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Macmillan.
- De Abreu, B., Mihailidis, P., Lee, A. Y. L., Melki, J., & Mcdougall, J. (Eds.) (2017). *The international handbook of media literacy education*. Routledge.
- Dillard, C. (2000) The Substance of Things Hoped for, the Evidence of Things not Seen: Examining and Endarkened Feminist Epistemology in Educational Research and Leadership. *Qualitative*

- Studies in Education*, 13(6), 661–681. <https://doi.org/10.1080/09518390050211565>
- Fabbro, F. (2018). Discorsi di cittadinanza nell'archeologia della Media Literacy Education. In M. Ranieri, (Ed.), *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola* (pp. 135-172). Aracne.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2): 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Foucault, M. (1971). *L'archeologia del sapere*. BUR Rizzoli.
- Fox Kellener, E. (1987). *Sul genere e la scienza*. Garzanti.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (2nd ed.)*. Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method (2nd ed.)*. Routledge.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action, Vol. 1, Reason and the Rationalization of Society*. Heinemann.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to Functional grammar*. Edward Arnold.
- Hobbs, R. (2017). *Create to Learn: Introduction to Digital Literacy*. Wiley.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Einaudi.
- McDougall, J. (2014). Curating Media Literacy: A Porous Expertise. *The Journal of Media Literacy*, 61(1-2), 6-9.
- McDougall, J., Zezulkova, M., Van Driel, B., & Sternal, D. (2018). Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices in primary and secondary education, *NESET II report*. Project Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved August 7th, 2019 from https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/AR2_Full_Report_With_identifiers_Teaching-Media-Literacy.pdf
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(3), 3–48. <https://doi.org/10.2307/1167278>
- Ranieri, M. (Ed.) (2018). *Teoria e pratica delle new media literacies nella scuola*. Aracne.
- Ranieri, M., Fabbro, F., & Nardi, A. (2019). *La media education nella scuola multiculturale*. Edizioni ETS.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. Oxford University Press.
- Rogers, R. (Ed.) (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2nd Edition. Routledge.
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Potter, J. (2004). Discourse analysis. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp 607-642). Sage.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Education and Culture: Theorising Third Space Literacy*. Palgrave MacMillan.
- McDougall, J. & Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/25741136.2018.1511362>
- Sefton-Green (2014). Cultural Studies Went to School and Where Did it End Up? In J. Sefton-Green & J. Rowsell (Eds.) (2014), *Learning and literacy over time. Longitudinal perspectives* (pp. 46-60). Routledge.
- Sefton-Green, J. (2017). Foreword. In B. De Abreu, A. Lee, J. McDougall & J. Melki (Eds.) (2017). *International handbook of media literacy education* (pp. 8-10). Routledge.