

ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Ο «ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΜΠΑΡΜΠΗ»:
ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΔΥΟ ΚΕΙΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Ειρήνη Χατζηλουκά-Μαυρή
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΥΠΠΕΚ Κύπρου
p.mavri@cytanet.com.cy

Abstract

This paper focuses on a year-long microethnographic research project, which was conducted in a Cypriot Primary School, in order to gain some preliminary insights into discourses (and Discourses) regarding critical literacy. Based on a particular body of data, it examines, within a functional linguistic framework, two sample texts having a common thematic focus, both created by 6th grade pupils, and attempts to identify the respective curriculum macrogenres. As a result, it analyses some issues related to the three contextual variables, namely field, tenor and mode. It also analyses the adopted literacy practices in each text and across the key stages / levels of their creation. Alongside mapping out some critical literacy experiences and outcomes, in two different classroom settings, the paper reflects on the process of language reform that takes place in Cyprus today. Hence, it actually reflects on the transitional and, thus, crucial period, which is expected to lead towards a more dynamic and complex view of being and becoming literate.

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, όπως και σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, διασυνδέεται πλέον άμεσα με την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού, η οποία και διεκδικεί κυρίαρχη θέση στα σύγχρονα γλωσσικά προγράμματα σπουδών (Wray, 2006). Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί σήμερα μία από τις βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Κύπρο, όσον αφορά τον επαναπροσδιορισμό των αρχών της γλωσσικής διδασκαλίας, με στόχο την κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας (Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, 2010).

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, σε αντίθεση με άλλες, περισσότερο συντηρητικές, προσεγγίσεις γραμματισμού, μπορεί να δυναμικοποιήσει τόσο τα κείμενα καθαυτά όσο και τις κειμενικές πρακτικές (Evans, 2006). Μπορεί, επίσης, να αναδείξει τις δομικές-γλωσσικές επιλογές σε πόρους διαπραγματεύσιμων νοημάτων και όχι σε απλά σύμβολα κωδικοποίησής τους και, περαιτέρω, να διαφοροποιήσει τη δομή της διδασκαλίας, έτσι ώστε αυτή να αναδεικνύει την κοινωνικοπολιτισμική πλαισίωση των κειμένων και των αντίστοιχών τους πραγματικοτήτων, ρητών ή/και υπόρρητων (Behrman, 2006).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία διττή ανάλυση (λόγου)¹ ορισμένων δεδομένων που σχετίζονται με δύο γραπτά κείμενα παιδιών της Στ' Δημοτικού. Η ανάλυση αυτή γίνεται, κατά πρώτον, συναρτήσει της λειτουργικής ποικιλίας και της λεξικογραμματικής της πραγμάτωσης (Halliday, 1978). Κατά δεύτερον, εστιάζει στη

¹ Είναι με τη δέουσα επιφύλαξη που γίνεται αναφορά σε ανάλυση λόγου των δεδομένων -κειμένων και διδασκαλιών- γι' αυτό και η συχνή χρήση της παρένθεσης (βλ. παρόμοιες αναφορές και στη συνέχεια).

συγκρότηση κειμενικών γεγονότων, στη βάση της γλώσσας κάθε κειμένου, και στη δομή έκαστης διδασκαλίας (Christie, 2002).

2. Κριτικός γραμματισμός και διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο της Κύπρου

Στην κρίσιμη, για την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα, φάση της μετάβασης από το αυτόνομο στο ιδεολογικό μοντέλο του κριτικού γραμματισμού (Κωστούλη, 2009), οι όποιες γλωσσοδιδασκτικές προτάσεις οδηγούν εγγύτερα προς το ζητούμενο της μετάβασης αυτής δεν μπορεί παρά να συνιστούν αντικείμενο έρευνας. Η συζήτηση που ακολουθεί διέπεται από την παραπάνω παραδοχή, σύμφωνα με την οποία υποστηρίζεται ότι ένας αποτελεσματικότερος, σε σύγκριση με τον υφιστάμενο, χειρισμός της κοινωνικής σημειωτικής διάστασης της γλώσσας μπορεί να καταστήσει περισσότερο εφικτές και βιώσιμες τις προτάσεις της κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης του γραμματισμού.

Συγκεκριμένα, η εν λόγω συζήτηση αφορά δύο κείμενα που, φαινομενικά τουλάχιστον, «συν-ομιλούν με και για τον κόσμο της Μπάρμπη». Κάθε κείμενο δομήθηκε στη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος αναστοχαστικής αλληλοπαρακολούθησης γλωσσικής διδασκαλίας, που διήρκησε ολόκληρη τη σχολική χρονιά 2008-2009 και αποτέλεσε μέρος του υλικού το οποίο συλλέχθηκε για σκοπούς περαιτέρω επεξεργασίας. Το όλο πρόγραμμα συνιστά μία μικρο-εθνογραφική ερευνητική προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, βασισμένη στη συνέντευξη/συζήτηση πριν από την πραγματοποίηση μίας διδασκαλίας, κατά τη διάρκειά της και, κύρια, αμέσως μετά από αυτή, και στην παρατήρηση. Στις διαδικασίες αυτές ενεπλάκησαν εκπαιδευτικοί-μέλη του διδακτικού προσωπικού μίας σχολικής μονάδας, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους. Η εθνογραφική καταγραφή, το αναστοχαστικό ημερολόγιο και η δημιουργία ενός ενδεικτικού σώματος γραπτών κειμένων των παιδιών συνέβαλαν στη συλλογή των δεδομένων που συζητούνται στη συνέχεια.

3. «Ο κόσμος της Μπάρμπη»: Δεδομένα από δύο κείμενα παιδιών της Στ' Δημοτικού

Στο πλαίσιο επεξεργασίας του παραπάνω σώματος κειμένων, έγινε ομαδοποίηση όσων χαρακτηρίστηκαν από τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς ως «αποτελεσματικά». Ανάμεσα σε αυτά διακρίθηκαν δύο κείμενα (βλ. «Παράρτημα»: «Κείμενο 1» και «Κείμενο 2»), τα οποία θεωρήθηκαν «συγκρίσιμα μεταξύ τους», για την καταρχήν μερική θεματική τους ομοιότητα (είχαν ως κοινό σημείο αναφοράς την κούκλα Μπάρμπη) και, ταυτόχρονα, για τη διαφορετικότητά τους ως προς τη γλώσσα δόμησής τους. Η ανάλυση (λόγου) των σχετικών με τα κείμενα δεδομένων είναι μία πρωτοβάθμια προσπάθεια αναζήτησης των πραγματικοτήτων που περιλαμβάνονται ή/και αποκλείονται στο/από το γλωσσικό μάθημα (Fairglough, 2003) και, επομένως, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην όλη εξέλιξη της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας (Κουτσογιάννης, 2010).

Για σκοπούς αντιπαραβολής, επιχειρήθηκε ανάλυση (λόγου) κάθε κειμένου, με βάση το εργαλείο της λειτουργικής ποικιλίας που χρησιμοποίησε κάθε παιδί-συγγραφέας και των τριών μεταβλητών της: του πεδίου, του τρόπου και του τόνου, ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και τις λεξικογραμματικές επιλογές του. Οι διαφορές οι οποίες καταγράφηκαν θεωρήθηκαν αποτέλεσμα της ανά περίπτωση εφαρμοσμένης γλωσσοδιδασκτικής παιδαγωγικής. Ως εκ τούτου, επιχειρήθηκε και ανάλυση (λόγου) των διδασκαλιών για τη δόμηση των δύο κειμένων (βλ. όπου

«Διδασκαλία 1» και «Διδασκαλία 2»), αξιοποιώντας τη θεωρία της Christie (2002). Η εν λόγω θεωρία εκλαμβάνει τη διδασκαλία ως ένα μακροκειμενικό είδος με διακριτή δομή, με διακριτά, δηλαδή, στάδια / επίπεδα, όπως και κειμενικά γεγονότα που συγκροτούν τα στάδια αυτά και και έχουν ειδική, κάθε φορά, αιτιολογία (βλ. και Bloome, 2005).

Η μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων που έχουν συλλεγεί είναι προϊόν της ιδιαιτερότητας του συγκεκριμένου υλικού και του προβληματισμού που επικρατεί για την ανάγκη μίας εκ βάθρων αναπλαισίωσης των σχολικών γραμματισμών. Η ανάλυση των λόγων των δύο κειμένων και διδασκαλιών, μέσω ενός συνθετότερου ερευνητικού σχεδιασμού, μπορεί να συμβάλει δραστικά στην ανάδειξη των Λόγων αντίστοιχών τους γλωσσοδιδασκτικών θεωριών.

4. Λειτουργική ανάλυση Κειμένου 1 και Κειμένου 2 ως προς το πεδίο, τον τόνο και τον τρόπο

Η λειτουργική ανάλυση του Κειμένου 1 και του Κειμένου 2 περιορίζεται στην αναζήτηση της επικοινωνιακής πλαισίωσης της γλώσσας «τους», στο βαθμό που σε καθένα από αυτά διακρίνεται²:

- το πεδίο/«τι», το θέμα ή το είδος, δηλαδή, μίας κοινωνικά θεσμοθετημένης και αναγνωρίσιμης δραστηριότητας
- ο τόνος/«ποιος», μία συγκεκριμένη κοινωνική σχέση ανάμεσα στον πομπό και στο δέκτη, οριζόμενη από την κατανομή συμμετρικής ή μη σχέσης εξουσίας και κοινωνικής απόστασης μεταξύ τους
- ο τρόπος/«πώς», μία επιλεγμένη, ως προς την οργάνωση και τη δομή της πληροφορίας, το κανάλι επικοινωνίας, τις λεξικογραμματικές και υφολογικές δομές, κειμενική μορφή.

Υπό το πρίσμα αυτό, στο Κείμενο 1 το πεδίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως αδιευκρίνιστο, εφόσον, σύμφωνα με την εκφώνηση της εργασίας παραγωγής γραπτού λόγου (*«ετοίμασε μια περιγραφή του αγαπημένου σου παιχνιδιού για ένα/μία φίλο/η σου που βρίσκεται στο εξωτερικό»*), απουσιάζει ο κοινωνικός σκοπός ως κίνητρο επικοινωνίας, ενώ πομπός και δέκτης (το παιδί-συγγραφέας και ένας/μία φίλος/η του) δηλώνονται μάλλον προσχηματικά. Το γεγονός αυτό είναι καθοριστικό για την πλαισίωση ή μη του κειμένου, το οποίο είναι δύσκολο να ενταχθεί σε ένα ειδικό θέμα ή είδος κοινωνικής δραστηριότητας, π.χ. σε μία προσωπική συνάντηση, μία οικογενειακή συνεννόηση, μία εξ αποστάσεως αναφορά κ.ο.κ. Περαιτέρω, το γεγονός ότι η οδηγία σε σχέση με το παραγόμενο κείμενο διατυπώνεται με τη χρήση ρήματος στο δεύτερο ενικό πρόσωπο (*«ετοίμασε μια περιγραφή»*) υποδηλώνει εξωτερική παρέμβαση, με τη μορφή καθοδήγησης, εκ μέρους της εκπαιδευτικού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ρηματική έκφραση που χρησιμοποιείται στην οδηγία παραπέμπει μονομερώς στο κειμενικό προϊόν (*«περιγραφή»*), όχι, όμως, και στην κειμενική διεργασία (*«περιγράφων»*) (βλ. Knapp & Watkins, 2005). Γι' αυτό και, δυνητικά, στατικοποιεί την κοινωνική στόχευση του κειμένου και αδρανοποιεί το ρόλο του πομπού ή και του δέκτη. Από τη στιγμή που δεν είναι εμφανές τι επιδιώκει ή μπορεί να κάνει το Κείμενο 1 περιγράφοντας, συνιστά απλώς μία περιγραφή η οποία αναπαράγει ορισμένους κλειστούς και αμετάβλητους σχολικούς κώδικες-συμβάσεις,

² Σημειώνεται ότι η ανάλυση (λόγου) των δύο κειμένων οδηγεί και σε σχόλια που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τη διδασκαλία, η οποία αποτελεί αντικείμενο εκτενέστερης συζήτησης στη συνέχεια. Επιπλέον, και νοουμένου ότι ως λόγος ενσωματώνει ποικίλους Λόγους, δεν είναι δυνατόν να θεωρηθεί «απολύτως αντικειμενική».

όπως είναι η χρήση ενεστωτικού χρόνου, των ρημάτων «είμαι» και «έχω», περιγραφικών επιθέτων και ουσιαστικών κτλ. ανεξαρτήτως πλαισίου περίστασης επικοινωνίας ή/και κοινωνικοπολιτισμικού περικειμένου.

Η μεταβλητή του τόνου ελλείπει από το Κείμενο 1. Η αρχική αναφορά, μέσω της οδηγίας για την παραγωγή του συγκεκριμένου κειμένου, ότι ο/η συγγραφέας πρόκειται να επικοινωνήσει με *«ένα/μία φίλο/η που βρίσκεται στο εξωτερικό»*, προδιαθέτει για δύο ομήλικους συνομιλούντες, που σχετίζονται φιλικά για κάποιο μη αμελητέο χρονικό διάστημα. Στο κείμενο, ωστόσο, δεν υπάρχει οποιασδήποτε μορφής αλληλεπίδραση, η οποία και θα έπρεπε να επηρεάσει ανάλογα την υπό χρήση γλώσσα του. Η απουσία των προαναγγελλόμενων ως συνομιλούντων φανερώνεται μέσα από τις τυποποιημένες γλωσσικές δομές του κειμένου. Στην αντίθετη περίπτωση, η ενεργός συμμετοχή πομπού και δέκτη θα έδινε τη δυνατότητα για γλωσσικές επιλογές τέτοιες που να παραπέμπουν στο ποιόν της κοινωνικής τους σχέσης. Παράλληλα, δεν μπορεί να μείνει ασχολίαστη η ποιότητα της αναπτυσσόμενης αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και παιδιά, η οποία φαίνεται ότι είναι ασύμμετρη, με την εκπαιδευτικό να βρίσκεται σε θέση ισχύος: διατυπώνει την οδηγία στην προστακτική και, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, αρκείται στο γνωστικό φορτίο του, επιδιώκοντας τη ρύθμιση και τυποποίησή του.

Στο Κείμενο 1, τέλος, η μεταβλητή του τρόπου εγείρει ερωτηματικά, όχι μόνο ως προς το ποια ακριβώς είναι η αλληλεπιδραστική δραστηριότητα ή η σχέση πομπού-δέκτη, αλλά και ως προς το πώς είναι δυνατό αυτό να δομηθεί και να μεταδώσει αποτελεσματικά το υποτιθέμενο νόημά του, ενδεχομένως προφορικά ή γραπτώς, μέσω τηλεφωνικής συνδιάλεξης, επιστολής ή ηλεκτρονικού μηνύματος, περιγράφοντας μόνο ή και επιχειρηματολογώντας, δίνοντας οδηγίες κ.ο.κ. Η αδυναμία επικοινωνιακής πλαισίωσης του κειμένου συνυφαίνεται και με την αδυναμία δήλωσης του τρόπου και, διαδοχικά, με την αδυναμία διασύνδεσής του με εναλλακτικές γλωσσικές δομές. Ως αποτέλεσμα, οι τυποποιημένες γλωσσικές δομές της περιγραφής αποκτούν μία υπερεκτιμημένη αξία, σε βάρος της περικειμενικά διαφοροποιημένης χρήσης της γλώσσας. Επιπλέον, τα παιδιά την ώρα της διδασκαλίας έρχονται αντιμέτωπα με μία επιβαλλόμενη από την εκπαιδευτικό εργασία παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία και συναρτάται άμεσα με τη μονολιθικότητα του όλου διδακτικού σχεδιασμού.

Η ανάλυση, τώρα, του Κειμένου 2 σκιαγραφεί, συγκριτικά με το Κείμενο 2, την ιδιαιτερότητα των τριών λειτουργικών μεταβλητών του και της επικοινωνιακής πλαισίωσής του. Παράλληλα, σκιαγραφεί και την ειδοποιό διαφορά των διδασκαλιών που σχετίζονται με κάθε κείμενο.

Ως πεδίο στο Κείμενο 2 ορίζεται μία περισσότερο διακριτή επικοινωνιακή πράξη η οποία πραγματώνεται σε ένα ανάλογα στοχοθετημένο κείμενο. Η πράξη αυτή είναι η τηλεδιάσκεψη σε μία σχολική τάξη με μία άλλη τάξη, η αυθεντική πολυτροπική επικοινωνία, δηλαδή, σε πραγματικό χρόνο, που αποσκοπεί στην ανταλλαγή απόψεων και, γενικότερα, στην ενεργό συμμετοχή σε ένα διαδραστικό περιβάλλον που υπερβαίνει τα όρια του σχολικού. Ο ορισμός της πράξης, του περιεχομένου και του σκοπού της γίνεται μέσω της εκφώνησης της σχετικής με το κείμενο οδηγίας, όπου εντοπίζονται η λέξη και το λεκτικό ρηματικό σύνολο *«τηλεδιάσκεψη»* και *«θα παρουσιάσουμε τις απόψεις μας για το πώς μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά η διαφήμιση»*, αντίστοιχα. Το λεκτικό σύνολο, ειδικότερα, εκτός από τον αλληλοενημερωτικό σκοπό της τηλεδιάσκεψης, διευκρινίζει και την πραγματικότητα που θα αποτελέσει το αντικείμενο αυτής της αλληλοενημέρωσης: τη διαφήμιση σε σχέση με τα παιδιά. Ακόμα επιτρέπει την αναγνώριση των κοινωνικών

χαρακτηριστικών πομπού και δέκτη και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος πραγματοποίησης της τηλεδιάσκεψης, αναφορικά με τις δύο σχολικές τάξεις -εκπαιδευτικούς και παιδιά- και «τις κουλτούρες» τους. Ολόκληρο το πλαίσιο της περίπτωσης επικοινωνίας δείχνει να συγκεκριμενοποιείται από τη χρήση αντωνυμιών και ρήματος στο πρώτο πρόσωπο πληθυντικού («*Στην επόμενη μας τηλεδιάσκεψη [...] στο πλαίσιο της Ενότητας 'Θέματα που μας ενδιαφέρουν', θα παρουσιάσουμε τις απόψεις μας [...]*») και φανερώνει, εκτός από πραγματική επικοινωνιακή ανάγκη, συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη διδασκαλία. Καθοριστικής σημασίας είναι και η χρήση διαδικαστικού ρηματικού τύπου, αντί ονοματικής φράσης («*θα παρουσιάσουμε τις απόψεις μας*», αντί «*παρουσίαση των απόψεών μας*»), γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μία ανοικτή κειμενική πραγμάτωση, όπου η χρήση της γλώσσας είναι μεν περικειμενοποιημένη αλλά και περικειμενοποιητική, και οπωσδήποτε όχι δεδομένη ή/και αδιαπραγμάτευτη (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2010).

Στο Κείμενο 2 ανιχνεύεται σαφέστερα και η μεταβλητή του τόνου, νοουμένου ότι πομπός και δέκτης δηλώνονται με περισσότερη σαφήνεια, βρίσκονται δε σε μία σχέση διάδρασης που ήδη προσδιορίζεται από το πεδίο. Πρόκειται για μία σχέση οικειότητας και ισότητας, όπου η συχνότητα επαφής είναι τουλάχιστον τακτική («*Στην επόμενη μας τηλεδιάσκεψη με την Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου [...]*») και η συναισθηματική εμπλοκή υπαρκτή. Έτσι διασυνδέεται με κατάλληλες για την περίπτωση επικοινωνίας γλωσσικές επιλογές, οι οποίες πραγματώνουν ένα γραπτό κείμενο με στοιχεία προφορικού λόγου. Η προσφώνηση («*Γεια σας, φίλοι και φίλες!*»), ο άμεσος και φυσικός λόγος («*Και πάλι μαζί για να συζητήσουμε [...] Ας δούμε ένα παράδειγμα [...] Γιατί σχεδόν όλοι οι φίλοι σου αγόρασαν*»), οι ερωτηματικές προτάσεις («*Αλήθεια, τι κάνει η διαφήμιση; Επηρεάζει εμάς τα παιδιά ή όχι;*»), το καθημερινό λεξιλόγιο («*Όλοι τρέχουν σαν τρελοί να την αγοράσουν και μαζί πολλά άλλα πράγματα [...] Και συνέχεια ζητούμε από τους γονείς μας να μας αγοράζουν και άλλα και άλλα και άλλα*»), η επιφώνηση («*Σας ευχαριστώ*») είναι στοιχεία μίας ελεγχόμενης προφορικοποίησης. Το Κείμενο 2 διατηρεί την προσχεδιασμένη δομή που έχει «*μία σύντομη γραπτή ομιλία*», η οποία πρόκειται να εκφωνηθεί προφορικά («*να διαβαστεί*») και εντός του χρονοδιαγράμματος που έχει τεθεί («*διάρκειας 3-5 λεπτών της ώρας*»). Ο τόνος ελέγχεται και από τη χρήση του ρήματος «*πιστεύω*», που φανερώνει τη στάση του πομπού έναντι της δύναμης του περιεχομένου του ρήματος, της αλήθειας, με άλλα λόγια, που αντιπροσωπεύει και αποτελεί ένδειξη τροπικότητας. Επιπρόσθετα, όπως ο τόνος δηλώνεται στην οδηγία για τη δόμηση του δεδομένου λόγου, δύναται να επιβεβαιώσει ότι δασκαλομαθητικές και διαμαθητικές σχέσεις είναι συνεργατικές, μη ιεραρχημένες και ευέλικτες σε όλα τα επίπεδα πραγμάτωσης του κειμένου, όπως και σε όλα τα στάδια της διδασκαλίας. Στην οδηγία επισημαίνεται και η χρήση του απρόσωπου ρήματος «*μπορεί*» («*θα παρουσιάσουμε τις απόψεις μας, για το πώς μπορεί να επηρεάζει τα παιδιά η διαφήμιση*»), η οποία εκφράζει επιστημική τροπικότητα και δεν υποβάλλει ο,τιδήποτε σε σχέση με τον τρόπο επηρεασμού των παιδιών από τη διαφήμιση, γεγονός που ενισχύει την προηγούμενη διαπίστωση.

Στο Κείμενο 2 δηλώνεται και ο τρόπος, εφόσον επιδιώκεται η πραγμάτωση μίας γραπτής ομιλίας που θα διαβαστεί, περιορισμένης χρονικά, συναρτήσει των όρων επικοινωνίας που αφορούν την τηλεδιάσκεψη. Δεδομένης της πλαισίωσης αυτής, προκρίνεται ότι η γραπτότητα θα υπερτερήσει της προφορικότητας, σύμφωνα και με το σχολιασμό που προηγήθηκε, ο αναστοχασμός (πάνω στη διαφήμιση και την επίδρασή της στα παιδιά) θα υπερτερήσει της δράσης, η συγχρονική μορφή επικοινωνιακής συναλλαγής της ασύγχρονης κ.ο.κ. Προκρίνεται, επίσης, ότι το κείμενο θα πραγματωθεί συναρτήσει μίας ανάλογα επιλεγμένης γλώσσας, ως

διαδικασία, και όχι αποκλειστικά ως προϊόν, όπου εμπλέκονται περισσότερες της μίας γλωσσικές λειτουργίες οι οποίες έχουν τη δυναμική να αντιπροσωπεύσουν τις συγκεκριμένες μεταβλητές του πεδίου και του τόνου. Εν προκειμένω, δίνεται η δυνατότητα για δόμηση ενός μεικτού κειμενικού είδους, όπου μπορεί να συνυπάρχουν στοιχεία από τις λειτουργίες της περιγραφής (βλ. π.χ. «Είναι ξανθιά, καλοχτενισμένη και καλοντυμένη. Το πρόσωπό της είναι πανέμορφο [...]») και της επιχειρηματολογίας (βλ. π.χ. «Γι' αυτό πιστεύω ότι η διαφήμιση μπορεί να επηρεάσει πολύ τα παιδιά. Επειδή τα βομβαρδίζει με μηνύματα [...]»). Η ομιλία, επομένως, πέρα από κείμενο που απαιτεί ορισμένες γλωσσικές δομές, διδάσκεται ως παράγωγο του επικοινωνιακού πλαισίου και του ευρύτερου περικειμένου. Η διδακτική έμφαση αποδίδεται στον παισιωμένο τρόπο δόμησής της. Η διδασκαλία καθαυτή ευνοεί την πραγμάτωση κειμενικών ειδών κατόπιν κριτικής διερεύνησης της λειτουργικής ποικιλίας και ανάλογης επιλογής των γλωσσικών στοιχείων, ανατρέποντας άκαμπτα σχήματα μίμησης πρότυπων/«αμιγών» κειμένων (περιγραφής, αφήγησης, επιχειρηματολογίας κτλ.).

5. Ανάλυση Διδασκαλίας 1 και Διδασκαλίας 2 ως μακροκειμενικών ειδών

Οι διαφορές, γύρω από το «τι», το «ποιος» και το «πώς» ανάμεσα στα Κείμενα 1 και 2 έχουν προδιαθέσει και για διαφορές ανάμεσα στις Διδασκαλίες 1 και 2 (στην έναρξη, στο ξεδίπλωμα και στο κλείσιμό τους). Ήδη από τη λειτουργική ανάλυση των δύο κειμένων προκύπτει ότι τα ακολουθούμενα, σε κάθε περίπτωση, στάδια διδασκαλίας δομούν διαφορετικής μορφής και στόχευσης γραμματισμούς και, κατ' επέκταση, νοήματα και πραγματικότητες.

Τόσο η Διδασκαλία 1 όσο και η Διδασκαλία 2 επιχειρείται να αναλυθούν, παρακάτω, ως μακροκειμενικά είδη, ως ακολουθίες, δηλαδή, διδακτικών σταδίων / κειμενικών γεγονότων για την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, όπου συμμετέχει μία ομάδα ατόμων (εκπαιδευτικός-παιδιά). Δεδομένα από τις εθνογραφικές καταγραφές και τα αναστοχαστικά σχόλια (συνεντευξιακής ή και ημερολογιακής μορφής) που καλύπτουν το συνεχές ανάγνωσης και γραφής αξιοποιούνται στην ανάλυση αυτή και παραπέμπουν, προκαταρκτικά, σε γλωσσοδιδακτικούς λόγους (και Λόγους).

Η Διδασκαλία 1 δομείται, σχηματικά, από τα ακόλουθα στάδια:

- 1.1 αποδόμηση πρότυπου κειμενικού είδους / περιγραφής αντικειμένου (εκπαιδευτικός-ολομέλεια τάξης)
- 1.2 μοντελοποίηση κειμενικού είδους (εκπαιδευτικός-ολομέλεια τάξης)
- 1.3 ανα-παραγωγή κειμενικού είδους / περιγραφής αντικειμένου (ομαδικά-ατομικά)
- 1.4 ανατροφοδότηση για το παραγόμενο κείμενο (εκπαιδευτικός-ολομέλεια τάξης-ατομικά)
- 1.5 βελτίωση παραγόμενου κειμένου (ατομικά)
- 1.6 [ανα-παραγωγή κειμενικού είδους / περιγραφής (άλλου) αντικειμένου (ατομικά), προαιρετικό]

Κάθε στάδιο, ή συνδυασμός σταδίων, αντιπροσωπεύει ένα κειμενικό είδος το οποίο διαδραματίζει λειτουργικό ρόλο στο μακροκείμενο και τα κειμενικά γεγονότα της συνολικής διδασκαλίας. Τα Στάδια 1.1 και 1.2 αντιστοιχούν προς το Κειμενικό Γεγονός 1.1 (ανάγνωση/κατανόηση γραπτού λόγου) που περιλάμβανε συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών, για το περιεχόμενο ενός προκατασκευασμένου κειμένου («Το ποδήλατό μου»), με τη χρήση μίας σειράς ερωτήσεων κατανόησης του

τύπου: «ποιος μιλά;», «για ποιο αντικείμενο μιλά;», «τι λέει για το αντικείμενο αυτό;», «πώς το περιγράφει;». Η εκπαιδευτικός κατηύθυνε τη συζήτηση γύρω και από την υπερδομή του κειμένου (οργάνωση πληροφοριών, λεξικογραμματική). Η ανάγνωση του κειμένου συνοδεύτηκε από γνωστικής σημασίας διαδράσεις: η εκπαιδευτικός αντιμετώπισε τα παιδιά ως μία ομοιογενή ομάδα και πρόσφερε σε αυτά τις «ειδικές» της γνώσεις για τις προτυποποιημένες συμβάσεις της περιγραφής αντικειμένου, τις οποίες και κωδικοποίησε σε «χάρτη/κειμενόγραμμα».

Τα Στάδια 1.3, 1.4, 1.5 (και 1.6) αντιστοιχούν προς το Κειμενικό Γεγονός 1.2 (γραφική/παραγωγή γραπτού λόγου). Κατά τη δόμηση το γεγονός αυτό, όλα τα παιδιά καλέστηκαν, στην αρχή, να συζητήσουν για λίγο στην ομάδα τους και μετά να ασχοληθούν με την παραγωγή γραπτού λόγου («Ετοίμασε μια περιγραφή [...] στο εξωτερικό»). Ακολούθησε νέα συζήτηση, βασισμένη στο βαθμό απόκλισης των κειμένων των παιδιών από το πρότυπο κείμενο και εστιασμένη στις συμβάσεις που αναδείχθηκαν στο Κειμενικό Γεγονός 1.1. Η ανατροφοδότηση, εκ μέρους της εκπαιδευτικού, οδήγησε τα παιδιά σε βελτιωτικές παρεμβάσεις στα κείμενα που παρήγαγαν, όπως: αντικατάσταση λέξεων, επαναδιατύπωση προτάσεων, διαφορετική ιεράρχηση παραγράφων, διόρθωση γραμματικών και ορθογραφικών λαθών.

Συνοψίζοντας, οι διαδράσεις που έλαβαν χώρα ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στη Διδασκαλία 1 ήταν, κυρίως, προβλέψιμες, οι μεταξύ τους συνομιλίες καθιστούσαν απόλυτα διακριτούς τους ρόλους τους («ποιος διδάσκει», «ποιος μαθαίνει») και ο αναστοχασμός αφορούσε μονομερώς τη δομή της γλώσσας και τη γνωστική πλευρά δόμησης «αμιγών» κειμενικών ειδών. Κείμενα, όμως, όπως το Κείμενο 1, φαίνεται πως αναπαράγουν άκριτα ό,τι προβάλλεται ή και επιβάλλεται από τους μηχανισμούς της διαφήμισης και των σύγχρονων μέσων μαζικής ενημέρωσης.

Η Διδασκαλία 2 έχει το ακόλουθο σχήμα δομής-σταδίων:

- 2.1 διερεύνηση δύο, τουλάχιστον, κειμένων κοινής θεματολογίας ή διαφορετικής θεώρησης του ίδιου θέματος / δύο ή περισσότερες διαφημίσεις για παιδιά, κείμενα επί-κρίσης των διαφημίσεων για παιδιά (εκπαιδευτικός+ομάδες των τριών + ολομέλεια τάξης)
- 2.2 διατύπωση κρίσεων γύρω από τα νοήματα και τα υπονοήματα των υπό διερεύνηση κειμένων (εκπαιδευτικός+ομάδες των τριών + ολομέλεια τάξης)
- 2.3 συνδόμηση κειμένων (και νοημάτων), επικοινωνιακά ή και κοινωνικά πλαίσιοι (εκπαιδευτικός+ομάδες των τριών + ολομέλεια τάξης)
- 2.4 συναξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των κειμένων που συνδομούνται (εκπαιδευτικός+ομάδες των τριών + ολομέλεια τάξης)
- 2.5 αναθεώρηση των κειμένων (εκπαιδευτικός+ομάδες των τριών + ατομικά)
- 2.6 συναξιολόγηση αποτελέσματος αναθεώρησης κειμένων (εκπαιδευτικός+ομάδες των τριών+ολομέλεια τάξης + ατομικά)
- 2.7 [δόμηση νέων κειμένων (και νοημάτων), επικοινωνιακά ή και κοινωνικά πλαίσιοι, προαιρετικό]

Όπως και στη Διδασκαλία 1, τα παραπάνω στάδια δύνανται να αποσαφηνίσουν τη Διδασκαλία 2 ως μακροκείμενο. Συγκεκριμένα, τα Στάδια 2.1 και 2.1 αφορούν το Κειμενικό Γεγονός 2.1 (κριτική ανάγνωση/κριτική κατανόηση γραπτού λόγου). Το κειμενικό αυτό γεγονός συγκροτήθηκε ουσιαστικά από διαλόγους εκπαιδευτικού-παιδιών-κειμένων οι οποίοι είχαν τη μορφή συνεργασιακής έρευνας, περιλάμβαναν, δηλαδή, διατύπωση υποθέσεων, συλλογή/επεξεργασία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, η συγκρότηση του Κειμενικού Γεγονότος 2.1 άρχισε με διάλογο σε σχέση με έντυπες διαφημίσεις που έφεραν τα ίδια τα παιδιά και

ερωτήσεις όπως: «ποιες από αυτές απευθύνονται περισσότερο σε παιδιά και γιατί;». Ο διάλογος συνεχίστηκε πάνω σε ένα σώμα διαφημίσεων για παιχνίδια, που περιείχε και δύο τηλεοπτικές διαφημίσεις, με σκοπό να διερευνηθεί «ποιο είναι το διαφημιζόμενο προϊόν;», «πώς προβάλλεται (λεκτικά, εικονικά κ.ο.κ.);», «πώς είναι τα παιδιά που συμμετέχουν στη διαφήμιση;», «ποια παιδιά δεν παρουσιάζονται σε αυτή;», «ποια περίοδο προβάλλονται συχνότερα διαφημίσεις παιχνιδιών;», «ποιο μήνυμα περνά κάθε διαφήμιση;», «ποιο μήνυμα κρύβεται πίσω από κάθε διαφήμιση;». Επιπρόσθετα, ο διάλογος ανάμεσα στα συγκεκριμένα διαφημιστικά κείμενα, σε ένα δημοσιογραφικό άρθρο για την επίδραση της διαφήμισης στα παιδιά και ένα κείμενο παρουσίασης πορισμάτων έρευνας για το εν λόγω θέμα συνέβαλε, πέρα από την περικειμενική, και στη διακειμενική διερεύνηση των κειμένων. Μέσω της διερευνητικής διαλογικής δράσης, επομένως, διευκολύνθηκαν να συνομιλήσουν μεταξύ τους όχι μόνο οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, μέλη της κειμενικής κοινότητας της τάξης, αλλά και τα κείμενα, τα υπο-νοήματά τους, οι δομούμενες από αυτά πραγματικότητες, ρητά ή υπόρητα, από θέση ισχύος (εξουσίας) ή μη. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες, επίσης, προσ-κλήθηκαν, σε κάποιο βαθμό, να διαμορφώσουν κριτική στάση έναντι όλων αυτών και να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα είναι τρόποι κοινωνικής δράσης με διακριτές, εκάστοτε, γλωσσικές επιλογές.

Τα Στάδια 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 (και 2.7) αναφέρονται στο Κειμενικό Γεγονός 2.2 (*κριτική γραφή/κριτική παραγωγή γραπτού λόγου*), στη διάρκεια του οποίου προτάθηκε ποιες κοινωνικές δράσεις μπορεί να αναληφθούν και πάρθηκαν αποφάσεις για τον πλαισιωμένο λόγο που θα δομηθεί. Εκπαιδευτικός και παιδιά ενεπλάκησαν στη διαδικασία δόμησης «του λόγου για την τηλεδιάσκεψη», σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, και αυτή τη φορά μέσω αναδύμενων (απρόβλεπτων) διαδοχικών διαλόγων. Οι διάλογοι λειτούργησαν ως βοηθητικοί ιστοί συνοικοδόμησης «της ζητούμενης ομιλίας για το πρόβλημα με τις διαφημίσεις». Η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να συντονίσει με ιδιαίτερη προσοχή την πραγμάτωση ενός μεικτού κειμενικού είδους, με περιγραφικά, επιχειρηματολογικά και άλλα δομικά στοιχεία, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές απαιτήσεις του. Το Κειμενικό Γεγονός 2 ολοκληρώθηκε με την εμπλοκή εκπαιδευτικού-παιδιών σε μία σύνθετη διαδικασία κριτικής αξιολόγησης της «αποτελεσματικότητας του λόγου που δομήθηκε». Η αξιολόγηση επιδιώχθηκε να είναι πολυπαραγοντική, έτσι ώστε να καλύψει και τη δομική και την κοινωνική διάσταση της συγκεκριμένης κειμενικής πραγμάτωσης. Γενικότερα, η Διδασκαλία 2 προοικονομεί, υπό προφανείς περιορισμούς, ένα μακροκείμενο που επιδιώκει να καταστεί κοινωνικά προσδιορισμένο και κριτικά συγκροτημένο. Συγκεκριμένα, δείχνει να επιδιώκει ισότιμη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιών (και των «φωνών τους»), μη τυποποιημένη δόμηση κειμένου, ενεργό παρέμβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Η εν λόγω διαπίστωση σηματοδοτεί το «διαφορετικό», αν και όχι προσδοκώμενα κριτικό, χαρακτήρα της διδασκαλίας, γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας και ανάλυσης³.

6. Επίλογος

Η ανάλυση (λόγου) κειμένων και των μακροκειμένων (διδασκαλιών) που ευθύνονται γι' αυτά, σκιαγράφησε ακροθιγώς ενδεικτικές επιδράσεις και διαμορφώσεις παραδοσιακότερων και, σε κάποιο βαθμό, πιο σύγχρονων Λόγων

³ Για παράδειγμα, οι συνομιλίες και διαδράσεις εκπαιδευτικού-παιδιών, σε σχέση με τα δομούμενα κείμενα, είναι χρήσιμο να τύχουν επεξεργασίας, για να αναδείξουν την ιδιαιτερότητα, τη δυναμική αλλά και την προβληματική των πρακτικών γραμματισμού ανά περίπτωση.

γλωσσικής διδασκαλίας⁴. Αυτό σημαίνει ότι μία αυστηρά αναστοχαστική αποτίμηση των συγκεκριμένων κειμένων και διδασκαλιών (και των Λόγων τους) με κριτήρια της κοινωνικοπολιτισμικής, της κοινωνικής σημειωτικής και της κειμενογλωσσολογικής προσέγγισης δεν καταγράφει κείμενα και διδασκαλίες που να συναρτώνται πλήρως με τις πρακτικές του ιδεολογικού μοντέλου του κριτικού γραμματισμού. Όσον αφορά τον «κόσμο της Μπάρμπη», η αποδόμηση των στερεοτύπων που συνήθως προάγει, από μία άλλη, ανατρεπτική όσο και χειραφετημένη, οπτική των πραγμάτων θα συνέβαλλε στον αποτελεσματικότερο χειρισμό της ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας από τα μέλη μίας κειμενικής κοινότητας τα οποία διαμορφώνονται, αν δεν είναι ήδη, σε κριτικά εγγράμματα υποκείμενα.

Με αφορμή, ωστόσο την ανάλυση (λόγου) των δεδομένων που αφορούν «τον κόσμο της Μπάρμπη», όπως ορίστηκε και διεξήχθη για τους σκοπούς της παρούσας ανακοίνωσης, υποστηρίζεται, σε ένα σαφώς στοιχειώδες επίπεδο διερεύνησης, ότι πρακτικές γραμματισμού που βασίζονται αποκλειστικά στις σταθερές συμβάσεις δόμησης των κειμενικών ειδών με αποτέλεσμα να αναπαράγουν απλώς πρότυπα κείμενα και ανάλογες κοινωνικοπολιτισμικές αντιλήψεις, προέρχονται από Λόγους μίας συντηρητικότερης/«στατικής» γλωσσικής διδασκαλίας. Διαδοχικά υποστηρίζεται ότι πρακτικές γραμματισμού, οι οποίες ενδιαφέρονται να επενδύσουν τόσο στην ήδη διαμορφωμένη διάσταση όσο και στη μετασημασιολογική κοινωνικοπολιτισμική δυναμική ποικίλων κειμενικών πραγματώσεων που συνοικοδομούνται στη σχολική τάξη, δίνουν ενδείξεις για Λόγους σχετικούς με προοδευτικότερες γλωσσοδιδασκτικές αναζητήσεις.

Συμπερασματικά υποστηρίζεται η ανάγκη για διασύνδεση της γλωσσικής διδασκαλίας με την κριτική επίγνωση. Διδακτικές εφαρμογές οι οποίες, παρά τις όποιες «αδυναμίες» τους, διαμεσολαβούν για να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στο «παρόν» και στο «μέλλον» της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού και των πρακτικών του, συμβάλλουν θετικά στη διασύνδεση αυτή, όπου και προσβλέπει η υπό εξέλιξη γλωσσική μεταρρύθμιση στην Κύπρο και, επιπλέον, δημιουργούν προοπτικές για μία δυναμικότερη και κριτικότερη θεώρησή της.

Βιβλιογραφία

- Behrman, E. 2006. "Teaching about language, power, and text: a review of classroom practices that support critical literacy". *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 49 (6), 490-8.
- Bloome, D. 2005. *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Christie, F. 2002. *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. London, Continuum.
- Evans, J. 2005. *Literacy moves on*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fairclough, N. 2003. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic*. London, Edward Arnold.
- Knapp, P. & Watkins, M. 2005. *Genre, Text, Grammar: technologies for teaching and assessing writing*. Sydney, UNSW Press.

⁴ Η παρούσα διττή ανάλυση (λόγου), βέβαια, δεν είναι επαρκής από μόνη της για να αποτιμήσει το Λόγο της γλωσσικής διδασκαλίας στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση, τη δεδομένη χρονική στιγμή.

- Κουτσογιάννης, Δ. 2010. «Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου». *Πρακτικά 30ής Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.)*. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 343-357.
- Κωστούλη, Τρ. (επιμ.). 2009. *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια: κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.
- Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού. 2010. *Πρόγραμμα Σπουδών Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου / Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Χατζηλουκά-Μαυρή, Ει. & Ιορδανίδου, Α. 2010. «Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί». *Πρακτικά 30ής Ετήσιας Συνάντησης Εργασίας (Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Α.Π.Θ.)*. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 665-677.
- Wray, D. 2006. “Developing critical literacy: a priority for the 21st century”. *Journal of Reading, Writing and Literacy* 1 (1), 19-34.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μεταβατική φάση, λειτουργική ανάλυση κειμένου, διδασκαλία ως μακροκειμενικό είδος, λόγοι.

Παράρτημα⁵

Κείμενο 1

*Ετοιμάσε μια περιγραφή του αγαπημένου σου παιχνιδιού
για ένα/μία φίλό/ή σου που βρίσκεται στο εξωτερικό*

Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι η κούκλα μου η Μπάρμπη. Αυτή την κούκλα την αγόρασα πριν από λίγο καιρό και είναι η Μπάρμπη δασκάλα. Είδα που την αγόρασε η φίλη μου η Ελένη και πήρα και εγώ την ίδια

Είναι κατάξονη, όπως και όλες οι άλλες μου Μπάρμπη. Έχει μακριά μεταξένια μαλλιά, πιασμένα κότσο με μία μεταξωτή πολύχρωμη κορδέλα. Το πρόσωπό της είναι στρογγυλό, ροδοκόκκινο και φωτεινό σαν τον ήλιο. Τα μάτια της είναι καταγάλανα όπως τον ουρανό.

Είναι πάρα πολύ κομψή. Έχει μέση λεπτή, δαχτυλίδι. Έχει λεπτά χέρια και πόδια. Είναι μία λυγρόκορμη.

Φορεί κίτρινη μπλούζα και πορτοκαλιά φούστα. Στο λαιμό φορεί ροζ φουλάρι. Η ζώνη της είναι και αυτή ροζ. Τα παπούτσια της είναι και αυτά κίτρινα. Στον ώμο της κρέμεται η τσάντα της που έχει μέσα ένα ξαγάρι γυαλιά ήλιου και άλλα πράγματα.

Όταν μπορώ παίζω μαζί της. Μου αρέσει να παίζω μαζί της και με τις φίλες μου τις δασκάλες. Θα ήθελα να είχα μια δασκάλα σαν την Μπάρμπη μου. Και εγώ θέλω να μοιάσω σε αυτή την υπέροχη κούκλα. Να έχω τα μαλλιά της, το χαμόγελό της και να γίνω κι εγώ μια καλή δασκάλα. Ακόμα θέλω να αγοράσω και άλλα φορέματα και παπούτσια για να τη ντύω. Έχω αρκετά αλλά θέλω όλα τα φορέματα από την καινούρια της συλλογή.

Μου αρέσει που τώρα έχω ακόμα μία Μπάρμπη. Νομίζω ότι αυτή η κούκλα είναι η καλύτερή μου!

Κείμενο 2

*Στην επόμενη μας τηλεδιάσκεψη με την Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου
στο πλαίσιο της Ενότητας «Θέματα που μας ενδιαφέρουν», θα παρουσιάσουμε
τις απόψεις μας, για το πώς μπορεί να επηρεάζει τα παιδιά η διαφήμιση,
μέσα από μία σύντομη γραπτή ομιλία (διάρκειας 3-5 λεπτών της ώρας)*

Για σας, φίλοι και φίλες! Και πάλι μαζί για να συζητήσουμε. Θέμα μας σήμερα είναι η διαφήμιση. Αλήθεια, τι κάνει η διαφήμιση; Επηρεάζει εμάς τα παιδιά ή όχι; Ας δούμε ένα παράδειγμα:

Είναι ξανθιά, καλοχτενισμένη και καλοντυμένη. Το πρόσωπό της είναι πανέμορφο. Έχει μάτια φωτεινά, λεπτή μύτη και κατακόκκινα χείλη. Είναι πολύ πολύ λεπτή και τα κορίτσια θέλουν να της μοιάσουν. Το σώμα της έχει τέλειες αναλογίες. Ντύνεται πάντα με ακριβά κομψά ρούχα. Έχει πάρα πολλά ρούχα, παπούτσια, τσάντες, γυαλιά ήλιου. Κάνει πάρα πολλές δουλειές: είναι γιατρός, μπαλαρίνα, δασκάλα, ακόμα τραγουδίστρια, νεράδα, γοργόνα. Όλοι τρέχουν σαν τρελοί να την αγοράσουν και μαζί πολλά άλλα πράγματα, όπως το αλόγο της, το ποδήλατό της, το κάστρο της. Είναι η Μπάρμπη, η πιο πολυδιαφημισμένη κούκλα!

Μια μόνο ματιά στην ιστοσελίδα της Μπάρμπη μας δείχνει τι μπορεί να μας κάνει η διαφήμιση. Έχει ένα σωρό ωραιές εικόνες και μουσική και ακούγεται μία γλυκά φωνή που διασημίζει τον παραμυθένιο κόσμο της Μπάρμπη. Σε προσκαλεί να αγοράσεις όλα τα προϊόντα του καταλόγου. Και συνέχεια ζητούμε από τους γονείς μας να μας αγοράσουν και άλλα και άλλα και άλλα. Γιατί σχεδόν όλοι οι φίλοι σου αγόρασαν. Εσύ όχι;

Γι' αυτό πιστεύω ότι η διαφήμιση μπορεί να επηρεάσει πολύ τα παιδιά. Επειδή το βομβαρδίζω με μηνύματα, τα αναστατώνω. Το ξέρετε ότι υπάρχουν 600 εκατομμύρια κούκλες Μπάρμπη; Και ότι κάθε μέρα κατασκευάζονται 60 000 και κάθε δευτερόλεπτο πωλούνται δύο Μπάρμπη; Πιστεύω ακόμα ότι δεν πρέπει να συμβαίνει αυτό, γιατί πρέπει να βλέπουμε και πίσω από τις διαφημίσεις. Εσείς τι πιστεύετε;

Σας ευχαριστώ.

⁵ Τα Κείμενα 1 και 2 έχουν διατηρηθεί αυτούσια τόσο όσον αφορά την οδηγία της εργασίας (όπως δόθηκε από κάθε εκπαιδευτικό) όσο και σε σχέση με τον τρόπο που δομήθηκαν (από τα παιδιά-συγγραφείς), περιλαμβανομένης και της διαδικασίας αναθεώρησης / βελτίωσής τους.