

Διδακτική Μεθοδολογία

Ανάγνωση και ετερότητα

Βενετία Αποστολίδου

ΥΠΕΠΘ

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2003

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

*Η **Βενετία Αποστολίδου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Λογοτεχνίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*

Κλειδιά και Αντικλείδια

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικείμενα που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλείδια ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλείδια» κυκλοφορούν τα βιβλία:

θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Εμπύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.

θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλείδια»:
www.kleidiakaiantikleidia.net

Ανάγνωση και ετερότητα

Σε κάποιο Γυμνάσιο της Θράκης, δύο φιλόλογοι συζητούν για τις γλωσσικές δυσκολίες των μειονοτικών μαθητών και την ελλιπή συμμετοχή τους στο μάθημα της Λογοτεχνίας:

A: Είναι τόσο μεγάλες οι γλωσσικές τους δυσκολίες, που δεν καταλαβαίνουν τίποτε από το κείμενο. Πώς επομένως να συζητήσεις και να κάνεις αληθινό μάθημα Λογοτεχνίας;

B: Ακόμα κι αν υποθέσουμε ότι καταλαβαίνουν ή μάλλον δαισιθάνονται κάποια πράγματα από το κείμενο, δεν μπορούν να εκφραστούν, οπότε πέφτουμε πάλι στη σιωπή.

A: Μα δεν προσπαθούν κιάλας να καταλάβουν. Δε δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για την ανάγνωση, δε φαίνεται να έχουν κανένα κίνητρο για να διαβάσουν.

B: Μα τι πρότυπα ανάγνωσης έχουν; Άραγε είδαν ποτέ τους γονείς τους να διαβάζουν, έχουν επισκεφθεί ποτέ βιβλιοθήκη ή βιβλιοπωλείο;

A: Το θέμα είναι πως πρέπει να μάθουν να διαβάζουν με κάποια επάρκεια, γιατί μόνον έτσι θα προκόψουν στο σχολείο. Όλα στην εκπαίδευση εξαρτώνται από την ικανότητα της ανάγνωσης.

B: Τι να κάνουμε; Μήπως τα λογοτεχνικά κείμενα του σχολικού ανθολογίου είναι ακατάλληλα για τους μειονοτικούς μαθητές; Μήπως πρέπει να τους δώσουμε άλλα κείμενα πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και στο γλωσσικό τους επίπεδο, μήπως και τους κεντρίσουμε την περιέργεια να διαβάσουν;

A: Πειράματα θα κάνουμε τώρα; Πώς θα αναλάβουμε την ευθύνη να αντικαταστήσουμε εγκεκριμένα κείμενα; Πώς θα πάμε τα παιδιά στις εξετάσεις με άλλα κείμενα; Άσε που, αν τα κείμενα είναι χαμηλότερου γλωσσικού επιπέδου, θα ζημιωθούν οι ελληνόγλωσσοι μαθητές της τάξης και θα έχουμε παράπονα από τους γονείς τους.

B: Είναι πράγματι ρίσκο. Τελικά, ίσως το καλύτερο που έχουμε να κάνουμε είναι να ενισχύσουμε το μάθημα της Γλώσσας, να κάνουμε περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις. Αν μάθουν καλύτερα ελληνικά, τότε θα καταλαβαίνουν και τη λογοτεχνία καλύτερα.

Οι δύο εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ένα πραγματικό πρόβλημα, που είναι η δυσκολία των αλλόγλωσσων μαθητών στην ανάγνωση μεγάλων κειμένων. Η δυσκολία αυτή φαίνεται σε όλα τα μαθήματα που απαιτούν την ανάγνωση κειμένων κάποιας υπολογίσιμης έκτασης και τέτοια μαθήματα είναι η Ιστορία, η Γεωγραφία και, βε-

βαίως, η Λογοτεχνία. Το πρόβλημα γίνεται αντιληπτό στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού και αποκτά κρισιμότητα στο Γυμνάσιο, όπου και τα κείμενα είναι εκτενέστερα και οι εξετάσεις απαιτητικότερες. Η συζήτηση των εκπαιδευτικών βασίζεται σε μια αυτονόητη προϋπόθεση: η ελλιπής κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας θεωρείται υπεύθυνη για την αδυναμία κατανόησης του κειμένου, με άλλα λόγια η κατανόηση του κειμένου εξαρτάται από τη γλωσσική επάρκεια. Είναι όμως πράγματι έτσι; Ας δούμε κάτω από ποιες προϋποθέσεις κατανοούμε όλοι μας ένα κείμενο που διαβάζουμε.

- Πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση είναι να έχουμε κίνητρο, ενδιαφέρον, κάποιο λόγο τέλος πάντων για να διαβάσουμε το κείμενο.¹ Υπάρχουν πάρα πολλοί λόγοι που μας ωθούν να διαβάσουμε ένα κείμενο: από την εξυπηρέτηση βασικών αναγκών της καθημερινής ζωής, όπως το μαγείρεμα ενός φαγητού (αν πρόκειται για συνταγή μαγειρικής) ή η ανεύρεση δουλειάς (αν πρόκειται για αγγελία), μέχρι τις πιο σύνθετες ανάγκες μάθησης και επικοινωνίας. Η ανά-

¹ R. Anderson κ.ά., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Στ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα, 1994, σ. 29-44

γνωση, όπως και τόσες άλλες γλωσσικές δραστηριότητες του ανθρώπου, βασίζεται στην ανάγκη για επικοινωνία. Όταν γίνεται λόγος για επικοινωνία μέσω της ανάγνωσης, ο νους πηγαίνει αμέσως στη ρομαντική ιδέα της επικοινωνίας ανάμεσα στον αναγνώστη και στο συγγραφέα. Όσο κι αν θέλουμε να «συνομιλήσουμε» με το συγγραφέα ενός κειμένου, αυτό κατορθώνεται στις περιπτώσεις που υπάρχει προηγούμενο, έχει δηλαδή στοιχειοθετηθεί ήδη μια σχέση ανάμεσα στο συγκεκριμένο συγγραφέα και τον αναγνώστη, επειδή γνωρίζονται από άλλους «δρόμους» ή, το συνηθέστερο, επειδή ο αναγνώστης έχει ήδη διαβάσει άλλα κείμενα του συγγραφέα. Θα ήταν περίεργο να θέλουμε να επικοινωνήσουμε με κάποιον για τον οποίο δε γνωρίζουμε απολύτως τίποτε. Η επικοινωνία η οποία μας ενδιαφέρει περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η επικοινωνία ανάμεσα στους αναγνώστες του ίδιου κειμένου.² Επιθυμούμε να διαβάσουμε ένα κείμενο το οποίο θα μας φέρει κοντά σε ανθρώπους που αγαπούμε και εμπιστευόμαστε, θα μας βοηθήσει να συνομιλήσουμε από

² Βλ. το κλασικό βιβλίο της θεωρίας της παιδικής λογοτεχνίας του P. Nodelman, *The Pleasures of Children's Literature*, Longman, New York, 1992, σ. 22.

καλύτερες θέσεις.³ Είναι ο λόγος για τον οποίο οι φίλοι, οι ερωτευμένοι, οι συνάδελφοι ανταλλάσσουν διαρκώς βιβλία.

- Μετά το κίνητρο, απαραίτητη για την κατανόηση είναι, βέβαια, κάποια γλωσσική επάρκεια. Φυσικά δεν μπορούμε να καταλάβουμε ένα κείμενο σε μια γλώσσα που δε γνωρίζουμε καθόλου. Αλλά ακόμη και στη γλώσσα που γνωρίζουμε, στη μητρική μας λ.χ., είμαστε επαρκείς αναγνώστες κάθε είδους κειμένου, κάθε γλωσσικής ποικιλίας, κοινωνικού ή επιστημονικού ιδιόλεκτου, συγγραφικού ύφους ή λογοτεχνικής τεχντροπίας; Όχι βέβαια. Δεν υπάρχει αναγνώστης που να είναι επαρκής για κάθε είδους ανάγνωση.⁴ Άρα, ας ξεκινήσουμε ανάποδα. Κάθε αναγνώστης, ανάλογα με το γλωσσικό του επίπεδο, τις γνωστικές «αποσκευές», τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά του, μπορεί να είναι επαρκής για κάποιο είδος κειμένου. Ισχύει αυτό που επισήμανε ο John Spink, ειδικός σε θέματα ανάγνωσης των παιδιών: για κάθε αναγνώστη, όσο ανεπαρκής κι αν είναι,

³ M. Meek, *How Texts Teach what Readers Learn*, Thimble Press, UK, 1988, σ. 30-31

⁴ J. Spink, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κ. Ντελόπουλος, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990, σ. 30

υπάρχει το κατάλληλο κείμενο, εκείνο δηλαδή το οποίο θα τον κινητοποιήσει και από το οποίο θα βγάλει κάποιο νόημα.⁵ Εξάλλου, αναφορικά με το ζήτημα της γλωσσικής επάρκειας, ειδικά για την ανάγνωση της λογοτεχνίας, το ζήτημα είναι πιο σύνθετο απ' ό,τι φαίνεται εκ πρώτης όψεως. Ενώ δηλαδή θεωρείται ότι ειδικά για την κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου χρειάζεται ανεπτυγμένο γλωσσικό επίπεδο, όλοι γνωρίζουμε από την εμπειρία μας ότι για να απολαύσεις ένα λογοτεχνικό κείμενο, δεν είναι απαραίτητο να κατανοείς όλους τους λεκτικούς τρόπους, τις ιδιωματικές λέξεις που πιθανόν αυτό μεταχειρίζεται. Τα παραδείγματα είναι πολλά: οι ήρωες των μυθιστορημάτων και των διηγημάτων του Σωτήρη Δημητρίου μιλούν το ιδίωμα της πατρίδας του, της Πόβλας Θεσπρωτίας. Οι ήρωες ενός παλαιότερου πεζογράφου, του Αλέξανδρου Κοτζιά, άνθρωποι του πιο ακραίου περιθωρίου, χρησιμοποιούσαν μια βαριά αργκό. Μπορεί στην αρχή να μας ξενίζει η διαφορετική γλώσσα, αλλά σε καμιά περίπτωση δε μας εμποδίζει να βγάλουμε νόημα από το κείμενο και να ευχαριστηθούμε την ανάγνωση. Η γλώσσα της λογοτεχνίας είναι εξ ουραρχής η γλώσσα

⁵ Ο.π., σ. 31

της ετερότητας. Δεν υπάρχει γλωσσική νόρμα στη λογοτεχνία, γι' αυτό και σήμερα έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι η λογοτεχνία δεν μπορεί να χρησιμεύσει στο σχολείο ως γλωσσικό πρότυπο.⁶ Αυτό που προσφέρει η λογοτεχνία είναι μια ατελείωτη γλωσσική ποικιλία σε ιδιώματα και σε διαφορετικές χρήσεις οικείων και καθημερινών λεκτικών τρόπων. Εκείνο το οποίο χρειάζεται, επομένως, δεν είναι μια ιδεατή και, ακατόρθωτη εντέλει, γλωσσική επάρκεια, αλλά η διάθεση και το κίνητρο να ακούσεις σε κάθε κείμενο μια γλώσσα διαφορετική. Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας δοκιμάζει την ανοχή μας απέναντι στον Άλλο και, επομένως, η λογοτεχνική παιδεία δεν είναι παρά η εκπαίδευση στην ετερότητα.

⁶ Στο τελευταίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται ότι: «Κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης» (*Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*, τχ. 2, 1999, αρ. φ. 93).

- Για την κατανόηση ενός κειμένου μεγάλη σημασία έχουν επίσης οι γνωστικές και πολιτισμικές «αποσκευές» του αναγνώστη. Αν ένα κείμενο μιλά για φυσικά ή κοινωνικά φαινόμενα για τα οποία δεν έχουμε ιδέα ή για ιστορικά γεγονότα για τα οποία επίσης δε γνωρίζουμε τίποτε, θα δυσκολευτούμε πολύ να το κατανοήσουμε. Ακόμη όμως κι αν δεν απαιτεί ειδικές γνώσεις και μιλά για καθημερινές ανθρώπινες εμπειρίες όπως ο έρωτας και ο γάμος, η αρρώστια ή ο θάνατος, το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τις τοποθετεί μπορεί να είναι ανοίκειο για τον αναγνώστη και να δυσκολεύει την κατανόησή του. Αν, λ.χ., ο αναγνώστης προέρχεται από έναν πολιτισμό όπου οι γάμοι γίνονται κυρίως με συνοικέσια και οι ερωτικές σχέσεις ανάμεσα στους νέους πριν από το γάμο απαγορεύονται αυστηρά, θα του είναι δύσκολο να κατανοήσει και να ταυτιστεί με ένα μεγάλο μέρος του σύγχρονου δυτικού μυθιστορηματος το οποίο μιλά για τις ερωτικές σχέσεις — δύσκολο αλλά όχι αδύνατο. Όπως είπαμε και παραπάνω αναφορικά με τη γλώσσα, η ανάγνωση και η κατανόηση βασίζονται σε ένα διαρκές παιχνίδι ανάμεσα στο οικείο και το ανοίκειο, το δικό μας και το ξένο, το γνωστό και το άγνωστο. Για να κατανοήσουμε ένα κείμενο, δε χρειάζεται απαραίτητα να μας

μιλά για κάτι που γνωρίζουμε ακριβώς, γιατί αυτό θα σήμαινε ότι κατανοούμε μόνο κείμενα του δικού μας πολιτισμού, ενώ, όπως είναι γνωστό, η λογοτεχνία μεταφράζεται διαρκώς και όλοι έχουμε απολαύσει κείμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Εκείνο όμως που χρειάζεται είναι ο αναγνώστης να βρίσκει κάποιου είδους σύνδεση των δικών του εμπειριών με τις εμπειρίες που ενυπάρχουν σε αυτό που διαβάζει. Ειδικά για τους νεαρούς και άπειρους αναγνώστες, προκειμένου να βρεθεί αυτή η σύνδεση, χρειάζεται μια γνωστική και πολιτισμική προετοιμασία πριν από την ανάγνωση.

- Η τελευταία προϋπόθεση, που συνδέεται ακριβώς με τα παραπάνω, είναι τα ερωτήματα που έχει ή δεν έχει ο αναγνώστης πριν από την ανάγνωση του κειμένου. Οι μελετητές της ανάγνωσης συμφωνούν ότι η ανάγνωση είναι πάντα επιλεκτική. Διαβάζοντας προσπαθούμε να απαντήσουμε σε ερωτήματα που έχουμε εκ των προτέρων, είτε τα συνειδητοποιούμε είτε όχι. Κανείς αναγνώστης, όσο επαρκής κι αν είναι, δεν μπορεί να αντιληφθεί το σύνολο των νοημάτων που δυνητικά περιέχονται σε ένα κείμενο. Βρίσκει αυτά που ψάχνει, γι' αυτό και ένας άλλος αναγνώστης, με διαφορετικά ερωτήματα, θα βρει πιθανόν διαφορετικές απαντήσεις στο κείμενο. Πολύ

συχνά συμβαίνει να μην κατανοούμε ένα κείμενο ακριβώς επειδή δεν έχουμε ερωτήματα να του θέσουμε, επειδή, με άλλα λόγια, δεν ψάχνουμε τίποτε. Είναι λάθος η διαδεδομένη άποψη ότι πρέπει να ξεκινάμε την ανάγνωση «αθώοι», για να αφεθούμε σε αυτήν να μας οδηγήσει σε άγνωστα μονοπάτια της γνώσης ή των αισθημάτων. Τούτο πιθανόν να ισχύει για έμπειρους αναγνώστες, που έχουν την επιθυμία πειραματισμού. Οι νεαροί και άπειροι αναγνώστες, όταν ξεκινούν μια ανάγνωση, χρειάζεται να ξέρουν τι ζητούν να βρουν, καθώς και τι θα ακολουθήσει ύστερα από την ανάγνωση. Έτσι μειώνεται και το άγχος του νοήματος, η αγωνία για το τι θα ρωτήθει ο δάσκαλος και αν θα έχουν καταλάβει για να του απαντήσουν.

Κατανόηση του κειμένου και δημιουργική ανάγνωση

Τελικά όμως τι σημαίνει κατανόηση ενός κειμένου; Πότε είμαστε σίγουροι ότι οι μαθητές μας έχουν κατανοήσει κάτι που διάβασαν, ότι δηλαδή η ανάγνωσή τους ήταν δημιουργική; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα, χρειαζόμαστε δύο ακόμη διευκρινίσεις:

- Όπως αναφέρει ο δεύτερος καθηγητής του παραδείγματός μας, ένα ζήτημα είναι τι καταλαβαίνουν οι μαθητές από μια ανάγνωση και ένα άλλο αν μπορούν να εκφράσουν αυτό που καταλαβαίνουν. Η διάκριση μας βοηθά, όπως θα δούμε παρακάτω, να εξειδικεύσουμε και την εκπαιδευτική μας παρέμβαση. Ωστόσο, το νόημα που βγάζουμε από ένα κείμενο συνειδητοποιείται και αποκτά υπόσταση από τη στιγμή που μπορεί να εκφραστεί και να γίνει αντικείμενο επικοινωνίας με άλλους ανθρώπους. Πριν από την έκφρασή του, το νόημα μιας ανάγνωσης βρίσκεται σε πολύ αόριστη και ασαφή μορφή μέσα στον αναγνώστη. Η παραπάνω παρατήρηση υπογραμμίζει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της ανάγνωσης.⁷ Η ανάγνωση και η εξαγωγή νοήματος δεν είναι μια μοναχική υπόθεση αποκλειστικά ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο, αλλά μια διαδικασία που, τουλάχιστον στο χώρο της εκπαίδευσης, διεξάγεται ανάμεσα σε μια ομάδα αναγνωστών που είναι η τάξη και εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τις σχέσεις και τη δυναμική της ομάδας.

⁷ Βλ. το κεφάλαιο «Διάβασέ μου κάτι» στο: A. Manguel, *Η ιστορία της ανάγνωσης*, μτφρ. Λ. Καλοβυρνάς, Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1997, σ. 183-206.

- Πού βρίσκεται όμως το νόημα του κειμένου; Μέσα στο κείμενο; Αν βρίσκεται μέσα στο κείμενο, ποιος το γνωρίζει; Ο συγγραφέας του;⁸ Ο κριτικός και, κατ' επέκταση, ο εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει να ενημερωθεί και να διαβάσει για το κείμενο πριν το παρουσιάσει στους μαθητές του; Αν η απάντηση είναι θετική στα παραπάνω ερωτήματα, τότε η αναγνωστική διαδικασία μέσα στην τάξη αναζητά το, εκ των προτέρων γνωστό στον εκπαιδευτικό, νόημα και η κατανόηση των μαθητών σταθμίζεται από το εάν βρήκαν ή έστω πλησίασαν το γνωστό αυτό νόημα. Αν όμως ο εκπαιδευτικός θεωρεί πως το νόημα δεν είναι «κλειδωμένο» στην «κιβωτό» του κειμένου περιμένοντας κάποιον να το «ξεκλειδώσει», αλλά αναδύεται μέσα από τη διάδραση των εμπειριών του αναγνώστη, των ερωτημάτων που θα θέσει στο κείμενο αλλά και των επικοινωνιακών συμφραζομένων μέσα στα οποία διεξάγεται η ανάγνωση, τότε η κατανόηση που προσδοκούμε από τους μαθητές αποκτά ένα τελείως διαφορετικό περιεχόμενο.

⁸ Βλ. το κεφάλαιο «Γλώσσα, νόημα και ερμηνεία» στο: J. Culler, *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2000, σ. 75-94.

Η κατανόηση ενός κειμένου από τους μαθητές, μετά τις παραπάνω διευκρινίσεις, δεν είναι ένα φαινόμενο του τύπου «όλα ή τίποτε».⁹ Δεν είναι κάτι στιγμιαίο, οριστικό, συντελεσμένο, ένα στοίχημα που έχασε ή κέρδισε ο κάθε μαθητής ξεχωριστά, αλλά μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών να αναζητήσουν κάτι στο κείμενο, να σχετιστούν με αυτό με κάποιο τρόπο — μια διαδικασία που έχει ταυτόχρονα προσωπικό αλλά και ομαδικό χαρακτήρα. Προσωπικό στο βαθμό που ο κάθε μαθητής ξεχωριστά έχει την ευκαιρία να εκφράσει την οποιαδήποτε αντίδρασή του σε αυτό που διάβασε, ομαδικό γιατί οι μεμονωμένες αντιδράσεις των μαθητών γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, συζήτησης, εμβάθυνσης. Μέσα από τη ζύμωση στην ομάδα της τάξης το νόημα «αλλάζει χέρια», μεταλλάσσεται, επαναπροσδιορίζεται. Αν, τελικά, μπορέσουν οι μαθητές να παράγουν το δικό τους λόγο για το κείμενο, γύρω από το κείμενο ή για τα θέματα για τα οποία μιλάει το κείμενο, τότε το κείμενο κατανόηθηκε. Η ανάγνωση δηλαδή είναι δημιουργική όχι όταν ευθυγραμμίζονται οι νεαροί αναγνώστες με το

⁹ Η φράση ανήκει στον Jim Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, εισαγ.-επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ. 213.

νόημα που ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι κρύβει το κείμενο, αλλά όταν μπορούν να αρθρώσουν λόγο για αυτό, χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνο τη γλώσσα, συνδέοντάς το με τις εμπειρίες τους.

Ανάγνωση και πολιτισμός

Οι δύο εκπαιδευτικοί, που προβληματίζονται για τη μειωμένη αναγνωστική επίδοση των μαθητών τους, αναζητούν τις αιτίες στην απουσία αναγνωστικών προτύπων στο σπίτι και σε συνολικότερες πολιτισμικές ελλείψεις, όπως η ανύπαρκτη σχέση με τα βιβλία και τους χώρους στους οποίους αυτά βρίσκονται, π.χ. τις βιβλιοθήκες και τα βιβλιοπωλεία. Ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών είναι σε σωστή βάση γιατί, κατά τη διατύπωση του Spink, «η εμπειρία της ανάγνωσης επιτελείται στα πλαίσια μιας ιδιόμορφης πολιτισμικής σκηνής η οποία επηρεάζει τη δεκτικότητα».¹⁰ Είναι δηλαδή ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού της ομάδας των ανθρώπων για την οποία μιλούμε. Η επιθυμία για ανάγνωση μεταδίδεται μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις και ριζώνει στην

¹⁰ Spink, ό.π., σ. 33

εκτίμηση που έχει ο εν λόγω πολιτισμός στην ανάγνωση. Αν, με άλλα λόγια, δίνονται στο παιδί μηνύματα ότι η ανάγνωση είναι καλό και σπουδαίο πράγμα, που βοηθά τους ανθρώπους να γίνουν καλύτεροι, να μάθουν, να προκόψουν, και αν του δίνονται βιβλία από μικρή ηλικία, τότε είναι πιθανό το παιδί αυτό να αποκτήσει τη συνήθεια να διαβάζει. Επίσης, ο τρόπος ζωής μιας οικογένειας, που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το είδος των εργασιών που κάνουν τα μέλη της, τον τρόπο διαχείρισης του εργάσιμου και του ελεύθερου χρόνου, τις οικιστικές συνθήκες, επηρεάζει τη διάθεση για ανάγνωση. Αν, λ.χ., οι χειρωνακτικές εργασίες που πρέπει να γίνουν είναι ατελείωτες και τα παιδιά βοηθούν σε αυτές, όπως γίνεται στις αγροτικές οικογένειες, και αν, επιπλέον, δεν υπάρχει στο σπίτι ένας ήσυχος χώρος για να συγκεντρωθεί κανείς και να διαβάσει, είναι φανερό ότι σε τέτοιες συνθήκες η ανάγνωση εκ των πραγμάτων αποθαρρύνεται. Έρευνες που έχουν γίνει για την αναγνωστική συμπεριφορά διάφορων πληθυσμιακών ομάδων έχουν δείξει ότι γενικά η ανάγνωση δεν ευδοκιμεί στις εργατικές και αγροτικές τάξεις.¹¹ Ταυτόχρονα, οι

¹¹ Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί δύο έρευνες αναγνωστικής συμπεριφοράς από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, μία γενική, *Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς. Σύνοψη αποτελεσμάτων*, επιμ. Ι. Παπαμιχαήλ, Ν. Πατινιώτης,

έρευνες αυτές δείχνουν ότι εκείνοι που είναι συστηματικοί αναγνώστες απολαμβάνουν παράλληλα και πολλά άλλα πολιτισμικά προϊόντα: πηγαίνουν στο θέατρο, στον κινηματογράφο, σε μουσεία και εκθέσεις, συμμετέχουν δηλαδή σε αυτό που ονομάζουμε συνήθως «κυρίαρχο πολιτισμό».¹²

Αν τα παραπάνω επηρεάζουν όλους τους μαθητές και δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές των εργατικών τάξεων στο να γίνουν αναγνώστες, για τους διγλωσσους μαθητές τα πράγματα είναι κάπως πιο περίπλοκα. Οι τελευταίοι καλούνται να γίνουν αναγνώστες στη δεύτερη γλώσσα τους χωρίς, τις περισσότερες φορές, να έχουν ήδη αποκτήσει αναγνωστικές συνήθειες στη μητρική τους γλώσσα. Είναι προφανές πως ένας ώριμος στη μητρική του γλώσσα αναγνώστης έχει να ξεπεράσει μόνο γλωσσικές δυσκολίες στην ανάγνωση στη δεύτερη

ΕΚΕΒΙ, Αθήνα, 1999, και μία στο μαθητικό πληθυσμό του νομού Έβρου, *Η αναγνωστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο νομό Έβρου*, επιμ. Χρ. Κάτσικας, Μ. Λεοντσίνη, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα, 1996.

¹² Βλ. και J.-C. Passeron, «Ο πολιτιστικός πολυμορφισμός της ανάγνωσης. Σχετικά με τον αναλφαβητισμό», μτφρ. Φ. Σιατίτσας, στο: *Όψεις της ανάγνωσης*, εισαγ.-επιμ. Μ. Λεοντσίνη, Αθήνα, 2000, σ. 103-118.

γλώσσα. Για όσους όμως, είτε λόγω της μικρής τους ηλικίας είτε λόγω της έλλειψης συστηματικής διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα, δεν έχουν προλάβει να αποκτήσουν αναγνωστικές συνήθειες στην πρώτη γλώσσα, γι' αυτούς η ανάγνωση είναι στην ουσία η μετάβαση σε έναν άλλο πολιτισμό, τον πολιτισμό της δεύτερης γλώσσας, που συνήθως τυχαίνει να είναι η γλώσσα του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, η επιθυμία για ανάγνωση είναι επιθυμία να γνωρίσουν και να συμμετάσχουν σε έναν άλλο πολιτισμό, που δεν είναι ο δικός τους. Είναι ευνόητο πως σε τέτοιες περιπτώσεις η επιθυμία για ανάγνωση μπορεί να ενισχυθεί ή να ανακοπεί από τη σχέση που έχουν αναπτύξει οι μαθητές με τον άλλο πολιτισμό, αν δηλαδή έχουν αισθήματα έλξης ή απώθησης γι' αυτόν. Το σχολείο και ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η ανάγνωση μέσα σε αυτό αποτελεί, στα μάτια των διγλωσσων μαθητών, το σύμβολο και την ενσάρκωση ενός άλλου πολιτισμού.

Επομένως, όσο κι αν οι μαθητές επηρεάζονται από τα οικογενειακά πρότυπα στην αναγνωστική τους συμπεριφορά, το σχολείο είναι ο χώρος όπου «παιζείται» το παιχνίδι της ανάγνωσης. Αν τα μηνύματα που θα δώσει το σχολείο για την ανάγνωση είναι ελκυστικά, αν δηλαδή η ανάγνωση φανεί ως ο δρόμος που θα εισαγάγει τα παι-

διά σε έναν πολιτισμό όχι αυτάρκη, κλειστό, δυσκίνητο και αυτάρεσκο αλλά ανοικτό προς τους άλλους και με σεβασμό στο διαφορετικό, αν η ανάγνωση είναι το «διαβατήριο» για να συμμετάσχουν σε μια πολύχρωμη ομάδα στην οποία η ετερότητα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, τότε είναι πιθανό να θέλουν να διαβάσουν.

Η τάξη ως αναγνωστική κοινότητα

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερή η σημασία που έχει ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουμε και διαχειριζόμαστε την αναγνωστική διαδικασία μέσα στην τάξη. Για να βρούμε τον τρόπο αυτόν, βοηθά να αντιληφθούμε την τάξη ως μία κοινότητα αναγνωστών.¹³ Ξεκινούμε

¹³ Η έννοια της αναγνωστικής κοινότητας έλκει την καταγωγή της από την «ερμηνευτική κοινότητα» (interpretive community) του Stanley Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1980. Συγγενική είναι και η έννοια της «λέσχης αναγνωστών» (literacy club) του Frank Smith, *Joining the Literacy Club: Further Essays on Education*, Heinemann, London, 1988. Αναλυτικότερα για την αναγνωστική κοινότητα της τάξης βλ. στο: Αποστολίδου Β., «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο:

από το προφανές, ότι η ανάγνωση μέσα στην τάξη γίνεται σε συνθήκες πολύ διαφορετικές από την ατομική, σιωπηλή ανάγνωση. Η τάξη είναι μια ομάδα η οποία βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση, συνδέεται με ποικίλες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Η ανταπόκριση επομένως στην ανάγνωση, έτσι όπως εκφράζεται μέσα στην τάξη, καθορίζεται από τις σχέσεις των μελών της ιδιότυπης αυτής κοινότητας, από το κλίμα της επικοινωνίας και από τα μηνύματα περί ανάγνωσης που δίνονται από το σύνολο της αναγνωστικής διαδικασίας. Η έννοια της κοινότητας είναι βοηθητική ακριβώς επειδή τονίζει την αίσθηση του «ανήκειν» που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές μέσω της ανάγνωσης, αλλά και επειδή υπογραμμίζει τις αξίες της ισότιμης συμμετοχής, του διαλόγου και της ανάληψης πρωτοβουλιών και ρόλων οι οποίες χαρακτηρίζουν τα μέλη μιας κοινότητας. Ας δούμε, όμως, πώς συγκροτείται μια κοινότητα αναγνωστών.

Η ισότιμη συμμετοχή δεν είναι φυσικά δεδομένη, στο βαθμό που οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και έχουν διαφορετική αναγνωστική ιστορία. Θεωρούμε δηλαδή δεδομένο ότι η τάξη, σε ό,τι αφορά στην ανάγνωση, είναι

Λογοτεχνία και Εκπαίδευση, επιμ. Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 335-347.

ούτως ή άλλως μια ετερογενής ομάδα, η οποία πρέπει να αποδεχτεί την ετερότητα ως βασικό χαρακτηριστικό της και να οικοδομήσει πάνω σε αυτήν την αναγνωστική διαδικασία. Εννοώ πως ακόμη και στην περίπτωση που έχουμε μία τάξη μαθητών οι οποίοι προέρχονται από τον ίδιο πολιτισμό και έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, που δε διαφέρει από τη γλώσσα του σχολείου, ακόμη και σε αυτήν την ιδανική περίπτωση, πάλι η ανάγνωση από τη φύση της αναδεικνύει τους διαφορετικούς χαρακτήρες, τη διαφορετική κοινωνική προέλευση, τη διαφορετική σχέση με επιμέρους πλευρές του κοινού πολιτισμού που μοιράζονται οι μαθητές. Η ανάγνωση και η ερμηνεία είναι το βασίλειο της ετερότητας. Γι' αυτό και όταν εμφανίζεται ένα καινούριο μυθιστόρημα οι κριτικοί διαφωνούν, μερικές φορές ριζικά, για τη σημασία του, γι' αυτό και οι φίλοι τσακώνονται για την αξία ενός βιβλίου ή μιας ταινίας, γι' αυτό και δύο παραστάσεις του ίδιου θεατρικού έργου μπορεί να διαφέρουν όσο η μέρα με τη νύχτα. Στο σημείο αυτό είναι που μας χρειάζονται όσα είπαμε παραπάνω για την κατανόηση και τη δημιουργική ανάγνωση. Εκείνο που λειτουργεί αποθαρρυντικά στους περισσότερους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε τάξεις με αλλόγλωσσους μαθητές είναι η αίσθηση του ματαιωμένου νοήματος, το οποίο γνωρίζουν οι ίδιοι, αλλά δεν μπορούν να το δουν τα παιδιά

λόγω των γλωσσικών ή άλλων δυσκολιών τους. Αν όμως ξεκινήσουμε από την αφετηρία της ετερότητας του νοήματος, θα δούμε πως θα αντιμετωπίζαμε το ίδιο πρόβλημα σε οποιαδήποτε τάξη, γιατί απλούστατα οι μαθητές δεν είναι διαφορετικοί μόνο μεταξύ τους αλλά και διαφορετικοί από τον εκπαιδευτικό. Άρα, στην ουσία δεν πρόκειται καν για πρόβλημα αλλά για μια δεδομένη παράμετρο κάθε ομαδικής ανάγνωσης, την οποία πρέπει να πάρουμε σοβαρά υπόψη στην οργάνωση της αναγνωστικής διαδικασίας.

Αν λοιπόν μετατοπίσουμε την έμφαση από την ορθότητα της ερμηνείας στους λόγους για τους οποίους ο κάθε μαθητής δίνει αυτήν ή την άλλη ερμηνεία, τότε μπορεί να καλλιεργηθεί ένα κλίμα διαλόγου και να ενθαρρυνθούν να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, αφού θα πάρουν το μήνυμα ότι αυτό που θα πουν δε θα χαρακτηριστεί αυτόματα ορθό ή λανθασμένο, αλλά θα αντιμετωπιστεί με ανοχή και σεβασμό. Σημασία έχει, εξάλλου, να εργάζονται οι μαθητές σε ομάδες μεικτών αναγνωστικών ικανοτήτων, έτσι ώστε να αλληλοβοηθούνται, αλλά και να δοκιμάζουν την προσωπική ανταπόκρισή τους στο κείμενο στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας και όχι κατευθείαν μπροστά σε ολόκληρη την τάξη. Μέσα στην ομάδα, εξάλλου, αναδεικνύονται καλύτερα οι ιδιαίτερες

ικανότητες του κάθε μαθητή: άλλος μπορεί να χειριστεί με μεγαλύτερη άνεση τον προφορικό λόγο, άλλος να γράψει κάτι με αφορμή το κείμενο, άλλος να εικονογραφήσει το κείμενο, άλλος να το «ντύσει» με μουσική. Σημασία έχει ο κάθε μαθητής να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει, με όποιο τρόπο μπορεί, την ανταπόκρισή του στην ανάγνωση. Αν απελευθερωθεί ο εκπαιδευτικός από την αγωνία να μεταδώσει στους μαθητές ένα ορισμένο νόημα που νομίζει ότι περιέχει το κείμενο, πολύ πιο άμεσα θα απελευθερωθούν και οι μαθητές από το άγχος να βρουν το νόημα που θέλει ο δάσκαλος και θα αρχίσουν να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά, που πάει να πει να βρίσκουν τα δικά τους νοήματα και τις συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και τους εαυτούς τους. Με τον τρόπο αυτόν θα αντιληφθούν σταδιακά ότι η ανάγνωση δεν είναι κάτι που χωρίζει τους ανθρώπους σε ικανούς και ανίκανους, σε ενσωματωμένους και αποκλεισμένους, σε σωστούς και λάθος, αλλά κάτι που τους ενώνει, που τους παρακινεί να συνεργάζονται, να παίζουν, να γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους. Επομένως, πριν από την απόλαυση της ανάγνωσης, για την οποία γίνεται τόσοσ λόγος, μήπως βρίσκεται η απόλαυση της συμμετοχής των μαθητών σε μια κοινότητα αναγνωστών;

Η επιλογή των κειμένων

Ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς του παραδείγματός μας αναρωτιέται αν τα κείμενα που δίνονται προς ανάγνωση στους μαθητές είναι κατάλληλα για τους μειονοτικούς μαθητές και αν θα έπρεπε να αντικατασταθούν με άλλα πιο κοντινά στα ενδιαφέροντα και στο γλωσσικό τους επίπεδο. Το ερώτημα αυτό, και πάλι, δεν αφορά μόνο στους μειονοτικούς μαθητές αλλά σε όλους τους μαθητές, εφόσον έχουμε αποδεχτεί ότι η ανάγνωση είναι από τη φύση της συνυφασμένη με την ετερότητα. Όπως δηλαδή δεν υπάρχει ένα νόημα σε κάθε κείμενο, έτσι δεν υπάρχει και ένας μέσος όρος μαθητή-αναγνώστη με γνώμονα τον οποίο να επιλέγονται ή να έχουν επιλεγεί πριν από χρόνια κάποια κείμενα κατάλληλα γι' αυτόν. Στην ανάγνωση δεν υπάρχουν μέσοι όροι. Η επιλογή του κατάλληλου βιβλίου για τον κατάλληλο αναγνώστη στην κατάλληλη στιγμή, κατά τη ρήση του John Spink, παραμένει ένας άλυτος γρίφος για γονείς, εκπαιδευτικούς και σχεδιαστές αναγνωστικών προγραμμάτων.

Ας δούμε καταρχήν ποια είναι η σημασία της ελευθερίας της επιλογής. Η απόλαυση της ανάγνωσης ξεκινά πριν από την ίδια την ανάγνωση, από την αναζήτηση και την

αναγνώριση του βιβλίου που πιστεύουμε ότι θα ανταποκριθεί στα ερωτήματά μας. Η ανάγνωση και ο καταναγκασμός είναι δύο έννοιες που δεν μπορούν να συμβαδίσουν. Για να περιοριστούμε στο χώρο της εκπαίδευσης, όταν ένας δάσκαλος προτείνει στους μαθητές του ένα ανάγνωσμα, πρέπει να μπορεί να απαντήσει στη ρητή ή άρρητη ερώτησή τους: «Γιατί πρέπει να διαβάσω αυτό το κείμενο;». Τα παιδιά πάντα έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού τους αυτό το ερώτημα, άσχετα αν δεν το θέτουν γιατί ντρέπονται και φοβούνται ή γιατί έχουν καταλάβει ότι στο σχολείο κάνουμε πολλά πράγματα γιατί έτσι πρέπει. Απαντήσεις του τύπου «Είναι μέσα στη διδακτέα ύλη» ή ακόμη «Είναι ένα πολύ ωραίο κείμενο» ή «Είναι γραμμένο από ένα σπουδαίο συγγραφέα» δεν έχουν καμιά σχέση με πραγματικά κίνητρα για ανάγνωση. Η απάντηση πρέπει να σχετίζεται με πραγματικά ενδιαφέροντα ή προβλήματα των μαθητών. Και επειδή οι μαθητές είναι διαφορετικά άτομα, θα έπρεπε να υπάρχει η δυνατότητα μιας στοιχειώδους επιλογής του αναγνώσματος που θα διαβάσει ο κάθε μαθητής ή η κάθε ομάδα μαθητών. Θα μπορούσε, λ.χ., να αποφασίσει η τάξη να ασχοληθεί με ένα θέμα, να προτείνει ο δάσκαλος κάποια κείμενα σχετικά με το θέμα και οι μα-

θητές να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τι θα διαβάσουν από τα προτεινόμενα κείμενα.¹⁴ Εάν έχουν τη δυνατότητα επιλογής, οι μαθητές εμπλέκονται στενότερα στην αναγνωστική διαδικασία, τη θεωρούν δική τους υπόθεση και, επιπλέον, ασκούνται στην ίδια τη διαδικασία επιλογής, μια δεξιότητα που έχουν οι έμπειροι αναγνώστες.

Η επιλογή του βιβλίου δεν είναι απλώς η αφετηρία της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά είναι στενά συνυφασμένη με ολόκληρη την έκβασή της, καθώς σχετίζεται με τις αναγνωστικές προσδοκίες και την επιδιωκόμενη χρήση του κειμένου. Γι' αυτό είναι σημαντικό την ευθύνη για την επιλογή των κειμένων προς ανάγνωση να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, που γνωρίζουν τους μαθητές τους, βοηθούμενοι προφανώς από σχετικές προτάσεις που θα τους γίνονται. Ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ευθύνεται για την

¹⁴ Ο Jim Cummins, χρησιμοποιώντας παραδείγματα πολλών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης, επισημαίνει πόσο βοηθητική είναι η θεματικά βασισμένη μάθηση και οι θεματικές ενότητες (Cummins, ό.π., σ. 130-131). Για έναν τρόπο οργάνωσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας με θεματικές ενότητες βλ. στο: *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, επιμ. Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, Ε. Χορτολίδου, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2000.

εμμονή του στην έκδοση κοινών σχολικών ανθολογιών για όλα τα σχολεία της επικράτειας, τη στιγμή που όλα τα στοιχεία δείχνουν τη μεγάλη διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού. Όπως φαίνεται και στο διάλογο του παραδείγματός μας, η κατάσταση αυτή, σε συνδυασμό με την ανυπαρξία σχολικών βιβλιοθηκών, δημιουργεί πολλούς δισταγμούς στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν άλλα κείμενα στο σχολείο, αν και δεν απαγορεύεται, τουλάχιστον σε ένα ποσοστό. Η επιλογή των κειμένων, ωστόσο, παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση της κοινότητας της τάξης και στην εξασφάλιση της ισοτιμίας. Καθόσον οι μαθητές μιας τάξης είναι διαφορετικά άτομα με διαφορετικά γούστα και, πιθανόν, διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, η επιλογή των βιβλίων πρέπει να διατηρεί τις ισορροπίες, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν μερίδιο στην ανάγνωση. Τούτο σημαίνει ότι η μορφή και η γλωσσική ποικιλία των κειμένων πρέπει άλλοτε να είναι οικεία και εύληπτη και άλλοτε να κεντρίζει —και ενίοτε να ανατρέπει— τα στερεότυπα και τα κεκτημένα, έτσι ώστε να δημιουργούνται διαφόρων βαθμών δυσκολίες και να επιστρατεύονται διαφορετικών ειδών δεξιότητες σε κάθε κείμενο, που να δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητές τους. Η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία των κειμένων, εξάλλου, ως προς τα είδη, τις

εποχές, τις κουλτούρες, τα γλωσσικά ιδιόλεκτα, δίνει την ευκαιρία για αναμέτρηση με διαφορετικές αξίες και γνωριμία με το ξένο και το άλλο. Άρα, το πρόβλημα της επιλογής είναι κεντρικό και περίπλοκο για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για τους αλλόγλωσσους, ούτε μπορεί να συρρικνωθεί στην απόφαση: «Οι αλλόγλωσσοι μαθητές χρειάζονται μικρότερα και ευκολότερα κείμενα».

Η τελευταία φράση, την οποία πάντως δε λένε οι εκπαιδευτικοί του παραδείγματός μας, μας οδηγεί στο ζήτημα της έκτασης των κειμένων. Τα κείμενα υπάρχουν για να βγάζουν νόημα και δε μετριούνται ούτε με το μέτρο ούτε με τις αράδες. Όλοι γνωρίζουμε από την εμπειρία μας ότι ένα κείμενο που μας ενδιαφέρει θα το διαβάσουμε όσο μεγάλο κι αν είναι, γιατί έχουμε αγωνία τι θα γίνει παρακάτω, γιατί ψάχνουμε μια απάντηση (αν πρόκειται για πληροφοριακό κείμενο) που μας είναι αναγκαία. Ανάλογα, συμβαίνει να διακόπτουμε μια ανάγνωση στη μέση όταν έχουμε βαρεθεί ή όταν νομίζουμε ότι καταλάβαμε περί τίνος πρόκειται, όταν δηλαδή έχουμε πάρει την απάντηση που ζητούσαμε. Άρα, είναι σημαντικό το κείμενο να περιέχει ολοκληρωμένα νοήματα, και η στοιχειώδης εγγύηση γι' αυτό είναι να έχει αρχή, μέση και τέλος, να είναι δηλαδή ένα ολόκληρο κείμενο, όπως το έγραψε ο συγγραφέας του. Περικοπές,

αλλαγές δύσκολων λέξεων και αντικατάσταση με άλλες δήθεν ευκολότερες καθώς και άλλες επεμβάσεις που συχνά βλέπουμε σε κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα σχολικά ανθολόγια δεν κατορθώνουν τίποτε άλλο από το να επιβάλλουν μια πλαστή ομοιομορφία και να σχολειοποιούν τη λογοτεχνία. Κανείς ποτέ δεν αγάπησε την ανάγνωση διαβάζοντας αποσπάσματα, ενώ, αντίθετα, υπάρχουν πολλοί αναγνώστες που ξενύχτησαν πάνω από κείμενα με πολλές δυσκολίες γιατί είχαν κίνητρο.

Ανάγνωση και ενδυνάμωση

Η ανάγνωση είναι δύναμη. Η κοινωνία μας είναι εγγράμματη και κανείς δεν μπορεί να σταθεί και να προκόψει χωρίς στοιχειώδεις αναγνωστικές δεξιότητες. Εμείς όμως δε θέλουμε οι μαθητές μας να αποκτήσουν απλώς τις στοιχειώδεις αναγνωστικές δεξιότητες (και τούτο ισχύει σφραλώς και για τους αλλόγλωσσους μαθητές), αλλά θέλουμε να γίνουν συστηματικοί και κριτικοί αναγνώστες που θα χρησιμοποιούν την ανάγνωση σε όλους τους τομείς της ζωής τους, για να μαθαίνουν, για να αντλούν προσωπική ευχαρίστηση, για να λύνουν πρακτικά προβλήματα. Η ανάγνωση, όταν γίνεται συ-

στηματική συνήθεια στον άνθρωπο, διευρύνει τον προσωπικό του χώρο, καλλιεργεί την κριτική του ικανότητα, του δίνει αυτοπεποίθηση και τον κάνει δραστήριο πολίτη. Ενώ όλοι οι εκπαιδευτικοί, και γενικότερα οι ενήλικες, θέτουμε τους παραπάνω στόχους στην εκπαίδευση των παιδιών, η οπτική μας για τους τρόπους με τους οποίους θα τους επιτύχουμε «θολώνει» πολλές φορές από άλλες στοχεύσεις και προκαταλήψεις που είναι ευρύτατα διαδεδομένες στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, πριν καν εξοικειωθούν οι μαθητές με την ανάγνωση, αποκτά προτεραιότητα για τους ενήλικες τι πρέπει να διαβάσουν τα παιδιά, χωρίζουν την ανάγνωση σε υψηλή και χαμηλή, τα βιβλία σε καλά και κακά, επιδιώκουν, με άλλα λόγια, από πολύ νωρίς να περάσουν, μέσα από την ανάγνωση, συγκεκριμένες κοινωνικές και αισθητικές αξίες, διαδικασία που, όσο δημοκρατικά κι αν γίνεται, προσδίδει στη σχολική ανάγνωση καταναγκαστικό χαρακτήρα. Γενικότερα, δίνεται πολύ μεγαλύτερη σημασία στο *τι* διαβάζουμε παρά στο *πώς* διαβάζουμε,¹⁵ με αποτέλεσμα να επικρατεί στο σχολείο ένα πολύ περιορισμένο ρεπερτόριο αναγνωστικών πρακτικών, το οποίο εκτείνεται από την ανάγνωση για άντληση πληροφοριών και την αποστήθιση με σκοπό τις εξετάσεις έως, το

¹⁵ P. Hollindale, "Ideology and the Children's Book", στο: P. Hunt (ed.), *Literature for Children*, Routledge, 1992, σ. 37

πολύ, την ανεύρεση του νοήματος που ήθελε να δώσει ο συγγραφέας. Συνήθως, όπως φαίνεται και από την κατάληξη του διαλόγου μεταξύ των δύο καθηγητών, η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως υπόθεση γλωσσικής επάρκειας, ως άσκηση στη γλωσσική διδασκαλία και όχι ως ένα ευρύτερο πολιτισμικό φαινόμενο που συμπεριλαμβάνει, αλλά και υπερβαίνει, τη γλώσσα. Τούτο φαίνεται και από τα μέσα που προτείνονται στους μαθητές για την έκφραση της ανταπόκρισής τους στην ανάγνωση. Τα μέσα αυτά είναι αποκλειστικά γλωσσικά. Μιλούν ή γράφουν τα νοήματά τους και τούτο επίσης θεωρείται γλωσσική άσκηση. Το αποτέλεσμα είναι όσοι μαθητές δε χειρίζονται καλά τη γλώσσα να υστερούν μονίμως στην έκφραση των νοημάτων τους, γεγονός που δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο, γιατί πληγώνει την αυτοπεποίθησή τους, με αποτέλεσμα στην επόμενη ανάγνωση να ξεκινήσουν πάλι από μειονεκτική θέση κ.ο.κ. Αν όμως δώσουμε στα παιδιά ευκαιρίες να συμμετάσχουν στην αναγνωστική διαδικασία και στην εξαγωγή νοήματος χρησιμοποιώντας και μη γλωσσικά μέσα αντλημένα από άλλες τέχνες, όπως η ζωγραφική, η δραματοποίηση, η μουσική, η φωτογραφία, τότε υπάρχει η πιθανότητα να σπάσει ο φαύλος κύκλος και, μέσα από τη συμμετοχή, να αρχίσουν να εκφράζονται καλύτερα. Και, αν εκφράζονται με μεγαλύτερη άνεση

και χωρίς άγχος, θα καταλαβαίνουν και καλύτερα, καθόσον, όπως σημειώθηκε παραπάνω, η έκφραση και η κατανόηση αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Η γλωσσική ωφέλεια προκύπτει, ούτως ή άλλως, από ολόκληρη αυτή τη διαδικασία. Έρευνες έχουν δείξει πως η προώθηση της εγγραμματοσύνης, πέρα από τα πρώτα στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, μπορεί να προχωρήσει μόνον εάν τα παιδιά διαβάζουν μόνα τους μεγάλα κείμενα εκτός του σχολείου.¹⁶ Η ανάγνωση ενός μικρού κειμένου μέσα στα χρονικά και χωρικά όρια της τάξης δεν μπορεί να δημιουργήσει αναγνώστες. Σε συνδυασμό με όλα αυτά, η πιο απαραίτητη συνθήκη για την αναγνωστική πρόοδο των παιδιών είναι η ανθρώπινη επικοινωνία μέσα στην τάξη, η ατμόσφαιρα ανοχής της διαφορετικής γνώμης, η ενθάρρυνση της έκφρασης και η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, ο σεβασμός, τελικά, της ετερότητάς τους.¹⁷

¹⁶ Anderson, ό.π., σ. 117-120

¹⁷ Cummins, ό.π., σ. 43-47

Βιβλιογραφία

- Anderson R. κ.ά., *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*, επιμ. Στ. Βοσνιάδου, μτφρ. Α. Αρχοντίδου, Ι. Μπίμπου, Φ. Παπαδημητρίου, Στ. Βοσνιάδου, Gutenberg, Αθήνα, 1994
- Αποστολίδου Β., «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο: *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Β. Αποστολίδου, Ε. Χοντολίδου, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 335-347
- Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 2000
- Culler J., *Λογοτεχνική θεωρία. Μια συνοπτική εισαγωγή*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2000
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, εισαγ.-επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη, Gutenberg, Αθήνα, 2002
- Fish S., *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge Mass., 1980
- Hollindale P., "Ideology and the Children's Book", στο: Hunt P. (ed.), *Literature for Children*, Routledge, 1992
- Κάτσικας Χρ., Λεοντσίνη Μ. (επιμ.), *Η αναγνωστική συμπεριφορά του μαθητικού πληθυσμού στο νομό Έβρου*, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα, 1996

- Manguel A., *Η ιστορία της ανάγνωσης*, μτφρ. Λ. Καλοβυρνάς, Νέα Σύνορα, Αθήνα, 1997
- Meek M., *How Texts Teach what Readers Learn*, Thimble Press, UK, 1988
- Nodelman P., *The Pleasures of Children's Literature*, Longman, New York, 1992
- Παπαμιχαήλ Ι., Πατινιώτης Ν. (επιμ.), *Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς. Σύνοψη αποτελεσμάτων*, ΕΚΕΒΙ, Αθήνα, 1999
- Passeron J.-C., «Ο πολιτιστικός πολυμορφισμός της ανάγνωσης. Σχετικά με τον αναλφαβητισμό», μτφρ. Φ. Σιατίτσας, στο: *Όψεις της ανάγνωσης*, εισαγ.-επιμ. Μ. Λεοντσίνη, Αθήνα, 2000, σ. 103-118
- Smith F., *Joining the Literacy Club: Further Essays on Education*, Heinemann, London, 1988
- Sprink J., *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κ. Ντελόπουλος, Καστανιώτης, Αθήνα, 1990

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος