

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

# Γραμματισμός και παιδαγωγικές πρακτικές στην παιδική ηλικία Η σημασία της ανάπτυξης μιας συστηματικής σχέσης με τα βιβλία

Χαρά Κορτέση-Δαφέρμου

### *Συζητώντας για τον γραμματισμό και τη σημασία του*

Ο ΟΡΟΣ «ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ» εισάγεται στο ελληνικό λεξιλόγιο τη δεκαετία του 1990 προκειμένου να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλικό όρο «literacy», που προϋπήρχε. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο David Barton (2009) στο ενδιαφέρον βιβλίο του *Εγγραμματοςμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*,<sup>1</sup> πριν από το 1980 σπανίως ο συγκεκριμένος όρος αναφερόταν σε τίτλους βιβλίων. Άρχισε να εμφανίζεται κατά τη δεκαετία του 1980 και να αυξάνεται πολύ η ύπαρξή του κατά τη δεκαετία του 1990. Μόνο το 1991 εκδόθηκαν στην αγγλική γλώσσα 15 βιβλία που είχαν τον όρο αυτό ως πρώτη λέξη του τίτλου τους. Ο Barton κάνει αυτή την αναφορά προκειμένου να αναδείξει το εύρος των επιστημονικών πεδίων που από τη δεκαετία του 1990 και μετά στρέφονται συστηματικά στη μελέτη αυτού του ζητήματος. Και αναφέρεται σε κοινωνιολογικές, κοινωνιο-γλωσσολογικές και ψυχολογικές θεωρήσεις, σηματοδοτώντας ότι η υπόθεση του γραμματισμού τούς αφορά και μας αφορά όλους!

«Η έννοια “γραμματισμός” αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά

---

1. Στην ελληνική μετάφραση του βιβλίου του D. Barton (2009) χρησιμοποιείται ο όρος «εγγραμματοςμός» προκειμένου να αποδοθεί ο αγγλικός όρος «literacy». Εμείς χρησιμοποιούμε τον όρο «γραμματοςμός» όπως τον έχει εισαγάγει το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (βλ. υποσημείωση 2).

κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κ.λπ.)», αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, σε κείμενο της Β. Μητσικοπούλου που έχει δημοσιευτεί το 2001.<sup>2</sup>

Ο Baynham στο βιβλίο του *Πρακτικές Γραμματισμού* (2002) επισημαίνει ότι ο γραμματισμός «αναπτύχθηκε και διαμορφώνεται για να υπηρετήσει κοινωνικούς στόχους κατά τη δημιουργία και ανταλλαγή νοήματος» (σ. 11) και ότι γίνεται καλύτερα κατανοητός εντός του πλαισίου χρήσης του, δεν είναι ουδέτερος, διαμορφώνεται από βαθιά εδραιωμένες ιδεολογικές θέσεις και μπορεί να είναι κριτικός, δηλαδή «μπορεί να καταστεί ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γλώσσα είναι ισχυρή ως κοινωνική πρακτική» (σ. 13). Διερευνώντας τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική προσδιορίζει ότι δεν αναφέρεται μόνο στα αντικειμενικά γεγονότα, δηλαδή στο τι κάνουν οι άνθρωποι σχετικά με τον γραμματισμό, αλλά και στο τι πιστεύουν ότι κάνουν, πώς δομούν τις αξίες του και τις ιδεολογίες που τον περιβάλλουν. Η έννοια της πρακτικής «αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ του γραμματισμού ως γλωσσικού φαινομένου και των συμφραζομένων, στα οποία αυτός εντάσσεται» (σ. 73). Η μύηση λοιπόν των μικρών παιδιών στον γραμματισμό, στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία ζουν, δεν μπορεί παρά να σημαίνει μύηση σε πολιτισμικές πρακτικές...

Ο Barton συνηγορεί με τα παραπάνω αναφερόμενα προσδιορίζοντας τον γραμματισμό «ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών» (2009: 54). Και συμπληρώνει ότι: «Το να είναι κανείς εγγράμματος σημαίνει να είναι ενεργός, σημαίνει να έχει αυτοπεποίθηση μέσα σε αυτές τις πρακτικές» (ό.π.). «Ο εγγραμματισμός», αναφέρει λίγο παρακάτω (ό.π.: 58), «είναι μια κοινωνική δραστηριότητα και ο καλύτερος τρόπος να περιγραφεί είναι βάσει των εγγράμματων πρακτικών, τις οποίες οι άνθρωποι αξιοποιούν στα εγγράμματα γεγονότα». Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ότι, ξεκινώντας να περιγράφει πώς πραγματικά χρησιμοποιείται ο γραμματισμός στη ζωή των ανθρώπων, ποια είναι τα εγγράμματα γεγονότα που συμβαίνουν στο πλαίσιο της καθημερινότητας και ποιες είναι οι εγγράμματες πρακτικές που αξιοποιούνται από τους συμμετέχοντες σε αυτά, το πρώτο εγγράμματο γεγονός στο οποίο κάνει αναφορά είναι η βραδινή ανάγνωση παραμυθιών από τους ενήλικες στα μικρά παιδιά, αναφέροντάς το ως παράδειγμα σημαντικού γεγονότος. Επισημαίνει μάλιστα ότι, καθώς είναι επαναλαμβανόμενο και αναπτύσσεται συνήθως με σταθερές διαδικασίες αλληλεπίδρασης, συμβάλλει στην κατανόηση του γραμματισμού από τα παιδιά. Και καταλήγει ότι γεγονότα αυτού του είδους συμβάλλουν στην κατανόηση του γραμματισμού και από τους ενήλικες (ό.π.).

Είναι σημαντική επίσης η επισήμανση του Barton ότι η συμμετοχή σε πολλά εγγράμματα γεγονότα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων δεν αποσκοπεί στη μάθηση (2009: 58): η ανάγνωση βιβλίων και η θέαση ταινιών αποσκοπούν στην άντληση απόλαυσης, η ανάγνωση περιοδικών και εφημερίδων στην ενημέρωση, τα γραπτά μηνύματα στην επικοινωνία, η οργάνωση αγορών με τήρη-

2. Βλ. [http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema\\_e1/](http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/)

ση σημειώσεων στην κάλυψη καθημερινών αναγκών. Όπως συνάγεται όμως από όσα αναφέρονται στο εν λόγω βιβλίο και αλλού, αλλά και όπως από την καθημερινή μας εμπειρία γνωρίζουμε, οι συμμετέχοντες σε αυτά μαθαίνουν πολλά, ιδιαίτερα αν πρόκειται για παιδιά, και τα πολλά που μαθαίνουν δεν συνδέονται μόνο με τη γλώσσα και τη γραφή της...

Ας πάρουμε όμως τα πράγματα με τη σειρά εστιάζοντας σε αυτό που αποτελεί κυρίως τον λόγο συγγραφής αυτού του βιβλίου: τη σημασία που έχει η ενασχόληση των παιδιών με παιδικά βιβλία από την πολύ μικρή ηλικία για την προώθηση του γραμματισμού τους και την κοινωνική τους ενδυνάμωση.

### *Η σημασία της ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά και μαζί με τα παιδιά*

Το διάβασμα παραμυθιών στα παιδιά και μαζί με τα παιδιά αποτελεί από παλιά οικεία πρακτική στις οικογένειες των μεσαίων και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Εδώ και αρκετά χρόνια έχει διαπιστωθεί ότι, από τις αναγνώσεις που τις μοιράζονται με ενήλικες, τα μικρά παιδιά έχουν πολλά οφέλη σε ό,τι αφορά την προώθηση του γραμματισμού τους και όχι μόνο, καθώς αυτό το «μοίρασμα» τους επιτρέπει να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα, να διατυπώνουν ερωτήματα, αλλά και να συνειδητοποιούν διαφορές ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία. Μέσω των αλληλεπιδράσεων με τον ενήλικα στο πλαίσιο αυτών των αναγνώσεων το παιδί νοσηματοδοτεί την ανάγνωση ως πρακτική, συνειδητοποιεί τη διάρκεια που έχουν τα γραπτά κείμενα στον χρόνο και διερευνά μορφές και λειτουργίες της γραπτής γλώσσας (Frier, 2016).

Ανατρέχοντας σε βασικές θεωρητικές παραδοχές σχετικά με το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος, όπως αυτές διατυπώθηκαν στο πλαίσιο των βασικών θεωριών μάθησης που συγκροτήθηκαν τον 20ό αιώνα (βλ. Βαρνάβα-Σκούρα, 1991· Ferreiro, 1998· Bliss, 2003· Vygotsky, 1997· Παπαδοπούλου, 2009), μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί αυτή η πρακτική προσφέρει τόσα πολλά στα παιδιά σε ό,τι αφορά τη μύησή τους στη γραπτή γλώσσα. Ο κονστρουκτιβισμός, που έχει την αρχή του στο έργο του Piaget, τόνισε την ενεργή και δημιουργική πλευρά του υποκειμένου κατά τη διαδικασία της μάθησης. Την ώρα του παραμυθιού η σκέψη των παιδιών είναι απολύτως ενεργή και σε εγρήγορση: παρακολουθούν την εξέλιξη της ιστορίας, σχολιάζουν και ρωτούν, συγκινούνται και αδημονούν... Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, που έχει αναφορές στο έργο του Vygotsky, επισήμανε τη βαρύτητα της πολιτισμικής διάστασης της μάθησης και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Όταν οι ενήλικες διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά, τα τελευταία αλληλεπιδρούν τόσο μαζί τους, όσο και με το κείμενο του παραμυθιού, προσχωρώντας στην κουλτούρα της ανάγνωσης εντός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου. Ο Vygotsky μίλησε επίσης για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης,<sup>3</sup> προσδιορίζοντάς την ως αυτό που μπορεί να επιτύχει το παιδί με τη βοήθεια κάποιου ενήλικα ή ικανότερου για την αντιμετώπιση του συγκεκριμέ-

3. Η έννοια αυτή έχει αποδοθεί στα ελληνικά και ως «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» (βλ. Παπαδοπούλου, 2009).

νου έργου συνομήλικου. Και ο Bruner χρησιμοποίησε τον όρο «σκαλωσιά» για να μιλήσει γι' αυτή τη διαμεσολάβηση του περισσότερο «ειδικού» άλλου, που υποστηρίζει το παιδί να ανταποκριθεί σε κάτι, πριν να είναι σε θέση να το επιτύχει αυτόνομα. Την ώρα της ανάγνωσης όλα τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα. Κατ' αρχάς, στο ξεκίνημα μιας τέτοιας σχέσης ο ενήλικας είναι που καλεί το μικρό παιδί στην ανάγνωση, σε μια απολύτως αρχική φάση δεν θα μπορούσε να την προτείνει εκείνο, χωρίς να του έχει ήδη δοθεί η ευκαιρία αυτής της εμπειρίας. Αρχικά για το παιδί η ανάγνωση παραμυθιού από κάποιον ενήλικα είναι ένα κείμενο που το ακούει προφορικά. Μπορεί να είναι ένας μονόλογος, συχνότερα όμως είναι μια αλληλεπιδραστική συζήτηση (Sulzby, 1985). Το παιδί συνήθως αλληλεπιδρά με τον ενήλικα που διαβάζει το βιβλίο αλλά και με το κείμενο το ίδιο, καθώς ο ενήλικας μπορεί εισάγοντας το βιβλίο να το καλεί να εστιάσει στον βασικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας ίσως και την εικόνα του εξωφύλλου, π.χ. «για να δούμε τι μας λέει αυτή η ιστορία γι' αυτόν τον μικρό σκατζόχοιρο», να διαβάζει με τρόπο που ενισχύει τη διαπραγμάτευση των νοημάτων, αλλάζοντας πιθανά τη φωνή του σε περίπτωση διαλόγων (άλλη φωνή όταν μιλάει ο λύκος, άλλη όταν μιλάει η Κοκκινোসκουφίτσα), δίνοντας τόνο χαρούμενο ή δραματικό, κάνοντας παύσεις μεγαλύτερες σε κάποια σημεία, αλλάζοντας εκφράσεις προσώπου ή/και σχολιάζοντας τη στάση των ηρώων του παραμυθιού ή ακόμη και συνδέοντας συμβάντα που αφορούν τον ήρωα με βιωμένες εμπειρίες του παιδιού. Μπορεί ακόμη να αναδιατυπώνει εκφράσεις του βιβλίου που εκτιμά ότι θα ήταν δύσκολες για το παιδί. Με όλα τα παραπάνω διαμεσολαβεί ανάμεσα στο παιδί και στο κείμενο, υποστηρίζοντας τη νοηματοδότηση από την πλευρά του παιδιού της όλης διαδικασίας και την καλύτερη κατανόηση της ιστορίας που διαβάζεται κάθε φορά και προετοιμάζοντας με αυτόν τον τρόπο τον μελλοντικό αναγνώστη αφού, όπως αναφέρει ο Vygotsky: «... ό,τι μπορεί να κάνει ένα παιδί με βοήθεια σήμερα, θα είναι σε θέση να το κάνει από μόνο του αύριο» (Vygotsky, 1997: 149). Το σημαντικότερο όμως για τις αναγνώσεις αυτού του χαρακτήρα είναι ότι μούν τα παιδιά στην απόλαυση και ταυτόχρονα στην πολιτισμική πρακτική της ανάγνωσης, ανοίγοντάς τους τον δρόμο να γίνουν τα ίδια αυτόνομοι αναγνώστες (Frier et al., 2006· Frier, 2016).

Στο πλαίσιο των αναγνώσεων που τις μοιράζονται με τους ενήλικες και καθώς η εμπειρία τους αυξάνεται, τα παιδιά συμβαίνει να αλληλεπιδρούν και με δική τους πρωτοβουλία με το βιβλίο, όταν το πλαίσιο της αναγνωστικής διαδικασίας τους το επιτρέπει. Όπως έχει αποτυπωθεί σε προσωπικές καταγραφές, αλλά και σε καταγραφές φοιτητριών/τών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης, μπορεί π.χ. τα παιδιά να εμπλουτίζουν το κείμενο στηριζόμενα στις εικόνες. Καθώς π.χ. ο ενήλικας διαβάζει από το βιβλίο *Η κυρία Παραπατά η σερβιτόρα*:<sup>4</sup> «Την άλλη μέρα η οικογένεια Παραπατά μετέτρεψε το σπίτι σε εστιατόριο», το παιδί παρατηρώντας τις εικόνες συμπληρώνει: «Παίρνουν τα έπιπλα, αλλού τα πάνε, καθαρίζουν. Κοίτα, στρώνουν τραπέζομάντιλα». Ή μπορεί τα παιδιά να σχολιάζουν κάτι που παρατηρούν στις εικόνες εμπλουτίζοντάς το με τη γνώση που έχουν ήδη για το συγκεκριμένο παραμύθι.

4. *Η κυρία Παραπατά η σερβιτόρα*, Α. και Τζ. Άλμπεργκ, εκδόσεις Νεφέλη.

Π.χ. κατά την ανάγνωση του παραμυθιού της Κοκκινোসκουφίτσας: «Κοίτα! Η Κοκκινোসκουφίτσα. Πάει στη γιαγιά της». Ή να σχολιάζουν στηριζόμενα σε γνώσεις που έχουν από άλλο παραμύθι με τους ίδιους ήρωες. Π.χ. κατά την ανάγνωση του παραμυθιού *Ο λύκος ξαναγύρισε*,<sup>5</sup> καθώς εμφανίζεται η Κοκκινোসκουφίτσα στην πόρτα του σπιτιού του κυρ Κούνελου: «Κοίτα! Η Κοκκινোসκουφίτσα. Δεν πήγε στη γιαγιά της που είναι άρρωστη». Ή ακόμη συμβαίνει να διατυπώνουν υποθέσεις που κάνουν σχετικά με τη γραφή. Π.χ. στο παραμύθι *Ο λύκος ξαναγύρισε*, όταν τα ζώα φτάνουν ένα ένα στο σπίτι του κούνελου και χτυπούν την πόρτα, πίσω από την πόρτα, στο εσωτερικό του σπιτιού, γράφει «τοκ, τοκ». Όταν στο τέλος ο λύκος χτυπάει την πόρτα, πίσω από την πόρτα γράφει «μπουμ, μπουμ». «Κοίτα», είπε ένας μικρός που του διαβαζόταν το παραμύθι, ενώ παράλληλα παρατηρούσε τις εικόνες. «Εδώ έχει πιο πολλά γράμματα γιατί ο λύκος που χτυπάει την πόρτα είναι μεγάλος και δυνατός!» Όλα τα παραπάνω σηματοδοτούν την ανάπτυξη μιας σχέσης με το βιβλίο που εξελίσσεται συνεχώς. Και οι ενήλικες είναι γεγονός ότι τροποποιούν τόσο τον τρόπο της ανάγνωσής τους καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, όσο και το είδος των αλληλεπιδράσεων που έχουν μαζί τους.

Όπως γνωρίζουμε όλοι από τη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και από προσωπικές εμπειρίες, τα μικρά παιδιά συμβαίνει να ζητούν από τους ενήλικες να τους διαβάσουν τα βιβλία που τους αρέσουν ξανά και ξανά. Στη συνέχεια αρέσκονται να «διαβάζουν» και μόνα τους τα βιβλία που τους είναι ήδη γνωστά. Μέσω της συστηματικής ενασχόλησης με τα αγαπημένα τους παραμύθια, εκτός του ότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, αναπτύσσουν συμπεριφορές αναγνώστη πολύτιμες για την όποια συνέχεια, εξελίσσουν τον προφορικό τους λόγο, αναπτύσσοντας περισσότερο ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, πολύτιμη για τη σχολική τους –και όχι μόνο– εξέλιξη. Μαθαίνουν δηλαδή να χειρίζονται μια γλώσσα λιγότερο «ριζωμένη» στη συνθήκη της εκφοράς της, μια γλώσσα περισσότερο δομημένη συντακτικά, με μεγαλύτερη σαφήνεια στη διατύπωση των νοημάτων (Frier, 2016).

Η ανάγνωση βιβλίων στα παιδιά και μαζί με τα παιδιά είναι ένας από τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες των μεσαίων και των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων συμμετέχουν περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά στη γλωσσική εξέλιξη των παιδιών τους, εισάγοντάς τα ταυτόχρονα στην κουλτούρα του βιβλίου. Επιπλέον οι συχνές αναγνώσεις αυτού του χαρακτήρα υποστηρίζουν τα παιδιά να «σπάσουν» τον κώδικα. Καθώς έχουν απομνημονεύσει τα κείμενα των βιβλίων που τους διαβάστηκαν ξανά και ξανά, όταν τα «διαβάζουν» τα ίδια, προοδευτικά αντιστοιχούν αυτό που λένε με αυτό που είναι γραμμένο και, με τη συμβολή και άλλων εμπειριών τους, μαθαίνουν σιγά σιγά να αποκωδικοποιούν τη γραπτή γλώσσα. Όπως αναφέρεται σε σχετικές μελέτες, αρκετοί γονείς έχουν δηλώσει ότι τα παιδιά τους έχουν μάθει «μόνα τους» να διαβάζουν ασχολούμενα με τα αγαπημένα τους παραμύθια (Sulzby, 1985). Ωστόσο, αναγνώστες μπορούν να θεωρηθούν και πριν από αυτή την κατάκτηση, καθώς αποκτούν συνήθειες ενασχόλησης με τα βιβλία και αναπτύσσουν συμπεριφορές που προσιδιάζουν σε έμπειρους αναγνώστες. Στη σύγχρονη αντίληψη η ανάγνωση δεν

5. *Ο λύκος ξαναγύρισε*, G. de Pennart, εκδόσεις Παπαδόπουλος.



ξεκινά με την αποκωδικοποίηση και την αναγνώριση λέξεων, αλλά από τη στιγμή που το παιδί αρχίζει να διακρίνει το ύφος ή και την εκφορά της προφορικής από τη γραπτή γλώσσα και να αξιοποιεί εξελικτικά αυτήν του την κατανόηση σε μian ανάγνωση που έχει ονομαστεί «αναδυόμενη», πριν να είναι δηλαδή σε θέση να διαβάσει με συμβατικό τρόπο (Sulzby, 1988). Στην αρχή, όταν πρωτοξεκινούν να «διαβάσουν» μόνα τους ένα βιβλίο που τους έχει διαβαστεί πολλές φορές, ανάλογα και με την ηλικία τους και τις λοιπές προηγούμενες εμπειρίες τους, ενδέχεται να σχολιάζουν μόνο τις εικόνες. Στη συνέχεια μπορεί να λένε στοιχεία της ιστορίας, χωρίς όμως να δομούν μια ιστορία στο πλαίσιο αυτής της «ανάγνωσης». Ενδέχεται να αναπαράγουν ή/και να λένε με τον δικό τους τρόπο μέρος των διαλόγων, αυτό δηλαδή που λένε να ακούγεται περισσότερο σαν προφορικός λόγος. Καθώς οι αναγνωστικές τους εμπειρίες διευρύνονται και τα ίδια μεγαλώνουν, αυτό που ακούγεται όταν «διαβάζουν», τόσο σε ό,τι αφορά το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, όσο και τον επιτονισμό που αξιοποιούν κατά την ανάγνωση, προσιδιάζει περισσότερο στον γραπτό λόγο. Κρατούν το βιβλίο και λένε την ιστορία σαν να τη διαβάζουν. Όταν αρχίζουν να σπάνε τον κώδικα σε κάποια σημεία αναγνωρίζουν λέξεις. Κάποια μικρότερα ή μεγαλύτερα μέρη της ιστορίας τα διαβάζουν και κάποια μέρη τα αφηγούνται, μέχρι να φτάσουν στην ολοκληρωτικά συμβατική ανάγνωση (Sulzby, 1988· Frier, 2016).

Για όλους τους παραπάνω λόγους, όπως αναφέρει η Margaret Meek (1988), οι ειδικοί μάς λένε ότι τυχερά παιδιά είναι αυτά που τους διαβάζουν βιβλία. Σχετικά με τις διεργασίες που επιτελούνται όταν οι ενήλικες διαβάζουν βιβλία στα παιδιά η Emilia Ferreiro γράφει χαρακτηριστικά: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα παιδί, που συνοδευόταν από έναν ενήλικα, και ο ενήλικας είχε ένα βιβλίο, και ο ενήλικας διάβαζε. Και το παιδί, γοητευμένο, άκουγε προσεκτικά πώς η προφορική γλώσσα γινόταν γραπτή. Γοητευμένο ακριβώς με το πώς κάτι γνωστό μετατρέποταν σε κάτι άγνωστο, προσφέροντας την τέλεια συνθήκη για να βρεθεί κανείς αντιμέτωπος με την πρόκληση της γνώσης και της ανάπτυξης» (Ferreiro, 2003: 56).

### *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά να διαβάζουν και να γράφουν;*

Η γραφή δεν μπορεί παρά να προσεγγίζεται ως σύνθετη πολιτισμική δραστηριότητα, είχε πει ο Vygotsky από τη δεκαετία του 1920, σχολιάζοντας (αναφερόμενος στο σχολείο της εποχής του) ότι «η γραφή κατέχει πολύ μικρή θέση στη σχολική πρακτική, συγκριτικά με τον τεράστιο ρόλο που παίζει στην πολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών». Κι ακόμη είχε επισημάνει ότι: «Η διδασκαλία της γραφής αντιμετωπίζεται σε πολύ στενά πρακτικά πλαίσια. Τα παιδιά διδάσκονται να σχηματίζουν γράμματα και να δημιουργούν λέξεις με αυτά, αλλά δεν διδάσκονται το γραπτό λόγο. Οι μηχανισμοί της ανάγνωσης του γραπτού λόγου τονίζονται υπερβολικά, με αποτέλεσμα να επισκιάζουν το γραπτό λόγο αυτόν καθαυτόν» (1997: 177). Είναι εντυπωσιακό ότι όσα λέει ισχύουν εν πολλοίς στο επίπεδο της σχολικής πρακτικής και στη σημερινή εποχή, σχεδόν 100 χρόνια μετά, παρά τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία τείνουν να εναρμονίζονται με περισσότερο σύγχρονες θεωρή-

σεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση.<sup>6</sup> Στην επόμενη σελίδα του ίδιου κειμένου ο Vygotsky αναπτύσσει περαιτέρω τη σκέψη και την εκτίμησή του σχετικά με τη διδασκαλία της γραφής: «Είναι ξεκάθαρο ότι η κατοχή ενός τόσο πολυσύνθετου συστήματος σημείων δεν μπορεί να επιτευχθεί μ' έναν καθαρά μηχανιστικό κι εξωτερικό τρόπο. Αντίθετα, είναι το αποκορύφωμα μιας μακράς διαδικασίας ανάπτυξης σύνθετων λειτουργιών συμπεριφοράς στο παιδί» (ό.π.: 178). Αναφέρει επίσης ότι «... η γραφή θα έπρεπε να έχει νόημα για τα παιδιά. Θα έπρεπε να τους δημιουργεί μια εσωτερική ανάγκη. Η γραφή επίσης θα έπρεπε να ενσωματώνεται σε ένα έργο που είναι αναγκαίο και χρήσιμο για τη ζωή. Μόνο τότε θα είμαστε σίγουροι ότι θα αναπτυχθεί ως μια πραγματικά νέα και σύνθετη μορφή λόγου και όχι ως ένα ζήτημα έξω του χεριού και των δακτύλων...» (ό.π.: 196). «Γι' αυτό και είναι αναγκαίο τα γράμματα ν' αποτελούν στοιχεία στη ζωή των παιδιών με τον ίδιο τρόπο, για παράδειγμα, που συμβαίνει με το λόγο. Με τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν να μιλούν, θα 'πρεπε να μπορούν να μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν» (ό.π.: 197).

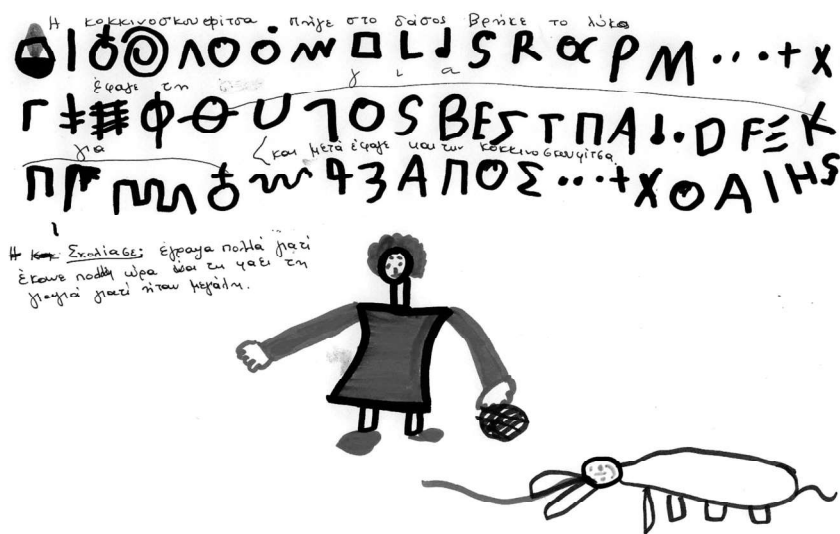
Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που επιδιώκουν να κατανοηθεί πώς τα παιδιά κατακτούν την ανάγνωση και τη γραφή. Η Emilia Ferreiro και οι συνεργάτιδές της, στο πλαίσιο της πιαζετιανής θεώρησης, διερεύνησαν συστηματικά πώς σκέφτονται και τι κάνουν τα παιδιά κατά την πορεία προς τον γραμματισμό, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην κατανόηση της εξέλιξης των συστημάτων των ιδεών που οικοδομούν τα παιδιά σχετικά με τη φύση του συστήματος γραφής ως κοινωνικού αντικειμένου. Προκειμένου να διερευνήσουν τη γνωστική ικανότητα του παιδιού σε αυτόν τον ιδιαίτερο τομέα, παρατήρησαν τις δραστηριότητες παραγωγής και ερμηνείας των γραπτών κειμένων από τα παιδιά (Ferreiro, 1990: 12). Διαπίστωσαν ότι, ζώντας σε περιβάλλοντα όπου η γραφή συνδέεται με τις καθημερινές λειτουργίες των ανθρώπων, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αφενός έχουν την επιθυμία να επικοινωνήσουν γραπτά –«η γραφή», λέει η Emilia Ferreiro, «δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα, αρχίζει με προθέσεις» (1998: 21)– και αφετέρου διαμορφώνουν ιδέες και κατανοήσεις σχετικά με τη γραφή που τους περιβάλλει, όπως π.χ. ότι άλλο πράγμα είναι το σχέδιο και άλλο η γραφή, ότι πρόκειται δηλαδή για διαφορετικά συστήματα γραφικής αναπαράστασης.

---

6. Το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές στο επίπεδο της τάξης δεν εναρμονίζεται με τις αλλαγές που έχουν επιτευχθεί στα αναλυτικά προγράμματα των πολύ τελευταίων δεκαετιών είναι διαπίστωση τόσο δική μας (μέσω ερευνητικών εργασιών που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο) όσο και ερευνητών σε άλλα κράτη (βλ. ενδεικτικά Frier, 2016). Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδέονται με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής φαίνεται να παραμένουν εν πολλοίς εναρμονισμένες με παλαιότερες αντιλήψεις, εστιάζοντας κυρίως στην εκμάθηση του κώδικα μέσω αντιγραφών και επαναλήψεων, αυτού δηλαδή που ο Vygotsky κατονομάζει ως «μηχανιστικό» τρόπο, και δίνοντας ελάχιστο έως καθόλου χώρο στην ανάπτυξη της σχέσης των παιδιών με κείμενα και τις συνακόλουθες πολιτισμικές πρακτικές της ανάγνωσης, σε μια προοπτική που να τους δημιουργηθεί μια εσωτερική ανάγκη για την κατάκτησή της. Ενίοτε στην ελληνική πραγματικότητα ωστόσο διαπιστώνονται ανακολουθίες και στα αναλυτικά προγράμματα τα ίδια, σε ό,τι αφορά στόχους που συνδέονται με την κατάκτηση της γραφής, που αντανακλούν βαθιά εδραιωμένες πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, τις οποίες δεν θα εξετάσουμε εδώ.

Στη συνέχεια τα παιδιά προβληματίζονται σχετικά με αυτά τα συστήματα αναπαράστασης και καταλήγουν σε εσωτερικούς κανόνες, όπως π.χ. στην ποσότητα των γραφημάτων που απαιτούνται προκειμένου κάτι που θα γραφτεί να είναι αναγνώσιμο. Είναι ενδιαφέρον ότι, όπως διαπίστωσαν στις έρευνές τους, παιδιά με διαφορετικές μητρικές γλώσσες θεωρούν ότι όταν κάτι είναι γραμμένο με τρία τουλάχιστον σύμβολα μπορεί να διαβαστεί. Όταν είναι γραμμένο με δύο σύμβολα αμφιβάλλουν. Όταν κάτι είναι γραμμένο με ένα σύμβολο θεωρούν ότι δεν γίνεται να διαβαστεί, ένα μόνο γράμμα δεν είναι αρκετό για να γραφεί μία λέξη. Τρία γράμματα είναι αρκετά, αλλά θα πρέπει να είναι διαφορετικά μεταξύ τους (Ferreiro, 1990: 17).

Άλλη υπόθεση που διαμορφώνουν τα παιδιά στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν γιατί άλλοτε γράφουμε λιγότερα και άλλοτε περισσότερα σύμβολα, είναι ότι η ποσότητα και το μέγεθος των συμβόλων συνδέονται με ποσοτικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου που καλούνται να αναπαραστήσουν, π.χ. απαιτούνται περισσότερα σύμβολα προκειμένου να αναπαραστήσουν πολλά αντικείμενα και λιγότερα όταν πρόκειται για ένα μόνο, περισσότερα σύμβολα όταν πρόκειται για κάτι μεγαλύτερο και μικρότερα όταν πρόκειται για κάτι μικρότερο (ό.π.: 18).



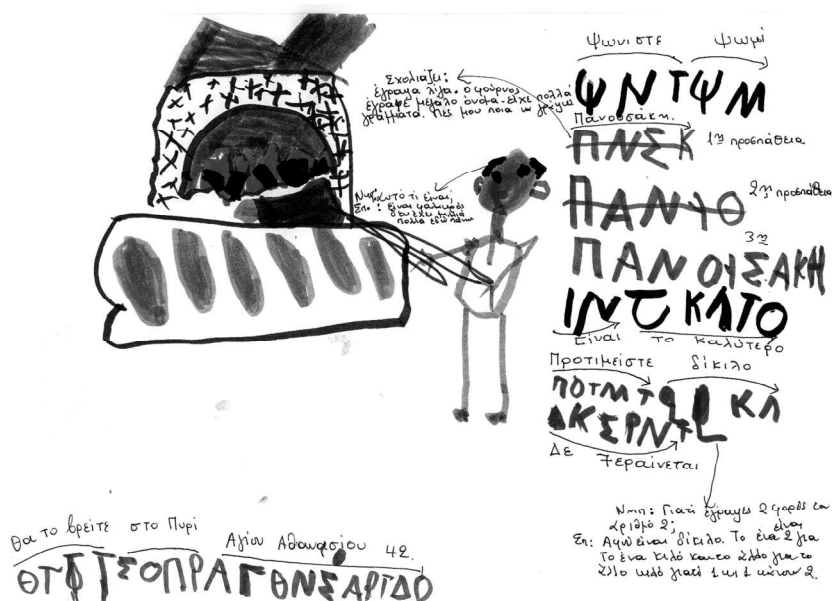
Το έργο έχει παραχθεί από τη Βασιλική, στο πλαίσιο οργανωμένης δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο.<sup>7</sup> Η νηπιαγωγός, αφού τους διάβασε για πολλοστή φορά το αγαπημένο τους παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας, πρότεινε να ζωγραφίσουν ό,τι τους έκανε εντύπωση και να γράψουν ό,τι ήθελαν στη ζωγραφιά τους. Όταν ζήτησε από τη Βασιλική να της διαβάσει αυτό που έγραψε, εκείνη «διάβασε» κινώντας αργά το δάχτυλό της πάνω

7. Στην τάξη της Ελευθερίας Μπασαγιάννη το σχολικό έτος 2004-2005. Η εικόνα έχει δημοσιευτεί και σχολιαστεί στο βιβλίο *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (Δαφέρμου κ.ά., 2006).



στη γραφή της: «Η Κοκκίνοσκουφίτσα πήγε στο δάσος, βρήκε το λύκο έφαγε τη γιαα-αααα-γιαά». Στο σημείο αυτό, όπως σημειώνει με τα δικά της γράμματα η νηπιαγωγός, η Βασιλική σταμάτησε και σχολίασε: «Έγραψα πολλά γιατί έκανε πολλή ώρα να τη φάει τη γιαγιά γιατί ήταν μεγάλη». Μετά από αυτή τη διακοπή συνέχισε την «ανάγνωση»: «και μετά έφαγε και την Κοκκίνοσκουφίτσα». Παρατηρούμε ότι τα σύμβολα που χρησιμοποιεί το 5χρονο κοριτσάκι για να γράψει είναι καλοσχεδιασμένα, η γραφή της βρίσκεται όμως σε προσυλλαβικό στάδιο, σύμφωνα με την πιαζετιανή ορολογία. Η ιδέα που έχει διαμορφώσει τη δεδομένη χρονική στιγμή είναι ότι η ποσότητα των συμβόλων που θα χρησιμοποιήσει δεν μπορεί παρά να συνδέονται με το μέγεθος της γιαγιάς και τον χρόνο που χρειάστηκε ο λύκος για να τη φάει, έβαλε λοιπόν πολλά γιατί ήταν μεγάλη και έκανε πολλή ώρα να τη φάει.

Καθώς μεγαλώνουν και εξελίσσονται αναπτυξιακά, τα παιδιά προχωρούν, πιο γρήγορα ή πιο αργά, στη συλλαβική υπόθεση, στη συνέχεια διαμορφώνουν τη συλλαβο-αλφαβητική υπόθεση και τελικά φτάνουν στον αλφαβητικό τρόπο γραφής. Προφανώς η κατάκτηση του κώδικα γραφής δεν σηματοδοτεί το τέρμα της διαδρομής, αντίθετα ανοίγει τον δρόμο για νέα αναπτυξιακή πορεία προς τον γραμματισμό... (ό.π.: 23).<sup>8</sup>



Ο Γιάννης, όπως είναι εμφανές από την αφίσα που παρήγαγε για να διαφημίσουν το μαγαζάκι τους στο νηπιαγωγείο, που είχε μετατραπεί σε φούρνο, γράφει συλλαβικά. «Ψω-

8. Αυτή η εξελικτική διαδρομή των παιδιών στην πορεία κατάκτησης της γραφής αποτυπώνεται αναλυτικά στον πρώτο τόμο του τρίτου έργου των Curto, Morillo, Teixido (1998), το οποίο έχει συγκροτηθεί στο πλαίσιο της πιαζετιανής θεώρησης.

νίστε ψωμί Πανουσάκη, είναι το καλύτερο, δεν ξεραίνεται», γράφει, χρησιμοποιώντας ένα γράμμα για κάθε συλλαβή. Όταν γράφει τη λέξη «Πανουσάκη» δεν μένει ικανοποιημένος. Είναι το όνομα του φούρνου της γειτονιάς, κάθε μέρα περνάει μπροστά του, το έχει δει πολλές φορές το όνομα, είναι πιο μεγάλο. «Δεν το έγραψα σωστά», λέει και το διαγράφει. «Θέλει πιο πολλά». Και ξαναπροσπαθεί. Οι φίλοι του σπεύδουν να τον βοηθήσουν. «Ου, όπως σε μένα», του λέει ο Λουκάς. Ο Γιάννης ξαναπροσπαθεί, το ξαναδιαγράφει, στην τρίτη προσπάθεια μένει περισσότερο ικανοποιημένος. Τώρα μοιάζει περισσότερο στο όνομα που βλέπει στην επιγραφή του φούρνου. Το κρατάει και συνεχίζει να γράφει απόλυτα συλλαβικά.<sup>9</sup>

Η ανάγνωση και η γραφή απαιτούν σκέψη για την κατανόηση και την παραγωγή μηνυμάτων, είναι δραστηριότητες που όπως ήδη αναφέρθηκε αναπτύσσονται εντός πολιτισμικού πλαισίου και δεν είναι μηχανιστικού χαρακτήρα διαδικασίες. Παρ' όλα αυτά, και παρότι ούτε στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου ούτε και στον οδηγό νηπιαγωγού,<sup>10</sup> που αποτελεί μια ερμηνευτική του προσέγγιση, προτείνεται συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων, είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί που εξακολουθούν να συμερίζονται την πεποίθηση ότι αυτή είναι που θα φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, να ξεκινήσουν δηλαδή τα μικρά παιδιά να μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν.

Έτσι, όπως προκύπτει από καταγραφές φοιτητριών/τών στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης αλλά και στο πλαίσιο της εκπόνησης πτυχιακών εργασιών, συχνά σε τάξεις νηπιαγωγείου αφιερώνεται πολύς χρόνος στη διδασκαλία των γραμμάτων και σε αντιγραφές. Ενδεικτικό αυτής της πεποίθησης, αλλά και των αποτελεσμάτων της πρακτικής που συνδέεται με αυτήν, είναι το παράδειγμα που ακολουθεί.

9. Η συγκεκριμένη γραφή, που έχει επίσης παραχθεί στην τάξη της Ελευθερίας Μπασαγιάννη το σχολικό έτος 2004-2005, είναι χαρακτηριστική συλλαβικής αντίληψης, αποκαλυπτική όμως και για τη γνώση που έχει το συγκεκριμένο παιδί σχετικά με το κειμενικό είδος «διαφημιστική αφίσα». Την αναδημοσιεύουμε επίσης από τον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (Δαφέρμου κ.ά., 2006) μαζί με τον σχολιασμό της. Παρότι στον *Οδηγό Νηπιαγωγού* υπάρχουν πολλά σχετικά παραδείγματα, αυτά έχουν κυρίως αντληθεί στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και δεν αντιπροσωπεύουν αυτό που συμβαίνει στις περισσότερες τάξεις. Τα Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ήταν συγχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και κοινοτικούς πόρους, που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του πρώτου ΕΠΕΑΕΚ (2ο ΚΠΣ - σχολικά έτη 1997-2000, επιστημονική υπεύθυνη Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα). Οι πολλές καταγραφές που έχουμε από τάξεις νηπιαγωγείων της Αθήνας, τόσο από προσωπικές μας εργασίες όσο και από εργασίες φοιτητριών/τών, αποκαλύπτουν ότι ελάχιστοι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν την κατάλληλη συνθήκη ώστε τα παιδιά να εκφράζουν γραπτά σκέψεις και ιδέες με τον τρόπο που μπορούν, δίνοντας στις ίδιες την ευκαιρία να διερευνούν αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει σε κάθε χρονική στιγμή σχετικά με τη γραφή.

10. Δαφέρμου κ.ά., 2006, *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*.

### Ένα ενδεικτικό παράδειγμα

Στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας που πραγματοποίησαν φοιτήτριες του ΤΕΑΠΗ συγκέντρωσαν στοιχεία από παρατήρηση σε νηπιαγωγείο της Αττικής, εστιάζοντας στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών.<sup>11</sup> Τα δεδομένα τους αποκάλυψαν συστηματική διδασκαλία των γραμμάτων, με τρόπο μάλιστα που στα παιδιά ήταν εν πολλοίς ευχάριστος, καθώς τα καθιστούσε συμμετοχα. Κάθε μαθήτρια/τής αναλάμβανε να είναι δασκάλα/ος ενός γράμματος. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ανέφερε την ονομασία του γράμματος, έδειχνε στις συμμαθήτριες και στους συμμαθητές της/του πώς να το σχεδιάζουν στο χαρτί, πώς να το κατασκευάζουν χρησιμοποιώντας τουβλάκια στο πάτωμα, με τη βοήθεια της οικογένειας τα παιδιά έφερναν στην τάξη λέξεις που ξεκινούσαν από το συγκεκριμένο γράμμα, κάθε δασκάλα και κάθε δάσκαλος ενός γράμματος ζητούσε από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης να σχεδιάσουν το διδασκόμενο γράμμα –κεφαλαίο και μικρό– και μοίραζε με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού φωτοτυπία που τα υπόλοιπα παιδιά έπρεπε να γεμίσουν με αυτό το γράμμα. Οι φοιτήτριες είχαν ενδείξεις ότι τα παιδιά, ενώ είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία των γραμμάτων, δεν μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν για να γράψουν κάτι. Γι' αυτό και θέλησαν να διερευνήσουν περισσότερο το ζήτημα. Συνεχίζοντας την ερευνητική τους δραστηριότητα αξιοποίησαν δοκιμασίες της E. Ferreiro (σε ελληνική απόδοση από την Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα), προκειμένου να διερευνήσουν κατακτήσεις και ιδέες των παιδιών σχετικά με τον κώδικα γραφής. Στις δοκιμασίες συμμετείχαν 23 παιδιά. Τα 6 από αυτά διαπιστώθηκε ότι έγραφαν με προσυλλαβικό τρόπο, με τη διδασκαλία των γραμμάτων να μην έχει επηρεάσει καθόλου αυτήν τους την αντίληψη. Με τρόπο συλλαβικό έγραφαν 11 παιδιά, αποτυπώνοντας με ένα γράμμα κάθε συλλαβή. Ένα μικρός έγραψε «BNO» για τη λέξη «βουνό» και «ΠΤΛΔ» για τη λέξη «πεταλούδα». Όταν όμως του ζητήθηκε να γράψει τη λέξη «γάτα» έχοντας μπροστά του την εικόνα μιας γάτας, έγραψε «ΓΤΑ» και όταν στη συνέχεια του ζητήθηκε να γράψει τη λέξη «γάτες» έχοντας μπροστά του εικόνες τριών γατών, έγραψε «ΓΤΑ ΓΤΑ ΓΤΑ», επανέλαβε δηλαδή τρεις φορές ό,τι είχε γράψει για τη λέξη «γάτα», δηλώνοντας ότι έγραψε «γάτες». Ο τρόπος που προσέγγιζε τη γραφή της λέξης στον πληθυντικό αριθμό, ως να όφειλε να αποτυπώσει την εικόνα κάθε μονάδας που συμμετείχε στη σύνθεση του πλήθους, εντυπωσίασε τις φοιτήτριες και τις οδήγησε να μελετήσουν περισσότερο σχετικά με την πολυπλοκότητα της διαδρομής που διανύουν τα παιδιά στην πορεία κατάκτησης της γραφής. Υπήρξαν επίσης παιδιά που, ενώ χρησιμοποιούσαν γράμματα τα οποία αντιστοιχούσαν στη συμβατική γραφή της λέξης που έγραφαν, προσέθεταν και άλλα προκειμένου να είναι τα γράμματα για κάθε λέξη τουλάχιστον τέσ-

11. Πρόκειται για τις φοιτήτριες Ν. Γκιώνη και Ε. Κακλαμάνη οι οποίες, συνεργαζόμενες μαζί μου, εκπόνησαν πτυχιακή εργασία με τίτλο: *Η προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. Μία μελέτη περίπτωσης.*

σερα, έχοντας ίσως διαμορφώσει έναν δικό τους κανόνα για τη γραφή, όπως έχει καταγραφεί και σε μακρόχρονες έρευνες ότι μπορεί να συμβαίνει στο ξεκίνημα της εκμάθησης της γραφής (Ferreiro, 1998· Curto et al., 1998). Όταν η πτυχιακή εργασία ολοκληρώθηκε, οι φοιτήτριες ήθελαν να δουλέψουμε περισσότερο πάνω στο θέμα. Τα στοιχεία που είχαν συγκεντρώσει συμπληρώθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας σε μεγαλύτερο βάθος. Οι φοιτήτριες κατέληξαν ότι, ενώ τα παιδιά φαίνονταν συμμετοχα, ουσιαστικά καλούνταν να λειτουργήσουν σε ένα προδιαγεγραμμένο πλαίσιο, στο οποίο ο τρόπος σκέψης τους, οι εμπειρίες και οι ιδέες τους δεν είχαν θέση. Οι διαδικασίες δηλαδή που αναπτύσσονταν δεν αποσκοπούσαν στην ενεργοποίηση της σκέψης και δεν επέτρεπαν στα παιδιά να φανερώσουν προηγούμενες γνώσεις και κατανοήσεις τους και να στηριχθούν σε αυτές για να προχωρήσουν παραπέρα.<sup>12</sup>

### *Διαπιστώσεις ερευνών*

Οι μελέτες που εδώ και πολλές δεκαετίες διερευνούν πώς τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν καταλήγουν ότι η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων συνδέεται με τις εμπειρίες γραμματισμού που έχουν βιώσει, με τις ευκαιρίες που τους έχουν δοθεί να κατανοούν, αλλά και να παράγουν κείμενα για πραγματικούς επικοινωνιακούς λόγους στο πλαίσιο της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν, κι ακόμη με τη συνειδητοποίηση της απόλαυσης που μπορούν να αντλήσουν από τα κείμενα (Sulzby, 1988· Short, 1991· Anderson et al., 1994· Ferreiro, 1998· Teberosky, 1998).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι, δίνοντας από πολύ νωρίς ευκαιρίες στα παιδιά να έρχονται σε επαφή με κείμενα, ενισχύουμε τις δυνατότητές τους για τη συγκρότηση της γραπτής γλώσσας (Clay, 1991· Teberosky, 1998· Frier, 2016). Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν διαβάζοντας, επισημαίνει ο Frank Smith (1976). Είναι σημαντικό λοιπόν να ζουν σε περιβάλλοντα με πολλά ερεθίσματα γραπτού λόγου που έχουν νόημα γι' αυτά –γιατί μπαίνουν στη διαδικασία να τα διερευνήσουν και διερευνώντας τα μαθαίνουν– και να έρχονται σε επαφή με κείμενα που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους. Η κατανόηση ότι μπορούν να αντλήσουν νόημα από τον έντυπο κόσμο είναι που τα ενισχύει να κατακτήσουν τους μηχανισμούς οι οποίοι θα τους επιτρέψουν να το επιτύχουν (Smith, 1976). Η επαφή δηλαδή των παιδιών με κείμενα που τους αρέσουν είναι που τα ωθεί στην ανάγνωση, στην αναδυόμενη ανάγνωση αρχικά (δηλαδή σε μιαν ανάγνωση χωρίς αποκωδικοποίηση, ως μίμηση μιας συμπεριφοράς που τους είναι οικεία από τις αναγνώσεις που έχει κάνει κάποιος ενήλικας γι' αυτά), η οποία εξελίσσεται σε συμβατική ανάγνωση όταν κατακτήσουν τον κώδικα γραφής. Τα βιβλία με παραμύθια και ιστορίες κατέχουν προνομιακή θέση ανάμεσα στα κείμενα που αρέσουν στα παιδιά και έχουν νόημα γι' αυτά. Η ενασχόληση

---

12. Η πρόσθετη αυτή εργασία οδήγησε σε ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Γραμματισμός στη σύγχρονη κοινωνία: χώροι, λόγοι πρακτικές», που πραγματοποιήθηκε στη Λευκωσία της Κύπρου τον Νοέμβριο του 2017 (Βλ. Κορτέση-Δαφέρμου, Γκιώνη, & Κακλαμάνη, 2018).

μαζί τους τούς προκαλεί την επιθυμία να τα κατακτήσουν, τα προτρέπει να δίνουν ιδιαίτερα μαθήματα στον εαυτό τους σ' αυτή την προοπτική, όπως χαρακτηριστικά και γλαφυρά αναφέρει στην αυτοβιογραφία του ο Jean Paul Sartre (2016: 58-59):<sup>13</sup> «Τότε ζήλενα τη μητέρα μου (που του διάβαζε βιβλία) κι αποφάσισα να πάρω το ρόλο της. Έκλεψα ένα βιβλίο με τίτλο *Περιπλανήσεις ενός Κινέζου στην Κίνα* και το πήρα μαζί μου σε μιαν αποθήκη. Εκεί κούρνιασα σε ένα πτυσσόμενο κρεβάτι και έκανα ότι διαβάζω: ακολουθούσα με τα μάτια μου τις μαύρες αράδες, χωρίς να πηδάω ούτε μία, και διηγούμουν μια ιστορία μεγαλοφώνως, φροντίζοντας να προφέρω όλες τις συλλαβές. Με αιφνιδίασαν –ή τους έκανα να με αιφνιδιάσουν–, έβαλαν τις φωνές και αποφάσισαν πως ήταν καιρός να μου μάθουν το αλφάβητο. Είχα το ζήλο ενός νεοφώτιστου. Έφτασα στο σημείο να παραδίνω ιδιαίτερα μαθήματα στον εαυτό μου. Σκαρφάλωνα στο πτυσσόμενο κρεβάτι με το *Χωρίς Οικογένεια*, του Έκτορα Μαλό, που το ήξερα απέξω, και, μισοαπαγγέλλοντας - μισοαποκρυπτογραφώντας, διέτρεξα όλες τις σελίδες τη μία μετά την άλλη. Όταν γύρισα και την τελευταία, είχα μάθει να διαβάζω. Ήμουν τρελός από χαρά...». Η Margaret Meek (1988: 6-7) επισημαίνει ότι όλοι όσοι μάθαμε να διαβάζουμε με επιδεξιότητα το επιτύχαμε επειδή δώσαμε στον εαυτό μας τα «ιδιαίτερα μαθήματα», που αναφέρει ο Sartre, επειδή εμπλεκόμασταν ενεργά σε αυτό που διαβάζαμε και επειδή θέλαμε να το μοιραζόμαστε με άλλους. Καταλήγει ότι, αν αναγνωρίζαμε τη σημασία αυτών των μη διδαγμένων από άλλους μαθημάτων, κάτι διαφορετικό θα κάναμε με τους αρχάριους αναγνώστες στο επίπεδο του σχολείου.

### *Η σημασία της επεξεργασίας βιβλίων με ιστορίες στο σχολικό πλαίσιο: Μια ουσιαστική συμβολή στην προώθηση του γραμματισμού όλων των παιδιών*

#### *Ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες*

Τα μικρά παιδιά, όταν έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, όπως φάνηκε από όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, έχουν ήδη συμμετάσχει σε εγγράμματα γεγονότα και έχουν αναπτύξει κατανοήσεις, ίσως και κάποιες δεξιότητες, που συνδέονται με τον γραμματισμό. Αυτές θα χαθούν αν οι εκπαιδευτικοί που θα τα υποδεχθούν αναπτύξουν διδασκαλία εστιασμένη αποκλειστικά σε αυτό που νοείται ως «σχολικός γραμματισμός», στο να μάθουν δηλαδή τα παιδιά να αποκωδικοποιούν και να κωδικοποιούν τη γραπτή γλώσσα, και υποτιμήσουν, όπως συμβαίνει συχνά,

---

13. Πρόκειται για το έργο του *Οι λέξεις*, δημοσιευμένο το 1964 (éditions Gallimard). Η έκδοσή του στα ελληνικά έγινε από διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους, αυτή που έχω στα χέρια μου είναι από τις εκδόσεις Άγρα, που το εξέδωσαν το 2003 και το ανατύπωσαν το 2016. Στο βιβλίο αυτό, που αποσκοπεί να αναδείξει πώς μέσα από τις λέξεις και την ανάγνωση ανακάλυψε την ύπαρξη, αφηγείται πώς ξεκίνησε η επαφή του με τα βιβλία, πώς άρχισε να συνειδητοποιεί τη δομή, το ύφος και τη λειτουργία του γραπτού λόγου και πώς έμαθε να γράφει και να διαβάζει.



όσα έχουν ήδη ανακαλύψει σχετικά με την ανάγνωση και τη γραφή πριν διαβούν το κατώφλι του σχολείου, αναφέρει η Margaret Meek (1988). Και συμπληρώνει ότι, αν στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας δεν υπάρχει χώρος τα παιδιά να δείξουν αυτό που ξέρουν και αυτό που μπορούν να κάνουν, όσα γνωρίζουν δεν θα πέσουν ποτέ στην αντίληψη του δασκάλου.

Είναι σημαντικό όλοι οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα όσοι διδάσκουν στις μικρές ηλικίες, να διερευνούν όσα ήδη γνωρίζουν τα παιδιά σχετικά με τη γλώσσα και τον γραμματισμό, να προσπαθούν να καταλάβουν πώς τα έχουν μάθει και πώς σκέφτονται σχετικά με αυτά, να τους δίνουν ευκαιρίες να αλληλεπιδρούν τόσο με κείμενα όσο και μεταξύ τους, να τους θέτουν ερωτήματα που τα ενθαρρύνουν και τα προτρέπουν να σκέφτονται σχετικά με τη γλώσσα, προκειμένου να τα υποστηρίξουν να διευρύνουν τις εμπειρίες τους και να πηγαίνουν παραπέρα (Clay, 1998· Goodman, 1990· Frier, 2016· McLachlan et al., 2017). Τα παιδικά βιβλία με ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν ένα ενδιαφέρον πεδίο για διερευνήσεις αυτού του χαρακτήρα.

Τα παιδιά, όπως είναι κατανοητό, μπαίνουν σε διαδικασίες γραμματισμού στο σχολικό πλαίσιο έχοντας βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή στη ζωή τους διαφορετικές και ανισοβαρείς εμπειρίες γραμματισμού και έχοντας αξιοποιήσει πολύ διαφορετικές ευκαιρίες. Υπάρχουν παιδιά που στο οικογενειακό τους περιβάλλον τους διάβαζαν συχνά βιβλία, κάποια ανάμεσά τους είχαν από πολύ μικρή ηλικία τη δική τους βιβλιοθήκη, παιδιά που έβλεπαν συχνά τους γονείς τους να γράφουν και να διαβάζουν, παιδιά που είχαν συχνά την ευκαιρία να μοιράζονται τη σκέψη τους με τους ενήλικες συζητώντας για βιβλία, για ταινίες και για άλλα, και παιδιά που δεν είχαν καθόλου ή είχαν πολύ περιορισμένες σχετικές εμπειρίες. Το σχολείο έχει την αποστολή να υποστηρίξει την προώθηση του γραμματισμού όλων των παιδιών. Πώς θα μπορούσε να το επιτύχει, ξεκινώντας από τις μικρές ηλικίες;

Σε συνέχεια των πολλών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, θεωρείται πλέον δεδομένο ότι από την επεξεργασία βιβλίων στην τάξη κερδίζουν όλα τα παιδιά, και αυτά που είχαν πλούσιες εμπειρίες αναγνώσεων στο πλαίσιο του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και εκείνα που είχαν πολύ περιορισμένες ή και καθόλου σχετικές ευκαιρίες, καθώς συστηματικές αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις στις τάξεις των μικρών ηλικιών μπορούν να αποτελέσουν καθοριστικό παράγοντα για την πρόσβαση σε πολιτισμικές πρακτικές γραμματισμού (Frier, 2016).

Η μύηση των μικρών παιδιών στην κουλτούρα της ανάγνωσης και των κειμένων κρίνεται επίσης εξαιρετικά σημαντική για τη σχολική εξέλιξη όλων των παιδιών, θεωρείται ότι δημιουργεί μια καλή υποδομή για τις σχολικές μαθήσεις που στηρίζονται σημαντικά στην κατανόηση κειμένων. Επιπλέον μέσω της επεξεργασίας παιδικών βιβλίων στην τάξη τα παιδιά μαθαίνουν συν τω χρόνω να αφηγούνται ιστορίες εστιάζοντας στη διαδοχή των γεγονότων, γεγονός που επίσης συμβάλλει στη διαμόρφωση προϋποθέσεων για μια θετική σχολική εξέλιξη (Goigoux & Cèbe, 2012).

Η αξιοποίηση παιδικών βιβλίων με ιστορίες σε κάθε τάξη, με τρόπο συστηματικό και αλληλεπιδραστικό, επιτρέπει σε όλα τα παιδιά την κατανόηση των διαφορετικών προθέσεων και των διαφορετικών θελήσεων των ηρώων και τη σχέση που

αυτές μπορούν να έχουν με τις ενέργειές τους. Η κατανόηση αυτή θεωρείται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας ιεράρχησης και οργάνωσης των πληροφοριών, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Bourhis, 2012).

Όπως γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω, όλα τα παιδιά έχουν οφέλη από τη συστηματική ενασχόληση με βιβλία με ιστορίες, ξεκινώντας από την τάξη του νηπιαγωγείου, και περισσότερα οφέλη μπορούν να έχουν τα παιδιά που προέρχονται από λιγότερο προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα ή/και από ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες. Οι αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις βιβλίων εκτιμώνται ως πολύ σημαντικές σε αυτή την προοπτική. Τόσο σημαντικές, ώστε θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλουν στο να αποτραπεί μια εξέλιξη που καταγράφεται σχετικά συχνά, οι κοινωνικές ανισότητες δηλαδή να μετατραπούν για τους μη προνομιούχους σε σχολικές δυσκολίες (Cèbe & Goigoux, 2012).

Οι αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις είναι πολύ σημαντικές από τις πολύ μικρές ηλικίες για έναν πρόσθετο λόγο. Στο νηπιαγωγείο η επεξεργασία βιβλίων με φανταστικούς ήρωες, που βιώνουν γνώριμες στα παιδιά καταστάσεις, επιτρέπει την επεξεργασία δύσκολων ζητημάτων όπως η διαφορετικότητα, η προσφυγιά, η υιοθεσία, η ορφάνια κ.ά., που θα ήταν δύσκολο σε αυτό το πλαίσιο να τύχουν αμεσότερης επεξεργασίας. Επιτρέπει δηλαδή τη διαμεσολάβηση σε δύσκολα ζητήματα που αφορούν τα παιδιά. Κι ακόμη θεωρείται ότι συμβάλλει στο να αναπτύξουν τα παιδιά ενσυναίσθηση, να μπορούν δηλαδή να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να κατανοούν επιθυμίες, σκέψεις, φόβους, συναισθήματα, ενέργειες.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να καταστούν εφικτά μέσω αλληλεπιδραστικών αναγνώσεων που επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση των νοημάτων. Αν οι αναγνώσεις δεν είναι αλληλεπιδραστικές αλλά αναπτύσσονται ως μονόλογοι, απαιτώντας από τα παιδιά να παραμείνουν σιωπηλά και προσεκτικά καθ' όλη τη διάρκειά τους, θεωρείται βέβαιο ότι τα αποτελέσματα δεν είναι τα ίδια (Sulzby, 1985). Η διαπραγμάτευση των νοημάτων είναι που προωθεί τις κατανοήσεις και τη μάθηση και επιπλέον οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της αναγνωστικής διαδικασίας είναι που προσελκύουν τα παιδιά σε αυτή τη δραστηριότητα, καθώς την κάνουν προσωπική τους υπόθεση, γίνονται συμμετόχα. Αν αποδεχόμαστε ότι η μάθηση προϋποθέτει ενεργοποίηση του υποκειμένου που μαθαίνει, είναι απαραίτητο να διαμορφώνουμε συνθήκες που επιτρέπουν και προτρέπουν σε αυτή την ενεργοποίηση. Και η αλληλεπιδραστική ανάγνωση είναι μια τέτοια συνθήκη.

### *Η συμβολή της συζήτησης ως πρακτικής διαπραγμάτευσης των νοημάτων*

Η συζήτηση με τα παιδιά στο νηπιαγωγείο, ως πρακτική για τη διαπραγμάτευση των νοημάτων, ούτως ή άλλως θεωρείται ότι συνδέεται σημαντικά με τη δόμηση του λόγου και της σκέψης (Clay, 1998). Επιπλέον αποτελεί προνομιακό χώρο διαμεσολάβησης –από πλευράς της/του εκπαιδευτικού– ανάμεσα στις άτυπες γνώσεις των παιδιών

και την προοπτική δόμησης περισσότερο σχολικών και «επιστημονικών» γνώσεων και ιδεών (Boisclair et al., 2010· McLachan et al., 2017). Στην περίπτωση της επεξεργασίας παιδικών βιβλίων οι ερωτήσεις που σε αυτό το πλαίσιο θα θέσει η/ο εκπαιδευτικός είναι που ενθαρρύνουν τα παιδιά να διατυπώνουν υποθέσεις, να συσχετίζουν όσα διαβάζουν με προσωπικές τους εμπειρίες, να συγκρίνουν διαφορετικά αναγνώσματα, να προχωρούν σε διερευνήσεις και σε νέες κατανοήσεις. Εξάλλου, όπως αναφέρει η Marie Clay (1998), κάθε κατάσταση μάθησης είναι σαν συζήτηση, στο πλαίσιο της οποίας αυτός που μαθαίνει καταθέτει αυτό που γνωρίζει ήδη προκειμένου να προσεγγίσει το νέο προς επίλυση πρόβλημα. Και η κατανόηση κάθε ιστορίας είναι ένα πρόβλημα προς επίλυση. Αν ο ενήλικας διευκολύνει τη συμμετοχή του παιδιού σε ένα «μοίρασμα» της σκέψης και σε λεκτικές ανταλλαγές, το παιδί θα πάρει εύκολα στη συνέχεια αυτή την πρωτοβουλία (Boisclair et al., 2010). Είναι σημαντικό οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός να είναι ανοιχτές, να μη ζητούν ως απάντηση ένα «ναι» ή ένα «όχι». Και είναι σημαντικό και τα παιδιά να ενθαρρύνονται στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης –μέσω του κλίματος που διαμορφώνεται στην τάξη και της εμπλοκής τους στην όλη διαδικασία– να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα. Μέσω αυτής της διαδικασίας είναι που αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.

Στο πλαίσιο της συζήτησης κατά την επεξεργασία βιβλίου, οι ερωτήσεις, που μπορεί να θέτει ο εκπαιδευτικός, επιτρέπουν στα παιδιά:

- να ανασυγκροτήσουν τον βασικό ιστό της ιστορίας και να προχωρήσουν στις κατανοήσεις τους, αφού κατανόηση της ιστορίας σημαίνει σύνδεση των επιμέρους γεγονότων μεταξύ τους σε μια αιτιακή σχέση και σε μια ακολουθία. Ερωτήσεις όπως π.χ.: «Με ποιον τρόπο καθυστέρησε η Κοκκινোসκουφίτσα να φτάσει στο σπίτι της γιαγιάς της;» ή «Γιατί λέτε ο λύκος έβαλε τα ρούχα της γιαγιάς της Κοκκινোসκουφίτσας;» προτρέπουν σε ανάκληση μέρους της ιστορίας ή και ενθαρρύνουν προσωπικές ερμηνείες που αποκαλύπτουν πιθανές κατανοήσεις
- να συνδέσουν όσα διαβάζουν στην ιστορία με προσωπικά τους βιώματα όπως π.χ. «Πώς θα μπορούσε, λέτε, ο Νέλος<sup>14</sup> να μάθει τι καιρό θα κάνει την άλλη μέρα για να μπορέσει να προστατέψει τον κήπο του»; ή «Τι θα γράφατε ή τι θα ζωγραφίζατε σε έναν φίλο σας που ζει σε μια μακρινή χώρα και δεν έχει δει ποτέ χειμώνα για να του δείξετε πώς είναι;»<sup>15</sup>
- να διαμορφώσουν υποθέσεις, όπως π.χ. «Γιατί λέτε να λιποθύμησε ο κόκκορας»,<sup>16</sup> «Πού λέτε να είχε πάει ο λύκος»,<sup>17</sup> για τη διατύπωση των οποίων μπορεί να επιστρατεύουν γνώσεις και ιδέες από κλασικά και άλλα παραμύθια ή/και από άλλες εμπειρίες

14. Κατά την επεξεργασία του βιβλίου *Ο Νέλος μία μέρα με πολύ αέρα*, της L. Payne, εκδόσεις Πατάκη.

15. Κατά την επεξεργασία του βιβλίου *Αιγυλάκι χειμώνας*, του P. Stewart, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

16. Κατά την επεξεργασία του βιβλίου *Η αρπαγή της κότας*, της B. Rodriguez, εκδόσεις Ηλίβατον.

17. Κατά την επεξεργασία του βιβλίου *Ο λύκος ξαναγύρισε*, του G. de Pennat, εκδόσεις Παπαδόπουλος.

- να διαμορφώσουν υποθετικές πλοκές με αλλαγή στοιχείων της ιστορίας, όπως π.χ. «Αν η Χιονάτη συναντούσε το σπίτι των γιγάντων και όχι των νάνων τι θα μπορούσε να είχε συμβεί;»<sup>18</sup>
- να οδηγηθούν στη συγκρότηση διαφορετικής εξέλιξης και τέλους της ιστορίας, όπως π.χ. «Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να συμβεί μετά;» κ.λπ...

Οι ερωτήσεις δηλαδή της/του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν την ενεργοποίηση του νου και τη συζήτηση και να μην έχουν κλειστό και αξιολογικό χαρακτήρα, να μην αποσκοπούν αποκλειστικά και μόνο στο να ανακαλέσουν τα παιδιά στοιχεία της ιστορίας, χωρίς παρέκκλιση από το κείμενο του βιβλίου. Αν θέλουμε τα παιδιά να φανερώνουν τις ιδέες τους και να θέτουν ερωτήματα που θα συνέβαλλαν στην εμπάθυνση κατανοήσεων και στην ανάπτυξη κριτικής οπτικής, οι ερωτήσεις δεν μπορεί παρά να είναι ανοιχτές, να κάνουν χώρο στην έκφραση των ιδεών τους. Όπως αναφέρει ο Wood, το κατά πόσο ένα παιδί μέσα στην τάξη φανερώνει τις ιδέες του είναι αντιστρόφως ανάλογο προς τη συχνότητα των ερωτήσεων κλειστού και αξιολογικού τύπου του εκπαιδευτικού (Mercer, 2000: 36).

Η Marie Clay (1998), η οποία έχει πραγματοποιήσει μακρόχρονες έρευνες σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, επισημαίνει ότι οι λεκτικές αλληλεπιδράσεις με τους ενήλικες εκτός των άλλων εφοδιάζουν τα παιδιά με ένα πρότυπο γλώσσας. Η συζήτηση είναι σημαντικό να εμπλέκει τα παιδιά σε γλωσσικές ανταλλαγές που συνεπάγονται ενεργοποίηση της νοητικής λειτουργίας. Αν θέλουμε να τα υποστηρίξουμε στην προοπτική της εξέλιξης της γλώσσας και της σκέψης, θα πρέπει να αποφεύγουμε τις ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν με ένα «ναι» ή ένα «όχι». Κι ακόμη υποστηρίζει ότι, αν θέλουμε τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν αυτόνομα, μπορούμε να τα διευκολύνουμε κάνοντας μια πλούσια εισαγωγή στις καινούργιες ιστορίες που τους προτείνουμε για ανάγνωση. Τα παιδιά που απολαμβάνουν ήδη αναγνώσεις τις οποίες μοιράζονται με άλλους μπορεί να ενθαρρυνθούν με αυτόν τον τρόπο στο να γίνουν περισσότερο αυτόνομοι αναγνώστες, αν τους εισάγουμε τις νέες ιστορίες με τρόπο που να τους τις κάνει λίγο οικείες πριν επιχειρήσουν να τις διαβάσουν μόνα τους. Μια καλή εισαγωγή κάνει περισσότερο προσιτό ένα κείμενο. Φυσικά δεν απαιτούνται εισαγωγές για τα βιβλία με τα οποία τα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα (Clay, 1998: 171-172).

Η εισαγωγή των νέων ιστοριών από την/τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στο να μάθουν τα παιδιά ότι κάθε ανάγνωση αποσκοπεί στην άντληση νοήματος από το κείμενο. Στο πλαίσιο αυτής της εισαγωγής η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να καλέσει το παιδί να κάνει υποθέσεις για την ιστορία ξεκινώντας από την εικόνα του εξωφύλλου, να το προτρέψει να επεξεργαστεί τις εικόνες του νέου βιβλίου ενθαρρύνοντάς το να τις συνδέσει με ιστορίες που γνωρίζει ήδη, να το υποστηρίξει να θυμηθεί προσωπικές του εμπειρίες που συνδέονται με την ιστορία, να του κινήσει την περιέργεια για την

18. Κατά την επεξεργασία του κλασικού παραμυθιού *Η Χιονάτη και οι επτά νάνοι*.



ανάγνωση. Η εισαγωγή επιτρέπει στο παιδί να έχει μια συνολική θεώρηση της ιστορίας ώστε να παρακολουθεί καλύτερα το νόημά της, εστιάζοντας στις λεπτομέρειες του τυπωμένου κειμένου, αλλά και να την προσεγγίζει κριτικά (ό.π.: 174-176).

Συζητήσεις, δηλαδή, είναι σημαντικό να αναπτύσσονται με τα παιδιά πριν, κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την ολοκλήρωση μιας ανάγνωσης βιβλίου. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις στο ευρύτερο πλαίσιο μιας αναγνωστικής διαδικασίας τούς προσφέρουν ευκαιρίες για νέες μαθήσεις σχετικά με τα κείμενα (ό.π.: 171).

Στα πορίσματα μεγάλης και πολυετούς έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία (αφορούσε 3.000 παιδιά και 141 σχολικά περιβάλλοντα) αναφέρεται ότι τα καλά περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης προσφέρουν στα παιδιά μαθησιακά οφέλη με μεγάλη χρονική διάρκεια. Στην έρευνά τους διαπιστώθηκε ότι μαθήσεις που είχαν επιτύχει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο διαρκούσαν κατά τη φοίτησή τους στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Κάτι πολύ σημαντικό που κάνουν αυτά τα περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως «εξαιρετικά» για την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, είναι ότι ενθαρρύνουν το «μοίρασμα της σκέψης». Η ενθάρρυνση του μοιράσματος της σκέψης, η οποία προσδιορίζεται ως συνθήκη όπου «δύο ή περισσότερα άτομα, παιδιά και ενήλικες, συνεργάζονται προκειμένου να επιλύσουν ένα πρόβλημα, να διασαφηνίσουν μια έννοια, να αξιολογήσουν μια δραστηριότητα, να επεκτείνουν μια αφήγηση», θεωρείται ότι «επεκτείνει» και ενδυναμώνει τη σκέψη των παιδιών. Οι ανοιχτές ερωτήσεις προσφέρουν ένα κίνητρο για το μοίρασμα της σκέψης. Και τα οφέλη που έχουν τα παιδιά από εμπειρίες αυτού του χαρακτήρα διαρκούν (Sylva et al., 2010).

### *Αναγνώσεις που τις μοιράζονται τα παιδιά με ενήλικες καθώς μεγαλώνουν...*

Στην έκθεση της επιτροπής για την ανάγνωση, που συγκρότησε η ακαδημία της εκπαίδευσης των ΗΠΑ το 1983 προκειμένου να συγκεντρώσει ερευνητικά δεδομένα στην προοπτική χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, αναφέρεται ότι: «... η ανάγνωση είναι μία συνεχώς αναπτυσσόμενη δεξιότητα. Το να διαβάζεις, όπως και το να παίζεις ένα μουσικό όργανο, δεν είναι κάτι που το μαθαίνεις μια και καλή σε κάποια ηλικία. Αντίθετα, είναι μια δεξιότητα που βελτιώνεται με την εξάσκηση. Η όλη διαδικασία ξεκινά από τη στιγμή που ένα άτομο εκτίθεται στα κείμενα και τη λογοτεχνία του πολιτισμού μέσα στον οποίο γεννιέται, και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του» (Anderson et al., 1994: 42). Είναι σημαντικό λοιπόν καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι αναγνώσεις που τις μοιράζονται με άλλους, συνομηλίκους και ενήλικες, τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό πλαίσιο, να είναι πάντα εκεί. Δεν είναι αυτό που συνήθως συμβαίνει. Μόλις τα παιδιά «σπάσουν» τον κώδικα γραφής, γονείς κι εκπαιδευτικοί τα θεωρούμε ικανά να διαβάσουν μόνα τους. Τα αφήνουμε αβοήθητα να χάνουν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Daniel Pennac, «τις έννοιες των λέξεων μέσα στην προσπάθεια αποκρυπτογράφησης τους, να χάνουν το νόημα των φράσεων



μέσα στο πλήθος των λέξεων που προσπαθούν να αποκωδικοποιήσουν» (Πενάκ, 2000: 45). Κάποια παιδιά συμβαίνει να πεισμώνουν και να μάχονται για την αυτονομία τους, ίσως αυτά που είχαν γευτεί έως τότε τις ισχυρότερες και διαρκέστερες αναγνωστικές απολαύσεις και θέλουν να τις ξαναζήσουν, κάποια άλλα όμως συμβαίνει να χάνουν το στοιχείο της απόλαυσης, αποκαμωμένα από την προσπάθεια... Η διατήρηση του μοιράσματος των αναγνώσεων με έναν τρόπο που να τους δίνει νόημα, μώνοντας τα παιδιά όλο και βαθύτερα σε πολιτισμικές αναγνωστικές πρακτικές, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στο να γίνουν όλα τα παιδιά ικανοί αναγνώστες στην προοπτική τού να γίνουν κριτικοί αναγνώστες... Γιατί αυτό το μοίρασμα τους δίνει την ευκαιρία να μνηθούν στη μαγεία της ανάγνωσης, κατανοώντας ότι «ο μάγος δεν είναι ο συγγραφέας, αλλά ο αναγνώστης», όπως δηλώνει στο προλογικό του σημείωμα ο Λ. Καλοβυρνάς, μεταφραστής του βιβλίου του Alberto Manguel *Η ιστορία της ανάγνωσης* (1997: 9). «Γιατί ο αναγνώστης είναι συνδημιουργός. Χτίζει κόσμους και γκρεμίζει οικουμένες ανοίγοντας ή κλείνοντας ένα εξώφυλλο» (ό.π.). Και είναι γεγονός, κάθε προσωπική αναγνωστική εμπειρία το αναδεικνύει, ότι ολοκληρώνοντας την ανάγνωση μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού ή ενός μυθιστορήματος, αν και στον βαθμό που αυτό τον απορρόφησε, αυτό που ο αναγνώστης έχει κερδίσει δεν είναι απλά η γνώση ενός ακόμη μύθου, μιας ακόμη ιστορίας. Έχει απολαύσει τις εικόνες (αυτές κυρίως που σχημάτισε με τον νου του), είναι πλουσιότερος σε σκέψεις και συναισθήματα, έχει κατανοήσει έννοιες, ιδέες, όνειρα, ακόμη και δεισιδαιμονίες, έχει νιώσει μέρος αυτών που ζούσαν τότε, αυτών που ζούσαν εκεί, ίσως έχει γελάσει και έχει κλάψει μαζί τους. Το ταξίδι της ανάγνωσης είναι ένα πλούσιο ταξίδι και το μοιράσμά της με άλλους μπορεί να το κάνει πλουσιότερο...

Τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν τις αναγνώσεις που μοιράζονται με τους ενήλικες, όταν αυτές αναπτύσσονται σε ένα περιβάλλον ασφαλές και ενθαρρυντικό, με πρόσωπα με τα οποία αισθάνονται ότι μπορούν να επικοινωνήσουν. Και μάλιστα τις αποζητούν. Και, χωρίς αυτό να είναι αυτοσκοπός, γιατί τότε η μαγεία χάνεται, έχουν από αυτές σημαντικά οφέλη. Ενδεικτική η προερχόμενη από οικογενειακό πλαίσιο καταγραφή, που ακολουθεί:

Η ανιψιά μου η Ζωή πηγαίνει στην Στ' δημοτικού. Πριν από τις γιορτές των Χριστουγέννων ο δάσκαλός της στο σχολείο πρότεινε στους μαθητές και τις μαθήτρίες του να εκμεταλλευτούν τον χρόνο των διακοπών για να διαβάσουν ένα βιβλίο. Ένα κλασικό βιβλίο, τους συμβούλεψε, κατονόμασε μάλιστα και κάποιους συγγραφείς. Όταν στο ξεκίνημα των διακοπών πήγαμε μαζί σε βιβλιοπωλείο για να διαλέξουμε βιβλία για δώρα, το μάτι της έπεσε σε κάποια βιβλία της Πηνελόπης Δέλτα, απλωμένα σε έναν πάγκο. «Μας την πρότεινε ο κύριός μας αυτήν τη συγγραφέα», μου είπε. Ρώτησα αν ήθελε να αγοράσουμε κάποιο βιβλίο της. Διάλεξε *Τα Μυστικά του Βάλτου*. Γιατί ήταν το πιο χοντρό. Ήθελε να ανταποκριθεί και να ανταποκριθεί πολύ στην οδηγία του δασκάλου! «Θα το διαβάζουμε μαζί όμως», είπε. Και φυσικά δέχτηκα. Δεν είχα ασχοληθεί μέχρι τότε ούτε με το πώς διάβαζε, ούτε με το τι διάβαζε η Ζωή. Όταν ξεκίνησαν οι αναγνώσεις μας –της πρότεινα να μου διαβάζει το βιβλίο μεγαλόφωνα–, διαπίστωσα ότι δεν διάβαζε με ιδιαίτερη άνεση. Στις πρώτες σελίδες έδειχνε να αγχώνεται. Μεγάλο ήταν το βιβλίο, είχε πάρα πολλές σελίδες, πόσο θα κρατούσαν αυτές οι αναγνώσεις μέχρι να το

διαβάσουμε όλο; Συμμερίστηκα την ανησυχία της και της πρότεινα να συμβάλω. Κάθε βράδυ θα διαβάζαμε ο ένας στον άλλο, ένα κεφάλαιο ο ένας και ένα ο άλλος, μεγαλοφώνως και οι δύο. Τώρα πήγαινε πιο γρήγορα. Η Ζωή το αποζητούσε. Κανένα βράδυ δεν έχανε αυτή την κοινή ανάγνωση. Κάπου κάπου ξεχνούσα τα πρόσωπα και τη ρωτούσα: «Τον έχουμε ξαναδεί αυτόν τον αρχηγό;» ή την παρότρυνα να κάνει προβλέψεις για τις αγωνιστικές τους επιχειρήσεις: «Θα τα καταφέρουν, λες;». Εκείνη ρωτούσε περισσότερο ιστορικά στοιχεία: «Ποια εποχή γίνονταν όλα αυτά;». Κάποιες φορές ανέτρεχε στο βιβλίο της ιστορίας της. Και πάλι πίσω. «Πώς ήταν άραγε η Θεσσαλονίκη εκείνη την εποχή; Μήπως να βλέπαμε στο διαδίκτυο;».

Οι διακοπές των Χριστουγέννων τελείωσαν και έφυγα—γιατί ζω σε άλλη πόλη—, χωρίς να έχουμε τελειώσει το βιβλίο. Συμφωνήσαμε να μου διαβάξει τη συνέχεια από το τηλέφωνο. Διαβάζοντάς μου από το τηλέφωνο, επειδή οι αναγνώσεις λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου αραίωσαν, χανόμασταν κάποιες φορές—εγώ περισσότερο—μέσα στα γεγονότα. Αναγκαίες κάποιες ανακεφαλαιώσεις που η Ζωή τις έκανε με μεγάλη προθυμία. Γιατί ήταν σημαντικό να παρακολουθούμε και οι δύο τη ροή της ιστορίας. Πήγαινε μπρος πίσω στο βιβλίο, συμπλήρωνε με προφορική αφήγηση τα ενδιάμεσα, έδειχνε ότι τα νοήματα ήταν γι' αυτήν εκεί. Ζωντανά και δεμένα μεταξύ τους. Παρατηρούσα με ευχαρίστηση ότι η ροή της ανάγνωσής της ήταν πιο γοργή, χρωμάτιζε τη φωνή της, σεβόταν τις παύσεις... Εξελισσόταν σε μια καλή αναγνώστρια. Θα ήμουν περήφανος αν οι κοινές μας αναγνώσεις τής έδωσαν αυτή την προοπτική... (Χ.Σ., Φεβρουάριος 2019)

Αντίστοιχη είναι η απόλαυση που μπορούν να νιώθουν τα παιδιά από το μοίρασμα αναγνώσεων και στο σχολικό πλαίσιο. Και να κερδίζουν πολλά περισσότερα...

Η διερεύνηση και η διαπραγμάτευση των νοημάτων συμβάλλει σε βαθύτερες κατανοήσεις, σε όποια ηλικία και αν δίνεται αυτή η ευκαιρία. Ας αναλογιστούμε τι συμβαίνει με όλους μας όταν έχουμε την ευκαιρία να μοιραστούμε μια ενδιαφέρουσα αναγνωστική εμπειρία, ένα καλό θεατρικό έργο ή μια καλή ταινία. Η αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών για την εξέλιξη των κατανοήσεων παραμένει σταθερά σημαντική. Η ενεργοποίηση του νου στην προοπτική της επίλυσης των προβλημάτων που τίθενται είναι πάντα το ζητούμενο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αναγνώσεις βιβλίων με ιστορίες μπορούν να είναι ένα καλό «όχημα» για όλα τα παραπάνω, έχοντας το πλεονέκτημα να μπορούν να εμπλουτίσουν με το στοιχείο της απόλαυσης την εκπαιδευτική διαδικασία. Και να ανοίξουν τον δρόμο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αλλά και την όρεξη για πολλές μαθήσεις...

Στο πλαίσιο αναγνώσεων που τις μοιράζονται τα παιδιά μπορούν να δουν το κείμενο από διαφορετικές οπτικές: π.χ. αν τα *Μυστικά του Βάλτου* τα διάβαζε ένας Τούρκος ή ένας Βούλγαρος μαθητής, θα τα έβλεπε με τον ίδιο τρόπο; Την έκβαση της τάδε μάχης, το αποτέλεσμα της τάδε ενέδρας, αν το είχε αφηγηθεί ένας Βούλγαρος, ποια θα μπορούσε να είναι η αφήγηση; Ερωτήματα και δραστηριότητες αυτού του χαρακτήρα μπορούν να προάγουν την κριτική ανάγνωση (Behrman, 2006), υποστηρίζοντας τα παιδιά να κατανοήσουν ότι ο τρόπος γραφής του συγγραφέα μπορεί να ωθήσει τον αναγνώστη σε συγκεκριμένη ερμηνεία. Την κριτική ανάγνωση την προάγει

και η παράλληλη ανάγνωση ιστοριών με τις οποίες έχουν ασχοληθεί πολλοί συγγραφείς. Προσεγγίζουν όλοι την ιστορία με τον ίδιο τρόπο; Κι ακόμη, αν έμπαιναν στη θέση των διαφορετικών ηρώων της ίδιας ιστορίας, πώς θα μπορούσε αλήθεια να την αφηγηθεί ο καθένας;

Τέτοιες και άλλες δραστηριότητες γύρω από τα βιβλία με ιστορίες, που ενεργοποιούν τον νου και τον βάζουν να κρίνει και να συγκρίνει, επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν τη συγγραφή ως πλαισιοθετημένη δραστηριότητα. Τα κείμενα δεν περιέχουν τις απόλυτες αλήθειες, οι αλήθειες τους συνδέονται με τις οπτικές και τις τοποθετήσεις των συγγραφέων τους (Behrman, 2006). Και αυτή η κατανόηση αποτελεί εφόδιο ζωής...

Είναι σημαντικό επίσης σε κάθε τάξη να δίνεται χώρος και χρόνος για ελεύθερες, σιωπηλές, ατομικές αναγνώσεις, με περιφρούρηση των δικαιωμάτων του αναγνώστη, όπως διατυπώνονται από τον Pennac (2000: 130): Το δικαίωμα να μη διαβάζουμε, το δικαίωμα να πηδάμε σελίδες, το δικαίωμα να μην τελειώνουμε ένα βιβλίο, το δικαίωμα να ξαναδιαβάζουμε...

Όπως ήδη διαφάνηκε από όσα αναφέρθηκαν ως εδώ, οι αναγνώσεις βιβλίων με ιστορίες μπορούν να διευρύνουν τους τρόπους κατανόησης του κόσμου. Διαβάζοντας βιβλία με ιστορίες, μυθιστορήματα τα μεγαλύτερα παιδιά, συνειδητοποιούν ότι ο κόσμος που ζουν δεν είναι αυτονόητος, δεν είναι ένας και για όλους ο ίδιος. Υπάρχουν και άλλοι κόσμοι, στους οποίους οι άνθρωποι ζουν διαφορετικά, σκέφτονται διαφορετικά, έχουν άλλα ήθη και άλλα έθιμα, τα σχολεία τους μπορεί να λειτουργούν διαφορετικά. Και οι κόσμοι αυτοί μπορεί να μην είναι μόνο οι σημερινοί. Μέσα από τους κόσμους του παρελθόντος, τα παιδιά μπορεί να προσεγγίσουν με άλλη οπτική και τη δική τους πραγματικότητα, αλλά και την ιστορία. Κι ακόμη το διάβασμα βιβλίων εισάγει τον άνθρωπο στις τέχνες. Στη ζωγραφική, στο θέατρο και στον κινηματογράφο... Επιπλέον, η ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική ανάγνωση οδηγεί και στην κριτική τηλεθέαση. Ο κριτικός αναγνώστης και κριτικός τηλεθεατής μπορεί να διαχωρίσει το σημαντικό από το ασήμαντο. Τελικά, η κατάκτηση της κριτικής ανάγνωσης μπορεί να βοηθήσει τον νέο άνθρωπο να καταλάβει, εν μέρει τουλάχιστον, τη συνθετότητα του κόσμου...

Όλα τα παραπάνω μπορούν εν δυνάμει να ανοίξουν ως προοπτικές ξεκινώντας με αλληλεπιδραστικές αναγνώσεις σε μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν χώρο στις ιδέες και γνώσεις όλων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί σέβονται και συνεκτιμούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητριών και των μαθητών τους και, διαφοροποιώντας τις παιδαγωγικές πρακτικές τους, προσπαθούν να διαμορφώσουν τις προϋποθέσεις ώστε όλα τα παιδιά να μπορέσουν να αναπτύξουν όλο το δυναμικό τους...