

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

# Διαφοροποιημένη παιδαγωγική με το βιβλίο ως «όχημα»

---

Μαρία Σφυρόερα

### *Συζητώντας για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική*

*Όλοι είναι διαφορετικοί, όλοι μπορούν να μάθουν...*

ΑΠΟ ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ της Νέας Αγωγής (1920), η στροφή στον μαθητή και η πίστη στις δυνατότητες του ατόμου που το καθιστούν σε όλες τις συνθήκες εκπαιδευσιμο οδήγησε στην ανάγκη αναζήτησης διαφοροποιήσεων της παιδαγωγικής πράξης (Meirieu, 1990), με στόχο τη διασφάλιση των κινήτρων και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών (Freinet, 1976). Σταδιακά, διαμορφώθηκε η ιδέα «ενός σχολείου για όλα τα παιδιά», ενταξιακού και συμπεριληπτικού, που μπορεί ταυτόχρονα να ανταποκριθεί σε ατομικές και συλλογικές ανάγκες και να καλύψει πτυχές που αφορούν όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Brodin & Lindstrand, 2007).

Η πίστη στη δυνατότητα εκπαίδευσης όλων των παιδιών μέσα από την παροχή ευκαιριών προχώρησε παράλληλα με την παραδοχή ότι «όλα τα παιδιά» δεν είναι ίδια. Στην παραδοχή αυτή οδήγησαν οι έρευνες στον χώρο της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών (Reuchlin, 1969) και στη συνέχεια της γνωστικής ψυχολογίας με τη μεταγενέστερη θεωρία περί πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1996), η οποία σήμερα συζητιέται μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής θεώρησης της μάθησης. Στην ίδια κατεύθυνση οδήγησαν και οι έρευνες στον χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που συσχέτισαν τη σχολική επίδοση με το οικονομικό αλλά και το κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών που είναι σαφώς διαφοροποιημένο (Bourdieu & Passeron, 1970).

Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν στην πεποίθηση ότι στο νέο σχολείο η έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής δεν μπορεί παρά να αποτελεί τον κεντρικό μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κι ενώ ποτέ δεν υπήρξαν πραγματικά ομοιογενείς τάξεις, το σχολείο χρειάστηκε να «αποτύχει» για να αρχίσει να συνειδητοποιεί και να παραδέχεται ότι σε κάθε τάξη έρχονται παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, εμπειρίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα, διαφορετικούς ρυθμούς, γνώσεις, αναπαραστάσεις, στρατηγικές, γνωστικά προφίλ (Tomlison, 1999· Siegler, 2002) και άλλες –σε κάθε στιγμή– ικανότητες. Πέρα από τις παραπάνω διαφοροποιήσεις στις σημερινές σχολικές τάξεις συναντιούνται, εκτός όλων των άλλων, πολλές γλώσσες, θρησκείες, εθνοτικές καταγωγές.

Στις περισσότερες συνθήκες, οι μαθητές που συνυπάρχουν σε μια τάξη αποτελούν εντελώς διαφοροποιημένες οντότητες (Κουτσελίνη, 2008), συνιστούν δηλαδή ένα ψηφιδωτό με σαφώς διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά. Τα παιδιά έχουν διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετικό βαθμό κατάκτησης της επίσημης γλώσσας, διαφορετική στάση απέναντι στη σχολική κουλτούρα και διαφορετική απόσταση απέναντι σε αυτά που το σχολείο ενδέχεται να θεωρεί δεδομένα, διαφορετικά κίνητρα και ενδιαφέροντα, διαφορετικά βιώματα και «αποσκευές», διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, διαφορετικές διόδους πρόσβασης στη γνώση, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, διαφορετικές σε κάθε συγκεκριμένη στιγμή δυνατότητες εξέλιξης, διαφορετικούς βαθμούς σχολικής «ετοιμότητας» (Santangelo & Tomlison, 2012).<sup>1</sup> Οι διαφορές μάλιστα αυτές δεν είναι στατικές και παγιωμένες. Θεμελιώδες γνώρισμα της διαφορετικότητας είναι η δυναμική της φύση.

### *Πότε μαθαίνουμε; Ή η διαφοροποίηση ως βασικός μοχλός της μάθησης*

Σε σχέση με την ίδια τη μάθηση, μέσα από έρευνες έχουμε πια οδηγηθεί στην κατανόηση της σημασίας της ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το υποκείμενο που μαθαίνει (Piaget), αλλά και στην παραδοχή της σημασίας της συνεργατικής μάθησης και της συλλογικής οικοδόμησης της γνώσης (Vygotsky). Οι θεωρήσεις αυτές μοιάζουν σήμερα κεντρικές και αποτυπώνονται ενίοτε και σε επίπεδο επίσημων κειμένων (όπως σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οδηγούς για εκπαιδευτικούς κ.λπ.<sup>2</sup>). Έτσι, η εκπαίδευση καλείται να προσφέρει ευκαιρίες μάθησης σε όλους, και μάλιστα διαφοροποιημένες ευκαιρίες μάθησης, εφόσον το κάθε άτομο, για να οικοδομήσει τη γνώση και να κατασκευάσει/εξελιχθεί τα δικά του εργαλεία μάθη-

1. Η έννοια της «ετοιμότητας» στη σύγχρονη αντίληψη της ΔΠ δεν εμφανίζεται ως στατική και παγιωμένη και δεν αφορά μόνο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Santangelo & Tomlison, 2012).

2. Σχετικά με τα ελληνικά δεδομένα οι έννοιες «οικοδόμηση» αλλά και «συλλογική μάθηση» απαντώνται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο, αποτελούν κεντρική έννοια στο Δαφέρμου κ.ά. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* ([http://www.pischools.gr/preschool\\_education/odigos/nipi.pdf](http://www.pischools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf)) και στο Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newwps/Προσχολική>).

σης, αξιοποιεί δικούς του τρόπους και εργαλεία πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της πραγματικότητας, κάνει τις δικές του υποθέσεις, νοηματοδοτεί με διαφορετικό τρόπο έννοιες και καταστάσεις, και χρειάζεται τον δικό του χρόνο. Ανταλλάσσοντας τις διαφοροποιημένες εμπειρίες του με τους άλλους στο πλαίσιο των μικρών ομάδων συν-οικοδομεί νοήματα (Gerlach, 1994), αλλά και αναπτύσσει νέες στρατηγικές, οικειοποιείται και ανακαλύπτει νέες γνώσεις, υιοθετεί νέες οπτικές και χτίζει νέες δεξιότητες μέσα σε ένα κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

Παράλληλα, γνωρίζουμε ότι ο άνθρωπος μαθαίνει όταν αυτό που μαθαίνει το θεωρεί σημαντικό, όταν υπάρχει πρόκληση και όταν η διδασκαλία είναι «αγκυροβολημένη»/«πλαισιωμένη» (Lave & Wenger, 1991) τοποθετημένη, δηλαδή, σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει τη νοηματοδότηση, την αξιοποίηση των βιωμάτων και της πρότερης γνώσης. Σύμφωνα εξάλλου με τον Meirieu (1990), η μάθηση έχει νόημα όταν απαντά σε ένα ερώτημα που έχουμε ήδη θέσει στον εαυτό μας ή σε ένα ερώτημα που φανταζόμαστε, όταν μας επιτρέπει να οικοδομήσουμε ή να επαναπροσδιορίσουμε μια εικόνα για τον εαυτό μας και την ταυτότητά μας ή όταν μπορούμε να την αναγάγουμε σε πρακτικές εκτός σχολείου που συνδέουν το σχολείο με το κοινωνικό και οικογενειακό μας περιβάλλον. Σε μια τέτοια προοπτική, μάθηση δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς διαφοροποίηση. Η σφαίρα εμπειριών της καθημερινής ζωής του κάθε παιδιού («βιόκοσμος») ως σύνολο συνηθειών, συμπεριφορών, αξιών και ενδιαφερόντων που έχουν χτιστεί ασυναίσθητα και είναι συχνά άρρητα (Kalanztis & Cope, 2013) δεν μπορεί παρά να βρίσκει διεξόδους για να εισχωρεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να επιτυγχάνεται η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στον «βιόκοσμο» των μαθητών και στην τυπική εκπαίδευση. Η νέα αντίληψη για τη διαφοροποίηση μάλιστα την απομακρύνει από την αποκλειστική εστίαση στη διαφορετικότητα των παιδιών ως προς τις επιδόσεις σε σχέση με τις ακαδημαϊκές ικανότητες και την οδηγεί σε μια ολιστική αντιμετώπιση του μαθητή ως βιογραφία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

### *Η διαφοροποίηση ως πορεία από το ατομικό στο συλλογικό*

Η έννοια της διαφοροποίησης συχνά συγχέεται με την έννοια της εξατομίκευσης, που μεταφράζεται σε τεχνικές οι οποίες σχετίζονται με τη διαμόρφωση ομάδων επιπέδου. Εντούτοις, στην προσέγγιση που υιοθετούμε εδώ, διαφοροποίηση σημαίνει «με νοιάζει το άτομο χωρίς να αγνοώ την κοινότητα» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017). Η αξιοποίηση της διαφοροποίησης σημαίνει τη δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης, όπου οι ανταλλαγές επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση των ιδεών, την αλληλοϋποστήριξη και την αξιοποίηση όλων των «πόρων» (των δυνατοτήτων του καθενός), προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση και η εξέλιξη των ατόμων στο εσωτερικό των ομάδων (Prud'homme et al., 2011). Σύμφωνα με τον Rey (2007), βασική έγνοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι το πώς θα λάβουμε υπόψη τη διαφορετικότητα των μαθητών και των οικογενειών τους, οδηγώντας τους ταυτόχρονα στο να μοιραστούν νοήματα και κοινές εμπειρίες.

*Όλοι είναι διαφορετικοί και όλοι μπορούν να μάθουν...  
αν το σχολείο διασφαλίσει κάποιες προϋποθέσεις*

Με βάση τα παραπάνω, η διαφορετικότητα των ατόμων και οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση μας οδηγούν σε κάποιες προϋποθέσεις που μπορούν να διασφαλίσουν την παροχή ευκαιριών και την ανάπτυξη όλων των μαθητών. Το σχολείο καλείται να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα, δηλαδή:

- να «αφουγκραστεί» τις ανάγκες των μαθητών (Clark & Moss, 2010)
- να παρατηρήσει και να κατανοήσει τα διαφορετικά πλαίσιά τους (Ανδρούσου κ.ά., 2016· Σφυρόερα, 2016)
- να αποκωδικοποιήσει τον «βιόκοσμό» τους (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017)

και όλα αυτά να τα εντάξει μέσα σε συλλογικές εκπαιδευτικές διαδικασίες διαμορφώνοντας κοινότητες πρακτικής και μάθησης (Wenger, 1998).

Χρειάζεται, λοιπόν, σύμφωνα με τον Meirieu (1989/2004):

- να πολλαπλασιάσει τις δράσεις ώστε όλοι οι μαθητές να μπορέσουν να ενταχθούν σε αυτές
- να θέσει πολλαπλές και διαφοροποιημένες επιδιώξεις ώστε ο καθένας να μπορέσει να εξελιχθεί
- να διαφοροποιήσει τις διαδρομές μάθησης που οδηγούν σε αυτές τις επιδιώξεις, με άλλα λόγια
- να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αναμενόμενο «τελικό προϊόν» (Tomlison, 2001).

Χρειάζεται ακόμη:

- να διαμορφώσει ένα πλούσιο περιβάλλον με διαφοροποιημένα ερεθίσματα
- να νοηματοδοτήσει τη δράση όλων των παιδιών μέσα από «νοητικές προκλήσεις», μέσα δηλαδή από δραστηριότητες που εμπίπτουν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Foulin & Mouchon, 2002) για τον κάθε μαθητή.

## *Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στις πρακτικές γραμματισμού*

*Επαναφέροντας τη συζήτηση για τον γραμματισμό...*

Η νέα αντίληψη για τον γραμματισμό (όπως αυτή αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο) τον τοποθετεί σε ένα πλαίσιο πολύ διαφορετικό από αυτό της εκμάθησης του συστήματος ανάγνωσης και γραφής, εφόσον, σύμφωνα με αυτήν τη νέα αντίληψη, ανάγνωση δεν σημαίνει μόνο αποκωδικοποίηση αλλά και ερμηνεία. Ο γραμματισμός, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφορά την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και την κριτική σκέψη και περιλαμβάνει και την ικανότητα της κατάλληλης

χρήσης της γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις. Επιπλέον, επιτρέπει στους ανθρώπους να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν αλλά και να αμφισβητούν, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία (Baynham, 2002). Στο πλαίσιο της αντίληψης αυτής του γραμματισμού έχει συζητηθεί και η ποικιλία των γλωσσών και των επιπέδων λόγου που αντανακλούν και τις διαφορές των κόσμων ζωής, τους οποίους συναντάμε στην καθημερινότητά μας και καλούμαστε να τους διαπραγματευτούμε (Kalatzis & Cope, 1999).

Ο γραμματισμός λοιπόν έχει σαφή κοινωνική διάσταση: από τη μια συμβάλλει στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη και από την άλλη, εφόσον οικοδομείται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, σχετίζεται με τα κοινωνικά και γλωσσικά «αποθέματα» του καθενός που είναι ιδιαίτερα/μοναδικά και διαφοροποιημένα (Bloome & Kim, 2016). Όλοι (και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας) έχουν συμμετάσχει σε συμβάντα γραμματισμού, δηλαδή σε ακολουθίες δράσης που εμπλέκουν ένα ή περισσότερα άτομα και στις οποίες παίζει ρόλο η παραγωγή και η κατανόηση έντυπου υλικού (Anderson et al., 1980 στο Baynham, 2002). Και προφανώς αυτά τα συμβάντα γραμματισμού είναι μεταξύ τους διαφορετικά και ως προς το είδος και ως προς την ποσότητά τους. Κατά συνέπεια, η ίδια η εκμάθηση της ανάγνωσης ως διαδικασία οικοδόμησης δεν ξεκινά από την ίδια βάση, δεν ακολουθεί μια «μονολιθική διαδρομή», αλλά γίνεται μέσα από πολλαπλές και διαφοροποιημένες διαδρομές που εμπεριέχουν πολιτισμικές πρακτικές και ιδεολογίες (Bloome & Kim, 2016).

Σύμφωνα με την αντίληψη του γραμματισμού, η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως μια «τοποθετημένη κοινωνική πρακτική» (Baynham, 2002), επομένως αυτό που έχει σημασία δεν είναι τόσο το τι διαβάζεται, αλλά οι απόψεις και οι ερμηνείες των συμμετεχόντων πάνω σε αυτό. Κατά συνέπεια, ως «τοποθετημένη πρακτική» δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές απόψεις των συμμετεχόντων, να συνδέεται με την εμπειρία των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή και με τα βιώματά τους από την καθημερινή τους ζωή.

Αυτό σημαίνει διάλογο των συμμετεχόντων/αναγνώστων π.χ. γύρω από ένα κείμενο, κάτι που εξάλλου επιτρέπει τις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου, αναδεικνύοντας μάλιστα πτυχές του που πιθανόν να μένουν άδηλες στην πρώτη ανάγνωση (Aukerman, 2012). Εξάλλου, εκεί μας οδηγεί και η κριτική θεωρία του γραμματισμού: δίνει έμφαση στους πολλαπλούς ρόλους του αναγνώστη, ο οποίος αποκωδικοποιεί, συμμετέχει, χρησιμοποιεί, αναλύει το κείμενο (Freebody & Luke, 1990 στο Baynham, 2002), αλλά και στο ότι δεν υπάρχει μία έγκυρη ανάγνωση, εφόσον τα κείμενα μπορούν να οδηγούν σε διαφορετικές ερμηνείες ανάλογα με το σημείο αφετηρίας του καθενός, επομένως μπορούν να αντιμετωπιστούν ως «ανοικτά». Το κείμενο δεν αποτελεί ένα στατικό προϊόν με δοσμένα και αδιαπραγμάτευτα νοήματα, αλλά μια γλωσσική ενότητα με καθορισμένα όρια και εσωτερική συνοχή, που αποτυπώνει τόσο τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες (Χατζησαββίδης, χ.χ.). Οι συνθήκες αυτές προφανώς δεν ερμηνεύονται μονοσήμαντα από όλους τους αναγνώστες. Μιλώντας δε ειδικά για τις αφηγήσεις, οι οποίες σύμφωνα με τον Bruner (2002) απο-

τελούν εσωτερική ανάγκη και συνεκτικό ιστό των κοινοτήτων, εφόσον οργανώνουν και μεταφέρουν την εμπειρία και μας οδηγούν από το ατομικό στο συλλογικό, κατανοούμε πόσο ο υποκειμενικός κόσμος του καθενός εισχωρεί στην παραγωγή και την κατανόηση των ιστοριών. Η κατανόηση μάλιστα αυτής της θέσης αποτελεί έναν από τους παιδαγωγικούς στόχους του κριτικού γραμματισμού: να είναι σε θέση τα άτομα να αποδέχονται τις πολλαπλές οπτικές και αναγνώσεις (Aukerman, 2012).

Επιπλέον, στην εποχή των πολυγραμματισμών,<sup>3</sup> τα κείμενα τείνουν να γίνουν όλο και περισσότερο πολυτροπικά (Cope & Kalantzis, 2000), δεδομένου ότι συνδυάζουν πολλαπλά σημειωτικά συστήματα που διαπλέκονται μεταξύ τους αλλά και που σχετίζονται με κοινωνικές και πολιτισμικές αναφορές και επιτρέπουν να εισχωρεί σε αυτά η υποκειμενικότητα του αναγνώστη (Χατζησαββίδης, χ.χ.). Εικόνες και λόγος αλληλεπιδρούν π.χ. στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και, σύμφωνα με τον Kress (2003), η ανάγνωσή τους ενεργοποιεί τελείως διαφορετικές διεργασίες, διευκολύνοντας όλους τους αναγνώστες. Οι διεργασίες αυτές μάλιστα αλληλεπιδρούν με ιδιαίτερα σύνθετο τρόπο (Arizpe, 2003 στο Walsh, 2003).

Επιπλέον, οι εικόνες από μόνες τους οδηγούν στην ανάπτυξη μιας διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο, και στην ερμηνεία τους αναδύονται βιώματα και στοιχεία ταυτότητας των αναγνωστών (Walsh, 2000). Όταν ένα μέρος της αφήγησης είναι η εικόνα, η συνθήκη της αφήγησης ανατρέπεται: δεν υπάρχει τρίτος αφηγητής, αλλά το παιδί μπαίνει στη θέση του (Walsh, 2003). Έτσι το παιδί μπαίνει στην αφήγηση τοποθετώντας εκεί τον κόσμο του. Οι εικόνες τού επιτρέπουν να κάνει ερμηνείες και να βάλει μέσα σε αυτές τόσο πολιτισμικά στοιχεία όσο και συναισθήματα (Unsworth, 2001).

### *Παιδαγωγική του γραμματισμού και διαφοροποιημένη παιδαγωγική: Κοινά σημεία*

Από την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αυτό που διαπιστώνει κανείς είναι ότι, αν και η έννοια των διαφοροποιημένων πρακτικών γραμματισμού απαντάται στη βιβλιογραφία, εντούτοις αυτή περισσότερο εστιάζει στις διαδικασίες εκμάθησης της ανάγνωσης (ως μηχανισμού) (Tomlison & Cunningham-Eidson, 2003) και λιγότερο στην επεξεργασία του βιβλίου και στην έννοια του γραμματισμού, όπως αναπτύχθηκε μέχρι εδώ, χωρίς παρ' όλα αυτά το τελευταίο να λείπει τελείως από τη συζήτηση (Tobin & McInnes, 2008· Tomlison, 2009 κ.ά.).

Εντούτοις, είναι προφανές ότι η προσέγγιση του γραμματισμού (και όσα αναφέραμε παραπάνω σχετικά με τα κείμενα) και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική συναντώνται μέσα από πολλές κοινές παραδοχές, οι βασικές από τις οποίες παρουσιάζονται σχηματικά στο πινακάκι που ακολουθεί.

---

3. Για την έννοια των πολυγραμματισμών βλ. Cope, B. & Kalantzis, M. (eds) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. South Yarra, Victoria: Macmillan.

	ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ
Όλοι κουβαλούν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, εμπειρίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα.	✓	✓
Ο καθένας ερμηνεύει και νοηματοδοτεί με τον δικό του τρόπο τον κόσμο / πολλαπλές υποκειμενικές αναγνώσεις.	✓	✓
Η μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό είναι σημαντική για τη συνοικοδόμηση νοημάτων στο πλαίσιο κοινοτήτων μάθησης.	✓	✓
Η μάθηση κατακτιέται μέσα από διαφορετικές διαδρομές.	✓	✓
Η αξιοποίηση των βιωμάτων είναι βασικό εργαλείο νοηματοδότησης και κινητοποίησης και συμβάλλει στην οικοδόμηση της γνώσης.	✓	✓
Η μάθηση είναι μια «τοποθετημένη» κοινωνική πρακτική.	✓	✓

Τα παραπάνω σημεία «συνάντησης» θα μας επιτρέψουν στη συνέχεια να τεκμηριώσουμε την πρότασή μας και να υποστηρίξουμε το γιατί η επεξεργασία στην τάξη εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων κινείται στην παιδαγωγική προσέγγιση που επιχειρούμε και την υποστηρίζει, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να ακολουθεί τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

### *Η επεξεργασία βιβλίων με ιστορίες: Εστιάζοντας στην αποδοχή της διαφορετικότητας*

#### *Η κοινή αλληλεπιδραστική ανάγνωση βιβλίων με ιστορίες στο σχολικό πλαίσιο ως ευκαιρία για την έκφραση του «βιόκοσμου» και τη μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό*

Η κοινή ανάγνωση (shared reading) και τα οφέλη της για την ανάπτυξη του γραμματισμού συνολικά (αλλά και επιμέρους δεξιοτήτων, στις οποίες δεν εστιάζουμε εδώ) έχουν συζητηθεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες (Kindle, 2011). Η κοινή ανάγνωση στο σχολικό πλαίσιο, ως κοινωνική πρακτική, αποτελεί για κάποια παιδιά τη φυ-

σική συνέχεια μιας άλλης κοινωνικής πρακτικής, αυτής της βραδινής ανάγνωσης ιστοριών από τους γονείς τους (bed-time story reading) (Bloome & Kim, 2016), ενώ για άλλα παιδιά αποτελεί μια πρωτόγνωρη συνθήκη που τους παρέχει διαφοροποιημένες ευκαιρίες διευρύνοντας τις εμπειρίες τους. Ακόμη όμως και για τα παιδιά με εμπειρία στην ανάγνωση βιβλίων στο σπίτι, η ποιότητα και η ποσότητα τόσο της ίδιας της εμπειρίας όσο και των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο της κοινής ανάγνωσης διαφοροποιούνται. Κατά συνέπεια, τα παιδιά φτάνουν στο σχολείο «άνισα προετοιμασμένα» ως προς αυτή την κοινωνική πρακτική και γι' αυτό απαιτείται μια παιδαγωγική προσέγγιση που να αμβλύνει και όχι να ενισχύει αυτή την ανισότητα. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και η παιδαγωγική του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, χ.χ.), συγκλίνουν, οδηγούν σε αυτή την κατεύθυνση.

Οι στόχοι της κοινής ανάγνωσης είναι πολλαπλοί, όμως εμείς θα εστιάσουμε κυρίως στις ευκαιρίες που αυτή δίνει στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους που αποκαλύπτουν και στοιχεία της ταυτότητάς τους, να ανατρέξουν σε εμπειρίες και βιώματά τους και να αποκαλύψουν τον «βίοκόσμο τους», καθώς και να τα πραγματευτούν όλα αυτά μέσα από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό. Τα κείμενα κρύβουν νοήματα που δεν εκφράζονται, σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων που δεν είναι πάντοτε ρητά και τα πολυτροπικά κείμενα, όπως είδαμε, εμπεριέχουν και εικόνες που δεν ερμηνεύονται μονοσήμαντα. Η αλληλεπιδραστική ανάγνωση ως κοινωνική πρακτική που εμπλέκει τα παιδιά σε διαδικασίες διαλόγου (συζητώ για την ιστορία) γίνεται λοιπόν όχημα έκφρασης της διαφορετικότητας και των ιδεών του καθενός. Και είναι προφανές ότι οι ιδέες αυτές είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (Aukerman, 2012).

Η κοινή ανάγνωση επιτρέπει στα παιδιά επίσης να διαπραγματευτούν σύνθετες έννοιες στις οποίες δεν έχουν πρόσβαση ως μη αυτόνομοι αναγνώστες (Heisey & Kucan, 2010) και να προχωρήσουν πέρα από τις εμπειρίες τους, τόσο στηριζόμενοι στις εμπειρίες των άλλων (σκαλωσιά), όσο και διευρύνοντας τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Μπορούν να επεξεργαστούν κείμενα νοητικά απαιτητικά και να μούνε σε διαδικασίες σκέψης, ατομικές και συλλογικές.

Μέσα από την έκφραση διαφορετικών οπτικών συνειδητοποιούν την υποκειμενικότητα και την πολλαπλότητα των προσεγγίσεων (βασική επιδίωξη του κριτικού γραμματισμού), ενώ επιπλέον αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη σημασία της συλλογικής δουλειάς και τον «χώρο» που όλοι έχουν μέσα σε αυτή (διαφοροποιημένη παιδαγωγική).

Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι αρχικά η αποδοχή ότι ο καθένας ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση τις δικές του «αποσκευές» και ότι δεν υπάρχει μια κυρίαρχη ερμηνεία του κάθε κειμένου, μία και μοναδική σωστή απάντηση, ούτε η αυθεντία του εκπαιδευτικού, ο οποίος ξέρει π.χ. πώς νιώθει ο ήρωας και αντιμετωπίζεται ως ο «διαιτητής του νοήματος» στο πλαίσιο μιας συζήτησης (Aukerman, 2012). Αυτό με τη σειρά του απαιτεί ρήξη με τα βιώματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και αναστοχαστικές διαδικασίες (Pappas, Hart et al., 2006).



Η ίδια η φύση των κειμένων λοιπόν και της πολυσημείας τους μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό, με την αξιοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων, στην ανάδυση και αξιοποίηση της υποκειμενικής εμπειρίας. Οι ανοιχτές ερωτήσεις (Μπιρμπίλη, 2008) στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής κοινής ανάγνωσης με αφορμή ένα βιβλίο στην αρχή (π.χ. Τι λέτε να μας λέει η ιστορία; Πώς το καταλάβατε;), στη μέση (Πώς λέτε να νιώθει ο ήρωας; Τι θα κάνατε στη θέση του; Γιατί λέτε να το είπε/έκανε αυτό; Τι νομίζετε πως θα γίνει μετά; κ.λπ.), αλλά και στο τέλος της ανάγνωσης (Πώς λέτε να συνεχίζεται η ιστορία; Τι λέτε να έκαναν μετά οι ήρωες; κ.λπ.) φέρνουν στην επιφάνεια τα βιώματα του καθενός, τις όποιες άλλες εμπειρίες του –αναγνωστικές και μη– και τις προβάλλουν στο κείμενο. Όταν όλες γίνονται αποδεκτές και συζητιούνται, συχνά κατασκευάζεται ένα συλλογικό νόημα που εμπεριέχει μια σύνθεση των ατομικών κατασκευών (συμφωνούμε όλοι μαζί για κάτι). Όμως, και όταν δεν συμβαίνει αυτό, γίνεται αποδεκτή η ποικιλομορφία της ερμηνείας και οι πολλές οπτικές, άρα και πάλι ο καθένας με τις αποσκευές του χωράει στο σύνολο. Για παράδειγμα, με αφορμή το βιβλίο *Πώς να πιάσεις ένα αστέρι*,<sup>4</sup> τα παιδιά στο πλαίσιο μιας αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης<sup>5</sup> καλούνται να «βοηθήσουν» τον ήρωα της ιστορίας να πιάσει το αστέρι, επιστρατεύοντας και προβάλλοντας στο κείμενο τις διαφορετικές εμπειρίες τους.

*«Το αγόρι ανέβηκε με τα τουβλάκια. Το έπιασε και κατέβηκε με ένα αερόστατο». (1)*

*«Ο Πίτερ Παν προσπάθησε να του πιάσει το αστέρι». (2)*

*«Ο γίγαντας του έβαλε πίσω το χέρι του και κάθισε πάνω του το παιδάκι. Και το ανέβασε ψηλά και μετά έφτασε το αστέρι. Κι έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα». (3)*

*«Εδώ περιμένει να βάλει βενζίνη στον πύραυλο και αν είναι κλειστό, πάει στο βουνό. Κι αν δεν μπορεί να σκαρφαλώσει, πάει να πάρει αεροπλάνο και αν είναι κλειστό το αεροδρόμιο, πάει να πάρει ελικόπτερο και φτάνει το αστέρι». (4)*

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω παραδείγματα, τόσο το κείμενο όσο και η διαδικασία της ανάγνωσης και η ερώτηση που τίθεται επιτρέπουν σε κάθε παιδί να ενεργοποιήσει τη σκέψη του και να αξιοποιήσει τη δική του εμπειρία. Το ότι δεν υπάρχει μία μοναδική και σωστή απάντηση επιτρέπει την έκφραση και αποδοχή των διαφορετικών οπτικών, τη συνειδητοποίηση από τα παιδιά της ύπαρξής τους, μέσα από μία συνθήκη, όπου η συζήτηση γύρω από την ιστορία οδηγεί στην ατομική έκφραση αλλά και στη συνοικοδόμηση νοημάτων.

Ο ρόλος της εικόνας είναι επίσης καταλυτικός σε σχέση με την υποκειμενική ερμηνεία και τη διαμόρφωση της προσωπικής αφήγησης μιας δεδομένης ιστορίας. Τα παιδιά προβάλλουν στις εικόνες δικά τους βιώματα και σκέψεις, προβάλλουν μέσω αυτών συναισθήματα στους ήρωες (Walsh, 2003· Tobin & Mc Innes, 2008), κάνουν πολύ διαφορετικές μεταξύ τους υποθέσεις, που μπορεί να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν, προκαλώντας συνθήκες δυναμικής αλληλεπίδρασης, με τον τρόπο που γίνε-

4. Jeffers, O. (2013). *Πώς να πιάσεις ένα αστέρι*, εκδόσεις Ίκαρος.

5. Το παράδειγμα προέρχεται από την πτυχιακή εργασία στο πλαίσιο των σπουδών τους στο ΤΕΑΠΗ των Γιαννοπούλου, Ε. & Κωνσταντέλου Ν., με θέμα: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Μια ανατοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης» (2014), με δική μου επίβλεψη.

ται στο απόσπασμα που ακολουθεί.<sup>6</sup> Εδώ, με αφορμή το βιβλίο *Τι μπορείς να κάνεις με μια ιδέα*,<sup>7</sup> τα παιδιά με τη διασαμεσολάβηση της/του εκπαιδευτικού και με αφορμή την εικόνα του εξωφύλλου προβάλλουν σκέψεις τους που θα τους οδηγήσουν σε διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου.

*Νηπ.: Τι παρατηρείτε στο εξώφυλλο;*

*Ο: Ένα παιδάκι που βλέπει ένα χρυσό αβγό με πόδια και στέμια.*

*Δ: Κότα είναι.*

*Γ: Εγώ νομίζω ότι είναι ένα κοτόπουλο.*

*Νηπ.: Κάτι άλλο που παρατηρείτε στο αγόρι και το αβγό;*

*Μ: Έχει πίσω τα χέρια.*

*Μ: Το παιδάκι είναι σκούρο και το αβγό χρυσό.*

*Α: Κοιτάζονται. Νομίζω ότι (το αβγό) είναι η σκέψη του.*

*Νηπ.: Πώς κοιτάζονται χωρίς μάτια;*

*Α: Δεν τα χρειάζονται τα μάτια, γιατί είναι η σκέψη του.*

*Θ: Η μπορεί να είναι όνειρο...*

### *Οι πολλαπλές «είσοδοι» στο βιβλίο προϋπόθεση για την ενεργοποίηση της σκέψης όλων των παιδιών*

Μία από τις παραδοχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι ότι όλοι δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο, το ίδιο πράγμα, την ίδια χρονική στιγμή (Σφυρόερα, 2004). Δεν έχουν όλοι τα ίδια γνωστικά προφίλ, κοινούς τρόπους σκέψης, δεν ενεργοποιούν τις ίδιες στρατηγικές, δεν οικοδομούν με τον ίδιο τρόπο τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο (Bruner, 1961· Siegler, 2016).

Η πολυτροπικότητα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων προσφέρει πολλαπλές «είσοδους» στην κατανόησή τους. Η παράλληλη αξιοποίηση κειμένου και εικόνας στο πλαίσιο της κοινής αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, που αποτελεί και επιδίωξη της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών, επιτρέπει στα παιδιά να επιλέξουν τα ίδια τα στοιχεία της ιστορίας στα οποία θα βασιστούν για να χτίσουν τη μακροδομή της, να κατανοήσουν σχέσεις ανάμεσα στις δράσεις, στον χώρο και στον χρόνο, να κάνουν λογικές αναγωγές για τα άρρητα αλλά πολύ σημαντικά για την εξέλιξη της ιστορίας στοιχεία. Άλλος θα δει τον ήρωα λυπημένο στην εικόνα, άλλος θα «πιαστεί» από μια λέξη ή από κάποιες φράσεις του κειμένου για να κατανοήσει το συναίσθημα. Ο καθένας, με άλλα λόγια, θα αξιοποιήσει τον τρόπο αναπαράστασης της ιστορίας που του ταιριάζει και θα προβάλει σε αυτήν τις δικές του ερμηνείες. Αρκεί η ερώτηση για τα συναισθήματα του ήρωα να διατυπωθεί ανοιχτά και στην κατάλληλη στιγμή μέσα σε ένα κλίμα γενικής αποδοχής και ασφάλειας, που επιτρέπει

6. Το παράδειγμα προέρχεται από την πτυχιακή εργασία στο πλαίσιο των σπουδών τους στο ΤΕΑΠΗ των Νικολοπούλου, Α. & Ορφανίδη Σ., με θέμα: «Η επεξεργασία βιβλίου στην προσχολική εκπαίδευση: Σύγκριση αντιλήψεων και πρακτικών» (2018), με δική μου επίβλεψη.

7. Kobi, Y. (2015). *Τι μπορείς να κάνεις με μια ιδέα*, εκδόσεις Λιβάνης.

τη διατύπωση όλων των πιθανών απαντήσεων. Ερωτήσεις μνήμης και επιφανειακής ανάκλησης στοιχείων (π.χ. τι φορούσε ο Χ), που μάλιστα δεν αποτυπώνονται παρά μόνο γλωσσικά, μοιάζουν να απευθύνονται σε συγκεκριμένα μόνο παιδιά, τα οποία έχουν τη σιγουριά ότι θα δώσουν τη μία μοναδική και σωστή απάντηση, και να αποκλείουν άλλα. Αντίθετα, μεταγνωστικού τύπου ερωτήσεις (Flavell, 1979), όπως «Πώς το σκέφτηκες;» «Πώς το κατάλαβες;», που ακολουθούν τις ανοιχτές ερωτήσεις, στο πλαίσιο της κοινής αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, βοηθούν τόσο τα ίδια τα παιδιά που απάντησαν να συνειδητοποιήσουν και να ισχυροποιήσουν τα γνωστικά τους εργαλεία και τις στρατηγικές τους, όσο και όλα τα υπόλοιπα να «δανειστούν» νέες στρατηγικές, να εντοπίσουν νέους τρόπους επεξεργασίας, να εστιάσουν σε ενδείξεις που ίσως από μόνα τους δεν είχαν εντοπίσει. Συχνά δε είναι εντυπωσιακό το πόσο οι λεπτομέρειες των εικόνων εντοπίζονται από κάποια παιδιά και συμβάλλουν στη συγκρότηση του νοήματος, διευκολύνοντας τις κατανοήσεις όλων.

Οι πολλαπλές «είσοδοι» στο κείμενο δίνουν επίσης διεξόδους σε παιδιά με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης ή σε πολυπολιτισμικές τάξεις με πολλές μητρικές γλώσσες, παρέχοντας παισιακή στήριξη σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες (Cummins, 1999) που εντάσσονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών (σύμφωνα με τον Vygotsky). Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπουν στα παιδιά που δυσκολεύονται με τη γλώσσα των βιβλίων να προσεγγίσουν μια ιστορία που τους κινεί το ενδιαφέρον, έχει δομή, πλοκή, συνέχεια, την οποία μπορούν να ανασυγκροτήσουν και μέσω των εικόνων. Με άλλα λόγια, οι πολλαπλές «είσοδοι» πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες εμπλοκής όλων των παιδιών στις πρακτικές γραμματισμού και οικοδόμησης νοημάτων μέσα από ενεργητικές διαδικασίες σκέψης με αφορμή τα βιβλία.

### *Το βιβλίο αφορμή για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που νοηματοδοτεί για όλους την εκπαιδευτική διαδικασία*

Η προσαρμογή του περιεχομένου και του υλικού στις ανάγκες των μαθητών της τάξης είναι μια από τις βασικές αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (Tomlison, 2001). Αυτό προϋποθέτει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να «αφουγκραστεί» το πλαίσιο και να κατανοήσει τις ανάγκες του, όχι μόνο σε επίπεδο γνωστικό - ακαδημαϊκό (όπως αναφέραμε παραπάνω με αφορμή τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής), αλλά και σε επίπεδο κοινωνικό - πολιτισμικό.

Η αντίληψη της επιλογής διαφορετικών βιβλίων που απευθύνονται σε σχετικά ομοιογενείς ομάδες επιπέδου (πιο απλά γλωσσικά και γνωστικά για κάποια παιδιά και πιο σύνθετα για κάποια άλλα) αποτελεί μια από τις παρανοήσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: εστιάζει μόνο σε ακαδημαϊκές δεξιότητες και αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως μια σταθερή και παγιωμένη συνθήκη. Επιπλέον, μειώνει τη δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διαφορετικούς μαθητές, την ανταλλαγή διαφορετικών εμπειριών και τη μεταφορά στρατηγικών επεξεργασίας στην κοινότητα των αναγνωστών.

Από την άλλη, η απλοποίηση των ίδιων κειμένων (modified texts, Tobin, 2007), ώστε να ανταποκρίνονται στον υποτιθέμενο μέσο όρο της τάξης, αποτελεί μια πράξη που αναιρεί την αυθεντικότητα του κειμένου και της αφήγησης. Επιπλέον, αυτή η απλοποίηση, αφαιρώντας το νοητικά απαιτητικό (π.χ. όταν μια ιστορία με πλοκή, συναισθήματα κ.λπ. μετασχηματίζεται σε μια γραμμική διαδοχή γεγονότων), μπορεί να αποδυναμώσει τη συνθήκη της ανάγνωσης.

Η κοινή αλληλεπιδραστική ανάγνωση ως «τοποθετημένη κοινωνική πρακτική» μάς οδηγεί στην επιλογή βιβλίων που τους «χωράνε» όλους, έτσι ώστε όλοι να μπορούν να γίνουν «συμμετέχοντες» στην ανάγνωση/επεξεργασία τους. Αυτό σημαίνει βιβλία με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά, όπως θα δούμε και στο επόμενο κεφάλαιο, με μεγάλο κείμενο, χωρίς κείμενο, με αφαιρετική εικονογράφηση ή με εικονογράφηση που αναπαριστά τη δράση, με αναφορές ή όχι σε κλασικά παραμύθια, ανατρεπτικά, σε συνέχειες, ανοιχτά, χωρίς τέλος κ.λπ., με αναφορές σε διαφορετικές θεματικές (λύκοι, διαφορετικότητα κ.λπ.), που προσφέρονται για παράλληλες αναγνώσεις, συμβατικά ή τρισδιάστατα (pop-ups), μικρά ή μεγάλα, από διάφορες χώρες ώστε η ίδια ιστορία να εμφανίζεται σε διαφορετικές γλώσσες και εκδοχές (κάτι που ενδυναμώνει τα παιδιά με διαφορετικές μητρικές γλώσσες), από διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους με διαφορετικό στήσιμο και εικονογράφηση που επιτρέπει συγκρίσεις και καλλιεργεί την ικανότητα του κριτικού αναγνώστη/σχολιαστή.

Έτσι, αυτά τα πολλαπλά και διαφοροποιημένα ερεθίσματα δίνουν ευκαιρίες σε όλους να νοηματοδοτήσουν την ανάγνωση, να κινητοποιηθούν και να εμπλακούν ενεργά στη συνοικοδόμηση του νοήματος. Ακόμη κι αν όλα τα βιβλία δεν κινητοποιούν με τον ίδιο τρόπο την ίδια στιγμή όλα τα παιδιά, όπως συμβαίνει σε κάθε εκπαιδευτική συνθήκη (Βοσνιάδου, 2001), η πολλαπλότητα των επιλογών, όταν κάθε φορά «ακουμπά» στο πλαίσιο της τάξης, πολλαπλασιάζει και τις ευκαιρίες νοηματοδότησης. Σύμφωνα με τους Allington και McGill-Franzen (2003), το να δημιουργήσεις μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία όλα τα παιδιά συμμετέχουν στην ανάγνωση σημαίνει να δημιουργήσεις περιβάλλοντα στα οποία τα βιβλία ταιριάζουν με τα παιδιά που τα διαβάζουν. Το βιβλίο, λοιπόν, έτσι όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, μπορεί να αποτελέσει ένα εξαιρετικό υλικό διαφοροποίησης και εμπλουτισμού του μαθησιακού περιβάλλοντος μιας τάξης.

Οι ανάγκες των παιδιών, όπως αναδύονται στα ανοιχτά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, κατευθύνουν συχνά αυτές τις επιλογές, τις οποίες υποστηρίζει η ποσότητα, η ποιότητα και η ποικιλομορφία των υπαρκτών παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων με ιστορίες.

### *Η ενθάρρυνση των πολλαπλών ρόλων των παιδιών ως ευκαιρία για τη συμμετοχή όλων*

Πέρα από τη συμμετοχή των παιδιών στο πλαίσιο της αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, η πολλαπλότητα και ποικιλομορφία των δράσεων, της διαδικασίας και των αναμενόμενων «τελικών προϊόντων» (βλ. αρχές διαφοροποιημένης παιδαγωγικής) που μπορούν να αναπτυχθούν γύρω από ένα βιβλίο, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο, πολλαπλασιάζουν τις ευκαιρίες εμπλοκής όλων των παιδιών στη σε βάθος επεξεργασία του (κριτικός γραμματισμός), αλλά και στη συσχέτισή του με τον «βιόκοσμό» τους (διαφοροποιημένη παιδαγωγική). Μιλώντας για δράσεις επέκτασης, αναφερόμαστε σε δράσεις που, γυρνώντας στο περιεχόμενο του βιβλίου, επιτρέπουν στα παιδιά να το κατανοήσουν σε βάθος, να το προσεγγίσουν σφαιρικά, υιοθετώντας διαφορετικούς ρόλους (του συγγραφέα, του ηθοποιού, του κριτικού, του εικονογράφου, του μουσικού που θα φτιάξει ηχοτοπία, του σκηνοθέτη, του κινηματογραφιστή, του δημοφιλίστη κ.λπ.).

Οι δυνατότητες επέκτασης που προσφέρει λοιπόν κάθε βιβλίο είναι τεράστιες και αυτό που έχει νόημα στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι να προτείνονται παράλληλα, ώστε μέσα σε αυτές να βρίσκουν «χώρο και χρόνο» όλα τα παιδιά. Κι αν στην αρχή λειτουργίας της τάξης ο εκπαιδευτικός πρέπει να παίξει έναν περισσότερο καθοδηγητικό ρόλο στη διαμόρφωση των προτάσεων για δράσεις επέκτασης, στη συνέχεια τα ίδια τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να προτείνουν δράσεις. Τους τρόπους αυτής της επέκτασης και τα εργαλεία που τη διευκολύνουν θα τα δούμε επίσης στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Το σίγουρο είναι ότι τα παιδιά που έχουν «μπει» –στο πλαίσιο των προτεινόμενων αρχικά από την/τον εκπαιδευτικό δράσεων– σε διάφορους ρόλους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή της επεξεργασίας ενός βιβλίου είναι σε θέση όχι μόνο να τους αναλαμβάνουν αυτόνομα στη συνέχεια, αλλά και να επινοούν νέους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν στις δράσεις ακολουθώντας τα δικά τους ενδιαφέροντα, αξιοποιώντας τα δικά τους εφόδια, τις ήδη κατακτημένες γνώσεις και δεξιότητές τους, αλλά και μεταφέροντας τις δικές τους ιδέες. Μπαίνοντας με ρόλους στην επεξεργασία του βιβλίου και ενίοτε μπαίνοντας και ως ήρωες μέσα σε αυτό (photostory, «παγωμένες εικόνες» κ.ά.), γεφυρώνουν τα βιώματά τους με την ιστορία, αλλά και τα βιώματά τους με αυτά των άλλων, και μεταβαίνουν από το ατομικό στο συλλογικό.

Μέσα από τη συνεργασία και τη «σκαλωσιά» των συνομηλίκων στο πλαίσιο της ομάδας, βλέπουν να αποτυπώνονται αυτά τους τα βιώματα με τρόπους που δεν θα φαντάζονταν οι ίδιοι κι έτσι όλοι ενδυναμώνονται, υποστηριζόμενοι αλλά και υποστηρίζοντας τους άλλους. Η τοποθέτηση του εαυτού τους μέσα στην ιστορία παίρνει –με την ευρεία έννοια του όρου– μια μορφή κειμένων ταυτότητας, δηλαδή δημιουργικών παραγωγών κειμένων ή παραστάσεων, στη διαμόρφωση των οποίων επενδύουν την ταυτότητά τους και τα οποία μπορούν να έχουν γραπτή μορφή, προφορική, με

σχέδια, οπτική, μουσική, δραματική μορφή ή και συνδυασμό αυτών (Cummins & Early, 2011).

Ταυτόχρονα, μέσα από τέτοιας μορφής δράσεις επέκτασης, αλλά και μέσα από άλλες δράσεις που θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια, τα παιδιά εξελίσσουν τις ικανότητές τους μέσω της αλληλεπίδρασης ατομικού και συλλογικού. Παράλληλα, ισχυροποιούν και την πεποίθηση ότι οι πολλαπλές οπτικές του αναγνώστη αποτελούν μέρος της ίδιας της διαδικασίας ανάγνωσης.

Τέλος, μέσα από αυτές τις προσεγγίσεις που θα παρουσιάσουμε στα επόμενα κεφάλαια και τις αφηγήσεις από τάξεις εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται και τροποποιούν τις πρακτικές τους ως μέλη κοινοτήτων ανάγνωσης (Baker & Moss, 1993).