

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ*

ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΝΤΑΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ:
Η ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ (ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ) ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ
ΣΤΑ ΠΟΛΥ ΜΙΚΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Εισαγωγικά - Διαπιστώσεις

Η ΒΑΣΙΚΗ ΙΔΕΑ-ΑΦΟΡΜΗΣΗ για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα προέρχεται από μια μάλλον άβολη διαπίστωση: «Αναλώνουμε σχεδόν ολόκληρη τη δυναμική του ενδιαφέροντός μας στη λογοτεχνική εκπαίδευση των αναγνωστών (μαθητών και ενηλίκων) και στη μελέτη της, ενώ αγνοούμε ή απλώς υποτιμούμε την (αναγνωστική) ωρίμαση των προ-αναγνωστών».¹ Μια τέτοια διαπίστωση, έστω και ως υπόθεση εργασίας, σχολιάζει και ελέγχει ακριβώς την ύστερη θέση μιας ηλικιακής κατηγορίας μελλοντικών, δηλαδή δυνάμει, αναγνωστών, η οποία χρειάζεται να προπορευείται τόσο σε επίπεδο πρακτικών όσο και στο επίπεδο της μελέτης της (Maas et al. 2013). Χωρίς να υποτιμάται η σημασία της αναγνωστικής διαδικασίας για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες του παιδικού πληθυσμού, αυτό που προσδιορίζει κυρίως την προβληματική της παρούσας ανακοίνωσης είναι η προώθηση της ανάγνωσης στα πολύ μικρά παιδιά, κυρίως στα βρέφη και στα προνήπια.

Προηγούνται, ωστόσο, και κάποιες άλλες διαπιστώσεις, άλλοτε αυτονόητες και άλλοτε τεκμηριωμένες ερευνητικά, οι οποίες πλαισιώνουν άμεσα ή έμμεσα την αρχική. Μια από αυτές θέλει την ανάγνωση να

*Αναπληρωτής Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Πατρών.

1. Η διαπίστωση αυτή μορφοποιείται εδώ με την έμμεση συμβολή ενός παλαιότερου, ερευνητικού συμπεράσματος, σύμφωνα με το οποίο ένα από τα ελλείμματα των πολιτικών ανάγνωσης στον ελληνικό χώρο είναι η ανυπαρξία αναγνωστικής πολιτικής για τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά. 2011: 132-133). Ως διαπίστωση, πάντως, χρειάζεται να σημειωθεί ότι σπάνια διατυπώνεται άμεσα (Maas et al. 2013), ενώ συνήθως προβάλλεται έμμεσα και μάλλον αμήχανα (Ευρυδίκη 2011: 145-167).

προωθείται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, ενώ την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας να αποτελεί διαχρονικά την πρώτη προτεραιότητα όλων των διδακτικών συστημικών επιλογών (Ευρυδίκη 2011: 18, 35-37). Μια άλλη επισημαίνει την ύπαρξη κάποιων ομάδων του πληθυσμού (π.χ. τα πολύ μικρά παιδιά, 0-3 ετών) οι οποίες, ενταγμένες σε μορφές άτυπης εκπαίδευσης, δεν συμμετέχουν συστηματικά στις διαδικασίες που προωθούν τη λογοτεχνική ανάγνωση ή αποκλείονται από αυτές (Maas et al. 2013, Manetti 2013). Τέλος, σύμφωνα με μια τρίτη, τα οφέλη της λογοτεχνικής ανάγνωσης είναι πολλαπλά για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες αναγνωστών, ενώ για τους προαναγνωστές οι αναγνωστικές διαδικασίες (ιδιαίτερα της μεγάλωφωνης ανάγνωσης) αποδεικνύονται καταλυτικές (Imhof 2013: 45-49, Manetti 2013: 454-455, Golova et al. 2016: 262-263).

Από τις παραπάνω διαπιστώσεις, ιδιαίτερα οι δύο τελευταίες προβάλλουν εντονότερα κάποια καίρια ερωτήματα που αφορούν τη διαχείριση της ανάγνωσης, και μάλιστα της λογοτεχνικής: Αν δεν αναγνωρίζουμε τη συμβολή της στην ανάπτυξη των παιδιών από την αρχή της ζωής τους, γιατί συνεχίζουμε να αγνοούμε ή να παραβλέπουμε τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία που θα επιχειρηματολογούσε υπέρ της; Αν την αναγνωρίζουμε, πώς θα δικαιολογούσαμε την ανυπαρξία σχετικής αναγνωστικής πολιτικής αλλά και την απραξία μας; Κυρίως, όμως, αναλαμβάνουμε πρωτοβουλίες, πλαισιώνουμε συνέργειες, επιχειρούμε παρεμβάσεις; Υιοθετούμε καλές πρακτικές για τη διεύρυνση του παιδικού αναγνωστικού κοινού και για τη διάδοση της ανάγνωσης σε όλα τα παιδιά; Τελικά, προετοιμάζουμε άρτια τους αυριανούς αναγνώστες;

Αναπόφευκτα, τα ερωτήματα αυτά αναδεικνύουν την οντολογία της ανάγνωσης, ως πρόθεσης αλλά και ως διαδικασίας, ενώ συνιστούν ουσιαστικά και τις ορίζουσες της διαχείρισής της. Για τον λόγο αυτό θεωρούμε ότι τόσο η διερεύνηση των προηγούμενων διαπιστώσεων όσο και η διασταύρωσή τους με τα ζητήματα που αυτές εγείρουν είναι εφικτές μέσα από τρεις παραμέτρους: τα εμπειρικά - ερευνητικά δεδομένα, τα διεπιστημονικά πορίσματα και τις θεωρητικές παραδοχές. Τα πρώτα ανιχνεύονται κατά κανόνα στην εμπειρική πραγματικότητα που μας περιβάλλει (πολλές φορές ασφυκτικά), τα διεπιστημονικά πορίσματα αντλούνται από επιστημονικές μελέτες και έρευνες στις οποίες έχει πλέον πρόσβαση ο καθένας. Οι παραδοχές των θεωρητικών/μελετητών της ανάγνωσης χρειάζεται, ωστόσο, να κατανοηθούν ολοκληρωμένα, προκειμένου να διατηρήσουν την αξιοπιστία και να ασκήσουν τη δυναμική τους.

Εμπειρικά - Ερευνητικά δεδομένα

Μολονότι η συζήτηση για μια αναμορφωμένη (φιλοσοφική) βάση θεώρησης της ανάγνωσης, γενικά, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα φαντάζει παράδοξη, αφού για τις προηγμένες κοινωνίες το δικαίωμα όλων των μελών τους στην ανάγνωση είναι αυτονόητο, τα ζητούμενά της φαίνεται να επαναφέρουν παλαιότερα αιτήματα και να αναδεικνύουν διαπιστωμένα ελλείμματα, για τα οποία επιβάλλεται η ανάληψη δράσης. Έτσι, π.χ., η βεβαιότητα της διαπίστωσης για την καθολική προώθηση της ανάγνωσης σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αναιρείται από τον πολύ μεγάλο αριθμό (20%) των νέων ανθρώπων που λόγω χαμηλών αναγνωστικών δεξιοτήτων αδυνατούν να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις της εποχής μας και μένουν στο περιθώριο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ακόμη και στις πλέον προηγμένες χώρες του κόσμου (Ευρυδίκη 2011: 18-36).² Παρόμοια είναι και τα πορίσματα της σχετικής μελέτης που εκπόνησε το Δίκτυο «Ευρυδίκη» (Ευρυδίκη 2011),³ καθώς και της Τελικής Έκθεσης της Ομάδας Ειδικών Υψηλού Επιπέδου για τον Γραμματισμό (European Commission 2012).⁴ Αν κοντά σε αυτά παραθέσουμε και την εκτίμηση που θέλει περίπου 200 εκατομμύρια παιδιά κάτω των 5 ετών να μην καταφέρνουν να αναπτύξουν τις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, επειδή το οικογενειακό τους περιβάλλον αδυνατεί να τα στηρίξει (Manetti 2013: 454), καθώς και τα πορίσματα από έρευνες

2. Τα συμπεράσματα απορρέουν από τα πρόσφατα αποτελέσματα [το 2000, το 2009 (όταν η ανάγνωση υπήρξε το θεματικό αντικείμενο των μετρήσεων) και το 2015 (όταν πήραν μέρος οι 35 χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ, καθώς και 37 εκτός ΟΟΣΑ)] του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών, του γνωστού PISA (Programme for International Student Assessment), το οποίο υλοποιεί ο ΟΟΣΑ ανά τριετία και αξιολογεί, ανάμεσα στα άλλα, τις δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών στην Ανάγνωση, στα Μαθηματικά και στις Επιστήμες. Στις μείζονες έρευνες του αναγνωστικού γραμματισμού εντάσσεται και το Διεθνές Πρότυπο Προόδου στη Μελέτη και στην Ανάγνωση [PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)] που αξιολογεί ανά πενταετία τις αναγνωστικές δεξιότητες μαθητών της Δ' Δημοτικού (Ευρυδίκη 2011: 18-36).

3. Η μελέτη αυτή, με τίτλο: «Η Διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές», ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2011 και εστιάζει στα παιδιά και στους εφήβους, ενώ το μεγαλύτερο μέρος της αναφέρεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης στα σχολεία.

4. Η Έκθεση δόθηκε στη δημοσιότητα τον Σεπτέμβριο του 2012 και αναφέρεται στο σύνολο του πληθυσμού, επισημαίνοντας τη σπουδαιότητα του προβλήματος αλλά και την άμεση ανάγκη επίλυσής του.

αναγνωστικής συμπεριφοράς (π.χ. του ΕΚΕΒΙ),⁵ γίνεται εμφανέστερη η όλη κατάσταση.

Από μια σχετικά πρόσφατη έρευνα (2011), η οποία είχε ως κύριους στόχους την αποτύπωση των παραμέτρων που συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον της ανάγνωσης στην Ελλάδα και τη διερεύνηση των όρων που διασφαλίζουν δυνητικά το αναγνωστικό δικαίωμα για μεγαλύτερα τμήματα του παιδικού πληθυσμού, διαπιστώνονται η έλλειψη εξειδικευμένου φορέα για το παιδικό βιβλίο, η απουσία πολιτικής για την ανάπτυξη των βιβλιοθηκών και η ανυπαρξία αναγνωστικής πολιτικής για τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία. Η πιστοποίηση, μάλιστα, του τελευταίου ελλείμματος από την πραγματικότητα που μας περιβάλλει έχει την ξεχωριστή σημασία της που χρειάζεται να (συν)εκτιμηθεί. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι η προώθηση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα η πρώιμη παρέμβαση στα πολύ μικρά παιδιά, συνιστά μια αναγκαιότητα και προβάλλεται ως αίτημα από τους άμεσα εμπλεκόμενους (κυρίως εκπαιδευτικούς, φορείς και οργανώσεις) που στρέφουν το ενδιαφέρον τους ολοένα και περισσότερο προς τα νεότερα μέλη της κοινωνίας, τα βρέφη και τα νήπια (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά. 2011: 132-133).

Αν όμως όλα τα προηγούμενα δεδομένα, εμπειρικά και ερευνητικά, αφήνουν μια απαισιόδοξη αίσθηση, υπάρχουν και εκείνα που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν αντίδοτο αισιοδοξίας. Πολλά προγράμματα που υλοποιούνται στην Ευρώπη, καθώς και στην αντίπερα όχθη του Ατλαντικού, στοχεύουν στην προώθηση της ανάγνωσης με πολλές επιμέρους δράσεις πρώιμης παρέμβασης στα πολύ μικρά παιδιά. Τα παραδείγματα είναι πολλά αλλά στην περίπτωσή μας ενδεικτικά: Antolin (Γερμανία),⁶ Bookstart⁷ και National Literacy Trust (Ηνωμένο Βασίλειο),⁸ Lesestart (Γερμανία),⁹ Lire et faire lire (Γαλλία),¹⁰ Nati per Leggere (Ιταλία),¹¹ Διαβάζοντας Μεγαλώνω (Ελλάδα),¹² Reach

5. Βλ. σχετικά: <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?page=NODE&cnode=309>

6. Για περισσότερες πληροφορίες βλ.: <https://www.antolin.de/>

7. <https://www.booktrust.org.uk/>

8. <http://www.literacytrust.org.uk>

9. <https://www.lesestart.de/>

10. <http://www.lireetfairelire.org/>

11. <http://www.natiperleggere.it/>

12. Το «Διαβάζοντας Μεγαλώνω» είναι διεπιστημονικό σωματείο μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα που ενεργοποιείται στον ελληνικό χώρο από τα τέλη του 2013. Βασικός σκοπός του είναι η διαμόρφωση ενός δυναμικού δικτύου (από εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκονόμους, επαγγελματίες υγείας), το οποίο θα προωθή την ανάγνωση στα παιδιά. Βλ. περισσότερα: <http://www.diavazontas.org/index.php/gr/>

out and read,¹³ Reading is Fundamental (ΗΠΑ)¹⁴ κ.ά. Στις δράσεις αυτών των προγραμμάτων για την ένταξη της ανάγνωσης ως καθημερινής συνήθειας στη ζωή των οικογενειών με μικρά παιδιά καθοριστικός αποδεικνύεται ο ρόλος των επαγγελματιών της υγείας αλλά και των βιβλιοθηκών, οι οποίες προσαρμόζονται σταδιακά στις ανάγκες τόσο των μελλοντικών αναγνώστων τους όσο και των συνοδών τους (Κατσίκη-Γκίβαλου ό.π.: 133). Παρόμοιες πρωτοβουλίες στηρίζονται σε έρευνες και μελέτες που αποδεικνύουν ότι η πρώιμη επαφή με το βιβλίο συντελεί αποφασιστικά στην ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνικοποίησή του και στην ομαλότερη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον (Maas 2013). Σε μια τέτοια προοπτική γίνεται λόγος για πολιτικές και πρακτικές ανάγνωσης που υιοθετούνται σε ευρωπαϊκές χώρες και κύριο στόχο τους έχουν την προώθηση της ανάγνωσης στα μικρά παιδιά, καθώς και για δράσεις που στοχεύουν στην «αναγνωστική ευαισθητοποίηση» των οικογενειών αλλά και των επαγγελματιών που ασχολούνται με παιδιά (δασκάλων, παιδιάτρων κ.ά.). Αναφερόμαστε σε πρακτικές όπως: δωρεάν προσφορά βιβλίων (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιταλία, Γερμανία), μεγάλωφωνη ανάγνωση από εθελοντές (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία) κ.ά. Αντίστοιχες πολιτικές/πρακτικές, με την ίδια ακριβώς μορφή και με όμοια προσδιοριστικά στοιχεία, δεν είναι ακόμη εμφανείς στην ελληνική πραγματικότητά μας, αν και καταβάλλονται πολλές προσπάθειες (άλλοτε ατομικές και άλλοτε συλλογικές, στο πλαίσιο των δράσεων φορέων και σωματείων, π.χ. του ΚΕΠΒ, του «Διαβάζοντας Μεγαλώνω» κ.ά.), ενώ δεν είναι εύκολο να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισης των σημερινών βιβλιοθηκών σε ανάλογη ζήτηση (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά. 2011: 133).¹⁵

Διεπιστημονικά πορίσματα και πρώιμη παρέμβαση

Γιατί, όμως, είναι τόσο σημαντική η πρώιμη παρέμβαση; Παρά το ότι «δεν είμαστε φτιαγμένοι να διαβάζουμε», με την έννοια ότι η ανάγνωση δεν υπαγορεύεται γενετικά, σε αντίθεση με τα συστατικά της

13. <http://www.reachoutandread.org/>

14. <https://www.rif.org/>

15. Η πρόσφατη λειτουργία της Βρεφικής-Νηπιακής Βιβλιοθήκης του Οργανισμού Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας του Δήμου Αθηναίων συνιστά μια καλή πρακτική πρώιμης παρέμβασης αλλά και ένα ακόμη ενθαρρυντικό παράδειγμα υπέρβασης των αντικειμενικών δυσκολιών. Βλ. περισσότερα: <https://network.nlg.gr/library/vrefikiniipiaki-vivliothiki-opan-dimou-athineon/>

μέρη (την όραση και την ομιλία), η εκμάθησή της «είναι εφικτή χάρη στην πλαστικότητα του εγκεφάλου», ο οποίος μέσω της πράξης της ανάγνωσης μεταβάλλεται για πάντα «τόσο σε ό,τι αφορά τη φυσιολογία όσο και διανοητικά» (Wolf 2009: 19, 21). Η αναγνωστική διαδικασία φέρνει τα βρέφη και τα μικρά παιδιά κοντά σε μια άλλη όψη του κόσμου που δεν τους είναι απολύτως κατανοητή αλλά προσπαθούν να την κατανοήσουν και να νοσηματοδοτήσουν κάθε άποψη του (αναγνωστικού) περιβάλλοντός τους (Smith 2006: 17-18). Στη φάση αυτή οι νευρώνες ακολουθούν τις οδηγίες των γονιδίων για τον σχηματισμό νευρωνικών δομών και κυκλωμάτων, κάνοντας δυνατή τη λειτουργία διεργασιών, όπως είναι η γλώσσα και η όραση. Κάθε φορά που ένας εγκέφαλος μαθαίνει να διαβάζει, οργανώνει ξανά τα επόμενα επίπεδα και αυτό διαφοροποιεί την ανάγνωση από κάθε άλλη πολιτισμική εφεύρεση/έκφραση (Wolf ό.π.: 232-233).

Μέχρι πρόσφατα απλώς πιστεύαμε ότι η ανάγνωση από τους πρώτους μήνες της ζωής του παιδιού είναι σημαντική για την προώθηση της γλωσσικής και γνωστικής του ανάπτυξης. Σήμερα έχει αποδειχθεί και ερευνητικά από κλινικές νευρολογικές, ψυχολογικές και βιολογικές μελέτες ότι η ανάγνωση συνιστά αποτελεσματική παρέμβαση στην ψυχοσυναισθηματική και στην όλη εξέλιξη των παιδιών. Τα ερευνητικά/ιατρικά δεδομένα δεν αφήνουν πλέον περιθώρια αμφισβήτησης της αξίας και της αναγκαιότητας της πρώιμης παρέμβασης.

Εκτός από το γενετικό υπόβαθρο, την ενδομήτρια ζωή του εμβρύου και τις περιγεννητικές συνθήκες, σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά και στη φυσιολογική ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους διαδραματίζουν η βιωματική μάθηση, η ποσότητα και η ποιότητα των ερεθισμάτων, η ποιότητα των σχέσεων με τα πρόσωπα φροντίδας και η απουσία έντονων ψυχοτραυματικών εμπειριών. Όλα αυτά θα μπορούσαν να εξηγηθούν με την κατανόηση της δυναμικής λειτουργίας του ανθρώπινου εγκεφάλου, την «πλαστικότητά» του, η οποία φθίνει με την πάροδο της ηλικίας. Ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι το πιο ανώριμο όργανο του σώματος κατά τη γέννηση. Το 90% του εγκεφάλου αναπτύσσεται πριν από την ηλικία των 5 ετών. Τον πρώτο χρόνο ζωής ο εγκέφαλος τριπλασιάζει τον όγκο του και υπάρχει μια απίστευτη αύξηση των νευρωνικών συνάψεων. Κάθε δευτερόλεπτο γίνονται 700 νευρωνικές συνάψεις, ο αριθμός των οποίων από τα 50 τρισεκατομμύρια κατά τη γέννηση φτάνει στα 1.000 τρισεκατομμύρια μέχρι τα πρώτα γενέθλια του παιδιού. Ο εγκεφαλικός φλοιός δημιουργεί την πλειονότητα των συναπτικών συνδέσεων μετά τη γέννηση, με μέγιστο μεταξύ 12 και 24 μηνών (πληθωρική περίοδος), όταν ο εγκε-

φαλικός φλοιός δημιουργεί 2 εκατομμύρια νέες συνάψεις ανά δευτερόλεπτο! Με αυτές τις νέες συνδέσεις επιτυγχάνονται τα «ορόσημα» του μωρού (έγχρωμη όραση, ισχυρός συναισθηματικός δεσμός με τους γονείς του κ.ά.). Τη φάση του απότομου πολλαπλασιασμού ακολουθεί μια φάση σύμπτυξης των συνάψεων (pruning) η οποία συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας και ελαττώνεται αμέσως μετά στα επίπεδα των ενηλίκων, ώστε τα εγκεφαλικά κυκλώματα να μπορούν να λειτουργούν πιο αποτελεσματικά. Παρόμοιες διαδικασίες, καθώς και ρυθμοί ανέλιξης, παρατηρούνται στις περιοχές του εγκεφάλου που ελέγχουν την ανάπτυξη πρώιμων γλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες φτάνουν στο ανώτερό τους επίπεδο, στην αιχμή τους, περίπου στον ένατο μήνα της ζωής του παιδιού και σταδιακά περιορίζονται κατά τη διάρκεια των προσχολικών ετών. Οι εγκεφαλικοί λοβοί που είναι υπεύθυνοι για τις γνωστικές και διανοητικές λειτουργίες φτάνουν στην αιχμή των νευρωνικών συνάψεών τους στην ηλικία του ενός έτους και δεν είναι πριν από την ύστερη εφηβεία ή την πρώιμη ενηλικίωση που επιτυγχάνεται πιο αποδοτική πυκνότητά τους (Golova et al. 2016, Singer 2013). Παράλληλα, με την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, ο εγκέφαλος του μικρού παιδιού αναδιαρθρώνεται συνεχώς και δημιουργεί συγκεκριμένες νευρωνικές συνάψεις, προκειμένου να κατανοεί γραπτά σύμβολα (Golova et al. 2016: 259-260). Για τον λόγο αυτό και τα πολύ μικρά παιδιά είναι, γενικά, πιο δεκτικά σε εμπειρίες και περιστάσεις μάθησης. Οι όποιες αλλαγές (νευροανατομικές, νευροχημικές και λειτουργικές) είναι εφικτές ακριβώς λόγω της πλαστικότητας «του αναγιγνώσκοντος εγκεφάλου», η οποία διευκολύνει την ανάνηψη των προβληματικών λειτουργιών και εμποδίζει την εγκαθίδρυσή τους (Wolf 2009: 21-22, 234-249, 307-310). Η γνώση όλων αυτών των νέων δεδομένων μάς επιβάλλει να επιδιώκουμε την πρώιμη παρέμβαση στην πρώτη παιδική ηλικία 0-5 ετών και να τη συνεχίζουμε ενεργητικά μέχρι και το τέλος της εφηβείας. Ως ένα από τα επιστημονικά σταθμισμένα εργαλεία θεωρείται και η επιλογή των κατάλληλων βιβλίων για κάθε αναπτυξιακή φάση (Singer 2013, Clark 2013).

Θεωρητικές παραδοχές και λογοτεχνική ανάγνωση

Γιατί, όμως, ειδικά λογοτεχνική ανάγνωση; Η εμπειρική εικασία ότι η ανάγνωση βιβλίων αναδιοργανώνει και βελτιώνει σημαντικά τις εγγενείς εγκεφαλικές μας ικανότητες θεωρείται πλέον επαρκώς επιβεβαιωμένη επιστημονικά. Οι περισσότερες κλινικές νευρολογικές αλλά

και ψυχολογικές μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι εγκεφαλικές περιοχές που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, π.χ. ενός παραμυθιού ή μιας μικρής ιστορίας, ενός διηγήματος, δεν είναι οι ίδιες με τις βασικές εγκεφαλικές δομές που σχετίζονται άμεσα με την κατανόηση των λέξεων και των σημασιολογικών δομών οποιουδήποτε κειμένου διαβάζουμε (Wolf 2009: 188-224). Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μάς αποδίδει στο τέλος, πέρα από τις όποιες αμιγώς αισθητικές απολαύσεις, μια βαθύτερη γνώση του εαυτού μας αλλά και των άλλων. Επιπλέον, η επιβεβαιωμένη χαλαρωτική της δράση πάνω στον αναγνώστη συνδέεται με την οικειοθελή παράδοση στη «μαγεία» της αναγνωστικής πράξης-μέθεξης, της λογοτεχνικής ανάγνωσης, την αισθητική και τις λειτουργίες της οποίας θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε αρτιότερα με τη βοήθεια κάποιων θεωρητικών παραδοχών που αντλούνται από τον χώρο της Θεωρίας της Λογοτεχνίας.

Η πράξη της ανάγνωσης, γενικά, συνιστά μια αμφίδρομη διαδικασία συνάντησης δύο παραγόντων επικοινωνίας, του κειμένου και του αναγνώστη, κατά την οποία ο ένας υπάρχει δυνάμει του άλλου, ενώ ο αναγνώστης θεάται τον εαυτό του και τον κόσμο σε μια προοπτική βίωσης μιας ολοκληρωμένης, νοητικής και συναισθηματικής, αισθητικής εμπειρίας. Στην ουσία, η ανάγνωση είναι μια συνάντηση εμπειριών, όπου η ιδιαίτερη εμπειρία του κειμένου προστίθεται σωρευτικά στις άλλες εμπειρίες που έχει το άτομο από την καθημερινή του ζωή ή από άλλες μυθοπλασίες. Η λογοτεχνική εμπειρία ανοίγει δόδους προς τις «αδυνατότητες» του κόσμου μας, ενώ διαπιστωμένα συνιστά πηγή βιωματικής - αισθητικής απόλαυσης και δημιουργικής εξερεύνησης των ορίων της ανθρώπινης εμπειρίας. Ταυτόχρονα, το κείμενο λειτουργεί ως κίνητρο για «αισθητική ενατένιση» διασώζοντας την απόλαυση που απορρέει από την αναγνωστική πραγμάτωση της λογοτεχνικής αφήγησης. Η αισθητική αξία της όλης διαδικασίας έγκειται στο ότι απαιτεί από τον όποιο αναγνώστη να εμπλακεί ενεργά, να νιώσει τις βαθύτερες ουσίες του κειμένου και τα συναισθήματα ή τους συνειρμούς που εγείρει, να αντιληφθεί τις κειμενικές ιδέες, να ενεργοποιήσει το μυαλό και την ψυχή του (Rosenblatt 1978: 22-47, 71-100).

Ο αναγνώστης νοηματοδοτεί ένα λογοτεχνικό κείμενο, συσχετίζοντας τις δικές του εμπειρίες με αυτές του κειμένου και συμμετέχοντας ενεργά στις κειμενικές διαδικασίες. Τα πολύ μικρά παιδιά, βιώνοντας φαντασιακά την πραγματικότητα και ρεαλιστικά την υπερπραγματικότητα των πρώτων χρόνων της ζωής τους, κατηγοριοποιούν τον μικρόκοσμό τους μέσα από τη «σημειογενή» λειτουργία της γλώσσας που διαμορφώνει «τη βασική εμπειρία της ανθρώπινης ύπαρξης»

(Halliday 1999: 19). Σταδιακά αναμορφώνουν αυτή τη «βασική εμπειρία» τους, νοσηματοδοτούν τον απτό εμπειρικό τους κόσμο και καταφεύγουν στην υπερπραγματικότητα της φαντασίας. Και εδώ ακριβώς έρχεται η λογοτεχνία η οποία, συμπλέκοντας τον πραγματικό κόσμο με τον πλασματικό, συγκροτεί την κυρίαρχη δομή της φαντασίας. Για τον Σίγκμουντ Φρόιντ (1994: 151-164), κατά τις διαδικασίες αναμόρφωσης της ανθρώπινης εμπειρίας, υπάρχει μια «απώλεια κειμένου» που αναπληρώνεται από ένα άλλο κείμενο «επεξεργασμένο, μεταμορφωμένο», όπως είναι το λογοτεχνικό. Τότε το υποκείμενο έχει την ευκαιρία να αναβιώσει τη δυναμική του «απολεσθέντος κειμένου» (Baudry 1990: 54-55), τη χαμένη του παιδικότητα, να εξασκήσει το φαντασιακό του, να βιώσει την αισθητική λογοτεχνική εμπειρία ως ατομική εμπειρία που θα το βοηθήσει να ξεπεράσει αποτελεσματικότερα το «πένθος» από την απώλεια της παιδικότητάς του, αφού το μοιράζεται με τους κόσμους και τους ήρωες της μυθοπλασίας. Εξάλλου, πενθώ σημαίνει... μοιράζομαι!

Οι παραπάνω θεωρητικές αναφορές δεν αφορούν υποθετικά, ανύπαρκτα υποκείμενα αλλά πραγματικούς αναγνώστες, ήδη διαμορφωμένους ή μελλοντικούς. Είναι τα παιδιά που μοιράζονται μυθοπλασίες (έντυπα ή προφορικά) με τους ενήλικους που τα παλασιώνουν ή με άλλα παιδιά, που αναζητούν τρόπους να κατανοήσουν τον κόσμο τους και τους άλλους, που βιώνουν την παιδικότητά τους και την αναμορφώνουν. Απαλλαγμένα από τα στερεότυπα και τις αγκυλώσεις των τυπικών εκπαιδευτικών δομών, τα πολύ μικρά παιδιά παίζουν με ενήλικες διαθέσεις και μυθοπλαστικές αφηγήσεις, με πραγματικούς και πλασματικούς κόσμους. Με τον τρόπο αυτό διαστέλλουν την εσωτερικότητά τους και καταπολεμούν την εσωστρέφειά τους, αποδεικνύοντας κάθε στιγμή ότι η ανάγνωση διαθέτει τη δυναμική εκείνη που θα τα βοηθήσει να συγκροτήσουν και να διευρύνουν έναν «αυτόνομο εαυτό» (Bloom 2004: 50-51, 242-243).

Καταληκτικά - Προτάσεις

Τι θα προτείναμε, λοιπόν, για την προώθηση της ανάγνωσης στα πολύ μικρά παιδιά και την προετοιμασία μελλοντικών αναγνώστων; Η φράση-κλειδί όλων σχεδόν των δράσεων που προωθούν την ανάγνωση στα παιδιά είναι: *πρώιμη παρέμβαση*. Αναζητώντας τις επιμέρους πρακτικές των προγραμμάτων που υλοποιούνται και οι οποίες κρίνονται μέχρι τώρα ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές, θα μπορούσαμε να

σταχυολογήσουμε: την παγίωση της ανάγνωσης ως συνήθειας στην καθημερινή ζωή, τη σύμπραξη επαγγελματιών και εθελοντών, φορέων και ατόμων που ασχολούνται με τα παιδιά, την ενημέρωση - ευαισθητοποίηση των γονέων, την προσαρμογή των βιβλιοθηκών στις μεταβαλλόμενες ανάγκες ιδιαίτερα των μικρών αναγνώστών τους, τη δωρεάν διάθεση βιβλίων, τη μεγαλόφωνη ανάγνωση κ.ά. Αν θα θέλαμε, όμως, να τις συνοψίσουμε σε μια ενιαία πρόταση, αυτή θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει οπωσδήποτε τρεις πτυχές: Συνειδητοποίηση (της αναγκαιότητας της πρώιμης παρέμβασης), ενεργοποίηση (προς την κατεύθυνση πλήρωσης/αντιμετώπισής της), συλλογικότητες (συνέργειες για την προώθηση και την υλοποίηση σχετικών δράσεων). Ας θυμόμαστε, πάντως, ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης αρχίζει από τη στιγμή που αγκαλιάζουμε ένα βρέφος και του διαβάζουμε μια ιστορία, ενώ «το πόσο συχνά του διαβάζουμε – ή δεν του διαβάζουμε – τα πρώτα πέντε χρόνια της παιδικής του ηλικίας αποτελεί έναν πολύ καλό προάγγελο της μεταγενέστερης πορείας της ανάγνωσης» (Wolf 2009: 40).

Αν πιστέψουμε, όπως ο άδολος *Ηλίθιος* του Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι, ότι η ομορφιά θα μπορούσε να σώσει τον κόσμο, ίσως πειστούμε πως η ανάγνωση και ιδιαίτερα οι πρώιμες παρεμβάσεις προώθησής της έχουν, τελικά, τη δυνατότητα να δημιουργήσουν περισσότερους αναγνώστες και να διασώσουν ακόμη περισσότερες ατομικότητες.

Βιβλιογραφία

- BAUDRY, JEAN-LOUIS (1990). «Ο Φρόνιτ και η “λογοτεχνική δημιουργία”», στο Βασίλης Καλλιπολίτης (επιμ.), *Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση/μτφ.* Λένα Κασίμη. Αθήνα: Εξάντας, 54-90.
- BLOOM, HAROLD (2004). *Πώς και γιατί διαβάζουμε/μτφ.* Κατερίνα Ταβαρτζόγλου. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- CLARK, EVE C. (2013). “Early Language Development, Words and Books”, in Jörg F. Maas, Simone C. Ehmig & Carolin Seelmann (eds), *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Mainz: Stiftung Lesen, 40-44.
- ΕΥΡΥΔΙΚΗ/EURYDICE (2011). *Η διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές*. Βρυξέλλες: Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA). http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EL.pdf
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *High Level Group of Experts on Literacy: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- ΦΡΟΪΝΤ, ΣΙΓΚΜΟΥΝΤ (1994). *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία: Μελέτες/μτφ. Λευτέρης Αναγνώστου*. Αθήνα: Επίκουρος.
- GOLOVA, NATALIA, LUISA F. CALA & PAMELA C. HIGH (2016). “Promoting Early Literacy in the Pediatrician’s Office: What We Learned?”, *Journal of Clinical Outcomes Management*, 23(6), 259-264.
- HALLIDAY, M.A.K. (1999). «Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας»/μτφ. Χριστίνα Λύκου, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 19-32. <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- IMHOF, MARGARETE (2013). “The Point of Departure: Listening as the Basis for Literacy Development”, in Jörg F. Maas, Simone C. Ehmgig, & Carolin Seelmann (eds), *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Mainz: Stiftung Lesen, 45-49.
- ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, ΑΝΤΑ, ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ, ΑΒΑ ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ, & ΦΑΝΗ ΤΣΙΑΜΠΑΣΗ (2011). *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κοινοφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση. <http://www.latsis-foundation.org/files/meletes2011/04.pdf>
- MAAS, JÖRG F., SIMONE C. EHMIG & CAROLIN SEELMANN (eds) (2013). *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Mainz: Stiftung Lesen.
- MANETTI, STEFANIA (2013). “Cultivating the love for reading: Reality and perspectives”, στο Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου & Δημήτρης Πολίτης (επιμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, 454-456.
- ROSENBLATT, LOUISE M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- SINGER, WOLF (2013). “Current Findings from Brain Science in Childhood Development”, in Jörg F. Maas, Simone C. Ehmgig, & Carolin Seelmann (eds), *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education*. Mainz: Stiftung Lesen, 17-26.
- SMITH, FRANK (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση/μτφ. Ανδρέας Χατζηθανασίου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- WOLF, MARYANNE (2009). *Ο Προυστ και το καλαμάρι: Πώς ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει/μτφ. Βιελμίνη Σωσώνη-Δασκαλάκη*. Αθήνα: Πατάκης.