

ΣΤΗΝ ΙΔΙΑ ΣΕΙΡΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΟΥΝ

ΒΑΣΙΛΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ  
*Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο (Από τη θεωρία στην πράξη)  
Η τέχνη και η τεχνική του παραμυθιού*

ΕΥΗ ΓΑΚΟΥ  
*Προαναγνωστικές δραστηριότητες*

ΖΩΡΖ ΖΑΝ  
*Η δύναμη των παραμυθιών*

ΔΟΜΝΑ ΚΑΚΑΝΑ – ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΤΣΟΛΑΚΗ  
*Η ανάπτυξη της γραφής στην προσχολική ηλικία  
Δραστηριότητες  
(Από τη θεωρία στην πράξη)*

ΓΙΩΤΑ ΚΟΥΓΙΑΛΗ  
*Ψυχοκινητικές δραστηριότητες για νήπια και προνήπια  
(Μια δραστηριότητα για κάθε μέρα)*

ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ  
*Κουκλοθέατρο 1 – Πώς στήνεται ένα έργο (Τρόποι – Είδη – Πατρόν)*

ΡΟΥΛΑ ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ  
*Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο νηπιαγωγείο*

ΠΕΡΣΕΦΟΝΗ ΣΣΕΤΟΥ  
*Δραματοποίηση – Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή  
(Μέθοδοι – Εφαρμογές – Ιδέες)*

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ  
*Αισθητική καλλιέργεια και μορφές έκφρασης των νηπίων*

ΓΚΛΥΝ ΤΟΜΑΣ – ΑΝΖΕΛ ΣΙΑΚ  
*Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*

ΤΑΣΟΥΛΑ ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ  
*Κουκλοθέατρο 2 (62 νέα έργα)  
Γιορτές στο νηπιαγωγείο*

ΚΑΤΕΡΙΝΑ Δ. ΤΣΟΛΑΚΗ  
*Παιδαγωγικό υλικό για το νηπιαγωγείο –  
Δραστηριότητες – Α' Προμαθηματικά*

Α. Α. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ

## ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΑΝΑΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

*Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΚΔΟΣΗ

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ ☪ 2000

βλία διευκολύνουν σημαντικά την εκμάθηση της ανάγνωσης. Η εξήγηση θα πρέπει να αναζητηθεί, από τη μια, στο ενδιαφέρον που παρουσιάζει για τα νήπια η θεματολογία και η πραγμάτευση παρόμοιων θεμάτων και, από την άλλη, στην απλότητα της γραφής, που ταυτίζεται απόλυτα με τον τρόπο σκέψης και ομιλίας των παιδιών.

Τα παιδιά με χαρά δοκιμάζουν τις δημιουργικές τους ικανότητες σε βιβλία που τα ίδια εικονογραφούν, υπαγορεύουν τα κείμενα, φροντίζουν για την καλαισθητή εμφάνισή τους. Τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν να φτιάξουν βιβλία με διάφορα θέματα, όπως: *Το σπίτι* (με εικόνες ή ακόμη και φωτογραφίες και κείμενα για το σπίτι και την οικογένειά τους), *Τα ζώα* ή *Τα φυτά* (με σελίδες κομμένες στο σχήμα κάποιου ζώου ή φρούτου), βιβλία κίνησης ή ήχου, βιβλία που επιγράφονται *Μ' αρέσει* περιλαμβάνοντας όλα όσα αρέσουν στο παιδί, και άλλα πολλά και ενδιαφέροντα, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τη φαντασία του παιδιού. Εκείνο όμως που πρέπει ιδιαίτερος να τονισθεί είναι ότι τα βιβλία που δημιουργεί το παιδί οφείλουν να τύχουν σεβασμού και εκτίμησης. Και αυτά διαβάζονται και ξαναδιαβάζονται, επιδεικνύονται σε φίλους και συγγενείς της οικογένειας και έχουν τη θέση τους στη βιβλιοθήκη και την καρδιά μας.

### 3. Ανάγνωση ιστοριών

Συναφές με το προηγούμενο είναι και το θέμα της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής τους. Χωρίς αμφιβολία ο κυριότερος υποστηρικτής της ακρόασης ιστοριών από μικρά παιδιά είναι ο Wells. Επειδή δικές του έρευνες (Wells, 1990) έδειξαν ότι το ασφαλέστερο κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα σχολικής επίδοσης των παιδιών είναι οι γνώσεις αλφαριθμητισμού που κατέχουν κατά την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο, ο Wells με θέρμη υποστηρίζει

ότι ο καλύτερος τρόπος απόκτησής τους είναι μέσω της ανάγνωσης ιστοριών από τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους. Μάλιστα ο ίδιος φθάνει στο σημείο να διακηρύσσει ότι η μελλοντική πορεία των παιδιών ως μαθητών επηρεάζεται καθοριστικά από το συνολικό αριθμό των ιστοριών που άκουσαν μέχρι την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με την πολύκροτη έρευνα του Bristol (Wells, 1990), τα νήπια που πέτυχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ προαναγνωστικών γνώσεων –χρησιμοποιήθηκαν τα γνωστά τεστ της Clay: *Concepts about Print and Letter Identification*– και ήταν αυτά που διατήρησαν το προβάδισμα καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, προέρχονταν από γονείς που και οι ίδιοι διάβαζαν πολύ, και πολλές ώρες είχαν αφιερώσει στην ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους. Η ίδια έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που είχαν ακούσει τις περισσότερες ιστορίες συνήθως έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για θέματα λογοτεχνίας και αλφαριθμητισμού, συχνά υπέβαλλαν ερωτήσεις για το νόημα των λέξεων και τη φύση των γραμμμάτων και περνούσαν αρκετές ώρες «διαβάζοντας» ή «γράφοντας».

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά είναι πολύ πιο ευεργετική από ό,τι συναφείς δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, το ξεφύλλισμα περιοδικών ή η συζήτηση για τις εικόνες ενός βιβλίου (Wells, 1990). Και αυτό γιατί με την ακρόαση της λογοτεχνίας από τη βρεφική του ηλικία το παιδί συνηθίζει στο ρυθμό και στη δομή της γραπτής γλώσσας. Ακόμη η ανάγνωση βιβλίων εμπλουτίζει το λεξιλόγιο του παιδιού και διευρύνει τους γνωστικούς του ορίζοντες, κάτι που επηρεάζει θετικά τη μετέπειτα σχολική του πορεία. Εκείνο όμως που σύμφωνα με τον Wells (1990) απογειώνει την αξία της ανάγνωσης ιστοριών στα παιδιά και την ανάγει στη σημαντικότερη βοήθεια που μπορούμε να τους προσφέρουμε είναι η δυνατότητα των ιστοριών να μιλούν για πράγματα που δεν είναι παρόντα. Έτσι, τα παιδιά συνηθίζουν στη βασική ιδιότητα του γραπτού λόγου που είναι η αποδέσμευσή του από το «εδώ και τώρα».

Εξηγώντας πληρέστερα τις ιδέες του, ο Wells (1990) υποστηρίζει ότι το χαρακτηριστικό γνώρισμα της προφορικής επικοινωνίας είναι η αναφορά της σε παρόντα πράγματα και καταστάσεις. Γι' αυτόν το λόγο πομπός και δέκτης της συζήτησης δεν στηρίζονται αποκλειστικά στις πληροφορίες που μεταφέρονται λεκτικά, αλλά λαμβάνουν υπόψη τους και όλες τις μη λεκτικές ενδείξεις. Έτσι εξηγείται και το βασικό χαρακτηριστικό του προφορικού λόγου, η ελλειπτικότητα. Για παράδειγμα, στη φράση: «Πάρ' το» οι κινήσεις του κεφαλιού, του χεριού ή των ματιών, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα η συγκεκριμένη επικοινωνιακή πράξη, π.χ. ποιος μιλάει, ποιος είναι παρών, υποδεικνύουν τόσο το αντικείμενο αναφοράς, όσο και το μεταφορέα. Η ύπαρξη όλων των παραγλωσσικών και εξωγλωσσικών στοιχείων καθιστά τον προφορικό λόγο εύκολα κατανοητό ακόμη και στα μικρά παιδιά. Αντίθετα, ο γραπτός λόγος απαιτεί από το παιδί να στηριχθεί για την κατανόησή του αποκλειστικά σε λεκτικές πληροφορίες, διαδικασία σαφώς περισσότερο απαιτητική από την προηγούμενη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wells (1990), σε μια προφορική συζήτηση κάνεις «τις λέξεις να ταιριάξουν στον κόσμο» («make the words fit the world»). Αντίθετα, σκοπός του γραπτού λόγου είναι να «χρησιμοποιείς τις λέξεις για να φτιάξεις έναν κόσμο» («to use words to create a world»).

Αν σε όλα αυτά προσθέσουμε και τη γνωστή τακτική του σχολείου, από το νηπιαγωγείο ακόμη, να προσφέρει ως μαθησιακό αντικείμενο καταστάσεις μη παρούσες (π.χ. στο νηπιαγωγείο μιλάμε για τις φθινοπωρινές αγροτικές εργασίες, στο δημοτικό για τους λαούς της Ευρώπης), γίνεται φανερό ότι τα παιδιά που άκουσαν ιστορίες, και ως εκ τούτου έχουν συνηθίσει να στηρίζονται σε καθαρώς λεκτικές πληροφορίες, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για καλύτερη σχολική επίδοση καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι διαφορές στον αριθμό των ιστο-

ριών που έχουν ακούσει τα παιδιά πριν αρχίσουν το νηπιαγωγείο είναι τεράστιες. Ορισμένα από αυτά μετρούν τις ιστορίες τους σε μερικές χιλιάδες, ενώ τα λιγότερο προνομούχα μόλις αγγίζουν τη μία ή τις δύο (Wells, 1990). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην αρχίζουν το νηπιαγωγείο με τα ίδια εφόδια, αφού τα πρώτα έχουν ένα σαφές προβάδισμα έναντι των άλλων. Γι' αυτό και ο Wells (1990) υποστηρίζει την ανάγκη αντισταθμιστικής αγωγής που θα περιλαμβάνει την ακρόαση ιστοριών στο σχολείο, τουλάχιστον για όσα νήπια στερήθηκαν τη συγκεκριμένη εμπειρία στο σπίτι. Επειδή όμως η νηπιαγωγός είναι αδύνατο να ανταποκριθεί σε τόσο αυξημένες απαιτήσεις, ο Wells έχει να αντιπροτείνει την εθελοντική συμμετοχή γονιών, παππούδων και άλλων ενηλίκων του περιβάλλοντος των παιδιών σε προγράμματα ανάγνωσης ιστοριών στο σχολείο.

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά δεν περιορίζεται μόνο στο σπίτι και το σχολείο αλλά και αρκετές παιδικές βιβλιοθήκες οργανώνουν προγράμματα μύησης των παιδιών στον κόσμο του βιβλίου και της ανάγνωσης. Το πρόγραμμα *Μπλε Σάκος* του Κέντρου Παιδικού και Εφηβικού Βιβλίου –ταξιδεύει σε νοσοκομεία, σχολεία, παιδικούς σταθμούς και όπου υπάρχουν παιδιά– αποτελεί την πιο φιλόδοξη ίσως προσπάθεια ελληνικών παιδικών βιβλιοθηκών να φέρουν σε επαφή τα παιδιά με τα βιβλία στους δικούς τους χώρους. Επίσης αρκετοί βιβλιοθηκάριοι σε πάμπολλες βιβλιοθήκες του κόσμου αναλαμβάνουν να διαβάσουν ιστορίες σε παιδιά στο πλαίσιο λιγότερο ή περισσότερο οργανωμένων προγραμμάτων. Παρόμοιες πρακτικές είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία και περιλαμβάνουν όχι μόνο *ανάγνωση στα* (reading to) αλλά και *ανάγνωση με* (reading with) και *ανάγνωση από* (reading by) τα παιδιά (Cullinan et al., 1990).

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά από τους ενήλικους του περιβάλλοντός τους δεν ακολουθεί ένα ενιαίο σχήμα, αλλά διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο και από περίσταση σε πε-

ρίσταση (Teale, 1981). Συνήθως ο ενήλικος κινείται ανάμεσα σε δύο αντίθετους πόλους: τη *διεπιδραστική ανάγνωση* (*interactive style*), που περιλαμβάνει αρκετή συζήτηση κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, και την *παράσταση-ανάγνωση* (*performance style*), όπου η ιστορία αντιμετωπίζεται ως μια συμπαγής εμπειρία που αντίκειται σε κάθε διακοπή (Dickinson & Keebler, 1989). Είναι λοιπόν αυτονόητο ότι τα ενδεχόμενα ευεργετικά αποτελέσματα της ανάγνωσης ιστοριών σε παιδιά μεγιστοποιούνται κάτω από ορισμένες συνθήκες και ελαχιστοποιούνται σε άλλες. Γι' αυτό, σύμφωνα με τον Teale (1981), αποτελεί θέμα ύψιστης σημασίας να μελετηθούν και να διατυπωθούν με σαφήνεια οι τρόποι και μέθοδοι που ευεργετούν περισσότερο τα παιδιά.

Αν και δεν έχουν ακόμη πραγματοποιηθεί και δημοσιευθεί οι ερευνητικές-πειραματικές εργασίες που θα διαφωτίσουν το ζήτημα και θα προβούν στη διατύπωση ασφαλών συμπερασμάτων για το ποια μορφή ανάγνωση ιστοριών ωφελεί περισσότερο τα νήπια, αρκετοί επιστήμονες εκφράζουν τις πρώτες τους υποθέσεις.

Προϋπόθεση αποτελεσματικότερης ανάγνωσης ιστοριών σε βρέφη και νήπια αποτελεί η *ενεργητική συμμετοχή* του παιδιού στη διαδικασία της ανάγνωσης. Όσο περισσότερο εμπλέκεται το μικρό παιδί στην ανάγνωση της ιστορίας, τόσο πιο πολύ ωφελείται από αυτήν. Άπειροι είναι οι τρόποι με τους οποίους ο ενήλικος θα προκαλέσει τη συμμετοχή του μικρού ακροατή. Ανάμεσα στις πρώτες του επιλογές συγκαταλέγεται η εικονογράφηση σκηνών της ιστορίας, ο σχολιασμός γεγονότων, η προσθήκη του άμεσου διαλόγου σε περιπτώσεις έμμεσης αφήγησης, η καταγραφή συναισθημάτων, η πρόβλεψη της εξέλιξης και χίλιες δυο άλλες δραστηριότητες (Gemake, 1984). Έτσι, αρχίζοντας, για τα πολύ μικρά παιδιά, από το απλό γύρισμα της σελίδας και την παρατήρηση των εικόνων, μπορούμε να φθάσουμε μέχρι τη σύνδεση της ιστορίας με γεγονότα της ζωής τους, τη δική τους εκδοχή για το τέλος της ι-

στορίας ή την επανάληψη από τα παιδιά σταθερών φράσεων, ενσωματωμένων ποιημάτων, στερεότυπων μοτίβων. Τα *κλιμακωτά*, λεγόμενα, *παραμύθια* (π.χ. *Η ιστορία ενός καλοψημένου τηγανόψωμου*), όπου η επανάληψη αποτελεί βασικό δομικό τους στοιχείο, καθώς και ιστορίες με συνεχώς επαναλαμβανόμενες έμμετρες φράσεις (π.χ. «Θα φυσήξω, θα φυσήξω, το σπιτάκι σου θα το γκρεμίσω») ενδείκνυνται κυρίως για τη συμμετοχή του παιδικού ακροατηρίου στην αφήγησή τους.

Οι προηγούμενες υποδείξεις δείχνουν να ευνοούν περισσότερο την καλύτερη προσέγγιση της λογοτεχνίας και λιγότερο την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού. Άλλωστε έρευνα των Yaden et al. (1989) που κατέγραψε τις ερωτήσεις που έκαναν αυθόρμητα παιδιά 3-5 ετών κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ιστοριών στο σπίτι έδειξε ότι οι περισσότερες αφορούσαν στις εικόνες των βιβλίων, στο νόημα της ιστορίας και στη σημασία λέξεων, ενώ ελάχιστες είχαν σχέση με τη γραπτή γλώσσα (γράμματα, στίξη κ.ά.). Παρόλο που τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν και μολονότι παρατηρήθηκαν αρκετές διαφορές ανάλογα με την προσωπικότητα του παιδιού, των γονιών του και το είδος του βιβλίου, εντούτοις τείνουν να θεμελιώσουν την άποψη ότι η ανάγνωση βιβλίων συντελεί περισσότερο στην κατανόηση των ιστοριών ως είδος παρά στη συνειδητοποίηση των αρχών και συμβάσεων του γραπτού λόγου. Τα προηγούμενα αποτελέσματα επιβεβαίωσε και άλλη έρευνα (Phillips & McNaughton, 1990) που πρόσθεσε επιπλέον και το στοιχείο ότι όχι μόνο τα παιδιά αλλά και οι ίδιοι οι γονείς έκαναν περισσότερα σχόλια για την ιστορία και πολύ λιγότερα για τη γραπτή γλώσσα.

Όμως, ακόμη και αν τα παιδιά ασχολούνται κυρίως με την ιστορία, ερευνητικές εργασίες (Wells, 1990, Mason, 1981) έδειξαν ότι η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά ωφελεί περισσότερο ή τουλάχιστον εξίσου την εκμάθηση ανάγνωσης από άλλες περισσότερες τυπικές δραστηριότητες, όπως η αντιγραφή γραμμάτων ή η διδασκαλία των ονομάτων τους (π.χ. άλφα, βήτα).

Τα θετικά για τον αλφαριθμητισμό αποτελέσματα της ανάγνωσης ιστοριών ενισχύονται και από τη συμπεριφορά των ενήλικων. Έτσι, το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει ορισμένα γράμματα, να μαντέψει λέξεις του κειμένου, να παρατηρήσει τη στίξη και γενικά να στρέψει την προσοχή του στη γραπτή γλώσσα. Σε μια δεύτερη φάση ο ενήλικος μπορεί να προσκαλέσει το παιδί να τον «βοηθήσει» στην ανάγνωση του βιβλίου. Συνήθως ο μικρός αρχίζει να «διαβάζει» παράλληλα με τον ενήλικο και, παρόλο που ο συγχρονισμός αρχικά δεν θα είναι τέλειος, τουλάχιστον στις στερεότυπες φράσεις ή τα τυπικά γλωσσικά μοτίβα της ιστορίας το παιδί δίνει την εντύπωση ότι αποκωδικοποιεί σωστά το γραπτό λόγο. Όσο μάλιστα περνά ο καιρός, ο μικρός-«συναναγνώστης» αναλαμβάνει όλο και πιο ηγετικό ρόλο στην ανάγνωση, μέχρι τη στιγμή που θα πάψει πια να χρειάζεται τη βοήθεια του ενήλικου και θα «διαβάζει» μόνος του την ιστορία.

Ακόμη στερεότυπες φράσεις των ιστοριών, όπως, για παράδειγμα: «Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου, ποια είναι η ομορφότερη» της Χιονάτης ή μαγικές συνταγές, όπως «Σουσάμι, άνοιξε» του Αλημπάμπά, μπορούν να τυπωθούν σε ξεχωρές κάρτες και να αποτελέσουν το πρώτο υλικό για το «παιχνίδι των παραμυθιών». Παρόμοιες παιγνιώδεις δραστηριότητες θα μπορούσαν να πάρουν πολλές μορφές ανάλογα με τη φαντασία και τα ενδιαφέροντα παιδιών και ενηλίκων. Μια πρόταση: στην αρχή ο ενήλικος διαβάζει τα τυπωμένα μηνύματα των καρτών και ζητά από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το παραμύθι· στη συνέχεια διηγείται το παραμύθι της Χιονάτης και δείχνει την κάρτα του Αλημπάμπά ή του λύκου στα *Τρία Γουρουνάκια*, αφήνοντας στα παιδιά την «ανάγνωση» και τη συνέχιση της ιστορίας. Η τελευταία δραστηριότητα συνδυάζει την αναγνωστική άσκηση με πρόκληση για δημιουργία.

Είναι αλήθεια ότι μόνη η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά χωρίς το σχολιασμό και τη συζήτηση που προηγείται, παρεμβάλλεται ή ακολουθεί δεν επιφέρει όλο το εύρος των θετικών

αποτελεσμάτων που οι υποστηρικτές της διατείνονται ότι προσφέρει: «Δεν είναι μόνη και αποκλειστικά η ανάγνωση των ιστοριών που οδηγεί τα παιδιά στον κριτικό, μη συμβατικό τρόπο σκέψης, που είναι απαραίτητος για το σχολείο, αλλά η γενικότερη αλληλεπίδραση/συζήτηση που συνοδεύει την εμπειρία. Στην αρχή τα παιδιά χρειάζονται έναν ενήλικο να μεσολαβεί, ως επαρκής αναγνώστης και ως κάτοχος της ικανότητας γραφής, ανάμεσα σε αυτά και το κείμενο. Όμως, ακόμη και όταν είναι σε θέση από μόνα τους να αποκωδικοποιούν το γραπτό λόγο και να κωδικοποιούν σε αυτόν, πάλι συνεχίζουν να χρειάζονται βοήθεια στην ερμηνεία των ιστοριών που ακούν και διαβάζουν και στην τελική διαμόρφωση αυτών που δημιουργούν τα ίδια. Ο τρόπος με τον οποίο ο ενήλικος –πρώτα ο γονιός και μετά ο δάσκαλος– ανταποκρίνεται σε έναν τέτοιο ρόλο είναι σχεδόν τόσο σημαντικός, όσο και η ίδια η ιστορία» (Wells, 1985b, σελ. 253).

Η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά και η συζήτηση που τη συνοδεύει «δείχνει καθαρά ότι το νόημα δεν βρίσκεται αποκλειστικά στις τυπωμένες λέξεις. Αντίθετα, το νόημα αποκτά οντότητα, πνοή μέσα από το παιδί, καθώς αυτό ερευνά τη δική του ζωή για εμπειρίες που θα φωτίσουν την ιστορία και θα κάνουν δυνατή την πρόσληψή της. Το παιδί αναζητεί, συγκρίνει, συνταιριάζει τα δικά του βιώματα με εκείνα που βιώνουν τα παιδιά της ιστορίας και με αυτόν τον τρόπο μπορεί και κατανοεί όχι μόνο το δικό του κόσμο αλλά κι αυτόν του βιβλίου» (Minns, 1982, σελ. 22).

Αξίζει να σημειωθεί ότι έχει καταδειχθεί και ερευνητικά πως η συζήτηση των ιστοριών τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Morrow & Smith, 1990), όσο και πριν ή μετά την ολοκλήρωση του διαβάσματός τους (Morrow, 1984) συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση και ακριβέστερη απομνημόνευσή τους από τα παιδιά. Ο συνηθέστερος τρόπος συζήτησης μιας ιστορίας ανάμεσα στον ενήλικο που διαβάζει και στο παιδί που ακούει είναι η υποβολή ερωτήσεων και από τα δύο

μέρη. Παρατηρούνται όμως μεγάλες ποιοτικές και ποσοτικές διαφορές στις ερωτήσεις που συνήθως απευθύνουν οι ενήλικοι στα παιδιά αλλά και εκείνα σε αυτούς. Οι ερωτήσεις των ενηλίκων ποικίλλουν από ερωτήσεις ελέγχου της προσοχής, ιδιαίτερα συνηθισμένες στο σχολείο, μέχρι άλλες που αποσκοπούν στον ουσιαστικότερο σχολιασμό της ιστορίας και τη σύνδεση των νέων με παλιότερες εμπειρίες του παιδιού (Heath, 1982). Παρόμοιες διαφορές παρατηρούνται και στις ερωτήσεις που ξεκινούν από τα ίδια τα παιδιά. Οπωσδήποτε περιττεύει να τονισθεί το γεγονός ότι οι ερωτήσεις της δεύτερης κατηγορίας έχουν θετικότερη επίδραση στα παιδιά από ό,τι εκείνες της πρώτης (Heath, 1982).

Όπως άλλωστε φαίνεται από σχετική έρευνα (Dickinson, 1994), σημασία δεν έχει ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων-παρεμβάσεων αλλά το είδος και η αυθεντικότητά τους. Οι συχνές ερωτήσεις που υποβάλλει ο ενήλικος κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και οι οποίες αποσκοπούν στον έλεγχο της προσοχής και της μνήμης του παιδιού-ακροατή (π.χ. «Τι είπαμε ότι έκανε ύστερα ο ραφτάκος;») αποτελούν ένδειξη της αγωνίας του να «εκβιάσει» την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού, αλλά αποδεικνύονται λιγότερο αποτελεσματικές από την περιορισμένη αλλά γνήσια συζήτηση πριν, μετά ή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Εκείνη αντίθετα πηγάζει από την πραγματική ανάγκη μικρών και μεγάλων να μιλήσουν, να σχολιάσουν, να παρατηρήσουν. Ακόμη έρευνα έδειξε ότι, όταν οι γονείς υποβάλλουν στα παιδιά τους ανοιχτές ερωτήσεις –δηλαδή αυτές που δεν απαντιούνται με ένα απλό ναι ή όχι– και στη συνέχεια συζητούν πάνω στις απαντήσεις τους, αυτό έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Whitehurst, et al., 1988, παράθεμα Καρπόζηλου, 1994).

Το ποσόν αλλά και το ποιόν των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Η ηλικία των παιδιών (DeLoache & DeMendoza, 1987), το είδος του κειμένου

(Pellegrini et al., 1990) και ο βαθμός εξοικείωσής τους με παρόμοιες δραστηριότητες (Bus & van Ijzendoorn, 1989) αποδεικνύονται καθοριστικοί. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι τόσο ο αριθμός, όσο και το περιεχόμενο των ερωτήσεων και των παρατηρήσεων που παρεμβάλλουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας ποικίλλουν αισθητά, ανάλογα με το αν πρόκειται για μια νέα ή μια πολυδιαβασμένη ιστορία. Συνήθως τα παιδιά, τόσο στο σχολείο, όσο και στο σπίτι, συζητούν περισσότερο με γονείς και νηπιαγωγούς για τις οικείες ιστορίες παρά για τις καινούριες. Ακόμη, ενώ για τις άγνωστες ιστορίες τείνουν να απευθύνουν περισσότερες ερωτήσεις, αντίθετα για τις οικείες συνεισφέρουν τα δικά τους σχόλια και παρατηρήσεις. Και ενώ οι νέες ιστορίες τα κάνουν να συζητούν περισσότερο για τους χαρακτήρες, στις γνωστές ασχολούνται κυρίως με θέματα πλοκής και ύφους (Martinez & Roser, 1985). Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η επανειλημμένη ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά αυξάνει τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Οι Philips & McNaughton (1990) μελέτησαν τη συχνή ανάγνωση των ίδιων ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας από τη Νέα Ζηλανδία και διαπίστωσαν ότι, όσο πολλαπλασιάζονταν οι αναγνώσεις, τόσο μειώνονταν οι παρεμβάσεις των γονιών και αυξανόταν η συμμετοχή των μικρών, που ρωτούσαν, σχολίαζαν, προέβλεπαν, αποσαφήνιζαν τα λόγια του βιβλίου.

Εκείνος όμως που ουσιαστικά καθορίζει τη διάρθρωση και το περιεχόμενο της συζήτησης που συνοδεύει σε διάφορες χρονικές στιγμές την ανάγνωση μιας ιστορίας δεν είναι ο μικρός που ακούει, αλλά ο ενήλικος που διαβάζει. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι γονείς (Teale & Sulzby, 1987) και νηπιαγωγοί (Martinez & Teale, 1993) ακολουθούν διαφορετικούς, προσωπικούς δρόμους στην προσφορά και στο σχολιασμό της ιστορίας, επηρεάζοντας έτσι όχι μόνο την ανταπόκριση των μικρών σε αυτές (Dickinson & Keebler, 1989) αλλά και το βαθμό κατανόησής τους (Peterman et al., 1985).

Η επανειλημμένη ανάγνωση ιστοριών από γονείς και εκπαιδευτικούς συμβάλλει και στη γνωριμία των παιδιών με τη λογοτεχνία και στην εκμάθηση ανάγνωσης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Lewis, η πραγματική διαφορά ανάμεσα στον μορφωμένο και τον αμόρφωτο έγκειται στο γεγονός ότι ο μεν πρώτος «ξαναδιαβάζει, ενώ ο άλλος απλώς διαβάζει. Για αυτόν μια νουβέλα που διαβάστηκε μια φορά είναι σαν μια χθεσινή εφημερίδα» (Lewis, 1982, σελ. 120).

Τα νήπια αρέσκονται να ακούν και να ξανακούν την ίδια ιστορία. Αυτή η επανάληψη, που τα ίδια τόσο επίμονα ζητούν, προσφέρει πολλά σε διάφορους τομείς. Πρώτα πρώτα η κατανόηση της ιστορίας, η οποία σημειωτέον δεν αποτελεί μια «όλα ή τίποτε διαδικασία» που εξαρτάται από μία και μόνη έκθεση στο κείμενο» (Yaden, 1988, σελ. 557), ωφελείται από την επανειλημμένη ανάγνωσή της. Γι' αυτό και η στάση γονιών και εκπαιδευτικών που προσπαθούν εναγωνίως, με βασανιστικές ερωτήσεις να βοηθήσουν τους μικρούς ακροατές των ιστοριών να αντιληφθούν κάθε πτυχή της διήγησης από το πρώτο κίβλας άκουσμά της θεωρείται ανώφελη και κουραστική. Τα παιδιά χρειάζεται να ακούσουν πολλές φορές την ίδια ιστορία και σε κάθε νέα ανάγνωση θα ανακαλύπτουν, θα αναθεωρούν, θα βιώνουν κάτι παραπάνω από ό,τι στην προηγούμενη.

Αναφορικά με την εκμάθηση ανάγνωσης τα παιδιά έχουν πολλά να κερδίσουν από το συχνό διάβασμα του ίδιου κειμένου –κυρίως ως προς τη συνειδητοποίηση της αντιστοιχίας μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου– ιδιαίτερα αν ο ενήλικος ακολουθεί το κείμενο με το δάκτυλο (Zirkelbach, 1984). Σε επόμενο βήμα το ίδιο το παιδί, αν βέβαια το επιθυμεί, μπορεί να δείχνει με το δάκτυλο το γραπτό κείμενο, καθώς ο ενήλικος διαβάζει και ξαναδιαβάζει την ίδια ιστορία (Butler & Clay, 1979). Μάλιστα δεν λείπουν και οι περιπτώσεις παιδιών που έμαθαν να διαβάζουν ακούγοντας ιστορίες και συζητώντας γι' αυτές (Mason, 1992).

Όμως, παρ' όλη την αναμφισβήτητη θετική συμβολή της

ανάγνωσης ιστοριών στην εκμάθηση της ανάγνωσης (δες ακόμη Γιαννικοπούλου, 1996α) και στη μετέπειτα πορεία των παιδιών ως μαθητών, θα ήταν όχι μόνο αναποτελεσματικό αλλά σίγουρα ιδιαίτερα επικίνδυνο, αν οι ιστορίες προσφέρονταν από γονείς και νηπιαγωγούς με μοναδικό σκοπό τη δημιουργία μελλοντικών μαθητών με λιγότερα αναγνωστικά προβλήματα. Η χρηστική εκμετάλλευση της λογοτεχνίας όχι μόνο καθιστά ανενεργό κάθε ενδεχόμενη προσφορά της, αλλά σίγουρα διαστρεβλώνει και την ίδια την έννοια της λογοτεχνίας. Εάν «οι γονείς διαβάζουν δυνατά στα παιδιά μόνον και μόνον για να μάθουν να διαβάζουν, όλο το εγχείρημα θα αποτύχει. Ο μόνος ουσιαστικός λόγος για να διαβάζει κανείς δυνατά είναι η χαρά να μοιράζεται με το παιδί μια ιστορία που του αρέσει. Όποιος δεν αισθάνεται κάτι τέτοιο όταν διαβάζει δυνατά οφείλει να μην το κάνει. Τα παιδιά θα βρουν άλλους τρόπους να μάθουν να διαβάζουν» (Holt, 1995, σελ. 190-191).

Μια ιστορία, για να συγκινήσει το παιδί, θα πρέπει πρώτα να αρέσει στον ενήλικο. Αν ο γονιός αισθάνεται ότι το βιβλίο που προτίθεται να διαβάσει είναι παιδαριώδες, ανόητο, ανούσιο, βαρετό, είναι καλύτερα να εγκαταλείψει την ανάγνωση. Γιατί έχει καταδειχθεί (Wells, 1985b) ότι, όταν οι γονείς ομολογούν ότι βρίσκουν οι ίδιοι την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά τους δυσάρεστη, συνήθως και αυτά δηλώνουν ότι την αποστρέφονται. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή οι γονείς απολαμβάνουν την ανάγνωση, είναι σχεδόν σίγουρο ότι και τα παιδιά την ευχαριστιούνται.

Γι' αυτό δεν είναι λίγοι οι παιδαγωγοί που με τις συμβουλές τους αποτρέπουν τους γονείς από την ανάγνωση βαρετών κατά τη γνώμη τους βιβλίων. Ο Trealese (1984), για παράδειγμα, στον κατάλογο των «Μη» της ανάγνωσης προτάσσει: «Μη διαβάζεις ιστορίες που δεν ευχαριστιέσαι ο ίδιος» και «Μη συνεχίζεις να διαβάζεις κάποιο βιβλίο που αποδείχθηκε κακή επιλογή». Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Holt (1995), που συστήνει στους γονείς να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά

την αγορά παιδικών βιβλίων, αφού πρέπει να τα επιλέγουν όχι μόνο με κριτήριο την ευκολία αλλά κυρίως το ενδιαφέρον που τους προκαλεί, αφού θα αναγκασθούν να το διαβάσουν άπειρες φορές. Μάλιστα ο ίδιος υποστηρίζει ότι είναι καλύτερο να διαβασθεί με εκφραστικότητα και ευχαρίστηση ένα δύσκολο βιβλίο που ικανοποιεί το γονιό, ακόμη κι αν το παιδί δεν μπορεί να καταλάβει πλήρως το περιεχόμενό του, παρά ένα εύκολο, που ο γονιός-ενδιάμεσος αναγνώστης βαριέται υπερβολικά. Στην πρώτη περίπτωση, εκείνο που σίγουρα, εκτός των άλλων, θα αποκομίσει το παιδί είναι ότι το διάβασμα είναι μια αξιόλογη και αναντικατάστατη εμπειρία. Αντίθετα, στη δεύτερη, θα νιώσει ότι η ανάγνωση αποτελεί μια αγγαρεία για όποιον είναι αναγκασμένος να την υποστεί. Εδώ θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι δεν είναι πλέον δύσκολο να βρεθούν παιδικά βιβλία που να ικανοποιούν συγχρόνως μικρούς και μεγάλους. Σήμερα τα περισσότερα βιβλία που απευθύνονται σε μικρά παιδιά συλλαμβάνονται, γράφονται, εκδίδονται και διακινούνται ως βιβλία για ανήλικους προαναγνώστες μα και ενήλικους αναγνώστες (δες Γιαννικοπούλου, 1996β).

Τέλος, θα πρέπει να τονισθεί ότι δεν υπάρχει κατάλληλος χρόνος για την ανάγνωση ιστοριών στο σπίτι ή το σχολείο. Κάθε ώρα που γονείς, εκπαιδευτικοί και παιδιά νιώθουν την ανάγκη να μοιραστούν την εμπειρία μιας ιστορίας, μπορούν να το κάνουν. Συνήθως η ώρα που αφιερώνεται στο βιβλίο, στο σπίτι, είναι λίγο πριν από το βραδινό ύπνο, ενώ στο σχολείο επιλέγεται το διάστημα που προηγείται του πέρατος των μαθημάτων και της απόλυσης. Γενικά, επειδή καμία ώρα δεν είναι λιγότερο κατάλληλη από κάποια άλλη αν υπάρχει η ψυχική διάθεση και η απαιτούμενη εξωτερική γαλήνη, εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού ή του γονέα να δώσει με την ανάγνωση μιας ιστορίας ένα ευχάριστο τέλος σε μια κοπιαστική ημέρα, ένα ξεκούραστο διάλειμμα σε κάποια δύσκολη δραστηριότητα ή να κάνει μια απολαυστική αρχή, πυροδοτώντας με ένα βιβλίο μια σειρά από ποικίλες

δραστηριότητες (π.χ. το βιβλίο της Βαλαβάνη *Στη λαϊκή* μπορεί να προηγηθεί μιας επίσκεψης στη λαϊκή αγορά).

Εκτός από την επιλογή της κατάλληλης χρονικής στιγμής, και η διάρκεια της ανάγνωσης ποικίλλει ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που κάθε φορά αντιμετωπίζονται. Παρόλο που χρυσοί κανόνες συμπεριφοράς δεν είναι δυνατό να ορισθούν, εντούτοις θα μπορούσε να διατυπωθεί το αξίωμα: «Όσο συχνότερα συμβαίνει –όπως ακριβώς γίνεται και με την προπόνηση του αθλητή– τόσο περισσότερο αυξάνει η ικανότητα του παιδιού να ακούει» (Telease, 1984, σελ. 60). Γι' αυτό γονείς και εκπαιδευτικοί αρχίζουν διαβάζοντας στα παιδιά για μικρά χρονικά διαστήματα, που αυξάνονται προοδευτικά, καθώς τα μικρά μεγαλώνουν και καθίστανται ικανά να επικεντρώνουν την προσοχή τους για περισσότερο χρόνο.

#### 4. Αφήγηση ιστοριών

Η αφήγηση ιστοριών στα παιδιά είναι ένας άλλος τρόπος επαφής τους με τη λογοτεχνία και ένα ακόμη μέσο για την κατάκτηση του αλφαριθμητισμού (δες Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1997, Αναγνωστόπουλος, 1997). Για τη θετική συμβολή της αφήγησης δεν θα αναπτυχθεί ιδιαίτερος προβληματισμός, αφού πολλά από όσα εκτέθηκαν για την ανάγνωση (π.χ. η αποδέσμευση της ιστορίας από το «εδώ και τώρα») ισχύουν και για την αφήγηση.

Σε καμία περίπτωση η σχέση αφήγησης και ανάγνωσης δεν νοείται ως ανταγωνιστική, αλλά και οι δύο δραστηριότητες αντιμετωπίζονται ως συμπληρωματικές και χρησιμοποιούνται ισόρροπα. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά, την ιστορία, το παιδί, καθώς και τις ευαισθησίες και ικανότητες του ενήλικου, επιλέγεται ο ένας ή ο άλλος τρόπος παρουσίασης (δες Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1996).