

Φοιτητικές αναγνώσεις και μικρά παιδιά/προαναγνώστες: Οργανώνοντας και λειτουργώντας Λέσχες Ανάγνωσης σε έναν Παιδικό Σταθμό.

Δημήτρης Πολίτης, Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.
dimpolitis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση που ακολουθεί συνιστά ουσιαστικά την παρουσίαση/αποτίμηση ενός "πειράματος" που για πολλά χρόνια υλοποιείται με τις προπτυχιακές φοιτήτριες και τους προπτυχιακούς φοιτητές του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. σε έναν Παιδικό Σταθμό. Βασικός σκοπός του εγχειρήματος είναι η πληρέστερη διασταύρωση των εκπαιδευόμενων με τις ιδιαιτερότητες και τις προκλήσεις της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ενώ στους επιμέρους στόχους του περιλαμβάνονται η συνειδητοποίηση της αξίας της Λογοτεχνίας και η μελλοντική αξιοποίηση της δυναμικής των λογοτεχνικών κειμένων στην εκπαιδευτική τους πράξη ως νηπιαγωγών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, του εισαγωγικού-υποχρεωτικού προπτυχιακού μαθήματος του πρώτου έτους «Λογοτεχνία για Παιδιά Ι» προσφέρονται προαιρετικά εργαστήρια που λειτουργούν σύμφωνα με τη "φιλοσοφία" των Λεσχών Ανάγνωσης. Στα εργαστήρια αυτά επιλέγονται και διαβάζονται από τις φοιτήτριες/τους φοιτητές εικονογραφημένα βιβλία/εικονοβιβλία για μικρά παιδιά-προαναγνώστες και όχι βιβλία για ενήλικους αναγνώστες. Τα βιβλία διαβάζονται και μέσα στην αίθουσα του Παιδικού Σταθμού με τα παιδιά να συμμετέχουν ως συν-αναγνώστες, θεατές ή απλοί παρατηρητές. Τα ευρήματα/οφέλη του "πειράματος" δείχνουν μάλλον αυτονόητα αλλά πολύ ενδιαφέροντα, αν συνεκτιμήσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο των Λεσχών Ανάγνωσης και τη σύγχρονη προβληματική για τη συμβολή της πράξης της ανάγνωσης στην πολύπλευρη ανάπτυξη/εξέλιξη των αναγνωστικών υποκειμένων, ιδιαίτερα των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με τη δυναμική επενέργεια της εμπειρίας του συγκεκριμένου Εργαστηρίου στην αρτιότερη προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Λέσχες Ανάγνωσης, Εικονοβιβλία, Προνήπια, Παιδικός Σταθμός.

Εισαγωγικά

Η όλη προβληματική για την εκπαίδευση των φοιτητριών και των φοιτητών μας στα Παιδαγωγικά Τμήματα, προβληματική που μοιραζόμαστε σε κάθε ευκαιρία όσοι/όσες διδάσκουμε σε αυτά, παραμένει η διαχρονική αιτία της σύντομης αυτής παρουσίας. Αφορμή της, ωστόσο, θα μπορούσε να θεωρηθεί η επιτακτική αναζήτηση πιο σύγχρονων αλλά και αποτελεσματικότερων τρόπων ουσιαστικής εμπλοκής των μελλοντικών εκπαιδευτικών στις διαδικασίες της επαρκούς προετοιμασίας τους. Ιδιαίτερα στα Τμήματα που εκπαιδεύουν όσες/όσους θα στελεχώσουν τις προσχολικές τάξεις, τόσο η αναθεώρηση των παλαιότερων μεθόδων/πρακτικών/απόψεων όσο και η ανίχνευση των νέων, καινοτόμων ερευνητικών ή διδακτικών τάσεων στο χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης έρχονται να διασταυρωθούν με τις σύγχρονες απαιτήσεις και ανάγκες του πεδίου. Μολονότι η συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μικρού παιδιού είναι πανθομολογούμενη, οι ιδιαιτερότητες και οι προκλήσεις της Προσχολικής Εκπαίδευσης συνεχίζουν να μην αντιμετωπίζονται ικανοποιητικά σε επίπεδο θεσμικό και λειτουργικό, αν και αναγνωρίζονται διεπιστημονικά (βλ. ενδεικτικά: Κακανά & Σιμούλη 2008, Γερμανός & Κανατσούλη 2010, [Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.] 2016).

Πίσω από αυτές τις μάλλον κοινές σκέψεις και τις αμήχανες διαπιστώσεις προβάλλει αμείλικτο ένα ερώτημα, το οποίο αναπόφευκτα αντιμετωπίζουμε όσοι και όσες στελεχώνουμε ως διδακτικό προσωπικό τα πανεπιστημιακά τμήματα που

εκπαιδεύουν τις μελλοντικές και τους μελλοντικούς νηπιαγωγούς: *Πώς θα προετοιμάσουμε τις φοιτήτριες και τους φοιτητές μας, προκειμένου να ανταποκριθούν όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται στις ανάγκες της προσχολικής ηλικίας αλλά και στις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής διαχείρισής της;* Με άλλα λόγια, με ποιους τρόπους θα τις/τους βοηθήσουμε να συνειδητοποιήσουν όσο πιο έγκαιρα γίνεται την αληθινή σχέση τους με τα "πράγματα", ώστε να συναντήσουν μελλοντικά με μια αίσθηση επάρκειας τις παραμέτρους αυτής της σχέσης αλλά και τις προκλήσεις του χώρου που θα υπηρετήσουν, χωρίς να αναπαράγουν ενσυνείδητα ή υποσυνείδητα προσωπικές μαθητικές εμπειρίες από τη δική τους προσχολική ηλικία και χωρίς να (δείχνουν ότι) αγνοούν τα όσα σχετικά διδάχτηκαν για τουλάχιστον τέσσερα χρόνια;

Συνυπάρχοντας, ωστόσο, πολλές διαφορετικές ειδικότητες σε Τμήματα ετερόκλητα, μάλλον ετερογενή, όπως είναι όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, το κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού εύλογα εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο που υπηρετεί, προχωρώντας σε ακόμη πιο εξειδικευμένους προβληματισμούς. Σε ό,τι αφορά τη Λογοτεχνία η προβληματική όσων τη διδάσκουμε σχετίζεται πάντα με το ρόλο των λογοτεχνικών κειμένων στην εκπαίδευση των μελλοντικών νηπιαγωγών. Με δεδομένες, μάλιστα, την επικουρική θέση που επιφυλάσσουν τα θεσμικά κείμενα (Αναλυτικά Προγράμματα, Βιβλία για τον Εκπαιδευτικό, κ.λπ.) για τη Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο (Πολίτης 2016: 231-234) αλλά και την πολλαπλή συμβολή των λογοτεχνικών κειμένων στην ανάπτυξη των νεαρών ατόμων (Appleyard 2017: 50-66, Manetti 2013: 454-456, Τζούλης 2000: 21-32), το ζητούμενο που επανέρχεται εμφαντικά είναι η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στο χώρο και στο χρόνο της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Και αν το ζητούμενο αυτό εκλαμβάνεται ως αρχική υπόθεση εργασίας, σίγουρα τα δύο ερωτήματα που την αναδιατυπώνουν θα μπορούσαν να θεωρηθούν ερευνητικά: *Πώς θα πείθουμε τις προπτυχιακές μας φοιτήτριες/τους προπτυχιακούς μας φοιτητές για την αξία της Λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση; Με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να τις/τους εμπλέξουμε στις διαδικασίες ανακάλυψης και προώθησης της δυναμικής των λογοτεχνικών κειμένων;*

Πέρα από τους "κλασικούς" τρόπους διδασκαλίας (θεωρητικές διαλέξεις, χρήση εποπτικού υλικού, συζήτηση), άλλες πρακτικές (ζωντανές αφηγήσεις, επαφή με δημιουργούς) ή ανανεωμένες μεθόδους (κυρίως με τη βοήθεια της τεχνολογίας των υπολογιστών), αποφασίσαμε να αναμετρηθούμε με τα παραπάνω ερωτήματα πιο δημιουργικά, επιστρατεύοντας και προσαρμόζοντας στα δεδομένα μας μια πρακτική ευρέως διαδεδομένη, δοκιμασμένη και διαπιστωμένα "χαλαρή": τις Λέσχες Ανάγνωσης. Μιλώντας για Λέσχες Ανάγνωσης, πολύ συνοπτικά, αναφερόμαστε σε μικρές ομάδες ατόμων που επιλέγουν να διαβάσουν και να συζητήσουν κυρίως μυθοπλαστικά βιβλία αλλά και όλα τα είδη των κειμένων, ακολουθούν ένα πρόγραμμα αναγνώσεων και περιοδικών συναντήσεων, ενώ μπορούν να δημιουργηθούν παντού: σε φυσικούς, εκπαιδευτικούς ή εργασιακούς χώρους, σε δημόσια ιδρύματα και φορείς, σε συλλόγους, κ.α. Τα μέλη της ομάδας μοιράζονται τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες τους, αναζητούν συνδέσεις με τα προσωπικά τους βιώματα αλλά και με άλλα κείμενα, εξωτερικεύουν τα συναισθήματα που προκαλούνται κατά/μετά την ανάγνωση. Οι Λέσχες Ανάγνωσης, συνεπώς, προσφέρουν ένα περιβάλλον φυσικής συζήτησης μεταξύ των μελών τους για αυτό που διαβάζουν, όπου κάθε μέλος μοιράζεται τις σκέψεις και τις αντιδράσεις του, αξιοποιώντας και αναπτύσσοντας τις δυνατότητες του προφορικού λόγου.

Οι Λέσχες Ανάγνωσης σε έναν Παιδικό Σταθμό: Η ταυτότητα του "πειράματος"

Στο πλαίσιο του υποχρεωτικού προπτυχιακού μαθήματος του Α' έτους, «Λογοτεχνία για Παιδιά Ι», τα τελευταία οκτώ χρόνια (από το 2012) οργανώνονται προαιρετικά εργαστήρια σύμφωνα με τη λογική των Λεσχών Ανάγνωσης.

Τα εργαστήρια αυτά λειτουργούν με ομάδες (≤ 15) φοιτητριών/φοιτητών, έχουν συνολική διάρκεια είκοσι τεσσάρων (24) ωρών και υλοποιούνται σε τρεις κύκλους. Σε κάθε κύκλο που διαρκεί τέσσερις εβδομάδες συμμετέχουν δύο ομάδες, τα μέλη των οποίων παίρνουν μέρος σε τέσσερις ωριαίες συναντήσεις, μία κάθε εβδομάδα. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνται κάθε Τετάρτη (10:00-11:00, 11:00-12:00) σε μια ξεχωριστή αίθουσα του ΙΔ' Δημοτικού Παιδικού Σταθμού, ο οποίος φιλοξενείται σε χώρους του Πανεπιστημίου Πατρών δίπλα στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Στο Σταθμό φοιτούν παιδιά δυόμισι-πέντε ετών, δηλαδή μέχρι την ηλικία εγγραφής τους στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση [σύμφωνα με την τελευταία σχετική εγκύκλιο: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/eggrafes_niriagogeia.pdf, όπου η προνηπιακή ηλικία οριοθετείται από τα τέσσερα μέχρι τα πέντε έτη]. Περισσότερο να σημειωθεί ότι, αν και ενταγμένα αρμονικά μέσα στο ημερήσιο πρόγραμμα του Σταθμού, τα εργαστήρια αναπόφευκτα αναστατώνουν την εκπαιδευτική καθημερινότητα νηπιαγωγών και παιδιών, οπότε η υλοποίησή τους γίνεται εφικτή με την καλή διάθεση και την ειλικρινή υποστήριξη του προσωπικού του Σταθμού, ιδιαίτερα της τωρινής Προϊσταμένης του Μαρίας Παπαευθυμίου (αλλά και των προηγούμενων, της Κυριακούλας Τζανάκου και της Μαρίας Αθανασοπούλου).

Τα εργαστήρια-Λέσχες Ανάγνωσης έχουν, προφανώς, εκπαιδευτικό χαρακτήρα (αρχική ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας και τη "φιλοσοφία" των Λεσχών Ανάγνωσης, αξιοποίηση σχετικών βιβλιογραφικών πηγών, συζήτηση βιβλίων για μη ενήλικους αναγνώστες, επανανάγνωση, κ.λπ.). Πριν από την έναρξη του Εργαστηρίου, πραγματοποιείται μια δεκάλεπτη συνήθως συζήτηση των φοιτητριών/φοιτητών μεταξύ τους για το βιβλίο που διάβασαν από πριν (με άξονες: το κείμενο, την εικονογράφηση, τη σχέση τους, κ.λπ.), ενώ ακολουθεί με την παρουσία πλέον των μαθητών/μαθητριών του Σταθμού η ουσιαστική φάση της κλιμακωτής (επαν)ανάγνωσης: κάθε φοιτητής/φοιτήτρια διαβάζει ένα δισέλιδο από το βιβλίο που είναι ανοιχτό μπροστά τους στο πάτωμα, ενώ τα παιδιά παρακολουθούν τις φοιτητικές αναγνώσεις. Τα Εργαστήρια υιοθετούν, ουσιαστικά, τη "φιλοσοφία" μιας Λέσχης Ανάγνωσης και διατηρούν τα βασικά προσδιοριστικά στοιχεία της (ομάδα αναγνωστών που μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα και αναγνώσματα, ελεύθερη ή θεματική επιλογή βιβλίων, ευχάριστος και χαλαρός τρόπος συζήτησης/ανταλλαγής απόψεων, συναντήσεις σε τακτά διαστήματα, τήρηση κανόνων λειτουργίας με τη βοήθεια συντονιστή/συντονίστριας τουλάχιστον στην αρχή, κ.ά.). Αυτό που κυρίως τα διαφοροποιεί, ωστόσο, από μια "κλασική" Λέσχη Ανάγνωσης είναι το είδος των βιβλίων που επιλέγονται από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες, καθώς και ο τρόπος παρουσίας και σχολιασμού τους. Δεν επιλέγονται βιβλία για ενήλικους αλλά σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία/εικονοβιβλία για προαναγνώστες (μικρά παιδιά-προνήπια), τα οποία οι φοιτητές/φοιτήτριες διαβάζουν ως ενήλικοι και όχι "σαν παιδιά", ενώ στη φάση της επανανάγνωσης του κάθε επιλεγμένου βιβλίου μέσα στην αίθουσα, καθώς και της συζήτησης που ακολουθεί, εμπλέκονται ως συν-αναγνώστες/θεατές/παρατηρητές κατά ομάδες (≤ 15) τα παιδιά του Σταθμού, τα οποία κάθονται σε μαξιλαράκια ανάμεσα στις φοιτήτριες/στους φοιτητές στο (καλυμμένο με μοκέτα) πάτωμα της αίθουσας. Δηλαδή, σε κάθε φοιτητική ομάδα των δεκαπέντε ατόμων αντιστοιχεί κάθε φορά ένα τμήμα των δεκαπέντε παιδιών, ενώ η συζήτηση πολύ συχνά πραγματοποιείται σε μικρότερες ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από δύο-τρεις φοιτήτριες/φοιτητές που "χρεώνονται" δύο-τρία

παιδιά, για να ελέγχεται αποτελεσματικότερα η ένταση, η οποία προκαλείται από τις φωνές. Στη συνέχεια, το κάθε παιδί μπορεί να ανακοινώσει σε όλη την ομάδα ό,τι θέλει για το βιβλίο που "διάβασε" (αν του άρεσε η ιστορία, ποια εικόνα το εντυπωσίασε, με ποιον ήρωα/χαρακτήρα θα ήθελε να παίξει, κ.ά.), καθώς και να ακούσει τα σχόλια των άλλων. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι αριθμοί των παιδιών που συμμετέχουν ποικίλλουν ανάλογα με το πόσα είναι παρόντα κάθε φορά ή από πόσες τάξεις του Σταθμού θα επιλέξουν οι νηπιαγωγοί, με κριτήρια κυρίως ηλικιακά, ώστε να μην υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσά τους. Υπάρχει, ακόμη, η μέριμνα να αποφεύγονται οι επικαλύψεις ή οι επαναλήψεις των βιβλίων που διαβάζονται και στους τρεις κύκλους των Εργαστηρίων κάθε χρονιά, αφού οι επικεφαλής όλων των ομάδων συγκροτούν λίστες με τα βιβλία που επιλέγουν, τις οποίες ελέγχουμε και τις θέτουμε υπόψη τόσο της Προϊσταμένης όσο και των εκπαιδευτικών του Σταθμού. Με παρόμοιους τρόπους διασφαλίζουμε όσο γίνεται περισσότερο την ομαλή λειτουργία των Εργαστηρίων και, φυσικά, την επίτευξη των στοχεύσεων του "πειράματος". Κατά τη διάρκεια όλων αυτών των ετών υλοποίησης των Εργαστηρίων, έχουν αξιοποιηθεί όλα σχεδόν τα είδη των λογοτεχνικών κειμένων με κοινά προσδιοριστικά στοιχεία, τη σχετικά μικρή έκταση και την ύπαρξη εικονογράφησης: από έντεχνα και λαϊκά παραμύθια, διασκευασμένους μύθους και σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία/εικονοβιβλία ποικίλης θεματολογίας (ανθρώπινες σχέσεις, εργαζόμενοι γονείς, κ.ά.) μέχρι και μυθοπλαστικά βιβλία γνώσεων ή βιβλία περισσότερο επικεντρωμένης θεματικής (συναισθήματα, ρατσισμός, διαφορετικότητα, κ.ά.).

Λέσχες Ανάγνωσης, Λογοτεχνία και μικρά παιδιά/προαναγνώστες: Το θεωρητικό υπόβαθρο του εγχειρήματος

Η επικοινωνία προαναγνωστών και λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο μιας Λέσχης Ανάγνωσης, η οποία υλοποιείται από προπτυχιακές φοιτήτριες και προπτυχιακούς φοιτητές σε μια αίθουσα ενός Παιδικού Σταθμού, είναι σίγουρα ιδιότυπη και δείχνει τουλάχιστον προκλητική. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμη και αυθαίρετη, αν δε θεμελιωνόταν στα διεπιστημονικά πορίσματα για τις έμμεσες διεργασίες ή τις άμεσες διαδικασίες της μάθησης στην ευρύτερή της έννοια, στην προϋπάρχουσα αλλά συνεχώς εμπλουτιζόμενη προβληματική για τις δυνητικές λειτουργίες των Λεσχών Ανάγνωσης και των λογοτεχνικών κειμένων ιδιαίτερα μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και στις αρχές που αντλούνται κυρίως από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας και προβάλλουν την καταλυτική συμβολή της ανάγνωσης στην ωρίμαση των (αναγνωστικών) υποκειμένων.

Με δεδομένη την ιδιαίτερη συμβολή των μυθοπλαστικών αφηγήσεων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μικρών παιδιών και στη συνολική εξέλιξή τους (Appleyard 2017: 50-122, Καρπόζηλου 1994: 47-79, Manetti 2013: 454-456, Τζούλης 2000: 21-32, Temple et al. 2006: 14-15), ιδιαίτερα στην κοινωνική και γλωσσική τους ανάπτυξη, τα διεπιστημονικά πορίσματα που αφορούν το ζήτημα δεν μπορούν να αγνοηθούν. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, και προτού ακόμη τα μικρά παιδιά βιώσουν το σχολικό χώρο, η ανάγνωση (λογοτεχνικών) βιβλίων ως μέρος μιας οικογενειακής τελετουργίας συμβάλλει στην οικοδόμηση δεσμών και σχέσεων που ασκούν καταλυτική επίδραση στη γνωστική τους ανάπτυξη και στη συναισθηματική τους ισορροπία. Με την είσοδό τους στην Προσχολική Εκπαίδευση τα μικρά παιδιά κατανοούν σταδιακά τη «γραμματική» της ιστορίας (δηλαδή την αφηγηματική γραμμή/συνέχεια, τη δράση των ηρώων, κ.ά.) και χρησιμοποιούν βαθμιαία τη γραμματική της μητρικής τους γλώσσας, ενώ τα βιβλία τους παρέχουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση της ίδιας της ζωής και των γεγονότων που συμβαίνουν (Temple et al. 2006: 15-17). Οι προσχολικές τάξεις παρεμβάλλονται ανάμεσα στις διαδικασίες του

οικογενειακού προσδιορισμού των παιδιών και σε εκείνες που διευρύνουν το συσχετισμό τους με άλλα άτομα, όχι μόνο ομήλικα, οδηγώντας τα βαθμιαία από την ατομικότητα στην κοινωνικότητα και από την ανασφάλεια στην αυτονομία (Αναγνωστοπούλου 2002: 49). Έχοντας ήδη κατηγοριοποιήσει το μικρόκοσμό τους μέσα από τη γλώσσα, η οποία και διαμορφώνει «τη βασική εμπειρία της ανθρώπινης ύπαρξης», της δικής τους ύπαρξης, με την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον τα άτομα αναμορφώνουν αυτή την εμπειρία, νοηματοδοτώντας τον από εμπειρικό τους κόσμο μέσα από μια αναμορφωμένη οπτική γωνία αντίληψής του (Halliday 1999: 19-21). Επειδή, όμως, δεν αντιλαμβάνονται άμεσα τους όρους της αναμορφωτικής αυτής μετάβασης, καταφεύγουν στην υπερπραγματικότητα της φαντασίας. Και εδώ, ακριβώς, έρχεται η Λογοτεχνία να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ανθρώπινης εμπειρίας και να τους προσφέρει τους φανταστικούς της κόσμους. Αρχίζοντας, λοιπόν, έναν εκούσιο διάλογο με τα (λογοτεχνικά) κείμενα, τα μικρά παιδιά θα ενεργοποιήσουν τη δυνατότητα ουσιαστικής επικοινωνίας με την πραγματικότητα, θα την αντικρίσουν ποιητικά και θα έρθουν πιο κοντά στις πηγές της τέχνης. Παράλληλα, ως αποδέκτες της μυθοπλασίας, μέσα από μια κοινή συγκινησιακή κατάσταση με τους δημιουργούς αλλά και με άλλους αποδέκτες των κειμένων θα μπορέσουν να διαχειριστούν τις ενορμήσεις τους και να βιώσουν τις επιθυμίες τις δικές τους αλλά και των άλλων, θα είναι σε θέση να γευτούν την αισθητική απόλαυση που η λογοτεχνική εμπειρία τους εξασφαλίζει (Τζούλης 2000: 23). Σε μια τέτοια συνθήκη, πραγματικά, οι Λέσχες Ανάγνωσης ισχυροποιούν την πεποίθηση ότι ο προσχολικός χώρος και οι λογοτεχνικοί τόποι θα μπορούσαν να λειτουργούν συνεχώς ως «συγκοινωνούντα δοχεία δημιουργικότητας» (Αναγνωστοπούλου 2002: 19).

Αναφορικά τώρα με τις Λέσχες Ανάγνωσης και την ιστορική τους διαδρομή θα λέγαμε ότι ουσιαστικά αυτές μαρτυρούνται σε διάφορες μορφές από τότε που υπάρχουν βιβλία και αναγνώστες. Παραβλέποντας, ωστόσο, για ευνόητους λόγους μια λεπτομερή αναδρομή, αρκούμαστε εδώ να σημειώσουμε ότι εμφανίζονται δυναμικά στο προσκήνιο μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και στην απέναντι ακτή του Ατλαντικού. Στις μέρες μας, μάλιστα, έχουν τέτοια διάδοση, ώστε θα μπορούσε να μιλήσει κανείς για μια "μόδα" που κυριαρχεί σε όλες σχεδόν τις προηγμένες χώρες, όπου η τεχνολογία δεσπόζει στις ζωές των ανθρώπων, ενώ η "μυθοπλασία" γίνεται αφορμή ουσιαστικής επαφής και ανιδιοτελούς συνύπαρξης (Daniels 2002: 30-39).

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολλά ονόματα για τις Λέσχες Ανάγνωσης, ονόματα δηλωτικά και των χαρακτηριστικών και των προθέσεών τους: *Literature Circles, Book Clubs, Book Circles, Literature Discussion Groups, Reading Groups, Reading Clubs*, κ.ά. Στον ελληνικό χώρο βρίσκουμε, επίσης, τους όρους: *Αναγνωστικές Κοινότητες, Κύκλοι Ανάγνωσης, Ομάδες Ανάγνωσης, Λέσχες Ανάγνωσης*, κ.ά., με τον τελευταίο σαφώς να επικρατεί. Όλοι οι όροι, πάντως, παρά τις μικρές τους διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο οργάνωσης ή λειτουργίας των αναγνωστικών συναντήσεων, παραπέμπουν στην ίδια διαδικασία "μοιράσματος" της προσωπικής εμπειρίας της ανάγνωσης. Αυτή ακριβώς τη διαδικασία περιγράφει στις εκπαιδευτικές του έρευνες ο Lev-Semyonovich Vygotsky (1978: 57), όταν υποστηρίζει ότι κάθε λειτουργία της πνευματικής ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζεται πρώτα στο κοινωνικό και μετά στο ατομικό επίπεδο, πρώτα δηλαδή ως διαπροσωπική διαδικασία και στη συνέχεια ως ενδοπροσωπική. Στις Λέσχες Ανάγνωσης, γενικά, τα μέλη τους μοιράζονται τις σκέψεις και τις ιδέες τους, οπότε η διαπροσωπική μορφή της συζήτησης εσωτερικεύεται και γίνεται μέρος της προσωπικής ανεξάρτητης σκέψης των ατόμων. Ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά η συνύπαρξη κατά την πράξη της ανάγνωσης τους προσφέρει περισσότερες προοπτικές από την ατομική "ανάγνωση", ενισχύοντας την κριτική τους σκέψη και τη συνεργατική τους διάθεση, εκπαιδεύοντάς τα με τρόπο χαλαρό να χρησιμοποιούν τη συζήτηση αποτελεσματικότερα (Lehman & Scharer 1996).

Προφανώς σε μικρές ομάδες, όπως είναι οι ιδιότυπες Λέσχες Ανάγνωσης που συμπλέκουν αναγνώστριες φοιτήτριες/αναγνώστες φοιτητές και προαναγνώστες, οι τελευταίοι έχουν την ευκαιρία να οικειοποιούνται και να εσωτερικεύουν αμεσότερα γλωσσικές στρατηγικές, να αναπτύσσουν ευκολότερα την εγγενή δυνατότητά τους να θέτουν στόχους και να τους κατοχυρώνουν μέσα από την ομαδική εργασία (McMahon & Raphael 1997). Ακόμη και αν νιώθουν ότι πιέζονται να λειτουργήσουν σύμφωνα με τους όρους ή τις προδιαγραφές μιας ομάδας, τα άτομα προσχολικής ηλικίας βιώνουν την ευεργετική συλλογική δυναμική και συγκροτούν σταδιακά τη φαινομενολογία της αναγνωστικής τους ζωής. Από την άλλη μεριά, οι φοιτήτριες/φοιτητές που ουσιαστικά υλοποιούν τα εργαστήρια, επιλέγοντας τα βιβλία που θα διαβαστούν και σχεδιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστούν, προετοιμάζοντας και συμμετέχοντας στις συζητήσεις με εναλλαγή των ρόλων, μετατρέπονται σε «δεσμευμένους αναγνώστες»: επενδύουν και αφοσιώνονται στο εγχείρημα, δοκιμάζουν και ελέγχουν (αναγνωστικές) πρακτικές, αποκτούν εμπειρία διαχείρισης και αναπτύσσουν στρατηγικές ανάγνωσης και ερμηνείας (Gambrell 1996: 16), αλληλεπιδρούν κοινωνικά και εξελίσσουν κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνούν, μοιράζονται, ανακαλύπτουν το "κίνητρο" της ανάγνωσης (Daniels 2002: 18-19, Burns 1998). Μέσα από τα ιδιότυπα αυτά εργαστήρια οι φοιτήτριες/φοιτητές είναι σε θέση να (ανα)θεωρήσουν κριτικά τα πρότυπα και τα προσδιοριστικά στοιχεία μιας παραδοσιακής, δασκαλοκεντρικής προσέγγισης, συνυπάρχοντας ισότιμα σχεδόν με μικρά παιδιά-προαναγνώστες που διεκδικούν αυθόρμητα την ερμηνεία τους. Έχουν, λοιπόν, την πολύτιμη ευκαιρία από τα αρχικά ακόμη στάδια της εκπαίδευσής τους να συνειδητοποιήσουν έγκαιρα τη σχέση τους με τα "πράγματα", δηλαδή με τα μικρά παιδιά και με τα βιβλία, ώστε να τη διαχειριστούν αποτελεσματικότερα στο μέλλον.

Αξιοποιώντας στο σημείο αυτό τις θεωρητικές θέσεις της L. M. Rosenblatt, θα μπορούσαμε να εμβαθύνουμε ακόμη περισσότερο στις διαδικασίες της πράξης της ανάγνωσης. Αν η ανάγνωση από μόνη της έχει τη δυναμική μιας «συναλλακτικής» σχέσης, κατά την οποία λογοτεχνικά κείμενα και αναγνώστες σχετίζονται αμοιβαία και υποστασιοποιούν το αναγνωστικό γεγονός, μια διαμεσολαβημένη ανάγνωση που συμπλέκει μικρά παιδιά-προαναγνώστες, νεαρούς ενήλικους (φοιτήτριες-φοιτητές) και εικονοβιβλία (για μη ενήλικους αναγνώστες) σε ένα ευχάριστο και χαλαρό αναγνωστικό περιβάλλον μπορεί να αναδείξει περισσότερο τη συναλλακτική δυναμική της αναγνωστικής πράξης. Διαμεσολαβημένη ή μη αυτή η πράξη στηρίζεται στην προθετικά ισότιμη συναλλαγή βιβλίων και αναγνωστών, οποιασδήποτε ηλικίας, ενεργοποιώντας τους να καταθέσουν στην αναγνωστική συνάντηση το ατομικό τους απόθεμα βιοτικών και αναγνωστικών εμπειριών, να το επανα φωτίσουν και να το επανερμηνεύσουν μέσα από τα αποθέματα εμπειριών των άλλων αναγνωστών αλλά και των (λογοτεχνικών) αφηγήσεων (Rosenblatt 1978: 24-47, 107). Κάθε αναγνωστικό υποκείμενο, λόγω των ποικίλων και διαφορετικών εμπειριών του, οικοδομεί το δικό του νόημα, το οποίο δεν ταυτίζεται με κανενός άλλου, ακόμη και όταν διαβάζουν το ίδιο κείμενο, οπότε δεν μπορεί να υπάρχει ένας μοναδικός και απόλυτα σωστός τρόπος ανταπόκρισης στο λογοτεχνικό κείμενο. Τα αναγνωστικά υποκείμενα πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να βιώνουν τις εμπειρίες και να οικοδομούν τα προσωπικά τους νοήματα κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, οπότε να διατηρούν την πολύτιμη αίσθηση της προσωπικής εμπειρίας και κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την ολοκλήρωση του αναγνωστικού γεγονότος (Rosenblatt 1978: 12-15, 23-28, 52-70,93,107). Σε παρεμφερείς θέσεις θεμελιώνει την επιχειρηματολογία του για τις Λέσχες Ανάγνωσης και ο Harvey Daniels (2002: 22-25), όταν υποστηρίζει ότι η ανοιχτή, φυσική συζήτηση ενός λογοτεχνικού έργου και η εναλλαγή ρόλων βοηθούν τα μέλη μιας ομάδας αναγνωστών να προσεγγίσουν το κείμενο από διαφορετικές οπτικές, αφού δεν εστιάζουν στις απαντήσεις

προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά κυρίως στις προσωπικές ερωτήσεις και ιδέες τους για το κείμενο, για το ύφος του συγγραφέα ή για τις προθέσεις και τα κίνητρά του. Συνακόλουθα, τα αναγνωστικά υποκείμενα πρέπει να είναι προσωπικά υπεύθυνα για ό,τι αποκομίζουν από το λογοτεχνικό κείμενο (Probst 1988: 22). Εξάλλου, κάθε διαφορετική νοηματοδότηση/κατανόηση ενός κειμένου προσθέτει νέες ιδέες στο αναγνωστικό γεγονός (Hancock 2000), πιστοποιώντας τα δυναμικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας ομάδας μέσα από τις ποικίλες ατομικές δυνατότητες αλλά και τις διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ταυτότητες των μελών της.

ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ

Επιχειρώντας να ανταποκριθούμε στις στοχεύσεις του "πειράματος" που παρουσιάσαμε στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης, αφού πρώτα στηρίξαμε θεωρητικά τις παραμέτρους της προβληματικής του, θα μπορούσαμε συνοπτικά να εκθέσουμε κάποια ευρήματα. Θα σημειώναμε ότι τα οφέλη του δείχνουν προφανή και μάλλον αυτονόητα, ακόμη και αν συνεκτιμήσουμε μόνο τη σύγχρονη προβληματική για τη συμβολή της πράξης της ανάγνωσης στην πολύπλευρη ανάπτυξη/εξέλιξη των αναγνωστικών υποκειμένων, ιδιαίτερα των ατόμων προσχολικής ηλικίας. Οι διαπιστώσεις, ωστόσο, όλα αυτά τα χρόνια από την οργάνωση και τη λειτουργία των Εργαστηρίων-Λεσχών Ανάγνωσης, οι οποίες αφορούν την επενέργεια του εγχειρήματος στην εκπαίδευση των φοιτητριών/φοιτητών είναι πολλαπλά χρήσιμες και παρουσιάζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτήτριες/φοιτητές:

- Εξοικειώνονται άμεσα με τη φιλοσοφία και τη λειτουργία μιας Λέσχης Ανάγνωσης, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δείχνουν υπευθυνότητα και συνέπεια. Σε πολλές περιπτώσεις, κατά τη διάρκεια αυτών των οκτώ χρόνων, τα συγκεκριμένα Εργαστήρια έχουν λειτουργήσει και πολλαπλασιαστικά, αφού οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που τα υλοποιούν αναζητούν συχνά την εμπειρική συνέχεια της "συνανάγνωσης" σε άλλες Λέσχες Ανάγνωσης, είτε μεταξύ τους και με άλλα φιλικά τους πρόσωπα είτε με φοιτητές/φοιτήτριες και από άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου μας. Αρκετές/αρκετοί, μάλιστα, πλαισιώνουν το «Παιδικό Φεστιβάλ» που διοργανώνεται τα τελευταία δέκα χρόνια από το Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., πραγματοποιώντας εργαστήρια παρόμοια με αυτά των Λεσχών Ανάγνωσης στον Παιδικό Σταθμό, δηλαδή διαβάζοντας βιβλία με ομάδες προνηπίων-νηπίων από τους Παιδικούς Σταθμούς και τα Νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Πάτρας.

- Ανακαλύπτουν σταδιακά τη δυναμική των εικονογραφημένων μυθοπλαστικών αφηγήσεων που αξιοποιούνται στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης και τη μοιράζονται χωρίς συστολές μεταξύ τους, καθώς και με τους μικρούς "συν-αναγνώστες" τους.

- Έχουν την ευκαιρία από την αρχή ακόμη της εκπαίδευσής τους να αντιληφθούν, να περιγράψουν και να αποτιμήσουν – κυρίως μετά την ολοκλήρωση των Εργαστηρίων, στα σχετικά έντυπα αξιολόγησης που τους διανέμονται αλλά και κατά τις διεξοδικές συζητήσεις που πραγματοποιούνται – τη σχέση τους τόσο με τα μικρά παιδιά όσο και με τα λογοτεχνικά βιβλία. Με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση, ως εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, να συνειδητοποιήσουν έγκαιρα και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις παροντικές τους διαθέσεις αλλά και τις μελλοντικές τους δυνατότητες.

- Τέλος, σχεδόν όλες και όλοι διαπιστώνουν κάθε φορά κατά την (τελική) αξιολόγηση των Εργαστηρίων, καθώς και κατά τη διάρκειά τους μέσα από συστηματική παρατήρηση, ότι αυτές οι ιδιότυπες, "μικτές" Λέσχες Ανάγνωσης βοηθούν ιδιαίτερα τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες αλλά και την κριτική τους σκέψη,

να αναστοχάζονται, να οικοδομούν έννοιες και νοήματα με τους συναναγνώστες /τις συναναγνώστριές τους, να οδηγούνται στη βαθύτερη κατανόηση των αφηγήσεων και στην απόλαυσή τους, να εσωτερικεύουν τις γνωστικές διαδικασίες μέσα σε ένα ευχάριστο και παραγωγικό περιβάλλον μάθησης.

Η τελευταία διαπίστωση θα μπορούσε να θεωρηθεί από μόνη της ως ένας βάσιμος λόγος οργάνωσης και υλοποίησης του "πειράματος", μιας εμπειρίας πολύτιμης για τα μικρά παιδιά/προαναγνώστες αλλά και για τις φοιτήτριες/τους φοιτητές του Τμήματός μας (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.). Αυτό επιβεβαιώνεται κάθε φορά από την εξελικτική πορεία και την εμφανή διάθεση των μικρών παιδιών/συναναγνωστών – που συχνά συναντούμε για δύο ή τρία συνεχόμενα σχολικά έτη, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων-Λεσχών Ανάγωσης – αλλά και από τις ίδιες τις νηπιαγωγούς του Σταθμού, τις σχετικές παρατηρήσεις των οποίων καταγράφουν και ομαδοποιούν οι φοιτήτριες/φοιτητές που συμμετέχουν κάθε χρονιά στα Εργαστήρια. Φαίνεται, τελικά, ότι μέσα από παρόμοια εγχειρήματα προβάλλει ως αναγκαιότητα η εισαγωγή των αναγνωστικών ομάδων στις διαδικασίες των (προ)σχολικών τάξεων, ενώ παγιώνεται βαθμιαία μια "κουλτούρα ανάγωσης" που για τα ελληνικά δεδομένα και, ιδιαίτερα, για την εκπαίδευση μελλοντικών νηπιαγωγών παραμένει ένα ουσιώδες ζητούμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Appleyard, J. A. (2017). *Η Διαμόρφωση του Αναγνώστη: Η Λογοτεχνική Εμπειρία από την Παιδική Ηλικία έως την Ενηλικίωση*. Μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης. Αθήνα: Gutenberg.

Burns, B. (1998). Changing the Classroom Climate with Literature Circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-130.

Γερμανός, Δ., & Κανατσούλη, Μ. (επιμ.). (2010). *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Press Studio & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups* (2nd ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers.

Gambrell, L.B. (1996). What research reveals about discussion. In L.B. Gambrell, & J. F. Almasi (Eds), *Lively Discussions! Fostering Engaged Reading* (pp. 25-38). Newark, DE: International Reading Association.

Halliday, M. A. K. (1999). Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας. Μτφρ. Χ. Λύκου. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1(1), 19-32.

Hancock, M. J. (2000). *A Celebration of Literature and Response: Children, Books, and Teachers in K-8 Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Κακανά, Δ.-Μ., & Σιμούλη, Γ. (Επιμ.). (2008). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Lehman, B. A., & Scharer, P.L. (1996). Reading Alone, Talking Together: The Role of Discussion in Developing Literary Awareness. *The Reading Teacher*, 50, 26-35.

Manetti, S. (2013). Cultivating the Love for Reading: Reality and Perspectives. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, & Δ. Πολίτης (Επιμ.), *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και Προοπτικές* (σσ. 454-456). Αθήνα: Διάδραση.

- McMahon, S. I., & Raphael, T. E. (1997). The Book Club Program: Theoretical and Research Foundations. In I. S. McMahon, T. E. Raphael, V. J. Goatley, & L. S. Pardo (Eds.), *The Book Club Connection* (pp. 3-25). New York: Teachers College, Columbia University.
- Πολίτης, Δ. (2016). Λογοτεχνία και Μικρά Παιδιά: Προωθώντας τη Λογοτεχνική Εμπειρία στο Νηπιαγωγείο. Στο [Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η], *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία* (σσ. 230-240). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών-New Tech Pub.
- Probst, R. (1988). *Response and Analysis: Teaching Literature in the Junior and Senior High School*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Raphael, T., & McMahon, S. (1994). Book Club: An Alternative Framework for Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102-116.
- Roberts, S.K., Jensen, S.J., & Hadjiyianni, E. (1997). Using Literature Study Groups in Teacher Education Courses: Learning through Diversity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(2), 124-133.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- [Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η]. (2016). *Σύγχρονες Ερευνητικές Τάσεις στην Προσχολική και την Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών-New Tech Pub.
- Temple, C. A., Martinez, M., Yokota, J., & Freeman, E. B. (2006). *Children's Books in Children's Hands: An Introduction to their Literature*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Τζούλης, Χ. (2000). *Μυθο-λογία και Προσχολική Αγωγή*. Γιάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.