

Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία

ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΕΣ & ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ



Επιμέλεια:

ΑΝΤΑ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ • ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

Καλλιεργώντας
τη Φιλαναγκησία
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΕΣ & ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Εκδόσεις
Διάδραση

Copyright © 2013: ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ISBN: 978-618-5059-13-2

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr
www.diadrassi.gr

Καλλιεργώντας
τη Φιλαναγνωσία

ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΕΣ & ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Επιμέλεια:

ΑΝΤΑ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ • ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

Από την ανάγνωση στη φιλαναγνωσία: Οι μεταφορές του νοήματος και η διαλεκτική της απόλαυσης

Δημήτρης Πολίτης

Επίκουρος Καθηγητής στο Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Πατρών
dimpolitis@upatras.gr

Αν και ο όρος «ανάγνωση» συνδέεται παραδοσιακά με το γραπτό κείμενο, φαίνεται να υπερβαίνει μέσα από την πολυσημία του τις αρχικές χρηστικές προθέσεις του ή τους συμβατικούς περιορισμούς του, συνιστώντας μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία που απαιτεί ευρύτερη επιστημολογική και γνωσιοθεωρητική προσέγγιση (Γκίβαλος, 2003: 317, 323-325): μια διαδικασία που εκτίθεται στην εγγενή δυναμική του λόγου και την εκθέτει, που προϋποθέτει τη γνωστική διάθεση, που απαιτεί τη συνολική εμπλοκή των υποκειμένων του και πραγματεύεται τη σχέση τους με ό,τι επέχει θέση «αντι-κειμένου» (Smith, 2006: 17-37). Ταυτίζοντας εδώ, για λόγους χρόνου και χώρου, την ανάγνωση με ό,τι ίσως θα μπορούσε να συγκροτηθεί ως «φαινομενολογία της ανάγνωσης» (Roulet, 1996), με την αναγκαία επικοινωνιακή πράξη νοηματοδότησης κυρίως του έντυπου λόγου, η οποία συμβάλλει ουσιαστικά στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου, και τη φιλαναγνωσία με τη συνειδητή αναζήτηση του λόγου, η οποία επηρεάζει την κοινωνικο-συναισθηματική μας ανάπτυξη (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012) και ενθαρρύνει τη θέαση του εαυτού μας και του κόσμου, αναφερόμαστε σε μια μεταβατική πορεία που, ασφαλώς, εγκαινιάζεται από τη γνωστική αναζήτηση, αλλά πραγματώνεται κυρίως από/κατά τη βίωσή της ως μεταφοράς του νοήματος (Anderson, κ.ά. 2000: 29-44, Πόρποδας, 2002: 38-52, Greisch, 1993: 15). Μολονότι στηρίζεται στην αναγκαία σύνδεση δύο πόλων, της ανάγνωσης και της φιλαναγνωσίας, η πορεία αυτή φαίνεται να υπερακοντίζει σταδιακά τη χρηστικότητα της αναγνωστικής δεξιότητας, προβάλλοντας τη δυναμική της φιλαναγνωστικής πρακτικής ως συνήθειας που στοχεύει στην απόλαυση και αποδεικνύεται καταλυτική στην αναμόρφωση της ανθρω-

πινης εμπειρίας. Ιδιαίτερα στο χώρο της Λογοτεχνίας, δηλαδή στον κατεξοχήν τόπο διαλεκτικής του νοήματος και της αισθητοποίησής του, η μεταβατική αυτή πορεία ενσωματώνει και τη δυνατότητα μετακίνησης των υποκειμένων από το καθαρά γλωσσικό νόημα στο λογοτεχνικό νόημα των κειμένων, στις συνθήκες που το ενεργοποιούν (Culler, 2000: 216-217) και, τελικά, στην αναγνωστική εμπειρία που διασώζει μια προσωπική αίσθηση για τον κάθε αναγνώστη. Με την πιθανή, αν όχι δεδομένη, αποδυνάμωση των κλασικών λειτουργιών της έντυπης εκφοράς του λόγου, εξαιτίας της ποικιλότητας πραγμάτωσής του στην ηλεκτρονική εποχή μας (Μπίρκερτς, 1997: 11-15), μια τέτοια μετάβαση διασταυρώνεται αναπόφευκτα με ποικίλα πρακτικά, καθημερινά ζητήματα ή με εκπαιδευτικές εμμονές και θεωρητικές αναζητήσεις, ενώ προβάλλει ως αναγκαία την επαναπροσέγγιση όχι μόνο των μεταφορών του νοήματος αλλά και της διαλεκτικής διερεύνησης των περίπλοκων μηχανισμών του (Γκίβαλος, 2003: 318, 321-322).

Η αναγνωστική δεξιότητα, αδήριτη ανάγκη και συνεχής μέριμνα κάθε οργανωμένης κοινωνίας, προβάλλεται διαχρονικά από μελέτες και έρευνες ως αξιόπιστος εκπαιδευτικός δείκτης αλλά και ως δείκτης ατομικής εξέλιξης και κοινωνικής ανάπτυξης (Anderson, κ.ά., 2000: 23-28). Διατρέχοντας ιστορικά τις αντιλήψεις για τη δεξιότητα αυτή και την πορεία αντιμετώπισής της, διαπιστώνουμε ότι η έμφαση που δινόταν σε επιμέρους διεργασίες ή πρακτικές, οι οποίες συνθέτουν την ανάγνωση ως πράξη και την καθιστούν εφικτή ως λειτουργική διαδικασία, δεν εξαντλείται πλέον στα πρακτικά, ανιχνεύσιμα και χρηστικά, αποτελέσματά της ή στις διεκπεραιωτικές της προθέσεις και στις διδακτικές εμμονές προώθησής της· διευρύνεται από τις γνωστικές και άλλες παραμέτρους που προσδίδουν πολυπλοκότητα στην αναγνωστική διαδικασία και αναδεικνύουν την επικοινωνιακή διάσταση και την αλληλεπιδραστική της φύση. Φτάνουμε, έτσι, στην αναγνώριση και της γνωστικής της συνθετότητας, στην εννοιακή της πολλαπλότητα και στην κατανόησή της ως περίπλοκης διαδικασίας κατά τη διάρκεια της οποίας υποστασιοποιείται, τελικά, κάθε ενέργημα νοηματοδότησης (Γόρποδας, 2002: 19-24, Γκίβαλος, 2003: 318, 321-322).

Όπως και αν θεωρήσουμε την ανάγνωση, πρόκειται σίγουρα για μια δυναμική σχέση γραπτού και προφορικού κώδικα, για μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόη-

ση της σημασίας της λέξης. Γίνεται λόγος, ωστόσο, και για την ανάγνωση ως λειτουργία «άμεσης ανάσυρσης της έννοιας» από τον γραπτό κώδικα χωρίς φωνολογική μετάφραση, οπότε η ανάγνωση ταυτίζεται με μια σημασιολογική εικασία, μια μετατροπή των οπτικών παραστάσεων σε έννοιες (Πόρποδας, 2002: 40-41). Στόχος πάντως σε κάθε περίπτωση της αναγνωστικής λειτουργίας φαίνεται να είναι η νοηματοδότηση ως μεταφορά του νοήματος του κειμένου σε σημασία για τον κάθε αναγνώστη.¹ Γίνεται, λοιπόν, προφανές ότι δύο έννοιες συμπλέκονται άρρηκτα στην αναγνωστική λειτουργία και ενεργοποιούν τους βασικούς μηχανισμούς της: η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Με δεδομένους πάντα τους περιορισμούς του γραπτού κώδικα, η εννοιολόγηση της ανάγνωσης θέλει τον αναγνώστη να προσανατολίζει τη γνωστική και αντιληπτική διαδικασία, μέσω της αποκωδικοποίησης, στην κατανόηση του γραπτού κώδικα και, τελικά, στη νοηματοδότηση ενός κειμένου (Smith, 2006: xxv). Οπότε, η αναγνωστική δεξιότητα, ως ικανότητα φωνολογικής ή άλλης αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και πρόσβασης στη σημασία, είναι αιτιακά συνυφασμένη με την προϋπόθεση κωδικοποίησης του γραπτού λόγου, γεγονός που συμπλέκει οντολογικά σε μια αναγκαία (ή εξαναγκαστική) σχέση τη γραφή με την ανάγνωση.

Εδώ θα είχαν θέση και οι θεωρητικές απόψεις που πλαισιώνουν διαχρονικά την προβληματική του Γραμματισμού, δηλαδή των χρήσεων της ανάγνωσης και της γραφής. Το ενδιαφέρον του Γραμματισμού για τη γλώσσα, τόσο ως γνωστική δραστηριότητα όσο και ως κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία (Πολίτης, 2007: 547-548), δεν εξαντλείται στην ανάδειξη της λειτουργικής ικανότητας του ατόμου για ανάγνωση και γραφή ή δεν περιορίζεται στις δυνατότητές του για κριτική παραγωγή και επεξεργασία μηνυμάτων μέσα σε διάφορα (γλωσσικά) περιβάλλοντα· επαναπροσδιορίζεται ως άποψη που μας δίνει τη δυνατότητα να αντιλαμβανόμαστε τη φύση της γλώσσας ως «σημειωτικού συστήματος» που επιτρέπει ή υποκινεί την ανθρώπινη δράση, ως «πόρου νοήματος» που αφήνει περιθώρια για τη νοηματοδότηση του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου, ως «κοινωνικά προσδιορισμέ-

1. Αναφερόμαστε εδώ σε μια παλαιότερη αλλά πολύ χρήσιμη διάκριση που επιχειρεί ο E. D. Hirsch, στο πλαίσιο της Ερμηνευτικής, ανάμεσα στο κειμενικό/συγγραφικό «νόημα» και στις «σημασίες» για τους αναγνώστες (στο βιβλίο του *Validity in Interpretation*. New Haven: Yale University Press, 1967). (Για περισσότερα βλ.: Holub, 2004a: 389-392.)

νης διαδικασίας» που επηρεάζεται από τα «εξωγλωσσικά» συμφραζόμενα αλλά και τα επηρεάζει (Κονδύλη, 2007: 8).² Η στατική αντιμετώπιση του γλωσσικού κώδικα (γραπτού ή προφορικού) υποχωρεί μπροστά στην κοινωνικο-πολιτισμική ή ιδεολογική διάσταση της γλωσσικής εκφοράς και της ετερογένειας του λόγου (διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, «πολυγραμματισμοί», κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια), η οποία ελέγχει την παραδοσιακή σύνδεση γραφής-ανάγνωσης (Κονδύλη, 2007: 8), αφήνοντας ουσιαστικά χώρο στις ατομικές πραγματώσεις του λόγου και στις πολλαπλές σημασιοδοτήσεις της ανθρώπινης εμπειρίας, καθώς και στην αξιοποίησή τους σύμφωνα με τις ατομικές κάθε φορά διαθέσεις και τις κοινωνικές περιστάσεις (Πολίτης, 2007: 548, Κονδύλη, 2007: 12-13). Κατά συνέπεια, υπερβαίνοντας μέσω της γλώσσας γνωστικές καθαρά συνιστώσες της ανάγνωσης, όπως είναι η (από)κωδικοποίηση και η κατανόηση, αγγίζουμε βαθύτερες πτυχές της ως μιας περισσότερο φυσικής, και όχι μόνο τυπικής, διαδικασίας που στόχο της έχει την επίτευξη προσωπικής και κοινωνικής ολοκλήρωσης, την αποκατάσταση της σχέσης πρώτα με τον εαυτό μας και μετά με τον κόσμο. Ο όρος «αναγνωστικός γραμματισμός» έρχεται ακριβώς να συναιρέσει όλα τα παραπάνω, εισάγοντας μια καίρια διάκριση μεταξύ του «είμαι σε θέση να διαβάζω» και του «είμαι αναγνώστης», δηλαδή μεταξύ της επιβαλλόμενης όσο και αναγκαίας ικανότητας αποκωδικοποίησης/νοηματοδότησης και της εκούσιας επιλογής πραγμάτωσης του λόγου (Eurgydice, 2011: 7), η οποία υπερβαίνει ατομικές προκαταλήψεις ή διδακτικές εμμονές, για να διασώσει το σχεδόν μεταφυσικό χαρακτήρα μιας διαλεκτικής διαδικασίας που διεκδικεί την απόλαυση για τα υποκείμενά της. Η αναγνωστική δραστηριότητα προκαλεί την ανάδυση των πνευματικών αντικειμένων από τα βάθη της συνείδησης στο φως της αναγνώρισης, τροποποιεί το «εγώ», επιτρέπει σε μια συνείδηση να εισχωρήσει σε μια άλλη, ερμηνεύει. Τα υποκείμενα της ανάγνωσης, μετακινούμενα από το καθαρά λεκτικό νόημα στη σημασία και στις υποδηλώσεις αυτού του νοήματος, ιδιαίτερα στο νόημα των λογοτε-

2. Η «επιθετική» στάση της γλώσσας απέναντι στα συμφραζόμενα παραπέμπει στη θεωρητική συστημική προσέγγιση του Νίκλας Λούμαν (Niklas Luhmann), σύμφωνα με την οποία «η δομική τάξη και η ταυτότητα ενός συστήματος σχετικοποιούνται και διερευνώνται αναγόμενες στις λειτουργίες που επιτελούν». (Βλ. Γκίβαλος, 2003: 321, όπου σχολιάζονται οι βασικές θέσεις του Γερμανού κοινωνιολόγου.)

χνικών κειμένων, καθώς και στις συνθήκες που το ενεργοποιούν, βιώνουν την εμπειρία της και ως παροντική κατάσταση και ως μελλοντική προοπτική. Η νοηματοδότηση, ως μεταφορά του νοήματος από τον ένα χώρο στον άλλο, από το ένα «εγώ» στο άλλο, συνδέει δύο «εγώ», φαινομενικά άσχετα μεταξύ τους αλλά φαινομενολογικά συναφή.

Το συνειδησιακό εγώ του αναγνώστη δεν εσωτερικεύει παθητικά αλλά ενεργητικά ό,τι προέρχεται από τον εξωτερικό κόσμο. Πέρα από την «κατ' αίσθησιν» αντίληψη, ταυτίζεται πάντα με τη συνείδηση κάποιου πράγματος και αποτελεί ονομασία ψυχικών ενεργημάτων ή αποβλεπτικών εμπειριών. Ό,τι συγκροτεί, τελικά, το περιεχόμενό της είναι η συσσωρευμένη εμπειρία που δε μας περιορίζει στα συγκυριακά εμπειρικά γνωρίσματα και δεδομένα, αλλά μας επιτρέπει/προτρέπει να δομούμε ολοκληρωμένα τη διαδικασία της κατανόησης και να αντιλαμβανόμαστε βαθύτερες ουσίες του λόγου (Holub, 2004β: 408). Το λογοτεχνικό κείμενο, ως παράγωγο του συνειδησιακού εγώ του συγγραφέα, εξαρτάται επίσης από συνειδησιακά ενεργήματα. Συγκροτούμενο από «λεκτικούς φθόγγους» (ηχητικούς συνδυασμούς, ρυθμό, ομοιοκαταληξία), από «μονάδες σημασίας» (λέξεις, προτάσεις, σύνολα προτάσεων) και από «σχηματοποιημένες όψεις» (σκελετική ή σχηματική δομή, αναπαριστώμενα αντικείμενα, αναπαριστώμενες αντικειμενικότητες) συνδυάζει μυθοπλαστικά το πραγματικό με τη φαντασιακή του αναπαράσταση και, ενεργοποιώντας το συνειδησιακό απόθεμα του αναγνώστη, τον προκαλεί να οικειοποιηθεί ό,τι δεν είναι δικό του, προκειμένου να το εντάξει στο «εγώ» του και να αποκτήσει τη δυνατότητα αισθητικής γνώσης και αναστοχασμού (Holub, 2004β: 414-422), να γίνει αναγνώστης του εαυτού του, θα συμπλήρωνε ο Μαρσέλ Προυστ. Αν και η γλώσσα που «είναι το πραγματικό θαύμα της εξέλιξης», όπως διατείνεται ο Σβεν Μπίρκερτς (1997: 14), μας «εξαπατά», δημιουργώντας «κόσμους, αντικείμενα και σχέσεις που δεν υπάρχουν υπό διαφορετική έννοια», μας αποζημιώνει μέσω της ανάγνωσης και των μηχανισμών της, παρέχοντάς μας τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε και να δημιουργούμε. Κυρίως, όμως, όταν η επεξηγηματική ισχύς της γλώσσας δεν αρκεί για την εξήγηση όχι μόνο τυπογραφικών στοιχείων αλλά και άλλων ποικίλων εμπειρικών δεδομένων, η αναγνωστική διεργασία ανταποκρίνεται άμεσα στην έμφυτη τάση μας να δίνουμε ονόματα σε πτυχές του εμπειρικού μας κόσμου και να κατασκευάζουμε φανταστικές οντότητες, να δημιουργούμε αφηγήσεις και να τις «επιβάλλουμε σε καταστάσεις που διαφορετικά δεν έχουν νόημα»

(Smith, 2006: 27-28, 72-73). Κατά συνέπεια, η ανάγνωση δεν μπορεί να διαχωριστεί από τη σκέψη, ενώ η δομητική-δημιουργική φύση της σκέψης και ο αφηγηματικός τρόπος λειτουργίας του εγκεφάλου (Bruner, 1986) ισχυροποιούν την επισήμανση του Lev Vygotsky (1978) που θέλει τη σκέψη εσωτερικευμένη δράση και τη δράση εξωτερικευμένη σκέψη. Έτσι, ο χώρος του λογοτεχνικού κειμένου ως τόπος της μυθοπλασίας, δηλαδή της πραγμάτωσης των δυναμικών στοιχείων και της συγκεκριμενοποίησης των μη πραγματικών (Holub, 2004β: 419-420), μετατρέπεται σε προνομιακό χώρο επιλογής των ενεργημάτων που διεγείρουν τη σκέψη, που συγκροτούν την εμπειρία και την προσωπική θεωρία μας για την ερμηνεία της, που εμπλουτίζουν τη συνείδησή μας και, τελικά, μας διευκολύνουν να συνυπάρχουμε «μη αυτιστικά» με τον εαυτό μας αλλά και αρμονικά με τον υπόλοιπο κόσμο (Μπίρκερτς, 1997: 103-111). Αυτό, ίσως, εξηγεί και την κυρίαρχη θέση της Λογοτεχνίας, ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας για Παιδιά, στον ορισμό και στην ανάπτυξη του Γραμματισμού, παρά το συνεχές εμπλουτισμό των πρακτικών της καλλιέργειάς του και παρά τους λιγγωδείς ρυθμούς ανάπτυξης της τεχνολογίας που τις υποστηρίζει (Yates, 2009: 281, 289).

Διαμορφώνοντας, λοιπόν, τη θεωρία μας, για να κατανοήσουμε και να οικειοποιηθούμε ό,τι μας περιβάλλει, στηριζόμαστε στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές μας δομές και κατασκευάζουμε εκτεταμένες αναπαραστάσεις για ό,τι προκύπτει/εμπίπτει στην άμεση εμπειρία μας, δηλαδή καταφεύγουμε σε μεταφορικά σχήματα με τα οποία νοηματοδοτούμε καινούργιες εμπειρίες (Smith, 2006: 52). Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι την οντολογία της ανάγνωσης (αλλά και τη σημειολογία, την κοινωνιολογία ή τη φαινομενολογία της) διαπερνούν, άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα, οι απόψεις πολλών θεωρητικών της Λογοτεχνίας, ιδιαίτερα όσων πλαισιώνουν την Αναγνωστική Θεωρία (ή Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης). Οι απόψεις αυτές που υιοθετούν ενιαίο λόγο, όταν πρόκειται για τη σημασία της αναγνωστικής διαδικασίας και το ρόλο του αναγνώστη, αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως δυναμική σχέση κειμένου-αναγνώστη που στοχεύει στην ερμηνεία-νοηματοδότηση του κειμένου από τον αναγνώστη, ενώ οι περισσότεροι φτάνουν στο σημείο να ταυτίζουν τη λογοτεχνική εμπειρία με την ατομική εμπειρία, υπονοώντας ότι η βιωματική εμπειρία είναι εκείνη που δίνει βιώσιμη υπόσταση και πραγματικό νόημα στην ανάγνωση (Suleiman, 1980: 3-7). Αν όμως είναι η εμπειρία χάριν της οποίας νιώθουμε ζωντανό και δοκιμάζουμε τα όρια της ευαισθη-

σίας και της δημιουργικότητάς μας, γιατί την εμπειρία της ανάγνωσης επιμένουμε να την υποβαθμίζουμε ως φυσική δραστηριότητα, περιορίζοντάς την στο επίπεδο της πληροφορίας ή της χρήσης μιας δεξιότητας; Γιατί να μην της επιτρέπουμε να αντανakλά διευρυνόμενη συνεχώς την τάση του ανθρώπου να εμπλουτίζει την εμπειρία του, να μετονομάζει τα πράγματα (Smith, 2006: 27) και να (δια)πραγματεύεται τη σχέση του μαζί τους;³ Εμείς, αλήθεια, γιατί συνεχίζουμε αναίτια να προσπερνούμε έγκυρα δεδομένα και εφαρμόσιμες προτάσεις⁴ αξιόπιστων φορέων και οργανισμών που προβληματίζονται ερευνητικά πάνω σε τέτοια ερωτήματα και διαθέτουν πειστικές απαντήσεις;

Επειδή, ίσως, η ανάγνωση αντανakλά αντικειμενικά διαδικασίες μάθησης και κατανόησης, τις οποίες ένα πρόγραμμα διδασκαλίας μπορεί και να σταθμίσει και να βαθμολογήσει. Δηλαδή, είναι ευκολότερο να αξιολογηθούν οι εκπαιδευόμενοι με βάση τις πληροφορίες που αναμένεται να αποκτήσουν παρά από την εμπειρία που μπορούν να βιώσουν και να απολαύσουν (Smith, 2006: 128). Πιθανότατα, όμως, τα αποτελέσματά της, τα οποία θα μπορούσαν ενδεικτικά να συνοψιστούν σε ό,τι συνιστά την αναγνωστική απόλαυση, είναι εκείνα που «εκφοβίζουν» την αντιποικτική εποχή μας μια εποχή που, ενώ ανιχνεύει την αισθητική της στις αντιφάσεις της, συνεχίζει να βασίζει τη σκέψη της σε έκθετες, αίολες πληροφορίες και να υποβαθμίζει τα στοιχεία που συνθέτουν τη διαλεκτική της. Αναρωτιέται εύλογα κάποιος μήπως, τελικά, η εποχή μας φοβάται τη δυναμική της αναγνωστικής απόλαυσης, όπως άλλοτε η άρχουσα ανθρωπότητα φοβόταν και αντιμετώπιζε ως επικίνδυνη τη δυναμική της ανάγνωσης (Manguel, 1997), και για το λόγο αυτό προσφέρει απλόχερα και άκριτα όλες αυτές τις εναλλακτικές αφηγήσεις που κατά κανόνα δεν υπερβαίνουν το χρόνο επιβίωσης ενός οπτικού μετεικάσματος; Χωρίς να υποτιμούμε την πιθανή συμβολή τέτοιων εναλλακτικών, κυρίως ηλεκτρονικών, αφηγήσεων στη διαμόρφωση αναγνωστικού έθους και ήθους, στην ανάπτυξη αναγνωστικών πρακτι-

3. Μια τέτοια δυνατότητα προβάλλει και την «ενδεχομενικότητα» των ανθρώπινων ενεργειών αλλά και τη δυναμική των συγκρούσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε καινούργιες νοηματοδοτήσεις (Γκίβαλος, 2003: 323-325).

4. Ενδεικτικά βλ. τα ερευνητικά αποτελέσματα, τα ποσοτικά δεδομένα και τις προτάσεις που περιέχονται στην έκθεση του δικτύου «Ευρυδίκη» (2011) ή τις διαπιστώσεις που προβάλλονται σε σχετικά κείμενα της «Unesco» (Yates, 2009: 279-280).

κών και στην τόνωση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος⁵ και χωρίς να τις δαιμονοποιούμε, όπως και αν πιθανολογήσουμε μια απάντηση, το αίτημα για την ανάδειξη της ανάγνωσης ως τόπου/τρόπου διεύρυνσης της ατομικής εμπειρίας αλλά και δημιουργίας συλλογικών προσδοκιών προβάλλεται συνεχώς, άλλοτε ρητορικά και άλλοτε ουσιαστικά, ενώ μπορεί να ικανοποιηθεί εν μέρει από τη διασφάλιση της αβίαστης αλλά συνειδητής αναζήτησης/πραγμάτωσης του λόγου και, σίγουρα, από τη διαμόρφωση μιας ασφαλούς πολιτισμικής βάσης, μιας γνήσιας «κουλτούρας ανάγνωσης» που θα εμπνέει το σεβασμό και την αγάπη για τα βιβλία (Fischer, 2003: 311). Σε μια τέτοια βάση θα μπορούσαν να απολαμβάνουν τη σχέση τους με το λόγο άτομα και συλλογικότητες, ενώ ακόμη και η γνώση, η χρηστική γνώση, είτε θεσμοποιημένη είτε συνεχώς επεκτεινόμενη, θα μπορούσε να είναι τουλάχιστον «χαρούμενη γνώση», όπως θα τη χαρακτήριζε ο Νίτσε.

Μολονότι σχετικά νεόκοπος στην ελληνική γλώσσα, ο όρος «φιλιαναγνώσια» είναι δυνητικά φορέας μιας τέτοιας κουλτούρας. Ενώ διαφοροποιείται εννοιολογικά και ιδεολογικά από παρεμφερείς αλλόγλωσσους όρους (literacy, literatie), συνοψίζει μονολεκτικά ξενόγλωσσες περιφράσεις («love reading», «aimer lire», κ.ά.) που φαίνεται να διασώζουν τη σημασιολογική βαρύτητα μιας θετικά προσδιορισμένης σχέσης του αναγνώστη με το λόγο και ειδικά με το βιβλίο. Ωστόσο, μέσα από μια μη εμφανή τάση υπερανάπληρωσης αλλά πολύ συχνή χρήση (σχεδόν κατάχρηση), ο ελληνικός όρος φαίνεται να διεκδικεί ενοχικά ένα άλλοθι για την έλλειψη «κουλτούρας ανάγνωσης» στη χώρα μας· μια έλλειψη που στοιχειοθετείται εύκολα, παρά την ανεπαρκή αξιοποίηση εμπειρικών δεδομένων και ερευνητικών ευρημάτων που θα μπορούσαν να προωθήσουν αποτελεσματικότερα τα ζητούμενά της. Χωρίς να επαναλάβουμε γενικότερες διαπιστώσεις και επιμέρους αναφορές που παραπέμπουν σε μια τέτοια πραγματικότητα, αξίζει να σταθούμε περισσότερο κριτικά σε κάποιες πτυχές της που στοιχειοθετούν την ιδιαίτερη διαλεκτική της, ιδιαίτερα στο χώρο και στο χρόνο μας.

Προσδιορισμένη κυρίως γνωστικά, η ανάγνωση αξιοποιείται στο πλαίσιο δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων που, ακόμη και αν δεν εγκλωβίζο-

5. Βλ. Yates, 2009: 291, όπου γίνεται εκτενής αναφορά στα σχετικά πορίσματα του ερευνητικού έργου των Jackie Marsh & Elaine Millard.

νται στα στενά όρια του σχολείου, κυρίως της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεν ξεφεύγουν εύκολα από περιορισμούς σχολικού τύπου. Με δεδομένες τις πραγματικές ελλείψεις και δυσκολίες (λειτουργία βιβλιοθηκών, μη υποστηρικτικό περιβάλλον, πειστικό πρόγραμμα, κ.ά.) της ελληνικής πραγματικότητας, καθώς και τις ευμετάβολες ειδικά σήμερα ανθρώπινες διαθέσεις δασκάλων και μαθητών, μετατρέπονται σταδιακά σε πρακτικές που ακόμη και αν δεν αντιμετωπίζονται οι ίδιες ως υποχρεωτικές ενσωματώνονται χάριν εμπλουτισμού σε άλλες υποχρεωτικές, συνήθως διαθεματικής φιλοσοφίας, δραστηριότητες. Η ανάγνωση από φυσική, δυναμική διαδικασία γίνεται τεχνητή, εξαναγκαστική και προβάλλεται κυρίως η χρηστική της διάσταση. Ως τέτοια, επιφορτισμένη μάλιστα με το ιδεολόγημα της εξασφάλισης της όποιας επιτυχίας, γίνεται αποκλειστικά μέτρο της αξίας του ατόμου, αλλά δεν αξιοποιείται ως ευκαιρία ανθρωπολογικής γνώσης. Χωρίς να αμφισβητείται η αναγκαία-«έξωθεν» επιβαλλόμενη πλευρά της ανάγνωσης, αυτή που χαρακτηρίζεται «ανάγνωση-καταναγκασμός», δεν μπορεί να αγνοείται η άλλη της όψη, αυτή που είναι «ανάγνωση-απόλαυση» (De Singly, 2000: 80-81). Γιατί, αν η πρώτη εμμένει στον πληροφοριακό χαρακτήρα της αναγνωστικής δραστηριότητας, η δεύτερη ταυτίζεται με την ίδια την εμπειρία της αναγνωστικής ή ερμηνευτικής πράξης, με την εμπειρία μιας «έντρομης ισορροπίας» ανάμεσα σε ανθρώπινα όρια και κειμενικές γραμμές. Η ανάγνωση αυτή «αγωνίζεται να μεταστρέψει, να μετατονίσει τις συμπλεκόμενες μορφές του φαντασιακού, έτσι ώστε να παραχθεί ένας άλλος λόγος» (Greisch, 1993: 16), εξασφαλίζοντας για το άτομο που διαβάζει τη δυνατότητα αισθητικής ενατένισης και επαναφωτισμού των ατομικών εμπειρικών εγγραφών του (Smith, 2006: 127-129). Είναι η ανάγνωση που, απαλλαγμένη από χρηστικά στερεότυπα και καθαρά γνωστικές στοχεύσεις, καθώς και από «την αγωνιώδη προσπάθεια συμμόρφωσης των ατόμων στην αγοραία κοινωνικότητα», τους επιτρέπει τη συμμετοχή «στην αποκάλυψη των μύχιων κόσμων», στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους (De Singly, 2000: 81), αναγνωρίζοντας τη δράση στη σκέψη και ενεργοποιώντας την τάση τους να αναστοχάζονται δημιουργικά.⁶ Υιοθετώντας την ανι-

6. Μια τέτοια αναστοχαστική πρόθεση βελτιώνει δυναμικά όχι μόνο το άτομο, αλλά και το σύστημα μέσα στο οποίο το άτομο αυτό υπάρχει και δρα. Εξάλλου, για το Γιούργκεν Χάμπερμας (Jürgen Habermas), η αναστοχαστική διαδικασία συνιστά «μεθοδική

διοτελή άσκηση των αναγνωστικών πρακτικών, μια τέτοια ανάγνωση που πραγματικά απελευθερώνει αναζητά τον ιδιωτικό της χώρο, ενώ προσδιορίζεται και συλλογικά. Το σχεδόν ρητορικό ερώτημα που ανακύπτει αναφορικά με το ρόλο που παίζει ένα πλαίσιο, όπως το σχολικό, στη διάκριση των διαφορετικών όψεων της ανάγνωσης προκαλεί ως απάντηση την αυτονόητη επιλογή του διαχωρισμού. Φαίνεται ότι το σχολείο, εμφανέστερα από τους άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τη φιλιανγνωστική διάθεση και συνήθεια, δεν είναι διατεθειμένο να απεμπλακεί από τις διδακτικές και χρησιμοθηρικές εμμονές του, από τη «σχολικοποίηση» των φιλιανγνωστικών δραστηριοτήτων, προκειμένου να συμφιλιώσει τους μαθητές με την άλλη πλευρά της ανάγνωσης που θα λειτουργούσε πέρα από τη σχολική στοχοθεσία και τις ασφυκτικές πιέσεις για επιτυχία στο δημόσιο χώρο. Επιπλέον, σ' ένα εξαναγκαστικό πλαίσιο μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων, όπου επιμένουμε να προκρίνουμε την πληροφορία σε βάρος της εμπειρίας (Smith, 2006: 128), φαντάζει αδιανόητο, παράλληλα με το δικαίωμα/υποχρέωση στην ανάγνωση, να προβληθεί, πόσο μάλλον να υποστηριχτεί, και το δικαίωμα στη μη ανάγνωση. Προφανώς, κάτι τέτοιο είναι εφικτό σε ένα πλαίσιο, σε μια «κουλτούρα ανάγνωσης», όπου προβάλλεται η ιδιαίτερη δυναμική της ανάγνωσης ως παράγοντας διαφοροποίησής της από κάθε άλλη επικοινωνιακή πράξη και όπου υπάρχει η προοπτική της ηθελημένης αξιοποίησης των αναγνωστικών δεξιοτήτων για μας, για τη δική μας απόλαυση, όσο και αν μια τέτοια έννοια ελέγχεται ως ιδεολογικά ή ηθικά παρεξηγημένη (Μπαρτ, 1973).

Ο κοινωνικο-πολιτισμικός και ιδεολογικός προσδιορισμός της γλωσσικής εκφοράς που προβάλλει η σύγχρονη προβληματική του Γραμματισμού, στην οποία αναφερθήκαμε αρχικά, σε συνδυασμό με το διαπιστωμένο πλαίσιο αξιοποίησης της ανάγνωσης, κατά κανόνα σχολικό, αναδεικνύουν τη διαλεκτική φύση ενός ζητήματος που αφορά την απόλαυση της ανάγνωσης. Εδώ ακριβώς πρέπει να αναδειχτούν και να αξιοποιηθούν οι λειτουργίες των λογοτεχνικών κειμένων, των κειμένων που κατά τον Ρολάν Μπαρτ ως περισσότερο «εγγράψιμα», όχι απλώς «αναγνώσιμα», προ-

προϋπόθεση διαμόρφωσης μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία επιτρέπει την ανεμπόδιστη συμμετοχή σε επικοινωνιακές διαδικασίες» (Γκίβαλος, 2003: 334-335, 349).

σφέρουν στους αναγνώστες τους περισσότερες ευκαιρίες (ανα)δημιουργικής παρέμβασης και απόλαυσης, η οποία συνδέεται πάντα με τη σαγήνη κάθε κειμένου, όχι απαραίτητα λογοτεχνικού (Barthes, 2005: 66). Για το λόγο αυτό δεν πρέπει να ταυτίζουμε πάντα κάθε φιλιαναγνωστική πρακτική με την αξιοποίηση μόνο «καλών» λογοτεχνικών κειμένων, υποβαθμίζοντας το προσωπικό γούστο ή αγνοώντας τις ατομικές επιλογές/προτιμήσεις των αναγνωστών (Έκο, 1994: 31). Εξάλλου, «στο βαθμό που η συνολική αναγνωστική δίαιτα χαρακτηρίζεται από ποικιλία, το να διαβάζει κανείς λιγότερο αξιόλογα κείμενα μπορεί να είναι ευεργετικό για την ανάπτυξή του ως αναγνώστη».⁷ Βέβαια, οι φιλιαναγνωστικές πρακτικές που εμπνέονται από τη Λογοτεχνία και οργανώνονται με βάση τα λογοτεχνικά κείμενα αποδεικνύονται πιο αποτελεσματικές στο να διευρύνουν τις προοπτικές της ανάγνωσης, να την υπερβούν ως δεξιότητα, να βοηθήσουν τα άτομα να αντιταχθούν στην κυριαρχία της αναγκαιότητας και «να περιπλανηθούν» μέσα στο βασίλειο της μυθοπλασίας που γίνεται κίνητρο σκέψης και κινητήρια δύναμη αρτιότερης θέασης του εαυτού μας και του κόσμου, μέσα στο βασίλειο της φαντασίας και της ελευθερίας.

Όπως στα δάση κάθε διαβάτης, έτσι και μέσα στα αφηγηματικά κείμενα κάθε αναγνώστης μαθαίνει να βρίσκει το δικό του μονοπάτι, προκειμένου να νιώσει την ευχαρίστηση «της περιπλάνησης» (Έκο, 1994). Προτού αναρωτηθούμε, λοιπόν, για μια ακόμη φορά «πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες;» (Anderson, κ.ά., 2000), προέχει «να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα» (Ποσλανιέκ, 1992), για να θυμηθούμε και τους τίτλους δύο κλασικών πια βιβλίων στο χώρο της φιλιαναγνωσίας που τους χρησιμοποιούμε πολύ συχνά, επειδή φαίνεται ότι έτσι «θωπεύουμε» τις ανεπάρκειές μας. Τελικά, μέσα από μεταφορές ή νοηματοδοτήσεις και πέρα από ατομικές προκαταλήψεις ή συλλογικές αγκυλώσεις, αυτό που φαίνεται να έχουμε μεγαλύτερη ανάγκη είναι, τελικά, η αναζήτηση του χωροχρονικού πλαισίου πραγμάτωσης των δυνατοτήτων της ανάγνωσης και η διασφάλιση των ποικίλων τρόπων απόλαυσής της «είναι», όπως επιμένει ο Μπαρτ (1973: 9), «η δυνατότητα μιας διαλεκτικής του πόθου, μιας μη-πρόβλεψης της ηδονής: το παιχνίδι να μην κλείσει, να υπάρχει ανοιχτό παιχνίδι».

7. Η άποψη είναι του Peter Dickinson και την παραθέτει η Sally Yates (2009: 290).

Βιβλιογραφία

- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A. & Wilkinson, I.A.G. *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική*. Μτφρ. Α. Αρχοντίδου – Ι. Μπίμπου – Φ. Παπαδημητρίου – Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg, 2000.
- Barthes, Roland. *Απόλαυση-Γραφή-Ανάγνωση*. Μτφρ. Αρχοντή Κόρκα. Αθήνα: Πλέθρον, 2005.
- Bruner, Jerome S. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- Γκίβαλος, Μενέλαος. *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος, 2003.
- Culler, Jonathan. «Προλεγόμενα σε μια θεωρία της ανάγνωσης». Στο: Λεοντσίνη, Μαίρη (επιμ.). *Όψεις της Ανάγνωσης*. Μτφρ. Κ. Αθανασίου – Φ. Σιατίτσας. Αθήνα: Νήσος, 2000, σσ. 213-237.
- De Singly, François. «Το βιβλίο και η κατασκευή της ταυτότητας. Οι δύο διαστάσεις του σύγχρονου ατομικισμού και η διπλή όψη της ανάγνωσης». Στο: Λεοντσίνη, Μαίρη (επιμ.). *Όψεις της Ανάγνωσης*. Μτφρ. Κ. Αθανασίου – Φ. Σιατίτσας. Αθήνα: Νήσος, 2000, σσ. 79-102.
- Greisch, J. *Οι μεταφορές της ανάγνωσης: Ζητήματα μεθόδου*. Μτφρ. Έλενα Θεοδωροπούλου-Καλογήρου. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1993.
- Holub, Robert. «Ερμηνευτική». Στο: Selden, Raman (επιμ.). *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. Μτφρ. Μ. Πεκλιβανίδης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Α.Π.Θ., 2004α, σσ. 361-404.
- Holub, Robert. «Φαινομενολογία». Στο: Selden, Raman (επιμ.). *Από τον Φορμαλισμό στον Μεταδομισμό*. Μτφρ. Μ. Πεκλιβανίδης. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Α.Π.Θ., 2004β, σσ. 405-444.
- Έκο, Ουμπέρτο. *Έξι περιπλανήσεις στο δάσος της αφήγησης*. Μτφρ. Αναστασία Παπακωνσταντίνου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2^η1994.
- Eurydice («Δίκτυο Ευρυδίκη»). *Η διδασκαλία της ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, πολιτικές και πρακτικές*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού (EACEA), 2011 <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EL.pdf> [Ημερομηνία ανάκτησης: 15/11/2012].
- Fischer, S. *A history of reading*. London: Reaktion, 2003.
- Κονδύλη, Μαριάννα. «Γραμματισμός και (πρώτο) σχολείο: Τάσεις και απαντήσεις στο πλαίσιο της κοινωνιοσημειωτικής προοπτικής της γλώσσας». (*Πρακτικά του Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ. Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μά-*

- θησης) (Πάτρα, 1-3 Ιουνίου 2007). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2007, σσ. 6-14. <[http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files_publications/16.Kondyli,%20M.%20\(2007\).pdf](http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files_publications/16.Kondyli,%20M.%20(2007).pdf)> [Ημερομηνία ανάκτησης: 10/1/2013].
- Μπαρτ, Ρολάν. *Η απόλαυση του κειμένου*. Μτφρ. Φ. Χατζιδάκη – Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας, 1973.
- Μπίρκερτς, Σβεν. *Οι ελεγείες του Γουτεμβέργιου: Η μοίρα της ανάγνωσης στην ηλεκτρονική εποχή*. Μτφρ. Λίλυ Εξαρχοπούλου. Αθήνα: Καστανιώτης, 1997.
- Manguel, Alberto. *Η ιστορία της ανάγνωσης*. Μτφρ. Λύο Καλοβυρνάς. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνης, 1997.
- Πατέρα, Αναστασία & Τσιλιμένη, Τασούλα. *Φιλαναγνωσία και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού: Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012.
- Πολίτης, Δημήτρης & Παπαδάτος, Γιάννης Σ. «Ο Εγγραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Ανθολόγιο Λογοτεχνίας». Στο: Μασσαγγούρας, Ηλίας (επιμ.). *Σχολικός Εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 2007, σσ. 547-554.
- Πόρποδας, Κωνσταντίνος. *Η ανάγνωση*. Πάτρα, 2002.
- Ποσλανιέκ, Κριστιάν. *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα: Εμπυχωσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος*. Μτφρ. Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης, 1992.
- Poulet, Georges. «Phenomenology of Reading». *New Literary History*, 1(1) (1969): 33-68.
- Smith, Frank. *Κατανοώντας την ανάγνωση*. Επιμ. Αθανάσιος Αϊδίνης. Μτφρ. Ανδρέας Χατζηαθανασίου. Αθήνα: Επίκεντρο, 2006.
- Suleiman, Susan R. «Introduction: Varieties of audience-oriented theories». Στο: Suleiman, Susan R. & Crosman, I. (eds.). *The reader in the text: Essays on audience and interpretation*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980, σσ. 3-45.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Yates, Sally. «Κατανοώντας την ανάγνωση και την εγγραμματισμό». Στο: Hunt, Peter (ed.). *Κατανοώντας τη Λογοτεχνία για Παιδιά*. Μτφρ. Χρυσούλα Μησοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009, σσ. 279-294.