

Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής: προβλήματα θεωρίας και πρακτικής¹

Δ. Κατή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Εξετάζονται κριτικά θεμελιώδεις ιδέες και πρακτικές για τη μάθηση του γραπτού λόγου, που αφορούν την επιστημονική θεωρία, την παιδαγωγική πρακτική και τα προβλήματα μάθησης. Αφετηρία της κριτικής είναι η θεωρητική μονομέρεια που ξεκινά από μια παράδοση της ψυχολογικής επιστήμης, καθοριστική όμως για την παιδαγωγική, που μελετά τη μάθηση ως γνωστικό φαινόμενο και μόνο. Όμως, η μάθηση έχει πάντα και μια συγκινησιακή συνιστώσα και είναι επίσης, τουλάχιστον στα πλαίσια του σχολείου, κι ένα επικοινωνιακό κοινωνικό γεγονός. Μια συνθετική, λοιπόν, προσέγγιση των φαινομένων μάθησης έχει συνέπειες για την παιδαγωγική πρακτική και τη θεώρηση των προβλημάτων μάθησης. Η παιδαγωγική πρακτική δεν μπορεί να είναι ζήτημα επιλογής τεχνικών διδασκαλίας με βάση πορίσματα των γνωστικών επιστημών και μόνον, αλλά η διαμόρφωση διαδικασιών μάθησης που παίρνουν υπόψη την όλη ψυχολογική και κοινωνική-πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού. Κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα, οδηγούμαστε και στο να απορρίψουμε την ευκολία με την οποίαν υποτίθεται συνήθως μια γνωστική ανεπάρκεια στα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο με την ανάγνωση και τη γραφή.

Εισαγωγή

Η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί θέμα πολυμελετημένο στο χώρο της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Το ερώτημά μας είναι λοιπόν: ποια είναι η σημερινή κατάσταση των πραγμάτων στην επιστημονική θεωρία για το θέμα, καθώς και ποια η σχέση αυτών των επιστημονικών ιδεών με την παιδαγωγική πράξη; Το ερώτημα αποκτά ιδιαίτερη σημασία σήμερα, που ακούμε όλο και πιο συχνά για προβλήματα μάθησης στο σχολείο, και όπου παράλληλα κρούεται ο κώδωνας του κινδύνου για το φαινόμενο του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού.

Θα προσεγγίσουμε το θέμα από μian

ειδική σκοπιά, προβαίνοντας σε μια κριτική ως προς τη φύση της επιστημονικής θεωρίας και κυρίως ως προς τη σχέση της με την παιδαγωγική πρακτική. Άλλωστε, οποιαδήποτε προσέγγιση της υπάρχουσας έρευνας, θεωρίας και πρακτικής δεν θα μπορούσε παρά να γίνει με βάση μια συγκεκριμένη οπτική κι ένα σκοπό, είτε αυτό δηλώνεται ρητά είτε όχι. Οι κύριες επισημάνσεις μας δεν αποτελούν ως επί το πλείστον καινούργιες παρεμβάσεις. Θεωρούμε όμως απαραίτητη μια συνθετική παρουσίασή τους και γιατί δεν ακούγονται συχνά, αλλά και γιατί ενέχουν συγκεκριμένες συνέπειες για τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Τα επιχειρήματά μας θ' αναφερθούν

1. Το κείμενο είναι βασισμένο σε ανακοίνωση στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας: Μάθηση και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Μάιος 1989.

κυρίως στο γεγονός ότι η μάθηση αντιμετωπίζεται συνήθως από την παιδαγωγική ως γνωστικό φαινόμενο και μόνο, ενώ αγνοείται η συγκινησιακή και η κοινωνική συνιστώσα της. Οι αφαιρέσεις του επιστημονικού λόγου, στην προκειμένη περίπτωση η μάθηση ως φαινόμενο γνωστικό, είναι σε ένα επίπεδο θεωρητικού προβληματισμού γόνιμες και θεμιτές υποθέσεις. Ακόμη και στο επίπεδο της θεωρίας όμως, η μονομερής γνωστική οπτική παραμένει, σε τελική ανάλυση, ανεπαρκής. Στην παιδαγωγική όμως, όπου εμπλέκονται πραγματικά φαινόμενα μάθησης, αυτή η μονομέρεια οδηγεί σε παραπλανητικές αναλύσεις κι επικίνδυνες πρακτικές.

Δύο είναι οι σοβαρές συνέπειες που θα πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ: (α) Το ευρύ πρόβλημα της παιδαγωγικής πρακτικής έχει συρρικνωθεί σε ένα ζήτημα τεχνοκρατικής επιλογής τεχνικών διδασκαλίας και αξιολόγησης. (β) Οι χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο αποδίδονται κυρίως σε προβλήματα γνωστικής φύσης, ενώ παραμερίζονται προβληματισμοί για τη συναισθηματική σχέση του παιδιού με τα φαινόμενα μάθησης του σχολείου καθώς και για τον χαρακτήρα της όλης παιδαγωγικής πρακτικής.

Τα φαινόμενα αυτά φαίνεται πως έχουν μian ιστορική και κοινωνική εξήγηση, σε ένα διπλό πρόβλημα, που χαρακτηρίσε τη σχέση εκπαίδευσης και επιστήμης έως τις μέρες μας: (α) Ότι η ψυχολογία θεωρήθηκε στις αρχές του αιώνα βασική επιστήμη για την παιδαγωγική², για ζητήματα, δηλαδή, σε τελική ανάλυση, κοινωνικά, στα οποία και άλλοι επιστημονικοί λόγοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν. Και η ψυχολογία ήταν τότε μια επιστήμη των γνωστικών φαινομένων.

(β) Ότι δεν υπήρξε ουσιαστική συναλ-

λαγή ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη. Η υποτίμηση της πρακτικής που περιέμενε συνταγές από μian «ανώτερη» και «ουδετέρη» επιστήμη, υποτίμηση που νιώθουμε ακόμη και σήμερα στο χαμηλό κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών, αλλά και της ίδιας της παιδαγωγικής επιστήμης, δεν ήταν τυχαίο φαινόμενο. Μια απλή σύγκριση με την επίσης μη επιστημονική πρακτική της ιατρικής αρκεί να μας προβληματίσει για το γιατί. Έχει επισημανθεί (White, 1977) ότι στο θεσμό της εκπαίδευσης, ο κοινωνικός έλεγχος απαιτούσε άτομα που θα εκτελούσαν οδηγίες καθορισμένες εκ των άνω, διαμορφωμένες όμως σε τελική ανάλυση στο πεδίο της πολιτικής και όχι της επιστήμης. Η επιστήμη φαίνεται πως λειτούργησε ως ιδεολογικό κάλυμμα αυτής της κατάστασης, την οποίαν κατάσταση θα μπορούσε να είχε ανατρέψει μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη.

Α. Προβλήματα θεωρίας

Θα επιμείνουμε σε μια βασική, αν και χιλιοειπωμένη, επισήμανση για οποιαδήποτε θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου: η μάθηση του γραπτού λόγου είναι ένα πολυδιάστατο ψυχικό και κοινωνικό φαινόμενο, του οποίου η μελέτη απαιτεί μια δι-επιστημονική προσέγγιση. Διακρίνεται από μια γνωστική, μια συναισθηματική και μια κοινωνική συνιστώσα. Σημασία έχει όμως ότι και στις επιστημονικές και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μία μόνον από αυτές τις συνιστώσες φαίνεται πως ηγεμονεύει: η γνωστική. Και οφείλουμε να δούμε πώς και γιατί συμβαίνει αυτό, καθώς και τις πρακτικές του συνέπειες.

Η κυριαρχία της μονοσήμαντης γνωστικής οπτικής δεν σημαίνει βέβαια ότι

2. Δεν είναι άλλωστε άνευ σημασίας ότι το συνέδριο, στα πλαίσια του οποίου εντάχθηκε η παρούσα ανακοίνωση, τιτλοφορείται συνέδριο ψυχολογικής έρευνας, αν και έχει ως θέμα τα φαινόμενα της μάθησης και της εκπαίδευσης.

δεν υπάρχει μια πλούσια παράδοση προβληματισμού και ως προς τη συγκινησιακή και κοινωνική διάσταση της μάθησης. Σε αυτή την παράδοση στηρίζομαστε άλλωστε για να υπογραμμίσουμε την ελλειπτικότητα της γνωστικής οπτικής. Το ενδιαφέρον είναι απλώς, ότι αυτές οι άλλες προσεγγίσεις παραμένουν περιθωριακές για το χώρο που είναι επίσημα η παιδαγωγική, ως θεωρία και ως πρακτική.

Η γνωστική προσέγγιση

Καταρχήν είναι σαφές ότι οι επιστημονικοί κλάδοι, που έχουν παραδοσιακά θεωρηθεί αρμόδιοι για τη μάθηση και χρήση του γραπτού λόγου, υπήρξαν κατεξοχήν γνωστικοί. Αναφερόμαστε σε προσεγγίσεις τόσο διαφορετικές όσο η ψυχολογία της ανάγνωσης, που έχει προσφέρει από τις αρχές του αιώνα, οι πρόσφατα αναπτυχθείσες επιστήμες της νευροψυχολογίας, ψυχολογίας και γνωστικής ψυχολογίας, εξειδικεύσεις όπως η ψυχολογία της γραφής κι ακόμη η θεωρία της επεξεργασίας πληροφοριών και άλλες.

Αναμφισβήτητα, η ενασχόληση των γνωστικών επιστημών είναι απολύτως δικαιολογημένη, μιας και πρόκειται και για νοητικά φαινόμενα. Θα πρέπει μάλιστα να σημειώσουμε την ανεκτίμητη προσφορά τους, η οποία συχνά ξεπερνά τα στενά όρια της μάθησης του γραπτού λόγου και αφορά γενικότερα τις νοητικές λειτουργίες, τη γνώση και τη μάθηση. Δεν πρόκειται όμως μόνον για νοητικά φαινόμενα, κι έτσι οι γνωστικές επιστήμες δεν μπορούν από μόνες τους να μιλήσουν γι αυτά. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ακριβώς γιατί.

Η συναισθηματική συνιστώσα της μάθησης

Ενώ η ψυχολογία εν γένει μας έχει μάθει ότι τα φαινόμενα μάθησης έχουν και μια συγκινησιακή συνιστώσα, είναι

παράλληλα σαφές ότι ο λόγος της παιδαγωγικής δεν εμπεριέχει, σε γενικές γραμμές, αναφορές σε φαινόμενα του συναισθηματικού κόσμου. Οι ψυχοδυναμικές θεωρίες είναι απύσυχες από τα εγχειρίδια ακόμη και της παιδαγωγικής ψυχολογίας, κυρίως στην Αγγλοσαξωνική παράδοση, η οποία όμως για πολλούς ιστορικούς λόγους είναι αυτή που ηγεμονεύει. Έτσι, είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι έργα όπως αυτό των Bettelheim και Zelan (1982), που χρησιμοποιούν την ψυχαναλυτική θεωρία για να εξετάσουν τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής, αποτελούν εξαιρέσεις στις ΗΠΑ. Ακόμη και η πολυσυζητημένη έννοια των *κινήτρων*, έχει παραμείνει ως επί το πλείστον αντικείμενο των λόγων, που στις ΗΠΑ αποκαλούνται «κοινωνική ψυχολογία» και «ψυχολογία της προσωπικότητας».

Η συνάρθρωση της συγκινησιακής προσέγγισης με τη γνωστική ήταν πάντα πιο χαρακτηριστική της Ευρωπαϊκής παράδοσης. Το γεγονός αυτό το βλέπουμε και στη χώρα μας, όπου οι λίγες πραγματείες σε θέματα που αφορούν το παιδί και τη μάθηση του γραπτού λόγου, που είναι επηρεασμένες από τη Γαλλική ψυχοπαιδαγωγική, όπως της Δήμου (1982), δίνουν έμφαση στη συγκινησιακή συνιστώσα της μάθησης του γραπτού λόγου, ενώ οι καθαρά γνωστικές προσεγγίσεις χαρακτηρίζουν τα έργα που είναι επηρεασμένα από την Αγγλοσαξωνική γνωστική και παιδαγωγική ψυχολογία, όπως του Πόρποδα (1981).

Το παιδί ως ον με δική του προσωπική ιστορία, ψυχοσυναισθηματική συγκρότηση και κατανοητές αντιδράσεις, το συναντούμε επίσης στις κλινικές προσεγγίσεις των προβλημάτων μάθησης. Το βλέπουμε, μεταξύ άλλων, και στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, μιας και οι ειδικοί στους οποίους παραπέμπονται τα παιδιά, έχουν συχνά μια ψυχοδυναμική εκπαίδευση. Είναι όμως ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι ψυχοδυναμικές προσεγγί-

σεις παραχωρούν έδαφος, τα τελευταία χρόνια, στον ειδικό λόγο περί μαθησιακών δυσκολιών. Ο λόγος αυτός, που είναι ταυτόχρονα και μια πρακτική, έχει τις ρίζες του στη γνωστική οπτική της μάθησης κι έχει ακόμη συνδεθεί (Coles, 1987 και Fraklin, 1987) με την τάση ιατρικοποίησης της συμπεριφοράς, που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1960.

Η κοινωνική συνιστώσα της μάθησης

Θα σταθούμε όμως εδώ πιο πολύ στον τρόπο που οι κοινωνικές προσεγγίσεις των φαινομένων της αγωγής και της μάθησης, μέσα από την ανάπτυξη κλάδων όπως η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία και η εθνογραφία της εκπαίδευσης, της γλώσσας και της επικοινωνίας, έχουν τις τελευταίες δεκαετίες αλλάξει τις ιδέες μας για τη μάθηση, και ιδιαίτερα τη μάθηση στο σχολείο και την αξιολόγησή της. Συνοπτικά, υπογραμμίζουν ότι η μάθηση είναι ένα κοινωνικό γεγονός και όχι μόνο μια νοητική διαδικασία και υποδεικνύουν ένα σύμπλεγμα παραγόντων, που καθιστούν τη σχέση μάθησης και κοινωνικής-πολιτισμικής ένταξης άκρως σημαντική.

Οι κοινωνικές προσεγγίσεις της γλωσσικής επικοινωνίας και της εθνογραφίας της εκπαίδευσης (όπως του Gumperz, 1982, της Heath, 1983 και του Spindler, 1982) ήταν αυτές που περισσότερο συνέβαλαν στο να αντιληφθούμε τη μάθηση ως κοινωνικό γεγονός. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης κι επικοινωνίας ανάμεσα στα συμμετέχοντα άτομα. Η επικοινωνία αυτή, λεκτική ή όχι, γίνεται με βάση συμβατικά αξιώματα, συνήθως μη-συνειδητά και πολιτισμικά καθορισμένα. Τα αξιώματα αυτά αφορούν και τους τρόπους μάθησης, αλλά και το τι και το γιατί.

Η επίσημη παιδαγωγική πρακτική λειτουργεί προφανώς και αυτή με βάση

αξιώματα, τα οποία όμως έχει ενσωματώσει από τους τρόπους μάθησης κι επικοινωνίας ορισμένων κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων. Έτσι, η διάσπαση στην επικοινωνία με άλλες ομάδες είναι αναπόφευκτη, και συνεπώς πολιτικά χρωματισμένη. Η κοινωνιογλωσσική έρευνα και μέσα στο σχολείο, όπως φαίνεται για παράδειγμα σε έργα των Collins και Michaels (1986), Erikson και Mohatt (1982) και Heath (1982), έχει δείξει ότι σε τέτοιες περιπτώσεις, οι τρόποι των άλλων ερμηνεύονται με βάση πολιτισμικές προκαταλήψεις. Και η διαφορά στους τρόπους μάθησης κι επικοινωνίας, μεταμορφώνεται στο ιδεολόγημα, που μιλά για γνωστικό πρόβλημα ορισμένων παιδιών και συνεπώς για την ουδετερότητα των τρόπων του σχολείου.

Ας δούμε ορισμένα παραδείγματα από τις παραπάνω έρευνες. Οι ιδιαίτεροι τρόποι αφήγησης μιας ομάδας, ως προς τη δόμηση της ιστορίας και την επιτόνιση της φωνής, μπορούν να ερμηνευτούν ως ανικανότητα αφήγησης. Ή το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά δεν απαντούν σε συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις, που ελέγχουν την κατανόηση των κειμένων στο μάθημα της ανάγνωσης, μπορεί να εγείρει ερμηνείες του τύπου «Μα αυτά τα παιδιά δεν επικοινωνούν. Τους μιλάς και σε κοιτούν σα χαζά!» Κι όμως, τα παιδιά δεν απαντούν σε συγκεκριμένα είδη ερωτήσεων, όταν στην κουλτούρα τους δεν συνηθίζονται, γιατί θεωρούνται περιττές και αυτονόητες. Δεν πρόκειται εδώ ούτε για ανικανότητα επικοινωνίας, ούτε για ανικανότητα απάντησης σε ερωτήσεις, ούτε για έλλειψη κατανόησης του κειμένου. Απλώς, το συγκεκριμένο είδος ερώτησης, μέσα από τα πολλά είδη ερωτήσεων κατανόησης που θα μπορούσαν να γίνουν, έχει συχνά μιαν αυτονόητη για ορισμένες κοινωνικές ομάδες απάντηση. Ορισμένα παιδιά δεν κατανοούν ερωτήσεις του είδους «για ποιους ήταν αυτή η ιστορία που διαβάσαμε;», επειδή η απάντηση είναι προφανής και υπάρχει επανειλημμένα στο ίδιο το κείμενο.

Τα ίδια μπορούμε να πούμε και για την απαιτούμενη σύμπνοια ως προς τους στόχους της μάθησης, η οποία συχνά δεν υπάρχει, γιατί στο σχολείο έρχονται σε επαφή διαφορετικές κοινωνικές αξίες και ανάγκες. Δεν αναγνωρίζουν όλες οι πολιτισμικές ομάδες τη χρησιμότητα του σχολείου εν γένει ή των συγκεκριμένων γνώσεων και ενασχολήσεων που συναντούν εκεί. Χαρακτηριστική, όσο κι αν είναι ακραίο παράδειγμα απόκλισης από τους επίσημους παιδαγωγικούς στόχους, είναι η περίπτωση των τσιγγάνων του Δενδροπόταμου της Θεσσαλονίκης, που ούτε κανανοούν ούτε νιώθουν οικειότητα με τους στόχους και τη λειτουργία του σχολείου (Δικαίου, 1989). Έτσι, βλέπουμε σε έρευνες όπως της Heath (1983) ότι δεν αναγνωρίζουν όλοι τη χρησιμότητα ασκήσεων αποκωδικοποίησης των γραμμάτων, μιας και πρόκειται για δραστηριότητα αποκομμένη από τις πραγματικές χρήσεις της γλώσσας. Η δεν καταλαβαίνουν όλα τα παιδιά το νόημα φανταστικών ιστοριών, που χρησιμοποιούνται για την πρώτη ανάγνωση, όταν η κουλτούρα τους απαγορεύει τη φαντασία.

Έτσι, οι αρνητικές στάσεις των παιδιών απέναντι στις δραστηριότητες του σχολείου, που μπορεί να είναι και δικαιολογημένες και ευφυείς, μεταμορφώνονται στο ιδεολόγημα περί «φτωχών κινήτρων» ή «ελαττωματικής προσοχής», και συνεπώς περί της αυτονόητης αξίας αυτών που διδάσκει το σχολείο. Γνωρίζουμε όμως, και από την κλασική κοινωνιολογία των αναλυτικών προγραμμάτων (Apple, 1979) και από τη σύγχρονη εθνογραφία της παιδαγωγικής πρακτικής (Spindler, 1982), πόσο πολύ οι σχολικές γνώσεις και δεξιότητες επιλέγονται αυθαίρετα ως προς την αξία τους και δεν στηρίζονται σε κάποια κοινωνική συναίνεση.

Τα ίδια προβλήματα διέπουν και την αξιολόγηση, που δεν είναι μια ουδέτερη αξιοκρατική διαδικασία, αλλά ένα ακό-

μη κοινωνικό γεγονός, στηριγμένα σε προκαταλήψεις τουλάχιστον δύο ειδών, όπως επισημαίνεται στην Cook-Gumpertz (1986b): (α) ως προς το τι είναι γνώσεις καθώς και ως προς την πρόπουσα επίδειξή τους στο σχολείο. (β) σε καθημερινές αντιλήψεις που οι εκπαιδευτικοί κουβαλούν μέσα στο σχολείο ως προς το τι είναι σωστή συμπεριφορά, εμφάνιση, γλώσσα, και εν γένει τρόποι ζωής.

Στην πρώτη περίπτωση, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχολικές γνώσεις ταυτίζονται με αυτές ορισμένων κοινωνικών-πολιτισμικών ομάδων. Η Heath (1983) επισημαίνει, για παράδειγμα, ότι το σχολείο δεν εκτιμά την ικανότητα ανάγνωσης όλων των ειδών των επιγραφών από φτωχά παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ εκτιμά την οικειότητα παιδιών από μεσοαστικά στρώματα με φανταστικές γραπτές ιστορίες. Ακόμη, οι γνώσεις και οι ικανότητες, όπως η κατανόηση ενός κειμένου, πρέπει να επιδειχτούν με τρόπους που συνηθίζονται στο σχολείο, μέσα από ένα συγκεκριμένο είδος απάντησης σε συγκεκριμένο είδος ερώτησης όπως συζητήσαμε παραπάνω.

Στη δεύτερη περίπτωση, το σχολείο κρίνει και τρόπους ζωής. Για παράδειγμα, παιδιά που δεν έχουν στο σπίτι τους αυστηρά ωράρια και καθορισμένες κινήσεις μέσα στο χώρο, κουβαλούν αυτή την ελευθερία στο σχολείο, το οποίο όμως συχνά λειτουργεί με αυστηρούς κανόνες ως προς το χρόνο και το χώρο, κανόνες που έχει ενσωματώσει από τους τρόπους ζωής άλλων κοινωνικών ομάδων (Heath, 1983). Μπορεί λοιπόν να κρίνει αυτά τα παιδιά ως «απροσαρμοστα» ή «υπερκινητικά». Παίρνοντας υπόψη αυτές τις προκαταλήψεις ως προς τους τρόπους ζωής, δεν είναι άραγε άξιο ερευνητικού προβληματισμού ότι η ερμηνεία που οι εκπαιδευτικοί στο σημερινό Ελληνικό σχολείο δίνουν συχνά για τα προβλήματα μάθησης με το γραπτό λόγο είναι η σκέψη «δεν τα βοηθούν από το σπίτι»;

Η επίσημη παιδαγωγική πρακτική,

με τις αξίες, τις γνώσεις και τις διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης που ασπάζεται, θέλει να παρουσιάζεται ως αυτονόητη και ουδέτερη. Όμως, αυτό που καταφέρνει τελικά είναι να περιθωριοποιήσει ακόμη πιο πολύ και με πιο επίσημους τρόπους ορισμένες κοινωνικές ομάδες, των οποίων η κουλτούρα είναι ήδη διαφορετική όταν φτάνουν στο σχολείο. Στη συνέχεια απορρίπτει συστηματικά τους τρόπους με τους οποίους σκέφτονται, νιώθουν, φέρονται και μαθαίνουν τα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες από τη δική του. Αντί να βρει τρόπους να γεφυρώσει το πολιτισμικό χάσμα, το ενισχύει μέσα από την υποτίμηση της διαφοράς. Η ξεπερασμένη σήμερα φιλολογία περί «υποβαθμισμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος» ή «πολιτισμικής στέρξης» εξέφρασε κάποια στιγμή ανοιχτά αυτή την υποτίμηση που συντελείται συνήθως με επικαλυμμένους τρόπους.

Προς μια συνθετική προσέγγιση της μάθησης

Είναι καιρός ακόμη και στην επιστημονική θεωρία να επιχειρηθούν συνθετικές προσεγγίσεις του φαινομένου της μάθησης. Το εγχείρημα είναι δύσκολο, αλλά στον τομέα του γραπτού λόγου, η πλούσια ερευνητική προβληματική προσφέρει μια βάση. Το ζητούμενο δεν είναι να προσθέσουμε στην ψυχολογία των γνωστικών φαινομένων τη συγκινησιακή και κοινωνική οπτική, αλλά να βρούμε τη σύνθεση που θα μας επιτρέψει κάποτε να περιγράψουμε τα πραγματικά φαινόμενα μάθησης. Ο παιδαγωγικός λόγος, στην προσπάθεια να ενσωματώσει και τις τρεις παραπάνω οπτικές, έχει συχνά καταφύγει σε επικίνδυνες απλουστεύσεις, που έμμεσα ενισχύουν την ηγεμονία της γνωστικής οπτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συμπλήρωση της παραδοσιακής γνωστικής αντίληψης με τα πορίσματα για την ταξική διάσταση της σχολικής

αποτυχίας, έτσι ώστε να ακούμε για διαφορετικές γνωστικές διαδικασίας απορρόφησης γνώσεων περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές ανάλογα με την κοινωνική προέλευση.

Σε μια προσπάθεια ουσιαστικής σύνθεσης, ίσως θα πρέπει να αξιοποιήσουμε και κάποιες παλαιότερες νύξεις και παρατηρήσεις, σποραδικές, ανεπαρκείς και προβληματικές, ως προς τους τρόπους μάθησης που συνηθίζονται από ένα άτομο ή μια κοινωνική ομάδα. Αναφερόμαστε σε έννοιες όπως «γνωστικό στυλ» και «σχήματα μάθησης» που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί. Ίσως προσπαθούσαν, χωρίς να το συνειδητοποιούν, να ερμηνεύσουν και τους πολιτισμικά καθορισμένους τρόπους μάθησης.

Β. Προβλήματα παιδαγωγικής πρακτικής

Η διαμόρφωση οποιασδήποτε παιδαγωγικής πρακτικής οφείλει να προσδιορίσει πιο συγκεκριμένα, και πάντα με τους συνθετικούς όρους της γνωστικής, συγκινησιακής και κοινωνικής οπτικής, τα φαινόμενα μάθησης που την απασχολούν. Στη δική μας περίπτωση, οφείλει να προχωρήσει πέρα από τις καθημερινές αντιλήψεις του φαινομένου που συχνά αποκαλούμε μάθηση του γραπτού λόγου.

Κάθε πραγματικό φαινόμενο μάθησης διέπεται από ιδιαιτερότητες, που εξαρτώνται από ποικίλους συντελεστές. Κι ίσως η έννοια «μάθηση του γραπτού λόγου» να αποκρύπτει μέσα στην γενικότητα τις κρίσιμες πτυχές του φαινομένου, που η παιδαγωγική πρακτική δεν είναι δυνατό να αγνοεί. Όσο κι αν μια γενική θεωρία της μάθησης είναι πάντα θεμιτή, η θεωρία αυτή αναγκαστικά πρέπει να εμπεριέχει και μια περιγραφή των παραγόντων που δημιουργούν ιδιαιτερότητες. Η μονοσήμαντη γνωστική οπτική έχει στο παρελθόν αναγνωρίσει μόνο μία έννοια ιδιαιτεροτήτων, αυτήν την

προβληματικής ατομικής απόκλισης στην απορρόφηση γνώσεων. Η οπτική που θέλει τη μάθηση κοινωνικό γεγονός εγείρει, αντιθέτως, μια σειρά από ερωτήματα ως προς τη φύση της μάθησης του γραπτού λόγου σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο.

Καταρχήν, η αντίθεση «γραπτού-προφορικού» λόγου καλλιεργεί την εντύπωση ότι η γραφή είναι απλώς μια αναπαράσταση της ομιλίας και συνεπώς ότι η μάθησή της ισούται με την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων κυρίως. Όμως, στην πραγματικότητα, έχουμε μια σειρά διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας, μερικές εκ των οποίων στηρίζονται σε ηχητικά σύμβολα κι άλλες σε οπτικά, και επομένως η μάθηση των γραπτών κωδίκων είναι και μάθηση καινούριων τρόπων επικοινωνίας και σκέψης. Η πραγματολογία και η κοινωνιογλωσσολογία, όπως επισημαίνει και ο Stubbs (1980), μιλούν όχι μόνον για πολλά διαφορετικά είδη λόγου, αλλά και για το γεγονός ότι τα είδη του γραπτού λόγου χρησιμοποιούνται σε περιστάσεις διαφορετικές από αυτές του προφορικού και για διαφορετικούς σκοπούς. Έχουν συνεπώς και διαφορετική δομή και διαφορετική σχέση με την εξωγλωσσική πραγματικότητα. Ακόμη, δεν είναι όλες οι κοινωνικές ομάδες εξοικειωμένες και με το γραπτό λόγο εν γένει αλλά και με όλες τις χρήσεις του. Το γεγονός αυτό έχει τεράστια σημασία για την εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε συγκεκριμένες χρήσεις της γραπτής και προφορικής γλώσσας.

Δεν μπορούμε λοιπόν να μην αναρωτιόμαστε κάθε φορά που τίθεται θέμα αγωγής ως προς το γραπτό λόγο: μάθηση ποιας χρήσης της γλώσσας, που χρησιμοποιεί τον αλφαθητικό κώδικα, για ποιο λόγο, από ποιες κοινωνικές ομάδες, και κάτω από ποιες σχέσεις αλληλεπίδρασης και αξιολόγησης; Πίσω από αυτά τα επιφανειακά αθώα ερωτήματα, κρύβονται παραπλανητικές ιδέες που θέλουν τη μάθηση ομοιόμορφο γνωστικό

φαινόμενο και τη σχολική διδασκαλία και αξιολόγηση μια ουδέτερη διαδικασία. Όμως, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι τα αναλυτικά προγράμματα ανάγνωσης και γραφής δεν είναι τα μόνα δυνατά ούτε ως προς τους τρόπους ούτε ως προς το περιεχόμενο της μάθησης, κι ότι μια σειρά από ιδεολογήματα στοχεύουν στο να μας αποτρέψουν από το να αμφισβητήσουμε την επίσημη παιδαγωγική πρακτική.

Ένα πρώτο ιδεολόγημα θέλει τη μάθηση του γραπτού λόγου να συντελείται στο σχολείο και μόνο, το οποίο πιστεύεται ευρέως ότι δημιουργήθηκε για να μορφώσει την ανθρωπότητα. Η κοινωνική ιστορία (Graff, 1986) μας λέει όμως ότι η παραπάνω ιδέα καλλιεργήθηκε συστηματικά, για να αποκρύψει το γεγονός ότι το σχολείο δημιουργήθηκε το 19ο αιώνα για να ελέγξει τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα ήδη μάθαιναν και κυρίως χρησιμοποιούσαν τη γραφή. Στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας, οι άνθρωποι μάθαιναν να γράφουν και να διαβάζουν, σε πολύ διαφορετικές περιστάσεις από αυτές του σχολείου. Και σήμερα, στις αναπτυγμένες χώρες, τις πλημμυρισμένες από γραπτά μυνήματα όλων των ειδών, τα παιδιά φτάνουν συχνά στο σχολείο, γνωρίζοντας ήδη πολλά για το γραπτό λόγο (Hall, 1987). Επίσης, αρκετές χρήσεις της γραφής μαθαίνονται εκτός σχολείου, το οποίο περιορίζεται αυστηρά σε ορισμένα μόνον είδη γραπτού και προφορικού λόγου, είδη που ποικίλουν ανάλογα με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Γνωρίζουμε άλλωστε ότι η μάθηση έχει άλλο γνωστικό και συγκινησιακό χαρακτήρα στο σχολείο, από ότι στις περιστάσεις της καθημερινής ζωής. Το σχολείο στηρίζεται σε δικούς του κωδικές επικοινωνίας, σε έννοιες απομακρυσμένες από την πραγματικότητα στην οποία αναφέρονται, στην επιβολή του αναλυτικού προγράμματος καθώς και σε μια αξιολόγηση με βάση την επιτυχία-αποτυχία (Cook-Gumperz, 1986b, Scri-

ber and Cole, 1981).

Γνωρίζουμε ακόμη ότι το σχολείο λειτουργεί με προϋποθέσεις ως προς το τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά, πώς σκέφτονται, νιώθουν και μαθαίνουν, όσο κι αν καλλιεργείται η ιδέα ότι διδάσκει εξ αρχής και χωρίς προκαταλήψεις. Για παράδειγμα, ζητά από τα παιδιά να έχουν εξοικειωθεί με βιβλία και να έχουν μεταγλωσσικές γνώσεις για το αλφάβητο και τους φθόγγους (Heath, 1983). Οι επικαλυμμένες αυτές προϋποθέσεις δεν είναι τυχαίες, αλλά κοινωνικά καθορισμένες μιας και παίρνουν ως βάση την κουλτούρα ορισμένων μόνο κοινωνικών στρωμάτων.

Όταν οι προϋποθέσεις συνειδητοποιούνται, είναι πλέον δυνατές οι αμφισβητήσεις και οι πιθανές αλλαγές. Η Heath (1983) αναφέρει το απλό παράδειγμα μιας δασκάλας που στηρίχτηκε στις καθημερινές γνώσεις για τη γραφή, που είχαν τα παιδιά μιας φτωχιάς κοινότητας, για να οδηγήσει αυτά τα παιδιά στο να πλουτίσουν με εντυπωσιακό τρόπο τις ικανότητες χρήσης της γραφής, αυτά τα ίδια παιδιά που το σχολείο θα στιγμάτιζε ως ανίκανα να καταλάβουν μian απλή ερώτηση. Όταν οι πολιτισμικές ομάδες με λιγότερη εξουσία αποκτούν δικαίωμα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι προϋποθέσεις αλλάζουν. Γι αυτό, και τα αναλυτικά προγράμματα ανάγνωσης και γραφής, που επιβάλλονται εκ των άνω και δεν δίνουν δικαίωμα συμμετοχής στα άτομα που μαθαίνουν, όπως το δικαίωμα στην επιλογή των κειμένων, είναι συνήθως καταδικασμένα στην αποτυχία.

Και στην Ελλάδα λοιπόν, θα πρέπει κάποτε να ερευνήσουμε τη σχέση των παιδιών όλων των κοινωνικών προελεύσεων με το γραπτό λόγο, κυρίως κατά την προσχολική ηλικία αλλά και μετά, όπως και να εντοπίσουμε ταυτόχρονα τις

προϋποθέσεις της επίσημης παιδαγωγικής πρακτικής. Είναι, για παράδειγμα, ενδιαφέρουσες οι ενδείξεις ότι παιδιά δεν είναι τόσο εξοικειωμένα με το διάβασμα γραπτών ιστοριών, όπως και οι ενδείξεις ότι οι νηπιαγωγοί το παίρνουν αυτό υπόψη τους και προτιμούν να αφηγούνται παρά να διαβάζουν³. Ή ότι ακόμη και τα τσιγγανάκια του Δενδροπόταμου, που τόσα προβλήματα έχουν με το σχολείο και τους τρόπους τους, ξέρουν να διαβάζουν επιγραφές και νούμερα⁴. Το πρόβλημα πάντως της παιδαγωγικής πρακτικής στη χώρα μας πρέπει να σταθεί σε τέτοιες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας. Δεν μπορεί να λυθεί με βάση γνωστικά κορίσματα και μόνον, όπως το τι ιδιαιτερότητες προκύπτουν για την αναγνωστική λειτουργία από την ίδια τη φύση της Ελληνικής αλφabetικής γραφής.

Ο μύθος που θέλει την επίσημη παιδαγωγική πρακτική μian ουδέτερη τεχνοκρατική διαδικασία μετάδοσης κι αξιολόγησης δεξιοτήτων και γνώσεων –αποστερημένη από ένα περιεχόμενο κι έναν παιδευτικό στόχο– έχει συστηματικότερα καλλιεργηθεί στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα (de Castell and Luke, 1986). Έχει δε στηριχτεί αρκετά στην ψυχολογία των γνωστικών φαινομένων με την ευρύτερη έννοια, είτε πρόκειται για τον μπηχαθιορισμό είτε για τη θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών, καθιστώντας έννοιες, όπως η «αποκωδικοποίηση των γραμμάτων» το επίκεντρο της παιδαγωγικής προβληματικής. Έχει, επιπλέον, επιτρέψει τη δημιουργία υλικού για τη διδασκαλία και αξιολόγηση, όπως βιβλία και τυποποιημένα τεστ, το οποίο πίσω από το πέπλο μιας δήθεν τεχνοκρατικής ουδετερότητας κρίνει με βάση κοινωνικές προκαταλήψεις ως προς τις χρήσεις της γλώσσας. Για παράδειγμα, οι προτάσεις χωρίς νόημα,

3. Συμπέρασμα από εργασίες φοιτητών ριών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο μάθημα «Ψυχολογία της Γλώσσας». Φθινόπωρο, 1986.

4. Από συζήτηση με ομάδα εργασίας της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης στα παιδιά του Δενδροπόταμου.

που ελέγχουν την ικανότητα αποκωδικοποίησης των γραμμάτων, ελέγχουν κυρίως μετα-γλωσσικές ικανότητες και όχι πραγματικές χρήσεις της γλώσσας. Και οι μετα-γλωσσικές ικανότητες αυτού τους συγκεκριμένου είδους είναι πιο προσιτές σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες.

Η ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων (de Castell and Luke, 1986) έχει άλλωστε δείξει πόσο πολύ άλλαξαν οι ιδέες μας για το τι είναι γραπτός λόγος και γιατί και πώς διδάσκεται και αξιολογείται, από την εποχή της ελιτιστικής εκπαίδευσης του 19ου αιώνα, στην προοδευτική εκπαίδευση του πρώτου μισού του 20ού ως στην τεχνοκρατική των ημερών μας. Για παράδειγμα, η δομή και το περιεχόμενο των κειμένων της πρώτης ανάγνωσης έχει περάσει από τη Βίβλο, σε μυθιστορήματα, σε αυτοτελείς ιστορίες, σε κείμενα χωρίς νόημα φτιαγμένα ειδικά για την αποκωδικοποίηση (όπως το «ία, ία, ωά»⁵ ή «να, να η μαμά, μα μα η Νανά»). Επίσης, οι τρόποι αξιολόγησης έχουν αλλάξει από τη φωναχτή ανάγνωση και αντιγραφή κειμένων, στη σιωπηλή ανάγνωση και κατανόηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Ελληνικού σχολείου υπήρξε, ως επί το πλείστον, ίδιο με αυτό του 19ου αιώνα στις αναπτυγμένες χώρες: επαναληπτική ανάγνωση και γραφή του ίδιου κειμένου. Πρόκειται, για πρόγραμμα, που είναι ένα πολύ κατάλληλο μέσο για ιδεολογική προπαγάνδα.

Πίσω από κάθε τεχνική διδασκαλίας και αξιολόγησης, ενυπάρχει μια θεωρία για το γραπτό λόγο, για την κοινωνία, για τα παιδιά και τη μάθηση. Ερωτήματα λοιπόν όπως τα ακόλουθα επιβάλλονται: Υπάρχει ξεχωριστό μάθημα ανάγνωσης και γραφής; Πώς επιλέγονται οι χρήσεις του λόγου και τα κείμενα; Η άψογη ορθογραφία σε υπαγορευμένα κείμενα είναι άραγε πιο σημαντική από την

ικανότητα γραφής διαφόρων μηνυμάτων, έστω και με λάθη ή με τη βοήθεια των μεγάλων ή ενός λεξικού; Είναι η καλλιγραφική αντιγραφή πιο σημαντική από την ικανότητα γραφής ενός κειμένου, έστω και με τη βοήθεια των μεγάλων; Είναι η αλάνθαστη ανάγνωση το παν, όταν η ψυχολογολογία (Smith, 1981) και η ψυχανάλυση (Bettelheim and Zelan, 1982) μας υποδεικνύουν ότι όταν τα παιδιά αποδίδουν νόημα στο κείμενο, είναι φυσικό να κάνουν λάθη, λάθη που είναι όμως δείγματα της ευφυΐας τους, της δημιουργικότητάς τους καθώς και των γνώσεών τους για τον προφορικό και γραπτό λόγο; Θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε με αρκετά ερωτήματα ως προς τη φύση και το στόχο των συγκεκριμένων πρακτικών. Αρκούν όμως ως νύξεις για την επικαλυμμένη φιλοσοφία των πρακτικών.

Ακριβώς γιατί θέλαμε πάντα να αποφύγουμε τέτοια ερωτήματα, το ζήτημα της παιδαγωγικής πρακτικής περιορίστηκε σε μια διαμάχη ως προς τις ολικές ή αλφαθητικές μεθόδους διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης. Μιλήσαμε για τεχνικές, ακόμη κι όταν οι δημιουργοί τους —όπως ο Φρενέ και ο Φρεϊρέ— επέμεναν σε μια γενικότερη φιλοσοφία και πρακτική της αγωγής. Και στις διαμάχες μας επικαλούμασταν επιστημονικά επιχειρήματα ως προς τα γνωστικά κυρίως πλεονεκτήματα των τεχνικών.

Και όμως, οι μέθοδοι δημιουργήθηκαν ή αναβιώθηκαν με αφορμή γενικότερες κοινωνικές και παιδαγωγικές αλλαγές (Chall, 1967). Για παράδειγμα, οι ολικές μέθοδοι αναβιώθηκαν στις αρχές του αιώνα, ως μέρος της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής. Ακόμη, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι επιστημονικές ιδέες που χρησιμοποιήθηκαν για να δικαιολογήσουν τις συγκεκριμένες μεθόδους, όχι μόνο χρησιμοποιήθηκαν εκ των υστέρων, αλλά ορισμένες φορές και με τρόπο

5. Πραγματικό παράδειγμα που αναφέρει ο Δημηράς (1976) στην ιστορική επισκόπησή του των Ελληνικών αναγνωστικών.

αντιφατικό. Έτσι, οι ολικές μέθοδοι διακαιολογήθηκαν στην Ευρώπη από τη θεωρία της Μορφής (Gestalt) και στις ΗΠΑ από τη θεωρία της συμπεριφοράς (μηχανισμός), η οποία όμως τελευταία στήριξε την επιστροφή σε μεθόδους αποκωδικοποίησης.

Το πρόβλημα της παιδαγωγικής πρακτικής δεν μπορεί, εν τέλει, να στηριχτεί μόνο σε γνωστικά επιχειρήματα ούτε να περιοριστεί σε συζητήσεις για τεχνικές. Αφορά, αντιθέτως, ζητήματα όπως τη δυνατότητα αυτών που μαθαίνουν να επιλέξουν το τι θα μάθουν με βάση το γιατί και το πώς, έτσι όπως αυτά επιβάλλονται από τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και τις κοινωνικές τους ανάγκες. Σίγουρα, θρυσκόμαστε ακόμη μακριά από ένα τέτοιο σχολείο. Ας μην έχουμε όμως τουλάχιστον αυταπάτες ως προς το τι είναι η μάθηση του γραπτού λόγου. Κυρίως ας πάψουμε να θεωρούμε τα παιδιά γνωστικές μηχανές που αποδίδουν περισσότερο ή λιγότερο στην απορρόφηση κάποιων ουδέτερων γνώσεων.

Στο μαζικό σχολείο σήμερα, συναντούμε παιδιά που δεν εντάσσονται εύκολα στη ζωή του σχολείου, και για προσωπικούς και για κοινωνικούς λόγους. Κάθε παιδί έχει μια ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση με το σχολείο και τη μάθηση, κι ακόμη μια ιδιαίτερη στάση ως προς το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας που προκύπτει από την κοινωνική-πολιτισμική του ταυτότητα. Και βέβαια το πρόβλημα εδώ δεν είναι να προσαρμόσουμε το παιδί στο σχολείο, όπως συχνά υποτίθεται. Είναι πιο επιτακτικό να αναρωτηθούμε για τη χρησιμότητα του σχολείου και του τρόπου λειτουργίας του⁶. Μια εκπαίδευση που δε μιλά στις καρδιές και στα μυαλά όλων των κοινωνικών ομάδων και όλων των παιδιών είναι το πρόβλημα, και όχι

οι ατομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ίδιων των παιδιών.

Γ. Προβλήματα μάθησης

Μετά από όλα όσα έχουν ειπωθεί, γίνεται δύσκολο να ερμηνεύσουμε τη χαμηλή επίδοση στη μάθηση του γραπτού λόγου, μάθηση που συνήθως καθορίζει την όλη πορεία του παιδιού στο σχολείο, με όρους γνωστικούς και μόνο. Κι όμως, μια γνωστική ανεπάρκεια με την ευρύτερη έννοια είναι η πιο συνηθισμένη ερμηνεία των προβλημάτων με το γραπτό λόγο. Λίγοι βέβαια επιμένουν σήμερα ότι υπάρχει σχέση πρόγνωσης ανάμεσα στο δείκτη ευφυΐας και στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, μιας και έχει επανειλημμένα υποδειχτεί (όπως από τον Simon, 1971) ότι τα νοητικά τεστ δεν μετρούν μια ανεξάρτητη έννοια της ευφυΐας αλλά τις ίδιες τις σχολικές και άλλες κοινωνικές γνώσεις. Όμως, τα προβλήματα με το γραπτό λόγο θεωρούνται πιο κατανοητά όταν υπάρχει χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, γι αυτό άλλωστε και η έννοια της αναγνωστικής επιβράδυνσης βασίζεται σε μια σύγκριση του δείκτη ευφυΐας με την επίδραση στο σχολείο (Rutter και Yule, 1975). Το κυριότερο είναι όμως ότι τα προβλήματα μάθησης του γραπτού λόγου αποδίδονται συχνά σε γνωστικές αιτίες άλλες από το δείκτη ευφυΐας, όπως είναι η ελαττωματική μνήμη (βλέπε την παρουσίαση τέτοιων προβλημάτων από την Μίχου, 1987). Μια τέτοια αντίληψη παραβλέπει, όμως, ουσιαστικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θίξαμε ήδη.

Η γνωστική αιτιολογία δεν είναι βέβαια η μόνη, ακόμη και στις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών (βλέπε πάλι Μίχου, 1987).

6. Στον ελληνικό χώρο, η ερευνητική ομάδα του Ι.Υ.Π. στο πρόγραμμα «Σχολική Αποτυχία» (βλ. κυρίως Πανοπούλου Μαράτου κ.ά. 1988 και Σώκου Μπάδα κ.ά. 1988) βλέπει ως αναγκαίες, παράλληλα με άλλες παρεμβάσεις, και αλλαγές στο σημερινό καθεστώς της ομοιόμορφης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Έχει επιπλέον δεχτεί αρκετές αμφισβητήσεις ως προς τις συγκεκριμένες υποθέσεις που προβάλλονται, αμφισβητήσεις που εκθέτονται με ιδιαίτερη σαφήνεια στο κλασικό πλέον έργο του Vellutino (1979), όσο κι αν ο ίδιος ο συγγραφέας υποστηρίζει μία συγκεκριμένη γνωστική ερμηνεία τελικά. Η γνωστική αιτιολογία έχει επίσης εύκολα σε ορισμένες περιπτώσεις συνδεθεί και με μια οργανική βάση κυρίως μέσα από την αναφορά στη λεγόμενη «ελάσσονα εγκεφαλική δυσλειτουργία». Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του Critchley (1970), ο οποίος αποδίδει επιπλέον την οργανική αιτιολογία στην κληρονομικότητα. Αλλά η ιδέα της οργανικής βάσης έχει επανειλημμένα θεωρηθεί προβληματική (όπως από τους Coles, 1987, Franklin, 1987 και Lewontin, Kamin and Rose, 1984), τουλάχιστον για τη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών. Παρά, όμως, τα προβλήματα που έχουν προκύψει για τη γνωστική ερμηνεία, το σημαντικό είναι ότι παραμένει, με έμμεσους συχνά τρόπους, η ερμηνεία που ηγεμονεύει. Θα εξετάσουμε εδώ και τα προβλήματα αυτά αλλά και το πώς εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη ερμηνεία.

Καταρχήν, είναι γνωστές οι συζητήσεις ως προς τον ορισμό και τις ερμηνείες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, με πρώτη τη λεγόμενη *δυσλεξία*, οι οποίες υποτίθεται συνήθως ότι αναφέρονται σε μια γνωστική παθολογία που έχει αρκετές φορές θεωρηθεί και οργανική. Υπάρχουν συνεχείς διαμάχες ως προς τα διαγνωστικά κριτήρια ή και ως προς την ίδια τη χρήση μιας ετικέτας που έχει ιατρική προέλευση (βλέπε, για παράδειγμα, Young and Tyre, 1983). Η επικρατέστερη όμως αντίληψη των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μιλά για έ-

να πρόβλημα μάθησης, συνήθως γνωστικό, το οποίο μπορεί να υποτεθεί όταν αποκλειστούν κυρίως συναισθηματικής και κοινωνικής προέλευσης δυσκολίες.

Τη γνωστική ερμηνεία αμφισβήτησαν επίσης τα ίδια τα πορίσματα για την κοινωνική διάσταση της σχολικής αποτυχίας. Βέβαια, οι ιδέες μας για τη σχέση της κουλτούρας με τη μάθηση έχουν αλλάξει αρκετά από τότε που πρωτοεπισημάνθηκε ανοιχτά. Η αρχική ιδέα, δυστυχώς ακόμη παρούσα στον καθημερινό λόγο και σε περιθωριακές επιστημονικές τοποθετήσεις, ήταν ότι ένα φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον καταδικάζει τα παιδιά σε μια γνωστικής φύσης ανικανότητα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Σήμερα, πιστεύουμε όμως ότι η ιδέα της πολιτισμικής στέρξης είναι ένα έμμεσος κοινωνικός ρατσισμός και ότι το κοινωνικό γεγονός της μάθησης στηρίζεται σε όλων των ειδών τις πολιτισμικές συμβάσεις και ερμηνείες.

Το ενδιαφέρον είναι ότι τα πορίσματα αυτά οδήγησαν τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών να περιορίσουν την εμβέλεια του πεδίου τους. Με το χρόνο, απέκλεισαν από τις διαγνώσεις των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, περιπτώσεις ανεπαρκούς εκπαίδευσης και νοημοσύνης, συναισθηματικής διαταραχής, προβλημάτων λόγου, και αισθητηριακές ανεπάρκειες (Coles, 1987, και Franklin, 1987). Αυτό το «απέκλεισαν» σημαίνει όμως μια καταρχήν αποδοχή της γνωστικής αιτιολογίας. Στο μεγαλύτερο τους μέρος, αναγκάστηκαν να αποκλείσουν τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, στα οποία υποτίθεται ότι αναφέρονται οι έννοιες, «ανεπαρκής εκπαίδευση και νοημοσύνη⁷», γι αυτό και ακούμε συχνά ότι η *δυσλεξία*

7. Βέβαια, έννοιες όπως «καλή» και «κακή» εκπαίδευση θεωρούνται από τις κοινωνικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης απλοϊκές, μιας και το πρόβλημα είναι συχνά μια διάσταση στους τρόπους σκέψης και μάθησης και μια επικαλυμμένη αξιολόγηση της διαφοράς. Επίσης προβληματική είναι η ιδέα ότι τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν συνήθως χαμηλότερη νοημοσύνη, μιας και οι νοητικές δοκιμασίες είναι κι αυτές κοινωνικές αξιολογήσεις.

αφορά τα μεσαιά κοινωνικά στρώματα.

Στην πράξη όμως, όροι όπως δυσλεξία χρησιμοποιείται αβασάνιστα για όλων των ειδών τα προβλήματα με το γραπτό λόγο, κι αυτό όχι μόνο σε εφημερίδες αλλά και στις διαγνώσεις των ειδικών, με όλα όσα υπονοούν όροι δανεισμένοι από την παθολογία του σώματος. Για την «ασθένεια» της δυσλεξίας ακούμε άλλωστε και ανοιχτά (π.χ. Καρπάθιος, 1985).

Το πρόβλημα δεν είναι, εν τέλει, να υπάρξει μια προσεκτική χρήση των επίσημων ορισμών. Δεν πρόκειται για πρόβλημα «κακών επιστημόνων» ή «άσχετων, μη-ειδικών». Όταν μια σύγχυση είναι τόσο ριζωμένη και στον επιστημονικό και στον καθημερινό λόγο, δεν μπορεί να είναι τυχαίο και περιθωριακό φαινόμενο. Η σύγχυση είναι άλλωστε κι επισήμως αναγνωρισμένη από φορείς και πρόσωπα. Οι Young and Tyre (1983) αναφέρουν ότι το Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας δεν θεωρεί δόκιμη την χρήση της ιατρικής ετικέτας «δυσλεξία», επειδή δεν υπάρχουν αποδεκτά κριτήρια διάγνωσης. Γι αυτό και ακούμε συχνά προτροπές του είδους «αφήστε τις διαγνώσεις και δείτε το συγκεκριμένο πρόβλημα του παιδιού», όπως φαίνεται και σε άρθρο του Στασινού (1989).

Το πρόβλημα είναι η ευκολία με την οποία το ιατρικό και γνωστικό μοντέλο χρησιμοποιήθηκαν και επιβλήθηκαν. Και έχουμε ιατρικό μοντέλο, όταν χρησιμοποιούμε ευρύτατα ιατρικής προέλευσης ετικέτες για τη συμπεριφορά και δεν τις κρατούμε μόνον για τις περιπτώσεις όπου αναφέρεται και οργανικό πρόβλημα. Παρομοίως, έχουμε γνωστικό μοντέλο, όταν η αφετηρία στις ερμηνείες και στις διαγνώσεις είναι η ιδέα της γνωστικής παθολογίας, όσα άλλα κι αν παίρνουμε υπόψη μας. Για το ιατρικό μοντέλο, πολλά έχουν γραφτεί όπως για το πρόβλημα που προκύπτει όταν μεταφέρουμε εννοιολογικά εργαλεία από την παθολογία του σώματος στο πεδίο της συμπεριφοράς, καθώς και για τις κοινω-

νικές συνέπειες του φαινομένου που είναι η ιατρική ετικετοποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Ryan, 1971).

Όσο για την κυριαρχία του γνωστικού μοντέλου, μπορούμε να υποδείξουμε δύο ακόμη μικρές παρατηρήσεις που φαίνεται πως την επιθεβαιώνουν. (α) Σύμφωνα με τους επίσημους ορισμούς, μπορούμε να διαγνώσουμε δυσλεξία, όταν αποκλείσουμε την πιθανότητα συναισθηματικής διαταραχής. Χρειάζεται όμως να είναι διαταραγμένα τα παιδιά, για να δικαιούνται ειδικές αρνητικές αντιδράσεις απέναντι σε φαινόμενα της μάθησης του γραπτού λόγου; Τα υπόλοιπα παιδιά τα θεωρούμε γνωστικές μηχανές χωρίς συναισθήματα; Μήπως είναι καιρός να δούμε και με την ψυχοδυναμική οπτική όλα τα παιδιά και όλα τα προβλήματα, πριν αποφανθούμε για γνωστική πάθηση; (β) Είναι ενδιαφέρον ότι ο ειδικός λόγος περί μαθησιακών δυσκολιών επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε αυτά τα λεγόμενα ειδικά προβλήματα μάθησης, αυτά, δηλαδή, για τα οποία μπορούμε συνήθως να υποθέσουμε μια γνωστική παθολογία. Είναι άραγε τυχαίο ότι ένας επιστημονικός λόγος ασχολείται με τα υποτιθέμενα προβλήματα γνωστικής φύσης μιας μειοψηφίας παιδιών, μιας και τα περισσότερα παιδιά με προβλήματα στο γραπτό λόγο δεν ανήκουν σύμφωνα με τους επίσημους ορισμούς σε αυτή την κατηγορία; Αντιθέτως, τα περισσότερα προβλήματα απόδοσης στο σχολείο υποτίθεται πως οφείλονται σε αισθητηριακές, γλωσσικές και νοητικές ανεπάρκειες, συναισθηματικές διαταραχές και «πολιτισμική στέρηση».

Η μονομερής γνωστική προσέγγιση της μάθησης του γραπτού λόγου έχει σίγουρα επιτρέψει την υπόθεση της γνωστικής παθολογίας. Μια οπτική της μάθησης ως κοινωνικού-επικοινωνικού γεγονότος δίνει μια τελείως διαφορετική διάσταση στον τρόπο που ερμηνεύουμε τις αντιδράσεις των παιδιών. Δεν αποκλείει βέβαια την πιθανότητα γνωστι-

κών προβλημάτων, αλλά αμφισβητεί την ευκολία με την οποία τέτοια προβλήματα υποτίθενται. Και βέβαια η γνω-

στική αιτιολογία βοηθά στο να συντηρείται η ιδέα μιας ουδέτερης παιδαγωγικής πρακτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ¹

Apple M. *Ideology and curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul, 1979.

Bettelheim B. and Zelan K. *On learning to read*. New York, Vintage Books, 1982.

Chall J. *The great debate*. New York, McGraw-Hill, 1967.

Coles G. *The learning mystique: A critical look at learning disabilities*. New York, Fawcett Columbine, 1987.

Collins J. and Michaels S. *Speaking and Writing: discourse strategies and the acquisition of literacy*.

In Cook-Gumperz J. (Ed). *The social construction of literacy*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986a.

Cook-Gumperz J. Literacy and schooling: an unchanging equation? In Cook Gumperz (Ed.) (1986).

Critchley M. *The dyslexic child*. London, Heinemann, 1970.

de Castell S. and Luke A. *Models of literacy in North American schools: social and historical conditions and consequences*. In deCastell et al (Eds), 1986.

deCastell S., Luke A. and Egan K. *Literacy, society and schooling*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Δημαράς Α. Εισαγωγή στην επανέκδοση *Το Αίφαθητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα, Ερμής, 1976.

Δήμου Δ. *Η δυσορθογραφία*. Αθήνα, 1982.

Δικαίου Μ. Μειονότητες και εκπαίδευση: η περίπτωση των τσιγγάνων του Δενδροπόταμου. Ανακοίνωση στο Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας: Μάθηση και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη, 1989.

Erikson F. and Mohatt G. Cultural organization of participant structures in two classrooms of Indian students. In Spindler (Ed.), 1982.

Franklin B.M. *Learning disability: Dissenting essays*. London, The Falmer Press, 1987.

Graff H.J. *The legacies of literacy: continuities and contradictions in western society and culture*. In deCastell et al (Eds), 1986.

Gumperz J.J. *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

Hall N. *The emergence of literacy*. London, Edward Arnold, 1987.

Heath S.B. Questioning at home and at school: a comparative study. In Spindler (Ed.), 1982.

Heath S.B. *Ways with words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

Καρπάθιος Ψ.Χ. *Δυσλεξία: Η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα, Ιων, 1985.

Lewontin R.C., Rose S. and Kamin L.J. *Not in our genes: Biology, ideology and human nature*. New York, Pantheon, 1984.

1. Οι τίτλοι, οι εκδοτικοί οίκοι και οι χρονολογίες έκδοσης των βιβλίων εμπεριέχονται στις βιβλιογραφικές αναφορές υπό το όνομα των εκδότων (Editors).

Μίχου Μ. Γνωστικά, κοινωνικά και νευρο-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Στο *Σεμινάριο, «Μαθησιακές Δυσκολίες»*, Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού, 1987.

Πανοπούλου Μαράτου Ο., Σόλμαν Μ., Γεώργιος Δ., Μίχου Μ. και Σώκου-Μπάδα Κ. Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και κοινωνικοί παράγοντες: σχέσεις νοητικής εξέλιξης, αναγνωστικής και αριθμητικής επίδοσης με σχολική αποτυχία. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1988, 1, 28-40.

Πόρποδας Κ. *Δυσλεξία*, Αθήνα, Εκπαιδευτήρια Μορφωτική, 1981.

Rutter M. and Yule W. The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1975, 16, 181-197.

Ryam W. *Blaming the victim*. New York, Vintage, 1971.

Scribner S. and Cole M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981.

Simon B. *Intelligence, psychology and education*. London, Lawrence and Wishart, 1971.

Smith F. *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

Spindler G. (Ed.). *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.

Στασινός Δ. Ειδικές μαθησιακές (γλωσσικές) δυσκολίες και παραδοσιακές μορφές απόκλισης. *Γλώσσα*, 1989, 20, 63-73.

Stubbs M. *Language and literacy: The sociolinguistics of reading and writing*. London, Routledge and Kegan Paul, 1980.

Σώκου-Μπάδα Κ., Πντελάκης Σ., Παπαθεοφίλου Ρ. και Δοξιάδης Σ. Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: Μέρος Α. Μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με κοινωνικούς παράγοντες. *Ψυχολογικά Θέματα*, 1988, 1, 2, 44-81.

Vellutino F.R. *Dyslexia: theory and research*. Cambridge, Mass. MIT Press, 1979.

White S.H. Old and new routes from theory to practice. In D. Resnick and L. Resnick (Eds). *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1977.

Young P. and Tyre C. *Dyslexia or illiteracy?*, Milton Keynes, Open University Press, 1983.

Πρακτική και στάσεις των Ελληνίδων ως προς το θέμα της έκτρωσης και της αντισύλληψης: Ανάλυση ενός ερωτηματολογίου.

Δ. Ναζίρη και Θ. Μπεχράκης¹

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε σε ένα πληθυσμό 180 γυναικών που επισκέφθηκαν το Κέντρο Οικογενειακού Προγραμματισμού Θεσσαλονίκης, κατά τη διάρκεια ενός εξαμήνου. Στις γυναίκες αυτές υποβλήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που διευρυνούσε τα κίνητρα και τις συνέπειες από την τυχόν προσφυγή στην έκτρωση, τον τρόπο ενημέρωσης, τις αντισυλληπτικές πρακτικές καθώς και τις στάσεις των ίδιων των γυναικών και των συντρόφων τους απέναντι στην έκτρωση και την αντισύλληψη. Οι απαντήσεις των υποκειμένων αναλύθηκαν με μεθόδους της Ανάλυσης Δεδομένων και κυρίως με τη χρήση της μεθόδου της παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών και της αυτόματης ταξινόμησης. Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι ενώ οι γυναίκες που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες, καταφεύγουν σχεδόν εξίσου συχνά στην έκτρωση, αναφέροντας παρεμφερή αίτια και συνέπειες, η στάση τους απέναντι στη σύγχρονη αντισύλληψη φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο και την επαγγελματική τους απασχόληση. Ωστόσο, η ενημέρωση που διαθέτουν σχετικά με το θέμα αυτό, φαίνεται να είναι διαποτισμένη από επιφυλάξεις, ιδίως σε ό,τι αφορά το χάπι. Επίσης η απόφασή τους είτε να καταφύγουν στην έκτρωση είτε να τροποποιήσουν την αντισυλληπτική πρακτική τους, φαίνεται να καθορίζεται από τις δυσκολίες που εμπεριέχει η ανατροφή ενός παιδιού.

Εισαγωγή

Η αρχική δυσκολία με την οποία έρχεται αντιμέτωπος ο ερευνητής που θα ήθελε να προσεγγίσει επιστημονικά διάφορες πτυχές της σεξουαλικής συμπεριφοράς και αναπαραγωγικής δραστηριότητας γυναικών και ανδρών στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, είναι η έλλειψη επαρκών κοινωνικο-δημογραφικών δεδομένων που θα του επέτρεπαν να οριοθετήσει με σαφήνεια το υπό εξέταση φαινόμενο και να διατυπώσει τα ανάλογα ερωτήματα και υποθέσεις.

Στην περίπτωση των πρακτικών και

στάσεων που σχετίζονται με την αντισύλληψη και την έκτρωση, τα υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα προσφέρουν μια ασαφή εικόνα του προβλήματος για τον εξής λόγο: πρόκειται είτε για δημογραφικά στοιχεία από τα οποία τα πλέον πρόσφατα δημοσιεύτηκαν εδώ και μια δεκαετία περίπου, είτε για περιορισμένα κοινωνιολογικά ευρήματα στα πλαίσια ευρύτερων ερευνών οι οποίες περιέλαβαν στις εξεταζόμενες μεταβλητές, παραμέτρους σχετικές με την αντισύλληψη και την έκτρωση².

Η συσχέτιση ωστόσο των λιγοστών αυτών στοιχείων με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα από άλλες χώρες όπου έ-

1. Η Δ. Ναζίρη είναι ειδική επιστήμων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Αιγαίου και ο Θ. Μπεχράκης είναι ερευνητής μαθηματικής Στατιστικής στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

2. Για περισσότερες βιβλιογραφικές πληροφορίες παραπέμπουμε στο άρθρο: Δ. Ναζίρη, «Έκτρωση» και «Αντισύλληψη» («υποκείμενα και (επι)φαινόμενα στην σύγχρονη Ελληνική κοινωνία» στα *Σύγχρονα Θέματα*, τ.26, Μάρτιος 1986, σελ. 75-82.