

# **Ανάγνωση Μυθιστορημάτων και Διαμόρφωση Υποκειμενικότητας**

Άλκηστη Χρονάκη

*Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Διδάκτωρ Διδακτικής της Λογοτεχνίας,  
ΑΠΘ*

## **Περίληψη**

Στο παρόν άρθρο περιγράφεται η υλοποίηση και τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθεί η ανταπόκριση πραγματικών αναγνωστών, προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας, στα μυθιστορήματα που διαβάζουν και να διερευνηθεί ο πιθανός ρόλος τους στην διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των αναγνωστών. Για την υλοποίηση της έρευνας δημιουργήθηκαν ομάδες ανάγνωσης νέων, οι συζητήσεις των οποίων αποτέλεσαν το βασικό υλικό της μελέτης. Ο λόγος που παρήγαγαν οι νέοι δεν θεωρήθηκε ως ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά ως θέσεις που δοκιμάζονται και αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ως κείμενο το οποίο περιλαμβάνει απόψεις, στάσεις, ανησυχίες, εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας όπως αυτές εκφράζονται από τους νέους αναγνώστες. Για την εξέταση και την ερμηνεία τους χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία από τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης καθώς και από την ανάλυση λόγου, ιδιαίτερα από τη θεωρία που ασχολείται με το ρόλο του λόγου και της γλώσσας στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας.

## **Εισαγωγή**

Τα λογοτεχνικά κείμενα θεωρούνται οχήματα ιδεολογίας που προσκαλούν τον αναγνώστη να πάρει θέση στα ζητήματα που ανακινούν σαν να ήταν αληθινά, καλούν με άλλα λόγια τον αναγνώστη να καταλάβει κάποια θέση υποκειμένου, με διάφορους τρόπους, όπως για παράδειγμα, μέσω της ταύτισης ή της σύγκρουσής του με τους χαρακτήρες του βιβλίου, επιβεβαιώνοντας ή μεταβάλλοντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του. Δεν μπορεί, όμως, το κείμενο να τον αναγκάσει να υιοθετήσει τη θέση που προτείνει, γιατί δεν απευθύνεται σε έναν συγκεκριμένο αναγνώστη που γνωρίζει, αλλά κυρίως γιατί μεταξύ κειμένου και επιδιωκόμενης επίδρασης βρίσκεται ο πραγματικός αναγνώστης, που φέρνει τη δική του ιστορία και εμπειρία. Δεν είναι δυνατόν, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι η θέση που προτείνεται είναι και αυτή που θα καταλάβει ο αναγνώστης (Smith 1988: 34). Μπορούμε, ωστόσο, να μελετήσουμε τους αναγνώστες επί τω έργω προσπαθώντας να συγκεντρώσουμε επαρκή στοιχεία για να ανακατασκευάσουμε τις εσωτερικές διαστάσεις της αναγνωστικής εμπειρίας, να δούμε τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης των κειμένων από τους έφηβους αναγνώστες, καθώς και το ρόλο της ανάγνωσης στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των αναγνωστών.

Με τον όρο ‘υποκειμενικότητα’ περιγράφονται όψεις του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και σε σχέση με τους ανθρώπους που υπάρχουν σε αυτό. Δεν αναφέρεται στο σύνολο των χαρακτηριστικών του ατόμου αλλά ούτε και σε μια

συγκεκριμένη ιδιότητά του η οποία υπάρχει εκτός κοινωνικού πλαισίου και εκτός λόγου (Gergen 2002). «Υποκειμενικότητα μπορεί να θεωρηθεί μια σειρά στιγμών που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια της κοινωνικής ζωής» (Smith 1988: 32) και αναφέρεται σε ιδιότητες που αποκτούνται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην προσπάθεια του υποκειμένου να διαπραγματευτεί θέσεις που του προτείνονται, να κατανοήσει και να αντιμετωπίσει τις διάφορες κοινωνικές σχέσεις και όχι σε χαρακτηριστικά που προϋπάρχουν και έρχονται στην επιφάνεια μέσα από τις εμπειρίες του ατόμου (Kamberelis & Scott 1992).

Έχοντας, λοιπόν, ως κύριο στόχο τη διερεύνηση του ρόλου της ανάγνωσης μυθιστορημάτων στην κατασκευή του υποκειμένου οργανώθηκε μια ποιοτική έρευνα προκειμένου να μελετηθεί η ανταπόκριση των νέων στα μυθιστορήματα που διαβάζουν. Τα κύρια ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν: 1) τους τρόπους με τους οποίους οι νέοι αναγνώστες επιλέγουν βιβλία, 2) τη δυναμική της ομάδας, το ρόλο, δηλαδή, που παίζουν οι συνομιλητές στην κατασκευή του νοήματος του κειμένου και 3) την ανταπόκρισή τους στα κείμενα που διαβάζουν και τις διεργασίες συγκρότησης υποκειμενικότητας κατά τη διάρκεια αυτής της ανταπόκρισης. Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, οργανώθηκαν ομάδες ανάγνωσης νέων, εκτός σχολικού χώρου, οι συζητήσεις των οποίων παρατηρούνταν και καταγράφονταν προκειμένου να αναλυθούν στη συνέχεια.

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε για τη μελέτη της αναγνωστικής ανταπόκρισης των εφήβων, ήταν η εθνογραφική. Η εθνογραφία στηρίζεται «στην προσωπική παρατήρηση του ερευνητή στο χώρο της έρευνας και στις ανεπίσημες συζητήσεις που ακούει ή διεξάγει ο ίδιος με μέλη της κοινωνικής ομάδας που μελετά» (Πηγιάκη 2004: 23). Ο ρόλος του ερευνητή, βέβαια, δεν είναι απλώς να παρατηρήσει και στη συνέχεια να περιγράψει τα όσα είδε, αλλά να πάει σε βάθος όσον αφορά τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, η οποία είναι αποτέλεσμα και της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα μέλη. Η συζήτηση, από την άλλη μεριά, περιλαμβάνει τα όσα αυθόρμητα λένε μεταξύ τους τα μέλη της ομάδας, αλλά και αυτά που προκύπτουν από τις άτυπες συνεντεύξεις του ερευνητή.

### **Περιγραφή της έρευνας**

Τα δεδομένα της έρευνας είναι αποτέλεσμα των ομάδων ανάγνωσης εφήβων που συστάθηκαν στις βιβλιοθήκες του Δήμου Θεσσαλονίκης και διήρκησαν για περίπου δύομιση χρόνια, από τις αρχές του 2003 μέχρι τα μέσα του 2006. Αρχικά έγινε μια πιλοτική έρευνα η οποία διήρκησε πέντε μήνες και κατά τη διάρκεια της δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν 4 ομάδες ανάγνωσης. Οι τρεις από αυτές σε παιδικές βιβλιοθήκες που βρίσκονται στη δυτική πλευρά της πόλης, στις βιβλιοθήκες της Ξηροκρήνης, της Καλλιθέας και του Σιδηροδρομικού Σταθμού, και η μία μόνο σε βιβλιοθήκη η οποία βρίσκεται ανατολικά, συγκεκριμένα στη βιβλιοθήκη της Κάτω Τούμπας «Γιώργος Ιωάννου». Η πιλοτική αυτή εφαρμογή αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμη, αφού μου έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσω τα βιβλία που προτιμούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, καθώς και να ξεκαθαρίσω ζητήματα που είχαν να κάνουν με την οργάνωση μιας ομάδας ανάγνωσης, όπως ο τρόπος επιλογής των βιβλίων, η διάρκεια

και η τακτικότητα των συναντήσεων, καθώς και το πόσο 'υποχρεωτικό' είναι να έχουν διαβάσει το βιβλίο.

Τον επόμενο χρόνο προστέθηκαν άλλες δυο καινούργιες ομάδες, η μία στη βιβλιοθήκη των Σαράντα Εκκλησιών, και η άλλη στη βιβλιοθήκη της Χαριλάου που βρίσκεται ανατολικά. Από τις έξι αυτές ομάδες, οι πέντε συνέχισαν να λειτουργούν και δεύτερο χρόνο με κάποιες μεταβολές στη σύνθεση τους. Οι μεταβολές αυτές ήταν αρκετά ενδιαφέρουσες, καθώς άλλαξαν ορισμένα από τα δεδομένα που αφορούσαν τους συμμετέχοντες, καταδεικνύοντας έτσι τη σημασία του χρόνου στη διεξαγωγή μιας τέτοιας έρευνας, προκειμένου να διατυπωθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια κάποιες διαπιστώσεις.

Στις ομάδες ανάγνωσης συμμετείχαν συνολικά 32 παιδιά, ηλικίας 11 έως 15 ετών, με μερικές εξαιρέσεις, σε κάποιες ομάδες συμμετείχαν παιδιά 10 χρονών και σε μια άλλη ένα 16 χρονών. Οι αναγνώστες που συμμετείχαν στις ομάδες ανάγνωσης ήταν κατά κύριο λόγο κορίτσια ηλικίας 11 -13 ετών που κατοικούν στη δυτική πλευρά της πόλης της Θεσσαλονίκης και σε μεγάλο βαθμό προέρχονται από γονείς μετανάστες. Αντίθετα, τα αγόρια που συμμετείχαν στις ομάδες ήταν πολύ λιγότερα, ενώ το ποσοστό των παιδιών που κατοικούσαν στο κέντρο και την ανατολική Θεσσαλονίκη μικρότερο. Το τελευταίο αυτό γεγονός αποτέλεσε μια έκπληξη, καθώς σύμφωνα με την κοινωνική και επαγγελματική κατάσταση των γονιών τους θα περίμενε κανείς ότι οι τελευταίοι θα στήριζαν και θα προωθούσαν μια τέτοια δραστηριότητα περισσότερο. Τα περισσότερα, όμως, παιδιά που συμμετείχαν στις ομάδες έρχονταν από δική τους πρωτοβουλία και όχι ύστερα από παρότρυνση των γονιών τους. Αντίθετα, όσα ήρθαν επειδή η ιδέα άρεσε στους γονείς τους και όχι στα ίδια, ήταν αυτά που δεν διάβαζαν αρκετά και δεν είχαν ενεργή συμμετοχή στην ομάδα.

Στην αρχή, στην πρώτη φάση της έρευνας, τα παιδιά που συμμετείχαν στις ομάδες ήταν στην πλειοψηφία τους παιδιά μεταναστών. Με τον καιρό αυτό το δεδομένο άλλαξε για δύο βασικούς λόγους, αφ' ενός γιατί μια ομάδα που αποτελείτο κυρίως από παιδιά που προέρχονταν από την Αλβανία διέκοψε τις συναντήσεις λόγω έλλειψης χρόνου<sup>1</sup>, αφ' ετέρου γιατί οι Έλληνες συμμετέχοντες άρχισαν να διαδίδουν τη δραστηριότητα και να προσκαλούν φίλους τους να γίνουν μέλη στην ομάδα τους. Παρ' όλα αυτά, το ποσοστό των παιδιών μεταναστών που συμμετείχαν παρέμεινε αρκετά υψηλό (32%). Υποθέτω, συνεπώς, ότι η ομάδα από τη μία αποτέλεσε μια διέξοδο για αρκετά παιδιά που δεν είχαν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε άλλες ίσως δαπανηρές δραστηριότητες, από την άλλη τα παιδιά των μεταναστών φαίνεται να έχουν μια μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Ενδεικτικό πιστεύω ότι είναι, άλλωστε, και το γεγονός ότι κανένας αλλοδαπός γονιός δεν ήρθε να με ρωτήσει λεπτομέρειες για τη δραστηριότητα, ποια είμαι και τι οφέλη μπορεί να έχει η ομάδα ανάγνωσης στη σχολική επίδοση των παιδιών τους, πράγμα που έκαναν κάποιοι Έλληνες γονείς<sup>2</sup>. Η ομάδα ανάγνωσης, επομένως, για τα παιδιά μεταναστών πιθανόν να ήταν μια δραστηριότητα που ανταποκρίνονταν στις αναζητήσεις τους για τρόπους ενσωμάτωσης στην κοινωνία. Αντίθετα, οι Έλληνες εκδήλωσαν μια δυστοκία απέναντι σε αυτή τη νέα μορφή ομαδικής δραστηριότητας, συνηθισμένοι ίσως σε δραστηριότητες τις οποίες πληρώνουν και οι οποίες έχουν κάποιο άμεσο αντίκρισμα, γνωστικό ή άλλο, όπως οι αθλητικές δραστηριότητες.

Όσον αφορά το προφίλ των αναγνωστών, κάποια από τα στοιχεία που προέκυψαν από τις συναντήσεις ήταν ότι οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στις ομάδες είναι αναγνώστες, καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών διαβάζει εφημερίδες, περιοδικά ή λογοτεχνικά βιβλία. Και εδώ οι γυναίκες είναι αυτές που υπερτερούν όσον αφορά την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ενώ οι άντρες –σύμφωνα με τα λεγόμενα των παιδιών τους– διαβάζουν κυρίως εφημερίδες και, σε κάποιες περιπτώσεις, βιβλία που έχουν να κάνουν με τη δουλειά τους. Επιπλέον, οι μητέρες χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη και δανείζονται βιβλία, πράγμα που δεν συμβαίνει με τους πατέρες των παιδιών.

Επίσης, όλα τα παιδιά έχουν και βλέπουν τηλεόραση κάθε μέρα. Προτιμούν τις ελληνικές σειρές σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 78% αν και δεν τους πειράζει να τις χάνουν όταν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιούν υπολογιστή, το 69%, κυρίως για παιχνίδια και σπανιότερα για μαθήματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις ο υπολογιστής δεν είναι δικός τους, αλλά κάποιου μεγαλύτερου αδερφού ή αδερφής ή των γονιών τους. Ωστόσο, είχαν αρκετό χρόνο να διαβάζουν βιβλία για την ομάδα ανάγνωσης, εφ' όσον τους ενδιέφερε το βιβλίο, και να είναι αρκετά καλοί μαθητές. Κανένας από τους συμμετέχοντες, ακόμα και όσοι δεν είχαν πολλά χρόνια που ήταν στην Ελλάδα, δεν ήταν κάτω του μετρίου στο σχολείο. Μάλιστα οι περισσότεροι ήταν από αρκετά έως πολύ καλοί. Η σχολική τους επίδοση και η βαθμολογία τους ήταν ένα θέμα για το οποίο δεν ρωτήθηκαν τα παιδιά, αλλά το οποίο έρχονταν στο προσκήνιο πολύ συχνά, αφού συζητούσαν για τα διαγωνίσματά τους και για τους βαθμούς τους συνήθως πριν ξεκινήσουμε τη συζήτηση για το βιβλίο. Μοιραζόντουσαν μαζί μου τους καλούς βαθμούς που έπαιρναν, αλλά και τους κακούς όταν ήταν στεναχωρημένοι. Έτσι, απέκτησα μια ξεκάθαρη εικόνα του τι μαθητές ήταν οι περισσότεροι. Συνήθως, η σχολική τους επίδοση ήταν ανάλογη της αναγνωστικής τους 'διάθεσης'. Οι πολύ καλοί μαθητές ήταν και πιο συστηματικοί αναγνώστες σε σχέση με αυτούς που ήταν προς το μέτριο. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ της ανάγνωσης λογοτεχνίας και της ακαδημαϊκής επίδοσης.

### **Ανάλυση δεδομένων**

Οι συζητήσεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, δεν απομαγνητοφωνήθηκαν όμως στο σύνολό τους επειδή ο όγκος του υλικού ήταν τεράστιος. Η διαδικασία που ακολούθησα ήταν η εξής: με το πέρας μιας συνάντησης άκουγα τη συζήτηση και κρατούσα αναλυτικές σημειώσεις. Στη συνέχεια, ξανάκουγα τη συζήτηση ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να έχω μια απόσταση, έχοντας γνωρίσει και καλύτερα τους αναγνώστες, και συμπλήρωνα τις σημειώσεις. Στο τέλος κάθε χρόνου λειτουργίας της ομάδας, άκουγα συνολικά τις συζητήσεις κάθε ομάδας, σημείωνα και απομαγνητοφώνουσα αποσπάσματα που παρουσίαζαν ενδιαφέρον. Τέλος, μετά από επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των σημειώσεων, έγινε η απομαγνητοφώνηση των αποσπασμάτων που επέλεξα, αλλά και άλλων που προέκυψαν από τις επιπλέον ακροάσεις.

Η ανάλυση των συζητήσεων διέπεται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική μου αντίληψη για τους συμμετέχοντες και υπάρχει ο κίνδυνος να διαβάζω στα λεγόμενα των παιδιών πράγματα που ίσως να μην υπάρχουν (Nystrand 1999). Η ερμηνεία, όμως, των 'κειμένων' που παράγουν τα παιδιά «έχει πολλά κοινά στοιχεία με την ερμηνεία ενός

πίνακα, ενός μουσικού κομματιού, ή ενός λογοτεχνικού κειμένου. Σαν τα έργα τέχνης, οι απομαγνητοφωνημένες συζητήσεις είναι κείμενα που προσκαλούν για θεωρητική ερμηνεία. Αυτά τα κείμενα μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσω μιας διαδικασίας που χρησιμοποιεί τη φαντασία» (Tobin 2000: 139). Δανείστηκα, λοιπόν, ιδέες που προέρχονται από τη λογοτεχνική και την αναγνωστική θεωρία και χρησιμοποίησα εργαλεία από τους Bakhtin (1980, 1994α, 1994β), Iser (1978), Langer (1995), Thomson (1987), Culler (2000), Bayard (2008) για να αναφέρω τους κυριότερους. Προσπάθησα να χειριστώ τα κείμενα των παιδιών, όχι απλώς σαν ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο, αλλά και σαν θέσεις που δοκιμάζονται και αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της συζήτησης, σαν κείμενα που περιλαμβάνουν απόψεις, στάσεις, ανησυχίες, εντάσεις της ευρύτερης κοινωνίας όπως αυτές εκφράζονται από τα παιδιά (Voloshinov 1976, Tobin 2000).

Πέρα από τη χρήση εννοιών από τη λογοτεχνική και αναγνωστική θεωρία, χρησιμοποιήθηκαν έννοιες και τεχνικές που εντάσσονται στο χώρο της Ανάλυσης Λόγου. Η ανάλυση λόγου προερχόμενη από το χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιογλωσσολογίας μελετά το λόγο και τη χρήση της γλώσσας στην κατασκευή διαφορετικών εκδοχών της πραγματικότητας (Potter 2005, Edwards 1997), ενώ ενσωματώνει το δίλημμα σχετικά με το αν ο τρόπος που χρησιμοποιείται η γλώσσα ακολουθεί κανόνες κοινωνικά καθορισμένους ή βασίζεται στην ελεύθερη ατομική επιλογή (Bozatzis 1999). Τα δύο αυτά δεδομένα καθιστούν την ανάλυση λόγου ως την πιο κατάλληλη μέθοδο για τη μελέτη του λόγου των νέων αναγνωστών, καθώς εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους το άτομο οικειοποιείται λόγους –στην προκειμένη περίπτωση του κειμένου– τους ανασκευάζει, τους διαστρεβλώνει, τους απορρίπτει ή τους αποδέχεται, προκειμένου να διαπραγματευτεί τη θέση του και κατ' επέκταση να κατασκευάσει την πραγματικότητά του. Επιπλέον, η ανάλυση λόγου ταιριάζει με άλλες θεωρητικές παραδοχές που διατρέχουν την έρευνα και συνδέουν το λόγο, τις λέξεις και τα κείμενα με τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των ατόμων. Ένα μυθιστορηματικό κείμενο, άλλωστε, δεν διαβάζεται μόνο αλλά ενσωματώνεται στη φαντασία και στην αφήγηση του αναγνώστη, στην κουλτούρα του δηλαδή. Αναλύοντας, επομένως, το λόγο των αναγνωστών μπορούμε να δούμε πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να διαπραγματευτούν τις θέσεις που τους προτείνει το κείμενο, αλλά και για να δημιουργήσουν μια εικόνα του εαυτού τους απέναντι στους συνομιλητές τους. Στη συγκεκριμένη μελέτη, άλλωστε, αυτό που μας ενδιαφέρει, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ο λόγος των αναγνωστών ως συμβολή στην κατασκευή της υποκειμενικότητάς τους και όχι σαν μέσο για την προσέγγιση της εσωτερικής εμπειρίας.

Η ανάλυση, λοιπόν, των απομαγνητοφωνημένων λόγων των νέων βασίστηκε σε κάποιες αρχές της ανάλυσης λόγου, ειδικότερα στην εκδοχή που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του λόγου και όχι στα ρητορικά του χαρακτηριστικά (Potter & Wetherell 2009 [1987]) καθώς και στο μοντέλο γλωσσικής δράσης των Edwards και Potter (1992). Έμφαση δόθηκε στον τρόπο που επιχειρηματολογούν οι νέοι αναγνώστες, έτσι ώστε να πείσουν τους συνομιλητές τους για την ορθότητα του συλλογισμού τους, και στις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν την άποψή τους. Οι τεχνικές αυτές, βέβαια, εξαρτώνται, ως ένα βαθμό, από τους στόχους που θέλουν να πετύχουν, από την

εικόνα του εαυτού τους που θέλουν να παρουσιάσουν και από την εκδοχή του κόσμου που θέλουν να υιοθετήσουν.

### **Αποτελέσματα της έρευνας**

Η άποψη ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των αναγνωστών δεν είναι καινούργια. Θεωρητικοί όπως η Rosenblatt, ο Iser, ο Bakhtin και άλλοι διατύπωσαν αντίστοιχες απόψεις για τις εμπειρίες που αποκτώνται από την ανάγνωση, την ανταπόκριση στα λογοτεχνικά κείμενα και το πώς μπορεί να δια φωτίσει και να επηρεάσει τον αναγνώστη. Η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να αναδείξει αυτόν ακριβώς το ρόλο, και να δείξει πώς πραγματικοί αναγνώστες ανταποκρίνονται στα βιβλία που διαβάζουν και πως αυτή η διαδικασία συμβάλλει στη συγκρότηση της υποκειμενικότητάς τους, στη συγκρότηση δηλαδή ενός εαυτού, ή ακόμη καλύτερα πολλαπλών εαυτών, προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης και όχι προϋπόθεση αυτής της αλληλεπίδρασης (Mead 1934). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα συμπεράσματα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

### **Η επιλογή των βιβλίων**

Η ανταπόκριση ενός αναγνώστη σε ένα βιβλίο ξεκινά από τη στιγμή που αποφασίζει να το διαβάσει, από τη στιγμή δηλαδή που το επιλέγει. Για τους νέους αναγνώστες η διαδικασία της επιλογής είναι περισσότερο φορτισμένη σημασιολογικά από ότι για έναν ενήλικα αναγνώστη. Το να διαβάζει ένας έφηβος λογοτεχνικά βιβλία στον ελεύθερο του χρόνο αξιολογείται πολύ θετικά από τους ενήλικους, όπως φαίνεται και από το γεγονός ότι πολλοί γονείς έφεραν τα παιδιά τους στις ομάδες ανάγνωσης ενώ κανένας δεν διαμαρτυρήθηκε που περνάνε χρόνο στη βιβλιοθήκη. Η ανάγνωση βιβλίων, λοιπόν, ως πράξη τοποθετεί τους νέους στην κατηγορία των αναγνωστών αποδίδοντάς τους χαρακτηριστικά που οι ενήλικες εκτιμούν. Κάθε επιλογή επομένως του εφήβου περνά, φανερά ή σιωπηρά, από ένα είδος κριτικής, δίνοντας έτσι στην απόφασή του ιδιαίτερη αξία.

Ο έφηβος το γνωρίζει αυτό, γνωρίζει ότι οι επιλογές του 'ελέγχονται' και καταλαβαίνει ότι το να είναι ελεύθερος να επιλέξει το βιβλίο που θα διαβάσει σημαίνει ότι γίνεται αποδεκτός ως ένα άτομο μοναδικό με ξεχωριστά γούστα και προτιμήσεις (Nodelman 1996: 92). Η επιλογή συνεπώς ενός βιβλίου είναι μια μορφή δήλωσης του νέου αναγνώστη για το ποιος είναι ή ποιος θα ήθελε να είναι. Μπορεί να αποτελεί μια μορφή αντίστασης στους γονείς, όπως η επιλογή βιβλίων που οι γονείς θεωρούν ότι μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τα παιδιά και δεν τους επιτρέπουν να τα διαβάζουν, ή ένδειξη εμπιστοσύνης και συμμαχίας με έναν ενήλικα που θαυμάζουν όταν επιλέγουν βιβλία που τους προτείνει. Σε κάθε περίπτωση, δημιουργούν τα δικά τους προσωπικά κριτήρια με τα οποία διαλέγουν τα βιβλία που διαβάζουν, τα οποία τους δίνουν μια αίσθηση μοναδικότητας<sup>3</sup>.

Αναζητώντας αυτά τα κριτήρια διαπιστώθηκε ότι οι έφηβες αναγνώστριες επιλέγουν βιβλία όπως και οι ενήλικοι αναγνώστες. Για τις περισσότερες περισσότερους από αυτές, ειδικά για τις πιο συνεπείς, ένα κριτήριο για να επιλέξουν ένα βιβλίο ήταν να έχουν ακούσει γι' αυτό στο σχολείο. Φαίνεται ότι το σχολείο λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούν τα έντυπα κριτικής και παρουσίασης

λογοτεχνικών βιβλίων. Προτείνει βιβλία στα παιδιά άμεσα, μέσα από τα ανθολόγια κειμένων ή καλώντας ένα συγγραφέα να παρουσιάσει και να μιλήσει για τα βιβλία του, αλλά και έμμεσα όταν γίνονται επισκέψεις στο θέατρο όπου τα παιδιά παρακολουθούν έργα που βασίζονται σε μυθοπλαστικά βιβλία, ζητώντας τους να δραματοποιήσουν ένα κείμενο, βάζοντας τους μια εργασία για ένα συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον, το σχολείο είναι ο κατεξοχήν χώρος συνεύρεσης των νέων όπου μπορούν να μιλήσουν για βιβλία ενώ, αν υπάρχει σχολική βιβλιοθήκη, μπορούν να ξεφυλλίσουν μερικά. Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί μια σίγουρη και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για βιβλία που μπορούν να απολαύσουν, πράγμα το οποίο γνωρίζουν πολύ καλά οι νέες αναγνώστριες, ιδιαίτερα όταν αυτά δεν σχετίζονται άμεσα με το μάθημα, δεν τα ακολουθεί κάποια εργασία ή ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν.

Ο ρόλος που παίζει το σχολείο στις επιλογές των βιβλίων δείχνει τη σχολειοποίηση μιας εξωσχολικής δραστηριότητας. Ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο αν δεχτεί κανείς ότι η επιλογή ενός βιβλίου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την εικόνα που θέλει να παρουσιάσει μια νέα για τον εαυτό της. Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τις νέες και άμεσα συνδεδεμένος με τη συγκρότηση της ταυτότητάς τους. Η επιλογή, επομένως, βιβλίων που προτείνονται με κάποιον τρόπο στο σχολικό χώρο σημαίνει και υιοθέτηση συγκεκριμένης εικόνας που θέλουν να παρουσιάσουν στους ενήλικες, αλλά και στους φίλους τους.

Δύο άλλα κριτήρια βάσει των οποίων οι νέες επιλέγουν βιβλία είναι το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο. Το εξώφυλλο είναι η πρώτη εικόνα που έχει μια αναγνώστρια για ένα βιβλίο και αυτή που μπορεί να την προσελκύσει ή να την απωθήσει. Βέβαια αυτό που λειτουργεί θετικά για κάποιον μπορεί να λειτουργήσει αποθαρρυντικά για κάποιον άλλον. Αυτό συνέβαινε για παράδειγμα με τα εφηβικά βιβλία που είχαν φωτογραφίες πραγματικών ανθρώπων στο εξώφυλλο. Υπήρχαν αναγνώστριες που το προτιμούσαν και άλλοι που απέρριπταν το βιβλίο εξαιτίας αυτού. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζαν το εξώφυλλο διέφερε κυρίως μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων αναγνώστριών. Οι πιο έμπειρες αναγνώστριες αξιολογούσαν τις πληροφορίες που τους έδινε το εξώφυλλο –αν έχει αγόρι τότε ο ήρωας θα είναι αγόρι, αν είναι φωτογραφία τότε προσπαθεί να πείσει ότι η ιστορία είναι ρεαλιστική και ίσως να αναφέρεται σε πραγματικά πρόσωπα– και ανάλογα με τις προτιμήσεις τους επέλεγαν ή απέρριπταν το βιβλίο. Οι έμπειρες αναγνώστριες επίσης αντιδρούσαν όταν το εξώφυλλο έδινε πολλές πληροφορίες γιατί αφαιρούσαν μέρος της απόλαυσης από τη δημιουργία δικών τους εικόνων. Γι' αυτό και βασίζονταν περισσότερο στις πληροφορίες του οπισθόφυλλου. Έχοντας διαβάσει αρκετά βιβλία γνώριζαν ότι ο τίτλος και το εξώφυλλο μπορούν πιο εύκολα να παραπλανήσουν τον αναγνώστη από τις πληροφορίες στο πίσω μέρος του βιβλίου. Αντίθετα, οι αναγνώστριες που ήταν λιγότερο συνεπείς επηρεάζονταν περισσότερο από την εικόνα και τον τίτλο, χωρίς πολλές φορές να κοιτάνε την περίληψη στο πίσω μέρος.

Αν σε σχέση με το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο τα πράγματα είναι ξεκάθαρα μεταξύ έμπειρων και μη αναγνώστριών, δεν συμβαίνει το ίδιο με την ύπαρξη της κινηματογραφικής εκδοχής ενός βιβλίου. Οι απόψεις των παιδιών διέφεραν τόσο πολύ που δεν μπορεί να γίνει κάποια γενίκευση. Κάποια παιδιά δήλωσαν ότι διάβασαν το βιβλίο επειδή είδαν την ταινία, κάποια άλλα ότι δεν το διάβασαν για τον ίδιο ακριβώς

λόγο. Στην περίπτωση πάλι που είχαν διαβάσει πρώτα το βιβλίο, κάποιοι πήγαιναν να δουν την ταινία, κάποιοι άλλοι όχι γιατί δεν ήθελαν να χαλάσουν οι εικόνες που είχαν δημιουργήσει και γιατί δεν έβρισκαν το λόγο να παρακολουθήσουν κάποια ιστορία της οποίας την κατάληξη γνώριζαν.

Οι συζητήσεις σχετικά με το πώς επιλέγουν βιβλία δεν αποκάλυψε, ωστόσο, μόνο τους παράγοντες που επηρεάζουν τους νέους, αλλά και το πόσο ασυνείδητη είναι αυτή η διαδικασία για τους ίδιους, αφού σπάνια καλούνται να μιλήσουν για αυτήν και επομένως να τη σκεφτούν. Επιπλέον, καθώς εξηγούσαν στην ομάδα πώς επιλέγουν βιβλία αντιλαμβάνονταν ότι μιλούν για τον εαυτό τους, ότι εκφράζουν τη μοναδικότητά τους και αυτό τους ωθούσε από τη μια στο να διαφοροποιηθούν από το συνομιλητή τους και από την άλλη στο να διατυπώσουν μια άποψη ακόμα και αν την δημιουργούσαν εκείνη τη στιγμή δανειζόμενοι λόγους άλλων, διότι, το να μη εκφραστούν ισοδυναμούσε με ένα είδος αποκλεισμού από την ομάδα αφού δεν θα είχαν τη δυνατότητα να σχηματίσουν την εικόνα του εαυτού τους ως αναγνώστη.

Όταν οι νέοι μπαίνουν σε ένα διάλογο με συνομηλίκους τους για το πώς επιλέγουν βιβλία, αντιλαμβάνονται ότι κάποιοι από τους τρόπους που χρησιμοποιούν είναι κοινοί. Νιώθουν, λοιπόν, την ανάγκη να διαφοροποιηθούν και γι' αυτό επιστρατεύουν λόγια άλλων ή υιοθετούν θέσεις που οι συνομιλητές τους δεν χρησιμοποίησαν. Οι θέσεις αυτές μπορεί και να ισχύουν, να είναι πράγματα που τα πιστεύουν όπως μια συμμετέχουσα που δηλώνει ότι δεν διαλέγει βιβλία που φαίνεται από τον τίτλο τους ότι έχουν αγόρια μέσα, μπορεί, όμως, να είναι απλώς απόψεις που έχουν ακούσει και τις επαναλαμβάνουν, να είναι δηλαδή θέσεις της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι σε συγκεκριμένα θέματα. Η διαδικασία, όμως, στην οποία μπαίνουν να υποστηρίξουν την ατομικότητά τους, τους καθιστά υποκείμενα σε υπάρχοντες λόγους. Χρησιμοποιώντας τους λόγους που το κοινωνικό πλαίσιο θέτει στη διάθεσή τους σε σχέση με την τρόπο που επιλέγουν τα άτομα βιβλία, προσδιορίζουν τον εαυτό τους και διαπραγματεύονται την ταυτότητα που θέλουν να παρουσιάσουν και που πιστεύουν ότι τους αντιπροσωπεύει. Ζητώντας, λοιπόν, από τους νέους αναγνώστες να μιλήσουν για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές τους, τους δίνουμε ουσιαστικά τη δυνατότητα να μιλήσουν για τον τρόπο που σκέφτονται και να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού τους ως αναγνώστη.

### **Ανταπόκριση στα κείμενα**

Η επιλογή ενός βιβλίου είναι ένα μόνο μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας και αποτελεί την αρχή της συζήτησης για την ανταπόκρισή τους σε αυτό. Από τη στιγμή που αρχίζουν να διαβάζουν οι αναγνώστριες, αν και γνωρίζουν ότι το βιβλίο παρουσιάζει ένα μυθοπλαστικό κόσμο, χρησιμοποιούν το κείμενο για να εξετάσουν τη δική τους ζωή ενώ προσπαθούν να καταλήξουν σε κάποια ερμηνεία και στο νόημα του κειμένου. Ανατρέχουν στις προηγούμενες γνώσεις τους και εμπειρίες για να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν τα γεγονότα του κειμένου, και τις χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν την άποψή τους, την ερμηνεία που αποδίδουν στους συνομιλητές τους. Ξεκινά έτσι μια συζήτηση όπου παρατίθενται διάφορες απόψεις συχνά αντικρουόμενες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν τις αναγνώστριες στην υποστήριξη ή στην εγκατάλειψη της θέσης τους καθώς πείθουν ή πείθονται από τα



μέλη της ομάδας. Άλλες πάλι φορές οι απόψεις που διατυπώνονται δεν είναι αντικρουόμενες αλλά συμπληρωματικές με αποτέλεσμα οι αναγνώστριες να εμβαθύνουν περισσότερο στο κείμενο και έτσι να μετασχηματίζουν την αρχική τους αντίδραση και να καταλήγουν όλες μαζί σε μια ερμηνεία. Οι συναντήσεις επομένως με διάφορες απόψεις και θέσεις καλλιεργούνται από την ανάγνωση και τη συζήτηση για τα βιβλία και διευρύνουν τα όρια των αναγνωστριών ενώ τους παρέχουν ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να εξερευνήσουν νέες θέσεις, ρόλους και άλλους τρόπους ύπαρξης (Broughton 2002).

Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που έχουν, λογοτεχνικές και πραγματικές, χρησιμοποιούνται επίσης για να συμπληρώσουν τα κενά που αφήνει ο συγγραφέας, επιβεβαιώνοντας τον ενεργό ρόλο τους στην παραγωγή του κειμένου. Η συμπλήρωση των κενών, παρόλο που ως ένα βαθμό καθοδηγείται από το κείμενο, βασίζεται αρκετά στα βιώματα που έχουν οι αναγνώστριες καθώς και στα βιβλία που έχουν διαβάσει και γι' αυτό οι ερμηνείες που δίνουν διαφέρουν. Οι προηγούμενες λογοτεχνικές εμπειρίες που έχουν παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη φάση γιατί συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν μοτίβα που επαναλαμβάνονται. Τα μοτίβα αυτά λειτουργούν συσσωρευτικά, μετατρέπουν ένα άγνωστο τοπίο σε οικείο και προσβάσιμο ενώ παρέχουν και μια ιεράρχηση μεταξύ των καλών και κακών περιοχών (Potter 2004) προετοιμάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις αναγνώστριες, ώστε να υιοθετήσουν τη θέση που προτείνεται, να αποδεχτούν την ιδεολογία που μεταφέρει το κείμενο καθώς η συνεχής επανάληψη και έκθεση σε μια συγκεκριμένη θέση πείθει για την αλήθεια των όσων περιγράφει.

Η ανάκληση εμπειριών ανάλογων με αυτά που διαβάζουμε είναι μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας είτε γίνεται συνειδητά είτε ασυνείδητα. Άλλωστε αυτό το οικείο ρεπερτόριο είναι που καθιστά εφικτή την επικοινωνία μεταξύ αναγνώστριας και κειμένου. Αυτό δεν σημαίνει ότι από τα μυθιστορήματα η αναγνώστρια απλώς επιβεβαιώνει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις της, διότι επικοινωνία συνεπάγεται μετάδοση κάτι καινούργιου, ούτε από την άλλη ότι διαβάζοντας αποδέχεται ό,τι καινούργιο της δίνουν και υιοθετεί άμεσα νέες απόψεις και στάσεις. Συμβαίνει μάλλον κάτι ενδιάμεσο, όταν το καινούργιο συναντά το οικείο τότε προκύπτουν μετασχηματισμοί απόψεων, θέσεων και στάσεων με την έννοια ότι γίνονται αλλαγές γιατί αποκρυσταλλώνονται οι αντιλήψεις τους και οι θέσεις τους σε σχέση με ορισμένες αξίες με αποτέλεσμα να μπορούν να αξιολογηθούν και άρα να μεταβληθούν.

Δεν είναι, όμως, μόνο η ζωή που δια φωτίζει και επηρεάζει το κείμενο, αλλά και το αντίθετο όπως αποδείχθηκε. Όταν το βιβλίο έκλεινε οι αναγνώστριες απομακρύνονταν από το μυθιστόρημα και τα όσα είχαν διαβάσει έπαιρναν τη θέση τους στο χάρτη ιστοριών που είχαν στο μυαλό τους, τοποθετούνταν μαζί με ανάλογες πραγματικές ιστορίες τις οποίες εμπλούτιζαν και ξεκαθάριζαν. Οι αντιστοιχίες αυτές που σχηματίζονταν βοηθούσαν τις αναγνώστριες να αποκτήσουν καλύτερη επίγνωση του εαυτού τους, αφού τους έδιναν τη δυνατότητα να δουν τον εαυτό τους και τη ζωή τους από μια απόσταση, σε άλλους χώρους και πλαίσια και μέσα από τα μάτια άλλων.

Υπήρχαν περιπτώσεις που η συμπεριφορά των ηρώων, η οποία επηρέαζε θετικά την έκβαση των γεγονότων της ιστορίας, ήταν ανάλογη με αυτή των αναγνωστριών. Το γεγονός αυτό έκανε τους δεύτερους να νιώθουν δικαιωμένοι αφού έβλεπαν ότι οι επιλογές τους μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα. Άλλες πάλι φορές όταν ένιωθαν

πως όσα περιγράφονταν στο κείμενο ήταν σαν μια περιγραφή της ζωής τους, ζητούσαν από τους συνομιλητές τους να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα προκειμένου να εξετάσουν αν ένιωσαν και αυτοί εξίσου κοντά. Αποζητούσαν, δηλαδή, υποστήριξη για τα όσα αισθάνθηκαν και σκέφτηκαν, έτσι ώστε να επιβεβαιώσουν από τη μια τον εαυτό τους και από την άλλη να δώσουν αξία στις σκέψεις τους (Gergen 1999).

Εκτός από την επιβεβαίωση που μπορεί να προσφέρει ένα βιβλίο, μπορεί και να αποκαλύψει στην αναγνώστρια πτυχές του εαυτού της που δεν ήταν συνειδητές, γιατί δεν είχε έρθει αντιμέτωπη με καταστάσεις που θα της έφερναν στην επιφάνεια. Καθώς τα μυθιστορήματα προσέφεραν νέες εμπειρίες, οι αναγνώστριες αντιλαμβάνονταν πράγματα για τον εαυτό τους που δεν ήξεραν. Η συνειδητοποίηση αυτή δεν ήταν πάντα εύκολη ούτε και κολακευτική. Επειδή, όμως, δεν ήθελαν να παρουσιάσουν μια αρνητική εικόνα, την ώρα που παραδέχονταν αυτήν ακριβώς την εικόνα ταυτόχρονα τη διαπραγματεύονταν κιόλας αποδυναμώνοντάς την. Ο λόγος τους περιλάμβανε και έναν αντίλογο που τις καθιστούσε πιο διαλλακτικές και ανοιχτές στις αντίθετες απόψεις και έτσι ξεκινούσαν έναν αγώνα κυριαρχίας μεταξύ διαφορετικών απόψεων, αξιών και ιδεολογιών. Ο αγώνας αυτός ήταν άλλοτε εσωτερικός, το ίδιο δηλαδή άτομο προσπαθούσε να ισορροπήσει μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων, και άλλοτε γινόταν μεταξύ αναγνωστριών. Οι ανόμοιες απόψεις, κάποιες φορές και πλήρως αντιθετικές, που είχαν οι αναγνώστριες αποτελούσαν έρεισμα για εξερεύνηση διαφόρων πιθανοτήτων όπου δεν διέτρεχαν κανένα κίνδυνο, αφού η όποια ανταπόκρισή τους δεν είχε πραγματικές συνέπειες. Κατανοούσαν, όμως, έτσι ότι υπάρχουν πολλές πλευρές από τις οποίες μπορεί κανείς να δει μια κατάσταση, ότι ο καθένας βιώνει διαφορετικά συναισθήματα και ότι όταν τοποθετούνται σε ένα ζήτημα μεταφέρουν μια εικόνα του εαυτού τους στους άλλους, η οποία γίνεται συνειδητή και προστίθεται στις ήδη υπάρχουσες για να συμπληρώσει τη συνολική εικόνα τους.

Η ανταλλαγή απόψεων, ωστόσο, δεν ήταν πάντα ένας αγώνας για το ποια θα κυριαρχήσει, αλλά και μια μορφή σκάλας όπου η καθεμιά έχτιζε σε αυτό που έλεγε η συνομιλήτριά της, λειτουργούσε δηλαδή συμπληρωματικά. Οι αναγνώστριες πειραματιζόνταν καταλαμβάνοντας διάφορες θέσεις, υιοθετώντας προσωρινά ιδεολογίες μέχρι να βρουν τη δική τους φωνή. Ταυτόχρονα παρακολουθούσαν τους συνομιλητρίες τους να κάνουν το ίδιο αντιμετωπίζοντας τις απόψεις τους ως σκαλοπάτι για να ξεκαθαρίσουν τις δικές τους (scaffolding). Αυτή η διαδικασία οδηγούσε την ομάδα σε κάποιες κοινές ερμηνείες οι οποίες προσδιόριζαν συμπεριφορές που ήταν αποδεκτές από την ομάδα ενώ απέρριπταν άλλες. Δημιουργούσαν δηλαδή στο πλαίσιο της ομάδας και σε σχέση με το βιβλίο τη δική τους ηθική, που μπορεί να διαφοροποιούνταν από αυτή του κειμένου, καταλαβαίνοντας ταυτόχρονα το ρόλο του βιβλίου ως πηγή παραδειγμάτων και εμπειριών.

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίο τα μυθιστορήματα φαίνεται να συνέβαλαν στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των αναγνωστριών που συμμετείχαν στις ομάδες, ο πιο αναμενόμενος ίσως, καθώς και ο πιο προφανής, ήταν η ταύτισή τους με τους ήρωες. Η έννοια της ταύτισης είναι αρκετά γενική και γι' αυτό εν μέρει παραπλανητική. Δεν αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στη πλήρη συμφωνία της αναγνώστριας με τον ήρωα ή την ηρωίδα, αλλά στις διαφορετικές διαδικασίες με τις οποίες η αναγνώστρια

εισχωρεί στην εμπειρία κάποιου μυθιστορηματικού χαρακτήρα. Έτσι, θα ήταν ίσως πιο ακριβές να μιλάμε για αναγνώριση ομοιοτήτων με τους ήρωες, θαυμασμό, συναισθηματική κατανόηση των ηρώων, επιθυμία να βρεθούν στη θέση τους, αλλά και απόρριψη τους (Harding 1977 [1962]).

Η πιο συχνή μορφή ταύτισης των αναγνώστριών ήταν η μερική ταύτιση καθώς και ο θαυμασμός των ηρώων. Η αναγνώριση σε αυτούς στοιχεία του εαυτού τους και η επιθυμία τους να αποκτήσουν αντίστοιχα χαρακτηριστικά λειτουργούσαν ως σημεία επαφής και επέτρεπαν στον ήρωα να 'εγκατασταθεί' στο μυαλό της αναγνώστριας. Η συνύπαρξη αυτή λειτουργούσε διαμορφωτικά αφού η αναγνώστρια γινόταν για λίγο η ηρωίδα, επέτρεπε στις ξένες σκέψεις να αλληλεπιδράσουν με τις δικές της και να ενταχθούν σε αυτές. Όταν το βιβλίο έφτανε στο τέλος και καλούνταν να μιλήσει γι' αυτό, επέστρεφε στον εαυτό της και υποστηρίζοντας την ηρωίδα του βιβλίου, ανασυγκροτούσε την εικόνα της για να συμπεριλάβει ότι καινούργιο είχε προκύψει.

Διαπιστώθηκε, όμως, ότι οποιαδήποτε ταύτιση με τους μυθιστορηματικούς χαρακτήρες καθίσταται δύσκολη όταν ο ήρωας δεν είναι του ίδιου φύλου με την αναγνώστρια. Η αποδοχή μπροστά στους συνομηλικούς τους ότι ένας ήρωας του αντίθετου φύλου χαίρει του θαυμασμού τους θα σήμαινε αποδοχή και υιοθέτηση ορισμένων συμπεριφορών οι οποίες δεν είναι στο πλαίσιο των στερεοτυπικών εικόνων για το φύλο τους. Αυτό συνέβαινε πολύ περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια, αφού άλλωστε, το να έχεις ορισμένα χαρακτηριστικά αγοριού σε αυτήν την ηλικία θεωρείται θετικό ενώ δεν ισχύει το αντίθετο για τα αγόρια. Οδηγούνταν, λοιπόν, στην απόρριψη ηρώων μόνο και μόνο επειδή ανήκαν στο αντίθετο φύλο.

Δεν ήταν, βέβαια, μόνο αυτός ο λόγος που αρνούνταν να υιοθετήσουν τη θέση υποκειμένου που πρότεινε κάποιο μυθιστόρημα. Πολλές φορές η εικόνα που παρουσίαζε ο ήρωας δεν ήταν μια επιθυμητή εικόνα για τις αναγνώστριες και τους αναγνώστες. Δεν έβλεπαν και δεν ήθελαν να φανταστούν τον εαυτό τους σύμφωνα με τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονταν οι μυθιστορηματικοί ήρωες. Έτσι τους απέρριπταν και φρόντιζαν να το δηλώσουν ξεκάθαρα στην ομάδα, με λεπτομέρειες ως προς το τι ήταν αυτό που τους ενόχλησε. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις κρατούσαν στοιχεία από τον ήρωα ή την ηρωίδα που τους προσέλκυσαν και αγνοούσαν χαρακτηριστικά που αλλοίωναν την αρχική εικόνα που σχημάτιζαν. Κατασκεύαζαν, δηλαδή, μια ηρωίδα-οθόνη, ένα υποκατάστατο της ηρωίδας που παρουσίαζε το μυθιστόρημα, με την οποία ταυτιζόταν και δημιουργούσαν μια ιστορία ελαφρώς παραλλαγμένη, προσαρμοσμένη στην ηρωίδα όπως θα ήθελαν να είναι. Η ανταπόκρισή τους αυτή ήταν άλλοτε αποτέλεσμα αδυναμίας να αντιληφθούν πιο έμμεσες αναφορές, άλλοτε άρνηση να αποδεχτούν τη συγκεκριμένη ιδεολογία του κειμένου και έτσι καθώς μιλούσαν για το βιβλίο αναδιοργάνωναν τη μνήμη τους σε συνάρτηση με τις δικές τους αξίες.

Οι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίνονταν οι νέες αναγνώστριες στα μυθιστορήματα που διαβάσαμε δεν ήταν και δεν έγιναν πλήρως συνειδητοί. Στο πλαίσιο της ομάδας, όμως, αντιλήφθηκαν ότι δεν μένουν παθητικές απέναντι σε ένα κείμενο, ότι γίνονται διάφορες διεργασίες καθώς διαβάζουν οι οποίες τους βοηθούν να δημιουργήσουν το νόημα, να αξιολογήσουν το μυθιστόρημα, να μάθουν πράγματα για τον εαυτό τους και για τους άλλους, να κερδίσουν εμπειρίες και να είναι

προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες στη ζωή τους. Πάνω από όλα, ωστόσο, κατάλαβαν ότι η ανάγνωση μυθιστορημάτων προσφέρει κυρίως απόλαυση και μέσω αυτής γνώσεις, εμπειρίες και καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους.

Μεγάλο ρόλο σε αυτό έπαιξε το γεγονός ότι οι συναντήσεις της ομάδας αποτελούσαν συνέντευξη με τους φίλους τους, ενώ τους παρείχε ένα πλαίσιο όπου μπορούσαν να μιλήσουν ελεύθερα για τους προβληματισμούς τους, αλλά όχι άναρχα. Οι συζητήσεις που γινόντουσαν δεν ήταν αποσπασματικές και διασπασμένες, αλλά εστιασμένες και τα όσα έλεγαν οι νέες αναγνώσεις προσέλκυαν την προσοχή των συνομιλητών τους και τη δική μου, δίνοντας τους αξία και ενισχύοντας την προσπάθειά τους να μιλήσουν για τα βιβλία. Η πρόσληψη, λοιπόν, του κειμένου συνεχιζόταν, εξελισσόταν, εμπλουτιζόταν και άλλαζε, και μετά την ανάγνωση του βιβλίου καθώς οι πρώτες εντυπώσεις των αναγνωστριών έρχονταν σε επαφή με αυτές των συνομιλητών τους και σιγά-σιγά μετατρέπονταν σε ερμηνείες.

### **Η δυναμική της ομάδας**

Η συνύπαρξη των αναγνωστριών στις ομάδες για ένα σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα τις εξοικείωσε κατ' αρχήν με τη λειτουργία της ομάδας ανάγνωσης και τους κανόνες που ισχύουν, ενώ από την άλλη τους δημιούργησε κοινές εικόνες και εμπειρίες σχετικά με το πώς διαβάσει κανείς ένα μυθιστόρημα, πώς συζητά γι' αυτό και πώς κατασκευάζει το νόημα. Στην αρχή της λειτουργίας των ομάδων, στις πρώτες συναντήσεις οι αναγνώστριες βρίσκονταν σε μια φάση προσδιορισμού και γνωριμίας με τη νέα συνθήκη, με αποτέλεσμα οι συζητήσεις να έχουν περισσότερο τη μορφή ερωτήσεων και απαντήσεων, ρωτούσα εγώ και απαντούσαν τα παιδιά, ή να ξεφεύγουν από το μυθιστορηματικό κείμενο και να εστιάζουν σε προσωπικές ιστορίες. Με το πέρασμα του χρόνου, οι συμμετέχουσες εστίαζαν όλο και περισσότερο στο κείμενο, ενώ η δική μου η συμμετοχή περιοριζόταν σε λιγότερες ερωτήσεις, απαραίτητες όταν έβλεπα ότι η συζήτηση άρχιζε να διασπάται και να εστιάζει σε άσχετα θέματα ή όταν οι αναγνώστριες δεν μπορούσαν να διαχειριστούν μόνες τους τη συζήτηση για το μυθιστόρημα. Παρά, όμως, την επικέντρωσή τους στο κείμενο, δεν κατάφερναν ακόμα και μετά την πρώτη φάση των συναντήσεων –την πιλοτική φάση– να προωθούν τη συζήτηση, να ενδιαφερθούν για την ανταπόκριση των συνομιλητριών τους και να εμβαθύνουν στο κείμενο. Αντίθετα 'οχυρώνονταν' στη δική τους πρώτη εντύπωση και ανταγωνίζονταν τις συνομιλήτριές τους. Οι συζητήσεις τους εστίαζαν κυρίως στους χαρακτήρες του μυθιστορήματος, στη συμπεριφορά τους και τις αντιδράσεις τους, και στην αναδιήγηση της ιστορίας. Κάποιο μέλος της ομάδας αφηγούνταν την ιστορία ενώ τα υπόλοιπα μέλη μπορεί να παρέμβαιναν κάνοντας σχόλια, διατυπώνοντας ερωτήματα, συμπληρώνοντας πράγματα που η αφηγήτρια δεν ανέφερε, αλλά δεν κατόρθωναν να καταλήξουν σε συμπεράσματα καθώς απευθύνονταν κυρίως σε μένα και όχι τόσο η μία στην άλλη.

Τον τελευταίο χρόνο λειτουργίας των ομάδων, ωστόσο, άρχισε να διαφαίνεται όλη η εμπειρία που είχαν μαζέψει, οι κοινές εικόνες και αναπαραστάσεις που μοιράζονταν λόγω των βιβλίων που είχαν διαβάσει, οι κοινές αναφορές που έκαναν, η εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στα όσα έλεγαν. Οι συζητήσεις τους ήταν πιο πραγματικές, διατύπωναν αυθεντικά ερωτήματα τα οποία είχαν προετοιμάσει,

διερευνούσαν και εμβάθυναν στα ζητήματα που προέκυπταν, συμμετείχαν ισότιμα, άκουγαν τις συνομιλήτριες τους προσεκτικά, οικοδομούσαν πάνω σε αυτά που άκουσαν ενώ προχωρούσαν τη σκέψη τους περαιτέρω συμπληρώνοντας πράγματα και υποστήριζαν τα όσα έλεγαν παρέχοντας επαρκείς λόγους. Συνοικοδομούσαν, δηλαδή, όλες μαζί το νόημα του μυθιστορήματος, ενώ παράλληλα επεκτείνανε τη συζήτηση στα θέματα που έθιγε το βιβλίο χωρίς να ξεφεύγουν από αυτό και αναλογίζονταν και άλλους τρόπους ερμηνείας των κοινωνικών θεμάτων πέρα από αυτούς που πρότεινε το κείμενο. Τέλος, μέσα από τις συζητήσεις αντιλήφθηκαν ότι το μυθιστόρημα είναι δημιουργία κάποιου ανθρώπου και άρχισαν να αναλογίζονται, σε ένα πρώτο επίπεδο, για τους τρόπους με τους οποίους δουλεύει, πώς προκαλεί τα συναισθήματά τους, πώς δημιουργεί προσδοκίες και τι γίνεται όταν δεν τις απαντά, πώς παρουσιάζει συγκεκριμένες αντιλήψεις για κάποια πράγματα και προσπαθεί να πείσει τον αναγνώστη να τις υιοθετήσει.

Διαπιστώθηκε τελικά ότι στην εξέλιξη των ομάδων έπαιξαν σημαντικό ρόλο τρία πράγματα, τα βιβλία, η διάρκεια λειτουργίας της ομάδας ανάγνωσης και οι αναγνώστριες. Όταν το βιβλίο ήταν το 'σωστό', τους κέντριζε το ενδιαφέρον, μπορούσαν να φανταστούν τον κόσμο που περιέγραφε, ταυτίζονταν με τους ήρωες, τότε ήθελαν να το συζητήσουν για να ξαναζήσουν την ιστορία, να νιώσουν ότι 'κυριαρχούν' αυτοί και όχι το κείμενο, να το νοηματοδοτήσουν και να το τοποθετήσουν στο χάρτη του μυαλού τους. Όταν δεν τους ενδιέφερε είτε δεν το διάβαζαν, είτε δεν είχαν τίποτα να πουν πάνω σε αυτό, γι' αυτό και ήταν σημαντικό να είναι δική τους επιλογή αφού υπήρχαν περισσότερες πιθανότητες να τους προσελκύσει το ενδιαφέρον. Το δεύτερο σημαντικό στοιχείο ήταν ο χρόνος. Η εξοικείωση των αναγνώστριών με τη λειτουργία της ομάδας, η προσαρμογή τους σε ένα διαφορετικό τρόπο από αυτόν του σχολείου, με τον οποίο μπορούν να μιλούν για λογοτεχνικά κείμενα παρουσία ενός ενήλικα, η συνύπαρξή τους με άλλες αναγνώστριες χωρίς να τις ανταγωνίζονται είναι όλα ζητήματα που χρειάζονται χρόνο για να λειτουργήσουν. Γι' αυτό και όσες ομάδες δεν είχαν αρκετό χρόνο δεν μπόρεσαν να έχουν αποτελέσματα, δεν εξελίχθηκαν. Ο χρόνος, βέβαια, αποδείχτηκε ότι ήταν άμεση συνάρτηση των αναγνώστριών που συμμετείχαν στην ομάδα. Οι ομάδες που είχαν συνεπείς και έμπειρες αναγνώστριες, οι οποίες ενδιαφέρονταν πραγματικά να μιλήσουν για τα βιβλία, εξελίχθηκαν πιο γρήγορα. Οι αναγνώστριες αυτές παρέμεναν εστιασμένες στο κείμενο κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και ανάγκαζαν τις συνομιλήτριές τους να κάνουν το ίδιο, μεταβάλλανε δηλαδή τη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών καθοδηγώντας τη συζήτηση και λειτουργώντας ως παράδειγμα.

### **Συμπεράσματα**

Μελετώντας την ανταπόκριση πραγματικών αναγνώστων στα μυθιστορήματα που διαβάζουν, διαπιστώνουμε ότι οι νέοι αναγνώστες εξελίσσονται όσο εξοικειώνονται με τη διαδικασία της ομάδας, με τα λογοτεχνικά κείμενα και η ανάγνωση γίνεται μια πιο συνειδητή πράξη. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν βιβλία, έρχονται στην επιφάνεια τα κριτήρια που χρησιμοποιούν και οι παράγοντες που τους επηρεάζουν, με αποτέλεσμα οι αναγνώστες να συνειδητοποιούν τι είναι αυτό που τους ελκύει σε ένα βιβλίο και τι όχι. Σε σχέση με την ανταπόκρισή τους, ενώ στην αρχή είναι περιορισμένη

στο περιεχόμενο του κειμένου, στη συνέχεια προσέχουν όλο και περισσότερο τη γλώσσα, τη δομή και τη φόρμα του κειμένου. Τέλος, στο πλαίσιο της ομάδας μαθαίνουν να ξεκινούν, να διατηρούν και να εμβαθύνουν μια συζήτηση, οικοδομώντας ο καθένας στην ανταπόκριση του άλλου, υποστηρίζουν την άποψή τους και διαπραγματεύονται τη σημασία των επιχειρημάτων τους και τελικά το νόημα του κειμένου.

Πέρα από την εξέλιξή τους ως αναγνώστες, όμως, η ‘δημόσια’ συζήτηση τους δίνει τη δυνατότητα να ορίσουν την εικόνα του εαυτού που θέλουν να παρουσιάσουν χρησιμοποιώντας τους λόγους που είναι διαθέσιμοι. Η διαδικασία αυτή είναι διαμορφωτική και αν γίνει συνειδητή μπορούν να τη διαπραγματευτούν καλύτερα διατηρώντας μια μορφή κυριαρχίας, να μην απορροφηθούν, δηλαδή, τελείως από τις θέσεις υποκειμένου που προτείνονται. Με άλλα λόγια, η συζήτηση για το μυθιστορήματα που διαβάζουν στο πλαίσιο της ομάδας τους επιτρέπει να σκεφτούν τις ερμηνείες τους καθώς έρχονται σε αντιπαράθεση με αυτές των άλλων αναγνωστών και έτσι να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού.

---

<sup>1</sup> Η ομάδα διέκοψε λόγω ηλικίας, οι έφηβοι που συμμετείχαν ήταν παιδιά Β’ και Γ’ Λυκείου και ο περιορισμένος τους χρόνος δεν τους επέτρεπε να έρχονται στις συναντήσεις.

<sup>2</sup> Οι γονείς των νέων που συμμετείχαν δεν ενημερώθηκαν για τις ομάδες από μένα την ίδια, αλλά από τους βιβλιοθηκονόμους ή από τα παιδιά τους. Πολλοί απ’ αυτούς ενημερώθηκαν από τους βιβλιοθηκονόμους, ύστερα από δική τους πρωτοβουλία βλέποντας την ανακοίνωση στη βιβλιοθήκη, και έτσι αποφάσισαν να φέρουν τα παιδιά τους. Αυτοί ήταν που με πλησίασαν, μου μίλησαν για τα παιδιά τους, τις αναγνωστικές τους συνήθειες, τις επιδόσεις τους στο σχολείο και με ρώτησαν για τη δραστηριότητα. Τα παιδιά των μεταναστών, από την άλλη, ήρθαν όλα από μόνα τους βλέποντας την ανακοίνωση και ακούγοντας για τη δραστηριότητα από τους βιβλιοθηκονόμους. Οι γονείς τους δεν ενεπλάκησαν σε καμία φάση, δεν ήρθαν ποτέ στη βιβλιοθήκη να με συναντήσουν ούτε τους κάλεσα εγώ η ίδια.

<sup>3</sup> Τα βιβλία που διαβάσαμε ήταν ποικίλα, με τα περισσότερα από αυτά να εμπίπτουν στις κατηγορίες ‘λογοτεχνία για νέους’ και ‘παιδική λογοτεχνία’. Ενδεικτικά αναφέρω μερικούς συγγραφείς: Άλκη Ζέη, Ελένη Δικαίου, Παυλίνα Παμπούδη, Ζωρζ Σαρή, Ευγένιος Τριβιζάς, Ιούλιος Βερν, Όουεν Κόλφερ, Roland Lamarre, Κρισίνε Νέστλινγκερ, Ρόαλντ Νταλ, Τζάκκλιν Ουίλσον, Φίλιπ Πούλμαν, Τζ. Κ. Ρόουλινγκ.

## Βιβλιογραφία

- Bakhtin, M. M. (1994α [1981]). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Michael Holquist (ed.). Austin: University Press.
- (1994β [1984]). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and Translated by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bayard, Pierre (2008). *Πώς να Μιλάμε για Βιβλία που δεν Έχουμε Διαβάσει*. Μτφρ. Ελπίδα Λουπάκη. Αθήνα: Πατάκης.
- Bozatzis Nikolaos (1999). *Greek National Identity in Talk: The Rhetorical Articulation of an Ideological Dilemma* (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, στο Πανεπιστήμιο του Lancaster, Psychology Department).

- 
- Broughton, Mary Ariail (2002). "The Performance and Construction of Subjectivities or Early Adolescent Girls in Book Club Discussion Groups". *Journal of Literacy Research*, 34 (1): 1-38.  
[http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3401\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15548430jlr3401_1)
- Culler, Jonathan (2000). *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Eeds, M. & Wells, D. (1989). "Grand Conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23, 4-29.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage
- Gergen, Kenneth J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage Publications.
- Harding, D. W. (1977 [1962]). "Psychological Processes in the Reading of Fiction". Στο Meek, M., Warlow A., Barton G. (eds). *The Cool Web: The Pattern of Children's Reading*. London: The Bodley Head, 58-72.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading: a Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: Routledge and Kegan.
- Kamberelis, George & Scott, Karla Danette (1992). "Other People's Voices: The Coarticulation of Texts and Subjectivities". *Linguistics and Education*, 4: 359-403.
- Langer, Judith A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- McMahon, Susan I. (1992). *Book Club: A Case Study of a Group of Fifth-Graders as they Participate in a Literature-Based Reading Program* (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή, στο Πανεπιστήμιο του Michigan, Department of Teacher Education, Michigan State University).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Perspective of a Social Behaviorist*. Charles W. Morris (ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Μπαχτίν, Μιχαήλ (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής*. Μτφρ. Γιώργος Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.
- Nodelman, Perry (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. New York: Longman.
- Nystrand, Martin (1999). "Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Groups". Στο: Barton, Elle L. & Stygall, Gail (eds.) *Discourse Studies in Composition*. Cresskill, N.J.: Hampton Press, 377- 402.
- Πηγιάκη Πόπη (1988). *Εθνογραφία: Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Potter, Jonathan (2005). «Στάσεις, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και η Δια/του Λόγου Ψυχολογία». Στο: Wetherell, Margaret (επιμ). *Ταυτότητες, Ομάδες και Κοινωνικά Ζητήματα*. Μτφρ. Νίκος Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο, 175-248.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία: Πέρα από τις Στάσεις και τη Συμπεριφορά*. Μτφρ. Έφη Αυγήτα, Ανδρέας Τσονίδης. Επιστημονική Επιμ. Νίκος Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- 
- Raphael, T. E., McMahon, S. I. Goatley, V. J., Bentley, J. L., Boyd, F. B., Pardo, L. S. & Woodman, D. A. (1992). "Research Directions: Literature and Discussion in the Reading Program". *Language Arts*, 69 (1): 54-61.
- Rosenblatt, Louise (1983[1938]). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association.
- . (1994 [1978]). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Smith, Paul (1988). *Discerning the Subject*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Thomson, Jack (1987). *Understanding Teenagers Reading*. Melbourne: Methuen Australia.
- Tobin, Joseph (2000). *Good Guys Don't Wear Hats: Children's Talk about the Media*. New York: Teachers College Press.
- Voloshinov, V. (1976 [1927]). "Discourse in Life and Discourse in Art". Στο: Bruss, N (επιμ.) *Freudianism: A Marxist Critique*. New York: Academic Press.