

Νίκος Παναγιωτόπουλος

Παιδί και ανάγνωση
Ερευνητική έκθεση

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Δημήτρης Αυγελής

Κωνσταντίνος Βενιανάκης

Γιώργος Γεωργαράκης

Αθηνά Καρατζά

Ειρήνη Κεσμετζή

Κατερίνα-Πηνελόπη Λουκά

Ιόλη Παναγιωτοπούλου

Λίλα Παπαβασιλείου

Άννα Παπαργυρίου

Έρρικα Πούλα

Άννα Σταθακοπούλου

Μαρία Τζαβάρα

Μιχάλης Τσατσόγλου

Παιδί και ανάγνωση

«Μου πήρε τριάντα χρόνια να ανακαλύψω πως, στο βάθος, οι διαθέσεις είναι πάθη».
P. Bourdieu

«Στο σπίτι μας μόνο βιβλία είχαμε μπόλικα, αλογάριαστα, από τοίχο σε τοίχο, στο διάδρομο, στην κουζίνα, την είσοδο, στα περβάζια των παραθύρων και που δεν είχαμε. Χιλιάδες βιβλία σε κάθε γωνιά του σπιτιού. Υπήρχε μία αίσθηση ότι οι άνθρωποι έρχονται και παρέρχονται, γεννιούνται και πεθαίνουν, τα βιβλία όμως είναι αθάνατα. Όταν ήμουν μικρός, ήλπιζα να μεγαλώσω και να γίνω βιβλίο. Όχι συγγραφέας, αλλά βιβλίο: ανθρώπους μπορείς να σκοτώσεις σαν μυρμήγκια. Και συγγραφείς δεν είναι δύσκολο να σκοτώσεις. Τα βιβλία, όμως, ακόμα και αν τα καταστρέφουν συστηματικά, πάντα υπάρχει πιθανότητα να σωθεί κάποιο αντίτυπο και να συνεχίσει να ζει πάνω στο ράφι, μία αιώνια σιωπηλή ζωή σε κάποιο ξεχασμένο ράφι σε κάποια μακρινή βιβλιοθήκη, στο Ρέικιαβικ, στο Βαγιαδολίδ ή στο Βανκούβερ».

Amos Oz, *Ιστορία αγάπης και σκότους*

Προϊόν του ερευνητικού εγχειρήματός μας με αντικείμενο τις σχέσεις που διατηρούν τα παιδιά με την ανάγνωση, η έρευνα που παρουσιάζουμε στο παρόν κείμενο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ΟΣΔΕΛ και αποτελεί, υπό μία έννοια, λογική συνέπεια της προηγούμενης έρευνας που πραγματοποιήσαμε στο πλαίσιο, πάλι, του οργανισμού με θέμα την σχέση των Ελληνίδων και Ελλήνων πολιτών με την ανάγνωση και το βιβλίο¹. Αν, έτσι, στην προηγούμενη έρευνα δείξαμε τι προσδιορίζει τη σχέση μεταξύ αναγνώστη και βιβλίου, και τις επί μέρους διαφοροποιήσεις της, δεν καταδείχτηκε πώς ακριβώς υλοποιείται αυτός ο προσδιορισμός. Με έναν τρόπο, αν γνωρίσαμε το *opus operatum* των παραγόντων που καθορίζουν τις σχέσεις των διαφόρων ατόμων και των ομάδων τους με την ανάγνωση και το βιβλίο στη χώρα μας, αλλά δεν γνωρίσαμε το *modus operandi* αυτών των παραγόντων. Έτσι, σε συνέχεια της έρευνάς μας πάνω στη φιλιαναγνωσία, τέθηκε η αναγκαιότητα να απαντηθεί πρακτικά το ερώτημα που ανέκυψε από την έρευνα του ΟΣΔΕΛ: αν θέλουμε, πράγματι, να εξοικειώσουμε με την ανάγνωση τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό πολιτών παύοντας να κάνουμε κάτι ανάλογο με αυτό που κάνει κάθε επιτυχημένο θρησκευτικό κήρυγμα, δηλαδή να απευθυνόμαστε τελικά μόνο στους προσηλυτισμένους, αν θέλουμε πραγματικά να φέρουμε στον κόσμο του βιβλίου αυτούς που δεν αισθάνονται την ανάγκη να τον επισκεφτούν, αν δεν θέλουμε, με άλλα λόγια, να

¹ Ν. Παναγιωτόπουλος, *Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες: το βιβλίο και το κοινό του στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, 2022. Βλ., επίσης, <https://shorturl.at/ABTY3>, <https://shorturl.at/btD25>.

περιοριστούμε στη μερική αποτελεσματικότητα των ήδη διαθέσιμων μέτρων και τρόπων, τι πρέπει να γνωρίζουμε, τι πρέπει να μάθουμε/κάνουμε καλύτερα;

Βασικό αντικείμενο του παρόντος κειμένου, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι να καταστεί σαφές πώς παράγεται *πρακτικά* η οικεία σχέση με την ανάγνωση, πώς μαθαίνει ουσιαστικά και πρακτικά κανείς να αγαπά την ανάγνωση, προκειμένου όλοι οι φορείς, που έχουν αποστολή ή στόχο να επιχειρήσουν στο πλαίσιο της λειτουργίας τους να την παράγουν, να το πράξουν συστηματικά και αποτελεσματικά.

Η κοινωνιολογία με αντικείμενο τη σχέση μεταξύ παιδιού και ανάγνωσης βρίσκεται, άλλη μια φορά, στο έδαφος αποποίησης του κοινωνικού. Δεν της αρκεί να καταπολεμήσει εκ νέου τις στοιχειώδεις προφάνειες, να συσχετίσει το παιδικό γούστο, αυτή την αδημιούργητη αρχή κάθε «δημιουργίας», με τις κοινωνικές συνθήκες από τις οποίες παράγεται· έχει να αντιμετωπίσει και όλους αυτούς οι οποίοι, ενώ παλεύουν να απωθήσουν το προφανές της σχέσης ανάμεσα στο παιδικό γούστο και στη διαπαιδαγώγηση, ανάμεσα στην κουλτούρα με την έννοια της κατάστασης του καλλιεργημένου και στην καλλιέργεια ως δράση του καλλιεργείν, επιδεικνύουν έκπληξη όταν απορούν πώς μπορούμε να αναλώνουμε τόσο κόπο για να αποδείξουμε επιστημονικά κάτι τόσο προφανές. Έτσι, κρίναμε πως χρειαζόταν να διερευνηθεί η σχέση αυτή, που μόνο φαινομενικά είναι αυτοεξηγητική και να αναζητήσουμε την αιτία του παράδοξου φαινομένου: η σχέση του παιδιού με την ανάγνωση συνδέεται ισχυρά με το πολιτισμικό και σχολικό κεφάλαιο των γονέων του, ενώ η ανάγνωση αποτελεί πρώτιστη και κεφαλαιώδους σημασίας σχολική διαδικασία εκμάθησης.

Επιπλέον λόγο για την υλοποίηση αυτής της έρευνας, ως συνέχεια της προηγούμενης έρευνάς μας, αποτέλεσε το γεγονός πως, όπως είδαμε, δεν πρέπει να εμπιστευόμαστε τον θετικιστικό χαρακτήρα των αποκαλούμενων «γεγονότων»: πίσω από τις στατιστικές σχέσεις ανάμεσα στο σχολικό κεφάλαιο ή στην κοινωνική καταγωγή και στην ανάγνωση, στον έναν ή στον άλλον τρόπο της ενεργοποίησής της, παρατηρήσαμε πως κρύβονται σχέσεις ανάμεσα σε ομάδες που διατηρούν διαφορετικές –και μάλιστα ανταγωνιστικές– σχέσεις με την κουλτούρα, ανάλογα με τις συνθήκες στις οποίες απέκτησαν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και τις αγορές στις οποίες μπορούν να αντλήσουν το μέγιστο όφελος από αυτό. Κοντολογίς, η στατιστική σχέση φανέρωσε και ταυτόχρονα απέκρυβε μια σημασιολογική σχέση όπου εμπερικλειόταν η αλήθεια της.

Δεν έχουμε τίποτα εξηγήσει, ούτε και έχουμε κατανοήσει τίποτα, όταν αποδεικνύουμε την ύπαρξη μιας ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα σε μια λεγόμενη ανεξάρτητη μεταβλητή και σε μια λεγόμενη εξαρτημένη μεταβλητή, μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου της μητέρας του και τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση όσο δεν έχουμε καθορίσει τι *υποδηλώνει* στη συγκεκριμένη περίπτωση – δηλαδή, σε κάθε ιδιαίτερη σχέση, όσο μεγάλη κι αν είναι η ακρίβεια με την οποία μπορεί να προσδιοριστεί σε αριθμητικό επίπεδο η στατιστική σχέση ή κάθε όρος της σχέσης, αυτό παραμένει ένα σκέτο δεδομένο, στερημένο νοήματος. Η «διαισθητική» ημικατανόηση στην οποία συνηθίζουμε να καταφεύγουμε σε παρόμοιες περιπτώσεις και η οποία μεταθέτει το έργο στην εκλέπτυνση της μέτρησης όσον αφορά την «ένταση» της σχέσης δεν είναι η λύση φυσικά: μάλιστα, δεν είναι λύση ούτε όταν συνδυάζεται με την *ψευδαίσθηση της σταθερότητας* των μεταβλητών ή των παραγόντων, η οποία απορρέει από την *ονομαστική ταυτότητα* των δεικτών, «δεικτών» που δεν ξέρει κανείς τι δείχνουν αναφορικά με το νόημα με το οποίο περιβάλλονται στην υπό εξέταση σχέση.

Λύση, κατά τη γνώμη μας, αποτελεί η επιστροφή «στα ίδια τα πράγματα», όπως έλεγε ο Husserl, εκεί που γεννιούνται και όπου δημιουργούνται οι αρχές των ανθρώπινων συμπεριφορών, των στάσεων, των πρακτικών, εκεί που, στη δική μας περίπτωση, γεννιέται η *πρακτική αίσθηση (ή μη) της ανάγνωσης*, διάσταση της «πολιτισμικής και καλλιεργημένης αίσθησης» των πραγμάτων, δηλαδή κατά βάση μέσα στην ίδια την οικογένεια. Έτσι, νομιμοποιήθηκε η μεθοδολογική μας επιλογή στην εξέταση του αντικειμένου μας, δηλαδή να συνδυάσουμε την ποσοτική και την ποιοτική έρευνα, που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Έχοντας επιβεβαιώσει, στην προηγούμενη έρευνά μας, το κοινωνιολογικό γεγονός πως οι θεωρούμενες ως καθολικές και αιώνιες κατηγορίες αντίληψης και αποτίμησης, τις οποίες οι φιλαναγνώστες εφαρμόζουν στα βιβλία αποτελούν κατηγορίες ιστορικές, των οποίων, αν θέλουμε να κατανοήσουμε τον τρόπο συγκρότησης τους, θα πρέπει να ανακατασκευάσουμε, εκτός από τη *φυλογένεση*, (μέσω της κοινωνικής ιστορίας της κατασκευής της «καθαρής» αναγνωστικής διάθεσης) και την *οντογένεση* (μέσω της ανάλυσης της διαφορικής απόκτησης αυτής της διάθεσης).

Θεωρώντας την απόκτηση της αναγνωστικής διάθεσης ως προϊόν μιας ειδικής κοινωνικής εργασίας κατασκευής, θα επιχειρήσουμε, εδώ, να δείξουμε συγκεκριμένα και

πρακτικά πώς οι αναγνωστικές κατηγορίες σκέψης, αντίληψης, αποτίμησης και δράσης, τις οποίες ενεργοποιούν τα παιδιά για να αντιληφθούν τον κόσμο της ανάγνωσης και του βιβλίου και τη σχέση τους με αυτά, αποτελούν, πράγματι, το προϊόν της –λιγότερο ή περισσότερο ή ακόμα και μη συνειδητής– ενσωμάτωσης των αντικειμενικών δομών αυτού του ίδιου κόσμου. Βασικό αντικείμενό μας, λοιπόν, εδώ, είναι η απτή κατάδειξη των βασικών συνθηκών της παραγωγής της αναγνωστικής διάθεσης, των οποίων η πλήρης κατανόησή τους οδηγεί μπροστά στο γενικότερο φαινόμενο της κοινωνικής δράσης των συνθηκών ύπαρξης πάνω στο νου και το σώμα και των αντίστοιχων αποτελεσμάτων της.

Ωστόσο, η επιλογή να εστιάσουμε, τελικά, στους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης της οικογένειας, στους μηχανισμούς παραγωγής των αναγνωστικών διαθέσεων των παιδιών, βασίστηκε σε μια συγκεκριμένη θεωρία της κατασκευής των κοινωνικών υποκειμένων. Πράγματι, η παρούσα έρευνα και η κατασκευή του αντικειμένου της βασίζεται στις εξής αρχές φιλοσοφικής ανθρωπολογίας: πρώτον, οι διαθέσεις των κοινωνικών φορέων δεν αποτελούν αυτόνομη οντότητα αλλά βρίσκονται πάντα ενσωματωμένες στο αμοιβαίο σύστημα εξάρτησης που τις συνδέει με μια δεδομένη πρακτική συλλογική σφαίρα· δεύτερον, οι διαθέσεις αυτές αποκτιούνται και διατηρούνται όχι μέσω μιας εργασίας οροεξάρτησης διανοητικής τάξης, ούτε απαραίτητα μέσω μιας αναστοχαστικής συνείδησης όπως θεωρεί ο καθαρός ιντελεκτουαλισμός, αλλά εντός και μέσω της συμμετοχής σε συλλογικές πρακτικές και διαδικασίες, μέσω της εσωτερίκευσης του νοήματος των διαφόρων κοινωνικών παιχνιδιών· τρίτον, και ως εκ τούτου, οι διαθέσεις αυτές αντανακλούν πραγματικές συχνότητες, δηλαδή τάσεις και ροπές. Στη βάση αυτών των θεμελιωδών αρχών, θεωρήσαμε ότι τα παιδιά, ως κοινωνικοί δρώντες, διατηρούν μια πολύ αδύναμη σχέση εμπλοκής και πίστης με τα α-πίθανα γεγονότα, με τα γεγονότα μικρότερης συχνότητας, και, άρα, από πρακτικής άποψης τα θεωρούν αμελητέα, πράγμα που σημαίνει ότι από πολύ νωρίς τα παιδιά δρουν και επεξεργάζονται στρατηγικές αναφορικά με κάποια *πράγματα* σαν να μην υπάρχουν, σαν να μην τους είναι (κατα)νοητά, και αυτό γιατί οι κοινωνικοί δρώντες είναι ασκημένοι να μη δίνουν σημασία στις εξαιρετικές και σπάνιες περιπτώσεις.

Κατ' επέκταση, οι πρακτικές κάθε παιδιού, προϊόν του συστήματος διαθέσεων και προδιαθέσεων που αποτελεί την έξη του (το *habitus* του), την πρακτική αίσθηση του ως

αίσθηση παιχνιδιού, δεν μπορούν να εννοηθούν παρά μόνο μέσα στην πραξιακή διαδικασία, και ειδικότερα σε σχέση με τα διάφορα κοινωνικά παιχνίδια μέσα στα οποία τα παιδιά δρουν ορίζοντάς τα και οριζόμενα, ταυτοχρόνως, από την ίδια την εργασία ορισμού που επιτελούν. Γενικότερα, τα κοινωνικά παιχνίδια, με την έννοια της συμμετοχής ενός συνόλου φορέων σε μια κανονικοποιημένη δραστηριότητα, η οποία, χωρίς να είναι απαραίτητα προϊόν υποταγής σε κανόνες, «υπακούει σε κανονικότητες» που προσφέρονται από τα διάφορα κοινωνικά πεδία, δεν μπορούν να αποκτήσουν υποκειμενικό νόημα παρά μόνο αν βρουν παιδιά κοινωνικά προδιατεθειμένα να («τρέξουν» για να) τα «παίξουν», να αναγνωρίσουν τους συμφυείς νόμους και τα διακυβεύματά τους, να αποδεχτούν τα προαπαιτούμενά τους. Και, κατ' επέκταση, τα κοινωνικά παιχνίδια της ανάγνωσης δεν μπορεί να αποκτήσει ένα αντικειμενικό νόημα παρά μόνο μέσω της «αίσθησης» των παιδιών για το πιθανό μέλλον αυτών των παιχνιδιών, «αίσθηση» που αποκτάται μέσω του πρακτικού ελέγχου των ειδικών κανονικοτήτων τους, μέσω της «αίσθησης του παιχνιδιού», αυτού του προϊόντος των αντικειμενικών δομών του χώρου του παιχνιδιού, «της εμπειρίας» του παιχνιδιού. Έτσι, με βάση αυτές τις παραδοχές, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε πώς η κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού στο κοινωνικό παιχνίδι της ανάγνωσης προϋποθέτει μια ειδική εργασία αποδοχής ή «σύζευξης» με την κατάστασή του, στη διάρκεια της οποίας το κοινωνικό υποκείμενο, «από τη δύναμη των πραγμάτων», αρνείται όλα τα δυνατά που βρίσκονται σε αντίφαση με τον αντικειμενικό καταμερισμό των ευκαιριών του δεδομένου περιβάλλοντός του και με την ειδική τροχιά που το οδήγησε σε αυτό.

Οι θεωρητικές αυτές αρχές φιλοσοφικής ανθρωπολογίας που υιοθετήσαμε για την κατασκευή των κοινωνικών υποκειμένων –και οι οποίες προσδιόρισαν τα τεχνικά εργαλεία της μεθόδου μας– εμπεριέχουν και συνεπάγονται, με τη σειρά τους, μια θεωρία της μάθησης, την οποία θα θέσουμε στη βάση της αποδεικτικής διαδικασίας παρακάτω. Πρόκειται για μια *διαθεσιακή θεωρία της μάθησης* που σχεδιάσαμε με στόχο να θεμελιώσουμε επιστημολογικά και επιστημονικά τη γέννηση και τη δράση της αναγνωστικής διάθεσης, την οποία θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στα συμπεράσματά μας, συνοδευόμενη και από κάποιες προτάσεις στις οποίες οδηγηθήκαμε με βάση τα ερευνητικά μας πορίσματα προκειμένου να συμβάλλουμε, αφενός, να διαρραγεί ο φαύλος κύκλος της αναπαραγωγής της πολιτισμικής αποστέρησης στη διάσταση της

σχέσης με την ανάγνωση, αφετέρου, να προσφερθεί ένα πλαίσιο αποτελεσματικού στοχασμού πάνω στις αρχές δόμησης ενός πλαισίου δράσης, το οποίο θα αποσκοπεί στο να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα των επενδύσεων σε προγράμματα, σε υποδομές και σε ανθρώπινο στελεχιακό δυναμικό αναγνωστικής αγωγής. Και πρόκειται για επενδύσεις που, όπως κατ' επανάληψη έχουμε τονίσει, μπορούν μακρομεσοπρόθεσμα, να είναι αποδοτικές, όχι μόνο συμβολικά και κοινωνικά αλλά και οικονομικά για το σύνολο της κοινωνίας μας.

Πριν την παρουσίαση της έρευνας παραθέτουμε την παρακάτω αρθρογραφία ως δείκτη της υποβάθμισης ή/και παραγνώρισης –ακόμα και άγνοιας– της ανάλυσης του εκπαιδευτικού συστήματος και της συμβολής του στην αναπαραγωγή της άνισης κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Ζούμε σε μια εποχή όπου ο κυρίαρχος προσανατολισμός της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης βρίσκεται στην αρχή της παραγωγής μιας σειράς ερευνών οι οποίες, στη βάση της επιστημολογικής ψευδαίσθησης της επιστημονικής ουδετερότητας και της, νοούμενης ως επιστημονικής αποστολής, υπηρετήσης της γραφειοκρατικής και κρατικής ζήτησης –συνδυασμός ο οποίος διενεργεί και μια αποτελεσματική αποπολιτικοποίηση της κοινωνιολογίας του σχολείου και μια νομιμοποίηση αυτής της αποπολιτικοποίησης–, μελετούν και μιλούν για τις «νέες» σχέσεις του σχολείου και του περιβάλλοντός του υπό το πρίσμα μιας συναινετικής αντίληψης των κοινωνικών σχέσεων (τοπικές διευθετήσεις, διαπραγμάτευση, κινητικότητα κτλ.), και καταλήγουν όχι μόνο να αδυνατούν να προσδιορίσουν τις αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, καθώς αυτά υπερβαίνουν, αναγκαστικά, το «τοπικό επίπεδο», αλλά, κυρίως, να δρουν κανονιστικά συμβάλλοντας στην επικύρωση και τη νομιμοποίησή της, θεμελιωμένης σε έναν άκρατο σχολιοκεντρισμό, νέας σχολικής δόξας και, a contrario, στην υπονόμηση της καθαρής επιστημονικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης².

² Θα μπορούσε κανείς, ακολουθώντας τις αναλύσεις του Fr. Poupeau (*Une sociologie d'État: l'école et ses experts en France*, Παρίσι: Raisons d'agir, 2003), να επιβεβαιώσει αυτή τη διαπίστωση αναφερόμενος τόσο στον τρόπο με τον οποίο δομείται σήμερα, και στη χώρα μας, ο προβληματισμός αναφορικά με τις καθημερινές σχολικές πρακτικές (και σπανιότερα πολιτικές) που αποσκοπούν στη μείωση της σχολικής αποτυχίας –όπου από όλες τις πλευρές φαίνεται πως η συζήτηση γύρω από τους κοινωνικούς μηχανισμούς παραγωγής των σχολικών ανισοτήτων παραχωρεί έδαφος σε μια σχολιοκεντρική λογική που εστιάζει την προσοχή της στους καθαρά σχολικούς παράγοντες (όπως, π.χ., στην ποιότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και στις σχέσεις διάδρασης εντός της σχολικής τάξης)– όσο και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται κάθε προσπάθεια κοινωνικού προσδιορισμού και εξήγησης της κοινωνικής γέννησης των στάσεων βίας, απάθειας και παραίτησης που παρατηρούνται, όλο και πιο συχνά σήμερα, μέσα στο σχολείο,

Η ανεκτίμητη αξία της ανάγνωσης και ο ρόλος του σχολείου

Τρόποι ενίσχυσης της ανάγνωσης

Καθίσταται, επομένως, αναγκαία η προώθηση της ανάγνωσης από την παιδική ηλικία. Αυτό θα πραγματοποιηθεί μέσω της κατάλληλης στάσης που θα επιδείξει η οικογένεια αρχικά και το σχολείο στη συνέχεια. Οι γονείς πρέπει να ελέγχουν την έκθεση των παιδιών τους στην τηλεόραση και το διαδίκτυο. Ορισμένοι παράγοντες υπονομεύουν την ικανότητα του ατόμου να ενισχύει τις νοητικές λειτουργίες του. Οι οθόνες μετατρέπουν τα παιδιά και τους εφήβους σε παθητικούς δέκτες υλικού χαμηλής ποιότητας. Τα μικρά παιδιά και οι έφηβοι συχνά διαμορφώνουν λανθασμένες αντιλήψεις για τον σύγχρονο κόσμο ή βιώνουν την εικονική πραγματικότητα.

Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε χώρο αγάπης για το βιβλίο. Η οργάνωση βιβλιοθηκών και αντίστοιχων εκθέσεων θα συμβάλει στο να μην αντιμετωπίζεται το βιβλίο ως μέσο καταπίεσης. Στις μικρότερες τάξεις, ο ρόλος του δασκάλου είναι επίσης καταλυτικός. Ο δάσκαλος μπορεί να αποτελέσει πρότυπο και να μεταδώσει στους μικρούς μαθητές τον ενθουσιασμό για το διάβασμα. Πρέπει να παρακολουθεί τα νέα στο χώρο της λογοτεχνίας και να ενημερώνει τους μικρούς αναγνώστες του. Είναι, επίσης, απαραίτητο να προωθήσει το ψηφιακό βιβλίο. Μπορεί το ψηφιακό βιβλίο να μην έχει τη μαγική αίσθηση του κλασικού βιβλίου, αλλά καλλιεργεί ένα είδος ανάγνωσης που απευθύνεται περισσότερο στους λάτρεις της τεχνολογίας.

Συμπεράσματα

Υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί. Αρχικά, η δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητη. Το αίσθημα της απομόνωσης και της μοναξιάς, που συχνά χαρακτηρίζει την ψυχοσύνθεση των μαθητών, μπορεί να εξαιρεθεί με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών [...]. Το διάβασμα είναι ένα από τα πιο αξιόλογα μέσα ψυχαγωγίας. Το άτομο που επιλέγει να διαβάσει βρίσκει έναν πολύτιμο φίλο [...] που μας συνοδεύει και μας προσφέρει γνώσεις, έναν ανιδιοτελή φίλο χωρίς απαιτήσεις. Είναι μία σχέση στην οποία τα θεμέλια μπαίνουν στην παιδική ηλικία, ενώ το στοίχημα κερδίζεται στην εφηβεία. Έτσι, θα δημιουργήσουμε σκεπτόμενους και υπεύθυνους πολίτες.

N. Χαβούτης, *Εστία*, 14.05.2023

δηλαδή, με έναν τρόπο απαξιοτικό, καθώς η προσπάθεια αυτή πολιτικά χαρακτηρίζεται ως μη ρεαλιστική και αναποτελεσματική, και, ενίοτε, στιγματιστική, με το επιχείρημα πως προσφέρει ένα «επιστημονικό άλλοθι» στις σχολικές «παρεκκλίνουσες συμπεριφορές».

Η μέθοδος και οι τεχνικές της έρευνας

Όπως έλεγε και ο Comte, η μέθοδος δεν μπορεί να μελετηθεί ανεξάρτητα από τις έρευνες μέσα στις οποίες χρησιμοποιείται. Γνωρίζοντας τη σημαντική δράση της οικογενειακής αγωγής στην παιδική ηλικία και την κεφαλαιώδους σημασίας συμβολή της στην παραγωγή αναγνωστικών διαθέσεων, πραγματοποιήθηκε ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, ο οποίος είχε ως στόχο τον προσδιορισμό των συγκεκριμένων αρχών των διαδικασιών μάθησης της αναγνωστικής πρακτικής. Χωρίς να θεωρούμε τη στατιστική ανάλυση, την πολυδιάστατη ανάλυση ή τα μαθηματικοποιημένα πρότυπα ως πανάκειες που προσφέρονται για να παρέχουν την επιστημονική εγγύηση –εντελώς το αντίθετο–, έχοντας επίγνωση τι οφείλει οποιαδήποτε κοινωνική ανθρωπολογία στη σχολαστική παρατήρηση του πεδίου, στις σχέσεις με τους «προνομιούχους πληροφορητές», στις πάντοτε υποκειμενικές αφηγήσεις «προσωπικών εμπειριών»· έχοντας, επίσης, επίγνωση ότι αυτά τα δεδομένα αξίζουν μόνο εφόσον συσχετίζονται συστηματικά μεταξύ τους, επιλέξαμε έρευνα με ερωτηματολόγιο, εις βάθος συνεντεύξεις και εθνογραφικές έρευνες, ένα τρίπτυχο μεθοδολογικών εργαλείων με τα οποία επιχειρήσαμε να αναδείξουμε την πρακτική λογική και τη δομή των παραγόντων, οι όποιοι, ενεργοποιούμενοι εντός της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, δημιουργούν τους ικανούς και αναγκαίους όρους παραγωγής της συστηματικής και αποτελεσματικής αναγνωστικής, μόνιμης και διαρκούς διάθεσης. Έτσι, στο πλαίσιο συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, αν τα «κοινωνικά γεγονότα» είναι πάντα αντικείμενα διαμάχης, αν γίνονται αντιληπτά μέσα από τις παραστάσεις των ατομικών φορέων που τα βιώνουν και αν ερμηνεύονται με βάση τους «συμβολικούς κώδικες», οι οποίοι με τη σειρά τους τα δομούν, τότε το κοινωνιολογικό διάβημα οφείλει να ενσωματώσει τα πλέον υποκειμενικά στοιχεία που αποτελούν «οι οπτικές γωνίες», «οι απόψεις» που εκφέρονται από τα άτομα.

Η ποσοτική έρευνα

«Όταν προσφεύγει κάποιος στην τεχνική της έρευνας μέσω ερωτηματολογίων πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις πολύ ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες συγκεντρώθηκε το υλικό αυτό».

P. Champagne, *Η κατασκευή της κοινής γνώμης*

Κατ' αρχάς, η ποσοτική διάσταση της έρευνάς μας υλοποιήθηκε με την συμπλήρωση ερωτηματολογίου σε έναν πληθυσμό 502 ατόμων/γονέων. Πριν, όμως, από τη βασική αυτή έρευνα, διενεργήσαμε δύο προέρευνες που είχαν ως στόχο να οργανώσουν μια σειρά από απαραίτητες προπαρασκευαστικές εργασίες πριν από το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου, οι οποίες ήταν αναγκαίες για τη συγκέντρωση των τελικών στοιχείων της έρευνάς μας. Οι εργασίες αυτές είχαν καταλυτική συμβολή τόσο στη διατύπωση των αντικειμενικών σκοπών της έρευνάς μας, στον τελικό σχεδιασμό του ερωτηματολογίου και στη δοκιμή του, όσο και στην αποσαφήνιση των κατευθυντήριων αρχών διεξαγωγής των συνεντεύξεων.

Η πρώτη προέρευνά μας διεξήχθη στην Αθήνα, αρχές Φεβρουαρίου, στο πλαίσιο της οποίας διενεργήθηκαν 15 εις βάθος ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις με μητέρες οι περισσότερες από τις οποίες (οι 10 από αυτές) ήταν γνωστά πρόσωπα των ερευνητών μας. Προκειμένου να έχουμε μια πιο διευρυμένη κοινωνική εκπροσώπηση των οικογενειών στην προέρευνά μας αυτή, αναζητήσαμε και βρήκαμε ακόμα πέντε μητέρες από μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι συνεντεύξεις αυτές συνέβαλλαν καθοριστικά στην επιλογή και στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων του τελικού ερωτηματολογίου καθώς και, κυρίως, στην τελική ανάλυση των συνολικών αντίστοιχων στοιχείων.

Η δεύτερη προέρευνα αποτέλεσε μια μικρή πιλοτική έρευνα σε γονείς σε σχολείο του Αλίμου, αρχές Μαρτίου του 2023, όπου κατά βάση δοκιμάστηκε και διορθώθηκε το ερωτηματολόγιο σε τυχαίο δείγμα 30 ατόμων, καθώς και οι τεχνικοί και πρακτικοί όροι συμπλήρωσής του. Η φάση αυτή ήταν, επίσης, ιδιαίτερα σημαντική καθώς επέτρεψε την αντιμετώπιση απρόβλεπτων καταστάσεων, την ανεπάρκεια ορισμένων ερωτήσεων, ορισμένων εσφαλμένων διατυπώσεων ή μη κατανοητών φράσεων, και ειδικότερα συνέβαλε στη διατύπωση των χρονικών προσδιορισμών. Έτσι, στη φάση αυτή, αποσαφηνίστηκε οριστικά η έκταση και το μέγεθος του ερωτηματολογίου, το οποίο, εντέλει, περιορίστηκε σημαντικά σε σχέση με την αρχική του σύλληψη.

Κατ' αρχάς, το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και, πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε στον δικτυακό τόπο του Google Forms και διατίθεται προς συμπλήρωση σε ένα ορισμένο link. Στο link αυτό, πέρα από το ίδιο το ερωτηματολόγιο, υπήρχε μια επιστολή, η οποία αναφερόταν στον ευρύτερο στόχο της έρευνας, τη σημασία της συμμετοχής σε αυτήν καθώς και τη γενικότερη συμβολή της έρευνας στη διαμόρφωση μιας ορισμένης επιστημονικά θεμελιωμένης πολιτικής για την καλλιέργεια μιας αναγνωστικής κουλτούρας στα παιδιά. Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε γονείς μαθητών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αποτελούνταν από συνολικά 65 ερωτήσεις. Σε γενικές γραμμές, επρόκειτο, δηλαδή, για ένα εκτενές ερωτηματολόγιο, το οποίο να μεν περιείχε κατά βάση κλειστού τύπου ερωτήσεις, ωστόσο, η συμπλήρωση δεν πραγματοποιούνταν από κάποιο ερευνητή/-τρια αλλά από τον ίδιο τον/την ερωτώμενο/-η σε ορισμένη διαδικτυακή τοποθεσία.

Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου

Αγαπητές/-οί,

Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να σας προσκαλέσω να συμμετάσχετε σε μια έρευνα με θέμα τη σχέση των παιδιών με την ανάγνωση. Σκοπός της έρευνας είναι η επεξεργασία προτάσεων για τη βελτίωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών. Καθώς πρόκειται για μια έρευνα που δεν έχει πραγματοποιηθεί ξανά με την ίδια λογική στη χώρα μας, θα σας ήμουν ιδιαίτερα ευγνώμων αν μπορούσατε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας –γνωρίζω ότι δεν σας περισσεύει– προκειμένου να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, στο βαθμό που η συμβολή σας είναι πολύτιμη, επιτρέψτε μου ως ελάχιστη ανταπόδοση να σας κοινοποιήσω τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής.

Οι ερωτήσεις απευθύνονται σε γονείς που έχουν παιδί που φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (MONO σε σχολείο της Αττικής).

Σε περίπτωση που έχετε δύο ή περισσότερα παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρακαλείσθε να απαντήσετε για το μικρότερο παιδί.

Σημειώνεται ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και δεν αποθηκεύονται, με οποιονδήποτε τρόπο, προσωπικά στοιχεία των ερευνώμενων.

Για περισσότερες πληροφορίες-απορίες-διευκρινίσεις, μπορείτε να στέλνετε μήνυμα στην εξής διεύθυνση ηλεκτρονικής αλληλογραφίας: [...].

Τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας θα κοινοποιηθούν στο σχολείο φοίτησης του παιδιού σας, από το οποίο θα ειδοποιηθείτε να τα συμβουλευτείτε εφόσον το επιθυμείτε. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας και την προσοχή σας.

N. Παναγιωτόπουλος, καθηγητής Κοινωνιολογίας (ΕΚΠΑ)

Όπως ισχύει με όλα τα ερευνητικά εργαλεία, από τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου απορρέουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Αρχικά, ως προς τα πλεονεκτήματα, είναι λιγότερος ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του σε σχέση με μια διά ζώσης συνέντευξη, ο/η ερωτώμενος/-η συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο σε χρονική στιγμή που τον/την διευκολύνει, υπάρχει δυνάμει ένας μεγαλύτερος αριθμός πληθυσμού στον οποίο δίνεται πρόσβαση για συμμετοχή στην έρευνα (αρκεί να γνωρίζει το link), είναι αυτοματοποιημένη η καταχώρηση δεδομένων και ελαχιστοποιείται η πιθανότητα παραπληκτρολόγησης κτλ., άρα και λάθους, όπως επίσης και η διατήρηση της απόλυτης ανωνυμίας των ερωτώμενων, ακολουθώντας, έτσι, τη νομοθεσία περί προστασίας των προσωπικών δεδομένων.

Από την άλλη μεριά, ωστόσο, η χρήση αυτού του εργαλείου έρευνας είχε ορισμένα μειονεκτήματα και δυσκολίες, τις οποίες κατασκευάσαμε ως τμήμα του αντικειμένου μας. Αρχικά, υπήρχε η πιθανότητα μια ορισμένη μερίδα ανθρώπων (με ορισμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά) να μην είναι εξοικειωμένη με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων) ή να αποκλείεται από τη συμμετοχή στην έρευνα λόγω μη πρόσβασης σε ψηφιακό περιβάλλον (κατοχή ηλεκτρονικού υπολογιστή, διεύθυνσης ηλεκτρονικής αλληλογραφίας κ.ο.κ.). Έπειτα, ορισμένοι ερωτώμενοι πιθανώς να χρειάζονταν διευκρινίσεις σε ορισμένα σημεία (κάτι που επιχειρήσαμε να επιλύσουμε, παρέχοντας ορισμένα στοιχεία επικοινωνίας με μέλος της ερευνητικής ομάδας) ή, τέλος, άλλοι ίσως να μη διέθεταν τον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωσή του – γεγονός που, όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια, έχει να κάνει με τον ορισμό του χρόνου ως άξιου να επενδυθεί σε μια ορισμένη πρακτική, που συναρτάται με έναν ορισμένο όγκο και δομή του πολιτισμικού κεφαλαίου που διαθέτει κάποιος.

Αρχικά, στο πλαίσιο διασφάλισης της ομαλής ροής της διαδικασίας και της σαφήνειας των ερωτήσεων, ζητήσαμε από 10 γονείς που ήταν «οικείοι» μας να συμπληρώσουν πιλοτικά το ερωτηματολόγιο προκειμένου, εάν χρειαζόταν, να πραγματοποιηθούν λεκτικές/εκφραστικές διορθώσεις, να σημειωθούν περισσότερες διευκρινίσεις ή γενικώς να αναδιατυπωθούν οι ερωτήσεις. Τα 10 συμπληρωμένα αυτά ερωτηματολόγια εξαιρέθηκαν, αρχικά, από τη βάση και, αφού διορθώθηκε το ερωτηματολόγιο στη βάση αυτής της ανατροφοδότησης, στη συνέχεια, οι ίδιοι γονείς

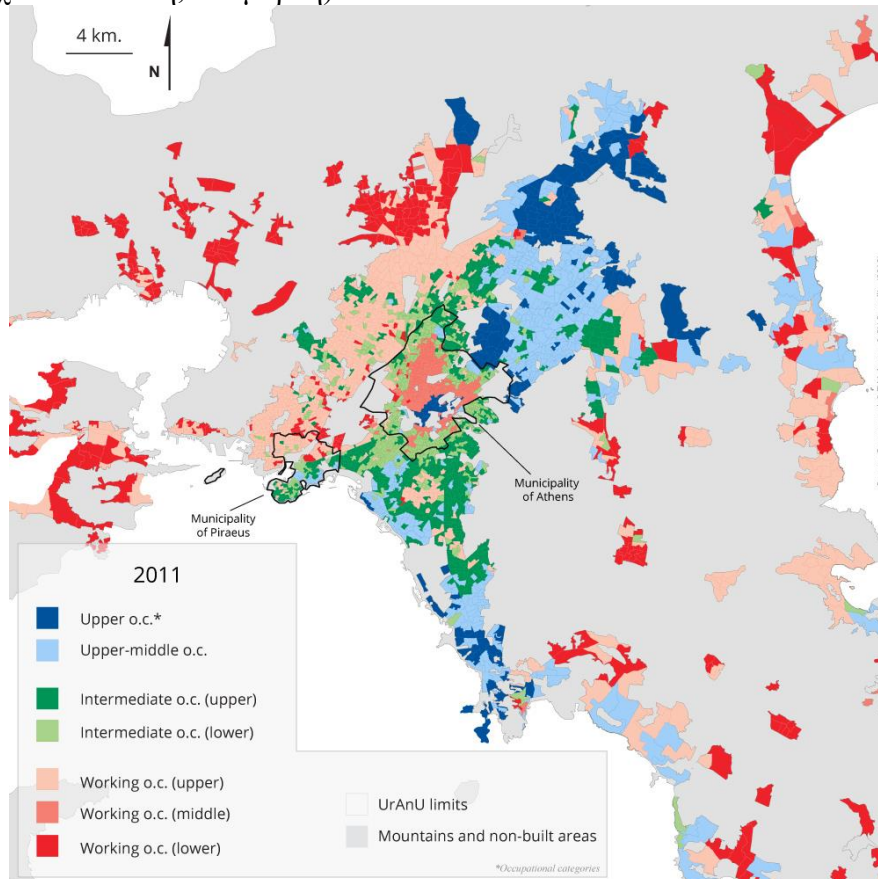
έλαβαν πρόσκληση για να συμμετάσχουν στο οριστικό ερωτηματολόγιο που βρισκόταν online.

Δυνητικά, ο πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι γονείς που έχουν παιδιά που φοιτά σε τάξεις του Δημοτικού. Ωστόσο, η ύπαρξη ενός link που θα δημοσιοποιούνταν διαδικτυακά (μέσω αποστολής μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή κοινοποίησης στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας δεν θα μπορούσε να είχε την απόκριση που επιδιώκαμε. Επομένως, χρειαζόταν να έχουμε τα κατάλληλα άτομα που θα αποτελούσαν τους διαύλους επικοινωνίας μας με Δημοτικά Σχολεία τα οποία εξ ορισμού διαθέτουν στοιχεία επικοινωνίας των γονέων για να αποστέλλουν τις ανακοινώσεις/ενημερώσεις τους κτλ. Έτσι, αρχικά, επικοινωνήσαμε με δύο Διευθυντές που ήταν γνωστοί μας, οι οποίοι μας παρείχαν στοιχεία επικοινωνίας για 9 Διευθυντές σχολείων, με τους οποίους στη συνέχεια επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά για να εξηγήσουμε την αναγκαιότητα της έρευνας και να ζητήσουμε τη δική τους συμβολή στην προώθηση του link του διαδικτυακού μας ερωτηματολογίου. Έτσι, εκκίνησε η διαδικασία προώθησης του σχετικού link από τους εν λόγω διευθυντές καθώς και μέσα από διαφήμιση του link στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook και Instagram). Συνολικά, η έρευνά μας (εξαιρώντας το προηγούμενο χρονικό διάστημα, όπου πραγματοποιήθηκε η προετοιμασία/οργάνωση της έρευνας και διεξήχθη η «πilotική» προέρευνα) διήρκεσε δύο μήνες και, ακριβέστερα, συμπληρώθηκαν 502 ερωτηματολόγια (το πρώτο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στις 6/4/2023 και το τελευταίο στις 5/6/2023).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι, εξ αρχής, στους δύο Διευθυντές που λειτούργησαν ως συνεργάτες και μας βοήθησαν με την ανανέωση του καταλόγου επαφών μας με διευθυντές σχολείων διευκρινίσαμε ότι, στο βαθμό που έχει μια «κοινωνιολογική» σημασία, επιθυμούσαμε να έχουμε απαντήσεις από γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε κοινωνικά ετερογενείς γεωγραφικές περιοχές. Ακολουθώντας τη διαίρεση των περιοχών κατοικίας της Αθήνας στη βάση της κατηγοριοποίησης του Μαλούτα³ και, ειδικότερα, τόσο τη διαίρεση σε επτά (7) ευρείες κατηγορίες (Εικόνα 1) και, πιο αναλυτικά, σε δέκα (10) περιοχές της Αθήνας, οι οποίες να καλύπτουν, σε γενικές γραμμές, το σύνολο του κοινωνικού φάσματος, προέκυψαν οι εξής δέκα περιοχές:

³Βλ. περισσότερα στο Θ. Μαλούτας, *Η κοινωνική γεωγραφία της Αθήνας: κοινωνικές ομάδες και δομημένο περιβάλλον σε μια νοτιοευρωπαϊκή μητρόπολη*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2018, σ. 120.

1. Παραδοσιακές περιοχές υψηλών κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών (ΚΕΚ) στα βόρεια προάστια (Ψυχικό-Φιλοθέη, Κηφισιά)
2. Νεότερες περιοχές εξάπλωσης υψηλών ΚΕΚ στα νότια ή/ε βόρεια προάστια (Βούλα-Βουλιαγμένη, Εκάλη, Άνοιξη, Διόνυσος)
3. Περιφερειακές περιοχές με υψηλό ποσοστό εργατικών ΚΕΚ στη Δυτική Αττική – ενίοτε και με κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (Ρομά)(Ασπρόπυργος, Ελευσίνα, Ζεφύρι, Πέραμα)
4. Παραδοσιακές εργατικές περιοχές με έντονη ενδογενή κοινωνική κινητικότητα τις τελευταίες δεκαετίες (Περιστέρι, Αιγάλεω, Κορυδαλλός)
5. Πυκνοδομημένες μεσοαστικές περιοχές του κέντρου με πολυκατοικίες της αντιπαροχής των δεκαετιών του 1960 και 1970 (Ζωγράφου, Ιλίσια, Γουδί, Αμπελόκηποι, Βύρωνας, Καλλιθέα)
6. Πυκνοδομημένες περιοχές του κέντρου με έντονη έξοδο γηγενών μεσοαστών και έντονη παρουσία μεταναστευτικών ομάδων (Πατήσια, Κυψέλη)
7. Παραδοσιακές περιοχές υψηλών-μεσαίων ΚΕΚ στα κοντινά προάστια (Χαλάνδρι, Αγ. Παρασκευή, Χολαργός, Π Φάληρο)
8. Μεσοαστικές περιοχές και περιοχές κοινωνικής ανάμιξης στα κοντινά προάστια (Αργυρούπολη-Ηλιούπολη, Γαλάτσι, Ν Ηράκλειο)
9. «Διεκδικούμενες» περιοχές με κοινωνική φυσιογνωμία υπό έντονη αναδιαμόρφωση (Κουκάκι-Παγκράτι, Μεταξουργείο-Γκάζι, Βοτανικός)
10. Περιοχές μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης (Εξάρχεια-Νεάπολη, Ν Σμόρνη)



Εικόνα 1

Έχοντας, επομένως, κατά νου αυτή τη διάκριση και λαμβάνοντας υπόψη ότι (α) η διάκριση των περιοχών και η ένταξή τους στις παραπάνω κατηγορίες είναι ενδεικτική αφού υπάρχουν και άλλου είδους διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν μεταξύ τους, (β) υπάρχουν περιοχές που δεν περιέχονται στον παραπάνω κατάλογο όπως ο μεσοαστικός Πειραιάς και οι κοινωνικά ποικίλες κοινότητες της Ανατολικής Αττικής που έχουν έντονη ανάπτυξη την τελευταία δεκαετία, (γ) υπάρχουν ομάδες περιοχών που περιέχουν περισσότερα σχολεία σε σχέση με άλλες και ότι (δ) χρειάστηκε να εξαιρεθούν σχολεία που αντλούν μαθητές από άλλου είδους σχολεία (πειραματικά, ειδικά, ιδιωτικά κ.ο.κ.), τα εννιά σχολεία με τα οποία αρχικά επικοινωνήσαμε διά μέσου των γνωστών Διευθυντών μας, προέρχονταν από τις περιοχές της Βούλας, της Νίκαιας, του Κερατσινίου, της Ηλιούπολης, του Π. Φαλήρου, του Αλίμου και της Αγίας Παρασκευής. Από τα σχολεία αυτά υπήρξε απόκριση 25-30 γονιών μαθητών, κατά μέσο όρο, ανά σχολείο, που συνεπάγεται τη συλλογή 230-250 ερωτηματολογίων, δηλαδή των μισών απαιτούμενων προς συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Συνεπώς, χρειάστηκε να αναζητηθούν επιπλέον σχολεία και να αναπτυχθούν επιπλέον διασυνδέσεις. Με βάση τα στοιχεία επικοινωνίας που παρατίθενται διαδικτυακά για όλα τα δημοτικά σχολεία της Αττικής, εστάλησαν e-mails προσωπικά σε όλους τους διευθυντές αυτών των σχολείων, τα οποία αριθμούσαν γύρω στα 1.100. Όπως ήταν αναμενόμενο, η απόκριση δεν ήταν ιδιαίτερα άμεση από όλους. Ειδικότερα, υπήρξαν γύρω στα επτά σχολεία, τα οποία υποδέχθηκαν με θέρμη την ερευνητική αυτή πρωτοβουλία αλλά, σε γενικές γραμμές, κατ' αναλογία με τα e-mails που εστάλησαν δεν ελήφθη ο απολύτως ανάλογος αριθμός απαντήσεων. Αφού συγκεντρώθηκαν γύρω στα 200 ερωτηματολόγια, κρίθηκε αναγκαίο να γίνουν προσωπικά τηλέφωνα σε σχολεία τα οποία ανήκαν σε περιοχές οι οποίες υποεκπροσωπούσαν στα απαντημένα ερωτηματολόγια, κάτι το οποίο επίσης απέφερε αποτελέσματα ώστε σταδιακά συγκεντρώθηκαν άλλα 100 ερωτηματολόγια.

Όμως, καθώς το τελευταίο διάστημα, από ένα σημείο και μετά, τα τελευταία 100 ερωτηματολόγια ήταν δύσκολο να συλλεχθούν, έπειτα από σχετική τηλεφωνική επικοινωνία, υπήρξε συνεννόηση με τους διευθυντές να εκτυπωθεί το ερωτηματολόγιο και να μοιραστεί στους γονείς σε έντυπη μορφή προς συμπλήρωση. Παράλληλα, έπειτα πάλι από συνεννόηση, τα τελευταία είκοσι (20) ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν με τη

βοήθεια μελών της ερευνητικής ομάδας (διάβαζαν το ερωτηματολόγιο στον/στην ερωτώμενο/-η και το συμπλήρωναν επί τόπου διαδικτυακά μαζί).

Η παραπάνω πολύπλευρη κινητοποίηση κατέληξε στη συμπλήρωση 500 ερωτηματολογίων από γονείς μαθητών που φοιτούν σε σχολεία που ανήκουν σε διαφορετικές περιοχές της Αθήνας. Βέβαια, εδώ χρειάζεται να διευκρινίσουμε και να τονίσουμε ότι η αποστολή του ερωτηματολογίου σε σχολεία με άξονα την περιοχή υπήρξε απλώς ένας τρόπος διαχείρισης και οργάνωσης της έρευνάς μας, αλλά όπως θα προκύψει από την ανάλυση που θα ακολουθήσει, η μεταβλητή αυτή είναι απλώς μια πτυχή της εξέτασης των κοινωνικών χαρακτηριστικών που θα συσχετισθούν με το αντικείμενο της έρευνάς μας που είναι η εξέταση της σχέσης του παιδιού (και της οικογένειάς του) με την ανάγνωση.

Στην εργασία διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα κύρια χαρακτηριστικά του να ήταν η απλότητα, η ευκρίνεια και η συντομία, ώστε η συμπλήρωσή του να μην υπερβαίνει τα δέκα, πάνω κάτω, λεπτά της ώρας. Γνωρίζοντας ότι δεν υπάρχει ερώτηση απόλυτα ουδέτερη, στα πιο πάνω βασικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου, θα πρέπει να προσθέσουμε και την προσπάθεια που έγινε ώστε οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου να μην περιλαμβάνουν τίποτε που να μπορούσε να φέρει σε αμηχανία ή να προκαλέσει αντιδράσεις στα άτομα που θα το συμπλήρωναν. Από την άλλη πλευρά, στο ερωτηματολόγιό μας, με ελάχιστες ανοικτές και διερευνητικές ερωτήσεις, υπερείχαν αυτές που ήταν κλειστού τύπου. Η επιλογή αυτή κρίθηκε και τεχνικά και πρακτικά αναγκαία. Πράγματι, παρόλο που γνωρίζαμε, από τη μια μεριά, πως με την απόρριψη ανοικτών ερωτήσεων θα στερούμαστε ένα μεγάλο μέρος από την ένταση και τις λεπτές διαφοροποιήσεις των στάσεων και των πρακτικών των ερωτωμένων, και, από την άλλη μεριά, πως το πιο κλειστό ερωτηματολόγιο δεν εξασφαλίζει απαραίτητα τη μονοσήμαντη διάσταση των απαντήσεων εκ του γεγονότος ότι υποβάλλουμε όλους τους ερωτηθέντες στις ίδιες τυπικά ερωτήσεις, οι κλειστές ερωτήσεις μάς επέτρεπαν να μειώσουμε το χρόνο της συνέντευξης. Ο χρόνος, πράγματι, για τους ερωτώμενους, όπως είχαμε διαπιστώσει στην προέρευνά μας, δεδομένων των πρακτικών όρων της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, θα έπρεπε, όπως αναφέραμε και παραπάνω, να ήταν περιορισμένος. Αυτή η μορφή ερωτήσεων, επίσης, διευκόλυνε πολύ και εμάς, γιατί, μέσω της προκωδικογράφησης τους, η δημιουργία ενός

ελεγχόμενου συστήματος ταξινόμησης των απαντήσεων ήταν ελεγχόμενη (η οποία, διαφορετικά, γνωρίζαμε πως δεν θα ήταν μια εύκολη υπόθεση). Τέλος, στο ερωτηματολόγιο καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε η διατύπωση των ερωτήσεων να γίνεται με συντομία και σε απλή και μη διαφορούμενη γλώσσα, έπειτα, οι ερωτήσεις να μην παραπέμπουν, όποτε ετίθετο κάτι τέτοιο, σε ασαφή χρονικό προσδιορισμό και, φυσικά, να αποφευχθούν οι κατευθυνόμενες και ευαίσθητες ερωτήσεις που θα προκαλούσαν μεροληπτικές απαντήσεις. Κοντολογίς, γνωρίζοντας πως το ερωτηματολόγιό μας, όπως κάθε κοινωνιολογικό εργαλείο και κοινωνιολογική τεχνική «έχει ένα συγκεκριμένο ιστορικό, από το οποίο εξαρτάται ο τρόπος χρήσης του»⁴, προσπαθήσαμε να το αντιμετωπίσουμε, όσο ήταν δυνατό, ως «ένα κοινωνικά προσδιορισμένο εργαλείο κοινωνικότητας»⁵.

Οι κοινωνικές συνθήκες της ανάγνωσης των παιδιών

Σε γενικές γραμμές, η ανάλυση των εμπειρικά διαπιστωμένων σχέσεων μεταξύ παιδιών (και των διαφόρων κοινωνικο-οικονομικών χαρακτηριστικών τους) και ανάγνωσης διενεργήθηκε μέσω του προσδιορισμού του συνόλου των παραγόντων που προσδιορίζουν ή διευκολύνουν την ανάγνωση των παιδιών όπως και το σχετικό βάρος αυτών των παραγόντων μέσα στο σύνολο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα που ακολουθούν στηρίζονται σε ποσοτική έρευνα που διεξήχθη μέσω ερωτηματολογίων που εστάλησαν σε γονείς παιδιών έως 12 ετών. Για κάθε παιδί απαντούσε ένας από τους δύο γονείς. Όπως αναφέρθηκε, επρόκειτο για δομημένη συνέντευξη με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο δημιουργήθηκε κι εστάλη ψηφιακά σε συγκεκριμένα σχολεία του νομού Αττικής, οι διευθύνσεις των οποίων φρόντισαν να διανεμηθούν σε γονείς. Σημειώνεται, επίσης, ότι οι απαντήσεις που προσφέρονταν περιελάμβαναν κλίμακες κατατάξεως (Likert scales), απαντήσεις πολλαπλής επιλογής (multiple choice) καθώς και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου (όνομα σχολείου και περιοχή διαμονής). Η δειγματοληψία που ακολουθήθηκε είναι η σκόπιμη, καθώς το ερωτηματολόγιο

⁴ C. de Montlibert, *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική* (μτφρ.: Κ. Διαμαντάκου, εισαγ.: Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, 2003 [1998], σ. 280.

⁵ P. Bourdieu, J.-Cl. Chamboredon & J.-Cl. Passeron, *Η τέχνη του κοινωνιολόγου: επιστημολογικά προαπαιτούμενα* (μτφρ.: Ε. Γιαννοπούλου & Δ. Φιλίππου-Πολίτης), Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009, σ. 62.

διανεμήθηκε σε γονείς από συγκεκριμένα σχολεία, από συγκεκριμένους Δήμους της Αττικής.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 65 ερωτήσεις. Η σειρά που μπήκαν οι ερωτήσεις αποφασίστηκε με γνώμονα τη διευκόλυνση των ερωτωμένων. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχαν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούσαν το ίδιο το παιδί (ηλικία, αν έχει αδέρφια, τύπος σχολείου, όνομα σχολείου)· στη συνέχεια, οι επόμενες 39 αφορούσαν πρακτικές του ίδιου του παιδιού, αλλά και στάσεις και πρακτικές των γονέων για το παιδί τους και την εκπαίδευσή του ενώ στο τέλος υπήρχαν 22 δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούσαν τον/την ίδιο/ίδια ερευνώμενο/-η (γονέα).

Η στατιστική ανάλυση έλαβε χώρα σε περιβάλλον SPSS vol. 26. Κάποιες τιμές βάσει συχνοτήτων θεωρήθηκαν ακραίες, οπότε ομαδοποιήθηκαν προκειμένου να μην αλλοιωθούν τα βασικά ευρήματα της έρευνας. Η στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε βάσει τριών διαφορετικών ειδών στατιστικού ελέγχου. Για τις διασταυρώσεις ποιοτικών μεταβλητών εφαρμόστηκε έλεγχος χ^2 (Pearson's chi-square test) και έλεγχος Fisher (Fisher's exact test). Για τον στατιστικό έλεγχο των μέσων όρων των τιμών ποσοτικών μεταβλητών (κλιμάκων κατάταξης) διενεργήθηκαν έλεγχος T για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples T test) όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε δύο πιθανές τιμές και ανάλυση διακύμανσης (analysis of variance-ANOVA) όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε από τρεις πιθανές τιμές και πάνω. Σε κάθε περίπτωση, το όριο εμπιστοσύνης τέθηκε στο 95%, οπότε ως στατιστικά σημαντικά θεωρήθηκαν τα αποτελέσματα εκείνα στα οποία η τιμή του στατιστικού ελέγχου ήταν μικρότερη του 0,05.

Μετά το πέρας της έρευνάς μας άρχισε η επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Αφού διενεργήσαμε τον απαραίτητο έλεγχο των στοιχείων για να εξετασθούν και να διορθωθούν όπου ήταν αναγκαίο, δηλαδή όπου υπήρξαν «απαράδεκτες»⁶ ή και «ασυνεπείς», όπως ονομάζονται, καταχωρήσεις, και δυνατόν, δηλαδή όπου η διόρθωση δεν άλλαζε τα στοιχεία, τα σφάλματά τους, προχωρήσαμε στην κωδικογράφηση των στοιχείων αυτών είτε ως ΔΞ/ΔΑ, είτε εκμαιεύοντας την απάντηση από άλλες απαντήσεις στο ίδιο ερωτηματολόγιο.

⁶ Κατά τον έλεγχο των στοιχείων προβήκαμε στην απαλοιφή μόνο ελάχιστων εμφανώς παράλογων και ασυνεπών καταχωρίσεων οι οποίες ήταν προϊόν, προφανώς, των στρατηγικών παρουσίασης των ερωτηματολογίων και της συμπλήρωσης τους που χρησιμοποιήσαμε.

Πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ των επισκεπτών που δέχθηκαν να μετάσχουν στην έρευνα υπάρχουν μερικοί που έχουν αφήσει αναπάντητες ερωτήσεις. Οι τελικές δειγματοληπτικές μονάδες από τις οποίες δεν μπορέσαμε να λάβουμε πληροφορίες δεν ήταν όμοιες σε όλα τα χαρακτηριστικά που μας ενδιέφεραν με εκείνες που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Πράγματι, ο αριθμός των «μη απαντήσεων» ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με την ερώτηση, το μορφωτικό επίπεδο και την κοινωνική κατηγορία των ερωτηθέντων. Στην τελική επεξεργασία, οι ερωτήσεις που δεν απαντήθηκαν εξαιρέθηκαν από την ανάλυση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αυτός είναι και ο λόγος που στους πίνακες των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται διαφορετικοί αριθμοί ατόμων στις απαντήσεις των οποίων βασίζονται οι αναλύσεις. Ωστόσο, πρόκειται για ελάχιστες περιπτώσεις που οι ερευνώμενοι δεν απάντησαν κάποια ερώτηση. Αντίθετα, τις μη απαντήσεις τις λάβαμε σοβαρά υπ' όψιν⁷ στο συσχετισμό της λεγόμενης «μη ανταπόκρισης» με τα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων τόσο, όπως θα δούμε παρακάτω, στην ανάλυση της ίδιας της ερευνητικής σχέσης που η έρευνά μας εγκαθίδρυσε με τους διάφορους ερωτηθέντες όσο και στην ίδια την ανάλυση των στάσεών τους.

Η ποιοτική έρευνα

Σε ό,τι αφορά στην ποιοτική έρευνα, διενεργήσαμε συνολικά 100 εις βάθος συνεντεύξεις. Αν η ποσοτική έρευνα μάς παρέχει μια αίσθηση της γενικότητας των γεγονότων που περιγράφει, αν είναι δεδομένο πως, όπως το υποστηρίζει ο Silverman, η ποσοτική έρευνα μάς επιτρέπει να επεξεργαστούμε τον όγκο των στοιχείων του αντικειμένου μας και να μην περιοριζόμαστε σε μια γενική εντύπωση των στοιχείων αυτών⁸, με άλλα λόγια, αν η ποσοτική έρευνα είναι αναγκαία δεδομένου ότι επιτρέπει στον ερευνητή να αναθεωρήσει τα αποτελέσματα των στοιχείων του, όταν οι απλές μέθοδοι μέτρησης που διαθέτει δείχνουν ότι οι εντυπώσεις του ήταν λανθασμένες, είναι, επίσης, δεδομένο, όπως αναφέραμε και παραπάνω, πως οι ποσοτικές έρευνες έχουν και τα όριά τους. Έτσι, έχοντας κατά νου τα όρια των δεδομένων που είχαν συλλεγεί από μια τόσο τεχνική

⁷ Βλ. L. Thévenot, «L'économie du codage social», στο *Critiques de l' économie politique*, 23-24, 1983, σ.188-222.

⁸ Silverman, D., *Qualitative Methodology and Sociology. Describing the Social World*, Aldershot: Gower, 1985, σ. 140.

σχέση όσο η έρευνα με ερωτηματολόγιο, επιχειρήσαμε και διενεργήσαμε παρατηρήσεις και έρευνες που θα επέτρεπαν μια εγγύτερη σχέση με τις πραγματικές καταστάσεις⁹.

Ειδικότερα, τους περιορισμούς και τους αποκλεισμούς –που έθεταν οι πρακτικοί όροι συλλογής των ερωτηματολογίων, αλλά και το ίδιο το ερωτηματολόγιο, ως τεχνικό εργαλείο με επιστημολογικούς περιορισμούς, στη διερεύνηση των υπό θεώρηση συμπεριφορών και στάσεων– επιχειρήσαμε να τους υπερβούμε όσο ήταν δυνατόν με μια σειρά από εις βάθος συνεντεύξεις με γονείς παιδιών στη σχολική περίοδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης¹⁰.

Πράγματι, επειδή είχαμε συνείδηση τόσο των ορίων που έθετε το κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο, κυρίως γύρω από την υπόθεση της κοινωνικής γέννησης της αναγνωστικής διάθεσης και πρακτικής, όσο και του γεγονότος πως παρά τις προφυλάξεις που πήραμε προκειμένου να περιορίσουμε τη δημιουργία τεχνημάτων μέσα στην παραγωγή των αποτελεσμάτων θα ήταν αδύνατον να ακυρώσουμε πλήρως τις επιδράσεις της κοινωνικής σχέσης που εγκαθίδρυε η συγκεκριμένη ερευνητική σχέση πάνω στα ίδια στοιχεία¹¹, διενεργήσαμε τις συγκεκριμένες συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν

⁹ Στην ίδια προοπτική, ο Silverman δίνει έμφαση κυρίως στα ποιοτικά στοιχεία στις έρευνές του, υιοθετώντας τις ποσοτικές πληροφορίες ως το μέσο καθιέρωσης της γενικότητας των παρατηρήσεών του. Η πρότασή του ότι τα ποσοτικά στοιχεία απεικονίζουν τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται τον κόσμο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, δεδομένου ότι αυτή η άποψη είναι ένας τρόπος συγχώνευσης της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας και είναι σύμφωνη με το επιστημολογικό αίτημα της συζήτησης ανάμεσα στις δύο ερευνητικές παραδόσεις.

¹⁰ Ειδικότερα, δεδομένου ότι διευκολύνει την ερμηνεία των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, η ποιοτική έρευνα είναι απαραίτητη σε κάθε ερευνητή, ο οποίος εγκαθιδρύει ένα συσχετισμό μεταξύ δύο μεταβλητών ή θεωρεί ότι μια αιτιώδης σχέση έχει διακριθεί, καθώς βρίσκεται αντιμέτωπος με το πρόβλημα της φύσης της σχέσης αυτής, δηλαδή το πώς δημιουργείται και από τι εξαρτάται. Στην ποσοτική έρευνα, όπου η επεξεργασία πραγματοποιείται μέσω της αναζήτησης των μεταβλητών εξάρτησης –δηλαδή, το αν σχετίζονται δύο μεταβλητές, τι τιμές πρέπει να παίρνει η ανεξάρτητη για να φέρει τι αποτελέσματα στην εξαρτημένη, καθώς και το αν υπάρχει κάποια τρίτη μεταβλητή που να διεισδύει σε αυτή τη σχέση ισχυροποιώντας την ή αναστέλλοντάς την– η συμβολή της ποιοτικής έρευνας μπορεί να αποβεί καθοριστική. Βλ. M. Rosenberg, *The Logic of Survey Analysis*, Νέα Υόρκη: Basic Books, 1968. Κοντολογίς, σύμφωνα με τον Rosenberg, η προσφυγή στην ποιοτική έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να κατανοήσει την έννοια των συμπερασμάτων στα οποία οδηγούν οι ποσοτικές μέθοδοι. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να αντιμετωπισθεί ως διαδρομή από την οποία τα συμπεράσματα που είναι επαρκή στα επίπεδα της σχέσης αιτίου-αιτιατού καταφέρνουν να γενικευτούν και να βρουν την πρακτική τους σημασία –μπορούν δηλαδή να εγκαθιδρυθούν και να καθιερωθούν– και, κατ' αυτόν τον τρόπο, η κοινωνική έρευνα σε συνδυασμό με την εμπειρία είναι το μέσο παραγωγής των στοιχείων που ικανοποιούν και τα δύο κριτήρια, αυτό της αιτιακής σχέσης και αυτό του νοήματός της στην πράξη.

¹¹ Όπως κατέδειξε ο Bourdieu, όταν το ζητούμενο είναι να εντοπιστούν συστήματα γούστων, η έρευνα με κλειστό ερωτηματολόγιο δεν είναι ποτέ τίποτα παραπάνω από μια προσωρινή λύση, επιβεβλημένη από την αναγκαιότητα να επιτευχθεί ένας σημαντικός αριθμός πληροφοριών για έναν αρκετά πολυπληθή πληθυσμό, ώστε να καταστεί δυνατή η στατιστική πραγμάτευση, καθώς, μεταξύ πολλών άλλων, της διαφεύγει σχεδόν πλήρως ό,τι αφορά την τροπικότητα των πρακτικών. Βλ. P. Bourdieu, *Η διάκριση: κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης* (μτφρ.: Κ. Καψαμπέλη, πρόλ.: Ν. Παναγιωτόπουλος), Αθήνα: Πατάκη, 2002 και Ν.

είχαν μόνο ως στόχο να προσφέρουν ένα μέσο ελέγχου του νοήματος των τιθέμενων ερωτήσεων. Επιδιώξαμε, επίσης, με τις συνεντεύξεις αυτές να ελέγξουμε και τις κατηγορίες σύμφωνα με τις οποίες αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν οι απαντήσεις, και να διευρύνουμε, όσο ήταν εφικτό, και τις διαστάσεις και τη λογική των πραγματικών, καθημερινών υπό θεώρηση συμπεριφορών και στάσεων, δηλαδή των λιγότερο τελετουργικών.

Η αρχή της επιλογής του συνδυασμού της ποσοτικής με την ποιοτική μας έρευνα βασίστηκε, λοιπόν, σε επιστημολογικό επίπεδο, στην πεποίθησή μας πως «κάθε μορφή δεδομένου είναι χρήσιμη και για την επαλήθευση και για την παραγωγή θεωρίας, ανεξάρτητα από το σε ποια από τις δυο αποδίδεται προτεραιότητα. Η προτεραιότητα εξαρτάται μονό από τις περιστάσεις της έρευνας, τα ενδιαφέροντα και την εκπαίδευση του ερευνητή και επίσης από τα είδη του υλικού που χρειάζεται για τη θεωρία του»¹².

Οι 100 εις βάθος συνεντεύξεις με ενήλικους, οι οποίοι θα αφηγούνταν τη σχέση τους με το διάβασμα από τότε που ήταν παιδιά έως σήμερα, πραγματοποιήθηκαν από μέλη της ερευνητικής ομάδας και διενεργήθηκαν από τις αρχές Απριλίου έως τα μέσα Ιουνίου του 2023. Σημειώνεται ότι κάθε συνέντευξη παρουσιαζόταν στα μέλη της ερευνητικής ομάδας και όπου χρειαζόταν, προκειμένου να αναπτυχθούν καίρια σημεία ή να αντληθούν επιπλέον πληροφορίες, πραγματοποιήθηκαν συμπληρωματικές συνεντεύξεις με αυτά τα ίδια ερωτώμενα άτομα. Οι συνεντεύξεις αυτές κατασκευάστηκαν γύρω από την υπόθεση της ενότητας του γούστου, των ειδικών κοινωνικών παραγόντων που καθορίζουν τις πολιτισμικές πρακτικές, την τροπικότητά τους, καθώς και την οπτική των ερωτωμένων ως προς τους παράγοντες αυτούς, οπτική που αντιμετωπίστηκε ως προϊόν του κοινωνικού κόσμου και, ως εκ τούτου, με την τάση να τον αναπαράγει. Στη βάση της πεποίθησης πως και η συνέντευξη ως κατάσταση αλληλόδρασης δεν αποτελεί μια ουδέτερη τεχνική, πως ο κοινωνιολόγος οφείλει να μην την αντιμετωπίσει απλά ως εργαλείο μελέτης αλλά και να τη μετατρέψει σε αντικείμενο μελέτης προκειμένου να ελέγξει τις επιδράσεις της κατάστασης της συνέντευξης στην

Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.

¹² B.G. Glazer & A.L. Strauss, «Η ανακάλυψη της βάσιμης θεωρίας», στο Κ. Καλφόπουλος (επιμ. & εισ.), *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Νήσος, 2003. Βλ., επίσης, R. Merton, J.S. Coleman & P.H. Rossi (επιμ), *Qualitative and Quantitative Social Research. Papers in honor of Paul F. Lazarsfeld*, The Free Press, 1979.

παραγωγή των πληροφοριών που παρέχει, αυτά τα ειδικά *idola fori*, προσπαθήσαμε να ενεργοποιήσουμε μια σειρά τεχνικών και πρακτικών ώστε να διασφαλισθεί, όσο ήταν δυνατόν, αυτός ο έλεγχος¹³.

Έτσι, κατ' αρχάς, πριν τις συνεντεύξεις είχαμε στη διάθεσή μας μια πρώτη ανάλυση των στατιστικών μας στοιχείων, η οποία μας επέτρεπε να έχουμε μια εποπτική άποψη για τη συστηματικότητα των πρακτικών και των παραστάσεων της ομάδας στην οποία ανήκαν οι ερωτώμενοι. Επίσης, τα στοιχεία αυτά μας επέτρεψαν να προετοιμάσουμε κατάλληλα τη συνέντευξη, να διευκρινίσουμε ορισμένες αντιφάσεις που παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο, καθώς και να αποφύγουμε να θέσουμε ήδη γνωστά ζητήματα, γεγονός που θα κούραζε τον ερωτώμενο και θα του μείωνε το ενδιαφέρον του για τη συνέντευξη. Πράγματι, *ex integro*, η προετοιμασία της κάθε συνέντευξης αποτελούσε για μας σημαντικό τμήμα της ερευνητικής μας πρακτικής. Η επεξεργασία της κάθε περίπτωσης, με βάση τα «στοιχεία» του ερωτώμενου που είχαμε στη διάθεσή μας μας επέτρεπε, μέσω μιας προ-ανάλυσης των όρων παραγωγής του ερωτώμενου και της σχέσης του με τον πολιτισμό και την ανάγνωση, να υιοθετήσουμε την κατά το δυνατόν καταλληλότερη «σωματική αλλά και διανοητική πόζα». Έτσι, για παράδειγμα, η κατάλληλη επιλογή της στιγμής και του τρόπου διατύπωσης της κάθε ερώτησης κατά τη ροή της συνέντευξης, επέτρεπε στον ερωτώμενο να διακρίνει ότι κατανοούσαμε επαρκώς το «αντικείμενο» και ότι κατανοούσαμε τη θέση από την οποία έβλεπε αυτό που ρωτούσαμε.

Η κατάλληλη, όμως, προετοιμασία της συνέντευξης περνούσε, κατ' αρχάς, αναγκαστικά, από το ίδιο το γεγονός της τυχαιότητας αυτών των 100 περιπτώσεων. Πράγματι, έπρεπε να τεθεί το ερώτημα των όρων που επέτρεψε την αποδοχή της πρότασής μας από τους συγκεκριμένους ερωτώμενους και να εξάγουμε τις συνέπειες ως προς τη λογική και τη μορφή της σχέσης επικοινωνίας που θα εγκαθίδρυε η ερευνητική μας σχέση.

Ειδικότερα, γνωρίζαμε εξ αρχής πως όσοι ερωτώμενοι προέρχονταν από καλλιεργημένα και ανώτερα οικονομικά στρώματα, όπως και από τις μεσαίες τάξεις, αποδίδουν μια νομιμότητα στον ερευνητή χωρίς ο ίδιος να έχει την ανάγκη να την

¹³ C. de Montlibert, *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική*, ό.π., σ. 282. Βλ. επίσης, H.J. Rubin & I.S. Rubin, *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*, The Sage Publications, 1995 και το πρώτο μέρος του E. Marc & D. Picard, *L'interaction sociale*, Παρίσι: PUF, 1989, σ. 21-84.

επιβάλλει και να την προτάξει¹⁴. Γνωρίζαμε, ακόμα, πως, ακόμη και αν δεν είχαν άλλη ανάλογη εμπειρία, είχαν συνηθίσει να μιλούν δημοσίως, αναλυτικά, στις καθημερινές τους συζητήσεις, να συναλλάσσονται και να διαλέγονται με εκπροσώπους οργανισμών, είχαν εξοικειωθεί να μιλούν με όρους οργάνωσης, άρα με αφηρημένους όρους, να προσέχουν τις λέξεις που χρησιμοποιούν, πως επιδιώκουν να γίνουν κατανοητοί με ακρίβεια, να δίνουν αποχρώσεις στους λόγους, να επιχειρούν να εξηγήσουν και να διαχειρίζονται τις αντιφάσεις που αναδύονται στην (συν)ομιλία τους¹⁵. Με άλλα λόγια, γνωρίζαμε πως η διαφορά τους στο επίπεδο της σκέψης και της επικοινωνίας ως προς τις άλλες τάξεις εντοπίζεται στον αριθμό και τη φύση των προοπτικών και των απόψεων που υιοθετούν κατά την επικοινωνία, στην ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση και να υιοθετούν την άποψη του συνομιλητή τους, στην ικανότητα και στη τάση τους να υιοθετούν και να διαχειρίζονται εννοιολογικές ταξινομήσεις, και τέλος, στην ικανότητά τους να καθιστούν εφικτή την οργάνωση της επικοινωνίας μέσω σύνθετων μορφολογικών και υφολογικών γλωσσικών σχημάτων και λογικών ταξινομήσεων¹⁶. Έτσι, είχαμε συνείδηση πως όλα αυτά τα δομικά χαρακτηριστικά που θα χαρακτήριζαν την επικοινωνία μας με τα συγκεκριμένα κοινωνικά υποκείμενα, ενώ θα διευκόλυναν τόσο την αναγκαία αρχική αποδοχή της κοινωνικής σύμβασης που εγκαθίδρυε η ερευνητική σχέση όσο και την ίδια την οργάνωση και τη λογική της συζήτησης, την ίδια στιγμή, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά και ως εμπόδια στην προσπάθειά μας να αναδυθούν όλα αυτά τα απαραίτητα στοιχεία που «διακοσμούσαν» το πλαίσιο εντός του οποίου παραγνωρίζονταν όλοι αυτοί οι παράγοντες που υποθέταμε ότι καθόριζαν τις υπό διερεύνηση αναγνωστικές πρακτικές και σχετικές παραστάσεις των συγκεκριμένων ατόμων.

Αποφύγαμε, επίσης, συστηματικά και πλήρως τις οποιεσδήποτε υποδείξεις, αξιολογικές κρίσεις και ερμηνείες από την πλευρά μας, και φυσικά, κάθε γλωσσική ή σωματική πρακτική, η οποία θα εμπειριείχε απειλή και ρίσκο για τον ερωτώμενο¹⁷,

¹⁴ Χαρακτηριστικό του γεγονότος αυτού ήταν και η εύκολη αποδοχή της καταγραφής των συνεντεύξεων.

¹⁵ L. Schatzman & A. Strauss, "Social Class and Modes of Communication" [1968], στο P. Bourdieu, J.-Cl. Chamboredon & J.-Cl. Passeron, *Η τέχνη του κοινωνιολόγου*, ό.π., σ. 275-291.

¹⁶ Στο ίδιο.

¹⁷ Δεν υπάρχει αλληλόδραση μέσα στην οποία οι συμμετέχοντες να μη διατρέχουν ένα σοβαρό ρίσκο να βρεθούν ελαφρά αναστατωμένοι ή αντίθετα ένα μικρό ρίσκο να βρεθούν σοβαρά προσβεβλημένοι». E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne: la présentation de soi*, Παρίσι: Minuit, 1973, σ. 230

«απειλητικές πληροφορίες» που θα έθεταν σε επιφυλακή τα άτομα¹⁸, όλα αυτά, δηλαδή, που θα πολλαπλασίαζαν την κοινωνική απόσταση μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου και θα περιόριζαν το βαθμό συμμετοχής των ερωτηθέντων στη σχέση που δημιουργούνταν με τη συνέντευξη¹⁹. Το κλίμα εμπιστοσύνης που οφείλαμε να δημιουργήσουμε διευκολυνόταν από τη συνειδητή επιλογή μας να συμπεριλάβουμε στα αντίστοιχα μ' εμάς κοινωνικά χαρακτηριστικά των επιλεγέντων και το φύλο. Έτσι, οργανώνοντας μια συζήτηση κατά την οποία η διατύπωση των ερωτημάτων εξαρτιόταν μόνο από το συγκεκριμένο πλαίσιο της κάθε συζήτησης, η συγγένεια των χαρακτηριστικών μας²⁰ με αυτά των ερωτηθέντων επέτρεπαν τον ίδιο τρόπο χρήσης της γλώσσας στην περιγραφή των υπό διαπραγμάτευση αντικειμένων, διευκολύνοντας, κατ' επέκταση, τον ίδιο τρόπο να μιλάμε για τον εαυτό μας κάθε φορά που η κατεύθυνση της συζήτησης το απαιτούσε. Επίσης, σε ανθρώπους που είχαν την κοινωνικά προσδιορισμένη αίσθηση της οφειλόμενης προσοχής, δώσαμε ιδιαίτερη προσοχή στην ανταλλαγή βλεμμάτων (λ.χ., δεν χάναμε ποτέ τον ομιλητή μας από τα μάτια), σε αυτό το όργανο αίσθησης το οποίο, όπως έχει έλεγε Simmel, επιτελεί «μια μοναδική κοινωνιολογική λειτουργία»²¹.

Επιπλέον, δεδομένου πως οι εις βάθος συνεντεύξεις που διενεργήσαμε δεν είχαν κλινική στόχευση²², ήμασταν πολύ προσεκτικοί ώστε να μην προδώσουμε την αντίληψη που είχαν οι ερωτώμενοι τόσο για τον εαυτό τους όσο και για εμάς, προσπαθώντας να μη

[Σ.τ.Ε.: Βλ. στα ελληνικά E. Goffman, *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή* (μτφρ.: Μ. Γκοφρά), Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2006].

¹⁸ Βλ. αναλυτικότερα B.L. Berg, *Qualitative Research for the Social Sciences*, Allyn and Bacon, 1995· W.B. Shaffir & R.A. Stebbins, *Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research*, Sage Publications, 1991· U. Flick, *An Introduction to Qualitative Research*, Sage Publications, 1998· Α. Λυδάκη, *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*, Αθήνα: Καστανιώτη, 2001.

¹⁹ A. Strauss & J. Cobin, *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage Publications, 1990· A. Straus, *Qualitative Analysis in Social Sciences*, Κέμπριτζ: Cambridge University Press, 1987.

²⁰ Συνολικά, ως το επαναλάβουμε, γνωρίζοντας την πιθανή αναντιστοιχία που θα μπορούσε να υπάρξει μεταξύ της κοινωνικής θέσης μας και αυτής των ερωτώμενων, και άρα τον κίνδυνο να συλλάβουμε όχι την αλήθεια του αντικειμένου μας αλλά τη σχέση μας με αυτό, επιδιώξαμε, κατ' αρχάς, μέσω της επιλογής των ερωτωμένων να αντιστοιχήσουμε όσο ήταν δυνατό το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωσή μας με αυτά των ερωτωμένων. Ελπίζαμε, με αυτό τον τρόπο, να διευκολυνθεί ο έλεγχος, όσο ήταν δυνατόν, του «ασύνειδου της επικοινωνίας μας, ό,τι δηλαδή ήταν (και παραμένει αναγκαστικά άρρητο) στην (κάθε) κοινής αποδοχής επικοινωνιακή σύμβαση». Βλ. Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu, Νόστιμον Ήμαρ*, Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα, 1999, σσ. 69-84.

²¹ Ο Simmel έλεγε πως «το βλέμμα δεν παίρνει χωρίς να δώσει» (G. Simmel, *Sociologie et épistémologie*, Παρίσι: PUF, 1981, σ. 223-238). Σχετικά με τη συνέντευξη ως σωματικό τρόπο προσοχής, βλ. Ε. Παπαγαρουφάλη, «Η συνέντευξη ως σωματική επικοινωνία των συνομιλητών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* (ΕΚΚΕ), 107, 2002, σ. 29-46.

²² Βλ., σχετικά με την λογική αυτών των συνεντεύξεων, Ν. Παναγιωτόπουλος (διεύθ.), *Η απομάγευση του κόσμου*, Αθήνα: ΕΚΚΕ-Πολύτροπον, 2008, σ. 652.

μεταδώσουμε καμιά πληροφορία ασύμβατη με την αντίστοιχη εικόνα τους, να μη δώσουμε μια άστοχη πληροφορία που θα παρείχε στα άτομα μεγαλύτερη ή μικρότερη αξία από αυτή που πίστευαν ότι όφειλαν να δεχθούν.

Δώσαμε προσοχή, επίσης, στο ύφος και τις τροπές του λόγου δεδομένου πως οι ελάχιστες, οι κοφτές και οι μισοτελειωμένες φράσεις που, ορισμένες φορές, χρησιμοποιήθηκαν έλεγαν, συχνά, περισσότερα πράγματα από αυτά που ακούγονταν. Πολλές φορές, για να θυμηθούμε μια σκέψη του Garfinkel, τέτοιες φράσεις αποτελούσαν από τη πλευρά των ερωτωμένων διερευνητικές πρακτικές των κοινών τόπων μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου²³. Τέλος, όποιες φορές η ανάμνηση ή ο σχολιασμός γεγονότων προκαλούσε το γέλιο των ερωτηθέντων προσπαθήσαμε να ανταποκριθούμε προκειμένου να καταδείξουμε, με έναν φυσικό τρόπο, στους συνομιλητές μας πως μοιραζόμασταν κοινές παραστάσεις ζωής²⁴.

Παράλληλα, το ίδιο χρονικό διάστημα (Απρίλιος-Ιούνιος 2023), προκειμένου να αναλυθούν σε βάθος επί μέρους πτυχές και διαστάσεις του αντικειμένου έρευνάς μας, διενεργήσαμε 16 εθνογραφικές παρατηρήσεις σε οικογένειες που έχουν παιδιά ηλικίας έως 12 ετών, οι οποίες εκπροσωπούν δομικά την ταξική σύνθεση του ελληνικού πληθυσμού²⁵, σε συνδυασμό με δευτερογενή ανάλυση των διαθέσιμων σχετικών στοιχείων, τα οποία μπορούσαν να τις υποστηρίξουν. Οι εθνογραφικές αυτές παρατηρήσεις προϋπέθεταν τη διεξαγωγή παρατηρήσεων της καθημερινής ζωής της οικογένειας, μέσα από τακτές επισκέψεις στο σπίτι και, ενίοτε και όπου η σχέση του ερευνητή με την ερευνώμενη οικογένεια το επέτρεπε, διαμονή στο σπίτι προκειμένου να «συλληφθούν» όλες οι στιγμές της καθημερινότητας που δεν είναι στυλιζαρισμένες και καθώς πρέπει. Στο πλαίσιο αυτό, υπήρξαν ακυρώσεις από μέρους οικογενειών που όσο προχωρούσαν οι συζητήσεις για πιο «προσωπικές» λεπτομέρειες δεν ήταν πρόθυμες να συνεχίσουν, οπότε χρειάστηκε να αναζητηθούν νέες οικογένειες οι οποίες να είχαν

²³ O.H. Garfinkel, *Studies n Ethnomethodology*, Polity Press, 1984, σ. 35-75.

²⁴ Δείκτης για μας της επιδιωκόμενης, όσο είναι δυνατό, «μη βίαιης επικοινωνίας», όπως έλεγε ο Bourdieu (P. Bourdieu, *La misère du monde*, Παρίσι: Seuil, 1994, σ. 913), η οποία χαρακτηρίζει όλες τις μορφές επικοινωνίας των οποίων το περιεχόμενο δεν αποτελεί προϊόν επιβαλλόμενων σχημάτων και παραστάσεων, αποτέλεσαν οι φράσεις όπως «δεν ήθελα να πως αυτό (ακριβώς)», αυτές, δηλαδή, οι μορφές αυτολογκρισίας που ενεργοποιούνται στις περιπτώσεις μιας «κοινωνικά ασύμμετρης σχέσης» μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενου.

²⁵ Σημειώνεται ότι η κοινωνική επιλογή των οικογενειών του δείγματος πραγματοποιήθηκε με άξονα τα αποτελέσματα της εξής δημοσιευμένης έρευνας: Ν. Παναγιωτόπουλος, *Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες*, ό.π.

παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά, ώστε να μην αλλοιώνεται το δείγμα, κάτι που συνέβη.

Οι περιπτώσεις επιλέχθηκαν με βάση το βαθμό οικειότητας που διατηρούσαν οι ερευνητές μας με τις οικογένειες που εξέτασαν προκειμένου να καταστεί δυνατή η άνετη και απρόσκοπτη συμμετοχή του ερευνητή στην καθημερινότητα της οικογένειας, αλλά, επίσης, και με τρόπο ώστε να λάβουμε υπόψη ταυτόχρονα τον συνολικό όγκο του κεφαλαίου που κατείχαν οι γονείς, οικονομικό και πολιτισμικό, και τη δομή του καταμερισμού του κεφαλαίου αυτού, δηλαδή το σχετικό βάρος του κάθε κεφαλαίου μέσα στον συνολικό όγκο κεφαλαίου. Η φύση της επαγγελματικής δραστηριότητας των γονέων (ανεξάρτητοι επαγγελματίες, υπάλληλοι, μόνιμοι ή επισφαλείς, κ.λπ.), το είδος του σχολικού κεφαλαίου των γονέων, (πιο «λογοτεχνικό» πιο «επιστημονικό», πιο «τεχνικό», πιο «οικονομικό») αποτέλεσαν αντικείμενα αναζήτησης στις διαδικασίες επιλογής των οικογενειών. Οι έρευνες που έχουμε κάνει έως τώρα μάς έχουν δώσει τη δυνατότητα να είμαστε πολύ ευαίσθητοι σε αυτές τις κοινωνικές ιδιότητες, οι οποίες, συνδυασμένες μεταξύ τους, φαίνονται καθοριστικές για να ορίσουμε τις συνθήκες ύπαρξης και τα διαφοροποιημένα βιοτικά ήθη που συνθέτουν τον κοινωνικό χώρο στην Ελλάδα. Οι περιπτώσεις που επιλέξαμε αντιστοιχούν σε έναν αριθμό κριτηρίων που, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των παράλληλων ερευνών που διενεργήσαμε στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, μπορούν να καλύψουν με έναν τρόπο τις ανάγκες των υποθέσεών μας.

Οι εθνογραφικές αυτές έρευνές μας εστίασαν, προκειμένου να υποστηρίξουν τη διαδικασία της δοκιμασίας των υποθέσεών μας και των αποτελεσμάτων από τις παράλληλες έρευνές μας (έρευνα με ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις), στις διαφορετικές συνθήκες ύπαρξης και στους διαφορετικούς μηχανισμούς κοινωνικοποίησης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που επιδρούν στην παραγωγή των αναγνωστικών διαθέσεων και ικανοτήτων. Εάν και δεν έχουμε καταφέρει να αποτιμήσουμε όλες τις δυνατές διαστάσεις των επιδράσεων αυτών των συνθηκών (εξάλλου, δεν ήταν ο στόχος της έρευνάς μας), οι συγκεκριμένες τροπικότητες της κοινωνικοποίησης και, μάλιστα, οι θεωρημένες στο επίπεδο των ατομικών περιπτώσεων και μέσα στις ειδικές επιπτώσεις που εξετάσαμε δεν αποτελεί ευρεία επιστημονική πρακτική.

Η ουσιαστική συμβολή της έρευνάς μας, σε σχέση με άλλες σχετικές έρευνες, βασίζεται στο γεγονός ότι δημιουργήσαμε μία ποικιλία συσώρευσης δεδομένων. Ενδιαφερθήκαμε με πολλούς τρόπους να δούμε τη δράση διαφόρων βασικών φορέων και μηχανισμών κοινωνικοποίησης που δρουν στην παραγωγή της σχέσης με την ανάγνωση, καθώς και μια ποικιλία μορφών πρακτικής και διαστάσεων τους όπως και κοινωνικών σχέσεων –τόσο υλικών όσο και συμβολικών– εντός των οποίων τα παιδιά εμπλέκονται και οι οποίες συνδέονται με την παραγωγή των υπό εξέταση διαθέσεων.

Μέσα σε αυτή την προοπτική, προσπαθήσαμε να αποκτήσουμε τα μέσα για να ανακατασκευάσουμε το αναγκαίο σύνολο σχέσεων αλληλεξάρτησης το οποίο συμβάλλει στην παραγωγή και αναπαραγωγή των αναγνωστικών διαθέσεων και ικανοτήτων. Το επί μέρους, λοιπόν, αντικείμενο στις συγκεκριμένες έρευνες ήταν να κατανοήσουμε πως η παλέτα των διαθέσεων και των ειδικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού σε σχέση με την ανάγνωση δεν μπορεί να εξηγηθεί παρά μόνο αν συνυπολογίσουμε τον συνδυαστικό καταναγκασμό των σχέσεων αλληλοεξάρτησης, λιγότερο ή περισσότερο αρμονικό ή/και αντιφατικό, με τα άτομα τα οποία –έχοντας συγκεκριμένες αντικειμενικές ιδιότητες– συνθέτουν το περιβάλλον του παιδιού.

Επιπλέον, αν και για κάθε κοινωνική τάξη που επιχειρήσαμε να εκπροσωπήσουμε μέσω των επιλεγμένων περιπτώσεων ήμασταν προσεκτικοί στις διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών, προκειμένου να καταδείξουμε τις ειδικές επιδράσεις των έμφυλων κοινωνικοποιήσεων στο επίπεδο της κατασκευής των αναγνωστικών διαθέσεων, παρ' όλα αυτά, το βασικό μας αντικείμενο ήταν οι ταξικές ανισότητες, πράγμα που εξηγεί πώς η τάξη διαδραμάτισε στην έρευνά μας μεγαλύτερο ρόλο από το φύλο δεδομένου του τεράστιου όγκου της μεθοδολογικής δουλειάς που επιλέξαμε να κάνουμε για να ανταποκριθούμε στον επιστημονικό μας στόχο. Και αυτό συνέβη για τρεις βασικούς λόγους. Ο πρώτος είναι πως, για να αντιμετωπίσουμε συστηματικά και αυστηρά, στο πλαίσιο του αντικειμένου, τις διαφορές αγοριών και κοριτσιών, θα έπρεπε να πολλαπλασιάσουμε τον αριθμό των παρατηρήσεων· δηλαδή, για κάθε ειδική θέση στο κοινωνικό χώρο έπρεπε να ορίσουμε δύο περιπτώσεις: μία για ένα αγόρι και άλλη μια για ένα κορίτσι. Ο δεύτερος λόγος έχει να κάνει με το ότι οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών στο εσωτερικό της κάθε κοινωνικής τάξης είναι πάντοτε λιγότερο ισχυρές στο μεγαλύτερο μέρος των τομέων της πρακτικής και των διαφόρων διαστάσεων τους παρά

μεταξύ αγοριών και κοριτσιών διαφορετικών τάξεων. Τέλος, ο τρίτος λόγος συνίσταται στο ότι οι ταξικές διαφορές είναι πολύ καθαρές και πάντοτε ερμηνεύσιμες, ενώ οι έμφυλες διαφορές είναι πολύ πιο μεταβλητές και σύνθετες. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνά μας δεν θα απαντήσει όλα τα ερωτήματα, ωστόσο, ελπίζουμε ότι τα αποτελέσματά μας θα μπορέσουν να δημιουργήσουν ένα προηγούμενο για τις επόμενες που θα ακολουθήσουν.

Τέλος, όλες οι έρευνες που διενεργήσαμε βασίστηκαν στη βασική επιστημονικά και επιστημολογικά επιβεβαιωμένη ιδέα, η οποία καθοδηγούσε την οπτική μας, πως αν τα παιδιά διενεργούν πάντα μία εργασία ιδιοποίησης των συνθηκών που τους επιβάλλονται δεν μπορούν, παρ' όλα αυτά, να ιδιοποιηθούν παρά αυτό που τους δίνεται προς ιδιοποίηση. Και, μάλιστα, όχι μόνο δεν μπορούν εξ ορισμού να ιδιοποιηθούν μόνο αυτό που τους επιφυλάσσει η ζωή τους αλλά και η ιδιοποίησή τους δεν διενεργείται παρά σε μία υπαρξιακή βάση, η οποία δεν είναι άλλη από αυτή που έχουν κατασκευάσει οι προηγούμενες κοινωνικοπολιτικές εμπειρίες του οικογενειακού πλαισίου. Με λίγα λόγια, αυτός είναι άλλος ένας τρόπος να θέσουμε προς επιβεβαίωση το γεγονός πως δεν υφίσταται, δυστυχώς, το θαύμα της αυτοπραγμάτωσης του εαυτού, στην περίπτωσή μας, της θεληματικής απόκτησης της διάθεσης για ανάγνωση.

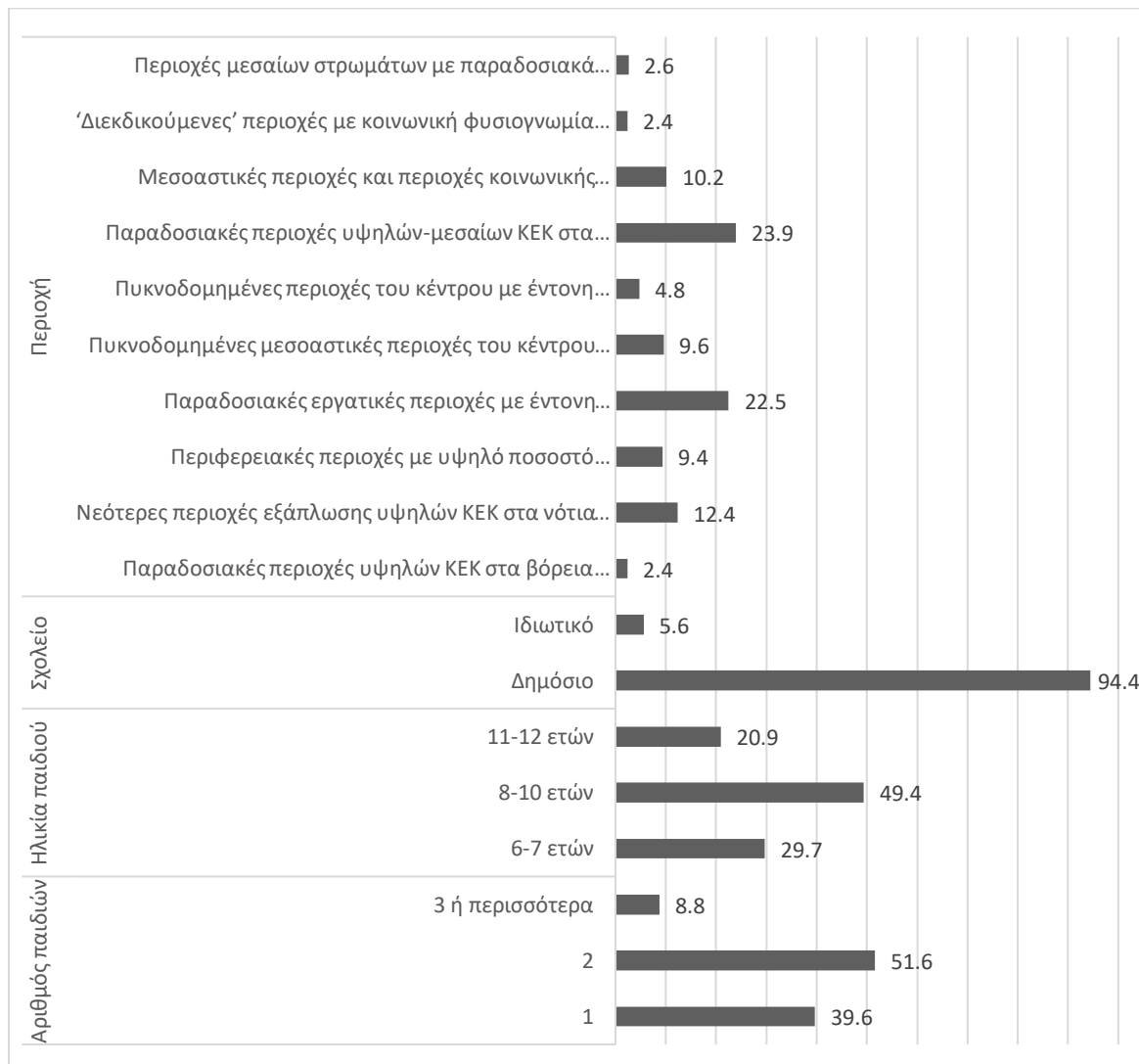
Συχνότητες ανεξάρτητων μεταβλητών

Στο Γράφημα Α, βλέπουμε τις συχνότητες των τιμών των πρώτων μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Σχετικά με τον αριθμό παιδιών των ερωτωμένων, το 51.6% έχει δύο παιδιά, το 39.6% ένα, ενώ υπάρχει κι ένα 8.8% του δείγματος με τρία ή και περισσότερα παιδιά. Ως προς την ηλικία του παιδιού, το 49.4% των ερωτωμένων (όλοι οι ερευνώμενοι απάντησαν για το μικρότερο από τα παιδιά τους, αν είχαν δύο που είναι σε παρόμοια ηλικία) απάντησε για το 8 έως 10 ετών παιδί τους, ενώ το 29.7% για το παιδί ηλικίας 6 έως 7 ετών. Τέλος, υπήρχε κι ένα 20.9% που απάντησε για παιδί που βρίσκεται στην πρώιμη εφηβεία (11 έως 12 ετών)²⁶. Αναφορικά με την περιοχή, οι τιμές προτείνεται να

²⁶ Αναφορικά με τον τύπο σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί, το 94.4% των ερωτωμένων στέλνει το παιδί του σε δημόσιο σχολείο. Επομένως, θα λέγαμε ότι το δείγμα μας «μεροληπτεί» ως προς αυτή την ανεξάρτητη μεταβλητή. Έτσι, αποφασίστηκε να μην αναλυθούν τα αποτελέσματα που βασίστηκαν στον τύπο σχολείου ως ανεξάρτητη μεταβλητή, καθότι δε γίνεται να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, δεδομένου ότι μόλις τα 28 από τα 502 παιδιά του δείγματος φοιτούν σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο.

ομαδοποιηθούν, έτσι, περαιτέρω προκειμένου να δούμε την επίδραση της μεταβλητής αυτής στις εξαρτημένες.

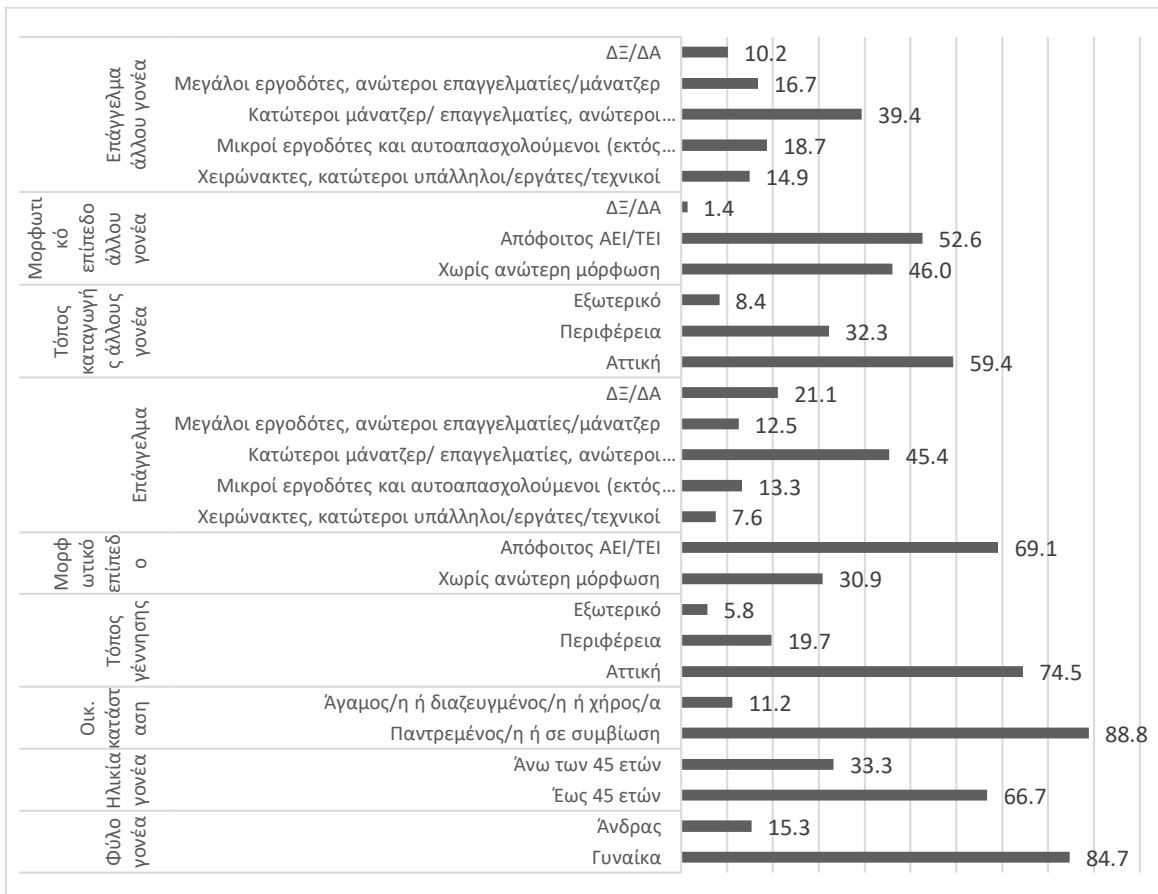
Γράφημα Α
Συχνότητες τιμών τεσσάρων μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιοχή, σχολείο, ηλικία παιδιού, αριθμός παιδιών)



Ως προς το φύλο, στο Γράφημα Β, βλέπουμε ότι οι περισσότεροι ερευνώμενοι που απάντησαν για τα παιδιά τους ήταν γυναίκες (84.7%), έναντι του 15.3% των ανδρών. Ως προς την ηλικία, οι τιμές ομαδοποιήθηκαν με σημείο τομής τα 45 έτη. Το 66.7% των ερευνωμένων είναι σε ηλικία κάτω των 45 ετών, ενώ το 33.3% είναι μεγαλύτερο των 45. Επίσης, η τιμή άγαμος/-η ήταν αρκετά μικρή στο δείγμα, οπότε ομαδοποιήθηκε μαζί με

την τιμή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α. Ως εκ τούτου, στο δείγμα έχουμε το 88.8% γονέων να είναι σε κοινό βίο με τις/τους συντρόφους τους και το 11.2% να ζει χωρίς τον άλλον γονέα. Οι τιμές ομαδοποιήθηκαν και ως προς τον τόπο γέννησης. Το 74.5% των ερευνωμένων γεννήθηκαν στην Αττική, το 19.7% στην περιφέρεια και το 5.8% στο εξωτερικό. Αναφορικά, με το μορφωτικό επίπεδο, και εκεί, οι τιμές ομαδοποιήθηκαν σε δύο: σε γονείς με ανώτερη (69.1%) και γονείς χωρίς ανώτερη εκπαίδευση (30.9%). Αναφορικά με το επάγγελμα, τόσο του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο όσο και του άλλου, αρχικά, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε εννέα τιμές, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες. Μεταξύ αυτών, η πολυπληθέστερη στο δείγμα ομάδα βρέθηκαν να είναι οι κατώτεροι μανάτζερς/επαγγελματίες, οι ανώτεροι επόπτες/υπάλληλοι/τεχνικοί με 45.4% στην περίπτωση του ενός γονέα και 39.4% στην περίπτωση του άλλου γονέα.

Γράφημα Β
Συχνότητες τιμών των σημαντικότερων δημογραφικών μεταβλητών



Διασταυρώσεις ποιοτικών μεταβλητών

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος διασταυρώθηκαν με δεκαπέντε εξαρτημένες μεταβλητές προκειμένου να διαπιστωθεί αν η τιμή των πρώτων επισύρει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην τιμή των δεύτερων. Οι δεκαπέντε εξαρτημένες μεταβλητές αποτελούν κωδικοποίηση των εξής ερωτήσεων του ερωτηματολογίου:

- Κάνει το παιδί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι;
- Πόσα βιβλία πλην των σχολικών διαβάζει το παιδί το χρόνο;
- Ποια κατηγορία βιβλίων προτιμάει να διαβάζει το παιδί;
- Ποιος είναι ο πιο σημαντικός λόγος, κατά τη γνώμη σας, που το παιδί διαβάζει εξωσχολικά βιβλία;
- Υπάρχει στο σχολείο σχολική βιβλιοθήκη;
- Είναι το παιδί εγγεγραμμένο σε κάποια άλλη βιβλιοθήκη;
- Δανείζεται το παιδί βιβλία από φίλους ή συγγενείς;
- Υπάρχει οικιακή βιβλιοθήκη;
- Διαλέγει το παιδί σας μόνο του τα βιβλία που του αγοράζετε;
- Με ποιο τρόπο, κατά βάση, απέκτησε το παιδί τα βιβλία της βιβλιοθήκης του;
- Διαθέτει το παιδί συνδρομή σε κάποιο παιδικό περιοδικό ή εφημερίδα;
- Σας βλέπει το παιδί, εσάς και τον άλλο γονέα, να διαβάζετε;
- Ποια είναι η εκπαιδευτική βαθμίδα μέχρι την οποία θέλετε να φτάσει/σπουδάσει το παιδί;
- Πόσο χρόνο βλέπει το παιδί τηλεόραση ημερησίως;
- Πόσο χρόνο εκτίθεται το παιδί σε οθόνες (πλην τηλεόρασης) ημερησίως;

Ως προς το δείγμα μας, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που βρέθηκαν να έχουν επίδραση στις ως άνω μεταβλητές είναι κατά βάση τρεις: πρώτα απ' όλα, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα, το οποίο φαίνεται να επηρεάζει με στατιστικά σημαντικό τρόπο τη διαφοροποίηση των τιμών δώδεκα από τις δεκαπέντε ως άνω μεταβλητές. Στο ίδιο μήκος κύματος, το μορφωτικό επίπεδο του ετέρου γονέα βρέθηκε να ασκεί σημαντική επίδραση σε οκτώ από τις δεκαπέντε εξαρτημένες μεταβλητές. Επιπρόσθετα, ένας σημαντικός παράγοντας είναι και η ηλικία του παιδιού, η οποία βρέθηκε να επηρεάζει πέντε από τις

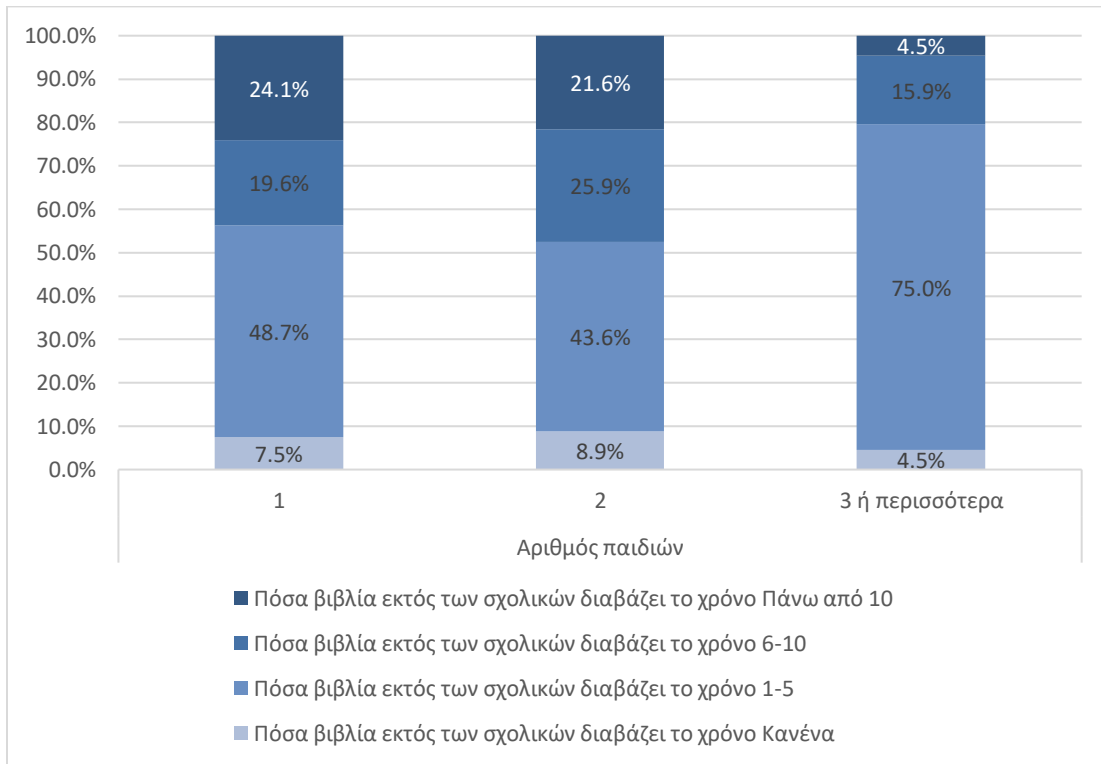
δεκαπέντε ως άνω μεταβλητές. Μία ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί και το επάγγελμα του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, η οποία βρέθηκε να επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο σε τέσσερις από τις δεκαπέντε εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ τρεις στις δεκαπέντε φαίνεται ότι επηρεάζονται από το επάγγελμα του άλλου γονέα. Από εκεί κι έπειτα, δύο στις δεκαπέντε μεταβλητές επηρεάζονται από το φύλο του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο καθώς και από τον αριθμό παιδιών του γονέα και την περιοχή διαμονής, ενώ μόλις μία εξαρτημένη μεταβλητή βρέθηκε να έχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπό την επίδραση της ηλικίας του γονέα, της οικογενειακής του κατάστασης και του τύπου γέννησής του. Τέλος, ο τύπος του σχολείου φάνηκε να μην επηρεάζει τις τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών. Αυτό οφείλεται στο ότι μόλις το 5.6% του δείγματος αφορά παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο.

Στις περιπτώσεις που δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι τιμές των εξαρτημένων μεταβλητών μπορεί να αποδίδονται σε τυχαιότητα (σε αυτές τις περιπτώσεις το χ^2 ήταν μεγαλύτερο του 0.05) είτε να προκύπτουν από λογικά και αναμενόμενα προβλήματα που σχετίζονται με τη δειγματοληψία (σε αυτές τις περιπτώσεις ο έλεγχος χ^2 ήταν μη έγκυρος). Χάριν οικονομίας χώρου, παρουσιάζονται παρακάτω γραφήματα, στα οποία αποδίδονται τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα της έρευνας.

Στο Γράφημα 1 φαίνεται ότι ο αριθμός παιδιών επηρεάζει το πόσα βιβλία διαβάζει το παιδί, κάτι που λογικά σχετίζεται και με την οικονομική δυνατότητα του γονέα να αγοράζει βιβλία στα παιδιά του. Όσο περισσότερα παιδιά έχει ο γονέας τόσο μικραίνει η πιθανότητα το παιδί να διαβάζει περισσότερα από δέκα βιβλία ανά έτος, καθώς το ποσοστό από 24.1%, όταν υπάρχει μόνο ένα παιδί στην οικογένεια, υποχωρεί στο 4.5% όταν υπάρχουν τρία. Παράλληλα, όσο περισσότερα παιδιά έχει ο γονέας τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να διαβάζει το παιδί από ένα έως πέντε βιβλία, αφού το ποσοστό από 48.7% για ένα παιδί ανεβαίνει στο 75% για τα τρία παιδιά. Αντίθετα, διαφορετικά επιδρά ο αριθμός παιδιών στην πιθανότητα το παιδί να μη διαβάζει κανένα βιβλίο. Όταν υπάρχουν δύο παιδιά, το σχετικό ποσοστό είναι στο 8.9%, το οποίο είναι μεν σχετικά μεγαλύτερο από το 7.5% που παρατηρείται όταν δεν υπάρχει άλλο παιδί, αλλά είναι και σχεδόν διπλάσιο σε σύγκριση με όταν υπάρχουν τρία ή περισσότερα παιδιά (4.5%). Στην ίδια

λογική εντάσσονται και οι σχετικές παραστάσεις των συνεντευξιαζόμενων που παρατίθενται παρακάτω.

Γράφημα 1
Πόσα βιβλία πλην των σχολικών διαβάζει το παιδί σε ένα έτος (ανά αριθμό παιδιών γονέα); (Pearson'schi-square p value = 0.01)



«...Η αγορά ήταν σπάνιο πράγμα. Και οικονομικά δεν μπορούσα και δεν γνώριζα ότι μπορώ να αγοράσω ένα βιβλίο και πού μπορώ να το αγοράσω. Κατά κύριο λόγο στο λύκειο είναι που ξεκίνησα να αγοράζω. Βέβαια, στο λύκειο αντιμετώπισα και το άλλο: εμένα αυτό που με ενδιέφερε ήταν οικονομικά σχετικά ασύμφορο. Δηλαδή, τα επιστημονικά βιβλία κοστίζουν περισσότερο και για κάποιον που είναι στο λύκειο δεν ήταν ό,τι πιο οκεί να μπορεί να προμηθευτεί ένα βιβλίο των 50-100 ευρώ και εκεί πέρα είναι που αντιμετώπισα το πρόβλημα της λαθρανγνωσίας. Δηλαδή, έπαιρνα ένα βιβλίο, το έβγαζα φωτοτυπίες για να το κρατήσω σπίτι και να το διαβάσω και δεύτερη και τρίτη φορά... Το δανειζόμουν από τη βιβλιοθήκη, επέλεγα το βιβλιοπωλείο που ήθελα, που μπορούσε να με εξυπηρετήσει, το έβγαζα φωτοτυπίες... Βέβαια αυτό πλέον απαγορεύεται και έχουν αρκετοί βιβλιοπώλες σταματήσει να το κάνουν με ό,τι και αν αυτό συνεπάγεται...».

Άνδρας, 29 ετών, μαθηματικός

«...Η μαμά μου μπορεί να μην είναι, έτσι, μορφωμένη κι αυτά, αλλά λάτρευε πάντα τα βιβλία και έπαιρνε άπειρα και για εμένα παιδικά και γι' αυτήν ψυχολογίας, τέτοια... Οπότε, πάντα είχαμε..., παραμύθι κάθε βράδυ θα διαβάζαμε... [...] Είχα εικόνες ότι ήταν βιβλιοφάγος από μικρή, από όταν με μεγάλωνε οπότε νομίζω παίζει ρόλο... Ναι, τα πάντα! Τα πάντα, από παραμύθια έχουμε τα πάντα. Ας πούμε και αργότερα στη ζωή

μου, που χρειάστηκε για σχέσεις, για σεξ, για τέτοια, για κλασικά θέματα όλα, όλα, μου έπαιρνε σε βιβλία... [...] Γιατί μου έλεγε “δεν ξέρω αν θα στα μάθω εγώ καλά ή αν θα στα εξηγήσω όπως πρέπει. Πάρε τα βιβλία να διαβάσεις να τα μάθεις”, ας πούμε, έτσι...».

Γυναίκα, 26 ετών, νηπιαγωγός και σερβιτόρα

«...Εεε, δεν θα πήγαινε να μου φέρει δώρο ο πατέρας μου ένα βιβλίο, αλλά αν ζητούσα κάτι θα μου έδινε λεφτά να το πάρω... Όχι με την έννοια του “παιδί μου διάβασε”, όχι έτσι, με την έννοια “πάρε να διαβάσεις ένα εξωσχολικό, πρέπει να διαβάσεις”. Γενικά ό,τι υπήρχε μέσα στο σπίτι..., δηλαδή σαν εικόνα του διαβάσματος..., ήταν αυτή του πατέρα μου, [...] Δηλαδή, πάντα, ρε παιδί μου, ο πατέρας μου έλεγε ότι “πρέπει να μορφωθείτε”. Δηλαδή ήτανε κάτι που του άρεσε πάρα πολύ... Και όταν η αδερφή μου τα παράτησε και δεν πέρασε στο πανεπιστήμιο, έπεσε να πεθάνει. Δηλαδή ήτανε γι’ αυτόν ένα από τα μεγαλύτερα πλήγματα στη ζωή του, γιατί του άρεσαν πάρα πολύ τα γράμματα. Δηλαδή [...], είχε αυτή την εικόνα της μόρφωσης μέσα του...».

Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«...Το συνήθιζαν για πολλά χρόνια μέχρι κάποια ηλικία –που τώρα δεν θυμάμαι ακριβώς ποια είναι– να μου χαρίζουν βιβλία. Μετά, όταν άρχισα να κυκλοφορώ μόνη μου, το δώρο ήταν χρήματα για να πάρω ό,τι ήθελα. Και έπαιρνα βιβλία... Νομίζω χωρίς ενθάρρυνση των γονιών μου. Η νονά μου κάθε φορά σε Χριστούγεννα, Πάσχα, γενέθλια μου έδινε χρήματα. Όταν ήμουν μικρότερη, μου έπαιρνε ρούχα, μετά μου έδινε χρήματα και έπαιρνα βιβλία...».

Γυναίκα, 60 ετών, καθηγήτρια πανεπιστημίου

«...Ε, είχαμε πάντα... Δηλαδή, η μάνα μου πάντα μας έπαιρνε βιβλία... Νομίζω ότι κληρονόμησα όλη την παιδική βιβλιοθήκη του αδερφού μου... Θυμάμαι διάφορα, ας πούμε ξέρω ‘γω, του Τριβιζά. Θυμάμαι διάφορα άλλα με μυθολογία, ας πούμε, έτσι παιδικά, εεε, την “Τενεκεδούπολη”... Αυτά θυμάμαι τα πολύ παιδικά, δηλαδή, τύπου εικονίτσες και πέντε λέξεις, ρε παιδί μου... Ε, μετά ξεκίνησα, διάβαζα, διάβαζα διάφορα που, εεε, που θα τα διάλεγε η μάνα μου, ας πούμε, και θα τα έφερνε στο σπίτι ή που τα είχε από παλιά και τα λουπά... Ε, όταν άρχισα να διαλέγω μόνος μου πιο πολύ ήτανε η περίοδος των *Χάρρυ Πότερ*, του *Αρχοντα των Δαχτυλιδιών*, τέτοια: φαντασίας, ας πούμε, θα έλεγα ότι διάλεγα μόνος μου...».

Ανδρας, 34 ετών, πολιτικός μηχανικός

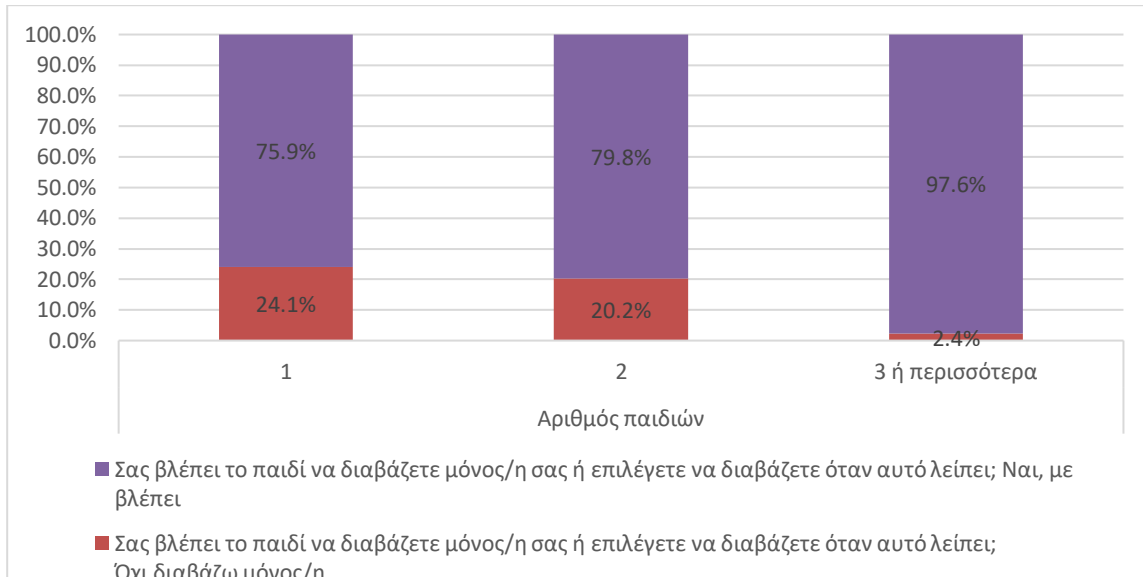
«...Βιβλία δεν διάβαζαν τόσο πολύ, όμως, το σπίτι μου είχε πάντα βιβλία. Είχαμε βιβλιοθήκη, αλλά δεν αγοράζαμε τόσο βιβλία. Ήταν σαν οικογενειακά κειμήλια κάποια κλασικά βιβλία... Και από εκεί ξεκίνησα να διαβάζω κάποια βιβλία από μόνη μου. Σαν παιδιά βέβαια διαβάζαμε βιβλία, παραμύθια με την αδερφή μου, διαβάζαμε πολύ, διαβάζαμε κόμικς, περιοδικά, αλλά αυτά τα βιβλία που είχαμε στη βιβλιοθήκη μας του Ιουλίου Βερν, του Dickens, της Brontë κ.ά. τα είχα πρωτοδιαβάσει μέσα από αυτή τη βιβλιοθήκη που είχαμε... – που δεν ξέρω πως είχαν βρεθεί στο σπίτι μας, ήταν σαν οικογενειακά κειμήλια... Δεν μπορώ να στο εξηγήσω διαφορετικά...»

Γυναίκα, 53 ετών, καθηγήτρια φιλόλογος σε φροντιστήριο

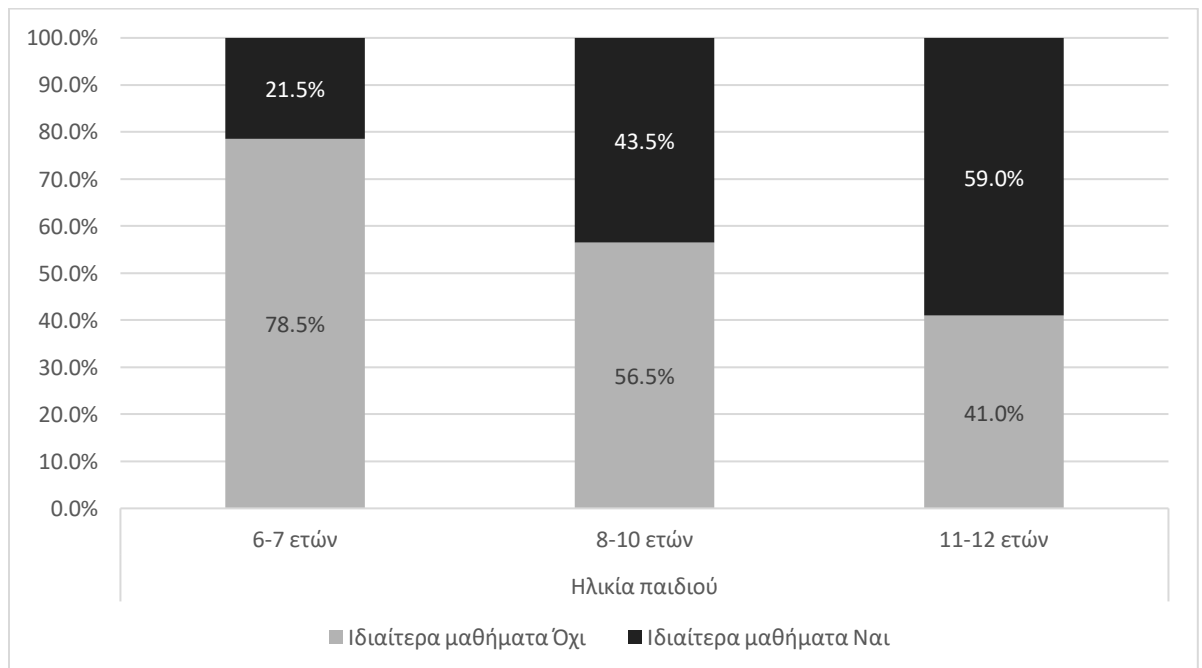
«Κοίτα, πιστεύω, τηρουμένων των αναλογιών, διάβαζα πολύ. Δηλαδή, τα άλλα παιδιά στο χωριό τα συνομήλικά μου ούτε καν, μετά όταν πήγα Ρέθυμνο εκείνη τη χρονιά την πρώτη που πήγα Ρέθυμνο βέβαια με το θείο μου μαζί αλλά και από μόνη μου μετά ανακάλυψα τη δημοτική βιβλιοθήκη του Ρεθύμνου. Μετά το βιβλίο της Πολυάννας μπήκα στη λογική, είδα ότι πίσω έλεγε, ας πούμε, «στην ίδια σειρά κυκλοφορούν», και δεν είχε μόνο την Πολυάννα αλλά διαφήμιζε κι άλλα βιβλία, οπότε μετά ξεκίνησα να παίρνω και άλλα βιβλία».

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, εκπαιδευτικός, 59 ετών, γονείς: αγρότες

Γράφημα 2
Βλέπει το παιδί το γονέα να διαβάζει (ανά αριθμό παιδιών γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.01)



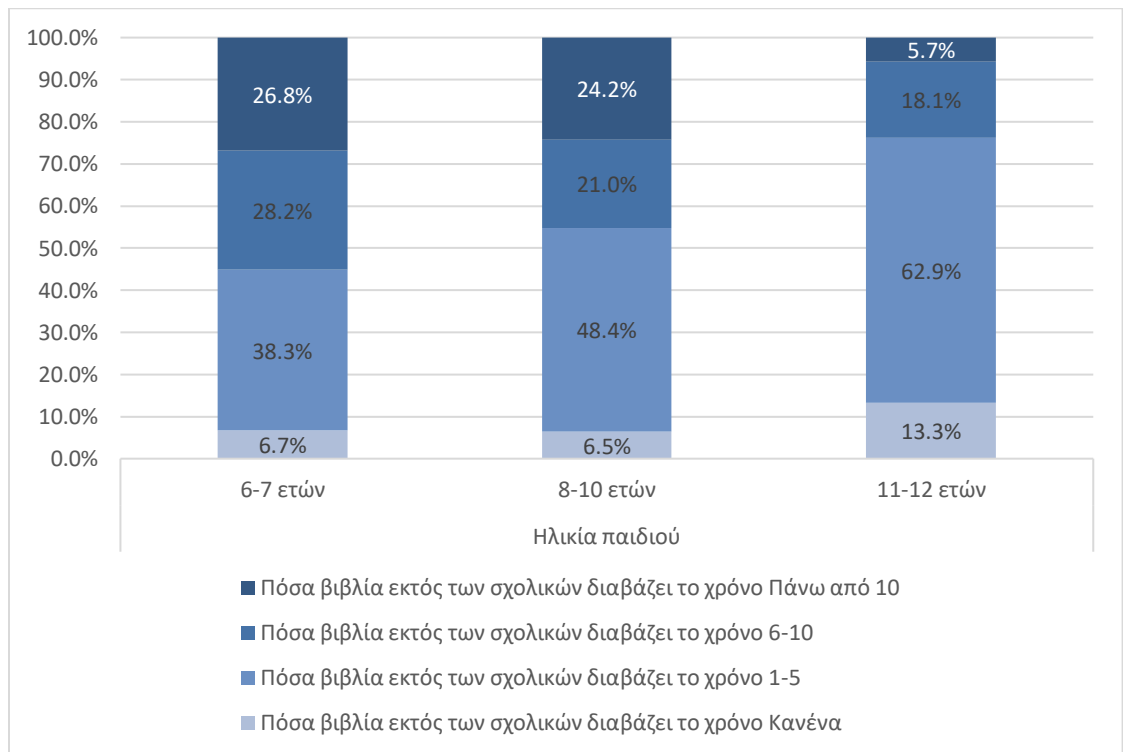
Γράφημα 3
Παρακολουθεί το παιδί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (ανά ηλικία παιδιού);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στο Γράφημα 2 αποτυπώνεται το ότι όταν ο γονέας έχει περισσότερα από τρία παιδιά, είναι πιο δύσκολο να διαβάζει απομονωμένος. Έτσι, από το 75.9% στο ένα παιδί, το αντίστοιχο ποσοστό ανεβαίνει στο 97.6% στα τρία παιδιά. Παράλληλα, όταν υπάρχει μόνο ένα παιδί, ο γονέας φαίνεται να έχει σε μεγαλύτερο βαθμό την επιλογή να διαβάζει εν τη απουσία του παιδιού (24.1%) σε σύγκριση με όταν υπάρχουν δύο παιδιά (20.2%) ή περισσότερα (2.4%).

Στο Γράφημα 3 παρατηρείται ότι όσο το παιδί προσεγγίζει την εφηβεία τόσο πιο σύννητες είναι να παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Μάλιστα, το ίδιο γράφημα δείχνει ότι ενώ ένα στα πέντε παιδιά (21.5%) ηλικίας 6-7 ετών παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι, σχεδόν τρία στα πέντε (59%) παρακολουθούν κατά την ηλικία 11-12 ετών. Στην ηλικία, δε, των 8-10 ετών το σχετικό ποσοστό αφορά δύο στα πέντε παιδιά (43.5%).

Γράφημα 4
Πόσα βιβλία πλην των σχολικών διαβάζει το παιδί σε ένα έτος (ανά ηλικία παιδιού);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στο Γράφημα 4 βλέπουμε ότι τα παιδιά του δείγματος που βρίσκονται στη μικρότερη ηλικία φαίνεται να διαβάζουν πολύ περισσότερα βιβλία από αυτά που προσεγγίζουν την εφηβεία. Το 26.8% των παιδιών 6-7 ετών και το 24.2% ηλικίας 8-10 ετών διαβάζουν περισσότερα από δέκα βιβλία το χρόνο, ποσοστό που γίνεται μόλις 5.7% όταν το παιδί βρίσκεται μεταξύ 11-12 ετών. Παρόμοια τάση δείχνει και το ποσοστό που αφορά 6-10 βιβλία. Αντίστροφα, όσο μεγαλώνει το παιδί αυξάνονται τα ποσοστά των κατηγοριών 1-5 βιβλία (από 38.3% στις μικρές ηλικίες φτάνει στο 62.9% στην πρώιμη εφηβεία) και κανένα βιβλίο (από 6.7% γίνεται 13.3% αντίστοιχα). Στην ίδια προοπτική αναφέρονται και οι σχετικές παραστάσεις των συνεντευξιαζόμενων:

«...Οι γονείς μου, στην ηλικία του δημοτικού, με έβλεπαν να διαβάζω και με ανάγκαζαν να διαβάζω και, συγκεκριμένα, με επιτηρούσαν να διαβάζω χωρίς να έχουν ιδέα από το τι είναι αυτό που διαβάζω. ...Και αυτό μόνο και μόνο για να είναι το παιδί διαβασμένο την επόμενη μέρα για να μη λένε οι δάσκαλοι ότι οι γονείς του το έστειλαν αδιάβαστο...» [...] Περισσότερο διάβαζα στο δημοτικό εξωσχολικά, μετά στο γυμνάσιο κάπου υπήρχε ένα balance/μια ισορροπία και στο λύκειο, κατά κύριο λόγο, ήταν τα ενδοσχολικά.

Άνδρας, 29 ετών, μαθηματικός

«...Όσο πέρναγαν τα χρόνια και μεγάλωνα, μέχρι που τελείωνα το σχολείο, διάβαζα αρκετά. Μετά ήτανε που χάθηκα...».

Γυναίκα, 32 ετών, μέλος τηλεοπτικών παραγωγών

«...Στις πρώτες τάξεις διάβαζα περισσότερο. Στο δημοτικό στην αρχή και μετά, ας πούμε, αυτό μειώθηκε προς το λύκειο, τα εξωσχολικά δηλαδή. Προς το λύκειο, δηλαδή, σχεδόν καθόλου...».

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

«...Εεε, διάβαζα, όχι πολύ συχνά, αλλά διάβαζα. [...] Εεε, περίπου ναι, αν και μου άρεσε λιγάκι και η horror λογοτεχνία τότε..., τύπου Stephen King, ναι. Κάτι *Ανατριχίλες*, κάτι τέτοια. Τύπου είχα διαβάσει τα πρώτα βιβλία Stephen King νομίζω στο δημοτικό, αλλά πολύ... Δηλαδή, δεν τα τελείωνα και ποτέ γιατί ήταν και μεγάλα... Νομίζω ήταν στο δημοτικό, λες να ήταν στο γυμνάσιο; *Ανατριχίλες* σίγουρα διάβαζα στο Δημοτικό... Νομίζω είχε κάποιες διακυμάνσεις το πόσο διάβαζα. Δηλαδή νομίζω στο δημοτικό διάβαζα περισσότερο, μετά γυμνάσιο-λύκειο, όταν άρχισα να χρησιμοποιώ πιο πολύ τα κινητά, σταμάτησα τελείως να διαβάζω και μετά, νομίζω Α' Λυκείου, στις αρχές Α' Λυκείου, αποφάσισα ότι καλό θα κάνω να διαβάζω περισσότερο, οπότε πήρα και κινητό με κουμπιά για να μην περνάω τόση ώρα στο κινητό... Στο δημοτικό, νομίζω, από το 1 μέχρι το 10, για να το βάλω σε μια κλίμακα, εεε, γύρω στο 6-7 και, πλέον, ανάλογα και την περίοδο, από 2-3 μέχρι 8-9, [...] ανάλογα σε τι φάση της ζωής μου είμαι, πόσο χρόνο έχω...».

Άνδρας, 23 ετών, φοιτητής

«...Ναι, διάβαζα, ναι. Ό,τι μου φέρνανε και διάβαζα και κυρίως... Στο γυμνάσιο μπορεί και να διάβαζα, γιατί, εντάξει, νομίζω δεν είχα και πάρα πολλή πρόσβαση

στο να αγοράσω βιβλία, δεν ξέρω γιατί τώρα, δεν υπήρχε αυτό. Δηλαδή ό,τι μου φέρνανε ή δανειζόμασταν, μεταξύ μας ανταλλάσσαμε βιβλία, εεε, διάβαζα εφημερίδα πολύ, εφημερίδα πάρα πολύ... Εγώ διάβαζα εφημερίδα και στο γυμνάσιο. [...] Γιατί ήταν αυτό το οποίο είχα στο σπίτι. [...] Εεε, δηλαδή μια συνήθεια που τη διατήρησα πάρα πολλά χρόνια, δηλαδή δεν μπορούσα να διανοηθώ τον εαυτό μου μεσημέρι χωρίς εφημερίδα... Σήμερα όχι. Με έφαγαν τα νέα μέσα..., κατάλαβες; Έχω να αγοράσω εφημερίδα πολλά χρόνια...»

Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«...Μέχρι και το γυμνάσιο μπορώ να πω ότι διάβαζα σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Εεε, μετά στο λύκειο, τα έγραψα λίγο στον κόκορα. Εεε, δεν μπορώ να πω ότι τελείωσα με επιτυχία το λύκειο. Απλώς μου τη βάρεσε, πήγα φαντάρος, τελείωσα. Και μετά ξαναμπήκα στη διαδικασία των πανελληνίων και ξαναπέρασα. Και πέρασα στη σχολή... Δεν ήμουν μεγάλος φαν του διαβάσματος...»

Άνδρας, 34 ετών, ελεύθερος επαγγελματίας

«...Μου άρεσε το διάβασμα. Ε, μετά λίγο στο λύκειο που αρχίζανε και δυσκολεύανε τα πράγματα, εντάξει, διάβαζα αλλά όχι όσο θα έπρεπε. Ήταν ένας τρόπος ξεκούρασης για εμάς το διάβασμα, έτσι, χαλάρωσης...»

Γυναίκα, 43 ετών, παιδαγωγός

«...Εεε, νομίζω πως, ναι, διάβαζα πέντε σελίδες από το βιβλίο μου κάθε μέρα, φιλοσόφουρα. Και, επίσης, από μια ηλικία και μετά, δεν μπορώ να σου πω τώρα αν ήτανε Γ' ή Δ' ή Ε' Δημοτικού, υπήρχε και βιβλίο που το έπιασα και το τελείωσα σε ένα ξενύχτι ας πούμε. [...] Τώρα, που έχουν μπει όλα αυτά, ας πούμε, και τα smartphones και τα tablets και PC και TV και Netflix και δεν ξέρω 'γω τι άλλο, [...] πιο δύσκολα θα πιάσω πλέον βιβλίο στα χέρια μου. Ναι, παλιότερα, ναι. Νομίζω, δηλαδή, ξάπλωνα στο κρεβάτι και δεν είχα..., είχα ένα walkman ή ένα discman, ξέρω 'γω, έβαζα λίγη μουσική και έπιανα το βιβλίο μου. Νομίζω, ναι, ότι παίζει ρόλο...»

Άνδρας, 34 ετών, πολιτικός μηχανικός

«...Σαν παιδί, όπως και στην εφηβεία, διάβαζα πάρα πολλά βιβλία. Από το δημοτικό διάβαζα. Η μαμά μου το έβλεπε ως επιβράβευση. Για παράδειγμα, για να πάρεις κάτι που θέλεις, πρέπει να διαβάσεις πέντε βιβλία. Έτσι, από το δημοτικό μέχρι τη Γ' Λυκείου διάβαζα βιβλία. Μετά, μειώθηκε ο χρόνος, κι εκεί σταμάτησα να διαβάζω τακτικά βιβλία...»

Γυναίκα, 25 ετών, υπεύθυνη marketing

«...Στο σπίτι έχω τουλάχιστον πενήντα βιβλία, κυρίως λογοτεχνικά, και κάτι θρησκευτικά, επειδή η μάνα μου πιστεύει. Ως παιδί και στην εφηβεία διάβαζα αρκετά, από τα 8 μου. Όμως, δεν επέλεγα εγώ το βιβλίο, μας το βάζανε στο δημοτικό ως άσκηση, να διαβάζουμε ένα βιβλίο το μήνα, άρα, 10 βιβλία το χρόνο...»

Άνδρας, 24 ετών, φοιτητής

«...Είχαμε πάντοτε βιβλία στο σπίτι. Θυμάμαι τα καλοκαίρια που πηγαίναμε διακοπές πάντα στην παραλία η θεία μου και η μαμά μου διαβάζανε ασταμάτητα, η καθεμία το βιβλίο της, οπότε κάπως έτσι, ως μεγαλύτερη, ως έφηβη κι εγώ, έπαιρνα στην παραλία ένα βιβλίο. Είχα υιοθετήσει εντελώς αυτή τη συνήθεια και έτσι ξεκίνησα. Πάντα υπήρχαν βιβλία στο σπίτι. Πιστεύω αν δεν υπήρχαν, δεν θα διάβαζα...»

Γυναίκα, 23 ετών, φιλόλογος σε φροντιστήριο

«...Ωραία, όταν ήμουν πιο μικρή, διάβαζα συνέχεια βιβλία, και στις διακοπές, το καλοκαίρι, τουλάχιστον τρία βιβλία. Αυτό ήταν περίπου εκεί: δημοτικό-γυμνάσιο. Δημοτικό-γυμνάσιο διάβαζα πολύ! Δηλαδή, τρία βιβλία το καλοκαίρι, ας πούμε, ένα τα Χριστούγεννα, ένα το Πάσχα σίγουρα. Μετά, Α' και Β' Λυκείου, διάβαζα το καλοκαίρι μόνο ένα με δύο βιβλία τα Χριστούγεννα κ.λπ. Από τη Γ' Λυκείου σταμάτησα λόγω πανελληνίων, δεν διάβασα τίποτα άλλο...».

Γυναίκα, 22 ετών, πωλήτρια σε εμπορικό κέντρο

«...Στο δημοτικό διάβαζα αρκετά βιβλία, μετά το γυμνάσιο καθόλου. Αποσπότην πολύ η προσοχή μου και δεν μπορούσα να μείνω συγκεντρωμένη. Οπότε σταμάτησα, γιατί θεώρησα ότι δεν είχε νόημα. Τα τελευταία χρόνια, έχω διαγνωστεί με Ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή. Τα πρώτα συμπτώματα ξεκίνησαν σε αυτή την ηλικία, εκεί, 11 με 12 ετών. Οπότε μπορεί να έχει να κάνει με αυτό, δεν ξέρω...»

Γυναίκα, 23 ετών, φοιτήτρια ΜΜΕ

«...Στην εφηβεία διάβαζα πολλά λογοτεχνικά. Από το δημοτικό διάβαζα. Τα πρώτα μου βιβλία ήταν μυθολογία. Στο γυμνάσιο διάβαζα Καζαντζάκη. Κάποια βιβλία μας τα έκαναν δώρο και, αργότερα, στο γυμνάσιο, τα αγόραζα...».

Γυναίκα, 37 ετών, καθηγήτρια αγγλικών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση

«...Διάβαζα πολλά βιβλία όταν ήμουν μικρή, στην εφηβεία σταμάτησα...».

Γυναίκα, 25 ετών, υπάλληλος σε κυλικείο και καθηγήτρια ιδιαίτερων μαθημάτων

«...Ως παιδί και στην εφηβεία διάβαζα πολλά περισσότερα βιβλία από ό,τι τώρα. Τα πάντα! Τότε, δεν υπήρχε το διαδίκτυο και ενημερωνόμασταν μόνο από τα βιβλία, από εφημερίδες, περιοδικά, οπότε διαβάζαμε περισσότερο!...».

Γυναίκα, 42 ετών, νηπιαγωγός

«...Ως παιδί και στην εφηβεία, διάβαζα κυρίως στην πιο μικρή ηλικία, μέχρι και το γυμνάσιο· μετά, μόνο τα βιβλία του σχολείου...».

Γυναίκα, 21 ετών, φοιτήτρια

«...Ως παιδί, όπως και στην εφηβεία, δεν διάβαζα συχνά βιβλία, μετά τα 16-17 ξεκίνησα...».

Γυναίκα, 48 ετών, οικιακά

«...Ναι, δεν ξέρω, γιατί μετά υπήρχαν [...] και άλλοι περισπασμοί ενδεχομένως... Δεν νομίζω να βγήκε τόση αντίδραση, αλλά υπήρχαν πλέον άλλοι περισπασμοί στους διαφορετικούς ρόλους στο διάβα της ζωής, ο βιοπορισμός και τα λοιπά. Προσοχή, και δεν λέω ότι δεν διαβάζω πλέον, αλλά όχι τόσο πολύ. Δεν υπάρχει τόση ένταση και δεν υπάρχει και τόσο η προσήλωση. Τότε ήμουνα, άνοιγα ένα βιβλίο και μπορεί να ήμουνα 4-5 ώρες εκεί, αποκοβόμουν. Μετά, δεν υπήρχε αυτό, και καθώς βλέπω... Δηλαδή, [...] θα χρειαστεί μετά να γίνει διακοπή. Τότε δεν γινόταν...» [...] ...Ναι, [...] εντάξει, αγαπώ τα βιβλία, αλλά υπήρχαν περισπασμοί μετά, κι εγώ μπήκα στο λούκι των πανελλαδικών.

«Δηλαδή, ως έφηβος, έτσι, δεκαπεντάχρονος-δεκαεξάχρονος, η αλήθεια είναι ότι άρχισα, πλέον, ...έφυγε η εποχή της αθωότητας και, εκεί, το διάβασμα είχε κάποιο σκοπό. Έπρεπε να περάσω γιατί είχα θέσει πολύ υψηλούς στόχους για τον εαυτό μου, όπως και πέρασα, και ίσως μετά μου βγήκε... Επειδή ήμουνα πολύ μαζεμένο παιδί, θεωρώ ότι [...]... είχα διαβάσει αρκετά ως παιδί και ήθελα μετά να κάνω και

κάποια άλλα πράγματα. Έτσι, μετά, στη φοιτητική μου ζωή, ομολογώ ότι εκεί αφέθηκα λίγο. Ήθελα να ταξιδέψω, να χαζολογήσω, να φλερτάρω, να..., να..., να..., να πολιτικοποιηθώ, εεε, και εκεί δεν διάβαζα τόσο με μανία. Ε, μετά, θέλεις να βρεις μία δουλειά, μετά παντρεύεσαι, μετά κάνεις παιδιά... Ορισμένοι το κατορθώνουν... Εντάξει, δεν λέω ότι είναι μηδενικό το διάβασμα τώρα, αλλά σε σχέση με τότε... Επειδή ήτανε ίσως και αφύσικα παράλογα υψηλή η ενασχόλησή μου και έντονη στην πολύ μικρή μου ηλικία... Θεωρώ, δηλαδή, ότι όσο έχω διαβάσει ανάμεσα στα 6-12 δεν έχω..., δηλαδή για την ηλικία μου τότε ήτανε αφύσικα πολύ (το διάβασμα)...».

Άνδρας, 56 ετών, καθηγητής αγγλικών

«...Η διάθεση ήταν η ίδια, απλώς, μεγαλώνοντας, συνειδητοποιούσα κιόλας αυτά που δεν έβλεπα πριν, διάφορα πράγματα, ρε παιδί μου, οικογενειακής φύσεως που συνέβαιναν στο σπίτι και τα λοιπά, οπότε δεν είχα..., δεν είχα κέφι να ασχοληθώ με αυτό. Όποτε διάβαζα με ευχαριστούσε πολύ και με χαλάρωνε, αλλά με απασχολούσαν πάρα πολύ σημαντικά πράγματα από ένα σημείο και έπειτα οπότε δεν το... Δεν μπορούσες να πεις ότι “πάω να διαβάσω!”. [...] Δεν ήταν ότι δεν ασχολούμουν με τίποτε. [...] Δεν θα σου πω αυτό, θα σου πω, όμως, ότι αυτά που έκανα τα έκανα χωρίς αληθινό ενδιαφέρον, τα έκανα διεκπεραιωτικά. Δηλαδή, το ότι διάβαζα για τα μαθήματά μου ή ότι πήγαινα στο πιάνο το έκανα διεκπεραιωτικά. Δεν είχα τη διάθεση που είχα άλλες περιόδους...».

Γυναίκα, 43 ετών, σερβιτόρα

«...Ε, πιο πολύ ξεθώριαζε αυτή η αγάπη για την ανάγνωση γιατί είχα και άλλες υποχρεώσεις: γιατί, κάθε τρεις και λίγο, αυξάνονταν οι υποχρεώσεις μου και δεν είχα τόσο χρόνο διαθέσιμο για τα βιβλία. Μπορεί να έβγαινα έξω, μπορεί να είχα άλλες δραστηριότητες...».

Άνδρας, 25 ετών, δημοσιογράφος

«Ως παιδί και στην εφηβεία δεν διάβαζα βιβλία ποτέ!».

Γυναίκα, 30 ετών, φοιτήτρια

Τα ίδια αποτελέσματα, τώρα, αποκρυσταλλώνονται στο καθημερινό βιοτικό ύφος των ερωτωμένων, όπως διαπιστώνεται, ενδεικτικά, στα παρακάτω αποσπάσματα συνομιλιών με μέλη μιας τετραμελούς οικογένειας που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο εθνογραφικής παρατήρησης (τετραμελής οικογένεια, δύο κόρες: φοιτήτρια, 22 ετών και δικηγόρος, 24 ετών, γονείς: κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου):

«...Κάτι που ήταν πολύ έντονο στην περίπτωση μου όσο μεγάλωνα είναι η άρνησή μου να διαβάζω βιβλία. Τα βιβλία με δυσκόλευαν. Διάβαζα πολύ αργά, έχανα τη συγκέντρωσή μου και έπρεπε να διαβάζω τις ίδιες γραμμές ξανά και ξανά και δεν έβρισκα κίνητρο να ξαναοίξω το βιβλίο την επόμενη μέρα, βαριόμουν! Αυτή η δυσκολία μου είχε δημιουργήσει μία αίσθηση φόβου με την έννοια πως είχα πείσει τον εαυτό πως «εγώ δεν μπορώ να διαβάσω βιβλία! Δεν φταίω..., δεν είναι στο χέρι μου, απλώς δεν μπορώ!». Η πρώτη φορά που ολοκλήρωσα ένα βιβλίο ήταν κατά το καλοκαίρι της Στ' Δημοτικού προς Α' Γυμνασίου που διάβασα το πρώτο Harry Potter, επειδή είχα δει τις ταινίες και με συνάρπαζαν. Η αδερφή μου, που διάβαζε πολύ, τα είχε διαβάσει όλα από δυο-τρεις φορές και καταλάβαινε πολύ καλύτερα τις ταινίες. Εγώ έχανα λεπτομέρειες και αναφορές όταν θα βλέπαμε μία ταινία, με αποτέλεσμα να ζηλέψω και να νευριάσω. Γι' αυτό και διάβασα το πρώτο βιβλίο. Μου πήρε ένα ολόκληρο καλοκαίρι όμως, και δεν προχώρησα στα επόμενα.

Ένωθα περήφανη που διάβασα ένα βιβλίο αλλά όχι επειδή μ' άρεσε, αλλά επειδή είχα καταφέρει κι εγώ αυτό που με άνεση έκανε η αδερφή μου. Τα μόνα άλλα δύο βιβλία που διάβασα μέχρι και το τέλος του γυμνασίου ήταν εφηβικά μυθιστορήματα (το *Girl Online* και το *Girl Online on Tour*) της ίδιας σειράς που είχε γράψει και εκδώσει η αγαπημένη μου τότε Youtuber Zoella, με την οποία είχα εμμονή. Αλλιώς, διάβαζα μόνο ό,τι μας έδιναν από το σχολείο και αυτό με το ζόρι. Γι' αυτό και η βιβλιοθήκη του δωματίου μου δεν είχε βιβλία πέρα από αυτά και από τα σχολικά. Όσο ήμασταν στο πρώτο μας σπίτι –δηλαδή, μέχρι τα 7 μου χρόνια–, που μοιραζόμουν το δωμάτιο με την αδερφή μου, η βιβλιοθήκη ήταν γεμάτη από τα παιδικά βιβλία που μας διάβαζε η μαμά. Ήταν πάρα πολύ μεγάλο κομμάτι της σχέσης μας με τη μαμά η ανάγνωση βιβλίων. Η πλειονότητα των παιδικών βιβλίων που είχαμε ήταν στα αγγλικά αλλά υπήρχαν και ελληνικά παραμύθια. Θυμάμαι να διαβάζουμε άπειρα παιδικά βιβλία: για ποντίκια, μπαλαρίνες, κακές μάγισσες... τα πάντα! Ήταν μία ασχολία που σίγουρα σχετιζόταν με τον ύπνο μας. Θυμάμαι πως βιβλία διαβάζαμε σε ώρες που έπρεπε να ηρεμήσουμε και τελείωναν τα παιχνίδια και οι φωνές. Πολύ χαρακτηριστικά ήταν και τα τραγούδια που μας μάθαινε η μαμά πριν κοιμηθούμε –κυρίως αγγλικά– μέσα από τα οποία μαθαίναμε καινούργιες λέξεις. Ήμασταν πολύ ενθουσιασμένες τόσο εγώ όσο και η αδερφή μου όταν ερχόταν η ώρα να διαλέξουμε το βιβλίο ή το τραγούδι της ημέρας. Ο μπαμπάς δεν μας διάβαζε τόσο όσο μας έλεγε ιστορίες, ιστορίες που είχε φτιάξει ο ίδιος ή που του έλεγε ο μπαμπάς του, τον οποίον είχε χάσει και τον οποίον εμείς δεν προλάβαμε να γνωρίσουμε. Δεν διάβαζε, άλλωστε, ούτε εκείνος βιβλία, ποτέ, σε αντίθεση με τη μαμά. Ο μπαμπάς έχει διαβάσει ένα βιβλίο σε όλη του τη ζωή αλλά το συνιστά ανεπιφύλακτα. Τη μητέρα μου δεν την έχω έντονες εικόνες να διαβάζει μέχρι που μετακομίσαμε στο επόμενο σπίτι. Τη θυμάμαι να διαβάζει σε ώρες που ήταν για τον εαυτό της. Έχει πολλά βιβλία τα οποία εξερευνούσε και η αδερφή μου. Θυμάμαι να συζητάνε ποιο της προτείνει η μαμά να διαβάσει. Εγώ αδιαφορούσα... Γενικά, ανάμεσα στην αδερφή μου κι εμένα, βιβλία διάβαζε μόνο η αδερφή μου. Σύμφωνα με τη μητέρα μου εγώ επέμενα έντονα ότι δεν ήθελα».

Φοιτήτρια, 22 ετών, κόρη (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

«Το έλεγα αλλά πόσο να πιέσω! Προσπαθούσα να βρω τι είναι αυτό που της άρεσε, ενώ η άλλη μου κόρη σχεδόν ό,τι έπιανε της κινούσε την περιέργεια. Προσπαθούσα να βρω κάτι με πριγκίπισσες. Από ένα σημείο και μετά έλεγα ότι δεν έχει σημασία τι θα διαβάσει, ότι “ας βρούμε αρχικά τι τη διασκεδάζει”. Για παράδειγμα, της έφερνα το βιβλίο του διευθυντή του σχολείου ή προσπαθούσα να της το πουλήσω κάπως... ότι αυτό ήταν μικρό, π.χ., αλλά δεν της κέντριζε το ενδιαφέρον. Προτιμούσε κάτι με κίνηση, κάτι οπτικό ή κάτι που να κάνει με τα χέρια της. Στην άλλη μου κόρη είχα επίβλεψη του τι διάβαζε – διακριτικά βέβαια. Κατ' αρχάς, μαζί τα ψωνίζαμε. Διάβαζε αρκετά, της άρεσε. Διαβάζαμε βιβλία και όταν ήταν μικρά, και μάλιστα αγγλικά, για να τα διαβάζουμε μαζί, για να εξοικειώνονται με τη γλώσσα. Είχαμε κάποια αγαπημένα και τα συζητούσαμε και σε κάποια βιβλία τονίζαμε κάποια catch phrases και συζητούσαμε και τις ζωγραφιές τους. Και πάντα στο Λονδίνο θα πηγαίναμε στο βιβλιοπωλείο, που είχε απίστευτη ποικιλία και τους άρεσε πολύ – και της μικρής ακόμα! Δεν θα το έκανε μόνη της να διαβάσει ένα βιβλίο αλλά μαζί, οι τρεις μας, τους άρεσε πολύ. Θα ρώταγα “εσύ τι θα έκανες;” ή “τι λες να αισθάνεται αυτή” ή “ωχ, κοίτα την έκφρασή της!”».

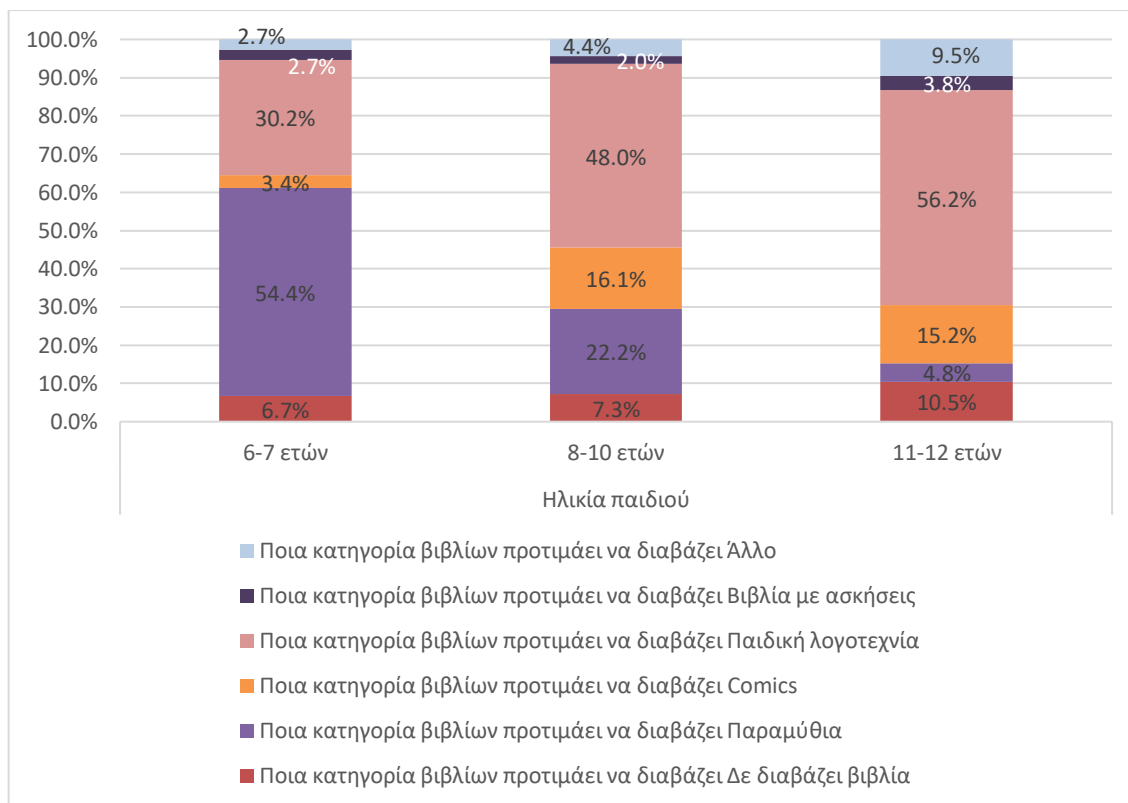
Μητέρα (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

«...Κάτι που είναι πολύ χαρακτηριστικό από τα παιδικά μου χρόνια είναι η πρωτοβουλία του πατέρα μου να μας βιντεοσκοπεί. Η βιντεοκάμερα ήταν τότε σχεδόν πάντα ανοιχτή στο σπίτι μας και σε ό,τι κάναμε. Ήταν ένα πέμπτο μέλος της οικογένειας κατά κάποιο τρόπο: “Πες ‘γεια’ στην κάμερα!”. Αυτή ήταν πολύ συχνή φράση του μπαμπά. Μέχρι σήμερα έχουμε ένα κουτί με άπειρες κασέτες από καθετί

που κάναμε μικρές. Και δεν μπορώ να κρύψω πως δυσκολεύομαι πολύ να τις δω για συναισθηματικούς λόγους, τις αποφεύγω. Όσο πιο παλιά θυμάμαι τόσο πιο έντονη είναι η παρουσία της μητέρας μας στην καθημερινότητά μας. Παίζαμε πολλά παιχνίδια και διαβάζαμε πολλά βιβλία! Από μικρές μας μίλαγαν και αγγλικά και ελληνικά με αποτέλεσμα να μάθουμε και τις δύο γλώσσες πολύ καλά και εύκολα. Εγώ και η αδερφή μου, άλλωστε, δικαιούμαστε αγγλικό διαβατήριο λόγω της καταγωγής της μητέρας μας. Με τη μαμά οργανώναμε tea parties στην αυλή με μικρά πορσελάνινα σερβίτσια, στα οποία βάζαμε γάλα και κακάο και σερβίραμε η μία την άλλη. Φτιάχναμε κέικ σπιτικά που μας έδινε οδηγίες και μας βοηθούσε να τις εκτελέσουμε ή κουλουράκια με διάφορα σχήματα. Με την αδερφή μου τρέχαμε στον κήπο και μαζεύαμε φύλλα από την πορτοκαλιά και τη λεμονιά για να φτιάξουμε άρωμα με νερό και οινόπνευμα. Παίζαμε στο πλαστικό σπιτάκι και την πλαστική τσουλήθρα που είχαμε στον κήπο και τσακωνόμασταν ατελείωτες ώρες για το ποιας είναι η σειρά να κάτσει στην κούνια που μας είχε κρεμάσει ο μπαμπάς. Με τον πατέρα μου λατρεύαμε να πηγαίνουμε για ποδήλατο. Είχε βάλει ένα μικρό καρεκλάκι στο πίσω μέρος του ποδηλάτου του και μας πήγαινε βόλτα μία μία. [...] Έπειτα, για πρακτικούς λόγους, και εξαιτίας των απαιτητικών ωραρίων των γονιών μου, η παρουσία ενός ξένου ανθρώπου μέσα στο σπίτι ήταν μόνιμη. Η αλλαγή των νταντάδων ήταν συχνή, με αποτέλεσμα να υπάρχει μόνιμο άγχος και ένα κλίμα αβεβαιότητας, τουλάχιστον για εμένα, κάτι το οποίο μπόρεσα να καταλάβω, εκ των υστέρων, όσο μεγάλωνα. Και η εμπειρία δεν μας είχε δείξει ότι μπορούσαμε εύκολα να εμπιστευτούμε κάποιον ξένο, οπότε υπήρχαν συχνά εντάσεις».

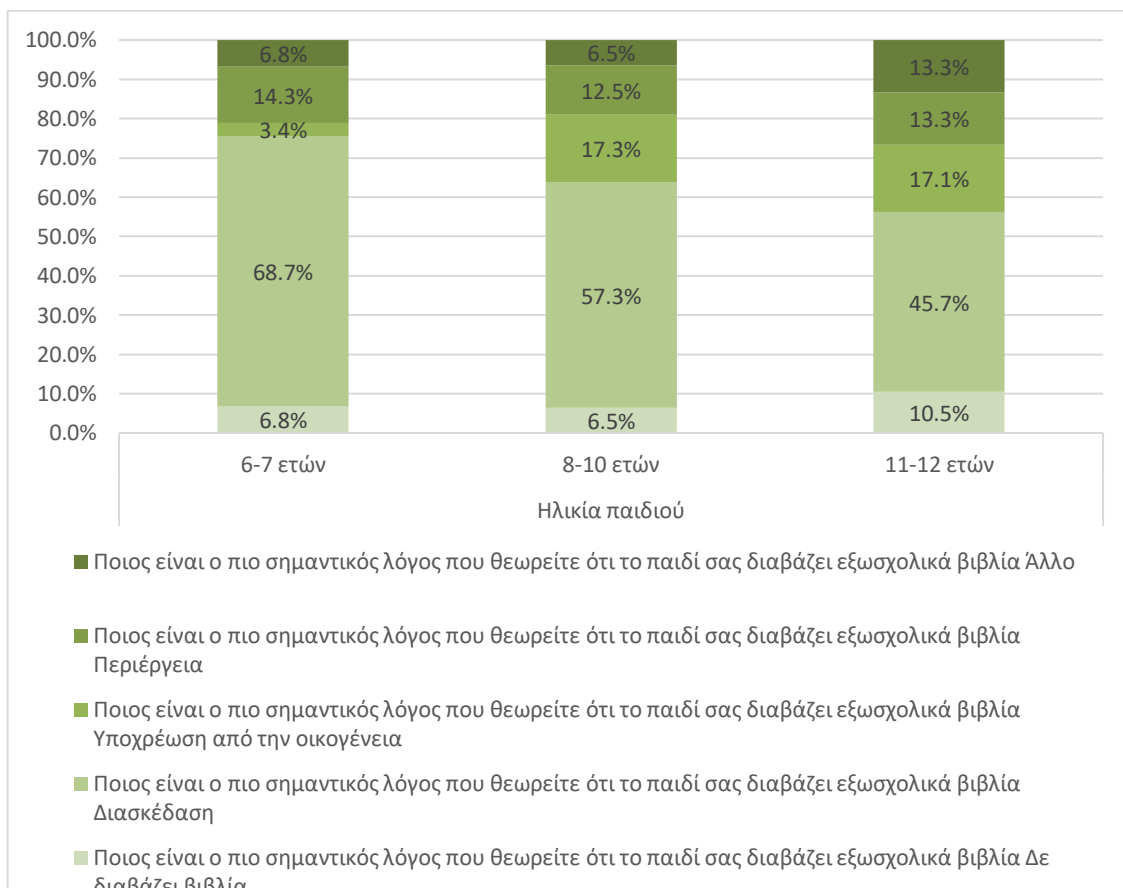
Δικηγόρος, 24 ετών, κόρη (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

Γράφημα 5
Είδος βιβλίων ανά ηλικία παιδιού
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στο Γράφημα 5 βλέπουμε τα ποσοστά προτίμησης στην παιδική λογοτεχνία να επηρεάζονται από την ηλικία του παιδιού: από 30.2% στα παιδιά 6-7 ετών ανέρχεται στο 56.2% στα παιδιά 11-12 ετών. Αντίθετα, αλλά πλήρως αναμενόμενα, φθίνουν τα παραμύθια (από 54.4% υποχωρούν στο 4.8% αντίστοιχα). Επίσης, τα παιδιά 8-10 ετών διαβάζουν περισσότερα κόμικς (16.1%) σε σύγκριση με τις άλλες ηλικίες, ενώ διαβάζουν σε μικρότερο βαθμό βιβλία με ασκήσεις (2%). Τέλος, όσο πιο μεγάλο είναι το παιδί τόσο φαίνεται να αυξάνεται και η προτίμησή του σε πιο εναλλακτικά είδη βιβλίου, καθώς η κατηγορία «άλλο» από 2.7% στα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών ανέρχεται στο 9.5% στα παιδιά που προσεγγίζουν την εφηβεία.

Γράφημα 6
Ποιος είναι ο πιο σημαντικός λόγος που θεωρείτε ότι το παιδί σας διαβάζει
εξωσχολικά βιβλία (ανά ηλικία παιδιού);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)

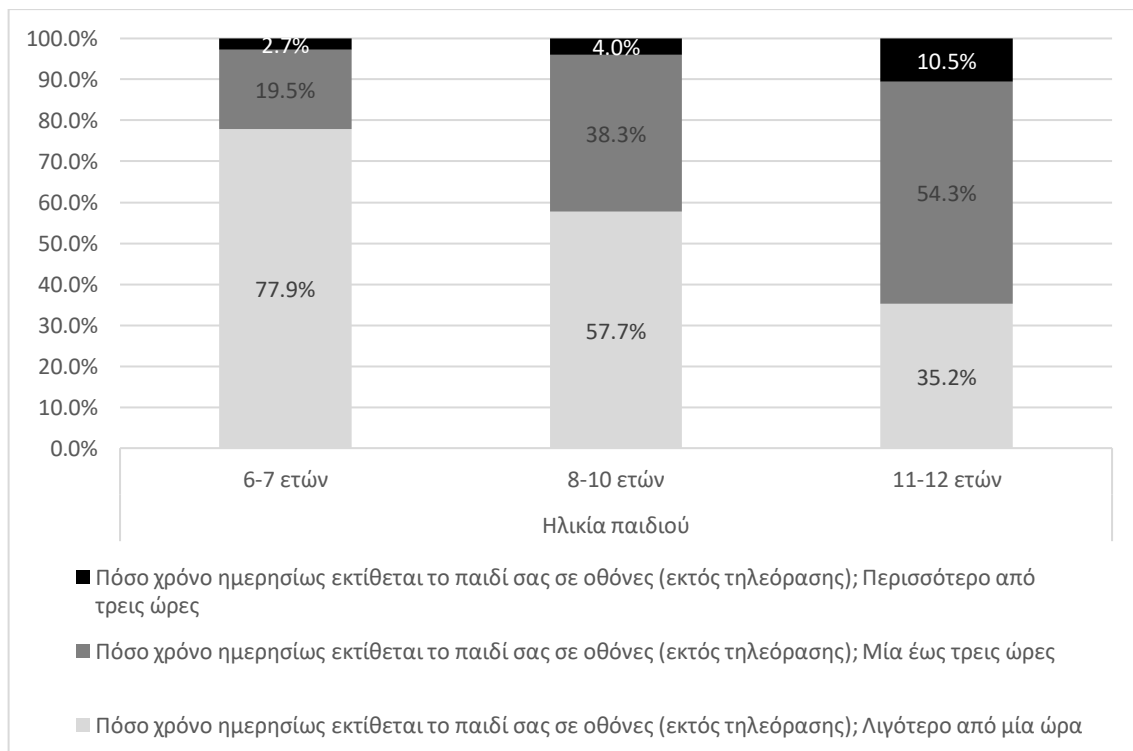


Στο Γράφημα 6 φαίνεται πως, σύμφωνα με τους γονείς, όσο μεγαλύτερο είναι ένα παιδί τόσο λιγότερο διαβάζει βιβλία πλην των σχολικών για διασκέδαση. Πιο συγκεκριμένα,

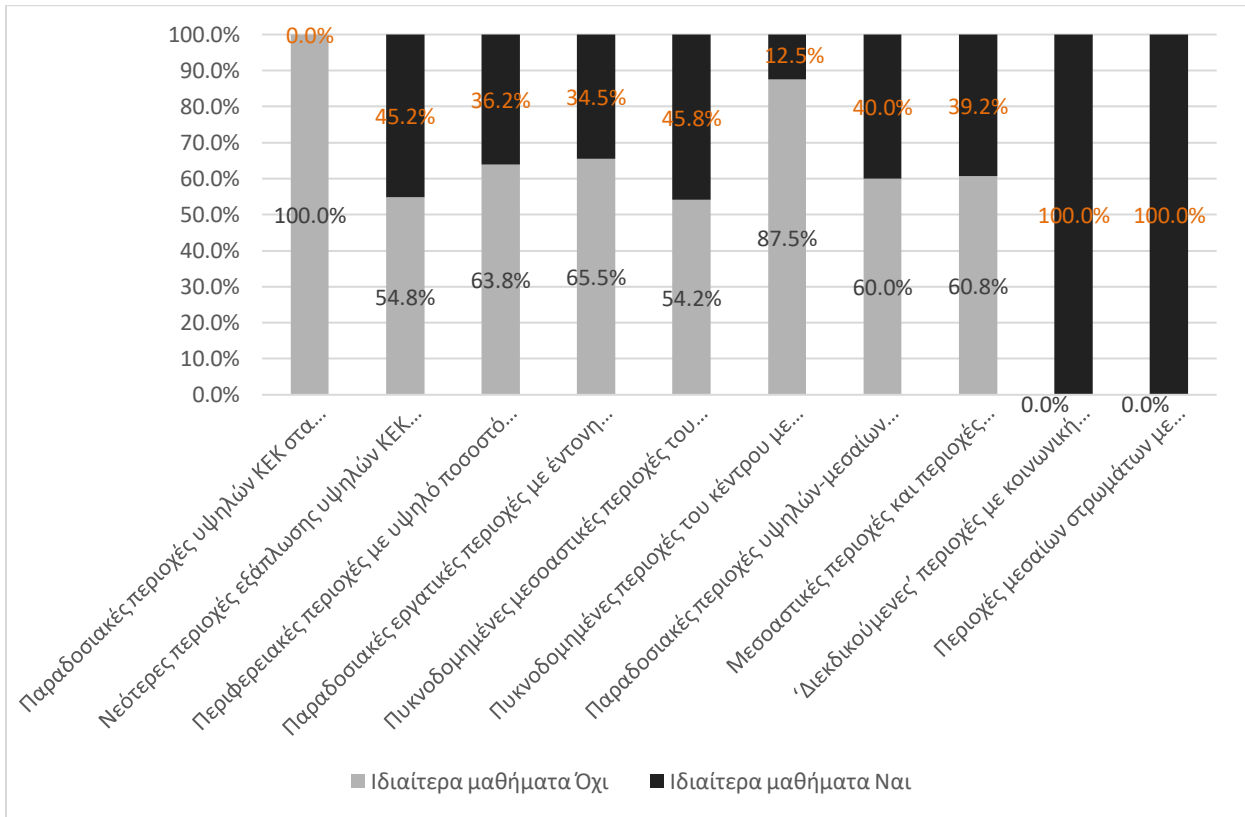
από 68.7% στα παιδιά 6-7 ετών, το αντίστοιχο ποσοστό υποχωρεί στο 45.7% για τα παιδιά 11-12 ετών. Επίσης, φθίνει και το ποσοστό των γονέων που πιστεύει ότι το παιδί διαβάζει από περιέργεια, καθώς από 14.3% στις μικρές ηλικίες πέφτει στο 12.5% στις μεσαίες. Ωστόσο, στις ηλικίες 11-12 ετών, το σχετικό ποσοστό αυξάνεται στο 13.3%. Τέλος, η υποχρέωση από την οικογένεια εμφανίζεται περισσότερο στις μεσαίες (17.3%) και μεγαλύτερες ηλικίες (17.1%), ενώ είναι μικρό το ποσοστό που καταλαμβάνει στις μικρότερες (3.4%).

Στο Γράφημα 7 βλέπουμε ότι όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο περισσότερες ώρες εκτίθεται σε οθόνες. Το σχετικό ποσοστό εκκινεί από 2.7% στις μικρές ηλικίες, γίνεται 4% στις μεσαίες και φτάνει το 10.5% στις ηλικίες 11-12 ετών. Παρομοίως, αυξάνεται και το ποσοστό των παιδιών που εκτίθεται σε οθόνες από μία έως τρεις ώρες, καθώς σε αυτήν την κατηγορία ανήκει το 19.5% της πρώτης κατηγορίας παιδιών, το 38.3% της δεύτερης και το 54.3% της τρίτης. Παράλληλα, ενώ τα παιδιά 6-7 ετών εκτίθενται σε οθόνες λιγότερο από μία ώρα κατά 77.9%, τα παιδιά 11-12 ετών πράττουν αντίστοιχα μόνο κατά 35.2%.

Γράφημα 7
Χρόνος ημερήσιας έκθεσης σε οθόνες (πλην τηλεόρασης) ανά ηλικία παιδιού
(Pearson's chi-square p value = 0.00)

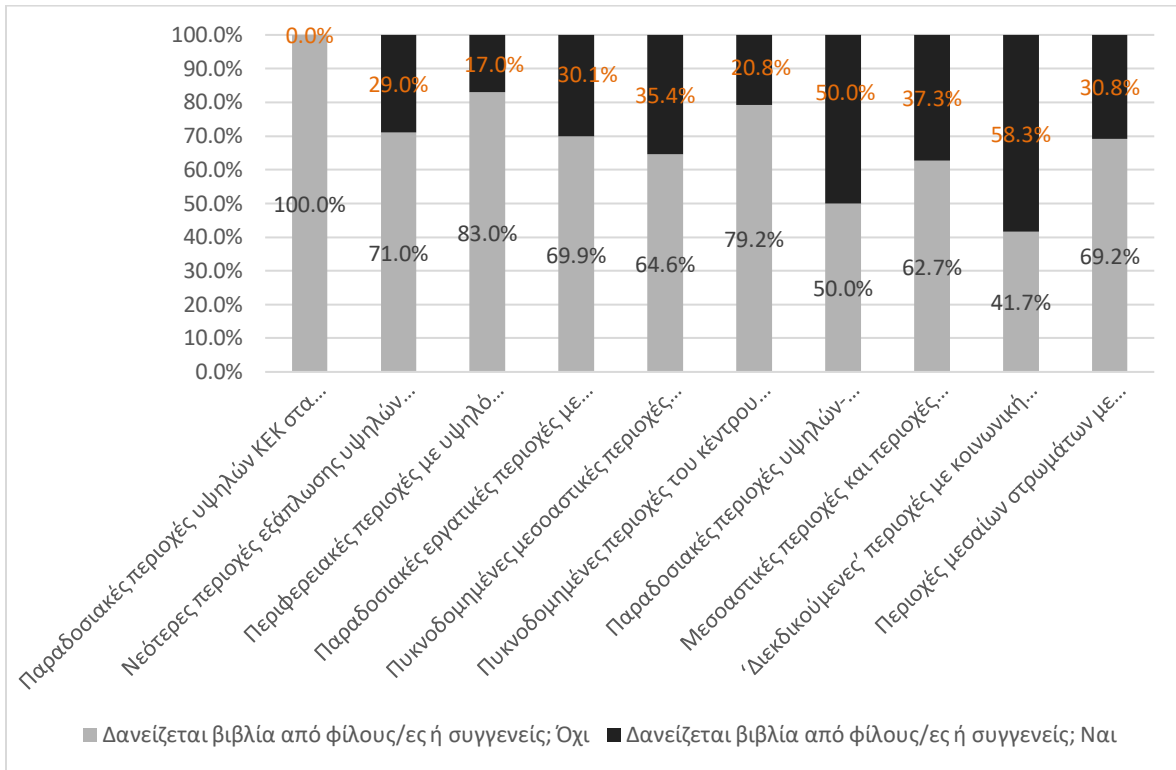


Γράφημα 8
Παρακολουθεί το παιδί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (ανά περιοχή διαμονής);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



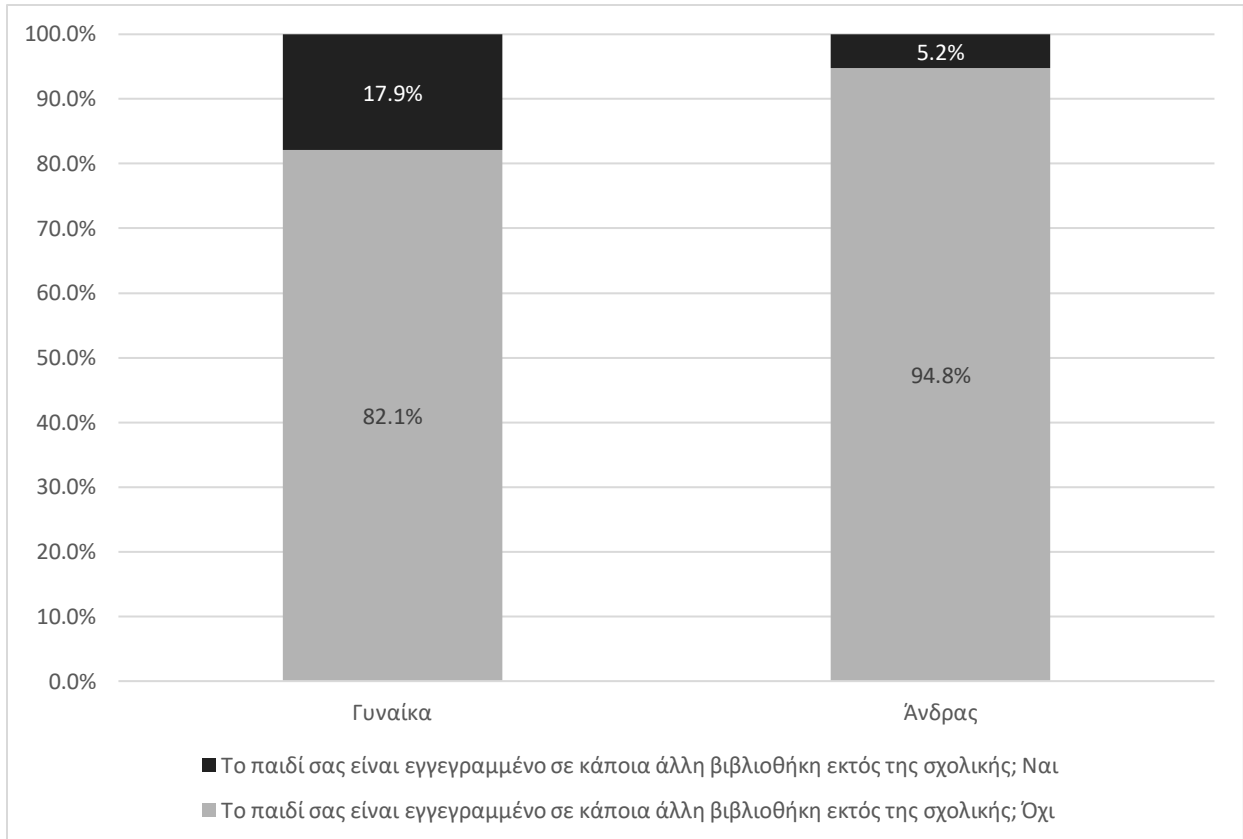
Στο Γράφημα 8 βλέπουμε ότι η περιοχή φαίνεται να επιδρά στο αν το παιδί παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Τα ιδιαίτερα μαθήματα στο παιδί με βάση το δείγμα μας αποκτούν καθολικό χαρακτήρα σε «διεκδικούμενες» περιοχές, αλλά και σε περιοχές μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης· αντίθετα, απουσιάζουν πλήρως στις παραδοσιακές περιοχές υψηλών ΚΕΚ στα βόρεια προάστια της Αθήνας. Τέλος, αποτελούν όχι και τόσο συχνό φαινόμενο (12.5%) στις πυκνοδομημένες περιοχές του κέντρου με έντονη παρουσία μεταναστών.

Γράφημα 9
Δανείζεται το παιδί βιβλία από φίλους/-ες ή συγγενείς (ανά περιοχή διαμονής);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



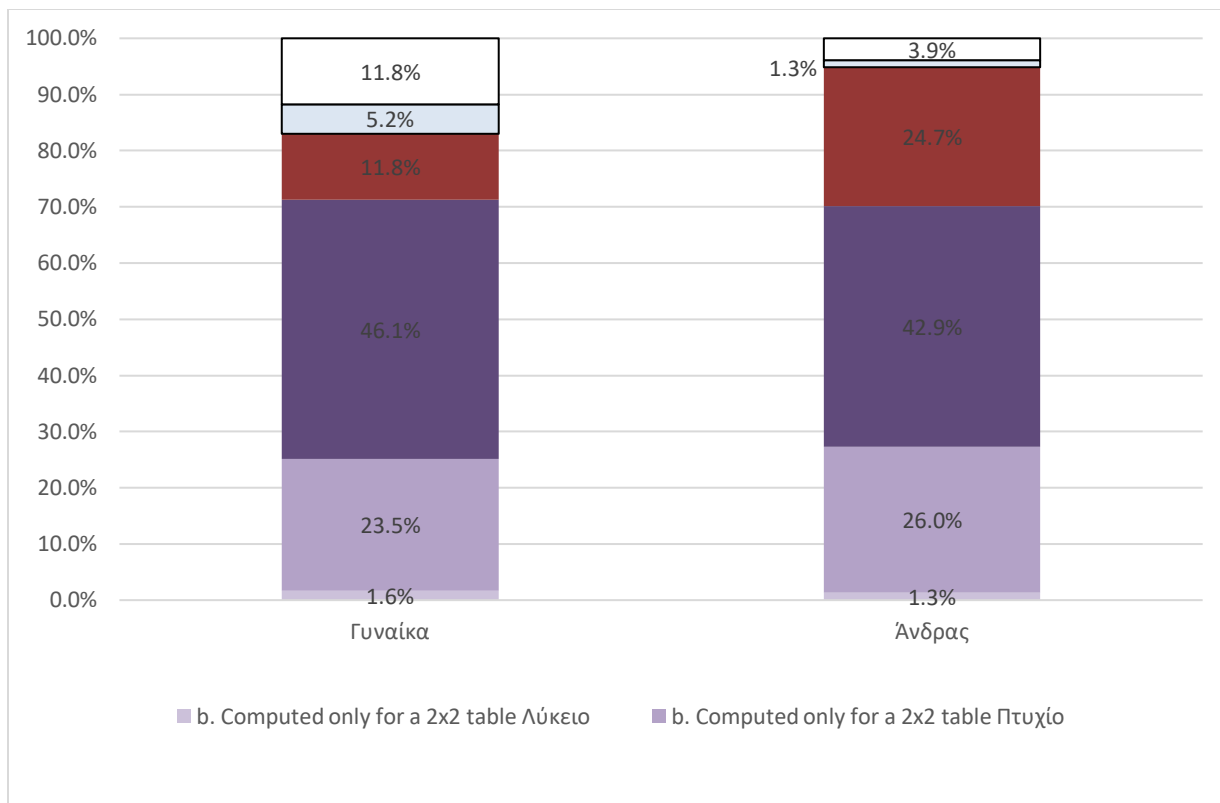
Στο Γράφημα 9 βλέπουμε ότι τα παιδιά τείνουν να δανείζονται βιβλία πιο συχνά σε «διεκδικούμενες» περιοχές (58.3%). Παράλληλα, αυτό παρατηρείται σε υψηλό βαθμό (50%) και στις παραδοσιακές περιοχές υψηλών-μεσαίων ΚΕΚ στα κοντινά προάστια. Αντίθετα, συνεκτιμουμένων των περιορισμών του δείγματος, βλέπουμε πως αυτή η πρακτική δε συμβαίνει καθόλου στα παιδιά των παραδοσιακών περιοχών υψηλών ΚΕΚ.

Γράφημα 10
Το παιδί είναι εγγεγραμμένο σε κάποια άλλη βιβλιοθήκη (ανά φύλο γονέα); (Fisher's exact test p value = 0.01)



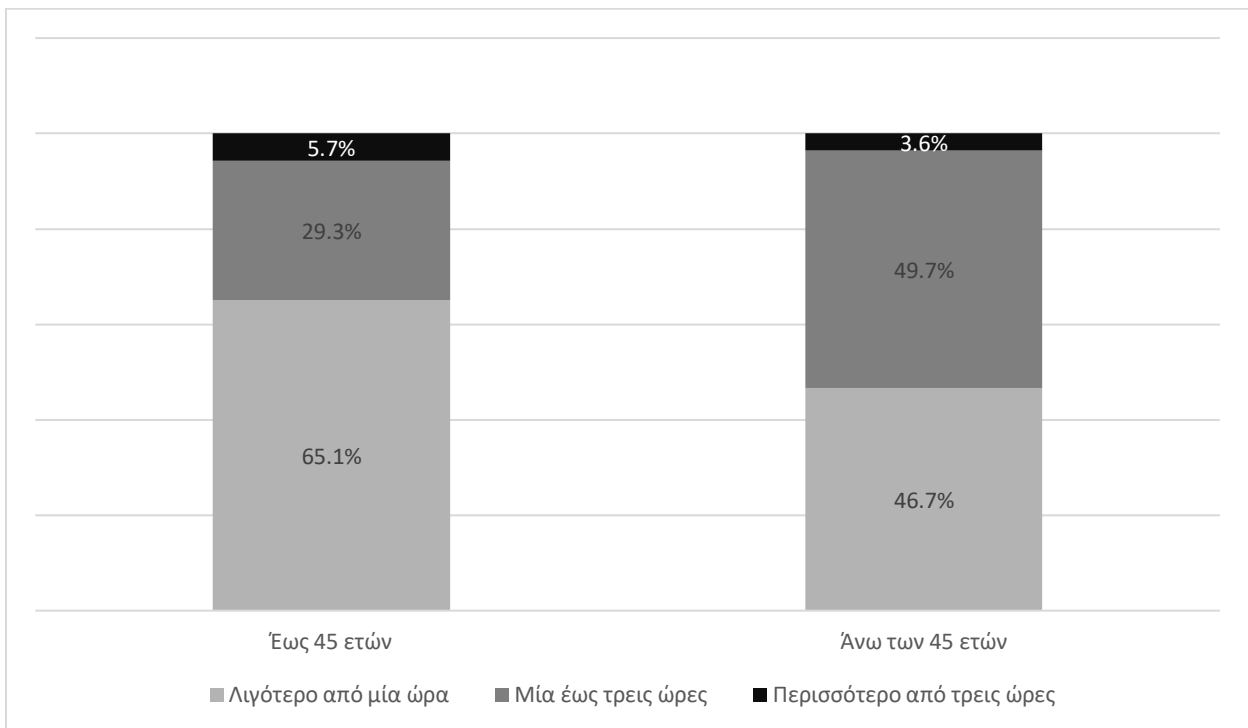
Στο Γράφημα 10 βλέπουμε ότι οι γυναίκες γονείς απαντούν πιο συχνά ότι τα παιδιά τους είναι εγγεγραμμένα και σε άλλη βιβλιοθήκη, πέρα από τη σχολικής (17.9% έναντι 5.2% των ανδρών). Η μεταξύ τους διαφορά ίσως έγκειται και στο ότι είθισται να έχουν καλύτερη πληροφόρηση γι' αυτές τις πρακτικές του παιδιού.

Γράφημα 11
Ως ποια βαθμίδα θεωρείτε ότι πρέπει να σπουδάσει το παιδί (ανά φύλο γονέα); (Pearson's chi-square p value = 0.01)



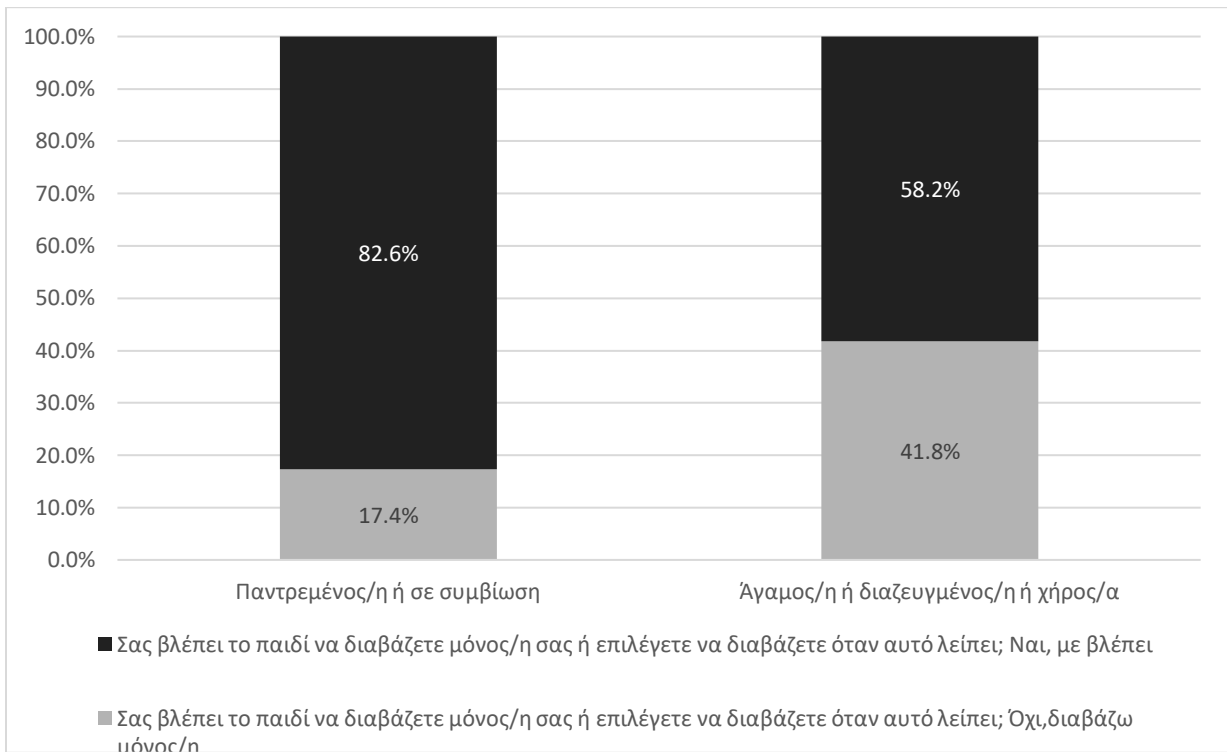
Στο Γράφημα 11 παρατηρείται ότι οι άνδρες γονείς επιθυμούν περισσότερο το παιδί τους να φτάσει μέχρι και το διδακτορικό δίπλωμα σπουδών (24.7%) σε σύγκριση με τις γυναίκες (11.8%). Επίσης, εκφράζουν σε λιγότερο ποσοστό απαντήσεις του τύπου ΔΞ/ΔΑ (3.9%) ή άλλο (1.3%). Θα λέγαμε ότι και τα δύο φύλα εστιάζουν στην ανώτατη εκπαίδευση: οι μεν γυναίκες κατά 81.4%, οι δε άνδρες κατά 93.6%.

Γράφημα 12
Χρόνος ημερήσιας έκθεσης σε οθόνες (πλην τηλεόρασης) ανά ηλικία γονέα
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



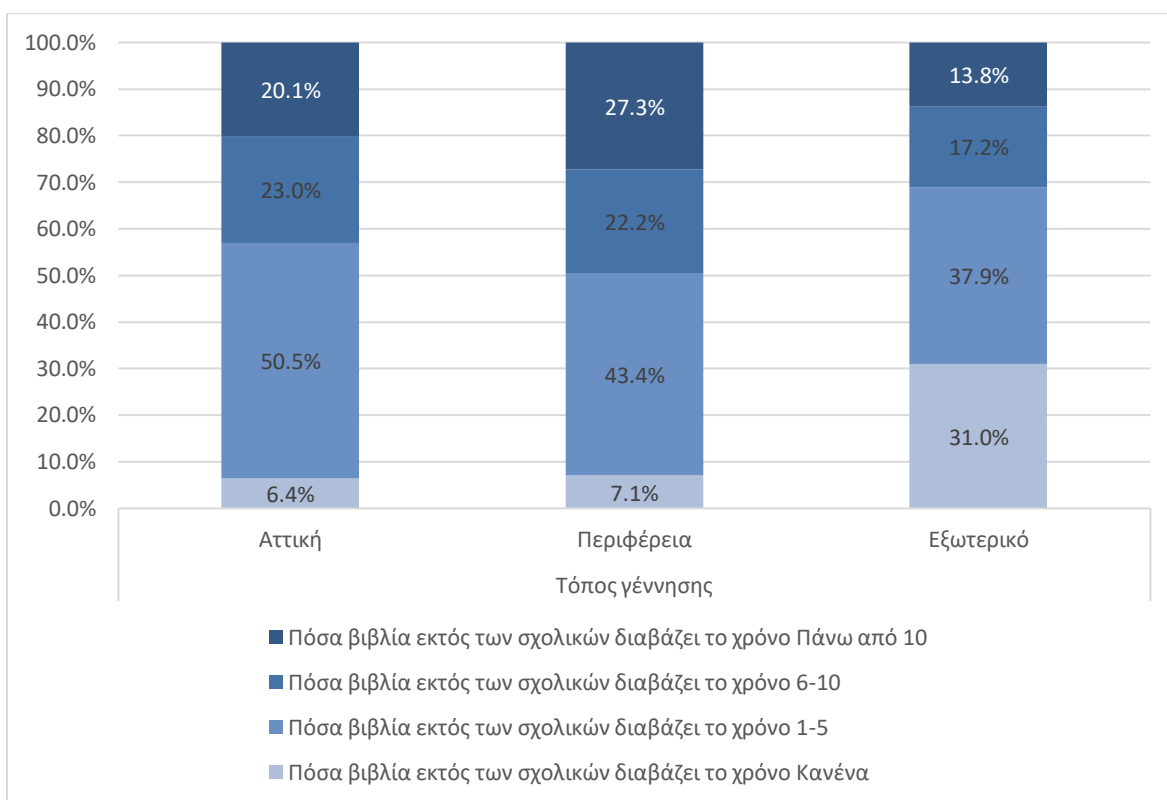
Στο Γράφημα 12 βλέπουμε ότι οι γονείς που είναι κάτω των 45 ετών δηλώνουν πως τα παιδιά τους εκτίθενται λιγότερο από μία ώρα ημερησίως σε οθόνες πλην τηλεόρασης κατά 65.1% , ενώ εκείνοι που είναι άνω των 45 κατά 46.7%. Γενικά, οι γονείς που είναι άνω των 45 έχουν την τάση να δηλώνουν ότι τα παιδιά τους εκτίθενται σε οθόνες σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους κάτω των 45.

Γράφημα 13
Βλέπει το παιδί το γονέα να διαβάζει (ανά οικογενειακή κατάσταση);
(Fisher's exact test p value = 0.01)



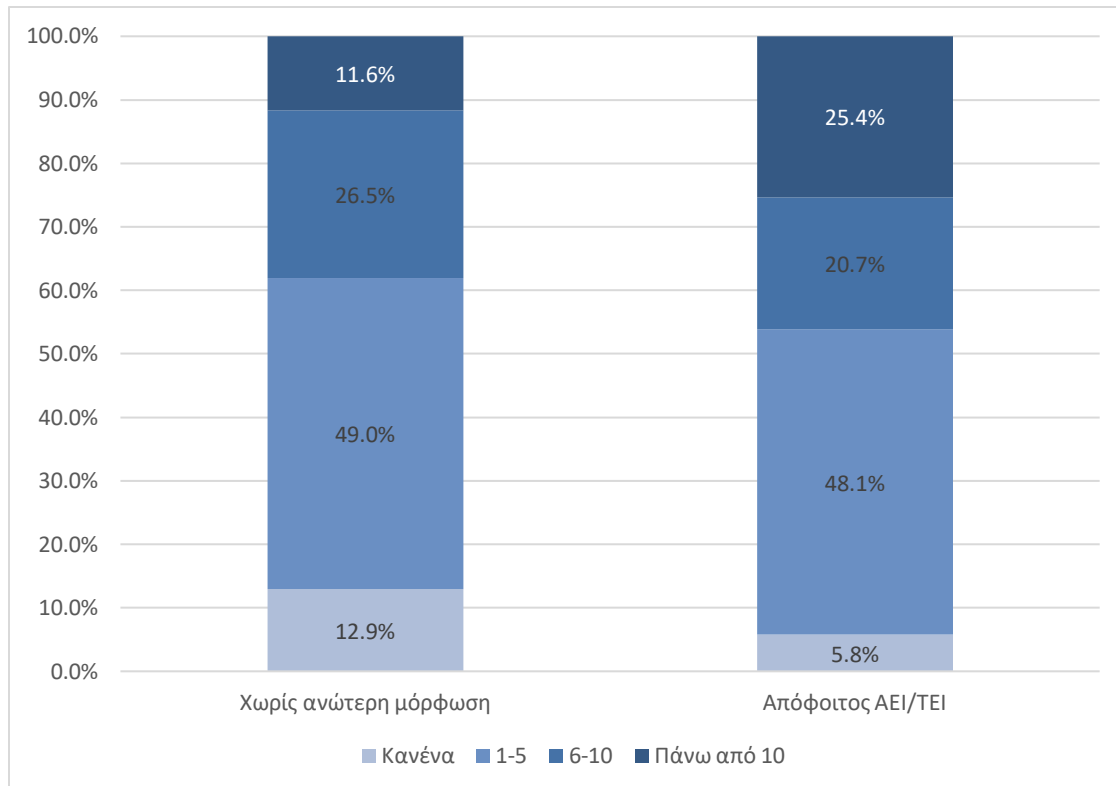
Στο Γράφημα 13 βλέπουμε ότι οι γονείς που ζουν χωρίς τον άλλο γονέα επιλέγουν να διαβάζουν χωρίς να τους βλέπει το παιδί σε μεγαλύτερο βαθμό (41.8%) σε σύγκριση με εκείνους που ζουν στο ίδιο σπίτι (17.4%). Αυτό είναι λογικό από τη στιγμή που εν τη απουσία του άλλου γονέα πιθανώς να υπάρχουν και περισσότεροι χώροι για απομόνωση στο σπίτι.

Γράφημα 14
Πόσα βιβλία πλην των σχολικών διαβάζει το παιδί σε ένα έτος (ανά τόπο γέννησης γονέα); (Pearson's chi-square p value = 0.00)



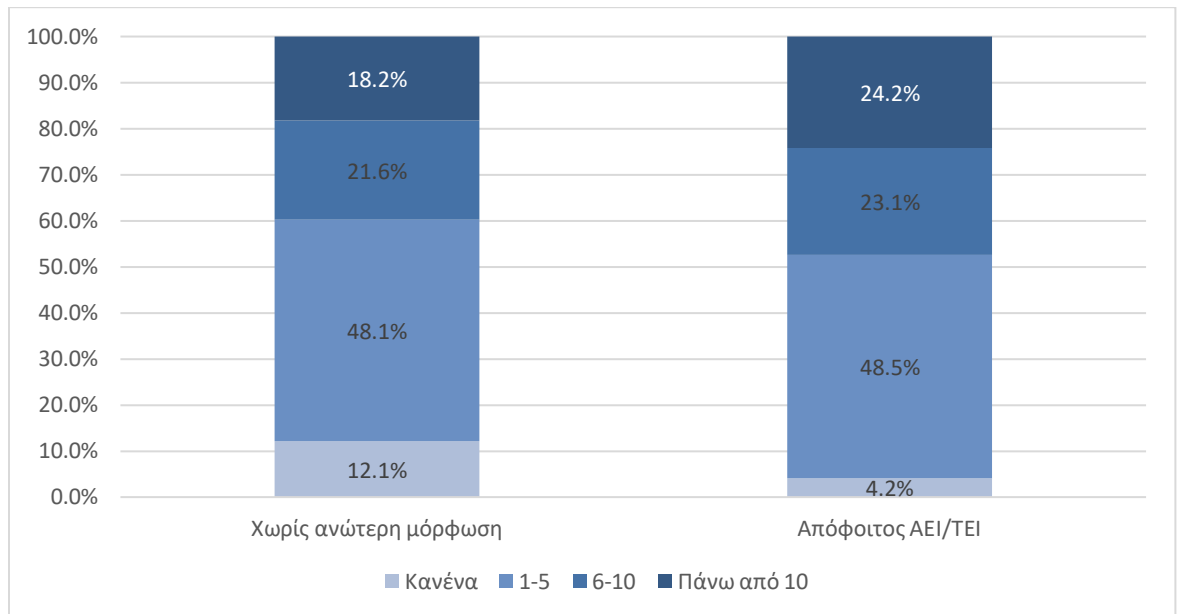
Στο Γράφημα 14 παρατηρείται ότι τα παιδιά που ο γονέας τους έχει γεννηθεί στην περιφέρεια τείνουν να διαβάζουν περισσότερα από δέκα βιβλία ετησίως σε μεγαλύτερο βαθμό (27.3%) σε σύγκριση με εκείνα που ο γονέας τους γεννήθηκε στην Αττική (20.1%) ή στο εξωτερικό (13.8%). Επίσης, τα παιδιά που ο γονέας τους έχει γεννηθεί στο εξωτερικό είναι εκείνα που τείνουν περισσότερο να μη διαβάζουν βιβλία (31%). Αντίθετα, τα παιδιά που ο γονέας τους γεννήθηκε στην Αττική είναι και εκείνα που εμφανίζουν το μικρότερο ποσοστό μη ανάγνωσης βιβλίων (6.4%). Μάλιστα, είναι τα ίδια παιδιά που τείνουν να διαβάζουν περισσότερο από 1-10 βιβλία αθροιστικά (73.5%) έναντι των άλλων (65.6% και 55.1% αντίστοιχα).

Γράφημα 15
Πόσα βιβλία πλην των σχολικών διαβάζει το παιδί σε ένα έτος (ανά μορφωτικό
επίπεδο γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)

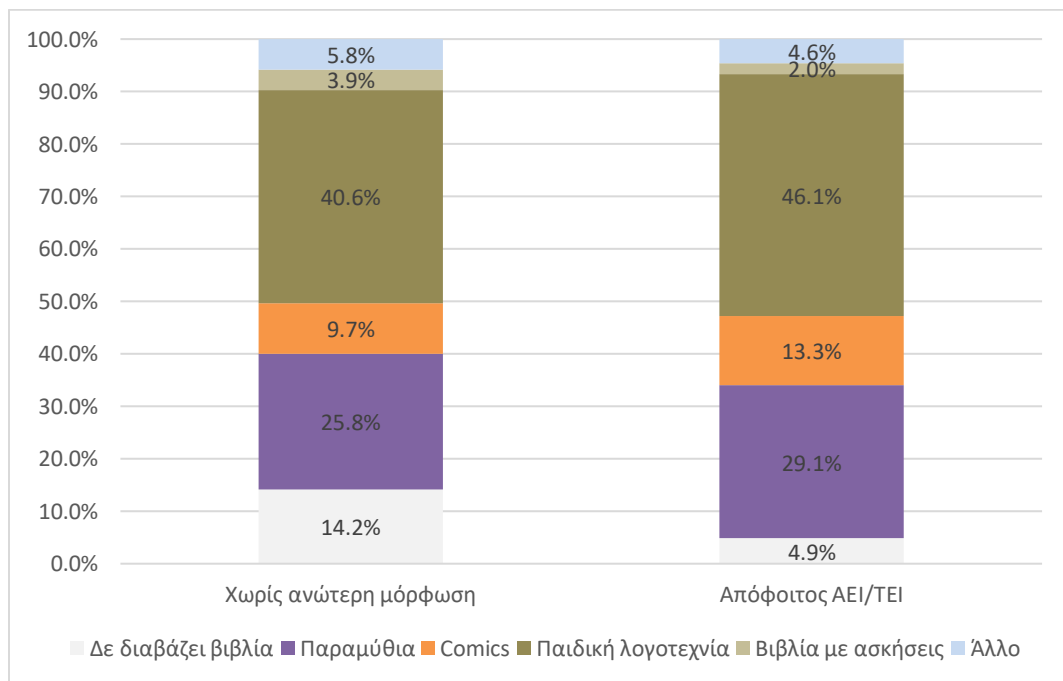


Στο Γράφημα 15 βλέπουμε ότι υπάρχει υπερδιπλάσια πιθανότητα τα παιδιά αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ να διαβάζουν πάνω από δέκα βιβλία ετησίως (25.4% σε σύγκριση με 11.6%). Παράλληλα, υπάρχει και μία τάση τα παιδιά των αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ να μη διαβάζουν κανένα βιβλίο σε υποδιπλάσιο βαθμό (5.8%) σε σύγκριση με τα παιδιά που ο γονέας τους δεν έχει ανώτερη μόρφωση. Πάντως, τα παιδιά των γονέων χωρίς ανώτερη μόρφωση δείχνουν να διαβάζουν από πέντε έως δέκα βιβλία σε μεγαλύτερο βαθμό (26.5%) σε σύγκριση με τα υπόλοιπα (20.7%). Στο Γράφημα 16 βλέπουμε ότι παρόμοια αποτελέσματα παράγονται θέτοντας και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το μορφωτικό επίπεδο του άλλου γονέα.

Γράφημα 16
Πόσα βιβλία πλην των σχολικών διαβάζει το παιδί σε ένα έτος (ανά μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα); (Pearson's chi-square p value = 0.01)

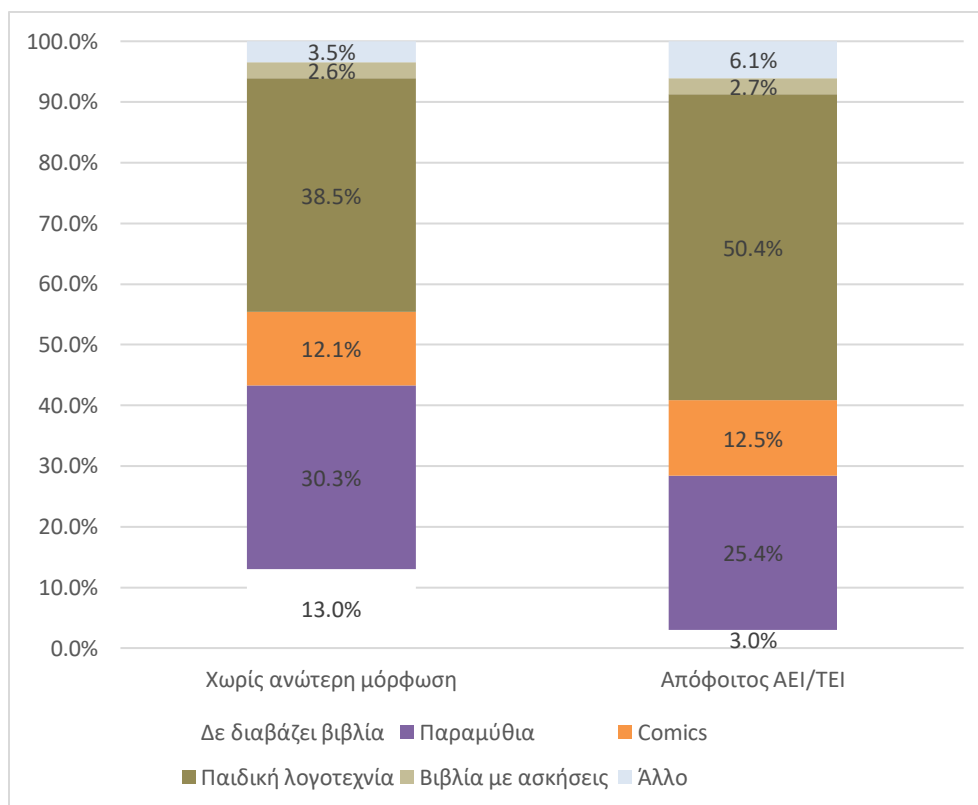


Γράφημα 17
Είδος βιβλίων προτίμησης ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα (Pearson's chi-square p value = 0.01)



Στο Γράφημα 17 φαίνεται ότι τα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν ανώτερη μόρφωση τείνουν να μη διαβάζουν βιβλία (14.2%) σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνα που ο γονέας τους έχει ανώτερη μόρφωση (4.9%). Τα παιδιά που ο γονέας τους έχει ανώτερη μόρφωση διαβάζουν περισσότερο τόσο παιδική λογοτεχνία, όσο και comics ή παραμύθια. Παρόμοια αποτελέσματα βλέπουμε και στο Γράφημα 18. Ωστόσο, τα παιδιά γονέων χωρίς ανώτερη μόρφωση διαβάζουν περισσότερο παραμύθια (30.3%).

Γράφημα 18
Είδος βιβλίων προτίμησης ανά μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



«...Από όσο θυμάμαι, όχι, αλλά η γιαγιά μου ήταν που διάβαζε παραμύθια, και η θεία μου επίσης μου διάβαζε... Και η γιαγιά μου, πέρα από το να μου διαβάζει, πολλά, που τα ήξερα απέξω, μου τα αφηγούνταν δύο, τρεις, τέσσερις φορές μέσα σε ένα μήνα... Ακόμη, διάβαζα υπερβολικά πολλά κόμικς...».

Άνδρας, 29 ετών, μαθηματικός

«...Ιστορίες, ναι, παραμύθια... Προφορικά μας έλεγαν συνήθως όταν κοβόταν το ρεύμα..., που δεν είχαμε ρεύμα...».

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότης και κομμώτρια στο σπίτι

«...Εγώ το βράδυ διάλεγα ένα παραμύθι που ήθελα να μου διαβάσει... [...] Ήταν η ρουτίνα μας. Δηλαδή, μου άρεσε, μου προκαλούσε ασφάλεια αυτό το πράγμα και με πήγαινε έτσι πάντα σε έναν ζεστό κόσμο και τέτοια, το είχα ανάγκη να ξεφεύγω έτσι, με χαλάρωνε...».

Γυναίκα, 26 ετών, νηπιαγωγός και σερβιτόρα

«...Θυμάμαι, όταν ερχόταν η γιαγιά μου στο σπίτι, δηλαδή στο σπίτι μας, ερχότανε ένα διάστημα και έμενε η γιαγιά μου, της μαμάς μου η μαμά, η οποία αυτή ήταν και η αγαπημένη μου γιαγιά, γιατί είχε αυτή τη λεπτότητα, αυτή μας έλεγε παραμύθια, αλλά όχι για να κοιμηθούμε. Δηλαδή, μας έλεγε παραμύθια, χτύπαγε ένα αβγό το απόγευμα και έλεγε ένα παραμύθι, αλλά όχι για να μας κοιμίσει, όχι. Δεν υπήρχαν αυτά ...».

Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«...Όταν ήμουν πιο μικρή [...] μου βάζανε κασέτες που λέγανε παραμύθια και άκουγα για να κοιμηθώ. Γιατί είχα πρόβλημα με τον ύπνο. [...] Όχι, δεν τους θυμάμαι να μου λένε παραμύθια...».

Γυναίκα, 32 ετών, μέλος τηλεοπτικών παραγωγών

«...Νομίζω, ναι, γιατί θυμάμαι κάποια πολύ παιδικά βιβλία. Ας πούμε, αυτά με τη Φρικαντέλα του Τριβιζά κυρίως θυμάμαι, οπότε νομίζω ότι αυτά τα διαβάζαμε μαζί, εννοώ μου τα διάβαζαν λιγάκι, διάβαζα λίγο κι εγώ. Δηλαδή, νομίζω τα είχα διαβάσει τελείως μόνος μου. Α, ίσως και μεσημέρι, αλλά νομίζω κυρίως πριν από τον ύπνο, γιατί έκανα και ανήσυχο ύπνο και κάπως έπρεπε να με ηρεμήσουνε...».

Ανδρας, 23 ετών, φοιτητής βιολογίας

«...Εεε, όταν ήμουν πολύ μικρός..., παραμύθια. [...] Δεν ήξερε..., όχι, καθόλου, η γιαγιά μου, τίποτα δεν ήξερε να διαβάζει. Και της διάβαζε παραμύθια και άκουγα κι εγώ. Πολύ μικρός όμως...»

Ανδρας, 55 ετών, δάσκαλος ειδικής αγωγής

«...Η γιαγιά μου, όχι, δεν μου διάβαζε, ε νομίζω η γιαγιά μου δεν ήξερε και να διαβάσει, μόνο ο παππούς μου ήξερε. Ε, εκείνη μας έλεγε, ήταν τα προφορικά τα παραμύθια. Τον παππού μου θυμάμαι να διαβάζει πάρα πολύ, ο οποίος διάβαζε μέχρι και να πεθάνει ακόμα, που δεν έβλεπε, εκεί, πάλευε με την εφημερίδα, δάκρυζε, εκεί, τρέχανε τα δάκρυα αλλά το πάλευε...».

Ανδρας, 34 ετών, πολιτικός μηχανικός

«...Ούτε και ως παιδί μπορώ να πω ότι διάβαζα ιδιαίτερα. Ίσως δεν μου το είχε καλλιεργήσει και η οικογένειά μου, δηλαδή, κανένας στο οικογενειακό περιβάλλον. Δηλαδή, ποτέ δεν είχα δει κάποιον με ένα βιβλίο. Ας πούμε εγώ θυμάμαι ως παιδί έβλεπα αρκετά τηλεόραση, το οποίο είναι σφάλμα. [...] Βλέπαμε ελληνικές ταινίες, βλέπαμε σήριαλ αλλά που ήταν κατάλληλα για την ηλικία μας, παιδικά, εντάξει...».

Γυναίκα, 54 ετών, καθηγήτρια αγγλικών

«...Εμένα δεν διάβαζαν οι γονείς μου, ούτε ο μπαμπάς μου διάβαζε –δούλευε πολύ, έκανε πράγματα με τα χέρια του– ούτε η μαμά μου: κι εκείνη έκανε πράγματα με τα χέρια, άκουγε η μαμά μου μουσική στο σπίτι, αλλά δεν είμαστε..., δεν ήταν του διαβάσματος. Δηλαδή, τα πρώτα βιβλία που μου πήρε εμένα μπαμπάς μου ήταν όταν πήγα στο σχολείο, όπου μου πήρε την εγκυκλοπαίδεια *Ήλιος* που ήταν τότε μόδα. Αλλά δεν είμαστε του διαβάσματος...».

«...Ενίοτε, έμπαινε, ας πούμε, εφημερίδα στο σπίτι. Αλλά όχι, οι ίδιοι δεν διάβαζαν...»

Άνδρας, 56 ετών, καθηγητής αγγλικών

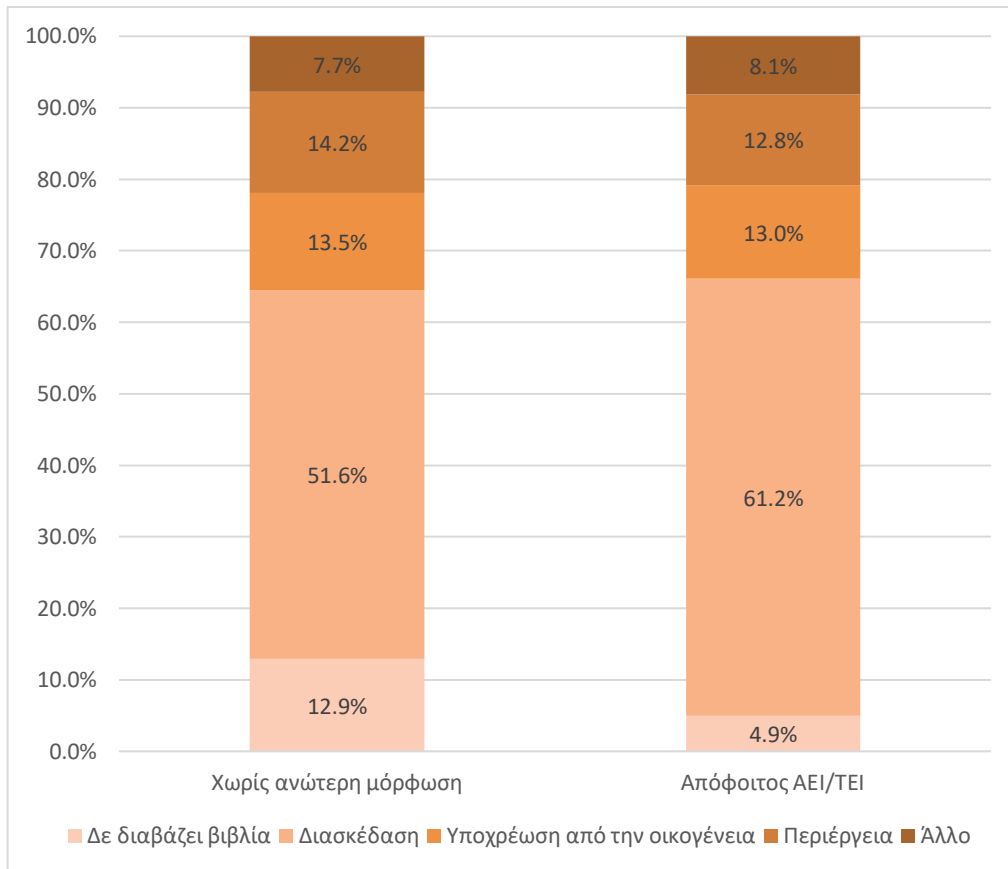
«...Είχα ευκολία στην ανάγνωση. Τα καλοκαίρια διάβαζα πιο πολύ. Θα μου έβγαινε ένα βιβλίο σε 4-5 μέρες. Είμαι της γρήγορης ανάγνωσης. Το προτιμώ κιόλας από το να διαβάζω λίγο κάθε μέρα. Ειδικά το καλοκαίρι βαριόμουν οπότε διάβαζα 10 βιβλία χαλαρά. Όσο είχαμε σχολείο ψιλο-καθόλου βέβαια. Δεν μπορούσα να διαβάζω βιβλίο όταν διάβαζα και για το σχολείο. Βασικά ακόμη το έχω αυτό, όταν διαβάζω για την εξεταστική στο πανεπιστήμιο. Για λογοτεχνικά πιο πολύ ισχύει αυτό γιατί δεν μπορώ τόσο εύκολα να χαθώ στον κόσμο του βιβλίου. Κάποιο μη λογοτεχνικό μπορώ πιο εύκολα να το διαβάσω παράλληλα με κάτι άλλο. Ενώ με τη λογοτεχνία βυθίζομαι.

[...] Πάντα μου άρεσε να διαβάζω ιστορίες μυστήριου και να υπάρχει ένα σασπένς και μία αγωνία και ενδιαφέροντες και πονεμένοι χαρακτήρες. Ρομαντικά ποτέ δεν τρελάθηκα. Πλέον διαβάζω πιο πολύ σε σχέση με ζητήματα φεμινισμού, φύλου, κοινωνικά ζητήματα... [...] Δεν έχω αγαπημένους συγγραφείς. Με δυσκολεύει αυτή η ερώτηση. Ίσως Μάρquez, Καραγάτσης... Θέατρο διαβάζω πολύ επίσης, πάρα πολύ... Η γιαγιά μου έλεγε πάρα πολλά παραμύθια από το μυαλό της. Παίζαμε και κρεμάλα καμιά φορά. Η μαμά μου κάθε βράδυ μας διάβαζε από ένα βιβλίο, πολλά αγγλικά και παιδικά παραμύθια. Εγώ ανυπομονούσα πάρα πολύ. Τσακωνόμασταν με την αδερφή μου και για το ποια θα διαλέξει το παραμύθι που θα πούμε. Και παίζαμε και πολλά παιχνίδια για να μαθαίνουμε αγγλικές λέξεις από μικρές. Με τον μπαμπά θυμάμαι πιο πολύ βόλτες και να με πηγαίνει στο κολυμβητήριο. Ήταν πιο του αθλητισμού παρόλο που εμείς δεν ήμασταν, οπότε ό,τι έκανα σε δραστηριότητες είχε να κάνει με τον μπαμπά (εκδρομές, λούνα-πάρκ)...»

Φοιτήτρια, 22 ετών, κόρη (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

Στο Γράφημα 19 βλέπουμε ότι οι γονείς με ανώτερη μόρφωση θεωρούν πως τα παιδιά τους διαβάζουν βιβλία για διασκέδαση σε μεγαλύτερο βαθμό (61.2%) από τους γονείς χωρίς ανώτερη μόρφωση (51.6%). Από την άλλη, οι γονείς χωρίς ανώτερη μόρφωση τείνουν να αποδίδουν την ανάγνωση μη σχολικών βιβλίων σε περιέργεια (14.2%) και υποχρέωση (13.5%) σε ελαφρώς μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς με πτυχίο (12.8% και 8.1% αντίστοιχα). Αντίθετα, στο Γράφημα 20 οι γονείς που δηλώνουν ότι ο έτερος γονέας δεν έχει ανώτερη μόρφωση αποδίδουν περισσότερο στη διασκέδαση την ανάγνωση μη σχολικών βιβλίων (59.7% έναντι 56.5%), ενώ εκείνοι που ο έτερος γονέας έχει πανεπιστημιακή μόρφωση αναφέρουν πιο συχνά την περιέργεια (16.8%) και την υποχρέωση (14.9%) σε σύγκριση με τους άλλους (9.5% και 11.7% αντίστοιχα).

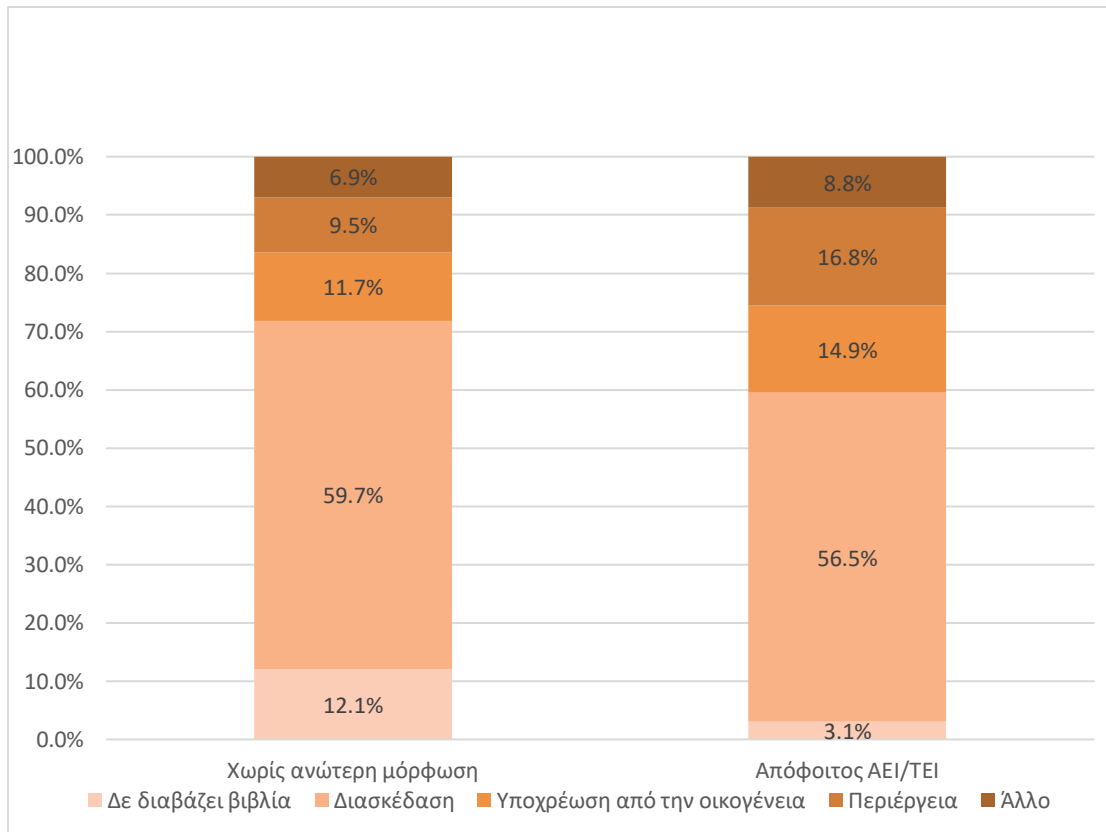
Γράφημα 19
Ποιος είναι ο πιο σημαντικός λόγος που θεωρείτε ότι το παιδί σας διαβάζει
εξωσχολικά βιβλία (ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.03)



«... Στο σχολείο δεν υπήρχε βιβλιοθήκη· δημιουργήσαμε εμείς μία μικρή με δικές μας δωρεές παιδικών βιβλίων. Στο δημοτικό, στο γυμνάσιο και στο λύκειο δεν υπήρχε ούτε δείγμα βιβλιοθήκης... [...] Στο δημοτικό, μία φορά στις τρεις βδομάδες, στο μήνα, ερχότανε ο βιβλιοθηκάριος με ένα βανάκι, όπου είχε πίσω βιβλιοθήκες φορτωμένα υπερβολικά πολλά παιδικά βιβλία... [...] Δανειζόσουν και τα επέστρεφες είτε στο σχολείο είτε όταν ερχόταν ο ίδιος για να τα δώσεις πίσω και να πάρεις κάποιον άλλο ή να μην πάρεις... Όσο ήταν ίδιας θέλησης τα διάβαζα μόνος μου. Όταν έγινε μέρος σχολικής μελέτης τότε είναι που άρχισα να αραιώνω το δανεισμό και σταμάτησα να διαβάζω τα βιβλία... [...] Δ'Ε' Δημοτικού κατά κύριο λόγο ήταν που είχαν αρχίσει [...] να γίνονται πιο αραιά οι επισκέψεις μου στη βιβλιοθήκη...».

Άνδρας, 29 ετών, μαθηματικός

Γράφημα 1
Ποιος είναι ο πιο σημαντικός λόγος που θεωρείτε ότι το παιδί σας διαβάζει
εξωσχολικά βιβλία (ανά μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



«...Είχαμε εδώ βιβλιοθήκη στο χωριό, στο σχολείο..., παίρναμε, ανταλλάσσαμε παίρναμε στο σπίτι, διαβάζαμε, τα ξανααφήναμε... Σαν αίθουσα υπήρχε στο σχολείο μία μεγάλη ντουλάπα που είχε βιβλία που τα ανταλλάσσαμε... Δεν μου άρεσε το διάβασμα. Δεν ξέρω τι λόγος υπάρχει αλλά δεν μου άρεσε να διαβάσω. Του σχολείου δεν τα διάβαζα σχεδόν ποτέ απλώς είχα πολύ ισχυρή μνήμη και θυμόμουν τα μαθήματα από την παράδοση. Σαν διάβασμα..., δεν διάβαζα, δεν συγκεντρωνόμουν να διαβάσω...».

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

«...Στο νηπιαγωγείο που είχαμε τη βιβλιοθήκη τη δανειστική, στο δημοτικό δεν θυμάμαι να έχουμε βιβλιοθήκη, στο γυμνάσιο είχαμε βιβλιοθήκη και στο Λύκειο δεν είχαμε. Βασικά δεν πηγαίναμε... Στο νηπιαγωγείο, ναι, αφού κάναμε δανειστική βιβλιοθήκη, τρελαινόμασταν να παίρνουμε βιβλία, να διαβάζουμε και μέσα στην τάξη και να δανειζόμαστε εκτός τάξης κτλ. Τώρα στο γυμνάσιο όχι ιδιαίτερα αλλά εμένα δεν μου έλειπε γιατί είχαμε στο σπίτι τεράστια βιβλιοθήκη με βιβλία...».

Γυναίκα, 26 ετών, νηπιαγωγός και σερβιτόρα

«...Δεν ήταν ακριβώς επαφή με το βιβλίο, γιατί δεν διάβαζα από βιβλίο, δεν... [...] Δεν υπήρχε βιβλιοθήκη. Δεν υπήρχε κάποιος που να ασχολείται με αυτό και να μην τον κοροϊδεύουνε στο χωριό. Δηλαδή, εγώ, στη Β' Γυμνασίου, αν έλεγα στην παρέα μου ότι Σάββατο απόγευμα θα πάω στη βιβλιοθήκη να διαλέξω βιβλίο ή θα πάω να διαβάσω εκτός του σχολείου, ε, θα ήμουν ο βλαμμένος. Αυτό που θα έκανα θα ήταν κατακριτέο από όλους. Κατάλαβες; Οπότε δεν έχω επαφή με το..., δεν έπαιρνα βιβλία. Ίντερνετ. Online...».

Άνδρας, 27 ετών, τεχνικός θερμικών συστημάτων

«...Έχω 15 χρόνια τη βιβλιοθήκη του σχολείου... Αυτό... Σε βιβλιοθήκες, όχι, δεν πήγαινα. Έχω πάει, βέβαια, κάποιες φορές, φοιτητής περισσότερο, αλλά δεν πήγαινα... Ναι, ναι, και προσπαθώ με κάποιον τρόπο να τους εμπνεύσω και σε αυτό... Διαβάζω κάποια βιβλία, μετά με ωραίο τρόπο λένε μεταξύ τους αν ήταν ωραία ή δεν ήταν, να ανταλλάξουν ο ένας με τον άλλον... [...] Ναι, σε αυτές τις ηλικίες το ζητάνε απλώς μετά δεν το σταματάνε. Αλλά άμα το φέρεις μαζί, τώρα, να πας να του πάρεις του παιδιού ένα βιβλίο να του το δώσεις δεν πρόκειται..., αλλά να το πας εκεί να δει, να ψάξει, να τα κοιτάξει, να δει τι του αρέσει κτλ., κάποια παιδιά θα διαβάσουν, κάποια άλλα δεν θα διαβάσουν. Αλλά σε αρκετά παιδιά αρέσει να διαβάζουν βιβλία. Απλώς το βιβλίο, για να το διαβάσει ένα παιδί, πρέπει να είναι, εε..., κοντινό στα ενδιαφέροντά του και να έχει και άλλες παραμέτρους: να μην το κουράζει, να μην του το επιβάλλουν και άλλα τέτοια πράγματα... Όλο το άλλο μαζί. Δηλαδή, η έκθεση είναι..., [...] είναι καλή η απλή έκθεση, αλλά χρειάζεται και έμπνευση από το δάσκαλο. Δηλαδή, αυτό χρειάζεται να δουλευτεί μετά. Δεν είναι “παίρνω ένα βιβλίο και το διαβάζω...”. [...] Θέλει και να το συζητήσουν στην τάξη, να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους, να το κάνουν σαν παιχνίδι, θέλει τέτοια πράγματα δηλαδή...».

Άνδρας, 55 ετών, δάσκαλος ειδικής αγωγής

«...Υπήρχαν φάσεις που αγοράζαμε οι ίδιοι ένα βιβλίο, το διαβάζαμε, μετά το δανειζάμε στον διπλανό μας και παίρναμε του αλλοιού από την άλλη μεριά και πήγαινε όλο αυτό ένας κύκλος και κρατούσε για κάποιους μήνες. Υπήρχαν και φάσεις που δανειζόμασταν από τη φορητή βιβλιοθήκη που ανέφερα νωρίτερα και, από ‘κει και πέρα, οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν να γράψουμε στο τέλος μία μικρή περίληψη...».

Άνδρας, 29 ετών, μαθηματικός

«...Στο σχολείο μας υπήρχε βιβλιοθήκη την οποία επισκεπτόμασταν στα διαλείμματα κυρίως για βόλτα. Στις μικρές τάξεις θυμάμαι να μας εξηγούν πω δανειζόμαστε ένα βιβλίο και τους κανόνες γύρω από τη διαδικασία. Είχα επιχειρήσει να δανειστώ κάποια βιβλία πολύ μικρή αλλά περισσότερο επειδή μου άρεσε η διαδικασία και λιγότερο για να διαβάσω το βιβλίο. Όσο μεγαλώναμε οι λόγοι που θα πηγαίναμε στη βιβλιοθήκη περιορίστηκαν στο να χρησιμοποιήσουμε τους υπολογιστές για εργασίες ή να διαβάσουμε σε έναν ήσυχο χώρο. Στο δημοτικό ακόμη το σχολείο διοργάνωνε δύο τρεις φορές το χρόνο ένα παζάρι βιβλίων στη βιβλιοθήκη όπου μπορούσαμε να πάρουμε λεφτά από το σπίτι για να αγοράσουμε κάποιο βιβλίο που μας άρεσε. Άλλες βιβλιοθήκες δεν είχα επισκεφτεί ποτέ μέχρι πέρσι που άρχισα να καταλαβαίνω από μόνη μου το ενδιαφέρον των βιβλίων και να αισθάνομαι όρεξη να αγοράσω τα δικά μου βιβλία και να τα εξερευνήσω...».

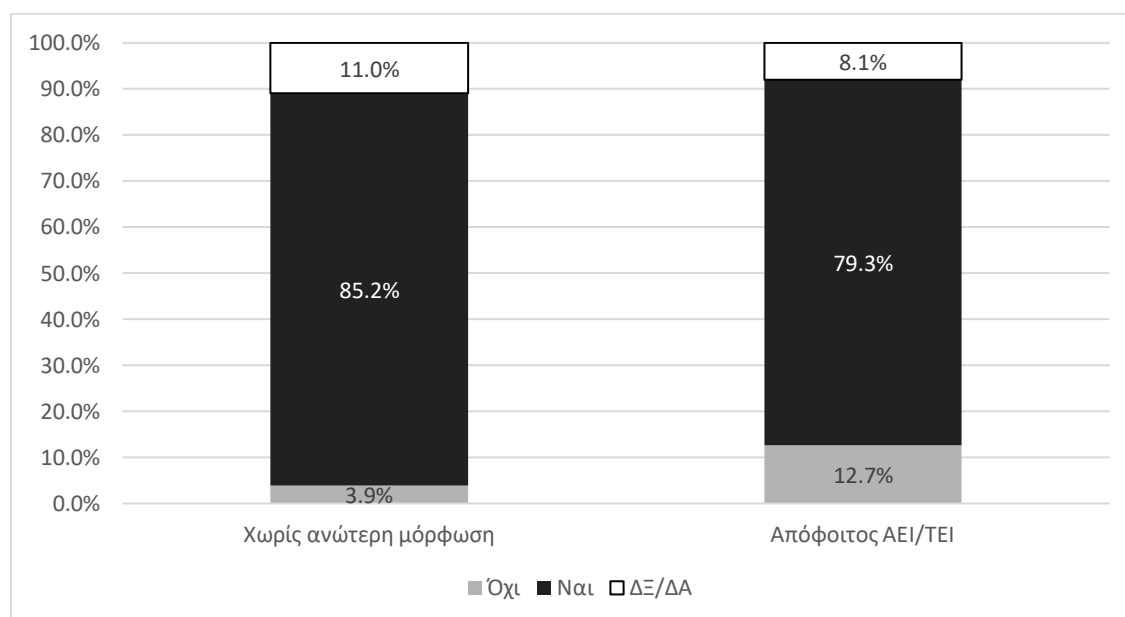
Φοιτήτρια, 22 ετών, κόρη (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

«...Το σχολείο μας είχε βιβλιοθήκη, ναι. Μου άρεσε σαν χώρος θυμάμαι και πηγαίναμε και διαβάζαμε καμιά φορά αλλά δεν ήταν εβδομαδιαίο φαινόμενο να την επισκέπτομαι. Στο δημοτικό θυμάμαι να δανείζομαι και κάποια βιβλία αλλά όχι

πολλά. Εξάλλου μέχρι κάποια τάξη μας πήγαιναν αναγκαστικά για να δανειστούμε. Θυμάμαι πως τα διάβαζα αυτά που δανειζόμουν αφενός γιατί έπρεπε, αλλά και γιατί μου άρεσαν κιόλας. Διάβαζα γενικά από πάντα εξωσχολικά βιβλία. Ακόμη και στην Α' Δημοτικού θυμάμαι είχα κάποια εξωσχολικά βιβλία που πάλευα να τα διαβάσω και μετά από όταν έμαθα ανάγνωση όντως διάβαζα πολύ. Οι γονείς μου μου τα είχαν αγοράσει. Ήταν κάτι εκδόσεις –αχ, δεν θυμάμαι!–, κάτι κλασικά παιδικά βιβλία που πάνε και ανάλογα με τις ηλικίες. Επίσης, τα *Harry Potter*, τα *Series of Unfortunate Events...*, γενικά, πολλές σειρές παιδικής κι εφηβικής λογοτεχνίας. Τα βιβλία που με σημάδεψαν πιο πολύ ήταν σίγουρα τα *Χάρρυ Πότερ*. Τα διάβασα Β'-Γ' Δημοτικού και ήταν η πρώτη φορά που έπαθα έρωτα με βιβλίο και δεν μπορούσα να το αφήσω. Με ταξίδεψε σε έναν άλλο κόσμο, ήταν λες και ζούσα μες στον κόσμο του βιβλίου...».

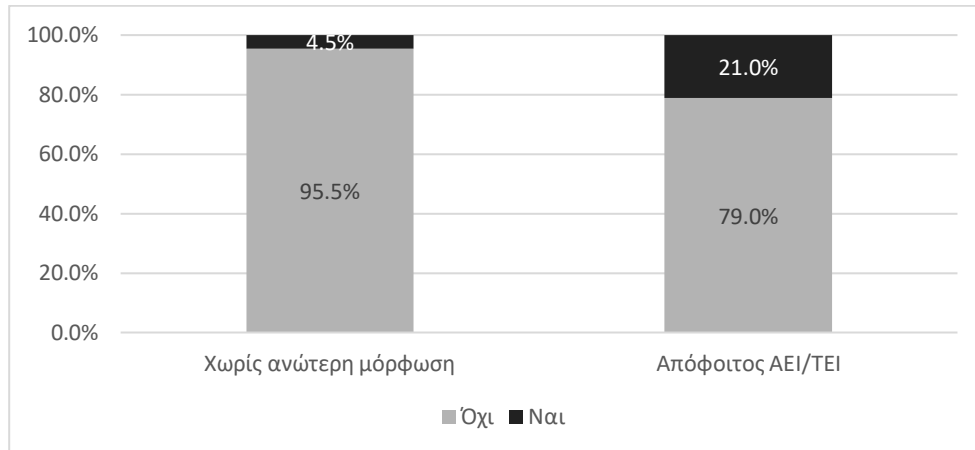
Δικηγόρος, 24 ετών, κόρη (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

Γράφημα 21
Ύπαρξη σχολικής βιβλιοθήκης ανά μορφωτικό επίπεδο
(Pearson's chi-square p value = 0.01)

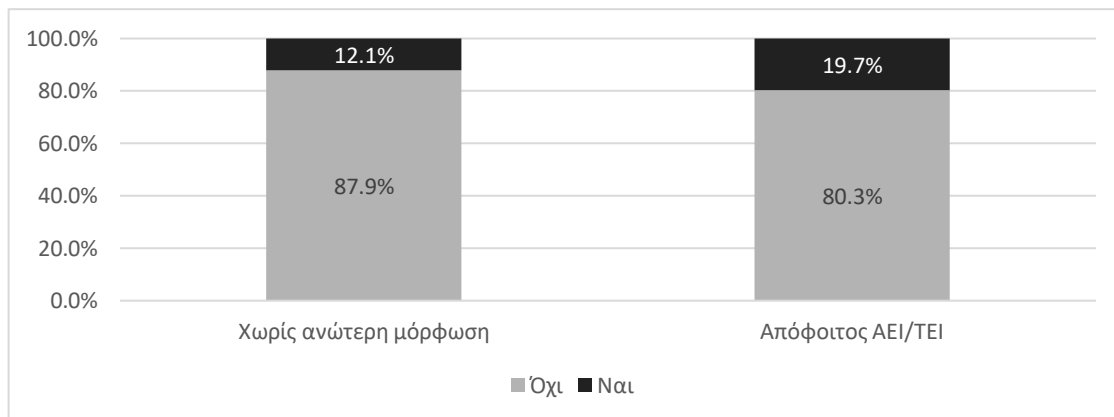


Στο Γράφημα 21 βλέπουμε ότι οι γονείς χωρίς ανώτερη μόρφωση τείνουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε σχολεία που έχουν σχολική βιβλιοθήκη (85.2%). Ωστόσο, οι ίδιοι είναι και που δηλώνουν πιο συχνά (11%) ότι δε γνωρίζουν αν το σχολείο διαθέτει βιβλιοθήκη σε σύγκριση με τους αποφοίτους ΑΕΙ/ΤΕΙ (8.1%).

Γράφημα 22
Είναι το παιδί εγγεγραμμένο σε κάποια άλλη βιβλιοθήκη (ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.00)



Γράφημα 23
Είναι το παιδί εγγεγραμμένο σε κάποια άλλη βιβλιοθήκη (ανά μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.03)



Στο Γράφημα 22 βλέπουμε ότι τα παιδιά που ο γονέας τους είναι απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ τείνουν να εγγράφονται πολύ πιο συχνά σε άλλες βιβλιοθήκες πέραν της σχολικής (21% έναντι 4.5%). Στο δε Γράφημα 23 βλέπουμε αυτή η τάση να περιορίζεται σχετικά, καθώς τα ποσοστά γίνονται 19.7% και 12.1% αντίστοιχα· έτσι, αυτή η «ανισότητα» δείχνει να αμβλύνεται.

«...Σαν παιδί, ναι, πήγαινα στη βιβλιοθήκη και διάβαζα. Αλλά οι γονείς μου δεν διάβαζαν ποτέ. Η μητέρα μου ήταν αγράμματη, δεν ήξερε. Ο πατέρας μου δεν ασχολούταν...».

Γυναίκα, 72 ετών, καθαρίστρια

«...Δημόσιες βιβλιοθήκες..., όχι, δεν... έχουμε στο δήμο μας μία δημοτική βιβλιοθήκη αλλά δεν την είχα αξιοποιήσει, όχι...».

Γυναίκα, 21 ετών, φοιτήτρια

«...Όχι, δεν έχω πάει ποτέ σε βιβλιοθήκη γενικά...».

Γυναίκα, 22 ετών, πωλήτρια σε εμπορικό κέντρο

«...Εκεί που μένω τώρα δεν υπάρχει βιβλιοθήκη. Στην Πάτρα, πήγαινα με τα παιδιά μου...».

Γυναίκα, 56 ετών, συνταξιούχος- δημόσιος υπάλληλος σε νοσοκομείο

«...Πήγαινα σε δημόσιες βιβλιοθήκες, ιδιαίτερα όταν πήγαινα σχολείο: τις προτιμούσα κυρίως για να διαβάσω, γιατί διάβαζα πολύ πιο εύκολα...».

Γυναίκα, 21 ετών, φοιτήτρια

«...Και μετά από κάποια χρόνια έγινε και η βιβλιοθήκη κοινοτική βιβλιοθήκη... Είχε πολλά βιβλία..., λειτουργεί, και τώρα έχει γίνει και πιο μεγάλη με πιο πολλά βιβλία και πιο πολύ κόσμο να ανταλλάσσει... Πήγαινα όχι συχνά, αλλά θυμάμαι ότι είχα πάει και είχα πάρει κάποια βιβλία..., δύο βιβλία το χρόνο...».

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

«...Στο σπίτι μας, όμως, είχαμε βιβλιοθήκη, [...] η οποία είχε κυρίως τα..., κυρίως εγκυκλοπαίδειες, δηλαδή, γενικά ό,τι υπήρχε, που έβγαίνε. Δηλαδή, αν θα 'βγαίνε, ξέρω 'γω, θυμάμαι έβγαίνε μια εγκυκλοπαίδεια *Ελευθερουδάκης*, θα παίρναμε του Ελευθερουδάκη την εγκυκλοπαίδεια: θα έβγαίνε ξέρω 'γω καμιά άλλη εγκυκλοπαίδεια, η *Δομή*, θα πηγαίναμε να την πάρουμε. Δηλαδή, πάντα οι γονείς μου και ο πατέρας μου θα επένδυαν στη γνώση, σ' εμάς. Ό,τι μπορούσαν και καταλάβαιναν για την εποχή τους, έτσι;...».

Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«...Τώρα, λόγω της μετακόμισης που είχαμε κάνει το '10 [...] έχουμε βάλει όλα τα βιβλία σε κούτες και τα 'χουμε πάνω σε ένα μικρό πατάρι. [...] Στην καραντίνα, βασικά, που βαριόμασταν, τα κατεβάσαμε και είχα βρει μέσα άπιστευτα βιβλία όπως αυτό τον *Ξένο*, ας πούμε, αλλά εκεί ήτανε, ναι, πολύ λίγα...».

Γυναίκα, 23 ετών, φοιτήτρια, υπάλληλος σε ταξιδιωτικό γραφείο, ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά, υποδοχή σε κέντρο εκδηλώσεων

«...Είχαμε παιδική βιβλιοθήκη στο σπίτι γεμάτη, ασφυκτικά γεμάτη. Γιατί ήμασταν εμείς τέτοια παιδιά. Δηλαδή, όταν ήμουν μικρός, είχα όλες τις εγκυκλοπαίδειες που έβγαζε το National Geographic με τους δεινόσαυρους και ζώα...».

Ανδρας, 27 ετών, τεχνικός θερμικών συστημάτων

«...Γιατί αν πας, ας πούμε, στη βιβλιοθήκη μου και δεις τα βιβλία μου είναι πέρα από τη φυσιολογική φθορά των χρόνων. Γιατί μπορεί να βρεις ένα βιβλίο που είναι και τριάντα ετών, ξέρω 'γω... Είναι ατσαλάκωτα, είναι ασημείωτα, είναι έτσι σαν καινούργια, και δεν... Δηλαδή, δεν μου αρέσει όταν βλέπω βιβλία μου σε ξένα χέρια να τα..., να γυρνάνε τα εξώφυλλα, να τσαλακώνουν σελίδες και τα λοιπά και

τα λοιπά... Ε, δεν ξέρω, κάποιος ψυχαναγκασμός; Ή αυτό ή επειδή ακόμα και σήμερα, ας πούμε, μπορεί να πιάσω ένα βιβλίο που το διάβασα στην Στ' Δημοτικού και να το ξαναδιαβάσω. Γουστάρω να είναι σε καλή κατάσταση... [...] ...Μια βιβλιοθήκη έχουμε... Εεε, κοίταξε, εξαρτάται τι εννοείς μεγάλη! Εγώ, επειδή μεγάλωσα σε ένα σπίτι που υπήρχε μια βιβλιοθήκη με 800 βιβλία, αυτή που έχω τώρα στο σπίτι μου μου φαίνεται μικρή, αλλά και πάλι είναι θέμα. Δηλαδή, θυμάμαι ότι και εγώ και η σύντροφός μου στείλαμε πολλά βιβλία πίσω γιατί δεν..., δεν είχαμε χώρο, ας πούμε, να τα κρατάμε στη βιβλιοθήκη μας. Ξέρω 'γω; Να πω καμιά... 150 με 200 πρέπει να υπάρχουνε στο σπίτι..., 230, 230 πρέπει να είναι...».

Ανδρας, 34 ετών, πολιτικός μηχανικός

«...Η μητέρα μου διαβάζει πάρα πολλά βιβλία, έχουμε στο δωμάτιό μου μια πολύ μεγάλη βιβλιοθήκη. Τα βιβλία που διαβάζει ο μπαμπάς μου είναι λίγο περιορισμένα: δηλαδή, θα διαβάσει ιστορικά, πολεμικά και ποίηση...».

Γυναίκα, 25 ετών, Marketing

«...Γενικά στο σπίτι, είναι αλήθεια, δεν διάβαζε και κανείς πάρα πολλά βιβλία. Υπήρχαν βιβλία πάντα, δηλαδή είχαμε βιβλιοθήκη, μια βιβλιοθήκη σχετικά οκεί. Δεν είναι όμως ότι κάποιος απ' τους γονείς μου ή από τους παππούδες μου ή οτιδήποτε διάβαζε ποτέ πολλά βιβλία, έτσι, κάποιο λογοτεχνικό, το καλοκαίρι. Έμενα από μικρή μ' άρεσε, όμως, η αλήθεια είναι. Δηλαδή, εντάξει, μικρότερη διάβαζα, έτσι, πιο παιδικά βιβλία αρκετά, και μετά μεγαλώνοντας, έτσι, εφηβικά, λογοτεχνικά...».

Γυναίκα, 22 ετών, εργαζόμενη σε κινηματογράφο

«...Στο σπίτι υπάρχει μια μικρή βιβλιοθήκη τοποθετημένη στο σαλόνι, η οποία, όμως, αποτελείται από λεξικά, βιβλία αγγλικών και του πανεπιστημίου, της αδερφής μου, και κάποια βιβλία που έχουν χαρίσει στη μητέρα μου ή τα έδιναν δώρο με κάποια εφημερίδα... Πηγαίνοντας σχολείο, δεν αντιμετώπισα ποτέ κάποια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και θα ήθελα να τονίσω πως, εάν στο σχολείο που πήγαινα είχε κάποια βιβλιοθήκη, θα είχα αγαπήσει την ανάγνωση βιβλίων πολύ νωρίτερα...».

Γυναίκα, 22 ετών φοιτήτρια

«...Κοίτα, εγώ πήγαινα σε ένα δημόσιο στη νέα Σμύρνη. Στο δημοτικό δεν θυμάμαι αν είχαμε βιβλιοθήκη. Στο γυμνάσιο είχαμε, και στο λύκειο παίζεις να είχαμε, αλλά δεν την επισκεπτόμουν. Δεν ήταν καμιά μεγάλη ήταν ένα δωματάκι με λίγα βιβλία και καρέκλες που μας πήγαινα εκεί για να δούμε κανένα βίντεο αλλά δεν τη χρησιμοποιούσαμε. Νομίζω κανένας. Δεν με ενδιέφερε να βρω ποτέ κάποιο βιβλίο...».

Φοιτήτρια, 22 ετών

«...Ναι, αλλά δεν τη χρησιμοποιούσα, γιατί ήταν κατά βάση (γέλιο) μία βιβλιοθήκη που απαρτιζόταν από βιβλία θρησκευτικού περιεχομένου. Δηλαδή, το πιο προοδευτικό βιβλίο ήταν της Πηνελόπη Δέλτα. Δεν είχαμε πιο...».

Γυναίκα, 62 ετών, ηθοποιός

«...Είχαμε βιβλιοθήκη και ήμουν γραμμένη... Στο δημοτικό σίγουρα, και δανειζόμουν και βιβλία. Στο γυμνάσιο ήμουν γραμμένη αλλά δε..., μμμ..., έτσι κι έτσι. Θυμάμαι το *Χάρρυ Πότερ* που είχε βγει τότε και τον είχα δανειστεί από τη βιβλιοθήκη (γέλαει) και μου άρεσε πάρα πολύ...».

Γυναίκα, 32 ετών, ψυχολόγος

«...Πηγαίναμε εκεί και..., ναι. Η αλήθεια είναι ότι στο γυμνάσιο, εκεί που είχαμε βιβλιοθήκη, πηγαίναμε και μαθαίναμε, διαβάζαμε κάποια βιβλία ή κάναμε τις ασκήσεις μας κ.λπ., παίρναμε κάποια βιβλία... Η αλήθεια είναι ότι έπαιρνα κάποια βιβλία αλλά μη φανταστείς την τυπική ενασχόληση με αυτό...».

Γυναίκα, 27 ετών, υπάλληλος σουπερμάρκετ

«...Ναι, ήμουνα! Τι να σου πω... Έψαχνα εγώ τις βιβλιοθήκες και πήγαινα και γραφόμουνα. Ναι, ναι, αλήθεια, και πήγαινα τουλάχιστον 3-4 φορές την εβδομάδα και καθόμουνα πάρα πολλές ώρες. Γιατί εκεί ήταν η τρέλα...».

Γυναίκα 45 ετών, σερβιτόρα

«...Νομίζω κάπου στο γυμνάσιο γράφτηκα στη βιβλιοθήκη. Γενικά, ήταν κάτι σαν άσκηση αυτό νομίζω. Κάποιος καθηγητής μας είχε πει να γραφτούμε στη βιβλιοθήκη, να δανειστούμε κάποιο βιβλίο: το είχα κάνει τότε γι' αυτή την εργασία, αλλά άρχισα να τη χρησιμοποιώ ήταν πολύ αργότερα. Δηλαδή, στην Α' Λυκείου ξεκίνησα μόνη μου να δανειζομαι βιβλία από τη βιβλιοθήκη και να τα διαβάζω, κάπου εκεί στο λύκειο...».

Γυναίκα, 24 ετών, φοιτήτρια

«Το σχολείο που πηγαίνουν τα παιδιά έχει βιβλιοθήκη, αλλά τα παιδιά δεν δανείζονται καθόλου βιβλία. Προσωπικά, δεν τα παροτρύνω να το κάνουν, με την έννοια ότι έχουμε πολλά βιβλία στο σπίτι μας... έχουμε γύρω στα 400 και... βιβλία, μπορεί να είναι και πάνω από 600 βιβλία. Πρόκειται για βιβλία όλων των ειδών και είναι δικά μας. Έχουμε αποτύχει στη φιλιαναγνωσία των παιδιών καθώς βλέπω ότι δεν δείχνουν ενδιαφέρον για να εξερευνησουν τα βιβλία και αυτό νομίζω ότι αυτό οφείλεται στην ταχύτητα των πληροφοριών και του ίντερνετ... Εμένα δεν με βλέπουν να διαβάζω, μόνο τη μητέρα τους λίγο. Αν μας βλέπανε και τους δυο να διαβάζουμε περισσότερο, μπορεί να ήταν αλλιώς. Μπορεί να έχουμε κάνει λάθος σε αυτό».

Πατέρας: στέλεχος σε ασφαλιστική εταιρεία (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας: μητέρα: τραπεζικό στέλεχος, δίδυμα παιδιά 12 ετών: αγόρι και κορίτσι)

«Τώρα δεν έχουμε βιβλιοθήκη, γιατί έχουμε αλλάξει κτήριο, και έχει καινούργιο κτήριο στο Γυμνάσιο και στο λύκειο και η βιβλιοθήκη είναι στο δημοτικό και δεν μπορούμε να πάμε στη βιβλιοθήκη, δεν έχουμε καθόλου πρόσβαση ενώ παλαιότερα είχαμε πρόσβαση και πήγαινα. Μου άρεσε τότε να πηγαίνω. Συνήθως πήγαινα για πρότζεκτ που μας βάζανε για να ψάξουμε με φίλες μου και χρησιμοποιούσα βιβλία για να ψάξω. Θα ρωτούσα για βιβλία σε σχέση με το θέμα που είχα και μετά θα έβρισκα αυτό που μου φαινόταν πιο ωραίο... [...] Θυμάμαι να δανείζομαι, κάποιες φορές, βιβλία, άλλες φορές τα διάβαζα, άλλες είχα ξεχάσει ότι τα είχα δανειστεί. Τα θέματα των βιβλίων που δανειζόμουν ήταν συνήθως με ζουζούνια, με ζούφια, με μελισσόυλες, πασχαλίτσες... Έχω επισκεφτεί μία βιβλιοθήκη που νομίζω πως είναι στο κέντρο, δεν ξέρω ακριβώς που είναι. Είχαμε πάει να δούμε μια παράσταση μπαλέτου με τη μαμά μου, ήταν πολύ μεγάλη (η μητέρα της εξηγεί ότι εννοεί την *Εθνική Βιβλιοθήκη στο Κέντρο Πολιτισμού Σταύρος Νιάρχος*)».

Κόρη, 12 ετών (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας: πατέρας: στέλεχος σε ασφαλιστική εταιρεία, μητέρα: τραπεζικό στέλεχος, δίδυμα παιδιά)

ΠΑΙΔΙΑ, ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΒΙΟΤΙΚΑ ΥΦΗ
Σημειώσεις εθνογραφικών παρατηρήσεων

Η μητέρα αναφέρει ότι τα παιδιά τους δεν είναι εγγεγραμμένα σε κάποια βιβλιοθήκη και δεν γνωρίζει αν το σχολείο έχει κάποια βιβλιοθήκη. Ο μεγαλύτερος γιος αναφέρει ότι, αν και υπάρχει μια πολύ μικρή βιβλιοθήκη στο σχολείο του που του επιτρέπει το δανεισμό βιβλίων, εξωσχολικό βιβλίο δεν έχει διαβάσει ποτέ, γεγονός που, όπως εξηγεί, οφείλεται στο ότι δεν έχει χρόνο λόγω των υπόλοιπων υποχρεώσεων και στο ότι δεν έχει βρει κάποιο βιβλίο να του κινήσει την προσοχή.

Εθνογραφική πενταμελούς οικογένειας: γονείς αλβανικής καταγωγής:
πατέρας: οικοδόμος, μητέρα: καθαρίστρια, 3 παιδιά: αγόρια 15 και 12 ετών, κορίτσι 7 ετών

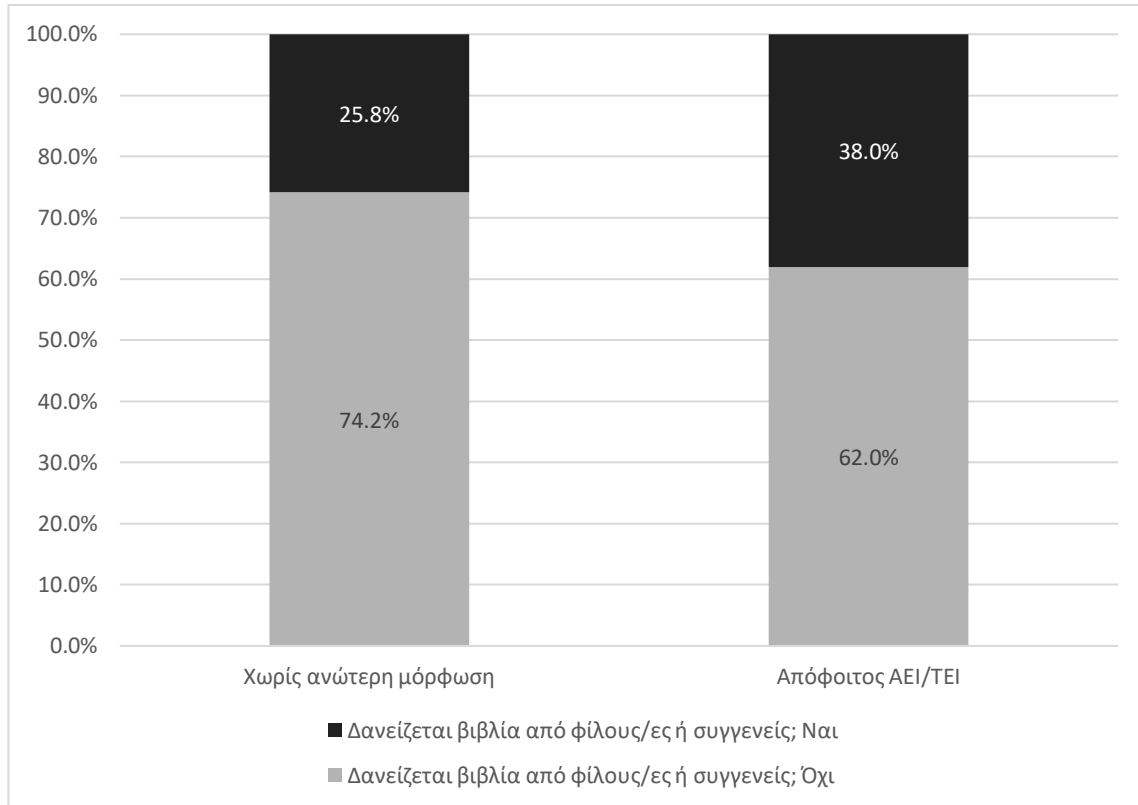
Η κόρη, 13 ετών, δεν είναι εγγεγραμμένη σε κάποια βιβλιοθήκη –ούτε ο 8χρονος αδερφός της–, ενώ υπάρχει βιβλιοθήκη στο σχολείο. Στο δημοτικό, αναφέρει ότι τη χρησιμοποιούσε ενίοτε, ενώ τώρα όχι. Το διάβασμα σε σχέση με το παρελθόν της αρέσει το ίδιο και, γενικώς, έχει ψάξει τα βιβλία που έχουν στο σπίτι αλλά όχι πρόσφατα. Γενικά, της αρέσει να διαβάζει κυρίως για το σχολείο, για να έχει πιο ελεύθερο χρόνο να ασχολείται με άλλα πράγματα.

Εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας: μητέρα: παιδαγωγός, 2 παιδιά: 13 ετών κορίτσι και 8 ετών αγόρι, ο πατέρας δεν μένει στο ίδιο σπίτι, η γιαγιά των παιδιών μένει μαζί τους

Όταν πήγα στο σπίτι τους, αμέσως αντίκρισα στο μεγάλο σαλόνι μια βιβλιοθήκη με αρκετά βιβλία, περίπου 150 στον αριθμό. Το διάβασμα άρεσε πολύ στον σύντροφό της αλλά και στην ίδια και αυτό είναι που, όπως μου είπε, θέλει να μεταδώσει και στο παιδί. Στο πάνω ράφι υπήρχαν πολλά κλασικά λογοτεχνικά βιβλία, όπως το *Οι δαίμονισμένοι*, *Οι αδερφοί Καραμαζόφ* κ.ά., το *Άνθρωποι και ποντίκια*, αρκετά βιβλία του Καραγάτση, *Το όνομα του ρόδου*, μια σειρά πολλών βιογραφικών βιβλίων με προσωπικότητες του παρελθόντος (π.χ. Γκάντι, Κικέρων κ.ά.), αρκετά βιβλία της Αγκάθα Κρίστι και ένας ογκώδης τόμος με τίτλο *501 must-see movies*. Στο δεύτερο και τρίτο ράφι υπήρχαν βιβλία νεότερης ελληνικής και ξένης λογοτεχνίας, μια σειρά με βιβλία του Φρέντν Γερμανού, του Βασίλη Βασιλικού, της Victoria Hislop και κάποια βιβλία ποίησης του Σεφέρη. Πολύ μεγάλο μέρος, όμως, της βιβλιοθήκης καταλαμβάνουν βιβλία σχετικά με την ψυχανάλυση, όπως του Ύαλομ και του Freud και κάποια βιβλία αυτοβελτίωσης... Ο δεκάχρονος γιος της, αν και είναι μέλος στη βιβλιοθήκη της περιοχής, ανέφερε χιουμοριστικά και γελώντας πως η μαμά του τον προμηθεύει με πολλά βιβλία: «Η μαμά δεν λέει ποτέ όχι σε βιβλία!».

Εθνογραφική οικογένειας: αγόρι 10 ετών, μητέρα: λογίστρια, χήρα

Γράφημα 24
Δανείζεται το παιδί βιβλία από φίλους/-ες ή συγγενείς (ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.01)

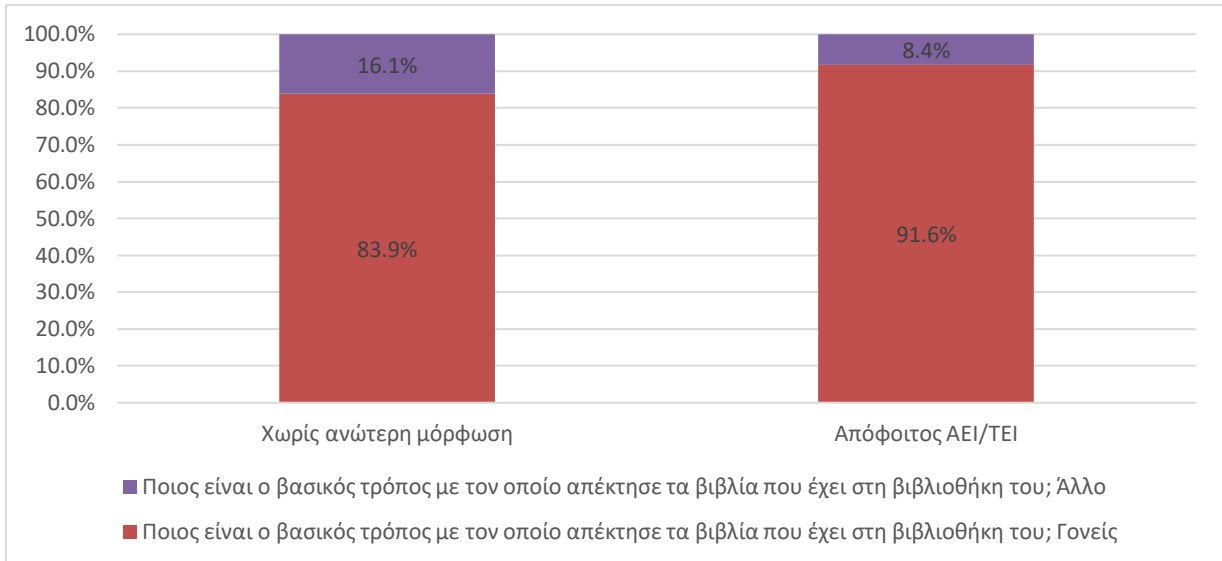


Στο Γράφημα 24 βλέπουμε ότι τα παιδιά γονέων με πτυχίο τείνουν να δανείζονται πιο συχνά (38%) βιβλία από φίλους/-ες ή συγγενείς. Παρατηρείται, λοιπόν, μία απόκλιση 12.2% ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα.

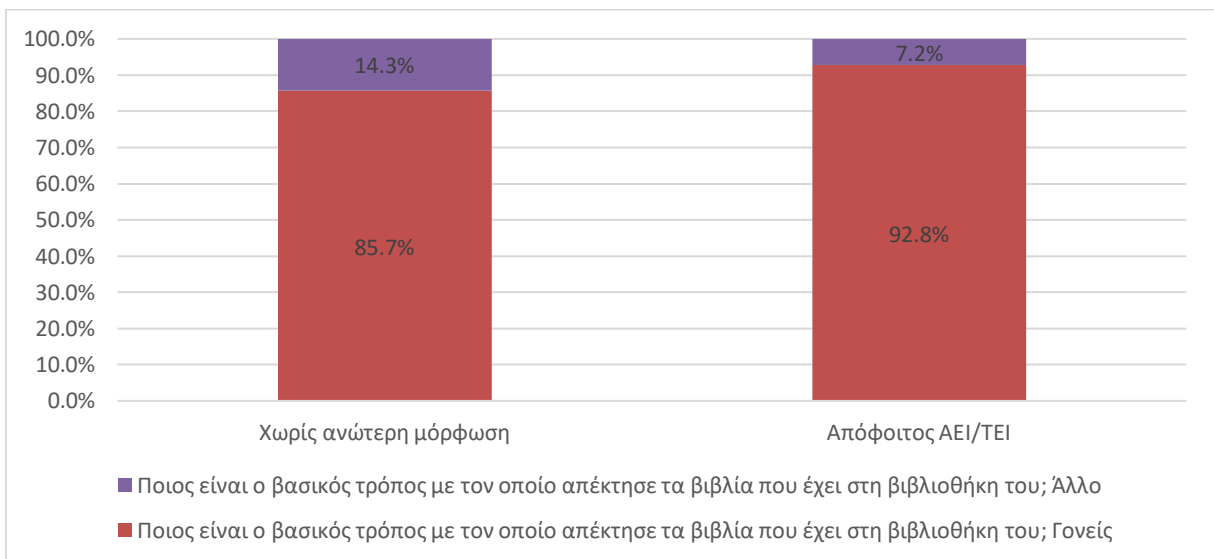
«Συγκεκριμένα, υπήρχε μία μεγάλη βιβλιοθήκη με βιβλία των γονιών μου και διάφορα διακοσμητικά όπως, για παράδειγμα, ένα παλιό ραδιόφωνο, η οποία λειτούργησε σαν τοίχος μεταξύ των δύο χώρων. Δίπλα στην είσοδο, στην πλάτη του σαλονιού, υπήρχε ακόμη μία βιβλιοθήκη με χώρο για τα κλειδιά και άλλα βιβλία των «μεγάλων». Μικρότερη, τέλος, βιβλιοθήκη υπήρχε στο δωμάτιο που κοιμόταν η υπηρεσία που είχαμε στο σπίτι, για να βοηθάει με τις δουλειές και κυρίως για να προσέχει εμένα και την αδερφή μου όταν έλειπαν οι γονείς μου. Σε αυτήν υπήρχαν βιβλία των γονιών μου, παλιοί τους δίσκοι μουσικής και άλλα δικά τους αντικείμενα. Αν θυμάμαι καλά, λειτούργουσε πιο πολύ ως αποθηκευτικός χώρος. Το δωμάτιό μου το μοιραζόμουν με την αδερφή μου αλλά ήταν μεγάλο, αεράτο και φωτεινό, με ένα μικρό τραπεζάκι για χειροτεχνίες, κούτσες με Barbie/κούκλες/παιχνίδια και μία τεράστια βιβλιοθήκη γεμάτη παιδικά βιβλία».

Γιος, 12 ετών (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας; πατέρας: στέλεχος σε ασφαλιστική εταιρεία, μητέρα: τραπεζικό στέλεχος, δίδυμα παιδιά)

Γράφημα 25
Ποιος είναι ο βασικός τρόπος που απέκτησε το παιδί τα βιβλία του
(ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.01)



Γράφημα 26
Ποιος είναι ο βασικός τρόπος που απέκτησε το παιδί τα βιβλία του (ανά μορφωτικό
επίπεδο άλλου γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.01)



Στα Γραφήματα 25 και 26 βλέπουμε παρόμοιες τάσεις. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν έχουν ανώτερη μόρφωση τείνουν να αποκτούν βιβλία με περισσότερους τρόπους (16.1% και 14.3%) σε σύγκριση με εκείνα που οι γονείς τους έχουν πτυχίο (8.4% και

7.2%). Τα παιδιά που είτε ο γονέας τους που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο (91.6%) είτε ο άλλος γονέας τους (92.8%) έχει πτυχίο φαίνεται ότι αποκτούν βιβλία κυρίως μέσω αυτών.

«...Και παίρναμε και από την εκκλησία, από το κατηχητικό, βιβλία... Ο δάσκαλος ήταν υπεύθυνος, έλεγε ότι “τόρα θα πάρουμε αυτά τα βιβλία, θα τα φέρετε σε τόσο χρονικό διάστημα, θα τα πάρουν άλλα παιδιά, θα το διαβάσετε σε δύο εβδομάδες” για παράδειγμα. Νομίζω μας τα έδινε ο δάσκαλος, δεν θυμάμαι να διάλεγα εγώ...».

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

«...Συνήθως, ας πούμε, παίρνω και βιβλία που... Τα άγνωστα είναι από κάτι second-hand books, που πάω και παίρνω, ας πούμε, 3 ευρώ ένα βιβλίο και μετά το ξεκινάω και εντέλει δεν μου φαίνεται και πολύ ενδιαφέρον... Δηλαδή, θα είναι πολύ random επιλογή. Μέσα σε πέντε λεπτά θα είχα αποφασίσει ποιο βιβλίο θα πάρω και ίσως το άφηνα στη μέση...».

Ανδρας, 23 ετών, φοιτητής

«...Έχω δανειστεί πάρα πολλά βιβλία από φίλους μου και τα έχω επιστρέψει. Κι έχω δανείσει κι εγώ σε φίλους μου πολλά βιβλία. Στην οικογένεια μου, όχι, δεν... δεν μου αρέσουν τα βιβλία που έχουμε σπίτι, οπότε δεν τα επιλέγω...».

Γυναίκα, 22 ετών, δημοσιογράφος

«...Όχι, ήταν πάντα πολύ ενθαρρυντικοί. Και όταν άρχισα να λέω ότι θέλω να γίνω ψυχολόγος κι αυτά και άρχισαν να μου παίρνουν πάρα πολλά βιβλία (χαμογελάει), όχι όμως με πίεση. Κάπως άμα άρχιζα εγώ να διαβάζω, ναι, έλεγα θα μπω στη Σχολή Ψυχολογίας, είχα μπει, μ’ άρεσε κάτι, μου έπαιρνε η μαμά μου, ξέρω ‘γω, ένα βιβλίο που είχε ο Ευριπίδης σχετικό... Μετά, άρχισα να διαβάζω για ψυχανάλυση, μου έπαιρνε η μαμά μου διάφορα βιβλία ψυχανάλυσης. Κάπως έτσι...».

Γυναίκα, 32 ετών, ψυχολόγος

«Όταν ήμουν έξι ετών, εκείνο το καλοκαίρι που θα πήγαινα το Σεπτέμβριο Α’ Δημοτικού –γιατί νηπιαγωγείο δεν είχαμε στο χωριό, δεν υπήρχε καν δηλαδή η λέξη νηπιαγωγείο τότε, δεν είχαμε καν ηλεκτρικό ρεύμα στο χωριό (γέλιο)–, ο θείος μου μου έφερε δώρο την εγκυκλοπαίδεια της Αντιγόνης Μεταξά. Εγώ δεν ήξερα να διαβάζω, η εγκυκλοπαίδεια ήταν πεντάτομη και είχε και έναν τόμο σαν πανόραμα, κάπως έτσι το έλεγε, και είχε εικόνες και φωτογραφίες από όλο τον κόσμο. Το θυμάμαι σαν τώρα που μου το έφερε... [...] Θυμάμαι σαν να είναι τώρα..., με είχε βάλει να καθίσω δίπλα του και μου λέει “να ξεκινήσουμε με το πανόραμα και να δεις τις φωτογραφίες”, οπότε το ξεφυλλίζαμε και μου εξηγούσε η κάθε εικόνα τι έδειχνε. Αυτό για μένα..., με είχε εντυπωσιάσει πιο πολύ από όλα γιατί, τα προηγούμενα χρόνια, ερχόταν αλλά μου διηγούνταν πράγματα. Τότε ήταν η πρώτη φορά που είχα ένα μεγάλο βιβλίο με πολλές εικόνες πολύ εντυπωσιακές για εμένα, γιατί δεν υπήρχαν έτσι κι αλλιώς δηλαδή τα ερεθίσματα που έχει ένα σημερινό παιδί... Εγώ τότε δεν τα είχα... Μετά, άρχισα να σκέφτομαι ότι θέλω, ας πούμε, να μάθω να διαβάζω για να μπορώ να διαβάσω και τα υπόλοιπα ας πούμε. [...] Πιστεύω ότι στη σχέση μου με το βιβλίο δύο πράγματα ήταν καθοριστικά: το ένα η εγκυκλοπαίδεια που μου είχε φέρει ο θείος μου στην Α’ Δημοτικού και το άλλο στη Γ’ Δημοτικού. Τότε άρχισα να έχω θέμα με τις αμυγδαλές και πήγαινα στο Ηράκλειο πολύ συχνά, γιατί έπρεπε να κάνω εξετάσεις αίματος, γιατί έπρεπε κάποιες τιμές εκεί να τις φτιάξουν για να κάνω χειρουργείο. Οπότε άρχισα να

πηγαίνω Ηράκλειο και να βλέπω, ας πούμε, τη μεγάλη πόλη. Και θυμάμαι κάποια στιγμή που περάσαμε μπροστά από ένα βιβλιοπωλείο και θυμάμαι πάρα πολύ έντονα τη βιβλιοθήκη του, που είχε πολλά βιβλία του βιβλιοπωλείου, ας πούμε, ήταν πολύ για μένα εικόνα ασυνήθιστη... [...] Ναι, και, μετά, όταν μπήκα για να κάνω το χειρουργείο, κάπου το Μάιο, δηλαδή όλη τη χρονιά, μία θεία μου, άλλη θεία, από τη μεριά της μαμάς μου, που ζούσε Αθήνα, και κατέβαινε στο χωριό Χριστούγεννα, Πάσχα, καλοκαίρι και τα λοιπά, η οποία έμενε σπίτι μας γιατί δεν είχε πού να μείνει και έμενε σε εμάς, ήταν λίγο πριν το Πάσχα και είχε κατέβει Κρήτη και είχε μάθει ότι θα έμπαινα να κάνω χειρουργείο και μου είχε φέρει το βιβλίο *Η Πολυάννα μεγαλώνει*. [...] Και μου λέει “να το διαβάσεις τώρα που θα είσαι και στο νοσοκομείο σιγά-σιγά”, ήμουνα τέλος Γ’ Δημοτικού, “να περνάει και η ώρα σου και να δεις που θα σου αρέσει”. Δηλαδή, μου έφερε αυτό το δώρο όπου ήταν για μένα σαν να έβλεπα ταινία... Ήταν η πρώτη φορά που διάβασα, ας πούμε, ένα βιβλίο τέτοιου τύπου. [...] Ναι. Και μετά από αυτό εγώ είδα στα περιεχόμενα ότι έχει και άλλες *Πολυάννα* οπότε μετά άρχισα να παραγγέλλουμε βιβλία. Όπου έπρεπε να τα παραγγείλω, να πήγαινε κάποιος χωριανός στο Ηράκλειο, να του τα παραγγείλουμε, να θέλει ο χωριανός να μπει σε βιβλιοπωλείο για να μου το πάρει να μου το φέρει... Δηλαδή, έπρεπε να συντρέχει ένας λόγος να πάει χωριανός στο Ηράκλειο και να θέλει να κάνει και την εξυπηρέτηση. [...] Αργότερα, μπήκα στη δημοτική βιβλιοθήκη και πήρα και την κάρτα και τα λοιπά. Μετά είχαμε και τους φιλόλογους μας που μας πρότειναν διάφορα... [...] Οπότε μετά είχα και ακούσματα αλλά τη θέληση να πηγαίνω να δανείζομαι βιβλία αυτή την είχα εγώ. Είχαμε μία καθηγήτρια στην Α’ Λυκείου, ήταν φιλόλογος, η οποία πραγματικά μας μετέδωσε, έτσι, πάρα πολύ την αξία τού να μπορείς να επιλέγεις βιβλία. Αυτή έδινε πολύ μεγάλη σημασία στο τι βιβλία διαβάζεις. [...] Δεν είναι όλα τα βιβλία το ίδιο. Η αλήθεια είναι στην Α’ Λυκείου μάς έδινε δύσκολα διαβάσματα, δύσκολες ερωτήσεις να απαντήσουμε, μας έκανε και τα φιλολογικά όλα και τα λοιπά και μας σύστηνε βιβλία. Δηλαδή ήτανε, ας πούμε, το *Άκου ανθρώπακο*, το οποίο το διάβασα γι’ αυτήν. Σου λέω, έτσι, ένα ενδεικτικά. Δηλαδή, εκεί μπήκε και το κομμάτι πλέον της κριτικής συνειδητοποίησης, της κριτικής σκέψης».

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, εκπαιδευτικός, 59 ετών, γονείς: αγρότες

«...Έπαιρνα τα περιοδικά που είχαν σχέση με την τεχνολογία καθώς και έντυπα τα οποία σου δίνουν κάθε εβδομάδα φάση DeAgostini, ένα αντικείμενο για να φτιάξεις..., ένα κάτι, ένα αντικείμενο...».

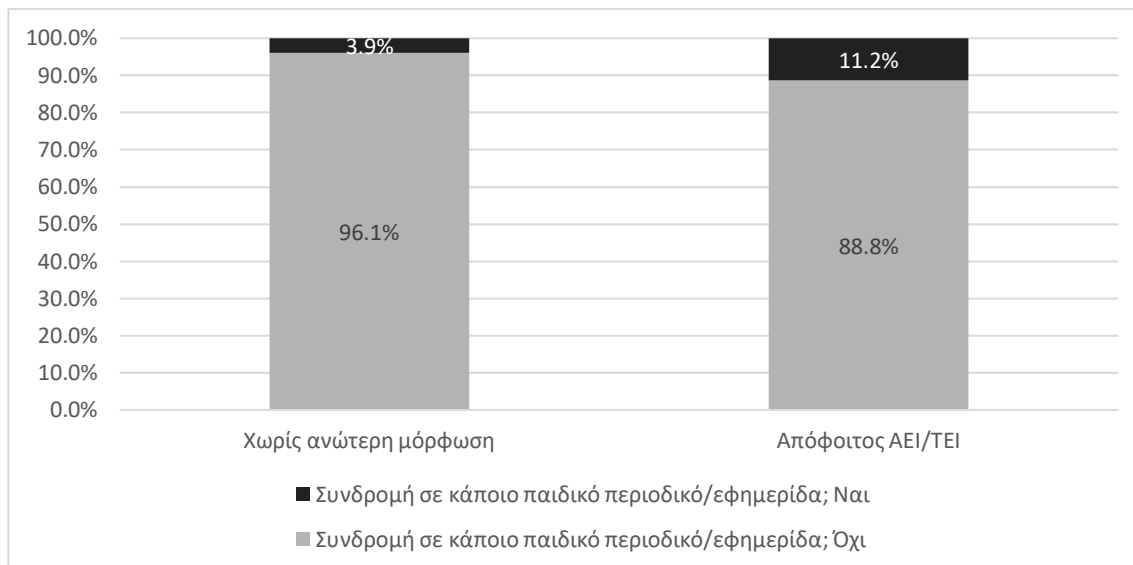
Άνδρας, 29 ετών, μαθηματικός

«...Ναι, παίρναμε τη *Ζωή του παιδιού*, αυτά τα διαβάζαμε. Ήταν ένα περιοδικό θρησκευτικού περιεχομένου, είχε ποιήματα, είχε παραμύθια, είχε τραγούδια. [...] Ναι, είχε και σταυρόλεξα...».

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

Στο Γράφημα 27 βλέπουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα επηρεάζει την τάση των παιδιών να έχουν συνδρομή σε κάποιο παιδικό περιοδικό ή εφημερίδα. Βέβαια, αυτό σχετίζεται και με το οικονομικό υπόβαθρο των γονέων. Τα παιδιά, λοιπόν, των οποίων ο γονέας έχει πτυχίο έχουν συνδρομή κατά 11.2%, ενώ όσων δεν έχει πτυχίο μόλις κατά 3.9%.

Γράφημα 27
Διαθέτει το παιδί συνδρομή σε κάποιο παιδικό περιοδικό ή εφημερίδα (ανά
μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.01)



«...Αααχ, στους *Μικρούς Ερευνητές*. Δεν ξέρω αν το..., αυτή ήταν μία εφημερίδα... οι *Μικροί Ερευνητές*, που είχα γράψει κιόλας, είχα πόρωση με αυτή την εφημερίδα... Ναι, και με είχανε βάλει κιόλας. Έγραφα νομίζω για το *Χάρρυ Πότερ*, κάτι για το αγαπημένο μου βιβλίο... Ε' Δημοτικού, Δ'; Και το είχανε βάλει, και μετά είχα κάνει και τη δική μου εφημ..., τι θυμήθηκα! Είχα κάνει και τη δική μου εφημερίδα... Είχαμε..., κάναμε εφημερίδα και στο σχολείο, είχαμε τέτοια και είχαμε κάνει και τη δική μου εφημερίδα, την προσωπική, που την είχα στείλει στους *Ερευνητές*..., *Μικρούς* ή... *Ο εξερευνητής*; Δεν θυμάμαι... που έβγαινε, εβδομαδιαίο ήταν αυτό, έβγαινε με κάποια εφημερίδα που δεν θυμάμαι... Την *Καθημερινή*, τον *Ελεύθερο Τύπο*; Δεν... Και με αυτή τρελαινόμουν, γιατί έγραφα, έκανα, έρανα, γιατί διάλεγαν και καλά τα κείμενα...».

Γυναίκα, 32 ετών, μέλος τηλεοπτικών παραγωγών

«...Δηλαδή, αγοράζαμε σίγουρα στα εφηβικά μου χρόνια... Εβδομαδιαίως αγόραζα *Μανίνα*, *Κατερίνα*, τα κλασικά, κούτρες ολόκληρες, ατελείωτες, αυτά. Κάθε εβδομάδα, ναι, ναι. Δηλαδή, στα εφηβικά μου χρόνια, εκεί μετά το δημοτικό, *Μανίνα*, *Κατερίνα*, ή μπορεί και στο δημοτικό, εκεί 11-12, εβδομαδιαίως...».

Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«...Αλλά έπαιρνα τα περιοδικάκια, κυρίως τα εμπορικά που κυκλοφορούσαν για τους εφήβους: *Κατερίνες*, *Μανίνες* και τέτοια, 'ντάξει (γέλιο). Δεν ήμουν και λάτρης μην φανταστείς. Αλλά τα παίρνα όμως είχα μία επαφή με αυτόν τον κόσμο... εμ...».

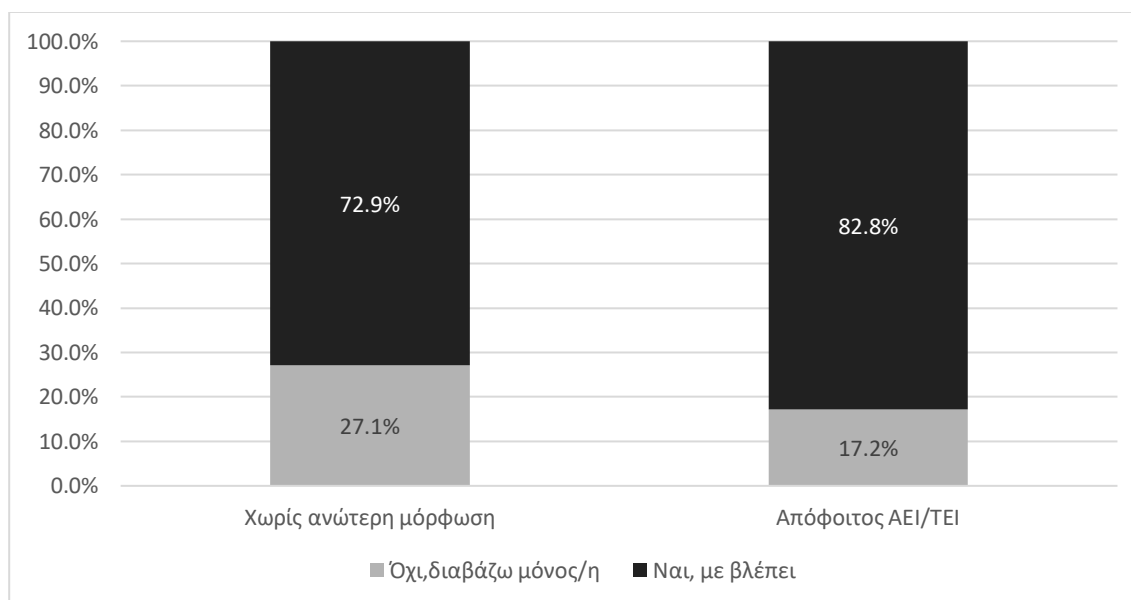
Γυναίκα, 63 ετών, ηθοποιός

«Κοίτα, ο πατέρας μου..., για παράδειγμα, όπως μου έφερναν εμένα την Πολυάννα (γέλιο), διάβαζε εφημερίδες. Του άρεσε να έχει εφημερίδα..., την εφημερίδα την ήθελε πολύ: την εφημερίδα την *Αυγή*, *Τα Νέα* και *Το Βήμα*. Ανάλογα ποιον έβρισκε, ποιος θα πήγαινε στην πόλη, ποια μέρα θα πάει..., δεν ήταν και κάθε μέρα. [...] Δεν ήταν τόσο στρατηγικό αυτό αλλά, ας πούμε... Καταρχήν, δεν είχανε όλοι την κουλτούρα... Δηλαδή, την ανάγκη του πατέρα μου να διαβάσει εφημερίδα την είχαν ελάχιστοι χωριανοί. [...] Και οι εφημερίδες δεν ήτανε τόσο... Δηλαδή, δεν τις έβρισκες παντού, έπρεπε να ψάξεις, ας πούμε, το περίπτερο που θα είχε την εφημερίδα ή το στέκι που θα έχει την εφημερίδα. Οπότε αν, ας πούμε, παράδειγμα, ο Χ., ένας χωριανός μας και φίλος πολύ αγαπητός του πατέρα μου και ΚΚΕ γέννημα-θρέμμα, ο οποίος δούλευε στην τράπεζα και ήξερε ότι ο πατέρας μου αγαπά να διαβάζει εφημερίδα, όταν ερχόταν στο χωριό, επειδή ήξερε ότι ο πατέρας μου θέλει να έχει εφημερίδα, του φύλαγε. Δηλαδή, έπαιρνε ο Χ. και διάβαζε το *Ριζοσπάστη* και δεν τον πετούσε, κρατούσε 5-6 ξέρω γω. Ναι, του έφερνε, ας πούμε, ο Χ. και του 'λεγε «σου 'φερα να διαβάσεις»».

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, εκπαιδευτικός, 59 ετών, γονείς: αγρότες

Γράφημα 28

Βλέπει το παιδί το γονέα να διαβάζει (ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.02)



Στο Γράφημα 28 φαίνεται ότι οι γονείς που δηλώνουν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ διαβάζουν λιγότερο χωρίς να τους βλέπει το παιδί (17.2%). Το αντίστοιχο ποσοστό όσων δεν έχουν ανώτερη μόρφωση βρίσκεται στο 27.1%. Άρα, φαίνεται ότι οι άνθρωποι χωρίς ανώτερη μόρφωση τείνουν να διαβάζουν χωρίς να τους βλέπει το παιδί.

«...Η μητέρα μου διάβαζε θρησκευτικά βιβλία πιο πολύ, τα τελευταία χρόνια πιο πολύ, που είχε περισσότερο χρόνο και δεν είχε τόσες δουλειές, διάβαζε...» .

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

«...Ιδιαίτερα ο μπαμπάς μου διάβαζε πάρα πάρα πολύ, αλλά δεν διάβαζε μόνο λογοτεχνία, διάβαζε πολύ ιστορία, ιστορικά βιβλία κυρίως. Αλλά τον μπαμπά μου τον θυμάμαι μόνιμα κάτι να διαβάζει, και τη μαμά μου. Τους θυμάμαι γενικά πολύ να διαβάζουν βιβλία. Σαν εικόνα... Είχανε γραφείο, ήταν το γραφείο του μπαμπά μου στο σπίτι που διάβαζε, εεε, που μπορεί να έβλεπα κι εκεί τη μαμά μου, αλλά υπήρχε ο χώρος γενικά μέσα στο σπίτι. Τη μαμά μου την έχω και πολύ έντονα πριν κοιμηθεί να διαβάζει πάντα, εεε, και στο σαλόνι και πολύ το καλοκαίρι τη μαμά μου. Φουλ! Γιατί είχε παραπάνω χρόνο για διακοπές...».

Γυναίκα, 32 ετών, μέλος τηλεοπτικών παραγωγών

«...Θυμάμαι τον πατέρα μου με την *Ελευθεροτυπία* και θυμάμαι μετά το φαγητό, κάθε μεσημέρι, ήτανε απαραίτητο, ..θα μας διάβαζε κάτι από την εφημερίδα. [...] Δηλαδή, τρώγαμε, η μάνα μου έπλενε τα πιάτα, ο πατέρας μου δεν θα βοηθούσε στα πιάτα, και εμείς ήμασταν στην κουζίνα και ο πατέρας μου άνοιγε εκείνη τη φυλλάδα τη μεγάλη, την τεράστια, και πάντα θα μας διάβαζε. Δηλαδή, θα διάβαζε στη μάνα μου τους τίτλους, μετά θα έβρισκε ένα άρθρο..., [...] πάντα θα μας διάβαζε κάτι από την εφημερίδα, ναι, πάντα... Ο πατέρας μου διάβαζε εφημερίδα το μεσημέρι..., δούλευε πάρα πολύ και, όταν αποκτήσαμε την τηλεόραση, αυτό που κάναμε ήταν ότι βλέπαμε τηλεόραση όλοι μαζί, αλλά τύπου κανάλι, ξέρεις, ακόμα και ποδοσφαιρικούς αγώνες βλέπαμε όλοι μαζί, που δεν ήταν κανείς ποδοσφαιρόφιλος, αλλά, ναι. Έπαιζε Ολυμπιακός, βλέπαμε, παίρναμε το μέρος μιας ομάδας. Ήταν αυτό που βλέπαμε όλοι μαζί, δεν..., δεν είχαμε άλλες επιλογές... [...] Το κοινό ήταν αυτό: η ανάγνωση της εφημερίδας, που ήταν ιεροτελεστία. Μετά το φαγητό θα διαβάζαμε εφημερίδα, θα μας διάβαζε κάτι ο πατέρας μου στην εφημερίδα, αυτό. [...] Δεν διάβαζε άλλη ώρα, κυρίως τότε. Μεγαλώνοντας, όμως, που τον έπιασαν οι αϋπνίες του, ξύπναγε πολύ νωρίς το πρωί και πάντα θυμάμαι πήγαινε στην κουζίνα και κάτι διάβαζε..., βιβλία από ιστορία, δηλαδή πάρα πολλά βιβλία, ναι, διάφορα... [...] Δηλαδή ακόμα και τώρα έχω βιβλία που μέσα τους υπάρχουνε σημειώσεις, καθόταν και σημείωνε μερικές φορές. Δηλαδή, έπαιρνε ένα βιβλίο και σημείωνε πράγματα και έπαιρνε χαρτάκια, που τα έβαζε μέσα στα βιβλία, αλλά, ναι, μέχρι και που ήταν μεγάλος, που πέθανε 92 ετών, μέχρι τα 90 του διάβαζε πάντα. Δηλαδή δεν μπορούσε να ζήσει χωρίς εφημερίδα, η εφημερίδα ήτανε..., δεν γινότανε χωρίς εφημερίδα...».

Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«(γελώντας) ... Ο μπαμπάς μου διαβάζει την εφημερίδα για τα μνημόσυνα. Δεν νομίζω καν ότι μπαίνει στον κόπο να διαβάσει ολόκληρα άρθρα (γελάει). Ο παππούς μου, που έμενε εδώ (στο σπίτι που μένει τώρα η ίδια), διάβαζε κάθε μέρα, όλη μέρα εφημερίδα...».

Γυναίκα, 23 ετών, φοιτήτρια, υπάλληλος σε ταξιδιωτικό γραφείο, ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά, υποδοχή σε κέντρο εκδηλώσεων

«...Διαβάζανε όχι βιβλία, πιο πολύ εφημερίδες...».

Γυναίκα, 43 ετών, παιδαγωγός

«...Οι γονείς μου δεν διάβαζαν πολύ. Οι αδερφές μου κι εγώ διαβάζαμε περιοδικά δράσης... Τώρα υπήρχαν *Ο Μικρός Καουμπόης*, *Ο Μικρός Σερίφης*, τα οποία εμένα μ' άρεσαν πάρα πολύ... Σε όλους άρεσαν με εικόνες, αυτό ήταν με γράμματα μόνο, σχεδόν χωρίς εικόνες ... [...] Τα έπαιρνα από τα περίπτερα τότε...».

Άνδρας, 55 ετών, δάσκαλος ειδικής αγωγής

«...Νομίζω η μάνα μου... Άμα δεν ήταν η μάνα μου, δεν θα... Δεν σου λέω ότι δεν θα είχα διαβάσει τίποτα αλλά δεν θα είχα διαβάσει τόσο... Καλά η μάνα μου, συνέχεια, δεν υπάρχει..., συνέχεια, καθημερινά, με ένα βιβλίο στο χέρι. Τώρα τι; Δεν υπάρχει απάντηση. Δεν υπάρχει απάντηση γιατί διάβαζε... Έχει διαβάσει, ξέρω 'γω, δεν μπορώ να σου πω... ό,τι πέφτει στα χέρια της μπορεί να το διαβάσει οπότε...».

Άνδρας, 34 ετών, πολιτικός μηχανικός

«...Οι γονείς μου δεν διάβαζαν βιβλία, εκτός από τον πατέρα μου, που διάβαζε πιο πολύ τα βιβλία που τον αφορούσαν για τη δουλειά του. Ήταν γεωλόγος και ασχολούνταν με πετρώματα και γεωλογικά φαινόμενα...».

Γυναίκα, 72 ετών, καθαρίστρια

«...Οι γονείς μου διάβαζαν κάποια περιοδικά, εφημερίδες, βιβλία όχι. Πιο πολύ θυμάμαι τη μητέρα μου να διαβάζει, τον πατέρα μου δεν θυμάμαι. Ο άντρας μου διάβαζε βιβλία, κυρίως σχετικά με το επάγγελμά του και εφημερίδες. Εγώ στα παιδιά μου διάβαζα αρκετά παιδικά βιβλία. Οι κόρες μου διαβάζουν πολύ...».

Γυναίκα, 56 ετών, συνταξιούχος- δημόσιος υπάλληλος σε νοσοκομείο

«...Η μαμά μου διαβάζει πάρα πολλά βιβλία, ο μπαμπάς μου έτσι κι έτσι, οτιδήποτε έχει να κάνει με αθλητικά. Η μητέρα μου και η γιαγιά μου διαβάζαν βιβλία όταν ήμουν μικρή...».

Γυναίκα, 23 ετών, φοιτήτρια ΕΜΜΕ

«...Οι γονείς μου διαβάζουν, όχι πολύ συχνά. Ο μπαμπάς μου δεν διαβάζει τόσο λογοτεχνικά βιβλία. Διαβάζει πιο πολύ για την οικονομία, για τις τράπεζες και γενικότερα για το αντικείμενο με το οποίο ασχολούνταν. Η μητέρα μου διαβάζει ανά καιρούς, αλλά όχι πολύ συχνά...».

Γυναίκα, 37 ετών, εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας, καθηγήτρια αγγλικών

«...Ο πατέρας μου είναι με τα φεγγάρια του σε αυτό το ζήτημα. Δηλαδή καμιά φορά παίρνει βιβλία και τα διαβάζει, αλλά επειδή και αυτός δουλεύει πολύ τώρα παρόλο που έχει πάρει σύνταξη, έχει πολιτευτεί στη Χ. (πόλη), είναι δημοτικός σύμβουλος εκεί. Τα βιβλία που παίρνει είναι κατά κύριο λόγο πολιτικού περιεχομένου. Έχουμε πολλές βιβλιοθήκες στο σπίτι. Η μαμά μου διαβάζει πάρα πολύ και διάβαζε σ' εμένα και στην αδερφή μου πολλά βιβλία όταν ήμασταν μικρές. Η μαμά μου γράφει ποίηση...».

Γυναίκα, 25 ετών, υπάλληλος σε κυλικείο και καθηγήτρια ιδιαίτερων μαθημάτων

«...Διάβαζε πάρα πολύ ο μπαμπάς μου, μανιωδώς μπορώ να πω, και από αυτόν κληρονόμησα και την αγάπη μου στο διάβασμα. Όταν ήταν μικρός, επειδή δεν είχε χρήματα, προσπαθούσαμε κάθε τρόπο να βρει βιβλία για να διαβάζει. Και τώρα ακόμα, που είναι 83 ετών, οπωσδήποτε διαβάζει βιβλία. Η μητέρα μου και αυτή διάβαζε, πιο λαϊκά αναγνώσματα, αισθηματικά, παραδοσιακά, αλλά και αυτή ενδιαφερόταν πάρα πολύ για το διάβασμα...».

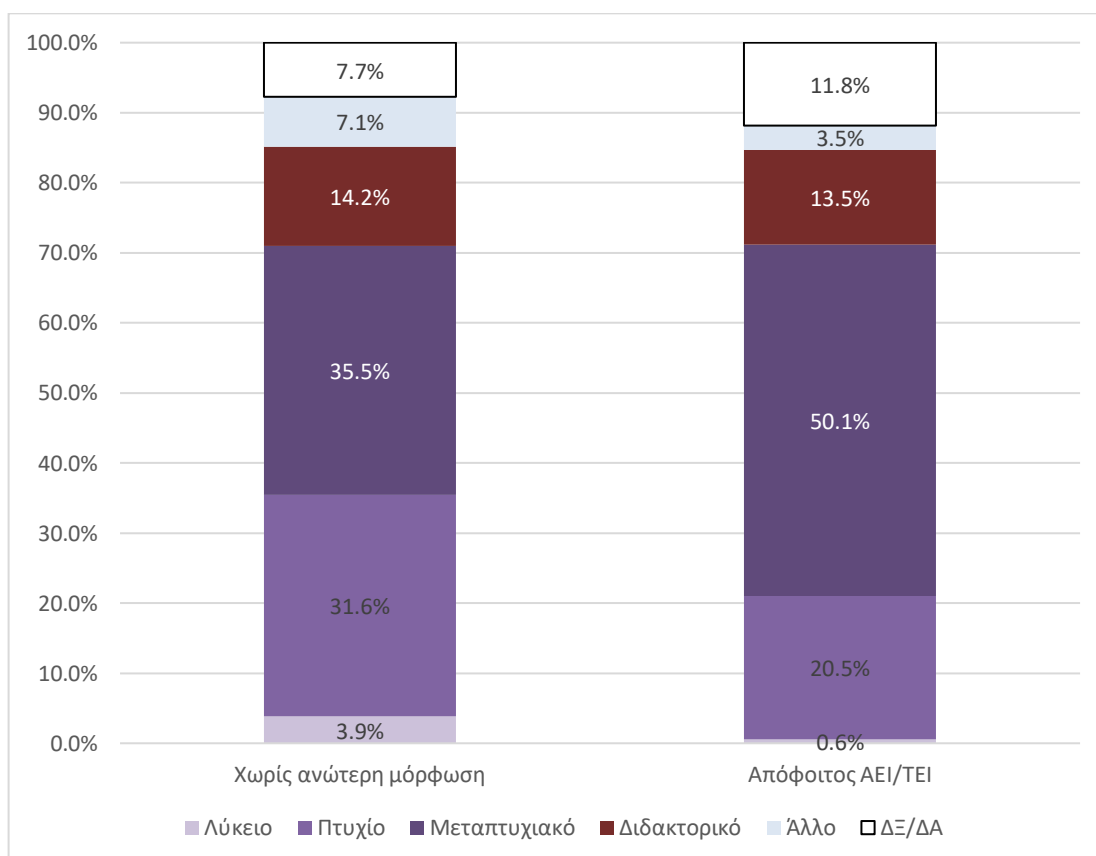
Γυναίκα, 51 ετών, εκπαιδευτικός

«...Τη σχέση μας με τα βιβλία και την ανάγνωση την έχουμε συνδέσει περισσότερο με τη μητέρα μας. Ο μπαμπάς δεν ήταν καθόλου αρνητικός στο να διαβάζουμε βιβλία αλλά δεν μας παρότρυνε ιδιαίτερα προς αυτή την κατεύθυνση. Ίσως γιατί δεν διάβαζε ο ίδιος, ίσως γιατί το έκανε η μαμά, οπότε αισθανόταν ασφάλεια ότι καλύπτεται αυτό το κομμάτι. [...] Δεν το έχω κάνει εγώ να διαβάζω στη ζωή μου... Οπότε το να διαβάζει ο κόσμος μ' αρέσει πάρα πολύ. Μπορεί επειδή μου λείπει

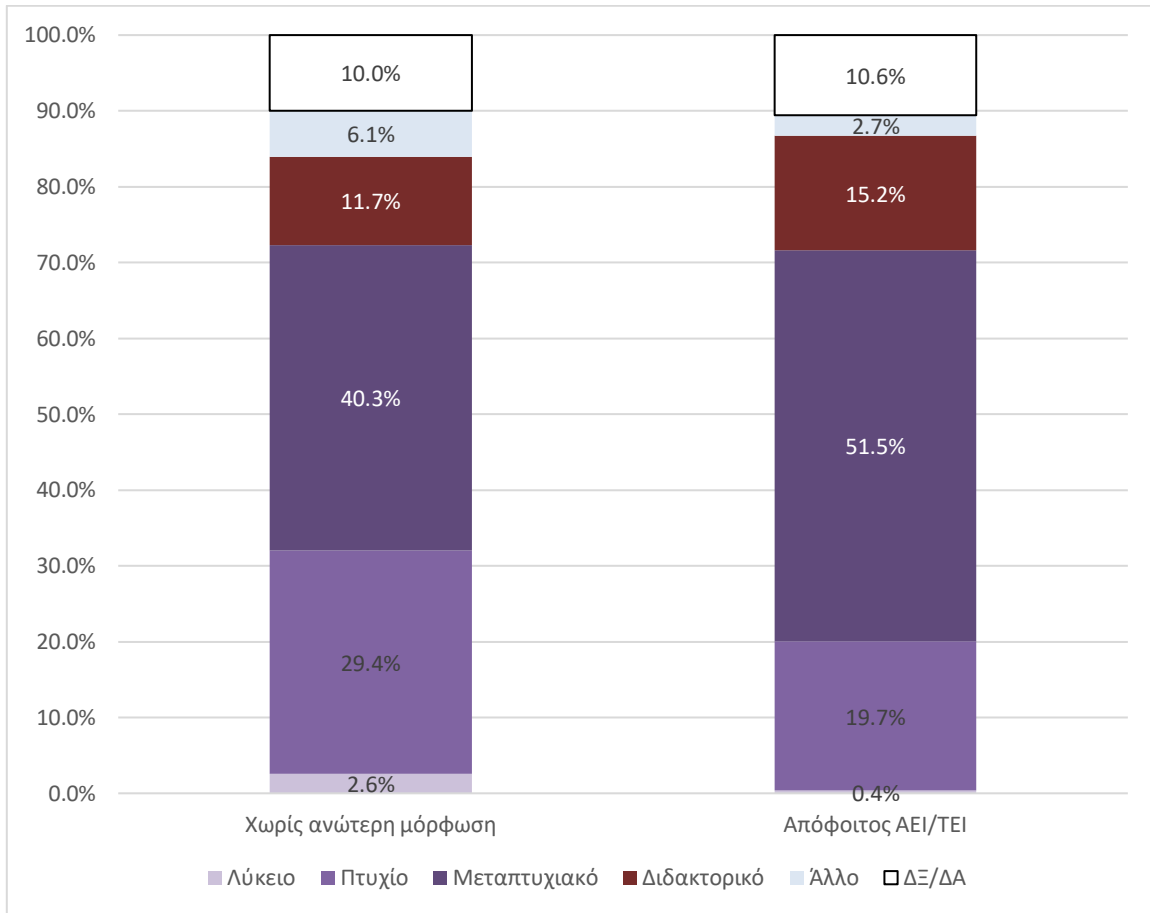
εμένα. Πιστεύω ότι ο κόσμος που διαβάζει είναι καλύτερος από τον κόσμο που δεν διαβάζει. Εγώ έχω άλλο τρόπο. Επεξεργάζομαι παραστάσεις και εικόνες, τις αναλύω με πολλή λεπτομέρεια και είναι σαν ένα μικρό βιβλίο. Δεν ξέρω αν είναι το ίδιο, απλώς το αναφέρω... [...] Δεν θυμάμαι να συζητάω για βιβλία με φίλους μου αλλά συζητούσα με τη μαμά μου. Με ρωτούσε τι γίνεται στο βιβλίο, τι μου άρεσε, τι δεν μου άρεσε, έδειχνε ενδιαφέρον, μου πρότεινε βιβλία, με πήγαινε στο βιβλιοπωλείο, διαλέγαμε μαζί. Ήλεγχε τι διαβάζω. Βασικά μου άφηνε το ελεύθερο να διαβάζω ό,τι θέλω αλλά σίγουρα θα είχε κάποια εικόνα. Ούτως ή άλλως, μέχρι τα 12 δεν ασχολούμουν με βιβλία που δεν ήταν παιδικά βιβλία. Από τα 14 άρχισα να εξερευνώ περισσότερο τα βιβλία του σπιτιού. Κάτι θα μου πρότεινε η μαμά ή κάτι θα διάβασα και μάλλον μου κίνησε το ενδιαφέρον να ψάξω και άλλα είδη βιβλίων. Παίξει να ήταν, εκεί τέλος γυμνασίου, που διάβασα το *Νησί*: ίσως από τα πρώτα πιο ενήλικα βιβλία που διάβασα».

Εθνογραφική παρατήρηση: τετραμελής οικογένεια, δύο κόρες 22 ετών, φοιτήτρια και 24 ετών, δικηγόρος, και οι δύο γονείς έχουν μεταπτυχιακό

Γράφημα 29
Ως ποια βαθμίδα θεωρείτε ότι πρέπει να σπουδάσει το παιδί (ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Γράφημα 30
Ως ποια βαθμίδα θεωρείτε ότι πρέπει να σπουδάσει το παιδί (ανά μορφωτικό
επίπεδο άλλου γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στο Γράφημα 29, παρατηρείται ότι οι γονείς χωρίς ανώτερη μόρφωση επιθυμούν περισσότερο το παιδί τους να αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα σπουδών (14.2%). Παράλληλα, όμως, είναι η ίδια κατηγορία που επιθυμεί περισσότερο το παιδί να τελειώσει απλώς το λύκειο (3.9%) ή να πάρει πτυχίο (31.6%). Αντίθετα, οι γονείς που ο άλλος γονέας έχει ανώτερη μόρφωση, όπως αποτυπώνεται και στο Γράφημα 30, επιθυμούν περισσότερο τη λήψη διδακτορικού διπλώματος από το παιδί (15.2%) ή τη λήψη μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (51.5%). Τέλος, το μορφωτικό επίπεδο του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο δείχνει να επηρεάζει περισσότερο τις απαντήσεις ΔΞ/ΔΑ. Στο Γράφημα 29, οι γονείς με ανώτερη μόρφωση επιλέγουν πιο συχνά τη

σχετική απάντηση (11.8%). Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται και οι σχετικές παραστάσεις των συνεντευξιαζομένων, όπως παρουσιάζονται στα λεγόμενά τους παρακάτω.

«...Ο μπαμπάς μου, από 17 ετών, μου έλεγε ότι “πρέπει να παντρευτείς, γιατί εγώ είμαι άρρωστος και μεγάλος, και πρέπει πριν κλείσω τα μάτια μου, να εξασφαλιστείς, να σε έχω εξασφαλίσει”. Θεωρούσε πιο πολύ σημαντικό στη ζωή μου να παντρευτώ, να κάνω οικογένεια, παρά να σπουδάσω...».

Γυναίκα, 72 ετών, σχεδιάστρια κοσμημάτων

«...Πανεπιστήμιο ήταν ο στόχος. Ναι, τότε ήτανε πανεπιστήμιο ο στόχος “για να κάνεις κάτι καλύτερο από εμάς, για να μην ταλαιπωρείσαι όπως εμείς”, το οποίο, βεβαίως, δεν ξέρω αν ισχύει αν με ρωτάς. Δηλαδή, σε αυτό που είπαμε, εκτός από το ότι το διάβασμα σε κάνει καλύτερο άνθρωπο, υπήρχε βέβαια και το στοιχείο του βιοπορισμού, δηλαδή, πιθανότατα. Αλλά, τότε, ξέρεις, δεν το πολύ ψάχνανε. Δηλαδή μορφωμένος άνθρωπος σημαίνει και καλύτερη δουλειά, καλύτερες οικονομικές συνθήκες, το οποίο, βέβαια, να μου επιτρέψεις, εντάξει, δεν είμαι απόλυτα σίγουρος αν συμβαίνει αυτό, αλλά, εντάξει, κάποιες φορές μπορεί να γίνεται...».

Άνδρας, 56 ετών, καθηγητής αγγλικών

«...Όταν είχα μείνει μετεξεταστέος, ήτανε στη Γ' Γυμνασίου, η μητέρα μου ήθελε να πάω να γίνω..., να πάω να δουλέψω σε συνεργείο, και της λέω “δεν το συζητάω καν”. Σου λέει δεν θα διαβάζει αυτός, σου λέω ότι είχαμε μείνει οι 41 από τους 43...».

Άνδρας, 79 ετών, διευθυντικό στέλεχος τράπεζας

«...Τουλάχιστον να τελειώσουμε το πανεπιστήμιο...».

Άνδρας, 45 ετών, λογιστής

«...Οι γονείς μας θεωρούσαν ότι έπρεπε να πάω στο πανεπιστήμιο, να τελειώσω μια σχολή ας πούμε...».

Άνδρας, 25 ετών, γιατρός

«Ναι-ναι, ειδικά ο πατέρας μου ήθελε πάρα πολύ “να μάθω γράμματα”, όπως έλεγε, το ήθελε πολύ, τα θαύμαζε και ο ίδιος παρόλο που δεν μπορούσε ο ίδιος να ξέρει γράμματα.[...] Κοίτα, νομίζω ότι με ενθάρρυνε πάρα πολύ στο να εξελιχθούν έτσι τα πράγματα το γεγονός ότι ένιωθα ότι ο πατέρας μου καμάρωνε που με έβλεπε να διαβάζω και ότι αυτό το πράγμα, τότε που το έκανα, στο πλαίσιο που το έκανα, την εποχή που το έκανα, είχε σημασία για μένα – για τους άλλους δεν είχε. Είχε σημασία για μένα αλλά, τώρα, χρόνια μετά, που με βάζεις, ας πούμε, και στη λογική να το ξανασκεφτώ, πρώτη φορά το λέω αυτό, δεν το είχα σκεφτεί αν δεν μου έκανες την ερώτηση... Αυτό το πράγμα, το ότι εγώ διάβαζα παραπάνω από τους άλλους σε αυτή, ας πούμε, τη μικρή κοινωνία που ζούσα με έκανε ξεχωριστή και αυτή η αίσθηση... [...] Ήτανε κίνητρο τελικά αλλά αυτό το λέω αυτή τη στιγμή. Τώρα που με ρώτησες μου ήρθε αυτή η σκέψη αλλά, ναι, και ένιωθα ότι είχα μία δύναμη εξ αυτού του γεγονότος, ας πούμε... Το ξεχωριστή με την έννοια της δύναμης».

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, εκπαιδευτικός, 59 ετών, γονείς: αγρότες

«...Από πάντα θυμάμαι και τους δύο μου γονείς να μας τονίζουν πόσο σημαντικό είναι να σπουδάσουμε. Θεωρούσαν και θεωρούν πως η γνώση είναι δύναμη. Μας εξηγούσαν πως, στην κοινωνία που ζούμε, καλώς ή κακώς, οι σπουδές δίνουν άλλο προφίλ και πως όποιος σπουδάζει επιδεικνύει όρεξη και επιθυμία να κάνει μία επένδυση στον ίδιο του τον εαυτό. Από συζητήσεις μας, σε όλη τη διάρκεια της ζωής μου, ξέρω πως ήταν

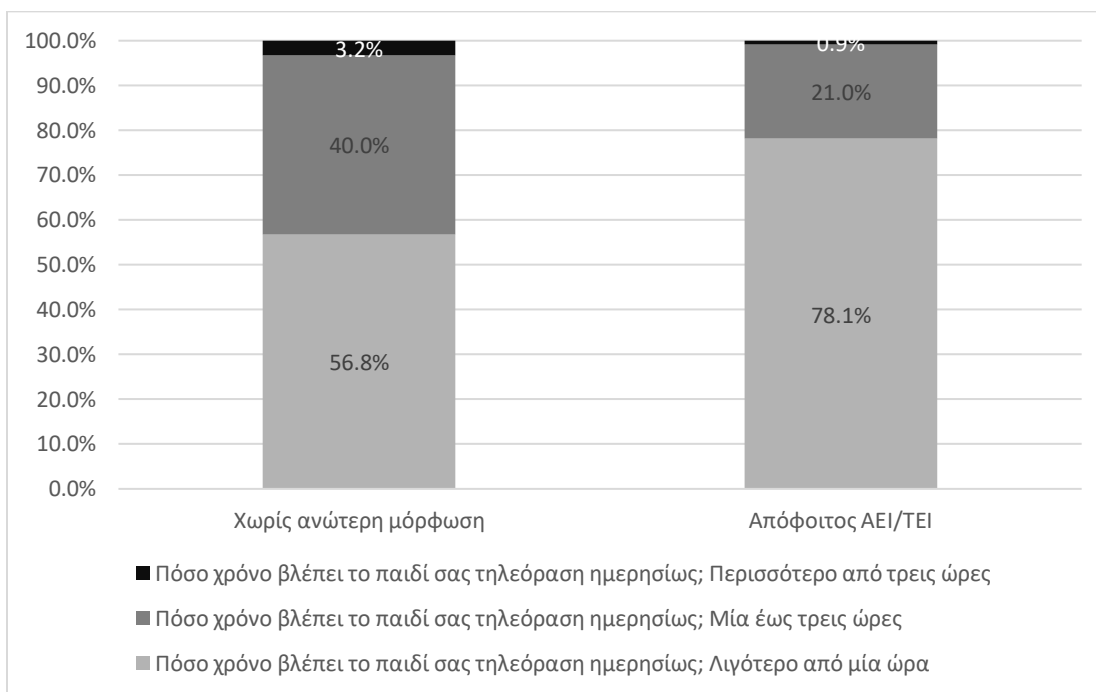
βασικό και για τους δύο να πάμε σε ένα σχολείο με σύστημα τέτοιο, ώστε να τονίζεται η σημασία της παιδείας, σε σχολείο με ποικιλία στην παιδεία και στις δραστηριότητες».

Δικηγόρος, 24 ετών, κόρη (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

«Και, δυστυχώς, τα δημόσια σχολεία δεν δίνουν τέτοιες δυνατότητες, οπότε το ιδιωτικό ήταν καλή βάση. Και ήταν σημαντικό για εμάς να πάρετε και βάσεις του τι σημαίνει σύστημα γιατί όλα είναι λίγο management, όλα θέλουν διαχείριση. Εεε, και προσπάθησα να είμαι κι εγώ ο ίδιος παράδειγμα...».

Πατέρας, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (εθνογραφική τετραμελούς οικογένειας)

Γράφημα 31
Χρόνος ημερήσιας έκθεσης σε οθόνες (πλην τηλεόρασης) ανά μορφωτικό επίπεδο γονέα
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στο Γράφημα 31 βλέπουμε ότι ένα παιδί με γονέα απόφοιτο ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι πολύ πιο πιθανό να εκτίθεται στην τηλεόραση λιγότερο από μία ώρα ημερησίως (78.1%). Παράλληλα, το ποσοστό των παιδιών που εκτίθεται στην τηλεόραση περισσότερο από τρεις ώρες ημερησίως βρίσκεται στο 3.2% όταν ο γονέας δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και γίνεται μόλις 0.9% όταν έχει κάποιο πτυχίο.

«...Μικροί στο δημοτικό εγώ και ο αδερφός μου βλέπαμε πάρα πολύ τηλεόραση. Βάζαμε και κασέτες και dvd και δεν μπορούσαμε να κοιμηθούμε αν δεν έπαιζε κάτι στην τηλεόραση. Είχαμε φαντάσου μια ταινία, τον ήρωα του βυθού και ανδεν το έβλεπα κάθε βράδυ δεν μπορούσα να κοιμηθώ. Είχα μάθει όλη την αρχή οπότε

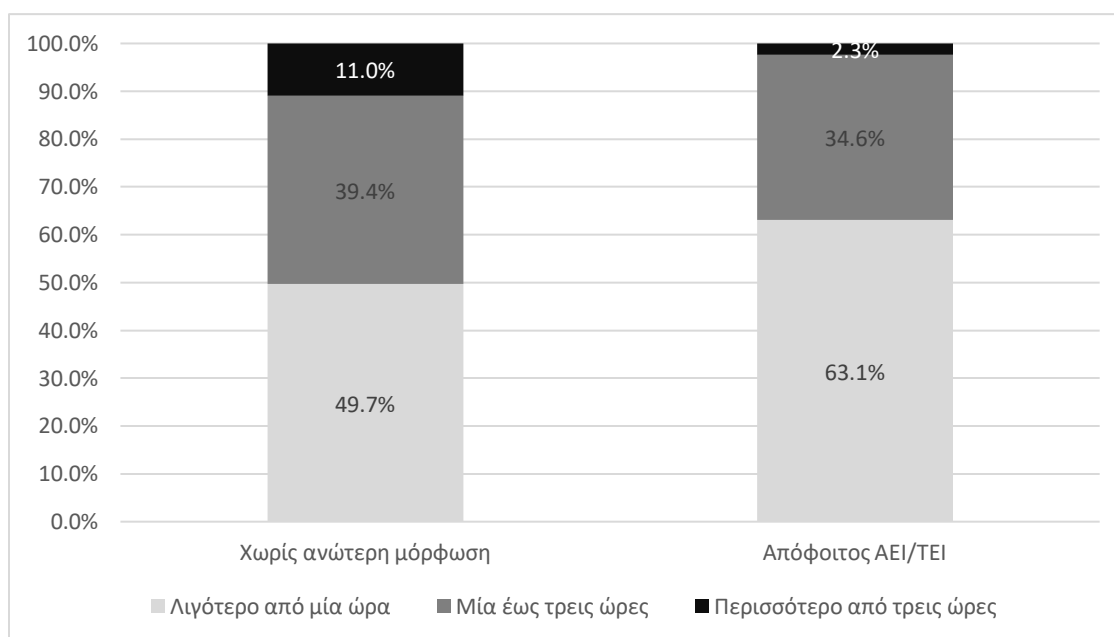
μετά έκλεινα τα μάτια μου και τα έλεγα από μέσα μου. Γενικά όμως βλέπαμε πολλή τηλεόραση, και το μεσημέρι. Έβλεπαν και οι γονείς και η γιαγιά η οποία ήταν σπίτι και έκανε δουλειές, και το απόγευμα βλέπαμε. Ακόμα και τώρα πάντα θα παίζει κάτι η τηλεόραση. Άρα συνολικά μπορεί να έβλεπα από ένα δώωρο μέχρι και πεντάωρο...»

Γυναίκα, 22 ετών, φοιτήτρια

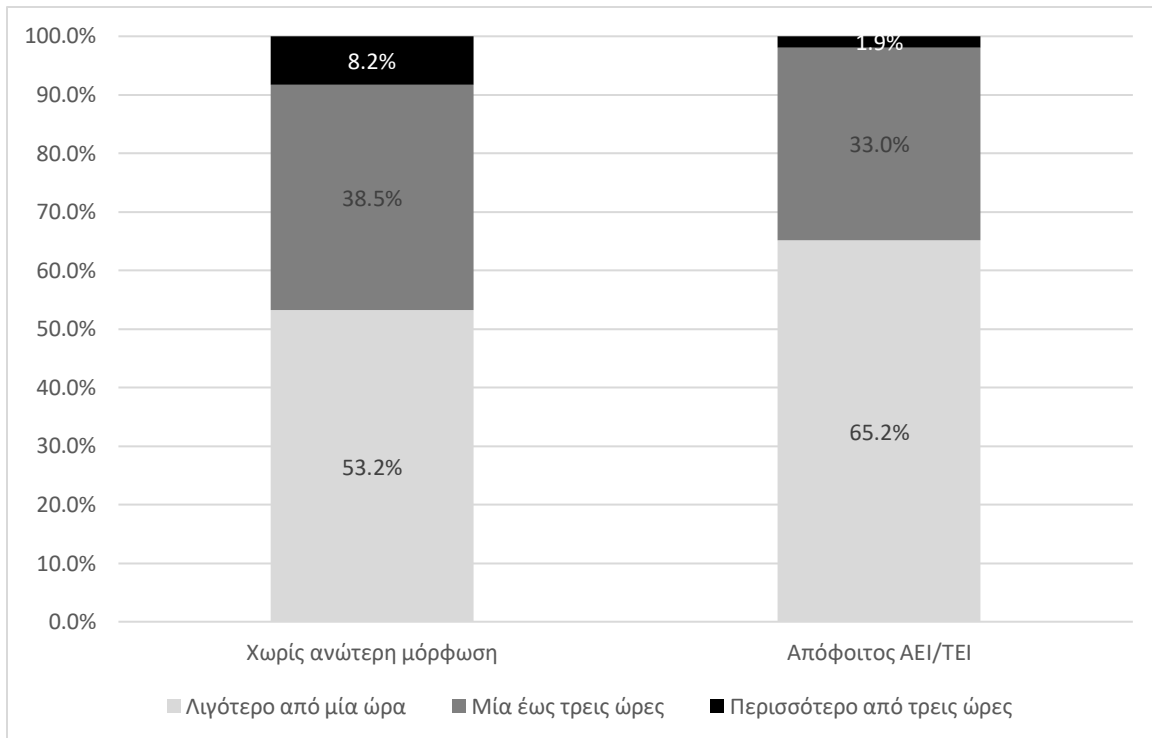
«...Ναι έβλεπα, κάθε, τα Σαββατοκύριακα κάθε πρωί ευλαβικά καρτούν, και μεγκα, κάπως λεγότανε, Disneyclub, ήταν μια εκπομπή που είχε όλα τα παιδικά, και γενικά έβλεπα και σίριαλ έβλεπα μετά, και όταν γυρνούσα απ' το σχολείο έβλεπα dolcevita, έβλεπα γενικά αρκετή τηλεόραση η αλήθεια είναι...».

Γυναίκα, 32 ετών, ψυχολόγος

Γράφημα 32
Χρόνος ημερήσιας έκθεσης σε οθόνες (πλην τηλεόρασης) ανά μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Γράφημα 33
Χρόνος ημερήσιας έκθεσης σε οθόνες (πλην τηλεόρασης) ανά μορφωτικό επίπεδο
άλλου γονέα
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στα Γραφήματα 32 και 33 βλέπουμε ότι, όταν ο γονέας είναι απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ, το παιδί τείνει κατά βάση να εκτίθεται σε οθόνες λιγότερο από μία ώρα ημερησίως (63.1% και 65.2% ανά γράφημα αντίστοιχα). το αντίστοιχο ποσοστό, όταν ο γονέας δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση είναι 49.7% και 53.2% ανά Γράφημα αντίστοιχα. Παράλληλα, τα παιδιά γονέων χωρίς ανώτερη μόρφωση τείνουν να εκτίθενται σε οθόνες πολύ περισσότερο από τρεις ώρες ημερησίως πιο συχνά (11% και 8.2% ανά γράφημα αντίστοιχα) σε σύγκριση με τους παιδιά γονέων με πτυχίο (2.3% και 1.9% ανά γράφημα αντίστοιχα).

«Το εξωσχολικό διάβασμα είναι σημαντικό. Γιατί τα παιδιά μπορεί να διαβάζουν τα μαθήματά τους, αλλά το εξωσχολικό διάβασμα είναι κάτι διαφορετικό. [...] Η αλήθεια είναι ότι αυτό που σκέφτομαι τώρα είναι τελείως διαφορετικό. Δηλαδή, πριν από μερικά χρόνια, η απάντηση πιστεύω ότι θα ήταν πολύ διαφορετική. Τώρα, πραγματικά, δεν έχω, ας πούμε, ξεκάθαρο το τι δίνει το εξωσχολικό διάβασμα, πραγματικά, γιατί... , ως δασκάλα και ως διευθύντρια, που παρατηρώ, ας πούμε, τα τεκταινόμενα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πιστεύω ότι τα παιδιά, πλέον, είναι διασπασμένα. Δεν υπάρχει αυτό που λέμε «προσήλωση και προσοχή», δεν υπάρχει πλέον. Πολλές οθόνες, απίστευτα διασπαστικά ερεθίσματα, μιλάμε για τους γονείς στην πόλη τώρα. Γιατί εγώ θα συνεχίσω να τον κάνω αυτόν το

διαχωρισμό: [...] δηλαδή, ένα παιδί που ζει σε ένα φτωχό και περιορισμένο από ερεθίσματα περιβάλλον πιστεύω ότι το εξωσχολικό βιβλίο, το καλό εξωσχολικό βιβλίο –γιατί αναγκαστικά πάλι πρέπει να κάνουμε τη διάκριση– θα του καλύψει αυτά που δεν μπορούν να κάνουν, ας πούμε, να έχει από άλλη πηγή. Ενώ, εδώ, τώρα, στην πόλη, τα σημερινά παιδιά πρέπει και ο γονιός και ο εκπαιδευτικός να κάνουν τεράστια προσπάθεια για να τα κατευθύνουν στο διάβασμα του βιβλίου. Δηλαδή πολύ λίγα παιδιά, ας πούμε, πλέον θα πουν ότι «το χόμπι μου είναι το διάβασμα». [...] Θα μπορούσα να πω ότι αν ένα παιδί, πραγματικά, διάβαζε στη σημερινή εποχή, το μεγαλύτερο όφελος που έχει είναι το να μάθει να προσηλώνεται, το να μάθει να εστιάζει κάπου, θα του έδινε αυτή τη δεξιότητα. Και το λέω γιατί ακόμα κι εγώ έχω αρχίσει, ας πούμε, δηλαδή να προσπαθώ να το λέω στον εαυτό μου... [...] «Μη διαβάσεις, ας πούμε, και ειδήσεις από το κινητό, πάρε εφημερίδα», γιατί έχουμε αρχίσει τώρα... Γιατί, εντάξει, τώρα, εμένα μου μπήκε και η περιβαλλοντική τρέλα και τα λοιπά, ότι, άντε, να μη σπαταλάμε, ας πούμε, χαρτί και το ένα και το άλλο, αλλά είναι τελείως παραπλανητικό, τελείως αποπροσανατολιστικό... Δηλαδή, είναι αυτό που γίνεται, ας πούμε, που λέμε «να διαβάσω κάτι από το κινητό»... Δεν συγκρίνεται να προσηλωθείς να κάτσεις κάπου να το διαβάσεις στο χαρτί, ακόμα και απλή εφημερίδα. Οπότε νομίζω ότι αυτή είναι μία πολύ σημαντική δεξιότητα και όφελος που μπορεί να έχει ένα παιδί από το διάβασμα».

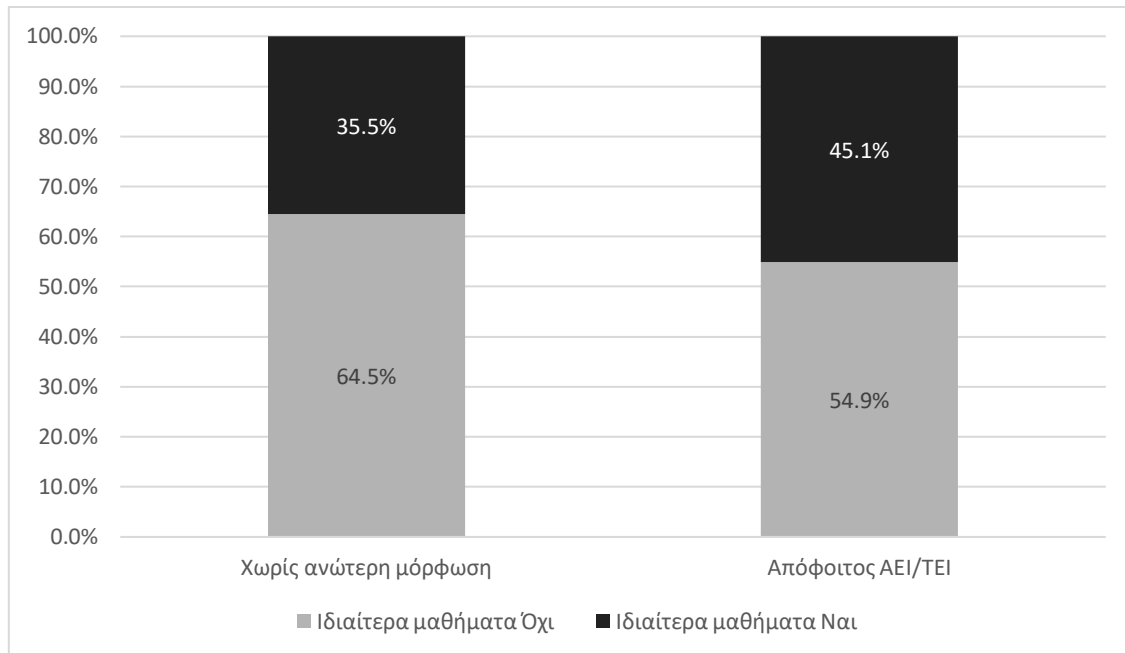
Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, εκπαιδευτικός, 59 ετών, γονείς: αγρότες

«...Ανοίγει το μυαλό τους περισσότερο· αποκτούν πολλά περισσότερα [...] με το διάβασμα... Εξωσχολικά πάνω απ' όλα! Για το σχολείο όλα τα παιδιά διαβάζουν, [...] από τα εξωσχολικά είναι αυτά που αποκτούν και λεξιλόγιο και ανοίγει το μυαλό τους πιο πολύ...»

Γυναίκα, 44 ετών, αγρότισσα και κομμώτρια

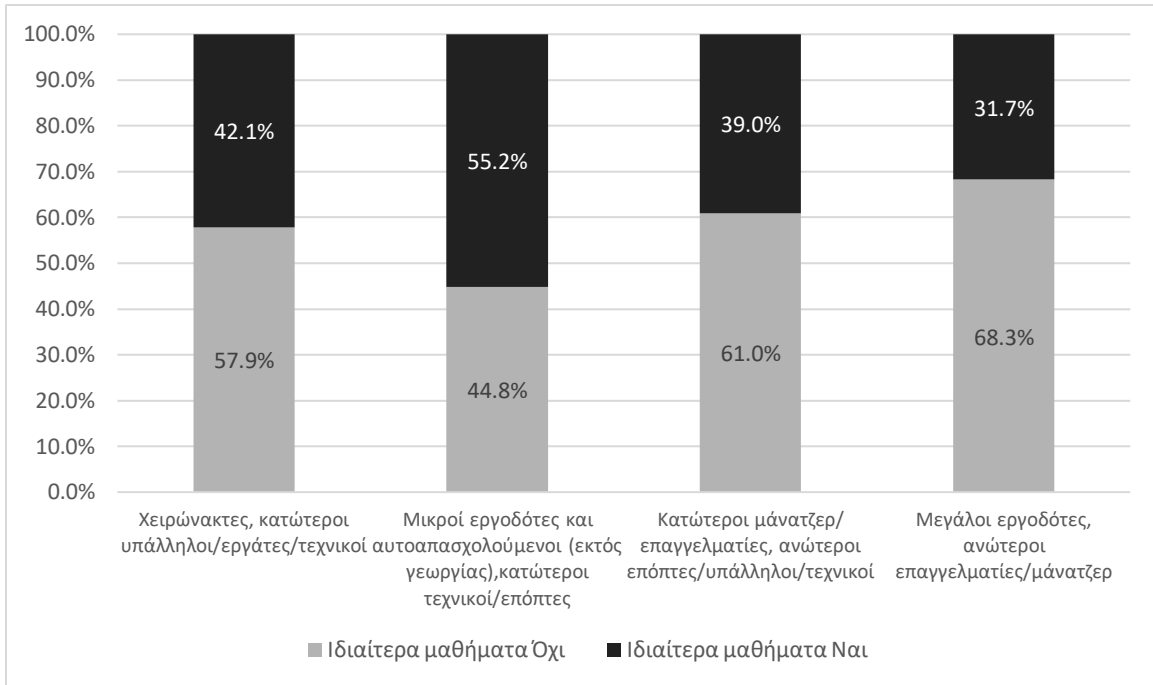
Όπως παρουσιάζεται και στο Γράφημα 34, όταν ο άλλος γονέας έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, είναι πιο έντονη η τάση το παιδί να παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα κατ' οίκον (45.1%) σε σύγκριση με τα παιδιά που ο άλλος γονέας τους δεν έχει πτυχίο (35.5%). Αυτή η απόκλιση μεταξύ των δύο ποσοστών κατά 9.6% σημαίνει ότι η ανώτερη μόρφωση του άλλου γονέα επισύρει και μία σχετική τάση προς την παρακολούθηση μαθημάτων στο σπίτι.

Γράφημα 34
Παρακολουθεί το παιδί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (ανά μορφωτικό επίπεδο
άλλου γονέα);
(Fisher's exact test p value = 0.03)

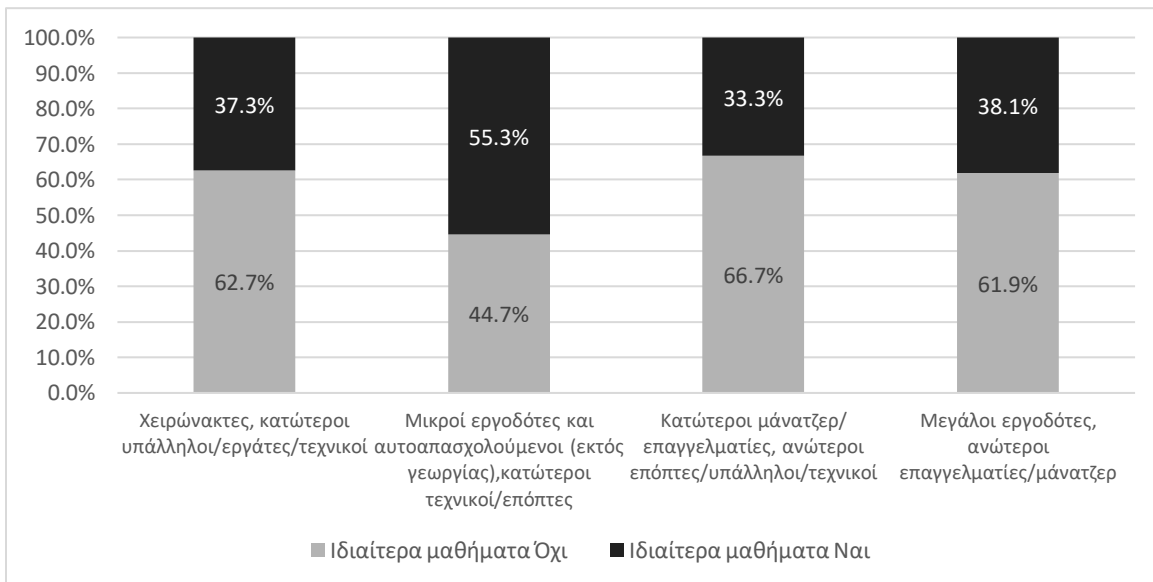


Στα Γραφήματα 35 και 36 φαίνεται ότι τα παιδιά γονέων που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία επαγγελματιών (μικροί εργοδότες, αυτοαπασχολούμενοι πλην γεωργίας και κατώτεροι τεχνικοί ή επόπτες) τείνουν να παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι πιο συχνά από τις άλλες κατηγορίες (55.2% και 55.3% ανά γράφημα αντίστοιχα). Ωστόσο, τα δύο γραφήματα παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα για τις άλλες κατηγορίες. Οι γονείς που απάντησαν οι ίδιοι το ερωτηματολόγιο και είναι χειρώνακτες ή κατώτεροι υπάλληλοι προσφέρουν στο παιδί πιο συχνά ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (42.1%). Αντίθετα, το δεύτερο πιο υψηλό ποσοστό στο Γράφημα 36 εμφανίζεται όταν ο άλλος γονέας είναι μεγάλος εργοδότης ή μάνατζερ (38.1%).

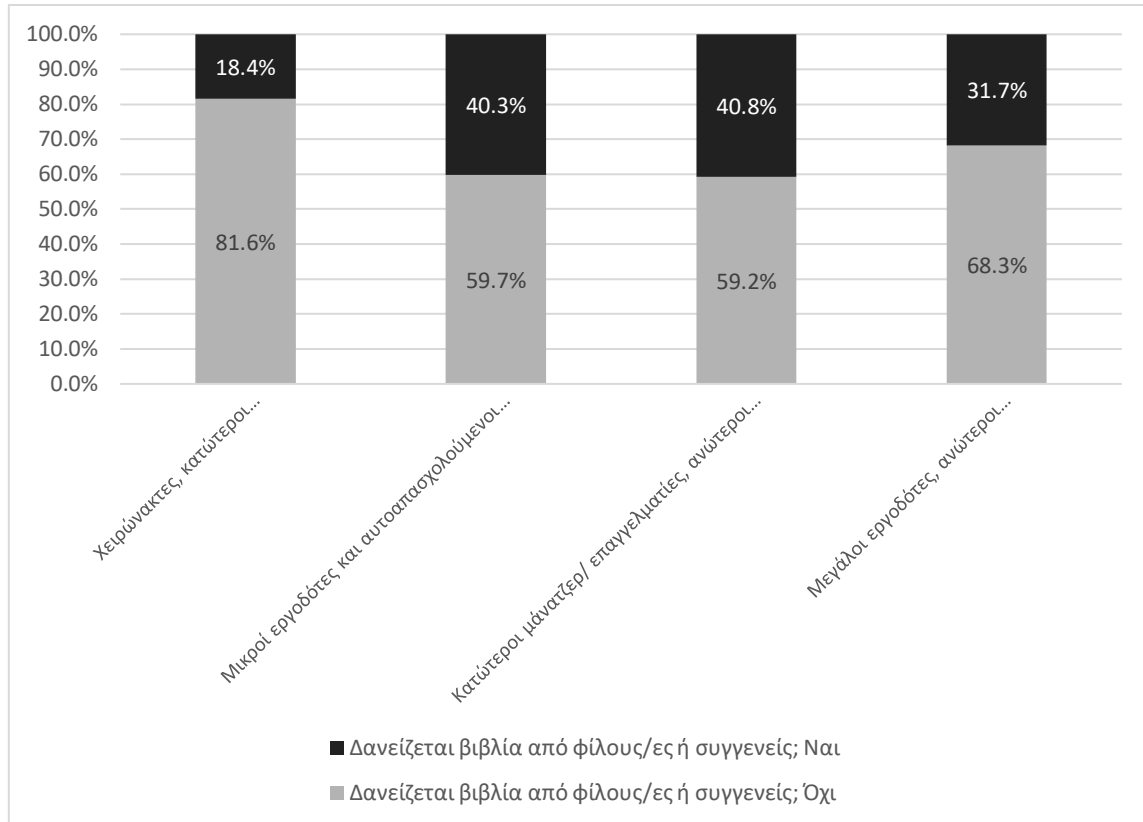
Γράφημα 35
Παρακολουθεί το παιδί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (ανά επάγγελμα γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.04)



Γράφημα 36
Παρακολουθεί το παιδί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (ανά επάγγελμα άλλου γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)

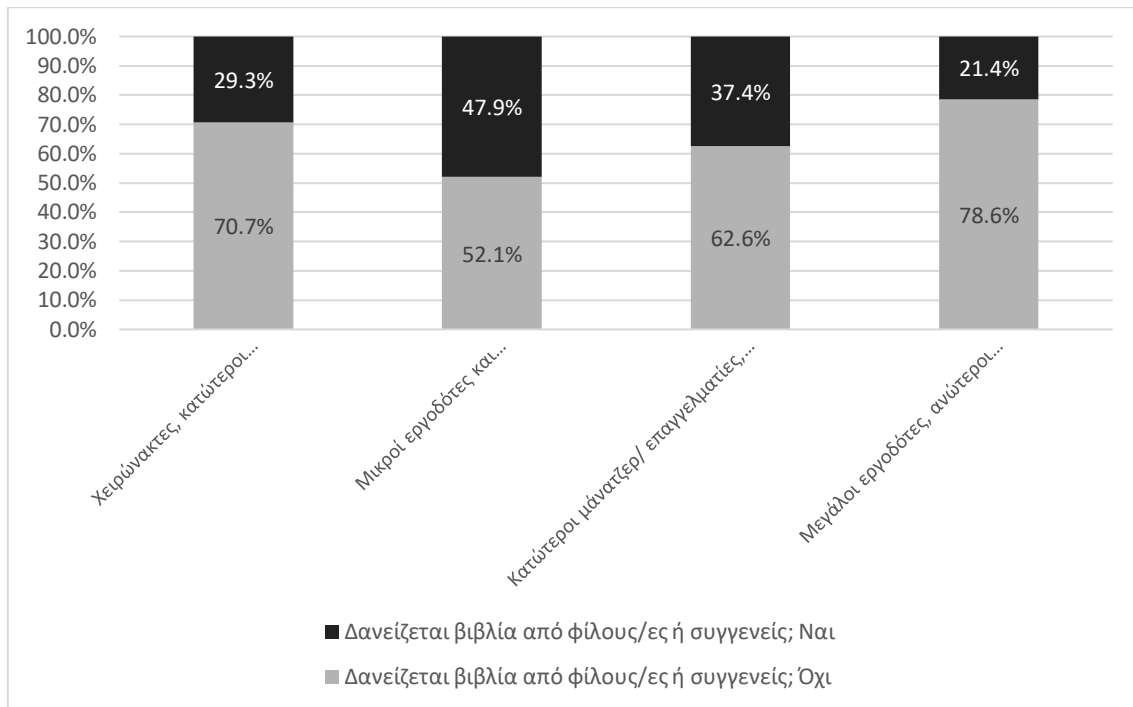


Γράφημα 37
Δανείζεται το παιδί βιβλία από φίλους/-ες ή συγγενείς (ανά επάγγελμα γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.04)



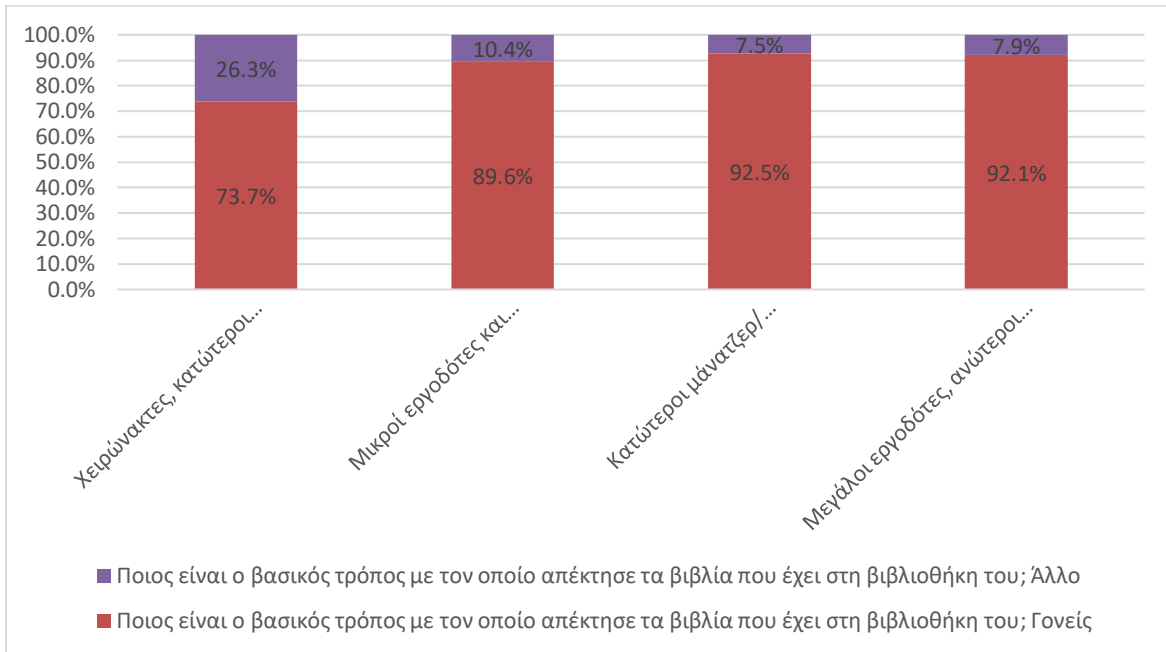
Με βάση το Γράφημα 37 βλέπουμε ότι οι γονείς που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο και είναι κατώτεροι μάνατζερς ή ανώτεροι υπάλληλοι τείνουν να δηλώνουν ότι τα παιδιά τους δανείζονται βιβλία από φίλους ή συγγενείς (40.8%), αλλά με πολύ μικρή απόκλιση από τη δεύτερη κατηγορία που είναι οι μικροί εργοδότες, οι αυτοαπασχολούμενοι (εκτός γεωργίας) και οι κατώτεροι τεχνικοί ή επόπτες (40.3%). Αντίθετα, στο Γράφημα 38, βλέπουμε ότι, όταν ο άλλος γονέας ανήκει στους μικρούς εργοδότες, αυτοαπασχολούμενους (εκτός γεωργίας) και κατώτερους τεχνικούς ή επόπτες, είναι πιο πιθανό το παιδί να δανείζεται βιβλία από φίλους ή συγγενείς (47.9%).

Γράφημα 38
Δανείζεται το παιδί βιβλία από φίλους/-ες ή συγγενείς (ανά επάγγελμα άλλου γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.00)



Στο Γράφημα 38, επίσης, η κατηγορία με το αμέσως μικρότερο ποσοστό είναι εκείνη των κατώτερων μάνατζερς ή ανωτέρων υπαλλήλων (37.4%), αλλά με μεγαλύτερη απόκλιση σε σύγκριση με το Γράφημα 37. Στα Γραφήματα 39 και 40 βλέπουμε ότι η επαγγελματική κατηγορία των χειρωνακτων και των κατώτερων υπαλλήλων είναι εκείνη των οποίων τα παιδιά φαίνεται να αποκτούν πιο συχνά βιβλία με διαφορετικούς τρόπους και όχι αποκλειστικά μέσω των γονέων (26.3% και 18.7% ανά γράφημα αντίστοιχα). Ωστόσο, ενώ στο Γράφημα 39 η αμέσως επόμενη κατηγορία είναι εκείνη των μικρών εργοδοτών και των αυτοαπασχολουμένων πλην γεωργίας (10.4%), στο Γράφημα 40 βλέπουμε ότι είναι πιο πιθανό το παιδί να αποκτά βιβλία με εναλλακτικούς τρόπους όταν ο άλλος γονέας είναι κατώτερος μάνατζερ ή επαγγελματίας (8.6%).

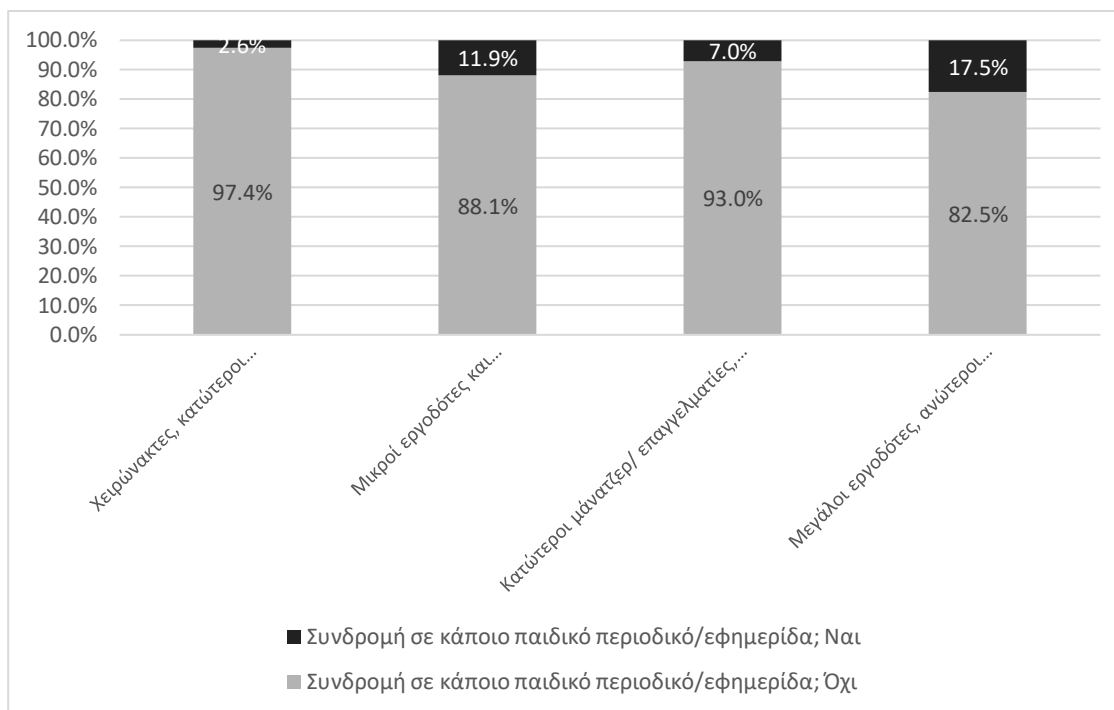
Γράφημα 39
Ποιος είναι ο βασικός τρόπος που απέκτησε το παιδί τα βιβλία του
(ανά επάγγελμα γονέα);
(Pearson's chi-square p value= 0.00)



Γράφημα 40
Ποιος είναι ο βασικός τρόπος που απέκτησε το παιδί τα βιβλία του (ανά επάγγελμα
άλλου γονέα); (Pearson's chi-square p value = 0.03)



Γράφημα 41
Διαθέτει το παιδί συνδρομή σε κάποιο παιδικό περιοδικό ή εφημερίδα (ανά
επάγγελμα γονέα);
(Pearson's chi-square p value = 0.03)



Η μεταβλητή για τη συνδρομή σε παιδικά περιοδικά ή εφημερίδες είναι η μόνη για την οποία ο στατιστικός έλεγχος έδειξε διαφορετικά αποτελέσματα για τη μεταβλητή *επάγγελμα γονέα* σε αντιπαραβολή με *το επάγγελμα άλλου γονέα* (για το οποίο δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των τιμών μεταξύ των τεσσάρων επαγγελματικών κατηγοριών). Όπως αναμενόταν, τα παιδιά μεγάλων εργοδοτών ή ανωτέρων μανάτζερς διαθέτουν πιο συχνά τέτοιου είδους συνδρομές (17.5%), ενώ τα παιδιά χειρωνακτών και κατώτερων υπαλλήλων λιγότερο (2.6%). Ωστόσο, ένα παράδοξο εύρημα εντοπίζεται στο ότι τα παιδιά των μικρών εργοδοτών, αυτοαπασχολουμένων (πλην γεωργίας) και κατωτέρων τεχνικών/εποπτών (11.9%) διαθέτουν σχετικές συνδρομές σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αντίστοιχα των κατώτερων μανάτζερς ή ανώτερων υπαλλήλων (7%).

Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε, με βάση τους μέσους όρους 22 άλλων εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου, να τους αναλύσουμε ως προς το αν επηρεάζονται από ανεξάρτητες μεταβλητές με δύο τιμές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η τιμή των

δεύτερων επισύρει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην τιμή του μέσου όρου των πρώτων. Οι 22 εξαρτημένες μεταβλητές είναι μία μεταβλητή που προέκυψε από το άθροισμα των διαφορετικών ειδών ιδιαίτερων μαθημάτων που παρακολουθεί κάθε παιδί, ως αποτέλεσμα της ερώτησης «Τι από τα παρακάτω διδάσκεται το παιδί στο σπίτι;», όπου ο γονέας μπορούσε να επιλέξει παραπάνω από μία απαντήσεις. Οι άλλες 21 εξαρτημένες μεταβλητές βρίσκονταν στο ερωτηματολόγιο μέσω κλιμάκων κατάταξης πέντε βαθμών και είναι οι ακόλουθες:

- Πόσο συχνά ταξιδεύει το παιδί σας στο εξωτερικό;
- Κατά τη γνώμη σας, πόσο πολύ διαβάζει το παιδί;
- Πόσο θεωρείτε ότι το σχολείο ενθαρρύνει το παιδί στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων;
- Πόσο συχνά επισκέπτεται το παιδί σας τη σχολική βιβλιοθήκη;
- Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας αγοράζετε βιβλία στο παιδί σας;
- Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;
- Πόσο συχνά παροτρύνετε το παιδί να διαβάζει;
- Πόσο συχνά σχολιάζετε αυτά που διαβάζετε μαζί με το παιδί;
- Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;
- Πόσο συχνά πηγαίνετε στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδο του;
- Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση;
- Πόσο συχνά εξηγείτε τις άγνωστες για το παιδί σας λέξεις που έχει το κείμενο;
- Αφού διαβάσει ένα βιβλίο το παιδί σας, πόσο συχνά του ζητάτε να σας αφηγηθεί την ιστορία;
- Πόσο συχνά υποχρεώνετε το παιδί σας να τελειώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει;
- Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στα παιδιά σας;
- Πόσο συχνά συμβουλευέστε ειδικούς για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;
- Πόσο συχνά επιτρέπετε στο παιδί σας να διαβάζει βιβλία που είναι για μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία;

- Όταν το παιδί σας δεν εκφέρει σωστά μια λέξη, αλλά καταλαβαίνει το νόημα, πόσο συχνά το διακόπτετε;
- Πόσο συχνά παίζετε παιχνίδια λέξεων με το παιδί;
- Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει επιγραφές κ.ά. στους δρόμους;
- Πόσο συχνά μιλάτε με τα παιδιά σας για τα βιβλία που διάβασαν;

Οι σχέσεις των μεταβλητών αυτών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές υπολογίστηκε μέσω στατιστικού ελέγχου T για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος αυτός ενδείκνυται μόνο όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν δύο πιθανές τιμές. Επομένως, ο έλεγχος T για ανεξάρτητα δείγματα αφορά στην περίπτωση μας τις ανεξάρτητες μεταβλητές *τύπος σχολείου* (δημόσιο ή ιδιωτικό), *φύλο γονέα* (άνδρας ή γυναίκα), *ηλικία γονέα* (κάτω των 45 ή άνω των 45), *οικογενειακή κατάσταση* (με γάμο/συμβίωση ή χηρεία/διαζύγιο/χωρίς γάμο), *μορφωτικό επίπεδο γονέα* (χωρίς ανώτερη μόρφωση ή με ανώτερη μόρφωση) και *μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα* (χωρίς ανώτερη μόρφωση ή με ανώτερη μόρφωση). Στους πίνακες που ακολουθούν παρατίθενται μόνο οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις, δηλαδή εκείνες όπου η τιμή two-sided p στον έλεγχο T βρέθηκε να είναι μικρότερη του 0.05 (στους πίνακες που ακολουθούν η τιμή αυτή δηλώνεται στη στήλη Sig). Προκειμένου να είναι αξιόπιστος ο στατιστικός έλεγχος οι τιμές ΔΞ/ΔΑ δεν λήφθηκαν υπ' όψιν, καθώς θα άλλαζαν τις σχετικές μέσες τιμές.

Πίνακας 1
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο γονέα

Ερώτηση	Τιμές	Μέση τιμή	Sig
Σύνολο αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί κατ' οίκον	Γυναίκα	0.84	0.01
	Άνδρας	0.61	
Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;	Γυναίκα	2.99	0.01
	Άνδρας	2.62	
Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση;	Γυναίκα	3.25	0.00
	Άνδρας	2.92	
Πόσο συχνά συμβουλευέστε ειδικούς για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;	Γυναίκα	1.68	0.00
	Άνδρας	1.24	
Πόσο συχνά επιτρέπετε στο παιδί σας να διαβάζει βιβλία που είναι για μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία;	Γυναίκα	2.36	0.01
	Άνδρας	2.03	
Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;	Γυναίκα	2.70	0.01
	Άνδρας	2.40	

Στον Πίνακα 1 βλέπουμε ότι οι γυναίκες γονείς έχουν αρκετά διαφορετικές στάσεις σε σύγκριση με τους άνδρες. Σχετικά με την πρακτική των ιδιαίτερων μαθημάτων, οι γυναίκες που απάντησαν το ερωτηματολόγιο απάντησαν πως τα παιδιά τους διδάσκονται μεγαλύτερη ποικιλία μαθημάτων στο σπίτι (0.84) σε σύγκριση με τους άνδρες (0.61). Ως προς τις στάσεις τους βλέπουμε ότι επιβλέπουν τι διαβάζει το παιδί τους σε μεγαλύτερο βαθμό (2.99 έναντι 2.62 των ανδρών), θεωρούν πιο σημαντική την εντατική ανάγνωση (3.25 έναντι 2.92), ενώ μιλούν πιο συχνά με το παιδί για βιβλία που διάβασαν (2.70 έναντι 2.40), ενώ συμβουλεύονται πιο συχνά ειδικούς πριν αγοράσουν βιβλίο στο παιδί (1.68 έναντι 1.24). Ωστόσο, γενικά δεν συνηθίζεται αυτή η πρακτική, αφού οι δύο μέσες τιμές κινούνται μεταξύ του «σπάνια» και του «ούτε σπάνια, ούτε συχνά». Τέλος, οι γυναίκες φαίνεται να επιτρέπουν πιο συχνά στα παιδιά τους να διαβάσουν βιβλία για μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία (2.36 έναντι 2.03 των ανδρών).

Πίνακας 2
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία γονέα

Ερώτηση	Τιμές	Μέση τιμή	Sig
Σύνολο αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί κατ' οίκον	Κάτω των 45	0.73	0.01
	Άνω των 45	0.95	
Κατά τη γνώμη σας, πόσο πολύ διαβάζει το παιδί;	Κάτω των 45	2.33	0.00
	Άνω των 45	1.97	
Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;	Κάτω των 45	2.39	0.03
	Άνω των 45	2.17	
Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση;	Κάτω των 45	3.27	0.00
	Άνω των 45	3.05	
Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στο παιδί σας;	Κάτω των 45	2.78	0.02
	Άνω των 45	2.52	

Στον Πίνακα 2 βλέπουμε πως η ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία γονέα προκαλεί στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις τιμές 5 από τις 22 εξαρτημένες μεταβλητές. Αρχικά, βλέπουμε ότι οι γονείς άνω των 45 ετών φαίνεται να παρέχουν ιδιαίτερα μαθήματα σε περισσότερα είδη (0.95) στα παιδιά τους σε σύγκριση με τους κάτω των 45 (0.73). Στις υπόλοιπες τέσσερις μεταβλητές η ηλικία του γονέα μας δείχνει ότι οι νεαρότεροι γονείς δίνουν μεγαλύτερες τιμές στις απαντήσεις τους σε σύγκριση με τους άνω των 45. Έτσι, θεωρούν ότι το παιδί τους διαβάζει περισσότερο (2.33 έναντι 1.97), θεωρούν σημαντικότερη την εντατική ανάγνωση (3.27 έναντι 3.05), ενώ πηγαίνουν πιο συχνά μαζί

του σε πολιτιστικές δραστηριότητες (2.39 έναντι 2.17) και του διαβάζουν πιο συχνά ιστορίες και παραμύθια (2.78 έναντι 2.52).

Πίνακας 3
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την ανεξάρτητη μεταβλητή οικογενειακή κατάσταση

Ερώτηση	Τιμές	Μέση τιμή	Sig
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	0.49	0.01
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	0.30	
Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	2.98	0.03
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	2.59	
Πόσο συχνά παροτρύνετε το παιδί να διαβάζει;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	3.00	0.03
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	2.71	
Πόσο συχνά πηγαίνετε στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδό του;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	2.72	0.04
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	2.48	
Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	3.23	0.05
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	3.00	
Αφού διαβάσει ένα βιβλίο το παιδί σας, πόσο συχνά του ζητάτε να σας αφηγηθεί την ιστορία;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	2.60	0.02
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	2.24	
Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στο παιδί σας;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	2.74	0.02
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	2.36	
Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;	Παντρεμένος/-η ή σε συμβίωση	2.69	0.02
	Άγαμος/-η ή διαζευγμένος/-η ή χήρος/-α	2.38	

Στον Πίνακα 3 βλέπουμε ότι η οικογενειακή κατάσταση του γονέα που απαντάει το ερωτηματολόγιο επιδρά σε στατιστικά σημαντικό τρόπο σε 8 από τις 22 εξαρτημένες μεταβλητές. Η οικογενειακή κατάσταση του γονέα, όπως είναι αναμενόμενο, επηρεάζει το αν το παιδί πηγαίνει ταξίδια, αφού τα παιδιά των συμβιούντων πηγαίνουν αρκετά πιο συχνά ταξίδια (0.49 έναντι 0.30 της άλλης κατηγορίας). Όπως σημείωσε και μία εκπαιδευτικός: «Δεν υπήρχαν διακοπές στο χωριό, απλώς κλείνει το σχολείο και είσαι στο χωριό». Και στις υπόλοιπες επτά μεταβλητές οι στάσεις των γονέων σε συμβίωση ή

γάμο εκφράζονται πιο έντονα. Τα παιδιά που ζουν σε σπίτια και με τους δύο γονείς τους δέχονται πιο συχνά την επίβλεψη των γονέων (2.98 έναντι 2.59), αλλά και παροτρύνσεις για να διαβάσουν (3.00 έναντι 2.71). Παράλληλα, οι γονείς αυτοί δίνουν περισσότερη έμφαση στην εντατική ανάγνωση (3.23 έναντι 3.00), ενώ πηγαίνουν και πιο συχνά στο σχολείο να ρωτήσουν για την πρόοδο του παιδιού (2.72 έναντι 2.48). Τέλος, ζητούν πιο συχνά αφηγήσεις για τα βιβλία (2.60 έναντι 2.24), **μιλούν** πιο συχνά για τα βιβλία (2.69 έναντι 2.38), αλλά και διαβάζουν παραμύθια (2.74 έναντι 2.36) στα παιδιά τους πιο πολύ.

Πίνακας 4

Στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την ανεξάρτητη μεταβλητή *μορφωτικό επίπεδο γονέα*

Ερώτηση	Τιμές	Μέση τιμή	Sig
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	0.33	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	0.53	
Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας αγοράζετε στο παιδί βιβλία;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.42	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.75	
Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.04	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.44	
Πόσο συχνά πηγαίνετε στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδό του;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.86	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.62	
Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στο παιδί σας;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.47	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.79	
Πόσο συχνά συμβουλευέστε ειδικούς για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	1.29	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	1.76	
Πόσο συχνά επιτρέπετε στο παιδί σας να διαβάζει βιβλία που είναι για μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.04	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.43	
Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει επιγραφές κ.λπ. στους δρόμους;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.85	0.04
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.62	
Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.48	0.01
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.73	

Στον Πίνακα 4 βλέπουμε ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή *μορφωτικό επίπεδο* αναδεικνύεται, και εδώ, σε καθοριστική. Όπως και στις διασταυρώσεις ποιοτικών μεταβλητών, έτσι και εδώ φαίνεται να είναι η μεταβλητή-κλειδί του δείγματος, έχοντας επιρροή σε 9 από τις 22 εξαρτημένες μεταβλητές. Οι γονείς χωρίς ανώτερη μόρφωση τείνουν να επισκέπτονται πιο συχνά το σχολείο να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού τους (2.86 έναντι 2.62), αλλά και να ενθαρρύνουν περισσότερο το παιδί να διαβάζει πράγματα στους δρόμους (2.85 έναντι 2.62). Από την άλλη, οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν πιο συχνά κάποιες άλλες πρακτικές: πρώτον, προσφέρουν περισσότερα ταξίδια στα παιδιά τους (0.53 έναντι 0.33)· δεύτερον, αγοράζουν πιο συχνά βιβλία στα παιδιά τους (2.75 έναντι 2.42)· τρίτον, πηγαίνουν πιο συχνά μαζί τους σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα (2.44 έναντι 2.04). Οι τρεις αυτές πρακτικές απαιτούν, βέβαια, και υψηλότερο εισόδημα. Από εκεί κι έπειτα, οι πιο μορφωμένοι γονείς τείνουν σε μεγαλύτερο βαθμό να διαβάζουν παραμύθια/ιστορίες στα παιδιά τους (2.79 έναντι 2.47), να τους επιτρέπουν να διαβάζουν βιβλία για άλλες ηλικίες (2.43 έναντι 2.04), να μιλούν για τα βιβλία που διάβασαν (2.73 έναντι 2.48), αλλά και να ρωτούν ειδικούς για τα βιβλία που θα αγοράσουν στα παιδιά τους (1.76 έναντι 1.29).

Πίνακας 5

Στατιστικά σημαντικά ευρήματα για την ανεξάρτητη μεταβλητή *μορφωτικό επίπεδο άλλου γονέα*

Ερώτηση	Τιμές	Μέση τιμή	Sig
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	0.35	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	0.58	
Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας του αγοράζετε βιβλία	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.55	0.01
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.75	
Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.08	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.53	
Πόσο συχνά συμβουλεύεστε ειδικούς για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	1.38	0.00
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	1.83	
Πόσο συχνά επιτρέπετε στο παιδί σας να διαβάζει βιβλία που είναι για μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.18	0.01
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.44	

Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;	Χωρίς ανώτερη μόρφωση	2.56	0.02
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	2.75	

Στον Πίνακα 5 βλέπουμε η μεταβλητή για το *μορφωτικό επίπεδο του άλλου γονέα* να επηρεάζει 6 εξαρτημένες μεταβλητές με τρόπο παρόμοιο με αυτόν που είδαμε στον Πίνακα 4. Οι γονείς που έχουν λάβει ανώτερη μόρφωση φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο συχνά –και με στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις τιμών– έξι πρακτικές. Πρόκειται για τις ίδιες τρεις μεταβλητές που αναφέρθηκαν στην ερμηνεία του Πίνακα 4 με τη σημείωση ότι απαιτούν μεγαλύτερη οικονομική δύναμη: τα ταξίδια (0.58 έναντι 0.35), την αγορά βιβλίων (2.75 έναντι 2.55) και τις πολιτιστικές δραστηριότητες (2.53 έναντι 2.08). Παράλληλα, άλλες τρεις πρακτικές χρησιμοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς που δηλώνουν ότι ο άλλος γονέας έχει πτυχίο: πρόκειται για τη λήψη συμβουλών από ειδικούς για την αγορά βιβλίων (1.83 έναντι 1.38), για το ελεύθερο να διαβάζουν βιβλία που προορίζονται για μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικίες (2.44 έναντι 2.18) και για τη συζήτηση με το παιδί για τα βιβλία που διάβασαν (2.75 έναντι 2.56).

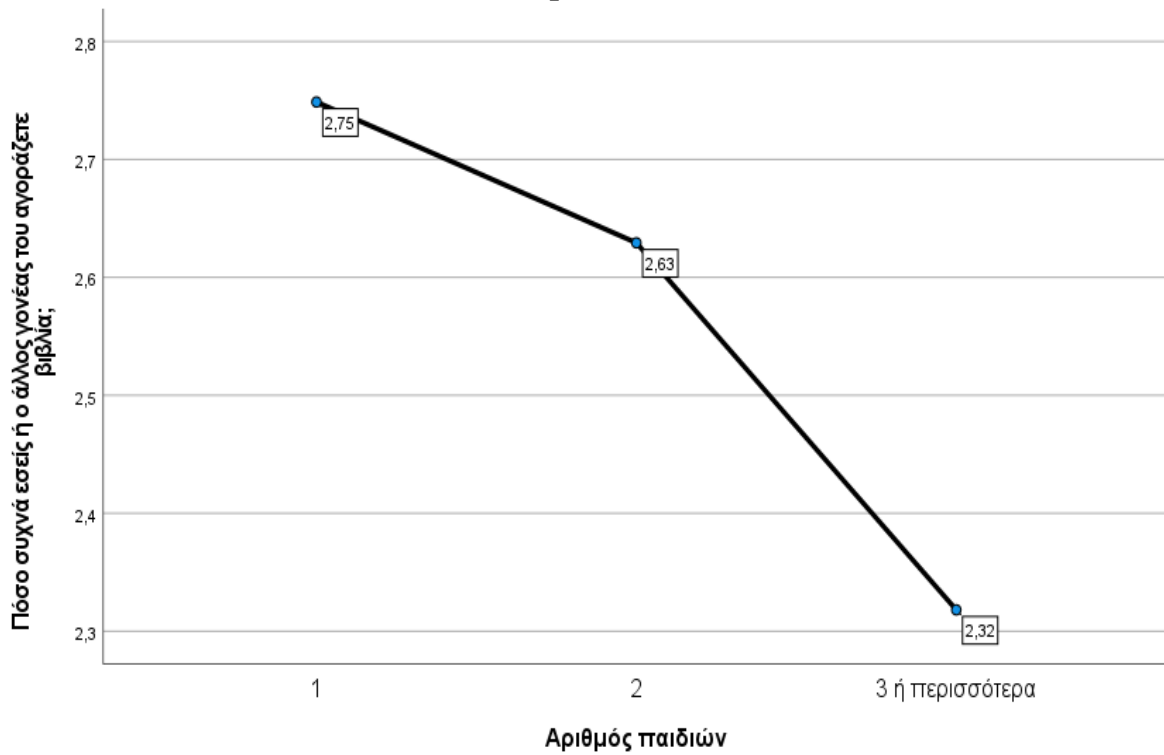
Οι μέσοι όροι των 22 εξαρτημένων μεταβλητών του ερωτηματολογίου που εξετάσαμε παραπάνω, αναλύθηκαν ως προς τη διακύμανσή τους με βάση άλλες τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές: *τον αριθμό παιδιών του γονέα, την ηλικία του παιδιού, την περιοχή διαμονής και τον τόπο καταγωγής του γονέα*. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές έχουν περισσότερες από τρεις τιμές, οπότε ενδείκνυται η ανάλυση διακύμανσης. Οι απαντήσεις στις 22 εξαρτημένες μεταβλητές αποτελούνται από μία πενταβάθμια κλίμακα κατάταξης με ελάχιστο σημείο το 0 και ανώτατο το 4. Προκειμένου να είναι αξιόπιστος ο στατιστικός έλεγχος, οι τιμές $\Delta\Xi/\Delta A$ δε λήφθηκαν υπ' όψιν, καθώς θα άλλαζαν τις σχετικές μέσες τιμές.

Οι σχέσεις των μεταβλητών αυτών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές υπολογίστηκε μέσω της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Ο έλεγχος αυτός ενδείκνυται όταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν τρεις ή περισσότερες πιθανές τιμές. Επομένως, η ανάλυση διακύμανσης αφορά στην περίπτωση μας τις ανεξάρτητες μεταβλητές *αριθμό παιδιών γονέα* (ένα παιδί, δύο παιδιά, τρία ή περισσότερα παιδιά), *την ηλικία του παιδιού* (6-7 ετών, 8-10 ετών, 11-12 ετών), *την περιοχή διαμονής* (παραδοσιακές περιοχές υψηλών ΚΕΚ στα βόρεια προάστια· νεότερες περιοχές εξάπλωσης υψηλών ΚΕΚ στα

νότια ή/ε βόρεια προάστια· περιφερειακές περιοχές με υψηλό ποσοστό εργατικών ΚΕΚ στη Δυτική Αττική –ενίοτε και με κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (Ρομά)–· παραδοσιακές εργατικές περιοχές με έντονη ενδογενή κοινωνική κινητικότητα τις τελευταίες δεκαετίες· πυκνοδομημένες μεσοαστικές περιοχές του κέντρου με πολυκατοικίες της αντιπαροχής των δεκαετιών του 1960 και 1970· πυκνοδομημένες περιοχές του κέντρου με έντονη έξοδο γηγενών μεσοαστών και έντονη παρουσία μεταναστευτικών ομάδων· παραδοσιακές περιοχές υψηλών-μεσαίων ΚΕΚ στα κοντινά προάστια· μεσοαστικές περιοχές και περιοχές κοινωνικής ανάμιξης στα κοντινά προάστια· «διεκδικούμενες» περιοχές με κοινωνική φυσιογνωμία υπό έντονη αναδιαμόρφωση· περιοχές μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης) και τον *τόπο καταγωγής του γονέα* (Αττική, περιφέρεια, εξωτερικό).

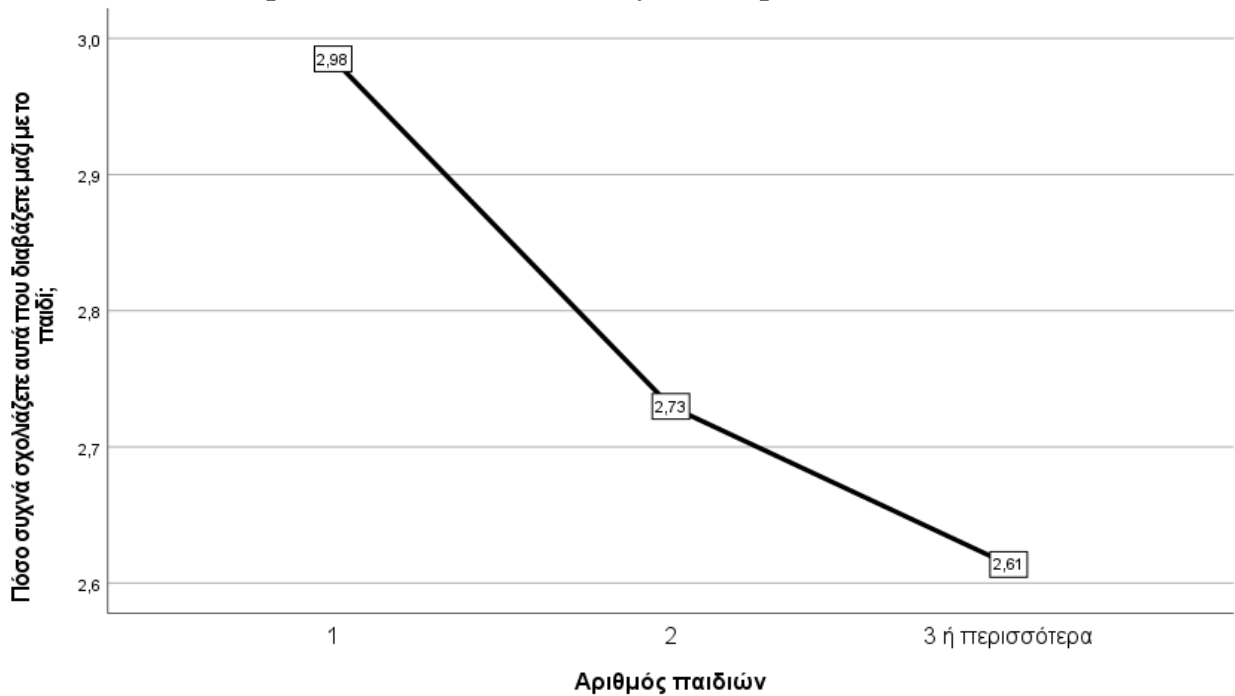
Στους πίνακες που ακολουθούν παρατίθενται μόνο οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις. Για την εξακρίβωση της στατιστικής σημαντικότητας λήφθηκε υπ' όψιν η τιμή του ελέγχου Levene. Όταν η τιμή αυτή (Sig) είναι μεγαλύτερη του 0.05, ανατρέχουμε στον πίνακα ANOVA, όπου βλέπουμε την εκεί τιμή Sig. Αν η τιμή αυτή στον πίνακα ANOVA είναι μικρότερη του 0.05 σημαίνει ότι τα αποτελέσματά μας είναι στατιστικά σημαντικά. Όταν, όμως, η τιμή (Sig) του ελέγχου Levene είναι μικρότερη του 0.05, τότε αναφέρουμε τις τιμές p (Sig) που αφορούν τους ελέγχους Welch και Brown-Forsythe. Αν αυτές οι τιμές είναι μικρότερες του 0.05, τα αποτελέσματά μας είναι στατιστικά σημαντικά. Αναφορικά με τον αριθμό παιδιών, η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο 4 από τις 22 εξαρτημένες μεταβλητές.

Διάγραμμα 1
Πόσο συχνά αγοράζετε βιβλία στο παιδί/στα παιδιά σας (ανά αριθμό παιδιών);
(ANOVA test p value = 0.013)



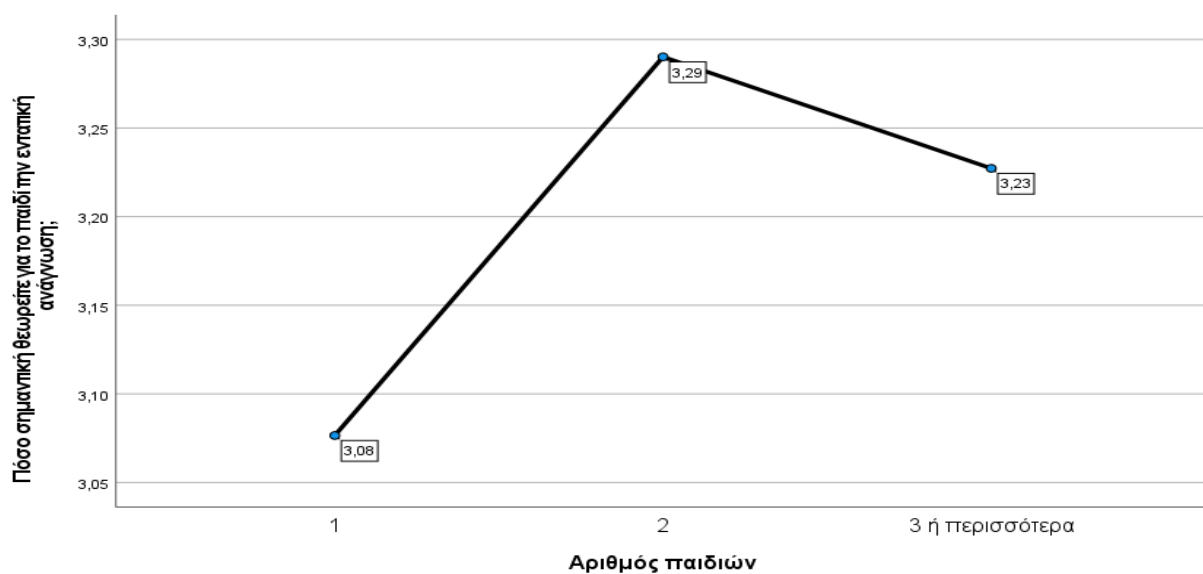
Στο Διάγραμμα 1 βλέπουμε ότι όσο λιγότερα παιδιά έχει ένας γονέας τόσο πιο συχνά αγοράζει βιβλία για εκείνα. Η μέση τιμή για το ένα παιδί είναι 2.75, για τα δύο παιδιά 2.63 και για 3 ή περισσότερα παιδιά 2.32.

Διάγραμμα 2
Πόσο συχνά σχολιάζετε αυτά που διαβάζετε (ανά αριθμό παιδιών);
(Welch p value = 0.01, Brown-Forsythe test p value = 0.02)



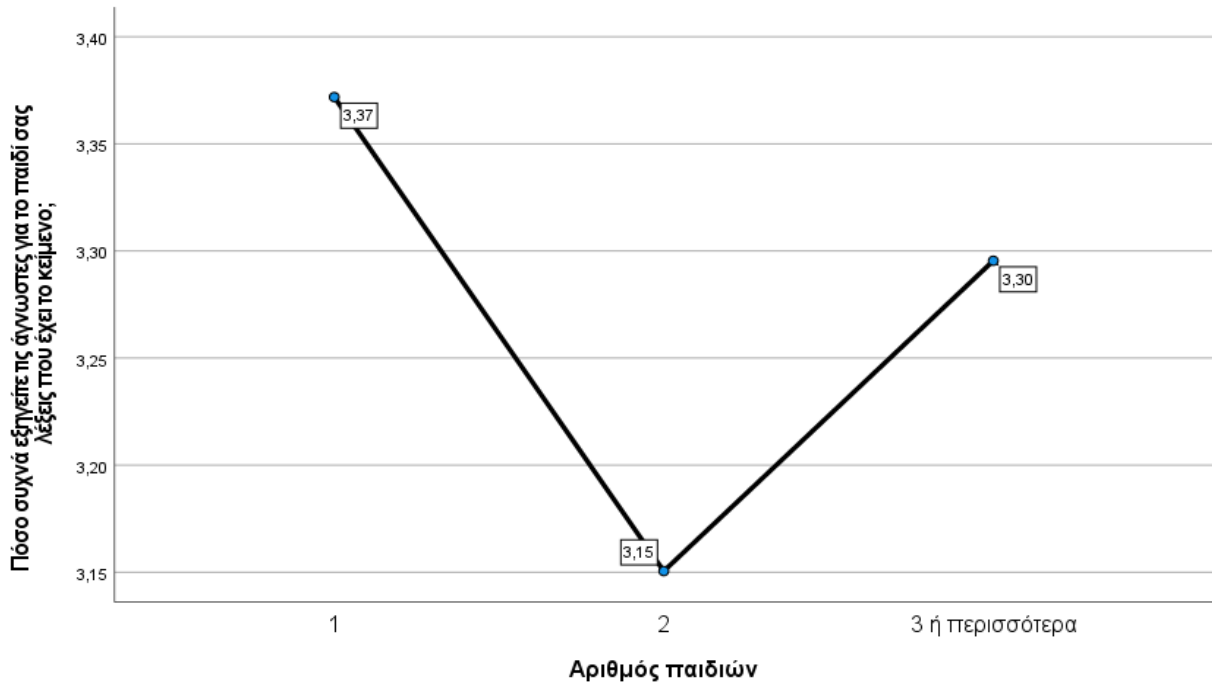
Στο Διάγραμμα 2 βλέπουμε ότι όσο περισσότερα παιδιά έχει ο γονέας τόσο πιθανότερο είναι να μη σχολιάζουν αυτά που διαβάζουν. Η μέση τιμή από 2.98 για το ένα παιδί γίνεται 2.73 για τα δύο παιδιά και 2.61 για τρία ή περισσότερα παιδιά.

Διάγραμμα 3
Πόσο σημαντική θεωρείτε την εντατική ανάγνωση (ανά αριθμό παιδιών);
(ANOVA test p value= 0.04)



Στο Διάγραμμα 3 διαπιστώνουμε ένα σχετικά παράδοξο εύρημα, το οποίο βρίσκεται στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας: οι γονείς με ένα παιδί θεωρούν την εντατική ανάγνωση λιγότερο σημαντική (3.08) σε σύγκριση με τους γονείς με δύο παιδιά (3.29), αλλά και με τους γονείς με περισσότερα (3.23). Ωστόσο, η πιο υψηλή μέση τιμή εμφανίζεται στα δύο παιδιά (3.29).

Διάγραμμα 4
Επεξήγηση άγνωστων λέξεων (ανά αριθμό παιδιών)
(ANOVA test p value = 0.04)



Στο Διάγραμμα 4 βλέπουμε κάτι αντίστοιχο με αυτό στο Διάγραμμα 3, ξανά στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας. Οι γονείς με τρία ή περισσότερα παιδιά (3.30) και οι γονείς με ένα παιδί (3.37) τείνουν να εξηγούν πιο συχνά άγνωστες λέξεις στο παιδί, σε σύγκριση με τους γονείς που έχουν δύο παιδιά (3.15). Μάλιστα, η διαφορά μεταξύ της πρώτης και τρίτης κατηγορίας είναι αρκετά μικρή ως προς τη μέση τιμή.

«...Προσπαθούσαν να μου εξηγήσουν άγνωστες λέξεις, άσχετα αν η ερμηνεία της λέξης ήταν αυτή που μου έλεγαν. Αν και υπήρχε στο σπίτι ερμηνευτικό λεξικό, δεν το χρησιμοποιούσαν...»

Ανδρας, 29 ετών, μαθηματικός

«...Θυμάμαι ότι είχαμε λεξικό στο σπίτι και θυμάμαι να ψάχνω λέξεις και θυμάμαι ότι με βοηθούσε να βρω λέξεις. Εντάξει, ρωτούσα κιόλας αλλά, ναι, είχαμε λεξικό. Δηλαδή, σημειώναμε, τώρα που το ρώτησες... Θυμάμαι ότι σημειώναμε λέξεις ας πούμε...»

Γυναίκα, 26 ετών, νηπιαγωγός και σεβιτόρα

Πίνακας 6
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα από την ανάλυση διακύμανσης για την
ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία παιδιού

Μεταβλητή	Ηλικία	Μέση Τιμή	Welch & Brown-Forsythe	ANOVA
Σύνολο αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί κατ' οίκον	6-7 ετών	0.42	0.00 & 0.00	
	8-10 ετών	0.94		
	11-12 ετών	1.05		
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;	6-7 ετών	0.48	0.00 & 0.00	
	8-10 ετών	0.35		
	11-12 ετών	0.71		
Κατά τη γνώμη σας, πόσο πολύ διαβάζει το παιδί;	6-7 ετών	2.44		0.00
	8-10 ετών	2.22		
	11-12 ετών	1.87		
Πόσο συχνά επισκέπτεται τη σχολική βιβλιοθήκη;	6-7 ετών	1.37		0.03
	8-10 ετών	1.29		
	11-12 ετών	1.00		
Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας του αγοράζετε βιβλία;	6-7 ετών	2.87	0.00 & 0.00	
	8-10 ετών	2.62		
	11-12 ετών	2.40		
Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;	6-7 ετών	3.06	0.04 & 0.02	
	8-10 ετών	2.96		
	11-12 ετών	2.68		
Πόσο συχνά σχολιάζετε αυτά που διαβάζετε μαζί με το παιδί;	6-7 ετών	2.98	0.01 & 0.01	
	8-10 ετών	2.84		
	11-12 ετών	2.54		
Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;	6-7 ετών	2.56		0.00
	8-10 ετών	2.26		
	11-12 ετών	2.10		
Πόσο συχνά υποχρεώνετε το παιδί σας να τελειώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει;	6-7 ετών	0.48	0.01 & 0.01	
	8-10 ετών	0.79		
	11-12 ετών	0.69		
Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στο παιδί σας;	6-7 ετών	3.09	0.00 & 0.00	
	8-10 ετών	2.73		

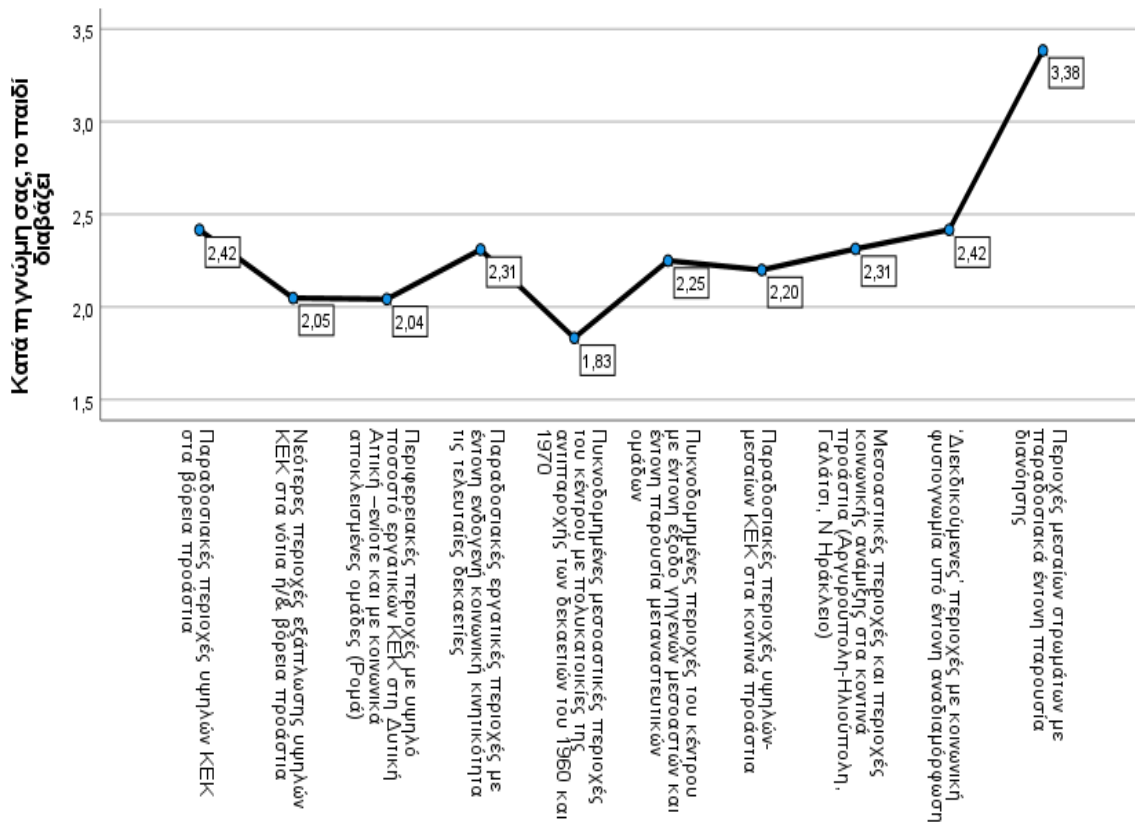
	11-12 ετών	2.05		
Πόσο συχνά παίζετε παιχνίδια λέξεων με το παιδί;	6-7 ετών	2.44		0.00
	8-10 ετών	2.21		
	11-12 ετών	2.00		
Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει διάφορα πράγματα στους δρόμους;	6-7 ετών	2.89		0.00
	8-10 ετών	2.69		
	11-12 ετών	2.41		

Στον Πίνακα 6 βλέπουμε ότι η ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία παιδιού κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών για 12 από τις 22 εξαρτημένες μεταβλητές που λήφθηκαν υπ' όψιν. Όσο πιο μεγάλο είναι ένα παιδί τόσο πιο πιθανό είναι να διδάσκεται στο σπίτι ιδιαίτερα μαθήματα πάνω σε διαφορετικά αντικείμενα (1.05). Δεύτερον, τα παιδιά 6-7 ετών (0.48) και 11-12 ετών (0.71) είναι πιο πιθανό να ταξιδεύουν στο εξωτερικό από εκείνα που είναι μεταξύ 8-10 ετών (0.35) ενώ τα παιδιά 11-12 ετών είναι αρκετά πιο πιθανό σε σύγκριση με κάθε άλλη ηλικιακή κατηγορία. Τρίτον, όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο λιγότερο πιθανό είναι ο γονέας να δηλώνει ότι διαβάζει πολύ. Η μέση τιμή είναι 2.44 για την ηλικία 6-7 ετών, 2.22 για την ηλικία 8-10 ετών και πέφτει στο 1.87 για τις ηλικίες 11-12. Έπειτα, όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο πιθανό είναι να επισκέπτεται τη σχολική βιβλιοθήκη (1.37), σύμφωνα με τους γονείς του δείγματος, ενώ παρομοίως οι γονείς φαίνεται να αγοράζουν βιβλία πιο συχνά στις ηλικίες 6-7 ετών (2.87), με τη μέση τιμή να γίνεται 2.40 για τις ηλικίες 11-12 ετών. Ακόμη, οι γονείς τείνουν να επιβλέπουν λιγότερο τι διαβάζει το παιδί όσο μεγαλώνει. Η μέση τιμή είναι 3.06 για τις ηλικίες 6-7 ετών, 2.96 για τα παιδιά 8-10 ετών και 2.68 για τα πιο μεγάλα σε ηλικία παιδιά του δείγματος. Το ίδιο συμβαίνει όσο μεγαλώνει το παιδί ως προς το αν οι γονείς σχολιάζουν αυτά που διαβάζει (η μέση τιμή είναι 2.98 για τα παιδιά 6-7 ετών και αντίστοιχα γίνεται 2.54 για τα παιδιά 11-12 ετών) και ως προς το αν πηγαίνουν οικογενειακώς σε πολιτιστικές δραστηριότητες (για τα παιδιά 6-7 η μέση τιμή είναι 2.56 και για τα 11-12 είναι 2.10). Οι γονείς φαίνεται να μην αναγκάζουν τα παιδιά τους να τελειώνουν ένα βιβλίο που έχουν αρχίσει και δεν τους αρέσει όσο είναι 6-7 ετών (0.48), αλλά αυτό αλλάζει για τα παιδιά 8-10 ετών (0.79), αν και στις ηλικίες 11-12 ετών η μέση τιμή υποχωρεί σχετικά (0.69). Ένα αναμενόμενο εύρημα αποτελεί το ότι όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο πιθανό είναι ο γονέας να

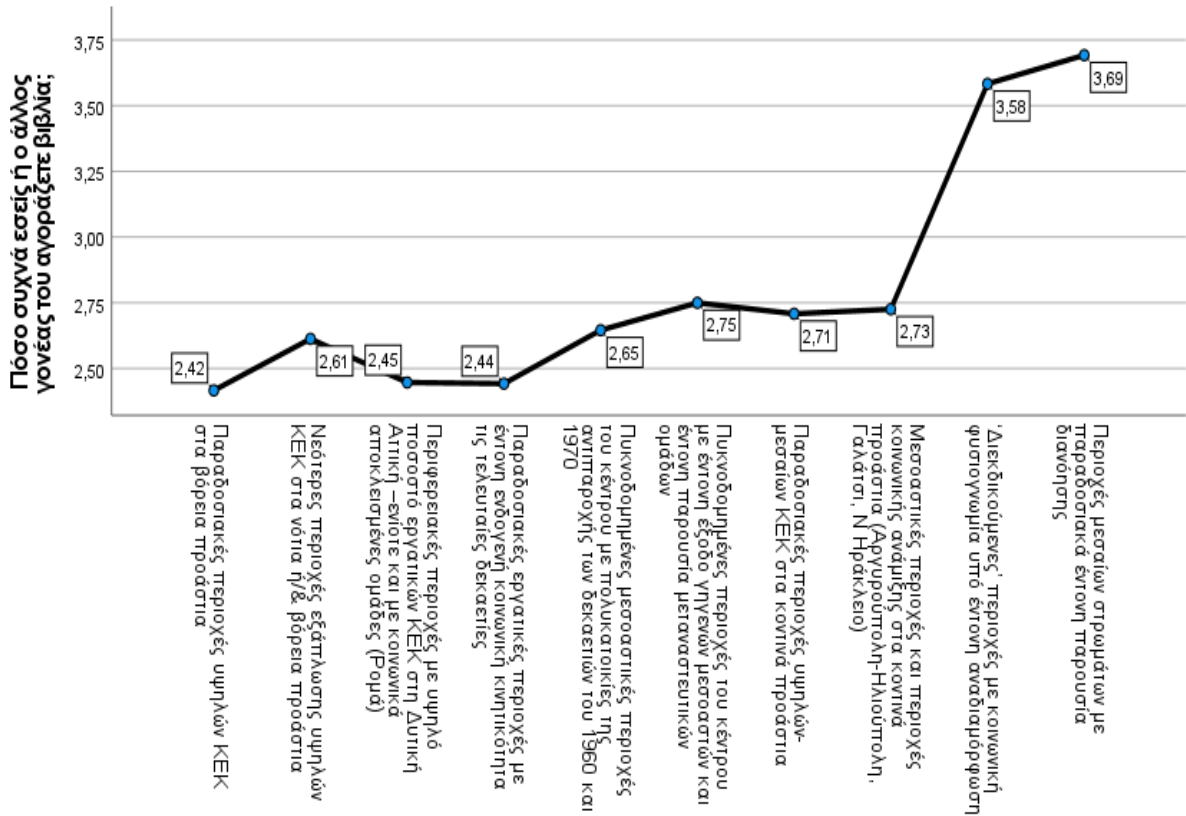
του διαβάζει ιστορίες ή παραμύθια (3.09), ενώ στα παιδιά 11-12 ετών η αντίστοιχη μέση τιμή είναι 2.05. Η ίδια τάση παρατηρείται τόσο στα παιχνίδια λέξεων (2.44 έναντι 2.00) όσο και στην ενθάρρυνση να διαβάζουν τα παιδιά επιγραφές κ.λπ. στους δρόμους (2.89 έναντι 2.41).

Επτά από τις 22 εξαρτημένες μεταβλητές που λήφθηκαν υπ' όψιν φαίνεται να επηρεάζονται από την περιοχή διαμονής του παιδιού με στατιστικά σημαντικό τρόπο. Στο Διάγραμμα 5 βλέπουμε ότι στις περιοχές μεσαίων στρωμάτων, όπου παραδοσιακά ζουν πιο «διανοούμενα» κοινωνικά στρώματα, οι γονείς τείνουν να δηλώνουν ότι το παιδί τους διαβάζει περισσότερο (3.38). Αντίθετα, στις πυκνοδομημένες μεσοαστικές περιοχές του κέντρου παρατηρείται η μικρότερη σχετική μέση τιμή (1.83).

Διάγραμμα 5
Πόσο διαβάζει το παιδί (ανά περιοχή διαμονής);
(ANOVA test p value = 0.00)



Διάγραμμα 6
Πόσο συχνά αγοράζετε βιβλία στο παιδί (ανά περιοχή διαμονής);
(Welch p value = 0.00, Brown-Forsythe test p value = 0.00)



Στο Διάγραμμα 6 βλέπουμε ότι οι γονείς που μένουν σε περιοχές μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης (3.69) και σε περιοχές «διεκδικούμενες» (3.58) τείνουν να αγοράζουν πιο συχνά βιβλία στα παιδιά τους. Στον αντίποδα, οι γονείς που ζουν σε παραδοσιακές περιοχές υψηλών ΚΕΚ στα βόρεια προάστια (2.42) και σε παραδοσιακές εργατικές περιοχές (2.44) ή περιφερειακές περιοχές με υψηλό ποσοστό εργατικών ΚΕΚ (2.45) αγοράζουν βιβλία στα παιδιά τους λιγότερο συχνά.

«...Ναι, γενικά μου αγόραζαν βιβλία. Δηλαδή, αν ακούγανε κάποιο βιβλίο ή το βλέπανε κάπου [...] και το βλέπαν ότι είναι παιδικό βιβλίο, μυθιστόρημα, στιδήποτε, θα το έπαιρναν να το διαβάσω και εγώ και ο αδερφός μου...».

Άνδρας, 23 ετών, φοιτητής μαθηματικών

«...Μου είχαν αγοράσει τον *Μόμπι Ντικ* και αυτό το *20.000 λέγες κάτω από τη θάλασσα* [...], τα οποία νομίζω τα είχα ψιλοξεκινήσει να τα διαβάζω, αλλά μου είχανε φανεί πολύ βαρετά ως παιδάκι, οπότε, εντέλει, νομίζω δεν τα είχα τελειώσει ποτέ αυτά...».

Άνδρας, 23 ετών, φοιτητής

«...Εεε, δεν θα πήγαινε να μου φέρει δώρο ο πατέρας μου ένα βιβλίο, αλλά αν ζητούσα κάτι, θα μου έδινε λεφτά να το πάρω...».

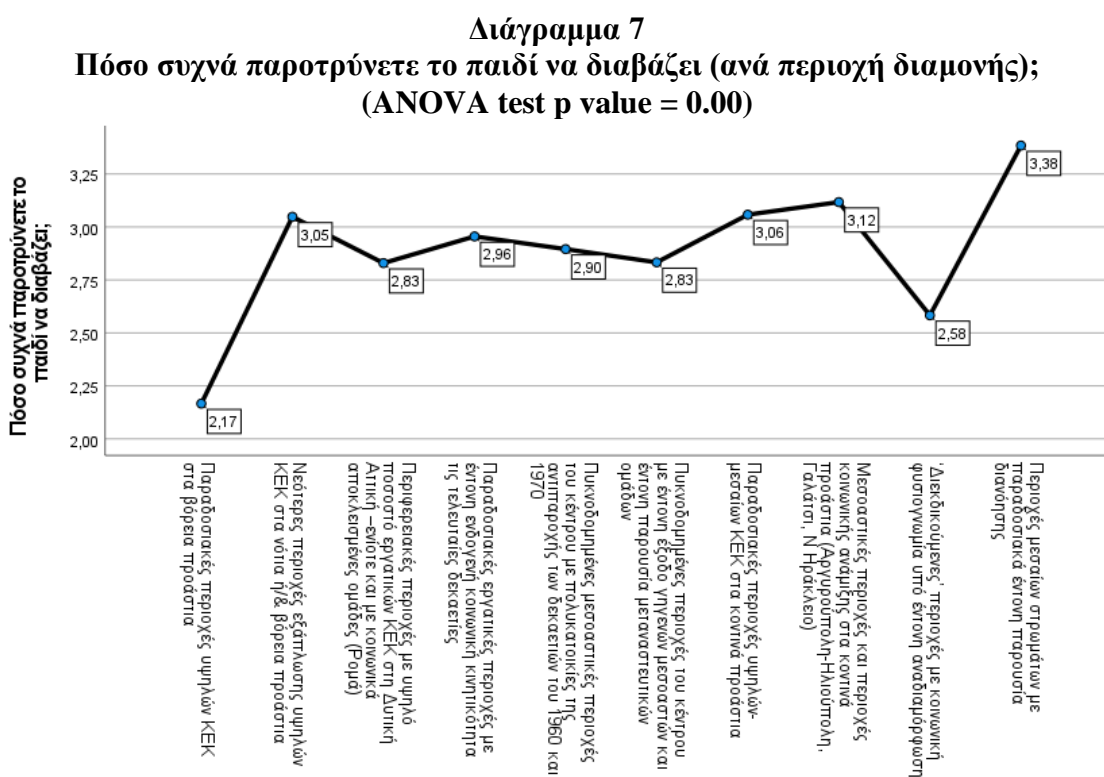
Γυναίκα, 57 ετών, καθηγήτρια σε ΓΕΛ

«...Όταν ήμουν μικρός είχα τα άπαντα του Αισώπου, όπως και σε κασέτες να τα ακούω...».

Άνδρας, 27 ετών, τεχνικός θερμικών συστημάτων

«Στο χωριό, όχι, βιβλιοθήκη δεν υπήρχε. Για μένα μοναδική πηγή γνώσης ήταν η εγκυκλοπαίδεια που είχε φέρει ο θείος μου. Βιβλιοθήκη ως οίκημα ή ως έπιπλο δεν υπήρχε...».

Γυναίκα, 60 ετών, εκπαιδευτικός, γονείς: αγρότες



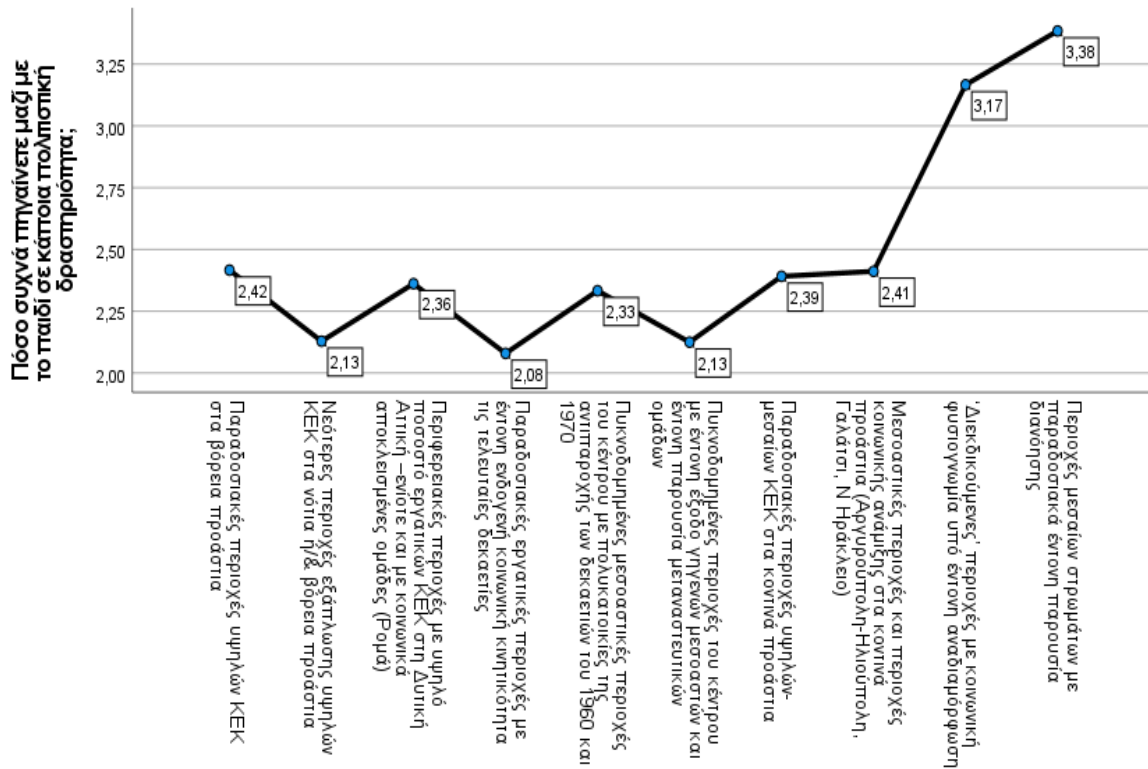
Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι γονείς που ζουν σε περιοχές με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης παροτρύνουν αρκετά πιο συχνά το παιδί τους να διαβάσει (3.38).

Αντίθετα, οι γονείς που διαμένουν σε παραδοσιακές περιοχές υψηλών ΚΕΚ στα βόρεια προάστια της Αθήνας φαίνεται να τα παροτρύνουν λιγότερο (2.17) (Διάγραμμα 7).

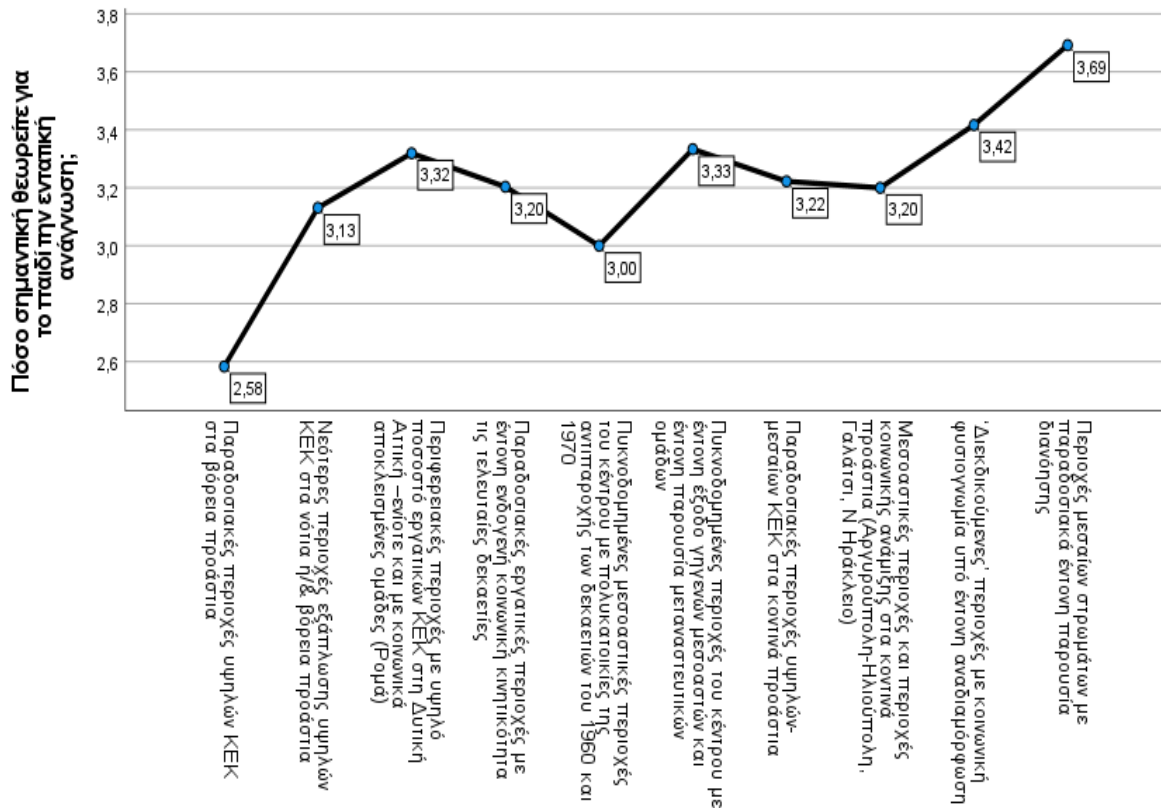
Παράλληλα, οι γονείς που ζουν σε περιοχές με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης (3.38) και σε «διεκδικούμενες περιοχές» (3.17) τείνουν να πηγαίνουν πιο συχνά σε πολιτιστικές δραστηριότητες μαζί με το παιδί. Αντίθετα, αυτό συμβαίνει στον μικρότερο

βαθμό στις παραδοσιακές εργατικές περιοχές (2.08), στις νεότερες περιοχές εξάπλωσης υψηλών ΚΕΚ (2.13) και στις πυκνοδομημένες περιοχές του κέντρου με έντονη την παρουσία μεταναστευτικών ομάδων (2.13) (Διάγραμμα 8).

Διάγραμμα 8
Πόσο συχνά πηγαίνετε με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα (ανά περιοχή διαμονής);
(ANOVA test p value = 0.00)

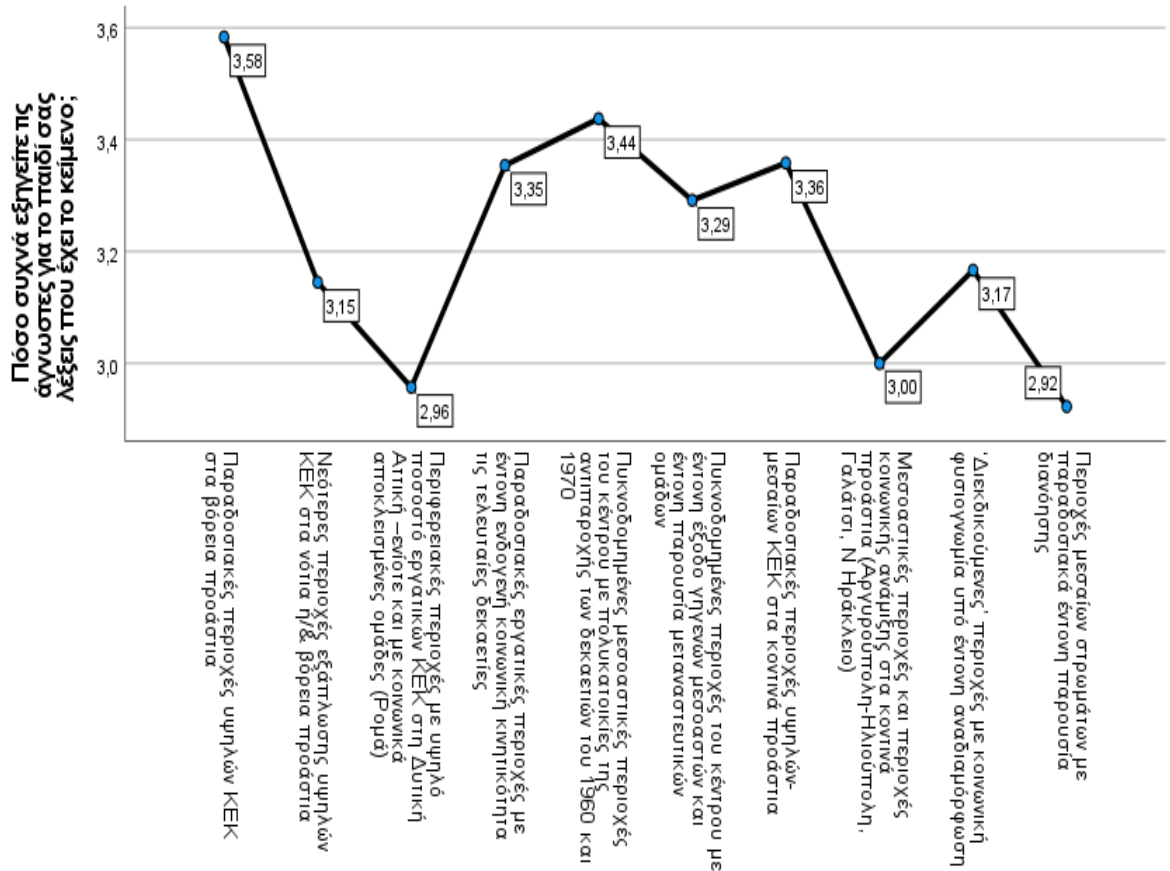


Διάγραμμα 9
Πόσο σημαντική θεωρείτε την εντατική ανάγνωση (ανά περιοχή διαμονής);
(ANOVA test p value = 0.04)



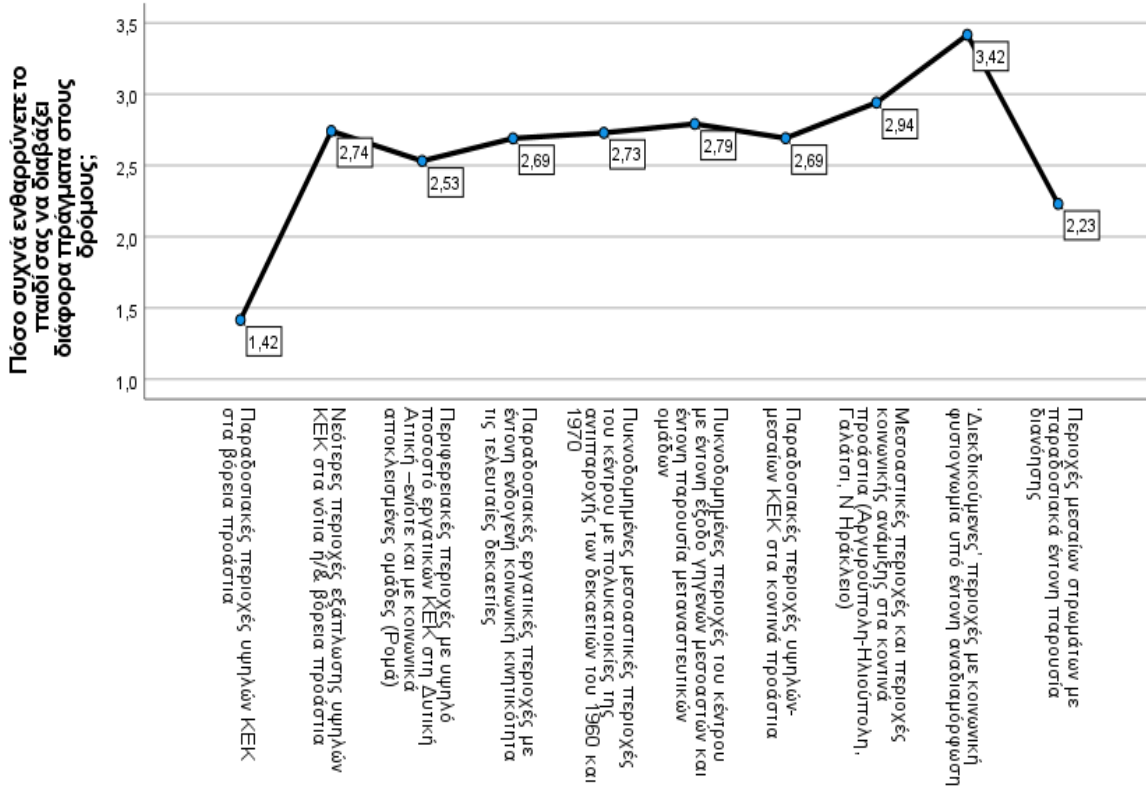
Στο Διάγραμμα 9 αποτυπώνεται ένα στατιστικό εύρημα στα όρια της στατιστικής σημαντικότητας, όπως μαρτυρεί η σχετική τιμή της ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Πιο συγκεκριμένα, στις περιοχές μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης παρατηρείται η υψηλότερη μέση τιμή (3.69). Αντίθετα, η μεγαλύτερη απόκλιση της μέσης τιμής προς τα κάτω εντοπίζεται στις παραδοσιακές περιοχές υψηλών ΚΕΚ στα βόρεια προάστια (2.58).

Διάγραμμα 10
Συχνότητα επεξήγησης άγνωστων λέξεων ανά περιοχή διαμονής
 (Welch p value = 0.05, Brown-Forsythe test p value = 0.04)



Στο Διάγραμμα 10 βλέπουμε ότι οι γονείς που διαμένουν σε παραδοσιακές περιοχές υψηλών ΚΕΚ τείνουν να επεξηγούν άγνωστες λέξεις στα παιδιά τους σε μεγαλύτερο βαθμό (3.58). Αντίθετα, αυτό συμβαίνει στον μικρότερο παρατηρούμενο στο δείγμα μας βαθμό στις περιοχές μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης (2.92). Αυτό το εύρημα φαίνεται να υποδεικνύει μία αντίστροφη τάση σε σχέση με τα προηγούμενα διαγράμματα, όπου οι δύο αυτές περιοχές εμφάνιζαν από τις μικρότερες και από τις υψηλότερες μέσες τιμές αντίστοιχα. Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι και εδώ η στατιστική σημαντικότητα είναι σχετικά περιοριστική.

Διάγραμμα 11
Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει επιγραφές κτλ. στους δρόμους
(ανά περιοχή διαμονής);
(Welch p value = 0.00, Brown-Forsythe test p value = 0.00)



Στο Διάγραμμα 11 παρατηρείται οι γονείς που διαμένουν σε «διεκδικούμενες» περιοχές να ενθαρρύνουν το παιδί τους να διαβάζει επιγραφές κ.ο.κ. στο δρόμο (3.42) πιο συχνά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Από την άλλη, οι κάτοικοι παραδοσιακών περιοχών υψηλών ΚΕΚ στα βόρεια προάστια (1.42) και εκείνοι των περιοχών μεσαίων στρωμάτων με παραδοσιακά έντονη παρουσία διανοήσης (2.23) τείνουν να προβαίνουν σε αυτήν την πρακτική λιγότερο συχνά.

Πίνακας 7
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα από την ανάλυση διακύμανσης για την
ανεξάρτητη μεταβλητή τόπος γέννησης γονέα

Μεταβλητή	Τόπος γέννησηςγονέα	Μ Τ	Welch & Brown-Forsythe	ANOVA
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;	Αττική	0.44	0.00 & 0.00	
	Περιφέρεια	0.38		
	Εξωτερικό	1.10		
Κατά τη γνώμη σας, πόσο πολύ διαβάζει το παιδί;	Αττική	2.19	0.05 & 0.04	
	Περιφέρεια	2.37		
	Εξωτερικό	1.93		
Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας του αγοράζετε βιβλία;	Αττική	2.58		0.00
	Περιφέρεια	3.00		
	Εξωτερικό	2.34		
Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;	Αττική	2.98		0.04
	Περιφέρεια	2.92		
	Εξωτερικό	2.45		
Πόσο συχνά παροτρύνετε το παιδί να διαβάζει;	Αττική	2.91		0.04
	Περιφέρεια	3.17		
	Εξωτερικό	2.97		
Πόσο συχνά σχολιάζετε αυτά που διαβάζετε μαζί με το παιδί	Αττική	2.79	0.00 & 0.01	
	Περιφέρεια	3.05		
	Εξωτερικό	2.45		
Πόσο συχνά πηγαίνετε στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδο του;	Αττική	2.64		0.01
	Περιφέρεια	2.82		
	Εξωτερικό	3.03		
Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση	Αττική	3.13		0.01
	Περιφέρεια	3.39		
	Εξωτερικό	3.38		
Πόσο συχνά υποχρεώνετε το παιδί σας να τελειώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει;	Αττική	0.66		0.04
	Περιφέρεια	0.61		
	Εξωτερικό	1.14		
Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στο παιδί σας;	Αττική	2.61	0.00 & 0.00	
	Περιφέρεια	3.14		
	Εξωτερικό	2.21		
Πόσο συχνά συμβουλευέστε ειδικούς για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;	Αττική	1.64		0.00
	Περιφέρεια	1.74		
	Εξωτερικό	0.93		
Πόσο συχνά επιτρέπετε στο παιδί σας να διαβάζει βιβλία που είναι για μικρότερη ή μεγαλύτερη ηλικία;	Αττική	2.35		0.03
	Περιφέρεια	2.33		
	Εξωτερικό	1.82		

Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;	Αττική	2.64	0.00
	Περιφέρεια	2.86	
	Εξωτερικό	2.14	

Στον Πίνακα 7 βλέπουμε το πώς η ανεξάρτητη μεταβλητή *τόπος γέννησης του γονέα* επιδρά στις 22 υπό εξέταση εξαρτημένες μεταβλητές. Ο τόπος γέννησης του γονέα με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας αναδεικνύεται ως η μεταβλητή που επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις περισσότερες από τις εξαρτημένες μεταβλητές (13 στις 22) σε σύγκριση με τις υπόλοιπες τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές, επηρεάζοντας μία παραπάνω συγκριτικά με την ηλικία (12 στις 22). Ως προς τη συχνότητα με την οποία ταξιδεύει το παιδί, βλέπουμε ότι τα παιδιά γονέων που γεννήθηκαν στο εξωτερικό (1.10) ταξιδεύουν πολύ πιο συχνά σε σύγκριση με εκείνα των δύο άλλων κατηγοριών, η απόκλιση μεταξύ των οποίων είναι πολύ μικρή (0.44 για την Αττική και 0.38 για την περιφέρεια). Παράλληλα, οι γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό θεωρούν ότι το παιδί τους διαβάζει λιγότερο (1.93) σε σύγκριση με τους γονείς που γεννήθηκαν είτε στην Αττική (2.19) είτε στην περιφέρεια (2.37), αλλά και επιβλέπουν αρκετά λιγότερο τι διαβάζει (2.45 έναντι 2.98 των από την Αττική και 2.92 των από την περιφέρεια). Οι γονείς που γεννήθηκαν στην περιφέρεια τείνουν να αγοράζουν πιο συχνά βιβλία στα παιδιά τους (3.00). Ακολουθούν οι γονείς από την Αττική (2.58) και εκείνοι που γεννήθηκαν στο εξωτερικό (2.34). Επίσης, οι γονείς από την περιφέρεια παροτρύνουν περισσότερο το παιδί να διαβάζει (3.17), την ώρα που δεν παρατηρείται αισθητή απόκλιση μεταξύ των δύο άλλων κατηγοριών (2.91 τα παιδιά γονέων από την Αττική και 2.97 τα παιδιά γονέων που γεννήθηκαν στο εξωτερικό), όπως επίσης σχολιάζουν μαζί του πιο συχνά αυτά που διαβάζει (3.05). Ως προς το σχολιασμό των αναγνωσμάτων, φαίνεται πως αυτή η πρακτική δεν αφορά και τόσο τους γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό (2.45). Οι γονείς από την Αττική δεν πηγαίνουν συχνά να μάθουν για την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο του (2.64). Οι γονείς από την περιφέρεια έχουν μέση τιμή 2.82, αλλά αυτοί που πηγαίνουν πιο συχνά να ενημερωθούν είναι οι γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό (3.03).

Ακόμη, οι γονείς από περιφέρεια (3.39) και εξωτερικό (3.38) θεωρούν πιο σημαντική την εντατική ανάγνωση για το παιδί τους με ασήμαντη μεταξύ τους απόκλιση, ενώ οι γονείς που γεννήθηκαν στην Αττική έχουν αρκετά διαφορετική στάση (3.13). Οι

γονείς από το εξωτερικό, επιπρόσθετα, τείνουν να αναγκάζουν το παιδί τους να τελειώσει ένα βιβλίο που ξεκίνησε αλλά δεν του αρέσει (1.14) σε αρκετά μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες (0.66 για τους γονείς από την Αττική και 0.61 για εκείνους από την περιφέρεια). Οι γονείς που γεννήθηκαν στην περιφέρεια διαβάζουν περισσότερο ιστορίες και παραμύθια στα παιδιά τους (3.14), πρακτική που δεν υιοθετούν τόσο συχνά όσοι γεννήθηκαν στο εξωτερικό (2.21). Οι τελευταίοι πιο σπάνια φαίνεται πως συμβουλεύονται ειδικούς για την αγορά βιβλίου για το παιδί (0.93), σε αντίθεση με τους γεννηθέντες στην Αττική (1.64) και την περιφέρεια (1.74). Παρόμοια επίδραση του τόπου γέννησης παρατηρείται και στο αν οι γονείς επιτρέπουν στο παιδί να διαβάσει βιβλία που απευθύνονται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ηλικίες. Η μέση τιμή για τους γεννηθέντες στο εξωτερικό είναι 1.82, ενώ η απόκλιση μεταξύ των άλλων κατηγοριών είναι μικρή (2.35 για την Αττική και 2.33 για την περιφέρεια). Τέλος, οι γονείς από την περιφέρεια τείνουν να μιλούν πιο συχνά με τα παιδιά τους για τα βιβλία που διάβασαν (2.86) σε σύγκριση με εκείνους που γεννήθηκαν στην Αττική (2.64). Σε κάθε περίπτωση, και αυτήν την πρακτική φαίνεται να την υιοθετούν σε μικρότερο βαθμό οι γονείς που γεννήθηκαν στο εξωτερικό (2.14).

Πίνακας 8
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα από την ανάλυση διακύμανσης για την
ανεξάρτητη μεταβλητή επάγγελμα γονέα

Μεταβλητή	Επάγγελμα γονέα	M T	Welch & Brown-Forsythe	ANOVA
Σύνολο αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί κατ' οίκον	Κατώτερο	1.05		0.00
	Μικρομεσαίο	1.18		
	Μεσαίο	0.77		
	Ανώτερο	0.63		
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;	Κατώτερο	0.37		0.00
	Μικρομεσαίο	0.45		
	Μεσαίο	0.40		
	Ανώτερο	0.81		
Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος	Κατώτερο	2.24	0.02 & 0.01	

γονέας αγοράζετε βιβλία στο παιδί σας;	Μικρομεσαίο	2.81		
	Μεσαίο	2.70		
	Ανώτερο	2.56		
Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;	Κατώτερο	2.76	0.01 & 0.01	
	Μικρομεσαίο	3.19		
	Μεσαίο	2.93		
	Ανώτερο	2.57		
Πόσο συχνά παροτρύνετε το παιδί να διαβάζει;	Κατώτερο	2.63	0.02 & 0.04	
	Μικρομεσαίο	3.00		
	Μεσαίο	3.06		
	Ανώτερο	2.79		
Πόσο συχνά πηγαίνετε στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθείτε για την πρόδό του;	Κατώτερο	2.89	0.00 & 0.00	
	Μικρομεσαίο	2.73		
	Μεσαίο	2.74		
	Ανώτερο	2.27		
Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση;	Κατώτερο	3.29		0.00
	Μικρομεσαίο	3.24		
	Μεσαίο	3.22		
	Ανώτερο	2.68		
Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει επιγραφές κτλ. στους δρόμους;	Κατώτερο	2.61	0.00 & 0.00	
	Μικρομεσαίο	2.24		
	Μεσαίο	2.91		
	Ανώτερο	2.63		

Οι τέσσερις κατηγορίες επαγγελματών κωδικοποιήθηκαν στον Πίνακα 8. Έτσι, ως κατώτερα επαγγέλματα εννοούνται εκείνα των χειρωνάκτων και κατώτερων υπαλλήλων, ως μικρομεσαία εκείνα των μικρών εργοδοτών και των αυτοαπασχολουμένων πλην γεωργίας, ως μεσαία των κατώτερων μάντζερς ή ανωτέρων υπαλλήλων και ως ανώτερα εκείνα των μεγάλων εργοδοτών ή ανωτέρων μάντζερς. Το επάγγελμα του γονέα φάνηκε

να επιδρά σε οκτώ εξαρτημένες μεταβλητές. Η πρώτη είναι το σύνολο αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί στο σπίτι. Εδώ, παρατηρείται ένα κάπως παράδοξο εύρημα, καθώς οι δύο κατώτερες επαγγελματικές κατηγορίες τείνουν να προσφέρουν περισσότερα αντικείμενα διδασκαλίας στο παιδί κατ' οίκον (1.18 τα μικρομεσαία και 1.05 τα κατώτερα). Αντίθετα, τα ανώτερα επαγγέλματα φαίνεται να προσφέρουν μικρότερη ποικιλία μαθημάτων στα παιδιά τους κατ' οίκον (0.63). Ωστόσο, όπως αναμενόταν, οι γονείς που ασκούν τα ανώτερα επαγγέλματα προσφέρουν περισσότερα ταξίδια στο εξωτερικό στο παιδί (0.81), με αρκετά μεγάλη απόκλιση από τις άλλες τρεις κατηγορίες, οι οποίες κινούνται σε σχετικά παρόμοια επίπεδα σύμφωνα με τον Πίνακα 8. Σχετικά με την αγορά βιβλίων, την επίβλεψη του τι διαβάζει το παιδί και την παρότρυνση να διαβάζει, φαίνεται να πρόκειται για τρεις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν περισσότερο οι γονείς που ανήκουν στις δύο μεσαίες επαγγελματικές κατηγορίες.

Ακόμη, οι γονείς με τα κατώτερα επαγγέλματα αγοράζουν λιγότερο συχνά βιβλία στο παιδί (2.24), ενώ το παροτρύνουν και λιγότερο συχνά να διαβάζει (2.63), ενώ οι γονείς με τα ανώτερα επιβλέπουν λιγότερο τα αναγνώσματα του παιδιού (2.57). Ακόμη, οι γονείς που ασκούν τα ανώτερα επαγγέλματα ενημερώνονται λιγότερο συχνά για την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο (2.27) σε σύγκριση με τις τρεις άλλες κατηγορίες, οι οποίες δεν παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερη μεταξύ τους απόκλιση. Παράλληλα, οι γονείς με τα ανώτερα επαγγέλματα τείνουν να θεωρούν λιγότερο σημαντική την εντατική ανάγνωση (2.68), ενώ και ως προς την εντατική ανάγνωση δεν παρατηρείται ιδιαίτερη απόκλιση μεταξύ των γονέων των τριών άλλων κατηγοριών. Τέλος, οι κατώτεροι μάντζερς και οι ανώτεροι υπάλληλοι τείνουν να παροτρύνουν το παιδί τους να διαβάζει επιγραφές κ.λπ. στο δρόμο (2.91), κάτι που η άλλη μεσαία κατηγορία, οι μικροί εργοδότες και αυτοαπασχολούμενοι (εκτός γεωργίας), πράττει στον μικρότερο παρατηρούμενο βαθμό (2.24).

Πίνακας 9
Στατιστικά σημαντικά ευρήματα από την ανάλυση διακύμανσης για την ανεξάρτητη μεταβλητή επάγγελμα άλλου γονέα

Μεταβλητή	Επάγγελμα άλλου γονέα	M T	Welch & Brown-Forsythe	ANOVA
-----------	-----------------------	-----	------------------------	-------

Σύνολο αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί κατ' οίκον	Κατώτερο	0.85		0.02
	Μικρομεσαίο	0.98		
	Μεσαίο	0.80		
	Ανώτερο	0.57		
Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;	Κατώτερο	0.31	0.01 & 0.01	
	Μικρομεσαίο	0.60		
	Μεσαίο	0.40		
	Ανώτερο	0.61		
Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας αγοράζετε βιβλία στο παιδί σας;	Κατώτερο	2.24		0.00
	Μικρομεσαίο	2.82		
	Μεσαίο	2.73		
	Ανώτερο	2.65		
Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;	Κατώτερο	2.03		0.02
	Μικρομεσαίο	2.21		
	Μεσαίο	2.38		
	Ανώτερο	2.46		
Πόσο συχνά συμβουλευέστε ειδικούς για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;	Κατώτερο	1.19		0.00
	Μικρομεσαίο	1.71		
	Μεσαίο	1.62		
	Ανώτερο	1.96		
Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει επιγραφές κ.λπ. στους δρόμους;	Κατώτερο	2.53	0.00 & 0.00	
	Μικρομεσαίο	2.30		
	Μεσαίο	2.95		
	Ανώτερο	2.57		
Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;	Κατώτερο	2.32		0.00
	Μικρομεσαίο	2.59		
	Μεσαίο	2.69		
	Ανώτερο	2.88		

Συγκρίνοντας τον Πίνακα 9 με τον Πίνακα 8 βλέπουμε ότι η μεταβλητή *επάγγελμα άλλου γονέα* επιδρά κατά παρόμοιο τρόπο με την αντίστοιχη *επάγγελμα γονέα* σε τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές. Πρώτον, ως προς το πλήθος των διδακτικών αντικειμένων που διδάσκεται το παιδί στο σπίτι, οι δύο κατώτερες επαγγελματικές κατηγορίες τείνουν να προσφέρουν περισσότερα αντικείμενα διδασκαλίας στο παιδί κατ' οίκον (0.98 τα μικρομεσαία και 0.85 τα κατώτερα), ένα εύρημα που προηγουμένως ερμηνεύτηκε ως σχετικά παράδοξο. Δεύτερον, όταν ο άλλος γονέας ασκεί κάποιο ανώτερο επάγγελμα, προσφέρει περισσότερα ταξίδια στο εξωτερικό στο παιδί (0.61), αλλά με πολύ μικρότερη απόκλιση από τα μικρομεσαία επαγγέλματα (0.60). Τρίτον, όταν ο άλλος γονέας ασκεί κάποιο εκ των κατωτέρων επαγγελμάτων φαίνεται να αγοράζει λιγότερο συχνά βιβλία στο παιδί (2.24, μία μέση τιμή ακριβώς ίδια με την αντίστοιχη του Πίνακα 8). Αντίθετα, τα μικρομεσαία επαγγέλματα (ως προς τον έτερο γονέα) αγοράζουν περισσότερο συχνά βιβλία στο παιδί (2.82). Τέταρτον, η ίδια σειρά μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών επαγγελμάτων παρατηρείται και ως προς το αν οι γονείς ενθαρρύνουν το παιδί να διαβάζει επιγραφές στο δρόμο. Αυτή η πρακτική εφαρμόζεται πιο συχνά όταν ο άλλος γονέας ασκεί κάποιο από τα μεσαία επαγγέλματα (2.95) και λιγότερο όταν ασκεί κάποιο από τα μικρομεσαία (2.30).

Επιπλέον, το *επάγγελμα του άλλου γονέα* βρέθηκε να επηρεάζει άλλες τρεις εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες δεν φάνηκε να επηρεάζονται με στατιστικά σημαντικό τρόπο από το *επάγγελμα του γονέα* που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο. Η πρώτη είναι οι κοινές πολιτιστικές δραστηριότητες με το παιδί. Στον Πίνακα 9 βλέπουμε ότι όσο ανώτερο είναι ένα επάγγελμα, τόσο πιο διαδεδομένη είναι αυτή η πρακτική. Η δεύτερη έχει να κάνει με το να απευθύνεται το παιδί σε ειδικούς για την αγορά/επιλογή ενός βιβλίου, πρακτική που συνηθίζεται περισσότερο όταν ο άλλος γονέας ασκεί κάποιο ανώτερο επάγγελμα (1.96) και λιγότερο από όταν ασκεί κάποιο κατώτερο (1.19), σύμφωνα με το δείγμα μας. Τέλος, όσο ανώτερο είναι το επάγγελμα του άλλου γονέα, τόσο περισσότερο τείνει να μιλάει ο γονέας που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο με το παιδί γι' αυτά που διαβάζει.

Αναγνωστικό παιδικό κοινό και αναγνωστική διάθεση

Επιχειρώντας να εξειδικεύσουμε περισσότερο τις σιωπηλές συνθήκες μέσα στις οποίες ορίζεται η αναγνωστική πρακτική των παιδιών, προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως τη δράση και την αποτελεσματικότητα των επεξηγηματικών παραγόντων των αναγνωστικών πρακτικών και στάσεων των παιδιών, διενεργήσαμε 31 πολυμεταβλητών γραμμικών παλινδρομήσεων. Οι βασικές ανεξάρτητες μεταβλητές της ανάλυσης είναι το *επάγγελμα και το επίπεδο εκπαίδευσης γονέων* (ο γονέας 1 είναι ο γονέας που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ενώ ο γονέας 2 είναι ο έτερος γονέας) και πατροπλευρικών και μητροπλευρικών παππούδων και γιαγιάδων καθώς και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (interaction effects). Παρά το γεγονός ότι τα μοντέλα ελέγχουν για μια σειρά μεταβλητών όπως ο αριθμός παιδιών, η ηλικία του παιδιού, το φύλο γονέα, η ηλικία γονέα, η οικογενειακή κατάσταση, η περιοχή διαμονής, το αν το παιδί παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι και τι είδους μαθήματα, το αν το σχολείο διαθέτει σχολική βιβλιοθήκη, το αν το παιδί είναι εγγεγραμμένο σε κάποια άλλη βιβλιοθήκη εκτός της σχολικής, το αν το παιδί δανείζεται βιβλία από φίλους/ες ή συγγενείς και το αν στο σπίτι το παιδί έχει δική του βιβλιοθήκη, δεν μπορούμε να αποκλείσουμε την ύπαρξη μη παρατηρήσιμης ετερογένειας, η οποία θα μπορούσε να επιτρέψει την παρείσφρηση συστηματικού λάθους.

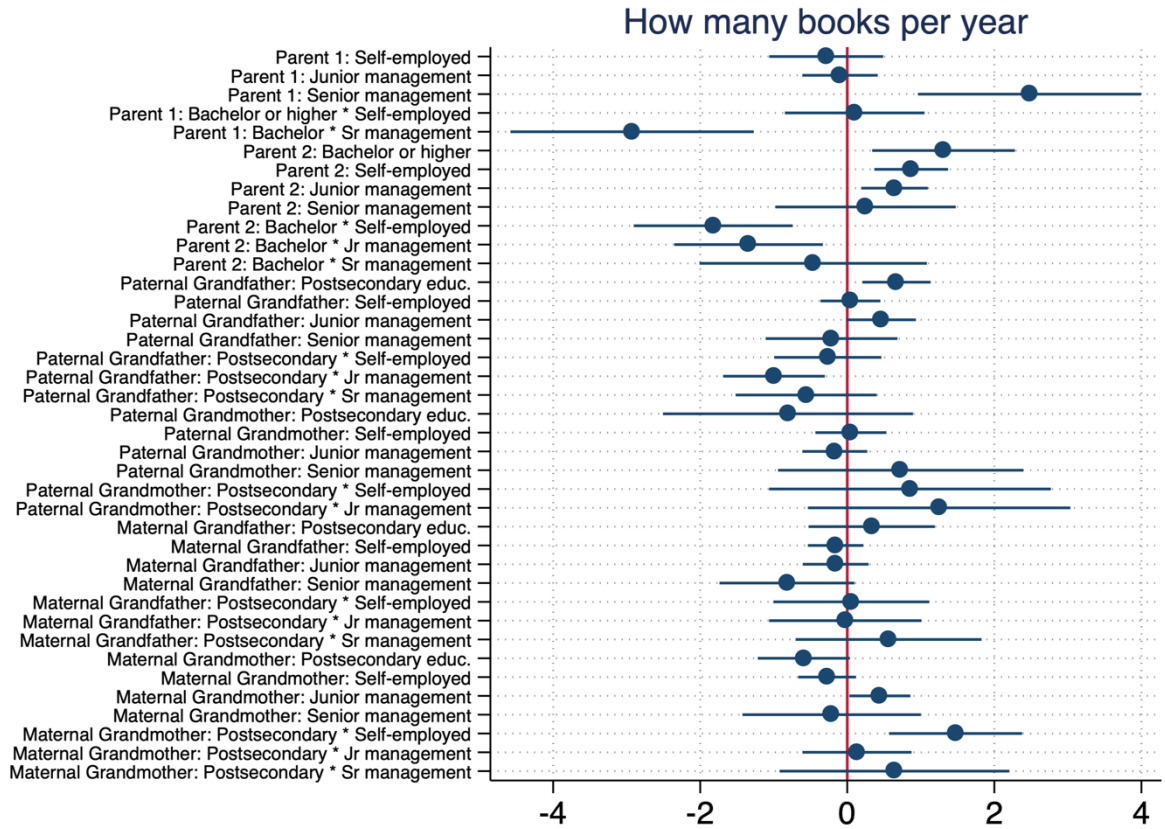
Τα αποτελέσματα της πρώτης στατιστικής παλινδρόμησης προσφέρουν μια σειρά από ενδιαφέροντα ευρήματα. Σε σχέση με τους γονείς 1 (που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο) που είναι χειρώνακτες ή κατώτεροι υπάλληλοι/εργάτες, τα παιδιά όσων είναι μεγάλοι εργοδότες ή ανώτεροι επαγγελματίες διαβάζουν περισσότερα βιβλία ($b=2.199$, $p=0.004$). Αντίθετα, τα παιδιά όσων έχουν τουλάχιστον ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι ανώτερα στελέχη τείνουν να διαβάζουν λιγότερα βιβλία σε σχέση με όσους δεν έχουν ανώτερη μόρφωση ($b=-2.591$, $p=0.002$).

Αντίστοιχα, σε σχέση με τους γονείς 2 (σύντροφοι όσων συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο) που δεν έχουν ανώτερη μόρφωση, τα παιδιά των γονιών με ανώτερη μόρφωση διαβάζουν περισσότερα βιβλία ($b=1.263$, $p=0.011$). Επίσης, σε σχέση με τους χειρώνακτες ή κατώτερους υπάλληλους/εργάτες, τα παιδιά των μικρών εργοδοτών και αυτοαπασχολούμενων καθώς και των κατώτερων μανάτζερς/επαγγελματιών τείνουν να

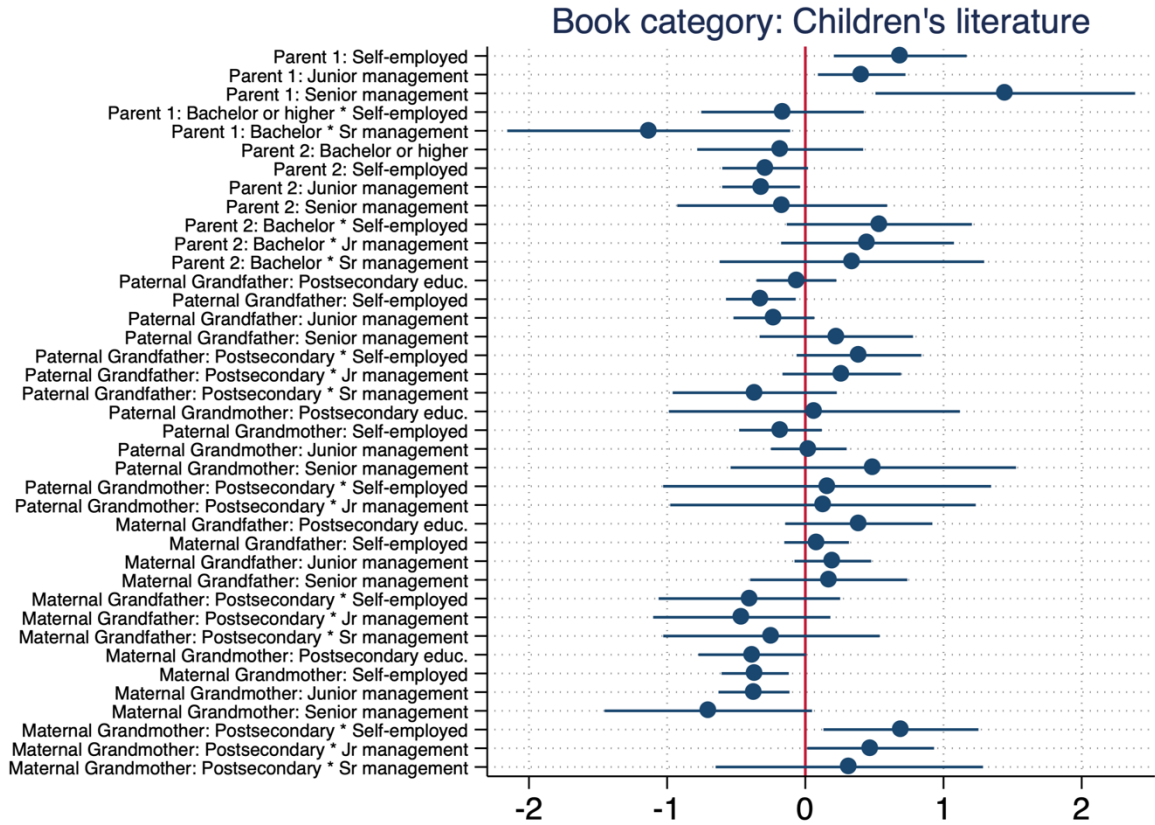
διαβάζουν περισσότερα βιβλία ($b=0.812$, $p=0.002$ και $b=0.600$, $p=0.010$). Αντίθετα, τα παιδιά όσων έχουν τουλάχιστον ένα πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι αυτοαπασχολούμενοι ή κατώτεροι μανάτζερς τείνουν να διαβάζουν λιγότερο σε σχέση με όσους δεν έχουν ανώτερη μόρφωση ($b=-1.732$, $p=0.002$ και $b=-1.294$, $p=0.013$).

Τέλος, η εκπαίδευση και το επάγγελμα των πατροπλευρικών και μητροπλευρικών παππούδων και γιαγιάδων παίζουν σημαντικό ρόλο. Σε σχέση με όσους έχουν φοιτήσει ως το λύκειο, τα εγγόνια όσων πατροπλευρικών παππούδων έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, διαβάζουν περισσότερο ($b=0.655$, $p=0.006$). Το ίδιο ισχύει και όσους είναι κατώτεροι μανάτζερς/επαγγελματίες ($b=0.489$, $p=0.042$). Αντίθετα, τα εγγόνια όσων πατροπλευρικών παππούδων και γιαγιάδων έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτεροι μανάτζερς τείνουν να διαβάζουν λιγότερο (περισσότερο) σε σχέση με όσους δεν έχουν μεταλυκειακή μόρφωση ($b=-1.005$, $p=0.005$ και $b=1.436$, $p=0.040$). Τα εγγόνια μητροπλευρικών γιαγιάδων που είναι κατώτεροι μανάτζερς/επαγγελματίες διαβάζουν περισσότερο ($b=0.457$, $p=0.031$) καθώς επίσης και των μητροπλευρικών γιαγιάδων που έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και σε σχέση με όσες δεν έχουν μεταλυκειακή μόρφωση ($b=1.414$, $p=0.002$). Όλοι οι υπόλοιποι συσχετισμοί είναι συμβατοί με τη μηδενική υπόθεση.

Σχήμα 1. Πόσα βιβλία εκτός των σχολικών διαβάζει το παιδί το χρόνο;

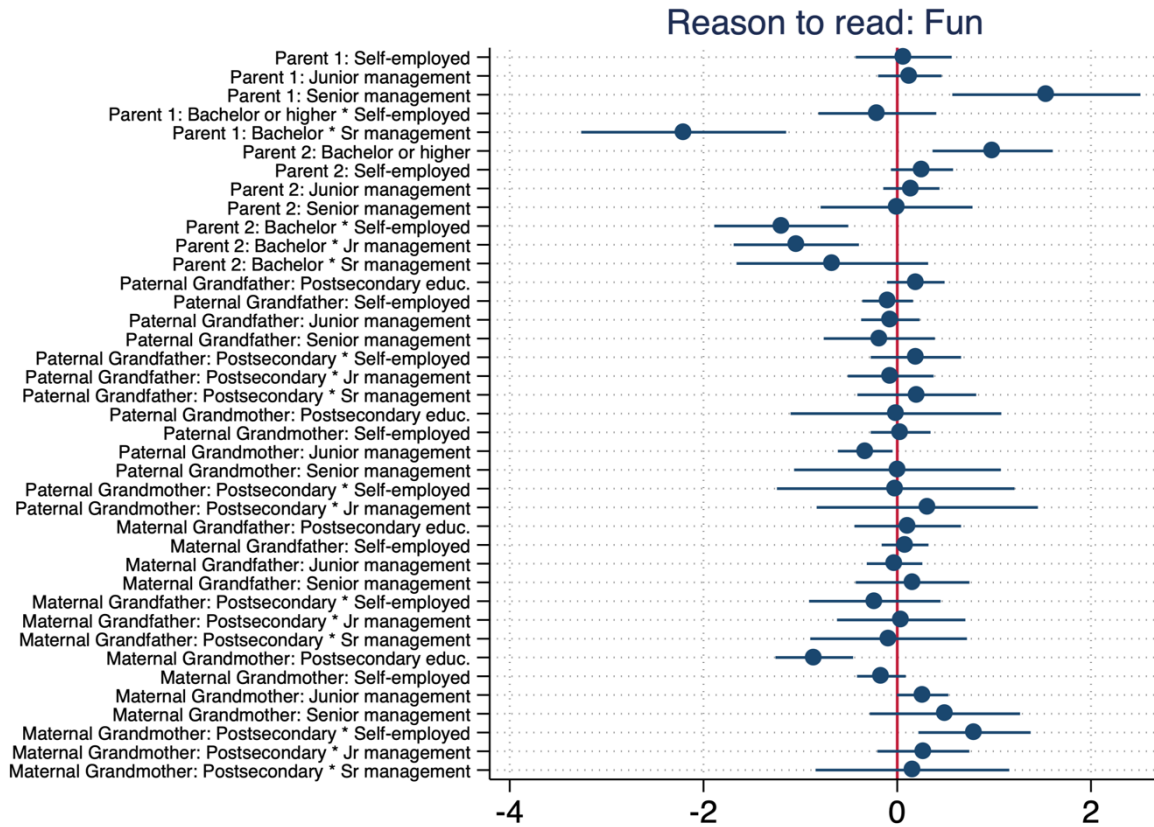


Σχήμα 2. Ποια κατηγορία βιβλίων προτιμάει το παιδί να διαβάσει (παιδική λογοτεχνία-άλλο/δεν διαβάσει);



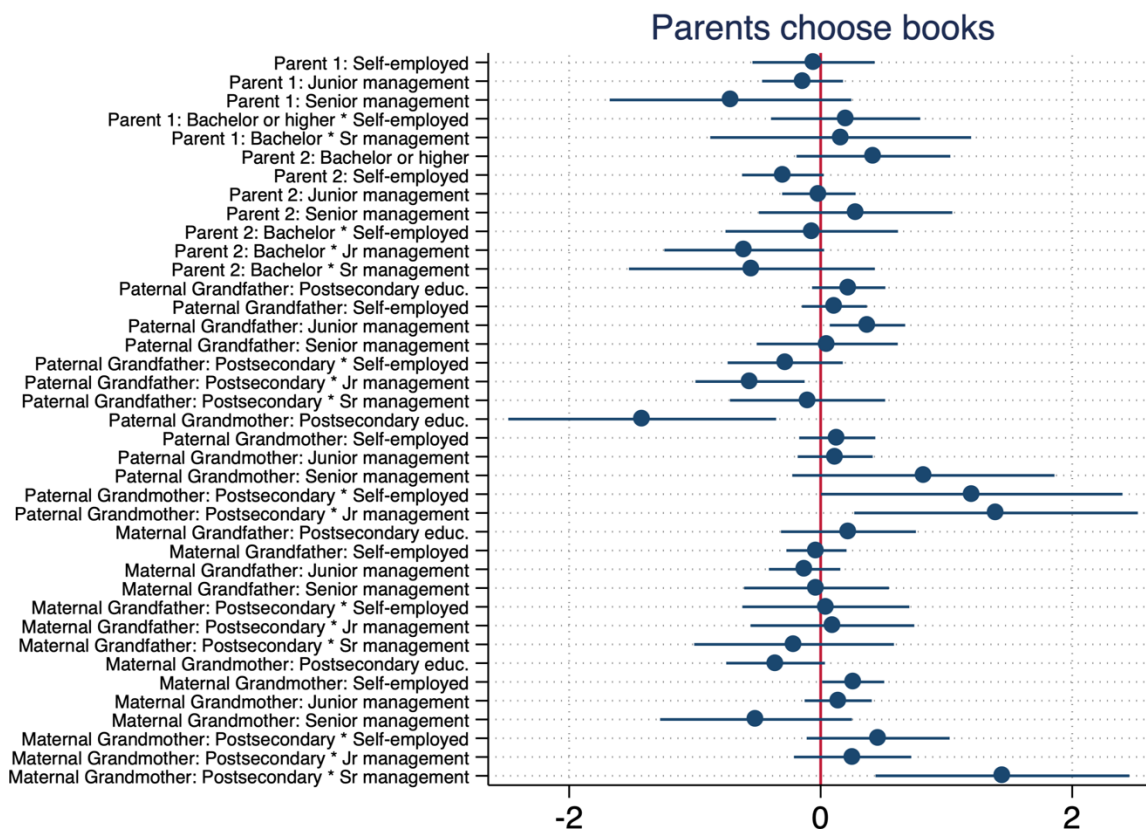
Τα παιδιά γονέων 1 που είναι αυτοαπασχολούμενοι, κατώτεροι ή ανώτεροι μανάτζερς προτιμούν να διαβάζουν παιδική λογοτεχνία σε σχέση με άλλα είδη βιβλίων ή να μη διαβάζουν καθόλου. Τα εγγόνια μητροπλευρικών γιαγιάδων που έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενες ή κατώτερες υπάλληλοι/μανάτζερς προτιμούν να διαβάζουν παιδική λογοτεχνία σε σχέση με άλλα είδη βιβλίων ή να μη διαβάζουν καθόλου σε σχέση με όσες δεν έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση. Προτιμούν να διαβάζουν άλλα είδη βιβλίων εκτός παιδικής λογοτεχνίας ή να μη διαβάζουν καθόλου (α) τα παιδιά γονέων 1 που έχουν λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτεροι μανάτζερς σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει, (β) τα παιδιά γονέων 2 που είναι αυτοαπασχολούμενοι ή κατώτεροι μανάτζερς, (γ) τα εγγόνια πατροπλευρικών παππούδων που είναι αυτοαπασχολούμενοι, (δ) τα εγγόνια μητροπλευρικών γιαγιάδων που έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση ή είναι αυτοαπασχολούμενες ή κατώτερες μανάτζερς.

Σχήμα 3. Ποιος είναι ο πιο σημαντικός λόγος που θεωρείτε ότι το παιδί σας διαβάζει εξωσχολικά βιβλία (διασκέδαση-άλλο/δεν διαβάζει);



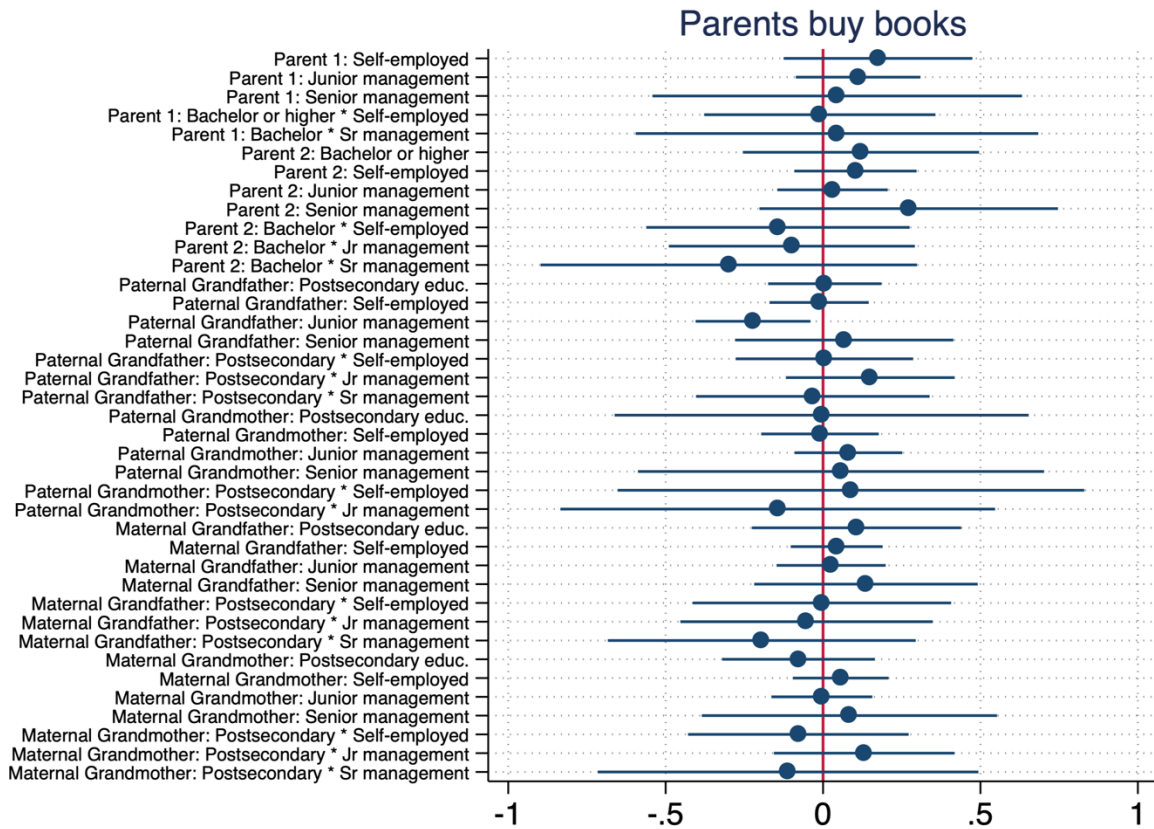
Διαβάζουν βιβλία για διασκέδαση αντί για άλλους λόγους ή δεν διαβάζουν καθόλου (α) τα παιδιά γονέων 1 που είναι ανώτεροι μανάτζερς, (β) τα παιδιά γονέων 2 που έχουν λάβει ανώτερη μόρφωση, (γ) τα εγγόνια μητροπλευρικών γιαγιάδων που έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενες σε σχέση με αυτές που δεν έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση. Έπειτα, διαβάζουν βιβλία για άλλους λόγους εκτός της διασκέδασης ή δεν διαβάζουν καθόλου (α) τα παιδιά γονέων 1 που έχουν ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτεροι μανάτζερς, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ανώτερη μόρφωση, (β) τα παιδιά γονέων 2 που έχουν ανώτερη μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενοι ή κατώτεροι μανάτζερς σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ανώτερη μόρφωση, (γ) τα εγγόνια πατροπλευρικών παππούδων που είναι κατώτεροι μανάτζερς, (δ) τα εγγόνια μητροπλευρικών γιαγιάδων που έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση.

Σχήμα 4. Τα βιβλία που του αγοράζετε, τα διαλέγει μόνο του το παιδί ή επεμβαίνετε στην επιλογή του;



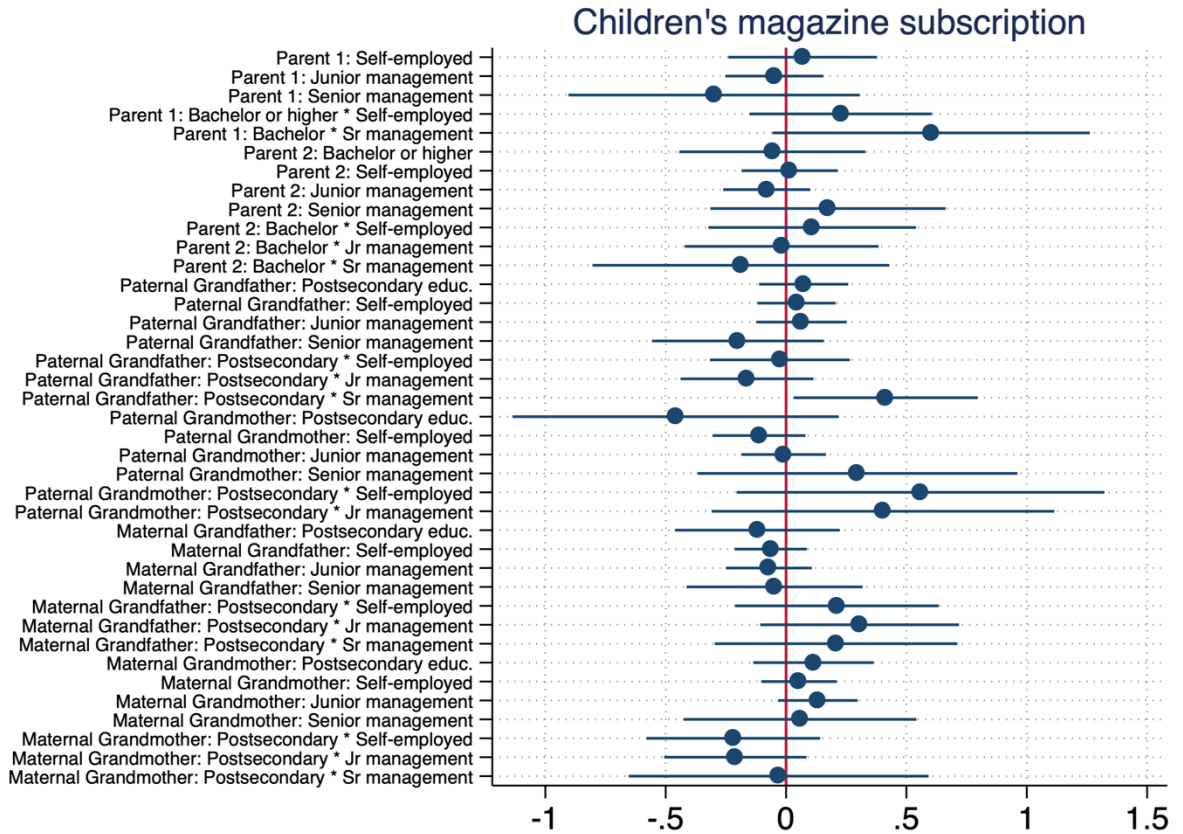
Οι γονείς τείνουν να επεμβαίνουν στην επιλογή βιβλίου των παιδιών όταν (α) οι πατροπλευρικοί παππούδες είναι κατώτεροι μανάτζερς, (β) οι πατροπλευρικές γιαγιάδες έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενες ή κατώτερες μανάτζερς σε σχέση με όσες δεν έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (γ) οι μητροπλευρικές γιαγιάδες είναι αυτοαπασχολούμενες και (δ) οι μητροπλευρικές γιαγιάδες έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι ανώτερες μανάτζερ σε σχέση με όσες δεν έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση. Τα παιδιά τείνουν να διαλέγουν μόνα τους τα βιβλία που οι γονείς τους τους αγοράζουν όταν (α) οι πατροπλευρικοί παππούδες έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι κατώτεροι μανάτζερς σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (β) οι μητροπλευρικές γιαγιάδες έχουν λάβει μεταλκειακή μόρφωση.

Σχήμα 5. Ποιος είναι ο βασικός τρόπος με τον οποίο απέκτησε τα βιβλία που έχει στη βιβλιοθήκη του (γονείς-άλλο);



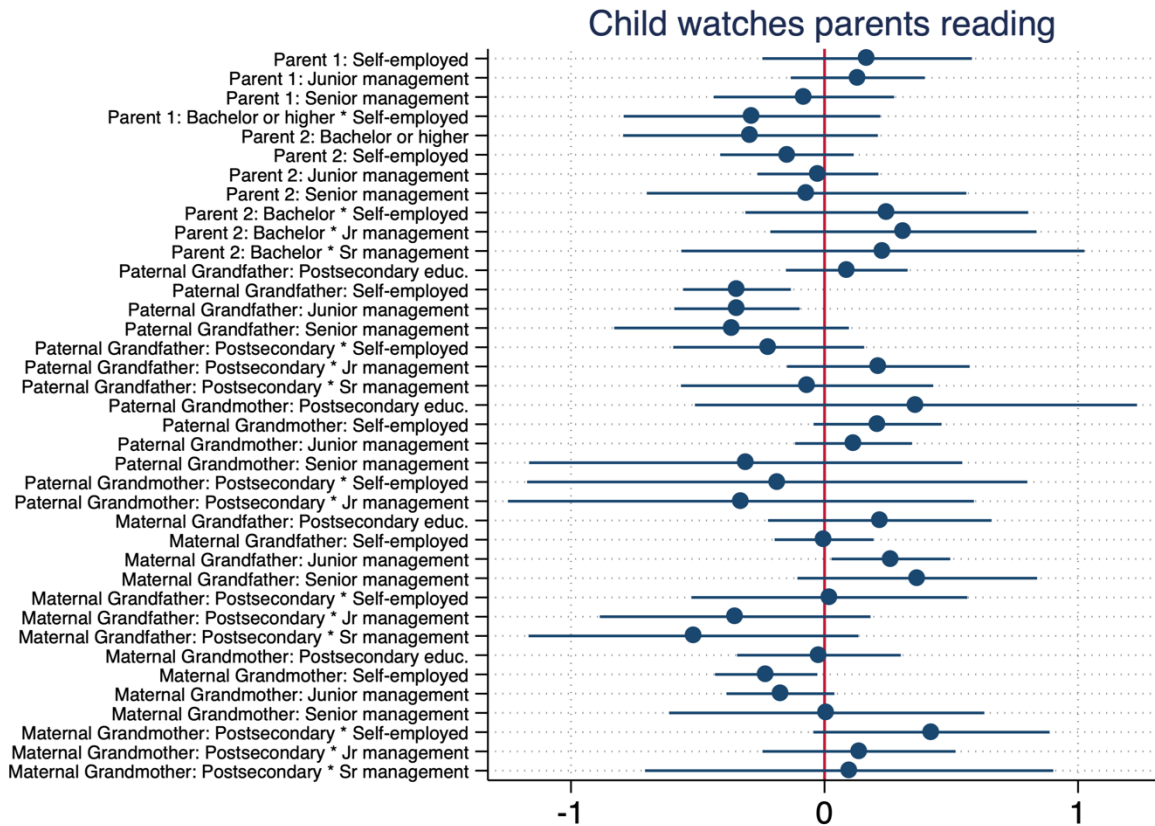
Ο βασικός τρόπος με τον οποίο το παιδί απέκτησε τα βιβλία που έχει στη βιβλιοθήκη του είναι διαφορετικός από το να του το πάρουν οι γονείς του όταν ο πατροπλευρικός παππούς είναι κατώτερος μανάτζερ.

Σχήμα 6. Έχετε κάνει συνδρομή σε κάποιο παιδικό περιοδικό/εφημερίδα;



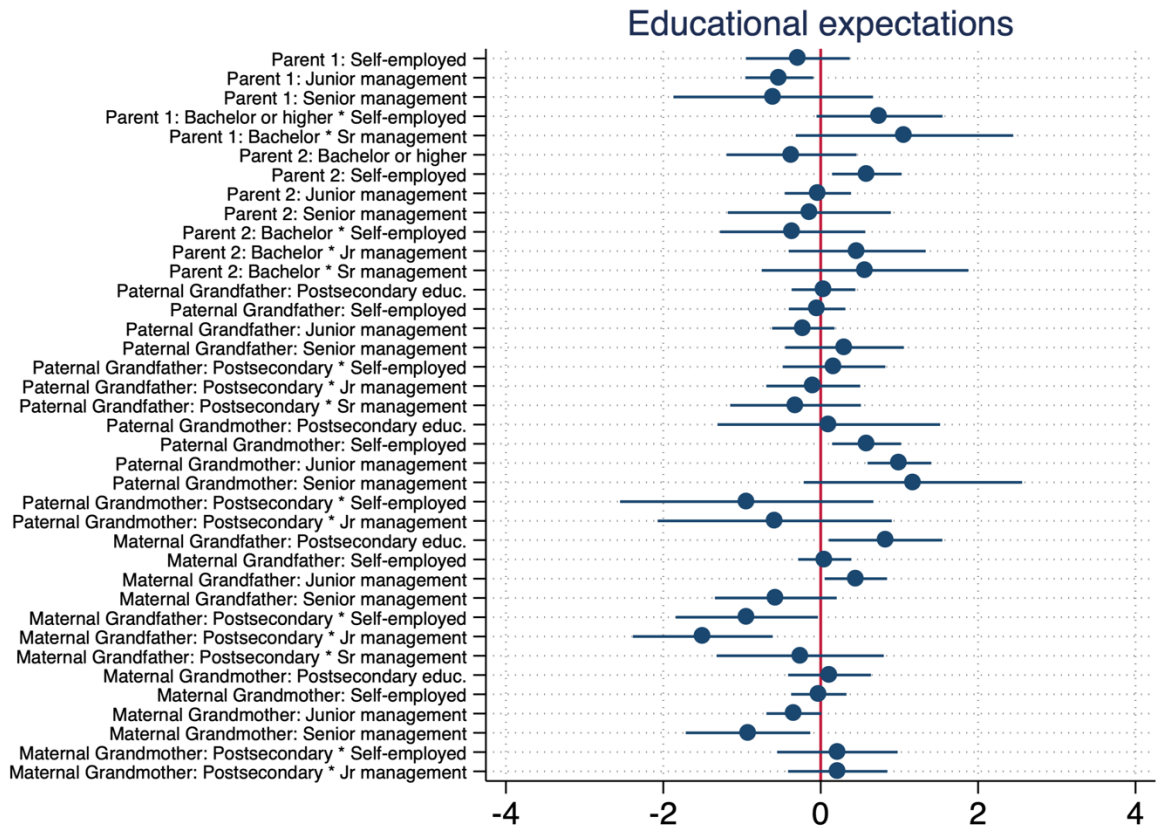
Είναι πιο πιθανό να υπάρχει συνδρομή σε κάποιο παιδικό περιοδικό/εφημερίδα όταν ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι ανώτερος μάννατζερ σε σχέση με όσους δεν έχουν λάβει μεταλυκειακή μόρφωση.

Σχήμα 7. Σας βλέπει το παιδί να διαβάζετε μόνος/-η σας ή επιλέγετε να διαβάζετε όταν αυτό λείπει;



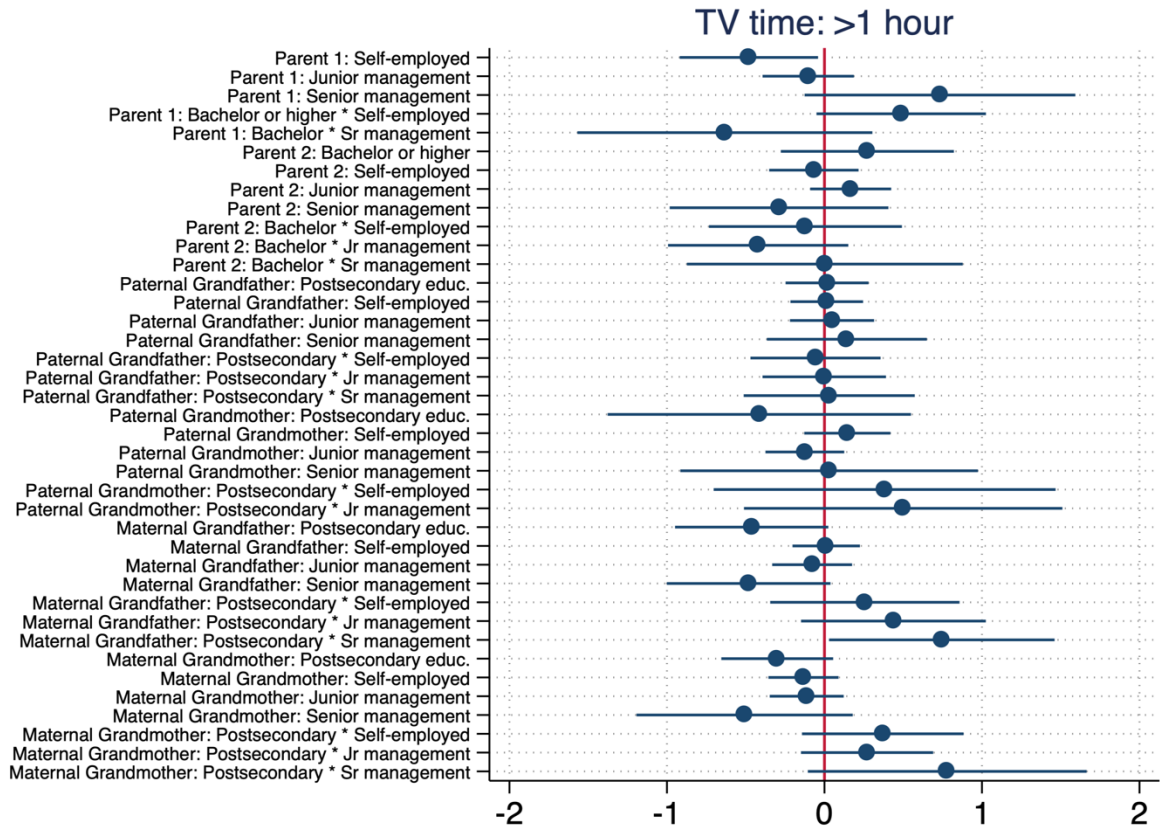
Είναι πιο πιθανό το παιδί να βλέπει τον γονέα 1 να διαβάζει όταν ο μητροπλευρικός παππούς είναι κατώτερος μάνατζερ. Επίσης, είναι πιο πιθανό ο γονέας 1 να διαβάζει όταν το παιδί λείπει όταν (α) ο πατροπλευρικός παππούς είναι αυτοαπασχολούμενος ή κατώτερος μάνατζερ, (β) η μητροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη.

Σχήμα 8. Ως ποια βαθμίδα θεωρείτε ότι πρέπει να σπουδάσει το παιδί;



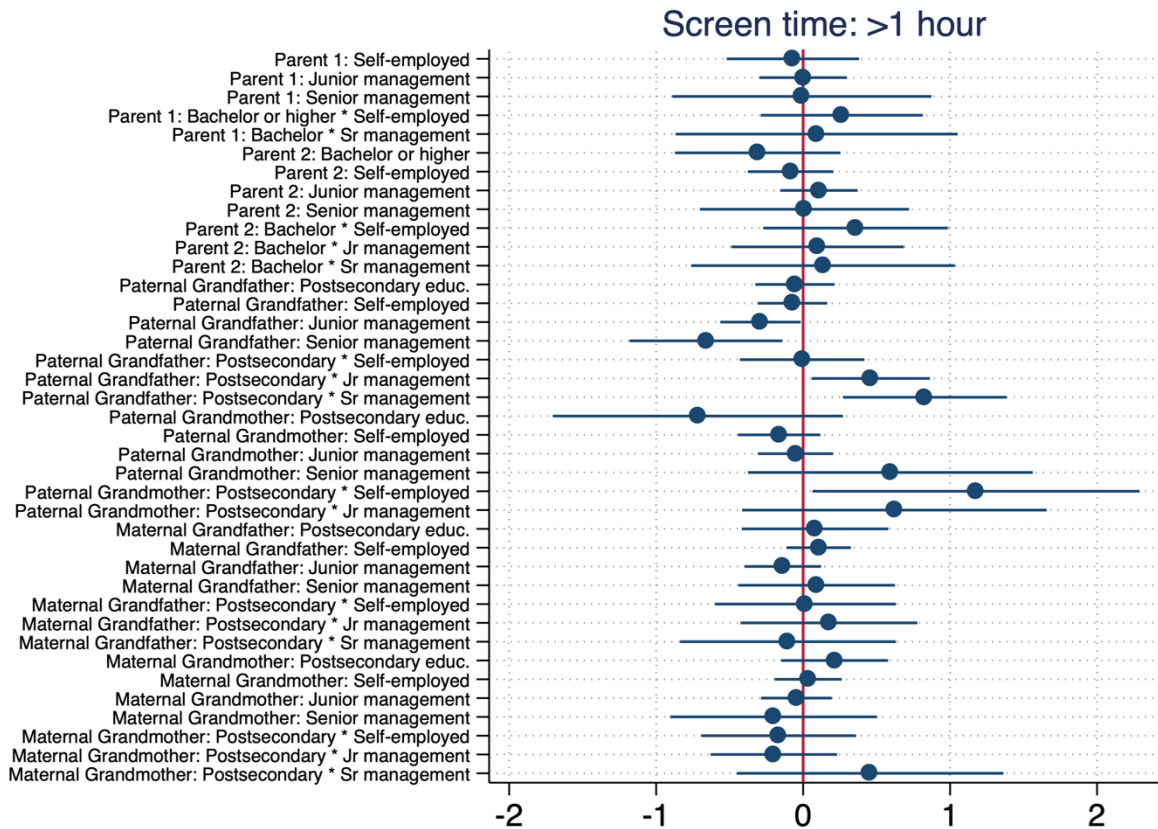
Ο γονέας 1 έχει υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από το παιδί όταν (α) ο γονέας 2 είναι αυτοαπασχολούμενος, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη ή κατώτερη μάνατζερ, (γ) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση ή είναι κατώτερος μάνατζερ. Ο γονέας 1 έχει χαμηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες από το παιδί όταν (α) ο γονέας 1 είναι κατώτερος μάνατζερ, (β) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος ή κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη ή ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 9. Πόσο χρόνο βλέπει το παιδί σας τηλεόραση ημερησίως;



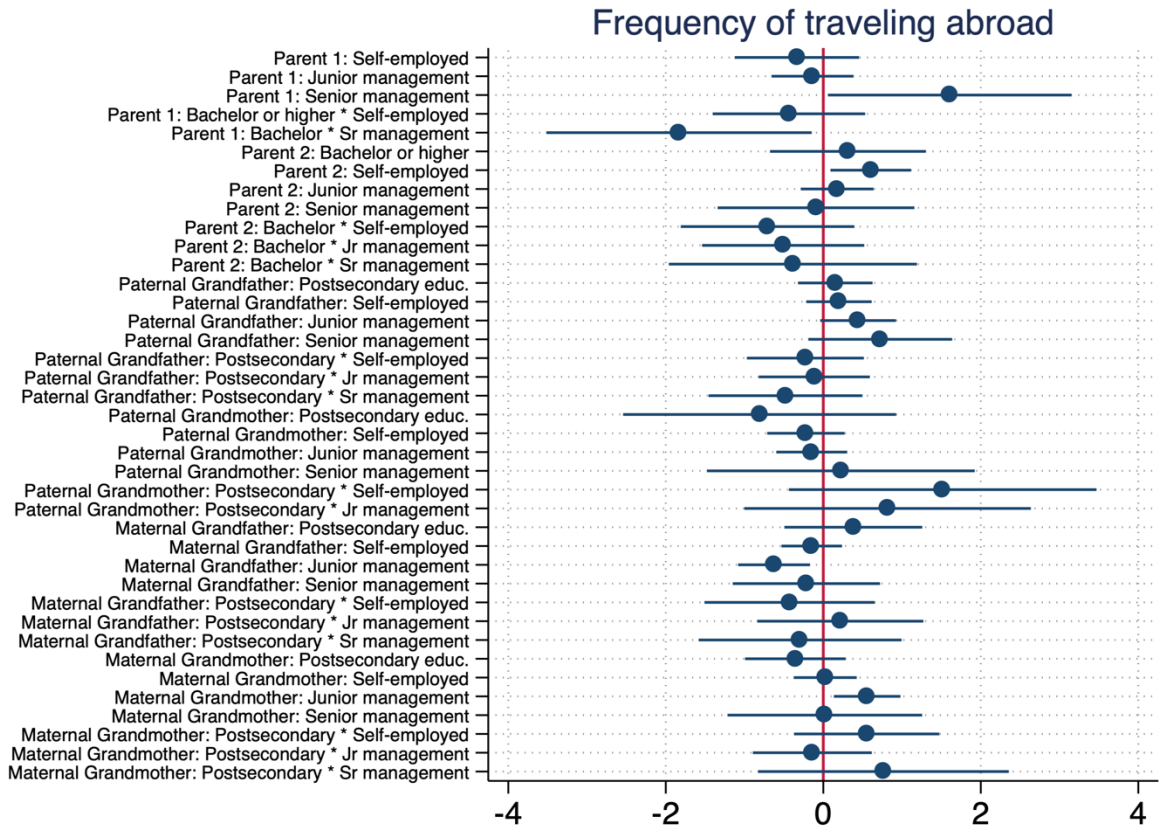
Το παιδί βλέπει περισσότερη τηλεόραση ημερησίως όταν ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση. Το παιδί βλέπει λιγότερη τηλεόραση ημερησίως όταν ο γονέας 1 είναι αυτοαπασχολούμενος.

Σχήμα 10. Πόσο χρόνο ημερησίως εκτίθεται το παιδί σας σε οθόνες (εκτός τηλεόρασης);



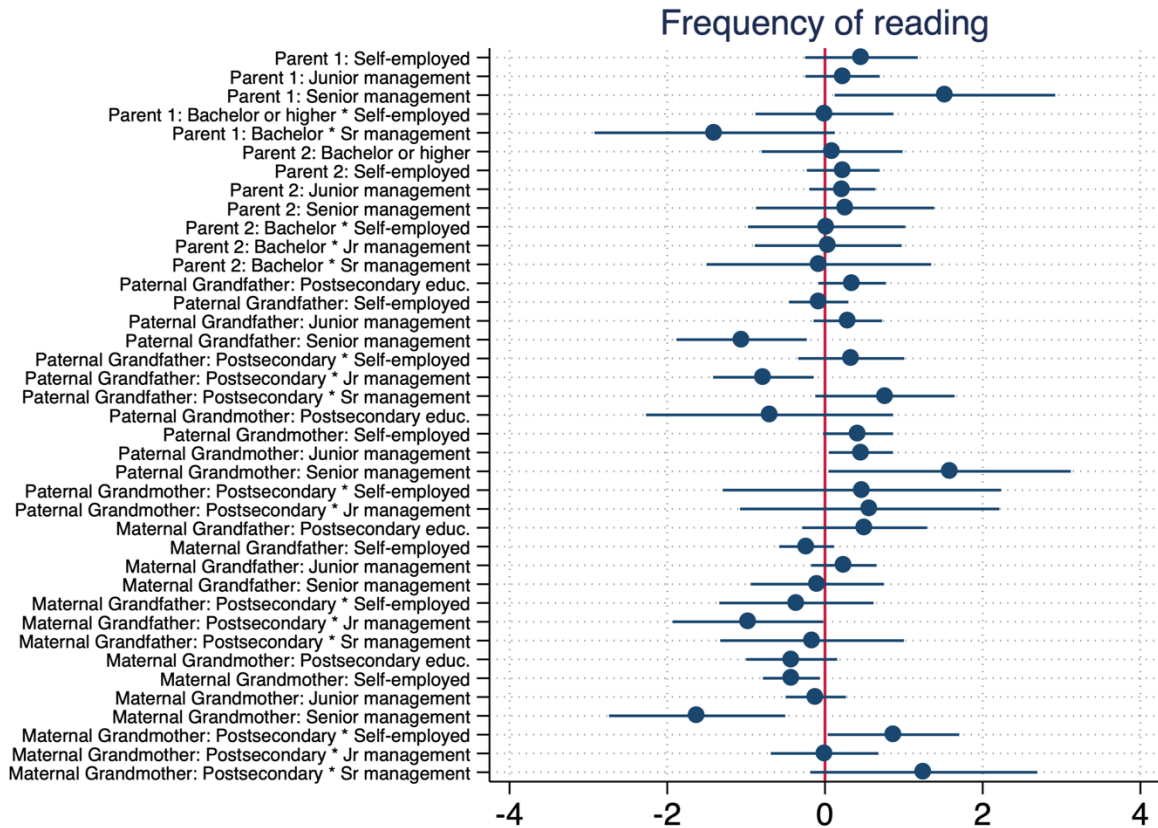
Το παιδί εκτίθεται περισσότερο σε οθόνες ημερησίως όταν (α) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (β) η μητροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενη σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση. Το παιδί εκτίθεται λιγότερο σε οθόνες ημερησίως όταν ο πατροπλευρικός παππούς είναι κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ.

Σχήμα 11. Πόσο συχνά το παιδί ταξιδεύει στο εξωτερικό;



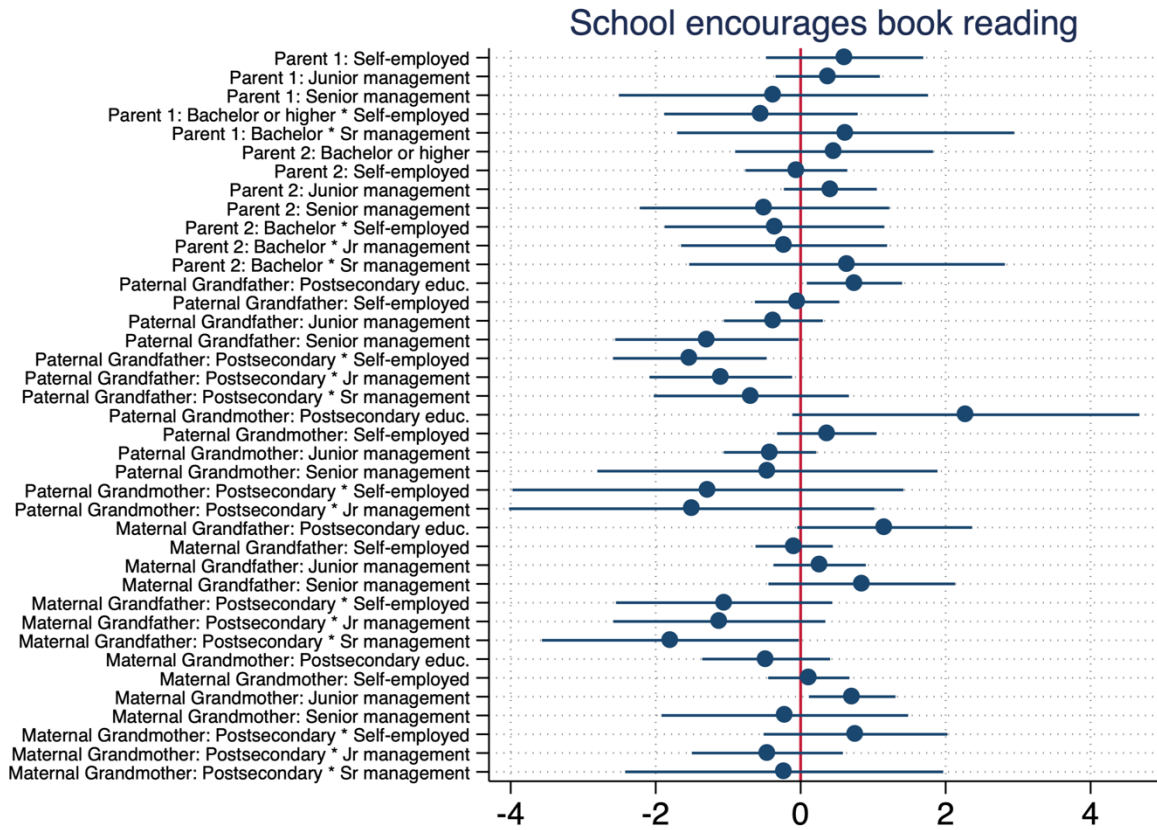
Το παιδί ταξιδεύει πιο συχνά στο εξωτερικό όταν (α) ο γονέας 1 είναι ανώτερος μάνατζερ, (β) ο γονέας 2 είναι αυτοαπασχολούμενος, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη μάνατζερ. Το παιδί ταξιδεύει λιγότερο συχνά στο εξωτερικό όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) ο μητροπλευρικός παππούς είναι κατώτερος μάνατζερ.

Σχήμα 12. Κατά τη γνώμη σας, πόσο διαβάζει το παιδί;



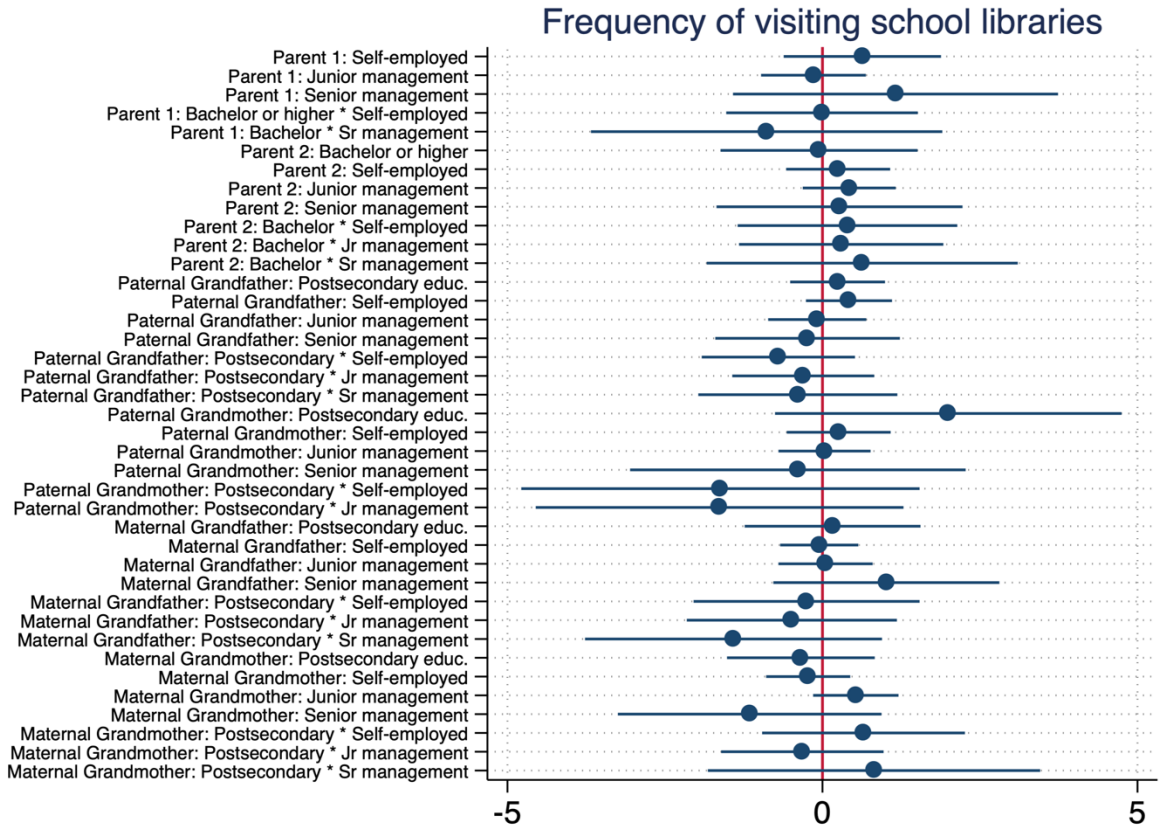
Το παιδί διαβάζει περισσότερο όταν (α) ο γονέας 1 είναι ανώτερος μάνατζερ, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη ή ανώτερη μάνατζερ, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενη σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση. Παράλληλα, το παιδί διαβάζει λιγότερο όταν (α) ο πατροπλευρικός παππούς είναι ανώτερος μάνατζερ, (β) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (γ) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (δ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη ή ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 13. Πόσο θεωρείτε ότι το σχολείο ενθαρρύνει το παιδί στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων;



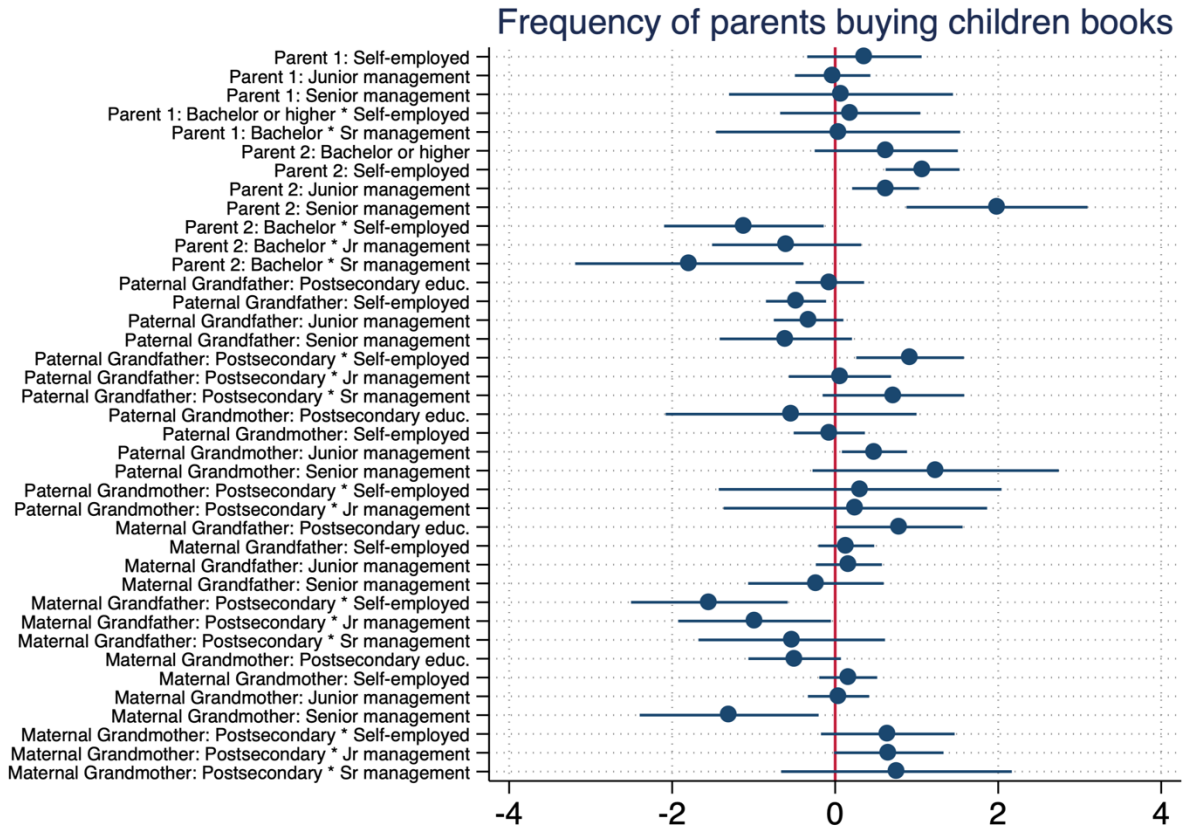
Ο γονέας 1 θεωρεί ότι το σχολείο ενθαρρύνει το παιδί στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων όταν (α) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (β) η μητροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη μανάτζερ. Ο γονέας 1 θεωρεί ότι το σχολείο δεν ενθαρρύνει το παιδί στο διάβασμα εξωσχολικών βιβλίων όταν (α) ο πατροπλευρικός παππούς είναι ανώτερος μανάτζερ, (β) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος, κατώτερος ή ανώτερος μανάτζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι ανώτερος μανάτζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση.

Σχήμα 14. Πόσο συχνά επισκέπτεται το παιδί τη σχολική βιβλιοθήκη;



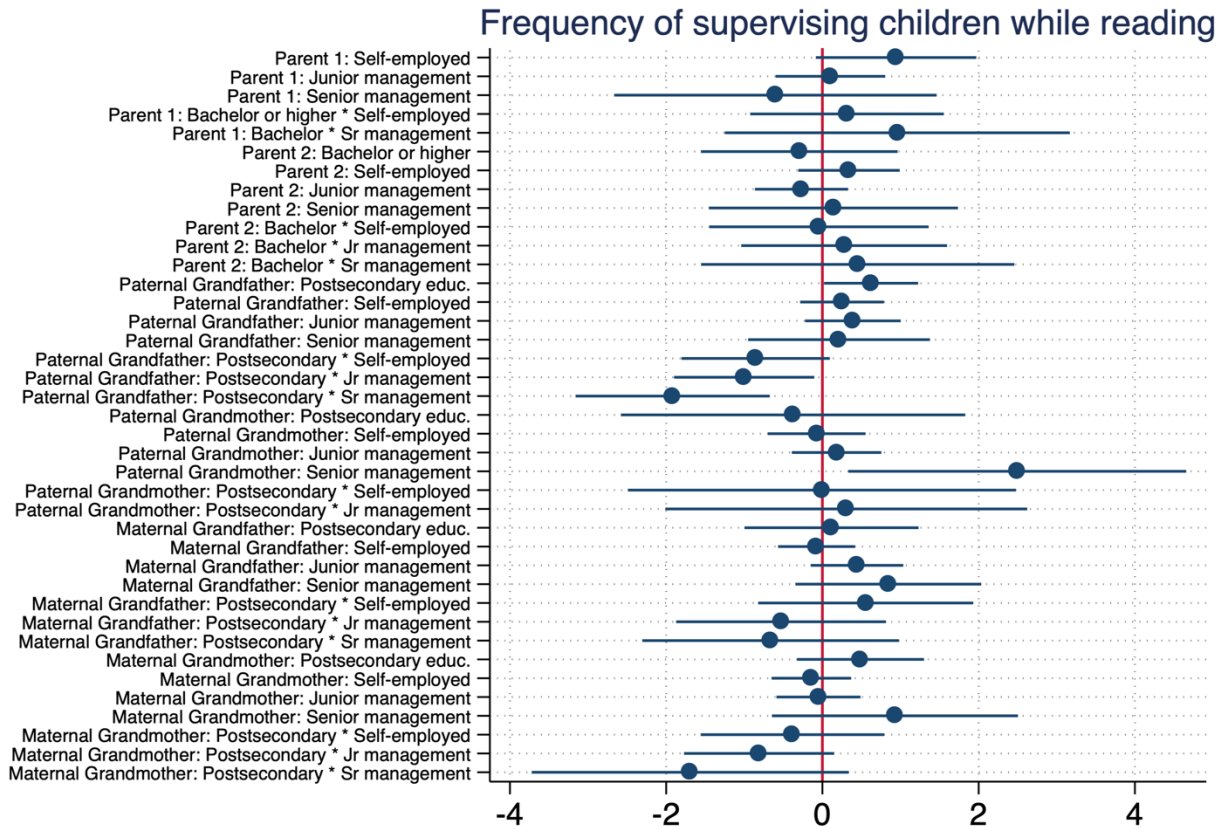
Όλοι οι συσχετισμοί είναι συμβατοί με τη μηδενική υπόθεση.

Σχήμα 15. Πόσο συχνά εσείς ή ο άλλος γονέας αγοράζετε βιβλία στο παιδί;



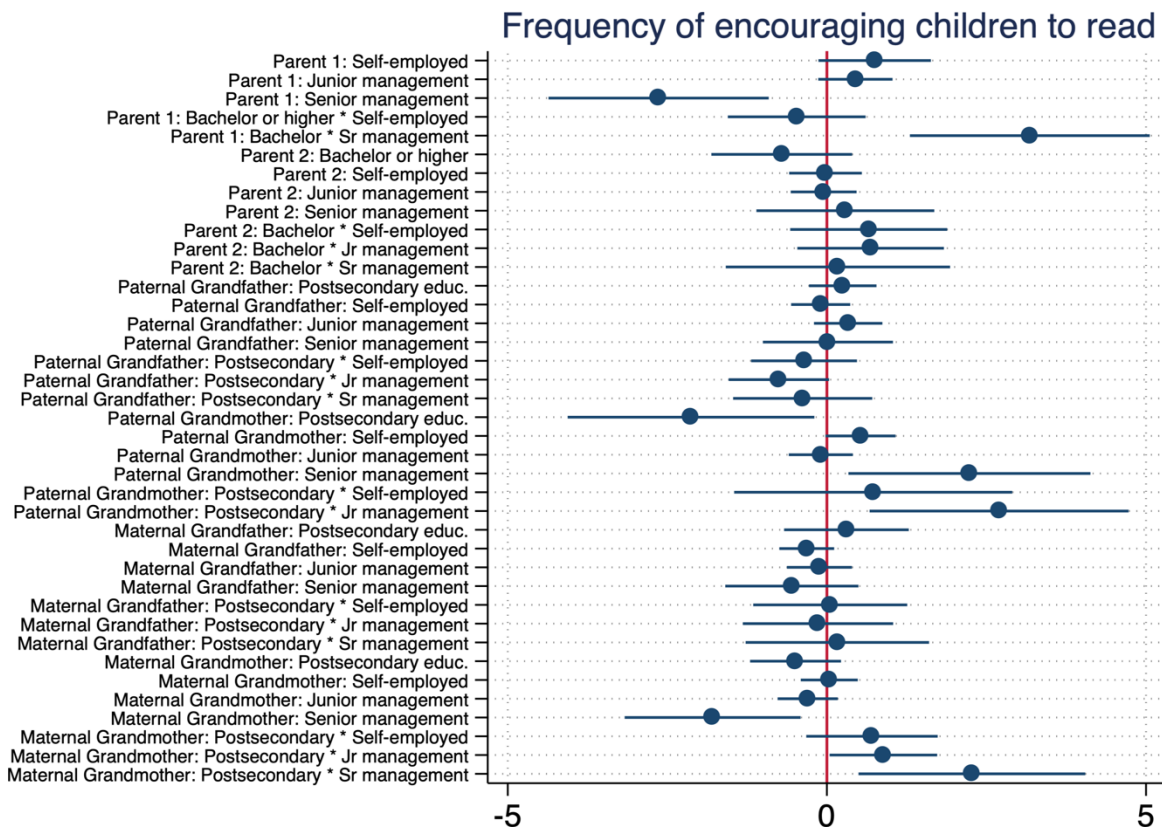
Οι γονείς αγοράζουν συχνότερα βιβλία στο παιδί όταν (α) ο γονέας 2 είναι αυτοαπασχολούμενος, κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ, (β) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) η πατροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη μάνατζερ, (δ) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση. Οι γονείς αγοράζουν λιγότερο συχνά βιβλία στο παιδί όταν (α) ο γονέας 2 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος ή ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) ο πατροπλευρικός παππούς είναι αυτοαπασχολούμενος, (γ) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος ή κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (δ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 16. Πόσο συχνά επιβλέπετε τι διαβάζει το παιδί σας;



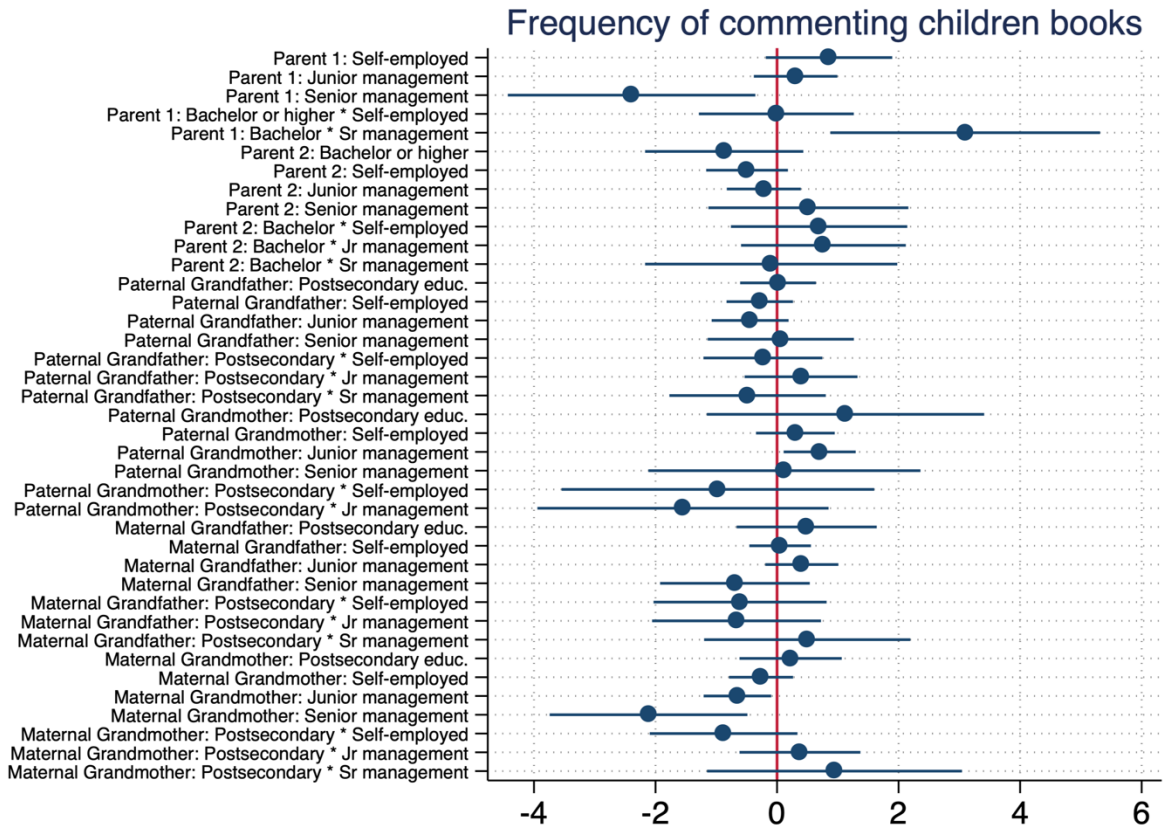
Ο γονέας 1 επιβλέπει πιο συχνά τι διαβάζει το παιδί όταν η πατροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ ενώ το πράττει αυτό λιγότερο συχνά όταν ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση.

Σχήμα 17. Πόσο συχνά παροτρύνετε το παιδί να διαβάσει;



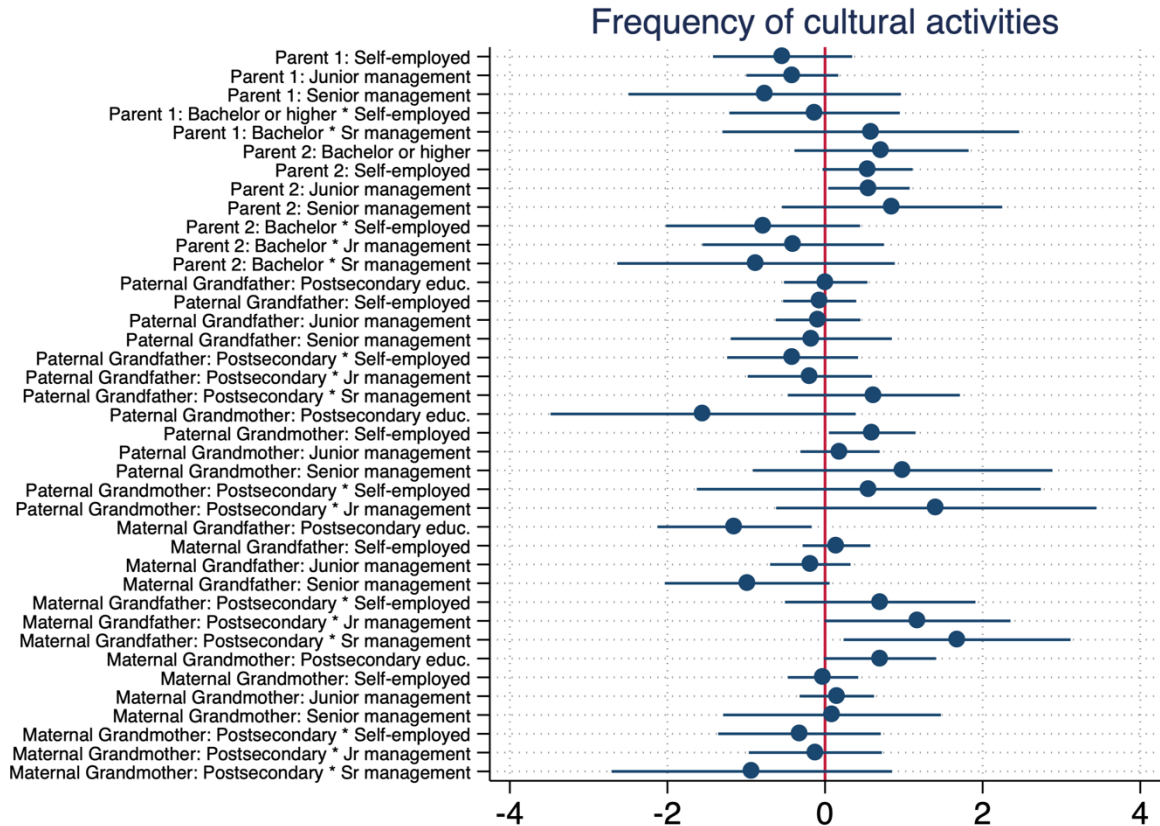
Ο γονέας 1 παροτρύνει το παιδί να διαβάσει πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μανάτζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μανάτζερ, (γ) η πατροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτερη μανάτζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (δ) η μητροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτερη ή ανώτερη μανάτζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση. Ο γονέας 1 παροτρύνει το παιδί να διαβάσει λιγότερο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 είναι ανώτερος μανάτζερ, (β) η πατροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μανάτζερ.

Σχήμα 18. Πόσο συχνά σχολιάζετε αυτά που διαβάζετε μαζί με το παιδί;



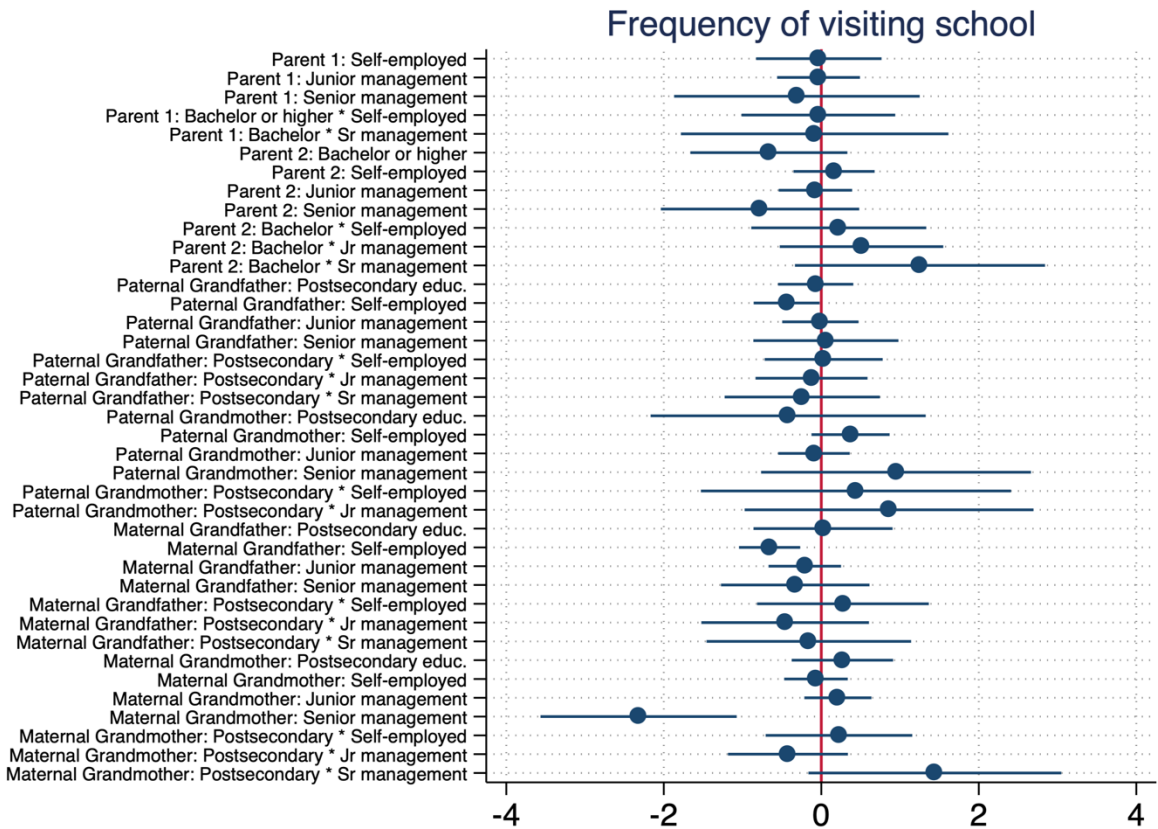
Ο γονέας 1 σχολιάζει αυτά που διαβάζει μαζί με το παιδί πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μανάτζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη μανάτζερ. Ο γονέας 1 σχολιάζει αυτά που διαβάζει μαζί με το παιδί λιγότερο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 είναι ανώτερος μανάτζερ, (β) η μητροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη ή ανώτερη μανάτζερ.

Σχήμα 19. Πόσο συχνά πηγαίνετε μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα;



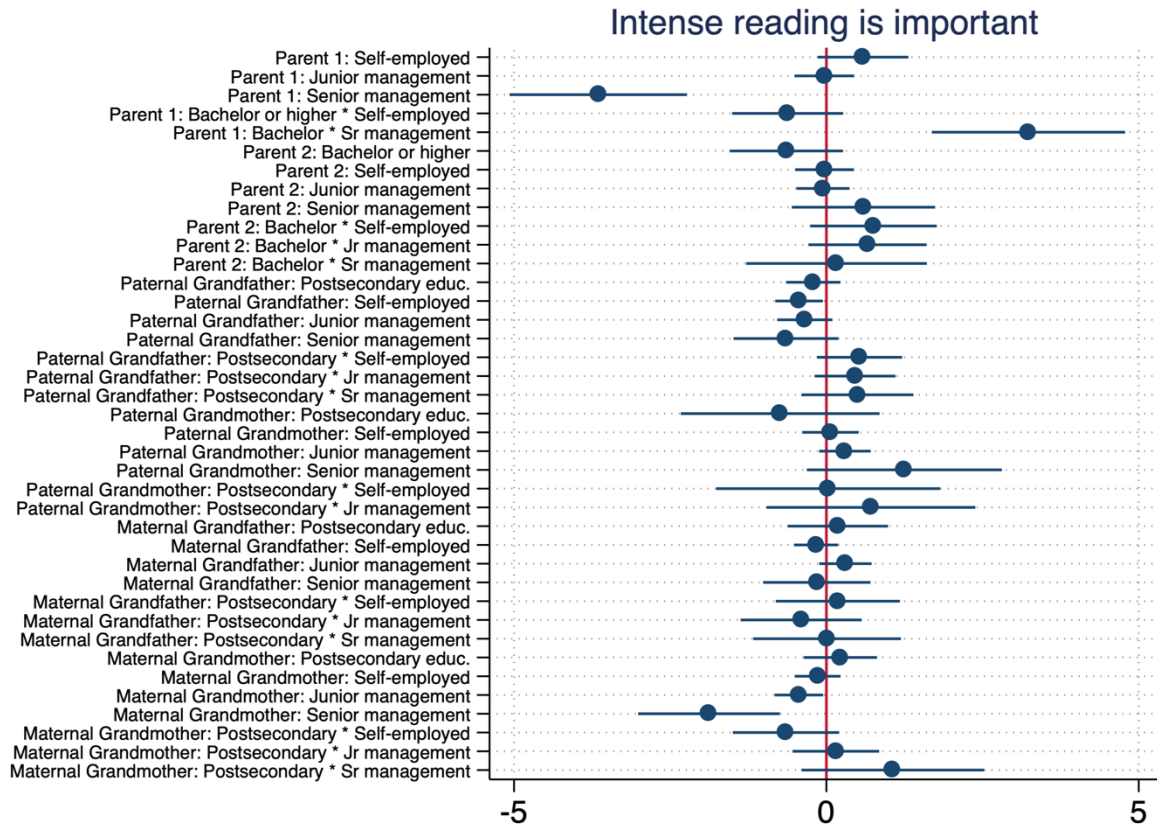
Ο γονέας 1 πηγαίνει μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 2 είναι κατώτερος μάνατζερ, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη, (γ) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (δ) η μητροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση. Ο γονέας 1 πηγαίνει μαζί με το παιδί σε κάποια πολιτιστική δραστηριότητα λιγότερο συχνά όταν ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση.

Σχήμα 20. Πόσο συχνά πηγαίνετε στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθείτε για την πρόοδό του;



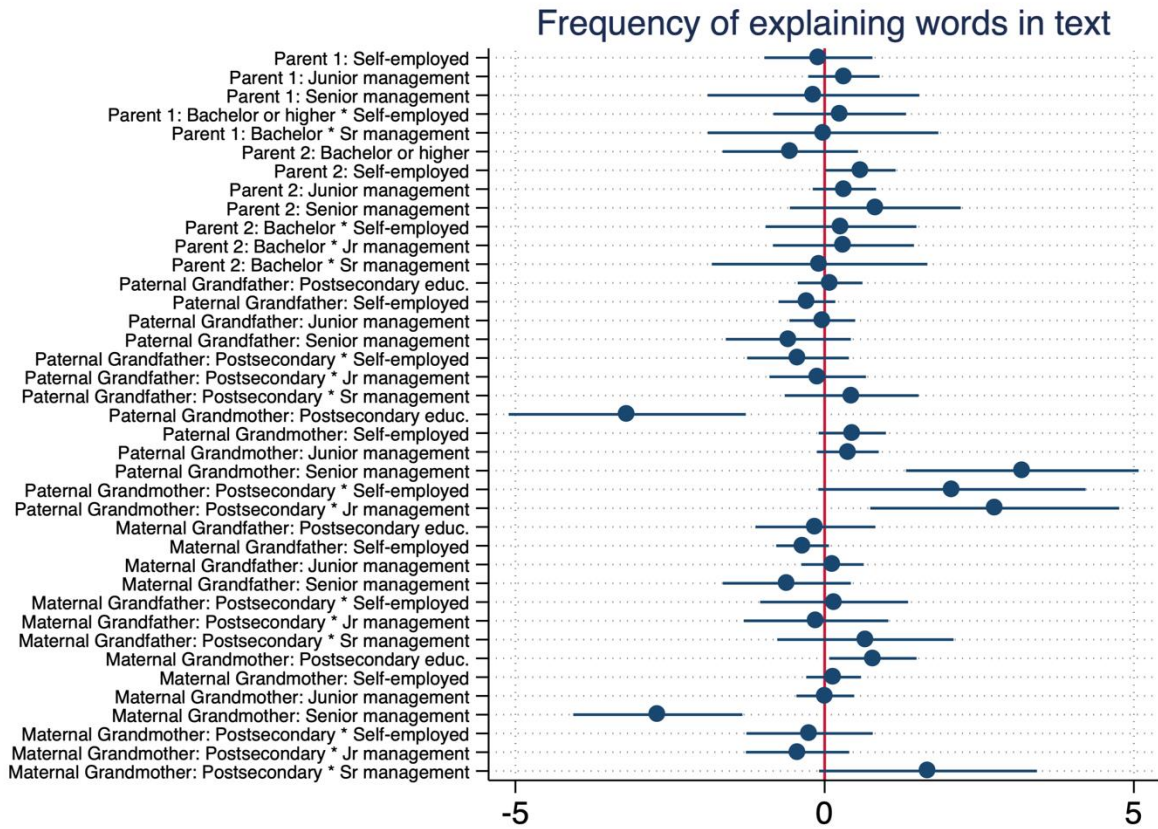
Ο γονέας 1 πηγαίνει στο σχολείο του παιδιού ώστε να ενημερωθεί για την πρόοδό του λιγότερα συχνά όταν (α) ο πατροπλευρικός ή ο μητροπλευρικός παππούς είναι αυτοαπασχολούμενος, (β) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάννατζερ.

Σχήμα 21. Πόσο σημαντική θεωρείτε για το παιδί την εντατική ανάγνωση;



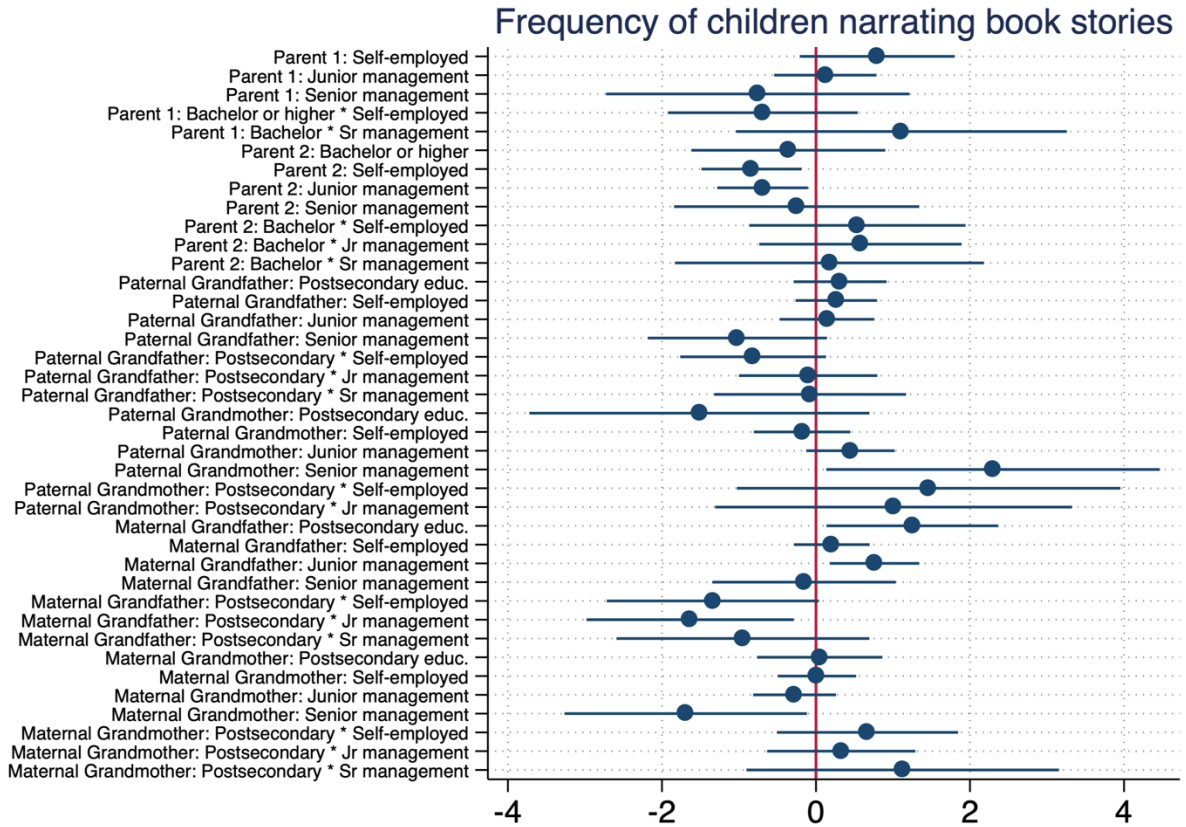
Ο γονέας 1 θεωρεί πιο σημαντική για το παιδί την εντατική ανάγνωση όταν ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το να μην έχει λάβει ανώτερη μόρφωση. Ο γονέας 1 θεωρεί πιο σημαντική για το παιδί την εντατική ανάγνωση όταν (α) ο γονέας 1 είναι ανώτερος μάνατζερ, (β) ο πατροπλευρικός παππούς είναι αυτοαπασχολούμενος, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι κατώτερη ή ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 22. Πόσο συχνά εξηγείτε τις άγνωστες για το παιδί σας λέξεις που έχει το κείμενο;



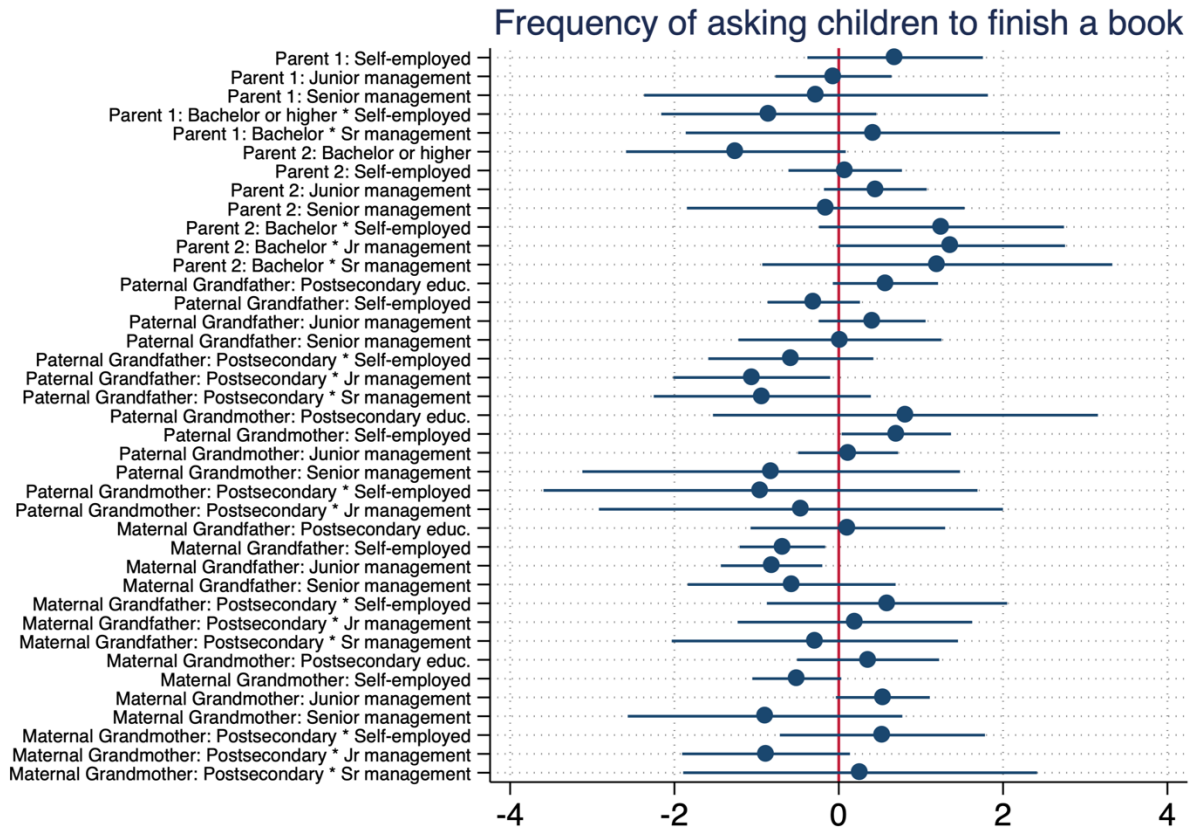
Ο γονέας 1 εξηγεί τις άγνωστες για το παιδί λέξεις που έχει το κείμενο πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 2 είναι αυτοαπασχολούμενος, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ, (γ) η πατροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι κατώτερη μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (δ) η μητροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση. Ο γονέας 1 εξηγεί τις άγνωστες για το παιδί λέξεις που έχει το κείμενο λιγότερο συχνά όταν (α) η πατροπλευρική γιαγιά έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (β) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 23. Αφού διαβάσει ένα βιβλίο το παιδί σας, πόσο συχνά του ζητάτε να σας αφηγηθεί την ιστορία;



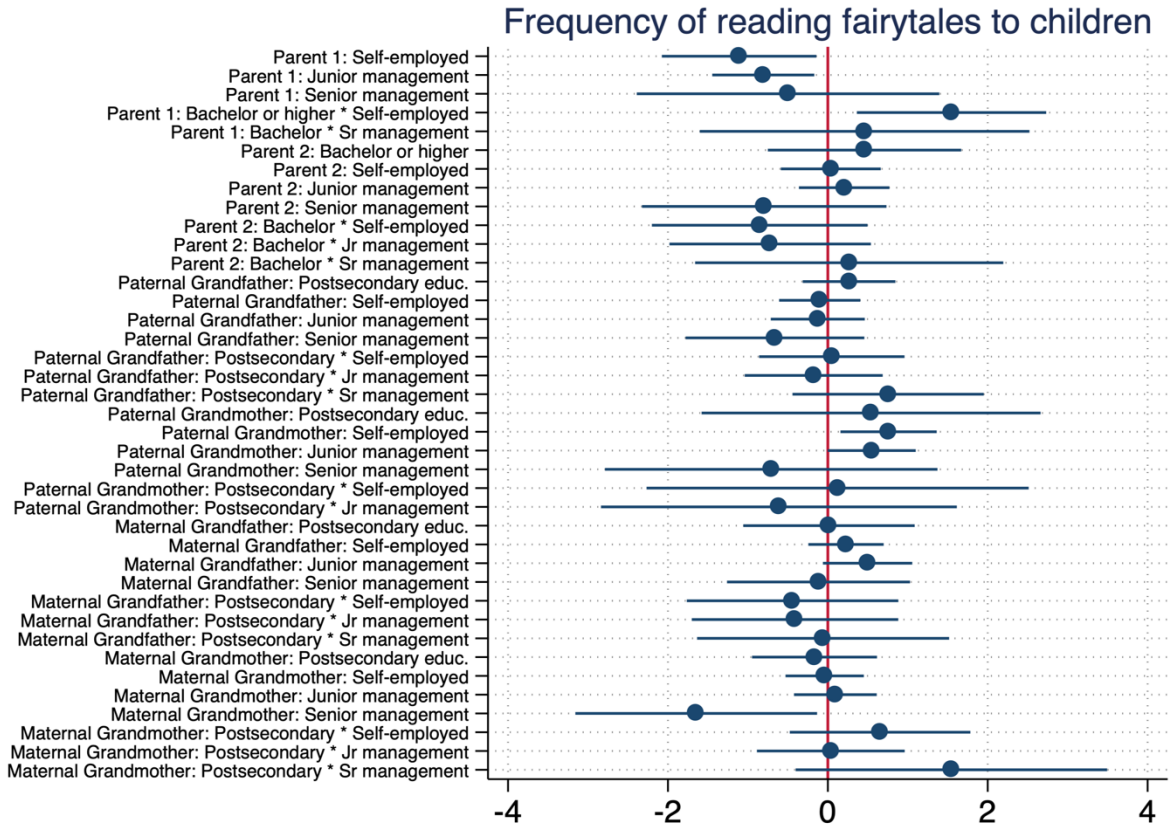
Αφού διαβάσει ένα βιβλίο το παιδί, ο γονέας 1 του ζητά να του αφηγηθεί την ιστορία πιο συχνά όταν (α) η πατροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ, (β) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση ή είναι κατώτερος μάνατζερ. Αφού διαβάσει ένα βιβλίο το παιδί, ο γονέας 1 του ζητά να του αφηγηθεί την ιστορία λιγότερο συχνά όταν (α) ο γονέας 2 είναι αυτοαπασχολούμενος ή κατώτερος μάνατζερ, (β) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει μεταλκειακή μόρφωση, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 24. Πόσο συχνά υποχρεώνετε το παιδί σας να τελειώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει;



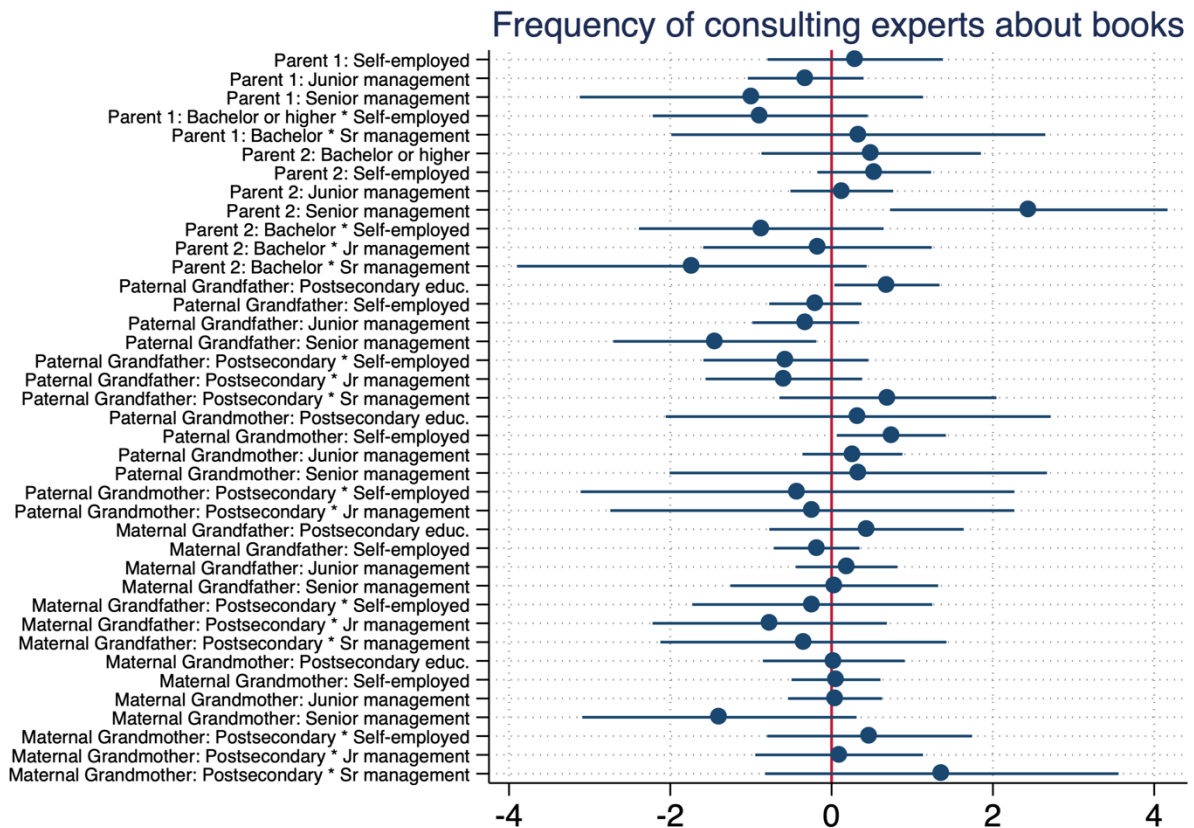
Ο γονέας 1 υποχρεώνει το παιδί να τελειώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει πιο συχνά όταν η πατροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη. Ο γονέας 1 υποχρεώνει το παιδί να τελειώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει λιγότερο συχνά όταν (α) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) ο μητροπλευρικός παππούς είναι αυτοαπασχολούμενος ή κατώτερος μάνατζερ.

Σχήμα 25. Πόσο συχνά διαβάζετε ιστορίες και παραμύθια στο παιδί σας;



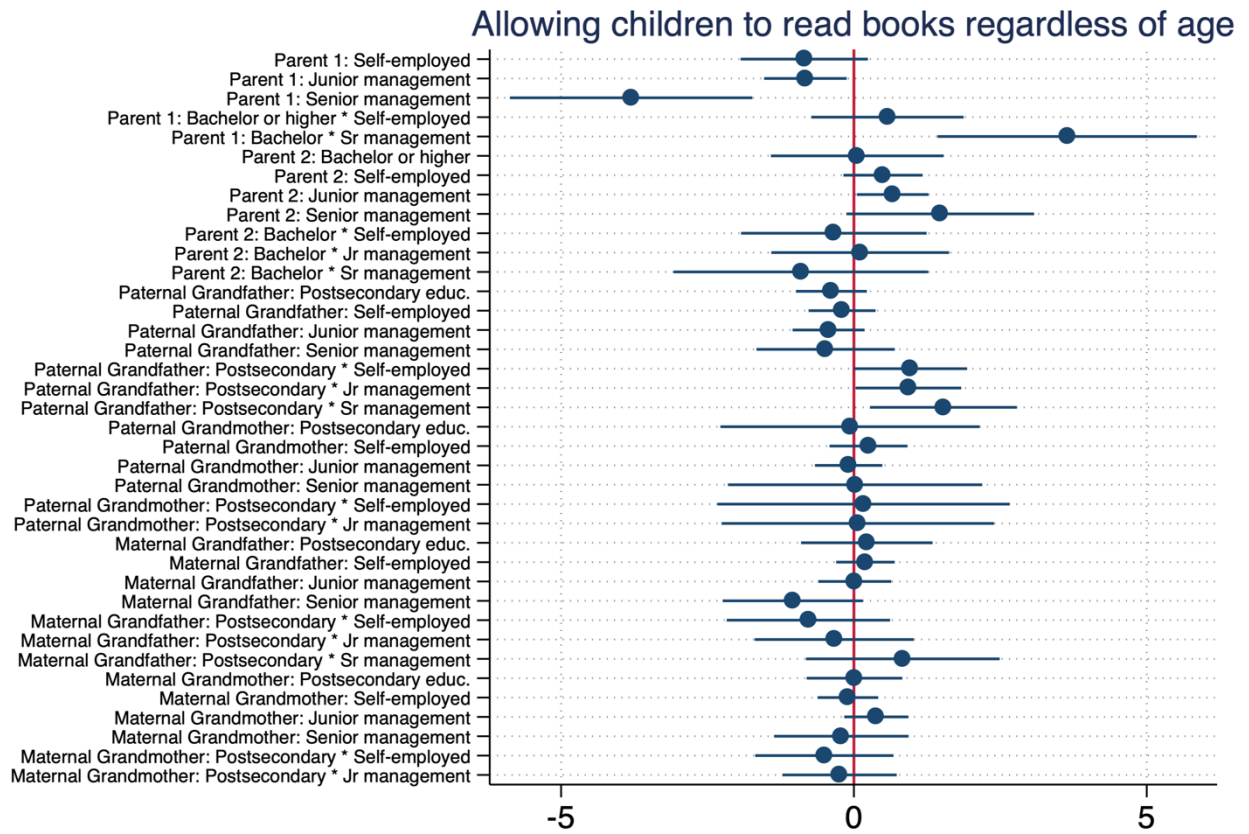
Ο γονέας 1 διαβάζει ιστορίες και παραμύθια στο παιδί του πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) η πατροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη ή κατώτερη μάνατζερ. Ο γονέας 1 διαβάζει ιστορίες και παραμύθια στο παιδί του λιγότερο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 είναι αυτοαπασχολούμενος ή κατώτερος μάνατζερ, (β) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 26. Πόσο συχνά συμβουλευέστε ειδικούς (εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκάρχους, υπαλλήλους βιβλιοπωλείων κτλ.) για την επιλογή βιβλίου για το παιδί σας;



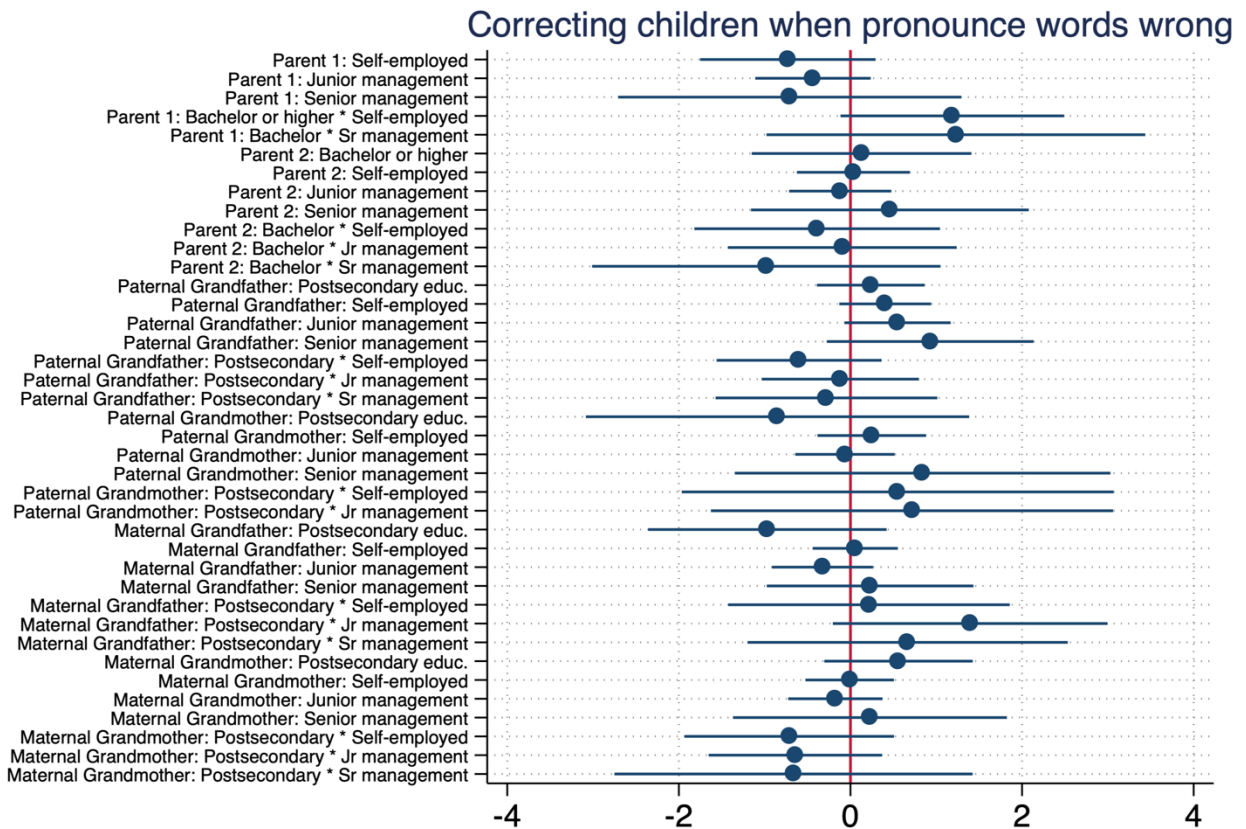
Ο γονέας 1 συμβουλευέται ειδικούς (εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκάρχους, υπαλλήλους βιβλιοπωλείων κτλ.) για την επιλογή βιβλίου για το παιδί πιο συχνά όταν: (α) ο γονέας 2 είναι ανώτερος μάνατζερ, (β) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) η πατροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη. Ο γονέας 1 συμβουλευέται ειδικούς (εκπαιδευτικούς, βιβλιοθηκάρχους, υπαλλήλους βιβλιοπωλείων κτλ.) για την επιλογή βιβλίου για το παιδί λιγότερο συχνά όταν ο πατροπλευρικός παππούς είναι ανώτερος μάνατζερ.

Σχήμα 27. Πόσο συχνά επιτρέπετε στο παιδί σας να διαβάζει βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας;



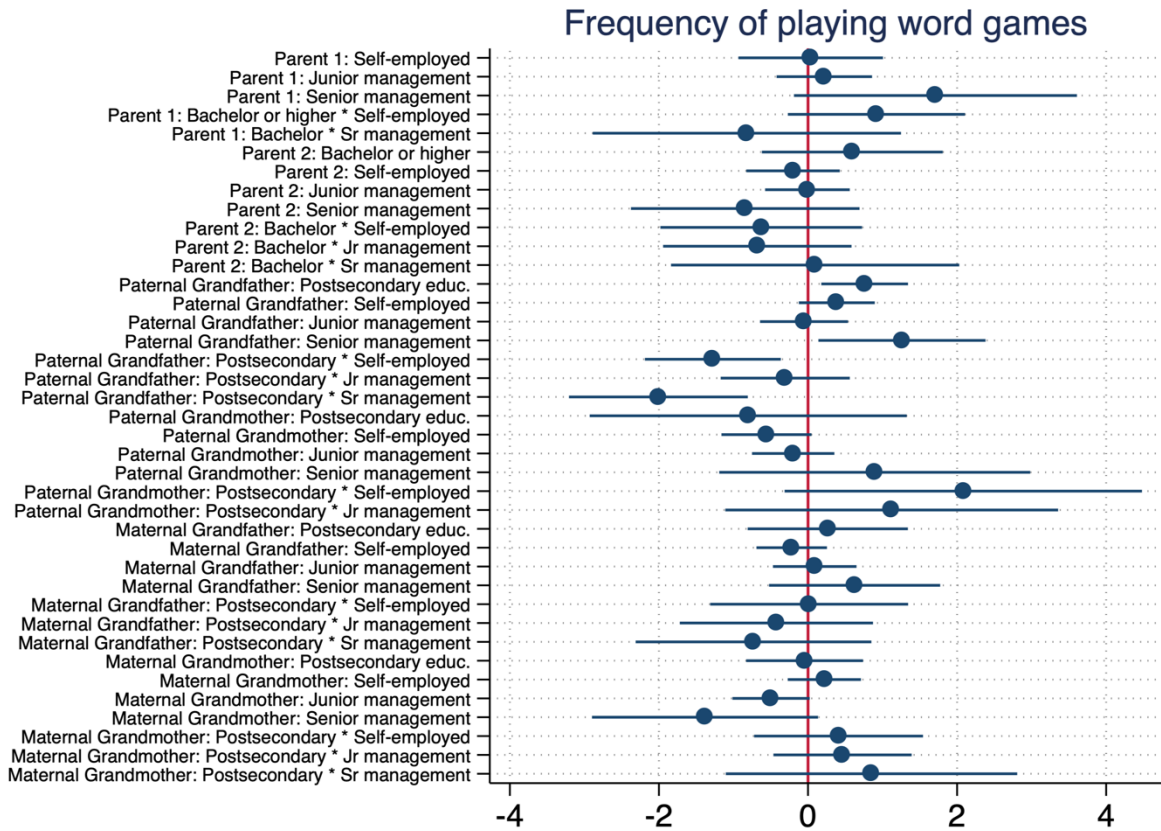
Ο γονέας 1 επιτρέπει στο παιδί να διαβάζει βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) ο γονέας 2 είναι κατώτερος μάνατζερ, (γ) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος, κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση. Ο γονέας 1 επιτρέπει στο παιδί να διαβάζει βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ή μεγαλύτερης ηλικίας πιο συχνά όταν ο γονέας 1 είναι κατώτερος ή ανώτερος μάνατζερ.

Σχήμα 28. Όταν το παιδί σας δεν εκφέρει σωστά μια λέξη, αλλά καταλαβαίνει το νόημα, πόσο συχνά το διακόπτετε;



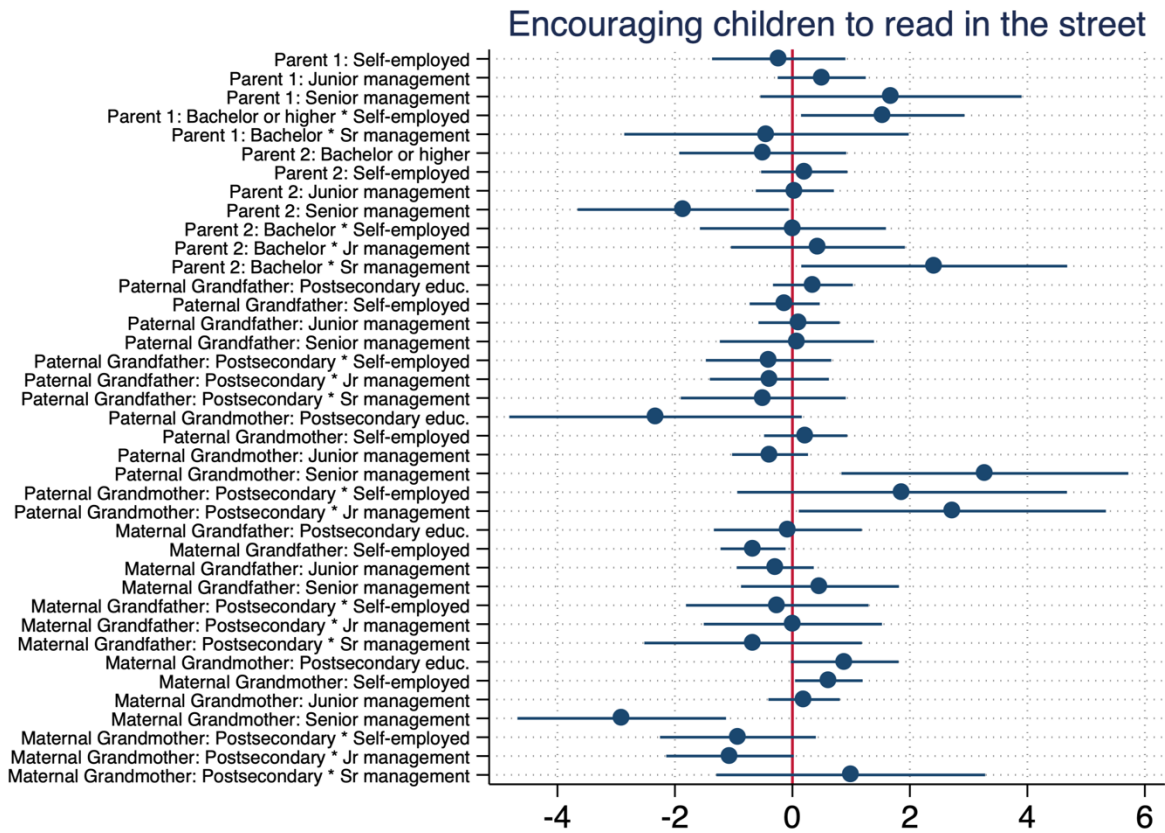
Όλοι οι συσχετισμοί είναι συμβατοί με τη μηδενική υπόθεση.

Σχήμα 29. Πόσο συχνά παίζετε παιχνίδια λέξεων με το παιδί;



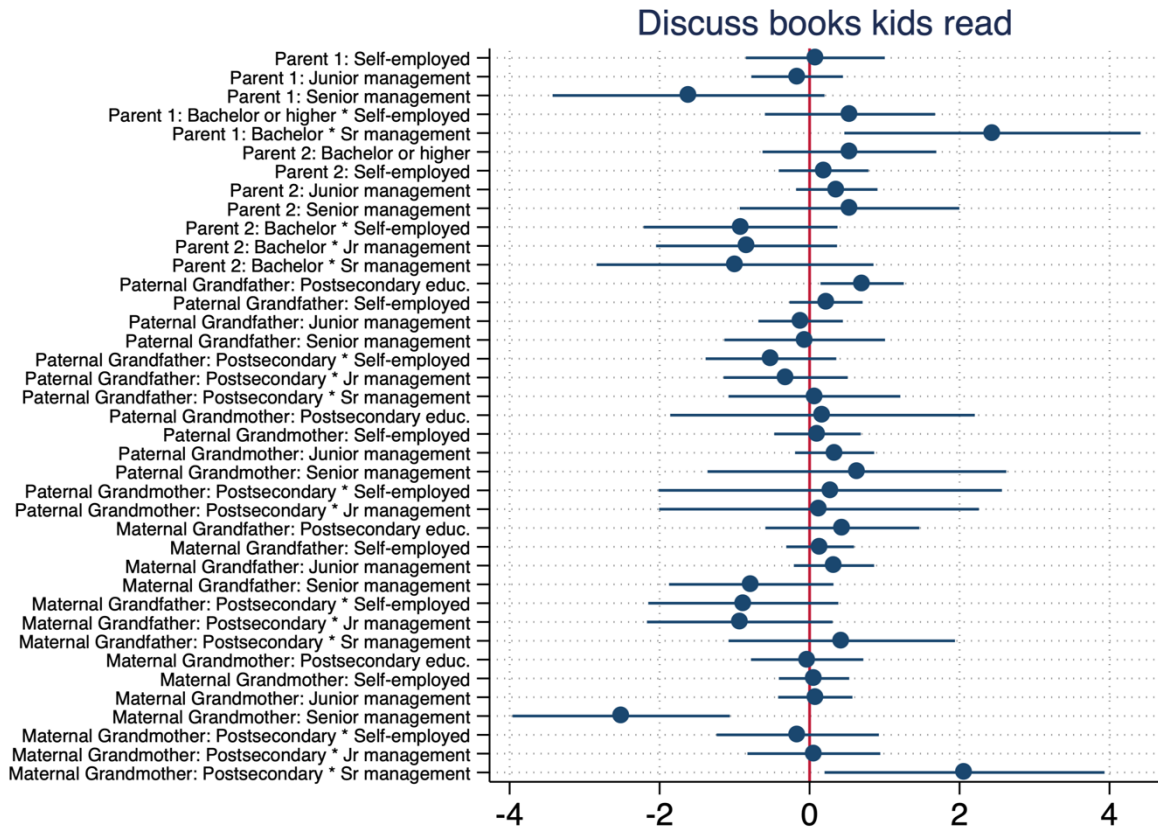
Ο γονέας 1 παίζει παιχνίδια λέξεων με το παιδί πιο συχνά όταν ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση ή είναι ανώτερος μάνατζερ. Ο γονέας 1 παίζει παιχνίδια λέξεων με το παιδί λιγότερο συχνά όταν ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος ή ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση.

Σχήμα 30. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε το παιδί σας να διαβάζει επιγραφές, αφίσες κ.ο.κ. στους δρόμους;



Ο γονέας 1 ενθαρρύνει το παιδί να διαβάζει διάφορα (επιγραφές, αφίσες κτλ.) στους δρόμους πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι αυτοαπασχολούμενος σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) ο γονέας 2 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (γ) η πατροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ, (δ) η πατροπλευρική γιαγιά έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι κατώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (ε) η μητροπλευρική γιαγιά είναι αυτοαπασχολούμενη. Ο γονέας 1 ενθαρρύνει το παιδί να διάφορα (επιγραφές, αφίσες κτλ.) στους δρόμους λιγότερο συχνά όταν (α) ο γονέας 2 είναι ανώτερος μάνατζερ, (β) ο μητροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ.

Σχήμα 31. Πόσο συχνά μιλάτε με το παιδί σας για τα βιβλία που διάβασε;



Ο γονέας 1 μιλάει με το παιδί του για τα βιβλία που διάβασε πιο συχνά όταν (α) ο γονέας 1 έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερος μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση, (β) ο πατροπλευρικός παππούς έχει λάβει μεταλυκειακή μόρφωση, (γ) η μητροπλευρική γιαγιά έχει λάβει ανώτερη μόρφωση και είναι ανώτερη μάνατζερ σε σχέση με το αν δεν έχει λάβει ανώτερη μόρφωση. Ο γονέας 1 μιλάει με τα παιδιά του για τα βιβλία που διάβασε λιγότερο συχνά όταν η μητροπλευρική γιαγιά είναι ανώτερη μάνατζερ.

Οι στατιστικές αυτές συσχετίσεις που διαπιστώνουμε αντικειμενικοποιούνται στους μηχανισμούς παραγωγής της οικογενειακής ζωής των παιδιών, μηχανισμοί που τις παραγάγουν και αναπαράγουν μέσω και μέσα από τα βιοτικά ύφη των οικογενειών τους, και των οποίων η σχέση των παιδιών με την ανάγνωση αποτελεί μια διάσταση.

Το libido της ανάγνωσης

Όλα τείνουν να μας πείσουν για τον ισχυρά καθοριστικό και ποιοτικό ρόλο της οικογένειας στη συγκρότηση μια σχέσης αγάπης των παιδιών με την ανάγνωση.

- Ο πιο σημαντικός και επιδραστικός ως προς τη σχέση παιδιού και ανάγνωσης παράγοντας αναδείχθηκε το *μορφωτικό επίπεδο των γονέων* που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, καθώς παρήγαγε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις τιμές 21 από τις 37 εξαρτημένες μεταβλητές.
- Το *επάγγελμα των γονέων* είναι καθοριστικό, αλλά λιγότερο από το μορφωτικό επίπεδο τους.
- Η *ηλικία του παιδιού* (6-7 ετών/8-10 ετών/11-12 ετών) φαίνεται να συμβάλει στη συχνότητα της αναγνωστικής πρακτικής, με την σειρά που μόλις αναφέρθηκε.
- Η *οικογενειακή κατάσταση* (σε γάμο ή συμβίωση/σε χηρεία, με διαζύγιο ή χωρίς γάμο) φάνηκε να επιδρά πολύ λιγότερο σε σχέση με τους προηγούμενους παράγοντες.
- Ως προς το *μορφωτικό επίπεδο του γονέα* που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, το δείγμα μας έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ αυτού και των στάσεων και πρακτικών των γονέων. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι *τα παιδιά γονέων με ανώτερη μόρφωση έχουν πιο στενή σχέση με την ανάγνωση*, καθώς διαβάζουν περισσότερα βιβλία (το 25.4% διαβάζει δέκα και πλέον βιβλία τον χρόνο), περισσότερη παιδική λογοτεχνία (46.1% έναντι 40.6%), δανείζονται πιο συχνά βιβλία από φίλους ή συγγενείς (38% έναντι 25%), εγγράφονται πιο συχνά συνδρομητές σε παιδικά περιοδικά (11.2% έναντι 3.9%), βλέπουν περισσότερο τους γονείς τους να διαβάζουν (82.8% έναντι 72.9%), εκτίθενται λιγότερο στην τηλεόραση (το 78.1% εκτίθεται λιγότερο από μία ώρα έναντι του 56.8%) και σε λοιπές οθόνες (το 63.1% εκτίθεται λιγότερο από μία ώρα έναντι του 49.7%). Επίσης, οι γονείς με ανώτερη μόρφωση αγοράζουν βιβλία στα παιδιά τους (2.75

έναντι 2.42),¹ μιλούν περισσότερο μαζί τους γι' αυτά (2.73 έναντι 2.48), τους διαβάζουν ιστορίες και παραμύθια σε μεγαλύτερο βαθμό (2.79 έναντι 2.47), ενώ τους επιτρέπουν και να διαβάζουν βιβλία που είναι για μεγαλύτερες ή μικρότερες ηλικίες (2.43 έναντι 2.04).

- Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά (11-12 ετών) φαίνεται να κάνουν πιο συχνά (59%) και περισσότερα ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (1.05%), διαβάζουν συνήθως ένα έως πέντε βιβλία το έτος (62.9%), διαβάζουν περισσότερο παιδική λογοτεχνία (56.2%), αλλά όχι τόσο για διασκέδαση (45.7%) όσο οι άλλες ηλικίες (68.7% τα παιδιά 6-7 ετών και 57.3% τα παιδιά 8-10), ενώ εκτίθενται περισσότερο σε οθόνες, πλην τηλεοράσεως (το 10.5% περισσότερο από τρεις ώρες ημερησίως και το 54.3% από μία έως τρεις ώρες), από τα παιδιά των άλλων ηλικιακών κατηγοριών (77.9% των παιδιών 6-7 ετών εκτίθεται λιγότερο από μία ώρα ημερησίως, όπως και το 57.7% των παιδιών 8-10 ετών). Παράλληλα, οι γονείς τους θεωρούν ότι διαβάζουν λιγότερο από τις άλλες ηλικίες, τους αγοράζουν βιβλία και επιβλέπουν τι διαβάζουν σε μικρότερο βαθμό, ενώ παίζουν παιχνίδια λέξεων μαζί τους και τους ενθαρρύνουν να διαβάζουν λιγότερο πράγματα στον δρόμο, σε σύγκριση με τα παιδιά των άλλων δύο ηλικιακών κατηγοριών.
- Σημαντική επίδραση φάνηκε να ασκεί και η μεταβλητή *τόπος γέννησης γονέα όταν συνδυάζεται και με το μορφωτικό επίπεδό του* με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω. Τα παιδιά που οι γονείς τους γεννήθηκαν στην περιφέρεια είναι πιο πιθανό να διαβάζουν δέκα και πλέον βιβλία τον χρόνο (27.3%), ενώ τα παιδιά γονέων από το εξωτερικό λιγότερο (13.8%). Οι γονείς από την περιφέρεια, επίσης, φαίνεται να θεωρούν ότι τα παιδιά τους διαβάζουν περισσότερο (2.37), τους αγοράζουν πιο συχνά βιβλία (3), τα οποία και σχολιάζουν περισσότερο (3.05) –αλλά και μιλάνε για αυτά (2.86)–, δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην

¹ Όταν δίπλα από κάποια αριθμητική τιμή δεν εμφανίζεται το σύμβολο του ποσοστού (%), τότε αυτή η αριθμητική τιμή είναι η μέση τιμή. Οι μέσες τιμές σε αυτήν την έρευνα αφορούν τον μέσο όρο των απαντήσεων των γονέων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στη βάση μίας κλίμακας κατάταξης (Likert) πέντε βαθμών, η οποία εκτείνεται από το 0 έως το 4. Ανάλογα με την ερώτηση, η τιμή 0 σημαίνει καθόλου ή ποτέ, η τιμή 1 λίγο ή σπάνια, η τιμή 2 ούτε λίγο, ούτε πολύ ή ούτε σπάνια, ούτε συχνά, η τιμή 3 πολύ ή συχνά και η τιμή 4 πάρα πολύ ή πολύ συχνά.

εντατική ανάγνωση (3.39) και παροτρύνουν περισσότερο τα παιδιά τους να διαβάζουν (3.17), ενώ τους διαβάζουν και πιο συχνά ιστορίες και παραμύθια (3.14).

- *Ως προς το επάγγελμα του γονέα*, είδαμε ότι οι δύο κατηγορίες χαμηλότερων – από ταξικής πλευράς– επαγγελματιών προσφέρουν πιο συχνά ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι στο παιδί τους (42.1% η κατώτερη και 55.2% η μικρομεσαία) και σε περισσότερα αντικείμενα (1.05 η κατώτερη και 1.18 η μικρομεσαία), ενώ το παιδί αποκτά βιβλία πιο συχνά και με άλλους τρόπους – δηλαδή όχι μόνο μέσω των γονέων του (26.3% η κατώτερη και 10.4% η μικρομεσαία). Επίσης, θεωρούν πιο σημαντική την εντατική ανάγνωση (3.29 η κατώτερη και 3.24 η μικρομεσαία), ενώ ενθαρρύνουν λιγότερο τα παιδιά τους να διαβάζουν διάφορα πράγματα στους δρόμους (2.61 η κατώτερη και 2.24 η μικρομεσαία).
- *Οι γονείς που ασκούν τα υψηλότερα –ταξικά– επαγγέλματα* προσφέρουν πολύ πιο συχνά συνδρομές σε παιδικά περιοδικά και εφημερίδες στα παιδιά τους (17.5%).
- *Οι δύο μεσαίες τάξεις επαγγελματιών*, κατά την κατηγοριοποίηση της έρευνάς μας, τείνουν πιο συχνά να αγοράζουν βιβλία στα παιδιά τους (2.81 η μικρομεσαία και 2.70 η μεσαία), να επιβλέπουν τι διαβάζει το παιδί (3.19 η μικρομεσαία και 2.93 η μεσαία) και να το παροτρύνουν να διαβάζει (3 η μικρομεσαία και 3.06 η μεσαία).
- *Όσο ανώτερο ταξικά είναι το επάγγελμα του άλλου γονέα*, τόσο αυξάνεται και η από κοινού συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες με το παιδί, αλλά και η συχνότητα με την οποία οι γονείς συζητούν με το παιδί για τα βιβλία που διάβασε. Όταν ο έτερος γονέας ασκεί κάποιο από τα ανώτερα επαγγέλματα, οι γονείς τείνουν να δηλώνουν ότι συμβουλευόνται περισσότερο ειδικούς για την αγορά βιβλίων στο παιδί τους (1.96).

- Αναφορικά με την *οικογενειακή κατάσταση του γονέα*, όταν οι γονείς συμβιώνουν ή είναι έγγαμοι, επιβλέπουν πιο συχνά τι διαβάζει το παιδί (2.98 έναντι 2.59), το παροτρύνουν να διαβάζει σε εντονότερο βαθμό (3 έναντι 2.71), αφού θεωρούν πιο σημαντική την εντατική ανάγνωση (3.23 έναντι 3), προσπαθούν να ενημερώνονται περισσότερο για την πρόοδό του (2.72 έναντι 2.48), του διαβάζουν περισσότερο ιστορίες ή παραμύθια (2.74 έναντι 2.36) και μιλάνε περισσότερο για αυτά που το παιδί διαβάζει (2.69 έναντι 2.38).
- Αναφορικά με την *περιοχή διαμονής*, οι γονείς που διαμένουν σε περιοχές μεσαίων στρωμάτων, με «παραδοσιακή παρουσία διανοήσης», δήλωσαν *άπαντες/άπασες* ότι το παιδί τους παρακολουθεί ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι (100%), τείνουν να θεωρούν ότι το παιδί τους διαβάζει περισσότερο (3.38), του αγοράζουν πιο συχνά βιβλία (3.69), το παροτρύνουν περισσότερο να διαβάζει (3.38), αφού θεωρούν σημαντική την εντατική ανάγνωση (3.69), ενώ εξηγούν τις άγνωστες λέξεις στο παιδί σε μικρότερο βαθμό (2.92) έναντι των άλλων περιοχών διαμονής.
- Οι *άνδρες γονείς* επιθυμούν σε μεγαλύτερο βαθμό (24.7% έναντι 11.8% των γυναικών) το παιδί τους να αποκτήσει διδακτορικό δίπλωμα. Παράλληλα, δηλώνουν ότι: το παιδί διδάσκεται λιγότερα αντικείμενα στο σπίτι (0.61 έναντι 0.84 των γυναικών), επιβλέπουν λιγότερο τι διαβάζει (2.62 έναντι 2.99), θεωρούν λιγότερο σημαντική την εντατική ανάγνωση (2.92 έναντι 3.25), συμβουλεύονται ειδικούς για την αγορά βιβλίου σε μικρότερο βαθμό (1.24 έναντι 1.68) και μιλούν λιγότερο με το παιδί τους για τα βιβλία που διάβασε (2.40 έναντι 2.70 των γυναικών).
- Το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ των γονέων, παππούδων ή γιαγιάδων δεν συσχετίζεται με τις συνήθειες που αναπτύσσει ένα παιδί αναφορικά με το διάβασμα βιβλίων.

- Στο βαθμό που παρατηρούνται, στατιστικά, σημαντικές συσχετίσεις, αυτές αναδεικνύουν ότι οι παιδικές συνήθειες σε σχέση με το διάβασμα βιβλίων συσχετίζονται θετικά πρωτίστως με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παππούδων ή γιαγιάδων, παρά με το επάγγελμά τους.
- Όταν ο συσχετισμός είναι, στατιστικά, σημαντικός μεταξύ του επαγγέλματος των γονέων, παππούδων ή γιαγιάδων και της έντασης αναγνωστικών συνηθειών του παιδιού, συχνά έχει αρνητικό πρόσημο. Παιδιά και εγγόνια υψηλόβαθμων στελεχών φαίνεται να μην αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ανάγνωση βιβλίων.
- Το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παππούδων ή γιαγιάδων αντισταθμίζει τον αρνητικό συσχετισμό μεταξύ επαγγέλματος και αναγνωστικών συνηθειών του παιδιού.

Τα παιδιά του πληθυσμού που μελετήσαμε βρίσκονταν σε ηλικία που η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι ενταγμένη στο σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο, πολλά από αυτά είχαν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν πολύ πριν πάνε στο σχολείο. Αυτή η πρόωρη απόκτηση ικανοτήτων ανάγνωσης μείωσε τον κίνδυνο να συναντήσουν τα παιδιά αυτά μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο και τους επέτρεψε να εμπλακούν πολύ πιο γρήγορα σε ασκήσεις διανοητικής γυμναστικής, κυρίως αυτής που συνδέεται με τη σχέση τους με τη γραπτή γλώσσα.

Οι γονείς που ασχολήθηκαν πιο πολύ να μάθουν στο παιδί τους ανάγνωση, χωρίς απαραίτητα να σημαίνει και αγάπη για την ανάγνωση, ενεργοποιώντας ρητές μορφές και σχολικούς τρόπους εκμάθησης της ανάγνωσης, είναι κυρίως εκπαιδευτικοί ή/και γονείς των οποίων η κοινωνική τροχιά είναι έντονα καθορισμένη από τη σχολική τροχιά. Γενικότερα, πριν το σχολικό ημερολόγιο της εκμάθησης της ανάγνωσης, αυτά τα παιδιά διαθέτουν το ατού του μνημένου, το οποίο τους επιτρέπει να υποδέχονται με τρόπο αυτονόητο και θετικό τις θεμελιώδεις μαθήσεις της στοιχειώδους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με το που υποβάλλονται σε αυτές. Βέβαια, πάλι έχουμε διακυμάνσεις σε αυτή την πρόωρη δυνατότητα ανάγνωσης, και οι οποίες συνδέονται με τον όγκο και τη

δομή του οικογενειακού κεφαλαίου, οικονομικού και πολιτισμικού. Αντίστοιχα, είναι τα ίδια παιδιά που ξέρουν και χειρίζονται καλά ξένες γλώσσες και γραπτά και προφορικά, τηρουμένων των αναλογιών. Συνολικά, τα παιδιά τα οποία ελέγχουν την ανάγνωση πολύ πριν να την μάθουν κωδικοποιημένα μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ανήκουν σε οικογένειες, στις οποίες τα βιβλία και οι αναγνωστικές πρακτικές είναι έντονες, ποικίλες, πολύτροπες και πολύμορφες εξαιτίας των κεφαλαίων που διαθέτουν.

Δίνοντας στην έρευνά μας προσοχή και στην κοινωνικοποίηση της γλώσσας, στη γλώσσα που ενεργοποιείται πρακτικά μέσω και μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, μέσω και μέσα στις διάφορες μορφές αλληλόδρασης μεταξύ γονέων και παιδιών, και, κυρίως, στις σχέσεις με τη γλώσσα, στις οικογενειακές πρακτικές και διαθέσεις, οι οποίες συγκροτούσαν τους γλωσσικούς οικογενειακούς πόρους των παιδιών, και, έτσι, επιχειρώντας να προσδιορίσουμε τους μηχανισμούς παραγωγής πρόωρων ανισοτήτων, μεταξύ των οποίων η αναγνωστική ικανότητα αποτελεί μια βασική διάσταση, διαπιστώσαμε πως οι γλωσσικές πρακτικές των παιδιών που εξετάσαμε διαφοροποιούνταν πολύ έντονα ανάλογα με τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκαν, γεγονός που τους προσέδιδε άνιση κοινωνική αξία στις κοινωνικές και σχολικές αγορές τους. Επιβεβαιώσαμε, με τον τρόπο αυτόν, την οικογενειακή επίδραση των γλωσσικών ικανοτήτων, και, κυρίως το γεγονός πως η αναστοχαστική σχέση με τη γλώσσα που το σχολείο απαιτεί, και η οποία κατασκευάζεται χάρη σε πρακτικές της γραφής και της συσσώρευσης/συγκρότησης γνώσεων, κατανέμεται άνισα μεταξύ των παιδιών.

Παράλληλα, διαπιστώσαμε πως το γλωσσικό κεφάλαιο των παιδιών του πληθυσμού που μελετήσαμε συντίθεται από αγαθά και πρακτικές των γονέων τους ή και των άλλων μελών της οικογένειας που απαρτίζουν την κάθε οικογένεια, τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στην παραγωγή της *αναγνωστικής διάθεσης* των παιδιών. Επιβεβαιώσαμε, επίσης, άλλη μια φορά, ότι ο αριθμός των βιβλίων που κατέχει η κάθε οικογένεια συνδέεται με το πολιτισμικό της κεφάλαιο. Όσον αφορά στις οικογενειακές βιβλιοθήκες που αντικειμενοποιούν τη θέση, λιγότερο ή περισσότερο σημαντική, που το βιβλίο (και γενικότερα ό,τι είναι σε έντυπη μορφή: περιοδικά, εφημερίδες κ.ο.κ.) κατέχει μέσα στη ζωή των παιδιών, στις χρήσεις που κάνουν σε αυτό το συμβολικό αγαθό, και, γενικότερα, στην πρόωρη κοινωνικοποίησή τους, διαφαίνεται ότι όσο πιο ισχυρό είναι το

πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και όσο η τροχιά απόκτησής του είναι χρονικά πιο μακρά τόσο πιο πλούσιες είναι οι οικογενειακές βιβλιοθήκες.

Εάν η αναγνωστική πρακτική των παιδιών είναι μια καθοριστική κοινωνική πρακτική ως προς τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ του βιοτικού ύφους των διαφόρων παιδιών, η έρευνά μας δείχνει, επίσης, πως στις μεσαίες και ανώτερες τάξεις, όπου παρατηρείται η εντατική αναγνωστική πρακτική των παιδιών, οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στο εσωτερικό τους συνδέονται με τη δομή των κατεχομένων κεφαλαίων στον συνολικό τους όγκο του κεφαλαίου. Πράγματι, στα τμήματα των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων, που διαθέτουν περισσότερο πολιτισμικό κεφάλαιο σε σχέση με το οικονομικό τους κεφάλαιο, βρίσκουμε γονείς που είναι εντατικοί αναγνώστες, και το βιβλίο (κυρίως το παιδικό-λογοτεχνικό) κατέχει κεντρική θέση στις οικογενειακές αλληλοδράσεις και στις τροπικότητες της κοινωνικότητας αυτών των οικογενειών. Αντιθέτως, στα τμήματα των μεσαίων και των ανωτέρων τάξεων, τα οποία είναι περισσότερο εφοδιασμένα με οικονομικό κεφάλαιο, οι γονείς διαθέτουν, αναλογικά, λιγότερα βιβλία, και έχουν λιγότερο συχνές αναγνωστικές πρακτικές – ομοίως και τα παιδιά τους. Στο εσωτερικό των τμημάτων των λαϊκών τάξεων όπου παρατηρείται αναγνωστική πρακτική σημειώνεται, τηρουμένων των αναλογιών, η ίδια η διαφοροποίηση, αν και λιγότερο έντονη.

Οι πατεράδες μεταξύ των λιγότερο διπλωματούχων γονέων δεν διαβάζουν καθόλου, ενώ οι μητέρες διαβάζουν σχετικά περισσότερο. Αυτή η έμφυλη διαφοροποίηση φαίνεται να συγκροτεί ένα «ατού» για τα κορίτσια των λαϊκών τάξεων, κυρίως σε θέματα σχολικής επιτυχίας, επιβεβαιώνοντας, και υπό αυτή την οπτική, πως, ανάλογα με τις πρακτικές των γονιών τους, τα παιδιά είναι άνισα συνδεδεμένα με μοντέλα ταυτοποίησης που ωθούν στη απόκτηση τα αναγνωστικής διάθεσης. Έπειτα, οι σχετικές με το φύλο διαφοροποιήσεις δεν ήταν σημαντικές ως προς την ταξική τους διάσταση. Για τα αγόρια, η ανάγνωση είναι περισσότερο τεχνική ικανότητα, παρά συνθήκη πρόσβασης στην πολιτισμική πρακτική, όπως παρατηρείται πιο συχνά στα κορίτσια.

Όσον αφορά στην κατοχή και χρήση παιδικών βιβλίων, οι γονείς που αφηγούνται ή διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους, πρακτική πολύ διευρυμένη στην σύγχρονη κοινωνία, και, τουλάχιστον, στα περισσότερα κοινωνικά στρώματα, εξετάζοντας τις οικογενειακές αναγνωστικές πρακτικές σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά βρίσκονται σε μια ηλικία που

δεν γνωρίζουν ακόμα να διαβάζουν με τρόπο αυτόνομο, διαπιστώθηκε η σημαντική συμβολή τους στη συγκρότηση μιας μόνιμης και έντονης σχέσης με τον γραπτό και προφορικό λόγο, σχέση η οποία, βέβαια, και αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τις κοινωνικές θέσεις των γονέων και των συγγενών που συμβάλλουν στην ανατροφή των παιδιών.

Χωρίς να είχαμε στόχο τόσο να καταδείξουμε τις λογικές πολιτισμικής ιεράρχησης και πολιτισμικής διάκρισης στο εσωτερικό των οικογενειών που μελετήσαμε όσο να αναδείξουμε τις χρήσεις των βιβλίων και τις αναγνωστικές προθέσεις και πρακτικές των παιδιών που μελετήσαμε, ανάλογα με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, διαπιστώσαμε ότι τα περισσότερα παιδιά, εκτός από αυτά που προέρχονται από τις πολύ χαμηλές λαϊκές τάξεις, έχουν βιβλία που δεν αφορούν μόνο τη σχολική ζωή τους. Ωστόσο, η επιλογή των παιδικών αναγνώσεων δεν αποτελεί βασική ενασχόληση για τους γονείς τούς λιγότερο εξοικειωμένους με τη «νόμιμη» κουλτούρα, οι οποίοι συνήθως προέρχονται από τις λαϊκές τάξεις. Τα παιδιά των λαϊκών τάξεων επιλέγουν, τις περισσότερες φορές, τυχαία και μόνα τους τα βιβλία που θα διαβάσουν, ενώ οι γονείς δεν έχουν συνείδηση της ύπαρξης σχολικής ιεραρχίας έργων και, συνήθως, διστάζουν να θέσουν κριτήρια επιλογής βιβλίων, των οποίων αγνοούν τις αρχές και τις στοχεύσεις. Οι γονείς που χρησιμοποιούν *κριτήρια στην επιλογή* των αναγνωσμάτων των παιδιών τους εμφανίζονται να χρησιμοποιούν τρία σύνολα κριτηρίων, τα οποία αφορούν την *εκμάθηση*, την *αισθητική* και την *ευχαρίστηση*.

Κατ' αρχάς, τα βιβλία αντιμετωπίζονται ως υποστηρίγματα *εκμάθησης* για τα παιδιά, προκειμένου να τα βοηθήσουν να μάθουν· αυτό το κριτήριο ενεργοποιείται σε δύο μορφές. Από τη μία πλευρά, για τις λαϊκές τάξεις, η επιλογή των βιβλίων παραπέμπει σε πρακτικές πληροφόρησης. Η ανάγνωση γίνεται για πρακτικούς λόγους: η ιστορία που διαβάζει ένα παιδί οφείλει να του επιτρέπει να καταλάβει την πραγματικότητα, να μάθει τρόπους αντίδρασης και συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, τονίζεται η ηθική των ιστοριών στην προοπτική της πρακτικής τους λειτουργίας, αυτής της κανονικοποίησης των συμπεριφορών. Αντιθέτως, οι γονείς με ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο θεωρούν πολύ ανιαρή, αφελή, μη «σοβαρή» και άχρηστη τη διδακτική λογοτεχνία και την ηθικοπλαστική της διάσταση –κοντολογίς, χωρίς μεγάλο ενδιαφέρον για τα παιδιά–, φρονώντας ότι οι γονείς μπορούν και οφείλουν να

αναλάβουν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ζήσουν όλες τις δυνατές για την ηλικία τους εμπειρίες, λιγότερο ή περισσότερο επώδυνες και πραγματικές: γι' αυτούς τους γονείς, η παιδική λογοτεχνία οφείλει να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τις ποιητικές, φαντασιακές και αισθητικές της λειτουργίες παρά με την πρακτική της λειτουργία.

Μέσω της επιλογής των βιβλίων, στις λαϊκές τάξεις κατασκευάζονται από την παιδική ηλικία πραγματιστικές σχέσεις με το κείμενο, σχέσεις πολύ έντονα απαξιωμένες όσον αφορά τις παραστάσεις των γονιών που ανήκουν στον πολιτισμικό πόλο των μεσαίων και ανωτέρων τάξεων. Από την άλλη πλευρά, η επιλογή των βιβλίων παραπέμπει στην απόκτηση γνώσεων. Για τους γονείς, κυρίως αυτούς με το μικρότερο σχολικό κεφάλαιο, τα βιβλία αποτελούν υποστηρικτικό μέσο εκμάθησης της ανάγνωσης, των αναγνωστικών ικανοτήτων: τα παιδιά τους καλούνται να αναγνωρίσουν τα γράμματα, τη σύνταξη, να αποκωδικοποιήσουν ή να διαβάσουν με δυνατή φωνή τα βιβλία τους. Αντίθετα, για γονείς που διαθέτουν υψηλό βαθμό πολιτισμικού, επιστημονικού και τεχνικού ή οικονομικού κεφαλαίου, οι παιδικές αναγνωστικές ιστορίες οφείλουν να προσφέρουν προοπτικές θεώρησης σε συγκεκριμένα σημαντικά ζητήματα. Εδώ, το γραπτό κείμενο αντιμετωπίζεται ως μεσολαβητικό εργαλείο για την πρόσβαση σε άλλες γνώσεις, πέρα από τις σχολικές. Σε αυτή την περίπτωση, η σχέση με τη γνώση που επιδιώκεται να εγκαθιδρυθεί στο παιδί είναι πρωτίστως αναστοχαστική και πολύ δευτερευόντως εργαλειακή.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η επιλογή των βιβλίων παραπέμπει σε κριτήρια *αισθητικά*, τα οποία αξιολογούν τα φορμαλιστικά χαρακτηριστικά των παιδικών βιβλίων, ιδιαίτερα τα τμήματα των μεσαίων και ανωτέρων τάξεων, τα οποία διαθέτουν ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο, που εγγράφεται στις λογικές και στρατηγικές κοινωνικής διάκρισης των τμημάτων αυτών, καθώς και της πρόωρης εκμάθησης από τα παιδιά τους πραγμάτων που συνδέονται με τους σχολικούς κανόνες και το αξιακό τους σύστημα.

Για τα ίδια αυτά τμήματα, η λογοτεχνική ποιότητα των παιδικών βιβλίων είναι αξιοδοτημένη: τα παιχνίδια με τις λέξεις, ο ποιητικός χαρακτήρας της παραγωγής των λέξεων αποτελούν στοιχεία της αναγνωστικής παιδικής ύλης, τα οποία έλκουν την προσοχή των παιδιών και αποτελούν βασικά κριτήρια της επιλογής παιδικών βιβλίων για αυτούς τους γονείς. Πρόκειται για την προώθηση διαδικασιών παραγωγής διαθέσεων στα παιδιά τους, οι οποίες θα τους διευκολύνουν στην απόκτηση πολιτισμικής ευαισθησίας

και αναστοχαστικής σχέσης με τη γλώσσα και το κείμενο. Έτσι, τα βιβλία τα οποία παίζουν με τις λέξεις και τις έννοιές τους και κινητοποιούν πολυάριθμες διακειμενικές αναφορές επιλέγονται από οικογένειες με ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η επιλογή των παιδικών βιβλίων, η οποία είναι μια πολιτισμικά *διακεκριμένη πρακτική* για τα πιο καλά εφοδιασμένα σε πολιτισμικό κεφάλαιο τμήματα των μεσαίων τάξεων, βασίζεται στην αξιολόγηση των αισθητικών κριτηρίων και υποβαθμίζει και υποτιμά τα παιδικά βιβλία – και άρρητα τους αναγνώστες τους– που δεν υποτάσσονται σε αυτά τα κριτήρια.

Τα κριτήρια της επιλογής που χρησιμοποιούν σε αυτή την κατηγορία κριτηρίων, ενεργοποιούν τις διαδικασίες διάκρισης που παραπέμπουν σε αναπτυξιακές νόρμες, αντικειμενικοποιημένες μέσω του κριτηρίου της ηλικίας, και συνεπάγονται αντιλήψεις πολύ διαφορετικές για την παιδική ηλικία. Παρατηρήσαμε, στην ίδια προοπτική, πως στις κοινωνικά κυρίαρχες οικογένειες, τα παιδιά μαθαίνουν πως οφείλουν και μπορούν να αξιοποιούν τα κριτήρια επιλογής και τη γνώμη των εξειδικευμένων κλιμακίων και ειδικών, των εκδοτών, των βιβλιοπωλών, των δημοσιογράφων επί πολιτισμικών θεμάτων ή, σπανιότερα, και των βιβλιοθηκονόμων. Αντίθετα, οι ανώτερες τάξεις, κυρίως αυτές που είναι σε οικονομική άνοδο, βασίζονται σε βιβλία που κανονικά απευθύνονται σε μεγαλύτερες ηλικίες από εκείνη των παιδιών τους και προδίδουν μια χρονομετρική αντίληψη για τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών τους, οδηγώντας την αναγνωστική τους αποτίμηση σε πεδία συγγενή με τον οικονομετρικό τρόπο σκέψης.

Τέλος, η χαρά για την ανάγνωση, η *ευχαρίστηση* που προσφέρει η ανάγνωση, αναφέρεται από γονείς των οποίων το οικογενειακό «γούστο» αναγνωρίζει την ανάγνωση ως βαθιά τελετουργική πρακτική, η οποία είναι τόσο πιο μόνιμη, σταθερή και έντονη, όσο το πολιτισμικό τους κεφάλαιο αυξάνει. Για τις λαϊκές τάξεις, και ακόμα περισσότερο για τα τμήματά τους τα πιο εργασιακά ανασφαλή, η κακή γνώση των ελληνικών που παρατηρήσαμε δημιουργεί ένα επιπρόσθετο εμπόδιο στην καλλιέργεια της αναγνωστικής διάθεσης των παιδιών τους.

Συνοπτικά, η πρακτική της ανάγνωσης δεν έχει την ίδια κοινωνική και πολιτισμική αξία για όλα τα παιδιά, όσον αφορά τη συχνότητα αυτής της πρακτικής, την επιλογή των βιβλίων και όσον αφορά τη σχέση με τη γλώσσα, προφορική και γραπτή· σχέση που άρρητα αυτή η πρακτική προϋποθέτει και συνεπάγεται. Κωδικοποιημένα και ιδεοτυπικά θα λέγαμε πως, μεταξύ των γονέων που καλλιεργούν την αναγνωστική πρακτική στα

παιδιά τους, άλλοι χρησιμοποιούν την ανάγνωση ως τρόπο για να τα κοιμίσουν, άλλοι για να αναπτύξουν τη χρήση της γλώσσας σε αυτά και άλλοι για να αναπτύξουν τις γνώσεις και τη φαντασία τους. Η διαίρεση αυτή στις χρήσεις της παιδικής ανάγνωσης αντιστοιχεί, με έναν γενικό τρόπο, στις βασικές ταξικές διαιρέσεις του κοινωνικού μας κόσμου και στα αντίστοιχα βιοτικά ύψη που αυτές παράγουν.

Παράλληλα, πρόεκυψε πως οι υποκειμενικές αναγνωστικές προσδοκίες των παιδιών είναι πολύ καλά προσαρμοσμένες στις αντικειμενικές τους ευκαιρίες. Σπάνια τα παιδιά έχουν προσδοκίες τελείως (παρ)άλογες, «εκτός τόπου και χρόνου» όπως λέμε. Οι αναγνωστικές διαθέσεις των παιδιών δεν αποτελούν αυτόνομη οντότητα, αλλά βρίσκονται πάντα ενσωματωμένες στο αμοιβαίο σύστημα εξάρτησης που τις συνδέει με μια δεδομένη πρακτική οικογενειακή, και ευρύτερα συλλογική, σφαίρα. Αυτές οι διαθέσεις τους, που αντανakλούν πραγματικές τάσεις και ροπές, αποκτώνται και διατηρούνται όχι όχι μέσω μιας εργασίας οροεξάρτησης διανοητικής τάξης, ούτε απαραίτητα μέσω μιας αναστοχαστικής συνείδησης, αλλά εντός και μέσω της συμμετοχής των παιδιών σε συλλογικές, οικογενειακές πρακτικές και διαδικασίες, διά μέσου των διαδικασιών εσωτερίκευσης του νοήματος του πολιτισμικού, με την ευρεία έννοια, παιχνιδιού και ειδικότερα του αναγνωστικού. Τα παιδιά που δεν μαθαίνουν να αγαπούν την ανάγνωση (αντίθετα με τα παιδιά που μαθαίνουν να ζουν με αυτήν), μαθαίνουν να διατηρούν μια πολύ αδύναμη σχέση εμπλοκής και πίστης με την ανάγνωση, καθώς η αναγνωστική πρακτική αποτελεί α-πίθανο γεγονός, έστω γεγονός μικρής συχνότητας στις οικογενειακές πρακτικές, και άρα από πρακτική άποψη τη θεωρούν αμελητέας σημασίας και αξίας.

Οι αναγνωστικές διαθέσεις των παιδιών και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις αναγνωστικές πρακτικές και στάσεις τους αποτελούν προϊόν διαφορετικών συστημάτων διαθέσεων και προδιαθέσεων που συγκροτούν το αναγνωστικό *habitus* τους, ως πρακτική αναγνωστική αίσθηση, ως διάσταση της αίσθησης του πολιτισμικού παιχνιδιού. Η *πρακτική αναγνωστική αίσθηση*, ένα είδος αισθητηριακής αντίληψης, κοινωνική αναγκαιότητα που γίνεται φύση, έχοντας μετατραπεί σε κινητήριο σχήμα και σε σωματικό αυτοματισμό, είναι αυτή που επιτρέπει οι αναγνωστικές πρακτικές (των παιδιών) να (βιώνονται από τα ίδια) είναι λογικές,

δηλαδή να εμφορούνται από έναν κοινό νου μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο η ανάγνωση αποτελεί κοινό τόπο.

Η καλή πολιτισμική διάθεση για ανάγνωση

Συχνά διατυπώνονται διάφορες προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια του γούστου της ανάγνωσης στα παιδιά. Ένα αμάλγαμα από αυτές παρουσιάσαμε ενδεικτικά παρακάτω, για να δείξουμε πρακτικά, στηριζόμενοι στα πορίσματα της έρευνάς μας, πως όλες αυτές οι προτάσεις, για να είναι αποτελεσματικές, προϋποθέτουν και συνεπάγονται τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που εξετάσαμε στην έρευνά μας, οι οποίες, όπως είδαμε, δεν κατανέμονται ούτε καθολικά ούτε ισότιμα στον κοινωνικό χώρο. Συνήθως, όπως φαίνεται παρακάτω, οι προτάσεις αυτές απευθύνονται σε άτομα με καλή πολιτισμική θέληση, μικροαστικής κυρίως, καταγωγής, καθώς προϋποθέτουν ανεπιφύλακτες μαρτυρίες πολιτισμικής ευπείθειας, συνοδευόμενες από ένα αίσθημα πολιτισμικού σεβασμού². Καθώς ο μικροαστός εμφορείται από έναν ευλαβικό σεβασμό προς την κουλτούρα, οι προτάσεις αυτές έχουν το κοινό γνώρισμα ότι απευθύνονται σε αυτούς που προσπαθούν μάταια να ενταχθούν σε μια κουλτούρα προς την οποία είναι κατ' ουσίαν ξένοι. Οι προτάσεις αυτές –βασισμένες και παρουσιασμένες συχνά ως σύμφωνες με την αρχή ότι η ανάγνωση αποτελεί σημαντικό μέρος της υγείας αλλά και της ευημερίας των παιδιών και ότι τα παιδιά που δεν μαθαίνουν να διαβάζουν άνετα ενδέχεται να εμφανίσουν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και γενικότερα προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή– αντιστοιχούν σε όλους αυτούς που, αισθανόμενοι αποκλεισμένοι και αγχωμένοι για τη σχέση τους με την ανάγνωση, υποκλίνονται στα κουτουρού μπροστά σε οτιδήποτε μπορεί να μοιάζει να τους βοηθά να βελτιώσουν τη σχέση τους αυτή, αφιερώνοντας μάλιστα συχνά απερίσκεπτη λατρεία στην εξαγγελλλόμενη αποτελεσματικότητά τους.

Αυτή η γνήσια αλλά κενή περιεχομένου καλή θέληση, η οποία, στερημένη από τα σημεία αναφοράς ή τις αρχές που χρειάζονται απαραίτητα για την εφαρμογή της, δεν ξέρει σε τι αντικείμενο να αφοσιωθεί, καθιστά τον μικροαστό το δεδηλωμένο θύμα της

² Ν. Παναγιωτόπουλος, *Η αγάπη για την ανάγνωση*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου- Καρδαμίτσα, 2022.

πολιτιστικής αλλοδοξίας, δηλαδή όλων των σφαλμάτων ταυτοποίησης και όλων των μορφών ψευδοαναγνώρισης όπου προδίδεται το χάσμα ανάμεσα στη γνώση για τον τρόπο να αποκτάς την αγάπη για την ανάγνωση και στην αναγνώριση της αναγκαιότητάς της. Οι μικροαστοί, απέναντι σε αυτού του τύπου τις προτροπές και συμβουλές που συχνά προτείνονται για να αποκτήσει το παιδί καλές συνήθειες ανάγνωσης, εμφανίζουν το φαινόμενο της αλλοδοξίας, ετεροδοξία βιωμένη μέσα στην ψευδαίσθηση της ορθοδοξίας, την οποία δημιουργεί αυτός ο αδιαφοροποίητος ευλαβικός σεβασμός, αναμειγνύοντας απληστία και άγχος, γεγονός που τους οδηγεί να εκλάβουν τις λέξεις των προτάσεων για υλοποιημένες πράξεις, και να αντλήσει, από αυτή την ανήσυχη και ταυτόχρονα υπερβολικά σίγουρη ψευδοταυτοποίηση, μια ικανοποίηση που εξακολουθεί να οφείλει κάτι στο αίσθημα της διάκρισης.

A. Πώς να προσφέρουμε το γούστο της ανάγνωσης στα παιδιά

Αρχικά, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε πως αυτά που ακολουθούν προϋποθέτουν το να μη συγχέουμε την ανάγνωση με τη σχολική επιτυχία, αλλά να κάνουμε την ανάγνωση μια πραγματική ευχαρίστηση, μία φροντίδα για τα παιδιά που πρέπει να έχουν όλοι οι γονείς. Έτσι, παραθέτουμε ορισμένες συμβουλές που μπορούν αποβούν βοηθητικές:

1. Να μη διακόπτουμε συνεχώς το παιδί μας όταν διαβάζει, για να του εξηγήσουμε τις δύσκολες λέξεις. Το παιδί δεν χρειάζεται αναγκαστικά να έχει πρόσβαση σε όλο το νόημα αυτού που διαβάζει. Πολλές φορές, είναι οι εικόνες που εξηγούν τις λέξεις στα παιδιά. Το να προσπαθούμε επίμονα να εξηγήουμε το οτιδήποτε σκοτώνει τη μαγεία της ιστορίας.
2. Να μη ζητάμε από το παιδί να μας αφηγηθεί εξ ολοκλήρου την ιστορία· να μην του θέτουμε συνεχώς ερωτήσεις γι' αυτό που διαβάζει, έτσι ώστε να μη μετατραπεί η ανάγνωση σε επεξήγηση κειμένου και να μη θεωρήσει το παιδί ότι το να διαβάζει είναι ένα στοιχείο σχολικής επιτυχίας.
3. Να συμμετέχουμε στις αναγνώσεις του παιδιού μας και, επίσης, αν μπορούμε, να διαβάζουμε και οι ίδιοι τα βιβλία που διαβάζει και να συζητούμε γι' αυτά.

4. Να προσπαθούμε να μοιραστούμε τη χαρά της ανάγνωσης με το παιδί μας, λέγοντάς του, για παράδειγμα, «έλα να κάτσουμε μαζί, να διαβάσουμε μια ωρίτσα στον καναπέ» – με τον ίδιο τρόπο που λέμε «πάμε να παίξουμε».
5. Να συνεχίσουμε να του διαβάζουμε ιστορίες, ακόμα και μέχρι τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Μπορούμε, δηλαδή, όσο περνούν τα χρόνια, να το εξοικειώνουμε με τη διαδικασία της ανάγνωσης και μετά να το αφήνουμε να τελειώνει μόνο του την ανάγνωση.
6. Να κάνουμε μια συνδρομή σε ένα παιδικό περιοδικό/εφημερίδα, την οποία θα επιλέξουμε μαζί με το παιδί, ανάλογα με τις προτιμήσεις του.
7. Να διαβάζει κόμιξ. Είναι πολύ χρήσιμο για όσους αρχίζουν να διαβάζουν.
8. Να μην υποχρεώνουμε το παιδί να ολοκληρώσει ένα βιβλίο που δεν του αρέσει.
9. Να αφήνουμε το παιδί να παίρνει την πρωτοβουλία να διαβάζει βιβλία που δεν είναι της ηλικίας του.
10. Αν υπάρχουν αδέρφια, να προτρέπουμε το μεγαλύτερο να διαβάζει στο μικρότερο.
11. Να μην αποτρέπουμε το παιδί να διαβάζει πολλές φορές το ίδιο βιβλίο. Τα παιδιά αναπτύσσουν σχέση αγάπης με τα βιβλία.
12. Να μη φοβόμαστε αν διαβάζει ιστορίες τρόμου, αν έχουν ευτυχισμένο τέλος. Το παιδί θα προβάλλει τις δικές του ανησυχίες και αγωνίες στους ήρωες της ιστορίας, γεγονός που θα το βοηθήσει να μεγαλώσει και να ωριμάσει.
13. Να εναλλάσσονται οι ώρες της ανάγνωσης με τις ώρες της αφήγησης ιστοριών που φανταστήκαμε. Τα παιδιά αγαπούν να φαντάζονται άτομα, χώρους, περιπέτειες.
14. Αν στην τοπική βιβλιοθήκη υπάρχουν ώρες ανάγνωσης παραμυθιών (από παιδαγωγούς κτλ.), να πηγαίνουμε το παιδί.
15. Όσο περνάει η ηλικία και μπορεί να κατανοεί τις ιστορίες, να του αγοράζουμε κλασικές ιστορίες όπως *Οι άθλιοι*, *Οι τρεις σωματοφύλακες* κ.λπ.

B. Πώς θα προωθήσουμε την ανάγνωση σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

1. Να διαβάζουμε ιστορίες στο παιδί μας. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να κάνουμε την ανάγνωση μέρος της καθημερινής μας δραστηριότητας – ακόμα και λίγα μόνο λεπτά την ημέρα έχουν σίγουρα θετική επίδραση. Επίσης, αυτή η πρακτική αποτελεί εξαιρετικό

μέσο για να δημιουργήσουμε ειδική σχέση με το παιδί μας. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να συνεχίζουμε να διαβάζουμε δυνατά στο παιδί μας, ακόμα και όταν έχει μάθει να διαβάζει μόνο του, και βεβαίως επιλέγουμε και βιβλία που να ξεπερνούν τις ικανότητες ανάγνωσής του, αρκεί να μπορεί να τα εκτιμήσει και να καταλάβει το νόημά τους.

2. Διαβάζουμε μαζί με το παιδί μας. Το παιδί που έχει μάθει να διαβάζει, νιώθει την ανάγκη να ασκεί αυτές τις νέες ικανότητές του, και γι' αυτό μπορούμε να το προτρέπουμε να μας διαβάζει φωναχτά, έτσι ώστε και να ακούμε τι διαβάζει, αλλά και το ίδιο να αποδεικνύει και να καταδεικνύει τις ικανότητές του. Στην περίπτωση που αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά την ανάγνωση, θα πρέπει να καταλαβαίνουμε ότι αυτό θα βελτιωθεί εν καιρώ γιατί το κάνει μπροστά στον γονιό του, άρα σε έναν άνθρωπο που εμπιστεύεται.

3. Να δίνουμε το παράδειγμα της ανάγνωσης: θα πρέπει τα παιδιά να μας βλέπουν να διαβάζουμε. Αν βλέπουν ότι διαβάζουμε και εμείς, ως μέλη της οικογένειάς τους, είτε βιβλία, είτε εφημερίδες, είτε περιοδικά, μαθαίνουν πως η ανάγνωση είναι σημαντική, ευχάριστη και εντέλει πολύτιμη υπόθεση.

4. Να προσπαθούμε να φτιάξουμε, όσο αυτό είναι δυνατόν, μια ήσυχη γωνιά ανάγνωσης στο σπίτι, όπου θα υπάρχουν κάποια από τα βιβλία που είναι κοινά και για τους γονείς και τα παιδιά.

5. Να χρησιμοποιούμε τη ρίμα, τα παιχνίδια και τα τραγούδια: αυτός είναι ένας τρόπος να διευκολυνθεί η διαδικασία της ανάγνωσης, κυρίως σε μικρές ηλικίες, αλλά κι ένας εξαιρετικός και έξυπνος τρόπος για την εύκολη εκμάθηση ξένων γλωσσών.

6. Ζητάμε συμβουλές και βοήθεια από ειδικούς, δασκάλους, εργαζομένους σε βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες, για να βρούμε τα κατάλληλα βιβλία για την ηλικία του παιδιού μας. Βέβαια, θα πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη πως η επιλογή των βιβλίων γίνεται ανάλογα και με την ικανότητα του παιδιού, καθώς αυτή δεν αντιστοιχεί πάντα στην ηλικία του. Μπορεί το παιδί να θέλει βιβλίο άλλης ηλικίας ή μεγαλύτερης. Το ειδικό προσωπικό είναι εκεί για να μας βοηθήσει, κυρίως αν δεν διαθέτουμε επαρκείς γνώσεις για το θέμα.

7. Να πηγαίνουμε τακτικά σε βιβλιοθήκες και να φτιάξουμε μια μικρή βιβλιοθήκη στο σπίτι. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί το παιδί από μικρή ηλικία γίνεται μέλος της τοπικής βιβλιοθήκης και συνηθίζει να την επισκέπτεται συχνά. Επιπλέον, έχοντας

περισσότερα βιβλία από ό,τι παιχνίδια στο σπίτι, το παιδί θα τείνει να παίζει με τα βιβλία και όχι με τα παιχνίδια.

8. Να περιορίσουμε το χρόνο σε οθόνες τηλεοράσεων, τάμπλετ, smartphones κ.λπ.
9. Να επιτρέπουμε στο παιδί να επιλέγει τι και πότε να διαβάζει. Είναι σημαντικό να το υποστηρίζουμε, ακόμα και αν έχει επιλέξει ένα βιβλίο που δεν είναι απόλυτα προορισμένο γι' αυτό. Σε αυτή την περίπτωση, μπορούμε να το διαβάσουμε μαζί του, να εναλλάσσουμε τους ρόλους: το παιδί θα διαβάζει τα πιο εύκολα κομμάτια, για παράδειγμα τους διαλόγους, κι εμείς τα πιο πυκνογραμμένα, τις μεγάλες αφηγήσεις, αν υπάρχουν.
10. Να προτείνουμε βιβλία στο παιδί. Είναι πολύ σημαντικό να του προτείνουμε ευρεία γκάμα βιβλίων, με διάφορα θέματα σχετικά με την ηλικία του, και να αφήσουμε το ίδιο να επιλέξει τι θέλει να διαβάσει. Αφού επιλέξει, μπορούμε, εν είδει παιχνιδιού και ανταλλαγής προτάσεων, να επιλέξουμε ένα βιβλίο κατάλληλο για το παιδί.
11. Προσπαθούμε να επιλέξουμε βιβλία που αποτελούν σειρά, με έναν ήρωα δηλαδή, έτσι ώστε το παιδί να μπει στο παιχνίδι της προσμονής και της αναμονής της επόμενης ιστορίας του αγαπημένου του ήρωα.
12. Να προτρέπουμε το παιδί να κρατάει ένα είδος ημερολογίου, ακόμα και ηλεκτρονικού, για τα βιβλία που έχει διαβάσει, για το περιεχόμενό τους, και να καταγράφει αν του άρεσαν. Αυτή η πρακτική, που δεν έχει αναγκαστικό χαρακτήρα, προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα να εξασκηθεί και στη γραφή.
13. Ενδυναμώνουμε τη γραφή, γιατί η ανάγνωση συνοδεύεται πάντοτε από τη γραφή. Μπορούμε να ενθαρρύνουμε το παιδί να βρει τρόπους να γράφει για τα βιβλία που διαβάζει ή να συζητάει γι' αυτά. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να του προτείνουμε να δημιουργήσει έναν κατάλογο με τις δικές του προτάσεις βιβλίων προς ανάγνωση για έναν/μία φίλο/-η του.
14. Εάν το παιδί δυσκολεύεται να διαβάζει, μπορούμε να επιλέξουμε ιστορίες που να ταυτίζεται με αυτές, ώστε να το κινητοποιούν να διαβάζει.
15. Όταν μαθαίνουμε στο παιδί να διαβάζει, θα πρέπει να το ενθαρρύνουμε να επικεντρώνεται πρώτα στην έννοια της κατανόησης του κειμένου και έπειτα στη σωστή εκφορά των λέξεων. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να επιμένουμε στις λεπτομέρειες των λέξεων όταν διαβάζει, αλλά να το παροτρύνουμε να έχει τη συνολική εποπτεία της

παραγράφου ή να το βοηθήσουμε να καταλαβαίνει την έννοια της λέξης μέσα από τα συμφραζόμενα και τις εικόνες. Δεν χρειάζεται να το διακόπτουμε όταν διαβάζει, εκτός κι αν δεν κατανοεί αυτό που διαβάζει. Στο τέλος της παραγράφου ή του κεφαλαίου μπορούμε να επανερχόμαστε στις λέξεις για να τις συνδέει και, έτσι, να βγάζει το νόημα.

16. Εάν το παιδί μας είναι ανυπόμονος αναγνώστης, μπορούμε να επιλέγουμε βιβλία δράσης, βιβλία με μικρά κεφάλαια, και όταν τα διαβάζουμε, μπορούμε να τα συνοδεύουμε με ήχους, στήνοντας τρόπον τινά μια ιδιότυπη «παράσταση».

17. Εάν υπάρχει κατοικίδιο στο σπίτι, μπορούμε να παροτρύνουμε το παιδί να το έχει ως ακροατή.

18. Να βρίσκουμε παιχνίδια λέξεων (τύπου scrabble), έτσι ώστε να αγαπήσει τις λέξεις και τα λεξικά.

19. Να δίνουμε στο παιδί τη δυνατότητα να διαβάζει παντού. Να το ενθαρρύνουμε να διαβάζει στους δρόμους τις ταμπέλες, στατιστικούς πίνακες, διαφημιστικά κείμενα, κόμικς, συνταγές, τα συστατικά της συνταγής όταν φτιάχνουμε κάποιο φαγητό, έτσι ώστε να στρέψουμε την προσοχή του στη λεπτομέρεια, γιατί, για παράδειγμα, αν δεν βάλουμε ένα υλικό μέσα στο φαγητό, δεν θα είναι νόστιμο το φαγητό. Αυτά μπορούν να γίνουν και με κείμενα του διαδικτύου, αλλά με την προϋπόθεση ότι οι γονείς θα έχουμε την επίβλεψη και τον έλεγχο του περιεχομένου.

20. Να προσφέρουμε βιβλία και συνδρομές σε περιοδικά στα παιδιά, κυρίως ως δώρα στις γιορτές και στα γενέθλια. Αν αποφασίσουμε να κάνουμε δώρα στις γιορτές άλλων παιδιών, μπορούμε να προσφέρουμε βιβλία και όχι παιχνίδια, ακόμα και αν πρόκειται για φθηνά βιβλιαράκια.

21. Τα βιβλία δεν είναι μόνο για να τα διαβάζουμε λίγο πριν κοιμηθούμε. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να ενθαρρύνουμε το παιδί να διαβάζει παντού, στο αμάξι, στη στάση του λεωφορείου, όταν περιμένει κάποιον.

22. Να ελέγχουμε για λόγους ασφαλείας πώς χρησιμοποιεί το παιδί τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και τι βλέπει στα ΜΜΕ. Πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ γραφής και ανάγνωσης μέσω διαδικτύου κ.λπ.

Είδαμε και επιβεβαιώσαμε πως αυτό που μαθαίνουμε διά σώματος δεν είναι κάτι που έχουμε, ως γνώση που μπορούμε να την κρατήσουμε και να την προβάλλουμε, αλλά κάτι

που είμαστε, και άρα το παιδί που αρχίζει να αγαπά το διάβασμα δεν αποτελεί ένα «υποκείμενο» που υψώνεται ως υποκειμενικότητα απέναντι σε μια αντικειμενικότητα, αυτήν των βιβλίων και του κόσμου του βιβλίου, αλλά αποτελεί μέρος του. Αυτό που γεννά στο παιδί την αγάπη για το διάβασμα δεν βρίσκεται ούτε στη συνείδηση ούτε στα πράγματα, αλλά στη σχέση μεταξύ των δύο καταστάσεων του κοινωνικού: δηλαδή, αφενός, της αντικειμενοποιημένης ιστορίας, του κόσμου των βιβλίων και των έργων του πολιτισμού, αφετέρου, της ενσωματωμένης ιστορίας, με τη μορφή συστημάτων μόνιμων διαθέσεων, των έξεων, των *αναγνωστικών έξεων*³.

Από την πρόωρη παιδική ηλικία, κάθε κοινωνική ομάδα εναποθέτει στο σώμα των παιδιών της τα σχήματα αντίληψης και εκτίμησης που διαθέτει για τον κόσμο του βιβλίου, την ανάγνωση και, ευρύτερα, του πολιτισμού, αναγνωστικά σχήματα σκέψης και δράσης τα οποία αποτελούν το προϊόν ενσωμάτωσης των θεμελιωδών δομών αυτού του ίδιου κόσμου.

Οι αξίες των κοινωνικών ομάδων, τώρα, γίνονται σώμα με τη μετουσίωση που επιχειρεί η λαθραία πειθώ μιας σιωπηρής παιδαγωγικής, ικανής να εγχαράζει μια ολόκληρη κοσμολογία, μια ηθική, μια μεταφυσική, μια αναγνωστική (πολιτισμική) πολιτική, διά μέσου εντολών τόσο ασήμαντων όπως «Άφησέ το το βιβλίο δίπλα σου» ή «Τι θέλεις να διαβάσουμε;» και να εγγράψει στις πλέον ασήμαντες φαινομενικά λεπτομέρειες της διαγωγής, της συμπεριφοράς ή των σωματικών και λεκτικών τρόπων των παιδιών τις θεμελιώδεις αρχές του οικογενειακού πολιτισμικού αυθαιρέτου σχετικά με την αξία της ανάγνωσης, τοποθετημένες, έτσι, έξω από τα όρια της συνείδησης και της διασάφησης. Γι' αυτό τον λόγο, καλώς μεταθέσαμε στην έρευνά μας την προσοχή μας από το έργο στην ενέργεια, από τα αντικείμενα ή τις συμπεριφορές στην αρχή της

³ Για να μην επιβαρύνουμε το κείμενο με αναλυτικές θεωρητικές αναλύσεις που εμπεριέχονται στην εργασία αυτή περιοριζόμαστε να σημειώσουμε πως οι έξεις, σύμφωνα με το εννοιολογικό σχήμα του Bourdieu, αποτελούν προϊόντα των εξαρτήσεων που συνδέονται με μια ιδιαίτερη τάξη συνθηκών ύπαρξης, δηλαδή διαρκή και μεταθέσιμα συστήματα διαθέσεων, δομημένες δομές προδιατεθειμένες να λειτουργούν σαν δομοποιητικές δομές, σαν αρχές που δημιουργούν και οργανώνουν πρακτικές και παραστάσεις, οι οποίες μπορούν να προσαρμοστούν στο στόχο τους χωρίς να υποτίθενται μια συνειδητή στόχευση των σκοπών και η ενεργός κυριαρχία των απαραίτητων διεργασιών για την επίτευξή τους. Κοντολογίς η έξις είναι ένα αντικειμενικό θεμέλιο «κανονικών» συμπεριφορών, άρα της κανονικότητας των συμπεριφορών: έτσι, αν κάποιος μπορεί να προβλέψει τις πρακτικές, είναι γιατί η έξις είναι αυτή που κάνει τους φορείς της να συμπεριφέρονται κατά έναν ορισμένο τρόπο σε ορισμένες περιστάσεις. Βλ. περισσότερα στο Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, *Libido artistica: κοινωνική κριτική της καλλιτεχνικής ζήτησης*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2019.

παραγωγής τους· καθώς μπορέσαμε να ανασυγκροτήσουμε το κοινωνικά συγκροτημένο σύστημα των αδιαχώριστα γνωστικών και αποτιμητικών δομών που οργανώνουν την αντίληψη των παιδιών για τον κόσμο της ανάγνωσης και τη δράση τους στον κόσμο αυτό. Εξάλλου, «το στυλ δεν είναι ζήτημα τεχνικής αλλά θέασης», όπως έλεγε ο Proust.

Δείξαμε ότι η ανάλυση των αντικειμενικών δομών του κόσμου που ζουν τα παιδιά είναι, επίσης, και παράλληλα, μια ανάλυση των γνωστικών και αντιληπτικών δομών που τα παιδιά ενεργοποιούν μέσα στην πρακτική τους, άρα και στην αναγνωστική τους πρακτική. Υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των κοινωνικών δομών και των νοητικών δομών, μεταξύ των αντικειμενικών διακρίσεων του κοινωνικού κόσμου όπου ζουν τα παιδιά και των αρχών κρίσης και διάκρισης που τα παιδιά εφαρμόζουν στη ζωή τους, άρα και στην πρακτική της ανάγνωσης που επιτελούν. «Τα ήθη πρέπει να είναι “αρμόττοντα”», όπως έλεγε ο Αριστοτέλης. Και επιβεβαιώσαμε πως τα κατασκευάζουν την αναγνωστική τους κοινωνική πραγματικότητα και προσπαθούν, ενίοτε, να αναδείξουν και να προωθήσουν ή και να επιβάλουν τις επιλογές τους, όπως, για παράδειγμα, στην αναγνωστική ύλη, αλλά το κάνουν πάντα με απόψεις, συμφέροντα και αρχές καθορισμένες από τη θέση που κατέχουν τα ίδια και οι οικογένειές τους στον κοινωνικό κόσμο, στον κόσμο που ζουν και επιθυμούν να ζήσουν.

Πράγματι, το αναγνωστικό παιχνίδι, διάσταση του πολιτισμικού παιχνιδιού, δεν μπορεί να αποκτήσει αντικειμενικό νόημα, παρά μόνο μέσω της «αίσθησης» των κοινωνικών υποκειμένων για το πιθανό μέλλον αυτών των παιχνιδιών, που αποκτάται μέσω του πρακτικού ελέγχου των ειδικών κανονικοτήτων τους, μέσω της «αίσθησης του παιχνιδιού», αυτού του προϊόντος των αντικειμενικών δομών του χώρου του παιχνιδιού, «της εμπειρίας του παιχνιδιού», όπως λέμε, αίσθησης η οποία πρωτίστως αποκτάται μέσα και μέσω των οικογενειακών πρακτικών· το αναγνωστικό παιχνίδι χρειάζεται παιδιά κοινωνικά προδιατεθειμένα να («τρέξουν» για να) το «παίξουν», να αναγνωρίσουν τους συμφυείς νόμους και τα διακυβεύματά του, να αποδεχτούν τα προαπαιτούμενα του κ.ο.κ. Έτσι, η κοινωνική ενσωμάτωση του παιδιού στο αναγνωστικό παιχνίδι προϋποθέτει ειδική εργασία αποδοχής ή «σύζευξης» με την κοινωνική κατάστασή του, στη διάρκεια της οποίας το παιδί, «από τη δύναμη των πραγμάτων» του οικογενειακού του περιβάλλοντος, αποδέχεται όλα τα δυνατά που βρίσκονται σε αντιστοιχία με τον αντικειμενικό καταμερισμό των ευκαιριών του

δεδομένου περιβάλλοντός του, αλλά και με την ειδική τροχιά που το συγκεκριμένο περιβάλλον του προ-ετοιμάζει.

Με βάση αυτά τα αποτελέσματα, τη συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και δεδομένου, επίσης, πως η μεγάλη ανάπτυξη των (σχολικών και μη) πολιτικών πολιτισμικού εκδημοκρατισμού, του πολλαπλασιασμού των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης, εξοικείωσης και κατάρτισης του παιδικού και νεανικού πληθυσμού στα πολιτισμικά αγαθά και, κατ' επέκταση, στην ανάγνωση, δεν είχε τα αναμενόμενα –και, συχνά, μόνο απογοητευτικά– αποτελέσματα, καθώς εξακολουθούν να ωφελούνται, να καταρτίζονται, να ευαισθητοποιούνται, να προσέρχονται και να αναγνωρίζουν την προσφορά αυτών των προγραμμάτων και εκπαιδευτικών δράσεων κυρίως όσα παιδιά είναι ήδη προδιατεθειμένοι να διαβάσουν πολύ και γρήγορα⁴, *σε ποια συμπεράσματα και προτάσεις μπορούμε να οδηγηθούμε;*

Αν συνδυάσουμε τις βασικές επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές θεωρίες που ενεργοποιήθηκαν και κυριαρχούν, όλο και περισσότερο, στα βασικά προγράμματα φιλιαναγνωσίας, τα τελευταία πενήντα χρόνια, θα μπορούσαμε να αναγνωρίσουμε δύο βασικούς τρόπους επικοινωνίας/εκπαιδευτικών θεωριών, που αντιστοιχούν σε δύο θεμελιώδεις θεωρίες της γνώσης και της μάθησης. Από τη μια μεριά, έχουμε μια θετικιστική ή ρεαλιστική επιστημολογία, η οποία αντιλαμβάνεται τη γνώση ως εξωτερική πραγματικότητα σε σχέση με τον μαθητευόμενο στην ανάγνωση, ως ένα απόλυτο σύνολο αντικειμενικών γνώσεων, γεγονός που επιτρέπει την παρατήρηση και τη μέτρηση αυτής της γνώσης· και, από την άλλη μεριά, έχουμε την κονστρουκτιβιστική επιστημολογία, η οποία αντιλαμβάνεται τη γνώση όχι ως απόλυτη και αντικειμενική, αλλά ως σύνθετη διαδικασία αλληλόδρασης ανάμεσα στον μαθητευόμενο στην ανάγνωση και τη διαδικασία της αναγνωστικής μάθησης, και, κατά συνέπεια, προϋποθέτει και προωθεί μια ενεργή, επινοητική υποκειμενική ερμηνεία καθώς την αντιλαμβάνεται ως μέρος της ίδιας της γνώσης. Με άλλα λόγια, έχουμε δυο θεωρίες της μάθησης οι οποίες δομούνται σε ένα πλαίσιο προβληματισμού σχετικά με τη γνώση, που εκτείνεται από την αντίληψη πως η γνώση αποτελεί μια ανεξάρτητη από τα κοινωνικά υποκείμενα αυξητική, προσθετική διαδικασία συλλογής γεγονότων και πληροφοριών

⁴ Βλ. Ν. Παναγιωτόπουλος, *Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες*, ό.π.

μέχρι την αντίληψη πως η γνώση αποτελεί διαδικασία επιλογής και οργάνωσης συναφών δεδομένων που απορρέουν από μια ενεργητική πολιτισμική εμπειρία.

Έτσι, τόσο η *εκπαιδευτική θεωρία του διδακτισμού* (η οποία υποστηρίζει πως το περιεχόμενο τού προς μάθηση υλικού καθορίζεται από το ίδιο το αντικείμενο και, συνεπώς, πως η διαδικασία της επανάληψης, η βασική, δηλαδή, τεχνική του, αποτελεί βασικό παράγοντα αφομοίωσης της αντικειμενικής, μη αμφισβητήσιμης γνώσης), και η *εκπαιδευτική θεωρία του συμπεριφορισμού* (η οποία, αν και θεωρεί πως μπορούν να υπάρξουν εναλλακτικοί τρόποι γνώσης της πραγματικότητας, στη βάση της αντίληψής της πως για τη σχέση «ερέθισμα-αντίδραση», δηλαδή πως κάθε ερέθισμα της διδασκαλίας προκαλεί αντίστοιχη αντίδραση στον μαθητή, αποδέχεται ότι η μάθηση εξαρτάται από τη διδακτική μέθοδο ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες του μαθητευομένου), όσο και η *εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης* (η οποία, αν και συμφωνεί με τη θεωρία της γνώσης που αποδέχεται ο διδακτισμός, διαφοροποιείται ως προς τη θεωρία της μάθησης, καθώς αναγνωρίζει την –υπό πρακτικές-διδασκτικές μεθόδους-προϋποθέσεις υποστήριξης– ενεργό συμμετοχή, την αυτενέργεια, των κοινωνικών υποκειμένων στη σύλληψη της «αντικειμενικής» αλήθειας), και η *κατασκευαστικοκρατική εκπαιδευτική θεωρία* (η οποία, απορρίπτοντας την ιδέα της αντικειμενικής γνώσης και αποδεχόμενη την άποψη πως η μάθηση δομείται από τα στοχαζόμενα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κοινωνικά υποκείμενα, επεξεργάζεται διδασκτικές μεθόδους προκειμένου να διευκολύνει την καλλιέργεια των ικανοτήτων τους και την κριτική κατασκευή εναλλακτικών απόψεών τους για την πραγματικότητα), και όλες όσες απορρέουν από αυτές ως υπερτονισμένες εκφάνσεις της μιας ή της άλλης διάστασης, βρίσκονται στην αρχή των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν για τη *λογική της πρακτικής* των κοινωνικών υποκειμένων.

Και τα δύο αυτά αντιθετικά μοντέλα μάθησης τα οποία απορρέουν από αντίστοιχες αντιθετικές θεωρίες για τη γνώση και την πραγματικότητα, δηλαδή τόσο ο πρώτος πόλος αυτού του θεωρητικού διαζεύγματος, οι βασιζόμενες σε έναν αντικειμενιστικό τρόπο της γνώσης θεωρήσεις της μάθησης που αναφέραμε παραπάνω (διδασκτισμός, συμπεριφορισμός κ.ά.), όσο και ο δεύτερος πόλος αυτού του διαζεύγματος, η βασιζόμενη σε έναν υποκειμενιστικό τρόπο της γνώσης θεώρηση της μάθησης, αυτή της κατασκευαστικοκρατικής θεώρησης, μοιράζονται, λιγότερο ή περισσότερο ο καθένας,

μια αντιδιαθεσιοκρατική άποψη για την πρακτική, αποκλείοντας ή παραγνωρίζοντας, έτσι, από τη θεωρητική τους αρχιτεκτονική τις διαθεσιακές έννοιες – έννοιες απαραίτητες για την κατανόηση και την εξήγηση πολιτισμικών πρακτικών, όπως επιχειρήσαμε να δείξουμε παραπάνω σχετικά με τους κοινωνικούς όρους της ανάγνωσης, και, κατά συνέπεια, για την αποτελεσματική αγωγή της φιλαναγνωσίας⁵.

Υιοθετήσαμε, έτσι, στην έρευνα μας μια κριτική διαθεσιοκρατία και, κυρίως, μέσα στην επιστημονική εξέταση και περιγραφή της σχέσης των παιδιών με την ανάγνωση, οι οποίες προϋπέθεταν και συνεπάγονταν μια ολόκληρη *διαθεσιακή θεωρία της μάθησης*, βασικές αρχές της οποίας οφείλουμε τώρα να θεματοποιήσουμε συμπερασματικά αφού έχουν επιβεβαιωθεί από την έρευνά μας προκειμένου, υπό μορφή προτάσεων, να τις καταστήσουμε μέτρο της εγκυρότητας (ή σε κάθε περίπτωση να τεθούν ως μέτρο επιβεβαίωσης) των υποδειγμάτων και προγραμμάτων «αναγνωστικής αγωγής», σε οποιοδήποτε θεσμικό πλαίσιο και αν ενεργοποιούνται.

- Κατ' αρχάς, κάθε πρόγραμμα φιλαναγνωσίας για παιδιά οφείλει να γνωρίζει πως κάθε διαδικασία μάθησης, είτε σε αρχικό επίπεδο είτε σε επίπεδο ενδυνάμωσης της μάθησης, έχει ως στόχο να εξάγει από ένα σύνολο ειδικών γεγονότων ή δράσεων μία γενική αρχή ερμηνείας ή δράσης. Η επαγωγική διάσταση κάθε

⁵ Πιο συγκεκριμένα, η εφαρμογή της θεωρίας της αναγνωστικής *διάθεσης* που ενεργοποιήσαμε για να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε τις αναγνωστικές πρακτικές των παιδιών βασίστηκε στην επέκταση των θέσεων μιας επιστημολογικά θεμελιωμένης διαθεσιολογίας (*dispositionnalisme*) και στην ανάλυση των μορφών πίστης, όπως τη συγκρότησε ο P. Bourdieu, σύμφωνα με την οποία οιπίστεις, όπως και οι διαθέσεις, αυτά τα νομοθετικά στοιχεία της «ανθρώπινης ουσίας», η γένεση και η διαιώνιση των οποίων είναι συλλογικές, έχουν ανεξάρτητη ύπαρξη και δεν είναι αναγώγιμες στους διυποκειμενικούς καταναγκασμούς που τις «μορφοποιούν» και, κατ' επέκταση, εξαιτίας της προσίδιας αυτονομίας και αδράνειάς της, η διάθεση-πίστη, αυτή η δεύτερη ενσάρκωση του θεσμοθετημένου κανόνα, συμβάλλει στην ύπαρξη και στην επιβίωση του τελευταίου, έτσι ώστε να εγκαθιδρύεται μεταξύ τους μια σχέση εξάρτησης. Βλ. P. Bourdieu, *Le sens pratique*, Παρίσι: Minuit, 1980. Η υιοθέτηση των βασικών αρχών της κριτικής διαθεσιοκρατίας πάνω στην οποία βασίζεται η θεωρία της πρακτικής που προτείνει ο Bourdieu, ή, καλύτερα, η υιοθέτηση της επιστημολογικής και οντολογικής προοπτικής που εμπεριέχει η έννοια της διάθεσης και της χρήση της πίστης ως διάθεσης από τον P. Bourdieu είναι η κατάληξη ενός αναστοχασμού όσον αφορά την αποτυχία άλλων θεωριών της συμπεριφοράς και της πίστης, και, πιο συγκεκριμένα, «του ιντελεκτουαλισμού ο οποίος, όταν δεν αποδίδει στους δρώντες φορείς απίθανες διανοητικές ικανότητες, τους προσδίδει μια θεωρησιακή και υπολογιστική σχέση με τον κόσμο και τη δράση· του υλισμού ο οποίος δεν κατορθώνει να εξηγήσει την προθετικότητα της συμπεριφοράς· της μηχανοκρατίας η οποία, συνδεδεμένη εξίσου με τον υλισμό και τη νοησιарχία, προσκρούει στο μερίδιο ενδογενούς απροσδιοριστίας την οποία εμπεριέχει κάθε πρακτικός προσδιορισμός και ταυτόχρονα στη δικαιοματικά απεριόριστη προσαρμοστικότητα την οποία καθιστά δυνατή αυτή η απροσδιοριστία· της συμβασιарχίας (*contractualisme*) που αδυνατεί να συλλάβει την αναγκαιότητα και την υπερβατικότητα του νόμου· του ψυχολογισμού, που διαλύει το νόμο μέσα στην απόλυτη απροσδιοριστία του συναισθήματος (*affect*)· του κοινωνιολογιστικού δομισμού, τέλος, από τον οποίο διαφεύγει το αδιαμφισβήτητο γεγονός της αδράνειας των κερτημένων προσδιορισμών» (E. Bourdieu, *Savoir faire: contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*, Παρίσι: Seuil, 1998).

εκμάθησης, δηλαδή το πέρασμα από το ειδικό στο γενικό, συνεπάγεται μία ερμηνευτική κατασκευή (όχι απαραίτητα ρητή) των περιστάσεων στις οποίες βασίζεται και έναν έλεγχο (όχι απαραίτητα ρητό) αυτών των κατασκευών.

Η πρώτη αυτή αρχή υποθέτει, αφενός, πως καμία πραγματική πρακτική εκμάθηση δεν είναι δυνατή χωρίς μια εκπαίδευση η οποία δεν θα επικοινωνεί την αρχή της συμπεριφοράς την οποία σκοπεύει να διδάξει και προϋποθέτει, συνεπώς, ένα είδος εκμάθησης μέσω *παραδείγματος*, μιας μάθησης του «χορού» μέσα σε αυτόν και όχι έξω από αυτόν, δηλαδή μια επαγωγική εκμάθηση. Η θέση αυτή, βασιζόμενη σε μια αντίληψη υποβάθμισης της διανοητικοκρατικής αντίληψης των δράσεων του κανόνα, αντιτίθεται σε κάθε παιδαγωγική προσπάθεια η οποία συνίσταται απλώς στην εκφώνηση του κανόνα προς παρατήρηση, καθώς δέχεται πως μια τέτοια παιδαγωγική πρακτική είναι με αυστηρούς όρους αδιανόητη, δεδομένου: αφενός, του άπειρου αριθμού των ιδιαίτερων περιπτώσεων μέσα στις οποίες οφείλει να εφαρμοστεί ο κανόνας, αφετέρου, πως ακόμη και αν αποδεχθούμε τον κανόνα ως ελλιπή και ασαφή έτσι ώστε να δικαιολογήσουμε μια πρόταση για την εκπαίδευση των οδηγίων χρήσης του, οι ίδιες αυτές οδηγίες, για τον ίδιο λόγο, θα είναι ελλιπείς και θα έχουν ανάγκη από τον δικό τους «μεταλόγο», δηλαδή από μια «μετάβαση σε άλλο γένος».

Με άλλα λόγια, η διαθεσιακή εκμάθηση «προϋποθέτει την οροεξαρτοποίηση των υποκειμένων, η οποία η ίδια προϋποθέτει μια «συνθετική» κατάληψη, δηλαδή ποιοτική του δεδομένου»⁶. Αυτή η κατασκευαστική δραστηριότητα του υποκειμένου προϋποθέτει την εμπλοκή μιας προσπάθειας της φαντασίας, μιας προσπάθειας που εμπλέκει ενεργήματα συνδυασμού, αναφοράς και ερμηνείας, όμως, χωρίς να περνά από κατηγορικούς σχηματισμούς του αντικειμένου της, χωρίς ρηματικές σκέψεις, χωρίς να κατέχεται από ειδολογικές κατηγορίες, με δυο λόγια, όχι αναγκαία συνειδητής: ειδικότερα, αυτό που κάνει την πραγματική κατασκευή του δεδομένου «είναι το γεγονός πως οι εικόνες που εξάγονται από το δεδομένο δεν αποτελούν εικόνες-πίνακες αλλά τυπικές εικόνες, ισόμορφες του δεδομένου, στο εσωτερικό ενός καθορισμένου συστήματος μετάφρασης»⁷.

⁶ E. Bourdieu, *Savoir faire*, ό.π., σ. 92.

⁷ Στο ίδιο, σ. 104.

- Η ίδια αυτή αρχή υποθέτει, αφετέρου, αντίθετα με μια μπακονική ή καλύτερα μηχανιστική αντίληψη της μάθησης, σύμφωνα με την οποία «πρωταρχικά, η μάθηση βασίζεται στις επαναλήψεις και, δευτερευόντως, η ποιότητα της μάθησης αυξάνει γραμμικά με την ποσότητα των επαναλήψεων»⁸, πως αν κάθε μάθηση συνεπάγεται την επανάληψη, συνεπάγεται, επίσης απαραίτητα, μια προθεσιακή δόμηση των επαναλαμβανόμενων περιστάσεων. Και όσο αυτή η δόμηση, αυτή η κατασκευή, είναι ισχυρή, δηλαδή όσο πιο ενεργή είναι μάθηση, τόσο τα αποτελέσματά της είναι γρήγορα και μόνιμα.

Με άλλα λόγια, σύμφωνα με μια διαθεσιακή αντίληψη της μάθησης καθώς κάθε εκμάθηση προϋποθέτει πως «το κοινωνικό υποκείμενο παράγει ή αναγνωρίζει στο εσωτερικό του προς μάθηση υλικού μια ορισμένη δομή, η απλή επανάληψη δεν αρκεί για να παραχθούν ή να ανανεωθούν οι συνήθειες καθώς η επανάληψη απλώς τις συντηρεί»⁹. Μόνο, λοιπόν, μια ενεργή ή *κατασκευαστική επανάληψη* καθιστά δυνατή την απόκτηση μιας νέας γνώσης ή ενός νέου τρόπου δράσης. Ωστόσο, οι αρχές δόμησης και ερμηνείας που ενεργοποιεί κάθε κοινωνικό υποκείμενο σε κάθε διαδικασία μάθησης, σπάνια έχουν ως πηγή το ίδιο το άτομο, σπάνια καθορίζονται από το ίδιο το υποκείμενο· αντίθετα, αποτελούν στοιχεία κοινών μεθόδων που έχουν αποκτηθεί στη συνέχεια μιας, συνήθως, μακράς συλλογικής εργασίας κατασκευής, και συντηρούνται, επίσης, συλλογικά.

- Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως, σύμφωνα με τη διαθεσιακή θεωρία της μάθησης «ούτε η απλή οροεξάρτηση ούτε η εργαλειακή εκμάθηση δεν αποτελούν καθαρές μηχανικές διαδικασίες μάθησης, καθώς και οι δομούσες αρχές που εμπλέκονται στη μάθηση έχουν ως λειτουργία τη γενίκευση του stimulus και της αντίδρασης, τη δημιουργία, στη βάση ενός ορισμένου αριθμού προσπαθειών και σφαλμάτων, μιας γενικής *αρχής σύνδεσης* ενός τύπου προβλήματος και ενός τύπου συμπεριφορικής απάντησης».

Μια βασική διάσταση αυτών των θεμελιωδών αρχών μιας διαθεσιοκρατικής θεωρίας της μάθησης είναι αυτή που θεωρεί πως οι δομούσες αυτές αρχές που ενεργοποιεί κάθε κοινωνικό υποκείμενο σε κάθε διαδικασία μάθησης λειτουργούν επίσης στην κατεύθυνση «της προστασίας της διαδικασίας της μάθησης ενάντια στον κίνδυνο μιας “έκρηξης” των δυνατών συνδέσεων και κατασκευών», χωρίς αυτό να σημαίνει, επίσης,

⁸ Στο ίδιο, σ. 94.

⁹ Στο ίδιο, σ. 96.

πως αυτή η προστασία αποτελεί το προϊόν μιας συνειδητής επιλογής, ενός καθαρού *actus cognoscendi*. Για έναν ορισμένο αριθμό εμπειρικών δεδομένων ένα γενικό σύστημα μάθησης, σύμφωνα με τη διαθεσιακή θεωρία της μάθησης –«δηλαδή ένα σύστημα ικανό όχι μόνο να διδάξει ειδικές μορφές έργου στο εσωτερικό μιας πρακτικής σφαίρας της οποίας οι αρχές, τα διακυβεύματα και τα προαπαιτούμενα είναι σταθερά, αλλά επίσης να προσαρμόζεται στις νέες μαθήσεις–, οφείλει να μπορεί να ορίζει ή να διδάσκει τον τρόπο ορισμού, από τη μια μεριά, της σφαίρας των κατάλληλων προβλημάτων και, από την άλλη μεριά, τη σφαίρα των κατάλληλων για αυτά τα προβλήματα απαντήσεων»¹⁰. Για να μπορέσει, όμως, να συγκροτηθεί ένα τέτοιο σύστημα οφείλει να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες που αποτελούν στοιχεία του «background» των πρακτικών τών υπό μάθηση υποκειμένων, στοιχεία που εξαρτώνται ουσιαστικά από τις αποκτημένες, στο εσωτερικό ενός ιδιαίτερου κοινωνικού χώρου, παρελθούσες εμπειρίες τους.

- Συνεπώς μαθαίνουμε, στη βάση πολιτισμικών προαπαιτουμένων αναφορικά με αυτό που είναι φυσιολογικό ή όχι, γεγονός που μας επιτρέπει να αποκλείουμε ορισμένες υποθέσεις και να προωθούμε άλλες, πριν ακόμα να υπολογίσουμε την ιδιαίτερη κατάσταση στην οποία βρισκόμαστε.

Συνολικά και συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι μέχρι τώρα αρχές αυτής της διαθεσιακής θεωρίας της μάθησης που αναφέραμε, και οι οποίες έρχονται να αμφισβητήσουν τη λογική των βασισμένων σε ένα αντικειμενιστικό τρόπο της γνώσης υποδειγμάτων φιλιαναγνωσίας, θεωρούν πως «η μάθηση αποτελεί μια κατασκευαστική διαδικασία, η οποία όμως δεν ξεκινά από το μηδέν, από ένα είδος γνωστικής *tabula rasa* ούτε από έμφυτες δομές. Μεταξύ των αρχών οργάνωσης που παρεμβάλλει η διαδικασία αυτή, ορισμένες είναι ταυτόχρονα υπερβατικές (*transcendants*), στο μέτρο που την καθιστούν δυνατή, και ιστορικές, στο μέτρο που εξαρτώνται από ιδιαίτερους πολιτισμικούς και κοινωνικούς όρους και όχι αναγκαία συνειδητούς»¹¹.

Αν δεχθούμε αυτές τις αρχές, τότε είμαστε υποχρεωμένοι να απορρίψουμε ορισμένα από τα θεμελιώδη επιστημολογικά προαπαιτούμενα του λεγόμενου μεταδοτικού μοντέλου που ενεργοποιείται στα προγράμματα φιλιαναγνωσίας. Κατ' αρχάς,

¹⁰ Στο *ίδιο*, σ. 101.

¹¹ Στο *ίδιο*, σ. 104.

το μεταδοτικό μοντέλο, που ενεργοποιείται σε όλες τις εκπαιδευτικές του εκδοχές, βασιζόμενο σε μια θετικιστική επιστημολογία, προϋποθέτει πως έχουμε πρόσβαση σε μια καθαρά ανεξάρτητη από εμάς πραγματικότητα, δηλαδή, προϋποθέτει πως ως κοινωνικά υποκείμενα διαθέτουμε μια διαίσθηση (intuition), καθαρά παθητική του πραγματικού, πως υπάρχει μια αδιαμεσολάβητη και απροϋπόθετη σχέση μεταξύ mundus sensibilis και mundus intelligibilis. Με αυτό τον τρόπο, το μεταδοτικό μοντέλο αντιτίθεται στη διαθεσιακή θεωρία της μάθησης σύμφωνα με την οποία η διαίσθησή μας είναι αναγκαία ερμηνευτική, δηλαδή, διαμεσολαβείται πάντα από κοινωνικά κατασκευασμένες παραστάσεις. Βασισμένο στον επιστημολογικό δυισμό υποκείμενο/αντικείμενο, το μεταδοτικό μοντέλο αναγνωστικής αγωγής αντιμετωπίζει τον κόσμο των βιβλίων και της ανάγνωσης ως ένα κόσμο που τελικά αντιπαρατίθεται στα υποκείμενα υπό τη μορφή μιας καθαρής ετερότητας. Η πραγματικότητα της ετερότητας αυτής είναι ανεξάρτητη από κάθε αναπαραστατική σχέση της. Συνεπώς, η θεμελιώδης διαφορά της επιστημολογίας του με αυτή της διαθεσιακής θεωρίας της δράσης, και με τη διαθεσιακή θεωρία της μάθησης που συνεπάγεται, συνίσταται στο γεγονός πως, θεωρώντας ότι το δεδομένο δεν είναι κατασκευασμένο, οδηγείται στο να αποδεχθεί πως η αναγνωστική πραγματικότητα, ως αντικείμενο αντίληψης αλλά και μάθησης και γνώσης, δεν είναι απροσδιόριστη. Με δυο λόγια, το σφάλμα του μεταδοτικού μοντέλου, το οποίο ενεργοποιείται και υιοθετείται από προγράμματα φιλαναγνωσίας τα οποία εστιάζουν την προσοχή τους στην ίδια την ανάγνωση και στο αντικειμενικό της νόημα που διαχέουν, αν ακολουθήσουμε τις αρχές της διαθεσιακής θεωρίας της δράσης και της μάθησης, συνίσταται στο ότι εδράζεται στην αποδοχή μιας πραγματικότητας, η οποία ως αντικείμενο μετάδοσης είναι ανεξάρτητη των αναπαραστάσεων των υπό διαδικασία μάθησης υποκειμένων: στη βάση αυτής της αποδοχής, τα προγράμματα φιλαναγνωσίας υιοθετούν εκπαιδευτικές θεωρίες που υποστηρίζουν εκπαιδευτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι μια συσσωρευτική διαδικασία με την οποία τα άτομα, ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες τους, μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις, όπως αυτές μεταδίδονται από δασκάλους, γονείς, φίλους και τα ίδια τα βιβλία.

«Ο πατέρας μου είχε με τη μάνα του μία ιδιαίτερη σχέση, οπότε εγώ διάβασα το *H μάνα* του Γκόρκι είπα να του το κάνω δώρο, ας πούμε, που περιγράφει τη μάνα, τη φιγούρα της μάνας που αγωνίζεται και τα λοιπά, τη *Μάνα* του Μαξίμ Γκόρκι. Λοιπόν, και του το παίρνω και χάρηκε ο πατέρας μου και “ωραία” και “θα το διαβάσω” και του λέω “θα κάνεις προσπάθεια

να το διαβάσεις και (τα καλοκαίρια που ήμουν και εγώ εκεί) αν σε δυσκολεύει, να σου διαβάσω κι εγώ”. Και “όχι”, μου λέει, “θα το διαβάσω”. Ξεκινούσε, λοιπόν, να το διαβάζει αλλά έλα που πολύ γρήγορα κουραζόταν! Και γιατί ήταν πολύ κουρασμένος και η νύστα και σωματικά και πνευματικά και όλα οπότε διάβαζε μία σελίδα, άντε δύο, το τερμάτιζε, δεν μπορούσε: όταν μετά το ξανάπανε δεν θυμόταν, με αποτέλεσμα να το πηγαίνει πάρα πολύ αργά. [...] Προσπαθούσε αλλά δεν πήγαινε παρακάτω πολύ δηλαδή. Και πώς το λήξαμε; Γιατί αγχωνόταν, γιατί τον ρωτούσα όλη την ώρα, έβλεπα και το σημάδι εκεί που έβαζε και του ‘λεγα “ακόμα;”. Τον παρακινούσα, αλλά δεν προχωρούσε, και μία μέρα μου λέει “δεν γίνεται”, μου λέει, “να μου το πεις εσύ, να μου το διηγηθείς;”. Ε, και του το διηγήθηκα και μετά το βάλουμε στη βιβλιοθήκη (γέλιο).

Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου, εκπαιδευτικός, 59 ετών, γονείς: αγρότες
«...Λοιπόν, εγώ αυτό που θυμάμαι από τα παιδικά μου χρόνια και μέχρι μεγάλη που ήμουν, όλα τα χρόνια δηλαδή που ήξερα που θυμάμαι τον πατέρα μου, διάβαζε εφημερίδα...».

Γυναίκα, 53 ετών, φιλόλογος σε φροντιστήριο

Αν συμφωνήσουμε, με έναν γενικό τρόπο, πως το βασικό χαρακτηριστικό της μηχανιστικής αντίληψης της μάθησης στην οποία οδηγεί το μοντέλο αυτό, είναι ότι αντιλαμβάνεται τη μαθησιακή δράση ως το αποτέλεσμα της εφαρμογής υπολογίσιμων κανόνων, δηλαδή κανόνων οι οποίοι για ένα δεδομένο αντικείμενο προς μάθηση οδηγούν, με έναν αυτόματο τρόπο, σε έναν ορισμένο αριθμό απαντήσεων, δηλαδή χωρίς να παρεμβαίνει το άτομο σε αυτή την υπολογιστική διαδικασία, ή, με άλλα λόγια, πως αντιλαμβάνεται τους κανόνες συμπεριφοράς που μεταδίδει και διδάσκει ως συμβολικές αναπαραστάσεις που εκφράζονται μέσα σε μια γλώσσα, της οποίας η σύνταξη καθορίζει, χωρίς ασάφειες, όλες τις δυνατές λογικές και συμπεριφορικές συνέπειες, κατανοούμε εύκολα, στη βάση των όσων προηγούνται, πως η αντίληψη αυτή είναι ασύμβατη με αυτή που αναγνωρίζει τον προθεσιακό και απροσδιόριστο χαρακτήρα των διαθέσεων.

«Πράγματι, αν είναι αλήθεια πως το πρακτικό stimulus δεν αποτελεί τον καθορισμό με τον οποίο το κάθε κοινωνικό υποκείμενο εμπλέκεται άμεσα, αλλά αυτόν τον καθορισμό που είναι προγενέστερα ανασκευασμένος από το δρών υποκείμενο με βάση τις δικές του νόρμες, μπορούν απολύτως δύο διαφορετικές συμπεριφορές να απαντούν στην ίδια κατάσταση, σύμφωνα με τον τρόπο που αυτή γίνεται αντιληπτή»¹². Με άλλα λόγια, όπως κάθε μηχανιστικού τύπου μάθηση έτσι και αυτές με την αντίστοιχη λογική που ενεργοποιούνται στο πλαίσιο της αναγνωστικής αγωγής, δεν μπορούν να αντιληφθούν πως δεν μπορούμε να «υπολογίσουμε» τη διαθεσιακή αντίδραση, και άρα τη διαθεσιακή μάθηση, στη βάση μόνο της εκτατικής περιγραφής του stimulus στο οποίο

¹²Στο ίδιο, σ. 177.

απαντά¹³ καθώς η ενεργή παρέμβαση και δράση των διαθέσεων πάνω στους ίδιους τους όρους της επικαιροποίησής τους μεταβάλλει και διαταράσσει τη μηχανιστικής έμπνευσης μαθησιακή διαδικασία¹⁴.

Ωστόσο, οι αρχές της διαθεσιακής θεωρίας της μάθησης δεν περιορίζονται μονό σε αυτές· προστίθενται άλλες δύο, εξίσου θεμελιώδεις. Έτσι, επιπρόσθετα, *το προϊόν μιας διαθεσιακής μάθησης δεν είναι ποτέ σταθερό και οφείλει να συντηρείται σύμφωνα με μια διαδικασία ανάλογη με αυτή της αρχικής μάθησης*. Η μάθηση ή η παγίωση μιας διάθεσης δεν τελειώνει ποτέ, γεγονός που καθιστά τη συνεχή συντήρηση απολύτως απαραίτητη, και στη βάση αυτής της θέσης, δηλαδή της θέσης που τελικά οδηγεί στην αναγνώριση της ατέλειας της διαδικασίας της μάθησης ως εγγενές χαρακτηριστικό της, η διαθεσιακή θεωρία της δράσης αντιμετωπίζει τις αναγνωστικές διαθέσεις ως ανοιχτές στην αλλαγή, ιδιότητα η οποία αποτελεί, τελικά, τον όρο της δυνατότητας προσαρμογής τους στις νέες καταστάσεις. Τέλος, *η μάθηση, αποτελεί, συνειδητά ή ασύνειδα, μια επένδυση*. Σύμφωνα με τη *διαθεσιακή θεωρία της μάθησης*, κάθε διαδικασία μάθησης δεν αποτελεί μια αφηρημένη και ανιδιοτελή δραστηριότητα ανεξάρτητη από καταναγκασμούς και ειδικά εξωτερικά διακυβεύματα. Αντίθετα, η μάθηση αποτελεί μια δραστηριότητα η οποία ενσωματώνεται σε ένα σύστημα το οποίο συγκροτείται από «ζωτικής» σημασίας για το κοινωνικό υποκείμενο πρακτικές. Έτσι, κάθε πρακτική διαδικασία μάθησης της αναγνωστικής ικανότητας οφείλει να συνυπολογίσει τα εξής δεδομένα:

1. Η μάθηση δεν αποτελεί μεμονωμένη δραστηριότητα. Μια μάθηση έχει νόημα μόνο σε σχέση με άλλες δραστηριότητες που καθιστά δυνατές ή αδύνατες.
2. Κάθε μάθηση προσανατολίζεται προς έναν στόχο. Οι καθαρά χωρίς λόγο μαθήσεις είναι σπάνιες. Οι ακολουθούμενοι στόχοι μπορούν να τίθενται ανάλογα με κριτήρια ανεξάρτητα της προς μάθηση δραστηριότητας.
3. Κάθε μάθηση έχει ένα κόστος, το οποίο μπορεί να έχει διάφορες πηγές: (α) το να μαθαίνει κανείς παίρνει χρόνο, και ο χρόνος έχει αξία για κάθε φορέα, ο οποίος δεν διαθέτει παρά μια ορισμένη ποσότητα χρόνου, (β) κάθε μάθηση έχει ένα υλικό κόστος, αυτό της απόκτησης των μέσων μάθησης ή του δικαιώματος πρόσβασης σε αυτά τα μέσα, (γ) μια μάθηση έχει διαφορετικό κόστος, στο μέτρο όπου αποκλείει ή δυσχεραίνει άλλες μαθήσεις ή δραστηριότητες.

¹³Στο ίδιο.

¹⁴Με βάση τη διαθεσιοκρατικής προοπτικής μαθησιακή διαδικασία είναι λογικό να υποθέσουμε πως η μηχανιστική αντίληψη είναι κατάλληλη μόνο στις περιπτώσεις όπου, εξαιτίας της επανάληψης, οι διαθέσεις χάνουν την ικανότητά τους να αποκτούν νέες συνήθειες ή να μετασχηματίζονται αυτές που έχουν.

4. Οι μαθήσεις, όπως οι άλλες οι συμπεριφορές, υποτάσσονται σε ένα είδος οικονομικής αρχής: οι μαθήσεις που επιχειρούμε στοχεύουν να επιτύχουν με το λιγότερο κόστος όσο το δυνατόν περισσότερα πρακτικά οφέλη. Όπως η δόμηση τού προς μάθηση υλικού, έτσι και αυτή η εργασία μεγιστοποίησης των κερδών της μάθησης δεν αποτελεί, αναγκαία, αντικείμενο ούτε ενός ορθολογικού υπολογισμού ούτε ενός συνειδητού στοχασμού.

Υπό αυτή τη λογική, οι δύο αυτές τελευταίες αρχές κάθε διαθεσιακής μάθησης έρχονται να θέσουν σε αμφισβήτηση μέρος της επιστημολογικής θεμελίωσης και της επιστημονικής τεκμηρίωσης των στοχεύσεων του υποδείγματος αναγνωστικής αγωγής που εμπνέεται από το βασισμένο σε έναν υποκειμενιστικό τρόπο της γνώσης, σε ένα κατασκευαστικό κρατικό μοντέλο μάθησης. Πράγματι, ενώ το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει και προσπαθεί να ενεργοποιήσει πρακτικά τη βασική αρχή της διαθεσιοκρατίας, αυτή που δημιουργεί μια ρήξη με τον διαισθητικοκρατισμό του μεταδοτικού μοντέλου, δηλαδή που αναγνωρίζει την αρχή που απορρίπτει πως μπορεί να υπάρξει μια καθαρή μορφή εμπειρίας χωρίς τη μεσολάβηση ενός συστήματος πολιτισμικά οροεξαρτημένων υποθέσεων και, συνεπώς, ενσωματώνει στις μαθησιακές διεργασίες που υιοθετεί τις συνέπειές της, στη συνέχεια, δεν απολήγει στην υιοθέτηση των δύο παραπάνω τελευταίων θεμελιωδών αρχών της διαθεσιοκρατικής μάθησης, και οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους στενά. Ειδικότερα, η κατασκευαστικοκρατική θεώρηση της μάθησης υποβαθμίζει το ατελές του χαρακτήρα της μάθησης που συνδέεται με την αναγκαιότητα της συνεχούς συντήρησης των διαθέσεων, και, έτσι, υπό μια έννοια συνεπαγωγικά, παραγνωρίζει την κοινωνική θεμελίωση των όρων τόσο της επιλογής του προς μάθηση αντικειμένου όσο και αυτών της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα, αν το μοντέλο αυτό αποδέχεται πως η μάθηση, ακόμα και υπό μια έννοια διαθεσιακή, συνίσταται στην αφομοίωση από την πλευρά του ατόμου μιας ορισμένης χρήσης του υπό μάθηση δεδομένου, χρήση η οποία συνδέεται με την ύπαρξη μιας ολόκληρης, γενικά κοινής σε όλα τα μέλη μιας ομάδας, θέασης του κόσμου, δεν προχωρά στην προσπάθεια κατανόησης του λόγου ύπαρξης αυτής της χρήσης και, κατά συνέπεια, αδυνατεί να κατανοήσει την αρχή των δυνατών παραλλαγών της έντασης και της έκτασης της δεδομένης χρήσης μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας. Έτσι, βρίσκεται σε αντίθεση με τη διαθεσιοκρατική θεωρία της μάθησης σύμφωνα με την οποία:

- Η πρακτική και αποτελεσματική μάθηση ενός ατόμου προϋποθέτει πως η προς μάθηση συμπεριφορά δεν μπορεί να επιτευχθεί αν δεν εντάσσεται σε μια σφαίρα δραστηριοτήτων του, η οποία να βρίσκεται σε σχέση εξάρτησης με μια σειρά άλλων αναγκαίων σφαιρών πρακτικής.

Η αδυναμία αυτού του μοντέλου έχει πολλές επιστημονικές συνέπειες καθώς, με αυτόν τον τρόπο, δεν αποφεύγει τελικά μια ιντελεκτουαλιστική άποψη των πρακτικών και των μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες, σε τελική ανάλυση, θεωρούνται, υπό όρους ρητών συμβάσεων: (α) αδυνατεί να κατανοήσει πλήρως την αρχή της ενεργητικής δραστηριότητας των μαθησιακών υποκειμένων, (β) αδυνατεί να διαμορφώσει και να ενεργοποιήσει τους κατάλληλους όρους των μαθησιακών διεργασιών για όλα τα κοινωνικά υποκείμενα. Στον πυρήνα αυτής της αντίληψης ανιχνεύεται η άποψη όχι μόνο πως τα κοινωνικά υποκείμενα δεν καθορίζονται κοινωνικά και, συνεπώς, δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τα ειδικά κοινωνικά χαρακτηριστικά των σφαιρών εντός των οποίων δραστηριοποιείται γενικότερα το μαθησιακό υποκείμενο, αλλά και πως η μάθηση εκτυλίσσεται και στοχοποιείται, υπό μία έννοια, στο κοινωνικό κενό. Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον του μοντέλου αυτού να προσαρμόζει τα προς χρήση αντικείμενα και τις μαθησιακές διαδικασίες στα χαρακτηριστικά των προς μάθηση υποκειμένων μένει χωρίς αποτέλεσμα καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αναγκαιοποιούνται κοινωνικά και, κατά συνέπεια, δεν απολήγει στην υιοθέτηση των κατάλληλων μέτρων στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας.

Έτσι, η λογική της οργάνωσης αναγνωστικών παιδικών ομάδων οι οποίες, βασισμένες στην ιδέα πως η γνώση και μάθηση δομούνται μέσα από σύνθετες σχέσεις μεταξύ ενός σκεπτόμενου ατόμου και μιας σύνθετης πραγματικότητας, αποσκοπούν στην ενεργό συμμετοχή του παιδιού, δεν λαμβάνει υπόψη της τους ακριβείς κοινωνικούς όρους δυνατότητας χρήσης των προσφερόμενων δυνατοτήτων ούτε τους κοινωνικούς όρους δυνατότητας παραγωγής του νοήματος των αντίστοιχων δυνατοτήτων που αυτές οι συγκεντρώσεις προσφέρουν. Και δεν μπορεί να τους λάβει υπόψη γιατί διενεργεί μια διπλή αποϊστορικοποίηση (*déshistorisation*), δηλαδή μια ακούσια αποσιώπηση των *ιστορικών συνθηκών παραγωγής του κοινού τους και των συνθηκών της υποδοχής των μηνυμάτων των αναγνώσεων από το κοινό*. Με αυτόν τον τρόπο, βρίσκεται στον αντίποδα της επιστημονικής θεώρησης της αναγνωστικής πρακτικής που απορρέει από

τη διαθεσιοκρατική θεωρία της μάθησης, και σύμφωνα με την οποία, όπως την παραθέσαμε παραπάνω υιοθετώντας τις αναλύσεις του Bourdieu, τόσο η σχέση με το αντικείμενο της μάθησης, εν προκειμένω η ανάγνωση, η ενθάρρυνση, ενδυνάμωση ή και εντατικοποίησή της όσο και κάθε χρήση της ανάγνωσης είναι έντονα καθορισμένη από την κοινωνική θέση αυτών που την υφίστανται και την ασκούν. Έτσι, η αδυναμία του μοντέλου αυτού είναι εγγενής καθώς αδυνατεί να ορίσει με αυστηρότητα τη θέση αυτή και τα χαρακτηριστικά της¹⁵. Η αδυναμία αυτή βασίζεται στην παραγνώριση της ιδέας πως οι πρακτικές σφαίρες βρίσκονται σε σχέσεις ανταγωνισμού μεταξύ τους και εμπλέκονται σε μια ιεραρχική δομή, με τρόπο ώστε το νόημα μιας δεδομένης συμπεριφοράς στο εσωτερικό της μιας από αυτές δεν ορίζεται πλήρως παρά σε σχέση με το νόημα που έχει μέσα σε κάθε μία από τις άλλες. Και, βέβαια, η ίδια αυτή αδυναμία οδηγεί στην αδυναμία εξήγησης της χρήσης του αντικειμένου μάθησης που η θέση αυτή παράγει¹⁶.

Συνολικά, το κατασκευαστικό μοντέλο, το οποίο υιοθετούν τα προγράμματα αναγνωστικής αγωγής μη λαμβάνοντας υπόψη τους ακριβείς κοινωνικούς καθορισμούς της κοινωνικής καταγωγής των παιδιών, αδυνατεί να εμφανιστεί αποτελεσματικό για όλους αυτούς οι οποίοι, κυριαρχούμενοι μέσα στις κοινωνικές δομές που παράγουν τις ιεραρχίες των πολιτισμικών πρακτικών και διαθέσεων καθώς και τις στάσεις τους σε σχέση με πολιτισμικές πρακτικές, συμβάλουν στην αναπαραγωγή της θέσης τους, άρα των πρακτικών τους, εξαιτίας της συνέχισης της επαφής τους με τις δομές κυριαρχίας και μέσω της συνεχούς ενσωμάτωσης αυτών των δομών. Έτσι, εγκλωβισμένο στο καρτεσιανό διάζευγμα του καταναγκασμού ή της συγκατάθεσης, της υποταγής και της ελευθερίας, το μοντέλο αυτό δεν μπορεί να αντιληφθεί πως η πραγματική αποτελεσματικότητά του και ειδικά για αυτές τις κατηγορίες θα προϋπέθετε μια «ειδική διαδικασία *εκπαίδευσης*» η οποία θα μετασχημάτιζε τους όρους παραγωγής των διαθέσεων, τις ενσωματωμένες δομές, άρα, και τη συμβολική τάξη πραγμάτων.

¹⁵ Στην προοπτική αυτή, επιχειρήσαμε, όσον ήταν δυνατό, να συλλάβουμε την κοινωνική θέση των ερωτωμένων της έρευνας μας, και ειδικότερα στην προοπτική της θεώρησης πως η κοινωνική θέση ορίζεται σχεσιακά ως το σύστημα των διαφορικών και ομόλογων μεταξύ τους θέσεων που κατέχει ένα άτομο στο εσωτερικό όλων των πρακτικών σφαιρών ή σε ένα υποσύνολο αυτού του συνόλου.

¹⁶ Το γεγονός αυτό γίνεται κατανοητό στην περίπτωση των αναγνωστικών προγραμμάτων όταν παραβλέπονται τη συσχέτισή τους με τις κοινωνικές λειτουργίες που θα μπορούσαν να ασκήσουν σε βασικούς τομείς της καθημερινότητας του κοινού τους.

Αν δεχθούμε τις επιστημολογικές αρχές της διαθεσιοκρατίας και της διαθεσιοκρατικής θεωρίας της μάθησης, την οποία η πρώτη συνεπάγεται και προϋποθέτει, και συνεπώς αν δεχθούμε την αναγκαιότητα αυστηρών διαθεσιακών εννοιών τόσο στην ανάλυση των αναγνωστικών πρακτικών όσο και στην ανάλυση αντίστοιχων των μαθησιακών διαδικασιών, οφείλουμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως τα κυρίαρχα υποδείγματα αναγνωστικής αγωγής, τα οποία δομούν τον χώρο διασύνδεσης θεσμικής εκπαίδευσης και οργανισμών αναγνωστικής αγωγής, υστερούν τόσο στην κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των αισθητικών διαθέσεων όσο και στον τρόπο απόκτησής τους¹⁷.

Αν, όμως, στην παρούσα φάση ανάπτυξης της αναγνωστικής αγωγής, όλα τείνουν να μας πείσουν για την έλλειψη της πλήρωσης των απαραίτητων κοινωνικών και επιστημονικών όρων οι οποίοι θα επέτρεπαν την ακύρωση ή/και μείωση της αναποτελεσματικότητας της αυτόνομης ενεργοποίησης προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης της αναγνωστικής συμπεριφοράς των παιδιών και των σοβαρών δυσχερειών που φαίνεται να αντιμετωπίζει μια δραστική και ουσιαστική διασύνδεση μεταξύ των οργανισμών που ενεργοποιούν τέτοια προγράμματα και του Σχολείου, νομιμοποιούμε να επανέλθουμε στο κρίσιμο ερώτημα: να αναρωτηθούμε για το κόστος αυτών των επιχειρήσεων «εκγύμνασης» και αναπλήρωσης των αναγνωστικών αναγκών των παιδιών, μύησης στην «τέχνη» της ανάγνωσης, όπως

¹⁷ Για να συμπυκνώσουμε πιο αυστηρά επιστημονικά θα μπορούσαμε να πούμε πως τόσο το μηχανικοκρατικό όσο και το διανοητικοκρατικό λάθος, τα όποια θεμελιώνουν, δομούν και οργανώνουν τους τρόπους σχέσεων μεταξύ κοινού και βιβλίου, συνίστανται στο να παραβλέπουν την ύπαρξη ενός πρακτικού τρόπου γνώσης που και δεν αποτελεί προϊόν μηχανικών καθορισμών και δεν μπορεί να γίνει κατανοητή η αλήθεια της σχέσης του με τον κοινωνικό κόσμο, μέσω της προβολής της σχέσης που διατηρούν οι πάσης φύσεως ειδικοί με τον κοινωνικό κόσμο, και αδυνατούν να συγκροτήσουν μια γνωσιολογία ενός κατώτερου τρόπου γνώσης, μιας *gnoseologia inferior*, όπως έλεγε ο Baumgaute (βλ. A.G. Baumgaute, *Esthétique*, L'Herne, 1988, όπως παρατίθεται στο P. Bourdieu, *Sociologie Générale*, (volume 1), Παρίσι: Raisons d'agir-Seuil, 2015, σ. 270), η οποία αντιτίθεται σε όλη την παράδοση της φιλοσοφίας της γνώσης και μάθησης, μια γνώση του τρόπου γνώσης που ενεργοποιούν τα κοινωνικά υποκείμενα στις καθημερινές τους δράσεις. Έτσι στην «ακαδημαϊκή» ψευδαίσθηση, που προϋποθέτει έναν προθεσιακό στόχο σε κάθε δράση, κάθε πρακτική προσπάθεια παραγωγής μιας αναγνωστικής πρακτικής, όπως και κάθε πρακτικής, οφείλει και να γνωρίζει ότι κάθε πρακτική έχει ως αρχή ένα πρακτικό νόημα, παρά έναν ορθολογικό υπολογισμό, αλλά και να δημιουργήσει ρήξη και με την «ασυνεχιστική και παροντοκρατική θεώρηση» που είναι κοινή στις φιλοσοφίες της συνείδησης και στις μηχανιστικές φιλοσοφίες που παραβλέπουν πως τα παρελθόν παραμένει παρόν και ενεργό στις διαθέσεις που έχει παραγάγει, και με την ατομιστική θεώρηση που επιμένει να αναλύσει τις αναγνωστικές συμπεριφορές μεμονωμένα, παραβλέποντας πως τα κοινωνικά υποκείμενα έχουν, πιο συχνά απ' ό,τι εκτιμούμε, διαθέσεις πιο συστηματικές απ' ό,τι θα περιμέναμε (P. Bourdieu, *Πασκαλιανόι διαλογισμοί*, (μτφρ.: Ε. Γιαννοπούλου), Αθήνα: Πατάκη, 2016, σ. 119-120 και Ν. Παναγιωτόπουλος, *Αναγνώσεις, αναγνώστες και αναγνώστριες*, ό.π.).

λέγεται, όταν γνωρίζουμε ότι δεν έχουν καταβληθεί όλες οι δυνατές προσπάθειες για να εξαναγκασθεί ο εκπαιδευτικός θεσμός να εκπληρώσει τη λειτουργία που του ανήκει, de facto και de jure, δηλαδή της χωρίς διάκριση ανάπτυξης σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας της αίσθησης της ανάγκης, της ευχαρίστησης και της ικανότητας στη θεωρούμενη ως μία από τις ζωτικές ικανότητες για την επιβίωση στις σημερινές κοινωνίες: αυτή της ανάγνωσης και κυρίως της εντατικής και γρήγορης ανάγνωσης.

Πρόκειται για ερώτημα, λοιπόν, κρίσιμο καθώς διαπιστώσαμε ότι η εντατικοποίηση της δράσης του σχολείου αποτελεί όχι μόνο τον πιο δραστικό παράγοντα για να αυξηθεί η αναγνωστική πρακτική αλλά και τον απαραίτητο όρο της αποτελεσματικότητας κάθε άλλου μέσου με αυτόν το στόχο. Με άλλα λόγια, το ερώτημα αυτό παραμένει επίκαιρο και κεφαλαιώδες ακόμα και σήμερα, καθώς οι επενδύσεις στις πολιτιστικές αυτές επιχειρήσεις και υποδομές παραμένουν χωρίς την αναμενόμενη αποδοτικότητα όταν διατηρείται η απουσία επενδύσεων στον σχολικό θεσμό, τον μόνο ικανό να παραγάγει την «τέχνη της ανάγνωσης» σε αυτά τα παιδιά που δεν είχαν «τύχη» να έχουν προετοιμαστεί από «το σπίτι» τους για να τη δεχτούν και να την αναγνωρίσουν ως «τέχνη». Γνωρίζουμε πια πως αν το μετά το σχολείο πολλά παιδιά απωθούν και αρνούνται να υιοθετήσουν την ανάγνωση ως μια συστηματική πρακτική στη ζωή τους, μια πρακτική που το σχολείο προσπάθησε να τους εγχαράξει, αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση τους δεν ήταν τόσο μακρά και έντονη ώστε να *συγκροτήσει* στα παιδιά αυτά αυτό που δεν έλαβαν από την οικογένειά τους, δηλαδή τη διάχυτη προτροπή και την απαραίτητη προδιάθεση στην αναγνωστική στάση.

Και εδώ, τελικά, υπεισέρχεται το κομβικό ζήτημα του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς τον ρόλο του στη διεύρυνση του παιδικού αναγνωστικού κοινού: ένα ρόλο (και μια λειτουργία που απορρέει από αυτόν) που δεν αρκεί για να εκπληρωθεί μόνο να ενταχθεί, να ενταθεί και να αναπτυχθεί η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας κατά τη διάρκεια του συνολικού προγράμματος των σχολικών σπουδών, όπως πολύ αναλυτικά και εμπειριστατωμένα έχει καταδείξει η σύγχρονη παιδαγωγική (για παράδειγμα, όπως έγινε παλαιότερα, προβλέποντας μια ξεχωριστή ώρα διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα από ολοκληρωμένα κείμενα σε εβδομαδιαία βάση), αλλά θα πρέπει να συνδυαστεί με τα αναγκαία μεταρρυθμιστικά μέτρα, τα οποία θα βαθύνουν τον πραγματικό εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο στο επίπεδο της εισόδου σε αυτό

σε όλα τα σχολικά επίπεδα και κλιμάκιά του όσο και στο επίπεδο της λογικής της ίδιας της κυρίαρχης παιδαγωγικής σχέσης, η οποία ενέχεται σε μεγάλο βαθμό στην αναπαραγωγή της αναποτελεσματικότητας και αυτής της διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κάθε προσπάθεια ανάπτυξης της ποιότητας και της συχνότητας της αναγνωστικής πρακτικής στα παιδιά στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, της μετάδοσης και εγχάραξης μιας μόνιμης διάθεσης και προδιάθεσης στην αναγνωστική πρακτική θα παραμείνει χωρίς αποτέλεσμα αν δεν επιχειρηθεί ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην προοπτική άμβλυνσης της συμβολής του στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής, η οποία εξασφαλίζεται, όπως έχουν καταδείξει εδώ και δεκαετίες οι σχετικές έρευνες στο τομέα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τόσο με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και με την αναπαραγωγή των σχολικά επενδυμένων κοινωνικών ανισοτήτων που παράγει ακόμα η κυρίαρχη παιδαγωγική σχέση που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μια παιδαγωγική σχέση η οποία, παρ' όλες τις σχετικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες οι οποίες έχουν προταθεί και ενεργοποιηθεί υπό το βάρος των κοινωνικών καταναγκασμών και των επιστημονικών αιτημάτων, εξακολουθεί, εν πολλοίς, να θεμελιώνεται σε μια σειρά παιδαγωγικών προαπαιτούμενων, τα οποία η παιδαγωγική αυτή σχέση συνεχίζει να υιοθετεί: αφενός, να μεταχειρίζεται ως ίσα παιδιά (κοινωνικά) άνισα μεταξύ τους, αφετέρου, να μην επιλέγει να καταστήσει συστηματικά αντικείμενο ρητής εκπαίδευσης ό,τι απαιτεί και προϋποθέτει στις διαδικασίες εκμάθησης που εντάσσει στο πρόγραμμα του το Σχολείο, αφήνοντας ελεύθερη τη δράση της κοινωνικής καταγωγής.

Στο επίπεδο της σχέσης παιδιού και ανάγνωσης, τώρα, καθίσταται πιο εύκολα αντιληπτό αυτό που διαπιστώσαμε και στην προηγούμενη έρευνά μας για το βιβλίο και το κοινό του στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του ΟΣΔΕΛ. Όταν το σχολείο εξακολουθεί να αφήνει και την αποτελεσματική και ουσιαστική παραγωγή της αγάπης των παιδιών για την ανάγνωση στην οικογενειακή δράση, τότε, η οικογενειακή αγωγή εξοικειώνει το άτομο με τον κόσμο των βιβλίων και της ανάγνωσης και είναι βασικά αυτή που διαμορφώνει προ-διαθέσεις οι οποίες μετασχηματίζονται, στην πράξη, σε αναγνωστική μόνιμη διάθεση. Όσο αυτή η δομική λογική αναπαράγεται, όσο, δηλαδή, ο ίδιος ο τρόπος λειτουργίας του σχολικού θεσμού επιτρέπει την αναπαραγωγή της κυρίαρχης

παράστασης για την αναγνωστική πρακτική και διάθεσης –αυτής, δηλαδή, η οποία θα παραγνωρίζει τους κοινωνικούς όρους παραγωγής της και επικύρωσής της μέσα από τη σχολική λογική– κάθε προσπάθεια του σχολικού συστήματος ν’ αντικαταστήσει μερικώς τη δράση της μεταβίβασης που ασκεί η οικογένεια προσπαθώντας να παράσχει άμεσα την οικειότητα με την αναγνωστική πρακτική, θα διακινδυνεύει να είναι αναποτελεσματική.

Κατ’ επέκταση, όσο το σχολείο θα εξακολουθεί να μην προσφέρει σε όσα παιδιά δεν βρίσκουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ούτε τα απαραίτητα εργαλεία ικανά να δημιουργήσουν μια ρήξη με την απόλυτη κατάσταση του *ξένου*, με την έννοια του Simmel, με την επίσημη και κυρίαρχη παράσταση για την αναγνωστική συμπεριφορά και τις πρακτικές που προϋποθέτει ούτε την αντίστοιχη αναγκαία πίστη στην ανάγκη της εντατικής ανάγνωσης, το σχολικό σύστημα θα εξακολουθεί να επικυρώνει τις αρχικές κοινωνικές ανισότητες μπροστά στην αναγνωστική κουλτούρα και την επικύρωση αυτή θα τη νομιμοποιεί, εν πολλοίς, με όρους φυσικής ανισότητας. Υπό αυτή τη λογική, όποια ανάλυση της αναγνωστικής πρακτικής και συμπεριφοράς των παιδιών παραγνωρίζει αυτές τις συνθήκες θεσπίζει σιωπηλά σε καθολική νόρμα τις ιδιαίτερες ιδιότητες της κοινωνικής εμπειρίας ορισμένων μόνο παιδιών, και η οποία είναι, ως αποτέλεσμα αναγνωστικής αγωγής, προϊόν συγκεκριμένων κοινωνικών προνομίων τους, αφήνοντας ανεξέταστες τις συνθήκες που καταδικάζουν τα παιδιά προερχόμενα από τις κυριαρχούμενες ομάδες να αιωρούνται αυτά και οι οικογένειές τους μεταξύ της επαίσχυντης συνείδησης της πολιτιστικής τους ταπείνωσης και της επιθετικής δυσφήμισης των κυρίαρχων πρακτικών.

Η μη εξέταση των κοινωνικών όρων που καθιστούν δυνατή στα παιδιά την αγάπη για την ανάγνωση, μια αγάπη που σε ορισμένα παιδιά έγινε φύση, την εφοδιασμένη με όλες τις φαινομενικότητες της «θείας χάρης» και του δώρου καλλιεργημένη φύση, και παρ’ όλα αυτά αποκτημένη, αποτελεί τον όρο δυνατότητας της χαρισματικής ιδεολογίας η οποία επιτρέπει να προσδίδεται στην κουλτούρα και σε αυτή τη βασική διάσταση της που αποτελεί η «αγάπη για τη ανάγνωση» μια κεντρική θέση στην αστική «κοινωνιοδικία». Μόνο με ένα τέτοιο διττό, ριζικό εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό, μεταρρυθμιστικό προσανατολισμό, το σχολείο θα μπορέσει να περιορίσει, έστω σε ένα βαθμό, το ρόλο της οικογένειας, η οποία μέσω της οικογενειακής αγωγής εξοικειώνει το

άτομο με την ανάγνωση ως θεμελιώδη διάσταση του πολιτισμού και διαμορφώνει προδιαθέσεις οι οποίες μετασχηματίζονται, στην πράξη, σε αναγνωστική διάθεση, με άλλα λόγια, παράγει και διαμορφώνει τις «αναγνωστικές ανάγκες», αυτές τις *καλλιεργημένες* ανάγκες και τις παραγνωρισμένες ως τέτοιες, δηλαδή, ως προϊόντα καλλιέργειας και εκπαίδευσης.

Κάθε σχέδιο τεχνοκρατικής έμπνευσης, μέχρι σήμερα, επιτρέπει να εκδηλώνονται οι κοινωνικοί μηχανισμοί αποκλεισμού των μη προνομιούχων τάξεων από την «τέχνη της ανάγνωσης». Δεν υπάρχει τεχνική επιλογή που να είναι κοινωνικά ουδέτερη και στον τομέα της εκπαίδευσης: το *laisser faire* είναι ένας φαινομενικά άμεμπτος τρόπος να ευνοεί τους πιο ευνοημένους. Κάθε δημοκρατικός μετασχηματισμός στο δημοτικό σχολείο οφείλει να γνωρίζει τη λογική της διαμόρφωσης θεσμικών μηχανισμών δράσης, οι οποίοι να είναι ικανοί να αντισταθούν στους κοινωνικούς μηχανισμούς: η γνώση αυτών των μηχανισμών μας υποχρεώνει να θυμίσουμε κάποιες πολύ βασικές αρχές που είναι να αναγκαίο να προστεθούν στις πολλές μεταρρυθμιστικές προτάσεις που διαχέονται στον δημόσιο διάλογο και, ενίοτε, υιοθετούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα¹⁸:

1. Η σχολική ανισότητα ανάμεσα σε παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα προέρχεται, ουσιαστικά, από διαφορές ανάμεσα στη λαϊκή γλώσσα και τη σχολική γλώσσα. Οι ομιλούμενες γλώσσες στα διάφορα στρώματα είναι άνισα απομακρυσμένες από τη σχολική γλώσσα, γι' αυτό και η εκπαίδευση πρέπει να δώσει προτεραιότητα, από το δημοτικό σχολείο, σε ασκήσεις έκφρασης της σκέψης των παιδιών. Μέσω της εκμάθησης μιας πολύπλοκης γλώσσας, μπορεί να αναπτυχθεί μια γενική δεξιότητα για τη χρήση λογικά πολύπλοκων συντάξεων, γεγονός που θα συμβάλει στην ενδυνάμωση της αναγνωστικής πρακτικής των παιδιών.
2. Στελέχωση κάθε σχολείου με το ίδιο ποσοστό διδασκόντων με διαφορετικά προσόντα (με πριμ ή με κάθε άλλον τρόπο) και με την παροχή του ίδιου πολιτιστικού εξοπλισμού κ.λπ. Πρόκειται, επιπλέον, για την ενεργοποίηση όλων των θεσμικών μηχανισμών που είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που θέτουν οι συνήθειες

¹⁸ Βλ. Ν. Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ*, Αθήνα: Νήσος, 2004.

και η έλλειψη οικονομικών μέσων όσον αφορά την πρόσβαση των παιδιών των λαϊκών και μικροαστικών τάξεων στα «καλά» σχολεία.

3. Δημιουργία σώματος βοηθών εκπαίδευσης, καλά αμειβόμενων, με προοπτικές αξιόλογης καριέρας, οι οποίοι, έχοντας ειδική κατάρτιση, θα κάνουν φροντιστηριακού τύπου αναγνωστική μελέτη.
4. Συμπληρωματικές εκπαιδεύσεις ανάκτησης και επανόρθωσης της αναγνωστικής ικανότητας, τόσο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς όσο και κατά τη διάρκεια των διακοπών. Επίσης, πρέπει να δοθούν στα παιδιά των μη προνομιούχων τάξεων ειδικές διευκολύνσεις για να μπορέσουν να επωφεληθούν από αυτές. Αυτές οι μορφές εκπαίδευσης (ή κατευθυνόμενες εργασίες) θα πρέπει να βοηθήσουν τα παιδιά να καλύψουν τις αδυναμίες τους όσον αφορά τη γρήγορη και εντατική ανάγνωση.
5. Όλα αυτά πρέπει να γίνουν για να καλυφθεί το χάσμα ανάμεσα στους περιφερειακούς και περιθωριακούς θεσμούς εκπαίδευσης ή διάδοσης της αναγνωστικής πρακτικής και του σχολικού θεσμού. Η αντι-σχολική ιδεολογία της πλειονότητας των υπευθύνων αυτών των οργανισμών και προγραμμάτων δεν μπορεί να καταπολεμηθεί, παρά μόνο αν η επιλογή των υπευθύνων αλλάξει ριζικά και αν οι διδάσκοντες συνδεθούν σε όλα τα επίπεδα, στενά και οργανικά, με αυτούς.

Συνολικά, καμία ουσιαστική αλλαγή δεν θα σημειωθεί αν η παιδαγωγική σχέση με αντικείμενο τη μάθηση της αγάπης για την ανάγνωση στα παιδιά εξακολουθήσει να μην λαμβάνει υπόψη της τις διαθεσιακές αρχές της μάθησης, τη λογική των οποίων προτείναμε παραπάνω. Όμως, αυτό προϋποθέτει και συνεπάγεται μια ριζική αναθεώρηση του σχολικού συστήματος η οποία, σε τελική ανάλυση, θα πάψει να θεμελιώνεται σε μια σειρά παιδαγωγικών προαπαιτούμενων τα οποία όχι μόνο δεν ακυρώνουν την ελεύθερη τη δράση της κοινωνικής καταγωγής εντός της σχολικής τάξης αλλά αποκρύπτουν τη σημαντική και αποτελεσματική της δράση στη διαδικασία απόκτησης των αναγνωστικών διαθέσεων και ικανοτήτων¹⁹.

¹⁹ Για μια αναλυτική παρουσίαση τόσο της λογικής αυτής της παιδαγωγικής σχέσης, η οποία προσαρμόζεται σε άτομα τα οποία έχουν κοινωνικά προικοδοτηθεί με τις διαθέσεις που το σχολικό σύστημα προϋποθέτει άρρητα όσο και του τρόπου μέσα και μέσω του οποίου αποκρύπτονται οι κοινωνικοί όροι δυνατότητας της βλ. P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, *La reproduction*, Παρίσι: Minuit, 1971.

Αλλά και οποιαδήποτε αλλαγή/αναθεώρηση σε αυτή την κατεύθυνση έχει ανάγκη, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη μιας επιστημονικά έγκριτης κοινωνικής επιστήμης των σχολικών και πολιτισμικών ανισοτήτων, με ισχυρή κοινωνική νομιμότητα, τέτοια που να βοηθάει στη συνειδητοποίηση των πολιτών για τα πρακτικά αποτελέσματα μιας θεμελιώδους αντίφασης του σημερινού κοινωνικού κόσμου: της αντίφασης –όπως σημείωνε ο Bourdieu– ενός κοινωνικού κόσμου, ο οποίος μιμείται, όλο και πιο συχνά, ότι παρέχει σε όλους τα υλικά, συμβολικά αγαθά, ενώ ουσιαστικά επιχειρεί να διαφυλάξει τη δυνατότητά του να προσφέρει την πραγματική και νόμιμη κατοχή τους μόνο σε ορισμένους.

ADDENDUM

Αν και έχει επισημανθεί πως οι επενδύσεις σε προγράμματα, σε υποδομές αναγνωστικής αγωγής και σε ανθρώπινο δυναμικό μπορούν να αποβούν αποτελεσματικές μόνο αν συνοδεύονται με ανάλογες επενδύσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο θεσμό που είναι ο μόνος ικανός να παράγει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χρήστες αυτών των προγραμμάτων και αυτών των υποδομών²⁰, παρόλο που, μέσα από θεσμικού και οργανωτικού τύπου αναλύσεις, έχουν παρατηρηθεί και αναλυθεί από πολλούς οι βασικές αιτίες του γεγονότος πως σήμερα, στη χώρα μας, οι διάφοροι (δημόσιοι και ιδιωτικοί) φορείς –σχολεία, βιβλιοθήκες, κυβερνητικοί οργανισμοί– με αντικείμενο το παιδικό βιβλίο και τη διάδοσή τους στο παιδικό κοινό (εκδότες, πολιτισμικοί οργανισμοί κ.λπ.) διαμορφώνουν ένα περιβάλλον το οποίο –μέσω και μέσα από σειρά παράλληλων, ασυντόνιστων, χωρίς συνέχεια και μακροσκοπικούς στόχους, δράσεων– δεν καταλήγει να διαμορφώσει ένα κοινό πλαίσιο αποτελεσματικής εθνικής πολιτικής για τη διεύρυνση του παιδικού αναγνωστικού κοινού²¹, δεν έχει αναλυθεί μια βασική διάσταση των δομικών παραγόντων που καθιστούν δυσχερή και μη συνεργατική τη σχέση του σχολείου και των πολιτισμικών επιχειρήσεων και δράσεων των διαφόρων θεσμών με στόχο την αναγνωστική αγωγή, και τη διεύρυνση του παιδικού αναγνωστικού κοινού προβληματική. Ειδικότερα, όλα τείνουν να δείξουν πως δεν πληρούνται οι κοινωνικοί όροι δυνατότητας ουσιαστικής και οργανικής διασύνδεσης των λειτουργιών τους, με βάση τον κοινό αντικειμενικό τους στόχο. Η σχέση αυτή οφείλει να αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής κοινωνιολογικής διερεύνησης, καθώς η ωφελιμότητα της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας αυτής της σχέσης είναι τεράστιας σημασίας για την ελληνική κοινωνία και οικονομία.

Αν και δεν εντάσσεται καθόλου στο αντικείμενο της παρούσας εργασίας, θα επιχειρήσουμε, με βάση κάποια στοιχεία που συλλέξαμε στο πλαίσιο της έρευνάς μας, μέσω παράλληλων συνεντεύξεων με ορισμένους υπευθύνους προγραμμάτων

²⁰ Ν. Παναγιωτόπουλος, «Εκπαιδευτικές ανισότητες: ένα επιστημονικό και κοινωνικό διακύβευμα», στο Θ. Θάνος (επιμέλεια & εισαγωγή), *Εκπαιδευτικές ανισότητες: μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα: πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς τιμήν του καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη, Ρέθυμνο, 11 Μαρτίου 2009*, Αθήνα: Μοτίβο, 2009.

²¹ Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, Δ. Πολίτης, Α. Χαλκαϊδάκη & Φ. Τσιαμπάση, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Πρόγραμμα Επιστημονικών Μελετών, Κοινοφελές Ίδρυμα Λάτση, 2011.

αναγνωστικής καλλιέργειας στα παιδιά, αλλά και με διευθυντές σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους οποίους είχαμε συχνά επαφές, προκειμένου να παρουσιάσουμε το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, να αποπειραθούμε να προτείνουμε, έστω συνοπτικά και υπό μορφή *σχεδιάσματος*, υποθέσεις που θα μπορούσαν να βοηθήσουν, έστω και μερικώς, σε μια προσπάθεια μετατροπής του συστήματος των σχέσεων μεταξύ σχολικού πεδίου και πεδίου των θεσμών αναγνωστικής αγωγής σε επιστημονικό αντικείμενο προς διερεύνηση.

Κατ' αρχάς, θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να ληφθούν υπόψη οι σύνθετες σχέσεις μεταξύ αναγνωστικής αγωγής και σχολείου, οι οποίες είναι είτε σχέσεις σύγκρουσης και αλληλοαναίρεσης και αλληλοϋπονόμευσης είτε σχέσεις γόνιμης συνεργασίας, περνώντας από αυτές της αμοιβαίας αδιαφορίας, στο πλαίσιο, κατά κύριο λόγο, συγκυριακών και χωρίς διασφαλισμένο πάντα θεσμικό μέλλον προγραμμάτων συνεργασίας. Αυτές οι σύνθετες μορφές σχέσεων, οι οποίες παρατηρούνται, λίγο πολύ, σε πολλές χώρες, οι αναλογίες των οποίων συναρτώνται, βέβαια, τόσο με το βαθμό ανάπτυξης της εκπαιδευτικής λειτουργίας αυτών των θεσμών και των συναφών φορέων τους όσο και με την εθνική σχολική παράδοση, βρίσκονται στην αρχή παραγωγής δύο βασικών τύπων συνεργασίας: είτε εφαρμόζονται προγράμματα αναγνωστικής αγωγής για παιδιά που στοχεύουν στην απόκτηση έντονης αναγνωστικής εμπειρίας στη βάση της συνάντησής τους με νόμιμα αλλά και, ενίοτε, πρωτοποριακής μορφής και περιεχομένου αναγνώσματα, δηλαδή είτε δημιουργείται ένα πλαίσιο όπου αυτοί οι θεσμοί επιχειρούν να διαφοροποιήσουν τους στόχους τους από αυτούς του σχολείου, είτε εφαρμόζονται αναγνωστικά προγράμματα τα οποία στρέφονται προς το σχολείο, επιχειρώντας να υποστηρίξουν τους σχολικούς στόχους και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές του. Πρόκειται για σχέσεις συναγωνισμού και ανταγωνισμού, οι οποίες, όντας σήμερα σε ιδιαίτερη ένταση, εξαιτίας του μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος στο οποίο λειτουργούν και οι δύο θεσμοί, παρουσιάζονται ακόμα εντονότερες, αν και σε σχετικά πρωτογενή μορφή, σε χώρες όπως η Ελλάδα, οι οποίες δεν έχουν πολύ μακρά παράδοση στην αναγνωστική αγωγή και στην εκπαίδευση της αναγνωστικής διάθεσης και κουλτούρας, και όπου συνυπάρχουν σε επίπεδο διαμόρφωσης και αρχικής υλοποίησης και τα δύο μοντέλα συνεργασίας.

Η έλλειψη θεσμικού πλαισίου, το οποίο πρέπει να ορίζει έναν τρόπο λειτουργίας, των λειτουργιών της συνεργασίας και κυρίως των όρων αναπαραγωγής αυτής της συνεργασίας, θέτει τη βάση ώστε οι συνέργειες να αναπτύσσονται μέσα σε ένα τέτοιο συγκεκριμένο κοινωνικό συγκείμενο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός πνεύματος αναγκαστικού άγονου ανταγωνισμού.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από αυτούς που ασκούν αναγνωστική αγωγή στο πλαίσιο φορέων του πεδίου των θεσμών αναγνωστικής αγωγής, και ιδίως αυτών με στόχο την πολιτισμική αποζημίωση, αντικειμενικά και εξ ανάγκης, ως εχθροί-συνεργάτες, μάρτυρες της προβολής της «παραδοσιακής» και «παρωχημένης» γνώσης τους, σε αντίθεση με τη μοντέρνα κατάρτιση που προτάσσουν οι νέοι αυτοί «ειδικοί». Η ομάδα των υπευθύνων αυτών των προγραμμάτων παρουσιάζεται σήμερα περισσότερο ως σύνολο ανθρώπων, του οποίου η συνοχή και η εσωτερική διαίρεση οφείλεται περισσότερο στην κοινωνική λογική που διέπει την παραγωγή και αναπαραγωγή των σχέσεων αλληλογνωριμίας τους· τείνει να παράγει, στο μέτρο που της αναλογεί, μια πραγματικότητα για την πολιτική σχετικά με τη διεύρυνση του παιδικού αναγνωστικού κοινού, της οποίας η αρχή έχει να κάνει μάλλον με τυχαίες, πολιτικές σε μεγάλο βαθμό, συγκυρίες, με ατομικές πρωτοβουλίες, με γραφειοκρατικές αποφάσεις, οι οποίες έρχονται να νομιμοποιήσουν μια *de facto* κατάσταση, παρά να την οργανώσουν και να προσδιορίσουν τον τρόπο αναπαραγωγής της στο μέλλον.

Βέβαια, η ιδιαίτερη αντιφατική συνείδηση αυτών των υπευθύνων αναγνωστικής αγωγής παιδαγωγών οφείλεται σε έναν βαθμό στη δημιουργία ασαφούς κοινωνικού και εργασιακού πλαισίου, εντός του οποίου οι δρώντες, στο ευρύ αυτό πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, θα μπορούσαν να ενεργοποιήσουν και να προγραμματίσουν άμεσα και αποτελεσματικά μια συλλογική εργασία νομιμοποίησής τους.

Επειδή πάντα κινδυνεύουν να εμφανιστούν, υπό μια έννοια, ως «σχολεία» δεύτερης τάξης και ευκαιρίας στα μάτια των φορέων που στελεχώνουν αυτές τις επιχειρήσεις, και οι οποίοι, συνήθως σε μεγάλο βαθμό ακόμα και σήμερα, όπως και παλαιότερα σε άλλες χώρες, έχουν γνωρίσει ως επαγγελματίες, αντικειμενικά ή/και υποκειμενικά, τον αποκλεισμό από τα διάφορα κλιμάκια του εκπαιδευτικού συστήματος, ή την αναντίστοιχη των επενδύσεών τους θέση που τους πρόσφεραν οι σχολικοί τίτλοι που κατέχουν, η αμφισβήτηση του σχολείου γίνεται η αιχμή των συμβολικών αγώνων

τους ενάντια στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και άρα της υπεράσπισης του λόγου και των όρων ύπαρξης της θέσης τους και της λειτουργίας τους. Είναι γνωστό, όπως σημειώνει ο Passeron, πως κάθε διαμεσολαβητικό επάγγελμα γεννά μια ιδεολογία, η οποία τείνει να απολυτοποιήσει τη μεσολάβηση που εφαρμόζει και το όριο της αποτελεσματικότητάς της: μέσω του οπτιμισμού, ο οποίος δημιουργεί τον λόγο ύπαρξής τους, η ιδεολογία, η οποία διέπει τους φορείς μιας (μεσολαβητικής) πολιτικής φιλιαναγνωσίας, τείνει πάντα να αποδιώχνει τις γνώσεις που, συσχετίζοντας και αποτιμώντας τη σχέση στόχου και αποτελέσματος, θα έθεταν σε αμφισβήτηση τους όρους παραγωγής και αναπαραγωγής της πίστης στην τελική νίκη της επιχείρησής τους και της δικαίωσης των προσπαθειών τους, άρα της αφοσίωσης στην «αποστολή» τους²². Γι' αυτό οι κοινωνιολογικοί προβληματισμοί, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, θα καθιστούσαν αναγκαίο να τεθεί το ερώτημα της αποτελεσματικότητας των μεθόδων και τεχνικών διάχυσης της αναγνωστικής διάθεσης στο πλατύ παιδικό κοινό, και κατά συνέπεια να τεθεί σε δοκιμασία η αποστολικού χαρακτήρα φρόνηση που βρίσκεται στην καρδιά του επαγγέλματος της πολιτιστικής διαμεσολάβησης, αποτελούν ανέκαθεν σοβαρή απειλή για τη νομιμοποίηση αυτής της ιδεολογίας και των στρατηγικών επαγγελματικής παράστασης τις οποίες αυτή η ιδεολογία γεννά. Και πώς θα μπορούσε να ήταν διαφορετικά, καθώς η θεμελίωση των κοινωνικών προαπαιτούμενων δοκιμάζεται συνεχώς στο επίπεδο των πρακτικών τακτικών που υιοθετούνται; Πράγματι, συνδεδεμένη με πόστα και επαγγέλματα τα οποία πολλαπλασιάζονται μέσω της ανάπτυξης αντίστοιχων πολιτιστικών κλιμακίων (εθνικών, τοπικών, σωματειακών), οφείλοντας την ενότητά της, πέρα από τις συγκρούσεις ρευμάτων, τάσεων και γενεών, στους γενικούς καταναγκασμούς της πολιτιστικής διαμεσολάβησης μεταξύ αναγνωστικής ύλης και παιδικού κοινού, αποσκοπώντας να ωθήσει τους φορείς της να εγκαθιδρύσουν τη συστηματική επαφή του συνόλου των παιδιών με την εντατική ανάγνωση, και ενεργοποιώντας αντικειμενικά, υιοθετώντας τις αρχές του Διαφωτισμού, μια στρατηγική πολιτιστικού προσηλυτισμού «προσανατολισμένη στις μάξες», η ιδεολογία αυτή, αν και εξακολουθεί να απορρέει η δύναμή της από μια εθνοκεντρική πεποίθηση που διακατέχει κάθε κυρίαρχη κουλτούρα, σίγουρη για τον εαυτό της ότι

²² J.-Cl. Passeron, *Le raisonnement sociologique: L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Παρίσι: Nathan, 1991, σ. 313.

ενσαρκώνει τις υψηλότερες και καθολικότερες αξίες του ανθρώπινου πολιτισμού, βρίσκει συνεχώς τα ηθικά και πραγματολογικά όριά της στην ποικιλία των πολιτισμικών αυθαιρέτων που συνδέονται με τον τρόπο ζωής των παιδιών που προέρχονται από διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Κατά συνέπεια, επειδή η αντικειμενική τους θέση στη δομή του ευρύτερου πλαισίου των εκπαιδευτικών θεσμών και ο τρόπος κατάρτισής τους, απόκτησης και αναπαραγωγής της θέσης τους τους αναγκάζει να τείνουν να πιστέψουν πως από μόνη της η έλλειψη διευκόλυνσης πρόσβασης στην εντατική και ποιοτική ανάγνωση εμποδίζει την πλειονότητα του παιδικού κοινού να τα γνωρίσει και να τα απολαύσει, επειδή η πρακτική τους προσδιορίζεται ως πολιτιστικός προσηλυτισμός, επειδή ορίζονται ως κάτοχοι του ορθού και νόμιμου ορισμού της τέχνης της ανάγνωσης, και εξαναγκάζονται να εφαρμόζουν μια πρακτική η οποία οφείλει συνεχώς να ανανεώνεται, προκειμένου να διαμορφώσει τους ειδικούς όρους της νομιμοποίησής της και, άρα, της επαγγελματικής διαφοροποίησής της από άλλες επαγγελματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι ειδικοί αυτοί πολιτιστικοί διαμεσολαβητές, φορείς αυτής της ιδεολογίας, έχουν κάθε πιθανότητα να αποφύγουν να προβληματοποιήσουν και αυτή την τάση και αυτόν τον ορισμό και την πρακτική που αυτός ο ορισμός συνεπάγεται. Και, παράλληλα, έχουν κάθε πιθανότητα να επικεντρώσουν την προσπάθειά τους στη χωρίς αναστοχασμό²³ αναζήτηση των κατάλληλων για τους στόχους τους μέσων και τεχνικών, και, κυρίως, στη νομιμοποίηση της διαφοροποίησης της επαγγελματικής τους θέσης, η οποία, σήμερα πλέον, επενδύεται, συμβολικά, ταυτόχρονα με τη διαχειριστική και «αποστολική» τύπου λειτουργία. Η αναγκαιότητα, από την πλευρά αυτών των μεσολαβητών, αυτής της αναζήτησης και ο τρόπος ένταξής τους στη ιδεολογία αυτή είναι τέτοια ώστε η αντιμετώπιση των ισχνών αποτελεσμάτων των προσπαθειών τους, όταν τους τίθεται, γίνεται αντικείμενο

²³ Ένας πρακτικός και αυστηρός, δηλαδή επιστημονικός, αναστοχασμός θα τους επέτρεπε να κατανοήσουν πλήρως, μεταξύ άλλων, τους όρους υπό τους οποίους στη χώρα μας ακόμα αναπαράγεται στους κόλπους των φορέων τους αυτή η ιδεολογία του «νέου βλέμματος», «του αθώου βλέμματος», μέσω της οποίας επιτρέπεται σε πολλούς διαμεσολαβητές να υπερβούν την αντίφαση που βιώνουν μεταξύ μιας «αβανγκάρντ» που χαρακτηρίζει την (ονομαστική τουλάχιστον) ταυτότητά τους και της αναζήτησης μιας «λαϊκής» πελατείας, η οποία και θα νομιμοποιούσε και τον ρόλο τους και θα επέτρεπε την πλήρωση των όρων αναπαραγωγής τους, ή τη δομικά αντιφατική σχέση που διατηρούν με το σχολικό σύστημα, η οποία δεν τους επιτρέπει να ξεκαθαρίσουν ορθολογικά τους απαραίτητους στόχους τους και τα κατάλληλα για αυτούς τους στόχους μέσα· δηλαδή, από τη μια μεριά, μια σχέση αμφισβήτησης, η οποία νομιμοποιεί την επαγγελματική τους ύπαρξη, και, από την άλλη, μια σχέση συνεργασίας με αυτό, χωρίς την οποία θα αμφισβητούνταν η κοινωνική (και επιστημονική) αναγκαιότητα της δράσης τους.

εντονότερης, από μέρους τους, προσπάθειας ένταξης στις αρχές αυτής της ιδεολογίας (επικέντρωση στην καλύτερη κατάρτισή τους, στην καλύτερη αποσαφήνιση και υλοποίηση των στόχων και των μέτρων, στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη γνώση των θεμελιωδών μεθόδων κ.λπ.), με αποτέλεσμα να μην επιτρέπεται σχεδόν ποτέ να τεθούν τόσο οι όροι δυνατότητας του προσηλυτισμού και οι όροι δυνατότητας της προσδοκώμενης καθολικής διάχυσης αναγνωστικών προνομίων όσο και οι όροι αποτελεσματικότητας μιας προσπάθειας καθολικής διάχυσης της υπό μάθηση εμπειρίας, της αναγνωστικής εμπειρίας, η οποία δεν μπορεί να εντατικοποιηθεί και να πληρωθεί αν δεν κινητοποιήσει τις ιδιαίτερες ικανότητες και χαρακτηριστικά του παιδιού των οποίων την παραγωγή πολύ λίγο ελέγχουν.

Αν όμως η θέση των νέων επαγγελματιών αναγνωστικής εκπαίδευσης στον καταμερισμό της παραγωγής της διεύρυνσης του αναγνωστικού παιδικού κοινού και των λειτουργιών του τους ωθεί σε μια δομικά αντιφατική στάση με το σχολείο, της οποίας η πρακτική διαχείριση αποτελεί αντικείμενο λεπτών και συνεχών διαπραγματεύσεων, η υιοθέτηση αυτής της στάσης ενδυναμώνεται αντικειμενικά και από τη στάση που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί του εκπαιδευτικού θεσμού μαζί τους.

Πράγματι, η θέση και το κύρος των νέων αυτών ειδικών της καλλιέργειας της ανάγνωσης τείνει να αμφισβητηθεί και από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, παρόλο που, εξαιτίας της κοινωνικής νομιμότητας που έχουν αποκτήσει αυτές οι δράσεις, τους υποχρεώνουν να προτείνουν στους γονείς την επίσκεψη και τη συμμετοχή των παιδιών τους στα προγράμματα αυτά για παιδαγωγικούς λόγους. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, αντιμετωπιζόμενοι, όπως αναφέραμε, από τους ειδικούς του πεδίου των θεσμών αναγνωστικής αγωγής, αντικειμενικά και εξ ανάγκης, ως εχθροί-συνεργάτες, μάρτυρες της προβολής της «παραδοσιακής» και «παρωχημένης» γνώσης τους σε αντίθεση με τη μοντέρνα κατάρτισή τους, αναγκασμένοι να προτείνουν και ενίοτε να συνοδεύσουν στα πρόγραμμα αυτά τα μαθητικά τμήματά τους υπό όρους συνεργατικής μαθητείας, και υπό μια έννοια κοινωνικής κυριαρχίας, ωθούνται, περισσότερο αντικειμενικά παρά υποκειμενικά, προκειμένου να διασφαλίσουν το κύρος τους τόσο στα ίδια τα μάτια τους όσο και στα μάτια των μαθητών τους, να υπερασπιστούν τη θέση τους και τις γνώσεις τους, ενεργοποιώντας, μέσω, κυρίως, της προβολής τόσο των κρατικά νόμιμων παραστάσεων για το έργο και τις λειτουργίες τους όσο και της κοινωνικής θεμελίωσης

της εκπαιδευτικής τους σχέσης με τους μαθητές τους, διαδικασίες πρακτικής αμφισβήτησης του αναγνωστικού έργου των νέων ειδικών²⁴.

Επίσης, όλα τείνουν να δείξουν πως η σταδιακή γενικότερη υποχώρηση του κράτους από το χώρο του πολιτισμού και της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να ενδυναμώσει την ανταγωνιστική σχέση μεταξύ των ειδικών του πεδίου των θεσμών αναγνωστικής αγωγής και των εκπαιδευτικών, καθώς η μελλοντική διασφάλιση της διαιώνισης του πεδίου των θεσμών αναγνωστικής αγωγής, άρα και της θέσης των ειδικών τους μέσα σε αυτό, θα συνδέεται περισσότερο *ταυτόχρονα* τόσο με την παράσταση της αποτελεσματικότητας της «χαρισματικής» ιδιότητάς τους, και άρα με την ενδυνάμωση της αριστοκρατικής στάσης τους όσον αφορά την ανάγνωση, το βιβλίο και τη θέση τους, γεγονός που θα τους ωθεί να ενσαρκώνουν τον ρόλο του *χειροτονητή* της αναγνωστικής αριστείας, ο οποίος τους έλκει, όσο και με τις προτροπές μιας κοινωνίας, η οποία και θα αμφισβητεί το προνόμιο της αποτελεσματικότητάς τους και θα απαιτεί και τον εξορθολογισμό των στόχων και των τρόπου λειτουργίας τους. Κοντολογίς, στο πλαίσιο του προβληματισμού αναφορικά με τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του πεδίου των θεσμών αναγνωστικής αγωγής και του σχολείου στην κατεύθυνση οργανικής διασύνδεσης με στόχο την πληρέστερη καλλιέργεια της αγάπης για την ανάγνωση στα παιδιά, κατανοούμε πως είναι απαραίτητη μια ερευνητική προσπάθεια με στόχο την εξέταση των κοινωνικών και οικονομικών όρων της δυνατότητας αυτής της διασύνδεσης.

²⁴ Γίνεται κατανοητό πως η διασύνδεση του πεδίου των νέων θεσμών αναγνωστικής αγωγής και σχολείου περνά αναγκαστικά από την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία μεταξύ άλλων θα είχε ως στόχο «το άνοιγμα» εντός και μέσω της αυτονομίας», όπως σημείωνε ο Bourdieu, δηλαδή πως θα έθετε τους όρους ώστε να ισχύει ότι «τα σχολικά ιδρύματα θα πρέπει να συνεργάζονται με πρόσωπα εξωτερικά ως προς τις αποφάσεις και τις δραστηριότητές τους, να συντονίζουν τη δράση τους με τη δράση άλλων θεσμών πολιτισμικής διάχυσης και να γίνουν η εστία μιας καινούργιας κοινοτικής ζωής, ένας χώρος πρακτικής άσκησης μιας πραγματικής αγωγής του πολίτη. Παράλληλα, θα πρέπει να ενισχύσουν την αυτονομία του διδακτικού σώματος αναβαθμίζοντας το λειτουργήμα του καθηγητή και ενισχύοντας την αρμοδιότητα των δασκάλων», Ν. Παναγιωτόπουλος (επιστ. επιμ. & πρόλ.), *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιερ Μπουρντιέ* (επίμ.: J.-Cl. Passeron, επιμ. κειμένων: Κ. Διαμαντάκου), Αθήνα: Νήσος, 2004, σ. 118.