

Η σύλληψη των άρρητων πληροφοριών ενός κειμένου κατά τη διαδικασία της βαθιάς κατανόησής του

Ιωάννα Βάμβουκα

1. Εισαγωγή

Η κατανόηση των κειμένων έχει γίνει αντικείμενο πολυάριθμων μελετών κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ψυχολογιστές βασισμένοι στο μοντέλο επεξεργασίας της πληροφορίας έχουν προτείνει διάφορα μοντέλα μάθησης της κατανόησης γενικώς και της αναγνωστικής ειδικότερα (Blanc & Brouillet, 2003· Marin & Legros, 2008· Blanc 2009). Τα σύγχρονα μοντέλα είναι εστιασμένα στο αποτέλεσμα της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά και στη διαδικασία δόμησης της νοητικής αναπαράστασης της κατάστασης που μνημονεύεται στο κείμενο. Η κατανόηση συνίσταται στην αναζήτηση μιας αλληλουχίας λογικών, χωροχρονικών ή αιτιωδών σχέσεων που ενυπάρχουν μεταξύ των στοιχείων που απαρτίζουν το κειμενικό σύνολο. Αυτός που κατανοεί ανευρίσκει τις σχέσεις αυτές και έχει τη δυνατότητα να προσδιορίζει τα μέρη ξεκινώντας από το όλο και αντίστροφα. Η κατανόηση, λοιπόν, απορρέει από τη σημασιολογική σχέση που εγκαθιστά το άτομο μεταξύ αντικειμένων, γεγονότων, ενεργειών, ενός συνόλου αιτιών και συνεπειών, κτλ. Η ανακάλυψη των σχέσεων αυτών της κατανόησης, συνιστά τον κύριο στόχο της αναγνωστικής μάθησης.

Το μοντέλο επεξεργασίας της πληροφορίας εφαρμοζόμενο στη Διδακτική της αναγνωστικής κατανόησης μεταφράζεται ως στρατηγική διδασκαλίας, που στοχεύει στη μάθηση στρατηγικών κατανόησης. Η στρατηγική διδασκαλίας της κατανόησης αποσκοπεί στο να κάνει σαφείς και διαφανείς στους μαθητές τις γνωστικές διαδικασίες που παρεμβαίνουν στην ανάγνωση και την κατανόηση. Προτείνει στους μαθητές γνωστικά και μεταγνωστικά εργαλεία για την κατανόηση και την εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης σε διαφορετικά πλαίσια ανάγνωσης (Rémond, 2003).

Η προσέγγιση της κατανόησης στην ανάγνωση την οποία υιοθετούμε στην παρούσα μελέτη βασίζεται στη θεωρία του δομητισμού (constructivism), σύμφωνα με την οποία η δόμηση του νοήματος ενός κειμένου είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης στοιχείων που ανάγονται τόσο στο ίδιο το κείμενο όσο και στον αναγνώστη. Το ίδιο το κείμενο κατανοείται με ποικίλους τρόπους από διαφορετικά άτομα, πράγμα που μαρτυρά ότι η κατανόη-

ση δεν είναι μια απλή προέκταση των σημασιολογικών δομών του κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη, αλλά εξαρτάται σημαντικά και από τον τύπο του κειμένου, το σκοπό και το στόχο της αναγνωστικής δραστηριότητας και τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη.

Σε ότι αφορά στον αναγνώστη, οι γνώσεις του για τον κόσμο και τη γλώσσα και οι γνωστικές του ικανότητες κατέχουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία δόμησης της κειμενικής αναπαράστασης. Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε μια συνοπτική παρουσίαση της διαδικασίας δόμησης της κειμενικής κατανόησης, υπογραμμίζουμε το ρόλο των προγενέστερων γνώσεων (γνωστικών σχημάτων) του αναγνώστη στη δόμηση μιας συνεκτικής νοητικής αναπαράστασης και προτείνουμε έναν αριθμό διδακτικών τεχνικών και στρατηγικών που διευκολύνουν τη βαθιά κατανόηση ενός κειμένου.

2. Επίπεδα κατανόησης κειμένου

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία. Είναι μία διαδικασία δόμησης νοήματος που προϋποθέτει την ύπαρξη των εξής στοιχείων: του αναγνώστη που κατανοεί, του κειμένου προς κατανόηση και της δραστηριότητας αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τον Kintsch (1988), η διαδικασία κατανόησης ενός κειμένου μπορεί να διαχωριστεί σε τρία επίπεδα, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει διαφορετικά είδη γνώσεων, διαδικασιών και αναπαραστάσεων, όπως την επιφανειακή και σημασιολογική αναπαράσταση του κειμένου, την κατασκευή της μικροδομής και μακροδομής, καθώς επίσης και τη νοητική αναπαράσταση και αλληλεπίδραση του περιεχομένου με τις προγενέστερες γνώσεις του υποκειμένου. Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση εμπλέκει ταυτόχρονα διαδικασίες χαμηλού επιπέδου (λέξεων, φράσεων, παραγράφων) και δραστηριότητες μοντελοποίησης της γλωσσικά παρουσιαζόμενης στο κείμενο κατάστασης (διαδικασίες υψηλού επιπέδου). Γίνεται λόγος, δηλαδή, για χαμηλά και υψηλά επίπεδα κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα:

■ Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην κατασκευή της επιφανειακής δομής του κειμένου, την αυτολεξεί, δηλαδή, αναπαράστασή του (*verbatim representation*). Η αναπαράσταση της επιφανειακής δομής του κειμένου στηρίζεται σε αντιληπτικές διεργασίες. Γίνεται αρχικά μια προσέγγιση στο νοητικό λεξικό, ακολουθεί η αναγνώριση-ταυτοποίηση των λέξεων και στη συνέχεια γίνεται η αποκωδικοποίησή τους και η επιμέρους επεξεργασία τους σε επίπεδο φράσεων με βάση τη συντακτική τους λειτουργία. Σημαντικό ρόλο στην εκτέλεση του έργου αυτού διαδραματίζει ο βαθμός αυτοματοποίησης της αποκωδικοποίησης/ταυτοποίησης των λέξεων, η οποία είναι συνάρτηση της ορθογραφικής και μορφολογικής πολυπλοκότητάς τους. Κυρί-

αρχο ρόλο παίζουν η γρήγορη ενεργοποίηση των λεξικών και μορφο-
συντακτικών πληροφοριών, καθώς και οι πραγματολογικοί περιορισμοί. Η
επιφανειακή αναπαράσταση του κειμένου έχει κατά κύριο λόγο προσωρινό
χαρακτήρα στη μνήμη.

■ Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στη σημασιολογική αναπαράστα-
ση του κειμένου (textbase), η οποία, σύμφωνα με τους Van Dijk & Kintsch
(1983), είναι οργανωμένη σε δύο επίπεδα: το μικροδομικό και το μακροδο-
μικό. Η μικροδομή του κειμένου σχετίζεται με τη συνοχή των προτάσεων
και περιγράφει την κατά λέξη σημασία του κειμένου. Αντίθετα, η μακροδο-
μή περιέχει προτάσεις πιο γενικές, οι οποίες δηλώνουν το ουσιώδες του κει-
μένου και συνιστά την περίληψή του. Για να κατανοήσει ένα κείμενο, ο α-
ναγνώστης οφείλει να δομήσει τη συνοχή του κειμένου σε επίπεδο μικροδο-
μής/πρότασης και σε επίπεδο μακροδομής/κειμένου.

Ο σχηματισμός της μικροδομής του κειμένου προϋποθέτει την επι-
μέρους κατανόηση των προτάσεων του κειμένου, το σχηματισμό προτασια-
κών ενοτήτων (propositions) και το μεταξύ τους συσχετισμό και οργάνωση
σε δίκτυα πληροφοριών (network), ανακαλύπτοντας επιμέρους σχέσεις, οι
οποίες στο σύνολό τους αποδίδουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του κει-
μένου. Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση μιας πρότασης που διαβάζεται είναι
αποτέλεσμα: α) της διαδικασίας ενσωμάτωσης πολλών πληροφοριών συν-
δεόμενων σημασιολογικά σε μια ολική ιδέα, β) της διαδικασίας δόμησης
κατά την οποία οι ολικές ιδέες εμπλουτίζονται από πληροφορίες που προέρ-
χονται από το κειμενικό πλαίσιο και γ) της διαδικασίας επεξεργασίας κατά
την οποία οι γνώσεις που κατέχει ο αναγνώστης έρχονται και συμπληρώ-
νουν τις κειμενικές πληροφορίες (Gaonac'h & Fayol 2003).

■ Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, το τρίτο επίπεδο αναπαρά-
στασης ενός κειμένου αφορά στην κατασκευή ενός *διανοητικού μοντέλου* ή
μοντέλου της κατάστασης. Το επίπεδο αυτό ισοδυναμεί με μια βαθιά κατανό-
ηση του κειμένου, η οποία απορρέει από συσχετισμούς, συμπεράσματα και
συλλογισμούς ανάμεσα και πέρα από τις γραμμές του κειμένου. Στο επίπεδο
αυτό, οι πληροφορίες του κειμένου συσχετίζονται και αλληλεπιδρούν με το
γνωστικό υπόβαθρο, τις προαποκτημένες γνώσεις και τα γνωστικά σχήματα
του αναγνώστη. Τα γνωστικά σχήματα του υποκειμένου αφορούν σε: i) γε-
νικές γνώσεις του υποκειμένου για την οργάνωση του κόσμου, ii) λογικές
σχέσεις για γεγονότα και πρόσωπα του κειμένου, iii) πληροφορίες για το
χωροχρόνο και γενικότερα για το περιεχόμενο του κειμένου και iv) γνώσεις
για τη δομή και το είδος του κειμένου (Golder & Gaonac'h, 2002). Για την
κατασκευή του νοητικού αυτού μοντέλου γίνεται σταδιακή ενσωμάτωση
των κειμενικών στοιχείων στις γνώσεις του αναγνώστη, ο οποίος τελικά ο-

δηγείται σε κρίσεις, επεκτάσεις και γενικεύσεις γύρω από το περιεχόμενο και το θέμα του κειμένου (Fletcher et al, 1995· Guppy & Hudges, 1999).

Το επίπεδο αυτό έχει χαρακτηριστεί ως ένα *επίπεδο υπερκείμενης επεξεργασίας*, εφόσον «αποτελεί το πέρασμα από τη γραμμική δομή ενός κειμένου σε μια απαλλαγμένη από γραμμικότητα αναπαράσταση της γλωσσικής πληροφορίας» (Van Dijk & Kintsch, 1983). Για να δομήσει το μοντέλο αυτό, το υποκείμενο πρέπει να αξιοποιεί τη βάση των γνώσεων και τις δομές «σχημάτων» που διαθέτει σχετικά με τον κόσμο (περιβάλλον) και τη γλώσσα (Fayol, 2000). Η μοντελοποίηση των γνώσεων αυτών γίνεται μέσω «σχημάτων» (schemes).

Σε μια γενικότερη κριτική των επιπέδων κατανόησης θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι όλες οι διαδικασίες επεξεργασίας του κειμένου που προτείνονται για την ερμηνεία της κατανόησης, είναι υπαρκτές και αλληλοσυμπληρούμενες. Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει ότι, αν και γίνεται διάκριση σταθμών ή φάσεων στη διαδικασία κατανόησης κειμένων, ορισμένες διαδικασίες δρουν παράλληλα ή επενεργούν σε πολλά επίπεδα για μια σε βάθος κατανόηση. Απαραίτητες για την κατανόηση είναι οι εννοιοποιήσεις των προτάσεων, αλλά και η δόμηση ενός νοητικού μοντέλου που εντάσσει τις νέες πληροφορίες του κειμένου σε προαποκτημένες γνώσεις (Maeder & Charlois 2010).

Για να γίνει πιο σαφής η διαδικασία δόμησης του νοητικού μοντέλου, θα γίνει παρακάτω μια σύντομη αναφορά στις έννοιες του γνωστικού σχήματος και σεναρίου.

3. Γνωστικά σχήματα

3.1. Ο όρος «σχήμα» αναφέρεται σε έναν τρόπο παράστασης της οργάνωσης των γνώσεων στη μνήμη, αλλά και σε έναν τρόπο έκφρασης των γνώσεων αυτών από το άτομο, όταν τις χρησιμοποιεί για να κατανοεί, να απομνημονεύει, να συνάγει και να εξάγει συμπεράσματα. Πρόκειται για ένα σύνολο συναρθρωμένων γεγονότων, αποθηκευμένων στη μνήμη του υποκειμένου, τις οποίες πρέπει να ενεργοποιήσει προκειμένου να κατανοήσει, εξάγοντας συμπεράσματα βάσει των κειμενικών ενδείξεων.

Η κατανόηση συνίσταται στην ιδιαιτεροποίηση σχημάτων. Η ιδιαιτεροποίηση αυτή συνίσταται στην αντικατάσταση των μεταβλητών γνωστού σχήματος με ιδιαίτερα στοιχεία της κατάστασης που εκτίθεται γραπτά ή προφορικά και στη δημιουργία ενός εξειδικευμένου σχήματος.

Τα σχήματα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Richard, 1990· Pynte, 1991· Blanc 2006· Rossi 2009) :

■ Είναι ομαδοποιημένες γνώσεις, εντοπίσιμες στη μνήμη, αλλά και αυτόνομες σε σχέση με άλλες γνώσεις. Διακρίνονται από τις έννοιες καθόσον μια έννοια δεν ορίζεται παρά εντός ενός σημασιολογικού δικτύου, δεν έχει νόημα παρά σε σχέση με τις έννοιες με τις οποίες συνδέεται, ενώ ένα σχήμα είναι φορέας του νοήματός του. Το σχήμα δεν προσδιορίζει τις εσωτερικές ιδιότητες των αντικειμένων, αλλά το πλαίσιο μέσα στο οποίο συναντώνται τα αντικείμενα και οι πράξεις. Για παράδειγμα, μεταξύ των εννοιών *μολύβι* και *χαρτί* ή μεταξύ *σερβιτόρος* και *γεύμα* δεν υπάρχει καμιά εννοιολογική σχέση, μπορεί όμως οι έννοιες αυτές να οργανώνονται στο «*σχήμα*» *γράψιμο* και στο «*σχήμα*» *εστιατόριο* αντίστοιχα. Ένα αντικείμενο το οποίο περιγράφεται από το πλαίσιο ή το «σχήμα» μπορεί να παριστάνεται από μια έννοια και να βρίσκεται μέσα στο σημασιολογικό δίκτυο. Έτσι, «*εστιατόριο*» και «*γράψιμο*» είναι έννοιες που ορίζονται από ορισμένες φυσικές και λειτουργικές ιδιότητες, αλλά το γνωστικό περιεχόμενο που έχει κάποιος σκεπτόμενος το «εστιατόριο» ως έννοια δεν είναι το ίδιο με το γνωστικό περιεχόμενο που έχει σκεπτόμενος το «εστιατόριο» ως «σχήμα».

■ Το δεύτερο χαρακτηριστικό του «σχήματος» είναι η πολυπλοκότητά του. Τα «σχήματα» είναι πολύπλοκα αντικείμενα, δομημένα από στοιχειώδη αντικείμενα, δηλαδή έννοιες, πράξεις και σχέσεις ή πιο γενικά «σχήματα». Έτσι, ένα *σενάριο* είναι ένα «σχήμα» επεισοδίων/γεγονότων, όπως είναι το *σενάριο/σχήμα επίσκεψη στον οδοντίατρο*, το οποίο εμπεριέχει ένα πιο γενικό σχήμα, το *σχήμα επισκέψης*: καθορισμός ραντεβού, μετακίνηση για τον οδοντίατρο, αίθουσα αναμονής, επίσκεψη, πληρωμή.

■ Το τρίτο χαρακτηριστικό των σχημάτων είναι ότι είναι γενικές και αφηρημένες δομές που εφαρμόζονται σε έναν αριθμό συγκεκριμένων καταστάσεων. Ορισμένα είναι ειδικά και άλλα είναι πιο γενικά όπως, π.χ., τα σχήματα που περιγράφουν την κανονική δομή ενός παραμυθιού: *έκθεση, πλοκή, λύση, αξιολόγηση/κρίση, ηθικό δίδαγμα*.

■ Το τελευταίο χαρακτηριστικό των σχημάτων είναι ότι εκφράζουν δηλωτικές γνώσεις, δηλαδή γνώσεις γενικές που χρησιμοποιούνται σε ποικίλες καταστάσεις: για την κατανόηση, για την εκτέλεση ενός έργου, για τη συναγωγή συμπερασμάτων.

Ένα «σχήμα» επιτελεί δύο λειτουργίες. Αν το σχήμα έχει ήδη ταυτοποιηθεί, άρα ο αναγνώστης έχει ήδη πληροφορίες για την επιλογή του πρόσφορου σχήματος, μπορεί να χρησιμοποιείται για την ερμηνεία πληροφοριών του κειμένου. Για παράδειγμα, ο αναγνώστης διαβάζει: *Ο Κοσμάς έκλεισε ραντεβού με το γιατρό. Την καθορισμένη ώρα εμφανίστηκε. Μια κοπέλα τον δέχτηκε στην αίθουσα. Εκεί κάθονταν τρία άτομα, που διάβαζαν διάφορα έντυπα. Το «σχήμα» «επαγγελματική επίσκεψη» επιτρέπει στον αναγνώστη να καταλάβει ότι η κοπέλα ήταν η γραμματέας, τα τρία άτομα που*

κάθονταν και διάβαζαν ήταν πιθανόν πελάτες και τα έντυπα ήταν πιθανόν έντυπα που βρίσκονται στη διάθεση των πελατών. Από τη στιγμή που ταυτοποιηθεί το σχήμα, διευκολύνεται και η συμπλήρωση πληροφοριών που λείπουν. Μπορεί, έτσι, να συναχθεί ότι η αίθουσα υποδοχής είναι η αίθουσα αναμονής (Blanc 2006, Rossi 2009).

Η δεύτερη λειτουργία που επιτελεί το «σχήμα» είναι ότι επιτρέπει την ένταξη ενός αριθμού πληροφοριακών στοιχείων σε μια πιο γενική σημασία, η οποία το συνοψίζει. Αν, για παράδειγμα, διαβάσω: *Ο Μηνάς πήγε στο σταθμό των λεωφορείων, συμβουλευτήκε τον πίνακα του ωραρίου των δρομολογίων για το Ηράκλειο και μετά αγόρασε ένα εισιτήριο, μπορώ να εντάξω όλες τις πληροφορίες και να τις συνοψίσω με τη φράση: Ο Μηνάς θέλει να πάει στο Ηράκλειο.*

Η επιλογή των σχημάτων μπορεί να γίνεται άμεσα ή έμμεσα. Στην πρώτη περίπτωση το σχήμα συλλαμβάνεται προκαταβολικά από ένα όνομα ή μιαν έκφραση του κειμένου, που μπορεί να είναι ο τίτλος του και χρησιμεύει στην απόδοση σημασίας στα στοιχεία του κειμένου. Ο τίτλος ή και η αρχική φράση του αναγνώσματος (π.χ. *Μια φορά κι έναν καιρό...*) παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόησή του ή στην ανάκληση στοιχείων του, στη διατύπωση προρρήσεων για το περιεχόμενο και στη συναγωγή συμπερασμάτων. Από τον τίτλο ενός κειμένου ο αναγνώστης ενεργοποιεί μέρος των προϋπαρχουσών γνώσεών του και των γνωστικών σχημάτων του για την έκβαση του θέματος και το περιεχόμενο του κειμένου διαμορφώνοντας ένα γενικό και αόριστο στην αρχή νοητικό πρότυπο, στο οποίο εντάσσονται προοδευτικά οι πληροφορίες του αναγνώσματος, εμπλουτιζόμενο, διαφοροποιούμενο ή και εξειδικευόμενο. Στη δεύτερη περίπτωση, το σχήμα επιλέγεται, δομείται από το περιεχόμενο. Τα επιμέρους στοιχεία του κειμένου ανακαλούν στοιχεία πιο γενικά, υπερκείμενα και έτσι γίνεται προοδευτική ένταξη ειδικών εκφωνημάτων της αφήγησης σε ένα πιο γενικό εκφώνημα.

4. Διαδικασίες ένταξης κατά τη δόμηση του κειμενικού μοντέλου

Όταν κάποιος έχει ενώπιόν του γραπτά εκείνο που έχει λεχθεί, ο αναγνώστης συλλαμβάνει το περιεχόμενο του εκφωνήματος, όχι όμως και τον τόνο με τον οποίο έχει λεχθεί. Ο αναγνώστης οφείλει να δοκιμάσει να ανασυστήσει τη στάση αυτού που έχει γράψει το κείμενο, να το ερμηνεύσει πιστά βάσει των κειμενικών ενδείξεων. Με την έννοια αυτή, η κατανόηση είναι μια κατεξοχήν δεξιότητα ερμηνείας. Η ερμηνεία του κειμένου είναι μια διαδικασία στοχασμού πάνω στη σημασία του. Σκέφτομαι το κείμενο σημαίνει πως,

ως αναγνώστης, προσδιορίζω με ποιο τρόπο το κείμενο μπορεί να γίνει κατανητό σύμφωνα με τις ενδείξεις που περιέχει και παρέχει.

Οι πληροφορίες ενός κειμένου δε δίνονται όλες ρητά. Ένα σημαντικό μέρος τους αφήνεται άρρητο, είτε γιατί ο συγγραφέας θεωρεί ότι είναι ήδη γνωστές στον αναγνώστη και, επομένως, μπορεί εύκολα να τις αναδομήσει, είτε γιατί προσδοκά ότι ο αναγνώστης θα μπορέσει να τις δομήσει συμπερασματικά συσχετίζοντας τις γνώσεις που αποσπά από το κείμενο. Το σύνολο των γνώσεων που μεταφέρονται από ένα κείμενο συνιστά τη *σημασιολογική βάση* του, η οποία αποτελείται από τη ρητή και την άρρητη βάση του.

Οι διαδικασίες ένταξης συνίστανται στην πραγματοποίηση δεσμών μεταξύ των προτάσεων ή των φράσεων. Για τη σημείωση των σχέσεων ο συγγραφέας χρησιμοποιεί *επαναλήψεις, αναφορικά, συνδετικά/συνδέσμους* και γενικά *κειμενικούς δείκτες* με τους οποίους διασφαλίζεται η συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου. Επομένως, ο αναγνώστης πρέπει να ταυτοποιεί και να κατανοεί τους κειμενικούς δείκτες συνοχής.

Επίσης, για να κατανοεί το κείμενο, ο αναγνώστης πρέπει να *μπορεί να συναγάγει τους άρρητους και αφανείς δεσμούς μεταξύ των προτάσεων, να συλλογίζεται και να συμπεραίνει*. Η δραστηριότητα αυτή του αναγνώστη είναι αναγκαία, γιατί ο συγγραφέας ποτέ δεν περιγράφει μια κατάσταση πολύ λεπτομερώς, αλλά αφήνει στον αναγνώστη του το έργο της συμπλήρωσης των κενών, δηλαδή να προσθέτει τις πληροφορίες που δεν είναι σαφώς και ρητώς γραμμένες στο κείμενο, με βάση τις προσωπικές εμπειρίες και τις γνώσεις του. Για να κατανοεί, συνεπώς, το κείμενο, θα πρέπει να μπορεί να συνάγει επαγωγικά και απαγωγικά τις *άδηλες, άρρητες, ατύπωτες πληροφορίες* (Giasson, 1990).

Για τη συναγωγή συμπερασμάτων κατά την ανάγνωση, ο αναγνώστης πρέπει να υπερβαίνει την *επιφανειακή, την κυριολεκτική κατανόηση* και να οδηγείται πέρα από το νόημα που βρίσκεται στην επιφάνεια του κειμένου. Μία απάντηση είναι κυριολεκτική/επιφανειακή, αν είναι σημασιολογικά ισότιμη ή συνώνυμη ενός τμήματος του κειμένου, πράγμα που φαίνεται μέσα από τη γραμματοσυντακτική πλοκή των φράσεων και από τη γνώση των συνωνύμων.

Σε κάθε εκφώνημα, προφορικό ή γραπτό, υπάρχει ένα σημαντικό μέρος υπονοουμένων, αποσιωπούμενων, *άρρητων, άδηλων πληροφοριών*. Ο ομιλητής ή ο συγγραφέας ομιλεί και παράγει και ο ακροατής/συνομιλητής ή ο αναγνώστης οφείλει να δημιουργεί ένα κόσμο νοημάτων και σημασιών. Τα αυτονόητα δε λέγονται, δε γράφονται. Αυτό που λέγεται ή γράφεται, απορρέει από αυτό που θεωρείται ότι γνωρίζει ο συνομιλητής/ακροατής ή ο αναγνώστης. Αυτό που αποσιωπάται μπορεί να γίνεται λίγο ως πολύ σκόπιμα. Και υπάρχουν τρόποι του λέγειν, οι οποίοι υπονοούν άλλους. Έτσι, στο

πεδίο του αυτονόητου μπορεί κανείς να διακρίνει: αυτό που είναι προϋποτιθέμενο/προϋπόθεση, αυτό που είναι υπονοούμενο/έμμεσο/καλυμμένο και αυτό που είναι συνεπαγόμενο/συνεπαγωγή.

4.1. Οι προϋποθέσεις

Οι προϋποθέσεις είναι η κοινή ζώνη πληροφοριών των συνομιλητών, πομπού και δέκτη, σε μια κατάσταση επικοινωνίας. Είναι η ζώνη αλληλοκατανόησής τους. Έτσι στο εκφώνημα: *Το στερνοπαίδι της Μαίρης πάει πρώτη μέρα στο σχολείο. Έβαλε τα κλάματα*, είναι προϋποτιθέμενο ότι ο ακροατής ή αναγνώστης έχει έναν κοινό κορμό γνώσεων για τον κόσμο, με τον ομιλητή ή αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη μέρα στο σχολείο προϋποθέτει τη γνώση του σχολείου (οργάνωση του χρόνου – περίπου 10 Σεπτεμβρίου η έναρξη του σχολικού έτους, τη γνώση του χώρου, δημόσιος χώρος διαφορετικός του ιδιωτικού οικογενειακού χώρου) και γνώση των προσώπων (οικογένειας και προσωπικού σχολείου). *Το στερνοπαίδι της Μαίρης* συνεπάγεται ότι η Μαίρη έχει πολλά παιδιά και *Έβαλε τα κλάματα* προϋποθέτει ότι η συγκίνηση είναι συνηθισμένη και αναμενόμενη από μικρό παιδί. Μάλιστα, μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι αυτό το παιδί είναι ηλικίας 4-5 ετών, αφού είναι γνωστό ότι η ηλικία έναρξης της φοίτησης στο νηπιαγωγείο αρχίζει στην ηλικία αυτή.

4.2. Το υπονοούμενο

Το αυτονόητο, το εξυπακουόμενο μπορεί να υπονοείται, να συνάγεται από τα συμφοραζόμενα. Η συνεπαγωγή πραγματώνεται στην ανάγνωση με τη διασύνδεση, συσχέτιση άρρητων πληροφοριών και με τη συναγωγή εξωγλωσσικών πληροφοριών από τη γνώση που έχει ο αναγνώστης για τον κόσμο. Η συνεπαγωγή είναι λογική όταν το συμπέρασμα εγκλείεται στη φράση, όπως, π.χ., από τη φράση: *το στερνοπαίδι της Μαίρης* συνεπάγεται ότι η Μαίρη έχει κι άλλα παιδιά. Η πληροφορία αυτή δομείται με συνεπαγωγικό συμπερασμό. Επίσης, στο εκφώνημα: *Η Μαίρη έχει δύο γάτες: Την Ασπρούλα και τη Μαυρούλα. Σήμερα νύχτωσε και η Ασπρούλα δεν έχει επιστρέψει*, ο αναγνώστης ή ο ακροατής συνάγει ότι η Μαυρούλα έχει επιστρέψει. Η πληροφορία αυτή δεν είναι ανάγκη να λεχθεί ή να γραφεί και ο αναγνώστης προειδοποιείται κατά κάποιο τρόπο ότι η αφήγηση θα συνεχιστεί με κύριους «ήρωες» τη Μαυρούλα και τη Μαίρη. Επίσης στη φράση: *Η Μαίρη φωνάζει με όλη τη δύναμή της την Ασπρούλα*, ο αναγνώστης μπορεί να υποθέσει ότι έχει ανησυχήσει πολύ για τη μη επιστροφή της Ασπρούλας και ότι η έντονη ανησυχία της Μαίρης είναι απόρροια των ζωοφιλικών αισθημάτων της.

4.3. Συνεπαγωγές/συμπεράσματα

Η κατανόηση κειμένου δεν είναι μια παθητική αντανakλαστική ενέργεια, αλλά μια σύνθετη διαδικασία. Κάθε κείμενο είναι γραμμένο με λεπτομέρεια κάποιου βαθμού που ποτέ όμως δεν μπορεί να είναι πλήρης. Το υποκείμενο καλείται να προβεί σε λεξικές, συντακτικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές αποφάσεις, να συνδυάσει τις πληροφορίες του κειμένου με τις δικές του γνώσεις και σταδιακά να εξάγει συμπεράσματα πραγματολογικής και γλωσσολογικής φύσης.

Συναγωγή συμπερασμάτων, λοιπόν, είναι η παραγωγή νέας γνώσης με βάση την προϋπάρχουσα γνώση (Holland, Holyoak, Nisbett & Thagard, 1986). Τα κυριότερα είδη συμπερασμάτων που καλείται το υποκείμενο να παράγει κατά τη λειτουργία της κατανόησης είναι (Perfetti et al, 2005· Oakhill & Cain, 2007):

- *Τα δομικά συμπεράσματα ή συμπεράσματα συνοχής (cohesive inferences):* χρησιμοποιούνται για την επαναφορά της τοπικής και γενικής συνοχής στο κείμενο, τη συνοχή ανάμεσα στις υπό επεξεργασία πληροφορίες και τις πληροφορίες που προηγήθηκαν, η συσχέτιση των οποίων οδηγεί προοδευτικά στην κατασκευή της μακροδομής του κειμένου (Boutard & Maeder 2006).

- *Τα συμπεράσματα επεξεργασίας (elaborative inferences):* χρησιμοποιούνται για τον εμπλουτισμό της νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με πληροφορίες που δεν αναφέρονται σε αυτό και απορρέουν από την προϋπάρχουσα γνώση του υποκειμένου. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι *πραγματολογικοί συμπερασμοί* που βασίζονται στους περιορισμούς που διέπουν μια κατάσταση επικοινωνίας και στην αναγνώριση της πρόθεσης του ομιλήτη/συγγραφέα. Για παράδειγμα: «Ο Κώστας πλησίασε την παρέα των νεαρών κρατώντας στο χέρι του ένα τσιγάρο και ρώτησε: έχετε φωτιά;». Βάσει της περίπτωσης επικοινωνίας, του συγκεκριμένου, αναγνωρίζεται η πρόθεση του Κώστα, δηλαδή θέλει να του δώσουν φωτιά για να ανάψει το τσιγάρο του.

- *Τα αιτιώδη συμπεράσματα (causal inferences):* προκύπτουν μέσα από τη διαμόρφωση της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος. Η χρήση τέτοιων συμπερασμάτων είναι καθοριστικής σημασίας για τη λογική οργάνωση, αναπαράσταση και ερμηνεία του κειμένου.

- *Τα λογικά συμπεράσματα:* βασίζονται στη λογική δεξιότητα του ακροατή/αναγνώστη. Το υποκείμενο μπορεί να πραγματοποιεί ορθούς παραγωγικούς συμπερασμούς από προκειμένες προτάσεις που περιλαμβάνονται μέσα στο κείμενο. Για παράδειγμα, «Σήμερα τα παιδιά, ο Σπύρος και η Κλειώ, έφαγαν πολύ σύντομα όλο τους το φαγητό. Αν φάτε όλο σας το φαγητό, τους είχε πει ο παππούς, θα σας πάω το απόγευμα στο σινεμά». Παιδιά ηλικίας

ας 5 ετών είναι ικανά να πραγματώνουν σωστούς παραγωγικούς συμπερασμούς από κείμενα που περιέχουν υποθετικές προκειμένες προτάσεις του προηγούμενου τύπου/παραδείγματος (Campion & Rossi, 1999).

Οι προγενέστερες εμπειρίες και οι σχετικές με το περιεχόμενο του αναγνώσματος γνώσεις του αναγνώστη του επιτρέπουν να «βλέπει» με άλλο μάτι το κείμενο και να κατανοεί περισσότερα πράγματα από τον αρχάριο αναγνώστη με στενό εμπειρικό και γνωστικό ορίζοντα.

Οι προγενέστερες γνώσεις του αναγνώστη, τις οποίες καλείται να ανακαλεί από τη μνήμη του και προσαρμόζει στις νέες συνθήκες, του επιτρέπουν να συμπληρώνει τα σημασιολογικά κενά που αφήνονται στο κείμενο, και να εξάγει συμπεράσματα. Για παράδειγμα, ο αναγνώστης διαβάσει: «Ο Αλκιβιάδης έτρεχε πολύ γρήγορα... Οι θεράποντες γιατροί είναι επιφυλακτικοί για την εξέλιξη της υγείας του». Βάσει των εμπειριών και των γνώσεών του, ο αναγνώστης συμπληρώνει τα κενά και συμπεραίνει ότι ο Αλκιβιάδης οδηγούσε αυτοκίνητο με υπερβολική ταχύτητα, του συνέβη ένα ατύχημα, εισήχθη στο νοσοκομείο και ότι η κατάσταση της υγείας του είναι κρίσιμη.

Δεδομένου ότι τα συμπεράσματα στηρίζονται σε γνώσεις προηγούμενες και σχετικές με το περιεχόμενο του κειμένου, είναι φυσικό, αφενός μεν οι μεγαλύτεροι αναγνώστες, λόγω εμπειρίας να έχουν περισσότερες γνώσεις και αφετέρου οι μεγαλύτεροι αναγνώστες να διαθέτουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη μεταγνωστική ικανότητα για να συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα ενός συμπεράσματος για τη δόμηση μιας συνεκτικής αναπαράστασης του κειμένου.

Ωστόσο, για μια αποτελεσματική αναγνωστική δραστηριότητα, ανεξαρτήτως ηλικίας και εμπειρίας, ο αναγνώστης πρέπει να συλλαμβάνει εκτός από τα επιφανειακά, τα κυριολεκτικά, τα φανερά, τα ρητά νόηματα του κειμένου και τα άρρητα, τα άδηλα, τα αδιατύπωτα, τα υπονοούμενα. Ο αναγνώστης πρέπει να διεισδύει, να σκέφτεται επαγωγικά και απαγωγικά, να αναλύει και να επεκτείνει τις σκέψεις και τις ιδέες του συγγραφέα, να ερμηνεύει υπό το φως των συμφραζομένων, των υποδηλωμένων και των προσωπικών του εμπειριών και γνώσεων.

Μάλιστα όσο πιο νωρίς ασκείται ο μαθητής στην κατανόηση, τόσο πιο στέρεα θεμελιώνεται η αναγνωστική του δεξιότητα. Οι χαμηλού και μέσου αναγνωστικού επιπέδου μαθητές πρέπει να βοηθούνται για να διευρύνουν και να εμβαθύνουν την ικανότητα κατανόησης κειμένων. Οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται και συλλαμβάνουν το φανερό νόημα, αλλά χρειάζεται να διδαχθούν και να μάθουν να προχωρούν στο πιο βαθύ νόημα των κειμένων που διαβάζουν.

5. Διδακτικές παρεμβάσεις και στρατηγικές για την ανάπτυξη της ικανότητας συμπερασμού

Η δραστηριότητα της ανάγνωσης πραγματώνεται σε δύο επίπεδα: το πρώτο επίπεδο είναι αυτό της επιφανειακής κατανόησης, δηλαδή της εγκατάστασης της συνοχής του κειμένου, του κυριολεκτικού νοήματός του. Αυτή η διεργασία όμως δεν είναι επαρκής, γιατί άπαξ και εγκατασταθεί το κυριολεκτικό νόημα, ο αναγνώστης πρέπει να αξιολογήσει το κείμενο σε σχέση με τις γνώσεις που έχει για τον κόσμο. Ο αναγνώστης πρέπει να συσχετίσει το κείμενο με το αφανές, το άρρητο νόημα του με όλες τις μορφές του, διατυπώνοντας αναγκαίες προϋποθέσεις, συνάγοντας επαγωγικούς συμπερασμούς, διασαφηνίζοντας τα υπονοούμενα και προεκτείνοντας τη θεώρηση του κειμένου/ συγγραφέα σε συνεπακόλουθα. Αυτό είναι το δεύτερο επίπεδο της ανάγνωσης, το επίπεδο της *ερμηνείας/βαθιάς κατανόησης*.

Εφόσον, λοιπόν, η ανάγνωση δεν περιορίζεται στην *επιφανειακή/κυριολεκτική κατανόηση*, αλλά αποσκοπεί στην *ερμηνεία και αξιολόγηση* του κειμένου, το σχολείο, οφείλει να αναπτύξει μια αναγνωστική συμπεριφορά, η οποία να στοχεύει στο να κάνει αντιληπτές, αν όχι σαφείς και ρητές, αυτές τις πληροφορίες που δεν είναι παρά υποδηλούμενες ή υπονοούμενες, καθόσον η δεξιότητα δόμησης των νοημάτων ενός κειμένου από ένα σύνολο υπονοούμενων πληροφοριών είναι καθοριστική για μια αποτελεσματική αναγνωστική πράξη. Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα αποδείχνουν ότι η διδασκαλία και η άσκηση μαθητών Ε' δημοτικού στη συναγωγή συμπερασμών αυξάνει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις επιδόσεις τους στην αναγνωστική κατανόηση (Bianco, 2003). Το σχολείο, λοιπόν, οφείλει να μάθει στα παιδιά να συναγάγουν συμπεράσματα με τη συσχέτιση, διασύνδεση μερών του κειμένου πριν το ερμηνεύσουν. Πρέπει να διδαχθούν τρόπους δόμησης της σημασίας αναδειχνοντας τις *άδηλες πληροφορίες* και τα *άρρητα μηνύματά* του. Αυτό σημαίνει *βαθιά κατανόηση* του κειμένου με την οποία αποφεύγεται το αμφιλεγόμενο, το διφορούμενο, μειώνεται η αβεβαιότητα και προτείνεται μια σχεδόν μονοσήμαντη σύλληψη του κειμενικού περιεχομένου.

Ωστόσο, μερικοί μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες σταματούν, περιορίζονται στο *επιφανειακό/κυριολεκτικό νόημα*. Αποκωδικοποιούν, κατανοούν επιφανειακά, αλλά αδυνατούν να συναγάγουν το μη προφανές, το άρρητο νόημα του κειμένου. Όταν ο/η εκπαιδευτικός τους ζητάει να δώσουν μian *άδηλη/άρρητη κειμενική πληροφορία* απαντούν: *αυτό δεν είναι γραμμένο μέσα στο κείμενο*. Όταν ζητάει, αν η Μαίρη έχει κι άλλα παιδιά βάσει της ανάγνωσης της φράσης: *Η Μαίρη οδήγησε το στερνοπαίδι της στο σχολείο*, οι μαθητές μένουν έκπληκτοι, αναζητούν την εμφανή πληροφορία και καταλή-

γουν απαντώντας: *Δεν ξέρω. Δεν μπορούμε να το ξέρουμε. Δεν είναι γραμμένο. Δε φαίνεται στο κείμενο.*

Έτσι, ενώ το σχολείο από πολύ παλιά αναπτύσσει κυρίως την ικανότητα της επιφανειακής κατανόησης των κειμένων, στις μέρες μας τίθεται το ερώτημα πώς μπορούν να μάθουν οι μαθητές να περιορίζουν τα ασαφή/υπονοούμενα νοήματα του κειμένου; Πώς μπορούν να μάθουν να ερμηνεύουν το κείμενο εγκαθιστώντας ένα δεσμό μεταξύ του κειμένου, του αναγνώστη και του κόσμου; Πώς μπορούν να προχωρούν στη 'βαθιά' κατανόηση ενός κειμένου, προσφεύγοντας στις προηγούμενες γνώσεις τους για τον κόσμο ή/και στις γλωσσικές τους γνώσεις για τη σύλληψη των άδηλων κειμενικών στοιχείων;

Πρόσφατη δική μας ερευνητική προσπάθεια καταδεικνύει ότι η δεξιότητα συναγωγής συμπερασμών μπορεί να αναπτύσσεται μέσα από στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρησιμοποίηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και παρεμβάσεων και με τη χρήση ανάλογου διδακτικού υλικού (Βάμβουκα, υπό δημοσίευση).

Πιο συγκεκριμένα, η *διασαφήνιση* είναι μια διδακτική πρακτική που στοχεύει στην αποκάλυψη των υπονοούμενων στοιχείων και σχέσεων μεταξύ των εκφωνημάτων, ώστε να εγκαθίσταται η σημασία. Η ικανότητα εγκαθίδρυσης της σημασίας, της βαθιάς κατανόησης του κειμένου, αναπτύσσεται με διάφορες δραστηριότητες όπως είναι: οι συζητήσεις, η αισθητική ανάγνωση, η συσχέτιση των κειμένων και η γραφή επί του θέματος.

Επίσης, η *τεχνική του καταιγισμού ιδεών* (brainstorming) εμπλέκει τους μαθητές στην αναζήτηση των βαθιών νοημάτων και τους βοηθά να εισδύουν στα «βαθιά νερά» του κειμένου. Ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να «φανταστούν» όσο πιο πολλές ιδέες μπορούν, λογικές και αλλόκοτες, τις οποίες σημειώνει (*αποκλίνουσα σκέψη*). Μετά ζητάει να ταξινομηθούν οι ιδέες αυτές σύμφωνα με κριτήρια που οι μαθητές προτείνουν. Τέλος, οι αδύνατες προτάσεις συζητούνται και αποσύρονται (*συγκλίνουσα σκέψη*). Έτσι, η ομάδα/τάξη με τον καταιγισμό ιδεών διευκολύνει την ερμηνεία/βαθιά κατανόηση του κειμένου.

Όσον αφορά στην ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, ορισμένες *διδακτικές στρατηγικές* μπορούν να βελτιώνουν τη δεξιότητα των μαθητών στη συναγωγή συμπερασμάτων. Έτσι, λοιπόν, αντί οι εκπαιδευτικοί να περιορίζονται στο να υποβάλλουν ερωτήσεις των οποίων η απάντηση συνάγεται άμεσα από το κείμενο, από τα ρητά και εμφανή στοιχεία του περιεχομένου, προτιμότερο είναι να θέτουν ερωτήσεις συμπερασματικού τύπου, δηλαδή ερωτήσεις που αποσκοπούν στη σύλληψη του αφανούς, άρρητου νοήματος του κειμένου (Βάμβουκα, υπό δημοσίευση).

5.1. Η διδασκαλία της μάθησης εξαγωγής συμπερασμάτων μπορεί να αρχίζει με την εξάσκηση των μαθητών να αναζητούν *συμπερασματικές απαντήσεις* σε ερωτήσεις των παρακάτω τύπων (Johnson & Johnson, 1986):

5.1.1. Ερωτήσεις για τον τόπο: Σε ποιο μέρος γίνεται ένα επεισόδιο, ένα γεγονός, ένα φαινόμενο;

Παράδειγμα: Μετά τη συμπλήρωση των στοιχείων μας στην υποδοχή, το γκαρσόνι μας βοήθησε να μεταφέρουμε τις αποσκευές μας στο δωμάτιό μας.
- Πού βρισκόμαστε;

5.1.2. Ερωτήσεις για το χρόνο: Πότε έγινε, έλαβε χώρα το γεγονός;

Παράδειγμα: Οι πρώτες ακτίνες του ήλιου εμφανιστήκαν και ρόδισαν τον ορίζοντα.

Ποια χρονική στιγμή εκτυλίσσεται η σκηνή;

5.1.3. Ερωτήσεις για την πράξη/ενέργεια: Τι έκανε το πρόσωπο, ο πρωταγωνιστής, ο δράστης;

Παράδειγμα: Ο Μενέλαος κάθεται στην άκρη της θάλασσας, προσπαθώντας να πετάξει την πετονιά όσο πιο μακριά γίνεται.
Τι κάνει ο Μενέλαος;

5.1.4. Ερωτήσεις για το δράστη: Ποιος έκανε την πράξη, την ενέργεια; Ποιος είναι ο δράστης;

Παράδειγμα: Με το χτένι στο ένα χέρι και το ψαλίδι στο άλλο ο Μάκης πλησίασε στην καρέκλα όπου είχε κιόλας καθίσει ο Χρήστος.
- Ποιος είναι ο Μάκης και ποιος είναι ο Χρήστος;

5.1.5. Ερωτήσεις για το όργανο/εργαλείο: Τι χρησιμοποιεί ως εργαλείο/όργανο ο δράστης;

Παράδειγμα: Ο γιατρός κρατούσε σταθερό το γυαλιστερό εργαλείο και το έβαλε μέσα στο στόμα μου.
- Ποιο εργαλείο χρησιμοποίησε ο γιατρός; (οδοντοτροχός)

5.1.6. Ερωτήσεις για το αντικείμενο αναφοράς: Για ποιο πράγμα γίνεται λόγος και το οποίο μπορεί να γίνεται αντιληπτό;

Παράδειγμα: «Τα βρήκα! Η τσέπη μου είναι τρύπια και είχαν πέσει μέσα στη φόδρα. Τώρα μπορώ, επιτέλους, να μπω στο σπίτι μου»!
Τι έψαχνε το παιδί;

5.1.7. Ερωτήσεις για την κατηγορία: Με ποια λέξη μπορούμε να πούμε όλες τις λέξεις των αντικειμένων, πράξεων, φαινομένων αναφοράς;

Παράδειγμα: Τα τριαντάφυλλα και τα γαρίφαλα είναι σε βάζα. Οι τουλίπες είναι σε μια πλαστική λεκάνη.

- Για ποια κατηγορία αντικειμένων πρόκειται;

5.1.8. Ερωτήσεις για την αιτία: Να προσδιορίζει κάτι το οποίο παράγει ένα αποτέλεσμα.

Παράδειγμα: Το πρωί πολλά δέντρα ήταν ξεριζωμένα και πολλά άλλα ήταν με σπασμένα κλωνάρια.

- Τι προκάλεσε την κατάσταση αυτή;

5.1.9. Ερωτήσεις για τη λύση ενός προβλήματος: Να συμπεραίνουν οι μαθητές για τη λύση ενός προβλήματος.

Παράδειγμα: Ο Πέτρος είχε ολόκληρο το ένα του μάγουλο και το δόντι του τον έκανε να υποφέρει τρομερά.

- Πώς μπορεί να λύσει το πρόβλημά του ο Πέτρος; (Ορισμένες φορές μπορεί να μην μονεύεται η λύση και το πρόβλημα πρέπει να προσδιορίζεται επαγωγικά.)

5.1.10. Ερωτήσεις για τα συναισθήματα ή τις στάσεις: Οι μαθητές συμπεραίνουν για τα συναισθήματα ή τις στάσεις των προσώπων του αναγνώσματος.

Παράδειγμα: Ενώ ανέβαινα στο βάθρο για να πάρω το πτυχίο μου, ο πατέρας μου χειροκροτούσε δακρυσμένα.

- Ποιο συναισθήμα ένιωθε ο πατέρας;

5.2. Μια άλλη στρατηγική άσκησης στην εξαγωγή επαγωγικών συμπερασμάτων είναι η *ανάγνωση αποσπασμάτων και η διατύπωση μιας συμπερασματικής ερώτησης*. Ο αναγνώστης, βάσει δεικτών σημείωσης σχέσεων μεταξύ των μερών του αποσπάσματος, οδηγείται στη συμπερασματική απάντηση.

Παράδειγμα: «Όσο προχωρούσαμε τόσο πιο πυκνό γινόταν το σκοτάδι. Έπρεπε να σκύβουμε για να μη χτυπήσουν τα κεφάλια μας στους υγρούς βράχους. Αριστερά έτρεχε ένα μικρό υπόγειο ρυάκι. Ήταν ο μοναδικός ήχος που ακουγόταν, αν εξαιρέσει κανείς τον ήχο των παπουτσιών μας πάνω στις πέτρες. Όταν κοιτάξαμε ολόγυρα είδαμε που βρισκόμαστε.»

- Πού βρίσκονται τα πρόσωπα της ιστορίας;

5.3. Μια ακόμη στρατηγική άσκησης στη συναγωγή συμπερασμάτων συνίσταται στην *υποκίνηση των μαθητών να διατυπώνουν υποθέσεις*.

Ένας τρόπος μάθησης της δεξιότητας κατανόησης είναι ο δάσκαλος να διατυπώνει παρωθητικές ερωτήσεις επί του περιεχομένου του κειμένου, διεγείροντας τη σκέψη και το στοχασμό του μαθητή γι' αυτό που διαβάζει.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί υποβάλλουν ερωτήσεις που ελέγχουν κυρίως τη συγκράτηση γεγονότων και πληροφοριών χωρίς ενδιαφέρον, αντί να αφυπνίζουν και να ενεργοποιούν τη σκέψη των μαθητών. Πρέπει να παρωθούν τους μαθητές τους να διατυπώνουν κρίσεις για την ακρίβεια και την αληθοφάνεια των αναφερομένων στο κείμενο σε σχέση με την προσωπική τους εμπειρία. Να τους υποβάλλει ερωτήσεις των οποίων η απάντηση συνάγεται έμμεσα από τις πληροφορίες του αναγνώσματος. - Γιατί προτείνεις αυτή τη σημασία; (υπόθεση) – Τι σε έκανε να σκεφθείς ότι μπορεί να σημαίνει αυτό; - Σε τι βασίστηκες, στηρίχτηκες; (ποιες οι ενδείξεις του κειμένου;)

Στην αντιπαράθεση με διάφορες απαντήσεις στην ίδια ερώτηση, στις συζητήσεις που εμπλέκονται, τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε, να αντιπαραθέτουν τις ιδέες, να επιχειρηματολογούν, να τροποποιούν τις υποθέσεις τους, τις στρατηγικές τους και να ξεπερνούν τις επιφυλάξεις τους.

Οι απαντήσεις των μαθητών είναι συνάρτηση των γνώσεων και των εμπειριών τους. Αν οι απαντήσεις τους δεν είναι ορθές, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να προσκομίσουν τα στοιχεία που τους οδήγησαν στη συγκεκριμένη απάντηση και να διατυπώσουν εναλλακτικές υποθέσεις, τροποποιώντας τις αρχικές.

5.4. Στρατηγική άσκησης στη συναγωγή συμπερασμάτων αποτελεί και η ταυτοποίηση των λέξεων-κλειδιά του αποσπάσματος με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τέτοιες λέξεις κλειδιά στο προηγούμενο παράδειγμά μας είναι: *όσο προχωρούσαμε το σκοτάδι πύκνωνε. Υπόγειο ρυάκι. Υγρός βράχος. Σκύβαμε για να μη χτυπήσουμε τα κεφάλια.*

5.5. Διατύπωση ερωτήσεων τύπου ναι-όχι και απαντήσεων σε αυτές.

Αν οι μαθητές απαντήσουν ότι τα πρόσωπα του παραδείγματος βρίσκονται στην παραλία ή στο βουνό, ο εκπαιδευτικός αποδειχνει πώς θα μπορούσαν να θέσουν ερωτήσεις για να δουν, αν οι λέξεις κλειδιά ταιριάζουν με την απάντησή τους, όπως:

Αν τα πρόσωπα ήταν σε παραλία:

- Θα μπορούσαν να βαδίζουν/προχωρούν;
- Θα μπορούσαν να χτυπήσουν το κεφάλι τους στους βράχους;
- Θα γινόταν όλο και πιο πυκνό το σκοτάδι;

Έτσι, αναιρείται μια πιθανή (λανθασμένη) υπόθεση και οι μαθητές οδηγούνται στην επόμενη ορθή. Η φάση αυτή στοχεύει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πώς να εργάζονται, πώς να προχωρούν με συστηματικό τρόπο στην αναζήτηση της λύσης και στο να ενθαρρύνονται να είναι ενεργητικοί κατά την ανάγνωση και δόμηση του βαθιού νοήματος.

Συνοπτικά, οι άρρητες, οι άδηλες πληροφορίες του κειμένου βρίσκονται υπό μορφή προϋποτιθέμενων γνώσεων, υπονοούμενων και συμπερασμών και καθώς παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη βαθιά κατανόηση του κειμένου πρέπει να γίνονται αντικείμενο σχετικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού. Το παν είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι όλες οι πληροφορίες δεν είναι σαφώς, εμφανώς και προδήλως γραμμένες μέσα στο κείμενο.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός, πριν την έναρξη της διδασκαλίας του, να γνωρίζει αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές του κατέχουν γνώσεις σχετικές με το κείμενο που πρόκειται να διαβάσουν και ενδεχομένως να προετοιμάζει δραστηριότητες πρόσκτησης γνώσεων πριν την έναρξη της διδασκαλίας/ επεξεργασίας ενός κειμένου. Η κατοχή περισσότερων γνώσεων επί του κειμένου ανάγνωσης επιτρέπει στο μαθητή να επεξεργάζεται σε μεγαλύτερο βάθος το κείμενο και να εφαρμόζει γνωστικές διαδικασίες πιο σύνθετες (συμπλήρωση κενών, γενίκευση, συμπερασμός).

6. Αντί για επίλογο

Η ανάγνωση είναι μια δραστηριότητα στοχασμού, κατά την οποία η ενεργοποίηση κι η προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη είναι πρωταρχικής σημασίας. Για να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο, ο αναγνώστης χρειάζεται να διαθέτει εμπειρίες και γνώσεις σχετικές με τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα εκτυλίσσονται στον κόσμο (γνώσεις πραγματολογικές), καθώς και γνώσεις σχετικές με τον τρόπο γραπτής σημείωσης των σχέσεων που συνδέουν τα αντικείμενα, τις καταστάσεις και τα γεγονότα του κόσμου (γνώσεις γλωσσικές). Απαιτείται, δηλαδή, ο αναγνώστης να διαθέτει γνώσεις εννοιολογικές και γνώσεις γλωσσικές και να είναι ικανός να τις ενεργοποιεί (Βάμβουκας, 2008).

Ωστόσο στις σύγχρονες θεωρίες και μοντέλα κατανόησης κειμένου, τα βαθύτερα επίπεδα κατανόησης (εξαγωγή συμπερασμών βάσει γνώσης) κερδίζουν εμφανώς έδαφος έναντι των επιφανειακών επιπέδων κατανόησης (λεκτική επεξεργασία, συντακτική ανάλυση, ρητή ερμηνεία).

Η διδασκαλία, λοιπόν, της κατανόησης έγκειται κυρίως στην επιδεξιότητα του/της εκπαιδευτικού να εξετάζει και να επιβεβαιώνει την ακρίβεια αυτών που διαβάζονται και στο να προτείνει στο μαθητή ασκήσεις και δραστηριότητες για να διεισδύει ο μαθητής πέραν από το επιφανειακό και δηλούμενο νόημα του κειμένου. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, αφού αποτελεί το μεσολαβητή στη διασαφήνιση των άρρητων στοιχείων του κειμένου και στην ενεργοποίηση και λειτουργικοποίηση των συμπεριφορών επαγωγικών συμπερασμών στους μαθητές του. Μόνο όταν οι

μαθητές κατανοούν σε βάθος ένα κείμενο, μπορούν να στοχάζονται πάνω σε αυτό και να το οικειοποιούνται, μόνο τότε επιτυγχάνεται μια αποτελεσματική αναγνωστική πράξη.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκα, Ι. (υπό δημοσίευση). “Η δεξιότητα συναγωγής αναγνωστικών συμπερασμών από μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου”. Στα πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», 19-21 Νοεμβρίου 2010, Ρέθυμνο.
- Βάμβουκας, Μ.(2008). “Η κατανόηση κειμένων: μοντέλα και παράγοντες κατανόησης”, *Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.*, 1, 7-21.
- Bianco, M. (2003). “Apprendre à comprendre: L’entraînement à l’utilisation des marques linguistiques”. In Gaonac’h D. & Fayol M. (éds), *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette, pp. 156-181.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension*. Paris: In Press.
- Blanc, N. (2006). *Le concept de représentation en psychologie*. Paris: In Press.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l’enfant*. Paris: Dunort.
- Boutard, C. & Maeder, C. (2006). Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension. *L’orthophoniste*, 255, 19-26.
- Campion, N. & Rossi, J.-P. (1999). “Inférences et compréhension de textes”, *L’Année Psychologique*, 93, 493-527.
- Fayol, M. (2000). “Comprendre et produire des textes écrits”. In Kail, M. & Fayol, M., *L’acquisition du langage*, Paris: P.U.F.
- Fletcher, C.R., Chrysler, S.T. et al. (1995). “The role of of co-occurrence, co-reference and causality in the coherence of conjoined sentences”. In Lorch R, O’Brien E. (eds), *Sources of coherence in text comprehension*, LJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 203-218.
- Gaonac’h, D. & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Giasson, J. (2005). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Golder, C. & Gaonac’h, D. (2002). *Επάγγελμα εκπαιδευτικός. Ανάγνωση και κατανόηση. Ψυχολογία της ανάγνωσης*, (μεταφ. Ι.Θεοφανοπούλου). Αθήνα: εκδ. Πατάκης.
- Guppy, P. & Hudes, M. (1999). *The development of independent reading*. Buckingham: Open University Press.
- Holland, J.H., Holyoak K.J., Nisbett R.E. & Thagard P.R. (1986). *Induction: Processes of inference, learning and discovery*. Cambridge M.A.: MIT Press.
- Johnson, D. & Johnson, B. (1986). “Highlighting Vocabulary in inferential comprehension instruction”, *Journal of Reading*, 29, 7, 622-626.
- Kintsch, W. (1988). “The use of knowledge in discourse, Processing: a construction –integration model”, *Psychological Review*, 95, 163-182.

- Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive: Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles: De Boeck.
- Maeder, C. & Charlois, A.L. (2010). Validation d'un test de compréhension écrite de récit : 'la forme noire'. *Glossa*, 108, 69-85.
- Oakhill, J.V. & Cain, K. (2007). "Issues of causality in children's reading comprehension". In McNamara D. (eds), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions and technologies*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C.A. et al. (2005). "The lexical constituency model: Some implications of research on Chinese for general theories of reading", *Psychological Review*, 112, 43-59
- Pynte, J. (1991). "Les modèles de la compréhension du langage", in Caverni J-P. et al., *Psychologie cognitive: modèles et méthodes*, Grenoble, P.U.G., pp.87-110.
- Rémond, M. (2003). "Enseigner la compréhension". In Gaonac'h D. & Fayol M. (eds), *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette.
- Richard, J-F. (1990). *Les activités mentales: comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: A.Colin.
- Rossi, J-P. (2009). *Psychologie de la compréhension du langage*. Bruxelles: De Boeck.
- Smith, F. (2006). *Κατανοώντας την ανάγνωση* (επιμ. Α. Αϊδίνης), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Van Dijk & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, NY: Academic Press.

Résumé

La compréhension d'un texte c'est le résultat de l'interaction du lecteur et des éléments textuels. On parle aussi bien d'une compréhension superficielle/intuitive que d'une compréhension profonde/ analytique. Pour cette dernière, le lecteur doit dégager les informations implicites du texte, de déduire des inférences et d'élaborer des déductions. Afin de bien comprendre un texte, il doit structurer une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte. Notre étude est orientée vers la présentation des niveaux de compréhension, et aux processus d'intégration des informations implicites d'un texte (présupposés, sous -entendus, déductions). Ensuite, on présente des techniques de développement de la compétence d'inférer chez le jeune lecteur, sur la base de ses connaissances pragmatologiques et de ses expériences.

Ιωάννα Μ. Βάμβουκα

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών

Ιακωβάτων 10, 11144, Πατήσια, Αθήνα

τηλ. 210 2020511

E-mail: vamvoukaioanna@hotmail.com