

## **Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της ‘συναλλακτικής’ θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας**

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικής της λογοτεχνίας*

Χρυσός Μιχαήλ, *Υποψήφιος Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής*

*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα*

Περίληψη: Η ‘συναλλακτική’ ανάγνωση (transactional reading) συνιστά, μεταξύ άλλων αναγνωστικών θεωριών, μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας με ποικίλες εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις. Η ισότιμη ‘συναλλαγή’ συγγραφέα-κειμένου-αναγνώστη, η πρότερη αναγνωστική προδιάθεση και πεποιθήσεις του αναγνώστη, η πρόκριση μιας αισθητικής αναγνωστικής εμπειρίας, η ενθάρρυνση της μοναδικής ανταπόκρισης του αναγνώστη, η συνδιαμόρφωση και ο μετασχηματισμός του νοήματος/ερμηνείας του κειμένου σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αποτελούν τις βασικότερες παραμέτρους της αναγνωστικής προβληματικής της Rosenblatt. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καταγράψει τις εκπαιδευτικές εμπειρικές πρακτικές έκφρασης της συγκεκριμένης αναγνωστικής πρότασης στην τάξη μέσα από τις οποίες προέκυψαν μοντέλα διδασκαλίας και ανάγνωσης της λογοτεχνίας με σαφή προσανατολισμό και διακριτά χαρακτηριστικά. Ο επαναπροσδιορισμός αυτών των μοντέλων μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματικότερη οργάνωση της λογοτεχνικής ανάγνωσης και στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνία, διδακτικά μοντέλα, επιστημολογικά μοντέλα ανάγνωσης

### **1. Εισαγωγή**

Η ‘συναλλακτική’ αναγνωστική προσέγγιση της λογοτεχνίας συνιστά, μεταξύ άλλων αναγνωστικών θεωριών, μια εναλλακτική διδακτική πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας με ποικίλες εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Η προσέγγιση αυτή θεωρείται εύκολα εφαρμόσιμη, αποδεδειγμένα αποτελεσματική (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2004) και διαθέτει ίσως τον σαφέστερο παιδαγωγικό χαρακτήρα συγκριτικά με τις υπόλοιπες αναγνωστικές θεωρίες (Μαλαφάντης, 2005β).

### **2. Το ‘διδακτικό μοντέλο προσανατολισμένο στη λογοτεχνία’ (literature-based instruction).**

Πολλοί ερευνητές (Galda, 1990· McGee, 1992· Langer, 1994· Gambrell, Morrow & Pennington, 2002) συμφωνούν ότι οι θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader response theories) και κυρίως η ‘συναλλακτική’ αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt αποτέλεσαν το σημαντικότερο έρεισμα για την επαναφορά του *διδακτικού μοντέλου προσανατολισμένου στη λογοτεχνία (literature-based instruction)* στο σημερινό παιδαγωγικό διάλογο, αν και αυτό ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κορυφώθηκε τουλάχιστον στα τέλη της δεκαετίας του 1990.

Οι Au & Raphael (1998, σ.124) υποστηρίζουν ότι ένα τέτοιο μοντέλο επιδιώκει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην προσωπική νοηματοδότηση

του λογοτεχνικού έργου, ώστε να απολαμβάνουν τη λογοτεχνία εφ' όρου ζωής. Επιπλέον, η διδακτική αυτή πρόταση προκρίνει κυρίως την ανάδειξη της αισθητικής αναγνωστικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1978/1994) του μαθητή/αναγνώστη, ενθαρρύνοντάς τον 'να αισθητοποιεί χαρακτήρες, γεγονότα, να προβλέπει ενέργειες, να ανατρέχει σε ό,τι ήδη διάβασε, να ταυτίζεται με χαρακτήρες (ήρωες) της ιστορίας, απολαμβάνοντας έτσι το κείμενο' (Galda, 1998, σ.2). Άλλωστε, αν ο μαθητής/αναγνώστης δεν βιώσει το αναγνωστικό γεγονός ως στιγμή απόλαυσης, ενδέχεται τότε να σταματήσει το λογοτεχνικό διάβασμα και να επιλέξει εναλλακτικές δραστηριότητες (Nell, 1988). Βέβαια, η αισθητική ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου συνεισφέρει και στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή, αφενός επειδή κατανοεί ποικίλες στιγμές της (παν)ανθρώπινης εμπειρίας που ενδεχομένως δεν είχε την ευκαιρία άμεσα να βιώσει και αφετέρου επειδή εκτίθεται σε ποικίλες τεχνοτροπίες και γίνεται σταδιακά 'λογοτεχνικά' εγγράμματο (Eisner, 1985, σ.28-29). Παράλληλα, η αναγνωστική ευχαρίστηση και απόλαυση του κειμένου διευκολύνεται από τη διαδικασία νοηματοδότησης αυτού, όπως συνδιαμορφώνεται τόσο από τις προσωπικές συνδέσεις του ίδιου του αναγνώστη με τις μοναδικές κοινωνικοπολιτισμικές του καταβολές όσο και από την 'επικοινωνία αναγνωστών μεταξύ τους' (Rosenblatt, 1978/1994, σ.146). Ακόμη, δηλαδή, και αν προκύψουν προσωπικές παρερμηνείες ή παρανοήσεις, 'παρέχεται η δυνατότητα αυτές να διασαφηνιστούν [με διάλογο] στην κοινότητα των (συν)κατασκευαστών του νοήματος' (Karolidis, 1992, σ.37) με 'κοινωνικού πλαισίου στήριξη' (social scaffolding) η οποία αναφέρεται στη βοήθεια που δίνεται στους λιγότερο ικανούς από ικανότερους αναγνώστες ανάλογα τη 'ζώνη επικείμενης ανάπτυξης' (zone of proximal development) του καθενός, επιτρέποντας έτσι στους πρώτους να συναλλάσσονται με το κείμενο με πιο προωθημένους τρόπους απ' ό,τι θα έκαναν μόνοι τους (Vygotsky, 1978).

Παλιότερα, οι Eeds & Wells (1989) παρατήρησαν την 'συναλλακτική' αναγνωστική εμπειρία μαθητών/αναγνωστών σε ομάδες συζήτησης (discussion groups) για λογοτεχνικά έργα στις οποίες οι ίδιοι, χωρίς την άμεση καθοδήγηση του δασκάλου, αξιοποίησαν κειμενικά στοιχεία, πρόβαλαν συμπεράσματα και αποσαφήνισαν τυχόν παρερμηνείες σε πλαίσιο συνεργατικής μάθησης. Οι μαθητές/αναγνώστες εκτίθενται λοιπόν σε υψηλής ποιότητας λογοτεχνικά περιβάλλοντα (εικονογραφημένα βιβλία, βιβλία μυθοπλασίας και μη, ποίηση, κτλ) και εμπλέκονται σε προφορικές και γραπτές δραστηριότητες νοηματοδότησης του κειμένου (Gambrell, Morrow & Pennington, 2002). Συμμετέχουν σε αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις (δραματοποίηση, τήρηση ημερολογίου, κτλ) και, συγκριτικά με τους μαθητές άλλων προγραμμάτων λογοτεχνικής ανάγνωσης, φαίνεται να επιδεικνύουν μεγαλύτερη βελτίωση στη χρήση λεξιλογίου και στην κατανόηση του κειμένου (Gambrell, Morrow & Pennington, 2002). Επίσης, το διδακτικό αυτό μοντέλο επιδρά καταλυτικά στην ανάπτυξη θετικής στάσης για την ανάγνωση, ενώ οι μαθητές δείχνουν να διαθέτουν περισσότερη επιμονή και χρόνο για ανάγνωση (Gerla, 1996· Edmunds & Bauserman, 2006).

Οι Hiebert & Colt (1989) μάλιστα κατέγραψαν τρεις (3) επιμέρους παραλλαγές αυτού του μοντέλου στην εκπαιδευτική πράξη: α) την καθοδηγούμενη διδασκαλία της λογοτεχνίας όπου ο δάσκαλος επιλέγει τα λογοτεχνικά έργα, β) τη δασκαλομαθητική διάδραση όπου δάσκαλος και μαθητής επιλέγουν από κοινού τα λογοτεχνικά έργα και γ) τη μη καθοδηγούμενη διδασκαλία της λογοτεχνίας όπου ο μαθητής επιλέγει μόνος του τα λογοτεχνικά έργα. Οι ερευνητές αυτοί πρόκριναν τον δεύτερο προσανατολισμό έναντι του πρώτου, ο οποίος φαίνεται να παρεμποδίζει την ανάπτυξη αυτόνομων δια βίου αναγνωστών. Επίσης εκφράζουν ενστάσεις για τον τρίτο προσανατολισμό της διδασκαλίας, επειδή αποτρέπει το δάσκαλο να προσφέρει την κατάλληλη καθοδήγηση που χρειάζονται οι μαθητές για να γίνουν έμπειροι αναγνώστες. Παρόμοια, ο Zarrillo (1989) κατέγραψε τρεις (3) εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης του *διδασκτικού μοντέλου προσανατολισμένου στη λογοτεχνία* (literature-based instruction) στην τάξη: α) την *εξατομικευμένη ανάγνωση* (individualized reading) με δυνατότητα επιλογής των αναγνωσμάτων, με αυτοκαθοδήγηση του αναγνώστη και με ατομικές συνεδρίες δασκάλου-μαθητή β) τη διδασκαλία λογοτεχνίας *ανά θεματικές ενότητες* (literature units) και γ) τη διδασκαλία λογοτεχνίας με *επιλεγμένα αναγνώσματα* (core books).

Οι δάσκαλοι που υιοθετούν μία ή περισσότερες από τις παραπάνω διδακτικές προτάσεις πιστεύουν στην κοινωνική κατασκευή της νοηματοδότησης του λογοτεχνικού έργου, αντιλαμβάνονται δηλαδή τη λογοτεχνική ανάγνωση και γραφή ως ανώτερες διανοητικές διαδικασίες οι οποίες ελέγχονται και ρυθμίζονται μέσα από τη 'συναλλαγή' μαθητών/αναγνωστών με διαφορετικά χαρακτηριστικά (αναγνώσεις και εμπειρίες παρελθόντος/παρόντος, φύλο, ηλικία, καταγωγή, ανατροφή) κάτω από τις ιδιαιτερότητες της στιγμής του αναγνωστικού γεγονότος (κατάσταση, διάθεση, πίεση, λόγους για ανάγνωση, στάση κατά την ανάγνωση) (Vygotsky, 1978· Karolides, 1992, σ.23). Σύμφωνα με τις Galda, Cullinan & Strickland (1993), ένα διδακτικό μοντέλο προσανατολισμένο στην ανάγνωση πρέπει να *απαρτίζεται* από α) την καθοδήγηση ενός ενθουσιώδους δασκάλου, β) ένα περιβάλλον μάθησης που ενισχύει την κοινωνική διάδραση, γ) τη δυνατότητα επιλογής της νοηματοδότησης και ερμηνείας του λογοτεχνικού έργου στους μαθητές και δ) τη διαθεσιμότητα διδακτικού χρόνου και αναγνωστικού υλικού στην αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών.

Οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες εφαρμογής ενός τέτοιου διδακτικού μοντέλου στην τάξη συμφωνούν στα εξής διακριτά χαρακτηριστικά που πρέπει να το διέπουν: α) μέσα από ποικίλες δραστηριότητες ανάγνωσης (μεγαλόφωνης, από κοινού, καθοδηγούμενης και/ή ανεξάρτητης), γραφής (μεγαλόφωνης, από κοινού, καθοδηγούμενης και/ή ανεξάρτητης) και ομιλίας (top-down model), οι αναγνώστες, αξιοποιώντας πρότερα σχήματα του σημασιολογικού, συντακτικού, γραφοφωνημικού και πραγματολογικού επιπέδου του γλωσσικού τους συστήματος, κάνουν πιθανές προβλέψεις για το νόημα του κειμένου, τις οποίες διαψεύδουν ή επιβεβαιώνουν ανάλογα, φτάνοντας στην προσωπική τους ερμηνεία (Wells, 1990· Routman, 1991· Tomkins & McGee, 1993), β) παρέχεται η δυνατότητα επιλογής στους αναγνώστες να διαβάσουν και να ανταποκριθούν σε λογοτεχνικά έργα της αρεσκείας τους, γ) ενισχύεται η διαδραστική επικοινωνία και συζητήσεις μεταξύ (συν)αναγνωστών δ)

ρόλος του (συν) αναγνώστη εκπαιδευτικού γίνεται διευκολυντικός, διαμεσολαβητικός και αναστοχαστικός (Galda, Cullinan & Strickland, 1993) και κυρίως ε) παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης, τελειοποίησης και κοινοποίησης της μοναδικής ανταπόκρισης των αναγνωστών σε διαφορετικές, αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις (δραματοποίηση, ζωγραφική, τήρηση ημερολογίου, κτλ) (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2004· Gambrell, Morrow & Pennington, 2002).

### **3. Η 'διδασκαλία λογοτεχνίας προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη' (reader response-based instruction).**

Όταν ο Zarillo (1989) παρατήρησε δεκαπέντε τάξεις να υλοποιούν το *διδασκτικό μοντέλο προσανατολισμένο στη λογοτεχνία* (literature-based instruction), διαπίστωσε, μεταξύ άλλων, ότι κοινό και βασικό χαρακτηριστικό όλων αυτών των τάξεων ήταν η *ανταπόκριση* (response) των μαθητών-αναγνωστών στα λογοτεχνικά κείμενα. Οι δάσκαλοι αυτών των τάξεων έθεταν ερμηνευτικού τύπου ερωτήσεις στους μαθητές αμέσως μετά την ακρόαση ή την ανάγνωση του βιβλίου. Οι ανοιχτού τύπου ανταποκρίσεις των μαθητών τούς διευκόλυναν στην ανταλλαγή προσωπικών ενδιαφερόντων, ερωτήσεων και ερμηνειών που προέκυπταν με την αισθητική αναγνωστική εμπειρία του βιβλίου. Η αναγνωστική αυτή ανταπόκριση διαχέεται στη συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο, αντικατοπτρίζει ουσιαστικά το είδος της λογοτεχνικής εμπειρίας του αναγνώστη και της μοναδικής πρόσληψης του κειμένου (Rosenblatt, 1978/1994), γι' αυτό και, από παιδαγωγική και διδακτική άποψη, το παραπάνω διδακτικό μοντέλο μπορεί ειδικότερα να μετονομαστεί σε μια *διδασκαλία λογοτεχνίας προσανατολισμένη στην ανταπόκριση του αναγνώστη* (reader response-based instruction).

Παλιότερες εμπειρικές μελέτες προσπάθησαν να αναλύσουν το περιεχόμενο των αναγνωστικών εμπειριών των αναγνωστών, σχηματίζοντας έτσι περιγραφικές κατηγορίες ανταποκρίσεων που παρουσιάζουν μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές (Marshall, 2000). Μεταξύ των πρωτεργατών, ο James Squire (1963) αναγνώρισε επτά (7) κατηγορίες ανταποκρίσεων αναγνωστών σε σύντομες ιστορίες, δηλαδή τη *λογοτεχνική εκτίμηση* (literary judgment), την *ερμηνευτική* (interpretational), την *αφηγηματική αντίδραση* (narrational reactions), τις *συνδέσεις* (associations), τη *βιωματική απορρόφηση* (self-involvement), την *κανονιστική εκτίμηση* (prescriptive judgment) και *διάφορες άλλες ανταποκρίσεις* (miscellaneous). Στην ίδια εποχή, οι Purves & Rippere (1968) διέκριναν πέντε (5) κατηγορίες διαβαθμισμένης νοητικής δυσκολίας στις γραπτές ανταποκρίσεις των μαθητών, δηλαδή την *εμπλοκή* (engagement), την *αντίληψη* (perception), την *ερμηνεία* (interpretation), την *αξιολόγηση* (evaluation) και *διάφορες άλλες* (miscellaneous). Πολύ αργότερα, ο Probst (1992) πρότεινε, επίσης, πέντε (5) διακριτές κατηγορίες αναγνωστικής ανταπόκρισης: α) τις *προσωπικές* (personal) αναμνήσεις/συναισθήματα που απελευθερώνει το κείμενο, β) τις *απόψεις του αναγνώστη σε θεματικές πτυχές* (topical) του κειμένου, γ) την *εκτίμηση και κριτική* (interpretive) του λογοτεχνικού έργου, δ) την *αισθητική απόλαυση* η οποία προκύπτει από τα *τυπικά στοιχεία* (formal) του κειμένου (π.χ. ρυθμός, εικόνες που αποκαλύπτονται, κτλ) και ε) το *ενδιαφέρον για το περιεχόμενο*

(broader literary concerns) του έργου. Παρόμοια, ο Newell (1996) κατέγραψε έξι (6) κατηγορίες αναγνωστικής ανταπόκρισης εφήβων μαθητών σε μια μικρή ιστορία: α) την *περιγραφική* (descriptive) αναδιήγηση της ιστορίας, β) την *προσωπική αντίδραση* (personal reaction) στη μορφή-περιεχόμενο του έργου, γ) τη *διασυνδετική* (associative) αναφορά του αναγνώστη στο συγγραφέα, δ) την *ερμηνευτική* (interpretive), ε) την *αξιολογική* (evaluative) και στ) *διάφορες άλλες* (miscellaneous).

Άλλοι πάλι ερευνητές (Vipond & Hunt, 1984· Miall & Kuiken, 1995) κωδικοποίησαν τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις βάσει αναγνωστικού προσανατολισμού ή στάσης (stance) που επιλέγει ο αναγνώστης. Πιο συγκεκριμένα, οι Vipond & Hunt (1984) διαπίστωσαν ότι, άλλοτε ο αναγνώστης επιλέγει να προσανατολίζεται στην *αναζήτηση κειμενικών πληροφοριών* (information-driven), άλλοτε δίνει έμφαση στην *πλοκή και δράση της ιστορίας* (story-driven) για να δικαιολογήσει την αναγνωστική του απόλαυση, ενώ άλλοτε ακολουθεί μια *ερμηνευτική στάση για τη νοηματοδότηση του κειμένου* (point-driven), διερευνώντας τυχόν επιδράσεις που του ασκούν οι λογοτεχνικές συμβάσεις του κειμένου και η προσωπική του ταυτότητα/νόρμες. Οι Miall & Kuiken (1995) προσδιόρισαν επτά διαφορετικές υποκατηγορίες για τον προσανατολισμό των αναγνωστών, οι οποίες ομαδοποιούνται σε δύο μεγάλες προσεγγίσεις για την ανάγνωση, που συμβαδίζουν με τις παραπάνω διακρίσεις. Μια ομάδα αναγνωστών προσεγγίζει την ανάγνωση ως εμπειρία, δηλαδή όσο ο αναγνώστης επικεντρώνεται στη διείσδυση, ενσυναίσθηση, φαντασία και απόδραση με το κείμενο, τόσο περισσότερο εμπλέκεται προσωπικά και συγκινησιακά. Μια άλλη ομάδα αναγνωστών προσεγγίζει την ανάγνωση ως μηχανισμό κατανόησης και ανάλυσης της μορφής-περιεχομένου του κειμένου.

Πιο πρόσφατες μελέτες μετακύλησαν το ενδιαφέρον στην διαδικασία αυτή καθαυτή και στα επιμέρους στάδια ή βήματα της έκφρασης, σύνθεσης, εμπάθυνσης και διαπραγμάτευσης της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Marshall, 2000). Σύμφωνα με τους Benton & Fox (1990, σ.2-18), τέσσερα (4) βήματα συνθέτουν την ανταπόκριση του αναγνώστη: α) η *πρόβλεψη/ανασκόπηση* (anticipating/retrospecting) της ενδεχόμενης εξέλιξης ή τέλους της ιστορίας και των γεγονότων που δικαιολογούν τα παραπάνω, β) η *αισθητοποίηση* (picturing) των εικόνων που σχηματίζονται νοερά μέσα από τη διαγραφή των χαρακτήρων ή των σκηνών της ιστορίας, γ) η *αλληλεπίδραση* (interacting) και διείσδυση του αναγνώστη στον κόσμο της ιστορίας (χαρακτήρες, γεγονότα, κτλ) με συνέπεια τη δημιουργική παρέμβαση σ' αυτή σύμφωνα με τις εμπειρίες του και δ) η *αποτίμηση* (evaluating) της συγγραφικής ικανότητας του δημιουργού, της σπουδαιότητας της ιστορίας, εδραιώνοντας έτσι ή όχι την απόφασή του να τη διαβάσει.

Παράλληλα, οι Purves & Beach (1972), Beach & Marshall (1990) και Beach (1993), επηρεασμένοι από την αισθητική ανάγνωση της Rosenblatt, διέκριναν α) την *εκούσια εμπλοκή* (engaging) του αναγνώστη σε βαθύτερες σκέψεις και συναισθήματα λόγω βίωσης του κειμένου, β) τη *φανταστική κατασκευή* (constructing) ενός υποτιθέμενου σεναρίου της ιστορίας με νέα επεισόδια, με διαφορετικό επίλογο, με επανεξέταση των χαρακτήρων, γ) τη συνεχή *αναθεώρηση των εικόνων* (imaging) που διαμορφώνει ο αναγνώστης για πρόσωπα, χώρους, γεγονότα, δ) τη *διασύνδεση*

(connecting) της τρέχουσας λογοτεχνικής εμπειρίας με την πρότερη γνώση, εμπειρία ή άλλα κείμενα που διαβάστηκαν παλιότερα και ε) την ολιστική *εκτίμηση* (evaluating/reflecting) της ποιότητας του κειμένου ή της ποιότητας της βιωμένης εμπειρίας και της συνάφειας τους με αρχικές προσδοκίες του αναγνώστη. Τέλος, προσανατολισμένη στη διαδικασία φέρεται τόσο η τετραμερής ακολουθία της αναγνωστικής ανταπόκρισης της Langer (1994), όσο και η αντίστοιχη διάκριση σε τέσσερις (4) φάσεις/στάδια που προτείνουν οι Καλογήρου & Βησσαράκη (2005): α) την προετοιμασία του περιβάλλοντος, β) την αρχική ανταπόκριση, γ) την τελειοποίηση της ανταπόκρισης και δ) την έκφραση της ανταπόκρισης.

Η αναγνωστική ανταπόκριση διαφοροποιείται αναλόγως το κείμενο που διαβάζεται, τον αναγνώστη και τον χωροχρόνο της αναγνωστικής πράξης (Beach & Hynds, 1991· Lewis, 1999). Σε παλιότερη μελέτη, η Squire (1964) παρατήρησε ότι η δομή του κειμένου επηρέασε την ανταπόκριση των αναγνωστών σε αποσπάσματα από τέσσερις μικρές ιστορίες. Άλλες μελέτες έχουν αναδείξει τις πολιτισμικές πτυχές του κειμένου ως μέσο άσκησης επιρροής στις ανταποκρίσεις των αναγνωστών (Wham, Barnhart, & Cook, 1996). Επίσης φαίνεται ότι διαφορετικά κειμενικά είδη προωθούν διαφορετικό περιεχόμενο διαλόγου μεταξύ αναγνωστών (Crawford & Hoopingarner, 1993). Παράλληλα, η αναγνωστική ανταπόκριση μπορεί να διαφέρει λόγω φύλου του αναγνώστη (Flynn, 1986), λόγω πρότερης λογοτεχνικής εμπειρίας (Moje, Dillon, & O'Brien, 2000· Peregoy & Boyle, 2000) και λόγω αναγνωστικής στάσης ή αναγνωστικού κινήτρου του αναγνώστη (Golden & Guthrie, 1986). Τέλος, το πολιτισμικό περιβάλλον-πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η αναγνωστική πράξη επηρεάζει τις ανταποκρίσεις και ερμηνείες των αναγνωστών (Wertsch, 1991· Marshall et al., 1995). Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η σχέση προτύπου (modeling) και οι διδακτικές πρακτικές επηρεάζουν τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών (Zancanella, 1991· Marshall et al., 1995).

#### **4. Επιστημολογία και 'μοντέλα ανάγνωσης' (models of reading)**

Η συναλλακτική θεωρία της Rosenblatt τονίζει τη διασύνδεση του αναγνώστη και του κειμένου στη διαδικασία νοηματοδότησής του κατά την οποία ο γνώστης (αναγνώστης) και το αντικείμενο της γνώσης (κείμενο) διέπουν και διέπονται από τις αρχές της έρευνας/ανακάλυψης. Η λογοτεχνική αυτή ανάγνωση εξυπηρετείται καλύτερα από την προσωπική, *αισθητική* (aesthetic) ανταπόκριση και αναγνωστική εμπειρία ενός συγκεκριμένου αναγνώστη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, αποτέλεσμα μιας ισότιμης 'συναλλαγής' του συγγραφέα-κειμένου-αναγνώστη (Rosenblatt, 1978/1994· Karolides, 1992). Η λογοτεχνική ανάλυση, λοιπόν, και η εμπειρία γίνονται εξαιρετικά υποκειμενικές και καθορίζονται μοναδικά από κάθε αναγνώστη σε διαφορετικές αναγνώσεις κάθε ξεχωριστού κειμένου.

Καθένας αναγνώστης κατασκευάζει προκαταβολικά ένα σύνολο πεποιθήσεων για τα κειμενικά είδη που θα διαβάσει και για τον επικείμενο ρόλο του ως αναγνώστη που θα υιοθετήσει, στηριζόμενος στις προηγούμενες εμπειρίες του με ανάλογα κείμενα, στο περιεχόμενο της διδασκαλίας που λαμβάνει, στις επιρροές που δέχεται

από το κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Αυτές οι 'έμμεσες πεποιθήσεις' (implicit beliefs) αφορούν τις σιωπηρές, ασυνείδητες νοητικές κατασκευές που διατηρούν τα άτομα για τον εαυτό τους, για συμπεριφορές και μαθησιακά έργα, επηρεάζοντας έτσι τις αποφάσεις, εκτιμήσεις και στόχους που θέτουν γι' αυτά τα μαθησιακά έργα (Schraw & Bruning, 1996· 1999). Πιο συγκεκριμένα, ο αναγνώστης ενδέχεται να μεταφέρει μία ή περισσότερες 'έμμεσες πεποιθήσεις' στην πράξη της ανάγνωσης οι οποίες συνδέονται άμεσα τόσο με τις προσδοκίες και τις (μετα)γνωστικές στρατηγικές που θα υιοθετήσει για την νοηματοδότηση του κειμένου όσο και με τη φύση του αναγνωστικού του κινήτρου.

Οι Schraw & Bruning (1996· 1999) μελέτησαν αυτές τις 'έμμεσες πεποιθήσεις', στάσεις και ρόλο που διατίθενται να ακολουθήσουν οι αναγνώστες στη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης, συμπεραίνοντας ότι αυτοί διαμορφώνουν εκ των προτέρων μια 'επιστημολογία του κειμένου' (epistemology of text), ένα συστηματοποιημένο 'μοντέλο ανάγνωσης' (model of reading). Κάθε 'μοντέλο ανάγνωσης' προδιαθέτει τον αναγνώστη να ανταποκριθεί και να προβεί στη νοηματοδότηση του κειμένου με τέτοιο τρόπο που θα ταιριάζει στον αντιλαμβανόμενο ρόλο του ως αναγνώστη. Επιπλέον, κάθε 'μοντέλο ανάγνωσης' δρομολογεί διαφορετικές επιστημολογικές υποθέσεις (π.χ. τι συνιστά η νοηματοδότηση του κειμένου, πώς επιτυγχάνεται, κτλ) για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Διαφορετικοί αναγνώστες ενδέχεται να διαβάσουν το ίδιο κείμενο με διαφορετικούς τρόπους και με διαφορετικές προθέσεις (στάσεις) λόγω διαφορετικής επιστημολογικής θεώρησης για τη φύση και τη δικαιολόγηση της ανάγνωσης.

Οι ίδιοι ερευνητές εντόπισαν δύο (2) θεμελιώδη 'μοντέλα ανάγνωσης', το μοντέλο *Μετάδοσης Πληροφοριών* (transmissional model) και το *Συναλλακτικό μοντέλο* (transactional model) μέσα από τα οποία οι αναγνώστες ενδέχεται να προσεγγίσουν ένα κείμενο. Καθένα από αυτά τα μοντέλα κρατά τις ρίζες του στις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης (reader response theories) και κυρίως στη 'συναλλακτική' αναγνωστική θεωρία της Rosenblatt (Schraw & Bruning, 1999) και η διαφοροποίησή τους έγκειται στο βαθμό αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο.

Το μοντέλο *Μετάδοσης Πληροφοριών* (transmissional model) αντιλαμβάνεται γενικά την ανάγνωση ως μία μονόδρομη, μηχανιστική, γραμμική διαδικασία κατά την οποία οι κειμενικές πληροφορίες παρέχονται αυτούσιες από τον συγγραφέα και αφομοιώνονται παθητικά από τον αναγνώστη. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην επιστημολογική παραδοχή ότι η νοηματοδότηση του κειμένου μεταδίδεται απευθείας από τον συγγραφέα στον αναγνώστη τον οποίο θεωρεί ως παθητικά υπεύθυνο να αποσπάσει μόνο την πρόθεση και το νόημα του συγγραφέα. Προδιαθέτει έτσι τους αναγνώστες να αναζητήσουν μια από κοινού νοηματοδότηση του κειμένου η οποία θα προέρχεται απευθείας από το κείμενο ή το συγγραφέα και δημιουργεί την πεποίθηση ότι κάθε αναγνώστης αποτελεί την πηγή της γνώσης και το κείμενο το μέσο μεταφοράς αυτής. Με αυτό τον τρόπο, απαξιώνεται η ερμηνεία του αναγνώστη με αποτέλεσμα να βιώνει λιγότερη ικανοποίηση από την πράξη της ανάγνωσης και αναπτύσσει μειωμένο κίνητρο για περαιτέρω διάβασμα.

Το *Συναλλακτικό μοντέλο* (transactional model) αντιλαμβάνεται γενικά την ανάγνωση ως μία ενεργητική, προσωπική διαδικασία κατασκευής της γνώσης (νοηματοδότησης) και μετασχηματισμού αυτής από τον αναγνώστη. Ως εκ τούτου, η ανάγνωση μετατρέπεται σε ένα μοναδικό γεγονός και παύει να αποτελεί μια πράξη σύλληψης του μηνύματος του συγγραφέα. Γίνεται διαλεκτική καθώς ο αναγνώστης διαπραγματεύεται εν μέρει με την υπονοούμενη πρόθεση του συγγραφέα και το κείμενο αυτό καθαυτό. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην επιστημολογική παραδοχή ότι ένα κείμενο σημασιοδοτεί εναλλακτικές απόψεις σε διαφορετικούς αναγνώστες, ανεξάρτητα από την πρόθεση του συγγραφέα ή το περιεχόμενο του κειμένου. Ο αναγνώστης αντλεί από τις εμπειρίες του παρελθόντος, τα συναισθήματα και τις προσδοκίες του προκειμένου να γίνει συνδημιουργός της νοηματοδότησης του κειμένου. Βέβαια, ο συγγραφέας και αναγνώστης αποτελούν δύο διακριτές οντότητες. Καταρχήν, ο συγγραφέας μεταμορφώνει τις σκέψεις του με τη συγγραφή. Ο αναγνώστης έχει την πεποίθηση ότι η νοηματοδότηση ενυπάρχει στο μυαλό του και θα πρέπει να εμπλακεί ενεργητικά με το κείμενο. Στην ανάγνωση που ακολουθεί, ο αναγνώστης ερμηνεύει το μήνυμα του συγγραφέα βασιζόμενος στην πρότερη γνώση/εμπειρία και υποθέσεις του τα οποία καθοδηγούν την νοηματοδότηση του κειμένου – και όλα αυτά αμβλύνονται από τα κίνητρα, τις πεποιθήσεις και άλλους νοητικούς παράγοντες. Η γνώση μετασχηματίζεται καθώς ο αναγνώστης ενσωματώνει νέες πληροφορίες στις ήδη υπάρχουσες και προσδοκίες.

Σε αντίθεση με το μοντέλο ‘μετάδοσης πληροφοριών’, οι αναγνώστες οι οποίοι εκφράζουν ‘συναλλακτικού’ τύπου πεποιθήσεις για την αναγνωστική πράξη βελτιώνουν τις ικανότητες κατανόησης, αντιμετωπίζουν ολιστικά τη νοηματοδότηση του κειμένου με αποτέλεσμα την ανάπτυξη του αναγνωστικού τους κινήτρου (Schraw & Bruning, 1999). Αυτό φαίνεται λογικό, διότι μια τέτοιου είδους αισθητική, διαδραστική συναλλαγή αναγνώστη-συγγραφέα-κειμένου και ανταπόκριση συμβάλλει στην οικειοποίηση του κειμένου και στην εκπλήρωση μιας κοινωνικής ανάγκης με αποτέλεσμα την αύξηση του ενδιαφέροντος και της εκτίμησης του έργου του συγγραφέα. Η αναζήτηση λοιπόν του αναγνώστη για προσωπική κατασκευή του νοήματος του κειμένου μέσα σε κοινότητες αναγνωστών θα μπορούσε να είναι το κλειδί για την ανάπτυξη του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών (Rosenblatt, 1978/1994). Ο μαθητής που διαβάσει για λόγους προσωπικής ευχαρίστησης πιθανώς αναζητά μια προσωπική σχέση με τον συγγραφέα και το κείμενο ως προϋπόθεση για την ικανοποίηση μιας κοινωνικής του ανάγκης. Αυτός ο μαθητής, όχι μόνο κατανοεί καλύτερα απομονώνοντας τις ιδέες/πληροφορίες του κειμένου, αλλά διαβάζει χρησιμοποιώντας παράλληλα τις δικές του ιδέες/πληροφορίες τις οποίες επιτρέπει να αναμειγνύονται με εκείνες του συγγραφέα ώστε να σχηματίσει μια νοερή εικόνα και/ή μια υπερβατική εμπειρία (Nell, 1994).

## 5. Επίλογος

Η σημασία που δίνει η Rosenblatt στη ‘συναλλαγή’ αναγνώστη-κειμένου-συγγραφέα στην οποία διαμορφώνεται το νόημα και στην κοινοποίηση της μοναδικής αναγνωστικής ανταπόκρισης του μαθητή/αναγνώστη ως προϋπόθεση



μετασχηματισμού της αρχικής λογοτεχνικής εμπειρίας του δεν αρκούν για να μορφοποιήσουν ένα πρότυπο ή μια ‘συνταγή’ διδασκαλίας, βοηθούν όμως στην πληρέστερη κατανόηση της αναγνωστικής πράξης. Επίσης η έγκαιρη ανίχνευση των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εν δυνάμει μαθητών/αναγνωστών για τη νοηματοδότηση του κειμένου και η διδακτική προώθηση ενός ‘συναλλακτικού’ μοντέλου ανάγνωσης σε διαφορετικά κειμενικά είδη (λογοτεχνικά και μη) μπορούν να συμβάλλουν αντισταθμιστικά σε γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές πτυχές της ανάγνωσης, διαμορφώνοντας δια βίου αναγνώστες. Γι’ αυτό άλλωστε και η ‘συναλλακτική’ ανάγνωση, συνεχίζει – ακόμη και σήμερα – να επηρεάζει τον ευρύτερο, διεθνή και εγχώριο, εκπαιδευτικό σχεδιασμό της μαθητικής αναγνωστικής συμπεριφοράς.

### **Βιβλιογραφικές παραπομπές:**

- Au, K. H., & Raphael, T. E. (1998). Curriculum and teaching in literature-based programs. In T. E. Raphael & K. H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 123–148). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Beach, R., & Marshall, J. (1990). *Teaching literature in the secondary school*. San Diego: Harcourt.
- Beach, R., & Hynds, S. (1991). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, (pp. 453-489). NY: Longman.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Benton, M., & Fox, G. (1990). *Teaching literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, K., & Hoopingarner, T. (1993). A kaleidoscope of conversations: A case study of a first grade literature group. In K. M. Pierce & C. J. Gilles (Eds.), *Cycles of meaning* (pp. 261–273). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Eeds, M., & Wells, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23(1), 4-29.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (2<sup>nd</sup> ed). NY: Macmillan.
- Flynn, E. (1986). Gender and reading. In E. A. Flynn & P. P. Schweickart (Eds.), *Gender and reading: Essays on readers, text and contexts* (pp. 267-289). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Galda, L. (1990). Children’s literature as a language experience. *The Advocate*, 3(4), 247-259.
- Galda, L., Cullinan, B.E., & Strickland, D.S. (1993). *Language, literacy and the child*. New York: Harcourt Brace.
- Galda, L. (1998). Mirrors and windows: Reading as transformation. In T. E. Raphael & K. H. Au (Eds.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (pp. 1–11). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Gambrell, L. B., Morrow, L. M., & Pennington, C. (2002). *Early childhood and elementary literature-based instruction: Current perspectives and special issues*. Ανακτήθηκε στις 7 Σεπτεμβρίου 2012, από την ηλεκτρονική

διεύθυνση:

[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=handbook/gambrell/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=handbook/gambrell/index.html)

- Gerla, J. P. (1996). Response based instruction: At risk students engaging in literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 12(2), 149-169.
- Golden, J., & Guthrie, J. (1986). Convergence and divergence in reader response to literature. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 408-421.
- Hiebert, E. H., & Colt, J. (1989). Patterns of literature-based reading instruction. *The Reading Teacher*, 43, 14-20.
- Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005α). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 53-78). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Karolides, J. K. (Ed). (1992). *Reader response in the classroom: Evoking and interpreting meaning in literature*. White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Langer, J. A. (1994). Reader-based literature instruction. In Flood J. and Langer J. (Eds.), *Literature instruction: Practice and policy*. NY: Scholastic Press.
- Lewis, C. (1999). Teaching literature to adolescents. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 114-127.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005β). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Marshall, J. D., Smagorinsky, P., & Smith, M. W. (1995). *The language of interpretation: Patterns of discourse in discussions of literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Marshall, J. D. (2000). Research on Response to Literature. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr (eds), *Handbook of Reading Research*, Vol. III (pp.381-402). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGee, L. M. (1992). Exploring the literature-based reading revolution (Focus on research). *Language Arts*, 69(7), 529-537.
- Miall, D., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29, 37-58.
- Moje, E. B., Dillon, D. R., & O'Brien, D. G. (2000). Re-examining the roles of the learner, the text, and the context in secondary literacy. *Journal of Educational Research*, 93, 165-180.
- Nell, V. (1988). The psychology of reading for pleasure: Needs and gratifications. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 6-50.
- Nell, V. (1994). The insatiable appetite. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 41-52). Newark, DE: International Reading Association.
- Newell, G. E. (1996). Reader-based and teacher centered instructional tasks: Writing and learning about a short story in middle-track classrooms. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 147-172.
- Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into Practice*. 39(4), 237-247.
- Probst, R. (1992). Five kinds of literary knowing. In J. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Purves, A., & Rippere, V. (1968). *Elements of writing about a literary work: A study of response to literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Purves, A., & Beach, R. (1972). *Literature and the reader: research in response to literature, reading interests, and the teaching of literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. (1978/1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (rev. ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Routman, R. (1991). *Invitations: Changing as teachers and learners K-12*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 290-305.
- Schraw, G., & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Squire, J. (1963). *The response of adolescents to four short stories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Squire, J. (1964). *The responses of adolescents while reading four short stories* (Research Report No. 2. 1-65). Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Tompkins, G. E., & McGee, L. M. (1993). *Teaching reading with literature*. New York: Macmillan.
- Vipond, D., & Hunt, R. (1984). Point driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1990) Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wham, M. A., Barnhart, J. E., & Cook, G. (1996). Enhancing multicultural awareness through the storybook reading experience. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 1-9.
- Zancanella, D. (1991). Teachers reading/readers teaching: Five teachers' personal approaches to literature and their teaching of literature. *Research in the Teaching of English*, 25, 5-32.
- Zarrillo, J. (1989). Teachers' interpretations of literature-based reading. *The Reading Teacher*, 43(1), 22-28.