



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ο ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ

ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ Η. ΤΑΝΤΑΛΙΔΗ, ΤΟΥ Γ. ΒΙΖΥΗΝΟΥ

ΚΑΙ ΤΟΥ Α. ΠΑΛΛΗ:

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2003

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΠΟΛΙΤΗΣ

**Ο ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΟΥ
Η. ΤΑΝΤΑΛΙΔΗ, ΤΟΥ Γ. ΒΙΖΥΗΝΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ
Α. ΠΑΛΛΗ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ**

Διδακτορική Διατριβή

ΑΘΗΝΑ 2003

Στους γονείς μου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Αναστασία Κατσίκη-Γκίβαλου, Επιβλέπουσα, Καθηγήτρια Ελληνικής
Φιλολογίας, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών

Μ. Γ. Μερρακλής, Μέλος, Ομότιμος Καθηγητής Κοινωνικής Λαογραφίας,
Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών

Χριστόφορος Χαραλαμπίκης, Μέλος, Καθηγητής Γλωσσολογίας, Τμήμα
Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Παν/μίου Αθηνών

«Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του
Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν υποδηλοί αποδοχή των
γνωμών του συγγραφέως».

(Νόμος 5343/32, άρθρο 202, παρ. 2).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σσ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	vi

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγικά	2-18
1.1. Έκθεση του προβλήματος – Αναγκαιότητα της μελέτης	2
1.2. Περιορισμοί της μελέτης – Το υλικό της έρευνας	5
1.3. Διασαφήνιση όρων	8
1.3.1. Αναγνώστης.....	8
1.3.2. Ποίηση για Παιδιά.....	11
1.4. Υποθέσεις και στόχοι της έρευνας	13
1.5. Μέθοδοι έρευνας	15
2^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο	19-58
2.1. Θεωρίες για την ανάγνωση και τον αναγνώστη.....	19
2.2. Η «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M. Rosenblatt και ο ρόλος του αναγνώστη	47
3^ο Κεφάλαιο: Ιστορικο-κοινωνικό και λογοτεχνικό πλαίσιο	59-149
3.1. Ιστορικές συνθήκες και κοινωνικά δεδομένα.....	59
3.2. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης.....	69
3.3. Λογοτεχνική ατμόσφαιρα και δημιουργοί.....	76
3.3.1. Το λογοτεχνικό κλίμα της εποχής – Γενικά χαρακτηριστικά και τάσεις – Ρομαντισμός	76
3.3.2. Η γενιά του '80 και ο ρόλος της γλώσσας – Η Εθνική Λογοτεχνία και η θέση της ποίησης.....	91

3.4. Οι δημιουργοί – Αναφορά στη ζωή και στο έργο τους.....	108
3.4.1. Η. Τανταλίδης.....	109
3.4.2. Γ. Βιζυηνός.....	118
3.4.3. Α. Πάλλης.....	132

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας	151-311
1.1. Η έννοια του αναγνώστη και οι απαιτήσεις του ρόλου του	151
1.1.1. Η. Τανταλίδης.....	153
1.1.2. Γ. Βιζυηνός	171
1.1.3. Α. Πάλλης.....	195
1.2. Η αναγνωστική διαδικασία και η συμμετοχή του αναγνώστη.....	221
1.2.1. Η στάση του Η. Τανταλίδη απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία.....	223
1.2.2. Ο Γ. Βιζυηνός και η αναγνωστική εμπειρία	235
1.2.3. Ο Α. Πάλλης, η αναγνωστική διαδικασία και η λογοτεχνική εμπειρία.....	256
1.3. Κειμενικά σημεία και διακειμενικές απαιτήσεις.....	272
2^ο Κεφάλαιο: Ποίηση για Παιδιά και διδακτική πράξη	312-42
2.1 Το “υποκειμενικό” παράδειγμα της L.M. Rosenblatt και οι διδακτικές προεκτάσεις του	312
2.2. Ποίηση για Παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μαθητής – αναγνώστης: μια παραμελημένη σχέση - Η Λογοτεχνική Θεωρία στη σχολική τάξη	316
3^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα.....	343-55
Βιβλιογραφία.....	356-94

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διατριβή εξετάζονται συστηματικά το είδος και η επίδραση της σχέσης των ποιημάτων για παιδιά του Η.Τανταλίδη, του Γ.Βιζυηνού και του Α.Πάλλη με τους (πιθανούς) αναγνώστες τους. Ειδικότερα, μέσα από τη διερεύνηση των οριζουσών της ποίησης αυτών των δημιουργών, ανιχνεύονται οι τρόποι μορφοποίησης της έννοιας και του ρόλου του αναγνώστη στον οποίο απευθύνονται καθώς και το ύφος της αναγνωστικής διαδικασίας που εγκαινιάζουν με τα ποιητικά τους κείμενα.

Οι βασικές αυτές επιδιώξεις, που σε συνδυασμό με την όλη προβληματική της έρευνάς μας και με τα άλλα προσδιοριστικά στοιχεία του αντικείμενου της καταλαμβάνουν το πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της Διατριβής, σχετίζονται άμεσα με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας στο δεύτερο κεφάλαιο. Σ' αυτό αναφερόμαστε στις βασικές αρχές των Θεωριών για τον Αναγνώστη και εκθέτουμε αναλυτικά τις θέσεις της υποκειμενικής εκδοχής αυτών των θεωριών, τη «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M.Rosenblatt, την οποία ακολουθούμε στην παρούσα εργασία ως την καταλληλότερη για τη “στήριξη” και τη μελέτη του υλικού της. Οι θέσεις αυτές συνδέουν τα ποιητικά κείμενα που “ελέγχουν” με το ιστορικο-κοινωνικό και λογοτεχνικό πλαίσιο της εποχής, στην οποία τοποθετείται το υλικό της έρευνάς μας, και το οποίο καταλαμβάνει το τρίτο κεφάλαιο της Διατριβής. Στο κεφάλαιο αυτό συσχετίζονται τα ιστορικά-κοινωνικά δεδομένα με την προβληματική της έρευνάς μας, ενώ γίνεται εκτενής αναφορά στο λογοτεχνικό κλίμα της εποχής και στους δημιουργούς που εξετάζουμε. Επίσης, αναδεικνύονται χαρακτηριστικά και προσδιορίζονται τάσεις.

Στα τρία κεφάλαια του δεύτερου μέρους της Διατριβής παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα ευρήματα της έρευνάς μας, ενώ δίνονται προεκτάσεις στα πορίσματά της. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο εκτίθενται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με θεματικούς άξονες, όπως η έννοια του αναγνώστη και οι απαιτήσεις του ρόλου του, η αναγνωστική διαδικασία και η συμμετοχή του αναγνώστη, τα κειμενικά σημεία και οι διακειμενικές απαιτήσεις τους. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στις απόψεις, παλαιότερες και νεότερες, για τη διδασκαλία της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και επιχειρείται η σύνθεση μιας νέας πρότασης διδακτικής αξιοποίησης της Ποίησης για Παιδιά. Στο τρίτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα συμπεράσματα από τη μελέτη των ποιητικών κειμένων και από την εφαρμογή των θεωρητικών αρχών που ακολουθήσαμε, ενώ διαγρά-

φονται οι δυνατότητες και οι προοπτικές της θεωρίας στη μελέτη και κυρίως στη διδασκαλία της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ABSTRACT

The present thesis seeks to examine systematically the nature and effect of the relationship between the poems written for children by Elias Tantalides, George Vizyenos and Alexandros Pallis and their potential readers. In particular, through the exploration of these poets' poetics, we consider the conceptualization and the role of the reader to whom these are addressed, as well as the style of the reading process they inaugurate with their poetical texts.

The basic aims of this study, in conjunction with the whole procedure of the research and the other determining elements of its object, constitute the first chapter of the first part of the thesis and are related directly to the theoretical framework in the second chapter. The latter refers to the basic principles of the reader-oriented theories and expounds in detail the principles of the *subjective version* of these theories, the «Transactive Theory» of L. M. Rosenblatt, which we follow in the present thesis as the most suitable for the “support” and study of its material. These principles link the poetical texts examined with their contemporary socio-historical and literary context, which takes up the third chapter of the thesis. In this chapter the socio-historical elements are related to the aims of the research, while making extensive reference to the literary climate of the era as well as the writers considered, highlighting various elements and tracing tendencies.

In the three chapters of the second part of the thesis we present and interpret the findings of the research, while we consider the implications of its conclusions. More particularly, in the first chapter we present the findings of the research grouped according to thematic strands, such as the concept of the reader and the expectations his/her role implies, the reading process and the participation of the reader, the textual signs and the intertextual demands they make on the reader. In the second chapter we consider the views, both past and contemporary, about the teaching of poetry in Primary Education and we attempt the synthesis of a new proposal for the (didactic) approach to Children's Poetry. In the third

chapter we summarise the conclusions from studying the poetical texts and from the application of the theoretical principles followed, while outlining the possibilities and potential usefulness of theory in studying and teaching poetry in Primary Education.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Η έκρηξη της λογοτεχνικής παραγωγής για παιδιά στον ελληνικό χώρο, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση, και η αναμφισβήτητη πρόοδος στους τομείς της έρευνας και της μελέτης της Λογοτεχνίας για Παιδιά κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα χαρακτηρίζουν τον αιώνα που ήδη πέρασε. Παράλληλα, συνιστούν μια αισιόδοξη προοπτική για τον αιώνα που μόλις άρχισε. Σ' αυτό φαίνεται ότι συμβάλλει καταλυτικά τόσο η αυξανόμενη συνειδητοποίηση της διαδικασίας της γραφής από τους δημιουργούς όσο και η αρτιότερη θεωρητική στήριξη του κριτικού λόγου που αρθρώνεται.

Παρ' όλα αυτά εντοπίζεται το παράδοξο να κατανοούμε και να κρίνουμε το σύγχρονο χωρίς να έχουμε αποτιμήσει επαρκώς το παλιότερο, το οποίο αποτελεί ή μπορεί να αποτελέσει τη βάση κάθε επόμενου. Η πληρέστερη λοιπόν κατανόηση πολλών δεδομένων και εξελίξεων της σύγχρονης πραγματικότητας στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά, ιδιαίτερα της Ποίησης για Παιδιά, προϋποθέτει βαθύτερη κατανόηση διεργασιών και διαδικασιών που συντελούνται σε παλαιότερες εποχές. Κυρίως όμως απαιτεί μια πιο ολοκληρωμένη γνωστοποίηση και αποτίμηση της φιλολογικής κατάστασης και της πνευματικής παραγωγής του 19^{ου} αιώνα.

Η παρούσα μελέτη, προσυπογράφοντας την άποψη που προτάσσει τη γνώση των πηγών και των κειμένων του παρελθόντος, έρχεται να ανταποκριθεί σ' αυτήν ακριβώς την ανάγκη της γνωστοποίησης και της βαθύτερης μελέτης συγκεκριμένων έργων, ποιημάτων για παιδιά, που γράφονται το 19^ο αιώνα και τα οποία σηματοδοτούν την εποχή δημιουργίας και πρόσληψής τους.

Από την πληθώρα των έργων και των δημιουργών του 19^{ου} αιώνα επικεντρωνόμαστε, για λόγους που αναφέρουμε στο σχετικό κεφάλαιο, στα ποιήματα για παιδιά τριών δημιουργών : του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη. Το θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει τη μελέτη αυτή βασίζεται κατά κύριο λόγο στη «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M.Rosenblatt, η οποία εκπροσωπεί την υποκειμενική εκδοχή των Θεωριών για τον Αναγνώστη. Εννοείται ότι τα θεωρητικά ζητήματα

που προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυτής της μελέτης αντιμετωπίζονται με τη βοήθεια των θεωρητικών αρχών που ακολουθούμε. Σε σχέση με τις αρχές αυτές εκτιμάται και η συμβολή της ποιητικής των δημιουργών που εξετάζουμε στην εξέλιξη της Ποίησης για Παιδιά.

Χρειάζεται να σημειώσουμε ότι επιστρατεύοντας τη Θεωρία της Λογοτεχνίας για την εξέταση συγκεκριμένων κειμένων, επιχειρούμε έναν επαναπροσδιορισμό της λογοτεχνικότητάς τους και του ρόλου που καλείται να παίξει η Ποίηση για Παιδιά, οι δημιουργοί και οι αποδέκτες της κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, αλλά και γενικότερα. Από τη στιγμή, ωστόσο, που επικεντρωνόμαστε στα ποιητικά κείμενα καθαυτά και όχι σε καταγραμμένες αντιδράσεις συγκεκριμένων αναγνωστών, η μελέτη αυτή θα πρέπει να ελεγχθεί ως θεωρητική εξέταση των αντιδράσεων πιθανών αναγνωστών κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής σχέσης τους με τα ποιήματα που εξετάζουμε. Εμβαθύνοντας περισσότερο στη γραφή, απομακρυνόμαστε από την κλασική αντίληψη για την Ιστορία της Λογοτεχνίας και πλησιάζουμε περισσότερο σε μια άλλη “Ιστορία” που δεν αρνείται την ιστορικότητα της γραφής, αλλά βασίζεται κυρίως στη λογοτεχνική παραγωγή και στις διαδικασίες αντίληψης και κατανόησής της. Με αυτούς τους κύριους άξονες το αντικείμενο της διατριβής αποτέλεσε για μας μια ενδιαφέρουσα πρόκληση, η ανταπόκριση στην οποία δε συνάντησε και λίγες δυσκολίες: δυσεύρετο αρχαιακό υλικό και σπάνιες μελέτες, εφαρμογή σύγχρονων θεωρητικών αρχών σε υλικό παλαιό και δοκιμασμένο, κ.ά.

Το εγχείρημα αυτό θα είχε μείνει, ωστόσο, στο επίπεδο της θεωρητικής πρόκλησης και των “ανώδυνων” διαπιστώσεων, χωρίς την αμέριστη υποστήριξη και την πολύπλευρη συμπαράσταση της καθηγήτριας Ελληνικής Φιλολογίας Άντας Κατσίκη-Γκίβαλου, Επιβλέπουσας της Διατριβής μου, σε όλα ανεξαιρέτως τα στάδια εκπόνησής της, από το σχεδιασμό μέχρι τη συγγραφή της. Οι οδηγίες και οι υποδείξεις της, το επιστημονικό ύφος και ήθος της λειτούργησαν καθοριστικά, θέλω να πιστεύω, για το δικό μου ερευνητικό αποτέλεσμα. Για μια ακόμη φορά την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που μου δείχνει. Πιθανές αβλεψίες, ωστόσο, παραλείψεις ή θεωρητικές “εμμονές” βαρύνουν αποκλειστικά εμένα.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στα δύο Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής της Διατριβής μου: στον καθηγητή Κοινωνικής Λαογραφίας Μ.Γ.Μερακλή, η διάθεση του οποίου απέναντί μου ήταν πηγή ενθάρρυνσης, ενώ η επιστημονική του αρτιότητα με προφύλαξε αρκετές φορές από ατοπήματα· στον καθηγητή Γλωσσολογίας Χριστόφορο Χαραλαμπίκη, για τις πολύ χρήσιμες θεωρητικές παρατηρήσεις του, κατά τις διεξοδικές συζητήσεις μας, και για το χρόνο που μου διέθεσε.

Θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω και τα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, για την πρόθυμη συμμετοχή τους στη διαδικασία υποστήριξης της Διατριβής μου: τον κ. Θανάση Τριλιανό, καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών· την κ. Αλεξάνδρα Ζερβού, καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Παν/μίου Αιγαίου· την κ. Βίκυ Πάτσιου, αναπλ. καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών· την κ. Μένη Κανατσούλη, αναπλ. καθηγήτρια Τ.Ε.Α.Π.Η. του Παν/μίου Αθηνών· τον κ. Ανδρέα Καρακίτσιο, αναπλ. καθηγητή Τ.Ε.Α.Π.Η. του Α.Π.Θ.

Θα ήταν παράλειψη να μην αναγνωρίσω την “οφειλή” μου στην Ακαδημία Αθηνών (κληροδότημα Αμίλκα Αλιβιζάτου) για τη διετή οικονομική στήριξη που μου πρόσφερε.

Σημαντική υπήρξε για μένα η ηθική συμπαράσταση και η έμπρακτη βοήθεια κάποιων άλλων, φιλικών προσώπων, όλα αυτά τα χρόνια. Ιδιαίτερα ευχαριστώ: τη “μαχόμενη” φιλόλογο και ακριβή φίλη Μαργαρίτα Βασταρδή, για το αμείωτο ενδιαφέρον της· την “υπερβατική” δασκάλα Πρωτονοταρίου Στέλλα, για την “ψυχοθεραπευτική” φιλία και ανοχή της· το σχολικό σύμβουλο Γιάννη Παπαδάτο, φίλο αγαπητό και συνοδοιπόρο, για την ουσιαστική βοήθειά του· τον επίκ. καθηγητή Πολιτικής Επιστήμης Μενέλαο Γκίβαλο, για τη σημαίνουσα παρουσία του και τις καίριες “αναγνώσεις” του· τη Σοφία Σωτηρίου, επειδή η ίδια είναι πολύτιμη, ενώ «η φιλία είναι μεγάλο πράγμα».

Αν για την επίπονη αλλά “λυτρωτική” δοκιμασία της (συγ)γραφής ευχαριστώ όλους τους παραπάνω, για την πρωταρχική και αέναη εμπειρία της ανάγνωσης

νιώθω την ανάγκη να εκφράσω, για μια ακόμη φορά, την ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου και να τους αφιερώσω την εργασία αυτή.

Π Ρ Ω Τ Ο Μ Ε Ρ Ο Σ

1^ο Κεφάλαιο: Εισαγωγικά

1.1. Έκθεση του προβλήματος – Αναγκαιότητα τη μελέτης

Η μελέτη των γεγονότων και των παραμέτρων τους που συνθέτουν το ιστορικό πλαίσιο της Ελλάδας του 19^{ου} αιώνα φαίνεται να έχει καλύψει όλες σχεδόν τις πτυχές του, ενώ κατά κοινή ομολογία δε συμβαίνει το ίδιο με τη μελέτη της πνευματικής ζωής, και ιδιαίτερα της λογοτεχνικής δημιουργίας, της χρονικής αυτής περιόδου.¹

Οι σημαντικότερες και αξιομνημόνευτες προσπάθειες, συλλογικές και ατομικές, που έχουν ανταποκριθεί μέχρι τώρα στην παραπάνω ανάγκη, διαφωτίζουν αρκετές πλευρές του πνευματικού 19^{ου} αιώνα. Παραμένουν ωστόσο κάποιες άλλες, ανάμεσά τους η Λογοτεχνία για Παιδιά και ειδικότερα η Ποίηση για Παιδιά, η συστηματικότερη μελέτη των οποίων γίνεται περισσότερο από επιτακτική. Αν μάλιστα προσυπογράψουμε την άποψη σύμφωνα με την οποία η κατανόηση πολλών διεργασιών και διαδικασιών κατά το 19^ο αιώνα προσφέρει μια πιο στέρεη βάση κατανόησης και αξιολόγησης των εξελίξεων που ακολουθούν κατά τον 20^ο αιώνα, τότε «η γνώση των πηγών και των κειμένων του παρελθόντος προέχει».² Γι' αυτό, η

1. Στη διαπίστωση αυτή καταλήγουν πολλοί μελετητές. Αναφέρουμε ενδεικτικά: Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Παιδικά και Νεανικά Βιβλία του 19^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., 1995, (σσ. 12-20). Βλ. ακόμη: Ντελόπουλος, Κυριάκος (επιμ.). *Το Παιδικό Βιβλίο στην Ελλάδα τον 19^ο Αιώνα* (Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα, 9-10 Οκτωβρίου 1996). Αθήνα: Καστανιώτης, 1997, και Ακριτόπουλος Αλέξανδρος. *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους: Έρευνα, Μελέτη και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος, 1993, σσ. 114-15.

2. Ντελόπουλος, ό.π., σ. 12. Βλ. ακόμη: Καλλέργης, Η. Ε. «Διαπιστώσεις και Προτάσεις για τη Διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας». π. *Διαδρομές* 7 (φθινόπωρο 1987): 182. Προς την κατεύθυνση της γνωστοποίησης «πηγών και κειμένων» κινούνται και κάποιες άλλες, πολύ αξιόλογες όσο και αναγκαίες, καταγραφές και μελέτες. Αναφέρουμε ενδεικτικά: Καρπόζηλου, Μάρθα. *Ελληνικός Νεανικός Τύπος (1830-1914): Καταγραφή*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας

βαθύτερη μελέτη έργων που γράφονται το 19^ο αιώνα για τα παιδιά (αναγνώστες - μαθητές), έργα τα οποία μπορούν να σηματοδοτήσουν κατά κάποιον τρόπο την εποχή της δημιουργίας τους, θα συμβάλει αναντίρρητα σε μια πιο ολοκληρωμένη αποτίμηση της φιλολογικής κατάστασης της εποχής και στην πληρέστερη γνωστοποίηση της πνευματικής παραγωγής μιας εκατονταετίας που σφύζει από εκδοτική κίνηση, «μέρος της οποίας εξακολουθεί να λανθάνει».³

Παρά το ότι δε συμεριζόμαστε την εκτίμηση που θέλει έναν ολόκληρο αιώνα να καλύπτεται από γενικές γραμματολογίες και ατεκμηριώτες εικοτολογίες αναφορικά με τη Λογοτεχνία για Παιδιά,⁴ αφού έχουν εμφανιστεί μέχρι τώρα πολλές ειδικότερες μελέτες και μονογραφίες για τα πνευματικά πρόσωπα και τα πράγματα του 19^{ου} αιώνα, δεν μπορούμε τελικά να αγνοήσουμε την κοινή πια διαπίστωση ότι η βαθύτερη γνώση μας για τη λογοτεχνία αυτή είναι τουλάχιστον ελλιπής.⁵

Με δεδομένη πάντως την πληρέστερη, σαφώς, γνώση μας για τα ιστορικά δεδομένα της εποχής αλλά και για τη θέση του παιδιού – δηλαδή του αποδέκτη αυτής της λογοτεχνίας μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας, της εκπαιδευτικής πολιτικής και των παιδαγωγικών αντιλήψεων της εποχής – η συνεξέταση των (ποιητικών) κειμένων και των (πιθανών) αναγνωστών τους με τα δεδομένα αυτά αποδεικνύεται χρήσιμη: προσφέρει μια άλλη, πιο αξιόπιστη, βάση επαναπροσδιορισμού της λογοτεχνικότητας των κειμένων και του ρόλου που καλείται να παίξει ή αυτόκλητα παίξει η λογοτεχνία και οι αποδέκτες της κατά τη συγκεκριμένη περίο-

(Γ.Γ.Ν.Γ.), 1987· Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Η «Παιδική Αποθήκη» και ο Δημήτριος Πανταζής: Το Πρώτο Ελληνικό Παιδικό Περιοδικό και ο Εκδότης του. Συμβολή στη Μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης, ³1996· Πάτσιου, Βίκυ. *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922): Το Πρότυπο και η Συγκρότησή του*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1987.

3. Βλ. Ντελόπουλος, Κυριάκος. «Πρόλογος: Ο Επίλογος ενός Συνεδρίου». Στο *Το Παιδικό Βιβλίο στην Ελλάδα τον 19^ο αιώνα*, ό.π., σ. 10.

4. Στο ίδιο, σ. 11.

5. Το τονίζει ιδιαίτερα ο Ντελόπουλος στο: *Παιδικά και Νεανικά...*, ό.π., σσ. 11-25.

δο. Επιπλέον, εμβαθύνοντας όσο γίνεται περισσότερο στη γραφή, η οποία «ενεργοποιείται μέσα στην επικαιρότητα του νοήματος που εκφέρει η λογοτεχνία»,⁶ απομακρυνόμαστε από την κλασική αντίληψη της Ιστορίας της Λογοτεχνίας, ειδικότερα της Ιστορίας της Λογοτεχνίας για Παιδιά, και πλησιάζουμε περισσότερο μια “άλλη” Ιστορία που βασίζεται στη λογοτεχνική παραγωγή και στη λογοτεχνική πρόσληψη,⁷ αλλά δεν υποτιμά την ιστορική στιγμή ως βασική γνώση. Δεν αρκείται όμως στην παράθεση ονομάτων και στην αναφορά ιστορικών παραμέτρων και δεν εγκλωβίζει μέσα στα ιστορικά δεδομένα τη λογοτεχνική δημιουργία, αφού τη θεωρεί πρώτιστα εμπειρία των αναγνωστών της.

Μια τέτοια στάση απέναντι στη Λογοτεχνία αποτελεί και μια ερευνητική πρόκληση η οποία, ενταγμένη μέσα στη γενικότερη ανησυχία για τα «παιδιάτικα» λογοτεχνικά μας πράγματα, παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον. Υποστηριζόμενη η στάση αυτή και από τη σύγχρονη τάση για επιστροφή της Θεωρίας της Λογοτεχνίας στη μελέτη και στην αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων – άλλωστε κάθε Θεωρία Λογοτεχνίας φαίνεται ότι είναι αδύναμη, αν δε βασίζεται πάνω στη μελέτη συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων – κάνει την παραπάνω πρόκληση ακόμη εντονότερη, παρέχοντας τη δυνατότητα συγχρονικής θεώρησης, έστω και ως υπόθεσης εργασίας, κειμένων «παλαιών» αλλά διαχρονικών. Εξάλλου, ο όρος «Θεωρία Λογοτεχνίας» περιλαμβάνει τη «Θεωρία της Κριτικής της Λογοτεχνίας» και τη «Θεωρία της Ιστορίας της Λογοτεχνίας». Η ύπαρξη του και η λειτουργία του, δηλαδή, προϋποθέτει την ύπαρξη δύο επιμέρους θεωρήσεων που δεν πρέπει, και δεν είναι ουσιαστικά δυνατό, να χρησιμοποιούνται μεμονωμένα.⁸

6. Delcroix, Maurice, και Hallyn, Fernand. *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας: Μέθοδοι του Κειμένου*. Μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ. 270.

7. Moisan, Clément. *Η Λογοτεχνική Ιστορία*. Μτφρ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1992, σ. 72.

8. Wellek, René, και Warren, Austin. *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Σταύρος Γ. Δεληγιώργης. Αθήνα: Δίφρος, (6^η έκδοση) χ.χ. σσ. 49-52. Παρεμφερή αλλά πιο διευρυμένη άποψη, προκειμένου για τη Λογοτεχνία για Παιδιά, διατυπώνει η Μένη Κανατσούλη αναφερόμενη μάλιστα και σε «α-

Μέσα στα πλαίσια αυτά τοποθετείται και η παρούσα εργασία που έρχεται να ανταποκριθεί σε παλαιότερες ανάγκες με τη βοήθεια της σύγχρονης προβληματικής.

1.2. Περιορισμοί της μελέτης – Το υλικό της έρευνας

Η έννοια των περιορισμών μιας μελέτης εμπλέκεται αναπόφευκτα με πρακτικές επιλογές του υλικού της αλλά και αποκλεισμού μέρους του, αφού από οποιαδήποτε γωνία και αν καταλήξει κανείς να μελετήσει ένα αντικείμενο, κάποιες πλευρές του θα παραμένουν σκοτεινές. Προκειμένου, ωστόσο, για την παρούσα εργασία αντικείμενο της οποίας είναι ο αναγνώστης στην Ποίηση για Παιδιά συγκεκριμένων ποιητών του 19^{ου} αιώνα – μια αναγνωρισμένα πολυσύνθετη και ιδιαίτερης δυναμικής εποχή λόγω ευρύτερων ιστορικών και πολιτισμικών συγκυριών – η υιοθέτηση ορίων, χρονικών και ποιοτικών, μας εξυπηρετεί διπλά: ανταποκρίνεται στην ανάγκη αυστηρής οριοθέτησης του θέματος που εξετάζουμε, ενώ προφυλάσσει ταυτόχρονα την πορεία της έρευνας από αδιέξοδα. Έτσι, από το πλήθος των ποιητών-δημιουργών του 19^{ου} αιώνα, θα επικεντρωθούμε στο ποιητικό έργο τριών: του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλης, η σειρά και μόνο παράθεσης των ονομάτων των οποίων είναι μια πρώτη οριοθέτηση που επιβεβαιώνεται στη συνέχεια και από άλλα κριτήρια.

Οι τρεις αυτοί ποιητές, με τη χρονική σειρά που παρατίθενται, ζουν και δημιουργούν κατά το 19^ο αιώνα. Εξαίρεση ίσως αποτελεί ο Πάλλης, ο οποίος πέθανε το 1935, αν και η συντριπτική πλειοψηφία των έργων του, συμπεριλαμβανομένης και της παιδικής του ποίησης που εκδίδεται για πρώτη φορά το 1889, τοποθετείται το 19^ο αιώνα. Και οι τρεις, ανάμεσα στα άλλα έργα τους, γράφουν ποιήματα αποκλειστικά για παιδιά, ενώ ο καθένας από μόνος του συνιστά ένα σταθμό στην πορεία εξέλιξης της Ποίησης για Παιδιά. Πορεύονται και οι τρεις μέσα από πολιτικές,

ναδιάταξη λογοτεχνικών γενών και ειδών». Βλ. Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1997, σσ. 13-14.

κοινωνικές, εκπαιδευτικές και γλωσσικές ζυμώσεις, αναζητήσεις και αναταραχές, αλλά αξιοποιούν και τις ξενικές επιδράσεις της εποχής, περνώντας έτσι από φάσεις μίμησης. Συναισθάνονται όμως την ανάγκη ύπαρξης εγχώριας λογοτεχνικής παράδοσης και καταλήγουν σε προσωπική δημιουργία. Συνιστούν με τον τρόπο αυτό το δικό τους παρόν που μέσα σε λίγες δεκαετίες έγινε το παρελθόν των συγχρόνων. Αυτό το παρόν εξετάζουμε με τη βοήθεια της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας, ειδικότερα της υποκειμενικής εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας για λόγους που εκθέτουμε αναλυτικά παρακάτω, προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε την αναγνωστική σχέση που αναπτύσσουν με τους αναγνώστες τους οι παραπάνω δημιουργοί με τα ποιητικά τους κείμενα.

Αναφορικά τώρα με το υλικό της έρευνάς μας αυτό περιλαμβάνει τα ποιήματα εκείνα του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη, τα οποία απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά και θεωρούνται «παιδικά» από τους ίδιους τους δημιουργούς.

Πιο συγκεκριμένα, από το ποιητικό έργο του Η. Τανταλίδη θα μελετήσουμε τα *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν* (1876). Θα επικεντρωθούμε ιδιαίτερα στα είκοσι επτά (27) «Άσματα Παιδικά» της συλλογής, ως τα πιο αντιπροσωπευτικά της παιδικής ποίησης του Τανταλίδη, χωρίς όμως να αγνοήσουμε τα υπόλοιπα, «Άσματα δια Σχολεία» και «Άσματα Ποικίλα». Ολόκληρη η συλλογή εξάλλου, που αποτελεί το «κύκνειον άσμα» του ποιητή,⁹ απευθύνεται στα παιδιά. Αν και σε πολλά ποιήματά της είναι εμφανή τα χαρακτηριστικά της αυστηρής φαναριώτικης παράδοσης, η ανάλαφρη διάθεση και η χάρη αρκετών άλλων από αυτά δικαίωσαν το εγχείρημα του Τανταλίδη και τον “διέσωσαν” ως ποιητή.¹⁰ Πρώτος στη λογοτεχνία μας που έγραψε ποίηση ειδικά για παιδιά,¹¹ ο Τανταλίδης αποτέλεσε σταθμό στα

9. Κασιάνης, Ελευθ. Θ. *Ηλίας Τανταλίδης: Ποιητής και Διδάσκαλος του Γένους*. Αθήνα (:Έκδοση υπό την αιγίδα του «Συλλόγου Κωνσταντινουπολιτών»), 1971, σ. 75.

10. Γιάκος, Δημήτρης. *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμας, 1991, σ. 25.

11. Σακελλαρίου, Χάρης. *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Τόμ. Α', *Ποίηση*. Αθήνα: Πατάκης, 1989, σ. 19.

“παιδικά” ποιητικά μας πράγματα, επηρεάζοντας πολλούς σύγχρονούς του και μεταγενέστερους ποιητές· ανάμεσά τους και το Γ. Βιζυηνό.

Τα παιδικά ποιήματα του Γ. Βιζυηνού δεν εκδόθηκαν ποτέ συνολικά και αωτοτελώς, όσο ζούσε ο ποιητής. Δημοσιεύτηκαν μεμονωμένα σε περιοδικά της εποχής ή αποσπασματικά σε βιογραφίες και μελέτες για τον ποιητή μετά το θάνατό του. Η περιπέτεια των χειρογράφων του, και συνακόλουθα η μοίρα των παιδικών ποιημάτων του στην οποία θα αναφερθούμε διεξοδικά παρακάτω, είναι όμοια με αυτή της ιδιαίτερης ζωής του και δε θα μας απασχολήσει εδώ. Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στα ποιήματα εκείνα που στεγασμένα κάτω από τον τίτλο «Παιδικά Ποιήματα» περιέχονται στο δεύτερο τόμο της έκδοσης: *Τα Άπαντα του Γεωργίου Βιζυηνού*.¹² Στην έκδοση αυτή, περιλαμβάνονται περισσότερα από εκατόν πενήντα (150) ποιήματα για παιδιά.¹³

Η παιδική ποίηση του Βιζυηνού, δημιούργημα του ευαίσθητου χαρακτήρα του, της ιδιοσυγκρασίας του και των γνώσεών του για την παιδική ψυχосύνθεση, στέκεται «σπόρος αγαθός στις απαλές ψυχές των Ελληνόπουλων της κάθε γωνιάς της ελληνικής γης»,¹⁴ καθιερώνοντάς τον ως τον «κατ’εξοχήν ποιητή των παιδιών».¹⁵ Ο Βιζυηνός ξεπερνά σαφώς, απ’ όλες τις απόψεις της ποίησής του, το δάσκαλό του Η. Τανταλίδη και αποτελεί το δεύτερο μεγάλο σταθμό στην πορεία εξέλιξης της Ποίησης για Παιδιά.

Τα Τραγουδάκια για Παιδιά του Α. Πάλλη εμφανίζονται το 1889 και περιλαμβάνουν είκοσι πέντε (25) ποιήματα. Τα είκοσι τρία (23) από αυτά επαναδημοσιεύο-

12. *Τα Άπαντα του Γεωργίου Βιζυηνού*. Τόμος Β΄, επιμ. Κ. Μαμώνη. Αθήνα: (Βίβλος, 1955) Γιοβάνης, 1967, σσ. 329-414. Η έκδοση αυτή παραμένει μέχρι σήμερα η πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη συνολική παρουσίαση των ποιημάτων που έγραψε για παιδιά ο Βιζυηνός.

13. Ο ακριβής αριθμός των ποιημάτων είναι εκατόν πενήντα τέσσερα (154), αν υπολογίσουμε ξεχωριστά, ως μονόστροφα, τα «Αποφθεγματικά».

14. *Τα Παιδικά Τραγούδια του Γεωργίου Βιζυηνού από το Χειρόγραφο τα «Λυρικά»*, επιμ. Πολύδ. Παπαχριστοδούλου. Αθήνα: Εταιρεία Θρακικών Μελετών, 1953, σ. 6.

15. Στο ίδιο, σ. 8.

νται από τον Πάλλη το 1907 με τον τίτλο «Παιδιάτικα», ως πρώτο μέρος της ποιητικής του συλλογής *Ταμπουράς και Κόπανος*, ενώ τα υπόλοιπα τρία (3) στο δεύτερο μέρος της συλλογής, κάτω από τον τίτλο «Λογής λογής». Στα «Παιδιάτικα» προστίθενται και επτά καινούργια ποιήματα. Ολόκληρη τη συλλογή *Ταμπουριάς και Κόπανος*, εκτός από τρία ποιήματα των «Παιδιάτικων», συμπεριλαμβάνει αργότερα, το 1915, ο Πάλλης, ως «Λέκας Αρβανίτης Μαλλιαρός» στα *Κούφια Καρύδια* μαζί με άλλα έργα του. Τελικά, ό,τι συνιστά την παιδική ποίηση του Πάλλη περιέχεται στα *Κούφια Καρύδια*. Για το λόγο αυτό και η μελέτη μας επικεντρώνεται στα ποιήματα, είκοσι επτά (27) συνολικά, της συλλογής αυτής.

Τα παιδικά ποιήματα του Πάλλη «στάθηκαν αληθινά ευρήματα για την παιδική μας λογοτεχνία»,¹⁶ δημιουργήματα αξεπέραστα ενός πρωτοπόρου της παιδαγωγικής σκέψης, της ποίησης και της γλώσσας, πρότυπα της χαράς της ζωής και της ποίησης.¹⁷

1.3. Διασαφήνιση όρων

1.3.1. Αναγνώστης

Ο προσδιορισμός της έννοιας του αναγνώστη δείχνει αρχικά απλός. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η εμφανής ετυμολογική σύναψη της λέξης με τα παράγωγα (ανάγνωση, ανάγνωσμα) του ρ. *αναγι(γ)νώσκω* (=διαβάζω) δηλώνει το πρόσωπο που διαβάζει κάποιο γραπτό (λογοτεχνικό ή άλλο) κείμενο και επιδίδεται στην πράξη της ανάγνωσης, προκειμένου να κατανοήσει τη σημασία του.

Φαίνεται προφανές ότι ένα πρόσωπο που αξιοποιεί την «εγγραματοσύνη» του, αφιερώνει το χρόνο του και εκμεταλλεύεται συγκεκριμένες (περιβαλλοντικές) συνθήκες, για να πετύχει την πρόσβασή του στο αναγνωστικό γεγονός, γίνεται ανα-

16. Άγρας, Γ. «Ο Πάλλης χωρίς τον Μεταφραστή». π. *Η Νέα Εποχή*, τεύχ. 2 (Απρίλης 1935): 4.

17. Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1987, σ. 366.

γνώστης.¹⁸ Περνούμε έτσι σε ένα δεύτερο επίπεδο, όπου αντιλαμβάνεται κανείς τη συνθετότητα της έννοιας του αναγνώστη αλλά και τις παραμέτρους της πράξης του, της ανάγνωσης, ως συνειδητής προσπάθειας κατανόησης και απόδοσης του νοήματος. Καλείται τότε να απαντήσει και σε ερωτήματα όπως: *Ποιος είναι τελικά ο αναγνώστης; Ποιος (πρέπει να) είναι ο ρόλος του; Ποια είναι η φύση της ανάγνωσης;*, και σε άλλα παρεμφερή.

Χωρίς να έχουμε την πρόθεση να εξαντλήσουμε θεωρητικά το θέμα –εξάλλου εκτενής αναφορά γίνεται στο σχετικό κεφάλαιο, όπου διαγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας – ακόμη και μια σύντομη διαχρονική εξέταση της έννοιας του αναγνώστη, με αφορμή τα ερωτήματα που διατυπώσαμε προηγουμένως, είναι πραγματικά ενδιαφέροντα.

Η βασική διαπίστωση ότι η διαφοροποίηση της έννοιας του αναγνώστη σχετίζεται με την προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας της λογοτεχνίας, του λογοτεχνικού κειμένου, ως οντότητας που συνιστά ένα γεγονός στο χρόνο αλλά και ως επικοινωνιακής πράξης στην οποία εμπλέκονται διάφοροι παράγοντες, δείχνει ότι η έννοια αυτή είναι ανάλογη με τη σημασία που δίνεται κάθε φορά στη λειτουργία της λογοτεχνίας αλλά και στο ρόλο που καλούνται να παίξουν οι αποδέκτες της. Επιπλέον, ενώ η ερμηνεία ως διαδικασία νοηματοδότησης του (λογοτεχνικού) κειμένου αποτελεί τη βασική ορίζουσα της θεωρητικής αναζήτησης του αιώνα μας, το κύριο σημείο διαφοροποίησης θεωριών και επιμέρους απόψεων για τη λογοτεχνία κατά τη διάρκεια των αιώνων αποτελεί ο προσδιορισμός της πηγής προέλευσης του νοήματος και όχι το νόημα καθαυτό.¹⁹

Σε κείμενα του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη αλλά και του Οράτιου ή του Λογγίνου, όταν γίνεται λόγος για τη Λογοτεχνία, σχολιάζονται κυρίως οι ψυχολογικές επιδράσεις που αυτή ασκεί πάνω στους αναγνώστες της. Αν εξαιρέσουμε την περί-

18. Hatt, Frank. *The Reading Process: A Framework for Analysis and Description*. London: Clive Bingley Ltd., 2 1986, σ. 23.

19. Τζιόβας, Δημήτρης. *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση, 1987, σσ. 224-25.

πτωση του Montaigne, ο οποίος αναφέρεται στον «επαρκή αναγνώστη» («lecteur suffisant») την προσληπτική ικανότητα του οποίου προβάλλει, την ίδια αντιμετώπιση λίγο πολύ έχει η Λογοτεχνία και το κοινό της ως τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, όταν ο Ρομαντισμός παραμερίζει συνειδητά πια τον αποδέκτη του λογοτεχνικού έργου και προβάλλει το συγγραφέα-δημιουργό. Αυτός θα κυριαρχήσει στα λογοτεχνικά πράγματα ολόκληρο το 19^ο αιώνα – για να δώσει τη σκυτάλη στο κείμενο, ακριβέστερα στην πρόθεση αντικειμενικής θεώρησης του λογοτεχνικού έργου, μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας καθιέρωσης μιας επιστημονικής βάσης μελέτης της Λογοτεχνίας – και θα επικρατήσει με κάποιες διαφοροποιήσεις μέχρι και τη δεκαετία του 1960. Έως τότε ο αναγνώστης ασφαλώς και συνεχίζει να υπάρχει είτε ως επιφανόμενο του λογοτεχνικού κειμένου είτε ως κειμενικό και μόνο σημείο.

Ο ιστορικά επιβαλλόμενος ή θεωρητικά υποβαλλόμενος υποβιβασμός της έννοιας του αναγνώστη και της σπουδαιότητας του ρόλου του δεν καταφέρνει τελικά να τον εξαφανίσει. Φτάνοντας στις μέρες μας, κυρίως μετά τη δεκαετία του '60, δε μιλούμε για “ανακάλυψη” του αναγνώστη αλλά για αποκάλυψη της προοπτικής που αυτός ως ρόλος προσδίδει στην αναγνωστική διαδικασία.

Ο αναγνώστης (αναμενόμενος ή προσδοκώμενος, εμπειρικός ή ιδανικός, εγγεγραμμένος ή υπονοούμενος) ανακτά σιγά-σιγά μέσα από τη σύγχρονη Θεωρία της Λογοτεχνίας (Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης) το ρόλο του, διεκδικεί την πρωτοκαθεδρία του στη “συνεύρεσή” του με το κείμενο και αναδεικνύει τη σχέση του με αυτό. Η προσωπική του δραστηριότητα ταυτίζεται με την ίδια τη λογοτεχνική εμπειρία, ενώ η έμφαση που δίνεται από τις Αναγνωστικές Θεωρίες στην εμπειρία της ζωής του ως ατόμου, τον απαλλάσσει από τη φόρτιση όρων όπως «επαρκής αναγνώστης», «υπεραναγνώστης», «(απο)κωδικοποιητής» και του προσδίδει ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο. Μετατρέπεται έτσι σε ένα άτομο οικείο και φιλικό, έναν αναγνώστη που έχει την «κοινή αίσθηση» και επιχειρεί την (αισθητική) πράξη της ανάγνωσης για την προσωπική του και μόνο ευχαρίστηση.²⁰ Παράλληλα, του ανα-

20. Rosenblatt, L.M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978, σ. 138. Βλ. ακόμη: Μπαρτ, Ρόλαν.

γνωρίζεται η δυνατότητα αλλά και η ικανότητα να πραγματώνει και να «αναδημιουργεί» το κείμενο που διαβάζει.²¹

Οι τελευταίες αυτές επισημάνσεις, που είναι σύμφωνες με τις θεωρητικές αρχές που ακολουθούμε, συγκροτούν ουσιαστικά την έννοια που δίνουμε στον όρο «αναγνώστης» στην παρούσα εργασία.

1.3.2. Ποίηση για Παιδιά

Προσπαθώντας κάποιος να ορίσει την Ποίηση για Παιδιά, δεν αποφεύγει την αμηχανία που προκαλεί η προσπάθεια ορισμού της Ποίησης, γενικά. Γιατί, αν πιο παλιά φαινόταν ευκολότερο να το επιχειρήσει με τον ποιητικό λόγο να ετεροκαθορίζεται ή να αντιδιαστέλλεται με τον πεζό, σήμερα τα πράγματα είναι πιο δύσκολα. Ο περιορισμός των διαφοροποιητικών εξωτερικών γνωρισμάτων των (δύο) ειδών και η πληθώρα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί για την ποίηση και ποικίλλουν από τους πιο μονόπλευρους και θεωρητικούς ως τους πιο ποιητικούς και αυθαίρετους, επιτείνουν τη σύγχυση που φαίνεται ότι θα βασανίζει την ανθρώπινη σκέψη για πάντα ή τουλάχιστο για πολύ.²²

Όπως και αν αντιπαρέλθει κανείς το ζήτημα, φτάνοντας σε αρνητικές συνδηλώσεις του τύπου «Αυτό δεν είναι ποίηση!» ή καταφεύγοντας σε έναν οποιοδήποτε ορισμό – από τον κλασικό πια του I.A. Richards που ορίζει την ποίηση ως την «υπέριστα μορφή της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας, σε αυτόν του Valéry που θεωρεί την ποίηση «ανάπτυξη ενός ‘ω’, ενός κλητικού επιφωνήματος», του Εμπειρικού που θέλει την ποίηση να είναι «ανάπτυξη στίλβοντος ποδηλάτου» ή του Σε-

Η Απόλαση του Κειμένου. Μτφρ. Φούλα Χατζιδάκη-Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράπιας, 1973, σ. 8.

21. Στο ίδιο, σσ. 113-14.

22. Στεφάνου, Λύντια. *Το Πρόβλημα της Μεθόδου στη Μελέτη της Ποίησης*. Αθήνα: Κάλβος, 1981, σσ. 13-22. Την αγωνία ακριβώς των ορισμών για την ποίηση εκφράζει και ο Ανέστης Ευαγγέλου στο: *Εννέα Εκδόχες για την Ποίηση και την Ποιητική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1990.

φέρη που τη βιώνει ως «ένα είδος χορού»,²³ ένα είναι σίγουρο: πέρα από τους ορισμούς, η ποίηση θα υπάρχει πάντα, λειτουργώντας ως ύψιστη έκφραση δημιουργίας, και θα ταυτίζεται με την αρχέγονη πρόθεση του ανθρώπου να διεισδύει στα μυστήρια της ζωής.

Με τις τελευταίες αυτές παρατηρήσεις θα αφήσουμε πίσω την προβληματική των ορισμών, αφού έτσι κι αλλιώς καμιά τέτοια ενασχόληση δεν μπορεί να ξεκαθαρίσει οριστικά το τοπίο, για να ασχοληθούμε με τον όρο που προσδιορίζει ποιοτικά αλλά και ποσοτικά τη μελέτη μας: την Ποίηση για Παιδιά.

Η ποίηση αυτή, ως μια μορφή τέχνης, έχει για υλικό της τις λέξεις, ενώ εκφράζει ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα που συνιστούν το περιεχόμενό της. Απευθύνεται στα παιδιά και στοχεύει στη μετάδοση της συγκίνησης που μεταφέρει αλλά και στην πρόκληση του ενδιαφέροντος του κοινού της.²⁴

Για την περίοδο που καλύπτει χρονικά το αντικείμενο της εργασίας μας, η Ποίηση για Παιδιά διακρίνεται σαφώς από τον πεζό λόγο, προβάλλοντας χαρακτηριστικά όπως ρυθμό, μέτρο, παρήχηση, ομοιοκαταληξία, στροφική μορφή, κ.ά. Η ποίηση αυτή στοχεύει εμφανώς στην αισθητική καλλιέργεια και στην εκλέπτυνση της ευαισθησίας του παιδιού-αποδέκτη, ελκύντάς το με το ρυθμό και με τη μουσική της (προ)διάθεση, με τα παιχνίδια της γλώσσας αλλά και με την ανάλαφρη διάθεσή της. Παράλληλα όμως εκφράζει σε μεγάλο ποσοστό εμπειρίες και βιώματα που ενδείκνυνται για μεταφορά και άμεση ή έμμεση επιβολή ηθικών μηνυμάτων (Τανταλίδης), χωρίς να αποκλείεται και η προσπάθεια επανάδιαπραγμάτευσης ή αμφισβήτησής τους (Βίζυηνός, Πάλλης). Γενικά, η ποίηση αυτή, έργο τέχνης αλλά και μέσο αγωγής, προσπαθεί να συνδυάσει το «τερπνόν», ως απαίτηση της παιδικότητας, με το ωφέλιμο, ως απαίτηση των καιρών. Απευθύνεται λοιπόν στα παιδιά, απλούς αναγνώστες και μαθητές, σε εποχές “δύσκολες”, όταν δεν πρόχει το τόσο η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών όσο ο εθνικός, ευρύτερα, και ο κοινωνικός,

23. Για τις αναφορές στους ορισμούς της ποίησης βλ. Στεφάνου, Λύντια, ό.π., σσ. 13-22, και Νάκας, Θανάσης, *Γλωσσοφιλολογικά: Μελετήματα για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα*, Αθήνα: Κάλβος, 1985, σσ. 9-18.

24. Ακριτόπουλος, *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους...*, ό.π., σ. 19.

στενότερα, προσδιορισμός τους. Για το λόγο αυτό δικαιούται το σεβασμό μας, ενώ έχει ανάγκη από προσεχτικότερη αντιμετώπιση και μελέτη.

1.4. Υποθέσεις και στόχοι της έρευνας

Η προβληματική που έχει αναπτυχθεί γύρω από την πνευματική κίνηση και ιδιαίτερα τη λογοτεχνική παραγωγή του 19^{ου} αιώνα συναρτάται αναπόφευκτα με τους αγώνες των επαναστατημένων Ελλήνων για την απόκτηση κρατικής υπόστασης της πατρίδας τους αλλά και με τη διάχυτη αγωνία τους για τη διαμόρφωση της εθνικής τους συνείδησης. Η προεπαναστατική και κυρίως η μετεπαναστατική Ελλάδα αναζητά ιδέες και πρότυπα στη δυτικοευρωπαϊκή σκέψη μέχρι και το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα, για να στηριχτεί στη συνέχεια στις δικές της δυνάμεις και για να αναλωθεί τελικά στις δικές της πολιτικές και πολιτισμικές επιλογές.

Οι παράμετροι των στιγμών που περιβάλλουν χρονικά το αντικείμενο της παρούσας εργασίας αντανakλούν, διαπιστωμένα, τις πνευματικές και ειδικότερα τις λογοτεχνικές δραστηριότητες της εποχής, αντανakλώνται από αυτές και συνιστούν ένα σύνθετο ιστορικό υπόβαθρο. Ένα τέτοιο υπόβαθρο μάς στερεί βέβαια τη δυνατότητα που είχε ο Τ.Σ. Eliot να θεωρήσουμε τις δραστηριότητες αυτές ανιστορικά, αλλά υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του θέματος. Γιατί, αν αναλογιστούμε πώς δίπλα σε μια ανήσυχη πολιτική ζωή «πυκνώνει μια δυσανάλογα έντονη πνευματική και λογοτεχνική δραστηριότητα»²⁵ – μέρος της οποίας έχει για αποδέκτη της το παιδί-αναγνώστη – παραμένει ουσιαστικά αδιευκρίνιστο αν οι πολιτικές και κοινωνικές δομές του νεοϊδρυμένου κράτους είναι εκείνες που καθορίζουν κάθε λογοτεχνική δραστηριότητα ή αν η λογοτεχνική παραγωγή έρχεται να ανταποκριθεί από μόνη της στις απαιτήσεις των καιρών.

Η παραπάνω υπόθεση, παρά τον έκδηλα διλημματικό χαρακτήρα της, είναι μία από τις βασικές που επιχειρεί να διερευνήσει η παρούσα Διατριβή. Χωρίς να

25. Πολίτης, Λίνος. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., ⁵1989, σ. 168.

εξαντλήσει όμως το ενδιαφέρον της στην εξέταση των ιστορικών παραμέτρων που συνθέτουν το χρονικό πλαίσιο του αντικειμένου της, θα τις αξιοποιήσει μόνο στο βαθμό που απαιτείται, κατά τη μελέτη των ποιητικών κειμένων, προσαρμόζοντας τα σχετικά ιστορικά δεδομένα και τα πορίσματα στην προβληματική της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό από τη μια πλευρά δεν καταργείται η ιστορικότητα της λογοτεχνικής στιγμής και από την άλλη δεν ανάγεται σε αυτοσκοπό η ιστορική της διάσταση. Έτσι, για παράδειγμα, με δεδομένη την τάση και την ανάγκη των επαναστατημένων Ελλήνων για εθνικό αυτοπροσδιορισμό, θα πρέπει να εκτιμήσουμε το γεγονός ότι η εθνική αφύπνιση εκδηλώθηκε και ως ανταπόκριση των διανοουμένων προς το Διαφωτισμό, ο οποίος τόνιζε τη σημασία της εθνικής ταυτότητας και πρόβαλλε μια ρομαντική άποψη για κάθε πολιτισμική έκφραση, συνακόλουθα και για τη λογοτεχνική δημιουργία, μέσω του έθνους.²⁶

Μιλώντας, βέβαια, για λογοτεχνική δημιουργία την εποχή αυτή πρέπει να διευκρινίσουμε ότι δεν αναφερόμαστε μόνο στην εγχώρια παραγωγή (της ελεύθερης Ελλάδας) αλλά και σε αυτή του Ελληνισμού της Διασποράς, κυρίως των Φαναριωτών. Η ψυχή τους δονείται από τα ιδανικά των απελευθέρων Ελλήνων, άσχετα αν ο ρόλος τους αμφισβητήθηκε εξαιτίας της εμπλοκής τους στα τεκταινόμενα, γλωσσικά και άλλα, της εποχής. Αυτούς πάντως θεωρεί ο Κ.Θ. Δημαράς πρωτοπόρους της εθνικής προκοπής και παλιγγενεσίας αλλά και μεταλαμπαδευτές αναγκαίων και χρήσιμων δυτικών επιδράσεων στον κυρίως ελληνικό χώρο,²⁷ ιδιαίτερα όσον αφορά τη Λογοτεχνία. Έτσι η περίπτωση του Ηλία Τανταλίδη κρίνεται ίσως αντιπροσωπευτική, αφού πρώτος αυτός γράφει ποιήματα για παιδιά, όντας έξω από την ελληνική επικράτεια. Αντιπροσωπευτικές είναι για ξεχωριστούς λόγους και οι περιπτώσεις των δύο άλλων ποιητών που εξετάζουμε, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη.

26. Δημαράς, Κ.Θ. *Ελληνικός Ρομαντισμός*. Αθήνα: Ερμής, 1985, σσ. 379-82.

27. Στο ίδιο, σ. 225.

Η αντίχνευση των οριζουσών της ποιήσής τους, η μορφοποίηση της εικόνας του αναγνώστη, στον οποίο απευθύνονται με τα ποιήματά τους, καθώς και η διαγραφή των απαιτήσεων του αναγνωστικού ρόλου αποτελούν τους κύριους στόχους της έρευνάς μας και συνδέονται με την υπόθεση που διατυπώσαμε πιο πριν. Επιπλέον, με τη βοήθεια των ευρημάτων της έρευνάς μας, θα επιχειρήσουμε την εκπλήρωση του τελευταίου στόχου της εργασίας μας: το συσχετισμό της έννοιας του αναγνώστη και του ρόλου του με θεωρητικές έννοιες (Θεωρίες για τον Αναγνώστη) και με την “αξιοποίηση” των ποιητικών κειμένων για παιδιά, προκειμένου να μορφοποιήσουμε μια νέα προοπτική για τη μελέτη και τη «διδασκαλία» της ποίησης.

1.5. Μέθοδοι έρευνας

Στην παρούσα διατριβή εξετάζονται συστηματικά τα ποιήματα για παιδιά τριών δημιουργών, χωρίς να επιδιώκεται η εξαντλητική παρουσίαση και ενδελεχής μελέτη της συνολικής λογοτεχνικής τους παραγωγής.

Η διαχρονικότητα των ποιητικών κειμένων για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη – εκτός ίσως από κάποια ποιήματα του Τανταλίδη ή ακόμη και του Βιζυηνού, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της γλώσσας και του τρόπου γραφής τους – προσδίδει εξ αρχής στην όλη προσέγγιση του θέματός μας μια βάση διαχρονική. Μια τέτοια βάση, ωστόσο, από μόνη της περιορίζει πιθανότατα την εμβέλεια και τις δυνατότητες προέκτασης του θέματος. Γι’ αυτό τονίζουμε τη συγχρονική διάστασή του με τη βοήθεια ενός θεωρητικού πλαισίου, σύμφωνου με μια εκδοχή της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, τη Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης. Έτσι επιχειρούμε να φωτίσουμε με σύγχρονη ματιά ποικίλες πτυχές της παιδικής ποίησης μιας παλαιότερης εποχής.

Πιο συγκεκριμένα, μετά τα «Εισαγωγικά» του πρώτου κεφαλαίου – όπου εκθέτουμε κατά σειρά την προβληματική και την αναγκαιότητα της έρευνάς μας, τους περιορισμούς και το υλικό της, τις μεθόδους που ακολουθούμε για την πραγμάτευση του αντικειμένου της διατριβής, και αφού διασαφηνίσουμε τους όρους «Ανα-

γνώστης» και «Ποίηση για Παιδιά», οι οποίοι εμπλέκονται στον τίτλο της διατριβής – ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο το οποίο περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας. Σ' αυτό αναφερόμαστε εκτενώς στην εξέλιξη της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και εκθέτουμε αναλυτικά τις Θεωρίες για τον Αναγνώστη, και πιο ειδικά τις θέσεις της υποκειμενικής εκδοχής τους («Συναλλακτική» Θεωρία της L.M. Rosenblatt), τις οποίες ακολουθούμε στην παρούσα εργασία ως τις καταλληλότερες για τη μελέτη και τη στήριξη του υλικού της.

Η θεώρηση αυτή, ταυτίζοντας τη λογοτεχνική εμπειρία με την ατομική εμπειρία του (καθενός) αναγνώστη του λογοτεχνικού κειμένου, δε διεκδικεί προτεραιότητα για το τυπικό και το γενικό αλλά για το ιδίτυπο και το ατομικό της αναγνωστικής αντίδρασης. Η θέση αυτή συνάδει με μια τάση προσδιορισμένη ιστορικά: τη στροφή των δημιουργών που εξετάζουμε προς το άτομο, προς το επιμέρους, και τη συνειδητή απομάκρυνσή τους από το γενικό.²⁸ Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη και η αναφορά στα ιστορικά δεδομένα της εποχής κατά την οποία γράφονται τα ποιήματα που μελετούμε.

Στο τρίτο κεφάλαιο, λοιπόν, περιγράφουμε όσο πιο ολοκληρωμένα και περιεκτικά γίνεται το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο αλλά και το λογοτεχνικό κλίμα της εποχής. Αυτό θα μας βοηθήσει να εντάξουμε πιο εύκολα τα σχετικά ιστορικά δεδομένα και πορίσματα μέσα στην όλη προβληματική της έρευνάς μας. Σχολιάζουμε και αξιολογούμε ακόμη το ρόλο της Εκπαίδευσης την εποχή αυτή, αφού κυρίως

28. Η ιστορικά προσδιορισμένη αυτή στροφή της λογοτεχνικής γραφής συνδέεται και με έναν «παιδαγωγικό ανθρωπισμό» που επιδιώκει τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος «από καθολικές αρχές και εξιδανικεύσεις προς τις συγκεκριμένες καταστάσεις της ζωής και τις ατομικές ανάγκες του παιδιού». Βλ. Μπενέκος, Αντώνης Π. *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Ένας Σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1981, σσ. 46-47. Περισσότερα για την “μεταστροφή” αυτή βλ. την πολύ κατατοπιστική, αναλυτική «Εισαγωγή» του Παν. Μουλλά στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις Αρχές της ως το Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Τομ Α'. Αθήνα: Σοκόλης, 1998 (ιδιαίτερα σ. 161 κ.ε). Βλ. ακόμη του ίδιου: «Το Νεοελληνικό Διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός» που συνοδεύει ως «Εισαγωγή» την έκδοση: *Γ.Μ. Βιζυηνός: Νεοελληνικά Διηγήματα*. Αθήνα: Εστία, ⁵1996, σσ. ιζ'-ρλζ' (κυρίως σσ. λ'-λδ').

μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες γίνεται εμφανής η προσπάθεια συγγραφής κειμένων που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του παιδιού ως ατόμου. Επιπλέον, γίνεται εκτενής αναφορά στη λογοτεχνική ατμόσφαιρα, στο λογοτεχνικό κλίμα της εποχής, τονίζονται χαρακτηριστικά και ανιχνεύονται τάσεις. Ιδιαίτερα αξιολογείται ο ρόλος της «Εθνικής Λογοτεχνίας» και του Ρομαντισμού σε σχέση με το ρόλο της γλώσσας και με τη θέση της ποίησης. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στη ζωή και στο έργο των δημιουργών που μελετούμε, ενώ επιχειρείται μια πρώτη αποτίμηση της προσφοράς τους στην ποίηση για παιδιά με τη βοήθεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των όσων σχετικών έχουν γραφτεί. Έτσι ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της Διατριβής.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει και αυτό τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται παρουσίαση και ερμηνεία – από θεωρητική αλλά και από αισθητική άποψη – των ευρημάτων της έρευνας, σύμφωνα με θεματικούς άξονες όπως: η εικόνα του παιδιού-αναγνώστη στα ποιητικά κείμενα, η αναγνωστική διαδικασία και η συμμετοχή του αναγνώστη, τα κειμενικά σημεία και οι διακειμενικές απαιτήσεις τους. Από τη στιγμή που αυτή η παρουσίαση-ερμηνεία στηρίζεται αποκλειστικά στα ποιητικά κείμενα και όχι στην ανταπόκριση συγκεκριμένων αναγνωστών, θα πρέπει να εκληφθεί ως θεωρητική μελέτη πιθανών αναγνωστικών αντιδράσεων, η οποία μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση των διαδικασιών εκείνων που συνιστά κάθε αναγνωστική πράξη.²⁹ Εννοείται ότι τα προβλήματα-ερωτήματα που προκύπτουν αντιμετωπίζονται με την επιστροφή των γενικών αρχών αλλά και των συγκεκριμένων θέσεων της θεωρίας που εφαρμόζουμε.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, μετά τη σύντομη αναφορά στις απόψεις, παλαιότερες και νεότερες, για τη “διδασκαλία” της Ποίησης για Παιδιά

29. Hunt, Peter. *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell, 1992, σ. 94. (Στην ελληνική έκδοση: Χαντ, Πίτερ. *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Ευγ. Σακελλαριάδου-Μένη Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης, 1996, σ. 133).

μέσα στην τάξη και μετά τις ειδικότερες αναφορές στην επίδραση που έχουν ασκήσει οι διάφορες κριτικές θεωρίες πάνω στις διδακτικές πρακτικές, επιχειρείται η σύνθεση μιας νέας πρότασης “διδακτικής” αξιοποίησης της ποίησης αυτής, σύμφωνα πάντα με τις αρχές της θεωρίας που εφαρμόζουμε.

Στο τρίτο κεφάλαιο συγκεντρώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας-μελέτης, οι διαπιστώσεις από τη χρήση και την εφαρμογή θεωρητικών θέσεων και αρχών, ενώ διαγράφονται οι προοπτικές για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της Ποίησης για Παιδιά μέσα στα πλαίσια του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και γενικότερα. Τέλος, παραθέτουμε ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

2^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Θεωρίες για την ανάγνωση και τον αναγνώστη

Μελετώντας διαχρονικά την πολυδιάστατη ανάπτυξη της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και σχηματοποιώντας την πορεία του θεωρητικού λόγου, ιδιαίτερα του 20^{ού} αιώνα, διαπιστώνουμε την τάση του να αυτονομηθεί. Παράλληλα, και αυτό ίσως εγγράφει τη δυναμική του ως λόγου που διαλέγεται συχνά με τον ίδιο του τον εαυτό, αποκαλύπτεται το περιοριστικό των θεωρητικών αναζητήσεων, οι οποίες αποφεύγουν την έκθεση σε πρακτικό επίπεδο και φέρονται σχεδόν ναρκισσιστικά. Η διαφαινόμενη τάση του “εγκλεισμού” θεωρητικών αρχών σε μοντέλα, συμπαγή ή μη, προκειμένου οι μεν να καταξιωθούν και τα δε να αξιοποιηθούν πρακτικά, έχει οδηγήσει πολλές φορές στην αυτοκατανάλωσή τους αλλά και στη συνακόλουθη πρόκληση μιας δυσπιστίας αναφορικά με τις δυνατότητες της θεωρίας.¹ Έτσι, η ανάπτυξή της δείχνει να είναι όχι τόσο τμηματική, ομαλή εξέλιξη αρχών και ιδεών, όσο αναπροσαρμογή θεωρητικών προδιαγραφών. Ακόμη όμως και μια τέτοια “ηθελήμενη αυτοϋπονόμευση” δεν είναι ικανή να αμφισβητήσει απόλυτα το ρόλο της θεωρίας και να αναιρέσει την αξιοπιστία των ερμηνευτικών προεκτάσεων που αυτή προσδίδει στην αναζήτηση, αν μάλιστα δεχτούμε ότι: «Ένα κείμενο είναι λογοτεχνικό, όταν καμιά ερμηνεία δεν μπορεί να το εξαντλήσει».²

Το ζήτημα που συνιστούν όλα τα παραπάνω φαίνεται τελικά ότι δεν είναι απλό ή μονοδιάστατο, ενώ η πολυπλοκότητά του δεν είναι τόσο αποτέλεσμα μεταφυσικής διάθεσης ή αδυναμίας του λόγου που διαλέγεται με το αντικείμενό του, τη

1. Αλεξίου, Βασίλης. «Κι οι φιλόλογοι τι χρειάζονται σε τούτους τους μικρόφωνους καιρούς;». π. *Αντιπειράδια της Εκπαίδευσης* 52 (Δεκ. 1998- Ιαν.-Φεβρ.1999): 97. Βλ. ακόμη: Σαμαρά, Ζωή. *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1987, σσ. 7-14 (ιδιαίτερα σσ. 11-12).

2. Σαμαρά, ό.π., σσ. 12-13.

φύση της Λογοτεχνίας, και με τον εαυτό του· είναι κυρίως απόρροια γενικότερων νόμων εξέλιξης αλλά και επιφαινόμενο του τρόπου θεώρησης του λογοτεχνικού γεγονότος, της θέσης του λογοτεχνικού κειμένου και της επικοινωνίας που αυτό προϋποθέτει και προκαλεί.

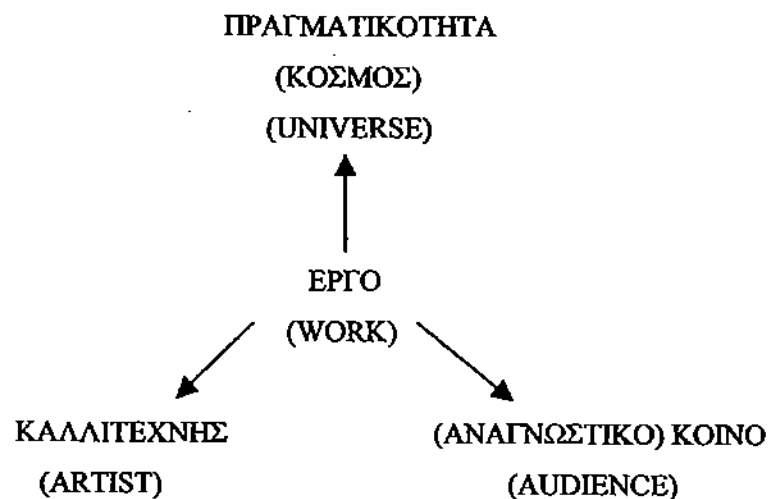
Μια συγχρονική εξέταση της λογοτεχνικής επικοινωνίας ως πράξης που βασίζεται σε συγκεκριμένους «παράγοντες», έξι κατά τον Jakobson, μπορεί να αναδείξει ένα μοντέλο επικοινωνιακής διαδικασίας. Σύμφωνα μ' αυτό, όπως σε κάθε επικοινωνιακή πράξη, υπάρχει πάντα ένας πομπός και ένας δέκτης, ενώ μεταξύ τους υπάρχουν τα συμφραζόμενα (ρηματικός περίγυρος) για τη μεταβίβαση του μηνύματος και ένας κοινός κώδικας, για να είναι δυνατή η επαφή. Ανάλογα με τον παράγοντα στον οποίο δίνεται έμφαση προσδιορίζεται και η λειτουργία της πράξης. Έτσι, η έμφαση στον πομπό προβάλλει τη συναισθηματική /βιωματική λειτουργία, στο δέκτη τη βουλητική /προθετική, στα συμφραζόμενα την αναφορική, στο μήνυμα την ποιητική και στον κώδικα τη μεταγλωσσική λειτουργία. Στην επαφή δεν αποδίδεται κάποια λειτουργία, αφού μπορεί να παραλειφθεί κατά τη λογοτεχνική επικοινωνία που γίνεται μέσω του γραπτού λόγου.³ Μεταφέροντας τώρα αυτές τις λειτουργίες σε διαχρονικό επίπεδο, μπορούμε να μιλήσουμε για ρομαντική, αναγνωστική, μαρξιστική, φορμαλιστική και στρουκτουραλιστική θεώρηση, αντίστοιχα, της λογοτεχνικής επικοινωνίας.⁴

Ο M.H.Abrams, προκειμένου να συγκρίνει τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία της τέχνης, γενικά, και της Λογοτεχνίας ειδικότερα, αναφέρεται σε τέσσερις παράγοντες (συνιστώσες) που καθορίζουν την επικοινωνία με το «έργο τέχνης», συνεκδοχικά και με το λογοτεχνικό κείμενο: στην πραγματικότητα (κόσμος)(*universe*), στο (αναγνωστικό)κοινό (*audience*), στον καλλιτέχνη (*artist*) και

3. Jakobson, Roman. «Linguistics and Poetics». Στο *Style in Language*, edited by T.A. Sebeok, σσ. 350-77. New York and London: John Wiley & Sons Inc., 1960.

4. Τζιόβας, Δημήτρης. *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση, 1987, σσ. 199-200.

στο έργο (*work*).⁵ Τοποθετώντας τους τρεις πρώτους στις κορυφές των γωνιών ενός τριγώνου και τον τέταρτο στο κέντρο του, ο Abrams προσπαθεί να σχηματοποιήσει τεχνητά την εξέλιξη της θεωρίας και να εξηγήσει διαχρονικά τη σημασία της μετατόπισης του κάθε παράγοντα ως κέντρου ενδιαφέροντος καθεμιάς θεωρίας:



Το σχήμα που προτείνει ο Abrams είναι αρκετά διαφωτιστικό για την πορεία εξέλιξης της θεωρίας, γενικά, αλλά και ενδεικτικό του ύφους της κριτικής θεωρίας, δηλαδή της (κριτικής) εκτίμησης της αξίας των (λογοτεχνικών) έργων που είχε ακολουθηθεί μέχρι τότε (δεκαετία '60). Είναι εμφανής σ' αυτό η πρωτοκαθεδρία του έργου και η επικυριαρχία του πάνω στους άλλους παράγοντες της επικοινωνίας που εγκαινιάζεται. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι αυτό που προσδιόριζε πάντα τη θεωρητική αναζήτηση ήταν η ερμηνεία,⁶ ως διαδικασία νοηματοδότησης του έργου και στην περίπτωση μας του (λογοτεχνικού) κειμένου, ενώ ο χώρος εκπόρευσης του

5. Abrams, M.H. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford: Oxford University Press, 1953, σ. 6. (Στην ελληνική έκδοση: Abrams, M.H. *Ο Καθρέφτης και το Φως*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική, 2001, σ. 22, κ.ε.).

6. Για την έννοια του όρου «ερμηνεία» βλ. Hawthorn, Jeremy. *Ξεκλειδώνοντας το Κείμενο: Μια Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1993, σσ. 43-48. Για περισσότερα βλ. και Έκο, Ουμπέρτο. *Τα Όρια της Ερμηνείας*. Μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη. Αθήνα: Γνώση, ²1993, σσ. 196-97.

νοήματος αποτέλεσε, ιδιαίτερα τον 20^ο αιώνα, το κύριο σημείο διαφοροποίησης των (λογοτεχνικών) θεωριών,⁷ είναι πολύ χρήσιμη η αντιστοίχιση που επιχειρεί ο Abrams, σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα, μεταξύ των «παραγόντων» και των κριτικών θεωριών. Υποστηρίζει λοιπόν ότι η κλασική κριτική θεωρία, από την Αρχαιότητα ως την Αναγέννηση, εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μιμητική σχέση του έργου με την πραγματικότητα, ενώ η νεοκλασική γίνεται περισσότερο «πραγματιστική», ουσιαστικότερη θα λέγαμε, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον της στις επιδράσεις που ασκεί το έργο πάνω στο κοινό του.⁸ Περισσότερο «εκφραστική» είναι η ρομαντική κριτική θεωρία, αφού θεωρεί το (λογοτεχνικό) έργο, ιδιαίτερα το ποίημα, «υπερχείλισμα και προβολή των σκέψεων και των συναισθημάτων του δημιουργού».⁹ Σε σύγκριση με τις προηγούμενες, η σύγχρονη κριτική (20^{ος} αι.) δείχνει «αντικειμενικότερη», αφού υποστηρίζει την αυτονομία του (λογοτεχνικού) έργου και βασίζεται αυστηρά στις εσωτερικές σχέσεις των τμημάτων του.¹⁰ Ωστόσο, αυτή ακριβώς η αντικειμενικότητα, δηλαδή η πρόθεση αντικειμενικής θεώρησης του έργου, προσπαθώντας να καθιερώσει μια επιστημονική βάση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, δημιουργεί και την εντύπωση της “αυθυπαρξίας”, της απόλυτης αυτονομίας του λογοτεχνικού έργου και επικρατεί, με κάποιες διαφοροποιήσεις, μέχρι και τη δεκαετία του '60 (τον 20^ο αι.).

Είναι εμφανές, από τα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, ότι η κάθε θεωρία τείνει να υπερτονίζει έναν παράγοντα της λογοτεχνικής επικοινωνίας παραμελώντας ή αγνοώντας επιδεικτικά τους άλλους, ιδιαίτερα το (αναγνωστικό) κοινό, δηλαδή τον(-ους) αναγνώστη(-ες), προκειμένου να στοιχειοθετήσει επαρκώς την κρι-

7. Τζιόβας, ό.π., σ. 224.

8. Abrams, *The Mirror....*, ό.π., σσ. 8-21. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ενδιαφέρον για τις επιδράσεις του έργου πάνω στους αναγνώστες του εκδηλώθηκε από την Αρχαιότητα ακόμη στα γραπτά του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και του Λογγίνου. Ο προβληματισμός, αν και δεν έφτασε τότε εκεί που θα μπορούσε να φτάσει, συμπεριέλαβε και το ρόλο του αναγνώστη, η συμμετοχή του οποίου κατά την αναγνωστική διαδικασία αποτέλεσε αντικείμενο πολλών συζητήσεων. (Βλ. Τζιόβας, ό.π., σσ. 225-26).

9. Abrams, ό.π., σσ. 21-22.

10. Στο ίδιο, σσ. 26-29.

τική προσέγγιση που προτείνει. Μια τέτοια τάση, ωστόσο, δεν μπορεί παρά να αποδυναμώνεται, αφού “εκδιώκοντας” τον αναγνώστη, το βασικό παράγοντα της λογοτεχνικής επικοινωνίας, από την όλη διαδικασία και υποτιμώντας τη σημασία του ρόλου του, δεν καταφέρνει τελικά να δομήσει μια ολοκληρωμένη και κοινώς αποδεκτή ερμηνεία. Έτσι, προετοιμάστηκε το έδαφος για την αποκατάσταση του αναγνώστη και εξασφαλίστηκαν οι προϋποθέσεις για την «ανάδυση του νέου παραδείγματος».¹¹

Τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ιδιαίτερα μετά τη δεκαετία του '60, η ευρεία διάδοση των ιδεών της Αποδόμησης (του Μετα-στρουκτουραλισμού) κλόνισε την πρωτοκαθεδρία του κειμένου, η οποία είχε καθιερωθεί ως αποτέλεσμα της επικράτησης της Νέας Κριτικής και του Δομισμού (Στρουκτουραλισμού). Αμφισβητήθηκε η αυτονομία του λογοτεχνικού έργου, ενώ η Θεωρία της Λογοτεχνίας άρχισε να κατευθύνει το ενδιαφέρον της προς τον αποδέκτη της Λογοτεχνίας, τον αναγνώστη, με απώτερο στόχο να αναδείξει τον ενεργητικό του ρόλο. Αυτό βέβαια δεν έγινε αυτόματα ούτε και ομοιογενώς, όπως θα φανεί παρακάτω.

Σε καμιά περίπτωση, πάντως, δε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για “ανακάλυψη” του αναγνώστη αλλά για μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς αυτόν. Για την εκδήλωση αυτής της μεταστροφής είχαν συντρέξει διάφοροι παράγοντες που λειτούργησαν ως προϋποθέσεις και δεν είχαν άμεση, αιτιακή σχέση με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον αναγνώστη.

Η πρώτη, η βασική θα λέγαμε, προϋπόθεση στην οποία χρειάζεται να αναφερθούμε διεξοδικά, διαμορφώθηκε από τη γενικότερη τάση στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών (της Ιστορίας, της Κοινωνιολογίας, της Γλωσσολογίας, της Ανθρωπολογίας κ.λπ.) για «αυτοαναφορικότητα», αμφισβήτηση δηλαδή της επιστη-

11. Κάλφας, Αντώνης. *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης: Λογοτεχνική Θεωρία και Διδακτική Πράξη. (Μελέτη)*. Θεσσαλονίκη: Τα Γραμμάκια, 1993, σσ. 11-13.

μολογικής τους βάσης και των μεθόδων που ακολουθούσαν.¹² Μια τέτοια τάση, σε συνδυασμό με την (πειραματική και παρατηρησιακή) επαλήθευση της Θεωρίας της Σχετικότητας του Αϊνστάιν (στο χώρο των φυσικών επιστημών του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα) και με τη διαπιστωμένη απομάκρυνση από τις δογματικές βεβαιότητες του 19^{ου} αιώνα,¹³ μετατόπισε το κέντρο βάρους της μελέτης από το αντικείμενο καθαυτό (ιστορικό γεγονός, κοινωνία, γλώσσα κ.λπ.) και από τη διαδικασία παραγωγής του στη διαδικασία που αυτό προκαλεί, δηλαδή στη σχέση που αυτό εγκαινιάζει με τον αποδέκτη του, ο οποίος το ενεργοποιεί και το πραγματώνει.¹⁴ Το αντικείμενο μελέτης από αντικείμενο αισθητικής εξέτασης, αναζήτησης δηλαδή της αισθητικής του ταυτότητας, μετατράπηκε σε αντικείμενο ερμηνευτικής διαδικασίας. Το (αντι)κείμενο (λογοτεχνικό έργο, κινηματογραφική ταινία, μουσικό κομμάτι, ζωγραφικός πίνακας κ.λπ.) – με την ευρεία του σημασία, ως σειρά ή ακολουθία από στοιχεία (σημεία) τα οποία προσδιορίζονται αντικειμενικά και μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβολα – δεν ενδιέφερε τόσο ως αισθητική κατηγορία ή άποψη όσο ως αισθητικό αποτέλεσμα και κυρίως ως διαδικασία πρόσληψης και, τελικά, προσωπικής ερμηνείας. Συνακόλουθα, η *Αισθητική* υποχώρησε μπροστά στην *Ερμηνευτική*.¹⁵

Μια τέτοια αλλαγή οπτικής γωνίας συνδυασμένη και με τις απόψεις του Wittgenstein για τη γλώσσα – αναφορικά με το παιχνίδι των σχέσεων των γλωσσικών σημείων και της μη αποκλειστικότητας, της μη σταθερότητας του κειμένου – οδήγησε αναπόφευκτα και στην αναθεώρηση των αντιλήψεων για τη «λογοτεχνικότη-

12. Suleiman, Susan R. "Introduction: Varieties of Audience-Oriented Criticism". Στο *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, edited by Susan R. Suleiman and Inge Crosman, σσ. 3-45. Princeton: Princeton University Press, 1980, (σ. 27).

13. Τζιόβας, ό.π., σ. 231.

14. Η Suleiman αποκαλεί τη σχέση αυτή «αλληλεπίδραση» («interaction») (Suleiman, "Introduction...", ό.π., σ. 4). Με δεδομένη την εννοιολογική φόρτιση του όρου «αλληλεπίδραση», όπως θα φανεί παρακάτω, αποφεύγουμε σκόπιμα την παράθεσή του από τώρα.

15. Τζιόβας, ό.π., σ. 229.

τα» ενός κειμένου.¹⁶ Το λογοτεχνικό έργο άρχισε να αντιμετωπίζεται πια ως ένα συνεχές παιχνίδι, να δοκιμάζεται το καθεστώς του και να ελέγχεται (να αναιρείται ή να αναδομείται) συνεχώς. Συνεκδοχικά, αμφισβητήθηκε και ο ρόλος του συγγραφέα και φτάσαμε στην ανάδυση του αναγνώστη όχι ως ατόμου αλλά ως θέσης που παρέχει στο φορέα της το δικαίωμα της νοσηματοδότησης του λογοτεχνικού έργου.¹⁷

Τον ισχυρισμό του Barthes για «Το Θάνατο του Συγγραφέα»¹⁸ πιστοποίησε η Catherine Belsey ισχυριζόμενη ότι ο συγγραφέας δε θεωρείται στο εξής «το απόλυτο υποκείμενο της λογοτεχνίας», αφού η εξουσία του αμφισβητείται φανερά.¹⁹

Η στενή σχέση των ανθρωπιστικών επιστημών με τη Λογοτεχνία, ιδιαίτερα η σχέση της Γλωσσολογίας με τη Λογοτεχνική Θεωρία – σχέση που θα μπορούσε να σταθεί από μόνη της ως μια ξεχωριστή προϋπόθεση της μεταστροφής του θεωρητικού ενδιαφέροντος προς τον αναγνώστη, λόγω της άμεσης επιρροής που άσκησε στη στάση της θεωρίας απέναντι στη μελέτη της λογοτεχνικής επικοινωνίας – στάθηκε καθοριστική για τις θεωρίες της λογοτεχνίας. Η αμφισβήτηση της ορθότητας του στατικού συστήματος της γλώσσας, το οποίο είχε καθιερωθεί με τις απόψεις του Ferdinand de Saussure,²⁰ υποδέχτηκε τις αρχές της Μετασηματιστικής-Γενετικής Γραμματικής του Noam Chomsky, στόχος του οποίου ήταν να θέσει τους γενικούς κανόνες, τις γενικές αρχές παραγωγής της γλώσσας και όχι να περιγράψει

16. Βλ. Wittgenstein, L. *Φιλοσοφικές Έρευνες*. Μτφρ. Παύλος Χριστοδουλίδης. Αθήνα: Παπαζήσης, 1977. Βλ. ακόμη: Ακριτόπουλος, Αλέξανδρος Ν. *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους: Έρευνα, Μελέτη και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος, 1993, σ. 67.

17. Τζιόβας, ό.π., σ. 229.

18. Barthes, Roland. *Εικόνα - Μουσική - Κείμενο*. Μτφρ. Γιώργος Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον, 1988, σσ. 137-43. (Το κείμενο «Ο Θάνατος του Συγγραφέα», που περιέχεται στην έκδοση αυτή, πρωτοδημοσιεύτηκε το 1968).

19. Belsey, Catherine. *Critical Practice*. London: Routledge, 1980, σσ. 134-35.

20. Για περισσότερα βλ. Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα, 1980, σσ. 18-21.

το σύστημα των σχέσεων που τη συνιστούν.²¹ Η έμφαση που δόθηκε στη «γλωσσική επάρκεια» («linguistic competence»)²² – στην ικανότητα δηλαδή των χρηστών της γλώσσας να κατανοούν, να εκφράζουν και να αναδημιουργούν άπειρους, θεωρητικά, συνδυασμούς λόγου (parole), συμβάσεις και όρους της γλώσσας – οδήγησε κάποιους θεωρητικούς της Λογοτεχνίας, ανάμεσά τους τον J. Culler, το S.Fish, κ.ά., να μιλήσουν για «λογοτεχνική επάρκεια» («literary competence»), αναφερόμενοι στην ικανότητα του αναγνώστη να συμμετέχει επαρκώς στη λογοτεχνική επικοινωνία, κατανοώντας τους όρους και τις συμβάσεις της.²³ Έτσι, η Λογοτεχνική Θεωρία έφτασε να μεταφέρει το κέντρο βάρους της μελέτης της από το προϊόν της ανάγνωσης στη διαδικασία της ανάγνωσης, εξετάζοντας παράλληλα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται αυτή η διαδικασία.²⁴

Αν όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να λογιστούν “εκφράσεις” μόνο μιας αντίδρασης στην «προθετική πλάνη» («intentional fallacy»),²⁵ δηλαδή στο πλαίσιο ερμηνείας γενικά του λογοτεχνικού έργου,²⁶ αυτό που φαίνεται ότι υποθάλλει περισσότερο τη στροφή προς τον αναγνώστη είναι η αντίδραση στη «θυμική πλάνη» («affective fallacy»),²⁷ δηλαδή στην άποψη της Αμερικανικής Νέας Κριτικής ότι η συνεκτίμηση των (συναισθηματικών) επιδράσεων του λογοτεχνικού έργου πάνω στον αναγνώστη, και συνεκδοχικά της αναγνωστικής αντίδρασης κατά την ερμη-

21. Στο ίδιο, ό.π., σσ. 187-204.

22. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 4, και Abrams, M.H. *A Glossary of Literary Terms*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1985, σ. 104.

23. Για περισσότερα βλ. ενδεικτικά: Culler, Jonathan. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge, 1975, σσ. 113-30.

24. Dias, Patrick, and Hayhoe, Michael. *Developing Response to Poetry*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press, 1988, σ. 15.

25. Abrams, *A Glossary...*, ό.π., σ. 90.

26. Στο ίδιο, σ. 4.

27. Wimsatt, W.K., Jr., and Beardsley, Monroe. «The Affective Fallacy». Στο *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*, σσ. 21-39. Lexington: University of Kentucky Press, 1954.

νευτική διαδικασία, μετατρέπει την τελευταία σε εμπρεσιονιστικής έμπνευσης σχετικιστική κριτική και καταργεί την αυτονομία του λογοτεχνικού έργου.

Μια τέτοια αντίδραση μορφοποιείται και ανδρώνεται ουσιαστικά μέσα από τις εκδοχές της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης (Αναγνωστική Θεωρία), η ανομοιογένεια των οποίων εξηγείται από τη σταδιακή και βαθμιαία διαμόρφωση των απόψεων που πρεσβεύουν οι εκπρόσωποί τους. Οι θεωρητικοί αυτοί, φορείς οι περισσότεροι του προβληματισμού που κυοφορείται στους πανεπιστημιακούς χώρους (αγγλόφωνους αλλά και γαλλόφωνους) της Β. Αμερικής και της Μ. Βρετανίας, αντιδρούν στη μια (και μόνη) «ορθή» ερμηνεία και στις αντικειμενικές επιταγές του «αυτόνομου» λογοτεχνικού κειμένου, δηλαδή στις βασικές θέσεις της παγιωμένης μέχρι τότε κριτικής θεωρίας. Αναζητώντας μια άλλη βάση μελέτης του λογοτεχνικού κειμένου και δείχνοντας μεγαλύτερη προσοχή στις διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την πράξη της ανάγνωσης, οι θεωρητικοί αυτοί διεκδικούν την αξιοπιστία των πολλαπλών ερμηνειών αλλά και τη “μοναδικότητα” της κάθε ερμηνείας, ενώ αναγνωρίζουν σαφώς τη σπουδαιότητα του ρόλου του αναγνώστη ως του βασικού νοσηματοδότη του λογοτεχνικού έργου. Παρά τις επιμέρους διαφορές τους, αντιλαμβάνονται την ανάγνωση ως πραγμάτωση, ως ολοκλήρωση του κειμένου, η οποία απαιτεί ενεργητική δόμηση του νοήματος από τον αναγνώστη, και φτάνουν να ταυτίζουν τη λογοτεχνική εμπειρία με την αναγνωστική διαδικασία. Υπονοούν έτσι ότι η ανάγνωση δεν είναι μια πορεία μονής κατεύθυνσης αλλά μια δυναμική σχέση μεταξύ του λογοτεχνικού κειμένου και του αναγνώστη, η οποία συνιστά την αλληλεξάρτησή τους και προσδίδει στην όλη διαδικασία μια διαλεκτικότητα.²⁸ Κατά τη διαλεκτική αυτή σχέση, η “συνεύρεση” κειμένου-αναγνώστη συνίσταται στην εμπότιση ή στην ανεύρεση του νοήματος στα κειμενικά σημεία από τον αναγνώ-

28. Αντιπροσωπευτικοί για τις θέσεις, συνολικά, των Θεωριών για τον Αναγνώστη είναι δύο συλλογικοί τόμοι: Tompkins, Jane P. (ed.). *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1980, και Suleiman, Susan, and Crosman, Inge (eds). *The Reader in the Text Text: Essays on Audience and Interpretation*. Princeton: Princeton University Press, 1980.

στη. Εδώ εντάσσονται και οι διάφορες συζητήσεις για τον «υποθετικό» αναγνώστη, ο οποίος φτάνει να θεωρείται «υπονοούμενος» ή «εγγεγραμμένος» σε ένα συγκεκριμένο κείμενο και ο οποίος λειτουργεί ως η βασική ένδειξη του τρόπου με τον οποίο σημαίνει το κείμενο ή του τρόπου με τον οποίο πρέπει να διαβαστεί.²⁹

Η Susan Suleiman διακρίνει έξι εκδοχές της Αναγνωστικής Θεωρίας: τη *ρητορική*, τη *σημειωτική-στρουκτουραλιστική*, την *κοινωνιολογική-ιστορική*, τη *φαινομενολογική*, την *ερμηνευτική*, την *υποκειμενική-ψυχαναλυτική*. Σπεύδει όμως να δηλώσει ότι καταφεύγει στη διάκριση αυτή, για να εκθέσει απλώς τις επιμέρους απόψεις. Διευκρινίζει ακόμη ότι οι εκδοχές αυτές δεν είναι μονολιθικές – αν και σε κάποιες περιπτώσεις αλληλοαναιρούνται – και δεν αποκλείουν η μια την άλλη, αφού κοινή συνισταμένη τους είναι το ενδιαφέρον για το ρόλο του αναγνώστη.³⁰

Το κύριο ενδιαφέρον της *ρητορικής* εκδοχής εστιάζεται στο ηθικό και ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή όχι στο μήνυμα καθαυτό που το κείμενο (επι-)κοινωνεί αλλά κυρίως στις συνέπειες που αυτό έχει πάνω στον αναγνώστη, στον τρόπο που αυτός το αντιλαμβάνεται και στους τρόπους με τους οποίους ο συγγραφέας χειρίζεται και καθορίζει τελικά τη νοηματοδότηση του κειμένου που δημιουργεί. Εδώ εμπλέκεται και η έννοια του «λανθάνοντα συγγραφέα», δηλαδή του δεύτερου εγώ αυτού που δημιουργεί το κείμενο, αλλά και η έννοια του «λανθάνοντα αναγνώστη», του αναγνώστη που “δημιουργείται” από το συγκεκριμένο κείμενο και λειτουργεί ως ο ερμηνευτής του. Για το Wayne Booth,³¹ το βασικό εκπρόσωπο της *ρητορικής* εκδοχής, η επιτυχημένη συνύπαρξη των δύο εξασφαλίζεται από ένα επικοινωνιακό σχήμα, όπως αυτό που προτείνει ο Jakobson. Ο συγγραφέας, ως *πομπός*, κωδικοποιεί το *μήνυμα* με τη μορφή κειμενικών σημείων, τα οποία πρέπει να αποκωδικοποιήσει ο αναγνώστης, ως *δέκτης*.³² Η δυσκολία αποκωδικοποίησης από τον αναγνώστη σχετίζεται όχι τόσο με την ικανότητά του όσο με την

29. Hawthorn, ό.π., σσ. 192-208.

30. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 7.

31. Booth, Wayne. *The Rhetoric of Fiction*. London: Penguin Books, ²1991.

32. Jakobson, «Linguistics and Poetics», ό.π. σσ. 350-77.

πρόθεση του συγγραφέα για την επίτευξη «αμφισημίας». Το γεγονός όμως ότι ο συγγραφέας μπορεί να χρησιμοποιεί κώδικες διαφορετικούς από αυτούς του αναγνώστη του δεν είναι αυτό που ενδιαφέρει τόσο πολύ τη ρητορική θεωρία όσο οι τρόποι μορφοποίησης και εκφοράς τους. Η εξαντλητική εξέταση των κοινών κώδικων προσιδιάζει κυρίως στη *σημειωτική-στρουκτουραλιστική* εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας, ενώ η *ρητορική* θα μπορούσαμε να πούμε ότι προσφέρει τη φιλοσοφική βάση κάθε θεώρησης.³³

Η *σημειωτική-στρουκτουραλιστική* εκδοχή μοιράζεται με τη *ρητορική* το ίδιο σχεδόν ενδιαφέρον για το λογοτεχνικό κείμενο, ως μορφή επικοινωνίας. Δεν επιχειρεί όμως να το ερμηνεύσει, αλλά προσπαθεί να αναλύσει τους πολλαπλούς κοινούς κώδικες και τις συμβάσεις που συνιστούν την «αναγνωσιμότητά» του.³⁴ Για κάποιους στρουκτουραλιστές – ανάμεσά τους ο A.J. Greimas, ο M. Riffaterre, ο C. Bremond, ο G. Genette, ο T. Todorov, ο G. Prince και ο R. Barthes (στα πρώιμα κυρίως έργα του), οι οποίοι διαμορφώνουν ξεχωριστή τάση – αυτό που έχει πρωταρχική σημασία δεν είναι το *τι* σημαίνει ένα κείμενο αλλά το *πώς* αυτό σημαίνει και το *πώς* ο αναγνώστης εγγράφεται σ' αυτό και συμβάλλει στην «αναγνωσιμότητά» του. Ιδιαίτερα ο M. Riffaterre με τη «Δομική Υφολογία» του, παραμένοντας πάντα πιστός στην αντικειμενικότητά του κειμένου, δέχεται την ύπαρξη δομικών στοιχείων τα οποία έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τον αναγνώστη και να προσανατολίζουν την ανάγνωσή του,³⁵ αλλά τονίζει το ρόλο του και φτάνει στο σημείο να αναγνωρίζει τη λειτουργία μόνο δύο παραγόντων κατά τη λογοτεχνική επικοινωνία: του κειμένου και του αναγνώστη.³⁶ Εξετάζει το κείμενο ως αυτόνομο από

33. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σσ. 10-1.

34. Barthes, Roland. «L'Activité Structuraliste». Στο *Essais Critiques*. Paris: Seuil, 1964, σ. 218. Βλ. ακόμη του ίδιου: «Introduction à l'Analyse Structurale des Récits». *Communications*, no 8 (1966): 1-27.

35. Riffaterre, Michael. *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press, 1978, σσ. 2, 4, 12-3, 19.

36. Riffaterre, Michael. *Text Production*. Translated by Terese Lyons. New York: Columbia University Press, 1983, σσ. 3-5.

εξωτερικές αναφορές και επιδράσεις, ενώ τη δομή της λογοτεχνικής γλώσσας από την πλευρά του αναγνώστη, θεωρώντας το λογοτεχνικό φαινόμενο ως δημιουργημα της διαλεκτικής σχέσης που αυτός έχει αναπτύξει διαχρονικά με το κείμενο.³⁷ Μέσα από τη σχέση αυτή ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το κείμενο και αισθητοποιεί την αντίδρασή του σε δύο επίπεδα: στο *μιμητικό*, όταν συλλαμβάνει το “επιφανειακό νόημα” («sens»), και στο *σημειωτικό*, όπου αποκαλύπτει το “βαθύ νόημα” («significance»), δηλαδή τη δομική και νοηματική ενότητα του κειμένου.³⁸

Για κάποιους άλλους στρουκτουραλιστές – όπως ο M. Bakhtin, ο Yuri Lotman, ο Umberto Eco, ο S. Fish, ο J. Culler (οι οποίοι διαμορφώνουν με τη σειρά τους ξεχωριστή στρουκτουραλιστική τάση) – το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μελέτη των κωδίκων και των συμβάσεων με τη βοήθεια των οποίων ο αναγνώστης προσλαμβάνει το κείμενο. Όλοι οι στρουκτουραλιστές πάντως, ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό, εμμένουν στην αντικειμενικότητα του κειμένου, αλλά δεν αγνοούν το ρόλο του αναγνώστη. Επιπλέον, τα ερωτήματα που θέτουν οδηγούν έξω από το κείμενο, στο πολιτισμικό και λογοτεχνικό περιβάλλον του, στοιχείο που δεν εντοπίζεται στην “καθαρή” μορφή του Στρουκτουραλισμού.³⁹

Η αναφορά των G. Genette και G. Prince στο «δέκτη της αφήγησης» («narrataire»),⁴⁰ προσδίδει μια άλλη διάσταση στην έννοια του αναγνώστη, ο ρόλος του οποίου δεν είναι πια ο ρόλος που έχει ο «λανθάνων». Ως «εγγεγραμμένος», ο αναγνώστης αυτός δεν είναι ο ιδανικός ερμηνευτής αλλά ο βασικός και αναγκαίος παράγοντας για την ερμηνεία της λειτουργίας του κειμένου. Ο Prince μάλιστα τον διακρίνει από τον «πραγματικό» ή από τον «ιδεατό» αναγνώστη.

37. Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σ. 12.

38. Στο ίδιο, σσ. 2-19. (Βλ. ακόμη στη γαλλική έκδοση του *Text Production*: Riffaterre, Michael. *La Production du Texte*. Paris: Seuil, 1979, σ. 75).

39. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σσ. 12-21.

40. Genette, Gérard. *Figures III*, Paris: Seuil, 1972, σσ. 265-67, και Prince, Gerald. «Introduction à l' Etude du Narrataire». *Poétique*, no 14(1973): 178-96.

Γίνεται φανερό ότι παρόμοιες αναφορές στον αναγνώστη ξεφεύγουν από τα στενά όρια της στρουκτουραλιστικής θεώρησης, γενικά. Χρησιμοποιώντας τον «εγγεγραμμένο» αναγνώστη, για να φτάσουν στην εικόνα του «υπονοσούμενου» αναγνώστη και τελικά στην ερμηνεία του κειμένου, οι στρουκτουραλιστές δεν ακολουθούν τόσο μεθοδολογικές επιταγές όσο προσωπικές επιλογές και ανοίγουν το δρόμο για πολλαπλές υποκειμενικές ερμηνείες.⁴¹

Η επιχειρηματολογία της στρουκτουραλιστικής-σημειωτικής εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας, ενώ δείχνει ότι απιστεί στο Στρουκτουραλισμό, προσπαθεί να συμβιάσει τη βασική θέση της για την πρωτοκαθεδρία των δομών και των συστημάτων του κειμενικού μηνύματος με τη διυποκειμενική υπόστασή του, και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στις απόψεις του J.Culler. Εξάλλου, η έννοια της «σύμβασης» που απασχολεί πολύ τον Culler, όταν αναφέρεται στην ερμηνευτική στρατηγική μιας κοινότητας από αναγνώστες, οδηγεί αναπόφευκτα και στον όρο «ερμηνευτική κοινότητα» του S.Fish, ο οποίος προσπαθεί να συνδυάσει τη «συλλογικότητα» με τη «σύμβαση».⁴² Έτσι, από τη μία πλευρά αποδυναμώνεται η αντικειμενικότητα του κειμένου, αφού η κοινότητα είναι εκείνη που “αποφασίζει” για τους τρόπους προσέγγισής του, και από την άλλη περιορίζεται αισθητά η υποκειμενικότητα του αναγνώστη, αφού δε λειτουργεί αυτόνομα αλλά ως μέλος μιας κοινότητας τις συμβάσεις της οποίας ακολουθεί.⁴³

Οι απόψεις του Fish, όπως και αυτές του Culler, αναφορικά με το ρόλο της «ερμηνευτικής κοινότητας» και το ρόλο του αναγνώστη μέσα στα πλαίσιά της, χαρακτηρίστηκαν μονομερείς και διαφοροποιήθηκαν πρόσφατα αναγνωρίζοντας εμφανέστερα τη σημασία της υποκειμενικότητας του αναγνώστη και τον ιστορικά προσδιορισμένο ρόλο του. Μια τέτοια διαφοροποίηση, ωστόσο, οδηγεί τις παραπά-

41. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 14.

42. Fish, Stanley. «Interpreting the *Variorum*». *Critical Inquiry*, no 2 (1976): 473-85.

43. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σσ. 19-20.

νω θέσεις και τους φορείς τους πιο κοντά στην ιστορική-κοινωνιολογική εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας.⁴⁴

Σύμφωνα με την εκδοχή αυτή, η ανάγνωση είναι βασικά ένα συλλογικό φαινόμενο και ως τέτοιο πρέπει να εξετάζεται. Ο αναγνώστης θεωρείται μέρος ενός αναγνωστικού κοινού, ενώ η «σχέση» αυτού του κοινού με συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα αποτελεί το κύριο αντικείμενο της έρευνας. Η Suleiman τοποθετεί διάφορες ιστορικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις μέσα στην προοπτική αυτής της σχέσης, αναγνωρίζοντάς τους ως διαφοροποιητικό στοιχείο τον τρόπο με τον οποίο ανταλαμβάνονται τη σχέση αυτή και τις πλευρές της.⁴⁵

Για τους κοινωνιολόγους, με βασικό εκπρόσωπο τον Ian Watt, το κύριο ερώτημα «Ποιος διαβάζει τι;» αναλύεται στα επιμέρους: «Πώς η ένταξη ενός αναγνώστη σε μια κοινωνική ομάδα επιδρά στις αναγνωστικές συνήθειες και στις προτιμήσεις του ή πώς τις καθορίζει;» και «Πώς οι αναγνωστικές συνήθειες ενός (αναγνωστικού) κοινού συμβάλλουν στην ανάδυση νέων λογοτεχνικών μορφών;».⁴⁶ Τέτοια ερωτήματα απασχολούν θεωρητικούς – όπως ο M. Naumann, ο E. Balibar, ο P. Macherey, ο L. Goldmann – οι οποίοι δεν έχουν συνδεθεί άμεσα με τις αναγνωστικές θεωρίες, εξαιτίας των μαρξιστικών τους καταβολών. Γι' αυτούς ο αναγνώστης δεν μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα, αφού διαμορφώνεται από ποικίλους ιδεολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς. Το κέντρο βάρους της έρευνάς τους μετατοπίζεται από τη σχέση κειμένου-(ιστορικών) συνθηκών παραγωγής του στις ιδεολογικές επιδράσεις του πάνω στους αναγνώστες.⁴⁷ Ο Goldmann, για παράδειγμα – ο οποίος έχει ταυτίσει το όνομά του με το Γενετικό Δομισμό και με την Κοινωνιολογική-Μαρξιστική Θεωρία, όπου ο υποκειμενισμός του αναγνώστη δε θα είχε κα-

44. Τζιόβας, ό.π., σ. 240.

45. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 32.

46. Στο ίδιο, σ. 33.

47. Τζιόβας, ό.π., σ. 251, και Balibar, Étienne, and Macherey, Pierre, «On Literature as an Ideological Form». Στο *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*, edited by Robert Young, σσ. 79-99. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

μία θέση – υποστηρίζει ότι το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου δεν παράγεται από τον αναγνώστη αλλά από τον κοινωνικά προσδιορισμένο συγγραφέα του.⁴⁸

Οι παραπάνω θεωρητικοί, αν και τίγουν έμμεσα ζητήματα Λογοτεχνικής Ιστορίας, δεν έχουν την πρόθεση να τα λύσουν, όπως για παράδειγμα το ζήτημα της λογοτεχνικής συνέχειας - ασυνέχειας ενός κειμένου, δηλαδή της αισθητικής πρόσληψής του από αναγνώστες διαφορετικών εποχών και διαφορετικής κουλτούρας. Τα ζητήματα αυτά αντιμετωπίζουν κάποιοι Γερμανοί θεωρητικοί – ανάμεσά τους οι: Harald Weinrich, Wolfgang Iser, Karl Heinz Stierle, Hans-Robert Jauss – οι οποίοι τονίζουν την ιστορική διάσταση στη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων. Αποτελούν ξεχωριστή ομάδα μέσα στα πλαίσια της ιστορικής-κοινωνιολογικής εκδοχής και ανήκουν στη λεγόμενη σχολή της «Αισθητικής Πρόσληψης» («Rezeptionsgeschichte»).

Για το Jauss, ο κάθε αναγνώστης θέτει ερωτήματα στο κείμενο ανάλογα με τον «ορίζοντα προσδοκιών» του,⁴⁹ δηλαδή το σύνολο των πολιτισμικών, ηθικών και λογοτεχνικών προσδοκιών του από ένα λογοτεχνικό έργο κατά την ιστορικά προσδιορισμένη στιγμή της εμφάνισής του. Αυτές οι προσδοκίες μορφοποιούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η παραγωγή και η πρόσληψη ενός λογοτεχνικού έργου, ενώ η μελέτη τους μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση της διαφοροποίησης παρελθοντικών και παροντικών τρόπων ερμηνείας ενός έργου.⁵⁰ Εξάλλου, για το Jauss η Λογοτεχνία δεν είναι τίποτα άλλο από μία διαλεκτική διαδικασία παραγωγής και πρόσληψης, μια επαναλαμβανόμενη συνάντηση κειμένων και αναγνωστι-

48. Goldmann, Lucien. *Για μια Κοινωνιολογία του Μυθιστορήματος*. Μτφρ. Ελένη Βέλτσου-Πέτρος Ρυλμόν. Αθήνα: Πλέθρον, 1979. Για περισσότερα βλ. και: Hall, John. *The Sociology of Literature*. London: Longman, 1979. Βλ. ακόμη: Παπαθανασίου, Στέλιος. *Ο Εκπαιδευτικός στην Κοινωνία του Μεσοπολέμου: Μελέτη του Προσώπου του Δασκάλου και της Δασκάλας στο Έργο του Μοριβήλη*. (Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε.). Αθήνα, 1992, σσ. 27-51.

49. Ο όρος «ορίζοντας προσδοκιών» ανήκει στους Karl Popper και Karl Mannheim από τους οποίους τον δανείστηκε ο Jauss [βλ. Jauss, Hans-Robert. «Literary History as a Challenge to Literary Theory». Translated by Elizabeth Benzinger. *New Literary History*, no 2 (1970): 14].

50. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 35.

κών προσδοκιών, η οποία μπορεί να καθορίσει τη φύση ενός λογοτεχνικού έργου και να απαντήσει ακόμη και στο ζήτημα της λογοτεχνικής αξίας.⁵¹ Στηριζόμενος ακόμη και σε έννοιες του ρωσικού φορμαλισμού, όπως αυτή της «ανοικείωσης», δηλαδή της υπέρβασης οικείων εμπειριών μέσα από την προσφορά ανοικείων εμπειριών, ο Jauss και οι άλλοι θεωρητικοί της «Αισθητικής Πρόσληψης» προσπαθούν να επαναπροσδιορίσουν τη θέση και την αξία ενός κειμένου σε σχέση με την ιστορική του στιγμή και το ρόλο του αναγνώστη. Το γεγονός αυτό κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας και δυναμικής για την εξέλιξη των θεωριών για τον αναγνώστη.⁵²

Την *ερμηνευτική* εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας ενδιαφέρει η φύση και οι δυνατότητες της ανάγνωσης ως ερμηνείας. Κάθε αναγνωστική δραστηριότητα θεωρείται συνειδητή ή ασυνείδητη ερμηνεία, ενώ η *ερμηνευτική* στην ευρύτερή της έννοια περιλαμβάνει κάθε κριτική στιγμή, που φτάνει να στοχάζεται πάνω στις προθέσεις, στις υποθέσεις και στις θέσεις της. Είναι λοιπόν εγγενής σε κάθε (αναγνωστική) δραστηριότητα, η οποία αναφέρεται στην οντολογική κατάσταση του κειμένου ή σχετίζεται άμεσα με την (ανθρώπινη) κατανόηση και, ανεξάρτητα από τους επιστημονικούς ή “πρακτικούς” ερμηνευτικούς τρόπους της, υποδηλώνει (και συνεπάγεται) μια στάση φιλοσοφική. Αυτό φαίνεται και από τη μακρόχρονη πορεία της αλλά και από το γεγονός ότι έχει επηρεάσει πολλούς θεωρητικούς που βρίσκονται έξω από το πεδίο της.⁵³

Οι διαφορές που εντοπίζονται στις θέσεις των εκπροσώπων της *ερμηνευτικής* εκδοχής – ανάμεσά τους ο E.D. Hirsch, ο H.G. Gadamer, ο G. Hartman, κ.ά. – αναφέρονται κυρίως στη δυνατότητα ύπαρξης «ορθής» ερμηνείας και επιβάλλουν τη

51. Τζιόβας, *ό.π.*, σ. 249.

52. Suleiman, «Introduction...», *ό.π.*, σσ. 37-38.

53. Στο ίδιο, σσ. 38-42, 49. [Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Booth, W. «Preserving the Exemplar» Abrams, M.H. «The Limits of Pluralism: The Deconstructive Angel» Miller, J. Hillis. «The Critic as Host». *Critical Inquiry*, no 3 (1977)].

διάκριση της «παραδοσιακής» («θετικής») από τη «μοντέρνα» («αρνητική») ερμηνευτική.⁵⁴

Η «παραδοσιακή», η οποία εκπροσωπείται κυρίως από τον E.D. Hirsch, υποβαθμίζει το ρόλο του αναγνώστη, αν και όχι προθετικά, και πριμοδοτεί το ρόλο του συγγραφέα, αφού το «ορθό» νόημα ενός κειμένου είναι αυτό που του δίνει ο συγγραφέας του. Ο Hirsch επιχειρεί το διαχωρισμό του νοήματος από τη γλώσσα και επιχειρηματολογεί για την ορθότητα (και την αντικειμενικότητα) του κειμενικού νοήματος του συγγραφέα, διακρίνοντάς το από την υποκειμενική σημασία (ή τις σημασίες) του για τον αναγνώστη (ή τους αναγνώστες)⁵⁵. Είναι εμφανές, ωστόσο, σε ποια ερμηνευτική διαδικασία από τις δύο προσδίδεται μεγαλύτερη εγκυρότητα και ποια υποβαθμίζεται, τελικά, χωρίς όμως να αγνοείται.

Η «μοντέρνα» ερμηνευτική εκδοχή, γνωστή κυρίως ως «αρνητική», συνδέεται με ονόματα όπως αυτά του Αμερικανού Geoffrey Hartman και του Γερμανού H.G. Gadamer. Για κάποιους θεωρητικούς αυτή της ιδιαίτερης εκδοχής – κυρίως για το Heidegger, το Lacan, ακόμη και για τον Derrida – η ερμηνεία εξαρτάται από την παροντική προοπτική της αλλά και από το ιστορικό παρελθόν του αναγνώστη. Ο Hartman, αντιδρώντας στην Αμερικανική Νέα Κριτική, αμφισβητεί την αυτονομία του κειμένου (του ποιητικού “αντικειμένου”) και προσπαθεί να το επανασυνδέσει με τη ζωή της σκέψης.⁵⁶ Με παρόμοια διάθεση και ο Gadamer, χωρίς να παραβλέπει το ρόλο του συγγραφέα ή τη σημασία του κειμένου, προσδίδει στην ερμηνευτική δραστηριότητα του αναγνώστη παραγωγικό, όχι αναπαραγωγικό, χαρακτήρα.

54. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 38. Ο όρος «αρνητική ερμηνευτική» προτάθηκε από το Geoffrey Hartman, ο οποίος τον δανείστηκε από τον Paul Ricoeur [βλ. Hartman, G. «Literary Criticism and its Discontents». *Critical Inquiry*, no 3 (1976): 203-20], προκειμένου να περιγράψει τη δραστηριότητα των συναδέλφων του (Paul de Man, Harold Bloom, J. Hillis Miller, Joseph Riddel, Edward Said, κ.ά.) αλλά και τη δική του. Όλοι αυτοί οι κριτικοί είναι γνωστοί ως «New Yale Critics».

55. Στο ίδιο, σ. 39.

56. Στο ίδιο.

Τονίζει την ιστορικότητα αυτής της δραστηριότητας και θεωρεί το αποτέλεσμά της, τη γνώση, «μίξη οριζόντων».⁵⁷

Η τελευταία αυτή αναφορά απηχεί τον «ορίζοντα προσδοκιών» του Jauss, αλλά και τις θέσεις της *ιστορικής-κοινωνιολογικής* εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας γενικότερα· κυρίως όμως δείχνει την επαναφορά (ή την ανακύκλωση) των θέσεων των θεωρητικών της ανάγνωσης, οι οποίοι συνυπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις όχι σύμφωνα με το τι πιστεύουν αλλά αναφορικά με το τι (δεν πιστεύουν και) προσπαθούν να αναθεωρήσουν. Αυτό θα γίνει εμφανέστερο παρακάτω, κατά την παρουσίαση των άλλων δύο εκδοχών της Αναγνωστικής Θεωρίας: της *φαινομενολογικής* και της *υποκειμενικής-ψυχαναλυτικής*.

Για τη *Φαινομενολογία*, γενικά, το ενδιαφέρον της ενασχόλησης κατευθύνεται στη φύση και στο περιεχόμενο της προσλαμβάνουσας συνείδησης του ατόμου. Η συνείδηση καταγράφει ενεργητικά τα εξωτερικά φαινόμενα, τα “οικειοποιείται” σαν να ήταν δικές της εμπειρίες και δημιουργεί τέτοιες αλληλεξαρτήσεις μαζί τους, ώστε ό,τι δεν ενυπάρχει σ’ αυτή δεν υπάρχει “πραγματικά” και αποκλείεται. Οι έννοιες της «οικειοποίησης» της εξωτερικής εμπειρίας και της «αλληλεξάρτησης» με τις εξωτερικές εμπειρίες συμβάλλουν καταλυτικά στην έννοια της συνείδησης, αφού είναι αυτές που καθορίζουν τελικά τη φύση και τη λειτουργία της.⁵⁸

Υιοθετώντας αυτή τη βάση για τη μελέτη της Λογοτεχνίας, η *φαινομενολογική* εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εξέταση των νοητικών διεργασιών, οι οποίες ενυπάρχουν ως αρχέτυπα στη συνείδηση του αναγνώστη, και στη διαδικασία-εμπειρία οικειοποίησης του λογοτεχνικού κειμένου από αυτόν. Η πράξη της ανάγνωσης, ως σύγκλιση κειμένου-αναγνώστη, μορφοποιείται έτσι σε πράξη πραγμάτωσης (ολοκληρωμένης αντίληψης) του κειμένου,

57. Gadamer, Hans-George. *Truth and Method*. Translated by Garrett Barden and John Cumming. New York: Continuum, 1975, σσ. 271-73.

58. Τζιόβας, ό.π., σσ. 240-41.

μεταμορφώνοντάς το από μια σειρά (τυπωμένα) σημεία που είναι εξαρχής σε ένα ζωντανό οργανισμό.⁵⁹

Για τους θεωρητικούς της *φαινομενολογικής* εκδοχής, γενικά, η πράξη της ανάγνωσης δεν είναι τίποτα άλλο από μία προσπάθεια κατανόησης και οικειοποίησης του κειμένου από τον αναγνώστη. Η πράξη αυτή είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει και δραστηριότητες επιλογής και οργάνωσης, πρόβλεψης και επαλήθευσης, διατύπωσης και τροποποίησης αναγνωστικών προσδοκιών κατά τη διάρκεια της. Επιπλέον, τέτοιες δραστηριότητες προσδίδουν, μια διαλεκτικότητα στην όλη διαδικασία, ενώ ο τρόπος που εκτελούνται διαφέρει από αναγνώστη σε αναγνώστη και από ανάγνωση σε ανάγνωση.⁶⁰ Σε κάθε περίπτωση, η “συνέυρεση” του κειμένου με τον αναγνώστη έχει τη δυναμική της σχέσης μεταξύ δύο πόλων: του «καλλιτεχνικού», δηλαδή του κειμένου που έχει δημιουργηθεί από το συγγραφέα, και του «αισθητικού», δηλαδή της πραγμάτωσης του από τον αναγνώστη.⁶¹ Η διαλεκτική φύση αυτής της σύγκλισης αλλά και η θέση του κυρίου υποκειμένου της, του αναγνώστη, φαίνεται ότι είναι τα θέματα που απασχολούν θεωρητικούς όπως οι: Wolfgang Iser, Georges Poulet, Marel Raymond, Alber Béguin, Jean Rousset, Jean-Pierre Richard, Jean Starobinski.

Ο Wolfgang Iser είναι ο πιο αντιπροσωπευτικός θεωρητικός αυτής της εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας και ανήκει στη γερμανική σχολή της λεγόμενης «Αισθητικής Ανταπόκρισης» («*Wirkungstheorie*»). Επηρεασμένος από τη θεωρία του Roman Ingarden,⁶² ο οποίος με τη σειρά του είχε επηρεαστεί από το Husserl,

59. Iser, Wolfgang. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974, σσ. 274-75.

60. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 23.

61. Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978, σ. 21.

62. Ο Roman Ingarden ήταν ο πρώτος θεωρητικός που μίλησε για «χάσματα» ή «σημεία απροσδιοριστίας» των κειμένων τα οποία ενεργοποιούν τον αναγνώστη και προκαλούν τη συμμετοχή του. Προσπάθησε ακόμη να περιγράψει το λογοτεχνικό κείμενο, το αισθητικό αντικείμενο, από

εξειτάζει την αναγνωστική διαδικασία ως αισθητική ανταπόκριση του αναγνώστη και όχι ως αισθητική πρόσληψη από τη μεριά του. Θεωρεί το λογοτεχνικό έργο «εμπειρία που πρέπει να βιωθεί»,⁶³ αλλά δεν το ταυτίζει απόλυτα με τον «καλλιτεχνικό» ή τον «αισθητικό» πόλο της αναγνωστικής σχέσης. Επιπλέον, είναι εμφανής η πρόθεσή του να συνδυάσει το κείμενο, ως αντικειμενική οντότητα, με την υποκειμενική διάθεση του αναγνώστη. Έτσι, αν και επισημαίνει ότι ο σκοπός της ανάγνωσης είναι να αισθανθεί ο αναγνώστης ότι είναι ενεργό και δημιουργικό υποκείμενο, αναγνωρίζει τη δυναμικότητα του κειμένου, θεωρώντας το πολύ πλουσιότερο από κάθε ατομική πραγμάτωση του.⁶⁴ Επικεντρώνεται όμως στην «αλληλεπίδραση» (αλληλενέργεια) μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη⁶⁵ και προσπαθεί να την περιγράψει μέσα από τον καθορισμό εννοιών, όπως «υπονοούμενος» ή «λανθάνων αναγνώστης», «λογοτεχνικό ρεπερτόριο» και «λογοτεχνικές στρατηγικές».

Ο «υπονοούμενος» (ή «λανθάνων») αναγνώστης, ανάλογος με τον «υπόνοούμενο» (ή «λανθάνοντα») συγγραφέα του W. Booth,⁶⁶ ορίζεται από τον Iser ως ένας «ρόλος που προσφέρεται από το κείμενο» (και διέπεται από τις διαθέσεις του «πραγματικού» αναγνώστη, όταν αυτός αποδεχτεί το ρόλο του),⁶⁷ ως «μοντέλο», που κάνει δυνατή την περιγραφή των δομημένων νοημάτων του λογοτεχνικού κειμένου, και ως «θέση» (άποψη, σκοπιά) από την οποία ο αναγνώστης μπορεί να «συναρμολογήσει» (να δομήσει) το νόημα εκείνο προς το οποίο τον έχουν καθοδηγήσει οι δομές του κειμένου.⁶⁸

μα άποψη μάλλον φιλοσοφική. (Βλ. Ingarden, Roman. *The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic, and Theory of Literature*. Translated by G. Grabowicz. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1973).

63. Iser, *The Act of Reading...*, ό.π., σ. 10.

64. Iser, Wolfgang. «The Reading Process: A Phenomenological Approach». *New Literary History*, vol. 3, no 2 (1972): 285.

65. Iser, *The Act of...*, ό.π., σ. 20.

66. Booth, *The Rhetoric...*, ό.π., σσ. 71-76.

67. Iser, *The Act...*, ό.π., σ. 36.

68. Στο ίδιο, σ. 38.

Η αναζήτηση ενός κεντρικού νόηματος του έργου από τον αναγνώστη προϋποθέτει την επιλογή μίας από τις πολλές ερμηνευτικές δυνατότητες που παρέχει το κείμενο. Μια τέτοια επιλογή, ωστόσο, απορρίπτει τις υπόλοιπες και αποκαλύπτει τον υποκειμενικό χαρακτήρα της προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου.⁶⁹ Ο Iser υποστηρίζει ότι η υποκειμενική ερμηνεία μπορεί να ελεγχθεί διυποκειμενικά και διακρίνει το “αναφερόμενο” (δηλαδή γραμμένο, ρητό, σαφές) («explicit») από το “υπονοούμενο” («implicit») κείμενο, αναγνωρίζοντας τα στοιχεία εκείνα του λογοτεχνικού κειμένου που ευθύνονται για την αναγνωστική δραστηριοποίηση.⁷⁰ Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο αναγνώστης δεν είναι απόλυτα «ελεύθερος», αφού ο ρόλος του καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από ενδοκειμενικούς περιορισμούς. Θα μπορούσε να θεωρηθεί «παθητικός» και «ενεργητικός την ίδια στιγμή «παθητικός», αφού η συμμετοχή του στην αναγνωστική διαδικασία επηρεάζεται από τις κειμενικές δομές και «ενεργητικός», αφού είναι εκείνος που παρά τους περιορισμούς παράγει τελικά το νόημα.⁷¹

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ο αναγνώστης πρέπει να τροποποιήσει τις (αρχικές) προσδοκίες του και να μετασχηματίσει τις μνήμες του, υιοθετώντας ανάλογη κάθε φορά «οπτική γωνία» («wandering view-point») προκειμένου να «ενημερώσει» την αναγνωστική διαδικασία.⁷² Αυτό σημαίνει ότι η αναγνωστική εξέλιξη είναι συνεχής αλλά και σταδιακή, επειδή ο αναγνώστης κινείται συνέχεια μεταξύ των (πρόσκαιρων, παροντικών) προσδοκιών του και της ματαίωσής τους. Προσπαθεί να οικοδομήσει με συνέπεια («consistency - building») το νόημα του κειμένου, οργανώνοντας τις πληροφορίες που αυτό προσφέρει και μετατρέποντας τα κειμενικά «χάσματα» σε διανοητικές (φανταστικές) εικόνες. Με άλλα λόγια, ο αναγνώ-

69. Iser, *The Implied Reader...*, ό.π., σσ. 42, 55, 231, 280-84, 291, και *The Act of Reading...*, ό.π., σσ. 37, 118.

70. Iser, *The Act...*, ό.π., σσ. 24-25, 49, 55, 151, 169, 230.

71. Maclean, Ian. «Reading and Interpretation». Στο *Modern Literary Theory: A Comparative Introduction*, edited by Ann Jefferson and David Robey, σσ. 122-44. London: B.T. Batsford Ltd, ²1986, (σ. 131).

72. Iser, *The Act...*, ό.π., σσ. 108-18.

στης προσλαμβάνει ό,τι είναι παρόν στο κείμενο, συμπληρώνει ό,τι απουσιάζει και ανασύρει ό,τι υπονοείται από τα κειμενικά σημεία.⁷³

Το κείμενο, το οποίο εγκαινιάζει την αναγνωστική διαδικασία, μπορεί να τη διακόψει με τα «κενά» που παρεμβάλλει («interpolating gaps») ή με «τα σημεία αμφισβητούμενης συνεκτικότητας» («points of suspended connectability») τμημάτων ή ενοτήτων του κειμένου. Αυτόματα διακόπτεται και η συνέχεια του κειμένου και συνεχίζεται από άλλη προοπτική ή προς άλλη, μη αναμενόμενη, κατεύθυνση.⁷⁴ Ο αναγνώστης τότε πρέπει να συμπληρώσει τα «κενά», για να αποκαταστήσει τη συνέχεια του κειμένου, βοηθούμενος από προαποκτημένες γνώσεις ή πληροφορίες που έχει συγκεντρώσει κατά τα προηγούμενα στάδια της ανάγνωσης. Βασιζόμενος στα κειμενικά στοιχεία και με τη συμβολή αυτών των γνώσεων και των πληροφοριών, θα μπορέσει να εφεύρει πολλαπλούς συνδυασμούς και να επιχειρήσει νέους συσχετισμούς. Δεν είναι όμως μόνο αυτά τα κενά που παίζουν βασικό ρόλο στην ολοκληρωμένη αναγνωστική επικοινωνία και κατευθύνουν τον αναγνώστη να δομήσει το νόημα το κειμένου.⁷⁵ Ο Iser αναφέρεται και στις «αρνήσεις», δηλαδή στις διαψεύσεις των αναγνωστικών προσδοκιών που θεωρεί ως μία άλλη, σοβαρή αιτία αναγνωστικής δραστηριοποίησης και «εμπλοκής». Όταν οι προσδοκίες μας καταρρέουν, οδηγούμαστε στο σχηματισμό μιας νέας υπόθεσης η οποία θα απαντήσει, πιθανόν, στα ερωτήματα του κειμένου.⁷⁶

Για τον Iser το «λογοτεχνικό ρεπερτόριο» μορφοποιούν κοινωνικές υποθέσεις, πολιτισμικές αναφορές και λογοτεχνικές υποδηλώσεις, δηλαδή στοιχεία της πραγματικότητας ενσωματωμένα στο κείμενο⁷⁷ αλλά και στοιχεία της λογοτεχνικής πα-

73. Holub, Robert C. *Reception Theory: A Critical Introduction*. Edited by Terence Hawkes. London and New York: Methuen, 1984, σσ. 90-91.

74. Στο ίδιο, σ. 93.

75. Iser, *The Act...*, ό.π., σσ. 167-68.

76. Iser, *The Implied...*, ό.π., σ. 278.

77. Στο ίδιο, σ. 125.

ράδωσης, τα οποία προσκομίζει ο αναγνώστης κατά την αναγνωστική διαδικασία.⁷⁸ Όλα αυτά τα στοιχεία κατευθύνουν τον αναγνώστη στην αντίληψη της συνολικής λειτουργίας του κειμένου και ευνοούν τη σχέση του με αυτό. Τον εφοδιάζουν με ένα πλέγμα από σημαίνοντα για την παραγωγή των σημαινομένων.⁷⁹ Κάποιες φορές, ωστόσο, το λογοτεχνικό κείμενο ενσωματώνει συμβάσεις που είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε η εγκυρότητά τους να αμφισβητείται, ενώ κάποιες άλλες “ανοικειώνει” την εμπειρία του αναγνώστη προσφέροντάς του ασυνήθιστες και μη οικείες εμπειρίες. Ο αναγνώστης τότε, για να δομήσει το νόημα του κειμένου, χρειάζεται να αναδιοργανώσει τις συμβάσεις που αμφισβητούνται ή να κινηθεί σε διακειμενικό (ή υπερ-κειμενικό) επίπεδο οικειοποιούμενος μια πραγματικότητα που δεν ήταν ποτέ δική του.⁸⁰ Σε κάθε περίπτωση γίνεται φανερό ότι οι λειτουργίες του «λογοτεχνικού ρεπερτορίου» ενθαρρύνουν την κριτική, αναθεωρητική στάση του αναγνώστη και ενισχύουν τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ της αναγνωστικής συμμετοχής και των στοιχείων που συνιστούν το «ρεπερτόριο» αυτό.

Αν θεωρήσουμε το «λογοτεχνικό ρεπερτόριο» ως το περιεχόμενο ενός λογοτεχνικού έργου, θα πρέπει να εκλάβουμε της «λογοτεχνικές στρατηγικές» ως τη μορφή του. Ο Iser υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές αυτές οργανώνουν το υλικό του κειμένου αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το υλικό αυτό (επικοινωνείται).⁸¹ Δε θα πρέπει λοιπόν, σε καμιά περίπτωση, να ταυτιστούν με απλές τεχνικές ή τεχνάσματα (σχήματα λόγου κ.ά.), αφού συμβάλλουν στην επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ του «καλλιτεχνικού» και του «αισθητικού» πόλου της αναγνωστικής διαδικασίας και εξασφαλίζουν μια ισορροπία μεταξύ του «λογοτεχνικού ρεπερτορίου» και του αναγνώστη. Ο Iser αναφέρει δύο κύριες «λογοτεχνικές στρατη-

78. Στο ίδιο, σ. 81.

79. Στο ίδιο, σ. 65.

80. Στο ίδιο, σ. 74.

81. Στο ίδιο, σ. 86.

γικές): τη σχέση «βάθος - προσκήνιο» («background-foreground») και την αρχή «θέμα-ορίζοντας» («theme- horizon»)⁸²

Παραλληλίζοντας τη σχέση «βάθος-προσκήνιο» με τη σχέση «πρωταρχικός κώδικας-δευτερεύων κώδικας», ο Iser περιγράφει μια διαδικασία κατά την οποία ο αναγνώστης κατευθύνεται από τον «πρωταρχικό» να αποκωδικοποιήσει το «δευτερεύοντα», αφού το κειμενικό στοιχείο που έχει επιλεγεί ανακαλεί το αρχικό περιβάλλον του. Ο αναγνώστης πρέπει να οργανώσει και να συνδυάσει τα στοιχεία που έχει επιλέξει, προκειμένου να τα ερμηνεύσει και να δομήσει το νόημα του κειμένου. Κάτι τέτοιο όμως δε γίνεται άμεσα αλλά σταδιακά, εξαιτίας της συνεχούς αλληλεπίδρασης κειμένου-αναγνώστη. Κάθε ξεχωριστή “στιγμή” αποτελεί το «θέμα», ενώ πολλά «θέματα» συνιστούν τον «ορίζοντα» της διαδικασίας δόμησης του νοήματος.⁸³ Τόσο η σχέση «βάθος-προσκήνιο», η οποία διασφαλίζει τον εξωτερικό δεσμό των κειμενικών στοιχείων, όσο και η αρχή «θέμα-ορίζοντας», η οποία υπογραμμίζει το συνδυασμό όλων των κειμενικών προοπτικών που εγκαθιστούν τον εσωτερικό δεσμό του κειμένου, καθοδηγούν τον αναγνώστη και εξασφαλίζουν την ολοκλήρωση της δραστηριότητάς του.⁸⁴

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το κύριο ενδιαφέρον της θεωρίας του Iser είναι σαφώς προσανατολισμένο στην έννοια και στο ρόλο του «λανθάνοντα» αναγνώστη, ο οποίος είναι υπεριστορικός, ενδοκειμενικός και συνδημιουργός του έργου και δεν πρέπει να συγχέεται με τον «πραγματικό». Ο σκοπός του τελευταίου είναι να πραγματώσει ένα κείμενο εντοπίζοντας και ακολουθώντας «εκλεκτικά» τις προδιαγραφές του «λανθάνοντα» αναγνώστη.⁸⁵ Οι απόψεις του Iser, αν και επικεντρώνονται στο πεζό κείμενο, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έχουν συμβάλει σημαντικά στην εξέλιξη της Αναγνωστικής Θεωρίας, ενώ συνιστούν από μόνες τους μια ξεχωριστή τάση της φαινομενολογικής εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας.

82. Iser, *The Act...*, ό.π., σσ. 86-87.

83. Στο ίδιο, σσ. 92-96.

84. Στο ίδιο, σσ. 97-99.

85. Τζιόβας, ό.π., σ. 24.

Για κάποιους άλλους θεωρητικούς – όπως ο Georges Poulet, ο Marcel Raymond, ο Alber Béguin, ο Jean Rousset κ.ά., οι απόψεις των οποίων στοιχειοθετούν μια άλλη φαινομενολογική τάση που είναι γνωστή ως «Σχολή της Γενεύης» – το έργο του αναγνώστη είναι να αποκαλύψει και να ανασυνθέσει τη συγγραφική συνείδηση που είναι (εγ)κλεισμένη μέσα στα κειμενικά σημεία και να βιώσει τη συγγραφική εμπειρία που του προσφέρεται.⁸⁶

Κάπου ανάμεσα σε αυτές τις δύο τάσεις θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε την «Ψυχο-φαινομενολογική» Θεωρία του Gaston Bachelard, στόχος του οποίου είναι να εφοδιάσει τον αναγνώστη με ποιητική συνείδηση. Υποστηρίζει ότι ο λογοτέχνης, ο συγγραφέας, είναι το θετικό υπερεγώ και ο καθοδηγητής του αναγνώστη, αλλά επιμένει ότι ο αναγνώστης είναι εκείνος που ανακαλύπτει τελικά και (ανα)δημιουργεί το λογοτεχνικό έργο. Επιδιώκει να αφυπνίσει τις κοσμογονικές εικόνες που κοιμούνται στη συνείδηση του αναγνώστη, προκειμένου αυτός να ερμηνεύσει το έργο, χωρίς όμως να διαλύσει τον κρυφό μηχανισμό του. Ο Bachelard προσπαθεί έτσι να διασώσει το μεταφυσικό χαρακτήρα της αναγνωστικής διαδικασίας, επιχειρώντας τη σύσευξη φιλοσοφίας και λογοτεχνίας με το δικό του τρόπο.⁸⁷

Αν και ο Bachelard δε δείχνει να ενδιαφέρεται πολύ για την επιστημονικότητα της προσέγγισης που προτείνει, τόσο η θεωρία του όσο και οι θέσεις των θεωρητικών της «Σχολής της Γενεύης» γενικά, έχουν ελεγχθεί για τα επιστημονικά ερείσματα που διαθέτουν. Κάθε αξιολόγηση, ωστόσο, των θέσεων της φαινομενολογικής εκδοχής φαίνεται ελλιπής, αφού οι απόψεις των θεωρητικών που την πλαισιώνουν συνεχίζουν να εξελίσσονται και να διαμορφώνονται. Ιδιαίτερα η έννοια του

86. Βλ. ενδεικτικά: Poulet, Georges. «Phenomenology of Reading». *New Literary History*, vol. 1, no1 (1969): 33-68.

87. Bachelard, Gaston. *Η Ποιητική του Χώρου*. Μτφρ. Ελένη Βέλτσου-Ιωάννα Χατζηνικολή. Αθήνα: Χατζηνικολής, 1982, σσ. 7-8. Πολύ κατατοπιστικές για τη θεωρία του Bachelard είναι οι επισημάνσεις της Ζωής Σαμαρά στο: *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1987, σσ. 85-86, 113-14.

υποκειμένου της ανάγνωσης δεν έχει γίνει δυνατό να διαχωρίζεται πάντα από την αφηρημένη, γενική, όσο και υπεριστορική έννοια του αναγνώστη. Γίνεται έτσι εμφανής η ανάγκη θεώρησης της αναγνωστικής διαδικασίας πέρα από την υποτιθέμενη εμπειρία του «γενικού» αναγνώστη, ως πραγματικής αναγνωστικής εμπειρίας και αντίδρασης συγκεκριμένων ατόμων σε συγκεκριμένα (λογοτεχνικά) έργα. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται η *υποκειμενική - ψυχαναλυτική* εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας και αυτός είναι ο κύριος λόγος που την εκθέτουμε τελευταία. Επιπλέον, είναι αυτή που προσπαθεί να ανταποκριθεί επαρκέστερα όχι μόνο στις θεωρητικές αλλά και στις πρακτικές απαιτήσεις της (λογοτεχνικής) επικοινωνίας και πραγμάτωσης των (λογοτεχνικών) κειμένων, ιδιαίτερα μέσα στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής και των προεκτάσεών της.

Η *υποκειμενική - ψυχαναλυτική* εκδοχή υποστηρίζει ότι κάθε λογοτεχνική εμπειρία είναι εμπειρία κατεξοχήν ατομική, αλλά δεν αγνοεί το γενικό και το τυπικό διεκδικώντας προτεραιότητα για το ατομικό και το ιδίτυπο της αναγνωστικής εμπειρίας. Αυτό ίσως εξηγεί και τη συνύπαρξη της υποκειμενικής θεώρησης με την ψυχανάλυση. Το κύριο ενδιαφέρον των εκπροσώπων της – ανάμεσα στους οποίους ξεχωριστή θέση κατέχουν οι: David Bleich, Norman Holland, Walter Statoff, Louise - Michelle Rosenblatt (η θεωρία της οποίας έχει πρωτάρχη σημασία για την εργασία μας) – εστιάζεται στην επίδραση της προσωπικότητας και της “ιστορίας” του αναγνώστη στη λογοτεχνική εμπειρία. Δείχνουν ακόμη ότι αγωνιούν για τη μεταφορά των θεωρητικών απόψεων τους στην πράξη, ενώ επιχειρούν και πρακτικές εφαρμογές.⁸⁸

Οι επιμέρους διαφοροποιήσεις των απόψεών τους είναι ενδεικτικές της ενδιαφέρουσας πορείας που έχουν διαγράψει αρκετοί από αυτούς. Ο Statoff, για παράδειγμα, ο οποίος αρχικά συλλαμβάνει την ανάγνωση ως μια διαδικασία προσδιορισμένη χωροχρονικά από το κείμενο, αποφεύγει αργότερα τις γενικεύσεις σχετικά με την αναγνωστική εμπειρία και φτάνει να αναζητά τον κριτικό-αναγνώστη. Ένας τέτοιος αναγνώστης, κατά το Statoff, μπορεί να αντιληφθεί αμέσως τι του συμβαίνει

88. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σ. 27.

κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και να περιγράψει τις αλλαγές της εμπειρίας του κατά τη διάρκεια σε διαδοχικών αναγνώσεων, αποδεχόμενος χωρίς καμιά επιφύλαξη την αξία της καθεμιάς (ατομικής) εμπειρίας.⁸⁹

Η θεωρητική πορεία του Holland παρουσιάζει ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Την αρχική προσπάθειά του να συμφιλιώσει τις αντικειμενικές επιταγές της Νέας Κριτικής με τον «ορθόδοξο» φροϋδισμό, την ψυχανάλυση,⁹⁰ διαδέχεται η αναγνώριση του κυριαρχικού ρόλου του αναγνώστη ως «αναδημιουργού».⁹¹ Προηγουμένως, όταν εξετάζει τη σχέση των κειμενικών δομών με την υποκειμενική αναγνωστική εμπειρία, υποστηρίζει ότι τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του κειμένου συσχετίζονται άμεσα με την υποκειμενική αναγνωστική αντίδραση. Διατηρεί βασικές φροϋδικές έννοιες, όπως αυτές της «άμυνας», της «μετατροπής», της «φαντασίωσης», και προσθέτει μια καινούργια, αυτή της «προσδοκίας», θεωρώντας ότι όλες παίζουν ρόλο κατά τη «συναλλαγή» του αναγνώστη με το κείμενο.⁹²

Ο Holland ταυτίζει την ανάγνωση και την ερμηνευτική δραστηριότητα του αναγνώστη με τη λειτουργία της «ταυτότητάς» του. Κάθε αναγνώστης διαβάσει και αναπαράγει, τελικά, ένα λογοτεχνικό έργο σύμφωνα με το δικό του «θέμα ταυτότητας», το οποίο παραμένει σταθερό κατά τη διάρκεια της ζωής του και εντοπίζεται σε όλες τις δραστηριότητές του ως άτομου. Μελετώντας, λοιπόν τον ερμηνευτικό

89. Slatoff, Walter. *With Respect to Readers: Dimensions of Literary Response*. Ithaca New York: Cornell University Press, 1970, σ. 21.

90. Βλ. Holland, Norman. *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press, 1968.

91. Holland, Norman. *Poems in Persons: An Introduction to the Psychoanalysis of Literature*. New York: W.W. Norton and Co., 1973, και *5 Readers Reading*. New Heaven: Yale University Press, 1975.

92. Ο όρος «συναλλαγή», τον οποίο χρησιμοποιεί ο Holland για να περιγράψει τη σχέση κειμένου-αναγνώστη, χρησιμοποιείται και από τη Rosenblatt και έχει ιδιαίτερη σημασία στην υποκειμενική-ψυχαναλυτική εκδοχή, γενικά, όπως θα φανεί παρακάτω.

τρόπο ενός αναγνώστη μπορεί κανείς να κατανοήσει την ταυτότητά του.⁹³ Μια τέτοια αντίληψη όμως, όταν προβάλλεται ως πανάκεια για το ζήτημα της ερμηνείας, παρουσιάζει προβλήματα. Αν αναλογιστεί κανείς ότι η κατανόηση της ταυτότητας του αναγνώστη μέσα από τις προσωπικές ερμηνευτικές του δραστηριότητες, η εγκυρότητα των οποίων δεν μπορεί να ελεγχθεί, προϋποθέτει ότι η ταυτότητα του αναγνώστη πρέπει να οριστεί ανεξάρτητα από την (ερμηνευτική) ταυτότητα του αναλυτή (ερμηνευτή), είναι εμφανείς οι πιθανές επιλοκές μιας τέτοιας δραστηριότητας. Ο Holland δείχνει να αγνοεί τον κίνδυνο αυτό και, αν και έχει επικριθεί πολύ,⁹⁴ συνεχίζει να προσδίδει αντικειμενικότητα και σταθερότητα στα «θέματα ταυτότητας» του αναγνώστη.⁹⁵

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, γίνεται φανερό από τα όσα έχουν εκτεθεί μέχρι τώρα ότι η υποκειμενική-ψυχαναλυτική εκδοχή τονίζει περισσότερο από τις άλλες εκδοχές της Αναγνωστικής Θεωρίας τη σημασία του υποκειμένου της ανάγνωσης και ερευνά την αναγνωστική εμπειρία ως κατεξοχήν ιδιωτική, ατομική εμπειρία. Μένει έτσι πιο πιστή στη βασική επιταγή των θεωριών για τον αναγνώστη, σύμφωνα με την οποία κάθε θεώρηση της αναγνωστικής δραστηριότητας πρέπει να αρχίζει από την ατομική αναγνωστική αντίδραση.⁹⁶ Η θέση αυτή αποκαλύπτει τον ιδιαίτερο ρόλο που καλείται να παίξει η συγκεκριμένη θεώρηση στη μορφοποίηση των θεωρητικών αναζητήσεων και στην αντιμετώπιση των πρακτικών αιτημάτων που παραμένουν. Γι' αυτό και κρίνουμε ότι είναι απαραίτητη η αναλυτική παρουσίαση

93. Holland, Norman. «The New Paradigm: Subjective or Transactive?». *New Literary History*, no 7 (1976): 334-52.

94. Βλ. ενδεικτικά: Culler, Jonathan. «Prolegomena to a Theory of Reading». Στο *The Reader in the Text...*, ό.π., σσ. 46-66.

95. Suleiman, «Introduction...», ό.π., σσ. 30-31.

96. Lynn, Steven. *Texts and Contexts: Writing about Literature with Critical Theory*. New York: Harper Collins College Publishers, 1984, σ. 52. Βλ. και Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Studio University Press, 1997, σσ. 26-30.

της «Συναλλακτικής»⁹⁷ Θεωρίας της L.M. Rosenblatt, τις αρχές και τις θέσεις της οποίας θα ακολουθήσουμε στην παρούσα εργασία μας.

2.2. Η «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M. Rosenblatt και ο ρόλος του αναγνώστη

Η θεώρηση της Rosenblatt, φαινομενολογική στη βάση της, θέτει ασφαλώς τη “συνεύρεση” αναγνώστη-κειμένου στο κέντρο του ενδιαφέροντός της. Υπερβαίνει όμως, όπως θα φανεί παρακάτω, τη φαινομενολογική θεώρηση που εξαντλείται στην εξέταση απλώς των νοητικών διεργασιών, οι οποίες ενυπάρχουν ως αρχέτυπα στη συνείδηση του αναγνώστη, και επικεντρώνεται σαφώς στην αναγνωστική διαδικασία, ενώ ελέγχει την εμπρεσιονιστικής έμπνευσης άποψη για την αυτόματη επιβολή των κειμενικών συμβόλων πάνω στον αναγνώστη. Συγχρόνως, αντιπαρέρχεται ως γενικευτικές τις παραπάνω θεωρήσεις – αφού καταργούν ουσιαστικά την ατομικότητα του καθενός αποδέκτη της λογοτεχνίας – και προσδίδει μοναδική σπουδαιότητα στην προσωπικότητα και στις ατομικές εμπειρίες του αναγνώστη. Θεωρείται έτσι ότι κατέχει ξεχωριστή θέση ανάμεσα στους θεωρητικούς της λεγόμενης «υποκειμενικής» κριτικής, στα πλαίσια της υποκειμενικής-ψυχαναλυτικής εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας.

Ωστόσο, αν και εμφανίστηκε ως μία από τις πρώτες αντιδράσεις στην παντοδυναμία της Αμερικανικής Νέας Κριτικής, η θεωρία της Rosenblatt αγνοήθηκε όχι μόνο από τους συγχρόνους της αλλά και από τους νεότερους θεωρητικούς, ενώ μέχρι σήμερα δεν έχει καταλάβει τη θέση που της αναλογεί στο χώρο του θεωρητι-

97. Έτσι αποδίδει η Μάρθα Καρπόζηλου τον όρο «transactional» (*Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σσ. 35, 37). Αν και ο ελληνικός όρος δε θα μπορούσε, προς το παρόν τουλάχιστον, να θεωρηθεί δόκιμος, νομίζουμε ότι αποδίδει επαρκώς την έννοια του αντίστοιχου (αγγλικού) που χρησιμοποιεί η Rosenblatt. Εξάλλου, όπως θα εκτεθεί αναλυτικότερα παρακάτω, ο όρος «transactional» (< transaction) χρησιμοποιείται κυρίως κατά αντιπαράθεση με τον όρο «interactional» (< interaction) που υιοθετείται από τον W. Iser.

κού προβληματισμού. Η τάση της Rosenblatt να αποφεύγει ηχηρή ορολογία και η σεμνή ακαδημαϊκή της παρουσία – παρά την αξιοπρόσεχτη θητεία της σε γνωστούς πανεπιστημιακούς χώρους της Ευρώπης και της Αμερικής, και παρά τη θεωρητική της συμπόρευση με προσωπικότητες του διαμετρήματος π.χ. ενός Richards – την κράτησαν βέβαια μακριά από θεωρητικές διαμάχες, αλλά στοίχισαν πιθανότατα την προβολή της. Παρ’ όλα αυτά, οι πρωτοποριακές θέσεις που διατύπωσε ήδη από τη δεκαετία του ’40 –πολύ πριν δηλαδή από την εμφανή έκρηξη του ενδιαφέροντος για την αναγνωστική εμπειρία, τον αναγνώστη και τη σχέση του με το λογοτεχνικό κείμενο – θα τολμούσαμε να πούμε ότι όχι μόνο (επανα)προσανατόλισαν το θεωρητικό προβληματισμό, αλλά αποτέλεσαν και τη βάση για αρκετές νεότερες θεωρήσεις.

Η έννοια πάντως του αναγνώστη, η αναγνώριση της συνεισφοράς του κατά την αναγνωστική διαδικασία και η εμπειρία που αυτή συνιστά, δεν απασχόλησαν μόνο πρόσφατα τους θεωρητικούς και τους ερευνητές. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αρχίζοντας από τον Αριστοτέλη και φτάνοντας μέχρι τις μέρες μας, πολλοί είναι εκείνοι που έχουν ασχοληθεί με την επίδραση της λογοτεχνίας πάνω στον αναγνώστη.⁹⁸ Η σπουδαιότητα όμως του ρόλου του παραμελήθηκε και, ουσιαστικά, υποβιβάστηκε από τις Θεωρίες της Λογοτεχνίας μέχρι και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ακόμη και στην περίπτωση της Rosenblatt δε θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για ανακάλυψη του αναγνώστη αλλά για αποκάλυψη της προοπτικής που αυτός, ως ρόλος, προσδίδει στην αναγνωστική διαδικασία. Τη σπουδαιότητα αυτού του ρόλου τονίζει η Rosenblatt από το 1938 ήδη, στο πρώτο της θεωρητικό έργο (*Literature as Exploration*), και θα πρέπει να της αναγνωρίσουμε την προφητική διατύπωση της ανάγκης για «προσωπική αίσθηση» της λογοτεχνίας. Πολύ αργότερα, το 1978 (*The Reader, the Text, the Poem*), θα εμβαθύνει ακόμη περισσότερο στην έννοια του αναγνώστη αλλά και στις άλλες βασικές θεωρητικές της θέσεις.

98. Τζιώβας, ό.π., σσ. 225-26.

Αποφεύγοντας από τη μια να ταυτίσει το λογοτεχνικό έργο με κοινωνιολογικό τεκμήριο και από την άλλη να το εξετάσει ως αισθητικό αντικείμενο, υποστηρίζει ότι η εμπειρία της λογοτεχνίας είναι μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας του αναγνώστη.⁹⁹ Κι ενώ βέβαια (υπερ)τονίζει τον ενεργητικό του ρόλο, προσδίδοντας μάλιστα εξερευνητικό χαρακτήρα στις προσπάθειες που αυτός καταβάλλει για να δομήσει το νόημα, δεν απορρίπτει το κείμενο. Αναφέρεται μάλιστα στην ύπαρξη κειμενικών σημείων που «μαγνητίζουν» τον αναγνώστη και τον βοηθούν να μορφοποιήσει ένα «δοκιμαστικό πλαίσιο».¹⁰⁰ Με βάση αυτό το πλαίσιο θα ελέγξει την ερμηνευτική του προσπάθεια, που δεν είναι άλλη από την αναζήτηση των στοιχείων εκείνων τα οποία θα κάνουν τη δική του ζωή πιο κατανοητή.¹⁰¹ Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης προσκομίζει κατά το αναγνωστικό γεγονός προσδοκίες που αντλεί από την εμπειρία του με τη λογοτεχνία και με τη ζωή, για να τις

99. Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. (New York: Appleton-Century, 1938). London: Heinemann, 1970, σ. vii.

100. Στο ίδιο, σ. 12. Η έννοια του «δοκιμαστικού πλαισίου» της Rosenblatt είναι κοντινή σ' αυτήν των «schematized aspects» (“σχηματοποιημένες όψεις”) (skeleton) που χρησιμοποιεί αρχικά ο Roman Ingarden και στη συνέχεια υιοθετεί ο Wolfgang Iser (βλ. Holub, Robert C. *Reception Theory: A Critical Introduction*. Edited by Terence Hawkes. London and New York: Methuen, 1984, σσ. 24 - 25, 90-91). Ενώ όμως ο Ingarden ταυτίζει το κείμενο με αισθητικό αντικείμενο και θεωρεί ως «schematized aspects» τα κειμενικά σημεία που ο αναγνώστης πρέπει να συγκεκριμενοποιήσει ή να εκπληρώσει ως προσδιοριστικές ενδείξεις ή ενδείξεις απροσδιοριστίας, αντίστοιχα, ο Iser δε θεωρεί το κείμενο αισθητικό αντικείμενο που πρέπει να οριστεί αλλά εμπειρία που πρέπει να βιωθεί από τον αναγνώστη με τη βοήθεια των «schematized aspects». (Βλ. Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1978, σσ. 167-68, 198). Κάτι παρόμοιο βέβαια προτείνει και η Rosenblatt (*The Reader...*, ό.π., σ. 88), όταν αναφέρει ότι ο αναγνώστης θα γεμίσει τα κενά («gaps») του κειμένου, προκειμένου να αντιληφθεί το «προσχέδιο» που αυτό προσφέρει. Υπονοεί, δηλαδή, ότι ο αναγνώστης ανασυνθέτει τα μηνύματα που δηλώνονται στο κείμενο και όχι την εμπειρία του συγγραφέα. Ο Iser, εντούτοις, προσδίδει πολύ μεγαλύτερη σημασία στις κειμενικές ενδείξεις από τη σημασία που προσδίδει η Rosenblatt.

101. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σ. 67.

συσχετίσει με το κείμενο. Στη συνέχεια το κείμενο θα ανατροφοδοτήσει ή όχι αυτές τις προσδοκίες και ο αναγνώστης θα τις διαποτίσει με τη δική του προσωπικότητα, για να μετατρέψει το γεγονός της ανάγνωσης σε μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Rosenblatt:

«Διαμέσου των λέξεων το κείμενο φέρνει στη συνείδηση τον αναγνώστη ορισμένες αισθησιακές¹⁰² εμπειρίες... Ο αναγνώστης φέρνει στο [λογοτεχνικό] έργο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, την ανάμνηση παλιών γεγονότων, παρούσες ανάγκες κι έγνοιες... Αυτά... τα στοιχεία καθορίζουν την αντίδρασή του στην ιδιαίτερη (συν)εισφορά του κειμένου».¹⁰³

Η αναγνώριση της προσωπικότητας και των εμπειριών του αναγνώστη, ως μεσολαβητικών παραγόντων κατά την αντίδρασή του στην κειμενική ακολουθία,

102. Αποδίδουμε έτσι το επίθετο «sensuous», που αν και είναι ταυτόσημο με το «sensual» (αισθησιακός, σαρκικός) δεν έχει την ηθική φόρτιση του τελευταίου. Με δεδομένο ότι η Rosenblatt, σε κάποιο άλλο σημείο (*Literature as...*, ό.π., σ. 49), αναφέρεται σε «αισθησιακή ποιότητα της εμπειρίας» («sensuous quality of experience»), ταυτίζοντας ουσιαστικά την αναγνωστική ανταπόκριση με την «ολόψυχη» (νοητική και συναισθηματική) αντίδραση του αναγνώστη, πιστεύουμε ότι θέλει να τονίσει αυτήν ακριβώς την απόλυτα προσωπική απόχρωση της αναγνωστικής αντίδρασης που φτάνει στα όρια του «αισθησιασμού».

103. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 30 - 31. Αν και η Rosenblatt δε χρησιμοποιεί τον όρο «διακειμενικότητα», διευρύνει ουσιαστικά την έννοιά του. Η σχέση κειμένου-αναγνώστη είναι γι' αυτήν κυρίως «συνεύρεση» της δομημένης κειμενικής εμπειρίας με την εμπειρία του αναγνώστη από το συγκεκριμένο κείμενο. Η εμπειρία του αναγνώστη όμως είναι ήδη διαποτισμένη από τις προηγούμενες εμπειρίες του από τη ζωή και από τη Λογοτεχνία. Προσδίδοντας μια απόχρωση αντικειμενικότητας στην εμπειρία αυτή και θέλοντάς την να αντιπαραβάλλεται με αυτήν του κειμένου, φτάνει να τη θεωρεί ως ένα άλλο «κείμενο». Οπότε στην πράξη η «συναλλαγή» κειμένου - αναγνώστη γίνεται «διακειμενική». Κι αυτό φαίνεται περισσότερο, όταν η αναγνωστική διαδικασία ανακόπτεται εξαιτίας ελλιπούς συστοίχισης των κειμενικών ενδείξεων με τα δεδομένα ή τις δυνατότητες του αναγνώστη. [Βλ. και τις απόψεις του Iser, *The Act of Reading*, ό.π., σσ. 69, 74 (κυρίως)].

δίνει σαφώς έμφαση στην εμπειρία της ζωής του ως ατόμου.¹⁰⁴ Καταδεικνύει ακόμη και την πληρότητα της συμμετοχής του στην περιπέτεια της ανάγνωσης με ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο, ως ένα άτομο οικείο και φιλικό και όχι ως ένας διανοούμενος (απο)κωδικοποιητής.¹⁰⁵

Ο αναγνώστης όμως που εμπλέκεται τόσο ενεργά στις κειμενικές διαδικασίες – ακόμη και κατά τη φάση της «έκκλησης» («evocation») του κειμένου, της πρώτης δηλαδή συνάντησης του αναγνώστη με τις λέξεις η οποία συμβαίνει πριν από την ίδια την «αντίδραση» («response») – και όταν η δική του δομημένη εμπειρία ανταποκρίνεται στην εμπειρία που είναι ενσωματωμένη στο κείμενο, θα αισθητοποιήσει και την ανταπόκρισή του ως αντίδραση σε κειμενικές ενδείξεις, π.χ. γλωσσικά σημεία, συνειρμούς, κ.ά. Τότε το κείμενο δε θα υπάρχει απλώς ως «κείμενο», δηλαδή ως μια σειρά από τυπωμένα στοιχεία σε μια σελίδα, που έχουν όμως τη δύναμη να λειτουργήσουν ως σύμβολα,¹⁰⁶ ως αντικείμενο ή ως ιδανική οντότητα· θα λειτουργεί και ως «ποίηση», δηλαδή ως λογοτεχνικό γεγονός που συμβαίνει σε ορισμένο χρόνο και το οποίο βιώνουμε όχι μόνον όταν αντιδρούμε αναγνωστικά αλλά και μετά την ανάγνωση.¹⁰⁷ Επομένως, η διαδικασία που εγκαινιάζει το κείμενο, προκειμένου να αναδειχτεί σε «ποίηση», δεν είναι απλώς η αναζήτηση της “γνώσης” που η κειμενική ακολουθία υποβάλλει· είναι κυρίως η εμπειρία που αυτή συνιστά και διαμέσου της οποίας ο αναγνώστης αυτοκρίνεται, για να διαπιστώσει αν η έμφαση που δίνει σε κειμενικές ενδείξεις ανταποκρίνεται στην ίδια τη δυναμική του κειμένου.¹⁰⁸ Με άλλα λόγια, το λογοτεχνικό έργο, ως «κείμενο», λειτουργεί διπλά: ως

104. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 14-15.

105. Όροι όπως «υπονοούμενος», «αναμενόμενος» ή «προσδοκώμενος» αναγνώστης, «υπερανάγνωσης» φαίνεται ότι στερούν τελικά από τον αναγνώστη αυτό που κυρίως του αναγνωρίζει η Rosenblatt: το ανθρώπινο πρόσωπο.

106. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 11.

107. Στο ίδιο, σ. 12. Αν και εστιάζει τη θεώρησή της στην ποίηση, στο ποιητικό γεγονός, λέγοντας «ποίηση» η Rosenblatt αναφέρεται στο λογοτεχνικό έργο, γενικά.

108. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 13-14.

«κίνητρο» και ως «προσχέδιο». Ως «κίνητρο» ενεργοποιεί στοιχεία της εμπειρίας του αναγνώστη, τόσο από τη ζωή όσο και από τη λογοτεχνία, εγκαθιδρύοντας ένα «ζωντανό κύκλωμα» μεταξύ των ενδείξεών του και του αναγνώστη.¹⁰⁹ Ως «προσχέδιο» (δοκιμαστικό πλαίσιο) ορίζει κάποια πλαίσια της λογοτεχνικής εμπειρίας και καθοδηγεί ουσιαστικά τον αναγνώστη να τα ελέγξει σύμφωνα με τις υποθέσεις και τις προσδοκίες του.¹¹⁰ Η συμμετοχή του αναγνώστη είναι τότε περισσότερο ένας ρόλος που προσφέρεται από το κείμενο.

Η Rosenblatt, ωστόσο, δεν προδίδει μια βασική θέση της υποκειμενικής κριτικής: κανένα κείμενο δεν “υπάρχει”, αν δεν το διαβάσει κάποιος, και γι’ αυτό δε νοείται “περιγραφή” ενός κειμένου χωρίς αναφορά στον αναγνώστη του.¹¹¹ Παραλλήλιζοντας την πραγμάτωση (ανάγνωση) ενός λογοτεχνικού κειμένου με την εκτέλεση ενός μουσικού έργου, η Rosenblatt αναφέρει ότι όπως τα μουσικά σημεία του δημιουργού οδηγούν τον εκτελεστή (ή τους εκτελεστές) στην (ερμηνευτική) απόδοση (αναδημιουργία) του μουσικού έργου, έτσι και τα κειμενικά σημεία καθοδηγούν τον αναγνώστη στην πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου.¹¹² Δε θεωρεί πάντως απόλυτους τους περιορισμούς που θέτουν τα σημεία, αφού τονίζει ότι η κάθε πραγμάτωση (εκτέλεση) παίρνει την τελική της μορφή από την προσωπικότητα του αναγνώστη (εκτελεστή). Γι’ αυτό και αναφερόμαστε σε διαφορετικές αναγνώσεις (εκτελέσεις).

Είτε κατανοώντας όμως το κείμενο ως «κίνητρο» είτε αξιοποιώντας το ως «προσχέδιο», αφού προσπαθεί να οικειοποιηθεί τη δομημένη κειμενική αίσθηση, ο αναγνώστης το «αναδημιουργεί». Συγκροτεί σε ενιαίο σύνολο τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά του με ό,τι είναι ενσωματωμένο στο κείμενο.¹¹³ Και είναι ακρι-

109. Στο ίδιο, σσ. 17, 25.

110. Στο ίδιο, σ. 11.

111. Στο ίδιο, σ. 29.

112. Στο ίδιο, σσ. 13-14.

113. Στο ίδιο.

βώς αυτή η σύνθεση του τι ο αναγνώστης ήδη ξέρει, νιώθει, επιθυμεί με το τι προσφέρει το λογοτεχνικό κείμενο που μορφοποιεί τη λογοτεχνική εμπειρία.¹¹⁴

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο αναγνώστης κινείται συνεχώς ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και σε (αναγνωστικές) προσδοκίες, εγκαθιδρύοντας με το κείμενο μια αμοιβαία σχέση. Εξάλλου, όπως διατείνεται η Rosenblatt, τόσο το κείμενο όσο και ο αναγνώστης δεν είναι εντελώς διαφορετικές και παγιωμένες οντότητες, αν πάρουμε υπόψη μας ότι και οι δύο έχουν π.χ. κοινωνικές καταβολές και μπορούν να ασκήσουν κοινωνική επιρροή. Ονομάζει λοιπόν τη σχέση τους «συναλλαγή» («transaction»),¹¹⁵ και θεωρεί ότι αυτή προσφέρει στον αναγνώστη την ευκαιρία να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία και όχι απλώς να αποκτήσει τη γνώση που ενσωματώνεται στο κείμενο.¹¹⁶ Πιστεύει ακόμη ότι ο όρος «συναλλαγή» βρίσκεται πιο κοντά στην ουσία της θεώρησης που επιχειρεί για την αναγνωστική διαδικασία, αφού ελαττώνει τις (δυναδικές) αντιθέσεις που ένας άλλος, όπως ο όρος «αλληλεπίδραση» («interaction»), θα προκαλούσε. Ο όρος αυτός, που χρησιμοποιείται από τον Iser, αναφέρεται σε δύο τελείως διαφορετικές οντότητες και προσδίδει φόρτιση στη σχέση αναγνώστη-κειμένου.¹¹⁷ Κατονομάζοντας, τέλος, τους J. Dewey και A. Bentley, από τις ιδέες των οποίων επηρεάζεται, φαίνεται ότι ακολουθεί από τη μια την άποψη του Dewey για τη σχέση του οργανισμού με το περιβάλλον του, μεταφέροντάς την στο επίπεδο της σχέσης αναγνώστη-κειμένου, και από την άλλη τον ισχυρισμό του Bentley ότι πρέπει να παίρνουμε τη «συναλλαγή» καθαυτή ως το περιεχόμενο της μελέτης του γεγονότος που αυτή η «συναλλαγή» συνιστά.¹¹⁸

Εμφανής είναι ακόμη η σχέση της θεωρίας της Rosenblatt με τις απόψεις του Piaget για τη γνωστική ανάπτυξη. Η Rosenblatt συγκρίνει τη «συναλλακτική» φύση

114. Στο ίδιο, σ. 276.

115. Στο ίδιο, σσ. 27, 34-35.

116. Στο ίδιο, σ. 18.

117. Rosenblatt, «The Transactional Theory...», ό.π., σσ. 34-35.

118. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 17.

της αναγνωστικής διαδικασίας με την άποψη του Piaget ότι ένας οργανισμός, ένα άτομο (π.χ. ο αναγνώστης) στην αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον (π.χ. το λογοτεχνικό έργο) τροποποιεί κάθε καινούργια πληροφορία και δομεί την έννοιά της από τα ακατέργαστα στοιχεία (δεδομένα) που προσλαμβάνει.¹¹⁹ Η διεργασία αυτή, που όπως θα φανεί παρακάτω αναφέρεται σαφώς στην έννοια της «εκλεκτικής προσοχής» την οποία χρησιμοποιεί η Rosenblatt, καταδεικνύει ουσιαστικά ότι τα παιδιά ως αναγνώστες είναι περισσότερο ενεργητικοί παρά παθητικοί συμμετέχοντες στην αισθητοποίηση της αντίδρασής τους.

Η έννοια πάντως αυτής της «συναλλαγής» του ατόμου με το περιβάλλον, από τη μια προμηθεύει το μοντέλο της διαδικασίας κατά την οποία αναγνώστης και κείμενο αλληλοσχετίζονται και όπου ο ένας γίνεται περιβάλλον για τον άλλο.¹²⁰ Από την άλλη υπονοεί ότι αυτή η διπλής κατεύθυνσης, μάλλον κυκλική, διαδικασία εμπεριέχει ένα παράδοξο που εστιάζεται κυρίως στο ρόλο του αναγνώστη: το άτομο γίνεται αναγνώστης δυνάμει της σχέσης του με το κείμενο και αντιδρώντας σε κειμενικά σύμβολα, ενώ το κείμενο γίνεται λογοτεχνικό δυνάμει της σχέσης του με τον αναγνώστη και καθοδηγώντας τον με τις (κειμενικές) ενδείξεις του.¹²¹ Από τη στιγμή που ο αναγνώστης θα ερμηνεύσει το κείμενο, θα προσπαθήσει δηλαδή να δομήσει το νόημά του με βάση τα αποθέματα των παλιότερων εμπειριών του με τη ζωή και με τη λογοτεχνία, είναι πιθανό ότι θα επανερμηνεύσει την «παλιά αίσθηση των πραγμάτων» υπό το φως αυτής της νέας εμπειρίας και των νέων τρόπων νοητικής προσπέλασης που του προσφέρει (ή του επιβάλλει) το κείμενο.¹²² Είναι εξίσου πιθανόν ότι το γεγονός της παλινδρόμησης σε παλαιότερες εμπειρίες ή της ανασυρσίχης τους, μαζί όμως με προκαταλήψεις και δυσνοήσεις, μπορεί να ανακόψει την αναγνωστική διαδικασία, ώστε να μην ολοκληρωθεί η λογοτεχνική εμπειρία. Είναι, δηλαδή, δυνατό να μην μπορέσει τελικά ο αναγνώστης να επεξεργαστεί όλες τις

119. Στο ίδιο, σσ. 17-18.

120. Στο ίδιο, σ. 18.

121. Στο ίδιο.

122. Στο ίδιο, σ. 107.

κειμενικές ενδείξεις και να οργανώσει όλα τα κειμενικά στοιχεία, θεωρώντας τα ανοίκεια ή ασυνήθιστα και αντιμετωπίζοντάς τα ως εμπόδια ικανά να ανακόψουν την αναγνωστική «κοινωνία», την αμοιβαιότητα της αναγνωστικής σχέσης και, τελικά, τη συνέχεια της αναγνωστικής διαδικασίας.¹²³ Σε μια τέτοια περίπτωση βέβαια ο αναγνώστης, προκειμένου να στοιχειοθετήσει την αντίδρασή του και να δομήσει το νόημα, υποβάλλεται ή και εξαναγκάζεται από τα κειμενικά σημεία να εγκαταλείψει τη συνηθισμένη αναγνωστική τακτική και να προσαρμόσει την αντίδρασή του στις ιδιαίτερες κειμενικές λειτουργίες.

Αν και δε χαρακτηρίζει την κατάσταση αυτή ως παράδοξη, η Rosenblatt δείχνει ότι δέχεται την “αρρυθμία” που προκαλεί και αναγνωρίζει στον αναγνώστη τη δυνατότητα της «εκλεκτικής προσοχής».¹²⁴ Η έννοια αυτή, που θεωρείται από τη Rosenblatt ως χαρακτηριστική της λογοτεχνικής εμπειρίας, αναφέρεται όχι μόνο στην υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό έργο αλλά και σε επιλογή των αντιδράσεων που είναι σχετικές με αυτό. Έτσι ο αναγνώστης μπορεί πρώτα να σταθμίσει εκλεκτικά την αντίδρασή του στις πολλαπλές κειμενικές πιθανότητες, ανάλογα με την «ανοιχτότητα» του κειμένου, και στη συνέχεια να ορίσει και το βαθμό συνειδητοποίησης των αναφορικών εννοιών και της εμπειρικής διαδικασίας που βιώνει. Με άλλα λόγια, το κείμενο με τις πολλαπλές πιθανότητες που προσφέρει δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να προσδώσει και άλλες (πρό-

123. Στο ίδιο, σ. 38. Η κατάσταση αυτή, γνωστή και ως «μεταμυθοπλαστικό παράδοξο», έχει περιγραφεί και από άλλους θεωρητικούς. Ο W. Iser, για παράδειγμα, αναφέρει ότι ο (υπονοούμενος) αναγνώστης προσπαθώντας να δομήσει το νόημα σύμφωνα με όλες τις προοπτικές του κειμένου αναγκάζεται από τις κειμενικές δομές να αλλάξει πολλές φορές οπτική γωνία («wandering viewpoint»), να εξετάσει αναδρομικά τη στάση του («retrospection») ή ακόμη και να ματαιώσει την προσπάθειά του. Υπονοεί έτσι ότι ο αναγνώστης μπορεί να είναι ενεργητικός και παθητικός την ίδια στιγμή, ενώ η σχέση του με το κείμενο σίγουρα δε χαρακτηρίζεται από «συμμετρία». (Βλ. Iser, *The Act of Reading...*, ό.π., σσ. 108-9, 111-12, 152-59, 197). Περισσότερα για το «μεταμυθοπλαστικό παράδοξο» βλ. Hutcheon, Linda. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London: Routledge,² 1991.

124. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 42 - 43, 46.

σθετες ή καινούργιες) προοπτικές στην κειμενική ακολουθία. Και είναι τελικά η «εκλεκτική προσοχή» ο παράγοντας εκείνος που θα κατευθύνει το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένα λεκτικά σύμβολα, αλλά και θα κάνει δυνατή από μέρους του την υιοθέτηση ενός τρόπου ανάγνωσης, μιας στάσης «αισθητικής» ή «μη αισθητικής» απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο.

Συναρτώντας την υιοθέτηση της μιας ή της άλλης στάσης με την «ανοιχτότητα» ή τους «περιορισμούς» του κειμένου, η Rosenblatt υποστηρίζει ότι υπάρχουν κείμενα που επιβάλλουν στον αναγνώστη να τα διαβάσει αισθητικά¹²⁵. Έτσι, ενώ ένας οδηγός Ιστορίας για παράδειγμα μπορεί να κατανοηθεί ακόμη και από την περιήληψη του, ένα ποίημα χρειάζεται να βιωθεί αισθητικά, ολόκληρο, από εκείνον που ενδιαφέρεται να το κατανοήσει.¹²⁶ Γενικά πιστεύει ότι, ενώ με τη «μη αισθητική ανάγνωση» αντιλαμβανόμαστε ό,τι συνιστά την εξωτερική μορφή ενός κειμένου, με την «αισθητική» ανταποκρινόμαστε στις βαθύτερες ουσίες του.¹²⁷

Κατά τη «μη αισθητική ανάγνωση», ο αναγνώστης ενδιαφέρεται για το τι μπορεί να πάρει άμεσα από το κείμενο, όπως συγκεκριμένες πληροφορίες για ειδικούς σκοπούς.¹²⁸ Γι' αυτόν τον τρόπο ανάγνωσης η Rosenblatt χρησιμοποιεί κυρίως τον όρο «*efferent reading*» (που θα μπορούσε να αποδοθεί ως «πληροφοριακή ανάγνωση»)¹²⁹. Αναφέρει μάλιστα κι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για να αποδώσει τη

125. Στο ίδιο, σ. 77.

126. Στο ίδιο, σ. 86.

127. Στο ίδιο, σσ. 89-90.

128. Στο ίδιο, σσ. 22-47 (ιδιαίτερα στη σ. 24).

129. Στο ίδιο. Παρά το ότι θα μπορούσαμε να γράφουμε «πληροφοριακή ανάγνωση», προκειμένου για το «*efferent reading*» [*efferent* < *effere* < *effero* (εξάγω) < *fero* (φέρω)], προτιμήσαμε τον όρο «μη αισθητική ανάγνωση», για να φαίνεται πιο έντονα και πιο αξιόπιστα η διαφοροποίηση που προτείνει η Rosenblatt σε σχέση με την «αισθητική ανάγνωση». Η Μ. Καρπύζηλου, (*Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*, ό.π., σ. 6), χρησιμοποιεί για το «*efferent*» τον όρο «απαγωγός». Δε νομίζουμε όμως ότι η διαδικασία που συνεπάγεται η έννοια της «απαγωγής» (από τα γενικά στα ειδικά) είναι απολύτως σύμφωνη με το περιεχόμενο που δίνει η Rosenblatt στον όρο «*efferent*», αφού η προσοχή του αναγνώστη σ' αυτόν τον τύπο ανάγνωσης είναι φαινομενικά μόνο γενική. Η ίδια η Rosenblatt χρησιμοποιεί αργότερα για το «*efferent reading*» και τον όρο «*instrumental*», υπονοώ-

φύση της «μη αισθητικής ανάγνωσης». Μια μητέρα, της οποίας το παιδί έχει πει κατά λάθος δηλητήριο από ένα μπουκάλι, διαβάσει με αγωνία την ετικέτα του μπουκαλιού, για να μάθει το αντίδοτο. Θέλει να διαβάσει όσο πιο γρήγορα γίνεται τις πληροφορίες που αναγράφονται και αναφέρονται στον ειδικό της σκοπό.¹³⁰ Η χρηστική αυτή ανάγνωση, δηλαδή η συνηθισμένη καθημερινή ανάγνωση, είναι ουσιαστικά απρόσωπη, αφού αγνοεί το ρυθμό του λόγου, τη σύνδεση ή τη σπουδαιότητα των λέξεων, κ.λπ., προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική. Με τον τρόπο αυτό διαβάζουμε ένα βιβλίο με συνταγές ή ένα γεωγραφικό οδηγό. Κατά την ανάγνωση όμως ενός λογοτεχνικού έργου η δραστηριότητα του αναγνώστη μπορεί να φτάσει και σε επίπεδα «δημιουργικής εξερεύνησης». Είναι τότε που εστιάζει την προσοχή του σε αυτό που βιώνει με το κείμενο κατά την ανάγνωσή του. Οδηγούμενος από τα προσωπικά του συναισθήματα αλλά και από τις ιδέες που υποκινούνται από το κείμενο υιοθετεί μια στάση «αισθητική». Αποκωδικοποιεί, λοιπόν, ό,τι είναι κωδικοποιημένο μέσα στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου – όπως συνειρμούς, συναισθήματα, στάσεις, το ρυθμό του λόγου, λεκτικά σχήματα, τις βαθύτερες αναφορές που εγείρουν μέσα του οι λεκτικές μονάδες, τη θεματική πλοκή – και, γενικά, ανταλαμβάνεται το λογοτεχνικό κείμενο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου.¹³¹

Χωρίς βέβαια να ταυτίζεται η «αισθητική ανάγνωση» με αυτό που θεωρούμε «μελέτη» είναι σίγουρα μια προσεκτική, από την πλευρά του αναγνώστη, και απαιτητική, από την πλευρά του κειμένου, ανάγνωση που εκφράζει αποτελεσματικότε-

νας έτσι ότι είναι μάλλον άσχετος με την ουσία της συναλλακτικής σχέσης που προτείνει μεταξύ κειμένου και αναγνώστη (Rosenblatt, «The Transactional Theory...», ό.π., σ. 37).

Η διάκριση των αναγνωστικών στάσεων από τη Rosenblatt είναι ανάλογη με αυτήν που επιχειρεί ο Riffaterre μεταξύ του «μμητικού» («mimesis») και του «σημειωτικού» («semiosis») επιπέδου της ανάγνωσης ως επικοινωνιακής πράξης. (Βλ. Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σ. 12. Βλ. ακόμη στη γαλλική έκδοση του *Text Production*: Riffaterre, Michael. *La Production du Texte*. Paris: Seuil, 1979, σ. 75). Για μια κατατοπιστική παρουσίαση και εφαρμογή της θεωρίας του Riffaterre βλ. Σαμαρά, Ζωή. *Προοπτικές του Κειμένου*, ό.π., σσ. 15-45 (στη σ. 20 για τη διάκριση των δύο επιπέδων ανάγνωσης). Βλ. ακόμη της ίδιας: «Ανάγνωση, Κατανάλωση, Γραφή». π. *Διαβάζω* 234 (7-3-1990): 28-30.

130. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 23-24.

131. Στο ίδιο, σσ. 23-28, 52-70, 93, 107.

ρα την ουσία της «συναλλακτικής» θεώρησης: τη συνεχή αντίληψη του κειμένου και της σημαντικότητάς (σπουδαιότητάς) του. Το κείμενο όμως δε φτάνει να γίνει απλώς ένα αισθητικό αντικείμενο που απαιτεί ανάλυση και αποκωδικοποίηση· εξακολουθεί να είναι κυρίως ένα κίνητρο για “αισθητική ενατένιση” που διασώζει τελικά την απόλαυση η οποία απορρέει από την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Ακόμη και όταν η πορεία της ανάγνωσης ανακόπτεται, ο αναγνώστης που διαβάζει αισθητικά θα έχει την ευχέρεια να ξεπεράσει ευκολότερα τα εμπόδια που ανακύπτουν.

Η θεωρητική αναζήτηση της L.M. Rosenblatt δεν τελειώνει βέβαια εδώ. Είναι πολλά τα θέματα που θίγει, ενώ οι θέσεις της που έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα είναι ενδεικτικές της επιμονής της να ερμηνεύσει την αναγνωστική εμπειρία της λογοτεχνίας και να κατανοήσει τι συμβαίνει κατά την πράξη της ανάγνωσης, μελετώντας (θεωρητικά και πρακτικά) τις αντιδράσεις των αναγνωστών. Πέρα από τις όποιες παραμέτρους που οι θέσεις αυτές μπορεί να έχουν – οι οποίες ελπίζουμε να αναδειχτούν επαρκώς κατά την εφαρμογή τους στα ποιητικά κείμενα που εξετάζουμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας – εμφανείς είναι και οι διδακτικές προεκτάσεις τους στις οποίες θα αναφερθούμε στο σχετικό κεφάλαιο.

3^ο Κεφάλαιο: Ιστορικό-κοινωνικό και λογοτεχνικό πλαίσιο

3.1. Ιστορικές συνθήκες και κοινωνικά δεδομένα

Η Επανάσταση του 1821 και η απελευθέρωση μέρους του ελλαδικού χώρου από τον τουρκικό ζυγό σηματοδοτούν αναμφισβήτητα τον ελληνικό 19^ο αιώνα. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του εννιάχρονου Αγώνα (1821-1830) και ο απόηχός τους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της ελεύθερης Ελλάδας, όχι μόνο κατά το 19^ο αιώνα αλλά μέχρι και τις αρχές του 20^{ου}.¹ Τα προεπαναστατικά οράματα, ωστόσο, δε φαίνεται ότι δεν ευδοκίμούν στην πραγματικότητα του νεαρού ελληνικού κράτους, η ιστορική διαδρομή του οποίου ιδιαίτερα κατά τις πρώτες δεκαετίες της ζωής του είναι περιπετειώδης.

Το νεοϊδρυμένο κράτος συγκλονίζεται από διαμάχες σε επίπεδο κυρίως πολιτικό αλλά και κοινωνικό.² Οι προσπάθειες του Καποδίστρια, ως πρώτου κυβερνήτη

1. Η σημασία του απελευθερωτικού αγώνα, η ιδεολογία οικοδόμησης της εθνικής ταυτότητας αλλά και η δυναμική των επιμέρους χειρισμών των αγωνιστών και των πολιτικών αρχόντων (ιδιαίτερα στις σχέσεις των τελευταίων με τις ξένες δυνάμεις), θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια αξιόπιστη βάση ερμηνείας της κατάστασης της ελεύθερης Ελλάδας κατά τους δύο τελευταίους αιώνες. Στη διαπίστωση αυτή φαίνεται ότι καταλήγουν όλοι όσοι, ιστορικοί και μη, έχουν ασχοληθεί με την Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Αναφέρουμε ενδεικτικά: Δεσποτόπουλος, Αλέξανδρος. «Παράγοντες, Διάρκεια, Φάσεις και Ιδιομορφία της Ελληνικής Επανάστασης». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνου*, Τόμ. ΙΒ', σσ. 8-70. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1975, (κυρίως σσ.8-11) Σβωρόνος, Νίκος Γ. *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Μτφρ. Αικατερίνη Ασδραγά. Αθήνα: Θεμέλιο, ¹³1994, σσ. 11-25· Dakin, Douglas. *Η Ενοποίηση της Ελλάδας*. Μτφρ. Α. Ξανθόπουλος, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1989, σσ. 106-7· Τσουκαλάς, Κων/νος. *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Μτφρ. Ιωάννα Πετροπούλου-Κων/νος Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο, 1992, σσ. 26- 28.

2. Ο «φατριασμός», ως διαμάχη για την εξουσία ανάμεσα σε στρατιωτικούς και σε πολιτικούς, ασφαλώς αποδυνάμωσε τον ενθουσιασμό και την ισχύ των αγωνιζομένων Ελλήνων τόσο κα-

(1828) του ελεύθερου κράτους, να εγκαθιδρύσει αρχές και θεσμούς συναντούν ποικίλα εμπόδια, ενώ οι επιμέρους χειρισμοί του σε ζητήματα διάθεσης της εξουσίας αλλά και θέματα κοινωνικής πολιτικής προκαλούν διάφορες αντιδράσεις που φτάνουν μέχρι και τη δολοφονία του (1831).³ Η αναστάτωση που ακολουθεί δεν κατευνάζεται σημαντικά ούτε από την αναγνώριση του ελληνικού κράτους από τις Μεγάλες Δυνάμεις (1832) ούτε από την αναγγελία την ίδια χρονιά της εκλογής του Όθωνα ως πρώτου βασιλιά της Ελλάδας.⁴

Ο ερχομός όμως του ανήλικου ακόμη Όθωνα στην Ελλάδα (αρχές του 1833), εκτός από τη χαρά και τον ενθουσιασμό που προκαλεί, αποδεικνύεται ικανός να επιφέρει προσωρινή έστω ενότητα και ομόνοια.⁵ Ο ίδιος όμως, κυρίως στην περίοδο

τά την έναρξη όσο και κατά τη διάρκεια του Αγώνα. (Βλ. Clogg, Richard. *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*. Μτφρ. Ανδία Παπαδάκη. Αθήνα: Ιστορητής, 1995, σσ. 39-43, και Dakin, ό.π., σσ. 84-87). Δυστυχώς, αυτός ο «πατριασμός» κληροδοτήθηκε και στο νεότευκτο κράτος με όλες τις γνωστές συνέπειες για τη νεότερη ιστορία μας.

3. Clogg, ό.π., σσ. 46-48. Παρά τις καλές του προθέσεις, ο Καποδίστριας βρέθηκε στη δίνη της διαμάχης πολιτικών και στρατιωτικών και δεν κατάφερε τελικά να διευθετήσει με αποτελεσματικό τρόπο βασικά ζητήματα, όπως π.χ. αυτό των «εθνικών γαιών». Επιπλέον, εξαιτίας της έμφυτης αντιπάθειας που έτρεφε για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα δημιούργησε πολλούς και ισχυρούς εχθρούς. (Βλ. ακόμη Dakin, ό.π., σ. 103).

4. Η συνθήκη του 1832 ανάμεσα στη Βαυαρία και στις Προστάτιδες Δυνάμεις (Βρετανία, Γαλλία, Ρωσία), η οποία εγγυόταν την ύπαρξη της Ελλάδας ως ανεξάρτητου κράτους και την ασφάλεια των συνόρων της, επικύρωσε την εκλογή του δεκαπεντάχρονου Όθωνα και επέλεξε τρεις Βαυαρούς αντιβασιλείς που θα ασκούσαν την εξουσία στο όνομά του μέχρι την ενηλικίωσή του (βλ. Dakin, ό.π., σσ. 104-7).

5. Η ανάληψη της εξουσίας από τους Βαυαρούς σήμαινε στην πράξη και την καταβολή ενός σημαντικού δανείου που θα βοηθούσε στη λειτουργία του νεαρού κράτους. Ο τρόπος άσκησης όμως της διοίκησης από τους τρεις αντιβασιλείς ήταν σαφώς συγκεντρωτικός, ενώ είχε αποκλείσει την ελληνική ιθύνουσα τάξη από την εξουσία. Γι' αυτό και δεν έλειψαν οι αντιδράσεις από την αρχή ακόμη της Βαυαροκρατίας. Βλ. Πετρόπουλος, Ιωάννης, και Κουμαριανού, Αικατερίνη. «Περίοδος Βασιλείας του Όθωνος 1833-1862». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμος ΙΓ', σσ. 8-105. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977 (κυρίως σσ. 34-40), και Dakin, ό.π., σσ. 105-6.

της απόλυτης μοναρχίας του (1835-1844), δεν καταφέρνει να αποφύγει πολιτικές αθλιότητες και κακοδαιμονίες στο εσωτερικό, ούτε και να μείνει μακριά από διπλωματικές μηχανορραφίες.⁶ Η γενική δυσαρέσκεια που επικρατεί⁷ οδηγεί στην εξέγερση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843. Ο λαός απαιτεί Σύνταγμα και ο Όθωνας αναγκάζεται να δώσει όρκο για την τήρησή του (18 Μαρτίου 1844)⁸, εγκαινιάζοντας έτσι τη συνταγματική περίοδο της μοναρχίας του. Η πολιτική ζωή παρ' όλα αυτά δε μεταβάλλεται ουσιαστικά. Η αυταρχικότητα του πρωθυπουργού Ιωάννη Κωλέττη, κύριου εμπνευστή και θιασώτη της Μεγάλης Ιδέας, αποδυναμώνει την ισχύ του Συντάγματος που έχει ψηφιστεί. Διογκώνονται έτσι οι αντιδράσεις των Ελλήνων, απλού λαού και διανοουμένων ενάντια στη μοναρχία, οι οποίες οδηγούν στην έξωση του Όθωνα (1862).⁹

6. Ιδιαίτερα στο εσωτερικό το ζήτημα της διάθεσης των «εθνικών γαιών» παραμένει ουσιαστικά άλυτο, αφού ο Όθωνας τις κατανέμει άνισα προσδοκώντας υποστηρικτές του θρόνου (Clogg, ό.π., σ. 53). Παράλληλα, «η ύπαρξη μεγάλων σωμάτων ενόπλων ατάκτων» είναι σοβαρός αποσταθεροποιητικός παράγοντας για το νέο Βασίλειο. Αυτοί δεν ενσωματώνονται στις τάξεις του τακτικού στρατού, επιδίδονται στη ληστεία (κυρίαρχο κοινωνικό πρόβλημα του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα), ενώ πολλές φορές χρησιμοποιούνται από τους πολιτικούς για υποκίνηση ταραχών στα σύνορα με την Τουρκία ή για άσκηση πίεσης στους ψηφοφόρους (Στο ίδιο, σσ. 51-52). Διαφοριστικά είναι και όσα αναφέρει η Μαρία Κορασίδου στο βιβλίο της: *Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους: Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην Ελληνική Πρωτεύουσα του 19^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν. Γ., Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών), 1995, σσ. 19-23.

7. Dakin, ό.π., σ. 123, και Σβορώνος, ό.π., σ. 82.

8. Διαμαντούρος, Νικηφόρος. «Περίοδος Συνταγματικής Μοναρχίας». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΓ', σσ. 105-32. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977. Βλ. ακόμη: Clogg, ό.π., σ. 57.

9. Σβορώνος, *Επισκόπηση...*, ό.π., σσ. 84-86. Βλ. και: Δημητρακόπουλος, Οδυσσεύς. «Στροφή της Κυβερνητικής Πολιτικής προς την Εσωτερική Ανάπτυξη της Χώρας». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΓ', σσ. 194-99. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977.

Νωρίτερα, η πρωτεύουσα του Βασιλείου μεταφέρεται από το Ναύπλιο στην Αθήνα (1834-35), αλλά το νεοσύστατο κράτος δεν περιλαμβάνει στα στενά ακόμη όριά του μια μεγάλη μερίδα του ελληνισμού.¹⁰

Η μεταφορά της πρωτεύουσας αποτελεί και την κύρια αφορμή για να αναφανούν οι βαθιές μεταλλαγές της ελληνικής κοινωνίας,¹¹ αφού η αρχικά πολιτική αναταραχή αποκτά τώρα εμφανέστερο ταξικό χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά είναι η πλειονότητα του λαού κατά 95% αγροτικού και αναλφάβητου,¹² οι παλιοί αγωνιστές, οι απλοί πολίτες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους: από την άλλη, η ελιτίστικη μειοψηφία μιας αστικής τάξης (πρόκριτοι, μεγαλοκτηματίες, ευνοημένοι αγωνιστές) που ανδρώνεται μέχρι και τη δεκαετία του 1880 μέσα σε (και γύρω από) έναν κρατικό μηχανισμό ο οποίος διογκώνεται συνεχώς.¹³ Σ' αυτό συμβάλλει και η προηγούμενη εγκατάσταση ιδιαίτερα στην Αθήνα Ελλήνων που φοίτησαν στα Πανεπιστήμια του εξωτερικού αλλά και Φαναριωτών, γενικά δηλαδή ανθρώπων που έχουν ζήσει από κοντά τις αλλαγές οι οποίες συντελούνται στην Ευρώπη του και-

10. Το νεαρό κράτος περιλαμβάνει μόλις το 1/3 του ελληνικού πληθυσμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η πλειονότητα του ελληνισμού ζει γύρω από τα παράλια της θάλασσας του Μαρμαρά και κατά μήκος των δυτικών ακτών της Μ. Ασίας. (Για περισσότερα βλ. Clogg, *ό.π.*, σσ. 49-51). Το Βασίλειο περιλαμβάνει τη Στερεά Ελλάδα από την Άρτα ως τον κόλπο του Βόλου, τις Κυκλάδες και την Πελοπόννησο. Η Εύβοια είναι υπό τουρκική κατοχή, ενώ τα Επτάνησα προσαρτώνται το 1864 και η Θεσσαλία μόλις το 1881 (βλ. Σβορώνος, *ό.π.*, σ. 77, και Καρολίδης, Παύλος. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΗ'. Αθήνα: Κάκτος, 1993, σ. 55).

11. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή...*, *ό.π.*, σ. 83.

12. Στο ίδιο, σ. 18.

13. Στο ίδιο, σσ. 197-202. Ο Τσουκαλάς αναφέρεται στην «ουπεραστικοποίηση» του ελληνικού χώρου, η οποία συνίσταται κυρίως στη διώγκωση του πληθυσμού της πρωτεύουσας. Άλλοι μελετητές κάνουν λόγο για μια ιθύνουσα τάξη «ψευδοαστικού χαρακτήρα». Βλ. Φίλιας, Βασίλειος. «Κοινωνία». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Τόμ. ΙΓ', σσ. 448-54. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977.

ρού τους.¹⁴ Αυτοί θεωρούνται απαραίτητοι για την οργανωτική στήριξη της κρατικής μηχανής και καταλαμβάνουν σημαντικές θέσεις στη διοίκηση, αν και δεν αποκτούν ποτέ το κύρος της δυτικής αριστοκρατίας την οποία μιμούνται.¹⁵ Είναι, ωστόσο, ο τρόπος άνδρωσης αυτής της ελληνικής αστικής τάξης που θα συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της νεοελληνικής εθνικής συνείδησης.¹⁶

Τόσο η διόγκωση του κρατικού μηχανισμού όσο και η παράλληλη ανάπτυξη της ελληνικής αστικής τάξης γύρω απ' αυτόν θα ήταν αδύνατες χωρίς τη συμβολή του ελληνισμού της Διασποράς,¹⁷ και ιδιαίτερα αυτού της Κωνσταντινούπολης που υπήρξε η οικονομική πρωτεύουσα του ελληνισμού ολόκληρο το 19^ο αιώνα.

14. Κιουσοπούλου, Τόνια. «Η Ηλικία του Πολιτικού Προσωπικού στην Επανάσταση του 1821 και την Περίοδο του Καποδίστρια (1821-1832)». Στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Τόμ. Β', σσ. 649-655. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1986, σ. 655. Ενδιαφέροντα είναι και τα όσα αναφέρει ο Κ.Θ. Δημαράς για την έννοια της λέξης «Φαναριώτης» που έφτανε να σημαίνει: «τον οπαδό μεθόδων για την κατάληψη και την άσκηση της εξουσίας, αντιθέτων προς τα κοινά ηθικά μέτρα». Βλ. Δημαράς, Κ.Θ. *Ελληνικός Ρωμαντισμός*, Αθήνα: Ερμής, ²1985, σ. 222 κ.ε.

15. Ο Νάσος Βαγενάς στην «Εισαγωγή» του στο (ημιτελές) μυθιστόρημα του Ιάκωβου Πιτσιπού: *Ο Πίθηκος Ξοφθ ή Τα Ηθη του Αιώνας*. [Σύγγραμμα Πρωτοφανές] (1848). (Αθήνα: Νεφέλη, 1995), όπου παραθέτει και πλούσια βιβλιογραφία, διακρίνει τις δύο όψεις αυτού του μιμητισμού: τον «υπερευρωπαϊσμό», ως απερίσκεπτο παθηκισμό του Ευρωπαϊσμού, και τον «υπερρελληνισμό», ως αποθέωση της ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού (σσ. 16-17). Ο ήρωας του Ιάκωβου Πιτσιπού, Καλλίστρατος Ευγενίδης, είναι και «υπερευρωπαϊστής» και «υπερρελληνιστής» κατά ένα τρόπο κωμικοτραγικό (σσ. 104, 106-7). Βλ. ακόμη Πολίτης, Αλέξης. *Ρομαντικά χρόνια: Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Αθήνα: Μνήμων (Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού), 1993, σσ. 120-21.

16. Ο Ε. Μπαλούμης αναφέρει: «Ο αστικός χώρος της τότε πρωτεύουσας ήταν ένα μωσαϊκό προελεύσεων και προοπτικών, που αγωνιζόταν να ανεύρει την ταυτότητά του και να αυτοπροσδιορισθεί». Βλ. Μπαλούμης, Ε. *Ηθογραφικό Διήγημα: Κοινωνικοϊστορική Προσέγγιση*. Αθήνα: Χ. Μπούρας, χ.χ., σ. 12.

17. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή...*, ό.π., σ. 244. Ενώ μέχρι τα 1870-80 τα κεφάλαια που μεταβιβάζονται από το εξωτερικό προορίζονται για καταναλωτικές μόνο χρήσεις, από το 1875 και μετά αυξάνονται αυτά που διατίθενται για επενδύσεις. (Στο ίδιο, σ. 246).

Η ελληνική αστική τάξη της Διασποράς, στο σύνολό της σχεδόν, επιδίδεται σε εμπορικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερα σε αστικά κέντρα, όπως αυτά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Κωνσταντινούπολη - Σμύρνη), όπου δεν υπάρχει ντόπια αστική τάξη, πραγματικά η ελληνική αστική τάξη μεγαλουργεί.¹⁸ Χωρίς να αμφισβητεί τις δομές της χώρας που τη φιλοξενεί,¹⁹ επιδίδεται σε κάθε είδους δραστηριότητες.²⁰ Το γεγονός αυτό εξηγεί το μέγεθος του ελληνικού αστικού πληθυσμού της Διασποράς σε σύγκριση με αυτό του ανεξάρτητου βασιλείου²¹ αλλά και την άνθιση της εκπαίδευσης, η πορεία της οποίας συνεχίζεται απρόσκοπτα.²²

Μετά την έξωση του Όθωνα (1862), τα ηνία του (ανεξάρτητου) Βασιλείου αναλαμβάνει, με τη διαμεσολάβηση των Προστάτιδων Δυνάμεων, ο Δανός πρίγκιπας Γουλιέλμος-Γεώργιος Γλύξμπουργκ ως «Γεώργιος Α΄, Βασιλεύς των Ελλήνων» (1863-1913).²³ Το Σύνταγμα του 1864 που ακολουθεί, καθιερώνει το θεσμό της Βασιλευμένης Δημοκρατίας. Ωστόσο, παρά τις καλές συνθήκες που εξασφαλίζει το Σύνταγμα αυτό, παρά τη σχετική οικονομική πρόοδο που παρατηρείται – από την εποχή ακόμη του Όθωνα – και παρά τις επιδόσεις των Ελλήνων στους διάφορους τομείς του πολιτισμού, η Ελλάδα του 1863-64 δε διαφέρει σημαντικά από την Ελλάδα του 1833.²⁴ Ο Γεώργιος, εκτός από τα άλλα αιτήματα που διατυπώνει προς

18. Στο ίδιο, σ. 350.

19. Στο ίδιο, σ. 364. Διαφωτιστικά για τη στάση της Εκκλησίας, των προεστών των πόλεων και των πλούσιων εμπόρων απέναντι στην Υψηλή Πύλη είναι τα σχόλια του Κ.Θ. Δημαρά στα «Επιλεγόμενα» της έκδοσης του ανώνυμου έργου: *Ο Ρωσσοαγγλογάλλος* (Αθήνα: Πορεία, 1990, σσ. 33-34).

20. Στο ίδιο, σ. 449.

21. Στο ίδιο, σσ. 298, 300.

22. Στο ίδιο, σ. 450.

23. Σβορώνος, ό.π., σ. 96.

24. Dakin, *Η Ενοποίηση...*, ό.π., σσ. 147-53.

τις Προστάτιδες Δυνάμεις, ζητά οικονομική επιχορήγηση και απαιτεί επέκταση των συνόρων του Βασιλείου ως την Ήπειρο και τη Θεσσαλία.²⁵

Το ανεξάρτητο Βασίλειο πάντως αδυνατεί ακόμη να μορφοποιήσει με σαφήνεια την κοινωνική και οικονομική του φυσιογνωμία. Καθυστερεί σοβαρά στον τομέα της εκβιομηχάνισης, η οποία αρχίζει ουσιαστικά μετά το 1870.²⁶ Στην καθυστέρηση της εκβιομηχάνισης της χώρας αλλά και του εκσυγχρονισμού της αγροτικής παραγωγής, η οποία αποτελεί ουσιαστικά τη βάση της οικονομικής ζωής ολόκληρο το 19^ο αιώνα, συμβάλλει και το λεγόμενο Αγροτικό Ζήτημα, δηλαδή η κατανομή των «εθνικών γαιών» και οι συνέπειές της.²⁷

Οι τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, κατά τις οποίες παρατηρούνται κυρίως οι έντονες εσωτερικές αλλαγές του κράτους, σηματοδοτούνται από την εκσυγχρονιστική παρουσία του Χαρίλαου Τρικούπη και από την εναλλαγή του στην εξουσία με τον πολιτικό του αντίπαλο Θεόδωρο Δεληγιάννη. Κι αν ο πρώτος εκπροσωπεί μια εξευρωπαϊσμένη μορφή της πολιτικής, ο δεύτερος την επαναφέρει στην

25. Στο ίδιο, σ. 145. Όπως η προσάρτηση των Επτανήσων το 1864 και της Θεσσαλίας το 1881, κάθε επέκταση των συνόρων του ελληνικού κράτους δεν είναι αποτέλεσμα ενεργειών των Ελλήνων αλλά κατάληξη διπλωματικών ελιγμών των Εγγυητριών Δυνάμεων.

26. Παναγιωτόπουλος, Βασίλης. «Η Βιομηχανική Επανάσταση και η Ελλάδα, 1832-1871». π. *Ο Πολίτης*, 12 (Αύγ. – Σεπτ. 1977): 38-45. Βλ. ακόμη: Φύλιας, «Κοινωνία», ό.π., σσ. 452-53.

27. Ο Γιάννης Κορδάτος, όπως και άλλοι μελετητές του Αγροτικού Ζητήματος, πιστεύει ότι τα κτήματα των Τούρκων πέρασαν στα χέρια των προυχόντων και των κοτζαμπάσηδων και παρέμειναν σ' αυτούς ακόμη και μετά τον υποχρεωτικό αναδασμό στην αρχή της βασιλείας του Όθωνα. Βλ. Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του Αγροτικού Κινήματος στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1973, σσ. 77-79. (Βλ. ακόμη Μοσκόφ, Κ. *Εισαγωγικά στη Ιστορία του Κινήματος της Εργατικής Τάξης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1985, σσ. 112, 121). Για τα παρεπόμενα του Αγροτικού Ζητήματος βλ. Τσουκαλάς, ό.π., σσ. 181-96 (όπου υπάρχουν και κατατοπιστικοί πίνακες ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων). Βλ. και Κορασίδου, *Οι Άθλιοι των Αθηνών...*, ό.π., σσ. 23-56.

παραδοσιακή λειτουργία της.²⁸ Η πολεμική του Δεληγιάννη σε συνδυασμό με τη δυσβάσταχτη για τις μεσαίες τάξεις και το λαό οικονομική πολιτική του Τρικούπη και με τη δημοσιονομική του διαχείριση, υπονομεύουν και αποδυναμώνουν τελικά την όποια πρόοδο επιτυγχάνεται.²⁹ Μετά το θάνατο του Τρικούπη (1896) και την εθνική ήττα του 1897 (με τις τεράστιες και ποικίλες συνέπειες), τα βασικά ζητούμενα του ταλαιπωρημένου ήδη ελληνικού κράτους παραμένουν: οικονομική ανόρθωση και εθνική ολοκλήρωση.

Ο κοινωνικός μετασχηματισμός, που συνίσταται κυρίως στη μετάβαση από την αγροτιά στη μικροαστική μεταπρατική τάξη ή στη μεσαία αστική τάξη των πόλεων, αποτελεί ένα καθοριστικής σημασίας και ιδιαίτερης δυναμικής γεγονός στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα. Εξαρτώμενος από μια «προκαταβολική μαζική ιδεολογική δράση» περνάει αναπόφευκτα μέσα από ιδεολογικούς μηχανισμούς, όπως η Εκπαίδευση, επισημαίνει ο Κ. Τσουκαλάς.³⁰ Το Σχολείο δηλαδή, ως «ειδικευμένος» κοινωνικός μηχανισμός με δυνατότητες μεγαλύτερες από αυτές π.χ. της οικογένειας, επιφορτίζεται με την αρμοδιότητα μιας «ταξικής μετατόπισης»,³¹ ενός επιμερισμού των φορέων σε αντιπαραγωγικούς κλάδους. Υποθάλλει έτσι τον «παρασιτικό» χαρακτήρα των ντόπιων παραγωγικών δυνάμεων και αυξάνει τις δυνατότητες ελέγχου πάνω τους από τους νόμους και από τις διαδικασίες μιας μη ντόπιας καπιταλιστικής αγοράς.³² Ωστόσο, η καθυστέρηση ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων του ανεξάρτητου κράτους, ο βασικά αγροτικός χαρακτήρας της οικονομίας (η κύρια μορφή της οποίας είναι η οικογενειακή ή οικιακή, όπου και εξαντλούνται ουσιαστι-

28. Clogg, *Συνοπτική Ιστορία...*, ό.π., σ. 71. Κατατοπιστικότατο είναι και το βιβλίο της Γιολάντας Χατζή: *Στα Χρόνια του Τρικούπη* (Αθήνα: Κέδρος, 1977), που αναφέρεται με λεπτομέρειες σε όλες τις πτυχές της εποχής του Τρικούπη, αν και απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους.

29. Ο Δεληγιάννης λέγεται ότι είχε δηλώσει: «Πολεμώ στιδήποτε υποστηρίζει ο Τρικούπης» (βλ. Dakin, ό.π., σ. 217).

30. Τσουκαλάς, ό.π., σ. 25.

31. Στο ίδιο, σ. 141.

32. Στο ίδιο, σσ. 25-26.

κά οι οικονομικές λειτουργίες),³³ η έλλειψη κάθε σχολικής υποδομής και η ανυπαρξία διδακτικού προσωπικού, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του ελληνικού κράτους, συμβαδίζουν με μια Παιδεία υποχρεωτική, ευρωπαϊκού επιπέδου. Και ενώ κατά την ίδρυση του ανεξάρτητου κράτους η Εκπαίδευση βρίσκεται σχεδόν σε μηδενική βάση, η εξέλιξή της είναι γρήγορη και θεαματική.³⁴ Σ' αυτό συμβάλλει βέβαια και το ότι η οργάνωση και η λειτουργία της είναι από τις βασικές φροντίδες των πρώτων (πολιτικών και άλλων) ηγεσιών του ανεξάρτητου κράτους, αρχικά του Καποδίστρια και μετά του Όθωνα (Βαυαροί).

Από την έναρξη ακόμη του Αγώνα οι επαναστατημένοι Έλληνες συναισθάνονται το μέγεθος του προβλήματος της Εκπαίδευσης και τη σημασία της επίλυσής του για την εκπλήρωση των προσδοκιών τους. Η γενικότερη κατάσταση όμως, οικονομική και κοινωνική, δε φαίνεται να προεξοφλεί συστηματική θεραπεία. Η Β' Εθνική Συνέλευση του Άστρους (1823) αποφασίζει την εισαγωγή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου σε όλη την επικράτεια, ενώ πολλά αλληλοδιδασκτικά σχολεία λειτουργούν, παρά τα προβλήματα, με εξαιρετική επιτυχία και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των καιρών: στοιχειώδεις, βασικές γνώσεις για μια γρήγορη πνευματική αναγέννηση.³⁵ Τα δεδομένα όμως συνεχώς τροποποιούνται, ιδιαίτερα μετά τη λήξη του Αγώνα, και γίνεται φανερό πως χρειάζεται προσεκτικότερος σχεδιασμός και συστηματικότερη προσπάθεια.

Με την ανάληψη των καθηκόντων του (1828), ο Καποδίστριας καταβάλλει αμέσως προσπάθειες για τον καταρτισμό γενικού εκπαιδευτικού προγράμματος, ενώ αντιμετωπίζει τις οικονομικές δυσκολίες με τη βοήθεια Ελλήνων του εξωτερι-

33. Μοσκόφ, *Εισαγωγικά...*, ό.π., σ. 121, και Φίλιας, «Κοινωνία»..., ό.π., σσ. 450-51.

34. Τσουκαλάς, ό.π., σ. 391. Βλ. ακόμη: Λέφας, Χ. *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα, 1942, σσ. 10-11· Τζουμελέας, Σ.Γ., και Παναγόπουλος, Π.Δ. *Η Εκπαίδευσή μας στα Τελευταία Εκατό Χρόνια*. Αθήνα, 1933, σ. 5 κ.ε.

35. Κούκκου, Ελένη. «Η Παιδεία». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΒ', σσ. 587-93. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1975. (Βλ. ακόμη της ίδιας: *Ο Καποδίστριας και η Παιδεία 1827-1832. Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Αιγίνης*. Τόμ. Β'. Αθήνα, 1972).

κού αλλά και Φιλελλήνων.³⁶ Η επαφή με σύγχρονους παιδαγωγούς της εποχής του εμπνέουν την εκπαιδευτική του πολιτική.³⁷ Δίνει ιδιαίτερο βάρος στη θεμελίωση της Στοιχειώδους Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, την οποία θεωρεί «πρωταρχικής σημασίας» χωρίς να υποτιμά όμως τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης.³⁸ Στον Καποδίστρια εξάλλου ανήκει και η ιδέα ίδρυσης Πανεπιστημίου στην Ελλάδα, η λειτουργία του οποίου εγκαινιάζεται τελικά το 1837 από τον Όθωνα.

Στη νομοθεσία για την Εκπαίδευση, κατά τη βασιλεία του Όθωνα, ανιχνεύεται ο απόηχος των φιλανθρωπικών κινημάτων της εποχής στη Δυτική Ευρώπη. Η αποκοπή και απομόνωση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης από τη Γενική συνάδει με τον προορισμό του Δημοτικού Σχολείου που είναι να προσφέρει «μόνο τις βασικές γνώσεις στη μεγάλη μάζα του λαού, η οποία θα έμενε έτσι κοινωνικο-οικονομικά ανεξέλεγκτη».³⁹ Τα θέματα της Εκπαίδευσης αντιμετωπίζονται συγκεντρωτικά, τεχνοκρατικά και υπό το πρίσμα μικροκομματικών οφελών⁴⁰ από τις κυβερνήσεις που εναλλάσσονται στην εξουσία. Και είναι τέτοιες επιλογές και πρακτικές που θα κατατυραννήσουν την ελληνική εκπαίδευση και τον ελληνικό λαό για περισσότερα από εκατό χρόνια. Η ιδέα του «καινούργιου σχολείου» θα ανεξαρτητοποιηθεί ου-

36. Κούκκου, «Η Παιδεία», ό.π., σ. 589.

37. Χατζηστεφανίδης, Θεοφάνης Δ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμας, 1986, σσ. 44-45. (Βλ. ακόμη Ληξουριώτης, Γιάννης Δ. *Κοινωνικές και Νομικές Αντιλήψεις για το Παιδί τον Πρώτο Αιώνα του Νεοελληνικού Κράτους*, Αθήνα: Δωδώνη, 1986, σσ. 55-56 κ.ε.).

38. Σε επιστολή του προς τον Eynard, τον Ελβετό τραπεζίτη και φίλο του, αναφέρει: «Είμαι αποφασισμένος να στηρίξω την επανόρθωσιν της Ελλάδος εις δύο μεγάλας βάσεις, την εργασίαν και την στοιχειώδη εκπαίδευσιν». (Βλ. Κούκκου, «Η Παιδεία, ό.π., σ. 589). Ας μην ξεχνούμε και τη μεγάλη σημασία του Ορφανοτροφείου της Αθήνας, που συνδύαζε «ελληνικά μαθήματα» και «πολλά χειροτεχνεία» (εργαστήρια), και το οποίο ο Καποδίστριας ίδρυσε αμέσως μόλις ανέλαβε τα καθήκοντά του (1828).

39. Δημαράς, Αλέξης. «Εκπαίδευση». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΒ', σσ. 484-91. Αθήνα: Εκδοτική, 1977.

40. Στο ίδιο, σ. 491.

σιαστικά από τις πολιτικές εξελίξεις και τις στενές επιλογές από τη δεκαετία του 1880 και πέρα, και ιδιαίτερα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

3.2. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης

Γίνεται φανερό, από τα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, ότι η Εκπαίδευση των πρώτων δεκαετιών του ανεξάρτητου κράτους (αλλά και μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα) βρίσκεται κάτω από τον απόλυτο έλεγχο του κράτους, των επιλογών δηλαδή των κυβερνώντων, ότι χαλιναγωγείται από μια μορφή πολιτικού συγκεντρωτισμού και ότι είναι προσανατολισμένη κυρίως στις απαιτήσεις των κοινωνικών ομάδων που κυριαρχούν.⁴¹ Έχει ιδιαίτερη σημασία πάντως, όχι τόσο ως αφετηρία αλλά κυρίως ως κατάληξη των εκπαιδευτικών επιλογών και των διδακτικών πρακτικών αυτής της περιόδου, αυτό που ο Μπ. Νούτσος ονομάζει «μεταφορικά σχήματα» για το παιδί(-μαθητή) στη νεοελληνική παιδαγωγική σκέψη.⁴² Με άλλα λόγια, η εικόνα, (ή καλύτερα η αντίληψη για την οντότητα) του παιδιού-μαθητή και των δύο φύλων ως αντικειμένου-αποδέκτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται ότι είναι καθοριστική τόσο για το ύφος όσο και για την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας, έτσι όπως αυτή στοιχειοθετείται μέσα από νομοθετικές ρυθμίσεις και κυβερνητικές προθέσεις παιδαγωγικής έστω έμπνευσης.⁴³ Όπως σημειώνει ο Νούτσος:

41. Δημαράς, Αλέξης. «Εκπαίδευση». Στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΔ', σσ. 409-13. Αθήνα: Εκδοτική, 1977.

42. Νούτσος, Μπάμπης. «Οι Παρομοιώσεις για το Παιδί στη Νεοελληνική Παιδαγωγική». Στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Τόμ. Β'. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν. Γ.), 1986, σ. 454.

43. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γιάννης Δ. Ληξουρώτης: «Η νέα κοινωνία που σχηματίζεται "πιστεύει στο παιδί", στηρίζει σ' αυτό τις ελπίδες της για την αναγέννηση του ελληνισμού». Βλ. Ληξουριώτης, *Κοινωνικές...*, ό.π., σ. 35 κ.ε. (Βλ. ακόμη: Δημαράς Κ.Θ. *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής, ⁴1985, σ. 315).

*«Αν και τα μεταφορικά σχήματα παιδί-πηλός, παιδί-μάρμαρο, παιδί-σφουγγάρι... κυριαρχούν στη νεοελληνική παιδαγωγική σκέψη όλο το δέκατο ένατο αιώνα ως την εποχή του Γληνού, αυτό δε σημαίνει πως αυτές οι παρομοιώσεις απορρέουν ή εντάσσονται στις ίδιες θεωρητικές αντιλήψεις για την αγωγή και την εκπαίδευση».*⁴⁴

Σε κάθε περίπτωση το παιδί αντιμετωπίζεται ως «homunculus», άποψη που ουσιαστικά ταυτίζει τη φύση του με τη φύση του ανθρώπου γενικά, και θα παραχωρήσει τη θέση της στην «πειραματική παιδαγωγική» μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.⁴⁵

Μέχρι και το 1840 οι απόψεις της νεοελληνικής παιδαγωγικής είναι θέσεις της φιλελεύθερης δυτικοευρωπαϊκής παιδαγωγικής που εμπνέεται από τις ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Από το 1840 και μετά, η παιδαγωγική σκέψη στην Ελλάδα θα απορροφηθεί από την κυρίαρχη ελληνοχριστιανική ιδεολογία, για λόγους που συνδέονται με τις δομές και κυρίως με τις ανάγκες της νεόκοπης κρατικής μηχανής⁴⁶. Είναι ενδεικτικό ότι μέχρι και τη δεκαετία του 1880 σκοπός του Δημοτικού Σχολείου εξακολουθεί να είναι η ηθική και θρησκευτική μόρφωση των μαθητών, ενώ είναι δεδομένος ο διαχωρισμός των φύλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Από το 1825 ο Α. Κοραΐς διακηρύσσει την πίστη του στη γενίκευση της Εκπαίδευσης για τα δύο φύλα. Ο θεσμός των αλληλοδιδασκτικών σχολείων εξάλλου, από τα χρόνια ακόμη του Αγώνα, συμπεριλαμβάνει και τα κορίτσια, ενώ το 1834 κατοχυρώνεται νομοθετικά το δικαίωμα της Ελληνίδας να συμμετέχει στην Πρωτο-

44. Στο ίδιο, σ. 451.

45. Στο ίδιο, σ. 454. Γενικά, ο 19^{ος} αιώνας δε “διαδήλωνε” το ενδιαφέρον του για τα παιδιά και τους νέους, όπως ο 20^{ος}. Βλ. Σοφιανός, Κώστας. *Το Νομικό Καθεστώς της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας 1833-1900*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1988, σ. γ’.

46 Στο ίδιο, σσ. 452-53. Είναι αξιοσημείωτο ότι η ιδεολογία αυτή δε θα εκτοπισθεί ακόμη και από τις φιλελεύθερες αστικές αντιλήψεις πολύ αργότερα.

βάθμια Εκπαίδευση.⁴⁷ Μολαταύτα, λεκτικές διαφοροποιήσεις του τύπου: «ανατροφή των κορασίων» και «δημοσία εκπαίδευσις των αρρένων», καταδεικνύουν την απόσταση των λόγων και των ιδεών από τις πράξεις.⁴⁸

Τα δεδομένα αλλάζουν ελάχιστα κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα. Ακόμη και στα νομοσχέδια της κυβέρνησης Τρικούπη η Εκπαίδευση των κοριτσιών εξακολουθεί να είναι υποβαθμισμένη,⁴⁹ ενώ μέχρι και την εκπονή του 19^{ου} αιώνα (1893) πρέπει να είναι προσαρμοσμένη «προς τας εκάστοτε προφαινομένας ψυχικάς τε και σωματικάς δυνάμεις, άμα δε αφισταμένη του φύλου και του προορισμού αυτών».⁵⁰

Η ιδεολογική βάση όλων αυτών, ακόμη και αν λάβουμε υπόψη μας την αλλαγή στάσης απέναντι στο παιδί κάποιων μεμονωμένων ατόμων, ιδιαίτερα λογοτεχνών, δείχνει να είναι κυρίαρχη κατά το 19^ο αιώνα. Κι ενώ βέβαια θα μπορούσε μερικώς έστω να δικαιολογηθεί από τον ασταθή χαρακτήρα των διαδικασιών της εκπαιδευτικής και κρατικής γενικότερα πολιτικής της μετεπαναστατικής Ελλάδας – ή από το ότι οι σκοποί της αγωγής επηρεάζονται από τα κοινωνικο-πολιτικά και οικονομικά δεδομένα της κάθε εποχής και αποβλέπουν στην ομαλότερη ένταξη του ατόμου-μαθητή στη συγκεκριμένη κοινωνία και εποχή – είναι καθοριστικό το γε-

47. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδήρούλα. «“Φρονίμους Δεσποινίδας και Αρίστας Μητέρας”». Στόχοι Παρθεναγωγείων και Εκπαιδευτική Πολιτική στον 19^ο Αιώνα». Στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας...*, ό.π., σσ. 479-96. [Βλ. της ίδιας: *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., 1986].

48. Στο ίδιο, σσ. 487-89. Η εκπαίδευση των κοριτσιών είναι υποταγμένη στην κρατούσα αντίληψη για την ηθική ακεραιότητα και το ρόλο της γυναίκας, ως νοικοκυράς και μητέρας, και γι’ αυτό «υποβαθμισμένη και στα χρόνια φοίτησης και στο περιεχόμενο των σπουδών». Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί προνόμιο ενός μικρού αριθμού κοριτσιών κατά το 19^ο αιώνα, ενώ οι απόφοιτες των Παρθεναγωγείων, όπου και όπως αυτά λειτουργούν, δεν έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν στα Πανεπιστήμια. Ακόμη και η Επαγγελματική Εκπαίδευση των γυναικών-εκπαιδευτικών είναι υποβαθμισμένη, ενώ στην καλύτερη περίπτωση αφήνεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία (π.χ. «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία»).

49. Στο ίδιο, σ. 490.

50. Στο ίδιο, σ. 494.

γονός ότι η μόρφωση θεωρείται περισσότερο αυτοσκοπός παρά παράγοντας που συμβάλλει στην ενεργοποίηση της ατομικής δυναμικής μέσα στην κοινωνία. Και όταν διαπιστώνουμε ότι το σχολείο αδυνατεί τελικά να ανταποκριθεί στα ελληνικά κοινωνικά δεδομένα, τα οποία γίνονται ολοένα και πιο πολύπλοκα, τότε κατανοούμε την αρνητική σημασία της εκπαιδευτικής στασιμότητας.

Και τα παραπάνω πάντως δε θα πρέπει να θεωρηθούν άσχετα με το γεγονός ότι η αναγνώριση και η “στήριξη” του νεαρού κράτους από τις Μεγάλες Δυνάμεις εξυπηρετεί δικές τους διπλωματικές ισορροπίες και όχι τα ελληνικά συμφέροντα.⁵¹ Μια τέτοια “στήριξη” ανταλλάσσεται κατά κάποιον τρόπο με την οριοθέτηση των συνόρων του ελληνικού κράτους από τις Δυνάμεις αυτές, με την επιβολή του συστήματος διακυβέρνησης, με την εγκαθίδρυση των πολιτειακών και των άλλων θεσμών, χωρίς να λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η νεοελληνική πραγματικότητα και οι ανάγκες της.⁵²

Το οδυνηρότερο πάντως δεν είναι ότι οι ξένες δυνάμεις ορίζουν τους πολιτειακούς θεσμούς, και κατευθύνουν τις εσωτερικές πολιτικές επιλογές· είναι κυρίως ότι κρατούν τους «απελεύθερους» Έλληνες δέσμιους ενός οράματος ελευθερίας υπό όρους, στα πλαίσια ενός κρατικού οργανισμού που δομείται σύμφωνα με δυτικά ή δυτικότερα πρότυπα. Κι όσο κι αν πιστεύουν οι πολίτες του νεαρού κράτους ότι ζουν την ελευθερία τους ως πραγματική κατάσταση, συνειδητοποιούν σταδιακά ότι πρόκειται μόνο για ψευδαίσθηση. Παρά την ενεργητικότερη συμμετοχή τους

51. Δεν είναι τυχαίο μάλλον ότι το εγγυητικό καθεστώς των ξένων δυνάμεων τελειώνει μόλις το 1923 (Clogg, *Συνοπτική Ιστορία...*, ό.π., σ. 63). Χαρακτηριστικό όσο και ενδεικτικό της “φιλοσοφίας” των ξένων δυνάμεων, παρά την αδυναμία ακριβούς προσδιορισμού του χρόνου και του τόπου συγγραφής και κυκλοφορίας του κειμένου του, είναι *Ο Ρωσσοαγγλογάλλος* ανώνυμου συγγραφέα (κριτική έκδοση με επλεγόμενα του Κ.Θ. Δημαρά. Αθήνα: Πορεία, 1990). Ο Δημαράς τοποθετεί το κείμενο αυτό μαζί με τον *Ανώνυμο* (1789), την *Ελληνική Νομαρχία* (1806) και το φυλλάδιο *Κρίτωνος Στοχασμοί* (1819), στην ομάδα των ανώνυμων εκείνων κειμένων τα οποία εκφράζουν τις ριζοσπαστικές τάσεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

52. Beaton, Roderick. *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία: Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992*. Μτφρ. Ευαγγελία Ζουργού-Μαριάννα Σπανάκη. Αθήνα: Νεφέλη, 1996, σσ. 48-50.

στη διακυβέρνηση του κράτους, που τους εξασφαλίζουν τα νέα Συντάγματα, στην ουσία είναι αποκλεισμένοι εξαιτίας του ότι κάθε πρόσβαση που έχουν σ' αυτήν περνά μέσα από τους μηχανισμούς ενός ασταθούς, υποτελούς και ανώμαλου λειτουργικά κράτους. Ο Mario Vitti παρατηρεί εύστοχα:

*«Βαθμηδόν, καθώς η ανεξαρτησία από ιδέα μετασχηματίζεται σε συγκεκριμένη πραγματικότητα και ιδίως καθώς σταθεροποιούνται οι δομές του ανεξάρτητου κράτους, το ιδεώδες που είχε εμπνεύσει τον αγώνα για τον ένα ή τον άλλο λόγο εξασθενίζει και μαζί του εκλείπει και ο δημιουργικός ενθουσιασμός που είχε επιφέρει και είχε διατηρήσει την ενότητα των συνειδήσεων. [...] η κρατική υπόσταση προϋποθέτει ιδανικά, που τώρα καθορίζονται προγραμματικά, υπόκεινται σε προτεραιότητες σκοπιμότητας και επιβάλλονται στο σύνολο των πολιτών με τη βοήθεια των ελεγχόμενων μηχανισμών».*⁵³

Όλα αυτά, εκτός από το ότι καλλιεργούν συναισθήματα απογοήτευσης, διάψευσης και ματαιώσης, λειτουργούν και ως θεμελιώδεις παράγοντες διαμόρφωσης του πολιτειακού αλλά και του πολιτισμικού μέλλοντος των Ελλήνων του 19^{ου} αιώνα. Ανεξάρτητα από γενικότερες ή επιμέρους ιστορικές και κοινωνιολογικές παρατηρήσεις, τα ιστορικά γεγονότα και τα κοινωνικά δεδομένα που προσπαθήσαμε να περιγράψουμε μέχρι τώρα συνιστούν την πραγματική βάση ερμηνείας του ελληνικού 19^{ου} αιώνα. Αυτά προσδιορίζουν και την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία δημιουργούν οι Έλληνες λογοτέχνες και διαμορφώνονται οι αναγνώστες τους.

3.3. Λογοτεχνική ατμόσφαιρα και δημιουργοί

Προκειμένου να σκιαγραφήσει κανείς το λογοτεχνικό πλαίσιο του ελληνικού 19^{ου} αιώνα, αφού βέβαια συνεκτιμήσει τα ιστορικά γεγονότα και τα κοινωνικά δε-

53. Vitti, Mario. *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μυρσίνη Ζορμπά. Αθήνα: Οδυσσέας, ²1987, σ. 200.

δομένα της εποχής έτσι όπως αυτά έχουν εκτεθεί μέχρι τώρα, καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλα ζητήματα.

Πρωταρχικά, η έστω και θεωρητική συνεύρεση των ιστορικών στιγμών με τα λογοτεχνικά δημιουργήματα εμβαπτίζεται αναπόφευκτα μέσα στην προβληματική που έχει αναπτυχθεί για τους όρους και τα όρια περιγραφής της λογοτεχνικής ζωής, της λογοτεχνικής δημιουργίας και της πρόσληψής της μέσα σε ένα καθορισμένο από ιστορικές συνθήκες πλαίσιο. Επιπλέον, ο βαθμός της συναίρεσης των εννοιών «ιστορία» και «λογοτεχνία» σε όρους όπως «Λογοτεχνική Ιστορία» ή «Ιστορία Λογοτεχνίας» – η διάκρισή τους εξάλλου έχει αποδειχτεί δύσκολη αν όχι ανώφελη⁵⁴ – εξαρτώνται κάθε φορά από το πώς αντιλαμβανόμαστε και από το πόσο αξιοποιούμε «τον ιστό των αλληλεξαρτήσεων, που συνδέουν τα κείμενα τόσο μεταξύ τους όσο και με το σύνολο της πνευματικής παραγωγής και του πολιτισμού, στον οποίο ανήκουν».⁵⁵ Η ιστορικότητα που προσδίδεται έτσι στη λογοτεχνική γραφή είναι ένα χαρακτηριστικό που, όπως θα διαπιστώσουμε, εντοπίζεται στη λογοτεχνική παραγωγή και θεωρία του (ελληνικού) 19^{ου} αιώνα. Στη διαπίστωση αυτή φαίνεται ότι

54. Περισσότερα για τη διάκριση και το περιεχόμενο των όρων βλ. Moisan, Clément. *Η Λογοτεχνική Ιστορία*. Μτφρ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1992, σσ. 7-29. Βλ. ακόμη Delcroix, Maurice, και Hallyn, Fernand *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας: Μέθοδοι του Κειμένου*. Μτφρ. Ι. Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 1997, σσ. 268-78 (κυρίως). Για τον Κ.Θ. Δημαρά οι όροι «Ιστορία των Γραμμάτων» και «Ιστορία της Παιδείας» είναι «επάλληλοι» με αυτόν της «Ιστορίας της Λογοτεχνίας» (βλ. Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Ίκαρος, 8^η 1987, σ. θ'). Χρήσιμο βοήθημα για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αναφέρονται στην πραγματικότητα η Ιστορία και η μυθοπλασία, όπως επίσης και για τη σχέση αφηγηματικότητας και χρονικότητας, είναι το βιβλίο του Paul Ricoeur: *Η Αφηγηματική Λειτουργία*. Μτφρ. Βαγγέλης Αθανασόπουλος. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1990. Αντιπροσωπευτικό της σύγχρονης προβληματικής για τη Λογοτεχνική Ιστορία είναι και το βιβλίο του David Perkins: *Is Literary History Possible?* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1992 (ιδιαίτερα σσ. 175-86 που αναφέρονται στις λειτουργίες της Λογοτεχνικής Ιστορίας).

55. Έτσι ορίζει την Ιστορία της Λογοτεχνίας ο Roderick Beaton στο: *Εισαγωγή στην Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία*, ό.π., σ. 18.

βρίσκεται η απάντηση στο κρίσιμο ερώτημα για τη φύση της Λογοτεχνίας, αφού η Ιστορία συλλαμβάνοντας τη γραφή «ενεργοποιείται μέσα στην επικαιρότητα του νοήματος που εκφέρει η Λογοτεχνία».⁵⁶

Η εμφανής αλληλοσυσχέτιση των στοιχείων που συνιστούν τη Λογοτεχνική Ιστορία, ίσως μας στερεί την ευκαιρία να θεωρήσουμε, όπως ο T.S. Eliot, τη λογοτεχνία μη ιστορικά, από την άποψη της αιωνιότητας, ώστε να δομήσουμε γενικά συμπεράσματα γι' αυτήν.⁵⁷ Ωστόσο, αν δεχτούμε ότι η Λογοτεχνική Ιστορία είναι τελικά «μια ιστορία που την αφηγούνται και μια ιστορία που αφηγείται, μια ιστορία που αντανακλάται και μια ιστορία που αντανακλά»⁵⁸, και αν απαλλαγούμε από την τάση απλής παράθεσης ονομάτων και ημερομηνιών, τότε ερχόμαστε πιο κοντά σε μια «άλλη» ιστορία: αυτήν που βασίζεται «στη λογοτεχνική παραγωγή και στη λογοτεχνική πρόσληψη»,⁵⁹ και αποτελεί μία από τις φιλοδοξίες αυτής της εργασίας. Θεωρώντας το όλο ζήτημα σ' αυτήν στη βάση αυτή, από τη μια δεν υποτιμούμε την Ιστορία ως γνώση και υπόβαθρο και από την άλλη δεν εγκλωβίζουμε τη Λογοτεχνία, ως εμπειρία των αποδεκτών της, σε ιστορικά δεδομένα, παρά τη συγχρονική εξέταση δομών και λειτουργιών και των δύο. Εξάλλου, είναι πια κοινή θέση ότι η λογοτεχνική παραγωγή, στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα ιδιαίτερα, είναι ένα ασφαλές μέσο ελέγχου των ιστορικών ευρύτερα και των κοινωνικών στενότερα αντιστοιχιών της.

Αναδιατυπώνοντας τα παραπάνω και ερχόμενοι πιο κοντά στα δικά μας και στους σκοπούς αυτής της εργασίας, που φυσικά δεν είναι να διαλύσουν τη σύγχυση σχετικά με ζητήματα Λογοτεχνικής Ιστορίας, ας αποτολμήσουμε μια πιο συγκεκρι-

56. Delcroix και Hallyn, *Εισαγωγή...*, ό.π., σ. 270.

57. Wilson, Edmund. *Η Ιστορική Ερμηνεία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Σπύρος Ηλιόπουλος. Αθήνα: Πλέθρον, 1992, σ. 31.

58. Moisan, *Η Λογοτεχνική...*, ό.π., σ. 7. Βλ. ακόμη: Eliot, T.S. «The Function of Criticism». Στο *20th Century Literary Criticism: A Reader*, edited by David Lodge, σσ. 77-84. London and New York: Longman, ⁶ 1992.

59. Στο ίδιο, σ. 72.

μένη διατύπωση απορηματικού ωστόσο χαρακτήρα: οι κοινωνικές και πολιτικές παράμετροι της οργάνωσης του νεοϊδρυμένου κράτους είναι εκείνες που καθορίζουν κάθε λογοτεχνική δραστηριότητα, είτε ως πρόθεση είτε ως πραγμάτωση, ή μήπως η λογοτεχνία και οι δημιουργοί της έρχονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των καιρών και στις προσδοκίες των πολιτών του (απελεύθερου) κράτους, προκειμένου να συμβάλουν αποτελεσματικότερα στη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής συνείδησης και να πλαισιώσουν κάθε προσπάθεια εθνικής ή κρατικής συγκρότησης; Γιατί, αν σκεφτούμε την κατάσταση της μετεπαναστατικής Ελλάδας – όταν δίπλα στην καταστροφή, στη δυστυχία, στη φτώχεια και στην ανησυχία που εμπνέεται από την πολιτική ζωή και την εμπνέει, «πυκνώνει μια δυσανάλογα έντονη πνευματική και λογοτεχνική δραστηριότητα»⁶⁰ – η διαλεκτική που συνιστά ο παραπάνω διαζευτικός συλλογισμός αποσείει τελικά τον ψευδοδιλημματικό χαρακτήρα, που για μια στιγμή φαίνεται να έχει, υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα των ζητημάτων που αναφύονται και απαιτεί βαθύτερη μελέτη ενδείξεων και δεδομένων.

3.3.1. Το λογοτεχνικό κλίμα της εποχής - Γενικά χαρακτηριστικά και τάσεις - Ρομαντισμός

Η διάκριση σε προεπαναστατική και μετεπαναστατική Ελλάδα, στο επίπεδο της πολιτικής ιστορίας, είναι βέβαια αναγκαία· προκειμένου όμως για τη λογοτεχνία, αλλά και για την πνευματική κίνηση γενικότερα, στην ελληνική επικράτεια το 19ου αιώνα παρόμοιες διακρίσεις δε χρειάζεται (ή δεν πρέπει) να είναι τόσο χρονολογικές όσο «ειδολογικές». Ο Κ.Θ. Δημαράς υποστηρίζει:

«...μέσα στον αιώνα παρουσιάζονται κάποιες βαθιές τομές, της πολιτικής ή της πνευματικής ιστορίας, που επιβάλλουν απαραίτητα αντίστοιχες δια-

60. Πολίτης, Λίνος. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ. Ί. Ε. Τ., ⁵1989, σ. 168.

κρίσεις: πριν από την Επανάσταση και στην Επανάσταση επάνω το πνεύμα που πρωτανεύει στην λογοτεχνία μας είναι ακόμη το πνεύμα του περασμένου αιώνα, του δέκατου όγδοου [...] πάντως τα χρόνια αυτά δεν ανήκουν ειδολογικά στον ΙΘ΄ αιώνα. Και πάλι, πενήντα χρόνια αργότερα, γύρω στα 1880, παρατηρείται μια βαθειά μεταβολή στα γράμματά μας, που παρατείνεται πολύ μέσα στον εικοστό αιώνα, έτσι ώστε τα είκοσι χρόνια που ακολουθούν, 1880 με 1900, να συνδέονται πολύ περισσότερο με τα επόμενά τους παρά με τα προηγούμενά τους. Πενήντα χρόνια, λοιπόν, κρατάει ακριβώς αυτός ο αιώνας, από το 1830, δηλαδή, ως τα 1880».⁶¹

Οι χρονικοί περιορισμοί που θέτει ο Δημαράς δε μειώνουν καθόλου τη σημασία της χρονικής διήθησης και συνέχειας των πνευματικών γεγονότων. Θα λέγαμε μάλιστα ότι προσπαθεί να τιθασει το υλικό του, για να εμβαθύνει περισσότερο στην ουσία του. Έτσι επιχειρεί να επιβάλει περιορισμούς και στο “χώρο”⁶² της ελληνικής λογοτεχνίας του 19^{ου} αιώνα, διακρίνοντας τη λογοτεχνική παραγωγή ελληνικών περιοχών αποσπασμένων (απελευθερωμένων) από την τουρκική επικράτεια από εκείνη των υποταγμένων ακόμη στην Οθωμανική Αυτοκρατορία.⁶³ Ξεχωριστή μνεία κάνει για τη λογοτεχνία στα Επτάνησα, όπου υπήρχε συνεχής λογοτεχνική παράδοση, θεωρώντας ότι αυτή πρέπει να εξεταστεί με τα δικά της κριτήρια.⁶⁴ Το

61. Δημαράς, Κ.Θ. *Ελληνικός Ρωμαντισμός*. Αθήνα: Ερμής, ⁵1987, σ. 168.

62. Η σχέση που υπονοεί ο Δημαράς μεταξύ λογοτεχνικού χρόνου και τόπου είναι κοντινή στην έννοια που δίνει ο Μ.Μ. Βάκχτιν στον όρο «χρονότοπος» («χρόνοπορ»): εσωτερική σύνδεση ή δυνατότητα εσωτερικής σύνδεσης χρονικών και τοπικών σχέσεων που εκφράζονται «καλλιτεχνικά» στη λογοτεχνία. (Bakhtin, M.M. *The Dialogic Imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist, and edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, σ. 85). Νωρίτερα, το 1943, ο Δημαράς στο *Δοκίμιο για την Ποίηση* (Αθήνα: Νεφέλη 1990, σ. 87) αναφέρει: «η ιστορική στιγμή [...] είναι το σημείο όπου τέμνεται ο χώρος και ο χρόνος ενός έργου».

63. Και είναι σαφές που αναφέρεται μ’ αυτή τη διάκριση (Αθήνα-Κωνσταντινούπολη). Δημαράς, *Ελληνικός Ρωμαντισμός*, ό.π., σ. 168.

64. Στο ίδιο. Περισσότερα για τα προσδιοριστικά στοιχεία της «ετερονομίας» της Επτανησιακής Ποίησης βλ. και Vittì, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, ό.π., σσ. 237-58.

κέντρο βάρους της γραφής του, ωστόσο, εντοπίζεται στα δύο κύρια εσωτερικά χαρακτηριστικά του «μικρού αιώνα», όπως ονομάζει την περίοδο 1830-1880: στην καθαρεύουσα και στο Ρομαντισμό. Τονίζει τη «σύμπτωση ανάμεσα σε καθαρεύουσα και σε ρομαντισμό» και αποδίδει σ' αυτόν το «μικρό αιώνα» τα χαρακτηριστικά «μιας ακέριας λογοτεχνικής εποχής». Αναφέρεται έτσι σε περίοδο προπαρασκευής, που ταυτίζει με την περίοδο του Αγώνα, μιλά για εξόρμηση μέχρι τα 1850 και για ακμή μέχρι τα 1880.⁶⁵

Ο πόθος των Ελλήνων για την απελευθέρωσή τους από τους Τούρκους προεπαναστατικά, ο αγώνας τους κατά τη διάρκεια της Επανάστασης, αλλά και η μη συνειδητοποίηση του άδηλου μέλλοντός τους συμβαδίζουν με ένα αίτημα ανανέωσης της τέχνης και της αισθητικής. Το αίτημα αυτό, σημειώνει ο Κ.Θ. Δημαράς, δεν πρέπει να ιδωθεί αυτόνομα και ξεκομμένα αλλά μέσα σε ένα «γενικό σύστημα», μια «ακέρια κοσμοθεωρία», όπου υπάρχει ως άποψη ή ως απήχηση της ελληνικής επαναστατημένης ψυχής η έκφραση της νοσταλγίας για την επιστροφή στην προγονική δόξα. Μια τέτοια έκφραση βέβαια, παρατηρεί εύστοχα ο Δημαράς, είναι απόρροια μιας κλασικιστικής αισθητικής, αφού επενδύει (και) στην επαναφορά της αρχαίας γλώσσας, προκειμένου να πετύχει «την επάνοδο σε μια παιδεία αντάξια της προγονικής».⁶⁶

Η παρατήρηση αυτή του Δημαρά συμπορεύεται ουσιαστικά με τη διαπίστωση του Παλαμά, ο οποίος αναφερόμενος στους ποιητές της πρώτης μετεπαναστατικής γενιάς – όπως ο Γεώργιος Ζαλοκώστας, ο Γεώργιος Παράσχος, ο Δημοσθένης Βαλαβάνης, ο Αχιλλεύς Παράσχος, από τους ντόπιους, ή ο Αλέξανδρος Σούτσος, ο Παναγιώτης Σούτσος και ο Αλέξανδρος Ρίζος-Ραγκάβης από τους Φαναριώτες, για να αναφέρουμε μόνο κάποια ονόματα, το έργο των οποίων τροφοδοτεί ο Αγώνας είτε άμεσα ως βίωμα είτε έμμεσα ως μνήμη – σημειώνει:

65. Δημαράς, ό.π., σσ. 168-69.

66. Στο ίδιο, σ. 172.

«Προ της μεγαλοπρεπούς εικόνας, της μόλις εκ του μεγάλου πολέμου ανακυπτούσης Πατρίδος, οι ποιηταί της εποχής εκείνης μεγαλοπρεπές εξέχυσαν το άσμα των, ευρείς τας πτήσεις, πλήρεις ενθουσιασμού και αισθήματος και φρονήματος, αλλά εν τη σπουδή αυτών – τότε δε τα πάντα μετά σπουδής εκανονίζοντο και συνεπληρώνούντο – να προσφέρωσι εις το έθνος γλώσσαν και ποίησιν, θεραπεύσαντες γλώσσαν τεχνικήν, μη απορρέουσαν αμέσως εκ των σπλάχνων του λαού, υπέρ το δέον επηρεασθέντες εκ των τότε ξένων φιλολογιών του συρμού, τους ελληνοπρεπείς ήρωας της Επανάστασεως μεταμορφώσαντες εις οδοιπόρους και περιπλανώμενους⁶⁷ και απάτριδας, πλειότερον φροντίσαντες ν' ανεγείρωσι θερμοκήπια ή να καλλιεργήσωσι κήπους».⁶⁸

Ο Παλαμάς υποψιάζεται ακόμη στο έργο του Γεωργίου Παράσχου «την επίδρασιν της Βυρωνείου μελαγχολίας και των Λαμαρτινείων εμπνεύσεων»⁶⁹, γεγονός που, όπως υποστηρίζει ο Μ.Γ. Μερικλής, μας συνδέει με τη ρομαντική ποίηση της Ευρώπης. Εντοπίζει, εντούτοις, ο Μ.Γ. Μερικλής τόσο στους ποιητές αυτούς όσο και στην εποχή τους μια αντιφατικότητα: «... ενώ διατράνωναν την πίστη τους στα μηνύματα και στα ιδεώδη της Επανάστασης του 1821, δε χρησιμοποιούσαν τη γλώσσα του λαού...».⁷⁰ Είχαν δυτικοευρωπαϊκά ρομαντικά πρότυπα και έγραφαν σε καθαρεύουσα.

67. Με τη λεπτή αλλά δεικτική λογοτεχνική του ειρωνεία ο Παλαμάς είναι σαφές πού αναφέρεται στον *Οδοιπόρο* (1831) του Π. Σούτσου, στον *Περιπλανώμενο* (1839) και στον *Εξόριστο* (1831) του Α. Σούτσου.

68. *Παλαμά, Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Β΄. Αθήνα: Μπίρης, χ. χ., σ. 413.

69. Στο ίδιο.

70. Μερικλής, Μ.Γ. «Εισαγωγή». Στο *Η Ελληνική Ποίηση: Ρομαντικοί, Εποχή Παλαμά, Μεταπαλαμικοί*. Τόμ. Γ΄, επιμ. Μ.Γ. Μερικλής, σσ.15-39 Αθήνα: Σοκόλης, 1989 (σ. 18). Για περισσότερες πληροφορίες βλ. το άρθρο του ίδιου: «Οι Ρομαντικοί του 19^{ου} Αιώνα». π. *Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 2-20. (Γενικά για τη γλώσσα της Επανάστασης βλ. Σιμόπουλος, Κυριάκος, *Η Γλώσσα και το Εικοσιένα*. Αθήνα, 1971).

Μιλώντας για τη γλώσσα της λογοτεχνίας των πρώτων πενήντα χρόνων του ελεύθερου κράτους ο Νάσος Βαγενάς, αν και εστιάζει την προσοχή του στην πεζογραφία της εποχής, θεωρεί τον όρο καθαρεύουσα «περιοριστικό», όταν θέλει να περιλάβει ένα ευρύ «φάσμα μορφικών τύπων» και όταν έχει τέτοια «ευρεία τυπολογική κλίμακα» του «ο βαθμός και η έκταση της προφορικότητάς της» ως γλώσσας καθομιλουμένης δεν είναι δυνατό να καθοριστούν έπακριβώς.⁷¹ Φαίνεται πάντως ότι η ζωντανή γλώσσα της εποχής δεν είναι ομοιογενής και διαφοροποιείται αισθητά ανάλογα με τον “τόπο” χρήσης της: Λογοτεχνία-καθημερινή ζωή. Το σίγουρο είναι, όπως μας βεβαιώνει ο Ν. Βαγενάς, ότι ως το 1860 τουλάχιστον η γλωσσική διαμάχη εστιάζεται περισσότερο μεταξύ «καθαρεύουσας» και «αρχαΐζουσας» παρά μεταξύ «καθαρεύουσας» και «δημοτικής».⁷² Εξάλλου, όπως θα φανεί αργότερα, η τελευταία αυτή σύσσειξη ως η κύρια έκφανση του Γλωσσικού Ζητήματος θα απασχολήσει κυρίως τους εκπροσώπους της γενιάς του 1880. Αυτή θα είναι και η γενιά του θα επιζητήσει «την άμεση επαφή με τις λαϊκές ρίζες της παράδοσης».⁷³

Ωστόσο, η τάση ανανέωσης της τέχνης και της αισθητικής πριν από τη γενιά του '80, λειτουργώντας ως φορέας ρομαντικών ιδεών και νοοτροπίας, περνώντας μέσα από μια προσπάθεια επανόδου στην προγονική πνευματική δόξα και απηχώντας την κλασικιστική αισθητική και τις ιδέες του νεοελληνικού Διαφωτισμού, αποτελεί πράξη προοδευτική, διατείνεται ο Δημαράς, αφού βεβαίως την εντάσσει μέσα στα πλαίσια σύστασης ή ανασύστασης κάθε θεσμού στο νεότευκτο κράτος.⁷⁴ Και ο Μ.Γ. Μερακλής θεωρεί τους ρομαντικούς του 19^{ου} αιώνα ανθρώπους συνειδητοποιημένους κοινωνικά και πολιτικά, παρά την ιδεολογική σύγχυση που επικρα-

71. Βαγενάς, Νάσος. «Εισαγωγικά». Στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο (1830-1880)*. Τόμ. Γ', επιμ. Νάσος Βαγενάς, σσ. 9-12 Αθήνα: Σοκόλης, 1996 (σσ. 10-11 κυρίως).

72. Στο ίδιο, σ. 11.

73. Μερακλής, «Εισαγωγή»..., ό.π., σ. 20.

74. Δημαράς, *Ελληνικός*..., ό.π., σ. 173.

τεί την εποχή εκείνη στους αστικούς κύκλους, προοδευτικούς και μη.⁷⁵ Όταν όμως οι κοινωνικές διεκδικήσεις των δημιουργών, που ας μη ξεχνούμε ότι σ' αυτές καταφάσκουν κυρίως οι μεγαλοαστοί και η ιθύνουσα τάξη,⁷⁶ γίνονται «η σύμβαση που θα αντικαταστήσει σε όλα την εσωτερική αναγκαιότητα: ρωμαντισμός, καθαρεύουσα, ρητορεία, Μεγάλη Ιδέα», δοκιμάζουν ματαιώσεις και η προοδευτικότητά τους υπονομεύεται μέσα «σε ένα σύστημα συντηρητικό»,⁷⁷ αποκτούν χαρακτήρα αντιφατικό.

Συναφής με την κατάσταση και το χαρακτήρα της εποχής είναι και ο σημαντικός αλλά και παρεξηγημένος ρόλος των Φαναριωτών. Η μακραίωνη επαφή τους με δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, κυρίως γαλλικά, και η αξιόλογη διπλωματική σταδιοδρομία πολλών απ' αυτούς σε υπηρεσίες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας τούς εξόπλισαν με όλα εκείνα τα προσόντα, τα απαραίτητα για τη σύσταση οργάνων και θεσμών του ελληνικού κράτους που μόλις κάνει τα πρώτα του βήματα. Ο Δημαράς είναι κατηγορηματικός: «... οι Φαναριώτες είπαν που εχάραξαν τον δρόμο προς την εθνική προκοπή και παλλυγενεσία».⁷⁸ Φορείς, ωστόσο, οι ίδιοι ενός γλωσσικού συντηρητισμού και μιας νοστορπίας που φτάνει να έχει υβριστικό χαρακτήρα και να αποδίδεται στους οπαδούς «μεθόδων για την κατάληψη και την άσκηση της εξουσίας, αντιθέτων προς τα κοινά ηθικά μέτρα»,⁷⁹ μεταλαμπαδεύουν στον κυρίως ελληνικό χώρο (Αθήνα) με το δικό τους τρόπο και πάθος τις δυτικές επιδράσεις, ιδίως όσον αφορά την ποίηση των δημιουργών της πρώτης μετεπαναστατικής γενιάς.⁸⁰

75. Μερακλής, «Οι Ρομαντικοί...», ό.π., σ. 16. («Είναι όλοι Δημοκρατικοί, ελέγχουν τα κακώς κείμενα, αγωνιούν για τα Εθνικά ζητήματα παρ' όλο που, και όταν το κάνουν αυτό, κατά κανόνα δεν βρίσκουν τις εσωτερικές σχέσεις των αλληπάλληλων δεινών...»). Την ίδια άποψη εκφράζει και ο Κ.Θ. Δημαράς (*Ελληνικός Ρωμαντισμός...*, ό.π., σσ. 170-75).

76. Μερακλής, ό.π., σ. 17.

77. Δημαράς, ό.π., σ. 173.

78. Στο ίδιο, σ. 225.

79. Στο ίδιο, σ. 222.

80. Μερακλής, ό.π., σ. 20.

Αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν σε καμιά περίπτωση οπαδοί του λαϊκού γλωσσικού ιδιώματος, εφόσον η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι μεταξύ καθαρεύουσας και αρχαϊζουσας, εντούτοις, δεν είναι σωστό να τους προσάπτεται η κατηγορία των εισηγητών της καθαρεύουσας.

Όταν αρχίζουν να καταφθάνουν οι Φαναριώτες στην Αθήνα, όπου οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις ενός διογκούμενου κρατικού μηχανισμού απαιτούν ένα φάσμα από συνθετότερους γλωσσικούς (μορφικούς) τύπους από αυτούς που μπορούσε να προσφέρει η λαϊκή γλώσσα,⁸¹ η καθαρεύουσα έχει ήδη καθιερωθεί ενισχύοντας ουσιαστικά τη ροπή των Φαναριωτών προς αυτή. Αυτό βεβαιώνει και ο Δημαράς που τονίζει ότι η γλωσσική κατάσταση της εποχής «εσυμφωνούσε με έναν ολόκληρο ιδεολογικό κόσμο που έπαιρνε υπόσταση στους ίδιους καιρούς, ενώ πια οι Φαναριώτες είχαν χάσει κιόλας μεγάλο μέρος από την κάθε λογής επιβολή τους».⁸² Μέσα από αυτό το πρίσμα θα πρέπει να δούμε και την άποψη που θέλει τους Φαναριώτες ρομαντικούς τους ίδιους και συνακόλουθα φορείς του ρομαντισμού.

Η θέση του Κ.Θ. Δημαρά, από τους πρώτους που αμφισβητούν την παραπάνω άποψη, είναι ξεκάθαρη: «Οι Φαναριώτες ζουν με το ήκιστα ρομαντικό όραμα του αρχαίου κόσμου· ούτε καν στο κλίμα του νεοκλασικού ρομαντισμού...».⁸³ Κατά το Μ.Γ. Μερακλή, οι Φαναριώτες με το να είναι προσκολλημένοι στους φιλελληνικούς ευρωπαϊκούς κύκλους, κύρια έκφραση των οποίων είναι η αρχαιολατρία, στρέφονται προς την αρχαία Ελλάδα,⁸⁴ δεν αναζητούν το κοντινό παρελθόν, τη βυζαντινή παράδοση για παράδειγμα, και ούτε στρέφονται προς τις λαϊκές παραδόσεις, για να εντοπίσουν τις ρίζες του έθνους. Όλα αυτά τα αφήνουν στους ρομαντικούς δημιουργούς της ελεύθερης πια Ελλάδας, κυρίως Ελλαδίτες και Επτανήσιους. Οι ίδιοι είναι πιο κοντά στο βασικό δόγμα του Διαφωτισμού για το απόλυτο κύρος

81. Πολίτης, *Ιστορία...*, ό.π., σ. 169.

82. Δημαράς, ό.π., σ. 230.

83. Στο ίδιο, σσ. 230-31.

84. Μερακλής, *«Εισαγωγή»...*, ό.π., σ. 20.

των μορφών της αρχαίας τέχνης, ενώ, όταν βρίσκονται σε ηγεμονικές θέσεις, «... φιλοδοξούν να εξισώσουν την δράση τους με την δράση των δυτικών ηγεμόνων: ίδρυση σχολείων, τυπογραφείων, επιχορήγηση για την έκδοση βιβλίων, προστασία των εθνικών ιδιωμάτων».⁸⁵

Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Ιακωβάκη Ρίζου Νερουλού (1778-1849), ιδρυτή της Αρχαιολογικής Εταιρείας και θερμού θιασώτη του οράματος για την αναβίωση της κλασικής αρχαιότητας, που φτάνει να καταδικάσει όλα τα έργα της κρητικής λογοτεχνίας για το «χυδαίο» τους ύφος και για την απουσία «φυσιολογίας και εθνικότητας».⁸⁶ Η ακόμη και αυτή του Παναγιώτη Σούτσου (1806-1868) ο οποίος διατρανώνει: «Η γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων και ημών των νεωτέρων έσεται μία και η αυτή...».⁸⁷ Του ίδιου πάντως συγγραφέα έργα είναι *Ο Οδοιπόρος* (γραμμένος το 1827), που εκδίδεται το 1831 (έμπρακτη φάση του Ρομαντισμού στην Ελλάδα), και *Ο Λέανδρος* (1834), κατεξοχήν έργα ρομαντικής πνοής. Είναι και η περίπτωση του Ηλία Τανταλίδη (1819-1876) που, αποκομμένος από τις ιδεολογικές ροπές της πρωτεύουσας, μένει ουσιαστικά ανέπαφος από το ρομαντισμό της Αθήνας,⁸⁸ προδίδει συχνά τη φαναριώτικη γλώσσα και κινείται μέχρι το θάνατό του μέσα στην «παράδοση του ελαφρού λυρισμού» της Πόλης.⁸⁹

Γίνεται φανερό μέχρι τώρα ότι προκειμένου για τους Φαναριώτες είναι άσκοπο να γενικεύουμε αν είναι ρομαντικοί ή όχι. Ακόμη και αν δε συγκεντρώνουν στα έργα τους όλα εκείνα τα ρομάντικά χαρακτηριστικά που θα περιμέναμε, υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν την πίστη τους στους όρους της ρομαντικής δημιουργίας. Πώς θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να αναιρέσουμε το ρομαντικό έρωτα και θάνατο, το πηγαίο θρησκευτικό συναίσθημα που κυριαρχεί ή τους ατομικούς χαρα-

85. Δημαράς, ό.π., σ. 235.

86. Vittì, *Ιστορία ...*, ό.π., σ. 209.

87. Σούτσος, Παναγιώτης. *Νέα Σχολή του Γραφομένου Λόγου, ή Ανάστασις της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης Εννοουμένης υπό Πάντων*. Εν Αθήναις, 1853, σ. 5.

88. Vittì, ό.π., σ. 222.

89. Δημαράς, ό.π., σ. 232.

κτήρες στον *Περιπλανώμενο* (1839) του Αλέξανδρου Σούτσου (1803-1863), υπερεκτιμώντας την κλασικιστική ροπή που αποκαλύπτει η γλώσσα του;⁹⁰

Τελικά, το μόνο αδιαμφισβήτητο είναι η “εμπλοκή” των Φαναριωτών στα λογοτεχνικά μας τεκταινόμενα και η σύνδεσή τους με τους Ελλαδίτες ποιητές (τόσο της πρώτης μετεπαναστατικής γενιάς όσο και της δεύτερης),⁹¹ καρπός της οποίας είναι η (Παλαιά) Αθηναϊκή Σχολή. Όσο για τη σχέση τους με τα λογοτεχνικά κινήματα και τις ιδέες της Δυτικής Ευρώπης, αυτή δεν εξαντλείται σε μίμηση ή σε επιβολή που μεταβιβάζεται στον κυρίως ελληνικό χώρο· περισσότερο συντονίζεται στα βήματα μιας “ευρωπαϊκής” ανησυχίας⁹² και αναζητά την ιστορικότητα της γραφής και της ζωής τους σε στιγμές δύσκολες.

Οι αναφορές στην παρουσία και στο ρόλο των Φαναριωτών στα λογοτεχνικά μας κυρίως πράγματα, η ιδιαίτερη σχέση τους με τα ρομαντικά ιδεώδη αλλά και η ανάμιξή τους στις γλωσσικές διεκδικήσεις, της εποχής, κάνουν αναγκαία την ξεχωριστή αναφορά στο κίνημα του Ρομαντισμού. Ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, όπου είναι διαπιστωμένη η σύμπτωσή του με την καθαρεύουσα, η δυναμική που έχει στα χρόνια 1830-1880 είναι καθοριστική τόσο για τη λογοτεχνία της εποχής όσο και για τις μετέπειτα αντιδράσεις των εκπροσώπων της γενιάς του '80.

Το αισθητικό κίνημα του Ρομαντισμού ακμάζει στην Ευρώπη το 19^ο αιώνα. Εκδηλώνεται αρχικά στη Γερμανία και ύστερα στη Γαλλία και στην υπόλοιπη Ευρώπη. Αν και ξεκινά ως αντίδραση στον κλασικισμό, φτάνει να στοιχειοθετεί μια

90. Ακόμη και ο Κ.Θ. Δημαράς, φοβούμενος μάλλον μήπως αυτοαναιρεθεί στην πίστη του για τους Φαναριώτες, τους «καταλογίζει» ρομαντικά φανερώματα, όταν επιλοχωρούς στο έργο τους μνήμες του Βυζαντίου. Σπεύδει όμως να αποδώσει το γεγονός σε τυχαιότητα και να το περιορίσει σε μεμονωμένες περιπτώσεις (Δημαράς, *ό.π.*, σσ. 232-33). Το σκεπτικό που αναπτύσσει ο Δημαράς είναι κοντινό σ' αυτό του I. Babbitt που θέλει την επιστροφή στο Μεσαίωνα ως επίκεντρο του Ρομαντισμού «συμπτωματική» και όχι «πρωταρχικό φαινόμενο». (Βλ. Furst, Lilian R. *Ρομαντισμός*. Μετφρ. Ιουλιέττα Ράλλη-Καίτη Χατζηδήμου. Αθήνα: Ερμής, 1988, σ. 14).

91. Μερακλής *ό.π.*, σ. 24.

92. Μερακλής, «Οι Ρομαντικοί...», *ό.π.*, σ. 15.

στάση ζωής που εμπνέεται από την κυριαρχία των ψυχικών δυνάμεων πάνω στη λογική. Σηματοδοτεί μια έκρηξη του Λόγου και του Πνεύματος και κυριαρχεί σε κάθε έκφραση της ανθρώπινης ζωής και δημιουργικότητας: από τη λογοτεχνία ως τη ζωγραφική, από τη μουσική ως την αρχιτεκτονική.⁹³

Ως εκλυτικοί παράγοντες εκδήλωσης του Ρομαντισμού θεωρούνται από τη μια η γερμανική φιλοσοφία (Hegel) και η αισθητική του Kant (και του Schiller), που

93. Λαζανάς, Βασίλης Ι. «Ο Γερμανικός Ρομαντισμός: Η Απήχρησή του στην Ευρωπαϊκή και Νεοελληνική Λογοτεχνία». π. *Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 104. Πολλοί είναι οι ορισμοί που έχει επιχειρηθεί να δοθούν στο Ρομαντισμό· κανένας τους, ωστόσο, δεν καταφέρνει να συμπεριλάβει σ' ένα σχήμα όλα τα επιμέρους στοιχεία που τον συγκροτούν ως ολότητα. Γι' αυτό και ποικίλουν από αποφθεγματικές ρήσεις δημιουργών, ρομαντικών και μη, μέχρι επιστημονικές ή επιστημονικοφανείς κρίσεις. Για τον Goethe «ο Ρομαντισμός είναι αρρώστια», για το Rousseau «η επιστροφή στη φύση» και για το Heine «το ξαναζύπνημα της ζωής και της σκέψης του Μεσαίωνα». Για το Lucas με το Ρομαντισμό «απολυτρώνονται τα μη συνειδητά επίπεδα της διάνοιας», για το Geoffrey Scott Ρομαντισμός είναι «η λατρεία των περασμένων», ενώ για το Babbitt: «Ολόκληρη η κίνηση του Ρομαντισμού εξυμνεί την αμάθεια κι εκείνους που επωφελοούνται από τα ανεκτίμητά της πλεονεκτήματα – τον άγριο, τον χωρικό και, πάνω απ' όλα, το παιδί». Όπως και όσο και αν καταφέρουμε να ορίσουμε το Ρομαντισμό, είναι σχεδόν σίγουρο ότι κάποια ασάφεια παραμένει. Για τις καταβολές του όμως και για τα προσδιοριστικά του στοιχεία, ως αισθητικού κινήματος μπορούμε να είμαστε πιο σαφείς. Ο Ρομαντισμός έχει τις ρίζες του στη Βόρεια Ευρώπη του τέλους του 18^{ου} αιώνα, οπότε και ανιχνεύονται κάποιες προ-ρομαντικές τάσεις. Στη Γερμανία του Klopstock (1724-1803), του Kant (1724-1804) και του Goethe (1749-1832) εκφράζεται το αίτημα για ανανέωση του λόγου μέσω του αυθορμητισμού του ατόμου· στην Αγγλία του Macpherson (1736-1796) και του Percy (1729-1811) γίνεται προσπάθεια να επαναπροσδιοριστεί ο άνθρωπος σε σχέση με τον εαυτό του και με τη φύση· στη Γαλλία του Saint-Pierre (1737-1814), του J. Maistre (1753-1821) ή του Chateaubriand (1768-1848) κυριαρχεί μια αίσθηση πλήξης και αναζητάται διέξοδος. Παντού, και στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης, αυτό που κυριαρχεί είναι η ρομαντική επιταγή της ανανέωσης. Από τους Έλληνες ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «ρωμαντισμός» αντιπαραθέτοντάς τον με αυτόν του «κλασικισμού» είναι ο καθηγητής Μάρκος Ρενιέρης στο *Δοκίμιον Φιλοσοφίας της Ιστορίας*. Αθήνα, 1941, σ. 69. Βλ. και Βαλέτας Γ. «Ο Πρώτος Έλληνας Θεωρητικός του Ρομαντισμού». π. *Λιολικά Γράμματα*, ΙΒ' (1982): 48-51.

στοχεύουν στην αφύπνιση της ατομικής συνείδησης, και από την άλλη η Γαλλική Επανάσταση που διακηρύσσει τα δικαιώματα του ατόμου.⁹⁴

Επικεντρώνοντας στη Λογοτεχνία ως βασικά χαρακτηριστικά του Ρομαντισμού, όσον αφορά το περιεχόμενο, αναφέρονται: το μυστικιστικό στοιχείο, η φυγή από την πραγματικότητα και η ροπή προς το άπειρο, η στροφή προς τη φύση, η αναβίωση του Μεσαίωνα και η αναζήτηση των στοιχείων εκείνων που συγκροτούν την εθνική ζωή και ιδιαιτερότητα. Σχετικά με τη μορφή των ρομαντικών κειμένων παρατηρείται: κατάχρηση εντυπωσιακών εκφραστικών μέσων, ανάμιξη των «ειδών» του λόγου μέχρι τη νόθευσή τους, ασάφεια και χαλαρή διάρθρωση, πληθωρικό, νευρώδες και παιγνιώδες αρκετές φορές ύφος, πλούσια γλώσσα.⁹⁵ Γενικά πάντως, η ρομαντική έκφραση σε διαφορετικές χώρες προσαρμόζεται στις εθνικές και άλλες ιδιαιτερότητες και διαφοροποιείται από τον κοινό της κανόνα.

Στην Ελλάδα των αρχών του 19^{ου} αιώνα οι συνθήκες δε φαίνονται και τόσο ευνοϊκές για να βλαστήσει ο σπόρος του Ρομαντισμού, ενώ δε λείπουν οι αντιδράσεις. Υπάρχει ήδη ένας «γλυκομίλητος κοραϊσμός» που προσπαθεί να συνδέσει την προεπαναστατική Ελλάδα με το γαλλικό πνεύμα του 18^{ου} αιώνα. Εξαντλείται όμως στη γλώσσα («μέση οδός») και προκαλεί αντιδράσεις που τον πνίγουν.⁹⁶ Το κείμενο του *Ρωσσαγγλογάλλου* είναι ενδεικτικό της αρνητικής στάσης του δημιουργού του [κύκλος Ψαλίδα (;) (1767-1829)] απέναντι στη ντόπια εξουσία, στους φορείς της και στη γαλλική “προστασία”, πνευματική και πολιτική, ενώ μαζί με τον *Ανώ-*

94. Ο Λαζανάς διαφοροποιεί το γερμανικό ρομαντισμό από τις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης θεωρώντας πως αυτός «ήρθε ως αντιπαράθεση προς τις διακηρύξεις της Γαλλικής Επανάστασης ότι ο Ορθός Λόγος πρέπει να είναι ο βασικός ρυθμιστής των κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων» (Βλ. Λαζανάς, *ό.π.*, σ. 109).

95. Στο ίδιο, σσ. 104-7.

96. Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1987, σ. 211 (και σ. 154 όπου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην αντίδραση του Κάλφωγλου, που ήταν φίλος του Ρήγα, και του Π. Κοντού). Βλ. ακόμη: Δημαράς, *Ελληνικός Ρομαντισμός*, *ό.π.*, σ. 171, και Πολίτης, *Ιστορία...*, *ό.π.*, σ. 13.

νομο (1789) και την *Ελληνική Νομαρχία* (1806) αποδίδουν το πνεύμα του νεοελληνικού Διαφωτισμού.⁹⁷ Πιο άμεση είναι η αντίδραση του Ιακωβάκη Ρίζου Νερουλού που στα *Κορακιστικά*⁹⁸ του (1813) σατιρίζει τον Κοραή. Ακόμη και ο Σολωμός στο *Διάλογό* του (1824), κινούμενος στο πνεύμα του *Λογιότατου Ταξιδιάτη* (1827), αν όχι της *Ρομέικης Γλώσσας* (1814) του Βηλαρά (1771-1823), επιτίθεται εναντίον των αρχαϊστών και του Κοραή και διεκδικεί τα δικαιώματα της γλώσσας του λαού.⁹⁹ Αργότερα ο Γεώργιος Ζαλοκώστας, προειδοποιεί: «Ο Αγών δεν επεράνθη, μη δεχθήτε ήθη ξένα».¹⁰⁰

Παρά τις διαπιστωμένες αυτές αντιδράσεις, η νεοελληνική γραμματολογία εντοπίζει προρομαντικές τάσεις ακόμη και στο έργο του Βηλαρά. Σε κάποια ποιήματα της *Ρομέικης Γλώσσας* ο Δημαράς εντοπίζει προρομαντικά θέματα (όπως αυτό της νυχτερινής θλίψης), έκδηλη σατιρική διάθεση και ύφος περιπαικτικό και παιγνιώδες.¹⁰¹ Τα ρομαντικά μηνύματα είναι περισσότερο σαφή στο μεταφραστικό έργο του Ρήγα (1757-1799). Στα 1797 κυκλοφορεί ο *Ηθικός Τρίπους* (όπου περιέχονται τρεις μεταφράσεις: τα *Ολύμπια* του Μεταστάσιου, *Η Βοσκοπούλα των Άλπεων* του Μαρμουβελ και *Ο Πρώτος Ναύτης* του Genser)¹⁰² και το *Έρωτος Αποτελέσματα*, μια συλλογή από ανώνυμα ερωτικά διηγήματα. Νωρίτερα, στα 1790, κυκλοφορεί στη

97. Ο Δημαράς αποδίδει το κείμενο του *Ρωσσαγγλογάλλον* στον κύκλο του Ψαλίδα και προσδιορίζει τα χρονικά του όρια, σύμφωνα με στοιχεία του κειμένου, στα 1792/3-1811, ενώ δεν έχουν αποσαφηνισθεί όλες οι λεπτομέρειες σχετικά με τις πηγές, το κλίμα, τον τόπο του κειμένου (βλ. την κριτική έκδοση του κειμένου από τον Κ.Θ. Δημαρά. *Ο Ρωσσαγγλογάλλος*. Αθήνα: Πορεία, 1990). Για την παράδοση του χειρογράφου βλ. ακόμη: Δημαράς, Κ.Θ. «Δύο ακόμη Αθησαύριστα Απόγραφα του "Ρωσσαγγλογάλλον"». *Ο Ερανιστής*, τόμ. 51^{ος}, τεύχ. 13 (1965): 1-11.

98. Πρβλ. και τη *Βαβυλωνία* (1836) του Δημητρίου Χατζή-Ασλάν Βυζάντιου (Αθήνα: Ερμής, 2^η 1972).

99. Πολίτης, ό.π., σ. 145.

100. Ζαλοκώστας, Γ. *Τα Άπαντα*. Αθήνα, 1859, σ. 384.

101. Δημαράς, *Ιστορία...*, ό.π., σσ. 188-89.

102. Του τελευταίου έργου μεταφραστής είναι ο Αντώνης Κορωνιός, συνεργάτης του Ρήγα (Δημαράς, ό.π., σ. 172).

Βιέννη τη μετάφραση τριών διηγημάτων του Restif de la Bretonne και το *Σχολείον των Ντελικάτων Εραστών* που θεωρείται το πρώτο του δημοσίευμα.¹⁰³

Σύμφωνα με τα παραπάνω δε θα ήταν παρακινδυνευμένο ίσως να υποθέσουμε ότι όλα αυτά τα προρομαντικά φαινόμενα σηματοδοτούν την προτίμηση σε μια άλλη μορφή λογοτεχνικής απόλαυσης των αναγνωστών της εποχής. Ακόμη και αν δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε με βεβαιότητα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα των αρχών του 19^{ου} αιώνα, φαίνεται λογικό να υποθέσουμε ότι τέτοια λογοτεχνικά φαινόμενα ανταποκρίνονται σε ανάλογη ζήτηση. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι παρόμοιες “φυλλάδες” κυκλοφορούσαν πάντα και στα υπόδουλα ελληνικά χέρια. Για το Δημαρά πάντως:

«... προϋπόθεση για ρομαντικό κίνημα στον τόπο μας, στο επίπεδο της λογοτεχνίας, δεν υπήρξε ποτέ: δεν παρουσιάστηκε εδώ η τυποποίηση εκείνη της γραμματείας που φυσιολογικά θα προκαλούσε την ρομαντική εξέγερση· δεν παρουσιάστηκε η προσήλωση σε νεκρές μορφές που θα είχε για συνέπεια τις διεκδικήσεις της ζωής».¹⁰⁴

103. Ο πλήρης τίτλος είναι: *Σχολείον των ντελικάτων εραστών, ήτοι βιβλίον ηθικόν περιέχον τα περιεργα συμβεβηκότα των ωραιότερων γυναικών των Παρισίων ακμαζουσών κατά τον παρόντα αιώνα*. Την ίδια χρονιά (1790) κυκλοφορεί και το: *Φυσικής Απάνθισμα δια τους αγχίνους και φιλομαθείς Έλληνας εκ της Γερμανικής και Γαλλικής διαλέκτου εραμισθέν*, που κινείται στο πνεύμα των «κατ' ερωταπόκρισιν» ελληνικών διδακτικών εγχειριδίων (Δημαράς, ό.π., σσ. 171-72). Ο Δημαράς εντοπίζει στο έργο του Ρήγα, όπου «προέχουν τα ηθικά, φυσικά και παιδαγωγικά ενδιαφέροντα», μια μεταστροφή στην παραγωγή του 1790, μέσα σ' ένα κλίμα φαναριώτικου λυρισμού, ενώ γι' αυτήν του 1797 θεωρεί ότι το επίκεντρο είναι ιστορικό. Είναι η εποχή που η δράση του Ρήγα υπερβαίνει τη λογοτεχνική γραφή και εξορμά. Ας μην ξεχνούμε ότι το επαναστατικότερο κάλεσμα της εποχής ο *Θούριος*, συνοδεύει το Σύνταγμα της Ελλάδος (1797). Σ' αυτά τα χρόνια τοποθετείται και ο Αλέξανδρος Κάλφωγλου, θαυμαστής του Καταρτζή και φίλος του Ρήγα, στο έργο του οποίου υπάρχει μία σύζευξη φύσης και ηθικολογίας (βλ. Δημαράς, ό.π., σ. 172, και Βαλέτας, Γ. «Το Προανάκρουσμα του Νεοελληνικού Ρομαντισμού». π. *Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 275.

104. Δημαράς, *Ελληνικός Ρομαντισμός*, σ. 4. Η γραφή «ρωμαντισμός» που ακολουθεί ο Δημαράς δεν μπορεί αν δικαιολογηθεί· είναι εντούτοις πιθανό να έχει επηρεαστεί από το Μ. Ρενιέρη και τη γραφή «ρωμαντικισμός». (Βλ. και την υποσημείωση 93 της παρούσας διατριβής, 3^ο Κεφάλαιο, σ. 85).

Προσδίδει, εντούτοις, στον «προρωμαντισμό» επαναστατική απόχρωση και αντιπαρέρχεται την απολυτότητα που υποφώσκει (ας θυμηθούμε και τη θέση του για τους Φαναριώτες), θεωρώντας το ρομαντισμό στην ευρύτερή του έννοια. Έτσι, κάνει λόγο για τομή μεταξύ της ρομαντικής διάθεσης και της ελληνικής ψυχολογίας εκφρασμένης μέσα από τα δημοτικά μας τραγούδια.¹⁰⁵

Αν τώρα θεωρήσουμε το ρομαντισμό στη στενότερη έννοιά του, δηλαδή ως «αντίδραση στον κλασικισμό και στη δεσποτεία του Ορθού λόγου»,¹⁰⁶ τότε η κατάσταση είναι πιο σύνθετη.

Ο Νεοελληνικός Ρομαντισμός ανδρώνεται μετά το γερμανικό αλλά σχεδόν ταυτόχρονα με το γαλλικό. Στην Ελλάδα εκείνος που εισβάλλει κυρίως είναι ο γαλλικός ρομαντισμός διαμορφωμένος από την επίδραση του γερμανικού, χωρίς να αποκλείεται όμως και η άμεση επίδρασή του από το γερμανικό ρομαντισμό. Ο Σολωμός, για παράδειγμα, έχει εντυπώσει στην ιδεαλιστική φιλοσοφία του Schelling, του Hegel, γνωρίζει τον αισθητική του Kant και του Schiller. Οι περισσότεροι δημιουργοί όμως κινούνται σύμφωνα με το γαλλικό πνεύμα: Παναγιώτης Σούτσος, Αλέξανδρος Σούτσος, Γεώργιος Ζαλοκώστας, Ηλίας Τανταλίδης, Σπ. Βασιλειάδης, Γεώργιος Παράσχος, Αχιλλέα Παράσχος, Ιωάννης Καρασούτσας κ.ά. Σ' αυτό συμβάλλει και η επίδραση των Φαναριωτών, αφού φορείς του γαλλικού πνεύματος οι ίδιοι βρίσκουν στο ελεύθερο κράτος τις αντιστοιχίες τους και πρωτοστατούν.

105. Δημαράς, ό.π., σ. 5. Αυτά τραγουδούν τη φύση και τον έρωτα, τα περάσματα, το Θεό, αυτά καταξιώνουν την ικανότητα του δημιουργού να αυτοσχεδιάζει, να ονειρεύεται και να φαντασιοκοπεί. Οι παρορμήσεις της καρδιάς, το (πατριωτικό) συναίσθημα, οι ενστικτώδεις ροπές και διαθέσεις, και όχι η λογική, κινητοποιήσαν και τους σκλαβωμένους στον Αγώνα του '21, σ' αυτό «το ύψιστον ποίημα του δεκάτου ενάτου αιώνα», κατά την έκφραση του Α.Ρ.Ραγκαβή (1877). Ρομαντικός κατά τον Γκούτιγγερ, είναι «όποιος τραγουδάει την πατρίδα του, τους πόθους του, τους καημούς του, τα έθιμά του, το θεό του». [Βλ. και Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα. «Συνοπτικό Σχεδιάγραμμα των Ρευμάτων Κλασικισμού Ρομαντισμού». Στο *Νεοελληνική Φιλολογία Ι: Αισθητικά, Ποιητικά Ρεύματα (19^{ος}-20^{ος} αι.)*. (Κλασικισμός, Ρομαντισμός, Παρνασσισμός, Συμβολισμός). (Φάκελος του Μαθήματος: Νεοελληνική Φιλολογία), σσ. 1-7. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., 1992 (σσ. 1-4).

106. Λαζανάς, «Ο Γερμανικός Ρομαντισμός...», ό.π., σ. 104.

Οι δημιουργοί της Αθηναϊκής Σχολής συναιρούν στα έργα τους όλα σχεδόν τα βασικά χαρακτηριστικά του (γαλλικού) ρομαντισμού. Έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν στην ίδια σχολή, αλληλοϋποστηρίζονται και αγωνίζονται να θεμελιώσουν θεωρία ποιητική, δίπλα στην πολιτική θεωρία που αγωνίζεται να μορφοποιηθεί.¹⁰⁷ Οι Επτανήσιοι από την άλλη δείχνουν περισσότερο συγκρατημένοι. Στο τέλος επικρατεί μια μορφή του ρομαντισμού, ο Νεοελληνικός Ρομαντισμός, που ενσωματώνει ελληνικά «ιθαγενή» ενδογενή χαρακτηριστικά και εθνικές ιδιαιτερότητες.¹⁰⁸ Ο Β. Λαζανάς αναφέρεται ρητά σε μία «κλασικιστική» ροπή του ρομαντισμού αυτού, που τη συνιστούν «εξωτερικά, εντελώς, στοιχεία, όπως η αρχαϊζουσα γλώσσα, ο ψευδαττικισμός και η καθαρολογία», και όχι η ουσία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού.¹⁰⁹ Μια τέτοια ροπή, εξάλλου, λειτουργεί ως έρεισμα για τους απελευθερωμένους Έλληνες που αγωνίζονται να διαδώσουν τη φυλετική τους συνέχεια και να (ανα)συγκροτήσουν την εθνική τους ταυτότητα. Για το λόγο αυτό και παρά το γεγονός ότι ο Νεοελληνικός Ρομαντισμός δε μας κληροδότησε έργα αξεπέραστα, δεν περιλαμβάνουμε βέβαια το Σολωμό και τον Κάλβο στην αποτίμηση αυτή, η σημασία των περισσότερων καταξιώνεται από την ιστορικότητα της στιγμής. Ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος, για παράδειγμα, ως ο κύριος φορέας της ιδεολογίας ενός ιστορικού ρομαντισμού, επιβεβαιώνεται από την ιστορική ανάγκη του έθνους να δομήσει ταυτότητα.¹¹⁰

Ο Ρομαντισμός που στη Γαλλία έρχεται να θεραπεύσει τη διάψευση των ιδανικών της Γαλλικής Επανάστασης, στην Ελλάδα καλείται να ικανοποιήσει συγκεκριμένες εθνικές προσδοκίες. Οι Έλληνες, βοηθούμενοι και από το γαλλικό πνεύμα,

107. Δημαράς, ό.π., σσ. 169-70.

108. Σύμφωνα με την άποψη αυτή που έχει εκφράσει πρώτος ο καθηγητής Γ.Θ. Ζώρας, «... παράλληλα με την πραγματικότητα της μίμησης, τα θέματα και τα σχήματα, που μιμούνταν οι Έλληνες ρομαντικοί, ήταν τέτοια, που έδιναν, ακριβώς, τη δυνατότητα να εμφιλοχωρήσουν πολλά ιθαγενή στοιχεία». [Βλ. Ζώρας, Γ.Θ. *Ο Ελληνικός Ρομαντισμός και οι Φαναριώται*. (Κατά τις παραδόσεις του καθηγητή Γ.Θ. Ζώρα. Επιμ. Μαρία Πάστη-Βενετσάνου). Αθήνα: Πανεπιστήμιον Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, ³1965, σ. 173].

109. Λαζανάς, ό.π., σ. 132. (Βλ. και Δημαράς, ό.π., σσ. 171-72, 225-38).

110. Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Το θαυμαστό Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης, 1995, σ. 41.

αφυπνίζονται και ενεργοποιούν μέσω (και) της Λογοτεχνίας όχι μόνο την ατομική αλλά και την εθνική τους συνείδηση.

3.3.2. Η γενιά του '80 και ο ρόλος της γλώσσας - Η Εθνική Λογοτεχνία και η θέση της ποίησης

Μέχρι και τη δεκαετία του 1870 επιζεί ο Νεοελληνικός Ρομαντισμός.¹¹¹ Το αισθητικό κίνημα που επιδιώκει να εκφράσει μαζί με (και μέσα από) την Αθηναϊκή Σχολή την ελληνική ψυχή φτάνει σε ακρότητες, κυρίως γλωσσικές, και αυτοπαγιδεύεται. Η λογοτεχνική γενιά που το πλαισιώνει και η οποία, μέχρι κάποιο βαθμό, είναι φορέας της φιλελεύθερης διανόησης της εποχής βρίσκεται υπόλογη απέναντι στο λαό για τα απραγματοποίητα οράματα του Αγώνα και για τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες του Έθνους. Η κοινωνική και πολιτική απογοήτευση που ακολουθεί, σε συνδυασμό με την αποκοπή από τις ρίζες της παράδοσης του ελληνικού λαού, προκαλεί και μια αίσθηση “ανεστιότητας” στους Έλληνες κυρίως του ελεύθερου κράτους.¹¹²

Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για επανασύνδεση με τις βαθύτερες ουσίες της ελληνικής ψυχής και με τη γλώσσα του λαού, αλλά και το αίτημα για αναζωογόνηση της πνευματικής ζωής και της λογοτεχνίας υποβοηθούνται από την αισιοδοξία που εμπνέει η ανανεωτική παρουσία του Χαρίλαου Τρικούπη. Η επανασύν-

111. Τα χρονολογικά όρια του Ελληνικού Ρομαντισμού (1830-1880), αν και συμβατικά, δεν έχουν αμφισβητηθεί ουσιαστικά. Βλ. ενδεικτικά: Σαββίδης, Γ.Π. «Ελληνικός Ρομαντισμός: 1830-80. (Σχεδιάγραμμα για ένα Χρονολόγιο)». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 111^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 279-329 Πολίτης Λίνος, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., 4^η 1985, σ. 170 κ.ε. Τα ίδια όρια δέχεται και ο Κ.Θ. Δημαράς, αν και μιλά για «προρωμαντικά» φαινόμενα. Βλ. *Ελληνικός Ρομαντισμός*, ό.π., 1994, σσ. 3-20. Βλ. ακόμη: Βαλέτας, Γ. «Το Προανάκρουσμα του Νεοελληνικού Ρομαντισμού», ό.π., σσ. 275-78

112. Μερακλής, Μ.Γ. «Εισαγωγή». Στον τόμο *Η Ελληνική Ποίηση: Ρομαντικοί, Εποχή Παλαμά, Μεταπαλαμικοί*, ό.π., σσ. 24-26.

δεση γίνεται τότε κοινωνικό αίτημα άλλο και κυρίαρχη ιδεολογία μιας νέας λογοτεχνικής γενιάς, της γενιάς του 1880.

Αυτό που κυρίως ενώνει τους εκπροσώπους της, με προεξάρχοντα τον Κωστή Παλαμά, είναι ο κοινός αγώνας τους για τη δημοτική γλώσσα και οι προσπάθειες για το “ξεπέραςμα” του Ρομαντισμού.¹¹³ Και είναι οι περισσότεροι από αυτούς ποιητές, γιατί φαίνεται τελικά ότι η ποίηση είναι «κοινωνικά δραστικότερη, ώστε, όταν μια λογοτεχνία επηρεάζει στο σύνολο μια κοινωνία να προτιμείται αντόματα σχεδόν το ποιητικό είδος».¹¹⁴ Επιβεβαιώνεται αυτό και από την εποχή ακόμη του Σολωμού στο *Διάλογό* του (1824). Εκπροσωπούμενος από τον «Ποιητή» που επιχειρηματολογεί για την ανάγκη καθιέρωσης μιας σύγχρονης μορφής της μητρικής του γλώσσας, προτάσσει την αξία της (ομιλούμενης) γλώσσας του λαού και υποστηρίζει την πρωτοκαθεδρία των λειτουργιών του ποιητικού λόγου και του ρόλου του ποιητή. Εξάλλου, η πεζογραφία έχει απομακρυνθεί έγκαιρα από τη ρομαντική ιδέα, αφού εγκαταλείπει το ιστορικό μυθιστόρημα και στρέφεται προς την καθημερινή και την επαρχιακή ζωή, ανοίγοντας κατά κάποιον τρόπο το δρόμο στην ποίηση.¹¹⁵

Προσπάθειες υπέρβασης του Ρομαντισμού, ιδιαίτερα στην παρακμή του, γίνονται και πριν από τη γενιά του '80. Εντοπίζονται και τότε αντιρομαντικά φαινόμενα κυρίως από ποιητές, όπως για παράδειγμα ο Γ. Βιζυηνός ή ο Δ. Καμπούρογλους. Είναι, εντούτοις, προσπάθειες περισσότερο «ατομικές» και η εμβέλεια των λογοτεχνικών τους αναζητήσεων δεν είναι δυνατό να αντιπαραβληθεί με αυτή των

113. Στο ίδιο, σ. 28. Για τα πνευματικά ρεύματα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εποχής του 1880 βλ. και Κατούκη-Γκίβαλου, Άντα. *Φιλολογικές Διαδρομές I: Από τον Παλαμά στον Νικηφόρο Βρετιάκο*. Αθήνα: Οδυσσέας, ⁴1999, σσ. 19-25.

114. Μερακλής, Μ.Γ. «Οι Ρομαντικοί του 19^{ου} Αιώνα», ό.π., σ. 13.

115. Για περισσότερα βλ. Σαχίνης, Α. *Το Νεοελληνικό Μυθιστόρημα: Ιστορία και Κριτική*. Αθήνα, ⁵1980, σ. 13 (κυρίως). Βλ. ακόμη την «Εισαγωγή» του Παν. Μουλλά στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις Αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Τόμ. Α', σσ. 17-238. Αθήνα: Σοκόλης, 1998.

δημιουργών της γενιάς του '80.¹¹⁶ Κι αν το ρόλο του εκφραστή του κοινωνικού κυρίως χαρακτήρα της ανανέωσης αναλαμβάνουν σωματεία ή ομάδες, όπως η «Εταιρεία των Φίλων του Λαού» ή ο φιλολογικός σύλλογος «Παρνασσός», φορείς των πνευματικών ζυμώσεων της εποχής γίνονται έντοπα όπως η *Εστία* (1876-95), που παίζει καθοριστικό ρόλο στα λογοτεχνικά πράγματα της εποχής αλλά και μετέπειτα, ή ο *Ραμπαγός* (1878-89), από τις στήλες του οποίου πρωτοεμφανίζονται ποιητές όπως ο Παλαμάς, ο Δροσίνης, ο Καμπάς κ.ά. Το 1883 η *Εστία* εξαγγέλλει διαγωνισμό διηγήματος του οποίου:

«Η υπόθεσις...έσται ελληνική, τουτέστιν θα συνίσταται εις περιγραφήν σκηνών του βίου του ελληνικού λαού εν οιαδήποτε των περιόδων της ιστορίας αυτού ή εις εξιστόρησιν επεισοδίου τινός της ελληνικής ιστορίας».¹¹⁷

Στην ίδια εποχή τοποθετούνται και οι προσπάθειες του Ν.Γ. Πολίτη να αναδείξει την αξία του λαϊκού πολιτισμού και της ελληνικής εθνότητας, ενώ η Λαογραφία που αναπτύσσεται ως επιστήμη παίρνει το χαρακτήρα κινήματος και συνυπάρχει με μεγαλοϊδεατικά και αλτρωτικά ιδεώδη.¹¹⁸ Έρχεται έτσι ο Ν. Πολίτης να ικανοποιήσει την ανάγκη των Ελλήνων για αποκατάσταση της φυλετικής και εθνικής τους συνέχειας, μεταφέροντας στον ελληνικό χώρο τις ευρωπαϊκές ιδέες που είχε γνωρίσει ο ίδιος. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται και οι προσπάθειες του Σπ. Ζαμπέλιου αλλά και άλλων από τον κύκλο του Σολωμού, από τη δεκαετία ακόμη του 1850 και νωρίτερα, χωρίς ωστόσο άμεσα αποτελέσματα. Στα 1850 κυκλοφορεί στην Αθήνα και το περιοδικό *Πανδώρα*, που δημοσίευε «δημώδη ἄσματα, προς περίσωσιν από της λήθης».¹¹⁹ Ας μην ξεχνούμε εξάλλου ότι η αναγκαιότητα μιας τέτοιας αποκατάστασης είναι εμφανής ήδη από το 1830, όταν ο Γερμανός Jacob Philip Fallmerayer διατυπώνει την περίφημη θεωρία του αμφισβητώντας την

116. Μερακλής, «Εισαγωγή»..., ό.π., σ. 24.

117. «Της Επιτροπής των Κριτών Έκθεσις περί του Διαγωνισμού της “Εστίας” προς Συγγραφήν Εθνικού Διηγήματος». *Παράρτημα της Εστίας* 333 (15 Μαΐου 1883). (Βλ. ακόμη Beaton, *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία...*, ό.π., σ. 105, σημ. 10).

118. Σαχίνης, στο ίδιο.

119. Λουκάτος, Δημήτριος. *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, ²1978, σ. 62.

καταγωγή των σύγχρονων Ελλήνων από τους Αρχαίους Έλληνες και συνεκδοχικά τη συνέχεια του Ελληνισμού.¹²⁰

Το τελευταίο, σε συνδυασμό με το γενικότερο κλίμα αφύπνισης των εθνικοτήτων στα Βαλκάνια, από τις πρώτες ακόμη δεκαετίες ζωής του ελληνικού κράτους, και με τα επιμέρους στοιχεία της εποχής του Νεοελληνικού Ρομαντισμού και μετέπειτα, κινητοποιούν τους Έλληνες, δημιουργούς και μη. Αναζητούν, λοιπόν, εναγωνίως πια τα στοιχεία εκείνα που προσδιορίζουν την εθνική τους ταυτότητα και λειτουργούν ως ερείσματα για να “διασωθούν”.¹²¹

Φαίνεται όμως ότι τέτοιες αναζητήσεις δεν έχουν άμεσα αποτελέσματα, αφού ακόμη και στα 1888, στον πρόλογο του μνημειώδους έργου του *Το Ταξίδι μου, ο Ψυχάρης* αναδιατυπώνει ρητά ένα παλιότερο αίτημα:

«Ένα έθνος για να γίνη έθνος, θέλει δυο πράματα: να μεγαλώσουν τα σύνορα του και να κάμη φιλολογία δική του. Άμα δείξη που ξέρει τι αξίζει η δημοτική του γλώσσα κι άμα δεν ντραπή γι' αφτή τη γλώσσα, βλέπουμε που τόντις είναι έθνος. Πρέπει να μεγαλώση όχι μόνο τα φυσικά, μα και τα νοερά του τα σύνορα. Γι' αφτά τα σύνορα πολεμώ».¹²²

Η άποψη αυτή του Ψυχάρη, η οποία έχει ύφος μανιφέστου, εκτός από το ειδικό ενδιαφέρον που αποδεδειγμένα παρουσιάζει λόγω κυρίως του προσώπου που την εκφέρει, έχει και γενικότερο ενδιαφέρον. Διατυπωμένη πολύ μετά (δεκαετία '80) τις απαρχές του ελληνικού κράτους, είναι ακόμη ενδεικτική της τάσης που θέ-

120. Πολίτης, Αλέξης. *Ρομαντικά Χρόνια Ιδεολογίες και Νοστροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Αθήνα: Μνήμων (Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού) 1993, σ. 25, και Λουκάτος, ό.π., σσ. 57-58.

121. Ενδεικτική μιας τέτοιας στάσης των δημιουργών είναι η σχέση του Κ. Παλαμά με τα δημοτικά τραγούδια. Βλ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *Φιλολογικές Διαδρομές I...*, ό.π., σσ. 32-87. (Την επίδραση αυτής της σχέσης στην ποίηση του Παλαμά μελετά η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου στη Διδακτορική της Διατριβή: *L' Influence des Chants Populaires sur la Langue et sur la Poésie de Palamas*. Paris, 1972).

122. Ψυχάρης. *Το Ταξίδι μου*. Επιμ. Άλκης Αγγέλου. Αθήνα: Ερμής, 1971, σ. 37. (Η έκδοση αυτή είναι πιστή ανατύπωση της πρώτης, το 1888, την οποία ακολούθησαν δύο άλλες, το 1905 και το 1926).

λει απαραίτητη τη συμπόρευση του έθνους με τη φιλολογία και με τη γλώσσα. Γι' αυτό και ο Ψυχάρης αποφαινεται: «Γλώσσα και πατρίδα είναι το ίδιο. Να πολεμά κανείς για την πατρίδα του ή για την εθνική του γλώσσα, ένας είναι ο αγώνας».¹²³ Κι αν βέβαια η τάση αυτή που εντοπίζεται σε κάθε προσπάθεια συγκρότησης του κρατικού μηχανισμού αμέσως μετά τον Αγώνα θεωρείται τότε αναγκαία, αρκετά μετά, όταν μάλιστα φιλτράρεται συνεχώς μέσα από τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός ενιαίου εθνικού λόγου, προσδίδει στις όποιες αναζητήσεις εντονότερο, μαχητικότερο χαρακτήρα, ενώ αποδίδει στη γλώσσα και στη φιλολογία χαρακτηριστικά “αντισώματος” για τη διάσωση της εθνικής κουλτούρας. Το τελευταίο αποδεικνύεται σημαντικό για την αυτοπροσδιοριστική διάθεση των Ελλήνων δημιουργών και για τις μεταξύ τους σχέσεις, ιδιαίτερα όταν αυτές εξαντλούνται σε διαμάχη γλωσσικών ομάδων. Είναι ωστόσο διαφωτιστικό και για τις σχέσεις των τελευταίων με τους Ευρωπαίους δημιουργούς και για τις επιρροές που δέχτηκαν.

Η προσπάθεια του Ψυχάρη να συστήσει το «έθνος» ως έννοια αλλά και να το προδιαγράψει ως μελλοντική πραγματικότητα όχι τόσο με πολιτικούς όσο με πολιτισμικούς όρους, όπως είναι η γλώσσα και η φιλολογία, τον κατατάσσει σε αυτό που ο Δ. Τζιόβας ονομάζει «Ανατολικό Εθνικισμό».¹²⁴ Φτάνει δηλαδή το «έθνος» να σημαίνει για τον Ψυχάρη ό,τι και το «γένος» για τους υπόδουλους Έλληνες κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας αλλά και κατά τη διάρκεια του Αγώνα: ένα σύνολο από άτομα που έχουν κοινή καταγωγή και παράδοση και επιδιώκουν να αυτοπροσδιοριστούν περισσότερο πολιτισμικά παρά πολιτικά. Δεν απαλλάσσεται, ωστόσο, ο Ψυχάρης από μια μορφή δυϊσμού σύμφωνα με την οποία οι Έλληνες της εποχής από τη μια νιώθουν την ανάγκη να αποδείξουν την πολιτική τους οντότητα και να την εντάξουν στο ευρωπαϊκό στερέωμα και από την άλλη αγωνίζονται να δηλώσουν την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα. Επιπλέον, η αναγόρευση της βούλησης του «έθνους» σε παράγοντα που μπορεί να καθορίσει τα πάντα, συνδέει τόσο τη

123. Στο ίδιο.

124. Tziouvas, Dimitrios. *The Nationism of the Demoticists and its Impact on their Literary Theory (1888-1930): An Alalysis Based on their Literary Criticism and Essays*. (Διδακτορική Διατριβή). Amsterdam: Adolf M. Hakkert, 1986, σ. 22.

στάση του Ψυχάρη όσο και τη γενικότερη τάση της εποχής του με τις βασικές ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης για την εθνική συνείδηση αλλά και με την αναγκαιότητα αναγνώρισης της εθνικής ποικιλίας.

Ο Παλαμάς, αναφερόμενος σε τέτοιες εποχές, στιγματίζει την αντιφατικότητα ορισμένων δημιουργών-ποιητών της πρώτης κυρίως μετεπαναστατικής γενιάς, όπως για παράδειγμα του Γ. Παράσχου, που από τη μια διατρανώνουν την πίστη τους στη γλώσσα του λαού και από την άλλη χρησιμοποιούν την καθαρεύουσα.¹²⁵ Οι ποιητές της δεύτερης μετεπαναστατικής γενιάς (Αθηναίοι κυρίως: Άγγ. Βλάχος, Κλ. Ραγκαβής, Δ. Παπαρρηγόπουλος, Σπ. Βασιλειάδης), γίνονται φανατικότεροι σε σύγκριση με τους πρώτους υποστηρικτές της καθαρεύουσας. Αυτοί συντηρούν και το κλίμα έντασης που κορυφώνεται στα 1877, οπότε αρχίζει η περίφημη διαμάχη μεταξύ Εμμ. Ροΐδη και Άγγ. Βλάχου. Η διαμάχη αυτή, ωστόσο, δεν είναι τόσο αντίθεση προσώπων όσο αντιπαράθεση νοοτροπιών, αφού εκφράζει την αντίδραση μιας ολόκληρης γενιάς λογοτεχνών στις ρομαντικές (γλωσσικές) υπερβολές και σηματοδοτεί τον αγώνα τους για την καθιέρωση μιας γλώσσας για το λαό. Εξάλλου, η φράση του Ψυχάρη: «Γι' αφτά τα σύνορα πολεμώ», με εμφανή τη διακευμενική αναφορά της στη φράση του Μακρυγιάννη: «Γι' αυτά πολεμήσαμε»,¹²⁶ ξεφεύγει από τη στενή έννοια του Αγώνα και προσδίδει στις προσδοκίες που αυτός γέννησε χαρακτήρα γενικότερα πνευματικό.

Οι αναζητήσεις για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας εθνικής γλώσσας, ως απόδειξης της κοινής καταγωγής και της εθνικής συνέχειας, συνιστούν το περίφημο Γλωσσικό Ζήτημα. Σχετίζονται βέβαια με τις ανανεωτικές προσπάθειες της γενιάς του '80 και των δημοτικιστών, οπότε και κορυφώνονται, αλλά απασχολούν τους δημιουργούς και τους ανθρώπους των γραμμάτων από πολύ νωρίτερα και σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Οι προσπάθειες αντιμετώπισης των θεμάτων της γλώσσας, είτε αυτές συνιστούν κίνημα είτε εκφράζουν μεμονωμένες απόψεις, έχουν ρυθμικό-κανονιστικό χαρακτήρα, αφού δε ζητούν να περιγράψουν την πραγματική

125. Παλαμά, *Κωστή. Άπαντα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ., σ. 413.

126. *Στρατηγού Μακρυγιάννη Απομνημονεύματα*. Τόμος Β'. Εισαγ. και επιμ. Γιάννης Βλαχογιάννης. Αθήνα: Βαγιονάκης, 1947, σ. 303.

κατάσταση της γλώσσας, αλλά να καταθέσουν ιδέες ως πιθανές λύσεις.¹²⁷ Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμη και ο Κοραΐς, οι απόψεις του οποίου βρίσκονται διάσπαρτες στα γραπτά του ανάμεσα στα 1804 και στα 1833 (χρονολογία του θανάτου του), επιχειρηματολογεί για την αναγκαιότητα του μοντέλου του έθνους-κράτους, αναφορικά με την κρατική υπόσταση της ανεξάρτητης Ελλάδας, και υποστηρίζει την ταυτότητα μεταξύ της γλώσσας και του έθνους. Παρά την αντιφατικότητα που του καταλογίζεται, ο Κοραΐς θεωρεί αδύνατη την επιστροφή στην αρχαία ελληνική γλώσσα, αλλά υποστηρίζει την «εθνική» χρησιμότητα της πρόσβασης σ' αυτήν και προτείνει την υιοθέτηση της ομιλούμενης γλώσσας ως βάσης προσδιορισμού της σύγχρονης γλώσσας του ελληνικού λαού. Επιχειρεί με τον τρόπο αυτό τη συνάντηση των γλωσσικών μορφών, της αρχαϊζουσας και της λαϊκής, και χρησιμοποιεί όρους όπως «καλλωπισμός» και «διόρθωσις» προσπαθώντας να «καθαρίσει» τη γλώσσα, να συναιρέσει τις αντιθέσεις και να τις συμβιβάσει στην προοπτική μιας «μέσης οδού».¹²⁸ Οι απόψεις του Κοραΐ είναι εκείνες που τροφοδοτούν ουσιαστικά τη θεωρητική διαμάχη η οποία ακολουθεί και διαρκεί μέχρι τον 20^ο αιώνα, ενώ την ουσία των απόψεων αυτών – κυρίως την ιδέα του ταυτόσημου μεταξύ γλώσσας και έθνους – ακολουθούν πολύ αργότερα και οι δημοτικιστές, οι οποίοι επιδιώκουν να συστήσουν όχι μόνο γλώσσα αλλά και λογοτεχνία εθνική.

Είναι τότε, ιδιαίτερα μετά την έκδοση του *Ταξιδιού* του Ψυχάρη και τη διαμάχη που ξέσπασε, που ο όρος «διγλωσσία» περνά στην καθημερινή χρήση. Δε δηλώνει όμως την παράλληλη χρήση δύο “διακριτών” μορφών της ίδιας γλώσσας στο ίδιο κοινωνικό σύνολο για διαφορετικούς σκοπούς¹²⁹ σηματοδοτεί κυρίως το ιστορικά προσδιορισμένο σχίσμα μεταξύ της γραπτής ελληνικής γλώσσας και της προφορικής. Φτάνει έτσι να γίνεται «ψευδοδιγλωσσία», αφού το όλο ζήτημα πολώνεται

127. Μπαμπινιώτης, Γεώργιος, *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα, 1985, σ. 171.

128. Πολίτης, Λ., *Ιστορία...*, ό.π., σ. 13. Για περισσότερα βλ. Κοραΐς, Αδαμάντιος, *Άπαντα τα Πρωτότοπα Έργα*, επιμ. Γ. Βαλέτας. Τόμ. Α' 2. Αθήνα, 1964-65, σ. 857.

129. Πολίτης, ό.π., σσ. 11-12.

μέσα στην αντίθεση δύο τύπων της ίδιας γλώσσας.¹³⁰ Επιπλέον, δε στηρίζεται ποτέ «σε μια συγκεκριμένη διαφοροποίηση λειτουργιών των δύο γλωσσικών κυκλωμάτων», αλλά «αντιστοιχεί περισσότερο σε μια ταξική διαίρεση», γίνεται λιγότερο φιλοσοφική και περισσότερο πολιτική, με όλες τις γνωστές ιδεολογικές και πρακτικές επιπτώσεις στην ελληνική κοινωνία του 19^{ου} αιώνα.¹³¹ Ακόμη και ο Σολωμός, ο οποίος δεν έμεινε αμέτοχος στη γλωσσική διαμάχη των αρχών του 19^{ου} αιώνα, δεν ταυτίζει τη γραπτή γλώσσα με την προφορική γλώσσα του λαού, πριμοδοτεί εμμέσως πλην σαφώς τη χρήση της δεύτερης (όπως θα κάνει πολύ αργότερα αλλά φανερά ο Ψυχάρης)¹³² και προτρέπει: «υποτάξου πρώτα στη γλώσσα του λαού, και αν είσαι αρκετός, κυρίεψέ την».¹³³ Είναι αυτή ωστόσο η ψυχολογικά υποκινούμενη αντίληψη του που θα τον συνδέσει αφενός με το Δημοτικισμό και αφετέρου με τα λογοτεχνικά πράγματα της Ελλάδας του 19^{ου} αιώνα.¹³⁴

Στην Ελλάδα, μέχρι και τη δεκαετία του 1880, ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σώμα των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και ένα μεγάλο αριθμό από γραπτά κείμενα, όχι απαραίτητα λογοτεχνικά, είναι ο όρος «φιλολογία». Όταν όμως ο όρος αυτός, φιλτραρισμένος μέσα από τη σχέση έθνους - γλώσσας και τις επιδιώξεις της, προσδιορίζεται από το επίθετο «εθνική» και γίνεται «εθνική φιλολογία» έρχεται να δηλώσει αρκετές φορές τα λογοτεχνικά κείμενα και μόνο. Πολύ συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος «εθνική ποίηση» που, διεκδικώντας ξεχωριστή θέση λόγω της ιδιαιτερότητας της μορφής του ποιητικού λόγου, λειτουργεί σε βά-

130. Μπαμπινιώτης, ό.π., σ. 171.

131. Τσουκαλάς, Κων/νος. *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Μτφρ. Ιωάννα Πετροπούλου-Κων/νος Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο, 1992, σ. 540. Βλ. ακόμη: Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του Γλωσσικού μας Ζητήματος*. Αθήνα, 1943, σσ. 183-84.

132. Ψυχάρης, ό.π., σσ. 38, 175.

133. Σολωμός, *Δ. Ποιήματα και Πεζά*, επιμ. και εισαγ. Στυλιανός Αλεξίου. Αθήνα: Στιγμή, 1984, σσ. 533, 543.

134. Δημαράς, Κ.Θ. *Δοκίμιο για την Ποίηση*. Αθήνα: Νεφέλη, ²1990, σσ. 92-93.

ρος της χρήσης του όρου «λογοτεχνία», ο οποίος εμφανίζεται στην Ελλάδα ουσιαστικά για πρώτη φορά το 1886 σε ένα άρθρο του Ι. Πανταζίδη στο περιοδικό *Εστία*.¹³⁵

Μέσα από μια συγκριτική εξέταση των όρων «Λογοτεχνία», «Γραμματολογία», «Φιλολογία» και «Βιβλιογραφία», ο Πανταζίδης προκρίνει τη χρήση του όρου «Λογοτεχνία». Τον θεωρεί μάλιστα καταλληλότερο να αντιπροσωπεύσει τα γραπτά εκείνα που εκφράζουν και διασώζουν «την πνευματική ιδιοφυία» και τον «ιδιαιτέρο χαρακτήρα του έθνους», ενώ υποστηρίζει ότι: «...δια τούτου εκφράζομεν το σύνολο των δοκίμων ποιητών και συγγραφέων ενός τινός έθνους ή των ως τοιούτων θεωρουμένων κατά τινά περίοδον. Εν άλλοις λόγοις λογοτεχνία είνε η των Γερμανών Nationalliteratur».¹³⁶ Και δεν είναι βέβαια τυχαίο ότι ο Πανταζίδης χρησιμοποιεί το γερμανικό όρο, αν σκεφτούμε ότι το περιεχόμενό του προσδιορίζεται με όρους πολιτισμικούς και όχι πολιτικούς.

Η “ομολογία” που επιχειρεί ο Πανταζίδης με το γερμανικό όρο δηλώνει σαφώς ότι οι Έλληνες διανοητές ανταποκρίνονται, έστω και με καθυστέρηση, στις αλλαγές της ευρωπαϊκής σκέψης και μέχρι κάποιο βαθμό την παρακολουθούν. Η έκφραση για παράδειγμα του Ανώγειου «κατά τινά περίοδον», προκειμένου για τα έργα των δοκίμων δημιουργών που ως λογοτεχνικά κείμενα είναι ικανά να διασώ-

135. Πανταζίδης, Ι. «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία». π. *Εστία*, τόμ. ΚΒ', τεύχ. 557 (1886): 546-48. Ο όρος «Λογοτεχνία» εμφανίζεται στην Ελλάδα με καθυστέρηση ενός σχεδόν αιώνα από την εμφάνιση του στην υπόλοιπη Ευρώπη. Εκεί η «Λογοτεχνία» χρησιμοποιείται από τα τέλη ακόμη του 17^{ου} αιώνα, για να δηλώσει τη γνώση των κειμένων και τη λογοτεχνική κουλτούρα. Εξακολουθεί πάντως και τότε να περιλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος από γραπτά κείμενα, από τη Θεολογία μέχρι τις φυσικές επιστήμες, ενώ μόλις στα τέλη του 18ου αιώνα και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα γίνεται αντιληπτή ως ένα σώμα «φανταστικών» (γραπτών) κειμένων, γεγονός που έχει σχέση πιθανότατα με την ανάπτυξη της Αισθητικής (βλ. Τζιονας, *The Nationism...*, ό.π., σ. 19). Ενδιαφέρουσα και κατατοπιστική για την ιστορία του όρου «Λογοτεχνία», αλλά και για την ποίηση, είναι η συνοπτική ιστορία του όρου κατά το R. Wellek (*The Attack on Literature, and Other Essays*. London: Harvester Press, 1982, σσ. 13-17).

136. Πανταζίδης, ό.π., σ. 548.

σουν «την πνευματική ιδιοφυία» και τον «ιδιαιτέρο χαρακτήρα του έθνους» είναι μάλλον απόρροια της έμφασης που έδιναν οι Ευρωπαίοι δημιουργοί στην ιστορικότητα των λογοτεχνικών έργων. Η ιστορικότητα αυτή έρχεται να αντικαταστήσει την “α-χρονικότητα” των Μέσων Χρόνων και της Αναγέννησης.

Η δυσπιστία που εντοπίζεται, ωστόσο, σε γραπτά παλαιότερων, σχετικά με τη χρήση του όρου «Λογοτεχνία», δε σχετίζεται τόσο με τα προβλήματα εννοιολογικού καθορισμού του όρου· απορρέει κυρίως από την πληρότητα που μέχρι τότε πίστευαν ότι έχει ο όρος «Φιλολογία». Ο Κ. Ασωπίος και πάλι διατείνεται:

*«Η Ελληνική Φιλολογία ή η κατ' εξοχήν φιλολογία είναι η πλήρης αναγνώρισις όλου του Ελληνικού βίου, κατά πάσαν αυτού σχέσιν και καθ' όλην την έκτασιν. Ίνα γνωρίσωμεν τον βίον ενός τινός έθνους πρέπει να γνωρίζωμεν τα στοιχεία τα συνιστώντα την ουσίαν αυτού».*¹³⁷

Η ρήση που έχει ιδιαίτερη σημασία, όπως θα φανεί παρακάτω, για το περιεχόμενο του όρου «Εθνική Λογοτεχνία» και τις παραμέτρους του. Μέχρι και τα 1867 πάντως, όπως φαίνεται από την εισαγωγή του Α. Κυπριανού στη μετάφραση έργου του Müller, υπάρχουν ακόμη αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με τη χρήση του όρου. Σημειώνει χαρακτηριστικά ο Κυπριανός:

*«...η Λογοτεχνία είναι μεν αθώον και εύχρηστον, και αυτό και τα παράγωγα, εφοβήθην όμως μη το καινοπρεπές της όψεως αυτού ταραξή και πίεση τους αναγνώστας, ως καινόν υπόδημα εγώ δε κατ' ουδένα λόγον ήθελον να φανώ καινοτόμος και νεωτεροποιός».*¹³⁸

Πιο κάτω στην Ομιλία του, ο Ασωπίος συναρτά την «κυρίως φιλολογία ενός τινός έθνους» με την πολιτική του ιστορία, αφού θεωρεί και τις δύο «του αυτού ό-

137. Ασωπίος, Κ. Ομιλία Κ. Ασωπίου, (εκφωνηθείσα υπ' αυτού εν τω Πανεπιστημίω Όθωνος τη κυ' Οκτωβρίου 1842, επί της πρώτης ενάρξεως των αυτού μαθημάτων). Εν Αθήναις, 1842, σσ. 1-2.

138. Κυπριανός, Α. «Εισαγωγή». Στο Müller. *Ιστορία της Ελληνικής Φιλολογίας*. Μτφρ. Α. Κυπριανός. Αθήνα, 1867, σ. κ'.

λου μέρη».¹³⁹ Η άποψη αυτή από τη μια πλευρά απηχεί και τις ευρωπαϊκές ρομαντικές ιδέες για την ιστορικότητα. Ακόμη και ο Βαλαωρίτης συναρτώντας την ιστορία με τη λογοτεχνική δημιουργία, με την ποίηση ειδικότερα, διατείνεται σχεδόν αφοριστικά: «Ιστορία λουπόν, τουτέστιν αλήθεια, είναι η κυριότερα βάσις της εθνικής ποιήσεως...».¹⁴⁰ Γι' αυτό ίσως και πίστευε ότι η ελληνική ποίηση χρειάζεται να αναπτυχθεί μέσω του έπους, του οποίου «έδρα» είναι η ιστορία, και μετά να εξελιχτεί σε άλλους τύπους, όπως η λυρική ή η δραματική ποίηση. Από την άλλη πλευρά, αν συνεκτιμήσουμε και την ιστορική φάση της Ελλάδας που μόλις έχει αναγεννηθεί και έχει ανάγκη να ανδρωθεί και να ωριμάσει, η παραπάνω άποψη του Ασωπίου συνδέεται και με μια γενικότερη ευρωπαϊκή τάση παραλληλισμού της εξέλιξης του «έθνους» με την εξέλιξη του ανθρώπου ως οργανισμού (νηπιότητα, νεότητα, ανδρική και γεροντική ηλικία).¹⁴¹ Παρόμοιες απόψεις εντοπίζονται και σε διάφορα κείμενα του Ζαμπέλιου ο οποίος συνδέει τα (διάφορα) είδη ποίησης που προαναφέραμε με την «ηλικία του έθνους».¹⁴² Οι απόψεις αυτές απηχούν τις θέσεις του Hegel κυρίως για την κλασική διαίρεση της ποίησης στους τρεις πολύ γνωστούς τύπους επική, λυρική και δραματική. Για το Hegel η επική ήταν εκείνη που ως περισσότερο «αντικειμενική» λειτουργούσε ως καθρέφτης του έθνους.¹⁴³ Άποψη που τελικά διαρκεί από το Ζαμπέλιο και το Βαλαωρίτη ως τον Παλαμά.

Γίνεται, λουπόν, φανερό ότι υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες για την εγκαθίδρυση μιας σχέσης μεταξύ της λογοτεχνίας και του έθνους, έτσι όπως αυτή καθορίζεται εννοιολογικά τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Ελλάδα από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα. Ο δεσμός όμως των δύο νεόκοπων ακόμη όρων, που

139. Ασωπίος, *Ομιλία Κ. Ασωπίου...*, ό.π., σ. 33.

140. Βαλαωρίτης, *Αρ. Βίος και Έργα*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1907, σ. 163, και Τζιονας, *The Nationism...*, ό.π., σ. 426.

141. Ασωπίος, ό.π., σ. 3.

142. Ζαμπέλιος, *Σπ. Πόθεν η Κοινή Λέξις Τραγουδά; Σκέψεις περί Ελληνικής Ποιήσεως*. Εν Αθήναις, 1859, σ. 53.

143. Το μεταφέρει αυτό ο Τζώβας (Τζιονας) (*The Nationism...*, ό.π., σ. 38).

αμέσως μετά θα συναιρεθούν σ' αυτόν της «εθνικής λογοτεχνίας», φιλτράρεται, αν δεν υπονομεύεται, μέσα από πρακτικές αποκλεισμού άλλων λογοτεχνικών έργων (ξένων ή αρχαίων) και συμβαδίζει με μια σχεδόν εχθρική στάση απέναντι σε ξένες (ευρωπαϊκές κυρίως) λογοτεχνικές κινήσεις. Η σχέση λοιπόν λογοτεχνίας και έθνους λειτουργεί από μόνη της ως βασική αρχή για την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη σχέση των Ελλήνων δημιουργών με την ευρωπαϊκή λογοτεχνία.¹⁴⁴ Αυτό φαίνεται ότι απασχολεί κυρίως το Ζαμπέλιο και τον Πολυλά στον περίφημο διάλογο τους για το Σολωμό.

Ο Ζαμπέλιος κατηγορεί το Σολωμό για προσχώρηση στον «ετερούσιον και αλλοτύπων Γερμανισμόν», ενώ θεωρεί το σολωμικό *Λάμπρο* μανιφέστο «ρομαντικού μυστικισμού».¹⁴⁵ Ο Πολυλάς αντικρούει τέτοιες κατηγορίες και υπερασπίζεται την πίστη του Σολωμού στη δημοτική γλώσσα.¹⁴⁶ Η παραδοξότητα που συνιστά αυτός ο διάλογος έχει να κάνει με την τάση και των δύο συμμετεχόντων να υπερασπιστούν έναν «ελληνοκεντρισμό» από διαφορετική ωστόσο βάση ο καθένας. Όπως υποστηρίζει ο Κ.Θ. Δημαράς, ο Σολωμός φτάνει στο Δημοτικισμό κινούμενος κυρίως από βαθύτατα ψυχικά αίτια, επειδή βλέπει μέσα από το γλωσσικό όργανο τον άνθρωπο και την ψυχή του. Επιπλέον, μελετώντας τους Ιταλούς ποιητές αποφάσισε να γράψει το έργο του στη μητρική του γλώσσα, αλλά, έχοντας μείνει έξω από τη λόγια νεοελληνική παράδοση, δε σπούδασε τα κείμενά της, δε συνήθισε ποτέ το γλωσσικό της όργανο και συνακόλουθα δεν ποτίστηκε από το πνεύμα της.¹⁴⁷

Ξαναγυρνώντας όμως στο Ζαμπέλιο, αξίζει να εμμείνουμε σε κάποιες αφοριστικές αλλά σημαντικές παρατηρήσεις του για την ποίηση πάντα και τη γλώσσα της. Διατείνεται λοιπόν ο Ζαμπέλιος:

144. Στο ίδιο, σ. 33.

145. Ζαμπέλιος, ό.π., σσ. 74, 77.

146. Πολυλάς, *Ι. Πόθεν η Μυστικοφοβία του κ. Σπ. Ζαμπέλιου; Στοχασμοί*. Εν Κερκύρα, 1860, σ. 4.

147. Δημαράς, *Δοκίμιο...*, ό.π., σσ. 92-93.

«Αλλά, κατά δυστοχίαν, μόνοι των Ευρωπαίων ημείς οι Έλληνες εισβαίνομεν εις του νεωτέρου κόσμου το στάδιον στερούμενοι τοιούτου εθνικού ταμειυτηρίου, στερούμενοι και Ποιήσεως δοκίμου, και στερεών άμα πεποιθήσεων περί αρμοδιότητος γλώσσης ποιητικής». ¹⁴⁸

Η αφοριστική διάθεση του Ζαμπέλιου είναι, εντούτοις, ενδεικτική της τάσης της εποχής τών να προσδίδει εθνική σπουδαιότητα στην ποίηση, διεκδικώντας ανάμεσα στ' άλλα και την "καθαρότητα", την ποιότητα γεγικά, της γλώσσας της. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα και στα σκεπτικά των βραβεύσεων στους ποιητικούς διαγωνισμούς του Πανεπιστημίου Αθηνών (1851-1877) την «ψύχωση της εποχής» εκείνης, κατά το χαρακτηρισμό του Α. Πολίτη. ¹⁴⁹

Στα σκεπτικά των βραβεύσεων σ' αυτούς τους διαγωνισμούς είναι εμφανέστατη μια εχθρική στάση απέναντι σε κάθε τι που δεν είναι αμιγώς «ελληνικό». Το σώμα των εθνικών κειμένων γίνεται αντιληπτό ως ένας "απαράβατος" οργανισμός, ως ντόπια οργανική δομή, όπου δεν έχει θέση η μίμηση ξένων λογοτεχνικών έργων. Και αυτό πρέπει να θεωρηθεί ότι είναι απόρροια της συνειδητοποίησης της ανάγκης για μια λογοτεχνία εθνική και των αξιώσεων της. Η θεώρηση κάθε αλλοδαπής επιρροής ως υπεύθυνης γι' αυτό που στην Έκθεση του 1863 χαρακτηρίζεται «ξενίσουσα της νέας Ελλάδος ποίησης», αφού «φέρει επί του τραχήλου ξενικόν ζυγόν», είναι ενδεικτική της αντίληψης για την επικινδυνότητα των ευρωπαϊκών λογοτεχνιών και τάσεων οι οποίες μπορεί να αποβούν επιζήμιες και υπονομευτικές όχι μόνο για την ελληνική λογοτεχνία αλλά και για την ελληνική κουλτούρα γενικότερα. ¹⁵⁰

148. Ζαμπέλιος, ό.π., σ. 26.

149. Πολίτης, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας...*, ό.π. σ. 157. Περισσότερα βλ. στο Moullas, Panayotis. *Les Concours Poétiques de l' Université d' Athènes 1851-1877*. Athènes : Archives Historiques de la Jeunesse Grecque (Secrétariat Général à la Jeunesse), 1989.

150. «Έκθεσις του κατά το Έτος 1863 Ποιητικού Διαγωνισμού του Κ.Ι. Βουτσινά». π. *Πανδώρα* 14 (1863-1864): 105-22.

Όπως είναι φυσικό, μια τέτοια στάση απέναντι στον “ευρωπαϊσμό” κατευθύνεται και εναντίον του ευρωπαϊκού ρομαντισμού γενικότερα και εναντίον του ευρωπαϊκού μυθιστορήματος ειδικότερα. Στην Έκθεση του 1879 ο Θ. Ορφανίδης συστήνει στον Έλληνα ποιητή «να αποφεύγει ως δολίαν Κίρκην την Ευρωπαϊκὴν μυθιστορίαν» και να μην καταφεύγει «εις ρομαντικά ψελλίσματα του συρμού», ενώ τον χρεώνει με το καθήκον «να ψάλλει όλον τον εξωτερικόν κόσμον και τόσα της πατρίδος του ηρωικά κατορθώματα». ¹⁵¹ Και ο Κ.Α. Ζανετάκης-Στεφανόπουλος σ’ ένα άρθρο του, το 1869, στην *Πανδώρα* το θέτει μ’ αυτόν τον τρόπο: «Είναι λοιπόν κατεπείγον ν’ αντιστρατευθώμεν εις την ολεθρίαν επιρροήν του ξένου μυθιστορήματος δημιουργούντες το εθνικόν μυθιστόρημα». ¹⁵²

Πολλοί συμμερίζονται την άποψη ότι η λογοτεχνική ενεργοποίηση και αξιοποίηση του “ένδοξου” ελληνικού παρελθόντος είναι εκείνη που θα αποτελέσει τη βάση δημιουργίας ή το έναυσμα της επανεργοποίησης της εθνικής συνείδησης. Αναμένεται δηλαδή από τη Λογοτεχνία να είναι περισσότερο “εκφραστική”, για να μην πούμε ρεαλιστική, γεγονός που μάλλον υποκρύπτει μια αντίφαση την οποία θα ελέγξουμε με τη βοήθεια της θεωρίας.

Σύμφωνα με την τυπολογία του Abrams για τις παλαιότερες κριτικές θεωρίες (αναφορικά με τη σχέση των τεσσάρων συνιστωσών της λογοτεχνικής επικοινωνίας: *πραγματικότητα, (αναγνωστικό) κοινό, καλλιτέχνης, (λογοτεχνικό) έργο*), η ρομαντική άποψη είναι εκείνη που θεωρείται περισσότερο «εκφραστική», αφού αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό έργο ως «αυθόρμητο υπερχείλισμα» των συναισθημάτων

151. «Κρίσις του Βουτσιναιίου Ποητικού Αγώνος εν Έτει ΑΩΟ’, Αναγνωσθείσα την Ι’ Μαΐου εν τη Μεγάλῃ Αιθούσῃ του εν Αθήναις Εθνικοῦ Πανεπιστημίου υπό του Εισηγητοῦ Θεοδώρου Γ. Ορφανίδου. (Του Πρυτάνεως Παύλου Καλλιγὰ Προεδρεύσαντος, και των Καθηγητῶν Θ. Αφεντούλη και Γ. Μιστριώτου Κρινάντων). Εξεδόθη Δαπάνῃ του Φιλογενούς Αγωνοθέτου». π. *Πανδώρα* 21 (1870-1871): 45-56, 73-76, 111-16, 137-40, 151-60, 192-99, 213-18.

152. Ζανετάκης-Στεφανόπουλος, Κ.Α. «Περὶ του Γαλλικοῦ Μυθιστορήματος και της Επιρροῆς αὐτοῦ ἐπὶ τα εν Ελλάδι Ἦθη». π. *Πανδώρα*, τόμ. Κ’, τεύχ. 460-61 (1869): 85.

του δημιουργού, του ποιητή ιδιαίτερα.¹⁵³ Αν συνεκτιμήσουμε τώρα αυτή τη θεωρητική άποψη με τις απαιτήσεις για τη λογοτεχνική γραφή-δημιουργία, έτσι όπως αυτές διατυπώνονται στα σκεπτικά των βραβεύσεων των ποιητικών διαγωνισμών και σε άλλα κείμενα της εποχής, αλλά κυρίως με τη λογοτεχνική πρακτική της εποχής που σαφώς παραπέμπει σε ρομαντικά χαρακτηριστικά, δε θα ήταν υπερβολή να πούμε ότι οι Έλληνες δημιουργοί αντιφάσκουν: χωρίς ιδιαίτερο λόγο δείχνουν ότι καταδιώκουν ρομαντικά ιδεώδη που στην ουσία ακολουθούν. Έτσι ο Βαλαωρίτης, για παράδειγμα, στο πρόλογο του ποιήματός του *Αθανάσιος Διάκος*, αν και εναντιώνεται στο Ρομαντισμό θεωρώντας τον ξενική κίνηση, χρησιμοποιεί την κατ'εξοχή ρομαντική έννοια του οργανισμού για να περιγράψει την πληρότητα και την αυτάρκεια της ελληνικής λογοτεχνίας.¹⁵⁴ Μια ακόμη ένδειξη, αν όχι απόδειξη, ότι οι Έλληνες δημιουργοί και διανοητές παρακολουθούν την ευρωπαϊκή σκέψη.

Και σε μια παλιότερη Έκθεση του 1852 είναι εμφανής η (νεοκλασικής αυτή τη φορά έμπνευσης ως κατ' ανάγκη «πραγματιστική»)¹⁵⁵ αντίληψη για την κοινωνική και καθοδηγητική-παιδευτική δύναμη της ποίησης, αφού:

*«Αύτη αναφλέγει τον έρωτα της αρετής, της τιμής και της δόξης, αναθερμαίνει την ψυχρανθείσαν φιλογένειαν, αναζωπυρεί την σβεσθείσαν φιλοπατρίαν, καταστέλλει τα αγενή πάθη, κατασιγάει την δύσηχον φιλαντίαν και κινεί τον άνθρωπον εις πράξεις κοινωφελείς και ηρωικάς, δι' ας και ζων τιμάται επί γης και θαυμάζεται, και θανών υμνείται και μακαρίζεται».*¹⁵⁶

153. Abrams, M.H. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford: Oxford University Press, 1953, σσ. 21-22. (Στην ελληνική έκδοση: Abrams, M.H. *Ο Καθρέφτης και το Φως*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική, 2001, σ. 50 κ.ε.).

154. Βαλαωρίτης, *Βίος και Έργα*, ό.π., σ. 163.

155. Έτσι χαρακτηρίζει ο Δ. Τζιόβας τη νεοκλασική κριτική η οποία μελετά την επίδραση του (λογοτεχνικού) έργου πάνω στο αναγνωστικό κοινό (βλ. *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση, 1987, σ. 224).

156. «Ο Ποιητικός Αγών του 1852». π. *Πανδώρα* 3 (1852-1853): 44-45.

Όλα τα παραπάνω φαίνονται ίσως υπερβολικά, αν αγνοήσουμε ότι το λογοτεχνικό ιδεώδες στις αρχές και στα μέσα του 19ου αιώνα συνίσταται στο στενό συσχετισμό της ζωής του έθνους με τη λογοτεχνική δημιουργία. Όταν «...όπως η θρησκεία και η γλώσσα ούτως και η ποίησης είνε η πιστή αντανάκλασις και ο άσφαλτος γνώμων της αναπτύξεως του εθνικού πνεύματος»,¹⁵⁷ ενώ «η φιλολογία είναι απαύγασμα της κοινωνικής καταστάσεως των εθνών, η δε ποίησης ο καθρέφτης των αισθημάτων, των συνταρασσόντων τους μυχούς της καρδιάς των»,¹⁵⁸ δεν μπορεί να γίνει εύκολα αποδεκτό το φιλτράρισμα κάθε τι του «εθνικού» μέσα από το “ξενικό”.

Ακόμη και μετά το τέλος των Πανεπιστημιακών Ποιητικών Διαγωνισμών (1877) εξακολουθεί να γίνεται λόγος για την ανάγκη λογοτεχνικής “καθαρότητας” αλλά και για έλλειψη “σπουδαίων” λογοτεχνικών έργων. Οι αιτίες για το τελευταίο δεν αναζητούνται στη μίμηση ξένων λογοτεχνικών έργων από τους Έλληνες δημιουργούς αλλά στο επίπεδο των κοινωνικών συναρτήσεων της εποχής και στην αντιθετική σχέση μεταξύ του συγγραφέα, και ειδικότερα του ποιητή, και αυτών που τον περιβάλλουν. Αυτό αποτελεί και ένα από τα κύρια θέματα της (δημόσιας) συζήτησης μεταξύ του Εμμ. Ροΐδη και του Άγγ. Βλάχου.

Ο πρώτος, με αφορμή το δραματικό διαγωνισμό που καθιέρωσε το 1877 ο Φιλολογικός Σύλλογος «Παρνασσός», και στον οποίο ήταν κριτής ο ίδιος, δημοσιοποίησε τη βαρυσήμαντη κριτική του μελέτη *Περί Συγχρόνου Ελληνικής Ποίσεως*.¹⁵⁹ Οι απόψεις που περιέχονται σ’ αυτήν συνιστούν την περίφημη θεωρία του για την «περιρρέουσα ατμόσφαιρα», για το κοινωνικό δηλαδή περιβάλλον που επηρεάζει την ποιητική δημιουργία, περιβάλλον που στο κρίσιμο ιστορικό μεταίχμιο του νεαρού ακόμη κράτους δεν ήταν καθόλου ευνοϊκό για την ποίηση.¹⁶⁰ Ο Ροΐδης

157. «Εκθεσις του κατά το Έτος 1863 Ποιητικού Διαγωνισμού του Κ.Ι. Βουτσινά». π. Πανδώρα 14 (1863-1864): 105-22.

158. [Ορφανίδης, Γ.]. *Η κατά το 1868 περί του Βουτσινάου Διαγωνίσματος Έκθεσις της Επιτροπής*. Εν Αθήναις, 1868, σ. 4.

159. Ροΐδης, Ε.Δ. *Περί Συγχρόνου Ελληνικής Ποίσεως*, Αθήνα: Εστία, 1877.

160. Πολίτης, *Ιστορία...*, ό.π., σ. 184.

υποστηρίζει ότι δεν υπήρχε τότε ποίηση στην Ελλάδα αλλά και ούτε μπορούσε να υπάρξει. Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι:

*«Οι ποιηταί ουδέν άλλον υπήρξαν ή κάτοπτρα πιστώς αντανακλώντα τα αισθήματα των συγχρόνων. Πλην των εμφύτων τη ανθρωπότητι κοινών τόπων εκάστη φυλή έχει εν εκάστω αιώνι μυχίους τινάς πόθους, ονειράτα και εφέσεις, τα περιλαμβανόμενα σήμερον υπό το όνομα 'ιδανικού', ου η αποτύπωσις είναι έργον του ποιητού και του τεχνίτου».*¹⁶¹

Με άλλα λόγια, ο ποιητής είναι καθρέφτης αυτών που τον περιβάλλουν αλλά και εκπρόσωπος του έθνους, ενώ η ποίηση είναι δεμένη με το έθνος και αντικατοπτρίζει εθνικές φιλοδοξίες και ιδανικά.

Στην απάντησή του ο Βλάχος δεν αποδέχεται φυσικά την άποψη του Ροΐδη για τη μη ύπαρξη ποίησης στην Ελλάδα της εποχής του. Δεν είναι δυνατό εξάλλου να αναιρέσει τον ίδιο τον κόσμο του. Από την άλλη, για το ρόλο του ποιητή, πιστεύει ότι ο θεός γεννάει τους ποιητές. Παλαιότερα ωστόσο, το 1866, υποστηρίζει ότι το έθνος είναι εκείνο που γεννάει τον ποιητή, του οποίου το έργο είναι καθρέφτης της εθνικής ζωής, και σ' αυτό συμφωνεί ουσιαστικά με το Ροΐδη για το ρόλο του ποιητή ως εκπροσώπου του έθνους. Για το Βλάχο οι εθνικές πηγές είναι εκείνες που εφοδιάζουν τον ποιητή με λογοτεχνικό υλικό και όχι η ατομική του έμπνευση, ενώ η ποίηση δε γίνεται αντιληπτή ως ατομική έκφραση αλλά ως εθνική έκφραση μέσω του ατόμου.¹⁶²

Και πάλι η μεταφορά του καθρέφτη, προκειμένου για τη λογοτεχνία και ειδικότερα για την ποίηση, εμπνέεται από την αντίληψη ότι η ανάπτυξη της αναπαριστάνει τελικά, την εξέλιξη του έθνους και τις ιστορικές στιγμές του. Αυτή η αντίληψη διατρέχει ολόκληρο το 19^ο αιώνα. Ακόμη και ο Βερναρδάκης, υπεράσπιστής του αποκλεισμού των ξένων επιρροών γενικά, από νωρίς στη δεκαετία του '80, δια-

161. Ροΐδης, Ε.Δ. *Άπαντα*. Τόμ. Β'. Επιμ. Άλκης Αγγέλου. Αθήνα: Ερμής, 1978, σ. 238.

162. Βλάχος, Άγγελος. *Ανάλεκτα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1901, σ. 59.

τείνεται: «Οποίον είνε το έθνος, τοιαύτη είνε και η πολιτεία του, οποία δ' είνε η πολιτεία αύτη, τοιαύτη είνε και η φιλολογία, και τα γράμματα και η δόξα της».¹⁶³

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η λογοτεχνία γίνεται κατανοητή στη σχέση της με το έθνος του οποίου ακολουθεί την πορεία και τη μοίρα, ενώ η έννοια της «εθνικής λογοτεχνίας» τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη δίνει έμφαση στην αντιπροσωπευτική και εκφραστική λειτουργία της λογοτεχνίας για να συνδεθεί αυτή πιο εύκολα με το έθνος και με τα μέλη του. Έτσι, οι αρχές με τις οποίες ξεχωρίζει ένα έθνος, δηλαδή της ανεξαρτησίας, της οργανικής αυτάρκειας και της πρωτοτυπίας, είναι ίδιες με τις αρχές που καθορίζουν το περιεχόμενο της «εθνικής λογοτεχνίας». Και θα φανεί παρακάτω πόσο σημαντικό αποδεικνύεται αυτό για την πρόσληψη και την “κατανάλωση” της λογοτεχνίας από τους αναγνώστες της εποχής αλλά και για την ποιότητα και την ποικιλία της λογοτεχνικής δημιουργίας.

3.4. Οι δημιουργοί – Αναφορά στη ζωή και στο έργο τους

Κάθε δημιουργός εντάσσεται αναπόφευκτα μέσα στο χρόνο και στο χώρο που ζει και αυτό εξηγεί, ίσως, τη διαπίστωση της κριτικής που θέλει το διαρκή αλληλοπροσδιορισμό της ζωής και του έργου του. Ο Μ. Bakhtin, με την έννοια του χρονότοπου (ή χωροχρόνου), αναφέρεται σε αυτήν ακριβώς την αλληλοσχέση, τονίζοντας τη διαλεκτική-δυναμική σχέση ανάμεσα στις διάφορες εκφάνσεις και στους όρους της λογοτεχνικής διαδικασίας.¹⁶⁴

Δεν πρέπει πάντως να συγχέουμε μια βιογραφική μελέτη ή αναφορά για τη λογοτεχνία με τη μελέτη της λογοτεχνίας από τη βιογραφία.¹⁶⁵ Γιατί αν η πρώτη φαίνεται σύμβατική, ανταποκρινόμενη στην περιέργειά μας να γνωρίσουμε την

163. Βερναρδάκης, Δ. *Ψευδαττικισμού Έλεγχος, ήτοι Κ.Σ. Κόντου Γλωσσικών Παρατηρήσεων Αναφερομένων εις την Νέαν Ελληνικήν Γλώσσαν Ανασκευή*. Εν Τεργέστη, 1884, σ. 469.

164. Bakhtin, M.M. *The Dialogic Imagination*. Translated by C. Emerson and M. Holquist, and edited by M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, σσ. 253-54.

165. Delcroix, Maurice, and Hallyn, Fernand. *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας: Μέθοδοι του Κειμένου*. Μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 1997, σ. 273.

(ανθρώπινη) προσωπικότητα του δημιουργού που μελετούμε αλλά κυρίως στην επιθυμία μας και στην ανάγκη να αποκτήσουμε μια πραγματολογική βάση μελέτης του έργου του,¹⁶⁶ η δεύτερη εισδύει εμφανώς στο πεδίο του ιστορικού, ενώ μπορεί να φτάσει σε ακρότητες εμπρεσιονιστικής έμπνευσης ή σε μονομερείς ψυχαναλυτικές και κοινωνιολογικές διαπιστώσεις.

Χωρίς, ωστόσο, να παραμερίσουμε ιστορικά ή άλλα συμφραζόμενα που πλαισιώνουν το αντικείμενο της εργασίας μας – εξάλλου η θεωρία που ακολουθούμε δεν αρνείται, αλλά προϋποθέτει την ιστορικότητα τόσο των κειμένων όσο και αυτή των δημιουργών και των αναγνωστών της – θα επιχειρήσουμε στο σημείο αυτό μία αναδρομή στα πραγματικά περιστατικά της ζωής των δημιουργών που εξετάζουμε. Θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στις στιγμές της ποιητικής τους δημιουργίας και θα προσαρμόσουμε όσο το δυνατό την αναφορά μας στους στόχους της έρευνάς μας και στις απαιτήσεις των θεωρητικών αρχών που ακολουθούμε.

3.4.1. Ηλίας Τανταλίδης

Ο Ηλίας Τανταλίδης γεννήθηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 1818 στην Κωνσταντινούπολη¹⁶⁷ και από πολύ μικρός φοίτησε στη Μεγάλη του Γένους Σχολή. Εκεί γνώρισε και το λόγιο Νικόλαο Λογάδη, το σοφότερο από τους δασκάλους της εποχής, τον οποίο ο νεαρός Τανταλίδης είχε για προστάτη και ίνδαλμά του. Παράλληλα, ισχυροποιώντας τους ήδη υπάρχοντες, χάρις στην οικογενειακή του παράδοση,

166. Shelston, Alan. *Βιογραφία*. Μτφρ. Ιουλιέττα Ράλλη-Καίτη Χατζηδήμου. Αθήνα: Ερμής, 1982, σ. 12.

167. Σύμφωνα με το χρονογράφο Μανούηλ Γεδεών, ο οποίος παραδίδει τα ιστορικά του ονόματος του ποιητή, ο πατέρας του Η. Τανταλίδη Ανδρέας Γεωργίου γεννήθηκε στην Κρήτη, αλλά την εγκατέλειψε, «νύκτωρ εκείθεν», και κατέφυγε στην Κωνσταντινούπολη, στο Φανάρι. Εκεί, προκειμένου να σβήσει τα ίχνη του – προφανώς ήταν αναμειγμένος στα επαναστατικά κινήματα του νησιού– άλλαξε το επώνυμό του και δηλώθηκε ως Τρανταλιδάκης. Αυτό το επώνυμο είχε και ο ποιητής μέχρι που το εξελλήνισε σε Τανταλίδη ο δάσκαλός του Νικόλαος Λογάδης. (Βλ. Γεδεών, Μ. *Αποσημειώματα Χρονογράφου*. Εν Αθήναις, 1932, σ. 98).

δεσμούς του με την εκκλησία, όχι μόνο ως απλός πιστός αλλά και από διάφορες θέσεις στον πατριαρχικό ναό, μνήθηκε στη στιχουργία, στην ποίηση και στη ρητορική, ενώ έτρεφε μεγάλη αγάπη και αφοσίωση στα θεία και «υψηλά». Αυτό το γεγονός, παρατηρεί ο Ελευθ. Κασιάνης, «του γέννησε μιαν υποβλητική και γλυκειά ατμόσφαιρα στο υποσυνείδητο», η οποία θα τον συνοδεύει και θα τον στηρίζει σε όλη την υπόλοιπη ζωή του, ενώ θα εντοπίζεται εύκολα στο σύνολο σχεδόν του έργου του.¹⁶⁸

«Μικρός το ανάστημα και μακράν ενδεδυμένος σισύραν» αλλά και «έμπλεως ζωηρότητος»,¹⁶⁹ συγκέντρωνε πάντα την προσοχή των δασκάλων και των συμμαθητών του για τη σεμνότητα, τη φιλομάθεια, τις ιδιαίτερες επιδόσεις του αλλά και για τη φιλοπαίγμονα διάθεσή του. Παιδί ακόμη, σε ηλικία μόλις δώδεκα χρονών, συνέθεσε έναν ύμνο *Εις την του Θεού Σοφίαν* που του χάρισε φήμη και αναγνώριση στους φαναριώτικους κύκλους, αφού θεωρήθηκε από τότε ένας πολλά υποσχόμενος ποιητής.¹⁷⁰

Με την ίδια επιτυχία συνέχιζε τις σπουδές του στις ανώτερες τάξεις της Πατριαρχικής Μεγάλης του Γένους Σχολής μέχρι και το 1834, οπότε συνόδευσε τον πατέρα του για εμπορικές δουλειές στη Σμύρνη. Εκεί, στην Ευαγγελική Σχολή της Σμύρνης, συνέχισε τις σπουδές του. Στη Σμύρνη γνώρισε ανάμεσα στους άλλους λογίους της εποχής τον Ι. Ισιδωρίδη Σκυλίτση, τον ισάδελφο φίλο του, αλλά και το «διαβόητο» δάσκαλο και κληρικό Θεόφιλο Καΐρη.¹⁷¹ Εκεί δημοσίευσε και ένα άλλο ποίημά του με τον τίτλο *Υμνος εις τον Μάιον*. Το 1835, αφού τελείωσε τις εγκύ-

168. Κασιάνης, Ελευθ. Θ. *Ηλίας Τανταλίδης: Ποιητής και Διδάσκαλος του Γένους*. Αθήνα (: Εκδόσεις υπό την αιγίδα του «Συλλόγου Κωνσταντινουπολιτών»), 1971, σ. 18.

169. Σκυλίτσης, Ισιδωρίδης Ι. «Ηλιού Τανταλίδου Βίος και Έργα». π. *Παρνασσός Α΄* (1877): 82.

170. Κασιάνης, ό.π., σ. 18.

171. Στο ίδιο, σσ. 20, 21. Στο Θ. Καΐρη απευθύνει μάλιστα και προσωπική επιστολή με την οποία ελέγχει τη διδασκαλία του. (Βλ. Παρανίκας, Ματθαίος. «Βίος Ηλία Τανταλίδου». *Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος*, τόμ. ΚΔ΄, έτος συλλογ. ΑΒ΄ (1892-93): 19-21.

κλιες σπουδές του το «καλογεράκι της Πόλης», όπως τον αποκαλούσαν, επέστρεψε στην Κωνσταντινούπολη.

Από το 1838 μέχρι το 1840 εργάστηκε ως οικοδιδάσκαλος για τα παιδιά του γιατρού Στέφανου Καραθεοδωρή και συνδέθηκε στενά με τη σύζυγό του Λουκία Καραθεοδωρή. Στο πρόσωπό της ο νεαρός ποιητής βρήκε την προστάτιδά του, ενώ στο σπίτι της ήρθε σε επαφή με την αριστοκρατία της κοινωνίας και του πνεύματος της εποχής.

Η Σμύρνη πάντως, που «ευρωπαϊζε στα ήθη και στο πνεύμα», η σημαντικότερη από τις τουρκικές μεγαλουπόλεις της εποχής, στάθηκε καθοριστική για την πνευματική εξέλιξη του Τανταλίδη, παρά τη σύντομη παραμονή του εκεί. Στη Σμύρνη, όπου ήταν δεδομένη η ελευθερία του ελληνικού έντυπου λόγου,¹⁷² τυπώθηκε και εκδόθηκε το 1839 η πρώτη του ολοκληρωμένη ποιητική συλλογή με τον τίτλο *Παίγνια ή Ποιήματα Διάφορα*, αφιερωμένη στη Λουκία Καραθεοδωρή.

Τα πρώτα αυτά ποιήματα του Τανταλίδη υποδέχεται ευνοϊκά η κριτική. Ο Α. Ραγκαβής γράφει χαρακτηριστικά: «Υπερβαίνουν κατά πολύ πολλών ως ποιητών φημιζομένων την σήμερον τα πρώτα δοκίμια». Ο Ραγκαβής αναγνωρίζει στον Τανταλίδη ότι «ο εντός του ζέων ποιητικός χυμός αναπτύσσεται εις άνθη», «αληθή άνθη του Παρνασσού», τα οποία κοσμούν όμως «έρποντας θάμνους». Σημειώνει, ακόμη ότι ο ποιητής των *Παιγνίων* «ψάλλει τον έρωτα και χαριεντίζεται, και ουδεμία θρηνώδης χορδή τον ανακαλεί το Βυζάντιον δούλον, και ουδέν ποίητικόν όναρ τον παριστά τας σκιάς των θυδίασθέντων συμπατριωτών του».¹⁷³ Προτρέπει πάντως να μην απαιτούμε «ψικάρηνους τας δάφνας», αποδίδοντας κάποιες άτυχες στιγμές της έμπνευσης του ποιητή σε «δρέπανον αυστηρών κλαδευτών», υπονοώντας τις ιδιάζουσες συνθήκες διαβίωσης στην Πόλη. Ο Ι. Ζερβός εντοπίζει στα

172. Τα τρία από τα τέσσερα τυπογραφεία που λειτουργούσαν τότε στη Σμύρνη, με την άδεια των Τουρκικών Αρχών, ήταν ελληνικά (Κασιάνης, ό.π., σ. 22).

173. Ραγκαβής, Αλέξανδρος. «“Παίγνια ή συλλογή ποιημάτων” του κ. Ηλιού Τανταλίδου». π. *Ευρωπαϊκός Ερασιστής*, τόμ. Β', φυλλάδ. Β', Α' έτος (1840): 198-99.

ποιήματά αυτά, πολύ αργότερα βέβαια, το 1916, «καλήν απήχησιν του ποιητικού έργου του Χριστόπουλου»,¹⁷⁴ στοιχείο που υπονοεί σαφώς και ο Ραγκαβής.¹⁷⁵

Το 1840, με την προτροπή και την οικονομική υποστήριξη του Στέφανου Καραθεοδωρή,¹⁷⁶ ο Τανταλίδης, αναγνωρισμένος πια ελληνιστής και ποιητής, ήρθε στην Αθήνα και γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Οθώνειου Πανεπιστημίου. Συνδέθηκε στενά με τον Κωνσταντίνο Οικονόμου τον εξ Οικονόμων και με το γιο του Σοφοκλή με μια φίλια που κράτησε πολλά χρόνια και στάθηκε ιδιαίτερα σημαντική για τον ποιητή.

Κατά τα τέσσερα χρόνια της παραμονής του στην Αθήνα οι λόγιοι έβλεπαν στο πρόσωπό του ένα γνήσιο εκπρόσωπο του Φαναρίου και των διανοουμένων της Πόλης, με ό,τι αυτό μπορούσε να συνεπάγεται. Ας μην ξεχνούμε εξάλλου ότι τα χρόνια αυτά η Ελλάδα αναγεννιέται από τους καπνούς του απελευθερωτικού αγώνα, ενώ η ελεύθερη πια Αθήνα ανακτά τη δόξα και την πνευματικότητά της, υποσκελίζοντας άλλα πνευματικά κέντρα του ελληνισμού όπως η Κωνσταντινούπολη. Ο Τανταλίδης οσφραίνεται ασφαλώς τα μηνύματα της νέας αυτής εποχής, αλλά εξακολουθεί να είναι προσκολλημένος στο πνεύμα του Βυζαντινισμού και του Φαναριωτισμού.¹⁷⁷ «Τελευταίο αντιπρόσωπο του βυζαντινού πνεύματος» τον θεωρεί ο

174. Ζερβός, Ιωάννης (επιμ.). *Ηλία Τανταλίδου Ποιήματα, μετά Προλόγου*. Αθήνα: Φέξης, 1916, σ. 4.

175. Ραγκαβής, ό.π., σ. 198.

176. Η τάση του Τανταλίδη να αναζητά ουσιαστικά προστάτες, οικονομικούς και πνευματικούς αλλά και σχέσεις μέσα στους κοσμικούς κύκλους της Πόλης, εντάσσεται μέσα στο κλίμα αυτού που ο Π. Μουλλάς ονομάζει «φαναριώτικο μαικηνισμό». Οι συνέπειες μιας τέτοιας τάσης δεν ήταν ωστόσο ιδιαίτερα ευνοϊκές για την ποιότητα της ποίησής του (αφιερώσεις, «κατά παραγγελία» ποιήματα κ.λπ.). Την ίδια τάση, πάντως, εντοπίζουμε και στο Βιζυηνό, αν και με διαφορετικούς αλλά εμφανέστερους όρους. (Βλ. Μουλλάς Παν. «Το Νεοελληνικό Διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός». Στο *Γ.Μ. Βιζυηνός. Νεοελληνικά Διηγήματα*. Επιμ. Π. Μουλλάς. Αθήνα: Εστία, 1996, σσ. ξα' - ξς'.

177. Σακελλαρίου, Χάρης. *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Τόμ. Α', *Ποίηση*. Αθήνα: Πατάκης, 1989, σ. 18.

Κασιάνης,¹⁷⁸ ενώ ο Δημαράς υποστηρίζει ότι ο Τανταλίδης υπήρξε «ο πραγματικός εκπρόσωπος του Φαναριού σ' αυτά τα χρόνια στην Πόλη, ψυχή κινούσα και συστρέφουσα τις φιλολογικές συγκεντρώσεις... ο τελευταίος φαναριώτης ποιητής».¹⁷⁹

Το 1844 επέστρεψε στην Κωνσταντινούπολη και ασχολήθηκε με την επεξεργασία της μετάφρασης της *Λαιλίας*, ενός γαλλικού μυθιστορήματος της Γεωργίας Σάνδη.¹⁸⁰ Την ίδια εποχή καταγινόταν και με τις προετοιμασίες για την έκδοση ενός εκκλησιαστικού περιοδικού. Ξαφνικά, στις 26 Νοεμβρίου του 1845, έχασε το φως του από «αμαύρωση». Διατήρησε ωστόσο το θάρρος του, τη δημιουργική του διάθεση αλλά και την πίστη του στο Θεό ως «στύλος πικράς υπομονής».¹⁸¹ Μόνο ύστερα από επίμονη θεραπευτική αγωγή κατάφεραν οι γιατροί να διασώσουν μια μικρή αχτίδα από το πολύτιμο φως του και έτσι ήταν ικανός να κινείται με σχετική άνεση και με τη βοήθεια μόνο της βακτηρίας του.¹⁸²

Παρά την κατάστασή του όμως, ο νεαρός Τανταλίδης, ήταν αναγκασμένος να ζει με τα γράμματα και από τα γράμματα, ως ποιητής και λόγιος. Με τη βοήθεια του Πατριαρχείου και επιφανών Ελλήνων της Πόλης διορίστηκε καθηγητής των Ελληνικών Γραμμάτων και της Ρητορικής στη Θεολογική Σχολή της Χάλκης. Στη θέση αυτή υπηρέτησε με απaráμιλλη ευσυνειδησία και συνέπεια για τριάντα ολό-

178. Κασιάνης, ό.π., σ. 39.

179. Δημάρας, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. ό.π., σ. 287.

180. Χασιώτης, Γ. «Ηλίας Τανταλίδης». Στο *Βυζαντιναι Σελίδες, Δημοσιευθείσαι κατά τα Έτη 1907-1908 εν τη Εφημερίδι ο «Ταχυδρόμος» (Κωνσταντινουπόλεως)*, υπό το Ψευδώνυμον Μούντζοφλος. Τόμ. Α', Αι Πρωγκηπέονησοι.. Εν Αθήναις: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1910, σ. 229. Το μυθιστόρημα αυτό είχε μεταφράσει ο Σαββόπουλος, στενός φίλος του ποιητή, ενώ ο Τανταλίδης επιχείρησε τη μετατροπή της καθαρεύουσας του μεταφραστή «χάριν ψυχαγωγίας» σε αρχαία (Βλ. Κασιάνης, ό.π., σ. 30).

181. Έκφραση του ίδιου του Τανταλίδη («Απάντησις Παραμυθητική προς τον Φίλον Ιωάννην Καρασσούσαν»). Στο *Ιδιωτικά Στιχουργήματα*. Τεργέστη, 1860, σ. 53.

182. Κασιάνης, ό.π., σ. 33.

κληρα χρόνια,¹⁸³ ενώ συνέχιζε να ασχολείται με πολλά θέματα, φιλολογικά και εκκλησιαστικά, υπαγορεύοντας σε άλλους αυτά που δεν μπορούσε να γράψει ο ίδιος, κυρίως πεζά. Αναφέρουμε ενδεικτικά: το τρίτομο έργο *Παπιστικοί Έλεγχοι* (Α΄ και Β΄ τόμ. 1850, Γ΄ τόμ. 1853), *Έλεγχος εις τον Αοίδιμον Πρίγκιπα Τηλέμαχον Χαντερρή...* (1850), κ.ά.¹⁸⁴

Σύμφωνα με τη μαρτυρία του Ματθαίου Παρανίκα, ο Τανταλίδης μάθαινε πάντα με τη βοήθεια κάποιου αναγνώστη ό,τι γινόταν στον κόσμο αλλά και στην επιστήμη, αφού δεν έμενε άγνωστο γι' αυτόν κανένα νέο σύγγραμμα.¹⁸⁵

Το 1860 τυπώθηκε στην Τεργέστη η δεύτερη ποιητική του συλλογή, τα *Ιδιωτικά Στιχουργήματα*, αφιερωμένη στην κυρία Σμαράγδα Βαλτατζή με την οικογένεια της οποίας ο ποιητής συνδεόταν στενά. Η συλλογή αυτή περιέχει διάφορα στιχουργήματα που δημοσιεύτηκαν κατά καιρούς σε περιοδικά της Κωνσταντινούπολης, της Σμύρνης και της Αθήνας. Άλλα γράφτηκαν με βάση σχολικά γυμνάσματα των σπουδαστών της Σχολής της Χάλκης, κάποια άλλα κατά παραγγελία, ενώ τα υπόλοιπα είναι έμμετρες φιλικές επιστολές.

Στο ανυπόγραφο προλογικό σημείωμα της συλλογής, πιθανότατα του εκδότη, προεξοφλείται ό,τι «τα όλως άμουσα και πλημμελή ταύτα ιδιωτεύματα... ουδεμίαν έχουσιν αξίωσιν εγγραφής εν τοις ποιητικοίς αγώσιν, ή τοις καταλόγοις της καθ' ημάς γραμματολογίας», αφού «ουδέν παρέχουσι γενναίον τε και χρηστόν και λόγου τινός άξιον, παρεκτός εντίμων τινών Ονομάτων, και τινών επιχαρίτων Επιγράμμάτων...». Φτάνει μάλιστα στο σημείο, ο ανώνυμος κριτικός του Πρόλόγου, να παροτρύνει τον αναγνώστη προς «ονησιμωτέρας και αβροτέρας αναγνώσεις».¹⁸⁶

Ο Ιω. Ζερβός, στον πρόλογο της επιλεκτικής έκδοσης των *Ποιημάτων* του Τανταλίδη, αναφέρει ότι λίγοι στίχοι των *Ιδιωτικών Στιχουργημάτων* είναι «αξιανά-

183. Στο ίδιο, σσ. 36-37. Βλ. ακόμη: Μέξης, Απ. *Η εν Χάλκη Ιερά Θεολογική Σχολή: Ιστορικά Σημειώματα*. Κωνσταντινούπολη, 1935, σσ. 75-76.

184. Αναλυτικά για τα πεζά έργα του Τανταλίδη βλ. Κασιάνης, ό.π., σσ. 205-14.

185. Παρανίκας, «Βίος Ηλία Τανταλίδου», ό.π., σ. 23.

186. Τανταλίδης, Ηλίας. *Ιδιωτικά Στιχουργήματα*. Τεργέστη, 1860, σσ. θ΄-ι΄

γνωστοι και εφάμιλλοι των νεανικών στιχουργημάτων του». Σημειώνει ακόμη ότι με τα ποιήματα αυτά αλλά και με τα μεταγενέστερά του ο Τανταλίδης παρουσιάζεται «πολέμιος» των ποιημάτων εκείνων που τον χάρισαν φήμη και αναγνώριση, αφού με την «υπερκαθαρεύουσα» και «αρχαϊζουσα» γλώσσα που χρησιμοποιεί αλλά και με τη «σοβαροφάνεια» που του επιβάλλει η κοινωνική του θέση δείχνει να «επιτηδεύεται», όντας καθηγητής πια της Θεολογικής Σχολής της Χάλκης.¹⁸⁷ Την ίδια περίπτωση άποψη με αυτή του Ζερβού εκφράζει και ο Ελευθ. Κασιάνης υποστηρίζοντας ότι τα *Ιδιωτικά Στιχουργήματα* αποτελούν «μίμηση του λογιωτατισμού και του άγονου ρωμαντισμού», ενώ επισκιάζουν ό,τι πιο αγνό και ανεπιτήδευτο είχε δημιουργήσει ο ποιητής με τη ζωντάνια της καρδιάς του.¹⁸⁸

Οι απόψεις αυτές φαντάζουν ωστόσο υπερβολικές, αν ιδωθούν υπό το φως της τελευταίας ποιητικής του συλλογής με τον τίτλο *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*, το 1876, την έκδοση της οποίας ήρθε ο ίδιος στην Αθήνα να επιβλέψει, αλλά δεν πρόλαβε να δει ολοκληρωμένη.

Τα ποιήματα της συλλογής αυτής είναι μελοποιημένα από τον ίδιο τον Τανταλίδη¹⁸⁹ και διαιρούνται σε τρία μέρη: «Α΄, Άσματα Παιδικά», «Β΄, Άσματα δια τα Σχολεία», «Γ΄, Άσματα Ποικίλα». Τα «Παιδικά», που περιλαμβάνουν δεκαεννέα (19) ποιήματα, αλλά και τα άλλα ποιήματα της συλλογής μαρτυρούν την παντοτινή και τελευταία έγνοια του ποιητή: τα παιδιά. Σ' αυτά απευθύνει ο ποιητής το «κύνειο άσμα» του και γι' αυτά ειδικά είναι γραμμένα.¹⁹⁰

187. Ζερβός, *Ηλία Τανταλίδου...*, ό.π., σ. 4.

188. Κασιάνης, ό.π., σσ. 74-5.

189. Οι μουσικές συλλογές από τις οποίες πήρε ο Τανταλίδης τις μελωδίες των *Άσμάτων* του είναι: η αγγλική *Happy Hours* (του Howard Kingsboury, New York, 1865), η γερμανική *Liederschatz*, η *Echos d' Allemagne* (γερμανική μουσική σε γαλλικά κείμενα), η ρωσική του Μ. Bernardi, η γαλλική του Ι.Α. Bourgault-Ducoudray, κ.ά. Δύο μόνο πρωτότυπες μελωδίες υπάρχουν: η «Ωδή εις τους Τρεις Ιεράρχας» (του αρχιμανδρίτη Γερμανού Αφθονίδη) και το «Γατάκυ» (του Ιταλού μουσικοδιδάσκου Α. Vicentini). Βλ. Τανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφείως, 1876, σσ. 7-8).

190. Κασιάνης, ό.π., σ. 75.

Για τον Ιω. Βοσπορίτη τα ποιήματα αυτά του Τανταλίδη είναι μαζί με το *Γεροστάθη* του Α. Μελά «οι πρωτόφαντοι καρποί της παιδικής φιλολογίας μας», αποπνέουν το φως της δημιουργίας και τη χαρά της ζωής και διασώζουν έναν «αξιοπρεπή» ατομισμό. Τον ατομισμό αυτό εντοπίζει ο Βοσπορίτης στην αυθόρμητη διάθεση του Τανταλίδη να αποδώσει λίγες εικόνες από την κοινωνική ζωή της εποχής του, αλλά κυρίως στην πρόθεσή του να συνταιριάσει «με αβροτάτην απλότητα» τη χαρά και τα όνειρα της παιδικής ηλικίας.¹⁹¹ Η παρατήρηση αυτή του Βοσπορίτη έχει ιδιαίτερη σημασία, μέσα στα ιστορικά και θεωρητικά πλαίσια της παρούσας εργασίας, αφού συνάδει με τη θέση που θέλει τη στροφή των δημιουργών της εποχής από το γενικό στο ατομικό.

Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι νεότερες απόψεις για τα ποιήματα αυτά. «Κεμήλια» της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας θεωρεί πολλά απ' αυτά ο Ελευθ. Κασσιάνης,¹⁹² ενώ ο Χ. Σακελλαρίου υποστηρίζει ότι το πνεύμα και ο ρυθμός τους κάνουν τα ποιήματα αυτά «πρωτοποριακά» για την εποχή κατά την οποία γράφτηκαν και κυκλοφόρησαν, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη μας ότι ο Τανταλίδης είναι ο πρώτος ποιητής στη λογοτεχνία μας που έγραψε ποίηση ειδικά για παιδιά.¹⁹³ Για το Δ. Γιάκο ο Τανταλίδης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα, λογοτέχνη που διασώθηκε από τα παιδικά του ποιήματα,¹⁹⁴ αφού η λήθη σκέπασε σχεδόν όλες τις άλλες δημιουργίες του. Φαίνεται πως ο Τανταλίδης διατήρησε μέχρι το τέλος της ζωής του την ικανότητα που είχε «να κατεβάζει τον τόνο και να ξαναδίνει την ξεχασμένη φαναριώτικη χάρη κι ευτραπελία».¹⁹⁵

191. Βοσπορίτης, Ιω. «Οι Ποιηταί μας: Το διαπλαστικόν Έργον του Ηλία Τανταλίδου». π. *Παιδικός Κόσμος*, τεύχ. ΙΗ' - ΙΘ' (15 Σεπτ. και 1 Οκτ. 1906): 11.

192. Κασσιάνης, ό.π., σ. 75.

193. Σακελλαρίου, ό.π., σ. 19.

194. Γιάκος, Δημήτρης. *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμας, ⁵1991, σ. 25.

195. Δημαράς, *Ιστορία...*, ό.π., σ. 288.

Σύμφωνα με μια μαρτυρία του Π.Δ. Νικολόπουλου, ο οποίος υπήρξε μαθητής του Τανταλίδη στη Σχολή της Χάλκης, ο ποιητής έδειχνε ιδιαίτερη φροντίδα όχι μόνο για την άρτια μουσική απόδοση των ποιημάτων που έγραφε αλλά και για τη διδασκαλία τους.¹⁹⁶ Ο στόχος του εξάλλου όπως υποστήριξε ο ίδιος, δεν ήταν μόνο ψυχαγωγικός αλλά και μουσικοπαιδαγωγικός.¹⁹⁷ Και επιτεύχθηκε στο έπακρο ο διπλός αυτός στόχος του, αφού τα *Άσματα* του υποδέχτηκαν με ενθουσιασμό τόσο στην Κωνσταντινούπολη όσο και στην Αθήνα.

Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος της Κωνσταντινούπολης κρίνοντας ότι η μεν «στιχουργία και ποίηση» αυτή του Τανταλίδη ήταν «επιτυχεστάτη» και «άξια» του ονόματος του ποιητή, η δε μουσική του «προσφυώς αρμόζουσα τη ποιήσεν» και τα *Άσματα*, γενικά, «λίαν σκοπίμως ποιηθέντα προς ηθικήν διάπλασιν της ψυχής των νεαρών ομογενών παιδων», αποφάσισε να συμβάλει στην εισαγωγή τους σε όλα τα σχολεία της Κων/πολης.¹⁹⁸ Και στην Αθήνα, όπου εξάλλου εκδόθηκαν και για δεύτερη φορά (χωρίς τη μελωδία), τα *Άσματα* του Τανταλίδη εντυπωσίασαν. Η παρουσία τους θεωρήθηκε ότι ερχόταν να καλύψει ένα κενό από παρόμοια έργα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν η πρώτη φορά που τυπωνόταν στην Ελλάδα βιβλίο με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή ποίηση με μουσική.¹⁹⁹ Γι' αυτό, όπως μας πληροφορεί ο Ισ. Σκυλίσης, έγινε άμεση εισαγωγή των *Ασμάτων* «εν τοις παιδαγωγείοις των Αθηνών ως τα άριστα πάντων».²⁰⁰

Ο χρόνος δικαίωσε την αξία των ποιημάτων αυτών, παρά τον εμφανή διδακτισμό και την έντονη θρησκευτικότητα που ενυπάρχουν στα περισσότερα απ' αυτά, ενώ διέσωσε την ιδιαίτερη ποιητική ιδιοσυγκρασία του δημιουργού τους. Δε στάθηκε όμως αρκετά γενναιόδωρος με τον τυφλό ποιητή. Ο Ηλίας Τανταλίδης πέθανε

196. Τη μαρτυρία παραδίδει ο Κασιάνης (ό.π., σσ. 75-76).

197. Τανταλίδης, *Άσματα...*, ό.π., σ. 5.

198. Τανταλίδης, Ι.Δ. *Ηλία Τανταλίδου «Τα Άσματα» Εκδιδόμενα το Δεύτερον, άνευ της Ευρωπαϊκής Μελωδίας*. Αθήνα, 1878, σσ. ια'-ιδ'.

199. Βλ. π. *Εστία*, τόμ. 2, αριθ. 4α (3 Οκτωβρίου 1876): 640.

200. Σκυλίσης, ό.π., σσ. 88-89.

στις 31 Ιουλίου 1876 στην Κωνσταντινούπολη, σε ηλικία πενήντα οκτώ χρονών, χωρίς να προλάβει να νιώσει τη χαρά της ολοκλήρωσης του τελευταίου και πιο σημαντικού ποιητικού του έργου.

3.4.2. Γεώργιος Βιζυηνός

Ο Γ. Βιζυηνός αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση λογοτέχνη, ο αλληλοπροσδιορισμός της ζωής και του έργου του οποίου είναι όχι μόνο εμφανής αλλά και συνεχής. Οι μύθοι της ζωής του είναι τόσο δεμένοι, αζεδιάλυτα σχεδόν, με τους μύθους του έργου του, ώστε κάθε προσπάθεια βιογραφικής αναφοράς στο πρόσωπό του να μην απαλλάσσεται από αυτοβιογραφικές υποδηλώσεις ή συνδηλώσεις στο έργο του, αφού κινείται συνεχώς μεταξύ φαντασίας και μνήμης.²⁰¹

Ο μύθος της ζωής του Βιζυηνού άρχισε στη Βιζύη, μια μικρή κωμόπολη της Ανατολικής Θράκης. Εκεί γεννήθηκε στις 8 Μαρτίου 1850,²⁰² από φτωχούς γονείς, το Μιχαήλο και τη Δεσποινιώ. Ο ίδιος θα πει αργότερα για την καταγωγή του:

201. Βλ. Αθανασόπουλος Βαγγέλης. *Οι Μύθοι της Ζωής και του Έργου του Γ. Βιζυηνού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1996, σσ. 15-18. Διαφωτιστική προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η μελέτη του Μιχάλη Χρυσανθόπουλου: *Γεώργιος Βιζυηνός: Μεταξύ Φαντασίας και Μνήμης*. Αθήνα: Εστία, 1994 (ιδιαίτερα ο «Πρόλογός» του, σσ. 9-12).

202. Σχετικά με το έτος γέννησης του Γ. Βιζυηνού επικρατούσε πάντα μία σύγχυση, αφού πολλές ήταν οι προτεινόμενες χρονολογίες (από το 1848 ως το 1858) [βλ. Ινιάνος, Α.Κ. «Ο Βιζυηνός στην Κύπρο». π. *Κυπριακά Γράμματα* 1 (1934): 16-21]. Υπερίσχυσε ωστόσο το έτος 1849 ως αδιαμφισβήτητη μαρτυρία του πατέρα του ποιητή. Οι νέες πηγές όμως που είδαν το φως της δημοσιότητας μάς υποχρεώνουν σε αναθεώρηση της χρονολογίας αυτής. Αναφερόμαστε κυρίως στα επίσημα έγγραφα του Πανεπιστημίου της Γοττίγγης (Goettigen) αλλά και στο ιδίόχειρο (αυτο)βιογραφικό σημείωμα του Βιζυηνού, όπου αναφέρεται ως έτος γέννησής του το 1850. Επιπλέον, ο έλεγχος της αξιοπιστίας του σημειώματος του πατέρα το 1854 (;) (η αναφερόμενη 8η Μαρτίου 1849, ημέρα Δευτέρα, ως ημερομηνία γέννησης του Γεωργή είναι τελικά Τρίτη, ενώ το έτος γέννησης του πατέρα του από 1823 διορθώνεται από το Βιζυηνό σε 1813), σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που παρέχει ο ίδιος ο Βιζυηνός στο διήγημα «Το αμάρτημα της μητρός μου» (ο πρωτότοκος Χρηστάκης ήταν τέσσερα χρόνια μεγαλύτερος από το Γεωργή και γεννήθηκε το 1846, ενώ

*Βλάστησε στα γονικά μου
καρβουνασβεστάδων ρίζα.
Γεώργη λένε τ' όνομά μου
το φτωχό χωριό μου Βίζα.*²⁰³

Καρβουνασβεστάς στην αρχή, μπακάλης και πραματευτής στη συνέχεια ο Μιχαήλος Μιχαηλίδης παντρεύτηκε τη Δεσποινιώ το 1844 και απέκτησε μαζί της πέντε παιδιά, μέσα σε διάστημα δέκα ετών. Τρίτο κατά σειρά γέννησης, μετά τον άτυχο Χρηστάκη και την τραγική Άννα και πριν από τη «φιλάσθενο» Αννιώ, που πέθανε τελικά μικρούλα, και τον «κοιλιάρφανο» Μιχαήλο, ο οποίος γεννήθηκε μετά το θάνατό του πατέρα του, ήταν το Γιωργί της Μιχαλιέσας.²⁰⁴ Η τραγική μοίρα της οικογένειάς του όχι μόνο στιγμάτισε τα παιδικά του χρόνια, αλλά υπήρξε καθοριστική για τους μύθους της ζωής του, γενικά, και του έργου του. Δεν παραδόθηκε, ωστόσο, στη «χαυνωτική επίδραση των μύθων», και δεν «αδράνησε ονειροπολώντας». Στοχεύοντας πάντα στην πραγματικότητα, εσωτερική και εξωτερική, αναδύθηκε σε ένα συνεχή αγώνα επιδιώξεων, για να γνωρίσει τελικά τη ματαίωση και να αυτοαναλωθεί.²⁰⁵

Οι οικονομικές δυσκολίες της οικογένειάς του έγιναν ακόμη εντονότερες μετά το θάνατο του πατέρα του, από τύφο, το 1854. Η Μιχαλιέσα αγωνιζόταν ξενοδου-

η Αννιώ ήταν ένα χρόνο μικρότερη από το Χρηστάκη και τρία χρόνια μεγαλύτερη από το Γεωργί, άρα γεννήθηκε το 1847), συντείνουν στην υιοθέτηση του έτους 1850, ως έτους γέννησης του ποιητή. [Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Σιδεράς, Αλέξανδρος, «Το Αμφισβητούμενο Έτος Γέννησεως του Γεωργίου Βιζυηνού». π. *Ενδοχώρα*, τεύχ. 3 (48) (Δεκέμβριος 1886): 59-62. Για τις άλλες χρονολογίες που αναφέρει ο πατέρας του Βιζυηνού στο σημείωμά του (το έτος του γάμου του, το έτος ανέγερσης του σπιτιού του, κ.ά.) βλ. Ξηρέας, Μαρίνος, *Άγνωστα Βιογραφικά Στοιχεία και Κατάλοιπα του Βιζυηνού*. Λευκωσία, 1949, σ. 9 (κυρίως)].

203. Ξηρέας, ό.π., σ. 35.

204. Τις πληροφορίες αυτές μας δίνει ο ίδιος ο Βιζυηνός στο διήγημά του «Το αμάρτημα της μητρός μου». Βλ. Βιζυηνός, Γ.Μ. *Νεοελληνικά Διηγήματα*, επιμ. Παν. Μουλλάς. Αθήνα: Εστία, ⁵1996, σσ. 3-27.

205. Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 26-27.

λεύοντας να ζήσει τα ορφανά, ενώ η καλοσυνάτη παρουσία του παππού, του Παπουγιωργάκη, θετού πατέρα της Μιχαλιέσας, απάλυνε την ανέχεια προσφέροντας στο μικρό Γιωργί φανταστικούς δρόμους διαφυγής από τη σκληρή πραγματικότητα.

Η κακή μοίρα όμως των παιδικών του χρόνων τον “μοίρασε” άδικα για όλη την υπόλοιπη ζωή του. Μετά τη φοίτησή του στο Δημοτικό Σχολείο της Βιζύης πήγε με τον αδελφό του το Χρηστάκη, που έκανε τον πραματευτή, στην Κωνσταντινούπολη, το 1861 ή 1862, για να δουλέψει και να μάθει την τέχνη κοντά σε ένα (θείο) του ράφτη, σκληρό και τυραννικό.²⁰⁶ Η ζωή του στο ραφτάδικο κατά την εκεί δίχρονη ή τρίχρονη παραμονή του ήταν αφόρητη, όπως φαίνεται και από τις συνεχείς παρακλήσεις προς τη μάνα του να τον πάρει πίσω στη Βιζύη. Την εμπειρία αυτή έκανε οδυνηρότερη και η διάψευση ενός παιδικού ονείρου που του είχαν εμπνεύσει οι φανταστικές διηγήσεις του παππού του: η γλυκιά φωνή που τον καλωσόριζε στο Σεράι, όταν πήγαινε τα φορέματα της «Βελιδέ-Σουλτάνας», δεν ήταν η φωνή της πριγκίπισσας που θα τον έπαιρνε άντρα της αλλά ενός γέρου ευνούχου του παλατιού.²⁰⁷

Με το θάνατο του ράφτη και το κλείσιμο του ραφτάδικου, ο μικρός Γεωργής λυτρώθηκε από το μαρτύριό του. Ζήτησε τότε την προστασία του Κύπριου εμπόρου Τσελεμπή Γιάγκου Γεωργιάδη, ο οποίος εκτιμώντας την κλίση του μικρού προς τα γράμματα και την εκκλησία του την πρόσφερε απλόχερα για δύο με τρία χρόνια. Ο Γεωργής είχε πάρει στο μεταξύ και την επωνυμία Βιζυηνός, ως δηλωτική της καταγωγής του, ενώ σκάρωνε δειλά δειλά τους πρώτους του στίχους.

Στα 1867-1868, με τη διαμεσολάβηση του Γεωργιάδη, ο Βιζυηνός πήγε στη Λευκωσία κοντά στον αρχιεπίσκοπο Κύπρου Σωφρόνιο τον Α΄ Προοριζόταν για κληρικός και φόρεσε το ράσο του Αναγνώστη. Παράλληλα, φοιτούσε στην Ελληνική Σχολή της Λευκωσίας και συνέχιζε με μεγαλύτερη ένταση τη σύνθεση στίχων.

206. Η συγγενική σχέση του Βιζυηνού με το ράφτη δεν είναι εξακριβωμένη, αν και την αναφέρουν οι περισσότεροι βιογράφοι του. (Βλ. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 29).

207. Από το διήγημα «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον», στο Βιζυηνός, *Νεοελληνικά Διηγήματα*, ό.π., σσ. 168-201.

Δύο ανολοκλήρωτοι έρωτες όμως οδήγησαν και πάλι το νεαρό σε αδιέξοδο, ενώ οι νηστείες και οι προσευχές που του επέβαλε ως τιμωρία ο αρχιεπίσκοπος ήρθαν να κάνουν τη ζωή του ακόμη δυσκολότερη. Σαν από μηχανής θεός προέκυψε ένα ταξίδι στην Πόλη, το 1872, όπου συνόδευσε το Σωφρόνιο για εκκλησιαστικά θέματα. Πήγε λίγες μέρες και στη Βιζύη να δει τη μητέρα του.²⁰⁸ Στην Πόλη γνώρισε και τον αρχιεπίσκοπο Σύρου Λυκούργο, ο οποίος τον σύστησε στο Γ. Χασιώτη, διευθυντή τότε του Ελληνικού Λυκείου του Πέραν. Ο Βιζυηνός ζήτησε τη βοήθεια και κηδεμονία του, για να μάθει γράμματα. Ο Χασιώτης ανταποκρίθηκε θετικά στο αίτημα του νεαρού και μεσολάβησε για την εισαγωγή του στη Σχολή της Χάλκης.²⁰⁹ Κατά τη διάρκεια των σπουδών του ασχολήθηκε συστηματικότερα με την ποιητική συγγραφή και σ' αυτό έπαιξε καταλυτικό ρόλο η γνωριμία του με τον Η. Τανταλίδη, καθηγητή τότε της Σχολής. Στο πρόσωπό του ο Βιζυηνός έβλεπε το στοργικό πνευματικό άνθρωπο που μπορούσε να κατανοήσει τις ανησυχίες και τις δυσκολίες του. Με τη βοήθειά του, λοιπόν, τύπωσε το 1873 την πρώτη ποιητική συλλογή του, τα *Ποιητικά Πρωτόλεια*.²¹⁰

Τα πέντε ποιήματα που αποτελούν τη συλλογή αυτή προδιαγράφουν κατά κάποιον τρόπο την εξέλιξη του Βιζυηνού. Παρά την ανάμικτη γλώσσα και τις στιχοβουργικές τους ατέλειες, τα ποιήματα αυτά διακρίνονται για την αμεσότητά τους. Δείχνουν ακόμη ένα δημιουργό που δεν υποβάλλεται τόσο πολύ από το φαναριώτικο κλίμα μέσα στο οποίο ζει, αλλά αναζητά πιο προσωπικούς δρόμους.²¹¹

Τα *Ποιητικά Πρωτόλεια*, τα οποία δέχτηκαν ευνοϊκά οι κύκλοι της Πόλης, χάρισαν φήμη στο Βιζυηνό. Η συμπάθεια που έδειξε στο πρόσωπό του η Ιφιγένεια

208. Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 30-33.

209. Χασιώτης, Γ. *Βοζαντινά Σελίδες, Δημοσιευθείσαι κατά τα Έτη 1907-1908 εν τη Εφημερίδι ο «Ταχυδρόμος» (Κωνσταντινουπόλεως)*, υπό το Ψευδώνυμον Μούντζοφλος. Τόμ. Α', Πριγκηπόνησοι. Εν Αθήναις: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1910, σσ. 256-57. (Ο Χασιώτης αναφέρει πολλές κατατοπιστικές λεπτομέρειες της γνωριμίας αλλά και της κατοπιτής σχέσης του με τον ποιητή).

210. Πολλά από τα ποιήματα αυτής της συλλογής τα είχε ήδη ακούσει ο Χασιώτης, στο γραφείο του, από τον ίδιο το Βιζυηνό κατά τις εκεί επισκέψεις του. Βλ. Χασιώτης, ό.π., σ. 258.

211. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 147.

Συγγρού, τότε χήρα Αντωνιάδη, τον οδήγησε στον πάμπλουτο Γεώργιο Ζαρίφη, ο οποίος ανέλαβε οικειοθελώς την κηδεμονία του νεαρού ποιητή.²¹² Με μια γενναία χορηγία του Ζαρίφη, ο Βιζυηνός ήρθε το Σεπτέμβρη του 1873 στην Αθήνα και γράφτηκε στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου της Πλάκας. Το Μάιο του 1874, προτού ακόμη τελειώσει τις γυμνασιακές του σπουδές, συμμετείχε στο Βουτσιναίο ποιητικό διαγωνισμό με το επικολυρικό του ποίημα *Κόδρος* και πήρε το πρώτο βραβείο.

Το ποίημα αυτό, που ήταν αφιερωμένο στο Γ. Ζαρίφη και τυπώθηκε τον ίδιο μήνα, γράφτηκε κατά την παραμονή του ποιητή στη Χάλκη και απηχούσε το ύφος του δασκάλου του Ηλία Τανταλίδη. Πολύστιχο, στιχουργικά άρτιο και με γλώσσα αρχαϊζουσα εντασσόταν σαφώς μέσα στο (φαναριώτικο) κλίμα της εποχής. Τα παρεπόμενα ωστόσο του διαγωνισμού αυτού — οι ενστάσεις δηλαδή των κριτικών της Αθήνας για τη βράβευση ενός «τουρκομερίτη» μαθητή, ο οποίος διαγωνίστηκε με καθιερωμένους ποιητές, όπως ο Άγγελος Βλάχος και ο Κλέων Ραγκαβής — προκάλεσαν την αντίδραση του Βιζυηνού. Κατέφυγε τότε σε σατιρικούς για τους επικριτές του στίχους, γεγονός που δημιούργησε αντιπάθειες για το πρόσωπό του.²¹³

Τον Ιούνιο του 1874 ο Βιζυηνός τελείωσε με άριστα το Γυμνάσιο και το Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ολοκλήρωσε όμως μόνο το πρώτο έτος των σπουδών του, επειδή η κατάσταση στο Πανεπιστήμιο δεν τον ικανοποιούσε. Εξάλλου, είχε ήδη κάνει σχέδια για συνέχιση των σπουδών του στο εξωτερικό. Με τη σύμφωνη γνώμη του Ζαρίφη βρέθηκε τον Οκτώβριο του 1875 στη Γερμανία, στην Ακαδημία της Γόττιγγης (Goettigen). Εκεί παρακολούθησε μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής και Λατινικής Φιλολογίας, Φιλοσοφίας, Λογικής, Ψυχολογίας, Ερμηνευτικής και Κριτικής από φημισμένους δασκάλους, όπως ο Sauppe, ο Baumann και ο Lotze. Παρά τις γλωσσικές και άλλες δυσκολίες που αντιμετώπισε κατά την εκεί τριετή παραμονή του, ο Βι-

212. Τις λεπτομέρειες της γνωριμίας και της «κηδεμονίας» αυτής μας δίνει ο Γ. Χασιώτης, *ό.π.*, σσ. 258-59.

213. Αθανασόπουλος, *ό.π.*, σ. 45.

ζυηνός όχι μόνο δεν ξέχασε την ιδέα της ποίησης, αλλά συνέχισε να δημιουργεί με την ίδια ένταση. Με μια συλλογή του, τις *Άραις, Μάραις, Κουκουνάραις*, πήρε και πάλι μέρος στο Βουτσιναίο διαγωνισμό του 1876, όπου και πάλι κέρδισε το πρώτο βραβείο. Ο εισηγητής μάλιστα του διαγωνισμού, Θ.Γ. Ορφανίδης, τοποθέτησε την ποίηση του Βιζυηνού δίπλα σ' εκείνη του Χριστόπουλου και του Τανταλίδη, εντοπίζοντας σ' αυτή αίσθημα, δροσιά και χάρη.²¹⁴

Καθιερωμένος πια ο Βιζυηνός, πρόσθεσε αργότερα κάποια νεότερα ποιήματα στη συλλογή αυτή και με τον τίτλο *Βοσπορίδες Αύραι* προσπαθούσε να την τυπώσει, χωρίς τελικά να τα καταφέρει. Η συλλογή πάντως αυτή θεωρείται ως ο «πρώτος πραγματικός σταθμός» στην ποιητική του πορεία, αφού δείχνει ότι ο Βιζυηνός απομακρύνεται από τη φαναριώτικη επίδραση, απλοποιεί το ύφος του, χρησιμοποιεί δημοτική γλώσσα και αποζητά την παράδοση του δημοτικού τραγουδιού.²¹⁵

Το Μάρτιο του 1877 πήγε στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας, για να συνεχίσει τις σπουδές του. Τα ειδικότερα ενδιαφέροντά του εστιάζονται τώρα στην Ιστορία της Φιλοσοφίας, στην Ψυχολογία αλλά και στην Ψυχιατρική.²¹⁶ Την ίδια χρονιά συμμετείχε πάλι στο Βουτσιναίο διαγωνισμό, τον τελευταίο, με τη συλλογή του *Εσπερίδες ή Μύθοι του Λαού και Παραδόσεις* και πήρε έπαινο. Με τις τρεις μπαλάντες που αποτελούν τη συλλογή αυτή, παρά την καθαρεύουσα η οποία και πάλι εμφανίζεται, ο Βιζυηνός αποκαλύπτει εμφανώς την προσκόλλησή του στην παράδοση, στα τραγούδια και στους θρύλους του λαού. Γι' αυτό ίσως δικαιολογημένα θεωρείται ως ο «δεύτερος σταθμός» της ποιητικής του εξέλιξης.²¹⁷

214. Στο ίδιο, σσ. 46-47.

215. Στο ίδιο, σσ. 147-48.

216. Παρακολούθησε ωστόσο και άλλα μαθήματα στο Πανεπιστήμιο της Λειψίας από δασκάλους όπως οι: Wundt, Fritzsche, Drobisch κ.ά. Δεν είναι όμως σίγουρο αν φοίτησε και στο Πανεπιστήμιο του Βερολίνου, καθώς και αν υπήρξε δάσκαλός του ο Zeller. Βλ. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 47 (και σημ. 31).

217. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 148.

Το 1878 ήρθε στην Ελλάδα. Αφού πέρασε για λίγο από τη Βιζύη να δει τους δικούς του και από την Πόλη, όπου συνάντησε το Γ. Ζαρίφη και προσκύνησε τον τάφο του δασκάλου του Η. Τανταλίδη (είχε πεθάνει το 1876), κατέληξε στην Αθήνα. Το 1879 η *Διάπλασις των Παιδών* δημοσίευσε το παιδικό διήγημά του «Ο Άραψ και η κάμπλος αυτού».

Τον Απρίλιο του 1880 βρέθηκε πάλι στη Γοττίγγη, στο Γεώργιο Αυγουσταίο Πανεπιστήμιο. Εκεί φοίτησε για ένα χρόνο και έγραψε τη Διδακτορική του Διατριβή [με τίτλο *Das Kinderspiel in Bezug auf Psychologie und Pädagogik (Το Παιχνίδι από Άποψη Ψυχολογική και Παιδαγωγική)*]. Η Διατριβή υποβλήθηκε στις αρχές του 1881, εγκρίθηκε και τυπώθηκε στη Λειψία με έξοδα του Ζαρίφη. Την ίδια εποχή εκδηλώθηκε και το ενδιαφέρον του για το μεταλλείο στο Σαμάκοβο, όπου πραγματοποίησε το πρώτο του ταξίδι.

Από το 1877 ως το 1882 έγραφε ποιήματα, διακόσια σαράντα ένα συνολικά, που τα στέγασε κάτω από τον τίτλο *Λυρικά*²¹⁸ Γραμμένα με το χέρι τα ποιήματα αυτά βρέθηκαν ανάμεσα στα χειρόγραφα του Βιζυηνού μετά το θάνατό του. Αδημοσίευτα, παραλλαγές δημοσιευμένων, διορθωμένα με μολύβι στο πλαίσιο ή διαγραμμένα, τα *Λυρικά* μάς δίνουν μια εικόνα του τρόπου γραφής του ποιητή. Μόνο εξήντα τέσσερα από τα ποιήματα της συλλογής αυτής εκδόθηκαν αυτόνομα με τον τίτλο *Τα Παιδικά Τραγούδια του Γεωργίου Βιζυηνού από το Χειρόγραφο τα «Λυρικά»*, το 1953, από την Εταιρεία Θρακικών Μελετών.

Στα ποιήματα αυτά, ίσως τα «γοητευτικότερα» από όλα του τα ποιήματα «Και τα ωραιότερα που έχουν γίνει στη γλώσσα μας» κατά τον Ξενόπουλο,²¹⁹ διακρίνει κανείς την τρυφερότητα του Βιζυηνού για το παιδί αλλά και τις γνώσεις του για την

218. Τα *Λυρικά* παρέμειναν χειρόγραφο. Από τα ποιήματα που περιέχει τα εκατόν ογδόντα τέσσερα (184) είναι γραμμένα στη δημοτική, τα τριάντα δύο (32) στην καθαρεύουσα και τα υπόλοιπα στα γερμανικά. [Για την «περιπέτεια» του χειρογράφου βλ. Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 453-54 (σημ. 31)].

219. Ξενόπουλος, Γρηγ. «Αλέξανδρος Πάλλης» (1937). Στο *Άπαντα*. Τόμ.11^{ος}, σσ. 230-31. Αθήνα: Μπίρης, 1971.

παιδική ψυχοσύνθεση. Δημιουργήματα του ευαίσθητου χαρακτήρα του, τα ποιήματα αυτά στέκονται «σπόρος αγαθός στις απαλές ψυχές των Ελληνόπουλων της κάθε γωνίας της ελληνικής γης», καθιερώνοντας τον ως τον «κατ' εξοχήν ποιητή των παιδιών».²²⁰

Η επικράτηση της δημοτικής γλώσσας στα *Λυρικά*, παρά τις επιβιώσεις της καθαρεύουσας – χαρακτηριστικό εξάλλου που εντοπίζεται σε ολόκληρο σχεδόν το έργο του Βιζυηνού – αλλά και τα διαλεκτολογικά στοιχεία, η θεματική πολυμορφία και μια πιο ρεαλιστική πρόθεση σε συνδυασμό με ένα διαφορετικό ύφος, προσδίδουν στη συλλογή αυτή προδρομικό χαρακτήρα και συνδέουν το δημιουργό της με τη γενιά του 1880. Γι' αυτό, όχι αδικαιολόγητα, τα *Λυρικά* συνιστούν τον «τρίτο σταθμό» της ποιητικής πορείας του Βιζυηνού.²²¹

Στις αρχές του 1882 τον βρίσκουμε για λίγο στην Αθήνα και στο Παρίσι, όπου γνωρίζεται με πολλούς ανθρώπους των γραμμάτων, ενώ στις αρχές του 1883 στο Λονδίνο. Η χρονιά αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για το Βιζυηνό, αφού φτάνει στο απόγειο της κοινωνικής και λογοτεχνικής του καταξίωσης. Δημοσιεύει κατά σειρά, όχι απαραίτητα και συγγραφής τους,²²² τα διηγήματα: «Το αμάρτημα της μητρός μου» (Απρ. 1883), «Μεταξύ Πειραιώς και Νεαπόλεως» (Αύγ. 1883), «Ποίος ήταν ο φονεύς του αδελφού μου» (Οκτ. - Νοε. 1883). Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι τα περισσότερα από τα (οκτώ συνολικά) διηγήματά του τα έγραψε στο εξωτερικό και ερχόμενος στην Ελλάδα ασχολήθηκε κυρίως με την ποίηση. Αυτό δείχνει παράδο-

220. Παπαχριστοδούλου, *Τα Παιδικά Τραγούδια του Γεωργίου Βιζυηνού...*, ό.π., σσ. 6, 8.

221. Βλ. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 148. Για τον «προδρομικό» χαρακτήρα της συλλογής και για τη «σύνδεση» του Βιζυηνού με τη γενιά του 1880 βλ. στο ίδιο, σσ. 149-51. Για περισσότερα βλ. ακόμη την εισαγωγή του Π. Μουλλά «Το Νεοελληνικό Διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός» στο *Γ.Μ. Βιζυηνός. Νεοελληνικά Διηγήματα*, επιμ. Παν. Μουλλάς, Αθήνα Εστία, ⁵1996, σ. ο' (σημ. 1).

222. Διάφοροι μελετητές, όπως ο Σαχίνης ο Μουλλάς ο Αθανασόπουλος, εκφράζουν τον προβληματισμό τους για την ταύτιση της χρονολογικής σειράς συγγραφής και δημοσίευσης των διηγημάτων του Βιζυηνού. (Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Σαχίνης, Απόστολος, *Παλαιότεροι Πεζογράφοι*. Αθήνα: Εστία, ³1989, σ. 167 κ.ε.; Μουλλάς, ό.π., σ. πδ' Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 152-54).

ξο, αν αναλογιστεί κανείς τόσο την ελευθερία που του έδινε το είδος του διηγήματος και τη δυνατότητα που είχε ο ίδιος να το χρησιμοποιήσει ως οχημα ψυχογραφικής γνώσης και προσωπικής εμπειρίας, όσο και την προσωπική του άποψη για το ρόλο των διηγημάτων του.²²³ Φαίνεται τελικά ότι για το Βιζυηνό η ποίηση και όχι το διήγημα μπορούσε να δώσει προοπτική στους μύθους της ζωής και του έργου του.

Το 1883, στο Λονδίνο πάντα, ολοκληρώνει και την επί υφηγεσία διατριβή του με τίτλο *Η Φιλοσοφία του Καλού παρά Πλωτίνω*, η οποία τυπώνεται στην Αθήνα το 1884. Το 1883 προχωρεί και στην πολυτελή έκδοση της νέας ποιητικής συλλογής του *Αιθίδες Αύραι*, με τη γενναία χρηματοδότηση του Γ. Ζαρίφη, στον οποίο και είναι αφιερωμένη.²²⁴

Η συλλογή αυτή αποτελεί τον «τελευταίο σταθμό» της ποιητικής πορείας του Βιζυηνού. Παρά τις επιβιώσεις της αρχαϊζουσας και κάποιες φαναριώτικες απιχτήσεις, ο ευχάριστος τόνος πολλών ποιημάτων της συλλογής, η περιγραφική διάθεση κάποιων άλλων, ιδιαίτερα των αφηγηματικών, αλλά και η δημιουργική αξιοποίηση πολλών στοιχείων και τρόπων της λαϊκής παράδοσης και ιδιαίτερα του δημοτικού τραγουδιού συνδέουν άμεσα πια το Βιζυηνό με τη γενιά του 1880, κατοχυρώνοντας σ' αυτόν τα χαρακτηριστικά του προδρόμου. Επιπλέον, πιστοποιούν και τη σχέση του με τα ευρωπαϊκά λογοτεχνικά πράγματα της εποχής του. Με τη γλωσσομάθεια που τον διακρίνει γνωρίζει την “έκρηξη” των εθνικών λογοτεχνιών στην Ευρώπη.

223. Η άποψη αυτή, την οποία μας διασώζει ο Βασιλειάδης, είναι πολλαπλώς ενδιαφέρουσα: «Πρώτος εγώ δήνοιξα τον νέον δρόμον της νεοελληνικής λογοτεχνίας, κατορθώσας δια των εν τη *Εστία* διηγημάτων μου να υποδείξω, κατ' αντίθεσιν προς τα του Ραγκαβή και των άλλων, τι εστί διήγημα, τι εστί μελέτη και αναγραφή του εθνικού βίου και των εθνικών παραδόσεων υπό τύπον διηγήματος και λογογραφίας, εν καθαρά ψυχολογική και ιστορική κρίσει». Βλ. Βασιλειάδης, Νικόλαος. «Σελίδες Δρομοκαϊτείου». Στο: *Εικόνες Κωνσταντινουπόλεως και Αθηνών*. Αθήνα: Τυπογραφείον «Εστία» (Κ. Μάϊσνερ και Ν. Καργαδούρη), 1910, σ. 330.

224. Πολλά από τα ποιήματα της συλλογής αυτής, που εκδόθηκε συνολικά τρεις φορές, υπάρχουν στο χειρόγραφο *Λυρικά*, το υλικό του οποίου ο Βιζυηνός επεξεργαζόταν συνέχεια.

Η επιλογή λοιπόν του λαϊκού πολιτισμού ως πηγής έμπνευσης συμβαδίζει με ανάλογες προσπάθειες την εποχή εκείνη.²²⁵ Ας μην ξεχνούμε εξάλλου ότι κατά την παραμονή του στη Γερμανία μελέτησε τις μπαλάντες, τα αφηγηματικά ποιήματα, «Βαλλίσματα» κατά δική του μετάφραση, των Γερμανών και άλλων λαών, ενώ δάσκαλός του στην ποιητική σύνθεση υπήρξε ο Σίλλερ.²²⁶

Κατά την παραμονή του στο Λονδίνο, η ελληνική παροικία τον αγκάλιασε τόσο ζεστά, ώστε να πιστέψει ότι παράλληλα με τους μύθους του έργου του και ο μύθος της ζωής του θα εξελισσόταν ευδόκιμα. Ο θάνατος όμως του προστάτη του Γ. Ζαρίφη το 1884 ανασκεύασε την πλοκή σχεδόν όλων των μύθων του, και σίγουρα αυτού της ζωής του. Αναγκασμένος πια να δουλέψει για να ζήσει, έρχεται στην Αθήνα και διορίζεται καθηγητής σε Γυμνάσιο. Χωρίς να σταματήσει στιγμή τις λογοτεχνικές και επιστημονικές αναζητήσεις του, συνεργάζεται με άρθρα του, ιστορικά και φιλολογικά, στο *Λεξικόν Εγκυκλοπαιδικόν Μπαρτ και Χίρστ*. Υποβάλλει στη Φιλοσοφική Σχολή την επί υφηγεσία διατριβή του. Δουλεύει ακατάπαυστα και δημοσιεύει στο π. *Διάπλασις των Παίδων* ποιήματά του καθώς και το διήγημα «Ο Τρομάρας», το πρώτο παιδικό διήγημά του στη δημοτική· στην *Εστία* τα διηγήματά του «Αι συνέπειαι της παλαιάς ιστορίας» (Ιανουάριος 1884), «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον» (Ιούνιος 1884). Την ίδια χρονιά δημοσιεύει το διήγημα «Πρωτομαγιά» (Μάιος 1884).

Με την ίδια μανία συνεχίζει τις δημοσιεύσεις και το 1885. Στο π. *Εβδομάς* δημοσιεύεται το διήγημά του «Διατί η Μηλιά δεν έγινε Μηλέα», όπου εκθέτει τις

225. Καρακίτσιος, Ανδρέας. «Εισαγωγή». Στο *Βιζυηνός, Γεώργιος. Παιδικαί Ποιήσεις*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 1997, σσ. 28-29. Ας μην ξεχνούμε ότι την επίσημη αυτή το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη «Λαογραφία» τονώνει η συνεχής παρουσία του Ν. Πολίτη, ενώ το Υπουργείο Παιδείας εκπονεί σχέδιο για τη συγκέντρωση μνημείων του λόγου του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού το οποίο σκόπευε να αναθέσει στο Γ. Βιζυηνό. (βλ. Βασιλειάδης, ό.π., σσ. 317-18).

226. Την ιδιαίτερη σχέση του με την ευρωπαϊκή λογοτεχνία, κυρίως με τις μπαλάντες, δλώνει και η σχετική μελέτη του, η οποία εκδόθηκε αυτόνομα. βλ. Βιζυηνός Γ. *Ανά τον Ελικώνα (Βαλλίσματα)*. Πρόλογ. Γ. Τσοκόπουλος. Αθήνα: Ελευθερουδάκης, 1930 (βλ. ειδικότερα στον «Πρόλογο», σσ. 11-12).

απόψεις του για τη γλώσσα, ενώ « Ο Μοσκόβ-Σελήμ» εμφανίζεται από τις σελίδες της εφ. Εστία. Τότε εκδίδει τα *Στοιχεία Λογικής προς χρήσιν της ελληνικής νεολαίας*, καθώς και άλλες μελέτες του. Παύεται από καθηγητής. Αν και ανακηρύσσεται παμνηφεί υφηγητής και του δίνεται η άδεια διδασκαλίας της Ιστορίας της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι δίδαξε τελικά, πράγμα που απ' ό,τι φαίνεται επιθυμούσε διαρκώς· το όνομά του αναφέρεται τυπικά μόνο στα προγράμματα διδασκαλίας.²²⁷

Μετά τις αλλεπάλληλες αποτυχίες και ματαιώσεις ο Βιζυηνός ζει σε μια παραφορά, η οποία – αν και δεν επηρεάζει ουσιαστικά τους μύθους του έργου του που συσχετίζεται μέχρι το βιολογικό του τέλος – καθορίζει το ύφος της ζωής του. Το ενδιαφέρον του για το μεταλλείο στο Σαμάκοβο, από το οποίο πάντα πιστεύει ότι θα αποκομίσει πολλά κέρδη, αναζωπυρώνεται και δεν ασχολείται με τίποτα άλλο για μεγάλο διάστημα. Μάταια όμως αναζητά χρηματοδότες για τις επιχειρήσεις του. Το 1889 πραγματοποιεί το τελευταίο του ταξίδι στο Σαμάκοβο, ενώ αποτυχαίνει στον Α΄ Φιλαδέλφειο Διαγωνισμό.²²⁸

Το 1890 βρίσκεται και πάλι στην Αθήνα. Με τη βοήθεια φίλων του προσλαμβάνεται ως καθηγητής δραματολογίας στο Ωδείο Αθηνών. Συνεχίζει να γράφει και να απαγγέλλει ποιήματά του, όπου τον καλούν. Οι φιλολογικοί κύκλοι της Αθήνας

227. Εκτός από το διήγημα αυτό και από ένα άλλο με τον τίτλο «Ο Άραβ και η κάμηλος αυτού» που ήδη αναφέραμε, υπάρχουν άλλα τέσσερα (μικρά) διηγήματά του για παιδιά: «Το σκιάχτρο του χωραφιού», «Ο κλέπτης», «Μέσα εις το αμφιθέατρον», «Πώς οικονομείται ο χρόνος». Όλα τους δημοσιεύτηκαν στο π. *Διάπλασις των Παίδων* (Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 420). Αν εξαιρέσουμε τον «Τρομάρα», και αυτό κυρίως για την αμιγή δημοτική του γλώσσα, τα υπόλοιπα δε συνητολογίζονται συνήθως στο διηγηματογραφικό έργο του Βιζυηνού. Παρά το ότι διακρίνονται για τη γνώση της παιδικής ψυχοσύνθεσης αλλά και για τη διδακτική τους πρόθεση, χωρίς να αποκλείεται εντελώς και ο ψυχαγωγικός τους χαρακτήρας, «από άποψη τυπολογική αλλά και ουσιαστική δεν αποτελούν δείγματα της αφηγηματικής τέχνης του», κατά το Β. Αθανασόπουλο. (Στο ίδιο σ. 152, σημ. 152). Έτσι μάλλον δικαιολογείται και η τάση “αποκλεισμού” τους.

228. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 53 κ.ε.

δείχνουν όμως ότι τον αγνοούν.²²⁹ Την ίδια χρονιά εκδηλώνονται τα συμπτώματα μιας αρρώστιας του μυελού και πηγαίνει για λουτρά στην Αυστρία. Και μετά την επιστροφή του ωστόσο δεν είναι υγιής, αλλά δουλεύει ασταμάτητα, νοσηρά σχεδόν, συγγράφει και μεταφράζει. Παράλληλα, συνεχίζει τις επίμονες προσπάθειες του για τα σχολεία της ιδιαίτερης πατρίδας του.²³⁰

Το 1892 σημαίνει την αρχή του τέλους. Ο ατελέσφορος όσο και ακατανίκητος έρωτας που νιώθει για τη δεκαετράχρονη Μπετίνα Φραβασίλη προκαλεί ακόμη μεγαλύτερη αναστάτωση στην ήδη παραγμένη ζωή και στην υγεία του. Η μανία με την οποία γράφει την εποχή αυτή, ιδιαίτερα προτού εισαχθεί στο Δρομοκαΐτειο, ποιήματα για το αντικείμενο του ερωτικού του πόθου συνιστούν ενδείξεις μιας διαταραχής που θα τον οδηγήσει την ίδια χρονιά στο φρενοκομείο. Κατά την εκεί τετραετή παραμονή του συνεχίζει να αναζητά τους μύθους της ζωής του, ενώ σε φάσεις διαύγειας γράφει στίχους που ταυτίζονται πια με το ασυνείδητο του ψυχικά άρρωστου δημιουργού.²³¹ Οι στίχοι αυτοί, γνωστοί και ως «Στίχοι του Φρενοκομείου», έχουν περιβληθεί με την αχλύ των μύθων του ποιητή και αποτελούν ουσιαστικά παραλλαγές (ή αναβιώσεις) παλαιότερων ποιημάτων του Βιζυηνού αλλά τίποτα περισσότερο.²³² Η υπερβολική αξία που τους αποδόθηκε κάποια στιγμή εξηγείται από τη γνωστή συνήθεια-παράδοση για την ασφαλή μετά το θάνατο αναγνώριση του δημιουργού.²³³ Αυτοί που τον πολέμησαν όσο ζούσε τον αναγνώρισαν μόλις πέθανε. Κάτι παρόμοιο εξάλλου συνέβη και με τα άλλα ποιήματά του αλλά κυρίως

229. Στο ίδιο, σσ. 57-60. Βλ. ακόμη: Δροσίνης, Γ. *Σκόρπια Φύλλα της Ζωής μου*. Τόμ. Α', φιλολογ. επιμ. Γιάννης Παπακώστας. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, ²1885, σσ. 131-32.

230. Ιωαννίδης, Ι. Στέφανος. «Γεώργιος Βιζυηνός. Βιογραφικό Διάγραμμα. Η Ζωή και το Έργο του: Παράλληλα Γεγονότα». π. *Ενδοχώρα*, τεύχ. 3(48) (Δεκ. 1996): 7. Βλ. ακόμη: Ξηρέας, *Άγνωστα...*, ό.π., σσ. 11, 20.

231. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 81.

232. Στο ίδιο, σ. 106.

233. Στο ίδιο, ό.π., σ. 90.

με τα διηγήματά του, τα οποία “ανακάλυψε” η κριτική αμέσως μετά τον εγκλεισμό του στο Δρομοκαΐτειο και στη συνέχεια με το βιολογικό θάνατό του το 1896, «Συνεπεία μαρασμού, τελευταία περίοδος Πρ.[οϊούσης] Γ.[ενικής] Παραλύσεως».²³⁴

Οι πολλές περιγραφές και μαρτυρίες που υπάρχουν για την τελευταία αυτή φάση της ζωής του Βιζυηνού σηματοδοτούν την τραγικότητά της. «Τρελός ησυχώτατος, εντελώς ακίνδυνος»,²³⁵ ο εγκλειστος του Δρομοκαΐτειου διασώζει τους μύθους του ως το τέλος. Έτσι ίσως εξηγείται ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον για όλες τις πλευρές του έργου του μετά το θάνατό του, αν και ειδικά σήμερα οι περισσότερες αναφορές ασχολούνται με το διηγηματογράφο Βιζυηνό, υποτιμώντας τον ποιητή, το φιλόσοφο αλλά και το μεταφραστή.²³⁶ Απόρροια μιας τέτοιας στάσης απέναντι στο έργο του, ιδιαίτερα στο ποιητικό, είναι και η παραγνώριση ενός μέρους από το έργο του που απευθύνει στα παιδιά. Αναφερόμαστε σαφώς στα ποιήματα που έγραψε ειδικά για τα παιδιά.²³⁷

Το «αδικημένο» της ζωής,²³⁸ νοσταλγώντας την τραυματισμένη παιδική του ηλικία, ξαναγυρνά συνειδητά ή υποσυνειδητά σ’ αυτή και γράφει για παιδιά. Εκτός

234. Δεν είναι τυχαίο, για παράδειγμα, ότι το 1894, ενώ ο Βιζυηνός βρισκόταν στο φρενοκομείο, δημοσιεύεται η μελέτη του *Ανά τον Ελικώνα. (Βαλλίσματα)* (στην *Εικονογραφημένη Εστία*) και το 1895 το διήγημα «Μοσκώβ-Σελήμ» (εφ. *Εστία*), και τα δύο βρέθηκαν ανάμεσα στα χειρόγραφα του.

235. Δροσίνης, ό.π., σ. 132.

236. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 415.

237. Δεν υποτιμούμε καθόλου τα παιδικά αφηγήματα του Βιζυηνού, για τα οποία άλλωστε έγινε λόγος προηγουμένως. Ας σημειώσουμε ότι ο διηγηματογράφος Βιζυηνός εμφανίστηκε το 1897 με ένα παιδικό αφήγημα, ενώ έκλεισε ουσιαστικά το διηγηματογραφικό του κύκλο με δύο άλλα παιδικά αφηγήματα. (Βλ. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 416, σημ. 4).

238. Έτσι συνήθιζε να τον αποκαλεί ο πατέρας του, όπως μας διηγείται ο ίδιος ο Βιζυηνός στο διήγημα «Το αμάρτημα της μητρός μου» (βλ. Βιζυηνός, *Νεοελληνικά...*, ό.π., σ. 24). Για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο Βιζυηνός την παιδική (του) ηλικία στα διηγήματά του βλέπε τις επισημάνσεις της Βίκυς Πάτσιου στο: *Τα Πρόσωπα του Παιδιού στην Πεζογραφία (1880-1930)*. Αθήνα: Δωδώνη, 1991, σσ. 39-41.

από τα *Παιδικά Τραγούδια*, καταγραμμένα από τον ίδιο στο χειρόγραφο *Λυρικά*, και από τα ποιήματα που δημοσιεύονται μεμονωμένα σε περιοδικά της εποχής του αλλά και νεότερα, μαρτυρείται και ένα τρίτομο έργο με τον τίτλο *Παιδικαί Ποιήσεις* το οποίο όμως δεν εκδόθηκε ποτέ. Το έργο αυτό περιέχοντας διακόσια (200) ποιήματα «επί ψυχολογικών βάσεων και παιδαγωγικών αρχών γεγραμμένα προς επαγωγικήν διαμόρφωσιν του νοός και της καρδίας των παιδίων»,²³⁹ αναγγέλλεται από την *Εστία*.²⁴⁰ Στον ίδιο τόμο του περιοδικού δημοσιεύεται και το ποίημα του Βιζυηνού *Ο κορδαλλός*.

Λίγους μήνες πριν από το θάνατο του ποιητή, το 1896, η *Διάπλασις των Παίδων* αυτή τη φορά αναγγέλει την έκδοση συλλογής ποιημάτων για παιδιά του Γ. Βιζυηνού με τον τίτλο *Ο Φίλος των Ελληνοπαίδων* (σε δύο τόμους), γεγονός που πιστοποιεί και ο Γρ. Ξενόπουλος στο ίδιο φύλλο.²⁴¹ Από τους δύο τόμους της συλλογής ο πρώτος θα περιείχε «Νηπιακά», «Αποφθεγματικά» και «Οικογενειακά», ενώ ο δεύτερος «Πραγματογνωστικά» και «Ηθικοθησκευτικά».²⁴² Η συλλογή αυτή ωστόσο δεν κυκλοφόρησε ποτέ αυτοτελώς. Μόνο κάποια ποιήματά της δημοσιεύτηκαν στα περιοδικά *Εστία* και *Διάπλασις των Παίδων*, ενώ κάποια άλλα εμφανίστηκαν στα *Λυρικά*.

239. Το απόσπασμα αυτό είναι από το τελευταίο παράφυλλο της συλλογής *Αιθίδες Αύραι* (1893), όπου αναφέρονται τα ανέκδοτα έργα του ποιητή. Σύμφωνα με την παρουσίαση αυτή τα «παιδικά» ποιήματα είναι εκατόν πενήντα (150), ενώ κάποια από αυτά που είναι για μεγαλύτερα παιδιά συμπεριλαμβάνονται στη συλλογή *Αιθίδες Αύραι*.

240. *Εστία* ΚΣΤ' (1888): 544.

241. π. *Διάπλασις των Παίδων*, περίοδος Β', τ. Γ', φ. 4 (27 Ιανουαρίου 1896): 28β-γ, 32α. Για τα ποιήματα αυτά είχε μιλήσει πιθανότατα και ο ίδιος ο Βιζυηνός, διευκρινίζοντας ότι τα «κατήρτισα κατά παράδειγμα Άγγλων και Γερμανών ποιητών μετά σχετικών εικόνων προς βαθμιαίαν του νου ανάπτυξιν...» (βλ. Βασιλειάδης, Ι. Νικόλαος. «Σελίδες εν φρενοκομείω. Ο ατυχής ποιητής». *Ποικίλη Στοά*, έτος 10^ο (1894): 151. Για το Γ. Βαλέτα [«Φιλολογικά στο Βιζυηνό». *Θρακικά*, Η' (1937): 211-304] οι *Παιδικαί Ποιήσεις* είναι *Ο Φίλος των Ελληνοπαίδων*.

242. π. *Διάπλασις των Παίδων*, ό.π., σ. 32α.

Κατά κοινή ομολογία, τα ποιήματα που έγραψε ο Βιζυηνός για τα παιδιά «είναι από τις πλέον ενδιαφέρουσες ποιητικές στιγμές του»,²⁴³ αλλά και ενδεικτικά της ποιητικής του πορείας και ωρίμανσης. Τόσο η θεματολογία (οικογένεια, ζώα κ.λπ.) και οι τρόποι γραφής (μοτίβα δημοτικών τραγουδιών, ομοιοκαταληξία, μέτρο, ρυθμός, συνεχής επεξεργασία των κειμένων) των ποιημάτων αυτών, όσο και η γλώσσα τους (δημοτική με καθαρευουσιάνικες αλλά και ιδιοματικές επιβιώσεις) μαρτυρούν μια ποίηση «παιδοκεντρική», η οποία χωρίς να απεμπολεί το «διδάσκειν» επιδιώκει το «τέρπειν».

Με δεδομένη τη γνώση της παιδικής ψυχοσύνθεσης και των αναγκών της αλλά και την ευαισθησία του Βιζυηνού, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο ποιητής προσπάθησε με τα ποιήματα αυτά να διασώσει την παιδικότητά του. Αρνούμενος τελικά τις ευκαιρίες “ενηλικίωσης” που είχε με τα άλλα έργα του, θέλησε να παραμείνει για πάντα ένα παιδί. Αυτός είναι ίσως ο κυριότερος λόγος για τον οποίο ο Βιζυηνός κατέχει μία ιδιαίτερη θέση στην πρωτοπορία της Ποίησης για Παιδιά, ανάμεσα στο συντηρητικό δάσκαλό του Ηλία Τανταλίδη και στον καινοτόμο Αλέξανδρο Πάλλη.

3.4.3. Αλέξανδρος Πάλλης

Συνομήλικος σχεδόν του Γ. Βιζυηνού, ο Αλέξανδρος Πάλλης γεννήθηκε το 1851 στον Πειραιά από Ηπειρώτες γονείς. Πέρασε τα παιδικά και εφηβικά του χρόνια στον Πειραιά και στην Αθήνα, όπου τελείωσε το Γυμνάσιο της Πλάκας το 1868. Το 1869 γράφτηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, αλλά δεν ολοκλήρωσε ποτέ τις σπουδές του. Οι οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζε τον ανάγκασαν να φύγει την ίδια χρονιά στο εξωτερικό, στο Manchester της Αγγλίας, για να δουλέψει ως υπάλληλος στις εμπορικές επιχειρήσεις Ράλλη. Ο γάμος του με την κόρη του Παντιά Ράλλη, με την οποία απέκτησε πέντε παιδιά, ευνόησε ακόμη περισσότερο τη θέση του στον Οίκο Αδελφών Ράλλη που πάντα εκτιμούσε την

243. Καρακίτσιος, ό.π., σ. 26, και Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 453.

επιμέλεια και την εμπορική ικανότητα του νεαρού λόγιου.²⁴⁴ Δεν εγκατέλειψε όμως ποτέ τις φιλολογικές ενασχολήσεις του.²⁴⁵ Η έμφυτη κλίση του στις ανθρωπιστικές επιστήμες, ο έντονος και μαχητικός χαρακτήρας του, η εμμονή και η συνέπειά του στις ιδεολογικές του αρχές, του εξασφάλισαν μια ξεχωριστή θέση ανάμεσα στις πνευματικές φυσιογνωμίες της εποχής του και, ιδιαίτερα, ανάμεσα στους αγωνιστές της γλώσσας.

Το 1875 πήγε στη Bombay των Ινδιών ως εκπρόσωπος του Οίκου Ράλλη. Εκεί, όπου έμεινε ως το 1894 σύμφωνα με δική του μαρτυρία,²⁴⁶ συναναστράφηκε πολύ στενά με ανθρώπους των Γραμμάτων, όπως ο Αργύρης Εφταλιώτης (Κλεάνθης Μιχαηλίδης), που τον γνώριζε ήδη από την Αγγλία. Στις Ινδίες βρισκόταν το 1888, όταν κυκλοφόρησε και *Το Ταξίδι μου* του Ψυχάρη. Μόλις το διάβασε, στρατεύτηκε πια χωρίς καμιά επιφύλαξη στην ιδέα της δημοτικής, αν και είχε σχηματίσει πολύ νωρίτερα τις απόψεις του για τη γλώσσα, σύμφωνα με τη μαρτυρία του Εφταλιώτη. Αποκάλυψη στάθηκε *Το Ταξίδι μου* για τον ίδιο τον Εφταλιώτη, ο οποίος μυήθηκε στο Δημοτικισμό από τον Πάλλη.²⁴⁷ Από τότε ο ενθουσιασμός του Πάλλη γινόταν πολύ συχνά φανατισμός, ώστε να παρουσιάζεται “ψυχαρικότερος”

244. Πάλλης, Α.Α. *Ξενητεμένοι Έλληνες: Αυτοβιογραφικό Χρονικό*. Αθήνα: Αετός, 1953, σσ. 23-24. Για τον χαρακτηρισμό του Πάλλη ως «λόγιου» αλλά και για την έννοια της λέξης βλ. Άγρας, Τέλλος. «Ο Λόγιος». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 361-70.

245. Παπακώστας, Γ. *Ο Φ. Φωτιάδης και το «Αδερφότο της Εθνικής Γλώσσας»: Η Αλληλογραφία*. Αθήνα, 1985, σσ. 142-43. [Επιστολή του Α. Πάλλη στο Φ. Φωτιάδη (27-1-1903)].

246. Τη μαρτυρία δίνει ο Πάλλης στην «Αυτοβιογραφία» του, π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 408. Ο Μ. Μοσχονάς [«Χρονολόγιο Αλέξανδρου Πάλλη», π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 16-18] αναφέρει ως έτος μόνιμης εγκατάστασης του Πάλλη στην Αγγλία το 1887. Η χρονολογία έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού το διάστημα αυτό (1887-1894) ο Πάλλης συνδέεται με σημαντικές στιγμές της δημιουργίας του [1889 *Τραγουδάκια για Παιδιά*, 1892 *Πιάδα (Α-Ζ)*, κ.ά.].

247. Το παραδίδει ο ίδιος ο Αργύρης Εφταλιώτης. βλ. *Εφταλιώτης. Άπαντα*. Τόμ. Β', επιμ. Γ. Βαλέτας. Αθήνα: Πηγή, 1962, σ. 29.

και από αυτόν ακόμη τον Ψυχάρη, τον οποίο μάλιστα αρκετές φορές εμπνύχωνε.²⁴⁸ Ο Ψυχάρης, ωστόσο, έφτασε ακόμη και στο σημείο να επικρίνει τον Πάλλη για τις ορθογραφικές καινοτομίες και τις φωνητικές και άλλες υπερβολές του.²⁴⁹

Οι γραμματολογίες πάντως θέλουν μαζί και τους τρεις, Ψυχάρη, Πάλλη και Εφταλιώτη, ως την ηρωική τριανδρία του δημοτικιστικού κινήματος. Οι σχέσεις και των τριών με την «αλλοδαπήν», οι αστικές τους καταβολές αλλά κυρίως η συστράτευσή τους στην «Ιδέα» της γλώσσας, με προεξάρχοντα ιδεολογικό καθοδηγητή και δάσκαλο τον Ψυχάρη, τους τοποθετούν στην πρωτοκαθεδρία του γλωσσικού αγώνα και προσδίδουν στην προσπάθειά τους μια προοδευτικότητα. Αν μάλιστα συναρτήσουμε την προσπάθειά τους αυτή με τις κοινωνικές αναγκαιότητες της εποχής (μόρφωση του λαού, καταπολέμηση του κοτζαμπαδισμού, συμπόρευση της πατρίδας τους με τις πιο αναπτυγμένες χώρες, κ.ά.), τότε καταλαβαίνουμε πιο εύκολα την πρωτοβουλία τους αλλά και τις ακρότητες στις οποίες έφτασαν. Η δική τους αδιαλλαξία έδωσε τη δυνατότητα στους νεότερους να είναι περισσότερο διαλλακτικοί και οι δικές τους υπερβολές βοήθησαν άλλους να βρουν το σωστότερο μέτρο, επισημαίνει πολύ εύστοχα ο Κ. Παράσχος. Αυτοί στερέωσαν το έδαφος και αυτοί έκαναν την πιο «χοντρή» δουλειά.²⁵⁰ Ας μην ξεχνούμε ακόμη και τον πολύ νεότερο Π. Βλασιτό, του οποίου η θαρραλέα και συνεπής στις αρχές του Δημοτικισμού στάση διευρύνει, ετεροχρονισμένα έστω, την τριανδρία, σε τετράδα. Ιδιαίτερα ο Πάλ-

248. Γιαννιός, Ν. «Ο Πάλλης Αγωνιστής». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 372.

249. Τις αντιρρήσεις του Ψυχάρη, επικεντρωμένες βέβαια στη μετάφραση της Ιλιάδας, παραθέτει ο Εμμ. Κριαράς στο άρθρο του: «Αλέξανδρος Πάλλης, Αγωνιστής και κήρυκας του Δημοτικισμού: Ο Αγωνιστής με τη Μετάφραση, το Κύρηγμα και τη Διδασκαλία». π. *Διαβάζω*, 118 (8-5-1985): 23. Ας μην ξεχνούμε ακόμη τη στάση που κράτησε ο Ψυχάρης απέναντι στο εγχείρημα του Πάλλη να μεταφράσει τα Ευαγγέλια. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Ψυχάρης, Γ. *Ρόδα και Μήλα*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Εστία, 1906, σ. 330.

250. Παράσχος, Κλέων. «Εραστής μιας Ιδέας». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 382.

λης, «το πρωτοπαλλήκαρο στο δημοτικό αγώνα» κατά το Σπ. Μελά,²⁵¹ αυτός ο «Λέκας», ο «Αρβανίτης» και μάλιστα «Μαλλιάρος», δηλαδή αδιάλλαχτος και «κεφάλι αγύριστο», δεν είχε αναλάβει μόνο το ρόλο του τιμητή των δημοτικιστικών ιδεωδών αλλά και αυτόν του θεράποντα των αυξανόμενων πραγματικών αναγκών του δημοτικιστικού κινήματος, που φιλοδοξούσε να μετατραπεί σε καθολικότερο πνευματικό και κοινωνικό κίνημα. Ως πλούσιος έμπορος, έγινε και ο χρηματοδότης του γλωσσικού αγώνα, συντρέχοντας πολλούς δημοτικιστές στην έκδοση των έργων τους και προσφέροντας γενναίες επιχορηγήσεις στο «Αδερφάτο της Εθνικής γλώσσας» αλλά και στο *Νουμά*, που από περιοδικό του δημοτικιστικού αγώνα προσαποθούσε να ασκήσει και κοινωνικό έλεγχο.²⁵²

Ανάμεσα στις πολλές ιδιότητες του Αλέξανδρου Πάλλη, εκτός από αυτή του αγωνιστή της δημοτικής γλώσσας που κυρίως δίνει το στίγμα του και καθορίζει το ύφος του ως πνευματικού ανθρώπου, εκείνη που ισότιμα σχεδόν ξεχωρίζει και διατρέχει ολόκληρη τη ζωή του και τη δημιουργία του είναι αυτή του μεταφραστή. Είχε μάλιστα και τη δική του μεταφραστική άποψη, το δικό του «σύστημα»: «Όταν διαβάζεις το πρωτότυπο, σου παρασταίνει ο νους σου μια εικόνα. Αυτή την εικόνα πρέπει να δώσει το μετάφρασμα...».²⁵³ Η πίστη αυτή του Πάλλη – με δεδομένη την

251. Μελάς, Σπύρος. «Αλέξαντρος Πάλλης: Ένα Πρωτοπαλλήκαρο στο Δημοτικό Αγώνα». π. *Ελληνική Δημιουργία*, τεύχ. 153 (1-15 Ιουλίου 1954): 709.

252. Μερακλής, Μ.Γ. «Αλέξανδρος Πάλλης: Μια σελίδα από την Ιστορία του Ελληνικού Αστισμού». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 39. Ενδεικτικό του ύφους αλλά και του ήθους του Πάλλη είναι το γεγονός ότι βοηθούσε οικονομικά το *Νουμά*, αν και δε συμπαθούσε τον Ταγκόπουλο που «σοσιάλιζε». Ο ίδιος ο Πάλλης δεν υπήρξε ποτέ σοσιαλιστής. Όταν μάλιστα ο Ν. Γιαννιός του έστειλε σοσιαλιστικά βιβλία και περιοδικά, ο Πάλλης του τα επέστρεψε δηλώνοντας ρητά: «Δεν συμφωνώ». Για περισσότερα βλ. Γιαννιός, «Ο Πάλλης Αγωνιστής», ό.π., σσ. 372-73. Φανερά, πάντως πολιτικοποιημένος δήλωνε ευθαρσώς αντίθετος στην πολιτική του Δεληγιάννη, θεωρώντας ότι είχε προκαλέσει πολλές συμφορές στον τόπο. Απόκτησε μάλιστα την αγγλική υπηκοότητα, όταν έμαθε πως «ύστερ' απ' τον πόλεμο είχε ακόμα οπαδούς ο Δεληγιάννης στην Ελλάδα». [Βλ. την «Αυτοβιογραφία» του στο π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρίλ. 1835): 408].

253. Αρβανίτης-Μαλλιάρος, Λέκας (Πάλλης, Αλέξ.) *Κούφια Καρύδια*. Liverpool: The Liverpool Booksellers' Co Ltd., 1915, σ. 311.

αντίληψη της εποχής που ήθελε την ταύτιση σχεδόν του μεταφραστή με το δημιουργό του κειμένου που μεταφραζόταν και, συνακόλουθα, την κειμενική προσκόλληση του πρώτου στο δημιούργημα του δεύτερου – είναι πρωτοποριακή και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Βασιζόμενος στην αρχή του «συγχρονισμού», όπως επισημαίνει και ο Κ. Παράσχος,²⁵⁴ σύμφωνα με την οποία το έργο αντιμετωπίζεται ζωντανά, συγχρονικά από το μεταφραστή, εξουσιοδοτεί ουσιαστικά τον τελευταίο να λειτουργήσει πιο ελεύθερα, να διασκευάσει, να επιχειρήσει αναχρονισμούς ακόμη και να διαλύσει την ατμόσφαιρα του πρωτότυπου, για να φέρει το μετάφρασμα πιο κοντά στο σήμερα, στα “καθ’ ημάς”. Υπολογίζει έτσι το αναγνωστικό κοινό που έχει στο μυαλό του και στο οποίο τελικά απευθύνεται, οπότε δίνει πιο προσωπικό ύφος στη μετάφραση, αλλά δεν αποφεύγει και κάποιες ακρότητες που η αποκλειστικότητα εφαρμογής κάθε τέτοιου «συστήματος» προκαλεί. Γεγονός πάντως, είναι ότι ο Πάλλης με τον οπλισμό αυτό, αν και χωρίς άρτια φιλολογική συγκρότηση, πρωτοτυπεί δημιουργώντας μοναδικά κείμενα, την αξία των οποίων ακόμη και επικριτές του αναγνωρίζουν.²⁵⁵

Το 1879 κυκλοφόρησε στην Αθήνα την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, με τη μετάφραση και τον κριτικό υπομνηματισμό της οποίας καταγινόταν από τα φοιτητικά του ακόμη χρόνια. Για τη μετάφρασή του αυτή επαινέθηκε πολύ²⁵⁶. Το 1884 παρουσίασε την εργασία: *Θωμά Μαγίστρου, ήτοι Θεοδούλου Μοναχού Εκλογή Ονομά-*

254. Παράσχος, «Εραστής...», ό.π., σ. 383.

255. Αναφέρουμε ενδεικτικά την κριτική του Παράσχου (στο ίδιο, σσ. 382-386), του Άγρα (ό.π., σσ. 361-70) ή ακόμη και αυτή του Αχιλλέα Τζάρτζανου [«Ο Φιλολογος κι' ο Μεταφραστής». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 389-90].

256. Η κριτική αυτή έκδοση της *Αντιγόνης* κυκλοφόρησε το 1879, ενώ η δεύτερη, αναθεωρημένη έκδοσή της, έγινε το 1885. Ανάμεσα στις πολλές θετικές κριτικές που πήρε το πρώτο αυτό πόνημα του Πάλλη ξεχωριστή θέση κατέχει εκείνη του Δ. Βερναρδάκη, ο οποίος του έστειλε ένα κολακευτικό γράμμα. (Το παραδίδει ο γιος του Πάλλη Αλέξανδρος στο: *Ξενήτεμένοι Έλληνες...*, ό.π., σσ. 23-24). Με άλλη αφορμή, όταν προλόγισε το 1888 τις *Φοίνισσες* του Ευριπίδη, ο Βερναρδάκης δεν έχασε την ευκαιρία να επαινέσει και πάλι τη μετάφραση του Πάλλη, συγκρίνοντας την με άλλες κριτικές εκδόσεις αρχαίων συγγραφέων (βλ. Βερναρδάκης, Δ.Ν. *Ευριπίδου Δράματα Φοίνισσες*, Αθήνα, 1888, σ. ρκ').

των και Ρημάτων Αττικών. Ακολούθησε το 1892 η μετάφραση της *Ιλιάδας* (Α-Ζ), «κανωμένη για διασκέδασή μου» και αφιερωμένη «του ξακουστού μου δασκάλου Ψυχάρη», όπως διευκρινίζει ο ίδιος στο προοίμιο της μετάφρασής του, η οποία ολοκληρώθηκε το 1900 (Η-Ω). Ολόκληρο το κείμενο, ωστόσο, είδε το φως της δημοσιότητας το 1904.

Η τολμηρή αυτή μετάφραση, «απόκριμηνη επιχείρηση» μα και «μνημείο ες αεί» κατά το Σπ. Μελά,²⁵⁷ η οποία βραβεύτηκε το 1905 από την Association des Etudes Grecques του Παρισιού, διατράνωσε την πίστη του Πάλλη στην εγγενή επάρκεια της δημοτικής, ως γλωσσικού συστήματος, αλλά και στη δυνατότητά της να κάνει κτήμα του λαού έργα κλασικά και καταξιωμένα, όπως η *Ιλιάδα*.²⁵⁸ Εξάλλου, για τον ίδιο αλλά και για άλλους φιλόλογους της εποχής του, τα Ομηρικά Έπη ήταν δημιουργήματα λαϊκά και γι' αυτό έπρεπε να μεταπλαστούν σε σύγχρονο δημοτικό τραγούδι. Έτσι εξηγούνται και οι λαϊκού ύφους μεταπλάσεις που επιχειρεί, όπως *Λενιώ* (ή *Λενιό*) για την Ελένη του Μενέλαου, *Μενέλας* για το Μενέλαο, ή *Λυσσέας* για τον Οδυσσέα, δοσμένες όμως σε δεκαπεντασύλλαβους στίχους, «αψεγάδιαστους» κατά τον Παλαμά.²⁵⁹ Οι ακρότητες, γλωσσικές και άλλες, της μετάφρασης αυτής που εντοπίστηκαν τόσο από τον Παλαμά²⁶⁰ όσο και από τον Ψυχάρη

257. Μελάς, «Αλέξαντρος Πάλλης...», ό.π., σσ. 709, 712.

258. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη του ελληνοιστή Hauvette, έτσι όπως αυτή διατυπώνεται στο κείμενο της βράβευσης της οποίας ήταν εισηγητής. Όχι μόνο εντοπίζει τα «σπάρια προσόντα» της μετάφρασης, αλλά τονίζει και την αναγκαιότητά της, προκειμένου «να ξαναζήσει στα πρωτόγονα στόματα των προσώπων του Ομήρου τους πιο ελεύθερους εκφραστικούς τρόπους της γλώσσας του λαού...». Απόσπασμα αυτού του κειμένου παραθέτει ο Κ. Παλαμάς στο: «Αλέξαντρος Πάλλης». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 356-57. Ενδιαφέρουσες είναι και οι απόψεις ξένων επιστημόνων για την *Ιλιάδα*, όπως του Ιταλού καθηγητή P.E. Ravalini και των Γερμανών Karl Brugmann και K. Krumbacher, τις οποίες παραθέτει ο ίδιος ο Πάλλης στα *Κούφια Καρύδια* (σσ. 315-38, 336-37, αντίστοιχα).

259. Έτσι χαρακτηρίζει ο Παλαμάς τους στίχους του Πάλλη, όταν του αφιερώνει τη *Φλογέρα του Βασιλιά* (βλ. *Παλαμά Κωστή Απαντα*. Τόμ. Ε'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ., σ. 9.

260. *Παλαμά, Κωστή Απαντα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ., σσ. 315-16, 119-29.

ρη,²⁶¹ οι οποίοι αναγνώρισαν ωστόσο και τις αρετές της, δεν μείωσαν τελικά την αξία του εγχειρήματος του Πάλλη· αντίθετα, πιστοποίησαν με τον τρόπο τους τη δυναμική κάθε λόγου για τη δημοτική γλώσσα. Εξάλλου, για τον Παλαμά, ο Πάλλης «είναι στην τελειότητα του μεταφραστή. Είν' εκεί στα μεταφραστικά του κατορθώματα, ο δημιουργός».²⁶² Και καταλαβαίνουμε πόσο σημαντική είναι η ρήση αυτή του Παλαμά για την αξία της μετάφρασης του Πάλλη αλλά και για τη συνεισφορά του στο δημοτικιστικό κίνημα. Τέλος, για το Λίνο Πολίτη, η *Ιλιάδα* του Πάλλη λειτούργησε σαν «ένα σύμβολο πίστης» της γενιάς των πρώτων δημοτικιστών.²⁶³

Το 1894 τον βρίσκουμε μόνιμα εγκατεστημένο στο Λίβερπουλ της Αγγλίας, όπου συνεχίζει τις εμπορικές του δραστηριότητες. Τότε μεταφράζει «πιστά και ρυθμικά» το έργο του Σαίξπηρ *Ο Έμπορος της Βενετίας*. Αργότερα θα ασχοληθεί με τη μετάφραση και άλλων έργων του Άγγλου δραματουργού.²⁶⁴ Ωστόσο, το απόγειο της μεταφραστικής δραστηριότητάς του, γιατί όχι της γλωσσικής αδιαλλαξίας του, συνιστά η μετάφραση των *Ευαγγελίων*, της *Νέας Διαθήκης*, στη δημοτική. Ρομαντικός στην ουσία του, αυτός ο «πρωτοπόρος του αδιάλλαχτου δημοτικισμού» κατά το Γ. Κορδάτο, πίστευε ότι, όπως με την *Ιλιάδα* του θα βοηθούσε το λαό να ανακτήσει το παλιό του μεγαλείο, έτσι και με τη μετάφραση των *Ευαγγελίων* θα τον παρακινούσε να πηγαίνει κάθε Κυριακή στην εκκλησία με μια μετάφραση του Ευαγγελίου στα χέρια, όπως γινόταν στην Αγγλία, για να καταλαβαίνει τι ακούει. Η μετάφραση αυτή, η οποία δημοσιεύτηκε σε δύο συνέχειες (Σεπτ. - Οκτ. 1901) στην εφημερίδα *Ακρόπολις* του Βλάση Γαβριηλίδη, προκάλεσε αιματηρές συγκρούσεις και μεγάλη κοινωνική ανάταραξη. Τα γεγονότα, γνωστά και ως «Ευαγγελικά», υποκινούμενα από αντιδημοτικιστικούς και από εκκλησιαστικούς κύκλους, πήραν πολιτικές δια-

261. Βλ. παραπομπή 249 της παρούσας Διατριβής, Κεφάλαιο 3^ο

262. Παλαμάς, «Αλέξαντρος Πάλλης», ό.π., σ. 356.

263. Πολίτης, Λίνος. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., ⁵1989, σ. 212.

264. Η διάθεση του Πάλλη για ποιητική αναδημιουργία τον ώθησε στη μετάφραση και άλλων έργων του «Σαίξπηρου»: *Φάλοσταφ* (1930), *Ο Βασιλιάς Ερρίκος ο Δ'* (σε πέντε πράξεις, Μέρος Α') (κυκλοφόρησε το 1961).

στάσεις και οδήγησαν σε πολιτική κρίση.²⁶⁵ Η πρόκληση, ωστόσο, των *Ευαγγελίων* είχε και συνέχεια για τον Πάλλη. Θέλοντας να καταδείξει για μια ακόμη φορά τις δυνατότητες της δημοτικής, προχώρησε στη μετάφραση τμήματος από την *Κριτική του Καθαρού Λόγου* του Καντ με τον τίτλο *Κριτική του Άδολου Λογισμού* (1904), του *Α' Βιβλίου* του Θουκυδίδη (σε συνέχειες 1905-1907), αλλά και του *Κύκλωπα* (1906), του σατυρικού δράματος του Ευριπίδη.

Χρειάζεται εδώ να σημειώσουμε ότι ο Πάλλης επιχείρησε τη μετάφραση του έργου του Καντ μέσα στα πλαίσια του Νεοκαντιανισμού που ανθούσε την εποχή αυτή. Επειδή λοιπόν δεν ήθελε να υστερήσει απέναντι στην Ευρώπη προχώρησε στο δύσκολο αυτό εγχείρημα, με τη βοήθεια του Γ. Μαρκέτη, και μάλιστα στη γλώσσα του λαού.²⁶⁶ Στη μετάφραση του Θουκυδίδη, εγχείρημα επίσης αντικειμενικά δύσκολο, ο Πάλλης οδηγήθηκε κυρίως από την ανάγκη να εμφυσήσει «σνοή δημιουργική» σε ένα κείμενο η εποχή του οποίου παρουσίαζε αρκετές (γλωσσικές) αναλογίες με τη δική του.²⁶⁷ Η περίπτωση όμως του *Κύκλωπα*, όπου σατιρίζει τους

265. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Λαμπράκη, Αλεξάνδρα, και Παγανός, Γ.Δ. *Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο Κωστής Παλαμάς*. Αθήνα: Πατάκης, 1984, σσ. 22-25, 44-45.

266. Το ιστορικό της ενασχόλησης του Πάλλη με τον Καντ μας το παραδίδει ο ίδιος. Το εγχείρημα ήταν επίπονο και η προσπάθεια του Πάλλη επίμονη, αν και ολοκλήρωσε τη μετάφραση μόνο του πρώτου μέρους. Έφτασε όμως στο σημείο να τον απορρίψει τελικά και «δίνοντάς του μια βέβηλη κλοτσιά» πέταξε το βιβλίο «ως την άλλη άκρη της αίθουσας». (βλ. Πάλλης, Αλέξανδρος, *Μπροσός*, επιμ. Εμμ. Ι. Μοσχονάς. Αθήνα: Ερμής, 1975, σσ. 72-73.

267. Ο ίδιος ο Πάλλης σε γράμμα του, με ημερομηνία 3-8-1905, προς το Μένο Φιλήντα δηλώνει: «Αφτός ο Θουκυδίδης με λιώνει και δε μ' αφήνει στιγμή ο σκύλος – ο σκύλος ο μεγάλος, ο δυνατός, το λιοντάρι! Μα θα ωφελήσει την Ιδεούλα να δει». Βλ. «Ανέκδοτα Γράμματα». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απριλ. 1935): 399. Και ο Θρασ. Σταύρου αναφέρει ότι ο λόγος για τον οποίο ο Πάλλης οδηγήθηκε στο Θουκυδίδη ήταν το γεγονός ότι το κείμενό του «παρουσιάζει τη μεγαλύτερη αντίσταση σε κάθε ανάλυση», ενώ η φράση του είναι «στρυφνή και στριμμένη πολλές φορές». [βλ. *Ψυχάρης, Εφταλιώτης, Πάλλης, Βλαστός*. (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ. 26). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1956, σ. 27].

γλωσσικούς αντιπάλους του, είναι ενδεικτική της μαχητικότητας του αλλά και του τρόπου της αντιπαράθεσης που υιοθετεί και σε άλλα γραπτά του.²⁶⁸

Στην προσπάθειά του να προσδώσει στα επιχειρήματα του Δημοτικισμού επιστημονική απόχρωση προχώρησε και στη μετάφραση από τα αγγλικά επιστημονικών κειμένων, όπως : *Ήλιος και Φεγγάρι* (1901) (ως *Ηλιοφέγγαρο*, 1910)²⁶⁹, *Γραφή και Δημοτική και το Γλωσσικό Ζήτημα στην Ελλάδα* (1906) του Karl Brugmann. Στα ίδια πλαίσια θα πρέπει να τοποθετήσουμε και κάποιες άλλες πρωτότυπες εργασίες του. Αναφέρουμε ενδεικτικά : «Modern Greek» (*The University Review*, 1906), *Που-όπου-ο οποίος* (1934), *Λόγος προς το Εκπαιδευτικό Σωματείο του κ. Φραγκούδη* (1924), *Ομιλία στην Αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρείας* (1927), κ.ά. Το αμείωτο ενδιαφέρον του για τα τεκταινόμενα της εποχής του εκφράζεται και από ποικίλου περιεχομένου εργασίες, όπως: *The Epistle of Paul the Apostle to the Romans* (Liverpool, 1917), *Notes on St. John and the Apocalypse* (Oxford, 1927), *The Dodecanesian Sin* (Liverpool, 1919), *Fascism* (Liverpool, 1931), κ.ά.

Παρά το εύρος του μεταφραστικού του έργου και την ποικιλία των δημοσιευμάτων του, το καθαυτό λογοτεχνικό έργο του Πάλλη είναι πολύ περιορισμένης έκτασης : δύο ποιητικές συλλογές, *Τραγουδάκια για Παιδιά* (1889), *Ταμπουράς και Κόπανος* (1907), και ένα πεζό, *Μηρουσός* (1923). Κάποιοι μελετητές του μάλιστα φτάνουν στο σημείο να του καταλογίσουν και περιορισμένες λογοτεχνικές δυνατότητες, αν και αναγνωρίζουν ότι σε πολλές περιπτώσεις ο Πάλλης προσπάθησε συ-

268. Στον *Κύκλωπα* ο Πάλλης με έκδηλη σατιρική πρόθεση φτάνει σε ακρότητες μέσα από αναφορές όπως: «ΣΙΛΗΝΟΣ ΓΕΡΟΣ ΚΑΚΣΙΑΚΙΣ ΚΑΙ ΨΕΦΤΟΥΛΗΣ» (για το Χατζιδάκι) ή «ΚΥΚΛΩΠΑΣ ΠΓΑΣ ΜΕ ΕΝΑ ΜΑΤΙ ΚΙ' ΟΜΟΡΦΙΑ ΜΙΣΤΡΙΩΤΙΚΗ» (για το Μιστριώτη). (Βλ. *Κούφια Καρύδια*, δ.π., σ. 4).

269. Το εκλαϊκευμένο επιστημονικό βιβλίο *Ήλιος και Φεγγάρι* (με απλουστευμένα στοιχεία κοσμογραφίας) αποτέλεσε την απάντηση των δημοτικιστών στην έκδοση του βιβλίου *Ουρανός* (1900) του καθαρευουσιάνικου καθηγητή Αστρονομίας Αιγινήτη. [Βλ. «Αλέξ. Πάλλης» (Παρουσίαση - Ανθολόγηση. Γ.Δ. Παγανός). Στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις Αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Τόμ. Η', (1880-1900), επιμ. Κώστας Στεργιόπουλος. Αθήνα: Σοκόλης, 1997, σ. 60]

νειδητά μάλλον, και το κατάφερε τελικά, να υποτάξει τη φύση του λογοτέχνη στο ρόλο του γλωσσικού αναμορφωτή.²⁷⁰

Τα *Τραγουδάκια για Παιδιά* (1889), γραμμένα σε γνήσια δημοτική, εμφανίζονται ένα χρόνο μετά *Το Ταξίδι μου* του Ψυχάρη (1888) και σηματοδοτούν μια καινούργια άποψη για την ποίηση που απευθύνεται στα παιδιά. Μέχρι τότε, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες δημιουργών, όπως ο Ηλίας Τανταλίδης, ο Αλέξανδρος Κατακουζηνός ή ο Δημήτριος Καμπούρογλου, τα ποιήματα για παιδιά δεν απαλλάσσονται από εύκολη αισθηματολογία, αναίτια απλοϊκότητα αλλά και άκρατο πολλές φορές διδακτισμό. Και όλα αυτά δοσμένα με μια γλώσσα δύσκολη, αρχαϊζουσα κατά κύριο λόγο ή με καθαρευουσιάνικες επιβιώσεις στην καλύτερη περίπτωση. Εξαίρεση αποτελεί, κατά κοινή ομολογία, η ποίηση του Γ. Βιζυηνού, η οποία, χωρίς να απαλλάσσεται εντελώς και αυτή από τα χαρακτηριστικά που προαναφέραμε, έδωσε μια καινούργια, διαφορετική από τις προηγούμενες προσπάθειες, ώθηση στην Ποίηση για Παιδιά.

Δημιουργικές διασκευές ξένων προτύπων τα περισσότερα αλλά όχι μιμήσεις, τα είκοσι πέντε (25) *Τραγουδάκια* του Πάλλη – χαρακτηρισμένα έτσι από τον ίδιο που ήθελε προφανώς να τονίσει τη μουσική τους διάθεση αλλά και την πρόθεσή τους να προκαλέσουν χαρά – δε γράφτηκαν με σκοπό να λειτουργήσουν ως ποιητική συλλογή, αφού απευθύνονταν στα δικά του παιδιά, αλλά «με την ελπίδα πως μπορούν ίσως να χρησιμεύουν και σ' άλλα Ελληνόπουλα».²⁷¹ Ξανά το χρήσιμο, το «ωφέλιμο», ως απαίτηση των καιρών, γίνεται προσπάθεια από τον Πάλλη να συνδυαστεί αυτή τη φορά με το ευχάριστο, το «τερπνόν», ως απαίτησή της παιδικότη-

270. Αναφέρουμε ενδεικτικά τον Κ. Στεργιόπουλο [«Ο Πάλλης sine ira et studio». π. Διαβάζω 118 (8-5-1985): 36], ο οποίος αναγνωρίζει ότι ο Πάλλης διασώζει ένα «χαρακτήρα προσωπικό» στα δημιουργήματά του, πεζά και ποιητικά. (βλ. ακόμη Σταύρου, *Ψυχάρης, Εφταλιώτης...*, ό.π., σσ. 27, 31).

271. Η διευκρίνιση είναι του ίδιου του Πάλλη και περιέχεται στο μικρό πρόλογο που προτάσσεται στο πρώτο εσώφυλλο της έκδοσης: Πάλλης, Αλέξανδρος. *Τραγουδάκια για Παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο του Σ.Κ. Βλαστού, 1889, σ. 4.

τας. Ανεξάρτητα πάντως από την πρόθεσή τους, τα ποιήματα αυτά φαίνεται πως έκαναν μεγάλη εντύπωση, όταν κυκλοφόρησαν. Ο πολύς και αυστηρός Δ. Βερναρδάκης ήταν από τους πρώτους που τα επαίνεσαν όχι μόνο για τη «γνησίαν και ανόθευτον» (δημοτική) γλώσσα τους αλλά και για τη στιχουργική τους αρτιότητα.²⁷²

Ο Κωστής Παλαμάς, θεωρώντας τα ποιήματα αυτά ως τα μόνα «που απεκτήσαμεν της προκοπής», μιλά ενθουσιαστικά για τους στίχους του Πάλλη που «μένοντας παιδικοί, δεν παύουν από το να είναι ποιητικού». Με αφορμή μάλιστα τις αρετές της ποίησης αυτής του Πάλλη, φτάνει στο σημείο να αναφερθεί στη δεοντολογία που πρέπει να υπηρετεί η ποίηση η οποία απευθύνεται στα παιδιά, δίνοντας με τον τρόπο αυτό το στίγμα της ποιητικής του Πάλλη, και αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία. Υποστηρίζει λοιπόν ο Παλαμάς ότι:

*«Πρέπει το παιδί να το συγκινήσης, ποιητή, όχι να το συμβουλέψης να το μεθύσης, όχι να το δασκαλέψης με εικόνες, με μεταφορές, με σύμβολα, με ονειροφαντάσματα, με τα χεροπιαστά της ζωής, με μορφές και με ομορφιές να του μιλήσης, προσφέροντάς του όλα τούτα, κάπως μικροκομμένα βέβαια, όσο να τα φτάνη κι όσο να τα πιάνη στο χεράκι του, μα πάντα με τη φτερωτή ποίηση».*²⁷³

Για τον Τέλλο Άγρα τα ποιήματα του Πάλλη «στάθηκαν αληθινά ευρήματα για την παιδική μας λογοτεχνία», τέτοια που μόνο με τα *Χελιδόνια* (1920) του Ζ. Παπαντωνίου θα μπορούσαν να συγκριθούν. Υποθέτει ακόμη ο Άγρας πως ο Πάλλης, προτού γράψει τα ποιήματά του, είχε μπει «στο νόημα της ποιητικής του παιδιού από τους Άγγλους» και μνημονεύει ιδιαίτερα το «Στήβινσον» (R.L. Stevenson),²⁷⁴ απηχήσεις της ποίησης του οποίου είναι αλήθεια πως εντοπίζουμε στα *Τραγουδάκια*, όπως ελπίζουμε ότι θα φανεί παρακάτω στο σχετικό κεφάλαιο. Ο

272. Από επιστολή του Δ. Βερναρδάκη προς τον Α. Πάλλη, απόσπασμα της οποίας παραθέτει ο Δ. Γιάκος στο: «Αλέξανδρος Πάλλης και Παιδική Λογοτεχνία». π. *Ελληνική Δημιουργία*, τεύχ. 153 (1-15 Ιουλ. 1954): 723.

273. *Παλαμά, Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ., σ. 122, και τόμ. Η', σ. 35.

274. Άγρας, Τέλλος. «Ο Πάλλης χωρίς τον Μεταφραστή». π. *Νέα Εποχή*, τεύχ. Β' (Απρ. 1935): 4-5.

Στέλιος Σπεράντζας θεωρεί ότι ο Α. Πάλλης «άνοιξε από τους πρώτους, αν όχι ο πρώτος, το δρόμο προς τη σωστή παιδική λογοτεχνία».²⁷⁵ Τέλος, για τον Ε. Κριαρά τα *Τραγουδάκια* αποτελούν μια ακόμη ένδειξη του ενδιαφέροντος του Πάλλη για το διαφωτισμό της νεότητας αλλά και μια απόδειξη της έμπρακτης συμβολής του στα παιδευτικά και κοινωνικά πράγματα της εποχής του.²⁷⁶

Η προσπάθειά του να φέρει το παιδί-αναγνώστη της παιδοκεντρικής ποίησής του αντιμέτωπο με τις καθημερινές στιγμές της ζωής, αλλά και με τα κοινωνικά προβλήματα και τα γεγονότα του καιρού, του έχει πιθανότατα σχέση με την επιρροή που άσκησαν πάνω του οι θετικιστές και εμπειριστές Άγγλοι. Μια τέτοια προσπάθεια δεν μπορεί παρά να είναι, κατά τον Α. Δελώνη, και μια «πολιτική πράξη» για την εποχή κατά την οποία πραγματοποιήθηκε, αν μάλιστα τη θεωρήσουμε μέσα στο πλαίσιο των τότε συνθηκών και αναγκαιοτήτων.²⁷⁷ Σ' αυτό, εκτός από τα ποιήματά του καθαυτά, συνηγορούν και μαρτυρίες από τις επιστολές του στην Π. Δέλτα, όταν της κάνει θετικές παρατηρήσεις αλλά και συστάσεις για τα έργα της, και ιδιαίτερα για το *Αναγνωστικό* της. Αποκαλύπτει μάλιστα ότι ο ίδιος, επιδιώκοντας την ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση των Ελληνόπουλων, ετοίμαζε ένα *Αλφαβητάριο* για το οποίο είχε μεταφράσει και το *Ασκημόπαπο* του Andersen.²⁷⁸

Πολλοί είναι οι μελετητές του έργου του Πάλλη που τονίζουν την παιδαγωγικότητα των ποιημάτων του αυτών. Ανάμεσα τους και ο Κ. Θ. Δημαράς, η άποψη του οποίου έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και παρουσιάζει ενδιαφέρον. Για το Δημαρά, ο Πάλλης μέσα από τα ποιήματά του αυτά, τα οποία «αποτελούν ένα ξαφνικό πλήδημα απέναντι σε παλιότερες ανάλογες προσπάθειες», παρουσιάζεται ως «πρωτοπόρος

275. Σπεράντζας, Στέλιος. «Πώς Εγνώρισα τον Αλέξ. Πάλλη». π. *Ελληνική Δημιουργία*, τεύχ. 153 (1-15 Ιουλ. 1954): 716.

276. Κριαράς, «Αλέξανδρος Πάλλης...», ό.π., σσ. 28-29.

277. Δελώνης, Αντώνης. «Ο Αλέξανδρος Πάλλης και η Ποίηση για Παιδιά». π. *Διαβάζω*, 118 (8-5-1985): 45-6.

278. Λευκοπαρίδης Ξ. (επιμ.). *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα (1906-1940)*. Αθήνα, Εστία, 1956, σσ. 63, 65, 67 (Επιστολές: 15-1-1909, 20-1-1909, 7-3-1909, 14-3-1909, 22-3-1909).

μιας καινούργιας παιδαγωγικής, στηριγμένης στην συνείδηση της ιδιοτυπίας του παιδιού, στην γνώση των αναγκών του. Είτε γράφει πρωτότυπα είτε μεταφράζει. Ξεχύνεται από τα παιδικά του ποιήματα κέφι, δροσιά, η χαρά της ζωής».²⁷⁹ Απομυθοποιώντας ουσιαστικά την παιδική ποίηση του καιρού του, θα υποστηρίξει αργότερα ο Αντ. Μπενέκος, ο Πάλλης σημειώνει μια στροφή προς τη γλώσσα και προς τις ανάγκες του παιδιού, την οποία θα ακολουθήσουν όλοι οι πρωτοπόροι διανοούμενοι και παιδαγωγοί των αρχών του 20^{ου} αιώνα.²⁸⁰ Σημειώνεται έτσι και μια μετάπτωση του κέντρου βάρους της λογοτεχνικής δημιουργίας από το γενικό και αφηρημένο στο ειδικό και το ατομικό (το προσωπικό), αίτημα εξάλλου και της εποχής αλλά και της γενιάς του '80. Αν τώρα συνεκτιμήσουμε τις παραπάνω απόψεις με το χρόνο έκδοσης της συλλογής, που συμπίπτει ουσιαστικά με την έναρξη του γλωσσικού αγώνα, καταλαβαίνουμε το λόγο για τον οποίο τα ποιήματα αυτά του Πάλλη δέχτηκαν αρνητική κριτική, ή ακριβέστερα, πολεμική.²⁸¹ Η ανταπόκριση, ωστόσο, που είχαν τα *Τραγουδάκια για Παιδιά* στο παιδικό αναγνωστικό κοινό και η γενικότερη επιτυχία που σημείωσαν (επανεκδόθηκαν το 1899 από το «Σύλλογο προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων»), ενθάρρυναν τον Πάλλη να συμπεριλάβει τα είκοσι τρία (23) από αυτά μαζί με επτά (7) καινούργια ποιήματα (*Μύλος, Σκύλος, Μούγα, Καλή καρδιά, Κοπελούδα και πουλάκι, Κιϊκαρίκου κικαρί, Τραγί*), κάτω από τον τίτλο

279. Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1987, σ. 366.

280. Βλ. Μπενέκος, Αντώνης. *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Ένας Σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1981, σ. 47. Η παιδοκεντρική αρχή της ποίησης του Πάλλη άπτεται υστερόχρονα τον “παιδαγωγικό ανθρωπισμό” του Ελβετού παιδαγωγού V.J.H. Pestalozzi (1746-1827). (Περισσότερα για τη θεωρία του Pestalozzi βλ. Τριλιανός, Θανάσης Α. *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι: Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με Βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη, ²1991, σσ. 35-38)

281. Αναφερόμαστε κυρίως στις αποδοκμασίες και στις επιθέσεις των «καθαρολόγων» και οπαδών του «Μιστριωτισμού». Για περισσότερα βλ. Τριανταφυλλίδης, Μ. «“Πριν Καούν”: Η Αλήθεια για τ’ Αναγνωστικά της Δημοτικής». Στο *Άπαντα*. Τόμ. 5^{ος}. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 1963 (ιδιαίτερα σ. 112 κ.ε., όπου υπάρχει και η έκθεση της «Επιτροπής προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των Δημ. Σχολείων»).

«Παιδιάτικα», ως πρώτο μέρος της ποιητικής συλλογής *Ταμπουράς και Κόπανος* (1907). Τα υπόλοιπα δύο (το *Άλλοι να φάνε θεν* ως *Προσεφκή* και το *Μέσ' σε περιβόλι* ως *Σε περιβόλι*) συμπεριέλαβε στο δεύτερο μέρος της συλλογής, κάτω από τον τίτλο «Λογής λογής». Το ποίημα *Με τόση γλύκα γίνεται Τραγουδάκι* και μπαίνει πριν από τα «Παιδιάτικα», ενώ δεν υπάρχει και ο σύντομος πρόλογος του Πάλλη, που υπήρχε στα *Τραγουδάκια* του 1889. Επιπλέον, αρκετά από τα *Τραγουδάκια* του εμφανίστηκαν και σε Αναγνωστικά, παλαιότερα αλλά και νεότερα.²⁸²

Η ποίηση του Πάλλη, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από τη συλλογή *Ταμπουράς και Κόπανος*, «κινείται πάνω στις απλές και στέρεες δωρικές γραμμές, αντλώντας απ' την παράδοση του δημοτικού τραγουδιού», κατά τον Κώστα Στεργιόπουλο, και παρουσιάζει δύο πλευρές: «το τραγούδι, ό,τι δηλαδή αντιπροσωπεύει ο ταμπουράς, και τη σάτιρα, μια σάτιρα χοντρή όσο κι ο κόπανος».²⁸³ Την ίδια περίπου άποψη εκφράζει και ο Ρήγας Γκόλφης, όταν αποφαινεται ότι ο Πάλλης είναι «λυρικός και σατυρικός»,²⁸⁴ ενώ ο Τέλλος Άγρας κάνει λόγο για «σάτυρα φιλολογική» η οποία γελά συνήθως με καλοσύνη, αν και δεν αποφεύγει κάποιες φορές «χονδροειδείς ρεαλισμούς» και «παρατονίες».²⁸⁵ Το μυστικό, πάντως, της ποίησης του Πάλλη κατά το Λίνο Πολίτη είναι ότι «η ψυχή του δεν ξέμαθε να τραγουδά», αφού «αγγίζει το τραγούδι το δημοτικό και βρίσκει ανάπαυση στο ρυθμό του».²⁸⁶

Ολόκληρη η συλλογή *Ταμπουράς και Κόπανος*, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις (*Η χήρα του κυρ Δείνα* γίνεται *Η ΚΥΡΑ ΔΕΙΝΑΙΝΑ*) και εκτός από τρία μόνο ποιήματα των «Παιδιάτικων» (*Γάτα και σκύλος*, *Σφήγκα*, *Μυίγα*) περιλαμβάνεται αργότερα,

282. Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ιωάννα. *Τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (1900-1920)*. Ποίηση: Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σσ. 184-85

283. Στεργιόπουλος, «Ο Πάλλης σίπε...», ό.π., σ. 35.

284. Γκόλφης, Ρήγας. *Φαντασία και Ποίηση*. Αθήνα, 1935, σ. 123.

285. Άγρας, «Ο Πάλλης χωρίς τον Μεταφραστή», ό.π., σ. 6.

286. Πολίτης, Λίνος. *Θέματα της Λογοτεχνίας μας*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης, χ.χ., σ. 139.

το 1915 στο Liverpool, στα *ΚΟΥΦΙΑ ΚΑΡΥΔΙΑ* μαζί με άλλα έργα του Πάλλη, που υπογράφει με το ψευδώνυμο «Λέκας Αρβανίτης Μαλλιαρός». Η έκδοση αυτή είναι η τελευταία που επιχείρησε ο Πάλλης, όσο ζούσε, γι' αυτό ίσως περιέχει πολλά από τα έργα του και μάλιστα με μεγαλογράμματη γραφή. Για τη μορφική αυτή ιδιαιτερότητα δεν υπάρχει κάποια εξήγηση από τον ίδιο τον Πάλλη. Πιθανότατα πρόκειται για εκδοτική επιλογή και όχι για πρόθεση του ποιητή.

Στις διάφορες επανεκδόσεις των παιδικών ποιημάτων του, ο Πάλλης επιχειρεί αλλαγές όχι μόνο στη σειρά δημοσίευσης των ποιημάτων αλλά ακόμη και στους τίτλους, στις στροφές, σε ολόκληρους στίχους ή σε μεμονωμένες λέξεις. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την πρακτική του να τοποθετεί σε κάποια ποιήματα την ένδειξη «ΑΠΟ ΤΑ ΑΙΓΑΙΚΑ», «ΚΑΤΑ ΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ», «ΚΑΤΑ ΤΟ ΑΙΓΑΙΚΟ», δείχνει τη σταδιακή, βασανιστική ίσως διαδικασία ωρίμανσής της ιδιαίτερης γλώσσας του αλλά και της ποιητικής του ιδέας. Είναι ακόμη ένδειξη της τάσης του να μην ακολουθεί τα δεδομένα, ακόμη και της εποχής του, αλλά να ανταποκρίνεται στα ζητούμενά της, σύμφωνα με τη δική του θεώρηση.

Ο *Μπρουσός* (1923), το μόνο πεζό λογοτεχνικό έργο του Πάλλη, είναι ένα πρωτότυπο αφηγηματικό κείμενο, ένα ιδιότυπο οδοιπορικό, παρόμοιο με *Το Ταξίδι μου* του Ψυχάρη. Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι κάτι ανάλογο επιχείρησε, νωρίτερα από τον Πάλλη, και ο Εφταλιώτης με τις *Φολλάδες του Γεροδήμου* (1897). Το ταξίδι που περιγράφεται στον *Μπρουσό* έγινε πραγματικά στον Μπρουσό της Ευρυτανίας το Νοέμβριο του 1920, ενώ το κείμενο δημοσιεύτηκε στο *Νουμά* σε δεκαοχτώ (18) συνέχειες (18 Φεβρουαρίου-15 Νοεμβρίου 1921) και εκδόθηκε αυτόνομα το 1923.

Ο Πάλλης, έχοντας εξοικειωθεί με το ύφος παρόμοιων ξένων κειμένων αλλά και με αυτό του Ψυχάρη, καταφέρνει να ξεπεράσει τα στενά γεωγραφικά και χρονικά όρια ενός πραγματικού ταξιδιού και φτάνει σε μια οδοιπορία διαχρονική, διατοπική, διακειμενική και, κυρίως, ιδεολογική. Όπως υποστηρίζει ο Εμμ. Μοσχονάς, το ποσοστό των χωρίων του *Μπρουσού* που αναφέρονται στις πραγματικές ταξιδιωτικές εμπειρίες στον Μπρουσό είναι πολύ μικρό, ενώ συμφύρονται σκόπιμα αναμνήσεις από άλλα, παλαιότερα ταξίδια του Πάλλη στην Ελλάδα και στο εξωτερι-

κό.²⁸⁷ Αυτό εξηγείται εύκολα αν αναλογιστούμε ότι, ενώ ο Ψυχάρης ξεκίνησε τη θεωρία του μέσα από ένα δήθεν ταξιδιωτικό αφήγημα, ο Πάλλης ολοκλήρωσε τη δική του με το πρόσχημα ενός ταξιδιού. Σε αντίθεση με τον Ψυχάρη, δεν τηρεί την ημερολογιακή σειρά των ταξιδιωτικών του εντυπώσεων, αφού ο σκοπός του δεν είναι το ταξίδι καθαυτό αλλά η έκφραση της βιοθεωρίας και της κοσμοθεωρίας του με αφορμή το ταξίδι. Για το λόγο αυτό, κατά τον Κώστα Στεργιόπουλο, ο Μπρουσός θεωρείται ότι μας διασώζει την πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πνευματικής φυσιογνωμίας του δημιουργού του.²⁸⁸ Με αφορμή δηλαδή την οδοιπορία του από την Αθήνα στον Μπρουσό, ο Πάλλης παρατηρεί, σχολιάζει και εκθέτει ό,τι αντλαμβάνεται, από τα πιο πνευματικά ως τα πιο καθημερινά θέματα, από επιστημονικές γνώσεις, γνώμες και ιδέες άλλων μέχρι άλλα κείμενα και ανέκδοτα. Κυρίως όμως στέκεται στις ελλείψεις και στις αδύνατες πλευρές του Νεοέλληνα, στα κακώς κείμενα, και δεν ξεφεύγει, κατά τον Απόστολο Σαχίνη, από την αντίληψη για το «διαφοριστικό χαρακτήρα της ταξιδιωτικής εντύπωσης».²⁸⁹ Αν και, όπως δηλώνει ο ίδιος ο Πάλλης, πραγματοποιεί το ταξίδι του «για να ξεσκάσει η ψυχική μου αδημονία», είναι τελικά εμφανής η πρόθεσή του να παίξει ρόλο διαφωτιστή και ταγού. Ίσως δεν είναι τυχαίο ότι τη χρονιά έκδοσης του Μπρουσού, 1923, του απονέμεται και το «Αριστείο Γραμμάτων και Τεχνών».

Η πνευματική του κινητικότητα, όπως αυτή προκύπτει από τις συγγραφικές ενασχολήσεις του, φαίνεται πάντως ότι συνάδει με την τάση που είχε ως άτομο ανήσυχο να ταξιδεύει συνέχεια και παντού. Το γεγονός αυτό δείχνει εντυπωσιακό, αν αναλογιστούμε τις πραγματικές συνθήκες της εποχής κατά την οποία έζησε ο Πάλλης. Δικαιολογείται, ωστόσο, τόσο από τις εμπορικές του δραστηριότητες όσο και από τις οικονομικές του δυνατότητες. Αναγκασμένος να βρίσκεται όπου χρειαζόταν για τα συμφέροντα του Οίκου Ράλλη, δεν έχανε την ευκαιρία να χαίρεται με

287. Πάλλης, *Μπρουσός*, ό.π., σσ. ρκε'-ρκοστ'. Βλ. ακόμη: «Αλέξ. Πάλλης» (Παρουσίαση – Ανθολόγηση Γ.Δ Παγανός. Στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας...*, ό.π., σσ. 67-68.

288. Στεργιόπουλος, ό. π., σ. 34.

289. Σαχίνης, Απόστολος. *Η Σύγχρονη Πεζογραφία μας*. Αθήνα: Γαλαξίας, 1971, σσ. 57-58. Την ίδια περίπου άποψη εκφράζει και ο Θρασ. Σταύρου, *Ψυχάρης, Εφταλιώτης...*, ό.π., σ. 29.

το ταξίδι και, πολύ περισσότερο, να ικανοποιεί τις κοινωνικές και ιδεολογικές ανησυχίες του. Ευχαριστιόταν ιδιαίτερα τα συχνά ταξίδια του στην Ελλάδα. Έτσι, το 1898, μόνιμα εγκατεστημένος πια στην Αγγλία, επισκέπτεται την Κρήτη, ενώ το 1899 ταξιδεύει στη Γαλλία, για να παραστεί στην πολύκροτη δίκη Ντρέφους. Την ίδια χρονιά επισκέπτεται τη Διεθνή Έκθεση του Παρισιού και γνωρίζεται από κοντά με το Γιάννη Ψυχάρη, που τότε ήταν υφηγητής της Γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης. Το 1903 ταξιδεύει στα Γιάννενα, τα οποία επισκέπτεται ξανά το 1904, όταν ταξιδεύει και στην Κέρκυρα. Το 1907 ταξιδεύει στη Μυτιλήνη, το 1909 στη Σμύρνη και στη Ρόδο, ενώ στα 1912-13 στην Πελοπόννησο, στη Μακεδονία και στην Ήπειρο. Το 1920 πραγματοποιεί το περίφημο ταξίδι στον Μπρουσό της Ευρυτανίας. Ο μαχόμενος ταξιδευτής, αυτός ο αντιπρόσωπος «του λογοτεχνικού μας Εικοσιένα», κατά το Σ. Σκίπη, σταμάτησε τον πραγματικό του αγώνα και την περιπλάνησή του στις 18 Μαρτίου του 1935, στο Liverpool της Αγγλίας· εκεί τον καθήλωσε, αλλά όχι για πάντα, η ακινησία του θανάτου, μην έχοντας πια «κανένα όνειρο στον κόσμο εξόν τα πέντε παιδιά μου», όπως δήλωνε στην αυτοβιογραφία που άφησε.²⁹⁰ Την ίδια χρονιά η στάχτη του μεταφέρθηκε και τοποθετήθηκε σε οικογενειακό τάφο στο προαύλιο της Μονής των Φιλανθρωπινών, στο νησί των Ιωαννίνων.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η προσφορά του Πάλλη στη Λογοτεχνία, ιδιαίτερα όμως στην Ποίηση για Παιδιά που κυρίως μας ενδιαφέρει στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ξεπέρασε τις αρχικές της προθέσεις σε τέτοιο βαθμό που ούτε ο ίδιος ο Πάλλης δεν είχε φανταστεί. Ίσως για το λόγο αυτό και ο Παλαμάς τον θέλει ως «έναν μεγάλο της εθνικής προκοπής και των γραμμάτων φίλο και δουλευτή».²⁹¹ Το νέο παράδειγμα που αυτός κατέθεσε ήρθε να συμπληρώσει ένα κενό και να επιστεγάσει την ολοκλήρωση μιας σειράς από προηγούμενες αξιό-

290. Πάλλης, Αλέξ. «Αυτοβιογραφία». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 408.

291. Παλαμά, *Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ., σσ. 289-90.

λογες προσπάθειες, όπως αυτές του Η. Τανταλίδη και του Γ. Βιζυηνού, που είχαν καταβληθεί στο χώρο της Ποίησης για Παιδιά. Τοποθετείται, λοιπόν αναντίρρητα επικεφαλής της πιο γνήσιας στροφής της Ποίησης για Παιδιά και θεωρείται ο εισηγητής μιας νέας φιλοσοφίας θεώρησης του λόγου που έχει αποδέκτη το παιδί.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας

1.1. Η έννοια του αναγνώστη και οι απαιτήσεις του ρόλου του

Η έννοια του αναγνώστη είναι άμεσα συνυφασμένη με το ρόλο που αυτός παίζει ή καλείται να παίζει κατά την επαφή του με το λογοτεχνικό κείμενο, δηλαδή την αναγνωστική διαδικασία, ο τρόπος και ο βαθμός μετουσίωσης της οποίας σε εμπειρία δεν εξαρτάται μόνο από τις δυνατότητες του αναγνώστη και τη δυναμική των κειμενικών σημείων αλλά και από τις προθέσεις του δημιουργού. Κατά συνέπεια, ανεξάρτητα από το πώς θεωρούμε τη λογοτεχνική εμπειρία – απόλυτα καθορισμένη από κειμενικές δομές, «αλληλεπίδραση» ή «συναλλαγή» μεταξύ κειμένου και αναγνώστη¹ – δε θα πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι αυτή είναι, κυρίως, απόρροια της σχέσης ενός συγγραφέα, ποιητή στην περίπτωση μας, με τον αναγνώστη του. Γιατί, ακόμη και όταν ένας δημιουργός δηλώνει ότι δεν έχει κατά νου κάποιο συγκεκριμένο ή πιθανό αναγνώστη, γράφει ουσιαστικά για τον εαυτό του ως αναγνώστη, αφού είναι πάντα η παρουσία του “άλλου” που έρχεται να λειτουργήσει ως προϋπόθεση ή λόγος της λογοτεχνικής γραφής. Σε κάθε περίπτωση ο συγγραφέας χρειάζεται να δημιουργήσει περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά την κειμενική εικόνα του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται,² προκειμένου να εγκαθιδρύσει με αυτόν μια σχέση εμπιστοσύνης και να κάνει δυνατή την όποια εμπλοκή του στη

1. Αναλυτικά για το ύφος και τη δυναμική της σχέσης κειμένου-αναγνώστη, όπως και για τους (δύο) όρους αυτής της σχέσης βλ. στο Πρώτο Μέρος της παρούσας Διατριβής, (2^ο Κεφάλαιο, σσ. 37-58 κυρίως).

2. Rosenblatt, L.M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois Press, 1978, σ. 6. Βλ. Ακόμη: Chatman, S. *Story and Discourse*. Ithaca: Cornell University Press, 1978, σ. 150. Πάτσιου, Βίκυ. *Η Διάπλαση των Παιδών (1879-1922): Το Πρόσωπο και η Συγκρότησή του*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1987, σ. 10.

λογοτεχνική επικοινωνία.³ Τα όρια της εμπλοκής αυτής, ωστόσο, που καθορίζονται τελικά και κατά κύριο λόγο από τις ενδοκειμενικές προθέσεις, δηλαδή από το συγγραφέα – αφού από τη στιγμή που ολοκληρώνει το έργο του υπάρχει μέσα σε αυτό ως ένα κειμενικό σημείο ή μια σειρά από κειμενικά σημεία και συνεκδοχικά ως ένδειξη του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το κείμενό του⁴ – είναι πραγματικά ένα περίπλοκο θέμα που συνιστά μια εξελικτική διαδικασία, ένα «γεγονός στο χρόνο», όπως θα φανεί αναλυτικότερα παρακάτω.

Αναφορικά πάντως με τη Λογοτεχνία για Παιδιά το παραπάνω θέμα δείχνει απλούστερο, αν δεχτούμε την ιδιαίτερη προσληπτικότητα και τις δυνατότητες των παιδιών. Ο κάθε δημιουργός χρησιμοποιεί διάφορους αλλά πιο συγκεκριμένους τρόπους, πιο ανιχνεύσιμους τις περισσότερες φορές, για να εγκαθιδρύσει και να ολοκληρώσει την κειμενική σχέση του με τον αποδέκτη του, το παιδί, υποδεικνύοντας παράλληλα την έννοια του ως αναγνώστη αλλά και τις απαιτήσεις ή τις προοπτικές που προσδίδει στο ρόλο του.⁵ Και οι τρεις ποιητές, το έργο των οποίων εξετάζουμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, επιχειρούν κυρίως προθετικά να εγκαθιδρύσουν και να περιφρουρήσουν μια τέτοια σχέση με τους αναγνώστες τους, δείχνοντας ότι έχουν συνείδηση των δεδομένων και των απαιτήσεων της εποχής τους αλλά και σαφή εικόνα του αναγνώστη στον οποίο απευθύνονται. Επιπλέον, ο αλληλοπροσδιορισμός της ζωής των δημιουργών αυτών και του έργου τους, με τη

3. Thomson, J. «Adolescents and Literary Response: The Development of Readers». *Children's Literature Association Quarterly* 15, no 4 (Winter 1990): 189-96. Βλ. ακόμη: Μπαρτ, Ρόλαν. *Η Απόλαυση του Κειμένου*. Μτφρ. Φούλα Χατζιδάκη-Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππας, 1973, σ. 9.

4. Rosenblatt, ό.π., σ. 15. Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η επισήμανση της Αλεξάνδρας Ζερβού για «το παιχνίδι των κανόνων και των παραβιάσεων» που προσδιορίζει τη σχέση των δημιουργών, των συγγραφέων, με το δημιούργημά τους, το παιδικό βιβλίο. Βλ. Ζερβού, Αλεξάνδρα. *Στη Χώρα των Θαυμάτων: Το Παιδικό Βιβλίο ως Σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης, 2019, σσ. 11-14, κ.ε.

5. Chambers, Aidan. *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. Exeter: The Thimble Press, 2019, σσ. 35-77.

βοήθεια των θεωρητικών αρχών που ακολουθούμε, μας δίνει τη δυνατότητα να συνεκτιμήσουμε την ιστορικότητα της ποίησής τους και τις προθέσεις τους με το ύφος και τους όρους της λογοτεχνικής επικοινωνίας που τελικά πετυχαίνουν.

1.1.1. Η. Τανταλίδης

Ο Η. Τανταλίδης, ο τελευταίος Φαναριώτης που θέλησε να διασώσει κάτι από την πνευματική αυτοτέλεια της Πόλης και πρώτος από όλους στη λογοτεχνία μας που έγραψε ποίηση ειδικά για παιδιά, απευθύνει την τελευταία ποιητική του συλλογή, τα *Ασματα εις Ευρωπαϊκὴν Μελωδίαν* (1876), στα παιδιά που αποτέλεσαν την παντοτινή και τελευταία του έγνοια.⁶ Αντιλαμβάνεται το ρόλο του ποιητή ως ρόλο “εθνικού διαφωτιστή” μάλλον, αν και η φιλοδοξία αυτή προσδιορίζει ποιητές του κυρίως ελλαδικού χώρου και πάντως παλιότερης εποχής.⁷ Επιδιώκει με τα ποιήματά του αυτά και με τη Θαυματουργική επίδραση της Μουσικής, όπως δηλώνει ο ίδιος προλογίζοντάς τα, «ηθών διακόσμησιν» και «αληθῆ των Εθνών εκπολίτευσιν», όχι μόνο να ψυχαγωγήσει τους αναγνώστες του αλλά και να τους μορφώσει μουσικά.⁸ Βασιζόμενος σε ευρωπαϊκές κυρίως μελωδίες, πράγμα το οποίο δηλώνει ρητά όπου συμβαίνει, μελοποίησε όλα τα ποιήματα της συλλογής. Εξάλλου, ο ίδιος ο τίτλος της συλλογής του είναι δηλωτικός των παραπάνω προθέσεων του.

Η ιδιαιτερότητα, μορφική αρχικά, της συλλογής βρίσκεται στο γεγονός ότι οι πρώτες στροφές των ποιημάτων που περιέχει, και σε κάποιες περιπτώσεις ολόκλη-

6. Κασιάνης, Ελευθ. Θ. *Ηλίας Τανταλίδης: Ποιητής και Διδάσκαλος του Γένους*. Αθήνα (: Έκδοσις υπό την Αιγίδα του «Συλλόγου Κωνσταντινουπολιτών»), 1971, σ. 75.

7. Δημαράς, Κ.Θ (επιμ.). *Ποιηταί του ΙΘ' Αιώνα*. (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ. 12). Αθήνα: Αετός, 1954, σ. κ'.

8. Τανταλίδης Ηλίας. *Ασματα εις Ευρωπαϊκὴν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφείως, 1876, σ. 5.

ρα τα ποιήματα, δεν υπάρχουν ως αυτόνομα ποιητικά κείμενα, αλλά είναι γραμμένα πάνω στο πεντάγραμμα. Μια τέτοια μορφή, όπως θα φανεί παρακάτω, μπορεί τελικά να αποδυναμώσει ακόμη και να μειώσει τους κειμενικούς περιορισμούς, αφού ταυτίζει ουσιαστικά την πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου με την εκτέλεση της μουσικής ενότητας από τον αναγνώστη-εκτελεστή, προσφέροντάς του έτσι περισσότερες ευκαιρίες να αναδείξει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του.⁹

Το όλο εγχείρημα, που θεωρήθηκε πρωτοποριακό για την εποχή του, δεν ήταν εκδοτική επιλογή αλλά έκφραση της άποψης που είχε ο ίδιος ο Τανταλίδης για την ποίηση, τη μουσική και τη σύζευξή τους αλλά και για τον αναγνώστη του. Γι' αυτό ίσως και επιμελήθηκε ο ίδιος την έκδοση των παιδικών ποιημάτων του. Πιθανότατα, χάρις στην αρχαιογνωσία του, ήταν σε θέση να γνωρίζει ότι η ποίηση από τις απαρχές της ακόμη απαγγελλόταν ή τραγουδιόταν με τη συνοδεία μουσικής και γι' αυτό το επιχείρησε. Γνώστης και της βυζαντινής μουσικής παράδοσης την εκμεταλλεύτηκε δημιουργικά, αφού κάποια από τα ποιήματα της συλλογής, κυρίως αυτά που προορίζονται εμφανώς για σχολική χρήση, είναι γραμμένα και σε βυζαντινή παρασημαντική. Κάθε στιγμή, ωστόσο, δείχνει ότι ξέρει πολύ καλά τι κάνει, αν κρίνουμε από τα θέματα της ποίησής του, τα μουσικά μέτρα και τους ρυθμούς που ακολουθεί, και σε ποιον απευθύνεται, αν και δεν προσδίδει πάντα την ίδια προοπτική στο ρόλο του αναγνώστη του. Παραθέτουμε ως πρώτο αλλά χαρακτηριστικό δείγμα την πέμπτη στροφή από *Το Δάσος*:

.....
Για' πες τώρ' Αλέκο,
πως δεν έχω νου

9. Rosenblatt, ό.π., σσ. 13-14. Στην περίπτωση αυτή η συμμετοχή του αναγνώστη είναι ένας «ρόλος» που του προσφέρεται από το κείμενο, αφού η πράξη του είναι “κειμενικά” δομημένη (βλ. Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1978, σ. 36).

*ιδέ με τι πλέκω
μ' ανθούς του βουνού.*

.....

(σ. 33)*

Το υποκείμενο *εγώ* (*δεν έχω, πλέκω*) στο ποίημα αυτό δεν είναι “περσόνα” του ποιητή αλλά ο ίδιος ο ποιητής που διαλέγεται με κάποιον Αλέκο, τον παρασύρει σε μια εξερεύνηση του χώρου και του κόσμου του δάσους, εκτίθεται σε αυτόν, και τον εμπλέκει σχεδόν προστακτικά (*πες, ιδέ με*) στο ποιητικό κείμενο και στην πορεία γραφής του. Την ίδια στιγμή φαίνεται να τον πληροφορεί ότι αυτό που έχει μπροστά του είναι ένα “τεχνητό” δημιούργημα που έχει ανάγκη την παρουσία του αναγνώστη, για να συσταθεί, αλλά και την έμμεση έστω παρέμβασή του, για να πραγματοποιηθεί. Του αναγνωρίζει με τον τρόπο αυτό ενεργητικό ρόλο κατά τη λογοτεχνική επικοινωνία που εγκαινιάζει και του ζητά να αναδείξει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.¹⁰ Χωρίς να ταυτίζουμε τον επώνυμο αυτό αναγνώστη με κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο, σίγουρα πάντως πρόκειται για παιδί αν κρίνουμε από το θέμα καθώς και από τη μουσική του ποιήματος, η αναφορά και μόνο ενός κύριου ονόματος δείχνει πρόθεση εγκαθίδρυσης μιας πιο προσωπικής σχέσης του ποιητή με τον αποδέκτη της ποίησής του, με ένα άτομο οικείο. Την τακτική αυτή, ωστόσο, ο Τανταλίδης υιοθετεί σπανιότατα.

Ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις των καιρών του που ήθελαν τη λογοτεχνία στην υπηρεσία της εκπαίδευσης, σύμφωνα με το δόγμα «τέρπειν άμα και διδάσκειν», φροντίζει πολύ τη μορφή των ποιημάτων του και δεν απαλλάσσεται από τις

* Οι αριθμοί των σελίδων μέσα στην παρένθεση, κάτω από τα αποσπάσματα των ποιημάτων που παραθέτουμε σε ολόκληρο το 1^ο Κεφάλαιο (1.1.1., 1.2.1., 1.3.), παραπέμπουν στην έκδοση: Τανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφως, 1876.

10. Rosenblatt, ό.π., σσ. 14-15.

ηθικοδιδασκαλικές διαθέσεις του, αν και δεν εξαντλείται σε αυτές, καθώς και από τη θρησκευτικότητα που πάντα τον διέκρινε. Ιδιαίτερα σε κάποια ποιήματα η ομολογία της εικόνας του παιδιού της εποχής του με την έννοια του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται είναι περισσότερο από εμφανής. Έτσι, όταν έρθει *Η Κυριακή*:

.....
*Εύτακτα στην εκκλησίαν στέκουν τα παιδιά
και την λειτουργί' ακούουν μ' ανοιχτή καρδιά,
φως και μέσα, φως κι' απ' έξω. Πάλιν να μαζή
εις το σπήτ' η συνοδία έρχεται πεζή,
'ς όλην χύθηκε τη στράτα μόσχος θαυμαστός
και αόρατος μαζή των έρχεται' ο Χριστός.*

(σ. 29)

Η συνήθεια του εκκλησιασμού, εμπειρία πολύ οικεία, ιδιαίτερα για τα παιδιά της εποχής εκείνης, προβάλλεται με τρόπο αρκετά ανάλαφρο στο ποίημα αυτό. Είναι μάλιστα χαρακτηριστική η λεπτομερής αναφορά σε όλες εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες της μητέρας πριν από την αναχώρηση για την εκκλησία, ενώ η διάταξη όλων των φάσεων της εμπειρίας αυτής προσδίδει μια χρονική προοπτική όχι μόνο στο ποιητικό κείμενο αλλά και στο ρόλο του αναγνώστη ο οποίος τελικά και το αντιλαμβάνεται ως “γεγονός στο χρόνο” (ανα)βιώνοντας την εμπειρία μέσω του ποιήματος.¹¹ Η κατάληξη, ωστόσο, του ποιήματος που μυρίζει *μόσχο* και συνοδεύεται από τον *αόρατο Χριστό* συνδέει την πράξη με την ιερότητά του σκοπού της και εμπνέει στον αναγνώστη μια πνευματική ενατένιση ολόκληρης της εμπειρίας, αποδεσμεύοντας την από τον παιδικό χρόνο και καταργώντας, θα λέγαμε, την ανάλαφρη διάθεση του αναγνώστη. Την τακτική αυτή ακολουθεί ο Τανταλίδης πολύ συχνά, ακόμη και σε ποιήματα τα οποία δεν προδιαθέτουν για μια παρόμοια θεώρηση

11. Στο ίδιο, σ. 12.

της εμπειρίας που περικλείουν. Έτσι, η τελευταία στροφή από *Το Δάσος*, που αναφέραμε πριν, καταλήγει:

.....
*Καιρόν όποιος χάνει,
δεν ηξεύρει να ζη.*

(σ. 33)

Αν και βάση ολόκληρου του ποιήματος παρουσιάζεται να είναι η φύση, αυτή δε λειτουργεί τελικά ως αφορμή για χωροχρονική εξερεύνηση του φυσικού τοπίου αλλά ως ευκαιρία που εκμεταλλεύεται ο ποιητής, για να προτείνει στους αναγνώστες του μια συναισθηματική εξερεύνηση ή και μια ηθική ολοκλήρωση.¹² *Το Πρωί* είναι ένα ακόμη παράδειγμα παρόμοιου χειρισμού του θέματος της φύσης και της εμπειρίας της. Παραθέτουμε την πρώτη και την τελευταία στροφή:

*Ο ήλιος τα βουνά χρυσώνει
η μέρα λάμπει ευειδής,
υμνεί τα κάλλη της τ' αηδόνι
[:σήκω παιδί μου να ιδείς:].*

.....
*Η ώρα είν' ευλογημένη
όστις σηκώνεται πρωί,
εκείνον η ζωή ευφραίνει,
[:εκείνος κόσμον εννοεί:].*

(σσ.29-30)

Παρά τη δύσκολη σχετικά γλώσσα του συγκεκριμένου ποιήματος,¹³ η πρωινή εικόνα που περιγράφει είναι οικεία ακόμη και για ένα “συνηθισμένο” αναγνώ-

12. Reeves, James. *How to Write Poems for Children*. London: Heinemann, 1971, σ. 19.

13. Διασώζοντας μέχρι το θάνατό του την «παράδοση του ελαφρού λυρισμού» της Πόλης, ο Τανταλίδης εμφανίζει “χαλαρούς” δεσμούς με τις ρομαντικές επιταγές της εποχής του και προδίδει πολύ συχνά, ιδιαίτερα στα ποιήματα που γράφει για τα παιδιά, τη φαναριώτικη γλώσσα. Βλ. Δημαράς, Κ.Θ. *Ελληνικός Ρομαντισμός*. Αθήνα: Ερμής, 1985, σ.232.

στη, έτσι όπως θα τον ήθελε η Rosenblatt. Ο ποιητής δε στέκεται όμως σε αυτό· η απαίτησή του για το χωρίς ιδιαίτερο λόγο πρωινό ξύπνημα σε συνδυασμό με την αποφθεγματική υπόσχεση της ακατανόητης για ένα παιδί ωφέλειας και ανταμοιβής από “κοσμιότητες”, κάνουν πιο σύνθετο το ρόλο των αναγνωστών, το *εγώ* των οποίων δεν ταυτίζεται με αυτό του ποιητή που ουσιαστικά προβάλλεται.

Για τα ίδια παιδιά-αναγνώστες, πάντως, η συνέπεια σε υποχρεώσεις που απορρέουν από μια κόσμια συμπεριφορά επιβάλλει και τον χωρίς όρους σεβασμό προς τη μητέρα, αφού:

.....
*Αυτή επάνω της στρωμένης σας
άγρυπνον είχεν οφθαλμόν
και συμπελλίζουσα μαζί σας
σας έμαθε τον ευσεβή σας
τον πρώτον εις θεόν ψαλμόν.*

.....
(*Η Μητέρα*, σ.40)

Εξάλλου:

.....
*Κάθε αύρ' απ'τη δροσιά της
ένα άσμα την φυσά·
παντού βλέπω τ' όνομά της
[:ως με γράμματα χρυσά:].*

.....
(*Η Εορτή της Μητρός*, σ.26)

Το *εγώ* του ποιητή στη στροφή αυτή δηλώνει την απόλυτη ταύτισή του με το παιδί που υπονοείται ότι μιλά σε ολόκληρο το ποίημα. Το γεγονός αυτό, ωστόσο,

δεν είναι καθόλου παράξενο αφού πρόκειται για τη μητέρα, ένα πρόσωπο και θέμα ιδιαίτερα προσφιλές για την παιδική ποίηση γενικά και όχι μόνο της εποχής κατά την οποία γράφεται το συγκεκριμένο ποίημα. Τον ίδιο σεβασμό επιτάσσει ο ποιητής και στην *Ευχή προς τους Γονείς*, με την ευκαιρία της γιορτής της Πρωτοχρονιάς:

*Γονείς μου κατά χρέος
σας εύχομ' εκ ψυχής
[: ο χρόνος σας ο νέος
να ήναι ευτυχής:].*

*Κινείται του Υψίστου
το έλεος πολύ,
[: όταν για τους γονείς του
παιδί παρακαλεί:].*

.....

(σσ.24-25)

Οι υποχρεώσεις που θυμίζουν στα παιδιά-αναγνώστες ποιήματα όπως τα παραπάνω καταλήγουν σχεδόν πάντα με την επίκληση των Θείων και συνδέονται με τα άλλα εκείνα ποιήματα, το διακεείμενο των οποίων είναι κάποιος Ψαλμός ή άλλο θρησκευτικό κείμενο, και τα οποία ο ποιητής προορίζει εμφανώς για πολύ συγκεκριμένη, σχολική κυρίως, χρήση. Γενικά, πάντως, ο Τανταλίδης υπερβαίνει ή προσπαθεί τουλάχιστον να υπερβεί το ύφος, τη θεματολογία της ποίησης της εποχής του αλλά και τα ασφυκτικά πλαίσια του αυστηρού φαναριώτικου περιβάλλοντός του, για να διασώσει την παιδική αφέλεια και τις αγαθές προθέσεις του. Συχνά γίνεται το “σκανταλιάρικο καλογεράκι” που διασκεδάζει τους άλλους με τα καμώματα των ηρώων του, το παιδί που θα ήθελε να είναι, ένα παιδί που ονειρεύεται και χαίρεται, ένα άτομο φιλικό και οικείο, ένας (συν)αναγνώστης της ποίησής του. Ταντίζεται τότε με το *εγώ* και με το *εμείς* των ηρώων του, θέλοντας μάλλον να (ξανα)ζήσει παιδικές εμπειρίες ή να υπογραμμίσει απλώς τη ζωντάνια τους. Εξάλ-

λου, όλα σχεδόν τα παιδικά ποιήματα του Τανταλίδη – και αναφερόμαστε κυρίως στα δεκαενέα (19) «Παιδικά» των *Ασμάτων* – ανήκουν στον παιδικό κόσμο και θα μπορούσαν θεματολογικά να στεγαστούν κάτω από τον τίτλο «Παιδικές Εμπειρίες». Το γεγονός αυτό πιστοποιεί την εικόνα του αναγνώστη που έχει κατά νου ο Τανταλίδης. Παραθέτουμε τις δύο πρώτες στροφές από το ποίημα *Διάλογος*:

*Στάσου πιάσθηκες πουλί,
δεν θα μας πετάξης,
δεν σ'ακούμ'όσον πολύ,
φίλε κι'αν φωνάξης.*

*Ω αφήστε να πετώ,
λύστε τα δεσμά μου
ο θεός μου δι'αυτό
μ'έκαμε παιδιά μου.*

.....

(σσ.1-2)

Το διαλογικό ύφος του ποιήματος εκτείνεται σε πέντε παρόμοιες στροφές και πέντε “αντιστροφές”, όπως συμβαίνει στην αρχαία ελληνική λυρική ποίηση, με τα παιδιά να επιχειρηματολογούν και το πουλί να αντικρούει, αντίστοιχα. Η αμεσότητα του ποιητικού-παιδικού λόγου σε συνδυασμό με την ανθρώπινη ιδιότητα του πουλιού συνιστούν, βέβαια, τη θεατρικού ύφους κειμενική συμμετοχή των ηρώων, αλλά κυρίως προσφέρουν ένα ρόλο στον αναγνώστη του ποιητικού κειμένου, αφού είναι δυνατό αυτός να “παίζει”, να ερμηνεύσει δηλαδή και να δραματοποιήσει τα κειμενικά σημεία. Το ποιητικό και το αναγνωστικό εγώ τότε ταυτίζονται, στοιχειοθετώντας την εικόνα ενός αναγνώστη προσιτού και οικείου. Τα ίδια παρατηρούμε και σε άλλα ποιήματα, όπως *Το Σκαθάκι*. Παραθέτουμε την τρίτη και την πέμπτη στροφή :

.....

Έλ'άφες την τρέλλα

κι'ας πα να χαθή!
στο κράτος μου έλα,
να ζήσης σκαθί.

.....
Παιδί, σε το λέγω,
δεν έρχομ'εκεί,
δεν θέλω, δεν στρέγω
χρυσή φυλακή.

(σ.5)

Και εδώ η επικοινωνιακή σχέση του Σκαθακιού με το παιδί είναι αποτέλεσμα της επικοινωνιακής πρόθεσης και ταύτισης του ποιητή με τον αναγνώστη του, μέσα από τα κειμενικά σημεία.¹⁴ Μια τέτοια ταύτιση, ωστόσο, έχει το χαρακτήρα “συναλλαγής” των δύο όρων της λογοτεχνικής επικοινωνίας, του κειμένου και του αναγνώστη. Το “κείμενο”, μια σειρά δηλαδή από τυπωμένα σημεία που έχουν τη δυνατότητα να λειτουργήσουν ως σύμβολα, γίνεται “ποίημα”, αφού προϋποθέτει την ενεργητική συνύπαρξη του αναγνώστη με το κείμενο αλλά και την αντίδρασή του στα κειμενικά σημεία.¹⁵ Την ίδια εικόνα του αναγνώστη περιφέρει κυριολεκτικά ο Τανταλίδης και σε πολλά άλλα ποιήματά του, αν και απαρτίζονται μόνο από στροφές, δεν έχουν αντιστροφές, δηλαδή άμεσο διάλογο. Αναφέρουμε ενδεικτικά την πρώτη στροφή από την *Καρδερίνα* και *Το Πειτεινάρι*, αντίστοιχα:

*Πώς καρδερίνα μ' έτσι βουβή
μέσ'στο χρυσό σου μένεις κλωβί;
ξέχασες πλέον την ψαλμουδιά
ή μ' έχης τώρα κρύα καρδιά;*

.....
(σσ. 7-8)

14. Rosenblatt, ό.π., σσ. 53-76

15. Στο ίδιο, σσ. ix, 12.

.....
Πτεινάρι τρελλό,
φουντωτό παρδαλό
τα πτερά τινάζεις
κι' από τώρα φωνάζεις
τ' είν' αυτό; εντροπή!
ξου, ξου, ξου, σιωπή,
και ζυπνάς το Λενιό,
και ζυπνάς το Λενιό.

.....
(σσ. 8-9)

Η αναφορά σε στοιχεία τού φυσικού περιβάλλοντος, όπως είναι τα πουλιά, για μια ακόμη φορά δεν έχει ουσιαστική σχέση με αυτό που θεωρούμε γενικά φύση, αφού λειτουργούν ως φυσικά στοιχεία ενός αστικά προσδιορισμένου περιβάλλοντος. Ο αναγνώστης στα ποιήματα αυτά δεν μπορεί παρά να είναι ένα παιδί, όχι απαραίτητα αστικών καταβολών, ευτυχισμένο πάντως, περιτριγυρισμένο από παιχνίδια και ζώα και χωρίς καθημερινές βιοτικές έγνοιες. *Η Κατίνα* και *Η Σερπετή Φιφή* είναι τέτοια παιδιά:

Σε σκαμνί ανεβασμένη
στο τραπέζι της σιμά,
η Κατίνα μας σκυμμένη
με ταις κούκλαις πολεμά.

.....
(σσ. 38-39)

Σπασμένα μέσ' την ώρα,
έχ' η Φιφή τα δώρα,
που πήρε μονομιás

*την πρώτη της χρονιάς
Γ' αμάξι χωρισμένο,
τ' αρνί κουτσουρεμένο
και μέσ' τα τσαγερά,
ταράν, ταράν, τερά,
δεν μένουν δυο γερά*

.....

(σσ. 40-41)

Και πάλι η αναφορά στις άμεσες εμπειρίες της ζωής ενός παιδιού οδηγεί τον αναγνώστη στη θεώρηση των δικών του πραγματικών εμπειριών. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η πλειονότητα των ηρώων του Τανταλίδη είναι παιδιά, κυρίως κοριτσάκια, αστικών οικογενειών, γεγονός που εξηγείται από τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία συνήθιζε να κινείται ο ποιητής. Ευεργετούμενος από τον πνευματικό «μαικηνισμό» της εποχής, το ανταποδίδει αναπαράγοντας δομές και στοιχεία συμπεριφοράς της ανώτερης κοινωνικής τάξης.¹⁶

Η χαρά της ζωής και του παιχνιδιού διατρέχει τους στίχους των ποιημάτων που με τη βοήθεια της μουσικής προσφέρουν απόλαυση στον αναγνώστη. Κάποιες φορές μάλιστα αυτούσιο σχεδόν το παιδικό παιχνίδι μετουσιώνεται σε στίχους και με τη βοήθεια της μουσικής δίνει ποιήματα όπως *Το Πουλάκι*:

*Παίζει πουλάκι, ψάλλει πουλάκι,
φύλλο φυλλάκι αντιλαλεί.*

16. Ο Παν. Μουλλάς ονομάζει την τάση αυτή «φαναριώτικο μαικηνισμό» και την εντοπίζει και στο έργο του Γ. Βιζυηνού. Εκτός από την πραγματική ανάγκη της “προστασίας” που προσφέρεται στους “αναξιοπασούντες” δημιουργούς, ο Μουλλάς τονίζει κυρίως την ψυχολογική της διάσταση, θεωρώντας την απόλυτα εναρμονισμένη με τη βασική λειτουργία του φαναριωτισμού, δηλαδή «με την ανασταραγωγή της δομικής σχέσης προστάτη / προστατευόμενου». (Βλ. Μουλλάς, Παν. «Το Νεοελληνικό Διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός». Στο *Γ.Μ. Βιζυηνός: Νεοελληνικά Διηγήματα*, επιμ. Π. Μουλλάς. Αθήνα: Εστία, ⁵1996, σσ. ξά-ξς’).

Πάνου πουλάκι, κάτου πουλάκι,
πούν' το πουλάκι; πάει το πουλί!

(σ. 1)

Σε τέτοιες περιπτώσεις έχει και πάλι απόλυτη ισχύ ο ισχυρισμός της L.M.Rosenblatt που θέλει την πραγμάτωση ενός κειμένου να είναι παρόμοια με την εκτέλεση ενός μουσικού κομματιού.¹⁷ Όπως ο μουσικός εκτελεί ένα μουσικό κομμάτι ακολουθώντας τα μουσικά σημεία, έτσι και ο αναγνώστης πραγματώνει ένα κείμενο στηριζόμενος όσο επιθυμεί ή του επιτρέπεται στα κειμενικά σημεία. Προκειμένου για τα ποιήματα αυτά, ο αναγνώστης περνά κυριολεκτικά μέσα από τη μουσική γραφή για να φτάσει στο λόγο, στους στίχους. Ο ρόλος του δηλαδή γίνεται πιο δύσκολος, έχοντας να ερμηνεύσει μουσικά και λεκτικά σύμβολα την ίδια στιγμή. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δεν μπορεί να είναι οικείο για τον καθένα αναγνώστη, ιδιαίτερα μάλιστα για το κάθε παιδί-αναγνώστη, αφού προϋποθέτει μουσικές γνώσεις.

Η τακτική όμως αυτή του Τανταλίδη, αν και φαίνεται να κάνει πιο σύνθετη την έννοια του αναγνώστη του, εξηγείται εύκολα αν θυμηθούμε τις αρχικές του προθέσεις: πρώτα η μουσική παιδαγωγία και μετά η ορθή ψυχαγωγία της ομογενούς νεολαίας.¹⁸ Εξάλλου, τα ποιήματα αυτά ήρθαν στην εποχή τους να καλύψουν ένα διδακτικό κυρίως κενό και γι' αυτό συστήθηκαν σχεδόν αμέσως σε όλα τα σχολεία της Πόλης, οπότε τα παιδιά τα πλησίαζαν αρχικά τουλάχιστον με τη βοήθεια των δασκάλων τους, αλλά και στα Παιδαγωγεία της Αθήνας.¹⁹

Οι ποιητικοί ήρωες όμως του Τανταλίδη, συνακόλουθα και οι “συμπαίκτες” τους αναγνώστες, εκτός από το δικαίωμα στη χαρά έχουν και την υποχρέωση της

17. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 13-14.

18. Τανταλίδης, *Άσματα...*, ό.π., σ. 5.

19. Σκυλίση, Ισιδωρίδης Ι. «Ηλιού Τανταλίδου Βίος και Έργα». π. *Παρνασσός* Α' (1877): 88-89, και π. *Εστία*, τόμ. 2^{ος}, αριθ. 40 (3 Οκτ. 1876): 640.

καλής και κόσμιας συμπεριφοράς, στοιχείο που επανέρχεται συνεχώς στα ποιήματα που εξετάζουμε. Έτσι η Κατίνα, αφού τακτοποιήσει *τας κούκλαις* της, τους δίνει σε αυστηρό τόνο τις τελευταίες οδηγίες:

.....
*Θα μας έλθουν επισκέψεις,
ετοιμάστε το γλυκό,
συ ταις τσάσκες να παστρέψης,
συ να στέκης γνωστικό.*

*Και συ κόμε τα καλά σου
κουτσουμπού, γιατί, γιατί,
πέρν' οπίσω τα παπά σου
και σε βάζω στο κουτί.*

(σ.39)

Αν όμως η κατά άλλα ευτυχισμένη Κατίνα μεταβιβάζει τις υποχρεώσεις της στις κούκλες της, για να αποδυναμώσει τις απαιτήσεις μιας *γνωστικής* συμπεριφοράς που περιλαμβάνει μέχρι και πλύσιμο των *τσασκών* (φλιτζανιών), να εξορκίσει το φόβο του “εγκλεισμού” (*στο κουτί*) και γενικά να αποφύγει τις συνέπειες μιας *κουτσουμπής* (πλημμελούς) εκτέλεσης των καθηκόντων της, η Φιφή δείχνει πιο “συμβιβασμένη”:

.....
*Φορέματα, στολίδια,
βιβλία ή παιχνίδια,
η κόρ' η γνωστική
τα κρύπτει στο σακί,
γιατ' ύστερ' αν τα χάση,
τα σχίση ή τα σπάση
θα μείνη η πτωχή
μία ιώτα μοναχή.*

(σ. 41)

Ο φόβος της μοναξιάς παρουσιάζει ως προσδοκώμενη την ομολογία της εικόνας του αναγνώστη, της αναγνώστριας μάλλον, με την εικόνα του αναγνώστη (μάλλον της αναγνώστριας) που εγγράφεται ή υπονοείται στο ποίημα αυτό. Για *Το Φροσάκι* πάντως η ζωή είναι πραγματικά, και όχι φαινομενικά, δύσκολη:

*Είχε γυρίσει κουρασμένη
απ' τον περίπατον αργά,
να φάγη, ζήτησ' η καυμένη
ό,τι βρεθεί γοργά γοργά.*

*Την είχαν βάλει την προστέλλα
κ' είχε στο χέρι μοναχό
μισό φελί ναπή φραντζέλλα
για να τσιμπήσει το φτωχό.*

.....
(σσ. 42-43)

Το ίδιο και για *Το Ναυτόπουλο*, αφού:

*Με καράβι στα ταξείδια
το ναυτόπουλο γυρνά
και στις θάλασσας τα φείδια
τα μικράτα του περνά,
ο βοριάς δεν το τρομάζει
ούτ' η άπιστη νοτιά,
ούτε χιόν' ούτε χαλάζι,
ούτε κύματα πλατιά.*

*Στη δουλιά πορνό και βράδυ
με τον στρόπο σο πλευρό*

*ζερό τρώγει παξιμάδι,
πίν' ακάθαρτο νερό,
πεταχτό σαν το ξεφτέρι
αναβαίνει στα πανιά
και με ρόζους εις το χέρι
λύνει δένει τα πανιά.*

.....

(σσ. 31-33)

Και εδώ η “ομολογία”, στην οποία αναφερθήκαμε πριν, δεν είναι τόσο δεδομένη όσο προσδοκώμενη. Ο ποιητής αναφέρεται σε δυσάρεστες, μάλλον απευκταίες καταστάσεις, όχι επειδή απευθύνεται σε παιδιά-αναγνώστες που μοιάζουν με τα παιδιά-ήρωες των ποιημάτων του. Η δυστυχία των δεύτερων έχει στόχο βασικά την “έκκληση” συναισθημάτων συμπαράστασης των πρώτων. Ταυτόχρονα, είναι μια αφορμή για προβληματισμό αλλά και για παραδειγματισμό. Σε αντιδιαστολή με τους ήρωες προηγούμενων ποιημάτων, οι ήρωες των ποιημάτων αυτών αντιμετωπίζουν το φάσμα της φτώχειας ή τουλάχιστον τις δυσκολίες μιας σκληρής ζωής. Οι αναγνώστες χρειάζεται να προβληματιστούν με τις μη ευχάριστες εμπειρίες των ηρώων, για να εκτιμήσουν τη δική τους κατάσταση, η οποία είναι προφανώς καλύτερη. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας το ιστορικό και το στενότερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν ποιήματα όπως τα προηγούμενα, τότε κατανοούμε πιο εύκολα και τη λειτουργία των ηρώων τους. Ακόμη δυσκολότερα όμως είναι τα πράγματα για τον *Επαίτη*:

*Για τον Θεό, 'λίγο ψωμάκι
αδέλφια μου γιατί πεινώ,
πτωχό φωνάζει γεροντάκι
με δάκρυα στον ουρανό.*

.....

(σ. 35)

Με δεδομένο το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς των ποιημάτων, δύσκολη φαίνεται η ταύτιση τόσο του ποιητή όσο και του αναγνώστη με ένα πεινασμένο γεροντάκι. Είναι τέτοια όμως η φόρτιση της ποιητικής εικόνας, ώστε μπορούμε να μιλήσουμε τουλάχιστον για συναισθηματική ταύτιση και προβληματισμό από τη σύγκριση κειμενικών και πραγματικών εμπειριών.²⁰ Υπάρχουν ακόμη περιπτώσεις στις οποίες ο ποιητής, εκτός από την πρόθεση για συναισθηματική ενεργοποίηση του αναγνώστη του, στοχεύει και στην πρόκληση μιας ενοχικής διάθεσης κάθε ευτυχισμένου απέναντι σε κάθε δυστυχισμένο. Η *Πρωτοχρονιά*, από όπου παραθέτουμε την τελευταία στροφή, είναι ένα τέτοιο παράδειγμα :

.....
*Πλην βλέπει με ζούλι' από το πλάγι
παιδί νηστικό, αχ! τι απονιά!
εγώ θα το δώσω να φάγη
κι' αυτό να χαρή την πρωτοχρονιά.*

(σ.21)

Η κοινωνικά, μέσα σε αστικά πλαίσια, προσδιορισμένη αυτή στάση είναι ενδεικτική του κλίματος της εποχής και του ύφους διαπαιδαγώγησης των παιδιών που επιβάλλει δικούς της κανόνες κόσμιας και ηθικής συμπεριφοράς. Σε μια τέτοια παιδαγωγική άποψη τοποθετεί και την έννοια του αναγνώστη του ό Τανταλίδης στο ποίημα αυτό.

Ο *Μικρός Ιππέυς*, πάντως, δείχνει να απολαμβάνει το παιχνίδι της φαντασίας που μοιράζεται με τον ποιητή και τους αναγνώστες, διαβεβαιώνοντας ότι μπορεί να γίνει μέχρι και *ιππικού λοχαγός*:

*Στ' άλογά σας παιδιά,
να σας δω με καρδιά,*

20. Στα ποιήματα αυτά ο αναγνώστης έχει πιο έντονη αίσθηση ενεργητικής συμμετοχής, αφού η "πράξη" του ενδυναμώνεται από την "κειμενική" εμπειρία. (Βλ. Rosenblatt, ό.π., σ. 18).

τα ποδάρια σφικτά,
τα λουριά τεντωτά,
τ' άλογό μου τρελλό,
δεν πειράζει, γελώ,
σας ξιπάζει; χα! χα!

.....
(σσ. 36-7)

Η εικόνα του αναγνώστη εδώ είναι η γνωστή εικόνα ενός παιδιού που με όπλο τη φαντασία του παίζει και φαντασιώνεται δύσκολες μάχες και λαμπρές νίκες. Η έμφαση που δίνει ο ποιητής σε μια τέτοια ατομική εμπειρία από την παιδική ζωή επιτρέπει στον αναγνώστη του να μορφοποιήσει την αντίδρασή του στο ποίημα, ανασύροντας εύκολα από τα αποθέματα της πραγματικής του εμπειρίας. Επιπλέον, το εμβληματικό ύφος του ποιήματος και η αμεσότητα του διαλόγου μεταξύ του ποιητικού *εγώ* και του αναγνωστικού *εσείς* διευκολύνουν τη «συναλλαγή» του αναγνώστη με το ποιητικό κείμενο και την κάνουν ευχάριστη.

Σε αρκετές περιπτώσεις όμως ο Τανταλίδης προσεγγίζει με τόσο δύσκολους, λεκτικούς κυρίως, τρόπους τον αναγνώστη του, ώστε να “παγώνει” τη δροσιά και τη χάρη της ποίησής του, προβάλλοντας παράλληλα και την εικόνα ενός αναγνώστη επαρκέστερου αλλά και πιο απαιτητικού, σε σύγκριση με την προηγούμενη.²¹ Αναφερόμαστε κυρίως στα σχολικά *Άσματα*, τα οποία θα μας απασχολήσουν ιδιαίτερα στα επόμενα υποκεφάλαια και τα περισσότερα από τα οποία – ωδές, παραφράσεις *κατ' εκλογήν* ή αποδόσεις *κατ' έννοιαν* ψαλμών – είναι (αμιγούς) θρησκευτικού περιεχομένου. Παραθέτουμε δύο δείγματα:

21. Στις περιπτώσεις αυτές ο Τανταλίδης δείχνει ότι απαιτεί από τον αναγνώστη του να δείξει μια “διαφορετική” ικανότητα κατανόησης φωνητικών και συντακτικών γλωσσικών συστημάτων (βλ. Rosenblatt, ό.π., σ. 55.)

Παράφρασις του Η΄Ψαλμού.

*Ὡς θαυμαστόν το ὄνομά Σου
ἐν πάσῃ Κύριε, τῆ γῆ!
Ὁ οὐρανός τας καλλονάς Σου
ἀπεικονίζει κ' εὐλογεῖ.
Ἐκ θηλαζόντων Σοι χειλέων
αἶνον ἐξάγεις βρεφικόν,
ἐχθρόν κι' ἐκδικητήν ἀρχαίον
καταδαμάζων και νικῶν.*

.....

(σσ. 4-5)

Το Ἐωθινόν Ἄσμα

*Πάσα πνοή και πάσα κτίσις
τον φωτοδότην εὐλογεῖ,
αγγέλων και ἀνθρώπων φύσις
ἐν οὐρανῶ και ἐν τῆ γῆ.
Το παν τον Πλάσῃν μεγαλώνει,
αὐτόν δοξάζουσι σαφῶς
ο ἥλιος και ἡ σελήνη
και πάντα τ' ἄσρα και το φως.*

.....

(σσ. 23-24)

Στιχουργικά ἄρτια και με ἐμφανή τα διακείμενά τους, τα παραπάνω ποιήματα ἔχουν σαφεῖς προθέσεις και ἀπευθύνονται σε ἕναν ἀναγνώστη ἐξοικειωμένο με τὴν ἐκκλησιαστική γλῶσσα και μουσική. Αξίζει να σημειώσουμε ὅτι παρόμοια ποιήματα χρησιμοποιούσε ὁ ἴδιος ὁ Τανταλίδης για διδασκαλία μέσα στην τάξη,

φροντίζοντας σχολαστικά την ακριβή απόδοσή τους αλλά και την όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη και ευχάριστη πρόσληψή τους.²² Και εδώ ο αναγνώστης εξακολουθεί να διασώζει τη γνωστή εικόνα του φίλου αναγνώστη σε ένα άλλο επίπεδο όμως. Τα ποιήματα αυτά δε μιλούν για στα παιδιά για τις άμεσες εμπειρίες τους, δεν αναφέρονται σε παιδικά παιχνίδια, δε διαλέγονται με σκανταλιάρικα και χαριτωμένα ζώα: υμνούν το θεό και αναγνωρίζουν το μεγαλείο του, στηρίζοντας το περιεχόμενό τους σε δογματικές χριστιανικές αλήθειες. Δε ζητούν από τον αναγνώστη τους, ή καλύτερα από τον εκτελεστή τους, να νιώσει τις συνηθισμένες χαρές, αλλά να πλησιάσει αφαιρετικά το δημιουργό του. Αν και σήμερα ξενίζουν, αδιαμφισβήτητη είναι η ομολογία του ύφους των ποιημάτων αυτών με την εποχή τους, με τις δυνατότητες αλλά και τις απαιτήσεις των τότε αποδεκτών τους. Κυρίως όμως μορφοποιούν την πραγματική εικόνα του παιδιού της εποχής εκείνης αλλά και την έννοια του αναγνώστη που υπονοεί ή προσδοκά ο Τανταλίδης. Οι απαιτήσεις που προσδίδει στο ρόλο ενός τέτοιου αναγνώστη ο ποιητής, σηματοδοτούν την έννοια του αναγνώστη που είχε τελικά στο μυαλό του, ακόμη και στα ποιήματα στα οποία φαινομενικά τουλάχιστον κυριαρχούν η αφέλεια, η φαναριώτικη εντραπελία ή μια ανάλαφρη παιδική διάθεση. Ίσως, τελικά, οι “αναγνωστικές” προσδοκίες του ποιητή υποτάσσονται στις “αναγνωστικές” απαιτήσεις της εποχής του.

1.2.1. Γ. Βιζυηνός

Σε γενικές γραμμές, η έννοια του αναγνώστη στην παιδική ποίηση του Γ.Βιζυηνού δείχνει παρόμοια με αυτή στην ποίηση του Η.Τανταλίδη. Ας μην ξεχνούμε, εξάλλου, ότι ο πρώτος υπήρξε όχι μόνο μαθητής του δεύτερου αλλά και προστατευόμενός του κατά την παραμονή του στην Πόλη, ενώ δεν είναι λίγοι εκεί-

22. Κασιάνης, ό.π., σσ. 75-76.

νοι οι μελετητές οι οποίοι, εκτός από την εμφανή διδακτική πρόθεση του Βιζυηνού, εντοπίζουν στην ποίησή του το Φαναριωτισμό του δασκάλου του.²³

Ομολογουμένως, παρόμοιες διαπιστώσεις δεν είναι ανυπόστατες. Ο Βιζυηνός κατά κανόνα εκμεταλλεύεται την τέρψη της ανάγνωσης για να διδάξει, άμεσα ή έμμεσα, ηθικές αξίες και κανόνες συμπεριφοράς. Μερικές φορές μάλιστα το κάνει τόσο απροκάλυπτα, ώστε ξεπερνάει ακόμη και τον Τανταλίδη. Μια προσεκτικότερη όμως μελέτη της ποίησης αυτής δείχνει, τελικά, ότι η αναγνωστική εικόνα που ο Βιζυηνός μορφοποιεί στα παιδικά ποιήματά του αλλά και οι απαιτήσεις που προσδίδει στο ρόλο του αναγνώστη του καθορίζονται όχι τόσο από τις αναγνωστικές προσδοκίες και απαιτήσεις της εποχής του, και συνακόλουθα από το παράδειγμα παλαιότερων δημιουργών, όσο από τις δικές του προσωπικές ανάγκες, τις γνώσεις του για την παιδική ψυχολογία και τις ανάγκες των παιδιών-αναγνωστών αλλά και από τις προσωπικές απόψεις του για την ποιητική τέχνη και την αισθητική αποτελεσματικότητά της.²⁴ Και είναι τα παιδικά του ποιήματα η μοναδική ίσως στιγμή της δημιουργίας του κατά την οποία η ταύτιση της συνείδησης της ποίησής του με αυτή της επιστήμης του είναι τόσο ομαλή και επιτυχημένη. Επιπλέον, μια άλλη ταύτιση, αυτή του ποιητή με το παιδί-αφηγητή ή ήρωα των ποιημάτων του, εξυπηρετεί την πρόθεση του δημιουργού για μια ευκολότερη ταύτιση του αναγνώστη του

23. Αναφέρουμε ενδεικτικά: Αθανασόπουλος, Βαγγέλης. *Οι Μύθοι της Ζωής και του Έργου του Γ. Βιζυηνού*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, ³1996, σ. 451· Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1987, σσ. 361-62· Καρακίτσιος, Ανδρέας Α. *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2002, σ. 54· Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Παιδαγωγικές Προεκτάσεις στο Ποιητικό Έργο του Βιζυηνού». π. *Εξώπολις*, τεύχ. 5 (καλοκαίρι 1996):194· *Γεώργιος Βιζυηνός*. (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ. 18), επιμ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Αετός, 1954, σ. 22, κ.ά. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Βιζυηνός αφιερώνει στον Τανταλίδη τρία ποιήματα, όπου εκφράζει την αγάπη για το δάσκαλό του αλλά και την πνευματική του συγγένεια με το Φαναριώτη ποιητή. [Βλ. *Τα Άπαντα του Γεωργίου Βιζυηνού*. Τόμ. Β', επιμ. Κυριακή Μαμώνη. Αθήνα: Γιοβάνης, 1967, σσ. 97-99, 101-2]. Σ' ένα μάλιστα από αυτά καταλήγει: ...να σκλαβωθώ στον Άδη, / για να λαλώ σιμά σου. (Στο ίδιο, σ. 99).

24. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 452, και Καρακίτσιος, ό.π., σσ. 47-48.

με το παιδί-αφηγητή ή ήρωα. Για όλους αυτούς τους λόγους, πιθανότατα, τα ποιήματα που απευθύνει ο Βιζυηνός στα παιδιά κατέχουν μια ξεχωριστή θέση στο συνολικό ποιητικό του έργο.

Η θεματική κατηγοριοποίηση των παιδικών ποιημάτων του Βιζυηνού, η οποία αναγγέλθηκε παράλληλα με την αυτόνομη και συνολική έκδοσή τους,²⁵ αλλά δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ από τον ίδιο, θα μπορούσε να θεωρηθεί δηλωτική των παιδαγωγικών του προθέσεων αλλά και του πλαισίου διαμόρφωσης της έννοιας του αναγνώστη του. Σύμφωνα, λοιπόν, με την αναγγελία αυτή, τα ποιήματα διακρίνονται σε «Νηπιακά», «Αποφθεγματικά», «Οικογενειακά», «Πραγματογνωστικά» και «Ηθικοθησκευτικά».

Η κατηγοριοποίηση αυτή, ωστόσο, από τη στιγμή που δεν έγινε από τον ίδιο τον ποιητή αλλά από τους μελετητές του έργου του, είναι βοηθητική αλλά όχι απόλυτα ασφαλής για τον έλεγχο της παραπάνω υπόθεσης. Εξάλλου, υπάρχουν αρκετές θεματολογικές επικαλύψεις και δεν αποκλείεται η ένταξη κάποιων ποιημάτων μιας κατηγορίας σε άλλη κατηγορία. Ας θυμηθούμε ακόμη ότι τα παιδικά ποιήματα του Βιζυηνού είδαν το φως της δημοσιότητας μεμονωμένα και όχι συνολικά. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί βέβαια την επανάληψη τίτλων αλλά και την κουραστική πολλές φορές νοηματική φόρτισή τους, αφού καλούνταν να λειτουργήσουν από μόνα τους και όχι σε σχέση με άλλα, δυσχεραίνει όμως περισσότερο την κατάταξή τους. Για τους λόγους αυτούς, διατηρώντας τους θεματικούς άξονες που υποδεικνύει η παραπάνω διάκριση, ανιχνεύουμε την αισθητική αποτελεσματικότητα των ποιημάτων και την αναγνωστική εικόνα που διαμορφώνουν, χωρίς να τα μελετούμε αυστηρά στα πλαίσια της παραπάνω κατηγοριοποίησης.

Από το σύνολο των παιδικών ποιημάτων του Βιζυηνού ελάχιστα είναι εκείνα στα οποία δεν εντοπίζουμε ίχνη διδακτισμού. Ποιος δε θυμάται το *Φεγγαράκι* :

25. Για το ιστορικό των “αναγγελιών” της συνολικής έκδοσης των ποιημάτων του Βιζυηνού βλ. σσ. 133-34 της παρούσας Διατριβής (Πρώτο Μέρος, 3^ο Κεφάλαιο, 3.4.2).

Φεγγαράκι σιγανό
πλέει μέσ' στον ουρανό,
σαν σκαφίδι φωτεινό.
Σαν κονδήλα κάθε βράδυ,
δίχως άνομμα και λάδι,
φέγγει μέσα στο σκοτάδι.

Ήθελα να το κρατώ,
σαν το τόπι μου κι αυτό
δω κι εκεί να το πετώ,
μα ποτέ σωστό δε μένει!
Μια τρανεύει, μια μικραίνει,

δεν ηξεύρω τι παθαίνει!

(σ.365)*

Συνθέσεις όπως η παραπάνω, γραμμένες με τέτοια απλότητα και αφέλεια, χωρίς διδακτική πρόθεση, δεν είναι πολλές ανάμεσα στα ποιήματα του Βιζυηνού και μπορούν να αποτελέσουν μέρος μιας ευρύτερης ομάδας ποιημάτων, των «Πραγματογνωστικών», τα οποία καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος των παιδικών ποιημάτων του Βιζυηνού. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι αναφέρονται σε απλά πράγματα, σε υπαρκτά, ζωντανά στοιχεία του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, οικεία και καθημερινά για ένα παιδί-αναγνώστη. Δεν πραγματεύονται αφη-

* Οι σελίδες μέσα στην παρένθεση, κάτω από τα ποιήματα που παραθέτουμε σε ολόκληρο το 1^ο Κεφάλαιο (1.1.2., 1.2.2., 1.3.), παραπέμπουν στην έκδοση: Μαρώνη, Κυριακή (επιμ.). *Τα Άπαντα του Γεωργίου Βιζυηνού*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Γιοβάνης, 1967.

ρημένες ιδέες και αξίες, αλλά δομούνται γύρω από συνηθισμένες, ρεαλιστικές κοινωνικές καταστάσεις ή απλές φυσικές παρατηρήσεις. *Η αγελάδα*, ανάμεσα στα τόσα άλλα ζώα που ζουν και κινούνται μέσα στα ποιήματα του βιζυηνού, είναι ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό δείγμα:

*Μου και μου η αγελάδα
τρώγει χόρτα στη λιακάδα,
βότανα μικρά-μεγάλα,
για να κατεβάση γάλα,*

*να το κάμουνε τυράκι,
να το κάμουν βουτυράκι,
να μου βάλουν μέσ' στο πιάτο,
να μου πουν: «ορίστε, φάτο!».*

(σ. 349)

Η πολύ συχνή παρουσία πουλιών, και γενικά έμβιων όντων, στα ποιήματα του Βιζυηνού έρχεται να συμβαδίσει με την έμφυτη αγάπη των παιδιών γι' αυτά αλλά και με το ενδιαφέρον τους για τη ζωή αυτών των άκακων πλασμάτων. Ο ποιητής βρίσκει έτσι την αφορμή να ηθικολογήσει και να ζητήσει από τους αναγνώστες του να δείξουν ευσπλαχνία για τα δημιουργήματα αυτά του Θεού. Ποιήματα όπως *Ο κορυδαλλός* (σσ.344-45), *Ο πετεινός* (σσ.348-49 και 372), *Το χελιδόνι* (σσ.333-35), *Το κανάρι* (σ.387), *Το τσιροπούλι* (σσ.397-98), κ.ά. φτερουγίζουν μέσα στα ποιήματα και γεμίζουν τους στίχους από μελωδικές φωνές. Παραθέτουμε τις δύο πρώτες στροφές από *Το τσιροπούλι* :

*Τσιροπούλι, που πλαλείς
στο σκεπό,
το τραγούδι που λαλείς
να στο πω,
–Τσίβι τσίβι, τσίβι τσίβι.*

Να σε πω πλην και κάτι
κάτι τι,
σ' έχει βάλει στο μάτι
το γατί.
-Τσίβι τσίβι, τσίβι τσίβι.

.....
(σσ. 397-98)

Ο γρήγορος και χαρούμενος ρυθμός του ποιήματος, βοηθούμενος από τις ιδιαίτερα αγαπητές στα παιδιά ηχομιμητικές λέξεις²⁶ και από το διάλογο πουλιού-παιδιού, μετουσιώνει με επιτυχία την απλή, φυσική στιγμή σε κειμενική ακολουθία, ποιητικού μάλιστα ύφους.

Ο αναγνώστης τέτοιων ποιημάτων μπορεί να προσπελάσει εύκολα τα απλά κείμενά τους, αφού η εμπειρία που αυτά περικλείουν δίνει έμφαση στην ομόλογη εμπειρία ζωής του παιδιού-αναγνώστη, χωρίς ιδιαίτερες λεκτικές και ηθικές απαιτήσεις. Δε στέκεται τόσο στις λέξεις όσο στις εικόνες και στις ιδέες που μορφοποιούν, στα συναισθήματα και στους συνειρμούς που ζυπνούν μέσα του.²⁷ Ενεργοποιεί έτσι αμεσότερα τα δικά του αποθέματα λογοτεχνικών και άλλων εμπειριών, αισθητοποιεί ολοκληρωμένα τη σχέση του με το ποιητικό κείμενο και ταυτίζεται τελικά με τον ήρωα-αφηγητή.²⁸ Επιπλέον, η χρήση του πρώτου προσώπου από τον ποιητή σηματοδοτεί και μια άλλη ταύτιση : αυτή του δημιουργού αρχικά με τον ήρωά του και στη συνέχεια με τον υπονοούμενο ή προσδοκώμενο αποδέκτη του. Μια τέτοια (τριπλή) ταύτιση εξυπηρετεί, όπως θα φανεί παρακάτω, τις προθέσεις του Βιζυηνού να προβάλλει στοιχεία μιας κόσμιας συμπεριφοράς ή να μεταφέρει

26. Χαραλαμπίκης, Χριστόφορος. «Παρατηρήσεις στη Γλώσσα του Παιδικού Βιβλίου». Στο *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμ. Α', επιμ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου. Αθήνα: Καστανιώτης, 1993, σσ. 58-61.

27. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 10.

28. Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. London: Heinemann, 1970, σσ. 17, 25.

ηθικές αξίες και να διδάσκει. Προς το παρόν, αξίζει να σημειώσουμε ότι κάτι τέτοιο δηλώνει την προσπάθειά του να ξαναζήσει τη χαμένη του παιδικότητα και να μορφοποιήσει την «ουτοπία» της που φαντάζει όμως «ατελέσφορη», αφού την “ενηλικιώνει” τελικά με διδακτισμούς και ηθικολογίες.²⁹ Το ποίημα *Πώς Κοιμούμαι;* είναι ενδεικτικό αυτής της τακτικής του ποιητή. Το παραθέτουμε ολόκληρο:

*Τόσο χρόνο και καιρό
να προσέξω λαχταρώ
πώς αρχίζω και κοιμούμαι
και ποτέ δεν το θυμούμαι!*

*Τώρα λέγω: Προσοχή!
Να του ύπνου η αρχή!
Μα μ' αυτή τη σκέψη μόνη
πριν το νοιώσω ξημερώνει.*

*Κ' έτσι δα κάθε βολά
ο κυρ Ύπνος με γελά.
Με γλυκάδες με χορταίνει
και το πώς δεν μου μαθαίνει.*

*Μ' αν αρέση στο Θεό
πώς κοιμούμαι ν' αγνοώ,
καν ποτέ να μη μου μάθη
της ακαμασιάς τα πάθη.*

(σ. 382)

29. Γιαννικοπούλου, ό.π., σ. 200.

Το ποιητικό και το αναγνωστικό εγώ καλούνται να απαντήσουν στην άμεση ερώτηση του τίτλου μέσα σε τέσσερις στροφές, ολόκληρο δηλαδή το ποίημα. Η διαδικασία του ύπνου, ως εμπειρία που εσωματώνεται στο ποιητικό κείμενο και περιγράφεται με τρόπο διασκεδαστικό, είναι εμπειρία κοινότατη για ένα παιδί-αναγνώστη. Αποδεσμευμένη όμως από τα φυσικά της χαρακτηριστικά, παίρνει ηθικές διαστάσεις και φτάνει να συνδεθεί με *ακαμασιά* (τεμπελιά), ενώ εναποτίθεται τελικά στη διακριτική ευχέρεια του Θεού να αποφασίσει αν το παιδί-ήρωας θα εξλείψει την “άγνοιά” του. Τα ίδια παρατηρούμε και σε πολλά άλλα ποιήματα από τα «Πραγματογνωστικά», τα οποία αναφέρονται στη μέρα και στη νύχτα, στις τέσσερις εποχές, σε ουράνια σώματα, σε φυσικά στοιχεία, σε φυτά και σε ζώα, στην κοινωνία των ανθρώπων, και αποτελούν ξεχωριστές υποκατηγορίες.³⁰ Χαρακτηριστικό είναι το ποίημα *Ο τρελλός* από την τελευταία υποκατηγορία. Παραθέτουμε την πρώτη, την έβδομη και την όγδοη στροφή:

*Με βλέμμ' αλλόκοτο διαβαίνει,
μ' απεριποίητο κορμί,
πότ' αγριεύει, πότ' εμβαίνει
στα σύγκαλά του μια στιγμή.*

.....

*Γι' αυτό, αν τύχη από του δρόμου
να τον ξανοίξω την αρχή,
γυρνώ και κάνω τον σταυρό μου,
και λέω κρυφά μια προσευχή :*

*«Να μας φυλάγη ο θεός μου
απ' τα ουράνια τ' αψηλά
και να ιατρέψη όλου του κόσμου*

30. Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 469-70.

τ' αρρωστημένα τα μυαλά».

(σσ. 373-74)

Η κατάσταση της τρέλας και η εικόνα του ενήλικου τρελού-ήρωα, ως εξωτερική αναφορά, σκιαγραφούνται πολύ παραστατικά μέσα από αυτή την πολύστιχη σύνθεση (οκτώ στροφές) και δείχνουν την ψυχολογική γνώση αλλά και τη ρεαλιστική διάθεση του ποιητή, οδηγώντας αναπόφευκτα τον αναγνώστη σε εσωτερική αντίδραση και συναισθηματική εμπλοκή.³¹ Αυτό υποδηλώνει και η άμεση επίκληση της θείας προστασίας που θα ξορκίσει το κακό και η οποία σε συνδυασμό με μια υποφώσκουσα παθολογία, ή ακόμη και με τα πραγματικά περιστατικά της ζωής του Βιζυηνού, φορτίζουν με υπερβολική, σχεδόν “ενοχική”, για ένα παιδί-αναγνώστη σοβαρότητα μια όχι ασυνήθιστη κοινωνική κατάσταση, ενώ προσδίδουν τραγικότητα στην ιδέα γύρω από την οποία δομείται το ποίημα. Αν μάλιστα δεχτούμε και εδώ την τάση του ποιητή να ταυτίζει τα εγώ του δημιουργού, του ήρωα και του αποδέκτη του, εύλογα πρέπει να αναρωτηθούμε για τις ποιητικές προσδοκίες από τη λειτουργία ενός τέτοιου ποιήματος, για την έννοια του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται αλλά και για τις απαιτήσεις του αναγνωστικού ρόλου.

Υπάρχουν πάντως «Πραγματογνωστικά» ποιήματα που, ακόμη και όταν μεταφέρουν ηθική ή μεταφυσική φόρτιση, είναι γραμμένα με τέτοια χάρη και απλότητα, ώστε να αποζημιώνουν τον αναγνώστη για την “αρρυθμία” που προκαλούν κάποια άλλα. Αναφερόμαστε κυρίως στα ποιήματα που μιλούν για τα επαγγέλματα. Ο *Ευλογός* είναι ένα καλό παράδειγμα:

*Σκυμμένος με μαλλιά λευκά,
λευκά και σουφρωμένα φρύδια,
τα ξόλα, δος του πελεκά,
και ροκανίζει τα σανίδια*

Έχει τρυπάνια σουβλερά,

31. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 11.

κ'έχει γυαλιστό ροκάνι –
τι πολεμάει σοβαρά
ο γέρο-ξυλουργός, τι κάνει;

.....

Κάποτε ο γέρος το λαλεί
αφηρημένος αυτού πέρα:
«Εγέρασα πάρα πολύ–
θα χρειασθούνε καμμιά μέρα!»

(σσ. 343-44)

Ο άμεσος τρόπος περιγραφής της δουλειάς του ξυλουργού και η απλή γενικά γλώσσα του ποιήματος δημιουργούν ευχάριστη αναγνωστική εντύπωση, η οποία διατηρείται μέχρι το τέλος και δεν υποβαθμίζεται από το επιδέξια δοσμένο “σκηνικό θανάτου”. Στο κάτω κάτω ο θάνατος παρουσιάζεται ως φυσική κατάληξη της ζωής. *Ο Αρχιτέκτων* είναι ένα άλλο καλό παράδειγμα:

Κτίστης σαν εμένα άλλος
πουθενά δεν θα βρεθί,
κτίστης είμ' εγώ μεγάλος –
ποιος μπορεί να τ' αρνηθί;

.....

Κ' επειδή αργός να μείνω
δεν το έχω σε καλό,
όπως μόνος μου τα στήνω,
έτσι μόνος τα χαλώ.

(σ. 381)

Η παιδικότροπη γραφή, η νοηματική απλότητα και η αμεσότητα του λόγου κερδίζουν αμέσως τον αναγνώστη. Αυτό που παρουσιάζεται “επίσημα” ως εργασία

του επαγγελματία, την ίδια στιγμή αποκτά χιουμοριστικές διαστάσεις και μοιάζει με παιχνίδι ενός παιδιού, το οποίο “με τα λόγια χτίζει ανώγεια και κατώγεια”.³²

Κοντά στα «Πραγματογνωστικά» ποιήματα που αναφέρονται στα επαγγέλματα υπάρχουν και τα «Νηπιακά» που κάνουν το ίδιο, με διαφορετικό όμως τρόπο. Τα «Νηπιακά» συνιστούν ξεχωριστή ομάδα και διακρίνονται ιδιαίτερα για την παιδική απλότητά τους σε επίπεδο γλώσσας, δομής και νοημάτων. Ο σιδηρουργός είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα :

*Ντίγκι ντάγκα ο γοργός
ο λερός σιδηρουργός
ντίγκι ντάγκα όλη μέρα
τι να κάμνη λες κει πέρα;*

.....

(σσ.404-5)

Η ερώτηση της πρώτης στροφής αναζητά απαντήσεις στις υπόλοιπες πέντε στροφές του ποιήματος, μέσα από μια μονοδιάστατη, γραμμική μάλλον, και χωρίς άλλες προεκτάσεις περιγραφή. Η παράθεση των επιμέρους δραστηριοτήτων του σιδηρουργού με απλή, καθημερινή γλώσσα ολοκληρώνει την εικόνα του επαγγέλματός του, ενώ οι ηχομιμητικές λέξεις ως ηχητικά-μουσικά μοτίβα στην αρχή της κάθε στροφής μεταφέρουν παραστατικά τις στιγμές του επαγγέλματία στο ποιητικό

32. Το παιδικό παιχνίδι, ως ανεπιτήδευτη χαρά αλλά και ως απωθημένο, εμφανίζεται πολύ συχνά στο έργο του Βιζυηνού και ιδιαίτερα στα ποιήματα που έγραψε για τα παιδιά. Προφανώς, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το θέμα της Διδακτορικής του Διατριβής *Das Kinderspiel in Bezug auf Psychologie und Pädagogik (Το Παιχνίδι από Άποψη Ψυχολογική και Παιδαγωγική)* αναφέρεται ακριβώς στο παιδικό παιχνίδι. Ο Αθανασόπουλος πιστεύει ότι ο Βιζυηνός με μια ψυχή «παιδιάτικη και άπραγη», σαν ένα «απονήρευτο κι ανυπεράσπιστο παιδί» προσπαθούσε να προβάλει την εικόνα ενός «επιτυχημένου ενήλικου» (Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 417). Βλ. ακόμη: Λιανοπούλου, Ελένη. «Το Παιδί στο Έργο του Γεωργίου Βιζυηνού». π. *Ενδοχώρα* 3 (48) (Δεκ. 1996): 96-107.

κείμενο και του προσδίδουν μουσικότητα και ζωντάνια. Το ίδιο και *Οι μαρμαράδες* (σσ. 332-33), *Ο κυνηγός* (σ. 360), *Ο ψωμάς* (σσ. 405-6), *Ο γεωργός*:

*Ντε και ντι! ο γεωργός
πως δεν στέκει διες αργός!
Ντε και ντι πίσ' απ' τα ζα του
τι να κάμνη λες, κει κάτου;*

.....

(σσ. 408-9)

Άλλες οκτώ στροφές πληροφορούν λεπτομερώς τον αναγνώστη για την καθημερινότητα του γεωργού, χωρίς φιλοσοφικές αναζητήσεις ή λεκτικές δυσκολίες, αν εξαιρέσουμε κάποιες ιδιωματικές λέξεις. Η ποιητική ανάπτυξη σπάνια ξεπερνά τη βασική ιδέα του ποιήματος η οποία δηλώνεται κατά κανόνα στον τίτλο. Κοντά στα ποιήματα αυτά υπάρχουν και άλλα που μιλούν για ζώα [*Ο κούκκος* (σ. 380), *Το σκυλί* (σσ. 395-96) κ.ά.] ή διάφορα πράγματα [*Καλοκαίρι* (σσ. 356-57), *Ο νερόμυλος* (σσ. 403-4), *Το πλύσιμο* (σσ. 406-7)]. Παραθέτουμε την πρώτη και την τελευταία στροφή από *Το πλύσιμο*, για να κλείσουμε με τα «Νηπιακά» :

*Πλύτσι πλατς στο πλυσταριό
πλύνει ρούχα το Μαριώ.
Πλύτσι πλατς τα πασπατέει,
τα βουτά και τα μουσκεύει.*

.....

*Πλύτσι πλατς στο πλυσταριό
συγυρίζει το Μαριώ.
Κ' η καθαριότης, ψάλλει,
είναι αρετή μεγάλη.*

(σσ. 406-7)

Ολόκληρο το ποίημα κυριαρχείται από την ευχάριστη, σχεδόν ανέμελη, διάθεση του Μαριού που, παρά τις τόσες δουλειές, δε δυσανασχετεί ούτε λεπτό. Ξαφνιάζεται όμως ο αναγνώστης, όταν ανάμεσα σε *πλύτσι πλατς* και *μπουγάδες* το Μα-

ριώ αποφαίνεται για την αρετή της καθαριότητας, ενόσω μάλιστα δε διευκρινίζεται με ποια ιδιότητα τα κάνει όλα αυτά.

Η εικόνα του αναγνώστη που σκιαγραφείται μέσα από όλα τα ποιήματα, στα οποία έχουμε αναφερθεί μέχρι τώρα, είναι με μικρές διαφοροποιήσεις η εικόνα ενός οικείου, συνηθισμένου, απλού παιδιού-αναγνώστη. Ο Βιζυηνός δεν προσδιορίζει με σαφήνεια το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς των ηρώων και των αναγνωστών του, η ιστορικότητα των οποίων μπορεί να καθοριστεί από τα δεδομένα του δημιουργού και της εποχής του. Σίγουρα απευθύνεται στην πλειονότητα των παιδιών και όχι μόνο σε εκείνα που, χωρίς άλλες έγνοιες και μέσα στα πλαίσια μιας οικογενειακής γαλήνης, μπορούν να παίζουν με ζώα ή να περιεργάζονται πράγματα. Εξάλλου, τα παιδικά ποιήματά του είναι «επί ψυχολογικών βάσεων και παιδαγωγικών αρχών γεγραμμένα προς επαγωγικήν διαμόρφωσιν του νοός και της καρδίας των παιδίων» γενικά,³³ και δεν έχουμε λόγο να το αμφισβητήσουμε. Πραγματικά, χωρίς να εγκαταλείπει τις διδακτικές του προθέσεις, ο ποιητής αγωνίζεται να ικανοποιήσει τον αναγνώστη του. Αν και δεν αποφεύγει κάποια «οχληρά επιμύθια»,³⁴ γράφει ή προσπαθεί να γράψει σαν παιδί, διασώζοντας μέσα στην ποίησή του μια “ποιμενική” σχεδόν αίσθηση της παιδικότητας. Η έννοια όμως του αναγνώστη του διαφοροποιείται έντονα σε άλλα ποιήματα. Αναφερόμαστε σε εκείνα που, παρά τις επιμέρους επικαλύψεις, μπορούν να ενταχθούν σε κατηγορίες, όπως τα «Αποφθεγματικά» και τα «Ηθικοθρησκευτικά».

Τα περισσότερα (τριάντα τέσσερα) από τα «Αποφθεγματικά» δηλώνονται ως τέτοια από τον τίτλο τους ακόμη, ενώ τα υπόλοιπα (τέσσερα) μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία αυτή λόγω του ύφους τους αλλά και του τρόπου γραφής τους. Ο έκδηλα αποφθεγματικός λόγος των συνθέσεων αυτών δεν αποφαίνεται μόνο για αλήθειες της καθημερινής ζωής ή για ηθικές αξίες και κανόνες συμπεριφο-

33. Αναφέρεται στο τελευταίο παράφυλλο της ποιητικής συλλογής *Ατθίδες Αύραι* (London: Trübner & Co., 1883 και 1884), κάτω από τον τίτλο «Του αυτού συγγραφέως» και ανάμεσα στο άλλα ανέκδοτα έργα του Βιζυηνού.

34. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 482.

ράς απευθύνει μέχρι και ιατρικές συμβουλές στους μικρούς αναγνώστες του. Παραθέτουμε κάποια αντιπροσωπευτικά δείγματα :

1

*Το αύριο απ' το σήμερα
είναι πολύ μακρά,
κι' όποιος σ' αυτό θαρρεύεται
μετανοεί πικρά.
Ο χρόνος όπου χάνεται
είν' ακριβή ζημία,
γ' αυτό μην αναβάλλετε*

καμμιιά δουλειά, καμμία

(σ. 366)

12

*Το ψωμί το δανεικό
μια και δυο είναι γλυκό,
μα τελειώνει βιαστικό
και σ' αφίνει νηστικό.*

(σ. 368)

21

*Κάθε τι που σαν το πράξης
μεταμέλειαν δεν φέρει,
κάμε το και μη διστάξης –
είναι πράγμα που συμφέρει.*

(σ. 369)

24

Αν θες καλήν υγεία και μακρά ζωή,

χωρίς ν' αποκοιμάσαι, να ζυπνάς πρωί.

(σ. 369)

Παρά την προφανή διδακτική τους διάθεση και τη φόρτιση που τα ποιήματα αυτά μπορούν να μεταφέρουν, δημιουργούν την εντύπωση μιας υποθετικής αλλά άμεσης πρόσκλησης για «συναλλαγή» με τη θυμοσοφία και την ηθική, ενώ αφήνουν τελικά την αίσθηση μιας παιδικότροπης αντιμετώπισης της ζωής. Αναγνωρίζει έτσι έμμεσα ο Βιζυηνός την ισοτιμία των όρων της λογοτεχνικής επικοινωνίας που εγκαινιάζει, του αναγνώστη δηλαδή και του ποιητικού κειμένου, αφού τους θέλει να συναλλάσσονται αλλά να μην κυριαρχούν ο ένας πάνω στον άλλο.³⁵ Αυτό είναι εμφανέστερο στα ποιήματα εκείνα που δεν είναι ομότιλα με την κατηγορία τους :

Πέσε, πίττα

Αν ποθώ να ευτυχίσω,

χέρια, πόδια θα κινήσω

νάβρω μια δουλειά να κάνω.

Μ' αν καθήσω και φυλάγω

«πέσε, πίττα, να σε φάγω»

απ' την πείνα θα πεθάνω.

(σ. 383)

Το πρώτο πρόσωπο του ποιήματος δηλώνει πολύ έντονα, σε κάθε στίχο, την πρόθεση ταύτισης του ποιητή με τον αναγνώστη του. Απευθύνεται όμως σε ένα παιδί, για να του εκθέσει τα καλά της εργατικότητας, και προσπαθεί να ελαφρύνει όσο μπορεί την επιτακτικότητα της αποφθεγματικής ρήσης. Επιστρατεύει λοιπόν τη

35. Μια τέτοια «συναλλαγή» προσφέρει στον αναγνώστη την ευκαιρία να βιώσει πιο ολοκληρωμένα και πιο ισότιμα, στη σχέση του με το κείμενο, τη λογοτεχνική εμπειρία (Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σ. 38), ενώ ως έννοια βρίσκεται πιο κοντά στη «συναλλακτική» θεώρηση της Rosenblatt. (Βλ. ακόμη: Rosenblatt, L.M. «The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research». Στο *Researching Response of Literature: Points of Departure*, edited by Charles R. Cooper. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, ²1989, σσ. 34-35).

λαϊκή θυμοσοφία και καταφέρνει να προσδώσει ένα χιουμοριστικό τόνο στο ποίημα. Στηρίζοντας ολόκληρο το μονόστροφο ποίημα σε ένα χρονικο-υποθετικό *Αν*, δίνει προαιρετικό χαρακτήρα στην επιταγή και υποθετικό χαρακτήρα στις συνέπειές της. Αναγνωρίζει με τον τρόπο αυτό το δικαίωμα στον αναγνώστη του να την αναιρέσει ως αιτιότητα, αφού η διάσταση που προσδίδει στο ποίημα το *Αν* τον προδιαθέτει να συλλάβει το νόημα σύμφωνα με τις προοπτικές που αυτό το *Αν* διαμορφώνει.³⁶

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να παρατηρήσουμε ότι μέσα σε τέτοια ποιήματα ο Βιζυηνός ενσωματώνει την επιθυμία του να δει τα πράγματα ο αναγνώστης του, όπως τα βλέπει εκείνος. Ακόμη όμως και όταν τα κειμενικά σημεία είναι αμείλικτα, ενώ ο αναγνώστης δε φαίνεται να έχει άλλα περιθώρια για να ξεφύγει, ο ποιητής δείχνει να τον νοιάζεται και προσπαθεί να απαλύνει τις κειμενικά υποθετικές υποχρεώσεις του. Τα υπόλοιπα ποιήματα πάντως κινούνται στα πλαίσια των κατεξοχήν «Αποφθεγματικών». Ως προ το περιεχόμενο, σχεδόν όλα τα ποιήματα αυτής της κατηγορίας μπορούν να θεωρηθούν «Ηθικοθησκευτικά».

Ο Θεός που στα προηγούμενα ποιήματα λειτουργεί βοηθητικά – αφού τον επικαλείται ο ποιητής, προκειμένου να καταστήσει έγκυρα ή απλώς να ισχυροποιήσει τα διδάγματα που μεταφέρει – στα ποιήματα αυτής της κατηγορίας έχει κυρίαρχη θέση, γεγονός που δηλώνεται από τον τίτλο τους ακόμη. Ποιήματα όπως *Η προς τον Θεόν ελπίς* (σ. 336), *Η λατρεία του Θεού* (σσ. 341-42), *Ευλάβεια εν τη εκκλησία* (σσ. 342-43), κ.ά. δεν μπορούν να μιλήσουν για τίποτα άλλο παρά για το Θεό, γύρω από την ιδέα του οποίου “πλάθονται” τα πάντα:

Ο καλός Θεός

Όλα τ' άνθη που προβάλλουν

36. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 12. Βλ. ακόμη: Iser, *The Act of Reading...*, ό.π., σσ. 118-19.

όταν ο καιρός των φθάση,
όλα τα πουλιά που ψάλλουν
μέσ' στα φυλλωμένα δάση,
όλα ο καλός θεός,

ο Θεός τα έχει πλάσει.

.....

(σσ. 331-32)

Ο αναγνώστης, μέσα σε πέντε συνολικά στροφές, καλείται να ανακαλύψει το Θεό σχεδόν παντού, ενόσω ο ποιητής προσπαθεί να τον πείσει ότι πρέπει να υμνεί το Θεό μ' ευγνωμοσύνη, γιατί όλα ο καλός Θεός τα δίνει. Ο πανθεισμός αυτός του Βιζυηνού περνά όμως μέσα από τόσο όμορφες εικόνες, ώστε η θρησκευτική υποχρέωση φαντάζει σχεδόν φυσική, ενώ η προφανής τάση του να απαλύνει το βάρος μιας τέτοιας υποχρέωσης υποδηλώνει τη συνειδητοποίηση από τον ίδιο του δυσβάσταχτου αυτού βάρους για το παιδί-αναγνώστη της ποίησής του.³⁷ Επιπλέον, σε τέτοια ποιήματα που διασώζουν και τη βαθιά θρησκευτικότητα η οποία διέκρινε το Βιζυηνό, η πρόθεση του ποιητή να ταυτιστεί με τον αναγνώστη του δεν είναι τίποτα άλλο από την επιθυμία του να εκφράσει και να μεταλαμπαδεύσει στους μικρούς αναγνώστες τη βαθιά του πίστη. Επινοεί λοιπόν πιο εύληπτους τρόπους, για να μεταφέρει δογματικές αλήθειες, καταφεύγοντας ακόμη και σε *Παιδική θεολογία* :

.....

–Καθώς ζάχαρι λυωμένη

37. Ο Βιζυηνός δείχνει να γνωρίζει καλά ότι, αν και οι έννοιες που περιέχονται μέσα σε τέτοια ποιήματα είναι “ομόλογες” με την έννοια του αναγνώστη της εποχής του, η κατανόησή τους είναι πάνω από τις δυνατότητες των μικρών αναγνωστών του. Προσπαθεί λοιπόν να αποφορτίσει με όμορφες και οικείες εικόνες τη γλωσσική εκφορά των ποιητικών του κειμένων, προκειμένου να δώσει στους αναγνώστες του την ευκαιρία να ανταποκριθούν, στα δικά τους μέτρα πάντα, στα φωνητικά και συντακτικά συστήματα της γλώσσας που χρησιμοποιεί. (Βλ. Rosenblatt, ό.π., σ. 55).

*σε ποτήρι με νερό,
κάθε στάλα του γλυκαίνει,
αν κ' εγώ δεν την θωρώ.*

*Έτσι εντός αυτού του κόσμου,
πάντα και νυχθημερόν
Ο Πανάγαθος Θεός μου,
είναι πανταχού παρών.*

(σ. 353)

Οι δύο αυτές στροφές λειτουργούν ως απόκριση του μεγαλύτερου αδερφού(-ποιητή) στο μικρότερο αδερφό(-αναγνώστη) του που αναρωτιέται για την παρουσία του Θεού. Το διαλογικό ύφος του ποιήματος διευκολύνει σαφώς την άμεση μετάδοση της πίστης του ποιητή στους αναγνώστες του, ενώ η ευρηματικότητα του παραδείγματος που χρησιμοποιεί κάνει την πίστη αυτή πιο ανάλαφρη. Δεν καταργεί έτσι την αξία της, αλλά υπολογίζει τις δυνατότητες, ίσως και την ανεκτικότητα, του αναγνώστη του. Αν και η έννοια του αναγνώστη σε παρόμοια ποιήματα δείχνει “ομολογη” με την εικόνα του παιδιού στο οποίο απευθύνονται – μια εικόνα που δομείται σύμφωνα με συγκεκριμένες ηθικές αξίες και συμπεριφορές – ο πραγματικός αναγνώστης αυτών των ποιημάτων έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί το ρόλο του, με τη βοήθεια του ποιητή πάντα, ανάλογα με τη δική του προσωπικότητα και με τις δικές του ανάγκες.³⁸

Με παραπλήσιους τρόπους μετουσιώνονται και οι ηθικές απαιτήσεις μιας κόσμιας συμπεριφοράς :

*Παρηγόρει τους ασθενείς
Φαιδρά παιδάκια συναγμένα
κάτι θα παίζουν στην αυλή.
Για σύντροφο καλούν και μένα–*

38. Rosenblatt, ό.π., σ. 14.

ευχαριστώ πάρα πολύ.

.....

Πρέπει να πάγω να καθίσω

για συντροφιά εσπερινή,

πρέπει να τον παρηγορήσω

τον φίλο μου τον ασθενή.

(σ. 350)

Η αξία της φιλίας, όπως αυτή τονίζεται στο παραπάνω ποίημα, κοντά σε άλλες (την αγαθοεργία, τη φιλοπονία, τη φιλοπατρία ή τη φιλαλήθεια) που πρέπει να έχει το κάθε παιδί, συνιστούν την κεντρική ιδέα παρόμοιων ποιημάτων. Παραθέτουμε την τρίτη και την τελευταία στροφή από τη *Φιλαλήθεια* :

.....

Του Θεού παντού το βλέμμα

με θωρεί ευθύς που σφάλω·

πώς λοιπόν να πω το ψέμα,

πούναι σφάλμα πιο μεγάλο;

.....

Κι' όταν πια με συγχωρήση-

κι ο Θεός εκεί επάνω

στο καλό θα με φωτίση

για να μην το ξανακάνω.

(σσ. 358-59)

Με τρόπο σχετικά ανώδυνο, το ποίημα αποπνέει μια μανιχαϊστική διάθεση. Ο ποιητής έχει κύριο στόχο του να προβάλει την αξία της αλήθειας, η οποία ταυτίζεται με το καλό και είναι αποτέλεσμα θεϊκού φωτισμού, αντιδιαστέλλοντάς τη με το ψέμα, δηλαδή με το κακό. Δεν κατονομάζει όμως κάποιο συγκεκριμένο ψέμα, για να δικαιολογήσει και την αναγκαιότητα της αναφερόμενης ηθικής επιταγής. Προφανώς, τόσο για τον ποιητή όσο και για τους αναγνώστες του, δεν υπάρχουν ενδιάμεσες καταστάσεις σαν αυτές των “κατά συνθήκην ψευδών” ή των “θεμιτών”

ψεμάτων. Εξάλλου, η παρουσία του Θεού που φαίνεται να έχει τον τελευταίο λόγο δεν αφήνει πολλά περιθώρια.

Ανεξάρτητα πάντως από το ρόλο του Θεού, για όλα τα πράγματα χρειάζεται *Πρόγραμμα* και *Τάξις* δείχνει να λέει ο Βιζυηνός:

*Παιδάκια που σπουδάζουνε
σπουδαίοι να γενούνε,
νωρίς νωρίς πλαγιάζουνε,
νωρίς νωρίς ξυπνούνε.*

.....

(σσ. 379-80)

*Όποιος θέλει να προφθάξη
τες πολλές δουλειές που θάχη,
ας εργάζεται με τάξι
κι' όχι ό,τι κι' όπως λάχη.*

.....

(σ.382)

Γενικά, η εικόνα του αναγνώστη που συγκροτείται μέσα σε ποιήματα, όπως τα «*Ηθικοθησκευτικά*» και τα «*Αποφθεγματικά*», παραπέμπει σαφώς στην εικόνα ενός παιδιού προσδιορισμένου κοινωνικά και οικογενειακά, που πρέπει να ανταποκριθεί στις επίσης κοινωνικά και οικογενειακά προσδιορισμένες απαιτήσεις μιας σωστής και ηθικής συμπεριφοράς. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις ο αναγνώστης καλείται να φτάσει σε φιλοσοφικές ή μεταφυσικές αναζητήσεις, ώστε να οικειοποιηθεί την ποιητική εμπειρία που δεν έχει ιδιαίτερο λόγο να οικειοποιηθεί ή είναι απλώς πέρα από τις δυνατότητές του. Πρέπει τότε να δομήσει το νόημα του ποιήματος όχι με βάση τα αποθέματα της δικής του εμπειρίας αλλά σύμφωνα με αυτή που

προσπαθεί να νομιμοποιήσει ως παιδική ο ενήλικος ποιητής.³⁹ Με δεδομένη πάντως την εποχή σύνθεσης και κυκλοφορίας των ποιημάτων η άποψη αυτή που στοιχειοθετεί ο Βιζυηνός για τον αναγνώστη του δε θα πρέπει να θεωρείται υπερβολική αλλά μάλλον επιβεβλημένη, οπότε και η συμπόρευση των εμπειριών του ποιήματος και του αναγνώστη είναι εφικτή.

Παρόμοια έννοια δίνει στον αναγνώστη του και σε κάποια άλλα ποιήματα, τα λεγόμενα «Οικογενειακά». Ο αναγνώστης στα ποιήματα αυτά συνδιαλέγεται με τα άλλα μέλη της οικογένειάς του, ιδίως με τη μητέρα, και ενεργοποιείται συναισθηματικά. Αντιπροσωπευτικό θεωρούμε το πολύ γνωστό ποίημα *Πώς να πειράζω την μητέρα* :

*Πώς να πειράζω την μητέρα,
να κάμω να μου λυπηθή,
που όλη νύκτα κι' όλη μέρα
για το καλό μου προσπαθεί;
.....
Αυτή με τρέφει και μ' ενδύνει
όλον τον χρόνον που γυρνά,
και δίπλα στην μικρή μου κλίνη,
σαν αρρωστήσω, ξαγρυπνά
.....*

(σ. 331)

Με τη γνωστή τακτική της άμεσης ερώτησης, από την πρώτη στροφή, ο Βιζυηνός σκιαγραφεί το μητρικό μορφοείδωλο μέσα στις επόμενες (πέντε) στροφές. Την ίδια ερώτηση επαναδιατυπώνει συμπερασματικά πια και στην τελευταία στρο-

39. Rosenblatt, ό.π., σ. 55, και Thomson, «Adolescents and Literary Response: The Development of Readers», ό.π., σ. 192. Για την ανάγκη “προσαρμογής” της αναγνωστικής διαδικασίας από τον αναγνώστη σύμφωνα με τη “σημαντική” του ποιήματος βλ. και Riffaterre, Michael. *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press, 1978, σ. 165.

φή. Το αρχικό, ωστόσο, ερώτημα που φαντάζει ρητορικό, επεκτείνεται και στη δεύτερη στροφή, ενώ ο αναγνώστης δε δοκιμάζει εκπλήξεις από τις ερωταποκρίσεις που θα μπορούσε να κάνει και ο ίδιος, αλλά τις κάνει γι' αυτόν ο ποιητής. Το πρώτο πρόσωπο και πάλι σηματοδοτεί τη γνωστή ταύτιση του Βιζυηνού με τον ήρωα και με τον αναγνώστη του. Εδώ βέβαια ίσως δικαιολογείται περισσότερο λόγω του ιδιαίτερα προσφιλούς για τον ποιητή θέματος της μητέρας, θέμα το οποίο επανέρχεται πολύ συχνά στα ποιήματα που εξετάζουμε. Ποιήματα, όπως *Η μαμά μου εορτάζει* (σ. 375), *Τι μ' αρέσει* (σ. 389), *Στο δρόμο* (σ. 412), θέλουν να τονίσουν τον καταλυτικό ρόλο της μάνας στη ζωή του νεαρού ανθρώπου αλλά και τις γλυκιές στιγμές που μπορεί να χαρίσει. Είναι χαρακτηριστικό ότι για τον πατέρα ο Βιζυηνός αφιερώνει ένα μόνο ποίημα, το *Ερχεται ο πατέρας*:

*Πήρε και βραδιάζει,
έκλεισεν η αγορά
η μαμά μου σιάζει
το δωμάτιο με χαρά
.....
Αχ! γλυκέ πατέρα,
άχ, παπάκι μου χρυσέ
όλη την ημέρα
εις το νου μου είχα σε,
.....
(σσ. 355-56)*

Αν και πάλι η μητέρα είναι εκείνη που διαμορφώνει το πλαίσιο της εμφάνισης του πατέρα, η σκέψη του απασχολεί τον ποιητή. Η προφανής εργατικότητα του πατέρα τον κρατά μακριά από την οικογένειά του αλλά η παρουσία του γλυκαίνει ακόμη περισσότερο τις οικογενειακές στιγμές. Αναφορές υπάρχουν γι' αυτόν και σε άλλα ποιήματα, *Καλή νύχτα* (σ. 335), *Προ του φαγητού* (σσ. 363-64), κ.α., πάντα όμως μέσα στα οικογενειακά πλαίσια και με εντονότερη την παρουσία της μητέρας.

Όλα τα υπόλοιπα ποιήματα αυτής της κατηγορίας αναφέρονται στις οικογενειακές σκηνές που κάθε παιδί-αναγνώστης ζει με τα άλλα μέλη της οικογένειάς του :

Ο ύπνος του βρέφους
Σιγά, παιδάκια, μη βροντάτε,
μην κάνετε έτσι ταραχή –
στην κούνια το μωρό κοιμάται

με την αθώα του ψυχή.

.....

(σ. 361)

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την κοινωνική συμβίωση. Η καλή συμπεριφορά που διδάσκεται στα πλαίσια της οικογένειας έχει και ευρύτερες κοινωνικές προεκτάσεις. *Αι εντολαί του πετεινού* δείχνουν κάτι τέτοιο:

.....

Κατόπι, κάθε υιός και θυγατέρα,
ένα γλυκό φιλάκι στη μητέρα,
άλλο γλυκό φιλάκι στον πατέρα,
κι αν τύχουν κι' άλλοι άνθρωποι αυτού πέρα,
ειπέτε κ' εις εκείνους : Καλημέρα.

(σ. 384)

Σε αντιδιαστολή με τις ευτυχισμένες οικογενειακές στιγμές, ο ποιητής θυμάται και *Τα ορφανά* :

.....

Εμάς όλα μας κρατούσαν
οι γονείς από το χέρι,

*μόνο εκείνα περπατούσαν
μοναχά τους ταίρι-ταίρι.*

.....
*Αχ! Ταλαίπωρα που μείνουν
ορφανά στη γη δω πέρα!
Πώς θα κάνουν; Τι θα γίνουν
δίχως μάνα και πατέρα;*

.....
Επικαλείται μάλιστα την άδεια του Θεού, ώστε :

.....
*όπου ιδώ ορφανό 'δωχάμου
αδελφό μου να το κράζω.*

(σσ. 351-52)

Αν και τέτοια ποιήματα θυμίζουν “γλυκερές” και ασφαλείς εκφράσεις ανθρώπινων συναισθημάτων, οπότε το μόνο που μπορούν να πετύχουν είναι μια επιφανειακή συναισθηματική ενεργοποίηση, απώτερο στόχο έχουν να αναδείξουν τη σημασία της οικογένειας και το ρόλο της στην ευτυχία του ανθρώπου. Οι στιγμές που ενσωματώνονται στα ποιήματα αυτά και μετουσιώνονται σε αναγνωστικές στιγμές, συνιστούν εμπειρίες επιθυμητές για τον ποιητή και διαμορφώνουν την έννοια του αναγνώστη στον οποίο πιστεύει ότι τελικά απευθύνεται.⁴⁰

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε ότι ο Βιζυηνός με την “παιδοκεντρική” του ποίηση επιχειρεί αθόρυβα αλλά συνειδητά και μεθοδικά να ανανεώσει την παιδική ποίηση της εποχής του, ξεπερνώντας ουσιαστικά τις φαναριώτικες επιδράσεις του δασκάλου του. Με ελάχιστες διαφοροποιήσεις της εικόνας και της έννοιας του αναγνώστη που εγγράφει ή πιστεύει ότι εγγράφει μέσα στα ποιήματα που απευθύνει

40. Επεκτείνοντας τον παραπάνω συλλογισμό μας θα μπορούσαμε, όχι παρακινδυνευμένα, να ερμηνεύσουμε τις “ποιητικές στιγμές” του Βιζυηνού ως “ανταπόκριση” στις ιστορικά προσδιορισμένες “στιγμές” της εποχής του. (Βλ. Iser, *ό.π.*, σ. 82).

στα παιδιά, παραμένει πιστός στο ύφος της εποχής του, αλλά εγκαινιάζει την αρχή μιας συνολικής τομής. Με τη δύναμη της δημοτικής και με την αυθεντική διάθεση των δημοτικών τραγουδιών, με τα θέματα και τους ρυθμούς του προσπαθεί να οικειοποιηθεί την παιδική εμπειρία. Αν και δεν παρασύρει τον αναγνώστη του σε εντυπωσιακές πτήσεις φαντασίας, κατά κανόνα τον οδηγεί σε μια πραγματικότητα που γνωρίζει με στόχο να βιώσει τις προεκτάσεις της. Και εδώ ακριβώς εντοπίζεται η ιδιαίτερη συμβολή του. Αντί του γενικού και του αφηρημένου, επιμένει στο ατομικό επιδιώκοντας να χαρίσει στον αναγνώστη του μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Έτσι, και μέσα από την παιδική του ποίηση στέκεται προδρομικά απέναντι στους δημιουργούς που θα ακολουθήσουν, στους ποιητές της γενιάς του 1880.

1.1.3. Α. Πάλλης

Το πλαίσιο και ο τρόπος διαμόρφωσης της έννοιας του αναγνώστη στην ποίηση του Πάλλη διαφέρει σαφώς από το πλαίσιο και τους τρόπους των δύο προηγούμενων ποιητών. Εκείνοι δημιουργούν σε εποχές εθνικών αναζητήσεων, αυτός λειτουργεί σε μια περίοδο εθνικού αυτοπροσδιορισμού και συνειδητοποίησης της ελληνικής ταυτότητας. Στρατευμένος στην «Ιδέα» της γλώσσας και απαλλαγμένος από τις ηθικοδιδασκτικές προθέσεις του Τανταλίδη και του Βιζυηνού, συνθέτει ποιήματα για τα δικά του παιδιά, αρχικά, με την ελπίδα όμως ότι αυτά «μπορούν ίσως να χρησιμέψουν και σ' άλλα Ελληνόπουλα».⁴¹

Η έννοια της πιθανής ή προσδοκώμενης χρησιμότητας που εισάγει ο Πάλλης με τη σύντομη προλογική του εξήγηση δεν είναι αυτή ακριβώς που εντοπίζεται στις προθέσεις παλαιότερων δημιουργών, όπως του Τανταλίδη για παράδειγμα, που α-

41. Πάλλης Αλέξανδρος. *Τραγουδάκια για Παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο του Σ.Κ. Βλαστού, 1889, σ. 4.

κολουθώντας το δόγμα «τέρπειν άμα και διδάσκειν» αναλαμβάνει ρόλο περίπου “εθνικού” αναμορφωτή.⁴² Συνδυασμένη η έννοια αυτή με τη θέση του στο γλωσσικό κίνημα και με τις γενικότερες απόψεις του για τη λογοτεχνία και τη ζωή, έρχεται να πιστοποιήσει την ειλικρινή και συνειδητή προσπάθειά του Πάλλη να ανανεώσει την Ποίηση για Παιδιά και να προσφέρει σε αυτά κάτι διαφορετικό από τα μέχρι τότε γνωστά. Παράλληλα, και αυτό πρέπει να το τονίσουμε, προσδίδει συνειδητά ή μη πολιτικό χαρακτήρα στην πράξη του, διοχετεύοντας μέσα στην ποίησή του την πίστη του στο “καινούργιο”.

Η πρωτοτυπία, ωστόσο, της παιδικής του ποίησης, αν και σχετίζεται αναπόφευκτα με την κοσμοθεωρία και τη βιοθεωρία του, δεν έγκειται τόσο στις γλωσσικές ή άλλες απόψεις που αποκρυσταλλώνει μέσα σ’ αυτή όσο στο περιεχόμενο καθ’αυτό των ποιημάτων. Τοποθετημένος στα πλαίσια της (λογοτεχνικής) γενιάς του 1880 που κύριο στόχο της έχει την ανανέωση, ο Πάλλης ολοκληρώνει παλαιότερες προσπάθειες, όπως του Βιζυηνού, και δικαιώνει τις αρχές της γενιάς του. Η άποψη του Κ.Θ.Δημαρά που τον θέλει πρωτοπόρο «μιας καινούριας παιδαγωγικής, στηριγμένης στην συνείδηση της ιδιοτυπίας του παιδιού, στον σεβασμό της ψυχής του παιδιού, στην γνώση των αναγκών του»,⁴³ θεωρούμε ότι δίνει πολύ εύστοχα το στίγμα μιας κατεξοχήν παιδοκεντρικής ποίησης.

Στην ποίηση αυτή προσπάθησε να καταθέσει ο Πάλλης ό,τι αυθεντικότερο και αγνότερο διέθετε, παίρνοντας πάντα υπόψη του το παιδί-αναγνώστη. Έτσι εξηγείται και η διαπίστωση ότι ο ποιητής δεν πειραματίζεται τελικά με την έννοια του αναγνώστη που έχει κατά νου και δεν διαφοροποιεί αισθητά, ή τουλάχιστον αναίτια, τις απαιτήσεις που προβάλλει πάνω στον κειμενικό ρόλο του. Η αμεσότητα και η ειλικρίνεια του δημιουργού, καθώς και η ομολογία προθέσεων και αναγνωστικών αποτελεσμάτων, έτσι όπως αυτή ανιχνεύεται στα περισσότερα από τα ποιήμα-

42. Ένας τέτοιος ρόλος είναι εμφανής, τουλάχιστον ως πρόθεση, στο προλογικό σημείωμα του Τανταλίδη στην έκδοση: Τανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφώς, 1876, σ. 5.

43. Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1987, σ. 366.

τά του, εξασφάλισαν τόσο στον ίδιο όσο και στα δημιουργήματά του αναμφισβήτητη αξία και διαχρονική αναγνώριση.

Αν και ο ίδιος ο Πάλλης δεν κατηγοριοποίησε τα ποιήματά του με θεματολογικά ή άλλα κριτήρια, εμείς θα καταφύγουμε για λόγους μεθοδολογικούς σε μια πρώτη διαίρεσή τους σύμφωνα με το κύριο θέμα τους : «Πραγματογνωστικά», «Παιδικά», «Ποιήματα που αναφέρονται σε ζώα και σε πουλιά», «Διάφορα». Να σημειώσουμε ακόμη ότι, όπως συμβαίνει συνήθως με παρόμοιες διακρίσεις, υπάρχουν περιπτώσεις όπου κάποια ποιήματα μπορούν να ενταχθούν και σε δύο ή περισσότερες κατηγορίες ή να αποτελέσουν υποκατηγορίες μιας ευρύτερης. Για παράδειγμα, τα «Παιδικά» και τα «Ποιήματα που αναφέρονται σε ζώα και σε πουλιά» μπορούν να ενταχθούν στα «Πραγματογνωστικά», ενώ στα «Διάφορα» μπορούμε να διακρίνουμε υποκατηγορίες, όπως «Πολιτικά», «Ηθογραφικά», κ.ά. Με δεδομένο όμως το μικρό αριθμό των ποιημάτων θα ακολουθήσουμε τη βασική διάκριση που προαναφέραμε και όχι τις επιμέρους, δυνατές κατηγοριοποιήσεις.

Τα «Παιδικά», τα πιο αντιπροσωπευτικά της παιδικής ποίησης του Πάλλη, θα μπορούσαν να στεγαστούν και κάτω από τον τίτλο «Παιδικές Εμπειρίες». Στα ποιήματα αυτά το παιδί και ως ήρωας και ως αναγνώστης βρίσκεται πραγματικά μέσα στον κόσμο του· με γέλιο και καλή διάθεση, με χιούμορ, αφέλεια και ειλικρίνεια βιώνει εμπειρίες της καθημερινής ζωής, χαίρεται, διαλέγεται, μιμείται. Αυτά τα στοιχεία χαρακτηρίζουν την έννοιά του ως αναγνώστη και προσδιορίζουν το ρόλο που καλείται να παίξει. Τα *ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΛΙΑ* είναι ένα χαρακτηριστικό ποίημα και το παραθέτουμε ολόκληρο:

*ΜΕ ΤΙ ΚΑΜΑΡΙ ΠΕΡΠΑΤΕΙ
ΤΗΝ ΚΟΥΚΛΑ ΤΗΣ ΚΡΑΤΩΝΤΑΣ
ΚΑΙ ΜΕ ΕΝΑ ΣΠΑΓΚΟ ΤΟ ΓΑΤΙ
ΞΟΠΙΣΩ ΤΗΣ ΤΡΑΒΩΝΤΑΣ!*

*ΚΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΠΟΡΤΑ ΣΤΑΜΑΤΑ
ΠΡΙΝ ΠΑΕΙ ΠΙΟ ΠΑΡΑΠΕΡΑ,
ΚΑΙ ΤΑ ΠΟΥΛΙΑ ΤΗΣ ΧΑΙΡΕΤΑ
ΜΕ ΜΙΑ ΤΗΣ ΚΑΛΗΜΕΡΑ.*

‘ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΔΙΑ ΣΑΣ, ΠΟΥΔΙΑ,
ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΔΙΑ, ΧΗΝΑ...
ΤΗΝ ΚΟΥΚΛΑ ΛΕΝ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΑ
ΚΑΙ ΤΟ ΓΑΤΙ ΨΙΨΙΝΑ.

ΚΙ’ ΑΝ ΜΕ ΡΩΤΑΤΕ ΚΑΙ ΓΙΑ ΠΟΥ,
ΝΩΡΙΣ ΤΙ ΤΑΧΑ ΒΓΗΚΑ,
ΠΑΩ ΝΑ ΠΡΟΦΤΑΣΩ ΤΟΝ ΠΑΙΠΠΟΥ
ΠΟΥ ΜΕ ΦΙΛΕΒΕΙ ΣΥΚΑ.’

(σ. 463)*

Η διάθεση του ποιητή απέναντι στον αναγνώστη του είναι δεδομένη, ενώ η εικόνα και η στάση του τελευταίου απέναντι στην εμπειρία που ενσωματώνεται σε παρόμοια ποιήματα είναι σαφής. Το *εγώ* του παιδιού-ήρωα τονίζεται με τον άμεσο λόγο και ολοκληρώνει το ποίημα, ενώ το *ποιητικό εγώ* αφήνει ελεύθερο το πεδίο στον αναγνώστη του και αρκείται στην περιγραφή του χώρου και του χρόνου της πραγματικής-λογοτεχνικής εμπειρίας. Η ταύτιση του ποιητή με τον ήρώα του και στη συνέχεια με τον αναγνώστη του δε φαίνεται να είναι στις προθέσεις του Πάλλη, ο οποίος δείχνει ότι γνωρίζει ακριβώς το ρόλο του και τίνος εμπειρία προσπαθεί να μετουσιώσει ποιητικά. Δεν έχει την ανάγκη ο ίδιος να ξαναζήσει ή να διασώσει τις παιδικές εμπειρίες του· έχει όμως την πρόθεση να φέρει σε τέτοια κατάσταση τον αναγνώστη του, ώστε να κατανοήσει ο ίδιος τη ζωή του και να συνειδητοποιήσει την καθημερινότητά του στις δικές του, παιδικές διαστάσεις και αυτό χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τα ποιήματα αυτής της κατηγορίας.⁴⁴ Επιπλέον, η εκφραστική αμεσότητα ολόκληρου του ποιήματος θυμίζει έντονα το λόγο ενός παιδιού που περιγράφει τις καθημερινές του στιγμές από τη δική του οπτική γωνία. Δεν είναι τυχαίο ότι το ποί-

* Ο αριθμοί των σελίδων μέσα στην παρένθεση, κάτω από τα ποιήματα που παραθέτουμε σε ολόκληρο το 1^ο Κεφάλαιο (1.1.3., 1.2.3., 1.3.), παραπέμπουν στην έκδοση: Πάλλης, Αλέξανδρος (Αρβανίτης-Μαλλιαρός, Λέκας). *ΚΟΥΦΙΑ ΚΑΡΥΔΙΑ*. Λίβερπουλ: The Liverpool Booksellers Co., Ltd., 1915.

44. Rosenblatt, *Literature as Exploration*, ό.π., σ. 67.

ημα αυτό, που το βρίσκουμε και στα αναγνωστικά του 1917, προκάλεσε την προσοχή και του Μ.Τριανταφυλλίδη που στα 1920 εντόπισε την ιδιαιτερότητα κυρίως του περιεχομένου του.⁴⁵

Το θέμα του παιχνιδιού με την κούκλα, με τη γνώριμη εικόνα του οποίου ανοίγει το παραπάνω ποίημα, επανέρχεται αλλά σε κεντρική θέση και σε άλλα ποιήματα του Πάλλη, όπως στα : *ΣΗΓΑ* (σ. 29) και *ΓΙΑΤΡΟΣ* (σσ. 42-43). Η προτίμηση στο παιχνίδι αυτό, χωρίς να στοιχειοθετεί εμμονή του ποιητή σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή μοτίβα, είναι δηλωτική του είδους αλλά και του ύφους του αποδέκτη του. Σε άμεσο διαλογικό ύφος – ο *ΓΙΑΤΡΟΣ* μάλιστα εκτός από τα ονόματα των ηρώων διαθέτει και “σκηνοθετική” οδηγία για τη δραματοποίηση του ποιητικού κειμένου, ενώ το *ΣΗΓΑ* αρκείται σε παύλες διαλόγου – τα ποιήματα δεν έχουν την πρόθεση να υποδείξουν μορφές ή κανόνες συμπεριφοράς· ενσωματώνουν αυτούσιο ένα “κοριτσιστικό” παιδικό παιχνίδι και προσφέρουν με χαρακτηριστικό χιούμορ και αφέλεια στους αναγνώστες, ή καλύτερα στις αναγνώστριές τους, τρόπους να αντιπαρέλθουν τις “οδυνηρές” καταστάσεις της ζωής τους, “να συναλλαγούν” με αυτές και να βιώσουν τις συνέπειές τους.⁴⁶

Οι τρόποι γραφής παρόμοιων ποιημάτων αλλά και το γενικότερο ύφος τους δείχνουν να αγνοούν την παρουσία του δημιουργού, ο οποίος στα συγκεκριμένα ποιήματα καλύπτεται πίσω από κειμενικά σύμβολα ή προσωπεία.⁴⁷ Ο Πάλλης υπάρχει ενεργά στα ποιήματα αυτά αλλά αθόρυβα, αφού στέκεται περιγραφικά και όχι κριτικά απέναντι στην εμπειρία που ενσωματώνουν.

45. Τριανταφυλλίδης, Μ. «Πριν Καούν»: Η Αλήθεια για τ' Αναγνωστικά της Δημοτικής». Στο *Άπαντα*. Τόμ. 5^{ος}. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 1963, σ. 112.

46. Η πρόθεση του ποιητή για την επίτευξη μιας τέτοιας “ισοτιμίας” των όρων της λογοτεχνικής επικοινωνίας εκφράζει ακριβώς την ουσία της αναγνωστικής «συναλλαγής» (βλ. Rosenblatt *ό.π.*, σ. 38).

47. Εκεί αναζητούμε εμείς ως μετα-ρομαντικοί τη φιγούρα του (Rosenblatt, *The Reader...*, *ό.π.*, σ. 15).

Ακόμη πιο σαφής είναι η θέση του σε κάποια άλλα ποιήματα στα οποία η εναλλαγή της χρήσης δευτέρου και τρίτου προσώπου, χωρίς να καταργεί την προσωπική αίσθηση του λόγου, δηλώνει σαφώς το ρόλο του ποιητή ως αφηγητή και του αναγνώστη ως αποδέκτη-ακροατή του. Το *ΤΡΑΓΟΥΔΑΚΙ* είναι ένα καλό παράδειγμα :

*ΜΕ ΤΟΣΗ ΓΛΥΚΑ ΤΡΑΓΟΥΔΕΙ
ΕΝΑ ΠΟΥΛΙ ΜΕΣ ΣΤΑ ΚΛΑΔΙΑ,
ΤΟ ΑΗΛΟΝΙ ΑΦΤΟ ΠΟΥ ΚΕΛΑΪΔΕΙ
ΕΣΥ ΕΙΣΑΙ, ΚΟΡΗ ΜΟΥ ΓΛΥΚΙΑ.
ΦΕΙΓΤΕΙ ΑΨΗΛΑ ΣΤΟΝ ΟΥΡΑΝΟ
Ο ΑΠΟΣΠΕΡΟΣ ΚΑΘΕ ΒΡΑΔΙΑ·
ΣΑΝ ΑΣΤΡΟ ΛΑΜΠΕΙΣ ΦΩΤΕΙΝΟ,
Ω ΚΟΡΗ ΜΟΥ ΓΛΥΚΙΑ.*

.....

(σ. 457)

Το ποίημα αυτό, που στην αρχική έκδοση των ποιημάτων του 1889 έχει τον τίτλο *Με τόση γλύκα*, προτάσσει ο Πάλλης στις δύο επανεκδόσεις των ποιημάτων του, πιθανότατα αντί του αρχικού σύντομου προλόγου και με απώτερο στόχο να προαναγγείλει ή να προδιαγράψει το ύφος των ποιημάτων που ακολουθούν.⁴⁸ Μέσα σε δύο στροφές ο ποιητής *ΤΡΑΓΟΥΔΕΙ* ένα παιδί, ως το “δεικτικό” στοιχείο της παρομοίωσης – πιθανότατα την κόρη του, αν κρίνουμε σωστά από την προσφώνηση *Ω ΚΟΡΗ ΜΟΥ ΓΛΥΚΙΑ* – και το παρομοιάζει με *ΠΟΥΛΙ*, *ΑΗΛΟΝΙ*, *ΑΣΤΡΟ*, *ΛΕΪΜΟΝΙΑ*, *ΜΗΛΟ*, ως το “αναφορικό” στοιχείο της παρομοίωσης. Η αναφορά όλων αυτών των φυσικών στοιχείων, αν και φαντάζει παιχνίδι του Πάλλη με ζωντανές εικόνες της φύσης που κατά κανόνα προσέχει ένα παιδί, στην ουσία λειτουργεί ως έμμεση πρόσκληση αναγνωστικής συναλλαγής. Ο αναγνώστης καλείται να βιώσει όμορφες φυσικές εικόνες, όχι ιδεατές και αφηρημένες αλλά πραγματικές, και να συνειδητο-

48. Κατσίκη- Γκίβαλου, Άντα. «Τα “Τραγουδάκια για Παιδιά” του Αλέξανδρου Πάλλη». Στο *Θαυμαστό Ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης, 1995, σ. 122.

ποιήσει συνειρμούς και συναισθήματα που αυτές μέσα από τα λεκτικά σύμβολα τού προκαλούν.⁴⁹

Τα ίδια παρατηρούμε και στα άλλα ποιήματα που άμεσα ή έμμεσα αναφέρονται στα παιδιά. Ο ΚΩΣΤΑΣ είναι ένα ακόμη παράδειγμα:

*ΤΟΥ ΚΩΣΤΑ ΑΛΛΑΖΟΥΝΕ ΤΑ ΡΟΥΧΑ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΦΟΡΟΥΝΕ ΠΑΝΤΑΛΟΝΙΑ,
ΚΑΙ ΝΑ ΤΟΝ ΝΑΦΤΗΣ ΜΕ ΓΑΛΟΝΙΑ
ΚΑΙ ΜΕ ΣΦΥΡΙΧΤΡΑ ΚΑΙ ΣΟΥΓΙΑ.*

*ΚΑΙ ΣΑΝ ΤΟΝ ΦΩΝΑΣΕ Η ΜΑΡΙΕΤΑ
ΜΑΖΙ ΝΑ ΠΑΙΞΟΥΝ ΤΟ ΣΚΟΙΝΑΚΙ,
'ΑΦΤΟ' ΛΕΕΙ 'ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΧΝΙΔΑΚΙ
ΠΟΥ ΜΟΝΟ ΠΑΙΖΟΥΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ.'*

*ΕΙΧΕ ΕΝΑ ΔΙΟ ΚΙ' ΑΦΤΗ ΚΟΥΦΕΤΑ,
ΚΙ' ΑΡΧΙΖΕΙ ΜΟΝΗ ΤΗΣ ΝΑ ΠΑΙΖΕΙ
ΠΩΣ ΕΛΙΝΕ ΛΑΜΠΡΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
ΜΕ ΤΣΙΚΟΛΑΤΕΣ ΚΑΙ ΓΛΥΚΑ.*

*'ΠΑΙΖΩ ΚΙ' ΕΓΩ, ΑΝ ΜΕ ΘΕΣ' ΤΗΣ ΚΑΝΕΙ.
'ΟΜΩΣ ΘΑΡΡΩ' ΛΕΕΙ Η ΜΑΡΙΕΤΑ
'ΓΙΑ ΝΑΦΤΕΣ ΕΓΓΙΝΕ Η ΓΑΛΕΤΑ,
ΤΑ ΖΑΧΑΡΑΤΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ.'*

(σ. 480)

Και πάλι οι πραγματικές εμπειρίες των παιδιών ζωντανεύουν μέσα από το ποίημα. Ο ποιητής καλυμμένος με το τρίτο πρόσωπο αφήνει τους ήρωές του να διαλέγονται άμεσα, με καλή διάθεση και χιούμορ, απεκδύομενοι τη σοβαροφάνεια που επιβάλλουν τα ΓΑΛΟΝΙΑ και το ΛΑΜΠΡΟ ΤΡΑΠΕΖΙ. Έτσι, η “ζωή” του ποιήματος εναποτίθεται τελικά στην αναγνωστική διαδικασία αλλά και στη δυναμική της ατομικής εμπειρίας του αποδέκτη του.⁵⁰ Οι εικόνες που κατακλύζουν το ποίημα είναι

49. Rosenblatt, ό.π., σσ. 10-11.

50. Στο ίδιο, σσ. 122-23.

τόσο ζωηρές και απόλυτα δεμένες με τις παιδικές συμπεριφορές που τις εμπνέουν, ώστε να αποκρύπτεται προθετικά ή μη και μια άλλη διάσταση του ποιήματος.

Το τρίτο πρόσωπο του εναρκτήριου στίχου δηλώνει την πρόθεση άλλων, προφανώς των γονέων ή κάποιων ενηλίκων, για την εμφάνιση του ήρωα, ο οποίος ωστόσο δεν εκφέρει αντίρρηση. Η εικόνα ενός παιδιού του τέλους του 19ου αιώνα που το ντύνουν *ΝΑΦΤΗ* με όλα τα απαραίτητα εξαρτήματα είναι πολύ οικεία όχι μόνο για τους αναγνώστες της εποχής αλλά και για τους σημερινούς αναγνώστες που δεν αντιμετωπίζουν βασικές βιοτικές δυσκολίες, ενώ παραπέμπει σε συνθήκες κοινωνικής ευμάρειας. Όλα αυτά είναι απολύτως κατανοητά, αν αναλογιστούμε την κοινωνική και οικονομική θέση του Πάλλη – συνεκδοχικά και των παιδιών του που ήταν οι άμεσοι αποδέκτες των ποιημάτων του – αλλά και την αισθητή βελτίωση των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών της εποχής. Ο καθωσπρεπισμός όμως και η σοβαροφάνεια που επιβάλλει μια τέτοια εμπειρία “ένδυσης”, αν και ταιριάζει με το αστικό ύφος της ζωής του Πάλλη, δεν μπορεί να συνάδει πάντα με την παιδική φύση και τις παιδικές ανάγκες. Ο Πάλλης το γνωρίζει αυτό καλά και προσπαθεί να διασώσει τον αναγνώστη του. Θέλει τον καθωσπρεπισμό να “συναλλάσσεται” με τους παιδικούς τρόπους βίωσης της πραγματικότητας και την παιδική αφέλεια και αμεσότητα να αντιπαρατίθεται με τη σοβαρότητα. Το αποτέλεσμα είναι να αποδομείται τελικά ο κόσμος των ενηλίκων, προκειμένου να προβάλλεται ο κόσμος του παιδιού. Τόσο η πραγματική εμπειρία καθαυτή όσο και ο τρόπος πραγμάτωσής της ανταποκρίνονται στη φύση της λογοτεχνικής εμπειρίας που επιθυμεί να προσφέρει ο Πάλλης στον αναγνώστη του αλλά κυρίως στην έννοια του αναγνώστη που έχει κατά νου.⁵¹

Θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε ότι από τα «Παιδικά» ποιήματα απουσιάζουν οι άμεσες αναφορές στην οικογένεια, ενώ όπου υπάρχουν είναι έμμεσες και

51. Σύμφωνα με τη έννοια αυτή, ο αναγνώστης με ένα πιο ανθρώπινο πρόσωπο, ως ένα άτομο φιλικό και οικείο, συμμετέχει πληρέστερα σε μια διαδικασία, η οποία αναγνωρίζει την προσωπικότητα, τις ανάγκες και τις εμπειρίες του. (Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 14- 15).

δευτερεύουσες. Το είδαμε ήδη στα ποιήματα *ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΔΙΑ* και *ΚΩΣΤΑΣ*, όπου με την αναφορά στον παππού στο πρώτο και σε κάποιους που αποφασίζουν τον τρόπο ένδυσης ενός παιδιού στο δεύτερο, υπονοείται απλώς ο οικογενειακός δεσμός. Πιο ξεκάθαρη αναφορά γίνεται στη σχέση του παιδιού με τη μητέρα του στο ποίημα *ΠΩΣ ΗΘΕΛΑ*. Παραθέτουμε την πρώτη και την τελευταία στροφή :

*ΠΩΣ ΗΘΕΛΑ ΓΑΤΙ ΚΙ' ΕΓΩ
ΔΧ ΝΑΜΟΥΝ ΓΕΝΝΗΜΕΝΟ,
ΜΕ ΤΟ ΦΕΙΓΓΑΡΙ ΝΑ ΓΥΡΝΩ,
ΣΤΑ ΔΕΝΤΡΑ Ν' ΑΝΕΒΑΙΝΩ!
.....
ΜΑ ΞΕΧΑΣΑ... ΓΙΑ ΔΕΣ ΕΚΕΙ!...
ΑΝ ΕΙΜΟΥΝΑ ΓΑΤΑΚΙ,
ΘΑΜΟΥΝ ΤΗΣ ΜΑΝΝΑΣ ΜΟΥ ΠΑΙΔΙ;
ΓΙΑ ΣΚΕΨΟΥ ΑΦΤΟ ΛΙΓΑΚΙ!*

(σ. 485)

Ολόκληρο το ποίημα είναι ένα συνεχές παιχνίδι μεταξύ μιας πραγματικότητας και της ενδεχόμενης αναίρεσής της, μια θεωρητική «συναλλαγή» του ήρωα με τον εαυτό του. Η επιθυμία του να είναι κάτι άλλο, ένα *ΓΑΤΙ*, φαίνεται ταυτόσημη με την επιθυμία του να γλιτώσει από όλα τα “βάσανα” της παιδικής ζωής, αλλά προσκρούει τελικά σε μια υποθετική κατάσταση που θα καταργούσε τη σχέση με τη *ΜΑΝΝΑ* του. Ο ήρωας καταφεύγει έτσι σε μια αυτοαναίρεση, προκειμένου να τονίσει και να δείξει ότι αντιλαμβάνεται τη μοναδικότητα αυτής της σχέσης. Καλεί μάλιστα με άμεσο λόγο τον πραγματικό αναγνώστη να σκεφτεί το ενδεχόμενο που υποδεικνύουν τα κειμενικά σημεία και να νιώσει τα ίδια συναισθήματα με αυτόν.

Την έννοια της «συναλλαγής», μορφοποιημένη με την τεχνική του διαλόγου και συνοφασμένη άμεσα με το ρόλο του αναγνώστη, βλέπουμε και στο ποίημα *ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ ΚΑΙ ΠΟΥΛΑΚΙ*, όπου :

*ΜΙΑ ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ ΠΑΧΟΥΔΗ ΚΙ' ΕΝΑ ΛΙΓΝΟ ΠΟΥΛΑΚΙ
ΜΑΖΙ ΣΤΟΝ ΚΑΜΠΟ ΒΗΚΑΝΕ ΤΟ ΛΟΥΛΟΥΔΟΣΤΡΩΜΕΝΟ,
ΚΙ' ΕΙΠΕ Η ΜΙΚΡΟΥΤΣΙΚΗ ΚΥΡΑ
'ΠΩΣ ΕΤΣΙ ΤΟ ΠΟΥΔΙ ΓΥΜΝΟ ΘΑ ΤΡΕΜΕΙ ΤΟ ΚΛΗΜΕΝΟ,*

ΚΙ' ΑΣ ΛΑΜΠΕΙ Ο ΗΛΙΟΣ ΜΙΑ ΧΑΡΑ!'

*ΜΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΡΗ ΤΟ ΠΟΥΛΙ ΤΗΝ ΕΙΛΕ ΠΟΥ ΠΕΡΝΟΥΣΕ
ΚΑΙ ΜΕ ΦΩΝΗ ΠΟΝΕΤΙΚΙΑ ΝΑ ΚΕΛΑΪΔΑΕΙ ΑΡΧΙΖΕΙ
'ΔΕΝ ΕΧΕΙ, ΚΟΙΤΑΣΕ, ΦΤΕΡΑ!
ΚΑΙ ΘΑ ΠΑΓΩΝΕΙ Η ΔΥΣΤΥΧΗ, ΘΑΡΡΩ, ΘΑ ΤΟΥΡΤΟΥΡΙΖΕΙ,
ΚΙ' ΑΣ ΛΑΜΠΕΙ Ο ΗΛΙΟΣ ΜΙΑ ΧΑΡΑ!*'

(σ. 470)

Η ισοτιμία των δύο ηρώων, έτσι όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τα κειμενικά σημεία, μεταφέρεται και στην ισοτιμία των δύο όρων της επικοινωνίας, κειμένου-αναγνώστη.⁵² Η *ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ* η *ΠΑΧΟΥΛΗ* ανταλλάσσει σκέψεις με ένα *ΛΙΓΝΟ ΠΟΥΛΑΚΙ*, χωρίς κανένας από τους δύο να κυριαρχεί πάνω στον άλλο, αφού ο καθένας διατηρεί μέχρι το τέλος την αυτοτέλεια και τη γνώμη του. Κανόνας είναι το άτομο που λειτουργώντας ως πρόσωπο μπορεί να υιοθετήσει όποια στάση θέλει. Το ποιητικό *εγώ* αρκείται στο τρίτο πρόσωπο και στέκεται περιγραφικά απέναντι στην εμπειρία που ενσωματώνεται μέσα στο ποίημα. Δεν κρίνει και δεν παίρνει θέση για την ορθότητα της εμπειρίας και της ερμηνείας της, αφήνοντάς το στον αναγνώστη που εξ ορισμού έχει ενεργητικό ρόλο.⁵³ Και αυτό ακριβώς συναίρει την έννοια που δίνει ο ποιητής στον αναγνώστη του στα ποιήματα αυτά.

Στο ίδιο μοτίβο με το προηγούμενο στηρίζεται και το ποίημα *ΚΑΒΟΥΡΑΣ* (σ.475). Εδώ, ο άμεσος διάλογος μεταξύ της *ΓΑΡΟΥΦΑΛΙΑΣ* και του *ΚΑΒΟΥΡΑ* διατηρεί όλους τους τύπους της ευγένειας, χωρίς όμως να αποκρύπτει την πονηρή πρόθεση του κάβουρα που γίνεται αντιληπτή από την κοπέλα, όταν ο τελευταίος της

52. Η (ισότιμη) «συναλλαγή» των δύο ηρώων, που συμπορεύεται με την (ισότιμη) «συναλλαγή» κειμένου-αναγνώστη, βρίσκεται πιο κοντά στην ουσία της «συναλλακτικής» θεώρησης. (Βλ. Rosenblatt, «The Transactional Theory...», ό.π., σσ. 34-35).

53. Ένας τέτοιος ρόλος συνάπτεται άμεσα με την έννοια της «εκλεκτικής προσοχής», δηλαδή με τη δυνατότητα που έχει ο αναγνώστης να αποφασίσει ο ίδιος για τη στάση που θα κρατήσει κατά την αναγνωστική διαδικασία. (Βλ. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 17-18, 42-43, 46).

προτείνει “χείρα καλημέρας”. Η γνώση των χαρακτηριστικών του κάβουρα θα μπορούσε και να είναι σκοπός του ποιήματος. Φαίνεται, ωστόσο, ότι η προέκταση που δίνει ο Πάλλης σε μια τυχαία συνάντηση δύο έμβιων όντων, διαφορετικού μάλιστα είδους, εξυπηρετεί μάλλον τη δυνατότητα δραματοποίησής της από τον αναγνώστη του και όχι τη μετάδοση μηνυμάτων.

Τα ποιήματα που αναφέραμε παραπάνω μπορούν να ενταχθούν ως προς το περιεχόμενό τους και στα «Ποιήματα που αναφέρονται σε ζώα και σε πουλιά» και τα οποία αποτελούν την πλειοψηφία των ποιημάτων του Πάλλη. Στα ποιήματα αυτά αφθονούν οι τετράποδοι ήρωες, ιδιαίτερα τα σκυλιά στα οποία αναφέρονται εξ ολοκλήρου τέσσερα ποιήματα. Ο ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ έχει αναμφισβήτητα την πρωτοκαθεδρία ανάμεσα σ’ αυτά :

‘ΦΟΥΝΤΟΥΚΟ, ΩΣ ΠΟΤΕ ΔΑ ΘΑ ΤΡΩΣ

ΚΑΙ ΠΑΝΤΑ ΘΑ ΧΑΖΕΒΕΙΣ;

ΗΡΘΕ ΚΑΙ ΓΙΑ ΣΚΟΛΙΟ ΚΑΙΡΟΣ,

ΤΙ ΩΣ ΔΙΟ ΧΡΟΝΩΝ ΚΟΝΤΕΒΕΙΣ.’

ΚΙ’ ΑΦΤΟΣ, ΝΑ ΔΕΙΞΕΙ ΤΗ ΧΑΡΑ ΤΟΥ,

ΔΩΣ’ ΤΟΥ ΚΑΙ ΠΑΙΖΕΙ ΤΗΝ ΟΥΡΑ ΤΟΥ.

‘ΤΟ ΕΥΛΟ ΠΙΑΣΕ ΤΩΡΑ ΑΦΤΟ

ΚΑΙ ΣΑ ΣΤΡΑΤΙΩΤΗΣ ΣΤΑΘΟΥ.

ΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΘΝΟΣ ΑΠΑΙΤΩ

ΝΑ ΒΑΛΕΙΣ ΤΑ ΚΑΛΑ ΣΟΥ.’

ΚΙ’ ΑΦΤΟΣ ΣΤΥΛΙΑΡΙ ΣΑΝ ΞΑΝΟΗΓΕΙ,

ΤΟΝ ΒΛΕΠΕΙΣ ΚΙ’ ΟΠΟΥ ΦΥΓΕΙ ΦΥΓΕΙ.

(σ. 464)

Μέσα σε τέσσερις στροφές ο ήρωας απευθύνεται σε ευθύ λόγο στο Φουντούκο, σαν σε συμπαίκτη του, ζητώντας του να σκεφτεί το σχολείο, να διαβάσει, να παίξει πιάνο αλλά και να σταθεί σαν στρατιώτης. Σε όλες αυτές τις εντολές ο Φουντούκος αντιδρά αντίστοιχα με κούνημα της ουράς του, με χασμουρητό, με ουρλιαχτό και στο τέλος, όταν τα πράγματα δείχνουν να δυσκολεύουν, με...απόδραση! Η διασκεδαστική σχέση του παιδιού με το σκύλο, έτσι όπως δίνεται μέσα στο ποίημα, είναι παρόμοια, ομολογη με την ιδιαίτερη σχέση που ανα-

πτύσσουν τα παιδιά με τα τετράποδα αυτά και τη συμπάθεια που υπάρχει μεταξύ τους. Ο Πάλλης το γνωρίζει αυτό καλά, πιθανότατα από τα δικά του παιδιά, και το αξιοποιεί με πολύ χαριτωμένο τρόπο. Φτάνει ακόμη και στο σημείο να ειρωνευτεί, διακριτικά πάντως, την τυπική μορφή της φιλοπατρίας βάζοντας το Φουντούκο να λειτουργεί ως αντιήρωας.⁵⁴ Γι' αυτό και το ποίημα θα μπορούσε να ενταχθεί στα «Πολιτικά».

Χωρίς την τελευταία αυτή προέκταση, παρόμοιες εικόνες περιέχονται και σε ένα άλλο ποίημα με τον τίτλο *ΜΑΛΛΙΑΡΟΣ* (σσ. 477-78). Ο *ΜΑΛΛΙΑΡΟΣ* όμως έχει τον νου του μόνο στο παιχνίδι και δε σκοτίζεται με παιδικές υποχρεώσεις και εντολές, ενώ ολόκληρο το ποίημα εμπερικλείει αυτούσια μια συνηθισμένη παιδική εμπειρία, τη χαρούμενη επειρία του παιχνιδιού ενός παιδιού με τον τετράποδο φίλο του. Στα δύο τελευταία ποιήματα η ταύτιση του ποιητικού *εγώ* με το αναγνωστικό γίνεται αβίαστα, αν και για διαφορετικό λόγο την κάθε φορά στο *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟ*, για να εξασκήσει τον αναγνώστη του στο να γίνει κριτικός, μεταφέροντάς του με τον πιο οικείο και ανώδυνο τρόπο την κριτική στάση ενός ενηλίκου απέναντι σε κοινωνικά δεδομένα.⁵⁵ Στο *ΜΑΛΛΙΑΡΟ*, για να κάνει ακόμη πιο ζωντανή την εμπειρία ενός παιχνιδιού αλλά και πιο άμεση την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας.⁵⁶

Το παιχνίδι μεταξύ του παιδιού και του Φουντούκου μεταφέρει ο Πάλλης μεταξύ σκύλου και κουρούνας στο ομώνυμο ποίημα *ΣΚΥΛΟΣ ΚΑΙ ΚΟΥΡΟΥΝΑ*, απ' όπου παραθέτουμε την πρώτη και την τέταρτη στροφή :

*'ΘΕΛΩ ΝΑΝ ΤΟ ΧΑΨΩ, ΩΣΤΟΣΟ ΠΙΑ ΠΟΥ ΔΕ ΜΠΟΡΩ;
ΟΜΩΣ ΠΑΛΙ ΝΑΝ Τ' ΑΦΙΣΩ;
ΟΧ ΤΟ ΔΕΝΤΡΟ ΘΑΡΘΕΙ ΕΚΕΙΝΗ ΩΣ ΝΑ ΠΕΙΣ ΝΕΡΟ
ΜΟΛΙΣ ΤΗΝ ΟΥΡΑ ΓΥΡΙΣΩ.'*

.....

54. Σακελλαρίου, Χάρης. *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια: Από την Αρχαιότητα ως τις Μέρες μας*. Αθήνα: Δανάς, ³1996, σ. 101.

55. Rosenblatt, ό.π., σ. 147.

56. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σ. 38.

*ΕΤΣΙ, ΜΟΛΙΣ ΦΕΒΓΕΙ Ο ΣΚΥΛΟΣ, ΚΑΤΟΥ ΑΦΤΗ ΠΕΤΑ
ΜΕ ΜΕΓΑΛΟ ΚΑΡΔΙΟΧΤΥΠΗ,
ΚΑΙ ΠΗΔΩΝΤΑΣ ΚΟΥΤΣΑ ΚΟΥΤΣΑ ΤΟ ΨΩΜΙ ΖΗΤΑ...
ΤΙ ΠΑΡΑΞΕΝΟ ΝΑ ΛΕΙΠΕΙ!*

(σ. 465)

Το ποίημα αυτό ενσωματώνει τη γνωστή εικόνα του σκύλου που σκάβει, για να θάψει το περίσσευμα της τροφής του. Ο ποιητής τονίζει την πονηριά του συμπαθούς τετράποδου αλλά και την αφέλεια της κουρούνας. Δε σκοπεύει ωστόσο να στιγματίσει την έλλειψη εξυπνάδας του πτηνού και συνεκδοχικά να “πονηρέψει” τους αναγνώστες του. Αυτοί έτσι κι αλλιώς δε δίνουν τέτοιες προεκτάσεις σε μια πολύ διασκεδαστική εικόνα σιωπηρής συναλλαγής δύο έμβιων όντων, αν και είναι μάλλον ευκολονόητο τίνος το μέρος παίρνουν. Μέσα από μια πολύ ζωντανή περιγραφή τους αφήνει ελεύθερους να διαλέξουν, παρά το επιμύθιο στο οποίο καταλήγει:

*ΑΣΚΗΜΑ ΝΑΙ ΕΓΩ ΔΕ ΘΕΛΩ ΛΟΓΙΑ ΝΑ ΜΙΑΩ,
ΜΑ ΚΟΝΤΑ ΔΑ Ο ΚΟΣΜΟΣ ΣΤΑ ΑΛΛΑ
ΞΕΡΕΙ ΠΟΥ Η ΚΟΥΡΟΥΝΑ ΛΙΓΟ ΤΟΧΕΙ ΤΟ ΜΙΑΛΟ,
ΜΥΡΟΥΔΙΑ ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΣΤΑΛΑ.*

(σ. 465)

Δε συμβαίνει όμως το ίδιο σε ένα άλλο ποίημα με τίτλο *ΣΚΥΛΟΣ* :

*Ο ΜΑΒΡΟΣ ΣΚΥΛΟΣ ΠΟΥΧΩ ΓΩ
ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΡΩΤΟ ΓΕΝΟΣ·
ΕΧΕΙ ΑΚΟΦΤΗ, ΤΟ ΟΜΟΛΟΓΩ,
ΚΟΥΛΟΥΡΙΑΣΜΕΝΗ ΟΥΡΑ
ΚΙ' ΟΛΟΡΘΑ ΑΦΤΙΑ Ο ΚΑΗΜΕΝΟΣ
ΣΑ ΣΟΥΓΛΕΣ ΜΥΤΕΡΑ.*

(σ. 471)

Μέσα στις επόμενες οκτώ στροφές ο ποιητής εκθέτει αναλυτικά και πολύ παραστατικά το γεγονός της γνωριμίας του με το σκύλο, για να καταλήξει στη δέκατη :

ΠΩΣ ΕΚΑΝΑ ΤΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ

ΝΑΙ Σ' ΤΟΙΠΑ ΜΕ ΤΟ ΣΚΥΛΟ.

—ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΥΣΙΑ ΑΦΤΟ ΚΑΜΙΑ.

—ΚΑΜΙΑ; ΜΕ ΣΥΓΧΩΡΕΙΣ!

ΤΙ, ΒΡΗΚΑ ΓΩ 'ΝΑ ΦΙΛΟ

ΚΑΙ ΛΙΓΟ ΤΟ ΘΑΡΡΕΙΣ;

(σ. 473)

Το ύφος του ποιήματος διαφέρει από αυτό των υπόλοιπων που έχουν παρόμοιο θέμα, ενώ και πάλι προβάλλονται οι αρετές του σκύλου και η ιδιαίτερη σχέση του με τον άνθρωπο. Αν και η εμπειρία μιας τέτοιας γνωριμίας δεν μπορεί να θεωρηθεί συνηθισμένη, ενσωματώνεται με τέτοιο τρόπο μέσα στο ποίημα, στα μέτρα του μικρού αναγνώστη, ώστε να δείχνει πολύ οικεία. Και εδώ φαίνεται η ικανότητα του Πάλλη. Ένα τέτοιο θέμα θα μπορούσε να το εκμεταλλευτεί στο έπακρο, προκειμένου να ηθικολογήσει ή να τονίσει στοιχεία μιας κόσμιας συμπεριφοράς που επιτάσσει την προστασία και περίθαλψη των ζώων και στηλιτεύει την εγκατάλειψη και την κακοποίησή τους. Δεν το κάνει όμως, αφού απώτερος στόχος του φαίνεται να είναι η πρόκληση συναισθημάτων συμπάθειας του αναγνώστη του αλλά και η εξερεύνησή τους. Σ' αυτό συμβάλλει και το τελευταίο εύρημα του διαλόγου με κάποιον που δε θεωρεί τη γνωριμία αυτή σημαντική, για να καταλήξει στον τονισμό της αξίας της φιλίας, χωρίς άλλα επιμύθια και ηχηρές εκφράσεις.⁵⁷

Ο Πάλλης έχει την ικανότητα να προσγειώνει πάντα τον αναγνώστη του, όταν χρειάζεται, αποδυναμώνοντας την πραγματικότητα που περιγράφει. Έτσι, αμόμη και τον υπερήφανο κόκορα στο *ΚΙΪΚΙΡΙΚΟΥ ΚΙΚΙΡΙ*, αφού πρώτα τον αφήνει να αυτοεπαινείται με έπαρση και να κομπάζει για τις ικανότητές του, στο τέλος τον θέλει φοβητσιάρη :

.....

57. Σε τέτοιες περιπτώσεις το «ποιήμα» λειτουργεί ως (λογοτεχνικό) γεγονός που συμβαίνει σε ορισμένο χρόνο και το οποίο βιώνουμε όχι μόνο όταν αντιδρούμε αναγνωστικά αλλά και μετά την ανάγνωση, αφού οι αξίες που προβάλλει έχουν μια διαχρονικότητα. (Βλ. Rosenblatt, ό.π., σ. 12).

ΚΪΚΪΡΙΚΟΥ ΚΙΚΪΡΙ!

*ΚΙ' ΟΤΑΝ ΠΡΟΣΤΑΞΩ ΚΙ' ΟΡΝΙΘΑ ΔΙΚΗ ΜΟΥ ΔΕ ΓΡΙΚΑ,
ΝΑΝ ΤΗ ΜΑΖΕΨΩ ΜΙΑ ΜΟΥ ΣΩΝΕΙ
ΦΩΝΗ, ΝΑΙ ΜΙΑ ΜΟΥ ΣΟΒΑΡΗ.
Τ'Ο ΝΥΧΙ ΑΝ ΠΕΙΣ, ΣΕ ΘΗΛΥΚΑ
ΠΟΤΕΣ ΛΕΒΕΝΤΗΣ ΠΕΤΕΙΝΟΣ ΠΟΤΕΣ ΔΕΝ ΤΟ ΣΗΚΩΝΕΙ.
ΚΪΚΪΡΙΚΟΥ! ΔΕΝ ΑΚΟΥΣ; ΜΑ ΤΟΤΕΣ...ΚΙΚΪΡΙ!*

ΚΪΚΪΡΙΚΟΥ ΚΙΚΪΡΙ!

*ΜΑ ΣΟΥΤΙ ΑΚΟΥΤΕ ΚΑΤΙ ΕΚΕΙ ΘΡΟ ΘΡΟ ΣΤΗ ΣΚΟΤΙΔΙΑ;
ΔΙΟ ΜΑΤΙΑ ΒΛΕΠΕΤΕ ΕΚΕΙΠΕΡΑ,
ΠΟΥ ΚΑΡΒΟΥΝΑ ΜΕ ΦΛΟΓΕΡΗ
ΦΩΤΙΑ ΔΕΣ ΣΑ ΝΑ ΚΑΙΝ... ΚΑΡΔΙΑ,
ΚΑΡΔΙΑ, ΟΡΝΙΘΟΥΛΕΣ, ΚΑΙ ΣΩΠΗ ΩΣ ΝΑ ΧΑΡΑΞΕΙ Η ΜΕΡΑ.
ΚΪΚΪΡΙΚΟΥ ΕΓΩ ΟΧΙ ΠΙΑ, ΕΓΩ ΟΧΙ ΚΙΚΪΡΙ.*

(σσ. 491-92)

Οι εικόνες που περιγράφει ο Πάλλης είναι τόσο ζωντανές και χαριτωμένες, ώστε η εμφανής αναδίπλωση του ατρόμητου κόκορα περισσότερο διασκεδάζει παρά ξενίζει τον αναγνώστη του. Κάποια αμηχανία αφήνει μόνο η σεξιστικών προεκτάσεων αναφορά της επιβολής του *ΛΕΒΕΝΤΗ* στα *ΘΗΛΥΚΑ*, η οποία όμως ατονεί με τη βοήθεια των ηχομιμητικών λέξεων και του θεατρικού σκηνικού.

Αν όμως αυτός είναι *ΚΛΩΣΣΑΣ ΓΙΟΣ* σε τέσσερις στροφές τουλάχιστον, μια άλλη κλώσσα είναι μια απλή μάνα που σε δεδομένη στιγμή πέφτει σε τέτοια γκάφα, *ΚΛΩΣΣΑΣ ΛΑΘΟΣ*, ώστε αποκαλύπτεται μπροστά στα ίδια τα παιδιά της. Ο υπερπροστατευτισμός της είναι τόσοσ, ώστε θεωρεί τα παιδιά της ορνίθια που δεν ξέρουν μπάνιο και φοβάται για τη ζωή τους. Όμως:

*ΕΪΤΑΝ ΛΦΤΑ ΜΕΡΩΝ ΕΝΝΙΑ·
ΣΑΝ ΠΟΥΤΑΝ ΔΕΚΑ ΤΟ ΜΕΓΛΛΟ,
"ΠΙΑΠΙΑ" ΛΕΕΙ 'ΕΙΜΑΣΤΕ, ΚΥΡΑ.
ΟΡΝΙΘΙΑ; ΚΑΘΕ ΑΛΛΟΙ!"*

(σ. 462)

Ο οικογενειακός δεσμός που προβάλλεται μέσα στο ποίημα αυτό, μορφοποιημένος στην υπερπροστατευτική διάθεση της μητέρας αλλά και στη χιουμοριστική διάθεση-αντίδραση των ΠΑΠΠΩΝ, σηματοδοτεί μια οικογενειακή ατμόσφαιρα που δεν εντοπίζεται πολύ συχνά στην ποίηση του Πάλλη. Με μια τέτοια ενδοοικογενειακή διευθέτηση ο ποιητής τονίζει τη δυνατότητα του αναγνώστη του να ανακαλύψει ομόλογες, διασκεδαστικές εμπειρίες στη δική του πραγματική ζωή και να νιώσει χαρά και από την πραγματική και από την αναγνωστική εμπειρία.⁵⁸

Αν όμως στο παραπάνω ποίημα η σχέση μητέρας-παιδιού θα μπορούσε να διακυβευτεί από ένα λάθος – ή ακόμη και να ατονήσει μέσα στην προσδοκία μιας ρητορικής σχεδόν ερώτησης-υπόθεσης για την αναίρεση αυτής της σχέσης, όπως στο ποίημα ΠΩΣ ΗΘΕΛΑ που αναφέραμε πριν – στα ΤΡΙΖΟΝΙΑ είναι δεδομένη. Ο ποιητής μάλιστα, εκτός από την άμεση αναφορά της μητέρας, σκιαγραφεί τη ζωντάνια και την ευτυχία των μικρών τριζονιών μέσα στα πλαίσια γλυκών οικογενειακών στιγμών :

*ΣΕ ΜΙΑ ΞΕΡΑΓΚΑΘΙΑ ΚΕΙ ΠΕΡΑ
ΣΑΝ ΛΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΛΗ ΜΗΤΕΡΑ
ΑΝΑΘΡΕΦΕ Η ΤΡΙΖΟΝΑΙΝΑ ΤΑ ΔΕΚΑ ΤΗΣ Τ' ΑΓΟΡΙΑ.
ΤΙ ΝΟΣΤΙΜΑ ΠΑΛΙΚΑΡΑΚΙΑ!
ΜΕ ΜΑΒΡΑ ΓΙΑΛΙΣΤΑ ΣΚΟΥΦΑΚΙΑ
ΚΑΙ ΣΤΟ ΚΟΡΜΙ ΜΕ ΚΑΝΕΛΙΑ ΒΡΑΚΙΑ ΚΑΙ ΠΑΝΩΦΟΡΙΑ.*

(σ. 474)

Την “ποιμενική” αίσθηση του ποιήματος και τη χαρά που κυριαρχεί δεν καταστρέφουν ούτε και οι οδηγίες της μάνας που με τη μορφή εντολών απαιτούν την προσοχή των μικρών. Η διδακτική πρόθεση όμως που ενυπάρχει στα λόγια της ΚΑΛΟΤΥΧΗΣ μάνας θα πρέπει να θεωρηθεί μέσα στα πλαίσια της οικογενειακής ζω-

58. Είναι αυτή η “ομολογία” πραγματικής και αναγνωστικής εμπειρίας που εξασφαλίζει τελικά την πληρότητα της λογοτεχνικής εμπειρίας για τον αναγνώστη. (Βλ. Rosenblatt, ό.π., σ. 276).

ής και των κανόνων της που θέτουν οι γονείς και όχι αυτόνομα, ως κανόνας κόσμιας συμπεριφοράς που πρέπει να υιοθετήσουν *TRIZONIA* και αναγνώστες. Εξάλλου, το γενικότερο ύφος του ποιήματος, η αυθεντική μητρική παρουσία και η υπάκουη στάση των μικρών δε στοιχειοθετούν αντιπαράθεση ή αντιπαλότητα αλλά μια ήρεμη, συνηθισμένη εδοοικογενειακή συναλλαγή.

Σε πολλά ποιήματα αυτής της κατηγορίας, χωρίς να διαφοροποιείται εμφανώς η εικόνα του αναγνώστη τους, εντοπίζονται και αλληγορικά στοιχεία τα οποία εξ ορισμού αρνούνται την κειμενική “υποταγή” και κάνουν πιο σύνθετη την έννοι του αναγνώστη και πιο απαιτητικό τον αναγνωστικό ρόλο. Το *ΤΡΑΓΙ* είναι ένα καλό παράδειγμα:

*‘ΚΟΙΤΑ ΤΟ, ΦΙΛΕ ΓΙΑΝΗ, ΚΟΙΤΑ ΤΟ ΤΡΑΓΙ
ΣΕ ΕΚΕΙΝΟ ΑΠΑΝΟΥ Τ’ ΑΨΗΛΟ ΣΤΕΝΟ ΛΙΘΑΡΙ.
ΘΑΡΡΕΙΣ ΜΗΤΕ ΕΝΑ ΕΚΕΙ ΠΩΣ ΔΕ ΧΩΡΑΕΙ ΠΟΔΑΡΙ,
ΜΑ Ο ΤΡΑΓΟΣ ΣΤΕΚΕΙ ΑΠΑΝΟΥ ΔΙΧΩΣ ΣΥΛΛΟΓΗ.*

*ΜΑΣ ΒΕΒΑΙΩΝΕΙ ΩΣΤΟΣΟ ΕΝΑΣ ΣΟΦΟΣ ΒΛΟΥΣ
ΤΟ ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙ.
ΟΜΩΣ ΜΠΟΡΕΙΣ ΕΣΥ– ΓΙΑ ΠΕΣ ΜΟΥ ΤΩΡΑ, ΓΙΑΝΗ–
ΣΕ ΕΤΣΙ ΣΤΕΝΟ ΛΙΘΑΡΙ ΟΛΟΡΘΟΣ ΝΑ ΣΤΑΘΕΙΣ;’*

*ΕΪΤΑΝ ΤΟ ΡΩΤΗΜΑ ΜΟΥ ΚΛΙΩΣ ΞΑΦΝΙΚΟ,
ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΙΕΤΑΙ Ο ΓΙΑΝΗΣ ΞΩΝΤΑΣ ΤΟ ΚΕΦΑΛΙ.
ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΟΜΩΣ ΕΪΠΕ ‘ΜΗΤΕ ΕΓΩ ΜΗΤ’ ΑΛΛΟΙ
ΜΑΖΙ ΜΟΥ ΔΕΚΑ ΔΕ ΜΠΟΡΟΥΝ, ΑΦΕΝΤΙΚΟ.’*

(σ. 475)

Παρά την πραγματική ποιμενική αίσθηση που αποπνέουν οι δύο πρώτες στροφές και παρά την αμεσότητα του διαλογικού ύφους του ποιήματος, η κειμενική ακολουθία δε συνιστά χρονική ή τοπική “εξερεύνηση” αλλά πρόσκληση του ποιητή προς τον αναγνώστη για σύνθετους συλλογισμούς.⁵⁹ Η επίκληση μάλιστα

59. Σε μια τέτοια περίπτωση ο αναγνώστης πρέπει να ρυθμίσει τη δραστηριότητά του σύμφωνα με τη “σημαντική” του ποιήματος (βλ. Riffaterre. *Semiotics...*, ό.π., σ. 165).

της ρήσης ενός *COΦΟΥ*, ρήση την οποία ωστόσο θα μπορούσε να διατυπώσει οποιοσδήποτε *ΒΑΘΥΣ* άνθρωπος, “βαραίνει” αναπόφευκτα ολόκληρο το ποίημα και “θολώνει” την πρόθεση του ποιητή. Η συνύπαρξή του μάλιστα στην ίδια σελίδα με τον *ΚΑΒΟΥΡΑ*, ένα ποίημα που σε μια δεύτερη ανάγνωση δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί “ανάλαφρο”, συνηγορεί στην άποψη αυτή. Ο Πάλλης δε φανταζόταν μάλλον πού ακριβώς θα μπορούσε να τον οδηγήσει το συγκεκριμένο ποίημα, ενώ πιθανότατα σε μια επανέκδοση των ποιημάτων του το *ΤΡΑΓΙ* θα είχε την τύχη που είχαν άλλα ποιήματα παρόμοιου ύφους.⁶⁰ Ακόμη και το ξάφνιασμα του *ΓΙΑΝΗ* καθώς και η αυθόρμητη απάντησή του δεν απαλύνουν την τελική αναγνωστική εντύπωση. Ο *ΓΙΑΝΗΣ*, πρόσωπο αναγκαίο για τη “ζωή” του ποιήματος, από alter ego του ποιητή και του δημιουργήματός του γίνεται το *εγώ* του αναγνώστη, κάνοντας συνθετότερη την έννοιά του και συνεκδοχικά το ρόλο του.

Ποιήματα όπως τα *ΧΗΝΟΠΟΥΔΑ* (σ. 493) και τα *ΑΡΝΑΚΙΑ* (σ. 476) εξαντλούνται σε περιγραφές, διατηρώντας μέχρι το τέλος αμιγή την αίσθηση των φυσικών εικόνων που ενσωματώνουν, χωρίς άλλες θεματικές προεκτάσεις ή διαφοροποιήσεις στην έννοια του αναγνώστη τους. Στα ίδια ποιήματα η χρησιμοποίηση του θέματος της φύσης δεν αξιοποιείται για τη μετάδοση μηνυμάτων, αλλά είναι αυτοσκοπός.

Στα κατεξοχήν «Πραγματογνωστικά» εντάσσουμε τα ποιήματα *ΤΕΣΣΕΡΑ ΑΔΕΡΦΙΑ* και *ΜΥΛΟΣ*. Στο πρώτο, με πραγματική μουσική διάθεση, ο ποιητής περιγράφει την εναλλαγή των εποχών, παρομοιάζοντάς την με αέναο χορό. Είναι χαρακτηριστικό ότι η επανάληψη του πρώτου στίχου ως αρχή του τρίτου προδιαθέτει μουσικά, ενώ ο δεύτερος στίχος κάθε στροφής δίνει το ρυθμό του χορού με μια φράση που προσδίδει ζωντάνια και ιδιαίτερο ύφος στο σύνολο των στίχων που απαρτίζουν τη στροφή αλλά και σε ολόκληρο το ποίημα:

ΤΕΣΣΕΡΑ

60. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα ποιήματα *Σφήγκα* (σσ. 39-40) και *Μυίγα* (σσ. 47-48), της έκδοσης *Ταμπουράς και Κόπανος* (1907), τα οποία δεν περιέχονται στα *ΚΟΥΦΙΑ ΚΑΡΥΔΙΑ* (1915).

(ΓΥΡΙΖΕ ΓΟΡΓΙΛ)
ΤΕΣΣΕΡΑ ΛΑΕΡΦΙΑ ΤΟ ΧΟΡΟ ΟΞΩ ΣΤΟΥΣ ΚΑΜΠΟΥΣ ΣΕΡΝΟΥΝ
ΠΙΑΣΜΕΝΑ ΧΕΡΙ ΧΕΡΙ,
ΤΟΥ ΓΕΡΟΧΡΟΝΟΥ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ
ΠΟΥΝΑΙ Τ' ΑΓΟΡΙΑ ΟΜΟΡΦΟΝΙΟΙ ΚΙ' Η ΚΟΡΗ ΔΙΧΩΣ ΤΕΡΙ.

.....
(σσ. 459-60)

Την πραγματική εναλλαγή των εποχών συνιστά η χρονική διαδοχή των εικόνων του ίδιου του ποιήματος μέσα από τα κειμενικά σημεία. Ο αναγνώστης έτσι το αντιλαμβάνεται ως “γεγονός στο χρόνο” και μεταφέρει τις πραγματικές καθημερινές του παρατηρήσεις στις ομολογες του ποιήματος, για να τις αισθανθεί αρχικά και να τις συνειδητοποιήσει στη συνέχεια.⁶¹

Την ίδια κίνηση βλέπουμε και στο δεύτερο ποίημα:

ΣΤΟ ΞΕΦΑΝΤΟ, ΤΗΡΑΤΕ ΕΚΕΙ,
ΨΗΛΑ ΨΗΛΑ ΣΤΗ ΡΑΧΗ
Ο ΜΥΛΟΣ ΚΙ' ΟΛΗ ΚΑΤΟΙΚΕΙ
ΤΟΥ ΜΥΛΟΥ Η ΦΑΜΕΛΙΑ,
ΕΝΝΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΤΑΧΕΙ
ΒΑΛΜΕΝΑ ΣΤΗ ΔΟΥΛΙΑ.

ΑΣΠΡΟΝΤΥΜΕΝΑ ΜΕ ΛΙΝΟ
ΣΑΝ ΤΑ ΓΥΡΝΑΕΙ Τ' ΑΓΕΡΙ,
ΠΙΟ ΠΡΩΤΟ ΠΡΩΤΟ ΠΙΟ ΣΤΕΡΝΟ
ΝΑ ΠΙΛΑΛΑΕΙ ΠΑΙΔΙ,
ΚΑΝΕΙΣ ΝΑ ΠΕΙ ΔΕΝ ΞΕΡΕΙ,
ΣΑΝ ΤΡΕΧΟΥΝ ΑΝ ΤΑ ΔΕΙ.

.....
(σ. 461)

61. Μία τέτοια συνειδητοποίηση προϋποθέτει την «αισθητική» ανταπόκριση του αναγνώστη στις βαθύτερες “ουσίες” του ποιήματος. (Βλ. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 86, 107).

Η εικόνα του μύλου που αλέθει είναι πολύ παραστατική και δίνει αναπόφευκτα προεκτάσεις στην απλή καθημερινή λειτουργία του. Ο ποιητής απευθύνεται σε παιδιά-αναγνώστες και παρομοιάζει τις αντένες του μύλου με παιδιά που δουλεύουν, κυνηγώντας το ένα το άλλο και παίζοντας. Η εργασία γίνεται χαρά, ενώ το αποτέλεσμα της καταξιώνεται και κοινωνικά :

.....
*ΓΙΑΤΙ Η ΜΑΡΟΥΛΑ Η ΖΗΛΕΦΤΗ
ΖΥΜΩΝΕΙ, ΠΛΑΘΕΙ, ΨΗΝΕΙ
ΤΟΥ ΛΙΟΚΑΜΕΝΟΥ ΔΟΥΛΕΦΤΗ
ΤΟ ΜΕΛΑΝΟ ΨΩΜΙ,
ΚΑΛΟ ΨΩΜΙ ΠΟΥ ΔΙΝΕΙ
Ο ΚΟΠΟΣ ΜΕ ΤΙΜΗ.*

(σ. 462)

Συνεκτιμώντας το γενικότερο ύφος του ποιήματος και τις επιμέρους εικόνες θα λέγαμε ότι ο Πάλλης με το ποίημα αυτό διευρύνει το θέμα του ανεμόμυλου και της λειτουργίας του θέλοντας να δώσει μια ολοκληρωμένη εμπειρία στον αναγνώστη του, που πολύ πιθανόν δεν έχει. Δεν συναντά κανείς κάθε μέρα ανεμόμυλους, ιδιαίτερα σε αστικό περιβάλλον. Προς την κατεύθυνση αυτή πρέπει να θεωρήσουμε και τις κοινωνικές προεκτάσεις του θέματος, έτσι όπως αυτές μορφοποιούνται στην τελευταία στροφή του ποιήματος. Σύμφωνα με αυτές η λειτουργία του ανεμόμυλου έρχεται να συμπληρώσει την κοινωνική συνοχή, δίνοντας τη χαρά της δημιουργίας στη ΜΑΡΟΥΛΑ και την ικανοποίηση της ανταμοιβής στο ΔΟΥΛΕΦΤΗ, αλλά τίποτα περισσότερο.⁶²

62. Ενδιαφέρουσα είναι η άποψη που διατυπώνει για το ποίημα αυτό η Ιωάννα Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, σύμφωνα με την οποία το ποίημα αυτό θίγει το κοινωνικό πρόβλημα της παιδικής εργασίας. [Βλ. Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ιωάννα. *Τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (1900-1920). Ποίηση: Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σ. 174]. Πιστεύουμε, ωστόσο, ότι το γενικότερο ύφος του ποιήματος αλλά και η λειτουργία της πολύ επιτυχημένης μεταφοράς δε δικαιολογούν επαρκώς μια τέτοια θεώρηση. Εξάλλου, ο Πάλλης δε διστάζει “να πει τα πράγματα με το όνομά τους” και δε χρειάζεται έμμεσους τρόπους, για να θίξει κοινωνικά θέματα.

Ο Πάλλης στρατολογεί κάποιες φορές την ποιητική του σύνθεση στην υπηρεσία ενός συγκεκριμένου σκοπού, που δεν είναι άλλος από την έκθεση των πιστεύω και των απόψεών του. Αυτό το βλέπουμε ιδιαίτερα στα ποιήματα εκείνα που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «Πολιτικά» και τα οποία εντάσσουμε στα «Διάφορα». Αναφερθήκαμε ήδη στο *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟ*, αλλά το *ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ* θα μπορούσε να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Παραθέτουμε τις δύο τελευταίες στροφές :

.....
*ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΣΚΟΛΙΑ,
ΜΥΤΟΦΩΝΗ ΛΙΓΡΙΚΩ ΛΑΛΙΑ
'ΨΙΑΗΝ ΚΙ' ΟΞΕΙΑΝ ΑΠΑΓΤΕΙ.'
ΚΙ' ΕΜΕΝΑ ΘΕΣ ΝΑ ΜΟΥ ΦΑΝΕΙ
ΠΩΣ ΚΑΠΠΑ ΦΩΝΑΖΕ ΦΩΝΗ
'ΒΡΕ ΤΡΑΒΑ ΤΟΥ Τ' ΛΦΤΗ! ΒΡΕ ΤΡΑΒΑ ΤΟΥ Τ' ΛΦΤΗ!'
ΚΙ' ΩΣ ΠΟΥ ΝΑ ΠΕΙΣ ΚΟΥΚΟΥΤΣΙ
ΜΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΦΤΩ ΓΩ ΠΑΠΟΥΤΣΙ.*

*ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΒΟΥΛΗ,
ΡΗΤΟΡΟΥ ΑΚΟΥΩ ΦΩΝΗ ΣΑΧΑΗ
'ΤΙΜΗ! ΣΥΝΕΙΔΗΣΙΣ!! ΠΑΤΡΙΣ!!!'
ΚΙ' ΕΜΕΝΑ ΘΕΣ ΝΑ ΜΟΥ ΦΑΝΕΙ
ΠΩΣ ΚΑΠΠΑ ΦΩΝΑΖΕ ΦΩΝΗ
'ΒΡΕ ΜΟΥΝΤΖΕΣ ΔΩΣ' ΤΟΥ ΤΡΕΙΣ! ΒΡΕ ΜΟΥΝΤΖΕΣ ΔΩΣ' ΤΟΥ ΤΡΕΙΣ!'
ΚΙ' ΩΣ ΠΟΥ ΝΑ ΠΕΙΣ ΚΟΥΚΟΥΤΣΙ
ΜΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΦΤΩ ΓΩ ΠΑΠΟΥΤΣΙ.*

(σσ. 469-70)

Λόγω του περιεχομένου αλλά και του ύφους του ποιήματος η ταύτιση του ποιητικού εγώ με αυτό του ήρωά του θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη. Ύστερα από μια διαδρομή που περιλαμβάνει *ΤΟ ΧΩΡΙΟ, ΤΗΝ ΑΒΑΗ, ΤΟ ΝΕΡΟ, ΤΟΥ ΜΥΛΟΝΑ, ΤΗΝ ΑΚΡΟ-ΓΙΑΛΙΑ*, ο αναγνώστης φτάνει στα *ΣΚΟΛΙΑ*, για να καταλήξει στη *ΒΟΥΛΗ*. Η κριτική

στάση του ποιητή-ήρωα απέναντι σε όλες τις καθημερινές στιγμές που ενσωματώνει μέσα στο ποίημα, η οποία στον “πολιτικό” *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟ* δεν εκφράζεται τόσο άμεσα, εδώ φορτίζει αναπόφευκτα το ποιητικό κείμενο, γι’ αυτό και αντισταθμίζεται με την ίδια κάθε φορά επωδό, τους δύο τελευταίους στίχους της κάθε στροφής.

Ο Πάλλης απευθύνεται πάντα στον ίδιο αναγνώστη αλλά πιο απαιτητικά, δημιουργώντας του την αίσθηση ότι κάτι ασυνήθιστο συμβαίνει και ότι χρειάζεται να αναδιοργανώσει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει το ποίημα.⁶³ Στοχεύει έτσι στην εγρήγορσή του αλλά δε φαίνεται να τον καλεί σε αγώνα, γνωρίζοντας προφανώς ότι η εμπειρία που ενσωματώνει στο ποίημα αυτό είναι πέρα από τις αναγνωστικές δυνατότητες του παιδιού-αποδέκτη του. Αρκείται στο να εξασκεί την κριτική του ικανότητα και διάθεση, ζητώντας του να συνειδητοποιήσει την καθημερινότητα της εποχής του και να “αντιδράσει” έστω και με *ΜΟΥΝΤΖΕΚ ΤΡΕΙΣ*. Η ιδεολογία του Πάλλη που θέλει ενεργούς και ανήσυχους πολίτες, σε τέτοια ποιήματα βρίσκει αναντίρρητα το όχημά της και στο πρόσωπο των αναγνωστών τους εν δυνάμει ήρωές της. Είναι πάντως εντυπωσιακό το γεγονός ότι ο Πάλλης καταφέρνει να προσαρμόσει, στο βαθμό που το καταφέρνει τελικά, τη “δημοτικιστική” του ορμή και την αδιάλλακτη αγωνιστική του διάθεση στις αναγνωστικές απαιτήσεις ενός ποιήματος για παιδιά, με ειλικρινή όμως διάθεση. Αυτό δείχνει και η υπότιτλη ένδειξη *ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ ΤΟΥ ΝΤΕΛΗΓΙΑΝΗ*, ικανή από μόνη της να χαρακτηρίσει το ποίημα αυτό πολιτικό, που προσδιορίζει χρονικά και ειδολογικά τη στάση του, αφού είναι γνωστή η αντίθεσή του στην πολιτική του Δεληγιάννη.⁶⁴

63. Rosenblatt, ό.π., σσ. 42-43, 46.

64. Ο Πάλλης δήλωνε ευθαρσώς αντίθετος στην πολιτική του Δεληγιάννη, θεωρώντας ότι είχε προκαλέσει πολλές συμφορές στον τόπο. Ενδεικτικό της στάσης του ήταν το γεγονός ότι απόκτησε την αγγλική υπηκοότητα, όταν έμαθε πως «ύστερ’ απ’ τον πόλεμο είχε ακόμα οπαδούς ο Δεληγιάννης στην Ελλάδα». Βλ. την «Αυτοβιογραφία» του στο π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απριλ. 1835): 408.

Εκτός από το παραπάνω ποίημα και κάποια άλλα από τα «Διάφορα» σχολιάζουν με τον τρόπο τους ειδικότερα κοινωνικά δεδομένα. Η *ΚΑΛΗ ΚΑΡΔΙΑ*, για παράδειγμα, τονίζει τη σημασία της καλής διάθεσης για την οικογενειακή και κοινωνική ευτυχία, το *ΜΗ ΜΕ ΛΥΠΑΣΑΙ* την αξία της ατομικής ελευθερίας, ενώ το *ΓΙΑ ΠΕΣ ΜΟΥ* μας πληροφορεί ότι στη ζωή δεν είναι όλα *ΜΕΛΙ ΓΑΛΛΑ*. Παραθέτουμε την τελευταία στροφή από αυτά :

.....
*ΤΙΣ ΑΡΧΟΝΤΙΕΣ ΔΕΝ ΤΙΣ ΨΗΦΩ,
ΜΟΝ ΝΑΧΟΥΜΕ ΚΑΛΗ ΚΑΡΔΙΑ
ΑΦΤΟ' ΝΑΙ ΒΙΟΣ ΑΛΗΘΙΝΟ
ΚΙ' ΑΣ ΤΟ ΧΑΡΟΥΜΕ, ΟΡΕΣ ΠΑΙΔΙΑ.*

(σ. 490)

.....
*ΚΑΤΟΥ ΣΤΟ ΔΡΟΜΟ ΜΙΑΝ ΑΒΓΗ
ΒΛΕΠΩ ΜΕΡΜΗΓΚΙΑ ΚΙ' ΕΤΡΕΧΑΝ ΝΑ ΜΠΟΥΝΕ ΜΕΣ ΣΤΗ ΓΗ,
ΚΑΙ ΚΡΑΖΩ 'ΤΑ ΚΑΗΜΕΝΑ!'
'ΚΑΛΕ ΤΙ ΜΕ ΛΥΠΑΣΑΙ ΕΜΕΝΑ;'
ΕΙΠΕ ΕΝΑΣ ΜΕΡΜΗΓΚΑΣ ΣΟΦΟΣ.
'ΜΕ ΜΟΝΗ ΕΓΩ ΤΗ ΜΥΡΟΥΔΙΑ
ΚΑΙ ΜΕΣ ΣΤΗΣ ΤΡΥΠΑΣ ΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ
ΠΙΟ ΛΕΦΤΕΡΑ ΓΥΡΙΖΩ ΠΑΡΑ ΕΣΥ ΣΤΟ ΦΩΣ.'*

(σ. 489)

.....
*ΠΕΣ, ΜΕΛΙΣΣΑ ΜΟΥ, ΝΑ ΜΟΥ ΖΗΣΕΙΣ,
ΚΑΙ ΤΙΠΟΤΑ ΑΛΛΟ ΘΑ ΧΑΡΙΣΕΙΣ;
ΦΑΡΜΑΚΕΡΟ ΚΡΑΤΩ ΚΕΝΤΡΙ
ΝΑΝ ΤΟΝ ΚΕΝΤΡΩΝΩ ΚΑΙ ΜΙΑ ΣΤΑΛΑ,
ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΕΔΩ ΝΑ ΜΗ ΘΑΡΡΕΙ
ΚΙ' ΟΛΑ ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΜΕΛΙ ΓΑΛΛΑ.*

(σ. 482)

Όλα τα παραπάνω ποιήματα περιγράφουν απλές καθημερινές στιγμές, δίνοντάς τους προεκτάσεις που μπορεί να αντιληφθεί ένα παιδί-αναγνώστης στα πλαίσια των δυνατοτήτων του. Το “ηθικό δίδαγμα”, όπου μπορεί ή θέλει κανείς να το εντοπίσει, δεν παίρνει ποτέ τη μορφή ηχηρής ρήσης ή αξιώματος. Το διαλογικό ύφος αλλά και το γενικότερο ύφος των ποιημάτων ατονεί θα λέγαμε τέτοιες προθέσεις, θυμίζοντας τρόπους των δημοτικών τραγουδιών ή παροιμιόμυθους. Ιδιαίτερα το τελευταίο ποίημα που δομείται γύρω από την έννοια της αγάπης της μάνας, η οποία ζητάει από έμψυχα και άψυχα ό,τι καλύτερο για το παιδί της, δείχνει πιο κοντά στα παραπάνω πρότυπα.⁶⁵

Κάποια άλλα ποιήματα αποτελούν κυρίως ηθογραφικές αποτυπώσεις καθημερινών προσώπων, πέρα από τις άλλες προθέσεις τους, και πρέπει να τα δούμε μέσα στα πλαίσια της τάσης της λογοτεχνίας, κυρίως της πεζογραφίας, της εποχής προς την ηθογραφία. Παραθέτουμε τρεις χαρακτηριστικές στροφές από το ποίημα ΜΠΑΡΜΠΑΘΑΝΑΣΗΣ :

*ΑΚΟΥΣΤΕ ΝΑ ΣΑΣ ΠΩ, ΠΑΙΔΙΑ,
ΤΟ ΜΥΘΟ ΤΟΥ ΜΠΑΡΜΠΑΘΑΝΑΧ.
ΘΑ ΣΑΣ ΞΑΝΟΙΞΕΙ ΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ,
ΑΝΙΣΩΣ ΚΑΙ ΣΑΣ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΕΙ.
.....
ΕΙΧΕ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΞΑΚΟΥΣΤΑ
ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΜΙΚΡΟ ΨΕΓΓΑΛΙ-
ΩΣ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΣΦΑΛΙΣΤΑ,
ΟΤΑΝ ΚΟΙΜΟΥΝΤΑΝ ΣΤΟ ΣΚΟΤΑΔΙ.
.....
ΣΑΒΒΑΤΟ ΤΕΛΙΩΣΕ ΕΔΕΚΕΙ
ΠΟΥ ΞΕΨΥΧΟΥΣΕ ΜΕΣ' ΣΤΟ ΣΤΡΩΜΑ-
ΜΑ ΑΝ ΤΕΛΙΩΝΕ ΤΗΝ ΚΥΡΙΑΚΗ,
ΘΑ ΖΟΥΣΕ ΛΙΓΟΥΛΑΚΙ ΛΚΟΜΑ.*

(σσ. 483-84)

65. Βλ. Στεργιόπουλος, Κώστας. «Ο Πάλλης sine ira et studio». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 35, και Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. «Απόψεις του Έργου του». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 380.

Μέσα σε έντεκα (11) στροφές ο ποιητής σκιαγραφεί την προσωπικότητα του ΜΠΑΡΜΠΑΘΑΝΑΧ και περιγράφει την καθημερινότητά του. Δηλώνει από την αρχή σε ποιον απευθύνεται, ζητώντας την προσοχή των αναγνωστών του, και τους προετοιμάζει γι' αυτό που θα ακολουθήσει. Το διασκεδαστικό ύφος του ποιήματος και ένα ιδιαίτον χιούμορ, που φτάνει στα όρια της σάτιρας, κάνουν πολύ ανάλαφρη την όλη σύνθεση και προσδίδουν αστείο τόνο σε καταστάσεις που θα μπορούσαν αντικειμενικά να είναι πιο σοβαρές. Τα κειμενικά σημεία, που καθοδηγούν τον αναγνώστη να δομήσει την εικόνα του ΜΠΑΡΜΠΑΘΑΝΑΧ, την ίδια στιγμή είναι υπεύθυνα για την αναίρεσή της, παρουσιάζοντας με διασκεδαστικό τρόπο το συμπαθή γέροντα σχεδόν ως καρικατούρα.⁶⁶

ΤΟΥ ΓΙΑΝΗ ΤΟ ΣΟΥΡΑΒΑΙ καταλήγει με σχεδόν παρόμοια αίσθηση, αν και η δύναμη της μουσικής που αναδίνει φαίνεται ικανή να ξεορκίσει κάθε κακό:

.....

ΑΧ ΑΜΗΟΤΕ ΕΛΩ ΠΕΡΑ
ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ, ΝΥΧΤΑ ΜΕΡΑ
ΝΑ ΑΚΟΥΜΕ – ΣΤΗΝ ΑΛΗΘΙΑ ΟΣΟΙ ΕΙΜΑΣΤΕ ΛΕΙΨΟΙ–
ΤΟΝ ΑΡΓΥΡΟ ΤΟΥ ΓΙΑΝΗ
ΑΒΛΟ, ΚΑΙ ΝΑ ΜΑΣ ΚΑΝΕΙ
ΠΟΥ ΝΑ ΧΟΡΕΒΟΥΜΕ Ο.ΙΟΙ ΑΝΤΑΜΑ ΣΤΟ ΤΑΨΙ.

(σ. 495)

Το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, ενδεικτικό εδώ του θυμοσοφικού ύφους της στροφής, δηλώνει παράλληλα την προθετική ταύτιση του ποιητικού *εγώ* με το *εμείς* των αναγνωστών του, με απώτερο στόχο την οικειοποίηση της εμπειρίας που αυτό το *εμείς* μπορεί να συμπεριλάβει. Παράλληλα, δείχνει και την ανάγκη του ποιητή για την ύπαρξη ενός αναγνωστικού κοινού που μπορεί να συμμετέχει ολοκληρωτι-

66. Με τον τρόπο αυτό ο Πάλλης ανοικενώνει το οικείο και εμπλέκει τον αναγνώστη του, με χιούμορ και ανάλαφρη διάθεση, σε μια διαφορετική αναγνωστική διαδικασία. [Βλ. και την άποψη του J. Reeves (*How to Write Poems...*, ό.π., σ. 111) που τονίζει την αναγκαιότητα αναζήτησης παρόμοιων ποιητικών τρόπων].

κά στην ποιητική εμπειρία άσχετα αν χορεύουν όλοι, ποιητής και αναγνώστες, *ΑΝΤΑΜΑ ΣΤΟ ΤΑΨΙ*.⁶⁷ Αξίζει να σημειώσουμε ότι με το παραπάνω ποίημα ο Πάλλης κλείνει την τελευταία έκδοση των ποιημάτων του.

Τελειώνοντας, θα λέγαμε ότι από την αρχή μέχρι το τέλος ο Πάλλης δείχνει να αγωνιά για τον αναγνώστη του και να αγωνίζεται με το δικό του, ιδιαίτερο τρόπο για την ευχαρίστησή του, γεγονός που προσδιορίζει και την έννοιά του αλλά και τις απαιτήσεις του ρόλου που του επιφυλάσει. Ανασύρει τις καθημερινές στιγμές και τις αναδεικνύει, όχι για να τις οικειοποιηθεί ο ίδιος αλλά για να τις κάνει περισσότερο οικείες και συνειδητές στον αποδέκτη της ποίησής του. Χωρίς να αποφεύγει αρκετές φορές προεκτάσεις ή υπερβολές που διαφοροποιούν την έννοια και το ρόλο αυτού του αποδέκτη, δίνει έμφαση στις εμπειρίες ζωής του, ενσωματώνοντάς τις μέσα στα ποιήματα που γράφει γι' αυτόν και προσπαθώντας να του εξασφαλίσει την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας.⁶⁸ Την ίδια στιγμή διευρύνει τα όρια της παιδικής ηλικίας, μέσα από τη σχέση που εγκαθιδρύει μεταξύ των αναγνωστών του και των ποιημάτων του, απελευθερώνοντας ουσιαστικά και τους δύο όρους της λογοτεχνικής επικοινωνίας που εγκαινιάζει, ή αντιμετωπίζοντάς τους τουλάχιστον ισότιμα.⁶⁹ Ο αναγνώστης του λογίζεται "φίλος" και συναναγνώστης.

67. Η πλήρης συμμετοχή του αναγνώστη στην ποιητική εμπειρία αποτέλεσε μια από τις πρωταρχικές (θεωρητικές) προκλήσεις για τη Rosenblatt και καθόρισε τελικά το ύφος της θεωρίας της. (Βλ. Rosenblatt, *ό.π.*, σ. xi).

68. Rosenblatt, *Literature as...*, σσ. 30-31.

69. Στο ίδιο, σσ. 27, 34-35.

1.2. Η αναγνωστική διαδικασία και η συμμετοχή του αναγνώστη

Είναι προφανές, από τα όσα έχουν αναφερθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, ότι η έννοια του αναγνώστη δεν πρέπει και δεν είναι δυνατό να απομονωθεί κατά τη λογοτεχνική επικοινωνία. Τόσο η έννοια του αναγνώστη και οι απαιτήσεις του αναγνωστικού ρόλου όσο και οι προοπτικές του κειμένου, του ποιήματος, εγκαθιδρύουν μια αμοιβαία, κυκλική μάλλον, σχέση μεταξύ των κειμενικών σημείων και του αποδέκτη τους κατά την αναγνωστική διαδικασία.⁷⁰ Η Rosenblatt ονομάζει τη σχέση αυτή «συναλλαγή», αποφορτίζοντας την υποφώσκουσα αντιθετικότητα των δύο κύριων όρων της λογοτεχνικής επικοινωνίας και προβάλλοντας την ισοτιμία τους.⁷¹ Το άτομο γίνεται αναγνώστης μέσα από την επικοινωνία του με το κείμενο και το κείμενο λογοτεχνικό μέσα από τη σχέση του με τον αναγνώστη.⁷² Ο αναγνώστης προσκομίζει στην επικοινωνία αυτή τις εμπειρίες του από τη ζωή και από τη λογοτεχνία, προκειμένου να τις συσχετίσει με το κείμενο. Το «κείμενο», μια σειρά από τυπωμένα στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν ως σύμβολα, γίνεται «ποίηση», ένα λογοτεχνικό γεγονός “εν χρόνω”,⁷³ και λειτουργεί ως «κίνητρο» ενεργοποίησης των εμπειριών του αναγνώστη.⁷⁴ Τον βοηθά έτσι να μορφοποιήσει ένα «προσχέδιο», ένα «δοκιμαστικό πλαίσιο» ερμηνείας του, ανατροφοδοτώντας ή όχι τις αναγνωστικές προσδοκίες, ενώ ο αναγνώστης αγωνίζεται να μετατρέψει το αναγνωστικό γεγονός σε αισθητική εμπειρία και να διαπιστώσει αν ανταποκρίνεται και αντιδρά σωστά ή επαρκώς στις κειμενικές ενδείξεις.⁷⁵

70. Στο ίδιο, σ. 25.

71. Rosenblatt, «The Transactional ...», ό.π., σσ. 34-35.

72. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 18.

73. Στο ίδιο, σσ. 11-12.

74. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 17,25.

75. Στο ίδιο, σσ. 30-31, 13-14.

Η ολοκλήρωση μιας τέτοιας εμπειρίας, που συνίσταται ουσιαστικά στην επανερμηνεία «της παλιάς αίσθησης των πραγμάτων» υπό το φως της νέας κάθε φορά εμπειρίας, εξαρτάται βέβαια από τη δυναμική των κειμενικών σημείων αλλά κυρίως από τη στάση του αναγνώστη. Έχοντας τη δυνατότητα της «εκλεκτικής προσοχής», ο αναγνώστης μπορεί να σταθμίσει τον τρόπο αντίδρασής του στις κειμενικές απαιτήσεις και πιθανότητες και να προχωρήσει στην υιοθέτηση μιας «αισθητικής» ή «μη αισθητικής» στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο ανάλογα με τους περιορισμούς ή την «ανοιχτότητά» του.⁷⁶

Με τη «μη αισθητική» (πληροφοριακή) ανάγνωση ο αναγνώστης παίρνει από το λογοτεχνικό κείμενο ό,τι αυτό μπορεί να του δώσει άμεσα,⁷⁷ ενώ με την «αισθητική» βιώνει βαθύτερα τη σχέση του με το κείμενο, αφού αυτό “αναγκάζεται” να αναδείξει τους κώδικες επικοινωνίας του.⁷⁸ Οδηγούμενος από προσωπικά συναισθήματα και ιδέες, μπορεί να το εξερευνήσει “δημιουργικά”, να ξεπεράσει κειμενικές “αρρυθμίες” και αντιστάσεις που διαταράσσουν την αναγνωστική μέθεξη και, τελικά, να το αντιληφθεί ως ενότητα μορφής και περιεχομένου.⁷⁹ Με τον τρόπο αυτό ο αναγνώστης έχει συνεχή αντίληψη του λογοτεχνικού κειμένου, ενώ διασώζει την προσωπική φύση της λογοτεχνικής εμπειρίας, την αναγνωστική απόλαυση, που είναι το κύριο ζητούμενο της «συναλλακτικής» θεώρησης.

Καταληκτικά, η διαλεκτική σχέση κειμένου-αναγνώστη είναι εκείνη που συνιστά τη λογοτεχνική εμπειρία, ενώ η «πράξη» του αναγνώστη είναι αυτή που προσδίδει σπουδαιότητα στο λογοτεχνικό έργο και μπορεί να προσδιορίσει τις προθέσεις του δημιουργού.⁸⁰ Οι ποιητές που εξετάζουμε παρέχουν στους αναγνώστες

76. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 42-43, 46.

77. Στο ίδιο, σσ. 86-90.

78 Ζερβού, Αλεξάνδρα. *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς Όνομα: Ανάγνωση από μια Ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας, 2019. σ. 35.

79. Στο ίδιο, σσ. 23-28, 52-70, 93, 107

80. Στο ίδιο, σ. 12. Βλ. ακόμη Riffaterre, *Semiotics of Poetry*, ό.π., σ. 12.

τους τη δυνατότητα να αναλάβουν μια τέτοια πράξη, αλλά χρειάζεται να δούμε ειδικότερα με ποιους τρόπους και σε ποιο βαθμό τους επιτρέπουν να πραγματοποιήσουν τη συμμετοχή τους στην ανάγνωση της ποίησης που τους προσφέρουν.

1.2.1. Η στάση του Η. Τανταλίδη απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία

Ο Τανταλίδης ονομάζει τα παιδικά ποιήματά του *Άσματα*, και μάλιστα εις *Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*, υποδηλώνοντας έτσι το ύφος αλλά και τις προθέσεις της ποίησής του. Εξάλλου, όπως ο ίδιος αναφέρει με ειλικρίνεια στον πρόλογο της έκδοσης των *Ασμάτων*, με τα ποιήματά του αυτά αξιοποιεί τη θαυματουργική επίδραση της μουσικής και ανταποκρίνεται στην ανάγκη του καιρού του για πολλαπλασιασμό «κατάλληλων ασμάτων εις μουσικήν παδαγωγίαν, ή και ορθήν ψυχαγωγίαν της ομογενούς νεολαίας». ⁸¹ Ωστόσο, η αναγνωστική διαδικασία που εγκαινιάζει και η αίσθηση που αφήνει τελικά στον αναγνώστη του δε δείχνουν τόσο κοντινές στην αυθεντική χαρά του παιδικού τραγουδιού και στην καθαρή απόλαυση της ανάγνωσης. Αν εξαιρέσουμε κάποια “παιδικότροπα” ποιήματα – όπως *Το Πουλάκι* (σ. 1), *Το Γιατάκι* (σς. 10-11), κ.ά. – η χαρακτηριστική απλότητα των οποίων ανιχνεύεται εύκολα μέσα από την αρμονική ενότητα μορφής και περιεχομένου, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι, γενικά, υπάρχει μια μορφή “ασυμμετρίας” μεταξύ της κειμενικής έννοιας του αναγνώστη, του “συνηθισμένου” με την κοινή αίσθηση αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται ο Τανταλίδης, και της αναγνωστικής διαδικασίας στην οποία τελικά τον εμπλέκει, καλώντας τον να αναλάβει συνθετότερο ρόλο. Ακόμη και προφανή “παιδοκεντρικά”, ή καλύτερα “βρεφοκεντρικά” ποιήματα – όπως το *Άσμα της Κούνιας* (σς. 17-8) ή *Το Νανούρισμα* (σς. 19-20) – αν και διατηρούν καθαρό το

81. Τανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφως, 1876, σ. 5.

θεματικό τους ιστό μέχρι το τέλος, επιχειρούν μια τέτοια λεκτική πραγμάτωση της ποιητικής ιδέας, ώστε φτάνουν στο σημείο να επιφέρουν “ασυμμετρία” σαν αυτή που προαναφέραμε. Παραθέτουμε μια χαρακτηριστική στροφή, την τρίτη, από *Το Νανούρισμα* :

.....
Χάρου κι' ο ξύπνος σου θ' άν' εναργής
γέλως αγγέλου και ρόδον αυγής
κοιμού, χαρά του πατρός σου κ' εμού,
νανά, νανά στο πλευρό μου κοιμού.
.....

(σ. 20)

Ακόμη και ένας γλωσσικά εξοικειωμένος αναγνώστης της εποχής δε θα αποφύγει τη σιωπηρή έστω επανάληψη της λέξης *εναργής* ή τη στάση μπροστά σε λεκτικά σύνολα, όπως *γέλως αγγέλου και ρόδον αυγής*, αναζητώντας τις βαθύτερες ουσίες και τις αναφορικές δυνατότητές τους. Ιδιαίτερα η λέξη *Χάρου*, παρά την πραγματική ετυμολογική της σύναψη με τη λέξη *χαρά*, οδηγεί τελικά τον αναγνώστη στην παρετυμολογική της αναφορά που είναι ξένη με την όλη κειμενική ακολουθία και δυσκολεύει την αντίληψη του όλου ποιήματος ως ενότητας μορφής και περιεχομένου.⁸² Ωστόσο, τους τρόπους που επιστρατεύει ο Τανταλίδης να προσφέρει το υλικό του και να εξασφαλίσει την ανάμιξη του αναγνώστη του δεν καθορίζουν τόσο οι “επαμφοτερίζουσες” γλωσσικές του ιδιαιτερότητες όσο ο ηθικοδιδασκτισμός και η θρησκευτικότητα του, που χαρακτηρίζουν έντονα την πλειονότητα των ποιημάτων του και κάνουν τα πράγματα πιο σύνθετα. Η απλότητα όμως των θεμάτων που μεταφέρει στα ποιήματά του αυτά και η ζωντάνια των εικόνων που δημιουργεί συνυπάρχουν με την αυστηρότητα της φαναριώτικης στιχουργίας αλλά

82. Rosenblatt, *The Reader...*, σσ. 90-91.

και με τις ιστορικά προσδιορισμένες απόψεις μιας κοινωνίας για τη θέση και το ρόλο του παιδιού-αποδέκτη αυτών των ποιημάτων.⁸³

Σε μια πρώτη ανάγνωση θα πίστευε κανείς ότι παρόμοιες συνθέσεις δε χρειάζονται βαθύτερη προσέγγιση, αφού θα αρκούσε μια «μη αισθητική» ανάγνωσή τους, για να γίνουν κατανοητές. Μιλούν απλά για την παιδική καθημερινότητα στους αναγνώστες τους, για παιχνίδια, για παιδικές εμπειρίες και σκέψεις, για χαριτωμένα έμβια όντα. Ποιος δεν έχει σιγοτραγουδήσει *Το Δένδρον της Καλής Βραδιάς* ή την *Πεταλούδα*:

*Σαν την νύμφη στολισμένο
φουντωτό καμαρωτό
να το δένδρο φωτισμένο
στο σαλόνι τ' ανοικτό,
μας θυμίζει τ' αηδονάκια,
τ' άνθη, την καλοκαιριά,
άνθησε για λουλουδάκια
τ' αναμμένα του κεριά,
τι παράξεν' οι καρποί του
μ' ολομέταξη κλωστή,
απ' τα φύλλ' απ' την κορφή του
κλίνουν κάτω κρεμαστοί.*

.....

(σσ. 21-23)

*[Μια ωραία πεταλούδα:]
σ' ένα κάμπο μια φορά,
φουντωτή και παρδαλή*

83. Καρακίτσιος, Ανδρέας Α. *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2002, σσ. 42-43.

ζούσε κ' ήτο μια χαρά.

(σ. 6)

Σε τέτοια ποιήματα, ιδιαίτερα στο πρώτο που παραθέσαμε, ο Τανταλίδης στέκεται περιγραφικά και όχι κριτικά απέναντι στην εμπειρία που ενσωματώνει, συστήνοντας ένα «ζωντανό κύκλωμα» μεταξύ του ποιητικού κειμένου και του αναγνώστη. Ο τελευταίος είναι σε θέση να τα πραγματώσει απρόσκοπτα, επειδή τα κειμενικά σημεία λειτουργούν ως «κίνητρο» και μπορούν να ενεργοποιήσουν άμεσα τα στοιχεία της εμπειρίας του με τη ζωή.⁸⁴ Και είναι η σύνθεση αυτού που ξέρει, νιώθει ή επιθυμεί ο αναγνώστης με αυτό το οποίο προσφέρει το ποιητικό κείμενο που μορφοποιεί την αναγνωστική διαδικασία και, συνεκδοχικά, συνιστά τη λογοτεχνική εμπειρία.⁸⁵ Σ' αυτό συμβάλλουν και οι εμφανείς υφολογικοί τρόποι, όπως οι παρομοιώσεις που αφθονούν στο δεύτερο ποίημα, η χωρίς υποδηλώσεις ή αποκλίσεις απλή γλώσσα αλλά και η μουσική εκφορά του ποιητικού λόγου, με τα τροχαϊκά μέτρα και τους γρήγορους ρυθμούς. Η μουσική επένδυση του ποιητικού λόγου, που ταυτίζει την πραγμάτωση του ποιητικού κειμένου με την εκτέλεση της μουσικής σημειογραφίας του, παραμένει η εμφανέστερη πρόκληση του ποιητή στους αναγνώστες του αλλά και ο κύριος τρόπος προσπέλασης της παιδικής ποίησης του, γενικά.

Αν όμως το στολισμένο δένδρον δεν έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις και προσφέρει απλόχερα επικαιρική έστω χαρά στα παιδιά, η *παρδαλή πεταλούδα* απαιτεί την προσοχή των αναγνωστών αλλά και *τόπον* από τη *σοφή μέλισσα*, η οποία ωστόσο δε χάνει την ευκαιρία να αντικρούσει:

[Έλα λέγει να γνωρίσης:]

πως αν ήσ' ωραία συ,

84. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 17, 25.

85. Στο ίδιο, σ. 276.

εγώ είμαι και σοφή
κ' οικοδέσποινα χρυσή.

(σ. 6)

Η στροφή αυτή, ως καταληκτική του ποιήματος, οδηγεί τον αναγνώστη έξω από την εμπειρία που έχει μέχρι τώρα με το ποίημα. Ορίζει τα τελικά πλαίσια της λογοτεχνικής εμπειρίας και απαιτεί σαφώς «αισθητική» ανάγνωση, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι βαθύτερες ουσίες αυτής της ποιητικής ενότητας.⁸⁶ Η «συναλλακτική» σχέση κειμένου-αναγνώστη αποκτά το χαρακτήρα «αλληλεπίδρασης», παρόμοιας με αυτή των δύο πρωταγωνιστών που λειτουργούν ως δύο διαφορετικές, αντιθετικές οντότητες.⁸⁷ Ο ποιητής πάντως, με το άμεσο διαλογικό ύφος που επιστρατεύει και με τη μη κριτική στάση που υιοθετεί απέναντι στις θέσεις των πρωταγωνιστών, αν και καταλήγει με τη ρήση της χρυσής οικοδέσποινας, αφήνει περιθώρια «εκλεκτικής προσοχής» στον αναγνώστη του για τη στάθμιση της δικής του στάσης και την αισθητοποίηση της αντίδρασής του, αναγνωρίζοντάς του ενεργητικό ρόλο.⁸⁸

Υπάρχουν, ωστόσο, ποιήματα στα οποία η «αισθητική» στάση δεν υποβάλλεται απλώς στον αναγνώστη, αλλά του επιβάλλεται από τα κειμενικά σημεία, λεκτικά και μουσικά, που λειτουργούν ως φορείς των προθέσεων του ποιητή. Εννοούμε τα περισσότερα «Παιδικά» ποιήματα των *Ασμάτων*, στα οποία ήδη έχουμε αναφερθεί σχολιάζοντας την έννοια του αναγνώστη στην παιδική ποίηση του Τανταλίδη, αλλά κυρίως τα «*Άσματα δια Σχολείων*» και τα «*Ποικίλω*». «Παιδικά» ποιήματα όπως *Η Κυριακή*, *Το Δάσος* ή *Το Πρωϊ*, για παράδειγμα, στροφές από τα οποία παραθέσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, οδηγούν καταληκτικά τον αναγνώστη έξω από την οικεία εμπειρία που ενεργοποιούν οι προηγούμενες στροφές. Η απαίτηση του ποιητή στην τελευταία στροφή να αντιληφθεί βαθύτερα ο αναγνώ-

86. Rosenblatt, *The Reader...*, σσ. 89-90.

87. Rosenblatt, «*The Transactional ...*», ό.π., σσ. 34-35.

88. Rosenblatt, *The Reader...*, σσ. 42-43, 77, 167-68.

στης την ποιητική ιδέα – τη συνήθεια του εκκλησιασμού, που περιγράφεται παραστατικότερα στο πρώτο ποίημα, την εμπειρία ενός περίπατου στο δάσος, που μεταφέρεται με ρομαντική διάθεση στο δεύτερο, και την πρωινή ρομαντική ενατένιση στο τρίτο – “ανοικειώνει” την αρχική εμπειρία και ταυτίζει τη συμμετοχή του αναγνώστη με ένα ρόλο που προσφέρεται από το κείμενο, αφού προδιαγράφεται από τις κειμενικές ενδείξεις.⁸⁹

Η ηθική φόρτιση και η εμφανής θρησκευτική διάθεση παρόμοιων ποιημάτων, καθώς και μια γλώσσα που νομιμοποιεί την ύπαρξη ιδιωματικών “πολίτικων” λέξεων, αλλά ξεπερνά την κοινή χρήση της και επιβάλλεται ως μεταφορική, είναι πιθανό να προκαλέσουν “αρρυθμία” στην αναγνωστική διαδικασία. Από τη στιγμή που δε χαρακτηρίζουν τα ποιητικά κείμενα σε όλη την έκτασή τους αλλά μέρος τους, προβάλλονται ως εμπόδια που μπορούν να ανακόψουν τη συνέχεια της αναγνωστικής «κοινωνίας», προδιαθέτοντας τον αναγνώστη για μια διαφορετική στάση απέναντι στη λογοτεχνική εμπειρία που ενσωματώνεται.⁹⁰ Είναι σε θέση βέβαια να την αναγνωρίσει ως δική του, αλλά χρειάζεται να εγκαταλείψει τη συνηθισμένη τακτική του και να προσαρμόσει την αντίδρασή του στις ιδιαίτερες κειμενικές λειτουργίες, προκειμένου να ανταποκριθεί στις κειμενικές απαιτήσεις, να δομήσει το νόημα και, τελικά, να διασώσει τον ενεργητικό χαρακτήρα του ρόλου του.

Συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό διαπιστώνουμε ότι κάποιες φορές ο ποιητής, χωρίς να διαφοροποιεί τη λεκτική εκφορά της ιδέας του, εμπλέκει άμεσα τον αναγνώστη του στις κειμενικές διαδικασίες, “υπονομεύοντας” έτσι τη γραφή του και παραπέμποντας σε μεταμυθοπλαστικές τεχνικές. *Ο Γάτος* είναι ένα καλό παράδειγμα :

*Στην θερμάςραν εμπρός
ένας γάτος χονδρός
πάντ' απλώνεται,*

89. Στο ίδιο, σ. 11.

90. Στο ίδιο, σ. 38.

με τα μάτια κλειστά
αγαπά τα ζεστά
να τεντώνεται,
τεμπελιά κανταριά,
ρωθωνίζει βαριά,
τον ακούετε;
Κόπου κόπου ζυπνά
και με πόδια σιλπνά
ξερολούεται.

Πλην το πτώμα αυτό,
πουν' εδώ ξαπλωτό,
τι νομίζετε;

.....

(σσ. 13-14)

Ο ποιητής ξαφνιάζει τους αναγνώστες με τις άμεσες ερωτήσεις που τους απευθύνει (*τον ακούετε; τι νομίζετε;*). Διακόπτει την παραστατικότητα περιγραφή της καθημερινότητας και τη διασκεδαστική σκιαγράφιση του χαρακτήρα του γάτου, καλλιεργώντας τους την αίσθηση ότι είναι συνυπεύθυνοι για τη δημιουργία του ποιητικού κειμένου. Πέρα από το διαλογικό ύφος του ποιήματος, ύφος που προσδιορίζει εξάλλου τα περισσότερα «Παιδικά» ποιήματα και εξυπηρετεί τη διαδικασία ταύτισης του αναγνώστη με τους ήρωες, ο ποιητής επιχειρεί την άμεση εμπλοκή των αναγνωστών του στις κειμενικές διαδικασίες.⁹¹ Με τον τρόπο αυτό τους συμπαρασύρει στην περιπέτεια της γραφής του ποιήματος. Παράλληλα, τους υποψιάζει για τη φύση του ποιήματος, ως τεχνητού κατασκευάσματος, και τους

91. Καρακίτσιος, ό.π., σ. 44

προβληματίζει για τη σχέση της μυθοπλασίας του με την πραγματικότητα.⁹² Ο εμπλεκόμενος αναγνώστης βρίσκεται προσωρινά κάτω από την κυριαρχία του κειμένου, αλλά διασώζει τελικά τον ενεργητικό χαρακτήρα του ρόλου του, αφού καλείται πρώτα να αντιληφθεί τη μυθοπλαστική διάσταση του κειμένου και στη συνέχεια να διαγνώσει τη μεταμυθοπλαστική προδιάθεσή του.⁹³ Την ίδια τακτική ακολουθεί ο Τανταλίδης και στο *Δάσος*, όταν στην πέμπτη από τις συνολικά έξι στροφές καλεί άμεσα τον αναγνώστη του :

Για 'πες τώρ' Αλέκο,

.....

(σ. 45)

Στο ποίημα *Η Πρωτοχρονιά* πάντως, από όπου παραθέτουμε την πρώτη στροφή, ο ποιητής εμπλέκει από την αρχή τον αναγνώστη του στην κειμενική διαδικασία που ακολουθεί:

Ακούς! Τα παιδιά καλανδίζουν!

Χαραίς και φωναίς εις τη γειτονιά

η πήτταις σα σπήτια μυρίζουν

92. Waugh, Patricia. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Routledge, ¹1993, σ. 2. Ο ποιητής υπενθυμίζει με τον τρόπο αυτό την τεχνητή διάσταση του ποιητικού κειμένου και προσδίδει ένα άλλο ύφος στην πράξη του αναγνώστη. Για τη I.M Rosenblatt, μια τέτοια κατάσταση συνιστά “αρρυθμία” και συνάπτεται με την έννοια της «εκλεκτικής προσοχής», δηλαδή με τη δυνατότητα που έχει ο αναγνώστης να προσαρμόσει τη στάση του στις κειμενικές απαιτήσεις. (Βλ. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 42-43, 46).

93. Η διαδικασία αυτή, που είναι γνωστή ως «μεταμυθοπλαστικό παράδοξο», υπονοεί ότι ο αναγνώστης είναι «παθητικός» και «ενεργητικός» την ίδια στιγμή, αφού εξαναγκάζεται από τα κειμενικά σημεία να επανεξετάσει τη στάση του. (Για περισσότερα βλ.: Hutcheon, Linda. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London: Routledge, ²1991. Βλ. ακόμη: Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1978, σσ. 108-9, 111-12, 152-59, 197).

μας ήλθεν λοιπόν η πρωτοχρονιά

.....

(σσ. 20-21)

Όπως και στα προηγούμενα έτσι και στο ποίημα αυτό δεν μπορούμε να μιλήσουμε για “προθετική”, από την πλευρά του ποιητή, “αρρυθμία” μεταμυθοπλαστικής μάλιστα έμπνευσης· στην ποιητική του Τανταλίδη δεν εντοπίζουμε θεωρητικό προβληματισμό αναφορικά με τη διαδικασία της ποιητικής γραφής αλλά εμφανείς ηθικοδιδασκτικές προθέσεις. Πρέπει, ωστόσο, να αναγνωρίσουμε ότι στην προσπάθειά του να προσφέρει όσο πιο ευχάριστα και ζωντανά ποιήματα γίνεται στα παιδιά φτάνει και στο σημείο να υποβάλλει ή να επιβάλλει την «αισθητική» ανάγνωση στον αποδέκτη της ποίησής του, προβάλλοντας την ενεργητική πλευρά του αναγνωστικού ρόλου και ταυτίζοντας την πραγμάτωση του ποιητικού κειμένου με την ολοκλήρωση της πράξης της ανάγνωσης.

Αν όμως σε ποιήματα όπως στα προηγούμενα η υιοθέτηση της «αισθητικής» στάσης από τον αναγνώστη έρχεται να θεραπεύσει “αρρυθμίες”, να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις για εμπλοκή του σε κειμενικές διεργασίες ή να ξεπεράσει κειμενικούς “περιορισμούς”, σε πάρα πολλά ποιήματα των *Ασμάτων* είναι επιβεβλημένη η συνεχής αντίληψη του ποιητικού κειμένου, χωρίς αυτό να γίνεται απλώς ένα αισθητικό αντικείμενο που απαιτεί ανάλυση και αποκωδικοποίηση. Ο *Επαίτης* από τα «Ποικίλω» είναι ένα ενδεικτικό παράδειγμα. Παραθέτουμε τη δεύτερη και την πέμπτη στροφή :

.....

Πολλοί περνούν εμπρός χορτάτοι

καλοενδυμένοι κ' ευγενείς

αχ! όλοι του γυρνούν την πλάτη

δεν τον πονεί κανείς, κανείς.

.....

Παιδιά! Ο νόμος του ελέους

είν' άγιος και σεβαστός

*τον άσπλαγχο με τους αθέους
θα κατακρίνη ο Χριστός.*

(σσ. 35-36)

Παρά την απλότητα της κειμενικής ακολουθίας και την κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, αν και πρόκειται για ποιητική, η συναισθηματική φόρτιση ολόκληρου του ποιήματος καταργεί σχεδόν τη δυνατότητα «εκλεκτικής προσοχής» του αναγνώστη αλλά δε συνιστά “αρρυθμία”, με την έννοια που της αποδώσαμε προηγουμένως. Στοχεύοντας στην έκκληση συναισθημάτων, ο ποιητής οδηγεί συνειδητά τη δραστηριότητά του αναγνώστη του σε επίπεδα “δημιουργικής εξερεύνησης”, προκειμένου ο τελευταίος να βιώσει αισθητικά, πιο ολοκληρωμένα τη σχέση του με το ποιητικό κείμενο και όχι να το «αναδημιουργήσει». ⁹⁴ Ο ποιητής προβάλλει αξιωματικά τη δική του οπτική γωνία θεώρησης των πραγματικών εμπειριών και προσπαθεί με τον τρόπο αυτό να την επιβάλλει. Επισημειώνει μάλιστα ως απειλή την επέμβαση του Χριστού, και καταλαβαίνουμε τη σημασία ενός τέτοιου λόγου για την εποχή στην οποία γράφονται τα ποιήματα αυτά.

Οι τελευταίες παρατηρήσεις ισχύουν ιδιαίτερα στα «Άσματα δια Σχολείων», το περιεχόμενο και το γενικότερο ύφος των οποίων προσδιορίζονται από τις προθέσεις του ποιητή αλλά και από το πλαίσιο χρήσης τους. Παραθέτουμε τρεις αντιπροσωπευτικές στροφές από το *Άσμα του Σαββάτου* :

*Το πνεύμα υπέρ των νεκρών
εγείρομεν εν συντριβή
κ' εις μνήμην τούτων ευσεβή
χορόν αγείρομεν μικρόν.*

.....
*Ειρήνη σοι ο ουλαμός
των απομάχων της ζωής!
Κορέννυσο Θεού πνοής*

94. Rosenblatt, ό.π., σσ. 29-31.

ένθα απέδρα στεναγμός.

.....
Προσμένετέ μας! ανά εις

ερχόμεθ' ἅπαντες εκεί!

Και χαίρετε! Μόν' οι κακοί

το πέραν φρίττουν της ζωής.

(σσ. 37-8)

Η ένδειξη εις τους κεκοιμημένους κάτω από τον τίτλο του ποιήματος και η οδηγία *Αργώς*, που αφορά τη μουσική εκτέλεση του ποιήματος, παραπέμπουν σαφώς στην εκκλησιαστική υμνολογία. Σ' αυτό συνηγορεί και η γλώσσα του ποιήματος, καθώς ενσωματώνονται αυτούσιες λέξεις και εκφράσεις της νεκρώσιμης ακολουθίας στο κείμενο. Σύμφωνα με προσωπική μαρτυρία μαθητή του Τανταλίδη, το ποίημα αυτό ακούστηκε για πρώτη φορά κατά την κηδεία του ποιητή, ενώ παρόμοια ποιήματα συνέθετε ο Τανταλίδης για τους σπουδαστές της Σχολής της Χάλκης και τα δίδασκε με ιδιαίτερη φροντίδα, χρησιμοποιώντας την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Έδινε σημασία κυρίως στην ορθή μουσική τους απόδοση, ενώ φαίνεται ότι δεν προχωρούσε σε νοηματική ή άλλη επεξεργασία.⁹⁵

Μια τέτοια διδακτική τακτική είναι ενδεικτική των προτεραιοτήτων του Τανταλίδη αλλά και του πλαισίου αναφοράς της παιδικής ποίησής του. Παράλληλα δείχνει και τις δυνατότητες του ποιητή μέσα σε ένα πλαίσιο όπως αυτό του σχολείου, ο ρόλος του οποίου την εποχή αυτή είναι άμεσα συνυφασμένος με την ηθική διδασκαλία της εκκλησίας και δεν αφήνει και πολλά περιθώρια στο δημιουργό. Σηματοδοτεί όμως και την αξία της μουσικής «παιδαγωγίας» του Τανταλίδη, όταν μέσα στην επικράτεια των «Οκτωήχων» και των «Ψαλμών» προτείνει ένα διαφορετικό, “ευρωπαϊκό” μουσικό ύφος και προσπαθεί να καλλιεργήσει ένα άλλο, πιο εξευγενισμένο μουσικό ήθος στους μικρούς μαθητές. Γι' αυτό και δεν ξενίζει η συχνή

95. Κασιάνης, Ελευθ. Θ. *Ηλίας Τανταλίδης: Ποιητής και Διδάσκαλος του Γένους*. Αθήνα, 1971, σσ. 75-76.

συνύπαρξη της ευρωπαϊκής μουσικής γραφής με τη βυζαντινή παρασημαντική, όπως στο ποίημα *Ωδή Μαθητών εις την Εορτήν των Τριών Ιεραρχών* που είναι ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό παράδειγμα:

*Την φαιδράν εορτήν των τριών
της μεγάλης τριάδος ποιμένων
εκτελούντες, φαιδρώς προς Θεόν
αναπέμπομεν δόξαν και αίνον.*

*Μαθηταί της αυτών διδαχής,
ώσπερ ούτοι κ' ημείς την παιδείαν
εζητήσαμεν νύμφην ψυχής,
νύμφην άσπιλον, νύμφην πλουσίαν.*

.....
(σσ. 25-27)

Με αφορμή το ποίημα αυτό και συνεκτιμώντας το πλαίσιο αναφοράς της παιδικής ποίησης του Τανταλίδη κατανοούμε τόσο το περιεχόμενό της όσο και τη μορφή της. Γι' αυτό ίσως είναι περιττός ο έλεγχος του ποιητή ως προς την ιδιαίτερη εκφορά της. Η χρηστικότητα της, σύμφωνα και με την ειλικρινή προλογική εξήγηση του Τανταλίδη, ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες, ενώ ο αναγνώστης της εποχής, εξοικειωμένος με παρόμοια γλώσσα και θέματα, είναι σε θέση και επιβάλλεται να την αντιληφθεί ενιαία. Σ' αυτό συμβάλλει και η ευχάριστη αίσθηση από την εναλλαγή τροχαϊκών και αναπαιστικών μέτρων, παρά το ότι η στιχουργία δεν είναι πάντα τόσο επιτυχημένη και παρά το γεγονός ότι απουσιάζει από τα ποιήματα αυτά ο χιουμοριστικός τόνος ή η ανάλαφρη διάθεση που εντοπίζεται σε άλλα της ίδιας συλλογής.

Ο σημερινός αναγνώστης όμως νιώθει αμηχανία μπροστά σε συνθέσεις σαν τις προηγούμενες αλλά και σε άλλες παρόμοιες: *Υμνος Βασιλικός* (σσ. 28-29), *Παιάν* (σσ. 29-30), *Φωταγωγικόν* (σσ. 19-22), κ.ά. Δεν είναι μόνο το περιεχόμενό τους και οι μουσικές απαιτήσεις τους που προκαλούν μια τέτοια αμηχανία: είναι κυρίως

το ύφος της αναγνωστικής διαδικασίας που εγκαθιδρύουν. Ελέγχοντας θεωρητικά τις συνθέσεις αυτές, διαπιστώνουμε ότι η «συναλλαγή» μεταξύ των ποιητικών κειμένων και του αναγνώστη τους δε χαρακτηρίζεται από ισοτιμία. Δεν αναφερόμαστε πια σε “αρρυθμία” κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας αλλά σε πλήρη επιβολή των κειμενικών σημείων στον αναγνώστη από την αρχή ακόμη του ποιήματος. Τα κειμενικά σημεία είναι αυτά που καθορίζουν και τις κειμενικές λειτουργίες και τα όρια συμμετοχής του αναγνώστη, επιβάλλοντας την «αισθητική» ανάγνωσή τους και ενεργοποιώντας την εμπειρία του αναγνώστη. Ως παγιωμένες οντότητες όμως, που μπορούν να ασκήσουν κοινωνική επιρροή, τα σημεία αυτά τον οδηγούν εκεί όπου έχουν ταχθεί να υπηρετήσουν: στην ιδεολογία μιας εποχής και μιας κοινωνίας.⁹⁶ Παρ’ όλα αυτά ο Τανταλίδης δε δείχνει να αντιλαμβάνεται τα ποιήματά του ως αισθητικά αντικείμενα, τα οποία πρέπει οπωσδήποτε κάποιος να ορίσει· τα θεωρεί μάλλον διαδικασίες, “γεγονότα” στο χρόνο, τα οποία χρειάζεται να βιώθούν, προκειμένου να αποκτήσουν τα μηνύματά τους διαχρονικότητα.⁹⁷

1.2.2. Ο Γ.Βιζυηνός και η αναγνωστική εμπειρία

Μαθητής του Η. Τανταλίδη, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ο Γ. Βιζυηνός θεωρείται αρχικά συνεχιστής του ποιητικού ύφους του δασκάλου του και άμεσα επηρεασμένος από το φαναριώτικο κλίμα μέσα στο οποίο έζησε για ένα διάστημα. Ενώ όμως ο Τανταλίδης πιστοποιεί τυπικά και ουσιαστικά την παρακμή του φαναριωτισμού, ο Βιζυηνός διαφοροποιείται και στέκεται προδρομικά με το συνολικό έργο του απέναντι σε μια καινούργια εποχή στα λογοτεχνικά μας πράγματα, σε μια εποχή που θα μορφοποιήσει ουσιαστικά η γενιά του ’80.

96. Για το ρόλο που μπορούν να παίξουν ο αναγνώστης και το κείμενο ως κοινωνικά προσδιορισμένες οντότητες βλ. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 27, 34-35.

97. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 12.

Την ιδιαιτερότητα της παιδικής ποίησης του Βιζυηνού, αναφορικά με την έννοια του αναγνώστη του, την επισημάναμε ήδη στο προηγούμενο, σχετικό υποκεφάλαιο. Εδώ θα ασχοληθούμε με την αναγνωστική διαδικασία που εγκαθιδρύει με τον αποδέκτη της ποίησής του, διαδικασία που προδιορίζουν λόγοι τόσο αντικειμενικοί όσο και υποκειμενικοί, από την πλευρά του ως δημιουργού.

Πρώτα πρώτα, το γεγονός ότι τα ποιήματά του δεν εκδόθηκαν ποτέ συνολικά ενόσω ζούσε ακόμη ο ποιητής, ως εκδοτική επιλογή του ίδιου, αλλά δημοσιεύτηκαν μεμονωμένα σε περιοδικά της εποχής, έρχεται να καθορίσει μέχρι σε κάποιο βαθμό την αρχική πρόθεση λειτουργίας τους.⁹⁸ Τα ποιητικά κείμενα λειτουργούν αυτόνομα, δε στηρίζονται το ένα στο άλλο, όπως θα μπορούσε να συμβαίνει μέσα στα πλαίσια μιας συλλογής, ενώ την ίδια στιγμή χρειάζεται να δίνουν το καθένα ξεχωριστά το στίγμα της ποιητικής του Βιζυηνού. Για το λόγο αυτό, μάλλον, ο ποιητής τα επεξεργάζεται συνέχεια και αλλάζει σε πολλές περιπτώσεις ακόμη και τους τίτλους τους. Στα περιοδικά λογοτεχνικού κυρίως ενδιαφέροντος, που φιλοξενούν ανάμεσα στα άλλα μελέτες, άρθρα και πεζά μεταφρασμένα ή πρωτότυπα λογοτεχνικά κείμενα, τα παιδικά ποιήματα προσελκύουν όχι μόνο τους μικρούς αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται αλλά όλους τους αναγνώστες, κάνουν πιο ευχάριστο το κλίμα και δημιουργούν αναγνωστικό κοινό.

Αυτό όμως που καθορίζει κυρίως την ποιητική του Βιζυηνού, και ιδιαίτερα το ύφος της αναγνωστικής διαδικασίας μέσα στην οποία εμπλέκει τον αναγνώστη του, αποδίδει η διαπίστωση ότι «η συνείδηση της επιστήμης του, της προσωπικής ιδεολογίας και ιστορίας του συμπίπτει και εναρμονίζεται με τη συνείδηση της ποίησής του».⁹⁹ Γράφει παιδικά ποιήματα συναιρώντας αισθητικές αρχές και παιδικά βιώματα με παιδαγωγικές και ψυχολογικές απόψεις, ενώ πιστεύει στην παιδαγωγική αξιοποίηση της ποίησης για παιδιά θέλοντάς την αρωγό στη «βαθμιαία του νου

98. Περισσότερα για την “εκδοτική ιστορία” των *Παιδικών Ποιημάτων* του Βιζυηνού βλ. Μαμώνη, Κυριακή (επιμ.). *Τα Άπαντα του Γεωργίου Βιζυηνού*. Τόμ. Β’. Αθήνα: Γιοβάνης, 1967, σ. 426.

99. Καρακίτσιος, *Σύγχρονη...*, ό.π., σ. 42.

ανάπτυξιν». ¹⁰⁰ Έτσι εξηγείται και η τάση του να ενσωματώνει στα ποιήματά του διάφορες πληροφορίες και γνώσεις, αρκετές φορές σε υπερβολικό βαθμό, που θεωρεί χρήσιμες για τα παιδιά.

Ανεξάρτητα από το πόσο επιτυχημένα καταφέρνει να τα “χωρέσει” όλα αυτά μέσα στην ποιητική του γραφή, είναι προφανής η διάθεσή του να μοιραστεί με το παιδί-αναγνώστη των ποιημάτων του την ευχαρίστηση, γιατί όχι και τη “λύτρωση”, που δείχνει να δοκιμάζει γράφοντάς τα. ¹⁰¹ Εμφανής, αν και συχνά αναποτελεσματική, είναι ακόμη και η πρόθεσή του να δημιουργήσει την αίσθηση μιας “συμμετρίας” ή “ισορροπίας” στη σχέση του ποιητικού του λόγου με τον πιθανό αποδέκτη του, παραπέμποντάς μας ουσιαστικά στη «συναλλακτική» θεώρηση της Rosenblatt για την ισοτιμία των δύο πόλων της λογοτεχνικής εμπειρίας. ¹⁰² Όλες αυτές οι παρατηρήσεις ισχύουν, με κάποιες διαφοροποιήσεις βέβαια, για το σύνολο σχεδόν των παιδικών ποιημάτων του Βιζυηνού: περισσότερο για τα «Πραγματογνωστικά», τα «Νηπιακά» και τα «Οικογενειακά» και εμφανώς λιγότερο για τα «Αποφθεγματικά» και τα «Ηθικοθρησκευτικά», για να θυμηθούμε τη γνωστή κατηγοριοποίηση.

Μελετώντας την έννοια του αναγνώστη στα παραπάνω ποιήματα έχουμε διαπιστώσει ότι ο Βιζυηνός προσπαθεί να οικειοποιηθεί την παιδική εμπειρία που ενσωματώνει στην ποίησή του, προσκαλεί και προκαλεί τον αναγνώστη του να βιώσει τις όποιες προεκτάσεις της και επιδιώκει να του διασφαλίσει την προσωπική

100. Βασιλειάδης, Ν.Ι. «Σελίδες εν Φρενοκομείω: Ο Ατυχήσας Ποιητής». *Ποικίλη Στοά*, έτος 10^{ον} (1894): 151.

101. Πολύ ενδιαφέρουσα για τη σχέση της «παιδικότητας» του Βιζυηνού με τα έργα του, ιδιαίτερα με τα ποιήματα που γράφει για τα παιδιά, είναι η ψυχοκριτικού ύφους άποψη του Βαγγέλη Αθανασόπουλου (*Οι Μύθοι της Ζωής και του Έργου του Γ. Βιζυηνού*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, ³1996, σσ. 493-505). Περισσότερα για την Ψυχοκριτική Θεωρία και τη μέθοδο που ακολουθεί (Charles Mauron) βλ. Σαμαρά, Ζωή. *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1987, σσ. 71-79.

102. Rosenblatt, ό.π., σσ. 18-21. Βλ. ακόμη: Rosenblatt, *Literature as...*, σσ. 27-28.

αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στα λεγόμενα «Νηπιακά» ποιήματα. Αν και δε γνωρίζουμε ακριβώς ποια θα στέγαζε ο Βιζυηνός κάτω από τον τίτλο αυτό, αφού θεματολογικά εντάσσονται στα «Πραγματογνωστικά», μπορούμε να ξεχωρίσουμε σχετικά εύκολα εκείνα που παραπέμπουν σε “παιδικό-τροπο” ή “νηπιακό” ύφος γραφής. Η γλωσσική και νοηματική απλότητα αυτών των ποιημάτων υποβάλλει σχεδόν φυσικά τους τρόπους αναγνωστικής προσέγγισής τους, την «αισθητική» ανάγνωσή τους, και καθοδηγεί τον αναγνώστη να αντιληφθεί τα κείμενά τους στην ολότητά τους, δηλαδή ως ενότητα μορφής και περιεχομένου.

103

«Νηπιακά», όπως *Ο σιδηρουργός* (σσ. 404-5), *Το πλύσιμο* (σσ. 406-7) ή *Ο γεωργός* (σσ. 408-9), στα οποία ήδη έχουμε αναφερθεί, πιστοποιούν τέτοιες παρατηρήσεις που ισχύουν για όλα σχεδόν τα ποιήματα αυτής της ομάδας. Η επιμονή του Βιζυηνού σε θέματα που αναφέρονται σε επαγγέλματα ή ασχολίες ανθρώπων της εποχής του, σε συνδυασμό με το θελκτικό για τα παιδιά τρόπο παρουσίασής τους αλλά και με την πιθανότητα σύνδεσής τους με ανάλογες παιγνιώδεις δραστηριότητες των παιδιών, καταδεικνύουν το ενδιαφέρον του ποιητή για τα παιδιά και τις ανάγκες τους.¹⁰⁴ *Ο κυνηγός* είναι ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό ποίημα :

*Με το δίκανο στον ώμο
και μαζί του το σκυλί,
παίρνει ο κυνηγός το δρόμο
ελαφρός σαν το πουλί.*

*Μπρος και πίσω ο σκύλος τρέχει,
Μπαίνει-βγαίνει στα κλαδιά –
Τι κυνήγι ο τόπος έχει*

103. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π σσ. 90-91.

104. Καρακίτσιος, ό.π., σ. 49-50.

και το πήρε μυρωδιά;

*Γάβου-γάβου!το σκυλάκι,
μπαμ! και μπουμ! ο κυνηγός,
έκαμεν ένα τουμπάκι
κ' έπεσε ο φτωχός λαγός!*

(σ. 360)

Μέσα σε τρεις στροφές, η καθεμιά από τις οποίες αναπαριστά και μια φάση του κυνηγιού, ο ποιητής ολοκληρώνει το σκηνικό του ποιήματος. Η απλότητα του θέματος και κυρίως ο τρόπος πραγματευσής του, ο γοργός ρυθμός που επιβάλλει στον ποητικό λόγο το τροχαϊκό μέτρο και η ζωντανή δημοτική γλώσσα, που μιμείται παιδικότροπες ηχομιμητικές εκφράσεις, συνιστούν μια χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις αναγνωστική διαδικασία και εξασφαλίζουν την απρόσκοπτη συμμετοχή του αναγνώστη. Ακόμη και η άμεση ερώτηση (*Τι κυνήγι ο τόπος έχει / και το πήρε μυρωδιά;*) που απευθύνει ο ποιητής στον αναγνώστη δεν επεμβαίνει ουσιαστικά στην κειμενική ακολουθία και δεν επηρεάζει τελικά την αναγνωστική διαδικασία. Η συμμετρία μεταξύ των κειμενικών σημείων και του ρόλου του αναγνώστη δείχνει την ισοτιμία, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο ποιητής, των δύο πόλων της λογοτεχνικής εμπειρίας που είναι οικεία για τον αναγνώστη. Ασφαλώς και την προσεγγίζει «αισθητικά», δηλαδή βιώνει βαθύτερα τη σχέση του με το κείμενο, αλλά δε χρειάζεται να σταθμίσει τη στάση του απέναντι σε κειμενικές ενδείξεις, για να ξεπεράσει δυσκολίες ή αρρυθμίες που δεν υπάρχουν.¹⁰⁵

Η μονοδιάστατη, γραμμική σχεδόν, ποιητική αφήγηση είναι ενδεικτική των ποιημάτων αυτής της ομάδας. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις, όπου επιχειρείται

105. Στην περίπτωση αυτή η απλότητα της εμπειρίας συμβαδίζει με την «αισθητική» ανάγνωση. Ο αναγνώστης στοιχειοθετεί την αντίδρασή του και δομεί το νόημα του κειμένου, χωρίς να εξαναγκάζεται απαραίτητα σε εγκατάλειψη ή αναίρεση των οικείων του αναγνωστικών τρόπων. (Βλ. Rosenblatt, ό.π., σσ. 77, 86).

μια «αιφνίδια νοηματική διεύρυνση», έστω και «πλασματική»,¹⁰⁶ η οποία διαφοροποιεί αναπόφευκτα και την αναγνωστική διαδικασία. Κατά κανόνα, η τακτική αυτή του Βιζυηνού εντοπίζεται στο τέλος των ποιημάτων, αλλά δεν έχει το χαρακτήρα διδάγματος. Έτσι, *Ο ψωμάς, που μέσα σε εννιά στροφές κοσκινεί, αναλυώνει, ανακατώνει, ζυμώνει, πριμαζεύει και πλάττει τόσα και τόσα, στη δέκατη στροφή:*

*Πλάττει όμως με χαρά
και κουλούρια γλυκερά,
δια τα παιδιά τα ψήνει
και στα φρόνιμα τα δίνει.*

(σ. 406)

Παρόμοια και *Οι μαρμαράδες* που χαίρονται την καλλιτεχνική επέμβασή τους στο άψυχο μάρμαρο μέσα σε πέντε στροφές, στην έκτη παίρνουν και αυτή την παραγγελιά :

*Την αρχαί' Αθήνα κτίστε,
κτίστε μου τον Παρθενώνα!
Κι' αν για όλ' ανάξιοι είσθε,
κτίστε καν μια του κολόνα!*

(σ. 333)

Ο μαχαιράς, κατασκευάζει οικιακά μαχαίρια και ψαλίδια :

*Και κατόπι προσπαθεί
μ' όλη την παλιά του νειότη
και δουλεύ' ένα σπαθί
για το νέο στρατιώτη,*

*που θα σήρη με καιρό
την αστραφτερή λεπίδα
να σκοτώση τον εχθρό,*

106. Αθανασόπουλος, ό.π., σ. 485, 489, 490-91.

να δοξάση την πατρίδα

(σ. 342)

Σε όλα τα παραπάνω ποιήματα τα επιμύθια δείχνουν ξένα προς το υπόλοιπο σώμα των ποιητικών κειμένων, που χαρακτηρίζονται από απλότητα σε επίπεδο μορφής αλλά κυρίως περιεχομένου. Ο ποιητής σαν να διακόπτει την παρατακτική περιγραφή του, για να προβάλει αξίες και για να απευθύνει έμμεσα ή άμεσα επιταγές, οι οποίες είναι όμως κοινωνικά προσδιορισμένες, αν συνεκτιμήσουμε την εποχή του και τις απαιτήσεις της : κόσμια συμπεριφορά, αρχαιολατρία, φιλοπατρία, αυτοθυσία.¹⁰⁷ Η τακτική αυτή του Βιζυηνού ισχυροποιεί μια προηγούμενη διαπίστωσή μας: ο ποιητής προσπαθεί να οικειοποιηθεί παιδικές εμπειρίες, χωρίς να κάνει πάντα σωστή χρήση ορίων, και δείχνει ένας ενήλικος που έμαθε σε μεγάλη ηλικία να είναι παιδί, αν και ποτέ δεν απεμπόλησε την παιδικότητά του. Αυτό γίνεται απολύτως κατανοητό σε επίπεδο γραφής και ερμηνείας των τρόπων του ποιητή. Σε επίπεδο αναγνωστικής πράξης όμως ο αναγνώστης χαλαρωμένος από τη στρωτή περιγραφή και “μη αντιλαμβανόμενος” συνεχώς το κείμενο, βρίσκεται ξαφνικά δέσμιος των κειμενικών σημείων που στέκονται ως ενδείξεις για μια διαφορετική λειτουργία του κειμένου και της αναγνωστικής εμπειρίας. Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται την αρρυθμία και προσπαθεί να τη θεραπεύσει με την «αισθητική στάση», ενώ μπορεί και να φτάσει σε επίπεδα “αισθητικής ενατένισης”, προκειμένου να διασώσει την απόλαυση της ανάγνωσης.¹⁰⁸

107. Ας θυμηθούμε και ένα άλλο ποίημα, *Το πλύσιμο* (σσ. 406-7), που σχολιάσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο της παρούσας Διατριβής (Δεύτερο Μέρος, 1^ο Κεφάλαιο, 1.2.1, σ. 183). Το ποίημα καταλήγει τονίζοντας την αξία της καθαριότητας, ενώ η κατάληξή του αυτή δεν εντάσσεται ομαλά στο γενικότερο πλαίσιο αναφοράς του και δε συμβαδίζει με το ύφος του.

108. Το ποιητικό κείμενο δεν είναι απλώς ένα «αισθητικό αντικείμενο» που χρειάζεται ανάλυση· είναι κυρίως ένα κίνητρο για «αισθητική ενατένιση» που διασώζει την απόλαυση από την ανάγνωση της λογοτεχνίας. [Βλ. το άρθρο μας: «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M Rosenblatt». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 11 (Πατάκης, 1996): 30].

Τα «Πραγματογνωστικά», που είναι και τα πολυπληθέστερα, περιλαμβάνουν όλα εκείνα τα στοιχεία και τις στιγμές της καθημερινής πραγματικότητας ενός παιδιού: από τη μέρα και τη νύχτα στις τέσσερις εποχές, από τα ουράνια σώματα στα ζώα και στα φυτά, από τους ανθρώπους στα επαγγέλματα και στα χαρακτηριστικά τους. Η *Πρωία*, από όπου μεταφέρουμε τρεις χαρακτηριστικές στροφές, αναπαριστά μια τέτοια πραγματικότητα:

*Ξυπνήσανε κι αφήσανε
την θερμή φωλιά
και τ' άσμα τους αρχίσανε
τα φαιδρά πουλιά.*

.....
*Γι' αυτό ξυπνούν κ' εντόνονται
τα καλά παιδιά
και χύνουνε και πλύνονται
μ' εύθυμη καρδιά.*

*Και σαν πουλιά προβάλλουνε
μπρος στον ουρανό
και στο θεό του ψάλλουνε
ύμνο πρωινό.*

.....
(σσ. 380-81)

Μέσα από μια στρωτή και παραστατική αφήγηση, που στηρίζεται με επιτυχία στη ρυθμική βάση του ιαμβικού τονικού μέτρου, ο ποιητής περιγράφει το καθημερινό ξύπνημα “των καλών παιδιών”, εμπειρία οικεία για κάθε μικρό αναγνώστη. Αποτυπώνοντας όμως την πραγματική στιγμή, ή ακριβέστερα μια ακολουθία από πραγματικές στιγμές, καλεί τον αναγνώστη του να συνειδητοποιήσει τη δική του πραγματική εμπειρία και, ουσιαστικά, να ελέγξει την εμπειρία καθαυτή και κυ-

ρίως τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνεται.¹⁰⁹ Τον καθοδηγεί έτσι να τη δει αισθητικά και να την ολοκληρώσει, προεκτείνοντάς τη με τη βοήθεια των κειμενικών σημείων που του προσφέρει, αλλά δεν τον οδηγεί έξω από το πλαίσιο της.

Για τον ποιητή η ολοκλήρωση της εμπειρίας του πρωινού ξυπνήματος περιλαμβάνει και ένα άλλο στοιχείο για το οποίο προδιαθέτει η φράση *καλά παιδιά : ύμνο πρωινό στο θεό που τα βλέπει και τα χαίρεται/ και τα ευλογεί* (σ. 381). Το ίδιο, εξάλλου, κάνουν και τα *φαιδρά πουλιά με το άσμα τους* (σ. 380). Ο αναγνώστης είναι προετοιμασμένος για την καταληκτική αυτή προέκταση και δεν ξαφνιάζεται ακόμη και από τη θεϊκή παρουσία, η οποία άλλωστε δε φαντάζει απειλητική· νιώθει μάλλον ελεύθερος να αντιδράσει με το δικό του τρόπο, αφού η όλη κειμενική σύνθεση και η εμπειρία της του προσφέρουν ασφάλεια.

Οι κειμενικοί τρόποι με τους οποίους ο Βιζυηνός χειρίζεται και αξιοποιεί την παιδική εμπειρία που ενσωματώνει σε παρόμοια ποιήματα, αν και δείχνουν να είναι απόρροια σχετικών επιταγών του καιρού του, στην πραγματικότητα δεν είναι. Εξάλλου, ο Βιζυηνός στα ποιήματα αυτά δεν επιβάλλει τις αξίες που προβάλλει, ενώ κατά κανόνα προσπαθεί να εξασφαλίσει την ισοτιμία του αναγνώστη του με τις κειμενικές ενδείξεις που τις μεταφέρουν. Οι τρόποι αυτοί φανερώνουν ένα δημιουργό που αντιμετωπίζει την ποιητική εμπειρία μάλλον ως διαδικασία συνειδητοποίησης της δικής του εμπειρίας που είχε ως παιδί.¹¹⁰ Η ψυχοκριτικού ύφους διαπίστωση αυτή μπορεί να εξηγήσει σε πολλές περιπτώσεις την ιδιαίτερα προσωπική αίσθηση του ποιητικού του λόγου ακόμη και μια υποφώσκουσα αυτοβιογραφική απόχρωση, η οποία έτσι και αλλιώς εντοπίζεται και σε άλλα έργα του.¹¹¹ Αυτή πιστεύουμε ότι συνιστά το κύριο σημείο διαφοροποίησής του από τους άλλους δύο ποιητές που εξετάζουμε, και ιδιαίτερα από τον Τανταλίδη, αφού μάλιστα πιστο-

109. Rosenblatt, *Literature as...*, σσ. 13-14.

110. Αθανασόπουλος, *ό.π.*, σσ. 493-505, και Καρακίτσιος, *ό.π.*, σσ. 49-50.

111. Αθανασόπουλος, *ό.π.*, σσ. 495-97.

ποιείται συχνά μέσα στην παιδική του ποίηση. Παραθέτουμε ακόμη ένα ενδεικτικό παράδειγμα:

Αι φάσεις της σελήνης

*Το φεγγάρι φωτεινό
όταν βγαίνει απ' το βουνό
έχει μούτρα στρογγυλά
και με βλέπει και γελά*

*Μα μια μέρα δεν περνά,
να κουρεύετ' αρχινά
σαν τα στρογγυλά τυριά
που τα τρων τη μια μεριά.*

.....

(σσ. 383-84)

Με ανιμιστικό τρόπο και παιδικότροπο ύφος ο ποιητής δείχνει σεβασμό στη λογική του αναγνώστη του και προσπαθεί να τον μυήσει στον κύκλο της Σελήνης. Αξιοποιεί παιδαγωγικά το ποίημα, για να μεταφέρει γνώσεις, χωρίς όμως να υπονομεύει τη λογοτεχνικότητά του,¹¹² ενώ διαφυλάσσει με την ισοσυλλαβία των στίχων τη σημασιολογική ομοιογένεια των σημαινόντων. Η ζωντάνια του αναπαιστικού μέτρου και η απλότητα της γλώσσας που παρά την αμεσότητά της γίνεται μεταφορική, για να στηρίξει ολόκληρο σχεδόν το ποίημα σε μια παρομοίωση, εξυπηρετεί παράλληλα την εμφανή διάθεση του ποιητή για ταύτιση με τον αναγνώστη του. Το εγώ του ήρωά δεν ξεχωρίζει από αυτό του ποιητή και η στάση του απέναντι στη θέα του φεγγαριού δε διαφέρει σε τίποτα από τις αντιδράσεις ενός μικρού παιδιού που κατανοεί τα φυσικά φαινόμενα και στοιχεία με το δικό του αφελή τρό-

112. Καρακίτσιος, ό.π., σ. 48. (Για την έννοια της «λογοτεχνικότητας», τα «καθεστώτα» και τα «κριτήριά» της βλ. Genette, G. *Fiction et Diction*. Paris: Seuil, 1991, σ.7).

πο, φέρνοντάς τα στα μέτρα του. Η απλότητα του θέματος και η πραγμάτευσή του ακολουθούν μια αναγνωστική διαδικασία που χωρίς εμπόδια και αρρυθμίες οδηγεί τον αναγνώστη στην αισθητική ολοκλήρωση της πράξης του, χωρίς όμως να αποκλείει και τις προεκτάσεις που μπορεί να έχει μια τέτοια συνηθισμένη εμπειρία. Έτσι *Το θυμάρι* :

.....
Σαν το βλέπω στο βουνό
θρουμβωτό και ταπεινό,
– δεν σας λέω ψεύμα –
ενθυμούμαι στα χωριά,
του λαού μας τη θωριά,
του λαού το πνεύμα
.....
(σσ. 374-75)

αναπαράγει με ειδυλλιακό τρόπο μια φυσική εικόνα και επιχειρεί με παρομοιαστικό ύφος τη βαθύτερη σύνδεσή της με τις αναφορικές πιθανότητες της. Χωρίς να κάνει πιο σύνθετη την αναγνωστική διαδικασία – διαβεβαιώνει μάλιστα τους αναγνώστες του ότι δε λέει ψεύμα, με ένα μικρότερο από τους άλλους συλλαβικά στίχο, επικεντρώνοντας έτσι την προσοχή τους στο μήνυμά που μεταφέρει – και χωρίς να ανοικειώνει την εμπειρία που περιγράφει ως δική του, υποβάλλει αβίαστα στον αναγνώστη την «αισθητική» αντίληψη και βιωματική θέασή της παρέχοντάς του την ίδια στιγμή αισθητικά κριτήρια μέσα από τα κειμενικά σημεία.¹¹³

Κάποιες φορές επιστρατεύει και ένα ιδιότυπο χιούμορ, για να μεταφέρει όσο γίνεται πιο ανώδυνα γνώσεις και για να εξασφαλίσει μια πιο χαλαρή και άνετη συμμετοχή του αναγνώστη του στη διαδικασία του ποιήματος. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, στο ποίημα *Τα σημεία του ορίζοντος* :

Τέσσερ' Εβραίοι μια φορά

113. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 26-27, 29.

*έχασαν κάλπικο παρά
«Και τώρα» λένε «δεν μπορούμε,
πρέπει να πάμε να τον βρούμε»!*

*Ο ένας πήγε αριστερά
κ' επήγεν έως το Βορρά.
Ο δεύτερος μετά τον πρώτο
επήγε δεξιά έως το Νότο.*

.....

(σ. 337)

Παρά την “εμπλοκή” των Εβραίων στο ποιητικό κείμενο, ο ιδιαίτερος τρόπος που χρησιμοποιεί ο ποιητής για μεταφορά της γνώσης, εξασφαλίζει παραστατικότητα στις εικόνες του ποιήματος και χιουμοριστική αίσθηση στην ποιητική έκφραση. Ο αναγνώστης αισθητοποιεί έτσι πιο άμεσα τη γνωστική εμπειρία και βιώνει πιο ευχάριστα τη λογοτεχνική.¹¹⁴

Παρόμοια διευθέτηση της αναγνωστικής εμπειρίας παρατηρούμε στα περισσότερα «Πραγματογνωστικά» ποιήματα, ιδιαίτερα σε εκείνα που αναφέρονται σε επαγγέλματα και ασχολίες ανθρώπων, όπως *Ο κηπουρός* (σ. 379) ή *Ο αρχιτέκτων* (σ. 381), σε φυσικά στοιχεία, όπως *Το ρυάκι* (σ. 378) ή *Η βροχή* (σς.396-97), σε ζώα και σε πουλιά, όπως *Η αγελάδα* (σς. 377-78) ή *Η κλώσσα* (σς. 350-51). Υπάρχουν, ωστόσο, ποιήματα αυτής της κατηγορίας τα οποία διαφοροποιούνται από αυτά που προαναφέραμε ως προς τις απαιτήσεις της αναγνωστικής διαδικασίας που

114. Η “εμπλοκή” των Εβραίων θα μπορούσε να θεωρηθεί έκφραση ρατσιστικής διάθεσης του ποιητή. Η πρόθεση του, ωστόσο, δε φαίνεται να είναι η υποβάθμιση τους ως φυλετικής ομάδας ή η υποτίμηση της ιδιαίτερης ικανότητάς τους στην οικονομική διαχείριση. Η ιδιάζουσα σχέση τους με τον “παρά” αξιοποιείται εδώ ως κοινωνική γνώση που, χωρίς να αναιρεί την αντιστοιχία της με μια “πραγματική” κατάσταση, εξαντλείται στη λεκτική εκφορά της, αποδεσμεύεται από τις πιθανές προεκτάσεις της και κάνει πιο ευχάριστη και παραστατική τη λογοτεχνική εμπειρία. (Βλ. και Rosenblatt, ό.π., σ. 31).

εγκαινιάζουν. Ο *τρελλός* (σσ. 373-74), που σχολιάσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, είναι ένα τέτοιο ποίημα και *Η προς τα πτηνά ευσπλαχνία* ένα ακόμη ενδεικτικό παράδειγμα:

*Ένα πουλάκι μέσ' στο χιόνι
ζητά του κάκου κάτι τι.
Το δύστυχο! Πεινά, κρυώνει
και να πετάζει αδυνατεί.*

*Παιδιά π' αγράμματα τ' αφήσουν
κ' είν' άσπλαχνα και μοχθηρά,
τέτοια πουλιά σαν σπαντήσουν
τόχουν μεγάλη τους χαρά.*

.....
(σ. 340)

Η ηθικοδιδασκτική διάθεση του ποιήματος, εμφανής ακόμη από τον τίτλο του, δεν ξενίζει τον αναγνώστη. Εξάλλου, ο Βιζυηνός συνηθίζει να δηλώνει με ειλικρίνεια τις προθέσεις του από την αρχή. Αυτό φανερώνουν οι τίτλοι και άλλων ποιημάτων με το ίδιο περίπου θέμα: *Υπέρ των πτηνών* (σ. 354), *Μη κτυπάτε τα πουλιά* (σ. 364), *Υπέρ των ζωυφίων* (σ. 414), όπου εκτός από τον ηθικοδιδασκτισμό είναι και η θρησκευτικότητα που κάνει πιο σύνθετη τη συμμετοχή του αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία.

Στο ποίημα που παραθέσαμε παραπάνω, ο ποιητής, πέρα από το αρχικό δίδαγμα που σχετίζεται με την ανθρωπιστικού ύφους ευσπλαχνία προς τα πτηνά, τονίζει και την αξία της παιδείας, με την ευρύτερη σημασία της, συνάπτοντας μονομερώς την “άσπλαχνη” συμπεριφορά κάποιων παιδιών με την “αγραμματοσύνη”. Παρά το ότι η βασική εμπειρία που ενσωματώνεται στο ποίημα είναι οικεία ακόμη και στην σκληρή πλευρά της, γεγονός που ευνοεί την ενεργοποίηση της πραγματι-

κής εμπειρίας του αναγνώστη και την έκκληση συναισθημάτων,¹¹⁵ η διττή κειμενική απαίτηση που προβάλλεται δεν αφήνει πολλά περιθώρια στον αναγνώστη. Μέσα από μια μανιχαϊστική αντίληψη της παιδικής συμπεριφοράς στις επόμενες στροφές, ο ποιητής επιβάλλει με τον τρόπο του τη στάση που επιδεικνύουν *τα καλά και φρόνιμα παιδιά*. Ολόκληρο το ποιητικό κείμενο φτάνει έτσι να κατακλύζεται από την επιχειρηματολογία που πριμοδοτεί τη στάση αυτή, ενώ ο αναγνώστης βρίσκεται συνεχώς ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και αναγνωστικές προσδοκίες. Η σχέση του όμως με αυτό έχει μάλλον το χαρακτήρα «αλληλεπίδρασης, αφού τα κειμενικά σημεία είναι εκείνα που καθορίζουν τη συμμετοχή του στην αναγνωστική διαδικασία και τον αναγκάζουν να αντιληφθεί ή να προεκτείνει τη δική του εμπειρία υπό το φως αυτής που του προσφέρει το κείμενο.¹¹⁶ Έτσι η ισοτιμία των όρων της λογοτεχνικής επικοινωνίας παραμένει στο επίπεδο των προθέσεων του ποιητή.

Παρόμοιες παρατηρήσεις μπορούμε να διατυπώσουμε και για πολλά ποιήματα από τα «Οικογενειακά», τα θέματα των οποίων αντλούνται κυρίως από στιγμές, σχέσεις και συμπεριφορές μέσα στα πλαίσια της οικογένειας. Εδώ όμως η παιδαγωγική αξιοποίηση της ποίησης συμπορεύεται με το διαπαιδαγωγικό ρόλο της οικογένειας, γεγονός που εξηγεί μερικώς τη φόρτιση κάποιων ποιημάτων αυτής της ομάδας. Μεταφέρουμε δύο χαρακτηριστικές στροφές από το ποίημα *Καλή νύκτα* :

.....
*Τι χαρά, μαμά, για μένα,
μα τι μαύρη δυστυχία,
στα φτωχάκια τα καημένα,
που δεν έχουν κατοικία!*
.....
*Δια τούτο, πριν ανέβω
στο κρεβάτι τ' απαλό μου,*

115. Rosenblatt, ό.π., σ. 14.

116. Στο ίδιο, σ. 107.

γονατίζω κ' ικετεύω
τον φιλεύσπλαχνον Θεό μου:

*Στην μαμά που μ' επιβλέπει,
να χαρίζη γεια και χρόνια
και τα ορφανά να σκέπη
απ' το κρύο κι' απ' τα χιόνια.*

(σσ. 340-41)

Η ζεστασιά της οικογενειακής εστίας αντιδιαστέλλεται με τη δυστυχία των άστεγων ορφανών, για να τονιστεί η καθοριστική σημασία της οικογένειας, που εδώ εκπροσωπείται από τη μάνα, στην ευτυχία του ατόμου. Ο αναγνώστης έχει την αίσθηση ότι ολόκληρο το ποίημα αποτελεί μια αφορμή για τον ποιητή να “νομιμοποιήσει” την “επίβλεψη” της μάνας αλλά και την “επίκληση” του Θεού, γι’ αυτό και δεν ξαφνιάζεται. Παρόμοια θεματική αλλά και αναγνωστική διευθέτηση έχουμε και στα ποιήματα: *Προ του φαγητού* (σσ. 363-64), *Τα ορφανά* (σσ. 351-52), *Στο δρόμο* (σ. 412). Στο τελευταίο μάλιστα ο “νόμος” της μάνας αναδεικνύεται καθοριστικός για την αγωγή και τη διάσωση της κόσμιας συμπεριφοράς που πρέπει να δείχνουν τα παιδιά. *Η ευτυχία του φρόνιμου*, από όπου παραθέτουμε τις δύο τελευταίες στροφές, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι συναιρεί τις προθέσεις και τη φιλοσοφία των «Οικογενειακών» :

.....
*Τι ηδονή σαν με φιλούνε
της καλή-νύχτας το φιλάκι
και σαν μου λεν πως μ' αγαπούνε
γιατ' ήμουν φρόνιμο παιδάκι,*

*και τι γλυκάδα της ψυχής μου,
όταν με κάνουν κ' εννοώ
πως σαν αρέσκω στους γονείς μου,*

αρέσκω και εις τον Θεό.

(σ. 371)

Η δεσπόζουσα μορφή της μάνας στα ποιήματα αυτής της ομάδας έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς πολλών μελετητών του Βιζυηνού. Χρειάζεται ωστόσο να διαχωρίσουμε την ιδιαίτερη λειτουργία της στο επίπεδο της γραφής από αυτό της ανάγνωσης. Το μητρικό μορφοείδωλο συγκεντρώνει στον κειμενικό ρόλο του όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις καταστάσεις που ο ποιητής αντιμετωπίζει σαν απωθημένα, αφού τα πραγματικά περιστατικά της ζωής του του στέρησαν. Για το λόγο αυτό αυτό και συγκεντρώνεται γύρω από την εικόνα της ό,τι συγκροτεί την οικογενειακή ζωή, ενώ φτάνει μάλιστα και σε σημείο να ταυτίζεται η λειτουργία της μάνας με αυτή της γλώσσας.¹¹⁷ Στο επίπεδο της ανάγνωσης η ζεστασιά που αποπνέει ο ποιητικός λόγος, όταν αναφέρεται στη μάνα, κάνει πολύ πιο φιλική την αναγνωστική ατμόσφαιρα, ενώ αποδυναμώνει την ηθικοδιδασκτική πρόθεση του ποιητή και κατ' επέκταση τις κειμενικές απαιτήσεις που προβάλλει πάνω στον αναγνώστη. Έτσι, η αναγνωστική διαδικασία γίνεται φαινομενικά μόνο πιο σύνθετη.

Εκεί που βλέπουμε πραγματικά σε όλο τους το μεγαλείο τον ηθικοδιδασκτισμό και τη θρησκευτικότητα του Βιζυηνού είναι στα «Ηθικοθρησκευτικώ» και στα «Αποφθεγματικά» ποιήματα. Τα πρώτα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στηρίζουν από μόνα τους αυτό που επισυνάπτουν πάντα στο Βιζυηνό: τον ηθικοδιδασκτισμό. Τα μισά από αυτά μεταφέρουν απαιτήσεις και συμβουλές για ηθική συμπεριφορά, που απορρέει από την πίστη στο Θεό. Τίτλοι όπως *Παρηγόρει τους ασθενείς* (σ. 350), *Φιλοπατρία* (σσ. 354-55), *Φιλαλήθεια* (σσ. 358-59), *Καλαί πράξεις* (σ. 384), *Ελεημοσύνη*, κ.ά., είναι δηλωτικοί του περιεχομένου των ποιημάτων και αποκαλυπτικοί των προθέσεων του ποιητή. Η *Ελεημοσύνη* είναι ένα αντιπροσωπευτικό ποίημα :

117. Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 494-96. Βλ. ακόμη την πολύ ενδιαφέρουσα ψυχαναλυτική μελέτη του Θανάση Τζούλη: «Το Μητρικό Μορφοείδωλο στο Έργο του Βιζυηνού (: Προσπάθεια Ψυχοκριτικής)». *Τετράδια Ευθύνης* 29 (1988): 87-120.

*«Βλέπω στη γωνιά εκείνη
ένα γέροντα ζητιάνο.
Μας ζητά ελεημοσύνη.
Πες μου τώρα τι να κάνω;*

*... ..
Λέγει το παιδί που έχει
την καλή καρδιά στολίδι,
και φαιδρό στο γέρο τρέχει
και τον οβολό του δίδει.*

*Κι' ο φτωχός με το σκυλάκι
εύχεται απ' την καρδιά του
«να τρανέψη το παιδάκι,
να το χαίρεται η μαμά του».*

(σσ. 361-62)

Ο προβληματισμός που διατυπώνει ο ήρωας(-ποιητής) στην πρώτη στροφή απευθυνόμενος στον αναγνώστη και στοιχειοθετείται πιο αναλυτικά στις επόμενες στροφές, όπου ο εσωτερικός μονόλογος έρχεται ως απάντηση, δικαιολογεί την αναγκαιότητα και την ηθική διάσταση της πράξης της ελεημοσύνης, την επιβράβευση της οποίας συμπληρώνει η ευχή του ζητιάνου. Προκαλεί έτσι τα συναισθήματα συμπάθειας του αναγνώστη του και την ίδια στιγμή τον εμπλέκει στην αναγνωστική διαδικασία. Την τακτική αυτή, που παίρνει το χαρακτήρα στρατηγικής, ακολουθεί πολύ συχνά ο Βιζυηνός και σε άλλες ποιητικές του συνθέσεις, όταν χρειάζεται να πείσει για αυτά που προβάλλει.¹¹⁸

118. Η τακτική αυτή, που την εντοπίζουμε ιδιαίτερα στα «Ηθικοορθοσκευτικά» και σε κάποια «Αποφθεγματικά» ποιήματα του Βιζυηνού, δεν είναι μια απλή αφηγηματική ή διαλεκτική τεχνική· έχει το χαρακτήρα στρατηγικής, κύριος σκοπός της οποίας είναι να επιφέρει μια ισορροπία μεταξύ του «λογοτεχνικού ρεπερτορίου» (κοινωνικές υποθέσεις, πολιτισμικές αναφορές και λογοτεχνικές εκδηλώσεις) και του αναγνώστη. Η ορολογία και η περιγραφή της λειτουργίας της «(λο-

Τα ποιήματα που αναφέρονται στο Θεό δίνουν σχηματικά τις βασικές αρχές της χριστιανικής φιλοσοφίας και πίστης : *Ο καλός Θεός* (σσ. 331-32) είναι ο δημιουργός του κόσμου, *Η προς τον Θεόν ελπίς* (σ. 336) τονίζει τη μέριμνα του θεού για τον κόσμο, *Η λατρεία του Θεού* (σσ. 341-42) και η *Ευλάβεια εν τη εκκλησία* (σσ. 342-43) αναφέρονται στις λατρευτικές εκδηλώσεις προς το πρόσωπό του, η *Ευχαριστία* (σ.358 και σ. 385)) εκφράζει την ευγνωμοσύνη προς το θεό, το ποίημα *Διατί προσεύχεσαι* (σ. 391) μιλά για την αξία και την υποχρέωση της προσευχής.

Στα ποιήματα αυτά ο Βιζυηνός προβάλλει τον πανθεισμό του αλλά και την πεποίθηση ότι η συμπεριφορά που διδάσκεται από την οικογένεια ελέγχεται από το Θεό. *Η παρουσία του Θεού* εμπνέει ασφάλεια, αλλά μπορεί να γίνει και αμείλικτη :

*Παιδιά που οι γονείς τ' αφήνουν
μονάχα τους καμιά φορά,
τολμούν εις το κακό να κλίνουν,
θαρούν κανείς δεν τα τηρά.*

.....
*Μωρά παιδιά, συλλογισθήτε,
το έργο σας το πονηρόν,
ο Πλάστης, όσο κι' αν κρυφτήτε,*

το βλέπει, πανταχού παρών.
(σσ. 362-63)

Οι κειμενικοί τρόποι περιγραφής της παρουσίας του Θεού, πραγματικά δεν αφήνουν πολλά περιθώρια όχι μόνο στον ήρωα αλλά και στον αναγνώστη. Ο Βιζυηνός παρομοιάζει το Θεό με τον ήλιο και το *Φως ηλίου, φως Κυρίου*:

*Φως ηλίου θαλπερό,
καθαρό,*

γοτεχνικής) στρατηγικής» ανήκει στο W. Iscr. [Για περισσότερα βλ. στο Πρώτο Μέρος της παρούσας Διατριβής, 2^ο Κεφάλαιο, 2.1., σσ. 41-42].

φέγγεις όλο τον καιρό
στο λιβάδι το χλωρό,
φέγγεις δάση και βουνά
και πελάγη γαλανά,
και στα μέρη που φωτίζεις
κάλλος και ζωή χαρίζεις.

.....

(σσ. 376-77)

Η δεσπόζουσα θέση του Θεού διαφαίνεται από την αντιστοιχία που επιχειρεί το παραπάνω ποίημα. Ο ποιητής προσδίδει πνευματική υπόσταση στο φως του ήλιου¹¹⁹ και αισθητοποιεί την ιδέα του θεού, προκειμένου να την κάνει πιο εύληπτη για τους μικρούς αναγνώστες, και να διευκολύνει τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες του ποιήματος.

Από άποψη περιεχομένου τα περισσότερα «Αποφθεγματικά» ανήκουν στα «Ηθικοθρησκευτικά» (μορφές και κανόνες κόσμιας συμπεριφοράς, ανθρώπινες αξίες και αρετές), ενώ κάποια άλλα (αυτά που απευθύνουν ιατρικές συμβουλές, για παράδειγμα) θα μπορούσαν να ενταχθούν στα «Πραγματογνωστικά». Αυτό που διαφοροποιεί τα «Αποφθεγματικά» από τα άλλα είναι κυρίως η μορφή τους: σύντομα, επιγραμματικά ως αποφθέγματα. Μεταφέρουν όλη τη σοφία των ανθρώπων και την προσφέρουν με ανάλαφρο πολλές φορές τρόπο στους αναγνώστες τους.

Ίσως αυτή η μορφική ιδιαιτερότητα των «Αποφθεγματικών» εξηγεί και το ακόλουθο παράδοξο : αν και ο ποιητής ενσωματώνει μέσα σε αυτά όλη την ανθρώπινη σοφία και πείρα, προβάλλοντας αξίες και ηθικές συμπεριφορές, δεν εμφανίζει τη γνωστή του τακτική να εκφράζεται αναλυτικά μέσα στα πλαίσια του ποιητικού κειμένου και να επιχειρηματολογεί. Προφανώς, καλυμμένος με το μανδύα της λαϊκής θυμοσοφίας τις περισσότερες φορές δε νιώθει την ανάγκη να εξηγήσει ή να δικαιολογηθεί. Αναπαράγει έτσι με χαλαρό και διασκεδαστικό τρόπο, αποδεχόμε-

119. Αθανασόπουλος, ό. π., σ. 466.

νος αυτός ο ίδιος πρώτος, την αξιωματική ισχύ τους. Μεταφέρουμε εδώ μερικά αντιπροσωπευτικά :

23

*Κι αν τα πουλάκια στα κλαδιά
για το μέλλον δε δουλεύουν,
μα τα φρόνιμα παιδιά
πριν πεινάσουν μαγειρεύουν.*

(σ.369)

*Το δένδρο που μεγάλωσε στρεβλό
θα τσακισθή, μα ίσιο δεν θα γίνη.
Κι' όποιος μικρός δε μάθει το καλό,
θα μεγαλώση και κακός θα μείνη.*

(σ. 386)

2

*Μικρή κακία συχωρεμένη,
αυξάνει και στεριώνεται:
είναι λαδιά που όσο μένει,*

λεκιάζει και ξαπλώνεται.

(σ. 389)

1

*Άνθρωπο χωρίς μυαλά
όλο κτίζει και χαλά
κι' ο Θεός απ' τ' αμηλά
τον κοιτάζει και γελά.*

(σ. 390)

Παρά την ηθική φόρτιση αυτών των ποιημάτων, οι απαιτήσεις τους σε επίπεδο ανάγνωσης δεν είναι πραγματικά πολλές. Ο αναγνώστης τα διαβάσει οπωσδήποτε «αισθητικά», επειδή χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει τις βαθύτερες αναφορές των κειμενικών σημείων και των λειτουργιών τους. Η εναλλαγή όμως των τονικών μέτρων και ρυθμών, στοιχείο που κυριολεκτικά λατρεύουν τα παιδιά,¹²⁰ σε συνδυασμό με τη στρωτή, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες γλώσσα τους και με τη μορφή τους, που αν και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί στιχουργικά άμογη διευκολύνει ακόμη και την απομνημόνευσή τους, τους δίνουν μια αίσθηση «συναλλαγής» με τις αξίες που μεταφέρουν, αφού έτσι κι αλλιώς δε φαίνεται να έχουν ιδιαίτερο λόγο να επικυριαρχήσουν ή να συγκρουστούν με την αξιωματική ισχύ τους. Οι αναγνώστες, λοιπόν, τα απολαμβάνουν και διασκεδάζουν.

Καταληκτικά θα λέγαμε ότι ο Βιζυηνός αγωνιά για την τέρψη που μπορεί να προσφέρει η ποίησή του στον αναγνώστη του και αγωνίζεται για τη “συμμετρία” μεταξύ των ποιητικών του κειμένων και της συμμετοχής του αναγνώστη του, χωρίς όμως να τα καταφέρνει πάντα καλά. Η παιδική ηλικία φαίνεται να είναι γι’ αυτόν μια κατάσταση στην οποία πάντα εμπλεκόμαστε και ποτέ δεν αφήνουμε πίσω μας. Ακόμη και όταν οι “αρρυθμίες” της γραφής του γίνονται εμπόδια για το παιδί-αναγνώστη του ή όταν ενηλικιώνει την παιδικότητα της ποίησής του, εξακολουθεί να παραμένει και κυρίως να νιώθει παιδί.¹²¹ Προφανώς για το λόγο αυτό και δεν καταφέρνει πάντα να ελέγξει την “έξαψη” της γραφής αλλά και την επίρεια της προσωπικής του ιστορίας. Αν και υπερεκτιμά τους αναγνώστες του, ζητώντας τους μια συμμετοχή που ξεπερνάει τις δυνατότητές τους, τις περισσότερες φορές τους αφήνει τα περιθώρια να δομήσουν το νόημα εκείνο που αυτοί θεωρούν “κατάλληλο” ότι ενσωματώνεται στο ποιητικό κείμενο.¹²² Για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να

120. Για τον ιδιαίτερο ρόλο του ρυθμού στην Ποίηση για Παιδιά βλ. Chukovsky, Kornei. *From Two to Five*. Translated, and edited by M. Morton. London: University of California Press, 1971.

121. Αθανασόπουλος, ό.π., σσ. 504-505.

122. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π σ. 53.

μην του αναγνωρίσουμε την ειλικρινή ποιητική πρόθεση και τη δημιουργική διάθεση που προσδιορίζει συνολικά το έργο του.

1.2.3. Ο Α. Πάλλης, η αναγνωστική διαδικασία και η λογοτεχνική εμπειρία

Σε σύγκριση με τους δύο προηγούμενους ποιητές, ο Πάλλης δείχνει περισσότερο εμφατικός αναφορικά με τους τρόπους που χρησιμοποιεί, για να προσφέρει το ποιητικό του υλικό και να εξυπηρετήσει τη συμμετοχή ή την εμπλοκή του αναγνώστη του στην εμπειρία της αναγνωστικής διαδικασίας. Γνωρίζοντας πολύ καλά τι κάνει και σε ποιον απευθύνεται, ενοποιεί ουσιαστικά τη μορφή και το περιεχόμενο της ποίησής του για χάρη των παιδιών-αναγνωστών του και διασφαλίζει την ενεργή συμμετοχή τους. Η ειλικρινής προσπάθειά του, σύμφωνη με τη βιοθεωρία και την κοσμοθεωρία του, είναι να κρατήσει την ποιητική μετουσίωση (τους ποιητικούς του τρόπους) κοντά στην ουσία της αντίδρασης του πραγματικού ή πιθανού αναγνώστη του, δηλαδή την απόλαυση που προέρχεται από την αναγνωστική εμπειρία αλλά και τη βίωσή της.

Η ευχαρίστηση από την πράξη της ανάγνωσης που είναι βαθύτερη επιθυμία του Τανταλίδη και πρόθεση ή πρόφαση του Βιζυηνού, υποταγμένη πάντως σε ηθικοδιδασκτικές ή άλλες σκοπιμότητες και των δύο, για τον Πάλλη αποτελεί και ομολογημένη επιθυμία και εμφανή πρόθεση και εύκολα ανιχνεύσιμη κειμενική πραγματικότητα. Και αν η επιθυμία του ποιητή γίνεται δηλωμένη πρόθεση, στη σύντομη προλογική εξήγηση της πρώτης έκδοσης των ποιημάτων του, πιστοποιείται και από την αναγνωστική εμπειρία που προσφέρει στους αναγνώστες του.

Εξετάζοντας την έννοια του αναγνώστη στην ποίηση του Α.Πάλλη, στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, διαπιστώσαμε ότι η διαμόρφωσή της διαπνέεται από μια αίσθηση πιθανής, προσδοκώμενης “χρησιμότητας” των ποιημάτων που απευ-

θύνει αρχικά στα παιδιά του,¹²³ αλλά καθορίζεται από την πίστη του στο καινούργιο, έτσι όπως αυτή εντοπίζεται στη μορφή και κυρίως στο περιεχόμενο των ποιητικών του κειμένων.¹²⁴

Τη μορφική ιδιαιτερότητα των ποιημάτων του Πάλλη συνιστούν τόσο η μεγαλογράμματη γραφή, την οποία χρησιμοποιεί ο ποιητής στην τελευταία έκδοσή τους χωρίς να διευκρινίζεται ο λόγος μιας τέτοιας επιλογής, όσο και η απλοποιημένη ορθογραφία, στην οποία καταφεύγει προφανώς για να αποδώσει πιστότερα τη φωνητική κατάσταση της ελληνικής γλώσσας¹²⁵ και για να είναι πιο κοντά στο λόγο των παιδιών. Τα στοιχεία αυτά αρχικά δε δείχνουν ελκυστικά για τον αναγνώστη κατά τη φάση «έκκλησης» των ποιημάτων, κατά την πρώτη δηλαδή επαφή του με τα ποιητικά κείμενα.¹²⁶ μάλλον τον ξενίζουν, αφού ανοικειώνουν τους ποιητικούς τρόπους που του είναι γνώριμοι, διαμορφώνουν άλλο πλαίσιο επικοινωνίας του με τις κειμενικές ενδείξεις, ενώ θα μπορούσαν ακόμη και να υπονομεύσουν το «ρηματικό» κριτήριο λογοτεχνικότητας των ποιημάτων.¹²⁷ Σε μια δεύτερη φάση όμως,

123. Πάλλης Αλέξανδρος. *Τραγουδάκια για Παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο του Σ.Κ. Βλαστού, 1889, σ. 4.

124. Την υπέρβαση παλαιότερων προσπαθειών και την πίστη στο “καινούργιο” πιστοποιεί ο Πάλλης με το σύνολο σχεδόν του έργου του αλλά κυρίως με την ηγετική θέση του στο γλωσσικό αγώνα. Για το ιδιαίτερο στίγμα του ως πρωτοπόρου αγωνιστή και δημιουργού βλ. το αφιέρωμα του π. Διαβάζω 118 (8-5-1985): 15-52.

125. Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, Ιωάννα. *Τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (1900-1920). Ποίηση: Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σσ. 178-85. Πιο ειδικά για τα είδη της Ορθογραφίας και της σχετική ορολογία βλ. Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα, 1980, σσ. 94-96.

126. Αναλυτικά, για τις έννοιες της «έκκλησης» («evocation») και της «αντίδρασης» («response») που χρησιμοποιεί η Rosenblatt, βλ. στο άρθρο μας: «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M Rosenblatt», ό.π., σ. 25.

127. Ο G. Genette αναφέρει δύο κριτήρια ορισμού της λογοτεχνικότητας ενός κειμένου: το «θεματικό» (μυθοπλασία) και το «ρηματικό» (έκφραση). Βλ. Genette G. *Fiction et Diction*, ό.π., σ. 7.

αυτή της «αντίδρασης», και έχοντας εξοικειωθεί με την «κειμενικότητα» του ποιητικού λόγου, ο αναγνώστης ενεργοποιείται. Αντιλαμβάνεται πολύ γρήγορα ότι η κειμενική εμπειρία που του προσφέρεται, ως ενότητα των συνθεσιακών στοιχείων που πραγματώνουν τη μορφή, εμπεριέχει ήδη οικείες πραγματικές εμπειρίες που συγκροτούν το περιεχόμενο και υποστηρίζεται από αυτό. Έτσι νιώθει οικεία και την όλη ποιητική εκφορά, μορφή και περιεχόμενο, ενώ η συμμετοχή του στην εμπειρία που του προσφέρει συνολικά η αναγνωστική διαδικασία διευκολύνεται και γίνεται ευχάριστη.¹²⁸ Σε αυτό συμβάλλει και η δημοτική γλώσσα, που παρά τις ακρότητές της είναι ζωντανή και άμεση,¹²⁹ αλλά και τα τονικά μέτρα (κατά κανόνα ιαμβικά) που χρησιμοποιεί ο ποιητής, αν και δεν αποφεύγει μετρικές αρρυθμίες και στιχουργικά ελαττώματα (χασμωδίες κυρίως και συνιζήσεις).

Η ζωντανία και η ανάλαφρη παιχνιδιάρικη διάθεση ηρώων όπως ο ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ (σ. 464), ο ΚΩΣΤΑΣ (σ. 480) ή τα ΧΗΝΟΠΟΥΛΑ, που μεταφέρουμε παρακάτω, συμπαρασύρουν αβίαστα τους αναγνώστες τους, σαν “συμπαίχτες”, στις δραστηριότητές τους :

*ΜΕΣ ΣΤΗΝ ΑΒΛΗ ΜΟΥ ΜΕ ΧΑΡΑ
ΖΕΒΓΑΡΩΤΕΣ ΔΙΟ ΧΗΝΕΣ ΖΟΥΝΕ.
ΣΤΑΧΤΙΑ ΦΟΡΟΥΝΕ ΤΑ ΦΤΕΡΑ,
ΚΑΙ ΚΟΛΥΜΠΩΝΤΑΣ ΣΤΑ ΝΕΡΑ
ΒΟΥΤΙΕΣ ΝΑ ΚΑΝΟΥΝ ΑΓΑΠΟΥΝΕ.*

*ΜΙΑ ΜΕΡΑ ΕΚΕΙ ΣΤΑ ΣΥΓΚΑΛΑ
ΑΒΓΑ ΜΕΣ ΣΤΗΝ ΑΒΛΗ ΜΟΥ ΒΡΗΚΑ.
ΕΙΤΑΝ ΒΑΡΙΑ ΚΑΙ ΜΑΚΡΟΥΛΑ.
ΠΑΩ ΝΑΝ ΤΑ ΑΓΓΙΕΩ ΛΙΓΟ, ΑΛΛΑ
ΘΥΜΩΣΕ Η ΧΗΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΦΗΚΑ.*

128. Rosenblatt, ό.π., σσ. 27-29.

129. Αναλυτικά για την εξομάλυνση της γλώσσας των ποιημάτων που επιχειρεί ο Πάλλης στις επανεκδόσεις της συλλογής του, βλ. Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη, *Τάσεις...*, ό.π., σσ. 178-85.

*ΚΑΙ ΠΑΛΙ ΒΛΕΠΩ ΜΙΑ ΣΤΙΓΜΗ
ΧΗΝΟΠΟΥΛΑ ΑΠ' ΤΑ ΑΒΓΑ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ.
ΦΟΡΟΥΝΕ ΧΝΟΥΔΙ ΣΤΟ ΚΟΡΜΙ,
ΚΙ' ΟΙ ΤΕΝΤΩΜΕΝΟΙ ΤΟΥΣ ΛΑΙΜΟΙ
ΧΟΡΤΟ ΟΛΗ ΜΕΡΑ ΚΑΤΑΠΙΝΟΥΝ.*

(σ. 493)

Η πραγματική εμπειρία της συνύπαρξης και της επαφής ενός παιδιού με οικόσιτα πουλιά, συγκεκριμένα με τα *ΧΗΝΟΠΟΥΛΑ* και με τους γονείς τους, είναι το θέμα του ποιήματος. Ο ποιητής μεταφέρει μια συνηθισμένη εμπειρία στις πραγματικές της διαστάσεις και χωρίς περιττές προεκτάσεις. Η περιέργεια του μικρού αφηγητή-ήρωα για τα *ΑΒΓΑ* που βρίσκει στην αυλή προκαλεί ως λογική συνέπεια, και όχι ως αντίδραση σε μη ηθική συμπεριφορά, το θυμό της μαμάς χήνας που τα υπερασπίζεται. Εκείνος όμως δεν παραιτείται, αλλά επιμένει στην παρατήρηση που θα τον οδηγήσει στη συνειδητοποίηση μιας αισθητικά μεταπλασμένης γνώσης για την εξέλιξη της ζωής, διασώζοντας με τον τρόπο αυτό την προσωπική του αίσθησή για την όλη εμπειρία. Την τακτική αυτή ακολουθεί τις περισσότερες φορές ο Πάλλης βασιζόμενος στην οπτική γωνία των παιδιών και σεβόμενος τη λογική, τις ανάγκες και τις προτεραιότητές τους.¹³⁰

Το όλο στροφικό σύστημα, ως μορφολογικό σχήμα του ποιήματος, έρχεται να υποστηρίξει το περιεχόμενό του. Η ρυθμική συμμετρία των πεντάστιχων στροφών – που επιβάλλεται από την επιτυχή ομοιοκαταληξία (ο 1^{ος} με τον 3^ο και τον 4^ο, ο 2^{ος} με τον 5^ο) και την ισοσυλλαβία των στίχων που ομοιοκαταληκτούν, καθώς και από το ιαμβικό τονικό μέτρο (εναλλαγή ιαμβικού 17σύλλαβου με 16σύλλαβο) – υποβάλλει μια ομοιογένεια στα σημαίνοντα του ποιήματος και διαγράφει την κίνηση των ηρώων. Η συμμετρία αυτή, η οποία παρατηρείται σε όλα σχεδόν τα ποιήματα του Πάλλη και συνυπάρχει με μια ισόρροπη σχέση μεταξύ της αναγνωστικής διαδικασίας που εγκαθιδρύουν τα ποιητικά κείμενα και της συμμετοχής σε αυτή του αναγνώστη τους, προσδίδει στο αναγνωστικό γεγονός συνολικά το χαρακτήρα

130. Καρακίτσιος, *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*, ό.π., σσ. 55-56.

«συναλλαγή» που θα λέγαμε ότι προσδιορίζει την άποψη του ποιητή για τη λειτουργία της ποίησής του.¹³¹ Στη διαπίστωση αυτή εμπíπτουν τα περισσότερα ποιήματα του Πάλλη. Αναφέρουμε ως αντιπροσωπευτικά τα: *ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ ΚΑΙ ΠΟΥΛΑΚΙ* (σ. 470) και *ΚΑΒΟΥΡΑΣ* (σ. 475), τα οποία σχολιάσαμε εκτενώς στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Στα ποιήματα αυτά η ισότιμη «συναλλαγή» των δύο ηρώων μεταφέρεται από τον ποιητή στην ισότιμη σχέση του ποιητικού κειμένου με τον αναγνώστη του. Η *ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ* και το *ΠΟΥΛΑΚΙ* στο πρώτο, η *ΓΑΡΟΥΦΑΛΙΑ* και ο *ΚΑΒΟΥΡΑΣ* στο δεύτερο, συνδιαλέγονται και συναλλάσσονται ισοδύναμα διατηρώντας ο καθένας την αυτοτέλειά του, χωρίς να κυριαρχεί ο ένας ήρωας πάνω στον άλλο. Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται την περιγραφική διάθεση του ποιητή και νιώθει ελεύθερος να αντιδράσει με το δικό του τρόπο, σε μια επίσης ισότιμη βάση με το κείμενο.¹³²

Η βίωση μιας κειμενικά προσδιορισμένης πραγματικής εμπειρίας από τον αναγνώστη ακολουθεί τη χρονική διαδοχή των εικόνων που συγκροτούν την κειμενική ακολουθία, η οποία λειτουργεί διπλά: ως «κίνητρο» ενεργοποίησης παλαιότερων εμπειριών του αναγνώστη και ως «προσχέδιο» της ερμηνευτικής προσπάθειάς του.¹³³ Ο αναγνώστης, έχοντας προσκομίσει τα δικά του αποθέματα εμπειριών στο αναγνωστικό γεγονός, συσχετίζει τη δική του δομημένη εμπειρία με αυτή που είναι ενσωματωμένη στις κειμενικές ενδείξεις. Αντιλαμβάνεται έτσι το «κείμενο» ως «ποίημα» και το «ποίημα» ως «γεγονός στο χρόνο», το οποίο βιώνει όχι μόνο όταν αντιδρά αναγνωστικά αλλά και μετά την ανάγνωση.¹³⁴

Ο Πάλλης αξιοποιεί στο έπακρο τη δυναμική των πραγματικών εμπειριών που μεταπλάθει αισθητικά και προχωρεί σε παρόμοια, αν και με κάποιες ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις, διευθέτηση της αναγνωστικής διαδικασίας στην πλειοψη-

131. Με την έννοια της «συναλλαγή» αναφερόμαστε και πάλι στην ισότιμη συνύπαρξη και συσχέπιση των όρων που συμμετέχουν στο αναγνωστικό γεγονός. (Βλ. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 17-21).

132. Στο ίδιο, σσ. 20-21.

133. Στο ίδιο, σ. 11.

134. Στο ίδιο, σ. 12.

φία των ποιημάτων που απευθύνει στα παιδιά. Αναφερόμαστε στα «Παιδικά», στα «Πραγματογνωστικά» αλλά και στα περισσότερα από τα «Ποιήματα που αναφέρονται σε ζώα και σε πουλιά», σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτείναμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Τα «Πραγματογνωστικά» *ΤΕΣΣΕΡΑ ΑΔΕΡΦΙΑ* (σσ. 459-60) και *ΜΥΛΟΣ* (σσ. 461-62) θα λέγαμε ότι επιδέχονται την ουσία όλων των παραπάνω παρατηρήσεων, αναφορικά με το ύφος της αναγνωστικής διαδικασίας και με τους ποιητικούς τρόπους που προσφέρει ο Πάλλης στον αναγνώστη του. Τα ποιήματα αυτά, στροφές από τα οποία παραθέσαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, μεταπλάθουν ποιητικά βασικές γνώσεις και καλούν τον αναγνώστη να τις αισθητοποιήσει κειμενικά. Η εναλλαγή των εποχών στο πρώτο και η λειτουργία του ανεμόμυλου στο δεύτερο μεταφέρονται στον αναγνώστη μέσα από τη δυναμική λειτουργία ενός παρομοιαστικού λόγου που θέλει την κύρια ιδιότητά τους, τη συνεχή κίνηση, να μοιάζει με αυτή του παιδικού παιχνιδιού. Η ιαμβική μετρική βάση και των δύο ποιημάτων, που στηρίζει πειστικά αυτή την κίνηση και προδιαθέτει για τη δυνατότητα μουσικής τους “εκτέλεσης”, καθώς και η εύρωστη δημοτική τους γλώσσα προσδίδουν ζωντανία στην όλη ποιητική εκφορά. Ο αναγνώστης εμπλέκεται άμεσα και χωρίς δυσκολίες στην αναγνωστική διαδικασία. Αντιδρά «αισθητικά» στην αντικειμενική διάσταση της μεταπλασμένης γνώσης, νιώθει ότι χρειάζεται να βιώσει τις βαθύτερες ουσίες της και στηρίζεται στις κειμενικές ενδείξεις, για να δομήσει τη λογοτεχνική εμπειρία, να την ταυτίσει με την πραγματική και πιθανότατα να την προεκτείνει.¹³⁵ Προς την τελευταία προοπτική τον κατευθύνει και στα δύο ποιήματα η λειτουργία της παρομοίωσης, η οποία εξ ορισμού ως υφολογικός και λεκτικός τρόπος πηγαίνει πέρα από το κείμενο και δε μένει καθηλωμένη σ’ αυτό, αλλά και οι προεκτάσεις που δίνει κάθε φορά ο ίδιος ο ποιητής στο θέμα που πραγματεύεται.

Ποιήματα όπως ο *ΚΩΣΤΑΣ* (σ. 480), τα *ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΛΙΑ* (σ. 463), το *ΤΡΑΓΟΥΔΑΚΙ* (σ. 457), κ.ά. από τα «Παιδικά» – και τα οποία ήδη έχουμε σχολιάσει εκτενώς,

135. Στο ίδιο, σ. 31.

αναφερόμενοι στην έννοια του αναγνώστη στην ποίηση του Πάλλη – μεταφέρουν ό,τι συνιστά άμεση παιδική εμπειρία. Τοποθετούν παιδιά (ήρωες και αναγνώστες) μέσα σε έναν κόσμο, όπου κυριαρχούν οι παιδικοί τρόποι αντίληψης και συμπεριφοράς, και τα θέλουν να συναλλάσσονται μαζί του με παιχνίδι, χαρά, αφέλεια. Η αναγνωστική διαδικασία στην οποία συμμετέχει ο αναγνώστης αυτών των ποιημάτων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ομαλή, χωρίς εμπόδια και “αρρυθμίες”. Σ’ αυτό συμβάλλει η απλότητα του θέματος αλλά και η ρυθμική συμμετρία των ποιητικών κειμένων που υποστηρίζεται από την ιαμβική τονικότητα των στροφών, την ισοσυλλαβία (των μονών και των ζυγών στίχων, αντίστοιχα), και μια ομοιοκαταληξία που παρουσιάζει ελάχιστα στιχουργικά ελαττώματα (κυρίως συνιζήσεις). Ο αναγνώστης έχει εξ ορισμού την ανάγκη να εξασφαλίσει τον προσωπικό χαρακτήρα της πράξης του και να ανταποκριθεί στις βαθύτερες ουσίες του κειμένου ή στις προεκτάσεις του θέματος, γι’ αυτό και η πράξη του είναι αναμφισβήτητα «αισθητική». Δεν αναγκάζεται, λοιπόν, να διαφοροποιήσει την αναγνωστική του τακτική, επειδή η εμπειρία των ποιημάτων που πραγματώνει του είναι ήδη πολύ οικεία και οι ποιητικοί τρόποι γνώριμοι.¹³⁶

Σε κάποιες περιπτώσεις όμως ο Πάλλης, αν και δε διαφοροποιεί ουσιαστικά την αναγνωστική διαδικασία που προτείνει στον αναγνώστη του, χρησιμοποιεί ιδιαίτερους τρόπους για να του κοινωνήσει την κειμενική εμπειρία. Ένα καλό παράδειγμα τέτοιων τρόπων αποτελούν τα «Παιδικά» ΣΗΓΑ (σ. 479) και ΓΙΑΤΡΟΣ, από όπου παραθέτουμε τις δύο πρώτες στροφές και την τελευταία:

ΦΡΟΣΩ

ΓΙΑΤΡΕ, ΜΕΓΑΛΗ ΜΕ ΕΠΙΑΣΕ ΕΝΝΙΑ
ΠΟΥΝΑΙ Η ΚΟΥΚΑΙΤΣΑ ΜΟΥ ΧΛΩΜΗ...
(ΞΕΡΕΙΣ, ΣΤΑΜΑΤΗ, ΕΙΝΑΙ ΚΕΡΕΝΙΑ)...
ΑΧ ΘΕ ΜΟΥ! ΜΟΥ ΛΙΓΟΘΥΜΕΙ!

ΣΤΑΜΑΤΗΣ

136. Στο ίδιο, σ. 32.

ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΠΡΕΠΕΙ ΤΗΣ ΜΙΚΡΗΣ ΣΟΥ
ΕΦΤΥΣ ΝΑ ΔΩ ΚΑΙ ΤΟ ΛΑΙΜΟ...
(ΕΣΥ ΟΜΩΣ ΒΓΑΛΕ ΤΗ ΔΙΚΗ ΣΟΥ)...
ΚΑΙ ΝΑ ΜΕΤΡΗΣΩ ΤΟ ΣΦΥΓΜΟ.

.....
ΦΕΒΓΟΥΝ ΚΑΙ ΣΕ ΛΙΓΟ ΓΥΡΙΖΟΥΝ

ΦΡΟΣΩ

ΣΤΑΜΑΤΗ, Η ΚΟΥΚΛΑ ΜΟΥ! ΑΧ ΕΛΑ,
ΚΟΙΤΑΞΕ, ΛΙΩΝΕΙ ΣΤΗ ΦΩΤΙΑ!...
(ΜΟΥ ΠΗΡΕΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΡΑΜΕΛΑ)...
ΠΛΑΕΙ ΠΛΑ ΚΑΙ ΜΥΤΗ, ΠΛΑΝ ΚΙ' ΑΦΤΙΑ.

(σ. 486)

Στο ποίημα αυτό ο Πάλλης μεταφέρει αυτούσιο ένα γνωστό παιδικό παιχνίδι, με πολύ διασκεδαστικό και χιουμοριστικό ύφος που παραπέμπει σε παιδικούς τρόπους. Η ιδιαιτερότητα της αναγνωστικής εμπειρίας του ποιητικού κειμένου, ο μηχανισμός της οποίας εμπίπτει στις παρατηρήσεις που διατυπώσαμε παραπάνω, εντοπίζεται στο γεγονός ότι το στροφικό του σύστημα “εκτελείται” με ένα μεταμυθοπλαστικού ύφους σκηνοθετημένο διάλογο. Εκτός από τα ονόματα των προσώπων που συναλλάσσονται, υπάρχει ακόμη και σκηνοθετική οδηγία που υποδεικνύει την ακριβή αναπαράσταση της εμπειρίας που μεταφέρεται ως παιχνίδι, ενώ την ίδια στιγμή αποκαλύπτει τον τρόπο “κατασκευής” του ποιητικού κειμένου. Το στοιχείο αυτό κάνει ακόμη πιο ζωντανή τη «συναλλαγή» κειμένου-αναγνώστη και τη μεταφέρει σε ένα άλλο επίπεδο, μετατρέποντάς τη σε «συναλλαγή», σε αμοιβαία σχέση των ηρώων, οι οποίοι μαζί με τον αναγνώστη κινούνται συνεχώς ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και σε αναγνωστικές προσδοκίες. Το αποτέλεσμα δεν είναι η αλλοίωση της αναγνωστικής εμπειρίας αλλά η ακόμη πιο ολοκληρωμένη βίωσή της από τον αναγνώστη.¹³⁷

Μερικές φορές ο Πάλλης δεν καταφεύγει σε τόσο εμφανείς ποιητικούς τρόπους, για να προσδώσει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην αναγνωστική διαδικασία

137. Στο ίδιο, σ. 38.

των ποιητικών του κειμένων. Στα «Ποιήματα που αναφέρονται σε ζώα και σε πουλιά» και αποτελούν την πολυπληθέστερη ομάδα, ο ανθρωπομορφισμός των έμβιων όντων που επιστρατεύει ο ποιητής του δίνει βέβαια τη δυνατότητα να εκφράσει ορισμένες ανθρώπινες πραγματικές καταστάσεις αλλά και να τις αποτιμήσει μέχρι σε κάποιο βαθμό. Το διαλογικό ύφος ποιημάτων, όπως το *ΚΛΩΣΣΑΣ ΛΑΘΟΣ* (σ. 462), το *ΣΚΥΛΟΣ ΚΑΙ ΚΟΥΡΟΥΝΑ* (σ. 465), τα *ΤΡΙΖΟΝΙΑ* (σ. 474), τα *ΑΡΝΑΚΙΑ* (σ. 476), ο *ΜΑΛΛΙΑΡΟΣ* (σσ. 477-78) ή το *ΚΙΪΚΙΡΙΚΟΥ ΚΙΚΙΡΙ* (σσ. 491-92) εξυπηρετούν αυτή τη δυνατότητα του ποιητή. Επιπλέον, η όλη εκφορά τους (θεματική και ρηματική), χαρακτηριστική του “παιδιάτικου” ύφους των τρόπων του Πάλλη, κάνει διασκεδαστική την αναγνωστική διαδικασία που διαγράφεται και ευχάριστη τη λογοτεχνική εμπειρία που μορφοποιείται.

Σε αρκετά ποιήματα αυτής της ομάδας, ωστόσο, ο Πάλλης δείχνει ότι δεν ελέγχει τόσο αποτελεσματικά τη γραφή του, αφού κάποιες ενδείξεις των ποιητικών του κειμένων προβάλλουν, αναίτια ίσως, αυξημένες αναγνωστικές απαιτήσεις. Ο *ΣΚΥΛΟΣ* (σσ. 471-73), για παράδειγμα, ή το *ΤΡΑΓΓ* (σ. 475) είναι τέτοια ποιήματα.

Στο πρώτο, ο ποιητής μεταφέρει μέσα σε εννέα στροφές τη συναισθηματική σχέση του με έναν αδέσποτο σκύλο, *ΚΟΚΚΑΛΟΓΙΟΜΙΣΜΕΝΟ* και *ΜΑΒΡΟ*, επικεντρώνει την αφήγησή του στην εμπειρία της γνωριμίας τους και καταλήγει στη δέκατη :

.....
*ΠΩΣ ΕΚΑΝΑ ΤΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ
ΝΑΙ Σ' ΤΟΠΑ ΜΕ ΤΟ ΣΚΥΛΟ.
-ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΥΣΙΑ ΑΦΤΟ ΚΑΜΙΑ.
-ΚΑΜΙΑ; ΜΕ ΣΥΧΩΡΕΙΣ!
ΤΙ, ΒΡΗΚΑ ΓΩ' ΝΑ ΦΙΛΟ
ΚΑΙ ΛΙΓΟ ΤΟ ΘΑΡΡΕΙΣ;
(σ. 473)*

Η ασυνήθιστη πραγματική εμπειρία ολοκληρώνεται κειμενικά με τους συνηθισμένους ποιητικούς τρόπους του Πάλλη. Εκτός από τα γνωστά μορφικά στοιχεία που εντοπίζονται σε όλα σχεδόν τα ποιήματά του, στο συγκεκριμένο ποίημα αφθονούν οι παρομοιώσεις και τα επίθετα. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την

αφηγηματικότητα του ιαμβικού μέτρου και την κανονική κατά στροφή επανάληψη της ισοσυλλαβίας (των αντίστοιχων στίχων που ομοιοκαταληκτούν παράλληλα, ο 1^{ος} με τον 3^ο, ο 2^{ος} με τον 5^ο και ο 4^{ος} με τον 6^ο), κάνουν πολύ παραστατικές τις εικόνες και διαγράφουν όλες τις υφολογικές αποχρώσεις του ποιητικού λόγου. Ωστόσο, η παρουσία διασκελισμών στους δύο πρώτους στίχους κάποιων στροφών (αναφέρουμε ενδεικτικά: 3^η στροφή *ΣΤΑΛΙΑ / ΨΩΜΙ*, 4^η στροφή *ΣΑΚΚΙ / ΚΟΚΚΑΛΟΓΙΟΜΙΣΜΕΝΟ*, 8^η στροφή *ΦΤΩΧΙΚΟ / ΚΑΛΥΒΙ*, κ.ά.), και η αίσθηση ότι κάποιοι στίχοι (ο 4^{ος} με τον 6^ο) είναι ελλιπείς συλλαβικά, σε σχέση με τους άλλους λειτουργούν διασταλτικά για τα συναισθήματα που μεταφέρει ο ποιητής στον αναγνώστη αλλά και για τα συναισθηματικά αποθέματα του ίδιου του αναγνώστη. Και σ' αυτό ακριβώς στοχεύει ο Πάλλης : να τον οδηγήσει στη λογοτεχνική εμπειρία μέσα από την ενεργοποίηση και την εξερεύνηση των συναισθημάτων που του προκαλεί η κειμενική εμπειρία.¹³⁸ Έτσι, παρά το ότι οι αναγνωστικές απαιτήσεις τον αναγκάζουν να προσαρμόσει τη στάση του, την ίδια στιγμή διασώζουν την αναγνωστική απόλαυση αλλά και την προσωπική φύση της λογοτεχνικής εμπειρίας του.¹³⁹

Στο δεύτερο ποίημα, η παραστατική περιγραφή της βασικής, ποιμενικής εικόνας του ποιήματος (*ΚΟΙΤΑ ΤΟ, ΦΙΑΛΕ ΓΙΑΝΗ, ΚΟΙΤΑ ΤΟ ΤΡΑΓΙ /ΣΕ ΕΚΕΙΝΟ ΑΠΑΝΟΥ Τ' ΑΨΗΛΟ ΣΤΕΝΟ ΛΙΘΑΡΙ*) εξαντλείται στην πρώτη μόνο στροφή, όπου κυοφορείται μέσα σε συναφείς εννοιολογικά λέξεις (*ΘΑΡΡΕΙΣ, ΣΥΛΛΟΓΗ*) ένας συλλογισμός. Στις δύο επόμενες στροφές ο ποιητής φορτίζει περισσότερο το συλλογισμό αυτό, επιστρατεύοντας τη μεταφορική δυνατότητα της γλώσσας και επικαλούμενος την “καταλυτική μαρτυρία” κάποιου *ΓΙΑΝΗ*, στην άποψη του οποίου φαίνεται να δίνει αξιωματική ισχύ. Ισχυροποιεί έτσι περισσότερο το “μήνυμα” του ποιήματος και συμπαρασύρει τον αναγνώστη σε μια “δημιουργική εξερεύνηση” της λογοτεχνικής εμπειρίας. Η συναλλαγή του *ΓΙΑΝΗ* με το *ΑΦΕΝΤΙΚΟ*, όπως αποκαλεί τον αφηγητή-ποιητή, δεν αφήνει πολλά περιθώρια «εκλεκτικής προσοχής» στον αναγνώστη. Ο τελευ-

138. Στο ίδιο, σσ. 24-25.

139. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 30-31, 49.

ταίος, δέσμιος των κειμενικών σημείων και των λειτουργιών τους, χρειάζεται να αναθεωρήσει τη στάση του απέναντι στην αναγνωστική εμπειρία, προκειμένου να αισθητοποιήσει πιο ολοκληρωμένα την αντίδρασή του.¹⁴⁰

Αν όμως στα παραπάνω ποιήματα η διευθέτηση της αναγνωστικής διαδικασίας και οι απαιτήσεις της δείχνουν να ξεφεύγουν από τις γνωστές προθέσεις του ποιητή, δε συμβαίνει το ίδιο με κάποια άλλα, όπου εξαρχής έχει κανείς την αίσθηση ότι κάτι διαφορετικό συμβαίνει σε επίπεδο δημιουργίας και, πολύ περισσότερο, σε επίπεδο ανάγνωσης. Υπάρχουν ποιήματα στα οποία ο Πάλλης δείχνει ότι εγκαινιάζει ενσυνείδητα ένα άλλο ύφος αναγνωστικής διαδικασίας, προκειμένου να εκφράσει δικά του πιστεύω, γλωσσικά και πολιτικά, αλλά και να ενεργοποιήσει διαφορετικά, πιο έντονα τον αναγνώστη του.

Ο ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ, για παράδειγμα, ως το άλλο πρόσωπο ενός ιδιότυπου διαλόγου του ποιητή με τον ήρωά του και με τον αναγνώστη του, υιοθετεί μια παιδικότροπη στάση απέναντι στις κοινωνικά προσδιορισμένες απαιτήσεις που διατυπώνονται :

.....
*‘ΣΤΑ ΓΟΝΑΤΑ ΜΟΥ ΚΑΤΣΕ ΕΔΩ
ΚΑΙ ΣΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΟΙΤΑ.
ΠΗ ΗΤΑ ΔΕΑΤΑ Ω; ΠΗΔΩ.
ΛΕΓΕ ΚΙ’ ΕΣΥ· ΠΗ ΗΤΑ...’
ΚΙ’ ΑΦΤΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕ, ΑΝ ΔΕ ΣΦΑΛΛΩ,
ΜΕ ΕΝΑ ΧΑΣΜΟΥΡΗΤΟ ΜΕΓΑΛΟ.*

*‘ΤΟ ΕΥΛΟ ΠΗΛΣΕ ΤΩΡΑ ΑΦΤΟ
ΚΑΙ ΣΑ ΣΤΡΑΤΙΩΤΗΣ ΣΤΑΣΟΥ.
ΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΘΝΟΣ ΑΠΑΙΤΩ
ΝΑ ΒΑΛΕΙΣ ΤΑ ΚΑΛΑ ΣΟΥ.’
ΚΙ’ ΑΦΤΟΣ ΣΤΥΛΙΑΡΙ ΣΑΝ ΞΑΝΟΙΓΕΙ,
ΤΟΝ ΒΛΕΠΕΙΣ ΚΙ’ ΟΠΟΥ ΦΥΓΕΙ ΦΥΓΕΙ.
(σ. 464)*

140. Στην περίπτωση αυτή η υιοθέτηση της «αισθητικής» στάσης δεν είναι επιλογή του αναγνώστη αλλά κειμενική επιβολή (Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 42-43, 46).

Χωρίς ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά, ο *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ* γίνεται “αντιήρωας” και αντιπαρέρχεται τη σοβαρότητα της ανθρώπινης επιταγής με την αμεσότητα του ζωικού ενστίκτου. Η παρουσία αυτή του συμπαθούς τετράποδου εξυπηρετεί τον ποιητή που φτάνει ακόμη και στο σημείο να τη χρησιμοποιήσει για τη διακωμώδηση σοβαρών καταστάσεων όπως είναι οι τυπικές εκδηλώσεις της φιλοπατρίας στο τέλος του ποιήματος.

Είναι εμφανές ότι ο Πάλλης στο ποίημα αυτό δεν περιγράφει απλώς την εμπειρία που μορφοποιεί κειμενικά, αλλά στέκεται κριτικά απέναντί της, θέλοντας να την προεκτείνει αναγνωστικά. Αν και η αναγνωστική διαδικασία καθαυτή δε δείχνει αρχικά διαφορετική από αυτή που ανιχνεύεται στα άλλα ποιήματά του, τόσο στη θεματική όσο και στη ρηματική εκφορά της, εντούτοις, υπάρχουν κειμενικά στοιχεία στο συγκεκριμένο ποίημα που καθοδηγούν τον αναγνώστη να την αντιμετωπίσει με μεγαλύτερη προσοχή. Η iamβική ρυθμικότητα του δεκαπεντασύλλαβου στίχου (ένα 8σύλλαβο ημιστίχιο και ένα 7σύλλαβο), που κυριαρχεί στους τέσσερις πρώτους στίχους της κάθε στροφής, και η συνεπής τήρηση της πλεκτής ομοιοκαταληξίας τους ανακόπτεται από τους δύο εννεασύλλαβους καταληκτικούς στίχους της κάθε στροφής (5ος και 6ος) και τη ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία τους. Από τη στιγμή που οι στίχοι αυτοί ενσωματώνουν την ουσία της αντίδρασης του *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΥ* και έχουν το χαρακτήρα επωδού, αναγκάζουν τον αναγνώστη να σταθεί περισσότερο και να κατανοήσει την ιδιαίτερη λειτουργικότητά τους. Εντείνει, λοιπόν, την προσοχή του και επικεντρώνεται στην αναφορικότητα των κειμενικών ενδείξεων αλλά και στην εμπειρική διαδικασία που βιώνει προσωπικά και η οποία δεν του είναι ανοίκεια.¹⁴¹ Στη συμμετοχή του αυτή συμβάλλει σημαντικά η ευχάριστη διάθεση του ποιήματος και η ζωντάνια της γνωστής γλώσσας του Πάλλη.

Ο βαθύτερος σκοπός ποιητικών συνθέσεων, όπως η παραπάνω, είναι η προσπάθεια του Πάλλη να ενεργοποιήσει την κριτική διάθεση και να ασκήσει την κρι-

141. Στο ίδιο, σσ. 24, 29, 31-32.

τική ικανότητα του αναγνώστη του. Αξιοποιώντας τα απλά θέματα που πραγματεύεται, προεκτείνει κάποιες πλευρές τους και προσαρμόζει στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στην αντιληπτικότητα του αναγνώστη του την “προβληματική” που καταθέτει. Του προτείνει μάλιστα παιδικότροπους χιουμοριστικούς τρόπους αντίδρασης στο “κατεστημένο”, αυτός ο ορμητικός και «αδιάλλακτος» δημοτικιστής, εμπλέκοντάς τον σε μια αναγνωστική διαδικασία ασυνήθιστη αλλά πολύ ευχάριστη και “λυτρωτική”. Μεταφέρουμε εδώ μια αντιπροσωπευτική στροφή από το ποίημα ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ, στο οποίο αναφερθήκαμε εκτενώς και στο προηγούμενο υποκεφάλαιο :

.....
ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΣΧΟΛΙΑ,
ΜΥΤΟΦΩΝΗ ΛΓΡΙΚΩ ΛΑΛΙΑ
'ΨΙΛΗΝ ΚΙ' ΟΞΕΙΑΝ ΑΠΑΙΤΕΙ.'
ΚΙ' ΕΜΕΝΑ ΘΕΣ ΝΑ ΜΟΥ ΦΑΝΕΙ
ΠΩΣ ΚΑΠΙΑ ΦΩΝΑΖΕ ΦΩΝΗ
'ΒΡΕ ΤΡΑΒΑ ΤΟΥ Τ' ΑΦΤΗ! ΒΡΕ ΤΡΑΒΑ ΤΟΥ Τ' ΑΦΤΗ!'
ΚΙ' ΩΣ ΠΟΥ ΝΑ ΠΕΙΣ ΚΟΥΚΟΥΤΣΙ
ΜΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΦΤΩ ΓΩ ΠΑΠΟΥΤΣΙ
.....

(σ. 469)

Την αφηγηματική μορφή του ποιήματος στοιχειοθετεί μια σειρά από επτά (7) ομοιόμορφες ιαμβικές στροφές, μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης παρακολουθεί τον ποιητή-αφηγητή στη μακριά διαδρομή του. Δε μένει όμως απλός θεατής, αφού η παραστατικότητα των εικόνων και η άμεση πρόσκληση-εντολή του τύπου 'ΒΡΕ ΤΡΑΒΑ ΤΟΥ Τ' ΑΦΤΗ! ΒΡΕ ΤΡΑΒΑ ΤΟΥ Τ' ΑΦΤΗ!', που εμφανίζεται σταθερά στον 6^ο στίχο κάθε στροφής, τον αναγκάζουν να πάρει θέση. Επιπλέον, σε σύγκριση με τους πέντε ισοσύλλαβους στίχους που προηγούνται, η ανισοσυλλαβία των τριών τελευταίων υπονομεύει τη σημασιολογική ομοιογένεια των κειμενικών σημείων, προβάλλει ως εμπόδιο που επιφέρει “αρρυθμία” στην αναγνωστική διαδικασία και είναι πολύ πιθανό να την ανακόψει. Ακόμη όμως και αν δεν την ανακόψει, ο αναγνώστης εγκαταλείπει το “αναγνωστικό έθος” που του υποβάλλουν οι πρώτοι στί-

χοι και προσαρμόζει τη στάση του σ' αυτό που του επιβάλλουν οι τρεις τελευταίοι, προκειμένου να έχει συνεχή αντίληψη της κειμενικής ακολουθίας.¹⁴²

Παρά τη σημαντική θέση τους και την ιδιαίτερη λειτουργία τους, πάντως, παρόμοια ποιήματα σηματοδοτούν κατά κάποιο τρόπο μια “παρέκκλιση” από τον ποιητικό κανόνα του Πάλλη. Σίγουρα όμως δεν καθορίζουν τελικά την ποιητική του, τις βασικές συνιστώσες της οποίας αποτελούν η απόλαυση της ανάγνωσης μέσα από μια ομαλή και ευχάριστη αναγνωστική διαδικασία, η προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και η κατά κανόνα ισότιμη σχέση ποιητικού κειμένου-αναγνώστη. Τα προσδιοριστικά αυτά στοιχεία δεν αναιρούνται από αναγνωστικές διευθετήσεις, σαν αυτές που εντοπίσαμε στα δύο τελευταία ποιήματα, και από θεματικές προεκτάσεις που επιχειρεί συχνά ο ποιητής. Τις τελευταίες συναντούμε ιδιαίτερα στα παιδικά ποιήματα του Πάλλη που μπορούμε να συμπεριλάβουμε στην κατηγορία «Διάφορα», όπου εντάσσεται και το ποίημα *ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ*.

Σε κάποια ποιήματα, όπως *ΓΙΑ ΠΕΣ ΜΟΥ* (σσ. 481-82), *ΜΠΑΡΜΠΑΘΑΝΑΣΗΣ* (σσ. 483-84), *ΚΑΛΗ ΚΑΡΔΙΑ* (σ.490), κ.ά. ο ποιητής μεταφέρει πραγματικές στιγμές από κοινωνικά και ατομικά δεδομένα, τις προεκτείνει, και τις αποτιμά, κάποιες φορές, χωρίς όμως να στέκεται κριτικά απέναντί τους. Ο λόγος του, ακόμη και όταν γίνεται αποφθεγματικός, όπως στο *ΓΙΑ ΠΕΣ ΜΟΥ* που προειδοποιεί καταληκτικά τον αναγνώστη *ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΕΛΩ ΝΑ ΜΗ ΘΑΡΡΕΙ / ΚΙ'ΟΛΑ ΠΩΣ ΕΙΝΑΙ ΜΕΛΙ ΓΑΛΛΑ* (σ. 482), δε θέλει να επιβάλει αξίες και μορφές συμπεριφοράς ή να διδάξει, αλλά να μεταφέρει αλήθειες με πατρικό τόνο. Γενικά, διασώζει μια ανάλαφρη διάθεση, παρά τη συχνή φόρτιση των θεμάτων που πραγματεύεται, και οδηγεί τον αναγνώστη του με οικείους και ευχάριστους τρόπους στη μετατροπή της κειμενικής εμπειρίας σε λογοτε-

142. Στο ίδιο, σσ. 25, 27-28, 29-30. Η κειμενική αυτή ρύθμιση εξυπηρετεί την τακτική του Πάλλη να ενσωματώνει κάποιες φορές στις ποιητικές του συνθέσεις την “πολιτική συνείδηση” ενός ανήσυχου ανθρώπου και ενεργού πολίτη. Για το λόγο αυτό τόσο το *ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ* όσο και ο *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ* θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ποιήματα «Πολιτικά».

χνική. Η ΚΥΡΑ ΔΕΙΝΑΙΝΑ, απ' όπου παραθέτουμε την πρώτη και την τελευταία στροφή, είναι ένα αντιπροσωπευτικό ποίημα αυτής της κατηγορίας:

Η ΚΥΡΑ ΔΕΙΝΑΙΝΑ

*Η ΧΙΡΑ ΤΟΥ ΚΥΡ ΔΕΙΝΑ
ΠΑΓΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΚΟΥΖΙΝΑ
ΝΑ ΦΕΡΕΙ ΤΟΥ ΣΚΥΛΙΟΥ ΤΟ ΜΕΡΤΙΚΟ.
ΜΕ Τ'ΑΔΙΟ ΤΗΣ ΚΕΦΑΛΙ
ΞΕΧΝΑΕΙ ΠΟΥ ΤΟΧΕ ΒΑΛΕΙ,
ΚΑΙ ΜΕΝΕΙ ΤΟ ΣΚΥΛΙ ΤΗΣ ΝΗΣΤΙΚΟ.*

.....
*ΜΕ ΚΛΑΜΑΤΑ Η ΚΑΗΜΕΝΗ
ΓΕΡΟΝΤΙΣΣΑ ΠΑΓΑΙΝΕΙ
ΝΑ ΚΡΑΣΕΙ ΤΟ ΓΙΑΤΡΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΚΥΛΙ.
ΜΕ ΤΟ ΚΟΥΤΣΟ ΤΗΣ ΒΗΜΑ
ΩΣ ΠΟΥ ΝΑ ΠΛΕΙ, ΚΡΙΜΑ!
Ο ΣΚΥΛΟΣ ΤΑ ΞΕΦΤΙΖΕΙ ΣΤΗΝ ΑΒΑΗ.*

(σ. 488)

Η καθημερινότητα μιας προφανώς μόνης και ηλικιωμένης γυναίκας περιστρέφεται γύρω από τη φροντίδα του σκύλου της. Οι τρόποι μιας τέτοιας φροντίδας φτάνουν στα όρια της αυταπάρνης, ενώ η “κατάληξη” του σκύλου αφήνει μια πικρή αίσθηση. Τα συναισθήματα όμως που προκαλεί είναι και θεμιτά και σωτήρια, ιδιαίτερα για ένα παιδί-αναγνώστη. Ο Πάλλης φαίνεται να το γνωρίζει αυτό και προσπαθεί να κάνει πιο ανάλαφρο το “σκηνικό θανάτου” με τους γνωστούς λεκτικούς του τρόπους, ενεργοποιώντας τη δυνατότητα του αναγνώστη του να θεωρήσει την “ερμηνεία” του ποιήματος και ως ερμηνεία των συναισθημάτων που νιώθει, όταν το πραγματώνει αναγνωστικά.¹⁴³

143. Στο ίδιο, σσ. 15-16. Η θέση αυτή της Rosenblatt απηχεί άμεσα τις απόψεις του T. Eliot για την προσωπική φύση της λογοτεχνικής ερμηνείας (βλ. Eliot, T.S. *On Poetry and Poets*. New York: Noonday Press, 1961).

Από όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα για την αναγνωστική διαδικασία στην ποίηση του Πάλλη και για τη συμμετοχή σε αυτή του αναγνώστη του μπορούμε να καταλήξουμε στη διατύπωση κάποιων διαπιστώσεων. Πρώτα πρώτα, οι ακραίες αλλά εύρωστες και ειλικρινείς θέσεις του για τη γλώσσα, που στοχεύουν στην καθιέρωση των πιο κατάλληλων κατά τον Πάλλη γλωσσικών προτύπων για τα παιδιά, διαφοροποιούν σαφώς την ποιητική του από εκείνη των άλλων δημιουργών που έχουμε εξετάσει.¹⁴⁴ Ύστερα, οι διευρυμένες παιδαγωγικές του αντιλήψεις που διεκδικούν προτεραιότητα για το παιδί, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από τις καθολικές αρχές στις ατομικές του ανάγκες, προσανατολίζουν την ποιητική του γραφή σε πιο “παιδικότροπες” δημιουργίες που συγκινούν τους αποδέκτες του.¹⁴⁵ Τέλος, ο πραγματισμός και η παιδοκεντρική λογική που χαρακτηρίζουν το περιεχόμενο των ποιημάτων του, σε συνδυασμό με τους νευρώδεις ρυθμούς, τα ιαμβικά μέτρα, την εκφραστική και μορφική απλότητα των ποιημάτων του προσδιορίζουν γενικά το ύφος της ποίησής του και τους αναγνωστικούς του τρόπους, διασφαλίζουν την αναγνωστική απόλαυση και προσφέρουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία.

144. Καρακίτσιος, *ό.π.*, σ. 61.

145. Μπενέκος, Αντώνης Π. *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Ένας Σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο, ²1981, σ. 47.

1.3. Κειμενικά σημεία και διακειμενικές απαιτήσεις

Από τα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, γίνεται σαφές ότι κατά την αναγνωστική διαδικασία ο αναγνώστης δοκιμάζει την «κειμενικότητα» των ποιημάτων και πραγματώνει τη συμμετοχή του κινούμενος ανάμεσα σε κειμενικές ενδείξεις και σε αναγνωστικές προσδοκίες.¹⁴⁶ Αναζητώντας την καθοδήγηση του κείμενου, διαμορφώνει την ουσία της αντίδρασής του σύμφωνα με τις λεκτικές ενδείξεις που προσφέρει το ποιητικό κείμενο. Υπάρχουν, ωστόσο, στιγμές κατά τις οποίες το κείμενο καθαυτό αποκαλύπτει άμεσα ή έμμεσα την εξάρτησή του από άλλα κείμενα. Οι κειμενικές απαιτήσεις που προβάλλονται τότε πάνω στον αναγνώστη τον πείζουν να αναζητήσει διακειμενικές συνδέσεις (ή συνειρμούς), προκειμένου να καταδείξει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ τους, να την ερμηνεύσει και να ολοκληρώσει την εμπειρία του με το συγκεκριμένο κείμενο. Αν θεωρήσουμε ότι το «κείμενο» είναι το «λογοτεχνικό έργο» καθαυτό, τότε ο όρος «διακειμενικότητα» κατά συνέπεια δηλώνει την αλληλεξάρτηση των λογοτεχνικών κειμένων, τη σχέση καθενός λογοτεχνικού κειμένου με όλα όσα έχουν προηγηθεί.¹⁴⁷

Η έννοια του όρου «διακειμενικότητα» σχετίζεται αρχικά με την έννοια του όρου «διαλογικότητα» («πολυφωνία») του M. Bakhtin¹⁴⁸ που τον χρησιμοποιεί για να τονίσει τη διαλεκτική, δυναμική σχέση των λογοτεχνικών κειμένων αλλά και την πολυφωνία των λογοτεχνικών δομών. Η J. Kristeva, επηρεασμένη από τα γραπτά και τις απόψεις του Bakhtin, δημιουργεί πολύ αργότερα τον όρο «διακειμενικότητα», για να δηλώσει τη συγχρονική και διαχρονική σχέση συνύπαρξης και διαρ-

146. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σ. 29

147. Cuddon, J.A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, ³1992, σ. 454.

148. Bakhtin, M.M. *The Dialogic Imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, σσ. 324-31. Η έννοια της «διαλογικότητας» («dialogism») εμφανίστηκε πρώτη φορά στα γραπτά του Bakhtin το 1929 [*Problemy Trovčestva Dostoevskogo* (*Problems of Dostoevsky's Poetics*, 1973)].

κούς επικοινωνίας των κειμένων που διέπει τη δημιουργία και την ανάγνωσή τους.¹⁴⁹ Παρά το ότι όμως καθιερώνεται πολύ γρήγορα, η ενασχόληση πολλών θεωρητικών με το περιεχόμενο του όρου οδήγησε σε παρανοήσεις. Έφτασε μάλιστα να ταυτίζεται με τις “πηγές” ενός λογοτεχνικού έργου ή με τις “επιρροές” που ασκεί ένας συγγραφέας πάνω στον άλλο.¹⁵⁰ Για την Kristeva η διακειμενική παρεμβολή δεν εξαντλείται μόνο σε “πηγές” και σε “επιρροές”: είναι βαθύτερη διεργασία και αναφέρεται κυρίως στη μετατόπιση ή στη μεταφορά ενός «συστήματος σημείων» σε ένα άλλο αλλά και στη διαφοροποίηση ή στην επαναδιατύπωση της ήδη δηλωμένης ή διατυπωμένης εκφοράς του.¹⁵¹

Τα κείμενα είναι δυνατό να “συνομιλούν” το ένα με το άλλο, ανεξάρτητα από τις προθέσεις των δημιουργών τους. Ο αναγνώστης όμως χρειάζεται να αντιληφθεί και να εξηγήσει αυτή τη “συνομιλία”, για να φτάσει στην “ερμηνεία” του κειμένου. Θα πρέπει, λοιπόν, όχι μόνο να αναλύσει το κείμενο καθαυτό ή σε σχέση με την εξωκειμενική του πραγματικότητα, αλλά να επιχειρήσει μια διακειμενική ανάγνωση και ερμηνεία. Ως απόλυτα προσδιοριστικό στοιχείο της ερμηνευτικής του αυτής προσπάθειας κατά την αναγνωστική διαδικασία, η «διακειμενικότητα» συνδέεται σαφώς με τη συγκριτική προσέγγιση και μελέτη της λογοτεχνίας, ενώ αναδεικνύει τη σημασία της αναγνωστικής πράξης και τη δημιουργική δυνατότητα του ρόλου του αναγνώστη. Για το λόγο αυτό, μάλλον, η έννοιά της αναπτύσσεται σχεδόν παράλληλα με τη Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και ενσωματώνεται σε πολλές από τις εκδοχές της.

149. Βλ. Kristeva, Julia. *Σημειωτική: Recherches pour une Sémanalyse*. Paris : Seuil, 1969. Βλ. ακόμη: Worton, Michael, and Still, Judith (eds.). *Intertextuality: Theories and Practices*. Manchester: Manchester University Press, 1991.

150. Roudiez, Leon S. «Introduction». Στο Kristeva Julia. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Translated by Th. Gora, A. Jardine, and L. Roudiez. Oxford: Blackwell, 1993, σ. 15.

151. Kristeva, *Desire in Language...*, ό.π., σ. 66.

Ο Μ. Riffaterre, για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι κάθε τι που λέει το κείμενο πρέπει να αναζητηθεί στον «αρχικό κώδικα», στο διακείμενο που αποτελεί τη «μήτρα παραγωγή» του κειμένου.¹⁵² Αν και το λογοτεχνικό φαινόμενο είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης κειμένου-αναγνώστη, το κείμενο είναι αυτό που έχει την πρωτοκαθεδρία προσφέροντας στον αναγνώστη τα δεικτικά και ερμηνευτικά του στοιχεία.¹⁵³ Συνακόλουθα, το «παιχνίδι» της επικοινωνίας συντελείται με τους κανόνες της γλώσσας σε δύο επίπεδα: στο «μιμητικό», που δίνει το επιφανειακό νόημα (*sens*), και στο «σημειωτικό», που δίνει το βαθύ νόημα (*significance*), αλλά προϋποθέτει πιο δημιουργική ανάγνωση και απαιτεί γνώση άλλων κειμένων.¹⁵⁴ Έτσι ο αναγνώστης γίνεται συνδημιουργός του κειμένου, ενώ το διακείμενο «μήτρα παραγωγή» τόσο του κειμένου όσο και του ύφους του. Μονάδα ύφους για το Riffaterre είναι η δυάδα (ομάδα λέξεων ή φράσεων), με πιο σημαντική αυτή του διακειμένου με το κείμενο που τελικά οδηγεί τον αναγνώστη στην παραγωγή και στην οικειοποίηση του νοήματος.¹⁵⁵ Ωστόσο, ως διακείμενα μπορούν να λειτουργήσουν μεμονωμένες λέξεις (νοηματικές μονάδες) ή στερεότυπες εκφράσεις, τεχνάσματα και συμβάσεις, προϋποθέσεις, μύθοι, παραθέματα και περιγραφικά συστήματα (μυθολογίες λέξεων).¹⁵⁶

Συνεπώς στις στρουκτουραλιστικές καταβολές του, ο Riffaterre περιορίζει ουσιαστικά την έννοια της διακειμενικότητας στα κειμενικά σημεία, υποβαθμίζοντάς τη κατά κάποιο τρόπο. Άλλοι θεωρητικοί όμως, όπως ο J. Culler και ο R. Barthes, διευρύνουν την έννοια αυτή, συμπεριλαμβάνοντας τον αναγνώστη ως

152. Riffaterre, Michael. *Semiotics of Poetry*. Bloomington. Bloomington: Indiana University Press, 1978, σ. 11.

153. Riffaterre, Michael. *Text Production*. Translated by Terese Lyons. New York: Columbia University Press, 1983, σσ. 11-14.

154. Riffaterre, *Semiotics...*, σσ. 3-6, 11-12, 23.

155. Riffaterre, *Text Production*, ό.π., σσ. 6-10. Βλ. ακόμη: Σαμαρά, Ζωή. *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1987, σ. 21.

156. Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σσ. 25-46.

συστατικό μέρος της. Ο Culler περιγράφει τη «διακειμενικότητα» ως ένα γενικό, “ασυνάρτητο” τόπο, όπου το μήνυμα γίνεται δυνατό και καταληπτό.¹⁵⁷ Ο Barthes δημιουργεί τον όρο «ατελής διακειμενικότητα» («infinite intertextuality»), για να αναφερθεί στους διακειμενικούς εκείνους κώδικες με τη βοήθεια των οποίων οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται τα λογοτεχνικά κείμενα που αποκαλεί «αντικατοπτρισμό παραθεμάτων» («mirage of citations»). Αυτά “κατοικούν” τόσο στους αναγνώστες όσο και στα κείμενα αλλά οι συμβάσεις και οι προϋποθέσεις τους δεν μπορούν να εντοπιστούν στην αρχική πηγή.¹⁵⁸

Η άποψη ότι τα κείμενα “παράγονται” και οι αναγνώστες τα αντιλαμβάνονται μόνο σε σχέση με τους ήδη ενσωματωμένους σε αυτά κώδικες – οι οποίοι όμως εντοπίζονται και στους αναγνώστες, και στα κείμενα αλλά και στους δημιουργούς που είναι και αυτοί αναγνώστες – αμφισβητεί κάθε προσπάθεια για τη διαπίστωση της κειμενικής αυθεντικότητας ή για “διακριτική» ανάγνωση.¹⁵⁹ Κυρίως όμως υποβάλλει την ιδέα ενός δυναμικού μοντέλου διακειμενικότητας, αφού η διακειμενική παρεμβολή ή διήθηση προσδιορίζει κάθε κείμενο και κάθε ανάγνωση και υπονοεί ότι αυτό συμβαίνει επειδή τα κείμενα, οι αναγνώστες και οι δημιουργοί σχετίζονται διαλεκτικά με γλωσσικές, πολιτισμικές και λογοτεχνικές πρακτικές και συμβάσεις.

Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται και ο W. Iser με τη L.M. Rosenblatt οι οποίοι, αν και δεν αναφέρουν σαφώς τον όρο «διακειμενικότητα», διευρύνουν την έννοιά του και πλησιάζουν πιο κοντά στη δυναμική λειτουργία των «συστημάτων σημείων» που περιγράφει η J. Kristeva. Ο Iser πιστεύει ότι τα στοιχεία του

157. Culler, J. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981, σ. 103.

158. Barthes, R. *The Pleasure of the Text*. Translated by R. Miller. London: Cape, 21976, σ. 16. Στην ελληνική έκδοση: Μπαρτ, Ρόλαν. *Η Απόλαυση του Κειμένου*. Μτφρ. Φ. Χατζιδάκη-Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας, σ. 16 κ.ε.

159. Wilkie, Christine. «Relating Texts: Intertextuality». Στο *Understanding Childrens Literature*, edited by Peter Hunt. London: Routledge, 1999, σ. 131.

«λογοτεχνικού ρεπερτορίου» μπορούν να έχουν τη μορφή αναφορών σε παλαιότερα έργα, σε κοινωνικές και ιστορικές “νόρμες” ή στην κουλτούρα, συνολικά, από την οποία προέρχεται ένα έργο. Αναφέρεται, μάλιστα, και στην “αποκωδικοποίηση” αυτών των στοιχείων μέσα στο νέο κείμενο, η οποία παρέχει τη δυνατότητα στον αναγνώστη όχι μόνο να δει μέσα στη διαδικασία της καθημερινής ζωής, αλλά και να “συλλάβει” μια πραγματικότητα που δεν ήταν ποτέ δική του.¹⁶⁰

Η Rosenblatt, σχολιάζοντας την αμοιβαία σχέση μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη, τονίζει ότι ο αναγνώστης χρειάζεται να προσκομίσει στο αναγνωστικό γεγονός ολόκληρο το απόθεμα των εμπειριών του από τη ζωή και από τη λογοτεχνία : πολιτισμικές υποθέσεις, πρακτικές γνώσεις, αντίληψη λογοτεχνικών συμβάσεων, προθυμία και ετοιμότητα σκέψης και συναισθήματος.¹⁶¹ Η δραστηριότητα αυτή, πάντα μέσα στα πλαίσια της αναγνωστικής διαδικασίας, καταλήγει σε “συνεύρεση” της εμπειρίας του αναγνώστη με τη δομημένη κειμενική εμπειρία.¹⁶² Η Rosenblatt προσδίδει μια τέτοια δυναμικότητα, σχεδόν αντικειμενικότητα, στην εμπειρία του αναγνώστη, ώστε θέλοντάς τη να αντιπαραβάλλεται με αυτή του κειμένου φτάνει να τη θεωρεί ένα άλλο “κείμενο”. Κατά συνέπεια, στην πράξη, η «συναλλαγή» κειμένου-αναγνώστη γίνεται διακειμενική και αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές κατά την ανακοπή της αναγνωστικής εμπειρίας, εξαιτίας ελλιπούς συστοίχισης των κειμενικών ενδείξεων με τα δεδομένα ή τις δυνατότητες του αναγνώστη.¹⁶³ Παρόμοιες διαδικασίες, αν και κάνουν πιο περίπλοκη τη λογοτεχνική εμπειρία, αποκτούν ιδιαίτερη σπουδαιότητα από τη

160. Iser Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and Londong: The Johns Hopkins University Press, 1978, σσ. 69, 74.

161. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 88, 141.

162. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 30-31.

163. Στο ίδιο, σσ. 33-34.

στιγμή που φωτίζουν ακόμη περισσότερο όλες τις πλευρές του αναγνωστικού μηχανισμού των ποιητικών κειμένων που εξετάζουμε.

* * *

Στην παιδική ποίηση του Η.Τανταλίδη, και σύμφωνα με τα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, έχει κανείς την αίσθηση ότι η έννοια της διακειμενικότητας στο επίπεδο της δημιουργίας μπορεί να εξαντληθεί στον εντοπισμό των πηγών του ποιητή και των επιρροών που ενσωματώνει στα ποιήματά του, ιδιαίτερα στα «Άσματα δια Σχολεία» και στα «Άσματα Ποικίλα». Σε αυτή τη βάση, χρειάζεται να σημειώσουμε από τώρα ότι το ευρύτερο διακειμενικό πλαίσιο της ποίησης αυτής συνιστά η φαναριώτικη ποιητική τεχνοτροπία, και ιδιαίτερα η ποιητική δημιουργία του Α. Χριστόπουλου.¹⁶⁴ Στο επίπεδο της ανάγνωσης όμως, όπως θα φανεί παρακάτω, τα πράγματα δεν μπορεί να είναι πάντα τόσο απλά για το παιδί-αναγνώστη, αφού η λειτουργία της διαφοροποιημένης εκφοράς του διακειμένου μπορεί να υπερβεί τη “συνομιλία” των δημιουργών και να καθορίσει τελικά το ύφος της αναγνωστικής πράξης.

Από τον τίτλο ακόμη της συλλογής που απευθύνει στα παιδιά, *Άσματα εις Ευρωπαϊκὴν Μελωδίαν*, ο Τανταλίδης δηλώνει με ειλικρίνεια το ύφος και το είδος της μουσικής εκφοράς της ποίησής του : πρόκειται κυρίως για *ευρωπαϊκὴς μελωδίες* και αρμονίες, οι δημιουργοί των οποίων κατονομάζονται.¹⁶⁵

Η συμμετοχή λοιπόν του αναγνώστη στην αναγνωστική διαδικασία που εγκαινιάζουν τα ποιήματα αυτά προϋποθέτει γνώσεις ευρωπαϊκῆς μουσικῆς και όχι

164. Ζερβός, Ιω. (επιμ.). *Ηλία Τανταλίδου Ποιήματα, μετά Προλόγου*. Αθήνα: Φέξης, 1916, σ. 4· Ραγκαβής, Αλέξανδρος. «Ψαίγματα ἢ Συλλογὴ Ποιημάτων” του κ. Ηλίου Τανταλίδου». π. *Ευρωπαϊκός Ερασιστής*, τόμ. Β΄, φυλλάδ. Β΄, Α΄έτος (1840): 198-99. Βλ. ακόμη: Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικῆς Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁶1987, σσ. 287-88.

165. Τανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκὴν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφῶς, 1876, σσ. 7-8.

μόνο. Σε πολλές περιπτώσεις τα ποιήματα παρουσιάζονται με διπλή γραφή: ευρωπαϊκή μουσική και βυζαντινή παρασημαντική, και αυτό εξηγείται πιθανότατα από την προσπάθεια του Τανταλίδη να “εξευγενίσει” μουσικά τους αποδέκτες της ποίησής του, οδηγώντας τους και σε σύγκριση των δύο μουσικών τρόπων. Μια τέτοια προσπάθεια εξάλλου είναι σύμφωνη με τις προθέσεις του, όπως αυτές διατυπώνονται στο προλογικό σημείωμα της έκδοσης των ποιημάτων του,¹⁶⁶ αλλά και με το γενικότερο κλίμα της εποχής του, καθώς και με το ύφος της παρεχόμενης εκπαίδευσης που ανδρώνεται ουσιαστικά μέσα στους κόλπους της Εκκλησίας.

Ερχόμενοι στα ποιήματα καθαυτά εντοπίζουμε άμεσα σε όλα σχεδόν το διακείμενό τους, που στις περισσότερες περιπτώσεις τοποθετείται μέσα στα πλαίσια της εκκλησιαστικής παράδοσης και υμνολογίας.¹⁶⁷ Ποιήματα όπως *Παράφρασις του Ε΄ Ψαλμού του Δαβίδ* (σσ. 2-4), *Παράφρασις του Η΄ Ψαλμού* (σσ. 4-5), *Παράφρασις του ΙΘ΄ Ψαλμού* (σσ. 6-8), *Παράφρασις κατ’εκλογήν του Κ΄ Ψαλμού* (σσ. 10-12), *Ωδή Μαθητών εις την Εορτήν των Τριών Ιεραρχών* (σσ. 25-8), *Άσμα της Σπουδαζούσης Ελληνικής Νεολαίας κατά μίμησιν του Θουρίου του κυρίου Α.Ρ.Ραγκαβή «Εμπρός Ορέων Αετοί»* (σσ. 33-4), κ.ά. παραπέμπουν σαφώς στη «μήτρα παραγωγής» τους από τον τίτλο τους ακόμη και κάνουν περιττή κάθε άλλη ή εξήγηση, αναφορικά με τον τρόπο και τον “τόπο” δημιουργίας τους.

Σε κάποια άλλα ποιήματα όμως, αν και πάλι ο τίτλος μπορεί να εξηγήσει την προέλευσή τους, χρειάζεται κανείς να περιέλθει προσεκτικότερα το ποιητικό κείμενο, προκειμένου να αντιληφθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια το ύφος και το βαθμό της διακειμενικής παρεμβολής. *Αι Μωραί Παρθένοι* είναι ένα ενδεικτικό παράδειγμα :

Σημαίν' ιδού η έκτη της νυκτός.

Μη είν' αργά και μείνωμεν εκτός.

166. Στο ίδιο, σ. 5.

167. Χαρακτηριστική και πολύ συχνή είναι η αντικατάσταση του συμπλέγματος στ με το ημίφωνο ς στο ποιητικό κείμενο που γράφεται κάτω από το μουσικό. Η τακτική αυτή συνηθίζεται (ιδιαίτερα) στα εκκλησιαστικά μέλη που ψάλλονται.

[:Αργά, αργά, παρήλθεν ο καιρός:].

Ας ανοιχθή η θεία παραστάς,

ας μας δεχθή η λάμπουσα παστάς.

[:Δεν είν' ελπίς, εκλείσθη ο νυμφών:].

.....

(σσ. 12-17)

Το ποίημα αυτό είναι σαφές ότι στηρίζεται στη γνωστή παραβολή των *Δέκα Παρθένων*. Η περιεκτικότητα του ποιητικού λόγου και η αμεσότητα του λόγου των ηρωίδων συμπίπτει ασφαλώς τον αρχικό “μύθο” και συρρικνώνει την αφηγηματική του έκταση. Εκτός όμως από το περιεχόμενο που παραπέμπει άμεσα στο διακειμένο του, είναι και η χρησιμοποίηση λέξεων (*νυμφών, ελπίς, παστάς*) ή στερεότυπων εκφράσεων (*μείνωμεν εκτός*) η μυθολογία των οποίων μαρτυρά το ειδικότερο πλαίσιο αλλά και το ύφος της διακειμενικής μεταφοράς.

Με παρόμοιους τρόπους διαχειρίζεται συχνότατα ο Τανταλίδης το πρωτογενές υλικό του. *Η Ταβιθά* είναι ένα ακόμη παράδειγμα:

Γέρων εισέρχεται οίκον πικρόν,

γύναια κλαίουσι κόρης νεκρόν,

Πέτρε, τον κράζουσι, χρήζομεν σου

[:κλίνον τα γόνατα τω Ιησού:].

.....

Ο Πέτρος έκλαυσε συγκινηθείς,

θεις δε τα γόνατα έκραζ' ευθύς·

εν τω ονόματι του Ιησού

τέκνον ανάστηθι [:χρήζομεν σου:].

(σσ. 17-19)

Μέσα σε πέντε στροφές ο ποιητής περιγράφει τη “νεκρανάσταση” της Ταβιθά. Μολονότι η αφηγηματική ροή της αρχικής ιστορίας υποτάσσεται αναγκαστικά στους εκφραστικούς περιορισμούς του ποιητικού λόγου, η παραστατικότητα και η

ζωντάνια των εικόνων σε συνδυασμό με τη φόρτιση που μεταφέρουν συγκεκριμένες λέξεις διαγράφουν με ακρίβεια την ακολουθία των σκηνών του πρωτότυπου κειμένου. Ιδιαίτερη είναι και η λειτουργία της οξύτονης ομοιοκαταληξίας του ποιήματος, που καταφέρνει να αναπαράγει πολύ πειστικά και άμεσα την έκλυση των συναισθημάτων τα οποία συνοδεύουν γεγονότα, όπως αυτό του θανάτου (εσωτερική ομοιοκαταληξία με παρήχηση του θ : *συγκινηθείς, θεις, ευθύς*, στους δύο πρώτους στίχους της δεύτερης στροφής) και της “ανάστασης”.

Ο αναγνώστης που πλησιάζει παρόμοια ποιητικά κείμενα – ακόμη και αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι γνωρίζει το διακειμενό τους, που για τους αναγνώστες της εποχής του Τανταλίδη θα πρέπει να θεωρείται σίγουρο – θα έχει μια σαφώς διαφορετική αναγνωστική εμπειρία από τη συνηθισμένη. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για “υποχρεωτική” ανάκληση συγκεκριμένων διακειμένων, όπως και αν αυτά ενσωματώνονται ή μεταλλάσσονται στο κείμενο που έχει μπροστά του, περιορίζει αναπόφευκτα την ευκαιρία που θα μπορούσε να έχει για μια πιο ελεύθερη διακειμενική σχέση, «συναλλαγή» ή «αλληλεπίδραση». Η αναγνωστική διαδικασία γίνεται την ίδια στιγμή “φυγόκεντρος” και “κεντρομόλος”, αφού ο αναγνώστης χρειάζεται να κινείται ταυτόχρονα μέσα και έξω από το συγκεκριμένο ποιητικό κείμενο, προκειμένου να συνδέσει κειμενικά με διακειμενικά στοιχεία και να ολοκληρώσει τη λογοτεχνική του εμπειρία.¹⁶⁸

Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουμε και με άλλα ποιήματα του Τανταλίδη, στα οποία λογικά η διακειμενική παρεμβολή δε χρειάζεται να έχει τη φόρτιση που εντοπίζουμε στις προηγούμενες συνθέσεις του. *Η Προσευχή*, για παράδειγμα, είναι ένα τέτοιο ποίημα. Μεταφέρουμε εδώ τις δύο πρώτες στροφές:

*Εν ώρα αμηχανίας μου,
εν θλίψει της ψυχής,
εν ρήμα από καρδίας μου
εκφέρω προσευχής.*

168. Wilkie, «Relating Texts...», ό.π., σσ. 134-35.

Του θείου τούτου ρήματος
η χάρις πασθενής
πληροί το παν αισθήματος
αγίας ηδονής.

.....

(σ. 1)

Η έντονη θρησκευτικότητα του ποιητή, παρούσα εξάλλου στις περισσότερες στιγμές της ποιητικής του δημιουργίας, και ο ενοχικός σχεδόν “φόβος” του απέναντι στο θείο ρήμα φορτίζουν χωρίς ιδιαίτερο λόγο μια ευχάριστη κατά τα άλλα εμπειρία, όπως αυτή της παιδικής προσευχής, και τη μετατρέπουν σε ώρα *αμηχανίας*. Η εμφανής διακειμενική σύναψη (κειμενικών) σημείων του ποιήματος με αυτούσια ή ελαφρά διαφοροποιημένα λεκτικά σύνολα από εκκλησιαστικά αναγνώσματα – η έκφραση *εν θλίψει της ψυχής*, για παράδειγμα, από το δεύτερο ακόμη στίχο της πρώτης στροφής παραπέμπει άμεσα στο *εκ θλίψεως την ψυχήν μου* από το γνωστό ψαλμό¹⁶⁹ – εμπλέκει προθετικά τον αναγνώστη σε μια διαδικασία σύνθετη, σαν αυτή που περιγράψαμε παραπάνω, και όχι “γραμματική”. Τα διακείμενα αυτού του ύφους, που χρησιμοποιεί πολύ συχνά ο Τανταλίδης, δε λειτουργούν ή δεν καλούνται να λειτουργήσουν ως απλά, “δανεικά” παραθέματα αλλά ως «συστήματα σημείων» · η συνειρμική δυναμική τους χρωματίζει σε τέτοιο βαθμό ολόκληρα τα “καινούργια” κείμενα μέσα στα οποία ενσωματώνονται, ώστε η διακειμενική παρεμβολή υπερβαίνει την απλή μορφική επαναδιατύπωση και αναδεικνύεται σε βαθύτερη διεργασία, ικανή να καθορίσει τα πλαίσια και το ύφος της αναγνωστικής εμπειρίας.¹⁷⁰

Η τακτική αυτή του Τανταλίδη φαίνεται να συμπορεύεται μόνιμα με τις προθέσεις του και αποκτά το χαρακτήρα στρατηγικής. Η ποιητική του ανταποκρί-

169. Τρεμπέλας, Π.Ν. *Παλαιά Διαθήκη. (Μετά Συντόμου Ερμηνείας)*. Τόμ. Ι' [Ψαλμός ΡΜΒ'(142^{ος})]. Αθήνα: Σωτήρ, 31995, σ. 579, (στίχ. 11).

170. Kristeva, *Desire in Language...*, ό.π., σ. 66 κ.ε. Βλ. ακόμη: Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σσ. 3-6, 11-12.

νεται έτσι στις ανάγκες της εποχής του και η χρηστικότητα της ποιήσής του έρχεται να καλύψει ένα διαπιστωμένο κενό.¹⁷¹ Προφανώς για το λόγο αυτό ανιχνεύεται ακόμη και σε κάποια ποιήματα από τα «Παιδικά», ως εμφανές διακείμενο των οποίων θα μπορούσε να θεωρηθεί ό,τι αποτελεί παιδική εμπειρία. Η *Πασχαλιά*, για παράδειγμα, που μέσα σε πέντε στροφές ξεδιπλώνει τη χαρά των παιδιών την ημέρα αυτή καταλήγει με το *Χριστός ανέστη* σε κάθε στροφή :

*Πασχαλιά, πασχαλιά
όλη φως κι' αντηλιά
στον Θεό ταις αυλαίς,
τι παιδιά, τι στολαίς!
Παντού δάφναις, κηριά,
παντού ψάλλον βαφειά
Χριστός ανέστη.*

... ..

(σσ. 26-27)

Η εμφατική εκφορά αυτής της στερεότυπης ευχής-έκφρασης, συνδυασμένη με την επανάληψη *Πασχαλιά, πασχαλιά* στον πρώτο στίχο όλων των στροφών, ανάμεσα σε *κόκκινα αυγά, κουλούρια και πιστολιές*, λειτουργεί ως “αναγκαστικό” διακείμενο και έρχεται να διασφαλίσει το κυρίαρχο νόημα της ημέρας. Ο ποιητής δείχνει να επιδιώκει με τον τρόπο αυτό την ένταξη κάθε πλευράς της παιδικής εμπειρίας μέσα στην προοπτική του χριστιανικού μηνύματος της γιορτής. Προσανατολίζει λοιπόν τον αναγνώστη του να τη βιώσει, αναγνωστικά και πραγματικά, μέσα στα πλαίσια που του θέτει, ενώ η ζωντάνια της πραγματικής εμπειρίας “καθηλώνε-

171. Κασιάνης, Ελευθ. *Ηλίας Τανταλίδης: Ποιητής και Διδάσκαλος του Γένους*, ό.π., σσ. 77-78. Βλ. ακόμη: Τανταλίδης, *Άσματα...*, ό.π., σ. 5· Σκυλίτσης, Ισιδ. Ι. «Ηλίου Τανταλίδου Βίος και Έργα». π. *Παρνασσός Α* (1877): 88-89· π. *Εστία*, τόμ. 2^{ος} (3 Οκτ. 1876): 640.

ται” από την επιβαλλόμενη (εμφανή) διακειμενική παρεμβολή, η οποία καθορίζει τελικά τα όρια της αναγνωστικής εμπειρίας.¹⁷²

Σε αρκετά ποιήματα αυτής της κατηγορίας ο Τανταλίδης διαφοροποιεί αισθητά τις διακειμενικές του διαθέσεις, αν και κατά κανόνα δεν προδίδει ποτέ τις πραγματικές (κειμενικές) του προθέσεις. Ας παραθέσουμε δύο αντιπροσωπευτικές στροφές :

Το Κουνελάκι

.....
*Είν’ ο φόβος του προδότης,
πλην η πάστρα του αυτή
έχει το ελκυστικό της.
Ας την μάθωμεν, γιατί
είν’ η πάστρα ωραιότης,
[:αρχοντιά και αρετή:].*
(σσ. 15-16)

Ο Επαίτης

.....
*Παιδιά! ο νόμος του ελέους
είν’ άγιος και σεβαστός
τον άσπλαγγο με τους αθέους
θα κατακρίνη ο Χριστός.*
(σσ. 35-36)

172. Η διακειμενική παρεμβολή, λειτουργώντας ως δεικτικό και ερμηνευτικό χαρακτηριστικό του ποιητικού κειμένου, οδηγεί τον αναγνώστη σε μια βαθύτερη ερμηνεία. (Βλ. Riffaterre, *Text Production*, ό.π., σσ. 11-14, και *Semiotics...*, ό.π., 3-6, 11-12). Η παρεμβολή αυτή, ωστόσο, έχει τη μορφή μιας κοινωνικά προσδιορισμένης “νόρμας”, την οποία ο αναγνώστης χρειάζεται να αποκωδικοποιήσει και να οικειοποιηθεί. (Βλ. Iser, *The Act...*, ό.π., σσ. 69, 74).

Η στάση που κρατά ο ποιητής απέναντι στις εμπειρίες που ενσωματώνει στα ποιήματα αυτά δεν πρέπει να ταυτιστεί με απόπειρα παραποίησης της πραγματικής εμπειρίας ή “πλαστογράφησης” της λογοτεχνικής · είναι μάλλον ένδειξη λειτουργίας συγκεκριμένων «συστημάτων σημείων», που συγκροτούνται από κοινωνικά και ηθικά προσδιορισμένες αξίες και συμπεριφορές, και τις οποίες ο ποιητής επιστρατεύει ως διακείμενα. Είναι χαρακτηριστικό σε ποιήματα αυτού του ύφους ότι τέτοια «συστήματα σημείων» χρησιμοποιούνται για να “κλείσουν” την κειμενική ακολουθία, εξυπηρετώντας έτσι αποτελεσματικότερα τους σκοπούς του ποιητή. Δε λειτουργούν από την αρχή ή έστω ενδιάμεσα ως περιορισμοί της (δια)κειμενικής εμπειρίας και γι’ αυτό, παρά το ειδικό βάρος τους, δε δείχνουν τόσο ξένα μέσα στην όλη αναγνωστική διαδικασία του ποιητικού κειμένου.¹⁷³

Στα περισσότερα «Παιδικά» ποιήματα, πάντως, ο Τανταλίδης προσπαθεί να μεταφέρει όσο πιο ανόθευτα μπορεί παιδικές συμπεριφορές-εμπειρίες που παίζουν εμφανέστατο ρόλο διακειμένου. *Το Πουλάκι* (σ. 1), *Ο Μικρός Ιππεύς* (σσ. 36-37) ή *Η Κατίνα* (σσ. 38-39), όπου ενσωματώνονται αυτούσια χαρακτηριστικά παιδικά παιχνίδια, είναι τέτοια ποιήματα. *Η Καρδερίνα* (σσ. 7-8), *Το Πετεινάρι* (σσ. 8-9) ή *Το Γιατάκι*, από όπου μεταφέρουμε παρακάτω τις δύο πρώτες στροφές, παρόμοια αλλά πιο ανάλαφρου ύφους:

Ψι,ψι,ψι, εδώ γιατάκι,
κάθου ήσυχα γιατί
αν πειράζης το κουκλάκι
θα σε πιάσ' από τ' αυτί.

Κούκλα και γατί καθίζει
στ' αμαξάκ' η κορασιά,

173. Ο ποιητής φορτίζει ηθικά (θρησκευτικά) την κατάληξη του ποιήματος και ζητά, απειλητικά σχεδόν, προθυμία, ετοιμότητα σκέψης και συναισθήματος. (Βλ. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 88, 141).

και με γέλοια το γυρίζει
στον σπητιού την πατωσιά

.....

(σσ. 10-11)

Η εικόνα ενός παιδιού που προσδίδει ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε έμψυχους και άψυχους “συμπαίχτες”, για να κάνει πιο διασκεδαστικό και ενδιαφέρον ένα αντικειμενικά μοναχικό παιχνίδι, δεν είναι μόνο μια συνηθισμένη παιδική εμπειρία αλλά και μια κοινή “νόρμα” στη λογοτεχνία, και ιδιαίτερα στην Ποίηση για Παιδιά. Ο Τανταλίδης υποτάσσει την ποιητική του εκφορά στην εμπειρία αυτή που την αφήνει να κυριαρχεί ως διακειμενική βάση σε ολόκληρο το ποιητικό κείμενο. Το παιδικότροπο ύφος του λόγου και η απλή διάταξη των εικόνων δεν αλλοιώνουν την ουσία της πραγματικής εμπειρίας, αλλά εξασφαλίζουν μια ομαλή, «συναλλακτική» αναγνωστική διαδικασία και μια ομόλογη, με την πραγματική και με την κειμενικά δομημένη, λογοτεχνική εμπειρία για τον αναγνώστη.¹⁷⁴ Αυτός είναι και ο κυριότερος λόγος για τον οποίο τα «Παιδικά» μπορούν να θεωρηθούν, περισσότερο από τα άλλα ποιήματα των *Ασμάτων*, ως η καλύτερη στιγμή της ποιητικής δημιουργίας του Τανταλίδη και η πιο αντιπροσωπευτική των αγνότερων του προθέσεων και του ιδιαίτερου ψυχισμού του.

* * *

Η λειτουργία της διακειμενικότητας στην παιδική ποίηση του Γ.Βιζυηνού παρακολουθεί όλες σχεδόν τις εννοιολογικές αποχρώσεις του όρου. Αν και προσδιορίζεται κυρίως από την τάση του να προβάλλει ως βάση περιεχομένου των ποιη-

174. Ακόμα και οι χριστιανικές αξίες που προβάλλονται καταληκτικά και φορτίζουν αναπόφευκτα ένα ποίημα δε συνιστούν κειμενική εμπειρία που αντιπαραβάλλεται με την εμπειρία του αναγνώστη· τη συμπληρώνουν και την προεκτείνουν, για να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τους απώτερους σκοπούς του ποιητή και για να αποτελέσουν μια βάση δόμησης του ποιητικού μηνύματος από τον αναγνώστη. (Βλ. Rosenblatt, *ό.π.*, σ. 88).

μάτων του την παιδική εμπειρία που θέλει να αναβιώσει ή να οικειοποιηθεί, οι τρόποι με τους οποίους τη μετουσιώνει διακειμενικά διαφοροποιούνται πολύ έντονα τις περισσότερες φορές και δεν καθορίζονται από την κατάταξη των ποιημάτων σε θεματικές κατηγορίες, αν εξαιρέσουμε ίσως τα «Νηπιακά» και ένα μεγάλο μέρος από τα «Πραγματογνωστικά». Γι' αυτό και δε θα στηριχτούμε αποκλειστικά στην κατηγοριοποίηση που χρησιμοποιήσαμε στα προηγούμενα υποκεφάλαια.

Δεν είναι πολλά τα ποιήματα εκείνα στα οποία ο ποιητής μεταχειρίζεται παιδικές εμπειρίες ως “καθαρά” διακείμενα. *Η αγελάδα* (σ. 349), το *Καλοκαίρι* (σσ. 356-67), το *Φεγγαράκι* (σ. 365), *Ο πετεινός* (σ. 372), *Ο κούκκος* (σ. 380), *Ο αρχιτέκτων* (σ. 381), *Ένα θηριό* (σσ. 381-82), *Ο σιδηρουργός* (σσ. 404-5), *Ο γεωργός* (σ. 408-9) είναι ποιήματα ενδεικτικά μιας τέτοιας μεταχείρισης, ενώ *Ο κηπουρός* ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό δείγμα:

*Ο καλός ο κηπουρός,
όταν έρχετ' ο καιρός,
θέλετε να σας το είπω
το τι κάνει μες στον κήπο;*

*Σκάφτει μίαν αυλακιά
και φυτεύει τα κουκιά,
σκάφτει άλλη μια και σπείρει
αρακά, ήγγουν λαθύρι.*

.....

(σ. 379)

Το ποίημα αυτό που εντάσσεται στα «Νηπιακά», το κύριο χαρακτηριστικό των οποίων είναι η απλότητα της μορφής και του περιεχομένου, μεταφέρει μέσα από μια “γραμμική”, παρατακτική περιγραφή τη δουλειά του κηπουρού. Ο ποιητής εμπλέκει τον αναγνώστη σε μια επίσης “γραμμική” αναγνωστική διαδικασία κατά την οποία ο τελευταίος αισθητοποιεί απλές εικόνες μιας πραγματικότητας που θα

μπορούσε να είναι και δική του.¹⁷⁵ Μέσα στις έξι στροφές του ποιήματος η μόνη κειμενική ένδειξη που θα μπορούσε να υποδείξει μια μορφή διακειμενικής ανάγνωσής της είναι ο τελευταίος στίχος της δεύτερης στροφής που παραθέσαμε : *αρακά, ήγουν λαθύρι*. Η συνύπαρξη των διαφορετικού ύφους λέξεων αυτού του στίχου μάλλον ξενίζει τον αναγνώστη, αφού σε σχέση με την προηγούμενη και την επόμενη κειμενική ακολουθία φαντάζει “εξωκειμενική”. Ωστόσο, η χιουμοριστική διάθεση που αποπνέει, χωρίς να καταργεί την πιθανή διακειμενική (ίσως και ειρωνική) της αναφορά σε μορφές ποιητικής εκφοράς παλαιότερων δημιουργών (όπως του Τανταλίδη), δίνει τελικά έναν ευχάριστο τόνο στην αναγνωστική εμπειρία και λειτουργεί σαν “κλειδί” που ξεκλειδώνει την πόρτα της ερμηνείας.¹⁷⁶

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν είναι λίγες και οι περιπτώσεις ποιημάτων του Βιζυηνού που προβάλλουν εμφανώς τη διακειμενική σύνδεσή τους με υιοθέτηση ποιητικών τρόπων και λογοτεχνικών συμβάσεων παλαιότερων δημιουργών. Αναφερόμαστε κυρίως στο δάσκαλό του Η.Τανταλίδη, η επιρροή του οποίου στην ποιητική του μαθητή του θεωρείται σε αρκετές περιπτώσεις δεδομένη. Ανάμεσα στα ποιήματα του Βιζυηνού εντοπίζουμε αρκετά τα οποία, τόσο ως προς τη μορφή όσο και ως προς το περιεχόμενο, παραπέμπουν άμεσα ή έμμεσα σε ποιήματα του Τανταλίδη. *Ο νέος ναύτης* (σσ. 338-39), για παράδειγμα, του Βιζυηνού θυμίζει *Το Ναυτόπουλο* (σσ.31-33) του Τανταλίδη, ενώ *Ο Επαίτης* (σσ. 35-36) του Τανταλίδη αποτελεί προφανώς το διακείμενο του ποιήματος η *Ελεημοσύνη* (σσ. 361-62) του Βιζυηνού. Υπάρχουν ακόμη και ποιήματα με τον ίδιο τίτλο, όπως *Το Δάσος* (σσ. 30-31) και *Το Γατάκι* (σσ. 10-11) του Τανταλίδη, *Το δάσος* (σ. 413) και *Το γατάκι* (σσ. 410-11) του Βιζυηνού. Παραθέτουμε τις δύο πρώτες στροφές από *Το*

175. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 30-31.

176. Το χιούμορ και κυρίως ο μηχανισμός του, δείχνει την ύπαρξη κωδικών σημασιολογικά ή μορφικά “αταίριαστων” με την όλη κειμενική ακολουθία του ποιήματος. Η κατανόηση αυτών των κωδικών, ως εμφανών διακειμενικών ενδείξεων, από τον αναγνώστη οδηγεί στην ερμηνεία του ποιήματος. (Βλ. Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σσ. 125, και *Text Production*, ό.π., σ.17).

Δάσος του Τανταλίδη και την πρώτη στροφή από *Το Δάσος* του Βιζυηνού, αντίστοιχα:

*Το δάσος δροσάτο
εδώ μειδιά,
στα δένδρ' από κάτω
κοιμάτ' η σκιά.*

*Ποτέ δεν το καίει
ηλίου ακτίς,
μόν' ήσυχη πνέει
δροσιά της ακτής.*

.....

(σσ. 30-31)

*Βαθειά στο δάσος το χλωρό
μονάχος στέκω και θωρώ
τα δέντρα που προσέχουν.
Θαρρείς αφέντης τους περνά
κι' ακίνητα και σιγανά
κάτι ν' ακούσουν έχουν.*

.....

(σ. 413)

Η παραπάνω αναφορά δε στοχεύει απλώς στο να αποκαλύψει, έστω και ενδεικτικά, τις εμφανείς επιρροές του δασκάλου στο μαθητή ή να εξαντληθεί στην ταυτοποίηση των πηγών του Βιζυηνού· θέλει να καταδείξει τη βαθύτερη διακειμενική διεργασία που μπορούν να επιφέρουν τέτοιες ομοιότητες – αναφορικά με τη λειτουργία απλών νοηματικών μονάδων ή περιγραφικών συστημάτων, εκφράσεων, λογοτεχνικών και κοινωνικών συμβάσεων, συστημάτων σκέψης – στο επίπεδο της συγκριτικής ανάγνωσης των δύο κειμένων, από τη στιγμή που τα όποια διακείμενα

επαναδιατυπώνονται ως διαφοροποιημένα «συστήματα σημείων» στα “καινούργια” κείμενα.¹⁷⁷ Ωστόσο, ο Βιζυηνός δεν αλλοιώνει στην κειμενική σχέση του με τον Τανταλίδη την ουσία της εμπειρίας που περιγράφει. Διαφοροποιεί απλώς, βελτιώνει θα λέγαμε, τον τρόπο εκφοράς της, για να κάνει πιο εύκολη την αντιστοιχία της πραγματικής με την κειμενική εμπειρία για τον αναγνώστη.

Συχνά χρησιμοποιεί ως διακείμενα ακόμη και γνωστικά σχήματα, για να κάνει πιο διασκεδαστική και ζωντανή την αισθητοποίησή τους από τους μικρούς αναγνώστες του. Αντιπροσωπευτικά δείγματα μιας τέτοιας τακτικής θεωρούμε τα ποιήματα : *Τα σημεία του ορίζοντος* (σ. 337), όπου ο αναγνώστης συνειδητοποιεί τα σημεία του ορίζοντα μέσα από τις περιπλανήσεις τεσσάρων *Εβραίων*, και *Το ρυάκι* (σ. 378), όπου μαθαίνει με πολύ παραστατικό τρόπο τον κύκλο του νερού. Στα ποιήματα αυτά ο ποιητής προσδίδει διακειμενική λειτουργία και σε μεμονωμένα κειμενικά σημεία, όπως για παράδειγμα στη λέξη *Εβραίοι*. Η συνειρμική σύνδεση της λέξης αυτής με το χαρακτηριστικό της φιλαργυρίας, ως έκφανσης ενός κοινωνικού συστήματος σκέψης, ενεργοποιεί τον αναγνώστη που μέσα από την κειμενική εμπειρία και τη διακειμενική προέκταση της εμπλουτίζει τελικά τη δική του.¹⁷⁸

Στα περισσότερα παιδικά ποιήματα του Βιζυηνού – αναφερόμαστε κατά κύριο λόγο στα «Ηθικοθρησκευτικών», στα «Αποφθεγματικών» αλλά και σε αρκετά από τα «Οικογενειακών» – η παιδική, κατά κανόνα, εμπειρία που ενσωματώνεται δεν ταυτίζεται με την ανόθευτη, απλή βίωση μιας πραγματικότητας· εκφράζεται, κυρίως όμως ελέγχεται, μέσα από κοινωνικές και ηθικές “νόρμες”, αλλά και από λογοτεχνικές συμβάσεις, που ως «συστήματα σημείων» έρχονται να εκφράσουν τη δυναμική των απαιτήσεων και των αξιών μιας συγκεκριμένης εποχής. Στη βάση αυτή είναι πολύ πιθανές οι επρροές στην ποίηση του Βιζυηνού από αντίστοιχου ύφους ποιήματα Ευρωπαίων δημιουργών, όπως των Άγγλων Ann και Jane Taylor, της Christina Rosseti ή του Isaac Watts, το έργο των οποίων πιθανότατα γνώρισε ο

177. Kristera, *Desire in Language...*, ό.π., σ. 66.

178. Iser, *The Act of Reading...*, ό.π., σ. 69.

ποιητής κατά τις αναζητήσεις του.¹⁷⁹ Μεταφέρουμε παρακάτω τις δύο πρώτες στροφές απο το ποίημα *Προ του φαγητού*:

*Μαμά, στου γεύματος την ώρα
εις το τραπέζι αραδιαστά
σαν βλέπω του Θεού τα δώρα
αχ! η καρδιά μου δε βαστά.*

*Θυμούμαι τα φτωχά, τα ξένα
Θα φάμε εμείς χορταστικά,
μ' αυτά δεν έχουν τα καημένα
κ' ίσως θα μείνουν νηστικά.*

.....
(σσ. 363-64)

Η εμπειρία του φαγητού αποκτά ένα άλλο νόημα για το μικρό αναγνώστη από τη στιγμή που συνδέεται με ανθρωπιστικού ύφους, παιδικότροπες ίσως, σκέψεις και εξαντλείται σ' αυτές. Ο Βιζυηνός δεν έχει την πρόθεση να αλλοιώσει την πραγματική εμπειρία, αλλά να την προεκτείνει και να τη φορτίσει. Αναπαράγει, λοιπόν, επικρατούσες απόψεις αναφορικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά και, δίνοντάς τους αξιωματική ισχύ, τις μεταπλάθει σε διακειμενική βάση του ποιητικού του κειμένου. Η δομημένη (δια)κειμενική εμπειρία επιβάλλει με τον τρόπο αυτό στον αναγνώστη συνεχή και συνολική αντίληψη του κειμένου καθώς και εξώκειμε-

179. Παρά τη σύντομη παραμονή του στο Λονδίνο, το ανήσυχο και φιλέρευνο πνεύμα του δεν μπορεί να μην τον έφερε σε επαφή με τα πολύ γνωστά και καταξιωμένα έργα δημιουργών, όπως αυτοί που αναφέραμε παραπάνω, από τη στιγμή μάλιστα που μπορούμε να μιλήσουμε σε πολλές περιπτώσεις για "αντιστοιχία" ύφους μεταξύ αυτών των δημιουργών και του Βιζυηνού. (Βλ. Carpenter, Humphrey, and Prichard, Mari. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, ⁵1991, σσ. 462-63, 516-17, 563-64).

νικές συνδέσεις, όχι πια με άλλα κείμενα αλλά με το “βιβλίο” της καθημερινής ζωής.¹⁸⁰

Σε κάποια άλλα ποιήματα παρόμοιου ύφους ο ποιητής είναι πιο άμεσος και αυθεντικός ως προς τους τρόπους που χρησιμοποιεί για να κοινωνήσει το υλικό του στους αναγνώστες του, αξιοποιώντας ακόμη και τον τίτλο τους σαν σαφή ένδειξη και οδηγία ερμηνείας.¹⁸¹ Ποιήματα σαν τα : *Πρόγραμμα* (σσ. 379-80), *Αρετή και αδικία* (σ. 387), *Τάξις και αταξία* (σ. 388), *Καθαριότητας* (σ. 389), κ.ά. δηλώνουν ευθύς εξαρχής το περιεχόμενό τους αλλά και τις προθέσεις του ποιητή. Μεταφέρουμε παρακάτω το μονόστροφο ποίημα *Σταθερότης*:

*Όποιος στο λόγο του μένει πιστός,
είν' ευπόληπτος κι' αγαπητός.
Όποιος υπόσχεται και δεν το κάνει,
αυτός υπόληψι και φίλους χάνει.*
(σ. 387)

Ο Βιζυηνός εδώ δε δημιουργεί “μύθο” και δεν εκμεταλλεύεται την περιγραφή κάποιας εμπειρίας, προκειμένου να μεταφέρει το μήνυμα που θέλει. Οικειοποιείται την κοινή θυμοσοφία, αλλά δεν τη χρησιμοποιεί ως διακειμενική παρεμβολή. Δε χρειάζεται να την προσαρμόσει σε μια κανονική κειμενική ακολουθία, αφού της δίνει κειμενική υπόσταση από την αρχή. Η διακειμενική διεργασία που υποβάλλει κατά συνέπεια στον αναγνώστη του δεν είναι περίπλοκη αλλά παρόμοια με αυτή που περιγράψαμε παραπάνω. Αν και του στερεί τη δημιουργική ευκαιρία της διακειμενικής αλληλεπίδρασης, εντούτοις του εξασφαλίζει μια ομαλή συμμετοχή στην αναγνωστική διαδικασία, φέρνοντάς τον σε άμεση επαφή με ένα σύστημα σκέψης πραγματωμένο κειμενικά και για το λόγο αυτό πιο εύληπτο.

180. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 28-29, 31.

181. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 28-29, 31.

Στις ίδιες διαπιστώσεις φτάνουμε και με όλα εκείνα τα ποιήματα που στεγάζονται κάτω από τους τίτλους *Αποφθέγματα* ή *Αποφθεγματικά* και ανήκουν στην ομώνυμη κατηγορία. Η διαφορά τους από τα ποιήματα που αναφέραμε αμέσως παραπάνω είναι ότι αυτά δεν έχουν ξεχωριστούς τίτλους το καθένα και αριθμούνται σαν ξεχωριστές στροφές, ενώ πολύ συχνά παραπέμπουν σε άλλα ποιήματα σαν να προϋποθέτουν το ένα το άλλο. Παραθέτουμε ενδεικτικά δύο τέτοια ποιήματα:

9

*Πρώτα η δουλειά και ύστερα η σκέψι,
πολλούς ανθρώπους έχει καταστρέψει.
Όποιος σκεφθή πριν ή επιχειρήσει,
αυτός ποτέ δεν θα μετανοήσει.*

10

*Φτωχό που δεν μπορείς να βοηθήσης,
λυπήσου καν και μην τον ονειδίσης.
(σ. 367)*

Η εμφανής σχέση του περιεχομένου των ποιημάτων αυτών με τον κώδικα μιας συμπεριφοράς που πρέπει να ακολουθήσει ένα παιδί-αναγνώστης συνδέεται διακειμενικά και με το σύστημα σκέψης της εποχής του ποιητή. Ο Βιζυηνός και πάλι δίνει στο σύστημα αυτό αντικειμενική σχεδόν ισχύ και το επιβάλλει κειμενικά στον αναγνώστη του, καθοδηγώντας τον να ταυτίσει το κείμενο με την προφανή ερμηνεία του.¹⁸² Για να υποκαταστήσει την απουσία αμιγούς ή εμφανούς διακειμενικού παιχνιδιού, κάποιες φορές οδηγεί τα ποιήματά του σε μια “συνομιλία” του ενός με το άλλο. Έτσι, το τελευταίο δίστιχο από τα παραπάνω μπορεί να σχετιστεί διακειμενικά-αντιθετικά με το ποίημα *Προ του φαγητού* (σσ.363-64), δύο στροφές

182. Rosenblatt, ό.π., σσ. 88, 141.

του οποίου παραθέσαμε πριν, καθώς και τα δύο σχολιάζουν την κατάσταση της φτώχειας αλλά το καθένα προβάλλει τη δική του εκδοχή για την αντιμετώπισή της.

Περιπτώσεις όπως η παραπάνω, όπου ένα ποίημα γίνεται διακεείμενο για ένα άλλο, υπάρχουν αρκετές στην παιδική ποίηση του Βιζυηνού. Τα ποιήματα *Παις προς πτηνόν* και *Πτηνόν προς παιδιά* είναι ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα. Προηγείται ο *Παις*, που απευθύνεται με άμεσο λόγο στο πουλί, και ακολουθεί το *Πτηνόν*, που απαντά με το ίδιο ύφος :

*Αχ, πουλί,
τι πολύ
που σ' αγαπώ
και να σε πω.*

.....

*Να τροφή
και τρυφή
εδώ πολλή!
Όποιος μβη
στο κλουβί
την καταλεί.*

.....

(σσ. 398-99)

*Αχ, παιδί,
επειδή
και σ' αγαπώ,
δι' αυτό
πού πετώ
θενά σε πω.*

Το πτηνό

στο βουνό
ζητά φαγί,
και νερό
καθαρό
σε μια πηγή.

.....
(σσ. 399-400)

Η αλληλεξάρτηση των δύο ποιημάτων σε επίπεδο δημιουργίας και σε επίπεδο ανάγνωσης υποστηρίζεται άμεσα και από την επάλληλη θέση τους. Μέσα από τη σχέση αυτή των ποιητικών κειμένων, όπου το πρώτο λειτουργεί ως διακείμενο για το δεύτερο, συνδιαλέγονται και οι ήρωές τους. Αυτό προσδιορίζει μια αναγνωστική διαδικασία κατά την οποία οι αναγνώστες αντιλαμβάνονται την ανάγκη να ανακαλέσουν ένα συγκεκριμένο διακείμενο, προκειμένου να αντιληφθούν τον τρόπο ενσωμάτωσης και λειτουργίας του ως «συστήματος σημείων» σε ένα καινούργιο κειμενικό πλαίσιο, αλλά και να εξηγήσουν αυτή τη “συνομιλία”, για να ερμηνεύσουν τόσο την κειμενική διαδικασία όσο και τη διακειμενική διεργασία.¹⁸³ Δεν μπορούμε, πάντως, να μιλήσουμε για διακειμενική παρεμβολή, αφού η σχέση κειμένου-διακειμένου δεν καταργεί την αυτονομία που διαθέτουν ως κειμενικές ακολουθίες.

Αν όμως στις παραπάνω περιπτώσεις είμαστε σε θέση να ξεχωρίσουμε το κείμενο από το διακείμενό του, δεν μπορούμε να επιχειρήσουμε εύκολα μια παρόμοια διάκριση στις περιπτώσεις κατά τις οποίες κάποια ποιήματα εμφανίζονται συχνά με τον ίδιο τίτλο σε διαφορετικά σημεία της συνολικής έκδοσης: η *Καλή νύχτα* (σ. 335) ως *Καλή νύχτα* (σ. 340), το *Φθινόπωρον* με τον ίδιο ακριβώς τίτλο δύο φορές (σ. 339 και σ. 364), *Η αγελάδα* επίσης δύο φορές (σ. 349 και σ. 377), *Το καλοκαίρι* με τον ίδιο ακριβώς τίτλο δύο φορές (σ. 346 και σ. 395) αλλά και ως *Καλοκαίρι* άλλη μία (σ. 356).

183. Kristeva, *ό.π.*, σ. 66.

Το γεγονός αυτό, που χαρακτηρίζει τους τρόπους της ποιητικής δημιουργίας του Βιζυηνού και στο οποίο αναφερθήκαμε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο, εξηγείται από την τακτική του να δημοσιεύει τα ποιήματά του μεμονωμένα σε περιοδικά της εποχής. Στη συνολική όμως έκδοσή τους, τα ποιητικά κείμενα δε λειτουργούν πια αυτόνομα, αλλά επιβάλλουν τη διακειμενική, συγκριτική ανάγνωσή τους. Η αναγνωστική διαδικασία πάντως που εγκαθιδρύουν δεν είναι περίπλοκη, επειδή το περιεχόμενό τους και οι τρόποι πραγμάτευσής τους μοιάζουν πολύ. Ο αναγνώστης έχει έτσι την ευκαιρία ενός “εύκολου” διακειμενικού “παιχνιδιού”, αφού τα διαφορετικά κείμενα (ως δυάδα ή τριάδα) λειτουργούν τελικά ως μονάδα ύφους και καθοδηγούν μέσα από διάφορους αλλά όχι απαραίτητα αντιθετικούς τρόπους στην παραγωγή και στην οικειοποίηση του μηνύματος.¹⁸⁴

Οι διακειμενικές δυνατότητες μύθων, αιτιολογικών ιστοριών, αλληγορικών διηγήσεων και άλλων στοιχείων της λαϊκής παράδοσης δε θα ήταν δυνατό να μη συγκινήσουν το Βιζυηνό. Ας μην ξεχνούμε, εξάλλου, ότι την εποχή του το αυξημένο ενδιαφέρον για όλες τις εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού συμπορεύεται με τη συνεχιζόμενη προσπάθεια εθνικού αυτοπροσδιορισμού και έρχεται να βοηθήσει τους Έλληνες πολίτες να συνειδητοποιήσουν την εθνική τους ταυτότητα και συνέχεια. Στην προσπάθεια αυτή συμβάλλει φυσικά με το δικό της τρόπο η λογοτεχνία, και ιδιαίτερα η ποίηση.

Στα παιδικά ποιήματα του Βιζυηνού εντοπίζουμε πολύ συχνά πρακτικές που κινούνται σε τέτοια πλαίσια. Δεν είναι μόνο η θεματική της ποίησής του αλλά κυρίως οι τρόποι προσφοράς της στους μικρούς αναγνώστες του : το διαλογικό ύφος που χαρακτηρίζει τα περισσότερα ποιήματά του, οι έμμετρες διασκευές μύθων και θρύλων, οι τρόποι του δημοτικού τραγουδιού (όχι μόνο του ελληνικού) η ρυθμική διάθεση του λόγου, η ζωντανή γλώσσα.¹⁸⁵

184. Riffaterre, *Text Production*, ό.π., σσ. 6-10.

185. Για τη σχέση του Γ. Βιζυηνού με τα στοιχεία και τους τρόπους της λαϊκής παράδοσης βλ. Τσατσούλης, Δημήτρης. «Το Παραμύθι ως Στοιχείο Διαλογικότητας και Παρωδίας στην Αφηγηματική του Γ. Βιζυηνού». π. *Εξώπολις*, τεύχ. 5 (καλοκαίρι 1996): 88-98, και Αυδίκος, Ευάγγελος.

Η διακειμενική σχέση του ποιήματος *Χελώνη και ίππος*, για παράδειγμα, με το γνωστό αισώπειο μύθο «Λαγός και Χελώνω» είναι εμφανής για τον αναγνώστη, ιδιαίτερα της εποχής του Βιζυηνού, όταν οι *Αίσωποι* μαζί με τους *Οκτώηχους* κυριαρχούσαν στην εκπαίδευση. Αντιγράφουμε τις δύο πρώτες στροφές του παραπάνω ποιήματος :

*Μια φορά στοιχηματά
μ' έναν ίππο η χελώνη,
ότι τρέχει σαν πετά
το γοργό το χελιδόνι.*

*Λοιπόν βάλλουν μίαν αρχή
κ' ένα τελικό σημείο,
να ιδούν ποιος πιο ταχύ,
θα το φθάσ' από τους δύο.*

.....

(σσ. 407-8)

Ο ποιητής μεταπλάθει την αισώπεια αφήγηση μέσα σε εννέα στροφές, χωρίς να ανακόψει ουσιαστικά τη ροή της. Καταλήγει μάλιστα σε επιμύθιο, όπως έκανε και ο Αίσωπος, σε ένα δίδαγμα που καλούνται να κατανοήσουν οι αναγνώστες. Ο τίτλος του ποιήματος λειτουργεί ως ένδειξη λειτουργίας και ερμηνείας του ποιητικού κειμένου. Το περιεχόμενό του όμως εισάγει τον αναγνώστη στη διακειμενική αλληλεπίδραση με το αρχικό κείμενο, το διακείμενό του, επειδή κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής πράξης αυτός αντιλαμβάνεται τη “διαστροφή” του πρωτότυπου τίτλου και την “αντικατάσταση” ενός ήρωα. Ανασύροντας, λοιπόν, την “αρχική” εμπειρία, για να τη συνδέσει διακειμενικά με την αναγνωστική εμπειρία που βιώνει

λος Γρ. «Εννοιολογικές Διαστάσεις της Παράδοσης στο Έργο του Γ. Βιζυηνού». π. *Εξώπολις*, τεύχ. 5 (καλοκαίρι 1996): 169-83. [Βλ. ακόμη στο Πρώτο Μέρος της παρούσας Διατριβής (3^ο Κεφάλαιο, 3.4.2. σ. 132)].

με το κείμενο που έχει μπροστά του, αντιλαμβάνεται τη βαθύτερη σημασία του και συμμετέχει πολύ πιο ζωντανά στην αναγνωστική διαδικασία.¹⁸⁶

Παρόμοια διακειμενική διευθέτηση επιχειρεί ο Βιζυηνός και σε πολλά άλλα ποιήματα, όπως στο *Όποιος άλλου λάκκο σκάπτει* (σσ.390-91), όπου μεταφέρει αυτούσιο σχεδόν το γνωστό γνωμικό, στο *Όπου γυρεύει κέρατα, χάνει και τ' αυτιά* (σσ.400-2), που αποτελεί διασκευή του αισώπειου μύθου «Ζευς και κάμηλος», κ.ά. Το *Χελιδόνι* είναι ένα ακόμη αντιπροσωπευτικό ποίημα μιας τέτοιας πρακτικής :

*Χελιδόνι μου καημένο,
πες μου, πες μου γιατί
έχεις στήθος ματωμένο
και νουρά ψαλιδιστή;*

.....

(σ. 333)

Στις επόμενες δώδεκα (12) στροφές το *χελιδόνι*, απαντώντας στην ερώτηση της πρώτης στροφής, ταυτίζει την προσωπική του ιστορία με τη ματωμένη ιστορία του ελληνικού έθνους. Εξηγεί μάλιστα πώς απόκτησε την ψαλιδωτή ουρά (από τα σπαθιά των εχθρών) και το κοκκινωπό στήθος (από το αίμα), για να καταλήξει στη δέκατη τρίτη:

*Δι' αυτό λαλώ θλιμμένα
από την ημέρ' αυτή,
κ' έχω στήθη ματωμένα
και νουρά ψαλιδιστή.*

(σ. 335)

Στο ποίημα αυτό ο Βιζυηνός χρησιμοποιεί τη γνωστή αιτιολογική ιστορία για το *χελιδόνι* ως πηγή της ποιητικής του έμπνευσης και ως βασικό διακείμενο. Τη

186. Συνολικά, μια τέτοια διεργασία υποβάλλει τον αναγνώστη σε μια πιο δημιουργική ανάγνωση και προϋποθέτει τη γνώση άλλων κειμένων. (Βλ. Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σσ. 11-12, 23).

διακειμενική παρεμβολή, ωστόσο, κατά την αναγνωστική διαδικασία δε συνιστά η μετάπλαση της αρχικής ιστορίας, αλλά η αναφορά των ιστορικών στιγμών με τις οποίες εμπλουτίζει το “καινούργιο” κείμενο. Στη λειτουργία αυτής της αναφοράς στηρίζει κυρίως την “εμπλοκή” του αναγνώστη του. Η αναγνωστική διαδικασία με τη ρύθμιση αυτή γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη, αλλά εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τις γνωστές προθέσεις του ποιητή και δικαιώνει την επιλογή των διακειμένων των παιδικών ποιημάτων του. Τελικά, με τις διακειμενικές διεργασίες που επιβάλλει ή υποβάλλει στον αναγνώστη του, και πέρα από τις άλλες προθέσεις της ποίησής του, ο Βιζυηνός δεν επιδιώκει να “θολώσει” την αναγνωστική εμπειρία ή να αλλοιώσει την πραγματική· θέλει να τις εντάξει στη (δια)κειμενική περιπέτεια και να διασφαλίσει την εγρήγορση του αναγνώστη του.

* * *

Προκειμένου για τη λειτουργία της διακειμενικότητας στα παιδικά ποιήματα του Α.Πάλλη και παρά τα “δεδηλωμένα” διακείμενα πολλών από αυτά, χρειάζεται να σημειώσουμε από την αρχή ότι δε θα εξαντλήσουμε τη μελέτη μας στη στενότερή της έννοια, δηλαδή στην απλή αλληλεξάρτηση κειμένων που αναφέρεται στο επίπεδο της λογοτεχνικής δημιουργίας· θα μας απασχολήσει ουσιαστικά και στη διευρυμένη της έννοια, ως «συναλλαγή» (δια)κειμενικής και αναγνωστικής εμπειρίας που επικεντρώνεται στην πράξη της ανάγνωσης.¹⁸⁷ Μια τέτοια “κανονιστική” αξιοποίηση της διακειμενικής λειτουργίας, μέσα στα πλαίσια της παρούσας εργασίας και σύμφωνα με τις θεωρητικές-μεθοδολογικές αρχές της, υπαγορεύεται κυρίως από την ανάγκη εξέτασης όλων εκείνων των πιθανών διεργασιών, συμπεριλαμβανομένων και των διακειμενικών, που μορφοποιούν την αναγνωστική διαδικασία και προσδιορίζουν το ύφος της αναγνωστικής πραγμάτωσης των ποιητικών κειμένων του Πάλλη.

187. Kristeva, ό.π., σ. 66. Βλ. ακόμη της ίδιας: *Σημειωτική...*, ό.π., σ. 66.

Η παραπάνω θέση δεν καταργεί βέβαια την αξία της έμπνευσης του ποιητή και τη σημασία του διακειμενικού, ευρύτερου και στενότερου, πλαισίου της ποίησής του. Εξάλλου, ο Πάλλης ήταν πάντα πολύ επιλεκτικός,¹⁸⁸ εκλεκτικός θα λέγαμε, στις πηγές του και η ομολογία του ύφους των ποιητικών του κειμένων με τα διακείμενά τους δεν πρέπει να θεωρηθεί τυχαία. Είναι μάλλον απόρροια ειδικότερων και ευρύτερων αναζητήσεων του ποιητή αλλά και έκφραση των λογοτεχνικών, γλωσσικών, παιδευτικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων του που τον έφεραν πιο κοντά στα τεκταινόμενα, ελληνικά και ευρωπαϊκά, της εποχής του. Έτσι, αναπόφευκτα, έφτασε και στη λογοτεχνική παραγωγή και στην ευρωπαϊκή παιδική ποίηση, παλαιότερη και σύγχρονη, όχι για να ανιχνεύσει αισθητικά δεδομένα και να αναζητήσει “υλικές ουσίες”, αλλά για να ενεργοποιήσει την έμπνευσή του. Ας μην ξεχνούμε, εξάλλου, ότι ως ποιητής πρωτοεμφανίζεται ο Πάλλης με τα ποιήματα που απευθύνει στα παιδιά (του).

Η εκδοτική εμφάνιση των ποιημάτων του Πάλλη (1889) έκανε την ίδια εντύπωση που είχε προκαλέσει αρκετά νωρίτερα στην αγγλική κοινωνία *Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων* (1865) του L.Caroll, αφού ήρθε να αποκηρύξει το διδακτισμό και να προβάλλει τη σημασία της αναγνωστικής ψυχαγωγίας του παιδιού.¹⁸⁹ Πολλοί μελετητές θεωρούν εμφανή την επιρροή του κλίματος της αγγλικής λογοτεχνίας για παιδιά στην ποίηση του Πάλλη. Αναφέρονται ακόμη και ονόματα σύγχρονων του Πάλλη ποιητών, όπως του A.Tennyson, του R.Kipling, του R.L.Stevenson ή του E.Leag, χωρίς όμως να έχει γίνει μέχρι τώρα μια πιο συγκεκριμένη αναφορά για ταύτιση ποιημάτων των Άγγλων ποιητών με αυτά του Πάλλη.¹⁹⁰

188. Τις λεπτομέρειες για τον τρόπο με τον οποίο εργαζόταν (κυρίως πνευματικά) ο Πάλλης μάς μεταφέρει ο γιος του Α. Α. Πάλλης (στο *Ξενητεμένοι Έλληνες: Αυτοβιογραφικό Χρονικό*. Αθήνα: Αετός, 1953).

189. Μπενέκος, Α.Π. *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Ένας Σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο, ²1981, σσ. 33-34.

190. Βλ. ενδεικτικά: Καρακίτσιος, Α.Α. *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2002, σ. 60.

Από τα είκοσι επτά (27) ποιήματα που απαρτίζουν την παιδική του ποίηση, τα έντεκα (11) έχουν ως διακεείμενό τους κάποιο ξένο πρότυπο. Δύο (2) έχουν την υπότιτλη ένδειξη *ΚΑΤΑ ΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ* [*ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ* (σσ. 466-70), *ΜΠΑΡΜΠΑΘΑΝΑΣΗΣ* (σσ. 483-84)], δύο είναι *ΑΠΟ ΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ* [*ΚΛΩΣΣΑΣ ΛΑΘΟΣ* (σ. 462), *ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΔΙΑ* (σ.463)], έξι (6) *ΚΑΤΑ ΤΟ ΑΓΓΛΙΚΟ* [*ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ ΚΑΙ ΠΟΥΛΑΚΙ* (σ. 470), *ΤΡΙΖΟΝΙΑ* (σ. 474), *ΚΑΒΟΥΡΑΣ* (σ. 475), *ΑΡΝΑΚΙΑ* (σ. 476), *ΣΠΑ* (σ. 479), *ΠΩΣ ΗΘΕΛΑ* (σ. 485)], και ενός (1) μόνο είναι *Η ΠΡΩΤΗ ΣΤΡΟΦΗ ΚΑΤΑ ΑΓΓΛΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ* [*Η ΚΥΡΑ ΔΕΙΝΑΙΝΑ* (σσ. 487-88)]. Είναι εμφανές ποια πρότυπα υπερτερούν αλλά και ευεξήγητο από τον τόπο και τον τρόπο ζωής του ποιητή.

Αν και δεν είναι στις προθέσεις αυτής της εργασίας η ανεύρεση και ταυτοποίηση των προτύπων, μια επιβαλλόμενη αν και μη εξαντλητική περιδιάβαση στους τύπους της αγγλικής παιδικής ποίησης, κυρίως, έχει δώσει κάποιους καρπούς. Η πρώτη στροφή του ποιήματος *Η ΚΥΡΑ ΔΕΙΝΑΙΝΑ* είναι *ΚΑΤΑ ΑΓΓΛΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ*, το *OLD MOTHER HUBBARD* του George Cooper (1840-1927). Ακόμη όμως και με μια πρώτη ανάγνωση διαπιστώνουμε ότι δεν είναι μόνο η πρώτη στροφή του αγγλικού τραγουδιού που αποτέλεσε τη βάση για το ποίημα του Πάλλη αλλά και η δεύτερη, η τρίτη και η τελευταία. Παραθέτουμε τις τρεις πρώτες στροφές από το ποίημα του Cooper, για λόγους που θα φανούν παρακάτω:

Old Mother Hubbard
Went to the cupboard,
To get her poor dog a bone:
But when she got there
The cupboard was bare,
And so the poor dog had none.

She went to the baker's
To buy him some bread,
But when she came back
The poor dog was dead.

*She went to the joiner's
 To buy him a coffin,
 But when she came back
 The poor dog was laughing.*¹⁹¹

Ο Cooper μέσα σε δεκαέξι (16) στροφές περιγράφει τη σχέση μιας ηλικιωμένης γυναίκας με το σκύλο της, παρεμβάλλοντας μια σειρά από αστεία και διασκεδαστικά περιστατικά: προσποίηση του σκύλου ότι είναι νεκρός, ο σκύλος καπνίζει πίπα, ταΐζει μια γάτα, χορεύει, παίζει φλάουτο, φοράει ρούχα, διαβάζει εφημερίδα...και...τελικά πεθαίνει στη δέκατη έκτη στροφή (!). Η “αρτιμελής” κυρία *Hubbard* δεν έχει κανένα λόγο και δεν εκδηλώνει καμία πρόθεση να φωνάξει γιατρό για το σκύλο της, αλλά, μετά το θάνατο του αγαπημένου της συντρόφου, του χτίζει ένα μνημείο!

Και η εκδοχή του Πάλλη:
 Η ΧΗΡΑ ΤΟΥ ΚΥΡ ΔΕΙΝΑ
 ΠΑΓΑΙΝΕΙ ΣΤΗΝ ΚΟΥΖΙΝΑ
 ΝΑ ΦΕΡΕΙ ΤΟΥ ΣΚΥΛΙΟΥ ΤΟ ΜΕΡΤΙΚΟ.
 ΜΕ Τ' ΑΛΙΟ ΤΗΣ ΚΕΦΑΛΙ
 ΞΕΧΝΑΕΙ ΠΟΥ ΤΟΧΕ ΒΑΛΕΙ,
 ΚΑΙ ΜΕΝΕΙ ΤΟ ΣΚΥΛΙ ΤΗΣ ΝΗΧΤΙΚΟ.

ΠΑΓΛΙΝΕΙ ΣΤΟΥ ΦΟΥΡΝΑΡΗ
 ΚΟΥΛΛΟΥΡΙΑ ΝΑ ΤΟΥ ΠΑΡΕΙ,
 ΚΑΙ ΔΙΟ ΚΟΥΛΛΟΥΡΙΑ ΠΑΙΡΝΕΙ ΣΤΡΟΓΓΥΛΑ.
 ΜΑ ΣΑ ΓΥΡΙΖΕΙ ΣΠΙΤΙ
 ΜΕ ΤΗ ΜΑΒΙΑ ΤΗΣ ΜΥΤΗ,
 ΤΗ ΒΛΕΠΕΙ ΤΟ ΣΚΥΛΙ ΤΗΣ ΚΑΙ ΓΕΛΑ.

.....
 ΖΗΤΑΕΙ ΒΑΡΥ ΛΙΘΑΡΙ
 ΧΑΜΟΥ ΟΧ ΤΗ ΓΗΣ ΝΑ ΠΑΡΕΙ,

191. Stevenson, Burton Egbert (ed.). *The Home Book of Verse : American and English*. New York: Henry Holt and Co., 1912, σσ. 51-53.

*ΧΤΥΠΩΝΤΑΣ ΤΑ ΝΑ ΒΓΑΛΕΙ ΤΟ ΘΥΜΟ.
ΩΣ ΝΑΝ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΕΙ
ΜΕ ΤΟ ΚΟΥΛΛΟ ΤΗΣ ΧΕΡΙ,
ΤΗΣ ΔΑΓΚΑΣΑΝ ΤΟ ΣΚΥΛΟ ΣΤΟ ΛΑΙΜΟ.*

*ΜΕ ΚΛΑΜΑΤΑ Η ΚΑΗΜΕΝΗ
ΓΕΡΟΝΤΙΣΣΑ ΠΑΓΑΙΝΕΙ
ΝΑ ΚΡΑΣΕΙ ΤΟ ΓΙΑΤΡΟ ΓΙΑ ΤΟ ΣΚΥΛΙ.
ΜΕ ΤΟ ΚΟΥΤΣΟ ΤΗΣ ΒΗΜΑ
ΩΣ ΠΟΥ ΝΑ ΠΑΕΙ, ΤΙ ΚΡΙΜΑ!
Ο ΣΚΥΛΟΣ ΤΑ ΞΕΦΤΙΖΕΙ ΣΤΗΝ ΑΒΑΗ.
(σσ. 487-88)*

Ο Πάλλης περιγράφει και αυτός με διασκεδαστικό τρόπο τη σχέση μιας ηλικιωμένης, αλλά “χωλής”, “κουλλής” και “αλήθωρης”, γυναίκας με το σκύλο της. Ο σκύλος *ΓΕΛΑ, ΧΟΡΟΠΗΔΑ(Ε), ΠΙΑΛΛΑ* και *ΤΑ ΞΕΦΤΙΖΕΙ ΣΤΗΝ ΑΒΑΗ*, μετά την επίθεση που δέχεται από δύο σκυλιά. Η αγάπη της γυναίκας για τον τετράποδο φίλο της είναι έκδηλη από τις φροντίδες που του προσφέρει, από τις προσπάθειες που καταβάλλει για να απομακρύνει τα σκυλιά που τον δαγκώνουν αλλά και από την αγωνία της να φέρει το γιατρό. Βέβαια, δε διστάζει να πάρει ένα *ΣΤΥΛΙΑΡΙ*, για να του μάθει *ΠΩΣ ΠΕΡΓΕΛΟΥΝ*, όταν αυτός την κοροϊδεύει παριστάνοντας τον πεθαμένο.

Το ύφος, η έκδηλη μουσική διάθεση και η όλη εκφορά του ποιήματος του Coorey παραπέμπει στα παιδικά εκείνα τραγούδια της αγγλικής λογοτεχνικής παράδοσης («Nursery Rhymes»). Τα ποιηματάκια αυτά, παρά την εκτεταμένη συχνά μορφή τους, μέσα από τη σπονδυλωτή συνήθως αφήγηση, τις επαναλήψεις λέξεων και τα λεκτικά παιχνίδια, τις αναπάντεχες ομοιοκαταληξίες, τις ζωντανές και διασκεδαστικές εικόνες, είναι ευκολομνημόνευτα και πολύ ευχάριστα για τους μικρούς αποδέκτες τους, προαναγνώστες κυρίως, που τα τραγουδούν.¹⁹² Ο Πάλλης επνέεται από τη βασική ιδέα του ποιήματος του Coorey και μεταφέρει αυτούσια κάποια περιστατικά, διατηρώντας μέχρι σε κάποιο σημείο την ανάλαφρη και παιγνιώδη διά-

192. Hunt Peter (ed.). *Children's Literature: An Illustrated History*. Oxford University Press, 1995, σσ. 61-67, 199.

θεση του προτύπου του. Το επεξεργάζεται όμως και “διαστρέφει” σε τέτοιο βαθμό την αφηγηματική του ροή και την παρουσία των ηρώων του, ώστε το ποίημά του γίνεται “αντι-κείμενο” και δε θυμίζει σε πολλά το άμεσο διακείμενό του που κυριολεκτικά παρωδείται. Επιβεβαιώνει έτσι τη ρήση του T.S.Eliot που θέλει τους ανώριμους ποιητές να μιμούνται το πρωτότυπο και τους καλούς ποιητές να το κάνουν κάτι διαφορετικό.

Από ολόκληρο το ποίημα του Άγγλου ποιητή διατηρεί ουσιαστικά, αν και διαφοροποιημένο, μόνο το νόημα της πρώτης, της δεύτερης και της τρίτης στροφής που ενσωματώνει στις δύο πρώτες στροφές του δικού του ποιήματος. Και στα δύο ποιήματα ο σκύλος πεθαίνει στην τελευταία στροφή. Ο Coorey του προσφέρει ένα “αναπάντεχο” και αναιτιολόγητο τέλος, ενώ ο Πάλλης του επιφυλάσσει ένα “άδοξο” τέλος, δικαιολογώντας το όμως με ένα “αιματηρό” περιστατικό. Αυτά αναφορικά με τη διακειμενική “συνομιλία” στο επίπεδο της ποιητικής δημιουργίας, όπου διαπιστώνουμε πόσο περίπλοκα μπορούν να γίνουν τα πράγματα.¹⁹³

Ας έρθουμε τώρα στις αναγνωστικές, (δια)κειμενικές διεργασίες που υποβάλλει το ποίημα του Πάλλη και μας ενδιαφέρουν κυρίως εδώ. Ο τίτλος του ποιήματος δεν μπορεί μάλλον να λειτουργήσει ως ασφαλής ένδειξη ερμηνείας του αλλά η υπότιτλη ένδειξη *ΚΑΤΑ ΑΓΓΛΙΚΟ ΤΡΑΓΟΥΔΙ*, αν και αναφέρεται μόνο στην *ΠΡΩΤΗ ΣΤΡΟΦΗ*, είναι σαφής οδηγία διακειμενικής αναφοράς. Ο αναγνώστης, λοιπόν, πρέπει να αναζητήσει αναγκαστικά το διακείμενο της στροφής, χωρίς όμως πολλές πιθανότητες επιτυχίας.¹⁹⁴ Εμπλεκόμενος στην τόσο γρήγορη και ζωντανή αναγνωστική διαδικασία του ποιήματος και προχωρώντας στις άλλες στροφές, του δημιουργείται η αίσθηση ότι πιθανότατα πρόκειται για ποιητικό τέχνασμα, αφού δεν υπάρ-

193. Για την υπονομευτική λειτουργία της παρωδίας και τη διακειμενική δυναμική της βλ. Ζερβού, Αλεξάνδρα. *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς Όνομα: Ανάγνωση από μια Ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσεάς, 2019, σσ. 80-97.

194. Το ερώτημα είναι νομίζουμε εύλογο: Πώς θα μπορούσε ένα παιδί(-αναγνώστης) στην Ελλάδα του τέλους του 19^{ου} αιώνα να γνωρίζει ένα ποίημα ενός όχι τόσο γνωστού Άγγλου ποιητή;

χουν άλλα εμφανή στοιχεία που να σηματοδοτούν διακειμενική παρεμβολή και να τον οδηγούν σε σύγκριση με άλλο κείμενο. Εξάλλου, ο Πάλλης επαναλαμβάνεται και εδώ με το γνωστό του ύφος, τους ποιητικούς του τρόπους και κυρίως με τη γλώσσα του που αποτελεί “σήμα κατατεθέν”. Ωστόσο, μια τέτοια αίσθηση είναι πιθανό να ανακόψει την αναγνωστική μέθεξη, επειδή ουσιαστικά αρνείται στον αναγνώστη τη διακειμενική αλληλεπίδραση. Έχει όμως τόσες ευκαιρίες κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας να ζήσει την αλληλεπίδραση της δικής του εμπειρίας με την εμπειρία του κειμένου, ώστε η “απάτη” του ποιητή τον ενεργοποιεί ακόμη περισσότερο, ιδιαίτερα όταν τον συμπαρασύρει στην εξερεύνηση των συναισθημάτων που προκαλούνται από τα τελευταία περιστατικά του ποιήματος.¹⁹⁵ Τελικά, δηλαδή, για το συνηθισμένο αναγνώστη η πράξη της ανάγνωσης του ποιήματος δεν είναι τόσο περίπλοκη όσο φαίνεται στην αρχή, αφού είναι εφικτή και χωρίς επιτυχείς διακειμενικές αναζητήσεις.

Η λογικότερη εξήγηση της “παραδοξότητας” που συνιστούν όλα τα παραπάνω θα πρέπει να έχει σχέση με τα πραγματικά περιστατικά της ποιητικής δημιουργίας του Πάλλη. Είναι γνωστό ότι τα παιδικά ποιήματά του τα έγραψε για τα δικά του παιδιά που μεγάλωναν σε αγγλόφωνο περιβάλλον και είχαν άμεση επαφή με τη λογοτεχνική παραγωγή της εποχής και ιδιαίτερα αυτή που απευθυνόταν στα παιδιά. Τα δικά του παιδιά, λοιπόν, γνώριζαν πιθανότατα το πρωτότυπο ποίημα, οπότε θα μπορούσαν να διαβάσουν διακειμενικά και το ποίημα του πατέρα τους. Ίσως γι’ αυτό και η υπότιτλη ένδειξη δεν είναι τόσο σαφής και δεν κατονομάζει ακριβώς το αγγλικό ποίημα, όπως άλλωστε πουθενά αλλού στην ποίηση του Πάλλη, λειτουργώντας κυριολεκτικά πια σαν διακειμενικό παιχνίδι περισσότερο παρά σαν αναγκαστική διακειμενική αναφορά.

Στα ποιήματα του Πάλλη υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις όπου απηχούνται με διάφορους τρόπους, αν και όχι με τη σαφήνεια του προηγούμενου παραδείγματος, επιρροές και άλλων Άγγλων ποιητών. Αναφέρουμε ενδεικτικά την πιθανή δια-

195. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 24-25.

κειμενική “συνομιλία” ποιημάτων, όπως : το *MORNING* της Jane Taylor (1804) *The Little Girl to her Dolly* των Jane και Ann Taylor (1806) και *My Little Doll* του Charles Kingsley (1862)¹⁹⁶ με τα ποιήματα *ΤΡΑΓΟΥΔΑΚΙ* (σ. 457), *ΚΑΛΗΜΕΡΟΥΔΙΑ* (σ. 463), *ΣΠΑ* (σ. 479) ή *ΓΙΑΤΡΟΣ* (σ. 486), αντίστοιχα, του Πάλλη· το *WISHING* του William Allingham (1854)¹⁹⁷ με το *ΠΩΣ ΗΘΕΛΑ* του Πάλλη (σ.485)· *To my Dog* του Tom Hood (1861)¹⁹⁸ με τα ποιήματα *ΣΚΥΛΟΣ* (σσ. 471-72) και *ΜΑΛΛΙΑΡΟΣ* (σσ. 477-78) του Πάλλη, στα οποία αξίζει μάλιστα να σημειώσουμε ότι δεν υπάρχει ένδειξη αναγωγής τους σε κάποιο ξένο πρότυπο, κ.ά.

Υπάρχουν ακόμη κάποια στοιχεία στην ποίηση του Πάλλη που παραπέμπουν σαφώς σε, υφολογικά κυρίως, χαρακτηριστικά της αγγλικής, και όχι μόνο, ποίησης του 19^{ου} αιώνα για παιδιά: το διάχυτο και κάποιες φορές καταλυτικό όσο και λυτρωτικό χιούμορ, η απρόσμενη ή απρόβλεπτη εξέλιξη του “μύθου”, μια αίσθηση “ανοητοφλυαρίας” («Nonsense Poems») και grotesque.¹⁹⁹ Ποιήματα σαν τα *ΚΛΩΣΣΑΣ ΛΑΘΟΣ* (σ. 462), *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ* (σ. 464), *ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ* (σσ. 466-70), *ΚΟΠΕΛΟΥΔΑ ΚΑΙ ΠΟΥΛΑΚΙ* (σ. 470), *ΚΩΣΤΑΣ* (σ. 480), *ΜΠΑΡΜΠΙΑΘΑΝΑΣΗΣ* (σσ. 483-84), *ΚΪΚΙΡΙΚΟΥ ΚΙΚΙΡΙ* (σσ. 491-92), *ΤΟΥ ΓΙΑΝΗ ΤΟ ΣΟΥΡΑΒΑΙ* (σσ. 494-95), τα οποία εξετάσαμε εκτενώς στα προηγούμενα υποκεφάλαια, αν και δεν μπορούν να ταυτιστούν με συγκεκριμένα ξένα πρότυπα, ενσωματώνουν τέτοια χαρακτηριστικά που αποτελούν από μόνα τους διακειμενικά στοιχεία τουλάχιστον σε επίπεδο δημιουργίας. Στην περίπτωση αυτή τα ξένα πρότυπα, τα διακείμενα, λειτουργούν περισσό-

196. Green, Roger Lancelyn (ed.). *The Book of Verse for Children*. London: J.M Dent & Sons Ltd., 1962, σσ. 29, 32, 62 (αντίστοιχα).

197. Fowler, Ethel L. *For your Delight : An Anthology for Children for any Age*. London: Faber and Faber Ltd. ²1960, σσ. 81-82.

198. Green, *The Book of Verse...*, ό.π., σ. 112.

199. Η βιβλιογραφία για την ποίηση αυτή είναι πραγματικά τεράστια. Για την έννοια και τα χαρακτηριστικά των «Nonsense Poems» βλ. ενδεικτικά: Carpenter, Humhrey, and Prichard, Mari. *The Oxford Companion to Children's Literature*, ό.π., σσ. 380-81.

τερο σαν «μήτρα παραγωγή» σύμφωνα με την ορολογία του Riffaterre του ύφους των ποιημάτων του Πάλλη και όχι των ίδιων των ποιητικών κειμένων.

Εμφανής είναι η σχέση της ποιητικής του Πάλλη με την παιδική ποίηση του πολύ γνωστού Άγγλου λογοτέχνη R.L.Stevenson (1850-94), παρά το ότι και πάλι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για άμεσες διακειμενικές παρεμβολές. Τη μόνη ίσως εξαίρεση αποτελεί το ποίημα *To a Little Girl* του Stevenson,²⁰⁰ ότι απλώς από το οποίο φαίνεται να εμπνεύστηκε, ο Πάλλης το *ΤΡΑΓΟΥΔΑΚΙ* (σ. 457).

Η σχέση των δύο δημιουργών, εκτός από τις θεματολογικές ομοιότητες, εστιάζεται κυρίως στις προθέσεις και στο ύφος της ποίησης που προσφέρουν στα παιδιά. Ο Stevenson με την αφηγηματική του αφέλεια και το λυρισμό της συλλογής του *A Child's Garden of Verses* (1885)²⁰¹ προσπαθεί να οδηγήσει τον αναγνώστη του στην απόλαυση των καθημερινών πραγματικών στιγμών του, απελευθερώνοντας τον από τους κοινωνικά προσδιορισμένους κώδικες συμπεριφοράς της αυστηρής όσο και αντιφατικής εποχής του. Η αλματώδης οικονομική ανάπτυξη τη βικτωριανής Αγγλίας του τέλους του 19^{ου} αιώνα και η συνακόλουθη άνοδος του βιοτικού επιπέδου συνυπάρχουν με μια αγωνία των πολιτών για το μέλλον και τους οδηγούν σε μια επαναφορά των παλιών δοκιμασμένων και, εξ ορισμού, συντηρητικών αξιών. Η λογοτεχνία, όπως συμβαίνει συνήθως στις περιπτώσεις αυτές, χρησιμοποιείται και πάλι σαν μέσο μεταφοράς και “ανώδυνης” επιβολής των αξιών αυτών. Ο Stevenson αντιτάσσεται όσο μπορεί στην τάση αυτή και διαφοροποιείται από τους άλλους δημιουργούς. Εκφράζοντας το ενδιαφέρον του για τα παιδιά στα οποία στηρίζει τις ελπίδες για το μέλλον, καταθέτει τη δική του ποιητική πρόταση που γίνεται δεκτή με ενθουσιασμό.²⁰²

200. Green, *The Book of Verse...*, ό.π., σ. 151.

201. Stevenson, R.L. *A Child's Garden of Verses*. (1885). London: Puffin Books, ²1952.

202. Παρά την πληθώρα των ποιημάτων για παιδιά που κυκλοφορούσαν στην Αγγλία του 19^{ου} αιώνα, τα παιδικά ποιήματα του R.L. Stevenson πραγματικά ξεχώρισαν – κυρίως για τη στάση του δημιουργού τους απέναντι στα δικαιώματα του παιδιού και στις ιδιαίτερες ανάγκες του – και αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για πολλούς σύγχρονους του Stevenson αλλά και νεότερους δη-

Ο Πάλλης, σύγχρονος του Άγγλου ποιητή, ζει στην Αγγλία την εποχή αυτή και αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις που περιγράψαμε παραπάνω. Παράλληλα, βιώνει και την ελληνική πραγματικότητα των τελευταίων δεκαετιών του 19ου, που χαρακτηρίζεται από πολιτική και οικονομική ανάπτυξη, από κοινωνική και πνευματική κινητικότητα αλλά και από “διάψευση” εθνικών ελπίδων, καθώς και από αγωνία για το μέλλον. Επιπλέον, η ανήσυχη φύση του, η μόνιμη κριτική του διάθεση και τα ευρύτερα ενδιαφέροντά του, ιδιαίτερα όμως η άμεση ανάμιξή του στο γλωσσικό αγώνα, τον ωθούν σε μορφές λογοτεχνικής έκφρασης που στόχο τους έχουν να αναιρέσουν ή να ξεπεράσουν παλαιότερους δημιουργούς και να ανοίξουν καινούργιους δρόμους. Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η παιδική του ποίηση.

Ο τρόπος που αγκαλιάζει τα παιδιά-αναγνώστες της ποίησής του είναι παρόμοιος με τον τρόπο του Stevenson, ενώ και των δύο απορρέουν από τις νεότερες παιδαγωγικές αρχές της εποχής τους που προβάλλουν την αξία της ατομικότητας του παιδιού και επιτάσσουν το σεβασμό της προσωπικότητας και των αναγκών του. Τους προσφέρει, λοιπόν, τρόπους να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους, να κρίνουν, να μάθουν παίζοντας, να αντιληφθούν και να χαρούν τις καθημερινές τους στιγμές και εμπειρίες και, τελικά, να διασώσουν την ατομικότητά τους. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ποιημάτων του Πάλλη στηρίζεται σ’ αυτό που θα ονομάζαμε παιδική εμπειρία ή εμπειρική πραγματικότητα δοσμένη με παιδικότροπο ύφος, η οποία και αποτελεί την πρώτη από τις δύο κύριες διακειμενικές βάσεις της ποίησής του. Τη δεύτερη συνιστά η γλωσσική εκφορά της ποίησής του, επειδή σχετίζεται με γλωσσικές, λογοτεχνικές, πολιτικές και πολιτισμικές απόψεις και πρακτικές που με κάθε τρόπο μεταφέρει ο Πάλλης μέσα στα ποιήματά του. Γύρω από αυτές τις βάσεις οικοδομεί την ποιητική του ιδέα ο Πάλλης και σ’ αυτές υποτάσσει τις περισσότερες φορές τα υλικά του.

μιουργούς (βλ. Maixner, Paul. *Robert Louis Stevenson: The Critical Heritage*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981).

Ο αναγνώστης όμως εξοικειώνεται γρήγορα με γλωσσικές ιδιαιτερότητες και απαιτήσεις. Γι' αυτό και ως βασικότερη διακειμενική διεργασία που επιβάλλει στον αναγνώστη του παραμένει η ανεύρεση και η ταυτοποίηση της δικής του εμπειρίας. Το ποίημα *ΜΗ ΜΕ ΛΥΠΑΣΑΙ*, απ' όπου μεταφέρουμε παρακάτω την πρώτη στροφή, είναι ένα ενδεικτικό παράδειγμα :

*ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΛΟΓΚΟ ΜΙΑ ΒΡΑΔΙΑ
ΕΙΔΑ ΠΟΥΛΙΑ ΠΟΥ ΚΟΥΡΝΙΑΖΑΝ ΑΠΙΛΑΝΟΥ ΣΤΑ ΚΛΑΔΙΑ,
ΚΑΙ ΚΡΑΖΩ 'ΤΑ ΚΑΗΜΕΝΑ!'
'ΚΑΛΕ ΜΗ ΜΕ ΛΥΠΑΣΑΙ ΕΜΕΝΑ!'
ΜΙΚΡΟ ΠΟΥΛΙ ΠΟΥ ΚΕΛΑΪΔΕΙ.
'ΕΧΩ ΤΑ ΝΥΧΙΑ ΜΟΥ ΓΕΡΑ,
ΚΑΙ ΣΑ ΣΦΙΧΤΟΥΝΕ ΜΙΑ ΦΟΡΑ,
ΚΟΙΜΑΜΑΙ ΔΙΧΩΣ ΕΝΝΙΑ ΑΠΙΛΑΝΟΥ ΣΤΟ ΚΛΑΔΙ.'*

.....

(σ. 489)

Ανεξάρτητα από την επιμέρους πραγμάτευση των θεμάτων που επιστρατεύει ο Πάλλης στα παιδικά του ποιήματα, ο κύριος στόχος του είναι να προσφέρει στον αναγνώστη του την ευκαιρία ολοκληρωμένης βίωσης της αναγνωστικής εμπειρίας καθ'αυτής. Δείχνει να έχει γνώση των αναγκών και συνεχή αντίληψη των δυνατοτήτων αυτού του αναγνώστη, ενώ προσπαθεί να του εξασφαλίσει μια δημιουργική συμμετοχή σε μια ομαλή, αλλά όχι “γραμμική”, αναγνωστική διαδικασία, όπως στα ποιήματα *ΤΕΣΣΕΡΑ ΑΔΕΡΦΙΑ* (σσ. 459-60) και *ΜΥΛΟΣ* (σσ. 461-62). Στα ποιήματα αυτά που έχουν καθαρά πραγματολογική βάση, το πρώτο περιγράφει μεταφορικά την εναλλαγή των εποχών και το δεύτερο με παρόμοιο τρόπο τη λειτουργία του ανεμόμυλου, ο Πάλλης επιβάλλει γνωστικά σχήματα ως μεταλλαγμένα «συστήματα σημείων» και προ(σ)καλεί τον αναγνώστη του να τα οικειοποιηθεί βαθύτερα, μέσα από τη “συνομιλία” του αρχικού “κειμένου” με αυτό που έχει μπροστά του. Η πραγματική εμπειρία που ενσωματώνεται στα ποιήματά του, δηλαδή η δομημένη κειμενική εμπειρία, διαλέγεται με την εμπειρία του ίδιου του αναγνώστη που περιβάλλεται με τέτοιο σεβασμό και φροντίδα από τον Πάλλη, ώστε αποκτά το χαρα-

κτῆρα “αντι-κειμένου”.²⁰³ Και αυτό συμβαίνει σε όλα σχεδόν τα ποιήματα του Πάλλη.

Ακόμη και οι εμφανείς διακειμενικές παρεμβολές ή αναφορές που εισάγει συχνά, και οι οποίες λογικά έχουν τη δύναμη να οδηγήσουν τον αναγνώστη σε διακειμενική αλληλεπίδραση, είναι με τέτοιο τρόπο δοσμένες, ώστε λειτουργούν μόνο αν ο αναγνώστης, και σύμφωνα με τα δικά του αποθέματα, έχει ή μπορεί να ενεργοποιήσει τη γνώση των διακειμενικών σημείων και να φτάσει στην ερμηνεία που του υποδεικνύεται.²⁰⁴ Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι του στερεί τη χαρά του διακειμενικού παιχνιδιού, αφού σε κάθε περίπτωση οι κειμενικές διαδικασίες είναι ευχάριστες απλώς το αφήνει σ’ εκείνον. Το ποίημα *ΦΟΥΝΤΟΥΚΟΣ* (σ. 464), για παράδειγμα, και ιδιαίτερα το ποίημα *ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ* είναι αντιπροσωπευτικά μιας τέτοιας (δια)κειμενικής ρύθμισης. Ας θυμηθούμε πάλι την πιο χαρακτηριστική στροφή του δεύτερου ποιήματος :

.....
ΠΕΡΝΩΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΗ ΒΟΥΛΗ,^{}*
ΡΗΤΟΡΟΥ ΑΚΟΥΩ ΦΩΝΗ ΣΑΧΛΗ
‘ΤΙΜΗ! ΣΥΝΕΙΔΗΣΙΣ! ΠΑΤΡΙΣΙ!!’
ΚΙ’ ΕΜΕΝΑ ΘΕΣ ΝΑ ΜΟΥ ΦΑΝΕΙ
ΠΩΣ ΚΑΠΙΑ ΦΩΝΑΖΕ ΦΩΝΗ
‘ΒΡΕ ΜΟΥΝΤΖΕΣ ΔΩΣ’ΤΟΥ ΤΡΕΙΣ! ΒΡΕ ΜΟΥΝΤΖΕΣ ΔΩΣ’ΤΟΥ ΤΡΕΙΣ!’
ΚΙ’ ΩΣ ΠΟΥ ΝΑ ΠΕΙΣ ΚΟΥΚΟΥΤΣΙ

ΜΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΚΟΦΤΩ ΓΩ ΠΑΠΟΥΤΣΙ.

^{*} ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ ΤΟΥ ΝΤΕΛΗΓΙΑΝΗ.

(σ. 470)

Ο ποιητής-ήρωας, για να καταλήξει στη *ΒΟΥΛΗ*, έχει περάσει προηγουμένως από *ΤΟ ΧΩΡΙΟ*, *ΤΗΝ ΑΒΛΗ*, *ΤΟ ΝΕΡΟ*, από *ΤΟΥ ΜΥΛΩΝΑ*, *ΤΗΝ ΑΚΡΟΓΙΑΛΙΑ*, *ΤΑ ΣΚΟΛΙΑ*, και αυτή η εμπειρία της βόλτας αποτελεί την κύρια διακειμενική βάση του ποιήματος.

203. Rosenblatt, *Literature as ...*, ό.π., σσ. 30-31, 33-34.

204. Riffaterre, *Semiotics...*, ό.π., σσ. 3-6.

Ο αναγνώστης μπορεί να ανασύρει από τα δικά του αποθέματα παρόμοιες εμπειρίες, προκειμένου να κατανοήσει την κειμενικά παραγματομένη εμπειρία. Κάθε σταθμός της περιδιάβασής του και μια στροφή του ποιήματος· κάθε στροφή και μια παρόμοιου ύφους έκφραση κριτικής στάσης απέναντι σε κοινωνικές καταστάσεις, έκφραση μάλιστα που καλεί άμεσα και επιτακτικά τον αναγνώστη σε εγρήγορση και κάνει τη συμμετοχή του πιο περίπλοκη. Η αφηγηματική ροή και η ζωντάνια της γλώσσας υποστηρίζουν συνεχώς την αναγνωστική διαδικασία και την κάνουν τόσο ευχάριστη για το μικρό αναγνώστη, ώστε τίποτα δε φαίνεται ότι μπορεί να την ανακόψει. Ο ποιητής όμως καταφεύγει σε πολλές διακειμενικές παρεμβολές στο συγκεκριμένο ποίημα, τις οποίες επιβάλλει ουσιαστικά στον αναγνώστη του.

Πρώτα πρώτα η υπότιτλη ένδειξη (*ΚΑΤΑ ΤΟ ΓΑΛΛΙΚΟ*) υποβάλλει τον αναγνώστη σε μια διεργασία αναζήτησης του διακειμένου, αν βέβαια του το επιτρέπει προϋπάρχουσα σχετική γνώση. Ας υποθέσουμε ότι είναι πολύ πιθανό, όπως ήδη έχουμε επισημάνει σε προηγούμενο ποίημα, η παρενθετική αυτή ένδειξη να ατονήσει, μόλις ο αναγνώστης “ριχτεί” στην πράξη της ανάγνωσης και αρχίσει να (ανα)βιώνει την εμπειρία που στηρίζει το ποίημα και ενσωματώνεται μέσα στο κείμενό του. Από την αρχή ακόμη της ανάγνωσης μια άλλη διακειμενική απαίτηση προβάλλει: αυτή της γλωσσικής εκφοράς που, και σε άλλα ποιήματα, αλλά στο συγκεκριμένο πιο πολύ γίνεται έντονη με εκείνο το γνωστό ‘*ΨΛΗΝ ΚΙ’ ΟΞΕΛΙΑΝ ΑΠΑΙΤΕΓ*’ της προτελευταίας (6^{ης}) στροφής. Ως φορέας του νοήματος που εμπεριέχει το ποίημα, η γλώσσα συνδέεται άρρηκτα με τη βιοθεωρία και την κοσμοθεωρία του ποιητή. Έρχεται για μια ακόμη φορά να επιβεβαιώσει τις παγιωμένες απόψεις του γι’ αυτήν και να συμπαρασύρει τον αναγνώστη στη συνειρμική-διακειμενική περιπέτειά της. Μέσα από αυτή την περιπέτεια όμως ο αναγνώστης θα “γευτεί” την κειμενικότητα του ποιήματος – αντιλαμβανόμενος νοηματικές μονάδες και περιγραφικά συστήματα, κατανοώντας συμβάσεις και τεχνάσματα, ενεργοποιώντας συναισθήματα και ασκώντας τη σκέψη του – και θα είναι σε θέση να διαβάσει διακειμενικά.²⁰⁵ Έτσι

205. Rosenblatt, *The Reader...*, ό.π., σσ. 88, 141.

θα μπορέσει να αντιληφθεί και τη διακειμενική λειτουργία της καταληκτικής ένδειξης *ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ ΤΟΥ ΝΤΕΛΗΓΙΑΝΗ*, μέσα στην οποία ο ποιητής κλείνει αυτούσια «συστήματα σημείων», την πολιτική του θέση και την εποχή του, ζητώντας από τον αναγνώστη του να τα αξιοποιήσει διακειμενικά και να προεκτείνει τη δική του εμπειρία. Τελικά, πέρα από τη μορφή των διακειμενικών απαιτήσεων που προβάλλει ο Πάλλης, αυτό που κυρίως προσδιορίζει τη λειτουργία της διακειμενικότητας στα παιδικά ποιήματά του είναι το γεγονός ότι επιδιώκει μόνιμα να προσδίδει διακειμενικό χαρακτήρα στη «συναλλαγή» των ποιητικών του κεμένων με τους αναγνώστες του αλλά και να διαφυλάσσει την ίδια στιγμή την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας τους.

2^ο Κεφάλαιο : Ποίηση για Παιδιά και διδακτική πράξη

2.1. Το “υποκειμενικό” παράδειγμα της L.M. Rosenblatt και οι διδακτικές προεκτάσεις του

Η ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας για τη διδασκαλία και την ερμηνεία της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα της ποίησης, είναι διαπιστωμένο πια ότι απαιτεί την ύπαρξη της Θεωρίας της Λογοτεχνίας, έστω και ως υπόθεση εργασίας.¹ Προκειμένου όμως να εφαρμοστεί με επιτυχία μια τέτοια μεθοδολογία, χρειάζεται να είναι “ευέλικτη”, να απαιτεί κριτική και συνθετική αξιοποίηση θεωρητικών αρχών, να αρνείται την αξιωματική ισχύ τους αλλά και τη μονολογική (μονολιθική) χρήση τους.² Με τον τρόπο αυτό θα υπερβαίνει την προκρούστεια λογική εναρμόνισης των θεωρητικών δεδομένων με τα ερευνητικά (πειραματικά) ευρήματα, θα διευρύνει τα όρια της λογοτεχνικής επικοινωνίας, αποδεσμεύοντας ουσιαστικά τους όρους της, και θα υποβάλλει ένα διαφορετικό, “πιο ελεύθερο”, πλαίσιο θεώρησης της λογοτεχνικής εμπειρίας γενικά. Το “υποκειμενικό” παράδειγμα της L. M. Rosenblatt έρχεται ακριβώς να συστήσει και να υπηρετήσει ένα τέτοιο πλαίσιο.

Η σημασία που προσδίδει η Rosenblatt στη «συναλλαγή» αναγνώστη-κειμένου, όπου και τοποθετεί τελικά το νόημα, η ανάδειξη του ρόλου του αναγνώστη αλλά και το ενδιαφέρον της για τη λογοτεχνία και τη μάθηση, έτσι όπως αυτό διαφαίνεται ιδιαίτερα μέσα από το βιβλίο της *Literature as Exploration* (1938), είναι στοιχεία δηλωτικά της πρόθεσης της να επαναδιαπραγματευτεί τη διδακτική

1. Πασχαλίδης, Γρηγόρης. «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999, σσ. 328-29.

2. Στο ίδιο. [Βλ. ακόμη: Καγιαλής, Τάκης. « Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Θεωρίας». Στο *Διδακτική της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Γ΄ Σεμινάριο Κ.Ε.Π.Β.), σσ. 35-52. Αθήνα: Πατάκης, 1993].

μεθοδολογία της λογοτεχνίας. Δε φτάνει όμως ποτέ να μορφοποιήσει ένα υπόδειγμα διδακτικής της λογοτεχνίας ή να δώσει μια “συνταγή” διδασκαλίας. Υπογραμμίζοντας, ωστόσο, κάποιες γενικές αρχές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διδακτική πρακτική, φτάνει τελικά σε μια νέα αντίληψη της αναγνωστικής κατάστασης.

Πρώτα απ’ όλα, η σημαντική διάκριση «αισθητικής» και «μη αισθητικής» στάσης κατά την ανάγνωση αποτελεί την πιο σαφή εφαρμογή της “συναλλακτικής “θεώρησης στις διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη διδασκαλία μέσα στην τάξη. Αν και θεωρεί τη «μη αισθητική» στάση ως τη συχνότερη κατά τη διδασκαλία και τη συσχετίζει μάλλον με τη φάση «έκκλισης» του λογοτεχνικού κειμένου, προκρίνει σαφώς την «αισθητική», αφού ουσιαστικά την ταυτίζει με την αισθητοποιημένη αντίδραση του αναγνώστη-μαθητή. Όταν συνειδητοποιήσει ο αναγνώστης-μαθητής τη δυναμική φύση της σχέσης του με το λογοτεχνικό κείμενο, θα μπορέσει να κατανοήσει και τον τρόπο με τον οποίο το πλησιάζει. Ελέγχοντας, δηλαδή, την αντίδραση του όχι μόνο θα κατανοήσει την προσωπική του στάση, αλλά θα προσδώσει και στην ενέργεια του την προοπτική εκείνη που θα του εξασφαλίσει μια πιο ολοκληρωμένη και βαθιά εμπειρία.³ Κάτι τέτοιο όμως, προειδοποιεί η Rosenblatt, θα πρέπει να γίνεται αβίαστα, ώστε ο μαθητής απελευθερωμένος συναισθηματικά να αντιδρά με τους δικούς του όρους και να βιώνει συνθετότερες απολαύσεις που προέρχονται από τη λογοτεχνία.⁴

Ο μαθητής θα πρέπει, γενικά, να ενθαρρύνεται ώστε να προσεγγίζει τη λογοτεχνία προσωπικά, να αφήνεται έτσι ώστε να σημάνει άμεσα γι’ αυτόν κάτι.⁵ να νιώθει ότι η δική του αντίδραση αξίζει να εκφραστεί, ακόμη κι αν διαφέρει από τα κριτικά δεδομένα ή από τη γνώμη του δασκάλου. Νιώθοντας ασφάλεια, που απορρέει από τη σχέση του με το δάσκαλο και με την τάξη γενικά, ο μαθητής θα ανακτήσει τον αυθορ-

3. Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. London: Heinemann, 1970, σ. 108.

4. Στο ίδιο, σ. 75.

5. Η Rosenblatt παρότρυνε τους μαθητές της να σημειώνουν ό,τι και όπως θέλουν πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο (συνήθως ποίημα) που τους έδινε. Οι «ελεύθεροι» και αυθόρμητοι αυτές σημειώσεις αποτελούσαν στη συνέχεια τη βάση για προσέγγιση και παραπέρα συζήτηση. Περισσότερα για τις διδακτικές πρακτικές και προεκτάσεις της θεωρίας της Rosenblatt βλ. Benton, Michael, Teasy, John, Bell, Ray, Hurst, Keith. *Young Readers Responding to Poems*. London and New York: Routledge, 1988 (κυρίως από τη σ. 36 κ.ε.).

μητισμό του και θα οικοδομήσει με σιγουριά κάθε επόμενη λογοτεχνική εμπειρία. Και όταν οι επόμενες ολοκληρωμένες εμπειρίες γίνουν «παλιότερες» και συστήσουν το υπόβαθρο του μαθητή, θα κάνουν δυνατή την ολοκλήρωση κάθε αναγνωστικής σχέσης που ακολουθεί.

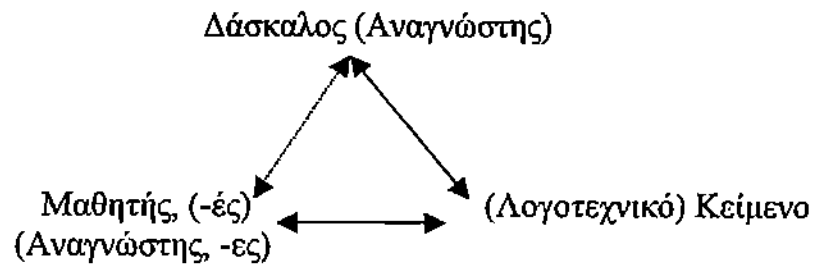
Η Rosenblatt προσδίδει στο ρόλο του δασκάλου διαμεσολαβητικό μόνο χαρακτήρα. Με δεδομένη μάλιστα την παιδευτική του σχέση με το μαθητή, τον θεωρεί ως τον καταλληλότερο να εγκαθιδρύσει τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία ο μαθητής, προσκομίζοντας τα δικά του αποθέματα (λογοτεχνικών και άλλων) εμπειριών, θα αισθητοποιήσει τη συμμετοχή του και θα εκφράσει πολύπλευρα την αντίδρασή του.

Ο δάσκαλος, γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες εκείνες των μαθητών του οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν το αναγνωστικό γεγονός, πρέπει να φροντίζει ώστε η πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου από αυτούς να είναι ομόλογη με την πραγματική τους ζωή και ανάλογη με τα κίνητρα που προσφέρει το λογοτεχνικό κείμενο. Χρειάζεται ακόμη να γνωρίζει το σώμα της λογοτεχνίας για να επιλέγει, ως καταλληλότερα, τα έργα εκείνα που πληρούν τις παραπάνω προϋποθέσεις. Εννοείται βέβαια ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει μέσα στα ασφυκτικά πλαίσια του σχολικού προγράμματος αλλά στη βάση μιας “πιο ελεύθερης” σχέσης με τα λογοτεχνικά έργα. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι ο μαθητής κατά τη διδασκαλία καλείται συνήθως να γράψει ή να σκεφτεί έξω από την εμπειρία που είχε με το λογοτεχνικό έργο, καταλαβαίνουμε πόσο καταλυτικός μπορεί να είναι ο ρόλος του δασκάλου για την εξασφάλιση των όρων αυτής της “ελεύθερης” σχέσης.

Είναι σημαντικό να έχει συνειδητοποιήσει κριτικά ο δάσκαλος τις δικές του αντιδράσεις στα έργα που προτείνει και να έχει κατανοήσει ότι τόσο οι δικές του θέσεις όσο και οι θέσεις των άλλων θα έχουν αξία για το μαθητή μόνο αν αυτός τις αντιλαμβάνεται ως (παρόμοιες με τις) δικές του. Με τον τρόπο αυτό ο δάσκαλος θα μπορέσει να αποποιηθεί τις προκαταλήψεις του και να μετατρέψει τη σχέση μαθητή-λογοτεχνικού έργου σε ανταλλαγή εμπειριών με άλλους αναγνώστες ή και μαζί του. Τότε θα είναι σε θέση και να βοηθήσει τους μαθητές-αναγνώστες στην προσπάθειά

τους να οργανώσουν τις συγκεκριμένες αντιδράσεις τους και να τις προεκτείνουν μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων.⁶

Αν θέλουμε τώρα να σχηματοποιήσουμε πολύ αδρά τη διδακτική “πρόταση” της Rosenblatt, θα μπορούσαμε να την παραστήσουμε ως εξής:



Η σχέση του μαθητή-αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο είναι άμεση, όπως άμεση είναι και η σχέση του δασκάλου με το λογοτεχνικό κείμενο. Ο αναγνώστης (δάσκαλος και μαθητής) συναλλάσσεται άμεσα με το κείμενο, σε μια διπλής κατεύθυνσης διαδικασία που εγκαθιδρύεται μεταξύ τους. Το ότι ο μαθητής-αναγνώστης συναλλάσσεται με το (λογοτεχνικό) κείμενο στο ίδιο επίπεδο (του σχήματος) δηλώνει την ισοτιμία της σχέσης τους. Το ότι όμως ο δάσκαλος καταλαμβάνει την άνω κορυφή του τριγώνου δε σημαίνει ότι είναι ο κυρίαρχος του όλου λογοτεχνικού “παιγνιδιού”, αλλά ότι υπάρχει σε μια άλλη βάση από αυτήν που βρίσκονται οι δύο κύριοι παράγοντες της αναγνωστικής σχέσης. Η σχέση του δασκάλου με το μαθητή παριστάνεται με διακεκομμένη γραμμή, για να δηλωθεί ακριβώς ότι επικοινωνούν αλλά δεν κυριαρχούν ο ένας πάνω στον άλλο (ιδιαίτερα ο δάσκαλος πάνω στο μαθητή), ενώ η επαφή του ως αναγνώστη με το κείμενο είναι άμεση. Αρκούμενος ο δάσκαλος στο διαμεσολαβητικό (εποπτικό) του ρόλο θα έχει για βασικό σκοπό του να διαφυλάξει την εμπειρία της λογοτεχνίας στο κέντρο κάθε διαδικασίας προσπέλασής της και να διασώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή - αναγνώστη θεωρώντας τον ως τον κανόνα του αναγνωστικού γεγονότος. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει η Rosenblatt,

6. Rosenblatt, *Literature as...*, ό.π., σσ. 77 - 78. Γενικά, για το κλίμα της σχολικής τάξης και το ρόλο του δασκάλου, από την καθαρά παιδαγωγική πλευρά, βλ. Τριλιανός, Θανάσης Α. *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας II: Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με Βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη, 1992, σσ. 54-60.

κύριος σκοπός της Λογοτεχνίας είναι να αναπτύξει όχι αυτόματα και παθητικά άτομα αλλά ευπροσάρμοστες και ξεχωριστές προσωπικότητες.⁷

Το “υποκειμενικό” παράδειγμα που καταθέτει η Rosenblatt και η προσπάθειά μας να το αποδώσουμε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα δε διεκδικούν απόλυτη αποδοχή και, ασφαλώς, δεν προφυλάσσουν ούτε την ίδια ούτε και εμάς από το θεωρητικό έλεγχο. Είναι, εντούτοις, πρόκληση και πρόσκληση για ολοκλήρωση του θεωρητικού στοχασμού της σε πρακτικό επίπεδο, κυρίως διδακτικό, αφού όπως και κάθε άλλη εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας εξουσιοδοτεί και ενθαρρύνει τον αναγνώστη να αρχίσει από εκεί που πρέπει να αρχίζουν όλοι οι αναγνώστες: την ατομική τους αντίδραση.⁸ Κι αν τότε της καταλογίζαμε ακόμη και την αδυναμία να συστήσει ένα απόλυτα αξιόπιστο και συμπαγές θεωρητικό σχήμα, θα της αναγνωρίζαμε τουλάχιστον ότι προφέρει μια αξιοπρόσεχτη θεωρητική πρόταση για την αναγνωστική διαδικασία και μια νέα, φιλοσοφική μάλλον, βάση για τη διδακτική της αξιοποίηση.

2.2. Ποίηση για Παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και μαθητής-αναγνώστης: μια παραμελημένη σχέση – Η Λογοτεχνική Θεωρία στη σχολική τάξη

Από την παρουσίαση και ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνάς μας στο προηγούμενο κεφάλαιο διαπιστώνουμε ότι μία από τις κύριες προθέσεις των δημιουργών που εξετάσαμε είναι η χρηστική αξιοποίηση της ποίησης που απευθύνουν στα παιδιά, αρχικά στους αναγνώστες της εποχής τους. Παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζουμε αναφορικά με τον τρόπο που μορφοποιεί ο καθένας αυτή την πρόθεση, χρειάζεται να υπενθυμίσουμε ότι: ο Η. Τανταλίδης θέλει να συμβάλει στον πολλαπλασιασμό «κατάλληλων ασμάτων εις μουσικήν παιδαγωγίαν, ή και ορθήν

7. Στο ίδιο, σ. 50.

8. Lynn, Steven. *Texts and Contexts: Writing about Literature with Critical Theory*. New York: Harper Collins College Publishers, 1994, σ. 52.

ψυχαγωγίαν της ομογενούς νεολαίας», επιδιώκοντας με τα ποιήματά του «ηθών διακόσμησιν» και «αληθή των εθνών εκπολίτευσιν».⁹ ο Γ. Βιζυηνός επιστρατεύει την παιδική ποίησή του ως αρωγό στη «βαθμιαίαν του νου ανάπτυξιν» και πιστεύει στην παιδαγωγική χρησιμότητά της.¹⁰ ο Α. Πάλλης απευθύνει στα παιδιά του τα ποιήματα που γράφει και ελπίζει ότι «ίσως να χρησιμέψουν και σ' άλλα Ελληνόπουλα».¹¹

Παρόμοιες προθέσεις, αν και δε μειώνουν αναγκαστικά την αξία των ποιημάτων που τις εμφανίζουν, τα συνδέουν άμεσα με την εποχή δημιουργίας τους και με τις ανάγκες που έρχονται να ικανοποιήσουν. Τα ποιητικά αυτά κείμενα περιφρουρούν κατά κάποιον τρόπο τη σχέση τους με τις πρακτικές προσφορές τους και διδακτικής αξιοποίησής τους στις αντίστοιχες εποχές, χωρίς όμως να καταργούν το στίγμα της αισθητικής συγκίνησης που μεταφέρουν. Εξάλλου, απευθύνονται σε παιδιά-αναγνώστες και δεν περιφρονούν τη διάσταση της απόλαυσης που πρέπει να απορρέει από την ανάγνωσή τους. Ταυτόχρονα διασώζουν τη δυναμική ενός λόγου που θέλει να μεταβιβάσει τότε με ανάλαφρη και τότε με κριτική ή διδακτική διάθεση αξίες και απόψεις, εμπειρίες και στάσεις ζωής. Στην ουσία, δηλαδή, πιστοποιούν τη συμπόρευση των δημιουργών τους με το γνωστό δόγμα που συνδυάζει «το τερπνόν μετά του ωφελίμου», το αισθητικό στοιχείο με το χρησιμοθηρικό.¹² Έτσι, ο ποιητικός λόγος σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα και με τη "διδασχί", στην ευρύ-

9. Πανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκήν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφείως, 1876, σ. 5.

10. Βασιλειάδης, Νικόλαος Ι. «Σελίδες εν Φρενοκομείω: Ο Ατυχήσας Ποιητής». *Ποικίλη Στοά*, έτος 10^{ον} (1894): 151.

11. Πάλλης Αλέξανδρος. *Τραγουδάκια για Παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο του Σ.Κ Βλαστού, 1889, σ.4.

12. Για την Αλεξάνδρα Ζερβού η συνύπαρξη αυτών των δύο στοιχείων συνιστά μια αντίθεση, γιατί όχι και αντίφαση, που «έχουν προσπαθήσει να άρουν διαφορετικές προτάσεις για τη διδακτική της λογοτεχνίας», ιδιαίτερα κατά την τελευταία εικοσαετία στην Ευρώπη. Βλ. Ζερβού Αλεξάνδρα. « Η Λογοτεχνία στο Σχολείο ή Απορίες μιας Ενήλικης που Διαβάζει Λογοτεχνία». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 17-18.

τερή της έννοια, ενώ εξηγείται και η προώθηση εισαγωγής του, ιδιαίτερα αυτού του Τανταλίδη και του Βιζυηνού και αργότερα του Πάλλη, στα σχολικά προγράμματα της εποχής.¹³

Αν όμως όλα τα παραπάνω γίνονται κατανοητά και δικαιολογούνται μέσα στα όρια που επιβάλλουν ή υποβάλλουν τα δεδομένα και οι προσδοκίες μιας παλιότερης εποχής, σήμερα κάθε προσπάθεια ή πρόταση διδακτικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας, και ιδιαίτερα της Ποίησης για Παιδιά, στην (Πρωτοβάθμια) Εκπαίδευση χρειάζεται διαφορετική θεώρηση. Δεν μπορεί να επαφίεται στις κοινωνικά ή μη προσδιορισμένες προθέσεις των δημιουργών, ιδιαίτερα των ποιητών, υποτιμώντας το θεωρητικό προβληματισμό ή τις διδακτικές πρακτικές, καθιερωμένες και πειραματικές. Κυρίως όμως δεν μπορεί να αγνοεί την ομολογούμενη ή εννοούμενη διαπίστωση που θέλει την ποίηση ειδικότερα να υποφέρει από μια διπλή "κακοτυχία": να παραμελείται, όπου χρειάζεται προσοχή, και να περιβάλλεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπου είναι καλύτερα να αφηθεί μόνη της.¹⁴ Συσχετίζοντας αυτή την "κακοτυχία" με τη γνώση μας για τις δυνατότητες της ποίησης αλλά και με τους παγιωμένους τρόπους προσφοράς της μέσα στην τάξη, μπορούμε να ερμηνεύσουμε τόσο την παραμέληση όσο και το ενδιαφέρον που την "κατατρέχουν" ως αποτέλεσμα μιας υποχρεωτικής αντιμετώπισής της στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος και της "στεγανοποίησης" των διδακτικών μεθόδων που ακολουθούνται, ως μια προσπάθεια καθήλωσης του νοήματος, ως μια κατευθυνόμενη διαδικασία ερμηνείας λέξεων και αναζήτησης σχημάτων λόγου.¹⁵

Η Ποίηση για Παιδιά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μοιράζεται την ίδια τύχη, ή ακριβέστερα τον ίδιο χώρο, με τη Λογοτεχνία γενικά. Ενταγμένη στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, υποτάσσεται στους στόχους της διδασκαλίας του

13. Βλ. στο Πρώτο Μέρος της παρούσας Διατριβής (3^ο Κεφάλαιο, 3.4.1., 3.4.2., 3.4.3., σσ. 115-17, 131-32, 143-45).

14. Benton, Michael. «Poetry for Children: A Neglected Art». *Children's Literature in Education*, vol. 9, no 3 (1978): 111.

15. Στο ίδιο, σ. 113.

και εξαντλείται συνήθως σ' αυτούς. Κατά συνέπεια υποβαθμίζεται ο ουσιαστικός ρόλος της και περιοριορίζονται οι ποκίλες δυνατότητες των αποδεκτών της, αφού δεν αντιμετωπίζονται ως αναγνώστες-μαθητές αλλά ως μαθητές-αναγνώστες. Η διαπίστωση αυτή αναφέρεται σε μια πραγματικότητα – όχι μόνο της εποχής στην οποία τοποθετείται χρονικά το αντικείμενο της παρούσας Διατριβής αλλά και της σημερινής – γύρω από την οποία έχει αναπτυχθεί μια πολύπλευρη προβληματική.¹⁶

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται δεν αφορούν μόνο το κύριο ζήτημα της διδακτικής συμπόρευσης Λογοτεχνίας και γλώσσας αλλά επεκτείνονται και σε άλλα ζητήματα. Τέτοια είναι: το «διδασκτέον» ή το «διδασκτόν» του λογοτεχνικού και ιδιαίτερα του ποιητικού κειμένου, οι καταλληλότεροι τρόποι προσφοράς του στο παιδί, τα όρια του ρόλου του δασκάλου κατά τη “διδασκαλία” της Λογοτεχνίας, ο ρόλος και οι δυνατότητες του μαθητή κατά την πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού κειμένου καθώς και οι τρόποι αναγνωστικής “προσπέλασής” του από αυτόν. Η δεοντολογική και δυνητική φύση των ζητημάτων αυτών έρχεται να αμφισβητήσει την εκπαιδευτική μας “ευτυχία”, συνδέοντας άμεσα τον προβληματισμό που μεταφέρουν με τη διδακτική πράξη και απαιτώντας πιο “μορφωμένες” θέσεις-λύσεις.

Οι περισσότερες απόψεις που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα για τη διδακτική της λογοτεχνίας, και της Ποίησης για Παιδιά στην οποία και επικεντρωνόμαστε στα πλαίσια αυτής της εργασίας, εκφράζονται θετικά για τον ενδεχόμενο ρόλο της και τις δυνατότητές της· διαφοροποιούνται όμως ως προς την έννοια του όρου

16. Η προβληματική αυτή έχει αναπτυχθεί κυρίως στα πλαίσια συνεδρίων, συμποσίων και σεμιναρίων, αντικείμενα των οποίων είναι η διδακτική της λογοτεχνίας, η σχέση της με το γλωσσικό μάθημα, καθώς και η σχέση, γενικά, της λογοτεχνίας με την εκπαίδευση. Αναφέρουμε πολύ ενδεικτικά: *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Συνέδριο του Σεριζί, 22-29 Ιουλίου 1969). Μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1985· *Η Ποίηση στην Παιδεία*. (Πρακτικά Έβδομου Συμποσίου Ποίησης. Πάτρα, 3-5 Ιουλίου 1987). Επιμ. Σ.Α. Σκαρτσής. Αθήνα: Γνώση, 1988· *Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Γ' Σεμινάριο Κ.Ε.Π.Β). Αθήνα: Πατάκης, 1983· Αποστολίδου, Βενετία, και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.

«διδασκαλία» και κυρίως ως προς τα όρια της διδακτικής παρέμβασης του δασκάλου. Έτσι, ο Κ. Δεμερτζής, για παράδειγμα, μίλησε για «μύηση» εξηγώντας : «...μιλούμε για μύηση στην ποίηση, μύηση στη λογοτεχνία, τη νεοελληνική λογοτεχνία, και όχι ακριβώς για διδασκαλία, που προϋποθέτει κάποιαν από μέρους του διδάσκοντος υπεροχή, ενώ στην περίπτωση της μύησης εκείνος που μυεί είναι βοηθός, ερμηνευτής, μεσολαβητής... που βοηθεί ώστε ν' αποτυπωθεί με περισσότερη διαύγεια και καθαρότητα στην ψυχή του νεαρού αναγνώστη η φωνή του λογοτέχνη».¹⁷ Για «ευαισθητοποίηση» μιλάει ο Γ.Αλισανδράτος, ενώ αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της ποίησης στο σχολείο.¹⁸ Ο Τ.Καγιαλής αρνείται ουσιαστικά τον όρο «μύηση», θεωρώντας ότι αυτός μπορεί να μετατρέψει το μάθημα σε «αποκρυφιστική λειτουργία», και προτείνει ένα διδακτικό πλαίσιο, όπου οι μαθητές δεν καλούνται να μάθουν πώς να διαβάζουν τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά «να προβληματιστούν γύρω από το τι είναι λογοτεχνία ως λόγος, ως δημιουργική πράξη, ως πρόσληψη» και, τελικά, ως ανθρωπολογική γνώση.¹⁹

«Η ποίηση δεν διδάσκεται», υποστηρίζει η Ε.Δημητρίου-Κύρκου, και σπεύδει να εξηγήσει : «δεν εννοώ, βέβαια, τις γραμματολογικές προεκτάσεις ή ό,τι άλλο λέμε στο σχολείο, αλλά εννοώ αυτή τη συγκίνηση που μεταδίδει ένα έργο τέχνης σε καθέναν προσωπικά».²⁰ Αναφέρεται μάλιστα και στον κίνδυνο μεταφοράς από το δάσκαλο στο μαθητή προκαταλήψεων και γνώσεων που προαποκτήθηκαν για συ-

17. Από τη (σύντομη) εισήγηση του Κ. Δεμερτζή στη Στρογγυλή Τράπεζα με θέμα « Η Ποίηση στην Παιδεία ». Στο *Η Ποίηση στην Παιδεία*. (Πρακτικά Έβδομου Συμποσίου Ποίησης)..., ό.π., σσ. 112-13.

18. Στο ίδιο, σ. 123.

19. Καγιαλής, « Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, στη Μέση Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Θεωρίας », ό.π., σσ. 45-46. Βλ. και την άποψη του Κώστα Μπαλάσκα στο: *Ταξίδι με το Κείμενο: Προτάσεις για την Ανάγνωση της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1990, σσ. 25-36 (κυρίως).

20. Από την παρέμβαση της Ελένης Δημητρίου-Κύρκου στη Στρογγυλή Τράπεζα με θέμα «Η Ποίηση στην Παιδεία». Στο *Η Ποίηση στην Παιδεία*. (Πρακτικά Έβδομου Συμποσίου Ποίησης)..., ό.π., σ. 118.

γκεκριμένα ποιητικά κείμενα, υπονοώντας ότι οι μαθητές τείνουν να μιλούν για ό,τι εμείς, ως διδάσκοντες, θα θέλαμε να ακούσουμε.

Οι θεωρητικές διαφοροποιήσεις, στις οποίες αναφερθήκαμε ενδεικτικά προηγουμένως, ως απόρροια του προβληματισμού για το «διδασκτέον» ή το «διδασκτόν» του λογοτεχνικού και ιδιαίτερα του ποιητικού κειμένου, δεν εξαντλούνται στην έννοια της διδασκαλίας· καταλήγουν και επικεντρώνονται τελικά στους όρους της: στο δάσκαλο, στο μαθητή, στο λογοτεχνικό κείμενο και στις λειτουργίες του.

Κάθε αναφορά που γίνεται στην παρουσία του δασκάλου κατά τη διδασκαλία ενός ποιητικού κειμένου θίγει αναπόφευκτα τη σημασία της καθοδήγησής του και το βαθμό της παρέμβασής του στη λογοτεχνική εμπειρία.²¹ Τονίζεται ο υποκειμενικός χαρακτήρας αυτής της παρέμβασης, ενώ διαφαίνεται η ανάγκη επαναπραγμάτευσης και οριοθέτησης του διαμεσολαβητικού του ρόλου μεταξύ του (λογοτεχνικού) κειμένου και του μαθητή (αναγνώστη).

Αναμφισβήτητα, ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα δημιουργήσει το κλίμα μέσα στο οποίο θα κινητοποιηθεί ο μαθητής, για να προσεγγίσει ατομικά ένα ποίημα, πέρα από τις διεργασίες σε επίπεδο τάξης. Δεν είναι όμως εκείνος, ως άτομο, που μπορεί να αναλάβει μόνος του το βάρος του εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και του επαναπροσδιορισμού των στόχων της με πειραματισμούς και πρωτοβουλίες που σπάνια ξεπερνούν τα όρια της τάξης του.²²

Η στάση του δασκάλου είναι άμεσα συνυφασμένη με την αντιμετώπιση του μαθητή, η υποκειμενικότητα του οποίου θα πρέπει να γίνεται σεβαστή κατά τη διδακτική διαδικασία. Θα πρέπει, λοιπόν, ο μαθητής αυτός να έχει τη δυνατότητα αξιοποίησης της επαφής του με το ποιητικό κείμενο, σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και δεδομένα, και όχι να εξαναγκάζεται σε επιβεβλημένους ή προκαθορισμέ-

21. Κατσίκη - Γκίβαλου, Άντα. «Ο Δάσκαλος ανάμεσα στο Παιδί και στο Βιβλίο». Στο *Θαυμαστό Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης, 1995, σσ. 65-66. Βλ. ακόμη: Αποστολίδου, Βενετία. «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 340.

22. Στο ίδιο, σ. 11.

νους τρόπους αναγνωστικής συμπεριφοράς. Εξάλλου, η ποίηση φτάνει να θεωρείται η φυσική γλώσσα των παιδιών και από τη στιγμή που ενσωματώνει ενδιαφέρουσες γι' αυτά εμπειρίες τα συμπαρασύρει στην ανακάλυψη άλλων κόσμων, διαφορετικών από τον καθημερινό και γεμάτων από ομορφιά, φαντασία, απορία, μουσική, ρυθμό.²³

Ωστόσο, όλοι λίγο πολύ έχουμε αντιμετωπίσει μια δυσάρεστη μάλλον πραγματικότητα: όταν οι μαθητές αφήνονται να επιλέξουν ένα κείμενο για διδασκαλία, πολύ σπάνια αυτό είναι ποιητικό. Οπότε αναρωτιόμαστε εύλογα : Μήπως ευθύνεται η μη συχνή εκδοτική παρουσία της ποίησης που, σε σύγκριση με εκείνη της πεζογραφίας, δε δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εξοικειωθούν με τον ποιητικό λόγο και να αναπτύξουν το ανάλογο αναγνωστικό “έθος”; Μήπως φταίει η ποίηση καθαυτή με τις “μεταλλαγμένες” εμπειρίες που ενσωματώνει και στις οποίες το παιδί-αναγνώστης δεν καθοδηγείται σωστά, για να εντοπίσει το ομόλογο των δικών του εμπειριών; Μήπως είναι η δυσκολία ή οι ιδιαίτεροι τρόποι επεξεργασίας και κατανόησης του ποιητικού λόγου που φορτίζουν την επαφή των παιδιών με την ποίηση; Μήπως η αναντιστοιχία αναγνωστικών προσδοκιών και διδακτικών απαιτήσεων;

Ό,τι και αν πραγματικά συμβαίνει, είναι μάλλον βέβαιο πως οι παραπάνω υποθέσεις απορηματικού χαρακτήρα διαπιστώνουν την παραμέληση και τη μη αξιοποίηση, προθετική ή μη, της σχέσης ποιητικών κειμένων-αναγνωστών. Επιπλέον, έρχονται κυρίως ως επιφαινόμενα να σηματοδοτήσουν και την ύπαρξη μιας δυσαρμονίας ανάμεσα στην ποίηση και στους αποδέκτες της, τις ρίζες της οποίας χρειάζεται να αναζητήσουμε στη σχολική πράξη.

Παρά το ότι όλα τα ζητήματα διδακτικής της Λογοτεχνίας, κύρια και δευτερεύοντα, έχουν μονοπωλήσει για δεκαετίες το ενδιαφέρον θεωρητικών και διδασκόντων, παρατηρείται μια στασιμότητα στην επιστημονική επεξεργασία δεδομένων και παρατηρήσεων. Οι μέθοδοι και οι τρόποι που προτείνονται για την αποτε-

23. Ofek, Uriel. «The Role of Poetry in the Life of a Modern Child». (15th Congress of I.B.B.Y. Athens, 1976). Munich (: I.B.B.Y.), 1976, σσ. 86-88.

λεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου δεν παρεμβαίνουν εύκολα στο εδραιωμένο σύστημα διδακτικών σχέσεων και παραμένουν στο επίπεδο ατομικών, αλλά και συλλογικών, προσπαθειών που δεν έχουν τη δυνατότητα να διασώσουν τη μεταρρυθμιστική τους πρόθεση. Ο κύριος λόγος γι' αυτό είναι ότι δεν εντάσσονται στα πλαίσια της “επίσημης” διδακτικής αντιμετώπισης της λογοτεχνίας και δεν περνούν, τις περισσότερες φορές, στο πιο αξιόπιστο πεδίο δοκιμών τους, στη σχολική τάξη.²⁴

Το όλο θέμα ρυθμίζεται ουσιαστικά μέχρι και την εκκίνηση του 20^{ου} αιώνα από τα *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*,²⁵ οι επιμέρους οδηγίες των οποίων δεν κατάφεραν μέχρι σήμερα να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά την “κακοδαιμονία” που χαρακτηρίζει τη διδακτική προσφορά του λογοτεχνικού κειμένου μέσα στη σχολική τάξη. Αν εξετάσουμε ιστορικά τη δομή των *Προγραμμάτων* αυτών στην Ελλάδα, θα διαπιστώσουμε ότι είναι κατά παράδοση «μιμητική». Στηρίζονται σε αρχές και μεθόδους διδασκαλίας που θεμελιώθηκαν κατά το 19^ο αιώνα, έχουν χαρακτήρα ιστορικό και εθνικό και επιδιώκουν τη μεταβίβαση της ελληνικής πολιτιστικής κληρονομιάς με τη βοήθεια συγγραφέων ιστορικά και πολιτιστικά καθιερωμένων. Μετά τη μεταπολίτευση όμως, και ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80, χωρίς να απεμπολούν ποτέ τη μιμητική τους φύση, τα *Προγράμματα* αυτά ενσωματώνουν και στοιχεία που μορφοποιούν μια παράλληλη

24. Πέρα από τις μεμονωμένες προσπάθειες, κύρια αιτία και αφορμή των οποίων είναι η εμπειρία από την εκπαιδευτική πράξη, υπάρχουν και οι συλλογικές προτάσεις που βασικούς στόχους τους έχουν το σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας και την ανάδειξη της Διδακτικής της Λογοτεχνίας σε σύγχρονο επιστημονικό αντικείμενο. Μνημονεύουμε ενδεικτικά την πρόταση που έχει καταθέσει η «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», και στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικότερα παρακάτω. Βλ. Αποστολίδου, Βενετία· Καπλάνη, Βικτωρία· Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 2000.

25. Βλ. *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (Νεοελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης του Περιβάλλοντος, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1987.

δομή, την «αναλυτική». Αξιοποιούν αρχές από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή.²⁶ Για το λόγο αυτό και επηρεάζουν εμφανέστερα τις διδακτικές πρακτικές, όπως θα φανεί παρακάτω. Ουσιαστικά όμως δεν επιχειρούν «συστηματική» διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία θα εγκαινιαστεί πια στα πρώτα χρόνια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,²⁷ αλλά αρκούνται στον επικουρικό, παρενθετικό ρόλο της μέσα στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος.

Με την αρχή του 21^{ου} αιώνα, ωστόσο, τα πράγματα δείχνουν ότι διαφοροποιούνται. Τα νέα *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (2000), αρχικά, και το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (2002),²⁸ στη συνέχεια, που εκπονούνται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έρχονται να αναμορφώσουν το περιεχόμενο των σπουδών και το ύφος των διδακτικών προσεγγίσεων.²⁹ Αντιμετωπίζουν εξατομικευμένα τα γνωστικά αντικείμενα κατά βαθμίδα Εκπαίδευσης, αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο και καταλήγοντας στο Λύκειο.

Προκειμένου για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η Λογοτεχνία εντάσσεται και πάλι στα «Προγράμματα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο». Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (2002), όπου εσωματώνονται τα προηγούμενα *Προγράμματα Σπουδών* (2000) – και το οποίο α-

26. Πεσκετζή, Μαρία. *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15-18 Ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80: Σύγκριση Διδακτικών προσεγγίσεων*. (Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή). Αθήνα, 1995, σσ. 59-60.

27. Κατσίκη-Γκίβαλου, *Το Θανααστό Ταξίδι*, ό.π., σ. 77.

28. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000, και *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.

29. *Προγράμματα Σπουδών...*, ό.π., σ. 7, και *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο...*, ό.π., σσ. 3-4.

ποτελεί την τελική, επίσημη πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – η γλώσσα «γίνεται» με τη βοήθεια της λογοτεχνίας «όχημα και αποτέλεσμα τέχνης και αισθητικής καλλιέργειας». ³⁰ Η λογοτεχνία, που θεωρείται ένας από τους «άξονες γνωστικού περιεχομένου» του γλωσσικού μαθήματος, έχει ως βασικό, γενικό στόχο της την εξοικείωση των μαθητών με το βιωματικό λόγο και τα γλωσσικά μέσα των λογοτεχνημάτων. ³¹

Στα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Ελληνικής Γλώσσας*, που ακολουθούν το *Διαθεματικό*, ως κύριοι σκοποί της επαφής των μαθητών των δύο πρώτων τάξεων (Α'-Β') με αισθητικά καταξιωμένα λογοτεχνικά κείμενα αναφέρονται η εξοικείωσή τους με το εξωσχολικό βιβλίο και η ενθάρρυνσή τους να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία. ³² Για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Γ'-ΣΤ') επιδιώκεται η σταδιακή εξοικείωση τους με την εθνική και με την παγκόσμια λογοτεχνία, καθώς και με τις διευρυμένες δυνατότητες της γλώσσας. ³³

Παρά το ότι τα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται μέσα στα πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας, για πρώτη φορά δηλώνεται ρητά – και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό – ότι «κρίνεται σκόπιμη, η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος» και η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, με την καλλιέργεια του συναισθήματος, με το διάλογο, μέσα από σχετικές δραστηριότητες. ³⁴

Η κυριαρχία όμως της σπουδής της Νεοελληνικής Γλώσσας, έτσι όπως αυτή στοιχειοθετείται στα (*Αναλυτικά*) *Προγράμματα*, παλιά και νέα έρχεται ουσιαστικά να οριοθετήσει την ιδιαίτερη λειτουργία της λογοτεχνικής έκφρασης, και ειδικότερα του ποιητικού λόγου, μέσα από γενικόλογες θέσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι η «ευαισθητοποίηση» απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, ώστε τα παιδιά να τα χαί-

30. Στο ίδιο, σ.3

31. Στο ίδιο, σ. 24.

32. Στο ίδιο, σ. 41.

33. Στο ίδιο, σ. 42-43.

34. Στο ίδιο, σσ. 57-58.

ρονται και να τα αγαπήσουν, για να φτάσουν να αποζητούν από μόνα τους «τη συντροφιά του καλού παιδικού βιβλίου», αναφέρεται ως όγδοος (!) στόχος του μαθήματος της γλώσσας στα παλιά (Αναλυτικά) Προγράμματα, ενώ στα νέα καταλαμβάνει την τέταρτη θέση.³⁵ Τις επιμέρους διδακτικές ρυθμίσεις – κατά τάξη και κατά μάθημα σύμφωνα με τα βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου*, τα οποία εξακολουθούν να είναι μια από τις ποιοτικότερες προσπάθειες που είχαμε μέχρι τώρα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση³⁶ – αναλαμβάνει το *Βιβλίο του Δασκάλου*. Οι βασικότερες αρχές του βιβλίου αυτού, που επαναλαμβάνονται πανομοιότυπα σχεδόν για κάθε τάξη, είναι η ενιαία αντιμετώπιση της γλώσσας στην πολυεδρικότητά της και η λεπτομερής μεθόδευση της γλωσσικής διδασκαλίας.³⁷ Στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και το «Ενδεικτικό Διάγραμμα Διδασκαλίας» που συνοδεύει κάθε κείμενο, λογοτεχνικό ή μη, πεζό ή ποιητικό. Το διάγραμμα αυτό διευκολύνει βέβαια την κατανόηση και συμπλήρωση των (γλωσσικών) ασκήσεων κάθε μαθήματος, αλλά δεν εξατομικεύει όσο χρειάζεται τις οδηγίες για την αξιοποίηση του ποιητικού κειμένου και δεν αναδεικνύει ουσιαστικά τις λειτουργίες του που παραπέμπουν σε μια αναγνωστική διαδικασία λιγότερο γραμμική από αυτή του πεζού.³⁸

35. *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων...*, ό.π., σ. 9, και *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο...*, ό.π., σ. 26.

36. Σπανός, Γιώργος. «Η Διδασκαλία Πεζού Λογοτεχνικού Κειμένου: Θεωρία και Πράξη». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9 (Βιβλιογονία, 1994): 82. Πολύ διαφωτιστικές για τη λειτουργία και τα χαρακτηριστικά των βιβλίων της σειράς *Η Γλώσσα μου* είναι οι απόψεις που καταθέτει ο Χριστόφορος Χαραλαμπίκης στο: *Γλώσσα και Εκπαίδευση: Θέματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή, 1994, σσ. 17-23 (κυρίως).

37. Βλ. ενδεικτικά την «Εισαγωγή» στα: *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Ε' Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 1987, σσ. 5-10, και *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Α' Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, 1987, σσ. 3-6. Στα τελευταία *Προγράμματα Σπουδών* (2002), ωστόσο, δε γίνεται λόγος για *Βιβλίο Δασκάλου* αλλά για «Φύλλο οδηγιών για το δάσκαλο» (βλ. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο...*, ό.π., σ. 60).

38. Benton, Michael, and Fox, Geoff. *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press, 1992, σ.19.

Δηλωτικό της φιλοσοφίας μιας τέτοιας μεθόδευσης της γλωσσικής διδασκαλίας είναι ότι τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο του μαθητή ελέγχονται ως «υποδειγματικά» και «εμπνευσμένες λογοτεχνικές δημιουργίες», ενώ βασικό κριτήριο επιλογής τους θεωρείται η γλώσσα τους που «έχει φτάσει σε αξιοζήλευτες κρυσταλλώσεις».³⁹ Έτσι, την κύρια ευθύνη της ολοκληρωμένης και “ελεύθερης” επαφής του μαθητή με τη Λογοτεχνία αναλαμβάνει το *Ανθολόγιο για τα Παιδιά του Δημοτικού* (σε τρία μέρη, το πρώτο για την Α΄ και Β΄ τάξη, το δεύτερο για τη Γ΄ και Δ΄, και το τρίτο για τη Ε΄ και ΣΤ΄), πρωταρχικός στόχος του οποίου είναι η πρώτη γνωριμία των μαθητών με τη λογοτεχνία. Από την ένταξή τους στο γλωσσικό μάθημα (1984), τα *Ανθολόγια* λειτουργούν παράλληλα με τα βιβλία της σειράς *Η Γλώσσα μου*. Η προσφορά τους κρίνεται σημαντική, ενώ η παρουσία και η αναλογία (πεζών και ποιητικών) λογοτεχνικών έργων μάλλον αντιπροσωπευτική της εποχής κατά την οποία κυκλοφόρησαν.⁴⁰ Ο ρόλος τους όμως και το περιεχόμενό τους ξεπεράστηκαν εδώ και χρόνια από τις ίδιες τις προθέσεις τους και η ανάγκη για ανανέωση οδήγησε στη σύνταξη και άλλων *Ανθολογίων*, προκειμένου να καλυφθούν οι σύγχρονες ανάγκες.⁴¹

39. *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Ε΄ Τάξη*, ό.π., σ. 6, και *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του Δασκάλου: Α΄ Τάξη*, ό.π., σ.4.

40. Βασταρδή, Μαργαρίτα. «Η Παιδική Λογοτεχνία στα *Ανθολόγια* του Δημοτικού Σχολείου: Πραγματικότητα και Δυνατότητες». Στο *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμ Β΄, επιμ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, σσ. 303-10. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994 (όπου παρουσιάζονται συνοπτικά τα συμπεράσματα του πρώτου μέρους της έρευνας για τα κείμενα των *Ανθολογιών* του Δημοτικού). Αναλυτικά για τα γενικότερα αποτελέσματα, τα πορίσματα και τις προτάσεις αυτής της έρευνας, βλ. Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα Βασταρδή, Μαργαρίτα Λυκούδης, Σπύρος. «Έρευνα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Πρόταση ανανέωσης των *Ανθολογιών*». *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 2930 (Ιαν.-Ιουν. 1993): 222-53.

41. Στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο...* (, ό.π., σ.60) γίνεται λόγος για νέα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* (για τους κύκλους α΄-β΄, γ΄-δ΄ και ε΄-στ΄), τα οποία θα έχουν πιο διευρυμένο ρόλο από αυτόν των παλαιότερων *Ανθολογιών*.

Με λογισμό και μ' όνειρο το νέο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων (2001) ανταποκρίνεται στις ανάγκες αυτές, αν και προορίζεται μόνο για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού.⁴² Δε στηρίζεται μόνο στις αρχές και στους κανόνες της Παιδαγωγικής αλλά και στους προβληματισμούς της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας, θέτοντας ως κύριους στόχους τη διάσωση της απόλαυσης από την ανάγνωση της Λογοτεχνίας και τον προσανατολισμό του αναγνώστη-μαθητή σε πιο δημιουργικούς δρόμους μέσα από τη σχέση του με τα προτεινόμενα κείμενα.⁴³ Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ότι ο αποδέκτης αυτών των κειμένων αντιμετωπίζεται με σαφήνεια πρώτα ως αναγνώστης και ύστερα ως μαθητής.

Εκτός από την πληρότητα του υλικού (δίκαιη, αναλογική αντιπροσώπευση των λογοτεχνικών ειδών και των καταξιωμένων Ελλήνων και ξένων δημιουργών, θεματική κατάταξη, βοηθητικά πληροφοριακά στοιχεία) και την άρτια εμφάνισή του, η σημαντικότερη προσφορά του *Ανθολογίου* αυτού είναι ότι διαμορφώνει μια καινούργια φιλοσοφική βάση για τη θεώρηση της διδασκαλίας και διευρύνει σε σύγκριση με τα παλαιότερα *Ανθολόγια* το λογοτεχνικό κανόνα για τον αναγνώστη.⁴⁴ Ανταποκρίνεται στη διαχρονική προβληματική που μεταφέραμε παραπάνω και, μέσα από ένα εμπλουτισμένο σώμα κειμένων, προσφέρει συγκεκριμένες προτάσεις-λύσεις για την αποτελεσματικότερη διδακτική αξιοποίηση της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει την αποσύνδεση της Λογοτεχνίας από το γλωσσικό μάθημα και το συσχετισμό της με την ευρύτερη πολιτισμική δημιουργία και λειτουργία του ανθρώπου, τη σαφή οριοθέτηση του ρόλου του δασκάλου και, κυρίως, την ανάδειξη του ρόλου του μαθητή ως αναγνώστη.

Το τελευταίο, που συνάδει με τους βασικούς θεωρητικούς στόχους της εργασίας μας και έχει ιδιαίτερη σημασία για μας, θεωρούμε ότι συναιρεί την ουσία

42. Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα· Καλογήρου, Τζίνα· Παπαδάτος, Γιάννης· Πρωτονοταρίου, Στέλλα· Πυλαρινός, Θεοδόσης. *Με Λογισμό και μ' Όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Ε΄ & ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: (Πατάκης) Ο.Ε.Δ.Β., 2001.

43. Στο ίδιο, σ. 9.

44. Πεσκειζή, *Η Διδασκαλία των Λογοτεχνικών Κειμένων...*, ό.π., σσ. 71-73.

όλων των προβληματισμών που έχουν διατυπωθεί και παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον ο τρόπος που επιχειρείται. Οι ανθολόγοι προσκαλούν τον αναγνώστη να συμμετέχει σε “ελεύθερες” δραστηριότητες στο τέλος κάθε κειμένου. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν είναι άσχετες με την εμπειρία που έχει ο αναγνώστης με το κάθε κείμενο αλλά είναι μάλλον προεκτάσεις της, του εξασφαλίζουν μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ταυτίζουν με την αναγνωστική. Κατά συνέπεια, ο αναγνώστης είναι σε θέση να “τιμήσει” τη σχέση του με το κείμενο, αντιλαμβανόμενος χωρίς εξαναγκασμούς τις βαθύτερες ουσίες του και βιώνοντας ολοκληρωμένα τη διαδικασία που του προτείνεται. Αυτό αποτελεί και το πρωταρχικό ζητούμενο της ποίησης, ιδιαίτερα της Ποίησης για Παιδιά, που στοχεύει στη μετάδοση μιας πολύτιμης συνειδησιακής κατάστασης στον αναγνώστη της.⁴⁵

Η νέα πρόταση που καταθέτει το *Ανθολόγιο* έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού ήδη έχει εισαχθεί στα σχολεία και έχει συνδεθεί ενεργά με τη σχολική πρακτική. Κρίνεται μάλιστα θετικά από τους ενδιαφερόμενους (μαθητές και εκπαιδευτικούς). Η προβολή αυτής της πρότασης δεν υποτιμά άλλες προσπάθειες που είναι προσανατολισμένες στην κατεύθυνση αυτή και δεν έχουν περάσει ακόμη στη διδακτική πρακτική. Το σημαντικό είναι ότι γίνονται προσπάθειες, εκπονούνται προγράμματα και καταθέτονται προτάσεις με συγκεκριμένους στόχους και αξιόπιστα κριτήρια.

Από το 1994 η «Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας», ερμηνεύοντας τις υπαρκτές ανάγκες της διδασκαλίας, έχει αναδυθεί σε μια σοβαρή προσπάθεια επαναδιατύπωσης της σχέσης Λογοτεχνίας και Εκπαίδευσης αλλά και ανάδειξης της Διδακτικής της Λογοτεχνίας ως επιστημονικού αντικειμένου.⁴⁶ Προχώρησε μάλιστα και στη διαμόρφωση ενός νέου, αναγνωστικού προγράμματος, οργανωμένου σε διδακτικές ενότητες, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Πρω-

45. Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 36.

46. Αποστολίδου, Χοντολίδου, *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 11.

τοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι θεωρητικές αρχές και η φιλοσοφία αυτού του προγράμματος ελέγχουν ως ανεπαρκείς άλλες εκδοχές, κειμενοκεντρικές κυρίως, της Θεωρίας της Λογοτεχνίας και εντάσσονται μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τις Πολιτισμικές Σπουδές.⁴⁷ Σηματοδοτούν με τον τρόπο αυτό νέες, εναλλακτικές προοπτικές, σύμφωνα με τις οποίες η Λογοτεχνία που αξιοποιείται ως ένα προνομιακό μέσο για τη συνειδητοποίηση και την κριτική κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών δεδομένων συμβάλλει στην κατανόηση της δικής μας εμπειρίας και στη συγκρότηση μιας νέας αναγνωστικής υποκειμενικότητας. Η Λογοτεχνία δεν προβάλλεται πια για τη λογοτεχνία την ίδια αλλά για τους μαθητές που αντιλαμβάνονται τη σημασία της για τους εαυτούς τους και μπορούν να προχωρήσουν μακριά από κυρίαρχα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα στη διαμόρφωση μιας νέας υποκειμενικότητας, διευρυμένης και βασισμένης σε μια συνείδηση διαπολιτισμική.⁴⁸

Ο στόχος αυτής της προσπάθειας να αλλάξει το καθεστώς της ανάγνωσης και να το προσανατολίσει σε δραστηριότητες «πολιτισμικής ερμηνευτικής» από την πλευρά του αναγνώστη διευρύνει και τον πάγιο παιδαγωγικό στόχο της «εγγραμματοσύνης» σε εκείνον της «πολιτισμικής εγγραμματοσύνης». Απαιτεί, λοιπόν, από τους αναγνώστες να ανακαλύψουν το κοινωνικά προσδιορισμένο «αξιακό υπόστρωμα» και το «πολιτικό ασυνείδητο» των λογοτεχνικών κειμένων, να απομακρυνθούν από τη λογική του επιβεβλημένου λογοτεχνικού κανόνα και να φτάσουν σε διακειμενικές διεργασίες μέσα από ένα διευρυμένο σώμα κειμένων, να αντιληφθούν τελικά με το δικό τους τρόπο την έννοια, την πολυφωνία και τις λειτουργίες της λογοτεχνίας και, ουσιαστικά, «να ερμηνεύσουν την ερμηνεία τους».⁴⁹

Η εμφανής “υποκειμενική” προοπτική αυτού του αναγνωστικού προγράμματος έχει ιδιαίτερη σημασία για μας, αφού συγγενεύει εμφανώς με τις αρχές της θε-

47. Πασχαλίδης, Γρηγόρης. «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σ. 320.

48. Στο ίδιο, σ. 322.

49. Στο ίδιο, σσ. 324-27.

ωρίας που ακολουθούμε στην εργασία αυτή. Τις διευρύνει μάλιστα, αφού αναφέρεται όχι μόνο στις πιθανές αναγνωστικές ερμηνευτικές διεργασίες που τα κείμενα απαιτούν αλλά και στην ερμηνεία αυτής της πιθανής ερμηνείας. Δίνει μάλιστα και ιδιαίτερη αξία στη λειτουργία της ποίησης στα πλαίσια ενός τέτοιου προγράμματος, χωρίς να διαχωρίζει την Ποίηση γενικά από την Ποίηση για Παιδιά, αναγνωρίζοντας κατ'αρχήν ότι πρέπει να απαγγιστρωθεί από τον καθαρά ερμηνευτικό προσανατολισμό της και τα παγιωμένα ερμηνευτικά σχήματα. Τονίζει ακόμη ότι η ποίηση χρειάζεται να αποδεσμευτεί από την αντίληψη που τη θέλει να εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς και να παίζει διαφορετικούς ρόλους σε κάθε εποχή, την εκπαιδευτική έκφραση των οποίων αποτελούν τα ισχύοντα κάθε φορά σχολικά Αναλυτικά Προγράμματα. Η αντιμετώπισή της, δηλαδή, δε θα πρέπει να διαφέρει από την αντιμετώπιση που πρέπει να έχουν τα άλλα γνωστικά αντικείμενα στα πλαίσια του προγράμματος που προτείνει. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να επιδιώκεται μια βιωματική-επικοινωνιακή και ταυτόχρονα πιο “ελεύθερη” επαφή με τον ποιητικό λόγο, που θα παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να επλέγουν εκείνοι τα κείμενα που θα διαβάσουν αλλά και τους τρόπους της αναγνωστικής τους προσέγγισης, ορίζοντας ουσιαστικά οι ίδιοι το λογοτεχνικό κανόνα που θα διασώσει και θα τους εξασφαλίσει την απόλαυση από την ανάγνωση της ποίησης. Η ποίηση αποδεσμεύεται από τη γλωσσική διδασκαλία και δεν καλείται να εξυπηρετήσει προγραμματισμένους σκοπούς και συγκεκριμένες ιδεολογίες, αλλά να ενεργοποιήσει δασκάλους και μαθητές στην άρθρωση του δικού τους λόγου.⁵⁰

Μέσα από τέτοιες διδακτικές προτάσεις ο ποιητικός λόγος φαίνεται ότι διεκδικεί τη θέση που του αναλογεί. Αφού η παραμέλησή της ποίησης εντοπίζεται κυρίως στη σχολική τάξη και στη λειτουργία των όρων της διδακτικής διαδικασίας, ο αποτελεσματικότερος τρόπος να αισθητοποιήσει ο αναγνώστης την ύπαρξή της και να αξιοποιήσει τη δυναμική της είναι να κατανοήσει και να βιώσει την πράξη του

50. Καπλάνη, Βικτωρία. «Η Θέση της Ποίησης σε ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και Προοπτικές». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 362-65.

ως προσωπική σχέση του με το ποιητικό κείμενο, στα πλαίσια ενός αναμορφωμένου σχολικού προγράμματος, που έχει την πρόθεση να “θεραπεύσει” την «κακοτυχία» της ποίησης.⁵¹ Ας μη θεωρηθεί όμως ότι σε μια τέτοια περίπτωση ο δάσκαλος θα πρέπει να λησμονεί τους όρους του λογοτεχνικού “παιγνιδιού” και να “εγκαταλείπει” τους αναγνώστες του σε συνειρμικά παραληρήματα ή περιπλανήσεις, που αρκετές φορές δεν οδηγούν πουθενά. Τέτοιες καταστάσεις μπορούν βέβαια να διασώσουν τη μαγεία της ποίησης, αλλά είναι πιθανό και να παρερμηνεύσουν ή να αλλοιώσουν την ποιητική ουσία. Η κατανόηση και κατά συνέπεια η συνειδητοποίηση αυτής της πράξης δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους αναγνώστες, δάσκαλους και μαθητές, επειδή χρειάζεται ένα βοηθητικό πλαίσιο αναφοράς, όπως αυτό που προσπαθούν να μορφοποιήσουν οι προτάσεις που εκθέσαμε παραπάνω.

Στη βάση αυτών των προτάσεων γίνεται φανερό, από τα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, ότι υπάρχει πάντα μια φιλοσοφία, ένα σύνολο από αρχές δανεισμένες κυρίως από λογοτεχνικές θεωρίες, που μπορούν να εγγυηθούν την ολοκλήρωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και να προφυλάξουν την αναγνωστική διαδικασία από επιζήμιες για τους όρους της παρεκτροπές. Αρκεί μόνο τα θεωρητικά δεδομένα να αξιοποιηθούν σωστά, ώστε ούτε η θεωρία να υπερβαίνει την πράξη ούτε η διδακτική πράξη να καταργεί τη θεωρία. Παρόμοιοι χειρισμοί όμως θέλουν μεγάλη προσοχή, επειδή τα όρια είναι δυσδιάκριτα και ο ρόλος της θεωρίας παρεξηγημένος.⁵² Ωστόσο, «η θεωρία δεν έλειψε ποτέ από το σχολείο. Ορισμένες θεωρητικές αντιλήψεις διαμόρφωναν πάντοτε το διδακτικό πλαίσιο, χωρίς όμως να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους».⁵³

Στην Ελλάδα τέτοιες αντιλήψεις εξυπηρέτούσαν κυρίως παιδαγωγικούς στόχους κατά τις προηγούμενες δεκαετίες και επικε-

51. Benton, «Poetry for Children...», ό.π., σ. 111.

52. Rosenblatt, L.M. «The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research». Στο *Reassembling Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*, edited by Charles R Cooper. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 21989, σσ. 49-50. Βλ. ακόμη: Πασχαλίδης, «Γενικές Αρχές...», ό.π., σσ. 328-29.

53. Καγιαλής, «Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας...», ό.π., σ. 36.

ντρώνονταν στην ανίχνευση της λογοτεχνικότητας του κειμένου, για να καταλήξουν στην προβολή του ρόλου του δασκάλου, του εκπαιδευτικού, μέσα από μια αυστηρά προγραμματισμένη διδακτική πορεία.⁵⁴

Πράγματι, η κυριαρχία της Νέας Κριτικής μέχρι και τη δεκαετία του '50 επέβαλε την άποψη ότι το ποίημα είναι ένα αισθητικό, αυτοτελές και αύταρκες αντικείμενο που πρέπει να "οριστεί" και γι' αυτό χρειαζόταν "κλειστή", κοντινή, προσεκτική ανάγνωση («close reading»). Μια τέτοια ανάγνωση όμως έφτανε να γίνεται "πνιγηρή", αφού δεν άφηνε στον αναγνώστη περιθώρια για προσωπική αίσθηση της πράξης του. Η διδασκαλία της ποίησης μετατρέποταν σε εξαντλητική εξέταση της μορφής και σε αναζήτηση του μοναδικού νοήματος, στο οποίο έφταναν οι αναγνώστες χωρίς να έχουν την αίσθηση "ταξιδιού".⁵⁵ Ακολούθησε η στρουκτουραλιστική άποψη που ήθελε το ποίημα ως ένα σύνολο από εσωτερικές δομές μέσα στις οποίες βρίσκεται το νόημά του. Την άποψη αυτή όμως δεν ενδιέφερε αυτό καθαυτό το νόημα αλλά η ερμηνεία των δομών στις οποίες πρέπει να στηριχτεί κάθε ερμηνευτική προσέγγιση και όχι στην ανταπόκριση και στους τρόπους του αναγνώστη.

Αν όμως η νεοκριτική άποψη εξουσιοδοτούσε το κείμενο και η στρουκτουραλιστική τα συστήματα και τις συνθήκες που μπορούσαν να "κοινωνήσουν" το μήνυμα στον αναγνώστη, ήρθε ο Μετα-στρουκτουραλισμός να καταστρέψει την 'ασφάλεια' του κειμένου. Ανακαλύπτοντας κενά και αοριστία στη δομή του, προσπάθησε να αποδείξει πώς ένα ποίημα δε σημαίνει από μόνο του ή ως μέρος ενός συστήματος, αλλά ότι η ερμηνεία εξαρτάται από τις διάφορες και ποικίλες επιλογές των αναγνωστών του. Η ελευθερία που πρόσφερε όμως στους αναγνώστες έφτασε σε όρια ασυδοσίας, ώστε αυτοί να λυγίσουν τελικά κάτω από το βάρος των δυνατοτήτων τους.⁵⁶

54. Πεσκετζή, *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου...*, ό.π., σσ. 250-51.

55. Dias, Patrick, και Hayhoe, Michael. *Developing Response to Poetry*. Philadelphia: Open University Press, 1988, σ. 7.

56. Στο ίδιο, σσ. 14-15.

Όλα αυτά μέχρι και τη δεκαετία του '60, οπότε η μετατόπιση του ενδιαφέροντος της κριτικής θεωρίας από το κείμενο και τις λειτουργικές του δυνατότητες στον "καταναλωτή" του, στον αναγνώστη και στο ρόλο του, έρχεται να στοιχειοθετήσει μια καινούργια θεώρηση των όρων της αναγνωστικής διαδικασίας, και κυρίως του αναγνώστη, και να προσδώσει καινούργιες προοπτικές στις διαδικασίες της τάξης. Ο αναγνώστης είναι εκείνος που με την ενεργητική του ανάγνωση θα ζωντανεύει το κείμενο, εμφυσώντας σ' αυτό στοιχεία της προσωπικότητάς του.⁵⁷ Αναφερόμαστε σαφώς στις θεωρίες για τον αναγνώστη, στην Αναγνωστική Θεωρία ή Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης όπως έχουμε συνηθίσει να την αποκαλούμε, στις οποίες αναφερθήκαμε εκτενώς στο σχετικό κεφάλαιο.

Η νέα θεώρηση του λογοτεχνικού φαινομένου, που διαπιστωμένα αντανακλά γενικότερες ιδεολογικές επιλογές αλλά και κοινωνικές αλλαγές, και υποβάλλεται από τις παραπάνω θεωρίες, συνδέεται με μια νέα αντιμετώπιση της διδακτικής προσφοράς του λογοτεχνικού και ιδιαίτερα του ποιητικού κειμένου. Αν και επικεντρώνεται σαφώς στο ρόλο του αναγνώστη, δείχνει να ικανοποιεί και ένα παλιό ζητούμενο της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα μ' αυτό κάθε διδακτική ενασχόληση με την ποίηση, κάθε αναγνωστικό πρόγραμμα, δεν πρέπει να αγνοεί τη δυναμική τεσσάρων παραγόντων οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της διδασκαλίας : το μαθητή, το ποίημα, το δάσκαλο και την "παιδαγωγική".⁵⁸

Για να έχει επιτυχία η προσφορά στο μαθητή ενός ποιήματος ή ενός σώματος από ποιήματα, χρειάζεται πρώτα πρώτα να έχεις μελετήσει τις προτιμήσεις του, τη στάση του απέναντι στην ποίηση αλλά και τις αντιλήψεις που έχει για την έννοια

57. Στο ίδιο, σσ. 15-17. Βλ. και την εισήγηση της Μαρίας Κ. Πεσκέτζη: «Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και η Ερμηνευτική Προσέγγιση του Λογοτεχνικού Κειμένου στη Διδακτική Πράξη» στο *Σεμινάριο 18* (Π.Ε.Φ., 1994): 62-70, που είναι αφιερωμένο στη Θεωρία της Λογοτεχνίας.

58. Benton, ό.π., σσ. 111-26.

της ποίησης.⁵⁹ Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσεις να λάβεις υπόψη σου τα ενδιαφέροντά του και να εμπιστευτείς την ικανότητά του για “ελεύθερη” επιλογή. Κύριος στόχος σου είναι πάντα η ανταπόκριση του μαθητή ως αναγνώστη, η ενεργοποίηση της αντίδρασής του.

Τα ποιήματα που θα προσφερθούν πρέπει καταρχήν να είναι ανάλογα με τους απώτερους στόχους κάθε ενασχόλησης ή προγράμματος, αν είναι δηλαδή για απλή αναγνωστική απόλαυση ή αν εξυπηρετούν άλλους στόχους. Η διαδικασία επιλογής τους προϋποθέτει την επαρκή γνώση του σώματος της ποίησης που έχει στη διάθεσή του αυτός που επιλέγει, συνήθως ο δάσκαλος, αλλά και των αναγκών του μαθητή-αναγνώστη, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν τα σημεία τριβής μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου.⁶⁰

Ο δάσκαλος που μοιράζεται με τους μαθητές του τον ενθουσιασμό του για την ποίηση κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας είναι ο καταλύτης που οδηγεί τους μαθητές στην ποίηση και τίποτα δεν μπορεί τελικά να υποκαταστήσει το ρόλο του. Σ’ αυτόν πέφτει το κύριο βάρος της ουσιαστικότερης επαφής των μαθητών με την ποίηση, στα πλαίσια ενός ήδη φορτωμένου και πιεστικού προγράμματος. Δε χρειάζεται μόνο να γνωρίζει την ποίηση και να την αγαπά, πρέπει να ξέρει και πώς να την προσφέρει με τον πιο δελεαστικό τρόπο, δίνοντας έμφαση στο άκουσμα και στο διάβασμά της. Πρέπει ο ίδιος να διευρύνει την άποψή του για την ποίηση και να βελτιώνει συνεχώς το “γούστο” του. Χρειάζεται δηλαδή να έχει μέθοδο ή να ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα, να ξέρει τι κάνει και γιατί το κάνει, αλλά να έχει και την ευλυγισία μιας ευκαιριακής αλλά όχι πρόχειρης επαφής με την ποίηση · να έχει συνειδητοποιήσει ότι ο δικός του τρόπος, η δική του στάση, μπορεί να καθορίσει τελικά τη στάση των μαθητών του απέναντι στην ποίηση, όπως και τις αντιλήψεις τους γι’ αυτή, έτσι ώστε να μη δημιουργήσει μόνο πα-

59. Ford, Michael, Paul. *Young Children's Concepts and Attitudes about Poetry*. (Διδακτορική Διατριβή). Iowa: The University of Iowa, 1987, σσ. 28-41.

60. Στο ίδιο, σσ. 41-48.

ροντικούς αναγνώστες της ποίησης αλλά και μελλοντικούς “εραστές” της.⁶¹ Να έχει πειστεί, δηλαδή, ότι αυτό που μετράει κατά τη διάρκεια της επαφής του μαθητή-αναγνώστη με την ποίηση είναι η συνειδητοποίηση και η διατηρήρηση της προσωπικής αίσθησης της λογοτεχνικής εμπειρίας.⁶² Σ’ αυτό ακριβώς το σημείο μπορεί να παρέμβει αμεσότερα η θεωρία που προαναφέραμε, να αποκαλύψει δυνατότητες, να προσφέρει εφόδια και να δώσει λύσεις.

Μέσα στα πλαίσια αυτά χρειάζεται να ελέγξουμε την “παιδαγωγική” μας, τις διδακτικές πρακτικές μας, και να αποφασίσουμε για το είδος της λογοτεχνικής εμπειρίας που θα πριμοδοτήσουμε, αν δηλαδή θα επιμείνουμε στον αισθητικό ή αν θα αρκεστούμε στο μη αισθητικό χαρακτήρα της.⁶³ Προτού όμως φτάσουμε εμείς και οι μαθητές μας να βιώσουμε την αναγνωστική εμπειρία καθαυτή με την ποίηση, επιβάλλεται μια μορφή “μύησης”, η απόκτηση ενός αναγνωστικού “ήθους” και “έθους” με διάφορες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές, που πρέπει να είναι ανάλογες με την ηλικία των μαθητών αλλά και το με το βαθμό εξοικειώσής τους με τον ποιητικό λόγο, μπορούν να στηριχτούν στη βάση μιας γενικότερης αναθεώρησης της φιλοσοφίας της διδασκαλίας της ποίησης και να ενταχτούν στις καθημερινές πρακτικές της τάξης :

- Να διαβάζουμε πολλά ποιήματα (με ποικιλία στην έκταση, στα θέματα, στο ύφος) στους μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

- Να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να φέρνουν στο σχολείο ποιήματα δικής τους επιλογής και να τα μοιράζονται με την ομάδα τους ή με ολόκληρη την τάξη σε μια “ώρα ποίησης”.

- Να έχουμε πάντα διαθέσιμα ποιήματα σε μαγνητοταινίες που θα έχουν τη δυνατότητα να ακούν οι μαθητές, όποτε εκείνοι το θέλουν ή στην “ώρα της ποίησης”.

61. Στο ίδιο, σσ. 48-50.

62. Rosenblatt, L.M. *Literature as Exploration*. London: Heinemann, 1970, σσ. vii-ix.

63. Ford, *Young Children's...*, ό.π., σσ. 51-59.

- Να καθιερώσουμε το “ποίημα της εβδομάδας”, γράφοντας στον πίνακα ή σε χαρτόνι ένα ποίημα που επιλέγουμε εμείς ή ένα από αυτά που ήδη έχουν ακούσει τα παιδιά και τους αρέσει. Το ποίημα αυτό παραμένει στην ίδια θέση για μια εβδομάδα και τα παιδιά είναι ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν μ’ αυτό : να το διαβάσουν, να το αντιγράψουν, να το απομνημονεύσουν, να το ζωγραφίσουν, να το δραματοποιήσουν... Στο τέλος της χρονιάς μπορούν να δημιουργήσουν και ένα “βιβλίο” με τα ποιήματα αυτά.

- Να δημιουργήσουμε κάρτες με ποιήματα και να τις ανανεώνουμε συνεχώς. Τις κάρτες αυτές, που θα παραμένουν στη “γωνιά της ποίησης” ολόκληρη τη χρονιά ή για συντομότερο χρονικό διάστημα, μπορούν απλώς να ξεφυλλίζουν τα παιδιά ή να τις ξαναδιαβάζουν (ιδιαίτερα τα αγαπημένα τους ποιήματα που είναι γραμμένα σ’ αυτές).

- Μια ομάδα από παιδιά μπορεί να παρουσιάσει ένα ποίημα στις υπόλοιπες. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να είναι μια χωρίς προετοιμασία παρουσίαση, μικρής χρονικής διάρκειας, ή ακόμη και μια προετοιμασμένη “δραματοποίηση”.

- Επιμέρους ομάδες μπορούν να προετοιμάσουν δικές τους μαγνητοταινίες με ποιήματα, οι οποίες μπορούν να παραμένουν στη “γωνιά της ποίησης”.

- Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν, σε επίπεδο ομάδας ή τάξης, ένα “βιβλίο ποίησης”, ενώνοντας μαζί πολλές λευκές σελίδες. Κάθε ποίημα που θα γράφεται σ’ αυτές θα καταλαμβάνει το μισό μόνο μέρος κάθε σελίδας· το άλλο μισό θα καταλαμβάνουν ζωγραφιές των παιδιών. Οι ζωγραφιές αυτές είναι δυνατό να λειτουργήσουν “ερμηνευτικά” για τα ποιητικά κείμενα ή και να αποτελέσουν ένα είδος εισαγωγής των μικρών ιδιαίτερα μαθητών στο ποιητικό γεγονός που μπορεί να ακολουθήσει. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς μπορούν να δημιουργηθούν πολλά τέτοια “βιβλία”, τα οποία θα λειτουργήσουν και ως υλικό για τη “γωνιά της ποίησης”, εκτός από τα βιβλία με ποιήματα που χρειάζεται να υπάρχουν στη βιβλιοθήκη της τάξης.

- Κάθε μαθητής μπορεί να ζωγραφίσει μια εικόνα, μια σκηνή δικής του επιλογής από ένα ποίημα, ύστερα από συνεννόηση με τους άλλους. Στη συνέχεια όλες οι μερικές “απεικονίσεις” του ποιήματος μπαίνουν στη σειρά και το ποίημα

οι μερικές “απεικονίσεις” του ποιήματος μπαίνουν στη σειρά και το ποίημα λέγεται με εικόνες.

- Μερικές φορές ένα ποίημα μπορεί να ενσωματωθεί και σε δραστηριότητες καλλιτεχνικής γραφής, κατά τις οποίες τα παιδιά μεταγράφουν το ποιητικό κείμενο με διάφορους τρόπους.

- Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν ένα ποίημα σε επίπεδο ομάδας. Στη συνέχεια ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα ανακοινώνει στην τάξη τα “ευρήματα” της συζήτησης. Οι εκπρόσωποι και τα μέλη κάθε ομάδας μπορούν να υποβάλουν ερωτήσεις ή απορίες στον εκπρόσωπο ή στα μέλη άλλης ομάδας. Στη διαδικασία αυτή μπορεί να συμβάλει και ο δάσκαλος με δικές του ερωτήσεις ή τοποθετήσεις.⁶⁴

Η τελευταία αυτή δραστηριότητα, που απευθύνεται σε πιο προχωρημένους αναγνώστες της ποίησης, μπορεί να συνδεθεί ακόμη και με ένα ευέλικτο “σχήμα” διδασκαλίας της ποίησης σύμφωνα με μια πρόταση του M.Benton. Η πρόταση αυτή βασίζεται ολοκληρωτικά στις Θεωρίες για τον Αναγνώστη και κυρίως στην υποκειμενική εκδοχή τους, στη «Συναλλακτική» Θεωρία της L. M. Rosenblatt. Την περιγράφουμε σε αδρές γραμμές παρακάτω:

64. Οι παραπάνω δραστηριότητες, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικές, είναι μερικές μόνο από το πλήθος των δραστηριοτήτων που έχουν κατά καιρούς προταθεί, μέσα στα πλαίσια μιας νέας θεώρησης της διδακτικής προσφοράς της λογοτεχνίας. Αναφέρουμε πολύ ενδεικτικά: Cleghon, Paul. *Practically Poetry*. Scotland: The Woodland Educational Press, 1986· Balaam, Jan, and Merrick, Brian. *Exploring Poetry: 5 to 8*. Exeter: BPC Wheatons Ltd., 1991· Andrew, Moira. *Language in Colour: Themes for Teaching Children from Five to Nine Years with Poetry as the Starting-point*. Twickenham: Belair Publications Ltd., 1990· Carter, Roland, and Long, Michael N. *Teaching Literature*. New York: Longman, 1991· Καλογήρου, Τζίνα. «“Τύχη, Τέχνη, Τόλμη”»: Τα Παιδιά ως Δημιουργοί Ποιημάτων». Στο *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης: Μελετήματα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, σσ. 27-57. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 1999.

Η διδασκαλία αρχίζει με τις προπαρασκευαστικές δραστηριότητες για τη συνάντηση με το ποίημα. Οι μαθητές ανακαλούν οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με το συγκεκριμένο ποίημα. Ακολουθεί η πρώτη επαφή με το ποιητικό κείμενο καθαυτό, σιωπηρή και μεγαλόφωνη ανάγνωση, και δημιουργούνται οι πρώτες “υποχρεώσεις” του αναγνώστη προς το κείμενο.

Στην επόμενη φάση ο αναγνώστης μπορεί να εκφράσει και να παρακολουθήσει την αντίδρασή του στο κείμενο, σημειώνοντας γύρω απ’ αυτό ή πάνω σ’ αυτό ό,τι θέλει. Οι πρώτες αυτές παρατηρήσεις θα του δώσουν την ευκαιρία να σκεφτεί τη στάση του απέναντι στο ποίημα και να αξιολογήσει την αντίδρασή του, έτσι ώστε να είναι σε θέση αμέσως μετά να συζητήσει γι’ αυτές με τους συναναγνώστες του και να συγκρίνει τη δική του αντίδραση με τις αντιδράσεις των άλλων. Έχοντας πια “αντιληφθεί” το ποίημα σε ατομικό επίπεδο, είναι σε θέση να προχωρήσει στην πλήρη “κατανόησή” του και να την εκφράσει με ποικίλες δραστηριότητες, όπως αυτές που περιγράψαμε παραπάνω.

Για μια πιο σχηματική παρουσίαση της διδασκαλίας που προτείνει ο Benton,⁶⁵ μεταφέρουμε παρακάτω μεταφρασμένο το διάγραμμά του :

65. Benton, Michael. «Conclusions». Στο Benton, Michael Teasy, John Bell, Ray Hurst, Keith Young *Readers Responding to Poems*. London and New York: Routledge, 1988, σ. 205. (Η ευθύνη της μεταφραστικής απόπειρας του σχεδιαγράμματος βαρύνει αποκλειστικά εμάς). Πολύ ενδιαφέρουσα προέκταση των απόψεων και της μεθοδολογίας του Benton συνιστά η πρόταση που καταθέτει ο Γ. Παπαδάτος ως «ένα ανοιχτό σχέδιο μιας πολλαπλής διδακτικής προσέγγισης του ποιήματος». Βλ. Παπαδάτος, Γιάννης. «Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: Δοκιμές Προσέγγισης της ή για μια “Μεθοδολογία” Συνάντησης με το Ποίημα». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, ό.π., σσ. 221-40 (βλ. ιδιαίτερα σσ. 224, 236-38).

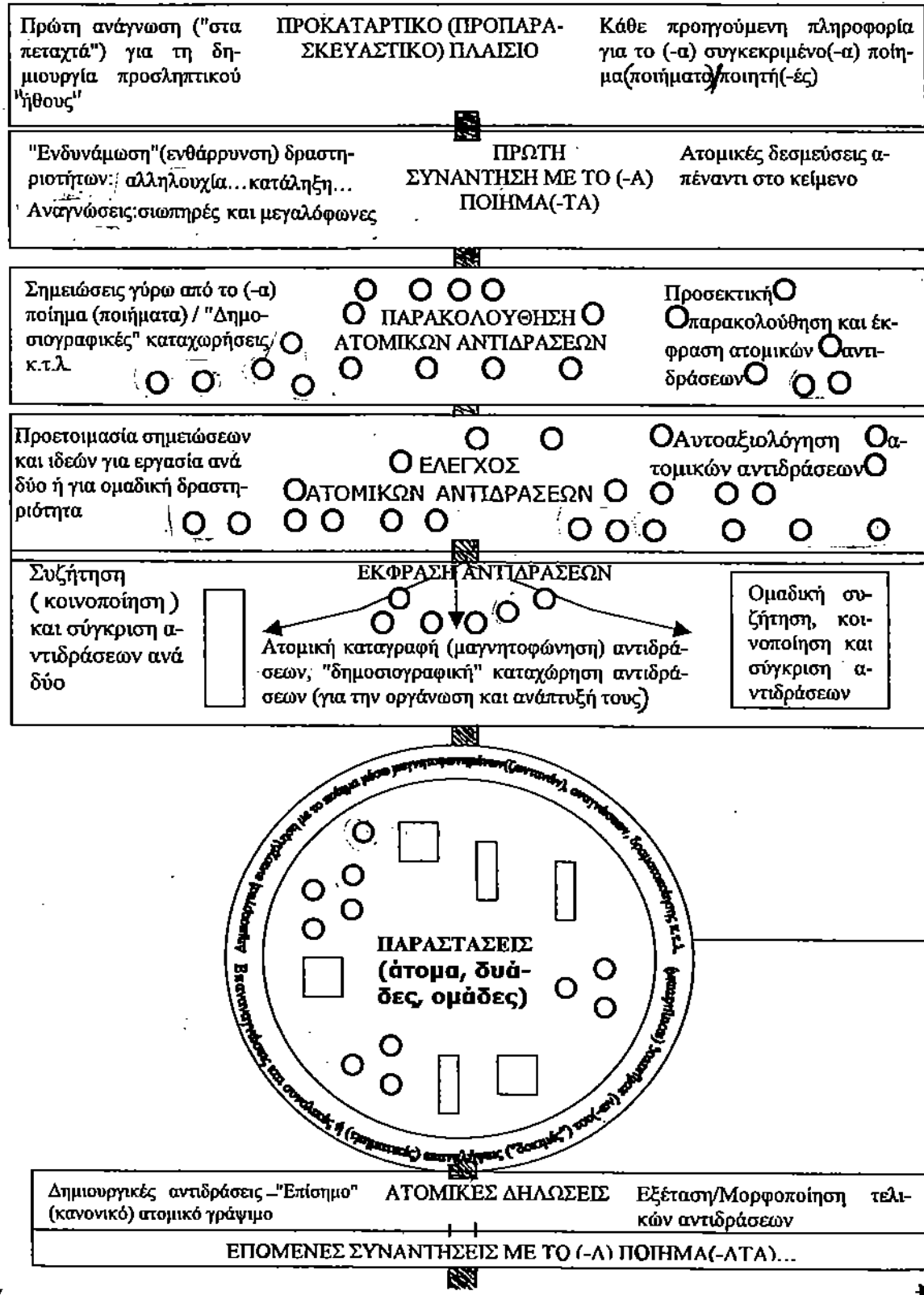
○ =Ατομική εργασία

□ =Εργασία ανά δύο

□ =Ομαδική εργασία
▭ =Ολόκληρη η τάξη

ΑΝΤΙΛΗΨΗ

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ (ΕΜΠΕΔΩΣΗ)



Σχήμα 5.1. Διαβάζοντας και αντιδρώντας σε ποιήματα - μια ευέλικτη μεθοδολογία.

Οι θέσεις και οι προτάσεις που έχουν διατυπωθεί μέχρι τώρα, καθώς και οι διδακτικές τους προεκτάσεις, δεν είναι φυσικά οι μόνες. Ο δάσκαλος μπορεί να υιοθετήσει κάποιες από αυτές που θα ταιριάζουν στον ίδιο ή στους μαθητές του. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό τόσο για τον ίδιο όσο και για τους μαθητές του να έχει σαφή εικόνα του τι κάνει. Κυρίως όμως να έχει στο μυαλό του ότι ο απώτερος στόχος της διαδικασίας στην οποία εμπλέκει τους μαθητές-αναγνώστες δεν είναι να τιθασεύσει ή να υπαγορεύσει τη διάθεσή τους απέναντι στο ποίημα, αλλά να τη βελτιώσει και να τους οδηγήσει στην αισθητοποίηση της σχέσης τους με το ποιητικό κείμενο.⁶⁶ Τέλος, επειδή κάθε ενασχόληση με την ποίηση έχει αφετηρία και κατάληξή της τον ποιητικό λόγο, ας έχει στο μυαλό του και τα εύστοχα λόγια του Κωστή Παλαμά:

«... το φρονιμότερο είναι να προσφέρεις στο παιδί το ποίημα, χρωματισμένο με κάποια απλότητα και ουσίας και μορφής που είναι ανάλογη με τα χρόνια του, αλλά και όταν ακόμα του το δίνεις το ποίημα με χαρακτηριστικά κάπως ανώτερα στην αντίληψη του παιδιού, μην ταράζεσαι· η ευαισθησία του και τότε θα διεγερθεί, έστω και μέσα σ' ένα χλωμό βράδιασμα· και όταν, μεγάλος πια, το ποίημα θυμάται, τότε λογικό είναι να το περιβάλει σε όλη του τη φωτεινότητα.»⁶⁷

66. Για τις προϋποθέσεις διασφάλισης αυτής της σχέσης βλ. και Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1997, σσ. 140-42.

67. Παλαμάς, Κωστής. «Πρόλογος». Στο Μυρτιώτισσα (Δρακοπούλου, Θεώνη). *Παιδική Ανθολογία*. Τόμ. Α'. Αθήνα: 1930, σ. 4.

3^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα

Η αρχική ιδέα για την εκπόνηση της παρούσας Διατριβής γεννήθηκε από μια διαπίστωση: η βαθύτερη γνώση μας για τη λογοτεχνική δημιουργία το 19^ο αιώνα, και ιδιαίτερα γι' αυτή που απευθυνόταν στα παιδιά, παραμένει ελλιπής. Η πραγματική όμως ώθηση για την έρευνα που ακολούθησε οφείλεται στην ερευνητική πιστοποίηση αυτής της έλλειψης αλλά κυρίως στη συνειδητοποίηση της ανάγκης ικανοποίησής της. Επιπλέον, προσυπογράφοντας την άποψη σύμφωνα με την οποία τα έργα που γράφτηκαν για παιδιά το 19^ο αιώνα σηματοδότησαν αναπόφευκτα την εποχή δημιουργίας τους, ενώ η κατανόηση πολλών πνευματικών διεργασιών αυτής της περιόδου θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο στέρεη βάση ερμηνείας των διαδικασιών που ακολούθησαν, έγινε αμέσως αντιληπτό ότι η βαθύτερη μελέτη συγκεκριμένων έργων και δημιουργών του 19^{ου} αιώνα προϋποθέτει την πληρέστερη γνωστοποίηση της πνευματικής παραγωγής.

Η πληθώρα του υλικού επέβαλε αναγκαστικά τον περιορισμό του, αλλά υπέβαλε έμμεσα και τον τρόπο μελέτης του. Επικεντρωθήκαμε λοιπόν στο ποιητικό έργο για παιδιά τριών δημιουργών: του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη. Ο βασικός λόγος επιλογής αυτών των δημιουργών, εκτός από το ότι και οι τρεις ανάμεσα στα άλλα έργα τους έγραψαν ποιήματα αποκλειστικά για παιδιά, στάθηκε το γεγονός ότι ο καθένας τους αποτέλεσε (και αποτελεί) ένα σημαντικό σταθμό κατά την πορεία εξέλιξης της Ποίησης για Παιδιά. Η διαχρονικότητα όμως των ποιητικών κειμένων αυτών των δημιουργών – εκτός ίσως από κάποια ποιήματα του Τανταλίδη αλλά και του Βιζυηνού, εξαιτίας της γλώσσας και του γενικότερου ύφους τους – θα μπορούσε να προσδώσει μια γραμματολογική απόχρωση στην προσέγγιση που θα επιχειρούσαμε, αφού θα μας οδηγούσε στην ιστορική μόνο καταγραφή λογοτεχνικών έργων και δημιουργών και θα μας απομάκρυνε από την ουσιαστική μελέτη της λογοτεχνικής παραγωγής και της πρόσληψής της. Το πιθανότερο αποτέλεσμα μιας τέτοιας αντιμετώπισης θα ήταν ο περιορισμός τόσο της εμβέλειας και της σύγχρονης δυναμικής όσο και των προεκτάσεων του υλικού της

Διατριβής μας. Για το λόγο αυτό τονίσαμε τη συγχρονική του διάσταση με τη βοήθεια της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθήσαμε ένα θεωρητικό πλαίσιο σύμφωνο με τη «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M.Rosenblatt, δηλαδή την *υποκειμενική* εκδοχή της Θεωρίας της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, θεωρώντας την ως την καταλληλότερη για τη στήριξη και τη μελέτη του υλικού της εργασίας μας.

Χρειάζεται να διευκρινίσουμε ότι καταλήξαμε στην υιοθέτηση αυτής της θεωρίας μέσα από μια συγκριτική, επαρκή πιστεύουμε, παρουσίαση όλων σχεδόν των γνωστών Θεωριών Λογοτεχνίας. Στην παρουσίαση αυτή προσπαθήσαμε να εκθέσουμε, όσο πιο περιεκτικά γινόταν, όλες τις εκφάνσεις του θεωρητικού λόγου που εστιάζει το κύριο ενδιαφέρον του στον αναγνώστη, ως έννοια και ως ρόλο. Η Rosenblatt, πιστεύοντας ότι ο αναγνώστης είναι ο παράγοντας εκείνος της λογοτεχνικής επικοινωνίας που υποτιμήθηκε σκόπιμα, προκειμένου να αναδειχτούν οι άλλοι παράγοντες της όπως ο συγγραφέας ή το κείμενο, και αγνοήθηκε επιδεικτικά μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, τον θεωρεί ως το βασικό νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου, του «ποιήματος». Παράλληλα, χαρακτηρίζει την αναγνωστική-λογοτεχνική εμπειρία ως κατεξοχήν ιδιωτική, ατομική υπόθεση και την ταυτίζει με την εμπειρία του κάθε αναγνώστη ενός λογοτεχνικού κειμένου. Δεν προβάλλει τα τυπικά και γενικά στοιχεία της αναγνωστικής διεργασίας, αλλά διεκδικεί προτεραιότητα για τον ιδιότυπο και τον ατομικό χαρακτήρα της αναγνωστικής αντίδρασης. Χωρίς να καταργεί την ιστορική διάσταση της γραφής, του ποιητικού λόγου, αναδεικνύει συγχρονικά τη δυναμική του θέλοντάς τον να διαλέγεται όχι μόνο με τον εαυτό του αλλά και με τις συνθήκες ή τις συμβάσεις που τον καθορίζουν και τον ενεργοποιούν ως «γεγονός στο χρόνο». Ουσιαστικά, δηλαδή, δεν εξαντλείται στην παράθεση ονομάτων και χρονολογιών, αλλά βασίζεται στη μελέτη συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων, για να θεμελιώσει τις θεωρητικές της αρχές. Με τον τρόπο αυτό ενεργοποιεί τη γραφή μέσα από την επικαιρότητα του νοήματος που εκφέρει ο ποιητικός λόγος και διευρύνει την έννοια της Λογοτεχνικής Ιστορίας.

Η θεώρηση της Rosenblatt, περισσότερο από τις άλλες εκδοχές των Θεωριών για τον Αναγνώστη, συνάδει ουσιαστικά με μια συγγραφική τάση προσδιορισμένη ιστορικά: τη συνειδητή απομάκρυνσή των δημιουργών που εξετάζουμε από το γενικό και τη στροφή τους προς το επιμέρους, προς το άτομο και τις ανάγκες του. Γι' αυτό και προϋποθέτει την αναφορά στα λογοτεχνικά και στα ιστορικο-κοινωνικά δεδομένα της εποχής στην οποία τοποθετείται το υλικό που εξετάζουμε.

Ωστόσο, το σύνθετο ιστορικό υπόβαθρο του αντικειμένου της διατριβής έκανε πιο περίπλοκη την πραγμάτευσή του, αφού ήταν αδιευκρίνιστη μέχρι σε κάποιο βαθμό η αλληλεξάρτηση ιστορικών παραμέτρων και λογοτεχνικής δημιουργίας. Προσπαθήσαμε λοιπόν να σκιαγραφήσουμε όσο πιο ολοκληρωμένα, και την ίδια στιγμή όσο πιο περιεκτικά, γινόταν το ιστορικο-κοινωνικό και το λογοτεχνικό πλαίσιο της εποχής.

Κατά τη μελέτη των πηγών αυτής της περιόδου αλλά και των αναφορών για τα γεγονότα που τη σηματοδότησαν, έγινε φανερό ότι τα ασταθή ιστορικά και κατ' επέκταση τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής σηματοδότησαν την ταραγμένη διαδρομή του νεοϊδρυμένου κράτους. Τα προεπαναστατικά οράματα δεν πραγματοποιήθηκαν μετεπαναστατικά, με τον τρόπο τουλάχιστον που θα ήθελαν οι απελευθερωμένοι Έλληνες. Οι πολιτειακές ρυθμίσεις του νεότευκτου κράτους και οι πολιτικές επιλογές της ηγεσίας του δεν κατάφεραν να μορφοποιήσουν με σαφήνεια τη φυσιογνωμία του, κοινωνική και οικονομική. Ο αργός ρυθμός του κοινωνικού μετασχηματισμού επηρέαζε αναπόφευκτα και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς, όπως την εκπαίδευση. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειες των κυβερνώντων, οι εκπαιδευτικές επιλογές ήταν προσανατολισμένες στις απόψεις των κοινωνικών ομάδων που κυριαρχούσαν πολιτικά και χαλιναγωγούνταν από μια μορφή πολιτικού συγκεντρωτισμού. Η παιδαγωγική σκέψη, και συνακόλουθα η εκπαιδευτική πρακτική, απορροφήθηκε από την ελληνοχριστιανική κυρίως ιδεολογία και συνδέθηκε άμεσα με τις δομές και τις ανάγκες της νεόκοπης κρατικής μηχανής. Ο διαχωρισμός των φύλων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η αντιμετώπιση της μόρφωσης περισσότερο ως αυτοσκοπού και λιγότερο ως παράγοντα, που μπορούσε να συμβάλει

στην ενεργοποίηση της ατομικής δυναμικής μέσα στην κοινωνία, ήταν στοιχεία ενδεικτικά της ιδεολογικής βάσης που καθόριζε τα εκπαιδευτικά πράγματα.

Μέσα στα πλαίσια αυτά η δυσανάλογα έντονη πνευματική και λογοτεχνική παραγωγή ήρθε να αντισταθμίσει με τον τρόπο της τα συναισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης που προκαλούσαν στους πολίτες του νεαρού κράτους τα μετεπαναστατικά κοινωνικο-πολιτικά δεδομένα του. Η λογοτεχνική και ειδικότερα η ποιητική δημιουργία, όχι μόνο στον ελλαδικό χώρο αλλά και στα ακμάζοντα κέντρα του παρούσιακού ελληνισμού, με προσδιοριστικά της στοιχεία το Ρομαντισμό και την καθαρεύουσα μέχρι και τη δεκαετία του 1870 μέσα από την Αθηναϊκή Σχολή και το έργο των εκπροσώπων της, λειτούργησε ως έρεισμα για τους απελεύθερους Έλληνες που αγωνίζονταν να διασώσουν τη φυλετική τους συνέχεια, να ορθώσουν την πνευματική τους οντότητα και να (ανα)συγκροτήσουν την εθνική τους ταυτότητα.

Από τη δεκαετία του 1870, το αίτημα για αναζωογόνηση της πνευματικής ζωής εκφράζεται ως αντίσταση στο Ρομαντισμό και στην καθαρεύουσα, για το ξεπέραςμα των οποίων γίνονται προσπάθειες από τους λογοτέχνες που πλαισίωσαν τη γενιά του 1880. Αρκετά πριν, ωστόσο, εντοπίζονται μεμονωμένες φωνές, όπως αυτή του Τανταλίδη, που μακριά από τις ιδεολογικές ροπές της Αθήνας διεκδικούν, όσο αυτό είναι δυνατό, με την πρωτότυπη δημιουργία τους την αυτόνομη πορεία τους.

Οι δημιουργοί αυτής της περιόδου συνειδητοποιούν την αναγκαιότητα επανασύνδεσης της δραστηριότητάς τους με τις βαθύτερες ουσίες της ελληνικής ψυχής και με τη γλώσσα του λαού, ενώ θεωρούν απαραίτητη τη συμπόρευση του έθνους με τη λογοτεχνία, επιδιώκοντας να αυτοπροσδιοριστούν περισσότερο πολιτισμικά παρά πολιτικά. Οι αντιθέσεις όχι τόσο των προσώπων όσο των νοοτροπιών που αναφαίνονται κατά τους γνωστούς ποιητικούς διαγωνισμούς, σε συνδυασμό με τις αναζητήσεις για τη διαμόρφωση μιας ενιαίας εθνικής γλώσσας και μιας λογοτεχνίας εθνικής, οδηγούν στο Γλωσσικό Ζήτημα με τις γνωστές συνέπειες. Παράλληλα, ευνοούν και την έκφραση μιας αντίδρασης σε άλλα λογοτεχνικά έργα (ξένα ή αρχαία) και συμβαδίζουν με μια σχεδόν εχθρική στάση απέναντι σε ξένες (ευρωπαϊκές

κυρίως) λογοτεχνικές κινήσεις. Τελικά, η λογοτεχνία γίνεται κατανοητή κυρίως στη σχέση της με το έθνος, τη μοίρα του οποίου ακολουθεί, ενώ η έννοια της «Εθνικής Λογοτεχνίας» δίνει έμφαση στην αντιπροσωπευτική και εκφραστική λειτουργία της λογοτεχνίας, για να συνδεθεί έτσι ευκολότερα με ό,τι εθνικό. Το παράδοξο είναι ότι μια τέτοια λειτουργία γίνεται φορέας όχι μόνο ρομαντικών φανερωμάτων αλλά και μετα-ρομαντικών ή αντι-ρομαντικών τάσεων και εκδηλώσεων. Τα προσδιοριστικά στοιχεία, δηλαδή, του έθνους (ανεξαρτησία, οργανική αυτάρκεια και πρωτοτυπία) ήταν ίδια με αυτά που καθόριζαν το περιεχόμενο της «Εθνικής Λογοτεχνίας», γεγονός ιδιαίτερης σημασίας όχι μόνο για το ύφος της λογοτεχνικής δημιουργίας αλλά κυρίως για την πρόσληψή της.

Παίρνοντας αυτή την πιθανή σχέση αλληλεξάρτησης ιστορικών παραμέτρων και λογοτεχνικής δημιουργίας ως υπόθεση εργασίας, προσπαθήσαμε να ανταποκριθούμε με τη βοήθεια της «Συναλλακτικής» Θεωρίας της L.M.Rosenblatt στους κύριους στόχους της έρευνάς μας: στην ανίχνευση των τρόπων μορφοποίησης της έννοιας του αναγνώστη και των απαιτήσεων του ρόλου του, στη μελέτη της αναγνωστικής διαδικασίας και της συμμετοχής του, στον εντοπισμό των κειμενικών σημείων και των διακειμενικών απαιτήσεων που προβάλλονται πάνω στους (πιθανούς) αναγνώστες. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας, τα οποία εκθέτουμε αναλυτικά και σύμφωνα με τους παραπάνω θεματικούς άξονες στο δεύτερο μέρος της Διατριβής μας, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και τα συνοψίζουμε παρακάτω.

Ο τρόπος αντίληψης της έννοιας του αναγνώστη διαφοροποιείται από δημιουργό σε δημιουργό και είναι συνυφασμένος με τις προθέσεις του κάθε ποιητή αλλά και με τις απαιτήσεις που προβάλλει πάνω στον αναγνωστικό ρόλο. Ο κάθε ποιητής, δηλαδή, δημιουργεί περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά την κειμενική εικόνα του αναγνώστη που προσδοκά, προκειμένου να οικοδομήσει μαζί του μια σχέση εμπιστοσύνης και να τον “εμπλέξει” στη λογοτεχνική επικοινωνία. Η “εμπλοκή” αυτή ενεργοποιεί τη συμμετοχή του αναγνώστη, αφού αυτός πρέπει να προσκομίσει στο αναγνωστικό γεγονός τις εμπειρίες που έχει (με τη ζωή και με τη λογοτεχνία) και να τις συσχετίσει με τις εμπειρίες που είναι ενσωματωμένες στο

κείμενο. Το ύφος της αναγνωστικής εμπειρίας εξαρτάται ασφαλώς από τη διάθεση και τις δυνατότητες του αναγνώστη· καθορίζεται όμως σε μεγάλο βαθμό από την πρόθεση του δημιουργού και από τα κειμενικά σημεία, η δυναμική των οποίων μπορεί να οδηγήσει τον αναγνώστη στην υιοθέτηση της κατάλληλης στάσης («αισθητική» ή «μη αισθητική») απέναντι στις κειμενικές ενδείξεις αλλά και στις διακειμενικές απαιτήσεις τους. Ο αναγνώστης δοκιμάζει την «κειμενικότητα» των ποιητικών συνθέσεων και κινείται συνεχώς ανάμεσα σε κειμενικά σημεία και σε αναγνωστικές προσδοκίες, προκειμένου να αντιληφθεί το λογοτεχνικό κείμενο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου και κυρίως να διασώσει την προσωπική φύση της εμπειρίας του. Σε κάθε περίπτωση, η διαλεκτική σχέση κειμένου-αναγνώστη είναι αυτή που συνιστά τελικά τη λογοτεχνική εμπειρία, ενώ η πράξη του αναγνώστη είναι αυτή που προσδίδει σπουδαιότητα στο λογοτεχνικό έργο και μπορεί να προσδιορίσει ή να χειριστεί (ακόμη και να αντιπαρέλθει) τις προθέσεις του δημιουργού.

Ο Η.Τανταλίδης πλάθει την (κειμενική) έννοια του αναγνώστη που προσδοκά σύμφωνα με την πραγματική εικόνα του παιδιού της εποχής του. Αν και ο αναγνώστης αυτός δείχνει να είναι ένα πρόσωπο φιλικό και οικείο που πολύ συχνά αναπαράγει παιδικά παιχνίδια ή διαλέγεται με χαριτωμένα οικόσιτα ζώα, κυρίως υμνεί το θεό, φτάνει πολύ συχνά σε μεταφυσικούς στοχασμούς, που συνήθως υποβάλλονται από ενηλίκους, και καλείται να προσαρμόσει τη “δράση” του στα ηθικά πλαίσια μιας αστικά προσδιορισμένης κοινωνικής συμπεριφοράς. Παρόμοιες απαιτήσεις έχει ο ποιητής από τον αναγνώστη του ακόμη και στα ποιήματα, όπου φαινομενικά τουλάχιστον κυριαρχούν η αφέλεια, η φαναριώτικη ευτραπελία ή μια ανάλαφρη διάθεση. Τελικά, οι “αναγνωστικές” προσδοκίες του Τανταλίδη υποτάσσονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αναγνωστικές απαιτήσεις της εποχής του.

Η παραπάνω διαπίστωση είναι εμφανέστερη στη στάση του Τανταλίδη απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία που εγκαινιάζει με τα ποιητικά του κείμενα. Αν εξαιρέσουμε κάποια “παιδικότροπα” ποιήματα, η χαρακτηριστική απλότητά των οποίων ανιχνεύεται εύκολα μέσα από την αρμονική ενότητα μορφής και περιεχομένου, η αίσθηση που αφήνει γενικά στον αναγνώστη του στα περισσότερα ποιήματά

του δε δείχνει να είναι κοντά στην αυθεντική χαρά του παιδικού τραγουδιού και στην καθαρή απόλαυση της ανάγνωσης, παρά τη μουσική γραφή που συνοδεύει όλα του τα ποιητικά κείμενα. Ακόμη και όταν ενσωματώνει σ' αυτά καθημερινές παιδικές εμπειρίες και ζωντανές εικόνες, η κατά κανόνα ιδιόζουσα (πολίτικη και εκκλησιαστική) γλώσσα του, ο προθετικός ηθικοδιδασκτισμός του και η περιρρέουσα θρησκευτικότητα του, σε συνδυασμό με την αυστηρή φαναριώτικη στιχουργία του και με τη μουσική επένδυση του ποιητικού του λόγου, συνιστούν το ευρύτερο διακειμενικό πλαίσιο της ποίησής του και κάνουν πιο σύνθετη την αναγνωστική διαδικασία και τη συμμετοχή του αναγνώστη του.

Παρά το ότι δηλώνει σαφώς την πηγή του, το διακειμενό του, η συναλλαγή ποιητικών κειμένων και αναγνώστη στην πράξη δε χαρακτηρίζεται από ισοτιμία. Η αναγνωστική διαδικασία γίνεται την ίδια στιγμή “φυγόκεντρος” και “κεντρομόλος”, αφού ο αναγνώστης υποχρεούται σε μια αναγκαστική ανάκληση συγκεκριμένων διακειμένων και σε μια ταυτόχρονη κίνηση μέσα και έξω από το ποιητικό κείμενο, προκειμένου να συνδέσει τα κειμενικά σημεία με τις διακειμενικές αναφορές τους και να ολοκληρώσει τη λογοτεχνική του εμπειρία. Μια τέτοια ρύθμιση δε φαντάζει υπερβολική για τους σύγχρονους αναγνώστες του Τανταλίδη· δεν μπορεί όμως να αγνοηθεί η αρρυθμία που προκαλεί, επειδή η διακειμενική παρεμβολή υπερβαίνει την απλή μορφική επαναδιατύπωση και αναδεικνύεται σε βαθύτερη διεργασία, ικανή να καθορίσει τα πλαίσια και το ύφος της αναγνωστικής εμπειρίας. Μερικές φορές μάλιστα ο Τανταλίδης εμπλέκει τους αναγνώστες του στην ποιητική του δημιουργία, προσπαθώντας να εγκαινιάσει ένα διάλογο μαζί τους και θέλοντας να διασώσει τον ενεργητικό χαρακτήρα τους. Το αποτέλεσμα όμως είναι ότι τους επιβάλλει τη συνεχή αντίληψη του κειμένου και επιφέρει μια ασυμμετρία μεταξύ των ποιητικών κειμένων του και του αναγνώστη τους. Τελικά, τα κειμενικά σημεία είναι αυτά που καθορίζουν και τις κειμενικές λειτουργίες και τα όρια συμμετοχής του αναγνώστη.

Ο Γ.Βιζυηνός φαίνεται αρχικά ότι αντιμετωπίζει με τον ίδιο τρόπο την έννοια του αναγνώστη του στα ποιήματα που απευθύνει στα παιδιά, άποψη όχι υπερ-

βολική αν λάβουμε υπόψη την εποχή σύνθεσης και κυκλοφορίας τους, οπότε η ομολογία της ποιητικής εμπειρίας με αυτή του αναγνώστη είναι εφικτή. Η μελέτη όμως αυτών των ποιημάτων έδειξε ότι η έννοια αυτή και οι απαιτήσεις που προβάλλει στο ρόλο του αναγνώστη του δεν καθορίζονται τόσο από τις αναγνωστικές προσδοκίες-απαιτήσεις της εποχής του και από το παράδειγμα παλαιότερων δημιουργών, όσο από τις δικές του προσωπικές ανάγκες, τις γνώσεις του για την ψυχολογία και τις ανάγκες των παιδιών-αναγνωστών αλλά και από τις προσωπικές απόψεις του για την ποιητική τέχνη και την αισθητική αποτελεσματικότητά της. Για το λόγο αυτό τα παιδικά του ποιήματα είναι ίσως η μοναδική στιγμή της δημιουργίας του, όπου η ταύτιση της συνείδησης της γραφής του με αυτή της επιστήμης του είναι τόσο επιτυχημένη, γεγονός ιδιαίτερης σημασίας για το ύφος της αναγνωστικής διαδικασίας που εγκαθιδρύει. Συναιρώντας αισθητικές αρχές και παιδικά βιώματα με παιδαγωγικές και ψυχολογικές απόψεις προσπαθεί ουσιαστικά να δημιουργήσει την αίσθηση μιας συμμετρίας μεταξύ του ποιητικού του λόγου και του πιθανού αποδέκτη του.

Αν όμως είναι αρκετά τα ποιήματα εκείνα που με την παιδικότροπη γραφή τους, τη νοηματική τους απλότητα, την αμεσότητα του λόγου τους και την ομολογία της εμπειρίας που ενσωματώνουν με αυτή του οικείου και συνηθισμένου αναγνώστη στον οποίο απευθύνονται, είναι πάρα πολλά και εκείνα που με την εμφανή διδακτική τους διάθεση, την προφανή ηθικοθρησκευτική τους φόρτιση και την πανθεϊστική-μεταφυσική τους προδιάθεση απαιτούν μια άλλου είδους και ύφους συμμετοχή του αναγνώστη τους. Είναι τότε που ο Βιζυηνός δείχνει ενήλικος που έμαθε σε μεγάλη ηλικία να είναι παιδί (αν και ποτέ δεν απεμπόλησε την παιδικότητά του), αλλά δεν μπορεί να αγνοήσει και πολύ περισσότερο να αναιρέσει το αξιακό σύστημα της εποχής του. Το σύστημα αυτό σε συνδυασμό με μύθους, με αιτιολογικές ιστορίες και γενικά με τη λογοτεχνική παράδοση που μεταφέρει, λειτουργεί ως διακειμενικό υπόστρωμα στην ποίησή του. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις αυτές ο Βιζυηνός, προσπαθώντας να ταυτιστεί με τους ήρωές του, οικειοποιούμενος την εμπειρία τους, και με τους αναγνώστες του, “παίζοντας” με τις αντιδράσεις

τους, γράφει σαν παιδί ή τουλάχιστο διασώζει μια αίσθηση παιδικότητας. Με μια υποφώσκουσα, διακειμενικής απόχρωσης, αυτοβιογραφική διάθεση αντιμετωπίζει την ποιητική εμπειρία ως διαδικασία συνειδητοποίησης της δικής του παιδικής εμπειρίας. Ουσιαστικά στα ποιήματα αυτά ενσωματώνει την επιθυμία του να δει ο αναγνώστης του τα πράγματα όπως τα βλέπει εκείνος. Με τέτοιες διακειμενικές διεργασίες που επιβάλλει ή υποβάλλει στον αναγνώστη του ο Βιζυηνός δεν επιδιώκει να “θολώσει” την αναγνωστική εμπειρία ή να αλλοιώσει την πραγματική· θέλει να τις εντάξει στη διακειμενική περιπέτεια και να διασφαλίσει την εγρήγορση του αναγνώστη του.

Αντίθετα με τον Τανταλίδη ο Βιζυηνός δεν προσδιορίζει με σαφήνεια το κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς των ηρώων και των αναγνωστών του, σίγουρα όμως απευθύνεται στην πλειονότητα των παιδιών, μέσα στα πλαίσια πάντως μιας κοινωνικά προσδιορισμένης ηθικής συμπεριφοράς. Γενικά, ο Βιζυηνός με τη γλώσσα και την ποιητική του διάθεση, με τα θέματα και τους ρυθμούς του αποκαλύπτει σε κάθε περίπτωση μια καθοριστική τάση του: να οικειοποιηθεί την παιδική εμπειρία, συμπορευόμενος με τον αναγνώστη του σε μια πραγματικότητα και με απώτερο στόχο να βιώσει τις προεκτάσεις της. Αναδεικνύει έτσι τον ατομικό χαρακτήρα της κάθε πραγματικής εμπειρίας, θέλοντας να χαρίσει στον αναγνώστη του την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας, ακόμη και αν δεν καταφέρνει πάντα να ελέγχει την “έξαψη” της γραφής του και την επήρεια της προσωπικής του ιστορίας.

Για τον Α.Πάλλη ο τρόπος διαμόρφωσης της έννοιας του αναγνώστη του και των απαιτήσεων που έχει από αυτόν είναι κυρίως απόρροια του ποιητικού του “κανόνα” με βασικές συνιστώσες: την απόλαυση της ανάγνωσης, τη διάσωση της προσωπικής αίσθησης της λογοτεχνικής εμπειρίας, την ομαλή αναγνωστική διαδικασία και την ισότιμη σχέση ποιητικών κειμένων-αναγνωστών. Ο τρόπος αυτός όμως σχετίζεται άμεσα και με τις απόψεις του Πάλλη για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, ενώ εκφράζει και τη συνειδητή προσπάθειά του να ανανεώσει την Ποίηση για Παιδιά.

Αν εξαιρέσουμε κάποια ποιήματα, στα οποία οι απαιτήσεις που προβάλλει ο Πάλλης φαίνονται υπερβολικές ή τουλάχιστον ξένες προς το γενικότερο ύφος της ποίησής του, στα περισσότερα το παιδί (ήρωας και αναγνώστης) αφήνεται μέσα στον κόσμο του. Ο ποιητής δεν προβάλλει την ανάγκη να ξαναζήσει ή να διασώσει τις παιδικές του εμπειρίες· στέκεται περιγραφικά απέναντι σε αυτές που ενσωματώνει, ενώ το ποιητικό εγώ καλύπτεται επιμελώς πίσω από την οπτική γωνία ενός παιδιού, προκειμένου να δώσει το χώρο και το χρόνο στο αναγνωστικό εγώ να ενεργοποιηθεί και στη συνέχεια να αναπτυχθεί. Μέσα από μια τέτοια οπτική γωνία μεταλλάθει αισθητικά ακόμη και γνωστικές εμπειρίες, προσπαθώντας να εξασφαλίσει για τον αναγνώστη του από τη μια την προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και από την άλλη μια ομαλή αναγνωστική διαδικασία. Σ' αυτό συμβάλλει και η ρυθμική συμμετρία των ποιητικών κειμένων, που υποστηρίζεται από την ιαμβική τονικότητα των στροφών, την ισοσυλλαβία των στίχων και την κατά κανόνα επιτυχημένη ομοιοκαταληξία.

Ο ποιητής δεν προσπαθεί να επιβάλει την εικόνα ενός αναγνώστη προσδιορισμένου κοινωνικά και ηθικά· αγωνίζεται όμως να τον ενεργοποιήσει, προκειμένου να τον βοηθήσει να αυτοπροσδιοριστεί. Επιπλέον, αποδομώντας τον κόσμο των μεγάλων και προβάλλοντας τον κόσμο του παιδιού, του αφήνει περιθώρια να κατανοήσει ο ίδιος την πραγματικότητά του και να πάρει θέση. Η τακτική αυτή του Πάλλη, που εντοπίζεται εμφανέστερα σε μια υποκατηγορία ποιημάτων («πολιτικά»), προσδιορίζει όχι μόνο την έννοια του αναγνώστη του αλλά κυρίως το ύφος της αναγνωστικής συμμετοχής που υποβάλλει γενικά ο ποιητής, αφήνοντας τελικά τη “ζωή” του ποιήματος στην αναγνωστική διαδικασία αλλά και στη δυναμική της ατομικής εμπειρίας του αποδέκτη του. Στα ποιήματα αυτά, ο ποιητής στέκεται εμφανώς κριτικά απέναντι στην εμπειρία που μορφοποιεί κειμενικά θέλοντας να την προεκτείνει αναγνωστικά. Η στάση του όμως αυτή δεν εξαντλείται σε μια άγονη διαδικασία αποτίμησης συμπεριφορών και καταστάσεων· στοχεύει στην ενεργοποίηση της κριτικής διάθεσης και στην άσκηση της κριτικής ικανότητας του αναγνώ-

στη του, προσφέροντάς του συγχρόνως και τρόπους αντίδρασης, συνήθως “χιουμοριστικούς”.

Ακόμη και όταν μεταφέρει ασυνήθιστες εμπειρίες στα ποιήματά του, δεν έχει στόχο να τις ανοικειώσει, για να διαφοροποιήσει την αναγνωστική διαδικασία· επιδιώκει όμως να παρασύρει τον αναγνώστη του στην εξερεύνηση των συναισθημάτων που του προκαλεί η κειμενική εμπειρία και να προκαλέσει την αντίδρασή του. Παρόμοια λειτουργία επιτελεί και η μορφική (και γλωσσική) ιδιαιτερότητα των ποιημάτων του. Ο αναγνώστης εξοικειώνεται γρήγορα με την κειμενικότητα αυτού του ποιητικού λόγου, αφού αντιλαμβάνεται ότι ακόμη και οι διαφοροποιημένες εμπειρίες που εκφέρει δεν είναι ξένες προς τον κόσμο του αλλά πιθανόν και ομόλογες με τις δικές του εμπειρίες. Σ’ αυτό συμβάλλει καθοριστικά ο Πάλλης με τα απλά, καθημερινά θέματα που προβάλλει αλλά κυρίως με τη ζωντανή, δημοτική γλώσσα που χρησιμοποιεί, η οποία παρά τις ακρότητές της διασώζει μια αμεσότητα και μια ειλικρίνεια σχεδόν παιδική.

Προς την κατεύθυνση της ενεργοποίησης του αναγνώστη των ποιημάτων του λειτουργούν και οι διακειμενικές αναφορές που επιχειρεί ο Πάλλης. Η εμφανής διακειμενική εξάρτηση πολλών ποιημάτων του από άλλα κείμενα ή από κοινωνικές συμβάσεις και καταστάσεις – ενδεικτική της τάσης του να διευρύνει την έμπνευσή του και τα λογοτεχνικά ενδιαφέροντά του – δεν διαφοροποιεί ουσιαστικά την αναγνωστική διαδικασία που εγκαθιδρύει. Ο αναγνώστης αφήνεται να αξιοποιήσει τις διακειμενικές ενδείξεις, μόνο αν αποφασίσει ο ίδιος να φτάσει στην ερμηνεία που υποδεικνύεται από αυτές. Ο ποιητής πάντως του προσφέρει τη δυνατότητα του διακειμενικού παιχνιδιού, αλλά δεν του το επιβάλλει.

Κατά κανόνα ο Πάλλης ελέγχει αποτελεσματικά τη γραφή του, αναφορικά με το ρόλο του αναγνώστη του και με την αναγνωστική διαδικασία που του προσφέρει. Η ευχαρίστηση από την πράξη της ανάγνωσης αποτελεί για τον ποιητή ομολογημένη επιθυμία, εμφανή πρόθεση και εύκολα ανιχνεύσιμη κειμενική πραγματικότητα, παρά τη χρηστική προαναγγελία της ποίησής του. Τελικά, οι τρόποι με τους οποίους ρυθμίζει ο Πάλλης την αναγνωστική διαδικασία προσδιορίζουν το

ύφος της παιδοκεντρικής ποίησής του και προσφέρουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ολοκληρωμένη λογοτεχνική εμπειρία στους αναγνώστες του.

Με εμφανείς τις διδακτικές προεκτάσεις των θεωρητικών αρχών της L.M.Rosenblatt που εφαρμόσαμε στα ποιήματα για παιδιά του Η.Τανταλίδη, του Γ.Βιζυηνού και του Α.Πάλλη και με διαπιστωμένες τις παιδαγωγικές ή διδακτικές προθέσεις αυτών των δημιουργών, έγινε κατανοητό ότι η ανάπτυξη μιας “ευέλικτης” μεθοδολογίας για τη μελέτη και τη διδασκαλία της ποίησης (και της λογοτεχνίας γενικά), απαιτεί κριτική αξιοποίηση αρχών από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας. Μια τέτοια μεθοδολογία, δηλαδή, χρειάζεται να υπερβεί τη συνηθισμένη, αμφίδρομη τακτική εναρμόνισης θεωρητικών απόψεων και ερευνητικών (δεδομένων) ευρημάτων, να διευρύνει τα όρια της λογοτεχνικής επικοινωνίας και να τοποθετήσει τους όρους της μέσα σε ένα πιο “ελεύθερο” πλαίσιο θεώρησης και βίωσης της λογοτεχνικής εμπειρίας, συνολικά.

Μια σύντομη αναδρομή στις γενικές εκπαιδευτικές επιλογές και στις ειδικότερες διδακτικές ρυθμίσεις της ποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει δείξει ότι ο ερμηνευτικός προσανατολισμός της διδασκαλίας της ποίησης, μέχρι τώρα, περιορίζει το ρόλο του μαθητή σε αυτόν του ακροατή-αποδέκτη, αδρανοποιώντας ουσιαστικά τις συναισθηματικές και διανοητικές του δυνατότητες και περιορίζοντας τη δημιουργικότητά του. Ο δάσκαλος, παγιδευμένος από τις “έγκυρες” ερμηνείες ή από έναν άκρατο υποκειμενισμό, ουσιαστικά αυτοσχεδιάζει, ενώ συνολικά η προσφορά της ποίησης ενταγμένη στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος αναλώνεται σε αναζήτηση του νοήματος και σε ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Έτσι στην πράξη η ποίηση δε διαφέρει από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, ενώ γίνεται πιο φανερό ότι έχει άμεση ανάγκη από μια άλλη διδακτική αντιμετώπιση, από ένα άλλο πλαίσιο.

Η «Συναλλακτική» Θεωρία της L.M.Rosenblatt έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει στη διαμόρφωση ενός τέτοιου πλαισίου. Το “υποκειμενικό” της παράδειγμα προβάλλει την ισοτιμία της σχέσης αναγνώστη-(λογοτεχνικού) κειμένου. Η “συνεύρεση” της εμπειρίας του αναγνώστη με αυτήν που είναι ενσωματωμένη στο

κείμενο συνιστά μια διπλής κατεύθυνσης διαδικασία, μια δυναμική «συναλλαγή», που μπορεί να συμβάλει στη βίωση της παρούσας λογοτεχνικής εμπειρίας και στην ολοκλήρωση κάθε επόμενης, έξω από τα ασφυκτικά πλαίσια της γλωσσικής διδασκαλίας. Η Rosenblatt προσδίδει στο ρόλο του δασκάλου(-αναγνώστη) διαμεσολαβητικό μόνο χαρακτήρα, επιφορτίζοντάς τον με την υποχρέωση να περιφρουρήσει τα όριά του αναγνωστικού γεγονότος, να διαφυλάξει την ουσία της λογοτεχνικής εμπειρίας, που είναι η απόλαυση της ανάγνωσης, και να διασώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή(-αναγνώστη). Ο κύριος στόχος της όλης διαδικασίας πρέπει να είναι πάντα η βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση του ποιητικού λόγου από τον αναγνώστη(-μαθητή).

Αν και δεν καταλήγει από μόνη της σε ένα “συμπαγές” διάγραμμα διδασκαλίας της ποίησης, η «Συναλλακτική» Θεωρία έχει εμπνεύσει πολλά “σχέδια” ή “διαγράμματα” διδασκαλίας της ποίησης στους μελετητές του θεωρητικού έργου της Rosenblatt, οι οποίοι εκμεταλλεύτηκαν τις διδακτικές προεκτάσεις του. Αρνούμενη να περιοριστεί σε αυστηρά καθορισμένα διδακτικά “στάδια” ή να εγκλωβιστεί σε μη ευέλικτες “φάσεις”, η θεώρηση αυτή αρκείται στην προσφορά μιας φιλοσοφικής αφετηρίας για την αξιοποίηση του ποιητικού λόγου και μιας πραγματικής βάσης για την αισθητοποίηση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την ανάδειξη της “μοναδικής” εμπειρίας του αναγνώστη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ι. ΒΙΒΛΙΑ

1. Έλληνες Συγγραφείς

Αγγελοπούλου, Βίτω, και Βασιλαράκης, Ι.Ν. (επιμ.). *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (5^ο Σεμινάριο Κ.Ε.Π.Β. Ιωάννινα, 8-9 Μαΐου 1994). Αθήνα: Δελφίνι, 1994.

Αθανασόπουλος, Βαγγέλης. *Οι Μύθοι της Ζωής και του Έργου του Γ.Βιζυηνού*. Αθήνα: Καρδαμίτσα, ³1996.

Ακριτόπουλος, Αλέξανδρος. *Η Ποίηση για Παιδιά και Νέους: Έρευνα, Μελέτη και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος, 1993.

Αλεξίου, Στυλιανός (επιμ.). *Σολωμός, Δ. Ποήματα και Πεζά*. Αθήνα: Στιγμή, 1984.

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης Δ. *Ποίηση και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 1995.

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης Δ. *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη Δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φύλων, ³1984.

Αποστολίδου, Βενετία· Καπλάνη, Βικτωρία· Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο... Μια Νέα Πρόταση Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 2000.

Αποστολίδου, Βενετία και Χοντολίδου, Ελένη (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.

Ασώπιος, Κ. *Ομιλία Κ.Ασωπίου, εκφωνηθείσα υπ'αυτού εν τω Πανεπιστημίω Όθωνος τη κυ' Οκτωβρίου 1842, επί της πρώτης ενάρξεως των αυτού μαθημάτων*. Εν Αθήναις, 1842.

Βαγενάς, Νάσος. *Ποίηση και Μετάφραση*. Αθήνα: Στιγμή, 1989.

Βαλαωρίτης, Αρ. *Βίος και Έργα*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1907.

Βαλέτας, Γ. (επιμ.). *[Αργύρης] Εφταλιώτης. Άπαντα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Πηγή, 1962.

- Βαλέτας, Γ. *Η Βοσκοπούλα του Αιγαίου Πελάγους του Θεοδώρου Ι. Γρυπάρη, Μυκονίου*. Αθήνα, 1981.
- Βαλέτας, Γ. (επιμ.). *Κοραής, Αδαμάντιος. Άπαντα τα Πρωτότυπα Έργα*. Τόμ. Α2. Αθήνα, 1964(-65).
- Βασιλαράκης, Ι.Ν. *Γλώσσα και Πράξη της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg, 1992.
- Βελουδής, Γιώργος. *Γραμματολογία: Θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη, 1994.
- Βελουδής, Γιώργος. *Ψηφίδες για μια Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση, 1992.
- Βερναρδάκης, Δ. *Ψευδαττικισμού Έλεγχος, ήτοι Κ.Σ. Κόντου Γλωσσικών Παρατηρήσεων Αναφερομένων εις την Νέαν Ελληνικήν Γλώσσαν Ανασκευή*. Εν Τεργέστη, 1884.
- Βιζυηνός, Γεώργιος. *Ανά τον Ελικώνα (Βαλλίσματα)*. Πρόλογ. Γ. Τσοκόπουλος. Αθήνα: Ελευθερουδάκης, 1930.
- Βλαχογιάννης, Γιάννης (επιμ.). *Στρατηγού Μακρουγιάννη Απομνημονεύματα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Βαγιονάκης, 1947.
- Βλάχος, Άγγελος. *Ανάλεκτα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1901.
- Βολτής, Τ.Δ. *Αναγνωστικά Δύο Αιώνων στο Δημοτικό Σχολείο: 150 Χρόνια Παιδευτικής Πορείας (1830-1984)*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, χ.χ.
- Βρανούσης, Λ.Ι. (επιμ.). *Οι Πρόδρομοι*. (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ. 11). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1955.
- Γεδεών, Μ. *Αποσημειώματα Χρονογράφου*. Εν Αθήναις, 1932.
- Γιάκος, Δημήτρης. *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμας, 9^ο 1991.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση: Οδηγός για Γονείς και Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1998.
- Γκαμπλέτσα, Ευανθία (επιμ.). *Προτάσεις Διδασκαλίας Φιλολογικών Μαθημάτων*. Αθήνα: Σμίλη, 1986.
- Γκόλφης, Ρήγας. *Φαντασία και Ποίηση*. Αθήνα, 1935.

- Δημαράς, Κ.Θ. *Δοκίμιο για την Ποίηση*. Αθήνα: Νεφέλη, ²1990.
- Δημαράς, Κ.Θ. *Ελληνικός Ρομαντισμός*. Αθήνα: Ερμής, ²1985.
- Δημαράς, Κ.Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος, ⁸1987.
- Δημαράς, Κ.Θ. *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής, ⁴1985.
- Δημαράς, Κ.Θ.(επιμ.). *Ο Ρωσσοαγγλογάλλος*. Αθήνα: Πορεία, 1990.
- Δημαράς, Κ.Θ.(επιμ.). *Ποιηταί του ΙΘ' Αιώνα* (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ.12). Αθήνα: Αετός, 1954.
- Δημηρούλης, Δημήτρης. *Το Φάντασμα της Θεωρίας: Λογοτεχνία-Κριτική-Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον, 1993.
- Δροσίνης, Γ. *Σκόρπια Φύλλα της Ζωής μου*. Τόμ. Α'. Φιλολογ. επιμ. Γιάννης Παπακώστας. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, ²1985.
- Ευαγγέλου, Ανέστης. *Εννέα Εκδοχές για την Ποίηση και την Ποιητική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1990.
- Ζαμπέλιος, Σπ. *Πόθεν η Κοινή Λέξις Τραγουδώ; Σκέψεις περί Ελληνικής Ποιήσεως*. Εν Αθήναις: Τύποις Π. Σούτσα και Δ.Κτενά, 1859.
- Ζαλοκώστας, Γ. *Τα Άπαντα*. Αθήνα, 1859.
- Ζερβός, Ιωάννης (επιμ.). *Ηλία Τανταλίδου Ποιήματα, μετά Προλόγου*. Αθήνα: Φέξης, 1916.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα. *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς Όνομα: Ανάγνωση από μια Ενήλικη*. Αθήνα: Οδυσσέας, ²1993.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα. *Στη Χώρα των Θαυμάτων: Το Παιδικό Βιβλίο ως σημείο Συνάντησης Παιδιών-Ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης, ²1998.
- Ζιάγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα. *Η Μέση Εκπαίδευση των Κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., 1986.

- Ζώρας, Γ.Θ. *Ο Ελληνικός Ρομαντισμός και οι Φαναριώται*. (Κατά τις παραδόσεις του καθηγητή Γ.Θ. Ζώρα. Επιμ. Μαρία Πάσση-Βενετσάνου). Αθήνα: Πανεπιστήμιον Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, ³1965.
- Καλλέργης, Η.Ε. *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1995.
- Καλλιπολίτης, Βασίλης (επιμ.). *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία*. Μτφρ. Βασίλης Καλλιπολίτης-Λένα Κασίμη. Αθήνα: Εξάντας, 1990.
- Καλογήρου, Τζίνα. *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης: Μελετήματα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, ²1999.
- Κάλφας, Αντώνης. *Ο Μαθητής ως Αναγνώστης: Λογοτεχνική Θεωρία και Λογοτεχνική Πράξη (Μελέτη)*. Θεσσαλονίκη: Τα Τραμάκια, 1993.
- Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και στην Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1997.
- Κανατσούλη, Μένη. *Ο Μεγάλος Περίπατος του Γέλιου: Το Αστείο στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Έκφραση, 1993.
- Κανατσούλη, Μένη. *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα: Όψεις και Απόψεις*. Αθήνα: Πατάκης, 1997.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας Α. *Ποίηση για Μικρά Παιδιά: Τα Limerick*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 1996.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας Α. *Σύγχρονη Παιδική Ποίηση*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 2002.
- Καρολίδης, Παύλος. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΗ'. Αθήνα: Κάκτος, 1993.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Ελληνικός Νεανικός Τύπος (1830-1914): Καταγραφή*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1987.
- Καρπόζηλου, Μάρθα. *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων: Συμβολή στη Μελέτη των Παιδικών Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.

- Κασιάνης, Ελευθέριος Θ. *Ηλίας Τανταλίδης: Ποιητής και Διδάσκαλος του Γένους*. Αθήνα(: Εκδοσις υπό την Αιγίδα του «Συλλόγου Κωνσταντινουπολιτών»), 1971.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα· Καλογήρου, Τζίνα· Παπαδάτος, Γιάννης· Πρωτονοταρίου, Στέλλα· Πυλαρινός, Θεοδόσης. *Με Λογισμό και μ' Όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Ε΄ & ΣΤ΄ Τάξη Δημοτικού*. Αθήνα: (Πατάκης) Ο.Ε.Δ.Β., 2001.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (επιμ.). *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμ.Α΄. Αθήνα: Καστανιώτης, 1993.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (επιμ.). *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμ.Β΄. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Το Θαυμαστό Ταξίδι*, Αθήνα: Πατάκης, 1995.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Φιλολογικές Διαδρομές: Από τον Παλαμά στον Νικηφόρο Βρεττάκο*. Αθήνα: Οδυσσεάς, ⁴1999.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. *Φιλολογικές Διαδρομές Β΄*. Αθήνα: Πατάκης, ²1999.
- Κορασίδου, Μαρία. *Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους. Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην Ελληνική Πρωτεύουσα του 19ου Αιώνα*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. (Γ.Γ.Ν.Γ., Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών), 1995.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του Αγροτικού Κινήματος στην Ελλάδα*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1973.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του Γλωσσικού μας Ζητήματος*. Αθήνα, 1943.
- Κούκκου, Ελένη. *Ο Καποδίστριας και η Παιδεία 1827-1832: Τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Αιγίνης*. Τόμ. Β΄. Αθήνα, 1972.
- Λαμπράκη, Αλεξάνδρα, και Παγανός, Γ.Δ. *Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο Κωστής Παλαμάς*. Αθήνα: Πατάκης, 1984.
- Λευκοπαρίδης, Ξ. (επιμ.). *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα (1906-1940)*. Αθήνα: Εστία, 1956.

- Λέφας, Χ. *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα, 1942.
- Ληξουριώτης, Γιάννης Δ. *Κοινωνικές και Νομικές Αντιλήψεις για το Παιδί τον Πρώτο Αιώνα του Νεοελληνικού Κράτους*. Αθήνα: Δωδώνη, 1986.
- Λουκάτος, Δημήτριος. *Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, ²1978.
- Μακρυγιάννη, Δ. *Η Παιδική Ηλικία στα Αναγνωστικά Βιβλία, 1834-1919*. Αθήνα: Δωδώνη, 1986.
- Μαμώνη, Κυριακή (επιμ.). *Τα Άπαντα του Γεωργίου Βιζυηνού*. Τόμ. Α' και Β'. Αθήνα: (Βιβλός, 1955) Γιοβάνης, 1967.
- Μέξης, Απόστολος. *Η εν Χάλκη Ιερά Θεολογική Σχολή: Ιστορικά Σημειώματα*. Κωνσταντινούπολη, 1935.
- Μερακλής, Μ.Γ. *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1993.
- Μοσκόφ, Κ. *Εισαγωγικά στην Ιστορία του Κινήματος της Εργατικής Τάξης*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1985.
- Μουλλάς, Παν. (επιμ.). *Βιζυηνός, Γ.Μ.: Νεοελληνικά Διηγήματα*. Αθήνα: Εστία, ⁵1996.
- Μπαλάσκας, Κώστας. *Ταξίδι με το Κείμενο: Προτάσεις για την Ανάγνωση της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1990.
- Μπαλούμης, Ε. *Ηθωγραφικό Διήγημα: Κοινωνικοϊστορική Προσέγγιση*. Αθήνα: Χ. Μπούρας, χ.χ.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Θεωρητική Γλωσσολογία: Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα, 1980.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος. *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα, 1985.
- Μπενέκος, Αντώνης Π. *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Ένας Σταθμός στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο, ²1981.

- Νάκας, Θανάσης. *Γλωσσοφιλολογικά: Μελετήματα για τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα*. Αθήνα: Κάλβος, 1985.
- Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Η «Παιδική Αποθήκη» και ο Δημήτριος Πανταζής: Το Πρώτο Ελληνικό Περιοδικό και ο Εκδότης του. Συμβολή στη Μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης, ³1996.
- Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Παιδικά και Νεανικά Βιβλία του 19^{ου} Αιώνα*. Αθήνα: Ε.Α.Ι.Α., 1995.
- Ντελόπουλος, Κυριάκος (επιμ.). *Το Παιδικό Βιβλίο στην Ελλάδα τον 19^ο Αιώνα* (Πρακτικά Συνεδρίου. Αθήνα, 9-10 Οκτωβρίου 1996). Αθήνα: Καστανιώτης, 1997.
- Ξενοπούλου, Γρηγόριος. *Οι Παράσχοι*. (Διαλέξεις Φιλολογικού Συλλόγου «Παρνασσού» περί Ελλήνων Ποιητών του ΙΘ' Αιώνα, αριθ.13). Εν Αθήναις: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1916.
- Ξηρέας, Μαρίνος. *Άγνωστα Βιογραφικά Στοιχεία και Κατάλοιπα του Βιζυηνού*. Λευκωσία, 1949.
- Οικονομίδου, Σούλα. *Χίλιες και Μία Νύχτες: Η Νεωτερικότητα στη Λογοτεχνία για Μικρές Ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- [Ορφανίδης, Γ.]. *Η κατά το 1868 περί του Βουτυναίου Διαγωνίσματος Έκθεσις της Επιτροπής*. Εν Αθήναις, 1868.
- Παλαμά, Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Β'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ.
- Παλαμά, Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ.
- Παλαμά, Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Ε'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ.
- Παλαμά, Κωστή Άπαντα*. Τόμ. Η'. Αθήνα: Μπίρης, χ.χ.
- Πάλλης, Α.Α. *Ξενητεμένοι Έλληνες: Αυτοβιογραφικό Χρονικό*. Αθήνα: Αετός, 1953.
- Πάλλης, Αλέξανδρος. *Μπρουσός*. Επιμ. Εμμ. Ι. Μοσχονάς. Αθήνα: Ερμής, 1975.

- Πάλλης, Αλέξανδρος (Αρβανίτης-Μαλλιαρός, Λέκας). *ΚΟΥΦΙΑ ΚΑΡΥΔΙΑ*. Liverpool: The Liverpool Booksellers' Co Ltd., 1915.
- Πάλλης, Αλέξανδρος. *Τραγουδάκια για Παιδιά*. Αθήνα: Τυπογραφείο του Σ.Κ. Βλαστού, 1889.
- Παναγιωτόπουλος, Ι.Μ. (επιμ.). *Γεώργιος Βιζυηνός*. (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ. 18). Αθήνα: Αετός, 1954.
- Παπαβασιλείου-Χαραλαμπάκη, Ιωάννα. *Τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (1900-1920). Ποίηση: Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Παπαθανασίου, Στέλιος. *Ο Εκπαιδευτικός στην Κοινωνία του Μεσοπολέμου: Μελέτη του Προσώπου του Δασκάλου και της Δασκάλας στο Έργο του Μυριβήλη*. (Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε.). Αθήνα, 1992.
- Παπακώστας, Γ. *Ο Φ. Φωτιάδης και το «Αδερφότο της Εθνικής Γλώσσας»: Η Αλληλογραφία*. Αθήνα, 1985.
- Παπαχριστοδούλου, Πολύδωρος (επιμ.). *Τα Παιδικά Τραγούδια του Γεωργίου Βιζυηνού από το Χειρόγραφο τα «Λυρικά»*. Αθήνα: Εταιρεία Θρακικών Μελετών, 1953.
- Πάτσιου, Βίκυ. *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922): Το Πρότυπο και η Συγκρότησή του*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1987.
- Πάτσιου, Βίκυ. *Τα Πρόσωπα του Παιδιού στην Πεζογραφία (1880-1930)*. Αθήνα: Δωδώνη, 1991.
- Πεσκετζή, Μαρία Κ. *Η Διδασκαλία του Λογοτεχνικού Κειμένου σε Μαθητές Ηλικίας 15-18 Ετών στην Ελλάδα, στην Αγγλία και Γερμανία κατά τη Δεκαετία του '80. Σύγκριση Διδακτικών Προσεγγίσεων*. (Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή). Αθήνα, 1995.
- Πολίτης, Αλέξης. *Ρομαντικά Χρόνια: Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Αθήνα: Μνήμων (Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού), 1993.
- Πολίτης, Λίνος. *Θέματα της Λογοτεχνίας μας*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης, χ.χ.
- Πολίτης, Λίνος. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ., ⁵1989.

- Πολυλάς, Ι. *Πόθεν η Μυστικοφοβία του κ. Σπ. Ζαμπέλιου; Στοχασμοί*. Εν Κερκύρα, 1860.
- Ροΐδης, Ε.Δ. *Άπαντα*. Τόμ. Β΄. Επιμ. Άλκης Αγγέλου. Αθήνα: Ερμής, 1978.
- Ροΐδης, Ε.Δ. *Περί Συγχρόνου Ελληνικής Ποιήσεως*. Αθήνα: Εστία, 1877.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια: Από την Αρχαιότητα ως τις Μέρες μας*. Αθήνα: Δανιάς, ⁸1996.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Οι Πρωτοπόροι της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*. Τόμ. Α΄, *Ποίηση*. Αθήνα: Πατάκης, 1989.
- Σαμαρά, Ζωή. *Προοπτικές του Κειμένου*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 1987.
- Σαχίνης, Α. *Η Σύγχρονη Πεζογραφία μας*. Αθήνα: Γαλαξίας, 1971.
- Σαχίνης, Α. *Παλαιότεροι Πεζογράφοι*. Αθήνα: Εστία, ³1989.
- Σαχίνης, Α. *Το Νεοελληνικό Μυθιστόρημα: Ιστορία και Κριτική*. Αθήνα, ⁵1980.
- Σβορώνος, Νίκος Γ. *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Μτφρ. Αικατερίνη Ασδραχά. Αθήνα: Θεμέλιο, ¹³1994.
- Σιαφλέκης, Ζαχαρίας. *Η Εύθραυστη Αλήθεια: Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*. Αθήνα: Gutenberg, 1994.
- Σιαφλέκης, Ζαχαρίας. *Συγκριτισμός και Ιστορία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1988.
- Σιμόπουλος, Κυριάκος. *Η Γλώσσα και το Εικοσιένα*. Αθήνα, 1971.
- Σκαρτσής, Σ.Α. *Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία. Α.Θεωρία, Β.Κείμενα*. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, 1990.
- Σκαρτσής, Σ.Α. (επιμ.). *Η ποίηση στην Παιδεία*. (Πρακτικά Έβδομου Συμποσίου Ποίησης. Πάτρα, 3-5 Ιουλίου 1987). Αθήνα: Γνώση, 1988.
- Σούτσος, Παναγιώτης. *Νέα Σχολή του Γραφομένου Λόγου, ή Ανάστασις της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσης Εννοουμένης υπό Πάντων*. Αθήνα, 1853.
- Σοφιανός, Κώστας. *Το Νομικό Καθεστώς της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας 1833-1900*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1988.

- Σπανός, Γιώργος. *Διδακτική Μεθοδολογία: Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Τόμ. Α΄. Αθήνα, 1996.
- Σταύρου, Θρασ. *Νεοελληνική Μετρική*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, ²1974.
- Σταύρου, Θρασ. (επιμ.). *Ψυχάρης, Εφταλιώτης, Πάλλης, Βλαστός*. (Βασική Βιβλιοθήκη «Αετού», αριθ. 26). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, 1956.
- Στεφάνου, Λύντια. *Το Πρόβλημα της Μεθόδου στη Μελέτη της Ποίησης*. Αθήνα: Κάλβος, 1981.
- Τανταλίδης, Ηλίας. *Άσματα εις Ευρωπαϊκὴν Μελωδίαν*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδέλφειας, 1876.
- Τανταλίδης, Ηλίας. *Ιδιωτικά Στιχουργήματα*. Τεργέστη, 1860.
- Τανταλίδης, Ι.Δ. *Ηλία Τανταλίδου «Τα Άσματα» εκδιδόμενα το δεύτερον, άνευ της Ευρωπαϊκῆς Μελωδίας*. Αθήνα, 1878.
- Τζιόβας, Δημήτρης. *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση, 1987.
- Τζιόβας, Δημήτρης. *Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης: Από την Αφηγηματικότητα στη Διαλογικότητα*. Αθήνα: Οδυσσεύς, 1993.
- Τζουμελέας, Σ.Γ., και Παναγόπουλος, Π.Δ. *Η Εκπαίδευσή μας στα Τελευταία Εκατό Χρόνια*. Αθήνα, 1933.
- Τριλιανός, Θανάσης Α. *Η Παρώθηση*. Αθήνα: Λύχνος, 1988.
- Τριλιανός, Θανάσης Α. *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι: Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με Βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη, ²1991.
- Τριλιανός, Θανάσης Α. *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας ΙΙ: Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με Βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη, 1992.

Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Μτφρ. Ιωάννα Πετροπούλου-Κων/νος Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο, 1992.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ]. *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (Νεοελληνικής Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης του Περιβάλλοντος και Πολιτικής Αγωγής)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1987.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ]. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ]. *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο Δασκάλου: Α' Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1987.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ]. *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο Δασκάλου: Ε' Τάξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 1987.

[ΥΠ.Ε.Π.Θ]. *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Θεωρητικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000.

Φίλιας, Βασίλης. *Κοινωνία και εξουσία στην Ελλάδα. Η Νόθα Αστικοποίηση*. Αθήνα: Gutenberg, 1985.

Φραγκουδάκη, Άννα. *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού Σχολείου: Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και Παιδαγωγική Βία*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.

Χαραλαμπάκης, Χριστόφορος. *Γλώσσα κα Εκπαίδευση: Θέματα Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή, 1994.

Χαραλαμπάκης, Χριστόφορος. *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα, 1998.

Χαραλαμπάκης, Χριστόφορος. *Νεοελληνικός Λόγος: Μελέτες για την Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και το Ύφος*. Αθήνα: Νεφέλη, 1992.

Χασιώτης, Γ. *Βυζαντιναι Σελίδες, Δημοσιευθείσαι κατά τα Έτη 1907-1908 εν τη Εφημερίδι ο «Ταχυδρόμος» (Κωνσταντινουπόλεως), υπό το Ψευδώνυμον Μού-*

ντζοφλος. Τόμ. Α', *Αι Πριγκηπόνησοι*. Εν Αθήναις: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1910.

Χατζηστεφανίδης, Θεοφάνης Δ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμας, 1986.

Χατζοπούλου, Λίτσα (επιμ.-ανθολόγ.). *Το Τέλος του Παραμυθιού ή Η Αρχή του Ονείρου*. Αθήνα: Ερμής, 2001.

Χρυσανθόπουλος, Μιχάλης, Γεώργιος Βιζυηνός. *Μεταξύ Φαντασίας και Μνήμης*. Αθήνα: Εστία, 1994.

Ψυχάρης, Γ. *Ρόδα και Μήλα*. Τόμ. Γ'. Αθήνα: Εστία, 1906.

Ψυχάρης [, Γ]. *Το Ταξίδι μου*. Επιμ. Άλκης Αγγέλου. Αθήνα: Ερμής, 1971.

2. Ξένοι Συγγραφείς (από μετάφραση)

Abrams, M.H. *Ο Καθρέφτης και το Φως*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Κριτική, 2001.

Bachelard, Gaston, *Η Ποιητική του Χώρου*. Μτφρ. Ελένη Βέλτου-Ιωάννα Χατζηνικολή. Αθήνα: Χατζηνικολής, 1982.

Barthes, Roland. *Εικόνα - Μουσική - Κείμενο*. Μτφρ. Γιώργος Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον, 1988.

Beaton, Roderick. *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία: Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992*. Μτφρ. Ευαγγελία Ζουργού - Μαριάννα Σπανάκη. Αθήνα: Νεφέλη, 1996.

Βίννικος, Ν.Τ. *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1989.

Blanchot, Maurice. *Ο Χώρος της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Δημήτρης Δημητριάδης. Αθήνα: Εξάντας (-Νήματα), 1970.

- Bloom, Harold. *Η Αγωνία της Επίδρασης: Μια Θεωρία για την Ποίηση*. Μτφρ. Δημήτρης Δημηρούλης. Αθήνα: Άγρα, 1989.
- Clogg, Richard. *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-1990*. Μτφρ. Λυδία Παπαδάκη. Αθήνα: Ιστορητής, 1995.
- Culler, Jonathan. *Λογοτεχνική Θεωρία: Μια Συνοπτική Εισαγωγή*. Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2000.
- Dakin, Douglas. *Η Ενοποίηση της Ελλάδας*. Μτφρ. Α. Ξανθόπουλος, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1989.
- Delcroix, Maurice, και Hallyn, Fernand. *Εισαγωγή στις Σπουδές της Λογοτεχνίας: Μέθοδοι του Κειμένου*. Μτφρ. Ι.Ν.Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- Έκο, Ουμπέρτο. *Περί Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002.
- Έκο, Ουμπέρτο. *Τα Όρια της Ερμηνείας*. Μτφρ. Μαριάννα Κονδύλη. Αθήνα: Γνώση, ²1993.
- Εσκαρπί, Ντενίζ. *Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία στην Ευρώπη*. Μτφρ. Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης, 1995.
- Goldmann, Lucien. *Για μια Κοινωνιολογία του Μυθιστορήματος*. Μτφρ. Ελένη Βέλτσου - Πέτρος Ρυλμόν. Αθήνα: Πλέθρον, 1979.
- Ηγκλετον, Τέρι. *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Δημήτρης Τζιόβας. Αθήνα: Οδυσσέας, 1989.
- Hauthorn, Jeremy. *Εκκλειδώνοντας το Κείμενο: Μια Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μαρία Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1993.
- Hawkes, Terence. *Μεταφορά*. Μτφρ. Γ.Ν. Πεντζίκης. Αθήνα: Ερμής, ²1993.

- Moisan, Clément. *Η Λογοτεχνική Ιστορία*. Μτφρ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1992.
- Μπαρτ, Ρολάν. *Η Απόλαυση του Κειμένου*. Μτφρ. Φούλα Χατζιδάκη-Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππας, 1973.
- Μπαχτίν, Μιχαήλ. *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής*. Μτφρ. Γιώργος Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον, 1980.
- Jakobson, Roman. *Δοκίμια για τη Γλώσσα της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Άρης Μπερλής. Αθήνα: Εστία, 1998.
- Jauss, Hans Robert. *Η Θεωρία της Πρόσληψης: Τρία Μελετήματα*. Μτφρ. Μίλος Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία, 1995.
- Πας, Οκτάβιο. *Η Άλλη Φωνή: Η Ποίηση στο Τέλος του Αιώνα*. Μτφρ. Πέγκυ Πάντου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1991.
- Ποσλανιέκ, Κριστιάν. *Να Δώσουμε στα Παιδιά την Όρεξη για Διάβασμα: Εμπνεύσεις για να Ανακαλύψουν τα Παιδιά την Απόλαυση του Διαβάσματος*. Απόδοση Στέση Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης, 1992.
- Preisendanz, W. *Ρομαντισμός - Ρεαλισμός - Μοντερνισμός*. Μτφρ. Άννα Χρυσογέλου-Κατσή. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1990.
- Ricoeur, Paul. *Η Αφηγηματική Λειτουργία*. Μτφρ. Βαγγέλης Αθανασόπουλος. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1990.
- Ricoeur, Paul. *Περί Ερμηνείας*. Μτφρ. Στέφανος Ροζάνης. Αθήνα: Έρασμος, 1988.
- Sartre, J.-P. *Τι Είναι Λογοτεχνία;* Μτφρ. Μ. Αθανασίου. Αθήνα: (Εκδόσεις) 70-Πλανήτης, 1971.

- Shelston, Alan. *Βιογραφία*. Μτφρ. Ιουλιέττα Ράλλη-Καίτη Χατζηδήμου. Αθήνα: Ερμής, 1982.
- Σπινκ, Τζων. *Τα Παιδιά ως Αναγνώστες*. Μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης, 1990.
- Tadié, Jean-Yves. *Η Κριτική της Λογοτεχνίας τον Εικοστό Αιώνα*. Μτφρ. Ι.Ν.Βασιλαράκης. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 2001.
- Τοντόροφ, Τσβετάν. *Εισαγωγή στη Φανταστική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Αριστέα Παρίση. Αθήνα: Οδυσσέας, 1991.
- Τοντόροφ, Τσβετάν (επιλογή-παρουσίαση). *Θεωρία Λογοτεχνίας: Κείμενα Ρώσων Φορμαλιστών*. Μτφρ. Η.Π.Νικολούδης, και φιλολογ. επιμ. Άννα Τζούμα. Αθήνα: Οδυσσέας, 1995
- Τοντόροφ, Τσβετάν. *Ποιητική*. Μτφρ. Αγγέλα Καστρινάκη. Αθήνα: Γνώση, 1989.
- Τσβετάγιεβα, Μαρίνα. *Ο Ποιητής και ο Χρόνος: Δοκίμιο για τη Νεοτερικότητα*. Μτφρ. Καίτη Διαμαντάκου. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1998.
- Frye, Northrop. *Ανατομία της Κριτικής*. Μτφρ. Μαριζέτα Γεωργουλέα. Αθήνα: Gutenberg, 1996.
- Furst, Lilian R., *Ρομαντισμός*. Μτφρ. Ιουλιέττα Ράλλη-Καίτη Χατζηδήμου. Αθήνα: Ερμής, 1988.
- Φρόντ, Σίγκμουντ. *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία*. Μτφρ. Λευτέρης Αναγνώστου. Αθήνα: Επίκουρος, 1994.
- Χαντ, Πίτερ. *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Ευγ. Σακελλαριάδου-Μένη Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης, 1996.
- Vitti, Mario. *Η Ιδεολογική Λειτουργία της Ελληνικής Ηθογραφίας*. Αθήνα: Κέδρος, 1990.

Vitti, Mario. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μυρσίνη Ζορμπά. Αθήνα: Οδυσσέας, ²1987.

Wellek, René, και Warren, Austin. *Θεωρία Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Σταύρος Γ. Δεληγιώργης. Αθήνα: Δίφρος, (6^η έκδοση) χ.χ.

Wilson, Edmund. *Η Ιστορική Ερμηνεία της Λογοτεχνίας*. Μτφρ. Σπύρος Ηλιόπουλος. Αθήνα: Πλέθρον, 1992.

Wittgenstein, L. *Φιλοσοφικές Έρευνες*. Μτφρ. Παύλος Χριστοδουλίδης. Αθήνα: Παπαζήσης, 1977.

Π. ΑΡΘΡΑ , ΜΕΛΕΤΕΣ (σε περιοδικά ή σε συλλογικούς τόμους, κ.α.)

1. Έλληνες Συγγραφείς

Άγρας, Τέλλος. «Ο Λόγιος». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 361-70.

Άγρας, Τέλλος. «Ο Πάλλης χωρίς τον Μεταφραστή». π. *Νέα Εποχή*, τεύχ. Β' (Απρίλης 1935): 4-6.

Αλεξίου, Βασίλης. «Κι οι φιλόλογοι τι χρειάζονται σε τούτους τους μικρόψυχους καιρούς;». π. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 52 (Δεκ.1998 - Ιαν. Φεβρ.1999): 92-100.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. «Πορεία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. (Συνοπτικό Σχεδιάσμα)». π. *Διαβάζω* 346 (16-11-1994): 54- 59.

Αποστολίδου, Βενετία. «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το Ζήτημα των Αξιών κατά τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, σσ. 335-47. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.

Αυδίκος, Ευάγγελος Γρ. «Εννοιολογικές Διαστάσεις της Παράδοσης στο Έργο του Γ. Βιζυηνού». π. *Εξώπολις*, τεύχ. 5 (καλοκαίρι 1996): 169-83.

- Βαγενάς, Νάσος. «Εισαγωγικά». Στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις Αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Τόμ. Γ', (1830-1880), επιμ. Νάσος Βαγενάς, σσ. 9-12. Αθήνα: Σοκόλης, 1996.
- Βαγενάς, Νάσος (επιμ.). *Ιάκωβος Γ. Πιτσιπίος. Ο Πίθηκος Ξουθ ή Τα Ήθη του Αιώ- νος*. Αθήνα: Νεφέλη, 1995.
- Βαλέτας, Γ. «Ο Πρώτος Έλληνας Θεωρητικός του Ρομαντισμού». π. *Αιολικά Γράμ- ματα* ΙΒ' (1982): 48-51.
- Βαλέτας, Γ. «Το Προανάκρουσμα του Νεοελληνικού Ρομαντισμού». π. *Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 273-78.
- Βαλέτας, Γ. «Φιλολογικά στο Βιζυηνό». *Θρακικά Η'* (1937): 211-304.
- Βασιλειάδης, Νικόλαος Ι. «Σελίδες Δρομοκαϊτείου». Στο *Εικόνες Κωνσταντινουπό- λεως και Αθηνών*, σσ. 301-39. Αθήνα: Τυπογραφείον «Εστία» (Κ. Μάϊσνερ και Ν. Καργαδούρη), 1910.
- Βασιλειάδης, Νικόλαος Ι. «Σελίδες εν Φρενοκομείω: Ο Ατυχήσας Ποιητής». *Ποι- κίλη Στοά*, έτος 10^ο (1894): 151.
- Βασταρδή, Μαργαρίτα. «Η Παιδική Λογοτεχνία στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου: Πραγματικότητα και Δυνατότητες». Στο *Παιδική Λογοτεχνία: Θε- ωρία και Πράξη*. Τόμ. Β', επιμ. Άντα Κατούκη-Γκίβαλου, σσ. 303-10. Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.
- Βοσπορίτης, Ιω. «Οι Ποιηταί μας: Το διαπλαστικόν Έργον του Ηλία Τανταλίδου». π. *Παιδικός Κόσμος*, τεύχ. ΙΗ'-ΙΘ' (15 Σεπτ. και 1 Οκτ. 1906): 11-12.
- Γιάκος, Δημήτρης. «Αλέξανδρος Πάλλης και Παιδική Λογοτεχνία». π. *Ελληνική Δημιουργία* 153 (1-15 Ιουλίου 1954): 721-25.
- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Ανάγνωση Ιστοριών σε Προαναγνώστες: Αναγνωστι- κές Εμπειρίες μη Αναγνωστών». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 11 (Πα- τάκης, 1996): 42-54.

- Γιαννικοπούλου, Αγγελική. «Παιδαγωγικές Προεκτάσεις στο Ποιητικό Έργο του Βιζυηνού». π. *Εξώπολις*, τεύχ. 5 (καλοκαίρι 1996): 190-200.
- Γιαννιός, Ν. «Ο Πάλλης Αγωνιστής». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 372-73.
- Δελώνης, Αντώνης. «Ο Αλέξανδρος Πάλλης και η Ποίηση για Παιδιά». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 44-50.
- Δεσποτόπουλος, Αλέξανδρος. «Παράγοντες, Διάρκεια, Φάσεις και Ιδιομορφία της Ελληνικής Επαναστάσεως». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΒ', σσ. 8-70. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1975.
- Δημαράς, Αλέξης. «Εκπαίδευση». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΒ', σσ. 484-91. Αθήνα: Εκδοτική, 1977.
- Δημαράς, Αλέξης. «Εκπαίδευση». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΔ', σσ. 409-13. Αθήνα: Εκδοτική, 1977.
- Δημαράς, Κ.Θ. «Δύο ακόμη Αθησαύριστα Απόγραφα του Ρωσσαγγλογάλλου». *Ο Ερασιστής*, τόμ. 51^{ος}, τεύχ. 13 (1965): 1-11.
- Δημητρακόπουλος, Οδυσσεύς. «Στροφή της Κυβερνητικής Πολιτικής προς την Εσωτερική Ανάπτυξη της Χώρας». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΓ', σσ. 171-99. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977.
- Διαμαντούρος, Νικηφόρος. «Περίοδος Συνταγματικής Μοναρχίας». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΓ', σσ. 105-32. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977.
- «Εκθεσις του κατά το Έτος 1863 Ποιητικού Διαγωνισμού του κ. Ι. Βουτσινά». π. *Πανδώρα* 14 (1863-1864): 105-22.
- Ζανετάκης-Στεφανόπουλος, Κ.Α. «Περί του Γαλλικού Μυθιστορήματος και της Επιρροής αυτού επί τα εν Ελλάδι Ήθη». π. *Πανδώρα*, τόμ. Κ', τεύχ. 460-61 (1869): 72-76, 81-86.

- Ζερβού, Αλεξάνδρα. «Η Λογοτεχνία στο Σχολείο ή Απορίες μιας Ενήλικης που Διαβάζει Λογοτεχνία». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, σσ. 15-34. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα. «Ο Συγγραφέας, ο Ήρωας κι ο Ανγνώστης: Το Παιχνίδι της Εναλλαγής των Αναγνώσεων στην Παιδική Λογοτεχνία». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 11 (Πατάκης, 1996): 11-20.
- Ζερβού, Αλεξάνδρα. «Παιδική Λογοτεχνία και Διακειμενικότητα». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9 (Βιβλιογονία, 1994): 18-25.
- Ζιόγυ-Καραστεργίου, Σιδηρούλα. «“Φρονίμους Δεσποινίδας και Αρίστας Μητέρας” : Στόχοι Παρθεναγωγείων και Εκπαιδευτική Πολιτική στον 19^ο αιώνα». Στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Τόμ. Β', σσ. 479-96. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1986.
- Ιντιάνος, Α.Κ. «Ο Βιζυηνός στην Κύπρο». π. *Κυπριακά Γράμματα* 1(1934): 16-21.
- Ιωαννίδης, Στέφανος Ι. «Γεώργιος Βιζυηνός. Βιογραφικό Διάγραμμα. Η Ζωή και το Έργο του: Παράλληλα Γεγονότα». π. *Ενδοχώρα* τεύχ. 3(48) (Δεκ. 1996): 6-12.
- Καγιαλής, Τάκης. «Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ο Ρόλος της Θεωρίας». Στο *Η Διδακτική της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Γ' Σεμινάριο Κ.Ε.Π.Β.), σσ. 35-52. Αθήνα: Πατάκης, 1993.
- Καλλέργης, Ηρακλής Ε. «Διαπιστώσεις και Προτάσεις για τη Διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας». *Διαδρομές* 7 (φθινόπωρο 1987): 182-86.
- Καλογήρου, Τζίνα. *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης: Μελετήματα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου, 2^η 1999.

- Κανατσούλη, Μένη. «Ο “Τρομάρας” του Γ.Βιζυηνού: Από το Παραμύθι στο Διήγημα». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 10 (Πατάκης, 1995): 96-110.
- Καπλάνη, Βικτωρία. «Η Θέση της Ποίησης σε ένα Νέο Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας: Προβλήματα και Προοπτικές». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, σσ. 359-67. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.
- Καρακίτσιος, Ανδρέας Α. «Εισαγωγή». Στο *Γεώργιος Βιζυηνός: Παιδικά Ποιήσεις*, επιμ. Ανδρέας Καρακίτσιος, σσ. 9-40 Θεσσαλονίκη: Ζήτρος, 1997.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα· Βασταρδή, Μαργαρίτα· Λυκούδης, Σπύρος. «Έρευνα για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Πρόταση Ανανέωσης των Ανθολογίων». *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 2930 (Ιαν.-Ιούν. 1993): 222-53.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Η Αμφίδρομη Σχέση Λογοτεχνίας και Γνωστικών Αντικειμένων». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, σσ. 35-41. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Ο Δάσκαλος ανάμεσα στο Παιδί και στο Βιβλίο». Στο *Το Θαυμαστό Ταξίδι*, σσ. 65-75. Αθήνα: Πατάκης, 1995.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Συνοπτικό Σχεδιάγραμμα των Ρευμάτων Κλασικισμού, Ρομαντισμού». Στο *Νεοελληνική Φιλολογία Ι: Αισθητικά, Ποιητικά Ρεύματα (19^{ος} - 20^{ός} αι.)*. (Κλασικισμός, Ρομαντισμός, Παρνασσισμός, Συμβολισμός). (Φάκελος του Μαθήματος: Νεοελληνική Φιλολογία), σσ. 1-7. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., 1992.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα. «Τα “Τραγουδάκια για Παιδιά” του Αλέξανδρου Πάλλη». Στο *Το Θαυμαστό Ταξίδι*, σσ. 119-41. Αθήνα: Πατάκης, 1995.
- Κιουσοπούλου, Τόνια. «Η Ηλικία του Πολιτικού Προσωπικού στην Επανάσταση του 1821 και την περίοδο του Καποδίστρια (1821-1832)». Στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου.

- Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Τόμ. Β΄, σσ. 649-55. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1986.
- Κούκκου, Ελένη. «Η Παιδεία». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΒ΄, σσ. 587-93. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1975.
- Κριαράς, Εμμ. «Αλέξαντρος Πάλλης, Αγωνιστής και Κήρυκας του Δημοτικισμού: Ο Αγωνιστής με τη Μετάφραση, το Κήρυγμα και τη Διδασκαλία». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 21-32.
- Κριαράς, Εμμ. «Η Διγλωσσία στα Υστεροβυζαντινά Γράμματα και η Διαμόρφωση των Αρχών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». *Βυζαντινά*, τόμ. 8^{ος} (Θεσσαλονίκη, 1976): 215-43.
- «Κρίσις του Βουτσιναίου Ποιητικού Αγώνος εν Έτει ΑΩΟ΄, Αναγνωσθείσα την Ι΄ Μαΐου εν τη Μεγάλη Αιθούση του εν Αθήναις Εθνικού Πανεπιστημίου υπό του Εισηγητού Θεοδώρου Γ. Ορφανίδου. (Του Πρυτάνεως Παύλου Καλλιγά Προεδρεύσαντος, και των Καθηγητών Θ. Αφεντούλη και Γ. Μιστριώτου Κρινάντων). Εξεδόθη Δαπάνη του Φίλογενούς Αγωνοθέτου». π. *Πανδώρα* 21 (1870-1871): 45-56, 73-76, 111-16, 137-40, 151-60, 192-99, 213-18.
- Κυπριανός, Α. «Εισαγωγή». Στο Müller. *Ιστορία της Ελληνικής Φιλολογίας*. Τόμ. Α΄, μτφρ. Α. Κυπριανός, σσ. α΄- κ΄. Αθήνα, 1867.
- Λαζανάς, Βασίλης Ι. «Ο Γερμανικός Ρομαντισμός: Η Απήχησή του στην Ευρωπαϊκή και Νεοελληνική Λογοτεχνία». π. *Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 104-34.
- Λιανοπούλου, Ελένη. «Το Παιδί στο Έργο του Γεωργίου Βιζυηνού». π. *Ενδοχώρα* 3(48)(Δεκέμβριος 1996): 96-107.
- Μελάς, Σπύρος. «Αλέξαντρος Πάλλης: Ένα Πρωτοπαλλήκαρο στο Δημοτικό Αγώνα». π. *Ελληνική Δημιουργία*, τεύχ. 15 (1-15 Ιουλίου 1954): 709-12.
- Μερακλής, Μ.Γ. «Αλέξανδρος Πάλλης: Μια Σελίδα από την Ιστορία του Ελληνικού Αστισμού». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 39-43.

- Μερακλής, Μ.Γ. «Εισαγωγή». Στο *Η Ελληνική Ποίηση: Ρομαντικοί, Εποχή Παλαμά, Μεταπαλαμικοί*. Τόμ. Γ', επιμ. Μ.Γ. Μερακλής, σσ.15-39. Αθήνα: Σοκόλης, 1989.
- Μερακλής, Μ.Γ. «Οι Ρομαντικοί του 19^{ου} Αιώνα». π. *Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 2-20.
- Μοσχονάς, Μάνος. «Χρονολόγιο Αλέξανδρου Πάλλη». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 16-18.
- Μουλλάς, Παν. «Εισαγωγή». Στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις Αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Τόμ. Α', σσ.17-238. Αθήνα: Σοκόλης, 1998.
- Μουλλάς, Παν. «Το Νεοελληνικό Διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός». Στο *Γ.Μ. Βιζυηνός: Νεοελληνικά Διηγήματα*, επιμ. Παν. Μουλλάς, σσ. ιζ'-ρλς'. Αθήνα: Εστία, ⁵1996.
- Νούτσος, Μπάμπης. «Οι Παρομοιώσεις για το Παιδί στη Νεοελληνική Παιδαγωγική». Στο *Ιστορικότητα της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας*. (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984). Τόμ. Β', σσ. 449-56. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (Γ.Γ.Ν.Γ.), 1986.
- Ξενόπουλος, Γρηγ. «Αλέξανδρος Πάλλη» (1937). Στο *Άπαντα* Τόμ.11^{ος}, σσ. 230-31. Αθήνα: Μπίρης, 1971.
- «Ο Ποιητικός Αγών του 1852». π. *Πανδώρα* 3 (1852-1853): 44-52.
- Παγανός, Γ.Δ. «Αλέξ. Πάλλη». Στο *Η Παλαιότερη Πεζογραφία μας: Από τις Αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. (1880-1900)*. Τόμ. Η', επιμ. Κώστας Στεργιόπουλος, σσ. 56-89. Αθήνα: Σοκόλης, 1997.
- Παλαμάς, Κωστής. «Αλέξαντρος Πάλλη». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 356-57.

- Παλαμάς, Κωστής. «Πρόλογος». Στο Μυρτιάτισσα (Δρακοπούλου, Θεώνη). *Παιδική Ανθολογία* Τόμ.Α΄, σσ. 3-5. Αθήνα, 1930.
- Πάλλης, Αλέξανδρος. «Ανέκδοτα Γράμματα». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 399-400.
- Πάλλης, Αλέξανδρος «Αυτοβιογραφία». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 408.
- Παναγιωτόπουλος, Βασίλης. «Η Βιομηχανική Επανάσταση και η Ελλάδα, 1832-1871». π. *Ο Πολίτης* 12 (Αύγ.- Σεπτ. 1977): 38-45.
- Πανταζίδης, Ι. «Φιλολογία, Γραμματολογία, Λογοτεχνία». π. *Εστία*, τόμ. ΚΒ΄, τεύχ. 557 (1886): 546-548.
- Παπαδάτος, Γιάννης. «Η Ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: Δοκιμές Προσέγγισής της ή για μια “Μεθοδολογία” Συνάντησης με το Ποίημα». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, σσ. 221-40. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.
- Παπαδάτος, Γιάννης. «Κοινωνιοπαιδαγωγικά Ζητήματα στην Παιδική Λογοτεχνία». π. *Διαβάζω* 346 (16-11-1994): 74-78.
- Παπαδάτος, Γιάννης. «Προσέγγιση Δύο Ποιημάτων: Μια “Διδακτική” Πρόταση. Ή με Μαθητές της ΣΤ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου μια Μικρή “Εκδρομή” σε Μονοπάτια των Εικόνων και της Ποίησης». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9 (Βιβλιογονία, 1994): 136-49.
- Παρανίκας, Ματθαίος. «Βίος Ηλία Τανταλίδου». *Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος*, τόμ. ΚΔ΄, έτος συλλογ. ΑΒ΄ (1892-1893), (Εν Κωνσταντινουπόλει, 1895): 15-26, 72.
- Παράσχος, Κλέων. «Εραστής μιας Ιδέας». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 382-86.
- Πασχαλίδης, Γρηγόρης. «Γενικές Αρχές ενός Νέου Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Βενετία Αποστολίδου-Ελένη Χοντολίδου, σσ. 319-33. Αθήνα: Τυπωθήτω (Γιώργος Δαρδανός), 1999.

- Πάτσιου, Βίκυ. «Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Οι Προϋποθέσεις». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9 (Βιβλιογονία, 1994): 41-44.
- Πάτσιου, Βίκυ. «Μεταφραστικές Δοκιμές και Προϋποθέσεις στα Όρια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού». π. *Ο Εραμιστής*, τόμ. ΚΕ'-ΛΑ', τεύχ. 19 (1993): 210-34.
- Πεσκετζή, Μαρία Κ. «Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και η Ερμηνευτική Προσέγγιση του Λογοτεχνικού Κειμένου στη Διδακτική Πράξη». *Σεμινάριο* 18 (Π.Ε.Φ., 1994): 62-70.
- Πετρόπουλος, Ιωάννης, και Κουμαριανού, Αικατερίνη. «Περίοδος Βασιλείας του Όθωνος 1833-1862». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΓ', σσ. 8-105. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977.
- Πολίτης, Δημήτριος. «Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M.Rosenblatt». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 11 (Πατάκης, 1996): 21-33.
- Πολίτης, Δημήτριος. «Η Κριτική Θεωρία της Λογοτεχνίας για Παιδιά: Οριοθετήσεις και Προοπτικές». π. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τεύχ. 11 (Σεπτ.-Νοέ. 1995): 30-33.
- Ραγκαβής, Αλέξανδρος. «“Παίγνια ή Συλλογή Ποιημάτων” του κ. Ηλιού Τανταλίδου». π. *Ευρωπαϊκός Εραμιστής*, τόμ. Β', φυλλάδ. Β', έτος Α' (1840): 198-201.
- Σαββίδης, Γ.Π. «Ελληνικός Ρομαντισμός: 1830-80. (Σχεδιάγραμμα για ένα Χρονολόγιο)». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 110^{ος}, τεύχ. 1307 (1981): 279-329.
- Σαμαρά, Ζωή. «Ανάγνωση, Κατανάλωση, Γραφή». π. *Διαβάζω* 234 (7-3-1990): 28-30.
- Σιδεράς, Αλέξανδρος. «Το Αμφισβητούμενο Έτος Γεννήσεως του Γεωργίου Βιζυηνού». π. *Ενδοχώρα*, τεύχ. 3 (48) (Δεκέμβριος 1996): 59-62.

- Σκυλίσης, Ισιδωρίδης Ι. «Ηλιού Τανταλίδου βίος και έργου». π. *Παρνασσός Α΄* (1877): 81-95.
- Σπανός, Γιώργος. « Η Διδασκαλία Πεζού Λογοτεχνικού Κειμένου: Θεωρία και Πράξη». *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9 (Βιβλιογονία, 1994): 81-94.
- Σπεράντσας, Στέλιος. «Πώς εγνώρισα τον Αλέξ. Πάλλη». π. *Ελληνική Δημιουργία*, τεύχ. 153 (1-15 Ιουλ. 1954): 715-18.
- Στεργιόπουλος, Κώστας. «Ο Πάλλης sine ira et studio». π. *Διαβάζω* 118 (8-5-1985): 33-38.
- Τζάρτζανος, Αχιλλ. «Ο Φιλολόγος κι' ο Μεταφραστής». π. *Νέα Εστία*, τόμ. 17^{ος}, τεύχ. 200 (15 Απρ. 1935): 389-90.
- Τζούλης, Θανάσης. «Το Μητρικό Μορφοειδωλο στο Έργο του Βιζυηνού (:Προσπάθεια Ψυχοκριτικής)». *Τετράδια Ευθύνης* 29 (1988): 87-120.
- «Της Επιτροπής των Κριτών Έκθεσις περί του Διαγωνισμού της “Εστίας” προς Συγγραφήν Εθνικού Διηγήματος». *Παράρτημα της Εστίας* 333 (15 Μαΐου 1883).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. « “Πριν Καούν”: Η Αλήθεια για τ' Αναγνωστικά της Δημοτικής». Στο *Άπαντα* Τόμ.Ε΄, σσ. 30-167. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 1963.
- Τσατσούλης, Δημήτρης. «Το Παραμύθι ως Στοιχείο Διαλογικότητας και Παρωδίας στην Αφηγηματική του Γ. Βιζυηνού». π. *Εξώπολις*, τεύχ. 5 (καλοκαίρι 1996): 88-98.
- Τσιώλης, Γιάννης. *Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1996.
- Φίλιας, Βασίλειος. «Κοινωνία». Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμ. ΙΓ΄, σσ. 448-54. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 1977.

- Χαραλαμπίκης, Χριστόφορος. «Παρατηρήσεις στη Γλώσσα του Παιδικού Βιβλίου». Στο *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Τόμ. Α', επιμ. Άντα Κατσικη-Γκίβαλου, σσ. 57-74. Αθήνα: Καστανιώτης, 1993.
- Χασιώτης, Γ. «Ηλίας Τανταλίδης». Στο *Βυζαντινά Σελίδες, Δημοσιευθείσαι κατά τα Έτη 1907-1908 εν τη Εφημερίδι ο «Ταχυδρόμος» (Κωνσταντινουπόλεως), υπό το Ψευδώνυμον Μούντζοφλος. Αι Πριγκηπένησοι*. Τόμ. Α', σσ. 223-48. Εν Αθήναις: Τύποις Π.Δ. Σακελλαρίου, 1910.

2. Ξένοι Συγγραφείς (από μετάφραση)

- Mace, Gérard. «Να Διδάξουμε την Ποίηση για να Ξαναμάθουμε στους Μαθητές Ανάγνωση». Στο *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Συνέδριο του Σεριζί, 22-29 Ιουλίου 1969). Μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης, σσ. 189-97. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1985.
- Prince, Gérald. «Εισαγωγή στη Μελέτη του Αποδέκτη της Αφήγησης». Στο *Θεωρία της Αφήγησης*, μτφρ. Αγγελία Κουφού, και επιμ. Βασίλης Καλλιπολίτης, σσ. 185-219. Αθήνα: Εξάντας, 1991.
- Riffaterre, Michael. «Η Εξήγηση των Λογοτεχνικών Φαινομένων». Στο *Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας*. (Συνέδριο του Σεριζί, 22-29 Ιουλίου 1969). Μτφρ. Ι.Ν. Βασιλαράκης, σσ. 135-64. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1985.
- Riffaterre, Michael. «Περιγραφή Ποιητικών Δομών: Δύο Προσεγγίσεις στις "Γάτες" του Baudelaire». Μτφρ. Ν. Γρηγοριάδης. π. *Νεοελληνική Παιδεία*, τεύχ. 9 (άνοιξη 1987): 83-99.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

I. ΒΙΒΛΙΑ

- Abrams, M.H. *A Glossary of Literary Terms*. Orlando: Harcourt Brace Javanovich College Publishers, ⁶1985.
- Abrams, M.H. *Doing Things with Texts: Essays in Criticism and Critical Theory*. Edited by M. Fischer. New York and London: W.W.Norton & Co., 1989.
- Abrams, M.H. *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford: Oxford University Press, 1953.
- Andrew, Moira. *Language in Colour: Themes for Teaching Children from Five to Nine Years with Poetry as the Starting-point*. Twickenham: Belair Publications Ltd., ²1990.
- Appleyard, J.A., S.J. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Armstrong, Isobel. *Victorian Poetry: Poetry, Poetics, and Politics*. London and New York: Routledge, 1993.
- Ault, R.L. *Children's Cognitive Development*. Oxford and New York: Oxford University Press, ²1983.
- Bakhtin, M.M. *The Dialogic Imagination*. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist, and edited by Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Balaam, Jan, and Merrick, Brian. *Exploring Poetry: 5 to 8*. Exeter: BPC Wheatons Ltd., ⁴1991.
- Barthes, Roland. *Essais Critiques*. Paris: Seuil, 1964.
- Barthes, Roland. *Image-Music-Text*. Translated by Stephen Heath. London: Fontana Press, 1977.

- Barthes, Roland. *The Pleasure of the Text*. Translated by R. Miller. London: Cape, ²1976.
- Belsey, Catherine. *Critical Practice*. London and New York: Routledge, 1980.
- Bennett, Andrew (ed.). *Readers and Reading*. London and New York: Longman, 1995.
- Benton, Michael; Teasy, John; Bell, Ray; Hurst, Keith. *Young Readers Responding to Poems*. London and New York: Routledge, 1988.
- Benton, Michael, and Fox, Geoff. *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press, ⁶1992.
- Bleich, David. *Subjective Criticism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, ²1981.
- Blamires, Harry. *A History of Literary Criticism*. Edited by A.N. Jeffares. London: Macmillan, 1991.
- Bleich, David. *Readings and Feelings: An Introduction to Subjective Criticism*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1975.
- Bloom, Harold. *The Visionary Company; A Reading of English Romantic Poetry*. Ithaca: Cornell University Press, ²1971.
- Booth, Wayne C. *The Rhetoric of Fiction*. London: Penguin Books, ²1991.
- Bourdieu, Pierre. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Translated by Matthew Adamson. Cambridge: Polity, 1990.
- Butcher, S.H., (ed). *Aristotle Theory of Poetry and Fine Art*. Translated by S.H. Butcher. London: Macmillan and Co., ⁴1923.
- Butts, Dennis. *R.L. Stevenson*. Edited by Kathleen Lines. London: The Bodley Head, 1966.
- Carpenter, Humphrey, and Prichard, Mari. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, ⁵1991.
- Carter, Roland, and Long, Michael N. *Teaching Literature*. New York: Longman, 1991.

- Chambers, Aidan. *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*. Exeter: The Thimble Press, ²1995.
- Chambers, Aidan. *The Reading Environment: How Adults Help Children Enjoy Books*. Exeter: The Thimble Press, 1991.
- Chatman, S. *Story and Discourse*. Ithaca: Cornell University Press, 1978.
- Chomsky, Noam. *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague-Paris: Mouton, 1966.
- Chukovsky, Kornei. *From Two to Five*. Translated, and edited by M. Morton. London: University of California Press, ²1971.
- Cleghon, Paul. *Practically Poetry*. Scotland: The Woodland Educational Press, 1986.
- Crews, Frederick. *Out of My System: Psychoanalysis, Ideology, and Critical Method*. New York: Oxford University Press, 1975.
- Cohen, Ralph (ed.). *The Future of Literary Theory*. New York and London: Routledge, 1989.
- Crossley-Holland, Kevin. *Storm, and Other Old English Riddles*. Translated by Kevin Crossley-Holland. London: Macmillan, 1970.
- Cuddon, J.A. *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, ³1992.
- Culler, Jonathan. *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*. London: Routledge, ⁵1993.
- Culler, Jonathan. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge, 1975.
- Culler, Jonathan. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Darton, Harvey. *Children's Books in England*. Cambridge: Cambridge University Press, ³1982.

- De Bolla, Peter. *The Discourse of the Sublime: Readings in History, Aesthetics and the Subject*. Oxford: Blackwell, 1989.
- De Man, Paul. *Blindness and Insight: Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*. London: Methuen, ²1983.
- Dias, Patrick, and Hayboe, Michael. *Developing Response to Poetry*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press, 1988.
- Eliot, T.S. *On Poetry and Poets*. New York: Noonday Press, 1961.
- Felperin, Howard. *Beyond Deconstruction: The Uses and Abuses of Literary Theory*. Oxford: Clarendon Press, ⁵1990.
- Fish, Stanley. *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1980.
- Ford, Michael Paul. *Young Children's Concepts and Attitudes about Poetry*. (Ph.D. Thesis). Iowa: The University of Iowa, 1987.
- Fowler, Ethel L. *For Your Delight: An Anthology for Children for any Age*. London: Faber and Faber Ltd., ²1960.
- Freud, Sigmund. *Art and Literature*. Translated by James Strachey, and edited by Albert Dickson. London: Penguin Books, 1990.
- Freud, Sigmund. *On Metapsychology: The Theory of Psychoanalysis*. (The Penguin Freud Library, vol. 11). Translated by James Strachey, and edited by Angela Richards. London: Penguin Books, 1991.
- Freund, Elizabeth. *The Return of the Reader. Reader-response Criticism*. Edited by Terence Hawkes. London and New York: Methuen, 1987.
- Fry, Donald. *Children Talk About Books: Seeing Themselves as Readers*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press, 1985.
- Gadamer, Hans-George. *Truth and Method*. Translated by Garrett Barden and John Cumming. New York: Continuum, 1975.

- Genette, Gérard. *Fiction et Diction*. Paris: Seuil, 1991.
- Genette, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.
- Green, Roger Lancelyn (ed.). *The Book of Verse for Children*. London: J.M. Dent & Sons Ltd., 1962.
- Hall, John. *The Sociology of Literature*. London: Longman, 1979.
- Hatt, Frank. *The Reading Process: A Framework for Analysis and Description*. London: Clive Bingley Ltd., ²1986.
- Holub, Robert, C. *Reception Theory: A Critical Introduction*. Edited by Terence Hawkes. London and New York: Methuen, 1984.
- Holland, Norman. *5 Readers Reading*. New Heaven: Yale University Press, 1975.
- Holland, Norman. *Poems in Persons: An Introduction to the Psychoanalysis of Literature*. New York: W.W.Norton and Co., 1973.
- Holland, Norman. *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press, 1968.
- Hollindale, P. *Signs of Childness in Children's Books*. Exeter: The Thimble Press, 1997.
- Hunt, Peter. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Hunt, Peter (ed.). *Children's Literature: An Illustrated History*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Hunt, Peter (ed.). *Children's Literature: The Development of Criticism*. London: Routledge, 1990.
- Hunt, Peter. *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Oxford: Blackwell, ²1992.
- Hunt, Peter (ed.). *Understanding Children's Literature*. London: Routledge, 1999.
- Hutcheon, Linda. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. London: Routledge, ²1991.

- Iser, Wolfgang. *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1978.
- Iser, Wolfgang. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1974.
- Ingarden, Roman. *The Literary Work of Art: An Investigation on the Borderlines of Ontology, Logic and the Theory of Literature*. Translated by G. Grabowicz. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1973.
- Jackson, R. *Fantasy: The Literature of Subversion*. London and New York: Methuen, 1981.
- Kennedy, Alan. *The Psychology of Reading*. London: Methuen, 1984.
- Kristeva, Julia. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Translated by Thomas Gara, Alice Jardine, and Leon S. Roudiez, and edited by Leon S. Roudiez. Oxford: Blackwell, 1993.
- Kristeva, Julia. *Σημειωτική: Recherches pour une Sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969.
- Lodge, David. *After Bakhtin: Essays on Fiction and Criticism*. London: Routledge, 1990.
- Lucens, Rebecca J. *A Critical Handbook of Children's Literature*. Oxford and Ohio: Scott Foresman and Co., 1990.
- Lynn, Steven. *Texts and Contexts: Writing about Literature with Critical Theory*. New York: Harper Collins College Publishers, 1994.
- McGann, Jerome J. *Social Values and Poetics Acts: The Historical Judgment of Literary Work*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1988.
- Maixner, Paul. *Robert Louis Stevenson: The Critical Heritage*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

- Marinelli, Peter. *Pastoral*. Edited by John D. Jump. London: Methuen and Co. Ltd., 1971.
- May, J.P. *Children's Literature and Critical Theory*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Merrick, Brian. *Exploring Poetry: 8-13*. Exeter: Short Run Press Ltd., 1991.
- Miller, Hillis J. *The Ethics of Reading*. New York: Columbia University Press, 1987.
- Moss, Anita. *Romanticism and Children's Literature in Nineteenth Century England*. Edited by James Hold MacGarran, J.R. Athens and London: The University of Georgia Press, 1991.
- Moullas, Panayotis. *Les Concours Poétiques de l' Université d' Athènes 1851-1877*. Athènes : Archives Historiques de la Jeunesse Grecque (Secrétariat Général à la Jeunesse), 1989.
- Nodelman, P. *The Pleasures of Children's Literature*. London: Longman, 1992.
- Opie, Peter, and Opie, Iona. *The Oxford Nursery Rhyme Book*. Oxford: Clarendon Press, 1955.
- Opie, Peter, and Opie, Iona. *The Puffin Book of Nursery Rhymes*. Harmondsworth: Penguin Books, 1963.
- Perkins, David. *Is Literary History Possible?* Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- Ray, William. *Literary Meaning: From Phenomenology to Deconstruction*. Oxford: Blackwell, 1984.
- Reasoner, C.F. *Releasing Children to Literature*. New York: Dell, 1968.
- Reeves, James. *How to Write Poems for Children*. London: Heinemann, 1971.
- Reeves, James. *Teaching Poetry: Poetry in Class. Five to Fifteen*. London: Heinemann, 1958.

- Reeves, James. *The Critical Sense: Practical Criticism of Prose and Poetry*. London: Heinemann, ²1988.
- Riffaterre, Michael. *La Production du Texte*. Paris: Seuil, 1979.
- Riffaterre, Michael. *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press, 1978.
- Riffaterre, Michael. *Text Production*. Translated by Terese Lyons. New York: Columbia University Press, ²1983.
- Rose, Jacqueline. *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan, ²1994.
- Rose, Margaret A. *Parody: Ancient, Modern, and Post-modern*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Rosenblatt, Louise M. *L'Idée de l'Art pour l'Art*. (Paris: Champion, 1931.) New York: AMP Press, 1977.
- Rosenblatt, Louise M. *Literature as Exploration*. (New York: Appleton-Century, 1938.) London: Heinemann, 1970.
- Rosenblatt, Louise M. *Research Development in the Teaching of English*. (Cooperative Research Branch of the Office of Education.) U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1963.
- Rosenblatt, Louise M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.
- Ruthrof, Horst. *The Reader's Construction of Narrative*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Scholes, Robert. *Protocols of Reading*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- Selden, Raman, and Widdowson, Peter. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. London: Harvester Wheatsheaf, ³1993.
- Selden, Raman. *Practising Theory and Reading Literature: An Introduction*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1989.

- Slatoff, W.J. *With Respect to Readers: Dimensions Of Literary Response*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1970.
- Stevenson, Burton Egbert (ed.). *The Home Book of Verse : American and English*. New York: Henry Holt and Co., ⁷1912.
- Stevenson, R.L. *A Child's Garden of Verses*. (1885) London: Puffin Classics, ²1952.
- Stonyk, Margaret. *Macmillan History of Literature: Nineteenth Century English Literature*. London: Macmillan Press, 1983.
- Suleiman, Susan, and Crosman, Inge (eds.). *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*. New Jersey: Princeton University Press, 1980.
- Tompkins, Jane P.(ed.). *Reader-Response Criticism : From Formalism to Post-structuralism*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, ⁷1992.
- Trotter, David. *The Making of the Reader: Language and Subjectivity in Modern American, English and Irish Poetry*. London: Macmillan, 1984.
- Tucker, Nicholas. *The Child and the Book: A Psychological and Literary Exploration*. Cambridge: Cambridge University Press, ²1982.
- Tziovas, Dimitrios. *The Nationism of the Demoticists and its Impact on their Literary Theory (1888-1930): An Analysis Based on their Literary Criticism and Essays*.(Ph.D. Thesis). Amsterdam: Adolf M. Hakkert. 1986.
- Watts, Isaac. *Divine Songs, Attempted in Easy Language for the Use of Children*. Edited by J.H.P. Pafford. London: Oxford University Press, 1971 (Facsimile reproductions of the 1st edition of 1715 and an illustrated edition of circa 1840).
- Waugh, Patricia. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Edited by Terence Hawkes. London and New York: Routledge, ⁵1993.

- Wellek, René, and Warren, Austin. *Theory of Literature*. (New York: Harcourt, Brace & World, 1949.) London: Penguin Books, 1993.
- Wellek, René. *The Attack on Literature, and Other Essays*. London: Harvester Press, 1982.
- Widdowson, H.G. *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Wimsatt, W.K. *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*. Lexington: University of Kentucky Press, 1954.
- Worton, Michael, and Still, Judith. *Intertextuality: Theories and Practices*. Manchester: Manchester University Press, 1991.
- Young, Robert (ed.). *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

II. ΑΡΘΡΑ, ΜΕΛΕΤΕΣ (σε περιοδικά ή σε συλλογικούς τόμους, κ.α.)

- Atkinson, Judith. «How Children Read Poems at Different Ages». *English in Education* 19, no. 1 (Spring 1995): 24-34.
- Balibar, Étienne, and Macheney, Pierre. «On Literature as an Ideological Form». In *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*, edited by Robert Young, pp. 79-99. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.
- Barthes, Roland. «Introduction à l'Analyse Structurale des Récits». *Communications*, no 8 (1996): 1-27.
- Benton, Michael. «Poetry for Children: A Neglected Art». *Children's Literature in Education*, vol. 9, no.3 (1978): 111-26.
- Clark, Leonard. «Poetry and Children». *Children's Literature in Education* 9, no.3 (1978): 127-35.

- Culler, Jonathan. «Prolegomena to a Theory of Reading». In *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, edited by Susan R. Suleiman and Inge Crosman, pp. 46-66. Princeton: Princeton University Press, 1980.
- Dias, Patrick. «Making Sense of Poetry. Patterns of Response among Canadian and British Secondary School Pupils». *English in Education* 20, no.2 (1986): 44-52.
- Eliot, T.S. «The Function of Criticism». In *20th Century Literary Criticism: A Reader*, edited by David Lodge, pp.77-84. London and New York: Longman, 1992.
- Fish, Stanley. «Interpreting the *Variorum*». *Critical Inquiry*, no 2 (1976): 473-85.
- Fox, Geoff, and Merrick, Brian. «Thirty-six Things to Do with a Poem». *Children's Literature in Education* 12, no1 (1981): 50-55.
- Garrod, H.N. «The Poetry of R.L. Stevenson». In *The Profession of Poetry, and Other Lectures*, pp. 179-93. Oxford: Clarendon Press, 1929.
- Hartman, G. «Literary Criticism and its Discontents». *Critical Inquiry*, no 3 (1976): 203-20.
- Holland, Norman. «The New Paradigm: Subjective or Transactive?». *New Literary History*, no 7 (1976): 334-52.
- Holland, Norman. «Transactive Criticism: Re-Creation Through Identity». *Criticism* 18, no 4 (Fall 1976): 334-52.
- Iser, Wolfgang. «The Reading Process: A Phenomenological Approach». *New Literary History*, vol.3, no 2 (1972): 279-99.

- Jakobson, Roman. «Linguistics and Poetics». In *Style in Language*, edited by Thomas A. Sebeok, pp.350-77. New York and London: John Wiley & Sons, Inc., 1960.
- Jauss, Hans-Robert. «Literary History as a Challenge to Literary Theory». Translated by Elizabeth Benzinger. *New Literary History* 2 (Autumn 1970): 7-37.
- Maclean, Ian. «Reading and Interpretation». In *Modern Literary Theory: A Comparative Introduction*, edited by Ann Jefferson and David Robey, pp.122-44. London: B.T. Batsford Ltd, ²1986.
- Moss, Geoff. «Metafiction and the Poetics of Children's Literature». *Children's Literature Association Quarterly* 15, no 2 (Summer 1990): 50-52.
- Ofek, Uriel. «The Role of Poetry in the Life of a Modern Child». (15th Congress of I.B.B.Y. Athens, 1976), pp. 86-88. Munich (: I.B.B.Y.), 1976.
- Poulet, Georges. «Phenomenology of Reading». *New Literary History*, vol.1, no 1 (1969): 33-68.
- Prince, Gérald. «Introduction à l'Étude du Narrataire». *Poétique*, no 14 (1973): 178-96.
- Riffaterre, Michael. «Describing Poetic Structures: Two Approaches to Baudelaire's 'Les Chats'». In *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*, edited by Jane P. Tompkins, pp.26-40. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, ⁷1992.
- Rosenblatt, Louise M. «On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process». *Bucknell Review* 26, no1 (1981): 17-32.
- Rosenblatt, Louise M. «The Aesthetic Transaction». In *Aesthetics and Arts Education*, edited by R. Smith and A. Simpson, pp. 347-54. Carbondale: University of Illinois Press, 1991.

- Rosenblatt, Louise M. «The Literary Transaction: Evocation and Response». *Theory into Practice* 21 (1982): 268-77.
- Rosenblatt, Louise M. «The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research». In *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*, edited by Charles R. Cooper, pp. 33-53. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, ²1989.
- Rosenblatt, Louise M. «Towards a Transactional Theory of Reading». *Journal of Reading Behaviour* 1 (Winder 1969): 31-47.
- Suleiman, Susan R. "Introduction: Varieties of Audience - Oriented Criticism". In *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, edited by Susan R. Suleiman and Inge Crosman, pp. 3-45. Princeton: Princeton University Press, 1980.
- Stibbs, Andrew. «Poetry in the Classroom». *Children's Literature in Education* 12, no1 (1981): 39-50.
- Thomson, Jack. «Adolescents and Literary Response: The Development of Readers». *Children's Literature Association Quarterly* 15, no 4 (Winder 1990): 189-96.
- Welfek, René. «Literary Theory, Criticism and History». In *20th Century Literary Criticism: A Reader*, edited by David Lodge, pp.552-63. London and New York: Longman, ⁶1992.
- Wilkie, Christine. «Relating Texts: Intertextuality». In *Understanding Children's Literature*, edited by Peter Hunt, pp.130-37. London and New York: Routledge, 1999.
- Wimsatt, W.K., and Beardsley, Monroe. «The Affective Fallacy». In *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*, pp.21-39. Lexington: University of Kentucky Press, 1954.