



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

της Τσαμπίκας Ντάκα

ΘΕΜΑ:

«Η ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη  
υπό το φως της Συναλλακτικής Θεωρίας της L. M. Rosenblatt.  
Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Λουίζα Χριστοδουλίδου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (ΠΤΔΕ, Παν/μιο Αιγαίου)	Επιβλέπουσα
Δημήτριος Πολίτης	Αναπληρωτής Καθηγητής (ΤΕΕΑΠΗ, Παν/μιο Πατρών)	Μέλος τριμελούς επιτροπής
Γιάννης Παπαδάτος	τ. Αναπληρωτής Καθηγητής (ΤΕΠΑΕΣ, Παν/μιο Αιγαίου)	Μέλος τριμελούς επιτροπής
Διαμάντη Αναγνωστοπούλου	Καθηγήτρια (ΤΕΠΑΕΣ, Παν/μιο Αιγαίου)	Μέλος επταμελούς επιτροπής
Τζίνα Καλογήρου	Καθηγήτρια (ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)	Μέλος επταμελούς επιτροπής
Μένη Κανατσούλη	Καθηγήτρια (ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ)	Μέλος επταμελούς επιτροπής
Βίκυ Πάτσιου	Καθηγήτρια (ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ)	Μέλος επταμελούς επιτροπής

Η έγκριση της παρούσας Διδακτορικής Διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

## *Ευχαριστίες*

Η εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτέλεσε ένα δύσκολο, αλλά και γεμάτο δώρα ταξίδι στον κόσμο της ποίησης δύο δημιουργών που αγάπησα πολύ. Οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσά μου κ. Λουίζα Χριστοδουλίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου για τη σημαντικότερη συμβολή της. Στο χρονικό διάστημα που χρειάστηκε, ώστε να ολοκληρωθεί η διατριβή, η κ. Λουίζα Χριστοδουλίδου ήταν πάντοτε διατεθειμένη να συνεισφέρει μέσα από το εύρος των επιστημονικών της γνώσεων, τον προσηνή και δοτικό της χαρακτήρα σε οτιδήποτε χρειαζόταν. Επίσης, σημαντική υπήρξε η βοήθειά της στην παροχή δυσέρετου βιβλιογραφικού υλικού από τη βιβλιοθήκη της και το προσωπικό της αρχείο. Την ευχαριστώ θερμότατα για την άψογη συνεργασία μας, τις επικοινωνιακές μας συζητήσεις, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στον σχεδιασμό και τη συγγραφή της διατριβής μου, καθώς και τις εύστοχες επισημάνσεις/παρατηρήσεις της. Η συνεργασία μας δεν περιορίστηκε στην τυπική σχέση επιβλέπουσας καθηγήτριας και υποψήφιας διδάκτορος αλλά σε μια σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης και ισότιμης συνομιλίας.

Επίσης, ευχαριστώ ολόψυχα τα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τους κ. Δημήτριο Πολίτη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Πανεπιστημίου Πατρών και κ. Γιάννη Παπαδάτο, τ. Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου για τη σημαντική συνεισφορά και τις πολύτιμες επισημάνσεις τους.

Παρόμοια, ευχαριστώ θερμότατα τα υπόλοιπα μέλη που συνέθεσαν την επταμελή επιτροπή ως ακολούθως, με αλφαβητική σειρά:

την κ. Διαμάντη Αναγνωστοπούλου, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Πανεπιστημίου Αιγαίου,

την κ. Γεωργία (Τζίνα) Καλογήρου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,

την κ. Μελομένη (Μένη) Κανατσούλη, Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και

την κ. Βασιλική (Βίκυ) Πάτσιου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Είναι εξαιρετικά τιμητικό για εμένα το γεγονός ότι αποδέχθηκαν και συμμετέχουν στην εξεταστική επταμελή επιτροπή εγνωσμένου κύρους Καθηγητές και Καθηγήτριες που έχουν συμβάλει τα μέγιστα, με το επιστημονικό, ερευνητικό και διδακτικό τους έργο στο πεδίο της Λογοτεχνίας και, ειδικότερα, στη Λογοτεχνία για παιδιά.

Θα ήθελα, ακόμα, να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στο Ίδρυμα Λεβέντη, και ιδιαίτερα στον κ. Ανδρέα Βοσκό, Ομότιμο Καθηγητή Αρχαίας Κυπριακής

Γραμματείας του ΕΚΠΑ ο οποίος συνέβαλε τα μέγιστα, ώστε να μου χορηγηθεί οικονομική ενίσχυση, εν είδει υποτροφίας, προερχόμενη από το Εργαστήριο Κυπριακών Μελετών (Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ), για την εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής, και βέβαια την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Λουίζα Χριστοδουλίδου για τη διαμεσολάβηση.

Οφείλω, τέλος, βαθιά ευγνωμοσύνη στην οικογένειά μου η οποία, άοκνα και υπομονετικά, συνέβαλε στη διαμόρφωση της απαιτούμενης ατμόσφαιρας για τη μελέτη μου. Τη διατριβή αυτή την αφιερώνω στον γιο μου, Αντώνη Καπιτάνο.

Ποίηση γεννούν οι άνθρωποι  
όταν σμίγουν τα χέρια  
και τις λέξεις τους  
όταν πορεύονται  
με τ' όνειρο στα μάτια  
κι όταν ο λόγος  
ανοίγει  
ένα παράθυρο στον κόσμο.  
Τσαμπίκα (Μίκα) Ντάκα

*Στον γιο μου, Αντώνη Καπιτάνο*

*Να ρίζουμε τ' αστέρια στην ποδιά μας (Κώστας Μόντης)*

*Πέσαν τ' άνθη στην ποδιά σου  
άστρα γέμισε ο γιαλός (Γιάννης Ρίτσος)*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	9
Abstract.....	9
<b>Εισαγωγικά .....</b>	<b>11</b>
1.1. Αναγκαιότητα και γενικός σκοπός της μελέτης.....	11
1.2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας .....	12
1.3. Το υλικό της έρευνας -Τα ποιητικά έργα .....	15
1.4. Η μεθοδολογία, η υπόθεση, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας.....	19
1.5. Η δομή της έρευνας.....	20

### ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Διασαφήνιση όρων.....</b>	<b>24</b>
1.1. Η ποίηση για παιδιά .....	24
1.2. Το παιδί ως αναγνώστης - Οι διαφορετικές απόψεις .....	27
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Θεωρίες για την Ανάγνωση - Η Συναλλακτική Θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt .....</b>	<b>32</b>
2.1. Παράγοντες της λογοτεχνικής επικοινωνίας - Από τον συγγραφέα στο κείμενο και στον αναγνώστη .....	32
2.2. Θεωρίες για την Ανάγνωση .....	35
2.3. Η Συναλλακτική Θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt .....	39
2.3.1. Η έννοια της «συναλλαγής» και η σχέση κειμένου-αναγνώστη .....	41
2.3.2. Η επικοινωνιακή διάσταση της Συναλλακτικής Θεωρίας και η αναδημιουργία τού λογοτεχνικού έργου .....	44
2.3.3. Η λογοτεχνική εμπειρία ως «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία».....	45
2.3.4. Η αναγνωστική διαδικασία και ανταπόκριση με βάση τη συναλλακτική σχέση κειμένου-αναγνώστη .....	48
2.3.4.1. Από το κείμενο στο λογοτεχνικό έργο και στην αισθητική εμπειρία ....	48
2.3.4.2. Τα είδη τής αναγνωστικής στάσης απέναντι στο κείμενο και ο παράγων τής «εκλεκτικής προσοχής». ....	53

2.3.5. Οι εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις τής Συναλλακτικής Θεωρίας.....	60
2.3.5.1. Ο ρόλος τού δασκάλου κατά τη διδακτική διαδικασία .....	61
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Η Διδακτική της ποίησης για παιδιά .....</b>	<b>68</b>
3.1. Η διδακτική της ποίησης σύμφωνα με τις θεωρητικές απόψεις της L. M. Rosenblatt .....	68
3.2. Η διδακτική της ποίησης για παιδιά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο ...	72
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Οι ποιητές και η εποχή τους.....</b>	<b>79</b>
4.1. Ποιητής και ευρύτερο πλαίσιο .....	79
4.2. Ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο σε Ελλάδα και Κύπρο τον 20ό αιώνα .....	83
4.2.1. Ελλάδα .....	83
4.2.2. Κύπρος .....	88
4.3. Λογοτεχνικό πλαίσιο σε Ελλάδα και Κύπρο τον 20ό αιώνα –Η θέση τής ποίησης.....	92
4.3.1. Ελλάδα .....	92
4.3.2. Κύπρος .....	102
4.4. Η παιδική λογοτεχνία σε Ελλάδα και Κύπρο τον 20ό αιώνα – Η θέση τής ποίησης για παιδιά.....	113
4.4.1. Ελλάδα .....	113
4.4.2. Κύπρος .....	121
4.5. Γιάννης Ρίτσος - Κώστας Μόντης: η ζωή και το έργο τους .....	128
4.5.1. Γιάννης Ρίτσος.....	128
4.5.1.1. Τα παιδικά χρόνια .....	128
4.5.1.1.1. Οικογενειακό πλαίσιο.....	128
4.5.1.1.2. Η γενέθλια γη.....	130
4.5.1.1.3. Το σχολικό βίωμα .....	132
4.5.1.2. Ενήλικη ζωή - Κοινωνική δράση .....	133
4.5.1.3. Το ποιητικό έργο του.....	135
4.5.1.3.1. Το έργο του για το ενήλικο κοινό .....	135
4.5.1.3.2. Το έργο του για παιδιά.....	139
4.5.2. Κώστας Μόντης .....	145
4.5.2.1. Τα παιδικά χρόνια .....	146

4.5.2.1.1. Το οικογενειακό πλαίσιο .....	146
4.5.2.1.2. Ο γενέθλιος τόπος .....	149
4.5.2.1.3. Το σχολικό βίωμα .....	150
4.5.2.2. Ενήλικη ζωή - Κοινωνική δράση .....	150
4.5.2.3. Το ποιητικό του έργο.....	153
4.5.2.3.1. Το έργο του για το ενήλικο κοινό.....	154
4.5.2.3.2. Το έργο του για παιδιά.....	158

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Η πρόσκληση στη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη μέσα από το θέμα και τις βιοματικές εμπειρίες: αισθητικές και κοινωνικές όψεις.....</b>	<b>167</b>
1.1. Γιάννης Ρίτσος.....	168
1.1.1. Η οικογένεια .....	168
1.1.2. Το σχολείο .....	190
1.1.3. Η φύση .....	193
1.1.4. Το θρησκευτικό στοιχείο .....	209
1.1.5. Το παιχνίδι και η ανάγνωση.....	216
1.1.6. Το τραγούδι και ο χορός.....	222
1.2. Κώστας Μόντης.....	233
1.2.1. Η οικογένεια .....	234
1.2.2. Το σχολείο .....	250
1.2.3. Η πατρίδα .....	255
1.2.4. Η Ιστορία.....	258
1.2.5. Η Φύση.....	267
1.2.6. Το θρησκευτικό στοιχείο .....	281
1.2.7. Το παιχνίδι και η ανάγνωση της ποίησης.....	283
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Η αναγνωστική διαδικασία και η συμμετοχή του αναγνώστη.....</b>	<b>297</b>
2.1. Γιάννης Ρίτσος.....	298
2.2. Κώστας Μόντης.....	323
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Κειμενικά σημεία και διακειμενικές προεκτάσεις .....</b>	<b>352</b>
3.1. Γιάννης Ρίτσος.....	354



3.2. Κώστας Μόντης.....	361
-------------------------	-----

### ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

#### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΚΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΩΝ ΓΙΑΝΝΗ ΡΙΤΣΟΥ ΚΑΙ ΚΩΣΤΑ ΜΟΝΤΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Το θεωρητικό υπόβαθρο των προτάσεων .....	376
---	-----

Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Προτάσεις προσέγγισης στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη στο Δημοτικό σχολείο .....	379
---	-----

2.1. Η ατμόσφαιρα της τάξης-προετοιμασία και δημιουργικές δραστηριότητες ..	379
---	-----

2.2. Ενδεικτικά σενάρια σε επιλεγμένα ποιήματα: δομή-διαδικασία .....	382
---	-----

2.2.1. Γιάννη Ρίτσου: <i>Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού</i> .....	383
---	-----

2.2.2. Κώστα Μόντη: «Παιδικά παιγνίδια στον δρόμο», «Ένας ήλιος στην αμυγδαλιά», «Οι σβώλοι κι ο χαρταετός».....	389
--	-----

Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Ο Κώστας Μόντης συναντά τον Γιάννη Ρίτσο: δύο εφαρμογές... 397
--

3.1. Προσέγγιση αποσπάσματος από το <i>Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα</i> τού Ρίτσου και ποιημάτων τού Μόντη .....	397
--	-----

3.2. «Συνάντηση» - προσέγγιση ποιημάτων τού Μόντη και αποσπασμάτων τού Ρίτσου με κεντρικό μοτίβο τη «μητέρα» και συγγραφή ποιημάτων με τα παιδιά .	405
--	-----

Συμπεράσματα .....	412
--------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	423
------------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	454
----------------	-----

## Περίληψη

Με την παρούσα διατριβή επιδιώκουμε να συνεισφέρουμε στο πεδίο μελέτης για την ποίηση για παιδιά. Εξετάζουμε το έργο δύο σπουδαίων λογοτεχνών της Ελλάδας και της Κύπρου, των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη, αντίστοιχα. Αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι παιδικές ποιητικές συλλογές των εν λόγω ποιητών, καθώς και άλλα ποιήματά τους που μπορούν να διαβαστούν από παιδιά. Για τις ανάγκες εκπόνησης αυτής της διατριβής, λάβαμε υπόψη μας τις σύγχρονες απόψεις για το παιδί-αναγνώστη, την ποίηση για παιδιά (θεωρία και διδακτική), καθώς και το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής στο οποίο έζησαν και δημιούργησαν οι δύο ποιητές. Το θεωρητικό εργαλείο για την ανάλυσή μας αποτελεί η Συναλλακτική θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt, βάση της οποίας αποτελεί η ισότιμη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Δίχως να παραμερίζεται το κείμενο, δίνεται έμφαση στην υποκειμενική ανταπόκριση του αναγνώστη η οποία πραγματοποιείται με βάση τις δομημένες εμπειρίες του/βιώματα από τη ζωή, τη γλώσσα και τη λογοτεχνία, καθώς και τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή του για την αναδημιουργία του κειμένου. Επίσης, σύμφωνα με τις διδακτικές προεκτάσεις της Συναλλακτικής Θεωρίας το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να εστιάσει την προσοχή του στις προσωπικές αντιδράσεις σε σχέση με το κείμενο. Συνεπώς, η σχέση δασκάλου-μαθητή-κειμένου επαναπροσδιορίζεται· τίθεται ως ισότιμη και αμφίπλευρη επικοινωνία και απαλλάσσεται από παραδοσιακές φορμαλιστικές προσεγγίσεις για το ένα και μοναδικό νόημα. Για την προσέγγιση του θέματός μας, σε ένα πρώτο επίπεδο, αναδεικνύουμε πτυχές του κειμένου, μορφής και περιεχομένου, σε συνάρτηση με τον ρόλο του παιδιού-αναγνώστη το οποίο καλείται να εμπλακεί στην αναγνωστική διαδικασία, με βάση τις εμπειρίες, τη συναισθηματική και διανοητική του ενεργοποίηση, ώστε να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία που του προσφέρεται. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, και με γνώμονα το θεωρητικό μας εργαλείο, προτείνουμε τρόπους δημιουργικής διδασκαλίας της ποίησης των Ρίτσου και Μόντη στο πλαίσιο διδασκαλίας σε τάξη του δημοτικού σχολείου και παραθέτουμε προτάσεις προσέγγισης σε επιλεγμένα ποιήματα. Τέλος, παραθέτουμε δύο παραδείγματα εφαρμογής με μαθητές της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου.

## Abstract

Through this thesis we aim to contribute to the field of studies in poetry for children. We study the work of two great writers of Greece and Cyprus, Giannis Ritsos and Costas Montis respectively. The focus of our study is the children's poetry books of these poets, as well as other poems by Ritsos and Montis that could be read by children. For this thesis we examined the modern views on the child-reader, poetry for children (theory and pedagogy), as well as the chronological context in which the two poets lived and wrote. The theoretical tool for our study is the Transactional Theory of Louise Michelle Rosenblatt, which is based on the equal text-reader transaction.

Without ignoring the text, emphasis is placed on the reader's subjective response, which is based on his/her structured experiences from life, language and literature, as well as his/her emotional and mental participation in the recreation of the text. Also, according to the pedagogic context of Transactional Theory, the child-reader is encouraged to focus on his/her personal reactions in relation to text. Therefore, the teacher-student-text relationship is redefined; it is set as equal and reciprocal communication and is free from traditional formalist approaches to the one and only meaning. To approach our theme, firstly, we highlight aspects of the text about form and content, in relation to the child-reader who is called to play a part in the reading process with his/her experiences, emotional and mental activation, in order to live the literary experience offered to him. Secondly, guided by our theoretical tool, we suggest ways of creatively teaching on the poetry of Ritsos and Montis in the context of primary school classroom and we present approaching proposals on selected poems. Finally, we cite two examples of implementation with students of the 4th grade of a primary school.

## Εισαγωγικά

### 1.1. Αναγκαιότητα και γενικός σκοπός της μελέτης

Η Παιδική Λογοτεχνία, από το 1983, εντάσσεται ως διδακτικό αντικείμενο στα ελληνικά Πανεπιστήμια. Από τότε έχουν εκπονηθεί αρκετές έρευνες διδακτορικού επιπέδου, κυρίως στον χώρο της πεζογραφίας. Οι έρευνες, με αντικείμενο την παιδική ποίηση, είναι ελάχιστες. Με την παρούσα διατριβή επιχειρείται να προστεθεί μία ακόμα μελέτη στο συγκεκριμένο πεδίο, εστιάζοντας στα ποιήματα για παιδιά δύο σημαντικών ποιητών του 20ού αιώνα, του Γιάννη Ρίτσου (1909-1990) και του Κώστα Μόντη(1914-2004).

Οι λόγοι επιλογής των ποιητών είναι οι εξής. Πρώτα απ' όλα είναι δύο μείζονες σύγχρονοι ποιητές οι οποίοι έχουν γράψει και για παιδιά, έζησαν πάνω κάτω την ίδια περίοδο σε διαφορετικό, βέβαια, ιστορικο-κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, και το έργο τους διέπεται από κοινές συνιστώσες, όπως το ανθρωπιστικό και οικουμενικό στοιχείο, η υπαρξιακή και στοχαστική διάσταση, η παιδική ηλικία. Κατά δεύτερο λόγο, επιδιώκεται να καλυφθεί ένα κενό στη βιβλιογραφία, καθώς, σε αντίθεση με το υπόλοιπο έργο των δύο λογοτεχνών, παραμένει αχαρτογράφητο το ποιητικό τους έργο για παιδιά, με ελάχιστες εξαιρέσεις που θα παραθέσουμε παρακάτω στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι τα έργα τού Ρίτσου και συγκεκριμένα τα *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1937), *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1938), *Πρωινό Άστρο* (1955) και *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* (1960) κρίθηκαν σε μεταγενέστερο, από τη στιγμή της συγγραφής τους, χρόνο – κατάλληλα και για παιδιά-αναγνώστες –, ενώ ο Μόντης έγραψε και εξέδωσε τέσσερις ποιητικές συλλογές με στόχο το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Πρόκειται για τις συλλογές *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1976), *Τώρα που διαβάζω καλύτερα: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1988), *Του στίχου τα μηνύματα: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1991) και *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1993).

Η προσέγγισή μας βασίζεται στη Συναλλακτική Θεωρία (Transactional Theory) της Louise Michelle Rosenblatt η οποία εντάσσεται στις αναγνωστικές θεωρίες, οι οποίες δίνουν έμφαση στον ενεργητικό ρόλο τού αναγνώστη.<sup>1</sup> Η Συναλλακτική Θεωρία θέτει, ως κομβικής σημασίας για την ερμηνεία τού λογοτεχνικού έργου, την ισότιμη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Δίχως να υπονομεύει το κείμενο και τη δυναμική του, αναγνωρίζει τον αναγνώστη ως αναδημιουργό του κειμένου και όχι ως παθητικό δέκτη τού ενός και μοναδικού νοήματος. Δίνει έμφαση στην υποκειμενική πρόσληψη και ερμηνεία τού λογοτεχνικού έργου που οδηγεί στην πολλαπλότητα και

---

<sup>1</sup> Στη συνέχεια της εργασίας, η αναγραφή του αρσενικού γένους δεν συνιστά αποδοχή της παρωχημένης αντίληψης για το «ισχυρότερο» ή «επικρατέστερο» (βιολογικό ή κοινωνικό) φύλο, αλλά είναι δηλωτική της γραμματικής υποκατηγορίας των ονομάτων (μαθητής/μαθήτρια, φοιτητής/φοιτήτρια, αναγνώστης/αναγνώστρια, ήρωας/ηρωίδα, δάσκαλος/δασκάλα κ.ά.) και επιλέγεται για λόγους οικονομίας.

την ποικιλομορφία των οπτικών-ερμηνειών. Επίσης, η Συναλλακτική Θεωρία, λόγω του ανοικτού χαρακτήρα της ως προς την ερμηνεία ενδείκνυται για την εφαρμογή στην ποίηση. Μάλιστα η ίδια η Rosenblatt έδινε ποιήματα στους φοιτητές της, προκειμένου να διερευνήσει και να σχηματοποιήσει τη θεωρία της. Η επιλογή της συγκεκριμένης θεωρίας ανταποκρίνεται στον σκοπό μας. Επιδιώκουμε να εξετάσουμε τη συναλλαγή κειμένου και παιδιού-αναγνώστη στο υλικό που μελετούμε, να αναδείξουμε τη δυναμική του κειμένου σε συνάρτηση με το παιδί-αναγνώστη και τον ρόλο που καλείται να έχει κατά την αναγνωστική συμμετοχή του.

Επιπλέον, η Rosenblatt προεκτείνοντας τη θεωρία της στην εκπαιδευτική πράξη, προτείνει μια νέα ανοικτή μεθοδολογία, σύμφωνα με κάποιες γενικές αρχές που οδηγούν σε μια νέα αντίληψη της αναγνωστικής διαδικασίας στη λογοτεχνία μέσα στην τάξη. Πρόκειται για μία ευέλικτη προσέγγιση και εφαρμογή που δεν υπάγεται σε αυστηρά μοντέλα και σχήματα και αποκλίνει από την παραδοσιακή διδακτική της λογοτεχνίας και μάλιστα της ποίησης. Το ποίημα δεν κατακερματίζεται στα συστατικά του (αριθμός στροφών/στίχων, καλαισθητικά στοιχεία, βιογραφίες ποιητών) για την αναζήτηση του νοήματος, αλλά επιδιώκεται να βιωθεί ως ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία με βάση την προσωπική ανταπόκριση του αναγνώστη.

Με βάση τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της θεωρίας μας και αξιοποιώντας δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής, επιχειρείται η δημιουργία ενδεικτικών «διδασκτικών σεναρίων» σε ορισμένα ποιήματα των δημιουργών τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν ευέλικτα στην εκπαιδευτική πράξη στο Δημοτικό Σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η προσέγγιση του ποιήματος όχι ως ενός δυσπρόσιτου και απροσπέλαστου κειμενικού είδους αλλά ως μιας εμπειρίας, όπου το παιδί - αναγνώστης γίνεται συνδημιουργός του κειμένου. Προκειμένου να έχουμε μια εικόνα για την ανταπόκριση των αναγνωστών-μαθητών, με βάση τα σενάρια που παραθέτουμε, επιδιώξαμε και εφαρμόσαμε δύο από αυτά στη σχολική τάξη, και θα παραθέσουμε τις αντιδράσεις των αναγνωστών-μαθητών.

## **1.2. Επισκόπηση βιβλιογραφίας**

Πρώτα απ' όλα ας επισημάνουμε ότι τα τελευταία χρόνια δημιουργείται ένα γόνιμο πεδίο μελέτης της Παιδικής Λογοτεχνίας, στην ιστορική και εξελικτική της διαδρομή σε Ελλάδα και Κύπρο, στα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό της, στα οφέλη της ως προς την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού και σε ζητήματα θεωρίας, κριτικής και διδακτικής της. Ιδιαίτερα, από το 1983, όταν η λογοτεχνία για παιδιά έγινε αντικείμενο επιστημονικής μελέτης στα πανεπιστήμια της χώρας, οι αρχικές μελέτες συνεχώς συμπληρώνονται από νέες έρευνες και από την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών, ενώ ολοένα και νέα βιβλία εκδίδονται, καλύπτοντας κενά του συγκεκριμένου χώρου με εργαλεία από διαφορετικές περιοχές της θεωρίας. Μέσα σε αυτό το κλίμα οφείλουμε να σημειώσουμε και τη σημαντική συμβολή έντυπων και ηλεκτρονικών περιοδικών της παιδικής λογοτεχνίας, όπως: *Επιθεώρηση Παιδικής*

Λογοτεχνίας, Διαδρομές, Κείμενα, Ανέμη (Κύπρος), καθώς και τα πρακτικά συνεδρίων για την παιδική λογοτεχνία.<sup>2</sup> Ωστόσο, μέσα σε αυτό το γόνιμο πεδίο παρατηρούνται, όπως προαναφέρθηκε, σχετικά λίγες εργασίες που εστιάζονται αμιγώς στην ποίηση για παιδιά. Μπορούμε να σημειώσουμε τα βιβλία των Α. Ακριτόπουλου, *Η ποίηση για παιδιά και νέους: έρευνα μελέτη και διδασκαλία* (1993), Β.Δ. Αναγνωστόπουλου *Ποίηση και Σχολείο* (1995), Α. Καρακίτσιου, *Ποίηση για παιδιά και νέους: όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές* (2008), ορισμένα αφιερώματα των περιοδικών ή άρθρα, είτε για το ποιητικό έργο για παιδιά συγκεκριμένου λογοτέχνη είτε για την παιδική ποίηση γενικότερα. Επίσης, στο πεδίο των διδακτορικών ερευνών η ποίηση για παιδιά κατέχει μικρή θέση.<sup>3</sup>

Οι αναφορές στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη είναι σημαντικά περιορισμένες, αν αναλογιστεί κανείς το εύρος των μελετών που έχουν γίνει για το υπόλοιπο έργο τους. Σε ό,τι αφορά τον Ρίτσο έχει γίνει μία συστηματική μελέτη στο βιβλίο του Γιώργου Παπαντωνάκη, *Εισαγωγή στην παιδική ποίηση του Γιάννη Ρίτσου* (1996), όπου εξετάζονται, με βάση το αφηγηματικό μοντέλο του Α. J. Greimas, οι τέσσερις ποιητικές συλλογές: *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, *Πρωινό Άστρο* και *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*. Να επαναλάβουμε ότι τα εν λόγω έργα, χαρακτηρίστηκαν μεταγενέστερα, σε σχέση με τον χρόνο συγγραφής τους, κατάλληλα και για παιδιά και εκδίδονται σε βιβλία με σχέδια της Τζ. Δρόσου την περίοδο 1978-1985. Ο Π. Πρεβελάκης, στο βιβλίο *Ο ποιητής Γιάννης Ρίτσος: συνολική θεώρηση του έργου του* (1983) παραθέτει ορισμένες επισημάνσεις σε ό, τι αφορά τη μορφή και το περιεχόμενο για τα παραπάνω έργα, δίχως να εστιάζεται στην έκδοσή τους για παιδιά, ωστόσο τονίζει τον παιδικότροπο χαρακτήρα ποιημάτων από το *Μικρό Αφιέρωμα* (1960-1965), που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ξεχωριστή συλλογή για παιδιά (ό.π.: 346-347). Παρόμοια επισημάνση παραθέτει και η Τζίνα Καλογήρου σε άρθρο της «Η “παιδική” ποίηση του Γιάννη Ρίτσου» (1999: 174). Ο Παπαντωνάκης σε μεταγενέστερο άρθρο του «Ο χώρος στην

---

<sup>2</sup> Για παράδειγμα, οι μελέτες για την *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας* των Δ. Γιάκου, Β. Αναγνωστόπουλου, Α. Δελώνη, Χ. Σακελλαρίου, Δ. Θεοδούλου, Μ. Μαραθεύτη, Γ. Κιτρομηλίδη και Κ. Κατσώνη προσφέρουν μια σημαντική εικόνα για τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες ανάπτυξης της λογοτεχνικής παραγωγής για παιδιά, για τα χαρακτηριστικά της στην πορεία εξέλιξής της, καθώς και για ονόματα σημαντικών δημιουργών. Προεκτάσεις σε ζητήματα θεωρίας, κριτικής και διδακτικής της Παιδικής Λογοτεχνίας απασχολούν ερευνητές, όπως: Α. Ακριτόπουλος, Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ. Βασιλαράκης, Σ. Γαβρηλίδου, Α. Ζερβού, Τζ. Καλογήρου, Μ. Κανατσούλη, Α. Καρακίτσιος, Μ. Καρπόζηλου, Α. Κατόικη-Γκιβαλου, Τρ. Κωτόπουλος, Κ. Μαλαφάντης, Σ. Οικονομίδου, Γ. Σ. Παπαδάτος, Γ. Παπαντωνάκης, Β. Πάτσιου, Δ. Πολίτης, Τ. Τσιλιμένη, κ.ά.

<sup>3</sup> Συγκεκριμένα: α) *Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας κατά την περίοδο 1900-1920: οι κυριότεροι εκπρόσωποι στον χώρο της ποίησης* (Παπαβασιλείου, 2000), β) *Η ποίηση μέσα από τα παιδικά περιοδικά και τα αναγνωστικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 ως το 1990* (Στογιαννίδου, 2002), γ) *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (Πολίτης, 2003), δ) τρεις διατριβές που εστιάζονται στην ποίηση που διδάσκεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Β' βάθμιας εκπαίδευσης: 1) *Η διδασκαλία της ποίησης στο μάθημα της λογοτεχνίας και η συγκρότηση της ταυτότητας στους εφήβους: η περίπτωση της έννοιας του θανάτου* (Χατζηβασιλείου, 1999), 2) *Η διδασκαλία της ποίησης στο γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους* (Καλασαρίδου, 2011), 3) *Κριτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ποίησης με τη συνδρομή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών* (Παντίδου, 2018). Για τα πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία βλ. τις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος.

ποίηση για “παιδιά” του Γιάννη Ρίτσου. Η διάσταση του μέσα και του έξω» (2012: 379-404), συμπεριλαμβάνει παραδείγματα και από το *Μικρό Αφιέρωμα* και το *Αναφυλλητό* (1957). Ο ίδιος, ήδη από το 1997, στο βιβλίο *Η παιδική ηλικία του ήλιου*, τοποθετεί το *Αναφυλλητό* στο πλαίσιο της μελέτης του για την παρουσία τού παιδιού στη νεοελληνική ποίηση.<sup>4</sup> Για τους λόγους αυτούς δεν περιοριστήκαμε μόνο στη μελέτη των τεσσάρων έργων που εκδόθηκαν και για παιδιά, και επομένως συμπεριλάβαμε το *Μικρό Αφιέρωμα* και το *Αναφυλλητό* στο corpus μας. Επιπλέον, αξίζει να σημειώσουμε και την αναφορά της Ε. Αλιανού στο άρθρο της «Η παιδική ποίηση του Ρίτσου» (1991: 131- 136), όπου γίνεται όμως μία περιγραφική παρουσίαση των τριών από τις τέσσερις συλλογές που εκδόθηκαν για παιδιά. Τέλος, ας επισημάνουμε και τη διδακτορική διατριβή του Γ. Βογιατζή με τίτλο *Το παιδικό βίωμα του Γιάννη Ρίτσου στο έργο του* (2001), όπου εξετάστηκαν ορισμένες αναφορές στα έργα που μελετούμε. Ο ερευνητής εστιάζεται βέβαια σε μια συνολική αποτίμηση στο έργο τού Ρίτσου το οποίο εξετάζεται σε σύνδεση με βιογραφικά στοιχεία από την παιδική ηλικία τού ποιητή.

Σε ό,τι αφορά τον Κώστα Μόντη δεν υπάρχει μια ολοκληρωμένη και σε βάθος προσέγγιση του συνολικού του έργου για παιδιά. Μελετήθηκαν ορισμένα άρθρα σε περιοδικά τέχνης και λόγου, που άλλοτε εστιάζονται σε μια κριτική παρουσίαση μίας συγκεκριμένης συλλογής («Ένας μεγάλος ποιητής που άνοιξε την καρδιά του στα μικρά παιδιά», Χατζηπαναγή, 2013: 13-15. «Κώστα Μόντη: Του στίχου τα μηνύματα», Θεοδούλου, 1993: 38-41) και άλλοτε γίνεται απόπειρα μιας συνοπτικής ανάδειξης ορισμένων πτυχών της παιδικής μοντικής ποίησης, όπως π.χ. στον διδακτικό/γνώμικό χαρακτήρα της («Ο διδακτικός Μόντης», Θεοδούλου, 1998: 9-15) και στο στοιχείο τού διαλόγου («Ο διάλογος στην παιδική ποίηση του Κώστα Μόντη», Θεοδούλου, 2012: 46-51). Μία επίσης συνοπτική αποτύπωση των τεσσάρων συλλογών, όπου επισημαίνονται τα θεματικά, ιδεολογικά και αισθητικά χαρακτηριστικά τους γίνεται από τον Β. Αναγνωστόπουλο στο άρθρο του, «Κώστας Μόντης: ο τραγουδιστής των παιδιών» (1996: 43-50). Ο Παπαντωνάκης στο άρθρο «Η συνάντηση του Κώστα Μόντη με την παιδική ποίηση (Συμβολή στη μελέτη της παιδικής ποίησής του)» (1999: 206-2012), προσεγγίζοντας τρεις από τις τέσσερις συλλογές, σημειώνει παρατηρήσεις ως προς το θέμα, τη στιχουργική, τη γλώσσα και το αξιακό πλαίσιο τους.<sup>5</sup>

Τέλος, σχετικά με το θεωρητικό μας εργαλείο, ας σημειώσουμε ότι τα τελευταία είκοσι χρόνια στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούνται συχνές αναφορές στη Συναλλακτική Θεωρία, άλλοτε συνοπτικές και άλλοτε εκτενέστερες, ως προς τις θεωρητικές της βάσεις αλλά και τις διδακτικές της προεκτάσεις.<sup>6</sup> Ιδιαίτερα σημαντική

---

<sup>4</sup> Δεν εξετάζει μόνο την παρουσία τού παιδιού στο *Αναφυλλητό* αλλά και σε έργα των Ν. Βρεττάκου, Οδ. Ελύτη και Γ. Λειβαδίτη.

<sup>5</sup> Θα παρουσιάσουμε αναλυτικότερα τα στοιχεία από τις παραπάνω μελέτες στα παιδικά έργα και των δύο δημιουργών στο τέταρτο κεφάλαιο. Για πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία, βλ. τις βιβλιογραφικές αναφορές στο τέλος.

<sup>6</sup> Αναφορά στη θεωρία γίνεται από α) την Καρπόζηλου (*Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*, 1994: 33-37), β) τον Πολίτη («Ο ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M. Rosenblatt», 1996: 21-33. *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α.*

υπήρξε η εκτενής αναφορά του Πολίτη σε άρθρο του «Ο ρόλος τού Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M. Rosenblatt» (1996: 21-33). Ο ίδιος, επίσης, εφαρμόζει τη θεωρία της L.M. Rosenblatt, εξετάζοντας τον ρόλο τού αναγνώστη στην ποίηση για παιδιά τριών δημιουργών του 19<sup>ου</sup> αιώνα στη διδακτορική του διατριβή *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (2003). Αποτελεί ουσιαστικά το μοναδικό παράδειγμα εφαρμογής στο σύνολο της παιδικής ποίησης συγκεκριμένων δημιουργών με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία και οφείλουμε να σημειώσουμε ότι αποτέλεσε βάση και για τη δική μας έρευνα στα παιδικά ποιήματα των Ρίτσου και Μόντη.

### 1.3. Το υλικό της έρευνας -Τα ποιητικά έργα

Τα ποιητικά έργα του Ρίτσου που αξιοποιήθηκαν είναι τα παρακάτω και τα παραθέτουμε με τη χρονολογική σειρά που γράφτηκαν:

Α) *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*. Γράφτηκε το 1937, το διάστημα που ο ποιητής βρισκόταν στο σανατόριο της Πάρνηθας. Πρόκειται για ποιητική σύνθεση με αναμνησιακό χαρακτήρα από τα παιδικά χρόνια του ποιητή· αρχικά συμπεριλήφθηκε στη συλλογή *Δοκιμασία* η οποία κυκλοφόρησε το 1943. Το 1978, κυκλοφορεί αυτόνομη για παιδιά σε μεγάλοςχημο βιβλίο με εικονογράφηση της Τζένης Δρόσου από τις εκδόσεις Κέδρος την οποία αξιοποιούμε στην έρευνά μας. Το παρόν έργο εντάχθηκε στον συγκεντρωτικό τόμο *Ποιήματα Α΄* (1961, Κέδρος).

---

*Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις-διδακτορική διατριβή*, 2003. «Διδακτική και Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία», 2017: 15-32), γ) την Καλογήρου (*Ζητήματα Ερμηνείας και Διδακτικής στο Έργο του Γιάννη Ρίτσου: Η περίπτωση του Εικονοστασίου Ανωνύμων Αγίων-Διδακτορική διατριβή*, 1992), δ) τον Παπαντωνάκη (*Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και για Νέους*, 2009: 274-275), ε) τους Παπαντωνάκη, Αθανασιάδη, Καπλάνογλου & Πολίτη (*Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και έρευνα της αναγνωστικής ανταπόκρισης*, 2010: 43-49), στ) την Παπαρούση (*Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη: Αναγνωστικές & Κριτικές Προσεγγίσεις*, 2019: 45-47). Επίσης, αναγνωστικές και διδακτικές προσεγγίσεις δημιουργήθηκαν από νεώτερους ερευνητές έχοντας ως βάση τη θεωρία και παρουσιάζονται α) σε άρθρα από τις Καλογήρου & Βησσαράκη («Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», 2005: 53-78) και τους Μαλαφάντη & Χρυσό («Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της “συναλλακτικής” θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας», 2012) και β) στη διδακτορική διατριβή του Χρυσού (*Ανάπτυξη αναγνωστικών κινήτρων σε μαθητές δημοτικού σχολείου: εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος παρέμβασης*, 2015: 14-46). Ας σημειώσουμε επιπλέον α) την κατατοπιστική παρουσίαση και αξιοποίηση της θεωρίας για την εξέταση των ερωτήσεων και των δραστηριοτήτων στα *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* της Γ΄ Γυμνασίου στη μεταπτυχιακή διατριβή του Κουρτέση (*Η Συναλλακτική Θεωρία της L.M. Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη: Η περίπτωση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Γυμνασίου*, 2016), β) τη διδακτορική διατριβή της Παπαϊωάννου (*Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθέατρου*, 2016) η οποία συνδέει τη θεωρία της Rosenblatt με τις βιωματικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σε πεζά κείμενα των *Ανθολογιών* του Δημοτικού, γ) τη μεταπτυχιακή διατριβή της Κουκουζέλη (2016), *Η δημιουργική ενσωμάτωση της Θεωρίας της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα διδακτικής της «Ρωμοσύνης» του Γ. Ρίτσου με άξονα τη θεωρία της L. Rosenblatt*» (Κύπρος). Για τα πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία, βλ. στο τέλος στις βιβλιογραφικές αναφορές.



Β) *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Γράφτηκε το 1938. Αποτελεί ποιητική σύνθεση που επίσης χαρακτηρίζεται από το αναμνησιακό στοιχείο και είναι αφιερωμένη στον Βασίλη Ρώτα. Όπως και η *Πυγολαμπίδα*, γράφτηκε στο σανατόριο της Πάρνηθας και εντάχθηκε και αυτή στη *Δοκιμασία* (1943). Το συγκεκριμένο έργο, επίσης, εντάχθηκε στον τόμο *Ποιήματα Α'* (1961, Κέδρος). Το 1979, αφού χαρακτηρίστηκε κατάλληλη και για παιδιά κυκλοφόρησε σε μεγάλοςχημο βιβλίο με σχέδια της Τζ. Δρόσου (Κέδρος), το οποίο συμβουλευτήκαμε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

Γ) *Πρωινό Άστρο: Μικρή εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών για την κορούλα μου*. Είναι ποιητική σύνθεση που γράφεται και εκδίδεται το 1955 με αφορμή τη γέννηση της κόρης τού ποιητή, Έρης Ρίτσου, στην οποία την αφιερώνει. Η συγκεκριμένη ποιητική σύνθεση εντάχθηκε στον συγκεντρωτικό τόμο *Ποιήματα Β'* (1961, Κέδρος). Αφού κρίνεται η καταλληλότητά της και για παιδιά, όπως τα προαναφερόμενα έργα, το 1982, εκδίδεται από τις εκδόσεις Κέδρος σε μεγάλοςχημο βιβλίο με εικονογράφηση της Τζ. Δρόσου, το οποίο επίσης αξιοποιήσαμε.

Δ) *Αναφυλλητό*. Αποτελεί ποιητική σύνθεση δομημένη σε 47 ενότητες αριθμημένες με λατινικούς αριθμούς I-XLVII. Γράφτηκε με αφορμή τον θάνατο της μικρής Φωτεινής Φιλιακού (κόρης φιλικού ζεύγους), το 1957, και είναι αφιερωμένη σε εκείνην. Συμπεριλήφθηκε στη συλλογή *Υδρία: Ελεγεία για μια σύντομη Άνοιξη* (1957), η οποία εντάχθηκε στα *Ποιήματα Β'* (1961, Κέδρος). Το συγκεκριμένο έργο δεν κυκλοφόρησε σε έκδοση με προορισμό το παιδί-αναγνώστη, όπως τα τρία προαναφερθέντα έργα, ωστόσο κυριαρχεί το παιδί ως αποδέκτης τής θρηνητικής κατάστασης του ποιητή. Για την προσέγγισή μας αξιοποιήσαμε τον τόμο *Ποιήματα Β'* (2009: 337-408, Κέδρος).

Ε) *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*. Αποτελεί ποιητική συλλογή που απαρτίζεται από 40 ολιγόστιχα ποιήματα με λατινική αριθμηση (I-XL). Γράφτηκε στη Σάμο, το 1960, και εκδόθηκε το 1964. Εντάχθηκε, επίσης, στον συγκεντρωτικό τόμο *Ποιήματα Γ'* (1964, Κέδρος). Είναι αφιερωμένη στην κόρη του Έρη και στον μικρό Φωτούλη (Φιλιακό). Το 1985 κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Κέδρος, με εικονογράφηση της Τζ. Δρόσου, σε μεγάλοςχημο βιβλίο, με προορισμό το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Αξιοποιήθηκε και η συγκεκριμένη έκδοση.

ΣΤ) *Μικρό Αφιέρωμα*. Αποτελεί ποιητική συλλογή που γράφτηκε την περίοδο 1960-1965 και απαρτίζεται από 60 ποιήματα· εντάχθηκε στον συγκεντρωτικό τόμο *Ποιήματα Δ'* (1975, Κέδρος). Είναι αφιερωμένη στη σύζυγό του Φαλίτσα και στην κόρη του Έρη. Αφιερώνει επίσης μέρος των ποιημάτων στον μικρό Φωτούλη («Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη»). Διαπιστώσαμε ότι τα ποιήματα που αναφέρονται στην Έρη και στον Φωτούλη, καθώς και άλλα που διέπονται από μια ανάλαφρη αίσθηση και έντονες ποιητικές εικόνες μπορούν να ενεργοποιήσουν το παιδί-αναγνώστη, ώστε να συμμετάσχει ενεργά στο ποιητικό γεγονός. Συγκεκριμένα: «Μικρό τραγούδι για την Έρη», «Η ανάλαφρη νύχτα», «Ένα πουλί», «Κρυστάλλινη ώρα», «Αν ήξερα», «Εύθυμη πρωινή ακαταστασία», «Απρόσμενα», «Παιδική ανάμνηση», «Πρωινή αναπνοή», «Διακοπές», «Ζωντανή φύση», «Παιδική ώρα», «Φωτεινή ατονία»,

«Πρωινή αφέλεια», «Άπνοια», «Λυρικό», «Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη», «Η μέλισσα», «Το φθινόπωρο». Για τη μελέτη μας αξιοποιήσαμε τον συγκεντρωτικό τόμο *Ποιήματα Δ'* (2002: 131-203, Κέδρος).

Σε ό, τι αφορά τον Μόντη κρίναμε απαραίτητο να μελετήσουμε, εκτός από τις παιδικές του συλλογές τόσο τους συγκεντρωτικούς τόμους όσο και τις συμπληρωματικές τους εκδόσεις που αφορούν το ποιητικό του έργο: α) *Άπαντα Α'*, *Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ. 1), β) *Άπαντα Α'*, *Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ. 2), γ) *Άπαντα Α'*, *Ποίηση: παραδοσιακή τεχνοτροπία* (τ. 3), δ) *Άπαντα: Συμπλήρωμα Α'* έως και *Άπαντα: Συμπλήρωμα Ζ'*, ε) *Εκπρόθεσμα*. Σκοπός ήταν να αναζητήσουμε την παρουσία και άλλων ποιημάτων που μπορούν να διαβαστούν από παιδιά και τα οποία θα παραθέσουμε παρακάτω. Επίσης, από τη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ότι ο ποιητής ενέταξε στα *Συμπληρώματα Α', Β' και Γ'* των συγκεντρωτικών τόμων τις τρεις από τις τέσσερις παιδικές του συλλογές με αποκλίσεις από τις πρωτότυπες εκδόσεις, άλλοτε προσθέτοντας και άλλοτε αφαιρώντας ποιήματα.<sup>7</sup> Παραθέτουμε το υλικό μας, ξεκινώντας από τις παιδικές συλλογές με χρονολογική σειρά έκδοσης:

Α) *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Κυκλοφόρησε το 1976 σε αυτοέκδοση και περιλαμβάνει 53 ποιήματα. Εντοπίστηκαν στα *Άπαντα* (τ. 1 και τ. 2), από όπου διαπιστώσαμε ότι όλα είχαν δημοσιευτεί σε παλαιότερες συλλογές του Μόντη.<sup>8</sup> Ο ποιητής σημειώνει στο εισαγωγικό του σημείωμα (σ. 5) ότι σκοπός της έκδοσης είναι «να εισαγάγει το παιδί στη σύγχρονη κυπριακή και γενικότερα ελληνική ποίηση μ' ομαλό κ' ειδικά προσεγμένο τρόπο».

Β) *Τώρα που διαβάζω καλύτερα: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Εκδόθηκε το 1988 από το Ίδρυμα Αναστάσιου Λεβέντη και απαρτίζεται από 62 ποιήματα. Τα 13 από αυτά αποτελούν αναδημοσιεύσεις. Τα 9 από τα 62 είχαν εκδοθεί σε παλαιότερες συλλογές του Μόντη, ενώ άλλα 5 παρατηρήσαμε ότι είχαν ενταχθεί στην αμέσως προηγούμενη παιδική συλλογή του.<sup>9</sup> Στο εισαγωγικό σημείωμα (σ. 3) κάνει λόγο για τα μηνύματα που επιδιώκει να μεταδώσει στα παιδιά «που είναι ότι καλύτερο έχει να επιδείξει ο άνθρωπος». Αναφέρει, ακόμα, ότι τα περισσότερα

<sup>7</sup> Το πρόβλημα αυτό σχετίζεται γενικά με τη συγκεντρωτική έκδοση του Μόντη από το Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη την οποία ανέλαβε να επιμεληθεί ο ίδιος. Ο ποιητής δεν μετέφερε αυτούσιες τις πρωτότυπες συλλογές στα *Άπαντα*. Διακρίνονται πολλές τροποποιήσεις σε σχέση με τις αρχικές εκδόσεις, όπως προσθαφαιρέσεις και μετακινήσεις ποιημάτων, αλλαγές τίτλων, στιχουργικές παρεμβάσεις, γλωσσικές αναπροσαρμογές. Για την προβληματική αυτή βλ. Δανόπουλος (2016: 8-28).

<sup>8</sup> Όλα τα ποιήματα της παιδικής συλλογής εντοπίστηκαν στους τόμους *Άπαντα Α', Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ.2) (σσ.421-559) και *Άπαντα Α', Ποίηση: παραδοσιακή τεχνοτροπία* (τ.3) (σσ.966-1206), υπό τον τίτλο των αρχικών συλλογών, όπου είχαν δημοσιευτεί πριν από τα *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Παραθέτουμε και τη σχετική επισήμανση από τον Δανόπουλο (ό.π.: 21) «ολόκληρη η συλλογή *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* αποτελείται από παλαιότερα ποιήματά του».

<sup>9</sup> Αποτελεί συχνό φαινόμενο στο σύνολο του έργου του Μόντη, κατά το οποίο διακρίνονται αρκετές αναδημοσιεύσεις ποιημάτων σε επόμενες συλλογές (Δανόπουλος, ό.π.: 20-22). Τα πέντε ποιήματα, που εντοπίζονται και στη συλλογή *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (σσ. 5-7, 12, 15) είναι τα εξής: «Το φεγγάρι», «Ένα αστεράκι», «Πρωτομαγιά», «Παναγιά στο Μόρφου» (τροποποιημένη στιχουργικά) και «Το στίγμα». Τα εννέα ποιήματα, που εντοπίστηκαν στο *Άπαντα Α', Ποίηση: παραδοσιακή τεχνοτροπία* (τ.3) και ανήκουν σε πρότερες συλλογές είναι τα εξής: «Θεός και παιδιά», «Τ' αγριόχορτα», «Χειμώνας», «Η συκιά», «Ένας γρύλος Ι», «Ένας γρύλος ΙΙ», «Το ρόδι», «Το βιβλίο της γιαγιάς», «Ένα χελιδόνι παρηγορά ένα παιδάκι». Βλ. στον σχετικό τόμο, σσ. 1055, 1071, 1083, 1087, 1089.

ποιήματα της συλλογής είχαν βραβευτεί σε διαγωνισμό του Συνδέσμου Παιδικού-Νεανικού Βιβλίου στην Κύπρο, στη μνήμη τού ποιητή Ξάνθου Λυσιώτη. Η συγκεκριμένη συλλογή εντάσσεται στα *Άπαντα: Συμπλήρωμα Α'* (1988) με τον γενικό τίτλο «Παιδικά» (σς. 7-72), όπου ανιχνεύεται η προσθήκη ενός ακόμα ποιήματος, το οποίο βρίσκεται και στην πρώτη του παιδική συλλογή.<sup>10</sup>

Γ) *Του στίχου τα μηνύματα: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Εκδόθηκε το 1991 από το Ίδρυμα Αναστάσιου Λεβέντη και απαρτίζεται από 66 ποιήματα. Απέσπασε το Α' Βραβείο Συνδέσμου Παιδικού-Νεανικού Βιβλίου, στην Κύπρο, το 1991. Η συλλογή εντάσσεται στα *Άπαντα: Συμπλήρωμα Β'* (1991) με τον γενικό τίτλο «Παιδικά (Του στίχου τα μηνύματα)» (σς. 7-75), όπου είναι έκδηλη η αφαίρεση των τεσσάρων τελευταίων ποιημάτων τής πρωτότυπης συλλογής.<sup>11</sup>

Δ) *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Εκδόθηκε το 1993 από το Ίδρυμα Αναστάσιου Λεβέντη και περιλαμβάνει 43 ποιήματα. Απέσπασε, επίσης, Α' Βραβείο Κυπριακού Συνδέσμου Παιδικού-Νεανικού Βιβλίου, το 1992. Ο ποιητής αφιερώνει τη συγκεκριμένη συλλογή στα εγγόνια του Κώστα, Έρση, Κωνσταντίνο, Σίμο, Έλλη και Χριστίνα. Εντάσσεται στα *Άπαντα: Συμπλήρωμα Γ'* (1993), με τον γενικό τίτλο «Παιδικά (Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι)» (σς. 5-57), στην οποία προστέθηκαν/ενσωματώθηκαν δύο επιπλέον ποιήματα στο τέλος, τα οποία συμπεριλάβαμε στο υλικό της μελέτη μας.<sup>12</sup>

Ε) Όπως προαναφέραμε, στα *Άπαντα* εντοπίστηκαν και άλλα ποιήματα που θα μπορούσαν να διαβαστούν από παιδιά. Συνεπώς τα εντάξαμε στο corpus μας, έχοντας ως κριτήρια τα παρακάτω: το παιδικότροπο ύφος των ποιημάτων, το παιδί ως ο αφηγηματικός αποδέκτης τους, η αναπαράσταση μιας οικείας βιωματικής εμπειρίας του παιδιού-αναγνώστη. Τα παραθέτουμε ανά βιβλίο:

*Άπαντα Α', Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ. 1) (1987): «Ήταν μια τόση δα βροχούλα» (άτιτλο), σ. 270,<sup>13</sup> «Όταν αρχίσουν τ' αστεράκια» (άτιτλο) (σ. 305), «Δεν ξέρω μπορεί νάταν λάθος» (άτιτλο) (σ. 385).

*Άπαντα Α', Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ. 2) (1987): «Λέλλος» (σ. 447), «Ένα παιδάκι μπροστά σε μια πρωτοχρονιάτικη βιτρίνα» (σ. 507), «Τουρκική Εισβολή II» (σ. 572), «Οι λέξεις» (σ. 577), «Στο εγγονάκι μου» (σ. 674), «Για ένα κοριτσάκι καρφωμένο στο καροτσάκι του III» (σ. 684), «Στα εγγονάκια μου Κώστα κ' Έρση για το φεγγάρι» (σ. 711), «Στα τέσσερα εγγονάκια μου» (σ. 720), «Η συμμετοχή του δρόμου στα παιχνίδια των παιδιών» (σ. 745), «Στα εγγονάκια μου Έρση, Κωνσταντίνο και Σίμο III» (σ. 754), «Τα παιδιά και τα σπυργίτια» (σ. 765), «Προς

<sup>10</sup> Συγκεκριμένα το ποίημα «Αμυγδαλιά».

<sup>11</sup> Αφαιρέθηκαν τα ποιήματα «Ησυχία», «Το “ευχαριστώ” του δούσμου», «Σταύρωση», «Λευτεριά» (σς. 76-79).

<sup>12</sup> Προστέθηκαν τα ποιήματα «Το φεγγάρι μου απαντά για κάποιους στίχους μου» και «Τα παιδιά για τους παλπούδες και τις γιαγιάδες» (σς. 56-57).

<sup>13</sup> Στα άτιτλα παραθέτουμε τον πρώτο στίχο. Επίσης, να σημειώσουμε ότι στα παραδείγματα κειμένων που παρατίθενται, θα διατηρείται η ορθογραφία και η γραμματική που αξιοποιεί ο ποιητής, όχι όμως το πολυτονικό σύστημα που παρατηρήθηκε σε αρκετά ποιήματα.

ημισπαστικό παιδάκι (που δεν τ' αφήνουν τ' άλλα να πάρη<sup>14</sup> μέρος στα παιχνίδια τους)» (σ. 790).

*Απαντα Α', Ποίηση: παραδοσιακή τεχνοτροπία* (τ. 3) (1987): «Τα φεγγάρια» (σ. 944-945), «Παιδικό» (σ. 1064), «Χελιδόνια και παιδιά στον Άγιο Δομέτιο» (σ. 1069), «Για την εγγονούλα μου Έρση» (σ. 1070), «Θούλης» (σ. 1170).

*Απαντα: Συμπλήρωμα Α'* (1988): «Ζωγραφίστε μου έναν μικρό Χριστό» (άτιτλο) (σ. 137).

*Απαντα: Συμπλήρωμα Β'* (1988): «Στα εγγονάκια μου (για τον θάνατό μου)» (σ. 122), «Τ' όνειρο ενός παιδιού» (σ. 123).

*Απαντα: Συμπλήρωμα Γ'* (1993): «Ο Ιησούς προς τα παιδιά (με κάποια θλίψη)» (σ. 93).

*Απαντα: Συμπλήρωμα Δ'* (1997): «Η κληματαριά και το φεγγάρι» (σ. 110), «Η κληματαριά και το φεγγάρι (παραλλαγή)» (σ. 122), «Παιδική προσευχή» (σ. 123), «Παιδική ποίηση» (σ. 33).

*Εκπρόθεσμα* (1994)<sup>15</sup>: «Προσευχή ενός παιδιού» (σ. 37), «Προσευχή ενός παιδιού (παραλλαγή)» (ό.π.), «Ένα ποίημα για τη Μαμμά» (ό.π.), «Μαμμά πώς ζηλεύω το φεγγάρι» (σ. 38).

#### **1.4. Η μεθοδολογία, η υπόθεση, οι στόχοι και τα ερωτήματα της έρευνας**

Η μεθοδολογία τής παρούσας έρευνας στηρίζεται στην ανάλυση των έργων που παραθέσαμε παραπάνω, με βάση τους κύριους άξονες της Συναλλακτικής Θεωρίας, που θα παρουσιαστεί εκτενέστερα στο θεωρητικό πλαίσιο. Η βασική ορίζουσα της Συναλλακτικής Θεωρίας, περιληπτικά, είναι η συναλλαγή κειμένου κι αναγνώστη, κατά την οποία ο αναγνώστης εστιάζοντας την προσοχή του στα κειμενικά σημεία εμπλέκεται συναισθηματικά και διανοητικά, ενεργοποιώντας τις δομημένες εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία, προκειμένου να βιώσει αισθητικά το λογοτεχνικό έργο. Το λογοτεχνικό έργο προσεγγίζεται ως αισθητικό αντικείμενο και συνάμα κοινωνικό προϊόν, ως ενότητα μορφής και περιεχομένου, τα οποία δεν πρέπει να διαχωρίζονται (Rosenblatt, 1994). Προσεγγίζουμε, λοιπόν, τα ποιήματά μας ως ενότητα μορφής και περιεχομένου, εστιάζοντας τόσο στα αισθητικά χαρακτηριστικά όσο και στις κοινωνικές και στοχαστικές προεκτάσεις, σε συνάρτηση πάντα με τον ρόλο που καλείται να έχει το παιδί-αναγνώστης απέναντι σε αυτά τα στοιχεία.

Με βάση τα παραπάνω, το βασικό ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι: πώς το παιδί-αναγνώστης ενεργοποιείται μέσα από τα κειμενικά σημεία, για να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία που του προσφέρεται, ποιες είναι οι απαιτήσεις τού

---

<sup>14</sup> Στα ποιήματα των δύο ποιητών (σε τίτλους, αποσπάσματα) διατηρήσαμε την ορθογραφία των βιβλίων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διατριβή.

<sup>15</sup> Η συγκεκριμένη συγκεντρωτική συλλογή δεν εκδίδεται από το Ίδρυμα Αναστάσιου Γ. Λεβέντη αλλά από άλλον εκδοτικό οίκο: Έκδοση Ένωσης Συντακτών Κύπρου.

ρόλου του και ποια είναι η αναγνωστική στάση που καλείται να υιοθετήσει. Τα επιμέρους ερωτήματα-στόχοι που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι:

A) Ποιες είναι οι οικείες βιωματικές εμπειρίες προς το παιδί-αναγνώστη, μέσα στο πλαίσιο των θεματικών περιοχών της ποίησης και των δύο δημιουργών. Πώς δύναται να ενεργοποιήσουν τις πρότερες δομημένες εμπειρίες από τη ζωή ή και τη λογοτεχνία;

B) Ποια κειμενικά σημεία (λέξεις, εικόνες, αισθήσεις, συναισθήματα, ιδέες, σύμβολα, τεχνικές του δημιουργού) «μαγνητίζουν» την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Και πώς ενεργοποιούν τη συναισθηματική και διανοητική του εμπλοκή και τις πρότερες εμπειρίες του;

Γ) Πώς πραγματώνεται η αναγνωστική συμμετοχή και ποια αναγνωστική στάση καλείται να υιοθετήσει το παιδί-αναγνώστης με βάση τα προαναφερόμενα κειμενικά σημεία; Σε ποια σημεία η αναγνωστική διαδικασία καθίσταται σύνθετη κι απαιτητική ή αντίθετα πιο «ανάλαφρη», ποιες δυσκολίες μπορεί να αποκόψουν το παιδί-αναγνώστη από τη διαδικασία, ποια σημεία αφήνουν περιθώρια προεκτάσεων ή ανοικτής ερμηνείας;

Δ) Σε ποια σημεία της ποίησης των δύο λογοτεχνών διαφαίνονται διακειμενικές νύξεις και πώς συμβάλλουν στην αναγνωστική συμμετοχή, στην ενεργοποίηση πρότερων αναγνωστικών εμπειριών του παιδιού-αναγνώστη από τη λογοτεχνία ή από άλλες περιπτώσεις κειμένων, ή ακόμα και στην ενεργοποίηση εμπειριών από άλλα πεδία τέχνης;

E) Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ορισμένα ποιήματα, σύμφωνα με τη Συναλλακτική Θεωρία, προς την κατεύθυνση μορφοποίησης μιας νέας προοπτικής για τη «διδασκαλία» της ποίησης;

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, υποθέτουμε ότι το παιδί-αναγνώστης μέσα από τα κειμενικά σημεία μπορεί να εμπλακεί συναισθηματικά και διανοητικά, ενεργοποιώντας τις πρότερες εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία, διασώζοντας την απόλαυσή του και βιώνοντας το λογοτεχνικό έργο ως αισθητική εμπειρία. Δεν αποκλείουμε όμως το γεγονός να υπάρξουν δυσκολίες, οι οποίες προσπίπτουν τόσο στα κειμενικά σημεία όσο και στην αναγνωστική ικανότητα του παιδιού-αναγνώστη, στις προσδοκίες και στη διάθεσή του.

## **1.5. Η δομή της έρευνας**

Η εργασία δομείται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί το Θεωρητικό Πλαίσιο και απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, διασαφηνίζουμε αρχικά τον όρο «Ποίηση για παιδιά», δίνοντας έμφαση στα βασικά χαρακτηριστικά της, στα παιδαγωγικά οφέλη της, στις απαρχές της και στους κύριους θεματικούς άξονές της. Στη συνέχεια διασαφηνίζουμε τον όρο «Το παιδί ως αναγνώστης» υπό το πρίσμα σύγχρονων θεωρητικών απόψεων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αρχικά, ορίζουμε τη λογοτεχνία ως μια πράξη επικοινωνίας ανάμεσα στον συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη, παρουσιάζοντας ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, που κλίνουν κάθε φορά σε έναν από τους τρεις παράγοντες. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε συνοπτικά τις αναγνωστικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν, στις οποίες ανήκει και η Συναλλακτική Θεωρία. Ακολουθεί εκτενής αναφορά στη Συναλλακτική Θεωρία, στις βασικές της θέσεις και στις εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις της.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στη διδακτική της ποίησης για παιδιά. Καταρχάς, παρουσιάζουμε τις βασικές θέσεις της Rosenblatt για τη διδασκαλία του ποιήματος στη σχολική τάξη, ενώ στη συνέχεια επισημαίνουμε κι άλλες απόψεις που θέτουν τη διδασκαλία της ποίησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο με μια νέα προοπτική που αποκλίνει από την παραδοσιακή προσέγγισή της.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους παρουσιάζουμε βασικά στοιχεία από τη ζωή και το έργο των ποιητών που μελετούμε, μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του 20ού αιώνα, όπου έζησαν και δημιούργησαν. Να σημειώσουμε ότι η σύνδεση αυτή φωτίζει περισσότερο τα έργα που εξετάζουμε και τη διάθεση των ποιητών να επικοινωνήσουν με τον αναγνώστη τους, μετουσιώνοντας ποιητικά τις προσωπικές και συλλογικές τους εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Γι' αυτόν τον λόγο και στην ανάλυσή μας, εντάσσουμε όπου χρειάζεται και στον βαθμό που απαιτείται, ορισμένα από τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Σε ένα πρώτο επίπεδο, επισημαίνουμε τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, σε Ελλάδα και Κύπρο αντίστοιχα. Στη συνέχεια, μέσα σε αυτό το πλαίσιο παραθέτουμε τις κυρίαρχες τάσεις της λογοτεχνικής παραγωγής και τη θέση της ποίησης. Έπειτα, αναφερόμαστε στη θέση που κατέχει η ποίηση για παιδιά σε Ελλάδα και Κύπρο, σε συνάρτηση με το ευρύτερο πλαίσιο της παιδικής λογοτεχνίας, επισημαίνοντας τις εξελικτικές τάσεις της, τα βασικά χαρακτηριστικά και τον ρόλο της. Σε δεύτερο επίπεδο, εστιάζομαστε σε βασικά βιογραφικά και εργογραφικά στοιχεία των Ρίτσου και Μόντη, αντίστοιχα. Αρχικά, επισημαίνουμε τις σημαντικότερες πτυχές της παιδικής και ενήλικης ζωής τους και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά του ευρύτερου έργου τους. Στη συνέχεια δίνουμε έμφαση στο έργο τους για παιδιά και παραθέτουμε αναλυτικά τα όσα έχουν γραφτεί, με βάση τη βιβλιογραφία μας (βλ. παραπάνω στην επισκόπηση).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζουμε κι ερμηνεύουμε τα ευρήματα της ανάλυσής μας η οποία απαρτίζεται από τρία κεφάλαια, τα οποία καλύπτουν τα τέσσερα από τα πέντε επιμέρους ερωτήματα-στόχους που παραθέσαμε παραπάνω. Στο πρώτο κεφάλαιο επισημαίνουμε τις οικείες βιωματικές εμπειρίες προς το παιδί-αναγνώστη, μέσα στις κύριες θεματικές περιοχές του υλικού μας, εστιάζοντας την προσοχή μας στα κειμενικά σημεία (λέξεις, εικόνες, αισθήσεις, συναισθήματα, ιδέες, σύμβολα, τεχνικές του δημιουργού) που δύνανται να ενεργοποιήσουν τις δομημένες εμπειρίες των παιδιών-αναγνωστών και τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αξιοποιώντας τα παραπάνω ευρήματα εστιάζομαστε στο πώς πραγματώνεται η αναγνωστική συμμετοχή και ποια αναγνωστική στάση καλείται να υιοθετήσει το παιδί-αναγνώστης απέναντι στο κείμενο, έχοντας ως βάση πάντοτε τους άξονες της Συναλλακτικής Θεωρίας.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρουσίασης των ευρημάτων, εστιάζουμε την προσοχή μας στις διακειμενικές νύξεις που παρατηρήθηκαν στα έργα που μελετήσαμε και πώς αυτές μπορούν να ενεργοποιήσουν τις πρότερες αναγνωστικές εμπειρίες του παιδιού-αναγνώστη από τη λογοτεχνία ή από άλλες περιπτώσεις κειμένων.

Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας μας, όπου καλύπτουμε το πέμπτο ερώτημα-στόχο, παραθέτουμε προτάσεις-σενάρια «διδασκαλίας», σε ορισμένα ποιήματα του Ρίτσου και του Μόντη, αξιοποιώντας τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της Συναλλακτικής Θεωρίας συνδυαστικά με δραστηριότητες φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής. Παρουσιάζουμε, επίσης, τα αποτελέσματα από την εφαρμογή δύο σεναρίων στη σχολική τάξη.

## ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

---

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

---



# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Διασαφήνιση όρων

### 1.1. Η ποίηση για παιδιά

Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, στη χώρα μας, διαμορφώθηκε μια ιδιαίτερη κατηγορία συγγραφέων που γράφουν αποκλειστικά ή σχεδόν αποκλειστικά για παιδιά. Αρκετές, επίσης, ήταν και οι περιπτώσεις όπου η κριτική ενέτασσε στη λογοτεχνία για παιδιά κείμενα τα οποία, όταν τα έγραφαν οι συγγραφείς τους, είχαν στο μυαλό τους το ενήλικο κοινό (Παπαντωνάκης, 2009: 286-287). Τα κείμενα αυτά ανήκουν σε μια ευρεία γκάμα λογοτεχνικών ειδών, όπως το παραμύθι, το μυθιστόρημα, η ποίηση. Μια απόπειρα ορισμού της ποίησης για παιδιά προσπίπτει σε δύο βασικές προβληματικές περιοχές: πρώτο, τι ορίζεται ως ποίηση γενικά, για το οποίο υπάρχουν πολύπλευρες οπτικές και, δεύτερο, τι ορίζεται ως παιδική λογοτεχνία. Έχουν γραφτεί αρκετά για τον όρο και τον ορισμό της παιδικής λογοτεχνίας ή για τη λογοτεχνικότητα αρκετών έργων που εντάσσονται σε αυτήν (Καρακίτσιος, 2012: 298-299. Αναγνωστόπουλος, 1987: 51), καθώς επίσης και για το αν τα έργα αυτά αποτελούν κατάλληλα αναγνώσματα με κριτήρια αφενός το ιδεολογικό περιεχόμενό τους και αφετέρου την ηλικιακή κατηγοριοποίηση<sup>16</sup> των μικρών αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται. Η ρευστότητα των όρων «παιδί» και «παιδική ηλικία» αποτελεί, ακόμα μια προβληματική περιοχή. Υποστηρίζεται ότι το παιδί είναι «ένα κατασκευάσμα που κάθε χρονική στιγμή ανταποκρίνεται στις ισχύουσες, αν και κατά καιρούς διαφορετικές, κοινωνικές επιταγές», επομένως κάθε φορά ορίζεται διαφορετικά (Κανατσούλη, 2007: 20). Άρα, η παιδική ηλικία που αντιλαμβάνονται οι συγγραφείς και την αναπαριστούν στα κείμενά τους είναι μια έννοια κοινωνικά κατασκευασμένη, όπως κατ' επέκταση και το παιδί - αναγνώστης στο οποίο απευθύνονται. Πρόκειται για έννοιες που μεταβάλλονται στον χρόνο. Έτσι, τα λογοτεχνικά έργα που κάποτε κρίθηκαν ως ακατάλληλα για παιδιά ή είχαν προορισμό εξ αρχής το ενήλικο κοινό, πλέον, λόγω της διαφοροποίησης των πολιτισμικών συγκυριών με το πέρασμα του χρόνου αλλά και λόγω της διεύρυνσης του αναγνωστικού ορίζοντα των σημερινών παιδιών, μπορούν να αγγίξουν το ευρύτερο κοινό ή και να συμπεριληφθούν κυρίως στη λογοτεχνία για παιδιά. Ένας από τους πιο βασικούς λόγους που τα κείμενα αυτά χαρακτηρίστηκαν αργότερα ως παιδικά είναι το γεγονός ότι αναδεικνύουν τα βασικά και αναλλοίωτα στον χρόνο στοιχεία της παιδικής ηλικίας, τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, τον κόσμο τού παιχνιδιού.

Η ποίηση για παιδιά καταγράφει αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, τον αυθορμητισμό, την εκρηκτική φαντασία και την έμφυτη κλίση για παιχνίδι. Πρόκειται για στοιχεία τα οποία οι ποιητές διεκδικούν και θεωρούν ως

---

<sup>16</sup> Είναι σύνηθες το φαινόμενο, κατά το οποίο βιβλία που εντάσσονται στην παιδική λογοτεχνία να αναγράφουν στο εξώφυλλό τους τις ηλικίες των αναγνωστών στους οποίους απευθύνονται (π.χ. για ηλικίες 8-10 ετών κ.τ.λ.). Σύμφωνα με αυτήν την πρακτική, το παιδί - αναγνώστης διακρίνεται αυστηρά σύμφωνα με τα στάδια της ηλικίας του και με τα κατάλληλα ή και πιο εύληπτα αναγνώσματα για το κάθε στάδιο.

απόδειξη της διατήρησης της δικής τους παιδικότητας, για να πετυχαίνουν την επικοινωνία τους με το παιδί (Καρακίτσιος 2012: 297, 308-309). Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική οπτική, η παιδική ποίηση αποτελεί για τον δημιουργό τη συνέχεια και το «υποκατάστατο του παιχνιδιού της παιδικής ηλικίας», η νοσταλγία τής οποίας μετουσιώνεται σε ποιητική δημιουργία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 66). Παρόμοια, σημειώνει η Πάτσιου (1991: 27): «Η παιδική ηλικία-βιωμένη χρονική περίοδος που έχει πλέον καταναλωθεί, νοσταλγική αναπόληση, όταν τα χρόνια έχουν περάσει, ανάγκη απόδρασης ή κατάθεσης προσωπικής μνήμης». Κατά τον Gaston Bachelard, η παιδική ηλικία είναι «σπόρος ποιήματος», ένας πυρήνας που κατοικεί μόνιμα στην ανθρώπινη ψυχή. Είναι ακίνητη αλλά πάντα ζώσα, μεταμφιέζεται σε ιστορία όταν γίνεται αφήγηση και αποκτά υπόσταση μέσα στην ποιητική της ύπαρξη. Η παιδική ηλικία μεσολαβεί, ώστε να υπάρχει επικοινωνία ανάμεσα στον ποιητή και τον αναγνώστη του. Ο ποιητής μεταφέρει εικόνες μιας μόνιμης παιδικής ηλικίας μέσα από τις ονειροπολήσεις του. Οι ονειροπολήσεις αυτές μας μεταφέρουν με τη σειρά τους στην ομορφιά των πρώτων εικόνων για τον κόσμο. Πρόκειται, βέβαια, για μια παιδική ηλικία που υπερβαίνει την πραγματικότητα, εξιδανικευμένη, ανάμεσα στα «όρια ιστορίας και θρύλου» και σε όλα όσα θα μπορούσε να είχε υπάρξει. Κι έτσι γίνεται μια «κοσμική παιδική ηλικία» που προσφέρεται μέσα από την τριπλή σύνδεση της φαντασίας, της μνήμης και της ποίησης (Bachelard, 2001: 260-263, 267).

Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, η παιδικότητα που αναδεικνύεται μέσα από την ποίηση για παιδιά, έχοντας ως τόπο αναφοράς το παιδί και τον κόσμο γύρω του, φιλτράρεται από την ενήλικη οπτική. Κατά τον Peter Hollindale, η παιδικότητα της παιδικής λογοτεχνίας καθορίζεται από την αντίληψη των ενήλικων συγγραφέων, σε ό,τι την αφορά, γεγονός που παρεισδύει στα κείμενά τους. Πρόκειται, βέβαια, για μια παιδικότητα που δεν έχει σχέση με το παρόν αλλά με τις αναμνήσεις ή τις προσδοκίες τους, τα ιδανικά και τα πρότυπα που πιστεύουν ότι μπορούν να ωφελήσουν τα παιδιά. Αντίθετα, η παιδικότητα στα παιδιά έχει να κάνει με τα βιώματά τους και την επίγνωσή τους ότι είναι παιδιά, στο παρόν της συγκεκριμένης ηλικίας τους (Hollindale, 1997). Οι εξελίξεις στα πεδία της ψυχολογίας και των παιδαγωγικών αντιλήψεων βοήθησαν, σε μεγάλο βαθμό, τους συγγραφείς να διαγνώσουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να δώσουν πιο ρεαλιστική μορφή στο βιοματικό υλικό που αποτυπώνουν, δείχνοντας σεβασμό, αγάπη και εμπιστοσύνη στα παιδιά - αναγνώστες (Αναγνωστόπουλος, 1987: 34-36). Ο ποιητής Γιώργος Κρόκος (1991: 270-272) επισημαίνει ότι ο συγγραφέας που γράφει για παιδιά, για να συγκινήσει τον μικρό αναγνώστη του, οφείλει να του προσφέρει έργα «στα μέτρα της παιδικής ζωής, της παιδικής ψυχής του παιδικού βιοματικού κόσμου». Και για αυτό πρέπει να λάβει υπόψη του τα εξής δέκα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικότητας:

- το παιχνίδι και κάθε τι που παιχνιδίζει
- την παιδική αφέλεια, από την οποία αναδύεται η αγνότητα, η απλότητα και ο αυθορμητισμός
- τη ζωηρότητα του παιδιού, συνδεδεμένη με τον «πρωτογονισμό της παιδικής ύπαρξης», ο οποίος βασίζεται στη σχέση παιδιού και φύσης

- την ηρωικότητα και τον δυναμισμό του παιδιού, από όπου αναδεικνύεται η αντίσταση στη φθορά και στην ήττα
- τον συναισθηματισμό που διακατέχει το παιδί σε όλες τις εκφάνσεις, όπως χαρά, λύπη, ενθουσιασμό
- τη δυνατή και απεριόριστη φαντασία τού παιδιού
- την ευγένεια και την ψυχική γενναιότητα που αναζητά το παιδί
- την τρυφερότητα που έχει και επιδιώκει το παιδί
- τη διάθεση του παιδιού για κοινωνικότητα
- τη γλώσσα του παιδιού.

Η παιδική ποίηση διακρίνεται για τα συναισθηματικά, ηθικοπνευματικά και παιδαγωγικά οφέλη της. Έχει ως απώτερο σκοπό την αισθητική καλλιέργεια και τη μύηση στην τέχνη του λόγου. Καλλιεργεί τη φαντασία των παιδιών, την ευαισθησία, χρησιμοποιεί τη μητρική γλώσσα – επομένως συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη – το χιούμορ και μεταδίδει πανανθρώπινες αξίες, όπως η ειρήνη, η ελευθερία, η αδελφοσύνη, η πίστη στον άνθρωπο. Επιπλέον, η εκλέπτυνση της παιδικής ευαισθησίας, η προσφορά της αισθητικής απόλαυσης, η εκτίμηση, η χαρά της ζωής και του ωραίου, του αρμονικού και του ρυθμικού είναι στοιχεία του ανθρωποπλαστικού και λυτρωτικού χαρακτήρα της παιδικής ποίησης (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 148-149). Ακόμα, η γλώσσα της παιδικής ποίησης είναι οικεία στο παιδί και αντιμετωπίζεται από αυτό ως παιχνίδι και ευχαρίστηση, κάτι που του επιτρέπει να ακροβατεί ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, εισερχόμενο σταδιακά στον κόσμο των ενηλίκων μέσω της συγγραφικής μεσολάβησης και της αναγνωστικής διαδικασίας (Καρακίτσιος, 2012: 309). Σε γενικές γραμμές, η ποίηση που απευθύνεται στο παιδί είναι «μια γιορτή λέξεων και ήχων, ένα πανδαιμόνιο ηχητικών και ρυθμικών εναλλαγών, που απευθύνεται όχι μόνο στο πνεύμα αλλά και στο σώμα και σε όλες σχεδόν τις αισθήσεις» (Καρακίτσιος, 2008: 36). Αποτελεί συγχρόνως μια μορφή εξερεύνησης ανάμεσα σε αυτό που δηλώνεται και υποδηλώνεται. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Διαβάζοντας το ποίημα, ο αναγνώστης εισέρχεται σε μια επικράτεια δηλώσεων, υπαινιγμών, μεταφορικών ανταποκρίσεων και συνειρμικών αναλογιών τα οποία καλείται να διερευνήσει» (Καλογήρου, 2018: 83).

Οι απαρχές της παιδικής ποίησης για τα ελλαδικά δεδομένα βρίσκονται στα νανουρίσματα, τα ταχαρίσματα και σε κείμενα της λαϊκής και θρησκευτικής ζωής (δημοτικά τραγούδια, κάλαντα, ύμνους κ.ά.) (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 137-138. Σακελλαρίου, 2009: 65-71). Το ίδιο ισχύει και για την ποιητική παραγωγή της Κύπρου, η οποία, επιπρόσθετα, επηρεάζεται από την παράδοση των ποιητάρηδων (Σακελλαρίου, 1990: 32). Αυτοί ήταν άνθρωποι κυρίως της αγροτιάς που, με τους έμμετρους, ομοιοκατάληκτους και αλληγορικούς στίχους τους – συχνά στο κυπριακό ιδίωμα –, διατήρησαν και παρέδωσαν στοιχεία της Ιστορίας και της καθημερινής ζωής των ανθρώπων τού παρελθόντος, μύθους, θρύλους κ.ά. στους σύγχρονους συμπατριώτες τους (Σακελλαρίου & Κάσσαρης, 1989: 46-48).

Οι κεντρικοί θεματικοί άξονες της ποίησης για παιδιά περιστρέφονται γύρω από το παιδί και το ευρύτερο περιβάλλον του. Στο παρελθόν διακρίνεται συχνά μια ηθικοδιδασκτική διάθεση, η οποία πλέον έχει υποχωρήσει. Σε γενικές γραμμές και κυρίως μορφολογικά, η παιδική ποίηση ακολουθεί την ποίηση των ενηλίκων. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τη διακρίνουν. Σύμφωνα με τον Χάρη Σακελλαρίου, το παιδικό ποίημα α) είναι απλό στη γλωσσική διατύπωση και στο εννοιολογικό περιεχόμενό του, β) είναι σύντομο αλλά όχι πολύ πυκνό, γ) χαρακτηρίζεται από γοργότητα ζωηρότητα και χάρη, δ) είναι εποπτικό, παραστατικό με σαφήνεια σε εικόνες και περιγράμματα, ε) διακατέχεται από παιγνιώδη μορφή έκφρασης, κινείται σε εύθυμη ατμόσφαιρα ή φέρνει ψυχική και πνευματική ευφορία, στ) αποφεύγει την αοριστολογία, τον διδακτισμό και τον ρητορισμό, ζ) εκφράζει με άμεσο τρόπο τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και τα βιώματά τους, η) γεννά αισιοδοξία, καλλιεργεί τη συνεργασία και δημιουργεί έναν κόσμο καλύτερο (Σακελλαρίου, 2009: 64). Βέβαια, σύμφωνα με νεότερες μελέτες, υποστηρίζεται πως τα όρια μεταξύ παιδικής ποίησης και ποίησης για ενήλικους είναι ρευστά, επειδή και οι δύο ηλικιακές κατηγορίες αλληλεπιδρούν και βρίσκονται σε σταθερή και συχνή επικοινωνία. Ωστόσο, υπάρχουν ποιήματα που ανήκουν και στις δύο κατηγορίες ή ποιήματα της σύγχρονης εποχής τα οποία, μετά από καιρό, ίσως επαναπροσδιοριστούν ως παιδικά (Καρακίτσιος, 2012: 307).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι η διαδρομή της παιδικής ποίησης αποτέλεσε πεδίο μελέτης θεματικά, μορφικά και ως προς το περιεχόμενό της. Τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, παρατηρούνται κοινές καταβολές και θεματικές, όμως συνάμα υπάρχει διαφορά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της, λόγω των διαφορετικών ιστορικών και, κατ' επέκταση, κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών. Τα στοιχεία αυτά θα τα παρουσιάσουμε εκτενέστερα στο σχετικό κεφάλαιο.

## **1.2. Το παιδί ως αναγνώστης - Οι διαφορετικές απόψεις**

Το παιδί ως αναγνώστης απασχόλησε τη θεωρία και την κριτική της παιδικής λογοτεχνίας ως προς τον ρόλο, τη φύση και την ανταπόκρισή του, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με τη Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης, κατά την οποία δίνεται προτεραιότητα στον αναγνώστη και στη σχέση του με το κείμενο. Ο αναγνώστης δεν αντιμετωπίζεται πια ως παθητικός δέκτης μηνυμάτων, όπως ίσχυε με τις συγγραφοκεντρικές και κειμενοκεντρικές θεωρίες. Η δε ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως μια δυναμική διαδικασία στην οποία ο αναγνώστης εμπλέκεται με ενεργητικό ρόλο για την παραγωγή του νοήματος. Αρκετές θεωρίες που αναπτύχθηκαν σε σχέση με το παιδί - αναγνώστη συσχετίζουν το γλωσσικό, γνωστικό και κοινωνικο-συναισθηματικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού με την αναγνωστική ικανότητα και ανταπόκρισή του, δημιουργώντας ενίοτε μια αντίστοιχη τυπολογία.

Επισημαίνεται ότι οι θεωρίες για τον αναγνώστη-παιδί μελετούν συστηματικά τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας στα οποία προσαρμόζουν τις αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών. Σε μεγάλο βαθμό στηρίζονται στις απόψεις του Jean Piaget,

ο οποίος εστιάζεται στα γνωστικά/αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, κάθε ηλικίας (Κανατσούλη, 2007: 31). Για τον Piaget κάθε στάδιο ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο σκέψης, από ενδιαφέροντα και ανάγκες, καθώς και από μια δυνατότητα, μια «εν δυνάμει ενεργητικότητα», η οποία επηρεάζεται και από παράγοντες που αλληλεπιδρούν, όπως οι εμπειρίες του παιδιού και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει (Piaget, 1999: 12-129). Η Κανατσούλη σημειώνει ότι στην ηλικία 5-8 ετών, όπου κυριαρχούν η ζωτικότητα, η κινητικότητα και επικρατούν ανθρωπομορφικές αντιλήψεις για τα ζώα, τα κατάλληλα αναγνώσματα είναι φανταστικές μικρές ιστορίες, παραμύθια και μύθοι ζώων, αστείες ιστορίες, ιστορίες για τη φύση. Στη μεσαία σχολική ηλικία (9-11 ετών), όπου τα παιδιά απελευθερώνονται από τον εγωκεντρισμό, αυξάνεται η απομνημονευτική ικανότητα και η λογική σκέψη, καλλιεργείται η συνείδηση του καλού-κακού και διαμορφώνονται τα ατομικά ενδιαφέροντα, τα κατάλληλα αναγνώσματα είναι εύθυμες ιστορίες, ρυθμικά ποιήματα, ιστορικά μυθιστορήματα και κείμενα με έμφαση στο στοιχείο της περιπέτειας, τον ηρωισμό και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη. Στην τελευταία σχολική ηλικία/προεφηβεία (12-14 ετών), η οποία χαρακτηρίζεται από επαναστατικότητα, έντονο συναισθηματισμό και αναζήτηση προτύπων και ιδανικών, τα κατάλληλα αναγνώσματα περιστρέφονται γύρω από τα θέματα του έρωτα, της ισότητας των φύλων, τους κοινωνικούς προβληματισμούς (Κανατσούλη, 2007: 31-32).

Μια τυπολογία η οποία συνδέει τα στάδια της ηλικίας με τα αναγνωστικά τους χαρακτηριστικά είναι αυτή του J. A. Appleyard. Με βάση τις απόψεις του διακρίνονται πέντε ρόλοι στην εξέλιξη του αναγνώστη της λογοτεχνίας και οι τρεις αφορούν το ανήλικο κοινό. Ο *αναγνώστης παίκτης* (reader as a player) είναι το παιδί της προσχολικής ηλικίας, το οποίο δεν διαβάσει ακόμα. Είναι ακροατής και παίζει με έναν κόσμο φανταστικό, όπου κυριαρχεί ο εγωκεντρισμός και μπερδεύονται η πραγματικότητα, οι φόβοι και οι επιθυμίες, έννοιες τις οποίες σταδιακά μαθαίνει να βάζει σε τάξη και να ελέγχει. Το παιχνίδι και η λειτουργία του αποτελούν το πιο σημαντικό κίνητρο ακρόασης ενός λογοτεχνικού κειμένου. Το παιδί του δημοτικού σχολείου (6-12 ετών) ταυτίζεται με τον μυθοπλαστικό ήρωα ή την ηρωίδα (reader as hero or heroine). Το παιδί προβάλλει εκεί τον εαυτό του, εστιάζοντας στους τρόπους συμπεριφοράς των ανθρώπων και προβαίνοντας σε εσωτερικές αναζητήσεις. Τα στοιχεία της περιπέτειας και της δράσης είναι αυτά που διέπουν τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών του σταδίου αυτού. Επιπλέον, διακρίνεται η τάση ανάγνωσης ιστοριών με παρόμοιο θέμα και δομή. Ο τελευταίος ρόλος που αποδίδεται στο ανήλικο κοινό από τον Appleyard είναι ο ρόλος του *στοχαστή αναγνώστη* (reader as a thinker). Αποδίδεται στον έφηβο που αναζητά το νόημα, τις αξίες και τα πρότυπα της ζωής, καθώς και την ατομική του ταυτότητα, στοιχεία που διέπουν τα βιβλία των επιλογών του (κυρίως μυθιστορήματα ρεαλισμού) και που εγείρουν το συναίσθημα και τον στοχασμό του (Appleyard, 2017: 67-215).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Οι υπόλοιποι δύο ρόλοι του αναγνώστη, κατά τον Appleyard, αφορούν το ενήλικο αναγνωστικό κοινό. Πρόκειται α) για τον *αναγνώστη ερμηνευτή* (reader as interpreter) που αφορά τη νεανική ηλικία και τον συστηματικό μελετητή της λογοτεχνίας, στο πλαίσιο των σπουδών του και β) για τον

Ο C. Poslaniek επισημαίνει πέντε τύπους συμπεριφοράς του παιδιού-αναγνώστη τους οποίους συνδέει με αντίστοιχα αναγνωστικά μοντέλα. Ο *τελετουργικός αναγνώστης* ή η *επαναληπτική ανάγνωση* (lecture rituelle), σχετίζεται με τη συνήθεια του παιδιού-αναγνώστη να ακούει συνεχώς την ίδια ιστορία, αντιδρώντας σε οποιαδήποτε στοιχείο αλλαγής. Πρόκειται για κάτι που συνδέεται με την ανάγκη τού παιδιού να νιώσει ασφάλεια και εμπιστοσύνη στη σχέση του με το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον του. Ο *αναγνώστης-παίκτης* ή *χαλαρός αναγνώστης* ή η *διασκεδαστική ανάγνωση* (lecture distraite), όπου ο αναγνώστης απλώς ξεφυλλίζει ένα βιβλίο, παρατηρεί εικόνες ή παραμένει σε μια σελίδα, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Εδώ η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα ψυχαγωγίας και χαλάρωσης. Ο *εμπλεκόμενος αναγνώστης* ή η *ανάγνωση εμπλοκής* (lecture impliquée), όπου το παιδί μπαίνει στο σύμπαν του βιβλίου, ταυτίζεται με τους ήρωες και συσχετίζει τον προσωπικό του κόσμο με τον κόσμο του βιβλίου. Ο *έμπειρος αναγνώστης* ή η *έμπειρη ανάγνωση* (lecture experte), όπου ο αναγνώστης έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τους υπαινιγμούς του κειμένου, την ιδεολογία, τις διακειμενικές του αναφορές. Πρόκειται για τον αναγνώστη που ξέρει να χρησιμοποιεί προγενέστερες γνώσεις, εστιάζεται στα ουσιώδη τού κειμένου, συνθέτει πληροφορίες, εξάγει συμπεράσματα, θέτει ερωτήματα, αποκαθιστά πιθανές παρανοήσεις και παρερμηνείες. Τέλος, η *λογοτεχνική ανάγνωση* (lecture littéraire), που προσδιορίζεται από την ιδιαίτερη προσπάθεια του αναγνώστη να ερμηνεύσει το έργο: συμπλήρωση κενών, αναδιάταξη αφηγηματικού υλικού, σύνδεση κειμένου με άλλα κείμενα, συσχέτιση κειμένου, συγγραφέα και εποχής, ανακάλυψη τεχνικών ή κανόνων. Εδώ, αξιοποιούνται τα εργαλεία τής θεωρίας τής λογοτεχνίας και η γνώση εννοιών. Οι τρεις πρώτοι τύποι είναι χαρακτηριστικοί κυρίως για παιδιά προσχολικής ηλικίας, 3-6 ετών, αλλά μπορεί να ανιχνευτούν και σε παιδιά Δημοτικού. Οι δύο τελευταίοι τύποι προσδιορίζουν κυρίως παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Καρακίσιος, 2011: 49-54).

Η D. Norton αναλύει βασικές παραμέτρους που αφορούν τα παιδιά-αναγνώστες, οι οποίες εξαρτώνται από τη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους, ανά ηλικιακό στάδιο, και επηρεάζουν τον τρόπο ανταπόκρισης και ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου. Με βάση τα παραπάνω είδη ανάπτυξης επισημαίνει τα αναγνωστικά χαρακτηριστικά ή τις αναγνωστικές προτιμήσεις σε επτά ηλικιακά στάδια (2-3, 3-4, 4-5, 5-6, 6-8, 8-10, 10-12 ετών) και προτείνει να χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα λογοτεχνικά κείμενα που θα συμβάλουν στην πρόκληση της παιδικής ανταπόκρισης και την περαιτέρω ανάπτυξη των σταδίων αυτών (Norton, 2006: 4-37). Η ίδια υποστηρίζει πως η προσωπική ανταπόκριση είναι απαραίτητη για την επιτυχημένη κατανόηση κειμένου, καθώς επιτρέπει στους νεαρούς αναγνώστες να συνδυάσουν με το κείμενο συναισθήματα και προηγούμενες εμπειρίες τους (αναπτυξιακές, συναισθηματικές, πολιτιστικές, διδακτικές) (2006: 38-39).

---

*πραγματιστή αναγνώστη* (pragmatic reader) που αφορά την ενήλικη πια ζωή, όπου ο αναγνώστης έχει ενσωματώσει τους προηγούμενους ρόλους, διαβάζει με πολλαπλούς τρόπους τη λογοτεχνία, ανάλογα με τα εσωτερικά κίνητρά του (π.χ. απόδραση από την πραγματικότητα, αναζήτηση στοχασμών και αλήθειας) (Appleyard, 2017: 215-319).

Η Μ. Καρπόζηλου (1994: 47-79) βασίζεται στα παραπάνω είδη ανάπτυξης και τα συνδέει με προτάσεις παιδικών αναγνωσμάτων και με αναγνωστικούς τρόπους που ενισχύουν τις ικανότητες του κάθε είδους ανάπτυξης. Μια παρόμοια σύνδεση παραθέτει ο Τ. Spink. Παραθέτει παραδείγματα βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που συμβάλλουν στην ενίσχυση των ικανοτήτων τού παιδιού-αναγνώστη σε οκτώ είδη ανάπτυξής του: τη φυσική, τη διανοητική, τη γλωσσική, τη συγκινησιακή, την προσωπική, την κοινωνική, την ηθική και την πνευματική (Spink, 1990: 59-78).

Επίσης, ο Καρακίτσιος, στο πλαίσιο της φιλιαναγνωσίας, εξετάζει την τυπολογία του αναγνώστη εξελικτικά με βάση την ηλικία και τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά της. Θέτει επτά ηλικιακά στάδια (παρόμοια με της Norton), όπου παρουσιάζει το προφίλ του παιδιού-αναγνώστη από τη βρεφική ηλικία –με το *βρέφος ως ακροατή αφηγήσεων και απτικό χρήστη βιβλίων* έως το *παιδί ηλικίας 10-12 ετών*. Σε κάθε στάδιο αναφέρεται στα αναγνωστικά χαρακτηριστικά και τις αναγνωστικές δεξιότητες του παιδιού αναγνώστη, στις τάσεις και προτιμήσεις του σε είδη ιστοριών (π.χ. παραμύθια, εικονογραφημένα βιβλία, περιπετειώδεις ιστορίες κ.ά.), καθώς επίσης και σε προτάσεις βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που προκαλούν το ενδιαφέρον του (Καρακίτσιος, 2011: 28-47)

Ο Τ. Spink, χωρίς να αναφέρεται σε ηλικιακά στάδια και εστιαζόμενος στις υπό εξέλιξη αναγνωστικές ικανότητες των παιδιών χρησιμοποιεί τους χαρακτηρισμούς *μαθητευόμενος, επαρκής και καλός αναγνώστης*. Ο *μαθητευόμενος* είναι αυτός που «βαδίζει σωστά τον δρόμο του *επαρκούς αναγνώστη*» και επιστρατεύει τις δεξιότητές του, οι οποίες βρίσκονται σε ανάπτυξη. Ο *επαρκής* είναι εκείνος που αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διάφορα είδη ανάγνωσης που αντιστοιχούν σε διαφορετικά είδη κειμένων και ότι η ανάγνωση πρέπει να γίνεται ενεργητικά. Τέλος, ο *καλός αναγνώστης* είναι αυτός που διαβάζει με κριτικό τρόπο και κατανόηση και βρίσκεται συνεχώς σε μια εξελικτική πορεία, ώστε να γίνει καλύτερος (Spink, 1990: 88, 94). Ο Spink τονίζει ότι για το παιδί-αναγνώστη μεγάλη σημασία έχει το κίνητρο, μέσω του οποίου κινητοποιείται και μπορεί να προσπελάσει ένα κείμενο που θεωρείται δύσκολο για τις αναγνωστικές του ικανότητες. Αντίθετα, με την απουσία τού κινήτρου το παιδί-αναγνώστης δεν εμπλέκεται στην αναγνωστική διαδικασία, το κείμενο υπονομεύεται, ακόμα κι αν βρίσκεται στις αναγνωστικές ικανότητες του παιδιού (ό.π.: 96).

Ωστόσο, ο αναγνώστης, ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό στάδιο στο οποίο αναπτύσσεται (Vygotsky, 1993), την εμπειρία και τη βοήθεια από τους ενήλικες και συνομήλικούς του, στο «πλαίσιο» της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», μπορεί να προχωρήσει γνωστικά και, με τις κατάλληλες δράσεις, να αποκτά σταδιακά κριτικές δυνατότητες. Αυτό σημαίνει ότι παιδιά της ίδιας ηλικίας μπορεί να έχουν ως βάση τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και εν δυνάμει τις συγκεκριμένες αναγνωστικές προτιμήσεις (βλ. Appleyard, 2017). Όμως, ανάλογα με την εμπειρία, τη βοήθεια και την ενθάρρυνση, καθώς και το ιδιαίτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον εμφανίζουν και διαφορετικές αναγνωστικές συμπεριφορές οι οποίες μπορεί να αναφέρονται στο αμέσως επόμενο αναπτυξιακό στάδιο (Vygotsky, 2000: 146-148). Έτσι όπως εύστοχα δηλώνει ο θεωρητικός της παιδικής λογοτεχνίας P.Hunt «δεν

υπάρχει στην πραγματικότητα αυτό που ονομάζουμε κατηγοριοποιημένος, κατά ηλικία, αναγνώστης» (2001: 27). Άλλωστε, η σύνδεση της ανταπόκρισης του παιδιού στη λογοτεχνία αμιγώς με την ηλικιακή εξέλιξη μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις, να δημιουργήσει στερεοτυπίες σχετικά με τις ικανότητες των παιδιών να ανταποκριθούν με ποικίλους προσωπικούς τρόπους και να παραγκωνιστούν οι ατομικές δυνατότητες. Επίσης, δεν λαμβάνεται υπόψη η αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων, όπως τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι προσωπικές εμπειρίες, το γνωστικό υπόβαθρο, η κοινωνική τάξη, το φύλο, η πολιτιστική συγκυρία, η διαμορφωμένη προσωπική στάση απέναντι στη λογοτεχνία, στοιχεία τα οποία μπορούν να επηρεάσουν τη λογοτεχνική ανταπόκριση των παιδιών.

Το γεγονός, επίσης, ότι υπάρχουν αναγνώστες με διαφορετικές αναγνωστικές εμπειρίες και προτιμήσεις μάς αποτρέπει να περιοριζόμαστε αυστηρά σε ηλικιακά κριτήρια. Σχετικά με αυτό υποστηρίζεται ότι υπάρχουν αναγνωστικές διαφορές που «προκύπτουν από τις αναγνωστικές συνθήκες, το επίπεδο του πολιτιστικού-αναγνωστικού γραμματισμού, τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες των παιδιών» (Γουλή & Γρόσδος, 2011: 67- 68). Πρόκειται για στοιχεία που μεταβάλλονται στον χρόνο και στο εκάστοτε ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και οι έννοιες του αναγνώστη και της ανάγνωσης καθίστανται πολυσύνθετες και πολυ-παραγοντικές. Σχετικά με το τελευταίο, ο Δ. Πολίτης σημειώνει ότι η έννοια του αναγνώστη είναι σύνθετη και «ανάλογη με τη σημασία που δίνεται κάθε φορά στη λειτουργία της λογοτεχνίας, αλλά και στον ρόλο που καλούνται να παίξουν οι αποδέκτες της» (2003: 9).

Έτσι, οι νεότεροι μελετητές έχουν εστιαστεί σε μια αμεσότερη εξερεύνηση του γεγονότος της ανάγνωσης και του ρόλου τού αναγνώστη. Η διαδικασία της ανάγνωσης προσεγγίζεται ποικιλοτρόπως. Κάποιες φορές το κέντρο βάρους πέφτει στην ανταπόκριση των νεαρών αναγνωστών προς ένα κείμενο με στόχο την κατανόησή του. Ενίοτε, το ενδιαφέρον στρέφεται σε μεθόδους που «βοηθούν τον νεαρό αναγνώστη να συνειδητοποιήσει την αντίληψη και τις κοινωνικές στάσεις του», ενώ άλλοτε αξιοποιούνται δεδομένα της αναγνωστικής ανταπόκρισης από τη λογοτεχνία για ενήλικες και διερευνάται ο «υπονοούμενος» αναγνώστης μέσα σε κείμενα που προορίζονται για παιδιά (Παπαντωνάκης, 2009: 282-283). Το παιδί-αναγνώστης τίθεται στο επίκεντρο είτε ως πραγματικός αναγνώστης είτε ως υπονοούμενος, είτε ως «συγγραφέας» τού κειμένου, με την έννοια ότι δημιουργεί το νόημα του κειμένου (ό.π: 283-300). Έτσι, η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως πραγμάτωση του λογοτεχνικού κειμένου και η αναγνωστική διαδικασία ως λογοτεχνική εμπειρία, υπονοώντας, με αυτόν τον τρόπο, ότι η ανάγνωση δεν αποτελεί μια διαδικασία μονής κατεύθυνσης αλλά μια δυναμική σχέση τού κειμένου και του αναγνώστη (Πολίτης, 1996: 23). Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις απαντήσεις των ίδιων των παιδιών τα οποία περιγράφουν την προσωπική τους λογοτεχνική ανταπόκριση, με κύρια αφετηρία αυτού του ενδιαφέροντος να αποτελεί το έργο της L. M. Rosenblatt (Κανατσούλη, 2007: 38).



## Κεφάλαιο 2°

### Θεωρίες για την Ανάγνωση - Η Συναλλακτική Θεωρία τής Louise Michelle Rosenblatt

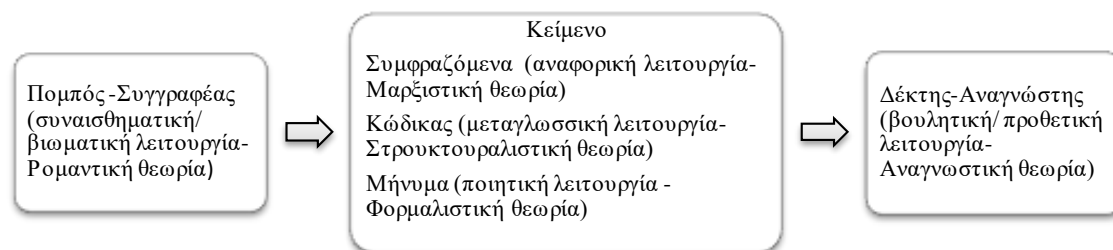
Στο πρώτο μέρος τού κεφαλαίου αυτού θα αναφερθούμε στους βασικούς παράγοντες της λογοτεχνικής επικοινωνίας μέσα από τα επικρατέστερα σχετικά σχήματα, ενώ στο δεύτερο θα παρουσιάσουμε, με συντομία, τις θεωρίες για την ανάγνωση, όπου ανήκει και η Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt και θα επικεντρωθούμε στο πώς πραγματεύονται την έννοια του αναγνώστη και την αναγνωστική διαδικασία. Στο τρίτο μέρος θα εστιάσουμε στη Συναλλακτική Θεωρία, παρουσιάζοντας τις βασικές θέσεις της οι οποίες θα αποτελέσουν το θεωρητικό εργαλείο για την ανάλυση των ποιημάτων τής εργασίας μας.

#### 2.1. Παράγοντες της λογοτεχνικής επικοινωνίας - Από τον συγγραφέα στο κείμενο και στον αναγνώστη

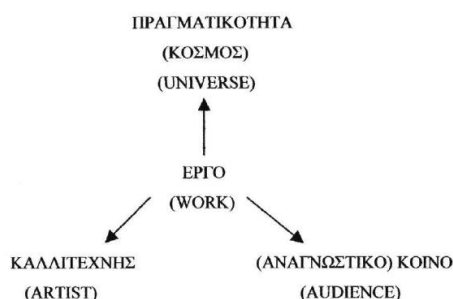
Θεωρώντας τη λογοτεχνία ως μια πράξη επικοινωνίας, αντιλαμβανόμαστε το βασικό μοντέλο *πομπός-μήνυμα-δέκτης*, όπου στο πρώτο μέρος τοποθετείται ο συγγραφέας, στο δεύτερο το κείμενο και στο τρίτο ο αναγνώστης. Σύμφωνα με αυτό το βασικό τριμερές σχήμα, αναπτύχθηκαν ποικίλες θεωρητικές και διαφορετικές μεταξύ τους προσεγγίσεις, που έκλιναν κάθε φορά σε έναν από τους τρεις παράγοντες και τη λειτουργία τους. Ο R. Jakobson, επιδιώκοντας να δώσει μια πιο αναλυτική περιγραφή στο παραπάνω μοντέλο, τοποθετεί στο κέντρο, πέρα από το *μήνυμα*, τα *συμφραζόμενα* (κοινωνικός και ρηματικός περίγυρος του μηνύματος) κι έναν κοινό *κώδικα* (προφορικό-γραπτό λόγο), ώστε να υπάρξει *επαφή*. Οι λειτουργίες που αποδίδονται στους παραπάνω παράγοντες διαφοροποιούνται ανάλογα με το πού δίνεται έμφαση. Με την εστίαση στα *συμφραζόμενα* κυριαρχεί η *αναφορική* λειτουργία, που παρέχει πληροφορίες για το εξωτερικό πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης. Η εστίαση στον *κώδικα* τονίζει τη *μεταγλωσσική* λειτουργία, δηλαδή το πώς οι συνομιλητές ελέγχουν τον κώδικα, ενώ η έμφαση στο *μήνυμα* δηλώνει την *ποιητική* λειτουργία. Τέλος, όταν η έμφαση δίνεται στον *πομπό*, προβάλλεται η *συναισθηματική/βιωματική* λειτουργία, ενώ όταν δίνεται στον *δέκτη* προβάλλεται η *βουλητική/προθετική*, δηλαδή η εστίαση γίνεται είτε στο συναίσθημα και τις απόψεις τού συγγραφέα είτε στου αναγνώστη, αντίστοιχα (Jakobson, 1960: 350-377).

Ο Δ. Τζιόβας, συνδέοντας τις παραπάνω λειτουργίες με τις λογοτεχνικές θεωρίες, κατατάσσει τη Ρομαντική θεωρία στη *συναισθηματική/βιωματική* λειτουργία, στην οποία τονίζεται η ζωή και η πρόθεση του συγγραφέα. Η *αναφορική* λειτουργία αντιστοιχεί στη *Μαρξιστική* θεωρία, η οποία δίνει έμφαση στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η *ποιητική* λειτουργία συνδέεται με τον Φορμαλισμό, ο οποίος ενδιαφέρεται για τη φύση τής γραφής και της ποίησης και η *μεταγλωσσική* λειτουργία με τον Στροκτουραλισμό, ο οποίος μελετά τους κώδικες που συνθέτουν τη γραφή. Τέλος, πλάι στη *βουλητική/προθετική* λειτουργία τοποθετείται η Αναγνωστική θεωρία, η οποία προβάλλει τη σπουδαιότητα του δέκτη τής λογοτεχνικής επικοινωνίας

(Τζιόβας, 1987: 199-200). Αναπαριστώντας τα παραπάνω σε ένα σχηματικό μοντέλο έχουμε:



Μια ακόμα σχηματοποίηση, που βασίζεται στους παράγοντες της λογοτεχνικής επικοινωνίας, επιχειρείται από τον Μ. Η. Abrams (1953: 6) και αναλύεται σύμφωνα με το πού επικεντρώνεται κάθε φορά η κριτική. Ο Abrams αναφέρεται σε τέσσερις παράγοντες: την *πραγματικότητα* (κόσμος) (universe), το *αναγνωστικό κοινό* (audience), τον *καλλιτέχνη* (artist) και το *έργο* (work). Οι τρεις πρώτες τοποθετούνται στις γωνίες ενός τριγώνου, ενώ στο κέντρο του το *έργο*.<sup>18</sup>



Με βάση τους παραπάνω τέσσερις παράγοντες, προβάλλεται η μιμητική σχέση του έργου με την πραγματικότητα την οποία τόνισε η κλασική κριτική από την αρχαιότητα έως και την Αναγέννηση. Η νεοκλασική κριτική υπήρξε περισσότερο «πραγματιστική», μελετώντας την επίδραση που ασκούσε το έργο στο αναγνωστικό κοινό, ενώ η ρομαντική κριτική, ως «εκφραστική», αντιμετώπισε το λογοτεχνικό έργο και ειδικότερα το ποίημα ως «υπερχείλισμα» των συναισθημάτων του ποιητή και αποτέλεσμα της εκφραστικής του ικανότητας. Τέλος, η σύγχρονη κριτική, περισσότερο «αντικειμενική», αναφέρεται στην αυτονομία του κειμένου το οποίο βασίζεται στις εσωτερικές σχέσεις των τμημάτων του (Abrams, 1953: 6-29. Πολίτης, 2003: 20-22).

Το σχήμα του Abrams υπήρξε κατατοπιστικό, για να διαγραφούν οι εξελίξεις στη θεωρία της λογοτεχνίας από την αρχαιότητα έως τη δεκαετία του '60, όπου το ενδιαφέρον της κριτικής αρχίζει να στρέφεται στον αναγνώστη (Τζιόβας, 1987: 224). Μέχρι τότε την πρωτοκαθεδρία, όπως διαπιστώνουμε από τα προαναφερόμενα, την

<sup>18</sup> Για τη μετάφραση του σχήματος βλ. Πολίτης (2003: 21).

είχε αρχικό συγγραφέα και έπειτα το κείμενο. Κατανοούμε ότι στην πρώτη περίπτωση, ο αναγνώστης αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης των μηνυμάτων του κειμένου και καλείται να ανακαλύψει το ένα και μοναδικό νόημα που απορρέει από τον συγγραφέα. Η ερμηνεία του κειμένου βασίζεται αποκλειστικά στην προσωπικότητα, τα συναισθήματα, το βιοματικό, καθώς και το κοινωνικό υπόστρωμα του δημιουργού, γι' αυτό και αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία από τις επιστήμες της Ψυχανάλυσης και της Κοινωνιολογίας (Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, Καπλάνογλου & Πολίτης, 2010: 16). Η Γλωσσολογία, στη συνέχεια, συμβάλλει καθοριστικά, όταν η λογοτεχνική κριτική, μετατοπίζει το ενδιαφέρον της στο κείμενο, κυρίως μέσα από τις θεωρίες των ρώσων Φορμαλιστών και τις κειμενογλωσσικές και δομιστικές των γάλλων στρουκτουραλιστών (ό.π.). Οι παραπάνω κειμενοκεντρικές θεωρίες, μεταξύ αυτών και η Νέα Κριτική, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, εμμένουν στα μορφικά στοιχεία του κειμένου και τη δομή, απορρίπτοντας οτιδήποτε άλλο έξω από αυτό, παραγκονίζοντας τις ιδέες του περιεχομένου και τον αναγνώστη (Γερακίνη, 2016: 238-239). Ειδικά οι δομιστές/στρουκτουραλιστές, σημειώνει ο Παπαντωνάκης (2009: 81) δεν ενδιαφέρονται για το νόημα αλλά για τις συμβάσεις και τους κώδικες του κειμένου. Βασίζονται στις ανθρωπολογικές θεωρίες των C. Levi-Strauss, L. Althusser, R. Barthes κ.ά., σύμφωνα με τις οποίες ο κόσμος είναι οργανωμένος σε συστήματα που συνδέονται με εσωτερικές σχέσεις. Έτσι, το λογοτεχνικό κείμενο αντιμετωπίζεται ως ένα αυτοδύναμο και αυτοτελές σύστημα, το οποίο αρχικά προσεγγίζεται γλωσσολογικά και στη συνέχεια αποκαλύπτονται τα αξιακά συστήματα που το διέπουν (ό.π.). Ο R. Barthes στο γνωστό δοκίμιό του *Ο θάνατος του συγγραφέα* σημειώνει ότι «ένα κείμενο δεν είναι φτιαγμένο από μια γραμμή λέξεων, από όπου αναδύεται ένα νόημα μοναδικό» από έναν συγγραφέα-θεό, αλλά «ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις, στον οποίο παντρεύονται και αλληλοαμφισβητούνται ποικίλες γραφές... ένα πλέγμα αναφορών που προέρχονται από τις αναρίθμητες εστίες της κουλτούρας» (Barthes, 2013: 209). Περιλαμβάνει με άλλα λόγια ένα «διακειμενικό υπόστρωμα» (Τζιόβας, 1987: 208). Στον δε αναγνώστη, προσδίδεται ένας σημαντικός ρόλος σύμφωνα με τον οποίο θα «αποκωδικοποιήσει» το κείμενο, ωστόσο η «ταυτότητά» του εξακολουθεί να μην έχει τη δέουσα προσοχή. Γράφει σχετικά ο Barthes (ό.π., 211):

[...] ο αναγνώστης είναι ακριβώς ο χώρος, όπου εγγράφονται... όλες οι αναφορές από τις οποίες είναι φτιαγμένη μία γραφή. Η ενότητα ενός κειμένου δεν βρίσκεται στην προέλευσή του αλλά στον προορισμό του, όμως ο προορισμός αυτός δεν μπορεί πια να είναι προσωπικός: ο αναγνώστης είναι ένας άνθρωπος χωρίς ιστορία, χωρίς βιογραφία, χωρίς ψυχολογία. Είναι μόνο αυτός ο κάποιος ο οποίος κρατά συναθροισμένα στο ίδιο πεδίο όλα τα ίχνη από τα οποία έχει συγκροτηθεί το γραπτό.

Συμπεραίνουμε ότι τόσο στις συγγραφοκεντρικές όσο και στις κειμενοκεντρικές θεωρίες ο αναγνώστης παραμένει μια υποβαθμισμένη οντότητα. Δεν λαμβάνεται υπόψη η προσωπικότητά του και το πώς ανταποκρίνεται στο λογοτεχνικό κείμενο με βάση τις εμπειρίες και την ψυχοσύνθεσή του, όπως έκαναν αργότερα κάποιες

αναγνωστικές θεωρίες. Όταν στα μέσα του 20ού αιώνα κλονίζεται η αντικειμενική αυτονομία τού κειμένου, η έως τότε υποβιβασμένη και αγνοημένη θέση τού αναγνώστη τίθεται στο επίκεντρο της λογοτεχνικής κριτικής, κάτι που είχε ξεκινήσει βαθμιαία από τη δυτικο-ευρωπαϊκή και αμερικανική λογοτεχνική θεωρία (Τζιόβας, 1987: 228). Η Rosenblatt επισημαίνει ότι δεν μιλάμε για «ανακάλυψη» του αναγνώστη αλλά για τον αναγνώστη που έρχεται στο προσκήνιο, ο οποίος πλέον δεν είναι «αόρατος» και δεν αντιμετωπίζεται ως *tabula rasa* ή παθητικός δέκτης ηθικοδιδασκικών μηνυμάτων, έτσι όπως συνηθιζόταν από την εποχή του Πλάτωνα. Αντίθετα, επιδιώκεται να δοθεί έμφαση στο συναίσθημα και τη δημιουργικότητά του (Rosenblatt, 1994:1-5).

## 2.2. Θεωρίες για την Ανάγνωση

Από το 1930, με τις εργασίες των D. H. Harding και L. M. Rosenblatt ξεκινούν να διερευνώνται οι ψυχολογικές και συγκινησιακές πτυχές της λογοτεχνικής εμπειρίας. Βασική αρχή στις θεωρίες που παρουσιάστηκαν στη συνέχεια πιο συστηματικά, αξιοποιώντας παράλληλα τις προσεγγίσεις τής Γνωστικής Ψυχολογίας, ήταν η άποψη ότι ένα κείμενο δεν υπάρχει μέχρι να διαβαστεί από αναγνώστες που θα του δώσουν νόημα με βάση τις εμπειρίες τους. Το κείμενο και ο αναγνώστης «λειτουργούν συμπληρωματικά, αμοιβαία και επάλληλα» και «η λογοτεχνία εκλαμβάνεται σε συνδυασμό με την εξωλογοτεχνική εμπειρία κυρίως του αναγνώστη» (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 16-17, 37). Σύμφωνα με τον H. R. Jauss το νόημα ενός λογοτεχνικού έργου διαμορφώνεται από τον «ορίζοντα προσδοκίας» που διέπει το έργο και τον «ορίζοντα της εμπειρίας» που διέπει τον αναγνώστη. Η ερμηνεία γίνεται μια επικοινωνιακή διαδικασία και μια «αδιάλειπτη ανταλλαγή ανάμεσα στον συγγραφέα, το έργο και το κοινό, ανάμεσα στην εμπειρία τής τέχνης τού παρελθόντος κι εκείνης του παρόντος» (Jauss, 1995: 94). Κάθε αναγνώστης φέρει στην πράξη τής ανάγνωσης τις εμπειρίες του, γνώσεις, στάσεις και αξίες, ώστε να ερμηνεύσει το κείμενο. Έτσι, η ερμηνεία τού κειμένου βασίζεται στη διαφορετική σημασία-νοηματοδότηση του αναγνώστη ανάλογα με τις εμπειρίες του.

Επιπλέον, η σημασία τού λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι κάτι παγιωμένο αλλά «συνεχώς επανα-διαπραγματεύσιμη σε όλη τη διαδικασία τής ανάγνωσης» ή και μετά τη λήξη της (Παπαρούση, 2019: 20). Αυτό σημαίνει ότι μια νέα ανάγνωση του ίδιου κειμένου ίσως οδηγήσει σε μια νέα σημασία και ερμηνεία. Οι θεωρητικοί της αναγνωστικής θεωρίας εστιάζονται στις διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την πράξη τής ανάγνωσης, διεκδικώντας «την αξιοπιστία των πολλαπλών ερμηνειών, αλλά και τη 'μοναδικότητα' της κάθε ερμηνείας» (Πολίτης, 2003: 27). Ο ρόλος τού αναγνώστη καθίσταται ενεργητικός σε αντίθεση με τις θεωρίες που εστιάζονταν στον συγγραφέα και στο κείμενο αποκλειστικά. Η δε ερμηνεία προκύπτει από μια δυναμική αλληλεπίδραση κειμένου και αναγνώστη, ο οποίος τελικά τίθεται στο επίκεντρο και οικοδομεί το δικό του προσωπικό νόημα με βάση τις εμπειρίες του. Πρόκειται για αυτό που αποκαλείται ως «ανταπόκριση», ένας όρος που αναφέρεται στις διαδικασίες που «λαμβάνουν χώρα κατά και μετά την ανάγνωση» και δηλώνει κάτι περισσότερο

από αυτήν, επειδή οδηγεί στην κατασκευή της λογοτεχνικής εμπειρίας (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 21).<sup>19</sup> Η ανταπόκριση του αναγνώστη, ωστόσο, είναι διαφορετική και επηρεάζεται από παράγοντες, όπως οι διαφορετικές στάσεις και αξίες, οι προσωπικοί λόγοι ανάγνωσης, το φύλο, η εμπειρία (Παπαρούση, 2019: 47), το είδος και η δομή του κειμένου, το αναγνωστικό κίνητρο, το πολιτισμικό πλαίσιο, όπου πραγματώνεται η ανάγνωση, καθώς επίσης και διδακτικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012<sup>a</sup>).

Οι όροι «αναγνώστης», «αναγνωστική διαδικασία» και «ανταπόκριση», βρέθηκαν στο πεδίο μελέτης των θεωρητικών, χωρίς βέβαια να υπάρχει ομοιογένεια στις προσεγγίσεις τους (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 37). Διακρίθηκαν ποικίλες οπτικές και τάσεις με ετερόκλητες απόψεις διατυπωμένες από θεωρητικούς όπως ο N. Holland, ο W. Iser, ο J. Culler, ο H. D. Gadamer κ.ά. Τα σημεία διαφοροποίησής τους είναι α) ως προς τους παράγοντες που ρυθμίζουν τις αντιδράσεις τού αναγνώστη, β) ως προς το σημείο της «διαχωριστικής γραμμής» ανάμεσα σε αυτό που δίνεται «αντικειμενικά» από το κείμενο και την «υποκειμενική» διάθεση του αναγνώστη και γ) στο κατά πόσο το κείμενο περιορίζει τον αναγνώστη, ώστε να επηρεαστεί ανάλογα η ερμηνεία του (Τζιόβας, 1987: 228). Σύμφωνα με τη S. R. Suleiman, η Αναγνωστική Θεωρία μπορεί να κατηγοριοποιηθεί στις ακόλουθες έξι εκδοχές: α) τη *ρητορική*, β) τη *σημειωτική-στρουκτουραλιστική*, γ) τη *φαινομενολογική*, δ) την *υποκειμενική-ψυχαναλυτική*, ε) την *κοινωνιολογική-ιστορική* και στ) την *ερμηνευτική* (Suleiman, 1980: 6-7).

Παρουσιάζοντας τις παραπάνω κατηγορίες ο Τζιόβας<sup>20</sup> σημειώνει ότι η *ρητορική* εστιάζεται στο ηθικό και ιδεολογικό περιεχόμενο του κειμένου και στις επιδράσεις του πάνω στον αναγνώστη. Γίνεται λόγος για τον «λανθάνοντα αναγνώστη» (W. Booth), που δημιουργεί ο συγγραφέας ο οποίος λειτουργεί ως ο ιδανικός ερμηνευτής του κειμένου του. Στη *σημειωτική-στρουκτουραλιστική* διακρίνονται δύο τάσεις. Οι εκπρόσωποι της πρώτης (A. J. Greimas, M. Riffaterre, C. Bremond, G. Genette, G. Prince, T. Todorov, πρώιμο έργο τού R. Barthes) ενδιαφέρονται πώς ο αναγνώστης «εγγράφεται» στο σύστημα ενός κειμένου. Αναφέρονται στον «δέκτη της αφήγησης» (Genette, Prince), ο οποίος διαφοροποιείται από τον «πραγματικό αναγνώστη» που κρατά το βιβλίο, τον «ιδεατό» ή ικανό, στον οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας, όταν γράφει, και τον «ιδανικό», ο οποίος αντιλαμβάνεται τέλεια το κείμενο. Οι εκπρόσωποι της δεύτερης τάσης (M. Bakhtin, S. Fish, J. Culler) ενδιαφέρονται για τους κώδικες και τις συμβάσεις με τις οποίες οι αναγνώστες προσλαμβάνουν το κείμενο. Ο Culler απορρίπτει την υποκειμενική ερμηνεία και τις εξωλογοτεχνικές συμβάσεις που καθορίζουν τον αναγνώστη και περιορίζεται αποκλειστικά στις

---

<sup>19</sup> Σύμφωνα με τον Μ. Πουρκό ο οποίος εστιάζεται στις λέξεις που συνθέτουν τον όρο *αναγνωστική ανταπόκριση*, η έννοια της *ανάγνωσης* αποτελεί τη «διαδικασία αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κατανόησης των λεκτικών νοημάτων» ενός κειμένου. Η δε *ανταπόκριση* είναι αυτό που πραγματώνεται στο μυαλό ενός αναγνώστη όσο διαβάσει το κείμενο ή αυτό που έπεται «ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής εμπειρίας». Ιδιαίτερη εμπλοκή έχει και η κριτική, δηλαδή ο αναστοχασμός πάνω στο λογοτεχνικό έργο (είτε κατά την ανάγνωση είτε μετά από αυτήν) και σχετίζεται με τις τεχνικές και τις μεθόδους ανάλυσης που εφαρμόζονται κατά την προσέγγιση (δομιστική, ψυχαναλυτική, μαρξιστική κ.ά.). Οι διαδικασίες αυτές, αν και είναι διακριτές, είναι αλληλοσυνδεδεμένες και «βρίσκονται σε ένα ενιαίο συνεχές» (Πουρκός, 2007: 35).

<sup>20</sup> Βλ. και Πολίτης (2003: 28-46).

λογοτεχνικές. Ο Fish εισάγει τον όρο «ερμηνευτική κοινότητα». Σε μια κοινωνία συνυπάρχουν πολλαπλές «ερμηνευτικές κοινότητες», που τα μέλη τους μοιράζονται ορισμένους κοινούς κώδικες, συμβάσεις και στρατηγικές με τις οποίες ερμηνεύουν τα κείμενα. Το κλειδί της ερμηνείας είναι η συλλογική οπτική γωνία τής ερμηνευτικής κοινότητας και όχι η υποκειμενικότητα του αναγνώστη ή η αντικειμενικότητα του κειμένου. Η *φαινομενολογική* εκδοχή της Αναγνωστικής Θεωρίας στηρίχθηκε στις απόψεις τού φαινομενολόγου E. Husserl, σύμφωνα με τις οποίες δίνεται έμφαση μόνο σε ό, τι υπάρχει στη συνείδηση, η οποία προσλαμβάνει και συνθέτει ενεργητικά τα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου. Κατά αντιστοιχία με τη λογοτεχνία, λαμβάνεται υπόψη η ανταπόκριση του αναγνώστη, ο οποίος οικειοποιείται το κείμενο και του δίνει υπόσταση, συμπληρώνοντας τις σιωπές και τα κενά του. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της φαινομενολογίας, το λογοτεχνικό κείμενο έχει δύο πόλους, τον «καλλιτεχνικό», που αναφέρεται στο κείμενο και το οποίο γράφεται από τον συγγραφέα και τον «αισθητικό» που αποτελεί την πραγμάτωση του κειμένου από τον αναγνώστη. Σημαντικός εκπρόσωπος αυτής της θεωρίας είναι ο W. Iser. Σύμφωνα με τη θεωρία του, την *Αισθητική της ανταπόκρισης*, στο κείμενο υπάρχουν «χάσματα ή σημεία απροσδιοριστίας» που ο αναγνώστης καλείται να συμπληρώσει. Κατά την ανάγνωση επιλέγει και οργανώνει τα δεδομένα τού κειμένου και δημιουργούνται προσδοκίες που στη συνέχεια επαληθεύονται ή διαψεύδονται. Αυτό που διαβάζει ανακαλείται στη συνέχεια στη μνήμη του, όχι με την αρχική του μορφή αλλά με άπειρους συνδυασμούς της φαντασίας του, μέχρι να συνθέσει δημιουργικά το κείμενο. Δεν πρόκειται απλώς για μια υποκειμενική σύνθεση, αλλά για «αποκάλυψη των προθέσεων του κειμένου». Κατά άλλους θεωρητικούς αυτής της εκδοχής (Σχολή Γενεύης: G. Poulet, M. Raymond, A. Beguin, J. Richard κ.ά.) το κείμενο εμπρικλείει τη συνείδηση του συγγραφέα, την οποία ο αναγνώστης καλείται να αποκαλύψει και να ανασυνθέσει. Η *υποκειμενική-ψυχαναλυτική εκδοχή* (D. Bleich, N. Holland, W. Slatoff, S. Lesser) τονίζει τη σημασία τού (αναγνωστικού) υποκειμένου και της «ταυτότητάς» του τα οποία διαμορφώνουν το λογοτεχνικό κείμενο σύμφωνα με τους φόβους και τις επιθυμίες του.<sup>21</sup> Η *ιστορική-κοινωνιολογική εκδοχή* συνδέει το κείμενο και τον αναγνώστη με τα πολιτισμικά συμφραζόμενα. Η ιστορική τάση αντιπροσωπεύεται κυρίως από τον H. R. Jauss (*Αισθητική της πρόσληψης*), κατά τον οποίο το νόημα του κειμένου εξαρτάται από τον «ορίζοντα προσδοκιών» του αναγνώστη που εκφράζει τις πολιτιστικές και κοινωνικές του καταβολές και την εκάστοτε ιστορική συγκυρία. Η κοινωνιολογική τάση (L. Goldmann, P. Macherey, P. Balibar) αντιμετωπίζει τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη συνδεδεμένους με τους ιδεολογικούς μηχανισμούς της εποχής τους, μελετούν επομένως τις ιδεολογικές επενέργειες στο αναγνωστικό κοινό. Τέλος, στην *ερμηνευτική εκδοχή* της Αναγνωστικής Θεωρίας παρουσιάζονται αρκετές αντιθετικές τάσεις για τον αν υπάρχει ορθή ερμηνεία τού κειμένου. Μια από αυτές είναι η διαφωνία ανάμεσα στον E. D. Hirsch και τον H. G. Gadamer. Ο πρώτος, διακρίνοντας το νόημα από τη σημασία, υποστήριξε ότι το νόημα του κειμένου παραμένει κάτι σταθερό, ενώ οι

<sup>21</sup> Ανάμεσα σε αυτές τις δύο τάσεις, ο Πολίτης (2003: 43-44) τοποθετεί την «Ψυχο-φαινομενολογική θεωρία τού G. Bachelard, σύμφωνα με την οποία ο αναγνώστης ερμηνεύει ένα κείμενο, με βάση τις κοσμογονικές εικόνες που υπάρχουν στη συνείδησή του, αποκτώντας, έτσι, ποιητική συνείδηση.

σημασίες του ανήκουν στους αναγνώστες και διαφέρουν κατά εποχές. Ο δεύτερος, αποδέσμευε το κείμενο από τις προθέσεις τού συγγραφέα και θεωρούσε την ερμηνεία ως αποτέλεσμα του ιστορικού παρόντος τού αναγνώστη («ιστορικός σχετικισμός») (Τζιόβας, 1987: 232-255).

Ο R. Beach, υιοθετώντας τον όρο «transaction» της Rosenblatt και εστιάζοντας στο τριμερές σχήμα κείμενο (text) -πλαίσιο (context) - αναγνώστης (reader) ταξινομεί, δίχως ωστόσο αυστηρά όρια, τις θεωρίες για την ανάγνωση σε πέντε κατηγορίες, προτείνοντας την εφαρμογή τους και στη διδακτική πράξη. Κάθε κατηγορία φωτίζει το πώς πραγματώνεται η συναλλαγή των παραπάνω παραγόντων, ώστε να κατασκευαστεί το νόημα. Οι *πολιτισμικές* θεωρίες (cultural theories) δίνουν έμφαση στην πολιτισμική ταυτότητα, τις στάσεις και τις αξίες τού αναγνώστη, όπως διαμορφώνονται από το ευρύτερο πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο. Οι *κοινωνικές* (social theories) προσανατολίζονται στο πώς επηρεάζει το κοινωνικό πλαίσιο (για παράδειγμα μια λέσχη ανάγνωσης) τη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Οι *κειμενικές* θεωρίες (textual theories) δίνουν έμφαση στο πώς οι αναγνώστες αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τις λογοτεχνικές συμβάσεις, ώστε να κατανοήσουν το κείμενο. Οι *εμπειρικές/βιωματικές* (experiential theories) εστιάζονται στην εμπειρία/βίωμα του αναγνώστη κατά την επαφή του με το κείμενο. Αυτή η εμπειρία μπορεί να περιλαμβάνει την ταύτιση με τους χαρακτήρες, τις εικόνες που πλάθει με τη φαντασία ή ακόμα και τον συσχετισμό προσωπικών εμπειριών με το κείμενο. Τέλος, οι *ψυχολογικές* (psychological theories) δίνουν έμφαση στις γνωστικές και υποσυνείδητες διεργασίες τού αναγνώστη ανάλογα με την προσωπικότητα και το αναπτυξιακό του επίπεδο (Beach, 1993: 7-10).

Οι παραπάνω ποικίλες οπτικές που αναπτύχθηκαν, παρά τη διαφοροποίησή τους, συνέβαλαν, ώστε να γίνει κατανοητός ο ρόλος τού αναγνώστη και η διαδικασία της ανάγνωσης. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο παιδικό και εφηβικό αναγνωστικό κοινό, κυρίως από τη δεκαετία τού 1980, καθώς επίσης και στη λογοτεχνία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιδί-αναγνώστης τίθεται στο επίκεντρο είτε ως πραγματικός αναγνώστης είτε ως υπονοούμενος είτε ως «συγγραφέας» τού κειμένου, με την έννοια ότι δημιουργεί το νόημα του κειμένου (Παπαντωνάκης, 2009: 286-300). Η σημασία τής Αναγνωστικής Θεωρίας στη Λογοτεχνία για παιδιά, κατά τον M. Benton, έγκειται σε δύο θεμελιώδη ερωτήματα: α) ποιο είναι το εννοούμενο παιδί-αναγνώστης που εγγράφεται μέσα στο κείμενο και β) πώς ανταποκρίνονται τα πραγματικά παιδιά-αναγνώστες κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης (Benton, 2009: 153). Ο Benton ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκε θεωρητικά και ερευνητικά με το πεδίο τής αναγνωστικής ανταπόκρισης των παιδιών. Ακολούθησαν και άλλοι θεωρητικοί, όπως ο A. Chambers ως ο πρώτος που εφάρμοσε τη θεωρία σε λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά. Έδωσε έμφαση στον «υπονοούμενο αναγνώστη-παιδί», «στην υιοθέτηση της παιδικής οπτικής γωνίας» τού συγγραφέα, ώστε να επικοινωνήσει με το παιδί-αναγνώστη και στα «νοηματικά κενά», που αυτό θα συμπληρώσει, για να δημιουργήσει νοήματα. Αναφέρουμε, επιπλέον, τον P. Hunt, ο οποίος επισήμανε ότι ο τρόπος ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου επηρεάζει την ανταπόκριση και τη M. Nikolajeva η οποία έδωσε έμφαση στη σχέση

«υπονοούμενου» συγγραφέα ή αναγνώστη και «πραγματικού» αναγνώστη (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 101-121).

Για τις έρευνες και μελέτες που εστιάστηκαν στο παιδί ως αναγνώστη, αντλούνται στοιχεία από τη θεωρία της λογοτεχνίας και από τα πεδία της εξελικτικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής επιστήμης (Καρπόζηλου, 1994: 33). Ο Benton επισημαίνει πέντε βασικές περιοχές: α) τη διαδικασία της ανταπόκρισης, λαμβάνοντας υπόψη πληθώρα παραγόντων, όπως το κείμενο, το συγκείμενο (εντός ή εκτός σχολικής αίθουσας), τον τρόπο που παρουσιάζεται η ανταπόκριση και τις ερευνητικές μεθόδους, β) την ανάπτυξη σε σχέση με την ανάγνωση, δηλαδή το πώς αναπτύσσονται τα παιδιά -αναγνώστες σύμφωνα με τις προσωπικές αναγνωστικές τους «αναμνήσεις», τις ατομικές και ηλικιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειές τους, καθώς επίσης και με βάση το αναπτυξιακό στάδιο, κατά Piaget, γ) τους τύπους της αναγνωστικής συμπεριφοράς, δηλαδή τα διαφορετικά είδη αναγνωστών ή αναγνώσεων, δ) τις πολιτισμικά προσανατολισμένες μελέτες (πολυπολιτισμικές, φεμινιστικές, διαπολιτισμικές) που διερευνούν τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των παιδιών και ε) τις μελέτες προσανατολισμένες στα κείμενα, με ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση συγγραφέα-αναγνώστη και στη διακειμενικότητα (Benton, 2009: 160-176). Τέλος, να σημειώσουμε ότι στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι έρευνες και οι εφαρμογές για τις προσωπικές αντιδράσεις των παιδιών-αναγνωστών οδήγησαν σε ποικίλες ερμηνείες, μοντέλα και πορίσματα.<sup>22</sup>

### 2.3. Η Συναλλακτική Θεωρία της Louise Michelle Rosenblatt

Η L. M. Rosenblatt (1904-2005) υπήρξε αμερικανίδα ακαδημαϊκός και από τους πρωτοπόρους στο πεδίο θεωρίας και έρευνας πάνω στη διαδικασία της ανάγνωσης, στον ρόλο και τη φύση του αναγνώστη, καθώς επίσης και στην ανταπόκρισή του. Επιπλέον, έδωσε έμφαση στη διδακτική διαδικασία, προτείνοντας μια νέα ανοικτή μεθοδολογία, σύμφωνα με κάποιες γενικές αρχές που οδηγούν σε μια νέα αντίληψη της αναγνωστικής διαδικασίας μέσα στην τάξη.<sup>23</sup> Η θεωρία της χαρακτηρίζεται «ριζικά διεπιστημονική», καθώς αντλεί στοιχεία από τη φιλοσοφία, τις κοινωνικές επιστήμες, τη λογοτεχνική κριτική, την παιδαγωγική, την ψυχανάλυση, ενώ διακρίνονται και πλήθος αναφορές σε σημαντικούς ανθρωπολόγους, ψυχολόγους και οικονομολόγους (Booth, 1995: xi).<sup>24</sup> Κατέγραψε τις θεωρητικές απόψεις στα δύο κύρια έργα της, το *Literature as Exploration* (1938) και *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978).

<sup>22</sup> Βλ. σχετικές αναφορές σε ερευνητές και μελέτες στο Benton, 2009: 161-166, Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012α και 2012β: 1231-1240.

<sup>23</sup> Για τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις θα γίνει λόγος στο τρίτο μέρος της διατριβής, όπου εστιάζομαστε στη διδακτική της ποίησης.

<sup>24</sup> Η θεωρητικός σημειώνει ότι επηρεάστηκε από τους ανθρωπολόγους Franz Boas και Ruth Benedict στο Τμήμα Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου της Columbia και τα γραπτά των William James, C.S. Peirce, George Santayana και John Dewey τα οποία αποτέλεσαν τη φιλοσοφική βάση για τη σύζευξη των αισθητικών και κοινωνικών της αναφορών (Rosenblatt, 1978: xi).



Βασικός στόχος της, όπως επισημαίνει, είναι να παρουσιάσει μια φιλοσοφία της λογοτεχνίας και της διδακτικής της που θα μπορούσε να εξηγήσει, γιατί, και κάτω από ποιες συνθήκες η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου βασίζεται τόσο στην «εγγενή αισθητική αξία» του (εννοώντας την ανάγνωσή του ως αισθητικού αντικειμένου), όσο και στον συσχετισμό του με τις ανθρώπινες σχέσεις (ως κοινωνικού προϊόντος) (Rosenblatt, 1993: 380). Δεν εξετάζει, λοιπόν, το λογοτεχνικό έργο ούτε ως ένα καθαρά κοινωνιολογικό τεκμήριο ή μια ηθική περιοχή ούτε με μια αμιγώς αισθητική οπτική (Rosenblatt, 1970: vii), καθώς η ανάγνωσή του μπορεί να καλλιεργήσει τόσο την αισθητική όσο και την κοινωνική ευαισθησία και να αναπτύξει, παράλληλα, την κριτική και την αυτοκριτική ικανότητα του αναγνώστη (Rosenblatt, 1995: xviii). Για τον αναγνώστη, η εμπειρία της λογοτεχνίας αποτελεί μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας και ένα μέσο, με το οποίο μπορεί να εξερευνήσει τη φύση του, τον κόσμο, άλλες προσωπικότητες, άλλους τρόπους ζωής (Rosenblatt, 1970: viii).

Από το 1938, με το βιβλίο της *Literature as Exploration* στρέφει το ενδιαφέρον της στην ενεργητική συμβολή του αναγνώστη, αμφισβητώντας τις επικρατούσες απόψεις της Νέας Κριτικής και ειδικά του I. A. Richards περί αντικειμενικά ορθής κατανόησης και ερμηνείας τού κειμένου (Καρπόζηλου, 1994: 34). Η Rosenblatt επισημαίνει ότι η θεώρησή της δεν αγνοεί το κείμενο και αποδέχεται την προβληματική για την εγκυρότητα της ερμηνείας. Τονίζει, επιπλέον, ότι οι παρερμηνείες μπορεί να σχετίζονται με τον αναγνώστη ή τα χαρακτηριστικά του κειμένου, λόγω της ιδιαίτερα σύνθετης φύσης που έχει η επαφή με τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1994: 151). Το 1978, εμβαθύνει περισσότερο στις θεωρητικές της θέσεις, εισάγοντας ορολογίες, οι οποίες καταγράφονται στο βιβλίο της *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*.

Στις θεωρητικές απόψεις της Rosenblatt το επίκεντρο αποτελεί η έννοια της «συναλλαγής», που αφορά την αμοιβαία σχέση κειμένου-αναγνώστη, κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Ο αναγνώστης κινείται διαρκώς ανάμεσα στα ερεθίσματα του κειμένου και στις προσωπικές και λογοτεχνικές του εμπειρίες που ενεργοποιούνται. Με βάση αυτό προβάλλεται η υποκειμενικότητα της ανταπόκρισής του, σύμφωνα με τις εμπειρίες του και τις ιδιαίτερες προσλαμβάνουσές του, τη συναισθηματική και διανοητική του υπόσταση. Ο Πολίτης επισημαίνει ότι η Συναλλακτική Θεωρία είναι στη βάση της φαινομενολογική, όμως διαφοροποιείται αισθητά, καθώς δεν αρκείται στην εξαντλητική εξέταση των νοητικών διαδικασιών που υπάρχουν στη συνείδηση του αναγνώστη ως αρχέτυπα. Δίνει έμφαση στην αναγνωστική διαδικασία, «ενώ ελέγχει την εμπρεσιονιστικής έμπνευσης άποψη για αυτόματη επιβολή των κειμενικών συμβόλων πάνω στον αναγνώστη» (Πολίτης, 1996: 21-22). Σημειώνει, ακόμα ότι η γενική ορίζουσα της φαινομενολογικής θεωρίας, ουσιαστικά, θέτει την ανάγνωση ως μια προσπάθεια για την κατανόηση και οικειοποίηση του κειμένου από τον αναγνώστη, ενώ η Rosenblatt υπερβαίνει αυτήν την οπτική, καθώς θεωρεί ύψιστης σημασίας την προσωπικότητα του αναγνώστη και τις ατομικές του εμπειρίες. Και για τον λόγο αυτόν, εντάσσεται στους θεωρητικούς της «υποκειμενικής» κριτικής, στο πλαίσιο της υποκειμενικής-ψυχαναλυτικής

εκδοχής της Αναγνωστικής Θεωρίας» (Πολίτης, 2003: 37, 47).<sup>25</sup> Η ίδια, μάλιστα κάνει έναν παραλληλισμό της λογοτεχνικής ανάγνωσης με την ψυχανάλυση. Επισημαίνει ότι ένας ψυχίατρος βοηθά τον ασθενή του να φέρει στη συνείδησή του ποικίλες καταπιεσμένες εμπειρίες, στάσεις ή παρορμήσεις, ώστε να τις εξηγήσει λογικά, να τις διαχειριστεί και, τελικά, να απελευθερωθεί από τους φόβους και τις εμμονές του. Η λογοτεχνική εμπειρία επιδρά με τον ίδιο τρόπο στον αναγνώστη, αφού δύναται να τον βοηθήσει να συνειδητοποιήσει καταστάσεις σχετικές με τη ζωή και τα συναισθήματά του, παρόμοιες με αυτές που διαβάζει και, τελικά, ο ίδιος να απελευθερωθεί από φόβους και ενοχές (Rosenblatt, 1970: 200-201). Η ανταπόκρισή του, τότε, γίνεται ένα «δευτερεύον κείμενο», που μπορεί να μελετηθεί υπό το φως της Ψυχολογίας (Rosenblatt, 1994: 151). Με άλλα λόγια ο αναγνώστης συνειδητοποιεί το Εγώ του έμμεσα, «κοιτώντας» τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου, για παράδειγμα μέσα από τη ζωή και τα συναισθήματα ενός μυθοπλαστικού ήρωα.

Για τη Rosenblatt η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου και η ανταπόκριση σε αυτό είναι μια μορφή εμπειρίας που βιώνει ο αναγνώστης. Εστιάζοντας στην ποίηση κατέγραψε, μελέτησε και περιέγραψε τις ανταποκρίσεις των φοιτητών της. Έδωσε έμφαση στο πώς συμμετέχουν στην αναγνωστική διαδικασία, πώς αναπτύσσεται σταδιακά η ανταπόκρισή τους, ποια στάση υιοθετούν απέναντι στο κείμενο και τι ερμηνεύουν. Με άλλα λόγια, με ποιον τρόπο πραγματώνεται η συναλλακτική σχέση κειμένου-αναγνώστη και πώς ο αναγνώστης βιώνει τη λογοτεχνική εμπειρία. Για τον λόγο αυτό ο Beach την εντάσσει στις *εμπειρικές/βιωματικές* θεωρίες (experiential theories). Οι θεωρητικοί των *εμπειρικών/βιωματικών* θεωριών ενδιαφέρονται πρωτίστως να περιγράψουν τις διαδικασίες με τις οποίες οι αναγνώστες συμμετέχουν στη σύνθεση της προσωπικής τους ανταπόκρισης, η οποία αποτελεί μια βιωμένη εμπειρία (Beach, 1993: 49-50) ή μια «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία», όπως την αποκαλεί η Rosenblatt (1938: 42).

### 2.3.1. Η έννοια της «συναλλαγής» και η σχέση κειμένου-αναγνώστη

Βασική θέση στη θεωρία της Rosenblatt αποτελεί η συναλλακτική<sup>26</sup> (transactional) σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη ως απαραίτητα στοιχεία που συμβάλλουν ισότιμα στην αναγνωστική διαδικασία. Η ίδια υποστηρίζει ότι έχει επηρεαστεί από τις ιδέες των J. Dewey και A. Bentley, οι οποίοι εστίαστηκαν στη σχέση οργανισμού-περιβάλλοντος, υπό το πρίσμα της συναλλαγής (transaction) και όχι της αλληλεπίδρασης (interaction). Θεωρεί, λοιπόν, τον όρο «συναλλαγή» ως τον πιο κατάλληλο για τις θεωρητικές της απόψεις, σχετικά με την αναγνωστική διαδικασία, σε αντίθεση με τον όρο «αλληλεπίδραση», ο οποίος δημιουργεί δυαδικές αντιθέσεις, αφού αναφέρεται σε δύο ξεχωριστές οντότητες, που

---

<sup>25</sup> Θεωρείται ότι έθεσε πρώτη τα θεμέλια «της υποκειμενικής κριτικής», η οποία θα αναπτυχθεί αργότερα από τους N. Holland και D. Bleich (Παπαντωνιάκης κ.ά., 2010: 44).

<sup>26</sup> Ο όρος στα ελληνικά αποδόθηκε πρώτη φορά από τη Μ. Καρπόζηλου στο βιβλίο της *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων* (1994: 35, 37), και έκτοτε έχει υιοθετηθεί από την ελληνική βιβλιογραφία.

απλώς η μια δρα πάνω στην άλλη<sup>27</sup> (Rosenblatt, 1994: 16-17). Έτσι, τοποθετεί το κείμενο και τον αναγνώστη σε μια σχέση συνομιλίας και επικοινωνίας, απορρίπτοντας, θα λέγαμε, με αυτόν τον τρόπο, την αυτονομία και την αυτοδυναμία τόσο του ενός όσο και του άλλου στοιχείου. Σημειώνει επίσης, ότι ο τρόπος σκέψης περί συναλλαγής μπορεί να αφομοιωθεί στην οικολογία, καθώς όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις θεωρούνται συναλλαγές στις οποίες το άτομο, και τα κοινωνικά, πολιτισμικά και φυσικά στοιχεία αλληλοσχετίζονται (Rosenblatt, 1988: 2).<sup>28</sup> Κατά αντιστοιχία στη λογοτεχνία το κείμενο και ο αναγνώστης είναι δύο στοιχεία που αλληλοσχετίζονται και αποτελούν το ένα περιβάλλον για το άλλο κατά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1994: 18).

Η Rosenblatt, όπως προαναφέρθηκε, επικαλείται τις απόψεις του Dewey, σύμφωνα με τις οποίες ένας ζωντανός οργανισμός επιλέγει από το περιβάλλον του εκείνο το ερέθισμα στο οποίο θα ανταποκριθεί. Παραλληλίζει τη θεώρησή της, επίσης, με τις απόψεις του J. Piaget, ο οποίος αναφέρεται σε μια παρόμοια συναλλαγή που γίνεται σε κάθε μορφή ζωής: κάθε οργανισμός αλληλεπιδρά με σώματα ή ενέργειες του περιβάλλοντός του σύμφωνα με τη φυσικοχημική δομή του. Με τον ίδιο τρόπο, σημειώνει, ο αναγνώστης επιλέγει μέσα από το κείμενο τα λεκτικά ερεθίσματα, στα οποία θα ανταποκριθεί, ενώ παράλληλα διοχετεύει στοιχεία από την προσωπική του εμπειρία και ευαισθησία, υποθέσεις και προσδοκίες (Rosenblatt, 1994: 17-18, 43). Με άλλα λόγια, οι αναγνώστες (οργανισμοί) αντλούν από το κείμενο (περιβάλλον) τα στοιχεία αυτά που, ουσιαστικά, σχετίζονται με την προσωπική τους ιδιοσυγκρασία. Με βάση αυτό, στη συνέχεια, διοχετεύουν στο κείμενο τις προσωπικές τους συγκινήσεις και σκέψεις, προβαίνοντας στην ατομική τους ανταπόκριση κι ερμηνεία. Πρόκειται για μια ενεργητική, αμοιβαία και συνεχή διαδικασία, γι' αυτό η Rosenblatt τονίζει ότι η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη δεν είναι γραμμική, αλλά διπλής κατεύθυνσης. Αποτελεί μία κατάσταση ή ένα γεγονός που συμβαίνει σε συγκεκριμένο χρόνο και συγκεκριμένο περιβάλλον, όπου ο ένας παράγοντας συμπληρώνει τον άλλο (Rosenblatt, 1994: ix, 16). Από τη μια πλευρά, το κείμενο (text) μέσα από τις λέξεις τροφοδοτεί τον αναγνώστη με ορισμένες έννοιες, αισθητικές εμπειρίες, εικόνες για πράγματα, ανθρώπους, δράσεις, σκηνές, τα οποία εκείνος συνδέει και αναπτύσσεται μια επικοινωνία με το κείμενο. Από την άλλη πλευρά, ο αναγνώστης φέρει στο λογοτεχνικό έργο χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, αναμνήσεις παρελθοντικών γεγονότων, ανάγκες και ενασχολήσεις τού παρόντος, τη διάθεση της στιγμής που διαβάσει. Όλα τα παραπάνω στοιχεία καθορίζουν την ανταπόκρισή του στην ιδιαίτερη συνεισφορά του κειμένου (Rosenblatt, 1970: 30-31) και αποτελούν μια μοναδική εμπειρία (όπ., 1938: 37).

---

<sup>27</sup> Φέρνει ως παράδειγμα τις μπάλες τού μπυλιάρδου που συγκρούονται (1994: 17), επομένως στην «αλληλεπίδραση» προσδίδει μια παθητική δράση- αντίδραση, σε αντίθεση με τη «συναλλαγή» η οποία δημιουργεί μια συνεχή ενεργητική δράση-επικοινωνιακή.

<sup>28</sup> Η άποψη αυτή θα μπορούσε να μας παραπέμψει στην οικοκεντρική αντίληψη. Η οικοκεντρική αντίληψη αρνείται τον οντολογικό διαχωρισμό ανθρώπινου και μη ανθρώπινου κόσμου (Θεοδωροπούλου, Βαβίτσα & Ιωσηφίδης, 2009: 302), σε αντίθεση με την επικρατούσα ανθρωποκεντρική και αποσπασματική αντίληψη του κόσμου η οποία θέλει κυρίαρχο τον άνθρωπο απέναντι στα φυσικά συστήματα, παραβλέποντας την αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Παπαβασιλείου, 2015: 66),

Αυτού του είδους η σχέση «μορφοποιεί μια διαλεκτική διαδικασία ικανή να ενεργοποιεί τις ικανότητες, αντιληπτικές και επινοητικές του αναγνώστη» (Πολίτης, 1996: 23). Η σχέση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη είναι μια σχέση ισορροπίας, καθώς κανένας από τους δύο παράγοντες δεν κυριαρχεί πάνω στον άλλο (Rosenblatt, 1960: 306-309).

Επίσης, το αποτέλεσμα της σχέσης κειμένου και αναγνώστη δεν είναι παγιωμένο και τελεσίδικο, γιατί από το ίδιο κείμενο, υπό άλλες συνθήκες (συναισθηματικές, κοινωνικές), σε διαφορετικό χρόνο ή και από διαφορετικούς αναγνώστες, μπορεί να προσληφθεί ένα διαφορετικό νόημα (Rosenblatt, 1970: 34-35). Σύμφωνα, δηλαδή, με το εκάστοτε περιβάλλον (κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό), τις διαφορετικές εμπειρίες και τη διάθεση του κάθε αναγνώστη. Κάθε αναγνώστης φέρει στην ανάγνωσή του τους ηθικούς κώδικες, τις πεποιθήσεις, τις κοινωνικές αντιλήψεις, οι οποίες έχουν ως βάση κυρίως την οικογένεια και την κοινότητα, όπου ανήκει (ό.π.: 94). Για παράδειγμα, για την κατανόηση λέξεων όπως «αγάπη», «δικαιοσύνη», «δημοκρατία» μέσα σε ένα κείμενο, έχει σημασία ο συσχετισμός τους με τις εμπειρίες του αναγνώστη (προσωπικές και λογοτεχνικές), τις ιδέες, τις στάσεις και τις αξίες του, καθώς επίσης και με το ευρύτερο εθνικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου δομείται η εμπειρία για αυτές τις έννοιες (ό.π.: 112-113).

Επιπρόσθετα, ο γλωσσικός και λογοτεχνικός κώδικας είναι εξέχουσας σημασίας στη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Η Rosenblatt επισημαίνει σχετικά με αυτό ότι κάθε συγγραφέας όντας αναγνώστης (και ακροατής) της λογοτεχνίας υιοθετεί τις γλωσσικές και λογοτεχνικές συμβάσεις του πολιτισμού του, τις οποίες διοχετεύει στα κείμενά του ως λεκτικά ή μη λεκτικά σύμβολα (π.χ. η φωνή του αφηγητή, ο ρυθμός, ο τόνος). Ο αναγνώστης καλείται να δομήσει αυτά τα στοιχεία, με βάση τις παρελθοντικές του εμπειρίες και τα παροντικά του ενδιαφέροντα, για να ανταποκριθεί απέναντί τους. Αυτό σημαίνει ότι τα «τυπωμένα σημεία του κειμένου» ως γλωσσικά σύμβολα είναι πιθανόν, από αναγνώστες που ανήκουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από εκείνο του συγγραφέα, να ερμηνευτούν διαφορετικά (Rosenblatt, 1994: 20). Η Rosenblatt υποστηρίζει ότι το κείμενο γίνεται το μέσο επικοινωνίας συγγραφέα-αναγνώστη και αυτή η επικοινωνία είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί, όταν και οι δύο μοιράζονται όχι μόνο τον ίδιο γλωσσικό κώδικα αλλά και το ίδιο πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Όμως, ακόμα και σε αυτές τις συνθήκες, υπάρχουν οι ατομικές διαφορές. Κι αυτό συμβαίνει επειδή η κοινωνία έχει μια πολυσύνθετη μορφή, όπου υπάρχουν ποικίλες υποομάδες και υποκουλτούρες (Rosenblatt, 1988: 11). Γι' αυτό τονίζει ότι δεν υπάρχει ένας γενικός τύπος αναγνώστη ή λογοτεχνικού έργου, αλλά εκατομμύρια εν δυνάμει μοναδικοί αναγνώστες και εκατομμύρια εν δυνάμει μοναδικά λογοτεχνικά έργα (1970: 25).

Τέλος, αξ σημειώσουμε ότι η «συναλλαγή» υφίσταται ανάμεσα στον αναγνώστη και στο τι σημαίνουν οι λέξεις για εκείνον, για να προβεί σε ερμηνείες. Επομένως, ο αναγνώστης θα αναζητήσει μέσα από τα λεκτικά σύμβολα αυτό που ενεργοποιεί την εμπειρία του, έτσι ώστε τα όρια ανάμεσα στον «κόσμο» του κειμένου και στον δικό του, τον «εξωτερικό», να «σπάσουν». Τότε, το λογοτεχνικό έργο θα οδηγήσει τον

αναγνώστη σε έναν «νέο κόσμο», θα γίνει μια εμπειρία, την οποία ο αναγνώστης θα αξιολογήσει στο μέλλον στη λογοτεχνία και τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 21). Η συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη πραγματώνεται, όταν ο αναγνώστης συγχωνεύσει τις προσωπικές εμπειρίες του και αυτές του κειμένου, μετατρέποντας την ανάγνωση σε «αισθητική εμπειρία» (Sanders, 2012: 3).

### **2.3.2. Η επικοινωνιακή διάσταση της Συναλλακτικής Θεωρίας και η αναδημιουργία τού λογοτεχνικού έργου**

Παρόλο που η Συναλλακτική Θεωρία εστιάζεται στη δημιουργική σχέση κειμένου-αναγνώστη, η Rosenblatt δεν απορρίπτει τον συγγραφέα. Το «συναλλακτικό πλαίσιο», σημειώνει, περιλαμβάνει μια δυναμική σχέση ανάμεσα στον συγγραφέα, το κείμενο, τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 174). Για τη σχέση αυτή η Rosenblatt έχει τοποθετηθεί ως εξής: αφενός αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα του συγγραφέα και τον δημιουργικό του ρόλο, καθώς, χρησιμοποιώντας το γλωσσικό σύστημα και την εμπειρία του από τη ζωή, επιλέγει και συνθέτει τις κατάλληλες λέξεις, τις εικόνες, τον ρυθμό, τον ήχο, τα οποία θα αποτελέσουν το ερέθισμα, έτσι ώστε ο αναγνώστης του να εμπλακεί σε μια «αισθητική και πνευματική αναδημιουργία τού κειμένου». Αφετέρου, εξίσου δημιουργικός είναι και ο ρόλος τού αναγνώστη, καθώς όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητά του να ανταποκριθεί στα παραπάνω και να τα συνθέσει με τις δικές του εμπειρίες, τόσο περισσότερο θα βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως ολότητα (Rosenblatt, 1970: 49). Η αμερικανίδα θεωρητικός επισημαίνει ότι ο αναγνώστης με βάση τις εμπειρίες του (από τη ζωή και τη λογοτεχνία) κατανοεί και αφομοιώνει τα στοιχεία τού κειμένου και οδηγείται στη σύνθεση και ανασύνθεσή τους ως αναδημιουργός. Κάθε φορά που το άτομο βιώνει την εμπειρία ενός λογοτεχνικού έργου, κατά κάποιο τρόπο το δημιουργεί εκ νέου. Η διαδικασία τής κατανόησης του έργου συνεπάγεται την «αναδημιουργία» του (re-creation) (Rosenblatt, 1970: 113). Το άτομο, με βάση την προσωπική του φύση, πραγματώνει μια νέα σύνθεση των στοιχείων εκείνων (αισθήσεων, εννοιών), με τα οποία ο συγγραφέας επιδιώκει να μεταδώσει την αίσθησή του για τη ζωή μέσω του κειμένου (ό.π.). Όπως ο συγγραφέας έχει επιλέξει συγκεκριμένα στοιχεία με βάση τις εμπειρίες του, για να φτιάξει το κείμενό του και να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη του, έτσι και ο αναγνώστης επιλέγει εκείνους τους παράγοντες του κειμένου που ενεργοποιούν τις δικές του εμπειρίες και τον καθοδηγούν κατά την αναγνωστική ανταπόκρισή του, ώστε να φτάσει στην προσωπική του ερμηνεία (Rosenblatt, ό.π.: 34-35).<sup>29</sup> Παρά το γεγονός ότι αναγνώστης και συγγραφέας μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί, αφού μοιράζονται κοινές εμπειρίες για τον άνθρωπο, όπως τη ζωή, την αγάπη, τον θάνατο (Rosenblatt, ό.π.: 27-28). Στην ουσία, δηλαδή, η ήδη δομημένη εμπειρία τής πραγματικής ζωής του αναγνώστη ενεργοποιείται και διαλέγεται με την εμπειρία που του προσφέρει ο

---

<sup>29</sup> Ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του επιλεκτικά. Πρόκειται γι' αυτό που η Rosenblatt αποκαλεί ως «selective attention» (Rosenblatt, 1994: 43), «εκλεκτική προσοχή», κατά την απόδοσή του στα ελληνικά από τον Πολίτη (1996: 2) την οποία θα αναλύσουμε στο επόμενο κεφάλαιο.

συγγραφέας μέσω του λογοτεχνικού έργου. Ο αναγνώστης έχοντας δημιουργικό ρόλο, κατανοεί και (ανα)συνθέτει τα στοιχεία τού κειμένου, εμπλέκεται συναισθηματικά και διανοητικά, βιώνοντας μια «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία» που οδηγεί στην πληρότητα. Πρόκειται για μια «νέα εμπειρία ζωής» (Rosenblatt, 1995: 29) που προστίθεται στη ζωή του αναγνώστη, η οποία προκύπτει από τη συναλλαγή του με το κείμενο. Αυτή θα ενεργοποιείται και θα διοχετεύεται κάθε φορά στη ζωή του ατόμου και στις μελλοντικές αναγνώσεις του.

Με άλλα λόγια, η Συναλλακτική Θεωρία αναδεικνύει την επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας με βάση το τριμερές σχήμα συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης. Το λογοτεχνικό έργο γίνεται το μέσο επικοινωνίας συγγραφέα-αναγνώστη στους οποίους αποδίδεται μια δημιουργική συνθετική ικανότητα. Πάνω σε αυτό, η Rosenblatt σημειώνει ότι ο αναγνώστης καθοδηγείται από το κείμενο και, προκειμένου να «αποκωδικοποιήσει το μήνυμα» και να επικοινωνήσει επιτυχώς με τον συγγραφέα, πρέπει να «αναδημιουργήσει» (ή να υποθέσει) έναν αφηγητή, μια περσόνα, που πολλές φορές τα ταυτίζει με τον συγγραφέα. Και επιπλέον, για να αισθανθεί τη φωνή και την πρόθεση αυτού του υποθετικού αφηγητή (ή συγγραφέα) δημιουργεί ένα πλαίσιο ερμηνείας (Rosenblatt, 1994: 50, 76-77). Η ίδια ανάγκη επικοινωνίας ισχύει και από την πλευρά του δημιουργού, ο οποίος, συνήθως, κάθε φορά που γράφει, απευθύνεται σε έναν υποθετικό αναγνώστη (ό.π. 106). Η Rosenblatt αναγνωρίζει την πρόθεση του συγγραφέα να μεταδώσει επιτυχώς ένα μήνυμα στον αναγνώστη του (άρα και να επικοινωνήσει μαζί του), αξιοποιώντας γλωσσικές νόρμες και προσωπικές εμπειρίες. Σχετικά με αυτό σημειώνει ότι ο συγγραφέας συνήθως απευθύνεται σε έναν υποθετικό ιδανικό αναγνώστη που θα ερμηνεύσει με ιδανικό τρόπο το κείμενό του (Rosenblatt, 1994: 106. 1988: 10). Για την επιτυχή ανταπόκριση στην πρόθεσή του, ο συγγραφέας λαμβάνει υπόψη του τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχει με τον υποθετικό αναγνώστη του, όπως επίσης και τις εμπειρίες από τη ζωή και τη γλώσσα (Rosenblatt, 1988: 11). Επιδιώκει, με άλλα λόγια, να προσαρμόσει αυτό που γράφει, σύμφωνα με το κοινό που απευθύνεται, ώστε να μπορεί να κοινωνήσει το μήνυμά του. Για τον λόγο αυτό, διαβάζει το κείμενο που ολοκληρώνει «με τα μάτια των υποθετικών του αναγνωστών» (Rosenblatt, 1988: 10. 1993: 384). Η θεωρητικός προσδίδει, ωστόσο, μια προβληματική στην έννοια της πρόθεσης, η οποία βασίζεται στην πολυσημία τού κειμένου, στο ότι δεν υπάρχει, δηλαδή, ένα και μοναδικό νόημα, καθώς επίσης και στο γεγονός ότι ο αναγνώστης ενδεχομένως να έχει διαφορετικές παρελθοντικές γλωσσικές εμπειρίες και εμπειρίες από τη ζωή σε σχέση με αυτές του συγγραφέα (Rosenblatt, 1988: 6).

### **2.3.3. Η λογοτεχνική εμπειρία ως «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία»**

Σύμφωνα με τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι η εμπειρία ως έννοια είναι κομβικής σημασίας στη Συναλλακτική Θεωρία τής Rosenblatt. Σχετίζεται αφενός με όσα ενεργοποιούνται και ανακαλούνται από τον αναγνώστη, μέσω του κειμένου, τα οποία προέρχονται από την πραγματική ζωή (στοιχεία προσωπικότητας, βιώματα, αντιλήψεις, στάσεις κ.τ.λ.). Αφετέρου ταυτίζεται με την εμπειρία που προσφέρει η

λογοτεχνική ανάγνωση, η οποία, όπως έχουμε αναφέρει, είναι για τη Rosenblatt μία «βιωμένη εμπειρία» όσων δημιουργούνται (σκέψεις, συγκίνηση) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (1995: 33) ή μια «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία» (1938: 42). Η ίδια σημειώνει ότι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της «αισθητικής εμπειρίας» είναι η εστίαση της προσοχής του αναγνώστη στο ίδιο το λογοτεχνικό έργο, στις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τις έννοιες που αυτό προκαλεί. Επειδή το λογοτεχνικό έργο είναι οργανωμένο και αυτοτελές, συγκεντρώνει την προσοχή μας και ρυθμίζει τι θα εισέλθει στη συνείδησή μας. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, ο αναγνώστης να κατανοήσει με τον πληρέστερο τρόπο όσα του προκαλεί το λογοτεχνικό έργο (έννοιες, αισθήσεις, συναισθήματα) και να τα συσχετίσει. Από την κατανόηση αυτή θα δομήσει και θα οργανώσει τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά του, βιώνοντας, έτσι, την «αισθητική εμπειρία» (Rosenblatt, 1938: 40). Επομένως, ο αναγνώστης οδηγείται στην «αισθητική εμπειρία», όταν συνειδητοποιεί αυτό που βιώνει μέσα από το λογοτεχνικό έργο, οργανώνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του που προκλήθηκαν από αυτό. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι η «αισθητική εμπειρία» καθίσταται κάτι παραπάνω από μια απλή ανάγνωση. Είναι η διείσδυση και η ανταπόκριση στο λογοτεχνικό έργο, μέσα από τη συναλλακτική σχέση κειμένου-αναγνώστη.

Αυτού του είδους η εμπειρία, σημειώνει η Rosenblatt, η οποία απαντάται σε κάθε μορφή τέχνης, οδηγεί τον άνθρωπο στην πληρότητα και στην εκπλήρωση των αναγκών του, σε αντίθεση με τη ζωή, η οποία είναι γεμάτη απογοητεύσεις και ασυμφωνίες. Το λογοτεχνικό έργο προσφέρει μια αίσθηση πλήρωσης και συναισθηματικής ισορροπίας μέσα από την οργάνωση και τη συνοχή του κειμένου το οποίο καθοδηγεί τον αναγνώστη. Αυτό, ωστόσο, δεν εξαρτάται μόνο από το ίδιο το λογοτεχνικό έργο αλλά και από τις ικανότητες του αναγνώστη (Rosenblatt, 1995: 33) που όπως έχουμε ήδη αναφέρει, θα τον οδηγήσουν στο να βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως ολότητα (Rosenblatt, 1970: 49).

Ουσιαστικά, ό,τι ορίζει η Rosenblatt ως «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία» αποτελεί έναν διάλογο επικοινωνίας ανάμεσα στη ζωή και τη λογοτεχνία, στο Εγώ και στο Άλλο. Αυτό κατά τη Rosenblatt μπορεί να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση του εαυτού, στον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου σε σχέση με τον κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνει ότι οι αναγνώστες-μαθητές, μέσω της λογοτεχνίας, μεγεθύνουν τη γνώση τους για τον κόσμο. Δεν αποκτούν απλώς μια επιπρόσθετη πληροφορία ή επιφανειακή γνώση για ένα γεγονός (knowledge about), αλλά μια δυναμική και ατομική εμπειρία που βιώνουν μέσω της λογοτεχνίας (living through) και, έτσι, αποκτούν γνώση για τον κόσμο και τον εαυτό τους (Rosenblatt, 1970: 38). Τελικά, η θέαση του πραγματικού κόσμου δεν θα εξαρτάται μόνον από τις εμπειρίες του παρελθόντος που μεταφέρουμε σε αυτόν, αλλά και από τις εμπειρίες τής μυθοπλασίας και της φαντασίας (Rosenblatt, 1994: 33). Αυτές οι «έμμεσες εμπειρίες», όπως τις αποκαλεί, καθώς βιώνονται μέσω της λογοτεχνίας, μπορούν, παράλληλα, να βοηθήσουν τον νεαρό αναγνώστη να δει αποστασιοποιημένα τα προβλήματά του, διαβάζοντας δηλαδή παρόμοιες προβληματικές καταστάσεις. Έτσι, μπορεί να σκεφτεί και να αισθανθεί πιο καθαρά πάνω σε αυτές. Με τον τρόπο αυτό, η λογοτεχνική εμπειρία γίνεται μια μορφή ψυχανάλυσης που δύναται να τον βοηθήσει

να συνειδητοποιήσει ζητήματα σχετικά με τη ζωή και τα συναισθήματά του, και, τελικά, ο ίδιος να απελευθερωθεί από τυχόν φόβους και ενοχές που νιώθει (Rosenblatt, 1970: 200-201).

Το γεγονός ότι το άτομο μπορεί να γνωρίσει τον εαυτό του και τον κόσμο μέσω της λογοτεχνίας, συνυφαίνεται όχι μόνο με την ψυχολογική, αλλά και με την κοινωνική/κοινωνιολογική διάσταση του λογοτεχνικού έργου. Η Rosenblatt επισημαίνει ότι η συνεχής επαφή με τη λογοτεχνία αναπτύσσει την κοινωνική ευαισθησία. Ο νεαρός αναγνώστης, μέσω των κειμένων, μπορεί να αντιληφθεί ποικίλες προσωπικότητες διαφορετικών ανθρώπων. Μαθαίνει να κατανοεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες των άλλων, ενώ καλλιεργεί την ενσυναίσθηση. Αναπτύσσει, επίσης την ικανότητα να προβλέπει πιθανές επιπτώσεις από τις δικές του ενέργειες και μπορεί να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις των άλλων πάνω στη δική του συμπεριφορά. Επιπλέον, αναπτύσσει τη συνήθεια να αισθάνεται τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις (ανθρώπινες) ιδιοσυγκρασίες. Έτσι, μπορεί να προσαρμοστεί με περισσότερη επιτυχία στις καθημερινές του σχέσεις με τους άλλους (Rosenblatt, 1938: 217-218). Η «αισθητική εμπειρία», που προσφέρει η λογοτεχνία μπορεί να βοηθήσει το παιδί και τον έφηβο να ενσωματωθούν στον πολιτισμικό κανόνα. Όπως μέσα από τη ζωή, έτσι και μέσα από τη λογοτεχνία, με την προβολή προτύπων συμπεριφοράς, σκέψης και συναισθημάτων, μαθαίνουν τα ηθικά πρότυπα και την πολιτισμικά αποδεκτή συναισθηματική αντίδραση απέναντι σε ανθρώπους και καταστάσεις (Rosenblatt, 1970: 187-188). Όσο ο αναγνώστης κοιτά πιο βαθιά στο κείμενο και στην προσωπική ανταπόκρισή του, τόσο ανακαλύπτει στοιχεία που σχετίζονται με το ιστορικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, για το οποίο έχει ελλιπείς γνώσεις. Παράλληλα, όμως, μαθαίνει πώς να δομεί τις συγκεκριμένες αντιλήψεις που προκαλούνται από το λογοτεχνικό έργο. Έτσι, εστιάζεται συγχρόνως στις λογοτεχνικές και τις κοινωνιολογικές όψεις τού έργου (ό.π.: 121, 123). Σχετικά με αυτό η θεωρητικός επισημαίνει ότι είναι εσφαλμένος ο διαχωρισμός του λογοτεχνικού έργου με βάση τις ηθικές/κοινωνικές αξίες ή τις αισθητικές. Δεν μπορούμε να το δούμε ούτε αποκλειστικά ως ηθικό/κοινωνικό ντοκουμέντο ούτε ως αμιγώς αισθητικό αντικείμενο. Τα κοινωνικά και αισθητικά στοιχεία στη λογοτεχνία μπορεί θεωρητικά να διακρίνονται, στην ουσία, όμως, είναι αδιαχώριστα. Η συγκεχυμένη σκέψη για τις κοινωνικές και αισθητικές πτυχές της τέχνης θα πρέπει να εξαιρεθεί και να γίνει συνειδητό ότι ένα αντικείμενο (τέχνης) μπορεί να έχει περισσότερες από μία αξίες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στην «αισθητική ολοκλήρωση» (Rosenblatt, 1995: 22-23, 28), στην «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία».

Συμπεραίνουμε ότι η έννοια της «ολοκληρωμένης αισθητικής εμπειρίας» που θέτει η Rosenblatt σχετίζεται με την ολοκλήρωση που βιώνει ο αναγνώστης κατά και μετά την ανάγνωση. Είναι μια «νέα εμπειρία ζωής», βιωμένη μέσω της λογοτεχνίας, την οποία ο αναγνώστης μπορεί να ανακαλέσει στο μέλλον, στη ζωή και στις λογοτεχνικές αναγνώσεις του. Κι ενώ η ζωή μπορεί να αποσταθεροποιήσει το άτομο, εξαιτίας δισηπύλων προβληματικών καταστάσεων, το λογοτεχνικό έργο μέσα από την οργάνωση και την αυτοτέλειά του, προβάλλοντας παρόμοιες καταστάσεις,



συμβάλλει στη συνειδητοποίηση και στη διαχείρισή τους. Έτσι, ο αναγνώστης αναπτύσσει τις ικανότητες της κριτικής και της αυτοκριτικής και συνειδητοποιεί τον εαυτό του στο πολύπλοκο σύστημα των ανθρώπινων σχέσεων. Καταφέρνει να οργανώσει τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα που του προκάλεσε το κείμενο, αναδημιουργεί το κείμενο με βάση την προσωπικότητα και τις πρότερες εμπειρίες του. Συνειδητοποιεί, αφενός, ποια σημεία του κειμένου τον οδήγησαν σε σκέψεις και συναισθήματα και, αφετέρου, πώς συντίθεται η ανταπόκρισή του, με βάση αυτό που υπάρχει μέσα στο κείμενο, αλλά και με αυτό που υπάρχει μέσα του. Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης εστιάζεται στις δεξιότητες που αναπτύσσει για την ανταπόκριση και την ερμηνεία τού κειμένου.

#### **2.3.4. Η αναγνωστική διαδικασία και ανταπόκριση με βάση τη συναλλακτική σχέση κειμένου-αναγνώστη**

Η Rosenblatt επεδίωξε να καταγράψει τη διαδικασία της ανταπόκρισης μέσα από εφαρμογές και έρευνες που έκανε στους φοιτητές της. Με βάση το κείμενο που τους έδινε, παρατηρούσε με ποιο τρόπο πραγματώνεται η διαδικασία τής «συναλλαγής» τους με αυτό. Με ποιο τρόπο, δηλαδή, οι αναγνώστες, καθοδηγούμενοι από τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου, τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις εσωτερικές τους αντιδράσεις, οδηγούνται σε μια «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία». Τα συμπεράσματά της θεμελιώνουν δύο βασικούς άξονες της Συναλλακτικής Θεωρίας, τους οποίους θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε στη συνέχεια: α) πώς το κείμενο βιώνεται ως λογοτεχνικό έργο και β) τι είδους αναγνωστική στάση υιοθετούν οι αναγνώστες απέναντι στο κείμενο, ανάλογα με το πού εστιάζουν την προσοχή τους.

##### **2.3.4.1. Από το κείμενο στο λογοτεχνικό έργο και στην αισθητική εμπειρία**

###### ***Το «κείμενο και το «ποίημα»***

Όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (2.3.2.), κατά τη διαδικασία τής συναλλαγής, ο αναγνώστης, με βάση τις εμπειρίες του, επιλέγει, συνθέτει και αναδημιουργεί τα στοιχεία τού κειμένου. Έτσι, με την ενεργητική εμπλοκή του, το κείμενο δημιουργείται εκ νέου και βιώνεται ως λογοτεχνικό έργο και αισθητική εμπειρία. Η Rosenblatt αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «κάθε κείμενο παραμένει “χαρτί και μελάνι”, μέχρι κάποιος αναγνώστης να ‘εκμαιεύσει’ (evoke) το λογοτεχνικό έργο» (Rosenblatt, 1994: ix). Με άλλα λόγια το μεν κείμενο είναι αυτό που ο αναγνώστης συναντά και συναλλάσσεται μαζί του, το δε λογοτεχνικό έργο είναι αυτό που θα αποκτήσει υπόσταση από τη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Πρόκειται για μια σημαντική διάκριση που κάνει η Rosenblatt, χρησιμοποιώντας τους όρους «κείμενο» (text) και «ποίημα» (poem), αντίστοιχα.

Αναλύοντας τους παραπάνω όρους, το «κείμενο» είναι ένα σύνολο ή μια σειρά τυπωμένων σημείων, οπτικών ή ακουστικών, που μπορούν να ερμηνευτούν ως

γλωσσικά/λεκτικά σύμβολα, λόγω της δυνατότητάς τους να αναγνωριστούν ως σημαινόμενα (Rosenblatt, 1969: 35. 1994: 12). Κάθε «κείμενο» παραμένει απλώς «σημεία από μελάνι στο χαρτί», μέχρι ο αναγνώστης να τα μετατρέψει σε ένα σύνολο από σύμβολα με σημασία για εκείνον (Rosenblatt, 1970: 25). Το «ποίημα» προϋποθέτει έναν αναγνώστη ενεργά εμπλεκόμενο με το «κείμενο» και αναφέρεται σε αυτό που κάνει με την ανταπόκρισή του στο συγκεκριμένο σύνολο λεκτικών συμβόλων (Rosenblatt, 1969: ό.π.. 1994: ό.π.). Με άλλα λόγια είναι αυτό που πραγματώνεται, που ποιείται και βιώνεται υπό την καθοδήγηση των λεκτικών συμβόλων. Είναι μια υποκειμενική δημιουργία, σύμφωνα με την ατομική, δομημένη εμπειρία τού κάθε αναγνώστη από τη γλώσσα, τη ζωή και τη λογοτεχνία, αλλά και την ικανότητά του να αναδημιουργήσει το «κείμενο». Ο αναγνώστης φέρει στο «κείμενο» τις εμπειρίες τού παρελθόντος και την προσωπικότητά του. «Μαγνητίζεται» από τα σύμβολα του «κειμένου» που βρίσκονται σε διάταξη, οργανώνει τις πηγές του με βάση τη μνήμη, τη σκέψη και το συναίσθημά του και σχηματίζει μια νέα εμπειρία, που ενσωματώνεται στη ζωή του (Rosenblatt, 1994: 12) την οποία μπορεί να ανακαλέσει αργότερα «ως ανθρώπινη δημιουργία, αισθητική, ηθική ή μεταφυσική» (Rosenblatt, 1964: 126).<sup>30</sup>

Με τον όρο «ποίημα» η Rosenblatt δεν αναφέρεται στην ποιητικότητα κάποιου κειμένου αλλά σε ολόκληρη την κατηγορία των αισθητικών συναλλαγών μεταξύ αναγνωστών και κειμένων, όχι μόνο στην ποίηση αλλά και στο μυθιστόρημα, το θεατρικό έργο ή το διήγημα. Επιπλέον, δεν αποτελεί «ένα αντικείμενο ή μια ιδεατή οντότητα», αλλά «ένα γεγονός στον χρόνο» που «συμβαίνει» κατά τη διάρκεια μιας αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 12). Για τη Rosenblatt, σημασία έχει η επικοινωνιακή σχέση κειμένου και αναγνώστη και όχι ο κάθε παράγων ξεχωριστά, προκειμένου να βιωθεί το «ποίημα» το οποίο, επιπλέον, δεν είναι μια παγιωμένη οντότητα. Πάνω σε αυτό η Rosenblatt προβαίνει στον εξής παραλληλισμό: αναφέρει ότι το λογοτεχνικό έργο, το «ποίημα», υφίσταται μέσα από τη σχέση κειμένου και αναγνώστη, η οποία λειτουργεί ως «ζωντανό κύκλωμα». Πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία, όπου ο «αναγνώστης εμποτίζει με διανοητικές και συναισθηματικές σημασίες τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου, τα δε λεκτικά σύμβολα αποτελούν κανάλια για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του» (Rosenblatt, 1970: 25). Το «ποίημα» αποκτά υπόσταση μέσα σε αυτό το ζωντανό κύκλωμα. Επιπλέον, όπως τα στοιχεία σε ένα ηλεκτρικό κύκλωμα αλληλοεξαρτώνται, έτσι συμβαίνει και με τους παράγοντες της ανάγνωσης. Κάθε φορά που αλλάζει κάποιος παράγοντας (κείμενο, αναγνώστης) ή αλλάζουν οι συνθήκες ανάγνωσης (χρονική συγκυρία, περιβάλλον), τότε έχουμε «ένα διαφορετικό γεγονός, ένα διαφορετικό ποίημα» (Rosenblatt, 1994: 14).<sup>31</sup> Αυτό μπορεί να επηρεάσει και την

---

<sup>30</sup> Η Rosenblatt στηρίζει τη θέση της κάνοντας έναν παραλληλισμό με το μουσικό έργο. Το «κείμενο» είναι σαν μια μουσική παρτιτούρα. Αποτελείται από σημεία που καθοδηγούν τον ερμηνευτή (αναγνώστη) να παίξει τις νότες. Όμως η προσωπικότητα του ερμηνευτή (αναγνώστη) είναι αυτή που θα έχει τον κυρίαρχο ρόλο, ώστε να αναδημιουργήσει το «κείμενο» και να δομήσει μια νέα εμπειρία (Rosenblatt, 1994: 13-14).

<sup>31</sup> Σε έναν άλλο σχετικό παραλληλισμό η Rosenblatt παρομοιάζει τη σχέση κειμένου και αναγνώστη με τη χημική ένωση. Το «κείμενο» λειτουργεί ως ένα χημικό στοιχείο που θα ενωθεί με ένα άλλο

ερμηνεία. Αν, για παράδειγμα, ο αναγνώστης ανταποκριθεί διαφορετικά, έστω και σε μία λέξη τού κειμένου, πράγμα σύνηθες, λόγω της πολυσημίας των λέξεων και της «ανοικτότητας» του κειμένου, τότε ενδέχεται να επηρεαστεί η ερμηνεία στο σύνολο του λογοτεχνικού έργου (ό.π. 76). Με άλλα λόγια, όταν δημιουργείται μια διαφορετική σχέση κειμένου-αναγνώστη, έχουμε μια διαφορετική αισθητική συναλλαγή και δομείται μια διαφορετική ανταπόκριση και ερμηνεία. Για τη Rosenblatt, η δομημένη ανταπόκριση στις λέξεις του κειμένου είναι αυτό που θα οδηγήσει τον αναγνώστη να βιώσει το «ποίημα» (ό.π. 14).

### ***Οι λειτουργίες τού κειμένου***

Προκειμένου να αποκτήσει υπόσταση το «ποίημα», η Rosenblatt σημειώνει δύο βασικές λειτουργίες τού κειμένου: αρχικά λειτουργεί ως «κίνητρο /ερέθισμα» (stimulus), όπου τα λεκτικά σύμβολα τραβούν την προσοχή του αναγνώστη και ενεργοποιούν τις εμπειρίες του (Rosenblatt, 1994: 11). Τα δε λεκτικά σύμβολα παραπέμπουν σε γλωσσικούς, λογοτεχνικούς και κοινωνικούς κώδικες και λειτουργούν ως «κειμενικές ενδείξεις» (clues/cues) τις οποίες ο αναγνώστης θα συνθέσει δημιουργικά για την ερμηνεία του (ό.π.: 51, 55). Οι κειμενικές ενδείξεις (cues/clues), σύμφωνα με τη Rosenblatt, διακρίνονται σε τρία είδη: α) τις λεκτικές (verbal clues), που είναι οι πιο συχνές και αφορούν τις λέξεις του κειμένου, τη σημασία και τη συντακτική δομή τους, β) τις ενδείξεις περιεχομένου (content clues), οι οποίες διαμορφώνουν τη στάση τού αναγνώστη για το πώς θα διαβαστεί ένα κείμενο, ανάλογα με το είδος του (π.χ. αν είναι ποίημα) και γ) τις οπτικές (visual clues), που σχετίζονται με τη διάταξη των λέξεων στη σελίδα, τα περιθώρια και την έκταση των προτάσεων (Rosenblatt, ό.π.: 51, 53, 55-57). Οι κειμενικές ενδείξεις καλλιεργούν προσδοκίες, που βασίζονται σε προηγούμενες συντακτικές και σημασιολογικές εμπειρίες τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1988: 4) αλλά και σε εμπειρίες του από την κοινωνική ζωή, αφού τα λεκτικά σύμβολα είναι φορείς πολιτισμικών και κοινωνικών στάσεων, ιδεών, αντιλήψεων και αξιών (Rosenblatt, 1994: 56).

Σε δεύτερο επίπεδο, το κείμενο λειτουργεί ως «προσχέδιο (δοκιμαστικό πλαίσιο)» (blueprint), όπου ο αναγνώστης, σύμφωνα με τις υποθέσεις του, επιλέγει, απορρίπτει και οργανώνει αυτά που θα αξιοποιήσει για την ερμηνεία του, μπαίνοντας, με αυτόν τον τρόπο, σε μια «αυτο-οργανωτική και αυτο-διορθωτική διαδικασία» (Rosenblatt, 1964: 126. 1994: 11). Ο αναγνώστης κατανοώντας το κείμενο ως «κίνητρο» και αξιοποιώντας το ως «προσχέδιο» [...] το αναδημιουργεί (Πολίτης, 1996: 26).<sup>32</sup>

Το κείμενο, επιπλέον, λειτουργεί συγχρόνως ως πλαίσιο περιορισμού αλλά και ελευθερίας προσωπικής έκφρασης. Από τη μια πλευρά, είναι για τον αναγνώστη μια «κλειστή μορφή», όπου εκείνος θα συνθέσει και θα οργανώσει τα κειμενικά στοιχεία (κειμενικές ενδείξεις). Από την άλλη πλευρά, είναι «ανοικτό στη συνεισφορά του αναγνώστη», ο οποίος το συσχετίζει με τον προσωπικό του κόσμο ή και με αυτόν του

---

(αναγνώστη), για να παραχθεί ένα συγκεκριμένο «γεγονός», ένα συγκεκριμένο «ποίημα» (Rosenblatt, 1994: 15).

<sup>32</sup> Για τους όρους «κειμενικές ενδείξεις» και «προσχέδιο/δοκιμαστικό πλαίσιο» υιοθετούμε τη μετάφραση, όπως την αποδίδει ο Πολίτης (1996: 26).

συγγραφέα (Rosenblatt, 1994: 88). Αναγνωρίζει, λοιπόν, τον περιορισμό που του θέτουν οι κειμενικές ενδείξεις, αλλά, παράλληλα, τις αξιοποιεί ελεύθερα με βάση τις ατομικές του εμπειρίες και υποθέσεις. Με αυτό τον τρόπο, η προσοχή του αναγνώστη κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους, αφενός στο κείμενο και αφετέρου στην προσωπική του ανταπόκριση (Rosenblatt, 1994: 129).

### ***Οι φάσεις τής ανταπόκρισης***

Η διαδικασία κατά την οποία αποκτά υπόσταση το «ποίημα» σημειώνεται, σύμφωνα με τη Rosenblatt, σε δύο παράλληλες φάσεις ανταπόκρισης: τη φάση τής «έκκλησης» (evocation) και τη φάση τής «αντίδρασης» (reaction) (Rosenblatt, 1994: 48).<sup>33</sup> Η «έκκληση» αποτελεί τον «πρώτο διάλογο» του αναγνώστη με το κείμενο και την πρώτη επαφή με το «αναδύομενο λογοτεχνικό έργο», όσο το αναδημιουργεί (ό.π.: 48-49, 69). Κατά τη διαδικασία αυτή εστιάζει την προσοχή του στα λεκτικά σύμβολα του γλωσσικού κώδικα, στις κειμενικές ενδείξεις οι οποίες περιλαμβάνουν έννοιες του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ανήκει ο αναγνώστης (ό.π.: 55-57, 66). Οι κειμενικές ενδείξεις αναλύονται προσωπικά και διαφορετικά από τον κάθε αναγνώστη, σύμφωνα με τη δομημένη εμπειρία του, που φέρνει μέσα στο κείμενο, δηλαδή με τις μνήμες που ανακαλεί, τους συνειρμούς, τις ιδέες που έχει αποκρυσταλλώσει μέσα από άλλες γλωσσικές, λογοτεχνικές και προσωπικές εμπειρίες (ό.π.: 7-11). Σε αυτή τη φάση, επίσης, ο αναγνώστης, υιοθετεί την «αισθητική» (aesthetic) ή «μη αισθητική» (non aesthetic) αναγνωστική στάση<sup>34</sup> και διαμορφώνει το πλαίσιο, όπου θα συνθέσει, οργανώσει και αναδιοργανώσει τα δεδομένα του (ό.π.: 69). Η «έκκληση», ουσιαστικά, είναι μια εμπειρία, κατά την οποία δομείται το λογοτεχνικό έργο υπό την καθοδήγηση του κειμένου (ό.π.) και «δείχνει με ποιον τρόπο 'το ποίημα' εισέρχεται στη φαντασία τού αναγνώστη» (Παπαντωνάκης κ.ά., 2010: 48). Σχηματίζονται οι ιδέες, οι αισθήσεις και οι εικόνες τού λογοτεχνικού έργου, πάνω στα οποία «αντιδρά» ο αναγνώστης, κατά τη δεύτερη, παράλληλη, φάση τής ανταπόκρισης (Rosenblatt, 1985: 103). Η Rosenblatt επισημαίνει ότι δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί η «έκκληση» και επομένως, η εμπειρία που θα βιωθεί, εάν το κείμενο δεν συνδεθεί με τις πρότερες εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και τις ελπίδες τού αναγνώστη. Σε αυτήν την περίπτωση ο αναγνώστης δεν είναι ακόμα έτοιμος «να φέρει στη ζωή» το λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1960: 305).<sup>35</sup>

Κατά τη φάση, λοιπόν, της «αντίδρασης» (reaction) η οποία σημειώνεται παράλληλα, με την «έκκληση», καθώς, δηλαδή, το λογοτεχνικό έργο αποκτά

---

<sup>33</sup> Η μετάφραση του όρου «evocation» ως «έκκληση» αποδίδεται στον Πολίτη (1996: 25, 2003: 51). Βλ. επίσης Καλογήρου & Βησσαράκη (2005: 63), καθώς και Παπαντωνάκης, Αθανασιάδης, Καπλάνογλου & Πολίτης (2010: 48).

<sup>34</sup> Για την αναγνωστική στάση θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

<sup>35</sup> Εδώ προφανώς η Rosenblatt αντιμετωπίζει τον αναγνώστη ως ένα εν εξελίξει ον που δομεί σταδιακά τις εμπειρίες του. Εφόσον αυτός δεν ανταποκρίνεται σε ένα κείμενο, σημαίνει ότι δεν έχει αποκτήσει ακόμα τις εμπειρίες εκείνες, από τη ζωή και τη λογοτεχνία, που θα ενεργοποιηθούν από το εν λόγω κείμενο. Με άλλα λόγια δεν βρίσκει μέσα στο κείμενο στοιχεία οικεία προς αυτόν.

υπόσταση κάτω από την καθοδήγηση του κειμένου, προκαλούνται στον αναγνώστη συναισθήματα, στάσεις και ιδέες (Rosenblatt, 1994: 48). Οι αναγνώστες εκφράζουν επιδοκμασία ή αποδοκμασία, ευχαρίστηση ή σοκ, αποδοχή ή άρνηση για τον κόσμο που αναπαρίσταται στο λογοτεχνικό έργο. Για παράδειγμα, βιώνουν συμπάθεια ή αντιπάθεια για τους ήρωες, αποδέχονται ή απορρίπτουν ηθικές και κοινωνικές στάσεις που αναδύονται από την πλοκή και τους χαρακτήρες. Επίσης, εστιάζουν την προσοχή τους και σε άλλες πηγές συγκίνησης, όπως τεχνικά χαρακτηριστικά του κειμένου και στρατηγικές του συγγραφέα (εικόνες, ρυθμό, συμβάσεις), τα οποία εντάσσουν στη συνολική αναγνωστική εμπειρία που βιώνουν, νιώθοντας ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια (ό.π.: 66-69). Ο αναγνώστης μπορεί να διακόψει κάποιες φορές και να επεξεργαστεί την εμπειρία που αποκομίζει από το λογοτεχνικό έργο, να απολαύσει τις εικόνες που δημιουργούνται στο μυαλό του, να αποσαφηνίσει τις σχέσεις που αναπαρίστανται στο έργο ή να δει τις νύξεις τού κειμένου (ό.π.: 68). Σε γενικές γραμμές, υπάρχει μια ευρεία γκάμα πιθανών «αντιδράσεων» που δεν εξαρτάται μόνο από τον χαρακτήρα τού κειμένου αλλά και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τού κάθε αναγνώστη (ό.π.: 49) που προσδιορίζεται από την προσωπικότητα και τις ατομικές του εμπειρίες.

Η «έκκληση» και η «αντίδραση» αποτελούν την ουσία τής ερμηνείας, κατά την οποία ο αναγνώστης αποπειράται να περιγράψει τις σκέψεις και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της συναλλαγής του με το κείμενο (Rosenblatt, 1985: 103). Ερμηνεύει, δηλαδή, το λογοτεχνικό έργο, το οποίο αισθητοποιεί, κατά τις δύο προαναφερόμενες φάσεις της ανταπόκρισης, εστιάζοντας τόσο στο κείμενο όσο και στον ίδιο του τον εαυτό.

Σύμφωνα με όσα αναφέραμε στο παρόν κεφάλαιο, γίνεται εμφανές ότι για να αποκτήσει υπόσταση αυτό που η Rosenblatt ορίζει ως «ποίηση», δεν ξεετάζονται ξεχωριστά οι δύο παράγοντες που μετέχουν στη διαδικασία τής ανάγνωσης (κείμενο-αναγνώστης), αλλά κυρίως η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά τους. Πρόκειται για μια σχέση δυναμική, ανατροφοδοτική και συνεχώς εξελισσόμενη που στηρίζεται στους μεσολαβητικούς και αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες: τις κειμενικές ενδείξεις, τη χρονική στιγμή και το περιβάλλον, στο οποίο πραγματώνεται η ανάγνωση, την προσωπικότητα και τις εμπειρίες των αναγνωστών. Κι ενώ, το κείμενο διαμορφώνει κάποια οριοθέτηση στον αναγνώστη ως προς το πλαίσιο που θα εστιαστεί, παράλληλα του προσφέρει την ευελιξία να ερμηνεύσει ανάλογα με την προσωπικότητα, τις εμπειρίες του και τον τρόπο που θα συνθέσει τα δεδομένα του. Υιοθετούνται πολλές ορθές ερμηνείες, ανάλογα με τη φύση και τον ρόλο του αναγνώστη, καθώς επίσης και με την ανοικτότητα του κειμένου. Καθώς ο αναγνώστης ανταποκρίνεται στο λογοτεχνικό έργο, κατά τις φάσεις τής «έκκλησης» και της «αντίδρασης», τα λεκτικά σύμβολα γίνονται το ερέθισμα που ενεργοποιεί το βίωμα, τη μνήμη, τις αντιλήψεις, τις ιδέες, τις στάσεις και τα συναισθήματά του. Ο αναγνώστης με τη σειρά του συνθέτει και οργανώνει αυτά που θα αξιοποιήσει για την ερμηνεία του. Βιώνοντας τη λογοτεχνική εμπειρία τού κειμένου ως «ποίηση», ως αισθητική εμπειρία, την προσθέτει στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του, την οποία θα ανακαλέσει αργότερα.

### **2.3.4.2. Τα είδη τής αναγνωστικής στάσης απέναντι στο κείμενο και ο παράγων τής «εκλεκτικής προσοχής».**

Σε κάθε ανάγνωση, ο αναγνώστης υιοθετεί συνειδητά ή ασυνείδητα μία συγκεκριμένη στάση η οποία προσδιορίζει τη σχέση του με το κείμενο. Καθώς συναλλάσσεται με το τυπωμένο κείμενο και ανασύρει τα γλωσσικά και βιοματικά αποθέματά του, επιλέγει πού θα εστιάσει την προσοχή του και τι θα θέσει στο περιθώριο (Rosenblatt, 1988: 5). Η Rosenblatt αποκαλεί την ενέργεια αυτή «εκλεκτική προσοχή» (selective attention).<sup>36</sup> Η «εκλεκτική προσοχή» σχετίζεται, αφενός, με την «επιλεκτική» εστίαση και την υιοθέτηση μιας αναγνωστικής στάσης απέναντι στο κείμενο η οποία μπορεί να είναι «αισθητική» (aesthetic) ή «μη αισθητική» (non aesthetic/efferent) (βλ. παρακάτω) και, αφετέρου, με την επιλογή των αντίστοιχων αντιδράσεων, «αισθητικών» ή «μη αισθητικών» (Rosenblatt, 1994: 23-24, 42-43). Έχει να κάνει, δηλαδή, με τον τρόπο που θα ανταποκριθεί ο αναγνώστης στα λεκτικά σύμβολα του κειμένου. Η θεωρητικός την αποκαλεί ως «μια δυναμική επικέντρωση σε περιοχές ή πτυχές του περιεχομένου της συνείδησης» και όχι απλώς μια «μηχανική επιλογή» (Rosenblatt, 1988: 4). Με άλλα λόγια, αποδίδει στον αναγνώστη έναν ενεργητικό και ρυθμιστικό ρόλο, ρυθμίζει τι θα αξιοποιήσει από τη συνείδησή του (λεκτικά σύμβολα του κειμένου/κειμενικές ενδείξεις, πρότερες εμπειρίες, παροντικές ανάγκες) κατά το αναγνωστικό γεγονός. Δεν αποκλείεται, βέβαια, ο αναγνώστης να διακόψει αυτή τη διαδικασία ή να μετατοπίσει αλλού την προσοχή του. Παράγοντες, όπως η σωματική και συναισθηματική του κατάσταση μπορεί να τον εμποδίσουν να «ελέγξει» πού θα επικεντρωθεί ή να τον οδηγήσουν σε μια επιφανειακή ή εκτός θέματος εστίαση (ό.π.). Ας σημειωθεί ότι η Rosenblatt τονίζει ότι ο αναγνώστης, αρκετά συχνά, δεν καταφέρνει να βιώσει πλήρως τη λογοτεχνική εμπειρία ή μπορεί και να τη διακόψει, καθώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε όλα τα κειμενικά σημεία, θεωρώντας τα ανοίκεια και ασυνήθιστα ή γιατί κατά τον συσχετισμό τους με τις πρότερες εμπειρίες του, μπορεί να αναδυθούν προκαθορισμένες αντιλήψεις, παρανοήσεις ή άσχετες έννοιες (1994: 38). Στην περίπτωση αυτής της «αρρυθμίας» ο αναγνώστης υποβάλλεται από το κείμενο να εγκαταλείψει την αναγνωστική του τακτική και να προσαρμόσει τις αντιδράσεις του στις ιδιαίτερες κειμενικές λειτουργίες (Πολίτης, 1996: 28. 2003: 55).

#### ***Η «μη αισθητική» και η «αισθητική» στάση***

Όπως αναφέραμε παραπάνω, η «εκλεκτική προσοχή» είναι ο παράγων εκείνος που σχετίζεται με την υιοθέτηση είτε της «αισθητικής» (aesthetic) είτε της «μη

---

<sup>36</sup> Στη μελέτη μας υιοθετούμε τη μετάφραση του όρου που αποδίδεται από τον Πολίτη (1996: 27). Η Rosenblatt δανείζεται τον όρο από τον ψυχολόγο William James (Rosenblatt, 1994: 42-43. 1988: 3). Ο James υποστήριζε ότι ο άνθρωπος είναι διαρκώς σε μια διαδικασία επιλογής: «choosing activity». Κατά την επαφή του με τον εξωτερικό και εσωτερικό/ψυχικό του κόσμο, επιλέγει διαρκώς συγκεκριμένα στοιχεία από τη συνείδησή του, όπου έχει εστιάσει την προσοχή του (1890: 284, 288). Για τη διαδικασία τής επιλογής υπενθυμίζουμε και τις απόψεις των Bentley και Piaget που επικαλείται η Rosenblatt σχετικά με τη συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη: κάθε οργανισμός κατά την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον επιλέγει το ερέθισμα στο οποίο θα ανταποκριθεί, τα στοιχεία εκείνα που σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία του (Rosenblatt, 1994: 17-18).

αισθητικής» (non aesthetic/efferent)<sup>37</sup> στάσης. Αναλύοντας αυτούς τους δύο τύπους ανάγνωσης και ανταπόκρισης, η Rosenblatt σημειώνει τις εξής διαφορές: κατά τη «μη αισθητική» ανάγνωση, η προσοχή του αναγνώστη εστιάζεται κυρίως σε αυτό που θα παραμείνει «μετά την ανάγνωση», στην πληροφορία που θα αποκτήσει, στη λύση ενός προβλήματος, σε εντολές που πρέπει να εκτελέσει (Rosenblatt, 1994: 23). Σε αυτήν την περίπτωση υπάρχει μια χρηστική σκοπιμότητα και δεν αναπτύσσεται μια βαθύτερη σχέση ανάμεσα στον αναγνώστη και τις λέξεις του κειμένου. Η θεωρητικός φέρνει ως παράδειγμα μια μητέρα της οποίας το παιδί δηλητηριάστηκε. Θα διαβάσει γρήγορα την ετικέτα στο μπουκάλι, για να βρει πληροφορίες για το αντίδοτο και να πράξει αναλόγως. Η προσοχή της, επομένως, θα εστιαστεί σε αυτό που θα αφομοιώσει μετά την ανάγνωση, ενώ οι αντιδράσεις της απέναντι στις λέξεις κατά την αναγνωστική διαδικασία, θα βασιστούν σε μια απρόσωπη σχέση, όπου θα αγνοηθούν ο ρυθμός και ο ήχος των λέξεων, καθώς και οι συνδέσεις τους με τις εμπειρίες της. Παρόμοια συμβαίνει και με την ανάγνωση άλλων πληροφοριακών κειμένων, όπως ενός βιβλίου ιστορίας, μιας μαγειρικής συνταγής, ενός άρθρου εφημερίδας ή ακόμα και με τη γρήγορη ανάγνωση ενός μυθιστορήματος, όπου ο αναγνώστης δεν το βιώνει ως λογοτεχνική εμπειρία (ό.π.: 23-25). Η Rosenblatt επισημαίνει ότι με τη «μη αισθητική» ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου, μπορούμε να αντιληφθούμε την εξωτερική μορφή του κειμένου ή τη δομή του. Ο αναγνώστης σε αυτή την περίπτωση εστιάζει την προσοχή του σε συντακτικά, φωνημικά, μορφολογικά, γραμματικά και σημασιολογικά στοιχεία, στο μέτρο, στην ομοιοκαταληξία, στο ύφος, σε σχήματα λόγου, στο θέμα τού κειμένου, σε τύπους εικόνων, στο νόημα. Έτσι, η ανάγνωση πραγματώνεται για πληροφοριακούς σκοπούς, προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν συστηματικά τα συγκεκριμένα στοιχεία τού κειμένου και όχι για να δημιουργηθεί το έργο τέχνης (ό.π.: 89-90). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης, όταν περιοριστεί στη «μη αισθητική» ανάγνωση, καθίσταται απλώς παρατηρητής των κειμενικών ενδείξεων. Δεν βιώνει το λογοτεχνικό έργο ως «ποίημα», δεν οδηγείται σε μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία και δεν γίνεται αναδημιουργός του κειμένου, αφού παράγοντες, όπως η προσωπικότητα, το βίωμα και το συναίσθημά του δεν εμπλέκονται.

Αντίθετα, στην «αισθητική» ανάγνωση, ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του σε αυτό που συμβαίνει «κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης», σε ό,τι βιώνει άμεσα από τη σχέση του με το συγκεκριμένο κείμενο. «Ακούει τον εαυτό του» και συνθέτει

---

<sup>37</sup> Υιοθετούμε τη μετάφραση των όρων που αποδίδεται στον Πολίτη (1996, 2003). Για τη μεταφραστική απόδοση του όρου «efferent» ως «μη αισθητική», ο Πολίτης σημειώνει το εξής: «Παρά το ότι θα μπορούσαμε να γράφουμε “πληροφοριακή ανάγνωση”, προκειμένου για το “efferent reading” [...], 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”. ΗΜ. Καρπόζηλου (*Το παιδί στη Χώρα των Βιβλίων*, σ. 36) χρησιμοποιεί για το “efferent” τον όρο “απαγωγός”. Δεν 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» (Πολίτης, 1996: 29). Η Rosenblatt επισημαίνει ότι ο όρος «efferent» προέρχεται από το λατινικό «effere» και επιλέχθηκε από την ίδια, για να αποδώσει αυτό το είδος αναγνωστικής αντιμετώπισης του κειμένου, όπου το βασικό ενδιαφέρον τού αναγνώστη έγκειται στο τι θα εξάγει ή θα αποκομίσει (carry away) από την ανάγνωση (Rosenblatt, 1994: 24).

δημιουργικά τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις ιδέες που του προκάλεσαν οι λέξεις τού κειμένου και τα σημαινόμενά τους (Rosenblatt, 1994: 24-25). Όπως έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο επικεντρώνει την προσοχή του σε δύο πόλους: στις κειμενικές ενδείξεις και στην προσωπική του ανταπόκριση. Η «εκλεκτική προσοχή» κατά την «αισθητική» ανάγνωση, θα λέγαμε, σχετίζεται, από τη μια πλευρά, με τα στοιχεία του κειμένου που «μαγνητίζουν» τον αναγνώστη και, από την άλλη πλευρά, με τις ατομικές εμπειρίες, γλωσσικές, λογοτεχνικές και βιωματικές, που ενεργοποιούνται μαζί με τις διανοητικές και συναισθηματικές αντιδράσεις του. Ο αναγνώστης καλείται να επιλέξει, τόσο από το κείμενο όσο και από τις εμπειρίες του, όσα χρειάζεται, για να οργανώσει και να συνθέσει, προκειμένου να βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως «ποίημα» και να οδηγηθεί σε μια «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία». Πάνω σε αυτό, η Rosenblatt επισημαίνει ότι για να «πραγματοωθεί το ποίημα», ο αναγνώστης υιοθετεί την αισθητική στάση και εστιάζει την προσοχή του σε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που συσχετίζονται με τις συγκεκριμένες λέξεις που διαβάσει: στον ήχο και τον ρυθμό των λέξεων που αφουγκράζεται μέσα του, στις εμπειρίες του (από τη λογοτεχνία και τη ζωή) με τις λέξεις και τα σημαινόμενά τους, σε συναισθηματικές νύξεις, σε αισθήσεις, ιδέες και στάσεις (ό.π.: 26). Στρέφοντας την προσοχή του εντός του και στην εμπειρία με το κείμενο, βιώνει την απόλαυση του μυαλού, το «ταξίδι», που θα οδηγήσει στο «ποίημα» (ό.π.: 28). Σε αντίθεση με τη «μη αισθητική» ανάγνωση, οι λέξεις αποκτούν βάθος και διακυμάνσεις, γίνονται σύμβολα με οπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά και αναγνωρίζεται, επιπλέον, η πολυσημία τους (ό.π.: 29).<sup>38</sup> Ενδέχεται, βέβαια, ο αναγνώστης, κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο και την πραγμάτωση του «ποιήματος», να διακρίνει κειμενικά σημεία που τον δυσκολεύουν στην ανταπόκρισή του και τον αποτρέπουν να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία στην ολότητά της (ό.π.: 38). Υποβάλλεται, έτσι, από το κείμενο να εγκαταλείψει την αναγνωστική του τακτική και να προσαρμόσει τις αντιδράσεις του στις ιδιαίτερες κειμενικές λειτουργίες (Πολίτης, 1996: 28. 2003: 55). Μπορεί ακόμα να αναδυθούν εικόνες, ιδέες και συναισθήματα που δεν έχουν σχέση με το λογοτεχνικό έργο. Σε αυτήν την περίπτωση καλείται να διαχωρίσει τα σχετικά με τα μη σχετικά στοιχεία, εμπλεκόμενος σε μια συνεχή διαδικασία επιλογής, αναθεώρησης κι επέκτασης (Rosenblatt, 1994: 52-53). Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια διαδικασία αυτο-οργάνωσης και αυτο-διόρθωσης, προκειμένου να τελειοποιήσει, κατά κάποιο τρόπο, την ανταπόκρισή του, υιοθετώντας την αισθητική στάση.

### ***Το «συνεχές» ανάμεσα στις αναγνωστικές στάσεις***

Γίνεται κατανοητό ότι η διαφορά ανάμεσα στη «μη αισθητική» και την «αισθητική» ανάγνωση οφείλεται στον παράγοντα της «εκλεκτικής προσοχής» που δομεί μια διαφορετική σχέση τού αναγνώστη με τις λέξεις του κειμένου ο οποίος

---

<sup>38</sup> Για παράδειγμα, για τη λέξη «φωτιά», σε ένα εγχειρίδιο αντιμετώπισης πυρκαγιάς, ο αναγνώστης θα περιοριστεί στις οδηγίες που θα εφαρμόσει και όχι στο αν η λέξη έχει άλλες διακυμάνσεις ή σημασίες, όπως «φωτιά» (fire), «φλόγα» (flame) ή «καύση» (combustion) (Rosenblatt, 1994: 29).



πραγματώνει διαφορετικές ενέργειες και αντιδράσεις, ανάλογα με την αναγνωστική στάση που υιοθετεί. Στην πρώτη περίπτωση, η εστίαση της προσοχής του αφορά σε ό,τι θα αναλύσει, θα συνοψίσει και θα συγκεντρώσει *μετά την ανάγνωση* (εξωτερικά μορφικά στοιχεία, πληροφορίες, γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα), ενώ στη δεύτερη, επικεντρώνεται στην αισθητική εμπειρία που βιώνει *κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης* (Rosenblatt, 1994: 27, 184), εμβαθύνει και αφουγκράζεται τις λέξεις αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Ωστόσο, η Rosenblatt δεν θέτει μια απόλυτη διχοτομία στη στάση που θα υιοθετήσει ο αναγνώστης. Επισημαίνει, λοιπόν, ότι σε κάθε ανάγνωση είναι πιο σωστό να κάνουμε λόγο για ένα «συνεχές» (continuum), για μια σειρά από διαβαθμίσεις, που συνδέουν τους δύο πόλους, τον «αισθητικό» και τον «μη αισθητικό». Η στάση τού αναγνώστη προς το κείμενο, μπορεί να διαφοροποιηθεί, όσο κινείται ανάμεσα στους δύο πόλους, δηλαδή ανάλογα με το πού επικεντρώνει κάθε φορά την προσοχή του (ό.π.: 35). Με άλλα λόγια, ο αναγνώστης μπορεί να ανταποκριθεί σε ένα κείμενο ποικιλοτρόπως. Δεν αποκλείεται, να κινηθεί από την «αισθητική» στάση στη «μη αισθητική» και το αντίστροφο. Μπορεί, για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση ενός επιστημονικού άρθρου ζωολογίας, να εστιαστεί στις εικόνες που εγείρονται σε σχέση με τα ζώα, στον ρυθμό των προτάσεων κ.ά., που θα τον οδηγήσουν από τη «μη αισθητική» στην «αισθητική» ανάγνωση. Το αντίθετο μπορεί να συμβεί κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου, όπου ένας μαθητής αντί να το βιώσει ως αισθητική εμπειρία το διαβάσει «μη αισθητικά», προκειμένου να αναζητήσει πληροφορίες για τους χαρακτήρες και την πλοκή πάνω στα οποία θα εξεταστεί (Rosenblatt, 1988: 5-6). Ένα κείμενο, επομένως, έχει τη δυνατότητα να διαβαστεί είτε «αισθητικά» είτε «μη αισθητικά» είτε με διαφορετικές διαβαθμίσεις, ανάμεσα στους δυο πόλους, ανάλογα με την εκλεκτική προσοχή του αναγνώστη.<sup>39</sup>

Η Rosenblatt δεν υπονομεύει τη σημαντικότητα του κειμένου με το να δίνει έμφαση στον ρόλο τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 34). Αναγνωρίζει ότι σε κάποια κείμενα υπάρχουν γλωσσικά στοιχεία που συνιστούν την «ποιητικότητα» και τη «λογοτεχνικότητα» του κειμένου, όπως μορφικές και υφολογικές συμβάσεις ή αποκλίσεις από γλωσσικές και σημασιολογικές νόρμες που τραβούν την προσοχή του αναγνώστη (Rosenblatt, 1988: 5. 1994: 34-35). Ωστόσο, η εστίαση της προσοχής μόνο σε μορφικά στοιχεία δεν επαρκεί, για να αναδυθεί η αισθητική αξία τού λογοτεχνικού έργου. Το ίδιο ισχύει και όταν η προσοχή του αναγνώστη επικεντρώνεται μόνο στο περιεχόμενο, όπως για παράδειγμα σε κοινωνιολογικά στοιχεία. Μια τέτοια μονομερής οπτική αποτρέπει να βιωθεί το λογοτεχνικό έργο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου (Rosenblatt, 1994: 34-35) και αντιμετωπίζεται είτε ως αισθητικό προϊόν είτε ως κοινωνιολογικό ντοκουμέντο (Rosenblatt, 1970: vii, 23-

---

<sup>39</sup> Μία επιπλέον επισημάνση της Rosenblatt ανάμεσα στα δύο είδη ανάγνωσης είναι η εξής: Παρόλο που κάποιος μπορεί να διαβάσει ένα πληροφοριακό κείμενο, για εμάς, και να μας μεταφέρει επιτυχώς την ερμηνεία τού κειμένου με δικά του λόγια, κανείς δεν μπορεί να βιώσει αισθητικά το «ποίημα» για εμάς (Rosenblatt, 1988: 6). Η «αισθητική» ανάγνωση επομένως, σε αντίθεση με τη «μη αισθητική», είναι μία καθαρά υποκειμενική συναισθηματική και διανοητική διεργασία. Το κείμενο μπορεί να διαβαστεί διαφορετικά είτε από διαφορετικούς αναγνώστες είτε και από τον ίδιο τον αναγνώστη, όταν θα το διαβάσει υπό διαφορετικές χωροχρονικές συνθήκες (Rosenblatt, 1994: 36).

24, 28-30. 1993: 380) και το περιορίζει στη «μη αισθητική» ανάγνωση.<sup>40</sup> Η Rosenblatt, βέβαια, δεν απορρίπτει τη «μη αισθητική» στάση κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Όπως προαναφέραμε, δεν θέτει μια απόλυτη διχοτομία στη στάση που θα υιοθετήσει ο αναγνώστης, ο οποίος μπορεί να κινηθεί στο «συνεχές» του «μη αισθητικού και του «αισθητικού» πόλου (Rosenblatt, 1994: 35). Αυτό σημαίνει ότι ο αναγνώστης μπορεί να εστιαστεί σε στοιχεία μορφής και περιεχομένου, αλλά αυτοβούλως και όσο αυτά τα στοιχεία δεν αποκόπτονται από το ευρύτερο πλαίσιο της λογοτεχνικής εμπειρίας και της απόλαυσης που βιώνει από το συγκεκριμένο έργο (Rosenblatt, 1970: 48).<sup>41</sup> Άλλωστε το κείμενο δεν μπορεί να είναι «απλώς ένα αισθητικό αντικείμενο που απαιτεί ανάλυση και αποκωδικοποίηση», αλλά «κυρίως ένα κίνητρο για "αισθητική ενατένιση" που διασώζει τελικά την απόλαυση, η οποία απορρέει από την ανάγνωση της λογοτεχνίας» (Πολίτης, 1996: 30. 2003: 58). Για να διασωθεί, λοιπόν, η απόλαυση ο αναγνώστης θα πρέπει να κινηθεί οπωσδήποτε προς τον «αισθητικό πόλο», εστιάζοντας την προσοχή του σε πρότερες εμπειρίες του από τη λογοτεχνία και τη ζωή, καθώς επίσης σε συναισθήματά του, σε στάσεις και ιδέες του που ενεργοποιούνται από το κείμενο.

Η Rosenblatt επισημαίνει ότι οι απόψεις της απορρίπτουν την αντιστοιχία της «αισθητικής» ανάγνωσης αμιγώς με τη «συναισθηματική ή συγκινησιακή» χρήση της γλώσσας.<sup>42</sup> Επιχειρηματολογώντας, τονίζει ότι το συναίσθημα δεν μπορεί να αποτελεί μοναδικό κριτήριο για την «αισθητική» ανάγνωση. Ο αναγνώστης, καθώς συναλλάσσεται με το κείμενο και ανταποκρίνεται σε αυτό, δεν εστιάζεται μόνο στο συγκινησιακό «φορτίο» των λέξεων αλλά και στο γνωστικό τους. Παρόλο που υπάρχουν κείμενα που απαιτούν την «αισθητική» ανάγνωση, ο αναγνώστης θα εντοπίσει σε αυτά και το γνωστικό «φορτίο», που σχετίζεται με την «αναφορική ή γνωστική χρήση της γλώσσας». Δεν θα ανταποκριθεί ξεχωριστά στα γνωστικά και στα συναισθηματικά στοιχεία, αλλά θα τα συνθέσει, θα τα οργανώσει και θα τα κατανοήσει ως δύο όψεις της εμπειρίας που βιώνει κατά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1994: 44-46). Στις όψεις αυτές προσδίδει έναν «ιδιωτικό/ προσωπικό» (private) και έναν «ανοικτό/ κοινό» (public) χαρακτήρα, αντίστοιχα. Όσο ο αναγνώστης κινείται στο «συνεχές» προς τον «μη αισθητικό» πόλο, εστιάζεται περισσότερο στα γνωστικά στοιχεία, τα «κοινά/ ανοικτά», ενώ όσο κινείται προς τον «αισθητικό» επικεντρώνει την προσοχή του πιο πολύ στα συγκινησιακά, στα «προσωπικά/ ιδιωτικά» στοιχεία,

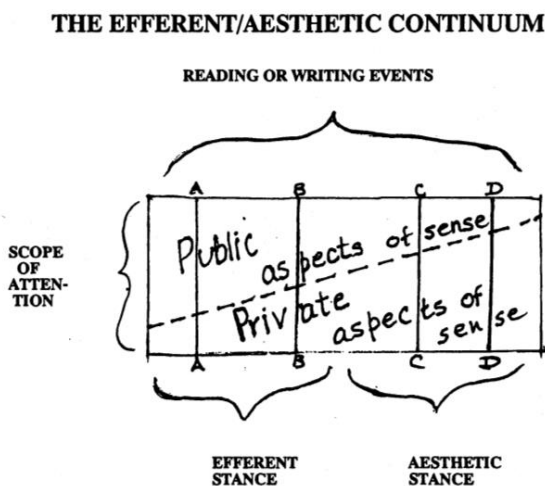
---

<sup>40</sup> Η Rosenblatt γενικά δεν αποδέχεται τις εξής δυαδικές αντιθέσεις στην τέχνη: «κοινωνικό Vs αισθητικό» και «μορφή Vs περιεχόμενο». Θεωρεί ότι είναι παραπλανητικό και θέτει περιορισμούς στην ανταπόκριση του κοινού (Rosenblatt, 1970: 44). Για την προβληματική στη μορφή και το περιεχόμενο βλ. ό.π. : 43-48.

<sup>41</sup> Φέρνουμε ως παράδειγμα την εστίαση του παιδιού-αναγνώστη σε μορφικά στοιχεία ενός ποιήματος για παιδιά, όπως ο ρυθμός και η ομοιοκαταληξία ή τυχόν ηχομιμητικές λέξεις, κάτι που μπορεί να προσδώσει στην αναγνωστική διαδικασία παιγνιώδη χαρακτήρα και εγείρουν την αναγνωστική απόλαυση.

<sup>42</sup> Η Rosenblatt βασίζεται στον ισχυρισμό ορισμένων κριτικών ότι η τέχνη, ειδικά η ποίηση, σχετίζεται με καθαρό συναίσθημα. Αποκαλείται ως «θυμική πλάνη» (affective fallacy) η οποία στηρίζεται στη σύγχυση που επικρατεί για το τι είναι τελικά η ποίηση και ποια τα ψυχολογικά αποτελέσματά της στο αναγνωστικό κοινό. Επομένως, αυτή η παραδοχή ταύτισης της ποίησης με το συναίσθημα ενδέχεται να δημιουργήσει παρανόηση και να ταυτιστεί, τελικά, η «αισθητική» ανάγνωση αποκλειστικά με το συναίσθημα (Rosenblatt, 1994: 44-45).

όπως συναισθήματα, αισθήσεις, στάσεις, ιδέες (ό.π.: 184. 1993: 383). Όμως, εμπλέκεται σε μια δημιουργική σύνθεση και των δύο κατηγοριών, ώστε να βιώσει ολοκληρωμένα τη λογοτεχνική εμπειρία επιστρατεύοντας τις διανοητικές και τις συναισθηματικές του ενέργειες. Απεικονίζοντας τις όψεις τής ανάγνωσης (και της συγγραφής) στο «συνεχές» του «μη αισθητικού» και του «αισθητικού» πόλου, η Rosenblatt παραθέτει το παρακάτω σχήμα:<sup>43</sup>



Λαμβάνοντας υπόψη το επικοινωνιακό μοντέλο τού Jakobson (βλ. υποκεφ. 2.1.), θα λέγαμε ότι η Rosenblatt συνδέει τα γνωστικά ή «κοινά/ανοικτά» (public) στοιχεία τού κειμένου με την *αναφορική λειτουργία* τής γλώσσας η οποία σχετίζεται με τη «μετάδοση πληροφοριών για τον κόσμο» και την «αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας» (Γούτσος, 2012: 62). Ουσιαστικά, πρόκειται για τη δηλωτική/κυριολεκτική χρήση τής γλώσσας. Αντίθετα, τα συγκινησιακά ή «ιδιωτικά/προσωπικά» (private) στοιχεία σχετίζονται με τη συνυποδηλωτική χρήση της γλώσσας και τη συγκίνηση που βιώνει ο αναγνώστης από τη συναλλαγή του με το κείμενο, με βάση τις υποκειμενικές του προσλαμβάνουσες. Με βάση το μοντέλο τού Jakobson θα επιχειρούσαμε, με κάθε επιφύλαξη και δίχως απόλυτους συσχετισμούς, την εξής διττή σύνδεση: τα συγκινησιακά ή «προσωπικά/ιδιωτικά» αφορούν α) το κείμενο και την *ποιητική* λειτουργία του, δηλαδή το πώς εκφράζεται το μήνυμα (σύμβολα, ρυθμός, εκφραστικά μέσα, τεχνοτροπία κ.τ.λ.), άρα τις κειμενικές ενδείξεις και β) τον αναγνώστη ο οποίος κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο, επικοινωνεί

<sup>43</sup> Επεξηγεί χαρακτηριστικά για το σχήμα: «Κάθε γλωσσική δραστηριότητα αποτελείται από τα κοινά/ανοικτά (public) στοιχεία, όπως λεξιλογικά, αναλυτικά, περιληπτικά (lexical, analytic, abstracting) και τα ιδιωτικά (private), όπως βιωματικά, συγκινησιακά, συσχετιστικά (experiential, affective, associational). Η στάση (αναγνωστική) καθορίζεται ανάλογα με τον παράγοντα της εκλεκτικής προσοχής. Η μη αισθητική/πληροφοριακή (efferent) στάση συνεπάγεται εστίαση της προσοχής κυρίως στα κοινά/ανοικτά στοιχεία, ενώ με την αισθητική (aesthetic) η προσοχή εστιάζεται περισσότερο στα βιωματικά και ιδιωτικά στοιχεία. Τα γεγονότα τής ανάγνωσης ή της γραφής (A) και (B) εμπίπτουν στο πληροφοριακό μέρος τού συνεχούς (continuum), με το (B) να συνδέεται περισσότερο με τα ιδιωτικά στοιχεία. Τα γεγονότα τής ανάγνωσης ή της γραφής (C) και (D) αναπαριστούν την αισθητική στάση, με το (C) να αναπαριστά το ποσοστό προσοχής που εστιάζεται περισσότερο στα κοινά/ανοικτά στοιχεία» (Rosenblatt, 1988: 18).

έμμεσα με τον συγγραφέα, ανταποκρινόμενος στο μήνυμά του και στην πρόθεσή του (βουλευτική/προθετική λειτουργία).<sup>44</sup> Ανταποκρίνεται, δηλαδή, στις κειμενικές ενδείξεις, όμως με βάση τις ατομικές του εμπειρίες, στάσεις, ιδέες και συναισθήματα που ενεργοποιούνται.

Η Rosenblatt τονίζει ότι, χωρίς την εστίαση της προσοχής του αναγνώστη, δεν μπορούν να αναγνωριστούν οι κειμενικές ενδείξεις που θα οδηγήσουν στην υιοθέτηση της «αισθητικής» στάσης, παρόλο που υπάρχουν κείμενα που την επιβάλλουν (Rosenblatt, 1994: 46, 77). Για να επιτευχθεί αυτό, σημαντικό ρόλο έχουν οι πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες. Η θεωρητικός, σε γενικές γραμμές, τονίζει ότι όσο πιο έμπειρος είναι κάποιος ως αναγνώστης τόσο πιο άνετα μπορεί να υιοθετήσει την αναγνωστική στάση για κάθε περίπτωση. Η λογοτεχνική εμπειρία, μέσα από πρότερες αναγνώσεις και ανταποκρίσεις σε διάφορα είδη κειμενικών ενδείξεων πολλές φορές οδηγούν όχι στην επιλογή, αλλά στην αυτόματη υιοθέτηση της «αισθητικής» ή (και) «μη αισθητικής» στάσης (Rosenblatt, 1994: 77). Γίνεται κατανοητό ότι οι αναγνώστες, όσο πιο πολλή επαφή έχουν με διάφορα κείμενα, λογοτεχνικά και μη λογοτεχνικά, τόσο πιο εξοικειωμένοι είναι με τις ενέργειες που πραγματώνονται σε κάθε «συναλλαγή». Οι πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες που θα ενεργοποιηθούν μπορούν, επίσης, να οδηγήσουν τον αναγνώστη στην αναγνώριση της «λογοτεχνικότητας» ή της «ποιητικότητας» ενός κειμένου, παράλληλα, με την εστίαση στην προσωπική του συγκίνηση, καθώς αυτός θα κινείται στο «συνεχές» μεταξύ του «μη αισθητικού» και του «αισθητικού» πόλου.

Η Rosenblatt τονίζοντας την ενεργοποίηση των πρότερων λογοτεχνικών εμπειριών κατά τη «συναλλαγή» κειμένου-αναγνώστη, μας παραπέμπει και στην έννοια της διακειμενικότητας. Σύμφωνα με την παρατήρηση του Πολίτη η θεωρητικός δεν χρησιμοποιεί τον όρο «διακειμενικότητα», αλλά «διευρύνει ουσιαστικά την έννοιά του» (1996: 25. 2003: 50).<sup>45</sup> Ο αναγνώστης δύναται να ανακαλέσει στη μνήμη του λογοτεχνικά κείμενα, καθώς και αναπαραστάσεις από τη ζωή του που συνομιλούν με το λογοτεχνικό έργο το οποίο διαβάζει σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

---

<sup>44</sup> Η συγκινησιακή εμπειρία που βιώνει ο αναγνώστης δεν μπορεί να βασιστεί απόλυτα στην πρόθεση του συγγραφέα να συγκινήσει/επικοινωνήσει μέσω του κειμένου του. Επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες του αναγνώστη, η προσωπικότητα και διάθεσή του, οι χωροχρονικές συνθήκες ανάγνωσης του κειμένου, ο παράγων της εκλεκτικής προσοχής, η ανοικτότητα του κειμένου. Να υπενθυμίσουμε, ακόμα, ότι, με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία, η σχέση ανάμεσα στο κείμενο (μήνυμα) και στον αναγνώστη (δέκτη) είναι αμφίδρομη, επομένως δεν μιλάμε για μια παθητική πρόσληψη μηνύματος-κειμένου αλλά για την αναδημιουργία του.

<sup>45</sup> Σημειώνει χαρακτηριστικά: «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 θέλοντας να αντιπαραβάλλεται με αυτήν του κειμένου, φτάνει να τη θεωρεί ως ένα άλλο 'κείμενο'. Οπότε στην πράξη η 'συναλλαγή' κειμένου - αναγνώστη γίνεται 'διακειμενική'. Και αυτό φαίνεται περισσότερο, όταν η αναγνωστική διαδικασία ανακόπτεται, εξαιτίας ελλιπούς συστοίχισης των κειμενικών ενδείξεων με τα δεδομένα ή τις δυνατότητες του αναγνώστη» (Πολίτης, 1996: 25. 2003: 50).

### 2.3.5. Οι εκπαιδευτικές και διδακτικές προεκτάσεις τής Συναλλακτικής Θεωρίας

Η Rosenblatt προεκτείνοντας τις θεωρητικές της απόψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, θέτει ως βασικό σκοπό την εμπειρία, την οποία θα βιώσουν οι αναγνώστες-μαθητές κατά τη συναλλαγή τους με το κείμενο. Όπως σημειώνει, κυριότερος στόχος είναι ο νεαρός αναγνώστης να αποκτήσει επίγνωση και των δύο αναγνωστικών στάσεων («αισθητικής» και «μη αισθητικής») και κυρίως να μυηθεί στην «αισθητική» ανάγνωση, η οποία έχει παραγκωνιστεί στη σχολική πραγματικότητα (Rosenblatt, 2005: 43). τονίζει δε ότι, παρόλο που έχει δοθεί έμφαση στο πεδίο τής παιδικής λογοτεχνίας, δεν είναι σίγουρο ότι το παιδί-αναγνώστης έχει αναπτύξει την ικανότητα να διαβάζει «αισθητικά». Για πολλά χρόνια η κριτική θεωρία προώθησε τη «μη αισθητική» ανάγνωση εστιάζοντας στην κατηγοριοποίηση των λογοτεχνικών ειδών και των τεχνικών τους και στο «αντικειμενικό» νόημα που απορρέει από το κείμενο. Αν και από τη δεκαετία τού 1970 υπήρξε αντίδραση πάνω σε αυτό, εντούτοις, παρατηρήθηκε μια υπερβολική έμφαση στην υποκειμενική πρόσληψη και στον παραγκωνισμό της ευθύνης απέναντι στο κείμενο, με αποτέλεσμα να υπάρξει και πάλι στροφή στη «μη αισθητική» ανάγνωση (ό.π.).

Η θεωρητικός δίνει έμφαση στη διδακτική διαδικασία, τονίζοντας τον ρόλο τού δασκάλου, τη σχέση του με τον μαθητή-αναγνώστη, όπως επίσης και τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματώνεται η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών. Δεν προσφέρει μια φόρμουλα διδασκαλίας, ωστόσο, σημειώνει κάποιες βασικές αρχές, οι οποίες δεν εναπόκεινται στον παραδοσιακό τρόπο τής διδακτικής της λογοτεχνίας.

Οι διδακτικές τεχνικές που θα αξιοποιηθούν, σημειώνει η Rosenblatt, για την προσέγγιση ενός κειμένου, θα πρέπει να βασίζονται, στην αντιμετώπιση του έργου ως «αισθητικής εμπειρίας», στο οτιδήποτε βιώνει ο αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο (Rosenblatt, 1995: 171). Οι δάσκαλοι που καλούνται να «διδάξουν λογοτεχνία» οφείλουν να οδηγήσουν τους μαθητές σε πολλές τέτοιες εμπειρίες, με βάση τον ιδιαίτερο προσωπικό τρόπο τους που θα οδηγήσει στην ερμηνεία (ό.π., 1956: 67). Αυτό σημαίνει ότι δίνεται έμφαση τόσο στην υπευθυνότητα-δέσμευση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο, όσο και στην ατομικότητά του, δείχνοντας σεβασμό στην προσωπικότητα, στην ελεύθερη έκφραση, στις διαφορετικές οπτικές-προσεγγίσεις, κάτι που, στην ουσία, οδηγεί στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας του κάθε ανθρώπου. Υπάρχει συνάφεια, δηλαδή, με την έννοια της δημοκρατίας. Για τον λόγο αυτό η θεωρητικός, υιοθετώντας την άποψη του Dewey ότι η δημοκρατία είναι «τρόπος ζωής» και όχι απαραίτητα πολιτική κατάσταση, επισημαίνει ότι η διδακτική προσέγγιση που προτείνει, ξεφεύγει από παραδοσιακές τακτικές, οι οποίες παραγκωνίζουν τον δημοκρατικό χαρακτήρα τής διδακτικής της λογοτεχνίας, αφού βασίζονται σε εσφαλμένες εικασίες για τη φύση τού αναγνώστη και την αισθητική του λογοτεχνικού έργου (Rosenblatt, 1995: xv-xvi).

### 2.3.5.1. Ο ρόλος τού δασκάλου κατά τη διδακτική διαδικασία

Με βάση τις θεωρητικές απόψεις τής Rosenblatt ο ρόλος τού δασκάλου αποκλίνει από το παραδοσιακό πλαίσιο διδακτικής της λογοτεχνίας. Αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό έργο ως μέσο εξερεύνησης, απόλαυσης και έκφρασης των αναγνωστών-μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη του το κοινωνικο-πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τις ιδιαίτερες ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες τους, την προσωπικότητά τους. Επιδιώκει να δημιουργήσει ένα «ζωντανό κύκλωμα» ανάμεσα στους μαθητές και στο βιβλίο, όπου θα προωθήσει την «αισθητική» ανάγνωση και θα καλλιεργήσει τη δεξιότητα, κατά την οποία οι αναγνώστες-μαθητές θα μπορούν να συνδέσουν τις γλωσσικές, λογοτεχνικές και από τη ζωή εμπειρίες τους με τις λέξεις τού κειμένου. Για τη δημιουργία αυτού του «ζωντανού κυκλώματος» δίνει έμφαση στην ατμόσφαιρα της τάξης, στη μέθοδο και στο υλικό που θα αξιοποιήσει (Rosenblatt, 1956: 68-70).

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος που θα συμβάλει στην αναγνωστική ανταπόκριση των αναγνωστών-μαθητών είναι μία από τις πιο βασικές μέριμνες του δασκάλου. Η Rosenblatt υποστηρίζει ότι κατά τη διδακτική διαδικασία ο δάσκαλος οφείλει να διαμορφώσει μία ατμόσφαιρα ελευθερίας και αυθορμητισμού στην τάξη και μια σχέση ασφάλειας με τον μαθητή του, έτσι ώστε εκείνος να μπορεί να εκφραστεί και να συνειδητοποιήσει τι σημαίνει για τον ίδιο το λογοτεχνικό έργο που διαβάσει. Προκειμένου αυτό να γίνει εφικτό, ο δάσκαλος καλείται πρώτα εκείνος να απαλλαγεί από τυχόν πεποιθήσεις που τον εμποδίζουν να δει τη λογοτεχνία ως απόλαυση. Τέτοιες πεποιθήσεις σχετίζονται με παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις και διδακτικές ρουτίνας, με προκαταλήψεις για την ιδεατή ανταπόκριση του μαθητή-αναγνώστη στο λογοτεχνικό έργο και με την έμφαση στα μορφικά στοιχεία τού κειμένου, στην ανάλυση και την περίληψή του. Κάτι τέτοιο περιορίζει την ελευθερία τού μαθητή-αναγνώστη να εστιαστεί στην προσωπική του αντίδραση, ο οποίος νιώθει ότι η λογοτεχνία απευθύνεται μόνο σε «πεφωτισμένους» αναγνώστες και εστιάζει την προσοχή του μόνο σε ό,τι θα κρατήσει μετά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1970: 66-67).<sup>46</sup> Το βασικό κριτήριο που καλείται να θέσει ο δάσκαλος για την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών είναι η ειλικρινής έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεών τους με βάση το έργο, μέσα σε μια ατμόσφαιρα φιλική, και όχι αν η ανταπόκριση εντάσσεται στο σώμα τής κριτικής παράδοσης (ό.π.: 70).

Η ατμόσφαιρα στην τάξη θα πρέπει να ωθεί το παιδί συστηματικά στην «αισθητική» ακρόαση και ανάγνωση, στην απόλαυση και στην προσωπική νοηματόδοτηση του λογοτεχνικού έργου (Rosenblatt, 1982: 275-276), στη

---

<sup>46</sup> Η Rosenblatt προκειμένου να διαμορφώσει ένα πλαίσιο αυθορμητισμού κι ελευθερίας, παρότρυνε τους φοιτητές της, κατά την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας, να σημειώνουν (joitdown) πάνω στο λογοτεχνικό κείμενο (συνήθως ποίημα, χωρίς τα στοιχεία του συγγραφέα) που τους έδινε οτιδήποτε τους ερχόταν στο μυαλό. Αυτές οι αυθόρμητες σημειώσεις αποτελούσαν τη βάση της ανταπόκρισης των αναγνωστών και συζητιούνταν στο πλαίσιο της ομάδας (Rosenblatt, 1994: 6-11). Ουσιαστικά, πρόκειται για ελεύθερους συνειρμούς. Οι ελεύθεροι συνειρμοί αποτελούν συστατικά στοιχεία των ψυχαναλυτικών τεχνικών, οι οποίες στοχεύουν στην πρόσβαση στο ασυνείδητο. Εκφράζονται σκέψεις που αφορούνται από κάποιο ερέθισμα (λέξη, εικόνα, στοιχεία του ονείρου) ή αναδύονται αυθόρμητα (Θεοδωροπούλου, 2001: 35).

δημιουργική έκφραση της ανταπόκρισής του, αξιοποιώντας και άλλες τέχνες (ζωγραφική, μουσική, θέατρο κ.ά.) (Rosenblatt, 2005: 44-45). Αυτό για τη Rosenblatt είναι αναγκαίο, ιδιαίτερα για τους αρχάριους αναγνώστες της λογοτεχνίας, τους οποίους ο εκπαιδευτικός οφείλει να τους μνήσει στην υιοθέτηση της «αισθητικής» αναγνωστικής στάσης απέναντι στο λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1956: 68-69). Τις περισσότερες φορές ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με παγιωμένες αναγνωστικές συμπεριφορές απέναντι στο κείμενο, όσον αφορά τη στάση που υιοθετείται. Οι αναγνώστες-μαθητές έχουν μάθει να υιοθετούν τη «μη αισθητική» στάση, εστιάζοντας την προσοχή τους αποκλειστικά σε «δευτερεύουσες» και «περιφερειακές» γνώσεις, όπως στη μορφή και τη δομή του κειμένου, σε τεχνικές του συγγραφέα και σε πληροφορίες που αφορούν τον συγγραφέα,<sup>47</sup> τη ζωή του και το κοινωνικό-πολιτικό και λογοτεχνικό πλαίσιο συγγραφής του έργου (Rosenblatt, 1938: 33). Η Rosenblatt το αποκαλεί «ψευδο-ακαδημαϊκή προσέγγιση», κατά την οποία ο αναγνώστης-μαθητής επιδιώκει την ορθή αξιολόγηση του έργου, την εκλεπτυσμένη ερμηνεία του και την αποδεκτή κριτική. Αντίθετα, υπάρχει σοκ και σύγχυση, όταν ερωτάται για την επίδραση που είχε το έργο πάνω του. Πρόκειται για κάτι που έμαθε να αγνοεί ή να μην εμπιστεύεται (Rosenblatt, 1956: 71-72). Ο δάσκαλος που συμβαδίζει με το πνεύμα της «συναλλαγής» οφείλει να αντισταθεί σε μια τέτοια παγιωμένη τακτική και να βοηθήσει τον αναγνώστη-μαθητή να μην επικεντρωθεί σε μια στεία ανάλυση του κειμένου. Αυτό συνεπάγεται αποφυγή μιας μεθόδου ανάλυσης, η οποία προσπίπτει στον κίνδυνο του κατακερματισμού του κειμένου και των συστηματικών αναλύσεων στην πλοκή, στο σκηνικό, στους χαρακτήρες, στο θέμα, στο ύφος ή σε άλλα θέματα ρουτίνας, όπως η ζωή του συγγραφέα, οι συνθήκες τού έργου κ.ά.. Η μέθοδος αυτή δεσμεύει την προσοχή του αναγνώστη μόνο στο κείμενο και όχι στις προσωπικές του αντιδράσεις από τη σύνδεση του κειμένου με τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1956: 72-73). Κομβικής σημασίας είναι οι ερωτήσεις που θα θέσει ο εκπαιδευτικός. Οι ερωτήσεις δεν θα πρέπει να στοχεύουν στην άντληση πληροφοριών του κειμένου για πρόσωπα και γεγονότα που θα αξιοποιηθούν μετά την ανάγνωση (ποιος, πού, τι;) ούτε στο τι σημαίνει κάποια λέξη ούτε επίσης στην προτροπή γενίκευσης, περίληψης ή παράφρασης του κειμένου. Η επανάληψη τέτοιου είδους ερωτήσεων θα παγιώσει μία «μη αισθητική» στάση στον αναγνώστη-μαθητή κάθε φορά που θα διαβάζει ένα λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1982: 274). Αντίθετα, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ανοικτές και να αναδεικνύουν τις αντιδράσεις τού αναγνώστη-μαθητή πάνω στο κείμενο, τι ακριβώς βίωσε και από ποια σημεία του κειμένου (ό.π.: 276). Τέτοιου είδους ερωτήματα συνοψίζονται σε δύο βασικά σημεία: τι υπήρξε μέσα στο βιβλίο και τι μέσα στον ίδιο που τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη ανταπόκριση (Rosenblatt, 1956: 73-74).<sup>48</sup> Η επανάληψη αυτής της τακτικής μείν τον αναγνώστη-μαθητή στην

<sup>47</sup> Όσον αφορά την ταυτότητα του συγγραφέα, η Rosenblatt συνήθιζε να δίνει ποιήματα στους φοιτητές της δίχως να αναγράφονται τα στοιχεία του δημιουργού, για να μην τους επηρεάσει. Στόχος της ήταν να ανακαλύψει τα «μονοπάτια», μέσα από τα οποία οι φοιτητές της προσέγγιζαν τις πρώτες τους ιδέες κι ερμηνείες, έστω και διστακτικές και πώς οδηγούνται στην «έκκληση» του «ποιήματος» και στην «αντίδραση» πάνω σε αυτό (Rosenblatt, 1994: 6-11).

<sup>48</sup> Οι ερωτήσεις που στοχεύουν σε αυτό που βίωσε ο αναγνώστης-μαθητής, με βάση το κείμενο, μπορεί να είναι ως εξής: «Υπήρξε κάτι συγκεκριμένο που σου προκάλεσε το ενδιαφέρον;» «Πού σε

υιοθέτηση της «αισθητικής» αναγνωστικής στάσης σε κάθε λογοτεχνικό έργο και, παράλληλα, τον βοηθά να αναπτύσσει τις διανοητικές του ικανότητες (οργάνωση, ερμηνεία, εξήγηση) μέσα από τη διαχείριση των αναγνωστικών ανταποκρίσεών του (Rosenblatt, 1982: 276).

Η Rosenblatt, βέβαια, όπως έχουμε επισημάνει, δεν απορρίπτει τα στοιχεία μορφής ή τα κοινωνιολογικά δεδομένα ενός κειμένου. Όμως, έχουν νόημα μόνο, όταν στρέψει ο ίδιος ο αναγνώστης-μαθητής την προσοχή του σε αυτά τα στοιχεία και όταν τα εντάξει στο ευρύτερο πλαίσιο της λογοτεχνικής εμπειρίας και της απόλαυσης που βιώνει από το συγκεκριμένο έργο (Rosenblatt, 1970: 48, 123). Όταν, για παράδειγμα, προσπαθώντας να κατανοήσει την προσωπική ανταπόκρισή του στο κείμενο, του προκληθούν κάποια ερωτήματα, σχετικά με τις διαφορές ανάμεσα στην εποχή του και στην εποχή που γράφτηκε το έργο. Μια τέτοια γνώση που επιδιώκεται από τον ίδιο βοηθά τόσο στην αφομοίωση του έργου όσο και στην κατανόηση του εαυτού (Rosenblatt, 1956: 72). Τα δε στοιχεία που συνδέονται με τον συγγραφέα και την εποχή του έργου θα του φωτίσουν τη συνολική εμπειρία που βίωσε, δίχως να γίνονται αυτοσκοπός (ό.π.: 73-74). Το ίδιο ισχύει και για τα μορφικά στοιχεία τού κειμένου. Η Rosenblatt θεωρεί ότι η μορφή είναι αυτό που νιώθει ο αναγνώστης στους παλμούς του πριν απ' όλα. Η μεταφορά, η αφηγηματική δομή, οι γλωσσικές συμβάσεις και οι λεκτικές τεχνικές αποτελούν σημαντικά γνωρίσματα του λογοτεχνικού κειμένου και συμβάλλουν πολύ στην ποιότητα της αισθητικής συναλλαγής. Ωστόσο, παραμένουν «κενές έννοιες» και αποκτούν λειτουργική σημασία μόνο όταν ο αναγνώστης-μαθητής εστιάσει την προσοχή του στις εσωτερικές καταστάσεις που δημιουργούνται –συναισθήματα, μέθεξη – (δηλαδή σε αυτό που βιώνει, λόγω των στοιχείων αυτών).<sup>49</sup> Εφόσον η εστίαση της προσοχής του αναγνώστη-μαθητή γίνεται επανειλημμένα στα μορφικά και τεχνικά στοιχεία τού κειμένου και στη συμβολή τους στην προσωπική του ανταπόκριση, τότε ο εκπαιδευτικός, όταν το κρίνει αναγκαίο, μπορεί να δώσει στον μαθητή την κατάλληλη ορολογία (Rosenblatt 1982: 276). Για την αφομοίωση στοιχείων μορφής και περιεχομένου, προτείνεται ο δάσκαλος να τα εντάξει στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής. Να βοηθήσει τον αναγνώστη-μαθητή να καταπιαστεί με τα λογοτεχνικά εργαλεία πάνω στα οποία αντέδρασε και να κατανοήσει ότι η μορφή δεν διαχωρίζεται από την αίσθηση για τη ζωή και τον άνθρωπο (περιεχόμενο), ώστε να αντιληφθεί το έργο στην ολότητά του (Rosenblatt, 1938: 58-59). Ο δάσκαλος, με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσει τόσο τις κοινωνικές όσο και τις αισθητικές ευαισθησίες των αναγνωστών-μαθητών απέναντι στο λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 2005: 44) και τους βοηθά να αντιληφθούν το λογοτεχνικό έργο ως κοινωνιολογικό και συνάμα αισθητικό προϊόν και ως ενότητα μορφής και περιεχομένου, απορρίπτοντας τους σχετικούς διαχωρισμούς που έχουν επικρατήσει (Rosenblatt, 1970: 47-48).

---

ενόχλησε;», «Πού σε προβληματίσε;», «Πού σε φόβισε;», «Πού σε ευχαρίστησε;», «Υπήρξε κάτι οικείο προς εσένα;» «Κάτι παράξενο;» (Rosenblatt, 1982: 276).

<sup>49</sup> Η Rosenblatt, αναφέροντας ένα παράδειγμα σχετικά με την πλοκή, σημειώνει ότι αντί για το σχόλιο «η πλοκή είναι ενδιαφέρουσα», είναι προτιμότερο το ερώτημα που αφορά το ποιες σκέψεις και συναισθήματα προκλήθηκαν και γιατί, αναφορικά με πρόσωπα και γεγονότα (Rosenblatt, 1956: 74).



Μέσα σε μια ατμόσφαιρα ειλικρίνειας, ελευθερίας και προώθησης της «αισθητικής» ανάγνωσης επιδιώκεται η προσωπική ανταπόκριση των μαθητών-αναγνώστων να κοινοποιηθεί και να πάρει τη μορφή συζήτησης. Ο δάσκαλος, σε ρόλο συντονιστή, προωθεί την ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα στους αναγνώστες-μαθητές, καλλιεργώντας την αυτοπεποίθησή τους και παροτρύνοντας και τους πιο συνεσταλμένους να εκφραστούν. Κρατά σταθερή τη συζήτηση, συμμετέχοντας σε αυτή και βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν κοινά σημεία ανάμεσα στις διαφορετικές τους απόψεις και να ακούν, κατανοώντας την ανταπόκριση των άλλων (Rosenblatt, 1970: 71-72). Η Rosenblatt επισημαίνει ότι ο δάσκαλος οφείλει να κατανοήσει τις ανάγκες και τους προβληματισμούς του κάθε αναγνώστη-μαθητή, κατά την κοινοποίηση της ανταπόκρισής του (ό.π.: 78). Επίσης, θεωρεί τη συζήτηση ιδιαίτερα σημαντική, γιατί ο αναγνώστης-μαθητής μπορεί να ανακαλύψει ότι οι άνθρωποι πραγματώνουν διαφορετικές συναλλαγές με το κείμενο, καθώς αποτελούν διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες και φέρουν διαφορετικές εμπειρίες από τη λογοτεχνία και τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 146). Ο αναγνώστης-μαθητής, συγκρίνοντας την ανταπόκρισή του με τις ανταποκρίσεις των υπόλοιπων μελών της ομάδας του, μπορεί να κατανοήσει ότι ένα λογοτεχνικό έργο αναδύει διαφορετικές στάσεις και οπτικές και δεν οδηγεί σε μια μόνο ερμηνεία. Μέσα από τη σύγκριση προκύπτουν ερωτήματα για το πού εστίασε την προσοχή του εκείνος και πού οι συμμαθητές του, ποια στοιχεία τού κειμένου επέλεξε και γιατί, τι σκέψεις έκανε και πώς οι παρελθοντικές του εμπειρίες τον βοήθησαν στην ανταπόκρισή του (Rosenblatt, 1970: 78-79), τι παρέλειψε εκείνος στο οποίο οι άλλοι εστίασαν την προσοχή τους και πώς αυτό καθόρισε την ερμηνεία τους (Rosenblatt, 1956: 73). Αυτό μπορεί να τον οδηγήσει να φωτίσει περισσότερο την πρωταρχική ερμηνεία του ή να την αναθεωρήσει, καθώς ωθείται να ξαναδιαβάσει το κείμενο και να ανατρέξει σε λέξεις, φράσεις, εικόνες, σκηνές που είχε παραβλέψει ή υποτιμήσει (Rosenblatt, 1994: 146). Η παραπάνω διαδικασία δομεί σταδιακά την αυτεπίγνωση του αναγνώστη-μαθητή και την αυτοκριτική του (Rosenblatt, 1982: 276. 1956: 73). Επιπλέον, αναδεικνύεται η επικοινωνιακή διάσταση της λογοτεχνίας, καθώς το κείμενο γίνεται το μέσο επικοινωνίας όχι μόνο ανάμεσα στον αναγνώστη και τον συγγραφέα, αλλά και μεταξύ των αναγνώστων μιας σχολικής τάξης (Rosenblatt, 1994: 146).

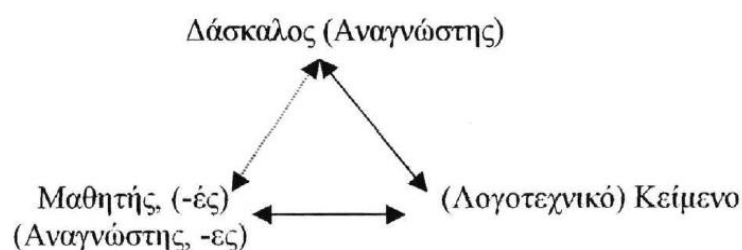
Επίσης, μέσα από τη συζήτηση μπορεί να αναδυθούν οι κοινωνιολογικές και συναισθηματικές πτυχές ενός λογοτεχνικού έργου και στοιχεία που αφορούν στην ανθρώπινη φύση, όπως τύποι συμπεριφοράς, κίνητρα κι επιλογές (Rosenblatt, 1970: 14-15). Δεν αποκλείεται, ακόμα, μέσα από το λογοτεχνικό έργο να αναδύονται ιδέες και στάσεις, όπως στερεότυπα και προκαταλήψεις ως προς την αναπαράσταση του *Άλλου*, τους κοινωνικούς ρόλους, τις σχέσεις, το φύλο, τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που οφείλει να υιοθετήσει το παιδί κι ο έφηβος (ό.π.: 187-192). Για την πραγμάτευση τέτοιων ευαίσθητων θεμάτων, ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει στο μυαλό του το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών του το οποίο τους επηρεάζει αναπόφευκτα και διαμορφώνει τις στάσεις τους (ό.π.: 14-15). Γενικά, οφείλει να έχει υπόψη του ότι η τάξη λειτουργεί όπως μια ετερογενής κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία ανάμεσα στις ομάδες και στα άτομα. Επομένως, χρειάζεται να

προσαρμόσει τις τεχνικές του, σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αναγνωστών-μαθητών, αλλά και τις ατομικές (αναπτυξιακό επίπεδο, ενδιαφέροντα, προσωπικοί στόχοι), παρέχοντας την ευκαιρία να μοιραστούν όλοι τη λογοτεχνική τους εμπειρία ελεύθερα (Rosenblatt, 1956: 69). Επίσης, κατά την ανταπόκριση των αναγνωστών-μαθητών έχουν μεγάλη βαρύτητα οι ηθικοί και θρησκευτικοί κώδικες, καθώς και οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις που έχουν αφομοιωθεί από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα. Θέματα οικεία όπως, για παράδειγμα, «σπίτι», «μητέρα», «παιδική ηλικία», «γέννηση», «θάνατος», «χώρα» μπορούν να εγείρουν διαμορφωμένες στάσεις γύρω από αυτά (στερεότυπα, προκαταλήψεις), θετικές κι αρνητικές εμπειρίες και να προκαλέσουν αυτόματα συναισθηματικές αντιδράσεις. Παρόμοια, πολιτικά ή πατριωτικά θέματα μπορεί να αναδείξουν τις ισχυρές στάσεις και ιδέες που έχουν καλλιεργήσει οι μαθητές γύρω από αυτά, μέσα από την οικογένεια και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η Rosenblatt σημειώνει ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι έτοιμος να διαχειριστεί τέτοιου είδους παγιωμένες πεποιθήσεις και στάσεις εποικοδομητικά. Οφείλει, λοιπόν, να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειριστούν τις αντιδράσεις τους, να τις συσχετίσουν με το κείμενο και τη ζωή τους μέσα από μια κριτική και αυτοκριτική οπτική (Rosenblatt, 1970: 94-108). Η ευαισθησία σε κοινωνικές ή συναισθηματικές πτυχές του κειμένου είναι κάτι το επιθυμητό, αλλά πρέπει να αποφευχθεί ο κίνδυνος της συναισθηματολογίας και της μεροληπτικής στάσης τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1956: 73). Ο αναγνώστης-μαθητής μνείται στο να αποφεύγει να προβάλλει τις δικές του παγιωμένες στάσεις στο έργο και να ανακαλύψει ότι μια ισχυρή συναισθηματική αντίδραση σε ένα έργο δεν αποδεικνύει τη λογοτεχνική του αξία. Μαθαίνει να μη δέχεται μία κακής ποιότητας γραφή ή στερεότυπους χαρακτήρες, μόνο και μόνο επειδή συμφωνεί με το ηθικό ή πολιτικό περιεχόμενο του κειμένου. Μαθαίνει να θαυμάζει μία αριστοτεχνική γραφή ακόμα και αν δεν συμφωνεί με την οπτική του συγγραφέα για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Αναπτύσσει την ικανότητα να στοχάζεται πάνω σε αυτό που κάποιος άλλος, κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, σκέφτηκε και ένιωσε, προκειμένου να οργανώσει τις ιδέες και τα συναισθήματα του κειμένου και να τα συσχετίσει με άλλες εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία (ό.π.: 74).

Μια ακόμα παράμετρος που επισημαίνει η Rosenblatt σχετικά με τον ρόλο τού εκπαιδευτικού είναι η επιλογή του υλικού. Ο δάσκαλος, κατά την προσπάθειά του να μυήσει τον μαθητή-αναγνώστη στον κόσμο τού βιβλίου, είναι ωφέλιμο να διαμορφώσει τη βιβλιοθήκη της τάξης του με ποιοτικά έργα παλαιότερης και σύγχρονης λογοτεχνίας. Δεν αρκεί βέβαια το υλικό που θα επιλέξει να αποτελεί απλώς μια ευρεία γκάμα βιβλίων με αυθαίρετα κριτήρια, αγνοώντας την ετερογένεια της τάξης του και το ατομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών του. Τα βιβλία πρέπει να συνδέονται με τις παρελθοντικές και παροντικές ενασχολήσεις, ανησυχίες, και φιλοδοξίες των νεαρών αναγνωστών. Ένα βιβλίο, όσο σπουδαίο και να είναι, εάν η γλώσσα, το περιβάλλον ή το κεντρικό θέμα του, είναι ξένα προς τον κόσμο τού νεαρού αναγνώστη, η λογοτεχνική εμπειρία δεν θα βιωθεί. Για τον μαθητή-αναγνώστη δεν αρκεί μόνο η γνώση για τη λογοτεχνία, αλλά και η γνώση για τον εαυτό του που προσφέρεται μέσω της λογοτεχνίας (Rosenblatt, 1970: 72-73). Το

βιβλίο θα αποκτήσει νόημα για τον αναγνώστη - μαθητή, καθώς εκείνος εμπλέκεται σε ένα παιχνίδι ήχου, χρώματος και ρυθμού και καθώς αυτά που ήδη γνωρίζει, νιώθει και επιθυμεί συντίθενται με όσα προσφέρει το κείμενο-αισθήσεις, συναισθήματα και ιδέες (Rosenblatt, 1970: 50, 273). Η θεωρητικός αναγνωρίζει ότι υπάρχουν αξιόλογα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας διαφορετικού είδους, όπως εικονογραφημένα, ποίησης, επιστημονικής φαντασίας, ιστορικά ή μη, μυθοπλαστικά από τα οποία ο νεαρός αναγνώστης θα επιλέξει αυτό που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντά του (Rosenblatt, 2005: 44).

Κατά τη διδακτική πρόταση της Rosenblatt διαφαίνονται οι σχέσεις ανάμεσα στον δάσκαλο, τον αναγνώστη-μαθητή και το λογοτεχνικό έργο, οι οποίες παρουσιάζονται εύστοχα από τον Πολίτη στο παρακάτω σχήμα:



Σύμφωνα με τον ίδιο, η σχέση τού αναγνώστη-μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο είναι άμεση, όπως επίσης και η σχέση τού δασκάλου με αυτό. Ο αναγνώστης-μαθητής τοποθετείται στο ίδιο επίπεδο με το κείμενο, προκειμένου να αποτυπωθεί η ισοτιμία τής σχέσης τους. Η σχέση τού δασκάλου με τον αναγνώστη-μαθητή παρουσιάζεται με διακεκομμένη γραμμή, για να δηλωθεί ότι επικοινωνούν, όμως δεν κυριαρχεί ο ένας στον άλλο (ιδιαίτερα ο δάσκαλος πάνω στον μαθητή). Το ότι ο δάσκαλος βρίσκεται στην κορυφή του τριγώνου δεν σημαίνει ότι είναι «ο κυρίαρχος του όλου λογοτεχνικού 'παιγνιδιού'», αλλά «κατέχει διαμεσολαβητικό (εποπτικό) ρόλο», με βασικό στόχο, όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά, «να διαφυλάξει την εμπειρία τής λογοτεχνίας στο κέντρο κάθε διαδικασίας προσπέλασής της και να διασώσει την ατομικότητα του κάθε μαθητή - αναγνώστη θεωρώντας τον ως τον κανόνα τού αναγνωστικού γεγονότος» (Πολίτης, 1996: 32. 2003: 315).

Συμπερασματικά, σημειώνουμε ότι μέσα από μια τέτοια διδακτική διαδικασία, ο αναγνώστης-μαθητής νιώθει ελεύθερος και ασφαλής να εκφραστεί μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, ακόμα και αν οι δικές του απόψεις είναι διαφορετικές από αυτές των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η συμμετοχή, η διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή και τελικά η ενεργητική συμβολή στην αναδημιουργία τού κειμένου, μέσα από την «αισθητική» και όχι απλώς «πληροφοριακή/μη αισθητική» ανάγνωση· με άλλα λόγια μέσα από τη δυναμική σχέση τής «συναλλαγής» που θα αναπτύξει με το κείμενο. Έτσι, δομεί σιγά σιγά τη λογοτεχνική του εμπειρία για κάθε επόμενη αναγνωστική διαδικασία και διευρύνει την αντίληψή του για τον κόσμο και τον εαυτό του. Η λογοτεχνία, με βάση τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις τής Συναλλακτικής Θεωρίας, γίνεται, θα λέγαμε, όχι μόνο μία ατομική υπόθεση, αλλά παράλληλα κάτι που «κοινωνείται» στο πλαίσιο της ομάδας-τάξης, μέσα από

συζήτηση. Στο επίκεντρο της διδακτικής της λογοτεχνίας τίθεται η σχέση κειμένου με τον αναγνώστη-μαθητή και ο ρόλος τού δασκάλου γίνεται υποστηρικτικός και ανοικτός στην προσωπική εμπειρία και ανταπόκρισή του. Ο δάσκαλος εστιάζεται στο πώς οι αναγνώστες-μαθητές αξιοποιούν και συσχετίζουν τις κοινωνικές τους εμπειρίες και τις διαμορφωμένες στάσεις και ιδέες τους με το κείμενο, αποφεύγοντας τον κίνδυνο μιας στερεότυπης ή μονοδιάστατης προσέγγισης του κειμένου και διαφυλάσσοντας την ισορροπία στη σχέση κειμένου και αναγνώστη.

Τα τελευταία χρόνια, διακρίνεται το ενδιαφέρον για την προσέγγιση και τη διδασκαλία τής Λογοτεχνίας με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία. Σχετικές μελέτες, έρευνες, προτάσεις και εφαρμογές αναφέρονται στη στάση και στην ανταπόκριση του αναγνώστη αλλά και σε μοντέλα διδασκαλίας και ανάγνωσης της λογοτεχνίας, τα οποία προέκυψαν από εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν.<sup>50</sup> Επισημαίνεται ότι οι μελέτες τής Rosenblatt στην ποίηση (και του Iser στην πεζογραφία) επηρέασαν, περισσότερο από άλλους θεωρητικούς, τη διδασκαλία τής Λογοτεχνίας στα παιδιά, διεισδύοντας στο τι συμβαίνει κατά την ανάγνωση (Benton, 2009: 158). Η Συναλλακτική Θεωρία τής Rosenblatt αποτέλεσε το πιο σημαντικό έρεισμα, για την επαναφορά του «*διδακτικού μοντέλου προσανατολισμένου στη λογοτεχνία* (literature-based instruction)», στον σύγχρονο παιδαγωγικό διάλογο. Με το μοντέλο αυτό επιδιώκεται η «ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην προσωπική νοηματοδότηση του λογοτεχνικού έργου, ώστε να απολαμβάνουν τη λογοτεχνία εφ' όρου ζωής» (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012α).

---

<sup>50</sup> Βλ. σχετικά σε: Benton, M. & Fox, G., 1992<sup>6</sup>: 110. Benton, 1988: 205. Karolides, J. K., 1992. Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012α. και 2012β: 1231-1240. Πολίτης, 2003. Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 53-78.

## Κεφάλαιο 3ο

### Η Διδακτική της ποίησης για παιδιά

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας διδακτορικής διατριβής, πέρα από την προσέγγιση των εξεταζόμενων ποιημάτων με βάση τη θεωρία της Rosenblatt, είναι και η δημιουργία ορισμένων διδακτικών σεναρίων, με οδηγό το θεωρητικό μας εργαλείο. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε αρχικά τις εκπαιδευτικές προτάσεις της ποίησης που βασίζονται στη Συναλλακτική Θεωρία και στη συνέχεια, συνοπτικά, το γενικότερο πλαίσιο των σύγχρονων αντιλήψεων στη διδακτική της ποίησης για παιδιά. Οφείλουμε εδώ να σημειώσουμε ότι χρησιμοποιούμε την έννοια «διδακτική», όχι για μια αυστηρά προσδιορισμένη και τυποποιημένη διαδικασία, αλλά ως προσέγγιση, μύηση, αισθητική εμπειρία που βιώνει ο αναγνώστης- μαθητής κατά την επαφή του με την ποίηση. Όπως σημειώνει η Rosenblatt (1960: 309), διδάσκω ένα λογοτεχνικό έργο σημαίνει βοηθώ τον μαθητή-αναγνώστη να κατανοήσει τις αντιδράσεις του που προκλήθηκαν από το συγκεκριμένο κείμενο, να στρέψει την προσοχή του σε ποικίλες όψεις του κειμένου, να συνδέσει το έργο με τις παρελθοντικές του εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία.

#### 3.1. Η διδακτική της ποίησης σύμφωνα με τις θεωρητικές απόψεις της L. M. Rosenblatt

Όπως έχουμε διαπιστώσει στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι θεωρητικές απόψεις της Rosenblatt συνδέονται με τη σύγχρονη αντίληψη για την παιδαγωγική αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη. Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέραμε για τον ρόλο του δασκάλου, και προεκτείνοντας στο πεδίο της ποίησης, τονίζουμε ξανά τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα του. Ο δάσκαλος, στοχεύοντας σε μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία που θα βιωθεί κατά τη διδακτική διαδικασία, θα δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες, στις οποίες ο αναγνώστης-μαθητής, σε ένα ασφαλές και ελεύθερο πλαίσιο, απαλλαγμένο από τη ρουτίνα, θα καταθέσει τις βιοματικές και λογοτεχνικές του εμπειρίες, εκφράζοντας πολύπλευρα την ανταπόκρισή του στο ποιητικό κείμενο. Οφείλει, επίσης, να έχει αναπτύξει μια κριτική στάση για το σώμα των κειμένων που θα χρησιμοποιήσει και θα εντάξει στη βιβλιοθήκη της τάξης.

Η Rosenblatt επισημαίνει ότι μέσα στη σχολική τάξη έχει κυριαρχήσει η «μη αισθητική» ανάγνωση της ποίησης και η φορμαλιστική ανάλυσή της που συμβαδίζει με την κριτική παράδοση. Ένα ακόμα λάθος που γίνεται είναι ότι τις περισσότερες φορές πριν από την ανάγνωση τίθενται ερωτήσεις πληροφοριακού τύπου που προδιαθέτουν το παιδί να εστιάσει την προσοχή του σε ό,τι θα αξιοποιήσει μετά την ανάγνωση (Rosenblatt, 1994: 39-40. 2005: 43, 45). Το πρόβλημα αυτό γίνεται ακόμα πιο έντονο στην προσέγγιση της ποίησης, όταν οι αναγνώστες-μαθητές την αντιμετωπίζουν αρνητικά και όχι ως ευκαιρία για εμπειρία, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους (Rosenblatt, 1994: 39-40).

Το παιδί- αναγνώστης, ειδικά στην πρόωμη επαφή του με την ποίηση, χρειάζεται να βοηθηθεί, ώστε να υιοθετήσει την «αισθητική» στάση και να αποκτήσει επίγνωση και για τα δύο είδη ανάγνωσης. Προτείνεται, λοιπόν, ο δάσκαλος να αποφύγει ορισμένες αρνητικές πρακτικές που έχουν παγιωθεί όπως: α) την παρουσίαση του κειμένου και την προτροπή για τη «μη αισθητική» ανάγνωσή του, β) τη χρήση κειμένων που ενώ μπορούν να διαβαστούν «αισθητικά», αξιοποιούνται για διδασκαλία δεξιοτήτων ανάγνωσης,<sup>51</sup> γ) την προετοιμασία των παιδιών-αναγνωστών για «αισθητική» ανάγνωση αλλά με το παράλληλο αίτημα για πληροφορίες και αναλύσεις το οποίο απαιτεί αποκλειστικά «μη αισθητική» ανάγνωση, δ) τη βιαστική απομάκρυνση του νεαρού αναγνώστη από την αισθητική εμπειρία που βιώνει σε απαιτητικές περιλήψεις, παραφράσεις, αναλύσεις χαρακτήρων και επεξηγήσεις τού θέματος, ε) τη βιαστική αντικατάσταση της βιωμένης λογοτεχνικής εμπειρίας από λογοτεχνικές ορολογίες και ορισμούς (Rosenblatt, 2005: 44).

Η Rosenblatt δεν υπονομεύει ούτε τα μορφικά στοιχεία ούτε τις τεχνικές ενός ποιητικού κειμένου, κατά την ανταπόκριση του παιδιού-αναγνώστη. Μάλιστα, επισημαίνει την απόλαυση που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από τον ρυθμό, τον τόνο, τις παρηχήσεις, τους ήχους, τις εικόνες. Ως ακροατές νιώθουν τη διάθεση και τον «συναισθηματικό αντίκτυπο» ακόμα και αν υπάρχουν σημασιολογικά κενά (Rosenblatt, 2005: 43). Επίσης, δεν απορρίπτεται η εστίαση στις λογοτεχνικές συμβάσεις, όπως σε κειμενικές ενδείξεις που αφορούν την ποίηση, τα αφηγηματικά στοιχεία, τη δομή, τον μεταφορικό λόγο. Κάτι τέτοιο, όμως, γίνεται υπό την προϋπόθεση ότι ο ίδιος ο αναγνώστης έχει στρέψει την προσοχή του στην απόλαυση που του προκαλούν αυτά τα στοιχεία, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, χωρίς, δηλαδή, να τον έχει προδιαθέσει ο δάσκαλος. Αυτό σημαίνει ότι οι λογοτεχνικές συμβάσεις μπορούν να αφομοιωθούν, εάν η προσοχή του νεαρού αναγνώστη είναι σε αυτό που αναδύεται από το κείμενο και όσο η λογοτεχνική εμπειρία προηγείται της οποιασδήποτε ανάλυσης για τις συμβάσεις. Το ίδιο ισχύει και για τις ορολογίες. Το να θέσει, για παράδειγμα, ο δάσκαλος ορισμούς για το σονέτο ή για άλλο ποιητικό είδος, πριν από τη λογοτεχνική εμπειρία που θα βιώσουν οι νεαροί αναγνώστες, είναι μάταιο (ό.π.: 44). Οδηγεί, με άλλα λόγια, σε μια «μη αισθητική» ανάγνωση, στην εστίαση σε συγκεκριμένες πληροφορίες, που, όμως είναι αποκομμένες από την απόλαυση του ποιητικού λόγου και τις εμπειρίες των παιδιών που θα ενεργοποιηθούν από το κείμενο. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο, το λογοτεχνικό έργο δεν αντιμετωπίζεται ως ενότητα μορφής και περιεχομένου και η λογοτεχνική εμπειρία δεν οδηγεί στην ανάπτυξη της κοινωνικής και συνάμα αισθητικής ευαισθησίας τού νεαρού αναγνώστη, στοιχεία που εντάσσονται στη «φιλοσοφία» τής Συναλλακτικής Θεωρίας.

---

<sup>51</sup> Η Rosenblatt τονίζει ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα από την «αισθητική» ανάγνωση, επομένως δεν ωφελεί να γίνεται αυτοσκοπός στη λογοτεχνική εμπειρία. Επίσης, αντιτίθεται στην άποψη που θέλει το κείμενο να συνδέεται με τις ήδη κατακτημένες αναγνωστικές δεξιότητες, καθώς πολλά κείμενα, όταν συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μπορούν να προσπελαστούν επιτυχώς, ανεξάρτητα από το αναγνωστικό τους επίπεδο (Rosenblatt, 2005: 44).

Σύμφωνα με όσα παραθέσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο δάσκαλος, κατά την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου, οφείλει να συγκεράσει τη λογοτεχνική εμπειρία και τις πρότερες εμπειρίες των αναγνωστών-μαθητών, να υποστηρίξει την ειλικρινή και αυθόρμητη αντίδρασή τους, την επικοινωνία μεταξύ τους, την ανταλλαγή απόψεων-αντιδράσεων και τη σύγκλιση των κοινών σημείων στις αντίθετες απόψεις με τη μορφή συζήτησης. Κατά την προσέγγιση, λοιπόν, του ποιητικού κειμένου και στο πλαίσιο της συζήτησης, ο δάσκαλος μπορεί να οδηγήσει το παιδί-αναγνώστη πίσω σε όσα βίωσε από το ποίημα. Το προτρέπει, δηλαδή, να απολαύσει αυτά που είδε, άκουσε, αισθάνθηκε και σκέφτηκε, κατά την ανάγνωση, με ερωτήσεις και σχόλια σχετικά με: τι του κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον, τι του προκάλεσε ευχαρίστηση, φόβο ή έκπληξη, τι το προβλημάτισε, τι του φάνηκε λάθος, τι στοιχεία από την προσωπική του ζωή είδε μέσα στο ποίημα (Rosenblatt, 2005: 45). Το γεγονός ότι μέσα στην ομάδα ακούγονται διαφορετικές ερμηνείες, προκαλεί μια «συνεχή επιστροφή στο κείμενο», ώστε να «φωτιστούν» αυτές οι ποικίλες οπτικές (ό.π.). Με αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητό ότι δεν υπάρχει μόνο μία ερμηνεία, αλλά πολλαπλές, καθώς πραγματοποιούνται διαφορετικές συναλλαγές με το κείμενο, από διαφορετικές προσωπικότητες που φέρουν τις εμπειρίες τους από τη λογοτεχνία και τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 146). Ο δάσκαλος παρατηρεί και ερμηνεύει τον τρόπο αντίδρασης των μαθητών του οι οποίες βασίζονται στις ποικιλότητες κειμενικές εξερευνήσεις και ανταποκρίσεις τους. Ο αναγνώστης-μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου μυείται σταδιακά σε δεξιότητες κατανόησης του κειμένου ως ενότητας μορφής και περιεχομένου, και στην ανάπτυξη της κριτικής και αυτοκριτικής του ικανότητας, διευρύνοντας την αντίληψή του για τη λογοτεχνία, τον εαυτό του και τον Άλλο.

Εκτός βέβαια από τη συζήτηση, η Rosenblatt σημειώνει ότι ο δάσκαλος μπορεί να σχεδιάσει δραστηριότητες έκφρασης της ανταπόκρισης των παιδιών οι οποίες εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πεδίο τεχνών, όπως η ζωγραφική, το θέατρο, η μουσική, ο χορός (1982: 275). Επιπλέον δύναται να αξιοποιηθεί η δημιουργική γραφή, στην οποία προσδίδεται ιδιαίτερη αξία, καθώς τα παιδιά αναπτύσσοντας την ικανότητα να συνθέτουν τα δικά τους ποιήματα ή τις ιστορίες τους, έρχονται σε επαφή με τις αισθητικές δυνατότητες της γλώσσας (Rosenblatt, 2005: 45). Για τη Rosenblatt, άλλωστε, επιδιώκεται η ανάπτυξη της αισθητικής και κοινωνικής ευαισθησίας τού παιδιού-αναγνώστη, κάτι που, μάλιστα, θεωρείται εξίσου σημαντικό με τη λογική και γνωστική ανάπτυξή του. Μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα, που λαμβάνουν χώρα συζητήσεις και δημιουργικές δραστηριότητες, ο λόγος, η ακρόαση, η γραφή και η ανάγνωση είναι αλληλένδετες έννοιες και οδηγούν στην αισθητική εμπειρία τού ποιητικού κειμένου (ό.π.: 44-45).

Όπως έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχουν προκύψει μοντέλα διδασκαλίας που έχουν ως υπόβαθρο τις αρχές της «Συναλλακτικής» θεωρίας. Ένα από αυτά είναι το μοντέλο που προτείνει ο M. Benton (1988), το οποίο διακρίνεται από τις ακόλουθες τέσσερις φάσεις προσέγγισης ενός ποιήματος: α) *προετοιμασία τού περιβάλλοντος πριν από τη συνάντηση με το ποίημα*, β) *ανάγνωση και πρώτη επαφή με το ποίημα*, δηλαδή την αρχική ανταπόκριση, γ) *διερεύνηση, ανάπτυξη και τελειοποίηση*

της αρχικής ανταπόκρισης και δ) έκφραση της ανταπόκρισης με ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες.<sup>52</sup> Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάσει το κλίμα της τάξης και τα παιδιά για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται κίνητρα και προσδοκίες για το ποίημα που θα διαβαστεί. Ενδεικτικές δραστηριότητες μπορούν να είναι η προβολή σχετικών εικόνων (φωτογραφικά, εικαστικά έργα), η ακρόαση μουσικών έργων ή το μάντεμα του περιεχομένου του ποιήματος από τον τίτλο του. Στη δεύτερη φάση, πραγματώνεται η *αρχική ανταπόκριση* των παιδιών-αναγνωστών. Μπορεί να προηγηθεί μια μεγαλόφωνη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, αλλά στη συνέχεια το κάθε παιδί θα ακολουθήσει τη σιωπηρή ανάγνωση, με βάση τους προσωπικούς του ρυθμούς η οποία συμβάλλει στην αυτοσυγκέντρωση και την ιδιωτική απόλαυση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης επαφής με το ποίημα είναι απαραίτητο τα παιδιά να σημειώνουν και να καταγράφουν ατομικά όσα αναδύονται μέσα από την ανάγνωσή τους, ελεύθερους συνειρμούς, συναισθήματα κ.ά. Η τρίτη φάση περιλαμβάνει κοινοποίηση των πρώτων αντιδράσεων που κατέγραψαν τα παιδιά, επιχειρηματολογώντας και ακολουθώντας ομαδική συζήτηση με ανταλλαγή απόψεων και σύγκριση των αντιδράσεών τους. Ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει σε σημεία του κειμένου που εκείνος είχε αγνοήσει ή συλλάβει διαφορετικά, να τα διερευνήσει/επανεξετάσει και ενδεχομένως να διαμορφώσει εκ νέου ή να συμπληρώσει την αρχική του ανταπόκριση (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 69). Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται η *τελειοποίηση της ανταπόκρισης* των αναγνωστών. Στην τέταρτη φάση της *έκφρασης της ανταπόκρισης*, εντάσσεται η δημιουργική έκφραση των μαθητών, μέσα από δραστηριότητες ατομικές ή ομαδικές. Ενδεικτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι η εικαστική ή φωτογραφική αποτύπωση, η συγγραφή ενός κειμένου, η δραματοποίηση, οι κατασκευές, η δημιουργία βιβλίου της τάξης με τις ατομικές και ομαδικές δράσεις, η δημιουργία ψηφιακού υλικού (π.χ. powerpoint με έργα των παιδιών και με μουσική επένδυση) κ.ά.

Ωστόσο, οφείλουμε να υπενθυμίσουμε την άποψη της Rosenblatt (1970: 70) ότι δεν υπάρχει μια φόρμουλα για την προσέγγιση της λογοτεχνίας στην τάξη. Το παραπάνω μοντέλο θέτει προκαθορισμένα και παγιωμένα στάδια στην αναγνωστική διαδικασία. Θα μπορούσε να αποτελέσει απλώς ένα ευέλικτο σχέδιο το οποίο μπορεί να προεκτείνει ή να αναπροσαρμόσει ο κάθε εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης του. Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα σχήμα ή μοντέλο, αλλά είναι δυνατόν να αξιοποιήσει τις τεχνικές εκείνες σε όποιο στάδιο πιστεύει (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά την ανάγνωση) που θα βοηθήσουν τους αναγνώστες-μαθητές να ανταποκριθούν ποικιλοτρόπως στο ποιητικό γεγονός.

---

<sup>52</sup> Για την αναφορά στο μοντέλο βλ. Παπαδάτος, 2002: 223 - 224. 2014: 276), Πολίτης, 2003: 338 - 341 και για την αναλυτική περιγραφή των φάσεων του μοντέλου βλ. Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005: 59 - 60. Για το διάγραμμα του μεταφρασμένου μοντέλου βλ. Πολίτης, 2003: 340.



### 3.2. Η διδακτική της ποίησης για παιδιά στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η προσέγγιση της ποίησης στην εκπαιδευτική πράξη ανέκαθεν αποτελούσε μια δύσκολη προσπάθεια. Αυτό γίνεται πιο εμφανές, καθώς δεν αξιοποιείται συχνά στην τάξη και κατέχει μικρή θέση στα σχολικά εγχειρίδια.<sup>53</sup> Προκαλεί αμηχανία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και αποτελεί ένα «σχολειοποιημένο» είδος» που προσκρούει στη φορμαλιστική και τυποποιημένη διδασκαλία (Καλογήρου, 2008α: 436), σε παραδοσιακές τακτικές, όπως για παράδειγμα αυτήν της αναζήτησης νοήματος, των καλλολογικών στοιχείων, των βιογραφικών-ιστορικών δεδομένων, του ηθικού διδάγματος κ.ά. Όμως η επαφή με την τέχνη προϋποθέτει πάνω από όλα φαντασία και παιχνίδι, ειδικά όταν πρόκειται για την ποίηση για παιδιά (παιδική ποίηση, όπως έχει υιοθετηθεί, κατά κάποιον τρόπο στην εγχώρια πραγματικότητα) που, όπως υποστηρίζεται, καταγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας: τον αυθορμητισμό, την εκρηκτική φαντασία και την έμφυτη κλίση για παιχνίδι (Καρακίσιος, 2012: 297).

Είναι γεγονός ότι τα ποιήματα των σχολικών εγχειριδίων πολλές φορές διδάσκονται με τα ίδια εργαλεία που διδάσκονται τα άλλα μαθήματα (Παπαδάτος, 2014: 275), ως κείμενα, δηλαδή, γνωστικού, πληροφοριακού και μορφωτικού χαρακτήρα αλλά και ως πηγή ιδεολογημάτων συμβατών με τη σχολική ιδεολογία (Καρακίσιος, 2008: 282). Τα περισσότερα μαθήματα που εμπεριέχουν γνώση, μπορούν να διδαχθούν με παρόμοια, μεταξύ τους, μεθοδολογία, ενώ αντίθετα και δεδομένου ότι «η ποίηση δε στοχεύει στην άμεση κατάκτηση γνώσεων», έχοντας απελευθερωτικό χαρακτήρα, εμπεριέχει μια πολυσημία που δεν «διδάσκεται», αλλά, συναντάται, ανακαλύπτεται (Παπαδάτος, 2014: 275). Η ποίηση «περισσότερο νιώθεται και βιώνεται, παρά διδάσκεται», επομένως ο όρος «διδασκαλία» δεν υπακούει σε αυστηρό πλαίσιο, αλλά συνδέεται, απλώς, με μια εκπαιδευτική κατάσταση στην τάξη και «εκφράζει μια παραδομένη πραγματικότητα» (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 102, 106).

Οι Αναγνωστόπουλος και Δελώνης, επικαλούμενοι τη ρήση του Π. Βαλερύ «οί στίχοι μου έχουν το νόημα που τους δίνει ο καθένας» αλλά και του Ε. Παπανούτσου «ο ποιητής έρχεται σε εμάς με τις δικές του εμπειρίες κι εμείς πηγαίνουμε προς αυτόν, όπως μπορούμε», επισημαίνουν την ανοικτότητα στην προσέγγιση της ποίησης στην εκπαιδευτική πράξη. Υποστηρίζουν, σε ένα πρώτο επίπεδο, ότι η ποίηση είναι κυρίως συναίσθημα, που κινητοποιεί τους μαθητές να βιώσουν ενθουσιασμό, χαρά, συγκίνηση και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιδιώκεται να ασκηθεί προβληματισμός και κριτική. Αναφέρουν, επίσης, πως ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην αντιμετωπίζει το ποίημα ως ακόμα ένα μάθημα αλλά ως επικοινωνία με κάτι διαφορετικό, μέσα σε μια ανάλογη ατμόσφαιρα «σιωπηλής αναμονής» και συναισθηματικής ετοιμότητας από την πλευρά των μαθητών. Ακόμα μία σημαντική παράμετρος είναι η βαθιά κατανόηση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να το προσφέρει στους μαθητές με ελκυστικούς τρόπους και με ευαισθησία -«με

<sup>53</sup> Για μια χαρτογράφηση της ποίησης σε παιδικά περιοδικά, αναγνωστικά και σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1950 -1990 βλ. Στογιαννίδου (2002).

λογισμό και μ' όνειρο»- με απώτερο σκοπό τη συμφιλίωση με την ποίηση. Επιπλέον, κατά την επεξεργασία/ερμηνεία τού ποιήματος οφείλει να είναι διακριτικός και ανοικτός σε διαφορετικές αναγνώσεις, χωρίς να φτάσει στο σημείο να χάσει την επαφή με το ποίημα, αλλά ούτε να το αναλύσει εξονυχιστικά. Πρέπει, επίσης, να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργική έκφραση των μαθητών η οποία καλό είναι να μην γίνει μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας τής επεξεργασίας αλλά κατά τη διάρκειά της. Τέλος, οι δραστηριότητες που στοχεύουν σε διαρκή αναζήτηση καλλολογικών στοιχείων, την αιτία γραφής του ποιήματος ή τη μετατροπή του σε πεζό ενέχουν τον κίνδυνο του αποπροσανατολισμού από την ομορφιά του ποιήματος (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988: 102-106).

Επίσης, ο δάσκαλος προτείνεται να καλλιεργήσει μια ατμόσφαιρα «μύησης» στον ποιητικό λόγο, με καθημερινές πρακτικές μέσα στην τάξη, ανάλογες με την ηλικία των μαθητών του και την εξοικειώσή τους με τον ποιητικό λόγο όπως: α) καθιέρωση της «ώρας της ποίησης» με ακρόαση ποιημάτων από ακουστικό υλικό που θα είναι διαθέσιμο στην τάξη, β) την ενθάρρυνση των μαθητών να φέρνουν ποιήματα δικής τους επιλογής και να τα μοιράζονται στην τάξη στην «ώρα της ποίησης», γ) δημιουργία «γωνιάς ποίησης» (κάρτες με ποιήματα, βιβλία κ.ά.), δ) κατασκευή «βιβλίου ποίησης» με ποιήματα και ζωγραφιές από τα παιδιά, ε) καθιέρωση του «ποιήματος της εβδομάδας» το οποίο τοποθετείται μέσα στην τάξη και τα παιδιά είναι ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν με αυτό για μια βδομάδα κ.ά. (Πολίτης, 2003: 336-338). Τέτοιες πρακτικές, θα λέγαμε, ότι αποτελούν ένα κίνητρο για συνεχή ανάγνωση αλλά και συγγραφή της ποίησης από τα ίδια τα παιδιά. Πάνω σε αυτό, υποστηρίζεται ότι κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το μαθησιακό επίπεδό του, με την ενθάρρυνση του δασκάλου μπορεί να δημιουργήσει με επιτυχία το δικό του ποίημα. Οι ποιητικές δημιουργίες των παιδιών θα αποτελέσουν ένα επιπλέον κίνητρο ανάγνωσης. Το πρώτο βήμα, λοιπόν, που οφείλει να δώσει ο δάσκαλος στους μαθητές του είναι να διαβάσουν και να γράψουν ποίηση, χωρίς να τον απασχολεί, για την ώρα, αν αυτό είναι ποιοτικό ή όχι (Davis, 1977: 8-9). Κάθε ποιητικό γραπτό που δημιουργείται από τα παιδιά είναι πολύτιμο, αφού «σκάβουν στα βάθη των σκέψεών τους», πράγμα που μπορεί να οδηγήσει στη γνώση για τον εαυτό τους (Peck, 1976: 18).

Έχουμε ήδη επισημάνει ότι ο δάσκαλος καθίσταται ο κύριος διαμεσολαβητικός παράγων ανάμεσα στο παιδί και το ποίημα. Οφείλει να γνωρίζει την ψυχosύνθεση των μαθητών του, τα ενδιαφέροντα και τις γνωστικές τους δεξιότητες, να έχει τη γνώση του τι θα προσφέρει και πώς θα το προσφέρει έτσι ώστε η λογοτεχνική εμπειρία να οδηγήσει σε ένα παιχνίδι με τη φαντασία και τις λέξεις. Όπως σημειώνει άλλωστε, η Κατσίκη-Γκίβαλου, το παιχνίδι και η λογοτεχνία έχουν κοινά χαρακτηριστικά: α) αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα για το παιδί, το οποίο κινείται στο πλαίσιο της απόλαυσης και της ελευθερίας, διακόπτοντας όποτε θέλει, β) αναδύουν το στοιχείο τής μαγείας, της καθήλωσης και της έκστασης που ταξιδεύει το παιδί σε άλλες πραγματικότητες, γ) υπάρχει το στοιχείο τής ανιδιοτέλειας και «ομορφαίνουν τη ζωή, χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις», δ) προσφέρουν ρυθμό και αρμονία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 65-67). Το παιδί που παίζει, όπως και

το παιδί που διαβάζει είναι ένα πρόσωπο σε εξέλιξη, «που χτίζει, είτε παίζοντας είτε διαβάζοντας, το δικό του σύμπαν, γινόμενος έτσι ο κυρίαρχος του κόσμου» (Αναγνωστοπούλου, 2007: 35). Ένα ποίημα, λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει μια πηγή διασκέδασης και απόλαυσης ως «παιχνίδι ήχων, μελωδίας και ρυθμού» (Καρακίτσιος, 2008: 283) αλλά και ερμηνειών. Ο δάσκαλος, αναδεικνύοντας το πνεύμα τού παιχνιδιού κατά την προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, εγείρει τον ενθουσιασμό των μαθητών «γκρεμίζοντας» τα όρια της πνευματικής-σχολικής δουλειάς και του παιχνιδιού, έτσι ώστε κάθε κείμενο να γίνεται «ένα παιχνίδι που πρέπει να ανακαλύψουμε παίζοντας το θέμα και τους κανόνες του» (Αναγνωστοπούλου, ό.π: 14, 39) ή ένας χώρος, όπου το φανταστικό και το πραγματικό συγχωνεύονται και η διάκρισή τους είναι ανώφελη (Πολίτης, 2008: 39).

Έχουν προταθεί και εφαρμοστεί αρκετές δραστηριότητες και διδακτικά σενάρια, με παιγνιώδη χαρακτήρα, για την προσέγγιση τόσο της παραδοσιακής όσο και της νεωτερικής ποίησης στην εκπαίδευση. Βασικός στόχος τους είναι η μύηση του παιδιού-αναγνώστη στον ποιητικό λόγο, στη μορφή και στο περιεχόμενό του, μέσα από βιωματικές και δημιουργικές διαδικασίες που διασώζουν την απόλαυση της ανάγνωσης. Για τις δραστηριότητες αυτές αξιοποιούνται διάφορες τεχνικές, όπως για παράδειγμα παιχνίδια υπερρεαλισμού, παιχνίδια ενεργοποίησης και των πέντε αισθήσεων, κινητικές δραστηριότητες, λεκτικά παιχνίδια. Προσφιλείς τεχνικές προσέγγισης αποτελούν η συγγραφή ποιημάτων –ομοιοκατάληκτων ή ελεύθερου στίχου ή και μιμήσεις συγκεκριμένης φόρμας ποιημάτων, όπως των λίμερικς, των οπτικών ποιημάτων, των χαϊκού κ.ά., η συγγραφή πεζών κειμένων, η δραματοποίηση, η ακρόαση μελοποιημένης ποίησης, η χρήση παράλληλων κειμένων και εικόνων, η ζωγραφική κ.ά.<sup>54</sup> Η αξιοποίηση μορφών τέχνης, πέρα από τη λογοτεχνία, όπως η μουσική, η ζωγραφική, η φωτογραφία ο κινηματογράφος, ο χορός, εμπλουτίζουν την ανάγνωση και προσφέρουν πολλαπλούς τρόπους αισθητοποίησης του κειμένου. Τέτοιες «διακαλλιτεχνικές» δραστηριότητες, όπως επισημαίνει η Τζ. Καλογήρου (2016: 244-245), προσφέρουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη-μαθητή να εξοικειωθεί με τις αναγνωστικές στρατηγικές προσέγγισης του ποιητικού λόγου, να συνδέσει τα προσωπικά του βιώματα με το κείμενο, να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του, να αναδείξει το διακειμενικό υπόβαθρο του κειμένου, να παραγάγει αυθεντικό προφορικό και γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με τον Γ. Παπαδάτο, η προσέγγιση ενός ποιήματος δεν βασίζεται σε τυποποιημένα και καθορισμένα βήματα, αλλά αποτελεί μια «εκδρομή» στην ποίηση. Ο δάσκαλος έχει τον ρόλο τού εμπυχωτή, ο μαθητής τον ρόλο τού δημιουργού και «καθοδηγητής» είναι το κείμενο, το οποίο δεν τίθεται στην αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας, αλλά το «συναντάμε» αργότερα, έπειτα από αισθητικές και

---

<sup>54</sup> Για προτάσεις δραστηριοτήτων και εφαρμογών στην ποίηση βλ. ενδεικτικά, Γιαννικοπούλου, 1995: 203-214 και 2002: 199-220, Καλογήρου, 1999: 27-57, 99-123, 2008: 439-554 και 2016: 223-297, 383-394, Καλογήρου & Πολυζώη, 2016: 43-51, Καρακίτσιος, 2013: 77-178, Παπαδάτος, 1994: 136-149, 2002: 221-240 και 2014: 274-295, Παπαρούση, 2019: 215-248. Για αναφορές σε υπερρεαλιστικές τεχνικές και προσέγγιση υπερρεαλιστικών ποιημάτων βλ. ενδεικτικά: Παπαδάτος, ό.π., Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994: 104-113 και 1995: 89-116, Καλογήρου, 1994: 114-135. 1999: 59-81. Βλ. στις βιβλιογραφικές αναφορές τα πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία.

διακειμενικές δημιουργικές δραστηριότητες, σχετικές με αυτό (Παπαδάτος, 2014: 279, 289). Αναφέρει χαρακτηριστικά (ό.π. 279):

Η προσέγγιση ενός ποιήματος μοναδική και ανεπανάληπτη όχι μόνο ως προς τη μορφή αλλά και ως προς το περιεχόμενο, δεν υπακούει σε καθορισμένα βήματα ή φάσεις, αλλά γίνεται σε συνθήκες μιας περιδιάβασης-εκδρομής στους χώρους τής ποίησης. Εκεί θα υπάρχουν αισθητικές περιοχές όπου ύστερα από μια διαδικασία διακειμενικής ολοκλήρωσης των θεματικών και ιδεολογικών του ενοτήτων, ανάλογα θα “τοποθετείται” το υπό προσέγγιση ποίημα....

Απαραίτητο στοιχείο για αυτή την εκδρομή είναι το «σακίδιο» του δασκάλου, που είναι γεμάτο με το οπτικοακουστικό υλικό που θα αξιοποιήσει (φωτογραφίες, εικαστικά έργα τέχνης, τραγούδια, μουσικές, στίχοι ποιημάτων κ.ά.) (Παπαδάτος ό.π.: 283. 2002: 227-228). Το υλικό αυτό συνομιλεί με το ποίημα που θα συναντήσουν τα παιδιά και συνδέεται με τις νοηματικές και διακειμενικές νύξεις τού κειμένου (Παπαδάτος, 2014: 282). Το κείμενο, ουσιαστικά, προσεγγίζεται πριν δοθεί στους αναγνώστες-μαθητές, μέσα από τον λόγο τους (προφορικό ή γραπτό, ατομικό ή ομαδικό) που προκύπτει αφενός από τα ερεθίσματα που του προσφέρονται και αφετέρου από την ενεργοποίηση των ήδη δομημένων εμπειριών τους. Έπειτα, αφού γίνει η «συνάντηση» με το ποίημα, τα παιδιά μπορούν να το συγκρίνουν με όσα συζήτησαν ή έγραψαν και να προβούν σε συγγραφή ατομικών ή και ομαδικού κειμένου (Παπαδάτος, 2014: 282-288. 2002: 228-230). Η μεθοδολογία που προτείνει ο Παπαδάτος αποτελεί μια πολύπλευρη προσέγγιση μέσα από την εικόνα, τον λόγο και τη μουσική και εναρμονίζεται με τις βασικές θέσεις τής Συναλλακτικής Θεωρίας, την ενεργοποίηση των εμπειριών του αναγνώστη από τη ζωή και τη λογοτεχνία, κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Καθώς η προσέγγιση της ποίησης, σύμφωνα με τον ίδιο, αντιμετωπίζεται ως «μοναδική κι ανεπανάληπτη» (ό.π.: 279) ταυτίζεται με την άποψη της Rosenblatt ότι κάθε «ποίηση» που πραγματώνεται από τον αναγνώστη αποτελεί ένα «γεγονός στον χρόνο»(1994: 12) και διαφοροποιείται κάθε φορά που αλλάζει ένας παράγοντας (κείμενο, αναγνώστης) ή οι συνθήκες ανάγνωσης (περιβάλλον, χρονική συγκυρία) (ό.π.: 14). Παράλληλα, δομείται μια λογοτεχνική εμπειρία μέσα από αισθητικές και διακειμενικές περιδιαβάσεις, η οποία θα ενσωματωθεί στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες του και που, το πιο πιθανόν, θα ανακαλείται, συνειδητά ή ασυνείδητα, σε κάθε επόμενη λογοτεχνική εμπειρία. Η πρόταση προσέγγισης του Παπαδάτου, σημειώνει ο Πολίτης (2003: 339), αποτελεί μια προέκταση της μεθοδολογίας του Benton. Διαφοροποιείται, ωστόσο, αισθητά, καθώς, ο βασικός στόχος, σύμφωνα με το μοντέλο Benton είναι η προσπέλαση ενός συγκεκριμένου κειμένου που τίθεται στην αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας, κάτι που περιορίζει τον αναγνώστη-μαθητή να ανακαλέσει την εμπειρία του και τα διακειμενικά του αποθέματα (Παπαδάτος, 2014: 277).

Τα διακειμενικά αποθέματα του παιδιού-αναγνώστη αποτελούν μια σημαντική συνιστώσα κατά την προσέγγιση ενός ποιήματος. Πρόκειται ουσιαστικά για αναγνώσματα που εγγράφονται στη μνήμη «με τρόπο αποσπασματικό και συγκεχυμένο», «ίχνη συναισθηματικά και διανοητικά [...] υπό τη μορφή

αναμνήσεων, σημασιών, κειμενικών αποσπασμάτων, εικόνων, χαρακτήρων [που] δρουν στο συνειδητό και το ασυνείδητο και επιτρέπουν να καταλάβουμε την πράξη της ανάγνωσης» (Αναγνωστοπούλου & Μίσιου, 2013: 90). Ωστόσο, αρκετές φορές, το παιδί -αναγνώστης λόγω των περιορισμένων εμπειριών του, δεν γνωρίζει ούτε αντιλαμβάνεται τις διακειμενικές νύξεις του κειμένου. Κατά την προσέγγιση, λοιπόν, της ποίησης στη διδακτική πράξη, κρίνεται απαραίτητο, ο αναγνώστης-μαθητής να βοηθηθεί να συνειδητοποιήσει και να διευρύνει τις διακειμενικές του εμπειρίες με ποικίλα ερεθίσματα που μπορούν να προσφερθούν στην τάξη. Η συνάντηση με κείμενα κάθε μορφής (οπτικά, ακουστικά κ.ά.) και η διασύνδεσή τους έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα. Βοηθά τον αναγνώστη-μαθητή να ανακαλύψει ένα σύμπαν κειμένων και αναφορών με τα οποία αλληλεπιδρά, κάνοντας συνδέσεις ανάμεσά τους, να συνειδητοποιήσει ότι ένα κείμενο δεν είναι απομονωμένο· είναι ναι μεν αυτοτελές, αλλά συγχρόνως ενταγμένο στο πλαίσιο ενός συνόλου που συνομιλεί όχι μόνο θεματικά αλλά με ποικίλους τρόπους. Έτσι, μπορεί να ανακαλύψει ότι η σημασία δεν ενοικεί στο κείμενο, αλλά κατασκευάζεται από τον ίδιο (Παπαρούση, 2019: 57). Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια δεξιότητα που πρέπει να καλλιεργηθεί. Προτείνεται, μάλιστα, μέσα στο σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στο Δημοτικό, όπου τονίζεται η διακειμενική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου, η σύνδεση και σύγκρισή του με άλλα κείμενα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003: 44).

Σύμφωνα με το τρέχον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, η λογοτεχνία εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας και υποστηρίζεται με σχολικά εγχειρίδια που φέρουν ως τίτλο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων*.<sup>55</sup> Τα δε λογοτεχνικά κείμενα που εντάσσονται στο βιβλίο *Η Γλώσσα μου* υπηρετούν αποκλειστικά στόχους για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών. Με βάση τη φιλοσοφία του προγράμματος ως προς τη διδακτική μεθοδολογία στη λογοτεχνία, «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος», ενώ αναγνωρίζεται η συμβολή της λογοτεχνίας «στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής». Αξιοποιείται, επίσης, η διακειμενική προσέγγιση, όπως προαναφέραμε, η ερμηνεία με βάση το περικείμενο, η μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής, «ιδιαίτερα αυτών που χαρακτηρίζουν το είδος στο οποίο ανήκει το λογοτέχνημα, χωρίς όμως τάση εξάντλησης και χωρίς σχολαστικισμό» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ 2003: 44).). Επιπλέον, προτείνεται η βιοματική και χωρίς αναλύσεις κατανόηση των εκφραστικών μέσων και η σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, με την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος, τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα. Προτείνεται, επίσης, η προσέγγιση των κειμένων να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας μέσα στην τάξη ή στον χώρο τής σχολικής βιβλιοθήκης (ό.π.).<sup>56</sup> Οι δραστηριότητες που

<sup>55</sup> Πρόκειται για α) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού 'Το δελφίνι'*, β) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού 'Στο σκοτεινό του κόσμου'* και γ) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού 'Με λογισμό και μ' όνειρο'* (ΟΕΔΒ, 2001).

<sup>56</sup> Για μια κριτική προσέγγιση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ σχετικά με τη λογοτεχνία βλ. Πολίτης (2003: 323-331) και Κατσίκη-Γκίβαλου (2005: 15-18).

προτείνονται στο τέλος κάθε ενότητας εξασφαλίζουν στον αναγνώστη-μαθητή «μια προσωπική αίσθηση της λογοτεχνικής εμπειρίας» ο οποίος χωρίς εξαναγκασμούς αντιλαμβάνεται τις «βαθύτερες ουσίες» τού κειμένου «βιώνοντας ολοκληρωμένα τη διαδικασία που του προτείνεται» (Πολίτης, 2003: 329). Επίσης, τα *Βιβλία Δασκάλου* που συνοδεύουν τα *Ανθολόγια* περιλαμβάνουν προτάσεις δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην αισθητική απόλαυση του κειμένου και στη δημιουργική έκφραση των αναγνωστών-μαθητών με την αξιοποίηση και άλλων τεχνών. Εδώ, βέβαια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όσο προοδευτικό και να είναι ένα λογοτεχνικό ανθολόγιο ή ένα Πρόγραμμα Σπουδών, εάν ο δάσκαλος διακατέχεται από παγιωμένες λογοτεχνικές στάσεις και πρακτικές και δεν νιώθει αγάπη για τη λογοτεχνία, τότε η κάθε διδακτική του παρέμβαση απλώς θα αναπαράγει παραδοσιακές τακτικές. Ο σύγχρονος δάσκαλος, ωστόσο, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει ποικίλες διδακτικές τεχνικές που απεγκλωβίζουν τη διδασκαλία τής λογοτεχνίας «από την ατμόσφαιρα καταναγκαστικής επιβολής ανιαρών εργασιών και καταγισμού ερωτήσεων που υποχρεώνουν τον μαθητή να “δώσει λογαριασμό” για την ανάγνωσή του» (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013: 10). Αξιοπιώντας δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής<sup>57</sup> ή και συνδέοντας τη λογοτεχνία με τις νέες τεχνολογίες (Χριστοδουλίδου & Μουλά, 2013: 138-154) μπορεί να μετατρέψει τη λογοτεχνική εμπειρία στην τάξη σε απόλαυση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, ο σκοπός, που επιδιώκεται στην εκπαιδευτική πράξη, δεν είναι να συνεχίσουμε να ακολουθούμε την αρκετά συχνά εφαρμοσμένη παραδοσιακή διδασκαλία, όπου το ποίημα αναλώνεται σε μια κατακερματισμένη προσέγγιση. Κάτι τέτοιο οδηγεί σε στείρο διδακτισμό, σε μια «χειρουργική θεραπεία» του ποιήματος και ανατομία στα συστατικά του στοιχεία (τον αριθμό στροφών, τον αριθμό στίχων ανά στροφή, το μέτρο κ.ά.), στα βιογραφικά στοιχεία τού ποιητή, σε ηθικά διδάγματα κ.τ.λ., βασισμένα όλα σε κάποιο προτεινόμενο διάγραμμα εφαρμογής (Ξανθάκου, Καϊλα & Ανδρεαδάκης, 1990: 166). Επιπλέον, κάθε αναγνώστης ανταποκρίνεται διαφορετικά, σε ό, τι αφορά την πρόσληψη του κειμένου, μέσα από τον συσχετισμό με τα προσωπικά του βιώματα, και αντιδρά, επίσης, διαφορετικά στις αισθήσεις που εγείρει ένα ποίημα και τις εικόνες που εγκλείει αυτό. Μπορούμε, επομένως, να οδηγηθούμε σε νέους τρόπους προσέγγισης

---

<sup>57</sup> Βλ. ενδεικτικά για τη φιλιαναγνωσία: α) *Φιλιαναγνωσία και Σχολείο* (Κατσίκη-Γκίβαλου, κ.ά. [επιμ.], 2008), β) *Παιχνίδια Φιλιαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπνευχώσεις* (Αρτζανίδου κ.ά. [επιμ.], 2011), γ) *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας των μαθητών* (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.ά. [επιμ.], 2012), δ) *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες* (Παπαδάτος, 2013), ε) *Καλλιεργώντας τη Φιλιαναγνωσία. Πραγματικότητα και Προοπτικές* (Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης [επιμ.], 2013), στ) *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (Παπαδάτος, 2014: 296-308). Για δημιουργική γραφή βλ. ενδεικτικά: α) *Γραμματική της Φαντασίας* (Ροντάρι, 2001), β) *Δημιουργική γραφή - Οδηγίες πλεύσεως* (Σουλιώτης, 2012), γ) *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή* (Καρακίτσιος, 2013), δ) *Δημιουργική Γραφή* (Κωτόπουλος & Νάνου [επιμ.], 2015). Για σύγχρονες προσεγγίσεις της λογοτεχνίας στο σχολείο βλ. ενδεικτικά τους συλλογικούς τόμους: α) *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο* (Κατσίκη-Γκίβαλου [επιμ.] 2001), β) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Καλήγρης & Λαλαγιάννη [επιμ.] 2005), γ) *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις: αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)* (Πάτσιου & Καλογήρου [επιμ.] 2013). Για τα πλήρη βιβλιογραφικά στοιχεία βλ. στο τέλος Βιβλιογραφικές αναφορές.

και μάλιστα αισθητικούς, προς την ανακάλυψη-συνάντηση του ποιήματος, μέσα από διαφορετικούς δρόμους και δραστηριότητες (Παπαδάτος, 2014: 275). Σημαντικός παράγοντας, επίσης, είναι ο ρόλος τού δασκάλου ο οποίος οφείλει να καλλιεργεί και να απελευθερώνει τη φαντασία τού παιδιού μέσα από δημιουργικούς και παιγνιώδεις εκφραστικούς τρόπους (Κατσίκη - Γκίβαλου, 1995: 68-70). Κομβικό σημείο, ακόμα, αποτελεί και η σχέση τού εκπαιδευτικού με τους μαθητές-αναγνώστες, σε μια σχολική τάξη, απαλλαγμένη από τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα και διαμορφωμένη έτσι αισθητικά, ώστε να αποτελεί έναν ελκυστικό χώρο συνάντησης του ποιήματος αλλά και οποιουδήποτε λογοτεχνικού κειμένου, στο ευρύτερο πλαίσιο της φιλιαναγνωσίας (Παπαδάτος, 2013: 220-222).

Η ποίηση, λοιπόν, μπορεί να βιωθεί στη σχολική πραγματικότητα ως αισθητικό γεγονός, να γίνει πεδίο εξερεύνησης, όπως τονίζει η L. M. Rosenblatt (1970), μια εκδρομή που δεν έχει τέλος, αφού «μέσα της μεγαλώνουμε όλοι», όπως σημειώνει ο Ανδρέας Εμπειρικός (1974: 105). Είναι μια περιπέτεια ανάμεσα στην ανάγνωση και τη γραφή, στην πραγματικότητα και τη φαντασία, στο Εγώ και το Άλλο, το εδώ και το αλλού, στο χρονικό ταξίδι των λέξεων. Το να συνθέσουν τα παιδιά το δικό τους ποίημα ή πεζό ακούγεται τολμηρό ή δύσκολο. Όμως, όπως υπογραμμίζει ο Φερνάντο Πεσσόα, «τα παιδιά είναι μεγάλοι λογοτέχνες, γιατί μιλούν όπως νιώθουν κι όχι όπως θα έπρεπε να νιώθουν» (1997: 74). Αυτό συμβαίνει, γιατί το συναίσθημα, ο αυθορμητισμός και η φαντασία έχουν τον κύριο λόγο. Πρόκειται για στοιχεία που δεν πρέπει να τιθασεύουμε κατά την επαφή με το λογοτεχνικό κείμενο. Επιπλέον, όσο δύσκολη και αν έχει χαρακτηριστεί η ποίηση, αυτή θα παραμένει πάντα «μια πόρτα ανοιχτή» όπως τονίζει ο Γιώργης Παυλόπουλος στο ποίημα «Αντικλείδια» (1988)<sup>58</sup> και έτσι παραμένει πρόκληση για το παιδί να εξερευνήσει τι υπάρχει πέρα από αυτή την πόρτα, ακόμα κι αν φαίνεται απροσπέλαστη. Και τούτο μπορεί να επιτευχθεί, εστιάζοντας στην ενεργοποίηση της φαντασίας, των εμπειριών και των αισθήσεών του, για να αναζητήσει το ίδιο το παιδί-αναγνώστης, πέρα από αυτή την πόρτα, το βάθος, το νόημα της δικής του ζωής. Πρόκειται για μια διαδρομή, όπου η λογοτεχνία γίνεται «εξερεύνηση», όπως σημειώνει και η L. M. Rosenblatt συνολικά στο βιβλίο της *Literature as exploration*.

---

<sup>58</sup> Βλ. σχετικά στο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C132/635/4086.18625/>.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Οι ποιητές και η εποχή τους

Θεωρούμε απαραίτητη τη σύνδεση ενός λογοτεχνικού έργου με την ταυτότητα του συγγραφέα και με το πλαίσιο, στο οποίο έζησε και έδρασε συγγραφικά. Σύμφωνα, επίσης, με τις θεωρητικές απόψεις της Rosenblatt τις οποίες παραθέσαμε στο σχετικό κεφάλαιο, ο συγγραφέας και οι συνθήκες της εποχής του δεν απορρίπτονται. Αντίθετα, μπορούν να φωτίσουν σε ένα δεύτερο επίπεδο την προσωπική ερμηνεία τού κάθε αναγνώστη και να εμπλουτίσουν την αισθητική του ανταπόκριση (1970: 121, 123). Ο ποιητής, επιπλέον, θέλοντας να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη του, επιλέγει και μετουσιώνει ποιητικά τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία, οι οποίες δύναται με τη σειρά τους να ενεργοποιήσουν τις εμπειρίες τού αναγνώστη (ό.π.: 34). Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούμε στους δύο δημιουργούς που μελετούμε, εστιάζοντας αρχικά σε βασικά σημεία της βιογραφίας και της λογοτεχνικής τους πορείας, συνεξετάζοντας τον ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους περίγυρο, από όπου επηρεάστηκαν, και στη συνέχεια στο έργο τους για παιδιά.

#### 4.1. Ποιητής και ευρύτερο πλαίσιο

Η λογοτεχνική ιδιοσυγκρασία τού ποιητή περιλαμβάνει ένα σύνολο από διεργασίες είτε νοητικές, όπως για παράδειγμα την παρατήρηση, την αντίληψη, τη μνήμη, τη φαντασία, είτε συναισθηματικές, καθώς και τη συνειδητή ή ασύνειδη έκφρασή τους. Πρόκειται για τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του ποιητή που ενεργοποιούνται με την εμπειρία του από το περιβάλλον. Η εμπειρία αυτή εσωκλείει τόσο τα βιώματα της προσωπικής ζωής όσο και της συλλογικής, αφού κάθε άνθρωπος δεν παύει να δρα ως συλλογικό υποκείμενο στο ιστορικό - κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι της εποχής του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ποιητής αντλεί ερεθίσματα, υιοθετεί ή απορρίπτει στάσεις και αξίες ζωής και διαμορφώνει την ιδεολογία του, έτσι ώστε να τα μετουσιώσει ποιητικά. Τόσο τα *ατομικά χαρακτηριστικά* όσο και η *εμπειρία από το περιβάλλον* αποτελούν δυο βασικούς άξονες που συνθέτουν και προσδιορίζουν την ταυτότητα του ποιητή και των κειμένων του. Η συγκεκριμένη ταυτότητα συμπληρώνεται από την ποιητική τεχνική, δηλαδή τη δεξιότητα του ποιητή να αξιοποιήσει τη γλώσσα σε μορφή και περιεχόμενο τα οποία συνεξετάζονται κατά τη μελέτη ενός έργου, παράλληλα με τα βιογραφικά στοιχεία του δημιουργού και της εποχής του, υπό το πρίσμα των θεωριών της λογοτεχνίας.

Οι δύο παραπάνω άξονες που αναφέραμε αλληλοσυνδέονται και διαμορφώνουν το ποιητικό έργο, όχι ως μια στείρα καταγραφή βιωμάτων (καθαρά προσωπικών ή ευρύτερα συλλογικών) και συναισθημάτων αλλά σε κάτι ανώτερο, σε ένα έργο με διαχρονικό και πανανθρώπινο χαρακτήρα, δίχως να χάνεται η ιστορικότητά του



(συνθήκες παραγωγής). Όπως υποστηρίζει ο W. Dilthey, ένα λογοτεχνικό έργο συνιστά «την ύψιστη μορφή βιωμένης εμπειρίας, της εσωτερικής ζωής του ανθρώπου» και οδηγεί στην πνευματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση (Πουρκός, 2007: 48). Παρόμοια, σύμφωνα με τις απόψεις τού G. Lukács για την αποστολή της τέχνης, οι εμπειρίες τού δημιουργού από τη ζωή εσωτερικεύονται και τίθενται σε καλλιτεχνική επεξεργασία, αποτελώντας την αφετηρία για την κυκλική πορεία που διαγράφει η τέχνη «από τη ζωή στη ζωή». Έτσι η τέχνη ανυψώνει τον άνθρωπο, τον ολοκληρώνει και του μεταβιβάζει τη γνώση, τις μνήμες και τη συλλογική συνείδηση του ανθρώπινου είδους (Ansel, 2005: 127-130). Οι παραπάνω απόψεις ταυτίζονται, θα λέγαμε, και με εκείνη του T. S. Eliot για την ικανότητα ενός ποιητή να συνδυάσει και να μεταστοιχειώσει τις παρελθοντικές εμπειρίες του (συγκινήσεις, συναισθήματα, πάθη, εικόνες) με σκοπό να συνθέσει κάτι νέο που θα προσφέρει μέσω της ποίησης. Κατά την ικανότητα αυτή, ο συγγραφέας εγκαταλείπει τον εαυτό του με «μια διαρκή αυτοθυσία, μια διαρκή απόσβεση της προσωπικότητας» για κάτι πολυτιμότερο (Eliot, 2003: 130-135). Αποπροσωποποιείται, δηλαδή, και γίνεται το μέσο να προσφέρει τέχνη. Αυτό σημαίνει ότι ναι μεν οι προσωπικές εμπειρίες εισέρχονται στο λογοτεχνικό έργο, αλλά μέσα από μια νέα προοπτική. Στη διαδικασία αυτή ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έχει η φαντασία τού ποιητή, η οποία, όπως σημειώνει ο R. Williams, συγκροτεί τον κόσμο τού λογοτεχνικού κειμένου συνθέτοντας στοιχεία «που προέρχονται από την πραγματική κοινωνική ζωή και από τις πραγματικές πεποιθήσεις, αλλά... γίνονται αισθητά με έναν διαφορετικό τρόπο και αυτή η διαφορά είναι το δημιουργήμα της φαντασίας» (1979: 31). «Ο ποιητικός χώρος αξιοποιεί τη φαντασία τής ύλης, συνδυάζοντας αποσπάσματα της πραγματικότητας και αναμνήσεις τού βιωμένου πραγματικού», σημειώνει η Β. Πάτσιου (2010: 146). Μιλάμε, δηλαδή, για τη ποιητική έκφραση του ιδιαίτερου ψυχισμού του ποιητή ο οποίος βιώνει με τις υποκειμενικές του προσλαμβάνουσες τον κόσμο, τον μεταπλάθει και τείνει να συναντήσει τον αντίστοιχα ιδιαίτερο ψυχισμό του αναγνώστη του, για να τον συγκινήσει. Στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας *πραγματικότητα-ποιητής-αναγνώστης* παραθέτουμε την άποψη του Γ. Μπαμπινιώτη (1988: 51-52) ο οποίος σημειώνει χαρακτηριστικά:

[...] ο κόσμος τού ποιητικού κειμένου είναι μια αναπλάσμενη, αναδιατεταγμένη και επαναξιολογημένη από την ποιητική ευαισθησία του δημιουργού πραγματικότητα, μια μετακένωση πληροφοριών-μηνυμάτων που μπορεί να συγκλονίσει τον αποδέκτη τού κειμένου και να μεταβάλει άρδην τον κόσμο του, αναδιατάσσοντας τον κόσμο των πληροφοριών του (γνώσεων-σκέψεων-στάσεων). Το μήνυμα σ' ένα ποιητικό κείμενο δρα σαν «πληροφοριακή βόμβα» που μπορεί ν' ανατινάξει τον κόσμο τής πραγματικότητας του αναγνώστη – ή κάποιες πλευρές του – και να τον οδηγήσει σε ριζικές ανακατατάξεις.

Με βάση τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, το λογοτεχνικό έργο εσωκλείει τις μετουσιωμένες επιθυμίες τού συγγραφέα στα δεδομένα τής κοινωνικο-πολιτισμικής του πραγματικότητας και αναπαριστά ένα «συλλογικό ερωτικό παιχνίδι με τον κόσμο» (Πουρκός, 2007: 64). Τα διάφορα συμβάντα τής ζωής του συγγραφέα, τα βιώματα, οι στάσεις του, το χωρο-χρονικό περιβάλλον που ζει, οι δράσεις του, οι άνθρωποι που τον περιβάλλουν εκφράζονται άμεσα ή συγκαλυμμένα μέσα από το

κείμενο και πηγάζουν από το ατομικό του ασυνείδητο ή το συλλογικό. Το συλλογικό ασυνείδητο κατά τον C. Jung είναι ένα σύνολο από αρχέτυπες μνήμες, κοινές στο ανθρώπινο είδος, μεταφέρονται από γενιά σε γενιά μέσα από πολιτισμικές παραδόσεις και πρακτικές και εκδηλώνεται με «συλλογικά συμβολικά σχήματα εμπειρίας», όπως οι μύθοι και οι θρησκείες (Πουρκός, ό.π.: 57-72). Ανάμεσα, λοιπόν, στον ποιητή και το περιβάλλον του διακρίνεται μια σχέση αλληλοτροφοδότησης μέσα από τις διαδικασίες τής παρατήρησης, της μνήμης της βιωμένης εμπειρίας, καθώς επίσης και της φαντασίας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει το παιδικό βίωμα, το οποίο πυροδοτεί τη φαντασία τού ποιητή. Ο ενήλικος λογοτέχνης ανακαλεί τα παιδικά βιώματα, προκειμένου να αντισταθεί στη φθορά του χρόνου. Κατά την ανάκληση αυτή εξιδανικεύει την παιδική ηλικία, συνειδητοποιώντας πλέον ως ενήλικος την απεριόριστη δύναμή της, και συνθέτει μια νέα οπτική, σύμφωνα με την οποία προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του παιδιού. Με τη λειτουργία αυτή το παιδικό βίωμα εξελίσσεται από «συγκεκριμένη εμπειρία που καταγράφηκε στον ανθρώπινο ψυχισμό, σε κοσμοθεωρητικό στοιχείο» (Βογιατζής, 2001: 37). Επιπλέον, υπό την οπτική του Bachelard, ο ποιητής μεταφέρει εικόνες μιας μόνιμης παιδικής ηλικίας η οποία κατοικεί μέσα σε κάθε άνθρωπο. Με τον τρόπο αυτό ο άνθρωπος οδηγείται στο «να γνωρίσει ένα είναι πριν από το είναι» του (Bachelard, 2001: 270). Οι εικόνες από τις αναμνήσεις τής παιδικής ηλικίας που μεταδίδει ο ποιητής στον αναγνώστη ενέχουν την «κοσμική μνήμη», η οποία συνδέεται με τις εικόνες των τεσσάρων εποχών που απαρτίζουν την ολότητα του ανθρώπου και του κόσμου (ό.π.: 278-279).

Όπως έχουμε επισημάνει, ένα κείμενο δημιουργείται ως προϊόν της επικοινωνιακής διαδικασίας μεταξύ συγγραφέα και περιβάλλοντος. Έχει δε υποστηριχθεί ότι οι συγγραφείς ερευνούν και ερμηνεύουν τον κοινωνικό τους κόσμο και το έργο τους καθίσταται «ένα κοινωνικό αντικείμενο αναφοράς» (Hall, 1990: 80). Αυτή η κοινωνική διάσταση βασίζεται στο γεγονός ότι ο συγγραφέας ως μέρος μιας κοινωνικής ομάδας (συλλογικό υποκείμενο) σε συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες φέρει στη συνείδησή του πολιτισμικές αξίες και αναπαραστάσεις, που συνθέτουν την οπτική του για τον κόσμο. Πρόκειται για τη «συλλογική συνείδηση» η οποία σύμφωνα με τον Goldmann καλλιεργείται σιωπηρά στις συμπεριφορές των ατόμων τής ομάδας τα οποία συμμετέχουν στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική ζωή, και εκφράζεται μέσα από το πεδίο τής «φαντασιακής δημιουργίας» (λογοτεχνικό έργο), από όπου γίνεται κατανοητή. Το δε λογοτεχνικό έργο, όμως, δεν αποτελεί «απλή αντανάκλαση μιας συλλογικής κοινωνικής συνείδησης, πραγματικής και δεδομένης, αλλά η κατάληξη σ' ένα υψηλότερο επίπεδο συνοχής διαφόρων τάσεων που χαρακτηρίζουν τη συνείδηση της ομάδας» και διακρίνεται από τα ατομικά γνωρίσματα του κάθε δημιουργού (Goldmann, 1979: 58-59). Μιλάμε, δηλαδή, για υπέρβαση της πραγματικότητας και μιας νέας οπτικής του κόσμου μέσα από το αισθητικό αποτέλεσμα του κειμένου, στο οποίο παράλληλα προστίθενται και οι λογοτεχνικές επιρροές από προγενέστερους ή σύγχρονους δημιουργούς.

Επιπλέον, οι συγγραφείς που γράφουν σε δεδομένες ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες, συχνά παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά στα κείμενά τους, είτε στη μορφή είτε στο περιεχόμενο, διαμορφώνοντας το λογοτεχνικό στίγμα τής εποχής τους. Πρόκειται για τις λεγόμενες λογοτεχνικές γενιές, σχολές ή λογοτεχνικά ρεύματα και κινήματα. Αναφέρεται σχετικά: «η γραμματολογική έννοια της “λογοτεχνικής γενιάς” επιχειρεί να αποδώσει με επιτυχία την επίδραση που ασκεί η ιστορία στον συγγραφέα, με τη διαμεσολάβηση μιας συλλογικότητας που είναι η γενιά» (Αποστολίδου, 2003: 9). Τα έργα, βέβαια, που παράγονται από κάποια γενιά, σχολή, ρεύμα ή κίνημα, παρά τα κοινά τους χαρακτηριστικά ενδέχεται να μην παρουσιάζουν ομοιομορφία, λόγω του ιδιαίτερου τρόπου γραφής του κάθε συγγραφέα, αλλά και λόγω της υποκειμενικής του αντίληψης για τον κόσμο και την εποχή του.

Όπως προαναφέρθηκε, η *συλλογική συνείδηση* του συγγραφέα, λόγω της συμμετοχής του στην κοινωνικοπολιτική και οικονομική ζωή παρεισδύει μέσα στο κείμενο. Επομένως, το κείμενο αναπόφευκτα διακατέχεται από ιδεολογικές ορίζουσες. Σύμφωνα με τη σύγχρονη κοινωνιολογική οπτική, η ιδεολογία είναι ένα οργανωμένο σύστημα ιδεών και κρίσεων για την ερμηνεία τού ιστορικο-πολιτικού κόσμου, βασίζεται σε αξιολογικές κρίσεις και αποβλέπει στο να περιγράψει, να εξηγήσει και να ερμηνεύσει μια ομάδα ή κοινότητα (Σακαλάκη, 1984: 24-25) Αναπαριστά, δηλαδή, την κοινωνική πραγματικότητα και τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο ιστορικό πλαίσιο (Παπαθεοδώρου, 2002: 26). Σε σχέση, τώρα, με τη λογοτεχνία για παιδιά, οι συγγραφείς –φορείς πάντοτε μιας συλλογικής ιδεολογίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχικές ανάγκες της ηλικίας που απευθύνονται, προσπαθούν να κοινωνικοποιήσουν τους μικρούς αναγνώστες, προσφέροντάς τους «πρότυπα ζωής και ήθους» και ζητήματα που αφορούν στο ευρύτερο περιβάλλον, καλλιεργώντας τον προβληματισμό και την κριτική στάση τους και διαμορφώνοντας μια οικουμενική αλλά και μια εθνική συνείδηση (Καλλέργης 1993: 47-48. 1989: 190). Με συνειδητό τρόπο καλλιεργούν στο παιδί-αναγνώστη τη θετική αποδοχή ορισμένων κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών που αφορούν την ηθική και τα ήθη τής εποχής που ζουν ή αξιών που έχουν κατασταλάξει από το πολιτισμικό παρελθόν ή άλλων που φαίνονται πώς εξελίσσονται σε αξίες στο μέλλον. Σε άλλες περιπτώσεις στοχεύουν στο αντίθετο, δηλαδή στην αντίδραση και στην εναντίωση του παιδιού - αναγνώστη στις κυρίαρχες αξίες στις οποίες και οι ίδιοι οι συγγραφείς αντιτίθενται (Κανατσούλη, 2000: 21-26). Διακρίνεται, δηλαδή, ένας έμμεσος παιδαγωγικός ρόλος, που σχετίζεται με την αντίληψη που έχει ο συγγραφέας για το παιδί ως κοινωνικό υποκείμενο αλλά και για τα χαρακτηριστικά της παιδικότητας. Αυτό, βέβαια, δεν θα πρέπει να λειτουργεί σε βάρος τής λογοτεχνικής ποιότητας του κειμένου ούτε να φτάνει στα όρια του αποπροσανατολισμού, της προπαγάνδας ή του διδακτισμού. Με άλλα λόγια δεν θα πρέπει να γίνει αυτοσκοπός ο κοινωνικός στόχος τής παιδικής λογοτεχνίας, αλλά να υπάρχει μια αρμονία ανάμεσα στη λογοτεχνικότητα και την παιδαγωγική διάσταση του κειμένου. Σημειώνει σχετικά ο Μ. Μαραθεύτης (1990: 23):

Όταν ακολουθείται η παιδοκεντρική αρχή, δίδεται μεγαλύτερη σημασία στο γλωσσικά και αισθητικά ωραίο. [...] τέχνη και αγωγή αναπτύσσουν ένα διάλογο μεταξύ τους. Και οι τρεις μορφές του ωραίου, η γλωσσική, η αισθητική και η ηθική εναρμονίζονται, για να ικανοποιηθούν εξίσου τόσο οι προσωπικοί όσο και οι κοινωνικοί στόχοι τής αγωγής. Τα δύο σκέλη τής αγωγής, η ικανοποίηση των ψυχοπνευματικών αναγκών του παιδιού και η διαίωσιση των κοινωνικών θεσμών, συνδέουν το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο με τον οικουμενικό άνθρωπο και συγχρόνως με ένα συγκεκριμένο πολιτισμό και μια ιστορική εποχή. Ξεκινώντας ο συγγραφέας από τη δική του κοινωνία με τους ξεχωριστούς της θεσμούς απευθύνεται στο αιώνιο παιδί, που, ανεξάρτητα από την εθνική του καταγωγή και τη χώρα στην οποία ζει, έχει τις ίδιες ανάγκες.

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι το πλαίσιο της εποχής (σημαντικά ιστορικά γεγονότα, κοινωνικές/οικονομικές/πολιτικές αλλαγές, πολιτισμικές συνθήκες, ιδεολογία) επηρεάζουν τη λογοτεχνία με τη διαμεσολάβηση του συγγραφέα ο οποίος παραθέτει στο κείμενο, με τα ιδιαίτερα αισθητικά γνωρίσματά του, τον εαυτό του και τη σχέση του με τον κόσμο, μέσα από το βίωμά του, αλλά και από μια νέα αισθητική οπτική. Ως εκ τούτου, στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε μία αντίστοιχη σύνδεση για τους ποιητές που μελετούμε, τους Γιάννη Ρίτσο (1909-1990) και Κώστα Μόντη (1914-2004). Σκοπός δεν είναι η εξονυχιστική καταγραφή μιας εργοβιογραφίας, αλλά των βασικών πτυχών της που απηχούνται στο έργο των δύο ποιητών (και στο έργο τους για παιδιά), και η οποία συνδέεται με το ευρύτερο ιστορικό και λογοτεχνικό πλαίσιο. Για τη σύνδεση αυτή ας εννοήσουμε τρεις ομόκεντρους κύκλους, όπου ο πρώτος εξωτερικά περιλαμβάνει τις ιστορικές - κοινωνικές συνθήκες τής εποχής, ο δεύτερος τις λογοτεχνικές και τη θέση τής ποίησης (όπου εντάσσεται η παιδική λογοτεχνία και η παιδική ποίηση) και ο τρίτος τον βίο (προσωπικά βιώματα, κοινωνική πορεία) και τα έργα των ποιητών μέσα σε αυτές τις συνθήκες, συμπεριλαμβανόμενου και του έργου τους για παιδιά. Ως χρονικό πλαίσιο ορίζεται ο 20ός αιώνας, καθώς τα σημαντικά ιστορικά και πολιτισμικά γεγονότα που διαδραματίζονται τότε, επηρεάζουν το έργο των ποιητών που μελετούμε οι οποίοι εμφανίζονται την εποχή του Μεσοπολέμου.

## **4.2. Ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο σε Ελλάδα και Κύπρο τον 20ό αιώνα**

### **4.2.1. Ελλάδα**

Ο 20ός αιώνας στιγματίζεται από σημαντικά ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των κρατών σε συνδυασμό με τη διπλωματική αστάθεια, τις ιμπεριαλιστικές πρακτικές, την εξάπλωση του μιλιταρισμού, το όραμα του πανσλαβισμού από τα σλαβικά κράτη, καθώς και τους Βαλκανικούς πολέμους (1912-1913) αποτέλεσαν βασικούς παράγοντες μιας διεθνούς έντασης έως το 1913 που οδήγησαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (1914-1918) (Burns, 2006: 788 - 799). Παράλληλα, στο πλαίσιο του πολέμου, η ρωσική Επανάσταση (1917) επηρέασε με τη σειρά της την παγκόσμια ιστορία με την επικράτηση των Μπολσεβίκων και ηγήτη τους τον Βλάντιμιρ Ίλιτς Λένιν. Η εμπλοκή της Ελλάδας στον Α΄ Παγκόσμιο

Πόλεμο, τον Ιούνιο του 1917, οδήγησε στον Εθνικό Διχασμό. Τη λήξη τού πολέμου (11 Νοεμβρίου 1918) την ακολούθησε η Συνθήκη των Σεβρών (Ιούλιος/Αύγουστος 1920)

Οι οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες στην Ελλάδα από το 1910 έως το 1920, με εξαίρεση τις αντιξοότητες της εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής, κατά τους Βαλκανικούς πολέμους και τον Α΄ Παγκόσμιο, παρουσιάζουν κάποια πρόοδο. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος είχε ήδη ξεκινήσει από το 1911 το μεταρρυθμιστικό του έργο σε όλους τους τομείς (αναθεώρηση συντάγματος, εθνική οικονομία, κρατικές υπηρεσίες, στρατός, δικαιοσύνη, δημόσια εκπαίδευση), επιδιώκοντας ένα *κράτος δικαίου* και συμβαδίζοντας με το αίτημα της αστικής τάξης ως νέας δύναμης που επεδίωκε ένα κράτος σύμφωνα με τα πρότυπα της φιλελεύθερης Δύσης (Σβορώνος, 1986: 115-116).

Ειδικότερα στο θέμα τής εκπαίδευσης, επιδιώκεται μία παιδεία για όλους που να ανταποκρίνεται πρακτικά στις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες. Ιδρύεται, λοιπόν, το 1910, από αστούς διανοούμενους και δημοτικιστές ο Εκπαιδευτικός Όμιλος που θα διαδραματίσει ενεργό ρόλο στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τού 1913 και 1917 (Προβατά, 2002: 98). Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος αποτελούσε ένα ετερογενές σύνολο, ως προς την ιδεολογία του, στην οποία συνυπήρχαν μια εθνικιστική συνιστώσα, με επίκεντρο την ιδέα τού έθνους και την πολιτισμική συνέχεια, και μια σοσιαλιστική η οποία όμως προσανατολιζόταν σε άκαιρες ιδεολογικές βάσεις (Κόκκινος, 2002: 232-233). Η Α. Φραγκουδάκη σημειώνει ότι οι συνθήκες στην Ελλάδα δεν ήταν ακόμα έτοιμες, ώστε να λειτουργήσει πολιτικά η σοσιαλιστική θεωρία, με αποτέλεσμα να επικρατεί μια ιδεολογική σύγχυση ανάμεσα στα αιτήματα των φιλελεύθερων αστών που αποσκοπούσαν στην εδραίωση της αστικής τάξης και στα αιτήματα του σοσιαλισμού για κοινωνική δικαιοσύνη (1977: 94). Με τη σημαντική συμβολή των Μανώλη Τριανταφυλλίδη, Δημήτρη Γληνού και Αλέξανδρου Δελμούζου, πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, εφαρμόζεται η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1917 - 1920) που στόχευε στην εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση και στην εφαρμογή νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων εμπνευσμένων από το κίνημα της Νέας Αγωγής που αναπτυσσόταν στην Ευρώπη και την Αμερική. Ο συντηρητικός, όμως, κύκλος επεδίωκε να το ανατρέψει, επιχειρηματολογώντας ως προς της ηθικές, θρησκευτικές και εθνικές αξίες, με γλωσσολογικές τοποθετήσεις αλλά και με πολιτικές (Μπουρνάζος, 1999: 256 - 277). Υπό αυτά τα επιχειρήματα, κατηγορήθηκαν και τα νέα διδακτικά βιβλία, *Τα ψηλά Βουνά* (Ζ. Παπαντωνίου) και *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* (Δ. Ανδρεάδης, Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης, Π. Νιρβάνας, Ζ. Παπαντωνίου), ενώ στη συνέχεια με την ήττα τού Βενιζέλου το 1920, διατάζεται να καταργηθεί η νομοθεσία για τη μεταρρύθμιση, να διωχθούν ποινικά οι «υπαίτιοι» και να καούν τα αναγνωστικά βιβλία τής δημοτικής, αναβιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον φανατισμό για τη γλωσσική διαμάχη στις αρχές του αιώνα (Κουλούρη, 1997).<sup>59</sup>

<sup>59</sup> Το γλωσσικό ζήτημα και η ιδεολογική διαμάχη ανάμεσα σε δημοτικιστές και αρχαϊστές είχε ήδη σημειωθεί στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου ο αγώνας τού Γιάννη Ψυχάρη «αποτέλεσε

Στον τομέα της οικονομίας, με τη λήξη τού Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου η Ελλάδα είχε αυξήσει την εδαφική της έκταση με τις περιοχές που ανέκτησε και η οικονομία παρουσίαζε αργή αλλά αυξητική τάση (Βερέμης & Κολιόπουλος, 2015: 181). Τα εργατικά κινήματα συμμετέχουν πιο ενεργά στην κοινωνική και πολιτική ζωή (ίδρυση Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδας –1918, μετονομασία σε Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας –1924) (Σβορώνος, 1986: 127). Ωστόσο, από το 1922 και έως το ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, στη χώρα επικρατεί ένα ασταθές οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Η Μικρασιατική Καταστροφή (1922) και το κύμα προσφύγων που φτάνει στην Ελλάδα το οποίο εδραιώνεται με τη Συνθήκη τής Λωζάννης (1923), διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα και τη δυσαρέσκεια των γηγενών. Στην πολιτική αστάθεια συνέβαλε και η αποχώρηση του Γεωργίου Β΄, η αλληλοδιαδοχή των κυβερνήσεων και τα πραξικοπήματα για την κατάλυση της Δημοκρατίας έως το 1936, όπως εκείνο του Θεόδωρου Πάγκαλου (1925), το κλίμα τού Εθνικού Διχασμού και ζητήματα εξωτερικής πολιτικής που εξακολουθούσαν να υφίστανται (Σβορώνος, 1986: 124 - 129), η ψήφιση του «Ιδιώνυμου» νόμου ο οποίος όξυνε την ιδεολογική πόλωση (Richards, 2010: 643-644) και, τέλος, η επιβολή της δικτατορίας τού Ιωάννη Μεταξά (1936) που ενέταξε την Ελλάδα στο σύστημα των ολοκληρωτικών κρατών της Ευρώπης του Μεσοπολέμου (Σβορώνος, ό.π.: 129 - 132). Στην υπόλοιπη Ευρώπη, αυτό το διάστημα, τα έθνη ταλανίζονται από ταξικές συγκρούσεις και οικονομικές δυσχέρειες (Burns, 2006: 847 -848). Ο φόβος, μήπως και χαθεί η δύναμη του έθνους άρχισε να συμβαδίζει με την έννοια του «καθαρού έθνους» και εκδηλώθηκε αρχικά με αποκλεισμούς των μειονοτήτων και ανταγωνισμούς στις εθνοτικές σχέσεις, που οδηγήθηκαν σταδιακά σε πολιτικές πρακτικές «εθνικής αποκάθαρσης» (Mazower, 2013: 54-56), διαμορφώνοντας την Ευρώπη του εθνικιστικού επεκτατισμού και της συστηματικής εξόντωσης «κοινωνικά προβληματικών ατόμων και τάξεων» (ό.π.: 87). Οι παραπάνω συνθήκες δημιούργησαν ένα κλίμα απαισιοδοξίας και απογοήτευσης αλλά και αντίστασης το οποίο θα εκφραστεί από αρκετούς λογοτέχνες αυτής της γενιάς, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η Ελλάδα ταλανίζεται από κακουχίες και μεγάλες καταστροφές, αγωνίζεται ωστόσο μέσα από ένα πνεύμα ατομικής και συλλογικής αντίστασης. Η λήξη τού πολέμου σηματοδοτεί την έναρξη του ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου (1946-1949), με οδυνηρές απώλειες και τον διχασμό της ελληνικής κοινωνίας αυτή τη φορά σε κομμουνιστές και αντικομμουνιστές

---

την πρώτη αξιόλογη επιστημονική προσπάθεια επισημοποίησης της προφορικής γλώσσας» (Σκούρα, 2012: 3). Η διαμάχη αυτή κορυφώθηκε το 1901 με τα αιματηρά επεισόδια με 11 νεκρούς (γνωστά ως «Ευαγγελικά»), εξαιτίας τής μετάφρασης του Ευαγγελίου στη δημοτική από τον Αλέξανδρο Πάλλη, και αργότερα το 1903 με τα «Ορεστειακά» με αφορμή την παράσταση στη δημοτική γλώσσα τής *Ορέστειας* του Αισχύλου στο Βασιλικό Θέατρο. Για το γλωσσικό ζήτημα στην Κύπρο, βλ. το άρθρο τής Λουίζας Χριστοδουλίδου, «Το γλωσσικό ζήτημα στην Κύπρο: Μια πρώτη προσέγγιση», Πρακτικά του Γ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών (ΕΕΝΣ) (Βουκουρέστι, 2-4 Ιουνίου 2006): *Ο ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην εποχή του Διαφωτισμού και στον εικοστό αιώνα* (επιμ. Κ. Δημάδης), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, τόμος Β΄, 2007, 241-260.

(Clogg, 1995: 153). Υποστηρίζεται ότι ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολιτισμικό τραύμα, λόγω του ότι «εμπλέκει και τα τρία θεμελιώδη συστατικά της εν λόγω έννοιας: μνήμη, συναίσθημα και ταυτότητα» (Δεμερτζής, 2011: 93).

Οι μετεμφυλιακές συνθήκες είναι εξίσου δυσμενείς σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, ασκείται βία, η πολιτισμική εξέλιξη επιβραδύνεται, η οικογενειακή ζωή τραυματίζεται, τομείς όπως η εκπαίδευση και η εθνική άμυνα υποφέρουν και σημειώνεται ένα μεγάλο κύμα μετανάστευσης. Συνεχίστηκαν, επίσης, οι ιδεολογικές διώξεις, καταδίκες, φυλακές, εκτελέσεις και εξορίες ατόμων με αριστερά φρονήματα ((Richards, 2010: 646 - 648. Σβορώνος, 1986: 144-148). Εμφανίζονται, επίσης, πολιτικά πρόσωπα που θα επηρεάσουν την πολιτική συνείδηση του ελληνικού λαού και για τα χρόνια που θα ακολουθήσουν, ο Κωνσταντίνος Καραμανλής με την Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση (ΕΡΕ) (Φεβρουάριος 1956 - Νοέμβριος 1963) και ο Γεώργιος Παπανδρέου με την Ένωση Κέντρου (Νοέμβριος 1963 - Ιούλιος 1965). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πολιτικής θητείας της Ένωσης Κέντρου και χαρακτηρίστηκε επαναστατική για την εποχή της. Σημαντικοί πρωτεργάτες υπήρξαν οι Ευάγγελος Παπανούτσος και Λουκής Ακρίτας. Ο Παπανούτσος στόχευε σε ένα «παιδευτικό και ηθικο-πολιτικό ιδεώδες, αντλώντας τα στοιχεία του επιλεκτικά τόσο από την ελληνική αρχαιότητα και την ελληνο-χριστιανική εθνική παράδοση όσο και από τη δυτική αστικο-φιλελεύθερη σκέψη» (Μπάλιας, 2002). Στο επίκεντρο των μεταρρυθμίσεων τέθηκαν το ζήτημα της δημοτικής γλώσσας, η δωρεάν παιδεία, η φοιτητική στέγαση, οι υποτροφίες, τα μαθητικά συσσίτια, η νέα δομή και διάρθρωση της Μέσης Εκπαίδευσης. Ο Παπανούτσος οραματιζόταν τη δημιουργία δημοκρατικών εκπαιδευτικών προϋποθέσεων για τη διαμόρφωση ενός νέου έλληνα πολίτη, υπεύθυνου και απαλλαγμένου από προκαταλήψεις και φοβίες. Το άτομο αυτό, μέσα από μια ολοκληρωμένη παιδεία, διαπνεύμενη από ανθρωπιστικά ιδεώδη, θα ήταν ικανό να κινείται σε ένα κράτος δικαίου με έναν ευρωπαϊκό προβληματισμό (Προβατά, 2002: 143-180).

Ωστόσο, η επταετία της Χούντας (1967-1974) εμπόδισε την προσπάθεια των μεταρρυθμίσεων και η Ελλάδα επιστρέφει σε ένα καθεστώς ανελευθερίας και ιδεολογικής και κοινωνικής πόλωσης. Η αστυνόμευση και η λογοκρισία ασκούνται σε όλη την πνευματική σφαίρα, οι δημιουργοί διώκονται σκληρά και η καθαρεύουσα επιστρέφει (Βουρνάς, 1986: 77 - 83). Οι αριστεροί εκτοπίζονται σε τόπους εξορίας (Μακρόνησο, Γυάρο, Άϊ Στράτη κ.ά.). Η παρακμή του στρατιωτικού καθεστώτος ξεκινά το 1973 και κορυφώνεται με τα αιματηρά επεισόδια της εξέγερσης του Πολυτεχνείου. Τόσο η πολιτική καταπίεση όσο και ο απόηχος των κοινωνικών κινημάτων και εξεγέρσεων που έγιναν σε Ευρώπη και Αμερική τη δεκαετία του '60<sup>60</sup> από ριζοσπάστες νέους οι οποίοι αντιτάχθηκαν στον

---

<sup>60</sup> Βλ. για παράδειγμα α) Γαλλικός Μάης 1968, β) τις φοιτητικές διαμαρτυρίες για τον πόλεμο στο Βιετνάμ και τη δολοφονία τεσσάρων φοιτητών από την πολιτική του Νίξον –γεγονότα του Οχάιο, Αμερική 1970, γ) το κίνημα των Μαύρων Πανθήρων και δολοφονία Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ (1968), δ)

μεταπολεμικό αυταρχισμό και στον ρατσισμό απέναντι σε γυναίκες και μαύρους (Mazower, 2013: 299 -307), άνοιξαν τον δρόμο στο όραμα της ανατροπής του καθεστώτος. Ωστόσο, το γεγονός που διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην αποχώρηση των δικτατόρων από την Ελλάδα υπήρξε η Τουρκική Εισβολή στην Κύπρο, στις 20 Ιουλίου 1974. Η αδυναμία του δικτατορικού καθεστώτος να διαχειριστεί το ζήτημα της Κύπρου (σημειώνουμε και τη γενικότερα κακή πολιτική της, αφενός στο ζήτημα της Ένωσης και αφετέρου στην απόπειρα ανατροπής Μακαρίου) οδήγησε την παράδοση της εξουσίας στους πολιτικούς της Ελλάδας. Η ελληνική δημοκρατία αποκαθίσταται στις 24 Ιουλίου και ο Καραμανλής αναλαμβάνει την πρωθυπουργία έχοντας επιστρέψει στην Ελλάδα από τη Γαλλία, όπου ήταν εξόριστος.

Η Κατοχή, ο Εμφύλιος και η Χούντα των Συνταγματαρχών σημάδεψαν την οικονομική και κοινωνικοπολιτική κατάσταση της χώρας. Η πείνα, οι κακουχίες, η στέρηση της ελευθερίας, η ατομική και συλλογική αντίσταση, η αμφισβήτηση του κατεστημένου είναι από τα βασικά δεδομένα των χρόνων αυτών που επηρεάζουν και το περιεχόμενο της λογοτεχνικής παραγωγής κατά την αντίστοιχη εποχή.

Στα χρόνια της Μεταπολίτευσης, ουσιαστικά, μπαίνει τέλος στο μετεμφυλιακό καθεστώς και πραγματοποιείται «σημαντική στροφή στη δομή των πολιτικών ευκαιριών της χώρας» (Δεμερτζής, ό.π.: 94). Από το 1974 κι έπειτα, η Ελλάδα στοχεύει στην ανάκαμψη της οικονομίας και της ανάπτυξης. Σημαντικοί σταθμοί αποτελούν η ένταξη της χώρας στην ΕΟΚ (1981) και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 1982-1985 με στόχο την αναβάθμιση και τον εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (δομή, οργάνωση, περιεχόμενο), μέσα από την αλλαγή σχέσεων εξουσίας και την ελεύθερη πρόσβαση και ισότιμη συμμετοχή για όλους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να καταπολεμηθεί ο αυταρχικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και ο ιδεολογικός συντηρητισμός που επικρατούσε έως τότε, κυρίως μέσα από την αλλαγή σχέσης δασκάλου-μαθητή. Ανάμεσα στα μέτρα που εφαρμόστηκαν ήταν η μεικτή εκπαίδευση και για τα δύο φύλα, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας τού κράτους, η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, η κατάργηση της έδρας για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και η λειτουργία τους με δημοκρατικές διαδικασίες, η κατοχύρωση του πανεπιστημιακού ασύλου, η ίδρυση παιδαγωγικών τμημάτων κ.ά. Πρόκειται, για αλλαγές που αντανakλούν «και ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στην οικογένεια, στις σχέσεις των δύο φύλων κτλ., και συμπορεύονταν με τον γενικό εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας» (Κουλούρη, 2001). Τέλος, να προσθέσουμε ότι την εποχή αυτή η έμφαση στην οικονομική ανάπτυξη, η παράλληλη έξαρση του καταναλωτισμού, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, καθώς και η εκρηκτική πρόοδος στην τεχνολογία και την επιστήμη, με τις επακόλουθες αρνητικές επιπτώσεις στον άνθρωπο και στο περιβάλλον, εξαιτίας της

---

αντιπολεμικά μηνύματα και αιτήματα κοινωνικής και σεξουαλικής απελευθέρωσης σε μουσικές διαμαρτυρίες στην Αμερική: Μοντερέι (1967), «Summer of Love», Σαν Φρανσίσκο (1967), Woodstock (1969), δ) Λογοτεχνική γενιά των Μπίτνικ, ε) κίνημα των hippies, στ) Δεύτερο κύμα φεμινισμού.



αλόγιστης χρήσης, αναδύουν νέα ζητήματα, που αφορούν τις ανθρώπινες αξίες, στάσεις και σχέσεις αλλά και τις σχέσεις ανθρώπου - φύσης. Πρόκειται για ζητήματα που αρχίζουν και αναδύονται ως δεδομένα στη λογοτεχνία.

#### 4.2.2. Κύπρος

Κατά την αντίστοιχη εποχή που περιγράψαμε, οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες στην Κύπρο διαμορφώνονται με διαφορετικό τρόπο, όμως δεν είναι ανεξάρτητες από τα ελλαδικά δεδομένα. Τα κύρια ζητήματα που δεσπόζουν είναι η αποτίναξη της βρετανικής αποικιοκρατίας και η επιθυμία για ένωση με την Ελλάδα. Ο ενωτικός πόθος των Ελλήνων της Κύπρου ξεκινά, πριν από το 1878, τη χρονιά, δηλαδή, που παραχωρείται το νησί από την Οθωμανική Αυτοκρατορία στους Βρετανούς.<sup>61</sup> Η στρατηγική του Βενιζέλου για το ζήτημα της Κύπρου κατά την πολιτική του πορεία στην Ελλάδα (1910 - 1935) βασίστηκε σε διπλωματικούς χειρισμούς. Υποστηρίζεται ότι η βρετανική πλευρά το 1912 ξεκινά τις διαπραγματεύσεις με τον πρωθυπουργό, παραχωρώντας την Κύπρο με αντάλλαγμα τη βοήθεια που θα προσέφερε η Ελλάδα στη Βρετανία με το επικείμενο ξέσπασμα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Τον Οκτώβρη του 1915, τελικά, η Βρετανία ζητά επισήμως τη συμμετοχή της Ελλάδας στον πόλεμο στο πλευρό της, και πιο συγκεκριμένα την υποστήριξη της Σερβίας που είχε δεχθεί επίθεση από τη Βουλγαρία. Αλλά η τότε κυβέρνηση του Ζαΐμη με την ακλόνητη στάση τού βασιλιά Κωνσταντίνου, για ουδετερότητα, απορρίπτει την πρόταση (Κρανιδιώτης, 1986: 109-113, 117-118). Έτσι, η μοναδική ίσως ευκαιρία να προσαρτηθεί η Κύπρος στην Ελλάδα, ουσιαστικά, είχε ήδη χαθεί οριστικά. Παρόλο που αναφέρεται ότι και το 1920, η Αγγλία επιθυμούσε να παραχωρήσει την Κύπρο στην Ελλάδα, κρατώντας μόνο κάποιες περιοχές για πολεμικές βάσεις (Κρανιδιώτης, ό.π.: 118), τελικά, με τη Συνθήκη των Σεβρών (1920) επικυρώθηκε η προσάρτησή της στην Αγγλία (Σβορώνος, 1986: 121 - 122), και το 1924 το Λονδίνο την ανακήρυξε επίσημα «Αποικία τού Στέμματος» (Καρκαλέτσης, 2003: 10).

Έως το 1931 οι μεταρρυθμιστικές ενέργειες των βρετανών αποικιοκρατών είχαν στόχο να βελτιώσουν την παραγωγικότητα της κυπριακής οικονομίας και να αυξηθεί ο παραγωγικός πλούτος, προς ίδιον όφελος. Τα χρόνια αυτά συγκροτείται η αστική τάξη η οποία αποκτά οικονομική δύναμη και δράση στην κοινωνική και πολιτική ζωή του τόπου, εκφράζοντας στην πλειοψηφία της ένα «αντιαποικιακό εθνικισμό», δηλαδή με χαρακτήρα εθνοτικό και απελευθερωτικό (Κατσουρίδης, 2009: 98-100, 149-150, 233). Στο σημείο αυτό να προσθέσουμε ότι το όραμα της Ένωσης εκφράστηκε κυρίως από μορφωμένους κύπριους αστούς, αποφοίτους των ελληνικών Πανεπιστημίων, κυρίως (δικηγόροι, γιατροί, καθηγητές-δάσκαλοι) που δραστηριοποιήθηκαν πολιτικά και πολιτιστικά (ό.π.: 147 - 148). Επιπλέον, ο

---

<sup>61</sup> Όπως αναφέρεται, μια πρώτη προσπάθεια εκδηλώνεται το 1821, όπου συντάσσεται η «προκήρυξη της Ρώμης», με την οποία μια ομάδα κληρικών και λαϊκών μεταβαίνει στη Ρώμη, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τον πάπα και τη χριστιανική Δύση, και το 1825 τίθεται επισήμως το αίτημα στην ελληνική κυβέρνηση επί Καποδίστρια (Καρκαλέτσης, 2003: 6-7).

ενωτικός πόθος και η διαφύλαξη/διαίωνιση της ελληνικής ταυτότητας ενισχύθηκε με τη συμβολή των καθηγητών που απέστειλε η Ελλάδα στην Κύπρο, θεσμός που ίσχυε και μετά την ανεξαρτησία (Πέτρου, 2000: 75). Σημαντική πολιτική δύναμη αποτελούσε και η Εθναρχία που ασκούσε, μέσω της Εκκλησίας, σημαντική επιρροή στο μεγαλύτερο μέρος τού κυπριακού λαού. Η Εκκλησία, εκτός από τον θρησκευτικό της ρόλο, διαμόρφωνε σε μεγάλο βαθμό τις εθνικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα από θρησκευτικές οργανώσεις και ελεγχόμενα, από την ίδια, ιδρύματα. Επίσης, λόγω των μεγάλων εκτάσεων γης διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο και στην οικονομική ζωή του νησιού (Κρανιδιώτης, ό.π.) και χρηματοδοτούσε τα σχολεία (Πέτρου, 2000: 75), καθοδηγώντας και προσδιορίζοντας το περιεχόμενο και τους στόχους τής εκπαίδευσης που διαπερνούσαν από το ενωτικό ιδεώδες έως και το 1960 (Αργυρού, 2013: 41, 57-58).

Το 1931 υπήρξε για την Κύπρο ένα κρίσιμο έτος που σημαδεύεται από τα *Οκτωβριανά*, ως απότοκο γεγονός της αποικιοκρατικής εκμετάλλευσης. Τα γεγονότα που ακολούθησαν (δολοφονίες, τραυματισμοί, συλλήψεις, εξορίες, χρηματικά πρόστιμα κατάργηση του Νομοθετικού Συμβουλίου) οδήγησαν τους άγγλους αποικιοκράτες σε μια δικτατορική διακυβέρνηση (Κρανιδιώτης, 1986: 18 - 26). Η περίοδος αυτή, μέχρι το ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αποκαλούμενη και ως «Παλμεροκρατία» από το όνομα του κυβερνήτη Χέρμπερτ Πάλμερ, χαρακτηρίστηκε από τις πιο δύσκολες της νεότερης ιστορίας τής Κύπρου (Ζαφειρίου, 1991: 30). Ανάμεσα στα σκληρά μέτρα ήταν και η κατάργηση της διδασκαλίας τής Ελληνικής Ιστορίας, της Γεωγραφίας, η αποκαθίλωση των εικόνων με ήρωες της Επανάστασης του '21 από τα σχολεία, η απαγόρευση του εθνικού ύμνου, των εθνικών επετείων, της ύψωσης της ελληνικής σημαίας (Καρκαλέτσης, 2003: 11. Πέτρου, ό.π.: 78), καθώς και των μολυβιών με μπλε και λευκό που συμβόλιζαν τα χρώματα της ελληνικής σημαίας.

Από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έως το 1950 οι διαπραγματεύσεις για την Ένωση προσκρούουν στην επίμονη άρνηση των Βρετανών και στη μη ανταπόκριση της Ελλάδας, λόγω του Εμφυλίου Πολέμου. Η εσωτερική πολιτική σκηνή διακρίνεται από ιδεολογικές αντιπαραθέσεις ανάμεσα στη Δεξιά και την Αριστερά οι οποίες είναι επηρεασμένες από το εμφυλιακό κλίμα που επικρατεί στην Ελλάδα αλλά κυρίως από τη διαφορετική στάση τους στο εθνικό ζήτημα. Το κλίμα οξύνεται περισσότερο με αφορμή τις Δημοτικές εκλογές (1943), τις Αρχιεπισκοπικές εκλογές (1947) και τη Συμβουλευτική Συνέλευση (1947 - 1948), γνωστή ως «Διασκεπτική», προκειμένου να τεθούν προτάσεις και για την εκπόνηση κυπριακού συντάγματος. Στις 15 Ιανουαρίου 1950, παρά την άρνηση της βρετανικής Κυβέρνησης και τις διαμαρτυρίες από Τούρκους της Κύπρου, διεξάγεται δημοψήφισμα για την Ένωση (Κρανιδιώτης, ό.π. 90-91), όπου το 95,7% του ελληνικού πληθυσμού ψήφισε υπέρ της Ένωσης, το οποίο όμως δεν είχε γίνει αποδεκτό ούτε από τους Βρετανούς ούτε από την ελληνική κυβέρνηση του Πλαστήρα (Καρκαλέτσης, 2003: 13 - 14).

Από το 1950 έως το 1960, το εθνικό ζήτημα της Κύπρου λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις. Η ατέρμονη αναμονή για την Ένωση, οι ελπίδες που διαφεύδονταν και η

επίμονη άρνηση της βρετανικής αποικιοκρατίας οδήγησαν τον ελληνικό λαό της Κύπρου σε πιο δραστικές λύσεις. Τον Οκτώβριο του 1950 εκλέγεται αρχιεπίσκοπος ο Μακάριος Γ΄ που, μαζί με τον Γεώργιο Γρίβα, με καταγωγή από την Κύπρο και έμπειρο σε στρατιωτικές επιχειρήσεις στην Ελλάδα (Μικρασιατική Εκστρατεία, Ελληνοϊταλικό και Εμφύλιο Πόλεμο) θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στον ένοπλο αγώνα τής ΕΟΚΑ (Εθνική Οργάνωση Κυπρίων Αγωνιστών) (Καρκαλέτσης, ό.π.: 15 - 21). Το χρονικό της ΕΟΚΑ (Απρίλιος 1955 - Φεβρουάριος 1959) υπό την πολιτική ηγεσία τού Μακαρίου και τη στρατιωτική ηγεσία τού «Διγενή» (ψευδώνυμο του Γρίβα) είναι γεμάτο ηρωισμό και ομοθυμία για την απελευθέρωση από τους κατακτητές. Στον αγώνα αυτό συμμετέχουν, σε καθημερινή βάση και με τον δικό τους τρόπο, πολλοί μαθητές, μικρά παιδιά κι έφηβοι, ενώ οι κατακτητές δεν διστάζουν να ανοίξουν πυρ και να τα δολοφονήσουν. Η Εκκλησία, επίσης, προσφέρει καταφύγιο στους αγωνιστές. Τα αντίποινα σε αυτούς που συλλάμβαναν οι βρετανοί στρατιώτες ήταν σκληρά: εγκλεισμός στο στρατόπεδο συγκέντρωσης της Κοκκινοτριμιθιάς, βασανισμοί, εκτελέσεις, απαγχονισμοί. Ο έφηβος Ευαγόρας Παλληκαρίδης και ο Γρηγόρης Αυξεντίου ήταν δύο από τους 108 που έδωσαν τη ζωή τους αγωνιζόμενοι με την ΕΟΚΑ (ό.π.: 26 - 103, 116, 126). Ο αγώνας τής ΕΟΚΑ τερματίζεται με τις Συμφωνίες Λονδίνου - Ζυρίχης, τον Φεβρουάριο του 1959, γεγονός που απομάκρυνε το όνειρο για την Ένωση και καθιστούσε την Κύπρο ανεξάρτητο κράτος με εγγυήτριες δυνάμεις τη Βρετανία, την Ελλάδα και την Τουρκία. Ο Μακάριος Γ΄ ο οποίος ήταν εξόριστος από το 1956 υπογράφει τις Συμφωνίες –όπως άλλωστε και ο Κων. Καραμανλής–, επιστρέφει στην Κύπρο κι εκλέγεται πρόεδρος της Κυπριακής Δημοκρατίας, το 1960.

Κατά την περίοδο της ανεξαρτησίας η Κύπρος προσπαθεί για πρώτη φορά να βαδίσει στηριζόμενη στις δικές της δυνάμεις. Ένας από τους τομείς στον οποίον δόθηκε έμφαση ήταν η εκπαιδευτική πολιτική με σημαντικό σταθμό το έτος 1965 και την ίδρυση του Υπουργείου Παιδείας. Πρώτος Υπουργός Παιδείας και δεσπόζουσα εκπαιδευτική προσωπικότητα υπήρξε ο διανοούμενος Κ. Σπυριδάκης που προώθησε με πάθος την πλήρη ταύτιση του κυπριακού με το ελλαδικό εκπαιδευτικό σύστημα, πιστεύοντας ότι η Ελλάδα και η Κύπρος έχουν δεσμούς αίματος, κοινής γλώσσας, κουλτούρας και ζωής.<sup>62</sup> Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που είχε σημειωθεί στην Ελλάδα με τις προσπάθειες των Παπανούτσου και Ακρίτα, καθώς και τις ανθρωπιστικές και δημοκρατικές ορίζουσες του νέου σχολείου αποτέλεσε πρότυπο και για την Κύπρο η οποία ακολούθησε έναν κοινό με την Ελλάδα προσανατολισμό, στους σκοπούς και στόχους των προγραμμάτων σπουδών, στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία και γενικότερα στην ιδεολογία και φιλοσοφία τού συστήματος (Πέτρου, 2000: 48-49, 56). Αντίθετα, η εκπαιδευτική πολιτική των τουρκοκυπρίων επικεντρωνόταν στις επεκτατικές βλέψεις τής Τουρκίας για τον διαμελισμό του νησιού (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2002).

---

<sup>62</sup> Στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία* (2004: 50). Ημερομηνία ανάκτησης 19-08-2018 από: <http://www.refemet.org.cy/images/media/assetfile/EkpedeftikiMetarithmisi.GR%5B2%5D.pdf>

Οι όροι των συμφωνιών Ζυρίχης - Λονδίνου, που υπογράφηκαν, είχαν “διχοτομήσει”, κατά κάποιο τρόπο, την Κύπρο δίνοντας σημαντικά πλεονεκτήματα εξουσίας στην τουρκική μειονότητα, δυσανάλογα του μεγέθους της (Γιάγκου, 2015), επιδιώκοντας το διαίρει και βασίλευε, με αποτέλεσμα τη διατάραξη της δημοκρατίας και την ύπαρξη συγκρούσεων στις δυο κοινότητες, με αποκορύφωση το 1963, όταν ο πρόεδρος Μακάριος επεδίωξε συνταγματική τροποποίηση (Clogg, 1995: 169 - 170). Τα «κενά» της Συμφωνίας και οι αντίστοιχες επιπτώσεις στο εσωτερικό του νησιού, το χάσμα που μεγάλωνε στις δύο κοινότητες στην Κύπρο, η Δικτατορία στην Ελλάδα που στόχευε στην ανατροπή του Μακαρίου (πρώτη απόπειρα δολοφονίας το 1970), καθώς και η αντίστοιχη επιδίωξη από την ΕΟΚΑ Β<sup>63</sup> έδωσαν την ευκαιρία στην Τουρκία, με αφορμή το πραξικόπημα της 20ής Ιουλίου 1974, να προβεί σε στρατιωτικές επιχειρήσεις με την επωνυμία «Αττίλας», καταλαμβάνοντας σχεδόν το 40% του βόρειου τμήματος του νησιού και ανακηρύσσοντάς το ως «Τουρκική Δημοκρατία της Βόρειας Κύπρου», το 1983 (ό.π. 204, 239 - 240)

Η περίοδος, μετά την εισβολή, ανοίγει ένα νέο κεφάλαιο στην ιστορία της Κύπρου, όπου διαμορφώνονται νέες οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες. Περίπου 200.000 πρόσφυγες Ελληνοκύπριοι μετά τον βίαιο ξεριζωμό τους μετακινήθηκαν στο νότιο μέρος του νησιού (Clogg, ό.π.: 181). Ένας σημαντικός αριθμός παρέμεινε εγκλωβισμένος στα κατεχόμενα, διαβιώνοντας υπό άθλιες συνθήκες και, όσοι από αυτούς παραμένουν μέχρι σήμερα εκεί, δοκιμάζονται καθημερινά με την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων τους.<sup>64</sup> Η απώλεια της πατρογονικής γης και των ανθρώπων, νεκρών και αγνοουμένων, καθιστά το τραύμα της εισβολής ακόμα βαθύτερο. Τουρκοκύπριοι και έποικοι, εκ Τουρκίας υφάρπαξαν περιουσίες, επιχειρήσεις και πλουτοπαραγωγικούς πόρους του κατεχόμενου τμήματος της Κύπρου (Χριστοδούλου, 1995: 35-36). Θρησκευτικοί και αρχαιολογικοί θησαυροί έχουν καταλήξει σε αίθουσες πλειστηριασμών ή έχουν επιστρέψει μετά από σκληρούς νομικούς αγώνες στην Κύπρο. Στο πλαίσιο της εθνοκάθαρσης λεηλατήθηκε κάθε τι που σχετίζεται με τη χριστιανική και ελληνική πολιτιστική κληρονομιά μέσα από μια σκόπιμη διαδικασία «εκτουρκισμού», όπως για παράδειγμα τα ονόματα των περιοχών που καταλήφθηκαν (Mallinson, 2008: 33). Στην ελεύθερη Κύπρο, παρά την αρχική οικονομική αποδιοργάνωση, σταδιακά αναπτύσσεται μια νέα εντυπωσιακή οικονομική βάση (Μαύρου, 1993: 139) που ανοίγει τον δρόμο της ανάπτυξης, του εκσυγχρονισμού και της σταδιακής

---

<sup>63</sup> Η δράση της παραστρατιωτικής οργάνωσης ΕΟΚΑ Β', με αρχηγό τον Γεώργιο Γρίβα (Διγενή) είχε ως στόχο μέσα από ένοπλες και αιματηρές συγκρούσεις την Ένωση με την Ελλάδα και αντιτασσόταν στην πολιτική του Μακαρίου, ο οποίος υποστήριζε την ανεξαρτησία στην Κύπρο. Το γεγονός αυτό οδήγησε στον διχασμό των Ελληνοκυπρίων ανάμεσα σε «μακαριακούς» και «γριβικούς» (Πέτρου, 2000:110).

<sup>64</sup> Εγκλωβισμένοι Ελληνοκύπριοι και Μαρωνίτες εξακολουθούν να ζουν μέχρι σήμερα σε δυσμενείς συνθήκες με καταπάτηση των δικαιωμάτων τους σε ποικίλα επίπεδα, όπως στην ιδιωτική και οικογενειακή ζωή, στη δημόσια υγεία, στη σχολική εκπαίδευση, στην ελευθερία του λόγου, στη θρησκευτική λατρεία κ.ά.  
[http://www.mfa.gov.cy/mfa/mfa2016.nsf/mfa11\\_gr/mfa11\\_gr?OpenDocument](http://www.mfa.gov.cy/mfa/mfa2016.nsf/mfa11_gr/mfa11_gr?OpenDocument)

κοινωνικής μεταβολής, δηλαδή την οργάνωση μιας νέας κοινωνίας με βάση τον σύγχρονο τρόπο ζωής αντικαθιστώντας τον παραδοσιακό (Ράγκου, 1983: 1).

Η τραγωδία που υπέστη η Κύπρος το '74, καθώς και τα πικρά συναισθήματα του ξεριζωμού, ο πόθος της επιστροφής, το τραύμα, η διάψευση της ελπίδας για την Ένωση, διαπερνούν πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής και αναπαράγονται έως σήμερα μέσα από την κυβερνητική πολιτική και τις δράσεις της κοινωνίας των πολιτών. Με τη μεταφορά αυτής της πραγματικότητας στις μετά το 1974 γενιές, ενισχύεται η τραυματική αίσθηση και η «ανάγκη να επιδιωχθεί η μελλοντική ανάτασή του», διατηρώντας το όραμα της επιστροφής στις πατρογονικές εστίες (Ρουδομέτωφ & Χρίστου, 2011: 51, 53). Είναι κάτι που ενισχύεται και μέσα από το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο κρατά δυνατό το σύνθημα «Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι», τόσο μέσα από το σύνολο της διδακτικής ύλης όσο και μέσα από απλές καθημερινές «τελετουργικές» πρακτικές (για παράδειγμα, διακοσμήσεις των τάξεων με φωτογραφίες από τα κατεχόμενα). Το '1974' αναπαράγεται «όχι ως ένα μακρινό ιστορικό γεγονός αλλά ως ένα παροντικό παρελθόν, ένα επίκαιρο πολιτισμικό θέμα», που γίνεται τμήμα της καθημερινής ζωής και «θεσπίζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα ως πολιτισμικό τραύμα μέσω αφηγήσεων, συναισθηματικών και θρησκευτικών αποδόσεων» (ό.π.: 60- 62). Το βίωμα της ιστορίας, λοιπόν, για τις νέες γενιές δεν είναι άμεσο αλλά «διαμεσολαβημένο» και συνάδει προς την ανάγκη να διαφυλαχθεί η ιστορική μνήμη, η πολιτισμική ταυτότητα και συνοχή των Ελληνοκυπρίων, αλλά και να κρατηθεί ζωντανός στη συλλογική συνείδηση ο αγώνας για την επιστροφή.

Στα χρόνια που περιγράψαμε, εν συντομία, τις ιστορικές συνθήκες της Κύπρου διακρίνεται ένα συνονθύλευμα συναισθημάτων και πρακτικών που εκφράζονται και μέσα από τη λογοτεχνία, όπως θα δούμε στο σχετικό κεφάλαιο, με έμφαση σε έννοιες, όπως η ελπίδα, η μαχητικότητα, ο ηρωισμός, η απώλεια, η διάψευση των προσδοκιών, η απογοήτευση, η διαφύλαξη της μνήμης, της ελληνικής ταυτότητας και του πολιτισμού.

### **4.3. Λογοτεχνικό πλαίσιο σε Ελλάδα και Κύπρο τον 20ό αιώνα –Η θέση της ποίησης**

Στο υποκεφάλαιο αυτό, σε συνάρτηση με τις παραπάνω ιστορικές συνθήκες που παραθέσαμε, θα αναφερθούμε στη θέση της ποίησης και την εξέλιξή της, στο ευρύτερο λογοτεχνικό πλαίσιο της Ελλάδας και της Κύπρου η οποία διαμορφώνεται με ποικίλες τάσεις.

#### **4.3.1. Ελλάδα**

Μετά το 1900 και έως τη λήξη των Βαλκανικών Πολέμων ωριμάζει το κίνημα της γενιάς του 1880, με κορυφαία προσωπικότητα τον Κωστή Παλαμά (Δημαράς, 2000: 561). Οι βασικές παράμετροι, όπου αρθρώθηκε ο οραματισμός του ήταν «η

μνήμη του ελληνικού μεγαλείου, η νοσταλγία τού ένδοξου παρελθόντος και ο πόθος τής ανασύστασής του» (Βουτουρή, 1999: 296). Ο Παλαμάς ανήκε στους ένθερμους υποστηρικτές του δημοτικισμού. Στο έργο του βρίσκεται «η ελληνική ψυχή» μέσα από μια πανανθρώπινη θεώρηση και γύρω από αυτόν συγκεντρώνεται μια ολόκληρη σχολή ποιητών, πεζογράφων και στοχαστών από τους οποίους ξεχωρίζει ο Άγγελος Σικελιανός (Σβορώνος, 1986: 134). Μέσα στο γενικότερο κλίμα τής εποχής αυτής η πλειοψηφία των νέων ποιητών δρουν στη «βαριά σκιά του Παλαμά», όπως αναφέρει ο Δημαράς και κινούνται σε δύο ιδεολογικούς άξονες. Από τη μια πλευρά δεσπόζει η προσπάθεια σύνθεσης της ελληνικής ιδέας σε μια λυρική ενότητα, έχοντας ως πρότυπο τον Παλαμά και από την άλλη πλευρά υπάρχει η παρακολούθηση της ξένης παιδείας και η τάση αφομοίωσής της στα ελληνικά λογοτεχνικά πράγματα (Δημαράς, ό.π.), όπως για παράδειγμα η γαλλική ποίηση και ο συμβολισμός (Αργυρίου, 2002: 65). Σε γενικές γραμμές αρκετοί ποιητές της γενιάς του '10 και αργότερα του '20 αφενός συνεχίζουν την ποιητική γραμμή του Παλαμά και των «παλαμικών» Γρυπάρη, Πορφύρα, Χατζόπουλου, Μαλακάση (Πολίτης, 1985: 225 - 226) αφετέρου έλκονται και επηρεάζονται από τους Verlaine, Mallarmé, Baudelaire (Μιράσγεζη, 1982: 350). Η εμφάνιση, ωστόσο, των Σικελιανού, Βάρναλη και Καζαντζάκη οδηγεί σε μια νέα ποιητική εποχή όπως και η ποίηση του Καβάφη, του οποίου το έργο όμως δεν ήταν αναγνωρίσιμο από το κοινό της εποχής του (Πολίτης, ό.π. 226 - 227).

Έως το 1922 διακρίνεται μια λογοτεχνική πολυμορφία και πολυφωνία που συμβαδίζει με το ευρύτερο ρευστό κοινωνικοπολιτικό κλίμα (πόλεμοι, στρατιωτικά κινήματα, πολιτικός φανατισμός, ιδεολογικές αντιθέσεις). Η λογοτεχνία λειτουργεί ως «κάτοπτρο» και ως «παραγωγός ιδεών» και είτε κατεργάζεται το όραμα της σύνθεσης είτε, αντίθετα, συστηματοποιεί την παρακμή και την αποσύνθεση. Ενίοτε καλλιεργεί τον εθνικισμό ή παρουσιάζει τα πρώτα ψήγματα σοσιαλιστικών ιδεών, στρατεύεται στην επαναστατική ιδεολογία, «ανοίγεται σε κοσμοπολίτικα ταξίδια» και ανακαλύπτει νέα λογοτεχνικά και ιδεολογικά είδωλα, όπως αυτά των Νίτσε, Φρόντ, Γκόρκι, Αντρέγιεφ (Βουτουρή, 1999: 287-288). Οι νεότεροι ποιητές, όπως οι Σικελιανός, Καζαντζάκης και Βάρναλης γοητεύονται από τη νιτσεική φιλοσοφία και το όραμά της σχετικά με την αναγέννηση της ανθρωπότητας σε έναν νέο κόσμο καλύτερο, αγνό και ρωμαλέο. Χαρακτηριστικά στοιχεία τους είναι η πίστη στην αποστολή του ποιητή, ο μεσσιανισμός, η αναζήτηση της θεϊκότητας, η μορφή του Χριστού σε μια νέα θεολογική προοπτική: ως «έμβλημα της ανθρωπότητας που εξιλεώνεται μέσα από τον πόνο» (Vitti, 2003: 334 - 335) και ως σύμβολο επανάστασης και κοινωνικής ανυπακοής, το οποίο θα εκφραστεί πιο έντονα κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου από λογοτέχνες της Αριστεράς (Καστρινάκη, 2012: 151 - 162).

Ο πόνος και η απογοήτευση που εκφράζεται λογοτεχνικά συμβαδίζουν με το ευρύτερο λογοτεχνικό κλίμα που επικρατεί στην Ευρώπη. Η λήξη τού Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεν εκπλήρωσε τις προσδοκίες τού κόσμου για ένα καλύτερο μέλλον. Επικρατεί μια πνευματική απομόνωση και τα έργα πολλών συγγραφέων τού Μεσοπολέμου, όπως για παράδειγμα αυτά των Μπρεχτ και Έλιοτ, εκφράζουν

θέματα ματαιότητας, πλήξης, απελπισίας, κυνισμού, θίγουν κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, τη διαφθορά του κράτους και το άσκοπο του πολέμου (Burns, 2006: 895 - 896). Το κλίμα αυτό είναι ιδιαίτερα αισθητό στην Ελλάδα, στην αποκαλούμενη γενιά του '20, η οποία αναδύεται μέσα από ένα κλίμα κοινωνικοπολιτικής κρίσης που συνάδει προς το τέλος της Μεγάλης Ιδέας και τη Μικρασιατική Καταστροφή. Οι ποιητές της γενιάς αυτής χαρακτηρίζονται ως *νεορομαντικοί* ή *νεοσυμβολιστές* (Γεωργιάδου, 2005: 18) με σημαντικότερο εκφραστή τον Καρυωτάκη αλλά και την Μ. Πολυδούρη, τον Κ. Ουράνη, τον Ν. Λαπαθιώτη, τον Μ. Παπανικολάου. Η γενιά του '20, όπως σημειώνει ο Πολίτης (1985: 249) καλλιέργησε το αίσθημα του ανικανοποίητου και της παρακμής. Χαρακτηρίζεται από τη ροπή προς την εξομολόγηση, έναν χαμηλόφωνο λυρισμό, έχει στο υπόβαθρό της τη γαλλική ποίηση των παρακμιακών και συμβολιστών (Verlaine, Baudelaire, Rimbaud κ.ά.) (Ντουνιά, 2012: 61, 63). Αρκετοί από τους ποιητές αυτούς ακολουθούν μια αντικοφορμιστική στάση ζωής ή πεθαίνουν πρόωρα. Πρόκειται για μια καταπτοημένη γενιά που έχει ήδη δοκιμαστεί από τις πολιτικές αντιξοότητες της Ελλάδας και πλέον αντιμετωπίζει το δράμα της Μικρασιατικής Καταστροφής, το αδιέξοδο πολιτικό μέλλον, τη ματαίωση των οραμάτων (Vitti, 2003: 363, 375 - 376). Να σημειώσουμε εδώ ότι, σε γενικές γραμμές, από το 1920 μέχρι το 1940, η λογοτεχνία καθορίζεται α) από τον απόηχο της Μικρασιατικής Καταστροφής (Σεφέρης, Βενέζης, Δ. Σωτηρίου) β) από τα δεινά του ιμπεριαλισμού και του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, δίνοντας σημαντικά έργα της αντιπολεμικής λογοτεχνίας (Βάρναλης, Μυριβήλης) και γ) από την Οκτωβριανή Επανάσταση και τα σοσιαλιστικά ιδεώδη που εκφράστηκαν αρχικά από σοσιαλιστές δημοτικιστές, όπως για παράδειγμα ο Παρορίτης, ο Γ. Σκληρός, ο Κ. Χατζόπουλος και ολοκληρώθηκαν αργότερα στα έργα των Βάρναλη, Ρίτσου και άλλων λογοτεχνών του Μεσοπολέμου (Καλοδίκης, 1984: 3-9).

Κατά τη δεκαετία του '30 η ποίηση στην Ελλάδα παρουσιάζει μια ανανεωτική τάση. Κατά τη μετάβαση από τη δεύτερη στην τρίτη δεκαετία, ορισμένα ονόματα συγγραφέων που συνέβαλαν στην ανανέωση του ποιητικού τοπίου στην Ελλάδα, είναι αυτά των Τ. Παπατσώνη, Ν. Καββαδία, Γ. Βαφόπουλου, Γ. Σαραντάρη (Vitti, 2003: 420-427). Την εποχή αυτή εμφανίζεται στα εκδοτικά πράγματα και ο Ρίτσος (*Τρακτέρ*, 1934). Το πολιτικό και κοινωνικό κλίμα της περιόδου αυτής όπως διαμορφώνεται στην Ευρώπη και κατ' επέκταση στην Ελλάδα, σχετίζεται με τη διεθνή οικονομική κρίση (1929), την απειλή του ολοκληρωτισμού και του επικείμενου πολέμου. Έτσι, διαμορφώνονται νέα δεδομένα στη λογοτεχνία η οποία αποκτά πολιτικό σκοπό, θέλοντας να καταδικάσει τη βαρβαρότητα της εποχής και να δείχνει τον δρόμο σε μια πιο δίκαιη κοινωνία, απευθυνόμενη όχι μόνο στον κύκλο των διανοουμένων αλλά και των απλών ανθρώπων (Burns, 2006: 896). Ένα από τα γενικά χαρακτηριστικά της λογοτεχνίας ήταν ο *οπτιμισμός*, που εκφραζόταν κυρίως από φιλοκομμουνιστές συγγραφείς, οι οποίοι απέρριπταν την απαισιοδοξία των λογοτεχνών της προηγούμενης γενιάς και οδηγήθηκαν στην πολιτικοποίηση και στράτευση της τέχνης τους για χάρη της επανάστασης και του κοινού σκοπού (ό.π.: 897 - 899). Στην ελλαδική ποίηση της περιόδου αυτής, τέτοια στοιχεία ανιχνεύονται

στον Ρίτσο, στον Ν. Κάλα και στον Ν. Βρεττάκο (Vitti, 2003: 423, 449 - 451). Παράλληλα, στο ευρύτερο γενικό κλίμα διακρίνεται αισθητά και η επιρροή από τους δύο πρόδρομους του μοντερνισμού, τους Καβάφη και Καρυωτάκη (ό.π.: 419) αλλά και των πρώιμων ιδεών του υπαρξισμού του J. P. Sartre. Οι φιλοσοφικές απόψεις τού Sartre, που εκφράζονται για πρώτη φορά στην Ευρώπη, θέτουν τις βάσεις για το ρεύμα του «αθεϊστικού υπαρξισμού» (Burns, ό.π.: 897). Στο επίκεντρο τίθεται η ύπαρξη του ανθρώπου σε έναν κόσμο αποξένωσης και απελπισίας, μέσα στον οποίο, όμως, ο ίδιος έχει τη δυνατότητα να αγωνιστεί, με εσωτερική ελευθερία και ηθική υπευθυνότητα για τις πράξεις του. Όπως σημειώνει ο Sartre στο βιβλίο του *Ο υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός* (1946), «ο άνθρωπος είναι καταδικασμένος να είναι ελεύθερος», αφενός καταδικασμένος, γιατί πορεύεται στη ζωή όχι ως ένα «αυτο-δημιούργημα» αλλά ως δημιούργημα άλλων, μα συνάμα ελεύθερος για τις πράξεις του και υπό την απόλυτη ευθύνη των παθών του, παρών σε έναν ανθρώπινο κόσμο που αποκτά την αυτογνωσία του μέσα από τον «άλλο» (1990: 306, 325).

Έως τώρα, γίνεται κατανοητό ότι επικρατεί ένα αντιφατικό κλίμα, όπου επικρατούν από τη μια ο πεσιμισμός, η πλήξη, η φυγή, το αδιέξοδο και η αγωνία και από την άλλη η αισιοδοξία και η αγωνιστικότητα. Είναι απότοκα των εξελίξεων σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό, φιλοσοφικό, ιδεολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνουν τη συνείδηση του ανθρώπου του 20ού αιώνα. Η ανάπτυξη συμβαδίζει με την πρόοδο των επιστημών, της θεωρητικής σκέψης και της τεχνολογίας και ταυτόχρονα αμφισβητούνται οι παραδοσιακές πεποιθήσεις και το αξιακό πλέγμα τής εποχής που ταλανίζεται από τη διεθνή οικονομική και κοινωνική κρίση (Βογιατζάκη, 2016: 192 - 193). Με βάση αυτά τα στοιχεία πραγματοποιείται η ρήξη με το παλιό και διαμορφώνεται μια νεωτερικότητα, μια νέα αντίληψη για τον κόσμο που οδηγεί σε μια στροφή προς τον πειραματισμό και σε νέες αισθητικές επιλογές στην τέχνη και τη λογοτεχνία. Είναι η εποχή που κερδίζει έδαφος η τέχνη του *Μοντερνισμού*, που ήδη είχε εκδηλωθεί αμυδρά από τις τελευταίες δεκαετίες του 19<sup>ου</sup> αιώνα στον χώρο των καλών τεχνών. Ο Μοντερνισμός έχει τις καταβολές του στο Παρίσι του 1860. Ως πολιτισμικό φαινόμενο, αντικατοπτρίζει τη νεωτερικότητα της εποχής, αποτελεί αντίδραση στην παράδοση και χαρακτηρίζεται «στο μορφολογικό επίπεδο από την ‘ελευθέρωση των μορφών’ και την αποσπασματικότητα του λόγου και θεματολογικά από την αντίστοιχη απελευθέρωση από την ‘τυραννία’ τής ορθολογικής σκέψης, πολλές φορές με την επίκληση του φροϋδικού υποσυνειδήτου» (Beaton, 2012: 22). Η Βογιατζάκη (ό.π.: 200 - 253) σημειώνει ότι ο Μοντερνισμός στη λογοτεχνία ως προς το ύφος και τα χαρακτηριστικά του διαφοροποιείται σε δυο βασικές τάσεις. Η πρώτη, αποκαλείται «υψηλός Μοντερνισμός», ο οποίος δεν προκαλεί σημαντική ρήξη με την παράδοση, αλλά αποτελεί συνέχειά της.<sup>65</sup> Η δεύτερη τάση τού Μοντερνισμού συνδέθηκε με τα

<sup>65</sup> Στα υφολογικά χαρακτηριστικά της ποίησης διακρίνονται: α) ο ελεύθερος στίχος, β) ο κατακερματισμός της εικόνας, γ) η χρήση τού καθημερινού γλωσσικού ιδιώματος, δ) η δραματικότητα, ε) η αποσπασματικότητα στη δομή του ποιήματος, στ) η χρήση παραθεμάτων, παραπομπών και πολυγλωσσίας, ως συνέπεια της αποσπασματικότητας, που συμβάλλουν στην αφομοίωση στοιχείων τού ιστορικού και μυθικού παρελθόντος, ζ) η χρήση τού μύθου, η) το απρόσωπο ύφος (χρήση



κινήματα της Πρωτοπορίας ή Avant-garde, τα οποία χαρακτηρίζονται για τον ριζοσπαστισμό και τον ανατρεπτικό χαρακτήρα τους, κοινωνικά και αισθητικά, και εμφανίζονται στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα.<sup>66</sup> Ο Υπερρεαλισμός, το πιο αντιπροσωπευτικό κίνημα της Πρωτοπορίας, μεθοδολογικά, βασίστηκε στην απελευθέρωση του ασυνειδήτου, στην καταγραφή των ονείρων, την αυτόματη γραφή, την σκόπιμη πρόκληση καταστάσεων διανοητικής διαταραχής, το θαυμαστό και το φαντασμαγορικό, τη σύγκλιση οικείου και ανοίκειου, αποτυπώνοντας μια άλλη πραγματικότητα. Χαρακτηρίζεται από παράδοξη γλώσσα, ενώ στις εικόνες διακρίνονται στοιχεία όπως η αντίφαση, το ανολοκλήρωτο της εικόνας, η παραίσθηση, αντιμεταθέσεις ιδιοτήτων ή απόδοση αφύσικων ιδιοτήτων σε φυσικά αντικείμενα (Βογιατζάκη, ό.π: 200 - 253).

Σημαντικό εκπρόσωπο του υψηλού Μοντερνισμού στη γενιά του '30 αποτελεί ο Σεφέρης. Ο Breton με το *Μανιφέστο τού Σουρεαλισμού* (Μπρετόν, 1924) διεισδύει στην ελληνική λογοτεχνία, με βασικούς εκπροσώπους στην ποίηση τους Εμπειρικό (εισηγητή του υπερρεαλισμού στα ελληνικά δεδομένα με την *Υψικάμινο*, 1935), Εγγονόπουλο, Ελύτη, Ρίτσο. Η γενιά του '30 επιδιώκει να συμβαδίσει λογοτεχνικά με το υπόλοιπο ευρωπαϊκό κλίμα και να ενσωματώσει νεωτερικά στοιχεία μέσα από μεταφράσεις έργων και την προσωπική της γραφή.<sup>67</sup> Ωστόσο, παρατηρείται μια αμήχανη πρόσληψη του μοντέρνου από το κοινό, η αντίδραση των υπέρμαχων της παράδοσης και της προηγούμενης λογοτεχνικής νόρμας (Καγιαλής, 2003: 331). Δεν έλειψαν βέβαια και τα αποδοκιμαστικά και χλευαστικά σχόλια από περιοδικά της εποχής (Μακρίδης, 2012: 220 - 221) και από την κριτική: «Οι θεωρίες των υπερμοντερνιστών είναι αποκυήματα νοσηρής φαντασίας [...] δεν έχουν καμία σχέση με τη ζωή με την κοινωνική πραγματικότητα [...] είναι ποίηση και τέχνη τής φυγής. Η σουρεαλιστική ποίηση είναι αυγό χωρίς σπέρμα. Η 'μοντέρνα' στιχουργική τους καταντά άρρυθμη και ακαταλαβίστικη πεζολογία» (Κορδάτος, 1983: 727). Οι αρχές του υπερρεαλισμού στην ελληνική ποίηση, όπως σημειώνει ο Vittì (2003: 438 - 439, 445), εφαρμόστηκαν ποικιλοτρόπως και όχι με τον ορθόδοξο τρόπο του γάλλου ιδρυτή του, Breton, παρουσίασαν ανομοιογένεια ως προς την ποιητική μέθοδο και περιορίστηκαν σε ατομικό επίπεδο, δίχως να επεκταθούν σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς οι συνθήκες τής χώρας και η άνοδος της δικτατορίας τού Μεταξά στην εξουσία δεν ευνόησαν μια ευρύτερη ανατροπή.

---

πολλαπλών προσωπειών τού ποιητή με συνδυασμό λυρικών και δραματικών-διαλογικών στοιχείων, θ) η ειρωνεία, ι) η ερμητικότητα του ποιήματος. Ο υψηλός Μοντερνισμός βασίζεται στην υπέρβαση του ρεαλισμού και στην καινότερη παρουσίαση της ταυτότητας του υποκειμένου. Εξίσου καινότερα αποτυπώνεται και ο χρόνος, με την αξιοποίηση στοιχείων τού μύθου, του εσωτερικού μη μετρήσιμου χρόνου, της μνήμης, του φροϋδικού άχρονου, της μουσικής (αλληλεξάρτηση χρόνου και χώρου των λέξεων στο κείμενο, όπως οι νότες στην παρτιτούρα), της «κυβιστικής συγχρονίας» (αντίληψη του αποσπασματικού στο σύνολο) (Βογιατζάκη, 2016: 200-253).

<sup>66</sup> Πρόκειται για τα κινήματα του Φουτουρισμού (Ιταλία και Ρωσία), του Εξπρεσιονισμού (Γερμανία), του Εικονισμού και του Στροβιλισμού (Αγγλία), του Κονστρουκτιβισμού (μετεπαναστατική Ρωσία), του Ντανταϊσμού (Γαλλία, Ελβετία, Γερμανία) και του Υπερρεαλισμού (Γαλλία) (Βογιατζάκη, ό.π.)

<sup>67</sup> Σημειώνεται ότι ο μοντερνισμός στην Ελλάδα δεν περιορίζεται χρονολογικά και ιδεολογικά στη γενιά του '30. Εντοπίζεται και σε παλαιότερα έργα, μείζονα και ελάσσονα από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι το 1930 όπου αρχίζει να εκφράζεται σε μεγαλύτερη έκταση. Για παράδειγμα *Ο Δωδεκάλογος του Γύφτου* (1907) του Κ. Παλαμά, κείμενα του Περ. Γιαννόπουλου και τα ποιήματα του Καβάφη, από το 1910 θεωρούνται δείγματα του ελληνικού μοντερνισμού (Beaton, 2012: 23-27).

Οι νεωτερικές κινήσεις, μέχρι και τα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας προσκρούουν στο ζήτημα της «ελληνικότητας» και τις επιταγές των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών για επιστροφή στις ρίζες και τις εθνικές/λαϊκές αξίες. Ως απότοκο της συντριβής του οράματος της Μεγάλης Ιδέας η ιδεολογία τού εθνισμού από τις αρχές της δεκαετίας προωθείται με ιδιαίτερο ζήλο από ιδεαλιστές διανοούμενους. Η φιλοδοξία για «εθνική αναγέννηση» μετατοπίζεται «από το πεδίο τής εδαφικής επέκτασης σε εκείνο της πνευματικής ηγεμονίας τού ελληνισμού», και το έθνος αναγνωρίζεται ως «μεταφυσική οντότητα... που συνδέει την ιθαγένεια και τη γνησιότητα της τέχνης με την εμβάθυνση στην ελληνική γεωκλιματική ιδιαιτερότητα», ώστε να συναγωνισθεί δυναμικά με το ευρωπαϊκό γίγνεσθαι (Καγιαλής, 2003: 337 - 338). Υπονομεύεται, λοιπόν, η νεωτερική λογοτεχνία ακόμα και, παραδόξως, από άτομα της αριστερής διάνοησης, τα οποία στρέφονται προς τη λαϊκή παράδοση, αρνούνται τη μίμηση ξένων τεχνοτροπιών και προτάσσουν το δημοτικό τραγούδι ως πρότυπο μιας λογοτεχνίας κατανοητής από τον λαό «και ριζωμένης στα γνήσια εθνικά αισθήματα». Η στροφή αυτή θα αποτελέσει τη βάση της σύζευξης του μοντερνισμού και της «ελληνικότητας» σε έργα τής μεταπολεμικής αριστερής κουλτούρας (ό.π.), αλλά θα αποτελέσει επίσης υλικό και της ευρύτερης κατοπινής παραγωγής. Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, η έμφαση που δόθηκε στο ζήτημα της ελληνικότητας από τη γενιά του '30 αποτελούσε έναν τρόπο «ψυχολογικής άμυνας» των διανοουμένων που έζησαν για λίγο στη Δυτική Ευρώπη, προκειμένου να μην επιστρέψουν εκεί (Δαββέτας, 2000: 297). Κατά τη μεταξική δικτατορία, η λογοτεχνική παραγωγή επιδιώκεται να μπολιαστεί ιδεολογικά υπό το όραμα του «καθαρού έθνους» και της εθνικής αναγέννησης. Οτιδήποτε αντιτάσσεται σε αυτό λογοκρίνεται. Αρκετοί λογοτέχνες προσαρμόζουν τον γραπτό τους λόγο σε πιο συντηρητικά πλαίσια και άλλοι αντλούν υλικό από τη λαογραφία και την παράδοση. Τα σημαντικότερα μέλη τής γενιάς του '30 αποσκοπούν στη νομιμοποίηση της νεωτερικής λογοτεχνίας και τη διασφάλιση της ηγεμονίας τους μέσα από μια εναλλακτική αντίληψη της ιθαγένειας, συμβατής με την «ευρωπαϊκή εξωστρέφεια», αξιοποιώντας τις εθνικές /λαϊκές αξίες, κάτι που θα ευοδωθεί μεταπολεμικά (Καγιαλής, ό.π.: 346 - 347).

Κατά τη διάρκεια της Κατοχής αρκετοί λογοτέχνες της γενιάς του '30 στρατεύτηκαν και πολέμησαν στο μέτωπο, όπως οι Ελύτης, Καββαδίας, Σαραντάρης, Εγγονόπουλος, Βρεττάκος κ.ά.. Η λογοτεχνία αυτής της περιόδου διακρίνεται σε δύο χρονικές φάσεις: 1941 - 1943 και 1943 έως την αποχώρηση των Γερμανών. Ο Αλ. Αργυρίου σημειώνει ότι και στις δύο φάσεις, παρά τις κοινωνικές αντιξοότητες υπάρχει αυξημένη εκδοτική παραγωγή και ζήτηση του βιβλίου, καθώς η λογοκρισία των κατακτητών δεν εστιάστηκε τόσο στη λογοτεχνία, όσο σε άλλου είδους έντυπα και περιοδικά (2003: 339 - 340). Όσον αφορά τις τάσεις και τα ρεύματα των δύο φάσεων, η Α. Καστρινάκη αναφέρει ότι η λογοτεχνία τής πρώτης φάσης συμβαδίζει με το αίσθημα της ήττας και της μοναξιάς και παρατηρούνται τάσεις «φυγής»: στην παιδική ηλικία, σε ειδυλλιακές αγάπες, σε τόπους γαλήνιους και ευτοπίας, όπου κυριαρχούν τα σύμβολα του «νησιού» και του «ήλιου». Ενίοτε, παρατηρείται ένας διεθνιστικός και ανθρωπιστικός χαρακτήρας που εκφράζεται με

την αποστροφή στον πόλεμο, την άρση τού μίσους και τη συμφιλίωση των λαών. Κι ενώ στην πρώτη φάση τής Κατοχής αναδεικνύεται ένας διάχυτος λυρισμός και η τέχνη αποκτά συμβολιστικό και εσωστρεφή χαρακτήρα, αντίθετα, στη δεύτερη αναζωπυρώνεται ο πατριωτισμός και αρκετοί λογοτέχνες αποκτούν μια πιο αγωνιστική στάση (Καστρινάκη, 2015: 3 - 4, 17 - 27). Σύμφωνα με τον Vittì (2003: 456 - 457), η ποίηση αυτής της εποχής διαποτίζεται με το πνεύμα τής αντίστασης, με αναφορές στο ένδοξο παρελθόν του '21, με παλιά δημοτικά τραγούδια προσαρμοσμένα στις νέες συνθήκες και ποιήματα που κυκλοφορούν παράνομα εκτυπωμένα ή χειρόγραφα. Αρκετά δε από τα ποιήματα αυτά έχουν πολεμικό χαρακτήρα, είναι εμβατήρια και παιάνες που στόχο έχουν να εξυμνήσουν την πατρίδα, θέτοντας τη λογοτεχνικότητα σε δεύτερη μοίρα (Καστρινάκη, 2007: 304 - 305). Από τα Δεκεμβριανά έως το τέλος τού Εμφυλίου Πολέμου, η αντιστασιακή ποίηση μέσα από τους κόλπους της Αριστεράς, αναδεικνύει και ένα νέο πρότυπο-μοτίβο, αυτό του Χριστού και του μαρτυρίου του και ανακατασκευάζει, επίσης, μορφές της αρχαιότητας και του μύθου που εμπλέκονται με το ελληνικό φυσικό τοπίο και τον αγώνα των αριστερών (ό.π., 2015: 90 - 94). Η Αριστερά υιοθετεί το σύμβολο του Χριστού - αγωνιστή και της σταύρωσής του για ιδεολογικούς σκοπούς και ταυτίζει τους λαϊκούς αγωνιστές με αγίους (Καστρινάκη, 2002: 349). Το σύμβολο Χριστός - Αγώνας το συναντάμε και σε ορισμένα από τα παιδικά ποιήματα του Ρίτσου, όπως θα δούμε παρακάτω.

Η μεταπολεμική λογοτεχνική παραγωγή κατά ένα μεγάλο μέρος αποτυπώνει τις εμπειρίες τής Κατοχής, του Εμφυλίου, τις πολιτικές διώξεις και κακουχίες (στρατόπεδα συγκέντρωσης, εξορίες) και την υπαρξιακή αγωνία τού ανθρώπου στο νέο ασταθές κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της χώρας. Είναι έντονα πολιτικοποιημένη, κυρίως από ποιητές της αριστερής παράταξης που εκφράζουν τη διάψευση/ήττα τής Αριστεράς στο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου και επηρεάζεται έπειτα από τις συνθήκες τού δικτατορικού καθεστώτος. Η Ιστορία εισέρχεται σε μεγάλο βαθμό μέσα στη λογοτεχνική αποτύπωση. Η ιδεολογία, επίσης, σε αντίθεση με την περίοδο του μεσοπόλεμου, διαχέεται έντονα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά (ως προς την ποίηση) ότι «η μεσοπολεμική είναι ποίηση ρευμάτων και μορφών, η μεταπολεμική πραγμάτων και ιδεών, ποίηση ιδεολογικών εμπειριών» (Δάλλας, 2006: 338). Η κριτική κατατάσσει τους ποιητές σε ποιητές «πρώτης και δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς». Η ποίηση της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς αποκαλείται και ως «ποίηση της ήττας» (Λεοντάρης, 1963: 520 - 524). Ο Αργυρίου (2005: 152) αναφέρει ότι οι πρώτοι μεταπολεμικοί ποιητές διαχωρίζονται σε δύο ομάδες. Στη μία ομάδα ανήκουν αυτοί που έχουν παρουσιαστεί στον Μεσοπόλεμο στους οποίους ανιχνεύονται αισθητικά και ιδεολογικά γνωρίσματα εκείνης της περιόδου και στην άλλη οι καθαρά μεταπολεμικοί ποιητές που αποτυπώνουν με σαφήνεια το βίωμα και το τραύμα από τα χρόνια της Κατοχής. Στη δεύτερη μεταπολεμική γενιά, που εμφανίζεται τη δεκαετία του '60, η εμπειρία τής Κατοχής αποδίδεται «ως ιστορικό γεγονός στην αποστασιοποιημένη λειτουργία της» (ό.π.: 251). Η μεταπολεμική ποίηση της πρώτης γενιάς με βάση τις τάσεις που επισημάνθηκαν διακρίθηκε σε α) ποίηση με κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους, κυρίως από ποιητές με αντίστοιχη

δράση (π.χ. Μ. Αναγνωστάκης, Τ. Πατρίκιος), β) υπαρξιακή, όπου εκφράζεται η αγωνία και το άγχος τού ανθρώπου της εποχής εκείνης άλλοτε μέσα από το εφιαλτικό (π.χ. Μ. Σαχτούρης) κι άλλοτε με μεταφυσικές νύξεις (π.χ. Ζ. Καρέλλη) και γ) «νεοϋπερρεαλιστική» ποίηση, μια νέα εφαρμογή των τρόπων τού υπερρεαλισμού και άλλων ανανεωτικών κινημάτων προς μια ριζική ανανέωση στην ουσία και το ύφος της ποιητικής (π.χ. Δ. Παπαδίτσα) (Πολίτης, 1985: 336). Αυτός ο διαχωρισμός, ωστόσο, φάνηκε κάπως απόλυτος θέτοντας στεγανά στην ποίηση. Για παράδειγμα, ως προς τους όρους «υπαρξιακό» και «κοινωνικό» στοιχείο και τον διαχωρισμό τους ο Αργυρίου αντιτίθεται και σημειώνει κατά αντιστοιχία ότι «το ιδιωτικό και το δημόσιο στοιχείο... λειτουργούν ως ενιαίο και αξεχώριστο σώμα» (ό.π.: 182). Επίσης, ο Γ. Δάλλας (1979: 17-25) κάνει λόγο για «υπαρξιακή εμπειρία της Ιστορίας», μια τάση που διαμορφώνει το μεταπολεμικό ποιητικό γίγνεσθαι της εποχής, παράλληλα με τις επιρροές των παλαιότερης γενιάς ποιητών και συγγραφέων, όπως των Καβάφη, Ρίτσου, Μαγιακόφσκι, Έλιοτ, Κάφκα. Πρόκειται, δηλαδή, για τη συνύπαρξη του υπαρξιακού και του κοινωνικοπολιτικού στοιχείου, καθώς και τις λογοτεχνικές επιρροές των ποιητών της εποχής ως συλλογικών υποκειμένων στις δεδομένες ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες. Άλλες τάσεις που παρατηρούνται στην ποίηση αυτής της περιόδου είναι η άντληση στοιχείων από το δημοτικό τραγούδι, το επικό στοιχείο (σύνθεση πολύστιχων ποιημάτων), ο ηρωικός θάνατος και οι νεκροί (Καστρινάκη, 2002: 105 - 114). Όσον αφορά τη δεύτερη μεταπολεμική γενιά (γενιά του '60), η ποίηση κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο αγωνίας και φόβου, της αλλοτρίωσης του ανθρώπου, με παρόμοια με τους πρώτους μεταπολεμικούς ποιητές θέματα, κοινωνικοπολιτικά, μεταφυσικά, υπαρξιακά. Οι ποιητές αυτοί ως έφηβοι τον καιρό της Κατοχής, δεν βίωσαν τον πόλεμο και την Αντίσταση όπως οι προηγούμενοι, αλλά εκτίθενται στις ίδιες συνθήκες ανασφάλειας που άφησαν τα ιστορικά γεγονότα, δίνοντας έμφαση στις ατομικές αξίες με μια νέα προσέγγιση σε θέματα όπως ο έρωτας (Ν. Χριστιανόπουλος, Α. Ασλάνογλου), το ανθρώπινο σώμα (Κ. Αγγελάκη-Ρουκ), η μνήμη και ο χρόνος (Κ. Δημουλά) (Vitti, 2003: 503 - 504). Η γενιά αυτή θα διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση ενός νέου ποιητικού τοπίου τής δεκαετίας του '70.

Η ποίηση από το '65 και κυρίως τη δεκαετία τού '70 αρχίζει να κινείται σε ένα κλίμα αμφισβήτησης, άρνησης και διαμαρτυρίας (Πολίτης, 1985: 345). Οι ιστορικές και πολιτισμικές παράμετροι που αναφέραμε (βλ. 4.2.1.), όπως η δολοφονία τού Λαμπράκη (1963) η επιβολή της επτάχρονης δικτατορίας (1967), η ανελευθερία και η καταπίεση του καθεστώτος, ο γαλλικός Μάης (1968), το λογοτεχνικό κίνημα των Beat, το γυναικείο κίνημα, η κοινωνικοπολιτική αντίδραση μέσα από την pop και rock κουλτούρα τής Ευρώπης και της Αμερικής, το Πολυτεχνείο, διαμορφώνουν μια νέα ποιητική συνείδηση. Η μεταπολίτευση αποτελεί ένα μεταβαλλόμενο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πεδίο και ο αντικομορμισμός αποτελεί το κυρίαρχο στοιχείο στην ποίηση της νέας γενιάς ποιητών, «γενιά της αμφισβήτησης», όπως χαρακτηρίστηκε. Η αμφισβήτηση αυτή, σημειώνει ο Αλ. Ζήρας, στρέφεται ενάντια στα κοινωνικά συστήματα, τις αντίστοιχες αξίες τους, με μια νέα ποιητική γλώσσα, έντονη σε ειρωνεία και θέματα που θίγουν την

οικογένεια, τις ανθρώπινες σχέσεις, την πολιτική, την πατρίδα, την κοινωνική ιεραρχία, την οικονομική πρόοδο, τους παραδοσιακούς θεσμούς (ακόμα και την ίδια την ποιητική παράδοση) (Ζήρας, 1979: 12, 24 - 25). Ο βιομηχανικός πολιτισμός, ο καταναλωτισμός, η άναρχη οικοδόμηση, η αστική ασφυξία, η ανατροπή της οικολογικής ισορροπίας ωθούν στην αναζήτηση μιας νέας ηθικής, με την αποτύπωση ποιητικών μοτίβων όπως αυτών του άγχους, της αίσθησης της μοναξιάς, της ερωτικής σχέσης, χωρίς την πλήρωσή της, της άρνησης να υποταχθεί η ζωή σε ποσοτικές αλλά μη ποιοτικές σχέσεις (ό.π.: 22, 32). Τα θέματα αυτά διαπερνώνται από μία κοινωνική, πολιτική και υπαρξιακή προοπτική και εκφράζονται με έναν πολυεπίπεδο και σύνθετο ποιητικό λόγο (σε περιεχόμενο και μορφή). Ως τρόποι έκφρασης εκτός από την ειρωνεία που αναφέρθηκε, εντοπίζονται, η σάτιρα, το παράλογο, το μαύρο χιούμορ, η αλληγορία, με οξεία τολμηρή κι αιχμηρή γλώσσα, με γλωσσικές ανατροπές και με μια στοχαστική ενατένιση της ζωής (Ψάχου, 2011: 63 - 64, 307, 309). Άλλα χαρακτηριστικά του έργου της είναι η έντονη διακειμενικότητα που παραπέμπει στην ελληνική ποιητική παράδοση, και κατά ένα μεγάλο μέρος στην παγκόσμια μοντερνιστική παραγωγή και την πρωτοπορία (Δημητρούλια, 2011). Για παράδειγμα, οι μορφές του Σολωμού, του Καρυωτάκη, του Εμπειρικού έχουν μια ιδιαίτερη θέση στα έργα των ποιητών του '70, όπως επίσης το βιωμένο αδιέξοδο και η απομόνωση που εξέφρασε ο Καβάφης βρίσκουν ανταπόκριση σε μια περίοδο ανατροπών και αστυφιλίας (Χλωπτσιούδης, 2015). Επιπλέον χαρακτηριστικά στοιχεία της γενιάς του '70 αποτελούν ο αυθορμητισμός, ο μποέμικος και απόλυτα ελεύθερος τρόπος ζωής «ως πολιτική στάση ζωής και αντίδραση που προσβλέπει στην ελεύθερη έκφραση, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συνεργασία», η beat γραφή, το σπάσιμο της φόρμας, η εικονοπλασία, η οπτική ποίηση, η πεζολογική ποίηση, οι νέες μορφές οργάνωσης του ποιητικού λόγου, και σε αρκετές περιπτώσεις η αμφισβήτηση προς τον ρόλο της ίδιας της ποίησης (Ψάχου, ό.π.: 34, 688 - 689). Ως σημαντικούς εκπροσώπους αυτής της γενιάς θα αναφέρουμε τους Γ. Κοντό, Μ. Γκανά, Τ. Μαστοράκη, Ν. Βαγενά, Κ. Παπαγεωργίου, Α. Ζήρα, Α. Φωστιέρη, Γ. Χρονά, Κ. Γώγου, Α. Μαρνέρο, Λ. Πούλιο.

Κατά τη δεκαετία του '80 η συλλογική διάσταση και το κοινωνικοπολιτικό στοιχείο στην ποίηση αρχίζουν να φθίνουν. Η κοινωνική ποίηση εντάσσεται πια στο πλαίσιο μιας προσωπικής αντίδρασης και όχι συλλογικής όπως στα προηγούμενα έτη, καθώς η νέα ποιητική γενιά χαρακτηρίζεται από ατομικιστική και εσωστρεφή διάθεση. Ο Ηλίας Κεφάλας αποκαλεί την ποιητική γενιά που εμφανίζεται τη δεκαετία αυτή «γενιά του ιδιωτικού οράματος». Αναλύοντας αυτόν τον όρο, σημειώνει την απουσία κοινών μύθων, την ανυπαρξία ενός ομαδικού οράματος και μιας κοινωνικής συμπόρευσης, τη συλλογική μοναξιά, το μαζικό αδιέξοδο και την οχύρωση του φοβισμένου ατόμου μέσα στον ιδιωτικό του χώρο που οραματίζεται την προσωπική του ελευθερία (Κεφάλας, 1990: 136). Οι μελέτες του Κεφάλας εστιάστηκαν στη φυσιογνωμία, τη θεματική και την τεχνολογία της ποίησης του «ιδιωτικού οράματος». Πιο συγκεκριμένα, διαιρεί τη φυσιογνωμία της σε δύο ρεύματα: α) «του κλειστού χώρου», με κυρίαρχο στοιχείο το δωμάτιο και β) «του

ανοικτού χώρου»», όπου κυριαρχούν εικόνες εντοπιότητας. Στην πρώτη περίπτωση ο ποιητής απομονώνεται σε ένα ασφαλές κρησφύγετο και μέσα στις «συναισθηματικές του φαντασιώσεις», ενώ στη δεύτερη διατηρεί ένα καθαρό ιδεολογικό στίγμα που πλανάται ως «εικόνα πόνου», «ως μνήμη ματαιωμένων οραμάτων», αλλά «ο ανοικτός ορίζοντας έρχεται ως αντιστάθμισμα της ενδοστρέφειας του ποιητή» (Κεφάλας, 1987: 527). Επίσης, ως προς τις θεματικές, εντοπίζονται ο θάνατος, η ανάπλαση της Ιστορίας και της μνήμης, ποιήματα ποιητικής, η αποξένωση, η φθορά, το παράλογο και η υπαρξιακή αγωνία. Για την τεχνοτροπία σημειώνονται η επαναφορά της κλασικής φόρμας, έξαρση του λυρισμού, αποφυγή λέξεων τής καθημερινότητας, αιφνίδιος λόγος, λεπτή ειρωνεία, προσήλωση στην παλαιότερη ποίηση (Κούγκουλος, 2007: 102). Σε σχέση με το τελευταίο, η Α. Κωσταβάρα (2001: 141-143) αναφέρει ότι δεν πρόκειται για έναν στείρο μιμητισμό του παρελθόντος, αλλά για έναν ζωντανό πνευματικό διάλογο με παλαιότερους ποιητές που σφράγισαν τον προσανατολισμό των νέων, όπου σχολιάζονται και οικειοποιούνται προσωπεία, επιχειρούνται ταυτίσεις ή συνειδητές παραναγνώσεις. Σημειώνουμε ενδεικτικά ορισμένα ονόματα: Δ. Καψάλης, Χ. Βλαβιανός, Ν. Δαββέτας, Η. Λάγιος, Γ. Μπλάνας, Π. Μπουκάλας, Σ. Σερέφας, Δ. Χουλιαράκης.

Το ποιητικό τοπίο, που διαμορφώνεται στη συνέχεια χαρακτηρίζεται από μια στασιμότητα και απουσία ουσιαστικών ρήξεων και ανατροπών. Για παράδειγμα, στη δεκαετία τού '90 η ποίηση χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία στο στυλ, στο ύφος και τη φόρμα, την υιοθέτηση στοιχείων τού μοντερνισμού των προηγούμενων γενιών. Απουσιάζει, ωστόσο, ο κοινωνικός οραματισμός, η διέγερση των αισθήσεων, το στοιχείο τής έκπληξης, η ευρύτερη pop κουλτούρα, η επαφή με τη σύγχρονη ποίηση άλλων χωρών και ενίοτε εντοπίζονται μια ενδοαναφορικότητα, ένας «διανοουμενισμός» και ένας «υποκριτικά βαθυστόχαστος» χαρακτήρας που καταλήγουν στην αδυναμία επικοινωνίας με τον αναγνώστη (Αμανατίδης, 2001: 51-52). Ο σημερινός ποιητής έχει εξαντλήσει όλες τις δυνατότητες του ελεύθερου στίχου και βρίσκεται σε ένα αδιέξοδο ως προς τη χρήση του, ενώ ο αναγνώστης εκφράζει το ενδιαφέρον του κυρίως προς το μυθιστόρημα (Βαγενάς, 2008). Άλλα ζητήματα που έχουν αναφερθεί είναι ο εκδοτικός πληθωρισμός του ποιητικού βιβλίου (Μερακλής, 2006: 25 - 26) και παράλληλα η εμπορική απαξίωσή του, το έλλειμμα μιας ποιητικής παιδείας – «υποχώρηση της γλωσσικής και τεχνικής παιδείας των ποιητών» –, ο περιορισμός του θεματικού και ειδολογικού φάσματος των ποιημάτων που γράφονται, η γενίκευση και η ασάφεια, η εσωστρέφεια και ο ναρκισσισμός, η σπασμωδική αλλά μη αποτελεσματική απόπειρα για μια ποίηση κοινωνική στην εποχή της κρίσης (Κουτσουρέλης, 2017). Η διαφήμιση, η εμπορευματοποίηση της τέχνης προς όφελος εξουσιαστικών μηχανισμών και ιδιωτικών συμφερόντων, οι ευκαιριακές «λογοτεχνικές συμμαχίες» και η συνακόλουθη αποσιώπηση του έργου τρίτων δημιουργών στερούν, επίσης, από την ποίηση της εποχής την έκφραση μιας συλλογικότητας κι ενός κοινού οράματος (Κρεμμύδας, 2001: 69 - 70).

Συνοψίζοντας, η πορεία τής λογοτεχνικής παραγωγής της Ελλάδας και κυρίως της ποιητικής στον 20ό αιώνα παρουσιάζει ποικίλες τάσεις ως απότοκο των ιστορικών και πολιτισμικών εξελίξεων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο. Ιδιαίτερη επιρροή στη μορφή και το περιεχόμενο της ποίησης άσκησαν οι σοσιαλιστικές ιδέες, ο συμβολισμός, τα κινήματα του Μοντερνισμού αλλά και η αξιοποίηση στοιχείων τής ελληνικής ποιητικής παράδοσης. Καλλιεργήθηκε ένα πολύμορφο πεδίο, ώστε να εκφραστούν τα κοινωνικοπολιτικά αιτήματα των καιρών και οι υπαρξιακές αναζητήσεις τού ανθρώπου αρχικά με ένα συλλογικό τρόπο (με κοινές τάσεις και ρεύματα από τους δημιουργούς) έως τη δεκαετία τού '70, ενώ από το '80 και έπειτα η ποιητική παραγωγή «εγκλωβίστηκε» στον ατομικιστικό τρόπο έκφρασης. Η σύγχρονη ποιητική (υπερ)παραγωγή χαρακτηρίζεται από στασιμότητα, όπου ενίοτε παρατηρείται η αποκρυστάλλωση των ποιητικών τρόπων έκφρασης του παρελθόντος, δίχως, ωστόσο, να σημειώνεται κάποια ρήξη ή ανατροπή με αυτούς, ενώ συχνά διακρίνονται η απουσία μιας ποιητικής παιδείας, η συλλογικότητα και η κοινωνική διάσταση στο περιεχόμενο.

#### 4.3.2. Κύπρος

Παρά τους ποικίλους κατακτητές που πέρασαν από την Κύπρο (Φράγκοι, Βενετοί, Τούρκοι, Άγγλοι), ο πολιτισμός της νήσου θα παραμείνει συνδεδεμένος με τις ρίζες τού ελληνικού πολιτισμού, η δε Ιστορία της θα κινηθεί μέσα στο σύνολο της Ιστορίας της Ελλάδας, αν και σε διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Έτσι και η λογοτεχνική παραγωγή της Κύπρου κατά τις φάσεις τη εξέλιξής της, ακολούθησε τα ελλαδικά πρότυπα, αλλά και ευρωπαϊκές λογοτεχνικές τάσεις, υπό την επιρροή των ελλαδικών και παγκόσμιων ιστορικών συνθηκών. Παρόλο που οι διαφορετικές και δυσμενείς ιστορικές συνθήκες εμπόδισαν τον ελληνικό λαό της Κύπρου να συμβαδίσει λογοτεχνικά με τα ελλαδικά δεδομένα, εντούτοις ο ελληνικός χαρακτήρας τής λογοτεχνίας στην Κύπρο δεν αλλοιώνεται και παράλληλα εκδηλώνεται μέσα από ένα αδούλωτο πνεύμα, μια μορφή διαμαρτυρίας για την κοινωνικοπολιτική μοίρα τού τόπου. Ο Κ. Προυσής (1990: 39 - 40) θέτει ως βασικά γνωρίσματα της κυπριακής λογοτεχνίας α) το γεγονός ότι αποτελεί «παρακλάδι τού ελληνικού λογοτεχνικού δέντρου» από την αρχαία εποχή, σε μορφή και ουσία και β) τη χρήση τής πανελλήνιας δημοτικής και σπάνια της κυπριακής διαλέκτου, ως μέσο έκφρασης τόσο στην ποίηση όσο και στην πεζογραφία. Όσον αφορά το πρώτο, σημειώνεται ότι στο πεδίο τής ποίησης εντοπίζονται ομηρικά κατάλοιπα, η αρχαϊκή τέχνη, τα κλασικά και ελληνοιστικά χρόνια, η σχέση τής Ελλάδας με τη Ρώμη, ο Βυζαντινός πολιτισμός, η Τουρκοκρατία στην Ελλάδα (Ιωαννίδης, 1995: 88). Σε σχέση με το δεύτερο, η Λ. Χριστοδουλίδου σημειώνει ότι η μη συχνή χρήση της κυπριακής διαλέκτου έχει να κάνει με την επιδίωξη των κυπρίων ποιητών να προσεγγιστεί το έργο τους από το ελλαδικό αναγνωστικό κοινό, πέρα από τα στενά όρια του τόπου τους. Επιπλέον, η επιμονή στην πανελλήνια δημοτική «έχει ρόλο συνεκτικό ανάμεσα στην Ελλάδα και την Κύπρο, ένα είδος ρόλου εθνικού», καθώς πηγάζει από το «ενωτικό ιδεώδες, τον

αλτρωτισμό και τις εθνικές βλέψεις των Κυπρίων», οι οποίοι επιδιώκουν να ταυτιστούν και γλωσσικά με τον εθνικό κορμό (Χριστοδουλίδου, 2000: 390 - 391). Ο Ν. Ορφανίδης υποστηρίζει ότι η αποκοπή από τον μητροπολιτικό χώρο οδηγεί στην «ποίηση του αλτρωτισμού που συνιστά μιαν άλλη εκδοχή ή ανάπτυξη του μεγαλοϊδεατισμού», από την πλευρά όχι της μητρόπολης αλλά της περιφέρειας. Σημειώνει, επιπλέον, ότι όλη η ποίηση που γράφεται στην Κύπρο τον 20ό αιώνα, από τον Β. Μιχαηλίδη και τον Δ. Λιπέρτη έως τον Κ. Μόντη και άλλους μεταγενέστερους είναι «ποίηση του αλτρωτου ελληνισμού της Κύπρου... φυλετικού σπαραγμού και καημού», που καταλήγει με τρόπο δραματικό σε μια «ποίηση της ματαίωσης και της ήττας» (Ορφανίδης, 2012: 32 - 33, 44). Αυτός ο «φυλετικός καημός» της απελευθέρωσης, της ένωσης και αργότερα της απώλειας και της ήττας (ειδικά μετά το 1974) καθορίζει το περιεχόμενο της κυπριακής ποίησης.

Στον παρόν υποκεφάλαιο θα περιγράψουμε εν συντομία την προοδευτική πορεία τής ποίησης στην Κύπρο κατά τον 20ό αιώνα μέσα σε περιόδους σταθμούς της σταδιακής εξέλιξής της, 1878-1960, 1960-1974, 1974-σήμερα.

Από την έναρξη της Αγγλοκρατίας (1878) ξεκινά προοδευτικά η ανάπτυξη της νεότερης κυπριακής ποίησης. Σε αυτή την αρχική φάση τής εξέλιξής της συμβάλλουν οι νέες ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες τού νησιού, η ίδρυση του πρώτου τυπογραφείου με έδρα τη Λάρνακα (1878), η διεύρυνση των αστικών κέντρων, η κάθοδος ελλαδιτών ανθρώπων των γραμμάτων, η επαφή με τα ακμάζοντα κέντρα τού ελληνισμού, η αναζωπύρωση του αιτήματος της εθνικής αποκατάστασης των Κυπρίων (Ιωαννίδης, 1995: 92). Υποστηρίζεται ότι η πνευματική επίδραση της Αθήνας και της περιφέρειας (π.χ. στιχουργικά και γλωσσικά από την Κωνσταντινούπολη) δημιουργεί μια «πολυφωνικότητα», με ρομαντική διάθεση, απαισιόδοξη, καθαρευουσιάνικη, πατριδολατρική, «μεγαλοϊδεάτικη», δίχως να απουσιάζουν στοιχεία από τον τόπο που αναπτύσσεται (π.χ. κυπριακή διάλεκτος) (Κατσούρης, 1983: 38). Τα χρόνια αυτά ο Β. Μιχαηλίδης με την αισθητικά καταξιωμένη ποίησή του στο γλωσσικό ιδίωμα εκφράζει μια ανερχόμενη εθνική συνείδηση (Ζαφειρίου, 1991: 35). Με εξαίρεση το έργο του, μέχρι τις παραμονές του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, δεν παρατηρείται κάποια σημαντική λογοτεχνική ανανέωση και διακρίνεται ένας πειραματισμός συντονισμού με τις λογοτεχνικές αναζητήσεις στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, ορισμένες ομάδες ποιητών συνεχίζουν την παράδοση του ρομαντισμού του 19<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ άλλες συμβαδίζουν με τις αναζητήσεις τής Νέας Αθηναϊκής Σχολής και την επιρροή του Παλαμά. Οι νέες τεχνοτροπίες τού παρνασσισμού και του συμβολισμού, το κίνημα του δημοτικισμού και η ανάπτυξη της λαογραφικής επιστήμης αποτελούν παράγοντες που ωθούν ορισμένους ποιητές της εποχής να προσεγγίσουν τα θέματα της ποίησής τους πιο αποφορτισμένα σε σχέση με το παρελθόν. Παράλληλα, καθιερώνεται σταδιακά η δημοτική γλώσσα και καλλιεργείται έντονα η σατιρική ποίηση (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 253 - 254, 287). Τα θέματα αυτής της περιόδου περιλαμβάνουν τον αέρα κάποιας μεγάλης ζωής, τη φύση, τα τοπία, εικόνες τής σύγχρονης ζωής, γιορτές κ.ά. (Προυσής, 1990: 32). Μερικοί από τους



σημαντικούς ποιητές αυτής της εποχής που γράφουν στην πανελλήνια γλώσσα είναι μορφωμένοι αστοί, όπως η Π. Λοϊζιάς, ο Θ. Ρώπας, ο Ο. Ιασονίδης και οι εγκατεστημένοι στο νησί Γ. Λαφόν (G. Laffon), Γ. Διαγκούσης, Χ. Παπαδόπουλος (Κατσούρης, ό.π.: 39). Το κλίμα αυτό συνεχίζεται μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, και τότε σηματοδοτείται μια νέα αρχή στα κυπριακά λογοτεχνικά πράγματα με νέες λογοτεχνικές και ιδεολογικές αναζητήσεις. Πραγματοποιούνται οι πρώτες συζητήσεις και συγκρούσεις για τις ιδέες του σοσιαλισμού και του δημοτικισμού (αυξημένη η επιρροή του Ψυχάρη) και οι νέοι ποιητές προσπαθούν να ευθυγραμμιστούν με τις ποιητικές αναζητήσεις στην Ελλάδα, από τους οποίους κάποιοι καλλιεργούν την κοινωνική ποίηση με πρότυπο τον Βάρναλη (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, ό.π.: 288). Το γεγονός, επίσης ότι οι κύπριοι λογοτέχνες δημιουργούν παράλληλα στην Κύπρο, την Αθήνα, την Αλεξάνδρεια και το Κάιρο, επιτρέπει την επικοινωνία με τις τάσεις και τις ανησυχίες των νέων καιρών. Έτσι, αρχίζει να δημιουργείται μια νέα λογοτεχνία «με γερή κράση και περιεχόμενο», στην οποία διαφαίνεται ο οραματισμός και η πλατύτερη θεώρηση της ζωής, ένας ανθρώπινος λυρικός τόνος και η εδραίωση ενός προσανατολισμού στην κοινωνική και ψυχογραφική διερεύνηση (Ζαφειρίου, ό.π.: 35).

Στην εποχή του Μεσοπολέμου στην Κύπρο τίθενται τα θεμέλια για την ανάπτυξη της πνευματικής ζωής και της καλλιέργειας των ελληνικών γραμμάτων, που συνέβαλαν στην ενίσχυση του αγωνιστικού πνεύματος για την εθνική αποκατάσταση. Η κυπριακή ποίηση βρίσκεται «υπό τη βαριά σκιά του Παλαμά», όμως δέχεται επίσης και τις επιδράσεις των Βάρναλη, Σικελιανού και Καρυωτάκη. Η Αλεξάνδρεια και η Αθήνα (όπου σπούδαζαν αρκετοί κύπριοι λογοτέχνες) αποτελούν παράλληλα με την Κύπρο τους γεωγραφικούς χώρους δημιουργίας (Βουτουρής, 1983: 40), και όπου συνεχίζεται η επικοινωνία με τις κυρίαρχες τάσεις της εποχής. Για παράδειγμα το κλίμα της παρακμής και το υπαρξιακό αδιέξοδο που εκφράστηκε λογοτεχνικά στην Ευρώπη του Μεσοπολέμου και στην Ελλάδα με τους εκπροσώπους της (Καρυωτάκης, Ουράνης, Λαπαθιώτης κ.ά.) επηρεάζουν και την ποίηση της Κύπρου. Έτσι, εμφανίζεται μια πολυφωνική ομάδα ποιητών που κλίνει προς τον «νεορομαντισμό» και περισσότερο στον «μετασυμβολισμό» με ποιήματα που χαρακτηρίζονται από χαμηλούς τόνους, «αισθησιακή φόρτιση της λέξης», έμφαση στην εσωτερικότητα και τις ψυχικές διαθέσεις του υποκειμένου. Βασικό μοτίβο της ποίησης αυτής είναι η απογοήτευση από τον κοινωνικό περίγυρο, η διαφυγή, η νοσταλγία για τα περασμένα (παιδική ηλικία, έρωτες, φιλίες), τα εξωτικά ταξίδια, η αναζήτηση ενός άλλου πολιτισμού ή κόσμου (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 305 - 316). Η τάση αυτή παρατηρείται στη δεκαετία του '20 στο έργο, για παράδειγμα, των Τ. Ανθία, Δ. Δημητριάδη, Α. Βορεάδη, στο πρώιμο έργο ποιητών που εμφανίζονται μετά το '30, όπως των Κ. Μόντη, Ε. Ζαχαριάδη, Α. Περνάρη κ.ά., ωστόσο επιβιώνει και μεταπολεμικά. Επιπλέον, τα χρόνια αυτά, ο πόθος της Ένωσης με την Ελλάδα και η αποστροφή για την αγγλική εξουσία οδηγούν τη λογοτεχνική παραγωγή σε έναν «ελληνοκεντρισμό», ευνοώντας ένα ρεύμα «νέο-παλαμισμού» με κυριότερο εκφραστή τον Γλ. Αλιθέρση (Βουτουρής, ό.π.: 41). Σημαντικό, επίσης, στάθηκε και το έργο του Δ. Λιπέρτη στην κυπριακή

διάλεκτο, με έντονο λυρισμό, όπου αντανακλάται «ο κοινωνικός χώρος τού νησιού και οι εθνικές διεκδικήσεις των Κυπρίων» (Ζαφειρίου, ό.π.: 33). Με το έργο του οδηγείται στο αποκορύφωμα η έντεχνη ποίηση στο κυπριακό ιδίωμα που ξεκίνησε με τον Β. Μιχαηλίδη (Βουτουρής, ό.π.).

Μια ειδική κατηγορία τής κυπριακής ποίησης του Μεσοπολέμου που συμβαδίζει με τις ιστορικές συνθήκες τής εποχής και τα όσα συνακόλουθα διαδραματίζονται λογοτεχνικά είναι η κοινωνικά στρατευμένη ποίηση. Η Οκτωβριανή Επανάσταση, η διάδοση των σοσιαλιστικών ιδεών, η ίδρυση του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου (1926), η εξέγερση του '31 και η Παλμεροκρατία που ακολούθησε με τα καταπιεστικά της μέτρα, το αντιστασιακό πνεύμα τού Β' Παγκοσμίου Πολέμου, αποτελούν παράγοντες που ενδυναμώνουν την επαναστατική και αντιστασιακή φλόγα που διαποτίζει και τη λογοτεχνία. Σε ένα μέρος τής λογοτεχνικής παραγωγής φαίνονται τα αγωνιστικά δρώμενα και η προσπάθεια τής πνευματικής Κύπρου να διατηρήσει ελεύθερη και ελληνική την παιδεία και τη φυσιογνωμία τού τόπου (Ιωαννίδης, 1987: 494), ενώ αλλού αντανακλάται η αριστερή ιδεολογία (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 334) και η κοινωνική επαναστατικότητα (Ζαφειρίου, 1991: 40). Οι Τ. Ανθίας και Θ. Πιερίδης αποτελούν δυο κατεξοχήν κοινωνικούς ποιητές στους οποίους διακρίνονται οι ιδέες τής Αριστεράς με πρότυπο την ποίηση του Βάρναλη και άλλων κομμουνιστών λογοτεχνών (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, ό.π.: 335). Η ποιητική γενιά του '30 έχει ως κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμά της παραστάσεις και σύμβολα από το ιστορικό παρελθόν και τις τυραννικές εμπειρίες των σύγχρονων γεγονότων. Είναι ευαισθητοποιημένη ως προς την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την προσβολή του ιδεώδους της ελευθερίας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, στοιχεία τα οποία συνιστούν τις κύριες πηγές έμπνευσης ιδίως από το τέλος τού Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Το αντιφασιστικό και αντιστασιακό πνεύμα τού Β' Παγκοσμίου πολέμου αποκτά στην Κύπρο έναν ευρύτερο εθνικό χαρακτήρα για την απελευθέρωση του νησιού και τη δημοκρατία. Το πνεύμα αυτό θα επηρεάσει και τις επόμενες ποιητικές γενιές και θα εκφραστεί έντονα από τα χρόνια του κυπριακού απελευθερωτικού αγώνα ('55 - '59) και έπειτα (Κρανιδιώτης, 1994: 151-153).

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί και η ίδρυση του πανελλήνιας εμβέλειας περιοδικού *Κυπριακά Γράμματα* (1934-1937, 1939-1956) με βασικούς συντελεστές τους Α. Ιντιάνο, Ν. Κρανιδιώτη και Κ. Προυσή. Από το περιοδικό αυτό προβάλλονται οι λογοτεχνικές ζυμώσεις στην Κύπρο: ο συγκερασμός του «ελληνοκεντρισμού» με την ανάδειξη της εντοπιότητας και της τοπικής παράδοσης, η συστέγαση των παραδοσιακών λογοτεχνικών τάσεων (νεοπαλαμισμός και όψιμος συμβολισμός) με δειλά ανοίγματα στη νεωτερικότητα (επιρροές από Καβάφη και Καρυωτάκη, μεταφράσεις έργων των Έλιοτ, Πάουντ, Ρεμπώ κ.ά.). Στο περιοδικό, επίσης, φιλοξενούνται οι πρώιμες δοκιμές στον νεωτερισμό κυπρίων ποιητών της Γενιάς του '30 και της Πρώτης Μεταπολεμικής Γενιάς (Ν. Βραχίμης, Μ. Κράλης, Κ. Μόντης, Π. Μηχανικός), όπου εντοπίζονται τα βασικά γνωρίσματα της νεωτερικής ποίησης: ο ελεύθερος στίχος, η αυξημένη δραματικότητα, η νεωτερική εικονοπλασία, η τάση για συνδηλωτική σκοτεινότητα, προκειμένου να αποτυπωθεί

ο σπαραγμός της ανθρώπινης ψυχής (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 290-291, 453). Πρώτη απόπειρα αμιγούς υπερρεαλιστικής γραφής υπήρξε στο 1938 από τον Κ. Λαβίθη, χωρίς συνέχεια. Ενδεχομένως γιατί, όπως και στην Ελλάδα, η κριτική στον υπερρεαλισμό υπήρξε αρνητική. Η δαιμονοποίηση και η γελοιοποίησή του από υπέρμαχους της παράδοσης αποτρέπει τους ποιητές να αξιοποιήσουν τα εκφραστικά μέσα του και αποθαρρύνει κριτικούς και μελετητές να ασχοληθούν με το νέο φαινόμενο. Το σκηνικό αυτό διαφοροποιείται μετά το 1940, όπου υιοθετούνται κάποιες προτάσεις από νέους ποιητές με υπερρεαλιστική γραφή, χωρίς όμως αυτοί να χαρακτηρίζονται αμιγώς υπερρεαλιστές και δίχως να επεκτείνονται σε πιο επαναστατικούς τρόπους έκφρασης (Μακρίδης, 2012: 222-226). Σε αυτό συνέβαλε η αναγνώριση και η καταξίωση στο έργο των Ελύτη, Ρίτσου, Σεφέρη. Ειδικότερα με τα ποιήματα του Σεφέρη που αναφέρονται στην Κύπρο (*Κύπρον ου μ' εθέσπισεν*, 1955 που μετονομάστηκε σε *Ημερολόγιο καταστροφματος Γ'*) ασκείται επιρροή στους ποιητές που εμφανίστηκαν τότε και σε όσους εμφανίζονται αργότερα, τις δεκαετίες του '60 και '70 (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, ό.π.: 347). Έτσι, αρχίζει να στερεώνεται η νεωτερική γραφή στην Κύπρο. Σημειώνεται ότι στο έργο τού Μόντη, κυρίως στα *Γράμματα στη Μητέρα* και σποραδικά στις *Στιγμές* εντοπίζεται μια αξιόλογη και γόνιμη αξιοποίηση υπερρεαλιστικών εκφραστικών μέσων (Μακρίδης, 2012: 227).

Η περίοδος της Ύστερης Αγγλοκρατίας (1945-1960), όπως αναφέραμε (βλ. υποκεφ. 4.2.2.), στιγματίζεται από τον απόηχο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, το κλίμα τού Εμφυλίου στην Ελλάδα, την αντιπαράθεση της Δεξιάς και της Αριστεράς, την εργατική οργάνωση, με έκφραση το ΑΚΕΛ και τη μεγάλη απεργία τού 1948, λόγω των δυσμενών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Παράλληλα εκφράζεται με πιο μαχητικό τρόπο το ενωτικό αίτημα, με συνεχείς διαπραγματεύσεις που καταλήγουν στην άρνηση των βρετανικών αρχών και της ελληνικής κυβέρνησης, με αποτέλεσμα τον ηρωικό ένοπλο αγώνα τού 1955-1959. Το όραμα για την Ένωση απομακρύνεται οριστικά, όταν το 1960 η Κύπρος γίνεται ανεξάρτητο κράτος. Το έργο παλαιότερων και νέων λογοτεχνών εκφράζει την ατμόσφαιρα αυτή, της αγωνιστικότητας και της διάψευσης. Κινείται στο πλαίσιο της «βιωμένης ιστορίας με τη συνακόλουθη δραματική της ένταση», στην αγωνία και τις απογοητεύσεις μια ολόκληρης γενιάς, όπως για παράδειγμα εκφράζεται έντονα από τον Κ. Μόντη και τον Π. Μηχανικό (Ζαφειρίου, 1991: 60) αλλά και την Π. Γαλάζη. Στην περίοδο της Ύστερης Αγγλοκρατίας εντάσσονται οι ποιητές Κ. Μόντης,<sup>68</sup> Π. Μηχανικός, Κ. Χρυσάνθης, Ν. Κρασιδιώτης, Α. Πυλιώτης, Κ. Τόκας, Π. Γαλάζη, κ.ά. Στο έργο αυτής της γενιάς κύρια πηγή έμπνευσης αποτελεί ο αγώνας τού 1955-1959. Διακρίνεται βέβαια και η επιρροή από την ηγεμονική παρουσία στα ελλαδικά δεδομένα, του Ρίτσου, του Ελύτη, του Σεφέρη, η εμβάθυνση στους παλαιότερους, στον Παλαμά, στον Καβάφη, στον Καρυωτάκη και

---

<sup>68</sup> Αν και ο Κ. Μόντης εμφανίζεται στον Μεσοπόλεμο με τη συλλογή *Με μέτρο και χωρίς μέτρο* το 1934, εντούτοις ο ίδιος την αποκηρύσσει. Το 1939 δημοσιεύει τη συλλογή διηγημάτων *Γκαμήλες κι άλλα διηγήματα* και το 1944 την *Ταπεινή Ζωή*. Η ένταξή του στην περίοδο της Ύστερης Αγγλοκρατίας συνδέεται προφανώς με την ποιητική συλλογή που εκδίδει το 1946 με τίτλο *Minima*.

στον Σικελιανό, η στενότερη επαφή με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια λογοτεχνία, κυρίως η επιρροή από τον υπερρεαλισμό και το έργο του Έλιοτ (Ιωαννίδης, 1987: 498). Με τα δεδομένα αυτά διαμορφώνεται ένα νέο ποιητικό σχήμα, το οποίο όμως θα αρχίσει να γίνεται γόνιμο από το 1955 κι έπειτα.

Από το 1940 έως το 1955 η κυπριακή ποίηση συνεχίζει να αφομοιώνει την ελλαδική χωρίς, ωστόσο, να διακρίνεται κάποια ιδιαίτερη ανανέωση. Αντίθετα, στην Ελλάδα διαμορφώνεται μια ριζική διαφοροποίηση στο πεδίο της ποίησης, λόγω των ιστορικών γεγονότων που διαδραματίστηκαν εκεί (Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος) (Πιερής, 1983: 43). Η αντίστοιχη τομή για την Κύπρο πραγματοποιείται από το 1955, όταν πλέον βιώνει άμεσα και η ίδια τον δικό της αιματηρό αγώνα για την ελευθερία. Αρκετοί λογοτέχνες είχαν συμμετάσχει και μετέφεραν τις εμπειρίες τους στον γραπτό τους λόγο, όπως ο Κ. Μόντης, ενώ άλλοι, παρόλο που δεν συμμετείχαν, συγκινήθηκαν κι εμπνεύστηκαν από τον ηρωισμό και την αυτοθυσία των αγωνιστών. Αναφέρεται σχετικά ότι ο αγώνας για την ελευθερία συγκίνησε ιδιαίτερα αριστερούς ποιητές σε Κύπρο και Ελλάδα, όπως, για παράδειγμα, τον Θ. Πιερίδη, τον Γ. Ρίτσο και τον Τ. Πατρίκιο (Βουτουρή, 2016: 449, 451. Βλ. και Χριστοδουλίδου, 2004). Σύμφωνα με τον Μαραθεύτη τα κείμενα των κυπρίων συγγραφέων που αναφέρονται στον αγώνα της ΕΟΚΑ διαχωρίζονται ανάλογα με τον χρόνο συγγραφής τους σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη ανήκουν κείμενα που γράφτηκαν κατά τη διάρκεια του αγώνα έως την ανακήρυξη του νησιού σε Ανεξάρτητη Κυπριακή Δημοκρατία, όπου αποδίδονται πιο πιστά τα γεγονότα του Αγώνα. Στο σημείο αυτό ο Μαραθεύτης τονίζει ότι ο αγώνας της ΕΟΚΑ, ουσιαστικά, ήταν το αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας προπαρασκευής, που ξεκίνησε από το 1878. Στο στάδιο αυτό της προπαρασκευής η κυπριακή λογοτεχνία στόχευε σε μεγάλο βαθμό στην καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος και στην ψυχική αντίσταση, κυρίως με την ποίηση των κορυφαίων διαλεκτικών (ποιητών που έγραφαν στο κυπριακό ιδίωμα) Μιχαηλίδη και Λιπέρτη, καθώς επίσης και με μελοποιημένα ποιήματα του Γιάννη Περγίου, που τραγουδιούνταν σε επίσημες συγκεντρώσεις και αργότερα εμπύχωναν τον απελευθερωτικό αγώνα. Τα πρώτα ποιήματα που γράφονται, λοιπόν, κατά τα χρόνια του απελευθερωτικού αγώνα είναι προέκταση της ποίησης αυτής. Κάποια από αυτά είναι γραμμένα σε κρησφύγετα, φυλακές και κρατητήρια από τους αγωνιστές που είχαν ποιητικό ταλέντο, όπως για παράδειγμα οι Κυριάκος Μάτσης, Ευαγόρας Παλληκαρίδης, Μιχαλάκης Παρίδης κ.ά. Επίσης, το αίσθημα του αγωνιζόμενου κυπριακού λαού μεταφέρεται με ποιήματα ή στιχουργήματα από την «επώνυμη και ανώνυμη λαϊκή ποίηση» (γνωστοί λαϊκοί ποιητές, γονείς, συγγενείς, φίλοι των ηρώων και άγνωστοι δημιουργοί αντίστοιχα). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν κείμενα που γράφτηκαν μετά την ανεξαρτησία και απομακρύνονται άλλα λιγότερο και άλλα περισσότερο από την ιστορική πραγματικότητα. Αναφέρονται σε συγκεκριμένα πρόσωπα, γεγονότα και τονίζουν το πνεύμα του ηρωισμού και της αυτοθυσίας (Μαραθεύτης, 2002: 12-17). Τα χρόνια του απελευθερωτικού αγώνα αποτέλεσαν τα ίδια ένα ποιητικό γεγονός, καθώς η ζωή και ο θάνατος, η υπέρβαση του χρόνου και των ορίων για την ελευθερία – υλικά με τα οποία πλάθεται η ποίηση – βρίσκονταν μέσα στον πυρήνα του αγώνα. Σε μια σχέση αμφίδρομη η ποίηση έτρεφε τον αγώνα

και ο αγώνας την ποίηση. Όπως αναφέρει η Γαλάζη, στίχοι του Πίνδαρου, του Αισχύλου, τού Σολωμού, του Κάλβου, του Μιχαηλίδη, του Λιπέρτη, του Φεραίου, του Μιστράλ και της δημοτικής ποίησης έγιναν συνθήματα στους τοίχους και σε φυλλάδια ενός σκλαβωμένου τόπου, καλλιεργούσαν το θάρρος μπροστά στον θάνατο κι έδιναν ώθηση στον αγώνα για την ελευθερία (2002: 66-76). Υπό αυτές τις συνθήκες διαμορφώθηκε ένα αναγεννητικό ρεύμα στην ποίηση της Κύπρου, μια νέα ποιητική που εκφράζει τον πατριωτισμό, τον πόθο για μια αξιότερη ζωή μέσα από τη θυσία και τον θάνατο, την προάσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της κοινωνικής δικαιοσύνης ενάντια στη βαρβαρότητα του αποικισμού. Οι κύπριοι ποιητές ξεπέρασαν τα εθνικά τους σύνορα ερμηνεύοντας τα πανανθρώπινα ιδανικά, τα οποία κινήθηκαν «στα ευρύτερα πλαίσια της ερμηνείας τού φαινομένου τής ζωής και της αισθητικής απόλαυσης του ωραίου στην οποιαδήποτε μορφή του: τον έρωτα, τη φύση, την αρετή των απλών ανθρώπων, την ομορφιά που βιώνεται εσωτερικά» (Κρανιδιώτης, 1994: 153). Επιπλέον, η αξιοποίηση και η εναλλαγή εκφραστικών τρόπων και τόνων (λυρικοί, δραματικοί, αφηγηματικοί, επιγραμματικοί, ελεγειακοί, ειρωνικοί, σαρκαστικοί) επέφεραν στην ποίηση ένα πρωτότυπο και ριζοσπαστικό ύφος (Πιερός, 1983: 44), το οποίο θα επηρεάσει στη δεκαετία τού '60 τη νέα γενιά ποιητών, καθώς επίσης και την παλαιότερη που επανέρχεται ανανεωμένη και πιο ώριμη, κατέχοντας εξέχουσα θέση μέσα σε αυτήν ο Κ. Μόντης.

Κατά την περίοδο της Κυπριακής Δημοκρατίας (1960-1974), η ανεξαρτησία τού νησιού από τους αποικιοκράτες δημιούργησε μια αντιφατική κοινωνικοπολιτική κατάσταση. Από τη μια πλευρά δέσποζε το αίσθημα υπερηφάνειας και καλλιεργούνταν οι θετικές προσδοκίες για την οικονομική, κοινωνική και πνευματική ανασύσταση του πλέον ελεύθερου νησιού, καθώς και της συγκρότησης της πολιτιστικής του ταυτότητας, έχοντας πάντα υπόψη τις αντίστοιχες εξελίξεις στην Ελλάδα (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα). Η πνευματική πρόοδος εγκαινίαζε μια νέα εποχή για τη λογοτεχνική παραγωγή. Η πνευματική κινητικότητα και οι νεότερες λογοτεχνικές αναζητήσεις διακρίνονται μέσα από τα περιοδικά που κυκλοφορούν, όπως *Πνευματική Κύπρος*, *Κυπριακά Χρονικά*, *Νέα Εποχή*, *Επιθεώρησης Λόγου και Τέχνης* (Ζαφειρίου, 2012: 159). Από την άλλη πλευρά, βέβαια, αναδύοταν ένα νέο σύστημα αξιών συνδεδεμένο με τον καταναλωτισμό και την οικονομική ανάπτυξη. Παράλληλα, ήταν εμφανής η πίκρα που πήγαζε από τη διάψευση του ενωτικού οράματος. Επιπλέον, υπήρχε αμφιβολία για την επιβίωση της Κυπριακής Δημοκρατίας, εξαιτίας της ταραγμένης εσωτερικής πολιτικής, των «ρωγμών» που προκάλεσαν οι συμφωνίες Ζυρίχης- Λονδίνου, οι διακοινοτικές συγκρούσεις κι έπειτα στο πραξικόπημα και στην εισβολή. Η διάψευση, η αβεβαιότητα, η αμφισβήτηση και η απογοήτευση είναι στοιχεία που παρεισδύουν στη λογοτεχνική παραγωγή, κυρίως στην ποιητική, και εκφράζονται από την παλαιότερη και τη νέα γενιά ποιητών, την αποκαλούμενη «Γενιά της Ανεξαρτησίας» (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 471) ή «Πρώτη Γενιά της Κυπριακής Δημοκρατίας» (Ζαφειρίου, 1991: 71). Όπως προαναφέρθηκε, στα χρόνια της ανεξαρτησίας η ποίηση διατρέχεται από τον ενωτικό αγώνα αποστασιοποιημένα από το ίδιο το γεγονός αλλά με αρκετές αναφορές σε πρόσωπα ηρωικά, χώρους και

γεγονότα που γίνονται σύμβολα για τις επόμενες ποιητικές γενιές. Οι ποιητές της γενιάς αυτής εκφράζουν το συλλογικό βίωμα, περνούν σταδιακά στο προσωπικό, αλλά επανέρχονται ξανά στο συλλογικό μετά το '74 (Γαλάζη, 2002: 81). Η κυπριακή ποίηση της δεκαετίας του '60 έως το 1974 χαρακτηρίζεται ως ποίηση προβληματισμού και στοχασμού, τρέφεται με τις ρίζες του τόπου της, παραμένει σε ζωντανό διάλογο με την υπόλοιπη νεοελληνική, δέχεται τις επιδράσεις της παγκόσμιας πολιτικής και κοινωνικής ζωής (Λαδάκη-Φιλίππου, 1987: 47-48). Οι νέες ποιητικές αναζητήσεις: α) επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις δύο πρώτες μεταπολεμικές γενιές στην Ελλάδα, «Γενιά της Ήττας και Γενιά Αμφισβήτησης», β) αποδεσμεύονται από την επιρροή του Παλαμά τη μετασυμβολιστική ποίηση και την «πατριωτική μεγαληγορία», γ) κλίνουν προς τις νεότερες αναζητήσεις του Μεσοπολέμου, τη μοντερνιστική ποίηση του Έλιοτ, τη χρήση μιας αντικομοφορμιστικής ποιητικής γλώσσας, την αξιοποίηση της ειρωνικής γλώσσας και ιστορικής αίσθησης του Καβάφη, δ) έχουν ως πρότυπο τα «κυπριακά» ποιήματα του Σεφέρη, το παράδειγμα του Ρίτσου, του Αναγνωστάκη, του Βρεττάκου, του Ελύτη κ.ά. και ε) το πολιτικοκοινωνικό στοιχείο είναι έκδηλο. Οι προσωπικές ανησυχίες και το υπαρξιακό αδιέξοδο σμίγει με το πολιτικό πρόβλημα του τόπου ή με ευρύτερες ανθρωπιστικές (π.χ. ειρηνιστικές) ανησυχίες. Ο ουμανισμός που εκφράζεται κυρίως από τον Κ. Μόντη και τον Π. Μηχανικό παρακινεί και άλλους ποιητές να δουν τα πράγματα μέσα από μια οικουμενική και διεθνιστική προοπτική, να εστιαστούν στον άνθρωπο και το σύγχρονο υπαρξιακό άγχος, το κλίμα του Ψυχρού Πολέμου, το ενδεχόμενο μιας πυρηνικής καταστροφής, τα δεινά του Τρίτου Κόσμου, κ.ά. (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 454-455, 471-472, 489). Είναι, δηλαδή, μια ποίηση που πηγάζει από το προσωπικό και συλλογικό συνάμα βίωμα, με μια υπαρξιακή και ιστορικοπολιτική οπτική. Επιπλέον, η αγωνία του ποιητή δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του τόπου του, αλλά επεκτείνεται στον χώρο, σε μια πανανθρώπινη προοπτική, όπως εκφράστηκε αντίστοιχα και στη μεταπολεμική Ελλάδα. Αξίζει να αναφερθούν ορισμένοι ποιητές που εμφανίζονται αυτά τα χρόνια, όπως ο Κυρ. Χαραλαμπίδης, που με «εκφραστική επάρκεια, εικονιστική ενάργεια, υπερρεαλιστική τόλμη και θαυμαστή πρωτοτυπία» αποδίδει «μια οξεία κριτική αίσθηση της ιστορίας και της κυπριακής ζωής» (Κεχαγιόγλου, 1983: 47). Η κυπριακή ιστορία απασχολεί επίσης και τους Θ. Κουγιάλη, Κ. Βασιλείου, Π. Γαλάζη, Μ. Πασιαρδή, Α. Παστελλά, Φ. Σταυρίδη κ.ά. Οι παραπάνω ποιητές, αξιοποιώντας το παράδειγμα της μοντερνιστικής και μεταπολεμικής ποίησης (ελεύθερο στίχο, μυθική μέθοδο, αυξημένη δραματικότητα με υπαρξιακό και κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο) δοκιμάζουν τα λεκτικά μέσα τους και αναζητούν τις κατάλληλες φόρμες, δίνοντας τα πιο ώριμα αποτελέσματά τους από το 1974 κι έπειτα (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 489-490).

Η τουρκική εισβολή, το καλοκαίρι του 1974, τροφοδοτεί το περιεχόμενο της κυπριακής ποίησης με νέα θέματα, όπως η προσφυγιά, ο θρήνος για τους νεκρούς, τους αγνοουμένους και την απώλεια της πατρογονικής γης. Ο βίαιος ξεριζωμός και η βίαιη απομάκρυνση από τον οικείο χώρο προσδίδουν στην ποίηση της Κύπρου τη διάσταση της «εξορίας και της περιπλάνησης», από όπου εκφράζεται η «τραυματική

νοσταλγία των εξόριστων, ξεριζωμένων ανέστιων Ελλήνων» και ο τόπος άλλοτε γίνεται χώρος επιστροφής και λύτρωσης και άλλοτε τόπος εγκλεισμού και ματαίωσης (Ορφανίδης, 2012: 36, 32). Η ποίηση αυτή έχει «δραματικό και τραγικό χαρακτήρα» (Ιωαννίδης, 1995: 101) και τα κατεχόμενα εδάφη γίνονται σύμβολα αντίστασης, ελπίδας, καρτερίας και επιμονής για επιστροφή (Λαδάκη-Φιλίππου, 1987: 49). Ο τόπος και η Ιστορία, η απώλεια και η μνήμη τού παρελθόντος συνδιαλέγονται και ταλανίζουν τον κύριο ποιητή. Έτσι, στο ποιητικό σώμα πλέον παρεισδύουν ονόματα τοπωνυμίων, ενώ την προηγούμενη δεκαετία υπερίσχυαν τα ονόματα των ηρώων από τον αγώνα του 1955 - '59. Η Αμμόχωστος, η Κερύνεια, η Μόρφου, ονόματα οροσειρών και βουνοκορφών, ο Πενταδάχτυλος, ακτών, χωριών συνθέτουν ένα γεωγραφικό τοπίο συνδεδεμένο με την Ιστορία, αποκτούν συμβολικές και ιδεολογικές προεκτάσεις και αποτελούν μια νέα μυθολογία που τρέφει την ποίηση (Μολέσκης, 2009: 84-88). Οι κατεχόμενες πόλεις στην ποίηση δεν συνιστούν απλώς έναν «γεωγραφικό χώρο» αναφοράς, αλλά παράλληλα έναν «κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο» (Καψωμένος, 2012: 195), εκφράζουν τον πόνο τού «διαμελισμένου σώματος της Κύπρου» και ενίοτε, γίνονται αντίδοτο, καθώς ανακαλούνται μέσα από τη μνήμη ενός ωραιοποιημένου παρελθόντος, ως τόποι τής μακραίωνης ιστορίας τους, τής παιδικότητας, τής δημιουργίας (Πυλαρινός, 2009: 89). Αρκετά συχνά ο τόπος που μνημονεύεται ανήκει στον προσωπικό και οικογενειακό χώρο με σημεία αναφοράς το πατρικό σπίτι, την αυλή τα δέντρα, τις φωτογραφίες στους τοίχους κ.ά. (Καψωμένος, ό.π.). Είναι μια ποίηση, δηλαδή, η οποία αναδύεται μέσα από το συλλογικό ιστορικό βίωμα και το ατομικό. Ο χώρος (γεωγραφικός, κοινωνικός, προσωπικός), τελικά, γίνεται φορέας ιστορικής μνήμης και ενώνεται με τον χρόνο (παρελθόν, παρόν, μέλλον) σε μια διαχρονική προοπτική. Ο Καψωμένος σημειώνει ότι ο χώρος και ο ιστορικός χρόνος στην ποίηση της Κύπρου αποτελούν μια οργανική ενότητα, έναν «ενιαίο χωροχρόνο», ο οποίος συνθέτει «το περιεχόμενο της αυτογνωσίας τού ανθρώπου». Μέσω της μνήμης η ιστορική πράξη «μετασηματίζεται σε ζωντανό βίωμα πάντοτε παρόν και ενεργό» το οποίο ορίζει τη συνείδηση του ανθρώπου και η δε γνώση τού παρελθόντος γίνεται «το κλειδί για την κατανόηση του παρόντος» (Καψωμένος, ό.π.: 195-201, 208, 213). Παρόλο που η ποίηση δεν δημιουργεί την Ιστορία, εντούτοις αντλεί το υλικό της από την Ιστορία, έτσι ώστε, όπως σημειώνει ο Χαραλαμπίδης, μπορεί να την ερμηνεύσει και να εισχωρήσει «βαθύτερα στους εσωτερικούς μηχανισμούς της ζωής», οδηγώντας τον άνθρωπο μέσα από την τραγωδία του να γίνει σοφότερος (2006: 70). Με αυτόν τον τρόπο θα λέγαμε ότι καλλιεργείται η ιστορική συνείδηση. Η ποίηση της Κύπρου από το '74 κι έπειτα διασώζει τη μνήμη τού παρελθόντος (ατομική ή συλλογική, άμεσα βιωμένη ή διαμεσολαβημένη), την οποία μεταφέρουν τα ονόματα των τοπίων με οδυνηρό, νοσταλγικό ή και ελπιδοφόρο τρόπο. Ουσιαστικά, αποτελεί μια προέκταση του γενέθλιου χώρου που χάθηκε ο οποίος όμως παραμένει πάντοτε ζωντανός.

Η καινούργια ποιητική γενιά που αναδύεται από τα τραγικά γεγονότα τού '74, η «Γενιά της Εισβολής» ή «Γενιά του '74» (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 619), διαμορφώνει τη δική της αισθητική ταυτότητα, ξεφεύγει από την παραδοσιακή

αισθητική και χαρακτηρίζεται από πολυφωνικότητα. Στη γενιά αυτή ανήκουν ποιητές που εκδίδουν λίγο πριν από το 1974 ή αμέσως μετά όπως οι Λ. Ζαφειρίου, Γ. Μολέσκης, Ν. Ορφανίδης, Ά. Ροδίτης κ.ά. (ό.π.). Ο κοινός γλωσσικός κώδικας που κατοχύρωνε τους προηγούμενους ποιητές υποχωρεί και εκφράζεται μια νέα ποιητική γλώσσα, επαναστατική, μέσα από την απελευθέρωση της ατομικότητας και του προσωπικού ύφους, τη χρήση λεξιλογίου που ξεφεύγει από την παραδοσιακή λογική και τη δημιουργία πρωτότυπων ποιητικών εικόνων, ηθελημένα εξεζητημένων και σκόπιμα παράλογων, που παραπέμπουν στα κινήματα του Ντανταϊσμού και του Υπερρεαλισμού (Ιωάννου, 2012: 173 - 184). Σε σχέση με την προηγούμενη γενιά διακρίνεται πιο οξυμένη κοινωνική κριτική, ωμή ή αντικοφορμιστική γλώσσα και ο τόνος κυμαίνεται «ανάμεσα στη μελαγχολία και την πληγωμένη τρυφερότητα και στη ριζοσπαστική και στηλιτευτική επαναστατικότητα» (Κεχαγιόγλου, 1983: 48) και ενίοτε απηχείται η ποιητική γραφή των Beat (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 632 - 633). Πρόκειται για χαρακτηριστικά που συμπορεύονται με εκείνα της αντίστοιχης γενιάς στην Ελλάδα, τη «Γενιά του '70» ή «Γενιά της Αμφισβήτησης». Οι ποιητές αυτοί εκφράζουν αισθήματα πίκρας και διάψευσης με ειρωνεία, σαρκασμό και σατιρική διάθεση. Ωστόσο, ορισμένοι ποιητές αυτής της γενιάς μαζί με σημαντικά ονόματα της προηγούμενης, με πρωεξάρχοντα τον Κ. Μόντη, επιλέγουν να γράφουν και ιδιοματική ποίηση ή ενσωματώνουν στα κείμενά τους ιδιοματικές λέξεις και εκφράσεις. Η ποίηση αυτή εστιάζεται στην εντοπιότητα, την εθνική και πολιτισμική αυτογνωσία και αξιοποιεί την παραδοσιακή στιχουργική, με επιρροές από τα δεκαπεντασυλλαβικά δίστιχα του Ρίτσου, το δημοτικό ή το «ποιητάρικο» τραγούδι (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 578, 580, 751, 772).<sup>69</sup> Η επιστροφή στις ρίζες, στην παράδοση και το κυπριακό ιδίωμα συνάδει προς τη διαφύλαξη της πολιτισμικής ταυτότητας και λειτουργεί ως άμυνα στην απώλειά της σε καιρούς εθνικής κρίσης.

Όσοι ποιητές απομακρύνονται από το 1974 (π.χ. γενιές του '80 και του '90) έχουν μια πιο ψύχραιμη και αποστασιοποιημένη οπτική. Κάποιοι που εξακολουθούν να αναφέρονται αμιγώς στα τραγικά γεγονότα αξιοποιούν πρόσωπα και σύμβολα του ιστορικού παρελθόντος «με τον καβαφογενή σφερικό ιστορισμό», άλλοι αναφέρονται φευγαλέα ως αφορμή, για να επεκταθούν σε γενικότερα φιλοσοφικά, θεολογικά και υπαρξιακά ζητήματα, ενώ υπάρχουν και οι ποιητές που δεν

---

<sup>69</sup> Να σημειώσουμε εδώ ότι η νεότερη κυπριακή ποίηση έχει τις απαρχές της στο ακριτικό τραγούδι του οποίου φορείς ήταν οι ποιητάρηδες (λαϊκοί ποιητές) (Γιαγκουλλής, 1983: 28-29). Οι ποιητάρηδες ήταν άνθρωποι κυρίως της αγροτιάς που, με τους έμμετρους, ομοιοκατάληκτους και αλληγορικούς στίχους τους – συχνά στο κυπριακό ιδίωμα –, διατήρησαν και παρέδωσαν στοιχεία της Ιστορίας και της καθημερινής ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος, μύθους, θρύλους κ.ά. στους σύγχρονους συμπατριώτες τους (Σακελλαρίου & Κάσσαρης, 1989: 46-48). Ήταν πλανόδιοι και απάγγελναν τραγουδιστά τα ποιήματά τους (όπως οι αρχαίοι ραψωδοί) μπροστά σε ακροατήρια σε γιορτές (Προυσής, 1990: 20). Στα χρόνια της Τουρκοκρατίας στην Κύπρο, συνέβαλαν στη διάσωση της πνευματικής φλόγας. Σημαντική συμβολή σε αυτή τη διάσωση είχαν, επίσης, οι συναξαριστές, οι χρονογράφοι, καθώς και οι πνευματικοί άνθρωποι στα αστικά κέντρα της Κύπρου προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα οι οποίοι ανέπτυξαν επικοινωνία με πνευματικές εστίες της διασποράς, όπως η Κωνσταντινούπολη, η Σμύρνη, η Αλεξάνδρεια, το Ιεροσόλυμα, το Βουκουρέστι, η Βενετία, η Τεργέστη κ.ά. (Ιωαννίδης, 1995: 90).



αναφέρονται καθόλου ή «το απωθούν σε ένα μακρινό πλάνο» και επικεντρώνονται σε προσωπικά θέματα ή σε γενικά υπαρξιακά και φιλοσοφικά (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 619-621). Στη γενιά του '90, για παράδειγμα, εντοπίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα από τις προηγούμενες γενιές τα στοιχεία «τής υπαρξιακής αγωνίας και της βασανιστικής προσπάθειας για σημασιοδότηση του κόσμου», ενώ το δράμα τής Κύπρου εκφράζεται με αποστασιοποίηση, νηφάλια και με λιτότητα (Γαλάζης, 2009: 94, 97), διατηρώντας, ωστόσο, μια κριτική ματιά και εγρήγορση στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Μύαρης, 2008: 23). Σε γενικές γραμμές, μεγάλο μέρος τής κυπριακής ποίησης από το '74 εξακολουθεί να έχει πολιτικό χαρακτήρα, ωστόσο δεν εξαντλείται σε πατριωτικά, εθνικά και πολιτικά θέματα ή στα γεγονότα τού 1974, αλλά περιλαμβάνει όλα «τα μικρά και τα μεγάλα θέματα» που εντοπίζονται και στην παγκόσμια λογοτεχνία (Παπαλεοντίου, 2010: 209).

Καταληκτικά, συνοψίζουμε ότι η ποίηση στην Κύπρο κατά τον 20ό αιώνα, ως προς τη μορφή της, συμπορεύεται με την ελλαδική και δέχεται επιδράσεις από τα ευρωπαϊκά και παγκόσμια λογοτεχνικά ρεύματα (παρνασσισμό, συμβολισμό, μετασυμβολισμό, νεορομαντισμό, Μοντερνισμό, Υπερρεαλισμό, Ντανταϊσμό). Αξιοποιεί την πανελλήνια δημοτική γλώσσα και, σε κάποιες περιπτώσεις, το γλωσσικό ιδίωμα. Ως προς το περιεχόμενο επηρεάζεται από τις σοσιαλιστικές ιδέες και τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και αντλεί τα θέματα κυρίως από την ιστορική και κοινωνικοπολιτική μοίρα του τόπου. Έχοντας στο υπόβαθρό της ελληνικές ρίζες, τον λαϊκό πολιτισμό του τόπου, το ποιητάριο τραγούδι και το σημαντικό έργο τού διαλεκτικού ποιητή Β. Μιχαηλίδη, αναπτύσσεται προοδευτικά και εξελίσσεται, όχι μόνο εντός του γεωγραφικού πλαισίου της Κύπρου αλλά και από την Αθήνα και τα πνευματικά κέντρα της διασποράς. Οι σημαντικές περίοδοι, όπου παρατηρούνται ανανεωτικές τάσεις στην κυπριακή ποίηση είναι: α) κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας (1878-1960) και συγκεκριμένα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κ.έ., με αποκορύφωμα τα χρόνια του αγώνα της ΕΟΚΑ (1955-1959), όπου το αίτημα της Ένωσης με την Ελλάδα και τα ιδεώδη της πατρίδας, της αγωνιστικότητας, της ελευθερίας και της δημοκρατίας εκφράζονται στην ποίηση μαχητικά, β) την περίοδο της Κυπριακής Δημοκρατίας (1960-1974), όπου στην ποίηση εκφράζεται η διάψευση του ενωτικού οράματος, η αγωνία, ο προβληματισμός και ο στοχασμός στην ανθρώπινη ύπαρξη και το μέλλον τού τόπου και γ) από την εισβολή (1974) κι έπειτα, όπου εκφράζεται με οξύτητα ο σπαραγμός και ο θρήνος για τους νεκρούς, τους αγνοούμενους και για την απώλεια της πατρογονικής γης, η νοσταλγία και ο νόστος για τις χαμένες πατρίδες, η ήττα αλλά και η ελπίδα επανάκτησης των χαμένων εδαφών. Η μνήμη τού παρελθόντος και το ιστορικό βίωμα εξακολουθούν να αναδύονται μέσα από τη σύγχρονη ποίηση της Κύπρου, αποστασιοποιημένα από το ιστορικό γεγονός και πιο ψύχραιμα, συχνά με φιλοσοφικές και υπαρξιακές προεκτάσεις.

#### 4.4. Η παιδική λογοτεχνία σε Ελλάδα και Κύπρο τον 20ό αιώνα – Η θέση τής ποίησης για παιδιά

##### 4.4.1. Ελλάδα

Η παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα κατά τον 20ό αιώνα ακολουθεί μια εξελικτική πορεία σε συνάφεια με τις ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές και τις ευρύτερες λογοτεχνικές συνθήκες τής εποχής. Οι συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας συμπορεύονται με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις τής εποχής τους οι οποίες συνήθως, μέχρι το 1970, κινούνται στο πλαίσιο της Παραδοσιακής Αγωγής και του διδακτισμού με κάποιες εξαιρέσεις. Λαμβάνουν υπόψη τους τον ρόλο τού παιδιού ως κοινωνικού όντος και την αντίληψη για την έννοια της παιδικότητας τα οποία μαζί με τον ευρύτερο ιδεολογικό προσανατολισμό τους προσδιορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο των κειμένων τους.<sup>70</sup>

Αντίστοιχα, η πορεία τής ποίησης για παιδιά επηρεάστηκε από τα παραπάνω δεδομένα. Όπως επισημαίνει ο Καρακίτσιος (2008: 37), σημαντικότεροι παράγοντες αποτέλεσαν ο ρόλος τής Εκπαίδευσης, η εξέλιξη των ρευμάτων τής λογοτεχνίας και της ποίησης για ενήλικες, η έννοια της παιδικότητας, η επιρροή της δυτικής κουλτούρας και η αντίληψη για τη φύση, τον ρόλο και την αξία τής ποίησης για παιδιά, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία μη γραμμική και συνεχής εξέλιξη ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της. Ως προς τη θεματική της παιδικής ποίησης, σε μια γενική αποτίμηση ο Σακελλαρίου (1990: 35-61) επισημαίνει τους εξής άξονες: α) τον μύθο, β) το θρησκευτικό βίωμα, γ) τον πατριωτισμό, δ) το παιδί στην οικογένεια, ε) το παιδί και το σχολείο, στ) το παιδί ως αυτόνομη ύπαρξη, ζ) το παιδί και η κοινωνία, η) ο φυσικός κόσμος (ζώα, φυτά, άψυχη φύση), θ) το πολιτιστικό περιβάλλον και ο τεχνικός πολιτισμός, ι) η παρουσία γνωμικών και αποφθεγμάτων, ια) το αίτημα της ειρήνης, ιβ) ο αφασικός λόγος (π.χ. λίμερικς).

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε μια σύντομη ιστορική επισκόπηση της παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα και τη θέση τής ποίησης για παιδιά. Σύμφωνα με τη Β. Πάτσιοι, από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, το παιδί «από αντικείμενο αγωγής και παιδείας [...] μετατρέπεται προοδευτικά σε θέμα, πρόσωπο και ήρωα τής λογοτεχνίας» (1987: 12). Στις αρχές του 20ού αιώνα, όπως σημειώνει η Κατσίκη-Γκίβαλου (1995: 52-53), μέσα στα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας διαφαίνονται η ανάδειξη της αστικής τάξης, οι περιπέτειες του έθνους και η οικονομικο-πολιτική κατάσταση έως και την καταστροφή του '22, η διατήρηση της Μεγάλης Ιδέας, ο δημοτικισμός με τις προσπάθειες του Εκπαιδευτικού Ομίλου και αργότερα με την Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Όμως, τα κείμενα αυτής της εποχής, στην πλειοψηφία τους, χαρακτηρίζονται από ηθικολογία, διδακτισμό, εθνισμό και πατριδολατρία, ενώ ο

---

<sup>70</sup> Μέχρι το τέλος τού 18<sup>ου</sup> αιώνα επικρατεί η άποψη ότι η λογοτεχνία για παιδιά πρέπει να εξυπηρετεί την ηθική, διδακτική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση του παιδιού, και προσφέρονται σχολικά και εξωσχολικά αναγνώσματα που απευθύνονται στα παιδιά, αλλά δεν έχουν γραφτεί αποκλειστικά για αυτά. Από τα τέλη τού 19<sup>ου</sup> αιώνα λογοτέχνες στρέφονται στο να γράφουν αποκλειστικά για παιδιά, με πρώτη την Πηνελόπη Δέλτα. Στα χρόνια αυτά και έως το 1970 εξακολουθούν να αντανakλώνται οι ιδέες τής Παραδοσιακής Αγωγής, ο διδακτισμός, ο φρονηματισμός και το τρίπτυχο «πατρίς θρησκεία, οικογένεια» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 37-38, 51-52).

τύπος των παιδιών που αναδεικνύεται μέσα από αυτά είναι παιδιά «υπάκουα, φιλομαθή, ενάρετα, με αισθήματα φιλοπατρίας» (ό.π.). Έχουν ηθικοπλαστικό χαρακτήρα και προωθούν τις κυρίαρχες ηθικές, θρησκευτικές και κοινωνικές αξίες (Πάτσιου, 1994: 41-44). Σύμφωνα με τη μελέτη του Δελώνη,<sup>71</sup> μέχρι πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι τάσεις και τα ρεύματα που παρατηρούνται σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας είναι: α) ο *λογοτεχνικός διδακτισμός*, που θα υποχωρήσει από το 1974, β) ο *εθνικο-θρησκευτικός φρονηματισμός*, που επικρατεί έως το 1940 με εξαίρεση την περίοδο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (1917 - 1920), γ) ο *συντηρητισμός*, δηλαδή η προβολή ενός πρότυπου παιδιού, υπάκουου, χωρίς προβληματισμούς, εξάρσεις και ανησυχίες, δ) ο *ιδεαλισμός*, δηλαδή η τάση να εξιδανικεύονται τα πάντα στο παιδί και να αποκρύπτονται η αλήθεια και τα κοινωνικά προβλήματα και ε) η τάση του «*τέρπειν άμα και διδάσκειν*», δηλαδή η πρόθεση του συγγραφέα να προσφέρει στο παιδί διασκέδαση μαζί με γνώση, κάτι που από το 1970 περνάει στα βιβλία γνώσεων (Δελώνη, 1986: 27-28). Τα κύρια θέματα ήταν: η πατρίδα, η θρησκεία, η οικογένεια, η ελληνική φύση (Αναγνωστόπουλος, 1991: 16). Κατανοούμε ότι στο πλαίσιο αυτό σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, σχετικά με τις τάσεις, τα ρεύματα και τη θεματολογία, κινείται και η παιδική ποίηση. Να σημειώσουμε εδώ ότι έως τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, η ποίηση που απευθύνεται σε παιδιά δεν έχει γραφτεί αποκλειστικά για αυτά, αλλά αξιοποιούνται κείμενα για μεγάλους που θεωρούνται κατάλληλα σύμφωνα με τις εκάστοτε παιδαγωγικές αντιλήψεις. Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα τα ποιήματα που γράφονται για παιδιά στην πλειοψηφία τους συμβαδίζουν με τα ποιήματα που απευθύνονται σε ενήλικες (μορφολογικά και ιδεολογικά) και χρησιμοποιούνται οι μύθοι για τον ψυχαγωγικό και παράλληλα διδακτικό τους χαρακτήρα (Κατσίκη-Γκίβαλου, ό.π. 17). Επίσης, χαρακτηρίζονται από «μονότροπη μορφή και ύφος μονοσήμαντο», κάτι που επικρατεί έως και το 1945 (Δελώνη, ό.π. 138-139). Όμως, ήδη αυτήν την εποχή σημειώνονται πρωτοποριακές αλλαγές που ανοίγουν τον δρόμο σε μια διαφορετική αντιμετώπιση του παιδιού-αναγνώστη, πέρα από το ασφυκτικό πλαίσιο «της ρηχής καθαρεύουσας και του έντονου ή ψυχρού διδακτισμού» (Γιάκος, 1987: 20).<sup>72</sup> Η Πάτσιου επισημαίνει ότι η ρομαντική ελληνική ποίηση υιοθετεί το παιδί ως

<sup>71</sup> Ο Δελώνη (1986: 15-27) διαιρεί την Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία στις εξής περιόδους: α) 1835-1838, «νηπιακή» περίοδος της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, όπου επικρατεί η καθαρεύουσα, η εθνικοθρησκευτική αντίληψη και ο διδακτισμός, β) 1858-1917, με θεμελιακά γεγονότα για την πορεία και διάδοση της Παιδικής Λογοτεχνίας όπως το πρωτοποριακό για την εποχή του βιβλίο *Ο Γεροστάθης* (1858) του Λ. Μελά, η ίδρυση του «Συλλόγου προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» (1869), η έκδοση του περιοδικού *Η Διάπλασις των Παίδων* (1879), η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910), γ) 1917-1940, όπου η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση δίνει έναν προοδευτικό χαρακτήρα σε έργα της Παιδικής Λογοτεχνίας, δ) 1940-1974, όπου ιδρύεται η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (1955) και ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (1969) [εθνικό τμήμα της οργάνωσης International Board on Books for Young People (I.B.B.Y.)] τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στην εδραίωση και την αυτονομία της Παιδικής Λογοτεχνίας, αντίστοιχα, ε) 1974-1985, όπου σημειώνεται η «Ανοίξη» της Παιδικής Λογοτεχνίας: αύξηση των εκδόσεων, νέες τάσεις και ρεύματα στο παιδικό βιβλίο, εμπλουτισμός της θεματολογίας, στροφή προς τη μελέτη και την κριτική.

<sup>72</sup> Σύμφωνα με τον Χάρη Σακελλαρίου (2009: 96-97), σημαντικά κίνητρα για την πνευματική άνηση στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αρχές του 20<sup>ου</sup> αι. διαδραμάτισαν α) οι λαογραφικές μελέτες του Ν. Πολίτη οι οποίες έφεραν στο φως έναν «πνευματικό πλούτο» εκφρασμένο στη δημοτική γλώσσα, πράγμα που έκανε πιο επιτακτικό το αίτημα για αποκατάσταση και αναγνώριση της αξίας της λαϊκής

θέμα, συνδεδεμένο με τα σταθερά της μοτίβα (μελαγχολία, στέρηση, θάνατος), ενώ αντίθετα οι συνεχιστές της φαναριώτικης και σολωμικής παράδοσης συνδέουν το παιδί με τη χαρά, το παιχνίδι, τη διάθεση για ζωή ακόμα και με τον έρωτα στο πλαίσιο της αθωότητας της παιδικής ηλικίας (Πάτσιου, 1991: 23-25). Προσφέρονται ποιήματα που ανταποκρίνονται στις «ψυχοδιανοητικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού» (Κατσίκη-Γκίβαλου, ό.π.: 18), όπως για παράδειγμα από τον Γεώργιο Βιζυηνό, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως προπάτορας της παιδικής ποίησης. Το έτος 1889 ο Αλέξανδρος Πάλλης με τα *Τραγουδάκια για παιδιά* πραγματώνει μια τομή στην παιδική ποίηση. Μέσα στη συγκεκριμένη συλλογή που γράφτηκε στη δημοτική γλώσσα, διαφαίνονται «τα σπέρματα νέων προοδευτικών ιδεών», παραμερίζεται ο καθωσπρεπισμός του παιδιού το οποίο τίθεται αντιμέτωπο με τη ζωή, τη γλώσσα του λαού και τα κοινωνικά προβλήματα (Δελώνης, ό.π.: 131), Ο Πάλλης ταύτισε το παιδικό λογοτέχνημα με τον ψυχικό κόσμο του παιδιού (Γιάκος, ό.π.: 55). Ανέπτυξε τα θέματά του μέσα από μια παιδοκεντρική λογική και μια νέα αντιαιταρχική παιδαγωγική, όπως εκφράστηκε από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο (Καρακίτσιος, 2008: 49-56) και μέσα από την οπτική γωνία του παιδιού-ήρωα το οποίο παρουσιάζεται απαλλαγμένο από σοβαροφάνεια, αυθόρμητο, ανεπιτήδευτο και με αδυναμίες (Κανατσούλη, 2007: 74-75). Μέσα από το έργο του αποδομείται ο κόσμος των ενηλίκων, προβάλλεται ο κόσμος του παιδιού και δεν επιβάλλεται η εικόνα «ενός αναγνώστη προσδιορισμένου κοινωνικά και ηθικά», αλλά εκείνου που ενεργοποιείται, που κατανοεί ο ίδιος την πραγματικότητά του και παίρνει θέση (Πολίτης, 2003: 352).<sup>73</sup> Μετά τον Πάλλη, εξίσου σημαντική υπήρξε και η παρουσία του Ζαχαρία Παπαντωνίου που εμφανίζεται το 1920 με τη συλλογή *Τα χελιδόνια*. Ως πρωταγωνιστής της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης συνταίριαξε στην ποίησή του τις παιδαγωγικές ιδέες της εποχής και τη ζωή, χωρίς διδαχές και ρητορείες αλλά με έναν παιδικό προσανατολισμό (Δελώνης, ό.π.: 136), μέσα από το χιούμορ, την εκφραστική λιτότητα, σφήνεια και αισιοδοξία (Μπενέκος, 1981: 76, 2000: 233). Το βιβλίο του *Τα ψηλά βουνά* (1918), στη δημοτική γλώσσα, «έμελλε να επηρεάσει αισθητικά και ιδεολογικά το παιδικό βιβλίο μακριά, από τον αόρητο διδακτισμό του παρελθόντος» (Αναγνωστόπουλος, 2011: 14). Τομή στην εξέλιξη της παιδικής ποίησης πραγματώνει και ο Βασίλης Ρώτας, ο οποίος προσφέρει στους μικρούς αναγνώστες τις συλλογές *Τα παιδιάστικα* (1943) και την *Αυγούλα* (1974), λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στους πρωτοπόρους Βιζυηνό,

---

γλώσσας και β) η έκδοση του βιβλίου του Γιάννη Ψυχάρη *Το ταξίδι μου* (1888), το «ευαγγέλιο του δημοτικισμού», όπως χαρακτηρίστηκε, το οποίο σηματοδότησε την απαρχή μιας «νέας περιόδου στα ελληνικά πνευματικά πράγματα». Την ίδια εποχή, σε σχέση με την Παιδική Λογοτεχνία, η *Διάπλασις των Παίδων* δημοσιεύει ποιήματα που απευθύνονται σε παιδιά από δημιουργούς που χαρακτηρίστηκαν «στυλοβάτες» της Παιδικής Λογοτεχνίας (Γιάκος, 1987: 43), όπως ο Γ. Ξενόπουλος, ο Α. Παπαδιαμάντης, ο Γ. Δροσίνης, ο Δ. Καμπούρογλου. Αλλά και από παλαιότερα ξεχωρίζουν ελάχιστα ποιήματα για παιδιά, όπως αυτά του Η. Τανταλίδη, του Αλ. Κατακουζηνού, του Αγγ. Βλάχου, του Αχ. Παράσχου (Δελώνης, 1986: 131). Έως τις αρχές του 20ού αιώνα ασχολούνται περιστασιακά με την παιδική ποίηση και ποιητές που έγραφαν για ενήλικες, όπως ποιητές της γενιάς του '80, καθώς επίσης και οι Κ. Παλαμάς, Ι. Πολέμης, Τ. Άγρας, Κ. Καρωτάκης (Καρακίτσιος, 2008: 57).

<sup>73</sup> Περισσότερα για τον ρόλο του παιδιού-αναγνώστη στο έργο του Αλ. Πάλλη βλ. Πολίτης (2003) *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (Διδακτορική διατριβή).

Παπαντωνίου και Πάλλη και στην παιδική ποίηση της δεκαετίας του '70. Ο Ρώτας προσθέτει στην παιδική ποίηση στοιχεία κοινωνικής ιδεολογίας και κινείται «στους δρόμους τού δημοτικού τραγουδιού» (Καρακίτσιος, ό.π.: 62). Απελευθερώνει την παιδική ποίηση από «κόσμιους» γλωσσικούς τύπους και εκφράζει έναν εύθυμο τόνο και μια διάθεση για νοηματικά, λεκτικά ή και ευτράπελα παιγνίδια (Σακελλαρίου, 2009: 117). Και οι τέσσερις συγγραφείς δημιούργησαν ένα γόνιμο πεδίο για τους επόμενους ποιητές που ασχολήθηκαν με την ποίηση για παιδιά. Κοινοί παρονομαστές στην ποίησή τους, όπως σημειώνει ο Καρακίτσιος (ό.π. 62-66), αποτελούν ο *ηθογραφικός νατουραλισμός* και ο *μινιμαλιστικός παρνασσισμός* οι οποίοι αποτυπώνονται με χαρακτηριστικά όπως η σύγκλιση με το δημοτικό τραγούδι (ατμόσφαιρα, ύφος, θέματα), η ρεαλιστική απεικόνιση της φύσης, η αγάπη προς την πατρίδα, την οικογένεια και τη θρησκεία, η παραδοσιακή φόρμα στον στίχο, η παρουσία μέτρου, ρυθμού, ομοιοκαταληξίας.

Παρά τους σημαντικούς νεωτερισμούς που σημειώθηκαν στο πεδίο τής ποίησης κατά τη δεκαετία του '30, την περίοδο αυτή η παιδική ποίηση δεν επηρεάστηκε ούτε από τα καινούργια ρεύματα ούτε από τις ανανεωτικές αντιλήψεις στην ελληνική και ευρωπαϊκή λογοτεχνία. Αντίθετα, «κινείται υποτονικά σε ρυθμούς και τεχνοτροπίες τού περασμένου αιώνα», με παγίωση των βασικών αισθητικών χαρακτηριστικών έκφρασης και γραφής των παρνασσιστών και της γενιάς του 1880 και παράλληλα τοποθετείται στις άμεσες προτεραιότητες του σχολείου (Καρακίτσιος, 2008: 67-68). Ωστόσο, από τους κύριους εκπροσώπους τής γενιάς του '30, Σεφέρη, Ελύτη, Ρίτσο, θα γραφτούν ποιήματα που απευθύνονται σε παιδιά ή που χαρακτηρίστηκαν κατάλληλα για παιδιά αργότερα (από τη Μεταπολίτευση κ.έ.) και όχι τη δεδομένη εποχή. Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της Κατοχής και της Αντίστασης, αναδύεται το είδος τής παιδικής και εφηβικής αντιστασιακής ποίησης. Τέτοια ποιήματα γράφτηκαν από λογοτέχνες που έδρασαν στα κατεχόμενα και είχαν οργανωθεί στο «ΕΑΜ Λογοτεχνών», όπως οι Σ. Σκίπης, Μ. Λουντέμης, Σ. Μαυροειδή-Παπαδάκη ή από λογοτέχνες που ανέβηκαν στα βουνά της Ελεύθερης Ελλάδας, όπως οι Β. Ρώτας, Χ. Σακελλαρίου, Γ. Σταύρου. Πολλά από αυτά απευθύνονταν στην Ενιαία Πανελλαδική Οργάνωση Νέων (ΕΠΟΝ) και είχαν ως βάση το αντάρτικο τραγούδι το οποίο ήταν κυρίως βασισμένο σε μοτίβα τής δημοτικής ποίησης. Αρκετά ποιήματα δημοσιεύτηκαν σε παράνομα παιδικά περιοδικά και σε αναγνωστικά της Ελεύθερης Ελλάδας, εμφυσώντας στους νέους της εποχής το αγωνιστικό ιδεώδες και τα οράματα της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ειρήνης, της ισότητας και της φιλίας (Καραγιάννης, 1990: 115-141).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο και συγκεκριμένα από το 1945 έως το 1958, η Παιδική Λογοτεχνία διανύει την «εποχή των αναζητήσεων» (Αναγνωστόπουλος, 1991: 40).<sup>74</sup> Στην περίοδο αυτή παρατηρούνται δύο αντίμαχα ρεύματα: από τη μια

---

<sup>74</sup> Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο, η μεταπολεμική παραγωγή διακρίνεται στις τρεις παρακάτω χρονικές φάσεις: α) 1945-1958, «περίοδος των αναζητήσεων» ή «κυρίως μεταπολεμική εποχή», όπου το 1958 ιδρύεται η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά, αποτελώντας τομή και νέα αφετηρία στην Παιδική Λογοτεχνία, β) 1958- 1969, «περίοδος της συνειδητοποίησης» ή «μέση μεταπολεμική», όπου κυριαρχούν «αστικές ή αστικοφανείς αντιλήψεις» και παράλληλα συνειδητοποιούνται ορισμένες κατευθύνσεις και στόχοι τής Παιδικής Λογοτεχνίας και γ) 1970 κι έπειτα, «περίοδος της άνθησης» ή

πλευρά, οι «φυγόκεντρες δυνάμεις» (κόμικς, μεταφράσεις και διασκευές ξένων έργων, «λαϊκές εκδόσεις» που αφορούν σε χαμηλής αισθητικής εκδόσεις αφηγημάτων του περασμένου αιώνα, περιοδικά που προωθούν την παραλογοτεχνία) και από την άλλη πλευρά η στροφή στον «ελληνοκεντρισμό», δηλαδή, η προσπάθεια να εκδοθούν βιβλία με ελληνικό χαρακτήρα στο θέμα και τη γλώσσα, τα οποία εστιάζονται στη θρησκευτική και λαϊκή παράδοση, τον λαϊκό πολιτισμό και την απώτερη και νεότερη ιστορία του Έθνους (ό.π. 24-38). Στόχος σε αυτήν την προσπάθεια ήταν η σύνδεση του παιδιού-αναγνώστη με τις ρίζες του, η γνώση τού ελληνικού κόσμου και η δημιουργία «νεοελληνικής συνείδησης ως αντιστάθμισμα στην αλλοτρίωση της εθνικής γλώσσας και του ελληνικού ήθους» (Δελώνης, 1986: 28). Αφορά μία τάση που συνδέεται με την «κρίση ταυτότητας» της μεταπολεμικής ελληνικής κοινωνίας. Η έννοια της ελληνικότητας, βέβαια, δεν περιορίζεται απαραίτητα σε αυστηρά εθνικό επίπεδο, καθώς, όπως σημειώνει ο Καλλέργης (1995: 124-125), συμβάλλει στη διαμόρφωση εθνικής και συνάμα οικουμενικής συνείδησης, ενώ «εμπεριέχει την παγκοσμιότητα». Τη δεδομένη εποχή, τα ποιήματα για παιδιά στην πλειοψηφία τους, ως προς τη μορφή, κινούνται στο παραδοσιακό πλαίσιο (δημοτική γλώσσα, στροφές, ομοιοκαταληξία, μέτρο, ρυθμός) και αρκετά από αυτά μελοποιούνται. Η θεματογραφία τους σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια παρουσιάζει ελάχιστες ενδείξεις ανανέωσης και περιστρέφεται γύρω από πέντε βασικούς άξονες: α) *την οικογένεια*, με ποιήματα που αναφέρονται στα πρόσωπα της οικογένειας και το πατρικό σπίτι με σκοπό την καλλιέργεια δεσμών αγάπης και παραδοσιακών οικογενειακών αξιών, β) *το σχολείο*, με ποιήματα που αφορούν τα πρόσωπα του σχολικού κόσμου, στο παιχνίδι και τις δράσεις στον σχολικό χώρο, στην αξία των γραμμάτων ή ποιήματα που εξυπηρετούν σχολικές εορτές (ποιήματα πατριδολατρίας και θρησκευτικού περιεχομένου), γ) *την πατρίδα*, όπου διακρίνονται θέματα ηρωολατρίας, τα οποία εμπλουτίζονται με νέες περιοχές όπως το Αλβανικό Έπος, η Κατοχή, ο Εμφύλιος, ο Κυπριακός Αγώνας, δ) *τη θρησκεία*, όπου κυριαρχούν ποιήματα-προσευχές ή στιχουργήματα για την ενίσχυση του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους, ε) *τη φύση*, με ποιήματα όπου υμνείται η ελληνική φύση, τα στοιχεία της και η ζωή μέσα σε αυτήν (Αναγνωστόπουλος, ό.π.: 63-69). Γίνεται κατανοητό ότι στα ποιήματα που γράφονται αυτήν την περίοδο ενυπάρχει η πρόθεση του δημιουργού να μεταδώσει στο παιδί-αναγνώστη τις παραδοσιακές αξίες τού κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου. Οι πειραματισμοί και οι ριζικές ανανεώσεις απουσιάζουν και θα λέγαμε ότι διακρίνουμε μια «χρησιμοθηρική» αξία στην ποίηση για παιδιά, όπου το παιδί-αναγνώστης καλείται να εμπεδώσει τις κοινωνικές αξίες που αναδύει το κείμενο και όχι να διεισδύσει στον κόσμο τής ποιητικής δημιουργίας και της παιγνιώδους έκφρασης. Σημειώνεται ότι μέχρι τη Μεταπολίτευση η παιδική ποίηση γίνεται ολοένα και περισσότερο σχολική και «υπακούει στις λογικές και στις ανάγκες τού σχολείου», όπου «προσαρμόζεται αισθητικά, γλωσσικά και ιδεολογικά στις προδιαγραφές του» (Καρακίτσιος, 2008: 68). Ειδικότερα από τη δεκαετία τού '50 έως και το 1974, τα ποιητικά κείμενα που

---

«νεότερη μεταπολεμική», με κύρια γνωρίσματά της τον προβληματισμό στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις (Αναγνωστόπουλος, 1991: 40. 1987: 108).

εντάσσονται σε Αλφαβητάρια και Αναγνωστικά είναι λιγότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα κείμενα της παιδικής λογοτεχνίας, δεν αποτελούν «δείγματα εμπνευσμένης ποιητικής δημιουργίας», στοχεύουν κυρίως στη γλωσσική καλλιέργεια, διακατέχονται από μεγαλοϊδεατισμό, συντηρητισμό, διδακτισμό και ηθικολογία, ενώ «η αισθητική καλλιέργεια και η ικανοποίηση των αναγκών των μικρών μαθητών δεν έχει εισαχθεί ακόμα ως προτεραιότητα στις παιδαγωγικές ανησυχίες εκείνης της εποχής» (Στογιαννίδου, 2002: 316-318). Υπήρξε, ωστόσο, μια ένδειξη αναβάθμισης του ρόλου της παιδικής λογοτεχνίας και μάλιστα της παιδικής ποίησης με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές της δεκαετίας του '60. Διακρίνεται κυρίως με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και τη δράση της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς, όπου φαίνεται η προσπάθεια απαγκίστρωσης της παιδικής λογοτεχνίας από τον στόχο της γλωσσικής διδασκαλίας. Αρχίζουν και στερεώνονται οι σύγχρονες παιδαγωγικές-αντιαυταρχικές αντιλήψεις που επαναπροσδιορίζουν τη σχέση ενήλικου-παιδιού, υπό το κλίμα μιας αμφισβήτησης του διδακτισμού, της άκρατης νοησιαρχίας και της ηθικολογίας του παρελθόντος (Καρακίτσιος, ό.π.: 69-70). Στη δεκαετία '60 - '70 διαφαίνεται μια απομάκρυνση από τις «αυστηρές ηθικοπλαστικές αντιλήψεις», ένα αμυδρό πνεύμα φιλελευθερισμού και μια «σαφής μετατόπιση προς τα κοινωνικά ζητήματα, τη φύση και τη ζωή των παιδιών» (Αναγνωστόπουλος, 1987: 114). Όλα αυτά τα νέα δεδομένα θα αποτελέσουν πρόσφορο έδαφος μετά την πτώση της Χούντας των Συνταγματαρχών. Σε γενικές γραμμές η δεκαετία του '60 αποτέλεσε μια προπαρασκευαστική περίοδο θεματολογικά και μορφολογικά για τη δεκαετία του '70 που θα ακολουθήσει, όπου παρουσιάζονται οι πιο αξιόλογοι εκπρόσωποι της παιδικής ποίησης, αποτελώντας σημεία αναφοράς για τους νεότερους (Καλλέργης, 2001: 164).

Από το '74 και μετά, λοιπόν, η παιδική λογοτεχνία θα οδηγηθεί σε μια εκδοτική έκρηξη που συνεχίζει έως σήμερα σε όλες τις κατηγορίες του παιδικού βιβλίου (εικονογραφημένο, παραμύθι, γνώσεων κ.ά.). Σε αυτό συνέβαλαν οι νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της Μεταπολίτευσης, οι νέες ιδέες στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και η δράση της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου με τους διαγωνισμούς και τις βραβεύσεις που είχαν ξεκινήσει από το '60 και '70 αντίστοιχα (Παπαδάτος, 2009: 52). Σημαντικός παράγοντας υπήρξε και η εισαγωγή του μαθήματος της Παιδικής Λογοτεχνίας στα πανεπιστήμια (1986) με τις παράπλευρες θεωρητικές μελέτες, έρευνες και κριτικές προσεγγίσεις κι εφαρμογές. Σχετικά άρθρα δημοσιεύονται σε σύγχρονα περιοδικά με θέμα τους την παιδική λογοτεχνία (π.χ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, *Διαδρομές*). Επιπλέον, επικρατούν οι σύγχρονες αντιλήψεις της ψυχοκοινωνιολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, δίνεται έμφαση στις αντιαυταρχικές θεωρίες, ενώ παράλληλα οι επιστημονικές, οι τεχνικές και οι τεχνολογικές εξελίξεις με την επακόλουθη οικολογική κρίση δίνουν νέα θέματα στην παιδική λογοτεχνία, η οποία απαγκιστρώνεται από τον ηθικοδιδασκτισμό του παρελθόντος και αντιμετωπίζει το παιδί ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας που συμμετέχει σε όλα τα ζητήματα της σύγχρονης ζωής και διαμορφώνει μόνο του την

προσωπικότητά του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 57). Η θεματολογία διευρύνεται συνεχώς<sup>75</sup> και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αισθητική αξία τού κειμένου και στην αισθητική απόλαυση του νεαρού αναγνώστη (ό.π.: 22). Όσον αφορά την παιδική ποίηση, μετά το 1970, ο ποιητικός λόγος που απευθύνεται στα παιδιά χαρακτηρίζεται από μια ευρεία θεματική, με έμφαση στη Φύση, την Κοινωνία και τη Ζωή των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1983: 49) και με αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά, όπως τον παιδοκεντρισμό, το οικείο ύφος, τη ζωντανή γλώσσα στη δημοτική, την κριτική θέαση της ζωής (Δελώνης, 1986: 139-140), ενώ παράλληλα πραγματοποιούνται νεωτερικοί πειραματισμοί στη μορφή και στο είδος. Η μορφή της σύγχρονης ποιητικής γραφής για παιδιά κρατά σε αρκετές περιπτώσεις τον παραδοσιακό στίχο, δηλαδή μέτρο και ομοιοκαταληξία, όμως σημειώνονται και αποκλίσεις από τον καθιερωμένο κανόνα με κατάργησή τους ή εισαγωγή νέων στοιχείων όπως ο σουρεαλισμός, τα ηχητικά παιχνίδια, το στοιχείο του παραλόγου (Κανατσούλη, 2007: 78-79). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα λίμερικς ή ληρολογήματα, με τα οποία καταπιάστηκε πρώτος ο Γ. Σεφέρης στη συλλογή *Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά* (1975). Πρόκειται για ποιήματα που πραγματώνουν τη σχέση τού ποιητή με το παράλογο, το χιούμορ, το ασυνήθιστο, τη διάρρηξη των κοινωνικών συμβάσεων, τη σύνδεση του συνηθισμένου και του ασυνήθιστου, από τα οποία, τελικά, διασώζεται η παιδική αίσθηση και το βίωμα (Πολίτης, 1994: 167, 177). Σύμφωνα με μελετητές, οι ποιητές από το '70 κι έπειτα κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: α) στους *παραδοσιακούς*, με έντονο το στοιχείο τού λυρισμού οι οποίοι ακολουθούν δοκιμασμένους ποιητικούς δρόμους στο θέμα και τη μορφή, όπως για παράδειγμα οι Γ. Κρόκος, Ν. Χατζηνικολάου, Β. Ρώτας, Χ. Σακελλαρίου, Έ. Αλεξίου, Π. Κριναίος, Β. Χαρωνίτης, Δ. Τροβάς, β) σε *εξπρεσιονιστές* οι οποίοι δίνουν έμφαση στον συναισθηματικό κόσμο τού παιδιού, με βασικά χαρακτηριστικά τον ρεαλισμό, τη σύνδεση του παιδιού με το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο και τα κοινωνικά προβλήματα, όπως οι Ρ. Καρθαίου, Δ. Μανθόπουλος, Θ. Χορτιάτη και γ) σε *νεωτερικούς*, οι οποίοι πειραματίζονται σε νέους υφολογικούς και στιχουργικούς τρόπους, όπως οι Χ. Σαμίου-Σκανδάμη, Χ. Χατχηγιαννιού, Α. Κοντογιάννη (Αναγνωστόπουλος, 1983: 55-76. Δελώνης, 1986: 139-150). Αντίστοιχα, με κάποιες τροποποιήσεις, ο Καρακίτσιος (ό.π.: 80-83) κάνει λόγο για δύο μεγάλες κατηγορίες, όπου στην πρώτη ανήκουν οι ποιητές (π.χ. Κρόκος, Καρθαίου, Σακελλαρίου κ.ά.) που διαπνέονται από κοινά ιδεολογικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά ρεύματα, με χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ποίησης και που εξακολουθούν να κινούνται στον δρόμο των τριών πρωτοπόρων, του Βιζυηνού, του Πάλλη και του Παπαντωνίου, ενώ στη δεύτερη εντάσσει ποιητές, χωρίς κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. Θ. Χορτιάτη, Μ. Κριεζή, Γ. Μαρίνος, Ε. Χωρεάνθη κ.ά.), οι οποίοι πραγματώνουν μια ρήξη με τη λογική και τη μορφή που

---

<sup>75</sup> Προσεγγίζονται πλέον νέα θέματα που κάποτε θεωρούνταν «ακατάλληλα», όπως η ασθένεια, ο θάνατος, οι ερωτικές σχέσεις κ.ά., ή δεν αποτελούσαν ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα, όπως η τρομοκρατία, η προσφυγιά, η μετανάστευση, ο σχολικός εκφοβισμός κ.ά. Για μια σχηματική αποτύπωση της θεματολογίας τής παιδικής λογοτεχνίας βλ. Παπαδάτος (2009: 56-60) *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*.



χαρακτηρίζει το παιδικό ποίημα έως τη Μεταπολίτευση και μια αποδέσμευση από τους τρεις πρωτοπόρους.

Εστιάζοντας στη θεματολογία τής παιδικής ποίησης τη δεκαετία '70-'80, η οποία όμως επικρατεί και έως τις μέρες μας, ο Αναγνωστόπουλος (1983: 49-52) κάνει λόγο για τέσσερις επικρατούσες τάσεις: α) «τάση για προσέγγιση του τεχνικού πολιτισμού και συμφιλίωση του παιδιού μαζί του», ώστε αυτό να συνειδητοποιήσει τον ρόλο του μέσα στο τεχνολογικό περιβάλλον που ζει, β) «τάση για μια καινούργια συνειδητοποίηση της φύσης κάτω από ένα νέο οπτικό πρίσμα», όπου η φύση συνδέεται με το βίωμα του παιδιού και παράλληλα δίνεται έμφαση στην υποβάθμιση του φυσικού περιβάλλοντος από τον άνθρωπο, γ) «τάση για μια απελευθέρωση του παιδιού από την οδηγητική αγωγή και για μια νέα αίσθηση της ζωής», πράγμα που σημαίνει ότι υποχωρεί ο καθωσπρεπισμός και πλέον η παιδική ποίηση αντιμετωπίζει δυναμικά το παιδί – το οποίο μπορεί να κρίνει και να στοχάζεται –, με ειλικρίνεια και σεβασμό στην παιδική του ηλικία και στη ζωή του (προσωπική, οικογενειακή, σχολική, κοινωνική), δ) «τάση για τη σφυρηλάτηση μιας πανανθρώπινης συνείδησης» με την καλλιέργεια μιας σφαιρικής όρασης σε ζητήματα όχι μόνο ελληνικά αλλά και διεθνή.

Κατανοούμε, λοιπόν, ότι οι νέες κοινωνικές συνθήκες και οι σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις διαμορφώνουν μια νέα συνείδηση στους συγγραφείς που καταπιάνονται με την παιδική ποίηση. Είναι εξάλλου και το ευρύτερο πνεύμα τής «γενιάς της αμφισβήτησης» που καλλιεργεί μια νέα ποιητική οπτική στα κοινωνικο-πολιτικά δεδομένα. Το παιδί-ήρωας παρουσιάζεται με μια νέα ενεργητική συμμετοχή και κριτική στάση στη ζωή. Επαναπροσδιορίζεται η σχέση του με τη Φύση, την Οικογένεια, τη Θρησκεία, την Πατρίδα, κύρια θέματα που επικράτησαν και τα προηγούμενα χρόνια. Για παράδειγμα, τα σύγχρονα θρησκευτικά ποιήματα είναι απαλλαγμένα από την κατήχηση και περισσότερο ανθρωποκεντρικά, τα πατριωτικά αποδεσμεύονται από υπερβολές και κομπασμούς και προβάλλουν πανανθρώπινα ιδεώδη, όπως αυτά της ειρήνης, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης (Αναγνωστόπουλος, 1983: 47. Κανατσούλη, 2007: 78).

Συνοψίζοντας, η ποίηση για παιδιά στον ελλαδικό χώρο του 20ού αιώνα έχει τις καταβολές της στον 19<sup>ο</sup> με πρωτοπόρους τον Βιζυηνό και κυρίως τον Πάλλη ο οποίος πραγματώνει τομή καθιερώνοντας τον παιδοκεντρισμό. Ακολουθεί η πολύτιμη συμβολή του Παπαντωνίου που εισάγει τις νέες αντιαιταρχικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και του Ρώτα που εντάσσει στοιχεία κοινωνικής ιδεολογίας. Παρά τον ανανεωτικό χαρακτήρα από τους συγκεκριμένους δημιουργούς η πλειοψηφία των παιδικών ποιημάτων, έως το '70, προορίζεται για σχολική χρήση, για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και για ιδεολογικούς σκοπούς, δίχως να δίνεται έμφαση στην τέρψη τού αναγνώστη. Μορφικά αξιοποιείται η παραδοσιακή στιχουργική, το μέτρο και η ομοιοκαταληξία. Ως προς το περιεχόμενο, τα ποιήματα βρίθουν από διδακτισμό, καθωσπρεπισμό και ηθική διαπαιδαγώγηση γύρω από το τρίπτυχο Πατρίδα-Οικογένεια-Θρησκεία, σύμφωνα

με τις παραδοσιακές συντηρητικές αξίες. Η Φύση παρουσιάζεται ειδυλλιακή και το παιδί αντιμετωπίζεται άβουλο και παθητικό.

Κατά τη διάρκεια της Κατοχής ανθεί το είδος της αντιστασιακής ποίησης για παιδιά με έμφαση στις έννοιες της πατρίδας και της ελευθερίας, ενώ στην αμέσως μεταπολεμική περίοδο τα θέματα εμπλουτίζονται με στοιχεία ιστορίας από το Αλβανικό Έπος, τον Κυπριακό Αγώνα και την Κατοχή. Από το '74, όμως και μετά σε συνάφεια με τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, τις νέες εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις και τις ευρύτερες μορφικές και θεματολογικές εξελίξεις στην παιδική λογοτεχνία, η ποίηση για παιδιά παρουσιάζει εξελικτικές τάσεις. Τα θέματά της ανανεώνονται με βάση τα σύγχρονα δεδομένα, δίνεται έμφαση στο κοινωνικό στοιχείο, το παιδί αντιμετωπίζεται ως ελεύθερο ον, ενεργητικό και με κριτική στάση στη ζωή και τον άνθρωπο. Τέλος, ως προς τη μορφή δοκιμάζονται νέοι εκφραστικοί τρόποι, ο ελεύθερος στίχος, το άλογο και το υπερρεαλιστικό στοιχείο, ηχητικά παιχνίδια κ.ά.

#### 4.4.2. Κύπρος

Σε σύγκριση με την Ελλάδα και άλλες χώρες, η ανάπτυξη της παιδικής λογοτεχνίας της Κύπρου καθυστέρησε χρονικά και αυτό οφείλεται α) στο αποικιακό καθεστώς, καθώς μέχρι το 1960 δεν ευνοείται η πρωτότυπη και ελεύθερη πνευματική δημιουργία και οι Έλληνες της Κύπρου στηρίζονται στην πολιτιστική δημιουργία της Ελλάδας για λόγους «πνευματικής αυτοάμυνας», β) στο μικρό αναγνωστικό κοινό, λόγω του υψηλού ποσοστού αναλφαβητισμού, γ) στην έλλειψη εκδοτικών οίκων και στη σποραδική δημοσίευση σε εφημερίδες και περιοδικά (Μαραθεύτης, 1989: 13). Ωστόσο, όπως και στην Ελλάδα, έτσι και στην Κύπρο η εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας στον 20ό αιώνα επηρεάστηκε από ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Με βάση τους Σακελλαρίου και Κάσσαρη (1989: 45-51), οι βασικοί παράγοντες που παρεισδύουν στη θεματολογία των κειμένων είναι οι εξής: α) «η πνευματική και πολιτιστική παράδοση του νησιού» που αποτόπωσαν αρχικά οι ποιητάρηδες, όπως μύθοι, θρύλοι, δοξασίες, ήθη, έθιμα και η θέση του παιδιού μέσα σε όλα αυτά, β) «η ιστορία του νησιού, οι περιπέτειες και οι αγώνες του κυπριακού λαού», από την τουρκοκρατία έως το '74, γ) «οι θρησκευτικές αντιλήψεις και τα θρησκευτικά βιώματα» ειδικά στην παιδική ποίηση, καθώς η Εκκλησία και ο Μακάριος είχαν ισχυρό ρόλο στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή του νησιού, δ) «η φύση και το περιβάλλον», στοιχεία αρκετά αισθητά, επίσης, στην παιδική ποίηση, ε) «το παιδί και ο κόσμος του» και η αντίληψη των συγγραφέων για αυτά, στ) «το παιδί μες στην οικογένεια και στην κοινωνία», ζ) «οι παιδαγωγικές αντιλήψεις», παραδοσιακές ή σύγχρονες και η) «η επίδραση της Ελλαδικής και ξένης Παιδικής Λογοτεχνίας» (Βιζυηνός, Παπαντωνίου, Πολέμης, Δέλτα και μεταφράσεις Άγγλων, κυρίως Ντίκενς, Κάρολ, Τουέιν). Με βάση τα παραπάνω στοιχεία ο Σακελλαρίου (1989: 43) επισημαίνει κάποιες αδυναμίες, όπως την «παγίδευση» ορισμένων κειμένων σε «κούφια υμνολογία», πρόχειρη φυσιολατρία και ρητορείες, την καθυστέρηση της εμφάνισης

θεμάτων για την ελευθερία και την εθνική ανεξαρτησία, την αργοπορημένη αξιοποίηση του λαϊκού πολιτισμού, την αποφυγή προσέγγισης θεμάτων που καλλιεργούν στο παιδί τον κοινωνικό προβληματισμό και τον περιορισμό στο τοπικό στοιχείο, δίχως διανθρώπινες προεκτάσεις.

Σύμφωνα με τους μελετητές της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας, η εξελικτική της πορεία κατά τον 20ό αιώνα με βάση τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα της Κύπρου χωρίζεται σε τρεις μεγάλες περιόδους.<sup>76</sup> Η πρώτη ξεκινά από τις αρχές του αιώνα και διαρκεί έως το τέλος της Αγγλοκρατίας (1900-1960), η δεύτερη διαρκεί από τα χρόνια της Ανεξαρτησίας έως το έτος της Εισβολής (1960-1974) και η τρίτη από το 1974 έως τις μέρες μας. Αναφέρεται δε (Μαραθεύτης, 1989: 14) ότι η απαρχή της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας εγκαινιάζεται από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, όπου είχε ήδη εκδοθεί το πρώτο λογοτεχνικό βιβλίο για παιδιά από τη δασκάλα και ποιήτρια Β. Σ. Οικονομοπούλου: *Λευκάνθεμα. Ποιήσεις πρωτότυποι παιδαγωγικά. Προς παιδαγωγικήν μόρφωσιν αμφοτέρων των γενών* (1894). Αντίθετη άποψη παραθέτει ο Θεοδούλου (1985: 52. 1987: 92) σύμφωνα με τον οποίο τα πρώτα ποιήματα για παιδιά ανήκουν στον σατιρικό ποιητή Ι. Περδίο και τη συλλογή του με τίτλο *Σχολική Μούσα* (1907-1918), η οποία περιλαμβάνει εθνικά - πατριωτικά ποιήματα και διαλόγους, αρκετά από τα οποία μελοποιήθηκαν και τραγουδήθηκαν από μαθητές. Διαφορετική είναι η τοποθέτηση του Κατσώνη (2016: 839), ο οποίος σημειώνει ότι «το πρώτο καθαυτό παιδικό ποιητικό βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας, γραμμένο από κύπριο συγγραφέα στη δημοτική γλώσσα» είναι η *Παιδική δροσιά* της Ε. Παλαιολόγου-Πετρώνδα που εκδόθηκε στην Αλεξάνδρεια το 1943. Σύμφωνα με τη Χριστοδουλίδου<sup>77</sup> είχε προηγηθεί όλων η κωνσταντινουπολίτισσα ποιήτρια και παιδαγωγός, με κυπριακή καταγωγή, Σαπφώ Λεοντιάς, η οποία ήδη από το 1870 ξεκίνησε να δημοσιεύει ποίηση που απευθύνεται στο παιδί-αναγνώστη. Το παιδικό ποίημα «Ο Μύρμηξ», το οποίο δημοσιεύτηκε πρώτη φορά στο περιοδικό *Ευρυδίκη* (1870)<sup>78</sup> που εξέδιδε με την αδερφή της Αιμιλία Κτενά-Λεοντιάδα, απηχεί τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής μέσα από έναν ευχάριστο κι έμμετρο μύθο.

<sup>76</sup> Σύμφωνα με τον Κ. Κατσώνη (2016: 838): α) 1878-1960 (περίοδος αποικιοκρατίας), 1960-1974 (περίοδος ανεξαρτησίας), 1974 έως σήμερα (εισβολή-κατοχή). Επίσης, κατά τον Δ. Θεοδούλου (1985: 52-53): α) «πριν από την ανεξαρτησία», 1900-1960, β) «μετά την ανεξαρτησία» 1960-1974 και γ) «από την τουρκική εισβολή-κατοχή και μετά (1974-σήμερα). Σύμφωνα με τον Μαραθεύτη (1989: 14-21) διακρίνονται δυο μεγάλες περίοδοι: Η πρώτη ξεκινά από το έτος 1894, όπου γίνονται τα πρώτα ανεξάρτητα βήματα της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας και εκδίδεται το πρώτο βιβλίο αποκλειστικά για παιδιά, φτάνοντας ως το 1960. Τη συγκεκριμένη περίοδο τη χωρίζει σε δυο υποπεριόδους α) 1894-1945, «οι απαρχές» της Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας έως τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και την κυκλοφορία του παιδικού περιοδικού *Το Κυπριόπουλο* του Μιχαήλ Τροκούδη και β) 1945-1960, όπου γίνονται «τα πρώτα βήματα» για την ανάπτυξη και διάδοση της Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας. Η δεύτερη περίοδος 1960 έως σήμερα χωρίζεται αντίστοιχα σε δύο υποπεριόδους, με πρώτη το 1960 - 1974, «οι νέοι ορίζοντες», όπως αναφέρει, και από το 1974 έως τις μέρες μας, «ο δρόμος προς την ωριμότητα».

<sup>77</sup> Ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη αυτή πληροφορία.

<sup>78</sup> Σαπφώ Λεοντιάς, «Ο Μύρμηξ», *Ευρυδίκη*, φυλλάδιον Ι, εβδ. Α', έτος Α', εν Κωνσταντινουπόλει (21.11.1870), 40 και στο *Ιστορία ηθοποιητικά και μαθήματα επί διαφόρων πραγμάτων μετά ποιημάτων δια τα παιδιά προς ανάγνωσιν και αποστήθισιν κατά το γαλλικόν της Mme Marie Pape Carpentier*, Εν Σμύρνη, εκ του Τυπογραφείου «Ο Φοίνιξ», 3 1876, 87-88. Ευχαριστίες στην κ. Χριστοδουλίδου και για την επισήμανση αυτή.

Εστιάζοντας αναλυτικότερα στις τρεις βασικές περιόδους, επισημαίνουμε ότι κατά την πρώτη (1900-1960) οι εκδόσεις είναι περιορισμένες και τα κείμενα που προορίζονται για παιδιά, όπως και κατά τον προηγούμενο αιώνα, είναι θρησκευτικού περιεχομένου. Η «Οκτώηχος», το «Ψαλτήρι», οι «Χρηστομάθειες», καθώς και κείμενα των σχολικών εγχειριδίων, είναι γραμμένα στην καθαρεύουσα, τα οποία διάβαζαν και τα παιδιά στην Ελλάδα (Θεοδούλου, 1987α: 13). Με μικρά βήματα ξεκινά η συστηματική απασχόληση με την παιδική λογοτεχνία, η οποία, ωστόσο, βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης. Τα κείμενα της περιόδου αυτής, ως προς το περιεχόμενό τους, σημειώνεται ότι διακατέχονται από έντονη διδακτική διάθεση και πατριδογνωστικό χαρακτήρα και κυριαρχούν τα μυθολογικά, ιστορικά, φυσιολατρικά και πατριωτικά θέματα (Κατσώνης, 2016: 841). Τα τελευταία διακρίνονται από έναν «αόριστο αντιπολεμικό χαρακτήρα», με εξαίρεση τα πατριωτικά κείμενα που δημοσιεύονται κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα της ΕΟΚΑ στα δύο παράνομα περιοδικά για παιδιά και νέους, τα «Εγερτήριο Σάλπισμα» και «Αγωγή των Νέων» (Μαραθεύτης, 1987: 9). Αξιοσημείωτη, ωστόσο, υπήρξε η παρουσία του Νέαρχου Κληρίδη, ο οποίος εξέδωσε το τρίτομο έργο *Παραμύθια της Κύπρου* (1959) στο κυπριακό ιδίωμα και στη δημοτική, που αποτελεί μέχρι σήμερα την πιο ολοκληρωμένη συλλογή παραμυθιών (Κατσώνης, ό.π.: 840). Οι επιρροές από τον ελλαδικό χώρο που παρατηρήθηκαν στη λογοτεχνία για ενήλικες παρατηρούνται επίσης και στο πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας, με κύρια ονόματα αυτά των Γ. Ξενόπουλου, Π. Δέλτα και Ζ. Παπαντωνίου (Λιβέρδος, 1989: 31).

Σημαντικό ρόλο στη δημοσίευση κειμένων για παιδιά κατά την πρώτη περίοδο είχαν τα παιδικά περιοδικά της εποχής με πρώτο την *Παιδική Ηχώ* (1903-1905) της ποιήτριας και εκπαιδευτικού Πολυξένης Λοϊζιάδος, η οποία υπήρξε μία από τους πρωτεργάτες στην ανάπτυξη της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας. Ακολούθησε με τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, το περιοδικό *Το Κυπριόπουλο* (1945-1952) του επίσης εκπαιδευτικού Μιχαήλ Τροκουδή το οποίο χαρακτηρίστηκε ως το αντίστοιχο του ελλαδικού *Η Διάπλασις των Παίδων*<sup>79</sup>, καθώς και ως περιοδικό «εξαιρετικής εκδοτικής αρτιότητας και υψηλής ποιότητας, από άποψη περιεχομένου» (Λιβέρδος, 1989: 34). Επίσης, πριν από την έναρξη του απελευθερωτικού αγώνα της ΕΟΚΑ ξεκινά η έκδοση του περιοδικού *Η Χαρά των Παιδιών* (1953-1958) από τους Νέαρχο Κληρίδη και Κύπρο Χρυσάνθη (υπό το ψευδώνυμο Λάμπρος Κ. Ρήγας), το οποίο επανεκδίδεται, από το 1962, με τον τίτλο *Παιδική Χαρά*. Εκτός από τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία περιελάμβαναν ποίηση, ιστορία και μυθολογία, σημαντικό μέρος των περιοδικών ήταν πραγματογνωστικού χαρακτήρα (γεωγραφία, μουσική, θρησκευτικά, φυσική, ιστορία) και ψυχαγωγικού (ασκήσεις, αινίγματα, σταυρόλεξα) (Θεοδούλου, ό.π.: 13). Εξίσου σημαντική ήταν και η προσφορά του Ραδιοφωνικού Ιδρύματος Κύπρου, το οποίο ιδρύθηκε το 1953. Συμπεριέλαβε στο πρόγραμμά του εκπομπές για παιδιά, τις οποίες παρουσίαζαν κύπριοι λογοτέχνες –οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί –.

<sup>79</sup> Για το περ. *Η Διάπλασις των Παίδων* βλ. την εμπειριστατωμένη μελέτη της Β. Πάτσιου (1987) *Η διάπλασις των παιδων (1879-1922): το πρότυπο και η συγκρότησή του*.

Την ίδια περίοδο κάνουν αισθητή την παρουσία τους στην κυπριακή παιδική λογοτεχνία οι Ι. Περδίας, Π. Λοϊζιάς, Ε. Αυτονόμου, Τ. Ανθίας, Ν. Κληρίδης, Κ. Χρυσάνθης, Α. Περνάρης και Μ. Τροκκούδης οι οποίοι ασχολήθηκαν με την πεζογραφία, το θέατρο και την ποίηση (Λιβέρδος, 1989: 31. Κατσώνης, 2016: 839). Εξίσου σημαντική τα χρόνια αυτά υπήρξε και η παιδική ποίηση του Τ. Ανθία. Θεωρείται «γνήσιος εκφραστής της παιδοκεντρικής αντίληψης», είναι κοντά στην ψυχολογία τού παιδιού, απευθύνεται σε αυτό με αμεσότητα, ευαισθησία και λυρισμό και του δίνει τη δυνατότητα να εκφραστεί με κίνηση μέσα από το θέατρο, όπου και εκεί περιλαμβάνει εξαιρετικά ποιήματα, τα οποία μελοποίησε ο ίδιος (Λιβέρδος, ό.π.: 33). Αξιομνημόνευτη είναι και η ποιητική προσφορά των Μ. Τροκκούδη, Α. Περνάρη, Ε. Αυτονόμου και Π. Λεβέντη που δημοσιεύουν στα περιοδικά *Το Κυπριόπουλο* και *Η Χαρά των Παιδιών* ποιήματα που διακρίνονται για τη δροσερότητα και την απλότητα στην προσέγγιση του παιδιού (Θεοδούλου, 1987β: ό.π.: 93).

Στη δεύτερη περίοδο (1960-1974), όπως έχουμε αναφέρει, επικρατεί μια αντιφατική κοινωνικο-πολιτική κατάσταση με το αίσθημα της ήττας από τη μια πλευρά και των θετικών προσδοκιών από την άλλη πλευρά, που δημιούργησε η Κυπριακή Ανεξαρτησία. Και παρά τα έντονα εσωτερικά πολιτικά ζητήματα που δημιουργήθηκαν ειδικά τα χρόνια 1964-1974, η πολιτιστική δραστηριότητα γνωρίζει άνθηση, με έντονη την επίδραση της ελλαδικής λογοτεχνικής παραγωγής και των ευρωπαϊκών επιρροών (Λιβέρδος, 1989: 36). Η κυπριακή παιδική λογοτεχνία, ωστόσο, αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς, με επίκεντρο τα παιδικά περιοδικά (κυρίως του περ. *Παιδική Χαρά*) και τις παιδικές ραδιοφωνικές (και τηλεοπτικές από το 1973) εκπομπές (Μαραθεύτης, 1989: 19). Σε σχέση με τη θεματική παρατηρείται μια μικρή ανανέωση. Για παράδειγμα, εκτός από τα ιστορικά, μυθολογικά και πραγματογνωστικά θέματα της προηγούμενης περιόδου, συμπεριλαμβάνονται και θέματα κοινωνικά, καθώς επίσης και της καθημερινής ζωής του παιδιού (Θεοδούλου, 1987α: 16-17). Παρόλο, όμως, που κάποια κείμενα είναι αξιόλογα και χαρακτηρίζονται από «ένα βαθύ ανθρωπισμό και μια πηγαία αγάπη προς τη φύση, την πατρίδα και τη ζωή», στο σύνολό της η κυπριακή παιδική λογοτεχνία τα χρόνια αυτά δεν κατάφερε να συνδεθεί με τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας της Κυπριακής Δημοκρατίας, με την κρίση των παραδοσιακών αξιών, καθώς και με την αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας (Μαραθεύτης, 1987: 9). Όσον αφορά τις εκδόσεις βιβλίων για παιδιά, οι συγγραφείς της προηγούμενης περιόδου, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, συνεχίζουν το έργο τους και πλάι τους προστίθενται και νέοι δημιουργοί. Στο πεδίο της ποίησης εμφανίζεται ο Κύπρος Τόκας με τη συλλογή *Χελιδονάκια* (1963) και αργότερα εκδίδει την *Παιδική Λύρα* (1969). Τα ποιήματά του χαρακτηρίζονται από «γνήσια συναισθήματα, απλότητα και λιτά εκφραστικά μέσα», ενώ τα θέματά του είναι αντλημένα από τη ζωή των παιδιών, τις περιπέτειες του τόπου και ενίοτε διακρίνονται από κοινωνικό προβληματισμό (Θεοδούλου, 1987β: 93) και τα ιδανικά της φιλίας, της αγάπης, της ειρήνης και της δικαιοσύνης (Κιτρομηλίδης, 1990: 53). Άλλοι νέοι συγγραφείς που γράφουν ποίηση για παιδιά είναι η Ειρηνούλα

Οικονομίδου - Μιχαηλίδου της οποίας τα ποιήματα εκφράζουν έναν πλούσιο λυρισμό και θρησκευτικότητα (Μαραθεύτης, 1989: 20), η Ειρήνη Τσουλλή, ο Παύλος Κριναίος, ο ιερέας και εκπαιδευτικός Παπασταύρος Παπαγαθαγγέλου, ο οποίος καλλιεργεί το θρησκευτικό τραγούδι (Θεοδούλου, όπ.: 17). Συστηματικά με την ποίηση ασχολείται και η Παλαιολόγου-Πετρώνδα. Την περίοδο αυτή εκδίδονται και οι πρώτες ανθολογίες ποίησης και διηγήματος *Σχολική Ανθολογία* (Ανδρ. Παπαδούρης, 1962) και *Αγαπημένο Κυπριακό Διήγημα* (Ανδρ. Καραγιώργης-Κ. Χρυσάνθης, 1968) με κείμενα συγγραφέων που δεν έγραψαν αποκλειστικά για παιδιά, αλλά τα κείμενά τους κρίθηκαν κατάλληλα για αυτά (Μαραθεύτης, όπ.: 21).

Από το 1974 και έπειτα συντελείται η μεγάλη άνθηση της κυπριακής λογοτεχνίας, όπως ακριβώς συμβαίνει και στην Ελλάδα την ίδια περίοδο, υπό διαφορετικές, όμως, ιστορικές συνθήκες. Η τουρκική εισβολή και κατοχή τραυματίζει τον ελληνικό λαό της Κύπρου και επηρεάζει καταλυτικά το περιεχόμενο της λογοτεχνικής παραγωγής, ακόμα και στο πεδίο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Όπως είναι φυσικό, τα γεγονότα του '74 παρεισδύουν στο περιεχόμενο των κειμένων παιδικής λογοτεχνίας ως συλλογικό βίωμα που καθόρισε τη μοίρα ενός λαού. Διαμορφώνεται, έτσι, μια αντίστοιχη ιδεολογική απήχηση, η οποία επικρατεί και έως τις μέρες μας. Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (1993: 198 - 201), οι ιδεολογικές τάσεις που διακρίνονται είναι: α) το μήνυμα «*ΔΕΝ ΞΕΧΝΩ*», με το οποίο τρέφεται η μνήμη των παιδιών και καλλιεργείται ο πόθος για τις πατρίδες που χάθηκαν, κυρίως μέσα από ζωντανές εικόνες φυσικής ομορφιάς από τα κατεχόμενα εδάφη (χωριά, πόλεις, αυλές κ.τ.λ.) και μέσα από μια ρεαλιστική εξιστόρηση των ημερών της εισβολής, β) η πίστη στην επιστροφή και η καλλιέργεια του αγωνιστικού ιδεώδους υπό το πνεύμα της εθνικής ομοψυχίας, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας, της ομόνοιας και της αγάπης, γ) η ανάγκη συνύπαρξης Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων και η καλλιέργεια φιλίας στις δυο κοινότητες, υπερπηδώντας έχθρες και μίσση και τονίζοντας το γεγονός ότι αυτό που συνέβη είχε να κάνει με τα συμφέροντα των ολίγων. Σημ. Μία μερίδα Ελληνοκυπρίων ενστερνίζεται αυτήν την άποψη, δ) η κριτική του πολέμου, μέσα από ρεαλιστικές και δίχως αποσιωπήσεις αναφορές σε πρόσωπα και γεγονότα, ε) το δίπολο *Ειρήνη-Πόλεμος*, με πανανθρώπινες προεκτάσεις και στ) η επιστροφή στις ρίζες με αναφορές στο ιστορικό και μυθολογικό παρελθόν του τόπου, ώστε να ενισχυθεί η εθνική ταυτότητα.

Η θεματογραφία της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας πλέον από το 1974 έως σήμερα «παίρνει ένα ξεχωριστό χρώμα ρεαλισμού» και επικεντρώνεται στον πόνο της προσφυγιάς, στον πόθο της επιστροφής στις πατρογονικές εστίες, στην ειρηνική συμβίωση όλων των κατοίκων της Κύπρου, στον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη δικαιοσύνη, στην καταδίκη του πολέμου και της βίας, στην αντίσταση ενάντια σε κάθε μορφή αδικίας (Μαραθεύτης, 1987: 11). Έκδηλη είναι, επίσης, η προσδοκία για την επανένωση του νησιού και η νοσταλγική διάθεση για τις «αλλοτινές ειρηνικές μέρες» (Κατσώνης, 2016: 843). Σε μια κατηγοριοποίηση των θεμάτων της παιδικής λογοτεχνίας ο Θεοδούλου διακρίνει τρεις θεματικούς κύκλους. Ο πρώτος αφορά τα δραματικά γεγονότα του '74 κι έπειτα, όπου

αποτυπώνεται ο διχασμός, η προδοσία τού πραξικοπήματος, ο θάνατος, η προσφυγιά, ο ξεριζωμός, η ζωή στους προσφυγικούς καταυλισμούς, ο αγώνας τής επιβίωσης, η νοσταλγία τού τόπου. Σε αυτό συνέβαλαν οι διαγωνισμοί συγγραφής που είχαν ως όρο την αναφορά τους στο συγκεκριμένο θέμα. Ο δεύτερος κύκλος σχετίζεται με την αναζήτηση της ταυτότητας, την επιστροφή στις ρίζες και την καλλιέργεια της ιστορικής μνήμης. Εδώ αναδεικνύονται επιμέρους θέματα, όπως ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας τού 1955-1959, το απώτερο ιστορικό και μυθολογικό παρελθόν της Κύπρου το οποίο δεν αξιοποιείται για γνωστικούς, πληροφοριακούς και έμμεσα ηθοπλαστικούς σκοπούς, όπως στο παρελθόν, αλλά, αντίθετα, για σύγχρονο προβληματισμό και τέλος, το πρόσφατο παρελθόν που χάνεται, όπου διακρίνεται μία υγιής νοσταλγία για το αξιακό πλαίσιο των προηγούμενων γενεών, την απλότητα και την αλληλεγγύη των ανθρώπων, παρά τα βάσανα της ζωής και τη φτώχεια. Ο τρίτος κύκλος, τέλος, σχετίζεται με την καθημερινή ζωή του παιδιού, η οποία, όμως, δεν αποτυπώνεται με επάρκεια όπως σε άλλες χώρες, αλλά περιορίζεται σε κείμενα που απευθύνονται σε μικρά παιδιά, κυρίως στην ποίηση ή σε μικρές ιστορίες (Θεοδούλου, 1987α: 21-23). Συνοπτικά, τα βασικά δρώμενα που διέπουν τα θέματα της κυπριακής παιδικής ποίησης από το '74 κι έπειτα είναι ο κόσμος των παιδιών, τα παιχνίδια τους, η οικογενειακή ζωή, το σχολείο, η φύση, τα ζώα, τα πουλιά, τα δέντρα, τα έθιμα και οι γιορτές, η λαϊκή παράδοση, η θρησκεία, η ιστορία και κυρίως η πατρίδα (Κατσώνης, 1999: 163).

Η σημαντική διαφορά που παρατηρείται στα κείμενα αυτής της περιόδου σε σύγκριση με εκείνα των δύο προηγούμενων περιόδων είναι η σύνδεση με τη σύγχρονη ζωή και τη σύγχρονη πραγματικότητα, καθώς επίσης και η προσπάθεια των συγγραφέων να καλλιεργήσουν τον προβληματισμό και να προβάλουν πανανθρώπινες αξίες (Μαραθεύτης, 1989: 22). Αυτό οφείλεται στα γεγονότα τής εισβολής του '74, τα οποία συνέβαλαν, ώστε η παιδική λογοτεχνία της Κύπρου «να γίνει πιο πολύ κοινωνιοκεντρική και ανθρωποκεντρική», όπως σημειώνει ο Μαραθεύτης (1993: 185). Από τη δεκαετία τού '80, διακρίνεται μια αποδέσμευση από τα γεγονότα αυτά και η επέκταση σε νέους θεματικούς χώρους, «από τον κόσμο τού μύθου και της φαντασίας έως τον κόσμο τού κοινωνικού ρεαλισμού» (ό.π.). Η στροφή αυτή παρουσιάζεται κυρίως από το τέλος τής δεκαετίας τού '80, όπου, όπως και στην Ελλάδα, τα νέα θέματα εστιάζονται στο φυσικό περιβάλλον, στη ζωή στη μεγαλούπολη, στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, στην ειρήνη, στη δικαιοσύνη κ.ά. Στο πνεύμα αυτό κινούνται και αρκετά βιβλία ποίησης για παιδιά, όπως του Κ. Μόντη, *Του σίχου τα μηνύματα* (1991) (Αναγνωστόπουλος, 1993: 198). Επιπλέον, υποχωρεί ο διδακτισμός και δίνεται περισσότερη έμφαση στη λογοτεχνικότητα του κειμένου (ό.π.: 201) και παρατηρείται μια γενικότερη τάση ανανέωσης μέχρι σήμερα «σε επίπεδο γλώσσας, αφήγησης και ειδολογικών μορφών» με μια ευδιάκριτη μεταμοντέρνα στροφή (Καρατάσου, 2018: 6).

Η ποίηση για παιδιά στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια, όπως σημειώνει ο Θεοδούλου (1987β: 93), εμπλουτίζεται, ανανεώνεται και κερδίζει σε «παιδικότητα», ρυθμό, διάθεση και θέματα, ενώ ο διδακτισμός τείνει να εκλείψει. Σχετικά με την τεχνοτροπία, κάποια ποιήματα γράφονται στην παραδοσιακή μορφή με

ομοιοκαταληξία, ενώ άλλα σε ελεύθερο νεωτερικό στίχο και συγχρόνως οι ποιητές καταπιάνονται με τα χαϊκού και τα λίμερικς (Κατσώνης, 2016: 843). Παρόλο που συγκριτικά με την πεζογραφία η ποίηση έχει λιγότερο αριθμό εκδόσεων, ποιοτικά έχει δώσει αξιόλογα δείγματα γραφής τόσο μέσα από τους παλαιότερους δόκιμους ποιητές (Μόντης, Τόκας, Λυσιώτης, Κριναίος κ.ά.) που όσο και από τους νεότερους που εμφανίζονται (Ανδρέας Κωνσταντινίδης, Μαρία Θεοδοσιάδου, Φιλίσα Χατζηχάννα, Τίτος Μπάτης, Αντώνης Πιλλάς κ.ά.) (Κατσώνης, 1993: 194-195). Η ποίηση για παιδιά εξακολουθεί να έλκει τους μεγάλους ποιητές της Κύπρου, οι οποίοι πέρα από το έργο τους προς το ενήλικο κοινό αποπειρώνται να προσφέρουν και στους μικρούς αναγνώστες. Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί και η ποιητική συλλογή του Κ. Χαραλαμπίδη *Σαλιγκάρι και Φεγγάρι* (2018).

Τέλος, πέρα από τους ιστορικούς παράγοντες που επηρέασαν στην εξέλιξη της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας, από το '74 κι έπειτα, οφείλουμε να επισημάνουμε και τους σημαντικότερους πολιτιστικούς. Αξιοσημείωτη υπήρξε η ίδρυση του Κυπριακού Συνδέσμου Παιδικού-Νεανικού Βιβλίου (Κ.Σ.Π.Ν.Β.) το 1974 ως τμήματος του IBBY, με σημαντικές δράσεις στην παραγωγή και τη διάδοση του βιβλίου. Επιπλέον, σημαντικό κίνητρο για την παραγωγή αποτέλεσε η καθιέρωση βραβείων για συγγραφή και εικονογράφηση από τον Κ.Σ.Π.Ν.Β., αλλά και η δυνατότητα συμμετοχής κυπρίων συγγραφέων στους ελλαδικούς διαγωνισμούς της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Θεοδούλου, 1987α: 20). Επίσης, έχει θεσπιστεί η καθιέρωση κρατικών βραβείων. Επιπλέον, η παιδική λογοτεχνία αρχίζει να τίθεται σε ακαδημαϊκά πλαίσια με τη διδασκαλία της στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου και στη συνέχεια στα κυπριακά πανεπιστήμια. Τέλος, για τη διάδοση της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας υπήρξε καθοριστική η δημοσίευση άρθρων μελέτης και έρευνας σε σχετικά περιοδικά, όπως π.χ. στην *Ανέμη* (1989-σήμερα), αλλά και σε περιοδικά του ελλαδικού χώρου, καθώς επίσης και η συμμετοχή κυπρίων λογοτεχνών ή μελετητών σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια.

Συνοψίζοντας, η κυπριακή παιδική λογοτεχνία κατά την πρώτη περίοδο από το 1900 έως το 1960 θέτει τα πρώτα θεμέλια για την εξέλιξή της, κυρίως μέσα από παιδικά περιοδικά της εποχής και το ραδιόφωνο. Από τους πρωτοπόρους στάθηκαν η Π. Λοϊζιάς, ο Κ. Χρυσάνθης, ο Τ. Ανθίας κ.ά. Η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας μέσα από το ιστορικό και μυθολογικό παρελθόν της Κύπρου αποτελεί τον βασικό άξονα της ευρύτερης θεματικής και τα κείμενα κινούνται μέσα στο πλαίσιο του διδασκασμού. Από το 1960 έως το 1974 διακρίνεται μια μικρή ανανέωση, δίχως ωστόσο να σημειώνεται κάποια σύνδεση του παιδιού με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τον κοινωνικό προβληματισμό. Από το 1974 έως σήμερα σημειώνεται η άνθησή της και εμπλουτίζεται με νεωτερικές μορφές έκφρασης, καθώς επίσης και με θέματα που αρχικά εστιάζονται στα τραγικά γεγονότα της τουρκικής εισβολής και κατοχής, ενώ στη συνέχεια επεκτείνονται στα σύγχρονα ζητήματα της εποχής με μια πανανθρώπινη και οικουμενική προοπτική, καλλιεργώντας τον κοινωνικό προβληματισμό.



#### **4.5. Γιάννης Ρίτσος - Κώστας Μόντης: η ζωή και το έργο τους**

Ακόλουθα, πραγματοποιείται ένα σύντομο οδοιπορικό στη ζωή και το έργο των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη. Λαμβάνουμε υπόψη τόσο το βιοματικό στοιχείο μέσα στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο, όσο και τα βασικά χαρακτηριστικά και τις λογοτεχνικές επιδράσεις που εντοπίζονται στο έργο τους. Έτσι, παρουσιάζουμε τα δεδομένα εκείνα από την παιδική - νεανική τους ηλικία έως την ώριμη περίοδο της ζωής τους, μέσα στις ιστορικο-κοινωνικές και λογοτεχνικές συνθήκες της εποχής όπου έζησαν κι επηρεάστηκαν.

##### **4.5.1. Γιάννης Ρίτσος**

Ο Γιάννης Ρίτσος γεννήθηκε την Πρωτομαγιά (14 Μαΐου με βάση το νέο ημερολόγιο) του 1909 στη Μονεμβασιά της Λακωνίας και έζησε έως τις 11 Νοεμβρίου του 1990, αφήνοντας πίσω του ένα ογκώδες και πολύμορφο έργο. Ήταν αφοσιωμένος στη «Μητέρα Ποίηση», όπως την αποκαλεί, στην πρώτη του κιόλας ποιητική έκδοση με τίτλο *Τρακτέρ* (1934). Ωστόσο, η καλλιτεχνική του φύση συνδέθηκε (σε μικρότερο βαθμό) επίσης με το θέατρο και τα εικαστικά. Η πολύπλευρη καλλιτεχνική μορφή του Ρίτσου, αλλά και τα βιώματά του, τόσο σε ιδιωτικό επίπεδο (η ζωή στη Μονεμβασιά, τα παιδικά του χρόνια) όσο και σε κοινωνικό (νοσηλείες, πολιτική δράση, εξορίες, δυσμενείς ιστορικές και πολιτικο-κοινωνικές συνθήκες τής εποχής), εμφιλοχωρούν μέσα στο έργο του και τον τοποθετούν σε μια «διπλή θητεία», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γιώργος Σαββίδης, αυτήν του πολιτικού αγωνιστή από τη μια πλευρά και του ποιητή από την άλλη πλευρά, του κομμουνιστή και του τεχνίτη, αντίστοιχα (Σαββίδης, 1991: 13-14, 16). Επίσης, ο Παναγιώτης Μαστροδημήτρης (1988: 151) σημειώνει ότι στους πόλους τής ποίησης του Ρίτσου πέρα από την αφυπνιστική κοινωνική του εμπειρία και τον λαϊκό πολιτισμό των απλών καθημερινών ανθρώπων τής Μονεμβασιάς, αναδεικνύεται και άλλη μια σημαντικότερη επίδραση: η «ευεργετική μητρική αγάπη» που δέχτηκε ως παιδί. Σε γενικές γραμμές, ολόκληρο το έργο του Ρίτσου διασχίζεται από ένα «αυτοβιογραφικό - οικογενειογραφικό» υπόστρωμα με πυκνές κι επίμονες μνήμες από την παιδική και νεανική του ηλικία (Βελουδής, 1982: 33). Με το άοκνο «σμίλευμα» του λόγου τού ποιητή, το έργο αυτό υπερβαίνει το προσωπικό βίωμα κι αποκτά διαχρονική και συλλογική διάσταση με στοχασμούς πάνω στην ανθρώπινη ύπαρξη. Πρόκειται για στοιχεία που παρεισδύουν και στο έργο του για παιδιά.

##### **4.5.1.1. Τα παιδικά χρόνια**

###### **4.5.1.1.1. Οικογενειακό πλαίσιο**

Ο Γιάννης Ρίτσος ήταν γόνος εύπορης οικογένειας. Πατέρας του ήταν ο Ελευθέριος Ρίτσος και μητέρα του η Ελευθερία Βουζουναρά. Το γενεαλογικό του δέντρο φτάνει ως την Κρήτη, από όπου οι πρόγονοι του πατέρα του έφυγαν

κυνηγημένοι, έφτασαν στη βυζαντινή καστροπολιτεία κι απέκτησαν ισχυρή οικονομική και κοινωνική δύναμη. Ασκούσαν πολιτική επιρροή, είχαν διασυνδέσεις με τη θρησκευτική ηγεσία και διακατέχονταν από βασιλικά φρονήματα. Από εξίσου πλούσια οικογένεια καταγόταν και η μητέρα τού Ρίτσου, με γονείς εμπόρους από το Γύθειο. Ο ποιητής ήταν το τέταρτο και τελευταίο παιδί του ζεύγους Ρίτσου, έπειτα από τα κατά σειρά αδέρφια του Νίνα (Αννα), Μίμη (Δημήτρη) και Λούλα (Σταυρούλα) (Κώττη, 1996: 18 - 20).

Η ανεμελιά των παιδικών χρόνων τού Ρίτσου σταμάτησε βίαια, όταν ο θάνατος μπήκε στο σπιτικό του. Τον Αύγουστο του 1921, ο ποιητής σε ηλικία δώδεκα ετών χάνει τον αγαπημένο του αδερφό Μίμη από φυματίωση και τραυματίζεται ψυχικά. Τον Νοέμβρη της ίδιας χρονιάς θα δεχτεί ένα ακόμα πιο ισχυρό πλήγμα, τον θάνατο, από την ίδια ασθένεια, της πολυαγαπημένης του μητέρας σε σανατόριο, στην Πορταριά του Πηλίου. Ταυτόχρονα, η μικρασιατική εκστρατεία και η επακόλουθη ταραγμένη πολιτική κατάσταση οδηγεί την οικογένεια σε οικονομική καταστροφή, το 1925. Σε αυτά τα χρόνια, μια αχτίδα φωτός που σηματοδοτεί τη μελλοντική ποιητική πορεία τού δεκαπεντάχρονου Ρίτσου είναι η δημοσίευση ποιημάτων του στο περιοδικό *Η Διάπλασις των Παίδων* με το ψευδώνυμο «Ίδανικό Όραμα» (1924 και 1925) (Κώττη, 1996: 37, 42, 212). Πρόκειται βέβαια και για τραγική ειρωνεία, καθώς το άτομο που τον είχε εγγράψει ως συνδρομητή στο περιοδικό και πίστεψε ακράδαντα σε κείνον και στη γραφή του, η μητέρα του, δεν ζούσε πια.

Ο Ρίτσος ήταν ισχυρά συναισθηματικά δεμένος με τη μητέρα του. Σε αντίθεση με τον πατέρα του, από τον οποίο δεν έχει καλές αναμνήσεις (Κώττη, 1996: 19, 30. Βογιατζής, 2001: 44), η μητέρα του ήταν μια γυναίκα φιλεύσπλαχνη, καλλιεργημένη και με δημοκρατικές πολιτικές απόψεις. Αγαπούσε το διάβασμα και τη μουσική και το σπίτι της ήταν από τα λίγα, την εποχή εκείνη, που είχαν μια πλούσια βιβλιοθήκη, πιάνο και μαντολίνο. Η Ελευθερία ήταν εκείνη που καλλιέργησε στον μικρό Γιάννη την καλλιτεχνική του ευαισθησία, την «έφεσή του για το Ωραίο» και τον μύησε στον κόσμο τής γνώσης, της μουσικής και κυρίως της ποίησης. Τον ενθάρρυνε να γράφει αυτά που είχε η ψυχή του, πιστεύοντας πως μια μέρα ο μικρός της Γιάννης θα γίνει διάδοχος του Παλαμά. Από εκείνη, επίσης, ο ποιητής δέχτηκε, σε πρώτη φάση, τις ιδέες της αριστεράς (Κώττη, 1996: 27 - 29). Κι επιπλέον, σε εκείνην οφείλει την παντοτινή αγάπη που δέχτηκε, ενσωμάτωσε και προσέφερε μέσα από το έργο και τη στάση ζωής του:

Κι εσύ μητέρα, ασύγκριτη μητέρα, εσύ που έμαθες στον μικρότερο γιο σου  
τι θα πει αγάπη, μαθαίνοντάς τον τι είναι αγάπη, φυτεύοντας στην καρδιά  
του την αγάπη. Απ' την αγάπη ξεκινάμε και στην αγάπη φτάνουμε.<sup>80</sup>

Από μια ψυχαναλυτική οπτική, η αρχετυπική αυτή μητρική παρουσία θα εσωτερικευτεί στο ασυνείδητο του ποιητή ως ιερή εικόνα, ως «το μορφοείδωλο της καλής Μάνας» (Τζούλης, 1993: 129, 130) και θα αναπαρίσταται στην ποίησή του

<sup>80</sup> Συνέντευξη που περιέχεται στην κινηματογραφική αυτοβιογραφία του, με τίτλο «Γιάννης Ρίτσος: αυτοβιογραφία - Ντοκουμέντα της ζωής και του έργου του», σκηνοθεσία Γιώργος και Ηρώ Σγουράκη, 1984.

ως μια «φαντασίωση» πλαισιωμένη από το «νοσταλγικό όραμα του χαμένου, αλλά διαρκώς αναζητούμενου τόπου τής αρχετυπικής δυάδας» (Αναγνωστοπούλου, 2007: 122). Κι έτσι, ενώ η απώλεια της μητέρας του θα τραυματίσει τον ψυχικό του κόσμο, ο πόνος αυτός θα μετουσιωθεί σε στίχους, όπου απαντά κανείς την «αρχέτυπη μούσα τού ποιητή», άλλοτε ως μάνα που θρηνεί στον *Επιτάφιο*, άλλοτε ως «αιώνια ελληνική και ουμανιστική μορφή» στην *Κυρά των Αμπελιών* (Μαστροδημήτρης, 1988: 149). Στα ποιήματά του, επίσης, μπορούμε να διακρίνουμε και το μοτίβο τής μουσικής που συνδέθηκε με εκείνη την πρώτη μούσα, μέσα από το πιάνο, στη *Σονάτα του Σελινόφωτος* ή σε συλλογές ολόκληρες, όπως για παράδειγμα η *Εαρινή Συμφωνία* (1938) ή *Το εμβατήριο του Ωκεανού* (1940).

Οι οικογενειακές δυσκολίες δεν σταμάτησαν με τον θάνατο του Μίμη και της μητέρας. Ο ποιητής βίωσε τη συναισθηματική ταλαιπωρία τής Νίνας στον αποτυχημένο γάμο της, την εισαγωγή του πατέρα του στο Δαφνί το 1932 (όπου και πεθαίνει το 1938) και την εισαγωγή, επίσης, στο Δαφνί, της αγαπημένης του Λούλας, το 1937, με την οποία τους ένωνε ένας ισχυρότατος αδελφικός δεσμός από την παιδική ηλικία τους κι έγινε το στήριγμά του μετά τη μητρική απώλεια (Κώττη, 1996: 34-35, 214-215). Την ίδια χρονιά έγραψε και αφιέρωσε σε εκείνη *Το τραγούδι της αδερφής μου*, το οποίο είναι γεμάτο από τις αναμνήσεις των παιδικών του χρόνων. Το ίδιο θέμα αποτυπώνεται και στην ποιητική σύνθεση *Ο λύχνος των φτωχών και ταπεινών* που το αφιερώνει στη Νίνα και περιλαμβάνεται στη συλλογή *Δοκιμασία* (1935-1943) (Μιράσγεζη, 1982: 444, 446). Αναμνήσεις από την παιδική ηλικία και τη προεφηβική εμπειρία ζωής, καθώς και την εφηβική αντίληψη της «κατεστημένης τάξης της» αναδύονται και από *Το εμβατήριο του Ωκεανού* (1940) (Ιλίνσκαγια, 1976: 30).

#### 4.5.1.1.2. Η γενέθλια γη

Τα παιδικά χρόνια στη γενέθλια γη αποτελούν συχνά σημείο αναφοράς στην ποίησή του. Ο επιβλητικός βράχος τής Μονεμβασιάς που έβλεπε ως παιδί έγινε «το πέτρινο καράβι» που τον ταξίδεψε αργότερα στην «απεραντοσύνη τής θάλασσας», της ποίησης και της ζωής:

Από τούτο εδώ το σημείο ξεκίνησε ένα παιδί. Ένα παιδί που αγάπησε αυτόν τον βράχο, που αγάπησε την απεραντοσύνη τής θάλασσας, ένα παιδί που αγάπησε την ποίηση [...]. Αυτή η Μονεμβασιά, αυτός ο βράχος, ήταν για μένα το πέτρινο καράβι, που με ταξίδεψε σ' όλο τον κόσμο. Ετούτο εδώ το ακίνητο πλοίο, τούτο δα το σπίτι, όπου χάραξα τους πρώτους μου στίχους και τις πρώτες μου ζωγραφιές, όπου τραγούδησα δημοτικά τραγούδια αγναντεύοντας τη θάλασσα κι απαντούσαν από τα άλλα μπαλκόνια κοριτσόπουλα κι αγόρια της ηλικίας μου.<sup>81</sup>

Το πατρικό του σπίτι που ήταν χτισμένο στο ενετικό κάστρο, ο τόπος με τις ιστορικές του μνήμες και τους θρύλους, η επαφή με τη φύση και τους ανθρώπους

<sup>81</sup> Συνέντευξη που περιέχεται στην κινηματογραφική αυτοβιογραφία του, ό.π.

τού αγροτικού χώρου, διακρίνονται ως απόηχος των παιδικών του χρόνων μέσα στους στίχους του και ανακαλούνται «σε ολόκληρο το έργο του ως ζωποιοίς μνήμη» (Προκοπάκη, Μακρυνικόλα & Γιατρομανωλάκης, 2009: 10). Η γενέτειρα είναι το πρώτο σημείο παρατήρησης του ποιητή, όπου δημιουργούνται οι ρίζες του, συνδεδεμένες με τη λαϊκή γλώσσα και παράδοση, τη θρησκευτικότητα και το χριστιανικό ορθόδοξο ήθος των ανθρώπων της, την καθημερινότητα του λαού. Αυτά αποτελούν τα πρώτα ερεθίσματα μέσα από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, και σε συνδυασμό με τη σημαντική συμβολή της μητέρας του, όπως θα δούμε παρακάτω, θα γεννήσουν τους πρώτους του στίχους στην ηλικία των οχτώ χρόνων (Πρεβελάκης, 1983: 17 - 19, 21) και θα περιλαμβάνονται στην ποίησή του, δημιουργώντας συνδεδετικούς κρίκους με τη «ρωμιόσύνη», «τις αξίες παλαιότερων περιόδων τού γένους μας» (Μαστροδημήτρης, 1988: 147).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του είναι πλημμυρισμένα με εικόνες και εμπειρίες της υπαίθρου που προσπαθεί να χορτάσει με οδηγό την παιδική περιέργεια, τα «αδηφάγα μάτια» του, όπως έλεγε εκείνος, και τη ζωηρότητα που τον χαρακτήριζε, όπως αναφέρει η αδερφή του, η Λούλα. Κυνηγά έντομα, παρατηρεί πουλιά, συλλέγει βότσαλα και όστρακα και συνεπαίρνεται, ακούγοντας παραμύθια, ιστορίες και δημοτικά τραγούδια στα λαϊκά πανηγύρια (Κώττη, 1996: 24 - 25. Μαστροδημήτρης, 1988: 151). Στη Μονεμβασιά έζησε έως τον Σεπτέμβρη του 1921 κι έπειτα μετακόμισαν με την αδερφή του τη Λούλα στο Γύθειο, για να εγγραφούν στο Γυμνάσιο της περιοχής. Μετά την αποφοίτησή τους, το 1925, πηγαίνουν στην Αθήνα. Τον Μάρτιο του 1926, προσβεβλημένος από φυματίωση, επιστρέφει μόνος στη γενέτειρά του, για μερικούς μήνες, ζώντας στην αυλή του άδειου κι ερημωμένου σπιτιού του, γράφοντας ποιήματα. Ανήμπορος να δεχθεί την απώλεια της μητέρας του και του μεγαλύτερου αδερφού του Μίμη, φεύγει ως ένας κνηγημένος τον Ιούλιο του ίδιου έτους πάλι στην Αθήνα, όταν είχαν επιχειρήσει με τη Λούλα, κατά την επίσκεψή της σε εκείνον, να μπουν στο κάποτε γεμάτο όμορφες εικόνες σπίτι τους (Κώττη, 1996: 39, 50 - 52, 212). Η φθορά του χρόνου και ο θάνατος που αντίκρισε μέσα στο σπίτι επανέρχεται συχνά μέσα στο έργο του, όπως για παράδειγμα στο πένθιμο σκηνικό του σπιτιού στη *Σονάτα του Σελινόφωτος*. Κι όμως, μέσα από την ποίηση, κατάφερε να συμφιλιωθεί «όχι με τον θάνατο, με τους νεκρούς», αναφέρει πολλά χρόνια αργότερα, το 1984, στην κινηματογραφική αυτοβιογραφία του, επιστρέφοντας για λίγο στο πατρικό του, έπειτα από 25 χρόνια. Κατάφερε, μέσω της Τέχνης να τους αναστήσει:

Κι απ' τον καιρό που κατάφερα – όσο κατάφερα – να τους δώσω μια θέση μέσα στην ποίηση, τους ένιωσα ολοζώντανους κι αναστημένους... αυτό το σπίτι, έρημο τώρα... κι όμως σαν μια καινούργια ζωή αρχίζει να κυκλοφορεί μέσα σ' αυτές τις αόρατες φλέβες τού άδειου σπιτιού. Κι οι νεκροί που έφυγαν, η μάνα μου, ο πατέρας μου, ο μεγάλος αδερφός μου, η μεγάλη αδερφή μου, όλοι σαν να 'ναι ολόγυρα, όλοι παρόντες, όλοι δικοί μου.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Συνέντευξη που περιέχεται στην κινηματογραφική αυτοβιογραφία του, ό.π.

#### 4.5.1.1.3. Το σχολικό βίωμα

Ο Ρίτσος δεν θεωρήθηκε ποτέ καλός μαθητής από τους δασκάλους του. Στο Γύθειο, όπου τελείωσε το Γυμνάσιο, οι καθαρευουσιάνοι καθηγητές του δεν αναγνώρισαν τη λογοτεχνική του κλίση, αντιθέτως του έκαναν συνεχώς παρατηρήσεις, επειδή έγραφε στη δημοτική γλώσσα (Κώττη, 1996: 42). Η επαφή του με το σχολείο ξεκίνησε από την ηλικία των τεσσερισήμισι ετών, όταν στάλθηκε στην Α΄ δημοτικού, έτσι ώστε να έχει παρέα η κατά ένα χρόνο μεγαλύτερη αδερφή του Λούλα. Η πρόωμη αυτή σχολική επαφή τον βρήκε ανέτοιμο να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως μαθητή και αρκετές φορές, όπως έχει αναφέρει ο ίδιος, η παραμάνα του τον γυρνούσε αποκοιμισμένο από το μάθημα. Με το σχολείο δεν ήταν ενθουσιασμένος ούτε ένιωσε καλός μαθητής, κι έτσι προτιμούσε να παίζει με χαρταετούς και σβόλους ή πετροπόλεμο. Από τα μαθητικά του τετράδια έσβηνε τους αριθμούς των μαθηματικών πράξεων και τους αντικαθιστούσε με ζωγραφιές, ήλιους, λουλούδια, πουλιά, σπιτάκια. Κι έτσι, ο αντισυμβατικός – σύμφωνα με τα πρότυπα της εποχής – μαθητής, ήρθε πρώτη φορά αντιμέτωπος με την εξουσία, τον δάσκαλο που τον τιμωρούσε. Οι τιμωρίες, όμως, δεν τον πτόησαν, αντίθετα τον έκαναν να θεωρεί πως κάτι ιδιαίτερο είχε ως παιδί, κι έτσι, από τη γωνία που ήταν όρθιος, μουρμούριζε τραγουδάκια και ζωγράφιζε.<sup>83</sup> Κατά τις παιδαγωγικές αντιλήψεις τού παρελθόντος η τιμωρία ήταν ένας τρόπος να συμμορφωθεί το παιδί και κατ' επέκταση το σχολείο λειτουργούσε ως θεσμός κοινωνικού ελέγχου και παραγωγής κοινωνικών προτύπων σύμφωνα με τις αξίες τής εποχής εκείνης. Κατά τον Α. Gramsci, το σχολείο είναι όργανο της κρατικής εξουσίας, όπου η κυρίαρχη τάξη και οι υποτελείς τάξεις προσπαθούν να εκπαιδεύσουν την κοινωνία σύμφωνα με τη δική τους κοσμοθεωρία και τις αξίες τους. Το σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις του, έχει έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα, αποτελεί μέρος τής ταξικής αναπαραγωγής, αλλά συγχρόνως έχει διττή φύση: είναι από τη μια πλευρά όργανο κοινωνικού ελέγχου, και από την άλλη πλευρά δύναμη χειραφέτησης (Green, 2010: 178-179). Κι έτσι, ο Ρίτσος μέσα από αυτήν την πρώτη «παιδική αντίσταση» και την τιμωρία στον μικρόκοσμο του σχολείου πήρε τα πρώτα μαθήματα ζωής, διαμορφώνοντας μια πρόωμη συνειδητοποίηση του εαυτού του και της πορείας του στον κόσμο.

[...] Πληρώνοντας με κάποιες τιμωρίες κερδίζει (κανείς) πάρα πολλά πράγματα. Ένας άνθρωπος που δεν τιμωρήθηκε ποτέ στη ζωή του δεν ξέρει τι θα πει παραβίαση μιας απαγόρευσης. Και επειδή η ζωή είναι γεμάτη απαγορεύσεις, έμαθα να δουλεύω την ποίηση ξεπερνώντας όλες αυτές τις απαγορεύσεις [...] Από μικρό παιδί έμαθα να χαίρομαι και τις τιμωρίες μου... έβαλα όλους εκείνους που με τιμωρούσαν κι εγώ με τη σειρά μου στη γωνιά. Με τιμώρησαν κι άλλοι πολλοί, ύστερα πολύ μεγάλοι και με την ποίηση τους έβαζα στη γωνιά. Κι απ' όλα αυτά τα πράγματα κέρδισα αυτή τη χαρά: να τις ξεπερνάω... να αντλώ δυνάμεις αντίστασης προς κάθε άδικη απαγόρευση, κι επομένως προς κάθε αδικία. Εδώ λοιπόν (στο σχολείο)

<sup>83</sup> Συνέντευξη που περιέχεται στην κινηματογραφική αυτοβιογραφία του, ό.π.

μαθήτευσα όχι μονάχα στο αλφάβητο... αλλά πήρα τα πρώτα ουσιαστικά μαθήματα για το πώς θα 'πρεπε κανένας να αντιμετωπίζει τη ζωή.<sup>84</sup>

#### 4.5.1.2. Ενήλικη ζωή - Κοινωνική δράση

Όπως έχουμε αναφέρει, στον ένα πόλο της ποίησης του Ρίτσου διακρίνεται η σημαντική επίδραση της γενέτειρας και των παιδικών βιωμάτων, ενώ ο άλλος πόλος κινείται στην κοινωνικο-πολιτική συνείδηση και δράση τού ποιητή και τις άσχημες εμπειρίες του από τα σανατόρια και τις εξορίες. Οι πληγές της ψυχής μέσα σε τέτοιου είδους κακουχίες και περιορισμούς ψάχνει μια διέξοδο να ορθωθεί. Και η διέξοδος του Ρίτσου είναι η επανάσταση και η ποίηση. Με αυτόν τον τρόπο αντιστάθηκε και δήλωσε παρών στο κάλεσμα της εποχής του και στα μεγάλα ιστορικά γεγονότα που βίωσε.

Η πρώτη κοινωνική δραστηριοποίηση του Ρίτσου έγινε κατά τη διάρκεια των νοσηλειών του, εξαιτίας της φυματίωσης, στα σανατόρια. Σε αυτήν τη χρονική φάση, ουσιαστικά, άρχισε να μυείται στις κομμουνιστικές ιδέες (Μαστροδημήτρης, 1988: 149 - 150). Το 1927 νοσηλεύτηκε στην κλινική Παπαδημητρίου και στο «Σωτηρία», όπου γνωρίστηκε με μαρξιστές και διανοούμενους της εποχής, καθώς και με τη Μαρία Πολυδούρη. Το 1930 εισήχθη στο φθισιατρείο τής Καψαλώνας στην Κρήτη. Εκεί, δεν άντεξε να μην καταγγείλει στον Τύπο τις απάνθρωπες συνθήκες μέσα στις οποίες νοσηλεύονταν οι φυματικοί οι οποίοι τελικά, μεταφέρθηκαν σε άλλο σανατόριο και τέλος, το 1937 νοσηλεύτηκε στο σανατόριο της Πάρνηθας (Κώττη, 1996: 213-215).

Η λογοτεχνική του δράση την εποχή αυτή, παρά τις προσωπικές και κοινωνικές αντιξοότητες είναι έντονη. Γράφει διαρκώς, δημοσιεύει κάποια γραπτά του και ξεκινά να εκδίδει τα βιβλία του. Το 1931 δημοσιεύει κείμενά του στην τοπική εφημερίδα *Παρατηρητής*. Το 1934 εκδίδει το πρώτο του βιβλίο *Τρακτέρ* και ξεκινά τη συνεργασία του με τον *Ριζοσπάστη*, χρησιμοποιώντας το ψευδώνυμο Ι. Σοστήρ. Από μία φωτογραφία τής εφημερίδας που απεικονίζει τα γεγονότα τής καπνεργατικής απεργίας τής 9<sup>ης</sup> Μαΐου 1936 και μια μάνα πάνω από τον νεκρό γιο της εμπνέεται τον θρυλικό *Επιτάφιο* του οποίου 250 αντίτυπα καίγονται στους στύλους τού Ολυμπίου Διός με την επιβολή της δικτατορίας Μεταξά, στις 4 Αυγούστου. Το 1937, ενώ νοσηλεύεται στο σανατόριο της Πάρνηθας, γίνεται μέλος τής Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών έπειτα από πρόταση της Γαλάτειας Καζαντζάκη, της Έλλης Αλεξίου και της Σοφίας Μαυροειδή-Παπαδάκη. Το 1942, ενώ η χώρα βρίσκεται υπό τη γερμανική κατοχή προσχωρεί στο μορφωτικό τμήμα τού Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου και το 1945, συνεργάζεται με το περιοδικό *Ελεύθερα Γράμματα* και το καλλιτεχνικό τμήμα τής ΕΠΟΝ (Κώττη, 1996: 213 - 217).

Τα χρόνια αυτά αρκετά έντονη ήταν και η θεατρική του δράση που αποτέλεσε μια σημαντική πτυχή της καλλιτεχνικής του φύσης. Από το 1933 ξεκινά η επαφή

---

<sup>84</sup> Συνέντευξη που περιέχεται στην κινηματογραφική αυτοβιογραφία του, ό.π.

του με το θέατρο, εργάζεται ως χορευτής σε παραστάσεις διαφόρων θιάσων, ώσπου το 1938 θα προσληφθεί στο Βασιλικό Θέατρο, θα μεταπηδήσει, έπειτα το 1940 στην Εθνική Λυρική Σκηνή. Το 1943 γράφει τα πρώτα του θεατρικά και το 1945 θα γίνει συνεργάτης τού Λαϊκού Θεάτρου Μακεδονίας (Κώττη, 1996: 215, 216).

Όσον αφορά την εμπειρία του από τις εξορίες και τα στρατόπεδα, αν και τον ταλαιπώρησαν ψυχικά και σωματικά, του έδωσαν υλικό για μεγάλο μέρος τού έργου του και τον διαμόρφωσαν ως αγωνιστή ταγμένο στην Επανάσταση.<sup>85</sup> Νέα συναισθήματα, όπως η συντροφική αγάπη, η ταπεινοφροσύνη και η καρτερία, τον βοήθησαν να αντέξει τις συνθήκες τής εξορίας και να διατηρήσει την πνευματική του ταυτότητα. Πέρα από την ποίηση, ζωγραφίζει πάνω σε πέτρες, ρίζες και κόκκαλα. Το 1948 στον εμφύλιο πόλεμο (1946 - 1949) συλλαμβάνεται και εξορίζεται στο Κοντοπούλι της Λήμνου. Το 1949 μεταφέρεται στη Μακρόνησο, όπου οι συνεξοριστοί του, μεταξύ αυτών και ο Μάνος Κατράκης, τοποθετούν ποιήματά του σε μπουκάλια, για να τα σώσουν. Από το 1950 έως το 1952 βρίσκεται στον Άη - Στράτη, απ' όπου απολύεται έπειτα από διαμαρτυρίες τής παγκόσμιας διανοήσης (Αραγκόν, Νερούδα, Πικάσο, κ.ά.) (Κώττη, 1996: 150, 217. Πρεβελάκης, 1983: 163-165). Σημαντικές στιγμές της ζωής του σε αυτά τα ταραγμένα χρόνια ήταν ο γάμος του με τη γιατρό Γαρυφαλιά Γεωργιάδου (1954) και η γέννηση της μονάκριβης κόρης του, Ελευθερίας (Ερης) (1955) στην οποία αφιερώνει το *Πρωινό άστρο*.

Έως και το 1967, ο ποιητής καταφέρνει να πραγματοποιήσει περιοδείες στο εξωτερικό· το 1962 στη Ρουμανία, όπου γνωρίζεται με τον Ναζίμ Χικμέτ, στη Τσεχοσλοβακία, στην Ουγγαρία και στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία, ενώ το 1966, ταξιδεύει στην Κούβα. Υπό το καθεστώς της Χούντας οι συλλήψεις θα συνεχιστούν. Το 1967 συλλαμβάνεται και μεταφέρεται στη Γυάρο κι έπειτα στο Παρθένι της Λέρου. Το 1968 οδηγείται στο αντικαρκινικό νοσοκομείο «Άγιος Σάββας» με πιθανή διάγνωση καρκίνου, όπου φρουρείται ασφυκτικά, κι ύστερα στη Σάμο, όπου παραμένει υπό κατ' οίκον περιορισμό, ο οποίος αίρεται το 1971, έπειτα από παγκόσμιο κίνημα αλληλεγγύης, και επιστρέφει στην Αθήνα. Ωστόσο, συνεχίζεται η πίεση και ο ψυχολογικός πόλεμος του δικτάτορα Πατακού, για την υπογραφή της «δήλωσης μετάνοιας» την οποία δεν υπέγραψε ποτέ (Κώττη, 1996: 158 -162, 219 - 222). Για τις αριστερές του πεποιθήσεις, κυνηγήθηκε, τιμωρήθηκε, ενώ το έργο του λογοκρίθηκε και μεγάλο τμήμα του καταστράφηκε.

Με την αποκατάσταση της δημοκρατίας ο Ρίτσος μπορεί και πάλι να εκδώσει το έργο του ελεύθερα κι επιπλέον ακολουθεί μία περίοδος με τιμητικές εκδηλώσεις και βραβεία για την ποίησή του και την προσφορά του στον αγώνα για την ειρήνη, με σημαντικότερο το διεθνές βραβείο «Λένιν» στη Μόσχα το 1977.<sup>86</sup> Τέλος,

---

<sup>85</sup> Έργα που αποτυπώνουν την εμπειρία στις εξορίες αποτελούν για παράδειγμα τα *Ημερολόγια Εξορίας* (1948-1950), *Πέτρινος χρόνος* (1949), το *Καπνισμένο Τσουκάλι* (1949).

<sup>86</sup> Του απονεμήθηκαν, επίσης, και άλλα διεθνή βραβεία, όπως για παράδειγμα: το «Γκεόργκι Ντιμιτρόφ» (1975), το «Αίτνα - Ταορμίνα» (1976), το Διεθνές Βραβείο Ειρήνης για τον πολιτισμό, από το Παγκόσμιο Συμβούλιο Ειρήνης (1979), βραβείο «Ποιητής διεθνούς ειρήνης» του ΟΗΕ (1986) κ.ά. Από τις σημαντικές απονομές, επίσης, ήταν και το μετάλλιο ειρήνης «Γρηγόρη Λαμπράκη» της

αναγορευτήκε επίτιμος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (1975), στο Πανεπιστήμιο Μπέρμιγχαμ της Αγγλίας (1978) και στη Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (1987) (Κώττη, 1996: 223 - 226).

#### **4.5.1.3. Το ποιητικό έργο του**

Η εκδοτική πορεία τού Γιάννη Ρίτσου ξεκινά στον Μεσοπόλεμο, το 1934, με τη συλλογή *Τρακτέρ*. Μέχρι και σχεδόν το τέλος τής ζωής του παράγεται ένα πληθωρικό έργο που περιλαμβάνει ποίηση, μελέτες σε άλλους συγγραφείς, θεατρικά κείμενα και μεταφράσεις. Εστιάζοντας στην ποίηση θα αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά του έργου του για το ενήλικο κοινό και για το έργο του για παιδιά και στο πώς επηρεάζεται από τον ευρύτερο ιστορικό και λογοτεχνικό περίγυρο.

##### **4.5.1.3.1. Το έργο του για το ενήλικο κοινό**

Η συνειδητή πνευματική ζωή του Ρίτσου ξεκίνησε και συνεχίστηκε μέσα σε δύσκολες ιστορικές συνθήκες με γεγονότα που στιγματίσαν την Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο τού 20ού αιώνα. Αν και έχει υποστηριχθεί πως οι ποιητές δεν θα έπρεπε να γράφουν για τους πολέμους, τις επαναστάσεις και τις ανθρώπινες αναταραχές της εκάστοτε εποχής (βλ. στρατευμένη ποίηση), γιατί ακυρώνεται η ποιητική αξία τους, ωστόσο δεν μπορούν να απεμπλακούν από την ευθύνη να εκφράσουν μέσα από την τέχνη τούς ηθικούς προβληματισμούς και το αίτημα για μια καλύτερη ζωή (Spender, 1991: 25). Άλλωστε, ένα λογοτεχνικό έργο συνδέεται άρρηκτα με τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες τής εποχής του και διακατέχεται αναπόφευκτα από ιδεολογικό περιεχόμενο. Σε σχέση δε με τη λογοτεχνία, κατά τον Lukács, οι μεγαλύτεροι καλλιτέχνες είναι αυτοί που συλλαμβάνουν κι επαναδημιουργούν μια αρμονική ολότητα της σύνθετης κοινωνίας που έχει κατακερματιστεί, προβάλλοντας συγχρόνως «μια πλούσια, πολύπλευρη εικόνα τής ανθρώπινης ολοκλήρωσης» (Eagleton, 1981: 39, 54). Μέσα στο πνεύμα αυτό, ο Ρίτσος πορεύεται ως πολίτης και εμπνέεται ως ποιητής από τα μεγάλα ιστορικά γεγονότα τού 20ού αιώνα και τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της Ελλάδας, την υπαρξιακή αγωνία τού ανθρώπου και την πορεία του στον κόσμο. Οι προσωπικές τυραννίες του Ρίτσου (σανατόρια, εξορίες, στρατόπεδα) μέσα σε αυτές τις ταραγμένες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της Ελλάδας, υψώνουν μέσα του ένα «αίσθημα ηθικής αντίστασης και ελευθερίας και προσωπικής ακεραιότητας, ως απaráβατα αιτήματα της ανθρώπινης συνείδησης», κάτι που διαποτίζει με ιδεολογικό περιεχόμενο το έργο του, διευρύνοντας την «ατομική μαρτυρία τής ποίησής του» και καθιστώντας την, με αυτόν τον τρόπο, «ποίηση πανελλήνια και καθολική» (Μαστροδημήτρης, 1988: 149 - 150). Οι ποιητικές αυτές μαρτυρίες που

---

ΕΕΔΥΕ, ο μεγάλος αστέρας «της φιλίας των λαών» και ο μεγαλόσταυρος του τάγματος Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Γ' στην Κύπρο (1989), όπου είχε ήδη αναγορευτεί επίτιμος δημότης Λευκωσίας (1979).



βασίζονται στο προσωπικό βίωμα αποτελούν μια «λογοτεχνία - ντοκουμέντο», μια «πλούσια πηγή καλλιτεχνικής ενημέρωσης» για τη νεότερη Ιστορία μιας ταραγμένης χώρας γεμάτη ηρωισμό και τραγικότητα (Ιλίνσκαγια, 1976: 29 - 30) και με έναν «ουμανισμό, θεμελιωμένο σε μια κοινωνική ουτοπία» (Βαρβιτσιώτης, 1991: 112).

Το ποιητικό πρόσωπο του Ρίτσου απαρτίζεται από δυο βασικές θεματικές πτυχές. Η πρώτη καλύπτεται από θέματα «υψηλού τόνου και κοινωνικοπολιτικής φόρτισης», ενώ η άλλη από θέματα σε χαμηλότερο τόνο και υπαρξιακού περιεχομένου, όπως ο έρωτας, ο θάνατος, ο χρόνος και η φθορά του, καθώς και η «υπαρξιακή δικαίωση της ανθρώπινης οντότητας». Και οι δύο θεματικές συνυπάρχουν σε έναν γόνιμο διάλογο αρκετών διαβαθμίσεων μέσα σε ένα ποιητικά συναισθηματικό κλίμα, χτισμένο με υλικά είτε αισιοδοξίας και αγωνιστικότητας είτε μιας υπαρξιακής μελαγχολίας αναδυόμενης από τις ήττες και τους συμβιβασμούς του ανθρώπου (Κόκκορης, 2015: 81, 83). Σύμφωνα με μελετητές του έργου του, διακρίνονται, παράλληλες με τα προαναφερόμενα, δημιουργικές περιόδους στην ποιητική του πορεία. Ο Γιώργος Βελουδής (1982: 77), βασιζόμενος στη συστηματική μελέτη της Χρύσας Προκοπάκη και αργότερα του Κώστα Κουλουφάκου, χαράζει την εξελικτική καμπύλη της δημιουργίας του Ρίτσου σε πέντε φάσεις: α) 1930 – 1936: «από την αμφισβήτηση στην εξέγερση», β) 1936-1943: «από την καταπίεση στην αντίσταση», γ) 1944-1955: «από την ανταρσία στη συντριβή», δ) 1956-1966: «από τη διάλυση στην ανάλυση», ε) «1967-1976: «από την ανάλυση στη σύνθεση». Ο Μαστροδημήτρης (1988: 153-171), σχετικά με τις φάσεις αυτές, σημειώνει ότι στην πρώτη και πρώιμη φάση, που κλείνει με τη δημοσίευση του *Επιτάφιου* (1936), χρησιμοποιούνται παραδοσιακές στιχουργικές μορφές και διακρίνεται η επιρροή του Καρυωτάκη και του Βάρναλη. Από τη δεύτερη φάση διακρίνονται οι νεωτερικές εκφραστικές μορφές της γενιάς του '30, ένας ριζικός αναπροσανατολισμός στον λόγο του ποιητή και μια στροφή προς την ενδοσκόπηση, όπως για παράδειγμα στα έργα *Το τραγούδι της αδελφής μου* (1937), *Εαρινή συμφωνία* (1938), *Το Εμβατήριο του ωκεανού* (1940). Στην τρίτη φάση αντανακλώνονται τα ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν την Ελλάδα (Αντίσταση, Απελευθέρωση, Εμφύλιος), οι προσωπικές τυραννίες του ποιητή (εξορίες και φυλακές), ανθρώπινες μαρτυρίες και ιστορικές καταθέσεις, ο πόνος και το πάθος του έθνους τα οποία διαποτίζουν τα επικής μορφής έργα του, τη *Ρωμιούσνη* (1945-1947), την *Κυρά των Αμπελιών* (1945-1947), το *Καπνισμένο Τσουκάλι* (1949). Κατά την τέταρτη φάση παρατηρείται η ενασχόληση με θέματα καθολικού ενδιαφέροντος και ανθρώπινου προβληματισμού, όπως ο θάνατος, η μνήμη, ο έρωτας, η αγάπη, η απελπισία, η ανθρώπινη ζωή στην ολότητά της. Για παράδειγμα, τα ποιήματα της *Τέταρτης Διάστασης* (1956-1975), τα οποία διακρίνονται από δραματική μορφή και θεατρική δομή, αναδεικνύουν τα θέματα αυτά. Στην πέμπτη δημιουργική φάση, ο ποιητής, κυνηγημένος και πάλι πολιτικά, αυτή τη φορά από το δικτατορικό καθεστώς, στρέφεται ξανά σε λαϊκές εκφραστικές μορφές και η ποίηση του αναδύει ξανά το εθνικό και πατριωτικό ιδεώδες, όπως για παράδειγμα στα *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας* (1968-1970) και στο *Ύμνος και θρήνος για την*

Κύπρο (1974). Από το 1976 κι έπειτα, ο Ρίτσος συνέχισε να δημιουργεί με ένταση. Στο *Τερατώδες Αριστούργημα* (1977) αυτοβιογραφείται με τολμηρή ειλικρίνεια και αγγίζει ζητήματα της ποιητικής τέχνης, με έναν δυναμικά ανανεωμένο εκφραστικό τρόπο στον ποιητικό του λόγο.<sup>87</sup> Συνδέοντας το έργο του με τις ευρύτερες λογοτεχνικές συνθήκες, συμπεραίνουμε ότι κατά τις χρονικές φάσεις αυτές που αναφέρθηκαν υπάρχει συνάφεια με το πνεύμα της εποχής και τις αντίστοιχες τάσεις στην ποίηση (βλ. παραπάνω, υποκεφ. 4.3.1.). Διακρίνεται, για παράδειγμα, το πατριωτικό, αντιστασιακό και αντιπολεμικό περιεχόμενο της περιόδου τής Κατοχής ή το κλίμα τής μεταπολεμικής περιόδου και της «Γενιάς της ήττας» (διάγνωση ελπίδας, σύζευξη υπαρξιακού και κοινωνικοπολιτικού στοιχείου, π.χ. σε ποιήματα της *Τέταρτης Διάστασης*).

Το στοιχείο τής αντίστασης που διαπερνά το έργο του, αρκετά συχνά συνδέεται με το μοτίβο τού ήλιου. Τον ήλιο τον συναντάμε στα ποιήματα που γράφονται προπολεμικά τα οποία αναδεικνύουν τη φυγή στην παιδική κι εφηβική ηλικία και τις αναμνήσεις της,<sup>88</sup> καθώς επίσης και σε αυτά που γράφονται κατά τη διάρκεια της Κατοχής και των εξοριών του. Ο ήλιος και το βλέμμα στην άλλοτε παιδική ηλικία είναι στοιχεία που εντάσσονται στις λογοτεχνικές τάσεις τής συγκεκριμένης εποχής, όπως έχουμε αναφέρει (βλ. υποκεφ. 2.3.1.1.) Ο ήλιος για τον Ρίτσο γίνεται σύμβολο ελπίδας, ο μόνος δρόμος μέσα από το σκοτάδι τού εγκλεισμού στα σανατόρια, του φασιστικού καθεστώτος και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, αλλά και ο δρόμος που συμβολίζει την ποιητική δημιουργία. Ενσαρκώνει, όπως σημειώνει η Ιλίνσκαγια (1976: 31), «τους υψηλούς στόχους τής ανθρώπινης ζωής». Εντάσσεται, θα λέγαμε, στον ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό επαναστατικό προσανατολισμό του Ρίτσου ο οποίος μεταξύ άλλων θίγει και τις προσωπικές αγωνίες και τον αγώνα τού ανθρώπου να διαφύγει από τη μοναξιά και να λυτρωθεί στην ελευθερία (Καλοδίκη, 1983: 10).

Το έργο τού Ρίτσου διακατέχεται συχνά από το «μυστικό στοιχείο» και το στοιχείο τής θρησκευτικότητας. Ο Θεός, ο Χριστός, η Παναγία, οι άγγελοι και η φύση βρίσκονται σε μια τελετουργία μέσα στον άνθρωπο και γύρω του. Ο Ρίτσος χτίζει έναν δικό του θρησκευτικό κόσμο, ένα ιερό κοσμικό γίγνεσθαι, όπου ο άνθρωπος ενώνεται με τη φύση και τον Θεό. Το μυστικό στοιχείο που είναι έντονο στην πρώτη ποίηση του Ρίτσου (έως το 1943) εκφράζεται εικονικά και μουσικά, «για να ζωοποιήσει τον κόσμο και να τον καταστήσει κατάλυμα της ψυχής η οποία

<sup>87</sup> Ο Αργυρίου συνδέοντας το έργο τού Ρίτσου με το ιστορικό πλαίσιο το διακρίνει στις εξής περιόδους: α) ποιήματα που γράφονται από το 1930 έως το 1936, σε συνθήκες, όπου η Αριστερά διώκεται από τον νόμο «Ιδιώνυμο» (1929) του Βενιζέλου, β) ποιήματα που γράφονται στα χρόνια της δικτατορίας τού Μεταξά σε συνθήκες λογοκρισίας, γ) ποιήματα στην περίοδο της Κατοχής και της Αντίστασης, επίσης σε συνθήκες λογοκρισίας, δ) ποιήματα της σύντομης απελευθέρωσης - ασταθής πολιτική ατμόσφαιρα, Δεκέμβρης τού '44, «κεκαλυμμένος Εμφύλιος», ε) ποιήματα που αναφέρονται εμφανώς στον Εμφύλιο ('46-'49) και την εμπειρία των στρατοπέδων έως το '52, όταν ο Ρίτσος απολύεται, στ) ποιήματα από το '52 έως το '67, όπου παρουσιάζονται πολλές διακυμάνσεις πολιτικές, ιδεολογικές, σε ελληνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, ζ) ποιήματα που γράφονται κατά τη διάρκεια της Χούντας στους διάφορους τόπους εξορίας, η) ποιήματα από το '74 κι έπειτα στα χρόνια της μεταπολίτευσης (Αργυρίου, 1991: 40-41).

<sup>88</sup> π.χ. *Το τραγούδι της αδελφής μου* (1937), *Εαρινή Συμφωνία* (1938), *Το εμβατήριου του Ωκεανού* (1940), *Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1937), *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1938).

απλώνεται άπειρα» (Μακρής, 1991: 30). Συχνά παραπέμπει στη βουκολική ποίηση, ενίοτε οδηγεί σε έναν πανθεϊσμό και κοσμικό μυστικισμό, όπου η ψυχή του ποιητή σμίγει με τον Θεό ο οποίος ενώνει όλα τα όντα και συμφιλιώνει τις στοιχειακές αντιθέσεις (Πρεβελάκης, 1983: 83 - 87, 101, 201). Ειδικότερα, το σύμβολο του Χριστού, που υπάρχει συχνά στην ποίησή του, και το οποίο θα συναντήσουμε και κατά την προσέγγισή μας, είναι συνδεδεμένο με το ορθόδοξο χριστιανικό ήθος τής ζωής των απλών ανθρώπων στη φύση και τα αντίστοιχα βιώματα του ποιητή στον γενέθλιο τόπο. Επίσης, εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της επαναστατικής λογοτεχνίας, όπου συναντιέται ο τύπος του Χριστού-επαναστάτη, κήρυκα της ελευθερίας και μάρτυρα (Πρεβελάκης, ό.π.: 23 - 27). Ο Ρίτσος επίσης, γοητεύεται από τον Ιησού των ευαγγελίων, τον αντιμετωπίζει ως σύμμαχο των φτωχών και των καταπιεσμένων του οποίου τη διδασκαλία αλλοιώνουν οι ισχυροί (Καστρινάκη, 2012: 163). Από τον εμφύλιο και μετά υιοθετεί, όπως και οι υπόλοιποι ομότεχνοί του από τον χώρο της Αριστεράς, το μυστήριο της Σταύρωσης και παραβάλλει τους λαϊκούς αγωνιστές με μάρτυρες και αγίους (π.χ *Ρωμοσύνη, Κυρά των Αμπελιών*). Με αυτόν τον τρόπο το σύμβολο του Χριστού αποκτά ένα νέο περιεχόμενο και μια νέα προοπτική που συνδέει την πατροπαράδοτη πίστη με τα αιτήματα των καιρών.

Τόσο η αίσθηση της ιστορίας όσο και τα ευρύτερα υπαρξιακά ή μεταφυσικά θέματα που απασχολούν τον ποιητή τα διαπερνά το μοτίβο τής μνήμης. Στο έργο του διακρίνεται ο συνδυασμός μιας οπτικής και απτικής μνήμης, όπου δεσπόζουν άνθρωποι, εικόνες, αντικείμενα και στιγμιότυπα της καθημερινής ζωής, που αποδίδονται με μια «φραστική απλότητα», κι έτσι η ποίησή του γίνεται άμεσα κατανοητή από τον καθένα (Σαββίδης, στο Προκοπάκη, Μακρυνικόλα, & Γιατρομανωλάκης, 2009: 84-85). Μέσω της λαϊκής γλώσσας, απογράφεται μια «ανεξάντλητη ποικιλία των αισθητών» (Πρεβελάκης, 1983: 19-21). Πρόκειται για «οτιδήποτε κοινό και ασήμαντο τρίβεται με την καθημερινότητά μας», που τροφοδοτείται από α) τη γενέτειρα του ποιητή, τη Μονεμβασιά, β) τη συνοικιακή Αθήνα και το περιβάλλον του σανατορίου και γ) τους τόπους εξορίας, με αποτέλεσμα να κυριαρχεί μια «ποιητική ανθρωπολογία» που αποστρέφεται την πολυτέλεια και γίνεται «ο πηλός και ο χυμός» της ποίησης του Ρίτσου (Μαρωνίτης, 1986: 158 - 160. 2003: 309 - 310). Με βάση τα στοιχεία αυτά, οι βασικές συντεταγμένες που ανιχνεύονται στα κείμενά του είναι α) η *καθημερινότητα*, του απλού ανθρώπου, β) το *ηρωικό στοιχείο*, γ) η *ειρωνικότητα*, που εμφανίζεται πρώτη φορά στα *Δώδεκα ποιήματα για τον Καβάφη* (1963), δ) η *φροντίδα για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια*, η οποία αποτελεί την ουμανιστική ορίζουσα της ποίησής του (Παπαντωνάκης, 2007: 11-12).

Σε σχέση με τη μορφή στην ποίηση του Ρίτσου, αρχικά ο ποιητής χρησιμοποιεί την παραδοσιακή μορφή του στίχου, ενώ μετά το 1936 υιοθετεί τον ελεύθερο στίχο, επανερχόμενος σε κάποιες χρονικές περιόδους στα παραδοσιακά μέσα έκφρασης, αξιοποιώντας μορφές του δημοτικού τραγουδιού και του δεκαπεντασύλλαβου

στίχου.<sup>89</sup> Κινείται μέσα στο ρεύμα τού υπερρεαλισμού, αξιοποιώντας στοιχεία από την παράδοση και το ελληνικό τοπίο, συνδυάζοντας με αυτόν τον τρόπο τον νεοτερισμό και την «ελληνικότητα», όπως πολλοί ομότεχνοί του της γενιάς του '30. Ενσωματώνει στοιχεία τού Υψηλού Μοντερνισμού (βλ. υποκεφ. 2.3.1.1.), όπως για παράδειγμα τη χρήση τού μύθου και το απρόσωπο ύφος (χρήση πολλαπλών προσωπείων τού ποιητή με συνδυασμό λυρικών και δραματικών-διαλογικών στοιχείων<sup>90</sup>). Οι επιρροές, βέβαια, που διακρίνονται στο έργο του Ρίτσου είναι ποικίλες. Ο Αργυρίου (1991: 50) σημειώνει ότι η ποίηση του Ρίτσου δεν εντάσσεται σε κάποια λογοτεχνική σχολή, αλλά αξιοποιεί, κατά περίπτωση, στοιχεία από ποικίλα ρεύματα, τον Ρομαντισμό, τον Συμβολισμό, τον Φουτουρισμό, τον Ρεαλισμό, τον Υπερρεαλισμό. Επίσης, στο πρώιμο έργο τού Ρίτσου, παρόλο που η γενιά του '30 θέλησε να αποβάλει τον «καρυωτακισμό» (Κώττη, 1996: 73), επισημαίνεται έντονα η απήχησή του και, σε ανάλογο βαθμό, η επίδραση από τον Βάρναλη (Βελουδής, 1982: 100. Πρεβελάκης, 1983: 33). Άλλες επιρροές που εντοπίζονται στο έργο τού Ρίτσου προέρχονται από τους αρχαίους τραγικούς, το δημοτικό τραγούδι και διακρίνονται, επίσης, κοινά στοιχεία με λογοτεχνικές φωνές, όπως του Δ. Σολωμού, του Κ. Καβάφη, του Γ. Σεφέρη, του Α. Σικελιανού, του Β. Μαγιακόφσκι, του Σ. Μπέκετ, του Α. Μπλοκ, του Μ. Γκόρκι, του Ν. Χικμέτ, του Π. Ελύαρ κ.ά. (Βελουδής, 1982: 96-110).

#### 4.5.1.3.2. Το έργο του για παιδιά

Όπως παραθέσαμε στην επισκόπηση υλικού, τα έργα τού Ρίτσου που απευθύνονται σε παιδιά είναι οι ποιητικές συνθέσεις *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1937), *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1938), *Πρωινό Άστρο* (1955) και η συλλογή ολιγόστιχων αυτοτελών ποιημάτων *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* (1960). Αν και τα έργα αυτά αρχικά δεν γράφτηκαν με στόχο το παιδί-αναγνώστη ούτε χαρακτηρίστηκαν αμέσως ως παιδικά. Η καταλληλότητά τους (και) για τα παιδιά-αναγνώστες υποδεικνύεται στα έτη 1978-1985, όπου τότε εκδίδονται σε μεγάλοςχημα βιβλία με εικονογράφηση της Τζένης Δρόσου. Αυτή η απόπειρα, ουσιαστικά, εντάσσεται στο ευρύτερο κλίμα της εποχής αφενός, σε σχέση με την παιδική λογοτεχνία, η οποία παρουσιάζει ανανεωτικές τάσεις από το 1970 κι έπειτα

<sup>89</sup> Ο Ρίτσος αρχίζει να ασχολείται πιο συστηματικά με τον ελεύθερο στίχο από το 1935. Ωστόσο επανέρχεται σε λαϊκούς τρόπους έκφρασης, στην παράδοση του δημοτικού τραγουδιού, κυρίως σε κρίσιμες ιστορικές συνθήκες τής Ελλάδας, μέσα από συνθέσεις έντονου εθνικού και πατριωτικού περιεχομένου. Για παράδειγμα, ο *Επιτάφιος* (1936), η *Ρωμιοσύνη* και η *Κυρά των Αμπελιών* (1945-1947), τα *Δεκαοχτώ Λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας* (1968-1973), ο *Ύμνος και θρήνος για την Κύπρο* (1974) (Βελουδής, 1982: 78-81).

<sup>90</sup> Πρόσωπα της μυθολογίας υπάρχουν για παράδειγμα στα έργα τού Ρίτσου που απηχούν τα θέματα της μεταπολεμικής λογοτεχνίας και τα οποία εντάχθηκαν στην *Τέταρτη Διάσταση: Ορέστης* (1962-1966), *Η επιστροφή της Ιφιγένειας* (1971-1972), *Χρυσόθεμις* (1967-1970), *Περσεφόνη* (1965-1970), *Αίας* (1967-1969), *Φιλοκτήτης* (1963-1965) κ.ά. Τα πρόσωπα αξιοποιούνται συμβολικά, για να «αναπαραστήσει καταστάσεις επίκαιρες, αισθήματα καταστροφής και φθοράς, αστάθειας, υποταγής στο αναπόφευκτο» (Vitti, 2003: 469). Ο μύθος ανανεώνεται, αποκτά διαχρονική αξία και τίθενται προβληματισμοί μέσα από την αμφισημία και την πολυσημία των συγκεκριμένων ποιημάτων (Αργυρίου, 1991: 50).

κι αφετέρου με τις εκσυγχρονιστικές οικονομικές, κοινωνικές κι εκπαιδευτικές τάσεις τής μεταπολιτευτικής περιόδου (βλ. σχετικό κεφ.). Έτσι, τα εν λόγω έργα απευθύνονται σε ένα μεικτό αναγνωστικό κοινό, καθώς διαβάζονται και από μικρούς και από μεγάλους, αποτελώντας παράδειγμα «γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα σε ποίηση για παιδιά και ποίηση για ενήλικους» (Καλογήρου, 2009: 157-158, 175). Το ίδιο ισχύει και για αρκετά ποιήματα που εντάσσονται στο *Μικρό Αφιέρωμα* (1960-1965) (Πρεβελάκης, 1983: 346-349. Καλογήρου, ό.π.: 174-175), καθώς και για το *Αναφυλλητό* (Παπαντωνάκης, 1997, 2012). Αποσπάσματα από τα παραπάνω έργα του (και όχι μόνο) έχουν συμπεριληφθεί σε σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου.<sup>91</sup>

Το παιδί ως κεντρικό πρόσωπο ή ως απλή αναφορά το βλέπουμε σε πολλά σημεία της ποίησης του Ρίτσου. Σύμφωνα με την ενδελεχή μελέτη τού Παπαντωνάκη στο βιβλίο *Εισαγωγή στην παιδική ποίηση του Γιάννη Ρίτσου* (1996), η βασική διαφορά ανάμεσα στους σκόρπιους στίχους που αναφέρονται στο παιδί και στις συλλογές που έχουν χαρακτηριστεί ως παιδικές είναι ότι στην πρώτη περίπτωση το παιδί παρουσιάζεται στην καθημερινότητα που βιώνουν και οι ενήλικες «χωρίς προσωπεία και εξωραϊσμούς» (Παπαντωνάκης, 2007: 13). Συχνά η καθημερινότητα αυτή αναδεικνύει έναν κόσμο κοινωνικής δυστυχίας και εξαθλίωσης, δίχως προοπτική βελτίωσης, όπου τα παιδιά στερούνται τα στοιχειώδη, αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας ή άλλα ζητήματα που σχετίζονται με την κρίση των αξιών και την πολιτισμική υποβάθμιση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το παιδί - ήρωας αντιδρά με αγώνα και διαμαρτυρία, με υπευθυνότητα και αποφασιστικότητα. Σε αρκετές περιπτώσεις τα οράματά του είναι κοινωνικού χαρακτήρα κι έχει συμμάχους τους ενήλικους, ενώ το «ποθητό αντικείμενο» παραμένει η ανατροπή των δυσμενών συνθηκών και η άνδρωση (ό.π. 129-130). Σημειώνουμε εδώ ότι πρόκειται για στοιχεία που είναι συνυφασμένα με τις ιδεολογικές ορίζουσες του ποιητή που διέπουν το ευρύτερο έργο του. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, των παιδικών ποιημάτων, όπως επισημαίνει ο Παπαντωνάκης, παρουσιάζεται ένας ωραιοποιημένος και εξιδανικευμένος φυσικός κόσμος, που συνδέεται με το παιδί-ήρωα. Οι αρνητικές καταστάσεις τής κοινωνικής ζωής δεν αποσιωπώνται, αλλά αποδίδονται με ήπιους τόνους και εξωραϊσμένες. Κυρίαρχο ρόλο έχει η φύση, η ομορφιά της και το υγιές (σε αντίθεση με το κοινωνικό) αξιακό σύστημά της. Μέσα στον φυσικό χώρο το παιδί προβάλλεται να παίζει ξέγνοιαστα, να κάνει αταξίες, ενώ ενίοτε παρουσιάζονται και οι συνθήκες που θα οδηγήσουν στην ωριμότητα, όπως η τάση για ανεξαρτησία, η διαφωνία με τους ενήλικες, λόγω διαφορετικών

---

<sup>91</sup> Βλέπε α) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού: Το δελφίνι*, στην ενότητα «Παιδί και Φύση» το ποίημα «Τα τζίτζικια στήσανε χορό» (απόσπ. από το «ΧΙΠ»), *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*), β) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού: Στο σκολειό του κόσμου*, στην ενότητα «Κείμενα για την οικογένεια

απόσπ. από το *Πρωινό Άστρο* και γ) *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο*, στην ενότητα «Εμείς και η Φύση», τρία από τα «Έξι Τραγουδάκια του Φωτούλη» (από το *Μικρό Αφιέρωμα*) & στην ενότητα «Ειρήνη και Φιλία», απόσπ. από το ποίημα «Ειρήνη» [*Ποιήματα 1941-1958* (τόμος Β', Αθήνα 1984<sup>17</sup> Κέδρος)], γ) *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού: «Κυριακή»* (*Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη*), σ. 41 και *Αναφυλλητό* (απόσπασμα), σ. 77.

ενδιαφερόντων (ό.π.: 130-132). Εδώ μπορούμε να σημειώσουμε ότι επικρατεί η παιδοκεντρική αντίληψη, αφού κεντρικό ρόλο έχει το παιδί και ο κόσμος του.

Στην ποιητική σύνθεση *Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* πρωταγωνιστές είναι δυο παιδιά, ο ποιητής και η Ρηνούλα. Στο έργο αυτό «αποθεώνεται η φύση» με σκηνές ευφροσύνης και κάλλους, γεμάτες χρώματα και ήχους που αναδεικνύουν τη συνύπαρξη του ανθρώπου και προπάντων του παιδιού με τη φύση (Παπαντωνάκης, 2007: 115-116). Η παιδική ηλικία αποτυπώνεται υπό την ενήλικη οπτική γωνία ως νοσταλγία και τρυφερή ανάμνηση (Καλογήρου, 1999: 160-161). Απαντώνται αρκετά μοτίβα που εντοπίζονται στο έργο του Ρίτσου για παιδιά, όπως η μυστική επαφή των παιδιών με τη φύση και τη ζωή, η σκληρότητα της ζωής και η πληθωρική παρουσία των αστεριών, του φεγγαριού και του ήλιου (Παπαντωνάκης, ό.π.: 121). Τον ήλιο, όπως σημειώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, τον διακρίνουμε συχνά στα προπολεμικά ποιήματα του Ρίτσου, ως σύμβολο ελπίδας, πορείας από το σκοτάδι στο φως και ποιητικής δημιουργίας. Αυτό αναδεικνύεται και στην εν λόγω σύνθεση, όπου ο ποιητής/παιδί - ήρωας πορεύεται προς τον ήλιο ή προς τη γνώση και στα ιδανικά μιας νέας γενιάς, όπως σημειώνει σχετικά η Κατσίκη-Γκίβαλου (1991: 124) ή ακόμα και προς το θεϊκό στοιχείο (Παπαντωνάκης, ό.π.: 119). Οι αναμνήσεις τού ποιητή συγκροτούνται γύρω από έναν ακόμα άξονα, το πρόσωπο του Χριστού. Ουσιαστικά το έργο ολόκληρο αποτυπώνει την πορεία τού παιδιού στον κοσμικό χώρο με τη σταύρωση και την ανάσταση, επομένως ο Χριστός σε πολλά σημεία τού κειμένου παρουσιάζεται να ταυτίζεται με τον ίδιο τον ποιητή ως Εσταυρωμένος (Παπαντωνάκης, ό.π.: 115, 119). Σε άλλες αναφορές παρουσιάζεται μέσα στη φύση με μορφή πλασμένη από την παιδική φαντασία η οποία παραπέμπει στον Βάκχο, σύμφωνα με την Προκοπάκη (Καλογήρου, ό.π.: 168). Κατά τον Πρεβελάκη (1983: 83-85) η μορφή αυτή παραπέμπει στον Μέγα Πάνα της αρχαιότητας ή στη βουκολική ποίηση. Με βάση την τελευταία οπτική, στο συγκεκριμένο έργο υποδηλώνεται η νοσταλγία τού ανθρώπου τής πόλης για τη ζωή στην ύπαιθρο, η νοσταλγία δηλαδή του ποιητή, ο οποίος τελικά, λόγω της συνειδητοποίησης της κοινωνικής αποστολής του, επιλέγει τη φυγή από τη φύση, αφήνοντας πίσω τη Ρηνούλα- «σύμβολο χαμένου κόσμου» (ό.π.: 87). Υπό άλλη οπτική, η Ρηνούλα, ενσαρκώνει τον ειρηνικό και εξιδανικευμένο κόσμο τής παιδικής ηλικίας από τον οποίο απομακρύνεται ο ποιητής (Βογιατζής, 2001: 195). Να σημειώσουμε εδώ ότι το έργο αυτό, όπως και το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, το διακρίνει έντονα το αυτοβιογραφικό στοιχείο, η φυγή από το αδιέξοδο μέσω του ταξιδιού ή της μνήμης, η εξύμνηση του έρωτα και της ποίησης (Κατσίκη-Γκίβαλου, ό.π.: 123).

Παρόμοια, λοιπόν, το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* παρουσιάζει «αναμνησιακό χαρακτήρα» (Παπαντωνάκης, 2007: 98). Η παιδική ηλικία ανακαλείται, μέσα από την οπτική του ώριμου πια ποιητή, η οποία, όμως, εναλλάσσεται με την οπτική του παιδιού (Καλογήρου, 1999: 161) και για τούτο χαρακτηρίζεται ως ύμνος «προς την κατάκτηση της παιδικότητας» από τον ενήλικο Ρίτσο (Βογιατζής, 2001: 295). Όπως και στο *Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, αποθεώνεται η φύση με την ομορφιά και την αιωνιότητά της, καθώς επίσης και με

το αξιακό σύστημα που φέρει. Και εδώ η ιδέα του «θείου» δεν είναι μακρινή ή απρόσιτη (Καλογήρου, ό.π.: 167). Ο Χριστός παρουσιάζεται μέσα στη φύση, κοντά στο παιδί, ενώ η ψυχή των παιδιών και των όντων σμίγει με την ψυχή του Θεού ο οποίος αποτελεί ενότητα όλων, υπό μια πανθεϊστική προοπτική (Πρεβελάκης, 1983: 100-101). Κυρίαρχο θέμα είναι το παιχνίδι των παιδιών, οι αταξίες και οι σκανδαλιές τους, η αδυναμία τους να παραμείνουν σπίτι, αφού στη φύση δρουν ελεύθερα μακριά από τους περιορισμούς των ενηλίκων και τις συμβάσεις των θεσμών, της οικογένειας και του σχολείου. Διακρίνεται η μυστική επικοινωνία τού παιδιού με τα στοιχεία τής φύσης, τα οποία «συλλειτουργούν, για να δημιουργηθούν οι πιο ιδανικές συνθήκες, μέσα στις οποίες τα παιδιά θα διοχετεύσουν τη δραστηριότητά τους» (Παπαντωνάκης, ό.π.: 98, 103-104). Καταλυτικό ρόλο έχει, επίσης, η παρουσία τού ήλιου και του φωτός ως σύμβολα κοσμικής δύναμης, νέων ιδανικών και αισιοδοξίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1991: 124). Η συγκεκριμένη ποιητική σύνθεση διακειμενικά παραπέμπει στο *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* του Σαίξπηρ και είναι αφιερωμένη στον Β. Ρώτα, μεταφραστή των έργων του. Σύμφωνα με τον Πρεβελάκη, στο κείμενο εντοπίζονται στοιχεία από τη «μανιεριστική ποιητική» του άγγλου συγγραφέα, όπου «οι φυσικές αναλογίες των πραγμάτων ανατρέπονται» και η ποίηση γίνεται κρυπτική, εκφράζοντας το παράδοξο, το ασυνήθιστο και το υπονοούμενο (Πρεβελάκης, ό.π.: 98-99).

Στο *Πρωινό Άστρο* αποτυπώνεται με άκρατο λυρισμό η τρυφερότητα του πατέρα για το νεογέννητο κοριτσάκι του. Η ποιητική σύνθεση χαρακτηρίζεται ως «ένα νανούρισμα, με το οποίο ο ποιητής έχει την ευκαιρία να πληροφορήσει το νεογέννητο για την αγάπη του και τη ζωή» (Παπαντωνάκης, 2007: 47), ακόμα και ως το τραγούδι τού πατέρα προς την κόρη του, το οποίο κρύβει την αγάπη και την επιστροφή στην αγνότητα και την απλότητα, μπροστά στην ομορφιά της νέας ζωής (Χάρης, 1991: 11). Φέρει τον υπότιτλο «Μικρή εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών», κάτι που υποδεικνύει την πρόθεση του Ρίτσου να δημιουργήσει με την πληθώρα υποκοριστικών, μια ατμόσφαιρα τρυφερότητας και στοργής και να αποδώσει έναν κόσμο που έχει σμικρυνθεί κι έχει γίνει ομόλογος με το αντικείμενο της ποίησης, δηλαδή το βρέφος (Δημάκη, στο Παράσχου 1991: 211). Η σμίκρυνση που δημιουργείται θέτει στο κέντρο τού κόσμου το βρέφος και το δωμάτιό του, ενώ, αντίθετα, η μεγέθυνση, όπου απαντάται, υποδηλώνει την ταύτιση του νεογέννητου και του χώρου του με τον κόσμο (Παπαντωνάκης, ό.π.: 57). Σε αντίθεση με τις προηγούμενες ποιητικές συνθέσεις, η φύση δεν αποτελεί τον χώρο, όπου δρουν τα παιδιά, αλλά εισβάλλει στο παιδικό δωμάτιο που είναι κέντρο του κόσμου και περιστοιχίζει το βρέφος και τα παιχνίδια του (Καλογήρου, 1999: 168). Η φύση με όλα τα έμψυχα και άψυχα όντα της, δίχως να παύει να αναδεικνύεται ως χώρος μακαριότητας, πληρότητας, ενότητας και αυθεντικών αξιών, λειτουργεί δοξαστικά για τη γέννηση του παιδιού, η οποία παραλληλίζεται με τη γέννηση του Χριστού (Παπαντωνάκης, ό.π.: 75-82). Όπως και στο *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* έτσι κι εδώ διακρίνεται ο «πανθεϊσμός» και ο «κοσμικός μυστικισμός» και αφυπνίζεται το χριστιανικό περιβάλλον των παιδικών χρόνων τού ποιητή (Πρεβελάκης, 1983: 201-202). Εκτός από την επίδραση του νεογέννητου στον φυσικό χώρο προβάλλονται

και οι θετικές επιπτώσεις στη ζωή του ποιητή και στο κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, το βρέφος αποτελεί α) μέσο συμφιλίωσης του Ρίτσου με τον κόσμο ακόμα και με τους εχθρούς, β) συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν, γ) μέσο που οδηγεί στην αιωνιότητα και την αθανασία, δ) μεταμορφωτική δύναμη που «συμπαντοποιεί» τον ποιητή και ε) μέσο που διώχνει τον πόλεμο και το κακό, εγκαθιδρύοντας την ειρήνη (Παπαντωνάκης, ό.π: 48, 56-58). Γεμίζει, δηλαδή, τη ζωή του ποιητή με το αίσθημα της συνέχειας (Αιλιανού, 1994: 107) αλλά και με την αισιοδοξία για έναν καλύτερο κόσμο.

Το *Αναφυλλητό* αποτελεί «τον αντίποδα» του *Πρωινού Αστρού* (Παπαντωνάκης, 1997: 119) κι έχει ως θέμα του τον θάνατο ενός μικρού κοριτσιού, της Φωτεινής Φιλιακού, και τις επιπτώσεις τού γεγονότος στους γονείς, στον ίδιο τον ποιητή και στο ευρύτερο έμψυχο κι άψυχο περιβάλλον. Η ποιητική αυτή σύνθεση συγκροτεί τον θρηνητικό μονόλογο του ποιητή και θυμίζει τα μοιρολόγια. Το παιδί, όπως και στο *Πρωινό άστρο*, αποτυπώνεται ως κέντρο τού κόσμου. Το παιδί δίνει αξία και νόημα στη ζωή και σε όλη την πλάση (Παπαντωνάκης, ό.π.: 149). Διακρίνεται ακόμα η επιθυμία ανατροπής του θανάτου, αλλά τελικά υπερισχύει η συμφιλίωση με αυτόν και η συνέχεια της ζωής, παρά τις επώδυνες επιπτώσεις.

Τα σαράντα ολιγόστιχα ποιήματα της συλλογής *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* αποπνέουν την ίδια αίσθηση τρυφερότητας προς την παιδική ηλικία και παρά την αυτοτέλειά τους χαρακτηρίζονται από μια εσωτερική συνάφεια, διακρίνονται από τρυφερότητα και λειτουργούν ως «απλοποιημένες εκφάνσεις τής ζωής». Βασικός άξονας είναι και εδώ η φύση, είτε στη γενική της μορφή είτε στις εξειδικευμένες της λειτουργίες, από όπου προβάλλονται οι αξίες-πρότυπα για τον άνθρωπο (Παπαντωνάκης, 2007: 96-97). Στη θεματική τους εντοπίζονται στοιχεία τού λαϊκού πολιτισμού και της ζωής στην ύπαιθρο. Όπως σημειώνει σχετικά ο Πρεβελάκης (ό.π.: 275), διακρίνεται η πνοή της «λαϊκής Μούσας μαζί με κάποια νεύματα από τον Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα». Παρόμοια, η Καλογήρου (1999: 170) επισημαίνει θέματα των ποιημάτων δοσμένα με την «απλότητα του δημοτικού τραγουδιού και την πυκνότητα της λαϊκής θυμοσοφίας», όπως τα έθιμα του χωριού, ο μόχθος τού ανθρώπου της εξοχής, η σοφία τού «βιβλίου της φύσης», ο έρωτας ως ζωοποιός δύναμη.

Τέλος, στα ποιήματα από το *Μικρό Αφιέρωμα* που απευθύνονται στην Έρη, διακρίνεται η πατρική στοργή, η τρυφερή σχέση τού ποιητή και της κόρης του, καθώς επίσης και η ευτυχία τής οικογενειακής ζωής, ενώ τα έξι «τραγουδάκια» που απευθύνονται στον Φωτούλη παρουσιάζουν κοινά σημεία με τα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* (Καλογήρου, 1999: 174-175). Ο Ρίτσος στα εν λόγω ποιήματα μυεί το παιδί στην αισθητική απόλαυση. Ο Πρεβελάκης επισημαίνει σχετικά ότι καθίσταται «τρυφερός μυσταγωγός του παιδιού», χρησιμοποιώντας λέξεις που ενεργοποιούν τις αισθήσεις του, οι οποίες αναφέρονται στο σχήμα, το χρώμα, τις μυραδιές και τους ήχους των πραγμάτων και των φαινομένων που αναφέρονται στα κείμενα (Πρεβελάκης, 1983: 348-349).



Όσον αφορά τη μορφή, το ύφος και τις λογοτεχνικές επιρροές που εντοπίζονται στα παιδικά έργα τού Ρίτσου σημειώνουμε τα εξής. Για τα δύο πρώτα (*Όνειρο...* και *Πυγολαμπίδα...*) διακρίνονται τα αισθητικά χαρακτηριστικά που διέπουν την παραγωγή του Ρίτσου την περίοδο 1936-1940, όπως ο ελεύθερος στίχος και ένα κράμα αισθητικών επιδράσεων, όπως ο συμβολισμός, ο υπερρεαλισμός και η παραδοσιακή ελληνική ποίηση (Κατσίκη-Γκίβαλου 1991: 123, 125). Απαντώνται, επίσης, υποβλητικές εικόνες, «ανοίκειες μεταφορές και τολμηρές παρομοιώσεις, που συνενώνουν τα αντίθετα», το παιδικότροπο ύφος με στοιχεία «στοχαστικής ωριμότητας» (Καλογήρου, 1999: 160, 171). Πρόκειται για στοιχεία, βέβαια, που παρατηρούμε και στα υπόλοιπα παιδικά έργα που γράφονται αργότερα. Η παιγνιώδης διάθεση χαρακτηρίζει πιο έντονα τα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* και το *Πρωινό Άστρο*, στο οποίο κυριαρχεί το λυρικό ύφος. Ο παιγνιώδης αυτός χαρακτήρας εκφράζεται μέσα από το μέτρο, τον ρυθμό και τη μουσικότητα του κειμένου. Η Καλογήρου σημειώνει ότι στο μεν *Πρωινό Άστρο* αφθονούν τα υποκοριστικά, οι συχνές ερωτήσεις, οι επαναδιπλώσεις λέξεων, οι επαναλήψεις φράσεων, οι ηχομιμητικές λέξεις, οι παρηχήσεις, ενώ εντοπίζεται σποραδικά και η ομοιοκαταληξία. Στα δε *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* η μελετήτρια διακρίνει α) επιρροές από τη λαϊκή παράδοση και το δημοτικό τραγούδι, όπως τον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο στίχο, β) τον γοργό τροχαϊκό οκτασύλλαβο και γ) το διαλογικό στοιχείο, τα οποία προσδίδουν παιγνιδιακό τόνο (ό.π. 171-173). Για το *Μικρό Αφιέρωμα* ο Πρεβελάκης (1983: 347) επισημαίνει ότι, παρά την απουσία ομοιοκαταληξίας και κανονικής μετρικής - απαραίτητων μνημοτεχνικών στοιχείων για τα παιδικά ποιήματα - εντοπίζονται και κάποια ποιήματα με γοργό ρυθμό, ρίμες και παρηχήσεις. Εδώ να προσθέσουμε ότι στα παραπάνω έργα ιδιαίτερη αίσθηση προκαλεί η έντονη παρουσία τού χρώματος, καθώς επίσης και το στοιχείο τής μεταμόρφωσης, τα οποία θεωρούμε ελκυστικά κειμενικά στοιχεία στην παιδική ποίηση. Σε μια προσέγγιση και των δύο στοιχείων, ο Παπαντωνάκης αναφέρει ότι με χρώματα και αποχρώσεις βάφονται όντα, αντικείμενα, φαινόμενα ή υπεργίγνα στοιχεία (π.χ. αστέρι). Συνήθως το χρώμα χρησιμοποιείται κυριολεκτικά (π.χ. πράσινο χορτάρι), σπανιότερα μεταφορικά (π.χ. γαλάζιο αστέρι) κι εξέχουσα θέση έχει το κόκκινο.<sup>92</sup> Οι μεταμορφωτικές διαδικασίες (ιδίως στο *Πρωινό άστρο*) σχετίζονται κυρίως με τον χώρο τού ανθρωπομορφισμού και της μεταφοράς, ευνοούνται από την επαφή με τη φύση και αποσκοπούν στο να τη ζωοποιήσουν. Οφείλονται στην τρυφερότητα και στην αγάπη τού ποιητή προς τα παιδιά η οποία καταργεί τις συμβάσεις τής λογικής κι επιτρέπει την ελεύθερη επικοινωνία τού ποιητικού υποκειμένου (ατομικού, συλλογικού, συγκεκριμένου ή αφηρημένου) με τα λοιπά όντα (Παπαντωνάκης, 2007: 122 - 128). Στο *Αναφυλλητό* τέλος, κυριαρχεί το ασθματικό και κοφτό ύφος ως απόρροια της ψυχολογίας τού ποιητή και ως μόνιμη επωδός, άλλοτε η διαπίστωση «Έφυγες» κι άλλοτε η παράκληση «Μη φεύγεις» (Παπαντωνάκης, 1997: 123).

<sup>92</sup> Αναλυτικότερα στον «χρωματικό καμβά» των τεσσάρων ποιητικών συλλογών, εντοπίζονται 253 συνολικές αναφορές: το άσπρο (31 φορές), το γαλάζιο (49), το κίτρινο (68), το κόκκινο (76), το μαύρο (8), το πράσινο (21) (Παπαντωνάκης, 2007: 123).

Συμπερασματικά, ας σημειώσουμε ότι στην παιδική ποίηση του Ρίτσου το παιδί γίνεται κέντρο τού κόσμου, επικοινωνεί μυστικά με τη φύση, αποτυπώνεται ελεύθερο και αυθόρμητο και, αρκετές φορές, ενάντια στη βούληση των ενηλίκων. Οι κοινωνικές νύξεις και τα επώδυνα γεγονότα τής ζωής δεν απουσιάζουν, πράγμα που αναδεικνύει την ευαισθησία που διέπει τον ποιητή σε ό,τι μπορεί να προκαλέσει πόνο και δυστυχία στον κόσμο, και επομένως στο παιδί. Οι αναπαραστάσεις τής παιδικής ηλικίας έχουν τις καταβολές τους στο αυτοβιογραφικό υπόστρωμα του ποιητή, όπου βρίσκεται η άλλοτε ξέγνοιαστη ζωή στη Μονεμβασιά, η αγαπημένη του κόρη, η Έρη, και τα παιδιά του επιστήθιου φίλου του, ο Φωτούλης και η Φωτεινούλα Φιλιακού. Το προσωπικό βίωμα μετουσιώνεται, έτσι ώστε οι αναπαραστάσεις αυτές να αποκτούν διαχρονικό χαρακτήρα και ο αναγνώστης να έχει τη δυνατότητα να βιώσει τις θεμελιώδεις εκφάνσεις τής ανθρώπινης ύπαρξης (γέννηση, παιδική ηλικία, ζωή, θάνατος) ως πανανθρώπινη εμπειρία.

#### 4.5.2. Κώστας Μόντης

Ο Κώστας Μόντης γεννήθηκε στην Αμμόχωστο στις 18 Φεβρουαρίου 1914 και έζησε μέχρι την 1<sup>η</sup> Μαρτίου 2004. Όπως ο Ρίτσος, έτσι κι ο Μόντης αφήνει ένα πολύμορφο συγγραφικό έργο στο πεδίο τής ποίησης, της πεζογραφίας και του θεάτρου. Επίσης, αξιοσημείωτη υπήρξε η δημοσιογραφική δράση του και η ενασχόλησή του με το ραδιόφωνο, όπως θα αναφερθούμε παρακάτω. Ο Μόντης αξιοποίησε συγγραφικά όχι μόνο την πανελλήνια δημοτική γλώσσα αλλά και το κυπριακό ιδίωμα, «τη γλώσσα που πρωτομίλησε». Ακολουθεί τα χνάρια των προπατόρων του, Β. Μιχαηλίδη και Δ. Λιτέρτη, όμως αφήνει «το δικό του ολότελα προσωπικό στίγμα και ύφος», όπως σημειώνει η Χριστοδουλίδου (2000: 393). Η ίδια, σημειώνει ακόμα (2017: 71):

Συνειδητά επιλέγει αυτόν τον τρόπο έκφρασης, εφόσον τα ιδιοματικά στοιχεία συνιστούν κώδικες επικοινωνίας τους οποίους αξιοποιεί, για να συνδιαλεχθεί με τους σκαπανείς του είδους και ν' ανακαλέσει παλιές καλές οικογενειακές στιγμές. Καταφεύγει συνεπώς στο ιδίωμα, γιατί του δημιουργεί συνειρμικές συνδέσεις, ξαναγυρνάει σ' αυτόν πράγματα που αγαπάει: οι μνήμες από τα παιδικά χρόνια, η μητέρα που έχασε νωρίς, τα μέρη που έζησε, οι άνθρωποι που συναναστράφηκε.

Σε σχέση με το διήγημα, το μυθιστόρημα, τις νουβέλες του και την ποίηση, σημειώνεται ότι παρόλο που πρόκειται για διαφορετικά είδη λόγου, διακρίνεται μια ζεύξη. Παρεισδύουν ποιητικά στοιχεία στον πεζό λόγο, και αφηγηματικά στον ποιητικό (Ζήρας, 2010: 131). Το έργο τού Μόντη περιλαμβάνει, επίσης, στοιχεία που σχετίζονται με τα βιώματά του, τόσο από την προσωπική/οικογενειακή του ζωή, όσο και από την κοινωνικοπολιτική του οπτική και δράση (συμμετοχή στον αγώνα τής ΕΟΚΑ). Η απώλεια της μητέρας του, για παράδειγμα, υπήρξε καθοριστική για αυτόν, όπως επίσης και η ιστορία του τόπου του. Στην ποίησή του υπάρχει διάχυτη η αίσθηση της ιστορίας, η οποία, όμως, δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια της Κύπρου, ενώ διακρίνεται μια κριτική και στοχαστική διάθεση. Όπως σημειώνεται σχετικά, «η πρόσληψη της Ιστορίας στον Μόντη δεν είναι στενά

ελληνοκεντρική, είναι πανανθρώπινη» και ο ίδιος «βρίσκεται σε έναν συνεχή διάλογο με την ιστορία ως έννοια, επιστήμη και γραφή ή με τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα» με μια στάση κριτική και επικριτική, βαθιά στοχαστική, ανατρεπτική έως αναρχική (Γεωργής, 2017: 42, 54). Ο Μόντης έδωσε έμφαση στα κοινά, καθημερινά, ταπεινά πράγματα και στον απλό άνθρωπο, τολμώντας να αμφισβητήσει καθιερωμένες αξίες, αρκετά συχνά με ειρωνεία, σαρκασμό και φιλοσοφική διάθεση, γι' αυτό κι έχει χαρακτηριστεί «Σωκρατικός».<sup>93</sup> Κατάφερε, επιπλέον, να αναγάγει τις προσωπικές οικογενειακές του δυστυχίες «στην καθολική δυστυχία τού ανθρώπου» «στην αίσθηση μιας φοβερής μοίρας» που τον σφραγίζει ως συγγραφέα (Χριστοφίδης, 1984),<sup>94</sup> για αυτό και τα θέματά του αγγίζουν το πανανθρώπινο και το οικουμενικό.

#### **4.5.2.1. Τα παιδικά χρόνια**

##### **4.5.2.1.1. Το οικογενειακό πλαίσιο**

Ο Μόντης ήταν το έκτο και τελευταίο παιδί των Θεόδουλου Μόντη από την Κερύνεια και Καλομοίρας Ευθυμίου Μπατίστα η οποία καταγόταν από παλιά ενετική οικογένεια της Αμμοχώστου. Λόγω της θέσης τού πατέρα του ως δημόσιου υπαλλήλου, η οικογένεια μετατίθεται στη Λεμεσό (1915-1919) κι έπειτα στη Λάρνακα (1919-1926). Η Λάρνακα υπήρξε τραυματικός τόπος για τον μικρό Κώστα, καθώς εκεί έχασε τους δυο αγαπημένους του αδερφούς, Γιώργο (21 ετών) και Νίκο (16 ετών), από φυματίωση και λευχαιμία, αντίστοιχα, το 1922. Το 1926 πεθαίνει η μητέρα του, επίσης από φυματίωση. Ο πατέρας, για να προστατέψει τον τότε δωδεκάχρονο Μόντη, τον είχε ήδη απομακρύνει από κοντά της, έτσι ώστε να μη δει το τέλος της, κάτι που θα του άφησε μια ανοικτή πληγή: «και μου στέρησαν τις τελευταίες στιγμές της μάνας μου», είχε πει ο ίδιος αργότερα.<sup>95</sup> Η υπόλοιπη οικογένεια μετακομίζει στη Λευκωσία, όπου το 1930 πεθαίνει και ο πατέρας από καρκίνο. Το 1950 και 1954 χάνει και τις δύο του αδερφές, Ελέγκω και Χρυστάλλα αντίστοιχα. Οι θάνατοι αυτοί θα σφραγίσουν ανεξίτηλα τον ψυχισμό και το συγγραφικό έργο τού Μόντη (Μυλωνά-Πιερή, 1984: 13 - 23. Νικολαΐδης, 2008: 13. Παπαλεοντίου, 2006: 11 - 12).

Ειδικότερα, η απώλεια της μάνας που κατατρέχει τον ποιητή κορυφώνεται στα τρία *Γράμματα στη μητέρα* (1965, 1972, 1980). Με διάχυτη την υπαρξιακή αγωνία, ο Μόντης απευθύνεται στη Μητέρα, «στη ριζική αγάπη που διαιωνίζει και μας διαχέει έξω από εμάς» (Χριστοφίδης, 1984: 36), αναζητώντας τη λύτρωση για το προσωπικό του αδιέξοδο, έτσι ώστε να αντλήσει δύναμη και να κρατηθεί όρθιος μέσα στον κόσμο. Σαν να προσπαθεί μέσα από αυτό τον τρόπο να ανασυνθέσει ένα

---

<sup>93</sup> Χαρακτηρισμός που αποδίδεται στον Γ. Π. Σαββίδη (1997: 50).

<sup>94</sup> Από συνέντευξη του Χριστοφίδη στο ντοκιμαντέρ «Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», σκηνοθεσία του Ανδρέα Κωνσταντινίδη, 1984. Στο <https://www.digital-herodotus.eu/archive/video/items/402/kostas-montes-aphieroma-gia-ta-50-khronia-prosphoras-tou-1934-1984/>

<sup>95</sup> Από το ντοκιμαντέρ «Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», ό.π.

διασπασμένο «Εγώ» που οφείλεται σε έναν βίαιο αποχωρισμό και να αποτυπώσει ποιητικά το «νοσταλγικό όραμα του χαμένου αλλά διαρκώς αναζητούμενου τόπου τής αρχετυπικής δυάδας» (Αναγνωστοπούλου, 2007: 122), μητέρας και γιου δηλαδή. Πέρα, όμως, από αυτήν την ψυχαναλυτική οπτική που συνδέεται με την απώλεια και τον θάνατο ως προσωπικό βίωμα, διακρίνεται και μια προέκταση που σχετίζεται με το συλλογικό «Εγώ» του ποιητή. Πρόκειται για την «πληγωμένη κραυγή μιας συλλογικής αγωνίας και διαμαρτυρίας» (Παστελλάς, 1984: 202), που σαφώς περιλαμβάνει το δράμα τού νησιού του αλλά και του σύγχρονου ανθρώπου. Η Μητέρα τού Μόντη γίνεται ο «κατ' εξοχήν χώρος διαφυγής του παγιδευμένου ή διαλυμένου ανθρώπου» (Ορφανίδης, 2012: 99). Επισημαίνεται ότι αυτή η αίσθηση της διάσπασης έχει την αφετηρία της στις *Στιγμές* (1958) (Σαββίδης, 1997: 56). Η διασπασμένη μορφή του ποιητικού λόγου με τους κατακερματισμένους στίχους στις *Στιγμές* και η προσπάθεια μιας πιο σύνθετης μορφής στα *Γράμματα στη Μητέρα* ανάγεται στη «διάσπαση της σύγχρονης ανθρώπινης συνείδησης και του σύγχρονου κόσμου, όπως αυτός βιώνεται από τον άνθρωπο μέσα από τη διάσπαση της πίστης, του ονείρου, του οράματος» (Hokwerda, 2008: 69). Είναι όλα αυτά τα στοιχεία που οδηγούν και στη διάσπαση της ποιητικής δομής:

Μητέρα διαισθάνομαι πως το γράμμα μου άρχισε να διασπάται  
Διαισθάνομαι πως η συνοχή που επεδίωξα άρχισε να διασπάται  
[...] Εγκαταλείπω τη συνοχή μητέρα  
Εγκαταλείπω τη δομή μητέρα  
Εγκαταλείπω τη συνέπεια<sup>96</sup>

Στα *Γράμματα στη Μητέρα* η διάσπαση παρουσιάζεται «τελεσιδική και έχει μεγαλύτερο δραματικό βάθος» (Βουτουρής, 2014: 15). Αναδύεται ένας κόσμος αποδιοργανωμένος, οριστικά αδιέξοδος, με γκροτέσκο στοιχείο που αγγίζουν το παράλογο και το εφιαλτικό (ό.π. 14). Πρόκειται για μια «καφκική» ατμόσφαιρα, όπου τα αίτια της συνδέονται με την έλλειψη αγάπης, κάτι που οδηγεί στην ενοχή και την τιμωρία τού ανθρώπου. Για τον Μόντη μονάχα η συλλογική αγάπη μπορεί να αποβεί σωτήρια (Ροδίτης, 2017). Τα *Γράμματα στη Μητέρα* διαπερνώνται από ανέμελες μνήμες τής παιδικής ηλικίας, προσωπικές αγωνίες, τη διάψευση προσωπικών και εθνικών ονείρων, πανανθρώπινα προβλήματα, την απειλή του πολέμου (*Γράμμα στη μητέρα και άλλοι στίχοι*, 1965) από διεθνή προβλήματα, όπως τα πεινασμένα παιδιά της Αφρικής, τη ματαίωση του ενωτικού οράματος, τον παιδικό θάνατο από τους πολέμους, το υπαρξιακό αδιέξοδο (*Δεύτερο γράμμα στη μητέρα*, 1972), από το δράμα της τουρκικής εισβολής και κατοχής (*Τρίτο γράμμα στη μητέρα*, 1980) (Παπαλεοντίου, 2006: 19, 21-23). Βλέπουμε, λοιπόν, ότι το προσωπικό βίωμα σμίγει με το συλλογικό και το μητρικό μορφοειδωλο αποκτά οικουμενικές διαστάσεις, αλλά και συμβολικές. Γίνεται η Γενική Μητέρα, ο Κόσμος «που μας γεννά, μας θρέφει και μας περιβάλλει», η μάνα Γη, η μάνα Κύπρος (Χαραλαμπίδης, 1984: 177). Ο ίδιος έλεγε ότι η μητέρα είναι για εκείνον ένα αιώνιο και τεράστιο σύμβολο κι ότι ο Θεός κουβεντιάζει με τη μάνα κι όχι με εμάς (Μόντης, 1999: 203). Σε αυτήν καταφεύγει κι ο Μόντης, για να εξομολογηθεί και να

<sup>96</sup> Μόντης, Κ. *Απαντα Α'* τομ., σσ. 887, 888.

της εκθέσει τις αγωνίες, τις απελπισίες του, όπως όταν ήταν παιδί (Hokwerda, 2008: 63-64).

Στην καλλιέργεια της προσωπικότητάς του και στην επαφή του με τη λογοτεχνία κατά τα πρώτα του χρόνια, συνέβαλαν, επίσης, οι ιστορίες που άκουγε παιδί από τα οικεία πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Όπως αναφέρει ο συνονόματος εγγονός του, Κώστας Μόντης, τα παραμύθια της γιαγιάς, οι αναγνώσεις του πατέρα του από το μυθιστόρημα *Ο βασιλεύς των ληστών Ντελός και η Αγγέλω του παπά* (του Δ. Κυριακού), καθώς επίσης και οι ιστορίες που του έλεγε, πριν κοιμηθεί, υπήρξαν τα πρώτα του λογοτεχνικά ερεθίσματα. Παράλληλα, το αίσθημα του φιλειρηνισμού και ο ανθρωποκεντρισμός του Μόντη μπορεί να οφείλονται στις ρεαλιστικές διηγήσεις τού πατέρα από την κατάταξή του στον αγγλικό στρατό ως μισθοφόρου ενάντια στους Ζουλού, όταν ήταν νεαρός.<sup>97</sup> Ο Βουτουρής σημειώνει σε σχετική μελέτη ότι στοιχεία αυτών των διηγήσεων, της συμμετοχής, δηλαδή, του Θεόδουλου Μόντη στον πόλεμο του Τράνσβααλ στη Νότια Αφρική, το 1879, υποδηλώνονται στο ποίημα «Ο μισθοφόρος από την Ατλαντίδα», από την ποιητική συλλογή *Minima* (1946) και αναφέρονται έκδηλα στο μυθιστόρημα *Ο αφέντης Μπατίστας και τ' άλλα* (1980) (Βουτουρής, 2019: 24-28). Προφανώς, λοιπόν, η δράση αυτή του πατέρα λειτούργησε ως αντιπαράδειγμα στον μικρό Μόντη και του καλλιέργησε μια πρώιμη ευαισθητοποίηση σε κοινωνικά και πολιτικά θέματα. Κι εδώ να σημειώσουμε ότι σημαντική παρακαταθήκη των παιδικών και νεανικών του αναμνήσεων, καθώς και του οικογενειακού του υποστρώματος, αποτελεί το ένα και μοναδικό του μυθιστόρημα που προαναφέραμε. *Ο αφέντης Μπατίστας και τ' άλλα* έχει αυτοβιογραφική αλλά και ιστορική βάση με γνώμονα παιδικά βιώματα του Μόντη, κυρίως στο πρώτο μέρος. Με κεντρικό άξονα τον μακρινό πρόγονο της οικογένειας, Αφέντη Μπατίστα, ο Μόντης θέλησε να «μνημειώσει προσωπικά και συλλογικά βιώματα και να ψηλαφίσει την εθνική (ελληνοκυπριακή) του ταυτότητα, να υποτυπώσει τις πολιτικές περιπέτειες του νησιού του και να συνοψίσει τη φυσιογνωμία τού κυπριακού ελληνισμού» (Παπαλεοντίου, 2006: 137), παραθέτοντας ιστορικά γεγονότα από τα τέλη τής Φραγκοκρατίας και Βενετοκρατίας κι έπειτα (Κεχαγιόγου & Παπαλεοντίου, 2010: 676). Πρόκειται για ένα μωσαϊκό αφηγήσεων που περιλαμβάνει χρονικά, ιστορικά και ψευδο-ιστορικά ντοκουμέντα, αποσπάσματα από μελέτες, καταγραμμένες μαρτυρίες, προφορικές διηγήσεις και αναδιηγήσεις, φτιάχνοντας με όλα αυτά «ένα πολυποίκιλο και πολύμορφο μυθιστορηματικό ιστό» στο πλαίσιο του μεταμοντέρνου (Ζήρας, 2010: 141). Ο Μόντης οδηγεί τον αναγνώστη σε ένα ταξίδι στον χρόνο, με στοιχεία από τη λαϊκή παράδοση και την ιστορία του νησιού. Πρόκειται για την αναζήτηση του χαμένου χρόνου και του χαμένου παραδείσου τής παιδικής ηλικίας «που αποτελεί την πιο ειλικρινή εξομολόγηση στην κυπριακή λογοτεχνία», σημειώνει ο Σοφρώνιου.<sup>98</sup>

<sup>97</sup> Από το ντοκιμαντέρ «Κυπρίων Έργα: Κώστας Μόντης», σκηνοθεσία Σταύρος Χαραλάμπους, παρουσίαση Στέλιος Γεωργίου, 2016. Στο <https://www.youtube.com/watch?v=LFO9Yq4IYX8>

<sup>98</sup> Από το ντοκιμαντέρ «Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», ό.π.

#### 4.5.2.1.2. Ο γενέθλιος τόπος

Λόγω των μεταθέσεων του πατέρα του, ο Μόντης δεν κατάφερε να κρατήσει αναμνήσεις από τη γενέτειρά του την Αμμόχωστο, από όπου έφυγε ενός έτους, ούτε από τη Λεμεσό, όπου εγκαταστάθηκαν αργότερα, και όπου έζησε έως τα τέσσερά του έτη. Αυτό που θυμάται έντονα είναι τα «πικρά χρόνια», όπως αναφέρει ο ίδιος,<sup>99</sup> στη Λάρνακα, στον τόπο που στιγματίστηκε από τον θάνατο της μητέρας του. Καθοριστικός σταθμός υπήρξε ο επόμενος, όπου μετακόμισε με τα εναπομείναντα μέλη της οικογένειας, η Λευκωσία (Άγιοι Ομολογητές). Εκεί φοίτησε στο Παγκύπριο Γυμνάσιο, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι εκεί ξεκίνησε το ταξίδι στη λογοτεχνική του γραφή: «εκεί έγραψα τους πρώτους μου ανώριμους στίχους», αναφέρει χαρακτηριστικά,<sup>100</sup> όπως, επίσης, σημειώνει ότι από τους Αγίους Ομολογητές έχει προσφιλείς αναμνήσεις που επανέρχονται διαρκώς στην ποίησή του, που καταγράφονται, π.χ. στο ποίημα «Άγιοι Ομολογητές»:<sup>101</sup>

αυτός ο αγέρας μ' ανάπνευσε στα πρώτα μου όνειρα  
αυτός ο αγέρας μ' ανάπνευσε στην πρώτη μου αντιμετώπιση  
αυτές οι γειτονιές με διατηρούν όπως όταν τις άρπαζα από τα μαλλιά ...

Για τον Μόντη, το βίωμα με τον γενέθλιο τόπο περιλαμβάνει όλη την Κύπρο, κάθε σπιθαμή της γης της, κάθε κομμάτι της που συνδέεται με την απλότητα των πραγμάτων και των ανθρώπων, με την ύπαιθρο, τον λαϊκό πολιτισμό, την ιστορία, με το φυσικό, δηλαδή, και το ανθρωπογενές περιβάλλον. Θα σταθούμε ως παράδειγμα στο φυσικό τοπίο το οποίο είναι έντονο στην ποίησή του για παιδιά. Ο Ζήρας σημειώνει ότι η αίσθηση της ματαιώσης και της απελπισίας τού αστικού περιβάλλοντος οδηγούν τον Μόντη στη «νοσταλγία για το πρωτογενές, το φυσικό, το αρχέγονο ορεινό ή ενάλιο τοπίο μιας προηγούμενης ζωής που ήταν ακόμα αγάλαστη». Παράδειγμα αποτελούν τα ποιήματα που περιλαμβάνουν δέντρα τού φυσικού κυπριακού περιβάλλοντος, όπως η μουσμουλιά, η αμυγδαλιά, η λεύκα, η μανταρινιά, τα οποία δεν αποτελούν «διάκοσμο αλλά τον ζωντανό πυρήνα τής δημιουργικής του φαντασίας [...] φυτομορφικές περσόνες τού μοντικού λυρικού σύμπαντος» (Ζήρας, 2017: 118 - 119). Ενίοτε, αυτά λειτουργούν ως «μετωνυμίες τού ανθρώπου», έχουν ως «αντικείμενο αναφοράς ανθρώπινους χαρακτήρες και συμπεριφορές» (Καψωμένος, 2008: 99). Τα φυτά γίνονται, δηλαδή, οι πρωταγωνιστές των ιστοριών του, με λόγο και συναίσθημα. Σε άλλες περιπτώσεις ποιημάτων του πραγματώνεται μια συνάντηση του εξωτερικού φυσικού τόπου με τον εσωτερικό του ανθρώπου, τον υπαρξιακό, καθώς η ύπαιθρος αναδύει το αίσθημα της μελαγχολίας και της απουσίας, της μοναξιάς και της εγκατάλειψής της από τον σύγχρονο αστικό άνθρωπο (Ορφανίδης, 2014). Στα ποιήματα που γράφει μετά το 1974, το φυσικό τοπίο τής Κύπρου, άλλοτε παρουσιάζεται άμεσα συνδεδεμένο με τα τραγικά γεγονότα, ενώ άλλοτε εμφανίζεται να ανθίζει ανέμελο ως «παράφωνη αντίθεση στο ζοφερό κλίμα τού πολέμου και της μεταπολεμικής πραγματικότητας (Παπαλεοντίου, 2006: 22).

<sup>99</sup> Στο ντοκιμαντέρ «Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», ό.π.

<sup>100</sup> Στο ντοκιμαντέρ «Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», ό.π.

<sup>101</sup> Μόντης, Κ. *Άπαντα Α'* τομ., σ. 449.

#### 4.5.2.1.3. Το σχολικό βίωμα

Αναφορές για τον Μόντη ως μαθητή και για τη σχέση του με τους δασκάλους του δεν έχουν εντοπιστεί από τη μελέτη μας. Το γεγονός ότι το 1932 αποφοίτησε αριστούχος και βραβευμένος από το Παγκύπριο Γυμνάσιο (Μυλωνά-Πιερή, 1984: 14. Νικολαΐδης, 2008: 14), μαρτυρά ότι η σχέση του με το σχολείο υπήρξε άριστη. Αυτό, ωστόσο, που αξίζει να επισημανθεί κατά τα μαθητικά του χρόνια είναι η πραγμάτωση μιας πρώιμης μορφής αντίστασης και κοινωνικής εξέγερσης. Συμμετέχει στα *Οκτωβριανά* του 1931 (βλ. παραπάνω στο ιστορικό πλαίσιο), ξεσηκώνοντας τους συμμαθητές του. Το κάψιμο του Κυβερνείου, τα αιματηρά γεγονότα και ο επικήδειος λόγος που διάβασε για τον δεκαεφτάχρονο Ονούφριο Κληρίδη,<sup>102</sup> θύμα των Άγγλων, γίνονται η πρώτη αφορμή, ώστε ο Μόντης να εκφράσει την κοινωνικοπολιτική ευαισθησία του και ανυποταγή, καθώς και έναν αγνό πατριωτισμό που θα εισέλθει αργότερα και στο έργο του. Αυτή η πράξη αντίστασης θα συμπληρωθεί και από την άρνησή του στην προσφορά των Άγγλων για μεταγραφή από το Παγκύπριο Γυμνάσιο στην Αγγλική Σχολή Λευκωσίας με προοπτική εξασφάλισης υποτροφίας σε αγγλικό πανεπιστήμιο (Νικολαΐδης, ό.π.). Ο Μόντης επιλέγει να σπουδάσει Νομική στην Αθήνα, γνωρίζοντας ότι δεν θα του επιτρεπόταν από την αγγλική κυβέρνηση να την εξασκήσει στην Κύπρο.<sup>103</sup> Διακρίνεται, έτσι, μια ιδεολογική ακεραιότητα που θα τον ακολουθήσει και στο υπόλοιπο της ζωής του ως άνθρωπο και ως λογοτέχνη.

#### 4.5.2.2. Ενήλικη ζωή - Κοινωνική δράση

Ο Μόντης βρίσκεται στην Αθήνα για σπουδές την εποχή του Μεσοπολέμου, από το 1932 έως το 1937. Με αυτό τον τρόπο έχει την ευκαιρία να βιώσει από το κέντρο της Μητρόπολης το λογοτεχνικό κλίμα στα ελλαδικά δεδομένα (π.χ. κλίμα τής παρακμής, υπαρξιακό αδιέξοδο, Μοντερνισμός - Γενιά του '30). Στο χρονικό αυτό διάστημα ο Μόντης εκδίδει στη Λευκωσία την πρώτη του συλλογή *Με μέτρο και χωρίς μέτρο* (1934), την οποία ο ίδιος στη συνέχεια αποκήρυξε σιωπηρά, θεωρώντας την άτεχνη και ανώριμη (Ζήρας, 2017: 120). Η συλλογή περιλάμβανε έμμετρα ποιήματα, ορισμένα από τα οποία είχαν εμφανή τη «νεορομαντική» τάση τής ποίησης του Μεσοπολέμου στην Κύπρο και μικρά πεζά, κάποια με τον χαρακτηρισμό «πεζοτράγουδα» ή «λυρικές πρόζες» (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 359). Από αυτήν την πρώτη συλλογή προμηνύονται κάποια τυπικά χαρακτηριστικά της ποίησης του Μόντη που θα οριστικοποιηθούν στο μεταγενέστερο έργο του, όπως μία «συνειδητά αντι-λόγια» έκφραση, που βασίζεται στην αμεσότητα και την απλότητα του λόγου προς ένα ευρύ αναγνωστικό κοινό και

<sup>102</sup> Τις πληροφορίες για τη δράση του αυτή μας τις δίνει ο εγγονός του, Κώστας Μόντης, στο ντοκιμαντέρ «Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», ό.π.

<sup>103</sup> Ο Μόντης δεν εξάσκησε ποτέ τη Νομική. Για βιοποριστικούς λόγους ασχολήθηκε με τη δημοσιογραφία, εργάστηκε στην Ελληνική Μεταλλευτική Εταιρεία (1937-1940), στην Κύπρο σε ανώτερες θέσεις, δίδαξε ως καθηγητής στην Εμπορική Σχολή στη Μόρφου (1940-1942), διορίστηκε ως Γενικός Γραμματέας τής Εμποροβιομηχανικής Ομοσπονδίας Κύπρου (1950) και ως Διευθυντής του Τμήματος Τουρισμού (1961-1976) (Μυλωνά-Πιερή, 1984: 13-23).

όχι προς ένα περιορισμένο, στο οποίο απευθυνόταν, για παράδειγμα, η τότε γενιά του 1930 με τη «ρητορική του μοντερνισμού» της (Ζήρας, ό.π.: 121).

Στα φοιτητικά του χρόνια, επίσης, κάνει τα πρώτα του βήματα στον κόσμο της δημοσιογραφίας τα οποία διαρκούν έως τη δεκαετία του '60, αφήνοντας ένα πλούσιο έργο μέσα από εφημερίδες, περιοδικά και το ραδιόφωνο. Καταγράφονται 22 σχετικές συνεργασίες και 4 εκδοτικές απόπειρες.<sup>104</sup> Σημειώνοντας τις πιο σημαντικές, θα αναφέρουμε αρχικά την πρώτη του συνεργασία, η οποία ήταν με την κυπριακή εφημερίδα *Ελευθερία*. Εκεί, αρχικά, εργάστηκε, από το 1932 έως το 1935, ως ανταποκριτής από την Αθήνα για την πολιτική και καλλιτεχνική αθηναϊκή επικαιρότητα με το ψευδώνυμο Κώστας Άλκιμος (Μυλωνά-Πιερί, 1984: 15). Πιο συγκεκριμένα, τα κείμενά του περιλαμβάνουν πολιτικές ανταποκρίσεις, χρονογραφήματα, σχόλια, κριτικές βιβλίου και θεάτρου, ποιήματα, μεταφράσεις ταξιδιωτικές εντυπώσεις και στοχασμούς (Σοφοκλέους, 2013: 23) τους οποίους θεωρούν πρώτους πυρήνες των μεταγενέστερων ποιητικών «Στιγμών» (Μυλωνά-Πιερί, ό.π.). Με τη συμπλήρωση των σπουδών του και μετά από την επιστροφή του στην Κύπρο, από το 1936 έως το 1940, συνεργάζεται εκ νέου με την εφημερίδα ως ανταποκριτής και εσωτερικός συντάκτης,<sup>105</sup> παράλληλα με την εργασία του στην Ελληνική Μεταλλευτική Εταιρεία (1937-1940) (Σοφοκλέους, ό.π.). Ευαισθητοποιημένος τότε από τις άσχημες συνθήκες εργασίας των μεταλλωρύχων στέλνει σχετικές ανταποκρίσεις (Μυλωνά-Πιερί, ό.π.).

Εδώ να τονίσουμε ότι ο Μόντης, κατά την εργασιακή του εμπειρία στα μεταλλεία της Λευκωσίας, του Μιτσερού και του Καλαβασού, ήρθε σε επαφή με τον μόχθο και τη φτώχεια των ανθρώπων της υπαίθρου τα οποία περιγράφει, στη συνέχεια, στο πεζογραφικό του έργο, σε διηγήματα από τις συλλογές *Γκαμήλες και άλλα διηγήματα* (1939), *Ταπεινή Ζωή* (1944), *Διηγήματα* (1970) και στη νουβέλα *Ο Σαγρίδης* (1985) (Νικολαΐδης, 2008: 14-15). Στις ιστορίες αυτές διακρίνεται η πολιτική-πατριωτική και φιλολαϊκή θέση τού συγγραφέα, ο οποίος, θέτει ως γνώμονα τον μέσο ανώνυμο άνθρωπο «που εύκολα εξουδετερώνεται και μπαίνει στην άκρη» (Ζήρας, 2010: 142). Στο επίκεντρο βρίσκονται απλοί άνθρωποι, ταλαιπωρημένα ζώα, μικρά παιδιά, εγκαταλειμμένα πράγματα (Χρίστης, 2013: 12). Ζώα και άψυχα αντικείμενα προσωποποιούνται (βασικό χαρακτηριστικό της γραφής του), ώστε να υποδηλώσει προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου, τη μοναξιά, την αποξένωση, την κοινωνική αδικία και την ανθρώπινη σκληρότητα (Παπαλεοντίου, 2006: 13).

Η ευαισθησία τού Μόντη σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα εκφράζεται τακτικά, θα λέγαμε και αγωνιστικά, τόσο μέσα από τα λογοτεχνικά του κείμενα όσο και μέσα από τη δημοσιογραφική του δράση. Πέρα από την περίπτωση με τις ανταποκρίσεις

---

<sup>104</sup> Για εκτενέστερη καταγραφή του χρονικού στο δημοσιογραφικό έργο τού Μόντη βλ. Σοφοκλέους (2013). «Η προσφορά του Κώστα Μόντη στη Δημοσιογραφία» στο περ. *Κυπριακή Βιβλιοφιλία*, том ΣΤ΄, τχ. 28, σ. 22- 28.

<sup>105</sup> Ως εσωτερικός συντάκτης εργάστηκε, επίσης, το 1948 στην καθημερινή εφημερίδα *Έθνος*, το 1953 στην καθημερινή πολιτική εφημερίδα *Κυπριακή* με το ψευδώνυμο «Λήδριος», και ως αρχισυντάκτης, το 1950, στην εβδομαδιαία εφημερίδα *Τα Νέα* (Σοφοκλέους, ό.π.: 25-27).



στην *Ελευθερία* για τις άθλιες συνθήκες εργασίας των μεταλλωρύχων που αναφέραμε προηγουμένως, θα σταθούμε και στο περιοδικό *Times of Cyprus*, όπου ο Μόντης ήταν υπεύθυνος το 1957 για τη λογοτεχνική στήλη. Δημοσιεύει ποιήματα αγωνιστών πολιτικών κρατουμένων οι οποίοι βρίσκονταν στα Κρατητήρια και τις Κεντρικές Φυλακές, κατά τα χρόνια του απελευθερωτικού αγώνα. Αξιοσημείωτη, επιπλέον, υπήρξε και η δημοσίευση καθοδηγητή της Οργάνωσης (Σοφοκλέους, 2013: 27-28). Άλλο παράδειγμα προσωπικών του κειμένων στα παράνομα έντυπα της ΕΟΚΑ (1955-1959) από τη θέση τού πολιτικού, αποτελεί η έκδοση της δικής του εφημερίδας *Ελευθέρα Φωνή*, το 1945, μέσα από την οποία προσπαθούσε να εκφραστεί ενάντια στον κομματικό φανατισμό, στην αντιπαράθεση Δεξιών και Αριστερών και στον Εμφύλιο Πόλεμο στην Ελλάδα, θέτοντας πάνω από όλα το όραμα της ελευθερίας και της Ένωσης, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ευημερίας τού συνόλου, όπως έγραφε στο πρώτο φύλλο που κυκλοφόρησε (ό.π.: 25-26). Πρόκειται για μια ιδιαίτερα φιλειρηνική θέση, η οποία, ωστόσο, ενόχλησε. Αυτή η εκδοτική προσπάθεια προσέκρουσε σε οικονομικές δυσκολίες και κυρίως σε πολιτικά συμφέροντα, με αποτέλεσμα το κλείσιμο της εφημερίδας, το 1947 (Κατσαμπάς, 2013: 29).<sup>106</sup>

Η πολιτική ιδεολογία τού Μόντη ήταν ανένταχτη σε κομματικούς σχηματισμούς. Ασπαζόταν τις απόψεις του Μαχάτμα Γκάντι για την παθητική αντίσταση, του οράματος της ανεξαρτησίας, δίχως την άσκηση βίας.<sup>107</sup> Άλλωστε, μέσα από το έργο του προβάλλεται αυτή η στάση ζωής, ο φιλειρηνισμός και η καταδίκη σε κάθε μορφή βιαιότητας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι και η νουβέλα-χρονικό *Κλειστές Πόρτες* (1964) αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα αντίστασης και διαμαρτυρίας. Είναι η απάντηση στα *Πικρολέμονα* (1957) του Λώρενς Ντάρελ, όπου η Κύπρος παρουσιαζόταν με την υπεροψία τού αποικιοκράτη.<sup>108</sup> Ο Μόντης με το βιβλίο του αυτό και με την ιδιοτυπία των συχνών παρενθέσεων του, έδωσε με λυρικό τρόπο, «με τη γλώσσα της ποίησης, με το χέρι στην καρδιά» τη δική του εκδοχή για τον απελευθερωτικό αγώνα τής ΕΟΚΑ, αποκρυσταλλώνοντας στιγμές από τη ζωή των τόσο των αμάχων και του περιορισμού τους στο ανελεύθερο υπό στρατιωτικό νόμο καθεστώς, όσο και των αγωνιστών, παρουσιάζοντας τον αγώνα τής ΕΟΚΑ ως «συλλογική επανάσταση» και όχι ως τρομοκρατική δράση, όπως έγραφε ο Ντάρελ (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 507-508). Οι *Κλειστές Πόρτες* είναι συνδεδεμένες με προσωπικά βιώματα του Μόντη και υποδεικνύουν, παράλληλα, «τη συγκρότηση της πολιτικής του ηθικής» (Ζήρας, 2010: 143). Στο ποιητικό έργο

<sup>106</sup> Σημειώνουμε άλλες τρεις εκδοτικές προσπάθειες: το 15νθήμερο περιοδικό *Το θέατρο* (1944-1945) με συνεκδότη τον Φοίβο Μουσουλίδη, την εβδομαδιαία εμπορική, οικονομολογική και ναυτιλιακή εφημερίδα *Εμπορική* (1959) με οικονομικό παράγοντα τον Παύλο Μπενάκη, το περιοδικό *Πνευματική Κύπρος* (1960) με συνεκδότες τους Κ. Χρυσάνθη, Φρίξο Βράχα, Τάκη Φυλακτού και Ανδρέα Χριστοφίδη (Σοφοκλέους, ό.π. 24, 27, 28).

<sup>107</sup> Βλ. συνέντευξη Παπαπολυβίου, στο ντοκιμαντέρ «Κυπρίων Έργα: Κώστας Μόντης», ό.π.

<sup>108</sup> Βλ. Louisa Christodoulidou (2014). «Trauma, identité nationale et discours post-colonial dans *Portes Closes de Costa Montis*», *Francopolyphonies* 15, Collection dirigée par Kathleen Gysels et Christa Stevens, *Espace Méditerranéen écriture de l'exil, migrations et discours post-colonial* (sous la direction de Vassiliki Lalagianni et Jean Marc Moura), Editions Rodopi B.V., Amsterdam/ New York, NY 2014, 149-160.

τού Μόντη υπάρχει συχνή αναφορά στον αγώνα τής ΕΟΚΑ, όπως στις *Στιγμές* (1958), στο *Συμπλήρωμα Στιγμών* (1960), στην *Ποίηση του Κώστα Μόντη* (1962), στο *Γράμμα στη Μητέρα κι άλλοι σίχοι* (1965), στο *Εξ μερτής Κύπρου* (1969). Μνημονεύει ποιητικά τους Γρηγόρη Αυξεντίου, Κυριάκο Μάτση, αναφέρεται στους απαγχονισμούς των Μιχαλάκη Καραολή, Αντρέα Δημητρίου, Ευαγόρα Παλληκαρίδη, Ιάκωβο Πατάτσο, Φώτη Πίττα κ.ά. (Ζαννέτος, 2008: 222-223).

Αξίζει να σημειώσουμε δύο ακόμα ενασχολήσεις τού Μόντη που αφορούν το θέατρο και τη συνεργασία του με το ΡΙΚ. Το 1942 ιδρύει με τους Αχιλλέα Λυμπουρίδη και Φοίβο Μουσουλίδη το πρώτο στην Κύπρο επαγγελματικό θέατρο το «Λυρικό», στη Λευκωσία. Στη θεατρική του παραγωγή εντάσσονται περισσότερες από 40 επιθεωρήσεις και θεατρικά έργα, μελοποιημένα ποιήματα από τον Λυμπουρίδη (π.χ. η Δροσούλλα) και δυο διασκευές στο κυπριακό ιδίωμα, στη *Λυσιστράτη* και τις *Εκκλησιάζουσες* του Αριστοφάνη. Οι παραστάσεις αυτές θα αναβιώσουν μέσα από την τηλεοπτική εκπομπή «Θεατρικές Αναμνήσεις», του ΡΙΚ, στην οποία συμμετέχει και ο Μόντης (1970-1971).<sup>109</sup> Με τον Μουσουλίδη εξέδωσαν από κοινού το περιοδικό *Το Θέατρο* (1942-1946), όπου δημοσίευαν υλικό ποικίλης θεματικής (θεατρικά, μεταφράσεις, λογοτεχνικά κείμενα, κριτικές κ.ά.). Το 1964 ξεκινά μια ειδική λογοτεχνική εκπομπή στο Ραδιοφωνικό Ίδρυμα Κύπρου, μέσα από την οποία παρουσιάζει νέες εκδόσεις και νέους λογοτέχνες, τους οποίους ενθαρρύνει και συμβουλεύει (Μυλωνά-Πιερή, ό.π. 19. Σοφοκλέους, ό.π.: 28).

Ο Μόντης υπήρξε ένας λογοτέχνης ιδιαίτερα επικοινωνιακός με τον κόσμο. Παρατηρούσε, κατέγραφε εσωτερικά και εκφραζόταν με τον γραπτό του λόγο. Σημαντικός άνθρωπος από το 1945 στη ζωή και την πορεία του υπήρξε η σύζυγός του Έρση Μόντη από τη Μόρφου, με την οποία απέκτησε τέσσερα παιδιά, τον Θεόδουλο, τον Μάριο, τον Λέλλο και τη Στάλω. Το 1981 τού απονεμήθηκε από τη World Academy of Arts and Culture ο τίτλος τού Poet Laureate και το 1984 προτάθηκε από το PEN Κύπρου για το βραβείο Νόμπελ. Τέλος, το 1997 ανακηρύχθηκε Επίτιμος Διδάκτωρ τής Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κύπρου, το 2000 αντεπιστέλλον μέλος τής Ακαδημίας Αθηνών και το 2001 Επίτιμος Διδάκτωρ τού Πανεπιστημίου Αθηνών.<sup>110</sup>

#### 4.5.2.3. Το ποιητικό του έργο

Ο Μόντης εμφανίστηκε την εποχή του Μεσοπολέμου (όπως και ο Ρίτσος), αρχικά, όπως έχουμε αναφέρει με τη συλλογή *Με μέτρο και χωρίς μέτρο* (1934), την οποία αποκήρυξε στη συνέχεια. Μεσολάβησαν εκδόσεις με διηγήματα, ώστε να επανέλθει με την ποιητική συλλογή *Minima*, μεταπολεμικά το 1946. Έκτοτε, παράγεται ένα πληθωρικό και πολύμορφο ποιητικό έργο, για το οποίο θα επισημάνουμε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό του, καθώς και ό,τι έχει γραφτεί για την ποίησή του για παιδιά.

<sup>109</sup> Βλ. συνέντευξη Χρυσάνθου στο «Κυπρίων έργα: Κώστας Μόντης», ό.π.

<sup>110</sup> Πληροφορίες από τον ιστότοπο του Ίδρύματος Κώστα Μόντη: <http://montisfoundation.com/cm.php>

#### 4.5.2.3.1. Το έργο του για το ενήλικο κοινό

Ο Μόντης υπηρέτησε την ποίηση για περίπου εβδομήντα χρόνια. Σύμφωνα με την κριτική, το ογκώδες έργο του δεν μπορεί να συνδεθεί με κάποια λογοτεχνική τάση, σχολή ή ρεύμα (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 359. Πυλαρινός, 2013: 9). Η ιδιαιτερότητα αυτή έγκειται στο ότι ο ίδιος δεν εντάσσεται αμιγώς ούτε στους παραδοσιακούς ούτε στους νεωτερικούς ποιητές, αφού αξιοποιεί μορφές και θεματικές από την ποιητική παράδοση, όπως για παράδειγμα από το δημοτικό τραγούδι, τον Καβάφη, τον Καρυωτάκη και τη γενιά του, από νεότερους μεταπολεμικούς ποιητές, από τις φιλοσοφικές ιδέες τού υπαρξισμού, από τη λογοτεχνία τού παραλόγου (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, ό.π., 359, 461).

Εστιάζοντας στη μορφή των ποιημάτων ο Παστελλάς επισημαίνει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία εντάσσει σε ένα «τριπλό εκφραστικό σχήμα»: τον *μετεωρισμό* α) ανάμεσα στην παραδοσιακή (μέτρο-ομοιοκαταληξία) και την ελεύθερη μορφή στίχου, β) ανάμεσα στην πανελλήνια δημοτική και το τοπικό γλωσσικό ιδίωμα και γ) ανάμεσα στο πολύστιχο και το ολιγόστιχο ποίημα (1984: 194). Σε σχέση με το πρώτο, να σημειώσουμε ότι ο Μόντης στη συλλογή *Minima* (1946) αξιοποιεί την παραδοσιακή στιχουργική, στην επόμενη (*Τα τραγούδια της ταπεινής ζωής*, 1954) χρησιμοποιεί σε αρκετά ποιήματα τον ελεύθερο στίχο, ενώ στις *Στιγμές* (1958), στο *Συμπλήρωμα των Στιγμών* (1960) και στην *Ποίηση του Κώστα Μόντη* (1962) ο νεωτερικός προσανατολισμός του οριστικοποιείται (Ζαφειρίου, 1991: 61). Ειδικά στις *Στιγμές*, στα *Συμπληρώματα των στιγμών*, καθώς και στα *Γράμματα στη Μητέρα*, εντοπίζεται και μια γόνιμη επιρροή από το ρεύμα τού υπερρεαλισμού (Μακρίδης, 2012: 227). Σε σχέση με το δεύτερο, με τα ιδιοματικά του ποιήματα, η Χριστοδουλίδου σημειώνει ότι αποτελούν μια συνειδητή επιλογή του ποιητή, μέσα από την οποία συνδιαλέγεται με τους προπάτορες του είδους (Μιχαηλίδη, Λιπέρτη), συνομιλεί με τους συντοπίτες του και θυμάται παλιές οικογενειακές στιγμές. Η διάλεκτος ξυπνά μνήμες από τα παιδικά χρόνια, τη μητέρα και τα μέρη που έζησε. Αξιοποιεί τη γλώσσα αβίαστα και αναδεικνύει ρεαλιστικά και πειστικά το κυπριακό τοπίο (Χριστοδουλίδου, 2000: 197). Στα ιδιοματικά του, επίσης, υιοθετεί τεχνικά και θεματικά το δημοτικό τραγούδι δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο «την προσήλωσή του στην παράδοση, τη διατήρηση και τη δημιουργική συνέχειά της, όπως έκανε ο Δ. Σολωμός (Χριστοδουλίδου, 2017: 73, 86). Ο Μόντης με τα ιδιοματικά του ποιήματα, τότε με παραδοσιακό μέτρο και τότε με ελεύθερο στίχο, αποτυπώνει τα μικρά και τα μεγάλα θέματα που τον απασχολούν στην ευρύτερη ποιητική του παραγωγή (αγάπη, έρωτα, υπαρξιακές αγωνίες, αυτοαναφορικά σχόλια, κοινωνικοπολιτικά ζητήματα), ενίοτε φορώντας το προσωπείο τού «λαϊκού» ποιητάρη (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, 2010: 752). Τα ιδιοματικά του ποιήματα που περιλαμβάνονται σχεδόν σε όλες του τις ποιητικές συλλογές<sup>111</sup> συγκεντρώθηκαν στον τόμο *Στη*

<sup>111</sup> Ιδιοματικά ποιήματα βρίσκονται, κατά χρονολογική σειρά και έως το 1976, στις εξής συλλογές: *Minima* (1946), *Τα τραγούδια της ταπεινής ζωής* (1954), *Αγνώστω Ανθρώπω* (1968), *Εν Λευκωσία τη ...* (1970), *Και τότε 'εν ειναλίη Κύπρω* (1974), *Πικραινόμενος εν εαυτώ* (1975), *Κύπρος εν Αυλίδη* (1976)

γλώσσα που πρωτομίλησα (1980). Τέλος, για το τρίτο σημείο τού σχήματος που αναφέρει ο Παστελλάς, ως προς τα ολιγόστιχα ποιήματα, θα επικεντρωθούμε συνοπτικά στις *Στιγμές*. Χαρακτηρίζονται ως «αυτοδύναμες και αυθύπαρκτες ποιητικές μονάδες» μια «μορφή ελλειπτικής ποίησης με πολλές παύσεις, πολλές σιωπές και περισσότερα υποδηλούμενα» (Παστελλάς, ό.π.: 199), που χρειάζονται τον στοχασμό του αναγνώστη και τον χρόνο για «να αφήσουν το ίζημά τους» (Κοκόλης, 2005: 135). Ο ίδιος ο ποιητής τα χαρακτήριζε ως «κουκούτσια», διώχνοντας το περίβλημα και κρατώντας τον πυρήνα, ώστε ο κάθε αναγνώστης να βρει τα σκαλιά που οδηγούν σε αυτόν και πέρα από αυτόν. Το ποίημα με αυτόν τον τρόπο «υπαγορεύει» μια συνεργασία ανάμεσα στον ποιητή και τον αναγνώστη (Μόντης, 1999: 202). Η ομοιοκαταληξία και το μέτρο εγκαταλείπονται και το ποίημα δομείται στον ρυθμό και στις επαναλήψεις των λέξεων και των φράσεων, πράγμα που λειτουργεί ως «στοιχείο νοηματικό και ρυθμικό» (Σοφοκλέους, 2017: 152). Με ρητορική λιτότητα, απλότητα, πυκνές αμφισημίες και λογοπαίγνια προσεγγίζονται θέματα από τη ζωή και την τέχνη (Κεχαγιόγλου & Παπαλεοντίου, ό.π.: 462). Σύμφωνα με τον Σαββίδη, αυτό το είδος ποίησης αξιοποιεί την κληρονομιά των Προσωκρατικών φιλοσόφων και εκσυγχρονίζει το αρχαίο επιγραμματικό είδος (Σαββίδης, 1997: 53). Οι στιγμιαίοι στίχοι που γράφτηκαν, λόγω πίεσης χρόνου στα δύσκολα χρόνια του Αγώνα εγκαινιάζουν ένα νέο είδος στην ποίηση της Κύπρου και της Ελλάδας. Είναι μια μορφή που παραπέμπει στη διάσπαση της συνείδησης του σύγχρονου ανθρώπου, όπως αναφερθήκαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αυτό θα ενσωματωθεί ως τρόπος γραφής και βασικό χαρακτηριστικό στη μετέπειτα ώριμη ποιητική παραγωγή του Μόντη, όπως, επίσης, θα επηρεάσει και επόμενες γενιές ποιητών.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε συνοπτικά ορισμένους επιπλέον εκφραστικούς τρόπους που χαρακτηρίζουν το ποιητικό έργο τού Μόντη. Έχουμε ήδη αναφέρει, τη λιτότητα και την επιγραμματικότητα. Επιπρόσθετα, σημειώνουμε την επανάληψη «που οδηγείται ως την επωδή» (Ορφανίδης, 2012: 97), την αυτοαναφορικότητα, την ειρωνεία και τον σαρκασμό που οδηγεί στην αμφισβήτηση και αποδόμηση καθιερωμένων αξιών (Παπαλεοντίου, 2006: 53), την ποικιλόμορφη χρήση της προσωποποίησης ως προϋπόθεση της πολυφωνικότητας και της ειρωνείας στο έργο του (Γαλάζης, 2008: 159). Κύριο χαρακτηριστικό αποτελεί, επίσης, ο διάλογος. Ο Μόντης επινοεί έναν «νοερό» συνομιλητή, στον οποίο απευθύνει τους στίχους του. Συχνοί είναι οι διάλογοί του με τον Κύριο, συνήθως εκφράζοντάς του απορίες, αλλά και με έλληνες ποιητές, όπως ο Καβάφης, ο Καρυωτάκης, ο Σεφέρης, ο Ελύτης κ.ά. Βασική παρουσία έχει και ο «νοερός συνομιλητής», που αποτελεί μια περσόνα του εαυτού του, στον απευθύνει ερωτήματα, απορίες, κρίσεις κ.ά. (Γεωργής, 2017: 43-44).

Εστιάζοντας στο περιεχόμενο, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά στη θεματική της ποίησης του Μόντη, μεταπολεμικά, είναι «η υπαρξιακή θεώρηση του τέλους», σημειώνει ο Θ. Πυλαρινός· της απώλειας, δηλαδή, που σχετίζεται με όλες τις πτυχές

---

(Αθνασοπούλου, 2005: 249-264). Επίσης στο *Στη γλώσσα που πρωτομίλησα. Τα ιδιωματικά ποιήματα του Κώστα Μόντη* (1980), Λευκωσία, επιμ. Στ. Μόντη-Πουαγκαρέ και πρόλογο του Γ. Κεχαγιόγλου.

του ανθρώπινου βίου, του υλικού και του πνευματικού, όπως για παράδειγμα της απώλειας της πατρίδας, της ηθικής, της αξιοπρέπειας, της παράδοσης, της μνήμης, της γλώσσας. Πίσω από τις λέξεις, όμως, δεν ελλοχεύει η παραίτηση αλλά η αντίσταση. Ο Μόντης θεωρεί τη ζωή «συνεχή πόλεμο» με όπλα της το χρέος απέναντι στον τόπο και την ηθική στάση ζωής (Πυλαρινός, 2013: 8-9). Αντίστοιχα, ο Α. Χριστοφίδης αναφέρει ότι ο Μόντης από τη μια πλευρά επισημαίνει το πλήρες αδιέξοδο του σύγχρονου ανθρώπου και τα «αθεράπευτα» με τα οποία συμπορεύεται, όμως από την άλλη πλευρά διακατέχεται από «το κοχλάζον πάθος τού ανθρώπου που δεν εννοεί να το βάλει κάτω». Με βάση αυτές τις δύο πτυχές χτίζει το ποιητικό του οικοδόμημα αρκετά συχνά πάνω στο «παράλογο», έτσι όπως εκφράστηκε μεταπολεμικά ο όρος ως φιλοσοφική άποψη (κυρίως μέσα από το θέατρο) (Χριστοφίδης, 1984: 34-35). Αυτή η υπαρξιακή θεώρηση που δημιουργεί την αντίθεση ανάμεσα στο μάταιο, από τη μια πλευρά, και στον αγώνα για τη ζωή, από την άλλη πλευρά, μπορεί να συνοψιστεί στο δίπολο ζωή-θάνατος. Το παιχνίδι με τις δυάδες αντιθέσεων είναι μια από τις προσφιλείς τακτικές του Μόντη, το οποίο συχνά οδηγεί σε ανατροπές ή οξύμωρα σχήματα, όπως επισημαίνει ο Παπαλεοντίου. Τέτοια αντιθετικά ζεύγη αποτελούν, για παράδειγμα, τα εξής: Ζωή -Θάνατος, Ιστορία (επίσημη) - Αλήθεια, Φως - Σκοτάδι, Πίστη - Απιστία, Ελευθερία - Σκλαβιά, Φύση - Τέχνη, Θεός - Άνθρωπος κ.ά. Ο Μόντης συνηθίζει να αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό ή ακόμα και με καχυποψία τις γενικά παραδεκτές αξίες γύρω από αυτά τις οποίες συχνά ανατρέπει (Παπαλεοντίου, 2006: 43). Ένα ακόμη δίπολο ζεύγος στο οποίο ο ποιητής δομεί τον υπαρξιακό του προβληματισμό είναι το Παρόν - Μέλλον. Αρκετά ποιήματά του οικουμενικής προέκτασης απηχούν «μεταϊστορικές ανησυχίες» και οικολογικές ευαισθησίες και αναφέρονται σε μια μελλοντική εποχή με προβλέψεις για την τύχη τού ανθρώπινου είδους και της γης (Γαλάζης, 2018: 70-71). Όλα τα παραπάνω δίπολα, καθώς και η αμφιβολία και αναθεώρηση των παγιωμένων αντιλήψεων που φέρουν, δεν οδηγούν στην απελπισία και στον μηδενισμό αλλά στην αέναη αναζήτηση μιας νέας ρηζικέλευτης οπτικής του κόσμου και των πραγμάτων, «πέρα και κάτω από την επιφάνεια της εμπειρικής πρόσληψης της πραγματικότητας (ό.π.: 67 - 68).

Καθώς έχουμε αναφερθεί στα δίπολα ζεύγη Ζωή - Θάνατος και Θεός - Άνθρωπος θα κάνουμε μια μνεία στις μεταφυσικές νύξεις που εντοπίζονται στο ποιητικό έργο τού Μόντη. Σύμφωνα με την Ολ. Ντέλλα, διακρίνονται τρεις θεματικές. Η πρώτη έχει να κάνει με τον χρόνο και τη σύνδεσή του με την απουσία, τη φθορά και τον θάνατο. Η δεύτερη έχει να κάνει με το μοτίβο τού θανάτου. Υπάρχουν σχετικές αναφορές για τη μεταθάνατον ζωή και την αθανασία τής ψυχής. Ακόμα, χαρακτηριστική είναι η επαναλαμβανόμενη εικόνα με παιδιά στην άμμο, που παραπέμπει στην παιδική ηλικία και το τέλος της. Η τρίτη, τέλος, έχει να κάνει με τον Θεό ή Κύριο, όπως επιλέγει να τον αποκαλεί συχνά αλλά και του Ιησού και της Παναγίας (Ντέλλα, 2008: 123-127). Κατά τον Μόντη ο Θεός έχει ηγεμονική θέση, αλλά είναι απών απέναντι στις επίγειες υποθέσεις. Αρκετά συχνά, επίσης, διακρίνεται μια απομυθοποίηση και μια εκ νέου μυθοποίηση, όπου «το θείο χάνει το υπερφυσικό του μέγεθος, αποκτώντας ανθρώπινες διαστάσεις» (Δανόπουλος, 2017:

94-95). Με το «θείο» αναπτύσσεται ένας διάλογος πότε με αγάπη και πότε με απογοήτευση, θλίψη και οργή, που έχουν ως αιτία τις ανθρώπινες συμπεριφορές, όπως η θρησκοληψία ή η αδυναμία του κλήρου (Γαλάζης, 2018: 70).

Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό που διατρέχει τη θεματική του έργου τού Μόντη είναι η Ιστορία. Ο Μόντης υπήρξε ανέκαθεν ενωτικός, επομένως το όραμα της ένωσης και η διάψευση που ακολούθησε από τα χρόνια της Κυπριακής Δημοκρατίας κι έπειτα, εκφράζεται συνεχώς κι επίμονα στην ποίησή του. Για τον λόγο αυτό η ποίησή του χαρακτηρίζεται από τον Ορφανίδη ως «η σπαρακτική εμπειρία τού αλύτρωτου ελληνισμού της Κύπρου» ή ως η «ποίηση του οράματος» στην οποία εισέρχεται η «ποίηση της ματαίωσης», όπου εκεί συμπυκνώνεται η αγωνία, η μνήμη, η ταυτότητα και ο καημός του ελληνισμού (Ορφανίδης, 2012: 94-95). Τον καημό της ρωμιοσύνης τον αποτυπώνει σε συνάρτηση με την καταρράκωση των οικουμενικών αξιών στην πατρίδα του αλλά και των μειζόνων προβλημάτων της ανθρωπότητας. Όλα αυτά τα προβάλλει άλλοτε μέσα από ένα ατομικό και άλλοτε μέσα από ένα συλλογικό ποιητικό υποκείμενο (Γαλάζης, 2018: 65), πότε μέσα από μια μελαγχολία και την πίκρα της διάψευσης των οραμάτων και πότε με μια σατιρική και ειρωνική διάθεση για όσα γεγονότα συγκλόνισαν το νησί του (Παστελλάς, 1984: 206, 208). Αναφέρεται, επίσης, ότι ο Μόντης, για να αποδώσει το ιστορικό κυπριακό παρόν, αξιοποιεί σε κάποια ποιήματα (π.χ «Ούγος Α΄») στοιχεία που παραπέμπουν στον καβαφικό ιστορισμό, αν και, τελικά, τον υπερβαίνει και αντιμετωπίζει με τον δικό του ανατρεπτικό τρόπο την Ιστορία (Παπαλεοντίου, 2006: 94-95). Όπως έχουμε αναφέρει, ο ποιητής βρίσκεται σε έναν συνεχή διάλογο με την Ιστορία, με βάση δύο άξονες, όπου ο ένας αφορά τα ίδια τα ιστορικά γεγονότα και ο άλλος την Ιστορία ως επιστήμη, γραφή και έννοια (Γεωργής, 2017: 42). Σε σχέση με τον πρώτο άξονα, τα ποιήματα που έχουν αφετηρία κάποιο ιστορικό γεγονός συνήθως σχετίζονται α) με τον αγώνα τού 1955-1959, β) την τουρκική εισβολή και κατοχή και γ) με διεθνή γεγονότα ή προβλήματα, ανά τον κόσμο (ρατσισμός, φυλετικές διακρίσεις στη Νότια Αμερική, τις διώξεις στην Ισπανία, τον πόλεμο στο Βιετνάμ κ.ά.). Σημαντική θέση έχουν τα βασανιστήρια, οι αγχόνες, τα κρατητήρια και το ατελέσφορο του Αγώνα και της Ένωσης με τη συνακόλουθη απογοήτευση (Γεωργής, ό.π.: 47, 59). Ωστόσο, οι ηρωικές στιγμές δεν προβάλλονται σε υψηλούς τόνους ή προς έξαρση πατριωτικών ιδανικών αλλά διακριτικά, συνήθως από μια αντιηρωική σκοπιά. Δίνεται έμφαση στις ανθρώπινες και αθέατες όψεις της ζωής που ξεφεύγουν από τα ενδιαφέροντα της «επίσημης» ιστορίας και αποτυπώνεται έμμεσα ο θρήνος για τον πρόωρο θάνατο νέων ανθρώπων και παιδιών (Παπαλεοντίου, ό.π.: 100, 112). Με βάση αυτή την οπτική, η ποιητική ματιά του Μόντη στρέφεται στη «βιωμένη ιστορία» ή «μικροϊστορία» ή «ιστορία από κάτω», φωτίζοντας την ιστορία-μαρτυρία των ανώνυμων και αφανών, εκείνων που αποκλείει ο κυρίαρχος Λόγος (Αθανασοπούλου, 2008: 181-182). Στον δεύτερο άξονα προσέγγισης του ιστορικού γίνεσθαι τοποθετείται η επίσημη Ιστορία, η παραδοσιακή ιστοριογραφία που επικεντρώνεται στα πολεμικά και πολιτικά γεγονότα, αδιαφορώντας για την ιδιωτική ζωή των ανθρώπων (Γαλάζης, ό.π.: 68). Είναι η αποκαλούμενη

«μακροϊστορία», ή Ιστορία «από τα πάνω» ή «γεγονοτολογική» Ιστορία, την οποία ο Μόντης ελέγχει με κριτικό και προκλητικό τρόπο, ως προς την αντικειμενικότητα και την αλήθεια της (Αθανασοπούλου, ό.π.: 179-181). Την αμφισβητεί, τη σαρκάζει και την ανατρέπει, θεωρώντας την αναξιόπιστη και ανεπαρκή, αφού δίνει έμφαση σε επιφανείς ηγέτες και ηχηρά συμβάντα και όχι στις περιφρονημένες, ταπεινές υπάρξεις (Παπαλεοντίου, ό.π.: 111-112). Πρόκειται για μια στάση εναντίωσης, δηλαδή, στις παγιωμένες παραδεκτές αξίες.

Συμπερασματικά, κατανοούμε ότι το έργο του Μόντη χαρακτηρίζεται από πολυμορφία. Αξιοποιείται η παραδοσιακή τεχνοτροπία και ο νεωτρισμός, η πανελλήνια δημοτική γλώσσα και το τοπικό γλωσσικό ιδίωμα, το ολιγόστιχο ποίημα και η εκτενής ποιητική σύνθεση. Ειδικότερα, οι *Στιγμές* εγκαινιάζουν ένα νέο είδος στην ποίηση που θα εδραιωθεί και στις επόμενες γενιές. Ως προς τη θεματική διακρίνεται μια υπαρξιστική θεώρηση για τον άνθρωπο και τη ζωή και αξιοποιούνται στοιχεία από την ιστορική τραγωδία της Κύπρου αλλά και από ευρύτερα ιστορικά και κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, στα οποία είναι ευαισθητοποιημένος ο Μόντης. Δίνεται έμφαση στα απλά και ταπεινά πρόσωπα και πράγματα, στην ιστορία και στον πολιτισμό, στις αξίες, τις οποίες συχνά ο ποιητής επαναπροσδιορίζει με έναν φιλοσοφικό στοχασμό, μέσα από την ειρωνεία, τον σαρκασμό, τις επαναλήψεις και τον διάλογο, που αποτελούν αναγνωρίσιμα στοιχεία του έργου του. Η ποίηση του Μόντη έχει ανθρωπιστικό χαρακτήρα, και για τούτο υπερβαίνει τα σύνορα του τόπου όπου παρήχθη, καθώς επίσης και την εποχή της.

#### 4.5.2.3.2. Το έργο του για παιδιά

Ο Μόντης προσφέρει στο παιδικό αναγνωστικό κοινό τις εξής τέσσερις ποιητικές συλλογές: *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1976), *Τώρα που διαβάζω καλύτερα* (1988), *Του σίχου τα μηνύματα* (1991), *Αφήστε τον σίχο να σας πάρει απ' το χέρι* (1993). Ωστόσο, να σημειώσουμε εδώ ότι η παρουσία του παιδιού, όπως προείπαμε, βρίσκεται και σε άλλα ποιήματα που δεν ανήκουν στις παιδικές του συλλογές, καθώς επίσης και σε πεζά, πράγμα που θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια εκτεταμένη μελέτη που θα εστιάζεται στο παιδί μέσα σε ολόκληρο το έργο του Μόντη. Ο ίδιος ομολογεί ότι πάντα έγραφε σποραδικά παιδική ποίηση, αλλά τα τελευταία χρόνια ασχολήθηκε πιο συστηματικά με αυτή.<sup>112</sup> Σημειώνει, επίσης, ότι πολλά από τα υπόλοιπα ποιήματά του θα μπορούσαν να απευθυνθούν σε μεγάλα παιδιά και ότι γενικά στο σύνολο της λογοτεχνικής του παραγωγής ο αναγνώστης θα βρει διάσπαρτη την ενασχόληση με την παιδική λογοτεχνία τόσο σε ποίηση όσο και σε πεζό λόγο, όπως διηγήματα και διασκευές παραδοσιακών παραμυθιών της Κύπρου (στο *Διαδρομές*, 2014: 49). Ακόμα τονίζει ότι η Παιδική Λογοτεχνία πρέπει αφενός να ψυχαγωγεί και να έλκει τα παιδιά και αφετέρου «υποδορίως και αθέατη» να ευαισθητοποιεί για τις μεγάλες αξίες της ζωής και να «θέτει τα θεμέλια ενός πραγματικού ανθρώπου» (στο *Αναγνωστόπουλος*, 1996: 44). Από την άποψη αυτή

<sup>112</sup>«Σημείωμα», στο *Του σίχου τα μηνύματα* (1991: 3).

κατανοούμε την έμφαση που δίνει ο Μόντης στην αισθητική απόλαυση και καλλιέργεια του παιδιού μέσα από την παιδική λογοτεχνία, καθώς επίσης και στην κοινωνικοποίηση και διαμόρφωση μιας στάσης ζωής με βάση το ανθρωπιστικό ιδεώδες το οποίο χαρακτηρίζει γενικά το σύνολο του έργου του. Διακρίνουμε, δηλαδή, τον παιδαγωγικό ρόλο της λογοτεχνίας για παιδιά, από όπου ασκείται «πολυποίκιλη και ουσιαστική επίδραση στο πλαίσιο αξιών και συμπεριφορών του αριανού ανθρώπου και πολίτη» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 28).

Οι παραπάνω τέσσερις ποιητικές συλλογές θεωρούνται ως «η πιο σημαντική στιγμή» της κυπριακής ποίησης για παιδιά και νέους από το '74 κι έπειτα (Κατσώνης, 1999: 162). Δημοσιεύονται κατά την τρίτη χρονολογική περίοδο της παιδικής λογοτεχνίας στην Κύπρο, όπου πραγματώνεται η σταδιακή άνησσή της. Σημειώνουμε ότι από τους σημαντικότερους πολιτισμικούς παράγοντες για την παραγωγή και διάδοση του παιδικού βιβλίου αυτά τα χρόνια ήταν ο Κυπριακός Σύνδεσμος Παιδικού-Νεανικού Βιβλίου (Κ.Σ.Π.Ν.Β.) που ιδρύθηκε το 1974.

Η πρώτη συλλογή του Μόντη, *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1976), δημοσιεύεται σε μια χρονική στιγμή, όπου τα γεγονότα του '74 είναι ακόμα νωπά. Είναι, επίσης, μια μεταβατική περίοδος για την παιδική λογοτεχνία της Κύπρου, όπου το παιδικό βιβλίο αγωνίζεται να ορθοποδήσει (Αναγνωστόπουλος, 1996: 43-44). Στόχος του ποιητή είναι, όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά στο εισαγωγικό σημείωμα του βιβλίου (1976: 3), «να εισαγάγει το παιδί στη σύγχρονη κυπριακή και γενικά ελληνική ποίηση μ' ομαλό και ειδικά προσεγμένο τρόπο», εντάσσοντας παράλληλα και ορισμένα ιδιοματικά ποιήματα. Ωστόσο, η εν λόγω συλλογή τέθηκε υπό αμφισβήτηση με την αιτιολογία ότι τα ποιήματα που συμπεριλήφθηκαν στο βιβλίο δεν είναι παιδικά, καθώς ήταν δημοσιευμένα στις συλλογές του για μεγάλους (Θεοδούλου, 1993: 38). Ο Μόντης, προφανώς, επέλεξε τα συγκεκριμένα ποιήματα είτε γιατί όταν τα έγραφε ο «εννοούμενος αναγνώστης» του ήταν εξαρχής το παιδικό κοινό είτε γιατί θεώρησε ότι μπορούν να απευθυνθούν και σε παιδιά με βάση την «ψυχοπνευματική τους καταλληλότητα για τον δέκτη-παιδί», το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικά πεδία σύγκλισης λογοτεχνίας για παιδιά και λογοτεχνίας για ενήλικες (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 36). Σχετικά με αυτό, σημειώνουμε ότι, ήδη από το 1975, το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας αναγνωρίζει την παιδευτική αξία των κειμένων του Μόντη (Σαββίδης, 1997: 48) και επιλέγει ένα απόσπασμα από τις *Κλειστές Πόρτες* στο *Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού*.<sup>113</sup> Παρόλο που για το δεδομένο ανθολόγιο είχε επιλεγεί ένα επιπλέον κείμενο του Μόντη και συγκεκριμένα το ποίημα «Παναγιά στο Μόρφου», τελικά απορρίφθηκε την τελευταία στιγμή αυθαίρετα. Το ποίημα αυτό υιοθετήθηκε στην

---

<sup>113</sup> *Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού* Μέρος Γ' (1975: 207-210). Το απόσπασμα φέρει τον τίτλο «Ένας ηρωικός Κύπριος μαθητής» και την εξής υποσημείωση: «Το αφήγημα που ακολουθεί αναφέρεται στους απελευθερωτικούς αγώνες των Κυπρίων αδελφών μας. Στους σκληρούς αυτούς αγώνες οι μαθητές, ακόμα και οι πιο μικροί, έλαβαν με ηρωισμό μέρος, προσφέροντας έτσι ανεκτίμητες υπηρεσίες στην πατρίδα». Το ανθολόγιο ανακτήθηκε από το: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/browse/item.html?code=05-00092&tab=01>



Κύπρο για χρήση της «Κατωτέρας Παιδείας» σε λογοκριμένη, ωστόσο, εκδοχή του (ό.π.: 49).<sup>114</sup>

Με τη δεύτερη ποιητική συλλογή με τίτλο *Τώρα που διαβάζω καλύτερα* (1988) ο Μόντης επισημαίνει ότι κάνει «μια ιδιαίτερη στροφή προς την παιδική ποίηση», που ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι έβλεπε πολλούς καταξιωμένους ποιητές να μην καταδέχονται να ασχοληθούν με αυτήν παραγνωρίζοντας την τεράστια σημασία της (στο *Διαδρομές*, 2014: 49). Το συγκεκριμένο βιβλίο προέκυψε με αφορμή τον διαγωνισμό που προκήρυξε ο Σύνδεσμος Παιδικού -Νεανικού Βιβλίου στη μνήμη του ποιητή Ξάνθου Λυσιώτη. Δεν περιλαμβάνει μόνο τα ποιήματα του διαγωνισμού, τα οποία μάλιστα βραβεύτηκαν αλλά και ανέκδοτα, όπως σημειώνει ο ίδιος στο «Σημείωμα» του βιβλίου (1988: 3). Με τη συλλογή αυτή ο Μόντης φέρνει στην κυπριακή παιδική ποίηση γνώριμα στοιχεία από το άλλο του έργο (σε μορφή και περιεχόμενο), τα οποία θα στερεωθούν και στις επόμενες ποιητικές συλλογές για παιδιά (Θεοδούλου, 1993: 38). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ευαισθησία του για όλα τα παιδιά του κόσμου, ειδικά για τα παιδιά της Αφρικής, για αυτό και στην αρχή του βιβλίου επισημαίνει: «Οδυνηρή μνήμη των παιδιών της Αφρικής που πέθαναν από πείνα» (1988: 5). Επίσης, εκφράζει την αγωνία του για το αν τα μηνύματα που προσπαθεί να περάσει στο αναγνωστικό του κοινό είναι εύληπτα: «Θα 'νιωθα ευτυχής, αν ήξερα πως τα μηνύματα που προσπάθησα να δώσω τα 'δωσα με τρόπο που να είναι κατανοητά απ' τα παιδιά, τα παιδιά που είναι ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει ο άνθρωπος» (ό.π.: 3).

Για την τρίτη παιδική συλλογή του Μόντη, *Του στίχου τα μηνύματα* (1991), ο Θεοδούλου σημειώνει ότι πρόκειται για «γνήσια λυρική ποίηση», όπως και οι προηγούμενες δύο, ανανεωμένης παραδοσιακής θεματικής και φόρμας, με «θέματα που τρέφουν την αισθαντικότητα, που δίνουν ανοίγματα στην ψυχή και στο πνεύμα των παιδιών». Ακόμα, τονίζει τη διδακτική της σημασία για το παιδί-αναγνώστη, πάνω σε αξίες, όπως η ελευθερία, ο ασυμβίβαστος χαρακτήρας, η πατρίδα, η θυσία (Θεοδούλου, 1993: 38-41). Η συλλογή απέσπασε το Α΄ Βραβείο Συνδέσμου Παιδικού - Νεανικού Βιβλίου, το 1991.

Τέλος, για τη συλλογή *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι* (1993) η οποία είναι αφιερωμένη στα έξι εγγονάκια του, Κώστα, Έρση, Κωνσταντίνο, Σίμο, Έλλη και Χριστίνα, η Χ. Χατζηπαναγή (2013: 13) τονίζει τα «καθημερινά και διαχρονικά θέματα» που προβάλλονται, μέσα από το φυσικό περιβάλλον, τον ανθρωπομορφισμό και τις αλληγορίες. Ο ποιητής, επίσης, στοχεύει να μεταδώσει στο παιδί-αναγνώστη αξίες, οικογενειακές, θρησκευτικές, αλλά και να του καλλιεργήσει την αγάπη για την ποίηση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το παιδί

---

<sup>114</sup> Πιο συγκεκριμένα αφαιρέθηκαν οι στίχοι: «[...] Ένα την έχει μοναχά πάντα στεναχωρήσει/ που δεν μπορεί ένα καφεδάκι να σου ψήσει/[...] και τα κουτσομπολιά των άλλων τα τρελά/τ' ακούγει και κρυφά-κρυφά γελά». Το ποίημα αρχικά δημοσιεύτηκε στην ακέραια μορφή του στη συλλογή *Και τότε' εν ειναλίη Κύπρω... Ποιήματα* (1974: 47). Ο Μόντης εντάσσει τη λογοκριμένη εκδοχή του ποιήματος στην πρώτη του παιδική συλλογή *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (1976: 12), ενώ στην αμέσως επόμενη συλλογή *Τώρα που διαβάζω καλύτερα* (1988: 70) το ξαναδημοσιεύει με την αρχική του εκδοχή.

εκφράζει ανησυχίες, προβληματισμούς και τις ευαισθησίες της παιδικής του ψυχής (ό.π: 13-15).

Σε μια γενική αποτίμηση και των τεσσάρων παιδικών συλλογών του Μόντη επισημαίνεται, ο ανθρωποκεντρικός και φυσιολατρικός χαρακτήρας που εντοπίζεται και στο έργο του για μεγάλους (Σοφοκλέους, 2017: 150-151). Η Χατζηπαναγή αναφέρει ότι ο Μόντης, μέσα από τα παιδικά του ποιήματα, καλεί το ανήλικο (αλλά και το ευρύτερο) αναγνωστικό κοινό του να τραγουδήσει και να εξωτερικεύσει τις χαρές, τις λύπες, τα όνειρα, τις ελπίδες, τον πόθο και τον νόστο «για διεκδίκηση κι επιστροφή στις πατρογονικές εστίες». Έτσι, μετατρέπεται σε στοργικό παιδαγωγό και εμπυχωτή συνομιλήτη, ιχνηλατώντας ουσιώδη και καίρια μηνύματα (Χατζηπαναγή, 2013: 13). Παρόμοια, ο Παπαντωνάκης εστιαζόμενος στις τρεις τελευταίες συλλογές, αναφέρεται στην πρόθεση του Μόντη να περάσει μηνύματα στα μικρά και τα μεγάλα παιδιά, μέσα από τους «ευφυέστατους και γλαφυρότατους ποιητικούς του μύθους». Επιχειρεί με αυτόν τον τρόπο αφενός να νουθετήσει, να διδάξει, να ενημερώσει, χωρίς να φτάνει, όμως, σε «έναν ‘αντιδραστικό’ διδακτισμό» και αφετέρου να διαμορφώσει μια άγρυπνη συνείδηση, από την οποία θα εκφράζεται το καλό και το αγαθό, θα πραγματώνεται το ωφέλιμο, έχοντας ως βάση συχνά κοινωνικές και εθνικές επιταγές (Παπαντωνάκης, 1999: 206).

Για τη θεματολογία της παιδικής ποίησης του Μόντη, ο Αναγνωστόπουλος σε μια συνολική ποιοτική και ποσοτική κατηγοριοποίηση επισημαίνει τους εξής άξονες: α) *τα παιδοκεντρικά ποιήματα* με βασικό θέμα τα παιδιά και ό,τι αναφέρεται σε αυτά (15,40%), β) *τα δέντρα* (14%) (μουσμουλιά, συκιά, λεμονιά κ.ά.), γ) *η αμυγδαλιά* (5,80%), όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, δ) *η μητέρα* (9,60%), ε) *η γιαγιά* (5,80%) (σε ορισμένα σημεία και ο παππούς), όπου ο ποιητής εμπλέκει και τον εαυτό του ως κειμενικό και εξωκειμενικό πρόσωπο που «αυξάνει την αμεσότητα της ποιητικής έκφρασης», στ) *η Κύπρος* (7,20%), με μεγαλύτερη συχνότητα στην πρώτη συλλογή, ζ) *η εισβολή των Τούρκων* (7,20%), η) *το φεγγάρι* (6,70%), το οποίο αποτελεί κεντρικό μοτίβο στην ποίησή του, ενώ μικρότερης έκτασης είναι τα ποιήματα για τον ήλιο, το σύννεφο, τη βροχή κ.ά., θ) *ο κόκορας* (6,20%), ο οποίος αποτελεί ιδιαίτερα αγαπημένο θέμα, ι) *άλλα ζώα και πουλιά* (4,80%), ια) *η θρησκεία* (4,80%), ιβ) *εικόνες από τη φύση* (4,80%) και ιγ) *η ποίηση και ο ποιητής* (8,20%), τα οποία συναντιούνται πρώτη φορά σε τέτοια έκταση στην παιδική ποίηση της Κύπρου και της Ελλάδας (Αναγνωστόπουλος, 1996: 44-45). Ο Παπαντωνάκης (1999: 207-209), ο οποίος μελετά τις τρεις τελευταίες παιδικές συλλογές, επισημαίνει πέντε βασικές θεματικές κατηγορίες. Στην πρώτη θεματική κατηγορία ανήκουν ποιήματα με *ιστορικό χαρακτήρα* που αναφέρονται στα γεγονότα της τουρκικής εισβολής και κατοχής του 1974, μέσα από τα οποία ο ποιητής στοχεύει στην καλλιέργεια εθνικής μνήμης και συνείδησης υπό το όραμα της ελευθερίας. Στη δεύτερη εντάσσονται ελάχιστα ποιήματα *θρησκευτικού χαρακτήρα*, από τα οποία κάποια συμφωνούν με τις «υπαγορεύσεις τού χριστιανικού δόγματος» (ό.π: 207), ενώ ορισμένα παρουσιάζονται ως παιδικές προσευχές. Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει ποιήματα *ανθρωπιστικού χαρακτήρα* στα οποία τα παιδιά παρουσιάζονται ευαισθητοποιημένα σε ζητήματα, όπως ο ανθρώπινος πόνος και οι

φυλετικές διακρίσεις, εκφράζοντας στάσεις ηθικής αξιοπρέπειας και εναντίωσης στην αδιαφορία των ενηλίκων. Ο *φυσιολατρικός χαρακτήρας* διακρίνει τα ποιήματα της τέταρτης κατηγορίας. Εδώ πρωταγωνιστούν τα φυτά, τα ζώα και γενικά η άψυχη φύση. Με λυρικό τρόπο και με το στοιχείο τής ανθρωποποίησης μεταδίδονται τα θεμελιώδη γνωρίσματα ή χαρακτηριστικά στοιχεία συμπεριφοράς τους μέσα από έμμετρους μικρούς μύθους. Σε αρκετές δε περιπτώσεις ο ποιητής στοχεύει να «μεταλαμπαδεύσει τις φυσικές αξίες και τα αξιακά συστήματα» (ό.π.: 208) στον μικρό αναγνώστη, δίχως ηθικολογίες. Τέλος, η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει ποιήματα που αναφέρονται στην *οικογενειακή και κοινωνική ζωή* του παιδιού. Στην πρώτη περίπτωση, βασικό θέμα αποτελεί η μητέρα στην οποία ο Μόντης «ανιχνεύει μια θεϊκή συγγένεια» (ό.π), ενώ ο παππούς και η γιαγιά εμφανίζονται σε μικρότερη έκταση και τονίζουν την αγάπη και την ανεκτικότητα. Η οικογένεια παρουσιάζεται με ρομαντική και εξιδανικευμένη διάθεση και οι σχέσεις μέσα σε αυτήν δίχως συγκρουσιακές καταστάσεις. Στη δεύτερη περίπτωση η θεματική συνδέεται με το σχολείο το οποίο ο ποιητής παρουσιάζει, όπως και την οικογένεια, εξιδανικευμένα, δίχως καμία αρνητική, ειρωνική ή χιουμοριστική νύξη αλλά ως έναν χώρο ιδανικό, όπου τα παιδιά περνούν ευτυχισμένες καθημερινές στιγμές. Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγή, ένα επιπλέον θέμα που εντοπίζεται είναι η *φιλιαναγνωσία*. Συγκεκριμένα, στη συλλογή *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει από το χέρι* φαίνεται η προσπάθεια του ποιητή να καλλιεργήσει στον μικρό αναγνώστη την αγάπη για την ποίηση και γενικά για τη λογοτεχνία (Χατζηπαναγή, 2013: 13).

Στις ιδεολογικές ορίζουσες των παιδικών ποιημάτων τού Μόντης διακρίνονται στάσεις και αξίες, τις οποίες ο ποιητής επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει στο αναγνωστικό του κοινό. Η ελευθερία, η αγάπη για την πατρίδα, η πίστη στον άνθρωπο και στη ζωή, ο αλτρουισμός, η φιλαλληλία είναι ορισμένες αξίες που προτάσσονται έναντι στο εθνικό πρόβλημα της Κύπρου και σε μεγάλα κοινωνικά ζητήματα, όπως η αποξένωση, η μοναξιά, ο ατομικισμός (Παπαντωνάκης, 1999: 207, 212). Με βάση τη μελέτη τού Αναγνωστόπουλου οι ιδεολογικές αρχές συνοψίζονται ως εξής: α) *η αγάπη στα παιδιά*, η οποία δεν περιορίζεται στα «Κυπριόπουλα και στα Ελληνόπουλα», αλλά εκφράζεται για όλα τα παιδιά του κόσμου, β) *η έννοια της πατρίδας*, με εστίαση είτε προς την Ιστορία είτε προς το φυσικό τοπίο, η οποία προβάλλεται με υγιή πατριωτισμό, δίχως μίση και φανατισμούς και με έμφαση στο χρέος και στην ιστορική μνήμη, γ) *το θρησκευτικό συναίσθημα*, από το οποίο προτάσσονται οι χριστιανικές αξίες, όπως η αγάπη, η ευσέβεια, η ταπεινοφροσύνη, δ) *η οικογένεια*, της οποίας τα πρόσωπα (μάννα, παππούς, γιαγιά), σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, ασκούν παιδευτική επίδραση στα παιδιά-ήρωες, όταν εκείνα συνομιλούν μαζί τους και εκφράζουν τις απορίες τους, ε) *η αγάπη στα μικρά και στα ταπεινά* (ανθρώπους, έμψυχα και άψυχα στοιχεία τής φύσης) από την οποία εκπορεύονται μηνύματα αλληλεγγύης κι ευαισθησίας προς τα παιδιά και στ) *η Ελληνική γλώσσα και η ποίηση*, ως η ψυχή του πολιτισμού και της ιστορίας τής Κύπρου (Αναγνωστόπουλος, 1996: 45 - 48).

Τέλος, ως προς τη μορφή και το ύφος των παιδικών ποιημάτων τού Μόντης, επισημαίνεται ότι διακρίνονται γνώριμα χαρακτηριστικά στοιχεία τού ευρύτερου

ποιητικού του έργου, όπως η επίδραση από το δημοτικό τραγούδι (Κατσώνης, 2003: 126), «οι στιγμές», η ειρωνεία, ο πικρός σαρκασμός, ειδικά σε ποιήματα που αναφέρονται στη γλώσσα, καθώς επίσης ο διάλογος (Θεοδούλου, 1993: 39, 41). Ο Θεοδούλου, μελετώντας το στοιχείο τού διαλόγου στην παιδική ποίηση του Μόντη σημειώνει τέσσερα επίπεδα: α) ποιήματα με «καθαρό διάλογο», όπου το ποίημα ξεκινά και τελειώνει με διάλογο, β) ποιήματα που ξεκινούν με διήγηση, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ήρωες να διαλέγονται μεταξύ τους, γ) ποιήματα γραμμένα σε β' πρόσωπο (ενικό ή πληθυντικό) και δ) ποιήματα γραμμένα σε α' πληθυντικό. Από τα προαναφερθέντα επίπεδα διαλόγου, στα δύο τελευταία ο Μόντη συχνά αποτυπώνει μόνο το μέρος του ενός ομιλητή, ενώ το άλλο πρόσωπο (ή τα άλλα πρόσωπα) αποκαλύπτεται είτε μέσα από τον τίτλο είτε με την αξιοποίηση της κλητικής προσφώνησης (Θεοδούλου, 2012: 48 - 50). Ακόμα, παρατηρείται κι ένας διάλογος ή και αντίλογος ανάμεσα στο ένα ή στο άλλο ποίημα, ώστε να παρουσιαστούν διαλεκτικά διαφορετικές οπτικές στο θέμα (ό.π.: 50). Αυτή η ποικιλία στην οπτική πραγματώνεται μέσα από τα *ομόκεντρα ποιήματα*, όπως τα αποκαλεί χαρακτηριστικά ο Αναγνωστόπουλος (1996: 48). Τα συγκεκριμένα ποιήματα, αναφέρει ο μελετητής, τα οποία συναντούμε διάσπαρτα σε όλες τις συλλογές, έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς ένα ίδιο θεματικό μοτίβο, όπως κάποιο πρόσωπο, δέντρο (π.χ η αμυγδαλιά) ή ζώο (π.χ ο κόκορας), που προβάλλεται σφαιρικά, οδηγώντας τον αναγνώστη σε διαφορετικές θέσεις και θεωρήσεις. Αποτελούν, με αυτόν τον τρόπο, ένα σώμα, μια συνεχόμενη ιστορία, όπου τα ποιητικά υποκείμενα παρουσιάζουν πολύμορφα τον χαρακτήρα τους, με τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του (Αναγνωστόπουλος, ό.π: 48 - 49). Εκτός από τα *ομόκεντρα ποιήματα*, ο Αναγνωστόπουλος επισημαίνει, επιπλέον, ως αξιοπρόσεκτα σημεία στην αισθητική των ποιημάτων του Μόντη: τον *διάλογο* μεταξύ των προσώπων (του παιδιού, του παππού, της γιαγιάς, της μητέρας, του ίδιου του ποιητή, των στοιχείων τής φύσης), τον *ρεαλισμό*, κυρίως στα ποιήματα που αναφέρονται στην τραγωδία τού νησιού και στα κοινωνικά ζητήματα (ρατσισμός, παιδιά του τρίτου κόσμου κ.ά.), την *τεχνοτροπία* τού ποιητή, όπου διακρίνεται η αξιοποίηση του ελεύθερου στίχου (με εξαίρεση ορισμένα ποιήματα της πρώτης του συλλογής), η ύπαρξη μουσικότητας και εσωτερικού ρυθμού, όμορφων εικόνων, ύφους παιδικού, η έκφραση κάποιου στοχασμού, μιας εικόνας, μιας εμπειρίας, μιας απορίας, ενός αινίγματος, ενώ ορισμένα από τα ποιήματα είναι αφηγηματικά ή μπαλάντες (ό.π.: 49-50). Ο Παπαντωνάκης, εστιάζοντας στον στίχο επισημαίνει ότι απουσιάζει η «στιχουργική ομοιομορφία», δηλαδή ο στίχος δεν παρουσιάζεται σταθερός ως προς τον αριθμό των συλλαβών και την ομοιοκαταληξία, κάτι που ενδεχομένως να δυσκολέψει την αναγνωστική πρόσληψη του παιδιού-αναγνώστη, το οποίο έχει έμφυτη προδιάθεση για αυτά. Για τη γλώσσα και το λεξιλόγιο παρατηρεί ότι κινούνται μέσα στο πλαίσιο «της γλωσσικής νόρμας των παιδιών», δίχως να φτάνουν σε καταχρήσεις ή υπερβολές. Αξιοποιείται, επίσης, αραιά και πού η ιδιοματική γλώσσα, η οποία, με αυτό τον τρόπο, μετουσιώνεται «σε γλωσσική συνείδηση και σε μια μορφή αισθητικής της γλώσσας, όπως διαμορφώνεται από τα λαϊκά στοιχεία που ενσωματώνονται μέσα στην έντεχνη γλώσσα της λογοτεχνίας για παιδιά». Το λεξιλόγιο είναι πλούσιο, ωστόσο, ενίοτε χρησιμοποιούνται λέξεις

που ξεπερνούν τις δυνατότητες παιδιών μικρής ηλικίας. Ακόμα, εμφανίζονται με μικρή συχνότητα στοιχεία που θα περίμενε κανείς, καθώς είναι συνηθισμένα στην παιδική λογοτεχνία, όπως ηχομιμητικές λέξεις και υποκοριστικά ή απουσιάζουν φθογγολογικοί συνδυασμοί (επίσης προσφιλή σε κείμενα για παιδιά), που δηλώνουν για παράδειγμα αγανάκτηση (ουφ!), προσταγή για ησυχία (σςς) κ.ά. Ο Παπαντωνάκης παρατηρεί ακόμα ότι το χρώμα δεν απαντάται συχνά, όμως δυνατό σημείο αποτελεί η ύπαρξη εικόνας, «όλα τα ποιήματα είναι μικροί πίνακες ζωγραφικής». Επιπλέον, το χιούμορ διακρίνεται «υποδόρια» και με μια «ιδιαίτερη φυσικότητα». Τέλος, ανιχνεύονται τρεις φωνές, η αφηγηματική, η λυρική και η δραματική και τα πρόσωπα που χρησιμοποιούνται είναι κυρίως το πρώτο, όπου ο ποιητής μιλάει από τη θέση τού παιδιού, θέλοντας, έτσι, να μεταδώσει τα μηνύματά του χωρίς διδακτισμό, καθώς επίσης το δεύτερο και το τρίτο πρόσωπο. Με τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο, επιδιώκεται η αμεσότητα και η εγκατάσταση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και στους ενήλικες (Παπαντωνάκης, 1999: 209 - 212).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι στην παιδική ποίηση του Μόντη είναι ανιχνεύσιμα τα προσφιλή θέματα της ποίησης για παιδιά, όπως ο κόσμος τού παιδιού, η οικογένεια, η φύση, η πατρίδα, η θρησκεία. Τα θέματα αυτά παρουσιάζονται ανανεωμένα και συμβαδίζουν με τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα τού ευρύτερου έργου τού Μόντη και την ευαισθητοποίησή του σε κοινωνικά και ιστορικά ζητήματα. Καινοτόμο στοιχείο, επίσης, για τα δεδομένα τής εποχής του, θεωρείται το θέμα που εστιάζεται στην αγάπη για την ποίηση, την ελληνική γλώσσα και τις λέξεις. Ο ποιητής αντιλαμβάνεται τον παιδαγωγικό ρόλο τής λογοτεχνίας για παιδιά και προσπαθεί δίχως στείρο διδακτισμό να μεταδώσει τα μηνύματά του, καλλιεργώντας την ευαισθησία και τον στοχασμό για τον άνθρωπο, τη ζωή και τις αξίες της. Παράλληλα, επιδιώκει να καλλιεργήσει την ιστορική μνήμη και συνείδηση και να διατηρήσει άσβεστη τη φλόγα τού χρέους προς την πατρίδα και της αγάπης για την ιστορία και τον πολιτισμό της Κύπρου και της Ελλάδας. Μορφικά και υφολογικά διακρίνονται, επίσης, στοιχεία που χαρακτηρίζουν το υπόλοιπο έργο του, όπως οι ολιγόστιχες «στιγμές», ο διάλογος, ο σαρκασμός. Αξιοποιεί τον ελεύθερο στίχο, πράγμα καινοτόμο για την παιδική ποίηση της εποχής του. Επίσης, καινοτόμο στοιχείο αποτελεί η συχνή αξιοποίηση κοινών θεματικών μοτίβων, πάνω στα οποία «χτίζει» τα ποιήματά του και τα οποία, ενώ τα συναντάμε διάσπαρτα στις συλλογές του, θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια ενιαία ιστορία.

### ***Ολοκληρώνοντας για τους δυο ποιητές:***

Σχετικά με τους ποιητές που μελετούμε και το πλαίσιο της εποχής τους, διαπιστώνουμε ότι οι ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές και λογοτεχνικές συνθήκες τής Ελλάδας και της Κύπρου επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο γραφής τους. Επισημαίνοντας ορισμένα σημεία σύγκλισης παρατηρούμε ότι ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό στο ευρύτερο έργο των Ρίτσου και Μόντη αποτελεί η

ιστορική διάσταση, ο αγώνας για την ελευθερία τον οποίο προέταξαν και μέσα από την κοινωνικοπολιτική δράση τους.

Το περιεχόμενο της ποίησης του Ρίτσου διαπερνάται από τις σοσιαλιστικές ιδέες και τις έννοιες της αγωνιστικότητας και της επανάστασης. Βλέπουμε, επίσης, τις κακουχίες που προκάλεσαν ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και ο Εμφύλιος, όπως και την ήττα της Αριστεράς, η οποία τροφοδότησε σε μεγάλο βαθμό το έργο του. Μεγάλο μέρος τού έργου του καλύπτει, επίσης, η εμπειρία του από τα στρατόπεδα και τις εξορίες, λόγω των πολιτικών του φρονημάτων.

Στην περίπτωση του Μόντη κεντρικό άξονα αποτελεί η Ιστορία τής Κύπρου, ο Απελευθερωτικός Αγώνας 1955-59, στον οποίο συμμετείχε ως πολιτικός καθοδηγητής, ο διακαής πόθος τού ενωτικού οράματος, η επακόλουθη διάψευσή του, καθώς επίσης και η τουρκική εισβολή και κατοχή. Ένα άλλο χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι και οι δύο εστιάζονται στα απλά και καθημερινά πράγματα της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και στα θεμελιώδη ζητήματά της, τη ζωή, τον θάνατο, τη φθορά του χρόνου, την αγάπη. Κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί, επίσης, το αυτοβιογραφικό στοιχείο και ειδικά τα παιδικά βιώματα των ποιητών τα οποία θα διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στο έργο τους. Διακρίνονται, αφενός η ευεργετική επίδραση του γενέθλιου τόπου και της παράδοσής του, αφετέρου ο θάνατος αγαπημένων οικογενειακών προσώπων, των αδερφών και της μητέρας τους. Και οι δύο ποιητές χάνουν στην ηλικία των δώδεκα ετών τη μητέρα τους από φυματίωση, κάτι που θα στιγματίσει τον ψυχισμό τους, γεγονός που επανέρχεται συχνά στην ποίησή τους. Τόσο ο Ρίτσος όσο και ο Μόντης είναι δύσκολο να ενταχθούν σε μια λογοτεχνική σχολή ή ρεύμα. Αξιοποιούν μορφές και θέματα από την παραδοσιακή και τη νεωτερική ποίηση, καθώς επίσης και το δημοτικό τραγούδι. Στο πρώιμο, μάλιστα, έργο τους, διακρίνονται οι επιρροές από τους προπάτορές τους, τον Καβάφη και τον Καρυωτάκη.

Σε σχέση με την παιδική ποίησή τους, τα ποιήματα του Ρίτσου δεν γράφτηκαν αποκλειστικά για παιδιά, ωστόσο ο παιδικότροπος χαρακτήρας τους σε περιεχόμενο και μορφή τα καθιστά κατάλληλα και για παιδιά. Οι αναπαραστάσεις τής παιδικής ηλικίας έχουν τις καταβολές τους στο αυτοβιογραφικό υπόστρωμα του ποιητή, όπου βρίσκεται η άλλοτε ξέγνοιαστη ζωή στη Μονεμβασιά, η αγαπημένη του κόρη η Έρη και τα αδέρφια Φωτούλης και Φωτεινούλα Φιλιακού.

Αντίθετα, ο Μόντης στοχεύει από την αρχή στο παιδί-αναγνώστη, στο οποίο επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει αξίες και στάσεις ζωής, να καλλιεργήσει την ιστορική μνήμη και συνείδηση σε σχέση με την Ιστορία τού νησιού. Κοινά χαρακτηριστικά τους αποτελούν ο ελεύθερος στίχος, ο παιδοκεντρισμός, καθώς επίσης και ο ουμανιστικός χαρακτήρας, ο οποίος διέπει το σύνολο του έργου τους.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

---

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

---

Στο δεύτερο μέρος αναφερόμαστε στα ευρήματα της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεματικές περιοχές των ποιημάτων των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη και οι οικείες βιοματικές εμπειρίες προς το παιδί-αναγνώστη, που το «προσκαλούν» να εμπλακεί συναισθηματικά και διανοητικά. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αξιοποιώντας ορισμένες επισημάνσεις τού πρώτου, εστιάζουμε στην αναγνωστική διαδικασία και στάση που υιοθετεί το παιδί-αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε τις διακειμενικές νύξεις που εντοπίστηκαν στα έργα που μελετήθηκαν και τον τρόπο με τον οποίον συμβάλλουν στην αναγνωστική συμμετοχή, στην ενεργοποίηση πρότερων αναγνωστικών εμπειριών του παιδιού-αναγνώστη από τη λογοτεχνία ή από άλλες περιπτώσεις κειμένων, ή ακόμα και στην ενεργοποίηση εμπειριών από άλλα πεδία τέχνης.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### **Η πρόσκληση στη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη μέσα από το θέμα και τις βιοματικές εμπειρίες: αισθητικές και κοινωνικές όψεις**

Καθώς ο ενήλικας ποιητής επιδιώκει να μεταδώσει την αίσθηση της παιδικής ηλικίας, προσκαλεί τον αναγνώστη του στον κόσμο τού κειμένου μέσα από ορισμένες επιλογές. Όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό πλαίσιο, η Rosenblatt αναγνωρίζει την πρόθεση του συγγραφέα να επικοινωνήσει με τον υποθετικό αναγνώστη που έχει στο μυαλό του, επιλέγοντας και προσαρμόζοντας γλωσσικές νόρμες και προσωπικές εμπειρίες (Rosenblatt, 1994: 106. 1988: 10 - 11) και αξιοποιώντας έννοιες, αισθητικές εμπειρίες, εικόνες για πράγματα, ανθρώπους, δράσεις, σκηνές, τα οποία ο αναγνώστης καλείται να συνδέσει και να αναπτύξει μια επικοινωνία με το κείμενο (Rosenblatt, 1970: 30 - 31). Μεταδίδει την αίσθησή του για τη ζωή με έννοιες, αισθήσεις, συναισθήματα (ό.π.: 113. 1938: 160), μέσα από τα οποία το παιδί-αναγνώστης προσκαλείται να καλλιεργήσει την αισθητική και συνάμα κοινωνική ευαισθησία του (Rosenblatt, 2005: 44). Έτσι, επιλέγει και συνθέτει τις κατάλληλες λέξεις, τις εικόνες, τον ρυθμό, τον ήχο και άλλα στοιχεία, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν το ερέθισμα για τον νεαρό αναγνώστη, ώστε να εμπλακεί με βάση τις αναγνωστικές ικανότητες και τις δομημένες εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία, σε μια «αισθητική και πνευματική αναδημιουργία τού κειμένου» (Rosenblatt, 1970: 49). Επίσης, ο συγγραφέας υιοθετεί τις γλωσσικές και λογοτεχνικές συμβάσεις τού πολιτισμού του, τις οποίες διοχετεύει στα κείμενά του ως λεκτικά ή μη λεκτικά σύμβολα (Rosenblatt, 1994: 20). Επιπλέον, κομβικής σημασίας κατά τη συναλλαγή είναι η ενεργοποίηση των πρότερων βιοματικών εμπειριών του αναγνώστη από τη ζωή και τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1994: 11), πράγμα που σημαίνει ότι αυτές οι εμπειρίες θα συνομιλήσουν με εκείνες που αποτυπώνονται στο κείμενο. Ο ποιητής επικοινωνεί με τον αναγνώστη του, διαβιβάζοντάς του, μέσα από το κείμενο, κοινές εμπειρίες για τον άνθρωπο, όπως η ζωή, η αγάπη, ο θάνατος (Rosenblatt, 1970: 27 - 28) και θέματα-εμπειρίες όπως το σπίτι, η μητέρα, η χώρα, η παιδική ηλικία, που ενσωματώνουν και ενεργοποιούν διαμορφωμένες στάσεις και



αντιλήψεις, και δημιουργούν «αυτόματες συναισθηματικές αντιδράσεις» (ό.π.: 97 - 98). Το θέμα αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες στη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη, όταν συνυφαίνεται με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των νεαρών αναγνωστών. Αν είναι ξένο προς τον κόσμο τους, τότε η λογοτεχνική εμπειρία δεν θα βιωθεί (Rosenblatt, 1970: 72 - 73).

Από τη μελέτη μας οι βιοματικές εμπειρίες που διακρίθηκαν εντάσσονται στα κύρια θέματα που διέπουν την ποίηση για παιδιά, όπως για παράδειγμα η φύση, η οικογένεια, η θρησκεία, η πατρίδα, το σχολείο, το παιδί και τα ψυχαγωγικά ενδιαφέροντά του όπως το παιχνίδι ή η λογοτεχνική ανάγνωση. Πρόκειται, ουσιαστικά, για οικείες βιοματικές εμπειρίες σε σχέση με το παιδί-αναγνώστη. Μέσα στην κάθε θεματική περιοχή που διακρίναμε, εξετάζονται οι αισθητικές και κοινωνικές όψεις τού κειμένου, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία μας ένα λογοτεχνικό έργο δεν μπορούμε να το δούμε μόνο ως αμιγώς αισθητικό αντικείμενο ούτε αποκλειστικά ως ηθικό/κοινωνικό ντοκουμέντο (Rosenblatt, 1995: 22-23). Ανιχνεύσαμε, δηλαδή, πώς ο Ρίτσος και ο Μόντης προσκαλούν το παιδί-αναγνώστη να ενεργοποιήσει τις εμπειρίες του. Με βάση τα παραπάνω προβάλλουμε α) αναπαραστάσεις προσώπων, δράσεων και καταστάσεων, β) λέξεις, εικόνες, αισθήσεις, συναισθήματα, ιδέες, σύμβολα, τεχνικές του δημιουργού, γ) τον τρόπο που δύναται να ενεργοποιήσουν τη συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη και τις πρότερες εμπειρίες του από τη ζωή ή και τη λογοτεχνία δ) τις τυχόν απαιτήσεις του ρόλου του παιδιού-αναγνώστη στα στοιχεία αυτά.

## 1.1. Γιάννης Ρίτσος

Ο Ρίτσος, παρά το γεγονός ότι δεν σκοπεύει να απευθυνθεί αποκλειστικά σε παιδιά, θέτει στο επίκεντρο την παιδική ηλικία και αξιοποιεί οικείες αναπαραστάσεις προς τον κόσμο τού παιδιού-αναγνώστη. Στα θέματα που πραγματεύεται διακρίνουμε και αυτοβιογραφικά στοιχεία και τις κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές του, οι οποίες, βέβαια, αποκρυσταλλώνονται και μετουσιώνονται ποιητικά και μεταφέρονται στον αναγνώστη με ποικίλους αισθητικούς τρόπους. Οι θεματικές περιοχές που κυριαρχούν και στις οποίες επικεντρωθήκαμε είναι οι εξής: α) η οικογένεια, β) το σχολείο, γ) η φύση, δ) το θρησκευτικό στοιχείο, ε) το παιχνίδι και η ανάγνωση, στ) το τραγούδι και ο χορός. Συμβαδίζουν με τις ανανεωτικές τάσεις που διαμορφώνονται στην Ελλάδα από το 1920 κι έπειτα, οι οποίες έχουν ως βάση τον παιδοκεντρισμό και τη σύγχρονη αντίληψη του παιδιού ως κοινωνικού όντος αλλά και αυτόνομης ύπαρξης.<sup>115</sup>

### 1.1.1. Η οικογένεια

Το πλαίσιο της οικογένειας αποτελεί μια από τις πρωταρχικές βιοματικές εμπειρίες τού παιδιού. Μέσα σε αυτό αναπτύσσεται σωματικά, πνευματικά και

---

<sup>115</sup> Για το παρόν θέμα, έχουμε αναφερθεί αναλυτικά στο υποκεφ. 4.4.1. του θεωρητικού μέρους.

συναισθηματικά. Η οικογένεια, όπως το σχολείο και η ευρύτερη κοινότητα, σημειώνει η Rosenblatt, ασκούν την πιο ισχυρή επιρροή στον άνθρωπο (Rosenblatt, 1970: 188). Η λογοτεχνική αναπαράσταση της οικογένειας δύναται να ενεργοποιήσει στον αναγνώστη μνήμες, συναισθήματα και διαμορφωμένες αντιλήψεις που σχετίζονται με το δικό του οικογενειακό πλαίσιο και τις σχέσεις των μελών του (ό.π.: 19-20. 1938: 46-47). Από τη μελέτη μας διαπιστώσαμε ότι στις αναφορές που σχετίζονται με την οικογένεια κυριαρχούν τα σημαντικά πρόσωπα για το παιδί, η μητέρα και ο πατέρας, ενώ διακρίνονται και ελάχιστες αναφορές στο πρόσωπο του παππού. Επίσης, αποτυπώνεται το σπίτι ως χώρος με συμβολικές και συναισθηματικές προεκτάσεις.

### ***Η μητέρα***

Η μητέρα παρουσιάζεται αφενός ως *συναισθηματικό στήριγμα* του παιδιού και αφετέρου με τον *κοινωνικό ρόλο* της που συνυφαίνεται με την ανατροφή και τη φροντίδα των παιδιών και τις οικιακές εργασίες. Η μητέρα ως *συναισθηματικό στήριγμα* προκαλεί ιδιαίτερη αίσθηση στον αναγνώστη, ειδικά όταν προβάλλεται με εικόνες στοργής και τρυφερότητας πλάι στο παιδί που κοιμάται. Αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα:

ΩΡΕΣ καλές καθώς το χέρι της μητέρας πάνου στο μέτωπο κοιμισμένου παιδιού.

*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 8.<sup>116</sup>

Οι γυναίκες καθισμένες μπροστά στ' ανοιγμένα κατώφλια, αποκοιμίζαν τα βρέφη τους κι ο ουρανός άνθιζε πάνου απ' τον ύπνο των παιδιών.  
ό.π., σ. 14

Ο ποιητής μεταφέρει μια οικεία εμπειρία που σχετίζεται με τον ύπνο τού παιδιού. Το νανούρισμα, το χάδι στο μέτωπο, η αίσθηση της γαλήνης και της ασφάλειας που νιώθει το παιδί στο κείμενο προβάλλουν τον ισχυρό συναισθηματικό δεσμό παιδιού-μητέρας και ενεργοποιούν στο παιδί-αναγνώστη αντίστοιχες εμπειρίες και συναισθήματα που έχει βιώσει, σπάζοντας με αυτόν τον τρόπο τα όρια ανάμεσα στον κόσμο τού κειμένου και στον κόσμο τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 21). Στο πρώτο παράθεμα που αποτελεί μια εικόνα ρεαλισμού, ο ποιητής δεν χρησιμοποιεί ρήμα, αντικαθιστώντας, θα λέγαμε, την ενέργεια που θα δηλωνόταν από το ρήμα με την ενέργεια που ρέει από «*το χέρι της μητέρας*», μεταδίδοντας στον αναγνώστη άμεσα την αίσθηση του χαδιού. Στο δεύτερο παράθεμα, προκειμένου ο αναγνώστης να βιώσει το συναίσθημα της γαλήνης που απορρέει από το κείμενο, καλείται να συνδέσει εικόνες ρεαλισμού με εικόνες ονείρου, όπου από τη μια πλευρά παρουσιάζονται οι μητέρες να αποκοιμίζονται τα βρέφη, ενώ από την άλλη πλευρά διακρίνεται η υπερρεαλιστική παρουσίαση του ανθισμένου ουρανού στον ύπνο τους.

---

<sup>116</sup> Σημειώνουμε ότι για όλα τα ποιητικά αποσπάσματα που παρατίθενται ως παραδείγματα θα διατηρηθεί η ορθογραφία ή άλλα γραμματικά φαινόμενα που αξιοποιούν οι ποιητές.

Δημιουργεί, έτσι, μια δεύτερη πραγματικότητα μέσα στον κόσμο τού κειμένου που έχει ως πυρήνα το φαντασιακό. Εδώ να επισημάνουμε ότι στα ποιήματα που μελετήθηκαν είναι συχνό αυτό το φαινόμενο. Η ρεαλιστική οπτική των πραγμάτων είτε «διαρρηγνύεται» από τη φαντασιακή είτε συνυπάρχουν και οι δύο ισότιμα. Ο ποιητής επιθυμεί να τροποποιήσει την πραγματικότητα με το φαντασιακό στοιχείο, το οποίο γίνεται όχημα για παιχνίδι, όραμα και η «αναζήτηση αυτού που λείπει» (Κανατσούλη, 2000: 108). Για να το πετύχει αυτό αξιοποιεί πληθώρα μεταφορικών εικόνων οι οποίες χαλαρώνουν τις «λεκτικές άμυνες» του αναγνώστη (ό.π.). Οι μεταφορές αυτές, απαιτούν από την πλευρά του αναγνώστη την ικανότητά του να συνδέσει και να συσχετίσει ανόμοιες ιδέες ή εικόνες, να εστιάσει την προσοχή του στους υπαινιγμούς και να δημιουργήσει μέσα από όλο αυτό μια νέα κατάσταση που θα βασίζεται παράλληλα στη γνώση και την εμπειρία του (από τη λογοτεχνία και τη ζωή) που θα φέρει στο κείμενο (Rosenblatt, 1994: 95-96).

Σύμφωνα με την παραπάνω επισήμανση για τη χρήση τής μεταφοράς στο παιχνίδι ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα θα σταθούμε σε ένα ακόμα παράδειγμα. Ο ποιητής επιδιώκει να αποτυπώσει την ισχυρή και ανιδιοτελή αγάπη τής μητέρας προς το παιδί και την προστατευτική και καθησυχαστική στάση της, χρησιμοποιώντας εικόνες φωτός. Για παράδειγμα:

Το πρόσωπο της μητερούλας φέγγει  
πάνω απ' τους ρόδιους λοφίσκους του ύπνου σου  
εαρινό φεγγάρι.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 8.

Δεν είχα φόβο.  
Κρέμαγε η μάνα μου το βλέμμα της μέσα στη νύχτα σαν ένα μεγάλο  
φανάρι πάνω απ' τη σκέπη του ύπνου μου και χάνονταν όλες οι σκιές  
απ' την καρδιά μου.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 24.

[...] πλάι στο κρεβάτι  
μια μαύρη μάνα  
πέτρινη μάνα  
σκυμμένη  
πάνω απ' το κρεβάτι  
ψηλή ψηλή ψηλή  
πέτρινη στήλη  
πέτρινο φρουρός  
φράζει τον δρόμο  
φράζει τον χάρο  
στην πόρτα μπρος  
[...]  
Το νου σου Φωτεινούλα  
η μάνα πέτρινος φάρος κοίτα [...]  
Φέγγουν τα μάτια της μητέρας;  
«X», *Αναφυλλητό*, σσ. 351-352.

Με μεταφορικό λόγο, παρουσιάζεται το πρόσωπο της μητέρας να φέγγει ως φωτεινό φεγγάρι τής άνοιξης, υποδηλώνοντας την ισχυρή παρουσία της, ενώ το βλέμμα της

παρομοιάζεται με ένα μεγάλο φανάρι που διώχνει τις σκιές, δηλαδή τον φόβο και τον πόνο, από την καρδιά του παιδιού. Παρόμοια, η μητέρα αναδύεται ως επιβλητικός ψηλός φάρος, που παρά τον πόνο της για το άρρωστο παιδί της, επιδιώκει να ξεορκίσει τον θάνατο. Σε όλα αυτά τα αποσπάσματα επιδιώκεται να μεταδοθεί στον αναγνώστη η αίσθηση του φωτός που νικά το σκοτάδι, τον φόβο και τον θάνατο ο οποίος καλείται να συνενώσει τον κυριολεκτικό με τον μεταφορικό λόγο. Ο συμβολισμός των λέξεων «φεγγάρι», «φανάρι» «φάρος» απαιτούν έναν αναγνώστη ενεργά εμπλεκόμενο με το κείμενο, που θα πρέπει να αναζητήσει πίσω από τη γνωστική/κυριολεκτική τους αναφορά το «συγκινησιακό φορτίο» των λέξεων και τα συναισθήματα, τις αισθήσεις και τις ιδέες που του προκαλούν (Rosenblatt, 1994: 184. 1993: 383), με άλλα λόγια να μετατρέψει τις λέξεις από «σημεία από μελάνι στο χαρτί» σε σύμβολα με σημασία για εκείνον (Rosenblatt, 1970: 25), προβαίνοντας σε συσχετισμούς με τις προσωπικές του εμπειρίες. Να επισημάνουμε, εδώ, ότι το φως και οι πηγές του (ήλιος, φεγγάρι, αστέρια κ.ά.) απαντώνται με θετική προοπτική σχεδόν σε όλο το υλικό που μελετήθηκε μέσα από λέξεις και εικόνες. Το φως γίνεται σύμβολο και, όπως η μεταφορά, απαιτεί τον συσχετισμό σε δύο ή περισσότερες διαφορετικές οντότητες, στο σημαίνον και στο σημαινόμενο, παραπέμποντας παράλληλα σε μια εποχή, σε ένα περιβάλλον και σε κάποια ιδέα (Κανατσούλη, 2000: 114) τόσο του ποιητή όσο και του αναγνώστη, κατά την ανταπόκρισή του.

Σε σχέση με τα προηγούμενα αποσπάσματα που παραθέσαμε, να σημειώσουμε ακόμα ότι στο πρώτο απόσπασμα με τη χρήση τού υποκοριστικού «μητερούλα», ο ποιητής/πατέρας-αφηγητής υιοθετεί την οπτική του μικρού παιδιού, ενώ με τη χρήση του β' ενικού («του ύπνου σου») και του χρόνου ενεστώτα («φέγγει») εμπλέκει άμεσα το παιδί-αναγνώστη στον κόσμο τού κειμένου και στο παρόν της αφήγησης. Το ίδιο ισχύει και για το τελευταίο παράθεμα με το προτρεπτικό «κοίτα» και με την άμεση ερώτηση που απευθύνει στη Φωτεινούλα και κατ' επέκταση στον αναγνώστη του («Φέγγουν τα μάτια της μητέρας;»). Στο δεύτερο παράθεμα ταυτίζεται με το παιδί-ήρωα, άμεσα, χρησιμοποιώντας το α' ενικό πρόσωπο («είχα», «μάνια μου»), επιδιώκοντας έτσι τη συναισθηματική ταύτιση του πραγματικού αναγνώστη με το παιδί-ήρωα/αφηγητή-ποιητή. Το συναίσθημα του φόβου που κατευνάζεται από την παρουσία τής μητέρας είναι οικεία εμπειρία για τα παιδιά. Ωστόσο, ο παρελθοντικός χρόνος παραπέμπει στην ενήλικη οπτική, η οποία δημιουργεί απόσταση από το παρόν του παιδιού-αναγνώστη που ακόμα βιώνει την παιδική του ηλικία. Και στις τέσσερις περιπτώσεις αυτές ο ποιητής επιδιώκει την επικοινωνία με τον αναγνώστη του μέσω της συναισθηματικής του συμμετοχής. Ο δε αναγνώστης, προκειμένου να «αποκωδικοποιήσει το μήνυμα» και να επικοινωνήσει επιτυχώς με τον ποιητή, να αισθανθεί τη φωνή και την πρόθεσή του, καλείται να υποθέσει τον αφηγητή του κειμένου και να τον ταυτίσει με τον ποιητή και στη συνέχεια να ταυτιστεί ο ίδιος μαζί του μέσα από τον συσχετισμό κοινών εμπειριών και συναισθημάτων που αναδύονται από το περιβάλλον του κειμένου και τα συμφραζόμενά του (Rosenblatt, 1994: 76-77).

Μέσα από ένα λογοτεχνικό έργο αναδύονται ιδέες και στάσεις, όπως στερεότυπα και προκαταλήψεις ως προς την αναπαράσταση του Άλλου, τους κοινωνικούς ρόλους, τις σχέσεις, το φύλο (Rosenblatt, 1970: 187-192). Κατά την πρόθεση του Ρίτσου να

παρουσιάσει τη μητέρα με συναισθηματικές αξίες όπως η στοργή, η τρυφερότητα και η προστασία, μεταφέρεται στον αναγνώστη και ο κοινωνικά προσδιορισμένος και περιορισμένος ρόλος της γυναίκας ως μητέρας, τροφού και νοικοκυράς που είναι πάντα ακούραστη, καρτερική και σε ετοιμότητα. Αναφέρουμε δυο παραδείγματα:

Σε περιμένει η μητέρα να θηλάσεις.  
Εκείνα τα δυο ρόδινα βουνάκια  
που βλέπαμε από πέρα  
ήταν η μητέρα.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 58.

Και πίσω από την πόρτα μας  
η κυρά, η νοικοκυρά  
η γκαρδιακιά  
η μεγάλη, η άγια σκούπα  
με τις δυο γερές γροθιές στη μέση  
πάντα ξάγρυπνη, πάντα έτοιμη.  
*ό.π.*, σ. 12.

Στο πρώτο παράθεμα διακρίνεται η άμεση αναφορά στη μητέρα, εμπλέκοντας μάλιστα, τον αναγνώστη στο αναγνωστικό γεγονός με ελκυστικούς αισθητικούς τρόπους, όπως ο ρυθμός, η παρήχηση με το «ρ» (όπως και στο δεύτερο) και η ομοιοκαταληξία *πέρα-μητέρα*. Γενικά στο υλικό που μελετήθηκε έχει παρατηρηθεί η έντονη παρουσία της παρήχησης με το «ρ» τόσο σε στίχους όσο και στους τίτλους των συλλογών *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, *Πρωινό Άστρο*, *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, *Μικρό Αφιέρωμα*. Στο δεύτερο παράθεμα, παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιείται η λέξη μητέρα, υποδηλώνεται μέσα από το κείμενο, προκαλώντας τον αναγνώστη να εμπλακεί ενεργά και με συνθετικό ρόλο, επιστρατεύοντας αναπαραστάσεις, συναισθήματα και ιδέες που έχει αποκρυσταλλώσει από τη ζωή. Όπως μέσα από τη ζωή, έτσι και μέσα από τη λογοτεχνία, προβάλλεται η μητέρα ως ηθικό πρότυπο συμπεριφοράς, σκέψης και συναισθημάτων και η πολιτισμικά αποδεκτή εικόνα της (Rosenblatt, 1970: 187-188). Βέβαια, το υλικό που μελετήσαμε δεν διακρίνεται από τέτοιου είδους ηθικοδιδασκτικές προθέσεις και στερεοτυπίες απέναντι στο φύλο, αλλά μεταφέρει μάλλον ασύνειδα την εικόνα της γυναίκας-μητέρας τού κοινωνικού πλαισίου της εποχής του ποιητή. Κάποτε, μάλιστα, θίγεται το χάσμα που δημιουργείται στη σχέση τού παιδιού με τη μητέρα:

Μα οι μητέρες μας είχαν τον νου τους στο μαγέρεμα και δεν βλέπαν  
τα μάτια μας.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 16.

Αλλού θίγεται ο περιορισμός της μητέρας μέσα στο σπίτι προβάλλοντας, παράλληλα, τη φθορά του χρόνου στο πρόσωπό της, όπως, για παράδειγμα, στους παρακάτω στίχους:

[...] οι ρυτίδες της μητέρας όταν αφήνει μια στιγμή τη δουλειά και  
κοιτάζει απ' το παράθυρο το νέο φεγγάρι.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 26.

Η μητέρα που παρουσιάζεται ταλαιπωρημένη από τα βάσανα της ζωής, παραπέμπει τις περισσότερες φορές στη μητέρα τού ποιητή, ο οποίος ταυτίζεται με τον αφηγητή-ήρωα που συναισθάνεται την ψυχική της κατάσταση, επιδιώκοντας πολλές φορές να της απαλύνει τον πόνο. Για παράδειγμα:

Ωστόσο εμείς χαϊδεύουμε τα κουρασμένα χέρια της μητέρας μας ενώ κοιτάζουμε μακριά, τη μεγάλη άρκτη με το χρυσόμαλλο τομάρι.

[...]

Πώς να βγάλουμε, μητέρα, την πέτρα που φράζει την πόρτα σου; [...] Μητέρα, πικραμένη μητερούλα, πάμε στον κήπο να σε μάθουμε τώρα με τη σειρά μας να συλλαβίζεις το αλφάβητο του ήλιου και λίγο λίγο να διαβάζεις λουλούδια. Θα σε βάλουμε καβάλα στη ράχη μιας αγριόχηνας και θ' ανεμίζει στον αέρα το φουστάνι σου σα μια γιορταστική σημαία πάνου απ' τους πράσινους αγρούς.

*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 34, σ. 36.

Στο πρώτο παράθεμα ο ποιητής επιδιώκει να μεταδώσει στον αναγνώστη, μέσα από τα μάτια του παιδιού, την αίσθηση της κούρασης της μητέρας από τον μόχθο τής ζωής, ενώ στο δεύτερο μεταφέρει τη συναισθηματική της κατάσταση («πικραμένη») και την αίσθηση του εγκλεισμού («πέτρα-πόρτα»). Και στις δύο περιπτώσεις διαφαίνεται το ηθικό χρέος, η ανταπόδοση της αγάπης και η συμπαράσταση του παιδιού απέναντι στη μητέρα. Αν και αποτελεί κώδικα μιας πολιτισμικά αποδεκτής συναισθηματικής συμπεριφοράς απέναντι σε ανθρώπους και καταστάσεις (Rosenblatt, 1970: 187-188), στην προκειμένη περίπτωση στην πικραμένη μητέρα, έχει ωστόσο, ως βάση την ανιδιοτελή αγάπη και όχι την υποχρέωση, κάτι που φαίνεται περισσότερο στο δεύτερο απόσπασμα, με το προτροπικό «πάμε» των παιδιών. Διακρίνεται, ακόμα, η ανάγκη διαφυγής από τον ανθρώπινο πόνο των ενηλίκων μέσα από την αίσθηση της ανύψωσης του βλέμματος, στο πρώτο παράθεμα και του σώματος, στο δεύτερο. Η εικόνα τής μητέρας που πετάει με το φουστάνι να ανεμίζει, κάτι που μας παραπέμπει και στη γυναίκα τής *Σονάτας του Σελινόφωτος*<sup>117</sup>, είναι η νίκη απέναντι στον εγκλεισμό της γυναίκας, η νίκη τού «έξω» ενάντια στο «μέσα», της φαντασίας των παιδιών απέναντι στην πραγματικότητα των ενηλίκων.<sup>118</sup> Τα παιδιά προβάλλονται ως δάσκαλοι του ενήλικα, που θα του διδάξουν τα μυστικά της δικής τους ζωής (Παπαντωνάκης, 2007: 107). Στο συγκεκριμένο απόσπασμα, επίσης, υποβόσκει η υπαρξιακή αγωνία που διέπει το έργο τού Ρίτσου, για τη φθορά του χρόνου και τον θάνατο και επιλέγεται το παιχνίδι ως σύμβολο παιδικότητας που θα τα πατάξει. Παρόμοια, σε άλλο απόσπασμα αναπαρίσταται ο χορός ως σύμβολο νεότητας:

Θε μου, το μεθυσμένο φως θα σπάσει τα τζάμια, θα πλημμυρίσει τις κάμαρες και δε θ' αφήσει μήτε έναν ίσκιο για να σκεπάσει η μάνα μου τα μάτια της. Τότε θα τινάζει στον αέρα το μαντίλι της και θα χορέψει

<sup>117</sup> Βλ. τους στίχους 19-24: «(...) Θα καθίσουμε λίγο στο πεζούλι, πάνω στο ύψωμα, κι όπως θα μας φουσάει ο ανοιξιάτικος αέρας μπορεί να φανταστούμε κιόλας πως θα πετάζουμε, γιατί, πολλές φορές, και τώρα ακόμη, ακούω τον θόρυβο του φουστανιού μου σαν τον θόρυβο δύο δυνατών φτερών που ανοιγοκλείνουν».

<sup>118</sup> Για μια αναλυτική προσέγγιση του χώρου και τις εκφάνσεις του «μέσα» και «έξω», βλ. Παπαντωνάκης, Γ. (2012) «Ο χώρος στην ποίηση για «παιδιά» του Γιάννη Ρίτσου. Η διάσταση του μέσα και του έξω», στο περ. *Estudios Neogriegos*, νο. 14, σσ. 379- 404.

κείνο το νησιώτικο χορό που χόρευε στα νιάτα της μαζί με τον πατέρα-ένα χορό που μυρίζει θάλασσα και βάρκες φορτωμένες πορτοκάλια.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 28.

Και σε αυτό το απόσπασμα ο ποιητής επιδιώκει να μεταδώσει στον αναγνώστη, με μια ποιητική εικόνα, την αίσθηση του φωτός και της καταλυτικής του επίδρασης, αφού νικά το σκοτάδι το οποίο είναι συνυφασμένο με τις πίκρες της μητέρας. Ο χορός της μάνας αποτυπώνεται μέσα σε μια ρεαλιστική και ηθογραφική σκηνή, του γλεντιού, προφανώς ως ανάμνηση του ποιητή από τη γενέτειρά του, τη Μονεμβασιά, ενώ, παράλληλα, προκαλείται άμεσα η αίσθηση της όσφρησης του αναγνώστη και έμμεσα η γεύση, μέσα από τον μεταφορικό λόγο. Η υπερρεαλιστική εικόνα του χορού, που μυρίζει θάλασσα και βάρκες με πορτοκάλια και η θάλασσα ως σύμβολο αναζωογόνησης, απαιτούν τη συμμετοχή του αναγνώστη ως «αναδημιουργού» του κειμένου (Rosenblatt, 1994: 26) που θα συνθέσει τις έννοιες, τις αισθήσεις και τα συναισθήματα που αναδύονται, καθώς και τις οικείες λέξεις, όπως «φως», «θάλασσα», «πορτοκάλια» με τα σημαινόμενά τους.

Ολοκληρώνοντας τις αναπαραστάσεις της μητέρας, ας επισημάνουμε τις λέξεις που χρησιμοποιεί ο ποιητής, για να αναφερθεί άμεσα σε εκείνην. Στο υλικό που μελετήσαμε διαπιστώθηκε κυρίως η χρήση των λέξεων «μητέρα» και ενίοτε του υποκοριστικού «μητερούλα» και σε λιγότερη έκταση η λέξη «μάννα», και ελάχιστα το υποκοριστικό «μανούλα». Στην πρώτη περίπτωση, ο ποιητής μεταφέρει στον αναγνώστη του το αίσθημα του σεβασμού και της ιερότητας της μορφής της «μητέρας», δίχως αυτό να συνεπάγεται συναισθηματική απόσταση από την πλευρά του, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, με τη λέξη «μάννα», προσδίδει μια πιο απλοϊκή και λαϊκή εικόνα στην αναπαράστασή της, που τελικά αναδεικνύει μια πιο οικεία σχέση μητέρας και παιδιού. Η χρήση των υποκοριστικών έχει περισσότερο να κάνει με το παιδικότροπο ύφος που υιοθετεί ο ποιητής-αφηγητής. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η χρήση των λέξεων «μητέρας» και «μητερούλας» εξυπηρετεί αισθητικούς σκοπούς, στην απόδοση του μέτρου και του ρυθμού και ειδικά των παρηχήσεων του «ρ» π.χ. *μητέρα-πέτρα-φράζει-πόρτα*, σύμφωνα με το παραπάνω προτελευταίο παράθεμα.

### **Ο πατέρας**

Οι αναφορές στο πρόσωπο του πατέρα απαντώνται στο *Πρωινό Άστρο* και σε ορισμένα ποιήματα από το *Μικρό Αφιέρωμα*, όπου στην ουσία είναι εμφανές το αυτοβιογραφικό υπόστρωμα του Ρίτσου ως πατέρα της μικρής Έρης. Ελάχιστες αναφορές διακρίνονται και στο *Αναφυλλητό*, το οποίο γράφτηκε για τον θάνατο της μικρής Φωτεινούλας Φιλιακού και όπου αναπαρίσταται ο πατέρας της. Ο πατέρας παρουσιάζεται κυρίως με δύο τρόπους, ως *πατέρας σε συναισθηματική διέγερση ή κατάπτωση* και ως *πατέρας-παιδαγωγός* που μεταδίδει γνώσεις και αξίες.

Ο *πατέρας σε συναισθηματική διέγερση* παρουσιάζεται κυρίως με το συναίσθημα της χαράς και ελάχιστες φορές με φόβο και λύπη. Η χαρά ως αποτέλεσμα της γέννησης του παιδιού και της παρουσίας του στη ζωή του ποιητή προβάλλεται με εκφράσεις και εικόνες στοργής και τρυφερότητας:

Τι θόρυβο που κάνει  
η πορτούλα της καρδιάς σου  
καθώς ανοιγοκλείνει  
στον κήπο της χαράς  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 16.

Το παιδί μου κοιμήθηκε  
κι εγώ τραγουδάω.  
*ό.π.*, σ. 18.

Η Έρη γελάει. Κοιτάζει τον πατέρα της  
πηδάει στα γόνατά του κόβει με τα δυο της δάχτυλα  
ένα χαμόγελο απ' το στόμα του-ένα κόκκινο χαμόγελο  
σαν άγριο τριαντάφυλλο.  
«Απρόσμενα», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 139.

Η χαρά είναι τόσο δυνατή που καταργεί τις συμβατικές ιδιότητες του χώρου, του χρόνου, των αντικειμένων και των ανθρώπινων υποκειμένων. Ο χώρος τού δωματίου διαστέλλεται και προεκτείνεται σε θάλασσα και ουρανό όπου συμμετέχει ο πατέρας με το κοριτσάκι σε μια υπερρεαλιστική εικόνα κίνησης:

Πώς φάρδυνες τον κόσμο κοριτσάκι-

Τέσσερις τοίχοι:  
τέσσερα φεγγάρια  
Στις τέσσερις γωνιές του κόσμου,  
ένα κρεβάτι:  
ένα καράβι  
σ' όλες τις θάλασσες του κόσμου  
[...] οι ανάσες των πουλιών, των αστεριών  
παίρνουν το καραβάκι  
καταμεσής στον ουρανό  
καταμεσής στον ωκεανό  
-πού πάμε κοριτσάκι;  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 56.

Στο παραπάνω απόσπασμα διακρίνουμε ένα σύνηθες αισθητικό χαρακτηριστικό των ποιημάτων που μελετήσαμε, την αναδίπλωση, την επανάληψη μιας λέξης ή φράσης, προκειμένου να δοθεί έμφαση στο μήνυμα που μεταφέρεται στον αναγνώστη. Η μεγέθυνση του χώρου υποδηλώνει την ταύτιση του βρέφους με τον κόσμο (Παπαντωνάκης, 2007: 57). Ο βιωμένος χώρος υπερβαίνει τη γεωμετρία του και γίνεται απέραντος και κοσμικός και επιτρέπει στον ποιητή να κατοικήσει στο σύμπαν (Bachelard, 2014: 75, 79). Η κούνια-καραβάκι λειτουργεί ως μέσο μετάβασης από το ρεαλιστικό στο φαντασιακό επίπεδο (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 64-65) και από τον εσωτερικό χώρο τού δωματίου προς τον εξωτερικό, υδάτινο και αέρινο χώρο. Η ερώτηση του τελευταίου στίχου υποδηλώνει τη συνέχεια του ταξιδιού προς έναν τόπο άγνωστο, που προμηνύει νέες όμορφες εμπειρίες, εξάπτοντας τη φαντασία τού αναγνώστη οποίος καλείται να εξερευνήσει μέσω του κειμένου έναν κόσμο χωρίς τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου (Rosenblatt, 1970: viii).



Η ροή του χρόνου με τη συμβατικό σχήμα *παρελθόν-παρόν-μέλλον* ανατρέπεται και παράλληλα δημιουργείται ένας νέος κοσμογονικός μύθος:

[...] προχθές γεννήθηκες εσύ,  
χτες η μητέρα σου κι εγώ  
σήμερα ο κόσμος.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 20.

Ο ποιητής προσδίδει στο βρέφος θεϊκές ιδιότητες, με τη μεταφυσική έννοια ότι «προϋπήρχε», όπως προϋπάρχει ο Θεός, των γονέων του και του κόσμου. Διακρίνεται κι ένας παραλληλισμός με τη γέννηση του Χριστού και με την έναρξη της μετά Χριστόν εποχής. Αυτό το υπαινικτικό διακεείμενο, ωστόσο, απαιτεί μια προϋπάρχουσα γνώση από την πλευρά του αναγνώστη η οποία θα ενεργοποιηθεί κατά την ανάγνωση. Επίσης, η χρονική ροή σταματά στο «*σήμερα*», στο παρόν το οποίο γίνεται μια διαρκής στιγμή με μια προοπτική αιωνιότητας και πληρότητας, για να καταργήσει τελικά τη φθορά του χρόνου, το χτες και το αύριο, τη μνήμη και τον θάνατο, όπως διαγράφεται παρακάτω:

ΔΕΝ είναι χτες ούτε αύριο.  
Όλα μες στη στιγμή.  
Όλα μες στα χέρια σου  
το χτες και το αύριο  
κι η στιγμή  
κι ούτε στιγμή.

Πού μ' έφερες δω πέρα, κοριτσάκι,  
έξω απ' το χρόνο  
έξω απ' το χρόνο  
έξω απ' τον ήχο.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 32.

[...] εσύ το νέο χαμόγελο  
κι ένα βαθύ κομμάτι αθανασία.  
[...] φυσάει στα μαλλιά μας αιωνιότητα.  
*ό.π.*, σ. 64.

Ενίοτε ο χρόνος ρέει αντίστροφα, ο πατέρας γίνεται παιδί, βγαίνει από τον ενήλικο ρόλο του και τις υποχρεώσεις του, οι οποίες έχουν να κάνουν με την εξασφάλιση υλικών και πνευματικών αγαθών για το παιδί του:

Έτσι παιδί που μ' έκανες, παιδί μου,  
πώς θα σου φέρω  
ψωμί και γάλα και βιβλία;  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 26.

Η υπέρμετρη χαρά δρα μεταμορφωτικά στα ανθρώπινα υποκείμενα και στα αντικείμενα του σπιτιού τα οποία προβάλλονται στον αναγνώστη με εικόνες φωτός, επαναλήψεις λέξεων και μεταφορικά σχήματα. Για παράδειγμα:

Η βούρτσα μου έγινε  
ένα κομμάτι  
δροσερός ήλιος.  
Γέμισα αχτίνες  
αχτίνες, αχτίνες.  
Πώς θα βγω τώρα,  
έτσι κατάφωτος, κατάχρυσος  
στο δρόμο;  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 62.

Όπου ακουμπήσεις πούπουλα και φως  
πούπουλα και φως η μάνα σου  
πούπουλα και φως εγώ  
με παίρνει ο αέρας  
πούπουλο και φως.  
*ό.π.*, σ. 18.

Εδώ απαιτείται η διανοητική και συνάμα συγκινησιακή συμμετοχή του αναγνώστη, ο οποίος θα μεταφέρει τη γνώση του από τον πραγματικό κόσμο στο πλαίσιο του κειμένου, όπου θα την ανασυνθέσει (Rosenblatt, 1994: 94). Η γνώση αφορά τις ιδιότητες των αντικειμένων (βούρτσα, πούπουλο) και των άλλων φαινομένων (ήλιος, φως, αχτίνες) τα οποία μέσα στο κείμενο αποκτούν συναισθηματικές προεκτάσεις.

Εκτός από το έντονο συναίσθημα της χαράς εκφράζεται ενίοτε και ο φόβος της απώλειάς της. Το ρήμα «φοβάμαι» επαναλαμβάνεται συχνά μεταδίδοντας έκδηλα στον αναγνώστη την ψυχική του κατάσταση. Ο ποιητής νιώθει τρωτός, φοβάται τον θάνατο του βρέφους όσο αυτό κοιμάται, φοβάται επίσης μην κοιμηθεί ο ίδιος και δεν μπορεί να το επιβλέπει, ενώ άλλες φορές ο φόβος συνοδεύεται από ενοχές, επειδή οι άλλοι άνθρωποι είναι λυπημένοι:

Όταν κοιμάσαι  
φοβάμαι, κοριτσάκι,  
μη σε τραβήξει ο ύπνος σου μακριά μας  
φοβάμαι τη χαρά μας  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 46.

Πρέπει να φυλαχτούμε κοριτσάκι.  
Οι άνθρωποι είναι λυπημένοι-  
δε συγχωράνε τη χαρά μας.  
*ό.π.*, σ. 60.

Ο θάνατος είναι ένα από τα βασικά υπαρξιακά ζητήματα που πραγματεύεται ο Ρίτσος στο σύνολο του έργου του. Ο θάνατος του παιδιού δεν είναι ένα γεγονός που αντιμετωπίζεται εύκολα. Ο θρήνος που το συνοδεύει ως ένα σύνολο από προσωπικές αντιδράσεις, μέσα από το σώμα, τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά (Πρεβεζάνου, 2011: 30) διακρίνεται στην κειμενική αναπαράσταση του πατέρα. Ο πατέρας αναπαρίσταται ως τραγική φιγούρα που προσφέρει το ύστατο δώρο στο παιδί του, ενώ στη συνέχεια οδηγείται σε συναισθηματική κατάπτωση και σε απώλεια διάθεσης για ζωή. Αναφέρουμε ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Την ίδια νύχτα,  
ο πατέρας παράγγειλε  
το πρώτο σου ποδήλατο,  
-πού πας έτσι;  
Το φεγγάρι  
δεν είναι ποδήλατο.  
Στάσου.  
Εδώ είναι, Φωτεινούλα,  
το σπίτι σου.  
«XXII», *Αναφυλλητό*, σ. 370.

Ο πατέρας σου  
μια κραυγή πετρωμένη  
στο λαρύγγι της πλάσης.  
Πέτρινα τα μάτια του  
πέτρινα  
δυο τρύπες μες στην πέτρα,  
δυο φουρνέλα  
στα θεμέλια του κόσμου-  
μην κλάψει- θ' ανάψουν.  
«XX», *ό.π.*, σ. 367)

Ο πατέρας σου λέει: τι περπατάμε  
τι κοιτάμε,  
τι έχουμε να δούμε, τι να κάνουμε;  
Δε βιαζόμαστε πια  
«XXXIV», *ό.π.*, σ. 386.

[...] και μοναχά  
πέρα να κοιτά ο πατέρας  
πέρα, πέρα  
με δυο πελώρια πετρωμένα μάτια  
την παγωνιά  
«XLII», *ό.π.*, σ. 399.

Στο πρώτο παράθεμα, ο ποιητής, υποδηλώνοντας τον θάνατο, τοποθετεί νοερά τον αναγνώστη σε δύο επίπεδα, στη γη, όπου βρίσκονται οι ζωντανοί, και στον ουρανό, όπου ταξιδεύει η νεκρή Φωτεινούλα στο φεγγάρι-ποδήλατο. Διακρίνεται, θα λέγαμε, η στερεότυπη αντίληψη της μεταθανάτιας ύπαρξης η οποία τοποθετείται ψηλά στον ουρανό και όχι στο χώμα, κάτι που αποτελεί, τη διαδεδομένη απάντηση των ενηλίκων στα παιδιά σε αντίστοιχα ερωτήματα. Στα υπόλοιπα προβάλλεται ο συναισθηματικός κόσμος τού πατέρα, η παγωνιά και η απολίθωσή του και κατ' επέκταση της πλάσης και της ζωής, που φανερώνουν το μέγεθος του θανάτου (Παπαντωνάκης, 1997: 163). Μια τέτοια αναπαράσταση απαιτεί έναν εξοικειωμένο αναγνώστη με τέτοιου είδους συμβολισμούς, ο οποίος καλείται να συσχετίσει την έννοια του θανάτου με τις εμπειρίες του (προσωπικές και λογοτεχνικές), τις ιδέες και τις στάσεις του απέναντι στο γεγονός, καθώς επίσης και με το ευρύτερο εθνικό και κοινωνικό πλαίσιο, όπου δομείται η εμπειρία για την έννοια του θανάτου (Rosenblatt, 1970: 112-113). Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου από το παιδί-αναγνώστη, εξαρτάται από βιολογικούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το γνωστικό και συναισθηματικό

αναπτυξιακό του στάδιο, από τις κοινωνικοπολιτιστικές του εμπειρίες και τις προσωπικές του εμπειρίες σε σχέση με τον θάνατο (απώλεια οικείου προσώπου). Ειδικά τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται συνήθως τον θάνατο ως κάτι ανοίκειο σε σχέση με τον δικό τους κόσμο (Πρεβεζάνου, 2011: 38). Ο αναγνώστης καλείται να συσχετίσει την κειμενική εμπειρία τού θανάτου με αναπαραστάσεις από τη ζωή και με τις πεποιθήσεις και τις κοινωνικές αντιλήψεις για αυτόν, οι οποίες έχουν ως βάση κυρίως την οικογένεια και την κοινότητα, όπου ανήκει (Rosenblatt, ό.π.: 94).

Οι γνώσεις και αξίες που συχνά επιδιώκει να μεταβιβάσει στο παιδί-ήρωα ο πατέρας-παιδαγωγός σχετίζονται με την ομορφιά αλλά και τις αρνητικές όψεις τής ζωής:

Έλα  
να σου συστήσω ένα τριαντάφυλλο  
να παίζετε μαζί στον κήπο.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 36.

Είναι πικρή πικρή η ζωή μας, κοριτσάκι  
και πρέπει να τη σιάξουμε  
γλυκιά γλυκιά τη ζωή σου.  
ό.π., 14.

Στο πρώτο παράθεμα ο ποιητής με τις λέξεις «έλα» και «παίζετε» προσκαλεί άμεσα τον αναγνώστη στον κόσμο τού κειμένου ο οποίος ταυτίζεται με τον αποδέκτη τής αφήγησης. Στο δεύτερο, με την αξιοποίηση της αναδίπλωσης και της αντίθεσης, δίνει έμφαση στο ηθικό χρέος τού ενήλικα πατέρα να μετατρέψει την πίκρα τής ζωής σε γλυκιά εμπειρία για το παιδί.

Επίσης, ο πατέρας ως ο σημαντικός άλλος του μικρού κοριτσιού συχνά συμπορεύεται με τα πρώτα βήματά του, όπως για παράδειγμα με την πρώτη σχολική γνώση και τα γράμματα. Με μια μικρή αίσθηση χιούμορ δημιουργεί την περσόνα τού «κοκκινολαίμη» και κρύβεται πίσω από αυτή, προσκαλώντας τον αναγνώστη να τον ανακαλύψει:

[...] Ξέπλυνε το φλιτζάνι του κοκκινολαίμη.  
Η Έρη διαβάζει ακόμη μια φορά, δείχνοντας με το δάχτυλό της:  
«Η Άννα φυσά τη φωτιά. Τη φυσά δυνατά: φ., φ.».  
Ένα ποτήρι με νερό στραφτοκοπά πλάι στ' αναγνώσματάριο.  
«Ζωντανή Φύση I», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 148.

Ήμερος ο κοκκινολαίμης, όλα τα παρατηρεί πίσω από τα στενόμακρα παράθυρά του [...]  
Μα είναι μαζί κι ο δάσκαλος της Έρης. Κάθεται ψηλά στην έδρα του. Κουνάει τη μύτη του δίνοντας το ρυθμό στο δάχτυλο της Έρης για να ξεχωρίζει μια-μια τις συλλαβές ενός μεγάλου θαύματος.  
«Ζωντανή Φύση II», ό.π., σ. 149.

Η Έρη πήρε την τσάντα της, χαιρέτησε, έφυγε για το σχολείο.  
Ο κοκκινολαίμης ξαναπήρε τη θέση του δεξιά στην είσοδο [...]  
Μια ψιγάλα χτύπησε το τζάμι με το νύχι της. Μόνο ο κοκκινο-  
λαίμης.

άκουσε, γύρισε και κοίταξε. «Μη βραχεί το παιδί». Κ' η ψιγάλα σταμάτησε.  
«Ζωντανή Φύση III», *ό.π.*, σ. 150.

Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα περιγράφεται μια οικογενειακή στιγμή η οποία ενεργοποιεί στο παιδί-αναγνώστη μια οικεία εμπειρία, αυτήν της μελέτης των σχολικών μαθημάτων του με τον γονέα. Στο τελευταίο παράθεμα ο ποιητής μεταφέρει στον αναγνώστη, με ρεαλιστικό τρόπο, την αποχώρηση της Έρης, ενώ με την προσωποποίηση της ψιγάλας προβάλλει τον συναισθηματικό κόσμο τού «κοκκινολαίμη» πατέρα, την ανησυχία του για τη μικρή του κόρη. Απευθύνει με αμεσότητα στον αναγνώστη τη σκέψη του με τη χρήση εισαγωγικών, ο οποίος με τη σειρά του καλείται να συναισθανθεί τη θέση τού αφηγητή-πατέρα και να προεκτείνει τη σκέψη του στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις ανθρώπινες ιδιοσυγκρασίες και στις δικές του καθημερινές σχέσεις με τους άλλους (Rosenblatt, 1938: 217-218).

Ενίοτε, οι γνώσεις που προσφέρονται στο παιδί-ήρωα τού κειμένου (πάλι στην Έρη) έχουν αξιακό υπόβαθρο και απηχούν τις ιδεολογικές ορίζουσες του ποιητή τις οποίες εκφράζει άμεσα και στο παιδί-αναγνώστη. Είναι αξίες συλλογικές και κοινωνικές, όπως η αλληλεγγύη, αγωνιστικότητα, η ισότητα, η αγάπη και η δικαιοσύνη:

[...] να 'χουν όλα τα παιδάκια  
ένα ποταμάκι γάλα  
μπόλικά αστεράκια  
μπόλικά τραγούδια.  
Κάνε εσύ, καλέ θεούλη,  
να 'ναι όλοι καλά.  
*Πρωινό Αστρο*, σ. 24.

Άλλη χαρά  
δεν είναι πιο μεγάλη  
απ' τη χαρά που δίνεις.

Να το θυμάσαι, κοριτσάκι.  
*ό.π.*, σ. 40.

[...] εκεί που σμίγει η αγάπη των ανθρώπων  
είναι η πατρίδα σου.  
*ό.π.*, σ. 62.

Δεν διστάζει, βέβαια να τονίσει στο παιδί τη σκληρή στάση που πρέπει να υιοθετήσει απέναντι σε όσους τραυματίζουν την αξία τής αγάπης:

Πρέπει να μάθεις να μην αγαπάς  
εκείνους που λαβώνουν την αγάπη.  
*Πρωινό Αστρο*, σ. 30.

Πρόκειται για μύηση στους κοινωνικούς κανόνες η οποία λειτουργεί ως «ασφαλιστική δικλείδα» που προστατεύει το ίδιο το παιδί και την κοινωνία από τάσεις «αποσύνθεσης» της κοινωνίας (Παπαντωνάκης, 2007: 63). Με βάση τον ρόλο τού πατέρα-παιδαγωγού και τις αξίες που μεταφέρει στο παιδί του, η οικογένεια

προβάλλεται μέσα από το κείμενο ως θεσμός κοινωνικής ένταξης (Τσαούσης, 1991: 146) και ως «το πρώτο κύτταρο της κοινωνίας, το πρώτο σχολείο», που παρέχει την πρώτη μορφή αγωγής, η οποία είναι σημαντική για την εξέλιξη του παιδιού. Μέσα σε αυτήν το παιδί αναπτύσσεται, διαπαιδαγωγείται, κοινωνικοποιείται, αποκτά τις πρώτες γνώσεις και εμπειρίες, θεμελιώνεται ο χαρακτήρας και σχηματίζεται ο πυρήνας της προσωπικότητάς του. Η επίδραση της οικογένειας ασκείται παράλληλα με την επίδραση της κοινωνίας, που αποτελεί το δεύτερο σχολείο τού ανθρώπου (Μετοχιανάκης, 2008: 157-158, 175).

Σε κάποιες περιπτώσεις ο ποιητής χρησιμοποιεί τις λέξεις «δρόμος», «χέρια» και «φωνή», οι οποίες συμβολοποιούνται και παραπέμπουν στους αγώνες, στις ήττες αλλά και στη συνεχή μαχητικότητα των ανθρώπων. Με αυτόν τον τρόπο δεν παρουσιάζει στο παιδί-αναγνώστη έναν κόσμο ιδεατό και εξωραϊσμένο, αλλά έναν κόσμο, τον οποίο φτιάχνει ο άνθρωπος με βάση το ατομικό χρέος για το συλλογικό αγαθό:

Ωρα να βγω στον δρόμο  
[...]  
Πρέπει να πάρουμε στα χέρια μας  
τα πικρά τους χέρια  
τα γονατισμένα χέρια τους.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 60

Περπάτα κοριτσάκι-  
είναι μακρύς, μακρύς, μακρύς ο δρόμος.

Ο δρόμος είναι σπίτι μας.  
*ό.π.*, σ. 66.

Σφίξε και συ τα δυο μικρά σου χέρια.  
*ό.π.*, σ. 32.

Έξω φωνάζουν-  
φώναξε κι εσύ  
*ό.π.*, σ. 31.

Να κάνεις τη σιωπή φωνή  
και τη φωνή τραγούδι.  
*ό.π.*, σ. 64.

Το ύφος των παραπάνω στίχων παραπέμπει σε συνθηματικό λόγο, κάτι που συμβάλλει στο να μεταφερθούν άμεσα και με απλό τρόπο τα μηνύματα του ποιητή. Επίσης, διακρίνεται ο ενεργητικός κοινωνικός ρόλος που προσδίδεται στο παιδί-ήρωα και κατ' επέκταση στο παιδί-αναγνώστη που ταυτίζεται μαζί του. Ο Ρίτσος δεν το αντιμετωπίζει ως παθητικό και αμέτοχο στα κοινωνικά δρώμενα ή ως υποτελή οντότητα σε σχέση με τους ενήλικες. Αντίθετα, το αντιμετωπίζει ως ικανό να ενεργεί και να συμμετέχει, να έχει φωνή στη διεκδίκηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, πράγμα που οδηγεί στη χαλάρωση του διαχωριστικού ορίου που τίθεται ανάμεσα στους ενήλικες και στα παιδιά (Πεχτελίδης, 2015: 113). Με τον τρόπο αυτό του

προσφέρει μια «έμμεση» εμπειρία θέασης του πραγματικού κόσμου, βιωμένη μέσα από τη μυθοπλασία και τη φαντασία τού ποιητικού κειμένου (Rosenblatt, 1994: 33).

Ο Ρίτσος δεν αποκόπτει το παιδί από τη γνώση τού ιστορικο-κοινωνικού γίνεσθαι και τις κακουχίες που βίωσε ο τόπος και γενικά ο κόσμος από τους πολέμους: «πρέπει να ξέρεις» (*Πρωινό Άστρο*, σ. 28), του λέει. Κάνει νύξεις για τον εμφύλιο πόλεμο στην Ελλάδα: «όλοι δεν είναι αδέρφια σου; [...] όλοι δεν είναι παιδιά μου;» (ό.π., σ. 28) αλλά και για τα σκοτωμένα παιδιά στη Χιροσίμα και στο Ναγκασάκι κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Λαμβάνει υπόψη του, ωστόσο, την ευθραυστότητα του παιδικού ψυχικού κόσμου απέναντι σε σκληρές βίαιες: «αίμα-/ κλείσε τα μάτια κοριτσάκι» (ό.π., σ. 28) και μιλά τότε με αλληγορικό τρόπο και τότε με ημιτελείς φράσεις:

Τα πορτοκάλια, κοριτσάκι,  
δεν είναι μόνο φώτα στρογγυλά  
κίτρινα φώτα  
είναι και πορτοκάλια κόκκινα  
σαν αίμα.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 30.

Στη Χιροσίμα, κοριτσάκι,  
ήταν κάτι παιδάκια, κοριτσάκι...  
ήταν κάτι μανούλες, κοριτσάκι,  
-όχι δεν θέλω να σου πω-  
ήταν κάτι παιδάκια, κοριτσάκι...  
ό.π., σ. 28.

Οι επαναλήψεις και τα αποσιωπητικά προσδίδουν μια ατμόσφαιρα φόβου και παραληρήματος που απορρέει από το τραύμα που αφήνει στους ανθρώπους ο πόλεμος. Ο ποιητής μεταδίδει στον αναγνώστη ένα αντιπολεμικό μήνυμα με διασπασμένο λόγο και διασπασμένες εικόνες –κάτι που έχει να κάνει με το κατακερματισμένο *εγώ* του ατόμου και της κοινωνίας, αφήνοντάς του «κενά» που καλείται να συμπληρώσει, επιστρατεύοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Rosenblatt, 1994: 88).

Αυτά τα «κενά» που προκαλούν την περιέργεια και τη σκέψη τού αναγνώστη τα διακρίνουμε συχνά σε αποφθεγματικούς στίχους ή φράσεις, όπως «*αργότερα θα μάθεις*» (*Πρωινό Άστρο*, σ. 38) ή «*μεθαύριο θα μάθεις*» (*Πρωινό Άστρο*, σ. 36). Μάλιστα οι φράσεις αυτές, ενίοτε, παρατίθενται ως μονόστιχα που ακολουθούν νοηματικά μια στροφή, με την ύπαρξη κενού ανάμεσά τους. Το κενό που ο ποιητής σκόπιμα επιλέγει να αφήσει ανάμεσα στη στροφή και το μονόστιχο, θα λέγαμε ότι λειτουργεί ως παύση/σιωπή μιας μουσικής παρτιτούρας της οποίας τα σημεία καθοδηγούν τον ερμηνευτή (αναγνώστη) να παίξει τις νότες (Rosenblatt, 1994: 13-14). Με άλλα λόγια ο αναγνώστης καλείται να δει το κείμενο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου (Rosenblatt, 1970: 47-48). Παραθέτουμε ένα σχετικό παράδειγμα:

Έκανες ένα λάθος, κοριτσάκι, να:  
Η χαρά  
δε γράφεται με πράσινο.  
Γράφεται με κόκκινο.  
Η χαρά είναι κόκκινο γαρίφαλο.

Να το θυμάσαι:  
Κόκκινο γαρίφαλο.

Μεθαύριο θα σου πω.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 24.

Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, επιπλέον, ο ποιητής αξιοποιεί και πάλι την αναδίπλωση. Χρησιμοποιεί τρεις φορές τη λέξη «κόκκινο» και δύο τη φράση «κόκκινο γαρίφαλο». Αφενός δίνει έμφαση και αφετέρου επιδιώκει να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη, ο οποίος θα εστιαστεί στο «γνωστικό και συγκινησιακό φορτίο» τής λέξης και της φράσης, δηλαδή στην κυριολεκτική σημασία και στη συναισθηματική νύξη τους αντίστοιχα (Rosenblatt, 1994: 45-46). Ο ρόλος τού αναγνώστη γίνεται πιο σύνθετος, καθώς οι λέξεις αποκτούν βάθος και διακυμάνσεις, γίνονται σύμβολα με οπτικά χαρακτηριστικά και αναγνωρίζεται, επιπλέον, η πολυσημία τους (ό.π., σ. 29) με συναισθηματικές και ιδεολογικές προεκτάσεις. Το κείμενο γίνεται ανοικτό στην ερμηνεία, ο δε αναγνώστης θα πρέπει να ενεργοποιήσει εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία για τον συμβολισμό του «κόκκινου» ως χρώματος και του «κόκκινου γαρίφαλου», που επιδέχονται πολλές ερμηνείες, καθώς παραπέμπουν στην αγάπη, στον αγώνα, στο αίμα, στο Κομμουνιστικό Κόμμα, αλλά και στον Νίκο Μελογιάννη, τον «άνθρωπο με το γαρίφαλο» που εκτελέστηκε τρία χρόνια πριν από τη συγγραφή του *Πρωινού Άστρου*. Σε γενικές γραμμές ο Ρίτσος προσκαλεί τον αναγνώστη να κοιτάξει βαθιά στο κείμενο και να ανακαλύψει στοιχεία που σχετίζονται με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, για το οποίο έχει ελλειπείς γνώσεις (Rosenblatt, 1970: 121). Η εμπειρία που του προσφέρει δεν έχει να κάνει με μια επιφανειακή γνώση (knowledge about), αλλά με μια δυναμική εμπειρία που θα βιωθεί μέσω του κειμένου (living through) η οποία θα οδηγήσει στη γνώση για τον κόσμο και για τον εαυτό (Rosenblatt, 1970: 38). Με άλλα λόγια μέσα από αισθητικές επιλογές και κοινωνικές νύξεις προσκαλεί το παιδί-αναγνώστη να αυτοπροσδιοριστεί ως άτομο και ως συλλογική οντότητα στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι και να υιοθετήσει συλλογικές αξίες. Από το *εγώ* και το *εσύ* που χρησιμοποιεί συχνά ως πρόσωπα, το μεταφέρει στο *εμείς*.

### ***Ο παππούς***

Μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο διακρίνεται ελάχιστα και η μορφή του παππού. Τα παιδιά τον αντιμετωπίζουν με παιγνιώδη διάθεση, προσπαθώντας να μειώσουν την ηλικιακή απόσταση που τους χωρίζει:

Θα χάσουμε λοιπόν κι εμείς από 'να τζίτζικι στα ρουθούνια του παππού για μυρίσει τη δική μας άνοιξη και ν' ανθήσει το ραβδί του σα μια μικρούλα κερασιά πάνου απ' τη στέρνα.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 32.

Ξεγέλασε τον παράξενο παππού σου που όλη την ώρα ξύνει τη φαλάκρα του και παραπονιέται για τις μύγες.  
ό.π., σ. 56.



Ω, κάτι ξέρει κι ο παππούς όταν φοράει στ' αυτιά του κόκκινα κεράσια και μιλάει φιλικά με τα λουλούδια τα λόγια της ξανθής αυγής.

ό.π., σ. 64.

Παρατηρούμε ότι ο ποιητής παρουσιάζει με χιουμοριστικό τρόπο την εικόνα τού παππού, μέσα από τα μάτια των μικρών παιδιών με τα οποία ταυτίζεται. Στο πρώτο απόσπασμα τα παιδιά επιδιώκουν να μυήσουν τον παππού στον δικό τους κόσμο, ενώ στο τρίτο απόσπασμα αναγνωρίζεται η γνώση του για τη φύση και τα μυστικά της και η αγάπη του προς αυτήν, κάτι που αποτελεί κοινό σημείο ανάμεσά τους. Ο ποιητής μεταδίδει στον αναγνώστη πληθωρικές εικόνες τού φυσικού περιβάλλοντος και των προσώπων μέσα σε αυτό, και συνδέει τον παππού με τα κόκκινα κεράσια. Τα παιδιά απελευθερωμένα από καθωσπρεπισμούς και ηθικούς φραγμούς αντιμετωπίζουν τον παππού με σκανδαλιές και ως ένα μέσο για το παιχνίδι τους στη φύση. Ειδικά στο δεύτερο απόσπασμα προβάλλεται ως καρικατούρα, απομακρυσμένος από τον κόσμο τού παιδιού, την έντονη κινητικότητα και τη ζωηρότητά του. Ο ποιητής με συνωμοτική διάθεση προτρέπει άμεσα τον αναγνώστη του, με το β' πληθυντικό και την προστακτική, να ταυτιστεί με το παιδί-ήρωα. Σε γενικές γραμμές το παιδί-αναγνώστης ταυτίζεται με τα παιδιά-ήρωες, πράγμα που επιτυγχάνεται μέσα από τις αισθητικές επιλογές του ποιητή (ύφος, οπτική ηρώων, απλές λέξεις και έντονες εικόνες), ενώ η σχέση παππού-εγγονού ανακαλεί στη συνείδησή του οικείες αναπαραστάσεις, έτσι ώστε να τροφοδοτήσει το κείμενο με τις μνήμες και τα συναισθήματά του (Rosenblatt, 1994: 12).

### ***Το σπίτι***

Το σπίτι αποτελεί ένα φορτισμένο συναισθηματικά τόπο αναφοράς τόσο στη ζωή όσο και στη λογοτεχνία. Επίσης, σύμφωνα με τον Bachelard (2014: 41, 66, 99), είναι μια «κατάσταση της ψυχής», ένα «ψυχολογικό διάγραμμα» που ακολουθεί ο ποιητής, για να μεταδώσει την αίσθηση της οικειότητας στον αναγνώστη ο οποίος το συνδέει με τις δικές του προσωπικές αναμνήσεις και εμπειρίες. Στην ποίηση του Ρίτσου αποτελεί μοτίβο, μια «λέξη-εργαλείο» με ποικίλες συμβολικές και συναισθηματικές προεκτάσεις (Βελουδής, 1982: 86-89). Ειδικά η εικόνα τού πατρικού σπιτιού ακολουθεί τον ποιητή ως ο σημαντικός τόπος των πρώτων εμπειριών, ακόμα και αν εκείνος έχει φύγει μακριά. Το σπίτι διασώζεται και τροφοδοτεί αέναα τη μνήμη και την ποιητική φαντασία:

Να και το σπίτι μας, σα μια χρυσή κοκκίδα, σαν ένα τόσο δα σπυρί σταριού, που τσιμπάει της μνήμης μου το περιστέρι και χορταίνει, και το σπυρί δε σώνεται.

*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα, σ. 52.*

Ήδη από τις αναφορές μας στα πρόσωπα της μητέρας και του πατέρα, το σπίτι διακρίνεται ως ο χώρος όπου φαίνεται η σχέση των μελών της οικογένειας και η

συναισθηματική τους κατάσταση, ένας χώρος γεμάτος ευτυχία. Η σχέση, βέβαια, του παιδιού με το πατρικό σπίτι αναδύει το αίσθημα του περιορισμού. Λόγω της φύσης του δεν μπορεί να εγκλωβιστεί μέσα στον χώρο τού σπιτιού. Θέλει να βρίσκεται συνεχώς έξω, να παίζει ελεύθερο, κάτι που έρχεται σε σύγκρουση με τις ανησυχίες των ενηλίκων. Για παράδειγμα:

ΜΗΤΕΡΑ, μη θυμώνεις μαζί μας που δεν μπορούμε  
να κάτσουμε σπίτι.  
Ο ήλιος μας φωνάζει [...] Εμείς πηδάμε απ' τα παράθυρα.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 36.

Ο Ρίτσος χαρτογραφεί τον εσωτερικό χώρο τού σπιτιού και σε κάποιες περιπτώσεις τον εξωτερικό είτε με εικόνες ρεαλισμού είτε με φαντασικές. Με την εξωτερική σκηνογραφία ο ποιητής δίνει πληροφορίες στον αναγνώστη για την αρχιτεκτονική και την αισθητική του κτηρίου και για τον ευρύτερο εξωτερικό χώρο που το περιβάλλει:

Άσπρα σπίτια, κάτασπρα,  
τα βερικοκιά τα κεραμίδια  
γαλανά παραθυρόφυλλα,  
τ' άλογα τα κανελιά μες στον αυλόγυρο,  
τ' άσπρα μες στο πράσινο,  
τα μπαλκόνια μάλαμα και θάλασσα  
*«XL»*, *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 46.

Στο πίσω μέρος του κήπου είταν η ξύλινη σκάλα.  
Οι κόττες τσιμπούσαν το φρέσκο χορτάρι  
*«Παιδική ώρα»*, *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 139.

Ψηλά, πολύ ψηλά, πάνου απ' τις άσπρες αυλές με τα γαρούφαλα  
και τα γεράνια, πάνου από τα παράθυρα με τα κανάτια και τα  
βασιλικά.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 14.

Στα παραπάνω αποσπάσματα, που θα μπορούσαν κάλλιστα να είναι εικαστικά έργα ή κινηματογραφικά πλάνα, κυριαρχεί η ρεαλιστική και λεπτομερής περιγραφή. Ο ποιητής προσκαλεί τον αναγνώστη να δημιουργήσει με τη φαντασία του τον κόσμο τού κειμένου, να τον εικονογραφήσει στο μυαλό του, πλάθοντας αισθητικές εικόνες με συγκεκριμένα χρώματα, ζώα και αντικείμενα που του είναι οικεία και να συνδέσει αυτά τα στοιχεία με το πολιτισμικό περιβάλλον, που διαγράφεται στο κείμενο, αγροτικό ή νησιωτικό, όπου ανήκει το σπίτι. Ο αναγνώστης τίθεται σε ένα περιορισμένο κειμενικό πλαίσιο, αφού του δίνονται συγκεκριμένα «ωλικά» και εικόνες, αλλά παράλληλα είναι ελεύθερος να μεταπλάσει τις εικόνες τού κειμένου, συνθέτοντας και οργανώνοντας με τον δικό του τρόπο, με βάση τις ατομικές του εμπειρίες και υποθέσεις (Rosenblatt, 1994: 88, 129). Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση της ρεαλιστικής περιγραφής του εσωτερικού του σπιτιού. Ο ποιητής εστιάζει τον «φακό» του στους χώρους ή στα αντικείμενα και στο χρώμα, το μέγεθος, τη διάταξή τους στον χώρο, ενώ άλλες φορές μεταφέρει τις μυρωδιές που υπάρχουν

εκεί, αποδίδοντας με σαφήνεια την οπτική και οσφρητική εικόνα στον αναγνώστη.<sup>119</sup>  
Αναφέρουμε, ενδεικτικά, ορισμένα παραδείγματα:

Στον πλυμένο διάδρομο  
Με τ' άσπρα και μαύρα πλακάκια  
Σε περιμένουν  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 36.

Η μια τζαμένια πόρτα κ' η άλλη απέναντι τζαμένια.  
Η σκάφη ορθή στη γωνιά της κουζίνας  
«Κρυστάλλινη ώρα», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 136.

Το ψηλό κίτρινο ανθογυάλι, ο αράπης με το δίσκο,  
το καλαθάκι με τα γράμματα, η τρόμπα με το εντομοκτόνο,  
η βιτρίνα με τα παιχνίδια του παιδιού, δέκα κούκλες-  
η μία έχει λίγο πονοκέφαλο-κρατάει το μέτωπό της  
ο κόκκινος σκύλος, το ελάφι- μια χελιδονοφωλιά  
ανάμεσα στα κέρατά του, η φρουτιέρα με τα μήλα  
το γαλάζιο πουκάμισο στους ώμους της καρέκλας  
η μυρωδιά του καφέ φυσημένη απ' το διάδρομο.  
«Εύθυμη πρωινή ακαταστασία», *ό.π.*, σ. 138.

Ιδιαίτερη αίσθηση προκαλεί η εκτενής και λεπτομερής περιγραφή στο τρίτο παράθεμα. Αν και μοιάζει φλύαρη η εικόνα που καταλήγει σε μια επιφανειακή πληροφόρηση για τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 23), η ποιητικότητα του λόγου της δεν χάνεται. Αφενός, μοιάζει με εικαστικό πίνακα νεκρής φύσης, αφετέρου τα αντικείμενα μαρτυρούν την παρουσία ζωής στο σπίτι και τους συναισθηματικούς δεσμούς με αυτά. Σκόπιμα, μάλιστα, ο ποιητής εστιάζει περισσότερο τον «φακό» του στη βιτρίνα με τα παιχνίδια του παιδιού, οδηγώντας εκεί και την προσοχή του αναγνώστη του ο οποίος καλείται να συμπληρώσει τα κενά (Rosenblatt, 1994: 88). Πιο συγκεκριμένα, ο ποιητής δηλώνει με έμμεσο τρόπο στον αναγνώστη του το φύλο και την κοινωνική θέση του παιδιού-ήρωα. Οι δέκα κούκλες στη βιτρίνα παραπέμπουν σε ένα εύπορο κορίτσι αστικής οικογένειας. Επίσης, με χιουμοριστικό ύφος ο ποιητής εμψυχώνει τη μία κούκλα η οποία κρατά το κεφάλι της που πονάει. Μεταφέρεται έτσι, μια οικεία εικόνα στο παιδί-αναγνώστη που βασίζεται στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες του (Rosenblatt, 1960: 305) και στην ενασχόλησή του με τα παιχνίδια του. Στο δεύτερο παράθεμα, ο ποιητής μέσα από την περιγραφή του χώρου, μεταφέρει πληροφορίες με ιστορικο-κοινωνικό περιεχόμενο. Η «σκάφη» ως λεκτικό σύμβολο φέρει τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς κώδικες, καθώς και τις αξίες (Rosenblatt, 1994: 56) εκείνης της εποχής.

Σε αρκετές περιπτώσεις, στο ρεαλιστικό στοιχείο παρεισδύει το φανταστικό. Οι τοίχοι τού δωματίου εξαφανίζονται και το σπίτι γίνεται ένα με τον κόσμο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο σχετικό παράδειγμα με τον πατέρα. Επίσης, πολύ συχνά η «διάρρηξη» της πραγματικότητας «επιτελείται» από το παράθυρο, μέσω του οποίου εισέρχονται στο σπίτι το φως, ο αέρας, τα φυτά, τα έντομα, όλα προσωποποιημένα,

<sup>119</sup> Για την αναγνωστική συμμετοχή μέσα από την ενεργοποίηση της όσφρησης και γενικά των πέντε αισθήσεων, θα αναφερθούμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο το σχετικό με την αναγνωστική διαδικασία και τη συμμετοχή του αναγνώστη.

αποδίδοντας στον εσωτερικό χώρο μια πιο δραματική αίσθηση. Αναφέρουμε μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Τα βράδια οι ακακίες περνούν απέξω απ' τα παράθυρά μας,  
πηδάνε το ανοιχτό περβάζι μας κι αφήνουν στο ποτήρι ένα  
κλωνάκι ολάνθιστο.

*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 8.

Άνοιξαν τα παράθυρα και μπήκαν μέσα τα λουλούδια σαν ένα  
εύθυμο στράτευμα με κόκκινα τύμπανα και χρυσές τρομπέτες που  
γυρίζει απ' το χτεσινό μας κήπο στη σημερινή μας καλοσύνη.  
*ό.π.*, σ. 38.

Ένα άσπρο δέντρο  
πήδησε μες στο σπίτι απ' τ' ανοιχτό παράθυρο,  
γυρνάει τις κάμαρες με αθόρυβους χορευτικούς στροβίλους  
«Η ανάλαφρη νύχτα», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 134.

Μαύρο και πορτοκαλί το φτερό της πεταλούδας,  
μπήκε απ' το παράθυρο, φέγγει την κουρτίνα,  
κουβαλάει έναν κηπάκο, τον αφήνει στο τραπέζι  
«Έξη τραγουδάκια του Φωτούλη- V», *ό.π.*, σ. 164.

Από το παράθυρο του ποιητή πραγματώνεται μια «συναλλαγή απεραντοσύνης με τον κόσμο» (Bachelard, 2014: 96). Το παράθυρο λειτουργεί ως «μεταιχμιακός χώρος» που επιτρέπει την κίνηση «από το έξω προς το μέσα», αποκτά συμβολικές διαστάσεις και αντιπροσωπεύει «έναν πυλώνα εισόδου ηθικών αξιών και ηθικοποίησης του χώρου (Παπαντωνάκης, 2012: 390). Για παράδειγμα, στα εν λόγω αποσπάσματα διαφαίνεται η καλοσύνη και η προσφορά (1ο απόσπ., 2ο και 3ο) και η αθωότητα με το «*άσπρο δέντρο*» (3ο). Ο Ρίτσος προσκαλεί τον αναγνώστη του στον φανταστικό κόσμο τού κειμένου με τον ανθρωπομορφισμό των φυτών, καθώς και του φτερού της πεταλούδας.<sup>120</sup> Με τον ανθρωπομορφισμό επιδιώκει τη «ρήξη της βεβαιότητας για την ύπαρξη δύο διαφορετικών κόσμων, του ρεαλιστικού και του φανταστικού» και η μια πραγματικότητα διεισδύει μέσα στην άλλη δίχως χωρισμούς (Κανατσούλη, 2000: 115). Το παιδί-αναγνώστης είναι ήδη εξοικειωμένο με μια τέτοια λογοτεχνική εμπειρία μέσα από την ακρόαση και ανάγνωση μύθων και παραμυθιών. Ο ανθρωπομορφισμός είναι, επίσης, συνυφασμένος με την προλογική σκέψη των μικρών παιδιών και το φαινόμενο του ανιμισμού, την τάση τους να αποδίδουν ανθρώπινες ιδιότητες σε μη ανθρώπινα όντα (Piaget, 1960: 205). Υπάρχει με άλλα λόγια ένα κοινό σημείο επικοινωνίας ανάμεσα στον ποιητή και το παιδί-αναγνώστη. Επιπλέον, το στοιχείο τής κίνησης που είναι ευδιάκριτο παντού, της μουσικής, στο δεύτερο παράθεμα και του χορού, στο τρίτο, καθώς επίσης η χρήση χρωμάτων προσδίδουν ζωντάνια στον λόγο και τις εικόνες τού κειμένου, προάγοντας κυρίως την αισθητική απόλαυση.

---

<sup>120</sup> Τα ποιήματα του Ρίτσου διαπερνώνται στο σύνολό τους από τον ανθρωπομορφισμό των φυσικών στοιχείων, έμψυχων και άψυχων. Θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω, στο κεφάλαιο για τη θεματική περιοχή της Φύσης.

Στις περισσότερες περιπτώσεις ο Ρίτσος παρουσιάζει το σπίτι να κατοικείται από ανθρώπους, να είναι τόπος ζωτικότητας και κινητικότητας, δίχως να υπάρχουν σημεία εγκατάλειψης και φθοράς, μεταδίδοντας στον αναγνώστη μια αίσθηση πληρότητας και συναισθηματικής ισορροπίας μέσα από την οργάνωση και τη συνοχή του κειμένου (Rosenblatt, 1995: 33), όπως για παράδειγμα ο πληθωρικός λόγος και οι πληθωρικές και διευρυμένες εικόνες. Σε ελάχιστες περιπτώσεις η ισορροπία αυτή διασπάται και το σπίτι αναδύει στον αναγνώστη την αίσθηση της απώλειας και του θανάτου με κυρίαρχα χαρακτηριστικά τη σιωπή και την απουσία τού φωτός. Ο λόγος γίνεται κοφτός, το λεξιλόγιο περιορίζεται, διακρίνονται επαναλήψεις λέξεων, ενώ το εύρος της εικόνας είναι επίσης περιορισμένο. Για παράδειγμα:

Κλείδωσαν το σπίτι  
Τα κλειδιά τα ρίζαν στο πηγάδι  
(...)  
Μέσα στο πηγάδι, τα κλειδιά  
Ξεκλειδώσανε  
τα βαθιά, μαβιά νερά  
τη λευκή τη σιγαλιά  
και τη μαύρη πεταλούδα.  
«XXXIV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 39.

Τάφοι τα σπίτια  
τάφοι στον αέρα  
χτεσινοί τάφοι,  
σημερινοί,  
αυριανοί.  
Εδώ μέσα πεθάναν,  
εδώ θα πεθάνουν,  
ναι, θα πεθάνουν.  
Τάφοι.  
«XXXIX»  
ό.π., σ. 395.

Τα χέρια πέφτουν  
οι πόρτες πέφτουν,  
στις κάμαρες νύχτα  
βραχνή σιωπή  
«XL»  
ό.π., σ. 396.

Στο πρώτο απόσπασμα ο ποιητής επιδιώκει να μεταδώσει στον αναγνώστη την αίσθηση της απουσίας τού ανθρώπινου υποκειμένου από το σπίτι. Δεν κατονομάζεται άμεσα το αίτιο, αν οφείλεται, δηλαδή, σε θάνατο ή σε εγκατάλειψη, δημιουργώντας με αυτή τη «μη λεκτική αναφορά» ένα ανοικτό πλαίσιο ερμηνείας (Rosenblatt, 1994: 78), σύμφωνα με τις εικασίες, τις υποθέσεις και τις προσδοκίες τού αναγνώστη (ό.π.: 17-18). Ο ποιητής, επίσης, επιλέγει λέξεις και εικόνες που απαιτούν τη διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη, προκειμένου να οδηγηθεί στην προσωπική του ερμηνεία. Για παράδειγμα, τα χρώματα που χρησιμοποιεί έχουν συμβολικό χαρακτήρα, συμβολίζουν το πένθος. Εδώ, ο αναγνώστης απαιτείται να

συνθέσει τα λεκτικά στοιχεία που έχει επιλέξει ο ποιητής και να τα συνδέσει και με τις προσωπικές του αναπαραστάσεις, γνώσεις και εμπειρίες (Rosenblatt, 1970: 113). Ιδιαίτερα, το λευκό που είναι ταυτισμένο με μια αισιόδοξη θέαση της ζωής, στη συγκεκριμένη περίπτωση με τη «λευκή σιγαλιά» παραπέμπει στο λευκό μάρμαρο των μνημάτων τού κοιμητηρίου και στη σιωπή που επικρατεί εκεί. Αντίθετα, τα «βαθιά μαβιά νερά» του πηγαδιού και η «μαύρη πεταλούδα» ως εικόνες σκοτεινών χρωμάτων που αποπνέουν τρόμο, μεταφέρουν πιο άμεσα την αίσθηση του θανάτου· είναι σύμβολα θανάτου. Το πηγάδι παραπέμπει στο βάθος τού θανάτου. Τα στάσιμα νερά, σύμφωνα με τον Bachelard, θυμίζουν τους νεκρούς, οι οποίοι θεωρούνται ότι κοιμούνται και βρίσκονται κοντά μας. Το σιωπηλό, σκοτεινό και απύθμενο νερό είναι ένας θάνατος σε βάθος, «που παραμένει μαζί μας, κοντά μας, μέσα μας» (Bachelard, 2016: 71, 75). Η δε πεταλούδα, που αποτελεί μοτίβο στα ποιήματα που μελετήθηκαν, δεν έχει χρώματα και ούτε παιχνιδίζει, όπως σε άλλες περιπτώσεις όπου παρέπεμπε στη ζωτικότητα και τη χαρά.<sup>121</sup>

Αντίθετα, στα επόμενα αποσπάσματα ο θάνατος ως αίτιο της φθοράς του εσωτερικού χώρου τού σπιτιού παρουσιάζεται με σαφήνεια, ενώ οι συνέπειες βιώνονται στο παρόν. Εδώ, ο χώρος έχει συμβολικό χαρακτήρα και συνδέεται με τη διάθεση των ανθρώπων (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 63). Το σπίτι αντικατοπτρίζει τον εσωτερικό κόσμο των υποκειμένων που μένουν ακόμα εκεί και αποτυπώνεται με την αίσθηση της αποσύνθεσης που φαίνεται στα χέρια και στις πόρτες, καθώς πέφτουν μέσα στο σκοτάδι και τη σιωπή. Το σπίτι-τάφος στον αέρα γίνεται ένα με τον κόσμο, όπως και ο θάνατος είναι ένα κοσμικό γεγονός. Ο παραληρηματικός λόγος με την τριπλή επανάληψη<sup>122</sup> των λέξεων «τάφος» και «πεθαίνω» μεταδίδουν στον αναγνώστη το μέγεθος του επώδυνου συναισθήματος. Με τους χρονικούς προσδιορισμούς, «χθες, σήμερα, αύριο» υποδηλώνεται η διαχρονική διάσταση του θανάτου και η τραγική μοίρα τού ανθρώπου στο αναπόφευκτο γεγονός. Επίσης, το συναίσθημα, όπως αναφέρει η Rosenblatt, είναι το μέσο επικοινωνίας για την κοινή εμπειρία τού θανάτου στο εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο, ανάμεσα στον ποιητή και τον αναγνώστη του (Rosenblatt, 1970: 27-28). Έτσι κι εδώ, ο Ρίτσος με τις συγκεκριμένες αισθητικές επιλογές του, σε μορφή και περιεχόμενο, επιδιώκει να μοιραστεί μαζί με τον αναγνώστη του τη συγκεκριμένη εμπειρία, μέσω του κειμένου και των συναισθημάτων που αναδύονται από αυτό.

Ολοκληρώνοντας τη θεματική περιοχή της οικογένειας, ας συνοψίσουμε ότι ο Ρίτσος αξιοποιεί οικείες εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη, που βασίζονται κυρίως στη σχέση του με τη μητέρα, τον πατέρα και ελάχιστα με τον παππού, ενώ το σπίτι παρουσιάζεται συνδεδεμένο με τον ψυχισμό των προσώπων. Βασικό αισθητικό

---

<sup>121</sup> Ένα από τα έντομα που συναντάμε συχνά στα παιδικά ποιήματα του Ρίτσου είναι η πεταλούδα, η οποία συμβολίζει την ελευθερία, αλλά αποτελεί και σύμβολο της ψυχής, σύμφωνα με λαϊκές παραδόσεις.

<sup>122</sup> Στα ποιήματα που μελετήθηκαν ο αριθμός τρία αποτελεί μοτίβο και σταθερή τεχνική του Ρίτσου. Απαντάται συνήθως με την τριπλή επανάληψη μιας λέξης, π.χ. «είναι μακρύς μακρύς μακρύς ο δρόμος» (*Πρωινός Άστρο*, σ. 10 ) ή την τριπλή παράθεση τριών λέξεων ίδιας γραμματικής κατηγορίας όπως τα ουσιαστικά, π.χ. «στο σπίτι μου, στα χέρια μου και στα σεντόνια μου» (XXIX, *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 34), ή ακόμα και με τριπλή ερώτηση «Πού πάει; Πού πάω; Πού πάμε;» (*Μια πυρολαμπάδα φωτίζει τη νύχτα*), σ. 42).

στοιχείο είναι η σύνδεση του ρεαλιστικού και του φαντασιακού στοιχείου, μέσα από τη χρήση τού μεταφορικού λόγου. Ο ποιητής αξιοποιεί πληθώρα εικόνων, όπου κυριαρχούν έντονα χρώματα και φως, κίνηση και ζωντάνια τα οποία είναι ελκυστικά για το παιδί-αναγνώστη. Ο λόγος είναι πληθωρικός και διακρίνονται επαναλήψεις, προκειμένου να δοθεί έμφαση στο περιεχόμενο. Η μητέρα και ο πατέρας παρουσιάζονται ως πρότυπα ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως προς τον ρόλο τους μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο και τη σχέση τους με το παιδί. Όσον αφορά τη μητέρα, παρά το γεγονός ότι αναπαρίσταται στερεοτυπικά, σύμφωνα με τις κοινωνικές αντιλήψεις και τους ηθικούς κώδικες του παρελθόντος που θέλουν τη γυναίκα περιορισμένη στα μητρικά και οικιακά της καθήκοντα διακρίνεται η επιθυμία τού απεγκλωβισμού της. Προβάλλεται στον αναγνώστη ως ιερή μορφή που διακατέχεται από τρυφερότητα, στοργή και προστατευτικότητα απέναντι στο παιδί. Επίσης, ο πατέρας διακατέχεται από έντονα συναισθήματα και έχοντας επίγνωση το κοινωνικό και πολιτικό του χρέος στον κόσμο, μεταλαμπαδεύει ιστορικές γνώσεις και διαχρονικές και πανανθρώπινες αξίες στο παιδί του, όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα, η αγωνιστικότητα. Τα συναισθήματα και των δύο είναι ειλικρινή και αγγίζουν όλες τις πτυχές της ζωής, τη χαρά, τον φόβο, τον πόνο, ενώ ο δεσμός με το παιδί παρουσιάζεται άρρηκτος, δίχως συγκρούσεις και αμφισβητήσεις. Το σπίτι ως ο σημαντικός χώρος τής οικογένειας παρουσιάζεται με πολλαπλούς τρόπους: α) με ρεαλιστικές περιγραφές του εξωτερικού χώρου, μεταφέροντας τον αναγνώστη στο πολιτισμικό περιβάλλον και στην εποχή που αποτυπώνονται στο κείμενο και μεταδίδοντάς του κυρίως γαλήνη και αισιοδοξία, β) με περιγραφές του εσωτερικού χώρου, κάποτε εκτενείς, που αναδεικνύουν την παρουσία ζωής, την καθημερινότητα των ανθρώπων και της συναισθηματικής τους κατάστασης, γ) με συμβολικές προεκτάσεις τού εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου που παραπέμπουν, επίσης, στον ψυχικό κόσμο των υποκειμένων. Σε γενικές γραμμές επιδιώκεται η συναισθηματική και διανοητική εμπλοκή του αναγνώστη και η ενεργοποίηση αντίστοιχων δικών του εμπειριών που αποτυπώνονται στο κείμενο, πράγμα που εγκαθιδρύει μια ισότιμη σχέση κειμένου-αναγνώστη ως «ζωντανό κύκλωμα», όπου ο ένας παράγοντας τροφοδοτεί τον άλλο (Rosenblatt, 1970: 25).

### **1.1.2. Το σχολείο**

Το σχολείο αποτελεί μια ακόμα σημαντική εμπειρία στη ζωή του παιδιού και η αναπαράστασή του στη λογοτεχνία είναι δυνατό να ενεργοποιήσει άμεσα τις προσωπικές εμπειρίες τού αναγνώστη που σχετίζονται με αυτό. Οι αναφορές στο σχολείο στα ποιήματα που μελετήθηκαν δεν είναι αρκετές, αλλά παρουσιάζουν ενδιαφέρον από την άποψη ότι, ιδεολογικά, αντιτάσσονται στις αντιλήψεις τής παραδοσιακής αγωγής και απηχούν, θα λέγαμε, σε μεγάλο βαθμό, τις παιδαγωγικές απόψεις τού J. J. Rousseau. Ο δάσκαλος, ως το βασικό πρόσωπο της σχολικής ζωής, αμφισβητείται. Θίγεται η αυταρχικότητα και η αυθεντία του, η έλλειψη τρυφερότητας και κατανόησης της παιδικής ψυχосύνθεσης που δημιουργούν χάσμα στη σχέση του με τον μαθητή. Διακρίνεται, όπως σημειώνει η Rosenblatt (1938: 80),

η απουσία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, όπου ο μαθητής θα νιώσει ασφαλής και θα μπορεί να εκφραστεί με ελευθερία και με αυθορμητισμό. Αναφέρουμε ένα παράδειγμα:

Ο λιγνός δάσκαλος που φοράει ματογυάλια από χιόνι και σακάκι από τσουκνίδες θα μας μαλώσει πάλι γιατί δεν έμαθε πως το φως λουλούδισε στις αυλές απ' τα δικά μας μόνο μάτια.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 62.*

Επιπλέον, αμφισβητείται και η σχολική γνώση που μεταδίδει ο δάσκαλος, γιατί δεν μπορεί να μάθει στα παιδιά αυτό που βρίσκεται στα «φωτεινά σχολεία των δέντρων» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 50*). Οι νόμοι τής φυσικής και της αριθμητικής ανατρέπονται και τα παιδιά προβάλλουν τις δικές τους γνώσεις και αντιλήψεις που βασίζονται στις αισθήσεις τους και στην άμεση εμπειρία τους με το φυσικό περιβάλλον. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Rousseau, στο βιβλίο του *Αιμίλιος ή περί αγωγής*, «τα παιδιά συλλογίζονται πολύ καλά σε ό,τι γνωρίζουν και αναφέρεται στο τωρινό και αισθητό τους ενδιαφέρον» (Rousseau, 1988: 123). Για παράδειγμα:

Αυτό μας το 'χε μάθει ο δάσκαλος: πρώτα το φως μας φτάνει κι ο ήχος ύστερα.  
Ο δάσκαλος δεν ήξερε τι λέει.  
Εμείς ακούγαμε μαζί το φως και το τραγούδι.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα, σ. 20.*

ΑΛΛΟΤΕ διαβάσαμε τα μαθήματά μας, κάναμε την προσευχή μας και λέγαμε πως δυο και δυο κάνουν τέσσερα.  
Τώρα δυο λουλούδια και δυο αχτίνες δεν κάνουν τέσσερα-κάνουν την ψυχή μας.  
Κ' ένα τριαντάφυλλο και μια πεταλούδα δεν κάνουν δυο-κάνουν ένα Θεό.  
Κ' ένας Θεός κάνει όλα.  
Λοιπόν, η ψυχή μας μαζί με την ψυχή του Θεού πόσα κάνει;  
Ο δάσκαλος δεν ξέρει.  
Εμείς το ξέρουμε πως κάνει: ένα.  
Το διαβάσαμε σήμερα στο ανοιχτό βιβλίο του ήλιου, σήμερα που ξεχάσαμε όλα τα βιβλία.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 70.*

Με βάση το δεύτερο παράθεμα, προτάσσεται η επαφή με τη φύση και το παιχνίδι που είναι άμεσα συνδεδεμένα με την παιδική ηλικία, τα σχολικά βιβλία ξεχνιούνται και τα παιδιά απαλλάσσονται από το τελετουργικό της πρωινής προσευχής και της μάλλον καταναγκαστικής καθημερινής ανάγνωσης. Στο εν λόγω απόσπασμα, αν και οι λέξεις είναι απλές και οικείες, απαιτείται η συνδυαστική ικανότητα του αναγνώστη και η επιστράτευση μιας πρωτόγνωρης, ανατρεπτικής πρόσθεσης και μαθηματικής ακολουθίας:  $\{(2 \text{ λουλούδια} + 2 \text{ αχτίνες} = 1 \text{ ψυχή}) + (1 \text{ τριαντάφυλλο} + 1 \text{ πεταλούδα} = 1 \text{ Θεός})\}$  και τέλος η πρόσθεση των δύο αποτελεσμάτων (ψυχή + Θεός) που ισοδυναμεί με τον αριθμό 1. Να σημειώσουμε



ακόμα ότι ο παμπυλισμός στη φύση που διακρίνεται στο συγκεκριμένο απόσπασμα, αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό στα ποιήματα που μελετήθηκαν.

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν το σχολικό μάθημα φαντάζει βαρετό και ανούσιο μέσα από τα μάτια των παιδιών. Η αριθμητική, η γεωγραφία, τα θρησκευτικά και η ανάγνωση υπονομεύονται και το παιδί αναπαρίσταται να απέχει από αυτά, νοερά και σωματικά:

Έχουμε κρύψει στη σάκα του σχολείου ένα κουτί χρυσόμυγες και τις ακούμε να βουίζουν στο μάθημα της αριθμητικής.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 34.

KANAME τόπι εμείς κείνη τη σφαίρα που 'χε ο δάσκαλος για το μάθημα της γεωγραφίας και την κυλάμε στον πράσινο κάμπο με τα μικρά χαμομήλια.  
*ό.π.*, σ. 30.

Το σκάμε απ' το μάθημα της ιστορίας και των θρησκευτικών. Μαζί μας το σκάει κ' η Ρουθ κ' η Ιουδήθ, ανασηκώνουν τα φουστάνια τους, πηδούν το φράχτη και τρέχουν να μας βρουνε. Πετάμε στη θάλασσα το αναγνωσματάρι και ζωγραφίζουμε στον άμμο με το δάχτυλο τον ήλιο που γελάει.  
*ό.π.*, σ. 62.

Από όλα τα παραπάνω παραδείγματα ιδιαίτερη αίσθηση προκαλεί η διακωμώδηση του δασκάλου και των μαθημάτων, που προσδίδουν ένα χιουμοριστικό ύφος στο κείμενο. Ειδικά η αμφισβήτηση της γνώσης τού δασκάλου μεταδίδεται άμεσα στον αναγνώστη με τους στίχους «ο δάσκαλος δεν ήξερε», «ο δάσκαλος δεν ξέρει», τους οποίους, μάλιστα ο ποιητής επιλέγει να τοποθετήσει αυτόνομα στο κείμενο, στοχεύοντας στην εστίαση της προσοχής του αναγνώστη (Rosenblatt, 1970: 30). Με άμεσο τρόπο, επίσης, δίνονται στοιχεία για την αυταρχική συμπεριφορά του προς στα παιδιά («θα μας μαλώσει πάλι»), ενώ ως προς τον χαρακτήρα του, δηλώνονται έμμεσα, με μεταφορικό λόγο, το ψυχρό και χωρίς αγάπη βλέμμα του («*ματογνάλια από χιόνι*») και η απρόσιτη φύση του («*σακάκι από τσουκνίδες*»). Αυτές οι αισθητικές επιλογές του ποιητή απαιτούν από τον αναγνώστη να παραμείνει εστιασμένος στις λέξεις τού κειμένου, συνδέοντας το σημαίνον με το σημαινόμενο και, επιπλέον, να επιστρατεύσει την κριτική του ικανότητα ως προς τις ψυχολογικές και κοινωνικές προεκτάσεις τού χαρακτήρα τού δασκάλου μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ανθρώπινης φύσης κι επικοινωνίας (Rosenblatt, 1970: 11, 13). Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα η αίσθηση της παιδικότητας που μεταδίδεται στον αναγνώστη είναι έντονη. Ο ποιητής ταυτίζεται με το παιδί-ήρωα, χρησιμοποιώντας το α' πληθυντικό πρόσωπο, δημιουργώντας την αντίστοιχη ταύτιση με τα παιδιά-αναγνώστες. Ο περιορισμός που βιώνουν τα παιδιά-μαθητές του κειμένου στο σχολείο σε αντίθεση με το φυσικό περιβάλλον, όπου παίζουν ελεύθερα και ξέγνοιαστα αποτελεί μια κοινή εμπειρία και για τα παιδιά-αναγνώστες. Ο αυθορμητισμός, η σκανδαλιά, η εξωστρέφεια, η αντίδραση στους κανόνες, η επιθυμία για κίνηση και παιχνίδι είναι οι βασικοί άξονες πάνω στους οποίους ο ποιητής συνθέτει την οπτική του για την παιδικότητα. Πρόκειται για στοιχεία που ανταποκρίνονται στην ψυχοσύνθεση του

παιδιού-αναγνώστη και συμβάλλουν στη συναισθηματική ταύτισή του με τα παιδιά-ήρωες. Έτσι, ο αναγνώστης καλείται να ανακαλέσει εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα από τη σχολική του ζωή και να τα συσχετίσει με αυτά που ο ποιητής επιλέγει, για να του «κοινωνήσει» τη δική του αίσθηση και εμπειρία (Rosenblatt, 1970: 272-273). Η κειμενική αναπαράσταση του παιδιού ως μαθητή αναδεικνύει το αντιθετικό σχήμα *παιδί vs ενήλικας* και φανερώνει την αντίσταση της παιδικής ηλικίας στην εξουσία των ενηλίκων. Το σχολείο παρουσιάζεται ως θεσμός αυταρχικής διαπαιδαγώγησης και στείρας μετάδοσης σχολικών γνώσεων από το οποίο απουσιάζει η δημιουργικότητα και η επαφή με τις τέχνες.

### 1.1.3. Η φύση

Οι εμπειρίες του παιδιού από τη φύση ξεκινούν από μικρή ηλικία, όπου εκείνο αρχίζει να δομεί τις αναπαραστάσεις του για τον κόσμο μέσα από την παρατήρηση και την αντίληψη των έμβιων και άψυχων στοιχείων που το περιβάλλουν. Η φύση στα ποιήματα που μελετήσαμε είναι ένα από τα κυρίαρχα θέματα· παρουσιάζεται πολυεπίπεδα και ενυπάρχει σε όλες τις υπόλοιπες θεματικές περιοχές που εντοπίσαμε. Αποκτά ουμανιστικές, φιλοσοφικές, οικολογικές και θρησκευτικές προεκτάσεις.<sup>123</sup> Το φυσικό περιβάλλον αναδεικνύει την ιδιουσυγκρασία και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού-ήρωα, τη χαρά, την αθωότητα, την ελευθερία, την πληρότητα, μεταδίδοντας στον αναγνώστη μια αίσθηση αισιοδοξίας και συναισθηματικής πληρότητας που αποκτά μέσα από τη λογοτεχνική εμπειρία (Rosenblatt, 1995: 33). Η φύση στα ποιήματα του Ρίτσου δοξολογεί τη γέννηση του παιδιού (*Πρωινό Άστρο*), θρηνεί για τον θάνατό του (*Αναφυλλητό*), γίνεται ο χώρος δράσης του, στον οποίο παίζει και βιώνει την ανεμελιά και όπου η άνοιξη και το καλοκαίρι κυριαρχούν (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, *Μικρό Αφιέρωμα*, *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*) ή παρουσιάζει την αγροτική ζωή και τα έθιμα του χωριού (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*).

Η φύση στον Ρίτσο αποτυπώνεται ως ειδυλλιακός χώρος ανάπτυξης και δράσης των ανθρώπινων και μη ανθρώπινων όντων. Το ρεαλιστικό στοιχείο αλληλεπιδρά με το φανταστικό εγκαθιδρύοντας μια πραγματικότητα, όπου άνθρωπος και φύση παρουσιάζονται σε μια σχέση ενότητας. Επίσης, διακρίνεται συχνά ο ανθρωπομορφισμός των έμβιων και μη έμβιων όντων της φύσης, ενώ ορισμένα φυσικά στοιχεία αποτελούν μοτίβο και συμβολοποιούνται, όπως για παράδειγμα ο ήλιος και γενικότερα το φως. Η ενότητα της φύσης και του ανθρώπου που παρουσιάζει ο Ρίτσος απηχεί την προσωκρατική φιλοσοφική σκέψη, κατά την οποία ο φυσικός κόσμος διέπεται από ανθρωπομορφικές/ανιμιστικές παραστάσεις και το πνεύμα διεισδύει στην ύλη (Morris, 1983: 83-89). Η φύση, επίσης, προβάλλεται πληθωρική και με αναζωογονητικές ιδιότητες. Μας παραπέμπει στο αρχέτυπο σύμβολο της Μεγάλης Μητέρας με τα μυστήρια της ζωής ή τη θετική όψη τής Μητέρας Γης που συνδέεται με τη ζωή, την ανατροφή, την αφθονία (Παπαντωνάκης,

<sup>123</sup> Για τις θρησκευτικές προεκτάσεις θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

2009: 161-162). Ενίοτε, η εξιδανικευμένη ομορφιά του φυσικού χώρου, η ειδυλλιακή και μυστηριακή ατμόσφαιρα της υπαίθρου, καθώς και οι αναφορές στο ποιμενικό στοιχείο μάς παραπέμπουν στη βουκολική ποίηση και στο αρκαδικό Ιδεώδες<sup>124</sup> το οποίο αντιπροσωπεύει την αθάνατη πρωτόγονη ζωή, τον ποιμενικό Παράδεισο, την ουμανιστική συνείδηση και την έμφυτη καλοσύνη τού ανθρώπου που ζει με απλότητα, γαλήνη και ευδαιμονία στη φύση (Δούκα, 2017: 18). Επίσης, απηχείται η σύγχρονη οικολογική σκέψη· συγκεκριμένα, εντοπίσαμε στοιχεία από τις θεωρητικές απόψεις τού Arne Naess, εκφραστή της Βαθιάς Οικολογίας, του Murray Bookchin, εκφραστή της Κοινωνικής Οικολογίας και του Edgar Morin, ο οποίος αναφέρεται στην *οικολογικοποίηση της σκέψης*. Κοινός άξονας και των τριών στοχαστών είναι η αδιαίρετη ενότητα ανθρώπου-φύσης. Στο επίκεντρο της οικοκεντρικής-ολιστικής τοποθέτησης του πρώτου στοχαστή, όλα τα πράγματα στη φύση βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση και αλληλοσυσχέτιση, χαρακτηρίζονται από ποικιλότητα και ο φυσικός κόσμος γίνεται αντιληπτός ως ένα πλέγμα σχέσεων διαφορετικότητας, συμβίωσης και αλληλοσυμπλήρωσης, κάτι που διαπερνά και τον τρόπο αντίληψης του ανθρώπου για τον εαυτό του στον κόσμο, αλλά και για τις κοινωνικές σχέσεις του (Γεωργόπουλος, 2002: 55-57). Στη ριζοσπαστική αντίληψη της Κοινωνικής Οικολογίας οι θεμελιώδεις αρχές που προτάσσονται, αφορούν την «ενότητα στη διαφορά», τη «βαθιά σχέση κοινωνίας-φύσης», την «ολότητα και την ηθική της ελευθερίας» (Bookchin, 1992: 26-27, 30-31, 33, 35). Ο δε Morin υποστηρίζει πως πρέπει να πάψουμε να βλέπουμε τον άνθρωπο διαχωρισμένο από τη φύση, καθώς φέρει μέσα του «τον κοσμικό-φυσικό και βιολογικό του χώρο», χωρίς να χάνει την αυτονομία του (Morin, 1990: 29).

Στον φυσικό χώρο τού Ρίτσου διακρίθηκαν δύο βασικοί άξονες όπου στηρίξαμε την ανάλυσή μας: α) τα *έμβια όντα* και β) *το φως*.

### ***Έμβια όντα***

Η σκηνογραφία τής φύσης περιλαμβάνει το γήινο, το ουράνιο και το υδάτινο περιβάλλον. Ζώα, πουλιά, έντομα, ψάρια, φυτά πρωταγωνιστούν πλάι στους ανθρώπους. Στις περισσότερες περιπτώσεις ανθρωποποιούνται, όπως παρατηρήσαμε παραπάνω, και ενίοτε παρουσιάζονται με τις ρεαλιστικές τους ιδιότητες, συνθέτοντας τη σκηνογραφία τού φυσικού χώρου ή μεταφέροντας πληροφορίες για το οικονομικό-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής και τον ψυχισμό των ανθρώπινων υποκειμένων. Και στις δύο περιπτώσεις αναδεικνύεται η άμεση επικοινωνία ανθρώπου-φύσης. Τα όντα, δίχως να χάνουν τις φυσικές τους αξίες, εξυπηρετούν τη ζωή και συνοδεύουν τις δραστηριότητες των ανθρώπων εντός και εκτός της οικείας τους. Για παράδειγμα:

---

<sup>124</sup>Το Αρκαδικό Ιδεώδες βασίζεται στην ποιητική μετάπλαση του μυθικού τόπου τής Αρκαδίας. «Η Αρκαδία είναι το όραμα μιας απλής και εφικτής ευδαιμονίας, το αμυδρό και υποβλητικό πορτραίτο ενός τόπου απ' όπου ο άνθρωπος δεν νιώθει ξεριζωμένος» (Ollala, 2005: 10). Η Αρκαδία ως ιδέα διαμορφώθηκε αρχικά από την ευρωπαϊκή λογοτεχνία και εκφράστηκε και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική. Έχει συντηρηθεί υπό το φως του Χριστιανισμού, της Φιλοσοφίας, του παγανιστικού ιδεώδους και του Ουμανισμού (Δούκα, 2017: 18).

Όμως τα βράδια ένας γρύλλος τραγουδάει ανάμεσα στα σκονισμένα μου βιβλία και μια πυγολαμπίδα ανάβει το φανάρι της πάνου από τα χαρτιά μου, να γράφω αγρούς με γαλανά λουλούδια...  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 6.

Τα μουλάρια στον ανήφορο της πέτρας,  
και τα γαϊδουράκια μες στ' αγκάθια,  
ψάθες και μαχαίρια και καλάθια  
μες στ' αμπέλια  
γέλια.  
*«XL»*, *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 46.

Στο πρώτο παράθεμα ο ποιητής με μεταφορικό λόγο θέλει να μεταδώσει στον αναγνώστη του μια εικόνα φωτός και ήχου μέσα στο σκοτάδι. Η αυτοαναφορικότητα είναι εμφανής. Ο γρύλλος και η πυγολαμπίδα βοηθούν στην ποιητική δημιουργία τού αφηγητή του κειμένου, πίσω από τον οποίο βρίσκεται ο Ρίτσος που αποτυπώνει ποιητικά την ομορφιά της φύσης. Η φύση, ουσιαστικά, διαγράφεται στον εσωτερικό κόσμο τού ποιητή και μεταφέρεται στον αναγνώστη η ψυχική κατάστασή του. Υπό μια οικολογική οπτική, η φύση προβάλλεται να ζει μέσα στον άνθρωπο οντογενετικά και να αποτελεί έναν κόσμο συμμετοχής και συμπληρωματικότητας (Bookchin, 1992: 26-27). Επίσης, καθώς τα όντα της φύσης βοηθούν τον ποιητή, προβάλλεται η αλληλέγγυα στάση τους, αναδεικνύοντας, έτσι, ότι «η αλληλεγγύη δεν είναι αποκλειστικό γνώρισμα των ανθρώπων» (Morin, 2005). Στο δεύτερο απόσπασμα, τα μουλάρια και τα γαϊδουράκια τοποθετούνται στο φυσικό τους περιβάλλον. Με ρεαλιστικές εικόνες ο ποιητής προσφέρει στον αναγνώστη οικονομικο-κοινωνικού περιεχομένου πληροφορίες, για την αγροτική ζωή και τις εργασίες των ανθρώπων τής υπαίθρου, όπως είναι ο τρύγος. Η εικόνα αυτή προβάλλει το ελληνικό τοπίο, τη ζωή των ανθρώπων τού παρελθόντος και την παράδοση, τα οποία «κινητοποιούν τη μνήμη και ανακαλούν τη ζωή που πέρασε ο Έλληνας μέσα στα φτωχά και μετρημένα χωράφια» (Τζούλης, 1997: 42-43). Επίσης, ως προς τη μορφή, ο ανισοσύλλαβος στίχος και η ομοιοκαταληξία προσδίδουν έναν ευχάριστο τόνο στην ανάγνωση. Στο απόσπασμα αυτό διακρίνουμε την πρόθεση του ποιητή να μεταδώσει την αίσθηση της ευφορίας του ανθρώπου μέσα στη φύση η οποία γίνεται εμφανής με τον καταληκτικό στίχο που αποτελείται μόνο από μία, αλλά προσδιοριστική, λέξη: «γέλια». Η λέξη «γέλιο» χρησιμοποιείται συχνά και μεταφέρει με σαφήνεια στον αναγνώστη το συναίσθημα που βιώνουν τα παιδιά-ήρωες, αλλά και η φύση που ανθρωποποιείται. Για παράδειγμα:

Και πάνου οι λεύκες που έβλεπαν τ' αστεία καμώματα του αγέρα  
και το παιχνίδισμα των κοριτσιών, ξεκαρδίζονταν απ' τα γέλια κι  
όλες μαζί χτυπούσαν παλαμάκια με τις μικρές ασημένιες παλάμες  
τους [...] και σάλεψε όλη η ρεματιά απ' τα γέλια των πουλιών, των  
νερών και των φύλλων.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 10.

Ο κάμπος γελάει και σαλεύουν τα πράσινα γένια του.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 58.

Ήχος, συναίσθημα και ζωντάνια αναδύονται από τις εικόνες και τις λέξεις που επιλέγει ο συγγραφέας για το συγκεκριμένο απόσπασμα, ενώ με την παρήχηση του «λ» προσκαλεί τον αναγνώστη σε ένα παιχνίδι ρυθμού. Πρόκειται για στοιχεία που οδηγούν σε μια «αισθητική και πνευματική αναδημιουργία τού κειμένου (Rosenblatt, 1970: 49). Με άλλα λόγια ο αναγνώστης προσκαλείται με τις συγκεκριμένες αισθητικές επιλογές του συγγραφέα να δημιουργήσει με τη φαντασία του τις εικόνες τού κειμένου και να βιώσει το συναίσθημα που αναδύεται. Παρά τον συνδυασμό του οικείου και ανοίκειου στοιχείου, προκειμένου να αποδοθεί το φαντασιακό στοιχείο στη φύση και ο ανθρωπομορφισμός, ο αναγνώστης δεν δυσκολεύεται να εισέλθει στον κόσμο τού κειμένου. Ο ανθρωπομορφισμός των ζώων και των φυτών είναι μια λογοτεχνική τεχνική με την οποία το παιδί-αναγνώστης έχει ήδη εξοικειωθεί από την επαφή του με το παραμύθι και που, σύμφωνα με τη θεωρία μας, είναι δυνατό να ενεργοποιηθεί κατά την ανάγνωση ως πρότερη λογοτεχνική εμπειρία (Rosenblatt, 1994: 77).

Με πιο παιγνιώδες ύφος παρουσιάζονται τα φυσικά στοιχεία που ανθρωποποιούνται και αποκτούν συμπεριφορά συναφή με του παιδιού, παίζοντας είτε μεταξύ τους είτε με τα παιδιά, αναδεικνύοντας την ενότητα παιδιού-φύσης. Η έντονη κινητικότητα και η ζωτικότητα είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Τις περισσότερες φορές τοποθετούνται στο φυσικό τους περιβάλλον, άλλοτε μπαίνουν στο σπίτι από το παράθυρο, όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. παραπάνω) και ενίοτε παρουσιάζονται σε ένα άλλο περιβάλλον από αυτό που ανήκουν, όπως, για παράδειγμα, τα λουλούδια που ανθίζουν στον ουρανό (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*) ή τα πουλιά και τα ψάρια γύρω από την κούνια του νεογέννητου (*Πρωινό Άστρο*). Ένα από τα πουλιά που συναντάμε συχνά στα ποιήματα του Ρίτσου είναι το περιστέρι. Ως παραμυθικό σύμβολο παραπέμπει στην ειρήνη, στην αγνότητα, στην πίστη και στο χριστιανικό ιδεώδες (Λιάκας, 2014). Ο ποιητής του προσδίδει μια παιδικότροπη συμπεριφορά. Αναφέρουμε δυο ενδεικτικά παραδείγματα.

Τα περιστέρια παίζουνε πλάι στο ποτάμι, πηδάει το ένα πάνου στη  
ράχη του αλλουνού, κ' έτσι δυο δυο περπατάνε στην όχθη  
παραπέφτοντας σα να ζητάνε να ψηλώσουν για να δουν πιο πέρα τι  
γίνεται αύριο.

*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 56.

Ένα περιστέρι  
κρατώντας μες στο ράμφος του  
μια θαλασσιά κορδέλα θάλασσα  
γράφει στον αέρα κύκλους κύκλους  
και μες στους κύκλους  
περνοδιαβαίνουνε ψαράκια  
χρυσά, γαλάζια, βιολετιά ψαράκια.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 26.

Στο πρώτο απόσπασμα ο ποιητής αποτυπώνει μια εικόνα γεμάτη ζωντάνια και μεταδίδει την αίσθηση της ανεμελιάς και της ελευθερίας μέσα από το παιχνίδι των περιστεριών. Περιγράφει με σαφήνεια τη σκηνή του παιχνιδιού και τον χώρο που διαδραματίζεται, το ποτάμι. Χρησιμοποιεί επίσης το ρήμα «παίζουνε» για αμεσότητα

και τον χρόνο ενεστώτα που προσδίδει διάρκεια στη δράση. Κάτι τέτοιο έλκει το παιδί-αναγνώστη που ταυτίζεται με τα περιστέρια και ανακαλεί, μέσα από τα προσωπικά του βιώματα, την κοινή εμπειρία τού παιχνιδιού και το συναίσθημα που αναδύεται από αυτό. Μια πιο απαιτητική εστίαση και σκέψη τού αναγνώστη στα κειμενικά σημεία διακρίνεται σχετικά με την επιθυμία τής ενηλικίωσης η οποία δίδεται υπαινικτικά και αλληγορικά. Τα περιστέρια, όπως τα παιδιά, θέλουν να ψηλώσουν, δηλαδή, να μεγαλώσουν, ώστε να ανακαλύψουν τον κόσμο που για την ώρα δεν μπορούν να δουν. Το δεύτερο απόσπασμα αποτελεί μια εξάισια εικόνα υπερρεαλισμού. Τα ουράνια και τα θαλάσσια όντα σμίγουν, προκειμένου να ευχαριστήσουν το βρέφος που βρίσκεται στην κούνια του. Μια τέτοια εικόνα δεν απέχει από τις εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη, κυρίως της μικρής ηλικίας, το οποίο, λόγω της εκρηκτικής του φαντασίας, είναι εξοικειωμένο με αυτού του είδους τη σύζευξη. Μάλιστα, η τυχόν επαφή του μέσα από εικονογραφημένα βιβλία, παραμύθια ή παιδικές ζωγραφιές έχουν ήδη δημιουργήσει τέτοιου είδους ονειρικές εικόνες στη συνείδησή του, ώστε να τις ανακαλέσει κατά την ανάγνωσή του (Rosenblatt, 1988: 4). Υπό μια φαινομενολογική οπτική, επίσης, τα ιπτάμενα ψάρια έχουν να κάνουν με «μια ύλη ατενισμένη πιστά» που γεννά όνειρα και αναδεικνύει την ονειροπόληση του ποιητή, η οποία «βγαίνει από τη Φύση» και που «ανήκει στη φύση» (Bachelard, 2016: 58). Τέλος, το λογοπαίγνιο «*θαλασσιά-θάλασσα*», τα χρωματιστά ψαράκια, η τριπλή επανάληψη της λέξης «*κύκλους*», η παρήχηση του «*λ*» και τα υποκοριστικά, προσδίδουν, και εδώ, παιγνιώδες ύφος κι ευχάριστο ρυθμό στο κείμενο έλκοντας την προσοχή του αναγνώστη-παιδιού.

#### ***A) Έμβια όντα: οικολογικές προεκτάσεις***

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα έμβια όντα αναπαρίστανται με βάση τη χρηστική τους αξία σε σχέση με τον άνθρωπο και τις βιοτικές ή συναισθηματικές του ανάγκες. Για παράδειγμα, η μέλισσα προβάλλεται σε σχέση με την προσφορά του μελιού προς το παιδί και του κεριού προς την εκκλησία, το σταφύλι για την παραγωγή του κρασιού, η κότα για τη προσφορά των αυγών της, η φραγκοσυκιά για τους καρπούς της.<sup>125</sup> Επίσης, τα χελιδόνια σε μια φανταστική αναπαράστασή τους προβάλλονται ως «*τσαγκαρόπουλα*» που φτιάχνουν τα «*γαλάζια πέδιλα*» του παιδιού, ενώ μια «*κοντόχοντρη χελώνα*» κρεμάει καθρεφτάκια στην κούνια του, για να χτενιστεί (*Πρωινό Άστρο*, σ. 67-68). Η φύση γίνεται αντιληπτή ως Μεγάλη Μητέρα, ως τροφός των ανθρώπων που στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών της-ανθρώπων (Καραγεωργάκης, 2006: 107). Μια τέτοια αναπαράσταση δεν θα λέγαμε ότι σχετίζεται με την *ανθρωποκεντρική* λογική,<sup>126</sup> όπου η φύση αντιμετωπίζεται για

<sup>125</sup> Για την προσφορά του μελιού προς το παιδί βλ. *Πρωινό Άστρο*, σ. 68 και, επίσης, για το μέλι και το κερί βλ. *Μικρό Αφιέρωμα* στο ποίημα «*Η Μέλισσα*», σ. 166. Για το σταφύλι-κρασί βλ. *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* στο ποίημα «*XXIV*», σ. 29, για το αυγό στην ίδια συλλογή, στο ποίημα «*XXXVII*», σ. 42 και *Μικρό Αφιέρωμα*, στο «*Εξη τραγουδάκια του Φωτούλη, IV*», σ. 163.

<sup>126</sup> Ο *ανθρωποκεντρισμός* είναι σύστημα ιδεών βάσει του οποίου ο άνθρωπος δίχως καμιά δέσμευση και αίσθηση σεβασμού αντιλαμβάνεται τον φυσικό κόσμο ως αποθήκη υλικών με εργαλειακή αξία, τα οποία υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανθρώπινη ευημερία. Η Γη και τα μη ανθρώπινα όντα ή αντικείμενα εξυπηρετούν ανθρώπινα συμφέροντα και ανάγκες, ενώ η *εγγενής αξία*

να εξυπηρετεί αποκλειστικά τις ανάγκες τού ανθρώπου, αλλά παραπέμπει στην *οικοκεντρική* αντίληψη,<sup>127</sup> κατά την οποία ο άνθρωπος ως μέρος τής φύσης ζει αρμονικά με το περιβάλλον του, δίχως να το καταπατεί. Οι άνθρωποι της υπαίθρου ή οι άνθρωποι με «*δάχτυλα και γόνατα/στήθια και σαγόνια/μες στο μούστο ματωμένα*» (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, XL, σ. 47), για παράδειγμα, που παρουσιάζονται στην ποίηση του Ρίτσου, χαρακτηρίζονται από μια *περιβαλλοντική ηθική*,<sup>128</sup> τρέφονται από τα φυτά και όχι τα ζώα, ικανοποιούν μόνο τις βασικές βιοτικές τους ανάγκες και, μάλιστα, μέσα από τον μόχθο, όπως οι «*θερίστρες με τα δεμάτια των σταχυών και με τα κίτρινα μαντήλια*» ή οι αγωγιάτες που «*τραγουδάνε το τραγούδι του τρύγου μες στο μεσημεριάτικο λιοπύρι*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 16, 18). Πέρα από το αυτοβιογραφικό υπόστρωμα των ηθογραφικών αυτών εικόνων οι οποίες, προφανώς, προέρχονται από τη γενέτειρα του Ρίτσου, διακρίνεται η έμμεση διδακτική πρόθεση του ποιητή να προβάλει στον αναγνώστη του την εργατικότητα ως αξία. Ενίοτε, αυτό δηλώνεται με πιο άμεσο τρόπο, παραπέμποντας στο γνωστό ρητό του Αριστοτέλη «*τα αγαθά κόποις κτώνται*». Αναφέρουμε ένα σχετικό απόσπασμα:

Έτσι το κρασί κι έτσι το μέλι  
για να γίνει, θέλει  
πάλεμα κι οργή, μαθές,  
να γλυκάνουνε τα χείλη.  
«XXIV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 29.

Να σημειώσουμε εδώ ότι μέσα από την κειμενική αναπαράσταση των ανθρώπων που ζουν και εργάζονται στη φύση, ο Ρίτσος μάς παραπέμπει, όπως προαναφέραμε, στη σύγχρονη οικολογική σκέψη: της Κοινωνικής Οικολογίας τού Bookchin, για μια αταξική και μη ιεραρχική κοινωνία που διέπεται από σχέσεις συμπληρωματικότητας, αμοιβαιότητας και όχι κυριαρχίας, έτσι όπως διακρίνεται και στα οικοσυστήματα.<sup>129</sup> Διακρίνουμε, ακόμα το όραμα της Βαθιάς Οικολογίας τού A. Naess για την *Οικοτοπία* (οικολογική ουτοπία) που απαρτίζεται από αποκεντρωμένες τοπικές κοινότητες οι οποίες λειτουργούν αυτόνομα, είναι αυτάρκειες σε αγαθά και θέτουν ως βασικές ανάγκες τους το παιχνίδι, τη στενή επαφή με ένα τοπίο και άλλους ανθρώπους, τη δημιουργική έκφραση και την πνευματική ανάπτυξη. Μέσα σε αυτήν

---

αναγνωρίζεται μόνο στο ανθρώπινο είδος (Γεωργόπουλος, 2002: 45-46). *Εγγενής (έμφυτη) αξία ή αυταξία* καλείται, κατά τον Norton (1987), «η αξία ενός πράγματος οσάκις δεν συνεισφέρει στην αξία κάποιου άλλου πράγματος» (Γεωργόπουλος, ό.π.: 52), δεν υπόκειται, δηλαδή στο πλαίσιο του ωφελιμισμού.

<sup>127</sup> Ο *οικοκεντρισμός* αρνείται τον οντολογικό διαχωρισμό ανθρώπινου και μη ανθρώπινου κόσμου (Θεοδωροπούλου, Βαβίτσα & Ιωσηφίδης, 2009: 302). Αναγνωρίζεται η εγγενής αξία σε ολόκληρη τη φύση, καθώς και η ισότητα, ο σεβασμός και η ευθύνη του ανθρώπου για τις πράξεις του απέναντί της. Βάσει του οικοκεντρισμού, «ο άνθρωπος θα έπρεπε να γίνεται κατανοητός ως τμήμα τής φύσης, προβάλλοντας διαφορετικά πρότυπα αξιών» (Τέγου, 2004: 78).

<sup>128</sup> Πρόκειται για το ηθικό-αξιακό πλέγμα που ορίζει τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση αμφισβητώντας την κυρίαρχη άποψη πως τα ηθικά καθήκοντά μας «έχουν νόημα όταν ασκούνται μόνο προς τους ανθρώπους» (Γεωργόπουλος, 2002: 38-39).

<sup>129</sup> Η κυριαρχία στη φύση αντανακλά την κυριαρχία του ανθρώπου πάνω σε άνθρωπο, από τις πρώτες ιεραρχικές μορφές μέχρι τις ταξικές και τις «κρατιστικές», «η ιεραρχία στην κοινωνία είναι θεσμικό και όχι βιολογικό φαινόμενο» (Bookchin, 1992: 41-49). Σε αντίθετη θέση το οικοσύστημα δεν διακρίνεται από ιεραρχικές και ανταγωνιστικές σχέσεις, όπως υποστηρίζει η δαρβίνεια ορθοδοξία αλλά από σχέσεις αμοιβαιότητας (Παπαδάτος, 2014: 92).

την κοινότητα ο άνθρωπος ζει σε αρμονία με τη φύση κι όχι ως κυρίαρχος, στο πλαίσιο της ποικιλότητας και της αλληλοσυμπλήρωσης (Γεωργόπουλος, 2002: 56-57, 314, 344). Ο Ρίτσος προβάλλει στον αναγνώστη του αυτό ακριβώς. Άνθρωποι, δέντρα και ζώα βρίσκονται σε αυτάρκεια, χορταίνουν κι αβγαταίνουν (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, XXXIX, σ. 45). Αλληλοσυμπληρώνονται, όπως το παιδί που δίνει τα φραγκόσुकά του σε ένα κοτσούφι κι εκείνο του χαρίζει τα φτερά του (*Μικρό Αφιέρωμα*, Έξη τραγουδάκια του Φωτούλη, III, σ. 162). Ακόμα, τα παιδιά εκφράζουν την αλληλεγγύη τους στα θλιμμένα λουλούδια που βρίσκονται εγκλωβισμένα στα θερμοκήπια, στις «γυάλινες φυλακές» τις οποίες θέλουν να σπάσουν (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 54).

Στο όραμα του Ρίτσου η φύση και ο άνθρωπος αποτελούν μια αρμονική ολότητα η οποία ενίοτε εκφράζεται με υπερρεαλιστικές εικόνες και μεταμορφωτικές διαδικασίες, όπως οι γριούλες που γίνονται πασχαλιές και «ανεβαίνουν στο λόφο χορεύοντας» ή το χελιδόνι που χτίζει τη φωλιά του μέσα στα γένια του παππού (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 68). Εδώ, το φυσικό στοιχείο διεισδύει στο ανθρώπινο, γίνονται ένα, παρακάμπτοντας τους δισμούς φύση-άνθρωπος και ύλη-πνεύμα, καταργώντας παράλληλα τη φθορά του χρόνου και τον συμβατικό χώρο των όντων. Πρόκειται για την αέναη ζωτικότητα, όπου το «εδώ» της παιδικής ηλικίας γίνεται «παντού» και «πάντα», έτσι όπως εκφράζεται εύστοχα από τα παιδιά-ήρωες τού κειμένου: «*Ο ουρανός ανθίζει μέσα μας χαμόγελα, κι όπου στεκόμαστε είμαστε παντού*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 36). Στην ενότητα φύση-άνθρωπος, όπου κυριαρχεί ο υπερρεαλισμός και το στοιχείο τής μεταμόρφωσης, διακρίνουμε στοιχεία από τις προαναφερόμενες οικολογικές απόψεις του Morin, σύμφωνα με τον οποίο φυσικός κόσμος είναι εγγεγραμμένος μέσα μας, όπως και εμείς στον φυσικό κόσμο (Morin, 1980: 24) αλλά και του Bookchin, κατά τον οποίο η φύση ζει μέσα μας οντογενετικά και αποτελεί έναν κόσμο συμμετοχής, συμπληρωματικότητας και αλληλεπίδρασης των μορφών ζωής, με ξεχωριστές ιδιότητες, όπως η γονιμότητα και η δημιουργικότητα (Bookchin, 1992: 26-27). Σε κάποιες περιπτώσεις, η ενότητα φύσης και ανθρώπου είναι συνυφασμένη με μια μυστική επικοινωνία και συνωμοσία ανάμεσα στα παιδιά και στα έμβια όντα, όταν για παράδειγμα τα πρώτα ψιθυρίζουν μυστικά στο αυτί μιας πεταλούδας και παίζουν κρυφά με το φεγγάρι (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 10, 12), ακούν τους σπόρους από τα βόθρα της γης (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 28) ή όταν οι σπόροι, τα ψάρια και τα πουλιά λένε τα μυστικά τους στο βρέφος κι εκείνο τα φυλάει μες στα μάτια του (*Πρωινό Άστρο*, σ. 62). Διακρίνουμε, με άλλα λόγια, την ταύτιση της παιδικής ηλικίας με τη φύση και την εξιδανικευμένη υπόστασή της. Αντίθετα, η ενηλικίωση και η υιοθέτηση των συμβάσεων του πολιτισμού προκαλούν ρήγμα και διασπούν την ενότητα: «*ποιος ήρθε και στάθηκε ανάμεσα σε μας και τα πράγματα;/ Ποιος μας χώρισε απ' τα κρίνα του αγρού και τα πουλιά;*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 32). Αναφέρουμε ένα ακόμα παράδειγμα:

Αργότερα έμαθες να χαιρετάς μονάχα τους ανθρώπους βγάζοντας το καπέλο, κι έλεγες μόνο στα λουλούδια «ευχαριστώ» κάθε φορά που δεν σ' άκουγε κανένας. Ύστερα βιάστηκες πολύ να μεγαλώσεις, να φορέσεις μακριά παντελόνια, να μάθεις γράμματα, για να πάψεις να



λες «ευχαριστώ», να χτίσεις ένα τριαντάφυλλο όπου κοιμάται μια  
λυπημένη αγτίνα στην άδεια κάμαρα της ευωδιάς.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 18.

Πρόκειται ουσιαστικά για τον χαμένο παράδεισο της παιδικής ηλικίας που  
συνυφαίνεται με τη διάσπαση της αλληλεπίδρασης παιδιού-φύσης και κατ' επέκταση  
με το αντιθετικό σχήμα *φύση vs πολιτισμός*.

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι σύμφωνα με τα παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε τη  
βάση των θεωρητικών απόψεων της Rosenblatt, για την έννοια της συναλλαγής.  
Όπως υποστηρίζει η ίδια, η συναλλαγή μπορεί να αφομοιωθεί στην οικολογία, καθώς  
όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και σχέσεις θεωρούνται συναλλαγές στις οποίες  
το άτομο, και τα κοινωνικά, πολιτισμικά και φυσικά στοιχεία αλληλοσχετίζονται  
(Rosenblatt, 1988: 2). Αυτή η «οικολογική συναλλαγή» που προβάλλει στον  
αναγνώστη του ο Ρίτσος στοχεύει στην ενεργοποίηση θετικών συναισθημάτων και  
στη μετάδοση της αίσθησης της ευφορίας και της πληρότητας. Παράλληλα, βέβαια,  
διακρίνεται και η πρόθεση της μεταλαμπάδευσης ανθρωπιστικών και οικολογικών  
αξιών: της αγάπης, της απλότητας, της αρμονικής συνύπαρξης, της συνεργασίας, της  
αλληλεγγύης όλων των όντων. Με λίγα λόγια, ο Ρίτσος επιδιώκει να καλλιεργήσει  
την αισθητική και συνάμα κοινωνική ευαισθησία το;γ παιδιού-αναγνώστη  
(Rosenblatt, 2005: 44).

### ***Β) Έμβια όντα και η διαλεκτική της ζωής και του θανάτου***

Ένα ακόμα ενδιαφέρον σημείο που συναντάμε στον φυσικό χώρο τού Ρίτσου είναι  
η εξέλιξη της ζωής και η διαλεκτική της με τον θάνατο. Τα πάντα βρίσκονται σε  
συνεχή κίνηση και αλλαγή. Για παράδειγμα, η μορφή της ύλης αλλάζει, όπως τα  
δέντρα που ανθίζουν και τα λουλούδια που γίνονται καρποί, δίχως να γνωρίζουν τον  
λόγο (*Πρωινό Άστρο*, σ. 14, 16). Ενίοτε η κίνηση αυτή πραγματώνεται μέσα από τη  
διαλεκτική της ζωής και του θανάτου, έτσι όπως αναφέρεται στον Ηράκλειτο.  
Σύμφωνα με τον φιλόσοφο, ο κόσμος βρίσκεται σε μια συνεχή κίνηση και αρμονία  
μέσα από την ενότητα και την αλληλεξάρτηση των αντιθέτων, όπως της ζωής και του  
θανάτου (Βέικος, 1995: 88-89). Για τον Ρίτσο, το δίπολο αυτό είναι μια αναπόφευκτη  
συνθήκη. Αναφέρει, για παράδειγμα, «*θάνατος-ζωή... ώμο με ώμο*» (*Αναφυλλητό*, σ.  
405). Αυτό γίνεται ακόμα πιο εμφανές, όταν περιγράφει την κυκλική διαδικασία τής  
ύλης στο φυτικό οικοσύστημα. Για παράδειγμα:

Η ρίζα κλαίει απ' τη χαρά της ανεβάζοντας  
δυο καλαθάκια ανθούς σε κάθε κλώνο,  
κλαίει κι οι ανθοί μοσκοβολώντας και πεθαίνοντας  
μες στον καρπό ή στο χέρι της γυναίκας  
«XVI», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 21.

Εδώ, ο ποιητής προβάλλει στον αναγνώστη το σχήμα *ρίζα-κλώνος-ανθός-καρπός*.  
Ο θάνατος των ανθών συντελείται είτε φυσιολογικά – με τη μετουσίωσή τους σε  
καρπό είτε από την παρέμβαση του ανθρώπινου παράγοντα (χέρι τής γυναίκας). Πέρα  
από την περιβαλλοντική γνώση που μεταφέρεται στον αναγνώστη για τον κύκλο τής

ζωής του φυτού, ανακαλούνται και εμπειρίες από την άμεση επαφή του παιδιού-αναγνώστη με το περιβάλλον του. Σε φιλοσοφικό επίπεδο εκφράζεται η νομοτέλεια μέσα από την ενότητα της ζωής και του θανάτου ή αλλιώς την *άνοδο* και την *κάθοδο*, όπως αποτυπώνεται στην ηρακλείτια φιλοσοφία και την κυκλική πορεία τού *γίνεσθαι*: «*ὁδὸς ἄνω κάτω μία καὶ αὐτή*»<sup>130</sup> (Βέικος, 1995: 80). Μια τέτοια συλλογιστική ο ποιητής την προεκτείνει και στον άνθρωπο. Όπως τα φυτικά σώματα περνούν από τη μια κατάσταση στην άλλη, διαγράφοντας κυκλική πορεία, δίχως, ουσιαστικά, να χάνονται, έτσι και τα ανθρώπινα σώματα, παρά τον θάνατό τους, συνεχίζουν να υπάρχουν στα δέντρα και στον ουρανό, στον σπόρο και στο άρωμα των λουλουδιών:

Ρηνούλα, βάλε το δάχτυλό σου στη φλούδα των δέντρων.  
Εκεί θ' ακούσεις τον σφυγμό μου.  
Κοίταξε ψηλά τον ουρανό.  
Εκεί θ' ακούσεις το τραγούδι μου.  
Δεν έφυγα.  
Τα λουλούδια που πέθαναν μύρωσαν τον αέρα.  
Τα λουλούδια δεν πέθαναν.  
Μέσα στην ευωδιά τους και στο σπόρο τους υπάρχουν.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 48.

Ο αναγνώστης καλείται να συνθέσει τις εικόνες και τις έννοιες του παραπάνω κειμένου και να ταυτίσει τον άνθρωπο με το φυτό, από όπου τού δηλώνεται έμμεσα η μεταφυσική αντίληψη του ποιητή για την αθανασία τής ψυχής. Δεν υπάρχει τέλος, αφού κάθε τέλος συναντά την αρχή (τον σπόρο). Υπό μια άλλη οπτική, μας παραπέμπει στην κυκλική πορεία τού ανθρώπου που διαγράφεται με την αέναη επιστροφή του στις ρίζες του, έτσι όπως δηλώνεται στους εξής αποφθεγματικούς στίχους: «*Το τέλος μας: η ρίζα μας/Η ρίζα-/θα το μάθεις*» (*Πρωινό Άστρο*, σ. 38). Η «ρίζα» γίνεται σύμβολο της βαθύτερης ουσίας των πραγμάτων και της αυτογνωσίας ή υποδηλώνει την επιστροφή στην απλότητα, την αθωότητα, την παιδική ηλικία. Κατά τον Ηράκλειτο, η αρχή και το τέλος ενός κύκλου συμπίπτουν, *ξυνὸν γὰρ ἀρχὴ καὶ πέρασ ἐπὶ κύκλου περιφερείας*,<sup>131</sup> η ύλη πριν από το τέλος τροποποιείται και ο δε κύκλος, υπό μία ερμηνεία, εκφράζει την πνευματική πορεία τής ανθρώπινης ψυχής, το τέλος ενός πνευματικού σταδίου και την αρχή ενός νέου (Μπαλλογιάννης, 2013: 6, 15). Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα, ο θάνατος ως εμπειρία μεταφέρεται στον αναγνώστη απαλλαγμένος από τους κοινούς φόβους των ανθρώπων που συνδέονται με αυτόν, με μια αισιόδοξη προοπτική, φιλοσοφική ενατένιση αλλά και ως φυσική κατάληξη των πάντων. Δεν διακρίνεται, επίσης, κάποιο ίχνος διδακτισμού και ο αναγνώστης καλείται να ανταποκριθεί με βάση τη γλωσσική εξοικείωσή του στον μεταφορικό λόγο και με βάση την ικανότητα σύνδεσης με τις εμπειρίες τής ζωής του. Ιδιαίτερα, ο στίχος «*θα το μάθεις*» αφήνει ένα χάσμα, ένα δημιουργικό κενό, ανοικτό σε υποθέσεις και ερμηνείες, πράγμα που καθιστά τον αναγνώστη «αναδημιουργό» του κειμένου (Rosenblatt, 1970: 113). Ωστόσο, η ανέμελη διάθεση του παιδιού και των άλλων όντων που παίζουν μέσα στο φυσικό περιβάλλον, δεν διακρίνεται όπως στα

<sup>130</sup> Ιππόλυτος, Έλεγχος IX 10. Στο *Ηράκλειτος Άπαντα* (2010: 102)

<sup>131</sup> Πορφύριος εις Ξ 200. Στο *Ηράκλειτος Άπαντα* (2010: 124).

υπόλοιπα αποσπάσματα της θεματικής για τη φύση και κατ' επέκταση η ανάλαφρη αίσθηση του παιδιού-αναγνώστη μετατρέπεται σε μια στοχαστική ενέργεια. Όμως, ακόμα κι αν ο αναγνώστης δεν ανταποκριθεί στη «στοχαστική διάθεση» του ποιητή, θα σταθεί στη ζωντάνια των εικόνων, στην όσφρηση, στην ακοή και στην αφή που του εγείρουν οι λέξεις και οι εικόνες, ώστε τελικά να βιώσει το κείμενο ως μία, θα λέγαμε, «πολυαισθητηριακή» εμπειρία.

Μέσα από τη διαλεκτική ζωής και θανάτου ο ποιητής εκφράζει τη θετική στάση του προς τη ζωή. Η ζωή για τον Ρίτσο είναι πάντα το φως που θα νικήσει το σκοτάδι και ταυτίζεται με τη φύση και την παιδική ηλικία. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι, όταν παρουσιάζει τα παιδιά να παίζουν στον χώρο τού νεκροταφείου:

Μπαίνουμε στη μεγάλη ασβεστωμένη μάντρα που 'ναι γιομάτη  
αγριόχορτα και ξύλινους σταυρούς, και ψάχνουμε να βρούμε άγριες  
βιολέτες να πλέξουμε στεφάνια για τα μαλλιά των κοριτσιών.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 16.

Τη νύχτα σκαρφαλώσαμε κρυφά, εκεί στο κοιμητήρι του χωριού,  
πήραμε κάμποσα γυμνά κεφάλια και τα γιομίσαμε με χόρτο και  
λουλούδια.  
Στη θέση των άδειων ματιών βάλουμε δυο τριαντάφυλλα.  
Τώρα είναι όλα φωτεινά και ρόδινα.  
*ό.π.*, σ. 30.

Και στα δύο αποσπάσματα ο θάνατος διακρίνεται ως αναπόσπαστο κομμάτι τής ζωής και της φύσης. Ανιχνεύουμε, επίσης, το φροϋδικό δίπολο *έρωτας-θάνατος*. Ο έρωτας ως ορμή ή ένστικτο αυτοσυντήρησης γίνεται το αντίδοτο του θανάτου, όταν τα παιδιά ψάχνουν να βρουν άγριες βιολέτες για τα κορίτσια. Ο χώρος δεν δηλώνεται άμεσα στον αναγνώστη αλλά υπαινικτικά με τη φράση «*ξύλινους σταυρούς*», σε αντίθεση με το δεύτερο παράθεμα, όπου ο χώρος δράσης κατονομάζεται ως το «*κοιμητήρι του χωριού*». Στο συγκεκριμένο απόσπασμα αναδύεται μια ιδιαίτερα δραματική αίσθηση που φτάνει στο μακάβριο, καθώς τα παιδιά παίρνουν τα κρανία στα χέρια τους και τα γεμίζουν με λουλούδια. Ο ποιητής ενεργοποιεί τη φαντασία τού νεαρού αναγνώστη και τη συναισθηματική του εμπλοκή με μια ασυνήθιστη εμπειρία παιχνιδιού. Επίσης, αντικαθιστά τη λέξη κρανία που υπονοείται, με τα «*γυμνά κεφάλια*», καλώντας τον αναγνώστη να τα συνδέσει με τα συμφοραζόμενα, προκειμένου να έχει ολοκληρωμένη ποιητική εικόνα. Του προσδίδει, έτσι, ρόλο δημιουργού, εφόσον θα οργανώσει και θα συνθέσει τα στοιχεία τού κειμένου και θα τα συνδέσει με τις εμπειρίες του από τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 51, 55).

Σε αρκετές περιπτώσεις ο θάνατος του παιδιού, ως οδυνηρό βίωμα, δημιουργεί ενοχές και θυμό για τη ζωή που συνεχίζει να εξελίσσεται. Για παράδειγμα, τα λουλούδια και οι φραουλιές εξακολουθούν να ανθίζουν μετά τον θάνατο του παιδιού, και αυτό χαρακτηρίζεται ως «*πράξη δημιουργίας/ πρόστυχη*» (*Αναφυλλητό*, σ. 363). Η φύση, ωστόσο, δεν έχει ανθρωποκεντρικές αξίες, ούτε εναπόκειται σε ηθικούς προσδιορισμούς (Bookchin, 1992: 26-27), αλλά αυτοδημιουργείται, αυτο-οργανώνεται και αυτορυθμίζεται μέσα από τη ζωή και τον θάνατο (Morin, 1990: 22-24). Έτσι, ακόμα κι όταν ο άνθρωπος πεθαίνει, στον κήπο τού σπιτιού του οι

μέλισσες, οι πεταλούδες και τα πουλιά συνεχίζουν να εξελίσσονται και να δημιουργούν:

Πίναν το νερό, τρώγαν τ' αγκάθια,  
τους καρπούς και τα λουλούδια,  
φτιάχναν μέλι, φτιάχναν χρώματα,  
φτιάχναν και τραγούδια.  
«XXXIV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 39.

Στο παραπάνω απόσπασμα η τριπλή επανάληψη του ρήματος «φτιάχναν» προσδίδει έμφαση στην πράξη τής δημιουργίας η οποία αντιτίθεται στη φθορά του θανάτου, ενώ η χρήση τού παρατατικού σε όλα τα ρήματα τονίζει τη δημιουργία ως μια συνεχή πράξη. Τα φυσικά όντα, δίχως να χάνουν τις φυσικές τους αξίες και ιδιότητες, προσωποποιούνται και μεταδίδουν στον αναγνώστη μια αισιόδοξη διάθεση, με τις λέξεις «χρώματα» και «τραγούδια», τις ζωντανές εικόνες, τη μουσικότητα και τον ρυθμό του κειμένου.

Συμπερασματικά, ας σημειωθεί ότι η ποιητική αποτύπωση των έμβιων όντων είτε με ρεαλιστικό είτε με φαντασιακό τρόπο είτε με οικολογικές και φιλοσοφικές προεκτάσεις στοχεύει στην ανάδειξη της ενότητας του ανθρώπου με τη φύση, όπου η ζωή και ο θάνατος συνθέτουν την πορεία των πάντων. Η ζωή και ο θάνατος, όπως υποστηρίζει η Rosenblatt, αποτελούν κοινές εμπειρίες ανάμεσα στον ποιητή και τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1970: 27-28). οι φιλοσοφικές, ωστόσο, προεκτάσεις των εννοιών αυτών, απαιτούν μια έντονη διανοητική συνεισφορά του αναγνώστη, προκειμένου να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία (Rosenblatt, ό.π.: 25). Αντίθετα, η προσωποποίηση και ο ανθρωπομορφισμός των μη ανθρώπινων όντων προσδίδουν ζωντάνια στις ποιητικές εικόνες τού κειμένου οι οποίες μεταδίδονται με πιο άμεσο τρόπο στο παιδί-αναγνώστη και οδηγούν στη συναισθηματική και αισθητική ενεργοποίησή του (Rosenblatt, 1994: 66, 1985: 103), ενώ παράλληλα ανακαλούν από τη συνείδησή του πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες, όπως είναι τα παραμύθια ή οι προφορικές αφηγήσεις. Κυριαρχούν η αίσθηση του φωτός, η κίνηση, η πληρότητα, έννοιες οι οποίες αποπνέουν συναισθήματα χαράς και αισιοδοξίας στον αναγνώστη. Η παιδικότροπη συμπεριφορά των όντων και το παιχνίδι, ως βασική εμπειρία τού παιδιού που ζει στη φύση, δημιουργούν την αίσθηση της ελευθερίας και της ανεμελιάς και ανασύρει αντίστοιχα βιώματα από τη μνήμη τού παιδιού-αναγνώστη το οποίο διασώζει τον εαυτό του μέσα από το κείμενο. Παράλληλα, ο Ρίτσος μεταφέρει στον αναγνώστη του α) οικολογικές αξίες, όπως η ενότητα στη διαφορά, η αρμονική συνύπαρξη, η αυτάρκεια, η αλληλοσυμπλήρωση, β) ηθικές αξίες, όπως η εργατικότητα και η απλότητα και γ) οικουμενικές, όπως η αγάπη ανάμεσα σε κάθε μορφή ζωής. Πρόκειται ουσιαστικά για τη συναλλαγή ανθρώπου και φύσης, που ανάγεται σε συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο (Rosenblatt, 1994: 17-18). Τέλος, το παιδί ως κειμενική αναπαράσταση στον φυσικό χώρο αναδεικνύει την ταύτιση παιδικής ηλικίας με τη φύση.

## Το φως

Στα ποιήματα που μελετήθηκαν, η παρουσία τού φωτός είναι καταλυτική. Είναι χαρακτηριστικός ο στίχος: «*όλα χορεύουνε στο φως και κουδουνίζουν*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 30). Σύμφωνα με τη Rosenblatt οι λεκτικές κειμενικές ενδείξεις (verbal clues) που αφορούν τις λέξεις τού κειμένου, τη σημασία και τη συντακτική δομή τους, αποτελούν το ερέθισμα, για να βιωθεί η λογοτεχνική εμπειρία (Rosenblatt, 1994: 11, 56). Ο Ρίτσος δημιουργεί υποβλητικές ποιητικές εικόνες που οδηγούν τον αναγνώστη στην αισθητική απόλαυση του κειμένου είτε με άμεσο τρόπο, χρησιμοποιώντας τη λέξη «φως» είτε έμμεσα, προβάλλοντας τις φυσικές πηγές του, όπως τον ήλιο, το φεγγάρι και τα αστέρια.

Στην πρώτη περίπτωση ο αναγνώστης καλείται να εστιάσει την προσοχή του στη λέξη «φως», η οποία γίνεται επίκεντρο του στίχου και της ποιητικής εικόνας. Αρκετά συχνά διακρίνεται η επανάληψή της, προκειμένου να δοθεί έμφαση. Αναφέρουμε ένα σχετικό παράδειγμα:

Όμως εγώ κοιτάω απ' το βουνό το δρόμο μου να χύνεται στο φως  
φεγγοβολώντας σαν ποτάμι φως.  
Φαίνονται και τα δέντρα να χορεύουν μες στο φως.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 52.

Στο απόσπασμα αυτό, με την τριπλή επανάληψη της λέξης «φως» ο Ρίτσος προσκαλεί τον αναγνώστη του να εμπεδώσει την οπτική εικόνα τού κειμένου, τον περιορίζει κειμενικά θα λέγαμε, όμως η πολυσημία τής λέξης τού αφήνει περιθώρια για μια ανοικτή ερμηνεία και για συμβολικές προεκτάσεις, σύμφωνα με τις δομημένες εμπειρίες του (Rosenblatt, 1994: 75). Σε κάθε στίχο που περιλαμβάνει τη λέξη «φως» γίνεται αντιληπτή η χρήση τού μεταφορικού λόγου, από όπου αναδεικνύεται η συναισθηματική χροιά του ποιητικού υποκειμένου και η αίσθηση της αισιοδοξίας, κάτι που σύμφωνα με τη Rosenblatt απαιτεί τη διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη, καθώς συνδέει το οικείο με το ανοίκειο (ό.π.: 93-94). Αυτή η συνένωση του οικείου με το ανοίκειο, την οποία, όπως έχουμε επισημάνει ξανά, την εντοπίζουμε συχνά στον Ρίτσο τόσο σε επίπεδο λόγου όσο και σε επίπεδο εικόνας, προτάσσει το στοιχείο τού ονείρου και της φαντασίας. Ταυτίζεται κυρίως με την οπτική των παιδιών ηρώων, με τα οποία ταυτίζεται ο ποιητής και ο αναγνώστης. Αναφέρουμε ένα σχετικό παράδειγμα από το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, όπου τα παιδιά δρώντας μέσα στον φυσικό χώρο, αναφέρουν ότι «*το χόμα ποτίστηκε με φως/δεν ξεχωρίζεις φως και χόμα/εμείς είμαστε το όνειρό μας*» (σ. 38). Τέλος, να σημειώσουμε ότι στο σύνολο των βιβλίων που μελετήθηκαν, η άμεση αναφορά στο φως σχεδόν πάντα ταυτίζεται με τη ζωτικότητα, με εξαίρεση το *Αναφυλλητό*, όπου παραπέμπει στον θάνατο του παιδιού το οποίο μετουσιώνεται σε φως: «*Και κει ψηλά,/ψηλά, ψηλά,/μέσα στο φως/ η Φωτεινούλα φως*» (*Αναφυλλητό*, σ. 359).

Στη δεύτερη περίπτωση, όπου ο ποιητής μεταδίδει έμμεσα την αίσθηση του φωτός στον αναγνώστη του, αναφέρεται λεκτικά στις φυσικές φωτεινές πηγές, όπως ο ήλιος, το φεγγάρι και τα αστέρια. Τα ουράνια σώματα, τα οποία ανακαλούν οικείες αναπαραστάσεις από τα βιώματα των παιδιών-αναγνωστών δεν συνθέτουν απλώς τον

σκηνικό διάκοσμο του φυσικού χώρου, αλλά συμμετέχουν σε αυτόν είτε διατηρώντας τις φυσικές ιδιότητές τους πότε στο ουράνιο επίπεδο και πότε στο γήινο είτε αποκτώντας ανθρώπινες ή άλλες ιδιότητες. Τα αστέρια, για παράδειγμα, κοιμούνται στο νερό ή τα μαζεύουν απ' τον δρόμο τα παιδιά (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 8, 34) ή βρίσκονται στον ουρανό και σχολιάζουν τα μυστικά των αγγέλων (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 14). Άλλοτε ένα αστέρι με παιδικότροπη συμπεριφορά κλείνει το μάτι του στον ποιητή (*Πρωινό Άστρο*, σ. 20), ένα άλλο χτυπά «σα μια χορδή κάποιο άγνωστο τραγούδι» που το ακούν μόνο τα παιδιά στον ύπνο τους και χαμογελούν (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 40), ενώ σε μια δυνατή υπερρεαλιστική εικόνα που ενώνει το γήινο με το ουράνιο επίπεδο, ένα αστέρι «τρυπίτσα», από όπου τρέχει «ρυάκι το φλουρί/ ρυάκι το μαργαριτάρι», γεμίζει τις τσέπες και τα χέρια του ποιητικού υποκειμένου στη γη (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, XVIII, σ. 23). Με βάση τα παραπάνω παραδείγματα, διαπιστώνεται η σύνδεση των αστεριών με τον κόσμο των παιδιών και η αίσθηση της ζωτικότητας και του ονείρου, τα οποία αναδύονται μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες. Επίσης, ο μεταφορικός λόγος (προσωποποίηση, παρομοίωση), εμπλουτίζει την ποιητική εικόνα των αστεριών και της προσδίδει ήχο και κίνηση. Όλα αυτά τα στοιχεία προτρέπουν το παιδί-αναγνώστη να συναλλαχθεί με το κείμενο μέσα από τις αισθήσεις και τα συναισθήματα που αναδύονται και συντίθενται (Rosenblatt, 1994: 94, 98).

Παρόμοια το φεγγάρι, στις ελάχιστες αλλά πολύμορφες αναπαραστάσεις του, προτρέπει το παιδί-αναγνώστη να εμπλακεί, με τις αισθήσεις του και το συναίσθημά του, στο κείμενο και να ανασύρει οικείες εμπειρίες από τα βιώματά του που το εμπλέκουν στη συναλλαγή με το κείμενο. Συνδέεται με πρόσωπα οικεία και αγαπημένα προς το παιδί-αναγνώστη, όπως με τη μητέρα της οποίας το πρόσωπο φέγγει ως «εαρινό φεγγάρι» (*Πρωινό Άστρο*, σ. 8)<sup>132</sup> ή με τον πατέρα, όπου «το μεγάλο φεγγάρι, αγαθό, μαλακό» μοιάζει με το πρόσωπό του, «κάτου απ' τη λάμπα της Κυριακής» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 32). Μεγαλύτερη αμεσότητα προς το παιδί-αναγνώστη διακρίνουμε στις παρακάτω δύο περιπτώσεις αναπαραστάσεως του φεγγαριού. Στην πρώτη, αποτυπώνεται ως «μαξιλάρι-φεγγαράκι»,<sup>133</sup> όπου κοιμάται το παιδί (*Πρωινό Άστρο*, σ. 16). Εδώ διαπιστώνουμε, όπως και στην περίπτωση των αστεριών, τη φωτεινή εικόνα να σχετίζεται με τον ύπνο και το ονειρικό στοιχείο. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, επιπλέον, το παιδί-αναγνώστης με δύο μόνο λέξεις έχει τη δυνατότητα να συνθέσει με τη φαντασία του δύο ποιητικές εικόνες: το παιδί που κοιμάται είτε στον οικείο χώρο του ή στον ουρανό. Ανατρέχοντας και πάλι στη θεωρία μας, διαπιστώνουμε τον περιοριστικό χαρακτήρα τού κειμένου το οποίο είναι συγχρόνως «ανοικτό στη συνεισφορά του αναγνώστη» (Rosenblatt, 1994: 88). Στο

<sup>132</sup> Βλ. παραπάνω στις επισημάνσεις μας για τη μητέρα, όπου έχουμε αναφερθεί εκτενέστερα στο συγκεκριμένο απόσπασμα.

<sup>133</sup> Τέτοιες συνδέσεις λέξεων διακρίνονται και σε άλλα σημεία του *Πρωινού Άστρου*, όπως για παράδειγμα «κλειδιά-κλωσόπουλα» (σ. 46), «κουνουπάκια-αστέρια» (σ. 48), «χαμομήλια-αστράκια» (σ. 54). Σύμφωνα με τον Παπαντωνάκη (2007: 124-126), πρόκειται για «απλά ημιπαραθετικά σύνθετα» τα οποία αποτελούνται από δύο ουσιαστικά, όπου το ένα προσδιορίζει το άλλο κι αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα, αποσκοπώντας να περιγράψουν με περισσότερη ευκρίνεια τις καταστάσεις και τα όντα.

δεύτερο παράδειγμα, το φεγγάρι συνδέεται με τη βιωματική εμπειρία τού παιχνιδιού. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα:

Τότε το φεγγάρι σκόνταψε στις ιτιές κι έπεσε στο πυκνό χορτάρι.  
Μεγάλο σούσουρο έγινε στα φύλλα.  
Τρέξανε τα παιδιά, πήραν στα παχουλά τους χέρια το φεγγάρι κι όλη  
τη νύχτα παίζανε στον κάμπο.  
Τώρα τα χέρια τους είναι χρυσά, τα πόδια τους χρυσά, κι όπου  
πατούν αφήνουνε κάτι μικρά φεγγάρια στο νοτισμένο χώμα.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 10.

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο παράδειγμα αντιλαμβανόμαστε τη διάθεση του ποιητή να προσδώσει παιδικότροπο χαρακτήρα σε όσα περιβάλλουν το παιδί. Το φεγγάρι, αφενός, παρουσιάζεται με χιουμοριστικό τρόπο, προσωποποιημένο και με στοιχεία παιδικότητας και, αφετέρου, υποδηλώνεται ότι γίνεται μια μπάλα στα χέρια των παιδιών. Αν και ο αφηγητής δείχνει απλώς παρατηρητής στο γεγονός και δεν ταυτίζεται με τα παιδιά-ήρωες, αφού αξιοποιεί το γ' πληθυντικό πρόσωπο, το παιδί-αναγνώστης παρακινείται να ενεργοποιηθεί συναισθηματικά και να ταυτιστεί με τα παιδιά του κειμένου, καθώς βλέπει στο κείμενο στοιχεία της ψυχοσύνθεσής του και την τάση του για παιχνίδι. Ο ποιητής μέσα από την αναπαράσταση του παιχνιδιού εμπλέκει τον αναγνώστη του σε υπερρεαλιστικές εικόνες με το χρώμα τού χρυσού. Αν και θα μπορούσε να επιλεγεί το ασημί ως χρώμα που συνδέεται με το φεγγάρι, ο ποιητής επέλεξε το χρυσό, ανατρέποντας τους κανόνες και, επιπλέον, παραπέμποντάς μας διακειμενικά στη *Σονάτα του Σελινόφωτος*.<sup>134</sup> Αυτό το στοιχείο τής μεταμόρφωσης, το οποίο δηλώνεται με έμφαση (διπλή επανάληψη της λέξης «χρυσά») είναι δυνατό να ανακαλέσει πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες οι οποίες περιλαμβάνουν το μαγικό και το θαυμαστό στοιχείο, όπως για παράδειγμα τα παραμύθια. Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος τού αναγνώστη γίνεται συνθετικός, ανάμεσα στα στοιχεία τού κειμένου και σε εκείνα της εμπειρίας του από τη ζωή και τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1994: 11, 51).

Τη μεγαλύτερη έκταση στα ποιήματα από τα ουράνια σώματα την καταλαμβάνει ο ήλιος. Πρόκειται για το «συμβατικό και καθιερωμένο σύμβολο στην ποίηση για παιδιά και νέους» που συμβολίζει τη χαρά και την αισιοδοξία (Ακριτόπουλος, 1993: 80). Όπως έχουμε επισημάνει στο θεωρητικό μέρος (υποκεφ. 4.5.1.3.1.), αποτελεί μοτίβο στο ευρύτερο έργο τού Ρίτσου και κυρίως στις συλλογές που γράφτηκαν προπολεμικά, ανάμεσά τους το βιβλίο *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1937) και το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1938). Όπως στις περιπτώσεις των αστεριών και του φεγγαριού, έτσι κι εδώ διακρίνεται ο μεταφορικός λόγος και η ταύτιση του ήλιου με την παιδική ηλικία η οποία σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό του Bachelard (2001: 280) είναι το «αιώνιο καλοκαίρι». Αναφέρεται χαρακτηριστικά στο *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*: «*Αύριο είναι τα γενέθλια του ήλιου κι ο ήλιος έχει τα χρόνια μας (...) γιορτάζουμε μαζί με τον ήλιο την ίδια μέρα-κάθε μέρα*» (σ. 56). Σε άλλες περιπτώσεις, διακρίνεται ένα έντονο χιουμοριστικό ύφος, όταν, για παράδειγμα, ο ήλιος παρομοιάζεται με κακομαθημένο αγόρι «*που του χώνουν το κεφάλι μες στη*

<sup>134</sup> Συγκεκριμένα στον στίχο: «*Το φεγγάρι θα κάνει πάλι χρυσά τα μαλλιά μου*».

γούρνα για να το λούσουν» (ό.π., σ. 32) ή ως μεθυσμένος, που «τρεκλίζει» μέσα στη φύση, καθώς τα παιδιά του φωνάζουν «μπάρμπα, μπάρμπα μεθύστακα, πρόσεξε, θα σκοντάψεις κ' η μύτη σου θα σπάσει...» (ό.π., σ. 58). Σε μία άλλη περίπτωση εγείρεται η αίσθηση της γεύσης, ενώ παράλληλα μεταφέρονται πληροφορίες ηθογραφικού περιεχομένου στον αναγνώστη, αφού από τον ήλιο φτιάχνονται «μελόπιτες/και κουλούρες του χορού/για τους κυνηγούς,/τ' άτια του νερού/και της Άγιας Πελαγίας το πανηγύρι» (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, XXXIX, σ. 45). Σε άλλα σημεία, προκειμένου να αποδοθεί η ένταση του συναισθήματος της χαράς στην πλάση, ο ήλιος διεισδύει στην ανθρώπινη και φυτική ύλη ή την τροποποιεί: τραγουδάει μέσα στο αίμα των παιδιών (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 22), μεταμορφώνει το παιδί με τους παππούδες του, που γίνονται «λουλούδια, πεταλούδες και ήλιος» ή μεθάει τις παπαρούνες, ώστε να γίνουν «κόκκινες πεταλούδες» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 48, 68). Όλες οι παραπάνω αναπαραστάσεις, πέρα από το έντονο συναισθηματικό τους φορτίο, εξάπτουν τη φαντασία τού παιδιού-αναγνώστη, το οποίο καλείται να μεταπλάσει τις εμπειρίες του από την πραγματικότητα, σε σχέση με τον ήλιο, και να δημιουργήσει νέες ποιητικές και φανταστικές εικόνες. Δημιουργεί, δηλαδή, μια νέα πραγματικότητα στην ήδη δομημένη δική του, αφού, όπως σημειώνει η Rosenblatt, διαρρηγνύονται τα όρια ανάμεσα στον κόσμο τού κειμένου και στον κόσμο τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 21).

Σε αντίθεση με το παιδικότροπο και χιουμοριστικό ύφος, διακρίνεται, παράλληλα, η σύνδεση του ήλιου αφενός με την αγωνιώδη αναζήτηση και πορεία του ανθρώπου στον κόσμο, και αφετέρου, με την ποιητική δημιουργία. Στην περίπτωση αυτή ο ήλιος, όπως έχουμε επισημάνει ξανά, ενσαρκώνει «τους υψηλούς στόχους τής ανθρώπινης ζωής» (Ιλίνσκαγια, 1976: 31) και εναπόκειται στον ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό επαναστατικό προσανατολισμό του Ρίτσου ο οποίος, μεταξύ άλλων, θίγει και τις προσωπικές αγωνίες και τον αγώνα τού ανθρώπου να διαφύγει από τη μοναξιά και να λυτρωθεί στην ελευθερία (Καλοδίκη, 1983: 10). Αναφέρουμε δύο σχετικά παραδείγματα:

Ο ήλιος με ρώτησε που πάω. Κ' εγώ τον ρώτησα πού πάει.  
Κ' οι δυο μαζί γυρίζαμε μονάχοι με τη χαρά του δρόμου και του ανέμου.  
Αυτός πάνου ψηλά στον ουρανό κ' εγώ δω κάτω.  
Πού πάει; Πού πάω; Πού πάμε;  
(...) Γυμνός εγώ, γυμνός κι ο ήλιος. Ο ένας φωτίζει και ζεσταίνει τον άλλονε. Κ' οι δυο μαζί φωτίζουμε τα πλάσματα του κόσμου.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 42.

Το σκαμνί μου στη λιακάδα  
τα σύνεργά μου  
σφυρί μου ήλιε μου (...)  
Ήλιε σφυρί μου,  
δούλεψέ μας,  
σε δουλεύουμε, ήλιε μας.  
«XLVII», *Αναφυλλητό*, σ. 408.



Η υπαρξιακή αγωνία και το αντιθετικό σχήμα μοναξιά-συντροφικότητα δομούν τη γενικότερη αίσθηση που αναδύεται από το πρώτο απόσπασμα. Διαπιστώνονται απλές λέξεις και σαφείς ερωτήσεις τα οποία εμπλέκουν το παιδί-αναγνώστη στον κόσμο τού κειμένου. Με τη δυναμική της τριπλής ερώτησης θα λέγαμε ότι, σύμφωνα με τη θεωρία μας, επιδιώκεται η διανοητική εμπλοκή του αναγνώστη, καθώς δημιουργούνται υποθέσεις και καλλιεργούνται προσδοκίες για την απάντηση, η οποία επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες (Rosenblatt, 1994: 17, 43-44). Επίσης, η δυναμικότητα, η τόλμη και η περιέργεια του ήλιου και του ποιητή να πορευτούν προς στο άγνωστο αναδύουν, θα λέγαμε, ένα σημαντικό στοιχείο παιδικότητας που επισημαίνει ο Κρόκος (1991: 271), δηλαδή, τον ηρωισμό και τον δυναμισμό του παιδιού, από όπου αναδεικνύεται η αντίσταση στη φθορά και στην ήττα. Στους δύο τελευταίους στίχους τού ίδιου αποσπάσματος γίνεται αντιληπτό το στοιχείο τού μεσσιανισμού και της αποστολής του ποιητή στον κόσμο το οποίο έχει τις ρίζες του στη νιτσεική φιλοσοφία (Vitti, 2003: 334-335), όπως έχουμε επισημάνει στο θεωρητικό μέρος (υποκεφ. 4.3.1.). Αυτή η διακειμενική νύξη μοιάζει ανοίκεια για ένα παιδί-αναγνώστη, το οποίο πιθανόν δεν έχει δομήσει τέτοιου είδους λογοτεχνική εμπειρία, ώστε να την ανακαλέσει κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Εκείνο θα σταθεί στη γενικότερη αίσθηση του φωτός που αποπνέει η εικόνα, στην αλληλεπίδραση του ήλιου και του αφηγητή και στην αγάπη τους για τον κόσμο. Θα σταθεί, με άλλα λόγια, στην αίσθηση και στο συναίσθημα του κειμένου αλλά και στους υπαινιγμούς και τους συσχετισμούς που πρέπει να κάνει (Rosenblatt, 1994: 84). Ο ποιητής και ο ήλιος ταυτίζονται. Και οι δυο αποτελούν *το φως το αληθινό* για τον κόσμο, την πνευματική αλήθεια και τη βαθύτερη ουσία τής ζωής, δίχως το περιτύλιγμά της, κάτι που υποδηλώνεται με τη διπλή επανάληψη του επιθέτου «*γυμνός*».<sup>135</sup> Η ταύτιση του ήλιου με την ποίηση και τη δημιουργία είναι πιο ευδιάκριτη στο δεύτερο απόσπασμα. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να παραλληλίσουμε αυτή τη σχέση ως ενεργητική και αμοιβαία, ως μια συναλλαγή μεταξύ των υποκειμένων σε συγκεκριμένο περιβάλλον, όπου ο ένας παράγοντας τροφοδοτεί τον άλλον (Rosenblatt, 1994: ix, 16), έτσι όπως φαίνεται στους δύο τελευταίους στίχους (δούλεψέ μας-σε δουλεύουμε). Όπως και στο προηγούμενο παράδειγμα, έτσι κι εδώ ο αναγνώστης καλείται να αντιληφθεί την αλληλεπίδραση του ήλιου και του ποιητή. Δεν θα λέγαμε ότι είναι τόσο απλός ο ρόλος του, καθώς θα πρέπει να σταθεί στη συμβολική σημασία τής λέξης «σφυρί» που ταυτίζεται με τον ήλιο και κατ' επέκταση με την ποιητική δημιουργία. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη θεωρία, η ερμηνεία του εξαρτάται από την ικανότητά του να προεκτείνει συμβολικά μια λέξη που τον δεσμεύει μέσα στο πλαίσιο του κειμένου και από τις υποθέσεις του που βασίζονται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες του από τη λογοτεχνία και τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 97-98).

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο με τη φύση, σημειώνουμε ότι ο Ρίτσος αξιοποιεί μια οικεία βιωματική εμπειρία του παιδιού που βασίζεται στη σχέση του με το φυσικό

---

<sup>135</sup> Σύμφωνα με την επισήμανση του Παπαντωνάκη (2007: 119) ο δεσμός ανάμεσα στον ήλιο και τον ποιητή είναι πνευματικός, ο δεσμός του ήλιου με τον κόσμο βιολογικός, ενώ του ποιητή με τον κόσμο πνευματικός.

περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί αναγνώστης βρίσκει μέσα στο κείμενο οικείες αναπαραστάσεις, όπως τα έμβια όντα, τα φυτά και τα ουράνια σώματα (ήλιος, φεγγάρι, αστερία) τα οποία συχνά αποκτούν μια παιδικότροπη συμπεριφορά. Ο αναγνώστης προσκαλείται να συναλλαχθεί με το κείμενο διανοητικά και συναισθηματικά (Rosenblatt, 1994: 94-95), καθώς η φύση αναδεικνύεται ως χώρος ευφορίας όλων των όντων, από όπου αναδύονται οικοκεντρικές και ανθρωπιστικές αξίες, ενώ κυριαρχεί, επίσης, το φαντασιακό και το ονειρικό στοιχείο και ενίοτε διακρίνονται συμβολικές και φιλοσοφικές προεκτάσεις. Οι ποιητικές εικόνες είναι πλημμυρισμένες με φως και διακρίνεται η διάθεση του ποιητή να μεταδώσει την αίσθηση της ζωντάνιας, της διαρκούς κινητικότητας και της ελευθερίας που ταυτίζονται με την παιδική ηλικία.

#### 1.1.4. Το θρησκευτικό στοιχείο

Το θρησκευτικό στοιχείο στη λογοτεχνία είναι δυνατό να ενεργοποιήσει σχετικές βιωματικές εμπειρίες στο παιδί-αναγνώστη στο οποίο, ήδη από μικρή ηλικία, καλλιεργείται το θρησκευτικό ιδεώδες, σύμφωνα με το οικογενειακό και ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, όπου ανήκει. Η Rosenblatt, όπως έχουμε επισημάνει, σημειώνει ότι οι θρησκευτικοί κώδικες, που έχουν αφομοιωθεί από την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα έχουν μεγάλη βαρύτητα στην ανταπόκριση των αναγνωστών (Rosenblatt, 1970: 94). Στα ποιήματα που μελετήσαμε διαπιστώσαμε την ύπαρξη μιας βαθιάς θρησκευτικότητας που αναδεικνύεται μέσα από την αναπαράσταση όλων των βασικών ιερών προσώπων που είναι οικεία προς το παιδί-αναγνώστη μέσα από αφηγήσεις και εικαστικές αποτυπώσεις, του Θεού, του Χριστού, της Παναγίας και των αγγέλων, ενώ υπάρχουν και αναφορές στον εκκλησιασμό και στην προσευχή. Έχουμε ήδη αναφέρει στο θεωρητικό μέρος ότι αυτό το αίσθημα της θρησκευτικότητας είναι συνδεδεμένο με το ορθόδοξο χριστιανικό ήθος της ζωής των απλών ανθρώπων στη φύση και έχει αυτοβιογραφική βάση, καθώς έχει τις ρίζες του στα βιώματα του ποιητή στον γενέθλιο τόπο, τη Μονεμβασιά, αλλά και με το μυστικιστικό και πανθειστικό στοιχείο (Πρεβελάκης, 1983: 83-87, 101, 201. Μακρής, 1991: 30). Μας παραπέμπει ακόμα, στο Αρκαδικό Ιδεώδες. Διαπιστώσαμε ότι ο Ρίτσος δομεί έναν ποιητικό ιερό κόσμο, όπου παρατηρείται μια τριπλή ενότητα: του ανθρώπου, της φύσης και του θείου στοιχείου. Σε αρκετές περιπτώσεις διακρίνεται η σύνδεση των ιερών προσώπων που προαναφέρθηκαν με τον κόσμο των παιδιών του κειμένου και αποτυπώνονται είτε μέσα από τη δική τους οπτική γωνία είτε μέσα από αυτήν του ενήλικου αφηγητή.

Ο Χριστός κατέχει εξέχουσα θέση.<sup>136</sup> Είναι ο «Χριστός του Ευαγγελίου, ο σταυρωθείς και αναστάς» (Πρεβελάκης, 1983:17) αλλά και εκείνος, που, με βάση τις λογοτεχνικές συνθήκες της εποχής, παρουσιάζεται με μια νέα θεολογική προοπτική:

---

<sup>136</sup> Από τη μελέτη μας διαπιστώθηκε ότι το μορφοειδωλό του Χριστού εντοπίζεται κυρίως στις δύο πρώτες χρονικά συνθέσεις του, *Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1937) και *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1938). Το ίδιο ισχύει και για τις άλλες θρησκευτικές φιγούρες, με εξαίρεση κάποιες αναφορές στο *Πρωινό Άστρο* (1955) και τα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* (1960).

ως «έμβλημα της ανθρωπότητας που εξιλεώνεται μέσα από τον πόνο», κάτι που υπάγεται στις ιδεολογικές ορίζουσες του ποιητή και στις επιρροές του από τους Βάρναλη, Καζαντζάκη και Σικελιανό (Vitti, 2003: 334-335). Ένα από τα βασικά τους στοιχεία αποτελεί η πίστη στην αποστολή του ποιητή και η αναζήτηση της θεϊκότητας. Ο Χριστός ταυτίζεται με τον ποιητή και την αποστολή του στον κόσμο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Η Ρηνούλα καθώς κατηφόριζε μου φώναζε: 'Θα σε σταυρώσουν'. [...] Κι εγώ της φώναξα: 'Θ' αναστηθώ'*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 42). Σε ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης αυτού του παραθέματος, διαπιστώνουμε ότι πρόκειται για τη βαθιά επιθυμία του ανθρώπου να πορευτεί στον κόσμο, παρά τις κακουχίες της ζωής και την ταλαιπωρία της ύπαρξης, καθώς και για την κινητήρια δύναμη της βούλησης που είναι πάνω από τον θάνατο. Η υπαρξιακή διάσταση, που διακρίνεται εδώ, μας οδηγεί στις φιλοσοφικές απόψεις του Sartre, σύμφωνα με τον οποίον ο άνθρωπος είναι ελεύθερος για τις πράξεις του, έχει την απόλυτη ευθύνη των παθών του και βρίσκεται παρών σε έναν ανθρώπινο κόσμο που αποκτά την αυτογνωσία του μέσα από τον «άλλο» (Sartre, 1990: 306, 325).<sup>137</sup>

Ωστόσο, αυτό που αποκτά ενδιαφέρον για το παιδί - αναγνώστη είναι η αναπαράσταση του Χριστού ως μικρού παιδιού μέσα στη φύση. Σε αυτήν την περίπτωση προσφωνείται ως «μικρός Χριστός», όταν, για παράδειγμα, κοιμάται στο πράσινο χορτάρι, όσο ένας γρύλος του διαβάζει ένα ποιηματάκι (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 6), όταν κρεμάει κόκκινα κεράσια στα αυτιά του παππού (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 60) ή όταν βρίσκεται μες στα ηλιοτρόπια και παίζει κουτσό (*Αναφυλλητό*, σ. 339). Με τον ανθρωπομορφισμό του Χριστού το θείο στοιχείο τοποθετείται στο γήινο επίπεδο και δεν αναδύεται ως μια αφηρημένη, μακρινή και απρόσιτη ιδέα. Το παιδί-αναγνώστης οικειοποιείται την εμπειρία που ενσωματώνεται στο κείμενο, μέσα από τα στοιχεία παιδικότητας του Χριστού, τα οποία ταυτίζονται με την ψυχοσύνθεσή του. Παράλληλα, καλείται να ανατρέψει τυχόν διαμορφωμένες αντιλήψεις που συνδέονται, ενδεχομένως, με μια ηθικοθησκευτική αυστηρότητα, με την οποία γαλουχούν τα παιδιά οι ενήλικες και η θρησκευτική εξουσία. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Αυτόν το Χριστό δεν τον ξέρουν οι μεγάλοι. Ο δικός μας Χριστός [...] δεν έλεγε μη*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 12). Ο Χριστός των παιδιών ταυτίζεται με την αγάπη, την αγνότητα, τη ζωή και την ελευθερία: «*Δεν έλεγε: 'πεθάνετε για να λευτερωθείτε' / Έλεγε μόνο: 'ζείτε κι αγαπάτε'*» (ό.π.: 22). Σε αυτό το σημείο διακρίνεται το ευρύτερο πλαίσιο της επαναστατικής λογοτεχνίας, όπου συναντιέται ο τύπος του Χριστού-επαναστάτη, κήρυκα της ελευθερίας και μάρτυρα (Πρεβελάκης, ό.π.: 23-27). Για τον Ρίτσο ο Χριστός είναι σύμμαχος των καταπιεσμένων του οποίου τη διδασκαλία αλλοιώνουν οι ισχυροί (Καστρινάκη, 2012: 163).

Ο πόνος, η Σταύρωση και ο θάνατος, στοιχεία που συνδέονται με το μορφοείδωλο του Χριστού, είτε με βάση τα ιερά κείμενα και τις αφηγήσεις είτε μέσα από εικαστικές αποτυπώσεις, δεν συμβαδίζουν με τη χαρά και την ανεμελιά των παιδιών. Στη δική τους φαντασία η μορφή του Χριστού επαναπροσδιορίζεται ή

<sup>137</sup> Βλ. τη σχετική μας αναφορά στις λογοτεχνικές συνθήκες της δεκαετίας του '30 στο υποκεφ. 4.3.1.

«αναδημιουργείται», αξιοποιώντας τον όρο της Rosenblatt (1970: 113): «*Ο δικός μας Χριστός δεν είχε πρόσωπο χλωμό, μήτε μεγάλα δάκρυα λαμπερά κρεμασμένα στα ξανθά ματόκλαδά του*», μοιράζει παπαρούνες και παιχνίδια στα παιδιά, μυρίζει πορτοκάλι (*Μια πυγολαμπίδα... ό.π.: 12*). Η παιδική ψυχosύνθεση, η προσωπικότητα και η δομημένη εμπειρία των παιδιών του κειμένου διαμορφώνουν μια νέα αντίληψη ως προς τον Χριστό, του οποίου η παγιωμένη εικόνα επιδιώκεται να ανατραπεί. Διατρανώνεται με αυτόν τον τρόπο η ζωή απέναντι στον θάνατο. Αναφέρουμε ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

ΧΡΙΣΤΕ μου, γιατί φόρεσες αυτό το πένθιμο μακρύ φουστάνι κι αυτά  
τ' αγκάθια στο κεφάλι σου; Χαθήκαν τα λουλούδια;  
Ή τάχατε, αν φορούσες παπαρούνες πάνου στ' αχτένιστα μαλλιά δε  
θα σ' ανοίγανε την πόρτα τ' ουρανού;  
Μη χαμογελάς που 'χω κι εγώ δεμένο το κεφάλι.  
Είναι που γλίστρησα προχτές μέσα στα βάτα κυνηγώντας πεταλούδες.  
Έλα να πιαστούμε απ' το χέρι σαν παιδιά και να πάμε στους αγρούς  
να σε μάθω φλογέρα  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 26.*

Με βάση το παραπάνω απόσπασμα, είναι ευδιάκριτα δύο χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, η παιδική αφέλεια και η ευαισθησία μπροστά στον πόνο. Το συναίσθημα του πόνου αναδύεται από λέξεις όπως «πένθιμο», «αγκάθια», αλλά αντισταθμίζεται από τον αφελή και ελαφρώς χιουμοριστικό τρόπο που μιλάει το παιδί για το δικό του πάθημα. Μέσα από την απλότητα των λέξεων όλου του κειμενικού πλαισίου, ο ποιητής εμπλέκει το παιδί αναγνώστη στη συναλλαγή του με το κείμενο, δίχως ιδιαίτερες απαιτήσεις στην αναγνωστική του συμμετοχή. Γίνεται, ακόμα, αντιληπτό ότι κυριαρχεί ο ρεαλισμός και όχι το υπερρεαλιστικό στοιχείο, όπως σε άλλες περιπτώσεις. Ενδεχομένως μέσα από μια τέτοια επιλογή, ο ποιητής επιδιώκει να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη του άμεσα και με σαφήνεια, δίχως υπαινιγμούς. Η αίσθηση της ανεμελιάς και η δύναμη της παιδικότητας που επισκιάζουν κάθε ανθρώπινο πόνο πιστοποιείται στους δύο τελευταίους στίχους, όπου το παιδί προτρέπει τον Χριστό να πάνε μαζί στους αγρούς και να του μάθει φλογέρα. Η λέξη «φλογέρα» με τις ηχητικές τις προεκτάσεις προσδίδει μουσικότητα στο κείμενο, κάτι που δύναται να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη κατά τη διαδικασία της συναλλαγής (Rosenblatt, 1994: 26).

Το μορφοείδωλο του Θεού είναι επίσης παρόν στον ιερό κόσμο τού Ρίτσου. Είναι ο Θεός όλων των όντων, «των σπουργιτιών και των παιδιών» (*Πρωινό Άστρο, σ. 16*), που κοιτάζει γλυκά τα παιδιά με τα γαλανά του μάτια, «μέσα απ' τα φύλλα της κληματαριάς» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα, σ. 32*), ή βλέπει τις αταξίες τους και γελάει (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 58*). Πότε είναι θεατός μέσα από τα μάτια των παιδιών και πότε αθέατος αλλά με αισθητή την ύπαρξή του, όπως για παράδειγμα, όταν γαληνεύει την ψυχή της μητέρας που προσεύχεται και τον ευγνωμονεί:

[...] κ' έλεγε σε κάποιον, που εμείς δεν τον βλέπαμε, «ευχαριστώ».  
Ίσως αυτός να 'ταν ο λυπημένος Θεός των μεγάλων.

Λέγαμε τότε κ' εμείς: «ευχαριστώ», κι ακούγαμε τ' αστέρια που αναστέναζαν.

*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα, σ. 30.*

Από το παραπάνω απόσπασμα είναι εμφανής η διαφορά ανάμεσα στην ενήλικη και την παιδική οπτική σε σχέση με τον Θεό. Το παιδί-αναγνώστης βρίσκει μέσα στο κείμενο στοιχεία τής παιδικότητάς του, την παιδική αφέλεια/άγνοια, σύμφωνα με την οποία εκείνο δυσκολεύεται να κατανοήσει την ψυχοσύνθεση των ενηλίκων και την αιτία τής λύπης και της έγνοιάς τους, αφού η παιδική ηλικία προτάσσει τη χαρά και την ανεμελιά. Η λέξη «ευχαριστώ» δημιουργεί ερωτηματικά και υποθέσεις στο παιδί-ήρωα και κατ' επέκταση στο παιδί-αναγνώστη, το οποίο προτρέπεται να στοχαστεί πάνω στη σχέση ανθρώπου και Θεού. Από το κείμενο προβάλλεται η αναζήτηση του θεού ως παγκόσμια ανάγκη, καθώς η αίσθηση της ευγνωμοσύνης, μα κυρίως η πίστη στον Θεό, ανεξάρτητα από θρησκεία, δρα κατευναστικά για την ανθρώπινη ψυχή όλων των ανθρώπων. Το παιδί-αναγνώστης, ανεξάρτητα από το θρησκευτικό του υπόβαθρο μπορεί να προβεί σε συγκρίσεις με παρόμοιες προσωπικές ή και συλλογικές εμπειρίες πάνω στη σχέση ανθρώπου-Θεού. Παρατηρείται ακόμα η σύνδεση του Θεού με το ουράνιο επίπεδο, κάτι που έχει επικρατήσει ως αντίληψη. Γίνεται αντιληπτή, επίσης, η καλλιέργεια του θρησκευτικού ιδεώδους μέσα από την οικογένεια, αφού το παιδί μιμείται το σημαντικό για εκείνο πρόσωπο, τη μητέρα, ευχαριστώντας, όπως και εκείνη, τον Θεό. Η σύνδεση της οικογένειας με το αίσθημα της θρησκευτικότητας φαίνεται και αλλού, όταν ο πατέρας προτρέπει το παιδί να γράψει ένα γράμμα στον Θεό, παρακαλώντας τον για ευμάρεια και κοινωνική δικαιοσύνη σε όλα τα παιδιά του κόσμου:

Γράψε του: «Καλέ θεούλη,  
Εμείς είμαστε καλά.  
Κάνε εσύ, καλέ θεούλη,  
να 'χουν όλα τα παιδάκια  
ένα ποταμάκι γάλα  
μπόλικά αστεράκια  
μπόλικά τραγούδια.  
Κάνε εσύ, καλέ θεούλη,  
να 'ναι όλοι καλά  
έτσι που κι εμείς να μη  
νιώθουμε πολύ ντροπή  
για την τόση μας χαρά.  
*Πρωινό Άστρο, σ. 24.*

Έχουμε ήδη αναλύσει ένα μέρος του αποσπάσματος αυτού, συνδέοντάς το με τον διαπαιδαγωγικό ρόλο τού πατέρα ως προς τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες. Ο ενήλικας αφηγητής υιοθετεί παιδικότροπο ύφος, χρησιμοποιώντας υποκοριστικά, απλές λέξεις και προτάσεις, προκειμένου να μεταδώσει στον αναγνώστη άμεσα τις αξίες αυτές οι οποίες, αν και υπάγονται στην αριστερή ιδεολογία τού ποιητή, εντάσσονται παράλληλα και στο χριστιανικό ιδεώδες, αφού συνδέονται με τη φιλευσπλαχνία, την αγάπη προς τον συνάνθρωπο και το όραμα για οικουμενική ισότητα και ευτυχία. Ειδικά στους τρεις τελευταίους στίχους αναδεικνύεται η αντίληψη για την ατομική χαρά, η οποία δεν μπορεί να βιωθεί πλήρως, συνοδεύεται

από ενοχές, όταν ο υπόλοιπος κόσμος υποφέρει. Ο αναγνώστης, επίσης, καλείται να αντιληφθεί τη συμβολική προέκταση των λέξεων «γάλα», «αστεράκια», «τραγούδια» που παραπέμπουν στις βιοτικές και πνευματικές ανάγκες των παιδιών. Στο τριπλό αυτό αίτημα διακρίνεται η χρήση του ιερού αριθμού τρία,<sup>138</sup> όπως, επίσης, και στην τριπλή επανάληψη της προσφώνησης «καλέ θεούλη». Επίσης, να σημειώσουμε ότι η παιδική προσευχή ανέκαθεν αποτελούσε βίωμα για τα παιδιά-αναγνώστες που μεγαλώνουν κύρια σε θρησκευόμενα περιβάλλοντα. Έτσι, μέσα από το κείμενο-προσευχή, το παιδί-αναγνώστης δύναται να ενεργοποιήσει σχετικές εμπειρίες που προέρχονται από τη ζωή και που, παράλληλα, αποτελούν και λογοτεχνικές εμπειρίες, καθώς οι παιδικές προσευχές απαντώνται συχνά στη λογοτεχνία για παιδιά αλλά και στα σχολικά αναγνώσματα.

Ένα ενδιαφέρον αισθητικό χαρακτηριστικό, που αξιοποιεί ο Ρίτσος είναι ο ανθρωπομορφισμός του Θεού. Όπως και στην περίπτωση του Χριστού, επιδιώκει να μεταδώσει στον αναγνώστη με αμεσότητα την εικόνα και τα χαρακτηριστικά του Θεού και να δημιουργήσει μια εύληπτη ποιητική αναπαράσταση αλλά και ανατρεπτική σε σχέση με την πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο η απόσταση ανάμεσα στον Θεό και το παιδί μηδενίζεται. Έτσι, το παιδί κινείται από τη γη στην ουράνια σφαίρα, κάθετα στα πόδια του Θεού και παίζει «με τα σοβαρά του γένια» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 24) ή στολίζει «τα μακριά μουστάκια του με μαργαρίτες» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 24). Ο Θεός, που συνδέεται με τον κόσμο των παιδιών είναι απαλλαγμένος από αυστηρότητα και διαφέρει, όπως και στην περίπτωση του Χριστού, από τις εικαστικές του αναπαραστάσεις, όπου παρουσιάζεται απρόσιτος και στατικός. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

[...] μήτ' έχει μια μεγάλη χαρακιά ανάμεσα στα φρύδια σαν τον άλλον, που κάθετα ακαμάτης, καθημερινή και σκόλη, πάνου στο ταβάνι της εκκλησιάς και γίνηκε γκρινιάρης [η...] τα ποδάρια του που μούχλιασαν απ' το λιβάνι κι απ' την υγρασία.  
Ο δικός μας Θεός γίνηκε πάλι ένα τζιτζίκι, και τραγουδάει μες στην καρδιά μας την ώρα που κλαδεύουμε τα δέντρα του παράδεισου...  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 46.

Από το συγκεκριμένο απόσπασμα διακρίνεται μια τολμηρά επικριτική περιγραφή για τον Θεό που αναπαρίσταται στην εκκλησία. Το παιδί-αναγνώστης, εστιάζοντας την προσοχή του στις λέξεις «ακαμάτης», «γκρινιάρης», «μούχλιασαν» είναι ενδεχόμενο να εκπλαγεί δυσάρεστα για τη συγκεκριμένη αναπαράσταση (Rosenblatt, 1994: 66). Καλείται να αντιληφθεί το σαρκαστικό ύφος που σχετίζεται με τον Θεό των ενηλίκων, σε αντίθεση με τον Θεό των παιδιών, δομώντας στη φαντασία του δύο αντιθετικές εικόνες. Το συναίσθημα της χαράς και η αίσθηση της ζωτικότητας που χαρακτηρίζουν τον Θεό των παιδιών ταυτίζονται με την παιδική ηλικία. Η λέξη «παράδεισος», επίσης, αποτελεί μια οικεία αναπαράσταση για το παιδί-αναγνώστη που καλείται να την αναδημιουργήσει με βάση τις αφηγήσεις που έχει ακούσει και με βάση το κείμενο. Στο κείμενο η λέξη «παράδεισος» δεν παρουσιάζεται ως κάτι μακρινό και απρόσιτο ούτε ως τόπος ανταμοιβής στη μετά θάνατον ζωή, όπως έχει

<sup>138</sup> Κατά τον συμβολισμό της Αγίας Τριάδας, *Πατήρ, Υιός και Άγιο Πνεύμα*.

επικρατήσει στις κοινωνικές αντιλήψεις. Είναι ο επίγειος παράδεισος της παιδικής ηλικίας που βιώνεται στο παρόν, μέσα από την ευημερία και τη χαρά στη φύση. Επιπλέον, διακρίνεται το στοιχείο τού πανθεισμού της φύσης, καθώς ο Θεός βρίσκεται μέσα σε ένα τζιτζίκι που τραγουδάει, το οποίο με τη σειρά του βρίσκεται μέσα στην καρδιά των παιδιών. Παρατηρείται, δηλαδή, η ένωση της ύλης και του πνεύματος και πιο συγκεκριμένα η τριμερής ένωση Θεός-Φύση-Παιδί που γίνονται μια αδιάσπαστη πνευματική ενότητα. Παρόμοια αναφέρεται και στο παρακάτω απόσπασμα, το οποίο αναλύσαμε στη θεματική περιοχή του σχολείου (βλ. παραπάνω): *Κ' ένα τριαντάφυλλο και μια πεταλούδα δεν κάνουν δυο-κάνουν ένα Θεό/Κ' ένας Θεός κάνει όλα/Λοιπόν, η ψυχή μας μαζί με την ψυχή του Θεού πόσα κάνει; [...] Εμείς το ξέρουμε πως κάνει: ένα (Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 70).*

Ενδιαφέρουσα, επίσης, είναι η αποτύπωση της μορφής της Παναγίας. Στις ελάχιστες αναπαραστάσεις της δεν παρουσιάζεται ως Θεομήτηρ, όπως έχει επικρατήσει στην κοινή αντίληψη, αλλά με δύο διαφορετικές εκδοχές. Στην πρώτη, συνδέεται με τη θάλασσα και την προστασία τού νεογέννητου. Είναι η «*Παναγία των πιο μικρών ψαριών/μ' ένα φαρδύ φουστάνι θάλασσα*» που φωτίζει αθόρυβα το βρέφος και συγυρίζει τα παιχνίδια του (*Πρωινό Άστρο*, σ. 46). Πρόκειται για μια υπερρεαλιστική αναπαράσταση που παραπέμπει α) στην προστασία των μικρών και αδύναμων όντων (ψάρια και βρέφος) και β) στη μορφή της μητέρας που ιεροποιείται. Στη δεύτερη περίπτωση, παρουσιάζεται μέσα στο αγροτικό τοπίο, κάτι που διακειμενικά μας παραπέμπει στην *Κυρά των Αμπελιών* (1975). Ευλογεί τα χωράφια (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 20) ή στέκεται «*πλάι στα κάρρα, στα κουδούνια/στα σταμνιά/και στα κλαδωτά μαντίλια*», κρατώντας στην ασημένια ποδιά της «*κόκκινα σταφύλια*» (*Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 47). Τη βλέπουμε, με άλλα λόγια, ως προστάτιδα του ανθρώπου ο οποίος μοχθεί για τα αγαθά του και συνάμα πιστεύει ακράδαντα στη δύναμή της και την πανταχού παρουσία της. Ιδιαίτερη αίσθηση, επίσης προκαλεί και η αναπαράστασή της ως θαυματοποιού στη φύση και στους ανθρώπους (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 40). Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις που αναφέραμε, το παιδί-αναγνώστης καλείται να βιώσει τη συγκίνηση μέσα από μια μυσταγωγική αίσθηση που αναδύεται από το κείμενο και τις εικόνες του και, επίσης, να συνδέσει την Παναγία με τη φύση (θάλασσα ή στεριά) και με τον άνθρωπο. Πέρα από αυτό, είναι δυνατό να εστιάσει την προσοχή του στο πολιτισμικό, κοινωνικό και αξιακό φορτίο των λεκτικών συμβόλων (Rosenblatt, 1994: 56). Δηλαδή σε στοιχεία τής λαϊκής παράδοσης, σε ηθογραφικές αναπαραστάσεις, στις θρησκευτικές πεποιθήσεις των ανθρώπων του αγροτικού τοπίου που θέτουν την Παναγία ως προστάτιδά του.

Τέλος, θα αναφερθούμε σε μία ακόμα οικεία αναπαράσταση που προέρχεται από τον θρησκευτικό χώρο, αυτήν των αγγέλων. Οι άγγελοι παρουσιάζονται σε δύο επίπεδα, στον ουρανό και στη γη. Η ουράνια θέση τους σχετίζεται με τον Παράδεισο, όπου ανεβαίνει η μητέρα, για να ποτίσει «*τα λουλούδια των άστρων*» κι εκείνοι της χαρίζουν «*δυο φτερά από τα φτερά τους*», για να γράψει το παιδί της ένα γράμμα στον Θεό (*Πρωινό Άστρο*, σ. 22, 24). Ανάβουν τ' αστέρια, για να φωτίσουν τα παιδιά κάτω

στον κάμπο (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 26) και κρατούν μαντολίνα<sup>139</sup> (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 20). Στον ουρανό, παρουσιάζεται και ο άγγελος που βλέπουν τα παιδιά στο όνειρό τους, εκεί όπου εκφράζονται οι βαθύτερες επιθυμίες τους, που αναδύονται οι αναπαραστάσεις τής πραγματικότητας και οι τυχόν απαγορεύσεις της. Αυτός ο άγγελος, «*ανάμεσα στ' άσπρα του σύννεφα*» δεν είναι αυστηρός, δεν «*κλειδώνει το ντουλάπι του τοίχου με τα πολλά γλυκά-το στρογγυλό νεράντζι και το κίτρο*». Έχει ένα «*στεφάνι στάχνα στα μαλλιά*», είναι ένας «*βοςκός ηλιοκαμένος ανάμεσα στ' άσπρα του αρνάκια*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 8). Εδώ το ουράνιο στοιχείο μπερδεύεται με το γήινο, όπως το όνειρο και η πραγματικότητα, η οποία περιλαμβάνει εικόνες τής ποιμενικής ζωής. Η ενότητα των ποιμένων με τους αγγέλους παρουσιάζεται και αλλού, όταν όλοι τους κάθονται στις βουνοκορφές, πλάι σε «*αγροτικές φωτιές*», όπου «*ζαναλέν χαρούμενοι τα παραμύθια του περασμένου χειμώνα*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 46). Σύμφωνα με τα παραπάνω παραδείγματα, αποτυπώνονται ειδυλλιακές και λυρικές εικόνες που αποπνέουν την αίσθηση της γαλήνης και την ενότητα του θείου στοιχείου με τη φύση και με τον άνθρωπο. Άλλοτε, βέβαια, οι άγγελοι που παρουσιάζονται στο γήινο επίπεδο υιοθετούν τα ανθρώπινα πάθη, όπως «*ένας μικρός απρόσεχτος άγγελος*» που το 'σκασε από τον Παράδεισο και «*κατέβηκε στα πατητήρια του χωριού, ήπια ένα κροντήρι μούστο κ' ύστερα μεθυσμένος χτυπούσε ολονυχτίς τη μεγάλη ασημένια καμπάνα του ορίζοντα*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 14). Με το χιουμοριστικό ύφος αυτού του παραθέματος διακρίνεται η διάθεση του ποιητή να αποσυνδέσει το θείο στοιχείο από τη σοβαροφάνεια και τις απαγορεύσεις που εντοπίζονται στις θρησκευτικές πεποιθήσεις. Με έναν, επίσης, χιουμοριστικό τρόπο παρουσιάζεται και ο άγγελος με το σπαθί στην αγιογραφία τής εκκλησίας. Η αναπαράστασή του μας παραπέμπει στον Αρχάγγελο Μιχαήλ, όμως δεν δηλώνεται μέσα στο κείμενο, προτρέποντας τον αναγνώστη να καλύψει το «κενό», με βάση τις υποθέσεις του (Rosenblatt, 1994: 88). Αυτό που δηλώνεται είναι πώς φαντάζει ο άγγελος στα μάτια του μικρού παιδιού, το οποίο αναφέρει χαρακτηριστικά: «*έμοιαζε του πατέρα μου όταν θυμώνει (λιγοστές φορές) και σπάει κάνα πιάτο ή με τον μπαρμπα-Στάθη, όταν βάζει στον ώμο το δίκανο και πάει με τα χαράματα για το κυνήγι των μελισσοουργών*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 28). Χαρακτηρίζοντας το παιδί-ήρωα ως αναγνώστη της εικόνας, αναδεικνύεται αυτό που σημειώνει η Rosenblatt για τη συναλλαγή κειμένου και αναγνώστη, την ανάδυση των συνειρμών του αναγνώστη, με βάση το κείμενο, που σχετίζονται με γεγονότα από τη ζωή του (Rosenblatt, 1970: 30-31).

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό, αναφέρουμε ότι ο Ρίτσος αξιοποιεί τις θρησκευτικές φιγούρες τού Θεού, του Χριστού, της Παναγίας και των αγγέλων, οι οποίες είναι οικείες για το παιδί-αναγνώστη, μέσα από την εμπειρία του από τα βιώματά του, από αφηγήσεις, προσευχές, άλλα λογοτεχνικά κείμενα και εικαστικές

<sup>139</sup> Το μαντολίνο αποτελεί μια φορτισμένη συναισθηματικά αναφορά, καθώς συνδέεται με τη μητέρα του ποιητή, όπως έχουμε αναφέρει στα βιογραφικά του στοιχεία. Το συναντάμε άλλες δύο φορές: στο *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 58, «*μια κοπέλα καθισμένη στο κατώφλι της μέρας μαθαίνει μαντολίνο*» και στο *Πρωινό Άστρο*, σ. 20, «*δυο τσιτζίκια παίζουν/τα μαντολίνα τους*».



αποτυπώσεις, που έχουν δομηθεί στη συνείδησή του. Το παιδί-αναγνώστης καλείται να ενεργοποιήσει τις εμπειρίες του και τις διαμορφωμένες αντιλήψεις του από την οικογένεια και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο όπου ανήκει, για να συναλλαχθεί με το κείμενο. Προσκαλείται να βιώσει το συναίσθημα της χαράς και την αίσθηση της ζωτικότητας, της ανεμελιάς και της γαλήνης που αναδύονται από το κείμενο, αλλά και να εντοπίσει τις ανατροπές παγιωμένων αναπαραστάσεων και αντιλήψεων, που έχουν επικρατήσει στη θρησκευτική κουλτούρα ως προς τις θρησκευτικές φιγούρες που προαναφέρθηκαν, όπως για παράδειγμα της αυστηρότητας. Ο Ρίτσος τις μεταπλάθει ποιητικά, τις απαλλάσσει από την αυστηρότητα και τη σοβαροφάνειά τους και τις καθιστά σε ένα νέο πλαίσιο, μιας θρησκευτικής ουτοπίας, θα λέγαμε, όπου, κυριαρχεί η παιδική οπτική και αναδεικνύεται η ενότητα του θείου στοιχείου με το παιδί και με τη φύση.

### 1.1.5. Το παιχνίδι και η ανάγνωση

Το παιχνίδι και η ανάγνωση (ή και ακρόαση) λογοτεχνικών κειμένων αποτελούν δύο βασικές κοινωνικοπολιτισμικές και ψυχαγωγικές εμπειρίες οι οποίες διαμορφώνουν τον εσωτερικό κόσμο τού παιδιού και την προσωπικότητά του από την αρχή της ζωής του και έχουν ως κοινό σημείο την απόλαυση. Θα λέγαμε, ακόμα, ότι και οι δύο εμπειρίες προκαλούν τη φαντασία τού υποκειμένου μέσα από το στοιχείο τής μυθοπλασίας. Κι αυτό συμβαίνει γιατί, αφενός, η λογοτεχνία προτρέπει τον αναγνώστη να κατασκευάσει στη φαντασία του έναν «νέο κόσμο» που απαρτίζεται από τον κόσμο τού κειμένου και τον προσωπικό του (Rosenblatt, 1994: 21) ή αλλιώς έναν «δευτερεύοντα κόσμο», με βάση το κείμενο και τις προσωπικές του αναπαραστάσεις (Benton, 1979: 74). Αφετέρου, το παιχνίδι ως μυθοπλαστική ενέργεια δημιουργεί μια «ειδική συνείδηση δευτερεύουσας πραγματικότητας» σε σχέση με τη ζωή (Caillouis, 2001: 48). Και στις δύο περιπτώσεις, στο παιχνίδι και στην ανάγνωση, το παιδί ως *εν εξελίξει ον* δημιουργεί, εξερευνά το δικό του σύμπαν, αλλά και διαμορφώνει την αντίληψή του για τον πραγματικό κόσμο. Τα παραπάνω στοιχεία διέπουν την αναπαράσταση του παιχνιδιού στα παιδικά ποιήματα του Ρίτσου. Οι ήρωες παίζουν και διαβάζουν, δημιουργώντας τη δική τους πραγματικότητα, με την προσωπική τους αίσθηση και οπτική.

Το παιχνίδι ως βιωματική εμπειρία έχει ήδη επισημανθεί στις προαναφερόμενες κατηγορίες μέσα από ορισμένα παραθέματα, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι και οι σκανδαλιές που προτάσσονται, αντί του σχολικού μαθήματος, το παιχνίδι τού μικρού Χριστού, το παιχνίδι των παιδιών με το φεγγάρι, το παιχνίδι στο νεκροταφείο. Βασικό χαρακτηριστικό στα προαναφερόμενα παραδείγματα είναι η σύνδεση του παιχνιδιού με το φυσικό περιβάλλον και με τις αταξίες. Πρόκειται για στοιχεία που, όπως επισημαίνει η Πάτσιοι σχετικά με την αναπαράσταση του παιχνιδιού στην παιδική λογοτεχνία, άρχισαν να αναδύονται από τη «γενιά του 1880» με την κυριαρχία της ηθογραφίας και την προβολή του παιχνιδιού ως βασικής ιδιότητας της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό, το παιδί ως αφηγηματικό και πρωταγωνιστικό πρόσωπο περιφέρεται και παίζει στους αγρούς και στον δρόμο, εγκαταλείποντας τον κλειστό

χώρο τού σπιτιού και του σχολείου. Το παιχνίδι, συνήθως ανοργάνωτο και αυθόρμητο, γίνεται «σύμβολο της απειθαρχίας και της φυγής», καθώς επίσης και της αυτονομίας (Πάτσιου, 2000: 254).<sup>140</sup> Στον ποιητικό κόσμο τού Ρίτσου τα παιδιά-ήρωες παρουσιάζονται απείθαρχα κι αυτόνομα, και μέσα από το παιχνίδι βιώνουν μια δική τους πραγματικότητα, φανταστική. Αναφέρουμε ένα παράδειγμα:

Περπατάμε ξυπόλητοι στο ζεστό χώμα, γδυνόμαστε κάτω απ' τα  
πλατάνια και παλεύουμε, παίζουμε πετροπόλεμο, αμολάμε χαρταϊτούς  
και λουζόμαστε στο ποτάμι μαζί με τα κοτσύφια και τις πέρδικες.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 34.

Το παιδί-αναγνώστης, κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο, καλείται να βιώσει το συναίσθημα της χαράς, την αίσθηση της εσωτερικής πληρότητας, της ελευθερίας και της ανεμελιάς. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, είναι δυνατό να εστιάσει την προσοχή του στο αξιακό φορτίο τού κειμενικού πλαισίου που αναδεικνύει την ενότητα ανθρώπου και φύσης, αφού τα παιδιά περπατούν ξυπόλητα στο χώμα και λούζονται με τα πουλιά στο ποτάμι. Ο ποιητής αποτυπώνει σε χρόνο ενεστώτα τη χαρά της παιδικής ηλικίας, δίνοντας διάρκεια στη στιγμή και αξιοποιεί το α' πληθυντικό πρόσωπο ταυτιζόμενος με τους μικρούς ήρωές του, κάτι που παρωθεί και το παιδί-αναγνώστη να προβεί σε αντίστοιχη ταύτιση. Επίσης, το σύγχρονο παιδί-αναγνώστης καλείται να δει τα παιχνίδια μιας μακρινής εποχής, τον πετροπόλεμο και τους χαρταετούς, τα οποία ίσως είναι έξω από τον δικό του κόσμο, ο οποίος εντάσσεται στο πλαίσιο του σύγχρονου αστικού πολιτισμού. Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τη θεωρία μας, ενδέχεται να προκαλέσουν ερωτήματα στον αναγνώστη κατά την ανταπόκρισή του σχετικά με το πλαίσιο της εποχής που γράφτηκε το έργο και με τις διαφορές με τη δική του εποχή (Rosenblatt, 1956: 72).

Ενίοτε, ο μυθοπλαστικός κόσμος των παιδιών, που κατασκευάζεται μέσα από το παιχνίδι δεν αποκλείει εντελώς τον κόσμο των ενηλίκων, αλλά περιλαμβάνει αναπαραστάσεις του. Για παράδειγμα:

ΕΙΧΑΜΕ φτιάξει ένα αμάξι με καρυδότσουφλο. Μια κουβαρίστρα  
βάλαμε για ρόδες. Ζέψαμε δυό μυρμήγκια και φορτώσαμε τριφύλλι. Σε  
κανέναν μην πεις πού πηγαίνουμε.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 16.

Η αυτοσχέδια παιδική κατασκευή, που περιγράφεται στο παραπάνω απόσπασμα συνδέεται με τις αναπαραστάσεις των παιδιών που προέρχονται από το αγροτικό περιβάλλον, το ζέψιμο των ζώων και τις αγροτικές εργασίες. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα παιχνίδι μίμησης ή ένα συμβολικό παιχνίδι που λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την αφομοίωση της πραγματικότητας και την προσαρμογή

---

<sup>140</sup> Η ηθογραφία που κυριαρχεί τη δεδομένη εποχή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ιδεολογικής ορίζουσας της γενιάς του 1880, όπου κυριαρχεί η ανάγκη 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» (Πολίτης, 2003: 91-92). Στην παιδική ποίηση αυτής της γενιάς, το παιχνίδι ως στοιχείο άρρηκτα συνδεδεμένο με τον ψυχικό κόσμο του παιδιού, που παρουσιάζεται απαλλαγμένο από τη σοβαροφάνεια του παρελθόντος εκφράζεται κυρίως από τον Αλ. Πάλλη (βλ. τη σχετική αναφορά μας στο υποκεφ. 4.4.1. του θεωρητικού μέρους).

σε αυτήν (Piaget & Inhelder, 1990: 56-63). Τα παιδιά, με άλλα λόγια, εκφράζουν την προσωπικότητά τους η οποία διαμορφώνεται μέσα στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που ζουν (Rosenblatt, 1970: 149) και «παίζουν» τους μελλοντικούς κοινωνικούς τους ρόλους. Επίσης, γίνεται αντιληπτή η δημιουργικότητα και εφευρετικότητα της παιδικής ηλικίας, αφού τα παιδιά αξιοποιούν φυσικά υλικά (καρυδότσουφλα) και επαναχρησιμοποιούμενα (κουβαρίστρες), για να κατασκευάσουν την άμαξά τους. Όπως και στο προηγούμενο απόσπασμα, έτσι κι εδώ το παιδί-αναγνώστης μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στις κοινωνικές-οικονομικές συνθήκες τής εποχής που γράφτηκε το έργο. Συγχρόνως, βρίσκει στοιχεία της ψυχοσύνθεσής του, δηλαδή την έμφυτη ανάγκη του για παιχνίδι και, παράλληλα, μπορεί να προβεί σε συσχετισμούς με τη δική του εποχή και τον τρόπο που παίζουν σήμερα τα παιδιά. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ο τελευταίος στίχος «σε κανέναν μην πεις πού πηγαίνουμε». Από το α' πληθυντικό που αποτυπώνεται στους προηγούμενους στίχους, ο ποιητής, εδώ, αξιοποιεί και το β' ενικό, όπου διακρίνεται η «συνωμοτική» διάθεσή του να εμπλέξει άμεσα τον αναγνώστη του στο λογοτεχνικό γεγονός, πετυχαίνοντας, θα λέγαμε, την τριπλή ταύτιση *ποιητή, παιδιού-ήρωα και παιδιού-αναγνώστη*.

Τα παιχνίδια-αντικείμενα στη λογοτεχνία αποτελούν μια ελκυστική κειμενική αναφορά. Όπως και στη ζωή, συνδέονται κυρίως με το συναίσθημα της χαράς και τον ισχυρό δεσμό του παιδιού με αυτά. Ο Ρίτσος παρουσιάζει αυτά τα στοιχεία και από την πλευρά των παιχνιδιών. Δηλαδή, εμπυχώνει/ανθρωποποιεί τα παιχνίδια-αντικείμενα, προκειμένου να αποτυπώσει τον συναισθηματικό τους κόσμο απέναντι στο παιδί. Αυτό δεν συνυφαίνεται πάντα με συναισθήματα χαράς, όπως στην περίπτωση των παιχνιδιών που θρηνούν για τον θάνατο του παιδιού-κατόχου τους. Αναφέρουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα:

Η πάπια σου ξεφούσκωτη  
μαραμένη  
σα να την πάτησε το μαύρο πόδι  
τούτης της νύχτας (...)  
Κλαιν τα παιχνιδάκια σου  
-πώς κλαίνε.  
Κι όλα παιχνίδια στα χεράκια σου-  
τα τσιγαρόκουτα παλάτια  
καμπαναριά μεγάλα τα σπιρτόξυλα  
άλογα ευγενικά τα μανταλάκια...  
«VI», *Αναφυλλητό*, σσ. 346-347.

Λέξεις όπως «μαραμένη», «μαύρο», η διπλή επανάληψη της λέξης «κλαίνε», όπως επίσης και η εικόνα τής μαραμένης πάπιας φορτίζουν συναισθηματικά με άμεσο τρόπο το παιδί-αναγνώστη, το οποίο καλείται να συμμετάσχει στο αναγνωστικό γεγονός, δηλαδή στον θρήνο των παιχνιδιών. Ο ρόλος του, βέβαια, καθίσταται πιο σύνθετος, καθώς καλείται να συνδέσει οικεία και ανοίκεια στοιχεία μέσα από τον μεταφορικό λόγο, κυρίως του στίχου «το μαύρο πόδι τούτης της νύχτας», προκειμένου να βιώσει την αίσθηση του πόνου. Οι λέξεις «τσιγαρόκουτα», «σπιρτόξυλα» και «μανταλάκια», παρόλο που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αντιποιητικές, ενέχουν

ποιητική λειτουργία. Τα αντικείμενα αυτά είχαν μετουσιωθεί στα μάτια του παιδιού που πλέον δεν ζει σε «παλάτια», «καμπαναριά» και «άλογα», αναδεικνύοντας, τελικά, τη δύναμη της παιδικής φαντασίας και του μυθοπλαστικού κόσμου που αναδύεται μέσα από το παιχνίδι. Σε αυτό το σημείο, θα λέγαμε, ότι διακρίνεται ένα παιχνίδι αναπαραστάσεων, στο οποίο καλείται να λάβει μέρος το παιδί-αναγνώστης. Να διακρίνει, δηλαδή, τη διείσδυση ενός μυθοπλαστικού κόσμου (του παιχνιδιού) μέσα σε έναν άλλο (του κειμένου), τους οποίους θα συνθέσει με τις δικές του αναπαραστάσεις που προέρχονται από τη ζωή, κατά την ερμηνεία του (Rosenblatt, 1994: 11).

Όσον αφορά την εμπειρία της ανάγνωσης, αρχικά να επισημάνουμε την ιδιαίτερη αξία που δίνει ο Ρίτσος στο βιβλίο. Γράφει, για παράδειγμα, στο *Πρωινό Άστρο* (σ. 26): «πώς θα σου φέρω/ ψωμί και γάλα και βιβλία;». Από τον εν λόγω στίχο φαίνεται, στη συνέχεια, ότι για τον ποιητή οι πνευματικές και ψυχαγωγικές ανάγκες είναι εξίσου σημαντικές με τις βιοτικές. Μας παραπέμπει, ουσιαστικά, σε αυτό που σημειώνει η Rosenblatt ότι τα βιβλία αποτελούν ένα μέσο επιβίωσης, ικανοποιούν ανάγκες και διαμορφώνουν την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του αναγνώστη περισσότερο από τα βιβλία που υπάρχουν στη σχολική ρουτίνα (Rosenblatt, 1970: 183-184). Ο Ρίτσος αντιμετωπίζει το σχολικό βιβλίο, όπως και το σχολικό πλαίσιο γενικότερα, ως μέσο καταναγκαστικής μάθησης και αποκοπής από τις χαρές της ζωής και το παιχνίδι. Γι' αυτό και τα παιδιά δεν θέλουν «να γεράσουν τα χέρια» τους στα «μοναστήρια των βιβλίων» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 20), το σκάνε από τα μαθήματα και πετούν «στη θάλασσα το αναγνωσματάρι» (ό.π., σ. 62), βάζουν τζιτζίκια και λουλούδια στα τραπέζια όπου σκύβανε «τις νύχτες του χειμώνα διαβάζοντας λατινικά» (ό.π. σ. 66) και αναφέρονται με σαρκασμό στα άλλα παιδιά που «κάθονται μπρος σ' ένα τραπέζι ολόγιομο βιβλία και λένε κάθε μέρα τα ίδια λόγια που μυρίζουν κλειστό ντουλάπι με άδεια ποτήρια» (ό.π., σ. 52). Ειδικά στο τελευταίο παράδειγμα, μέσω του μεταφορικού λόγου και της έγερσης της οσφρητικής αίσθησης του αναγνώστη, θίγεται η αποστήθιση και η ρουτίνα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο *μυθοποιημένος αναγνώστης-μαθητής*<sup>141</sup> που αποτυπώνεται στο κείμενο φαίνεται ως παθητικός δέκτης γνώσης αποκομμένης από την ενεργή ζωή και το νόημά της ή ένας αναγνώστης «στη σκιά» (Rosenblatt, 1970: 3-4. 1994: 1). Αντίθετα, σε άλλες περιπτώσεις έχει ενεργητικό ρόλο και συνδέει τα αναγνώσματά του, κυρίως θρησκευτικού περιεχομένου, με την εμπειρία του από τη ζωή. Αναφέρουμε ένα παράδειγμα:

Η ΝΥΧΤΑ περπατούσε στη στέρνα του κήπου μας όπως ο Χριστός  
περπατούσε στη θάλασσα.  
(Έτσι έγραφε το βιβλίο που μας διάβαζε ο πατέρας μετά το δείπνο).  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 16.

<sup>141</sup> Στο κεφάλαιο αυτό αξιοποιούμε τον όρο *μυθοποιημένος αναγνώστης*, προκειμένου να αναφερθούμε στο παιδί-αναγνώστη ως κειμενική κατασκευή που αποτυπώνεται εντός των ποιημάτων, έτσι ώστε να είναι πιο σαφής η διάκρισή του από τον όρο «παιδί-αναγνώστη», με τον οποίο αναφερόμαστε στον πραγματικό. Για την αξιοποίηση του όρου *μυθοποιημένος αναγνώστης* στη λογοτεχνία βλ. Παπαδάτος, 2012: 73-74 και Αναγνωστοπούλου & Μίσσιου, 2013: 94.

Η σκηνή, που αναφέρεται στο κείμενο με τον πατέρα να διαβάζει καθημερινά στο παιδί του μια ιστορία θρησκευτικού περιεχομένου, αναδεικνύει τον διαπαιδαγωγικό ρόλο της οικογένειας και την καλλιέργεια του θρησκευτικού ιδεώδους. Έτσι, το βιβλίο αποκτά λειτουργία γνωστική και οραματική, δημιουργική και ψυχαγωγική και, παράλληλα, αποτυπώνεται ως καθημερινή ανάγκη που προεκτείνεται σε μια «οικογενειακή αναγνωστική τακτική» (Παπαδάτος, 2012: 73-74). Η λογοτεχνική εμπειρία που βιώνει ο *μυθοποιημένος αναγνώστης*-ακροατής μεταφέρεται στη ζωή και διαμορφώνει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα: «*Η νύχτα περπατούσε στη στέρνα του κήπου μας όπως ο Χριστός περπατούσε στη θάλασσα*». Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια ποιητική αντίληψη της πραγματικότητας, όπου η αίσθηση του θαυμαστού και της πνευματικής ανάτασης γίνεται το σημείο σύνδεσης της λογοτεχνίας με τη ζωή. Κάνοντας μια σύνδεση με τη θεωρία μας, ο αναγνώστης βιώνει μια λογοτεχνική εμπειρία, που ενσωματώνεται στη ζωή του (Rosenblatt, 1994: 12) την οποία ανακαλεί αργότερα «ως ανθρώπινη δημιουργία, αισθητική, ηθική ή μεταφυσική» (Rosenblatt, 1964: 126). Κι επιπλέον, η οπτική του προς τον «πραγματικό» κόσμο στηρίζεται σε όσα φέρει μέσα σε αυτόν από τον κόσμο της μυθοπλασίας και της φαντασίας (Rosenblatt, 1994: 33).

Όπως έχουμε επισημάνει στο θεωρητικό πλαίσιο, ένα βιβλίο, όσο σπουδαίο και να είναι, εάν η γλώσσα, το περιβάλλον ή το κεντρικό θέμα του είναι ξένα προς τον κόσμο του νεαρού αναγνώστη, η λογοτεχνική εμπειρία δεν θα βιωθεί (Rosenblatt, 1970: 72-73). Η επιλογή, επομένως, ενός βιβλίου για ανάγνωση εναπόκειται στα ενδιαφέροντα του αναγνώστη (Rosenblatt, 2005: 44) και στις ανάγκες του. Η σχέση που αποτυπώνει ο Ρίτσος ανάμεσα στους μυθοποιημένους αναγνώστες και στο βιβλίο που επιλέγουν να διαβάσουν, στηρίζεται ακριβώς σε αυτό, στα ενδιαφέροντα και στις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας. Για παράδειγμα, τα παιδιά-ήρωες δεν διαβάζουν βιβλία τα οποία δεν είναι ελκυστικά και φαντάζουν απόμακρα από τον δικό τους κόσμο και τις εμπειρίες τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Δεν ρωτούσαμε: “Ο Χριστός ή ο Διόνυσος;” (όπως έγραφε κάποιος ένα βιβλίο που το διαβάσαμε, ύστερα από χρόνια, με κάτι τόσα δα ψηφιά, σαν πόδια ψύλλου)*» (Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα, σ. 22). Προφανώς ο προβληματισμός, όπως διαφαίνεται από τον τίτλο του βιβλίου, δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας αλλά με την ενήλικη αναγνωστική ιδιοσυγκρασία, ενώ και η γραμματοσειρά λειτουργεί αποτρεπτικά. Αντίθετα, τα παιδιά προτιμούν βιβλία με εικόνες, με ιστορίες οικείες προς αυτά, πάνω στις οποίες εκφράζουν την προσωπική τους ανταπόκριση. Παραθέτουμε το σχετικό παράθεμα:

ΚΑΠΟΙΟ δειλί, κοντά στο παράθυρο, η Ρηνούλα κι εγώ, διαβάσαμε το μεγάλο βιβλίο με τις πολλές ζωγραφιές.  
Θυμώσαμε όταν μάθαμε πως ο Χριστός ο δικός μας άφησε τη μικρούλα Ναζαρέτ με τα σκυφτά σπιτάκια, με τα γαλάζια παράθυρα, με τα κόκκινα γεράνια, για να πάει στην περήφανη Γερουσαλήμ που φορούσε υακίνθινα σανδάλια.  
Εκεί θαρρώ τον σταυρώσανε.  
Η Ρηνούλα είπε: «Καλά του κάνανε. Γιατί ν’ αφήσει το ζεστό χωριό του αφού είχε ένα πηγάδι κ’ ένα περβόλι, αφού έφτιαχνε τόσο όμορφα πουλιά με κόκκινο χόμα;»

Εγώ δεν μίλησα.

Μακριά, στους έρημους αγρούς, βέλαξε ένα αρνάκι. Κι έκλαψα.

[...] Το τριανταφυλλένιο σύγγεφο της δύσης απλωνόταν σαν ένας ματωμένος χιτώνας.

*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 26.

Με βάση τους δύο πρώτους στίχους, αντιλαμβανόμαστε την προτίμηση των μυθοποιημένων αναγνωστών στο «μεγάλο βιβλίο με τις πολλές ζωγραφιές», όπου διαβάζουν την ιστορία με τη ζωή του Χριστού. Πρόκειται, ενδεχομένως, για την εικονογραφημένη εκδοχή της *Βίβλου* ή της *Καινής Διαθήκης*. Το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν δηλώνεται άμεσα προτρέπει τον πραγματικό αναγνώστη να προβεί σε υποθέσεις με βάση τις πρότερες εμπειρίες του από τη λογοτεχνία και τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 97-98). Ο ποιητής προτρέπει, επίσης, τον αναγνώστη του να εμπλακεί άμεσα συναισθηματικά και να ταυτιστεί με τους ήρωες, όπως για παράδειγμα μέσα από τις λέξεις «*θυμώσαμε*», «*έκλαψα*» ή ακόμα και με τη φράση «*ματωμένος χιτώνας*». Η συγκεκριμένη φράση, μάλιστα, λειτουργεί ως σημείο προοικονομίας με βάση τα συμφραζόμενα της ποιητικής σύνθεσης *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*.<sup>142</sup> Επίσης, αποτελεί μία φαντασιακή προέκταση της ιστορίας που διαβάστηκε η οποία διεισδύει στην πραγματικότητα, εφόσον η εικόνα του σύννεφου, σε μια νέα οπτική αντίληψη, παρομοιάζεται με τον ματωμένο χιτώνα του Χριστού. Έτσι, το βιβλίο, που διαβάζουν τα παιδιά αποκτά λειτουργικό ρόλο μέσα στο κειμενικό πλαίσιο και γίνεται μέσο κρίσης, σύγκρισης, συναισθηματικής έκφρασης και επικοινωνίας (Παπαδάτος, 2012: 74). Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών, μέσα από τη συζήτηση που ακολουθεί, βασίζεται στη συναλλακτική σχέση κειμένου-αναγνώστη. Οι δύο μυθοποιημένοι αναγνώστες, μέσα από τη συζήτηση την οποία η Rosenblatt θεωρεί σημαντική σε μια ομάδα αναγνωστών, κινούνται σε δύο πόλους, αφενός στο κείμενο και αφετέρου στην προσωπική τους ανταπόκριση (Rosenblatt, 1994: 129). Εκφράζονται συναισθηματικά με διαφορετικό τρόπο, η Ρηνούλα με θυμό, ο αφηγητής με λύπη. Η Ρηνούλα, επιπλέον, ενεργοποιεί τις διαμορφωμένες αντιλήψεις και αναπαραστάσεις της από τη ζωή και ασκεί κριτική στη συμπεριφορά του Χριστού, αφού εκφράζει ακραία την εναντίωσή της στη φυγή από τον γενέθλιο τόπο, όπου παρέχονται όλα τα αγαθά. Ο αφηγητής, ωστόσο, επιλέγει τη σιωπή. Προφανώς ταυτίζεται με τον Χριστό και συναισθάνεται την επιλογή του, αντιλαμβάνεται την τραγικότητά της και εκφράζεται με κλάμα.<sup>143</sup> Με βάση αυτό, θα λέγαμε, ότι το βιβλίο αποκτά νόημα και για τους δύο

<sup>142</sup> Στη συγκεκριμένη ποιητική σύνθεση, η πορεία του ήρωα παραλληλίζεται με την πορεία του Χριστού προς την Σταύρωση και την Ανάσταση. Όπως ο Χριστός επέλεξε να αφήσει τη Ναζαρέτ και να πορευτεί για το καλό της ανθρωπότητας, παρά τον όνο που θα βίωνε, έτσι και ο αφηγητής-ήρωας του βιβλίου, πίσω από τον οποίο κρύβεται ο Ρίτσος, θα αφήσει τον μικρό του τόπο και θα ακολουθήσει τον δρόμο της συγκρότησης της κοινωνικής και ποιητικής του ταυτότητας. Παρά τις δυσμενείς συνθήκες που θα βιώσει (Σταύρωση) η δύναμη της ψυχής, η αντοχή και η λύτρωση μέσα από την ποίηση, πράγματα που ταυτίζονται με την Ανάσταση, θα τον κρατήσουν ζωντανό.

<sup>143</sup> Θα μπορούσαμε να πούμε ότι με βάση την τυπολογία του J. A. Appleyard λειτουργεί ως αναγνώστης ο οποίος ταυτίζεται με τον μυθοπλαστικό ήρωα ή την ηρωίδα (reader as hero or heroine) ή με βάση την τυπολογία του C. Poslaniek ως *εμπλεκόμενος αναγνώστης*, όπου το παιδί πραγματώνει μια *ανάγνωση εμπλοκής* (lecture impliquée), μπαίνει στο σύμπαν του βιβλίου, ταυτίζεται με τους ήρωες και

αναγνώστες, καθώς αυτά που γνωρίζουν, νιώθουν και επιθυμούν συντίθενται με όσα προσφέρει το κείμενο, τις αισθήσεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες (Rosenblatt, 1970: 50, 273). Θα λέγαμε, ακόμα, ότι και τα δύο παιδιά-ήρωες εστιάζονται στην κοινωνιολογική πτυχή του κειμένου που διαβάζουν και σε στοιχεία που αφορούν την ανθρώπινη φύση, όπως σε τύπους συμπεριφοράς, κίνητρα και επιλογές (Rosenblatt, 1970: 14-15). Αντίστοιχα, ο πραγματικός αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του στη φύση των δύο παιδιών-ηρώων, την ψυχοσύνθεση, τη συμπεριφορά και τις διαφορετικές οπτικές τους, για να εκφράσει με τη σειρά του τις δικές του σκέψεις και τα συναισθήματά του. Τέλος, με βάση τα δύο προηγούμενα παραθέματα που αποτυπώνουν την επιρροή του αναγνώστη από το βιβλίο, δηλώνεται με έμμεσο τρόπο η αξία της ανάγνωσης, καθώς υποστηρίζεται ότι ο *μυθοποιημένος αναγνώστης* για πολλούς συγγραφείς είναι ένα εύρημα, προκειμένου να προτρέψουν τους πραγματικούς αναγνώστες αβίαστα στη διαδικασία της ανάγνωσης (Παπαδάτος, 2012: 73).

Ολοκληρώνοντας, ας συνοψίσουμε ότι το παιχνίδι ως δραστηριότητα στη φύση συμβαδίζει με τη χαρά και την ανεμελιά και, παράλληλα, προβάλλει στον αναγνώστη πληροφορίες για το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής. Επίσης, τα παιχνίδια ως αντικείμενα, αναδεικνύουν τον ιδιαίτερο ψυχοσυναισθηματικό δεσμό που υπάρχει ανάμεσα σε αυτά και το παιδί. Η εμπειρία της ανάγνωσης και η σχέση με το βιβλίο, που βιώνουν τα παιδιά-ήρωες στο σχολικό πλαίσιο παρουσιάζεται ως μια καταναγκαστική ενέργεια που τους στερεί τις χαρές του παιχνιδιού, κάτι που, πιθανόν, βιώνει αντίστοιχα και ο σύγχρονος αναγνώστης-μαθητής. Αντίθετα, η ακρόαση ιστοριών στο οικογενειακό πλαίσιο και η επιλογή του βιβλίου, με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών-ηρώων και τις ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες, αποτελεί μια ψυχαγωγική δραστηριότητα που αναδεικνύει τη συναλλακτική σχέση κειμένου-αναγνώστη. Με βάση τη σχέση αυτή τα παιδιά-ήρωες εκφράζουν την κριτική τους οπτική, τα συναισθήματά τους, τις διαμορφωμένες στάσεις τους και ενεργοποιούν τις δομημένες αναπαραστάσεις τους από τη ζωή. Η κειμενική αναπαράσταση τόσο του παιχνιδιού όσο και της ανάγνωσης προβάλλει στον πραγματικό αναγνώστη την αυτονομία του παιδιού, το οποίο δρα, νιώθει, σκέφτεται και κρίνει ελεύθερα, δημιουργώντας τον δικό του μυθοπλαστικό κόσμο, μέσα από τον οποίο ενατενίζει ποιητικά τη ζωή.

#### **1.1.6. Το τραγούδι και ο χορός**

Το τραγούδι και ο χορός αποτελούν δύο ακόμα στοιχεία που συναντάμε στο υλικό που μελετήθηκε. Πρόκειται για δύο διαχρονικές πολιτισμικές εμπειρίες εξέχουσας σημασίας για τον άνθρωπο. Αποτελούν μέσο έκφρασης του συναισθήματος, της σκέψης μιας κατάστασης (προσωπικής, κοινωνικής, πολιτικής) και συνδέονται με κοινά σημεία, όπως ο ρυθμός και η μουσική. Εγγράφονται στη μνήμη τού ανθρώπου ως ατομικά βιώματα, αλλά έχουν διαμορφώσει και τη συλλογική μνήμη, όπως για

---

συσχετίζει τον προσωπικό του κόσμο με τον κόσμο τού βιβλίου (βλ. τη σχετική αναφορά μας στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της παρούσας διατριβής).

παράδειγμα στην περίπτωση του δημοτικού τραγουδιού ή των χορών που συνδέθηκαν με την ταυτότητα ενός συγκεκριμένου τόπου (π.χ. νησιώτικοι χοροί και τραγούδια) ή μιας εποχής (π.χ. πυρρίχιος χορός). Οι χοροί και τα τραγούδια, παρά τις ιδιαιτερότητες που φέρουν ανά εποχή και τόπο, αποτελούν μια παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας όλων των ανθρώπων, όπως συμβαίνει, άλλωστε, σε κάθε μορφή τέχνης.

Τόσο το τραγούδι όσο και ο χορός στα βιβλία που μελετήθηκαν προσδίδουν στο κείμενο μια έντονη μουσικότητα. Το παιδί-αναγνώστης είναι δυνατό να ανταποκριθεί στα λεκτικά σύμβολα μέσα από τον ήχο και τον ρυθμό τους (Rosenblatt, 1994: 13) και το «γνωστικό και συγκινησιακό φορτίο» τους, δηλαδή, την κυριολεκτική τους σημασία και τη συμβολική και συναισθηματική τους προέκταση αντίστοιχα (Rosenblatt, 1994: 45-46). Ακόμα, μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στο πολιτισμικό φορτίο των εννοιών (Rosenblatt, 1994: 56) το οποίο θα ενεργοποιήσει εμπειρίες που έχουν βιωθεί στο ευρύτερο πλαίσιο της κουλτούρας του.

Το τραγούδι στα βιβλία που μελετήθηκαν αποτελεί μια λέξη με συχνές αναφορές. Αποτυπώνεται σε πολλά σημεία των ποιημάτων και σε τίτλους, όπως στα «Έξη τραγουδάκια του Φωτούλη» (*Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 160) και στο «Μικρό τραγούδι για την Έρη» (ό.π.: 133).<sup>144</sup> Το τραγούδι, ως λέξη, αποτελεί, θα λέγαμε, ένα φανταστικό ακουστικό ερέθισμα για τον αναγνώστη, ώστε να εμπλακεί στην «αισθητική και πνευματική αναδημιουργία τού κειμένου» (Rosenblatt, 1970: 49). Επίσης, χαρακτηρίζεται από πολυσημία, κάτι που οδηγεί σε ανοικτή ερμηνεία, ανάλογα με τις δομημένες εμπειρίες τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 14, 76) οι οποίες στηρίζονται κυρίως στα προσωπικά μουσικά βιώματά του. Στα ποιήματα που μελετήσαμε το τραγούδι συνδέεται κυρίως με την ψυχική κατάσταση των υποκειμένων, ενώ αρκετές φορές ως όρος ταυτίζεται με την ποίηση,<sup>145</sup> κάτι που ανάγεται στην αρχαιότητα και στο δημοτικό τραγούδι, όπου η ποίηση τραγουδιόταν. Στο *Πρωινό Άστρο* διακρίνονται στοιχεία τού δημοτικού τραγουδιού, και συγκεκριμένα του νανουρίσματος το οποίο αποτελεί ύμνο στη ζωή αλλά και οικεία βιωματική εμπειρία για το παιδί-αναγνώστη από τη βρεφική του ηλικία. Αντίθετα, στο *Αναφυλλητό* διακρίνεται ο θρήνος προς τον νεκρό, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως τραγούδι-μοιρολόι, έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα, διατηρήθηκε στο δημοτικό τραγούδι κι έπειτα στην προσωπική ποίηση (Παπαντωνάκης, 1997: 111-114). Επίσης, στα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* και στο *Μικρό Αφιέρωμα*, σύμφωνα με τον Βελουδή, διακρίνεται σε σχέση με τη στιχουργική τους μια «τρυφερή μίμηση του παιδικού δημοτικού τραγουδιού» που «ταιριάζει στην παιδική αθωότητα της έμπνευσης και

---

<sup>144</sup> Αρκετοί παλαιοί και σύγχρονοι συγγραφείς αναφέρονται στην ποίηση με τη λέξη τραγούδι. Για την παιδική ποίηση αναφέρουμε ενδεικτικά: Αλ. Πάλλης (*Τραγουδάκια για παιδιά*, 1889), Β. Ρώτας (*Παιδιάτικα Τραγούδια*, 1943), Γ. Μ. Μαρίνος (*Τα τραγούδια μου*, 1994), Ε. Χωρεάνθη (*Τραγούδια της γης και του ουρανού: Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, 1999).

<sup>145</sup> Πάνω σε αυτό ο Γ. Βελουδής (1977: 32) σημειώνει χαρακτηριστικά: «ο όρος “τραγούδι” χρησιμοποιείται απ’ τον Ρίτσο με μιαν ασυνήθιστη συχνότητα κ’ επιμονή για να χαρακτηριστεί η ποιητική δημιουργία και το προϊόν της. Ως “τραγούδια” θεωρεί ο ποιητής τους ολόκληρα ποιητικά σύνολα, όπως το “Τραγούδι της αδερφής μου” (1937) και τα “Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας” (1973)».



στην παιχνιδιάρικη ελαφρότητα της εκτέλεσής της» (Βελουδής, 1977: 33).<sup>146</sup> Το παιδί-αναγνώστης, όπως θα δούμε στα παραδείγματα που θα ακολουθήσουν, καλείται να εστιάσει την προσοχή του στα συναισθήματα, τις αισθήσεις, τον ήχο, τον ρυθμό και τις έννοιες του κειμένου (Rosenblatt, 1938: 40. 1994: 26) που σχετίζονται με το τραγούδι και να προβεί σε ερμηνείες. Καλείται, επίσης, να συσχετίσει αυτό που υπάρχει στο κείμενο με αυτό που θα ενεργοποιηθεί σε εκείνον, ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες.

Για τον Ρίτσο «ένα ψηλό παράθυρο είναι το τραγούδι. Βλέπει στο δρόμο, βλέπει και στον ουρανό» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 46). Από τον συγκεκριμένο στίχο κατανοούμε τον σημαντικό ρόλο που προσδίδει ο ποιητής στο τραγούδι, το οποίο ταυτίζεται με την ποίηση. Βλέπει στον δρόμο και στον ουρανό, ή αλλιώς στη ζωή και στο όραμα, στον ρεαλισμό και στη φαντασία, στο υλικό/γήινο στοιχείο και στο πνευματικό/ουράνιο. Σμίγει δύο κόσμους σε έναν ενιαίο, μεταφέροντας στον αναγνώστη μια διευρυμένη εικόνα και την αίσθηση της απεραντοσύνης και της καθολικότητας.<sup>147</sup> Το τραγούδι-ποίηση που συνδέεται με τη γη και τον ουρανό αποτυπώνεται και στην παρακάτω στροφή:

Ύστερα ήρθε το τραγούδι,  
κάθισε έρημο στα βράχια,  
έκανε τ' αστέρια στάχια.  
Κι ύστερα πια τίποτα.  
«XXXII», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 37.

Εδώ ο ρόλος τού τραγουδιού είναι καταλυτικός, αφού μεταμορφώνει τα αστέρια σε στάχια, όπως και η ποίηση μεταμορφώνει την πραγματικότητα. Το συγκεκριμένο απόσπασμα, μπορούμε να πούμε ότι αναδεικνύει την αντίληψη του Ρίτσου για την ποιητική γραφή, την έμπνευση αλλά και τη μοναχικότητα που περιβάλλει τον δημιουργό, όπως διαφαίνεται από τον στίχο «κάθισε έρημο στα βράχια». Επιπλέον, ο στίχος «κι ύστερα πια τίποτα» εκφράζει την πληρότητα του δημιουργού, μια και τίποτα άλλο πια δεν χρειάζεται, όταν ολοκληρωθεί ένα ποίημα. Μπορεί, βέβαια, να εκφράζει το αντίθετο, το κενό στην ψυχή του ποιητή, αφού πλέον η έμπνευση και η δημιουργία έλαβε τέλος. Αυτός ο υπαινιγμός στην ποίηση προτρέπει τον αναγνώστη να αντιληφθεί τους συμβολισμούς, αναζητώντας πίσω από τη γνωστική/κυριολεκτική αναφορά των λέξεων το «συγκινησιακό φορτίο» τους και τα συναισθήματα, τις αισθήσεις και τις ιδέες που αναδύονται (Rosenblatt, 1994: 184. 1993: 383). Ίσως, όμως, αυτή η νύξη να είναι έξω από τις γλωσσικές και βιωματικές εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη, αλλά και την ανάλαφρη διάθεσή του. Αντίθετα, εκείνο, δύναται να εστιάσει την προσοχή του στο στοιχείο τής προσωποποίησης του τραγουδιού ή της μεταμόρφωσης των αστεριών που θα δημιουργήσουν μια υποβλητική εικόνα στη

<sup>146</sup> Πιο συγκεκριμένα διακρίνει την παρουσία του τροχαϊκού ζευγαρωτού οχτασύλλαβου στίχου, τον ιαμβικό οχτασύλλαβο που κυριαρχεί σε σχέση με τον δεκαπεντασύλλαβο και άλλους συντομότερους στίχους που παραπέμπουν στο δημοτικό τραγούδι.

<sup>147</sup> Το σμίξιμο του κόσμου μέσα από το τραγούδι-ποίηση αποτυπώνεται και στο *Καπνισμένο Τσουκάλι* (1948-1949): «[... ] Κι έτσι που να χαμογελάνε οι άλλοι και να λένε: “τέτοια/ποιήματα/σου φτιάχνουμε εκατό την ώρα”. Αυτό θέλουμε κι εμείς./Γιατί εμείς δεν τραγουδάμε για να ξεχωρίσουμε, αδελφέ/μου, απ' τον κόσμο/εμείς τραγουδάμε για να σμίξουμε τον κόσμο».

φαντασία του. Ιδιαίτερα τα αστέρια-στάχνα αφήνουν περιθώρια για τη διαμόρφωση μιας ανοικτού χαρακτήρα εικόνας, καθώς δεν είναι ευδιάκριτο αν βρίσκονται στη γη ή στον ουρανό. Πρόκειται για ένα σημείο που χαρακτηρίζεται από μια, θα λέγαμε, δημιουργική ασάφεια, μέσα από την οποία το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να αναδημιουργήσει το κείμενο (Rosenblatt, 1970: 113) το οποίο γίνεται «ανοικτό στη συνεισφορά του» (Rosenblatt, 1994: 88).

Επίσης, το τραγούδι-ποίηση αποτυπώνεται ως υψηλή έκφραση της ζωής, καθώς συνδέεται με το φως και τη λυτρωτική του δύναμη. Αναφέρεται χαρακτηριστικά:

Τραγούδι, φέξε φως,  
τραγούδι, δέσε  
μια σκαλωσιά από φως  
στον άμετρο γκρεμό.

Κι ανέβα απ' τη σιωπή  
σκαλί-σκαλί  
στην άμετρη ζωή,  
τραγούδι φως.  
«XLVI», *Αναφυλλητό*, σ. 406.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα που αποτελεί μια επίκληση στο τραγούδι και στο φως, ο ποιητής αξιοποιεί μια συνήθη τεχνική του, την τριπλή επανάληψη λέξεων, προκειμένου να δώσει έμφαση σε αυτό που θέλει να μεταδώσει στον αναγνώστη του. Ο αριθμός τρία, όπως προαναφέραμε, θεωρείται ιερός, όπως ιεροποιούνται και οι λέξεις «τραγούδι» και «φως», λόγω της θετικής επίδρασής τους. Παρουσιάζονται μέσα σε μια υπερρεαλιστική ποιητική εικόνα ως μια ανώτερη πνευματική δύναμη με παρηγορητικές ιδιότητες που διώχνει μακριά τον πόνο και τον θάνατο οι οποίοι υποδηλώνονται με τη λέξη «γκρεμός». Στην αντίληψη του ποιητή όσο άμετρος είναι ο γκρεμός τόσο άμετρη είναι και η ζωή. Η επιλογή ενός κοινού επιθέτου για τον προσδιορισμό των δύο ουσιαστικών προβάλλει με πιο δραματικό τρόπο την αντίθεσή τους, όπου τελικά το ελπιδοφόρο «τραγούδι φως» θα προτάξει τη ζωή.<sup>148</sup> Εδώ οι γλωσσικές και λογοτεχνικές εμπειρίες του αναγνώστη έχουν μεγάλη βαρύτητα, ώστε να ανταποκριθεί στα παραπάνω και να βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως ολότητα (Rosenblatt, 1970: 49). Ο ρόλος του γίνεται αρκετά απαιτητικός, καθώς καλείται, συνδέοντας τις λέξεις του κειμένου, να εστιάσει την προσοχή του στις αντιθετικές έννοιες που διέπουν την ανθρώπινη ύπαρξη: τον θάνατο και τη ζωή, από όπου αναδύονται κι άλλες αισθητικές αντιθέσεις, όπως σιωπή-ήχος, σκοτάδι-φως, κάθοδος-άνοδος.

Από το προηγούμενο απόσπασμα γίνεται αντιληπτή η τοποθέτηση του τραγουδιού σε ένα ανώτερο επίπεδο σε σχέση με τον άνθρωπο. Αυτό παρατηρείται και σε άλλους στίχους οι οποίοι έχουν κυρίως συναισθηματικές προεκτάσεις. Αναφέρει, για παράδειγμα, ο πατέρας στο νεογέννητο παιδί του: «με πήρε το τραγούδι στο καράβι του [...] το τραγούδι μ' έπνιξε/έμεινε μόνο το τραγούδι/πάνω από σένα κι από μένα»

<sup>148</sup> Το τραγούδιως νίκη απέναντι στον θάνατο ή στη λήθη για το εκλιπόν πρόσωπο αποτυπώνεται και στους εξής στίχους: «Αχ αν αξίζει ακόμα/το τραγούδι,/είναι για να σ' αναστήσουμε» (*Αναφυλλητό*, σ. 379).

(*Πρωινό Άστρο*, σ. 50). Εδώ, το τραγούδι συνδέεται με το συναίσθημα της χαράς η οποία βρίσκεται πάνω από κάθε δυνατότητα διαχείρισής της, εφόσον υπερβαίνει τα υποκείμενα. Ενίοτε, το τραγούδι συνδέεται με το συναίσθημα του φόβου: «*Αχ φοβάμαι το τραγούδι/μη και με χωρίσει/απ' ό,τι τραγουδώ/μη και με χωρίσει απ' τον πόνο/κι απ' τον κόσμο*» (*Αναφυλλητό*, σ. 389). Με το *Αναφυλλητό* το οποίο, ουσιαστικά, αποτελεί ένα μοιρολόι, ο ποιητής τραγουδάει, θρηνώντας για το παιδί που πέθανε. Ο στίχος, που αναφέρθηκε, υποδηλώνει τη δύναμη της ποίησης και του λυτρωτικού της χαρακτήρα. Ο φόβος που εκφράζεται είναι ο φόβος της επούλωσης του ψυχικού τραύματος μέσω του τραγουδιού και κατ' επέκταση της αποστασιοποίησης από τον ανθρώπινο πόνο. Ο ποιητής θέλει να βιώσει την πραγματικότητα, να συμμετάσχει στην οδύνη τού ανθρώπου και γενικότερα του κόσμου, να τραγουδήσει τον θάνατο. Ο αναγνώστης στα δύο αυτά ενδεικτικά παραδείγματα εμπλέκεται συναισθηματικά στο αναγνωστικό γεγονός. Οι λέξεις γίνονται «κανάλια για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του» (Rosenblatt, 1970: 25), καθώς τον προτρέπουν να ανακαλέσει στη μνήμη του προσωπικά συναισθήματα χαράς ή λύπης που έχει βιώσει ακούγοντας τραγούδια, συσχετίζοντάς τα με την κατάσταση που αποτυπώνεται στο κείμενο.

Ενίοτε το τραγούδι συνδέεται με τη ζωή στην ύπαιθρο, μεταφέροντας στον αναγνώστη, με παραστατικότητα, εικόνες με οικονομικά, κοινωνιολογικά και πολιτισμικά στοιχεία από το παρελθόν. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, τους αγωγάτες που «*τραγουδάνε το τραγούδι του τρύγου*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 16) και «*το γάλα που βράζει στο τζάκι και τραγουδάει το τραγούδι της υγείας... το τραγούδι της πρωινής δουλειάς του κάμπου*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 8). Εδώ ο αναγνώστης εστιάζει την προσοχή του στο πολιτισμικό, κοινωνικό και αξιακό φορτίο των λεκτικών συμβόλων (Rosenblatt, 1994: 56), δηλαδή σε σκηνές μιας απλής αγροτικής καθημερινότητας, όπου αναδεικνύονται η βιοπάλη και η αξία της, τα φτωχικά μέσα επιβίωσης, όπως το τζάκι για το ζέσταμα του φαγητού. Επιπλέον, το τραγούδι που συνοδεύει τις αγροτικές εργασίες αποτελεί στοιχείο της παράδοσης ενός τόπου στο πλαίσιο της προφορικής λογοτεχνίας το οποίο ενδέχεται να συνδεθεί με το πολιτισμικό υπόβαθρο του σύγχρονου παιδιού-αναγνώστη. Το παιδί-αναγνώστης, δηλαδή, μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του αντίστοιχες μουσικές εμπειρίες, όπως παραδοσιακά τραγούδια και σκοπούς ίδιας ή άλλης θεματικής που συνδέονται με τον δικό του τόπο και ταξίδεψαν στον χρόνο από γενιά σε γενιά. Αξιοπρόσεχτα είναι, επίσης, αφενός η τεχνική της επανάληψης, ιδιαίτερα μέσα από τη φράση «*τραγουδάνε/τραγουδάει το τραγούδι*» και αφετέρου οι παρηχήσεις με το «ρ», το «τρ», το «γ». Τα μορφικά αυτά στοιχεία δίνουν ρυθμό στους στίχους και δημιουργούν στον αναγνώστη ένα ευχάριστο συναίσθημα (Rosenblatt, 1994: 68-69).

Σε σχέση με τα προηγούμενα παραδείγματα με τις συμβολικές και έντονα συναισθηματικά φορτισμένες προεκτάσεις τού τραγουδιού, σε άλλα σημεία το τραγούδι δημιουργεί στον αναγνώστη μια πιο ανάλαφρη και παιχνιδιάρικη διάθεση που συνδέεται με την ικανοποίηση της ανάγκης τού παιδιού για χαρά και ξεγνοιασιά. Η εστίαση της προσοχής γίνεται στο πρόσωπο που τραγουδά, όπως στη «*μικρή κοπέλα, με θαλασσιά κορδέλα στα μαλλιά*» που «*στάθηκε στην κορυφή της λεύκας και*

κελαιϊδάει», επηρεάζοντας τα πουλιά, τα τριαντάφυλλα και τους ανθρώπους (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 28). Πρόκειται για έναν στίχο στον οποίο διακρίνεται ξανά ένα παιχνίδι με παρηγήσεις και συγκεκριμένα του «λ». Παρόμοια, την προσοχή του αναγνώστη τραβά και η κοπέλα που χτενίζεται στο κατώφλι τού σπιτιού της, πλάι στα τριαντάφυλλα, τις σουσουράδες και τα πουλιά, η οποία: «[...] τραγουδάει: “αχ τρέλα, τρελή τρέλα μου, τρελή μου τρέλα, τρέλα”» (IV, *Παιχνίδια τ’ ουρανού και του νερού*, σ. 9). Στον συγκεκριμένο στίχο βλέπουμε ίσως το πιο αξιοσημείωτο λογοπαίγνιο στο σύνολο των ποιημάτων που μελετήθηκαν το οποίο μοιάζει με γλωσσοδέτη.<sup>149</sup> Ο ποιητής αξιοποιεί μόνο τρεις λέξεις και «παίζει» με τη διάταξή τους στον στίχο, κάτι που τραβά την προσοχή του αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 57). Ο στίχος αυτός, θα λέγαμε ότι ξαφνιάζει, όμως αγγίζει ολοκληρωτικά το ποιητικό γεγονός και εξοικειώνει τον αναγνώστη με τον στίχο και τον εσωτερικό του ρυθμό. Το παιδί-αναγνώστης προσκαλείται στο αναγνωστικό γεγονός με χιουμοριστικό τρόπο, παίζοντας με τον ήχο και τον ρυθμό των λέξεων και βιώνει τη συγκίνηση με άμεσο τρόπο. Και σε άλλες περιπτώσεις παρατηρείται κάτι τέτοιο, όπου ο ήχος κι ο γοργός ρυθμός, αλλά και η περιστασιακή ομοιοκαταληξία αναδύουν το συναίσθημα και την ανάλαφρη παιδική διάθεση, προσδίδουν μουσικότητα στην ανάγνωση, ακόμα κι όταν απουσιάζει η λέξη «τραγούδι». Αναφέρουμε για παράδειγμα στο νανούρισμα ως απλό και σύντομο τραγούδι που φέρνει το παιδί σε μια πρώτη γνωριμία με τον ποιητικό λόγο (Σακελλαρίου, 2009: 66) και με το οποίο αποκοιμίζει ο πατέρας το παιδί του:

Νάνι νάνι, κοριτσάκι,  
νάνι κι ο πατέρας σου,  
κράχτης του καλού καιρού  
σμαραγδένιο βατραχάκι  
στη δεξιά γωνιά του φεγγαριού  
στη φωνή του τ’ άστρα βάνει.  
Νάνι, νάνι.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 44.

Στο νανούρισμα αυτό ο πατέρας νανουρίζει το βρέφος και όχι η μητέρα, όπως είναι το σύνηθες. Επιπλέον, αν και ο αποδέκτης είναι το βρέφος, η εστίαση της προσοχής του αναγνώστη περιορίζεται στον πατέρα και στην ψυχική διάθεσή του. Ως ιδιαίτερα τρυφερή και οικεία προς τον αναγνώστη θα χαρακτηρίζαμε τη φράση «νάνι νάνι» που παρουσιάζεται σε κυκλικό σχήμα και η οποία μπορεί να ανακαλέσει αναμνήσεις κι εμπειρίες από αντίστοιχες τρυφερές οικογενειακές στιγμές. Ελκυστικά στοιχεία, επίσης, αποτελούν η ομοιοκαταληξία των στίχων, το γοργό τροχαϊκό μέτρο, τα υποκοριστικά, αλλά και υπερρεαλιστικά στοιχεία, όπως το βατραχάκι στη γωνιά του φεγγαριού. Όλα τα παραπάνω στοιχεία προσκαλούν τον αναγνώστη κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο να βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου (Rosenblatt, 1970: 47-48). Επίσης, γίνεται αντιληπτή μία σύζευξη, θα λέγαμε, ανάμεσα στον μοντερνισμό και στην παράδοση, στην οποία ανήκει το νανούρισμα ως δημοτικό τραγούδι με αποκλειστικό αποδέκτη το παιδί (Κανατσούλη,

<sup>149</sup> Οι γλωσσοδέτες, ενταγμένοι στο πλαίσιο του λαϊκού λόγου, αποτελούν ρυθμικά γλωσσικά παιχνίδια που συμβάλλουν «σημαντικά στην πνευματική εξάσκηση του παιδιού» (Κανατσούλη, 2007: 73).

2007: 72). Στην ίδια συλλογή (*Πρωινό Άστρο*) η αποτύπωση του τραγουδιού διακρίνεται και μέσα από ένα ιδιαίτερο μορφολογικό χαρακτηριστικό, το σπάσιμο των λέξεων κατά την εκφορά τους, κάτι που, όπως σημειώνει ο Βελουδής (1977: 32) αποδίδει «αξιόπιστα μια μουσική-ακουστική επαφή του Ρίτσου με το δημοτικό τραγούδι ως τραγούδι και όχι (μόνο) ως ποίημα». Αναφέρουμε ένα παράδειγμα:

Και τα φύ-τα φύλλα  
-σώπα για ν' ακούσεις  
με τις πρά-τις πράσινες  
τις μικρές πατούσες τους  
στήσαν το χορό χορό  
πάνω στον αέρα  
και με τα χεράκια σου  
δίνεις το ρυθμό  
και στα φύ-στα φύλλα  
και στ' αστέρια  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 42.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενο μεταδίδεται άμεσα στον αναγνώστη μια ανάλαφρη διάθεση, η οποία συνδέεται, όχι μόνο με το τραγούδι αλλά και με τον χορό. Ο ανθρωπομορφισμός των φύλλων και η συμμετοχή του παιδιού-ήρωα στο χορευτικό γεγονός καθιστούν οικεία την εμπειρία που ενσωματώνεται στο κείμενο για το παιδί-αναγνώστη το οποίο εμπλέκεται σε ένα ρυθμικό παιχνίδι μέσω των λέξεων. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στα παρακάτω αποσπάσματα με τον ανθρωπομορφισμό και τη χορευτική διάθεση των τζιτζικιών και του δέντρου αντίστοιχα:

Τζιτζίκια στήσανε χορό  
στο ντάλα μεσημέρι  
και στέκουν γύρω τα παιδιά  
και παίζουν παλαμάκια.  
«ΧΙΠ», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 18.

[...] Έρη, Έρη,  
θες να χορέψεις μια μικρή μαζούρκα με το δέντρο;  
«Η ανάλαφρη νύχτα», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 134.

Η εμπειρία τού χορού εμπλέκει αισθητικά και συναισθηματικά τον αναγνώστη στον κόσμο τού κειμένου, μέσα από τις ποιητικές εικόνες, τον ήχο και τον ρυθμό των λέξεων. Ο χορός στο σύνολο των ποιημάτων που μελετήθηκαν, παρουσιάζεται με μικρότερη συχνότητα συγκριτικά με το τραγούδι και αποδίδεται με δύο τρόπους. Αρχικά, δημιουργεί στον αναγνώστη μια έντονη ακουστική αίσθηση που συνδέεται με το γλέντι, τη χαρά και την ανεμελιά και στη συνέχεια, αποτυπώνεται με χαμηλότερη ένταση και με μια μυστηριακή αίσθηση. Στην πρώτη περίπτωση εντάσσονται τα τρία προαναφερόμενα παραδείγματα, όπου ουσιαστικά παρουσιάζεται το παιδί σε αρμονία με τη φύση να συμμετέχει στον χορό. Άλλοτε, η ταυτότητα ή η ηλικία τού προσώπου που παρουσιάζεται να χορεύει δεν προσδιορίζεται, αφήνοντας ανοικτή στη φαντασία τού αναγνώστη την ταυτότητα του

υποκειμένου (Rosenblatt, 1994: 88). Παραθέτουμε ως παράδειγμα το παρακάτω ποίημα:

Ίσκιος της νύχτας και νερά,  
φύλλα πλατιά της νύχτας-  
Παίχτε βιολιά μου, αχτίνες μου,  
παίχτε μου παπαρούνες  
παίχτε ταμπούρλα κόκκινα  
το νυχτοπεντοζάλη.  
Το αίμα πηδά και κοχλακά  
ψηλά στα κουκουνάρια.  
«XIV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 19.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα διακρίνουμε την έντονη επιθυμία για χορό η οποία αποτυπώνεται με την έμφαση στα μουσικά όργανα και με την τριπλή επανάληψη του ρήματος «παίχτε». Τα μουσικά όργανα κατονομάζονται και δημιουργούν μια συγκεκριμένη ποιητική εικόνα στο μυαλό του αναγνώστη. Στην εικόνα αυτή έχουμε τη σύζευξη του ρεαλιστικού και του φαντασιακού στοιχείου, καθώς βιολιά, αχτίνες, παπαρούνες και ταμπούρλα αποτελούν ενιαίο σύνολο που δημιουργεί τον ρυθμό και τη μουσική για το χορευτικό γεγονός. Το παιδί-αναγνώστης καλείται να συνδέσει το οικείο με το ανοίκειο, προκειμένου να βιώσει την αίσθηση του ρυθμού και του ήχου. Το κείμενο «μετατρέπεται», για εκείνο, σε μια μουσική παρτιτούρα, με σημεία που το καθοδηγούν να παίξει τις νότες (Rosenblatt, 1994: 13-14). Αξιοπρόσεκτος είναι ο νεολογισμός «*νυχτοπεντοζάλη*» από όπου προσδιορίζεται ο χορός αλλά και ο χρόνος που πραγματώνεται. Το νυχτερινό φόντο, που παρουσιάζεται, όπου κι εδώ αξιοποιείται η τριπλή επανάληψη της λέξης «*νύχτα*», καθιστά ακόμα πιο υποβλητική την ατμόσφαιρα. Η σωματική και ψυχική διέγερση του υποκειμένου μεταφέρεται και στον αναγνώστη μέσα από την εκφορά της λέξης «*νυχτοπεντοζάλη*» και τον μεταφορικό λόγο των δύο τελευταίων στίχων, όπου το αίμα «*κοχλακά*» και ανεβαίνει «*ψηλά στα κουκουνάρια*».

Το νυχτερινό φόντο αποτυπώνεται και στη δεύτερη περίπτωση που παρουσιάζεται ο χορός. Για παράδειγμα: «*Χορεύει η νύχτα με τον Πέτρο μες στο δάσος/χορεύει το φεγγάρι με τα χέρια σου*» («I», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 6). Όπως αναφέραμε, στη δεύτερη αυτή περίπτωση αποτύπωσης του χορού, η αίσθηση είναι μυστηριακή και η ακουστική ένταση που αναδύεται από το κείμενο χαμηλή, όπως για παράδειγμα στο ποίημα «*Η ανάλαφρη νύχτα*» (*Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 134), όπου ένα δέντρο μπαίνει στο σπίτι από το παράθυρο και «*γυρνάει τις κάμαρες με αθόρυβους χορευτικούς στροβίλους*». Η σιωπή και το μυστήριο συνοδεύει και τις γυναίκες μέσα στο μαγεμένο δάσος, το οποίο ξυπνάει, όταν κοιμούνται τα παιδιά:

Γυμνές γυναίκες πέρναγαν κάτω απ' τα δέντρα, ήρεμες και παράξενες σαν να 'χαν πει τ' αμίλητο νερό.  
[...] Άλλες κρατούσαν ψηλά σταμινιά στον ώμο.  
Άλλες χορεύανε συρτό χορό κάτω απ' τις δυο μεγάλες λεύκες. Τ' άσπρα κορμιά τους (...) πλασμένα με νερό και φως κι αέρα.  
[...] Χορεύανε πιασμένες απ' το χέρι σαν τις μεγάλες αδελφές της σιωπής.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 44.

Το ονειρικό στοιχείο και ο διάχυτος ερωτισμός προσδιορίζουν την ατμόσφαιρα του μαγεμένου δάσους, όπου τα παιδιά-ήρωες βλέπουν τις γυμνές γυναίκες και κατ' επέκταση μέσα από αυτό προσδίδεται ένας ατμοσφαιρικός τόνος στο κείμενο. Ο αναγνώστης καλείται να βιώσει τον τόνο μέσα από την ολότητα του κειμένου, τον μεταφορικό λόγο και τις εικόνες που δομούν οι λέξεις (Rosenblatt, 1994: 96). Συγκροτεί στη φαντασία του μια ενιαία ποιητική εικόνα που συντίθεται από επιμέρους αποσπασματικές (χαρακτηριστικό του υπερρεαλισμού), όπου παρουσιάζεται το γυναικείο μορφοείδωλο σε διαφορετικές εκφάνσεις, δημιουργώντας ποικίλους συνειρμούς από το πεδίο τής λογοτεχνίας και της λαϊκής παράδοσης.

Από όλα τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι το τραγούδι αποτυπώνεται από τον Ρίτσο α) ως ποιητική δημιουργία, όπου ο αναγνώστης καλείται να αναγνωρίσει τους παραλληλισμούς και να προβεί σε υπαρξιακές προεκτάσεις που συνδέονται με τη ζωή και τον θάνατο, καθώς επίσης και σε συναισθηματικές που σχετίζονται με τη χαρά και τη λύπη β) ως κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία, η οποία συνδέεται με την αγροτική ζωή και τον μόχθο και γ) με μια ανάλαφρη διάθεση που συμβαδίζει με την παιδική ψυχοσύνθεση και τις ανάγκες της παιδικής ηλικίας για ξεγνοιασιά και ανεμελιά, εμπλέκοντας τον αναγνώστη σε ένα παιχνίδι ρυθμού και ήχου με τις λέξεις. Ο χορός προβάλλεται: α) ως προέκταση του τραγουδιού, με βάση τα κοινά τους σημεία, τη μουσική και τον ρυθμό, β) είναι συνδεδεμένος με το παιδί το οποίο συμμετέχει στον χορό των έμψυχων και άψυχων όντων τής φύσης και γ) αναδεικνύει είτε την ψυχική και σωματική διέγερση των υποκειμένων, με έντονη ακουστική αίσθηση, είτε μια χαμηλόφωνη έως σιωπηρή υποβλητική/μυστηριακή χορευτική ατμόσφαιρα. Τόσο στην περίπτωση του τραγουδιού όσο και του χορού διακρίνεται η επιρροή από το δημοτικό τραγούδι. Τέλος, το παιδί-αναγνώστης καλείται να εμπλακεί στο αναγνωστικό γεγονός α) ενεργοποιώντας τις πρότερες εμπειρίες του από τη ζωή, το τραγούδι, τον χορό τη λογοτεχνία αλλά και από άλλες μορφές τέχνης, όπως για παράδειγμα τη ζωγραφική και β) μέσα από ελκυστικά μορφικά χαρακτηριστικά, τα οποία ενεργοποιούν τις αισθήσεις και το συναίσθημά του, όπως τον γοργό ρυθμό, τις απλές και καθημερινές λέξεις, το σπάσιμο των λέξεων σε ορισμένες περιπτώσεις, τον ανθρωπομορφισμό, τις πλούσιες οπτικές και ακουστικές εικόνες, την εμπλοκή του ρεαλιστικού με το φαντασιακό στοιχείο. Το δε κείμενο γίνεται μια πηγή διασκέδασης κι απόλαυσης, ένα «παιχνίδι ήχων, μελωδίας και ρυθμού» (Καρακίτσιος, 2008: 283) αλλά και ερμηνειών.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν για τις οικείες βιωματικές εμπειρίες στις κυρίαρχες θεματικές περιοχές της παιδικής ποίησης του Γ. Ρίτσου, σημειώνουμε τα εξής:

1. Η οικογένεια γίνεται αντιληπτή ως εξιδανικευμένο πλαίσιο ανατροφής και ανάπτυξης του παιδιού όπου διακρίνονται α) τα πρόσωπα της μητέρας, του πατέρα και ενίοτε του παππού και β) το σπίτι. Η μητέρα παρουσιάζεται με δύο τρόπους. Πρώτον, ως *συναισθηματικό στήριγμα* του παιδιού προβάλλοντας στοργή, τρυφερότητα και προστατευτικότητα σε όλες τις συναισθηματικές του εκφάνσεις, στη χαρά, στον πόνο, στον φόβο. Δεύτερον, διαφαίνεται ο *κοινωνικός ρόλος* της ως

τροφού και νοικοκυράς, που περιορίζεται στον οικιακό χώρο. Ο πατέρας, επίσης παρουσιάζεται με δύο τρόπους. Πρώτον, σε *συναισθηματική διέγερση ή κατάπτωση*, όπου εκφράζει την απόλυτη χαρά του μπρος στο παιδί και υμνεί τη γέννηση και τη ζωή του ή θρηνεί για την απώλειά του. Δεύτερον, ως *πατέρας-παιδαγωγός* που επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει στο παιδί γνώσεις, κοινωνικές και συλλογικές αξίες (αλληλεγγύη, ισότητα, αγωνιστικότητα) και στάσεις προς τον άνθρωπο και τη ζωή, τις χαρές και τις δυσκολίες της. Ο παππούς γίνεται το επίκεντρο του παιχνιδιού των παιδιών που παίζουν ελεύθερα στη φύση και παρουσιάζεται με χιουμοριστικό τρόπο. Σε όλες τις περιπτώσεις αναδεικνύεται η σχέση του παιδιού με τα παραπάνω πρόσωπα, δίχως συγκρούσεις. Το σπίτι αποτυπώνεται με περιγραφές του εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου από όπου διαφαίνονται η συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων, η αίσθηση της ζωτικότητας και ενίοτε της φθοράς και του θανάτου, καθώς επίσης και πολιτισμικά στοιχεία της εποχής που συνδέονται με την αισθητική του χώρου.

2. Το σχολείο παρουσιάζεται ως θεσμός αυταρχικής διαπαιδαγώγησης, καταναγκαστικής μάθησης και πλαίσιο περιορισμού των παιδιών, το οποίο αντιπαρατίθεται στις ανάγκες της παιδικής ηλικίας, το παιχνίδι στη φύση και την ελευθερία. Ο ρόλος του δασκάλου αμφισβητείται και τα σχολικά μαθήματα υπονομεύονται. Τα παιδιά αφουγκράζονται τις αισθήσεις τους οι οποίες εγείρονται μέσα από την επαφή τους με τη φύση και αντιτάσσονται στην εξουσία του σχολείου. Μέσα από αυτό προβάλλεται το χάσμα και η αντίθεση ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα, τη φύση και τον πολιτισμό και αναδεικνύεται το όραμα της αντιαυταρχικής αγωγής και των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων.

3. Η φύση αποτυπώνεται ειδυλλιακά και αποκτά ποικίλες προεκτάσεις, φιλοσοφικές, θρησκευτικές, ουμανιστικές και οικολογικές. Διακρίνονται δύο βασικοί άξονες: α) *τα έμβια όντα* και β) *το φως*. Ως προς τον πρώτο άξονα αναδεικνύονται α) η ενότητα του ανθρώπου με τη φύση, από όπου αναδύονται η αίσθηση της ελευθερίας και της πληρότητας και το συναίσθημα της ευτυχίας, β) η διαλεκτική της ζωής και του θανάτου στην πορεία των πάντων, γ) οικολογικές αξίες, όπως η ενότητα στη διαφορά, η αρμονική συνύπαρξη, η αυτάρκεια, η αλληλοσυμπλήρωση, δ) ηθικές αξίες, όπως η εργατικότητα και η απλότητα και ε) οικουμενικές όπως η αγάπη ανάμεσα σε κάθε μορφή ζωής. Ως προς τον δεύτερο άξονα, το φως αποτυπώνεται α) άμεσα (με τη λέξη «φως») ως αυθύπαρκτη οντότητα που συνδέεται με τη ζωή ή τον θάνατο, β) έμμεσα, με την προβολή των φυσικών πηγών του, του ήλιου, του φεγγαριού και των αστεριών. Αυτές οι φυσικές πηγές αναδεικνύουν τη ζωντάνια της παιδικότητας, ενώ, παράλληλα, το φεγγάρι και τ' αστέρια υποβάλλουν το ονειρικό στοιχείο. Ο δε ήλιος ταυτίζεται, ενίοτε, με την ποιητική δημιουργία και την αγωνιώδη αναζήτηση και πορεία του ανθρώπου στον κόσμο.

4. Στο θρησκευτικό στοιχείο, παρουσιάζονται τα ιερά πρόσωπα του Θεού, του Χριστού, της Παναγίας και των αγγέλων. Τα πρόσωπα αυτά α) προβάλλουν τη βαθιά θρησκευτικότητα του ανθρώπου, αλλά αποσυνδέονται από την ιερότητά τους και προσεγγίζονται ανθρωποκεντρικά, β) συνδέονται με τον κόσμο του παιδιού,



συμμετέχουν στη χαρά που αυτό βιώνει μέσα από το παιχνίδι και γ) αναδεικνύουν την ενότητα του θείου στοιχείου με τον άνθρωπο και τη φύση. Στην παρουσίαση του Χριστού διακρίνεται η παιδικότροπη συμπεριφορά του, η ταύτισή του με τον Πάνα και τον Διόνυσο, με το σχήμα τής Σταύρωσης και της Ανάστασης, το οποίο προεκτείνεται συμβολικά στην πορεία τού ανθρώπου, για να βρει τον προορισμό του. Ο Θεός είναι πανταχού παρών και ιδιαίτερα αισθητός και προσιτός στο παιδί, η Παναγία παρουσιάζεται ως προστάτιδα του παιδιού και της αγροτικής ζωής και οι άγγελοι που εμφανίζονται τότε στον ουρανό και τότε στη γη.

5. Το παιχνίδι και η ανάγνωση παρουσιάζονται ως σημαίνουσες εμπειρίες, από όπου αναδύεται ένας δεύτερος μυθοπλαστικός κόσμος, με βάση την προσωπικότητα και τη δημιουργική έκφραση των παιδιών του κειμένου. Το παιχνίδι αποτυπώνεται α) ως ελεύθερη δραστηριότητα στη φύση με όλα τα ανθρώπινα και μη ανθρώπινα όντα, β) προβάλλοντας κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με τα παιχνίδια εκείνης της εποχής, γ) αναδεικνύοντας τον αυτοσχεδιασμό και τη δημιουργικότητα του παιδιού και δ) με έμφαση στον ιδιαίτερο ψυχοσυναισθηματικό δεσμό ανάμεσα στο παιδί και στα παιχνίδια-αντικείμενα. Η ανάγνωση προβάλλεται α) ως καταναγκαστική και μη ευχάριστη δραστηριότητα που συνδέεται με τα σχολικά μαθήματα και β) ως τέρψη, όπου το παιδί-αναγνώστης ή ο ακροατής ιστοριών εμπλέκεται αισθητικά και συναισθηματικά στον κόσμο τού κειμένου, συνδέει τα όσα διαβάσει ή ακούει μέσω των εμπειριών του από τη ζωή, εκφράζοντας τις διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις του για τη ζωή και τον άνθρωπο.

6. Το τραγούδι και ο χορός αποτυπώνονται ως δύο σημαντικές εμπειρίες που τις συνδέει η μουσική και ο ρυθμός και με τις οποίες εκφράζεται ο ψυχισμός των υποκειμένων. Διακρίνονται εμφανώς και στις δύο περιπτώσεις η επιρροή από το δημοτικό τραγούδι. Το τραγούδι παρουσιάζεται ποικιλοτρόπως: α) αποκτά υπαρξιακό υπόβαθρο και έντονο συναισθηματικό φορτίο, καθώς ταυτίζεται με την έννοια της ποίησης και του λυτρωτικού της χαρακτήρα που συνοδεύει τη ζωή και τον θάνατο του ανθρώπου, β) προβάλλει κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία της εποχής, της αγροτικής ζωής και του μόχθου, γ) αναδύει μια ανάλαφρη και παιγνιώδη διάθεση. Με τον χορό α) προβάλλεται το παιδί να συμμετέχει στον χορό των έμψυχων και άψυχων όντων τής φύσης και β) αναδεικνύεται άλλοτε μια έντονη ακουστική αίσθηση που συμβαδίζει με τη ψυχική και σωματική διέγερση των υποκειμένων και άλλοτε μια χαμηλόφωνη έως σιωπηρή υποβλητική/μυστηριακή χορευτική ατμόσφαιρα.

Οι παραπάνω βιωματικές εμπειρίες αποτελούν πρόσφορο υλικό για την οικειοποίηση του κειμένου από το παιδί-αναγνώστη, καθώς εμπεριέχονται στον κόσμο του. Δύναται, με άλλα λόγια να ενεργοποιήσουν ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις από τη ζωή του, που συνδέονται με την οικογένεια, το σχολείο, τη φύση και τη θρησκεία, με το παιχνίδι και τα αναγνώσματά του, με τα μουσικοχορευτικά βιώματά του. Μέσα από αυτές τις εμπειρίες που αποτυπώνονται στο κείμενο, το παιδί-αναγνώστης προσκαλείται να δει ομοιότητες και διαφορές με τη δική του ζωή διευρύνοντας την οπτική του, να ταυτιστεί συναισθηματικά, να σταθεί κριτικά και να στοχαστεί πάνω σε οικουμενικές αξίες,

στην ανθρώπινη ύπαρξη και στα θεμελιώδη ζητήματά της, όπως τη ζωή, τον θάνατο και τις ανθρώπινες σχέσεις. Ανάλογα, επίσης, με το αναγνωστικό υπόβαθρό του μπορεί να ανακαλέσει βιωμένες εμπειρίες και από τη λογοτεχνία, όπως τα παραμύθια, τους μύθους, τα εικονογραφημένα βιβλία. Σε αυτό συμβάλλει το στοιχείο τού ανθρωπομορφισμού των στοιχείων τής φύσης το οποίο είναι έντονο κι ελκυστικό για το παιδί-αναγνώστη. Άλλα αισθητικά χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν, αποτελούν οι πλούσιες και υπερρεαλιστικές ποιητικές εικόνες, η ζωντάνια του λόγου, η έγερση των αισθήσεων, τα υποκοριστικά, οι συχνές επαναλήψεις, το απλό λεξιλόγιο, το παιδικότροπο ύφος, ο μεταφορικός λόγος, οι παρηχήσεις, η μουσικότητα του κειμένου, ο γοργός ρυθμός και η ομοιοκαταληξία. Όλα τα παραπάνω προσκαλούν τον αναγνώστη να βιώσει το λογοτεχνικό έργο, ως αισθητικό αντικείμενο και συνάμα κοινωνικό προϊόν μέσα από τη συναισθηματική και διανοητική του εμπλοκή, κατά την αναγνωστική διαδικασία για την οποία θα γίνει λόγος στο σχετικό κεφάλαιο.

## 1.2. Κώστας Μόντης

Το γεγονός ότι ο Μόντης με τα ποιήματά του απευθύνεται σε «μικρά και μεγάλα παιδιά», έτσι όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά στον τίτλο της πρώτης του συλλογής και στον υπότιτλο των επόμενων τριών, αναδεικνύει την αντίληψή του για την εξάλειψη των ηλικιακών ορίων στο παιδικό αναγνωστικό κοινό. Υπό αυτήν την οπτική, θα λέγαμε ότι κάτι τέτοιο συνυφαίνεται με τη θεωρητική τοποθέτηση της Rosenblatt, κατά την οποία ο αναγνώστης ανταποκρίνεται σε ένα λογοτεχνικό έργο, όχι με βάση την ηλικία του, αλλά ανάλογα με τις εμπειρίες του, τις προσωπικές, τις γλωσσικές και τις λογοτεχνικές (1960: 305). Όπως στην περίπτωση του Ρίτσου, έτσι κι εδώ η παιδική ηλικία τίθεται στο επίκεντρο και αξιοποιούνται οικείες αναπαραστάσεις προς τον κόσμο του παιδιού-αναγνώστη και προσφιλή θέματα που περιστρέφονται γύρω από το παιδί αλλά και τη σχέση του με το ευρύτερο περιβάλλον, την οικογένεια, το σχολείο, τη φύση. Αυτό, βέβαια, που διαφοροποιείται σε σχέση με τα ποιήματα του Ρίτσου είναι η έμφαση στο ιστορικό στοιχείο και στην έννοια της πατρίδας. Και τούτο γίνεται κατανοητό, καθώς τα στοιχεία αυτά συμβαδίζουν με τον ευρύτερο ιδεολογικό και θεματικό προσανατολισμό της παιδικής λογοτεχνίας στην Κύπρο από το 1974 και μετά, όπου γίνεται προσπάθεια καλλιέργειας της ιστορικής μνήμης και του οράματος για επιστροφή στις πατρογονικές εστίες.<sup>150</sup> Ένα άλλο διακριτό σημείο αποτελεί η ιδιαίτερη αγάπη του ποιητή προς την ποίηση και τις λέξεις την οποία επιδιώκει να μεταφέρει και στο παιδί-αναγνώστη. Οι θεματικές περιοχές στις οποίες επικεντρωθήκαμε είναι οι εξής: α) η οικογένεια, β) το σχολείο, γ) η πατρίδα, δ) το ιστορικό στοιχείο, ε) η φύση, στ) το θρησκευτικό στοιχείο, ζ) το παιχνίδι και η ποίηση.

---

<sup>150</sup> Βλ. την εκτενή σχετική αναφορά μας στο θεωρητικό μέρος, υποκεφ. 4.4.2.

### 1.2.1. Η οικογένεια

Όπως και στα ποιήματα του Ρίτσου έτσι και σε αυτά του Μόντη διακρίνουμε την οικογένεια ως το σημαντικό πλαίσιο που συμβάλλει στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Έχουμε ήδη αναφέρει τη σημαντική διάσταση που προσδίδει η Rosenblatt στην οικογένεια, καθώς αποτελεί μια σημαντική βιωματική εμπειρία για το παιδί, μέσα από την οποία δομεί την αντίληψή του για τον κόσμο, κάτι που μπορεί να ανακληθεί κατά τη λογοτεχνική ανάγνωση (1938: 46-47. 1970: 19-20, 188). Από τη μελέτη μας διαπιστώσαμε ότι στις τέσσερις ποιητικές συλλογές οι αναφορές που σχετίζονται με την οικογένεια εμπεριέχουν τα πρόσωπα της μητέρας, της γιαγιάς και του παππού. Στα *Άπαντα*, ωστόσο, διακρίθηκαν και ορισμένα ποιήματα που, παρά το γεγονός ότι ο ποιητής τα αφιερώνει στα παιδιά του (ο τίτλος φέρει το όνομά τους), θα μπορούσαν να διαβαστούν από το ευρύτερο παιδικό αναγνωστικό κοινό, καθώς αποτυπώνεται η τρυφερότητα του πατέρα προς το παιδί του.

#### *Η μητέρα*

Η Rosenblatt επισημαίνει ότι η λεκτική εκφορά της μητέρας μέσα σε ένα κείμενο, προκαλεί «αυτόματη αντίδραση» στον αναγνώστη κι επισύρει την προσοχή του στο κειμενικό πλαίσιο, όπου αποτυπώνεται (Rosenblatt, 1938: 80). Στα ποιήματα που μελετήσαμε εντοπίστηκαν συχνές αναφορές στη μητέρα. Άλλωστε, για τον Μόντη που στιγματίστηκε από την απώλειά της και συνακόλουθα διέπει το σύνολο του έργου του είναι ένα πρόσωπο εξέχουσας σημασίας. Είναι μια μορφή αναλλοίωτη στον χρόνο, όπως αναδεικνύεται από το ποίημα-στιγμή «Μητέρα» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 38): «κι αν όλα μας αλλάζουν κάποια μέρα/ποτέ της δεν θ' αλλάξει κ' η μητέρα».

Στα υπό μελέτη ποιήματα διαπιστώσαμε τρεις βασικούς άξονες αναπαράστασης, α) η καθαρά συναισθηματική σχέση μητέρας-παιδιού, β) η θεϊκή διάσταση της μητέρας, γ) η μητέρα ως φορέας γνώσεων και αξιών.

Στον πρώτο άξονα, παρά το γεγονός ότι η σχέση μητέρας και παιδιού διακρίνεται και στους άλλους δύο που προαναφέρθηκαν, διακρίθηκε μια αμιγώς συναισθηματική διάσταση που συνυφίνεται με την αγάπη, τη φροντίδα και την τρυφερότητα. Τα στοιχεία αυτά συχνά αποτυπώνονται ως βασικοί πυλώνες στις δύσκολες καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται τα ποιητικά υποκείμενα. Για παράδειγμα, όταν το παιδί είναι άρρωστο, η αγάπη της μητέρας το δυναμώνει, ο φόβος εξαλείφεται μπροστά στην τρυφερότητα και τη φροντίδα της:

Όσο κι αν στο κρεβάτι με κρατήση  
η κυρά-αρρώστια να το ξέρει  
πως δεν μπορεί να με φοβίση  
έτσι που μου κρατά η μανούλα μου το χέρι.  
«Για τη μάνα III», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 14.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ο ποιητής απευθύνεται άμεσα στον αναγνώστη, υιοθετεί την οπτική του μικρού παιδιού και ταυτίζεται μαζί του, οδηγώντας έτσι και το παιδί-αναγνώστη σε αντίστοιχη ταύτιση. Το μήνυμα που επιδιώκει να του μεταφέρει ο ποιητής είναι εύληπτο μέσα από την απλότητα των λέξεων, του ύφους και του νοήματος. Επίσης, ο ομοιοκατάληκτος στίχος, προσδίδει ρυθμό και μουσικότητα στο κείμενο και η προσωποποίηση της αρρώστιας παραστατικότητα. Το παιδί-αναγνώστης αντιλαμβάνεται ξεκάθαρα, αφενός την απουσία τού φόβου μέσα από τη φράση «δεν μπορεί να με φοβίση» και, αφετέρου την τρυφερότητα και τη φροντίδα τής μητέρας μέσα από τον τελευταίο στίχο, όπου κρατάει το χέρι του παιδιού. Γίνεται, ακόμα, αντιληπτό ότι ο ποιητής παραθέτει πρώτα το αποτέλεσμα (την απουσία τού φόβου) και στο τέλος το αίτιο (τη φροντίδα τής μητέρας), κάτι που κορυφώνει την αίσθηση της τρυφερότητας στο τέλος τού ποιήματος. Το υποκοριστικό «μανούλα», επίσης, αναδεικνύει την αγάπη/τρυφερότητα του παιδιού προς τη μητέρα, κάτι που φωτίζει περισσότερο την αμοιβαία συναισθηματική σχέση τους. Η αγάπη ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί, παρά τις δυσκολίες που προκύπτουν στη ζωή διακρίνεται και στο ποίημα «Θέμα για διήγημα» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 48). Σε αυτήν την περίπτωση ο ποιητής αντιστρέφει τη θέση των υποκειμένων και παρουσιάζει τα παιδιά να επιδιώκουν να συμπαρασταθούν στην άρρωστη μητέρα τους. Παραθέτουμε το ποίημα:

Τέσσερα ξυπόλυτα παιδιά  
ήρθαν να δουν τη μητέρα τους στο Νοσοκομείο.  
Είναι γύρω από το κρεβάτι της.  
Και δε μιλούν  
Τι να πουν; Δεν ξέρουν τι να πουν.  
Μιλά εκείνη. Μιλά διαρκώς εκείνη.  
Και τα ρωτά και τα ρωτά  
χωρίς να περιμένει απάντηση  
και τους πασπατεύει τα κεφάλια.  
Έπειτα τους δίνει τέσσερις καραμέλλες  
που της τις πρόσφερε χτες μια άλλη άρρωστη  
και τις φύλαξε  
(Της είχε πει: «Μπορώ να πάρω τέσσερις;»)  
Όταν χτύπησε το κουδούνι τα παιδιά έφυγαν,  
τα δυο μεγάλα έσερναν τα δυο μικρά κ' έφυγαν.  
Ξυπόλυτα καθώς ήταν, σιωπηλά καθώς ήταν,  
έφυγαν σα γατάκια.  
Μα δεν έφυγαν αμέσως απ' το Νοσοκομείο,  
έμειναν πολλή ώρα ακόμα στην αυλή.  
Κ' η μητέρα όλο και ρωτά τις νοσοκόμες  
αν τα βλέπουν από το μπαλκόνι,  
όλο και ρωτά.

Ο αφηγηματικός χαρακτήρας τού ποιήματος μας παραπέμπει στο είδος της πεζογραφίας. Μάλιστα, ο ίδιος ο ποιητής, μέσα από τον τίτλο, φαίνεται να προϋδεάζει τον αναγνώστη του για τη μορφική αυτή ιδιαιτερότητα. Πρόκειται για έναν τίτλο «ειδολογικό», μέσα από τον οποίο δηλώνεται η «στάση τού ποιητή απέναντι στο θέμα

του» (Κωστίου, 2008: 76).<sup>151</sup> Αποτελεί μια τεχνική η οποία, θα λέγαμε ότι εμπλέκει τον αναγνώστη ως «αναδημιουργό» του κειμένου (Rosenblatt: 1970: 113), όχι μόνο με βάση την ερμηνεία του, αλλά και με βάση το παιχνίδι που καλείται να παίζει στη σύζευξη του ποιητικού λόγου με τον πεζό, όπως διακρίνεται άλλωστε και στο ευρύτερο έργο του Μόντη.<sup>152</sup> Το παιδί-αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο είναι δυνατό να σταθεί σε λεπτομέρειες όπως ο τόπος που διαδραματίζεται η ιστορία, τα πρόσωπα και η στάση τους. Η διπλή επανάληψη, επίσης, της λέξης «*ζυπόλυτα*» δηλώνει με έμμεσο τρόπο την οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας. Ακόμα, η τετραπλή επανάληψη του ρήματος «*ρωτά*» ή οι τέσσερις καραμέλες που παίρνει η μητέρα για τα τέσσερα παιδιά της, αντίστοιχα, δηλώνει την έγνοια και το απρόσκοπτο ενδιαφέρον γενικότερα της μητέρας για το παιδί, ακόμα και αν αυτή βρίσκεται σε δυσμενή θέση, όπως στο νοσοκομείο στην προκειμένη περίπτωση. Η συγκίνηση που μεταδίδει ο ποιητής είναι έντονη μέσα από το σύνολο του κειμένου, την παραστατικότητα των υποκειμένων, τη σιωπή και τον λόγο τους, την τραγική αποτύπωσή τους, κυρίως της μητέρας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον, επίσης, καθίσταται το σημείο όπου η μητέρα μιλάει στα παιδιά «*και τα ρωτά και τα ρωτά/χωρίς να περιμένει απάντηση*». Αυτό σύμφωνα με τη θεωρία μας αποτελεί ένα κενό που καλείται να συμπληρώσει ο αναγνώστης με βάση τις υποθέσεις και τις προσδοκίες του (Rosenblatt, 1994: 88), και που είναι βέβαιο ότι δύναται να εξάψει τη φαντασία του για το τι μπορεί να λέει η μητέρα στα παιδιά.

Η τρυφερότητα και η αγάπη που διακατέχει τη σχέση παιδιού και μητέρας διακρίνεται και αλλού. Όταν, για παράδειγμα, το παιδί μέσα από τη δική του οπτική αναφέρεται στην αγκαλιά που του κάνει η μητέρα του, κάτι που, ακόμα κι αν περάσουν τα χρόνια, δεν θα ξεχαστεί ή δεν θα ξεπληρωθεί. Αναφέρει για παράδειγμα:

Η πιο γλυκειά μου ανάμνηση, μανούλα μου, θα μένη  
όσο κι αν θάναι μακρυνή  
όταν την αγκαλιά σου την αγαπημένη  
την άνοιγες και ανοίγαν οι ουρανοί.  
«Για τη Μάνα Ι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 9.

Κι αν κάποτε όλα όσα χρωστώ  
μπορέσω ν' αποσβέσω,  
την αγκαλιά σου, μάνα μου, δεν θα μπορέσω.  
«Για τη Μάνα ΙΙ», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 10.

Στα συγκεκριμένα ποιήματα διακρίνουμε μια συνήθη τεχνική του Μόντη που αξιοποιείται στα ποιήματα για παιδιά (όπως και στο υπόλοιπο έργο του), τη χρήση όμοιων τίτλων ή τίτλων που είναι παρεμφερείς και την παραλλαγή ποιημάτων, όπου αξιοποιούνται ίδια θέματα με κοινό ύφος και κοινούς στίχους παραφρασμένους. Το

---

<sup>151</sup> Η Κωστίου (2008: 75- 76) παραθέτοντας μια τυπολογία στους τίτλους τού Μόντη με άξονα «τη σχέση τίτλου και κυρίως σώματος» επισημαίνει ότι οι «ειδολογικοί τίτλοι» δηλώνουν «μια γενική κατηγορία (όχι απαραίτητα ποιητική), στην οποία ανήκει το ποίημα», όπως «Νανούρισμα», καθώς επίσης και τη στάση τού Μόντη ως προς το θέμα του [βλ. «Θέμα για διήγημα»]. Σε αυτήν την κατηγορία, εντάσσονται, επίσης, τίτλοι που λειτουργούν ως αυτοσχόλιο, π.χ. «Μια απόπειρα να γράψω δημοτικό τραγούδι» και τίτλοι που είναι δανεισμένοι από τα εικαστικά π.χ. «Εικόνα».

<sup>152</sup> Βλ. τη σχετική μας αναφορά, στο πρώτο μέρος στο υποκεφ. 4.5.1.3.1.

κοινό στοιχείο εδώ είναι η μητέρα η οποία αποτελεί τον αποδέκτη μιας, θα λέγαμε, ποιητικής εξομολόγησης. Το επίκεντρο στα παραπάνω ποιήματα είναι η αγκαλιά της μάνας. Στο πρώτο ποίημα το παιδί-αναγνώστης ενεργοποιείται με βάση την αίσθηση της γεύσης και συναισθηματικά και βιώνει τη συγκίνηση μέσα από τις λέξεις «γλυκειά», «αγαπημένη» και τη χρήση τού μεταφορικού λόγου και της εικόνας (άνοιγμα ουρανού όπως άνοιγμα αγκαλιάς). Στο δεύτερο καλείται να αντιληφθεί πέρα από το συναισθηματικό υπόστρωμα των στίχων και το αξιακό, από όπου διαφαίνεται το ηθικό χρέος τού παιδιού προς τη μητέρα, ώστε να της ξεπληρώσει κάποτε την αγκαλιά, κάτι που, τελικά, δεν μπορεί να γίνει, καθώς δεν υπάρχει αντίστοιχο αντίτιμο σε αυτό και συνακόλουθα στην αγάπη της. Και στα δύο αποσπάσματα ο ποιητής οδηγεί το παιδί-αναγνώστη να αντιληφθεί ποιος μιλάει και πού απευθύνεται, με την αξιοποίηση της κλητικής προσφώνησης «μανούλα μου/ μάνα μου». Με την κτητική αντωνυμία αναδύεται η αίσθηση της τρυφερότητας η οποία στην πρώτη προσφώνηση, με την αξιοποίηση του υποκοριστικού γίνεται πιο έντονη. Η μνήμη, ως τροφός και ζωοποιός της σχέσης μητέρας-παιδιού, που διακρίνεται στο πρώτο ποίημα, αξιοποιείται ξανά από τον ποιητή, αυτή τη φορά από την πλευρά της μητέρας, στο ποίημα «Μητέρα»<sup>153</sup> (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 20). Η μητέρα αναπολεί τις όμορφες στιγμές που βίωσε με τα τέσσερα παιδιά της κι εύχεται να γυρίσει ο χρόνος πίσω, για να τις ξαναζήσει: «Γίνετε ως πριν μικρά παιδιά» γράφει ο πρώτος στίχος. Η μητέρα στη συνέχεια απευθυνόμενη στα παιδιά της, τους θυμίζει διάφορα στιγμιότυπα από το παρελθόν, όπως τα κλειδιά που έκρυβαν στη γλάστρα με το φούλι, το παιχνίδι τους, τα πρώτα γράμματα της αλφαβήτου, τα παραμύθια που τους έλεγε κι εκείνα δεν ήθελαν να τελειώσει η αφήγηση, το καληνύχτισμα πριν από τον ύπνο με «ένα φιλάκι κι “αγαπό”». Το μοτίβο τής μνήμης διαπιστώνεται και αλλού, όπου, για παράδειγμα, η θύμηση αναδεικνύεται ως ο μόνος τρόπος να διασωθεί η μορφή της μητέρας που έχει πεθάνει. Παραθέτουμε το ποίημα:

Έτσι ως «σε πήραν οι ουρανοί»  
στην παιδική μου αυγή τη μακρινή  
τόσο είν' η θύμησή σου αγνή  
που τρέμω αν τάχα ξαφνικά στο δρόμο σ' απαντήσω  
μήπως, μανούλα μου ακριβή, δε σε γνωρίσω,  
μήπως, μανούλα μου ακριβή, - σκέψου!- σε προσπεράσω  
και δυο φορές σε χάσω.  
«Μητέρα», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 33.

Από το συγκεκριμένο ποίημα διαφαίνεται το αυτοβιογραφικό υπόστρωμα του ποιητή, η απώλεια της μητέρας του σε μικρή ηλικία που τον στιγμάτισε. Το προσωπικό αυτό βίωμα μεταπλάθεται και προσφέρεται στον αναγνώστη ως μια πικρή όψη τής ζωής η οποία δεν αποσιωπάται. Ο θάνατος της μητέρας αποτελεί ένα συγκλονιστικό γεγονός και το παιδί-αναγνώστης καλείται να βιώσει τη

<sup>153</sup> Το παρόν ποίημα έχει αυτοβιογραφικό χαρακτήρα, αναφέρεται στην Έρση, σύζυγο του ποιητή, η οποία ως ποιητικό υποκείμενο απευθύνεται στα τέσσερα παιδιά τους. «Στάλω μου, Λέλλο, Μάριο και Θούλη», αναγράφεται χαρακτηριστικά στον δεύτερο στίχο. Ο ποιητής είχε δημοσιεύσει το ποίημα αυτό δύο χρόνια νωρίτερα, το 1974, στη συλλογή *Και τότε' εν εινάλιη Κύπρω* με διαφορετικό τίτλο: «Στίχοι της Έρσης». Βλ. στο *Άπαντα*, τ.3, σ. 1018.

συναισθηματική φόρτιση από το σύνολο του ποιήματος. Δεν αποκλείεται, επίσης, να έχει βιώσει ένα αντίστοιχο τραυματικό γεγονός και να ανασύρει από τη μνήμη του προσωπικές αναπαραστάσεις και συναισθήματα. Σε αυτήν την περίπτωση το λογοτεχνικό κείμενο αποκτά ψυχαναλυτικό ρόλο, οδηγώντας τον αναγνώστη να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του, τυχόν καταπιεσμένες στάσεις και να απελευθερωθεί από αρνητικά συναισθήματα (Rosenblatt, 1970: 200-201). Ο ποιητής δεν αποτυπώνει την απώλεια της μητέρας αόριστα, αλλά προσδιορίζει τη χρονική στιγμή, «στην παιδική μου αυγή τη μακρινή». Εδώ, ο αναγνώστης καλείται να εστιάσει την προσοχή του στον μεταφορικό λόγο, να προβεί στις συνδέσεις των λέξεων και των νοηματικών τους προεκτάσεων και να υποθέσει την ταυτότητα του αφηγητή (Rosenblatt, 1994: 76-77), ώστε να γίνει αντιληπτό ότι το πρόσωπο που μιλάει έχει απομακρυνθεί από την παιδική του ηλικία, κατά την οποία έχασε τη μητέρα του. Για τον αναγνώστη, επίσης, είναι εύληπτο το πού απευθύνεται ο αφηγητής, τόσο μέσα από τον τίτλο που προοιδιαίνει για το πρόσωπο αναφοράς όσο και με βάση την κλητική προσφώνηση «μανούλα μου ακριβή». Η διπλή δε επανάληψη της φράσης αυτής δίνει έμφαση στο πρόσωπο και την αξία της μητέρας. Επίσης, ιδιαίτερα δραματικό χαρακτήρα αποκτά η υπόθεση συνάντησης της νεκρής μητέρας στον δρόμο. Πρόκειται για μια εικόνα, όπου τα όρια ανάμεσα στον κόσμο των ζωντανών και των νεκρών παρουσιάζονται διαπερατά και επομένως η ζωή και ο θάνατος συνενώνονται. Ακόμα, η τραγική ειρωνεία και ο φόβος για τη μη αναγνώριση της μητέρας κορυφώνουν το συναίσθημα του αναγνώστη. Ας σημειωθεί ότι ο θάνατος δεν δηλώνεται άμεσα αλλά υπαινικτικά, μέσα από τη στερεότυπη αντίληψη που διακρίνεται στον πρώτο στίχο ως προς τη μετάβαση των νεκρών στον ουρανό. Πρόκειται, ουσιαστικά, για τη διαδεδομένη απάντηση που δίνεται στα παιδιά, όταν ρωτάνε πού πάει κάποιος, όταν πεθαίνει. Το συγκεκριμένο ποίημα ενδεχομένως, να είναι έξω από την ανάλαφρη διάθεση του παιδιού-αναγνώστη. Ωστόσο, μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση του συναισθηματικού κόσμου του Άλλου, κάτι που προσφέρεται μέσω της λογοτεχνίας (Rosenblatt, 1938: 218).

Στο ποιητικό σύμπαν τού Μόντη η υπέρμετρη αγάπη και η ανάγκη των παιδιών για τη μάνα δεν επισκιάζεται ποτέ. Ακόμα και στην περίπτωση της σωματικής τιμωρίας εκείνα δεν την απαρνιούνται: «η πιο μεγάλη απόδειξη πόσο την αγαπάμε,/πως μ' άλλο τίποτα ποτέ δεν την αλλάζουμε/είναι που κι όταν απ' το χέρι της πονάμε/εκείνη να βοηθήση κλάζουμε («Τα παιδιά για τη μάνα», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 47). Το παιδί-αναγνώστης, μέσα από το συγκεκριμένο παράδειγμα, ενδεχομένως να φέρει στο μυαλό του αντίστοιχες βιωματικές εμπειρίες, όπως για παράδειγμα πιθανές επιπλήξεις από τη μητέρα του προς εκείνο σε σχέση με θέματα ορθής συμπεριφοράς. Επίσης, καθώς η κειμενική εικόνα τού παιδιού αναδεικνύει το πλαίσιο της εποχής, τον ρόλο της οικογένειας και τα μέσα διαπαιδαγώγησής της, το παιδί-αναγνώστης είναι δυνατό να προβεί σε σχετικές συγκρίσεις, ανάμεσα στη δική του εποχή και σε εκείνη που γράφτηκε το έργο (Rosenblatt, 1956: 72).

Ενίοτε, ο Μόντης, θέλοντας να κοινωνήσει στον αναγνώστη του την αγάπη μητέρας-παιδιού, μιλά με αλληγορικό τρόπο και αντλεί το παράδειγμά του από το οικοσύστημα και συγκεκριμένα από τα πουλιά. Έτσι, στο ποίημα «Η αγάπη των

παιδιών για τη μάννα» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 21) παρουσιάζεται η μαμά-πουλί να ενθαρρύνει το μικρό της να ανοίξει τα φτερά του και να πετάξει, διώχνοντας μακριά τον φόβο για τον κίνδυνο: «*η μάνα φεύγει τάχα πως δεν θα γυρίσει/για να το κάνει να ξεφοβηθεί, να φτερουγίση*». Ο αναγνώστης καλείται να αντιληφθεί τις νοηματικές προεκτάσεις τού κειμένου, τις αντιστοιχίες πουλί- παιδί και πουλί-μητέρα και να προβεί σε συνδέσεις με τις προσωπικές του εμπειρίες από τη ζωή, όπου πιθανόν να διακρίνει κοινά σημεία από τη σχέση του με τη μητέρα του, τον ενθαρρυντικό και διαπαιδαγωγικό της ρόλο και τη συναισθηματική προσφορά της.

Σε άλλες περιπτώσεις, το παιδί απευθυνόμενο στη μητέρα του, αναφέρεται στο γεγονός της Τουρκικής Εισβολής. Επειδή, όμως, στα συγκεκριμένα ποιήματα κυριαρχεί η οπτική προς το ιστορικό στοιχείο, θα γίνει λόγος γι' αυτά στο κεφάλαιο για την Ιστορία. Θα παραθέσουμε μόνο ένα παράδειγμα, στο οποίο διακρίνεται η αγωνία τού παιδιού για την αγάπη τής μητέρας του προς εκείνο η οποία, στην ουσία, πενθεί για την απώλεια της πατρογονικής γης. Το παιδί δείχνει να αντιλαμβάνεται τη θλίψη τής μητέρας και να επηρεάζεται από αυτήν. Η συναισθηματική ενεργοποίηση του αναγνώστη γίνεται άμεσα και χρησιμοποιούνται λέξεις φορτισμένες συναισθηματικά. Αναφέρεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω απόσπασμα, το οποίο αποτελεί μέρος τού διαλόγου παιδιού-μητέρας:

-Πώς έτσι κάθεσαι περίλυπη, μαννούλα αγαπημένη,  
Πώς έτσι ο νους σου ταξιδεύει  
κ' η θλίψη σου το σπίτι διαφεντεύει;  
Δεν πρέπει νάσαι ευτυχισμένη  
που τα παιδιά σου  
τάχεις όλα κοντά σου;  
«Του Μόρφου-Τουρκική Εισβολή»,  
*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 54.

Από τους συγκεκριμένους στίχους, το παιδί-αναγνώστης αντιλαμβάνεται με σαφήνεια το συναίσθημα της μητέρας μέσα από τις λέξεις «*περίλυπη*» και «*θλίψη*». Ο Μόντης ταυτίζεται με το παιδί που αναπαρίσταται στο κείμενο και, κατ' επέκταση, τον αναγνώστη του. Έχει διεισδύσει στην ψυχολογία τού παιδιού, καθώς αναδεικνύει την ανάγκη και τη συνεχή επιβεβαίωσή του για αγάπη, όπως συμβαίνει και στην πραγματικότητα. Καθώς εκείνο δεν μπορεί ακόμα να κατανοήσει το αίτιο της θλίψης τής μητέρας του, εκφράζει την αγωνία του και νιώθει ανεπαρκές για την ευτυχία της. Η τρυφερότητα, ωστόσο, της μητέρας και η ευαισθησία της έρχονται στη συνέχεια του ποιήματος να αποκαταστήσουν την παρανόηση του παιδιού ως προς τη σχέση τους, λυτρώνοντάς το από τους ενδόμυχους φόβους του. Αφενός η μητέρα δίνει δίκιο στο παιδί που σκέφτεται έτσι, αφετέρου του τονίζει ότι νιώθει ευγνωμοσύνη απέναντι στον Θεό που έχει κοντά της τα παιδιά της και εξηγεί ότι η θλίψη της οφείλεται στην απώλεια των άλλων «παιδιών», των πορτοκαλιών στο παλιό τους περιβόλι, που πλέον πήραν οι Τούρκοι.

Ως προς τον δεύτερο άξονα αναπαράστασης του μητρικού μορφοειδώλου, τη *θεική διάσταση της μητέρας*, δηλαδή, διαπιστώσαμε ότι η μητέρα στην παιδική αντίληψη αποτελεί το πρότυπο του ανθρώπου που είχε στο μυαλό του ο Θεός κατά τη



Δημιουργία. Έτσι παρουσιάζεται να έχει φτιαχτεί από εκείνον «κατ' εικόνα Του κ' ίδιο στην όψη Του» («Η Μάνα», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 41). Παρόμοια, σε δύο ποιήματα που φέρουν τον ίδιο τίτλο «Η Μάννα» και αποτελούν παραλλαγές (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 23, 53), το παιδί του κειμένου αναφέρεται σε αυτήν ως το καλύτερο δώρο που χάρισε ο Θεός στους ανθρώπους. Στο δεύτερο δε την παρομοιάζει με το «μάννα εξ ουρανού», όπου ο αναγνώστης εμπλέκεται σε ένα λογοπαίγνιο με τη λέξη «μάννα» στο κυπριακό ιδίωμα. Παραθέτουμε το παράδειγμα:

Δεν λέω, μπορεί πραγματικά  
απ' το παλιό το μάννα  
ως τα σημερινά μας τ' άλλα  
νάσαι σημαντικά  
και ναν δώρα μεγάλα  
όλα όσα ο Θεός χαρίζει,  
όμως μονάχα η μάννα ακέριο Θεό μυρίζει.  
«Η Μάννα», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 53.

Εκτός από τον Θεό, ο Μόντης αξιοποιεί και το μορφοείδωλο του Χριστού, για να αποδώσει την ιερότητα της μητέρας. Έτσι, όταν το παιδί κατά τη βραδινή του προσευχή, ενώ αναφέρει στον «Χριστούλη» όσα έχει να του πει, προτιμάει να πει στη μητέρα του τα σοβαρά θέματα, ώστε εκείνη να του τα διαβιβάσει. Κατά την παιδική αντίληψη και πεποίθηση, «είναι με τις μάνες/ που ελεύθερα ο Χριστούλης κουβεντιάζει» («Ο Χριστός κ' οι μητέρες», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 46). Το παιδί-αναγνώστης διακρίνει ένα οικείο με αυτό το στοιχείο, την προσευχή και, παράλληλα, το παιδικότροπο ύφος τού αφηγητή-παιδιού και την αφέλειά του, με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί. Οι προσευχές στον Μόντη απαντώνται συχνά, ωστόσο, θα γίνει λόγος παρακάτω, στη σχετική κατηγορία που σχετίζεται με το θρησκευτικό στοιχείο. Στα ποιήματα αυτής της κατηγορίας απαντάται ο πληθυντικός αριθμός (μάνες, μητέρες), κι έτσι, η έννοια της μητέρας γενικεύεται και αποκτά μια οικουμενική διάσταση.

Στον τρίτο άξονα αναπαράστασης της μητρικής παρουσίας, όπως προαναφέραμε, διακρίνουμε τη μητέρα ως φορέα γνώσεων και αξιών. Στα ποιήματα αυτά αναδύεται η θεωρητική τοποθέτηση της Rosenblatt, όπου η λογοτεχνία γίνεται το μέσο για κοινωνική ευαισθητοποίηση και την αφομοίωση ηθικών και πολιτισμικών κωδίκων (Rosenblatt, 1970: 189-192). Ως προς τη μορφή τους, γίνεται διακριτή η συνήθης, για τον Μόντη, τεχνική του διαλόγου. Το παιδί απευθύνεται στη μητέρα του, για να εκφράσει μια απορία ή μια άποψη. Οι απορίες του σχετίζονται συχνά με φαινόμενα που παρατηρεί στο φυσικό περιβάλλον και οι απαντήσεις τής μητέρας, αποκτούν προεκτάσεις στις ανθρώπινες σχέσεις και στις αξίες, όπως για παράδειγμα στα εξής ποιήματα: «Νεκρά φύλλα σε νεκρό δέντρο» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 52) και «Το γιασεμί κι ο ήλιος» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 21) τα οποία έχουν ως άξονα τις αξίες τής συμπαράστασης, της αγάπης και της αλληλεγγύης ή «Το άστρο της αγάπης» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 16) το οποίο αναφέρεται στον αποσπερίτη και από αυτό αναδεικνύεται η δύναμη της αγάπης και της ελπίδας, καθώς επίσης και η νίκη τού φωτός ενάντια στο σκοτάδι. Επίσης ενδιαφέρον είναι και το ποίημα «Μάμμα, πώς

το ζηλεύω το φεγγάρι» (*Εκπρόθεσμα*, σ. 38), όπου το παιδί εκφράζει την άποψή του στη μητέρα του σχετικά με το πόσο τυχερό είναι το φεγγάρι που μεγαλώνει «*από τη μια νύχτα στην άλλη*». Η μητέρα ωστόσο, θέλοντας να εκφράσει με αλληγορικό τρόπο την παροδικότητα του μεγαλείου και της δόξας, τονίζει στο παιδί ότι το φεγγάρι «*στον ουρανό πολύ έτσι βασιλιάς δεν μένει/και τ' άστρα που περήφανα τα σκόρπισε/μια μέρα θα τα δης/ζανά τριγύρω του ίδια*».

Το ποίημα «*Τα πεινασμένα παιδάκια*» είναι επίσης αξιοπρόσεχτο. Διαφαίνεται ο στόχος τού ποιητή για την κοινωνική ευαισθητοποίηση του αναγνώστη του. Οι διαφορές με τα προηγούμενα είναι ότι, αφενός το παιδί δεν στηρίζεται στα ερεθίσματα του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά σε εκείνα που προβάλλει η τηλεόραση, και αφετέρου δεν διακρίνεται ο υπαινικτικός λόγος, μέσω της αλληγορίας, αλλά ένας καθαρά ρεαλιστικός λόγος. Το παραθέτουμε ολόκληρο:

-Δεν ξανακάθομαι, μαμά μου, στην τηλεόραση  
να βλέπω εκείνα τα παιδιά τα πεινασμένα  
που μοναχά τα κόκκαλα έχουν μείνει  
που δεν είν' ούτε ζωντανά ούτε πεθαμμένα.  
-Όχι, δεν έχεις δίκιο, κόρη μου, δεν πρέπει  
ο κόσμος ν' αποφεύγει να τα βλέπη.  
Αν ο καθείς τα μάτια κλείνη  
στο τέλος τι θα γίνη;  
Καλύτερα να τ' αντικρύζουμε το πρόβλημα  
και μοναχή μας έγνοια νάναι να το λύσουμε,  
πως θα μπορέσουμε κι εμείς να βοηθήσουμε,  
να πάψη να μας δείχνη κ' η τηλεόραση  
παιδάκια πεινασμένα,  
να δείχνη όλο χαρούμενα κ' ευτυχισμένα.  
«*Τα πεινασμένα παιδάκια*», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 62.

Ο ποιητής στο συγκεκριμένο ποίημα συνθέτει την οπτική του σύμφωνα με ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδικότητας, τον συναισθηματισμό που διακατέχει το παιδί (Κρόκος, 1991:27) και, με βάση αυτό, το παιδί-αναγνώστη ταυτίζεται με το παιδί του κειμένου. Επίσης, ο αναγνώστης εστιάζοντας την προσοχή του στην ωμή και ρεαλιστική περιγραφή των πεινασμένων παιδιών «*που μοναχά τα κόκκαλα έχουν μείνει*» προβαίνει σε υποθέσεις για το ζήτημα που αναδεικνύεται από το κείμενο, το οποίο έχει να κάνει με τα παιδιά του Τρίτου Κόσμου. Πρόκειται για ένα θέμα στο οποίο ο ποιητής είναι ευαισθητοποιημένος, κάτι που διακρίνεται και στην προμετωπίδα τής συλλογής *Τώρα που διαβάζω καλύτερα* (1988): «*Οδυνηρή μνήμη των παιδιών της Αφρικής που πέθαναν από πείνα*». Ο Μόντης επιδιώκει την κοινωνική ευαισθητοποίηση του παιδιού-αναγνώστη, το οποίο, στη σύγχρονη εποχή, ασφαλώς θα κάνει συνδέσεις με τυχόν παρόμοιες εικόνες που έχει δει στην τηλεόραση ή στο διαδίκτυο. Οι εικόνες αυτές πιθανόν να μην περιοριστούν μόνο στα παιδιά της Αφρικής ως θύματα της φτώχειας και της πείνας αλλά και στα παιδιά-θύματα όλου του κόσμου, εξαιτίας των πολέμων, για παράδειγμα, ή εξαιτίας, γενικότερα, της καταπάτησης των δικαιωμάτων τους. Καθώς ο ποιητής υιοθετεί την περσόνα τής μητέρας, προβάλλει στον αναγνώστη του την ιδεολογική του τοποθέτηση, σύμφωνα με την οποία κάθε άνθρωπος έχει την ευθύνη και οφείλει να

αναλάβει δράση για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Το παιδί-αναγνώστης, έτσι, αντιμετωπίζεται ως ένα ενεργό πολιτικό και σκεπτόμενο ον και όχι ως παθητικός δέκτης όσων ταλανίζουν τον κόσμο, τα οποία προβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε. Ωθείται να μην κλείσει τα μάτια του και να προβληματιστεί το ίδιο για τη λύση αλλά και για τα αίτια ενός ζητήματος· με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η κριτική του σκέψη. Μέσα από το συγκεκριμένο ποίημα αναδύεται η άποψη της Rosenblatt, σύμφωνα με την οποία η λογοτεχνία σε αντίθεση με τα ενημερωτικά μέσα, όπως για παράδειγμα μια εφημερίδα, γίνεται το μέσο να αισθανθείς σε βάθος ζητήματα κοινωνικής αδικίας και όχι απλώς να τα προσπεράσεις ή να τα διαβάσεις επιφανειακά. Η λογοτεχνία, κατά τη θεωρητικό, καλλιεργεί την ευαισθησία και κυρίως τη φαντασία η οποία, αν αποκτούσε ενεργό ρόλο, τότε «πουθενά στον κόσμο δεν θα υπήρχε ένα παιδί, το οποίο θα λιμοκτονούσε» (Rosenblatt, 1970: 184-185).

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στη μητέρα, να επισημάνουμε ότι κυριαρχεί μια εξιδανικευμένη τρυφερή σχέση ανάμεσα σε εκείνη και στο παιδί, από όπου αναδεικνύεται το συναίσθημα της αγάπης. Επίσης, η μητέρα αποτελεί για το παιδί μια ιερή μορφή που συνδέεται με τον Θεό και τον Χριστό. Είναι, τέλος, *ο σημαντικός άλλος*, με τον οποίο συνομιλεί ισότιμα, εκφράζει απορίες και απόψεις, ενώ οι απαντήσεις που λαμβάνει αποτελούν τροφή για σκέψη και προβληματισμό πάνω στις ανθρωπιστικές αξίες. Αυτή η ισότιμη συνομιλία μητέρας-παιδιού ανάγεται, τελικά, σε μια ισότιμη συνομιλία/συναλλαγή κειμένου και παιδιού-αναγνώστη, έτσι όπως ορίζεται συνολικά από τη Συναλλακτική Θεωρία. Αξίζει, ακόμα, να σταθούμε στην πολυμορφία τής λεκτικής εκφοράς της μητέρας μέσα στο κείμενο, η οποία κεντρίζει την προσοχή του αναγνώστη. Άλλοτε διακρίνεται η λέξη «μητέρα», από όπου αναδύεται ο σεβασμός προς το πρόσωπό της και η ιερότητά της, δίχως αυτό να συνεπάγεται συναισθηματική απόσταση από την πλευρά του παιδιού. Άλλοτε εντοπίζονται οι λέξεις «μάννα», «μαμά» και «μανούλα», από όπου αναδεικνύεται ένα ύφος πιο οικείο και απλό. Σε αυτήν την περίπτωση συνήθως το παιδί απευθύνεται άμεσα στη μητέρα του με τη χρήση τού β' προσώπου πληθυντικού και συχνά με τη κτητική αντωνυμία, π.χ. «μανούλα μου», κάτι που προσδίδει στη σχέση τους την αίσθηση της ζεστασιάς, της τρυφερότητας και της οικειότητας και της αποκλειστικότητας. Η αίσθηση αυτή αποτυπώνεται και με την ιδιότυπη διπλή παράθεση των συμφώνων «μ» και «ν», δηλαδή με τις λέξεις «μάμμα», «μάννα» και «μαννούλα». Η ορθογραφική απόκλιση προκαλεί την προσοχή του αναγνώστη και είναι δυνατό να δημιουργήσει ερωτηματικά. Επίσης, να σημειώσουμε και τη χρήση του υποκοριστικού («μανούλα»/«μαννούλα»), κάτι που προσδίδει πειστικότητα στο παιδικότροπο ύφος που υιοθετεί ο ποιητής-αφηγητής. Τέλος, σε ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες διακρίθηκε η χρήση τού πληθυντικού («μάννες», «μητέρες») η έννοια της μητέρας μεταβαίνει από το προσωπικό στο οικουμενικό επίπεδο και ανάγεται σε διαχρονική και πανανθρώπινη φιγούρα.

## Η γιαγιά

Εξέχουσας σημασίας είναι και η παρουσία τής γιαγιάς η οποία απαντάται με μεγάλη συχνότητα στη συλλογή *Τώρα που διαβάζω καλύτερα* (1988) και με μικρότερη στις συλλογές *Του στίχου τα μηνύματα* (1991) και *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι* (1993). Όπως και στην περίπτωση της μητέρας, διακρίνεται η τρυφερή της σχέση με το παιδί και ο διαπαιδαγωγικός της ρόλος. Η γιαγιά παρουσιάζεται σε δύο βασικές εκφάνσεις. Αρχικά, ως πρόσωπο που μεταδίδει γνώσεις και αξίες, όπως ακριβώς η μητέρα στον τρίτο άξονα αναπαράστασης που περιγράψαμε παραπάνω και, στη συνέχεια, ως πρόσωπο που εξάπτει τη φαντασία τού παιδιού. Και στις δύο περιπτώσεις διακρίνεται το στοιχείο τού διαλόγου.

Ως προς τον πρώτο άξονα αναπαράστασης της γιαγιάς, το παιδί, παρατηρώντας το φυσικό περιβάλλον, διερωτάται για κάποια θέματα, απευθύνεται στη γιαγιά και επιδιώκει τη γνώση. Το παιδί-αναγνώστης στα ποιήματα αυτά συναλλάσσεται με το κείμενο γνωστικά και συγκινησιακά (Rosenblatt, 1994: 184). Συχνά, η περιβαλλοντική γνώση που μεταφέρει η γιαγιά στο παιδί εμπεριέχει και στοιχεία που σχετίζονται με το αξιακό σύστημα των ανθρώπων και τις οικολογικές αξίες,<sup>154</sup> με τρόπο άλλοτε υπαινικτικό κι άλλοτε δηλωτικό. Αναφέρουμε για παράδειγμα το ποίημα «Η θυσία των βουνοκορφών» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 17), όπου διαφαίνεται η αξία τής θυσίας, του αλτρουϊσμού και της γενναιοδωρίας, αφού οι βουνοκορφές χαρίζουν το νερό τους στις κοιλάδες, τις πεδιάδες και τα λαγκάδια, έτσι ώστε «κάποιο παράδειγμα στον άνθρωπο να δίνουν». Η αξία τής αφύπνισης μεταδίδεται με αφορμή την ερώτηση του παιδιού σχετικά με το γιατί ο κόκορας να χαιρετά μόνο τον ήλιο και όχι το φεγγάρι, παρόλο που κι αυτό έχει φως. Η γιαγιά αφού κάνει λόγο για το τι καλείται αυτόφωτο και ετερόφωτο σώμα, βρίσκει αφορμή να επεκταθεί στον άνθρωπο: «κ' έτσι και στους ανθρώπους σαν να λέη να το μιμούνται/ κι όχι όπου βλέπουν φώτα να γελιούνται» («Ηλιος και φεγγάρι», ό.π.: 21). Στην ίδια λογική κινούνται τρία ακόμα ποιήματα, «Τ' αγριόχορτα», «Η συκιά» και «Το ρόδι» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σσ. 58, 60, 63). Για τα ποιήματα αυτά θα γίνει λόγος στο κεφάλαιο με τη Φύση, λόγω των οικολογικών αξιών που αναδεικνύουν.

Εκτός από τα παραπάνω ποιήματα, όπου η γιαγιά μεταφέρει συνδυαστικά την περιβαλλοντική γνώση και τις αξίες, υπάρχουν και κάποια που αναδεικνύουν αυτοτελώς μια ηθική αξία, όπως για παράδειγμα, στο ποίημα «Το μέταπο» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 14). Στο συγκεκριμένο ποίημα, ο Μόντης, ανατρέπει την τακτική των διαλογικών του ποιημάτων, όπου το παιδί ξεκινά διάλογο με τη γιαγιά με αφορμή μια απορία του. Εδώ, η γιαγιά ρωτάει πρώτη το παιδί, για να του παραθέσει, ωστόσο, στη συνέχεια, την απάντηση που εκείνη ήδη γνωρίζει. Το παραθέτουμε ολόκληρο:

-Δεν σκέφτηκες ποτέ σου, γιε μου,  
γιατί μας τόβανεν ο Θεός  
τόσο ψηλά το μέτωπό μας;

<sup>154</sup> Για τις οικολογικές αξίες θα αναφερθούμε παρακάτω, στο σχετικό κεφ. για τη Φύση.

-Ξέρω κ' εγώ, γιαγιάκα μου, για πε μου.  
-Εγώ, τουλάχιστο, θαρρώ  
πως είναι για να μη μπορούμε  
να το σκεπάσουμε και να κρυφτούμε  
μα να το βλέπουν όλοι αν είναι καθαρό.

Στο ποίημα αυτό, η ερώτηση της γιαγιάς εξάπτει την περιέργεια του εγγονιού της και κατ' επέκταση του παιδιού-αναγνώστη. Ο Μόντης οδηγεί τον αναγνώστη του με ζωντάνια και παραστατικότητα στην ηθική τοποθέτηση της γιαγιάς. Η γιαγιά, βέβαια, δεν ηθικολογεί με απόλυτο ύφος, αλλά προβάλλει την υποκειμενική της οπτική μέσα από τον στίχο «εγώ τουλάχιστο θαρρώ». Το «καθαρό μέτωπο» που έχει επικρατήσει ως έκφραση, για να δηλώσει την ηθική συμπεριφορά και την ήσυχη συνείδηση του ανθρώπου είναι ο βασικός άξονας του ποιήματος. Ωστόσο, για ένα παιδί-αναγνώστη, ιδίως μικρής ηλικίας, δεν είναι βέβαιο, αν θα μπορεί να γίνει τόσο άμεσα αντιληπτό. Θα λέγαμε ότι βρίσκεται έξω από τις εμπειρίες του, εκτός και αν γνωρίζει την έκφραση και τη σημασία της. Υπό αυτήν την οπτική, η άγνοιά του ταυτίζεται με την άγνοια του παιδιού του κειμένου. Απαιτείται, λοιπόν, να προβεί στη μεταφορική έννοια των λέξεων «μέτωπο», «κρυφτούμε», «καθαρό», ώστε να τα συνδέσει με τις προσωπικές και γλωσσικές εμπειρίες του και να προβεί σε ερμηνείες. Στην περίπτωση που κάτι τέτοιο είναι εφικτό, τότε το κείμενο γίνεται ένα ανοικτό πλαίσιο ερμηνείας, σύμφωνα με τις εικασίες, τις υποθέσεις και τις προσδοκίες του (Rosenblatt, 1994: 17-18). Σε αυτό συμβάλλει το ότι δεν κατονομάζεται στο κείμενο κάποια συγκεκριμένη ηθική αξία· διακρίνεται με άλλα λόγια ως προς αυτό μια «μη λεκτική αναφορά» (Rosenblatt, 1994: 78) που αφήνει περιθώρια στον αναγνώστη να στοχαστεί πάνω στο αντιθετικό ζεύγος ηθική και ανηθικότητα. Εδώ είναι πιθανόν να υπάρξουν πολλαπλές οπτικές, ακόμα και αντιθετικές, σχετικά με το τι καλείται ηθικό. Να ανασυρθούν, με άλλα λόγια, διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις ανάλογα με το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του αναγνώστη (Rosenblatt, 1970: 94-95).

Σε άλλη περίπτωση η ηθική αξία που θέλει να αναδείξει ο Μόντης στον αναγνώστη του, μέσω της γιαγιάς, δηλώνεται με πιο εμφανή τρόπο. Το ποίημα, με τίτλο, «Το θαύμα της αγέραστης γριάς (Μια άλλη αληθινή ιστορία)» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σσ. 44-45) αναφέρεται στην αξία της αγάπης που είναι ικανή να κρατήσει έναν άνθρωπο για πάντα νέο. Πρόκειται για ένα πολύστιχο διαλογικό ποίημα, συγκριτικά με τα υπόλοιπα των συλλογών, όπου μορφικά, με εξαίρεση τον ακανόνιστο ομοιοκατάληκτο στίχο, παραπέμπει στην πεζογραφία. Στο πρώτο διαλογικό μέρος το μικρό κορίτσι ρωτάει τη γιαγιά πώς καταφέρνει να είναι τόσο νέα, δίχως να έχουν ασπρίσει τα μαλλιά της και δίχως προβλήματα υγείας, ώστε κι εκείνο, όταν μεγαλώσει να μη γεράσει. Η δε γιαγιά τονίζει ότι το μυστικό της είναι η «καλή καρδιά», η οποία είναι υπεράνω των ιατρικών συνταγών. Αναφέρει, στη συνέχεια τις πράξεις της με λεπτομέρειες: «[...] *Αγάπησα τον κόσμο όσο μπορούσα/ κι αν με μισούσαν δεν μισούσα, / σ' όλα τα ζένα βάσανα τόχα το μερτικό μου, / κάθε παιδί που υπέφερεν ήταν παιδί δικό μου, / μαζί του αν πείναγε πεινούσα*». Με ρεαλισμό, απλό και κυριολεκτικό λόγο, ο Μόντης προσκαλεί τον αναγνώστη του να συναλλαχθεί με

το κείμενο, επιδιώκοντας να επισύρει την προσοχή του σε αξίες όπως η αλληλεγγύη και η συμπόνια, οι οποίες έχουν ως κοινό άξονά τους την αγάπη. Ο ανθρωπιστικός και οικουμενικός χαρακτήρας τού κειμένου, καθώς και η διαχρονικότητά του είναι εμφανή στοιχεία. Η αγάπη ως κοινή εμπειρία των ανθρώπων είναι αυτό που θέλει να κοινωνήσει ο ποιητής, όχι μόνο στον αναγνώστη τής εποχής του, αλλά και σε εκείνον που βρίσκεται σε διαφορετικές ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Rosenblatt, 1970: 28).

Στη δεύτερη περίπτωση η γιαγιά αναπαρίσταται, όπως αναφέραμε παραπάνω, ως πρόσωπο που εξάπτει τη φαντασία τού παιδιού. Τα ποιήματα αυτής της κατηγορίας είναι ελάχιστα, σε σχέση με εκείνα στα οποία η απάντηση της γιαγιάς στις απορίες τού παιδιού αποκτούν αξιακές προεκτάσεις. Εδώ η φαντασία, που είναι το κυρίαρχο στοιχείο, διεισδύει στην πραγματικότητα και τη μεταπλάθει. Η Rosenblatt υποστηρίζει ότι η φαντασία δεν περιορίζεται μόνο μέσα σε ένα έργο τέχνης, αλλά αποτελεί βάση σε κάθε λεκτική επικοινωνία (1994: 32), κάτι που διέπει τα παραδείγματα που ακολουθούν. Όταν το παιδί ρωτάει τη γιαγιά γιατί τα άσπρα σύννεφα, «αφού δεν έχουν μέσα τους βροχή», κάθονται πάνω απ' τον Πενταδάκτυλο, εκείνη τα χαρακτηρίζει ως «άσπρες ομπρελίτσες» που τον ομορφαίνουν («Πενταδάκτυλος», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 25). Επίσης, στο ποίημα «Χειμώνας», όταν πάλι το παιδί ρωτάει πώς έχασαν το φως τους τα αστέρια, η γιαγιά δεν δίνει μια λογική εξήγηση που σχετίζεται με τις εποχές, αλλά απαντά: «Κουτό, τα πήρε μέσα ο χρυσοχός τους/να τα κυτάξει, να τα καθαρίση/που του τα σκόνησε το καλοκαίρι» (ό.π.: 59). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το ποίημα «Το βιβλίο της γιαγιάς» (ό.π.: 64), στο οποίο αποτυπώνεται η τρυφερή αίσθηση των παραμυθιών της γιαγιάς. Πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα βιώματα των παιδιών και την πιο κλασική αναπαράσταση στη λογοτεχνία αλλά και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η ζωγραφική. Στο συγκεκριμένο ποίημα διακρίνεται μια ανατροπή από την άποψη ότι δεν παρουσιάζεται πουθενά η γιαγιά, όπως στα υπόλοιπα ποιήματα. Αποτυπώνονται μόνο τα γυαλιά της και το βιβλίο της, το οποίο επιδιώκει να διαβάσει η μικρή Μάχη, η εγγονή της. Ολόκληρο το ποίημα αποτελεί ένα παιχνίδι υποθέσεων και προσδοκιών, στο οποίο εμπλέκεται ο αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο (Rosenblatt, 1994: 17). Το παραθέτουμε:

Α, να το, να το της γιαγιάς της το βιβλίο.  
Να δης που θα τ' ανοίξη τώρα η Μάχη  
να βρη το παραμύθι της νεράιδας  
να το διαβάση και μονάχη.

Όμως τι γίνεται; Πού πήγαν τα παλάτια  
κ' οι βασιλιάδες και τ' αθάνατο νερο;  
Δεν έχει αυτού ούτε καν μια ανέμη να γυρήση  
να πη το «μια φορά κι έναν καιρό».

Α, ναι θυμήθηκεν η Μάχη: Αχ τι,  
και πόσο, αλήθεια, ήταν κουτή!  
Ξέχασε που όταν διάβαζε η γιαγιά της  
τάβλεπεν όλα μέσ' απ' τα γυαλιά της.

Ψάχνει και βρίσκει της γιαγιάς της τα γυαλιά  
μα όλα πια τώρα έχουν θαμπώσει  
και μένει το μικρό της κεφαλάκι σκεφτικό  
ποιον άλλον ήξερε η γιαγιά της μυστικό.

Στην πρώτη στροφή ο ποιητής εμπλέκει άμεσα τον αναγνώστη του στο θέμα και αποκαλύπτει την ταυτότητα της πρωταγωνίστριας. Η μικρή Μάχη αναδύεται μέσα από την οπτική του αφηγητή επιδιώκοντας να αυτονομηθεί, προκειμένου να διαβάσει μόνη της το παραμύθι τής γιαγιάς. Ο πρώτος στίχος με τη διπλή επανάληψη: «να το» τραβά την προσοχή του αναγνώστη προς το βιβλίο και ο δεύτερος με τη φράση «*Να δης που θα τ' ανοίξη τώρα*» καλλιεργεί προσδοκίες και υποθέσεις για το τι θα συμβεί. Ο αναγνώστης στη δεύτερη στροφή νιώθει έκπληξη, αφού οι αρχικές του υποθέσεις και προσδοκίες μπορεί να ανατραπούν, όπως της μικρής Μάχης η οποία δεν βρίσκει τελικά στο βιβλίο, τίποτα από όσα άκουγε από τη γιαγιά της. Στην τρίτη στροφή, ο αναγνώστης προτρέπεται από τον ποιητή να καλλιεργήσει νέες προσδοκίες όπως η μικρή πρωταγωνίστρια, η οποία έχει την πεποίθηση ότι αν βάλει τα γυαλιά, θα διαβάσει το παραμύθι που άκουγε. Και πάλι όμως οι τυχόν προσδοκίες του ότι κάτι τέτοιο θα επιτευχθεί διαψεύδονται και καλείται να σκεφτεί όπως το μικρό κορίτσι για το μυστικό της γιαγιάς. Ο Μόντης αναδεικνύει τη δύναμη της προφορικής αφήγησης, η οποία συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, όχι μόνο του παιδιού-ακροατή αλλά και του αφηγητή. Μέσα από το ποίημα, γίνεται αντιληπτό ότι, τελικά, το περιεχόμενο του βιβλίου δεν ταυτιζόταν με το παραμύθι τής γιαγιάς, γιατί εκείνη αφηγούνταν με οδηγό τη φαντασία και τη μνήμη της. Τα στοιχεία τού παραμυθιού που αποτυπώνονται, η νεράιδα, τα παλάτια, οι βασιλιάδες και τ' αθάνατο νερό, όπως επίσης και οι κώδικες που σχετίζονται με την έναρξη των παραμυθιών, δηλαδή η ανέμη και η φράση «*μια φορά κι έναν καιρό*», δημιουργούν αυτόματους συνειρμούς στον αναγνώστη, ο οποίος καλείται να ενεργοποιήσει τις πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες του κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Ο παιδικότροπος χαρακτήρας τού κειμένου ενισχύεται από το χιουμοριστικό ύφος και την αποτύπωση της παιδικής αφέλειας. Όμως και η μορφή του ποιήματος έχει ιδιαίτερο χαρακτήρα, όπου διακρίνεται ένα παιχνίδι ανάμεσα στο παραδοσιακό και το νεωτερικό στοιχείο, που τραβά την προσοχή του αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε τη διάκριση του ποιήματος σε τετράστιχες στροφές, κάτι που εντάσσεται στην παραδοσιακή μορφή της ποίησης. Μέσα σε αυτό παρεισδύει το νεωτερικό στοιχείο που βασίζεται σε ένα παιχνίδι ομοιοκαταληξίας, άλλοτε του δεύτερου με τον τέταρτο στίχο (βλ. πρώτη και δεύτερη στροφή), άλλοτε του τρίτου με τον τέταρτο (βλ. τέταρτη στροφή) και άλλοτε με την αξιοποίηση της ζευγαρωτής ομοιοκαταληξίας (βλ. τρίτη στροφή).

Σε γενικές γραμμές η γιαγιά στην παιδική ποίηση του Μόντη αναπαρίσταται ως μέλος ενός άρρηκτου οικογενειακού δεσμού και ως ο *σημαντικός άλλος* για το παιδί. Υποβάλλει στο παιδί-αναγνώστη την αίσθηση της τρυφερότητας και ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές αξίες.

## Ο παππούς

Ο παππούς συγκριτικά με τη γιαγιά παρουσιάζεται λιγότερο στις παιδικές συλλογές του Μόντη. Υπάρχουν, όμως, πολλά ποιήματα στα *Άπαντα* τα οποία, με βάση τον τίτλο τους, απευθύνονται στα εγγονάκια του ποιητή.<sup>155</sup> Στα συγκεκριμένα ποιήματα προβάλλεται ο λόγος και το συναίσθημα μόνο από την οπτική του παππού, σε αντίθεση με εκείνα που εντάχθηκαν στις παιδικές συλλογές στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω. Εδώ, λοιπόν, διαπιστώσαμε, από την πλευρά του παππού, ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, που περιλαμβάνει α) την αγάπη, β) τον φόβο για αποχωρισμό και γ) με χιουμοριστικό τρόπο τη ζήλεια και τον θυμό προς άλλα πρόσωπα που προσεγγίζουν τα εγγόνια του. Αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα:

Να το που έρχεται κατά δω.  
Μόλις πιαστεί στα κλαδιά  
θ' ανέβω να σας το φέρω.  
«Στα εγγονάκια μου Κώστα κ' Έρση για το φεγγάρι»,  
*Άπαντα*, τ. 2, σ. 711.

Μονάχα μη μου ζητήσετε να μη φύγω  
όταν δεν θα μπορώ να μη φύγω.  
«Στα εγγονάκια μου (για τον θάνατό μου)»,  
*Άπαντα*, Σ.Β',<sup>156</sup> σ. 122.

Τώρα που θα πάτε σχολείο  
αν μάθω ότι χαμογέλασατε στη δασκάλα του Νηπιαγωγείου  
μ' αυτό το χαμόγελο που μου χαμογέλατε εμένα  
θα γίνουμε από δυο χωριά.  
«Στα εγγονάκια μου Έρση, Κωνσταντίνο και Σίμο III»,  
*Άπαντα*, τ. 2, σ. 754.

Στο πρώτο ποίημα αποτυπώνεται η αγάπη που τρέφει ο ποιητής-παππούς για τα εγγόνια του, η οποία έχει τόση δύναμη, ώστε εκείνος να πραγματοποιήσει το ανέφικτο και να τους χαρίσει το φεγγάρι, το οποίο, επίσης είναι ένα αγαπημένο μοτίβο για τον Μόντη, όπως ανιχνεύεται στο σύνολο του έργου του. Στο δεύτερο διακρίνουμε τον φόβο του αποχωρισμού των αγαπημένων του εγγονιών, ενώ στο τρίτο είναι εμφανή τα συναισθήματα της ζήλιας και του θυμού. Ειδικά στο τελευταίο ποίημα, θα έλεγε κανείς ότι η χρήση τής λαϊκής έκφρασης «από δυο χωριά» έχει αντιποιητικό χαρακτήρα. Ωστόσο, ο ρόλος της είναι λειτουργικός ως προς το ποιητικό γεγονός που αναδύεται, καθώς αναδεικνύει το συναίσθημα του παππού και το μεταφέρει στον αναγνώστη με άμεσο και χιουμοριστικό τρόπο.

---

<sup>155</sup>Συνολικά διακρίναμε 38 ποιήματα. Ο αποδέκτης είναι είτε το εγγονάκι/τα εγγονάκια του ποιητή, δίχως να αναγράφεται το όνομά τους, όπως για παράδειγμα «Στο εγγονάκι μου» (*Άπαντα*, τ. 2, σ. 674), «Στα εγγονάκια μου (για τον θάνατό μου)» (*Άπαντα*, Σ.Β', σ. 122) είτε συγκεκριμένα πρόσωπα από τα εγγόνια, όπως για παράδειγμα «Για την εγγονούλα μου Έρση (πες μου ποιος ζωγράφισε τα μάτια σου)» (*Άπαντα*, Σ.Β', σ. 180), «Για το εγγονάκι μου Κώστα Θ. Μόντη» (*Άπαντα*, τ. 2, σ. 751), «Στα εγγονάκια μου Κώστα, Έρση, Κωνσταντίνο, Σίμο κι Έλλη (για το εγγονάκι που ζωγράφισε και ξαναζωγράφισε ο Βελάσκεθ)» (*Άπαντα*, τ. 2, σ. 807).

<sup>156</sup>Όπου Σ., στο εξής θα εννοούμε *Συμπλήρωμα*.



Παρά το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν τα παραπάνω ποιήματα, από αυτοβιογραφικής σκοπιάς, ο Μόντης, επιλέγει να εντάξει στις παιδικές συλλογές του τα ποιήματα εκείνα, όπου ακούγεται κυρίως η φωνή του παιδιού και προβάλλεται ο συναισθηματικός του κόσμος και η δική του οπτική απέναντι σε ανθρώπους και καταστάσεις. Η αναπαριστάμενη σχέση τού παππού και του εγγονιού διευρύνεται και απευθύνεται σε κάθε παιδί-αναγνώστη. Όπως στις περιπτώσεις τής μητέρας και της γιαγιάς δεν απουσιάζει ούτε εδώ ο διάλογος, ο οποίος δίνει ζωντάνια και παραστατικότητα στον λόγο των δύο υποκειμένων. Το φυσικό περιβάλλον τίθεται και πάλι στο επίκεντρο των αποριών του παιδιού, το οποίο ρωτάει τον παππού του πώς γίνεται τα δέντρα στον Άρακα να υψώνονται τόσο ίσια ως να έγιναν ευθεία από κάποιον χάρακα. Η απάντηση του παππού που μοιάζει με την αφήγηση ενός μύθου στοχεύει στο να ενεργοποιήσει τόσο τη λογική όσο και τη φαντασία τού παιδιού: *«ήταν πυκνό το δάσος τόσο/ώστε αναγκάστηκαν τον ήλιο για να δουν να μη χαθούν/όσο μπορούσαν να υψωθούν/και πήραν έτσι την πιο σύντομη γραμμή την ίσια/κ' ευθύκορμα όλα έγιναν κυπαρίσσια»* («Η ευθεία», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 15). Ένα ακόμα θέμα που προβάλλεται μέσα από τη συζήτηση εγγονιού και παππού είναι η Τουρκική Εισβολή και η ελπίδα για την επιστροφή στα κατεχόμενα («Τουρκική Εισβολή», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 64). Για το συγκεκριμένο ποίημα, ωστόσο, καθώς επικεντρώνεται στην Ιστορία, θα γίνει λόγος στο σχετικό κεφάλαιο.

Σε μια άλλη περίπτωση ο παππούς απευθυνόμενος στα εγγονάκια του κι εκφράζοντας την ανάγκη του για επικοινωνία με αυτά επιδιώκει την προσοχή τους κι εύχεται: *«Νάμουν μια λέξη δυσανάγνωστη/και να με ψηλαφίσει το χεράκι σας/νάμουν μια συλλαβή με τρία μου σύμφωνα σμιγμένα/να με κυτάζετε συλλογισμένα»* («Ένας παππούς για τα εγγονάκια του», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 44). Σε ένα άλλο ποίημα τον λόγο τον παίρνει το εγγονάκι, το οποίο με αφορμή τα δώρα τού παππού λέει σε εκείνον:

Όχι άλλα δώρα στα γενέθλια μου, παππούλη.  
Με φτάνουν τα πρωτοχρονιάτικα που πήρα.  
Δώσε τα αυτά στο γειτονόπουλό μας τον Χρυσούλη  
που δεν έχει απ' τον ήλιο μοίρα,  
κ' εγώ θα νιώσω ότι θα δω τα μάτια του έχπληκτα κ'  
ευτυχισμένα  
δέκα φορές σα να μου τάδωσες εμένα.  
*«Παιδική καλωσύνη», Τώρα που διαβάζω καλύτερα, σ. 29.*

Η εικόνα τού παππού που φέρνει δώρα στα εγγόνια του με αφορμή τα γενέθλιά τους ή την Πρωτοχρονιά είναι ιδιαίτερα γνωστή και οικεία για το παιδί-αναγνώστη το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει αντίστοιχες προσωπικές αναμνήσεις και εμπειρίες. Ωστόσο, η εστίαση της προσοχής του αναγνώστη στρέφεται προς το παιδί-αφηγητή. Στο παραπάνω ποίημα η σιωπηλή παρουσία τού παππού έχει λειτουργικό ρόλο, προκειμένου να ακουστεί μονάχα ο λόγος τού παιδιού. Ο Μόντης προβάλλει με σαφήνεια την παιδική ευαισθησία απέναντι στο οικονομικά αδύναμο παιδί, αναδεικνύοντας, έτσι, την αξία τής γενναιοδωρίας και της φιλευσπλαχνίας. Το εγγονάκι παρουσιάζεται να έχει άποψη και να την υπερασπίζεται με επιχειρήματα. Μέσα από τον ομοιοκατάληκτο στίχο το μήνυμα προς το παιδί- αναγνώστη γίνεται με

πιο άμεσο και οικείο τρόπο. Η ορθή κοινωνική συμπεριφορά αλλά και η ικανότητα να αισθανθεί κάποιος τις ανάγκες τού άλλου μέσω της λογοτεχνίας (Rosenblatt, 1970: 186-188), είναι οι βασικοί άξονες του κειμένου που οδηγούν το παιδί-αναγνώστη να στοχαστεί πάνω στο ζήτημα της οικονομικής ανισότητας και να οραματιστεί μια πιο δίκαιη κοινωνία, όπου όλα τα παιδιά θα έχουν δώρα και θα είναι ευτυχισμένα.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση του παππού, να σημειώσουμε ακόμα την ισόποση αγάπη που προβάλλει ο Μόντης τόσο στο πρόσωπο του παππού όσο και σε αυτό της γιαγιάς. Ο ποιητής, παραφράζοντας, διακειμενικά, τη γνωστή λαϊκή έκφραση «του παιδιού μου το παιδί δύο φορές παιδί μου» θέλει τα παιδιά να λένε: «Μπορεί, όπως λεν, τα εγγόνια/ναν δυο φορές παιδιά/μα και για μας είν δυο φορές πατέρας ο παππούς/και δυο φορές μητέρα είν' η γιαγιά» («Τα παιδιά για τους παππούδες και τις γιαγιάδες», *Άπαντα*, Σ.Γ', σ. 57).<sup>157</sup> Στο ποίημα «Παππούδες και γιαγιάδες» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 13) το παιδί εκφράζει την άποψή του ότι «μπορεί να μην εγκρίνουν οι παιδαγωγοί/αυτή την αγωγή», κατά την οποία ο παππούς και η γιαγιά ποτέ δεν το μαλώνουν για τις αταξίες του, για τα ποτήρια και τα βάζα που σπάει, σε αντίθεση με τους γονείς του που συνεχώς θυμώνουν. Όμως ο παππούς και η γιαγιά αποτελούν το στήριγμά του και το περιμένουν πάντα με λόγια παρηγοριάς και μια ανοικτή αγκαλιά, όταν εκείνο κλαίει. Η αγάπη, η τρυφερότητα και η αίσθηση της ευγνωμοσύνης είναι όλα όσα νιώθει το παιδί για αυτούς.

### **Ο πατέρας**

Όπως έχουμε επισημάνει στην αρχή, ο πατέρας δεν αποτυπώνεται στις παιδικές συλλογές του Μόντη. Διακρίνεται μόνο μια περιστασιακή αναφορά σε έναν στίχο στο ποίημα «Πρόλογος» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 7). Στο συγκεκριμένο ποίημα το παιδί αναφέρεται στο «βιβλίο με στίχους» που θέλει να διαβάσει, το οποίο τού έχει αγοράσει «ο μπαμπάς». Από τα *Άπαντα*, ωστόσο, διακρίθηκαν ορισμένα ποιήματα, που έχουν αυτοβιογραφικό χαρακτήρα και είναι αφιερωμένα στα παιδιά του: Μόντη, Στάλω, Λέλλο, Μάριο και Θούλη.<sup>158</sup> Τα ποιήματα αυτά θεωρήσαμε ότι μπορούν να διαβαστούν από παιδιά, καθώς απευθύνονται σε αυτά με λόγο και ύφος απλό και καθαρό συναίσθημα. Διέπονται από λυρισμό και τρυφερότητα και θυμίζουν το *Πρωινό Άστρο* τού Ρίτσου. Η φύση προσωποποιείται κι αντλούνται εικόνες από αυτήν, προκειμένου να αποτυπωθεί η συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο πατέρας, η υπέρμετρη αγάπη και ο θαυμασμός απέναντι στο παιδί. Σταχυολογούμε, για παράδειγμα, χαρακτηριστικούς στίχους: «Καλοκαιρινό κύμα σ' απάνεμη αμμουδιά/ δεν ψιθύρισε ποτές του/σαν τα κρυφά λογάκια σου [...] Θούλη μου, αυγερινέ ανοιζιάτικε/και γιασεμί και φούλι μου» («Θούλης», *Άπαντα*, τ. 3, σ. 1170), «ο ουρανός αντίγραψε τα μάτια σου/ο ήλιος αντίγραψε το χαμόγελό σου» («Κι αυτό της Στάλως», *ό.π.*, τ. 2, σ. 424), «απ' τ' όνομά

<sup>157</sup> Το συγκεκριμένο ποίημα προστέθηκε στα *Άπαντα*, Σ. Γ' στην ενότητα «Ι Παιδικά (Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι)», σσ. 5-57. Στην αυτοτελή έκδοση της εν λόγω συλλογής δεν είχε συμπεριληφθεί.

<sup>158</sup> Τα ποιήματα αυτά έχουν ως τίτλο το όνομα των παιδιών: «Στάλω» (τ. 2: σσ. 424, 436, τ. 3: σ. 1204), «Λέλλος» (τ. 2: σσ. 424, 447), «Μάριος» (τ.2.: σ. 423), «Θούλης» (τ. 3., σ. 1170).

σου ξεκινά η άνοιξη/απ' τις συλλαβές του κρέμμονται κόκκινα κεράσια» («Μάριος, ό.π., σ. 423), «ο ουρανός κάθισε κοντά του να διαβάση/κι έγερνε μια δεξιά, μια αριστερά» (Λέλλος, ό.π., σ. 447). Πρόκειται για ποιήματα με εικόνες ζωντανές, διευρυμένες και φωτεινές, ενίοτε με χρώματα και μυρωδιές που προκαλούν την έγερση των αισθήσεων. Τα ποιήματα αυτά, με το γεγονός ότι έχουν ως αποδέκτη ένα παιδί, είναι βέβαιο ότι θα συγκινήσουν το παιδί-αναγνώστη και θα το οδηγήσουν, κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο, ώστε να ενεργοποιηθούν οι αισθήσεις του, και να βιώσει συναισθήματα που αναδύονται από τις λέξεις και τις εικόνες.

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο για την οικογένεια, επισημαίνουμε την εξέχουσα σημασία που έχει η μητέρα στα παιδικά ποιήματα του Μόντη. Είναι πανταχού παρούσα στη ζωή του παιδιού το οποίο αργότερα, ως ενήλικος, τη διασώζει μέσα από τη μνήμη του. Συνομιλεί ισότιμα με το παιδί, λύνει απορίες και μεταλαμπαδεύει αξίες οικουμενικές. Ο συναισθηματικός δεσμός ανάμεσά τους είναι άρρηκτος και αναλλοίωτος, γεμάτος αγάπη, στοργή και τρυφερότητα, ακόμα και όταν προκύπτουν οι δυσκολίες τής ζωής. Η μητέρα αποτυπώνεται ως ένα θείο δώρο, ως δημιουργημα «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωση» του Θεού. Ενσαρκώνει όλες τις μητέρες και ανάγεται σε πανανθρώπινη αξία. Εξίσου σημαντική είναι και η γιαγιά, η οποία, παρόμοια με τη μητέρα, συνδιαλέγεται με το εγγονάκι, του μεταφέρει γνώσεις και αξίες, εξάπτει τη φαντασία του μέσα από τις εικόνες τής πραγματικότητας και του παραμυθιού. Μαζί με τον παππού αποτελούν τους *σημαντικούς άλλους* για τα παιδιά και είναι πάντα στοργικοί και επιεικείς απέναντί τους. Τέλος, ο πατέρας, εκφράζει με έντονο λυρισμό και υποβλητικές ποιητικές εικόνες την αγάπη, τη στοργή και τον θαυμασμό στο παιδί του. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι παραπάνω κειμενικές αναπαραστάσεις σε μεγάλο βαθμό εγείρουν το συναίσθημα και τη σκέψη τού παιδιού αναγνώστη και ανακαλούν στη μνήμη του αντίστοιχες με το κείμενο εμπειρίες που έχει βιώσει στην πραγματικότητα. Σε γενικές γραμμές η οικογένεια παρουσιάζεται ως ένα εξιδανικευμένο πλαίσιο ανατροφής, δίχως συγκρούσεις και με ιδεατές σχέσεις. Μια τέτοια εικονογραφία, συγκριτικά με το μοντέλο οικογένειας της σύγχρονης κοινωνίας ίσως μοιάζει ουτοπική, όμως φαντάζει ως πρότυπο στα μάτια του σύγχρονου παιδιού-αναγνώστη και εναρμονίζεται με τις ψυχοσυναισθηματικές του ανάγκες.

### 1.2.2. Το σχολείο

Στα ποιήματα που μελετήθηκαν το σχολείο παρουσιάζεται πολύπλευρα. Ένα από τα βασικά στοιχεία που αναδεικνύεται είναι η σχέση τού μαθητή με τα γράμματα, κάτι που αποτελεί ένα οικείο βίωμα σε σχέση με το παιδί-αναγνώστη. Στα ποιήματα αυτά ο μαθητής δεν αποτυπώνεται με ιδεατές σχολικές επιδόσεις. Για παράδειγμα, στο ποίημα «Ο “επιμελής” μαθητής» (*Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 41) ο μαθητής αναφέρει ότι δεν δυσκολεύτηκε καθόλου να κατακτήσει τα γράμματα όπως οι άλλοι και λέει με έμφαση: «*Να δείτε πώς διαβάζω τη “μαμά”/ όσο κι αν δύσκολη είναι λέξη./Κι ούτε έμεινα ως εκεί./Εμαθα κι αριθμητική/πως δυο και δυο μας κάνουν έξη*». Αντίθετα, τον δυσκολεύουν τα σύμφωνα που σμίγουν, όπως σε λέξεις «*Πάσχα*» και

«μπαλκόνι», γι' αυτό και εύχεται: «*όπως άλλαξαν οι τόνοι/και παν περίπατο τα πνεύματα, ν' αποφασίσουν/αυτά τ' ανακατέματα να τα διαλύσουν/να μη μας κάνουν τα κάμποσα*». Ο αναγνώστης με ευκολία αντιλαμβάνεται τους άτοπους ισχυρισμούς του μαθητή για όσα νομίζει ότι ξέρει. Αυτού του είδους η αυτοπεποίθηση αγγίζει τα όρια της ειρωνείας και αναδύει μια έντονη χιουμοριστική διάθεση. Ο «επιμελής» μαθητής κερδίζει τη συμπάθεια του αναγνώστη, γιατί μέσα από τις μαθησιακές του αδυναμίες, δείχνει απαλλαγμένος από σοβαροφάνειες και ιδεατές συμπεριφορές κι επιδόσεις. Παρόμοια, στο ποίημα «Ο ταλαντούχος ζωγράφος» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σσ. 38-39) το παιδί παραδέχεται τις δυσκολίες του στα γράμματα αναφέροντας: «*Μπορεί, δε λέω, λιγάκι να σκοντάφτω στη γραμματική/ή και στην αριθμητική/όμως δεν έχει σημασία/ούτε χωρά γι' αυτό καθόλου απελπισία/αφού μεγάλο έχω ταλέντο στη ζωγραφική/είμαι πραγματικά των άσπων άσπος*». Όπως και στο προηγούμενο ποίημα, έτσι κι εδώ, επικρατεί η ανάλαφρη διάθεση του ήρωα και η ισχυρή αυτοπεποίθησή του με έντονο χιούμορ. Το ταλέντο στη ζωγραφική γίνεται μια μορφή εξιλέωσης για την όχι και τόσο καλή του επίδοση στα μαθήματα. Θα αποδειχθεί βέβαια στη συνέχεια, μέσα από τα λεγόμενά του, ότι οι ζωγραφίες φαντάζουν υπέροχες μόνο στα δικά του μάτια, αφού οι υπόλοιποι τον χλευάζουν. Ο μικρός καλλιτέχνης, ωστόσο, απαξιεί, δεν δίνει σημασία στα «*ζηλιάρικα κουτσομπολιά*» και «*ως Χριστιανός καλός*» τους συγχωρεί «*που δεν μαντεύουν/ τι διάσημο ζωγάφο κοροϊδεύουν*». Και στα δύο παραπάνω παραδείγματα ο ποιητής ταυτίζεται με τον ήρώα του και, κατ' επέκταση, με τον μικρό αναγνώστη του, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό θα ανασύρει τις προσωπικές του μνήμες και τα συναισθήματά του από αντίστοιχες βιωματικές καταστάσεις.

Ορισμένα ποιήματα που αποτυπώνουν τη σχέση τού μαθητή με τα γράμματα, διέπονται από την ενήλικη οπτική. Κάποτε η σχέση αυτή εξιδανικεύεται, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που οι μαθητές προτρέπονται να φυλάξουν το πρώτο τους τετράδιο, γιατί όταν μεγαλώσουν θα αποτελεί μια από τις ωραιότερες αναμνήσεις τους. Με νοσταλγική διάθεση ο ποιητής τονίζει: «*δεν φαντάζεστε με πόση νοσταλγία θα θυμόμαστε/ τον πρώτο σας τον δάσκαλο/τ' αγαπημένο πρώτο σας σχολείο/και το χρωματιστό πρώτο βιβλίο,/το πρώτο το τετράδιο σας*.» («Το πρώτο τετράδιο I», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 55). Στην ουσία, ο ποιητής εξιδανικεύει τη μύηση στον κόσμο τής ανάγνωσης και της γραφής. Το τετράδιο με τις πρώτες απόπειρες γραφής αποκτά σημαντική αξία και γίνεται σύμβολο της μνήμης και της γνώσης, γι' αυτό και ο ποιητής επαναλαμβάνει: «*Λοιπόν, παιδιά μου, αυτό/το πρώτο σας τετράδιο/με τα γελοία σας δέλτα και τα πέντε και τα οχτώ/φυλάχτε το γιατί όταν μεγαλώσετε/θα το γυρέψετε να το καδρώσετε*» («Το πρώτο τετράδιο II, ό.π. σ. 56). Σε άλλη περίπτωση ένας παλιός μαθητής, ενήλικος πλέον, αποτυπώνει τα άσχημα βιώματά του, εξαιτίας του πολυτονικού συστήματος και τον συνεχή μηδενισμό των γραπτών του από τους τότε δασκάλους του. Απευθυνόμενος σε αυτούς, τους τονίζει ότι ήξερε ότι μια μέρα «*οι περισπωμένες,/τα πνεύματα, οι υποτακτικές/ολότελα ήταν λανθασμένες,/ολότελα ήταν αρχαϊκές,/πως θάρχονταν μια μέρα αγία/που θα μας άφηναν υγεία*» («Μονοτονικό κι άλλες γλωσσικές καινοτομίες ένας παλιός ανορθόγραφος μαθητής προς τους τότε δασκάλους του», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 50). Η αγανάκτηση του ήρωα από τις συνεχείς αποτυχίες του και η δικαίωσή του

αργότερα από την κατάργηση του πολυτονικού αποτυπώνονται στον αναγνώστη μέσα από τη σαφήνεια του λόγου και το απλό ύφος. Αποτυπώνεται ακόμα και με τη λεπτή ειρωνεία που αναδύεται συνδυαστικά από το κείμενο και τον μακροσκελή τίτλο του, ιδιαίτερα δε με τη λέξη «ανορθόγραφος». Ο ποιητής έμμεσα πληροφορεί τον σύγχρονο αναγνώστη για τις γλωσσικές κι εκπαιδευτικές συνθήκες εκείνης της εποχής. Ο αναγνώστης, εστιάζοντας την προσοχή του τόσο στην πληροφορία όσο και στη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα, εμπλέκεται διανοητικά και συναισθηματικά και ενδέχεται, αφενός, να προβεί σε συγκρίσεις με το πλαίσιο της δικής του εποχής (Rosenblatt, 1956: 72) και αφετέρου, να ταυτιστεί με τον ήρωα, εάν έχει βιώσει και ο ίδιος αντίστοιχες εμπειρίες «κακής βαθμολογίας». Ο Μόντης, ωστόσο, δεν συνηθίζει στα ποιήματά του να παραθέτει μόνο μια οπτική απέναντι στα πράγματα. Έτσι, ακολουθεί και η απάντηση στον ήρωα, σε ένα δεύτερο ποίημα με τίτλο «Οι παλιοί δάσκαλοι απαντούν» (ό.π., σ. 51). Οι δάσκαλοι δεν δίνουν δίκιο στους παλιούς μαθητές, αιτιολογώντας και επιχειρηματολογώντας ότι δεν γινόταν να προβλεφθεί μια τέτοια αλλαγή. Στη συνέχεια γενικεύεται η θέση τους και προεκτείνεται στην ίδια τη γλώσσα και στην ανησυχία για την αλλοίωσή της,<sup>159</sup> επιδιώκοντας τον προβληματισμό του αναγνώστη. Οι δάσκαλοι αναφέρουν χαρακτηριστικά:

[...] αφού προς το παρόν δεν ξέρουμε  
τι θ' απογίνει κάποια μέρα η γλώσσα μας  
μ' όλα τα τόσα και τα τόσα μας,  
γραμματική κι ορθογραφία, συντακτικό.  
Μπορεί στο κάτω-κάτω και τ' αλφάβητο  
-και μην τρομάξετε να σας χαρώ-  
ν' αλλάξουμε και αυτό με τον καιρό  
κ' έτσι σιγά και με το μαλακό  
και προς μεγάλη, δυστυχώς, χαρά μας  
ξυπνήσουμε κάποια φορά μας  
μ' αλφάβητο Λατινικό.  
Κι ούτε μπορεί κανείς να μας βεβαιώσει πειστικά  
πως θαν' τα Ελληνικά μας πάντα Ελληνικά!

Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ο Μόντης με πρωτοποριακό τρόπο, για τα δεδομένα της παιδικής ποίησης της εποχής του, θίγει ζητήματα περιθωριοποίησης, μη αποδοχής της διαφορετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση του αναγνώστη και στην καλλιέργεια της κριτικής του σκέψης. Πρόκειται για θέματα που έχουν αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια στη σχολική πραγματικότητα και έχουν, επίσης, εισχωρήσει στη λογοτεχνία για παιδιά, κυρίως στην πεζογραφία. Για τον λόγο αυτό, είναι πολύ πιθανόν, το σύγχρονο παιδί-αναγνώστης διαβάζοντας τα σχετικά ποιήματα που εντοπίσαμε, να φέρει στη μνήμη του αντίστοιχες προσωπικές εμπειρίες και αναπαραστάσεις. Στα ποιήματα αυτά το παιδί-αναγνώστης βιώνει αυτό που η Rosenblatt αποκαλεί

<sup>159</sup> Πρόκειται για ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά στη θεματική της ποίησης του Μόντη, που βασίζεται στην «υπαρξιακή θεώρηση του τέλους», δηλαδή της απώλειας που σχετίζεται με τις πτυχές του πνευματικού πολιτισμού, όπως είναι η γλώσσα (Πυλαρινός, 2013: 8-9). Βλ. τη σχετική μας αναφορά στο θεωρητικό μέρος, στο υποκεφ. 4.5.1.3.1.

συμπάθεια/συμπόνια μέσω της φαντασίας (imaginative sympathy) (1970: 186). Πρόκειται για ένα στοιχείο απαραίτητο σε μια δημοκρατική κοινωνία και το οποίο προάγεται μέσω της λογοτεχνίας, καλλιεργώντας την ικανότητα στον αναγνώστη να συναισθανθεί τις ανάγκες άλλων προσωπικοτήτων και να φανταστεί τις συνέπειες των ανθρώπινων πράξεων στις ζωές τους (ό.π.: 222). Ο σχολικός εκφοβισμός και η στάση προς την αναπηρία αποτυπώνονται στο αφηγηματικό ποίημα «Χειροδικία» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σσ. 38-39). Ένα παιδί εξομολογείται στον Χριστό ζητώντας να μη λογιστεί ως αμαρτία η χειροδικία που διέπραξε σε ένα συμμαθητή του. Εξηγεί, λοιπόν, με κάθε λεπτομέρεια και παραστατικότητα αυτό που συνέβη: «*Είναι στην τάξη ένα παιδί λιγάκι “καθυστερημένο”,/πάντα του αγέλαστο και λυπημένο./Ο δάσκαλος μαζί του δεν θυμώνει/κι ούτε το μάθημα αν δεν ξέρη το μαλώνει*». Απέναντι σε αυτό το παιδί, λοιπόν, «*δυο-τρεις συμμαθητές*» που αποτελούν το «*χειρότερο παράδειγμα*», συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο, του κάνουν φάρσες και δεν το αφήνουν να παίξει. Μέχρι που μια μέρα ένας από αυτούς τους μαθητές, προκειμένου να γελάσει, το χτύπησε. Ο μικρός ήρωας αγανακτισμένος αναλαμβάνει δράση και προβαίνει στη χειροδικία, την οποία περιγράφει αναλυτικά: «*Και τον ψευτοπαλληκαρά μας του κουτιού/τον άρπαξα από το μαλλί/κι “αυτή σε βλάπτει, αυτή ωφελεί”/τον έκανα, που λέμε, του αλατιού*». Είναι έτοιμος να δεχθεί τις συνέπειες των πράξεων, καθώς πιστεύει ότι ο κακός συμμαθητής του θα αναφέρει το γεγονός στον δάσκαλο αλλοιωμένο, αποκρύπτοντας τα πραγματικά αίτια του ξυλοδαρμού του Αυτό που ενδιαφέρει όμως το παιδί είναι η κατανόηση του Χριστού για την πράξη του, αφού αν ήταν παρών κι εκείνος στο συμβάν, θα έλεγε «*“Δωσ’ του, παιδί μου, κι άλλες”*». Η σαφήνεια του λόγου, η χρήση τής κυριολεξίας και απλών καθημερινών εκφράσεων (π.χ. «*του αλατιού*»), όπως επίσης και η διάχυτη αίσθηση του χιούμορ, παρά τη σοβαρότητα του θέματος, καθιστούν ενδιαφέρον το ποίημα και εμπλέκουν με ευκολία τον αναγνώστη σε ερμηνευτικές διαδικασίες. Ο αναγνώστης καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε διαφορετικούς τύπους ανθρώπινης ιδιοσυγκρασίας και συμπεριφοράς που αναδύονται από το κείμενο, όπως επίσης και να μπει στη θέση τού άλλου (Rosenblatt, 1970: 184) είτε στου παιδιού στο οποίο ασκούν βία είτε στου άλλου που το υπερασπίστηκε. Επίσης, είναι εμφανείς οι αξιακές προεκτάσεις τού ποιήματος. Ο σεβασμός, η ισότητα, η δικαιοσύνη, η γενναιότητα, η μη παθητική στάση στην καταπάτηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας συνθέτουν το πρότυπο της ηθικής συμπεριφοράς που καλείται να υιοθετήσει το παιδί-αναγνώστης. Ως προς την τεχνοτροπία τού ποιήματος, αν εξαιρέσει κανείς την ομοιοκαταληξία, θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για ένα μικροδιήγημα, αφού το στοιχείο τής αφήγησης και οι τριάντα δύο στίχοι, δίχως στροφές που περιγράφουν λεπτομερώς το γεγονός, τα πρόσωπα, τη δράση, την οπτική, τη σκέψη και το συναίσθημά τους, όπως επίσης και το στοιχείο τού διαλόγου που παρεμβάλλεται στην αφήγηση, προσδίδουν στο ποίημα πεζογραφικό χαρακτήρα. Η συμπόνια του Μόντη προς τα παιδιά με αναπηρία είναι εμφανής. Σε ένα ακόμα ποίημα, άτιτλο, περιγράφει την περιθωριοποίηση ενός «*ημισπαστικού*» παιδιού με «*μεγάλα μυωπικά γυαλιά*» στο νηπιαγωγείο. Παραθέτουμε ολόκληρο το ποίημα:

Δεν ξέρω, μπορεί νάταν λάθος  
πούστειλαν αυτό το ημισπαστικό παιδάκι

με τα μεγάλα μυωπικά γυαλιά στο νηπιαγωγείο  
να ζητά ικετευτικά τη μπάλλα  
και να μην του τη δίνουν,  
να δοκιμάζει ικετευτικά ν' αναμειχθή στα παιχνίδια τους  
και να μην τ' αφήνουν  
και να τ' αγνοούν σαν να μην υπάρχει.  
*Άπαντα*, τ. 1, σ. 385.

Από το παραπάνω ποίημα μπορεί να διακρίνει κανείς τη σκληρή στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Το παιδί-αναγνώστης καλείται να ταυτιστεί με τη δυσμενή συναισθηματική κατάσταση του περιθωριοποιημένου παιδιού. Σε αυτό συμβάλλουν η διπλή επανάληψη του επιρρήματος «ικετευτικά», καθώς επίσης και οι λέξεις και οι εικόνες τού κειμένου, οι οποίες είναι οικείες από τον κόσμο των παιδιών, όπως το παιχνίδι και ο σχολικός χώρος. Η λύση στο πρόβλημα που υποδηλώνεται στους τρεις πρώτους στίχους έχει να κάνει με το ότι το παιδί αυτό δεν έπρεπε να βρίσκεται εκεί. Πρόκειται, βέβαια, για μια παρωχημένη αντίληψη, αφού πλέον στη σύγχρονη πραγματικότητα τα παιδιά με αναπηρία, ανάλογα με τον βαθμό της, μπορούν να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Για τον σύγχρονο αναγνώστη, λοιπόν, το παρόν ποίημα αποτελεί ένα ερέθισμα όχι μόνο για ευαισθητοποίηση αλλά και για σκέψη και προβληματισμό για την αντιμετώπιση της αναπηρίας στο σχολείο, με βάση τη συμμετοχή, τη συνεργασία και την αγάπη όλων των παιδιών.

Πέρα από τη σχέση του παιδιού-μαθητή με τα γράμματα ή με τους συμμαθητές του, οι αναφορές του Μόντη σχετικά με το σχολείο εστιάζονται και στον ενθαρρυντικό του ρόλο. Στο ποίημα «'Κι' αυτό θα περάση'» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 47) το παιδί πληροφορεί τη μητέρα του ότι «σήμερα μας είπαν στο σχολείο/ό,τι κακό και νάρθη μη μας σκιάση/γιατί να ξέρουμεν ό,τι κι αυτό/έτσι όπως όλα τ' άλλα θα περάση». Σε άλλες περιπτώσεις αποτυπώνεται μια απλή καθημερινή σκηνή στη σχολική αυλή, όπου τα παιδιά και τα σπουργίτια πρωταγωνιστούν. «Δεν πρέπει, βέβαια, να αταχτούν» αναφέρει η ενήλικη φωνή για τα παιδιά που παίζουν στις βρύσες τού σχολείου, η οποία αναδεικνύει τον φρονηματισμό ως αξία. Όμως κάτι τέτοιο επισκιάζεται, αφού «πού θάβρισκαν νερό να δροσιστούν/αυτά τα διψασμένα σπουργιτάκια;» («Σχολική, αυλή», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 30). Παρόμοια, στο ποίημα «Τα παιδιά και τα σπουργίτια» (*Άπαντα*, τ. 2, σ. 765), «τα σπουργιτάκια/ που ξέρουν πόσο ανέμελα/πετάν τα υπόλοιπα του κολατσιού τους τα παιδιά/και τριγυρίζουν στην αυλή του σχολείου» περιμένουν με ανυπομονησία, όπως κι εκείνα «το κουδούνι του διαλείμματος», προκειμένου να φάνε. Πρόκειται για δύο ποιήματα που συνομιλούν και αναδεικνύουν την αγάπη για τα μικρά και τα αδύναμα πλάσματα.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά μας στο σχολείο, συμπεραίνουμε ότι ο Μόντης υιοθετεί δύο αφηγηματικές φωνές, του παιδιού και του ενήλικου, αντίστοιχα. Στην πρώτη περίπτωση, τα ποιήματα διακατέχονται από γλαφυρότητα και χιούμορ που εστιάζονται τότε στη σχέση του παιδιού με τα γράμματα και τότε στην σχέση του με τους άλλους μαθητές. Η σκέψη, οι πράξεις και το συναίσθημα του παιδιού-ήρωα

χαρακτηρίζονται από αυθορμητισμό και ειλικρίνεια. Στη ενήλικη οπτική διακρίνεται είτε μια ζεστή νοσταλγική αίσθηση είτε μια πικρή ανάμνηση από το σχολείο. Ως προς τις αξίες που αναδεικνύονται μέσα από τη θεματική περιοχή του σχολείου, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν διακρίθηκε κάποια τάση διδακτισμού ή φρονηματισμού. Αντίθετα, το παιδί-αναγνώστης καλείται να αναλάβει ενεργό και κριτικό ρόλο μέσα από την ανάγνωση των ποιημάτων, ώστε να διακρίνει πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες, όπως τον σεβασμό στον Άλλο και στη διαφορετικότητα (αναπηρία), καθώς επίσης και την αρμονική συνύπαρξη. Τέλος, θα λέγαμε ότι α) το σχολείο δεν παρουσιάζεται ως ένα εξωραϊσμένο πλαίσιο δίχως προβλήματα, β) ο μαθητής δεν αποτυπώνεται ως ιδεατός και φιλομαθής, γ) προβάλλεται η ευαισθησία αλλά και η σκληρότητα του παιδιού. Τα στοιχεία αυτά αναδεικνύουν την ποικιλότητα των ανθρώπινων συμπεριφορών και εγκαθιδρύουν μια σχέση ειλικρίνειας ανάμεσα στον Μόντη και στο παιδί-αναγνώστη.

### 1.2.3. Η πατρίδα

Σύμφωνα με τη θεωρία μας, η πατρίδα αποτελεί ένα από τα πιο οικεία θέματα για τον αναγνώστη, το οποίο εγείρει θετικές και αρνητικές εμπειρίες, διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις και προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις (Rosenblatt, 1970: 98-99). Η Κύπρος είναι ένα από τα εξέχοντα σημεία αναφοράς που συναντά κανείς στην παιδική ποίηση του Μόντη, σε μεγαλύτερη συχνότητα στην πρώτη συλλογή που κυκλοφορεί για παιδιά, *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* και σε μικρότερη συχνότητα στις επόμενες. Ο ποιητής επιλέγει να πληροφορήσει αμέσως και με σαφήνεια τον αναγνώστη του για τον τόπο αναφοράς από τον τίτλο των ποιημάτων, σύμφωνα με τον οποίο εντοπίστηκαν δύο βασικές κατηγορίες: α) ποιήματα που φέρουν στον τίτλο τους το όνομα της Κύπρου και β) ποιήματα που φέρουν στον τίτλο τους κάποιο τοπωνύμιο της Κύπρου, όπως την πόλη της Λεμεσού, την κομόπολη Μόρφου, τα χωριά Μουτουλλάς, Κακοπετριά και Άλωνα, τις οροσειρές Πενταδάκτυλος και Τρόδος, και εκκλησίες όπως η Παναγιά στο Μόρφου και η Παναγιά Αγγελόκτιστη.<sup>160</sup> Όπως έχουμε επισημάνει στο θεωρητικό πλαίσιο, τα τοπωνύμια εισέρχονται στην ποίηση της Κύπρου μετά την Εισβολή ως προσπάθεια διάσωσης του παρελθόντος μέσω της μνήμης. Αποκτούν συμβολικές και ιδεολογικές προεκτάσεις και αποτελούν μια νέα μυθολογία που τρέφει την ποίηση (Μολέσκης, 2009: 84-88), όπως διαφαίνεται και στην παιδική ποίηση του Μόντη.

---

<sup>160</sup> Συνολικά τα ποιήματα που φέρουν στον τίτλο τους το όνομα της Κύπρου είναι επτά (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*: «Κύπρος», σ. 13, «Κιάλλο της Κύπρου», σ. 14, «Κύπρος», σ. 45, «Κύπρος», σ. 46) (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*: «Κύπρος Ι», σ. 44, «Κύπρος ΙΙ», σ. 51) (*Του σίχου τα μηνύματα*: «Η Κύπρος μας», σ. 15). Τα ποιήματα που έχουν στον τίτλο τους κάποιο τοπωνύμιο της Κύπρου είναι συνολικά οχτώ (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*: «Παναγιά στο Μόρφου»-λογοκριμένη μορφή\*, σ. 12, «Γαλήνη στη Λεμεσό», σ. 16, «Μουτουλλάς», σ. 17, «Παναγιά η Αγγελόκτιστη», σ. 18, «Κακοπετριά», σ. 29, «Άλωνα», σ. 30) (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*: «Πενταδάκτυλος», σ. 25) και (*Του σίχου τα μηνύματα*: «Απόγευμα στο Τρόδος», σ. 18). \* Το ποίημα «Παναγιά στο Μόρφου» επαναδημοσιεύεται στην αμέσως επόμενη συλλογή *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, στην πλήρως στιχουργικά μορφή του.



Στις δύο παραπάνω κατηγορίες ποιημάτων που διακρίναμε, κυριαρχούν εικόνες κάλλους τού φυσικού τοπίου που αναδεικνύουν τον θαυμασμό και την αγάπη για την πατρίδα. Για παράδειγμα, στο ποίημα «Κύπρος» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 45) τα βουνά, ο ουρανός και η θάλασσα της Κύπρου εντυπώνονται τόσο βαθιά στο ποιητικό υποκείμενο, το οποίο τονίζει «και μ' αυτά κάνουμε σύγκριση πια,/αυτά έχουμε πρότυπο». Η καταλυτική εικόνα τής πατρίδας αποτυπώνεται με ρήματα συναισθηματικής βαρύτητας, όπως για παράδειγμα στο εξής δίστιχο ποίημα: «Στο πρώτο βλέμμα του ήλιου σου σωριάζομαι,/στην πρώτη καμπή τ' ουρανού σου καταρρέω» («Κύπρος», ό.π., σ. 46). Ο ήλιος κατέχει εξέχουσα θέση προσδίδει φωτεινότητα στις ποιητικές εικόνες και είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το αγροτικό τοπίο τής πατρίδας. Σε ένα ποίημα, για παράδειγμα, η Κύπρος προσωποποιημένη παρουσιάζεται να γέρνει και να ξεκουράζεται, όπως ο ήλιος, τον οποίο προσμένει, όταν ξημερώσει, να «της κρατά και πάλι το μαντήλι» (Κύπρος II, *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 51). Αλλού αναδύεται η αίσθηση της ανεμελιάς και της παιδικότητας, όταν, για παράδειγμα, παίζει σαν παιδί μέσα στ' αμπέλια της Άλωνα («Άλωνα», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 30). Η αίσθηση της ζεστασιάς και το οδοιπορικό του ήλιου με το αμάξι του σε τόπους μνήμης αποτυπώνεται στο παρακάτω ποίημα:

Και μεσ' στ' Απρίλη το πρωινό το μυρωμένο  
νά το τ' αμάξι του ήλιου φορτωμένο  
μ' ένα δεμάτιν Αυγουστιάτικο  
από Κερύνια, Μόρφου και Βαρώσι και Ρογιάτικο.  
Χιόνι μαδούν λεμονανθοί, δροσοσταλίδες στάζουν,  
ξανθά τα στάχυα ξεμυτίζουν και κυτάζουν.  
«Κύπρος I», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 44.

Το συγκεκριμένο ποίημα μεταφέρει στον αναγνώστη μια ανοιξιάτικη φωτεινή εικόνα, στην οποία διεισδύει η ζεστασιά του Αυγούστου. Ο μήνας αυτός, ωστόσο, αποτελεί μια δίσημη αναφορά, καθώς παραπέμπει στον Αύγουστο του 1974 και στη δεύτερη εισβολή στην Κύπρο (Αττίλας II), όταν καταλαμβάνονται το Μόρφου και η Αμμόχωστος. Οι δύο αυτές περιοχές, μαζί με την Κερύνεια που είχε καταληφθεί από τον Ιούλιο του '74, αναδεικνύουν την προσπάθεια της διάσωσης της ιστορικής μνήμης από τον Μόντη. Ο ήλιος, το λιώσιμο του χιονιού, η αναγέννηση της φύσης με τους λεμονανθούς, τα στάχυα που ξεμυτίζουν και τις δροσοσταλίδες που στάζουν, αποκτούν συμβολικές προεκτάσεις και προβάλλουν την επιθυμία τής επιστροφής. Τα ονόματα των τοπίων προβάλλονται με ελπιδοφόρο τρόπο κι αποτελούν μια προέκταση του γενέθλιου χώρου που χάθηκε ο οποίος παραμένει πάντοτε παρών. Δεν συνιστούν απλώς έναν «γεωγραφικό χώρο» αναφοράς αλλά παράλληλα έναν «κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο» (Καψωμένος, 2012: 195), που επιδιώκεται να διασωθεί μέσω της ποίησης. Για το σύγχρονο παιδί-αναγνώστη, ιδιαίτερα για εκείνο που βρίσκεται πέρα από το πολιτισμικό πλαίσιο της Κύπρου, δεν θα λέγαμε ότι είναι κάτι απλό κι εύληπτο. Απαιτείται η δομημένη-διαμεσολαβημένη εμπειρία από την ιστορική πραγματικότητα, προκειμένου να αντιληφθεί τους βαθύτερους συμβολισμούς. Ακόμα, βέβαια, κι αν δεν υφίσταται κάτι τέτοιο, η εστίαση της προσοχής του αναγνώστη, μπορεί να οδηγήσει στην αναζήτηση της ταυτότητας

αυτών των τόπων και της σχέσης τους με την ελληνική Ιστορία. Συνδέοντάς το με τη θεωρία μας, ο Μόντης δεν επιδιώκει για τον αναγνώστη του την επιφανειακή γνώση για ένα γεγονός (knowledge about), αλλά μια δυναμική και ατομική εμπειρία που θα βιώσει μέσω της λογοτεχνίας (living through) έτσι ώστε να αποκτήσει γνώση για τον κόσμο και τον εαυτό του (Rosenblatt, 1970: 38).

Εκτός από τον ήλιο, στο τοπίο τής Κύπρου δεσπόζουν κι άλλα στοιχεία. Για παράδειγμα, το φεγγάρι στέκεται πάνω από το βουνό ένα «γλυκό του Αυγούστου δειλινό» («Απόγευμα στο Τρόδος», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 18) ή φωτίζει υποβλητικά τις πλαγιές, «τα χωριουδάκια τα πολλά», «τις άσπρες εκκλησιές» και μπλέκεται «στων κέδρων τη δαντέλλα», από όπου: «θ' αρχίση τώρα/η μεγάλη κατηφόρα/και διατάζει να την πιάση/γιατί ξέρει τι θα χάση» («Η Κύπρος μας», ό.π., σ. 15). Η αίσθηση της γαλήνης στα ποιήματα αυτά είναι εμφανής, όπως αντίστοιχα και στο ποίημα «Γαλήνη στη Λεμεσό» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 16), όπου αποτυπώνεται το παιχνίδι των παιδιών με τη θάλασσα. Ενίοτε, τα σύννεφα αναδεικνύουν την ομορφιά του Πενταδάκτυλου ο οποίος καμαρώνει πλάι στις «άσπρες του ομπρελίτσες» («Πενταδάκτυλος», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 25).<sup>161</sup> Σε μια άλλη περίπτωση αναδύεται το τοπίο τής Κακοπετριάς πλημμυρισμένο από τα τιτιβίσματα των σπουργιτιών («Κακοπετριά», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 29), μεταφέροντας στον αναγνώστη εικόνες που μεταφέρουν την αίσθηση της ζωντανίας και της ηχηρής παρουσίας των δρώντων ποιητικών υποκειμένων.

Ο Μόντης πέρα από την ομορφιά του τοπίου, αποτυπώνει, επίσης, την απλότητα των ανθρώπων που ζουν στην ύπαιθρο και τη λιτή τους διατροφή που στηρίζεται στα παραδοσιακά προϊόντα τού τόπου, όπως διακρίνεται στον στίχο «τρεις χαρουπιές κομπόδεμα/ και τρεις ελιές καμάρι» («Κύπρος», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 13). Παρόμοια, στο ποίημα «Μουτουλλάς» (ό.π., σ. 17), διακρίνονται το κρασί, το μέλι, το ψωμί και η ελιά στο τραπέζι ενός χωριάτικου σπιτιού. Το παραθέτουμε ολόκληρο:

Ίδιο το δώμα, το τραπέζι,  
κι απάνω απ' το χωριάτικο το σπίτι,  
κι απάνω απ' το βουνό  
το κρέμασμα του Αποσπερίτη,  
όλα έτσι ως τραγουδήθηκαν  
απ' τον Σικελιανό.  
Κάτω από το ίδιο το λυχνάρι,  
την άγουρη κληματαριά,  
πρέπει κι αυτός νάχη δειπνήσει  
-γουλιά κρασί, μπουκιά φεγγάρι-  
μέλι, ψωμί κι ελιά.  
«Μουτουλλάς», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ.17.

Η πληρότητα της εικόνας στο παραπάνω ποίημα τραβά την προσοχή του αναγνώστη αρχικά, σε οπτικές λεπτομέρειες που θα μπορούσαν να συνθέτουν έναν πίνακα ζωγραφικής, όπως το τοπίο με το βουνό και το σπίτι, το τραπέζι κάτω από την

<sup>161</sup> Για το παρόν ποίημα βλ. παραπάνω τη σχετική ανάλυση, στο υποκεφάλαιο για την οικογένεια (1.2.1.) και τις επισημάνσεις για τη γιαγιά.

κληματαριά, το φως του αποσπερίτη και του λυχναριού και στη συνέχεια, στην αίσθηση της γεύσης που εγείρουν οι λέξεις «μέλι», «κρασί», «ψωμί» κι «ελιά». Οι λεπτομέρειες αυτές, επιπλέον, πληροφορούν τον αναγνώστη για στοιχεία της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, κατά την εποχή που γράφεται το ποίημα αλλά και της πολιτισμικής-λογοτεχνικής κληρονομιάς, με την αναφορά στον Σικελιανό.

Η αγάπη για την πατρίδα που εγγράφει ο Μόντης στα ποιήματα που προσφέρει στα παιδιά, ενίοτε, αποκτά μια πιο σφαιρική προοπτική. Εδώ, δεν γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στην Κύπρο, αλλά γενικά στα πάτρια εδάφη που αφήνει πίσω του ο άνθρωπος που ζει στη ξενιτειά. Δύο ποιήματα αποτυπώνουν τη φυγή από τον γενέθλιο τόπο και την ανάγκη της επιστροφής σε εκείνον. Με παραινετικό ύφος ο Μόντης γράφει στο ποίημα «Το χωριό μας» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 53): «Και πάντα σου όπου φτάσης, όπου νάσαι/την πρώτη-πρώτη αρχή σου να θυμάσαι,/απ' όλα νάναι πιο όμορφα για σένα/του μακρινού χωριού τα περασμένα». Η επιστροφή αποτελεί ένα ηθικό χρέος στο πλαίσιο, βέβαια, ενός υγιούς πατριωτισμού. Πραγματώνεται νοερά, μέσω της μνήμης, η οποία κρατά ζωντανά τα βιώματα του υποκειμένου και τα εξιδανικεύει. Αντίθετα, στο αφηγηματικό ποίημα «Γυρισμός στην πατρίδα» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 13) ο νόστος στον τόπο του ποιητικού υποκειμένου είναι πραγματικός: «ο ξενητεμένος/πήρε πανάκι και κουπί/κι όπου και νάσαι γύριζε». Επιστρέφοντας στην πατρίδα του, ως ένας άλλος Οδυσσέας, αναφέρει στη μητέρα του, που τον προσμένει, ότι το χρυσάφι της μακρινής χώρας δεν μπόρεσε να τον κρατήσει εκεί. Με έντονο συναισθηματισμό εκφράζει την πίκρα και τη νοσταλγία του για την πατρίδα: «Η ξενιτειά με πίκρανε, μαννούλα, και γυρνώ/ στα μέρη που γεννήθηκα,/στα μέρη μας π' αγάπησα,/στα μέρη π' αγαπήθηκα». Ο Μόντης επιδιώκει πέρα από τη συναισθηματική ενεργοποίηση του αναγνώστη του και τη στοχαστική διάθεσή του, αφού ολόκληρο το ποίημα αποτελεί μια βαθύτερη οπτική στις πραγματικές επιθυμίες του ανθρώπου για την ευτυχία του, όπου, τελικά, η αγάπη και όχι τα υλικά αγαθά οδηγεί στην πληρότητα.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, επισημαίνουμε τρεις βασικές πτυχές των ποιημάτων που αναφέρονται στην πατρίδα: α) κυριαρχούν οι αισθητικές εικόνες του φυσικού τοπίου οι οποίες αποτελούν οπτικό ερέθισμα για τον αναγνώστη και αναδύουν την αίσθηση του θαυμασμού και το συναίσθημα της αγάπης, β) επιδιώκεται η προσπάθεια διάσωσης της μνήμης και της ταυτότητας, μέσα από αναφορές στην παράδοση του τόπου και στα μέρη που χάθηκαν από την Εισβολή και έπειτα, καλλιεργώντας, έτσι, την ιστορική συνείδηση του αναγνώστη και γ) η πατρίδα αποτυπώνεται ως τόπος μνήμης και επιστροφής του ανθρώπου και ως ο πυρήνας της αγάπης. Αποτελεί τις ρίζες του με τις οποίες καλείται να είναι για πάντα συνδεδεμένος, όπου κι αν βρεθεί.

#### 1.2.4. Η Ιστορία

Η θεματική περιοχή της Ιστορίας, ουσιαστικά, αποτελεί προέκταση στο θέμα της πατρίδας. Τα περισσότερα ποιήματα που έχουν ως υπόβαθρο την Ιστορία σχετίζονται

κυρίως με την Τουρκική Εισβολή και κατοχή, κάτι που αναφέρεται πάντα στον τίτλο των ποιημάτων αυτών. Επίσης, διακρίνονται και ορισμένα ποιήματα που αναφέρονται στον απελευθερωτικό αγώνα του 1955-1959. Σε γενικές γραμμές, ο Μόντης με τα ιστορικού περιεχομένου ποιήματα στοχεύει στην καλλιέργεια της εθνικής ιστορικής μνήμης και συνείδησης του αναγνώστη και συχνά αναδεικνύει την αγωνιστικότητα του ανθρώπου και το όραμα της ελευθερίας. Το βίωμα της Ιστορίας φτάνει στον αναγνώστη διαμεσολαβημένα, μέσω της οπτικής του ποιητή που έχει βιώσει τα γεγονότα, ο οποίος λειτουργεί ως συλλογικό υποκείμενο. Τέλος, όπως έχουμε επισημάνει, ο αναγνώστης φέρει κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο τις διαμορφωμένες στάσεις του για πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα (Rosenblatt, 1970: 99), κάτι που πολύ πιθανόν να συμβεί κατά την ανάγνωση των συγκεκριμένων ποιημάτων. Και αυτό ισχύει γιατί το άλτο κυπριακό ζήτημα, ακόμα και η σχέση της Ελλάδας με την Τουρκία, παραμένουν στην επικαιρότητα και προβάλλονται συνεχώς μέσα από τα Μ.Μ.Ε. διαμορφώνοντας (έως και ακραίες) κοινωνικοπολιτικές στάσεις και πεποιθήσεις.

Όπως και στην περίπτωση της πατρίδας, στα ποιήματα που αναφέρονται στην Τουρκική Εισβολή διακρίνεται η επιδίωξη του Μόντη να πληροφορήσει τον αναγνώστη του άμεσα, και με σαφήνεια από τον τίτλο για το περιεχόμενο του κειμένου. Τα ποιήματα αυτά άλλοτε φέρουν τον αυτόνομο τίτλο «Τουρκική Εισβολή» και άλλοτε ο τίτλος αυτός προεκτείνεται και περιλαμβάνει ένα τοπωνύμιο της Κύπρου, με έντονο συμβολισμό, όπως για παράδειγμα «Τουρκική Εισβολή-Πενταδάκτυλος». Ας σημειωθεί ότι ελάχιστα ποιήματα απευθύνονται στους Τούρκους εισβολείς.<sup>162</sup> Η θλίψη, ενίοτε ο θυμός αλλά και η ελπίδα είναι οι κυριότερες συναισθηματικές πτυχές των ποιημάτων αυτών, όπως για παράδειγμα, στο θρηνητικό ποίημα «Τουρκική Εισβολή» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σσ. 26-27).<sup>163</sup> Στο συγκεκριμένο ποίημα διακρίνεται η μορφική ιδιαιτερότητα του δημοτικού τραγουδιού και συγκεκριμένα του λιανοτραγουδιού. Ένας αναγνώστης, με αντίστοιχες πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες, θα αναγνωρίσει τον ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο μέτρο στα δίστιχα στροφικά σύνολα, αλλά και το μοτίβο της φύσης που συμμετέχει στον ανθρώπινο πόνο. Επίκεντρο αποτελεί η προδομένη και σταυρωμένη άνοιξη. Λέξεις και στίχοι ιδιαίτερης συναισθηματικής βαρύτητας, όπως

<sup>162</sup> Συγκεκριμένα τα ποιήματα με τον αυτόνομο τίτλο «Τουρκική Εισβολή» είναι έξι κι εντοπίζονται στις συλλογές: *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σσ. 26-27, *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 20 και *Του στίχου τα μηνύματα*, σσ. 19, 20, 63, 64. Τα ποιήματα με την προέκταση του τίτλου «Τουρκική Εισβολή» είναι έξι και διακρίνονται ως εξής: α) *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*: «Τουρκική Εισβολή-Ο όρκος του προσφυγόπουλου» (σ. 42), «Τουρκική Εισβολή-Θάλασσα της Κερύνιας» (σ. 45), β) *Του στίχου τα μηνύματα*: «Τουρκική Εισβολή-Πενταδάκτυλος» (σ. 22), «Στη Λευκωσία μετά την Τουρκική Εισβολή» (σ. 37) και γ) *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*: «Τουρκική Εισβολή-Πενταδάκτυλος» (σ. 33), «Του Μόρφου-Τουρκική Εισβολή» (σ. 54). Για τα ποιήματα που αναφέρονται στους Τούρκους εισβολείς βλ. *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*: «Προς Τούρκους Εισβολείς» (σ. 13) «Τούρκος Εισβολέας στη Σαλαμίνα» (σ. 19) και *Του στίχου τα μηνύματα*: «Προς Τούρκους Εισβολείς (για τον Πενταδάκτυλο)» (σ. 65). Βλ., επίσης, σχετικά με την τουρκική κατοχή *Του στίχου τα μηνύματα*, «Κερύνεια υπό Τουρκική κατοχή» (σ. 56).

<sup>163</sup> Το παρόν ποίημα είχε δημοσιευτεί παλαιότερα (*Πικραινόμενος εν εαυτώ*, 1975) με τον διαφορετικό τίτλο «Την άνοιξη ποιος πρόδωσε (στίχοι για μελοποίηση)». Βλ. και *Άπαντα*, τ. 3, σσ. 1031-1032. Ο ποιητής επιλέγει να τροποποιήσει τον τίτλο μόνο στην παιδική συλλογή, πιθανόν για να κάνει πιο σαφές το ιστορικό πλαίσιο του κειμένου και κατ' επέκτασή το μήνυμά του προς το παιδί αναγνώστη.

για παράδειγμα «οβριοί το αίμα σου ρούφηξαν», «θρηνώ τ' αμούστακο παιδί τ' αδικοσκοτωμένο», «τέτοιο μαχαίρι στην καρδιά πώς να το ξεκαρφώσω;» αλλά και η σκηνή, όπου οι μάνες έχουν ξεριζώσει τα μαλλιά τους για τα σκοτωμένα παιδιά, αναδεικνύουν το μέγεθος του πόνου και της ιστορικής συμφοράς. Ωστόσο, το μικρό πουλί στο Τρίπυλο με την ανθρώπινη ομιλία κελαηδά την ελπίδα, την αδούλωτη πατρίδα μέσα στην καρδιά του ποιητικού υποκειμένου. Κελαηδά ακόμα και τον στίχο τού Μιχαηλίδη: «*Η Ρωμοσύνη είναι φυλή συνόκαιρη του κόσμου*». Η Ρωμοσύνη στα μάτια του ποιητικού υποκειμένου είναι σαν πέλαγο που φουσκώνει και σαν οχιά που σηκώνεται, στην οποία «*ένα κεφάλι αν της κοπή, διπλόν άλλο φυτρώνει*». Ο καημός για την πατρίδα και το πάθος για τη λευτεριά που σημειώνεται με επαναστατική διάθεση, είναι εμφανή στοιχεία στο παραπάνω ποίημα του Μόντη. Ο θρηνητικός τόνος και στοιχεία τού δημοτικού τραγουδιού διακρίνονται και στο ποίημα «*Στη Λευκωσία μετά την Τουρκική Εισβολή (Στίχοι για μελοποίηση)*», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 37). Εδώ, το ποιητικό υποκείμενο επικαλείται τους ανέμους, τον νοτιά, τον γκρέκο, τον λεβάντε, τον λίβα να μην φυσήξουν, καθώς θα φέρουν στη Λευκωσία τον λυγμό της Μεσαριάς, «*των κοριτσιών τον τρόμο*» απ' το Καρπάσι και το «*ασίγαστο παράπονο*» «*του δεκαοχτάχρονου παιδιού του αδικοσκοτωμένου*». Ο τρόμος και ο θάνατος που σκιαγραφούνται στους στίχους αυτούς εγείρει το συναίσθημα του αναγνώστη. Όπως διαπιστώνεται στο ευρύτερο έργο τού Μόντη, έτσι κι εδώ παρουσιάζονται στον νεαρό αναγνώστη οι ανθρώπινες και αθέατες όψεις τής ζωής που παραγκωνίζονται από την επίσημη ιστορία και αποτυπώνεται ο θρήνος για τον πρόωρο θάνατο νέων ανθρώπων και παιδιών (Παπαλεοντίου, 2006, 100, 112).

Η έντονη συναισθηματική κατάσταση του υποκειμένου, που αποτυπώνεται στα παραπάνω ποιήματα γίνεται αντιληπτή και στο ποίημα «*Τουρκική Εισβολή-Θάλασσα της Κερύνιας*» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 45), όπου αναδύεται το συναίσθημα του μίσους και του θυμού για τον κατακτητή. Τα δύο αυτά συναισθήματα στρέφονται στη θάλασσα στην οποία απευθύνεται προστακτικά το υποκείμενο: «*Θάλασσα που τους έφερες/πάρ' τους και γύρνα πίσω/ κι όσο και να σε μίσησα/θα σε ξαναγαπήσω*». Σε άλλη περίπτωση η απέχθεια για τους Τούρκους εισβολείς στρέφεται προς το σύμβολο της πατρίδας τους, τη σημαία. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Κι' αυτή η σελήνη η ματωμένη και μισή/που μας την κουβαλήσατε!*» («*Προς Τούρκους Εισβολείς*», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 13). Ενίοτε, η αποστροφή για τον κατακτητή παίρνει τη μορφή του σαρκασμού. Για παράδειγμα, στο ποίημα «*Ένας Τούρκος στη Σαλαμίνα*» (ό.π., σ. 19), αναφέρεται:

Κυτάχτε να γελάσετε τον αφελή αυτό Τούρκο  
με πόση σοβαρότητα και τι προσεχτικά  
βάνει και ξαναβάνει τα γυαλιά του  
και σκύβει να διαβάση Ελληνικά!

Στο εν λόγω ποίημα ο ποιητής απευθύνεται άμεσα στους αναγνώστες του, αξιοποιώντας το β' πληθυντικό πρόσωπο. Οι στίχοι διακρίνονται από απλό ύφος και λεξιλόγιο και παραστατικότητα, κάτι που καθιστά πιο εύληπτο το μήνυμα που θέλει να μεταδώσει ο ποιητής. Ήδη από τον πρώτο στίχο οι αναγνώστες στρέφουν την προσοχή τους στο πρόσωπο το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζεται ως καρικατούρα

και γελοιοποιείται. Ο τελευταίος στίχος νοηματοδοτεί ολόκληρο το ποίημα και αποκτά ιδεολογικές και αξιακές προεκτάσεις, καθώς η ελληνική γλώσσα ως στοιχείο ταυτότητας του κυπριακού ελληνισμού, υποδηλώνεται ως κάτι που δεν έχει αλωθεί. Με μια ευρύτερη οπτική, το έθνος αναδεικνύεται ως πολιτισμικά αδούλωτο και συσπειρωμένο μέσω του κοινού στοιχείου που το ενώνει, της γλώσσας. Ο «αφελής Τούρκος» παραμένει ένα ξένο στοιχείο για τον τόπο και τον πολιτισμό του. Παρόμοια, στο ποίημα «Τουρκική Εισβολή-Πενταδάχτυλος» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 33) οι κατακτητές, οι οποίοι αποτυπώνονται μεταφορικά ως «λύκοι», μια λέξη που υποδηλώνει την αγριότητά τους, υπαινισσόμενος και τους Γκρίζους λύκους, δεν γνωρίζουν ελληνικά κι έτσι «δεν θα κατάλαβαν σωστά/εκείνη την πανάρχαιη επιγραφήν “Ανήκει”/ (“ανήκει αμεταβίβαστα”)), η οποία βρίσκεται στην πλάτη τού Πενταδάχτυλου. Με τη διπλή επανάληψη του ρήματος «ανήκει» και την έμφασή του με το επίρρημα «αμεταβίβαστα» η ελληνική ταυτότητα του Πενταδάχτυλου παρουσιάζεται αναλλοίωτη, παρά την εδαφική άλωσή του από τους τούρκους κατακτητές.

Ο Πενταδάχτυλος αποτελεί από τις πιο συχνές αναφορές σε σχέση με τα κατεχόμενα. Είναι το «σημάδι του Τούρκου», έτσι όπως αναφέρεται στα δύο ομότιτλα ποιήματα-στιγμές –παραλλαγές («Τουρκική Εισβολή», *Του στίχου τα μηνύματα*, σσ. 19 και 20, αντίστοιχα). Επίσης, προβάλλονται στον αναγνώστη οι θρύλοι και οι ιστορίες που συνοδεύουν τον Πενταδάχτυλο, με μια διάθεση για την ανάδειξη και τη διάσωση της ταυτότητάς του. Η ιδεολογική αυτή έκφραση, που σχετίζεται με το ιστορικό και μυθολογικό παρελθόν του τόπου, αναδεικνύεται είτε μέσα από αναφορές σε θρυλικά πρόσωπα, όπως στον Διγενή Ακρίτα («Τουρκική Εισβολή-Πενταδάχτυλος», ό.π., σ. 22) είτε με μια υπαινικτική αναφορά, εξάπτοντας τη φαντασία και αφήνοντας ανοικτά σημεία για την ερμηνεία τού κειμένου. Παραθέτουμε το σχετικό ποίημα:

Αλήθεια, ξέρετε σε τι βουνό,  
τι στοιχειωμένο απ' Ιστορία βουνό,  
τι αναδυόμενο απ' Ιστορία βουνό,  
τι βουτηγμένο σ' Ιστορία βουνό,  
συμπυκνωμένο, αποσταγμένον ουρανό,  
σας έφεραν να σκαρφαλώσετε,  
ποιος είναι αυτός ο Πενταδάχτυλος  
που πρόσταξαν ν' αλώσετε;  
Ξέρετε πόσους σαν εσάς έχει γνωρίσει ως τώρα,  
ξέρετε τι χειρότερες απ' τη δική σας μπόρα;  
Έπρεπε πριν κινήσετε να κατατοπισθήτε,  
σε λίγη Ιστορία του να μυηθήτε,  
αν όχι τίποτ' άλλο απλώς για να γνωρίζετε  
στο κάτω-κάτω πού βαδίζετε!  
«Προς Τούρκους Εισβολείς (για τον Πενταδάχτυλο)»,  
*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 65.

Στο παρόν ποίημα διακρίνουμε αρχικά, με βάση τον τίτλο, την πρόθεση του ποιητή να γνωστοποιήσει στον αναγνώστη του το θέμα το οποίο αφορά την Τουρκική Εισβολή. Επιδιώκει, βέβαια, παράλληλα, να καταστήσει πιο συγκεκριμένη την αναφορά του, παραθέτοντας τη φράση «για τον Πενταδάχτυλο». Ο αναγνώστης

αντιλαμβάνεται τον συσχετισμό και προϋδαίεται για το περιεχόμενο του κειμένου. Η ταυτότητα του ποιητικού υποκειμένου δημιουργεί υποθέσεις, καθώς δεν προσδιορίζεται. Παραπέμπει, ωστόσο, μέσα από τα συμφραζόμενα και το ύφος σε κάποιον ενήλικα που γνωρίζει σε βάθος την ιστορία τού τόπου του, σε αντίθεση με τον Τούρκο εισβολέα. Η άγνοια του Τούρκου προβάλλεται με την τριπλή επανάληψη του ρήματος «ξέρετε» και το ειρωνικό ύφος που αναδύεται από τους τέσσερις τελευταίους στίχους. Εκτός από την άγνοια, η ειρωνεία στρέφεται και στην παθητικότητα και τυφλή υπακοή των εισβολέων στο πολιτικό-στρατιωτικό καθεστώς τους, μέσα από τους στίχους «*σας έφεραν να σκαρφαλώσετε*» και «*που πρόσταζαν ν' αλώσετε*». Υπό μίαν άλλη οπτική, οι στίχοι αυτοί αποτελούν μια έμμεση τοποθέτηση στην τραγικότητα του πολέμου και της μοίρας των στρατιωτών οι οποίοι ως άβουλα υποκείμενα εκτελούν τις εντολές των ισχυρών. Ο Μόντης απευθύνεται άμεσα στον κατακτητή (ενδοκειμενικά) και έμμεσα στον αναγνώστη με στόχο να τον πληροφορήσει ιστορικά και να διασώσει την ένδοξη ιστορία τού Πενταδάχτυλου. Διακρίνεται έμφαση, με τις απανωτές επαναλήψεις των λέξεων «*Ιστορία*» και «*βουνό*» στους τέσσερις πρώτους στίχους αλλά και τους επιθετικούς προσδιορισμούς του βουνού, «*στοιχειωμένο*» «*αναδυόμενο*» και «*βουτηγμένο*». Αυτό το σημείο «μαγνητίζει» την προσοχή του αναγνώστη, εξάπτει τη φαντασία του και καλλιεργεί υποθέσεις, με βάση το κείμενο (Rosenblatt, 1994: 97-98), για τις πτυχές εκείνες της Ιστορίας που σχετίζονται με τον Πενταδάχτυλο. Μία από αυτές σχετίζεται με τους διάφορους κατακτητές που πέρασαν από την Κύπρο, κάτι που εκφράζεται με τους παρακάτω στίχους: «*Ξέρετε πόσους σαν εσάς έχει γνωρίσει ως τώρα, / ξέρετε τι χειρότερες απ' τη δική σας μπόρα;*» («Προς Τούρκους Εισβολείς (για τον Πενταδάχτυλο)»). Σε αυτό το σημείο ο αναγνώστης παροτρύνεται να εστιάσει την προσοχή του όχι μόνο στην ιστορική γνώση, αλλά και στις αξίες που υποδηλώνονται, όπως η αγωνιστικότητα, ο ηρωισμός και το πάθος για την ελευθερία ως όπλα ενάντια στον κατακτητή. Η θέση αυτή δηλώνεται με πιο σαφή τρόπο σε άλλο ποίημα, όταν και πάλι ο ποιητής απευθυνόμενος στους Τούρκους εισβολείς εκφράζει με αυτοπεποίθηση: «*Αλήθεια πέστε μου μετρήσατε/πόσοι άλλοι πέρασαν απ' το νησί/πριν από εσάς πανίσχυροι κ' επιφανείς/κι ούτε για δείγμα καν δεν έμεινε κανείς;*» («Προς Τούρκους Εισβολείς», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 13). Μέσα σε αυτούς του δύο στίχους συνοψίζεται η Ιστορία μιας ταλαιπωρημένης πατρίδας, οι αγώνες και οι ηρωικές μάχες της. Παρόμοια, στα δύο ιδιωματικά ποιήματα που φέρουν τον τίτλο «Κυπριακή Ιστορία» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σσ. 52 και 54, αντίστοιχα), αφενός, εκφράζονται η αγωνία και οι ατέλειωτες περιπέτειες του έθνους: «*Δωσ' του γυρόγ κουβάρκα η ανέμη/ δώσ' του τζαι κουβαλούσιν οι ανέμοι*» (ό.π.: 54), και αφετέρου αναδεικνύονται, το πείσμα και η δύναμη της ψυχής του λαού ενάντια στη μακροχρόνια σκλαβιά του τόπου: «*Χρόνια, σκλαβικές ατέλειωτες-τομ πάτσον τζαι τογ/ κλώτσον τους./ Εμείς τζαμαί: Ελιές τζαι τερατσιές πάνω στορ/ρότσον τους*» (ό.π. 52). Η επιλογή του ποιητή να εντάξει στις παιδικές συλλογές του δύο ποιήματα στο κυπριακό ιδίωμα που αφορούν την Ιστορία του τόπου, φανερώνει την πρόθεσή του να διατηρήσει στην παιδική ψυχή ζωντανές τις ρίζες τού γλωσσικού του πολιτισμού, στο πλαίσιο του εθνικού ιδεώδους.

Στα συγκεκριμένα ποιήματα διακρίνεται η ενήλικη οπτική. Η αποτύπωση του γεγονότος τής εισβολής αναδύει έντονα συναισθήματα, καθώς και την αίσθηση της αγριότητας ως προς τη βεβήλωση του πολιτισμού της Κύπρου. Πέρα από αυτό, όμως, είναι εμφανής και η επαναστατική διάθεση, ο ηρωισμός και η προσπάθεια για διαιώνιση της ταυτότητας του έθνους. Και αυτό είναι αναμενόμενο, γιατί, στο πλαίσιο της εποχής που γράφονται τα ποιήματα, το ιστορικό τραύμα είναι ακόμα νωπό, επομένως τα παραπάνω στοιχεία διαμορφώνουν τους ιδεολογικούς στόχους τής παιδικής λογοτεχνίας τής Κύπρου. Σε άλλες περιπτώσεις, βέβαια, διακρίνεται ένας χαμηλόφωνος συναισθηματισμός, όπου φωτίζεται ο απλός καθημερινός άνθρωπος, εκείνος που βίωσε την απώλεια του τόπου, του σπιτιού, του περιβολιού. Με βάση αυτήν την οπτική, όπως έχουμε αναφέρει και στο θεωρητικό πλαίσιο, η ποιητική ματιά του Μόντη στρέφεται στη «βιωμένη ιστορία» ή «μικροϊστορία» ή «ιστορία από κάτω», δηλαδή των ανώνυμων και των αφανών, εκείνων που αποκλείει ο κυρίαρχος Λόγος (Αθανασοπούλου, 2008: 181-182). Σε αυτά τα ποιήματα είναι ευδιάκριτη η παρουσία τού παιδιού και του βλέμματός του απέναντι στον ψυχισμό των υποκειμένων που βίωσαν την απώλεια και με τα οποία συνδιαλέγεται. Ένα παράδειγμα αποτελεί το ποίημα «Τουρκική Εισβολή» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 64). Το παιδί ρωτάει τον παππού, γιατί φυλάει ως κάτι πολύτιμο τις μπότες του τις λασπωμένες, γιατί τις κοιτάει «*ώρες πολλές*» και δεν τις ξεπλένει. Με εμφανή συναισθηματική διάθεση ο παππούς απαντά ότι τις μπότες αυτές τις φορούσε, όταν πότισε για τελευταία φορά τις πορτοκαλιές στο Μόρφου: «*η λάσπη τους είναι του Μόρφου χώμα/που σαν να πρόβλεπε τον χωρισμό/όσο περισσότερο μπορούσε κόλλησε και μένει ακόμα/Τις μπότες μου, παιδάκι μου θα καθαρίσω/ όταν στο Μόρφου το περβόλι μου/θα πάω ξανά να το ποτίσω*» (ό.π.). Ο αναγνώστης καλείται να ενεργοποιηθεί συναισθηματικά, αλλά και να αντιληφθεί τις ιδεολογικές ορίζουσες του κειμένου που αναδεικνύουν τη διάσωση της μνήμης και αξίες όπως η καρτερία και η ελπίδα της επιστροφής στα πάτρια εδάφη. Λέξεις όπως «χώμα» και «λάσπη» λειτουργούν ως σύμβολα μνήμης. Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί μια μητέρα που θλίβεται για τα παιδιά που έχασε, τις πορτοκαλιές της, επίσης στο Μόρφου. Αναφέρει με έντονο συναισθηματισμό στο παιδί της: «*σαν παιδιά τις μεγαλώσαμε κι αυτές/Σκέφτομαι τι πικρό/θάνατο το Τούρκικο νερό που τις ποτίζουν*» («Του Μόρφου-Τουρκική Εισβολή», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 54).<sup>164</sup> Ο ξεριζωμός ως συνέπεια των ιστορικών γεγονότων και η μνήμη για τα κατεχόμενα είναι οι κυρίαρχοι άξονες στα παραπάνω ποιήματα.

Σε άλλη περίπτωση εκφράζεται η παιδική οπτική κι ευαισθησία στο γεγονός της Τουρκικής Εισβολής η οποία μετουσιώνεται σε πείσμα και ηθικό χρέος για την πατρίδα και την οικογένειά του. Ένα αγόρι δίνει όρκο στη μητέρα του ότι κάποτε θα την πάει πίσω στα κατεχόμενα, για ν' ανάψει κεριά «*στο ζωκκλησάκι που ερημώθηκε*», να φιλήσει το χώμα, να κλάψει και να αγκαλιάσει τις «*Τουρκοπατημένες*» πορτοκαλιές οι οποίες τότε θα ανθίσουν ξανά («Τουρκική Εισβολή-Ο όρκος του προσφυγόπουλου», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 42). Αν και το συγκεκριμένο

<sup>164</sup> Για το παρόν ποίημα βλ. και τη σχετική μας αναφορά στο παρόν μέρος στο υποκεφ. 1.2.1. για την Οικογένεια και τις επισημάνσεις για τη μητέρα.



ποίημα προσδιορίζεται ιστορικά μέσα από τον τίτλο και το κυρίως κείμενο, πράγμα που μεταφέρει στον αναγνώστη μία πληροφορία τού πλαισίου εποχής για το οποίο αναφέρεται (Rosenblatt, 1938: 33), είναι δυνατό να πάρει και περαιτέρω προεκτάσεις. Ο σύγχρονος αναγνώστης είναι πιθανόν να εστιάσει την προσοχή του στην έννοια της προσφυγιάς και να τη συνδέσει με τη σύγχρονη εποχή, τον ξεριζωμό των οικογενειών από τα πατρία εδάφη τους, εξαιτίας τού πολέμου και τη λαχτάρα για επιστροφή στον γενέθλιο τόπο. Αναδεικνύεται η οικουμενική και ανθρωπιστική προοπτική του κειμένου και συνάμα η συναισθηματική ενεργοποίηση και κοινωνική ευαισθητοποίηση του αναγνώστη. Σε άλλο ποίημα, το βλέμμα τού παιδιού, γεμάτο απογοήτευση, στρέφεται στο πισωγύρισμα της ιστορίας, όπου ο Τούρκος «στον αιώνα μας τον εικοστό» γίνεται και πάλι η «φοβέρα» των παιδιών («Τουρκική Εισβολή», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 20). Στο συγκεκριμένο ποίημα ο αναγνώστης καλείται να στρέψει και το δικό του βλέμμα στο ιστορικό παρελθόν της Κύπρου αλλά και της Ελλάδας, στις περιπέτειες του έθνους, εξαιτίας του οθωμανικού ζυγού. Ενίοτε, τα μάτια του παιδιού είναι γεμάτα μελαγχολία, όπως «το βλέμμα της μικρής Παρασκευής απ' την Κερύνια» το οποίο παρομοιάζεται με «μαραμένο γιούλι ή τζίνια»: είναι στραμμένο προς τον Πενταδάχτυλο, θυμάται τον τόπο της και δεν δέχεται «ψέμα ή παρηγόρια» («Κερύνια υπό Τουρκική Κατοχή», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 56). Το κορίτσι αποκτά ταυτότητα, έχει όνομα και την προσωπική του ιστορία μέσα στην επίσημη Ιστορία τής πατρίδας. Το τραυματισμένο εγώ της μικρής Παρασκευής προβάλλεται με αμεσότητα στο παιδί-αναγνώστη το οποίο καλείται να κοιτάξει μέσα από τα μάτια της και να συναισθανθεί τη λύπη της, εξαιτίας τού οδυνηρού βιώματός της. Το παιδί-αναγνώστης, με άλλα λόγια, ωθείται να καλλιεργήσει, μέσω της φαντασίας, την ικανότητα να συναισθανθεί τον πόνο τού άλλου (1970: 186).

Εκτός από την Τουρκική Εισβολή, μία επιπλέον πτυχή της Ιστορίας τής Κύπρου που προβάλλει ο Μόντης στο παιδί-αναγνώστη, σχετίζεται με τον Απελευθερωτικό Αγώνα τού 1955-1959. Με το ποίημα «Κυπριακή Επανάσταση» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 41) αποτυπώνεται το ηρωικό σθένος, ο μονόδρομος της ελευθερίας και το πάθος για αυτήν: «Και ξαφνικά μας κτύπησε/στον ώμο η λευτεριά/κι αδίσταχτα ριχτήκαμε/στην κάθετη ανηφοριά». Επίσης, τρία ποιήματα αναφέρονται στον Γρηγόρη Αυξεντίου, μέσα από τα οποία διαφαίνεται η ηρωική του δράση, ο μαρτυρικός του θάνατος και ο απόηχός του στην ιστορία του τόπου. Στο «Τραγούδι για τον μεγάλο αδελφό μας (απόσπασμα από ένα σχέδιο)» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 36) το οποίο αντανακλά την αυτοθυσία τού ήρωα, ο αναγνώστης δεν διαβάζει πουθενά το όνομα του Αυξεντίου και είναι δύσκολο να αντιληφθεί την ταυτότητα του προσώπου για το οποίο γίνεται λόγος. Ωστόσο, η αινιγματική αυτή φύση τού ποιήματος, δημιουργεί ερωτηματικά και υποθέσεις στον αναγνώστη, προτρέποντάς τον σε ένα δεύτερο επίπεδο να αναζητήσει το ιστορικό υπόβαθρο. Ο αναγνώστης αρχικά, αντιλαμβάνεται άμεσα το μέγεθος του ηρωισμού ενός αγωνιστή για την ελευθερία, ο οποίος αποτέλεσε και θα αποτελεί πρότυπο για τον λαό του, όπως διαφαίνεται, για παράδειγμα, μέσα από τους εξής στίχους: «να πάρουμε την τελευταία σου εκπνοή/νάχουμε οξυγόνο ν' αναπνέουμε/χιλιάδες χρόνια, /να πάρουμε τις

*τελευταίες σου λέξεις/νάχουμε να τραγουδάμε/ανεξάντλητα εμβατήρια για τη λευτεριά».* Στους παραπάνω στίχους διακρίνουμε τη συνήθη τεχνική των επαναλήψεων του Μόντη, προκειμένου να δοθεί έμφαση στο μήνυμά του, κεντρίζοντας την προσοχή του αναγνώστη στον θάνατο του ήρωα και στην ένδοξη υστεροφημία του. Ένα ακόμα παράδειγμα από το συγκεκριμένο ποίημα αποτελεί ο στίχος «*Να πάρουμε μια σταγόνα απ' το αίμα σου*», στίχος ο οποίος επαναλαμβάνεται τρεις φορές. Η λέξη «*αίμα*» γίνεται σύμβολο και συνδέεται με τη συλλογική ιστορική συνείδηση αφού «*μπολιάζει*» το αίμα τού λαού και επισκιάζει τον φόβο. Επίσης, ο «*ήλιος*» είναι μια ακόμα λέξη, που επαναλαμβάνεται· παρατίθεται έξι φορές και σχετίζεται με τον τάφο του ήρωα. Εδώ ο Μόντης οδηγεί τον αναγνώστη του να αντιληφθεί το μέγεθος του ηρωισμού, μέσα από την αίσθηση του φωτός και της αντανάκλασής του, με δύο εικόνες, όπου η δεύτερη ανατρέπει την πρώτη. Στην πρώτη εικόνα, ο τάφος τού ήρωα αντανακλά το φως του ήλιου: «*Ο τάφος αυτός είναι για να παίξη/με ζίφη Αυγουστιάτικων ηλιαχτινών/και να στέλνει διπλούς ήλιους/πίσω στον ήλιο*». Στη δεύτερη, όμως, το φως του τάφου καθίσταται πιο δυνατό και από τον ίδιο τον ήλιο: «*Κι ακόμα όχι, ο τάφος αυτός/δεν είναι για ν' αντανακλά τον ήλιο,/ο ήλιος είναι για ν' αντανακλά τους ήλιους του*». Τέλος, ας αναφερθούμε σε δύο ακόμα ποιήματα για τον Αυξεντίου, ολιγόστιχα, τα οποία στον τίτλο τους φέρουν το όνομά του, συνομιλούν μεταξύ τους και αναδύουν τη δράση και τον θάνατο του ήρωα στο βουνό του Μαχαιρά. Στο δεύτερο, μάλιστα, διακρίνουμε τη διάθεση του ποιητή να ταυτίσει το όνομα του Αυξεντίου με τις μεγάλες ιστορικές στιγμές του ελληνισμού, το «*Όχι*» τού 1940 και το «*Μολών λαβέ*» του Λεωνίδα. Πρόκειται για δύο φράσεις που είναι δυνατό να προκαλέσουν συνειρμούς στο παιδί-αναγνώστη, ανάλογα, βέβαια, με τις πρότερες γνωστικές εμπειρίες του. Τα παραθέτουμε:

Εκείνο το πρωί  
 ένας άνθρωπος θ' άλλαζε τ' όνομα των βουνών.  
 «Γρηγόρης Αυξεντίου», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 37.

Ήταν κραυγή βουνού  
 εκείνο τ' «όχι» του και το «μολών λαβέ»  
 κ' ήταν τόσο βαρύ που η ηχώ του Μαχαιρά  
 στην ιστορία της πρώτη της φορά  
 δεν το επανέλαβε.  
 «Γρηγόρης Αυξεντίου», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 43.

Μία ακόμα έκφραση του απελευθερωτικού αγώνα τού 1955-1959 παρουσιάζεται μέσα από το ολιγόστιχο ποίημα «*Εγγλέζικα κρατητήρια*» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 38). Ο τίτλος δηλώνει άμεσα τον τόπο και έμμεσα τον χρόνο, όπου αναφέρεται το ποίημα, δηλαδή, τα μέρη όπου υπέστησαν βασανιστήρια οι πολιτικοί κρατούμενοι από τους άγγλους αποικιοκράτες. Σύμφωνα με την επισήμανση της Κωστής, «*αποτελεί ειρωνική αντίστιξη σ' ένα διόλου ειρωνικό κυρίως ποιητικό σώμα*» (2008: 82). Στο παρόν ποίημα είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι ο ποιητής εστιάζεται με έναν ήπιο τόνο στο βλέμμα τού κρατούμενου που αναδεικνύει, όμως, με αρκετά δραματικό τρόπο την ψυχική του κατάσταση και την ανάγκη για την απελευθέρωσή του: «*Τι όμορφο πούσαι φεγγάρι μου/έξω απ' τα*

*συρματοπλέγματα/χωρίς φρουρούς δεξιά κι αριστερά σου*». Το ίδιο αποτυπώνεται και στο ποίημα «Κρατητήρια» (ό.π., σ. 39): «*Σκέψου πως δεν μας έμεινε άλλο όνειρο/παρά να βγούμε από μια πόρτα*». Εδώ ο τίτλος αποδεσμεύεται από το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς και το ποίημα αποκτά ανοικτό και διαχρονικό χαρακτήρα. Ο σύγχρονος αναγνώστης μπορεί να κάνει συνδέσεις με το δικό του πλαίσιο εποχής, με περιπτώσεις καταστρατήγησης της ελευθερίας τού σύγχρονου ανθρώπου που οφείλονται σε διάφορους λόγους (πόλεμοι, διεκδίκηση κοινωνικών/πολιτικών δικαιωμάτων κ.ά). Να σημειώσουμε εδώ ότι η ελευθερία ως ύψιστο και πανανθρώπινο αγαθό διαφαίνεται συχνά στα ποιήματα που μελετήθηκαν. Για την απόκτηση ή τη διαφύλαξη της τονίζονται η αγωνιστικότητα και η αφύπνιση ως στάσεις ζωής. Αναφέρεται, για παράδειγμα, στο ποίημα «Λευτεριά» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 40): «*Θέλει πολλή επαγρύπνηση η λευτεριά, παιδιά,/μην τη χάνετε ούτε στιγμή απ' τα μάτια σας,/ μην επαναπαύεσθε*». Η αμεσότητα και η σαφήνεια του προτρεπτικού αυτού μηνύματος είναι ευδιάκριτα στοιχεία μέσα από την κλητική προσφώνηση «παιδιά» και το ρεαλιστικό ύφος, αντίστοιχα. Τις περισσότερες φορές, ωστόσο, η αξία τής ελευθερίας προβάλλεται αλληγορικά μέσα από σύντομους ποιητικούς μύθους με ήρωες τα πουλιά, για τα οποίο θα γίνει λόγος στο κεφάλαιο με θέμα τη Φύση.

Ολοκληρώνοντας, ας συνοψίζουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των παιδικών ποιημάτων τού Μόντη, με ιστορικό υπόστρωμα, επικεντρώνεται στην Τουρκική Εισβολή. Τα ποιήματα αυτά κινούνται σε δύο άξονες. Τα ποιήματα του πρώτου άξονα διέπονται από την ενήλικη οπτική και από συναισθηματική έξαρση που αναδύει τον θυμό, τον χλευασμό και το μίσος προς τον κατακτητή, καθώς και τη θλίψη η οποία ενίοτε εκφράζεται με μια θρηνητική διάθεση. Επίσης, είναι ευδιάκριτη η αίσθηση του τρόμου, του θανάτου νέων ανθρώπων και της αγριότητας. Δεν παραλείπονται, όμως η ελπίδα, ο ηρωισμός και η αυτοθυσία τού κυπριακού λαού για τη λευτεριά και τη Ρωμιοσύνη. Πρόκειται για συλλογικές αξίες τις οποίες ο ποιητής επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει στο παιδί-αναγνώστη. Επίσης, προβάλλονται η αξία τής ελληνικής γλώσσας, καθώς και το ιστορικό και μυθολογικό παρελθόν της Κύπρου, κυρίως του Πενταδάκτυλου. Μέσα από τις συγκεκριμένες αναφορές επιδιώκεται η διάσωση και διαφύλαξη της συλλογικής ταυτότητας του κυπριακού λαού ως αντιστάθμισμα στη βεβήλωση του πολιτισμού του από τον Τούρκο κατακτητή. Τα ποιήματα του δεύτερου άξονα διέπονται από ήπιο συναισθηματικό τόνο. Σε αυτά πρωταγωνιστεί το παιδί το οποίο άλλοτε συνομιλεί με τα ενήλικα άτομα της οικογένειάς του που βίωσαν την απώλεια του γενέθλιου τόπου και τον ξεριζωμό, όπως τη μητέρα και τον παππού, ενώ άλλοτε απευθύνεται άμεσα στον αναγνώστη. Προβάλλονται η ατομική ιστορία τού απλού καθημερινού ανθρώπου, το τραυματισμένο εγώ που ανάγεται σε συλλογικό τραύμα, αλλά και η επιθυμία για την επιστροφή στα πάτρια εδάφη που χάθηκαν με την Τουρκική Εισβολή. Το δεύτερο ιστορικό θέμα με το οποίο καταπιάνεται ο Μόντης σχετίζεται με τον απελευθερωτικό αγώνα τού 1955-1959, όπως ήδη αναφέραμε. Ο ηρωισμός και η αυτοθυσία τού Αυξεντίου καλύπτουν τη μεγαλύτερη έκταση των ποιημάτων αυτής της κατηγορίας. Ο Αυξεντίου προβάλλεται ως σύμβολο και πρότυπο αγωνιστικότητας για τον

κυπριακό λαό. Επίσης, αποτυπώνονται τα κρατητήρια των Άγγλων, όπου μαρτύρησαν αρκετοί αγωνιστές εκείνη την ιστορική περίοδο. Διακρίνεται, βέβαια, ένας χαμηλόφωνος και δραματικός τόνος που αναδεικνύει το όραμα της ελευθερίας ως διαχρονικού και πανανθρώπινου δικαιώματος. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις το παιδί-αναγνώστης, κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο, εμπλέκεται συναισθηματικά και διανοητικά με το δίπολο *τόπος-μνήμη*, προσλαμβάνει την ιστορική γνώση μέσω τής ποίησης και καλλιεργεί την ιστορική του συνείδηση και το αγωνιστικό ιδεώδες. Επίσης, το παιδί μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του πρότερες αναγνωστικές εμπειρίες που σχετίζονται, για παράδειγμα, με το δημοτικό τραγούδι (μορφή, περιεχόμενο), με κείμενα που αναφέρονται στην ιστορία τής Κύπρου ή με αφηγήσεις μύθων και θρύλων από την τοπική παράδοση.

### 1.2.5. Η Φύση

Η θεματική περιοχή της φύσης καλύπτει ένα μεγάλο μέρος των ποιημάτων που μελετήθηκαν. Έχουμε ήδη αναφερθεί στις εικόνες κάλλους τού φυσικού τοπίου τής Κύπρου, που αναδεικνύουν τον θαυμασμό και την αγάπη για την πατρίδα. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναδείξουμε τα στοιχεία εκείνα που υπερτερούν και παράλληλα βρίσκονται κοντά στις οικείες βιωματικές εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη οι οποίες βασίζονται στην επαφή του με το φυσικό περιβάλλον. Τα στοιχεία αυτά τα διακρίναμε σε τρεις κατηγορίες: α) *τα πτηνά και τα φυτά*, β) *η οικολογία* και γ) *τα ουράνια σώματα*. Με βάση αυτές τις κατηγορίες η φύση αποτυπώνεται πολύπλευρα, αναδεικνύοντας συχνά όχι μόνο συναισθηματικές προεκτάσεις, αλλά και στοχαστικές που σχετίζονται αφενός, με ανθρώπινους χαρακτήρες, τις κοινωνικές σχέσεις και τις ηθικές αξίες συχνά μέσα από την αλληγορία και το χιούμορ και αφετέρου, με την περιβαλλοντική γνώση και τις οικολογικές αξίες που βρίσκονται στο φάσμα τής σύγχρονης οικολογικής σκέψης.

#### *Πτηνά και φυτά*

Στον φυσικό χώρο των παιδικών ποιημάτων του Μόντη εμφανίζεται ένα ευρύ φάσμα φυσικών στοιχείων, έμψυχων (πτηνά, φυτά, σκουλήκια, μέλισσες κ.ά) και άψυχων (κορυφή, λόφος, βουνά, χείμαρρος, σύννεφα, ρυάκι κ.ά). Πρωταγωνιστούν, βέβαια, τα φυτά και τα πτηνά τα οποία αρκετά συχνά εμφανίζονται με το στοιχείο τού ανθρωπομορφισμού, κάτι που αποτελεί ένα ιδιαίτερα προσφιλές στοιχείο στη λογοτεχνία για παιδιά. Πρόκειται, επίσης, για ένα στοιχείο που, συνδέοντάς το με τη θεωρία μας, προτρέπει τον αναγνώστη να διεισδύσει στην ανθρώπινη φύση, όπως σε τύπους συμπεριφοράς, σε κίνητρα κι επιλογές και να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα (Rosenblatt, 1970: 14-15). Η θεωρητική αυτή πτυχή διακρίνεται σε ένα από τα πιο αξιοπρόσεκτα σημεία που διακρίνει κανείς στην παιδική ποίηση του Μόντη, τα *ομόκεντρα ποιήματα* (Αναγνωστόπουλος, 1996: 48-49),<sup>165</sup> που έχουν ως κοινό θεματικό μοτίβο, άλλοτε την αμυγδαλιά κι άλλοτε τον κόκορα. Και στις δύο

<sup>165</sup> Για την αναφορά στα ομόκεντρα ποιήματα βλ. στο θεωρητικό μέρος, υποκεφ. 4.5.2.3.2.

περιπτώσεις προβάλλονται τόσο οι αρετές όσο και οι αδυναμίες τους. Σε ορισμένα ποιήματα ο ποιητής-αφηγητής ή κάποιο άλλο πρόσωπο ασκεί κριτική στη στάση και στον χαρακτήρα τους, ενώ σε άλλα προβάλλεται η δική τους οπτική και τοποθέτηση ως αντίλογος. Έτσι, αναπτύσσεται μία ισότιμη συνομιλία μεταξύ των ποιητικών υποκειμένων, μέσα από την πολλαπλότητα των οπτικών στο ζήτημα για το οποίο γίνεται λόγος. Συνεπώς, το παιδί-αναγνώστης έρχεται σε επαφή με διαφορετικές ιδιοσυγκρασίες που τον ωθούν να αναπτύξει την ευαισθησία και τη φαντασία του, κάτι που ανάγεται στο πλαίσιο της δημοκρατίας (Rosenblatt, 1970: 274).

Σχετικά με την αμυγδαλιά, θίγεται ο εγωκεντρισμός και η επίδειξη της στους άλλους, λόγω της ανθοφορίας της. Στο ποίημα «Η αμυγδαλιά» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 45) ο ποιητής-αφηγητής προτρέπει άμεσα τους αναγνώστες του να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτήν: «*Κυτάχτε την αμυγδαλιά μας που σκασίλα της/αν έχουν βγη ή αν δεν έχουν βγη τα φύλλα της/κ' έπειτα αυτή ν' ανθίσει/όπως η φύση γενικά έχει ορίσει*». Η αμυγδαλιά φαίνεται να αποκλίνει από τον κανόνα, σύμφωνα με τον οποίον πρώτα βγαίνουν τα φύλλα και ύστερα οι ανθοί. Στη συνέχεια του ποιήματος η κριτική γίνεται πιο έντονη, όχι μόνο για την απόκλιση που προαναφέραμε αλλά και για τη στάση της απέναντι στα άλλα φυτά. Γράφει χαρακτηριστικά:

Δεν περιμένει ούτε στιγμή  
λες και με τ' άλλα δένδρα δεν ειν' ίση.  
Στα ολόγυμνα κλαδιά κορδώνει  
σαν ναν' εξαίρεση αυτή μόνη,  
στήνει γιορτή τρελλή κι ανθοστολίζεται  
κι ούτε αν δεν μείνη χώρος για τα φύλλα της σκοτίζεται,  
ή αν κι αυτή τους τη φορά  
θ' αναγκαστούν να περιμένουν στην ουρά!

Από το παραπάνω ποίημα διαφαίνεται ένας χιουμοριστικός τόνος μέσα από φράσεις και λέξεις όπως «σκασίλα της», «σκοτίζεται» «τρελλή» «κορδώνει» οι οποίες συνυφαίνονται με τον χαρακτήρα της αμυγδαλιάς και την ανέμελη και αδιάφορη προς τους άλλους συμπεριφορά της. Η επιδεικτική αδιαφορία της αμυγδαλιάς για τα φύλλα της, η ανυπομονησία της να ανθοστολιστεί, το κόρδωμά της και η αίσθηση της υπεροχής προβάλλονται ως αντι-πρότυπο στον αναγνώστη, οδηγώντας τον να στοχαστεί για τη σωστή συμπεριφορά που οφείλει να έχει ο άνθρωπος απέναντι στους άλλους –την υιοθέτηση, με άλλα λόγια μιας σεμνής στάσης ζωής, δίχως έπαρση. Παρόμοια, στο ποίημα «Δικαίωση» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 33-34) η αμυγδαλιά προβάλλεται ως αντι-πρότυπο, χαρακτηρίζεται «φαντακτερή», στολισμένη με «ανθούς τρελλούς», αλλά αποκαλείται και «πονηρή», καθώς κίνητρό της είναι να ξεγελάσει όλο τον κόσμο ότι είναι αυτή που ανθίζει πρώτη. Έχει ξεγελάσει ακόμα και τους ποιητές που «ως “πρώτη” μας την τραγουδούν» αλλά και τα σχολικά αναγνωστικά. Ο ποιητής, από τον πρώτο στίχο, προσπαθεί να αποκαταστήσει την αλήθεια λέγοντας: «*πάντοτε πρώτη ανθίζει η μουσμουλιά*». Όμως η σεμνή ανθοφορία της δεν έλκει την προσοχή του ανθρώπου, ο οποίος παρασύρεται από την ομορφιά της αμυγδαλιάς. Στο συγκεκριμένο ποίημα δεν θίγεται μόνο η έπαρση της αμυγδαλιάς, αλλά και η τάση τού ανθρώπου να έλκεται από την εξωτερική εικόνα τού άλλου, κάτι που προκαλεί

αδικίες. Έτσι, με μια διδακτική διάθεση ο ποιητής-αφηγητής κλείνει το ποίημα με τους εξής στίχους: «*όσην ομορφιά κι αν δείχνη κι όση χάρη/η επίδειξη που γυροφέρνει/δεν πρέπει να μας συνεπαίρνη/όπως μας έχει η αμυγδαλιά όλους συνεπάρε*». Με ένα ακόμα ποίημα με τίτλο «Πάλι για την αμυγδαλιά» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 72-73) κατακρίνεται η επιδεικτική ανθοφορία τού συγκεκριμένου δέντρου η οποία προκαλεί πικρόχολα σχόλια, θυμό, ζήλεια και ανταγωνισμό. Πρόκειται για έναν μικρό ποιητικό μύθο που συντίθεται από το στοιχείο τής αφήγησης και του διαλόγου. Το ενδιαφέρον σε αυτό το ποίημα είναι ότι αρχικά ο ποιητής-αφηγητής δεν κατευθύνει τον αναγνώστη στην αμυγδαλιά αλλά σε μια μανταρινιά «*τρελλή*», όπως την αποκαλεί ο ίδιος, γιατί έχει φορτωθεί με υπερβολική ποσότητα ανθών, πράγμα ασυνήθιστο για τη φύση της: «*Τέτοιον αλόγιστο ανθολόι/ούτε οι πιο γέροι δεν θυμούνται*». Με την τεχνική της ερωταπόκρισης, στη συνέχεια, προτρέπει τον αναγνώστη να κατανοήσει τους λόγους της πυκνής ανθοφορίας τής μανταρινιάς: «*Μανταρινιά μου, τη ρωτώ, πώς θα μπορέσεις/στο Θεό σου πια τόσους καρπούς να δέσεις;*». Η μανταρινιά, μέσα σε μια συναισθηματική έξαρση, ιδιαίτερα αισθητή στον αναγνώστη, απαντά ότι η αιτία είναι η αμυγδαλιά. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «*είχε δύο μήνες πριν η αμυγδαλιά/ασπροβολήσει στον ανθό να μας θαμπώσει/και να μας κάνη την κάμποση/λες κ' ήθελε να πη πως βάνη σ' όλες μας γυαλιά*». Έπειτα, αποκαλύπτει ότι το δικό της ανθοβόλημα είναι μια απάντηση στην «*καυχησιάρα*» αμυγδαλιά, σημειώνοντας: «*δεν είν' έξυπνη στη Γη μονάχη αυτή/κι αν είν' για να δεικνύμαστε/γνωρίζουμε κ' εμείς πώς να ντυνόμαστε/και μάλιστα ν' ασπροφοράμε/όχι ως εκείνη σπεύδοντας προτού να βγουν τα φύλλα/μα μες στην κυρίαρχη πρασινίλα*». Σε αυτό το ποίημα θίγεται η απόκλιση από τον κανόνα και η υπέρβαση του μέτρου η οποία προκαλεί δυσλειτουργικές κοινωνικές σχέσεις. Πρόκειται για ένα διδακτικό μήνυμα μέσω τής αλληγορίας, και προκειμένου να το αντιληφθεί ο αναγνώστης, απαιτείται να προβεί σε συνδέσεις με αντίστοιχες ανθρώπινες συμπεριφορές.

Ωστόσο, η αμυγδαλιά δεν μένει αμέτοχη στους παραπάνω ισχυρισμούς και στις κατηγορίες των άλλων. Παραθέτει και τη δική της άποψη εμπλουτίζοντας την οπτική του αναγνώστη απέναντι σε μια κατάσταση αλλά και απέναντι στην ψυχοσύνθεση του ανθρώπου, προτρέποντάς τον να καλλιεργήσει την κριτική του ικανότητα. Στο ποίημα «Ξαναλέει η αμυγδαλιά» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 37) περνά στην αντεπίθεση, αντικρούει τα όσα τις καταλογίζουν για «*“τρέλλες”*» κι «*“επιδείξεις”*», εκφράζοντας θυμό και απειλώντας ότι δεν θα ξαναθίσει. Οι επιπτώσεις θα είναι πολλές, αφού θεωρεί τον εαυτό της αναντικατάστατο για τους ποιητές, τα τραγούδια και τα παιδικά αναγνωστικά. Παρόμοια, στο ποίημα «Η αμυγδαλιά απειλεί» (ό.π., σ. 29) τονίζει ότι η τρέλα της ταυτίζεται όχι με την επίδειξη, αλλά με την τόλμη της να ανθίζει «*αμήφιστα μες στον Γενάρη τη χιονιά*», να φέρνει την άνοιξη μες στον χειμώνα και την ελπίδα στον άνθρωπο, κάτι που εκφράζεται με ήπιο τόνο και στο ποίημα «Η αμυγδαλιά» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 48): «*Ο κάθε ανθός μου ένα κεράκι είν' αναμμένο/στην άνοιξη που αναγγέλλω κι αναμένω*». Στην ίδια λογική κινείται και το ποίημα «Δεύτερη απάντηση της αμυγδαλιάς σ' επικρίσεις και σχόλια» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 74-75). Το συγκεκριμένο ποίημα, επίσης, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον από τεχνική κι αισθητική

άποψη και διέπεται από τα στοιχεία τής μεταμυθοπλασίας<sup>166</sup> και της διακειμενικότητας. Η αμυγδαλιά απευθύνεται, με αγανάκτηση, στον αναγνώστη, αναφερόμενη στον ποιητή που την εχθρεύεται και την κατηγορεί μέσα από τα ποιήματά του. «Μ' έβανεν ο ποιητής σας στόχο», «Βρήκε το μίσος του στο στίχο καταφύγιο/και μου κραδαίνει το μαστίγιο», αναφέρεται χαρακτηριστικά (ό.π.). Εκφράζει τον θυμό της, με έντονο χιούμορ, ενώ υποβιβάζει τον ποιητή, δηλώνοντας: «Είναι πολύ σας λέω το χάλι του./Άραγε νάχε διαφορές με τον μπακάλη του;/Δεν ξέρω, πιθανό, αλλά/Τι φταιξίμο έχω εγώ αν τούχε δώσει πικραμύδαλα;» (ό.π.). Ο Μόντης, πίσω από το προσωπίο τής αμυγδαλιάς, ουσιαστικά, αυτοσαρκάζεται μεταδίδοντας στον αναγνώστη έντονα την αίσθηση του χιούμορ. Επίσης, ενδιαφέρουσα είναι και η προτροπή του αναγνώστη να αντιληφθεί τις αυτοαναφορικές διακειμενικές νύξεις που σχετίζονται με προηγούμενα ποιήματά του για την αμυγδαλιά και συγκεκριμένα με τα ποιήματα στα οποία αναφέρονται η μουσμουλιά και η μανταρινιά για τα οποία κάναμε λόγο παραπάνω. Γράφει χαρακτηριστικά: «Τη μια μου τσαμπουνά για πρωτοπόρα μουσμουλιά/την άλλη γι' ανθοστόλιστη μανταρινιά» (ό.π.).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίασή μας στα ομόκεντρα ποιήματα με θέμα την αμυγδαλιά, θα αναφερθούμε σε ένα τελευταίο ποίημα με τίτλο, «Η καλόκαρδη αμυγδαλιά» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 52) το οποίο αποτελεί, θα λέγαμε, μία «πρόσωπο με πρόσωπο» αναμέτρηση της αμυγδαλιάς με τον ποιητή. Όπως και το προηγούμενο ποίημα, έτσι κι αυτό διέπεται από το στοιχείο τής αυτοαναφορικότητας, καθώς στο επίκεντρο τίθεται ο ποιητής και η γραφή του αλλά και από το στοιχείο τής διακειμενικότητας, αφού αναπτύσσεται συνομιλία, αφενός με το ποίημα στο οποίο γίνεται λόγος για τη μουσμουλιά, και αφετέρου μ' εκείνα στα οποία μέμφεται η τάση της αμυγδαλιάς να επιδεικνύεται. Εδώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ο Μόντης συμμετέχει ως ήρωας στο ποίημά του. Με άλλα λόγια, η πραγματική συγγραφική ταυτότητά του προβάλλεται ως μυθοπλαστική. Επιπλέον, ιδιαίτερα ελκυστικό είναι το στοιχείο τής σύζευξης του ονείρου και της πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο ποιητής-αφηγητής περιγράφει στον αναγνώστη του ένα όνειρο που είδε στο οποίο εμφανίζεται η αμυγδαλιά θυμωμένη για τα ποιήματα που της γράφει. Από τους πρώτους στίχους εισάγει τον αναγνώστη με σαφήνεια στον θέμα του και στο κίνητρο της αμυγδαλιάς. Γράφει, λοιπόν: «*Ηρθε χτες βράδυ στ' όνειρό μου η αμυγδαλιά/ (...) να παραπονεθή πως είπα αυτό, πως είπα εκείνο/για την επίδειξή της κι αντιτείνω/ότι είν' η πρώτη, ως λεν, π' ανθίζει/τον ερχομό της άνοιξης να προοιωνίζει/ κι ως πρώτη ανέφερα τη μουσμουλιά*». Στη συνέχεια, η αφήγηση αποκτά περισσότερη ζωντάνια, με την παράθεση του λόγου τής αμυγδαλιάς: «*Μα τι ποιητής του λόγου σου είσαι;*», αναφέρει αρχικά, ενώ έπειτα προβάλλει την οπτική της και υπερασπίζεται την επιλογή της. «*Από καλή καρδιά είν' η επίδειξή μου/του ανθρώπου την ελπίδα να τονώνη*», «*κακόβουλο δεν είν' το ψέμα μου*», δηλώνει χαρακτηριστικά στον ποιητή. Η αμυγδαλιά, ωστόσο, αν και θυμωμένη με τον ποιητή, προτιμά να τον «εκδικηθεί» με έναν διαφορετικό τρόπο, την καλοσύνη. Έτσι λοιπόν, τον λούζει με τους ανθούς που κρατούσε στην αγκαλιά και στην ποδιά της. Στην ουσία, παράλληλα με τον

<sup>166</sup> Για τη μεταμυθοπλασία στην παιδική ποίηση του Μόντη θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο το σχετικό με την αναγνωστική συμμετοχή.

χιουμοριστικό τόνο τού ποιήματος, αναδεικνύεται και το μήνυμα που επιδιώκει να κοινωνήσει ο Μόντης στον αναγνώστη του, την ηθική στάση τού ανθρώπου, ακόμα κι αν αντιμετωπίζεται αρνητικά από τους γύρω του. Το μήνυμα αυτό, βέβαια, μεταδίδεται με έναν έμμεσο διδακτισμό, την προβολή της άγνοιας του ποιητή και την προτροπή του αναγνώστη να στοχαστεί ο ίδιος για το μήνυμα της αμυγδαλιάς. Γι' αυτό και τονίζει: «δεν ξέρω αν τόκανε, για να υποδείξη/πως πρέπει σαν αυτή κ' εμείς να γίνουμε/και το κακό με το καλό ν' ανταποδίνουμε». Η χιουμοριστική διάθεση, ωστόσο, υπερισχύει, με τον ποιητή-αφηγητή να ενημερώνει τον αναγνώστη ως εξής: «και σ' άλλους στίχους μου θα της τα ψάλω/για να ξανάρθη να μου λούση τους ανθούς της». Ο αναγνώστης, με αυτόν τον τρόπο, επισύρει την προσοχή του στην περιπέτεια της ποιητικής γραφής και στην κατανόηση της κατασκευής της μυθοπλαστικής πραγματικότητας, κάτι που θα το συνδέαμε με την έννοια της μεταμυθοπλασίας. Πιο συγκεκριμένα διαφαίνεται μία από τις εκφάνσεις τής μεταμυθοπλασίας, κατά την οποία ο συγγραφέας αξιοποιεί το τέχνασμα όπου ο ήρώας του απευθύνεται στον ίδιο (Οικονομίδου, 2000: 84).

Ο Μόντης ακολουθεί τις παραπάνω συμβάσεις και στα ομόκεντρα ποιήματα με θέμα τον κόκορα. Από τη μια πλευρά, ο κόκορας σε ορισμένα ποιήματα παρουσιάζεται με τις αρετές του. Πιο συγκεκριμένα αποτυπώνεται η ακρίβεια που τον διέπει όσον αφορά την αλλαγή του καιρού σε αντίθεση με τα μετεωρολογικά δελτία ειδήσεων («Η αλλαγή του καιρού» και «Το κοκοράκι της αυλής μας», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 31 και 33, αντίστοιχα). Η τυφλή εμπιστοσύνη στο κοκοράκι και όχι στα δελτία πρόγνωσης του καιρού, κατά κάποιο τρόπο, θέτει τη φύση σε μια πιο ισχυρή θέση από αυτήν του ανθρώπου και του σύγχρονου πολιτισμού. Προβάλλεται, ακόμα, η αρμονική σχέση τού ανθρώπου τής υπαίθρου με τη φύση. Στην ίδια λογική κινούνται και τα ποιήματα, που αναδεικνύουν την ακρίβεια του κόκορα στην ώρα. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Εγώ δεν περιμένω ζυπνητήρι να κτυπήση/έχω το κοκοράκι μας που θα λαλήση/το κοκοράκι που ζυπνά κάθε υπναρά ή τεμπέλη» («Πριν αλέκτορα φωνήσαι τρις απαρνήση με») *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 31) και «Ποιο ρολογάκι μέσα του/δουλεύει έτσι σωστά/χωρίς ποτέ του “πίσω” να πηγαίνει/χωρίς ποτέ “μπροστά”/κι ούτε καθόλου μπαταριούλες και κουρδίσματα/να χρειάζεται η κρυμμένη μηχανή του/ούτε το ρολογά τα τσιμπιδίσματα./Στην ώρα του την ώρα θα σημάνη» («Το κοκοράκι», *Του στίχου τα μηνύματα* σ. 16). Η σημαντική προσφορά του στον άνθρωπο είναι αναντικατάστατη και τονίζεται, ακόμα, η γενναιοδωρία του, αφού «σε μοίρα πάντα δεύτερη τον βάζει/τον ύπνο τον δικό του [...] φτάνει μονάχα να ζυπνήση/μήπως κι αργήση/να πάη για τ' όργωμα τ' αφεντικό του» («Το κοκοράκι του χωριού», *Του στίχου τα μηνύματα* σ. 29).

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της αμυγδαλιάς, ο ποιητής δεν διστάζει να θίξει τον κόκορα. Προβάλλονται οι αρνητικές πτυχές του χαρακτήρα του, όπως ο εγωισμός και η επίδειξη στους άλλους. Ο κόκορας εδώ γίνεται αντιήρωας και ο αναγνώστης καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε παραλληλισμούς με την ανθρώπινη συμπεριφορά που συχνά δηλώνονται με εύληπτο και σαφή τρόπο αλλά και μια διάθεση διδακτισμού. Αναφέρεται, για παράδειγμα: «Άλλωστε ποιος να μας βεβαιώσει θα μπορούσε/τι αντιπροσώπευεν ο κόκορας;/Σάμπως



δεν έχουμε κι ανθρώπους που κορδώνουν/και τον εαυτούλη τους υψώνουν/και που στο τέλος, όπως είπε κι ο Χριστός, /όσα τους ύψωσαν τους ταπεινώνουν;» («Ένας εγωιστής κόκορας», *Του στίχου τα μηνύματα* σ. 35). Ο κόκορας, βέβαια, παρουσιάζεται εξοργισμένος και παίρνει τον λόγο, για να αντικρούσει τα όσα του καταλογίζονται. Τα σχετικά ποιήματα διακρίνονται από το στοιχείο τού σαρκασμού, την αυτοαναφορικότητα και την αίσθηση του χιούμορ, η οποία συχνά προβάλλεται μέσα από μια ατμόσφαιρα γκροτέσκο. Πιο συγκεκριμένα, το ποίημα «Πάλι για τον κόκορα», *Του στίχου τα μηνύματα* σ. 59) είναι εκείνο που πυροδοτεί τις αντιδράσεις τού πτηνού. Στο εν λόγω ποίημα ο Μόντης καυτηριάζει την επιδεικτική στάση τού κόκορα λέγοντας χαρακτηριστικά: «*μια σπιθαμή ειν' απάνω από τη γη/και κύτα πως μας κάνει τον κάμποσο*», «*προστακτικά τις δυο φτερούγες θα κτυπήση*». Αρχικά ο αναγνώστης παρακινείται άμεσα, με το ρήμα «κύτα», να εστιαστεί στην εικόνα τού πτηνού, ενώ στη συνέχεια καλείται να προβεί σε παραλληλισμούς με την ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία, μέσα από το σχήμα τής παρομοίωσης και τον σαρκασμό στην υπεροψία, την αυθεντία και τον διδακτισμό. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα:

[...] σαν δάσκαλος στην έδρα του που θα διδάξη  
και προσπαθεί να βάνη τάξη.  
«Παρακαλείται τ' ακροατήριο να σιωπήση  
και τι θα πω να προσπαθήση να εξηγήση».  
Και τ' ακροατήριο, βέβαια, ξέρει δα στο φι και πι  
ο κόκορας ο κορδωτός τι θα τους πη,  
πως απ' το κόρδωμά του το μεγάλο  
θα βγη ένα «κουκουρικού», τίποτ' άλλο.

Η αντίδραση του κόκορα στο παραπάνω ποίημα έρχεται να εμπλουτίσει την οπτική του αναγνώστη απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα. Έτσι, σε ένα άλλο ποίημα, ο κόκορας απευθύνεται στους αναγνώστες, με απειλητικό ύφος: «*αυτός σας ο ποιητάκος συνέχεια μου φορτώνεται/για “κόρδωμα” και “περηφάνια αλόγιστη”/θα σου τον κάνω εγώ να βρη πόσα κουκούτσια έχει ο λάκος*» («Ένας κόκορας απειλεί», *Του στίχου τα μηνύματα* σ. 46). Παρόμοια, στο «Ένας εγωιστής κόκορας» (*Του στίχου τα μηνύματα* σ. 35), σε μια ατμόσφαιρα γκροτέσκο με έντονο το συναίσθημα του θυμού ο κόκορας στρέφεται εναντίον τού «ποιητάκου», όπως τον αποκαλεί, εμπλέκοντας, τελικά, τον αναγνώστη σε μια διασκεδαστική αναγνωστική εμπειρία. Παραθέτουμε ένα απόσπασμα:

Είδα έναν κόκορα χτες βράδυ στ' όνειρό μου  
ανταριασμένο μέχρι τρόμου  
με το λειρί του ματωμένο απ' τον θυμό  
και βραχνιασμένο τον λαιμό.  
Κτύπησεν άγρια τις φτερούγες του και μούπεν «Άκου αγόρι,  
να πης σ' εκείνον τον ποιητάκο του βιβλίου σου  
και στους δασκάλους του σχολείου σου  
“κόκορα” να με λεν κι όχι “κοκόρι”».

Το εφιαλτικό στοιχείο, που μπερδεύεται με την πραγματικότητα, η παραστατικότητα και το ύφος τού κόκορα ο οποίος διακωμωδείται, καθώς επίσης και το έμμεσα αυτοαναφορικό αυτοσαρκαστικό σχόλιο στην ποιητική γραφή του Μόντης με τη λέξη «ποιητάκος», μεταδίδουν στον αναγνώστη την αίσθηση μιας

κωμικοτραγικής ατμόσφαιρας. Επίσης, παρατηρούμε ότι ο ποιητής αποποιείται τη συγγραφική του ταυτότητα, ενδοκειμενικά, και υιοθετεί τον ρόλο τού αναγνώστη, για να ταυτιστεί, τελικά, με τους αναγνώστες τού βιβλίου του. Στην ίδια λογική κινείται και το ποίημα «Έχει δίκιο ο κόκορας» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 32) ο οποίος παρουσιάζεται στο όνειρο του ποιητικού υποκειμένου που έχει κι εδώ τον ρόλο τού αναγνώστη και δηλώνει θυμωμένα: «*Α να χαθή εκείνος ο ποιητής σου./Για βρες τον και ξηγήσου/γιατί, παρακαλώ,/τι, αλήθεια, τον πειράζει αν στέκω κορδωτός και διαλαλώ;*» Στο συγκεκριμένο ποίημα, επιπλέον, ο κόκορας προβάλλει την ειλικρίνεια και τη σταθερότητά του ως αρετές «*κι όχι σαν κάτι ανθρώπους/που ως τους συμφέρει όλα τ' αλλάζουν*». Ο αναγνώστης καλείται να στοχαστεί πάνω στην ανθρώπινη φύση και να υιοθετήσει τις αξίες μέσω του κειμένου. Παράλληλα, μέσα από τον τίτλο τού κειμένου καλείται να συμμεριστεί τη θέση τού πτηνού και να το δικαιολογήσει για την αντίδρασή του. Τέλος, πολύ ενδιαφέρον είναι και το ποίημα «Ο κόκορας μου απαντά» (*Του στίχου τα μηνύματα* σ. 54). Αποτελεί μια «πρόσωπο με πρόσωπο» αναμέτρηση του κόκορα με τον ποιητή που διέπεται από τα αισθητικά χαρακτηριστικά τα οποία διαπιστώσαμε και στο αντίστοιχο ποίημα με την αμυγδαλιά. Διακρίνουμε ξανά στοιχεία μεταμυθοπλασίας και αυτοαναφορικότητας. Εδώ ο Μόντης δεν παρουσιάζεται ως ήρωας-αναγνώστης, όπως στα προηγούμενα παραδείγματα με τον κόκορα, αλλά ως ήρωας-ποιητής· με άλλα λόγια διακρίνουμε την ταύτιση της πραγματικής ταυτότητας του συγγραφέα με τη μυθοπλαστική την οποία καλείται να αναγνωρίσει ο αναγνώστης. Αναφέρεται σχετικά στο κείμενο: «*Και το χειρότερο είναι που αραδιάζεις/αυτά όλα μ' ελαφρή καρδιά/σε ποιήματα για τα παιδιά.*» Το εν λόγω ποίημα δεν αποτελεί απλώς μια αντίκρουση του κόκορα στις κατηγορίες τού ποιητή αλλά μια αφορμή, θα λέγαμε, ώστε να μεταδοθεί στον αναγνώστη η αντίληψη που έχει ο ποιητής για τη λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα λόγια του πτηνού θίγεται η ανειλικρινής στάση των συγγραφέων. Δηλώνεται σχετικά: «*πολλά από μερικών ανθρώπων τα ειπωμένα/πολλά κι απ' όσα στα γραφτά τους ξεφουρνίζουν/όσο ένα "κουκουρικού" ντόμπρο δεν αξίζουν/γιατί στο στόμα και στην πένναν άλλα βάνουν/κι άλλα πιστεύουν κι άλλα κάνουν*».

Η ηθική στάση ζωής που προβάλλεται μέσω της λογοτεχνίας (Rosenblatt, 1970: 188-189) για τον Μόντη δεν περιορίζεται μόνο στις πτυχές του ανθρώπινου χαρακτήρα και στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων, αλλά προεκτείνεται και σε πανανθρώπινα ιδανικά και συλλογικές αξίες. Τα έμβια όντα, προσωποποιημένα, αναδεικνύουν την έννοια της ελευθερίας και του αγώνα, στοχεύοντας στην αφύπνιση του μικρού αναγνώστη, στην καλλιέργεια της ιστορικής του συνείδησης και του αγωνιστικού του πνεύματος. Αναδύεται, έτσι, η ιδέα τής επιστροφής στα πάτρια εδάφη. Και όπως σημειώνει ο Αναγνωστόπουλος: «το δίκιο του αγώνα του κυπριακού λαού... η αποκατάσταση της αδικίας» (Αναγνωστόπουλος, 1993: 199). Το πουλί και το τραγούδι του γίνονται πρότυπα και σύμβολα ελευθερίας και ανεξαρτησίας. Για παράδειγμα στο ποίημα «Το κλουβί μου» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 66) το παιδί-ήρωας παρουσιάζεται με την οπτική του εστιασμένη, αφενός στα πουλάκια στο κλουβί τα οποία είναι καταδικασμένα στη σκλαβιά, και αφετέρου σε εκείνα που βρίσκονται ελεύθερα στα δέντρα, όπου τραγουδούν «*τραγούδια λευτεριάς*,

ευτυχισμένα/ κι όχι σαν των κλουβιών τα πονεμένα». Παρόμοια, εκφράζεται η άποψη ότι τα πουλιά που βρίσκονται στο κλουβί «δεν θα μπορούν απ' το κλουβί τους/ τόσο όμορφα να τραγουδήσουν/όσο ένα λεύτερο σπουργίτι στο κλαδί/ κι ας δεν τους λείπει τίποτα/κι ας έχουν φάει ξανά και ξανά/ ενώ ίσως το σπουργίτι να πεινά» («Λευτεριά», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 23). Το ανυπότακτο και το ασυμβίβαστο στοιχείο τού ανθρώπου θίγεται ξανά, όταν μια μητέρα απευθύνεται στο παιδί της: «τ' αηδόνια δεν ανέχονται, παιδί μου, τη σκλαβιά/ κι όταν τα κλείσεις στα κλουβιά/ μπήγουν τα νύχια στο λαιμό τους και πεθαίνουν» («Γ' αηδόνια», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 11) ή όταν το περιπλανώμενο κοκόρι θα πει σε ένα άλλο φυλακισμένο «κάλιο μου λεύτερο και πεινασμένο/ παρά χορτάτο όπως εσύ και σκλαβωμένο» («Το περιπλανώμενο κοκόρι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 11). Τέλος, μια διαφορετική έννοια της ελευθερίας, της εσωτερικής, υπογραμμίζεται στο ποίημα «Κακοπετριά» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 29), όπου τα σπουργίτια δείχνουν να ζουν την κάθε τους στιγμή με ένταση και χαρά, σε αντίθεση με τους ανθρώπους και τον γεμάτο έγνοιες στάσιμο τρόπο ζωής τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «κάθε φύλλο και καρδιά/κάθε κοτσάνι σπίτι/[...] την πού πέρασαν μέρα δεν θυμούνται/ κι ούτε για την που θάρη αναρωτιούνται/[...] αυτά είν' δουλειά των άλλων, των ανθρώπων/που κάτω απ' τα ίδια τα πλατάνια/[...] τους ροκανίζει το σαράκι».

### **Οικολογία**

Μια ακόμα έκφραση του φυσικού χώρου στα παιδικά ποιήματα του Μόντη συνδέεται με την οικολογία. Αναδεικνύεται η συναλλαγή του ανθρώπου με το περιβάλλον (Rosenblatt, 1988: 2)<sup>167</sup> με βάση την περιβαλλοντική γνώση, τις ηθικές αξίες και τις στάσεις ζωής. Το παιδί-αναγνώστης, εστιάζοντας την προσοχή του στα παραπάνω στοιχεία εμπλέκεται στην αναγνωστική διαδικασία μέσα από τη συναισθηματική και διανοητική του συνεισφορά. Ο Μόντης δεν θέλει απλώς να πληροφορήσει και να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά, ώστε να τους καλλιεργήσει την απλή οικολογική συνείδηση. Αλλά μέσα από τη «συλλογιστική» της φύσης να περάσει ένα διπλό μήνυμα, που συνάδει προς αυτό που ο E. Morin ονομάζει «οικολογικοποίηση της σκέψης». Αφενός, δηλαδή να ευαισθητοποιήσει το παιδί σε θέματα περιβάλλοντος και αφετέρου να περάσει αυτή τη συλλογιστική στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Βρισκόμαστε μέσα στον φυσικό κόσμο, όπως αυτός ο φυσικός κόσμος είναι μέσα μας, είμαστε μέρος των οικοσυστημάτων, της βιόσφαιρας, του κόσμου και η βιόσφαιρα είναι εντός μας, υπογραμμίζει ο Morin (1990: 27-28). Ο Μόντης οικοδομεί μια κοινότητα της φύσης με μέλος τον άνθρωπο ο οποίος θα τη σέβεται<sup>168</sup> και θα αντλεί, κατά περίπτωση, αξίες χωρίς να καταστρατηγεί – από τη θέση του κυρίαρχου – την ουσία της.

<sup>167</sup>Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στη θεματική περιοχή της φύσης στον Ρίτσο, η συναλλαγή για τη Rosenblatt μπορεί να αφομοιωθεί στην οικολογία, καθώς εμπεριέχει τον αλληλοσυσχέτιση του ατόμου και της κοινωνίας με τα φυσικά στοιχεία (Rosenblatt, 1988: 2).

<sup>168</sup>Βλ. και την εμπεριστατωμένη μελέτη της Λουίζας Χριστοδουλίδου «Ρομαντικές και αντιθετικιστικές απηχήσεις στο ποιητικό έργο της Σαπφούς Λεοντιάδος: “Ο ποιητής και το δάσος ή η τέχνη και η φύσις”», στον τόμο Κωνστ. Δημάδης (επιμ.) *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό*

Η περιβαλλοντική γνώση μεταδίδεται στο παιδί-αναγνώστη με έμμεσο και πολλές φορές διασκεδαστικό τρόπο, με ζωντάνια και χιούμορ και ενίοτε με προέκταση στο αξιακό σύστημα των ανθρώπων, χωρίς να φτάνει, όμως, σε περιοχές διδακτισμού. Το παιδί-ήρωας ρωτάει σχεδόν πάντα τη γιαγιά για θέματα του φυσικού περιβάλλοντος, και άλλες φορές τα ίδια τα φυτά ή τα στοιχεία της φύσης ανοίγουν διάλογο με τα παιδιά ή και μεταξύ τους, για να περάσουν αβίαστα την περιβαλλοντική γνώση και τις αξίες. Για παράδειγμα, παρουσιάζονται τα φυλλοβόλα δέντρα, να λένε στα αειθαλή ότι μπορεί να δίνουν την εντύπωση πως έχουν ξεραθεί, αλλά «...*με την πρώτη άνοιξη νά μας π' αναστηθήκαμε*» («Το μήνυμα των φυλλοβόλων δέντρων», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 31). Η προσωποποιημένη αμυγδαλιά άλλοτε απευθυνόμενη στα παιδιά δηλώνει πως όσες φορές θα γυμνωθεί άλλες τόσες θα ξανανθίσει, παραπέμποντας στην επιμονή για κάτι καλό, στην πίστη και στην ελπίδα («*Αμυγδαλιά*», στο ίδιο, σ. 28). Άλλοτε με χιουμοριστικό ύφος, μέσω της οπτικής του ποιητή, διατρανώνεται η σιγουριά της για τη ζωή και έμμεσα προσφέρεται η γνώση για τη λειτουργία του κύκλου της ζωής και της ύλης: «*Σκασίλα της/που πήρε το φθινόπωρο τα φύλλα της/ούτε που τέτοιο πράγμα τη σκοτίζει./Αυτή και δίχως φύλλα ανθίζει*» («*Αμυγδαλιά*», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 19. Με παρόμοιο τρόπο ο ποιητής, απλοποιεί την περιβαλλοντική γνώση και για τις λειτουργίες της φύσης, περνώντας συγχρόνως, έμμεσα, το μήνυμα για προσφορά και αλληλοβοήθεια. Για παράδειγμα στο ποίημα «*Η θυσία των βουνοκορφών*» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 17), όταν το παιδί ρωτάει τη γιαγιά για ποιο λόγο οι βουνοκορφές δεν συγκρατούν το νερό της βροχής, εκείνη του απαντά ότι θυσιάζονται, προσφέροντας το νερό τους στα υπόλοιπα μέρη της φύσης: «*τροφοδοτούν κοιλάδες και πεδιάδες και λαγκάδια/ και τίποτα οι ίδιες δεν κρατούν.../κάποιο παράδειγμα στον άνθρωπο να δίνουν*». Παρόμοια, σε άλλο ποίημα παρουσιάζεται ένα παιδί που, κατανοεί ότι πρέπει να έρθει ο χειμώνας με τις βροχές του, για τα να γεμίσουν τα φράγματα και να ποτιστούν τα σπαρτά. Όμως υπερνικά η διάθεσή του για ανεμελιά και η αγάπη του για το καλοκαίρι και, έτσι, αφήνει αυτούς τους προβληματισμούς για την ενήλικη ζωή, δηλώνοντας: «*...Σαν μπω κι εγώ στα χρόνια/βλέπουμε για τα φράγματα για τις βροχές και για τα χιόνια*» («*Το καλοκαίρι κι ο χειμώνας*», ό.π. σ. 37).

Ο ποιητής χρησιμοποιεί έντεχνα το συναίσθημα κυρίως από την πλευρά της φύσης, για να περάσει στον άνθρωπο αξίες όπως η φιλία, η αγάπη, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια. Παρουσιάζεται, για παράδειγμα, το αγιόκλημα που συμπονά ένα μισόξερο δεντράκι, λόγω της ωφελμιστικής τακτικής του ανθρώπου και αναρριχάται πάνω του στολίζοντάς το με άνθη, δηλώνοντας «*για το δικό μου το χατίρι/που σ' έχω στην αγκάλη μου τυλίξει/δεν θα το κάνει πια η καρδιά του νοικοκύρη/καθόλου να σ' αγγίξει./Ετσι, άλλωστε που ένα κοινό/δενδράκι τώρα κάνουμε/θα σκέφτεται μήπως μαζί/αγκαλιαστά τα δυο πεθάνουμε*» («*Το αγιόκλημα και το μισόξερο δενδράκι*», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 15). Μέσα από το συγκεκριμένο ποίημα

---

κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, τ. Β', Αθήνα, ΕΕΝΣ, 2015, σσ. 437-449 (βλ. [http://www.eens.org/?page\\_id=3593](http://www.eens.org/?page_id=3593)) και τις εύστοχες παρατηρήσεις της για τη σχέση ανθρώπου - φύσης που αποτυπώνεται στο διαλογικό ποίημα της κωνσταντινουπολίτισσας ποιήτριας και παιδαγωγού του 19<sup>ου</sup> αι.

αποτυπώνεται η ιδιότυπη αλληλεγγύη και αλληλεξάρτηση που υπάρχει στη φύση μεταξύ των βιοκοινωνιών της και μεταξύ αυτών και του αβιοτικού περιβάλλοντος (Παπαδάτος, 2013: 102). Με παρόμοιο τρόπο υπογραμμίζεται το συναίσθημα της φύσης, όταν ένα ρόδι ανοίγει, προτού ωριμάσει παντελώς και το κόψουν οι άνθρωποι, για να δώσει τροφή και στα πουλιά («Το ρόδι», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 63). Κι ακόμα, όταν η γιαγιά εξηγεί στο παιδάκι, γιατί η συκιά ψήλωσε τα κλαδιά της, εκφράζοντας παράλληλα την έλλειψη της εμπιστοσύνης προς τον άνθρωπο και την ωφελμιστική του τακτική: «*Θαρρώ παιδάκι μου πως τόκανε γιατί έπρεπε/ και κάνα σύκο να κρατούσε/για όποιο τυχόν πουλάκι θα πεινούσε/ κι έτσι επειδή ίσως να μην είχε εμπιστοσύνη/ σ' όλων εμάς την καλωσύνη/...τα σύκα αυτά τ' ανέβασε/ εκεί που ανθρώπινο δεν φτάνει χέρι*» («Η συκιά», ό.π., σ. 60). Επίσης, η χρησιμοθηρική στάση του ανθρώπου εκφράζεται και μέσα από το ποίημα «Τ' αγριόχορτα» (ό.π., σ. 58) τα οποία, ενώ δεν ζουν στο λιοπύρι και αφού ο άνθρωπος δεν τα φροντίζει, βλασταίνουν την περίοδο των βροχών. Αναφέρει χαρακτηριστικά η γιαγιά στο εγγονάκι: «*Γιατί είν' ανεπιθύμητα/και στο λιοπύρι του καλοκαιριού/σταγόναν ο άνθρωπος νερό δεν τους χαρίζει*». Το ίδιο θέμα διαφαίνεται και στο ποίημα «Το παιδί και το σύννεφο» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 43) το οποίο χαρακτηρίζεται από τη ζωντάνια του διαλόγου και το χιουμοριστικό ύφος του. Παρουσιάζεται ένα παιδί ενοχλημένο, επειδή το σύννεφο έριξε τη βροχή του και το εμπόδισε να παίξει. «*Μη μας μπαίνης, συγνεφάκι μου, στη μύτη!/[...] Πήγαινε, παιδί μου, στα χωράφια τα οργωμένα*», του λέει χαρακτηριστικά. Η απάντηση του σύννεφου στοχεύει στην οικολογική ευαισθητοποίηση του παιδιού και θίγει την ανθρώπινη τακτική, ενώ παράλληλα εκφράζει την αλληλέγγυα στάση του προς τα αγριόχορτα: «*Τι μου λες, μωρό μου;/Μην ξεχνάς ότι προσμένουν το νερό μου/κάποια "αγριόχορτα" που αφήνετε να ξεραθούν./Άντε, λοιπόν, γεια σου/κι άσε, τελοσπάντων, άσε/για τα περιφρονημένα χορταράκια/λίγη ωρίτσα απ' το παιχνίδι σου*».

Ενίοτε το συναίσθημα εκφράζεται και από την πλευρά του ανθρώπου προς τη φύση. Διαφαίνεται, έτσι, ένας ισχυρός δεσμός αγάπης που δημιουργεί θαύματα, όπως ο βασιλικός της κυρά-Ελένης, ο οποίος δεν μαραίνεται ποτέ. Κι όταν οι άλλοι απορούν, εκείνη απαντά: «*..Αν όπως λέτε κάποιο θαύμα η φύση παριστάνει / η αγάπη αυτό το θαύμα τόχει κάνει*» («Το θαύμα του βασιλικού της γριάς – μια αληθινή ιστορία», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 39). Η κυρά - Ελένη δεν κόβει τον βασιλικό της για να στολίσει κάποιο βάζο, όπως κάνουν οι υπόλοιποι άνθρωποι, αλλά του συμπεριφέρεται σαν να είναι παιδάκι, τον χαϊδεύει, του τραγουδά, τον ποτίζει με το νερό της αγάπης. Ιδιαίτερη αίσθηση προκαλεί η προμετωπίδα-αφιέρωση του ποιήματος: «*στο μικρό Τουρκάκι πού 'παιρνε φαγητό στην τυφλή εγκλωβισμένη γριά του Τρικώμου*». Έτσι, ο ποιητής παραπέμπει στη διαπολιτισμική συμπεριφορά και στην αξία της αγάπης που πρέπει να υπάρχει στην ανθρώπινη κοινωνία μέσα από την *ενότητα στη διαφορά* που αποτυπώνεται στο φυσικό περιβάλλον και στον σεβασμό απέναντι στο *άλλο*. Κατά τον Murray Bookchin «η ενότητα στη διαφορά είναι η πηγή της γονιμότητας η οποία δημιουργεί σύνθετες μορφές ζωής και βιοτικής αλληλεπίδρασης και ανοίγει νέα εξελικτικά μονοπάτια ανάπτυξης» (1992: 30-33).

Η σχέση τού ανθρώπου με τα ζώα φωτίζεται μέσα από την αρμονική συνύπαρξή τους, όταν ένας γρύλος τραγουδά στη Μαριγώ που υφαίνει, για να μη νυστάξει («Ένας γρύλος Ι» και «Ένας γρύλος ΙΙ», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σσ. 61-62). Όμως και το κοκοράκι τού χωριού βάζει σε δεύτερη μοίρα τον ύπνο του και τον διακόπτει «μῆπως κι αργήσει/να πάει για τ' όργωμα τ' αφεντικό του» («Το κοκοράκι του χωριού», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 29). Αντίθετα, ένας χρωματιστός παπαγάλος νιώθει τόση μοναξιά, αφού κανείς δεν του μιλάει και περιμένει πώς και πώς ένα σφύριγμα: «... εγώ πάλι είχα δουλειά πολλή/ μα πώς ν' άφηνα έτσι το πουλί/ δίχως λίγη συντροφιά/...σαν δεν του απαντούσα/μια και δυο μου θα/ σώπαινε συλλογισμένος. Κι ίσως να σκεφτόταν φοβισμένος/άραγε τι νάπαθα» («Ο παπαγάλος», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 8). Σε αυτό το σημείο θίγεται και ο σύγχρονος τρόπος ζωής που οδηγεί στην αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση.

Τέλος, ο ποιητής δεν διστάζει να θίξει την οικονομική και κοινωνική διάσταση του περιβαλλοντικού ζητήματος. Το ποίημα «Ο χείμαρρος» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 49) φωτίζει τη σύγχρονη κοινωνία που είναι δομημένη με βάση το κέρδος, καταπατώντας το φυσικό περιβάλλον (Bookchin, 1992). «Ας επεχτείνουμε λιγάκι τα περιβόλια μας στην κοίτη του» διαφαίνεται μέσα από συλλογιστική των ανθρώπων για τον χείμαρρο της περιοχής τους. Ο χείμαρρος όμως «[...] κατέβηκε μια μέρα/κρατώντας τον παλιό του τίτλο κυριότητας,/ανεμίζοντας θριαμβικά τον παλιό του τίτλο κυριότητας/και σάρωσε έξαλλος τις επεχτάσεις». Ο χείμαρρος οικοπεδοποιημένος, κατά την κερδοφόρα και επεκτατική πρακτική των ανθρώπων, επεμβαίνει απέναντι στην αλαζονική συλλογιστική της περιβαλλοντικής υποβάθμισης, όχι για να εκδικηθεί, αλλά γιατί κανείς δεν μπορεί να βάλει όρια στην εξέλιξη της φύσης.

### ***Τα ουράνια σώματα***

Στα ποιήματα και των τεσσάρων συλλογών, ο ήλιος, το φεγγάρι και τα αστέρια φωτίζουν την πλάση δημιουργώντας μια υποβλητική αισθητική ατμόσφαιρα, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αποκτούν και συμβολικές προεκτάσεις. Ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα αφενός να βιώσει τις αισθήσεις που αναδύονται μέσα από το κείμενο και αφετέρου να προβεί σε συνδέσεις με έννοιες και αξίες μέσα από τους συμβολισμούς (Rosenblatt, 1994: 97-98). Τη μεγαλύτερη έκταση στα ποιήματα αυτά την κατέχει το φεγγάρι. Ήδη έχουμε αναφερθεί στη σύνδεσή του με το τοπίο τής Κύπρου, πάνω από το οποίο δεσπόζει υποβλητικά και «φεγγαβολά» την πλάση, «φωτολούζει» τις πλαγιές, τα βουνά και «τα χωριουδάκια τα πολλά», όπου «μιαν αλλοιώτικη τους δίνει διάσταση» («Η Κύπρος μας», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 15). Αντίστοιχα, η αγάπη για τον γενέθλιο τόπο δηλώνεται, όταν «το φεγγάρι της Κύπρου» μπαίνει κάθε βράδυ σε μια τελετουργική προετοιμασία: «αλλάζει και ζαλλάζει», στολίζεται και φοράει τα γιορτινά του, κάθε φορά, πριν φτάσει στον ουρανό της Κύπρου, από όπου κοιτιέται στον καθρέφτη τής θάλασσας, για να δει αν είναι όμορφο «για τέτοιο γαλανό/ σαν τον δικό μας ουρανό» («Το φεγγάρι της Κύπρου», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 27). Σε άλλα ποιήματα προσφέρεται στο παιδί-αναγνώστη η γνώση για τον

κύκλο τού φεγγαριού με χιουμοριστικό τρόπο και ενίοτε ειρωνικό, αφού το φεγγάρι προβάλλεται ως βασιλιάς που χάνει τη δόξα του («Η έπαρση του ολόγιμου φεγγαριού», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 48 και «Μαμμά πώς ζηλεύω το φεγγάρι», *Εκπρόθεσμα*, σ. 38). Με παιγνιώδη τρόπο και χιουμοριστικό ύφος παρουσιάζεται το φεγγάρι - ζωγράφος, που προσπαθεί να απαθανάτισει την ομορφιά της κληματαριάς, αλλά εκείνη με τα παιχνιδίσματά της δεν το αφήνει και έτσι «*μια μουντζούρα βγαίνει κι όχι ζωγραφιά*» («Για το φεγγάρι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 70).<sup>169</sup> Εξίσου παιχνιδιάρικο είναι και το φεγγάρι που παίζει «*θέοτρελλο κρυφτό*» με δύο σύννεφα, στο ποίημα «Παιδικό» (*Άπαντα*, τ. 3, σ. 1064). Το παραμυθιακό στοιχείο, η μαγεία και το παιχνίδι με την αίσθηση της χαράς που αποτελούν οικείες αναφορές για το παιδί-αναγνώστη αποτυπώνεται στο ποίημα «*Τα φεγγάρια*» (ό.π., σ. 944), όπου μια νεράιδα μυεί τον ποιητή στη μαγεία· ο ίδιος δίνει μαγική υπόσταση στα ολόγιομα φεγγάρια και τα χαρίζει στα παιδιά για να παίξουν. Αναφέρεται σε μια από τις πέντε στροφές του: «*Στο κάθε παιδί κ' ένα φεγγάρι/-πόσα τα φεγγάρια τ' αργυρά,/συντροφιά τρελή για τα παιχνίδια,/συντροφιά για γέλιο και χαρά*». Η σύνδεση του φεγγαριού με το ποιητικό γεγονός αποτυπώνεται στο χιουμοριστικό ποίημα «*Το φεγγάρι μου απαντά για κάποιους στίχους μου*» (*Άπαντα*, Σ.Γ', σ. 56).<sup>170</sup> Το φεγγάρι εμφανίζεται θυμωμένο και απευθύνεται στον «*ποιητάκο*», ο οποίος έχει ξεχάσει να κάνει αναφορά στο «*“ασημένιο φεγγάρι”*». Στο παρόν ποίημα συναντάμε το στοιχείο τού αυτοσαρκασμού, μέσω ενός άλλου προσώπου, και της αυτοαναφορικότητας που διαπιστώθηκε στα ομόκεντρα ποιήματα αυτής της θεματικής (βλ. παραπάνω). Δηλώνει σχετικά το φεγγάρι: «*κ' ειρωνικά πια μ' ελαφρή στιχοπλοκείς καρδιά/και μάλιστα σ' εκδόσεις για παιδιά*». Σε ορισμένα ποιήματα, το φεγγάρι προεκτείνεται συμβολικά σε ανθρώπινες αξίες και ιδανικά. Γίνεται, για παράδειγμα, σύμβολο απλότητας και ταπεινότητας, όταν εκείνο προτιμά να πηγαίνει στην κουζίνα και να μιλά με τη Μαριγώ από το χωριό, αντί με «*τις κυρίες των σαλονιών*» («*Το φεγγάρι*», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 6). Σε άλλο σημείο ταυτίζεται με την ελευθερία, όταν ένας κρατούμενος, στα εγγλέζικα κρατητήρια, το θαυμάζει, γιατί εκείνο βρίσκεται «*έξω απ' τα συρματοπλέγματα/χωρίς φρουρούς δεξιά κι αριστερά*» («*Εγγλέζικα κρατητήρια*», ό.π, σ. 38). Κάποτε, γίνεται και μια μπάλα στα χέρια του Θεού «*π' όταν γεμίσει φως μας την πετά καμμιά φορά/όμως για να την πιάσουμε/να μη μας φύγει και τη χάσουμε/πρέπει νάχουμε χέρια καθαρά*» («*Το φεγγάρι*», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 27). Εδώ το φεγγάρι και το φως μας παραπέμπουν στην ένωση με το «*θείο*», την ολοκλήρωση. Η ιδέα τού «*θείου*» παύει να είναι απρόσιτη, όταν ο άνθρωπος έχει τα χέρια του «*καθαρά*»· μια λέξη που υποδηλώνει τις ηθικές αξίες. Σε άλλο ποίημα περιγράφεται μία εικόνα, όπου ένα κυπαρίσσι εκφράζει στο φεγγαράκι τον διακαή πόθο του να ταξιδέψουν μαζί, για να γνωρίσει και αυτό έναν «*άλλο κόσμο μακρινό*», εκφράζοντας με τούτο τον τρόπο ο ποιητής τη δίψα τού ανθρώπου για το

<sup>169</sup> Με εξίσου παιδικότροπο ύφος αποτυπώνεται και η παραλλαγή του εν λόγω ποιήματος στα *Άπαντα ΣΔ'*, σ. 122: «*Μάτσο απόψε το φεγγάρι στην κληματαριά/μ' άλλο τόσο μάτσο κ' η κληματαριά/παιγνιδιάρια, κουνιστή/απ' εδώ να γέρνη τα κλαδιά/απ' εκεί ν' απλώνη να πιαστεί/σώνει και καλά/έτσι που να μην προφταίνη εκείνο ζωγραφιά./έτσι που συνέχεια να του τα χαλά.*».

<sup>170</sup> Το συγκεκριμένο ποίημα προστέθηκε στην ενότητα «Παιδικά» στα *Άπαντα ΣΓ'* (σσ. 5-57), όπου περιλαμβάνονται τα ποιήματα της συλλογής *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*.

ταξίδι, τις εμπειρίες και τη γνώση. Εδώ το φεγγάρι συμβολίζει το μέσο για την επίτευξη του προσωπικού οράματος («Εικόνα», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 69).

Ο ήλιος εντοπίστηκε σε κάποιες περιπτώσεις να ταυτίζεται με το παιδί που παίζει ελεύθερα στη φύση. Γίνεται με αυτόν τον τρόπο σύμβολο ζωτικότητας, κίνησης και αισιοδοξίας. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, το ποίημα «Ένας ήλιος στην αμυγδαλιά» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 54), όπου ο ήλιος «*ξαναμμένος και ολοκόκκινος*» παίζει «*“κρυφτούλη” “ψαλλιδάκι”, “πρώτη ελιά”*», ενώ στο ποίημα «Άλωνα» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 30) παρουσιάζεται να *«κυλιέται σαν παιδάκι μέσ’ στ’ αμπέλια»*. Αλλού ταυτίζεται με την αυτονομία και ανεξαρτησία. Έτσι, όταν ένα παιδί ρωτάει τη γιαγιά του, γιατί το κοκοράκι χαιρετά τον ήλιο και όχι το φεγγάρι, εκείνη χαρακτηρίζοντας τον ήλιο αυτόφωτο σώμα επεξηγεί ότι *«το κοκοράκι ξεχωρίζει/ ποιανού το φως είναι δικό του και ποιου ξένο»* και γίνεται πρότυπο μίμησης και για τους ανθρώπους, οι οποίοι *«όχι όπου βλέπουν φώτα να γελιούνται»* («*Ηλιος και Φεγγάρι*», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 21). Εδώ ο ήλιος αποκτά μια ηθική διάσταση και αντιστοιχεί στο άσβεστο και ανίκητο φως της Αλήθειας, τη γνησιότητα του εαυτού και την αρετή. Πρόκειται για στοιχεία τα οποία ο άνθρωπος με την αφύπνιση και τη γνώση μπορεί να τα διακρίνει και να τα υπερασπιστεί. Σε άλλα σημεία, ο ήλιος αποτυπώνεται σε υποβλητικές και υπερρεαλιστικές εικόνες τού φυσικού τοπίου, όπου επικρατεί η εποχή της άνοιξης. Για παράδειγμα, στο δίστιχο ποίημα «*Πρωτομαγιά*» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 7) παρουσιάζεται ο ήλιος που παντρεύεται την ημέρα: *«Στολίζουν νύφη απ’ την αυγή τ’ άνθη κ’ οι ανθοί τη μέρα/ και βγαίνει κ’ ο ήλιος τη χρυσή να της φορέση βέρα»*. Στο συγκεκριμένο ποίημα ο αναγνώστης ανακαλεί πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες από το δημοτικό τραγούδι, αφού διακρίνονται ο ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος στίχος, ως προς τη μορφή, και η προσωποποίηση της φύσης, ως προς το περιεχόμενο. Σε άλλο ποίημα ο Απρίλης υφαίνει την άνοιξη *«μ’ ηλιόκλωστο μετάξι/ έγινε ο κάμπος αργαλιός και τα σπαρτά στημόνια»* («*Εικόνα*», ό.π., σ. 8). Παρόμοια, *«μεσ’ στ’ Απρίλη το πρωινό το μυρωμένο/ να το τ’ αμάξι του ήλιου φορτωμένο/ μ’ ένα δεμάτιν Αυγουστιάτικο/ από Κερύνια, Μόρφου και Βαρώσι και Ρογιάτικο»*. («*Κύπρος Ι*», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 44). Η εικόνα τού ήλιου στον ουρανό με την άμαξα μας παραπέμπει στην ελληνική μυθολογία, όπου ο ήλιος οδηγεί ένα πύρινο άρμα. Με την αναφορά στα πατρογονικά εδάφη τής κατεχόμενης γης, εκφράζεται η αντίσταση στη λήθη, αλλά και η ελπίδα να λάμψει ο ήλιος της δικαιοσύνης πάνω από την πατρίδα.

Τέλος, σε σχέση με τ’ αστέρια διακρίναμε δύο τρόπους αναπαράστασης. Από την μια πλευρά τους προσδίδεται μια παιδικότροπη συμπεριφορά, κάτι που αποτελεί ελκυστικό στοιχείο για το παιδί-αναγνώστη. Η γιορτινή ατμόσφαιρα στη φύση από τα παιδιά που παίζουν *«χαρούμενα κι ευτυχισμένα»*, υπερβαίνει το γήινο επίπεδο και φτάνει ως το ουράνιο, όπου *«ανοίγει φύλλα - φύλλα τ’ ουρανού η καρδιά/ και τα μικρά-μικρά του αστέρια/ πιάνουν κι αυτά να παίζουν χέρια-χέρια»* («*Παιδικά παιχνίδια στο δρόμο*», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 49). Παρόμοια αναπαράσταση έχουμε και στο ποίημα «*Εικόνα*» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 42): *«ένα μικρούλι αστράκι [...] μοιάζει με παιδί [...] ένα άτακτο παιδί που πάντα μένει πίσω [...] το*



*βλέπεις καρδιοχτύπι και τρεχάλα*». Από την άλλη πλευρά τ' αστέρια δημιουργούν μία αίσθηση αγαλλίασης, όταν για παράδειγμα, μια αυγουστιάτικη νύχτα, «[...] το μικρό αστεράκι [...] απαγγέλλει στίχους» («Αυγουστιάτικη νύχτα», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 51). Εδώ γίνεται αντιληπτή η ταύτιση της ποίησης με τη φύση. Η ποίηση αποκτά οικουμενική διάσταση, αφού τοποθετείται στον ουρανό, γίνεται ιδανικό και παγκόσμιο φως που εγείρει, συνάμα, την αίσθηση της ακοής. Με τον ίδιο τρόπο προσφέρεται και η έννοια της αγάπης και της ελπίδας μέσα από την εικόνα τού αποσπερίτη ή «*άστρο της αγάπης*», όταν το παιδί παρατηρώντας τον συννεφιασμένο ουρανό, ρωτάει τη μητέρα του: «*ποιο νάσαι εκείνο εκεί τ' αστέρι*» που τα σύννεφα «*δεν τόλμησαν στη λάμψη του να βάνουν χέρι/και πιο πολύ πια φέγγει τώρα/σαν την ελπίδα στην ανθρώπινη μπόρα*» («Τ' άστρο της αγάπης», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 16). Μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα διαφαίνονται η ποίηση, η αγάπη και η ελπίδα ως φωτεινοί σηματοδότες της ανθρώπινης ζωής.

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο, σημειώνουμε ότι το παιδί στον φυσικό κόσμο τού ποιητή έχει τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του, παίζει, παρατηρεί, απορεί, έχει λόγο. Επιπλέον, διακρίνει τις λειτουργίες τού φυσικού περιβάλλοντος και χωρίς διάθεση ωφελιμισμού ή χρησιμοθηρίας τις προεκτείνει στην ηθική σφαίρα τού πολιτισμού, καλλιεργώντας τον προβληματισμό και την κριτική του σκέψη. Η ζωντάνια και το χιούμορ είναι έκδηλα, και σε αρκετά ποιήματα ο Μόντης αξιοποιεί την παιδαγωγική αρχή της ερωταπόκρισης. Με τους συμβολισμούς των φυσικών στοιχείων συνδέεται το ορατό με το αόρατο, το πραγματικό με το ιδεατό τα οποία ανάγονται τελικά σε ηθικές και πολιτισμικές αξίες, με έμμεσα διαπαιδαγωγητικό τρόπο, δίχως να χάνεται η ουσία τής ποίησης και η αισθητική απόλαυση που αυτή, πρώτιστα, προκαλεί. Το σκηνικό της φύσης λειτουργεί ως διάθεση, ως χώρος επικοινωνίας, ως λογοτεχνική γεωγραφία, ως ιστορικό πλαίσιο, ως σύμβολο και ως θεματοφύλακας του πολιτισμού (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011: 52-68). Η φύση αποτυπώνεται δυναμικά, προκαλεί τη φαντασία του μικρού αναγνώστη εγείροντας συχνά αισθήσεις και συναισθήματα. Ο ποιητής μετουσιώνει ποιητικά την καθημερινότητα και το βίωμα του παιδιού, με αποτέλεσμα τα κείμενα να γίνονται οικεία προς τους μικρούς αναγνώστες και να προσφέρονται για δημιουργική εξερεύνηση (Rosenblatt, 1970). Υπάρχουν, δηλαδή, τα στοιχεία εκείνα που έλκουν τον αναγνώστη, βοηθώντας τον να δημιουργήσει το πλαίσιο εκείνο, όπου θα ερμηνεύσει, σύμφωνα με τις δομημένες εμπειρίες του τα σημεία αυτά, τα οποία, κατ' επέκταση, θα καταστήσουν τον εαυτό του και τη ζωή πιο κατανοητά (ό.π. 112-113). Και με αυτόν τον τρόπο το παιδί - αναγνώστης, σύμφωνα με την υποκειμενική του εμπλοκή και αναγνωστική πρόσληψη, μυείται σε μια αισθητική και κοινωνική ευαισθητοποίηση (ό.π.: 24) και «αναπτύσσει τις δεξιότητές του και μέσα από την εμπειρία τού φυσικού κόσμου» (Χριστοδουλίδου, 2008). Από τη συνομιλία που αναπτύσσει ο ποιητής με τους μικρούς του φίλους αναδεικνύεται η οργανική σχέση ανθρώπου - φύσης.

### 1.2.6. Το θρησκευτικό στοιχείο

Ορισμένα από τα παιδικά ποιήματα του Μόντη αναδύουν την αίσθηση μιας βαθιάς θρησκευτικότητας συνδεδεμένης με οικουμενικές αξίες, όπως η συμπόνια και η αγάπη. Το θρησκευτικό ιδεώδες καλλιεργείται μέσα από την οικογένεια, όταν για παράδειγμα στο οικογενειακό τραπέζι αναφέρεται ότι ο Θεός θα καμαρώνει για τα παιδιά εκείνα που, όταν κάθονται να φάνε, νοιάζονται και «για τα παιδάκια όλου του κόσμου που πεινάν» («Τα παιδάκια που πεινούν», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 12). Το πιο αξιοσημείωτο στοιχείο θρησκευτικότητας παρατηρείται στα ποιήματα-προσευχές τα οποία αναδεικνύουν τη σχέση τού μικρού παιδιού με το θείο στοιχείο και την επικοινωνία του κυρίως με τα ιερά πρόσωπα του Χριστού και του Θεού. Οι προσευχές του παιδιού αποτυπώνονται ως κάτι σημαντικό και αποτελούν την προτεραιότητα του Θεού στις εκκρεμότητες που έχει· ο Θεός δίνει «εντολή ρητήν» στους αρχαγγέλους «πρώτα [...] των παιδιών τις προσευχές να παρουσιάσουν» («Θεός και παιδιά», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 57). Στις προσευχές προβάλλεται μέσα από τα παιδικά μάτια το όραμα για έναν καλύτερο κόσμο, όπου θα επικρατεί η αγάπη και ειρήνη. Το παιδί, σε μια άμεση αποστροφή του στον Χριστό, δηλώνει για παράδειγμα: «Δεν θέλω τίποτ' άλλο να ζητήσω/μονάχα η Πρόνοιά Σου, Χριστέ μου, η περισσή/να κάνη να μπορέσω ν' αγαπήσω/όπως αγάπησες Εσύ» («Προσευχή Ι», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 9). Ζητά ακόμα την «ευλογία» τού Χριστού, για να μείνει πάντα παιδί και «με μια καρδιά παιδιού», ώστε να πολεμά την μπόρα «και την κακία του κόσμου» («Προσευχή ΙΙ», *ό.π.*, σ. 10). Ενίοτε, η ικανότητα του να αγαπάς τον άλλον επιδιώκεται για όλους τους ανθρώπους και αποκτά μια οικουμενική προοπτική. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Κάνε Χριστέ μου όλο τον κόσμο ν' αγαπήση/να λείψουν οι έχθρες και τα μίσση [...] και τη δική μας νίκη της αγάπης να γιορτάζουμε» («Προσευχή ΙΙΙ», *ό.π.*, σ. 36). Στις παραπάνω περιπτώσεις προβάλλεται η παιδική ευαισθησία για τον κόσμο και τις αξίες του, προτρέποντας το παιδί-αναγνώστη να στοχαστεί πάνω σε αυτές. Ωστόσο, σε άλλες περιπτώσεις η παιδική προσευχή αντανακλά την επιθυμία για ανεμελιά και παιχνίδι: «Βάλε Χριστούλη, Σε παρακαλώ, ένα χέρι/νάχουμε δυο φορές τον χρόνο καλοκαίρι/και στους δασκάλους πες/πιο πολλές νάχουμε τον χρόνο διακοπές» δηλώνεται χαρακτηριστικά στο ποίημα «Προσευχή ενός παιδιού» (*Εκπρόθεσμα*, σ. 37). Στην ίδια λογική, όπου αποτυπώνεται η έντονη επιθυμία για το καλοκαίρι, κινούνται και τα δίστιχα ποιήματα «Προσευχή ενός παιδιού- παραλλαγή» (*ό.π.*) και «Παιδική προσευχή» (*Άπαντα*, Σ. Α', σ. 123). Η προσευχή, όπως έχουμε σημειώσει και στην περίπτωση του Ρίτσου, αποτελεί μια εμπειρία που προέρχεται από τον κόσμο τού παιδιού-αναγνώστη και, επομένως, εκείνο προτρέπεται να οικειοποιηθεί το κείμενο.

Η βαθιά πίστη και η αγνότητα, που χαρακτηρίζουν το παιδί, προβάλλεται και στην περίπτωση, όπου αυτό, προκειμένου να αποδείξει στους άλλους την ύπαρξη του Χριστού. Δηλώνεται με παιδική αφέλεια: «Έχεις, Χριστούλη μου, ένα αντίγραφο να το δείξω,/έχεις μια φωτογραφία να με πιστέψουν;» («Τ' όνειρο ενός παιδιού», *Άπαντα*, Σ. Β', σ. 123). Αλλού παρουσιάζεται ο Χριστός να μιλάει στα παιδιά και συγκεκριμένα στο ποίημα «Ο Ιησούς προς τα παιδιά (με κάποια θλίψη)», *Άπαντα*, Σ. Γ', σ. 93). Εδώ, με την τεχνική της επανάληψης εκφράζεται με έμφαση η τραυματισμένη παιδική

ηλικία τού Χριστού, λόγω της απουσίας του πατέρα και των απλών καθημερινών στιγμών αγάπης. Υπογραμμίζεται χαρακτηριστικά: «Όμως Εγώ δεν γνώρισα πατέρα όπως εσείς,/όμως Εγώ δεν κάθησα στα γόνατά του όπως εσείς,/Εμένα δεν Με χάιδεψε πατέρας όπως εσάς,/Εμένα δεν Με φίλησε πατέρας όπως εσάς». Η θλιμμένη παιδική ηλικία τού Χριστού επιδιώκεται να αποκατασταθεί και διεκδικείται μέσα από μια ζωγραφιά, όταν αναφέρεται: «Ζωγραφίστε μου έναν μικρό Χριστό στη γειτονιά Του/να παίξει σβώλους/ζωγραφίστε μου έναν μικρό Χριστό στη γειτονιά Του/να τραβά τη Μάνα του απ' το ρούχο» (άτιτλο, Άπαντα, Σ. Α', σ. 137). Πρόκειται, ουσιαστικά για μία ανατρεπτική αναπαράσταση του Χριστού, πιο οικεία και προσιτή προς το παιδί-αναγνώστη σε σχέση με αυτήν που έχει επικρατήσει στη χριστιανική παράδοση. Την αγάπη του προς το μορφοείδωλο του Χριστού, ο Μόντης την προβάλλει και μέσα από τα ολιγόστιχα ποιήματα που αναφέρονται στη σταύρωσή Του: «Για τον Ιησού», «Ιησούς» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σσ. 22 και 26) και «Σταύρωση» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 78). Τα συγκεκριμένα διέπονται από απλότητα στο ύφος και το λεξιλόγιο και από ένα κοινό χαρακτηριστικό-μοτίβο, που αναφέρεται στα ανοικτά χέρια του Ιησού πάνω στον σταυρό, τα οποία μοιάζουν με ανοικτή αγκαλιά προς τον κόσμο.

Σε δύο περιπτώσεις ο Μόντης επιδιώκει να ανατρέψει τον μύθο τής Δημιουργίας στη *Βίβλο* που εμφανίζει τον Αδάμ και την Εύα ως τα πρώτα πρόσωπα στον κόσμο. Τα ποιήματα «Προπατορικό αμάρτημα» και «Για το “προπατορικό αμάρτημα”» (*Του στίχου τα μηνύματα*, 57, 60) προβάλλουν ως λάθος την απόφαση του Θεού να δώσει πνοή σε δύο ενήλικες. Στο πρώτο ποίημα ο Θεός δείχνει μετανιωμένος και αποφασίζει ότι από εδώ και στο εξής η ζωή θα ξεκινάει με τα παιδιά: «[...] προστάζει/ ότι στο εξής η ζωή [...] απ' τα παιδιά θ' αρχίζει». Στο δεύτερο, προβάλλεται η υπόθεση ότι αν ο Αδάμ και η Εύα είχαν πλαστεί ως παιδιά, τότε «θάμασαν όλοι στον Παράδεισον ακόμα». Τα ποιήματα αυτά συμβαδίζουν με την αντίληψη που θέλουν το παιδί ως πηγή αγνότητας και αθωότητας.

Το στοιχείο τής ανατροπής παρατηρείται, επίσης, στο ποίημα «Παναγιά στο Μόρφου» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 70), όπου η Παναγία παρουσιάζεται απαλλαγμένη από τύπους και ιερούς χαρακτηρισμούς. Χαρακτηρίζεται ως «η πιο καλή γειτόνισσα» της οποίας η πόρτα είναι πάντοτε ανοικτή, για να ακούσει τις χαρές και τις λύπες των ανθρώπων. Η Παναγιά αποτυπώνεται ως μια απλή λαϊκή γυναίκα με συναισθήματα που προβάλλονται με σαφήνεια στον αναγνώστη, αφού: «ένα την έχει μοναχά πάντα στεναχωρήσει/που δεν μπορεί ένα καφεδάκι να σου ψήσει», ενώ κάποιες φορές τις ζεστές μέρες τού Αυγούστου, «βγαίνει κι αυτή με μια καρέκλα στο σοκάκι/και τα κουτσομπολιά των άλλων τα τρελλά/τ' ακούει και κρυφά-κρυφά γελά».<sup>171</sup>

Συμπεραίνουμε ότι το σύνολο των παιδικών ποιημάτων τού Μόντη που διέπονται από το θρησκευτικό στοιχείο αναδεικνύουν την έννοια της θρησκευτικότητας, το χριστιανικό ιδεώδες και τη βαθιά πίστη τού ανθρώπου στα ιερά μορφοείδωλα του Θεού, του Χριστού και της Παναγίας. Η σχέση τού παιδιού με τον Θεό και τον

---

<sup>171</sup> Πρόκειται για στίχους που έχουν αφαιρεθεί από την αρχική εκδοχή του ποιήματος στο *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* (σ. 12).

Χριστό διαφαίνεται μέσα από τα ποιήματα-προσευχές, όπου προβάλλεται η επιθυμία για τις πανανθρώπινες αξίες της αγάπης, της ειρήνης και της συμπόνιας προς τον άλλον. Το παιδί διατηρεί τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του, διακρίνεται από ευαισθησία αλλά και από την τάση του για ανεμελιά. Στην αντίληψη του ποιητή, το παιδί αποτελεί, επιπλέον, σύμβολο αγνότητας και αθωότητας, σε αντίθεση με τους ενήλικες, τους οποίους συμβολίζουν ο Αδάμ και η Εύα. Επίσης, ο Χριστός κατέχει εξέχουσα θέση και παρουσιάζεται άλλοτε ως Εσταυρωμένος που αγκαλιάζει όλο τον κόσμο και άλλοτε με μια πιο ανατρεπτική εικόνα μέσω της οποίας διεκδικείται η παιδική ηλικία που δεν βίωσε. Παρόμοια, προβάλλεται και η ανατρεπτική εικόνα της Παναγίας ως μιας απλής λαϊκής γυναίκας. Το παιδί-αναγνώστης, κατά τη συναλλαγή του με τα παραπάνω κείμενα, καλείται, σε ένα πρώτο επίπεδο, να ενεργοποιήσει τις προσωπικές του διαμορφωμένες θρησκευτικές εμπειρίες και αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί από την οικογένεια και το πολιτισμικό του περιβάλλον (Rosenblatt, 1970: 94-95). Σε ένα δεύτερο επίπεδο επιδιώκεται να ανατρέψει αφενός, πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες από τη *Βίβλο* που συνδέονται με τη *Γένεση* και τις μυθικές μορφές του Αδάμ και της Εύας και αφετέρου, παγιωμένες αναπαραστάσεις της θρησκευτικής παράδοσης που σχετίζονται με τα πρόσωπα του Χριστού και της Παναγίας.

### 1.2.7. Το παιχνίδι και η ανάγνωση της ποίησης

Όπως έχουμε αναφέρει και στην αντίστοιχη θεματική κατηγορία τού Ρίτσου, το παιχνίδι και η ανάγνωση αποτελούν δύο από τις πιο βασικές κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες για το παιδί με κοινό σημείο την απόλαυση. Ο Μόντης αξιοποιεί ποιητικά το παιχνίδι με βάση δύο παραμέτρους: αφενός, οδηγεί την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη στον ψυχισμό του παιδιού-ήρωα που παίζει και αφετέρου, το αναδεικνύει ως δικαίωμα του παιδιού το οποίο όμως στερείται, εξαιτίας δυσμενών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Επίσης, αποτυπώνει ισάξια την ανάγνωση της ποίησης, η οποία προβάλλεται ως μέσο για την καλλιέργεια του συναισθηματικού και πνευματικού κόσμου τού παιδιού. Ο αναγνώστης, με βάση αυτά τα στοιχεία, καλείται να εστιάσει την προσοχή του πολύπλευρα στα λεκτικά σύμβολα, στο πολιτισμικό, κοινωνικό και αξιακό φορτίο τους (Rosenblatt, 1994: 56).

Ο Μόντης αποτυπώνει το παιχνίδι στη φύση και στον δρόμο, εξιδανικεύοντας την παιδική ηλικία. Μεταδίδει στον αναγνώστη του εικόνες με έντονα συναισθήματα και αισθήσεις, μέσα από τα οποία εκφράζεται η ανεμελιά, η αυτονομία της παιδικής ηλικίας από την εξουσία των ενηλίκων, η ευκινησία και η δυναμικότητα. Για παράδειγμα στο ποίημα «Εικόνα» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 34), παρουσιάζονται τα παιδιά που «κατρακυλούσαν το τραγούδι τους στη ρεματιά/-πότε πηδήματα, πότε βουτιά/-δυο τόσα δα μικρούλια βοτσαλάκια/κι ούτε φτελιά ούτε σκίνο/μπορούσε ν' αντικόψει το τρελό παιχνίδι εκείνο». Εδώ, η οπτική και ακουστική ενεργοποίηση του αναγνώστη, μέσα από την εικόνα των παιδιών και το τραγούδι τους, τα υποκοριστικά, καθώς και η δυναμική και αδιάκοπη διαδικασία τού «τρελού παιχνιδιού», εμπλέκουν, με ευχάριστο τρόπο, το παιδί-αναγνώστη στη συναλλαγή του

με το κείμενο. Το συναίσθημα της χαράς και η αίσθηση της ξεγνοιασιάς διακρίνεται και σε άλλο ποίημα, όπου παρουσιάζονται τα παιδιά και τα χελιδόνια, ένα απόγευμα στον Άγιο Δομέτιο, με την ίδια διάθεση για παιχνίδι. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «φτερά και στοματάκια ολόανοικτα/εκείνα απάνω κι από κάτω αυτά./Ίδια η χαρά κ' οι τσιριζιές και τα τρεξίματα/-του γαϊτανιού χοροί και νήματα». Στο ποίημα αυτό είναι ενδιαφέρουσα και η προβολή της ανυπότακτης φύσης της παιδικής ηλικίας απέναντι στην εξουσία των ενηλίκων με χιουμοριστικό τρόπο, αφού τα «φρόνιμα» πουλιά, το βράδυ, υπακούοντας στο κάλεσμα της μητέρας τους, πηγαίνουν στα σπίτια τους, ενώ τα παιδιά «στο δρόμο/συνέχεια ακόμα παίζουν στο σκοτάδι/κι ούτε π' ακούν της μάνας τους που σκάνει:/ "Περάστε πια στο σπίτι, λέω, και φτάνει"!» («Χελιδόνια και παιδιά στον Άγιο Δομέτιο», *Άπαντα*, τ. 3, σ. 1069). Ο χώρος, ο χρόνος και η ψυχική κατάσταση των υποκειμένων προβάλλονται με απλότητα και παιδικότροπο ύφος, μεταφέροντας την αίσθηση της ζωντανίας και της κινητικότητας στο παιδί-αναγνώστη. Παρόμοια, στο ποίημα «Παιδικά παιχνίδια στον δρόμο» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 49), τα παιδιά που παίζουν στον δρόμο «χαρούμενα κι ευτυχισμένα» μεταδίδουν στο παιδί-αναγνώστη τη συναισθηματική κατάστασή τους. Στο συγκεκριμένο ποίημα, το παιχνίδι υπερβαίνει το γήινο επίπεδο και φτάνει έως το ουράνιο, όπου «ανοίγει φύλλα - φύλλα τ' ουρανού η καρδιά/ και τα μικρά-μικρά του αστέρια/ πιάνουν κι αυτά να παίζουν χέρια-χέρια». Ο μικρός αναγνώστης, μέσα από το σύνολο του κειμένου και τη διευρυμένη ποιητική του εικόνα, οδηγείται σε μια ψυχική ανάταση με τη γήινη και την ουράνια αίσθηση του παιχνιδιού. Επίσης, η ουράνια αίσθηση και η ένταση, μέσω του παιχνιδιού, αναδύεται από ένα παιδί που προτιμά, αντί να παίζει σβώλους, το πέταγμα του χαρταετού του. Αναφέρεται στο ποίημα: «καθώς ακάθεκτος για τα ύψη ορμά/κι από το τράνταγμα του σειέμαι/θαρρώ κι εγώ στον ουρανό μαζί του πως πετιέμαι» («Οι σβώλοι κι ο χαρταετός», *Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 12). Σε άλλες περιπτώσεις το παιχνίδι περιγράφεται με τη συμμετοχή του περιβάλλοντος χώρου, όπως αυτού της θάλασσας που παίζει με τα παιδιά («Γαλήνη στη Λεμεσό» *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 16), ή του δρόμου που κλωτσάει την μπάλα («Η συμμετοχή του δρόμου στα παιχνίδια των παιδιών», *Άπαντα*, τ. 2, σ. 745). Τέλος, να αναφερθούμε και στο ποίημα «Τα γατάκια» (*Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 58), όπου, σε σχέση με τα παραπάνω παραδείγματα, αναδύεται κι εδώ έντονα η επιθυμία τού παιδιού για παιχνίδι και ξεγνοιασιά, όμως διαφοροποιείται ως εξής. Το παιδί παρουσιάζεται αρχικά να ζηλεύει την ελεύθερη φύση των μικρών γάτων που παίζουν όλη μέρα κι όλη νύχτα στον δρόμο και «δεν νοιάζονται να θυμηθούν/ανάγνωση κι ορθογραφία/γραμματική και γεωγραφία». Ωστόσο, στο τέλος υπερισχύει η σύνεση και η αυτοπειθαρχία, η υιοθέτηση της ορθής συμπεριφοράς που εμπίπτει στον απαιτούμενο κοινωνικό ρόλο τού παιδιού. Αναφέρουμε το σχετικό απόσπασμα:

Ζηλεύω, βέβαια, αυτά τους τα παιχνίδια  
κι «αχ, λέω κ' εγώ να την περνούσα έτσι ίδια  
που δεν αφήνουν έγνοιες να τα ζώσουν»  
όμως και σκέφτομαι απ' την άλλη  
πόσο όσο αν τα γατάκια μεγαλώσουν

ποτέ τους δεν θα γίνουν κάτι,  
θα μείνουν πάντα γάτοι.  
«Τα γατάκια», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 58.

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα διακρίνεται ένας έμμεσος διδακτικός τόνος. Η στάση τού μικρού ήρωα, όμως, καθίσταται ειλικρινής απέναντι στον αναγνώστη. Εκφράζει σε πρώτο πρόσωπο άμεσα την επιθυμία, το συναίσθημα και τις σκέψεις του που συμβαδίζουν με την παιδική ιδιοσυγκρασία, επομένως το παιδί-αναγνώστης μπορεί να ταυτιστεί μαζί του. Κατ' επέκταση, με την ταύτιση ήρωα-αναγνώστη, μεταδίδεται και με πιο άμεσο τρόπο το «μήνυμα» για την υιοθέτηση της ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς για την καταξίωση του ατόμου.

Στη δεύτερη παράμετρο και σε αντίθεση με τα παραπάνω, η παιδική ηλικία και η εμπειρία τού παιχνιδιού δεν παρουσιάζεται εξιδανικευμένα. Εδώ διακρίνεται η στέρηση του παιχνιδιού, λόγω δυσμενών οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Μέσα από μια τέτοιου είδους αποτύπωση το παιχνίδι αναδεικνύεται ως δικαίωμα όλων των παιδιών και το κείμενο αποκτά διαχρονικό και πανανθρώπινο χαρακτήρα. Για παράδειγμα, το παιδί παρουσιάζεται ως θύμα της φτώχειας στο δίστιχο ποίημα «Ένα παιδάκι μπροστά σε μια πρωτοχρονιάτικη βιτρίνα» (*Άπαντα*, τ. 2, σ. 507), όπου: *Σταγόνα-σταγόνα κλαίει/κ' οι κούκλες αναταράζονται*. Το υποκείμενο του ποιήματος αποτυπώνεται στον τίτλο, ενώ στο κυρίως ποιητικό σώμα προβάλλεται το δυσάρεστο συναίσθημά του με ακρίβεια και αμεσότητα προς τον αναγνώστη, με τη λέξη «κλαίει». Η εμπύχωση των παιχνιδιών και ο ανθρωπομορφισμός μεγιστοποιούν το συναίσθημα. Η φαντασία τού παιδιού-αναγνώστη ενεργοποιείται μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενο του ποιήματος, δηλαδή μέσα από μια δυνατή ποιητική εικόνα, δομημένη με ελάχιστες λέξεις η οποία ενσωματώνει μια εμπειρία που βρίσκεται μέσα στις εμπειρίες τής παιδικής ζωής. Επίσης, το παιδί-αναγνώστης καλείται να αντιληφθεί τα «κενά» σημεία τού κειμένου, δηλαδή το αίτιο της δυστυχίας τού μικρού παιδιού, όπως και το φύλο του τα οποία δεν καταγράφονται, ώστε να κατανοήσει ότι πρόκειται για ένα φτωχό κορίτσι. Προτρέπεται, ακόμα, να προβεί και σε συνδέσεις με αντίστοιχα φαινόμενα της σύγχρονης εποχής, τη φτώχεια και την οικονομική ανισότητα που στερούν το δικαίωμα του παιδιού στο παιχνίδι. Παρόμοια, στο ποίημα «Ο αγαθούλης κ' η Κική» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σσ. 17-18), παρουσιάζεται ένα μικρό αγόρι, διαφορετικό από τα άλλα παιδιά, που αδυνατεί να αγοράσει την κούκλα που επιθυμεί από το πανηγύρι τού χωριού. Εδώ ο Μόντης, αφού πρώτα κλιμακώνει την αγωνία τού αναγνώστη του, στο τέλος τον «λυτρώνει», καθώς δίνει αίσιο τέλος στην ποιητική ιστορία που περιγράφει με την παρέμβαση της μικρής Κικής. Αναφέρουμε το σχετικό απόσπασμα:

-Πάρ' τη μου, μαννούλα, σε παρακαλώ.  
Ο αγαθούλης την ακούγει και κυτάζει  
με δυο μάτια λυπημένα,  
με δυο μάτια σαστισμένα  
και τρομάζει και τρομάζει,  
η αγωνία τον έχει ζώσει  
μήπως την κουκλίτσα πάρει εκείνη.  
Μα η μικρή γειτονοπούλα

του χαμογελά με καλωσύνη  
και μόλις την παίρνει τη νυφούλα  
πριν ακόμα η μάνα την πληρώση  
τη χαϊδεύει, τη φιλά και του τη δίνει.

Οι αξίες που αναδεικνύει ο Μόντης στο παιδί-αναγνώστη μέσα από το συγκεκριμένο ποίημα, όπως η αλληλεγγύη, η γενναιοδωρία, η συμπόνια, η αγάπη προς το οικονομικά αδύναμο και «διαφορετικό» παιδί, εναπόκεινται στην παιδική ευαισθησία. Μέσα από το παιχνίδι προβάλλεται η ενότητα στη διαφορά και η απαλοιφή των διακρίσεων, κάτι που αποτυπώνεται με περισσότερη σαφήνεια στο παρακάτω ποίημα:

Όμως εμάς η παιδική καρδιά  
δεν ξεχωρίζει ως η δική σας κι αγαπά  
και τ' άσπρα και τα μαύρα και τα κίτρινα παιδιά,  
όπως η μπάλλα που δεν ξεχωρίζει  
αν άσπρο ή μαύρο πόδι τη χτυπά.  
«Ένα μάθημα απ' τα παιδιά»,  
*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι, σ, 30.*

Η χρήση τού α' πληθυντικού προσώπου αναδεικνύει την ομοφυλία των παιδιών με τα οποία ταυτίζεται ο ποιητής και, κατ' επέκταση, το παιδί-αναγνώστης. Με τη φράση «ως η δική σας» υποδηλώνεται η ενήλικη ρατσιστική στάση που αντικρούεται από το σύνολο του κειμένου.<sup>172</sup> Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι ο Μόντης δεν διστάζει να προβάλλει και την αντίθετη στάση, όπου τα παιδιά στερούν το δικαίωμα του παιχνιδιού σε εκείνα που είναι κινητικά ανάπηρα. Η σκληρότητα και η περιθωριοποίηση θίγονται, για παράδειγμα, στο ποίημα «Προς ημισπαστικό παιδάκι (που δεν τ' αφήνουν τ' άλλα να πάρη μέρος στα παιχνίδια τους)» (*Άπαντα*, τ. 2, σ. 790). Ο ποιητής, απευθυνόμενος στο κοριτσάκι και προκειμένου να του απαλύνει τον πόνο, γράφει: «αν καμιά φορά κατέβει ο Χριστούλης να παίξη/να ξέρης πως σ' εμένα μονάχα θα ρίξει τη μπάλλα/οι δυο σας θα τρέξετε,/για το χατήρι σου θα ξαναθυμηθή τον κρυφτό». Σ' ένα παρόμοιο ποίημα δηλώνεται: «αυτό το ημισπαστικό παιδάκι...στο νηπιαγωγείο/να ζητά ικετευτικά τη μπάλλα/και να μην του τη δίνουν/να δοκιμάζει ικετευτικά ν' αναμειχθή στα παιγνίδια τους/και να μην τ' αφήνουν» (άτιτλο, *Άπαντα*, τ. 1, σ. 385).<sup>173</sup> Σε άλλο του ποίημα απευθύνεται άμεσα στα παιδιά, δηλώνοντας: «Μην τρέχετε μπροστά του/μην παίζετε και να βλέπη» («Για ένα κοριτσάκι καρφωμένο στο καρροτσάκι του III», *Άπαντα*, τ. 2, σ. 684). Στα συγκεκριμένα ποιήματα βλέπουμε την απομυθοποίηση του παιδιού και την απαλλαγή του από ιδεατούς τύπους συμπεριφοράς, όπως διαφάνηκε σε προηγούμενα παραδείγματα. Ωστόσο, μέσα από τη μη παραδειγματική συμπεριφορά που αναδύεται από τα ποιήματα αυτά, το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να ευαισθητοποιηθεί και να ασκήσει την κριτική του στο διαχρονικό ζήτημα της αναπηρίας και του κοινωνικού στίγματός της, συνδέοντας παραδείγματα από τις εμπειρίες του στη ζωή.

<sup>172</sup> Για τις φυλετικές διακρίσεις βλ και το ποίημα «Φυλετικές διακρίσεις» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 61), όπου θίγεται αμιγώς η ρατσιστική και υποκριτική στάση των ενηλίκων.

<sup>173</sup> Για το συγκεκριμένο ποίημα, βλ. την εκτενή αναφορά μας στη σύνδεση σχολείο-περιθωριοποίηση, στο παρόν μέρος τής διατριβής, υποκεφ. 1.2.2.

Τέλος, θα αναφερθούμε σε ένα ακόμα ποίημα, όπου ο Μόντης περιγράφει τη στέρηση του παιχνιδιού μέσα από τη βίαιη διακοπή της σχέσης «παιδί-παιχνίδι». Εδώ το παιδί παρουσιάζεται ως θύμα των ιστορικών συγκυριών και πιο συγκεκριμένα της Τουρκικής Εισβολής, ενώ επανέρχεται το μοτίβο τής κούκλας. Παραθέτουμε το ποίημα:

Αυτή η κούκλα με το κομμένο χέρι,  
που κρεμάστηκε στο παράθυρο  
του γκρεμισμένου σπιτιού,  
ποιο παιδάκι ήθελε ν' αποχαιρετήσει,  
σε ποιο παιδάκι σύρθηκε ως το παράθυρο  
ν' ανεμίση το χέρι και της τόκοψαν;  
«Τουρκική Εισβολή II», *Άπαντα*, τ. 2, σ. 572.

Ο αναγνώστης οδηγείται, ώστε να εστιάσει την προσοχή του στην εικόνα τής κούκλας στο γκρεμισμένο σπίτι. Η οικεία αναπαράσταση, κατά την οποία ένα παιδί παίζει χαρούμενο με την κούκλα του, ανατρέπεται. Η «κούκλα με το κομμένο χέρι», πέρα από το οδυνηρό συναίσθημα που προκαλεί στον αναγνώστη, την αγωνία για τη ζωή και τον φόβο τού θανάτου, αποκτά και συμβολικές προεκτάσεις, παραπέμποντας στον κατακερματισμό της ανθρώπινης ζωής και της παιδικής ηλικίας, λόγω του ιστορικού δράματος της Κύπρου. Παρά το γεγονός ότι το ποίημα, με βάση τον τίτλο του, προσδιορίζεται ιστορικά και νοηματοδοτεί το κυρίως ποιητικό σώμα, μπορεί να προεκταθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα. Το παιδί-αναγνώστης είναι δυνατό να ανακαλέσει στη μνήμη του παρόμοιες σκηνές με παιδιά που πλήττονται από οδυνηρές καταστάσεις, όπως η προσφυγιά και ο πόλεμος και να τοποθετηθεί κριτικά.<sup>174</sup>

Εκτός από τη σχέση «παιδί-παιχνίδι», ο Μόντης προβάλλει ισάξια τη σχέση «παιδί-ανάγνωση ποίησης», επιδιώκοντας να καλλιεργήσει φιLANαγνωστικές στάσεις στο παιδικό κοινό του. Κάτι τέτοιο προκύπτει και από τους τίτλους των συλλογών του, όπου γίνεται εύκολα αντιληπτή η έμφαση στην ανάγνωση και στην ποίηση.<sup>175</sup> Το παιδί στα ποιήματα που μελετήθηκαν συχνά παρουσιάζεται να διαβάζει. Λειτουργεί δηλαδή ως *μυθοποιημένος αναγνώστης* (αναγνώστης ως κειμενική κατασκευή) ο οποίος αποτελεί ένα εύρημα για πολλούς συγγραφείς, που στοχεύουν να προτρέψουν τους πραγματικούς αναγνώστες, αβίαστα, στη διαδικασία τής ανάγνωσης (Παπαδάτος, 2012: 73-74).<sup>176</sup> Έτσι και ο Μόντης αποτυπώνει την επιρροή του

<sup>174</sup> Παρόμοιο ύφος και θέμα διακρίνεται και στο *Δεύτερο γράμμα στη μητέρα* (1972) (βλ. *Άπαντα*, τ.2, σσ. 892-893), όπου αποτυπώνεται η βίαιη διακοπή σχέσης παιδιού-παιχνιδιού, καθώς ο χαρταετός φεύγει από τα χέρια του μικρού παιδιού που σκοτώνεται από μια σφαίρα και ταξιδεύει ματωμένος στον ουρανό.

<sup>175</sup> Με εξαίρεση την πρώτη συλλογή *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, της οποίας ο τίτλος θα λέγαμε είναι απλώς προσδιοριστικός ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου, οι υπόλοιπες συλλογές προμηνύουν από τον τίτλο τους την αγάπη του ποιητή για την ανάγνωση και την ποίηση την οποία επιδιώκει να εμψύχηση στο παιδικό κοινό του. Βλ. για παράδειγμα την αξιοποίηση των λέξεων «διαβάζω» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*) και «στίχος» (*Του στίχου τα μηνύματα και Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*). Ιδιαίτερα η τελευταία προτρέπει άμεσα το παιδί-αναγνώστη να αφηθεί στο ταξίδι τής ποίησης.

<sup>176</sup> Θα αξιοποιήσουμε τον όρο *μυθοποιημένος αναγνώστης*, προκειμένου να αναφερθούμε στο παιδί-αναγνώστη ως κειμενική κατασκευή που αποτυπώνεται εντός των ποιημάτων, έτσι ώστε να είναι πιο



*μυθοποιημένου παιδιού-αναγνώστη* από το βιβλίο, ενώ δηλώνεται, με έμμεσο τρόπο, η αξία της ανάγνωσης και συγκεκριμένα της ποίησης. Η ποίηση σε ορισμένα σημεία προβάλλεται ως παιχνίδι φαντασίας που ταξιδεύει το *μυθοποιημένο παιδί-αναγνώστη* σε κόσμους άλλους. Το *μυθοποιημένο παιδί-αναγνώστης* διαφαίνεται να «απολαμβάνει τη μεθυστική ελευθερία ενός ταξιδιώτη, ο οποίος μετακινείται χωρίς κανένα περιορισμό σε διαφορετικούς τόπους, πολιτισμούς και εποχές...» (Καλογήρου, 2008: 36). Στα ποιήματα αυτά αναδύονται οι θεωρητικές απόψεις της Rosenblatt κατά τις οποίες η λογοτεχνία, αφενός είναι μια εξερεύνηση (1970: viii) και αφετέρου προτρέπει τον αναγνώστη να κατασκευάσει στη φαντασία του έναν «νέο κόσμο» που απαρτίζεται από τον κόσμο τού κειμένου και τον προσωπικό του (Rosenblatt, 1994: 21). Αναδύεται, επίσης, η έννοια της συναλλαγής, όπου ο αναγνώστης αξιοποιεί τις πρότερες εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία, βιώνοντας τις αισθήσεις και τα συναισθήματα που εγείρονται, μέσω του κειμένου (Rosenblatt, 1994: 12). Αναφέρεται για παράδειγμα:

Για καλή μου τύχη  
δίχως νάναι παραμύθια  
σε τι χώρες μαγικές με παν, αλήθεια,  
αυτοί οι στίχοι  
που το «ένα καιρό και μια φορά»  
είν' γραμμένο στα χρυσά τους τα φτερά.  
«Τα ταξίδια του στίχου»,  
*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 12.

Αποζήτησε τ' απόγευμα η καρδιά  
κάτι στίχους για παιδιά  
κι είπα να διαβάσω λίγο  
[...] μα έτσι όπως με πήραν  
με το μαγικό τους το πετούμενο χαλί  
έγινε το διάβασμα πολύ  
τόσο που μπροστά του  
τύφλα νάχουν τα γλυκά που τάξεις  
ένα πως θα φας  
και τον δίσκο αδειάζεις.  
«Η μαγεία της ποίησης», *ό.π.*, σ. 9.

Το *μυθοποιημένο παιδί-αναγνώστης*, στο πρώτο ποίημα, καθώς συναλλάσσεται με το κείμενο και βιώνει την απόλαυση της λογοτεχνικής εμπειρίας, ανασύρει από τη μνήμη του τις πρότερες λογοτεχνικές του εμπειρίες και συγκεκριμένα στοιχεία από το παραμύθι. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό για τον πραγματικό αναγνώστη, καθώς εστιάζει την προσοχή του στη συνηθισμένη εναρκτήρια φράση των παραμυθιών «μια φορά κι έναν καιρό». Η συγκεκριμένη φράση καταγράφεται αντίστροφα, εξυπηρετώντας τον κανόνα της ομοιοκαταληξίας και προσδίδοντας παιγνιώδη χαρακτήρα στο κείμενο. Ο στίχος «*δίχως νάναι παραμύθια*» αναδεικνύει τη διάκριση

---

σαφής η διάκρισή του από τον όρο «παιδί-αναγνώστης», με τον οποίο αναφερόμαστε στον πραγματικό. Για την αξιοποίηση του όρου Βλ. υποσημ. 28 στο παρόν μέρος της διατριβής.

του παραμυθιού ως κειμενικού είδους από την ποίηση, με βάση τις συμβάσεις τους, ενώ οι στίχοι «*το “ένα καιρό και μια φορά”/είν’ γραμμένο στα χρυσά τους τα φτερά*», προβάλλουν την ομοιότητα του παραμυθιού και της ποίησης ως προς την έξαψη της φαντασίας. Στο δεύτερο ποίημα, ο *μυθοποιημένος αναγνώστης*, αξιοποιώντας το βίωμά του, παραλληλίζει με χιουμοριστικό ύφος την επιθυμία του για ανάγνωση με την επιθυμία για γλυκό. Επίσης, και στα δύο ποιήματα, η ποίηση ταυτίζεται με τη μαγεία και την αίσθηση του πετάγματος μέσω της φαντασίας, προτρέποντας τον πραγματικό αναγνώστη να μνηθεί κι εκείνος στην ανάγνωση της ποίησης. Η αξιοποίηση του α’ προσώπου σε συνδυασμό με την απλότητα στο ύφος και στο λεξιλόγιο που συνάδουν προς την παιδική ιδιοσυγκρασία καθιστούν πιο άμεση την ταύτιση του παιδιού-αναγνώστη με το ποιητικό υποκείμενο και τη βίωση των αισθήσεων και συναισθημάτων που αναδύονται από το κείμενο.

Η εικόνα τού *μυθοποιημένου αναγνώστη*, που σκιαγραφεί ο Μόντης, ενίοτε συνδέεται με ιδεατές συμπεριφορές, εφόσον σε ορισμένες περιπτώσεις προτιμάται το βιβλίο και όχι το παιχνίδι. Αναφέρεται, για παράδειγμα, στο ποίημα «*Η μαγεία της ποίησης*» (ό.π.): «*Άφησα, λοιπόν,/δίχως πια να ενδώσω/φίλους και παιχνίδια μου στον δρόμο*». Σε άλλο ποίημα, το παιδί παρουσιάζεται να λέει ότι νιώθει κουρασμένο από «*τα τρελλά παιχνίδια/-“βασιλιάς” και μπάλλα/και “κρυφτός” και τ’ άλλα-*» και ανοίγει «*το βιβλίο με στίχους*» που του έχει αγοράσει ο πατέρας του, για να ξεκουραστεί («*Πρόλογος*», ό.π., σ. 7). Εδώ προβάλλεται και η φιλιαναγνωσία ως στάση που καλλιεργείται μέσα από την οικογένεια. Η ανάγνωση της ποίησης αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα χαλάρωσης, σύμφωνα με τη διάθεση του αναγνώστη.

Με βάση τη θεωρία μας, η σχέση κειμένου και αναγνώστη λειτουργεί ως «ζωντανό κύκλωμα», ως μια κυκλική διαδικασία, όπου ο «αναγνώστης εμποτίζει με διανοητικές και συναισθηματικές σημασίες τα λεκτικά σύμβολα του κειμένου, τα δε λεκτικά σύμβολα αποτελούν κανάλια για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του» (Rosenblatt, 1970: 25). Ο Μόντης προβάλλει με έντεχνο τρόπο αυτό ακριβώς εστιάζοντας τόσο στον *μυθοποιημένο αναγνώστη*, σύμφωνα με τα προαναφερόμενα παραδείγματα όσο και στο ίδιο το κείμενο, όπως θα δούμε παρακάτω. Πιο συγκεκριμένα, ο Μόντης αποδομεί το ποιητικό κείμενο στα συστατικά του, τους στίχους, τις λέξεις, τα γράμματα, παρουσιάζοντάς τα στο παιδί-αναγνώστη προσωποποιημένα. Το αποτέλεσμα αυτής της αισθητικής επιλογής έγκειται στο να αναδειχθεί η ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση κειμένου-αναγνώστη με ζωντανία και να αναδειχθεί η αναγνωστική διαδικασία ως μία «βιωμένη λογοτεχνική εμπειρία» με βάση τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αναδύονται (Rosenblatt, 1995: 33). Αναφέρουμε σχετικά παραδείγματα: «*Χαίρονται οι στίχοι πιο πολύ/σαν παιδικά χειλάκια τους διαβάζουν*» («*Τα παιδιά και οι στίχοι*», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ’ το χέρι*, σ. 25), «*Σαν μας πρωτοδιαβάζουν τα παιδιά/-γλυκειά στιγμή τους και στιγμή μας-/ανοίγει φύλλα-φύλλα πια η καρδιά/ κ’ αυτή η τελεία κ’ η ανάσα τους/τελεία κι ανάσα είναι δική μας*» («*Οι λέξεις για τα παιδιά*» (α’), *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 23) και «*Σαν μας πρωτοδιαβάζουν τα παιδιά [...] φωτάκια γίνονται χαρούμενα τα γράμματα κι ανάβουν*»

(«Οι λέξεις για τα παιδιά» (β'), ό.π., σ. 24).<sup>177</sup> Στα παραδείγματα αυτά, οι αισθήσεις και τα συναισθήματα, που αναδύονται από την πλευρά των στίχων και των λέξεων αναδεικνύουν τη λογοτεχνική εμπειρία ως «ένα γεγονός στον χρόνο» που «συμβαίνει» κατά τη διάρκεια μιας αμοιβαίας επικοινωνίας ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 12). Το ίδιο ακριβώς παρουσιάζεται και σε ένα ακόμα ποίημα με τίτλο «Παιδική ποίηση»<sup>178</sup> (Άπαντα, Σ. Δ', σ. 33). Το παραθέτουμε:

Εκείνοι οι στίχοι π' ανθίζουν στα παιδικά χείλη,  
εκείνοι οι στίχοι που κάτι παίρνουν απ' τα παιδικά χείλη,  
κ' επαυξάνεται η ποίησή τους  
κ' επαναποιείται η ποίησή τους!

Η συναλλακτική σχέση ανάμεσα στους στίχους και στα «παιδικά χείλη» προσδίδουν στο ποιητικό γεγονός διάρκεια και διαχρονικότητα, αφού η ποίηση «επαυξάνεται». Επιπρόσθετα το ρήμα «επαναποιείται», αναφερόμενο στην ποίηση, αναδεικνύει την ποιητική εμπειρία ως «αναδημιουργία» τού κειμένου κάθε φορά που ο αναγνώστης συναλλάσσεται με το κείμενο (Rosenblatt, 1970: 113).

Σε άλλες περιπτώσεις, μέσα από την παιδική αντίληψη, η ποίηση προβάλλεται ως το μέσο, για να εκφράσει κάποιος την αγάπη του προς τον άλλον. Ένα παιδί, για παράδειγμα, ζητά από τον Χριστό να το βοηθήσει να γράψει ένα ποίημα για τη μητέρα του. Δηλώνει σχετικά: «που να ν' ο κάθε στίχος του φιλί/ τραγουδιστά να της το πω/και ρυθμικά/έτσι όπως στ' αναγνωστικά/πόσο πολύ την αγαπώ» («Ένα ποίημα για τη μαμά», *Εκπρόθεσμα*, σ. 37). Η ποίηση αποτυπώνεται συνδεδεμένη με ένα από τα βασικά μορφολογικά χαρακτηριστικά της, τον ρυθμό αλλά και με το τραγούδι το οποίο, εκτός από τον ρυθμό, παραπέμπει στη μελωδία και την ομοιοκαταληξία.<sup>179</sup> Συνεπώς, το ποίημα διαφαίνεται ως πηγή διασκέδασης και απόλαυσης ως «παιχνίδι ήχων, μελωδίας και ρυθμού» (Καρακίτσιος, 2008: 283). Τα ποιήματα/τραγούδια, στο αναγνωστικό του σχολείου, αποτελούν ελκυστικό παράδειγμα και για ένα ακόμα παιδί το οποίο προτρέπει τη μητέρα του να γράψει παρόμοια. Το παραθέτουμε:

Κρίμα που δεν γράφει η μαμά  
τραγούδια στ' αναγνωστικά.  
Της λέω κ' εκείνη «μα» και «μα», πενήντα «μα»  
που δεν τα βρίσκω πειστικά.  
Λοιπόν, τι μούπε σήμερα θαρρείς;  
Το κόκκινο πως είμαι αυγό της της Λαμπρής.  
«Τα ποιήματα της μαμάς» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 61)

<sup>177</sup> Βλ. και «Οι λέξεις προς τους ποιητές», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 43.

<sup>178</sup> Το συγκεκριμένο ποίημα συνοδεύεται με την εξής αφιέρωση «Στον Γιώργο Κιτρομηλίδη με πολλή αγάπη».

<sup>179</sup> Για τον Μόντη, η ομοιοκαταληξία είναι από τις βασικές τεχνικές σύνθεσης ενός παιδικού ποιήματος. Αυτό διαφαίνεται τόσο μέσα από τα ποιήματά του για παιδιά, με τον ομοιοκατάληκτο-αν και ανομοιομορφο- στίχο, όσο και μέσα από ένα αυτοαναφορικό ποίημα, όχι παιδικότροπο, όπου αναφέρει σχετικά: «Από τη σύγχρονη τεχνοτροπία/χρόνια πολλά πνιγόντουσαν οι ομοιοκαταληξίες/ως άχρηστοι πια ταραξίες/κ' έμεναν μέσα μου σωροί/μνήμες από τον Παλαμά, τον Καρυωτάκη, τον Σουρή,/ώσπου ξεχείλισε επιτέλους το ποτήρι,/ασηύδησαν να της κρατάν χατίρι,/ψάχνουν για τα κρυμμένα τα κλειδιά/και βρίσκουν πρόφαση και διέξοδο/ στην "ποίηση για παιδιά"» («Οι ομοιοκαταληξίες-μια ομολογία», *Άπαντα ΣΓ'*, σ. 176).

Το παιδί-αναγνώστης εστιάζει από την αρχή του κειμένου την προσοχή του στο ζήτημα που παρουσιάζεται και στην επιθυμία τού παιδιού-ήρωα. Η ερώτηση, στη συνέχεια, του καλλιεργεί προσδοκίες για την απάντηση που θα ακολουθήσει, εμπλέκοντάς το ενεργά στο αναγνωστικό γεγονός. Η εμπειρία τής ζωής έρχεται να συνομιλήσει με τις λογοτεχνικές εμπειρίες τού παιδιού-ήρωα, αφού ο μεταφορικός λόγος τής μητέρας προφανώς του θυμίζουν ύφος ποιήματος. Το παιδί-αναγνώστης μέσα από αυτό νιώθει διπλή ικανοποίηση, γιατί αφενός, η μητέρα συνθέτει τελικά, έστω με αυτό τον τρόπο, ένα ποίημα, και αφετέρου, εκφράζεται η αγάπη προς το μικρό παιδί η οποία γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα οικείο σύμβολο αγάπης, το κόκκινο πασχαλινό αυγό.

Ο Μόντης δίνει, επίσης, ιδιαίτερη σημασία στη σύνδεση της ποίησης με τη γλώσσα. Εδώ η γλώσσα αναδεικνύεται ως κώδικας πολιτισμικών αξιών (Rosenblatt, 1994: 56). Για παράδειγμα στο αυτοαναφορικό ποίημα «Ελληνική παιδική ποίηση» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 19), εκφράζεται με έμφαση και σαφήνεια η αρνητική του τοποθέτηση ως προς τη μετάφρασή της. Δηλώνεται χαρακτηριστικά:

Αυτά όλα τα τραγούδια για παιδιά  
δεν μεταφράζονται σε γλώσσα άλλη  
οι διάφοροι μη χολοσκάνουν.  
Όση κι αν βάνουν τέχνη και καρδιά  
άδικα τον καιρό τους χάνουν  
και τους το λέω ορθά κοφτά  
πως τα τραγούδια αυτά  
που θεν να μεταφράσουν σώνει και καλά  
είναι μονάχα για Ελληνόπουλα.

Θα μπορούσε να σταθεί κανείς στην απόλυτη τοποθέτηση του ποιητή και ιδιαίτερα στον προβληματισμό που δημιουργεί στον αναγνώστη με τον τελευταίο στίχο: «*μονάχα για Ελληνόπουλα*». Αναιρείται, θα λέγαμε, ο καθολικός χαρακτήρας τής ποίησης, αφού προσδιορίζεται και προκαθορίζεται ο αποδέκτης της. Είναι, επίσης, σαφές, ότι ο όρος «ελληνική παιδική ποίηση» του τίτλου συμπεριλαμβάνει και την ποιητική παραγωγή της Κύπρου που γράφεται στην κοινή νεοελληνική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα είναι για τον Μόντη και για άλλους ομότεχνους της εποχής του ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην Ελλάδα και την ιδιαίτερη πατρίδα του, κάτι που ανάγεται στο ενωτικό ιδεώδες.<sup>180</sup> Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι η αγάπη για την ελληνική γλώσσα η οποία αναδεικνύεται ως στοιχείο πολιτισμού και ταυτότητας, έτσι ώστε η οποιαδήποτε παρέμβαση μετάφρασής της θα αλλοίωνε τον χαρακτήρα της και, κατ' επέκταση, την πρόσληψη του κειμένου από το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Η ελληνική γλώσσα, ως κοινό πολιτισμικό στοιχείο ανάμεσα στη λογοτεχνία τής

<sup>180</sup> Όπως έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό πλαίσιο και σύμφωνα με την επισήμανση της Λουίζας Χριστοδουλίδου (2000: 390-391) η αξιοποίηση της πανελληνίας δημοτικής «έχει ρόλο συνεκτικό ανάμεσα στην Ελλάδα και την Κύπρο, ένα είδος ρόλου εθνικού», καθώς πηγάζει από το «ενωτικό ιδεώδες, τον αλυτρωτισμό και τις εθνικές βλέψεις των Κυπρίων» οι οποίοι επιδιώκουν να ταυτιστούν και γλωσσικά με τον εθνικό κορμό. Επίσης, έχει να κάνει με την επιδίωξη των κυπρίων ποιητών να προσεγγιστεί το έργο τους από το ελλαδικό αναγνωστικό κοινό, πέρα από τα στενά όρια του τόπου τους.

ελλαδικής παραγωγής και της Κύπρου, εκφράζεται και σε άλλο ποίημα των παιδικών συλλογών με τίτλο «Έλληνες ποιητές» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 43). Εδώ διαφαίνεται και μια αίσθηση πικρίας και αγωνίας για την αναγνώριση της ποίησης που γράφεται στην Κύπρο. Δηλώνεται: «*Ελάχιστοι μας διαβάζουν/ελάχιστοι ξέρουν τη γλώσσα μας/μένουμε αδικαίωτοι κι αχειροκρότητοι/σ' αυτή τη μακρινή γωνιά,/όμως αντισταθμίζει που γράφουμε ελληνικά*».

Τέλος, να σημειώσουμε συμπληρωματικά ότι ο Μόντης παρά την ιδιαίτερη αγάπη που εκφράζει για την παιδική ποίηση, δεν διστάζει να ασκήσει κριτική ως προς τη θέση της μέσα στο λογοτεχνικό γίγνεσθαι της εποχής του. Στο ποίημα «Προς παιδική ποίηση» (*Άπαντα Σ. Δ'*, σ. 40) απευθύνεται υπαινικτικά στους ποιητές που γράφουν για παιδιά και θίγει ζητήματα μορφής και περιεχομένου: «*Άφησε αυτή τη γελοία μεταμφίεση/και μίλα σοβαρά στα παιδιά*». Επίσης, στο ποίημα «Παιδική ποίηση» (*Άπαντα Σ. Γ'*, σ. 176) αμφισβητεί με ειρωνικό ύφος τη δημιουργική αξιοποίησή της σε αντίθεση με τη χρηστική αξία που της προσδίδεται στο σχολείο. Δηλώνεται σχετικά: «*Αν αξιοποιείται ως θάπρεπε αμφιβάλλω/όμως αν όχι τίποτ' άλλο/στις σχολικές τουλάχιστο γιορτές μια κάποια ουσία/δίνει η δική της παρουσία*». Τα δύο αυτά ποιήματα δεν απευθύνονται σε παιδιά, όμως αναδεικνύουν την ιδεολογική ορίζουσα του Μόντη για τον ρόλο και τη θέση που οφείλει να έχει η παιδική ποίηση.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό, ας σημειώσουμε ότι τόσο η εμπειρία τού παιχνιδιού όσο και της ανάγνωσης της ποίησης αναδεικνύονται ως σημαίνουσες κοινωνικοπολιτισμικές εμπειρίες με κοινά χαρακτηριστικά τα οποία έχουμε επισημάνει στο θεωρητικό μέρος, στη σύνδεση παιχνιδιού και λογοτεχνίας: α) αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα για το παιδί το οποίο κινείται στο πλαίσιο της απόλαυσης και της ελευθερίας, διακόπτοντας κατά βούληση, β) αναδύουν το στοιχείο τής μαγείας, της καθήλωσης και της έκστασης, μέσω των οποίων ταξιδεύει το παιδί σε άλλες πραγματικότητες, γ) υπάρχει το στοιχείο τής ανιδιοτέλειας και «ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις», δ) προσφέρουν ρυθμό και αρμονία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1995: 65-67). Το παιδί-ήρωας παρουσιάζεται να παίζει ξέγνοιαστα, αυτόνομα και χαρούμενα στη φύση και στον δρόμο, προβάλλοντας με ζωντάνια τον συναισθηματικό του κόσμο. Ο Μόντης, ωστόσο, παρουσιάζει και αρνητικές εκφάνσεις στην εμπειρία τού παιχνιδιού οι οποίες προτρέπουν το παιδί-αναγνώστη να προβληματιστεί και να ασκήσει την κριτική του ικανότητα. Το παιχνίδι διαφαίνεται ως δικαίωμα που καταπατείται, λόγω της φτώχειας, των φυλετικών διακρίσεων και της περιθωριοποίησης του παιδιού με αναπηρίες τα οποία αποτελούν και σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο βίαιος ξεριζωμός του παιδιού από το σπίτι και τα παιχνίδια του, εξαιτίας τής Τουρκικής Εισβολής. Όσον αφορά την ανάγνωση της ποίησης διακρίνεται η διάθεση του Μόντη για την καλλιέργεια μιας φιλαναγνωστικής στάσης στο παιδικό κοινό του. Το παιδί ως *μυθοποιημένος αναγνώστης* απολαμβάνει την ανάγνωση της ποίησης και ταξιδεύει με τη φαντασία του, εμπλεκόμενος συναισθηματικά και πνευματικά στο κείμενο το οποίο εμπλουτίζει με τις εμπειρίες του από τη ζωή. Ενίοτε, τα υλικά του ποιητικού κειμένου, οι στίχοι και οι λέξεις προσωποποιούνται αναδεικνύοντας τη ζωντανή σχέση τους με τον αναγνώστη, κατά τη συναλλακτική διαδικασία. Επίσης, η

ανάγνωση της ποίησης αναδεικνύεται ως διαδικασία χαλάρωσης και ως κίνητρο για απόπειρα συγγραφής, προκειμένου να εκφραστεί η αγάπη προς τον άλλο. Πέρα από αυτό, σε ορισμένες περιπτώσεις, προβάλλεται και η γλώσσα ως σημαντικό πολιτισμικό στοιχείο που συνδέει τους ποιητές της Ελλάδας και της Κύπρου και ενίοτε ασκείται κριτική ως προς τη θέση και τον ρόλο της παιδικής ποίησης στην εποχή του.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν για τις οικείες βιωματικές εμπειρίες στις κυρίαρχες θεματικές περιοχές των παιδικών ποιημάτων του Κ. Μόντη, ας σημειώσουμε τα εξής:

1. Η οικογένεια παρουσιάζεται ως εξιδανικευμένο πλαίσιο συναισθημάτων, παιδαγωγικών αξιών και επικοινωνίας. Κυριαρχούν τα πρόσωπα της μητέρας, της γιαγιάς και του παππού, ενώ ελάχιστα διακρίνεται η παρουσία του πατέρα. Σε σχέση με το πρόσωπο της μητέρας αποτυπώνονται τα εξής: α) *η καθαρά συναισθηματική σχέση* της με το παιδί, που αναδύει συναισθήματα αγάπης, φροντίδας και τρυφερότητας, παρά τις δυσκολίες της ζωής και παραμένει αναλλοίωτη στον χρόνο β) *η θεϊκή διάσταση της μητέρας*, κατά την οποία η μητέρα είναι φτιαγμένη «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν» του Θεού, ιεροποιείται και αποκτά οικουμενική διάσταση και γ) η μητέρα αποτυπώνεται ως *φορέας γνώσεων και αξιών*, συνομιλεί ισότιμα με το παιδί, του λύνει τις απορίες και του μεταλαμπαδεύει αξίες οικουμενικές, της αγάπης, της αλληλεγγύης και τη προσφοράς. Η γιαγιά παρουσιάζεται: ως α) *πρόσωπο που μεταδίδει γνώσεις και αξίες*, συνδιαλέγεται με το εγγόνι, δίνει απαντήσεις στις ερωτήσεις που σχετίζονται κυρίως με το φυσικό περιβάλλον, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται ανθρωπιστικές και οικολογικές αξίες ως πρότυπο ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς, β) ως *πρόσωπο που εξάπτει τη φαντασία του παιδιού* μέσα από τις εικόνες της πραγματικότητας και του παραμυθιού. Μαζί με τον παππού αποτελούν τους σημαντικούς *άλλους* στη ζωή του παιδιού. Ο δε παππούς εκφράζει με έντονα συναισθήματα την αγάπη του για το παιδί και την ανάγκη επικοινωνίας με αυτό. Ο πατέρας αποτυπώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο έντονου λυρισμού και υποβλητικών ποιητικών εικόνων μέσα από τα οποία εκφράζει την αγάπη, τη στοργή και τον θαυμασμό στο παιδί του.

2. Το σχολείο παρουσιάζεται πολύπλευρα. Πρώτα απ' όλα, αποτυπώνεται ως πλαίσιο, όπου αναδεικνύεται με χιουμοριστικό τρόπο η όχι και τόσο καλή σχέση του μαθητή με τα γράμματα, άλλοτε μέσα από τη φωνή του μικρού παιδιού και άλλοτε μέσα από την ενήλικη. Σε ορισμένες περιπτώσεις στην ενήλικη οπτική διακρίνεται και μια νοσταλγική διάθεση για τα πρώτα σχολικά τετράδια που σηματοδοτούν την είσοδο στον κόσμο της γραφής. Στη συνέχεια προβάλλει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μέσα από τις οποίες αναδύονται τα ζητήματα του σχολικού εκφοβισμού και της περιθωριοποίησης του ατόμου με αναπηρία. Διαφαίνεται η σκληρότητα του παιδιού και η ποικιλότητα των ανθρωπινων συμπεριφορών, εγκαθιδρύοντας μια σχέση ειλικρίνειας ανάμεσα στον Μόντη και στο σύγχρονο παιδί-αναγνώστη. Επιπλέον, αποτυπώνονται απλές καθημερινές και ξένοιαστες στιγμές στη σχολική αυλή, όπου τα παιδιά και τα σπουργίτια πρωταγωνιστούν.

3. Η πατρίδα αποτυπώνεται ως εξής: α) με ποιήματα που φέρουν στον τίτλο τους το όνομα της Κύπρου και β) με ποιήματα που φέρουν στον τίτλο τους κάποιο τοπωνύμιο της Κύπρου. Κυριαρχούν φωτεινές εικόνες κάλλους τού φυσικού τοπίου που αναδεικνύουν τον θαυμασμό και την αγάπη για τη γενέθλια γη. Επίσης, προβάλλονται πολιτισμικά στοιχεία τής ζωής στην ύπαιθρο. Γίνεται διακριτή, ακόμα, η διάσωση της μνήμης και της ταυτότητας, μέσα από αναφορές στα μέρη που χάθηκαν από την Εισβολή, καλλιεργώντας, έτσι, την ιστορική συνείδηση του αναγνώστη. Τέλος, αναδεικνύεται η άρρηκτη σχέση τού ανθρώπου με τις ρίζες του, κατά την οποία προβάλλεται η φυγή από τον γενέθλιο τόπο, η νοσταλγία και η ανάγκη για επιστροφή. Μέσα από τα παραπάνω επιδιώκεται η καλλιέργεια ενός υγιούς πατριωτισμού στο παιδί-αναγνώστη.

4. Η θεματική περιοχή της Ιστορίας, επικεντρώνεται στην τοπική ιστορία, στην Τουρκική Εισβολή η οποία κυριαρχεί ως θέμα και, με ορισμένες αναφορές, στον απελευθερωτικό αγώνα τού 1955-1959. Αναδεικνύονται το δίπολο *τόπος-μνήμη* και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και μνήμης τού αναγνώστη. Η Τουρκική Εισβολή αποτυπώνεται διττά. Πρώτα απ' όλα, με ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο θυμός και το μίσος προς τον εχθρό που εκφράζονται με θρηνητική διάθεση η οποία παραπέμπει στο δημοτικό τραγούδι ή με ειρωνική διάθεση ή με την αίσθηση του θανάτου και της αγριότητας. Όμως, παράλληλα, αναδύονται αξίες όπως η ελπίδα, ο ηρωισμός και η αυτοθυσία τού κυπριακού λαού για τη λευτεριά, η αξία τής ελληνικής γλώσσας, καθώς και το ιστορικό και μυθολογικό παρελθόν της Κύπρου, κυρίως του Πενταδάκτυλου, στοιχεία που αντιστέκονται στη βεβήλωση του πολιτισμού. Στη συνέχεια, διακρίνεται ένας ήπιος συναισθηματισμός, με πρωταγωνιστή το παιδί το οποίο συχνά συνομιλεί με τα ενήλικα άτομα της οικογένειάς του που βίωσαν την απώλεια του γενέθλιου τόπου και τον ξεριζωμό. Προβάλλονται η προσωπική ιστορία τού απλού καθημερινού ανθρώπου, το τραυματισμένο εγώ που ανάγεται σε συλλογικό τραύμα αλλά και η επιθυμία για την επιστροφή στα πάτρια εδάφη που χάθηκαν με την Τουρκική Εισβολή. Όσον αφορά την αποτύπωση του απελευθερωτικού αγώνα, τη μεγαλύτερη έκταση την κατέχει η προβολή του ηρωισμού και της αυτοθυσίας τού Αυξεντίου ο οποίος ανάγεται σε σύμβολο και πρότυπο αγωνιστικότητας για τον κυπριακό λαό.

5. Η φύση παρουσιάζεται με οικεία στοιχεία από τις βιωματικές εμπειρίες τού παιδιού και με βάση τρεις άξονες: α) *τα πτηνά και τα φυτά*, β) *την οικολογία* και γ) *τα ουράνια σώματα*. Στον πρώτο άξονα κυριαρχούν οι μορφές της αμυγδαλιάς και του κόκορα. Με το στοιχείο τού ανθρωπομορφισμού, τη ζωντάνια στον λόγο τους και τη χιουμοριστική διάθεση αναδεικνύονται ανθρώπινοι τύποι συμπεριφορών και ηθικές αξίες. Τα πουλιά, επίσης, μέσα από τη στάση ζωής τους αναδεικνύουν το ιδανικό της ελευθερίας. Στον δεύτερο άξονα, το παιδί παρατηρεί για φαινόμενα του φυσικού περιβάλλοντος ή απορεί γι' αυτά και απευθύνεται συχνά στη γαϊά. Μεταδίδεται η περιβαλλοντική γνώση και καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση που προεκτείνονται στη σύγχρονη οικολογική σκέψη και στην ωφελιμιστική στάση τού ανθρώπου απέναντι στη φύση. Προβάλλονται, δηλαδή, αξίες μέσα από το οικοσύστημα, όπως η φιλία, η αγάπη, η αλληλεγγύη, η προσφορά, η αρμονική συνύπαρξη των όντων ως πρότυπο

στάσης ζωής και για τον άνθρωπο. Στον τρίτο άξονα προβάλλονται ποιητικές υποβλητικές εικόνες με τα ουράνια σώματα, τον ήλιο, το φεγγάρι και τα αστέρια, τα οποία, ενίοτε, αποκτούν συμβολικές προεκτάσεις και παραπέμπουν στην ελπίδα, στην αγάπη, στην ποίηση στην αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου.

6. Στα ποιήματα που διέπονται από το θρησκευτικό στοιχείο αναδεικνύεται το χριστιανικό ιδεώδες και η βαθιά θρησκευτικότητα του μικρού παιδιού το οποίο δίχως να χάνει τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του και τον αυθορμητισμό του προσεύχεται για ποικίλα θέματα που αντλούνται από τις βιωματικές του εμπειρίες. Σε ορισμένα ποιήματα αποτυπώνεται συχνά ο Χριστός ως Εσταυρωμένος και η αγάπη του για τον κόσμο, η Παναγία ως απλή και καλόκαρδη γυναίκα και αντλούνται, επίσης, διακείμενα από τη *Βίβλο*, που συνδέονται με τη Δημιουργία και τις μυθικές μορφές του Αδάμ και της Εύας. Το παιδί ανάγεται σε σύμβολο αγνότητας και αθωότητας, σε αντίθεση με τους ενήλικες, τους οποίους συμβολίζουν ο Αδάμ και η Εύα.

7. Οι βιωματικές εμπειρίες τού παιχνιδιού και της ανάγνωσης της ποίησης προβάλλονται με κοινό στοιχείο την απόλαυση και την ελευθερία, ενώ αναδεικνύουν τον ψυχισμό του παιδιού. Το παιδί παρουσιάζεται με ζωντάνια και παραστατικότητα είτε να παίζει χαρούμενο και ξέγνοιαστο στη φύση και στον δρόμο είτε να στερείται το παιχνίδι, εξαιτίας δυσμενών κοινωνικών καταστάσεων, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός, ο ξεριζωμός από τον τόπο του. Η ανάγνωση της ποίησης αποτυπώνεται ως ευχάριστη και χαλαρωτική δραστηριότητα, ως έκφραση αγάπης, αναδεικνύοντας τη συναλλακτική σχέση κειμένου και αναγνώστη, τη συναισθηματική έγερση και την ενεργοποίηση των εμπειριών από τη λογοτεχνία και τη ζωή. Επίσης, διακρίνονται αναφορές στην ελληνική γλώσσα η οποία αναδεικνύεται ως κοινός πολιτισμικός κώδικας ανάμεσα στην ποίηση της Ελλάδας και της Κύπρου. Τέλος, σε ορισμένα ποιήματα ασκείται κριτική ως προς τον ρόλο τής παιδικής ποίησης της εποχής εκείνης.

Το παιδί-αναγνώστης μέσα από τις παραπάνω θεματικές περιοχές οικειοποιείται την παιδική ποίηση του Μόντη και συχνά ταυτίζεται με την παιδική ιδιοσυγκρασία που αποτυπώνεται στα κείμενα. Αντλεί στοιχεία από τις βιωματικές του εμπειρίες, εμπλέκεται συναισθηματικά αλλά και διανοητικά, καθώς σε πολλά σημεία καλείται να στοχαστεί πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις, ηθικές και δημοκρατικές αξίες και στάσεις ζωής, άλλοτε μέσα από το στοιχείο τού ρεαλισμού και άλλοτε με το στοιχείο τού ανθρωπομορφισμού και της αλληγορίας. Τοποθετώντας τα στοιχεία αυτά στο πλαίσιο της σύγχρονης ζωής, καλλιεργεί, την κριτική του ικανότητα και διευρύνει την οπτική του. Παρακινείται ακόμα να καλλιεργήσει την ιστορική του συνείδηση και μνήμη, αποκομίζοντας ιστορική γνώση, δίχως να υπονομεύεται η απόλαυση της ανάγνωσης. Από αισθητική άποψη, τα ποιήματα διέπονται από πλούσιες εικόνες, παιδικότροπο ύφος, χιούμορ, απλό λεξιλόγιο και ζωντάνια στον λόγο που έλκουν την προσοχή του αναγνώστη. Ο διάλογος αποτελεί, επίσης, ένα ακόμα διακριτό αισθητικό στοιχείο που ανάγεται σε δημοκρατική στάση ζωής και αναδεικνύει την ισότιμη και αμφίπλευρη επικοινωνία κειμένου-αναγνώστη. Ένα ακόμα αισθητικό χαρακτηριστικό είναι η αξιοποίηση της ομοιοκαταληξίας, η οποία, αν και ανομοιόμορφη, προσδίδει



ρυθμό στο κείμενο. Το παιδί-αναγνώστης, ακόμα, ανάλογα με το αναγνωστικό του υπόβαθρο, ανακαλεί στη μνήμη του πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες που σχετίζονται με τον μύθο ή το παραμύθι, κυρίως μέσα από τις κειμενικές αναπαραστάσεις στη θεματική της φύσης, με το δημοτικό τραγούδι και κείμενα της θρησκευτικής παράδοσης. Με βάση τα παραπάνω, προσκαλείται να βιώσει την παιδική ποίηση του Μόντη, ως αισθητικό αντικείμενο και παράλληλα ως κοινωνικό προϊόν.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>:

### Η αναγνωστική διαδικασία και η συμμετοχή του αναγνώστη

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι θεματικές περιοχές της ποίησης των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη όπου ενσωματώνονται βιωματικές εμπειρίες (από τη ζωή και τη λογοτεχνία) εγκαθιδρύουν μια αμοιβαία σχέση σαν «ζωντανό κύκλωμα» (Rosenblatt, 1970: 25) ανάμεσα στο παιδί-αναγνώστη και τα κείμενα κατά την αναγνωστική διαδικασία. Η Rosenblatt ονομάζει αυτή τη σχέση συναλλαγή δίνοντας έμφαση τόσο στον ρόλο τού αναγνώστη όσο και στη σημαντικότητα του κειμένου (1994: 34).

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει στο θεωρητικό μέρος, κατά τη συναλλακτική διαδικασία, ο αναγνώστης στρέφει την προσοχή του (διαδικασία της «εκλεκτικής» προσοχής) στις κειμενικές ενδείξεις (λεκτικές, περιεχομένου και οπτικές) οι οποίες ενεργοποιούν τις δομημένες εμπειρίες του και πυροδοτούν τη συναισθηματική, αισθητική και διανοητική του συμμετοχή και αντίδραση, κάτι που πραγματοποιείται σε δύο φάσεις ανταπόκρισης, τη φάση τής «έκκλησης» του λογοτεχνικού έργου και τη φάση τής αντίδρασης σε αυτό (Rosenblatt, 1994: 42-43, 48-49 51-57. 1988: 4). Ο αναγνώστης επιδιώκοντας να οικειοποιηθεί την κειμενική εμπειρία, μετατρέποντας το κείμενο σε «ποίημα», αντιμετωπίζει, αφενός το κείμενο, ως ερέθισμα, με την έννοια ότι το κείμενο ενεργοποιεί τις δομημένες εμπειρίες του και, αφετέρου, ως πλαίσιο, όπου θα πραγματοποιήσει οργανωτικές και συνδετικές διεργασίες, επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα που θα αξιοποιήσει για την ερμηνεία του (Rosenblatt, 1994: 11. 1964: 126). Η διαδικασία αυτή εξαρτάται από τη δυναμική των κειμενικών ενδείξεων, τους περιορισμούς ή την ανοικτότητά τους, αλλά και τη στάση τού αναγνώστη (Rosenblatt, 1994: 88. Πολίτης, 2003: 222) η οποία κινείται πάνω στο «συνεχές» δύο πόλων, της μη αισθητικής/πληροφοριακής στάσης (τι θα κρατήσει από το κείμενο) και της αισθητικής (αυτό που βιώνει με βάση το κείμενο) (Rosenblatt, 1994: 35). Δεν αποκλείεται, βέβαια, ο αναγνώστης να αποτραπεί να βιώσει ολοκληρωμένα τη λογοτεχνική εμπειρία ή και να τη διακόψει για τον λόγο ότι μπορεί να προσπέσει σε παρανοήσεις, άσχετες συνδέσεις ή ανοίκια κειμενικά σημεία προς εκείνον (ό.π.: 38).<sup>181</sup>

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στα παραπάνω στοιχεία και θα αναδείξουμε πώς το παιδί-αναγνώστης συμμετέχει στην ποίηση των Ρίτσου και Μόντη αντίστοιχα, κατά την αναγνωστική διαδικασία. Δηλαδή, α) πώς το παιδί-αναγνώστης είναι δυνατό να οδηγηθεί από το κείμενο στο «ποίημα», με βάση τον παράγοντα της «εκλεκτικής» προσοχής και τη στάση που υιοθετεί κατά τη φάση έκκλησης και αντίδρασης σύμφωνα με τις κειμενικές ενδείξεις, β) τυχόν δυσκολίες σε μορφή ή περιεχόμενο που μπορεί να το αποκόψουν από τη διαδικασία ή να τον υποβάλουν σε πιο σύνθετη αναγνωστική διαδικασία, γ) σημεία που καθιστούν μια πιο «ανάλαφρη» διάθεση, ε) σημεία που αφήνουν περιθώρια προεκτάσεων ή ανοικτής ερμηνείας.

<sup>181</sup> Βλ. πιο αναλυτικά στο πρώτο μέρος τής διατριβής (2.3.4., 2.3.4.1., 2.3.4.2.).

## 2.1. Γιάννης Ρίτσος

Όπως έχουμε αναφέρει, ο Ρίτσος δεν στοχεύει να απευθυνθεί στο παιδικό κοινό με πρόθεση. Προτάσσει την παιδική ηλικία με τα βιώματά της, η οποία έχει αναμνησιακό χαρακτήρα στα ποιητικά έργα *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* και *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* και αφιερώνει τα έργα *Πρωινό Άστρο*, *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, *Αναφυλλητό*, καθώς και ένα μέρος του από το *Μικρό Αφιέρωμα* σε συγκεκριμένα παιδικά πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός του. Υιοθετεί, ωστόσο, σε όλα το παιδικότροπο ύφος και την παιδική οπτική και ιδιοσυγκρασία, ενώ ενσωματώνει κειμενικά τις παιδικές εμπειρίες. Αυτά, ουσιαστικά, είναι από τα βασικά στοιχεία για τα οποία τα έργα κρίθηκαν κατάλληλα για παιδιά. Με βάση την προσέγγισή μας στο προηγούμενο κεφάλαιο διαπιστώθηκε ότι το θέμα και οι βιοματικές εμπειρίες που αποτυπώνονται μέσα σε αυτό αποτελούν ελκυστικά στοιχεία για το παιδί-αναγνώστη που το προσκαλούν στη συναλλαγή του με το κείμενο. Καθώς τα στοιχεία αυτά αντλούνται μέσα από τον κόσμο τού παιδιού, το κείμενο αναδεικνύεται σε κίνητρο/ερέθισμα, για να ενεργοποιηθούν οι προϋπάρχουσες εμπειρίες κατά τη φάση τής έκκλησης του λογοτεχνικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, οι κειμενικές αναπαραστάσεις τής οικογένειας, του σχολείου και του παιχνιδιού συνυφαίνονται με τις θεμελιώδεις εμπειρίες τής παιδικής ηλικίας. Έτσι, το παιδί-αναγνώστη αξιοποιώντας τη δυνατότητα της εκλεκτικής προσοχής στα συγκεκριμένα κειμενικά σημεία, ενεργοποιεί τα βιώματά του από τη δραστηριότητα του παιχνιδιού και από τον δεσμό του με την οικογένεια και τα μέλη της, με το σχολείο, τα μαθήματα και τον δάσκαλο. Οι εικόνες τού φυσικού περιβάλλοντος, επίσης, ενεργοποιούν οικείες αναπαραστάσεις από την καθημερινότητα του παιδιού-αναγνώστη, όπως τα ζώα τα φυτά, τα ουράνια σώματα. Και, τέλος, σημαντικά κειμενικά ερεθίσματα αποτελούν οι πολιτισμικές εμπειρίες που συνυφαίνονται με το πεδίο τής θρησκείας και της τέχνης (χορός, μουσική, τραγούδι, λογοτεχνία) οι οποίες ανακαλούν στη μνήμη τού παιδιού-αναγνώστη τις αντίστοιχες δομημένες εμπειρίες του.

Στην πλειοψηφία των παιδικών συλλογών του Ρίτσου διακρίνεται το στοιχείο τού νεωτερισμού. Για ένα παιδί-αναγνώστη που έχει συνηθίσει να διαβάξει παιδική ποίηση με παραδοσιακά μορφολογικά χαρακτηριστικά, όπως τη διάκριση του ποιήματος σε στροφές, την ομοιομορφία στον στίχο, την ομοιοκαταληξία και το μέτρο ή ακόμα και την παράθεση τίτλου σε ένα ποίημα, χρειάζεται η στάθμιση των αναγνωστικών του αντιδράσεων, κατά την αναγνωστική διαδικασία, προκειμένου να βιωθεί στην ολότητά της η λογοτεχνική εμπειρία. Στις ποιητικές συνθέσεις *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* και *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, για παράδειγμα, το κείμενο έχει πεζόμορφο χαρακτήρα, καθώς αποτελεί ένα ενιαίο και συμπαγές σύνολο στίχων χωρισμένο σε ενότητες. Η συγκεκριμένη διάταξη των λέξεων στο κείμενο, η κυριαρχία τού ελεύθερου στίχου και η έκταση των στίχων στο πλαίσιο του κειμένου που λειτουργούν ως «οπτικές» κειμενικές ενδείξεις (Rosenblatt, 1994: 57), επισύρουν την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη στην εξωτερική μορφή και τη δομή του κειμένου. Ο πεζόμορφος χαρακτήρας τού κειμένου, ως πρώτη εικόνα, ενδεχομένως να προκαλέσει παρανόηση στο παιδί-αναγνώστη και να μην αντιληφθεί

άμεσα ότι πρόκειται για ποίηση. Αντίθετα, στο *Πρωινό άστρο* έχουμε την παράθεση στροφών, άνισων, με μικρής έκτασης ανισοσύλλαβους στίχους και σποραδική ομοιοκαταληξία. Παρόμοια εικόνα έχουμε στο *Αναφυλλητό* και στις συλλογές *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* και *Μικρό Αφιέρωμα*, όπου στην τελευταία, επιπλέον, διακρίνεται η παράθεση των ποιημάτων με τίτλο. Κάτι τέτοιο εγκαθιδρύει μια πιο διακριτή εικόνα προς το παιδί-αναγνώστη για το κειμενικό είδος που θα διαβαστεί. Με άλλα λόγια, τα συγκεκριμένα κειμενικά σημεία, λειτουργούν ως ενδείξεις περιεχομένου που διαμορφώνουν τη στάση τού αναγνώστη για το πώς θα διαβαστεί ένα κείμενο, ανάλογα με το είδος του (Rosenblatt, 1994: 83). Σε αυτό το επίπεδο ανάγνωσης που συνδέεται με την παρατήρηση της εικόνας του κειμένου θα κάναμε λόγο για την υιοθέτηση μιας «μη αισθητικής» στάσης, κατά την οποία ο αναγνώστης δεν έχει ακόμα προβεί στη δημιουργική εξερεύνηση του κειμένου και στην προσωπική του συγκίνηση. Οι «ενδείξεις περιεχομένου» και οι «οπτικές» κειμενικές ενδείξεις παραμένουν στο επίπεδο μια πληροφορίας, ώστε το παιδί-αναγνώστη να καθορίσει την αναγνωστική στάση που θα επιλέξει και να αντιληφθεί ότι το κειμενικό είδος που καλείται να διαβάσει εντάσσεται στην ποίηση και, μορφολογικά, διαφοροποιείται από τα πρότερα αναγνώσματά του παραδοσιακής μορφής.

Όσο το παιδί-αναγνώστη εμπλέκεται περισσότερο στην αναγνωστική διαδικασία και προσπαθεί να οικειοποιηθεί την κειμενική εμπειρία τής παιδικής ποίησης του Ρίτσου σε συνάρτηση με τις προσωπικές του δομημένες εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία, έρχεται αντιμέτωπο με μια ακόμα αισθητική ιδιαιτερότητα: το υπερρεαλιστικό στοιχείο. Καλείται να αντιληφθεί ότι αυτό που θα διαβάσει αποκλίνει από τις καθιερωμένες εννοιολογικές συμβάσεις τής παραδοσιακής ποίησης, όπως για παράδειγμα τη λογική ανάπτυξη και παρουσίαση του θέματος και τη νοηματική αλληλουχία (Γερακίνη, 2012). Σε αντίθετη περίπτωση, είναι πιθανόν να νιώσει έκπληξη, σύγχυση ή ακόμα και να διακόψει την αναγνωστική διαδικασία θεωρώντας τα κειμενικά σημεία ανοίκεια και ασυνήθιστα ή γιατί κατά τον συσχετισμό τους με τις πρότερες εμπειρίες του, μπορεί να αναδυθούν παρανοήσεις ή άσχετες έννοιες (Rosenblatt, 1994: 38). Αν το παιδί-αναγνώστη δεν έχει έρθει σε επαφή με τα αισθητικά χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού μέσα από πρότερα αναγνώσματά του, χρειάζεται η κατάλληλη προετοιμασία του, πριν από την ανάγνωση, όπως για παράδειγμα, από τον εκπαιδευτικό (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994: 104-113. Παπαδάτος, 1994: 136-149). Η πρότερη εξοικείωση του παιδιού-αναγνώστη με κείμενα παρόμοιων λογοτεχνικών συμβάσεων μπορεί να συμβάλει στην αυτόματη υιοθέτηση της «αισθητικής» αναγνωστικής στάσης (Rosenblatt, 1994: 77), ώστε να βιώσει τις αισθήσεις και τα συναισθήματα που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι με τις λέξεις, τη σύνδεση του οικείου με το ανοίκειο στοιχείο, την ώσμωση του φανταστικού με το πραγματικό, το παράλογο και το ονειρικό, τις αποσπασματικές εικόνες. Τα υπερρεαλιστικά χαρακτηριστικά, όπως υποστηρίζεται, ανταποκρίνονται στην ψυχοσύνθεση των παιδιών, όπου κυριαρχεί η αναπτυγμένη φαντασία, η παιγνιώδης διάθεση και η έλξη από το μαγικό στοιχείο (Κατσίκη-Γκίβαλου, ό.π.: 106). «Το πνεύμα που βυθίζεται στον σουρρεαλισμό ξαναζεί με έξαρση το καλύτερο μέρος τής

παιδικής του ηλικίας», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Α. Breton στο *Μανιφέστο του Σουρρεαλισμού* (1983: 43). Αναφέρουμε έξι ενδεικτικά παραδείγματα με υπερρεαλιστικά χαρακτηριστικά από το κάθε βιβλίο:

Να κι ο ανεμόμυλος του ήλιου που γυρίζει ακούραστος κι  
όταν τον βλέπουμε κι όταν δεν τον βλέπουμε.  
Η μοναξιά βουίζει απ' το λουλούδισμα της λάμψης.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 46.

Καλοκαίρι, ασβέστης, καπνοδόχοι.  
Μην κοιτάς τη θάλασσα-θα σε στραβώσει.  
Πράσινος ο θόλος. Το ψωμί στη βρύση.  
Σ' είχαν μόνη αφήσει.  
«XXXVIII», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 43.

ΚΟΙΜΗΣΟΥ, κοριτσάκι.  
Ανάμεσα σε δυο αστραπές χαμόγελα  
ένα γλαυκό γλαυκό ελαφάκι σε κοιτάζει.  
Ένα μικρό μικρό ποτάμι αστέρια  
και δυο κεράσια  
σου φέρνει το ελαφάκι μες στο στόμα του.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 12, 14.

Μια κοπέλα καθισμένη στο κατώφλι της μέρας μαθαίνει  
μαντολίνο.  
Μα το φως μπλέκεται στα μικρά δάκτυλά της και στάζουν  
λουλουδάκια πασχαλιάς απ' τις σπασμένες νότες.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 58.

Το μικρό βενζινόπλοιο,  
ανεβαίνει απ' τη θάλασσα, μπαίνει στον κήπο μας,  
διασχίζει τις τριανταφυλλιές, πηδάει απ' το παράθυρο,  
σκοντάφτει στο πολύφωτο. Κουδουνίζουν τα κρύσταλλα.  
«Απρόσμενα», *Μικρό αφιέρωμα*, σ. 139.

Πιο σιγανά, πιο σιγανά,  
να κοιμηθεί,  
να βρύνε τα λουλούδια το ρυθμό τους  
τα χορταράκια ν' ανεβούνε  
πράσινα γένεια καταπράσινα  
στα ροδομάγουλα  
του παππού-παραμυθιού...  
«III», *Αναφυλλητό*, σ. 341.

Σε όλα τα παραπάνω παραδείγματα έχουμε την αξιοποίηση μιας παράδοξης γλώσσας που αναδεικνύει τη σύνδεση οικείων και ανοίκειων αναπαραστάσεων και εννοιών, όπως η «μοναξιά που βουίζει» οι «νότες που στάζουν πασχαλιές», οι «αστραπές-χαμόγελα», το «ποτάμι-αστέρια» ο ανθρωπομορφισμός του καραβιού, τα «χορταράκια-γένεια», ο «παππούς-παραμύθι». Μέσα από τις συγκεκριμένες λεκτικές κειμενικές ενδείξεις αναδεικνύεται μια φαντασμαγορική αίσθηση προς το παιδί-αναγνώστη, ως ένα είδος παραίσθησης που αποτυπώνει μία άλλη πραγματικότητα η

οποία περιλαμβάνει στοιχεία τού πραγματικού του κόσμου, αποτυπωμένα με άλλες ιδιότητες, αφύσικες. Οι εικόνες, που δομούνται παρουσιάζονται στιγμιαίες και ζωντανές σαν εικόνες ονείρου, όπως τα χορταράκια, που αναδύονται από τη γη στον ουρανό (6<sup>ο</sup> παράδ.), το καράβι που μεταβαίνει από τη θάλασσα στη γη και στον οικείο χώρο τού σπιτιού (5<sup>ο</sup> παράδ.), την ένωση του ουράνιου στοιχείου με το γήινο και το υδάτινο (3<sup>ο</sup> παράδ.). Ιδιαίτερα στο 2<sup>ο</sup> παράδειγμα η προσοχή του αναγνώστη δεσμεύεται μέσα σε ένα σύνολο από λέξεις που διαμορφώνουν το κειμενικό πλαίσιο, όπου η κάθε λέξη αναδύει από μια διαφορετική εικόνα-αίσθηση. Τα σημεία στίξης στο συγκεκριμένο παράθεμα λειτουργούν ως μικρές παύσεις, προκειμένου το παιδί-αναγνώστη να σταθεί στην κάθε εικόνα και να αισθητοποιήσει την εμπειρία που βιώνει. Στο 4<sup>ο</sup> παράδειγμα, οι λεκτικές κειμενικές ενδείξεις «μαντολίνο» και «νότες» ως ηχητικά ερεθίσματα ενεργοποιούν αυτόματα την ακουστική αίσθηση του παιδιού-αναγνώστη ή ακόμα και την ακουστική μνήμη του και τις πιθανές δομημένες μουσικές εμπειρίες του.

Οι αισθήσεις που βιώνει ο αναγνώστης κατά τη συναλλακτική διαδικασία αποτελούν έναν βασικό άξονα που οδηγεί στη μετατροπή του κειμένου σε «ποίηση» και στην οικειοποίηση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1994: 26). Το παιχνίδι με τις πέντε αισθήσεις είναι από τα πιο διακριτά σημεία στην παιδική ποίηση του Ρίτσου. Οι κειμενικές ενδείξεις δομούν μια *εικονογραφική πύκνωση*<sup>182</sup> που ερεθίζει την οπτική αίσθηση του παιδιού-αναγνώστη κι ενεργοποιεί την όσφρηση, τη γεύση, την αφή και την ακοή, όπως στο παράδειγμα που αναφέραμε παραπάνω, άλλοτε μέσα από ρεαλιστικές αποτυπώσεις και άλλοτε με στοιχεία υπερρεαλισμού. Με την υπερρεαλιστική αποτύπωσή τους οι λέξεις των αισθήσεων προκαλούν τον αναγνώστη να βιώσει το «ποίηση», βλέποντας με τα μάτια της φαντασίας του, ακούγοντας τις λέξεις μέσα του και ακούγοντας τον εαυτό του (Rosenblatt, 1994: 26). Σε σχέση με την αίσθηση της όρασης, το χρώμα είναι ένα από τα βασικότερα στοιχεία με τα οποία εμπλουτίζονται οι κειμενικές αναπαραστάσεις, δομώντας με αυτόν τον τρόπο λεπτομερώς μια ποιητική εικόνα σαν πίνακα ζωγραφικής ή σαν κινηματογραφικό πλάνο με το στοιχείο τής κίνησης.<sup>183</sup> Αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα:

Στη βρύση πλέναν οι κοπέλες τα πλουμιστά τους μεσοφόρια  
γιομάτα πράσινα πουλιά και κόκκινα λουλούδια.  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 10.

Γι' αυτό κοιτάς συλλογισμένο  
το δειλινό που φεύγει, φεύγει, φεύγει  
βυσσινί, βυσσινί,  
πορτοκαλένιο,  
το δειλινό μενεξεδένιο  
που σβήνει, σβήνει, σβήνει.  
*Πρωινό άστρο*, σ. 38.

<sup>182</sup> Αντλούμε τον όρο από Σακελλαρίου (2009: 62) σχετικά με τα χαρακτηριστικά της παιδικής ποίησης.

<sup>183</sup> Βλ. και τον σχολιασμό μας σε αντίστοιχα παραδείγματα με εικόνες χρωμάτων και λεπτομερείς περιγραφές για το σπίτι στο υποκεφ. 1.1. του παρόντος μέρους τής διατριβής.

Γαλάζια θάλασσα, πράσινο δέντρο, πράσινο.  
Κόκκινη στέγη, λευκό σύννεφο, ανίσκιοτο.  
Κ' εκείνος ο καπνός ο ελάχιστος; Πες μου  
τι χρώμα νάχει τ' όνειρο, τι χρώμα νάχει  
το βήμα της γυναίκας στο βρεγμένο χορτάρι [...]  
«Λυρικό», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 158.

Το πρωί που ξυπνήσαμε είδαμε τον ουρανό να περπατάει  
στην κάμαρά μας σα γαλανό πουλί με χρυσά μάτια [...]  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 24.

Τα σταφύλια ανάβουν  
κόκκινα και κίτρινα  
βιολετιά, μενεξεδένια φαναράκια  
και μου φέγγουν να σου γράφω  
τα τραγούδια σου.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 40, 42.

Γαλάζιο αστέρι, κόκκινο αστέρι,  
πράσινο αστέρι-το βερικοκί, το κίτρινο-  
γαλάζιο, βιολετί, πορτοκαλί-τ' αστέρι, θε μου-  
στρόβιλος, στρόβιλος, μενεξελί και ρόδινο- [...]  
«I», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 6.

Στα παραπάνω παραδείγματα, η χρήση των χρωμάτων καθιστά το κείμενο ως ερέθισμα για την ενεργοποίηση της αίσθησης της όρασης, τη δημιουργία τής οπτικής εικόνας, όπου παρατίθενται με λεπτομέρεια οι αναπαραστάσεις που βρίσκονται στο φυσικό περιβάλλον. Στο πρώτο παράδειγμα με ρεαλιστική απεικόνιση παρατίθενται οι γυναίκες στη βρύση που πλένουν τα μεσοφόρια τους τα οποία είναι σχεδιασμένα με «πράσινα πουλιά και κόκκινα λουλούδια». Εδώ το παιδί-αναγνώστης, καθώς οργανώνει τα δεδομένα του μέσα στο κειμενικό πλαίσιο, δομεί δίχως δυσκολία την ποιητική εικόνα στη φαντασία του. Παρόμοια, μια εύληπτη εικόνα που δεν αποκλίνει από την πραγματικότητα διακρίνεται και στο δεύτερο παράδειγμα με τα χρώματα του δειλινού, δηλαδή, βυσσινί, πορτοκαλί και μενεξεδί. Μόνο που στο εν λόγω παράδειγμα, το παιδί-αναγνώστης δεν καλείται να μείνει στο επίπεδο της οπτικής αισθητοποίησης του κειμένου, αλλά να εμπλακεί, παράλληλα, σε μια διανοητική διαδικασία. Η λεκτική εκφορά του επιθέτου «συλλογισμένο» και των ρημάτων «φεύγει» και «σβήνει» με την τριπλή παράθεσή τους, που προσδιορίζουν το δειλινό, παραπέμπουν στην έννοια του τέλους, πραγμάτων ή και ανθρώπων. Στο σημείο αυτό απαιτείται μια βαθύτερη διεύδυση στο κείμενο, όπου ο αναγνώστης υιοθετώντας την «αισθητική» αναγνωστική στάση θα κάνει υποθέσεις και θα αναζητήσει πιθανές απαντήσεις μέσα από τις δομημένες του εμπειρίες. Εικόνες ρεαλιστικές έχουμε και στο τρίτο παράδειγμα, όπου παρατίθενται οικείες αναπαραστάσεις ως προς τις εμπειρίες του παιδιού από τη ζωή, η θάλασσα, το δέντρο, η στέγη και το σύννεφο. Τα στοιχεία αυτά χρωματίζονται συμβατικά, με τα χρώματα γαλάζιο, πράσινο, κόκκινο και λευκό, αντίστοιχα. Καθώς αποτυπώνονται στους πρώτους στίχους τού κειμένου, το παιδί-αναγνώστης ξεκινά την αναγνωστική διαδικασία, ενεργοποιώντας αβίαστα τις προϋπάρχουσες οπτικές εικόνες του από τη ζωή. Στη συνέχεια, όμως, αυτό

ανατρέπεται και η συμμετοχή του ανάγεται σε επίπεδο συνδημιουργίας τού κειμένου. Το παιδί-αναγνώστης, με την άμεση ερώτηση που του απευθύνει ο ποιητής για τον καπνό και το χρώμα τού ονείρου και του βήματος της γυναίκας, αποδεσμεύεται σε κάποιο βαθμό από το κειμενικό πλαίσιο και μπαίνει σε ένα παιχνίδι ελεύθερων συνειρμών και απαντήσεων. Εκπλήσσεται και καλείται να δημιουργήσει με τα μάτια της εμπειρίας και της φαντασίας του και εμπλέκεται, έτσι, στην τεχνική της ποιητικής γραφής και του μεταφορικού λόγου. Η χρήση τού χρώματος αναδεικνύει το θαυμαστό, την ώσμωση του ονειρικού με το πραγματικό, την ψυχεδέλεια, όταν για παράδειγμα ο ουρανός περπατά σαν γαλανό πουλί με χρυσά μάτια στο δωμάτιο των παιδιών (4<sup>ο</sup> απόσπ.), τα σταφύλια, που ανάβουν ως φαναράκια με διαφορετικά χρώματα (5<sup>ο</sup>) ή το αστέρι μέσα σε έναν στρόβιλο χρωμάτων (6<sup>ο</sup>). Το παιδί-αναγνώστης, καθώς εστιάζει την προσοχή του στις κειμενικές ενδείξεις και βλέπει τη γλώσσα να αξιοποιείται με έναν παράδοξο τρόπο, απελευθερώνεται και εμπλέκεται σε ένα παιχνίδι με το άλογο στοιχείο το οποίο του είναι οικείο. Κινούμενο στο συνεχές των αναγνωστικών στάσεων (Rosenblatt, 1994: 35), είναι δυνατό να σταθεί, αφενός στο γνωστικό φορτίο των λέξεων και να αντλήσει την οπτική/χρωματική πληροφορία («μη αισθητική» στάση) και, αφετέρου στο συγκινησιακό φορτίο, τοποθετώντας την πληροφορία αυτή μέσα σε ένα πλαίσιο ερμηνείας, όπου θα αφουγκραστεί την ψυχική κατάσταση των ποιητικών υποκειμένων και τη δική του («αισθητική» στάση).

Παρόμοια, οι αισθήσεις τής γεύσης, της όσφρησης και της αφής, που αναδύονται από την παιδική ποίηση του Ρίτσου, ορισμένες φορές περιορίζονται στην κυριολεκτική χρήση τους με στόχο τη μετάδοση μιας πληροφορίας προσδιοριστικής του ποιητικού υποκειμένου στο οποίο αναφέρονται. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους στίχους: «*Οι πέτρες μου ματώνανε τα πόδια*» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 44), «*ο δικός μας ο Χριστός [...] μύριζε όλος πορτοκάλι [...] κοπριά κ' ιδρώτα*» (ό.π. σσ. 12, 22), η «*μαλακή ράχη των μοσκαριών*» (ό.π., σ. 50). Τις περισσότερες φορές, όμως, αποτυπώνονται μέσα από τον μεταφορικό λόγο και δημιουργούν αντιφατικές εικόνες, οδηγώντας το παιδί-αναγνώστη σε μια βαθύτερη εμπλοκή με το κείμενο και στην υιοθέτηση της «αισθητικής» αναγνωστικής στάσης, ώστε να βιώσει όσα αναδύονται από τη συναλλαγή του με το κείμενο. Στις περιπτώσεις αυτές οι αισθήσεις αναδεικνύουν συναισθηματικές εκφάνσεις, όπως για παράδειγμα, τον πόνο ή την ευτυχία. Παραθέτουμε δυο ενδεικτικούς στίχους αντίστοιχα: «*ένα σακί πίκρα/ πεταμένο στον δρόμο*» (*Αναφυλλητό*, σ. 351), «*όπου ακουμπήσεις πούπουλα και φως*» (*Πρωινό άστρο*, σ. 18). Ένα από τα έντονα και δυνατά συναισθήματα είναι η χαρά, που βιώνεται στην παιδική ηλικία και που αντλείται μέσα από την αισθητική αλληλεπίδραση του παιδιού με τον κόσμο. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα παρακάτω αποσπάσματα:

Η ώρα μυρίζει ιδρώτα και ρετσίνι [...] κι εμείς καθόμαστε  
ακόμα στο δρόμο.

*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 34



Ήταν μια γεύση ζεστού ψωμιού και γιασεμιών στον αέρα.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 16.

Στα χείλη μας δεν είχαμε τη γεύση της πικροδάφνης.  
*ό.π.*, σ. 22.

Ο κόσμος ήταν στρογγυλός και μυρωδάτος όμοιος με  
δροσερό καρπούζι.  
Όλα τα νιώθαμε στη γεύση.  
*ό.π.*, σ. 24.

Από τα παραπάνω παραδείγματα το παιδί-αναγνώστης, από τη φάση τής «έκκλησης», δομεί τις αισθητικές εικόνες μέσα από τις λεκτικές κειμενικές ενδείξεις, «μυρίζει», «γεύση», «μυρωδάτος» οι οποίες είναι δηλωτικές των αισθήσεων και μέσα στις υπάρχουσες εμπειρίες του. Οι αισθήσεις όμως αυτές υπερβαίνουν το επίπεδο της πραγματικότητας με τη δημιουργία αντιφατικών εικόνων, όπως «η ώρα που μυρίζει», «η γεύση των γιασεμιών», «ο κόσμος που μοιάζει με καρπούζι». Εξάπτουν την παιδική φαντασία και λειτουργούν ως ένα ανατρεπτικό παιχνίδι με τις λέξεις και τις δομημένες εμπειρίες του παιδιού-αναγνώστη, ωθώντας το, κατά τη φάση τής «αντίδρασης», να σταθεί στη συναισθηματική χροιά του κειμένου και, κατ' επέκταση, στα συναισθήματα που θα βιώσει κι εκείνο μέσα από την κειμενική εμπειρία. Επίσης, το παιδί-αναγνώστης, καθώς βιώνει το συναίσθημα, βρίσκει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία τής δικής του ιδιοσυγκρασίας, αφού μέσα από την παιδική οπτική που αποτυπώνεται κειμενικά, αναδεικνύονται οι χαρούμενες στιγμές της παιδικής ηλικίας, η τάση για παιχνίδι και η αντιμετώπιση του κόσμου ως μέσου ανακάλυψης της ευτυχίας.

Η ακοή αποτελεί μία από τις κυρίαρχες αισθήσεις στο σύνολο της παιδικής ποίησης του Ρίτσου. Το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να αισθητοποιήσει τις ακουστικές εικόνες που δομούνται με βάση τις κειμενικές ενδείξεις που περιλαμβάνουν συνήθως το ρήμα «ακούω» ή άλλες λέξεις και φράσεις που παραπέμπουν στην αίσθηση της ακοής, όπως το «τραγούδι», για το οποίο έχουμε αναφερθεί εκτενώς στο σχετικό κεφάλαιο των θεματικών περιοχών. Σε γενικές γραμμές, στη φαντασία του αναγνώστη-ακροατή δημιουργείται μια ποικιλία ήχων, άλλοτε έντονων και άλλοτε χαμηλής έντασης, ενώ, ενίοτε, παρατηρείται ένα παιχνίδι αντιθέσεων ανάμεσα στη σιωπή και στον ήχο. Παραθέτουμε ορισμένους στίχους:

Ένα έντομο σφυρίζει στ' αυτί της Μεγάλης Αρκούδας.  
*«Η ανάλαφρη νύχτα»*, *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 134.

Εγώ είμαι ένα μικρό παιδί και τα χρυσά κουμπιά μου  
κουδουνίζουν.  
*«Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη-Ι»*, *ό.π.*, σ. 160.

Τι θόρυβο που κάνει  
η πορτούλα της καρδιάς σου  
καθώς ανοιγοκλείνει  
στον κήπο της χαράς.  
*Πρωινό άστρο*, σ. 16.

Έκλεισε την ομπρέλα της και σώπασε  
ν' ακούσει τη βροχή και τα τριαντάφυλλα.  
«VII», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 12.

Ακούγαμε στον ύπνο μας τις ανάσες των πουλιών και την  
καρδιά μας.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 24.

Η μεγάλη βρύση της σιωπής ακουγόταν μακριά να ποτίζει τους  
κήπους των αγγέλων.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 40.

Εγώ σου τραγουδάω με τη σιωπή και δε μ' ακούς.  
*ό.π.*, σ. 54.

Σε ορισμένες περιπτώσεις το παιδί-αναγνώστης παρακινείται άμεσα να συμμετάσχει στο ηχητικό γεγονός, μέσα από «ακουστικά» ρήματα που παρατίθενται στην προστακτική έγκλιση ή με τη μορφή ερώτησης. Παραθέτουμε τρία παραδείγματα:

Η Φωτεινούλα [...]  
μιλάει στ' αυτί του κόσμου  
σιγά και τρυφερά.  
Άκου.  
«XXVIII», *Αναφυλλητό*, σ. 378.

Μπήκαν μπροστά τα μοτεράκια  
των χρυσών σπόρων.

Ακούς;  
*Πρωινό άστρο*, σ. 66.

Έξω φωνάζουν-  
πώς φωνάζουν-  
τι φωνάζουν;  
[...]  
Έξω φωνάζουν-  
φώναξε και συ  
κι εγώ φωνάζω  
τραγουδάω.  
*ό.π.*, σ. 30, 32.

Πολύ συχνά, ο ήχος πλέκεται με την οπτική εικόνα η οποία αποτυπώνεται, καθιστώντας το παιδί-αναγνώστη ως οπτικοακουστικό δέκτη των κειμενικών ερεθισμάτων. Αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα:

Όλος ο κόσμος γέμισε λουλούδια και πουλιά.  
Ο κάμπος κουδουνίζει απ' τις χαρούμενες φωνές τους.  
Κουδούνια στους λαιμούς των γαϊδουριών.  
Κουδούνια στ' αυτιά του ήλιου.  
Κουδούνια στην άκρη των φύλλων.  
Κουδούνια στις πλεξούδες των κοριτσιών.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 30.

Ρηνούλα [...]  
Κοίταξε ψηλά τον ουρανό.  
Εκεί θ' ακούσεις το τραγούδι μου.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 48.

Χίλιες καμπάνες φως σημαίνουν  
πάνω απ' τις στέγες των πουλιών  
στη συνοικία των τραγουδιών.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 20.

Έπεσε μια ντουφεκιά  
στη βαθιά τη ρεματιά  
με τα φυλλογύριστα νερά.  
«XXXV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 40.

Επίσης, το παιδί-αναγνώστης μπορεί να εστιάσει την προσοχή του και σε ορισμένα άλλα στοιχεία που κυριαρχούν στην παιδική ποίηση του Ρίτσου και συμβάλλουν στην αισθητοποίηση της ποιητικής εικόνας μέσω του ήχου, του ρυθμού και της μουσικότητας των λέξεων.<sup>184</sup> Τέτοια στοιχεία αποτελούν η ομοιοκαταληξία και το μέτρο, καθώς επίσης και τα «σχήματα ύφους και νοήματος», όπως οι παρηχήσεις, οι ηχομιμητικές λέξεις και οι επαναλήψεις, σε συνδυασμό με το χιούμορ και το παράλογο στοιχείο που απαντάται στα nonsense poems (Καρακίτσιος, 2008: 171-172). Αυτά τα μορφικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με τη γενικότερη οργάνωση της γλώσσας τού κειμένου, μπορούν να κεντρίσουν την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη, καθώς αυτό οικειοποιείται τη λογοτεχνική εμπειρία, οργανώνοντας τα δεδομένα του με βάση το κειμενικό πλαίσιο και τις προσωπικές εμπειρίες του που προσκομίζει σε αυτό (Rosenblatt, 1994: 7-8). Με βάση αυτό, θα λέγαμε ότι το «κείμενο» μετατρέπεται σε μια μουσική παρτιτούρα, όπου τα κειμενικά σημεία καθοδηγούν τον αναγνώστη-ερμηνευτή να παίξει τις νότες, ο οποίος, με βάση την προσωπικότητά του, θα αναδημιουργήσει το «κείμενο» και θα δομήσει μια νέα εμπειρία (ό.π.: 13-14). Με άλλα λόγια το παιδί-αναγνώστης καλείται να βιώσει το λογοτεχνικό έργο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου (Rosenblatt, 1970: 47-48).

Η ομοιοκαταληξία, αν και σπάνια στα ποιήματα που μελετήθηκαν, εμπλέκει το παιδί-αναγνώστη με παιγνιώδη και ρυθμικό τρόπο στο περιεχόμενο του κειμένου. Δίνεται έμφαση στην ποιητική εικόνα και την αισθητική της αφομοίωση, κυριαρχεί η ανάλαφρη διάθεση και ανακαλούνται οικείες εικόνες από τον κόσμο του παιδιού-αναγνώστη, συχνά εμπλουτισμένες με χρώματα και προεκτεινόμενες στο φανταστικό επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις διακρίνεται η ανάκατη ομοιοκαταληξία, σε άλλες η εσωτερική, ενώ συχνά βλέπουμε τον τροχαϊκό ζευγαρωτό οχτασύλλαβο στίχο ο οποίος, όπως έχουμε επισημάνει, παραπέμπει στο παιδικό δημοτικό τραγούδι και «ταιριάζει στην παιδική αθωότητα της έμπνευσης και στην παιχνιδιάρικη ελαφρότητα της εκτέλεσής της» (Βελουδής, 1977: 33). Παραθέτουμε τρία ενδεικτικά παραδείγματα:

Να τη η νύχτα που σιμώνει

<sup>184</sup> Για τη σύνδεση ρυθμού και μουσικής βλ. επίσης και τα παραδείγματά μας στο παρόν μέρος της διατριβής, στο σχετικό υποκεφ. 1.1.6. για το τραγούδι και τον χορό.

χρυσοπράσινο παγόني  
γαλανόχρυσο παγόني,  
σέρνει τη μεγάλη ουρά της  
πάνου στα καμπαναριά,  
τα πουλιά και τα παιδιά  
τα σταυρώνει, τα χρυσώνει.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 44.

Μαύρη και γαλάζια νύχτα  
με γραμμές πορτοκαλιές,  
άνθησαν κρυφά οι μηλιές-  
μαύρη και γαλάζια νύχτα.

Χρώματα, αριθμοί και κύκλοι,  
σμαραγδιά, τριανταφυλλιά,  
τρία, πέντε, εφτά κι εννιά-  
χρώματα, αριθμοί και κύκλοι.

Κι από πάνω το φεγγάρι,  
το χρυσό μηδενικό,  
στο δικό μου μερτικό  
μες στ' αλώνι του Αλωνάρη.  
«XXIII», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 28.

Πήρε το πλατύ μελτέμι.  
Σαν ποτάμι η πλάση τρέμει.  
Κ' η Καστάνω η αγελάδα,  
πέτρινη από ημεράδα,  
μια στιγμή παίζει τα μάτια  
δίπλα στα χρυσά δεμάτια,  
τσινόρα ιερά, νοερά,  
κάτω τους μαύρα νερά,  
και μακριά στο βάθος-βάθος  
(μη κι από δικό μου λάθος;)  
δυο βαρκούλες πικραμένες  
στ' ακρογιάλι τραβηγμένες.  
«Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη-VI», *Μικρό αφιέρωμα*, σ. 165.

Οι ηχομιμητικές λέξεις στην παιδική ποίηση του Ρίτσου είναι ελάχιστες. Από τη μια πλευρά, λειτουργούν ως οπτικές κειμενικές ενδείξεις που τραβούν την προσοχή του αναγνώστη στο κείμενο, καθώς αποκλίνουν από τις άλλες λέξεις που διαβάζει. Από την άλλη πλευρά, λειτουργούν ως ηχητικά σύνολα αποδεσμευμένα από τη συμβατική χρήση της γλώσσας, αλλά με σημασία, και δημιουργούν την ατμόσφαιρα του ποιήματος. Ήχοι εντόμων και γνωστών αντικειμένων ή καταστάσεων που προεκτείνονται συχνά στο φαντασιακό επίπεδο, λειτουργούν ως ερεθίσματα και μπορούν να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες ακόμα κι ενός παιδιού-αναγνώστη μικρής ηλικίας. Όμως δεν περιορίζονται εκεί, καθώς προτρέπουν τον αναγνώστη να τα τοποθετήσει στο ευρύτερο πλαίσιο του κειμένου και να τα συνδέσει με τα συμφραζόμενα, ώστε να αντιληφθεί τις συναισθηματικές τους προεκτάσεις και να αναδημιουργήσει, τελικά, το κείμενο με βάση την προσωπική του συναισθηματική

και νοηματική συμμετοχή (Rosenblatt, 1970: 25). Αναφέρουμε τα σχετικά παραδείγματα:

Άκου,  
Βζ, βζ, βζ, βζ.  
Στάσου να σου πω.  
Βζ, βζ, βζ,  
κουνουπάκια-αστέρια  
γύρω στα μαλλάκια σου  
μέσα στην καρδιά μου.

Βζ, βζ,  
ένας τζίτζικας πλανίζοντας  
μια πορτούλα σπουργιτιού, βζ, βζ-  
Βζ, βζ, στο μαραγκούδικο των γρύλων  
πριονίζουν, πριονίζουν  
ένα ντουλαπάκι  
της κυρά-τριανταφυλλιάς.  
[...]  
έμεινε μόνο το τραγούδι  
πάνω από σένα κι από μένα  
βζ, βζ, βζ, βζ,  
ένα γαλάζιο κύμα  
πάνω απ' τα κεφάλια μας  
-σώπα, τι λέει;  
βζ, βζ, βζ, βζ.  
*Πρωινό Άστρο*, σσ. 48, 50.

Καμπάνες, καμπάνες,  
νταγκ, νταγκ,  
σιωπηλές καμπάνες  
δυνατές καμπάνες  
κουτσά σκυλιά  
στον αέρα,  
ίσκιοι τυφλοί  
στο χόμα.

Νταγκ, νταγκ,  
όλη νύχτα,  
-σώπα,  
μια στιγμή,  
μια στιγμή μόνο  
να πάρουμε ανάσα,  
μια στιγμή.  
Νταγκ. Νταγκ.  
«ΧΙΙ», *Αναφυλλητό*, σ. 354.

Στο πρώτο από τα παραπάνω παραδείγματα η ηχομιμητική λέξη «βζ» τοποθετείται πριν από τις διαφορετικές ηχητικές καταστάσεις που συνοδεύει, όπως τον ήχο των κουνουπιών-αστεριών, των τζίτζικιών, των γρύλων, του τραγουδιού και του κύματος που ταυτίζεται με αυτό. Σε όλες τις περιπτώσεις το παιδί-αναγνώστης συμμετέχει στο ποιητικό γεγονός αντιλαμβανόμενο το συναίσθημα της χαράς μέσα από διευρυμένες ποιητικές εικόνες και τη σύγκλιση του φαντασιακού στοιχείου με το πραγματικό.

Δημιουργείται μια ανάλαφρη διάθεση, κατά την αναγνωστική συμμετοχή, και μεγεθύνεται η αισθητική απόλαυση. Αντίθετα, στο δεύτερο παράδειγμα, η ηχομιμητική λέξη «νταγκ» συνδέεται αποκλειστικά με τον ήχο τής καμπάνας. Αν και δηλώνεται άμεσα στον αναγνώστη στους δύο πρώτους στίχους, δεν γίνεται ακόμα αντιληπτό, αν πρόκειται για ήχο χαρμόσυνο ή λυπητερό, πράγμα που καλλιεργεί προσδοκίες στον αναγνώστη, ανάλογα με τις δομημένες πολιτισμικές εμπειρίες του (Rosenblatt, 1994: 56). Συνεχίζοντας όμως την ανάγνωση και εστιάζοντας την προσοχή του στις κειμενικές ενδείξεις «κουτσά σκυλιά», «ίσκιοι τυφλοί», «χώμα» που παραπέμπουν στο συναίσθημα της λύπης, αντιλαμβάνεται μέσα από υπαινιγμούς την ατμόσφαιρα του θανάτου. Η συχνή επανάληψη της ηχομιμητικής λέξης δημιουργεί την αίσθηση της ψυχικής κατάπτωσης που συνοδεύεται με την επιθυμία τής σιωπής της καμπάνας, με τη λέξη «σώπα» και την επαναλαμβανόμενη φράση «μια στιγμή». Ο αναγνώστης και στα δύο παραπάνω παραδείγματα καλείται να συνδέσει τις ηχομιμητικές λέξεις με το συνολικό πλαίσιο του κειμένου και τον τόνο του, ο οποίος περιλαμβάνει όλα τα κειμενικά στοιχεία που οδηγούν στην ερμηνεία (Rosenblatt, 1994: 96).

Οι παρηγήσεις κατέχουν τη μεγαλύτερη έκταση στο σύνολο της παιδικής ποίησης του Ρίτσου. Ως στοιχεία τού ποιητικού λόγου αναδεικνύουν την «ακουστική-αισθητική» του κειμένου, δημιουργώντας μια «ευχάριστη ακουστική ομοηχία» (Παρίσης, I & Παρίσης, N., 2004: 141) και προβάλλουν εμφατικά τις λέξεις και τις έννοιες. Με την επανάληψη των ήχων δημιουργείται ο ρυθμός που οδηγεί στα λεκτικά παιχνίδια, ενώ ενίοτε στόχος είναι η δημιουργία νοημάτων (Ακριτόπουλος, 1993: 59). Τα στοιχεία αυτά σε μεγάλο βαθμό μαγνητίζουν την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη και το οδηγούν στην «αισθητική» ανάγνωση, κατά την οποία θα ακούσει τον ήχο και τον ρυθμό των λέξεων μέσα του ή και τις ιδέες που αναδύουν (Rosenblatt, 1994: 26, 83). Με άλλα λόγια, θα βιώσει το έργο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου (Rosenblatt, 1970: 48). Στα ποιήματα που μελετήθηκαν, οι παρηγήσεις δημιουργούνται, τις περισσότερες φορές, με το «λ» και το «ρ». Άλλοτε επικρατεί το άλογο στοιχείο που απελευθερώνει το παιδί-αναγνώστη από νοηματικές διεργασίες και προτάσσει την ανάμειξη του πραγματικού με το φανταστικό και την ανάλαφρη διάθεση και άλλοτε απαιτείται μια πιο ενεργητική αναγνωστική συμμετοχή, ώστε να γίνουν αντιληπτές οι ιδέες και τα νοήματα. Παραθέτουμε δύο ενδεικτικά παραδείγματα για την κάθε περίπτωση:

Καθόταν στο κατώφλι και χτενίζονταν.  
Ένα πουλί της κράταε τον καθρέφτη.  
Άσπρα και κόκκινα τριαντάφυλλα τηςμίλαγαν.  
Οι σουσουράδες στη ροδακινιά την πείραζαν.  
Κι αυτή όλο να χτενίζεται κι όλο να τραγουδάει:

«αχ τρέλα, τρελή τρέλα μου, τρελή μου τρέλα, τρέλα».  
Κι ο Κήπος την αγκάλιαζε με δυο χιλιάδες άνθη.  
«IV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 9.

Μαύρο και πορτοκαλί το φτερό μιας πεταλούδας,-  
μπήκε απ' το παράθυρο, φέγγει την κουρτίνα,

κουβαλάει έναν κηπάκο τον αφήνει στο τραπέζι,  
νάτη πάλι σεργιανίζει νάτη φεύγει.  
Μα πριν φύγει μούπε να σου πω (δε σε γελώ):  
Κάθε αυτί του γαϊδουριού κ' ένα τρανό καμπαναριό-  
Αν ανέβεις εκεί πάνω θάϊδεις το χρυσό χωριό.  
«Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη-V», *Μικρό αφιέρωμα*, σ. 164.

Αχ κ' οι μαργαρίτες  
ρόδες και ροδούλες  
τι μακριά που σέρναν  
τ' αμαξάκι της χαράς.  
τώρα σταματήσαν στην ερμιά  
γείραν τ' ανοιζιάτικα αμαξάκια  
με τις άσπρες ρόδες προς τα πάνω  
μες στη σιγαλιά.  
«XXXII», *Αναφυλλητό*, σ. 384.

Ο Χριστός δε φοράει χιτώνα υφασμένο με μαλλί προβάτων.  
Γυμνός, ανάλαφρος και λεύτερος φοράει το φως και σας μιλάει.  
Όμως μυρίζει ακόμα ιδρώτα και κοπριά.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 48.

Η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στις παραπάνω λέξεις, μέσα από τις παρηχήσεις του «ρ» και του «λ» εξοικειώνουν το παιδί-αναγνώστη με τον εσωτερικό ρυθμό του κειμένου. Η αναγνωστική συμμετοχή, ωστόσο, διαφοροποιείται ως εξής. Στα δύο πρώτα παραδείγματα κυριαρχεί η ανέμελη αίσθηση των υποκειμένων που φτάνει και στον αναγνώστη με χιουμοριστικό τρόπο. Δεν επιδιώκεται κάποια νοηματοδότηση αλλά η βίωση του ποιητικού γεγονότος μέσα από τις αισθήσεις (όρασης και ακοής) και το συναίσθημα που αναδύεται. Ειδικά το λογοπαίγνιο του πρώτου ποιήματος «*αχ τρέλα, τρελή τρέλα μου, τρελή μου τρέλα, τρέλα*» ξαφνιάζει ευχάριστα τον αναγνώστη κι επισύρει την προσοχή του στο παιχνίδι διάταξης των τριών λέξεων στον στίχο.<sup>185</sup> Στα δύο τελευταία, ο αναγνώστης απαιτείται να σταθεί στον κρυπτικό και υπαινικτικό χαρακτήρα του κειμένου, όπου οι λέξεις υποδηλώνουν έννοιες και σημασίες σχετικές με τη θλίψη και τον Χριστό, αντίστοιχα. Η συμμετοχή του επιδιώκεται να γίνει πιο ενεργή, ανακαλώντας στη μνήμη του τις γλωσσικές και σημασιολογικές του δομημένες εμπειρίες τις οποίες θα συνδέσει με τα κειμενικά σημεία, κατά τη φάση τής «έκκλησης» του λογοτεχνικού έργου και να βιώσει, τελικά, τις ιδέες και τα συναισθήματα, κατά τη φάση τής «αντίδρασης».

Εκτός από την επανάληψη των ήχων, η έμφαση στα κειμενικά σημεία, διακρίνεται και με την επανάληψη τμημάτων μιας λέξης, μέσα από το οποίο δημιουργείται παρήχηση· αυτά τα στοιχεία εντοπίζονται στο *Πρωινό Άστρο*. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τους στίχους: «*σου πλέ - σου πλέκω, κοριτσάκι*» (σ. 14), «*και τα φυ- τα φύλλα / - σώπα για ν' ακούσεις - / με τις πρα - τις πράσινες / τις μικρές πατούσες τους*» (σ. 42), «*φοβά - φοβά - φοβάμαι*» (σ. 48). Το σπάσιμο των λέξεων αναδεικνύει τη σύνδεση του ποιήματος με τη μουσική και το τραγούδι (Καλογήρου, 1999: 171). Ο δε

<sup>185</sup> Βλ. τη σχετική μας ανάλυση στο υποκεφ. 1.1.6. για το τραγούδι.

αναγνώστης συμμετέχει ως μουσικός εκτελεστής του κειμένου (Rosenblatt, 1994: 13-14).

Σε μεγάλη έκταση διακρίνουμε και τις επαναλήψεις, συνήθως τριπλές, λέξεων, φράσεων ή στίχων. Έχουμε ήδη επισημάνει στο προηγούμενο κεφάλαιο τέτοιες περιπτώσεις. Σε γενικές γραμμές, οι επαναλήψεις πέρα από την ακουστική που δημιουργούν, λειτουργούν και ως «οπτικές» κειμενικές ενδείξεις που επισύρουν την προσοχή του αναγνώστη στη διάταξή τους πάνω στο κείμενο (Rosenblatt, 1994: 57). Συχνά αποτυπώνουν εμφατικά μια ενέργεια, ένα πρόσωπο ή μια κατάσταση. Η εμφατική τους προβολή καθιστά το κείμενο ως ένα πλαίσιο περιορισμού κι ελευθερίας (Rosenblatt, 1994: 88, 129) για τον αναγνώστη ο οποίος καλούμενος να οικειοποιηθεί την κειμενική εμπειρία, δύναται να κινηθεί στο αναγνωστικό συνεχές. Συγκεκριμένα, από τη μια πλευρά περιορίζεται στο κείμενο και αντλεί μια μορφική πληροφορία (το επαναλαμβανόμενο γλωσσικό στοιχείο), από την άλλη πλευρά νοηματοδοτεί το περιεχόμενό της με βάση την υποκειμενική του ερμηνεία. Αναφέρουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα:

Κοίταξε τ' ασημένια χέρια μας που δούλεψαν στον άλλο αγρό,  
στην άλλη μέρα.  
Βλέπεις πώς λάμπουν τ' ασημένια χέρια μας μέσα στους ίσκιους  
-τα χέρια μας που καμιά νύχτα δεν μπορεί ποτέ να τα κερδίσει.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 50.

Στο παραπάνω απόσπασμα η προσοχή του παιδιού-αναγνώστη δεσμεύεται με την αξιοποίηση της προστακτικής των ρημάτων «κοίταξε» «βλέπεις» στη διπλή επανάληψη της φράσης «τ' ασημένια χέρια μας» και την τριπλά επαναλαμβανόμενη φράση «χέρια μας». Τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στην ανάδειξη της κατάστασης των ποιητικών υποκειμένων που προκύπτει από την ενέργειά τους: «δούλεψαν». Το παιδί-αναγνώστης δεν μπορεί βέβαια να σταθεί μόνο στην πληροφορία αυτή, αλλά καλείται να αναλάβει πιο σύνθετο ρόλο για τη νοηματοδότηση του κειμένου και να «επιστρατεύσει» τις πρότερες εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Επιβάλλεται, με άλλα λόγια η υιοθέτηση της «αισθητικής» αναγνωστικής στάσης. Συγκεκριμένα, στρέφει την προσοχή του στη λέξη «χέρια» τα οποία με βάση το ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο διαφαίνονται ως σύμβολο εργατικότητας, δημιουργίας και πάλης ενάντια στο σκοτάδι που αποτυπώνεται εμφατικά με τις λέξεις «ίσκιους» και «νύχτα», προκειμένου να γίνει πιο αισθητή η αντίθεση *φως-σκοτάδι*. Επίσης, το παιδί-αναγνώστης παροτρύνεται στη δημιουργία ελεύθερων συνειρμών μέσα από τα κειμενικά σημεία που σχετίζονται με την ταυτότητα των υποκειμένων (ποιοι μιλάνε;) και τη χρήση τού χρώματος (γιατί είναι ασημένια τα χέρια;).

Το παιχνίδι με τους ελεύθερους συνειρμούς είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό στην παιδική ποίηση του Ρίτσου. Το κείμενο, με αυτόν τον τρόπο, γίνεται ανοικτό στη συνεισφορά του αναγνώστη, ανάλογα με τις εμπειρίες του και τους συσχετισμούς του με πρόσωπα και καταστάσεις (Rosenblatt, 1994: 88). Και αυτό συμβαίνει, γιατί μεγάλο μέρος των ποιημάτων έχει κρυπτικό και υπαινικτικό χαρακτήρα. Ορισμένες φορές, επίσης, απαντώνται στίχοι που αποτελούν μια έμμεση ή άμεση ερώτηση προς



τον αναγνώστη, σχετικά με το «πού» το «πώς» και το «γιατί». Τα κειμενικά αυτά σημεία προσφέρονται για ελεύθερες απαντήσεις, σύμφωνα με την υποκειμενική πρόσληψη του κάθε αναγνώστη. Για παράδειγμα:

Θεέ μου, Θεέ μου, γιατί κλαίγανε οι άνθρωποι;  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 34.

Ο ήλιος με ρώτησε πού πάω. Κ' εγώ τον ρώτησα πού πάει.  
Κ' οι δυο μαζί γυρίζαμε μονάχοι με τη χαρά του δρόμου και του ανέμου.  
Πού πάει; Πού πάω; Πού πάμε;  
*ό.π.*, σ. 42.

Όλα μαζί ξεκίνησαν  
όλα μαζί πηγαίνουν  
καθένα χώρια.

Πού πηγαίνουν;  
Πού θα σμίξουν;  
*Πρωινό άστρο*, σ. 38.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της παιδικής ποίησης του Ρίτσου είναι ότι ορισμένα κειμενικά σημεία απαιτούν καθαρά στοχαστικές ενέργειες από την πλευρά του αναγνώστη. Σε κάποιες περιπτώσεις, για παράδειγμα, διακρίνονται στίχοι που μπορούν να αποκοπούν από το ευρύτερο κειμενικό πλαίσιο και να λειτουργήσουν ως αυτόνομα νοηματικά σύνολα με αποφθεγματικό χαρακτήρα. Η «αισθητική» αναγνωστική στάση «επιβάλλεται» στον αναγνώστη και οι κειμενικές ενδείξεις απαιτούν την προσοχή του (Rosenblatt, 1994: 46, 77), προκειμένου εκείνος να ανταποκριθεί στις ιδέες που αναδύονται από το κείμενο με τις οποίες ο ποιητής κοινωνεί τις κοινές εμπειρίες τού ανθρώπου, την αγάπη, τον θάνατο, τη ζωή (Rosenblatt, 1970: 27-28). Αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα:

Πρέπει να μάθεις να μην αγαπάς  
εκείνους που λαβώνουν την αγάπη.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 30.

Εκεί που σμίγει η αγάπη των ανθρώπων  
είναι η πατρίδα σου.  
*ό.π.*, σ. 62.

Το τέλος μας: η ρίζα μας.  
Η ρίζα-  
θα το μάθεις.  
*ό.π.*, σ. 38.

Ο χρόνος χάνεται με τα πουλιά, γυρίζει με τον ήλιο.  
*«XVI», Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 21.

Ένα ψηλό παράθυρο είναι το τραγούδι. Βλέπει στο δρόμο, βλέπει και στον ουρανό.  
Απ' αυτό το παράθυρο κοιτάμε τον κόσμο.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 46.

Εκείνος που 'μαθε να τραγουδάει ξέχασε να κλαίει.  
*Μια πυρολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 54.

Το παιδί: ζωή.  
Τίποτ' άλλο. Ζωή.  
«XXXVIII», *Αναφυλλητό*, σ. 394.

Τούτη είναι η ζωή μας.  
Τούτο το μεγάλο-  
τίποτ' άλλο  
*ό.π.*, σ. 395.

Σκέψη και πράξη  
θάνατος-ζωή,  
φωνή-σιωπή, ώμο με ώμο.  
*ό.π.* 405.

Η αγάπη, η ζωή, ο θάνατος, ο χρόνος και η πορεία τού ανθρώπου στον κόσμο είναι τα θεμελιώδη υπαρξιακά ζητήματα που πραγματεύεται ο Ρίτσος στα παραπάνω παραδείγματα και που διαπερνούν το σύνολο της ποίησής του. Στα σημεία αυτά η συμμετοχή του παιδιού-αναγνώστη περιορίζεται σε μια στοχαστική ενέργεια και φιλοσοφική ενατένιση των εμπειριών της πραγματικότητάς του. Τέτοιου είδους αποστάγματα γνώσης που συνυφαίνονται με τις εμπειρίες ζωής ενός ώριμου ανθρώπου πιθανόν να είναι έξω από τις διαμορφωμένες εμπειρίες ζωής, το καθαρό συναίσθημα και την ανάλαφρη διάθεση της παιδικής ηλικίας. Συνεπώς, το παιδί-αναγνώστης, σε αυτή την περίπτωση, δεν είναι ακόμα έτοιμο «να φέρει στη ζωή» το λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1960: 305. 1970: 81).

Όπως προαναφέρθηκε στα παραπάνω παραδείγματα, η ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη με την υιοθέτηση της «αισθητικής» αναγνωστικής στάσης και των καθαρά σκεπτικών διεργασιών επιβάλλεται από το ίδιο το κείμενο, προκειμένου να βιωθεί το λογοτεχνικό γεγονός. Οι συμβολισμοί και το ιδεολογικό φορτίο των ποιημάτων που μελετήθηκαν είναι δύο ακόμα σημεία που απαιτούν μια παρόμοια αναγνωστική στάση και τις συνδεδεμένες ικανότητες του αναγνώστη ανάμεσα στο κειμενικό πλαίσιο και στις πρότερες εμπειρίες της ζωής του (Rosenblatt, 1994: 96-97), δίχως να παραμερίζεται η συναισθηματική συμμετοχή. Οι εμπειρίες τής πραγματικότητας μετουσιώνονται ποιητικά, και σε αρκετές περιπτώσεις ο αναγνώστης καλείται να συνδέσει το ορατό με το αόρατο, το πραγματικό με το ιδεατό το οποίο αποκτά ουμανιστικές και πανανθρώπινες διαστάσεις ή υποδηλώνει ψυχικές καταστάσεις. Παραδείγματος χάριν:

Η χαρά  
είναι κόκκινο γαρίφαλο.  
Να το θυμάσαι:  
Κόκκινο γαρίφαλο.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 24.

Μες στα σίδερα,  
φυτρώνει ένα γαρύφαλλο

όποιος το μυρίσει,  
μάτια μου και φρύδια μου,  
σπάει τα σίδερα...  
«XIX», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 24.

Η προσέγγιση ενός ποιήματος μέσα από τους συμβολισμούς του απαιτεί την εξοικείωση του αναγνώστη ή τη μύησή του στα σύμβολα που χρησιμοποιεί ο ποιητής (Σακελλαρίου, 2009: 63). Τα κυρίαρχα σύμβολα, όπως διαπιστώσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελούν, αφενός ο ήλιος, που αποτυπώνεται πολυπρισματικά και παραπέμπει στη γνώση, στην ελπίδα, στη ζωτικότητα της παιδικής ηλικίας και στην ποίηση, και αφετέρου, το τραγούδι, που επίσης, συμβολίζει την ποίηση και την παγκόσμια συνένωση. Επίσης, στην περίπτωση του ήλιου ο οποίος αποτελεί συχνό σύμβολο της παιδικής λογοτεχνίας, είναι πιθανόν να ενεργοποιηθούν πρότερα λογοτεχνικά ερεθίσματα που θα συμβάλουν στη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι αναδεικνύεται η σημαντικότητα των πρότερων λογοτεχνικών εμπειριών, κατά την αναγνωστική συμμετοχή, που θα καθορίσουν την αναγνωστική στάση που θα υιοθετηθεί (Rosenblatt, 1994: 77). Το ιδεολογικό φορτίο των κειμενικών ενδείξεων, στο οποίο καλείται να εστιάσει την προσοχή του το παιδί-αναγνώστης, αντλεί στοιχεία μέσα από τον πραγματικό κόσμο και τις εμπειρίες του, ανάγοντάς τα σε σύμβολα για τη δημιουργία ενός κόσμου ιδεατού αλλά όχι ανέφικτου, βασισμένου στα ανθρωπιστικά ιδεώδη και στην αγωνιστικότητα του ανθρώπου. Ο κόσμος, που αναπαρίσταται στο λογοτεχνικό κείμενο γίνεται μια «έμμεση εμπειρία», μέσω της οποίας το παιδί-αναγνώστης προσδιορίζει τη θέση του στον πραγματικό κόσμο, αποκομίζοντας γνώση και συνείδηση για το ίδιο και τη ζωή (Rosenblatt, 1970: 38). Σε αρκετές δε περιπτώσεις κυριαρχεί ο ρεαλισμός σε στίχους με τις λέξεις «παιδί/παιδιά», «παιδάκι/παιδάκια», «κοριτσάκι». Μέσα από αυτό αναδεικνύεται εμφανώς η παιδοκεντρική έκφραση του κειμένου και καθίσταται πιο άμεση η ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση του παιδιού-αναγνώστη, με βάση το συναίσθημα και την κοινωνική του αντίληψη, για μια καλύτερη ζωή βασισμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι, το λογοτεχνικό έργο εκτός από αισθητικό αντικείμενο αναδεικνύεται και ως κοινωνικό προϊόν που οδηγεί στην «αισθητική ολοκλήρωση» που προσφέρει η τέχνη (Rosenblatt, 1995: 22-23, 28). Αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα.

Τα παιδιά θέλουν παπούτσια  
τα παιδιά θέλουν ψωμί  
θέλουνε και φάρμακα,  
δούλεψε κ' εσύ.  
«XXXVIII», *Αναφυλλητό*, σ. 394.

Ένα παιδί πεθαίνει-  
όλος ο κόσμος μια αδικία  
όλος ο χρόνος μια αδικία.  
Άδικο η ζωή.  
«XXIV», *ό.π.*, σ. 372.

Γράψε του: «Καλέ θεούλη,  
Εμείς είμαστε καλά.

Κάνε εσύ, καλέ θεούλη,  
να 'χουν όλα τα παιδάκια  
ένα ποταμάκι γάλα  
μπόλικά αστεράκια  
μπόλικά τραγούδια.  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 24.

Ένα παιδάκι:  
χίλια παιδάκια,  
όλου του κόσμου τα παιδάκια.  
*ό.π.*, σ. 56.

Α, κοριτσάκι, σπίτι μας  
δεν είναι κείνο που 'χουμε  
είναι κείνο που χτίζουμε.  
*ό.π.*, σ. 66.

Στα προαναφερθέντα παραδείγματα η αναγνωστική συμμετοχή πραγματώνεται με τη σημασιοδότηση των κειμενικών ενδείξεων οι οποίες λειτουργούν ως φορείς κοινωνικών στάσεων, ιδεών, αντιλήψεων και αξιών (Rosenblatt, 1994: 56) οι οποίες συνδιαλέγονται με τις δομημένες κοινωνικές εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη. Ένα ακόμα ζήτημα που διακρίναμε, και που μπορεί να ενεργοποιήσει τις διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις τού παιδιού-αναγνώστη, είναι ο έρωτας. Η πορεία προς την ενηλικίωση μέσα από την ερωτική ωρίμανση, κατά την παιδική ηλικία, και η λογοτεχνική αναπαράσταση του άλλου ως ερωτικού υποκειμένου εντοπίζεται στα βιβλία *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* και *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, αντίστοιχα.<sup>186</sup> Σε ορισμένες κοινωνίες, σημειώνει η Rosenblatt η σεξουαλική ωρίμανση δεν δημιουργεί αμηχανία, καθώς τα παιδιά, από την πρώιμη κιάλας παιδική ηλικία, έχουν ενημερωθεί σχετικά με παιδαγωγικό τρόπο. Σε άλλα, ωστόσο, πολιτισμικά σύνολα η γνώση αυτή προέρχεται από μη διαπαιδαγωγικές πηγές, με αποτέλεσμα η στάση απέναντι στο ερωτικό στοιχείο να διαμορφώνεται πολύπλοκα και να αναδύονται αμηχανία και αντιλήψεις σεμνοτυφίας ή ηδυπάθειας (Rosenblatt, 1970: 85). Είναι, πιθανόν, λοιπόν, κατά την αναγνωστική συμμετοχή, το παιδί-αναγνώστης, ανάλογα με τις διαμορφωμένες αντιλήψεις του, να εκφράσει αποδοχή ή άρνηση, ευχαρίστηση ή αποστροφή, κατά τη φάση της «έκκλησης» του λογοτεχνικού έργου και τη φάση της «αντίδρασης» σε αυτό (ό.π., 1994: 66-67). Αναφέρουμε ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα:

Τα μεσημέρια που κοιμόνταν οι μεγάλοι, τα παιδιά φεύγαν απ' τα σπίτια, κυλιόντουσαν στα χόρτα, δαγκώνανε τα φύλλα της αλυγαριάς κι αγκάλιαζαν τα δέντρα. Όλο το δάσος μύριζε γυμνή γυναίκα.  
[...] Παρακαλέσαμε ύστερα τις κάργιες να μην πουν τίποτα της μάνας μας για ό,τι γίνηκε πίσω απ' τα δέντρα που στάζαν ρετσίνι.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 14.

<sup>186</sup> Η διαφορά, όπως σημειώνει ο Παπαντωνάκης (2007: 112) είναι ότι στο *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* «διακρίνουμε απλώς τα σημάδια της πορείας για την ερωτική ωρίμανση», ενώ στα *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού* η ερωτική συμπεριφορά «φτάνει και ως την ερωτική πράξη».

Πάνω στ' αλώνια οι θημωνιές γυαλίζουν σα γυμνά βυζιά.  
ό.π., σ. 34.

Οι πετεινοί κάθισαν στα κεφάλια των κοριτσιών και φώναξαν  
για μας την πρώτη ώρα.  
ό.π., σ. 62.

Στις μασκάλες και στα σκέλια  
τρεις φουχτίτσες νύχτα  
και του ιδρώτα σου τ' αστέρια  
λάμπουν μες στη νύχτα.

Το σεντόνι, όπου γερμένη  
γαλανίζει η άσπρη γύμνια  
μυρωμένη,  
τέσσεροι άγγελοι το απλώνουνε-για δεξ-  
απ' τις τέσσερις γωνιές  
μες στην οικουμένη.

[...] Κι έπεσα απ' τον ουρανό  
στ' απλωμένο σου σεντόνι.  
«XXXIII», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 38.

[...] Σ' είχαν μόνη αφήσει.  
Πήγε πλάι ο νιος να κατοικήσει.  
Και πώς έγινε και του νερού η καμπάνα  
δεν εσήμανε κάτου απ' τα πλατάνια  
κι ο ίσκιος έπεσε κουφός στα βάτα  
αμυγδαλομάτα;

Έτσι ανάσκελα πεσμένη, τρομαγμένη,  
στα βατόμουρα βαμμένη,  
και το βόδι σου δεμένο παρακάτου  
βάζει τα μουγκανητά του.  
«XXXVIII», ό.π., σ. 43.

Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις η φύση αποτελεί τον περιβάλλοντα χώρο, όπου βιώνεται η ερωτική εμπειρία ως φαντασίωση ή πράξη, αναδεικνύοντας το τριμερές σχήμα *άνθρωπος-έρωτας-φύση*.<sup>187</sup> Η ερωτική αίσθηση στα παραπάνω παραδείγματα αναδύεται πρώτα από όλα μέσα από τις κειμενικές ενδείξεις που τραβούν την προσοχή του αναγνώστη και δηλώνουν την ερωτική διάθεση, όπως για παράδειγμα με τη χρήση των λέξεων «*γυμνή/γύμνια*», «*σκέλια*», «*βυζιά*». Στον μέσο αναγνώστη, παιδικής ηλικίας ενδεχομένως, οι λέξεις αυτές (βλ. και τη λέξη «*κατοικήσει*»), από τη φάση κίολας της «έκκλησης» του κειμένου, να προκαλέσουν μία αμηχανία και αρνητικότητα. Ωστόσο, ξεπερνώντας την τυχόν αρνητική στάση του απέναντι στο κείμενο μπορεί να βιώσει, κατά τη φάση τής «αντίδρασης», ένα καθαρό συναίσθημα

---

<sup>187</sup> Ο έρωτας και η φύση αναδεικνύονται ως αρχέγονα στοιχεία, όπου ο άνθρωπος νιώθει απελευθερωμένος.

σχετικό με τον έρωτα απαλλαγμένο από σεμνοτυφίες<sup>188</sup> και μια ειλικρινή στάση που σχετίζεται με την έλξη των δύο φύλων. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα ζήτημα που παραμένει σε αρκετές περιπτώσεις ταμπού, κατά την παιδική ηλικία, λόγω πολιτισμικών, κοινωνικών ή οικογενειακών φραγμών ως προς την ορθή και ηθική συμπεριφορά, που, ενίοτε, μπορεί να οδηγήσει σε αγχωτικές και νευρωτικές καταστάσεις. Κάτω από αυτήν την οπτική, το λογοτεχνικό έργο θα λειτουργήσει ως μια μορφή ψυχολογικής εμβάθυνσης και αυτοσυνείδησης ως προς την έννοια της κανονικότητας (Rosenblatt, 1970: 84, 200-201). Η ερωτική αίσθηση γίνεται αντιληπτή και μέσα από ολόκληρο το κείμενο, όπου ο αναγνώστης καλείται να συνδέσει το σημαίνον με το σημααινόμενο, το φανερό και το λανθάνον. Για παράδειγμα, στο πρώτο απόσπασμα το παιχνίδι των παιδιών παραπέμπει στην ερωτική συμπεριφορά, μέσα από το χωρίο: «*κυλιόντουσαν στα χόρτα, δαγκώνανε τα φύλλα της αλυγαριάς κι αγκάλιαζαν τα δέντρα*», κάτι που θεωρούνταν απαγορευμένο από τους ενήλικες, όπως σημειώνεται εμφιαστικά στον τελευταίο στίχο. Το δεύτερο απόσπασμα υποδηλώνει τη φαντασίωση, ενώ το τρίτο απόσπασμα παραπέμπει στο πρώτο ερωτικό ξύπνημα «*την πρώτη ώρα*» που ξεκινά από τα κορίτσια και “μεταδίδεται” στα αγόρια. Στο τέταρτο και στο πέμπτο παράθεμα ανιχνεύονται τολμηρές αναπαραστάσεις που παραπέμπουν στην ερωτική επιθυμία και ολοκλήρωση. Στο ένα, αποτυπώνεται η ερωτική ωρίμανση με τους στίχους «*Στις μασκάλες και στα σκέλια/τρεις φουχτίτσες νύχτα*» που υποδηλώνουν τις μεταβολές στο σώμα (βλ. τριχοφυΐα). Διακρίνεται ο θαυμασμός στο γυναικείο σώμα το οποίο ιεροποιείται μες στην αγνότητά του και γίνεται κέντρο τού κόσμου, κάτι που δηλώνεται στο σύνολο της δεύτερης στροφής. Στους τελευταίους στίχους υποδηλώνεται το ερωτικό σμίξιμο. Στο άλλο παράθεμα, διακρίνουμε μια ολοκληρωμένη ερωτική επαφή ανάμεσα σε δύο νέους μέσα στη φύση. Δεν δηλώνεται βέβαια με σαφήνεια· ο αναγνώστης καλείται να το ανακαλύψει μέσα από τις νύξεις τού κειμένου και τον κρυπτικό του χαρακτήρα. Με βάση τις προαναφερόμενες επισημάνσεις, η ερωτική αίσθηση που θα αποκομίσει ο νεαρός αναγνώστης, κατά την αναγνωστική του συμμετοχή, απαιτεί μία «αισθητική» αναγνωστική στάση με την οποία θα οικειοποιηθεί την κειμενική εμπειρία η οποία προβάλλεται κυρίως μέσα από τον μεταφορικό λόγο και τους υπαινιγμούς. Ενδεχομένως, ένας αναγνώστης μικρής

---

<sup>188</sup> Σχετικά με τη σεμνοτυφία στην τέχνη αξίζει να σημειώσουμε την άποψη του Ρίτσου, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Οι άνθρωποι δεν μπορούν να καταλάβουν την αισθητική αξία ενός έργου. Το κρίνουν από μία σκοπιά σεμνοτυφική. Όχι σεμνότητας ή ηθικής. Σεμνοτυφία. Αυτά που έχουν μάθει ότι δεν είναι σωστά, ότι δεν επιτρέπονται, αυτά τα έχουν πει οι αρχαίοι Έλληνες. Ένας Αριστοφάνης είπε... και τί δεν είπε... Αυτό είναι μια τόλμη! Να πεις τα πράγματα με τ' όνομά τους. Κι ένας καλλιτέχνης είναι υποχρεωμένος κάποτε να ξεπεράσει αυτούς τους φραγμούς και αυτά τα εμπόδια της ψεύτικης σεμνοτυφίας, της εξωτερικής ηθικής και του Savoir Vivre της ευπρέπειας, δήθεν του λόγου. Η ευπρέπεια είναι αναξιοπρέπεια του λόγου, ο οποίος πρέπει να ακουστεί όπως γίνονται τα πράγματα. Τα γεννητικά όργανα να τα πεις με το όνομά τους, όπως τα λες εσύ με τη γυναίκα σου, όπως τα λες με τη φίλη σου, με την ερωμένη σου. Και όχι μόνο δεν ντρέπεται αλλά εξεγείρεσαι, εξάπτεσαι, ερεθίζεσαι περισσότερο με το να τα πεις με το όνομά τους. Όταν λοιπόν στους δρόμους μιλούν έτσι, το να μιλάς εσύ μία γλώσσα δήθεν εξευγενισμένη, μιλάς με ψεύτικη γλώσσα. Είσαι υποχρεωμένος να τα πεις όπως είναι. Κι ακόμη, ένα μέτρο τής αξίας ενός έργου είναι ο βαθμός του αισθησιασμού που υπάρχει μέσα στο έργο. Μέσω των αισθήσεών μας αναπτύσσεται ο άνθρωπος, δεν αναπτύσσεται μέσω του εγκέφαλου. Οι αισθήσεις μας τροφοδοτούν τον εγκέφαλο και όχι ο εγκέφαλος τις αισθήσεις μας». Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=xptAcInjEgg>

ηλικίας να μην μπορεί να βιώσει το λογοτεχνικό έργο στην ολότητά του, καθώς οι εμπειρίες από τη ζωή και η ιδιοσυγκρασία του να μην συγκλίνουν με την κειμενική εμπειρία. Σε άλλες περιπτώσεις, όμως, το ερωτικό στοιχείο καθίσταται πιο εύληπτο μέσα από απλούς στίχους, όπως για παράδειγμα «*όμορφα που 'ν' τα μάτια σου-όμορφα*» («III», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 8), «*φιλί φιλί ανεβαίνει ο έρωτας*» («XVII», *ό.π.*, σ. 22).

Οι απαιτητικές αναγνωστικές ικανότητες, λόγω του κρυπτικού χαρακτήρα και του μεταφορικού λόγου τού κειμένου, σε αρκετές περιπτώσεις, υποχωρούν. Τότε, η αναγνωστική συμμετοχή πραγματώνεται μέσα από μια ανάλαφρη διάθεση που υποστηρίζεται από το παιδικότροπο ύφος τού κειμένου και από την άμεση προτροπή του αναγνώστη να συμμετάσχει στο αναγνωστικό γεγονός ως αναδημιουργός απλών εικόνων και νοημάτων. Στο παιδικότροπο ύφος εντάσσουμε την ομοιοκαταληξία και το γοργό τροχαϊκό μέτρο τα οποία έχουμε ήδη επισημάνει ως προς τη συμβολή τους στην ακουστική του κειμένου, αλλά και τις γρήγορες εναλλαγές εικόνων και καταστάσεων που ικανοποιούν την τάση των παιδιών μικρής ηλικίας για έντονη κινητικότητα. Αναφέρουμε ένα ακόμα παράδειγμα: «*Πήδα στ' άλογο και δρόμο./Τα μελιτζανιά βουνά/τα βαθιά/έχουν έλατα τρανά/για σπαθιά.*» («XX», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 25). Το παιδικότροπο ύφος αναδεικνύεται εξίσου μέσα από τις έντονες εικόνες αισθήσεων, τη δράση των ποιητικών υποκειμένων και την οπτική τους απέναντι σε καταστάσεις και πρόσωπα, καθώς επίσης και από ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής λογοτεχνίας που προσδίδουν ζωντάνια κι εκφραστικότητα στον λόγο, όπως οι ηχομιμητικές λέξεις, τα υποκοριστικά, οι νεολογισμοί, τα επιφωνήματα ή η ιδιόρρυθμη προφορά των μικρών παιδιών (Χαραλαμπίκης, 1993: 58-62,71). Αναφέρουμε ορισμένα παραδείγματα:

Περπατάμε ξυπόλυτοι στο ζεστό χώμα, γδυνόμαστε κάτω απ'  
τα πλατάνια και παλεύουμε, παίζουμε χαρτοπόλεμο, αμολάμε  
χαρταϊτούς και λουζόμαστε στο ποτάμι μαζί με τα κοτσύφια και  
τις πέρδικες.  
(...) Μητέρα, μη θυμώνεις μαζί μας που δεν μπορούμε να  
κάτσουμε σπίτι.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 34, 36.

Χορτάρι, χορταράκι, με το σύννεφο και το σπουργίτι.  
Το μεσημέρι οι τρυγητές κοιμήθηκαν στο ίσκιο της Αγια-  
Μαρίνας.  
Έμειναν μόνα τα σταφύλια, τα καλάθια το ποτάμι.  
Ένα τζιτζίκι κουβεντιάζει με το μοσχαράκι.  
Εγώ είμαι ένα μικρό παιδικό τα χρυσά κουμπιά μου  
κουδουνίζουν  
κι αν είχα δυο γαλάζια πέδιλα θα παντρευόμουνα τη λεύκα  
κι αν είχα ένα άσπρο γαϊδουράκι - αχού, ποιος θα με κράταγε;  
ούτε το φίδι ούτε η χελώνα ούτε του κάβουρα η δαγκάνα  
ούτε η παμπόνηρη σκιά της γάτας, νύχτα με φεγγάρι,  
ούτε κι ο διπλοπράσινος φακός της μπρος στον αχερώνα.  
«Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη-Ι», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 160.

Άσπρη εκκλησιά τ' αυγό της κότας.  
Δυο τρούλοι αντικριστοί και μέσα ξανθός άγιος.  
Περνάω απ' έξω. Κάνω το σταυρό μου.  
Άνε πεινάω το βράζω και το τρώω,  
αλλιώς ακαρτεράω άλλα κλωσσόπουλα  
να χτίσουν κι άλλες εκκλησίτσες.  
«XXXXVII», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 42.

Η άμεση προτροπή του παιδιού-αναγνώστη να συμμετάσχει στο ποιητικό γεγονός στα παραπάνω παραδείγματα είναι εμφανής. Η χρήση τού α' προσώπου και το ύφος παραπέμπουν στον λόγο ενός μικρού παιδιού με το οποίο ταυτίζεται ο μικρός αναγνώστης. Στο πρώτο ποίημα αντλούνται στοιχεία από τις εμπειρίες τής παιδικής ηλικίας, συγκεκριμένα τα παιχνίδια οι οποίες μεταπλάθονται ποιητικά, με απλότητα και σαφήνεια. Στο δεύτερο ποίημα έχουμε οικείες, στο παιδί-αναγνώστη, αναπαραστάσεις από το φυσικό περιβάλλον, πληθώρα οπτικών εικόνων που εναλλάσσονται γρήγορα, κι επίσης μία ακουστική εικόνα: «τα χρυσά κουμπιά μου κουδουνίζουν». Ακόμα εντοπίζουμε την αξιοποίηση υποκοριστικών «χορταράκι», «μιοσχαράκι» «γαϊδουράκι», το επιφώνημα «αχού», τον νεολογισμό «διπλοπράσινο» που αναδύουν την εκφραστικότητα και τον αυθορμητισμό του παιδιού. Στο τρίτο ποίημα διακρίνουμε την αποτύπωση οικείων αναπαραστάσεων από τον κόσμο τού παιδιού-αναγνώστη, όπως το αυγό και η κότα, με έναν ευχάριστο και ανάλαφρο τόνο και τη χρήση των υποκοριστικών. Ο πραγματογνωστικός χαρακτήρας τού συγκεκριμένου ποιήματος συνδυάζεται με ένα ιδιαίτερο γλωσσικό παιχνίδι που παρατηρείται στον δεύτερο στίχο και παραπέμπει στα αινίγματα: «δυο τρούλοι αντικριστοί και μέσα ξανθός άγιος». Ο σκοπός του ποιητή βέβαια δεν είναι να κρυπτογραφήσει το «μήνυμά» του, αλλά να το μεταδώσει με σαφή τρόπο και παιγνιώδες ύφος, γι' αυτό και από τον πρώτο στίχο θέτει αμέσως τον παραλληλισμό εκκλησία-αυγό.

Η ιδιόρρυθμη προφορά των μικρών παιδιών που δεν έχουν ακόμα αναπτύξει την ομιλία τους διακρίνεται σε ένα απόσπασμα του *Αναφυλλητού*:

Λόγια κι αστέρια:  
λόγια πουλάκια:  
πάω, παπάω.  
πάο, παπί,  
παπάω, πάω.  
Πού πας; Πού πάω;

Πάω είναι το πάρτο,  
πάει είναι το πάει  
- τι πάει;  
παπάω το σ' αγαπάω  
παπάο και τ' αεροπλάνο  
-πάει.  
Παπί είναι το παπί  
- πάει  
Δύο λόγια: όλα.  
«VIII», *Αναφυλλητό*, σ. 348.



Οι φωνολογικές επαναλήψεις στο παραπάνω απόσπασμα υποστηρίζουν την ακουστική του κειμένου. Επιπλέον, στην πρώτη στροφή, αναδεικνύονται ως πολύσημες κειμενικές ενδείξεις, αφού το παιδί-αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να τις ερμηνεύσει, με βάση την ηχητική τους, τους συνειρμούς και τις υποθέσεις του, ανάλογα με το λεξιλογικό υπόβαθρό του. Να μαντέψει, δηλαδή, ποιες λέξεις υποδηλώνονται. Στη δεύτερη στροφή, γνωστοποιείται η σημασία τους, αφού παρατίθεται η αντιστοίχιση της ιδιότυπης λέξης με τη λέξη που εννοείται, για παράδειγμα: «*Πάω είναι το πάρτο*». Κατ' επέκταση, μέσα από αυτό αναδεικνύεται η στοργική επαφή του ενήλικου με το παιδί, εφόσον γνωρίζει την ιδιόρρυθμη γλώσσα του, αλλά και η απώλεια που υποδηλώνεται με την επανάληψη της λέξης «*πάει*».

Έξω από τη συμβατική χρήση τής γλώσσας, με καθαρά συγκινησιακό φορτίο και συνάμα σημασιολογικές προεκτάσεις, βρίσκονται και οι νεολογισμοί που εντοπίσαμε. Δεν είναι αρκετοί σε αριθμό, όμως τραβούν την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη, καθώς λειτουργούν ως ένα παιχνίδι λέξεων και αποκλίσεων από τις υπόλοιπες λέξεις τού κειμένου. Αποτελούν σύνθετες λέξεις που απαρτίζονται από δυο εύληπτες λέξεις για τον μικρό αναγνώστη και δημιουργούν ευχάριστη αίσθηση και παιγνιώδη διάθεση. Άλλοτε προσδιορίζεται το ποιητικό υποκείμενο: «*κυπαρισσοπέρφανε*» («*XL*», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 47), άλλοτε η δράση του: «*φυλλοκαμπανίσω*» («*Έξι τραγουδάκια του Φωτούλη: II*», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 161) και άλλοτε μια κατάσταση: «*φεγγαροκαρδιά*» (*Πρωινό άστρο*, σ. 32) «*νυχτοπεντοζάλης*» («*XIV*», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 19). Ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί η λέξη «*χουχουλιάου*» στο ποίημα «*Φθινόπωρο: I*» (*Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 194) η οποία προτρέπει τον αναγνώστη να μαντέψει τα συνθετικά της. Πιθανόν να πρόκειται για τη σύζευξη των ηχομιμητικών λέξεων «*χουχουλιάζω*» και «*κουκουβάου*» (η κουκουβάγια παρουσιάζεται στο αμέσως επόμενο ποίημα «*Φθινόπωρο II*») που μας παραπέμπει στο γλωσσικό παιχνίδι τού *mot-valise*.<sup>189</sup> Οι νεολογισμοί, θα λέγαμε, ότι δεν αποτελούν σημεία που μπορεί να προκαλέσουν αμηχανία στην αναγνωστική συμμετοχή. Αντίθετα, ανταποκρίνονται στην παιδική ιδιοσυγκρασία (Χαραλαμπίκης, 1993: 69) και προκαλώντας την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη εντυπωσιάζουν ευχάριστα.

Σε άλλες περιπτώσεις το ποιητικό γεγονός, που αποτυπώνεται, με ανάλαφρη διάθεση και παιδικότροπο ύφος, συνοδεύεται με ερωτήσεις που καλούν το παιδί-αναγνώστη να συμπληρώσει το κείμενο. Έτσι, εκείνο συνεισφέρει κειμενικά με τους δικούς του συνειρμούς (Rosenblatt, 1994: 88), με αποτέλεσμα να εμπλέκεται στο παιχνίδι τής ποιητικής γραφής και να αναδημιουργεί το κείμενο, επισύροντας την προσοχή του από τα κειμενικά σημεία στη δική του συμμετοχή (ό.π., 1970: 113). Παραθέτουμε δύο παραδείγματα, όπου στον τελευταίο στίχο τού δεύτερου, εντοπίζουμε και μεταμυθοπλαστικά χαρακτηριστικά.

---

<sup>189</sup>Το *mot-valise* (Η λέξη βαλίτσα) αποτελεί γλωσσικό ποιητικό παιχνίδι εμπνευσμένο από κείμενα του E. Lear και L. Carroll. Σύμφωνα με αυτό, συμπίπτουν σε μία λέξη δύο συγγενικά ηχητικές λέξεις, αλλά άσχετες νοηματικά. Η καινούργια λέξη που προκύπτει εμπεριέχει τις έννοιες των προηγούμενων λέξεων. Για παράδειγμα: καναρίνι + καρχαρίας = καρχαρίνι (Καρακίτσιος, 2008: 174).

Ένα λαγουδάκι  
μου κουνάει τ' αυτιά του και μου γνέφει.  
Πού να πάω; Πού να κρυφτώ;  
*Πρωινό Άστρο*, σ. 54.

Ένα πουλί στο δέντρο, αφήνει ένα μικρό κελάηδημα, κ' ύστερα  
δεύτερο,  
[...]  
και ξαφνικά βουτάει μες στο γαλάζιο, χάνεται μες στο τραγούδι  
του.  
Εσύ πού κοιτάζεις; Το βλέπεις ακόμη; Δείξε μου το και μένα.  
«Ένα πουλί», *Μικρό Αφιέρωμα*, σ. 135.

Αξίζει να επισημάνουμε ένα ακόμα διακριτό χαρακτηριστικό, που εδραιώνει την ανάλαφρη αναγνωστική συμμετοχή και μεγιστοποιεί τη συναισθηματική και αισθητική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη. Πρόκειται για τον ανθρωπομορφισμό/ανιμισμό, από όπου αναδύεται η παιδική θέαση του κόσμου που ενυπάρχει στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού-αναγνώστη. Ο ανιμισμός βρίσκεται πολύ κοντά στην παιδική σκέψη η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση του παιδιού με το ευρύτερο περιβάλλον του. Το παιδί δεν θέτει διαχωρισμούς στον ψυχικό και φυσικό κόσμο, και ανάλογα με το ηλικιακό του στάδιο, πιστεύει ότι όσα το περιβάλλουν, αντικείμενα, φυσικά φαινόμενα, καταστάσεις, ζώα, φυτά, έχουν ζωή και συνείδηση (Piaget, 1929: 169-193). Ο ανθρωπομορφισμός στη λογοτεχνία είναι ένα στοιχείο με το οποίο τα παιδιά-αναγνώστες έρχονται σε επαφή ήδη από τις πρώιμες αναγνωστικές τους εμπειρίες (Blanchard, 1982: 586-591). Αναφέρουμε, ως παράδειγμα, τους μύθους και τα παραμύθια. Στην παιδική ποίηση του Ρίτσου, μέσα από την παιδική οπτική ή την ενήλικη παιδικότροπη (π.χ ο πατέρας στο *Πρωινό άστρο*), όλα φαίνονται να έχουν ψυχή, ζωή και συνείδηση, όπως τα φυτά, τα ουράνια σώματα, τα ζώα, τα αντικείμενα. Διακρίνεται, με άλλα λόγια, ένας παμψυχισμός. Με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά παρουσιάζονται και θρησκευτικές μορφές, ο Χριστός, ο Θεός, η Παναγία, οι άγγελοι, όπως έχουμε επισημάνει στο προηγούμενο κεφάλαιο. Όλα ανάγονται σε μια *κοσμική ψυχική ουσία*<sup>190</sup> που διέπεται από την αδιαίρετη ενότητα *άνθρωπος-φύση-θεός*. Το παιδί-αναγνώστης διασώζει την απόλαυση της ανάγνωσης, μέσα από πληθώρα ζωντανών εικόνων, ενώνοντας το πραγματικό με το φαντασιακό στοιχείο, ενεργοποιώντας τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία και με τη δυνατότητα να ταυτίσει τη δική του οπτική με την οπτική των ποιητικών υποκειμένων. Αναφέρουμε τρία ενδεικτικά παραδείγματα:

Ξέρεις εκείνες τις μικρές φωνές που ανεβαίνουν απ' την καρδιά  
των σπόρων ως τα όνειρα των προβάτων και των πουλιών; (...)  
Ένας μικρός απρόσεχτος άγγελος-έτσι έλεγαν τ' αστέρια-έφυγε  
κρυφά απ' την πόρτα του παραδείσου...  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 14.

Ψάρια κι αστέρια, σπόροι και πουλιά

<sup>190</sup> Ο όρος εντάσσεται στην ερμηνεία του *παμψυχισμού* στο *Λεξικό Φιλοσοφικών Όρων* (Ντόκας, 1981: 135-136).

είπαν τα μυστικά τους στη σιωπή σου.  
*Πρωινό άστρο*, σ. 62.

Οι σουσουράδες πήρανε τα ψάθινα καπέλα μας και τα φόρεσαν.  
Τώρα καθισμένες απάνου στο ψηλό μπαλκόνι της μουριάς μάς  
κοροϊδεύουν. Κι εμείς κοροϊδεύουμε τις σουσουράδες.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 16.

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό σημειώνουμε ότι η συμμετοχή του παιδιού-αναγνώστη στην παιδική ποίηση του Ρίτσου πραγματώνεται πολύπλευρα. Πρώτα απ' όλα ενεργοποιεί και τις πέντε αισθήσεις, μέσα από πληθώρα εικόνων, οι οποίες αποτυπώνουν στοιχεία των βιοματικών του εμπειριών και καθιστούν το κείμενο ως ερέθισμα ήδη από τη φάση τής «έκκλησης». Οι εικόνες αυτές δεν είναι απλώς ένας αντικειμενικός αντικατοπτρισμός της πραγματικότητας, αλλά αποκτούν φαντασιακές προεκτάσεις και παρουσιάζουν μια νέα πραγματικότητα, οικεία, φιλική και αναγνωρίσιμη από το παιδί-αναγνώστη. Είναι έντονες, σύνθετες, αποσπασματικές και συνειρμικές, ανοικτές στην ερμηνεία τού αναγνώστη. Το άλογο στοιχείο και ο ανθρωπομορφισμός συναλλάσσονται με τη μαγική σκέψη τού παιδιού-αναγνώστη. Η ιδιοσυγκρασία τού παιδιού-αναγνώστη, επίσης, συμβαδίζει με τα ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως τις ηχομιμητικές λέξεις, τα υποκοριστικά, τις επαναλήψεις, τους νεολογισμούς τα οποία συγκροτούν το παιδικότροπο ύφος και την παιδική οπτική αλλά και την ακουστική του κειμένου. Ακόμα, το γοργό μέτρο, ο γοργός ρυθμός, καθώς και η γρήγορη εναλλαγή εικόνων ικανοποιούν την ανάγκη τού παιδιού-αναγνώστη για κίνηση. Τα παραπάνω στοιχεία συναπαρτίζουν τις «οπτικές» και «γλωσσικές» κειμενικές ενδείξεις, όπου το παιδί-αναγνώστης, ως οπτικοακουστικός δέκτης λεκτικών ερεθισμάτων, καλείται να επισύρει την προσοχή του στη διάταξη των λέξεων στο κείμενο και στη σημασία τους, αντίστοιχα, ώστε να βιώσει τελικά το κείμενο μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενό του. Οι αισθήσεις και το συναίσθημα, τότε, συνενώνονται, έτσι ώστε το κείμενο από ένα απλό σύνολο λεκτικών συμβόλων να βιωθεί ως λογοτεχνικό έργο, να μετατραπεί σε «ποίηση», με βάση την υποκειμενική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη και την προσωπική του συγκίνηση και νοηματοδότηση. Οι τυχόν “αρρυθμίες” που μπορεί να προκύψουν και να προκαλέσουν αμηχανία, κατά την αναγνωστική συμμετοχή, σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού, τον αποσπασματικό και συνειρμικό λόγο, στην περίπτωση, βέβαια, που ο αναγνώστης δεν είναι εξοικειωμένος με αυτά τα στοιχεία. Επίσης, ο κρυπτικός χαρακτήρας τού κειμένου ως στοιχείου τής νεωτερικής γραφής και οι συμβολικές προεκτάσεις απαιτούν τη βαθύτερη διείσδυση στο κείμενο, την εξοικείωση με τα σύμβολα-μοτίβα τού Ρίτσου και την αξιοποίηση των πρότερων λογοτεχνικών, γλωσσικών και σημασιολογικών εμπειριών για την ερμηνεία τους, επιβάλλοντας μια πιο απαιτητική αναγνωστική συμμετοχή. Παρόμοια στάση απαιτείται και σε ορισμένα σημεία τού κειμένου, όπου εμφιλοχωρούν οι στοχαστικές διαθέσεις και οι ενήλικες εμπειρίες οι οποίες συμβαδίζουν με το απόσταγμα γνώσης ενός ώριμου ανθρώπου. Παρά το γεγονός αυτό όμως το παιδί-αναγνώστης διασώζεται και κατά κάποιο τρόπο προετοιμάζεται για τις σημαντικές εμπειρίες τής ζωής και τα

θεμελιώδη και διαχρονικά ζητήματά της, όπως τον έρωτα, τον θάνατο, την αγάπη. Υπό το πρίσμα, επίσης, ενός κοινωνικού ρεαλισμού προβάλλεται στο παιδί-αναγνώστη ένας κόσμος με ανθρωπιστικές αξίες, όπου κέντρο του θα είναι το ευτυχισμένο παιδί, δημιουργώντας έτσι μια αισιόδοξη και ελπιδοφόρα οπτική για τον κόσμο. Οι κειμενικές αυτές ενδείξεις, που συστηματοποιούν την ιδεολογία τού κειμένου εμπλέκουν τον αναγνώστη διανοητικά, οδηγώντας τον στην οργάνωση και τη σύνθεση των πληροφοριών του κειμένου, στον στοχασμό και στη σύγκριση με το δικό του πλαίσιο εποχής. Σε γενικές γραμμές, το παιδί-αναγνώστης στο σύνολο της παιδικής ποίησης του Ρίτσου έχει τη δυνατότητα να κινηθεί στο αναγνωστικό συνεχές της «μη αισθητικής» στάσης, αντλώντας τις πληροφορίες που του παρέχουν οι κειμενικές ενδείξεις και της «αισθητικής», βιώνοντας την προσωπική συγκίνηση και μέθεξη.

## 2.2. Κώστας Μόντης

Όπως έχουμε αναφέρει, ο Μόντης με την έκδοση των τεσσάρων παιδικών ποιητικών του συλλογών επιδιώκει να επικοινωνήσει συνειδητά με το παιδικό αναγνωστικό κοινό. Αυτό διαφαίνεται τόσο από τον τίτλο τής πρώτης του συλλογής *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά* ο οποίος παρατίθεται ως υπότιτλος στις επόμενες τρεις συλλογές, όσο και από τα θέματα που διαπραγματεύεται, τα οποία έχουμε ήδη αναλύσει στο σχετικό κεφάλαιο. Εμβαθύνοντας περισσότερο στη διαδικασία τής αναγνωστικής συμμετοχής θα σταθούμε στους αισθητικούς τρόπους που αξιοποιεί ο Μόντης και στη δυνατότητα που παρέχεται στο παιδί-αναγνώστη να οικειοποιηθεί την κειμενική εμπειρία. Αρχικά, να σημειώσουμε ότι μέσα από τις θεματικές περιοχές του Μόντη αναδύονται οι βιωματικές εμπειρίες τής παιδικής ηλικίας που συνυφάνονται με την άμεση σχέση τού παιδιού με το στενό περιβάλλον του, την οικογένεια, τους συνομήλικους και το σχολείο αλλά και τη σχέση του με εκφάνσεις τού πολιτισμού, όπως η Ιστορία, η θρησκεία, η γλώσσα, η ποίηση, η πατρίδα. Επίσης, αντλούνται οικείες αναπαραστάσεις από το φυσικό περιβάλλον, όπως τα ζώα, τα φυτά, τα φυσικά φαινόμενα και τα ουράνια σώματα που μεταπλάθονται ποιητικά και αναδεικνύουν ένα σύνθετο πλέγμα γνώσεων, φυσικών και ανθρωπιστικών αξιών. Το παιχνίδι, η παιδική απορία και η αφέλεια, η θέαση του κόσμου μέσα από τα μάτια του παιδιού συνθέτουν τη συναισθηματική και διανοητική παιδική ιδιοσυγκρασία που τίθεται στο επίκεντρο της ποίησης του Μόντη. Τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία αποτελούν κειμενικά ερεθίσματα, οδηγούν το παιδί-αναγνώστη να βρει κοινά σημεία με τη δική του πραγματικότητα. Επομένως σε ένα πρώτο επίπεδο, κατά την αναγνωστική του συμμετοχή, και συναλλαγή του με το κείμενο, δηλαδή κατά τη φάση τής «έκκλησης», ενεργοποιεί τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του, ώστε στη συνέχεια, κατά τη φάση της «αντίδρασης», να βιώσει τα συναισθήματα και τις ιδέες που αναδύονται.

Στα ποιήματα που μελετήθηκαν, ένα σημείο, όπου μπορεί να επισύρει την προσοχή του το παιδί-αναγνώστης είναι εάν αυτό που καλείται να διαβάσει είναι ποίημα ή πεζό. Εστιάζει, λοιπόν, την προσοχή του στις «οπτικές» κειμενικές ενδείξεις, στη

διάταξη, δηλαδή, των λέξεων στο χαρτί και στις ενδείξεις «περιεχομένου», δηλαδή στις συμβάσεις εκείνες που παραπέμπουν στο κειμενικό είδος που θα διαβαστεί (Rosenblatt, 1994: 56-57, 83). Αυτό θα καθορίσει, σε ένα πρώτο επίπεδο, την αναγνωστική στάση που θα υιοθετήσει (ό.π.: 81-83). Από τη μια πλευρά, το γεγονός ότι όλα τα κείμενα αποτελούν σύνολα με μικρής έκτασης στίχους πάνω στο χαρτί, αναδεικνύει τις συμβάσεις του ποιητικού είδους. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, το παιδί-αναγνώστης έρχεται αντιμέτωπο με την ιδιόμορφη γραφή του Μόντη η οποία σχετίζεται, αφενός με τη σύζευξη του ποιητικού και του πεζού λόγου, και αφετέρου με τις «Στιγμές» του. Διακρίνει λοιπόν κειμενικά σημεία όπως: α) την απουσία στροφών, ακόμα και στα πολύστιχα ποιήματα (με ελάχιστες εξαιρέσεις), β) την αξιοποίηση μίας ανομοιομορφης ομοιοκαταληξίας η οποία, ενίοτε, απουσιάζει, γ) τα ποιήματα-Στιγμές, που μοιάζουν με αποφθέγματα και αφορισμούς. Αυτά τα στοιχεία, πιθανόν στα μάτια του παιδιού-αναγνώστη να μοιάζουν ως κάτι το ανοίκειο, σε σχέση με τις προϋπάρχουσες λογοτεχνικές εμπειρίες του, εάν αυτές βασίζονται στην παραδοσιακή ποίηση. Αντίθετα, σε ένα παιδί-αναγνώστη, εξοικειωμένο με τη μορφή της νεωτερικής ποίησης το πιο πιθανόν είναι να δημιουργηθούν συνειρμοί και συσχετισμοί που θα συμβάλουν στην οικειοποίηση της κειμενικής εμπειρίας.

Όλα τα παιδικά ποιήματα του Μόντη φέρουν τίτλο. Κάθε τίτλος επιδρά στην πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου (Φαλαγκάς, 2011: 146). Οι τίτλοι, σημειώνει η Rosenblatt (1994: 12-13), καλλιεργούν τις αρχικές υποθέσεις τού αναγνώστη και επίσης αποτελούν κειμενικά σημεία στις σελίδες σαν ένα «σύνολο από ήχους που δονούνται στον αέρα», περιμένοντας τον αναγνώστη/ακροατή να τα αναγνωρίσει ως λεκτικά σύμβολα που θα τον καθοδηγήσουν να βιώσει το λογοτεχνικό έργο, το «ποίημα». Οι τίτλοι των ποιημάτων τού Μόντη αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι στην ερμηνεία. Προσδιορίζουν το περιεχόμενο του ποιητικού κειμένου, παρέχοντας πληροφορίες στο παιδί-αναγνώστη σχετικά με τον τόπο, τον χρόνο, το γεγονός, την ιδέα, το συναίσθημα ή το πρόσωπο τα οποία αποτυπώνονται ποιητικά. Αποτελούν, με άλλα λόγια, λεκτικά σύμβολα με γνωστικό και συγκινησιακό φορτίο, και συμβάλουν στην οικειοποίηση της κειμενικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1994: 44-46). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι λέξεις τού τίτλου επαναλαμβάνονται στο κυρίως ποιητικό σώμα, επιβεβαιώνοντας τις αρχικές προσδοκίες τού παιδιού- αναγνώστη (με βάση τον τίτλο), καθιστώντας εμφανές το κειμενικό ερέθισμα στο οποίο θα στρέψει την προσοχή του. Παραθέτουμε ορισμένα αποσπάσματα:

Ξέκοψεν ένα αστεράκι  
κάθησε στ' απέναντι βουνό  
κι έγινε σπιτάκι αληθινό  
μ' ένα τόσο δα φωτάκι.  
«Ένα αστεράκι», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 68.

Είμαι το ρυάκι το βουνίσιο.  
Παίρνω το μονοπάτι το φιδίσιο  
Και ρίχνομαι στη ρεματιά,  
βουτιά και κορδελλάκια και βουτιά.  
«Το ρυάκι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 49.

Κι αν όλα μας αλλάξουν κάποια μέρα,  
ποτέ της δεν θ' αλλάξει κ' η μητέρα.  
«Η μητέρα», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 38.

Στα παραπάνω παραδείγματα η σχέση τού κυρίως ποιητικού σώματος και του τίτλου είναι ευδιάκριτη με βάση τα λεκτικά σύμβολα. Επιπλέον, θα λέγαμε ότι το παιδί-αναγνώστης μπορεί να αισθητοποιήσει την κειμενική εμπειρία και να προβεί σε ερμηνείες, ακόμα και χωρίς τον τίτλο. Ωστόσο, εντοπίζονται και πάρα πολλές περιπτώσεις όπου κάτι τέτοιο δεν υφίσταται. Εδώ οι τίτλοι δεν προέρχονται από το κείμενο, όμως καθορίζουν το πλαίσιο ερμηνείας.<sup>191</sup> Το ποίημα σε αυτές τις περιπτώσεις παραμένει αινιγματικό ή μπορεί να οδηγήσει σε παρερμηνεία και ασάφειες, δίχως τον τίτλο του. Έτσι, το παιδί-αναγνώστης, κατά την αναγνωστική του συμμετοχή και επιδιώκοντας να επιλέξει και να οργανώσει τα δεδομένα του μέσα στο «προσχέδιο/δοκιμαστικό πλαίσιο» για την ερμηνεία του (Rosenblatt, 1964: 126. 1994: 11), επιβάλλεται να στρέψει την προσοχή του στον τίτλο. Αναφέρουμε τρία ενδεικτικά παραδείγματα, όπου το ποιητικό υποκείμενο αναφοράς γνωστοποιείται μόνο με βάση τον τίτλο:

Έτσι που πέφτει πια το δέιλι  
γέρνει κι αυτή και ξεκουράζεται  
τον ήλιο να προσμένη που αύριο  
θα της κρατά και πάλι το μαντήλι.  
«Κύπρος II», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 51.

Εκείνο το πρωί  
ένας άνθρωπος θ' άλλαζε τ' όνομα των βουνών.  
«Γρηγόρης Αυξεντίου», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*,  
σ. 37.

Σε μοίρα πάντα δεύτερη τον βάζει  
τον ύπνο τον δικό του,  
να τον διακόψη δεν διστάζει  
φτάνει μονάχα να ξυπνήση  
μήπως κι αργήση  
να πάη για τ' όργωμα τ' αφεντικό του.  
«Το κοκοράκι του χωριού», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 29.

Ενίοτε, ο Μόντης αφήνει περιθώρια στον αναγνώστη του να απεμπλακεί από τον περιορισμό του τίτλου και να εστιάσει ελεύθερα την προσοχή του στα κειμενικά ερεθίσματα του κυρίως ποιητικού σώματος. Τα ποιήματα αυτά φέρουν τον ανοικτό τίτλο «Εικόνα»<sup>192</sup> και συχνά αποτυπώνουν ζωντανές οπτικές εικόνες τού φυσικού περιβάλλοντος με βασικό κοινό χαρακτηριστικό τους την ανάλαφρη και συχνά παιχνιδιάρικη διάθεση, όπως στα δύο ακόλουθα παραδείγματα:

<sup>191</sup> Σε σχετική αναφορά της Κωστίου η οποία μελετά τη λειτουργία των τίτλων στο έργο τού Μόντη, επισημαίνεται ότι «οι τίτλοι αυτοί που δεν προέρχονται από το κείμενο, χαρακτηρίζονται ως «τίτλοι-σηματοροί της ερμηνευτικής διαδικασίας» (2008: 85-92).

<sup>192</sup> Είναι οχτώ σε αριθμό, συνολικά και στις τέσσερις συλλογές. *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*: σσ. 8, 24, *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*: σ. 34, *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*: σσ. 34, 36, *Του στίχου τα μηνύματα*: σσ. 42, 69, 71.

Νύχτα παγωμένη,  
δωδεκάμερα.  
Κρύωσε το φεγγάρι  
κ' έκατσε παράμερα  
με την άσπρη γούνα του  
να του κόψη το βοριά,  
τη νιφάδα την αριά  
ποίηση απόψε δεν το νοιάζει,  
πρώτη νύχτα που νυστάζει.  
«Εικόνα», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 24.

Το φεγγάρι ολόγιομο και γινωμένο  
-κούπα κόκκινου κρασιού-  
έτσι απ' του κυπαρισσιού  
την κορφήν ως πέρασε ξυστά  
κ' έτσι ως κοντοστάθηκε  
άραγε στ' αυτί ψιθυριστά  
μια και μια  
να της σφύριξε, τι λέτε,  
και το σοβαρό το κυπαρίσσι  
στη στυγνήν εκείνη απανεμιά  
ξαφνικά νάχη λυγίσει  
κι' απ' το γέλιο ολάκερο να σειέται;  
«Εικόνα», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 71.

Και στα δύο παραδείγματα διακρίνεται η αναπαράσταση του φεγγαριού η οποία αποτελεί μοτίβο, όπως έχουμε επισημάνει στο κεφάλαιο με τις θεματικές περιοχές της παιδική ποίησης του Μόντη. Το φεγγάρι προσδιορίζεται χρωματικά μέσα από τις κειμενικές ενδείξεις που στηρίζονται σε μεταφορικά σχήματα: «*με την άσπρη γούνα του*» και «*κούπα κόκκινου κρασιού*», δημιουργώντας μια ελκυστική οπτική εικόνα. Στο πρώτο παράδειγμα το παιδί-αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να δομήσει την εικόνα τού νυσταγμένου φεγγαριού, εστιαζόμενο σε πληροφορίες που αφορούν τον χρόνο τού ποιητικού γεγονότος. Μέσα από την απλότητα του ύφους και τη νοηματική αλληλουχία αντιλαμβάνεται ότι είναι χειμώνας και συγκεκριμένα χριστουγεννιάτικη περίοδος, στρέφοντας την προσοχή του σε λέξεις όπως: «*παγωμένη*», «*δωδεκάμερα*», «*κρύωσε*», «*γούνα*», «*βοριά*» «*νιφάδα*». Η απλότητα του ύφους διακρίνεται και στο δεύτερο ποίημα, όπου το φεγγάρι συμπρωταγωνιστεί με ένα κυπαρίσσι το οποίο αποποιείται τη σοβαρότητά του και γελάει. Εδώ δεν έχουμε μόνο την ανάλαφρη διάθεση κατά την αναγνωστική συμμετοχή. Διακρίνεται και η πρόκληση του αναγνώστη να συμπληρώσει το κείμενο ως συνδημιουργός, με βάση τους ελεύθερους συνειρμούς του, αφού με αμεσότητα του απευθύνεται ευθέως η ανοικτή ερώτηση: «*άραγε στ' αυτί ψιθυριστά/ [...] να της σφύριξε τι λέτε/ [...];*». Το παιδί-αναγνώστης, καθώς επιδιώκει να δώσει μία απάντηση στο παραπάνω ερώτημα του κειμένου οδηγεί, τελικά, την προσοχή του από το κείμενο στην προσωπική του ανταπόκριση, με βάση τις δομημένες εμπειρίες του από τη ζωή (Rosenblatt, 1994: 129). Πέρα από αυτό, με τον λόγο που απευθύνει ο ποιητής ευθέως στα παιδιά-αναγνώστες, διαρρηγνύεται το μυθοπλαστικό πλαίσιο και συνενώνεται με την πραγματικότητα του αναγνώστη ο οποίος καλείται να συμπράξει με τον ποιητή στο «*παιχνίδι τής κατασκευής των*

νοημάτων», κάτι που υπάγεται στις τεχνικές της μεταμυθοπλασίας (Οικονομίδου, 2000: 79, 84).

Με αφορμή το παραπάνω παράδειγμα, ας επισημάνουμε ότι στοιχεία μεταμυθοπλασίας διακρίνουμε και σε άλλα σημεία στην παιδική ποίηση του Μόντη τα οποία επηρεάζουν την αναγνωστική στάση τού παιδιού-αναγνώστη. Η μεταμυθοπλασία αποτελεί λογοτεχνικό φαινόμενο του μεταμοντερνισμού (Waugh, 1984. Τζιόβας, 1987: 285-300. Οικονομίδου, 2008: 78. Πολίτης, 2004: 112-113). Σε σχέση με τον αναγνώστη, το μεταμυθοπλαστικό κείμενο αποτελεί μία «‘ανοικτή’ κατάσταση», με κειμενικές ενδείξεις που απαιτούν να εμπλακεί σε μια σύνθετη αναγνωστική διαδικασία, προσαρμόζοντας ή αναθεωρώντας την αναγνωστική στάση του, ώστε να γίνει τελικά συνδημιουργός του κειμένου (Πολίτης, ό.π.: 113). Ο αναγνώστης, αφενός, αντιλαμβάνεται τον κόσμο τού κειμένου ως φανταστικό και τεχνητό δημιούργημα, αφετέρου, καλείται να συμμετάσχει φανταστικά, διανοητικά ή θυμικά στη συνδημιουργία του (Τζιόβας, ό.π.: 293). Σύμφωνα με τον ορισμό που παραθέτει η P. Waugh (1984: 2), τα μεταμυθοπλαστικά κείμενα επισύρουν την προσοχή του αναγνώστη συνειδητά και συστηματικά στις συμβάσεις με τις οποίες κατασκευάζονται, διαρρηγνύοντας, έτσι το όριο μυθοπλασίας και πραγματικότητας. Ακόμα, σημειώνεται ότι τα μεταμυθοπλαστικά κείμενα εκθέτουν τον τρόπο δημιουργία τους, αποκαλύπτουν την τεχνική και τη δομή τους, προβάλλοντας ένα ευρύ φάσμα από τεχνικές, μεμονωμένα ή συνδυαστικά, όπως: η διακειμενικότητα και η παρωδία (McCallum, 2002: 142. Καλογήρου, 1999: 182), εγκιβωτισμός, ρήξη χωροχρονικού άξονα, αυτοαναφορικές επινοήσεις, πολυφωνικές αφηγήσεις (Πολίτης, ό.π.: 114), τον λόγο που απευθύνει ο αφηγητής ευθέως στον πραγματικό αναγνώστη του, ήρωες που αναπτύσσουν διάλογο με τον δημιουργό τους ή εκφράζουν την άποψή τους πάνω σε όσα έχουν γραφτεί γι’ αυτούς σε άλλα μυθοπλαστικά πλαίσια (Οικονομίδου, ό.π.: 84-85). Σε σχέση δε με τις αυτοαναφορικές τεχνικές επισημαίνεται ότι επιτρέπουν «τη διατύπωση ερωτημάτων και την άσκηση έμμεσης κριτικής όχι μόνο στο θέμα που πραγματεύεται η αφήγηση, αλλά και στο πολιτισμικό συγκείμενο που το υποδέχεται» (Χριστοδουλίδου & Μουλά, 2017: 5). Η διάρρηξη της μυθοπλασίας και της πραγματικότητας στον Μόντη προβάλλεται μέσα από τα αφηγηματικά ποιήματα, όπου οι ήρωες που κατασκευάζει ο ποιητής, για παράδειγμα η αμυγδαλιά και ο κόκορας, παίρνουν τον λόγο και απευθύνονται άμεσα στον αναγνώστη ή στον ίδιο τον Μόντη, θίγοντας και στις δύο περιπτώσεις τα ποιήματα που έχουν γραφτεί για εκείνους. Τα ποιήματα «Ένας εγωιστής κόκορας» και «Η καλόκαρδη αμυγδαλιά» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σσ. 35, 52-53) τα οποία έχουμε ήδη αναλύσει<sup>193</sup> συνδυάζουν τις μεταμυθοπλαστικές τεχνικές που αναφέραμε παραπάνω, ενώ διακρίνεται και ως ενδιαφέρουσα στρατηγική η σύζευξη του ονειρικού στοιχείου με την πραγματικότητα. Παραθέτουμε το δεύτερο ποίημα, προκειμένου να γίνει πιο σαφής η εικόνα της αναγνωστικής στάσης που καλείται να υιοθετήσει το παιδί-αναγνώστης.

Ήρθε χτες βράδυ στ’ όνειρό μου η αμυγδαλιά  
με τους ανθούς της μια ποδιά και μια αγκαλιά  
να παραπονεθή πως είπα αυτό, πως είπα εκείνο

<sup>193</sup> Βλ. υποκεφ. 1.2.5. για τη Φύση.



για την επίδειξή της κι αντιτείνω  
ότι είν' η πρώτη, ως λεν, π' ανθίζει  
τον ερχομό της άνοιξης να προοιωνίζει  
κι ως πρώτη ανέφερα τη μουσμουλιά.  
-Μα τι ποιητής του λόγου σου είσαι; μου θυμώνει.  
Από καλή καρδιά είν' η επίδειξή μου  
του ανθρώπου την ελπίδα να τονώνη.  
Και τόκανα επειδή  
τη μουσμουλιά την ντροπαλή  
π' ούτε προβάλλει ούτε λαλεί  
έτσι όπως άνθιζε κρυφά  
κανείς δεν γύριζε να δη.  
Κακόβουλο δεν είν' το ψέμα μου  
και παραπειστικό,  
σαν τους ανθούς μου είναι λευκό».

Είπε. Και μια και δυο τ' άσπρο της ντύμα,  
ανθούς της αγκαλιάς και της ποδιάς μου λούζει χύμα.  
Έτσι που η εκδίκησή της είχε καταλήξει  
δεν ξέρω αν τόκανε για να υποδείξει  
πως πρέπει σαν αυτή κ' εμείς να γίνουμε  
και το κακό με το καλό ν' ανταποδίνουμε,  
πάντως εγώ  
τ' ομολογώ  
ό,τι κι αν σκέφτονταν, όπου κι αν πήγαιναν ο νους της,  
το δίχως άλλο  
και σ' άλλους στίχους μου θα της τα ψάλλω  
για να ξανάρθη να μου λούση τους ανθούς της.  
«Η καλόκαρδη αμυγδαλιά», *Του στίχου τα μηνύματα*, σσ. 52-53.

Το παιδί-αναγνώστης στο παραπάνω ποίημα καλείται να προβεί σε μια σύνθετη αναγνωστική διαδικασία και να εστιάσει την προσοχή του σε τρία αφηγηματικά μέρη. Ανάμεσα στο πρώτο και στο τρίτο που αποτελούν αφήγηση από το ίδιο πρόσωπο, παρεμβάλλεται ο λόγος τής προσωποποιημένης αμυγδαλιάς. Στο πρώτο αφηγηματικό μέρος παρουσιάζονται με συνοπτικό αλλά σαφή τρόπο τα αίτια και ο σκοπός εμφάνισης της αμυγδαλιάς μέσα στο όνειρο. Δεν αποκαλύπτεται, ωστόσο, ποιος μιλάει, δημιουργώντας, έτσι, ερωτηματικά και υποθέσεις στο παιδί-αναγνώστη. Τα σημεία στίξης που ακολουθούν (παύλα και εισαγωγικά) ως «οπτικές» κειμενικές ενδείξεις, όπως η φράση «*μου θυμώνει*», καθώς και η λέξη «*είπε*», καθιστούν σαφές το ότι παίρνει τον λόγο η αμυγδαλιά. Μέσα στο πλαίσιο αυτό αποκαλύπτεται η ταυτότητα του ποιητή στον οποίο απευθύνεται άμεσα η αμυγδαλιά και αιτιολογεί τη στάση της για την οποία κατηγορείται. Στο τρίτο αφηγηματικό μέρος το παιδί-αναγνώστης, διαρρηγνύοντας τον χωρο-χρονικό άξονα, μεταβαίνει από το όνειρο στο αξιακό πλαίσιο που προβάλλει ο ποιητής μέσα από τον λόγο του ο οποίος, παράλληλα, δίχως να χάνει την παιχνιδιάρικη διάθεσή του, αποκαλύπτει στο παιδί-αναγνώστη ότι θα επαναλάβει την ποιητική στρατηγική του: «*και σ' άλλους στίχους μου θα της τα ψάλλω*». Έτσι, το παιδί-αναγνώστης παροτρύνεται να αντιληφθεί, με χιουμοριστικό τρόπο, το παιχνίδι των ποιητικών συμβάσεων και συγκεκριμένα την κατασκευή των ηρώων και της προσωπικότητάς τους, με βάση τις επινοήσεις και τις διαθέσεις τού ποιητή. Σε ολόκληρο το ποίημα, επίσης, διακρίνεται το στοιχείο τής πολυφωνίας,

μέσα από τους δύο διαφορετικούς τρόπους σκέψης που παρουσιάζονται, δηλαδή του ποιητή και της αμυγδαλιάς, κάτι που παροτρύνει το παιδί-αναγνώστη να αφουγκραστεί σε βάθος και τις δύο πλευρές και να λάβει θέση, σύμφωνα με την προσωπική του κριτική και συναισθηματική θέαση.

Στο παραπάνω ποίημα, το παιδί-αναγνώστης παροτρύνεται να ανακαλύψει το παιχνίδι της ποιητικής κατασκευής και τις αυτοαναφορικές επινοήσεις τού Μόντη μέσα από το κυρίως ποιητικό σώμα, εφόσον ο τίτλος δεν το προϊδεάζει για κάτι τέτοιο. Υπάρχουν, όμως, αρκετά ποιήματα που προμηνύουν την αυτοαναφορικότητά τους από τον τίτλο τους. Τα ποιήματα αυτά δεσμεύουν την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη από την αρχή της αναγνωστικής διαδικασίας και καθιστούν σαφές το θέμα το οποίο αναφέρεται είτε στην παιδική ποίηση είτε στους ποιητές.<sup>194</sup> Στο ποίημα «Το φεγγάρι μού απαντά για κάποιους στίχους μου» (*Απαντα, Σ. Γ', σ. 56*), ο Μόντης παρουσιάζεται στον αναγνώστη του με την ποιητική του ταυτότητα, αξιοποιώντας την κτητική αντωνυμία α' προσώπου στον τίτλο. Ταυτόχρονα, αποκαλύπτει την ταυτότητα του αφηγητή-φεγγαριού που παίρνει τον λόγο στο κυρίως ποιητικό σώμα και το θέμα το οποίο εστιάζεται στους στίχους τού ποιητή:

Δε με πειράζει, σου το λέω, καθόλου  
μάλλον εσύ, ποιητάκο μου, έχασες  
που τα παλιά σου τα τραγούδια ξέχασες  
για τ' «ασημένιο το φεγγάρι»  
κ' ειρωνικά πια μ' ελαφρή στιχοπλοκείς καρδιά  
και μάλιστα σ' εκδόσεις για παιδιά.  
Ειν' φυσικό όλα τα παλιά να τα ξεχνάς.  
Έχω κι εγώ την πικρή πείρα που 'χεις πάρει  
του «τελευταίου τετάρτου» που περνάς.

Η παραπάνω μεταμυθοπλαστική τεχνική, όπου ο ήρωας ως κειμενική κατασκευή απευθύνει τον λόγο στον δημιουργό του, απαιτεί από τον αναγνώστη μία σύνθετη αναγνωστική συμμετοχή. Πρώτα απ' όλα, καλείται να αντιληφθεί και να συμπληρώσει τις νύξεις τού κειμένου που σχετίζονται με τα ποιήματα που έχει γράψει ο Μόντης για το φεγγάρι, όπου σε κάποια το εκθειάζει και σε κάποια άλλα το ειρωνεύεται.<sup>195</sup> Αν δεν υπάρχει η αντίστοιχη αναγνωστική εμπειρία, τότε δεν μπορεί να ενεργοποιηθεί, γιατί είναι πιθανόν να προκληθεί αμηχανία και η αναγνωστική διαδικασία να προσπέσει σε παρανοήσεις ή σε άλλες ερμηνευτικές απαντήσεις. Κατά

<sup>194</sup> Τα παραθέτουμε ανά συλλογή. *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*: «Έλληνες ποιητές», σ. 43. *Του στίχου τα μηνύματα*: «Οι λέξεις προς τους ποιητές», σ. 43. *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*: «Η μαγεία της ποίησης», σ. 9, «Τα ταξίδια του στίχου», σ. 12, «Ελληνική παιδική ποίηση», σ. 19, «Τα παιδιά κ' οι στίχοι», σ. 25, «Ο ποιητής εξηγεί», σ. 46, «Μια πονηριά ποιητή στα γεράματά του», σ. 52. Βλ. και *Απαντα: Σ.Γ'*: «Το φεγγάρι μού απαντά για κάποιους στίχους μου», σ. 56. *Απαντα, Σ.Δ'*: «Παιδική ποίηση» σ. 33, «Προς παιδική ποίηση», σ. 40.

<sup>195</sup> Για την ειρωνεία, παραπέμπουμε στα ποιήματα που το παρουσιάζουν ως βασιλιά του ουρανού, ο οποίος συμπεριφέρεται με έπαρση και καλύπτει με το φως του το φως των αστεριών: «Η έπαρση του ολόγιουμο φεγγαριού», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 48, «Μάμμα πώς το ζηλεύω το φεγγάρι», *Εκπρόθεσμα*, σ. 38 και «Για τ' ολόγιουμο φεγγάρι», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 20). Ειδικά στο τελευταίο, παρουσιάζεται το ολόγιουμο «κορδωμένο φεγγαράκι» ως «κουτσουρεμένος βασιλιάς» καθώς μπαίνει στη φθίνουσα πορεία του, ενώ ένα αστεράκι το ειρωνεύεται με τον εξής στίχο: «*Πού είναι τ' άλλα σου, καλέ, τα τέταρτα;*»».

δεύτερο λόγο, το χιούμορ ως στοιχείο που πηγάζει από την ειρωνεία (Ραφαηλίδης, 1985: 19) και διαχέεται στο σύνολο του κειμενικού πλαισίου, με κορύφωση στους δύο τελευταίους στίχους, παροτρύνει το παιδί-αναγνώστη να αντιληφθεί τον εκλεπτυσμένο τρόπο προσβολής του ποιητή από το φεγγάρι και να συμμετάσχει στο ποιητικό γεγονός διανοητικά και συναισθηματικά. Η δε φράση «*“τελευταίου τετάρτου”*» που παρατίθεται σε εισαγωγικά, απαιτεί από το παιδί-αναγνώστη τη συνδετική του ικανότητα σε ό, τι αφορά τις κειμενικές ενδείξεις και στον κόσμο τής πραγματικότητας και πιο συγκεκριμένα, να παραλληλίσει τον ποιητή με τη φθίνουσα πορεία τού φεγγαριού.

Ενίοτε, ο ποιητής απευθύνει τον λόγο ευθέως στο παιδί-αναγνώστη, ξαφνιάζοντάς το ευχάριστα, εμπλέκοντάς το άμεσα στην κειμενική διαδικασία και αποκαλύπτοντάς του την πρόθεση που έχει να επικοινωνήσει μαζί του με ειλικρίνεια, γράφοντας παιδική ποίηση:

Κάτι άλλο θα σας πω, παιδιά μου. Εγώ  
που γράφω αυτά τα παιδικά τραγούδια  
αφήνω την προσποίηση κατά μέρος  
και ντόμπρα ομολογώ  
πως είμαι σχεδόν γέρος.  
Όμως καθώς μιλώ έτσι με παιδιά  
σαν τη δική σας γίνεται η καρδιά [...]  
«Ο ποιητής εξηγεί»,  
*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 46.

Ο ευθύς λόγος προς στο παιδί-αναγνώστη διακρίνεται και σε άλλους στίχους, όπου η ρήξη ανάμεσα στον κόσμο τής μυθοπλασίας και της πραγματικότητας επιδιώκεται συχνά με ρήματα οπτικά ή ακουστικά που δεσμεύουν την προσοχή κατά την ανάγνωση, όπως για παράδειγμα:

[...] για ρίχτε μια προσεχτική, παιδιά, ματιά.  
Δεν είν' σαν νάχη δυο ζευγάρια  
κεράσια κόκκινα στ' αυτιά;  
«Η αυγή», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 35.

Σωπάστε ν' ακούσουμε το μικρό αστεράκι  
που απαγγέλλει στίχους.  
«Αυγουστιάτικη νύχτα»,  
*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 51.

Γίνεται κατανοητό ότι το παιδί-αναγνώστης μέσα από τις μεταμυθοπλαστικές εκφάνσεις των προαναφερόμενων παραδειγμάτων, κατά την αναγνωστική διαδικασία αντιμετωπίζει το κείμενο διττά: ως πλαίσιο που τον δεσμεύει με τις κειμενικές ενδείξεις αλλά και ως πλαίσιο ανοικτό στην προσωπική του συνεισφορά, για να αισθητοποιήσει την κειμενική εμπειρία (Rosenblatt, 1994: 88, 129). Επίσης, έρχεται αντιμέτωπο με απαιτητικές κειμενικές ενδείξεις που πιθανόν να το δυσκολέψουν να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία στην πληρότητά της (ό.π.: 38). Καλείται, λοιπόν, να εγκαταλείψει τυχόν συμβατικούς τρόπους ανάγνωσης, να επισύρει την προσοχή του στις κειμενικές ενδείξεις και στη λειτουργία τους, υιοθετώντας την «αισθητική»

ανάγνωση. Έτσι έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις στρατηγικές του ποιητή (ό.π.: 69), να σπάσει τα όρια ανάμεσα στον φανταστικό κόσμο τού κειμένου και της πραγματικότητας (ό.π.: 21), ώστε να αναδημιουργήσει το κείμενο με βάση τη διανοητική και συναισθηματική συμμετοχή του (Rosenblatt, 1970: 25, 113). Αντιλαμβάνεται, τελικά, το παιδικό ποίημα ως αισθητικό αντικείμενο, ως κατασκευή που υπόκειται στις εκάστοτε διαθέσεις και προθέσεις τού δημιουργού του.

Σε μεγάλο αριθμό των παιδικών ποιημάτων τού Μόντη διαφαίνεται μία ακόμα παράμετρος της Συναλλακτικής θεωρίας η οποία συνδέεται με τη δυνατότητα του αναγνώστη να κινηθεί στο «συνεχές» των δύο αναγνωστικών στάσεων που μπορεί να υιοθετήσει κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο, αυτήν της «μη αισθητικής/πληροφοριακής» και αυτήν της «αισθητικής» (Rosenblatt, 1994: 35). Σχετικά με αυτό το ζήτημα, θα αναφερθούμε στα διαλογικά ποιήματα στα οποία το παιδί συνδιαλέγεται με κάποιο ενήλικο πρόσωπο, με στόχο τη μετάδοση γνώσεων και αξιών. Καταγράφονται δύο οπτικές και λογικές, η παιδική και η ενήλικη οι οποίες εμπλουτίζουν το ποίημα και αναδεικνύουν την πολυφωνία του. Ο διάλογος αποτελεί μία ισότιμη συνομιλία στα δύο πρόσωπα η οποία, τελικά, ανάγεται στην ισότιμη συνομιλία κειμένου και αναγνώστη που αποτελεί τη βάση τής Συναλλακτικής θεωρίας. Στα ποιήματα αυτά το παιδί-αναγνώστης καλείται, αφενός να αντλήσει κειμενικές πληροφορίες που θα κρατήσει μετά την ανάγνωση, και αφετέρου να αισθητοποιήσει τις ιδέες και τα συναισθήματα που αναδύονται κατά τη διάρκειά της (ό.π.: 27). Η πληροφορία στην οποία μπορεί να επισύρει την προσοχή του και να αξιοποιήσει, μετά την ανάγνωση, αφορά τα πρόσωπα τα οποία συνδιαλέγονται αλλά και το θέμα τής συζήτησής τους. Ο διάλογος πραγματώνεται, τις περισσότερες φορές, ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα, τη γιαγιά ή τον παππού. Σε όλες τις περιπτώσεις κοινοποιείται στο παιδί-αναγνώστη ποιος μιλάει και σε ποιον απευθύνεται, με την αξιοποίηση της κλητικής προσφώνησης. Το θέμα συζήτησης, επίσης παρουσιάζεται με εύληπτο τρόπο. Συγκεκριμένα το αναπαριστώμενο παιδί ρωτάει με αμεσότητα και με σαφήνεια το ενήλικο πρόσωπο ή παραθέτει την άποψή του για ένα ζήτημα που αφορά κυρίως το φυσικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ο διάλογος. Ωστόσο, το παιδί-αναγνώστης δεν μπορεί να παραμείνει σε αυτό το επίπεδο της απλής αναγνωστικής συμμετοχής πληροφοριακού τύπου. Κι αυτό ισχύει, γιατί ο Μόντης το αντιμετωπίζει ως ένα σκεπτόμενο ον που καλείται να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη του πάνω στις ανθρωπιστικές αξίες και σε θεμελιώδη υπαρξιακά ζητήματα. Το διαπαιδαγωγεί, με έμμεσο διδακτισμό χαμηλού τόνου, αξιοποιώντας τον αλληγορικό λόγο. Το παιδί-αναγνώστης, λοιπόν, καλείται να εμπλακεί ενεργά, όχι απλώς αποκομίζοντας μια επιφανειακή γνώση για ένα γεγονός ή μια κατάσταση, αλλά βιώνοντας μέσω τού κειμένου μια δυναμική και ατομική εμπειρία, έτσι ώστε να αποκτήσει γνώση για τον κόσμο και τον εαυτό του (Rosenblatt, 1970: 38). Η προσοχή του δεσμεύεται αρχικά σε οικείες προς αυτό καταστάσεις, όπως το φυσικό περιβάλλον, η ιδιοσυγκρασία τού παιδιού-ήρωα και οι συμπρωταγωνιστές του οι οποίοι αποτελούν πρόσωπα που ενεργοποιούν συναισθήματα και αναμνήσεις από τη βιωμένη σχέση τού παιδιού-αναγνώστη με αυτά. Έτσι, αρχικά, κατά την πρώτη φάση τής ανταπόκρισης στο λογοτεχνικό έργο, δηλαδή κατά τη φάση τής «έκκλησης», το

κείμενο καθίσταται ως κίνητρο (Rosenblatt, 1994: 11, 48-49, 69). Προκειμένου, όμως, να περάσει στη δεύτερη φάση, στην «αντίδραση», όπου θα αισθητοποιήσει τους στοχασμούς και τα συναισθήματα που αναδύονται από το κείμενο (ό.π.: 48), απαιτείται να εμβαθύνει με την «αισθητική» αναγνωστική στάση του στους υπαινιγμούς του αλληγορικού λόγου. Οδηγείται, με αυτόν τον τρόπο, σε έναν επαγωγικό συλλογισμό, από το *συγκεκριμένο*, που αφορά τη γνώση τού περιβάλλοντος, στο *γενικό*, που αφορά μία ανθρωπιστική αξία ή ένα θεμελιώδες υπαρξιακό ζήτημα, όπως η αγάπη, η ζωή, ακόμα και ο θάνατος. Παραθέτουμε ένα παράδειγμα διαλόγου ανάμεσα στη μητέρα και στο παιδί, όπου διαφαίνεται το ζήτημα του θανάτου:

-Μόλις στα δένδρα ξεραθούν τα φύλλα  
με του φθινόπωρου την πρώτη ανατριχίλα  
τα βλέπεις χάρμω να σωριάζονται.  
Ήθελα τώρα, μάνα, νάξερα  
πώς γίνεται ξερά φύλλα, κατάξερα  
καθόλου να μη βιάζονται να πέσουν  
το δένδρο όταν πεθαίνει.  
-Είναι, παιδάκι μου, που ξέρουν  
το τέλος του πως έχει φτάξει το πικρό,  
πως σε λιγάκι θαν' νεκρό,  
πως άλλα φύλλα δεν θαρθούν  
και θεν να του παρασταθούν.  
Όσο φθινόπωρο κι αν είναι παραμένουν  
στο δένδρο που τ' ανάθρεψε να μη νοιώσει μοναχό  
την τελευταία του ανάσα όσο μπορούν να τη ζεσταίνουν.  
«Νεκρά φύλλα σε νεκρό δέντρο», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 52.

Από τις κειμενικές ενδείξεις τού τίτλου το παιδί-αναγνώστης προϋδεάζεται ότι αυτό που θα διαβάσει έχει σχέση με τον θάνατο. Δίνεται μάλιστα έμφαση, με τη διπλή επανάληψη του επιθέτου «νεκρά/νεκρό», μια λέξη ίσως σκληρή, η οποία όμως αποφορτίζεται συναισθηματικά σε κάποιο βαθμό με την τεχνική της προσωποποίησης και τη μεταφορά της αίσθησης του θανάτου στο οικοσύστημα. Η τεχνική της προσωποποίησης καλεί το παιδί-αναγνώστη να αναλάβει συνδετικό ρόλο, συνδέοντας το οικείο με το ανοίκειο, καλλιεργώντας προσδοκίες για αυτό που θα διαβάσει στη συνέχεια. Από τις παύλες τού κειμένου που λειτουργούν ως οπτικές κειμενικές ενδείξεις αντιλαμβάνεται ότι πρόκειται για έναν διάλογο, όπου και εδώ παίζει με τις υποθέσεις του για το ποιοι συνδιαλέγονται και γιατί. Στο πρώτο μέρος τού διαλόγου ο ποιητής υιοθετεί την περσόνα τού μικρού παιδιού, με εύστοχο τρόπο, και επιτυγχάνεται η ταύτιση του παιδιού-αναγνώστη με το παιδί-ήρωα. Πιο συγκεκριμένα η οπτική του ποιητή για την παιδικότητα συντίθεται με βάση δύο χαρακτηριστικά του παιδιού, τη λεπτομερή παρατήρηση του περιβάλλοντος και την παιδική περιέργεια και απορία που διαγράφονται με τις φράσεις «*ήθελα νάξερα*», «*πώς γίνεται*». Σύμφωνα με μια φαινομενολογική οπτική, ο Μόντης, εστιάζοντας τον φακό του στη μικρογραφία των φύλλων, τοποθετεί τον αναγνώστη του «σ' ένα αισθητό σημείο της αντικειμενικότητας», στην ανεπαίσθητη λεπτομέρεια, η οποία αποτελεί εμπειρία ενός οικείου κόσμου και παράλληλα «το σημείο ενός νέου κόσμου». Αυτού του είδους η

εστίαση ξαναδίνει στον ποιητή «το μεγεθυντικό βλέμμα του παιδιού» και γίνεται «η παιδική ηλικία που ξαναβρέθηκε» (Bachelard, 1982: 180-181). Επίσης, οι λέξεις που αξιοποιούνται είναι απλές και οικείες, όπως για παράδειγμα «*δέντρα*», «*ζερά φύλλα*», «*φθινόπωρο*», και συγκροτούν μια εύληπτη ποιητική εικόνα για τον μικρό αναγνώστη η οποία μπορεί να ενεργοποιήσει παρόμοιες εμπειρίες και αναπαραστάσεις από τη ζωή του ή και από μορφές τέχνης, όπως τη ζωγραφική.<sup>196</sup> Επιπλέον, η λέξη «*μάννα*», όπως σημειώνει η Rosenblatt (1970: 94), προκαλεί αυτόματη συναισθηματική ενεργοποίηση στο παιδί-αναγνώστη. Και αυτό γίνεται κατανοητό, καθώς η μητέρα αποτελεί τον *σημαντικό άλλο* στη ζωή του παιδιού. Ενδιαφέρον, επίσης, από άποψη τεχνικής του ποιητή, είναι το γεγονός ότι δεν αποκαλύπτεται αμέσως η ταυτότητα του ομιλητή, πράγμα που κεντρίζει την περιέργεια τού παιδιού-αναγνώστη έως τον τέταρτο στίχο, όπου διακρίνεται η κλητική προσφώνηση «*μάννα*». Επίσης, η απορία τού παιδιού εκφράζεται με σαφήνεια και γίνεται αντιληπτό ότι επιδιώκεται η περιβαλλοντική γνώση για το φαινόμενο των φυλλοβόλων δέντρων. Ο θάνατος, που δηλώνεται άμεσα με τη λέξη «*πεθαίνει*» παραμένει στο επίπεδο του φυσικού περιβάλλοντος. Αντίθετα, στο δεύτερο μέρος τού διαλόγου η αίσθηση του θανάτου γίνεται πιο έντονη μέσα από τις κειμενικές ενδείξεις, συγκεκριμένα με τις λέξεις «*τέλος*», «*πικρό*», «*νεκρό*», «*τελευταία ανάσα*», ενώ βλέπουμε να προεκτείνεται από τη φύση στον άνθρωπο, υπαινικτικά. Η συναισθηματική ενεργοποίηση είναι πιο εμφανής, έτσι ώστε είναι δυνατόν να οδηγήσει το παιδί-αναγνώστη, αντίστοιχα, σε συναισθηματική ταύτιση με την κατάσταση που αποτυπώνεται στο κείμενο και ενδεχομένως να ανασύρει προσωπικά βιώματα (αν υπάρχουν) που έχουν σχέση με τον θάνατο. Εδώ, τον κύριο λόγο τον έχει η μητέρα της οποίας η τρυφερότητα αναδεικνύεται ήδη από την αρχή με την κλητική προσφώνηση και την κτητική αντωνυμία που συνθέτουν τη φράση «*παιδάκι μου*». Με τη φράση αυτή, επίσης, δεν γίνεται διαχωρισμός ως προς το φύλο, κάτι που δημιουργεί άμεση ταύτιση του παιδιού-αναγνώστη, ανεξαρτήτως φύλου, με το παιδί του κειμένου. Παράλληλα, αναδεικνύεται και ο διαπαιδαγωγικός ρόλος τής μητέρας, καθώς μεταλαμπαδεύει στο παιδί ανθρωπιστικές και ηθικές αξίες, κάτι που πιθανόν να ενεργοποιήσει αντίστοιχες αναπαραστάσεις από τη σχέση τού παιδιού-αναγνώστη με τη μητέρα του. Οι αξίες αυτές που προβάλλονται μέσα από το οικοσύστημα, ταυτίζονται με την αγάπη, τη συμπόνια, την αλληλεγγύη, για παράδειγμα, με τις λέξεις «*παρασταθούν*» ή «*ζεσταίνουν*». Στο συγκεκριμένο διαλογικό μέρος, το παιδί-αναγνώστης επανακαθορίζει την αναγνωστική του στάση σε σχέση με το πρώτο και διαμορφώνει ένα νέο κειμενικό πλαίσιο ερμηνείας, όπου εδώ καλείται να αναγνωρίσει τις αξίες των μη ανθρώπινων όντων, να τις μεταφέρει κριτικά στα ανθρώπινα και να τις δει ως κοινές, μπροστά στην κοινή μοίρα τού θανάτου. Η στοχαστική αυτή ενέργεια προεκτείνεται, βέβαια στο οικογενειακό πλαίσιο, καθώς με τον προτελευταίο στίχο και κυρίως με τη λέξη «*ανάθρεψε*» υποδηλώνεται το ηθικό χρέος τού παιδιού να συμπαρασταθεί στη μητέρα, όταν πλησιάζει το δικό της τέλος, όπως του δένδρου. Πρόκειται, ουσιαστικά, γι' αυτό που σημειώνει η Rosenblatt (1970: 185-188) σε

<sup>196</sup> Αναφέρουμε για παράδειγμα «*The Bridge at Argenteuil in Autumn*» του Pierre Auguste Renoir και «*Autumn Landscape with Four Trees*» του Vincent van Gogh.

σχέση με τη λογοτεχνία, δηλαδή την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθησίας και της ενσυναίσθησης, καθώς και τη διαμόρφωση της πολιτισμικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Ο Μόντης πίσω από την περσόνα της μάνας, στοχεύει σε αυτό ακριβώς, όμως δεν αντιμετωπίζει το παιδί-αναγνώστη ως παθητικό δέκτη απλοϊκών μηνυμάτων και στείρου ηθικού διδακτισμού. Ο ρόλος τού αναγνώστη είναι απαιτητικός και σύνθετος, καθώς καλείται να συνδέσει τις κειμενικές ενδείξεις και, μέσω τού ανθρωπομορφισμού και της αλληγορίας, να παραλληλίσει, τελικά, τη σχέση στο οικοσύστημα *δένδρο-φύλλα* με τη σχέση *μητέρα-παιδί* και κατ' επέκταση με τις σχέσεις των ανθρώπων.<sup>197</sup> Ακόμα όμως και αν δεν ανταποκριθεί σε μια τέτοια σύνδεση και προέκταση, ενεργοποιείται συναισθηματικά και αντιλαμβάνεται τη δύναμη της αγάπης μπροστά στο αναπόδραστο του θανάτου. Τέλος, να σημειώσουμε ότι ο ανθρωπομορφισμός των στοιχείων τής φύσης, κάτι που συνυφίνεται με την πρώιμη παιδική λογική αλλά και με πιθανές πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες (παραμύθια, μύθους, εικονογραφημένα βιβλία), συμβάλλει στην οικειοποίηση της κειμενικής εμπειρίας τόσο στη φάση τής «έκκλησης» του λογοτεχνικού έργου όσο και της «αντίδρασης» σε αυτό. Επίσης, η ομοιοκαταληξία, παρά την ακανόνιστη μορφή των στίχων, εμπλέκει το παιδί σε ένα παιχνίδι ρυθμού, δίνοντας τελικά υπόσταση στο λογοτεχνικό έργο μέσα από την ενότητα μορφής και περιεχομένου.

Η σύνθετη αναγνωστική διαδικασία στην οποία εμπλέκεται το παιδί-αναγνώστης, σύμφωνα με το προαναφερόμενο παράδειγμα, με τη συνύφανση της αλληγορίας και του ανθρωπομορφισμού, ως πτυχές του μεταφορικού λόγου, διαπιστώνεται και σε πολλά ακόμα ποιήματα του Μόντη. Φυτά, πτηνά, ουράνια σώματα και άλλα φυσικά στοιχεία προσωποποιούνται και προβάλλουν ανθρώπινους τύπους συμπεριφοράς, στάσεις και αξίες. Άλλοτε αυτοπαρουσιάζονται και αναπτύσσουν διάλογο με τα παιδιά-αναγνώστες ή μεταξύ τους και άλλοτε διακρίνεται η τριτοπρόσωπη αφήγηση του ποιητή, μέσα από την οποία η προσοχή του παιδιού-αναγνώστη στρέφεται στα προσωποποιημένα στοιχεία. Το παιδί-αναγνώστης, μέσα από το παιχνίδι των αφηγήσεων και των διαλόγων, καλείται να δημιουργήσει ένα πλαίσιο ερμηνείας στο οποίο θα αποκωδικοποιήσει το μήνυμα του ομιλητή και της περσόνας τού κειμένου και πίσω από αυτό, το μήνυμα του ποιητή (Rosenblatt, 1994: 77). Έτσι, ο Μόντης προσφέρει στο παιδί-αναγνώστη μια ολιστική αντίληψη της φύσης (Χαραλαμπίδης, 2009: 196-197), και παράλληλα ένα πλήθος συμβολισμών μέσω τής προσωποποίησης που συνάδουν προς την παιδική αντίληψη και ψυχοσύνθεση, αφού «φέρνουν πιο κοντά έναν κόσμο σκληρό, αντιφατικό αλλά και όμορφο» (Αναγνωστόπουλος, 2006: 33). Στο προηγούμενο κεφάλαιο έχουμε αναφερθεί αναλυτικά στα ποιήματα για την αμυγδαλιά και τον κόκορα, που άλλοτε παρουσιάζονται ως ήρωες με προτερήματα και άλλοτε με ελαττώματα, αναδεικνύοντας, τελικά την πολυμορφία στην ανθρώπινη ιδιοσυγκρασία αλλά και την πολυφωνία τής παιδικής ποίησης του Μόντη. Το παιδί-αναγνώστης, μέσα από τον μεταφορικό λόγο, υποβάλλεται στην «αισθητική»

---

<sup>197</sup> Στην ίδια λογική απ' όπου αναδεικνύεται ο παραλληλισμός *δέντρο –μητέρα* και το ζήτημα του θανάτου μέσα από την αλληγορία κινούνται και τα ποιήματα «Για μια άρρωστη μανταρινιά» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 42) και «Για την ίδια άρρωστη μανταρινιά» (ό.π., σ. 50). Η μανταρινιά με το ανθρωποποιημένα μητρικό ένστικτό της, επιφορτισμένη συναισθηματικά, αρνείται πεισματικά να πεθάνει μέχρι να μεγαλώσει τα άρρωστα παιδιά-μανταρινία της.

ανάγνωση, καταβάλλοντας προσπάθεια να συνθέσει τα στοιχεία τού κειμένου, τις εικόνες, τα συναισθήματα, τις σχέσεις και τις στάσεις, αναλογικά με τη δική του πραγματικότητα και τα συναισθήματά του (Rosenblatt, 1994:93-94). Αυτό που παρατηρείται επιπλέον είναι ότι ο μεταφορικός λόγος συνυφαίνεται με την κυριολεξία, αναδεικνύοντας τις συζεύξεις *ρεαλισμός-φαντασία, γνώση-συναίσθημα*. «Το μήνυμα των φυλλοβόλων δένδρων» και «Το ρυάκι» αποτελούν δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Όχι τα δένδρα τ' αειθαλή,  
που απ' όλα  
σας είν' πιο προσφιλή  
κι αγαπημένα, μα  
εμείς τα φυλλοβόλα  
είναι που δίνουμε παράδειγμα και μάθημα  
που γυμνωνόμαστε και λες πως ξεραθήκαμε  
και με την πρώτην άνοιξη να μας π' αναστηθήκαμε.  
«Το μήνυμα των φυλλοβόλων δένδρων», *Αφήστε τον στίχο να  
σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 31.

Είμαι το ρυάκι το βουνίσιο.  
Παίρνω το μονοπάτι το φιδίσιο  
και ρίγνομαι στη ρεματιά,  
βουτιά και κορδελλάκια και βουτιά.  
Από κορφές βουνών κρατά η γενιά μου  
μα εγώ τα ταπεινά, τα κάτω γνοιάζομαι,  
μαζί τους το νερό μου το μοιράζομαι,  
μ' όσα χορτάρια περιφρονημένα  
μ' όσες σαυρούλες ή πουλάκια διψασμένα.  
Είμαι το ρυάκι το βουνίσιο  
που για τους άλλους τις κορφές πίσω μου αφήνω  
κάποιο κ' εγώ παράδειγμα στον άνθρωπο να δίνω.  
«Το ρυάκι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 49.

Και στα δύο παραπάνω ποιήματα διακρίνουμε το επαναλαμβανόμενο μοτίβο στα παιδικά ποιήματα του Μόντη: την ανθρωπόμορφη φύση που δίνει το ηθικό παράδειγμα στον άνθρωπο μέσα από τη στάση της. Στο πρώτο ποίημα, το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να εστιάσει την προσοχή του σε δύο γνωστούς περιβαλλοντικούς όρους, στα αειθαλή και στα φυλλοβόλα δέντρα. Ανακαλεί αρχικά στη μνήμη του τις σχετικές πρότερες περιβαλλοντικές γνώσεις του. Από το γνωστικό επίπεδο, στη συνέχεια, μεταφέρεται στο συναισθηματικό και τελικά στο ιδεολογικό, όπου εμπεριέχεται το μήνυμα των φυλλοβόλων, το οποίο προβάλλει υπαινικτικά την πίστη στη ζωή και την προσπάθεια του ανθρώπου που αντέχει στις κακουχίες της. Ωστόσο, το μήνυμα των φυλλοβόλων δεν δηλώνεται από την αρχή του ποιήματος, αλλά αποκαλύπτεται κλιμακωτά, καλλιεργώντας προσδοκίες και δημιουργώντας υποθέσεις στο παιδί-αναγνώστη. Ο πρώτος στίχος ξεκινά με μια emphaticκή άρνηση «Όχι τα δένδρα τ' αειθαλή», ο τρίτος και ο τέταρτος «[...] μα/εμείς τα φυλλοβόλα» κοινοποιούν στο παιδί-αναγνώστη ποιος μιλάει και ποια είναι τα πρόσωπα σύγκρισης. Ο δεύτερος, τρίτος και τέταρτος στίχος ξαφνιάζουν το παιδί-αναγνώστη, καθώς το προτρέπουν να εστιαστεί στα δέντρα, στους ανθρώπους και στον ίδιο του τον εαυτό,



καλλιεργώντας έναν προβληματισμό πάνω σε αυτό που δηλώνεται: «που απ' όλα/σας είν' πιο προσφιλή/ κι αγαπημένα». Τον έβδομο στίχο: «είναι που δίνουμε παράδειγμα και μάθημα» θα τον χαρακτηρίζαμε ως στίχο μετάβασης προς το μήνυμα που αποτυπώνεται τελικά στους δύο τελευταίους. Εκεί το παιδί-αναγνώστης καλείται να στρέψει την προσοχή του στο γνωστικό και συγκινησιακό φορτίο των λέξεων (Rosenblatt, 1994: 44-46) οι οποίες λειτουργούν συμβολικά και παραπέμπουν σε ψυχικές καταστάσεις: «γυμνωνόμαστε», «ξεραθήκαμε», «αναστηθήκαμε», «άνοιξη». Το φυλλοβόλο δένδρο παραλληλίζεται με εκείνον τον άνθρωπο που πέφτει και σηκώνεται ξανά, που πεθαίνει και ανασταίνεται (μεταφορικά), σε αντίθεση με το αιθάλές με το οποίο παραλληλίζεται ο άνθρωπος ο επιφανής, ο ισχυρός ή ο αλώβητος. Οι δύο τελευταίοι στίχοι χαρακτηρίζονται από πολυσημία και ανοικτότητα στην ερμηνεία. Το παιδί-αναγνώστης, καθώς «αποκωδικοποιεί» το μήνυμα των φυλλοβόλων, οδηγείται σε ποικιλία συνειρμών από ανθρώπινες καταστάσεις και παραδείγματα, ανάλογα πάντα με τις δομημένες εμπειρίες του.

Στο δεύτερο ποίημα το παιδί-αναγνώστης καλείται να συμμετάσχει στην κειμενική εμπειρία με περισσότερο συναισθηματική εμπλοκή. Στους πέντε πρώτους στίχους παρουσιάζεται η ταυτότητα του πρωταγωνιστή-ρυακιού, η κίνησή του στο φυσικό περιβάλλον και η προέλευσή του. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, ο ανθρωπομορφισμός, η απλότητα στο ύφος και στο λεξιλόγιο και η ζωντάνια της εικόνας δεσμεύουν το παιδί-αναγνώστη, με ευχάριστο τρόπο, στην κειμενική διαδικασία. Ιδιαίτερα ο στίχος «βουτιά και κορδελλάκια και βουτιά» προσδίδει στο ύφος παιδικότροπο χαρακτήρα και αναδύει μια ανάλαφρη αίσθηση. Ωστόσο, στους υπόλοιπους στίχους που ακολουθούν, αυτό αλλάζει. Δίχως να χάνεται το απλό και παιδικότροπο ύφος τού κειμένου που υποστηρίζεται με την αξιοποίηση των υποκοριστικών «σαυρούλες» και «πουλάκια», η προσοχή του παιδιού-αναγνώστη καλείται να εστιαστεί στην ηθική υπόσταση του ποιητικού υποκειμένου και να προβεί σ' ένα νέο επίπεδο ανάγνωσης και ερμηνείας. Η ευαισθησία, η αλληλεγγύη και η προσφορά στο αδύναμο και στο ταπεινό, δηλώνονται άμεσα και με εύληπτο τρόπο από λεκτικά σύμβολα συναισθηματικής ενεργοποίησης: «ταπεινά», «γνοιάζομαι», «μοιράζομαι», «περιφρονημένα», «διψασμένα». Το παιδί-αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να σταθεί στο συγκινησιακό φορτίο των συγκεκριμένων λέξεων και να στρέψει την προσοχή του στα συναισθήματα που του δημιουργούνται όχι μόνο με βάση το περιεχόμενο αλλά και μέσα από τον σταθερό ζευγαρωτό ομοιοκατάληκτο στίχο (με εξαίρεση τον 5<sup>ο</sup> και τον 10<sup>ο</sup>). Ο τελευταίος στίχος λειτουργεί καθοριστικά και δεσμευτικά προς το παιδί-αναγνώστη το οποίο καλείται να επιστρατεύσει τις συνθετικές του ικανότητες, προεκτείνοντας την κειμενική εμπειρία στον πραγματικό κόσμο και στην ανθρώπινη ηθική συμπεριφορά, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και τον προβληματισμό του.

Ο παραπάνω συνδυασμός γνώση-συναίσθημα-κριτική σκέψη διαπερνά και άλλα σημεία τής παιδικής ποίησης του Μόντη και αναδεικνύει τον ενεργητικό ρόλο τού παιδιού-αναγνώστη το οποίο υποβάλλεται σε μια πολυεπίπεδη ανάγνωση. Η σκέψη του, ενίοτε, επιδιώκεται να οδηγηθεί σε βαθύτερους στοχασμούς αναφορικά με την ανθρώπινη ύπαρξη και τα θεμελιώδη ζητήματά της. Πρόκειται γι' αυτό που σημειώνει η Rosenblatt ως διάθεση των συγγραφέων να επικοινωνήσουν με τον αναγνώστη τους

μέσα από τις κοινές εμπειρίες τού ανθρώπου, τη ζωή, την αγάπη, τον θάνατο (1970: 27-28). Η αγάπη άλλοτε δηλώνεται εμφανώς μέσα στο ποίημα και άλλοτε μέσα από τη μετωνυμία και τον μεταφορικό λόγο, πράγμα που ενεργοποιεί την «αισθητική» αναγνωστική στάση. Ας σταθούμε στα ποιήματα, που φέρουν στον τίτλο τους τη λέξη «καρδιά». Η συγκεκριμένη λέξη, σημειώνει η Rosenblatt, μπορεί να διαβαστεί ως μετωνυμία τού συναισθήματος, όμως κάθε αναγνώστης έχει μια προσωπική ιστορία εμπειριών από την καθημερινότητα και τη λογοτεχνία που θα καθορίσει την ερμηνεία του (1994: 74-75). Παραθέτουμε τα ποιήματα:

Είναι, πραγματικά, παράξενο, παιδιά,  
να μην είν' όπως όλα τ' άλλα η καρδιά  
που σου τελειώνουν όταν τα χαλάς.  
Αυτή όσο πιο πολύ τη σπαταλάς  
γι' αγάπη και για καλωσύνη  
τόσο και βρίσκεις πιο πολλή πως έχει μείνει.  
«Η καρδιά I», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 18.

Και να το ξέρετε πως την καρδιά  
την είπαμε «καρδιά»  
για να ταιριάξει στα τραγούδια μας με τα παιδιά.  
Κάντε, λοιπόν, κ εσείς, παιδιά μου, τον λογαριασμό σας  
νάχετε πάντα την καρδιά οδηγό σας.  
«Η καρδιά II», *ό.π.*, σ. 26.

Όπως, αν είδατε, οι τουρίστες λόγου χάρη,  
ανοίγουν κάθε λίγο και κυτάν τον οδηγό τους  
αν ειν' σωστός ο δρόμος που χουν πάρει.  
έτσι κ' εσείς, παιδιά, όταν απορήτε  
τι πρέπει μια στιγμή να κάνετε  
άδικα τον καιρό σας μην τον χάνετε,  
να τη ρωτήσετε μπορείτε  
την παντογνώστρια την καρδιά  
«τικ-τακ, καρδούλα, πες μας το σωστό»  
κι αυτή θα δήτε αμέσως πως θ' ανοίξει  
«τικ-τακ» τον οδηγό της τον αλάνθαστο  
και τον σωστό τον δρόμο θα σας δείξει.  
«Ο οδηγός της καρδιάς», *ό.π.*, σ. 40.

Στα τρία παραπάνω ποιήματα ο ποιητής απευθύνεται στα παιδιά-αναγνώστες, με άμεσο και αντιληπτό τρόπο, αξιοποιώντας την κλητική προσφώνηση «*παιδιά (μου)*» που αναδεικνύει την προφορικότητα του κειμένου και τη συναντάμε και σε πολλά ακόμα ποιήματα ως σταθερή αισθητική επιλογή. Δημιουργεί, έτσι, μια ατμόσφαιρα οικειότητας, ώστε να μεταδώσει το μήνυμά του, παρά την ενήλικη οπτική του που τον διαχωρίζει από τη θέση τού αναγνώστη του. Επινόησε κάθε ποίημα κι έναν διαφορετικό τρόπο, για να μεταδώσει την εμπειρία τής «καρδιάς». Στο πρώτο τη συνδέει με την αγάπη και εκφράζει μία διαπίστωση. Το παιδί-αναγνώστης εμπλέκεται στην αναγνωστική διαδικασία, μέσα από το παράξενο, που δηλώνεται κιόλας από τον πρώτο στίχο: «*Είναι, πραγματικά, παράξενο, παιδιά*» και τα σχήματα αντιθέσεων που ακολουθούν. Είναι πιθανόν το παιδί-αναγνώστης να διακόψει την ανάγνωση, προκειμένου να αισθητοποιήσει τον οξύμωρο συλλογισμό ως προς την καρδιά που

όσο πιο πολύ σπαταλιέται τόσο μεγαλύτερη είναι. Στο δεύτερο και τρίτο ποίημα είναι πιο εμφανής η διδακτική διάθεση του Μόντη απέναντι στο αναγνωστικό κοινό του. Το προτρέπει άμεσα να ακολουθήσει ένα παράδειγμα που έχει παραθέσει στην αρχή του κειμένου: «*Κάντε, λοιπόν, κ εσείς, παιδιά μου*» (2<sup>ο</sup> ποίημα), «*έτσι κ' εσείς, παιδιά*» (3<sup>ο</sup>). Στα συγκεκριμένα ποιήματα το παιδί-αναγνώστης δεσμεύεται να εστιάσει την προσοχή του σε δύο επίπεδα, αφενός στο παράδειγμα που του παραθέτει ο ενήλικος-ποιητής και που προέρχεται από την αντικειμενική πραγματικότητα και τον εξωτερικό κόσμο, κι αφετέρου στον προσωπικό του συναισθηματικό-εσωτερικό κόσμο. Με άλλα λόγια, προκειμένου να αισθητοποιήσει τη συνολική κειμενική εμπειρία, εστιάζεται στο γνωστικό και στο συγκινησιακό φορτίο των λέξεων ως δύο όψεις τής εμπειρίας που βιώνει (Rosenblatt, 1994: 44-46). Καθώς προαναφέραμε τη διδακτική διάθεση του Μόντη στα δύο συγκεκριμένα ποιήματα, να σημειώσουμε ότι ο ρόλος που προσδίδεται στο παιδί-αναγνώστη δεν είναι παθητικός. Ο Μόντης δεν προβαίνει σε δηλώσεις για το τι είναι ηθικό και τι όχι, ούτε σε μανιχαϊστικούς διαχωρισμούς για το τι είναι καλό ή κακό. Αντιθέτως, αφήνει περιθώρια στο αναγνωστικό κοινό να σκεφτεί, με βάση τις κειμενικές ενδείξεις, ότι η προσωπική πορεία τού ανθρώπου βασίζεται στην ελευθερία που πηγάζει από το συναίσθημα: «*νάχετε πάντα την καρδιά οδηγό σας*» (2<sup>ο</sup> ποίημα), «*να τη ρωτήσετε μπορείτε/την παντογνώστρια την καρδιά*» (3<sup>ο</sup>). Θεωρούμε ότι το τρίτο ποίημα, συγκριτικά με τα άλλα δύο, διασώζει την παιδική ιδιοσυγκρασία τού παιδιού-αναγνώστη περισσότερο, λόγω των γλωσσικών επιλογών του ποιητή και τη μίμηση του παιδικότροπου ύφους στον εξής στίχο: «*“τικ-τακ, καρδούλα, πες μας το σωστό”*», όπου έχουμε την αξιοποίηση της ηχοποίησης και του υποκορισμού.

Ο Μόντης, ωστόσο, δεν προτρέπει το αναγνωστικό κοινό του ν' ακολουθήσει μόνο τον δρόμο τού συναισθήματος και της αγάπης. Η λογική και η κριτική σκέψη τίθενται στο επίκεντρο, με ισάξιο τρόπο, και η επαγρύπνηση αναδεικνύεται ως στάση ζωής προς υιοθέτηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ο ποιητής εμπλέκει το παιδί-αναγνώστη στην κειμενική διαδικασία με παρόμοιο απλό ύφος και την ίδια συμβουλευτική διάθεση που διακρίναμε και στα προηγούμενα ποιήματα για την αγάπη. Τα παρακάτω ποιήματα αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα:

Δεν πρέπει νάμαστε, παιδιά, τόσο αφελείς  
σαν τα πρωτόβγαλτα γατάκια  
π' όταν στο δρόμο πέφτουν προβολείς  
θαρρούν είν' ώρα να διασχίσουν  
ενώ έπρεπε πρωτίστως να ερευνήσουν  
χωρίς βιασύνη και προσεκτικά  
τι φως ήταν του λόγου του  
που ήρθε έτσι ξαφνικά!  
«*Τα φώτα Ι*», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 22.

Σ' εκείνα να βασίζεσαι, παιδάκι μου, τα φώτα  
που απ' όλα πρώτα-πρώτα  
είν' σταθερά και μόνιμα  
κι όχι στα ξαφνικά

των προβολέων τ' ανώνυμα  
τα φώτα τα περαστικά.  
«Τα φώτα II», *ό.π.*, σ. 24.

Το παιδί-αναγνώστης, στο πρώτο ποίημα, έχει τη δυνατότητα να οικειοποιηθεί την κειμενική εμπειρία μέσα από ένα απλό παράδειγμα που αντλείται από την πραγματικότητά του και που του παρουσιάζεται ως παράδειγμα προς αποφυγή, άμεσα, με το σχήμα της παρομοίωσης. Παροτρύνεται να αισθητοποιήσει τις ιδέες τού κειμένου μέσα από επαναλήψεις, όπως «δεν πρέπει», «έπρεπε» και άλλα κειμενικά σημεία που παραπέμπουν στη λογική σκέψη και συμπεριφορά, όπως «[...] να ερευνήσουν/χωρίς βιασύνη και προσεκτικά». Παρά το φαινομενικά απλό νόημα, η αναγνωστική συμμετοχή του είναι απαιτητική, καθώς η κειμενική εμπειρία διέπεται από συμβολισμούς, πολυσημία και ανοικτότητα προς μια ερμηνεία, με βάση τους προσωπικούς συνειρμούς του αναγνώστη στις έννοιες της αφέλειας και του φωτός. Στο δεύτερο ποίημα, η αναγνωστική συμμετοχή γίνεται ακόμα πιο σύνθετη, καθώς η κειμενική εμπειρία παραμένει από την αρχή ως το τέλος σε ένα αφαιρετικό επίπεδο· δεν αποτυπώνει κάποιο παράδειγμα από την πραγματικότητα, αλλά εστιάζεται αμιγώς στο φως. Όπως και στο πρώτο ποίημα, έτσι κι εδώ, τα «φώτα» συμβολοποιούνται. Το παιδί-αναγνώστης μπορεί να εστιάσει την προσοχή του στο αντιθετικό σχήμα τους που αποτυπώνεται από τις κειμενικές ενδείξεις: «σταθερά-μόνιμα» vs «ζαφνικά-ανώνυμα-περαστικά» που παραπέμπουν στην αντίθεση *αλήθεια* vs *ψέμα*. Το παιδί-αναγνώστης και στα δύο παραδείγματα δεσμεύεται σε μια «αισθητική» ανάγνωση, σε μια επεξεργασία των συμβολισμών, αναπτύσσοντας ένα πλαίσιο ερμηνείας στο οποίο οι παρελθοντικές του εμπειρίες από τη ζωή ή τη λογοτεχνία θα καθορίσουν την ερμηνεία του (Rosenblatt, 1994: 97-98). Το τι συμβολίζει το σταθερό και αναλλοίωτο φως και τι ο προβολέας, εναπόκειται στην προσωπική νοηματοδότηση του κάθε αναγνώστη.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε ότι διακρίνεται πάντα η δυνατότητα ενεργοποίησης των παρελθοντικών εμπειριών του παιδιού-αναγνώστη στα ποιήματα που στοχεύουν στη γνώση και την κριτική σκέψη πάνω στη ζωή και στον άνθρωπο. Εντοπίστηκαν ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες ο Μόντης, προκειμένου να μεταφέρει την αίσθηση της ζωής, προσφέρει στο παιδί-αναγνώστη ποιήματα με έντονη φιλοσοφική διάθεση, ποιήματα ως αποστάγματα γνώσης ενός ώριμου ανθρώπου που στοχάζεται πάνω στην ανθρώπινη υπόσταση και μοίρα. Τα ποιήματα αυτά δεν συνυφαίνονται με την παιδική ιδιοσυγκρασία, ενώ το ύφος συχνά ανοικειώνει την κειμενική εμπειρία, με αποτέλεσμα την πιθανή αναγνωστική δυσχέρεια του παιδιού-αναγνώστη. Παραθέτουμε τα σχετικά παραδείγματα:

Μη μου τ' αποσυνθέτετε αυτά, μη,  
όλα τ' αγάπησα γραμμή.  
Αν ήταν να ξανάρχιζα  
δε θάθελα να λείψη  
ούτ' ένα δάκρυ απ' όσα δάκρυσα,  
ούτε μια απ' όσα ήπια θλίψη.  
«Ζωή», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 32.

Μοίρα μου ανθρώπινη πικρή,  
μοίρα μου ανθρώπινη μικρή,  
μοίρα γλυκειά, μοίρα μεγάλη,  
που αυτό που μας γερνά  
μας ξαναγιώνει,  
που αυτό που μας σκοτώνει  
μας γεννά.  
«Η ανθρώπινη μοίρα», *ό.π.*, σ. 25.

Στα προαναφερθέντα ποιήματα διαφαίνεται η πρόθεση του ποιητή να μεταλαμπαδεύσει την προσωπική του γνώση για τη ζωή στο παιδί-αναγνώστη, κινητοποιώντας το συναίσθημα και τη σκέψη του. Η δυσκολία που προκύπτει εναπόκειται στην πιθανή αδυναμία ταύτισης του παιδιού-αναγνώστη με την οπτική του ομιλητή. Η κειμενική εμπειρία, που αποτυπώνεται στο πρώτο ποίημα συμπυκνώνεται στον τίτλο του ποιήματος: «Ζωή». Αναδεικνύεται η αποδοχή των δυσάρεστων καταστάσεων της ζωής ως αναπόφευκτων εμπειριών για τη διαμόρφωση του εαυτού. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, κειμενικά σημεία όπως: «*δάκρυ*», «*θλίψη*», «*Μη μου τ' αποσυνθέτετε αυτά, μη*», «*δε θάθελα να λείψω*». Η αποδοχή του πόνου και η συμφιλίωση μαζί του, θα λέγαμε ότι βρίσκεται έξω από τις έγνοιες της παιδικής ηλικίας, τις διαμορφωμένες εμπειρίες της και τη διάθεση για χαρά. Στο δεύτερο ποίημα παρατηρείται ένα παιχνίδι στη διαλεκτική των αντιθέτων συνδυαστικά με ένα παιχνίδι ρυθμού και μουσικότητας μέσα από την ανομοιόμορφη ομοιοκαταληξία και τις παρηχήσεις. Το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να εστιάσει την προσοχή του σε αντιθετικά ζεύγη για τη μοίρα, όπως *μικρή-μεγάλη*, *γλυκειά-πικρή*, καλλιεργώντας τις υποθέσεις του και ενεργοποιώντας τις εμπειρίες του από τη ζωή του ως προς το γιατί χαρακτηρίζεται έτσι η μοίρα. Επίσης, η λέξη «*αυτό*» συνδέεται με τα αντιθετικά ζεύγη: *γερνά-ξαναγιώνει*, *σκοτώνει-γεννά* που ανάγονται στη διαλεκτική της ζωής και του θανάτου. Η συγκεκριμένη λέξη χαρακτηρίζεται από πολυσημία που αφήνει πολλά περιθώρια ερμηνείας, με βάση τις υποθέσεις και τις διαμορφωμένες εμπειρίες του αναγνώστη. Μέσα από τις κειμενικές ενδείξεις το παιδί-αναγνώστης τελικά συσχετίζει την προσωπική του νοηματοδότηση με την έννοια της μοίρας η οποία αποτυπώνεται εμφατικά μέσα από την πενταπλή επανάληψη της λέξης στο κυρίως ποιητικό σώμα και στον τίτλο. Δεν είναι σίγουρο, όμως, ότι οι διαμορφωμένες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας συνυφαίνονται με τον συλλογισμό που αναδύεται από την κειμενική εμπειρία και τη φιλοσοφική της προέκταση. Πιθανόν το παιδί-αναγνώστης να προβεί σε παρερμηνείες και να μην είναι ακόμα έτοιμο να «φέρει στη ζωή» το λογοτεχνικό έργο (Rosenblatt, 1960: 305. 1970: 81). Ανάλογες αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίζονται και στα ιδιοματικά ποιήματα αυτής της κατηγορίας «Αγάπη» και «Ζωή II» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σσ. 56, 57).

Μία ακόμα πτυχή της παιδικής ποίησης του Μόντη που κινείται στον άξονα *γνώση-συναίσθημα-σκέψη* εντοπίζεται στα ιστορικού περιεχομένου ποιήματα. Το παιδί-αναγνώστης καλείται να εστιάσει την προσοχή του στο γνωστικό φορτίο των λέξεων (Rosenblatt, 1994:45-46), καθώς μέσα από τα ποιήματα αναδύεται η διάθεση του ποιητή να πληροφορήσει τον αναγνώστη του για την Ιστορία του τόπου του με σαφήνεια και ρεαλισμό. Αυτό επιτυγχάνεται σχεδόν πάντα από την αρχή της

αναγνωστικής διαδικασίας με τους τίτλους των ποιημάτων αλλά και μέσα από το κυρίως ποιητικό σώμα με τις αναφορές στα κατεχόμενα. Καθώς το παιδί-αναγνώστης πληροφορείται, καθορίζεται και το πλαίσιο ερμηνείας κι εμπλέκεται συναισθηματικά και διανοητικά στο δίπολο *τόπος-ιστορική γνώση και μνήμη*. Η συναισθηματική ανταπόκριση του αναγνώστη, όπως αναφέρει η Rosenblatt (1970: 98), διαπιστώνεται συχνά στην ποίηση που επικεντρώνεται σε πατριωτικά θέματα τα οποία έχουν σημείο αναφοράς συγκεκριμένες δυσμενείς ιστορικές συνθήκες. Το παιδί-αναγνώστης καλείται συχνά να συναισθανθεί τον τραυματισμένο ψυχισμό των ποιητικών υποκειμένων, εξαιτίας της τουρκικής εισβολής και να σκεφτεί κριτικά τις συνέπειες, όπως στο παρακάτω ποίημα:

Θε μου και νάταν όνειρον αυτά όλα τα κακά  
της Τούρκικης της εισβολής  
όνειρον ο Χασάνης κι ο Μεμέτης τους κι ο Αλής,  
να μην ειν' το νησί μας μοιρασμένο  
και να ξυπνούσα ξαφνικά  
κάπου σε κάποιο περιβόλι ολανθισμένο  
και να μου λέει ο μπαμπάς όλο χαρά:  
«Αυτή ειν' η Λάπηθος κι αυτός ο Καραβάς  
που σούλεγα κάθε φορά».  
Και να ξυπνούσαμεν οι μαθητές στην εκδρομή  
κι ως θα περνάν τα Τουρκοπάτητα γραμμή  
απαλλαγμένα πια από Τούρκο  
να μας εξηγούσε ο δάσκαλος: «Λοιπόν, παιδιά  
νάτο το Μόρφου  
να της Αμμόχωστος μας η αμμουδιά  
και της Κυθραίας μας η κεφαλοβρύση  
να του Γρηγόρη τ' άγαλμα στη Λύση  
του Πέλλα-Παΐς να και τ' αββαείο  
που σας μιλούσα στο σχολείο...»  
Θε μου και νάταν όνειρο κακό, να γυρίσω πίσω  
να κάνω μια και να ξυπνήσω.  
«Τουρκική Εισβολή», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 63.

Στο συγκεκριμένο ποίημα η φράση «*Θε μου και νάταν όνειρο*» με το κυκλικό σχήμα που εμφανίζεται, τραβά την προσοχή του αναγνώστη και προσδίδει έμφαση στη δυσμενή πραγματικότητα που δημιουργείται, εξαιτίας της Τουρκικής Εισβολής. Προβάλλει, επίσης, τον ψυχισμό του παιδιού και την επιθυμία του: «*να μην ειν' το νησί μας μοιρασμένο*». Ο ρεαλισμός κυριαρχεί στο σύνολο του ποιήματος που περιγράφονται οικείες καθημερινές εμπειρίες μέσα από τη σχέση παιδιού-οικογένειας και παιδιού-σχολείου. Το κεντρικό σημείο της σχέσης αυτής είναι η μετάδοση της γνώσης για την τοπική ιστορία, η οποία προβάλλεται με τη ζωντάνια και την παραστατικότητα του ευθέως λόγου τού πατέρα και του δασκάλου. Στον λόγο των δύο αυτών προσώπων δεν υπάρχει κάποια διάθεση ηρωολατρίας ή εξιδανίκευσης του παρελθόντος αλλά η διαφύλαξη της ιστορικής μνήμης και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Ο σύγχρονος ελλαδίτης αναγνώστης, παρά το γεγονός ότι μπορεί να ζει σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο από αυτό της Κύπρου, γνωρίζει το παρελθόν και τις ρίζες τού κυπριακού ελληνισμού.

Μέσα από τους στίχους, πραγματώνεται ένα οδοιπορικό στα κατεχόμενα. Τα τοπία, βέβαια, δεν αποτελούν απλώς σημεία τού γεωγραφικού χώρου, αλλά είναι φορτισμένα με τη μνήμη και το όνειρο. Από την οπτική της φαινομενολογικής οπτικής είναι οι χώροι που διέπονται από αγάπη και δεν περιορίζονται, αλλά «ξεγλιστράνε... μεταφέρονται εύκολα αλλού, σε άλλες εποχές, σε διαφορετικά διαγράμματα των ονείρων και των αναμνήσεων» (Bachelard, 2014: 80). Στο σύνολο του ποιήματος προβάλλεται η απόπειρα αλλοίωσης του κυπριακού πολιτισμού και της ελληνικότητάς του, μέσα από την αναφορά των οθωμανικών ονομάτων και των τοπωνυμίων τής Κύπρου, ορισμένα εκ των οποίων είναι «*Τουρκοπάτητα*», κάτι που μεγεθύνει το συναίσθημα του αναγνώστη. Το σύγχρονο παιδί-αναγνώστης, και, κυρίως, το παιδί που τραυματίζεται απ' όλα αυτά, παρά το γεγονός ότι περιορίζεται κειμενικά σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό και χρονικό γεγονός, δεν αποκλείεται να προβεί συνειρμικά σε συσχετισμούς με παρόμοιες σύγχρονες καταστάσεις που συνυφαίνονται με τα δεινά του πολέμου κι έχουν ως αποτέλεσμα την άλωση και την απώλεια του τόπου, τον ξεριζωμό.

Η διανοητική και συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη στην παιδική ποίηση του Μόντη, ενεργοποιείται και μέσα από τη μορφική ιδιαιτερότητα των «στιγμών». Με τον ακαριαίο, ελλειπτικό και συμπυκνωμένο λόγο τους το παιδί-αναγνώστης δεσμεύεται σε ένα περιορισμένο λεκτικά κειμενικό πλαίσιο από το οποίο καλείται να συμπληρώσει τα «κενά», να προβεί σε προσωπικές προεκτάσεις και να γίνει, τελικά, συνδημιουργός του ποιήματος (Rosenblatt, 1994: 88).<sup>198</sup> Οι «στιγμές» στην ποίηση του Μόντη εντοπίζονται σε όλες τις θεματικές περιοχές που έχουμε παραθέσει στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στον πυρήνα τους εντοπίζουμε αξίες διαχρονικές και πανανθρώπινες, όπως η ελευθερία και πρόσωπα σημαίνουσας θέσης στη ζωή του ανθρώπου, όπως, η μητέρα κι ο Χριστός, ως σύμβολα αγάπης. Παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα:

Δεν ειν' περιπλανώμενο σπουργίτι  
η λευτεριά να μη από το φεγγίτη!  
«Λευτεριά», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 28.

Την αγκαλιά Του ο Θεός στις μάνες τη μοιράζει,  
μ' αυτήν η μάνα ειν' π' αγκαλιάζει.  
«Για τη μάνα III», *Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 36.

Πώς θα μπορούσε μ' άλλο θάνατο να καταλήξει,  
σαν αγκαλιά τα χέρια Του ν' ανοίξει;  
«Σταύρωση», *ό.π.*, σ. 78.

Η σύνθετη αναγνωστική διαδικασία που παρατηρήθηκε στα παραδείγματα που έχουμε παραθέσει, έως τώρα, με τις αλληγορίες, τους συμβολισμούς και τις

---

<sup>198</sup> Παραθέτουμε την αντίληψη του Μόντη, για τον ρόλο του αναγνώστη του στις «στιγμές» η οποία συνυφαίνεται με τη Συναλλακτική Θεωρία: «[...] οι 'Στιγμές' δεν είναι παρά τα 'κουκούτσια'. Αποβάλλω το περίβλημα, τον περίγυρο και πιάνω τον πυρήνα. Αφήνω τον αναγνώστη να βρει τα σκαλιά που οδηγούν μέχρι τον πυρήνα, αλλά και πέρα απ' αυτόν. Να ξέρεις ότι από άλλη σκάλα θα κατέβει ο καθένας. Είναι μια συνεργασία του αναγνώστη με τον ποιητή. Μαζί φτιάχνουμε το ποίημα». Από συνέντευξή του στον Ρ. Χαράλαμπίδη (1999: 202).

φιλοσοφικές προεκτάσεις, σε αρκετές περιπτώσεις, υποχωρεί. Αναφερόμαστε στα ποιήματα εκείνα, όπου δεσπόζουν η παιδική ηλικία, οι εμπειρίες της, η ανάλαφρη αίσθηση και η παιδική ιδιοσυγκρασία η οποία διέπεται από ευαισθησία προς τον άλλο αλλά και από διάθεση για παιχνίδι, κίνηση και χαρά. Στο ποιητικό γεγονός αποτυπώνεται κυρίως η οπτική και η σκέψη τού παιδιού ή του ποιητή ο οποίος υιοθετεί χαρακτηριστικά της παιδικότητας. Αποτυπώνονται, επίσης, όντα τού φυσικού περιβάλλοντος που παιχνιδίζουν, αναδεικνύοντας την αίσθηση της χαράς και της ξεγνοιασιάς. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν τα ποιήματα «Το στίγμα» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 15), «Ένας ήλιος στην αμυγδαλιά» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 54), «Η κληματαριά και το φεγγάρι (παραλλαγή)» (*Άπαντα*, Σ Δ', σ. 122). Η αναγνωστική συμμετοχή γίνεται απρόσκοπτα ακόμα και από τα «μικρά παιδιά» στα οποία απευθύνεται ο Μόντης, ανάλογα πάντοτε με το αναγνωστικό τους υπόβαθρο. Η αναγνωστική συμμετοχή υποστηρίζεται από το παιδικότροπο ύφος τού κειμένου, από το λεξιλόγιο που συμβαδίζει με τη γλώσσα του παιδιού, όπου διακρίνεται σημαντικός αριθμός υποκοριστικών αλλά και από την προτροπή του παιδιού-αναγνώστη να εμπλακεί σε απλές εικόνες και νοήματα που ενεργοποιούν τα βιώματα, τις αισθήσεις και τα συναισθήματά του.

Η ευαισθησία προς τον άλλο και η αλληλεγγύη δεν προβάλλονται μέσα από αλληγορίες και συμβολισμούς της φύσης αλλά μέσα από καθαρό ρεαλισμό και τις πραγματικές εμπειρίες του παιδιού-ήρωα με τους ανθρώπους. Στα ποιήματα αυτής της κατηγορίας εντάσσονται κάποιες προσευχές του παιδιού που εστιάζονται στην αγάπη και την ειρήνη, όπως επίσης και τα ποιήματα: «Τα παιδάκια που πεινούν», «Η παιδική καλοσύνη» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σσ. 12, 29), «Ο αγαθούλης κ' η Κική», «Ένα μάθημα απ' τα παιδιά», «Όταν τα παιδάκια κλαιν» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σσ. 17-18, 30, 49), «Χειροδικία», «Τα πεινασμένα παιδάκια», «Φυλετικές διακρίσεις» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σσ. 38-39, 62, 67). Παραθέτουμε το τελευταίο:

Αν είχαμε μαυράκια εδώ στα μέρη μας  
θάταν η πιο μεγάλη μας χαρά  
ό,τι περνούσε από το χέρι μας  
να κάναμε, έτσι που σε τίποτα  
να μην υπάρχει μεταξύ μας διαφορά  
παράδειγμα να δίναμε και στους μεγάλους  
που τα δικαιώματα του ανθρώπου διαφημίζουν  
μα, δυστυχώς, ακόμα διαχωρίζουν.

Μέσα από μια απλή κειμενική αλληλουχία, το απλό ύφος και λεξιλόγιο, θίγεται η ρατσιστική και υποκριτική στάση των ενηλίκων η οποία διαφαίνεται με έντονα καυστικό τρόπο στους δύο τελευταίους στίχους. Το παιδί-αναγνώστης αντιλαμβάνεται με εύληπτο τρόπο, αφενός το ζήτημα που θίγεται, ακόμα και από τον τίτλο, και αφετέρου ποιος μιλάει, με βάση τον στίχο: «παράδειγμα να δίναμε και στους μεγάλους». Πέρα από την «έκκληση» συναισθημάτων και ιδεών που αναδύονται από το ποιητικό γεγονός, το σύγχρονο παιδί-αναγνώστης ενεργοποιείται και με βάση τις πραγματικές του εμπειρίες που σχετίζονται με το ζήτημα του ρατσισμού και των διακρίσεων. Ο στίχος «ό,τι περνούσε από το χέρι μας/να κάναμε» προσδίδει στο



κείμενο ανοικτό χαρακτήρα, αποτελεί ερέθισμα για σκέψη και πιθανόν να οδηγήσει το παιδί-αναγνώστη να προεκτείνει τη σκέψη του στα ανθρώπινα δικαιώματα και την υποχρέωση διασφάλισής τους.

Εκτός από την παιδική ευαισθησία, το παιδικότροπο ύφος αναδεικνύεται και μέσα από ζωντανές εικόνες αισθήσεων. Δεν έχουμε την πολυαισθητηριακή εμπλοκή που εντοπίσαμε στον Ρίτσο, καθώς στον Μόντη κυριαρχεί σε μεγάλο βαθμό το οπτικό ερέθισμα. Διακρίνονται, ωστόσο, έστω σε μικρή συχνότητα, κειμενικά ερεθίσματα που ενεργοποιούν και την αίσθηση της ακοής. Οι οπτικές εικόνες αντλούνται συχνά από το φυσικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα στα παρακάτω ποιήματα:

Ξέκοψεν ένα αστεράκι,  
κάθησε στ' απέναντι βουνό  
κ' έγινε σπιτάκι αληθινό  
μ' ένα τόσο δα φωτάκι,  
ίδια ως τ' άλλα φωτεινό.  
Κι απ' την Αυγουστιάτικη βεράντα  
όσοι τα μετρούσαν όπως πάντα  
του μικρού χωριού τα φώτα,  
η Ντινούλα, η Στάλω, η Γιώτα,  
ο Γιωργάκης κ' η Λιλή  
απορούσαν κι απορούσαν  
πούβρισκαν όσο αν μετρούσαν  
ένα απόψε πιο πολύ.  
«Ένα αστεράκι», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*,  
σ. 5.

Και στον ολογάλανο ουρανό  
βγήκεν ένα συγνεφάκι,  
μια μικρή, λες, τούφα από βαμβάκι  
για να παίξει.  
Τρέχει εδώ και τρέχει εκεί  
κ' έτσι γελαστό και παιγνιδιάρικο  
φοβερίζει τάχα πως θα βρέξει.  
Ίδιο σαν μικρό παιδί,  
μια μπαλλίτσα μοναχά του λείπει.  
Κ' ήρθε η γειτονιά ν' αντείπη,  
να του πει κρυφά:  
«Δεν είν' σήμερα για σύγνεφα».  
«Το γνωρίζω δα, απαντά,  
και γι' αυτό βγήκα κ' εγώ  
από πιο κοντά  
τη γαλάζιαν άπλα να χαρώ,  
του σταδίου το γήπεδο το ελεύθερο».  
«Εικόνα», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 36.

Στα δύο παραπάνω ποιήματα η προσοχή του παιδιού-αναγνώστη εστιάζεται άμεσα από την αρχή του κειμένου στο ποιητικό υποκείμενο, γύρω από το οποίο δομείται η οπτική εικόνα, το αστεράκι και το συγνεφάκι, αντίστοιχα. Στο πρώτο ποίημα κυριαρχεί το στοιχείο του φωτός το οποίο παρουσιάζεται με τριπλή λεκτική επανάληψη: «φωτάκι», «φωτεινό», «φώτα». Οι επαναλήψεις που είναι πολύ συχνές στα παιδικά ποιήματα του Μόντη, όπως και στο ευρύτερο έργο του άλλωστε. Πέρα

από την ακουστική που δημιουργούν, συνθέτουν το παιδικότροπο ύφος των ποημάτων τού Μόντη και λειτουργούν και ως «οπτικές» κειμενικές ενδείξεις που επισύρουν την προσοχή του αναγνώστη στη διάταξή τους πάνω στο κείμενο, ώστε να αισθητοποιήσει την κειμενική εμπειρία (Rosenblatt, 1994: 57, 83). Τη ζωντανή εικόνα τού αστεριού στον ουρανό, πλάι στο βουνό, που παρομοιάζεται με σπιτάκι, συμπληρώνει μια δεύτερη, επίσης ζωντανή εικόνα, όπου προβάλλεται η παρέα των παιδιών. Η παράθεση των ονομάτων καθιστά πιο οικεία την ατμόσφαιρα του κειμένου προς το παιδί-αναγνώστη το οποίο μπορεί να ενεργοποιήσει τις πρότερες βιωματικές εμπειρίες του οι οποίες βασίζονται στη σχέση του με άλλα συνομήλικα παιδιά. Επίσης, ο χρόνος τού ποιητικού γεγονότος αποτυπώνεται με σαφήνεια, με τον επιθετικό προσδιορισμό «*Αυγουστιάτικη*». Στο δεύτερο ποίημα πρωταγωνιστεί το σύννεφο, το οποίο υιοθετεί τα χαρακτηριστικά ενός μικρού παιδιού. Αρκετά κειμενικά σημεία στρέφουν την προσοχή του αναγνώστη, αφενός στο ποιητικό υποκείμενο, και αφετέρου στις προσωπικές του εμπειρίες οι οποίες τελικά ταυτίζονται με την ανέμελη διάθεση, την τάση για παιχνίδι και την έντονη κινητικότητα του σύννεφου. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά: «για να παίξω», «*Τρέχει εδώ και τρέχει εκεί/κ' έτσι γελαστό και παιγνιδιάρικο*», «*Ίδιο σαν μικρό παιδί/μια μπαλλίτσα μοναχά του λείπει*». Η ζωντάνια και η εκφραστικότητα αναδύονται όχι μόνο από την οπτική εικόνα αλλά και με τον ανθρωπομορφισμό, με τη χρήση των υποκοριστικών και με την πολυφωνία που εκφράζεται μέσα από τον διάλογο που παρατίθεται μέσα στο ευρύτερο αφηγηματικό πλαίσιο.

Συγκριτικά με τις οπτικές εικόνες, οι ακουστικές είναι μικρότερες σε έκταση. Εντοπίστηκαν ελάχιστες και σποραδικές λέξεις όπως, «*φωνούλες*», «*ψιθυρίζει*», «*κραυγή*», «*ηχώ*», ενώ, επίσης, με μικρή συχνότητα εντοπίζονται και οι ηχομιμητικές λέξεις, «*κικιρίκου*», «*κουκουρίκου*» «*τικ-τακ*», «*τραλαλά*» και «*κρι*». Παραθέτουμε τα ποιήματα «*Η καλαμιά*» και «*Ένας γρύλος Ι*» τα οποία εξαιρούνται και μεταδίδουν αμιγώς έντονες ηχητικές εικόνες στη μεγαλύτερη έκταση του κειμένου:

Στην καλαμιά τη μάνα φέρνει ο αγέρας  
της ακριβής της κόρης, της φλογέρας,  
του τραγουδιού τους ήχους  
με των προβάτων τα βελάσματα,  
ήχους που δίχως στίχους  
ήχους που δίχως άσματα  
μπορούν κι όλα τα λεν  
κι ίδια σαν τους ανθρώπους  
τόρα γελάν και κλαιν.  
Στην καλαμιά τη μάνα φέρνει ο αγέρας  
της ακριβής της κόρης, της φλογέρας,  
του τραγουδιού το χελιδόνι  
κ' η καλαμιά μια 'δω, μια 'κει λυγίζεται και καμαρώνει.  
«*Η καλαμιά*», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 55.

Κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι.  
Νυχτέρι κάνει απόψε ο γρύλος και κεντά.  
Κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι.  
Πήρε την έγνοια της δουλειάς από κοντά.  
Κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι.

Δεν θα μπορέση, δυστυχώς, καθόλου να ξαπλώση.  
Κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι.  
Κάτι να φτιάξη βιάζεται πριν ξημερώση.  
«Ένας γρύλος Ι», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 62.

Στο πρώτο ποίημα, οι λέξεις «φλογέρα» και «πρόβατα» μεταφέρουν στο παιδί-αναγνώστη μια φανταστική βουκολική εμπειρία. Η αίσθηση της ακοής ενεργοποιείται στην πλειοψηφία των στίχων, στους επτά από τους δεκατρείς συνολικά (2<sup>ος</sup>-6<sup>ος</sup> και 12<sup>ος</sup>-13<sup>ος</sup>), με ακουστικά ερεθίσματα, τη φλογέρα, το βέλασμα, τα συνώνυμα άσμα-τραγούδι και την τριπλή επανάληψη στη λέξη «ήχους». Επιπλέον, η αίσθηση της ακοής ενεργοποιείται και από τις παρηχήσεις των γραμμάτων «ρ» και «λ» από το κυκλικό σχήμα με τους δύο πρώτους στίχους να επανεμφανίζονται πριν από το τέλος, αλλά και από την ομοιοκαταληξία, που, αν και ανομοιόμορφη, προσδίδει ένα εύηχο αναγνωστικό αποτέλεσμα. Το παιδί-αναγνώστης, εστιάζοντας την προσοχή του στις συγκεκριμένες κειμενικές ενδείξεις, βιώνει την κειμενική εμπειρία με τον εσωτερικό ρυθμό και τη μουσικότητά της και την αναδημιουργεί (Rosenblatt, 1994: 26). Μπορεί ακόμα να σταθεί στη σχέση μάνας/καλαμιάς-κόρης/φλογέρας, απ' όπου υποδεικνύεται η υλική προέλευση και κατασκευή του μουσικού οργάνου. Εκτός από αυτό, μπορεί να στρέψει την προσοχή του και στην αξία της μουσικής για τους ανθρώπους της υπαίθρου όπου συμπυκνώνονται οι ευχάριστες και δυσάρεστες εμπειρίες της ζωής: «ήχους που [...]μπορούν κι όλα τα λεν/κι ίδια σαν τους ανθρώπους/τώρα γελάν και κλαιν». Στο δεύτερο ποίημα, το παιδί-αναγνώστης δεσμεύεται σε ένα παιχνίδι μορφής και περιεχομένου. Η ηχομιμητική λέξη «κρι», που παραπέμπει στη φωνή του γρύλου, επαναλαμβάνεται συνολικά οχτώ φορές σε κάθε στίχο και του χαρίζει μουσικότητα. Οι ηχομίμητοι στίχοι είναι συνολικά τέσσερις και παρατίθενται εναλλάξ με άλλους τέσσερις στίχους που περιγράφουν τις ενέργειες και τις διαθέσεις του γρύλου. Η εναλλαγή αυτή εμπλέκει το παιδί-αναγνώστη ευχάριστα κι ενεργά στο κείμενο ως εξής. Κάθε ηχομίμητος στίχος λειτουργεί ως μια εμβόλιμη μουσική που δημιουργεί παύση στην αφήγηση, με αποτέλεσμα να καλλιεργούνται προσδοκίες για τη συνέχεια της ποιητικής ιστορίας που διαβάζει. Ο δε τελευταίος στίχος με την αοριστία του, «κάτι να φτιάξη βιάζεται», αφήνει περιθώρια στο παιδί-αναγνώστη να κάνει τις προσωπικές του προεκτάσεις. Το κείμενο συνολικά λειτουργεί ως μια μουσική παρτιτούρα με τα κειμενικά σημεία να καθοδηγούν τον ερμηνευτή-αναγνώστη να παίζει τις νότες (Rosenblatt, 1994: 13-14) και να βιώσει το κείμενο ως ενότητα μορφής και περιεχομένου (Rosenblatt, 1970: 47-48).

Η απουσία γνωστικών και ιδεολογικών στόχων είναι ακόμα μία παράμετρος της απλής και ανάλαφρης αναγνωστικής συμμετοχής του παιδιού-αναγνώστη στα ποιήματα που μελετήθηκαν. Συντίθενται σύντομες, απλές εικόνες και ιστορίες του περιβάλλοντος χώρου, όπως στο παρακάτω ποίημα:

Σου ανοίγω τώρα για να βγης αλλά  
να ξέρης, αν κλειστείς άλλη φορά,  
πως η έξοδος δεν είν' εκεί αφηλά  
μα χάμω σε μια χαραμάδα  
με διπλωμένα να περάσης τα φτερά.

«Σε μια μέλισσα (που βασανίζεται στην τζαμαρία να βγη)»,  
*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 24.

Το παιδί-αναγνώστης συμπαρασύρεται αβίαστα στην παραπάνω κειμενική διαδικασία η οποία δεν αποτυπώνει κάτι το παράξενο ή το ασυνήθιστο. Η απλότητα και η συντομία τής ιστορίας, η προφορικότητα, το ρυθμικό παιχνίδι με τις παρηχήσεις τού «λ» και του «ρ», με την ισοσυλλαβία και ομοιοκαταληξία στους τρεις πρώτους στίχους θα λέγαμε ότι ικανοποιούν τις ανάγκες ενός παιδιού-αναγνώστη μικρής ηλικίας στο οποίο απευθύνεται συνειδητά ο Μόντης. Παρόμοια ανάλαφρη αναγνωστική ανάγνωση πραγματώνεται μέσα από εικόνες που προβάλλουν τη χαρά και την επιθυμία τού παιδιού για ξεγνοιασιά κι εκφράζονται με χιουμοριστική διάθεση και κάποτε με λυρικό τρόπο. Παραθέτουμε ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα:

Βάνε, Χριστούλη, Σε παρακαλώ, ένα χέρι  
νάχουμε δυο φορές τον χρόνο καλοκαίρι  
και στους δασκάλους πες  
πιο πολλές νάχουμε τον χρόνο διακοπές.  
«Προσευχή ενός παιδιού», *Εκπρόθεσμα*, σ. 37.

Όλα σου είν' όμορφα, άνοιξή μου,  
μαζί σου ανοίγει κ' η ψυχή μου  
όπως ανοίγει ένα λουλούδι  
ακόμα κ' η βροχή σου είναι τραγούδι.  
«Άνοιξη», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 25.

Δεν το λογάριασα το συγνεφάκι αυτό  
που πρόβαλε περαστικό  
και παιχνιδιάρικο και βιαστικό  
σε γαλανό ουρανό κ' ήλιο καυτό.  
Είπα ότι η ζωούλα του, δεν γίνεται, θαν' λίγη.  
Κ' έτσι ήταν πράγματι, μα τη βροχούλα του  
όσο “περαστικό” και “βιαστικό” κι αν ήταν  
μας την αμόλησε προτού να φύγει.  
«Απριλιάτικο», *ό.π.*, σ. 40.

Στα παραπάνω παραδείγματα το παιδί-αναγνώστης εμπλέκεται από την αρχή έως το τέλος τής ανάγνωσης σε μια ενιαία και αδιάσπαστη κειμενική εμπειρία απαλλαγμένη από γνωστικές, ηθικές ή ιδεολογικές προεκτάσεις. Οι εποχές για τον Μόντη είναι συχνό σημείο αναφοράς. Συνδέει την άνοιξη και το καλοκαίρι με την ψυχοσύνθεση των ηρώων του και την επιθυμία τους για παιχνίδι και ξεγνοιασιά, κάτι που συνυφαίνεται με τις επιθυμίες των πραγματικών του αναγνωστών. Έτσι, η «έκκληση» του λογοτεχνικού έργου γίνεται αβίαστα και το παιδί-αναγνώστης ταυτίζεται συναισθηματικά (Rosenblatt, 1985: 103). Σε αυτό συμβάλλουν και οι αισθητικές επιλογές του ποιητή, όπου το παιδί-αναγνώστης μπορεί να εστιάσει την προσοχή του, όπως: το απλό λεξιλόγιο που παρατηρείται και στα τρία ποιήματα, τα υποκοριστικά (στο 1<sup>ο</sup> και 2<sup>ο</sup>), οι έντονες οπτικές εικόνες και ο μεταφορικός λόγος (στο 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup>), ο ανθρωπομορφισμός (στο 3<sup>ο</sup>), η ακουστική εικόνα (στο 3<sup>ο</sup>, στον τελευταίο στίχο). Σχετικά με το λεξιλόγιο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στο σύνολο της παιδικής ποίησης του Μόντη αξιοποιούνται οικείες και απλές λέξεις, πράγμα που

σημαίνει ότι λειτουργούν ως κίνητρο για την εμπλοκή του παιδιού στην αναγνωστική διαδικασία και τη συναισθηματική ενεργοποίησή του. Σε πολύ σπάνιες περιπτώσεις, ο Μόντης καταφεύγει στην αξιοποίηση ανοίκειων, ως προς τη γλώσσα του παιδιού, λεκτικών εκφορών, όπως για παράδειγμα, «μαρμαρυγή» («Οι σβώλοι κι ο χαρταετός», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 12), «επιψάουν» («Οι λέξεις για τα παιδιά», *ό.π.*, σ. 24) «ήξεις αφήξεις» («Ξαναλέει η αμυγδαλιά», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 37), δίχως ωστόσο να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική συμμετοχή. Παραθέτουμε ένα παράδειγμα:

Σαν μας πρωτοδιαβάζουν τα παιδιά  
ανοίγει φύλλα-φύλλα πια η καρδιά  
φωτάκια γίνονται χαρούμενα τα γράμματα κι ανάβουν  
τα παιδικά χεράκια ως τα επιψάουν.  
«Οι λέξεις για τα παιδιά», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 24.

Όπως διαφαίνεται από το παραπάνω ποίημα, η τελευταία λέξη βρίσκεται έξω από το καθημερινό χρηστικό λεξιλόγιο των παιδιών και αποκλίνει, επίσης, από το υπόλοιπο απλό λεξιλόγιο του κειμένου. Η εστίαση της προσοχής του παιδιού-αναγνώστη στο συγκεκριμένο σημείο μπορεί να δημιουργήσει μια σύγχυση ως προς τη συνολική εμπειρία που αποκομίζεται (Rosenblatt, 1994: 68-69) η οποία όμως δεν καταργείται. Το παιδί-αναγνώστης διασώζεται στο συνολικό σώμα τού ποιήματος. Η αναγνωστική συμμετοχή του πραγματώνεται, εστιάζοντας την προσοχή του, αφενός στο συναίσθημα που του διαμηνύουν οι λέξεις, και αφετέρου, στον ρυθμό. Ο ρυθμός δημιουργείται από τις επαναλήψεις ηχητικών σημείων (Ακριτόπουλος, 1993: 51), όπως: *παιδιά-παιδάκια, φωτάκια-χεράκια*, τη ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία *παιδιά-καρδιά, διαβάζουν-επιψάουν*, την παράθεση δύο όμοιων λέξεων μαζί *φύλλα-φύλλα*. Το παιδί-αναγνώστης με την καθοδήγηση των παραπάνω ερεθισμάτων τού κειμένου συναλλάσσεται «αισθητικά» με το ποίημα μέσα από την ενότητα της μορφής και του περιεχομένου του (Rosenblatt, *ό.π.*: 83, 90-91).

Η ανάλαφρη αίσθηση στην αναγνωστική διαδικασία, μέσω του ρυθμού, ενίοτε γίνεται και με την αξιοποίηση κειμενικών ειδών της λαϊκής δημιουργίας που αγαπούν τα παιδιά μικρής ηλικίας, τα αινίγματα και τις παροιμίες. Εντοπίστηκαν δύο περιπτώσεις:

Φυλλαράκι-φυλλαράκι  
κλείνει το παραθυράκι.  
Φυλλαράκι-φυλλαράκι  
φεύγει το καλοκαιράκι.  
«Παροιμία Ι», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 34.

Ξυπνά από τα χαράματα,  
κοιμάται με τις κότες.  
ή  
Απ' τα χαράματα έρχεται  
και με τις κότες φεύγει.  
«Αίνιγμα (ήλιος)», *ό.π.*, σ. 35.

Στο πρώτο παράδειγμα, το γοργό μέτρο, η παράθεση όμοιων λέξεων μαζί, «φυλλαράκι-φυλλαράκι», η ομοιοκαταληξία και η ισοσυλλαβία που χαρακτηρίζουν και τους τέσσερις στίχους, χαρίζουν σταθερό ρυθμό και μουσικότητα στη συνολική κειμενική εμπειρία. Στο δεύτερο, ο ρυθμός και η μουσικότητα δημιουργούνται μέσα από το σπάσιμο του ιαμβικού δεκαπεντασύλλαβου στίχου. Οι δύο παραλλαγές αιγιμάτων ουσιαστικά αποτελούν παραλλαγές στον τρόπο χρήσης των λέξεων που οδηγούν, ωστόσο, στην ίδια σημασία, στον ήλιο. Αυτό οδηγεί το παιδί-αναγνώστη να αντιληφθεί ότι η ποίηση ανάμεσα στ' άλλα είναι ένα παιχνίδι με τις λέξεις. Το παιδί-αναγνώστης και στις δύο περιπτώσεις συμμετέχει αναγνωστικά παίζοντας ανάμεσα στις λέξεις και στη σταθερή ρυθμική εκφορά τους, εξάπτοντας συγχρόνως τη φαντασία του.

Η παιγνιώδης και ανάλαφρη αίσθηση, μέσω τού ρυθμού και της ομοιοκαταληξίας διακρίνεται και στα ποιήματα «Τα φεγγάρια» και «Η βαρκούλα». Είναι από τα ελάχιστα ποιήματα που παρατίθενται σε τετράστιχα στροφικά σύνολα. Το πρώτο ποίημα αποτυπώνει τη μύηση του ποιητή από μια νεράιδα στη μαγεία των φεγγαριών, ώστε να τα δωρίσει στα παιδιά. Κάποια από αυτά, ο Τοτός και η Πιπίτσα, μες στην παιδική περιέργειά τους, τα χαλάνε. Η κειμενική εμπειρία παρατίθεται μέσα σε οχτώ στροφές. Σε κάθε μία ακολουθείται μια σταθερή στιχουργική τεχνική, όπου ο πρώτος με τον τρίτο στίχο έχουν δέκα συλλαβές, ενώ ο δεύτερος με τον τέταρτο εννιά και ομοιοκαταληκτούν. Παραθέτουμε την πρώτη στροφή:

Ήρθε μια παράξενη νεράιδα  
κάποιαν Αυγουστιάτικη βραδιά,  
μουμαθε φεγγάρια να μαγεύω  
και να τα χαρίζω στα παιδιά.  
«Τα φεγγάρια», *Άπαντα*, τ. 3, σ. 944.

Στο δεύτερο ποίημα παρουσιάζεται με τριτοπρόσωπη αφήγηση μια βαρκούλα σε μια ακρογιαλιά η οποία ενοχλείται από την παρουσία των ανθρώπων. Το συγκεκριμένο ποίημα αναπτύσσεται σε έξι τετράστιχες στροφές με ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία. Ο αριθμός των συλλαβών δεν ακολουθεί σταθερό σχήμα σε όλες τις στροφές, αλλά αυτό δεν καταργεί την ανάλαφρη ρυθμική αίσθηση της αναγνωστικής διαδικασίας. Παραθέτουμε την πρώτη και την τελευταία στροφή.

Μια τόση-τόση δα αγκαλιά  
η θάλασσα κ' η ακρογιαλιά  
και μια βαρκούλα μόνη της  
παίζει με το τιμόνι της.  
[...]  
Θε μου και πρόνοια δείξε λίγη,  
σήκωσ' την άγκυρα να φύγη.  
Πόσο καιρό θα τους αντέχη;  
Αύριο και πάλι θα τους έχη.  
«Η βαρκούλα»,  
*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 9

Με αφορμή τον παραπάνω σχολιασμό μας, ας σημειώσουμε ότι η στιχουργική στο σύνολο των ποιημάτων που μελετήθηκαν χαρακτηρίζεται από ανομοιομορφία, ακόμα

και μέσα στο ίδιο το ποίημα. Και αυτό ισχύει, λόγω της ιδιαίτερης αισθητικής του Μόντη στη σύζευξη πεζού και έμμετρου ποιητικού λόγου. Επισημαίνεται ότι ναι μεν δεν χάνεται ο ρυθμός και η μουσικότητα των παιδικών ποιημάτων τού Μόντη, πιθανόν όμως η πρόσληψη του αισθητικού αποτελέσματος να μειωθεί, λόγω της προδιάθεσης του παιδιού-αναγνώστη για ομοιοκαταληξία (Παπαντωνάκης, 1999: 209). Να μην επιτευχθεί, με άλλα λόγια, η βίωση του λογοτεχνικού έργου στην πληρότητά του (Rosenblatt, 1994: 38). Κάτι τέτοιο δεν αποκλείεται να συμβεί. Υπάρχει, επίσης, η πιθανότητα το παιδί-αναγνώστης να εκφράσει την απαρέσκειά του απέναντι στις συγκεκριμένες μορφικές επιλογές του Μόντη. Όπως σημειώνει η Rosenblatt (1994: 66-69), εφόσον ο αναγνώστης υιοθετήσει μία «αισθητικού» τύπου αναγνωστική στάση και εστιάζει την προσοχή του στις πηγές συγκίνησης που εντάσσονται στη συνολική αναγνωστική του εμπειρία, όπως είναι οι τεχνικές του συγγραφέα, δεν αποκλείεται να εκφράσει δυσaparέσκεια απέναντι σε αυτές.

Καταληκτικά, συμπεράνουμε ότι η παιδική ποίηση του Μόντη προσφέρεται πολύμορφα και πολυδιάστατα μέσα από ποικιλία αισθητικών τρόπων οι οποίοι υποβάλλουν το παιδί-αναγνώστη σε μια σύνθετη αναγνωστική διαδικασία, όπως: α) αφηγήσεις, ερωταποκρίσεις και διαλόγους που δημιουργούν πολλαπλές οπτικές σε ένα θέμα, δομώντας μια πολυφωνία, υποθέσεις και προσδοκίες, β) μεταμυθοπλαστικές τεχνικές που οδηγούν το παιδί-αναγνώστη να αντιληφθεί το ποιητικό γεγονός ως αισθητικό αντικείμενο, και την ποιητική σύλληψη ως παιχνίδι, γ) συμβολισμούς, αλληγορίες και προσωποποιήσεις που απαιτούν ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης, προκειμένου να γίνουν αισθητά τα μηνύματα, δ) ρεαλισμό, ε) χιούμορ και ειρωνεία, στ) εικόνες που εγείρουν την οπτική αίσθηση, ζ) επαναλήψεις και υποκοριστικά που προσδίδουν εσωτερικό ρυθμό και μουσικότητα και συμβαδίζουν με τη γλώσσα τού παιδιού, η) σύζευξη του πεζού και του ποιητικού λόγου και απουσία σταθερών μετρικών και στιχουργικών επιλογών, μια πραγματικότητα που ενδέχεται να δημιουργήσει αναγνωστική δυσχέρεια. Τα περισσότερα ποιήματα κινούνται στον άξονα *γνώση-συναίσθημα-κριτική σκέψη*. Συνενώνονται, για να βιωθεί το λογοτεχνικό γεγονός στην πληρότητά του, προτρέποντας το παιδί-αναγνώστη να υιοθετήσει δύο αναγνωστικές στάσεις που κινούνται ανάμεσα στην πληροφορία και στην προσωπική συγκίνηση. Έτσι, οι λέξεις που αξιοποιεί ο Μόντης, στην πλειοψηφία τους απλές, γίνονται κίνητρο, για να εστιαστεί ο αναγνώστης στο γνωστικό τους φορτίο το οποίο στη συνέχεια πυροδοτεί την προσωπική συναισθηματική και διανοητική του εμπλοκή και αντίδραση. Δίνουν περιθώρια στοχασμού με προεκτάσεις στους ανθρώπινους τύπους συμπεριφοράς, στη ζωή, στον θάνατο και σε θεμελιώδεις ανθρωπιστικές αξίες, όπως την αγάπη, την ισότητα, την ειρήνη, την αλληλεγγύη. Θίγεται, επίσης, το άλτο ζήτημα της Κύπρου που οδηγεί σε προβληματισμό για το μέλλον τού τόπου και του ελληνισμού.

Ο Μόντης αντιμετωπίζει το παιδί-αναγνώστη διττά. Αφενός ως οντότητα που θέλει να μάθει, που νιώθει και σκέφτεται, συχνά με μια ωριμότητα μεγαλύτερη, ενώ παραμερίζεται η ανάλαφρη διάθεση και η τάση για παιχνίδι. Αυτό πιθανόν να προκαλεί μία ανοίκεια κειμενική κατάσταση στο παιδί-αναγνώστη. Δεν αλλοιώνονται όμως στοιχεία τής παιδικότητάς του, ακόμα και όταν θίγονται σοβαρά και καιρία

μηνύματα. Ο Μόντης δημιουργεί μια οικεία και φιλική ατμόσφαιρα είτε με τον ανθρωπομορφισμό σε ποιήματά του είτε με τις ερωταποκρίσεις είτε με τις συχνές κλητικές προσφωνήσεις που αξιοποιεί ο ίδιος προς το παιδί-αναγνώστη οι οποίες το καθιστούν συμπαίκτη και συνδημιουργό του ποιήματος. Δεν διακρίνεται, επομένως ένας στείρος διδακτισμός, αλλά μια έμμεση διαπαιδαγώγηση, κατά την οποία οι αναγνώστες του θ' αναλάβουν ενεργό ρόλο και θα προβούν σε συνθετικές και οργανωτικές διεργασίες τόσο των κειμενικών σημείων όσο και της πραγματικής τους εμπειρίας, για να αναδημιουργήσουν το κείμενο, να το βιώσουν ως «ποίημα». Ο Μόντης αντιμετωπίζει το παιδί ως οντότητα που βιώνει το παρόν της παιδικής του ηλικίας· βγάζει στην επιφάνεια στοιχεία της ιδιοσυγκρασίας του, όπως η επιθυμία για παιχνίδι, η τάση για κίνηση και η ανεμελιά, η απουσία στοχαστικών προεκτάσεων. Στα ποιήματα αυτής της λογικής η αναγνωστική συμμετοχή γίνεται απρόσκοπτα μέσα από την απλότητα των εικόνων και του νοήματος. Αναντίρρητα όμως οδηγούν το παιδί-αναγνώστη σε μια «ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία, όπου η κειμενική αίσθηση ανάγεται σε αίσθηση του κόσμου και του εαυτού του μέσα σε αυτόν (Rosenblatt, 1938: 42. 1970:38).



## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Κειμενικά σημεία και διακειμενικές προεκτάσεις

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στις διακειμενικές νύξεις που εντοπίστηκαν στα ποιήματα που μελετούμε. Έχουμε ήδη παραθέσει ορισμένες επισημάνσεις στην ανάλυση που προηγήθηκε. Συνοψίζοντάς τες, παραθέτοντας και άλλες, θα επιδιώξουμε να αναδείξουμε πώς, ως (δια)κειμενικά σημεία, είναι δυνατό να συμβάλουν στην αναγνωστική συμμετοχή του παιδιού-αναγνώστη. Με βάση τη Συναλλακτική Θεωρία, κομβικής σημασίας στην ερμηνεία τού λογοτεχνικού έργου – εκτός από την ενεργοποίηση των πρότερων βιοματικών εμπειριών του αναγνώστη – είναι και η ενεργοποίηση των πρότερων αναγνωστικών εμπειριών του (Rosenblatt, 1994: 26).

Η διακειμενικότητα, ως όρος, εισάγεται από τη J. Kristeva (1969), ενώ ως έννοια απασχόλησε και άλλους θεωρητικούς μελετητές και διευρύνεται συνεχώς.<sup>199</sup> Παραθέτουμε τον ορισμό της Kristeva: «Η Julia Kristeva ορίζει τη διακειμενικότητα “ως μία διασταύρωση κειμενικών επιφανειών και όχι ένα σημείο (μια παγιωμένη σημασία), ως έναν διάλογο ανάμεσα σε αρκετές γραφές: του συγγραφέα, εκείνου στον οποίον απευθύνεται [...] και του σύγχρονου ή προγενέστερου πολιτισμικού περιβάλλοντος” (1969: 83).»<sup>200</sup>

Η διακειμενικότητα έχει να κάνει αφενός, με τον συγγραφέα ο οποίος ως αναγνώστης κειμένων ενσωματώνει στο κείμενό του παραθέματα, παραπομπές ή αναφορές σε προγενέστερα κείμενα και αφετέρου με τον αναγνώστη, ο οποίος φέρει κατά την ανάγνωση τις δικές του αναγνωστικές αναμνήσεις, διαμορφώνοντας με τον δικό του τρόπο το νόημα (Καλογήρου, 2016: 174). Το νόημα που παράγεται «αποτελεί προϊόν μιας αλληλο-γονιμοποίησης» ανάμεσα στο υλικό που ενσωματώνεται στο κείμενο και στην αναγνωστική εμπειρία που προσκομίζει ο αναγνώστης (Οικονομίδου, 2000: 72). Ο ρόλος τού αναγνώστη καθίσταται ιδιαίτερα ενεργός, αφού καλείται να προβεί σε συσχετισμούς και συγκρίσεις. Ο Παπαντωνάκης σημειώνει ότι η σύγκριση ανάμεσα σε δύο λογοτεχνικά έργα, η οποία μπορεί να έχει πολλές μορφές,<sup>201</sup> οδηγεί στην αποκάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών και στην ερμηνεία (2009: 244-245). Επίσης, για τις σχέσεις που διέπουν τα κείμενα μεταξύ τους έχουν παρατεθεί ποικίλες τυπολογίες.<sup>202</sup>

---

<sup>199</sup> Αναφέρουμε ενδεικτικά: Genette (1979), Barthes (1980), Stephens (1990), Worton & Still (1990), Nikolajeva (2005).

<sup>200</sup> Βλ. Α. Χριστοδουλίδου (2019: 15).

<sup>201</sup> Συγκεκριμένα: α) «Σύγκριση δύο ή περισσότερων κειμένων του ίδιου συγγραφέα», β) «Σύγκριση δύο ή περισσότερων κειμένων που ανήκουν στο ίδιο λογοτεχνικό γένος» και γ) «Σύγκριση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα κείμενα γραμμένα περίπου την ίδια εποχή, ίδιου ή διαφορετικού λογοτεχνικού γένους, αλλά όμοιας θεματικής κατηγορίας».

<sup>202</sup> Παραθέτουμε ενδεικτικά: 1) την κατηγοριοποίηση του Genette (1979: 81-84), όπου ο όρος διακειμενικότητα αναφέρεται ως «transtextuality» και διακρίνεται σε α) «αλληλοκειμενικότητα» (intertextuality), β) «μετακειμενικότητα» (metatextuality), γ) «παρακειμενικότητα» (paratextuality), δ) «αρχικειμενικότητα» (architextuality). 2) Με βάση την κατηγοριοποίηση της Ζερβού (1999: 172-173) έχουμε: α) την εγγραφή ενός κειμένου μέσα σε ένα άλλο (αποσπάσματα, αναφορές), β) τη διασκευή

Ένα βασικό σημείο που επισημαίνεται είναι ότι η διακειμενικότητα δεν αφορά τη σύνδεση ενός συγκεκριμένου κειμένου μόνο με άλλα γραπτά κείμενα. Καθώς η μεταδομιστική σκέψη έχει επεκτείνει την έννοια του κειμένου παρουσιάζοντάς το όχι μόνο ως έκφραση του γραπτού λόγου, η διακειμενικότητα αγκαλιάζει ένα ευρύ φάσμα αναπαραστάσεων, πολιτισμικών και κοινωνικών (Wilkie-Stibbs, 2004: 179). Ο Barthes (2013: 209) επισημαίνει σχετικά ότι «το κείμενο είναι ένα πλέγμα αναφορών που προέρχονται από τις αναρίθμητες εστίες τής κουλτούρας». Παρόμοια, η Ζερβού σημειώνει: «Η διακειμενικότητα δεν έχει να κάνει μόνο με τα κείμενα, αλλά και με μια σειρά άλλων παραστάσεων και εμπειριών. Επηρεάζεται από εξωλογοτεχνικές και εξωκειμενικές συνιστώσες» (1999: 169). Οι τελευταίες ορίζονται συνοπτικά ως «οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες που καθορίζουν σε κάθε ιστορική στιγμή την παραγωγή των νοημάτων» (Οικονομίδου, 2000: 70-71). Η παραγωγή του νοήματος εναπόκειται στη διαλεκτική σχέση που διέπει τον αναγνώστη, το κείμενο, άλλα κείμενα κι ένα ευρύ φάσμα κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων (Stephens, 1990: 24). Ως διακείμενο, πλέον, μπορεί να θεωρηθεί καθετί που αξιοποιεί ο συγγραφέας και που ανακαλεί στη μνήμη του ο αναγνώστης, καθώς διαβάζει: από γραπτά κείμενα μέχρι προφορικές ιστορίες, ταινίες, έργα τέχνης και άλλα πολιτισμικά προϊόντα (Παπαρούση, 2019: 54), τα οποία, μάλιστα, είναι ιδεολογικά και συναισθηματικά φορτισμένα (Οικονομίδου, 2000: 72).

Όσον αφορά το πεδίο τής παιδικής λογοτεχνίας, υποστηρίζεται ότι οι συγγραφείς που γράφουν για παιδιά εντάσσουν συνειδητά ή ασυνείδητα στα βιβλία τους τις αναγνωστικές εμπειρίες τους (Παπαντωνάκης, 2009: 245), και ιδιαίτερα τα αναγνώσματα που είχαν ως παιδιά αλλά και εμπειρίες τής παιδικής τους ηλικίας τα οποία έχουν διαμορφώσει βαθιά τις αντιλήψεις τους (Wilkie-Stibbs, ό.π.: 180). Επίσης, εστιάζοντας στην ιδεολογική διάσταση της διακειμενικότητας στην παιδική λογοτεχνία, επισημαίνεται ότι από το 1960 έχουν αναδυθεί τύποι κειμένων που αμφισβητούν και ανατρέπουν καθιερωμένα για την παιδική ηλικία πρότυπα, τύπους συμπεριφοράς, κοινωνικά αποδεκτές στάσεις και ηθικές αξίες, καθώς και την εξουσία των ενηλίκων (Stephens, 1992: 121).

Στον παρόν κεφάλαιο θα αναφέρουμε τα σημεία εκείνα στα οποία διακρίνεται διαλογικότητα με άλλα κείμενα, προγενέστερα ή μεταγενέστερα, γραπτά ή προφορικά, καθώς και με άλλες μορφές τέχνης.

---

ενός κειμένου, όπου διακρίνεται η πιστότητα στο αρχικό (π.χ τα ομηρικά έπη, η Βίβλος), γ) τη μεταγραφή ενός κειμένου, όπου υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στο αρχικό και στο δευτερογενές κείμενο και δ) τη μετουσίωση του κειμένου σε άλλες μορφές (κινηματογραφική ταινία, διαφήμιση, πολιτική γελοιογραφία). 3) Η Wilkie-Stibbs (2004: 181) επισημαίνει: α) κείμενα με αναφορές σε λογοτεχνικά ή μη λογοτεχνικά κείμενα, β) κείμενα μίμησης που παραφράζουν ή παρωδούν το πρωτότυπο, γ) κείμενα γένους, τα οποία συνομιλούν με βάση τους αναγνωρίσιμους κοινούς κώδικες και τις λογοτεχνικές συμβάσεις τους. 4) Στην αναλυτικότερη κατηγοριοποίηση του J. Stephens (1990. 24-25. 1992: 84-85) αναφέρονται: α) άμεση ή έμμεση εγγραφή του αρχικού κειμένου μέσα σε ένα δευτερογενές, β) ποικίλες παραλλαγές μιας γνωστής ιστορίας, γ) παρουσία ενός αρχέτυπου (π.χ ο επίγειος παράδεισος), δ) παρουσία συγκεκριμένων συμβάσεων που διέπουν ένα λογοτεχνικό είδος (π.χ η δομή και οι χαρακτηριστικές των παραμυθιών), ε) παρουσία κοινωνικών ή ιστορικών κειμένων και περιστάσεων (π.χ. αποκόμματα εφημερίδων, αναφορές σε χρονολογίες, τοπωνύμια, ή υπαρκτά πρόσωπα), στ) αναφορές σε άλλες μορφές τέχνης και ζ) ένα μεταγενέστερο κείμενο (σε σχέση με το προ-κείμενο) που έχουν διαβάσει τα παιδιά-αναγνώστες, το οποίο όμως το θεωρούν ως αρχικό.

### 3.1. Γιάννης Ρίτσος

Οι διακειμενικές νύξεις που εντοπίστηκαν στην παιδική ποίηση του Ρίτσου συνδιαλέγονται κυρίως με κείμενα ή πρόσωπα της θρησκευτικής παράδοσης. Εντοπίζονται ακόμα σημεία που συνομιλούν με τον μύθο, το παραμύθι, τις εικαστικές αναπαραστάσεις και την αποτύπωση της γυναίκας στη λογοτεχνία και τη ζωγραφική. Επιπλέον, διακρίνονται και σημεία που παραπέμπουν στο πεδίο της φιλοσοφικής σκέψης των Προσωκρατικών. Επίσης, να επισημάνουμε ότι το *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* παραπέμπει στο θεατρικό έργο του William Shakespeare *A Midsummer Night's Dream*. Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι τα θέματα που αξιοποιεί ο Ρίτσος στα οποία έχουμε αναφερθεί εκτενώς στο πρώτο κεφάλαιο της ανάλυσης, συνδιαλέγονται με τα κυρίαρχα θέματα της λογοτεχνίας και προπάντων της ποίησης για παιδιά. Το παιδί-αναγνώστης μπορεί να προβεί σε συσχετισμούς, ανάμεσα στα ποιήματα του Ρίτσου και σε άλλα οικείας θεματικής (π.χ. οικογένεια, σχολείο, φύση κ.ά.) ή οικείων θεματικών μοτίβων (π.χ. ήλιος, φεγγάρι), σύμφωνα με τα αποθέματα των πρότερων λογοτεχνικών εμπειριών του. Επιπλέον, στο προηγούμενο κεφάλαιο, επισημάνουμε την παρουσία του ανθρωπομορφισμού ο οποίος, ως κοινός κώδικας με το παραμύθι, μπορεί να ενεργοποιήσει σχετικές αναγνωστικές εμπειρίες.

Εστιάζοντας κανείς την προσοχή του στα παρακειμενικά στοιχεία του βιβλίου *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, πέρα από τον τίτλο-παράφραση του πρωτογενούς (*Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας*), θα σταθεί στην αφιέρωση του Ρίτσου «*Στον Βασίλη Ρώτα*». Σύμφωνα με την επισήμανση της Καλογήρου (1999: 164), το θεατρικό κείμενο του Shakespeare είχε μεταφραστεί από τον Ρώτα το 1927 ο οποίος ασχολήθηκε συστηματικά με τη μετάφραση των έργων του άγγλου ποιητή και συνέβαλε στη διάδοσή τους στην Ελλάδα. Κοινό σημείο στα δύο έργα αποτελεί το μαγεμένο δάσος, στην περίπτωση του Shakespeare το δάσος των ζωτικών, ενώ στον Ρίτσου το δάσος ως χώρος ονείρου και ερωτικής φαντασίωσης των ηρώων: «*Όλο το δάσος μύριζε γυμνή γυναίκα*» (σ. 14). Παρόμοια αναφέρεται:

Μόλις κοιμόμαστε, ξυπνούσε το μαγεμένο δάσος του μεσημεριού.  
[...] έχωνε ο ήλιος τα χρυσά του δάχτυλα που άχνιζαν απ' τη ζέστα  
και μας χάιδευε τα στήθια και τα σκέλια.  
[...] Γυμνές γυναίκες πέρναγαν κάτω απ' τα δέντρα, ήρεμες και  
παράξενες σαν να 'χαν πει τ' αμίλητο νερό.  
[...] Άλλες κρατούσαν ψηλά σταμνιά στον ώμο.  
Άλλες χορεύανε συρτό χορό κάτω απ' τις δυο μεγάλες λεύκες.  
Τ' άσπρα κορμιά τους [...] πλασμένα με νερό και φως κι αέρα.  
[...] Χορεύανε πιασμένες απ' το χέρι σαν τις μεγάλες αδελφές της  
σιωπής.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 44.

Το μαγεμένο δάσος αποτελεί για το παιδί-αναγνώστη μια οικεία αναπαράσταση που ανακαλείται στα παραμύθια. Ως παραμυθιακό σύμβολο είναι τόπος μαγείας και ωρίμασης. Σύμφωνα με την J. C. Cooper είναι χώρος συνάντησης του καθημερινού και του υπερφυσικού και χώρος μετάβασης από τον γνωστό και οικείο κόσμο στον άγνωστο και στον εσωτερικό. Είναι, επίσης, το αρχέγονο χάος ή το θηλυκό που ταυτίζεται με το αρχέτυπο της Μεγάλης Μητέρας (Cooper, 1983: 161). Από την

πλευρά της φαινομενολογικής οπτικής του G. Bachelard είναι τόπος απεραντοσύνης, το βύθισμα σε έναν κόσμο χωρίς όρια, μία κατάσταση της ψυχής και μία ονειροπόληση του απείρου (Bachelard, 2014: 210-213). Η μετάπλαση του μαγεμένου δάσους από το *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* του Shakespeare παραπέμπει και σε άλλα έργα του, όπως στο δάσος του Arden, στο *Όπως αγαπάτε* ή στο δάσος του Windsor στις *Εύθυμες κυράδες του Windsor* (Καλογήρου, 1999: 164). Για το σύγχρονο παιδί-αναγνώστη, ίσως ένας τέτοιος εκτεταμένος συσχετισμός να υπερβαίνει τις αναγνωστικές του εμπειρίες μια και απαιτείται μια διευρυμένη επαφή με το πρωτότυπο έργο του Shakespeare. Δεν αποκλείεται, όμως, να έχει έρθει σε επαφή με εικονογραφημένες διασκευές που απευθύνονται σε παιδιά και νέους, ανάμεσα στις οποίες υπάρχει και το *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας*.<sup>203</sup>

Επίσης, οι γυμνές γυναίκες, στο παραπάνω απόσπασμα, παραπέμπουν στη γυναίκα ως αρχέγονο σύμβολο και ως φιγούρα με τα πολλαπλά προσώπια η οποία διατρέχει τους αιώνες, και, παράλληλα, συνομιλούν με τις γυναίκες των οποίων το γυμνό σώμα αποτυπώθηκε μέσα από τις εικαστικές τέχνες, τη γλυπτική και τη ζωγραφική, με τη γυναίκα τής λαϊκής παράδοσης με το σταμνί στον ώμο που έχει πιει το αμίλητο νερό, κατά το λαϊκό έθιμο. Καθώς είναι πλασμένες «με νερό και φως κι αέρα» παραπέμπουν στις Νύμφες, στις Νεράιδες (νερό) και στα Αερικά (αέρας), που τροφοδοτούν την προφορική και τη γραπτή λογοτεχνία. Οι γυναίκες-ξωτικά αποτελούν ένα προσφιλέθιμο θέμα τής παραδοσιακής λογοτεχνίας (μύθοι, δοξασίες, παραμύθια) αλλά και του έντεχνου λόγου. «Μια νεράιδα στα καλάμια/μια λάμια», γράφει και αλλού ο Ρίτσος («XXV», *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*, σ. 30).<sup>204</sup> Οι γυναίκες στο μαγεμένο δάσος του Ρίτσου παραπέμπουν, ακόμα, στη γυναίκα των υπερρεαλιστών η οποία προβάλλεται ως ονειρικό ον και ενσαρκώνει διάφορους ρόλους (Καρατσινίδου, 1989: 54) ή κοσμικές δυνάμεις (Δεμίρογλου, 1989: 62), όπως το νερό, το φως και τον αέρα, στην προκειμένη περίπτωση. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Δ. Αναγνωστοπούλου: «Το ποιητικό φαντασιακό των υπερρεαλιστών σκιαγραφεί, μέσα από μια πλειάδα ταυτοτήτων, την αγαπημένη γυναίκα ως το “ολικό” εκείνο αντικείμενο που είναι ικανό να εξασφαλίσει την πρόσβαση στην ευτυχία μέσα από την ερωτική συνάντηση που προσλαμβάνει αξία καταφυγίου για τον άντρα» (2003: 120).

<sup>203</sup> Για εικονογραφημένες διασκευές έργων του Σαίξπηρ στα ελληνικά βλ. ενδεικτικά: α) *Ρωμαίος και Ιουλιέτα και άλλες ιστορίες* (2003), διασκευή: Μ. Αγγελίδου, εικονογράφηση: Σβετλίν, β) *Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* (2006), διασκευή: Τζ. Τασάκου, εικονογράφηση: Ε. Βασιλειάδου, Κέδρος, γ) *Ο Πρώτος μου Σαίξπηρ: Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* (2016), διασκευή: Α. Δαρλάση, εικονογράφηση: Σ. Ελευθερίου, Μεταίχιμο. Για μελέτες: Βλ. τον συλλογικό τόμο (επιμ. Θ. Γραμματάς) *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους: Θέατρο-Λογοτεχνία* (2006) (Πρακτικά συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών: «Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους», Αθήνα, εκπαιδευτήρια Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, 15-17 Απριλίου 2006). Βλ. επίσης: Αδαμίδου, Α. (2020) *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά: Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* (Μεταπτυχιακή εργασία, Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

<sup>204</sup> Τη νεράιδα, για παράδειγμα, τη συναντάμε σε ποιήματα των Κ. Παλαμά («Η νεράιδα»), Κ. Βάρναλη («Η νεράιδα»), Β. Μιχαηλίδη («Η ανεράδα»), Κ. Καρυωτάκη («Της θάλασσας νεράιδα»), Κ. Μόντη («Τα φεγγάρια»). Τη γυναίκα με άλλες μυστηριακές μορφές τη συναντάμε και στην ποίηση για παιδιά του Ελύτη, όπως το «Μαγισσάκι» ή «Το δελφινόκόριτσο».

Ακόμα, να σημειώσουμε ότι η ενότητα φως-νερό-αέρας που διαπιστώνεται από το παραπάνω απόσπασμα, αποκτά φιλοσοφικές προεκτάσεις και παραπέμπει στην κοσμολογία τού Εμπεδοκλή και την ένωση των τεσσάρων στοιχείων που απαρτίζουν το κοσμικό γίνεσθαι, τη φωτιά, τη γη, το νερό και τον αέρα.<sup>205</sup> Βέβαια, η έμφαση που κυριαρχεί στο σύνολο των ποιημάτων γίνεται στο φως και στον ήλιο, κάτι που σχετίζεται με το στοιχείο τής φωτιάς και αναδεικνύει την ηρακλείτια σκέψη, σύμφωνα με την οποία αρχή του κόσμου είναι η φωτιά. Κατά τον Ηράκλειτο η φωτιά κατακλύζει τα πάντα, τον αισθητό κόσμο και την ανθρώπινη ψυχή (Μπαλλογιάννης, 2013: 6)· ο δε κόσμος είναι η προαιώνια φωτιά που υπήρχε πάντα και θα υπάρχει, ανάβοντας και σβήνοντας με μέτρο, δίχως αρχή και δίχως τέλος,<sup>206</sup> όπως περιγράφεται στον ακόλουθο στίχο: «*η φωτιά κάηκε ολόκληρη και γίνηκε πάλι φωτιά*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 8). Τέτοιες φιλοσοφικές συνδέσεις, βέβαια, είναι έξω από τον κόσμο ενός παιδιού-αναγνώστη το οποίο θα εστιάσει την προσοχή του στη μαγεία τής εικόνας, το ονειρικό στοιχείο και στις προσωπικές του εμπειρίες.

Το γυμνό γυναικείο σώμα το συναντάμε και σε άλλο σημείο των ποιημάτων που μελετήθηκαν:

Στις μασκάλες και στα σκέλια  
τρεις φουχτίτσες νύχτα  
και του ιδρώτα σου τ' αστέρια  
λάμπουν μες στη νύχτα.

Το σεντόνι, όπου γερμένη  
γαλανίζει η άσπρη γύμνια  
[...]

«XXXIII», *Παιχνίδια τα' ουρανού και του νερού*, σ. 38.

Από το παραπάνω παράθεμα προσφέρεται η δυνατότητα ενεργοποίησης αναπαραστάσεων από τη ζωγραφική ή τη γλυπτική από διάφορες εποχές, όπως την αρχαία ελληνική, την Αναγέννηση κ.ά. Αναφέρουμε ενδεικτικά τα έργα τού Modigliani –ανάμεσά τους το περίφημο «Κόκκινο Γυμνό» (1919) και τις αναπαραστάσεις τής Αφροδίτης από τους Tiziano («Αφροδίτη του Ουρμπίνο», 1530), Giorgione («Κοιμωμένη Αφροδίτη», 1510), Velázquez («Αφροδίτη μπροστά στον καθρέφτη», 1647-51). Ωστόσο, όπως έχουμε αναφέρει στο προηγούμενο κεφάλαιο, το ερωτικό στοιχείο, που αναδύεται από την παιδική ποίηση του Ρίτσου και, κατ' επέκταση, η συνομιλία του με εικαστικές αναπαραστάσεις που μόλις σημειώσαμε, πιθανόν να δημιουργήσει αμηχανία στο παιδί-αναγνώστη. Οι κυριότεροι λόγοι

---

<sup>205</sup> Κατά τον Εμπεδοκλή η φωτιά, η γη, το νερό και ο αέρας βρίσκονται ενωμένα και ισόποσα στην κοσμική σφαίρα, διατηρώντας την αρμονία και την ισορροπία της. Σε αυτό συμβάλλει η κυριαρχία τής δύναμης της Φιλότητας (αγάπης), ενώ όταν η αντίθετή της δύναμη, το Νείκος (φιλονικία, μίσος), κυριαρχήσει, επέρχεται η διάσπαση και το χάος. Στο γύρισμα του κοσμικού κύκλου η αύξηση και η κυριαρχία τής κάθε μίας αντίθετης δύναμης γίνεται εναλλάξ και σε καθορισμένους χρόνους (Βέικος, 1995: 166-176).

<sup>206</sup> *Κόσμον τόνδε, τὸν αὐτὸν ἀπάντων, οὔτε τις θεῶν οὔτε ἀνθρώπων ἐποίησεν, ἀλλ' ἦν ἀεὶ καὶ ἔστιν καὶ ἔσται πῦρ ἀείζωνον μέτρα καὶ ἀποσβεννύμενον μέτρα.* Κλήμης «Στρωματείς» V 105 (Πλούταρχος, «Περὶ τῆς ἐν Τιμαίῳ Ψυχογονίας 1014 A»). Στο *Ηράκλειτος Ἀπαντα* (2010: 88).

προσπίπτουν σε ηθικούς και κοινωνικο-πολιτισμικούς φραγμούς που φιλτράρουν το τι θεωρείται «κατάλληλο για παιδιά» στο πεδίο τής τέχνης.

Οι θρησκευτικές διακειμενικές νύξεις, όπως προαναφέραμε, καλύπτουν τη μεγαλύτερη έκταση. Ο Χριστός είναι η κυρίαρχη φιγούρα που παραπέμπει, αφενός σε συγκεκριμένες ιστορίες από τα ιερά ευαγγέλια, και αφετέρου σε ποικίλες λογοτεχνικές αποτυπώσεις ή άλλες μορφές τέχνης, όπως ταινίες ή εικαστικές αναπαραστάσεις από την αγιογραφία μέχρι τη ζωγραφική. Ενδιαφέροντα είναι τα σημεία, όπου τα παιδιά-ήρωες παρουσιάζονται ως αναγνώστες και ακροατές ιστοριών της *Καινής Διαθήκης*:

Η ΝΥΧΤΑ περπατούσε στη στέρνα του κήπου μας όπως ο Χριστός περπατούσε στη θάλασσα.  
(Έτσι έγραφε το βιβλίο που μας διάβαζε ο πατέρας μετά το δείπνο).  
*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 16

[...] η Ρηνούλα κι εγώ, διαβάζαμε το μεγάλο βιβλίο με τις πολλές ζωγραφιές.  
Θυμόσαμε όταν μάθαμε πως ο Χριστός ο δικός μας άφησε τη μικρούλα Ναζαρέτ (...) για να πάει στην περήφανη Γερουσαλήμ που φορούσε υακίνθινα σανδάλια.  
Εκεί θαρρώ τον σταυρώσανε.  
*ό.π.*, σ. 26

Στο πρώτο απόσπασμα διακρίνεται η διακειμενική σύνδεση με το *Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο* και συγκεκριμένα με το απόσπασμα που αναφέρεται στον Ιησού που περπατά πάνω στη θάλασσα. Στο δεύτερο απόσπασμα, το «*μεγάλο βιβλίο με τις πολλές ζωγραφιές*» παραπέμπει στην εικονογραφημένη εκδοχή της *Βίβλου* ή της *Καινής Διαθήκης*. Εδώ αποτυπώνεται η γνωστή πορεία τού Ιησού από τη Ναζαρέτ προς τη Σταύρωση, στον τόπο τής Ιερουσαλήμ. Το γεγονός ότι κάτι τέτοιο δεν δηλώνεται με σαφήνεια («*εκεί θαρρώ τον σταυρώσανε*») προτρέπει τον αναγνώστη να εμπλακεί δυναμικά στο κείμενο, ενεργοποιώντας τις προσωπικές του γνώσεις.

Ιστορίες από τη ζωή του Ιησού εντοπίζονται και σε ένα ακόμα σημείο. Μόνο που εδώ έχουμε το στοιχείο τής ανατροπής το οποίο καλείται να αναγνωρίσει ο αναγνώστης. Συγκεκριμένα, το εν λόγω σημείο το παιδί-αναγνώστης το συνδέει διακειμενικά και συνειρμικά με τα γνωστά θαύματα του Ιησού, τον τυφλό και τον παράλυτο στο *Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιον*, τα οποία όμως αποδίδονται στην Παναγία-προστάτιδα των αγροτών. Από το σιωπηλό πέρασμά της στη φύση φύτρωσαν «*χρυσά κρινάκια, κ' οι βοσκοί που τα βρήκαν γονάτισαν και προσευχήθηκαν [...] ένας γέρος τυφλός βρήκε το φως του, κ' ένας παράλυτος περπάτησε*» (*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 40). Η μορφή της Παναγίας, επίσης, συνδέεται με τον κρίνο ο οποίος αποτελεί σύμβολο γονιμότητας και παραπέμπει στον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου. Εδώ να σημειώσουμε ότι η Παναγία είναι ένα ιδιαίτερα προσφιλέθιμο θέμα στη λογοτεχνία που πιθανόν να ενεργοποιήσει προϋπάρχουσες λογοτεχνικές εμπειρίες στο παιδί-αναγνώστη.

Η παρουσία τού Χριστού σε άλλα σημεία εμπλέκει το παιδί-αναγνώστη σε μια πιο σύνθετη αναγνωστική διαδικασία. Αναφερόμαστε στη σύνδεση Χριστός-Διόνυσος-

Πάνας. Η σύνδεση αυτή απαντάται και στην ποίηση των Σικελιανού και Εμπειρικού (Μπουκάλας, 2001. 2002). Παραπέμπει, επίσης στο Αρκαδικό Ιδεώδες που έχει τις ρίζες του στον μύθο της Χρυσής εποχής, όπου άνθρωποι και θεοί ζουν στη φύση σε κατάσταση ευδαιμονίας (Olalla, 2005: 154). Η Αρκαδία ως ιδέα διαμορφώθηκε αρχικά από την ευρωπαϊκή λογοτεχνία και εκφράστηκε και σε άλλες μορφές τέχνης, όπως η ποίηση και ζωγραφική (Αρκαδισμός). Έχει συντηρηθεί υπό το φως του Χριστιανισμού, της Φιλοσοφίας, του παγανιστικού ιδεώδους και του Ουμανισμού (Δούκα, 2017: 18). Παραθέτουμε το παρακάτω παράδειγμα:

ΧΡΙΣΤΕ μου, γιατί φόρεσες αυτό το πένθιμο μακρύ φουστάνι κι αυτά  
τ' αγκάθια στο κεφάλι σου; Χαθήκαν τα λουλούδια;  
[...]  
Έλα να πιαστούμε απ' το χέρι σαν παιδιά και να πάμε στους αγρούς  
να σε μάθω φλογέρα.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ. 26*

Τα αγκάθια στο κεφάλι τού Χριστού αποτελούν μια οικεία αναπαράσταση προς το παιδί-αναγνώστη, που εμφανώς παραπέμπει στη Σταύρωση. Όμως στα μάτια του παιδιού-ήρωα επιδιώκεται η ανατροπή αυτής της εικόνας. Η ζωτικότητα της παιδικής ηλικίας ορθώνεται απέναντι στον θάνατο και επιπλέον ανατρέπεται η σχέση εξουσίας ανάμεσα στο θείο στοιχείο και στον άνθρωπο, αφού το παιδί αποτυπώνεται ως οδηγός του Χριστού προς τη χαρά. Η φλογέρα, επίσης, αποτελεί στοιχείο που διακειμενικά παραπέμπει στη βουκολική ποίηση αλλά και στη μορφή του Πάνα.<sup>207</sup> Αν και ο Παν δεν κατονομάζεται στο κείμενο, υποδηλώνεται μέσα από την περιγραφή της αναπαράστασής του που έχει επικρατήσει στη μυθολογία, κρατώντας δηλαδή φλογέρα. Σε άλλο σημείο συγγέεται και με τη μορφή του θεού Διόνυσου/Βάκχου. Παραθέτουμε το σχετικό παράδειγμα:

Φέραμε πάλι στο μεγάλο πράσινο χωράφι τον εύθυμο θεό των  
αμπελιών, που απ' τα γένια του στάζουν οι μούστοι, που τα  
πόδια του μοιάζουν με του τράγου κι όμως το βλέμμα του είναι  
μαλακό και τρυφερό σαν του Χριστού.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού, σ 8.*

Σύμφωνα με το απόσπασμα, γίνεται αντιληπτό ότι ο ποιητής επιδιώκει μία διακειμενική συνένωση ανάμεσα σε δύο γνωστά πρόσωπα της μυθολογίας (Διόνυσος και Πάνας) και στο πρόσωπο του Χριστού της χριστιανικής θρησκείας. Έτσι, με τα βασικά τους χαρακτηριστικά, μορφοποιεί μια νέα αλλόκοτη οντότητα, ένα «υβρίδιο», θα λέγαμε, που ενσωματώνει δύο πτυχές: την ευθυμία και την τρυφερότητα. Το παιδί-αναγνώστης καλείται να συμπληρώσει τα κενά του κειμένου (Rosenblatt, 1994: 88),

---

<sup>207</sup> Σύμφωνα με την επισήμανση του Πρεβελάκη, ο Χριστός που καθοδηγεί τη ζωή των αγροτών και των βοσκών στο *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* είναι βασικός άξονας για τη βουκολική ποίηση, όπως και ο Μέγας Πάν ήταν εξίσου σημαντικός για την αρχαιότητα. Για τη σύνδεση αυτών των δύο μορφών ο Πρεβελάκης αναφέρει ότι ο θάνατος του Πάνα συνδέθηκε με τη γένεση της νέας χριστιανικής θρησκείας, με βάση μια ιστορία που είχε διασώσει ο Πλούταρχος. Γράφει χαρακτηριστικά: «Ο Πλούταρχος είχε διασώσει μια παράξενη ιστορία για ένα καράβι που αρμένιζε κάποτε στους Παζούς όταν ακούστηκε από τη στεριά 'Παν ο μέγας τέθνηκε!'. Τούτο μαθεύτηκε στη Ρώμη και ο αυτοκράτορας Τιβέριος, που επί των ημερών του είχε σταυρωθεί ο Ιησούς, κάλεσε τον καραβοκύρη να του επιβεβαιώσει το άκουσμα. Η χριστιανική φαντασία συνέδεσε υστερότερα το θάνατο του Πάνα με τη γέννηση της νέας θρησκείας» (Πρεβελάκης, 1983: 83).

προκειμένου να αντιληφθεί τη συγκεκριμένη φιγούρα. Θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στις φράσεις που παραπέμπουν στον Διόνυσο («εύθυμο θεό των αμπελιών»), στον Πάνα («τα πόδια του μοιάζουν με του τράγου») και στον Χριστό, όπου αξιοποιείται η παρομοίωση. Αυτού του είδους η αναπαράσταση, πέρα από την πιθανή ενεργοποίηση πρότερων λογοτεχνικών εμπειριών από τη μυθολογία ή και από τη λογοτεχνία τού φανταστικού, όπου αναπαρίστανται αλλόκοτα πλάσματα, εξάπτει τη φαντασία τού παιδιού-αναγνώστη και, παράλληλα, καθιστά πιο απαιτητικό τον ρόλο του στις συνδέσεις οικείων και ανοίκειων στοιχείων. Σε άλλη περίπτωση η ταύτιση του Χριστού με τον Διόνυσο δηλώνεται άμεσα στον αναγνώστη: «Δεν ρωτούσαμε: 'Ο Χριστός ή Διόνυσος;' [...] Ο δικός μας Χριστός είχε περασμένα στ' αυτιά του τσαμπιά σταφύλια» (*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 22). Μέσα από την ερώτηση, δημιουργείται στον αναγνώστη η αντίστοιχη απορία για τη σχέση Διόνυσου και Χριστού. Η σχέση τους, σύμφωνα με μελέτες, ανάγεται στα κοινά σύμβολα που εντοπίζονται, όπως στην κληματαριά και στο κρασί (Τιβέριος, 2008). Αυτή η διακευμενική νύξη, ομολογουμένως, είναι ανοίκεια για το παιδί-αναγνώστη και τα αναγνώσματά του, ωστόσο το προτρέπει στην αναζήτηση σχετικών πληροφοριών, εφόσον εστιάσει εκεί την προσοχή του. Πρόκειται δηλαδή, για μία «δευτερεύουσα» γνώση (Rosenblatt, 1938: 33) η οποία δύναται να επιδιωχθεί από τον αναγνώστη, βοηθώντας τον στην αφομοίωση του έργου (Rosenblatt, 1956: 72). Ο συσχετισμός ανάμεσα στον Χριστιανισμό και το Δωδεκάθεο, αποτελεί ένα ενδιαφέρον σημείο, καθώς προσφέρει γνώση στη μετεξέλιξη των θρησκευτών και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα του παιδιού-αναγνώστη. Είναι πολύ πιθανόν, βέβαια, να αναδυθούν οι διαμορφωμένες (ή και φανατισμένες) θρησκευτικές αντιλήψεις με βάση το οικογενειακό και πολιτισμικό πλαίσιο του αναγνώστη (Rosenblatt, 1970: 94-95) οι οποίες μπορεί να συγκρουστούν με τον προαναφερόμενο συσχετισμό και να οδηγήσουν, ενδεχομένως, στην απόρριψη των πεποιθήσεων που αναδύονται από το κείμενο και στην αποδοκιμασία τού έργου (Rosenblatt, 1994: 66-67). Ακόμα, όμως, και αυτό υπάγεται στην ανταπόκριση του αναγνώστη, με βάση το κείμενο και τη συναισθηματική και διανοητική του εμπλοκή.

Θα ολοκληρώσουμε την αναφορά μας στα θρησκευτικού χαρακτήρα διακείμενα με δύο ακόμα περιπτώσεις. Στην πρώτη έχουμε παράθεση ονομάτων από την *Παλαιά Διαθήκη* και στη δεύτερη την αναπαράσταση του Άι -Γιώργη.

Το σκάμε απ' το μάθημα της ιστορίας και των θρησκευτικών. Μαζί μας το σκάει κ' η Ρουθ κ' η Ιουδήθ, ανασηκώνουν τα φουστάνια τους, πηδούν το φράχτη και τρέχουν να μας βρύνε.

*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 62.

Ακούγαμε, στο δάσος πέρα, το κόκκινο άλογο τ' Άι-Γιώργη που χτύπαγε τα πέταλα στις πέτρες κ' οι πέτρες βγάζανε σπιθίτσες γαλανές [...].

*Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*, σ. 20.

Ένα παιδί-αναγνώστης που δεν έχει ακούσει ποτέ τα ονόματα της Ρουθ και της Ιουδήθ, είναι πιθανόν να θεωρήσει ότι πρόκειται για παιδιά. Απαιτείται η στοιχειώδης



γνώση ότι πρόκειται για πρόσωπα βιβλικά, προκειμένου να βιωθεί η συναισθηματική λειτουργία τους η οποία υπάγεται στη διάθεση απαλλαγής από την καταπίεση του σχολείου. Στο δεύτερο απόσπασμα η αναπαράσταση του Αγίου Γεωργίου πάνω στο άλογο ίσως αποτελεί μια πιο οικεία εικόνα, μέσα από τις αγιογραφίες ή τις αφηγήσεις. Η παράθεση αυτού του διακειμένου έχει καθαρά αισθητική λειτουργία. Αναδεικνύει τη σύγκλιση της φαντασίας και της πραγματικότητας, την έντονη οπτικο-ακουστική αίσθηση των παιδιών-ηρώων που πηγάζει από τη φαντασιακή μετάπλασή τους στις ιστορίες της χριστιανικής παράδοσης. Αυτό που μπορεί να προσέξει ο αναγνώστης είναι το στοιχείο της ανατροπής ως προς το χρώμα τού αλόγου, αφού στις αγιογραφίες απεικονίζεται πάντα λευκό.

Η συμφιλίωση του ανθρώπου με τον θάνατο, η συνέχεια της ζωής και η αναπαράσταση των παιδιών που παίζουν στους τάφους αποτελούν ορισμένα μοτίβα της λογοτεχνίας (Bakhtin, 1981: 216, 227).<sup>208</sup> Ο Ρίτσος παραθέτει μια παρόμοια αναπαράσταση, αναδεικνύοντας τη δυναμική της παιδικής ηλικίας και κατ' επέκταση της ζωής απέναντι στον θάνατο:

Τη νύχτα σκαρφαλώσαμε κρυφά, εκεί στο κοιμητήρι του χωριού,  
πήραμε κάμποσα γυμνά κεφάλια και τα γιομίσαμε με χόρτο και  
λουλούδια.  
Στη θέση των άδειων ματιών βάλουμε δυο τριαντάφυλλα.  
Τώρα είναι όλα φωτεινά και ρόδινα.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, σ. 30.

Ο θάνατος, ως λογοτεχνική αναπαράσταση, δεν είναι μια ανοίκεια εμπειρία για ένα παιδί-αναγνώστη. Μύθοι, παραμύθια και σύγχρονα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας πραγματεύονται το ζήτημα αυτό με ποικίλους τρόπους (Πέτκου, 2008). Η τραγικότητα της σκηνης του παραπάνω αποσπάσματος συνομιλεί με τον *Hamlet* του Shakespeare ή με εικαστικά έργα με παρόμοια θεματική, όπως το «Et in Arcadia ego» (1622) του Guercino. Το χόρτο και τα λουλούδια γίνονται σύμβολα ζωής, ενώ το λουλουδιασμένο κρανίο παραπέμπει στη γιορτή της μεξικανικής παράδοσης «Ημέρα των Νεκρών» (Día de los Muertos)<sup>209</sup> που τροφοδοτεί τη θεματική του ζωγράφου José Guadalupe Posada (1852-1913). Στα *Άπαντα* του Μόντη, επίσης εντοπίσαμε μια παρόμοια αναπαράσταση των παιδιών που παίζουν σε τάφους:

Ήταν τρία άταχτα ζωηρά παιδάκια  
που βγήκαν κρυφά απ' την εκκλησούλα του νεκροταφείου  
κι άρχιζαν να παίζουν τρεχτό στους τάφους,  
κι άρχισαν να παίζουν ψαλλιδάκι στους τάφους  
και πια αναρριγούσαν αποκάτω τα κόκκαλα,  
και πια κάτι ανταποκρινόταν ευκρινώς αποκάτω.  
«Στο νεκροταφείο της Λευκωσίας», *Άπαντα*, Σ.Α', σ. 147.

<sup>208</sup> Βλ. τη σχετική επισήμανση της Καλογήρου (1999: 162-163), η οποία επιπλέον συνδέει την παιδική ηλικία στο *Όνειρο καλοκαιρινό μεσημεριού* με τον «ειδυλλιακό χρονότοπο», κατά Bakhtin.

<sup>209</sup> Η Ημέρα των Νεκρών (Día de los Muertos) είναι θρησκευτικού χαρακτήρα εορτή του Μεξικού και ορισμένων περιοχών της Λατινικής Αμερικής, που έχει τις ρίζες της στους Αζτέκους και λαμβάνει χώρα την 1<sup>η</sup> ή και τη 2<sup>η</sup> ημέρα του Νοέμβρη. Πιστεύεται ότι οι νεκροί επιστρέφουν για μία μέρα στη γη και οι ζώντες, για να τους τιμήσουν, ντύνουν σκελετούς με τα ρούχα των εκλιπόντων, επισκέπτονται τα νεκροταφεία, με κρανία διακοσμημένα από λουλούδια ή φτιαγμένα από ζάχαρη.

Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε και το νανούρισμα στο *Πρωινό Άστρο* το οποίο συνομιλεί με μια ευρεία γκάμα νανουρισμάτων τής δημοτικής παράδοσης αλλά και σύγχρονων λογοτεχνών. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους Ναζίμ Χικμέτ «Νανούρισμα στον γιο μου» (στο *Το ερωτευμένο σύννεφο*, 2010) και «Νανούρισμα» (*Ποιήματα*, 1981), «Νανούρισμα» και τον Παύλο Κριναίο (*Τα τετράδια των αγγέλων*, 1970).

Τα παραδείγματα που παραθέσαμε, αναδεικνύουν αυτό που σημειώνει ο Jauss: την «πολυμορφία επικοινωνιακών σχέσεων» που έρχεται στην επιφάνεια από κάθε λογοτεχνικό γεγονός (1995: 102). Κάθε παιδί-αναγνώστης θα πραγματώσει μια μοναδική και ατομική ανάγνωση, επιστρατεύοντας τις πρότερες εμπειρίες του από τα αναγνώσματά του ή από άλλα πεδία τέχνης, ώστε να τις συνδέσει στο νέο κειμενικό πλαίσιο που του παρουσιάζονται, βιώνοντάς τα ως μια νέα εμπειρία υπό την καθοδήγηση του κειμένου (Rosenblatt, 1994: 84).

### 3.2. Κώστας Μόντης

Στις διακειμενικές νύξεις που εντοπίστηκαν στον Μόντη διακρίνουμε τη συνομιλία με προγενέστερα λογοτεχνικά κείμενα άλλων δημιουργών, με κείμενα της θρησκευτικής παράδοσης και τη συνομιλία που αναπτύσσουν μεταξύ τους δικά του ποιήματα. Επίσης, παρατίθενται ονόματα-σύμβολα, που παραπέμπουν σε θρύλους και στην Ιστορία. Ακόμα, διακρίνονται κειμενικά σημεία που συνδιαλέγονται με οικεία θέματα και μοτίβα τής παιδικής λογοτεχνίας. Έχουμε ήδη αναλύσει στο πρώτο κεφάλαιο τις θεματικές περιοχές και μοτίβα τού Μόντη (οικογένεια, ζώα, φεγγάρι κ.ά.) αλλά και την παρουσία τού ανθρωπομορφισμού της φύσης που αποτελεί παραμυθιακό στοιχείο, αναγνωρίσιμο και οικείο από τα παιδιά. Τα στοιχεία αυτά δημιουργούν έναν διάυλο επικοινωνίας με άλλους λογοτέχνες που έγραψαν για παιδιά, και σίγουρα απαιτεί μια ξεχωριστή μελέτη στο συγκεκριμένο θέμα την οποία δεν μπορούμε να εξαντλήσουμε στο παρόν κεφάλαιο ούτε, άλλωστε, αποτελεί και στόχο τής εργασίας μας.

Στη συνδιαλλαγή με προγενέστερα λογοτεχνικά κείμενα παρατηρούμε την παρουσία των Α. Σικελιανού, Κ. Παλαμά, Γ. Δροσίνη, Β. Μιχαηλίδη, Μ. Μαλακάση, ενώ εντοπίζεται και μια υποδόρια συνομιλία με τους Ζ. Παπαντωνίου, Α. Πάλλη, Γ. Ρίτσο, Α. Κάλβο και Ρ. Φεραίο. Οι διακειμενικές αυτές νύξεις ενδεχομένως να υπερβαίνουν τις πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη. Ωστόσο, αναδεικνύουν την τεχνική της συγγραφικής δημιουργίας και την επιρροή των δημιουργών από τους προπάτορές τους, με τους οποίους συνομιλούν συνειδητά ή μη. Τα ονόματα των Παλαμά και Δροσίνη εμφανίζονται στους παρακάτω στίχους του ποιήματος «Δεύτερη απάντηση της αμυγδαλιάς σ' επικρίσεις και σχόλια» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 74):

Πάντως αυτή την έχθρα δεν την είχε από παλιά  
από την εποχή του Παλαμά και του Δροσίνη.  
Δεν σκέφτεται επιτέλους τι θα γίνη  
το “τίναξε την ανθισμένη αμυγδαλιά”;

Οι αναφορές αυτές έχουν να κάνουν αφενός με το γνωστό μελοποιημένο ποίημα του Δροσίνη «Ανθισμένη αμυγδαλιά» από το οποίο παρατίθεται σχεδόν αυτούσιος ο πρώτος στίχος σε εισαγωγικά, κάτι που τραβά την προσοχή του αναγνώστη και αφετέρου σχετίζονται, πιθανόν, με τα ποιήματα «Μυγδαλιές» και «Φεβρουάριος» του Παλαμά. Παραθέτουμε ορισμένους στίχους από τα προαναφερθέντα ποιήματα:<sup>210</sup>

Ετίναξε την ανθισμένη αμυγδαλιά  
με τα χεράκια της  
και γέμισ' από τα' άνθη η πλάτη, η αγκαλιά  
και τα μαλλάκια της [...]  
Γ. Δροσίνης, «Ανθισμένη αμυγδαλιά».

Αθώες κοπέλες του σκληρού πατέρα, του Γενάρη,  
σας κλαίω, λιγόζωες, ω νυφούλες, μυγδαλιές!  
Κ. Παλαμάς, «Μυγδαλιές», *Η πολιτεία και η μοναξιά Ε'.*

[...]  
Είν' ο καιρός όπου τρελή γιορτάζ' η χώρα,  
Και σιέται η μυγδαλιά με κάλλη ανθοφόρα.  
[...]  
Κ. Παλαμάς, «Φεβρουάριος», *Εστία*, 1883.

Το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται να προβεί σε υποθέσεις και να αναζητήσει πληροφορίες, ώστε να συνδέσει τα ονόματα των ποιητών με την αμυγδαλιά και τελικά να νοηματοδοτήσει το συγκεκριμένο σημείο που αποτελεί και επιχείρημα του φυτού. Με παρόμοια αναγνωστική στάση εμπλέκεται και στο ποίημα «Μουτουλλάς», όπου παρατίθεται το όνομα του Σικελιανού. Ο Μόντης συνομιλεί εμφανώς με το, δεκαπέντε τετράστιχων στροφών, ποίημα «Θαλερό» (*Λυρικός Βίος Β'*).<sup>211</sup> Η λέξη «ίδιο» και οι στίχοι «όλα έτσι ως τραγουδήθηκαν/απ' τον Σικελιανό» οδηγούν την προσοχή του αναγνώστη στην ταύτιση της εμπειρίας που περιγράφει ο Μόντης με εκείνη του Σικελιανού. Ο Μόντης μεταπλάθει την εμπειρία τού δείπνου στο Θαλερό της Κορινθίας, που αποτύπωσε ο Σικελιανός, και την τοποθετεί στον Μουτουλλά της Κύπρου, κρατώντας ως κοινά στοιχεία τη νυχτερινή ατμόσφαιρα, τον Αποσπερίτη, το λυχνάρι, το βουνό, την κληματαριά, το μέλι, το ψωμί και το κρασί. Παραθέτουμε το ποίημα του Μόντη σε σύγκριση με ορισμένους στίχους από το ποίημα του Σικελιανού:

Ίδιο το δώμα, το τραπέζι,  
κι απάνω απ' το χωριάτικο το σπίτι,  
κι απάνω απ' το βουνό

<sup>210</sup> Πηγές: «Φυλ εκπαιδευτική Εταιρεία»: <https://www.arsakeio.gr/gr/about/history/former-presidents-2/26754-amygdalia-drosinh>, «Ψηφίδες για την Ελληνική Γλώσσα»: [https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?text\\_id=1680&hi=409366&cnd\\_id=7](https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?text_id=1680&hi=409366&cnd_id=7) και «Λόγος Παράταιρος» (λογοτεχνικός ιστότοπος του Γ. Τζίκα): <https://itzikas.wordpress.com/2019/01/19/%CF%80%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%B5-%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-247%CE%BF-%CE%BC%CE%AE%CE%BD%CE%B5%CF%82-1%CE%BF-%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF/>

<sup>211</sup> Πηγή: Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού: [http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=244&author\\_id=45](http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=244&author_id=45)

το κρέμασμα του Αποσπερίτη,  
όλα έτσι ως τραγουδήθηκαν  
απ' τον Σικελιανό.  
Κάτω από το ίδιο το λυχνάρι,  
την άγουρη κληματαριά,  
πρέπει κι αυτός νάχη δειπνήσει  
-γουλιά κρασί, μπουκιά φεγγάρι-  
μέλι, ψωμί κι ελιά.  
«Μουτουλλάς», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 17.

Και κάτω απ' την κληματαριά την άγουρη μ' επρόσμενε,  
στο ξάγναντο τὸ σπίτι,  
σωστό τραπέζι πόφεγγε, λυχνάρι ομπρός του κρεμαστό,  
το φως τοῦ Ἀποσπερίτη.

Ἐκεῖ κερήθρα μόφερε, ψωμί σταρένιο, κρύο νερό  
ἡ αρχοντοθυγατέρα [...]

[...]

Εκεί μου άνοιξαν το παλιό κρασί, που πλέριο ευώδισε  
μες στην ιδρένια στάμνα,  
σαν τη βουνίσια μυρουδιά, σύντας βαρεί κατάψυχη  
νύχτια δροσιάτα θάμνα...  
Α. Σικελιανός, «Θαλερό», *Λυρικός Βίος Β'.*

Η κληματαριά και το φεγγάρι απαντώνται και αλλού. Στα ποιήματα «Η κληματαριά και το φεγγάρι», «Η κληματαριά και το φεγγάρι (παραλλαγή)» (*Άπαντα*, Σ.Δ', σσ. 110, 122) και το «Για το φεγγάρι» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 70) τα οποία συνδιαλέγονται με το ποίημα «Τραγουδάκι» τού Μ. Μαλακάση (*Ωρες*, 1905).<sup>212</sup> Κοινό στοιχείο είναι το παιχνιδίσμα του φεγγαριού με την κληματαριά, ενώ η διαφορά έγκειται στο ύφος. Στον Μαλακάση διακρίνεται λυρισμός με το φεγγάρι που παίζει, ενώ στον Μόντη η προσοχή στρέφεται κυρίως στην παιχνιδιάρικη κληματαριά και στην αποτυχία τού φεγγαριού να τη ζωγραφίσει. Από τα προαναφερθέντα ποιήματα του Μόντη παραθέτουμε το δεύτερο μαζί με αυτό του Μαλακάση:

Μάτσο απόψε το φεγγάρι στην κληματαριά  
μ' άλλο τόσο μάτσο κ' η κληματαριά  
παιγνιδιάρικα, κουνιστή  
απ' εδώ να γέρνη τα κλαδιά  
απ' εκεί ν' απλώνη να πιαστεί  
σώνει και καλά  
έτσι που να μην προφταίνη εκείνο ζωγραφιά,  
έτσι που συνέχεια να του τα χαλά.  
«Η κληματαριά και το φεγγάρι (παραλλαγή)»,  
*Άπαντα*, ΣΔ', σ. 122.

Παίζει απόψε το φεγγάρι  
μέσα στην κληματαριά,  
που ναι να το πιεις, αλήθεια,  
στο ποτήρι.

<sup>212</sup> Ο Γαλάζης (2008: 156-157) επισημαίνει τη σύνδεση στα ποιήματα «Η κληματαριά και το φεγγάρι» και «Τραγουδάκι».

Κι όχι τόσο γιατί παίζει  
στην κληματαριά,  
όσο γιατί φέγγει δίπλα  
σ' ένα παραθύρι...  
Μ. Μαλακάσης, «Τραγουδάκι» (Ωρες, 1905).

Σε ένα άλλο ποίημα διακρίνουμε το όνομα του διάσημου ήρωα του Θερβάντες, του Δον Κιχώτη. Ο Μόντης το αξιοποιεί, προκειμένου να χαρακτηρίσει, με αυτόν τον τρόπο, ένα συννεφάκι που προσπαθεί να κρύψει τον ήλιο:

[...]  
Είν' μεγάλη προσβολή  
για τον φάρο τον ζωοδότη,  
τον μονάρχη σ' ουρανό και Γη,  
από ένα μικρούλη Δον Κιχώτη.  
[...]  
«Εικόνα», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*,  
σ. 34.

Στο ιδιωματικό ποίημα, με τίτλο «Ρωμοσύνη» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 53), ο Μόντης συνομιλεί με έναν από τους σημαντικότερους προπάτορες του κυπριακού ελληνισμού, τον Β. Μιχαηλίδη και με το γνωστό τετράστιχό του από το έργο «Η 9<sup>η</sup> Ιουλίου εν Λευκωσία Κύπρω» (1911). Η Ρωμοσύνη όπως για τον Μιχαηλίδη έτσι και για τον Μόντη, δεν χάνεται ποτέ:

Η ρωμοσύνη εν άρκαστη τζαι παραπάνω κόμα.  
Φύε της τζαι νερόν τζαι χώμα(ν),  
σιέπασ' την, τσίλλα την, τσιμέντωσ' την  
πουπάνω ό,τι θέλεις βάλε,  
εν ι-ξιλείφκεται ποττέ,  
αμ μεν εφ φέτι, τ' άλλου, τ' άλλου γρόνου  
εννά νεφάνη πάλε!  
«Ρωμοσύνη», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 53.

Η Ρωμοσύνη εν φυλή συνότζαιρη του κόσμου,  
κανένας δεν εβρέθηκεν για να την ι-ξηλείψη,  
κανένας, γιατί σιέπει την που τα 'ψη ο Θεός μου.  
Η Ρωμοσύνη εν να χαθή, όντες ο κόσμος λείψει!<sup>213</sup>  
Η 9<sup>η</sup> Ιουλίου του 1821, εν Λευκωσία Κύπρου, Β. Μιχαηλίδης.

Η συνομιλία τού Μόντη με τον προπάτορά του διακρίνεται και στο ποίημα «Τουρκική Εισβολή» (*Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 26-27), όπου παρατίθεται ο πρώτος στίχος από το παραπάνω τετράστιχο του Μιχαηλίδη σε εισαγωγικά, αλλά όχι στο κυπριακό ιδίωμα:

Μικρό πουλί στο Τρίπυλο, μικρό πουλάκι εντός μου:  
«Η Ρωμοσύνη είναι φυλή συνόκαιρη του κόσμου».  
«Τουρκική Εισβολή», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 27.

Διαβάζοντας κανείς και τις δώδεκα στροφές του παραπάνω ποιήματος, θα διαπιστώσει, αφενός τη συνδιαλλαγή με το είδος των λιανοτράγουδων (στροφές δύο στίχων, ιαμβικός δεκαπεντασύλλαβος στίχος και ομοιοκαταληξία), και αφετέρου μία υποδόρια συνομιλία με τα *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας* (1968-1970) του Ρίτσου. Υπάρχουν κοινά μορφικά χαρακτηριστικά (με εξαίρεση την ομοιοκαταληξία) και ως προς το περιεχόμενο διακρίνονται κοινές αξίες, μοτίβα και σύμβολα, όπως η πατρίδα, ο αγώνας, η ελευθερία, η ελπίδα, η άνοιξη, το πουλί, το κελήδημα και κοινές εικόνες, όπως οι μάνες που τραβούν τα μαλλιά τους και η Ρωμιούσνη που ορθώνει το ανάστημά της με οργή. Παραθέτουμε την αναπαράσταση της Ρωμιούσνης:<sup>214</sup>

Σαν την οχιά σηκώνεται, σαν πέλαγο φουσκώνει,  
ένα κεφάλι αν της κοπή, διπλόν άλλο φυτρώνει.  
«Τουρκική Εισβολή», *ό.π.*

Να τη πετιέται αποξαρχής κι αντρείευει και θεριεύει  
και καμακώνει το θεριό με το καμάκι του ήλιου.

Γ. Ρίτσος, «Τη ρωμιούσνη μην την κλαις», *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*.

Στο ιδεώδες τού ηρωισμού και της ελευθερίας διακρίνουμε δύο ακόμα συνομιλίες με δύο πρότερα λογοτεχνικά κείμενα. Ο στίχος τού Α. Κάλβου «θέλει αρετή και τόλμη η ελευθερία» («Εις Σάμον», *Ωδαί*)<sup>215</sup>, στον Μόντη διαφαίνεται ως εξής:

Θέλει πολλή επαγρύπνηση η λευτεριά, παιδιά,  
μην τη χάνετε ούτε στιγμή απ' τα μάτια σας,  
μην επαναπαύεσθε.  
«Λευτεριά», *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*, σ. 40.

Παρόμοια διάθεση τόλμης, με στόχο την ελευθερία, διακρίνεται και όταν ένα περιπλανώμενο κοκόρι θα πει σε ένα άλλο φυλακισμένο:

κάλιο μου λεύτερο και πεινασμένο  
παρά χορτάτο όπως εσύ και σκλαβωμένο»  
«Το περιπλανώμενο κοκόρι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 11.

Πρόκειται για στίχους που συνδιαλέγονται και με το γνωστό μελοποιημένο ποίημα «Ο Θούριος του Ρήγα» του Ρ. Βελεστινλή-Φεραίου:

Κάλλιο είναι μιας ώρας ελεύθερη ζωή  
παρά σαράντα χρόνους, σκλαβιά και φυλακή.

Ο κόκορας, σε άλλα σημεία τής ποίησης του Μόντη, θυμίζει τον «Κόκορα» και τον «Παπαγάλο» του Ζ. Παπαντωνίου<sup>216</sup> από τη συλλογή *Χελιδόνια* (1920: 29, 44).

<sup>214</sup> Βλ. και τις επισημάνσεις τού Κ. Ιωάννου (2020) για τη σύνδεση του Ρίτσου και του Μιχαηλίδη και τις αναφορές τους στη Ρωμιούσνη: «Από το Λευκόνοικο έως τη Μονεμβασιά: μια πρώτη διερεύνηση της λ. ρωμιούσνης στην ποίηση του Βασίλη Μιχαηλίδη και του Γιάννη Ρίτσου», στο περ. *Νέα Ευθύνη* 44-45 (Ιανουάριος-Ιούνιος 2019, 97-111).

<sup>215</sup> Πηγή: «Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού»: [http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=196&author\\_id=13](http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=196&author_id=13)

<sup>216</sup> Ο Αναγνωστόπουλος (2006: 33) επισημαίνει τους Ζ. Παπαντωνίου και Α. Πάλλη ως «μακρινούς απογόνους» στην τέχνη τού Μόντη.

Και οι δύο ποιητές, μέσα από τα ανθρωπόμορφα πτηνά τους, θίγουν τον κομψισμό του εγωιστή ανθρώπου που νομίζει ότι είναι σπουδαίος, αλλά στο τέλος γελοιοποιείται:

[...] και κοίτα πως μας κάνει τον καμπόσο  
[...] σαν δάσκαλος στην έδρα του που θα διδάξει  
και προσπαθεί να βάνη τάξη.  
«Παρακαλείται τ' ακροατήριο να σιωπήσει  
και τι θα πω να προσπαθήσει να εξηγήσει».  
Και τ' ακροατήριο, βέβαια, ξέρει δα στο φι και πι  
ο κόκορας ο κορδωτός τι θα τους πη,  
πως απ' το κόρδωμά του το μεγάλο  
θα βγη ένα «κουκουρικού», τίποτ' άλλο.  
«Πάλι για τον κόκορα», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 59.

Την πράσινη ζακέτα του φορεί  
και στο συνέδριο των πουλιών πηγαίνει,  
για να τους πει μια γνώμη φωτισμένη.  
[...]  
Ο παπαγάλος βήχει, ξεροβήχει...  
μα τι να πει; Ξανάπε: «καλησπέρα».  
«Ο παπαγάλος», Ζ. Παπαντωνίου

Ένας κόκορας ολάσπρος  
με ψηλό λειρί,  
καμαρώνει και φουσκώνει  
και λιλιά φορεί,  
και θαρρεί πως το κοτέτσι  
μόλις τον χωρεί.  
«Ο κόκορας», Ζ. Παπαντωνίου.

Μια υποδόρια συνομιλία ανάμεσα στους Μόντη και Παπαντωνίου διακρίνεται και στο ποίημα «Το ρυάκι» (*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 49). Στα *Χελιδόνια* (σ. 21) του Παπαντωνίου υπάρχει ένα ομότιτλο ποίημα, ωστόσο παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με το ποίημα του Μόντη. Το ρυάκι τού Μόντη κατεβαίνει από το βουνό, για να ποτίσει τα ταπεινά ζώα και φυτά, ενώ το ρυάκι τού Παπαντωνίου χαίρεται, τραγουδά και γελά ανέμελα. Το ρυάκι τού Μόντη θα λέγαμε ότι θυμίζει περισσότερο το «Ποταμάκι» τού Παπαντωνίου (*Χελιδόνια*, σ. 8), για τον λόγο ότι και στα δύο ποιήματα διακρίνουμε την προέλευση του υδάτινου στοιχείου (από το βουνό) και τον σκοπό του (το πότισμα). Ο Παπαντωνίου, βέβαια, στοχεύει στη μετάδοση της γνώσης για τον κύκλο τού νερού, ενώ ο Μόντης προεκτείνει τη γνώση αυτή στην αξία τής αλληλεγγύης:

Είμαι το ρυάκι το βουνίσιο  
[...]  
μα εγώ τα ταπεινά τα κάτω νοιάζομαι  
μαζί τους το νερό μου το μοιράζομαι  
μ' όσα χορτάρια περιφρονημένα  
μ' όσες σαυρούλες ή πουλάκια διψασμένα  
[...]  
«Το ρυάκι», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 49.

-Από πού είσαι ποταμάκι;  
-Από κείνο το βουνό.

[...]

Τα χωράφια να ποτίσω  
και τους μύλους να γυρίσω

[...]

«Το ποταμάκι», *Χελιδόνια*, σ. 8, Ζ. Παπαντωνίου.

Το ποίημα «Τα γατάκια» παραπέμπει στο ποίημα του Α. Πάλλη, με τίτλο «Πώς ήθελα» (*Κούφια καρύδια*, 1915). Το παιδί και στα δύο ποιήματα επιθυμεί να μοιάσει στα γατάκια και να είναι απαλλαγμένο από τις έγνοιες της καθημερινότητας και ειδικά του σχολείου. Στο τέλος, ωστόσο, βρίσκει έναν καλό λόγο, για να αποποιηθεί την επιθυμία του:

[...] Έρχεται η νύχτα μ' άστρα ή με φεγγάρι  
κι ούτε παίρνουν χαμπάρι,  
«φτάνει» δεν λεν, να παν να κοιμηθούν,  
δεν νοιάζονται να θυμηθούν  
ανάγνωση κι ορθογραφία  
γραμματική και γεωγραφία.  
Ζηλεύω, βέβαια, αυτά τους τα παιχνίδια  
κι «αχ, λέω κ' εγώ να την περνούσα έτσι ίδια  
που δεν αφήνουν έγνοιες να τα ζώσουν»  
όμως και σκέφτομαι απ' την άλλη  
πως όσο τα γατάκια αν μεγαλώσουν  
δεν θα γίνουν κάτι,  
θα μείνουν πάντα γάτοι.  
«Τα γατάκια», *Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 58.

Πώς ήθελα γιατί και εγώ  
αχ να 'μουν γεννημένο,  
με το φεγγάρι να γυρνά,  
στα δέντρα να ανεβαίνω!

Δε θα 'χανα χρυσόν καιρό  
κάθε στιγμή να αλλάζω  
ή να παγαίνω στο σκολειό  
ή σπίτι να διαβάζω.

[...]

Μα ξέχασα... για δεσ εκεί!...

Αν ήμουν γατάκι,  
θα 'μουν τής μάνας μου παιδί;  
Για σκέψου αυτό λιγάκι!

Α. Πάλλης, «Πώς ήθελα», *Κούφια καρύδια*, 1915.

Όσον αφορά τα θρησκευτικού περιεχομένου διακείμενα θα σταθούμε αρχικά στον μύθο τής Δημιουργίας τού κόσμου, με βάση τη *Βίβλο* και την παρουσία των πρωτόπλαστων στον Παράδεισο που οδηγήθηκαν στο προπατορικό αμάρτημα. Στα ποιήματα «Προπατορικό αμάρτημα» και «Για το “προπατορικό αμάρτημα”» (*Του στίχου τα μηνύματα*, 57, 60), ο αναγνώστης καλείται να προβεί σε συνδέσεις με αντίστοιχες αναφορές είτε από θρησκευτικά αναγνώσματα είτε από σχετικές αφηγήσεις. Στα συγκεκριμένα ποιήματα ο Αδάμ και η Εύα θεωρούνται ως εσφαλμένη



επιλογή από τον Θεό για τη δημιουργία του κόσμου, επειδή τα δύο μυθικά πρόσωπα ήταν ενήλικες και όχι παιδιά. Αναφέρουμε ορισμένα χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

Κι έτσι είπε «πού ν' αρχίσω με τα παιδιά  
ν' ακαρτερώ να μεγαλώσουν»  
κ' έβανε σε δυο ενήλικες καρδιά.  
Όμως σαν είδε πως γελάστηκε,  
πως κατά βάθος  
η επιλογή του ήταν λάθος  
που φύσηξε σ' ενήλικες  
αυτή τη θεία Του την πνοή  
μετανοιωμένος καθορίζει  
αμέσως και προστάζει  
ότι στο εξής η ζωή  
[...] απ' τα παιδιά θ' αρχίζη...  
«Προπατορικό αμάρτημα»

Δεν ξέρω, κάπου διάβασα ή και κάποιος μούπε, δεν θυμάμαι  
ότι την Εύα, λέει, και τον Αδάμ,  
που το παλιό αμάρτημα τους το χρωστάμε  
αν δεν τους έπλαθεν ενήλικες ο Θεός  
μα δυο μικρά παιδιά  
με παιδική καρδιά  
[...] θάμασταν όλοι στον Παράδεισον ακόμα.  
«Για το “προπατορικό αμάρτημα”»

Στα παραπάνω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι ο γνωστός μύθος και το προπατορικό αμάρτημα δεν αμφισβητούνται ούτε απορρίπτονται. Ο μύθος όμως ανατρέπεται και προβάλλεται μέσα από μια νέα οπτική στον αναγνώστη τον οποίο ξαφνιάζει και καλεί να ανατρέψει με τη σειρά του τις τυχόν σχετικές αναπαραστάσεις που έχει δομήσει από την πραγματικότητα (γραπτές ή προφορικές αναφορές). Διαφαίνεται ακόμα, η ιδεολογική ορίζουσα του ποιητή, κατά την οποία οι ενήλικες γίνονται αντιληπτοί ως φορείς αμαρτίας, σε αντίθεση με το παιδί που αναδεικνύεται ως πηγή αθωότητας και αγνότητας. Υπό αυτήν την αντίληψη το παιδί ιεροποιείται.

Εκτός από το παιδί, ιερή υπόσταση κατέχει και η μητέρα. Εδώ ο Μόντης αξιοποιεί φράσεις που παραπέμπουν σε ιστορίες τής *Παλαιάς Διαθήκης*:

Αν κατ' εικόνα του κ' ίδιο στην όψη Του  
είπε πως θάκανεν ο Θεός τον άνθρωπο  
τη μάνα θάχε δίχως άλλο υπ' όψη Του.  
«Η μάνα», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 41.

Δεν λέω, μπορεί πραγματικά  
απ' το παλιό το μάννα  
ως τα σημερινά μας τ' άλλα  
νάσαι σημαντικά  
και ναν δώρα μεγάλα  
όλα όσα ο Θεός χαρίζει,  
όμως μονάχα η μάννα ακέριο Θεό μυρίζει.  
«Η Μάννα», *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 53.

Ο Μόντης, στο πρώτο ποίημα, μεταφέρει τον αναγνώστη στη γνωστή βιβλική έκφραση «κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν», τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο έφτιαξε ο Θεός τον άνθρωπο, κατά την έκτη ημέρα τής Δημιουργίας τού κόσμου. Ανατρέπει, ωστόσο, την προϋπάρχουσα γνώση τού αναγνώστη, καθώς τον προσκαλεί να συνδέσει τη γνωστή έκφραση μόνο με τη μητέρα. Στο δεύτερο ποίημα δημιουργείται ένα λογοπαίγνιο με τη λέξη «μάννα». Το σύγχρονο παιδί-αναγνώστης καλείται να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια, ώστε να αντιληφθεί ότι η φράση «*το παλιό το μάννα*» παραπέμπει στην ιστορία τής *Παλαιάς Διαθήκης*, κατά την οποία ο Θεός έριξε ψωμί από τον ουρανό («μάννα εξ' ουρανού») στον Μωυσή και στους Ισραηλίτες ακόλουθούς του, στην έρημο Σιν. Και στις δύο περιπτώσεις το παιδί-αναγνώστης απαιτείται να έχει τις σχετικές προϋπάρχουσες αναγνωστικές εμπειρίες, προκειμένου να αισθανθεί τον γενικότερο τόνο των ποιημάτων και να βιώσει το συναίσθημα που αναδύεται από αυτά.

Μία ακόμα θρησκευτική αναφορά, αυτή τη φορά σε κείμενα της *Καινής Διαθήκης*, απαντάται στο ποίημα «'Πριν αλέκτορα φωνήσαι (τρεις απαρνήση με)'» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 31). Ο Μόντης υποβάλλει τον αναγνώστη του από τον τίτλο του ποιήματος σε διακειμενικές συνδέσεις με το *Κατά Λουκά Ευαγγέλιο (ΚΒ')* και το *Κατά Ματθαίο Ευαγγέλιο (ΚΣΤ')* και του καλλιεργεί προσδοκίες και υποθέσεις, με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του.<sup>217</sup> Απαιτείται βέβαια η προϋπάρχουσα γνώση, προκειμένου να ενεργοποιηθεί και να συνδεθεί μέσα στο νέο πλαίσιο, ενώ να σημειώσουμε ότι η παράθεση της αυτούσιας φράσης από τη γλώσσα των ευαγγελίων πιθανόν να δημιουργήσει αμηχανία στο σύγχρονο παιδί-αναγνώστη. Κι ενώ στα ευαγγελικά κείμενα η φράση αυτή συνδέεται με την άρνηση του Πέτρου προς τον Χριστό, πριν ο πετεινός λαλήσει τρεις φορές, στο κυρίως ποιητικό σώμα ανατρέπεται. Η εμπειρία, που αποτυπώνεται αφορά στο κοκοράκι και στο λάλημά του, κάθε πρωί, και μεσημέρι, το οποίο προβάλλεται ως αρετή. Η μόνη αναφορά θρησκευτικού χαρακτήρα παρατηρείται στους δύο τελευταίους στίχους κι εξυπηρετεί την ιεροποίηση του κόκορα: «*Τόσο του χρόνου δούλος είναι πιστός/που με κοκόρι μέτρησε την ώρα κι ο Χριστός*». Είναι το κομβικό σημείο που συνδέει τον τίτλο-διακείμενο με το περιεχόμενο του ποιήματος. Οι αρχικές προσδοκίες τού αναγνώστη ανατρέπονται, δημιουργείται έκπληξη, αφού το σημαντικό πρόσωπο είναι ο κόκορας και όχι κάποιος από τα πρόσωπα της γνωστής θρησκευτικής ιστορίας.

Τέλος, στα θρησκευτικά διακείμενα αξίζει να σημειώσουμε τα ποιήματα-προσευχές, τα οποία όχι μόνο παραπέμπουν στην πραγματική εμπειρία τής προσευχής αλλά και σε ένα συχνό θεματικό μοτίβο στην ποίηση για παιδιά από το οποίο μπορεί να ενεργοποιηθούν προϋπάρχουσες αναγνωστικές εμπειρίες. Ας σημειώσουμε ενδεικτικά: Ζ. Παπαντωνίου –«Προσευχή του μικρού κοριτσιού» (*Χελιδόνια*, 1920), Μ. Στασινόπουλος –«Πρωινή προσευχή» (*Αναγνωστικόν Β' Δημοτικού*, 1955), «Προσευχή για τ' άστεγα παιδιά» (*Αρμονία*, 1956), Γ. Ρίτσος –«*Πρωινό Άστρο*, σ. 24, 1955), Θ. Χορτιάτη –«Προσευχή» (*Κούνια Μπέλα*, 1979), Ν. Χατζηνικολάου –«*Η δική μου προσευχή*» (*Χρυσό καλοκαίρι*, 1998), Ε. Μιχαηλίδου –«*Μείνε κοντά μου*»

<sup>217</sup> Πρόκειται για ένα διακριτό αισθητικό χαρακτηριστικό στην ποίηση του Μόντη, όπου παρατίθενται «τίτλοι διακειμενικοί» και ιδιαίτερα «τίτλοι-ευαγγελικές φράσεις» (Κωστίου, 2008: 78-79).

(*Ψηλά οι καρδιές*, 1968), Γ.Κ. Παπαδόπουλος –«*Άρχοντα του κόσμου*» (*Συλλογή*, 1966), Π. Παπαγαθαγγέλου –«*Στην Παναγιά*» (*Συντροφιά με τον Θεόν*, 1969), κ.ά.

Τα παραμύθια και οι θρύλοι δεν αφήνουν ασυγκίνητο τον Μόντη. Ο ποιητής δεν παραφράζει ούτε επαναδιηγείται κάποια γνωστή ιστορία, αλλά παραθέτει εμβόλιμα κάποια στοιχεία, προκειμένου να υποστηρίξει το θέμα που πραγματεύεται. Ο Διγενής Ακρίτας αλλά και το θεματικό περιεχόμενο των λαϊκών παραμυθιών είναι οι δύο περιπτώσεις που ξεχωρίσαμε. Παραθέτουμε τα σχετικά παραδείγματα:

Α, να το, να το της γιαγιάς της το βιβλίο.  
Να δης που θα τ' ανοίξη τώρα η Μάχη  
να βρη το παραμύθι της νεράιδας  
να το διαβάση και μονάχη.

Όμως τι γίνεται; Πού πήγαν τα παλάτια  
κ' οι βασιλιάδες και τ' αθάνατο νερό;  
Δεν έχει αυτού ούτε καν μια ανέμη να γυρίση  
να πη το «μια φορά κι έναν καιρό».  
«Το βιβλίο της γιαγιάς», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 64.

Λοιπόν για κύτα  
που δεν κατάλαβαν ότι η απαλάμη του  
του Διγενή ειν' του Ακρίτα!  
«Τουρκική Εισβολή-Πενταδάκτυλος»,  
*Του στίχου τα μηνύματα*, σ. 22.

Σο πρώτο παράδειγμα παραθέσαμε τις δύο πρώτες στροφές από το ποίημα «Το βιβλίο της γιαγιάς» το οποίο έχουμε προσεγγίσει στο πρώτο κεφάλαιο. Οι στίχοι αυτοί αποτυπώνουν το απόσταγμα της προφορικής αφήγησης και φέρουν στη μνήμη τού παιδιού-αναγνώστη παραμύθια με νεράιδες, βασιλιάδες, παλάτια αλλά και το αθάνατο νερό-στοιχείο τού ελληνικού λαϊκού παραμυθιού. Εκτός αυτού διακρίνονται οι φράσεις-κώδικες κατά την έναρξη του παραμυθιού: αφενός η γνωστή και πιο συχνή «μια φορά κι έναν καιρό», και αφετέρου η φράση «κόκκινη κλωστή δεμένη [...]» στην οποία οδηγείται ο αναγνώστης με τους συνειρμούς του, εστιάζοντας την προσοχή του στον στίχο «μια ανέμη να γυρίση». Ένα άλλο στοιχείο που αξίζει να σημειώσουμε είναι ότι κάτω από τον τίτλο παρατίθεται η εξής φράση: «*Εμπνευσμένο από ένα Γαλλικό ποίημα*». Από την έρευνά μας, ωστόσο, δεν έχει προκύψει κάποια πληροφορία που να μας οδηγήσει στο κείμενο που ενέπνευσε τον Μόντη.

Στο δεύτερο παράδειγμα ο Μόντης παραπέμπει στον θρυλικό Διγενή Ακρίτα και στην ιστορία κατά την οποία το σχήμα τού Πενταδάκτυλου οφείλεται στο αποτύπωμα της παλάμης του. Ο ποιητής αξιοποιεί το διακείμενο, προκειμένου να προσδώσει στον Πενταδάκτυλο την ύψιστη ιστορική αξία και την ηρωική ταυτότητα του κυπριακού πολιτισμού, θίγοντας την άγνοια των κατακτητών. Ο Πενταδάκτυλος, άλλωστε, όπως έχουμε επισημάνει, είναι συχνό σημείο αναφοράς. Σε άλλη περίπτωση οι ιστορίες που τον ζώνουν προσφέρονται υπαινικτικά, οδηγώντας τον αναγνώστη σε ποικίλους συνειρμούς: «[...] *τι στοιχειωμένο απ' Ιστορία βουνό, /τι αναδύμενο απ' Ιστορία βουνό, /τι βουτηγμένο σ' Ιστορία βουνό [...]*» [«Προς Τούρκους Εισβολείς (για

τον Πενταδάκτυλο)», *Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 65]. Το σημείο αυτό δύναται να ανασύρει από τη μνήμη τού αναγνώστη, ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρό του είτε πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες που σχετίζονται, για παράδειγμα, τις θρυλικές ιστορίες για τον Διγενή Ακρίτα ή τη Ρήγαινα είτε ιστορικές αναφορές για τον Πενταδάκτυλο και τη δράση τής ΕΟΚΑ, στα χρόνια του απελευθερωτικού αγώνα (1955-1959). Το κείμενο, δηλαδή, είναι ανοικτό στη συμβολή του αναγνώστη, ανάλογα με το πού θα εστιάσει την προσοχή του, και με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του (Rosenblatt, 1994: 17-18).

Ο Μόντης, έχοντας στο μυαλό του ένα παιδί-αναγνώστη το οποίο θα διασώσει την ιστορική του μνήμη και συνείδηση, καθώς και την πολιτισμική του ταυτότητα, παραθέτει και άλλα ονόματα-σύμβολα, όπως αυτό του Γρηγόρη Αυξεντίου και των τοπωνυμίων-κατεχόμενων περιοχών τα οποία έχουμε ήδη προσεγγίσει και σχολιάσει. Όλα αυτά λειτουργούν ως διακείμενα που δύναται να ενεργοποιηθούν ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τού αναγνώστη, καθώς εμπεριέχονται σε ένα σώμα γραπτών ιστορικών κειμένων, ντοκουμέντων, τραγουδιών ή αφηγήσεων και στη λογοτεχνία που γράφεται από το 1955 και μετά.<sup>218</sup> Ενίοτε, ο Μόντης, πλάι στα ονόματα αυτά, παραθέτει και στοιχεία από συγκεκριμένες χρονικές στιγμές, όπως η στιγμή που ο Αυξεντίου πολιορκείται, μέχρι θανάτου, στον Μαχαιρά. Ο αναγνώστης, που δεν γνωρίζει την ιστορία τού Αυξεντίου, προτρέπεται να την αναζητήσει και μάλιστα να την παραλληλίσει με το έπος τού 1940 και τη μάχη στις Θερμοπύλες:

Ήταν κραυγή βουνού  
εκείνο τ' «όχι» του και το «μολών λαβέ»  
κ' ήταν τόσο βαρύ που η ηχώ του Μαχαιρά  
στην ιστορία της πρώτη της φορά  
δεν το επανέλαβε.

«Γρηγόρης Αυξεντίου», *Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 43

Η μάχη των Ελλήνων ενάντια στους Πέρσες (Μήδους), στον Μαραθώνα και στις Θερμοπύλες, διακρίνεται ως πηγή έμπνευσης σε ένα άλλο ποίημα που αναφέρεται στην ετοιμότητα της ακριτικής Ελλάδας να αποκρούσει νέους εχθρούς. Ο Μόντης επικαιροποιεί το ιστορικό γεγονός και το μεταπλάθει ποιητικά, οδηγώντας το παιδί-αναγνώστη να ανατρέξει στο ιστορικό παρελθόν, για να φωτίσει το παρόν του. Δεν αποκλείεται να προκληθούν συνειρμοί και με τις «Θερμοπύλες» τού Καβάφη. Οι Μήδοι τού Μόντη, όμως, παραπέμπουν στον κίνδυνο επίθεσης της Τουρκίας:

Αυτά τα βραχονήσια της του Αιγαίου  
που πάλι εκ νέου  
ειν' τεταγμένα στις σκοπιές, κάποιου είδους  
καινούργιους ν' αποκρούσουν Μήδους.  
«Ελλάδα», *Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 66.

Μια ιδιαίτερη μορφή διακειμενικότητας διακρίνεται στη συνομιλία που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα παιδικά ποιήματα του Μόντη. Έχουμε ήδη αναφερθεί

<sup>218</sup> Αναφέρουμε ενδεικτικά το δραματοποιημένο ντοκιμαντέρ «Ένας ήρωας με μνημοσκόπιο» σε σενάριο και σκηνοθεσία Γιώργου Φύλη. Διαθέσιμο στο: <https://www.youtube.com/watch?v=eoARizPpXM&t=25s>

στη διαλογικότητα αυτή, εστιάζοντας στην αμυγδαλιά, στον κόκορα και το φεγγάρι, τα οποία ως ήρωες παίρνουν τον λόγο και αναφέρονται σε πρότερα ποιήματα που έχουν γραφτεί για εκείνους. Όπως έχουμε αναφέρει, η τακτική αυτή εξυπηρετεί στο να προβληθούν, πολύπλευρα, ανθρώπινοι τύποι συμπεριφοράς και να δημιουργηθεί πολυφωνία. Το ποίημα, λοιπόν, σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεται διακείμενο με κάποιο άλλο ως αντίκρουση/αντιπαράθεση. Στα ποιήματα που λειτουργούν ως «προ-κειμένα» αποτυπώνεται η οπτική και κριτική του ποιητή στους παραπάνω ήρωες, ενώ στα ποιήματα που ακολουθούν αποτυπώνεται η οπτική των ηρώων και η απάντησή τους. Δημιουργείται έτσι ένα σταθερό αισθητικό χαρακτηριστικό που λειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στον ποιητή και τον αναγνώστη του. Μέσα από αυτό ο αναγνώστης διατηρείται σε εγρήγορση και προτρέπεται συνεχώς σε διακειμενικές συνδέσεις, για να βιώσει σε βάθος την εμπειρία που του προσφέρεται σε κάθε ποίημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, μάλιστα, αντιλαμβάνεται τη διαλογικότητα ενός ποιήματος με ένα άλλο, με βάση τον τίτλο του. Για παράδειγμα: «Ξαναλέει η αμυγδαλιά» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 37), «Δεύτερη απάντηση της αμυγδαλιάς σ' επικρίσεις και σχόλια» (*Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 74-75), «Ο κόκορας μου απαντά» (*ό.π.*, σ. 54), «Πάλι για τον κόκορα» (*ό.π.*, σ. 59), «Το φεγγάρι μου απαντά για κάποιους στίχους μου» (*Απαντα, Σ.Γ'*, σ. 56). Έτσι, το παιδί-αναγνώστης κατανοεί την ύπαρξη ενός «προ-κειμένου» και προτρέπεται να το ανακαλύψει. Δεν είναι, βέβαια, τόσο απλό, εφόσον τα περισσότερα ποιήματα αυτής της διακειμενικής ιδιαιτερότητας βρίσκονται διάσπαρτα. Μεγαλύτερη δυσκολία διακρίνεται στα ομότιτλα ποιήματα, συχνά εντός της ίδιας συλλογής, όπου δύσκολα ξεχωρίζει το κείμενο από το διακείμενο.

Εκτός από τη διακειμενική συνομιλία στα ποιήματα της αμυγδαλιάς, του κόκορα και του φεγγαριού, ενδιαφέρουσα είναι και η περίπτωση, όπου οι δάσκαλοι απαντούν στα παράπονα των μαθητών τους για το πολυτονικό σύστημα. Παραθέτουμε ορισμένους στίχους από τα δύο συνδιαλεγόμενα ποιήματα:

[...] οι περισπωμένες,  
τα πνεύματα, οι υποτακτικές  
ολότελα ήταν λανθασμένες,  
ολότελα ήταν αρχαϊκές,  
πως θάρχονταν μια μέρα αγία  
που θα μας άφηναν υγεία  
μα κάτι τέτοια εσείς  
αντί να υπολογίζατε  
συνέχεια τα γραπτά μου μηδενίζατε  
[...]  
«Μονοτονικό κι άλλες γλωσσικές καινοτομίες  
ένας παλιός ανορθόγραφος μαθητής προς τους τότε δασκάλους  
του», *Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 50).

Δίκιο δεν έχετε, παλιοί μας μαθητές,  
[...]  
Αν ήταν τέτοια να προβλέπουμε προτού βαθμολογούμε  
θάπρεπε πάντα να υποφέρουμε  
μέχρι κι αυτά

τα λάθη τα πιο απίστευτα  
αφού προς το παρόν δεν ξέρουμε  
τι θ' απογίνη κάποια μέρα η γλώσσα μας  
μ' όλα τα τόσα και τα τόσα μας,  
γραμματική κι ορθογραφία, συντακτικό.  
Μπορεί στο κάτω-κάτω και τ' αλφάβητο  
-και μην τρομάξετε να σας χαρώ-  
ν' αλλάξουμε και αυτό με τον καιρό  
κ' έτσι σιγά και με το μαλακό  
και προς μεγάλη, δυστυχώς, χαρά μας  
ξυπνήσουμε κάποια φορά μας  
μ' αλφάβητο Λατινικό.  
[...]  
«Οι παλιοί δάσκαλοι απαντούν» (ό.π., σ. 51).

Το πρώτο ποίημα γίνεται διακειμένο στο δεύτερο το οποίο αποτελεί απάντηση των δασκάλων στους μαθητές. Το παιδί-αναγνώστης υποβάλλεται σε μια συγκριτική ανάγνωση και των δύο, προκειμένου να αισθητοποιήσει την κειμενική εμπειρία και να ερμηνεύσει αυτή τη συνομιλία. Στο σημείο αυτό, διεκδικώντας την έννοια της διακειμενικότητας και συνδέοντάς την με εξωλογοτεχνικές και εξωκειμενικές εμπειρίες (Ζερβού, 1999: 169) και κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (Stephens, 1990: 24), μπορούμε να θεωρήσουμε ως διακειμένα τα σημεία εκείνα που παραπέμπουν στην ελληνική γλώσσα ως πολιτισμικό προϊόν. Επομένως, ως διακειμένα και κομβικής σημασίας για την ερμηνεία τού αναγνώστη, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε, στο πρώτο ποίημα, τις λέξεις «περισπωμένες», «πνεύματα», «υποτακτικές» που αποτελούν κώδικες του γραπτού λόγου τής καθαρεύουσας. Το σύγχρονο παιδί-αναγνώστης, βέβαια απαιτείται να γνωρίζει τα στοιχεία αυτά και το ιστορικό τους πλαίσιο, προκειμένου να προβεί στην ερμηνεία τού ποιήματος. Αντίθετα, στο δεύτερο ποίημα ο στίχος «γραμματική κι ορθογραφία, συντακτικό» και η λέξη «αλφάβητο» αποτελούν για το παιδί-αναγνώστη αναγνωρίσιμους και οικείους κώδικες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Ακόμα, γίνεται εύληπτη και η ανησυχία για την αλλοίωσή της, με τους στίχους «τι θ' απογίνη κάποια μέρα η γλώσσα μας» και «τ' αλφάβητο [...] ν' αλλάξουμε και αυτό με τον καιρό». Θα χαρακτηρίζαμε επίσης «προφητικούς» και τους τελευταίους στίχους, όπου εκφράζεται ο φόβος ότι κάποτε η ελληνική γλώσσα μπορεί να γράφεται με λατινικό αλφάβητο. Αυτή η νύξη οδηγεί συνειρμικά τον αναγνώστη τής εποχής μας στη γραφή των «Greeklish», δηλαδή της παρουσίασης της ελληνικής γλώσσας με λατινικούς χαρακτήρες, φαινόμενο που παρατηρείται στα διαδικτυακά μέσα τα τελευταία χρόνια.

Ας σταθούμε σε ένα τελευταίο παράδειγμα διακειμενικής συνομιλίας μεταξύ των ποιημάτων τού Μόντη. Το ποίημα «Για την ίδια άρρωστη μανταρινιά» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, σ. 50) παραπέμπει τον αναγνώστη στο ποίημα: «Για μια άρρωστη μανταρινιά» (ό.π., σ. 42) το οποίο λειτουργεί ως «προ-κειμένο». Στην περίπτωση αυτή δεν έχουμε την αντίκρουση του «προ-κειμένου», όπως είδαμε στα προηγούμενα παραδείγματα αλλά την παράθεση μιας εμπλουτισμένης οπτικής στο φυτό που είναι άρρωστο και οδηγείται στον θάνατο. Η πραγμάτευση του ζητήματος του θανάτου, μέσα από την αλληγορία του θανάτου στο φυτικό οικοσύστημα,

παραπέμπει και στο ποίημα «Νεκρά φύλλα σε νεκρό δέντρο» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 52). Ο θάνατος και γενικότερα η απουσία τού αίσιου τέλους στην παιδική λογοτεχνία δεν είναι έξω από τις αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών-αναγνωστών. Ας σκεφτούμε, για παράδειγμα, τους αισώπειους μύθους και τα παραμύθια.<sup>219</sup> Επίσης, η αλληγορία που αξιοποιεί ο Μόντης, για να μεταδώσει την έννοια του θανάτου αποτελεί μοτίβο σε σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία τής παιδικής λογοτεχνίας.<sup>220</sup> Σημειώνει χαρακτηριστικά η Α. Γιαννικοπούλου (2005):

Στα σημερινά βιβλία που πραγματεύονται το θάνατο, ένας τρόπος απάλυνσης μιας εγγενώς δυσβάσταχτης εμπειρίας αφορά στην επιλογή των ηρώων που, μέσα σε μυθοπλαστικά πλαίσια, θα βιώσουν την αναπόφευκτη μοίρα. Αρχίζοντας από το μαρασμό της χλωρίδας, με το θάνατο να παρουσιάζεται μετωπικά ως φθορά φυτού (π.χ. *Το Φύλλο που δεν ήθελε να πέσει*), η σύντομη περίοδος της ακμής και της ανθοφορίας λουλουδιών και δέντρων παραπέμπει συνειρμικά στον αέναο κύκλο της ζωής που νομοτελειακά περνά από τη φθορά στην αναγέννηση, και από το μαρασμό στην επαναδημιουργία.

Ολοκληρώνοντας, ας σημειώσουμε ότι η διακειμενικότητα στην παιδική ποίηση του Μόντη παρουσιάζεται ποικιλόμορφα και συγκεκριμένα: α) ως συνομιλία με τη λογοτεχνική παράδοση και με σημαντικούς δημιουργούς, β) με την αξιοποίηση στοιχείων από τον θρύλο, την Ιστορία, τη *Βίβλο* και το παραμύθι, γ) με τη δημιουργία μιας εμπρόθετης διακειμενικής συνομιλίας στα ποιήματα του Μόντη. Το παιδί-αναγνώστης εμπλέκεται σε ένα διακειμενικό παιχνίδι, εστιάζοντας την προσοχή του στα σημεία εκείνα που τον προτρέπουν να αναγνωρίσει την παρουσία ενός άλλου κειμένου. Στις περιπτώσεις που παρατίθενται ονόματα, ακόμα κι αν δεν προϋπάρχουν σχετικές αναγνωστικές εμπειρίες, τότε το παιδί-αναγνώστης προτρέπεται έμμεσα να ανακαλύψει τις πηγές έμπνευσης του ποιητή και να διευρύνει τον αναγνωστικό του ορίζοντα.

---

<sup>219</sup> Για το μη αίσιο τέλος στην παιδική λογοτεχνία βλ. το συλλογικό έργο Παπαδάτος, Σ. Γ. (επιμ) (2018). *Λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους χωρίς εντυχιμένο τέλος: ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Παπαδόπουλος.

<sup>220</sup> Βλ. ενδεικτικά: α) *Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ* (1991), συγγραφέας: Λέο Μπουσκάλια, Γλάρος, β) *Το φύλλο που δεν ήθελε να πέσει: Όταν αγάπη έλιωσε την παγωνιά του χειμώνα* (2006), συγγραφέας: Γιάννης Πλαχούρης, εικονογράφηση: Καραλέκα Ειρήνη, Αγκυρα γ) *Δέντρο από αγάπη* (2008), συγγραφέας: Τασούλα Τσίλιμνη, εικονογράφηση: Καραπάνου Δέσποινα, Παπαδόπουλος.

## ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

---

Προτάσεις προσέγγισης κι  
εφαρμογές στην ποίηση για παιδιά  
των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα  
Μόντη στο Δημοτικό σχολείο

---



Στο τρίτο και τελευταίο μέρος τής διατριβής, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια, παραθέτουμε: τους βασικούς άξονες των εκπαιδευτικών προεκτάσεων της Συναλλακτικής Θεωρίας τής Rosenblatt<sup>221</sup> στις οποίες στηρίζονται οι προτάσεις μας, τα ενδεικτικά σενάρια προσέγγισης σε επιλεγμένα ποιήματα του Ρίτσου και Μόντη, καθώς και τις εφαρμογές που υλοποιήσαμε.

## Κεφάλαιο 1°

### Το θεωρητικό υπόβαθρο των προτάσεων

Οι προτάσεις στηρίζονται στους παρακάτω άξονες των εκπαιδευτικών προεκτάσεων της Συναλλακτικής Θεωρίας της Rosenblatt:

- *Προετοιμασία της τάξης με το κατάλληλο λογοτεχνικό υλικό:* Σύμφωνα με τη θεωρία μας ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, ώστε να δημιουργήσει και με την εμπλοκή των παιδιών τη βιβλιοθήκη τής τάξης με βιβλία ποικίλης θεματικής, παλαιότερης και σύγχρονης λογοτεχνίας, σύμφωνα με τις ατομικές και κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών του (αναγνωστική ιστορία, ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες, προσωπικότητα, φιλοδοξίες, πολιτισμικό υπόβαθρο κ.ά.) (Rosenblatt, 1970: 72-73).
- *Διαμόρφωση φιλικής και δημοκρατικής ατμόσφαιρας:* Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλλιεργήσει μία ατμόσφαιρα ελευθερίας, ασφάλειας, αυθορμητισμού και σεβασμού προς τον Άλλο, ώστε οι αναγνώστες-μαθητές να μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια την αναγνωστική τους ανταπόκριση (Rosenblatt, 1970: 66-67. 1982: 275).
- *Προώθηση της «αισθητικής» ανάγνωσης/ακρόασης:* Μέλημα του εκπαιδευτικού είναι να μνήσει τους αναγνώστες-μαθητές να βιώσουν το λογοτεχνικό έργο ως αισθητική εμπειρία και απόλαυση (Rosenblatt, 1982: 275-276). Τους βοηθά να στρέψουν την προσοχή τους στην προσωπική τους ανταπόκριση, να τη συνδέσουν με το κείμενο και με τις προσωπικές τους εμπειρίες από τη ζωή και τη λογοτεχνία (Rosenblatt, 1956: 72-73). Αποφεύγει ορολογίες, τυποποιημένες μεθόδους ανάλυσης και ερωτήσεις που οδηγούν τους μαθητές του στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών (μορφής ή άλλων στοιχείων για το έργο, τον συγγραφέα κ.τ.λ.) ή σε παραφράσεις, γενικεύσεις και περιλήψεις τού κειμένου. Αντίθετα, θέτει ανοικτά ερωτήματα τα οποία αναδεικνύουν τις συναισθηματικές

---

<sup>221</sup> Για την εκτενέστερη αναφορά μας στις εκπαιδευτικές προεκτάσεις τής θεωρίας βλ. στο πρώτο μέρος της διατριβής (υποκεφ. 2.3.5. και 2.3.5.1.).

και διανοητικές τους αντιδράσεις (Rosenblatt, 1982: 274-276). Οι ερωτήσεις πρέπει να κινούνται στο τι υπήρξε μέσα στο βιβλίο και τι μέσα στον ίδιο τον αναγνώστη-μαθητή που τον οδήγησαν στη συγκεκριμένη ανταπόκριση (Rosenblatt, 1956: 73).

- *Ανάγνωση κειμένου:* Στη φάση αυτή ο αναγνώστης-μαθητής ανταποκρίνεται στο λογοτεχνικό έργο. Έχουμε, δηλαδή, τις φάσεις της «έκκλησης» του «ποιήματος» και της «αντίδρασης» σε αυτό (Rosenblatt, 1994: 48). Ο αναγνώστης-μαθητής αξιοποιεί το κείμενο ως «κίνητρο» και ως «προσχέδιο», υιοθετεί την αναγνωστική στάση («αισθητική» ή «μη αισθητική/πληροφοριακή»), με βάση τον παράγοντα της «εκλεκτικής προσοχής» ή κινείται στο «συνεχές της ανάγνωσης» (ό.π.: 11, 35, 42-43, 51-57). Εστιάζει την προσοχή του σε κειμενικές ενδείξεις και πρότερες προσωπικές εμπειρίες (από τη λογοτεχνία και τη ζωή) (ό.π.: 7-11). Οργανώνει και συνθέτει τα δεδομένα του και αναδημιουργεί το κείμενο, με βάση τις διανοητικές και συναισθηματικές του διεργασίες (Rosenblatt, 1970: 113). Παροτρύνεται να καταγράψει τους συνειρμούς του κατά την ανάγνωση, τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του και να τα εκφράσει στο πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης που θα ακολουθήσει (Rosenblatt, 1994: 6-11). Ουσιαστικά, αυτό αποτελεί την πρωταρχική αντίδραση του αναγνώστη-μαθητή, καθώς μέσα από τη συζήτηση μπορεί να επιστρέψει στο κείμενο και να εμβαθύνει ή να αναθεωρήσει.
- *Κοινοποίηση/έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών στην ομάδα:* Οι αναγνώστες-μαθητές συζητούν στην ομάδα τη λογοτεχνική εμπειρία που βίωσαν. Ανταλλάσσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα που αναδύθηκαν από τις κειμενικές ενδείξεις στις οποίες εστιάστηκαν, αναφέροντας το πώς συνδέθηκαν με πρότερες εμπειρίες τους. Συγκρίνουν, επαναπροσδιορίζουν ή αναθεωρούν την ανταπόκρισή τους και συχνά μπορούν να οδηγηθούν σε δεύτερη ανάγνωση του κειμένου, για αποσαφήνιση κάποιων σημείων που αγνόησαν ή ερμήνευσαν διαφορετικά σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Rosenblatt, 1994: 146). Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος έχει ρόλο ενθαρρυντικό και συντονιστικό. Υποστηρίζει τον διάλογο και ωθεί τους μαθητές-αναγνώστες να αναπτύξουν την αυτεπίγνωση και την κριτική τους ικανότητα (Rosenblatt, 1982: 276. 1956: 73). Κρατά σταθερή τη συζήτηση, συμμετέχοντας σε αυτήν και βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν κοινά σημεία ανάμεσα στις διαφορετικές τους απόψεις, να ακούν, κατανοώντας την ανταπόκριση των άλλων (Rosenblatt, 1970: 71-72). Είναι σε ετοιμότητα να διαχειριστεί οτιδήποτε απομακρύνει τον αναγνώστη-μαθητή από τη συναλλαγή του με το κείμενο, όπως παγιωμένες προσεγγίσεις μη αισθητικού τύπου, συναισθηματολογίες ή δογματικές ηθικές και κοινωνικές στάσεις και προκαταλήψεις που εγείρονται από το θέμα και τους χαρακτήρες. Οφείλει, λοιπόν, να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις αντιδράσεις τους, να τις συσχετίσουν με εμπειρίες από τη ζωή τους δίχως να απομακρύνονται από το κείμενο (Rosenblatt, 1956: 73-74. 1970: 94-108).

- *Δημιουργική έκφραση:* Η ανταπόκριση των αναγνωστών-μαθητών μπορεί να συνδεθεί με τη δημιουργική γραφή και να εκφραστεί με την αξιοποίηση και άλλων τεχνών όπως τη μουσική, τον χορό, το θέατρο, τη ζωγραφική. Οι δραστηριότητες σχεδιάζονται από τον εκπαιδευτικό και έχουν ως βάση την αισθητική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου (Rosenblatt, 1982: 275-276. 2005: 44-45).

## Κεφάλαιο 2°

### Προτάσεις προσέγγισης στην ποίηση για παιδιά των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη στο Δημοτικό σχολείο

#### 2.1. Η ατμόσφαιρα της τάξης-προετοιμασία και δημιουργικές δραστηριότητες

Θεωρούμε απαραίτητη προϋπόθεση τη δημιουργία μιας φιλιαναγνωστικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, η οποία διαμορφώνεται με τη συμβολή του εκπαιδευτικού και των μαθητών, εκεί όπου η καλλιέργεια της επαφής με την ποίηση μπορεί να επιδιωχθεί με ποικίλους τρόπους. Βασικό μέλημα αποτελεί η διαμόρφωση ενός χώρου από την αρχή της σχολικής χρονιάς μέσα στην τάξη που να ξεχωρίζει και να αποκόπτεται, θα λέγαμε, από τη διδακτική διαδικασία των άλλων μαθημάτων και στον οποίο θα δώσουμε ένα όνομα με τους μαθητές που θα εξάπτει τη φαντασία τους, για παράδειγμα «Φωλιά της Φαντασίας», «Χώρος μαγείας» κ.ά. Θεωρούμε ότι το όνομα που δεν περιλαμβάνει όρους, όπως «βιβλίο», «ανάγνωση», «λογοτεχνία», λειτουργεί περισσότερο απελευθερωτικά. Στον χώρο αυτό μπορούμε να τοποθετήσουμε ένα χαλί και μαξιλάρια, όπου θα κάθονται τα παιδιά σε κύκλο, σε κάθε αναγνωστική διαδικασία, ιδιαίτερα στη φάση της ανάγνωσης και της συζήτησης.

Επίσης, σε αυτόν τον χώρο προτείνουμε να υπάρχει και μια μικρή βιβλιοθήκη ή διακοσμητικά κουτιά με βιβλία που θα φέρουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, και θα παραμείνουν στην τάξη για όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το υλικό είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει βιβλία ελληνικής και ξένης παραγωγής, όπως παραμύθια, ποίηση, μυθιστόρημα, βιβλία γνώσεων, εικονογραφημένα βιβλία, εικονοβιβλία, comics. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει στους μαθητές να καταγράψουν το υλικό (τίτλο και συγγραφέα) σε μια ενιαία λίστα και έπειτα να το κατηγοριοποιήσουν ανά είδος (ποίηση, παραμύθι κ.τ.λ.), ταξινομώντας το στα ράφια. Προτρύπονται, ακόμα, να γράψουν σε καρτελάκια τα είδη των βιβλίων και να τα κολλήσουν κάτω από την αντίστοιχη κατηγορία. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να αναθέτει ρόλο «βιβλιοθηκονόμου», κάθε εβδομάδα σε ένα παιδί, με καθήκοντα επιμέλειας και ελέγχου των βιβλίων ή δανεισμού. Δεδομένου ότι τα βιβλία ποίησης πιθανόν να είναι λίγα ή και να απουσιάζουν σε σχέση με τα άλλα είδη, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να καλύψει το κενό αυτό. Εκτός από το ότι καλείται να φέρει στην τάξη όσο το δυνατόν περισσότερα βιβλία ποίησης και μάλιστα ποίησης για παιδιά ή ακόμα και cds με μελοποιημένη ποίηση ή με απαγγελίες ποιητών, μπορεί να προβεί και σε δημιουργικές εβδομαδιαίες δραστηριότητες που θα εδραιώσουν τη συνεχή επαφή των παιδιών με την ποίηση και θα δομήσουν τις πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες τους, κάτι που αποτελεί σημαντική συνιστώσα στη Συναλλακτική Θεωρία. Ένα παράδειγμα αποτελεί η κατασκευή αυτοσχέδιου μεγάλοσχημου ανθολογίου ποίησης με θεματικές και υπο-θεματικές κατηγορίες (φύση -ζώα, ήλιος, φεγγάρι θάλασσα κ.ά, οικογένεια -μητέρα, πατέρας κ.ά, σχολείο, θρησκεία κ.τ.λ.) που θα

απαρτίζεται από ποιήματα που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη, κάθε εβδομάδα, και από ζωγραφιές με βάση το αντίστοιχο ποίημα. Μία εναλλακτική μορφή αυτοσχέδιου ανθολογίου ποίησης μπορεί να δημιουργηθεί με βάση τις φωτογραφίες μειζόνων ποιητριών και ποιητών. Τα παιδιά, σε εβδομαδιαία βάση, φέρνουν ποιήματα ενός ποιητή ή μιας ποιήτριας που τους ανατίθεται από τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια, αφού τα διαβάσουν στην τάξη, τα κόβουν και τα κολλούν σε κενές σελίδες που συνοδεύουν την κάθε φωτογραφία. Εκτός από την ανάθεση εύρεσης ποιημάτων συγκεκριμένης θεματικής ή συγκεκριμένων ποιητών τα παιδιά μπορούν, επίσης, εβδομαδιαίως, να φέρνουν ποιήματα δικής τους επιλογής και να τα διαβάζουν σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα. Όλα τα ποιήματα παραμένουν στην τάξη και μπορούν να αξιοποιηθούν πολύπλευρα με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και έκφρασης, μέσω άλλων τεχνών, χορού, μουσικής, φωτογραφίας, εικαστικών έργων. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα ανθολόγια και τα έργα των παιδιών μπορούν να ψηφιοποιηθούν και να διαμοιραστούν σε όλα τα παιδιά.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατό να γνωρίσει στους μαθητές του την τεχνική των μικροβιβλίων (*petits livres*) τού σχολείου τού Célestin Freinet,<sup>222</sup> με στόχο να έχει ο καθένας τα προσωπικά του μικροβιβλία με δικά του ποιήματα ή και ανθολογία ποιημάτων με αποσπάσματα από διάφορους ποιητές. Πρόκειται για μια εξόχως δημιουργική δράση με την οποία τα παιδιά παρωθούνται στη φιλαναγνωσία ποίησης και τη δημιουργική γραφή.

Ο εκπαιδευτικός που θέλει να δώσει έμφαση στην ποίηση για παιδιά των Ρίτσου και Μόντη μπορεί να δημιουργήσει ξεχωριστά ανθολόγια για τους δύο ποιητές (ή ένα ενιαίο) επισημαίνοντας ότι αποτελούν σημαντικούς λογοτέχνες για την Ελλάδα και την Κύπρο αντίστοιχα. Τα παιδιά προτρέπονται σε πρώτη φάση να αναζητήσουν από το διαδίκτυο, από πιθανά βιβλία της οικογένειας, από σχολικά εγχειρίδια ή από βιβλιοθήκες ποιητικά έργα των Ρίτσου και Μόντη, να αντιγράψουν μικρά αποσπάσματα δικής τους επιλογής, τον τίτλο των ποιημάτων και των βιβλίων που τα εντόπισαν και στη συνέχεια να τα εντάξουν στο ανθολόγιο. Μπορούν ακόμα να κολλήσουν φωτογραφίες από τα εξώφυλλα των βιβλίων. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών φέρνοντας στην τάξη ένα ευρύ σώμα από τα παιδικά ποιήματα των δύο δημιουργών, ώστε να ενταχθούν και αυτά στις ανθολογίες και να συνοδευτούν με ποικίλες δραστηριότητες.

Για παράδειγμα, η δυναμική των ποιητικών εικόνων στα παιδικά ποιήματα του Ρίτσου προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να τις συνοδεύσουν με ζωγραφιές σε έντονα χρώματα, κολάζ ή εικαστικά έργα τού μοντερνισμού ή φωτογραφίες στις οποίες αποτυπώνονται το ονειρικό και το άλογο στοιχείο. Ο ήλιος, το φεγγάρι, το τοπίο τής υπαίθρου, η Άνοιξη, η Παναγία, ο Χριστός, ο Θεός, το παιδί που παίζει, στοιχεία και σύμβολα τα οποία αποτελούν συχνές αναφορές στην παιδική ποίηση του Ρίτσου, μπορούν να αποτελέσουν πηγή αναζήτησης για άλλα ποιήματα ή τραγούδια ή

---

<sup>222</sup> Το σχήμα, καθώς και οι οδηγίες για τη δημιουργία ενός μικροβιβλίου περιλαμβάνονται στην ιστοσελίδα των εκδόσεων *Les Editions Célestines* : <http://petitslivres.free.fr/spip.php?article4>

έργα τέχνης με παρόμοια θεματική. Επίσης, το θεματικό μοτίβο τού τραγουδιού και του χορού μπορεί να αξιοποιηθεί με μουσική ή χορογραφία. Ακόμα, το νανούρισμα από το *Πρωινό Άστρο*, πέρα από την ενεργοποίηση των προσωπικών βιωμάτων των παιδιών, μπορεί να αποτελέσει αφορμή για αναζήτηση νανουρισμάτων από διαφορετικά μέρη τού κόσμου, δεδομένου ότι στην τάξη υπάρχουν παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες. Παιχνίδια με τις πέντε αισθήσεις, επίσης, αποτελούν ελκυστικές δραστηριότητες που προσφέρονται μέσα από το σύνολο της παιδικής ποίησης του Ρίτσου. Τα παιδιά μπορούν να γράψουν τα δικά τους ποιήματα αξιοποιώντας λέξεις των πέντε αισθήσεων.

Στην περίπτωση των παιδικών ποιημάτων τού Μόντη προσφέρεται η δυνατότητα θεματικής κατηγοριοποίησης, ιδιαίτερα στα *ομόκεντρα*<sup>223</sup> τα οποία έχουν ως κοινό θέμα την αμυγδαλιά, τον κόκορα ή το φεγγάρι. Τα παιδιά μπορούν να δώσουν τίτλο στην κάθε θεματική στο ανθολόγιό τους και να συνοδεύσουν με σχετική φωτογραφία ή κάποιο εικαστικό έργο. Παράλληλα, κάτω από τα ποιήματα κάθε θεματικής μπορούν να ζωγραφίσουν τους πρωταγωνιστές στη συναισθηματική τους κατάσταση, όπως αναδύεται μέσα από το ποίημα: για παράδειγμα έναν θυμωμένο κόκορα, μια θυμωμένη, λυπημένη ή χαρούμενη αμυγδαλιά, κ.τ.λ. Η απαγγελία των ποιημάτων αυτών με το κατάλληλο ύφος (χαρούμενα, λυπημένα, θυμωμένα, με γέλιο κ.ά.) μπορεί να αποτελέσει μία παιγνιώδη δραστηριότητα. Επίσης, μια παραλλαγή αυτής της δραστηριότητας μπορεί να είναι η απαγγελία ενός κοινού ποιήματος για όλους τους μαθητές, αλλά να εκφωνηθεί με διαφορετικό ύφος από τον καθένα.

Επιπλέον, με αφορμή τα ποιήματα με μοτίβο τη μητέρα θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ατομικές κάρτες, όπου θα αναγράφονται ποιήματα της σχετικής κατηγορίας τα οποία θα έχουν επιλέξει τα παιδιά και θα συνοδεύονται με προσωπικές φωτογραφίες στις οποίες θα απεικονίζεται και η μητέρα τους, ή, εναλλακτικά, θα μπορούσε να δημιουργηθεί μια αφίσα με κολάζ από στίχους και φωτογραφίες παιδιών με τις μητέρες τους από διάφορα μέρη τού κόσμου. Η τουρκική εισβολή, επίσης, είναι ένα θέμα που θα μπορούσε να πάρει προεκτάσεις στο ζήτημα της προσφυγιάς και να αξιοποιηθούν, πέραν των φωτογραφιών, γραπτές δραστηριότητες με ερωτήσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, όπως για παράδειγμα «συνέντευξη από ένα παιδί-πρόσφυγα». Παρόμοια, τα ποιήματα που αποτυπώνουν την καταπάτηση των δικαιωμάτων των παιδιών, την περιθωριοποίηση ή τις φυλετικές διακρίσεις, μπορούν να αποτελέσουν αφορμή, για να γράψουν τα παιδιά δικά τους ποιήματα ή μικρές ιστορίες ή να ενταχθούν στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, όπως και οι προσευχές στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Επίσης, τα διαλογικά ποιήματα του Μόντη παρέχουν τη δυνατότητα θεατρικής αξιοποίησής τους. Τα παιδιά, αφού τα επεξεργαστούν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να τα δραματοποιήσουν και να «στήσουν» μικρά σκετς, υιοθετώντας τους ρόλους των πρωταγωνιστών, όπως παιδί-γιαγιά, παιδί-παππούς, παιδί-μαμά, αμυγδαλιά-ποιητής, κόκορας-ποιητής κ.ά. Ακόμα, ορισμένα ποιήματα με

---

<sup>223</sup> Για τα *ομόκεντρα* ποιήματα βλ στο Πρώτο Μέρος της διατριβής (υποκεφ.4.5.2.3.2.).

τριτοπρόσωπη αφήγηση που εστιάζονται σε έναν ήρωα (π.χ. στην αμυγδαλιά ή στον κόκορα) μπορούν να μεταφερθούν στο α' πρόσωπο και να αποτελέσουν μικρούς μονολόγους από τα παιδιά.

Οι παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να επιστρατεύσει τη φαντασία του, λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών του, τις προτιμήσεις, τη διάθεση και τις δομημένες εμπειρίες τους, ώστε να δημιουργήσει ένα κατάλληλο και ελκυστικό περιβάλλον για τη συνάντηση του αναγνώστη-μαθητή με την ποίηση. Με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων από διαφορετικά πεδία τέχνης η προσέγγιση της ποίησης οδηγεί στη δημιουργία ενός νέου διακαλλιτεχνικού έργου το οποίο παράγουν τα ίδια τα παιδιά και, επομένως, αναδημιουργούν το νόημα του κειμένου που “εξερεύνησαν”, σύμφωνα με τις δομημένες εμπειρίες τους.

Επίσης, προτείνουμε να απαθανατίζονται οι δημιουργικές στιγμές μέσα στην τάξη είτε με φωτογραφίες είτε με βιντεοσκόπηση, με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και των γονέων τους. Με το υλικό αυτό μπορούμε να φτιάξουμε ένα νέο «ψηφιακό έργο» εμπλουτισμένο είτε με τραγούδια σχετικά με το θέμα των δράσεών μας τα οποία μπορούν να βρουν τα παιδιά στο διαδίκτυο, είτε με τα ποιητικά έργα των παιδιών τα οποία θα μπορούσαν να μελοποιηθούν από τον μουσικό του σχολείου και να ερμηνευθούν από τα ίδια τα παιδιά. Το ψηφιακό έργο μπορούμε να το αναρτήσουμε σε κάποια ηλεκτρονική διεύθυνση (π.χ., you tube) ή στο πιθανό ηλεκτρονικό περιοδικό της τάξης. Δεδομένου ότι αυτή η διαδικασία έχει το στοιχείο της δημόσιας προβολής δρα ενισχυτικά για τα παιδιά και τα ωθεί να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό, ενώ παράλληλα μπορεί να αποτελέσει για τα ίδια ένα μέσο αυτοαξιολόγησης.

## **2.2. Ενδεικτικά σενάρια σε επιλεγμένα ποιήματα: δομή-διαδικασία**

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε δύο ενδεικτικά σενάρια προσέγγισης σε επιλεγμένα ποιήματα των Ρίτσου και Μόντη που μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά του Δημοτικού των τριών τελευταίων τάξεων. Στηριζόμαστε στις βασικές θέσεις της Συναλλακτικής Θεωρίας και των εκπαιδευτικών προεκτάσεών της για την προσέγγιση της λογοτεχνίας στο σχολικό πλαίσιο και θέτουμε την όλη διαδικασία σε τρία βασικά στάδια α) *πριν από την ανάγνωση του ποιήματος*, β) *κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης*, γ) *μετά από την ανάγνωση (συζήτηση και δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής)*.

Στο εκπαιδευτικό υλικό θα ενταχθούν εικαστικά έργα, βίντεο, φωτογραφίες, τραγούδια και στίχοι άλλων ποιητών που συνδέονται με το κεντρικό θέμα/μοτίβο που αποτυπώνεται στα ποιήματα αλλά και τις εικόνες τους, στοχεύοντας με αυτόν τον τρόπο (ανάμεσα σε άλλα) τη διακειμενική και πολύπλευρη προσέγγιση του ποιήματος. Άλλωστε, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό σχολείο, η διακειμενικότητα και η σύνδεση της Λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης, με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο, αποτελούν επιδιωκόμενους στόχους (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ, 2003: 44).

Βασικός σκοπός είναι η αισθητική απόλαυση των ποιημάτων από τα παιδιά και η δημιουργική έκφρασή τους μέσα από την προσωπική συνομιλία που θα αναπτύξουν με αυτό, δηλαδή μέσα από τη «συναλλαγή» κειμένου-αναγνώστη. Οι στόχοι μας συνδέονται με:

- την ανάδειξη βιώματος και πρότερων λογοτεχνικών εμπειριών
- την έκφραση των συναισθημάτων, σκέψεων, ιδεών που αναδύθηκαν με βάση τα κειμενικά σημεία, στα οποία εστιάστηκε η προσοχή των παιδιών
- την κοινωνική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της τάξης
- την ανάπτυξη προφορικού λόγου
- τη δημιουργική γραφή
- την εμπλοκή άλλων τεχνών στην προσέγγιση του ποιήματος.

Τα σημαντικότερα σημεία που αξιολογούνται είναι οι δεξιότητες ανάπτυξης προφορικού - γραπτού λόγου και της κριτικής σκέψης, επειδή «η παραγωγή του προσωπικού λόγου για τη λογοτεχνία εκ μέρους των μαθητών είναι [...] το σημαντικότερο στοιχείο της αξιολόγησής τους» (Χοντολίδου, 2002: 384). Επιπλέον, εξίσου σημαντικό στοιχείο αξιολόγησης είναι η κοινωνική συμπεριφορά (συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση). Πρόκειται για κριτήρια που μπορούν να τεθούν από την αρχή της λογοτεχνικής διαδρομής και με την περάτωσή της τα παιδιά να προβούν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.

### **2.2.1. Γιάννη Ρίτσου: *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού***

Τα στοιχεία που αναδύονται από το παρακάτω απόσπασμα σχετίζονται με το ονειρικό στοιχείο. Κυριαρχούν το φεγγάρι και το παιχνίδι των παιδιών, υπερρεαλιστικές εικόνες τού φυσικού περιβάλλοντος και εικόνες αισθήσεων.

Χτες βράδυ δεν κοιμήθηκαν καθόλου τα παιδιά. Είχανε κλείσει ένα σωρό τζιτζίκια στο κουτί των μολυβιών, και τα τζιτζίκια τραγουδούσαν κάτω απ' το προσκεφάλι τους ένα τραγούδι που το ξέραν τα παιδιά από πάντα και το ξεχνούσαν με τον ήλιο.

Χρυσά βατράχια κάθονταν στις άκρες των ποδιών χωρίς να βλέπουν στα νερά τη σκιά τους, κι ήτανε σαν αγάλματα μικρά της ερημιάς και της γαλήνης.

Τότε το φεγγάρι σκόνταψε στις ιτιές κι έπεσε στο πυκνό χορτάρι. Μεγάλο σούσουρο έγινε στα φύλλα.

Τρέξανε τα παιδιά, πήραν στα παχουλά τους χέρια το φεγγάρι κι όλη τη νύχτα παίζανε στον κάμπο.

Τώρα τα χέρια τους είναι χρυσά, τα πόδια τους χρυσά, κι όπου πατούν αφήνουνε κάτι μικρά φεγγάρια στο νοτισμένο χώμα.

Μα, ευτυχώς, οι μεγάλοι δεν ξέρουν πολλά, δεν καλοβλέπουν.

Μονάχα οι μάνες κάτι υποψιάστηκαν.

Γι' αυτό τα παιδιά κρύβουνε τα χρυσωμένα χέρια τους στις άδειες τσέπες, μην τα μαλώσει η μάνα τους που όλη τη νύχτα παίζανε κρυφά



με το φεγγάρι.  
*Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, 1979, σ. 10.

➤ **1<sup>η</sup> φάση: Πριν από την ανάγνωση**

Καθόμαστε σε κύκλο (μαθητές και εκπαιδευτικός) στον χώρο που έχει διαμορφωθεί για την ανάγνωση της λογοτεχνίας. Προβάλλουμε στα παιδιά έναν πίνακα ζωγραφικής του Paul Klee με τίτλο «Strong Dream» (1929) που απεικονίζει ένα παιδί ξαπλωμένο το οποίο κοιτά το φεγγάρι. Αφήνουμε τα παιδιά να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, να διατυπώσουν τις ιδέες και την άποψή τους για το έργο, και να καλλιεργήσουν, με αυτόν τον τρόπο, τις προσδοκίες τους και για το ποίημα που θα ακολουθήσει.

Έπειτα, εμφανίζουμε το βιβλίο τού Ρίτσου, *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*, δείχνοντας τον τίτλο στα παιδιά. Ανακοινώνουμε ότι θα διαβάσουμε κάτι μέσα από αυτό. Το βιβλίο, ως αντικείμενο στα χέρια των παιδιών, έχει βαρύνουσα σημασία, καθώς μπορούν να το αγγίξουν, να το μυρίσουν, να το δώσουν ως σκυτάλη από χέρι σε χέρι, και επομένως αποκτούν άμεση επαφή, έχοντας μία συνολική και όχι αποσπασματική εικόνα για αυτό.

Σε αυτή τη δραστηριότητα, με το βιβλίο να κάνει κύκλο στα χέρια των παιδιών, μπορούμε να παίξουμε με τη λέξη «όνειρο». Η ανάκληση ονειρικών εικόνων από τον προσωπικό κόσμο των παιδιών, με ερωτήσεις όπως «τι όνειρο είδες σήμερα;», «θυμάσαι έντονα κάποιο όνειρο που έχεις δει στον ύπνο σου;», ανοίγει την πόρτα ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, μπορούμε να παίξουμε «το παιχνίδι των αισθήσεων», σύμφωνα με το οποίο συνδέουμε το όνειρο με λέξεις ή περιγραφές που βασίζονται στις πέντε αισθήσεις. Ρωτάμε, ενδεικτικά, καταγράφοντας τις απαντήσεις: «τι χρώμα έχει το όνειρο;» «τι γεύση;» «πώς μυρίζει;» «αν μπορούσες να το αγγίξεις τι αίσθηση θα ένιωθες;», «αν ήταν ήχος (ή μουσική, ή τραγούδι, ή μουσικό όργανο) θα ήταν...». Η δραστηριότητα αυτή συμβάλλει στην εξοικείωση με τον μεταφορικό λόγο.

Μια άλλη δραστηριότητα που μπορεί να αξιοποιηθεί η οποία στηρίζεται στις ερωταποκρίσεις (παιχνίδι των υπερρεαλιστών) είναι η εξής: Ζητάμε από τις, ανά θρανίο, δυάδες των παιδιών το εξής: ένα από αυτά να γράψει μία ερώτηση, αρχίζοντας με τη φράση «Τι είναι...» και το άλλο, να απαντήσει «Είναι...». Κανένα παιδί δεν θα γνωρίζει τι έγραψε το άλλο. Στη συνέχεια φανερώνονται η ερώτηση και η απάντηση και αρχίζει η συζήτηση. Τα παιδιά, σε κλίμα ευχάριστο, επιστρατεύουν τη φαντασία τους και, προχωρώντας, ανακαλύπτουν καινούργιες εικόνες, προκειμένου να «επαληθευτεί» η ερωταπόκριση. Μία παραλλαγή: Ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν ατομικά κάτι που θα φέρουν εκείνα στο μυαλό τους, ξεκινώντας με τη φράση «Είναι...». Ο εκπαιδευτικός έχει ήδη στο μυαλό του (χωρίς να την αποκαλύψει) την ερώτηση: «Τι είναι το όνειρο». Μετά την ολοκλήρωση των απαντήσεων, ο εκπαιδευτικός κάνει την ερώτησή σε όλους τους μαθητές, ξεχωριστά. Η δραστηριότητα μπορεί να πάρει πιο παιγνιώδη χαρακτήρα, όταν ο εκπαιδευτικός

πετά στα χέρια του κάθε μαθητή που πρόκειται να απαντήσει, ένα λούτρινο φεγγάρι. Τα υπερρεαλιστικά παιχνίδια εξοικειώνουν τα παιδιά με τον συνδυασμό ανοίκειων εικόνων, συνειδητού και ασύνειδου, και επιπλέον ενεργοποιούν τη συνειρμική λειτουργία τής μνήμης (Παπαδάτος, 2014: 277). Έχουμε ήδη επισημάνει ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού ανταποκρίνονται στην παιδική ψυχοσύνθεση, όπως το ονειρικό στοιχείο, το παράλογο, το παιχνίδι με τις λέξεις, η αυτόματη γραφή και δίνουν ικανοποιητικά αποτελέσματα, ειδικά στη διδασκαλία νεωτερικών ποιημάτων (Κατσίκη - Γκίβαλου, 1995: 92-93).

### ➤ 2<sup>η</sup> φάση: *Ανάγνωση και ατομική καταγραφή συνειρμών*

Στο σημείο αυτό δίνουμε το ποίημα στους μαθητές εκτυπωμένο, σε χρωματιστά φύλλα Α4. Η απαγγελία μπορεί να ξεκινήσει από τον εκπαιδευτικό ή από τους μαθητές, μεγάλωφωνα, απαγγέλλοντας ο καθένας από έναν στίχο. Άλλος τρόπος είναι να διαβαστούν οι πρώτες δύο στροφές από τον εκπαιδευτικό και να σταματήσει στη λέξη «τότε», κινητοποιώντας έτσι τη φαντασία των παιδιών να μαντέψουν τη συνέχεια και να δώσουν πιθανές απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει την ανάγνωση.

Στη συνέχεια οι μαθητές διαβάζουν ολόκληρο το ποίημα σιωπηρά και ατομικά, σημειώνοντας δίπλα από το κείμενο τους συνειρμούς, τις ιδέες, τα συναισθήματα και ό,τι αναδύεται από την ανάγνωσή τους. Μπορούν, επίσης, να χρωματίσουν τις λέξεις ή τους στίχους που τους κάνουν εντύπωση, με άλλα λόγια τις «κειμενικές ενδείξεις» που μαγνητίζουν την προσοχή τους (Rosenblatt, 1970: 225. 1994: 55).

### ➤ 3<sup>η</sup> φάση: *Μετά την ανάγνωση, κοινοποίηση της ατομικής ανταπόκρισης και συζήτηση*

Το κάθε παιδί ανακοινώνει στα μέλη τής υπόλοιπης ομάδας τι κατέγραψε (π.χ. τι ένιωσε, ποιες λέξεις τον μαγνήτισαν και γιατί, τι εικόνες έφερε στο μυαλό του). Εδώ διακρίνεται η εμπλοκή τριών βασικών συνιστωσών, της παρατήρησης των λέξεων και των εικόνων που αυτές αναδύουν, της μνήμης και της φαντασίας που ενεργοποιήθηκαν. Πιθανές εστιάσεις στο κείμενο είναι η παιδική συντροφικότητα, το παιχνίδι στη φύση και η επαφή με τα στοιχεία της, η αθώα συνωμοσία των μικρών πρωταγωνιστών, ο φόβος για τη μητέρα μην τα μαλώσει τα οποία αποτελούν οικείες εμπειρίες στη ζωή των παιδιών. Ενδεχομένως, να ανακληθούν στη μνήμη και πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες με παρόμοια στοιχεία (π.χ. από παραμύθια, ή από τα «Τραγουδάκια του Φωτούλη» τού Ρίτσου που συμπεριλαμβάνονται στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' τάξης «Με λογισμό και μ' όνειρο»*, «Το Φεγγαράκι» τού Βιζυηνού και «Τα Τζιτζίκια στήσανε χορό του Ρίτσου που περιέχονται στο *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων τ. Α' και Β' Δημοτικού: Το δελφίνι ή «Τα Τζιτζίκια»* τού Ελύτη (*Γλώσσα Α' Δημοτικού*).

Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση και θέτει ανοικτά ερωτήματα όπως «τι σου άρεσε πιο πολύ;», «τι συναισθήματα ένιωσες;» «ποιο σημείο θα ήθελες να ξαναδιαβάσεις;», «σου θύμισε κάποιο άλλο κείμενο, εικόνα, ταινία, τραγούδι;», «τι σε δυσκόλεψε;» «ποιες εικόνες έπλασες με τη φαντασία σου;» κ.τ.λ. Επιπλέον, ο δάσκαλος μπορεί να θέσει ερωτήματα που σχετίζονται με συγκεκριμένα κειμενικά σημεία. Για παράδειγμα: «γιατί έγιναν χρυσά τα χέρια των παιδιών;», «γιατί δεν κοιμήθηκαν τα παιδιά;» ή και να συνδέσει τα ερωτήματα με την πραγματικότητα και τις εμπειρίες των παιδιών, π.χ. «για ποιο λόγο ένα παιδί δεν κοιμάται τη νύχτα;», «τι τραγούδι να έλεγαν τα τζιτζίκια;» κ.ά.

Τέλος, σε πιθανές διαφορετικές ερμηνείες που αναδύονται, κατά τη συζήτηση, ο δάσκαλος δίνει τον χρόνο στους μικρούς αναγνώστες να ανατρέξουν και πάλι στο κείμενο, προκειμένου να διαπιστώσουν τι προκάλεσε τη διαφορετική οπτική τους σε σχέση με τους συναναγνώστες τους. Στη φάση αυτή επίσης, τα παιδιά μπορούν να προτείνουν έναν τίτλο για το ποίημα που διάβασαν.

### ➤ 3η φάση: *Μετά την ανάγνωση - ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες*

Σε αυτή τη φάση, βασικός σκοπός είναι οι μικροί αναγνώστες να επανέλθουν στο κείμενο, να εμβαθύνουν στον κόσμο του, αξιοποιώντας παράλληλα τη φαντασία και τις εμπειρίες τους, ώστε να δημιουργήσουν τα ομαδικά και ατομικά τους έργα, τα οποία θα συμπεριληφθούν σε ένα αυτοσχέδιο βιβλίο που θα φιλοτεχνήσουν οι ίδιοι. Το αυτοσχέδιο αυτό βιβλίο το τοποθετούμε σε ένα σημείο τής τάξης που έχουμε διαμορφώσει ειδικά για τέτοιου είδους «βιβλιοπαραγωγές».

Σε πρώτη φάση, αναθέτουμε ομαδικές δραστηριότητες. Όσο εργάζονται οι μαθητές μπορούμε να βάλουμε στην τάξη να ακούγεται, σχετική με το θέμα, μουσική, όπως για παράδειγμα *Η Σονάτα του Σελινόφωτος* του Μπετόβεν, το *Νυχτερινό* του Σοπέν, η *Μικρή Νυχτερινή μουσική* του Μότσαρτ, το *Nocturne* των Secret Garden. Για να δώσουμε πιο παιγνιώδη χαρακτήρα μπορούμε να εφοδιαστούμε με λίγη χρυσόσκονη την οποία θα ρίχνουμε στα παιδιά, όσο παράγουν τα έργα τους, και θα την αποκαλούμε «κη φεγγαρόσκονη που κάνει χρυσά τα χέρια των παιδιών», όπως αναδύεται μέσα από το ποίημα του Ρίτσου. Ακολουθούν οι ενδεικτικές προτάσεις:

#### ➤ Ομάδα 1

Ζωγραφίζουν ή δημιουργούν με την τεχνική του κολάζ το εξώφυλλο του βιβλίου και τον σελιδοδείκτη. Για το κολάζ μπορούμε να αξιοποιήσουμε διάφορα υλικά, όπως σελίδες περιοδικών ή εφημερίδων κομμένες σε διάφορα μεγέθη ή μικρά κομμάτια υφάσματος, σπάγκους χρωματιστούς, κουμπιά, χάντρες, κ.ά.

#### ➤ Ομάδα 2

Εστιάζουν στα πρόσωπα και τα στοιχεία τής φύσης τού ποιήματος (χαρακτήρες). Δίνουμε το περίγραμμα των χαρακτήρων (παιδί, τζιτζίκι, βατράχι, ήλιος, φεγγάρι,

φύλλο δέντρου, μητέρα) σε πολύχρωμα ενωμένα χαρτιά (μορφή βιβλίου τσέπης) και το γεμίζουν με στίχους ή μικρά κείμενα, επιγραφές, μικρά σκίτσα, συνθήματα κ.τ.λ.

➤ Ομάδα 3

Ζωγραφίζουν τον τόπο και τον χρόνο τού κειμένου (σκηνικό) εμπλουτίζοντάς το με στοιχεία τής φαντασίας τους.

➤ Ομάδα 4

1<sup>η</sup> ερώτηση: «Ποιους ήχους ακούς και ποιους δεν ακούς στον τόπο που παίζουν τα παιδιά;»

2<sup>η</sup> ερώτηση: «Με ποια μουσική ή ποιο τραγούδι θα ταίριαζε το ποίημά μας;»

3<sup>η</sup> ερώτηση: « Διαβάστε ξανά τους τέσσερις πρώτους στίχους. Μπορείς να γράψεις το τραγούδι των τζιτζικιών που το ξέρουν μόνο τα παιδιά και το ξεχνούν με τον ήλιο;»

➤ Ομάδα 5

Επιλέγουν και ζωγραφίζουν σκηνές, με βάση το κείμενο, που θα έχουν τη μορφή κόμικς (συννεφάκια, διάλογοι ή στίχοι από το ποίημα) και αιτιολογούν την επιλογή τους.

➤ Ομάδα 6:

Δίνουμε στα παιδιά ένα ποίημα του Μόντη με θέμα το φεγγάρι (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 27) και ζητούμε να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με το απόσπασμα του Ρίτσου.

**Το φεγγάρι**

Που λες καλό μου παλληκάρι  
έχει κι ο Θεός μια μπάλα, το φεγγάρι  
που όταν γεμίσει φως μας την πετά καμιά φορά  
όμως για να την πιάσουμε,  
να μη μας φύγει και τη χάσουμε  
πρέπει να έχουμε χέρια καθαρά.

➤ Ομάδα 7

Καλούνται να γράψουν μία νέα εκδοχή του ποιήματος, αντικαθιστώντας λέξεις τού κειμένου με δικές τους, όσο πιο ευφάνταστες γίνεται. Δίνουμε το ποίημα, έχοντας σβήσει λέξεις από συγκεκριμένα σημεία:

Χτες βράδυ δεν κοιμήθηκαν καθόλου τα παιδιά. Είχανε κλείσει ένα  
σωρό ..... στο κουτί των ....., και τα ..... τραγουδούσαν  
κάτου απ' το ..... ένα τραγούδι που το ξέραν τα παιδιά από  
πάντα και το ξεχνούσαν με τον .....

Χρυσά ..... κάθονταν στις άκρες των ποδιών χωρίς να βλέπουν  
στα νερά τη ....., κι ήτανε σαν .....

Τότε ο/η/το ..... σκόνταψε στις ..... κι έπεσε στο πυκνό χορτάρι.  
Μεγάλο σούσουρο έγινε στα .....

Τρέξαν τα παιδιά, πήραν στα παχουλά τους χέρια το ..... κι όλη  
τη νύχτα παίζανε στον κάμπο.

Τώρα τα χέρια τους είναι ....., τα πόδια τους ....., κι όπου πατούν αφήνουνε κάτι ..... στο νοτισμένο χώμα.  
Μα, ευτυχώς, οι ..... δεν ξέρουν πολλά, δεν καλοβλέπουν.  
Μονάχα οι ..... κάτι υποψιάστηκαν.  
Γι' αυτό τα παιδιά κρύβουνε τα ..... χέρια τους στις άδειες .....  
....., μην τα μαλώσει ο/η/το..... που όλη τη νύχτα παίζανε κρυφά με .....

Αφού παρουσιαστούν στην τάξη οι ομαδικές εργασίες, στη συνέχεια εξηγούμε στα παιδιά ότι θα γράψουν, ατομικά, τα δικά τους ποιήματα ή ιστορίες. Θα εστιαστούμε στο φεγγάρι και θα προτείνουμε να δώσουν κάποιο τίτλο ως «ομπρέλα» των ατομικών δραστηριοτήτων. Ενδεικτικά επιλέγουμε τον τίτλο «*Στου φεγγαριού τις λέξεις ονειρεμένες πλέξεις*» και τον γράφουμε στον πίνακα.<sup>224</sup> Κατά τη διάρκεια της ατομικής εργασίας, πέρα από τη μουσική που παίζει, με θέμα το φεγγάρι (βλ. παραπάνω), προβάλλουμε με τον προτζέκτορα ένα slide show που έχουμε ετοιμάσει με φωτογραφίες ή εικαστικά έργα που έχουν ως θέμα το φεγγάρι – με εμφανές το υπερρεαλιστικό ή το φανταστικό στοιχείο στο περιεχόμενό τους, κατά προτίμηση. Προτείνονται οι παρακάτω δραστηριότητες ελεύθερης επιλογής:

1. Συγγραφή ποιήματος: «Γράψε ένα ποίημα για το φεγγάρι με βάση τα τέσσερα στοιχεία της φύσης (γη, νερό, αέρας, φωτιά)». Δίνονται στα παιδιά οι παρακάτω λέξεις ή φράσεις και καλούνται να συμπληρώσουν. Τους προτρέπουμε να γράψουν όσο πιο «παράξενες» εικόνες γίνεται (με έμφαση στο άλογο στοιχείο):

Αν το φεγγάρι ήταν η γη

Θα.....

Και.....

Αν το φεγγάρι ήταν νερό

Θα.....

Και.....

.....

2. Δημιουργία μικρής ιστορίας. «Βρίσκεσαι στη *Φεγγαρονειροχώρα!* Πώς είναι εκεί; Ποιος ή τι θα ήσουν εκεί; Ποιους άλλους θα συναντούσες (πρόσωπα πραγματικά ή λογοτεχνικούς ήρωες)»;

---

<sup>224</sup> Πραγματοποιήσαμε παρόμοια προσέγγιση στο ποίημα «Το φεγγαράκι» τού Γ. Βιζυηνού, το 2016, σε σχολείο της Ρόδου, στο χωριό Αρχίπολη. Οι μαθητές Ε' και ΣΤ' τάξης «συνάντησαν» το ποίημα μέσα από δημιουργικές συγγραφικές δραστηριότητες. Αποτέλεσμα της διαδικασίας ήταν η συγγραφή ομαδικού ποιήματος το οποίο, με την παρέμβαση του μουσικού της τάξης, μελοποιήθηκε και ερμηνεύτηκε από τα παιδιά. Το τραγούδι τους, με τίτλο «στο ταξίδι της αγάπης» και οι δράσεις τους εντάχθηκαν σε ένα μουσικό βίντεο κλιπ διαθέσιμο στο:  
[https://www.youtube.com/watch?v=4c8v6\\_fO\\_M4](https://www.youtube.com/watch?v=4c8v6_fO_M4)

3. Συγγραφή ποιήματος. «Γράψε ένα ποίημα χρησιμοποιώντας τις λέξεις (όλες ή μερικές) *θάλασσα, χέρια, φως, βάτραχος* και μερικούς από τους παρακάτω στίχους»:

- Φεγγαράκι σιγανό/ πλέει μες στον ουρανό/ σα σκαφίδι φωτεινό (Γ. Βιζυηνός)
- Λίγες οι νύχτες με φεγγάρι που μ' αρέσουν (Γ. Σεφέρης)
- Το φεγγάρι φοράει την προσωπίδα του ήλιου (Οδ. Ελύτης)
- Κάποια γυναίκα όλο κοιτά τα φεγγάρια (Γ. Βαρβέρης)
- Πώς με κοιτάζει έτσι / αυτό το άσπρο κομμάτι χαρτί; (Κ. Γώγου)
- Χάρτινο το φεγγαράκι/ ψεύτικη η ακρογιαλιά (Ν. Γκάτσος)
- Όταν έχει φεγγάρι/ μεγαλώνουν οι σκιές μέσα στο σπίτι (Γ. Ρίτσος)
- Έχει κι ο Θεός μια μπάλα, το φεγγάρι (Κ. Μόντης)
- Το φεγγαράκι απόψε στο γιαλό/ θα πέσει, ένα βαρύ μαργαριτάρι (Κ. Καρυωτάκης).

Στο τέρμα τής ποιητικής αυτής διαδρομής μπορούμε να ακούσουμε στην τάξη το ποίημα του Ερρίκου Θαλασσινού, «Φεγγάρι μάγια μου 'κανες», μελοποιημένο από τον Μ. Θεοδωράκη και ερμηνευμένο από το συγκρότημα «Τρίφωνο» που διασκεύασαν την πρώτη εκδοχή του τραγουδιού, αποκλίνοντας από το αρχικό λαϊκό του ύφος.<sup>225</sup>

### Δραστηριότητες επέκτασης

Οι δραστηριότητες επέκτασης μπορεί να περιλαμβάνουν: αναζήτηση ελληνικών και ξένων τραγουδιών με θέμα το φεγγάρι, απαγγελίες τού ποιητή, ανάγνωση των βιβλίων *Φεγγαροσκεπαστής* (Puybaret Eric) και *Ο πρώτος μου Σαίξπηρ: Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας* (διασκευή για παιδιά του ομώνυμου έργου τού Σαίξπηρ από την Α. Δαρλάση) το οποίο, ουσιαστικά, συνομιλεί με την ποιητική σύνθεση του Ρίτσου, *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Μία, επίσης, δραστηριότητα δημιουργικής γραφής – βασισμένη στον υπερρεαλισμό – που μπορούμε να προτείνουμε στα παιδιά, είναι η καθημερινή καταγραφή των ονείρων που έχουν δει στον ύπνο τους, σε ένα προσωπικό ημερολόγιο, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη συγγραφή νέων ποιημάτων ή ιστοριών.

#### 2.2.2. Κώστα Μόντης: «Παιδικά παιχνίδια στον δρόμο», «Ένας ήλιος στην αμυγδαλιά», «Οι σβώλοι κι ο χαρταετός»

Το θέμα που αναδεικνύεται από τη συγκεκριμένη ποιητική πρόταση είναι το παιχνίδι και τα συναισθήματα που αναδύονται μέσα από αυτό. Θεωρούμε απαραίτητο να αναδείξουμε – σε αρχική φάση – το προσωπικό βίωμα, την πραγματική εμπειρία των παιδιών με το παιχνίδι. Ένας τρόπος, πριν από τη λογοτεχνική εμπειρία με το κείμενο, είναι να ζητήσουμε, την προηγούμενη μέρα, από τα παιδιά να φέρουν μαζί

<sup>225</sup> Θεοδωράκης, Μ. & Θαλασσινός, Ε. (1962). «Φεγγάρι μάγια μου 'κανες». Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=31L8d8uenbl>

τους το αγαπημένο τους παιχνίδι - αντικείμενο που έχουν τώρα ή είχαν σε μικρότερη ηλικία.<sup>226</sup>

Τα ποιήματα που θα προσεγγίσουμε ανήκουν στις συλλογές του Μόντη, *Τώρα που διαβάζω καλύτερα* (1988) και *Του σίχου τα μηνύματα* (1991).

### **Παιδικά παιχνίδια στο δρόμο**

Όταν χαρούμενα κι ευτυχισμένα  
παίζουν στο δρόμο τα παιδιά  
ανοίγει φύλλα – φύλλα τ' ουρανού η καρδιά  
και τα μικρά – μικρά του αστέρια  
πιάνουν κι αυτά να παίζουν χέρια – χέρια.  
*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 49.

### **Ένας ήλιος στην αμυγδαλιά**

Ο ήλιος αυτός πού να ιδρώνει πού να 'παιζε όλη μέρα  
«κρυφτούλη», «ψαλιδάκι», «πρώτη ελιά»  
κι ήρθε έτσι ξαναμμένος ολοκόκκινος  
και κάθισε στη μυγδαλιά;  
*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, σ. 49.

### **Οι σβώλοι κι ο χαρταετός**

Δεν λέω, καλό παιχνίδι οι σβώλοι  
και δίκαια είν' που 'χει επικρατήσει  
έτσι ως κυλούν μικροί ήλιοι, λαμπερή μαρμαρυγή,  
και κυνηγιούνται ποιος τον άλλον να χτυπήσει,  
μα έλα που σέρνονται στη γη.

Άλλο παιχνίδι εγώ αγαπώ, τον χαρταετό,  
που όταν στο λίβα τον αναπετώ  
καθώς ακάθεκτος για τα ύψη ορμά  
κι από το τράνταγμα του σειέμαι  
θαρρώ κι εγώ στον ουρανό μαζί του πως πετιέμαι.  
*Του σίχου τα μηνύματα*, σ. 12.

## **➤ 1<sup>η</sup> φάση: Πριν από την ανάγνωση**

Τα παιδιά και ο δάσκαλος κάθονται σε κύκλο στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο ανάγνωσης, έχοντας μαζί τους το παιχνίδι που έφεραν μαζί τους. Μια ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να ξεκινήσει ο ίδιος ο δάσκαλος τη διαδικασία αυτή, έχοντας φέρει το αγαπημένο του παιχνίδι που είχε κάποτε ως μικρό παιδί (ή ακόμα και βώλους, επειδή σχετίζονται με ένα από τα τρία ποιήματα προσέγγισης). Τα αγαπημένα παιχνίδια των

---

<sup>226</sup> Από την ψυχοσυναισθηματική άποψη μάς ενδιαφέρει η σχέση των παιδιών με το παιχνίδι τους. Πρόκειται για μία πολύτιμη σχέση η οποία, κατά τον Piaget, είναι μια συμβολική αναπαράσταση της βιωμένης και αναφομοιώτης πραγματικότητας η οποία αντικατοπτρίζει την ατομική σκέψη «στην πιο καθαρή της μορφή», την ικανοποίηση του «εγώ» και των επιθυμιών (Piaget, 1999: 117). Για το παιδί, το παιχνίδι ως αντικείμενο είναι ένα μέσο να φέρει τον κόσμο των ενηλίκων στα μέτρα του. Με τον συσχετισμό του σώματός του απέναντι σε αυτό και τις χειριστικές δεξιότητές του ανασκευάζει τον κόσμο των μεγάλων με σκοπό να τον κατανοήσει και να συνδεθεί μαζί του. Επίσης, σύμφωνα με ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, το παιδί συχνά μετατοπίζει στο παιχνίδι-αντικείμενο «δυσάρεστες ή επιθετικές εμπειρίες, τάσεις ή συναισθήματα (Κοσμόπουλος, 1994: 10, 16-17). Είναι αρκετές, για παράδειγμα, οι περιπτώσεις όπου αυτό που δεν μπορεί να πει ή να εκφράσει άμεσα το παιδί· το κάνει μέσω της κούκλας του ή όποιου άλλου παιχνιδιού κ.τ.λ.

παιδιών ενδέχεται να ποικίλουν, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία ή το πολιτισμικό τους περιβάλλον. Ο δάσκαλος μπορεί να ρωτήσει την «ταυτότητα» αυτού του σημαντικού φίλου-παιχνιδιού, αν για παράδειγμα το παιδί τού έχει δώσει κάποιο όνομα, πώς το απέκτησε, πώς περνά ή περνούσε τον χρόνο μαζί του, τι συναισθήματα έχει κ.τ.λ. Από τις απαντήσεις που θα αναδυθούν, είναι πιθανόν να διαπιστώσουμε ότι τα παιδιά προβάλλουν στα παιχνίδια τον δικό τους ψυχικό κόσμο, κάτι που είναι σημαντικό ως στοιχείο για τον εκπαιδευτικό, αφού έμμεσα γνωρίζει το συναισθηματικό προφίλ των μαθητών του.

Μετά την παρουσίαση των «παιχνιδιών-φίλων», ο δάσκαλος μπορεί να εμφανίσει μια σβούρα στη μέση τού κύκλου, λέγοντας στα παιδιά: «μόλις σταματήσει να γυρνά η σβούρα, θα ξεκινήσουμε το ταξίδι μας». Στη συνέχεια, προβάλλει ένα ολιγόλεπτο βίντεο που αποτελεί σκηνή από μια αγαπημένη ταινία των παιδιών, το ToyStory.<sup>227</sup> Η σκηνή αυτή δείχνει τη δυνατή σχέση που έχει το παιδί-πρωταγωνιστής με το παιχνίδι του, έναν καουμπού. Αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση, αφήνουμε τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και, στη συνέχεια, τα προτρέπουμε να μαντέψουν τον τόπο τού ταξιδιού μας.

Παράλληλα, ο δάσκαλος εμφανίζει μία αφίσα από χαρτόνι που έχει φτιάξει ο ίδιος, στην οποία έχει σχεδιάσει έναν ήλιο, έναν δρόμο και μια αμυγδαλιά. Πρόκειται για στοιχεία που περιλαμβάνονται στα δύο πρώτα ποιήματα και είναι εμφανή από τον τίτλο τους. Σκοπός είναι κατά τη φάση των δραστηριοτήτων να συμπληρωθεί η αφίσα με ζωγραφιές και στίχους που βασίζονται σε κειμενικά σημεία, στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και στη φαντασία τους. Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν την εικόνα και δίνουμε τους τίτλους των τριών ποιημάτων, για να βρουν ομοιότητες και διαφορές και να μαντέψουν το περιεχόμενο των ποιημάτων με βάση τις υποθέσεις και τις προσδοκίες τους.

### ➤ **2<sup>η</sup> φάση: Ανάγνωση και ατομική καταγραφή συνειρμών**

Στο σημείο αυτό, ο δάσκαλος θα δώσει στα παιδιά τα ποιήματα εκτυπωμένα σε χρωματιστά Α4 φύλλα. Έπειτα, ακολουθεί η σιωπηρή ανάγνωση των παιδιών καταγράφοντας παράλληλα ιδέες, συνειρμούς και συναισθήματα που τους «ξυπνά» το κείμενο, χρωματίζοντας τα κειμενικά σημεία που τους μαγνητίζουν χρησιμοποιώντας ξυλομπογιές.

### ➤ **3<sup>η</sup> φάση: Μετά από την ανάγνωση, κοινοποίηση της ατομικής ανταπόκρισης και συζήτηση**

Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο παράδειγμα διδακτικής προσέγγισης, κατά την αναγνωστική ανταπόκριση εμπλέκεται το τρίπτυχο *παρατήρηση, μνήμη, φαντασία*. Επομένως, ο δάσκαλος, ως συντονιστής, στη συζήτηση των παιδιών για τις ποικιλότητες ανταποκρίσεις τους, μπορεί να θέσει κάποιες βοηθητικές ερωτήσεις που βασίζονται στις τρεις αυτές συνιστώσες. Για παράδειγμα: «Ποιες λέξεις

<sup>227</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=Rs\\_WngxuT\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=Rs_WngxuT_U)



χρωματίσατε;», «Τι εικόνα σάς έρχεται στη φαντασία σας;», «Σας θύμισε κάποιο παραμύθι, άλλο ποίημα, τραγούδι, ταινία;», «Τι συναισθήματα νιώσατε;», «Τι σας δυσκόλεψε;». Το πιο πιθανόν είναι ότι θα ενεργοποιηθεί η μνήμη των παιδιών μέσα από λέξεις που παραπέμπουν σε οικείες εμπειρίες και αναπαραστάσεις, όπως το *κρυφτούλι*, ο *ήλιος*, η *αμυγδαλιά*, ο *χαρταετός*, οι *σβώλοι* αλλά και από εικόνες που αναδύονται από το ποίημα, όπως το παιχνίδι των παιδιών στον δρόμο και τα συναισθήματα που νιώθουν, όταν αυτά παίζουν. Ενδέχεται, επίσης, να θυμηθούν κείμενα μέσα από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού: Στο Σκολεϊό του κόσμου*, π.χ. το «Χαρούμενοι Χαρταετοί» της Μαρίας Πυλιώτου. Επιπρόσθετα, αναφέρουμε κάποιες ενδεικτικές υποβοηθητικές ερωτήσεις για την ανταπόκριση των παιδιών ανά ποίημα:

1<sup>ο</sup> ποίημα: «Πώς το φαντάζεστε αυτό το μέρος που παίζουν τα παιδιά;», «Εσείς πού παίζετε με τους φίλους σας;», «Τι παιχνίδι άραγε παίζουν τα παιδιά και τι τα αστέρια;», «Πώς νιώθουν;». Επιπλέον, σε αυτό το ποίημα μπορούμε να σταθούμε στους δύο πρώτους στίχους και να επεκταθούμε σε μια οικουμενική οπτική συνυφασμένη με το δικαίωμα στο παιχνίδι. Ρωτάμε για παράδειγμα: «Πιστεύετε ότι όλα τα παιδιά του κόσμου παίζουν ξέγνοιαστα;», «Υπάρχουν παιδιά που στερούνται το παιχνίδι;», «Γιατί συμβαίνει αυτό;», «Πώς να νιώθουν αυτά τα παιδιά;».

2<sup>ο</sup> ποίημα: «Τι παιχνίδια παίζει ο ήλιος;», «Πού να βρισκόταν άραγε πριν πάει στην αμυγδαλιά;», «Τι μπορεί να είπε η αμυγδαλιά στον ήλιο;», «Πώς μυρίζει η αμυγδαλιά;» (μπορούμε να φέρουμε ένα ανθισμένο κλαδί, αν υπάρχει η δυνατότητα), «Θυμόμαστε κάποια άλλη ιστορία ή ποίημα ή τραγούδι που είχε τον ήλιο ή την αμυγδαλιά μέσα;».

3<sup>ο</sup> ποίημα: «Έχετε παίξει ποτέ με βώλους ή χαρταετό;» «Τι εικόνες είδε ο χαρταετός από ψηλά;».

### ➤ 3η φάση: Μετά από την ανάγνωση - ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες

Εδώ, τα παιδιά θα εκφραστούν μέσα από ομαδικές και ατομικές δημιουργίες για την κατασκευή βιβλίου σε σχήμα χαρταετού (επομένως και τα φύλλα δραστηριοτήτων πρέπει να δοθούν στο αντίστοιχο σχήμα). Η έμφαση προτείνουμε να δοθεί στην έννοια του παιχνιδιού με επέκταση και σε παραδοσιακά παιχνίδια, αφού ήδη αυτό μας προσφέρεται με αφορμή τους στίχους τού Μόντη: «πρώτη ελιά», «ψαλιδάκι», «σβώλοι», «χαρταετός», «κρυφτούλι». Μπορούμε να δώσουμε τον τίτλο: «*Ταξίδια... σε κόσμους με παιχνίδια*». Ακολουθεί ένα ενδεικτικό σχήμα:

Αρχικά, θα προβάλουμε ένα μουσικό βίντεο στο οποίο ακούγεται το τραγούδι «*Παιδικά Παιχνίδια*».<sup>228</sup> Μέσα από τους στίχους τού τραγουδιού (και τις εικόνες του βίντεο κλιπ) τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν τα παιχνίδια που αναφέρονται και να περιγράψουν τα συναισθήματά τους μετά από την ακρόαση. Ρωτάμε ποια παιχνίδια

<sup>228</sup> Στίχοι: Λίνα Νικολακοπούλου Μουσική: Σταμάτης Κραουνάκης Ερμηνεία: Άλκηστις Πρωτογάλη  
Πρώτη εκτέλεση: Γιώργος Μαρίνος «Παιδικά Παιχνίδια» Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=EzNzFcJcXU>

τους ήταν γνώριμα, ποια όχι και ποια άλλα παραδοσιακά παιχνίδια γνωρίζουν. Μπορούμε να τα σημειώσουμε στον πίνακα, στις ακτίνες ενός ήλιου που θα ζωγραφίσουμε στο κέντρο του οποίου θα γράψουμε τη λέξη «παιχνίδια».

Στη συνέχεια βάζουμε τη μουσική που θα συνοδέψει τις δραστηριότητες. Δύο παραδείγματα αποτελούν *Ο Καρνοθραύστης*, του Τσαϊκόφσκι και οι 4 εποχές του Vivaldi.

#### ➤ Ομάδα 1

Η ομάδα αυτή θα φιλοτεχνήσει με ζωγραφιές ή με την τεχνική του κολάζ το εξώφυλλο του βιβλίου-σχήμα τού χαρταετού που θα περιέχει τις εργασίες των παιδιών. Κατασκευάζουν επίσης και τον σελιδοδείκτη του και δίνουν τίτλο.

#### ➤ Ομάδα 2

Ποίηση-Ζωγραφική: Η ομάδα αυτή καλείται να προβεί σε μια μετάπλαση του ποιήματος: «Ένας ήλιος στην αμυγδαλιά», και να γράψει το ποίημα, εκ νέου, με εστίαση στην αμυγδαλιά και με διαφορετικές λέξεις από αυτές του ποιήματος. Στη συνέχεια, τα παιδιά θα ζωγραφίσουν τη σκηνή αυτή ή μπορούν απλώς να σχεδιάσουν το περίγραμμα της αμυγδαλιάς και, πάνω σε αυτό, να γράψουν τους στίχους τού νέου ποιήματος (καλλίγραμμα). Δίνουμε το ποίημα με κενά:

Η αμυγδαλιά αυτή πού να ..... (ρήμα) πού να 'παιζε όλη μέρα  
«.....», «.....», «.....» (τρία παιχνίδια)  
κι ήρθε έτσι ..... , ..... (δύο επίθετα)  
και κάθισε .....; (πού)

#### ➤ Ομάδα 3

Δίνουμε ψαλιδισμένους στίχους και από τα τρία ποιήματα και προτρέπουμε τα παιδιά να φτιάξουν ένα δικό τους ποίημα, προσθέτοντας και δικές τους λέξεις. Τους ζητάμε να σκεφτούν μία μελωδία ή ένα τραγούδι που θα ταίριαζε, κατά τη γνώμη τους.

#### ➤ Ομάδα 4

Δίνουμε φωτογραφίες που απεικονίζουν ομαδικά παιχνίδια κίνησης (κυνηγητό, κρυφτό, «μήλα», «τυφλόμυγα» «μπιζ», «περνά περνά η μέλισσα») και ανακατεμένες καρτέλες που περιγράφουν τα παιχνίδια αυτά. Σκοπός της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να κολλήσουν το κείμενο πίσω από τη φωτογραφία που αντιστοιχεί. Θα επιλέξουν ένα από αυτά και θα προσπαθήσουν να το αναπαραστήσουν στην τάξη με παντομίμα.

#### ➤ Ομάδα 5

Συμπληρώνει την αφίσα την οποία δείξαμε στη φάση τής προετοιμασίας με ζωγραφιές και στίχους μέσα από τα τρία ποιήματα.

➤ Ομάδα 6

Η ομάδα αυτή θα γράψει μία σύντομη ιστορία ή ποίημα που βασίζεται στην εξής υπόθεση: *Ας υποθέσουμε ότι μια μέρα εξαφανίζονται από τη γη όλα τα παιχνίδια. Πώς θα έμοιαζε ο κόσμος;* Μπορούμε να προτρέψουμε την ομάδα να βασιστεί στις πέντε αισθήσεις, π.χ τι εικόνα θα είχε ο κόσμος; πώς θα μύριζε;, τι ήχους θα ακούγαμε και ποιους δεν θα ακούγαμε πια; κ.τ.λ..

➤ Ομάδα 7

Επιλέγει δύο ήρωες από τα τρία ποιήματα και γράφει έναν διάλογο μεταξύ τους για ένα θέμα.

Αφού παρουσιαστούν στην τάξη οι ομαδικές δραστηριότητες, τότε δίνουμε στους μαθητές τις ατομικές δραστηριότητες, ώστε να επιλέξουν όποια ή όποιες θέλουν:

- 1) Προτρέπουμε να συμπληρώσουν την ακροστιχίδα της λέξης «παιχνίδι», γράφοντας οριζόντια λέξεις που θα σκεφτούν οι οποίες ξεκινούν από το γράμμα που βρίσκεται στην αρχή. Όλες οι λέξεις θα πρέπει να συνδέονται με την έννοια του παιχνιδιού. Μία διαφορετική μορφή της ακροστιχίδας μπορεί να είναι η συγγραφή στίχων σε οριζόντιο επίπεδο, φτάνει ο επόμενος στίχος να ξεκινά από το γράμμα που ακολουθεί. Για παράδειγμα:

A μορφή	B μορφή
Παίζουμε	Παίζει με τον ήλιο η
Ανέμελα	Αμυγδαλιά
I.....	I .....
X.....	X .....
N.....	N.....
I.....	I .....
Δ.....	Δ.....
I.....	I.....

Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα, τα παροτρύνουμε να χρησιμοποιήσουν λεξικό.

- 2) Η δεύτερη δραστηριότητα μπορεί να έχει ως τίτλο «Το θαυμαστό ταξίδι του/της....» (θα συμπληρώσουν το όνομα του ήρωα-παιχνιδιού τους). Πρόκειται για μια σύντομη ιστορία που θα γράψουν στην οποία το παιχνίδι-αντικείμενο που έφεραν στην τάξη θα γίνει ήρωας μιας ιστορίας. Η ιστορία μπορεί να ξεκινά ως εξής:

*Ζούσε κάποτε .....(τόπος) ένα παιχνίδι που το έλεγαν ..... (γράφουν το όνομα του παιχνιδιού τους) . Ήταν ..... (εξωτερική περιγραφή - υλικό, χρώμα ). Μια μέρα γνώρισε το μολυβένιο στρατιωτάκι και αποφάσισαν να πάνε ένα μακρινό ταξίδι σε ένα μέρος που ονομάζεται.....(μπορούν να επιλέξουν ένα μέρος από την υδρόγειο σφαίρα που θα έχουμε στον χώρο της ανάγνωσης ή να φανταστούν έναν δικό τους τόπο).*

Η συνέχεια ανήκει στα παιδιά. Τους επισημαίνουμε, ωστόσο, κάποια στοιχεία της αφήγησης, για να τα βοηθήσουμε να εκτυλίξουν την ιστορία τους, όπως για παράδειγμα τι ή ποιον πήραν μαζί τους (πράγματα, πρόσωπα υπαρκτά, άλλους λογοτεχνικούς ή μυθικούς ήρωες, άλλα παιχνίδια). Πόσο διήρκησε το ταξίδι τους; Ποιους συνάντησαν εκεί; Πώς ήταν το μέρος και οι άνθρωποι που συνάντησαν εκεί; (εξωτερική περιγραφή). Πώς αισθάνονταν; Τι έγινε ξαφνικά; Πώς αισθάνθηκαν οι ήρωες; Τι σκέφτηκαν, για να λύσουν το πρόβλημα; Ευτυχώς εμφανίστηκε ο/η.... Τι κάνουν τώρα οι ήρωες; Πώς τελειώνει η ιστορία; Πώς νιώθουν τώρα οι ήρωες; Τα στοιχεία αυτά μπορούμε να τα γράψουμε στα βαγόνια ενός τρένου που θα σχεδιάσουμε στο φύλλο δραστηριοτήτων, για να βοηθηθούν κάποιοι μαθητές που ενδεχομένως δεν είναι εξοικειωμένοι με τη δομή των αφηγηματικών κειμένων.

Μια παραλλαγή της 3<sup>ης</sup> δραστηριότητας, δίχως να ξεφεύγει από το κεντρικό θέμα της η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή ενός «μυστικού παιχνιδιού» για όλα τα μέλη της τάξης έχει ως εξής: α) ετοιμάζουμε χρωματιστά χαρτάκια, τόσα όσα και ο αριθμός των μαθητών μας, για να τους τα μοιράσουμε, β) στο κάθε χαρτάκι θα γράψουμε μια ερώτηση που καλείται να απαντήσει ο μαθητής, δίχως να γνωρίζει τι έχει γράψει ο προηγούμενος ή ο επόμενος, γ) το πρώτο χαρτάκι θα αναγράφει την ερώτηση «ποιος ήταν;» (όπου το πρώτο παιδί πρέπει να δώσει όνομα για κάποιο παιχνίδι - ήρωα), δ) το δεύτερο παιδί με το δεύτερο χαρτάκι θα απαντάει στο «πού βρισκόταν;», ε) στο τρίτο χαρτάκι «πότε έγινε;» και συνεχίζουμε, με αυτόν τον τρόπο, τις ερωτήσεις που βασίζονται στη δομή της ιστορίας μας με τα αφηγηματικά της στοιχεία. Στο τέλος, διαβάζουμε τις απαντήσεις ως ένα ενιαίο αφήγημα, το οποίο φυσικά μπορεί να είναι, χωρίς νόημα ή να δώσει ένα κωμικό ή παράλογο αποτέλεσμα.

Η εκδρομή στους δρόμους τού Μόντη μπορεί να ολοκληρωθεί με την κατασκευή ενός χαρταετού μέσα στην τάξη στον οποίο τα παιδιά θα γράψουν στίχους και θα ζωγραφίσουν. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει ως εικαστικό ερέθισμα έργα ζωγράφων που απεικονίζουν χαρταετούς, όπως αυτών των Γιάννη Τσαρούχη, Νίκου Χατζηκυριάκου - Γκίκα, Αλέκου Φασιανού, Αλέξη Ακριθάκη, Δημήτρη Μυταρά ή Σπύρου Βασιλείου. Μπορούμε, επίσης να εστιαστούμε στην ιδιότυπη «συνομιλία» τού Μόντη και του κύπριου εικαστικού Στέλιου Βότση, δείχνοντας έργα του με θέμα τον χαρταετό. Αφού τα παιδιά κατασκευάσουν τον χαρταετό του Βότση, μπορούν να τον πετάξουν εικονικά στην τάξη με συνοδεία μουσικής τους «Χαρταετούς» του Μίκη Θεοδωράκη.<sup>229</sup>

### **Δραστηριότητες επέκτασης**

Το κεντρικό θέμα των ποιημάτων που είναι τα παιχνίδια εμπνέει ιδέες για περαιτέρω δραστηριότητες. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές:

- 1) Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν στο διαδίκτυο παλιά παιδικά παιχνίδια που παίζονταν σε Ελλάδα και Κύπρο. Αφού ετοιμάσουν μία παρουσίαση, μπορούν να συνομιλήσουν διαδικτυακά (εάν παρέχεται η δυνατότητα από το

<sup>229</sup> Θεοδωράκης, Μ. (2002). «Χαρταετοί». Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=R7uIXkqEau8>

- σχολείο) με την αντίστοιχη τάξη ενός σχολείου από την Κύπρο ή να στείλουν ηλεκτρονικά μηνύματα ή να δημοσιεύσουν την εργασία τους ηλεκτρονικά.
- 2) Μια επίσης, ενδιαφέρουσα πρόταση είναι τα παιδιά να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους ή τους παππούδες τους ή άλλα οικεία πρόσωπα με σκοπό να αντλήσουν πληροφορίες για τα παιχνίδια που παίζονταν στο παρελθόν. Πρόκειται για μία δραστηριότητα που γεφυρώνει το χάσμα τού χρόνου αλλά και των πολιτισμών, δεδομένου ότι η σχολική τάξη αποτελεί μία μικρογραφία της πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας. Μερικά από τα παιχνίδια αυτά θα μπορούσαμε να τα αναβιώσουμε σε κάποια σχολική εορτή.
  - 3) Μπορεί να πραγματοποιηθεί μία εκδρομή σε κάποιο μουσείο με παλιά παιχνίδια, εάν υπάρχει κάτι σχετικό στην περιοχή που είναι το σχολείο.
  - 4) Μία ελκυστική αναγνωστική πρόταση αποτελεί το εικονογραφημένο βιβλίο τού Χρήστου Μπουλώτη: *Η επανάσταση των παλιών παιχνιδιών* (2013).
  - 5) Μία κινηματογραφική πρόταση είναι η γαλλικής παραγωγής ταινία μικρού μήκους με τίτλο *Το κόκκινο μπαλόνι* (1956).<sup>230</sup>

---

<sup>230</sup> Λαμορίς, Α. (1956). «Το κόκκινο μπαλόνι» (ταινία) Στο: <https://www.youtube.com/watch?v=KRb66LwVxzk>

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Ο Κώστας Μόντης συναντά τον Γιάννη Ρίτσο: δύο εφαρμογές

Με τα δύο παρακάτω σενάρια προσέγγισης επιδιώξαμε τη συνάντηση παιδιών της Δ' Δημοτικού<sup>231</sup> με την ποίηση για παιδιά των Μόντη και Ρίτσου και τη δημιουργική συνανάντησή τους. Στο πρώτο σενάριο, το ποιητικό μας υλικό έχει ως κοινό άξονα την άνοιξη και στοιχεία τής φύσης, ενώ στο δεύτερο το μορφοείδωλο της μητέρας. Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, παρουσιάζει ορισμένες διαφοροποιήσεις. Στην πρώτη εφαρμογή στηριχθήκαμε στα βήματα που δομήσαμε στις προτάσεις σεναρίων, στο προηγούμενο κεφάλαιο, ενώ στη δεύτερη εφαρμογή αξιοποιήσαμε το σχέδιο προσέγγισης που προτείνει ο Παπαδάτος για το οποίο έχουμε αναφερθεί ήδη στο πρώτο μέρος τής διατριβής (υποκεφ. 3.2.) πιο αναλυτικά, επισημαίνοντας παράλληλα τη σύγκλισή του με τη Συναλλακτική Θεωρία.

#### 3.1. Προσέγγιση αποσπάσματος από το *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* τού Ρίτσου και ποιημάτων τού Μόντη

Προσεγγίσαμε με τα παιδιά τρία ολιγόστιχα ποιήματα του Μόντη, με τίτλο «Άνοιξη» (*Του στίχου τα μηνύματα*, 1991, σ. 25), «Η αμυγδαλιά» (*Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι*, 1993, σ. 48 και «Ένας γρύλλος» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, 1988, σ. 62), καθώς και ένα απόσπασμα από το *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1978, σ. 6) τού Ρίτσου. Μέσα από αυτά αναδεικνύονται, ως κοινά στοιχεία, η άνοιξη, η φύση, ο γρύλλος και το τραγούδι αλλά και το συναίσθημα των ποιητικών υποκειμένων. Η εφαρμογή έγινε σε δύο μέρη. Αρχικά, τα παιδιά προσέγγισαν τα ποιήματα του Μόντη και σε δεύτερη φάση το απόσπασμα του Ρίτσου, ενώ στη συνέχεια ενεπλάκησαν σε συνθετικές ομαδικές εργασίες, με βάση τους δύο ποιητές.

#### Η εφαρμογή

Αρχικά, προετοιμάσαμε το υλικό που θα εμπλούτιζε την προσέγγιση το οποίο περιλάμβανε:

Α) Ένα κλαδί αμυγδαλιάς.

Β) Ηχητικό αρχείο με τη φωνή του γρύλλου.

Γ) Μουσική: «Το βαλς της Άνοιξης» του Chopin και «Οι τέσσερις εποχές-Άνοιξη» του Vivaldi.

Δ) Ψηφιακό κολάζ από εικαστικά έργα με θέμα την άνοιξη και το εξοχικό τοπίο: Botticelli –La Primavera, Κανέλλης –Το Παιδί με το Ηλιοτρόπιο, Γερασιώτης – Κοπέλα σε Αγρό & Κόρη με Παπαρούνες, Τσαρούχης –Οι Τέσσερις Εποχές (Λεπτομέρεια), Van Gogh –Fishing in Spring, Potthast –Springtime, Miro –Η φάρμα.

Ε) Εκτυπωμένες φωτογραφίες ανοιξιάτικων τοπίων και άλλες, όπου κυριαρχεί το χρώμα, το φως και το υπερρεαλιστικό ή φαντασιακό στοιχείο.

<sup>231</sup> Στο 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Σχολείο Ρόδου κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

## 1<sup>ο</sup> μέρος-Μόντης:

### ➤ 1<sup>η</sup> φάση: *Πριν από την ανάγνωση*

Βάλαμε να παίζει «Το βαλς της Άνοιξης» του Chopin. Ζητήσαμε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και τα ενημερώσαμε ότι θα κάνουμε όλοι μαζί ένα ταξίδι στην ποίηση με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις μας. Ακολούθησαν ορισμένες ερωτήσεις για την ανάδυση προσδοκιών και υποθέσεων: «Τι περιμένετε από αυτό το ταξίδι;», «Πού θα ταξιδέψουμε;», «Ποιους θα συναντήσουμε;». Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών: «Σε μια μαγική χώρα», «Στο μέλλον», «Θα συναντήσουμε άλλα παιδιά», «Περιμένω να ταξιδέψω με τη φαντασία μου».

Αφού άνοιξαν τα μάτια τους, φανερώσαμε το κλαδί αμυγδαλιάς. Τα παιδιά το άγγιξαν. Ακολούθησε η ερώτηση «Τι θέλει να μας πει η αμυγδαλιά;». Τα παιδιά έγραψαν, ανά δύο, τη δική τους εκδοχή, από την πλευρά της αμυγδαλιάς, σε α' πρόσωπο. Από τις απαντήσεις διαπιστώσαμε ότι ενεργοποιήθηκαν οι αισθήσεις και τα συναισθήματα των παιδιών, ενώ κάποια από αυτά επιδίωξαν να αποδώσουν τη σκέψη τους με ομοιοκαταληξία. Ενδεικτικές απαντήσεις: «Είμαι η αμυγδαλιά, έρχομαι με την Άνοιξη», «Γεια σας παιδιά, πάμε να ταξιδέψουμε σε άλλα μέρη», «Είμαι η αμυγδαλιά με τα άσπρα μου λουλουδάκια και τα νόστιμα αμύγδαλα», «Είμαι η αμυγδαλιά όλο γέλια και χαρά», «Είμαι όμορφη πολύ φουντωτή και γελαστή».

Στη συνέχεια βάλαμε στον υπολογιστή να ακούγεται το ηχητικό αρχείο με τη φωνή του γρύλου. Ζητήσαμε από τα παιδιά να μαντέψουν τι ακούνε. Οι απαντήσεις αποδόθηκαν προφορικά. Ορισμένα παιδιά πίστευαν ότι είναι τζιτζίκια, ενώ άλλα μάντεψαν σωστά ότι πρόκειται για γρύλλο. Οι απαντήσεις προεκτάθηκαν με την ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών αλλά και των προσωπικών τους βιωμάτων: «Είναι ένας γρύλος, είναι νύχτα και καλοκαίρι», «Οι γρύλοι τραγουδούν όλη νύχτα έξω από το σπίτι μου», «Οι γρύλοι παίζουν κάθε νύχτα στο ποτάμι, τους ακούω με τον παππού μου στο εξοχικό του». «Οι γρύλοι παίζουν πάνω στην αμυγδαλιά».

### ➤ 2<sup>η</sup> φάση: *Ανάγνωση και ατομική καταγραφή συνειρμών*

Στη φάση αυτή δόθηκαν τα ποιήματα του Μόντη στους μαθητές. Διαβάστηκαν πρώτα μεγαλόφωνα (από την εκπαιδευτικό), ενώ στη συνέχεια τα παιδιά εντόπισαν κοινά σημεία με όσα εκείνα έγραψαν κι απέδωσαν προφορικά στην προηγούμενη φάση, δηλαδή τα στοιχεία της άνοιξης, του γρύλου και της αμυγδαλιάς. Ακολούθησε η ατομική και σιωπηρή ανάγνωση από τα ίδια, με μουσική συνοδεία (Chopin), ενώ ζητήσαμε να καταγράψουν δίπλα από τα ποιήματα τις σκέψεις, τις πρότερες μνήμες, τα συναισθήματα, τις εικόνες και τις ιδέες τους που αναδύονται. Παραθέτουμε τα ποιήματα:

#### **Άνοιξη**

Όλα σου είν' όμορφα, άνοιξή μου,  
μαζί σου ανοίγει κι η ψυχή μου  
όπως ανοίγει ένα λουλούδι  
ακόμα και η βροχή σου είναι τραγούδι.

### **Η αμυγδαλιά**

Δεν είν' στολίδια που φορτώθηκα επιδεικτικά.  
Ο κάθε ανθός μου ένα κεράκι ειν' αναμμένο  
στην άνοιξη που αγγέλλω κι αναμένω.

### **Ένας γρύλλος II**

Κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι.  
Ψέμα πως βιάζεται κι αυτός κάτι να φτιάξει.  
Κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι-κρι.  
Η Μαριγούλα βιάζεται στον αργαλειό  
κ' είπε να της κρατήσει συντροφιά να μην νυστάξει.

#### **➤ 3<sup>η</sup> φάση: Μετά από την ανάγνωση, κοινοποίηση της ατομικής ανταπόκρισης στην ομάδα και συζήτηση.**

Οι μαθητές συζήτησαν εκφράζοντας τα όσα αναδύθηκαν από τα ποιήματα. Συντονίσαμε τη συζήτηση και θέσαμε βοηθητικές ερωτήσεις, εστιάζοντας στο κείμενο και σε αυτό που υπάρχει μέσα στα παιδιά, ενεργοποιώντας τους την παρατήρηση, τη μνήμη και τη φαντασία. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν οι εξής: «Ποιο σημείο σου άρεσε πολύ;» «Ποια εικόνα σου ήρθε στο μυαλό;» «Τι ήχους άκουσες;» «Τι μυρωδιές ένιωσες;» «Τι να έφτιαχνε η Μαριγούλα με τον αργαλειό;» «Σου θύμισε κάποιο τραγούδι; Κάποιο άλλο ποίημα; Κάποιο παραμύθι;» «Ποιο σημείο σε δυσκόλεψε;». Ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών: «Μου άρεσαν όλα», «Μου άρεσε η εικόνα που ανοίγει το λουλούδι», «Είδα την αμυγδαλιά ανθισμένη με τα άνθη της να μοιάζουν με κεράκια», «Μύριζα τα λουλούδια και τα άνθη τής αμυγδαλιάς», «Άκουσα τον γρύλο να κάνει κρικρικρι». «Άκουσα τη βροχή και είδα τα λουλούδια να έχουν πιο ωραίο χρώμα, όταν είναι βρεγμένα», «Η Μαριγούλα μάλλον έφτιαχνε το καινούργιο της φόρεμα», «Έφτιαχνε ένα χαλί για το σπίτι», «Είναι στη δουλειά της μέχρι αργά, είναι φτωχό κορίτσι κι εργάζεται, για να ζήσει και ο γρύλος της κρατάει συντροφιά», «Μου θύμισε τον γρύλο από τον Πινόκιο», «Μου θύμισε ένα τραγούδι για την αμυγδαλιά, αλλά δεν το θυμάμαι».

Τα παιδιά, κατά τη συζήτηση, είχαν την ευκαιρία να ξαναγυρίσουν στο κείμενο και να δουν τα σημεία που είδαν οι άλλοι συμμαθητές τους, ενώ εκείνοι είχαν προσπεράσει.

#### **➤ 3η φάση: Μετά από την ανάγνωση - ατομικές δραστηριότητες**

Τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν ατομικά με ζωγραφιά και συγγραφή ημι-δομημένου ποιήματος τις δικές τους αναπαραστάσεις με βάση τα όσα διάβασαν και συζήτησαν. Η ζωγραφιά ζητήθηκε ως εξής: «Ζωγράφισε μια εικόνα που σου άρεσε περισσότερο από τα ποιήματα που διάβασες· εμπλούτισέ την με στίχους που σου άρεσαν πολύ». Παρατηρήθηκε μια πολυμορφία στις ζωγραφιές των παιδιών, ανάλογα πού εστιάστηκε η ματιά τους. Ορισμένα ζωγράφισαν την Άνοιξη με ανθρωπόμορφα



χαρακτηριστικά και έντονα χρώματα, άλλα παιδιά ζωγράφισαν αγροτικά τοπία με ένα σπίτι ανάμεσα σε αμυγδαλιές και λουλούδια, κάποια άλλα αναπαράστησαν τον γρύλλο να λέει «κρικρι...», δίπλα στη Μαριγούλα με το καινούργιο φόρεμά της, ενώ άλλα ζωγράφισαν τη Μαριγούλα δίπλα σε ένα χαλί. Επίσης, μια μαθήτρια ζωγράφισε μία εκκλησία δίπλα σε αμυγδαλιές και κεράκια. Υπήρξε και μια χιουμοριστική ανατροπή: ένας μαθητής ζωγράφισε τη Μαριγούλα να την παίρνει ο ύπνος και τον γρύλλο να λέει «τελικά τη νανούρισα».

Για τη συγγραφή του ημι-δομημένου ποιήματος, δόθηκε το παρακάτω:

«Γράψε το ποίημα της Άνοιξης»

Η Άνοιξη δεν μοιάζει με.....  
Έχει το άρωμα.....  
Έχει τη γεύση.....  
Είναι το χρώμα του/της.....  
.....(εικόνα κίνησης)  
Η Άνοιξη είναι..... (συναίσθημα)  
Όταν την αγγίζω.....  
Ακούγεται .....

Από τις λέξεις και τους στίχους που συμπλήρωσαν τα παιδιά, παρατηρήθηκε, όπως και στη ζωγραφική, πολυμορφία. Παραθέτουμε ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε στίχο: «με άσχημη κοπέλα», «με καταιγίδα», «με ένα άγριο ζώο», «με έναν τρομακτικό άνθρωπο» (1<sup>ος</sup> στίχος), «των λουλουδιών», «του τριαντάφυλλου», «της αμυγδαλιάς», «της αγάπης», «της βανίλιας», «της μαμάς μου» (2<sup>ος</sup> στ.), «της σοκολάτας», «του παγωτού», «του αμύγδαλου», «του κέικ» (3<sup>ος</sup> στ.), «του ουράνιου τόξου», του πολύχρωμου τοπίου», «των λουλουδιών», «του «πράσινου» (4<sup>ος</sup> στ.), «χορεύει», «παιίζει μπάλα», «τρέχει», «μας αγκαλιάζει», «δίνει λουλούδια στα παιδιά» (5<sup>ος</sup> στ.), «χαρούμενη», «πολύ ευτυχισμένη» (6<sup>ος</sup> στ.), «νιώθω χαρά», «είναι απαλή σαν τα φύλλα του λουλουδιού», «είναι σαν να ταξιδεύω» (7<sup>ος</sup> στ.), «σαν το κύμα της θάλασσας», «σαν αεράκι στη φύση», «σαν τραγούδι τής βροχής», «σαν τον γρύλλο» (8<sup>ος</sup> στ.), «με το πιο όμορφο πράγμα στη γη», «με την αγάπη», «με χαρούμενο παιδί» (9<sup>ος</sup> στ.).

Τα παιδιά, στο τέλος, έδειξαν στην ομάδα τις ζωγραφίες και διάβασαν τα ποιήματά τους, παρατηρώντας συγκλίσεις και αποκλίσεις αλλά και τις ευφάνταστες εικόνες που δημιουργήθηκαν από τα ποιήματά τους.

## 2<sup>ο</sup> μέρος - Ρίτσος:

### ➤ 1<sup>η</sup> φάση: Πριν από την ανάγνωση

Η εκπαιδευτικός πρόβαλε στον προτζέκτορα το κολάζ με τα εικαστικά έργα που παραπέμπουν στην ατμόσφαιρα και τις εικόνες τού αποσπάσματος του Ρίτσου. Τα παιδιά ενεπλάκησαν σ' ένα παιχνίδι παρατήρησης και φαντασίας, καταγράφοντας σε

μικρές ομάδες και υπό τη μουσική συνοδεία τού Vivaldi (Τέσσερις Εποχές-Άνοιξη) αυτό που βλέπουν και αυτό που δεν βλέπουν, με άλλα λόγια αυτό που φαντάζονται ότι υπάρχει στους πίνακες, με βάση τους συνειρμούς που θα έκαναν. Επίσης, επιδιώχθηκε η ενεργοποίηση της μνήμης τους και τους ζητήθηκε να εντάξουν στα κείμενά τους «αυτό που έμεινε στη σκέψη και στην καρδιά τους» από την προηγούμενη λογοτεχνική εμπειρία που βίωσαν με τα ποιήματα του Μόντη. Η κάθε ομάδα διάβασε τα μικρά της κείμενο, και στο τέλος η εκπαιδευτικός τα διάβασε ως ένα ενιαίο κείμενο, ώστε να προβούν, εάν το ήθελαν, σε επιμέλεια, τροποποιώντας, αφαιρώντας ή προσθέτοντας στίχους ή λέξεις ή αλλάζοντας τη σειρά τους. Ακολουθεί το τελικό κείμενό τους:

Μια ξανθιά κοπέλα μέσα στις παπαρούνες  
και κάτω από τις παπαρούνες κρύβεται ένας γρύλος.  
Κρικρικρι ακούγεται.  
Η Άνοιξη φοράει τριαντάφυλλα στα μαλλιά της.  
Φοράει το φόρεμα που της έφτιαξε η Μαριγούλα.  
Όμως κάποιος την παρακολουθεί και πάει να την κλέψει.  
Βρίσκεται πίσω από τις αμυγδαλιές.  
Στο δάσος χορεύουν άνδρες και γυναίκες.  
Πάνω από το κεφάλι μιας γυναίκας είναι ένας άγγελος.  
Ένα παιδί κοιμάται στο γρασίδι αγκαλιά με το παπούτσι του  
κι έναν σκαντζόχοιρο.  
Ένας νάνος του φέγγει με το φανάρι.  
Το παιδί ονειρεύεται ότι βρίσκεται σε έναν άλλο πλανήτη.  
Ένας στάβλος κάτω από τον γαλανό ουρανό.  
Η Άνοιξη και το Θέρος ετοιμάζουν το τραπέζι να φάμε  
κεράσια βερίκοκα και καρπούζι.  
Και περιμένουν τον ψαρά που βρίσκεται στη λίμνη  
σ' ένα γαλαζοπράσινο τοπίο.

Ουσιαστικά πυροδοτήσαμε τον συνειρμικό λόγο των παιδιών μέσα από πολλαπλά οπτικά ερεθίσματα, όπως απαντάται και στο απόσπασμα που τους δόθηκε στη συνέχεια, και μέσα από την πρότερη λογοτεχνική τους εμπειρία, από τον Μόντη. Στη συνέχεια, δόθηκε το ποιητικό απόσπασμα, και προτρέψαμε τα παιδιά να καταγράψουν στο πλάι όσα αναδύονται από μέσα τους (σκέψεις, συναισθήματα, προσωπικά βιώματα), εικόνες που τους άρεσαν περισσότερο και γιατί, καθώς και σημεία που τους θυμίζουν τα ποιήματα του Μόντη.

➤ **2<sup>η</sup> φάση: Ανάγνωση και ατομική καταγραφή συνειρμών.**

Σαν να 'ρθε η Άνοιξη κλαμένη.  
Κάτου απ' τις λεύκες μένει σιωπηλή και δεν κοιτάζει τα παιδιά  
που παίζουν.  
Λεπτό φλουρί από φως πρασινωπό γλιστράει στο πρόσωπό της  
κι ακόμη δεν μπορεί να μας χαμογελάσει.  
Όμως τα βράδια ένας γρύλλος τραγουδάει ανάμεσα στα  
σκονισμένα μου βιβλία και μια πυγολαμπίδα ανάβει το φανάρι της

πάνου από τα χαρτιά μου, να γράφω αγρούς με γαλανά  
λουλούδια και καλαμιές όπου περνούν κοπάδια τρυγониών.  
Θυμάμαι τη βρυσούλα του χωριού γιομάτη πολυτρίχια, όταν  
δοκίμαζα στις μικρές τρύπες του καλαμιού να σφυρίζω το  
πρώτο σιγαλό τραγούδι της μεγάλης καλοκαιριάτικης νύχτας.  
Κι απόψε μια πυγολαμπίδα φωτίζει τ' ανοικτό βιβλίο ενός κρίνου  
κι ένας γρύλλος διαβάζει το ποιηματάκι του μικρού Χριστού  
που αποκοιμήθηκε στο πράσινο χορτάρι.  
Κι εγώ θα πω το τραγούδι της πυγολαμπίδας.

➤ **3<sup>η</sup> φάση: Μετά από την ανάγνωση, κοινοποίηση της ατομικής ανταπόκρισης στην ομάδα και συζήτηση**

Οι μαθητές εξέφρασαν τη θετική ανταπόκρισή τους στην ομάδα. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά ενεργοποίησαν την εμπειρία που βίωσαν από τα ποιήματα του Μόντη και εντόπισαν κοινά στοιχεία: τον γρύλο, το τραγούδι και την Άνοιξη. Παρατήρησαν τις μορφικές διαφορές στα κείμενα των δύο ποιητών (έκταση ποιήματος, ομοιοκαταληξία, τίτλους), ενώ επίσης, θεώρησαν το απόσπασμα του Ρίτσου πιο δύσκολο, όμως με πάρα πολλές και ωραίες εικόνες, με χρώματα και πολλά στοιχεία της φύσης. Ο εκπαιδευτικός συντόνιζε τη συζήτηση κι επιδίωξε να στρέψει την προσοχή των παιδιών τόσο στο κείμενο όσο και στην προσωπική τους ανταπόκριση. Τέθηκαν ερωτήσεις όπως: «Τι λόγια άραγε εμπεριέχει το τραγούδι τής πυγολαμπίδας;» «Ποιο ή πώς να ήταν το τραγούδι «τής μεγάλης καλοκαιριάτικης νύχτας» που ήθελε να σφυρίζει το παιδί; Ποιοι άλλοι θα μπορούσαν να συμμετάσχουν;», «Τι λόγια άραγε εμπεριέχει το ποιηματάκι του γρύλου;», «Τι όνειρο να βλέπει ο Χριστός;», «Αν βρισκόσουν μέσα στο ποίημα ποιος ή τι θα ήθελες να ήσουν;», «Γιατί κλαίει η Άνοιξη;» (εδώ παίξαμε ένα σύντομο προφορικό παιχνίδι ρωτώντας εναλλάξ μερικούς από τους μαθητές «*Η Άνοιξη κλαίει γιατί..... Η Άνοιξη γελάει γιατί.....*»). Ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών: «Το τραγούδι τής πυγολαμπίδας μιλάει για την Άνοιξη που είναι στεναχωρημένη», «Το τραγούδι τού παιδιού είναι μια μουσική με τη φλογέρα και είναι για την Άνοιξη», «Το ποιηματάκι τού μικρού Χριστού είναι ένα νανούρισμα», «Ο Χριστός ονειρεύεται ότι δεν υπάρχει κακία στον κόσμο και δεν τον σταύρωσαν», «Αν ήμουν μες στο ποίημα θα ήθελα να είμαι το παιδί που ζωγραφίζει γαλανά λουλούδια», «Η Άνοιξη κλαίει, γιατί κατέστρεψαν τη φύση και δεν υπάρχουν ζώα και φυτά. Η Άνοιξη γελάει γιατί επιτέλους τα παιδιά βγήκαν από το σπίτι».

➤ **3η φάση: Μετά από την ανάγνωση - ομαδικές δραστηριότητες για τη δημιουργία αφίσας συνδυάζοντας στοιχεία και από τους δύο ποιητές.**

Ομάδα 1

«Ο γρύλος τού Μόντη και ο γρύλος του Ρίτσου ενώνουν τις δυνάμεις τους για να γράψουν ένα ποίημα. Γράψε τους στίχους. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις στίχους και από τους δύο ποιητές. Ζωγράφισε τη σελίδα σου με ξυλομπογιές.»

Ποίημα παιδιών:

Δύο γρύλοι συναντήθηκαν  
Ένα όμορφο τραγούδι έγραψαν  
Και το τραγούδησαν στον μικρό Χριστό  
που κοιμόταν δίπλα από τα ξωτικά.  
Μιλούσε για τα τρυγόνια και την αμυγδαλιά  
Και τον αργαλειό ενός φτωχού κοριτσιού  
Που τελικά βγήκε από το σπίτι  
κι έτρεξε στους αγρούς με τα γαλανά λουλούδια  
και για ένα άλλο παιδί που ήταν δίπλα σε σκονισμένα βιβλία  
Τότε ο μικρός Χριστός ζύπνησε και τραγούδησε μαζί τους.

Ομάδα 2

«Τι μουσική ακούς και στα δύο ποιήματα; Περίγραφέ τη και ζωγράφισέ τη.»

Κείμενο παιδιών:

Ακούω τη μουσική της φλογέρας σε όλη τη φύση  
και είναι σιγανή, για να μην ζυπνήσει τον Χριστό που κοιμάται.  
Ακούω και τη μουσική των γρύλλων και των φύλλων στα δέντρα  
και των τρυγониών που πετούν μακριά  
και της βροχής που ποτίζει τα λουλούδια και τις αμυγδαλιές.

Η μουσική αποδόθηκε εικαστικά με μια φλογέρα, τον σχεδιασμό του πενταγράμμου  
και των συμβόλων από τις νότες.

Ομάδα 3

«Ζωγράφισε την Άνοιξη όπως τη φαντάζεσαι. Γέμισε τη ζωγραφιά σου και με άλλα  
στοιχεία (εικόνες ή στίχους) από τα ποιήματα που διάβασες.»

Η Άνοιξη αποδόθηκε με ανθρωπόμορφα χαρακτηριστικά σε δύο εκφάνσεις. Στη μία  
ζωγραφιά είναι λυπημένη, με ένα μαύρο φόρεμα πλάι σε ξερά δέντρα, και στην άλλη  
είναι χαρούμενη με πολύχρωμα ρούχα και πλάι στα παιδιά, σε ένα ανθισμένο τοπίο.

Ομάδα 4

«Γράψε το τραγούδι της πυγολαμπίδας (Χρησιμοποίησε όσες λέξεις θέλεις από τα  
ποιήματα αλλά και δικές σου. Βάλε χρώματα, συναισθήματα, μυρωδιές, γεύσεις,  
εικόνες). Ύστερα ζωγράφισε τη σελίδα σου με ξυλομπογιές.»

Κείμενο παιδιών:

Κρατάω το φανάρι μου και ταξιδεύω σε όλη τη γη  
Φωτίζω το σκοτάδι, για να διαβάζουν τα παιδιά που είναι φτωχά  
το ανοικτό βιβλίο ενός κρίνου  
Φωτίζω την αγάπη για τα παιδιά που δεν έχουν κανέναν στον κόσμο.  
Και δουλεύουν όλη μέρα, για να ζήσουν.  
Κι έτσι θα μπορούν να ζωγραφίσουν  
αγρούς με γαλανά λουλούδια και καλαμιές  
όπου περνούν κοπάδια τρυγониών  
και δάση που χορεύουν νεράιδες.  
Τότε η Άνοιξη θα γίνει πάλι χαρούμενη

Θα τραγουδήσει  
Οι αμυγδαλιές θα ανθίσουν και θα μυρίσει η αγάπη.

#### Ομάδα 5

«Φτιάξε ένα ποίημα, χρησιμοποιώντας λέξεις από τα ποιήματα που διάβασες: γρύλλος, τραγούδι, βροχή, κεριό, φανάρι και όποιους στίχους επιθυμείς από τους παρακάτω:

- Στ' ακρογιάλια του Αιγαίου η άνοιξη βγαίνει από τη θάλασσα (Στρατής Μυριβήλης)
- Πες μου, ά, πες μου, λοιπόν, πού πήγε όλη εκείνη η άνοιξη (Τάσος Λειβαδίτης)
- Απόψε κοιμηθήκαμε στην αγκαλιά της άνοιξης (Γιάννης Ρίτσος)
- Την άνοιξη αν δεν την βρεις τη φτιάχνεις (Οδυσσέας Ελύτης)
- Ετίναξε την ανθισμένη αμυγδαλιά με τα χεράκια της (Γεώργιος Δροσίνης)
- Λίγο ακόμα θα ιδούμε τις αμυγδαλιές να ανθίζουν/ τα μάρμαρα να λάμπουν στον ήλιο (Γεώργιος Σεφέρης)
- Μια μυγδαλιά και δίπλα της, έσύ. Μά ποτέ ανθίσατε; (Νικηφόρος Βρεττάκος)»

Κείμενο παιδιών:

Στ' ακρογιάλια του Αιγαίου η άνοιξη βγαίνει από τη θάλασσα.  
Στη μεγάλη καλοκαιριάτικη νύχτα  
Κρατάει ένα φανάρι και λέει ένα τραγούδι γλυκό.  
Απόψε κοιμηθήκαμε στην αγκαλιά της άνοιξης  
Ο γρύλλος τα παιδιά και η αμυγδαλιά  
Η γιαγιά άναψε ένα κεριό και προσευχήθηκε  
Στον μικρό Χριστό που κοιμάται μαζί μας

#### Ομάδα 6

«Τι όνειρο έβλεπε ο μικρός Χριστός; Γέμισε τη σελίδα σου με όποια χρώματα θέλεις από τις ξυλομπογιές σου.»

Κείμενο παιδιών:

Ο μικρός Χριστός ονειρευόταν ότι βρίσκεται στη χώρα των ζωτικών.  
Έπαιζε μαζί τους και διάβαζε ποιήματα γιατί του αρέσουν.  
Ήταν και η Άνοιξη μαζί τους και χόρευε.

#### Ομάδα 7

«Αντικατάστησε τον τίτλο Ένας γρύλλος και γράψε ένα δικό σου ζώο ή έντομο. Στη συνέχεια, γράψε το ποίημα με τη μορφή που παρατίθεται παρακάτω. Διάβασε ξανά το ποίημα του Μόντη, για να βοηθηθείς! Γέμισε τη σελίδα σου με όποια χρώματα επιθυμείς από τις ξυλομπογιές σου.

.....-.....-.....-.....-.....-.....-..... (ο ήχος τού ζώου ή του εντόμου)

Ψέμα πως .....

.....-.....-.....-.....-.....-.....-..... (ο ήχος του)

Ο/Η .....(πρόσωπο) .....(τι κάνει ή τι θέλει να κάνει το πρόσωπο)

κ' είπε να .....(τι κάνει το ζώο ή το έντομο).

Η ομάδα επέλεξε τον σκύλο. Η ηχομιμητική λέξη που έβαλε στον 1<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> στίχο ήταν «γαβ». Στον 2<sup>ο</sup> στίχο συμπλήρωσαν: «βιάζεται κι αυτός να κοιμηθεί». Στον 4<sup>ο</sup> έγραψαν «η μαμά» και «θέλει να τραγουδήσει», αντίστοιχα. Στον τελευταίο στίχο: «τραγουδήσει μαζί της».

Αφού παρουσιάστηκαν οι δραστηριότητες, τα παιδιά ψαλίδισαν τα κείμενα και τις ζωγραφιές τους και τα κόλλησαν σε χαρτόνι μαζί με τις εικόνες που τους δόθηκαν, επιλέγοντας εκείνα τι τους αρέσει.

Αυτό που παρατηρήθηκε σε όλη την εφαρμογή ήταν η απόλαυση των παιδιών και η ανάγκη να εκφράσουν αυτό που είχαν στη σκέψη και το συναίσθημά τους. Όλη η διαδικασία αντιμετωπίστηκε από τα ίδια ως παιχνίδι. Αρκετά, μάλιστα, ζήτησαν να ασχοληθούν και με τις άλλες δραστηριότητες. Η προσπάθεια που κατέλαβε η εκπαιδευτικός ήταν να κρατά την προσοχή των παιδιών στη σύνδεση του κειμένου και του προσωπικού τους κόσμου και να τα εξοικειώσει με τον ποιητικό λόγο.

### **3.2. «Συνάντηση» - προσέγγιση ποιημάτων τού Μόντη και αποσπασμάτων τού Ρίτσου με κεντρικό μοτίβο τη «μητέρα» και συγγραφή ποιημάτων με τα παιδιά**

Στο θεωρητικό μέρος αναφερθήκαμε στις επιρροές της Συναλλακτικής Θεωρίας στη διδακτική προσέγγιση ενός ποιήματος και στο μοντέλο τού Benton (βλ. Πρώτο Μέρος, υποκεφ. 3.2.). Επίσης αναφερθήκαμε και σε ένα σχέδιο προσέγγισης του ποιήματος του Παπαδάτου το οποίο σύμφωνα με τον Πολίτη (2003: 339) αποτελεί προέκταση του μοντέλου του Benton. Η βασική διαφορά του είναι ότι στο σχέδιο του Παπαδάτου το ποίημα τίθεται σε μια διαδικασία «εκδρομής» στην ποίηση και «συνάντησης» του ποιήματος μέσα από μια πολλαπλή διακειμενικού τύπου διαδικασία. Περισσότερα γι' αυτό το σχέδιο αναφέραμε ήδη στο υποκεφάλαιο 3.2 του Πρώτου Μέρους της διατριβής.

Για την προσέγγισή μας, ή καλύτερα τη “συνάντησή” μας με τα ποιήματα και τα αποσπάσματα ποιημάτων, επισημαίνουμε ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν το θεματικό περιεχόμενο. Μέσα από τη διαδικασία που ακολούθησε, ζητήσαμε από τα παιδιά με τη συζήτηση, την εμπλοκή του λόγου τους με στίχους άλλων ποιημάτων των ίδιων ποιητών, καθώς και άλλων, να “συναντήσουν” τα ποιήματα, να προβούν σε συγκρίσεις και, τέλος, να προκαλέσουμε τη δική τους συγγραφική δημιουργία. Επίσης, άλλα στοιχεία, όπως η μουσική και οι εικόνες που αξιοποιήσαμε ή η διακόσμηση της τάξης με τη σχετική αφίσα, αποτέλεσαν κίνητρο, ώστε τα παιδιά να καταγράψουν τα στοιχεία τους συνειδητά και να τα εξωτερικεύσουν με λόγο.

### **Η εφαρμογή**

Προσεγγίσαμε με τα παιδιά τα ολιγόστιχα ποιήματα του Μόντη: «Για τη Μάνα, I» (*Του στίχου τα μηνύματα*, 1991, σ. 9), «Για τη μάνα III» (*ό.π.*, σ. 14), «Ο Χριστός κι οι Μητέρες» (*Τώρα που διαβάζω καλύτερα*, 1988, σ. 46) και αποσπάσματα του Ρίτσου

από τις συλλογές του *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* (1979, σσ. 34, 36), *Πρωινό άστρο* (1983, σ. 8) και *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα* (1978, σ. 24). Κοινό θεματικό μοτίβο: η μάνα. Τα εν λόγω ποιήματα αναφέρονται στην εξύψωση του μητρικού μορφοειδώλου σε τέτοιο βαθμό που μπορεί να συνομιλήσει ακόμη και με το θείο, μέσω της προσευχής του παιδιού της, στην απεριόριστη αγάπη που τρέφει για το παιδί της που την εκφράζει με κάθε τρόπο, στον παρηγορητικό της λόγο αλλά και στην αγάπη του παιδιού και στην έγνοια για τη μάνα του, όταν εκείνη είναι κουρασμένη ή στενοχωρημένη.

Τα παιδιά κλήθηκαν να ξεκινήσουν μια “εκδρομή” στην ευρύτερη ποίηση. Σημαντικό βοήθημα αποτέλεσε το «Σακίδιο», το υλικό, δηλαδή, που επιλέχθηκε είτε να το δουν ή να το ακούσουν είτε να το επεξεργαστούν τα παιδιά (Παπαδάτος, 2014: 283. 2002: 227-228). Για τις ανάγκες της δικής μας «εκδρομής» ανάμεσα στα ποιήματα επιλέξαμε:

A) Μουσική του Vivaldi (*Οι τέσσερις εποχές*). II. «Προσωπογραφία της μητέρας μου» (Χατζηδάκις-Γαλάνη).

B) Πίνακες ζωγράφων για τη μάνα, το παιδί, τον Χριστό και την Παναγία (Renoir, Picasso, El Greco, Klimt, Monet, Cassatt, Munch, Bond Francisco). Οι συγκεκριμένοι πίνακες έχουν θεματική σχέση με τα υπό συνάντηση ποιήματα και φωτοτυπήθηκαν, για να δοθούν στα παιδιά.

Γ) Ποιήματα και στίχους των Οδυσσέα Ελύτη, του Νικηφόρου Βρεττάκου, Γιάννη Ρίτσου, Κώστα Μόντη, Γεωργίου Βιζυηνού, Γεωργίου Μαρτινέλλη.

### ➤ 1<sup>η</sup> φάση: *Πριν από τη «συνάντηση» με τα ποιήματα*

Η τάξη χωρίστηκε σε δύο ομάδες (η «ομάδα τού Μόντη» και η «ομάδα τού Ρίτσου») και ξεκινήσαμε με το τραγούδι «Προσωπογραφία της μητέρας μου». Τα παιδιά κατάλαβαν ότι θα συναντήσουμε κάποια ποιήματα σχετικά με τη μάνα. Έγινε μια συζήτηση σχετικά με τα βιώματά τους, ώστε να ενεργοποιήσουμε τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Ορισμένα παιδιά, μάλιστα, εξέφρασαν έντονα συναισθήματα λύπης για τα ορφανά παιδιά του κόσμου που δεν έχουν μητέρα ή για τον βίαιο αποχωρισμό μητέρας-παιδιού, λόγω του πολέμου. Κάποια άλλα, επηρεασμένα από τους στίχους του τραγουδιού, παρομοίασαν τη μητέρα με αγία.

Στη συνέχεια, μοιράστηκαν τα εικαστικά έργα, σε φωτοτυπίες, στις δύο ομάδες. Οι εικόνες εναρμονίζονταν με τις νοηματικές ενότητες των ποιημάτων (για την «ομάδα τού Μόντη»: αγκαλιά της μάνας-αγάπη, φροντίδα τής μάνας, σύνδεση της μάνας με τη βραδινή προσευχή, για την «ομάδα τού Ρίτσου»: αγάπη τής μάνας, κατανόηση του παιδιού για την κουρασμένη μάνα, φροντίδα τής μάνας). Τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν μια λεζάντα κάτω από την εικόνα που είχε το καθένα και στη συνέχεια να την εμπλουτίσουν με μια δική τους βιοματική εμπειρία. Σε κάθε εικόνα γινόταν και μικρή συζήτηση μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό.

Έπειτα, μοιράστηκαν, ανάλογα, στις δύο ομάδες και οι στίχοι των ποιητών:

A) Στίχοι για τη «ομάδα Μόντη»:

Στην αγκαλιά σου τη γλυκιά, μανούλα μου, ν' αράξω  
*Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης* (Προς τη μητέρα μου)

Τη χαρά σου και τη λύπη  
με τη μάνα τη μοιράζεις  
ποθητά την αγκαλιάζεις,  
δεν της κρύβεις μυστικό  
*Γεώργιος Μαρτινέλλης* (Η μάνα)

Κι αν κάποτε όλα όσα χρωστώ  
μπορέσω ν' αποσβέσω  
την αγκαλιά σου, μάνα μου δεν θα μπορέσω.  
*Κώστας Μόντης* (Για τη μάνα II)

Μάνα! Δεν βρίσκεται λέξη καμία  
να' χει στον ήχο της τόση αρμονία,  
σαν ποιος να σ' άκουσε με στήθος κρύο,  
όνομα θείο;  
*Γεράσιμος Μαρκοράς*(Μάνα)

Άλλαξε τη μπόλια της η μητέρα μου κι ετοιμάστηκε  
να πάει στην εκκλησία... Γύρω της όλα  
φαίνονται φρέσκα, δείχνουν αλλιώς.  
*Νικηφόρος Βρεττάκος* (Η μητέρα μου στην εκκλησία)

B) Στίχοι για την «ομάδα Ρίτσου»:

Μητέρα, πικραμένη μητερούλα, πάμε στον κήπο να σε μάθουμε τώρα με τη σειρά μας να  
συλλαβίζεις το αλφάβητο του ήλιου και λίγο λίγο να διαβάζεις λουλούδια.  
*Γιάννης Ρίτσος* (Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού)

Κι αν κάποτε όλα όσα χρωστώ  
μπορέσω ν' αποσβέσω  
την αγκαλιά σου, μάνα μου δεν θα μπορέσω.  
*Κώστας Μόντης* (Για τη μάνα II)

Πώς να πειράξω τη μητέρα  
να κάμω εγώ να λυπηθεί  
που όλη τη νύχτα και τη μέρα  
για το καλό μου προσπαθεί;  
*Γεώργιος Βιζυηνός* (Η μητέρα)

Τη χαρά σου και τη λύπη  
με τη μάνα τη μοιράζεις  
ποθητά την αγκαλιάζεις,  
δεν της κρύβεις μυστικό  
*Γεώργιος Μαρτινέλλης* (Η μάνα)



Κι ένα τέταρτο μητέρας  
αρκεί για δέκα ζωές, και πάλι κάτι θα περισσέψει.  
Που να το ανακράξεις  
σε στιγμή μεγάλου κινδύνου.

*Οδυσσέας Ελύτης (Εκ του πλησίον)*

Τα παιδιά κλήθηκαν να εμπλουτίσουν το προηγούμενο κείμενό τους (με βάση τη λεζάντα και το βίωμά τους), χρησιμοποιώντας τους παραπάνω στίχους κατάλληλα. Σημειώνουμε ότι κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας περιερχόμασταν ανάμεσα στα παιδιά και συζητούσαμε τα όσα έγραφαν. Στόχος ήταν να βοηθήσουμε, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν προοδευτικά τις δεξιότητες κατανόησης, σύνθεσης και οργάνωσης, και παράλληλα να αναπτύξουμε την κριτική τους ικανότητα.

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε το εξής: ο λόγος των παιδιών (λεζάντα τού πίνακά τους και των βιωμάτων τους), εμπλεκόμενος με τον λόγο των ποιητών έδωσε κείμενα τα οποία προσέγγιζαν τα ποιήματα των Μόντη και Ρίτσου. Πρόκειται για τις *διαπλοκές* που οδηγούν στις *νοηματικές συνιστώσες* (σχετικές με τις προαναφερθείσες θεματικές ενότητες του ποιήματος). 30 λεπτά περίπου, αργότερα, παρουσιάστηκαν τα ποιήματα και των δύο ποιητών και τα παιδιά έκαναν τις αναγκαίες συγκρίσεις (Βλ. στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, σχήμα 1 και σχήμα 2).<sup>232</sup>

Σχετικά με την πρώτη συγγραφική δράση τα παιδιά έθεσαν λεζάντες ως εξής: Παραθέτουμε παραδείγματα, δύο από την «ομάδα Μόντη» και δύο από την «ομάδα Ρίτσου», αντίστοιχα: «Η μητέρα αγκαλιάζει με αγάπη το παιδί της.», «Η μητέρα και το άρρωστο παιδί της.», «Η μητέρα φροντίζει το παιδί της χαμογελώντας.», «Η μητέρα γιατί είναι στενοχωρημένη;». Στη συνέχεια τα παιδιά εμπλούτισαν τις λεζάντες με κάποιο βίωμά τους: Π.χ. «Η μητέρα αγκαλιάζει με αγάπη το παιδί της. Κι η δική μου μητέρα όταν είμαι καλό παιδί με πνίγει στην αγκαλιά της.», «Η μητέρα βλέπει το άρρωστο παιδί της και το φροντίζει. Του κρατά το χέρι κι εκείνο χαμογελάει και δεν φοβάται», «Η μητέρα είναι στενοχωρημένη γιατί έχασε τη δουλειά της. Αλλά μετά το πρόσωπό της λάμπει από ευτυχία».

Ακολουθως, στην εμπλοκή με τον λόγο των ποιητών, τα παιδιά έδωσαν κείμενα όπως:

Από την «ομάδα Μόντη»:

Α.

Η μητέρα αγκαλιάζει με αγάπη το παιδί της.  
Κι η δική μου μητέρα όταν είμαι καλό παιδί  
με πνίγει στην αγκαλιά της. Κι εγώ της λέω:  
Στην αγκαλιά σου θέλω να αράξω.  
Θέλω να της πω όλα τα μυστικά μου.  
Να μοιραστώ μαζί της τη λύπη και τη χαρά μου.  
Και της λέω: «Ό,τι και να σου χαρίσω  
ποτέ δεν θα φτάσουν εκείνα που μου δίνεις εσύ».

<sup>232</sup> Οι πίνακες των παραρτημάτων αποτελούν προσαρμογές των αντίστοιχων πινάκων της πρότασης Παπαδάτου (2002: 236-238 και 2014: 297).

B.

Η μητέρα χαμογελάει.

Έχει στον ήχο της τόση αρμονία

Της λέω όλα τα μυστικά μου

γιατί ξέρω πως θα με συμβουλέψει.

Την αγκαλιάζω ποθητά

κι όλα μαζί της είναι φρέσκα, φαίνονται αλλιώς.

Από την «ομάδα Ρίτσου»:

A.

Η μητέρα φροντίζει το παιδί της.

Του κρατά το χέρι κι εκείνο χαμογελάει.

Προσπαθώ να μην τη στενοχωρώ

γιατί εκείνη θέλει πάντα το καλό μου.

Μητέρα, να μην στενοχωριέσαι

κι εγώ για να χαρείς θα σε καλέσω

να πάμε στον κήπο μας να διαβάσουμε τα λουλούδια.

B.

Η μητέρα είναι στενοχωρημένη γιατί έχασε τη δουλειά της.

Αλλά μετά το πρόσωπό της λάμπει σαν τον ήλιο.

Μανούλα, της λέω, αγκάλιασέ με και όλα θα τα ξεχάσεις.

Κι εγώ ποτέ δεν θα σε κάνω να λυπηθείς

γιατί νύχτα και μέρα για το καλό μου προσπαθείς.

Μαζί θα ψάξουμε να βρεις δουλειά κι όλα τότε θα πάνε καλά.

Στα παραπάνω κείμενα των παιδιών παρατηρούμε ότι η εμπλοκή τους με τον λόγο των ποιητών, αναλόγως των στίχων και της ομάδας, έδωσε μια ποιητική ώθηση στα αρχικά κείμενά τους.

### ➤ 2<sup>η</sup> φάση: «Συνάντηση» με τα ποιήματα

Αφού συζητήσαμε με τις δύο ομάδες για τα κείμενά τους και παρατηρήσαμε ότι δυνητικά είχαν πλησιάσει τα υπό προσέγγιση ποιήματα των Μόντη και Ρίτσου, τους υποδείξαμε να τα διαβάσουν. Τα παραθέτουμε:

#### Για τη μάνα I

Η πιο γλυκιά μου ανάμνηση, μανούλα μου, θα μένει

όσο κι αν θάναι μακρινή

όταν την αγκαλιά σου την αγαπημένη

την άνοιγες κι ανοίγαν οι ουρανοί

#### Για τη μάνα II

Όσο κι αν στο κρεβάτι με κρατήσει

η κυρά αρρώστια, να το ξέρει

πως δεν θα μπορέσει να με φοβίσει

έτσι που μου κρατά η μανούλα μου το χέρι.

### **Ο Χριστός κι οι μητέρες**

Του τ' αναφέρω, βέβαια, του Χριστούλη κατ' αρχή  
ό,τι έχω να του πω στη βραδινή μου προσευχή  
μα όταν το μήνυμα είναι σοβαρό  
το λέω καλύτερα στη μάνα μου κι αυτή το διαβιβάζει  
γιατί ξέρω καλά πως είναι με τις μάνες  
που ελεύθερα ο Χριστούλης κουβεντιάζει.

### **Πρωινό άστρο (απόσπασμα)**

Το πρόσωπο της μητερούλας φέγγει  
πάνω απ' τους ρόδιους λοφίσκους του ύπνου σου  
εαρινό φεγγάρι  
ανάμεσα από τα στάχυα της έγνοιας της

### **Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού (αποσπάσματα)**

Ωστόσο εμείς χαϊδεύουμε τα κουρασμένα χέρια της μητέρας μας ενώ κοιτάζουμε μακριά, τη  
μεγάλη άρκτη με το χρυσόμαλλο τομάρι.  
ΜΗΤΕΡΑ, μη θυμώνεις μαζί μας που δεν μπορούμε να κάτσουμε σπίτι. Ο ήλιος μας φωνάζει.  
Θα σου φορέσουμε ένα φόρεμα τριανταφυλλί που το πλέκει η άνοιξη κάτω απ' τις μυγδαλιές  
με το βελονάκι της πιο μικρής αχτίνας. Θα σε πάμε μπροστά στον καθρέπτη να κοιταχείς, να  
γελάσεις και να μας γνωρίσεις.

Μητέρα, πικραμένη μητερούλα, πάμε στον κήπο να σε μάθουμε τώρα με τη σειρά μας να  
συλλαβίζεις το αλφάβητο του ήλιου και λίγο λίγο να διαβάζεις λουλούδια. Θα σε βάλουμε  
καβάλα στη ράχη μιας αγριόχηνας και θ' ανεμίζει στον αέρα το φουστάνι σου σα μια  
γιορταστική σημαία πάνω απ' τους πράσινους αγρούς.

### **Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα (απόσπασμα)**

Κρέμαγε η μάνα μου το βλέμμα της μέσα στη νύχτα σαν ένα μεγάλο φανάρι πάνω απ' τη  
σκέπη του ύπνου μου, και χάνονταν όλες οι σκιές απ' την καρδιά μου...

### **➤ 3<sup>η</sup> φάση: Μετά από την ανάγνωση-συνάντηση**

Ύστερα από την ανάγνωση, τα παιδιά προέβησαν σε συγκρίσεις των δικών τους  
κειμένων με τα ποιήματα των δύο ποιητών. Επίσης διέκριναν τις ομοιότητες και τις  
διαφορές των δύο ποιητών σε μορφή και περιεχόμενο. Διαπίστωσαν ότι ήταν σαν να  
τα ήξεραν. Τα αποσπάσματα του Ρίτσου τους φάνηκαν κάπως πιο δύσκολα, αλλά με  
τη συζήτηση προσπελάστηκαν οι δυσκολίες, γιατί σε άλλη μας συνάντηση είχαμε  
παίξει το παιχνίδι της ερωταπόκρισης των υπερρεαλιστών και είχαμε παίξει με τη  
σύνδεση οικείων και ανοίκειων εικόνων.

Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες κλήθηκαν να εμπλέξουν δικές τους φράσεις και  
στίχους και να δημιουργήσουν ένα ποίημα με επιρροές από τους δύο ποιητές:

Η μανούλα είναι μία.

Το πρόσωπό της πάνω από τους ρόδιους λόφους  
με κοιτάζει κι έχει την έγνοια μου.

Η αγκαλιά της μοιάζει με τον ουρανό.

Βλέπει ο Θεός από εκεί κι εγώ στην προσευχή μου  
πάντα λέω η μαμά μου να είναι καλά.  
Κι όταν κινδυνέσω θα την φωνάξω  
κι όταν αρρωστήσω  
η κυρά αρρώστια θα το βάλει στα πόδια.  
Πάντα στην προσευχή μου έχει  
η μαμά την καλύτερη θέση.  
Κι ο Χριστούλης χαμογελάει.  
Κι αν κάποτε θυμώσει που εγώ όλο θέλω να παίζω  
της χαμογελάω και της λέω:  
Θέλεις να πάμε μπρος στον καθρέφτη  
να χαμογελάσουμε κι οι δυο;  
Και τότε το πρόσωπό της φέγγει  
σαν το φεγγάρι και σαν τον ήλιο.  
Χθες ήρθε στον ύπνο μου σαν ένα μεγάλο φανάρι  
πάνω από το πρόσωπό μου κι όλες οι σκιές χάθηκαν  
από την καρδιά μου.  
Την άλλη μέρα πήγαμε στους ρόδινους λόφους  
να δούμε το εαρινό φεγγάρι.  
Της χάιδεψα τα χέρια που ήταν κουρασμένα.  
Καθίσαμε μέχρι το βράδυ και είδαμε τη μεγάλη άρκτο  
στον ουρανό που μας χαμογελούσε.

Το συγκεκριμένο κείμενο με στιγμές ποιητικής μετουσίωσης είναι αποτέλεσμα της εμπλοκής του λόγου των παιδιών, άλλων ποιητών, καθώς και της διασταύρωσης του ποιητικού λόγου τού Μόντη και του Ρίτσου. Μεταφέρθηκε σε μια αφίσα κι εμπλουτίστηκε με τις εικόνες-κολάζ που δόθηκαν στα παιδιά τις οποίες είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός.

Τέλος ακολούθησε συζήτηση με τα παιδιά για την όλη διαδικασία και τους μοιράσαμε τα πλήρη ποιήματα για τη μάνα των Βιζυηνού, Μαρτινέλλη, Μόντη, Ρίτσου κ.ά.

## Συμπεράσματα

Η βασική ιδέα για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής γεννήθηκε από την ανάγκη να μελετήσουμε την ποίηση για παιδιά δύο μειζόνων ποιητών της Ελλάδας και της Κύπρου, των Γιάννη Ρίτσου και Κώστα Μόντη, αντίστοιχα, για την οποία διαπιστώθηκαν ελάχιστες μελέτες, σε σχέση με το ευρύτερο έργο τους. Πέρα από αυτό θελήσαμε να προσφέρουμε μία μελέτη στο πεδίο της ποίησης για παιδιά το οποίο κατέχει μικρή θέση στις μελέτες, γενικότερα, για την παιδική λογοτεχνία, σε αντίθεση με την πεζογραφία. Στόχος μας δεν ήταν να προβούμε σε μία κειμενοκεντρικού τύπου προσέγγιση, εστιάζοντας μόνο στο κείμενο, αλλά να αναδείξουμε πτυχές του, σε συνάρτηση με τον ρόλο τού παιδιού-αναγνώστη ο οποίος καλείται να εμπλακεί στην αναγνωστική διαδικασία και να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία που του προσφέρεται. Για τον λόγο αυτό η επιλογή της Συναλλακτικής Θεωρίας της Louise Michelle Rosenblatt κρίθηκε το πιο κατάλληλο θεωρητικό εργαλείο. Ο πυρήνας της θεωρίας είναι η ισότιμη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη. Δίχως να παραμερίζεται το κείμενο, δίνεται έμφαση στην προσωπική και υποκειμενική ανταπόκριση του αναγνώστη η οποία λαμβάνει υπόσταση με βάση τις δομημένες εμπειρίες του από τη ζωή, τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Οι εμπειρίες αυτές ενεργοποιούνται μέσα από το κείμενο, λόγω των διεργασιών που πραγματοποιεί ο αναγνώστης, επιλέγοντας, οργανώνοντας και συνθέτοντας στοιχεία τού κειμένου και των προσωπικών εμπειριών του, ώστε να οικειοποιηθεί το λογοτεχνικό γεγονός και να γίνει αναδημιουργός του.

Επιπλέον, θεωρήσαμε απαραίτητο να μην αποσυνδέσουμε τα έργα που μελετήσαμε από το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό και λογοτεχνικό πλαίσιο της εποχής στο οποίο έζησαν και δημιούργησαν οι δύο λογοτέχνες. Κι αυτό γιατί μας βοήθησε να τα φωτίσουμε περισσότερο σε επίπεδο μορφής και περιεχομένου. Ο συγγραφέας, όπως και ο αναγνώστης, παραθέτει στο λογοτεχνικό έργο τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Ιδιαίτερα στη λογοτεχνία για παιδιά, οι συγγραφείς μετουσιώνουν τις εμπειρίες αυτές με τέτοιο τρόπο, ώστε να επικοινωνήσουν με το παιδί-αναγνώστη. Αυτό διαπιστώθηκε και στους δύο ποιητές οι οποίοι, αφενός δείχνουν να μεταπλάθουν τα ατομικά και συλλογικά τους βιώματα και να τα αποτυπώνουν με μια νέα αίσθηση που συμβαδίζει με τη λογική και το συναίσθημα της παιδικής ιδιοσυγκρασίας και, αφετέρου, διαπιστώνεται και η επιρροή από τα ευρύτερα λογοτεχνικά πλαίσια της εποχής που διαμορφώνεται πολύμορφα κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Και οι δύο ποιητές κινούνται σε ένα πλαίσιο σύζευξης της παράδοσης και του νεωτερισμού.

Στα ποιήματα για παιδιά του Ρίτσου εγγράφεται το αυτοβιογραφικό στοιχείο. Θα 'λεγε κανείς ότι ο Ρίτσος διασώζει το παιδί που κρύβεται μέσα του και στρέφεται στην παιδική ηλικία, για να νικήσει το υπαρξιακό αδιέξοδο που γεννά το ταραγμένο ιστορικό, πολιτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής και οι προσωπικές του ταλαιπωρίες. Γι' αυτό και ανατρέχει στα ανέμελα χρόνια της παιδικής του ζωής. Σημαντικά πρόσωπα της ζωής του (η κόρη του Έρη και τα αδέρφια Φωτούλης και Φωτεινούλα Φιλιακού) πυροδοτούν την ποιητική ευαισθησία του, στο επίκεντρο

της οποίας τίθεται το παιδί και ο περιβάλλον κόσμος του και μάλιστα το παιδί ως κινητήρια δύναμη του κόσμου, απαλλαγμένο από σοβαροφάνειες και ηθικοδιδασκασμούς. Μέσα σε αυτό το παιδοκεντρικό πλαίσιο δεν απολείπει η κοσμοθεωρία τού ποιητή, που διέπεται από τις σοσιαλιστικές/κομμουνιστικές του ιδέες και την οπτική του πάνω στις οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες. Η αναγνώριση της παιδικής διάστασης των ποιημάτων τού Ρίτσου και η έκδοσή τους με αποδέκτη το παιδικό κοινό (1979-1985) γίνεται σε μια πρόσφορη χρονική στιγμή για την παιδική λογοτεχνία στην Ελλάδα, κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο. Από το 1974 και μετά, σε συνάφεια με τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, τις νέες εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις και τις ευρύτερες μορφικές και θεματολογικές εξελίξεις στην παιδική λογοτεχνία, η ποίηση για παιδιά παρουσιάζει εξελικτικές τάσεις. Τα θέματά της ανανεώνονται με βάση τα σύγχρονα δεδομένα, δίνεται έμφαση στο κοινωνικό στοιχείο, το παιδί αντιμετωπίζεται ως ελεύθερο ον, ενεργητικό και με κριτική στάση στη ζωή και τον άνθρωπο. Επίσης, ως προς τη μορφή, δοκιμάζονται νέοι εκφραστικοί τρόποι, ο ελεύθερος στίχος, το άλογο και το υπερρεαλιστικό στοιχείο, ηχητικά παιχνίδια κ.ά. Η ποίηση για παιδιά απεγκλωβίζεται από τους ηθικοδιδασκαστικούς στόχους τού παρελθόντος, τη σχολική χρήση της για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και για ιδεολογικούς σκοπούς που υπονομεύουν την αισθητική απόλαυση του παιδιού-αναγνώστη. Κατ' επέκταση, ως αποτέλεσμα των παραπάνω δεδομένων, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος τού παιδιού-αναγνώστη στον οποίο προκρίνεται η συναισθηματική και κριτική του στάση. Μέσα σε αυτή τη νέα προοπτική η ποίηση για παιδιά του Ρίτσου εδραιώνει τη δική της θέση.

Στην περίπτωση του Μόντη έχουμε ευδιάκριτη την πρόθεσή του να απευθυνθεί αποκλειστικά στα παιδιά-αναγνώστες, μικρά και μεγάλα, όπως δηλώνει στον υπότιτλο και των τεσσάρων συλλογών του. Εκδίδει τις τέσσερις συλλογές του τη χρονική περίοδο 1976-1993· εντοπίσαμε και άλλα ποιήματά του από τα *Άπαντα* τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια νέα συλλογή, λόγω του παιδοκεντρικού τους χαρακτήρα. Η περίοδος που γράφει ο Μόντης, εντάσσεται στο ευρύτερο λογοτεχνικό κλίμα το οποίο διαμορφώνεται από το 1974 και μετά στην Κύπρο, όπου δίδεται έμφαση στη μνήμη τού παρελθόντος και το ιστορικό βίωμα, στην Τουρκική Εισβολή και Κατοχή, την απώλεια του τόπου, την ελπίδα τής επιστροφής. Στο πλαίσιο αυτό η παιδική λογοτεχνία που δημιουργείται στην Κύπρο σημειώνει άνθηση και εμπλουτίζεται με νεωτερικές μορφές έκφρασης, καθώς επίσης και με θέματα που αρχικά εστιάζονται στα τραγικά γεγονότα τής Τουρκικής Εισβολής και Κατοχής, ενώ στη συνέχεια επεκτείνονται στα σύγχρονα ζητήματα της εποχής με μια πανανθρώπινη και οικουμενική προοπτική, καλλιεργώντας τον κοινωνικό προβληματισμό. Ο Μόντης συμπορεύεται με την ποίηση για παιδιά που γράφεται στην Κύπρο. Παραμένει πιστός στα θέματα της παράδοσης, όπως την οικογένεια, τη θρησκεία, την πατρίδα, την ιστορία, όμως τα ανανεώνει μορφικά και ιδεολογικά. Συνδέει το παιδί-αναγνώστη με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τον κοινωνικό προβληματισμό κι επιδιώκει να του μεταλαμπαδεύσει οικουμενικές αξίες και στάσεις ζωής.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης μας διαπιστώθηκε ότι και στους δύο ποιητές μέσα από τις θεματικές περιοχές της ποίησής τους και την παιδική εμπειρία που αποτυπώνουν, το παιδί-αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να αντλήσει οικείες αναπαραστάσεις προς τον κόσμο του, ατομικές και κοινωνικές, και να ενεργοποιήσει τα προσωπικά του βιώματα με τη συναισθηματική, αισθητική και διανοητική του συμβολή. Κοινό σημείο είναι ότι τόσο ο Ρίτσος όσο και ο Μόντης εστιάζονται σε σημαίνουσες βιωματικές εμπειρίες τού παιδιού-αναγνώστη, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η φύση, η θρησκεία, το παιχνίδι και η ανάγνωση. Στην περίπτωση του Ρίτσου έχουμε επιπλέον τη θεματική/βιωματική περιοχή του τραγουδιού και του χορού, ενώ στην περίπτωση του Μόντη το βίωμα της Ιστορίας και της πατρίδας με εστίαση στην Κύπρο. Παραθέτοντας συνοπτικά τα πορίσματά μας σε σχέση με τα παραπάνω επισημαίνουμε τα παρακάτω:

A) Η οικογένεια αποτυπώνεται εξιδανικευμένα και στους δύο ποιητές οι οποίοι αναδεικνύουν τη συναισθηματική σχέση των υποκειμένων που την αποτελούν και τον παιδαγωγικό της ρόλο. Ο Ρίτσος προβάλλει το μορφοείδωλο της μητέρας ως ακούραστης τροφού και συναισθηματικού στηρίγματος του παιδιού. Παρόμοια και ο Μόντης ο οποίος, επιπλέον, της προσδίδει μια θεϊκή και οικουμενική διάσταση και την προβάλλει να έχει λόγο, να συνομιλεί ισότιμα με το παιδί, να του λύνει τις απορίες και να του μεταλαμπαδεύει γνώσεις και αξίες οικουμενικές της αγάπης, της αλληλεγγύης και τη προσφοράς στον Άλλο. Ο πατέρας στην παιδική ποίηση του Ρίτσου προβάλλεται με ποικίλες συναισθηματικές εκφάνσεις, ο οποίος με άκρατο λυρισμό εξυμνεί άλλοτε τη γέννηση του παιδιού και άλλοτε θρηνεί για τον θάνατό του. Ενίοτε, αποτυπώνεται ως παιδαγωγός που επιδιώκει να μεταλαμπαδεύσει στο παιδί γνώσεις, κοινωνικές και συλλογικές αξίες, την αλληλεγγύη, την ισότητα, την αγωνιστικότητα και στάσεις προς τον άνθρωπο και τη ζωή, τις χαρές και τις δυσκολίες της. Στον Μόντη, ο πατέρας, διέπεται από αγάπη και θαυμασμό προς το παιδί του. Η αναπαράσταση της γιαγιάς απαντάται μόνο στον Μόντη και προβάλλεται σε μεγάλη συχνότητα ως ο σημαντικός άλλος στη ζωή του παιδιού μαζί με τη μητέρα, με την οποία συνομιλεί και αντλεί γνώσεις για το φυσικό περιβάλλον απ' όπου αναδεικνύονται ανθρωπιστικές και οικολογικές αξίες ως πρότυπο ορθής κοινωνικής συμπεριφοράς. Επίσης, προβάλλεται ως πρόσωπο που εξάπτει τη φαντασία τού παιδιού μέσα από εικόνες τής πραγματικότητας και το παραμύθι. Ο δε παππούς διακρίνεται να εκφράζει με έντονα συναισθήματα την αγάπη του για το παιδί και την ανάγκη επικοινωνίας με αυτό, ενώ στην περίπτωση του Ρίτσου, ο παππούς σπάνια συναντάται και όπου γίνεται αυτό, σκιαγραφείται με χιουμοριστικό τρόπο ως το επίκεντρο του παιχνιδιού των παιδιών που παίζουν ελεύθερα στη φύση. Επίσης, ο Ρίτσος, σε αντίθεση με τον Μόντη, δίνει έμφαση και στο σπίτι ως τόπο μνήμης και οικογενειακών στιγμών. Το αποτυπώνει ποικιλοτρόπως με περιγραφές του εσωτερικού και του εξωτερικού χώρου απ' όπου διαφαίνονται η συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων, η αίσθηση της ζωτικότητας και ενίοτε της φθοράς και του θανάτου.

B) Το σχολείο, στην περίπτωση του Ρίτσου, προβάλλεται ως θεσμός αυταρχικής διαισθηματικής, καταναγκαστικής μάθησης και πλαίσιο περιορισμού των παιδιών,

το οποίο αντιπαρατίθεται στις ανάγκες τής παιδικής ηλικίας, το παιχνίδι στη φύση και την ελευθερία. Ο ρόλος τού δασκάλου αμφισβητείται και τα σχολικά μαθήματα υπονομεύονται. Τα παιδιά αντιτάσσονται στην εξουσία τού σχολείου και προτάσσουν τις αισθήσεις τους οι οποίες εγείρονται από την επαφή τους με τη φύση. Μέσα από αυτό προβάλλεται το χάσμα και η αντίθεση ανάμεσα στο παιδί και τον ενήλικα, τη φύση και τον πολιτισμό και αναδεικνύεται το όραμα της αντιαυταρχικής αγωγής και των σύγχρονων παιδαγωγικών αντιλήψεων. Στην περίπτωση του Μόντη, το σχολείο παρουσιάζεται πολύπλευρα: α) προβάλλονται απλές καθημερινές και ξένοιαστες στιγμές στη σχολική αυλή, β) αναδεικνύεται, με χιουμοριστικό τρόπο, η όχι και τόσο καλή σχέση τού μαθητή με τα γράμματα, άλλοτε μέσα από τη φωνή του μικρού παιδιού και άλλοτε μέσα από την ενήλικη –κάποτε όμως και με μια διάθεση νοσταλγίας, γ) προβάλλονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών, μέσα από τις οποίες αναδύονται οικεία ζητήματα προς τον σύγχρονο αναγνώστη, όπως ο σχολικός εκφοβισμός και η περιθωριοποίηση του ατόμου με αναπηρία. Έτσι, παρουσιάζει με ρεαλισμό τη σκληρή πλευρά της ζωής στο παιδί-αναγνώστη, προσκαλώντας το να μη μείνει αμέτοχο στα ζητήματα αυτά και να συναισθανθεί τη θέση τού άλλου.

Γ) Η φύση κατέχει εξέχουσα θέση και στους δύο ποιητές. Στον Ρίτσο αποτυπώνεται ειδυλλιακά με υποβλητικές εικόνες και αποκτά ποικίλες προεκτάσεις, φιλοσοφικές, θρησκευτικές, ουμανιστικές και οικολογικές. Αναδεικνύονται α) η ενότητα του ανθρώπου με όλα τα στοιχεία τής φύσης, από όπου αναδύονται η αίσθηση της ελευθερίας, της πληρότητας και το συναίσθημα της ευτυχίας, β) η διαλεκτική της ζωής και του θανάτου και η κυκλική πορεία των πάντων, γ) οικολογικές αξίες, σύμφωνα και με σύγχρονες ιδεολογικές ορίζουσες της οικολογικής σκέψης, όπως η αρμονική συνύπαρξη, η αυτάρκεια, η αλληλοσυμπλήρωση, η ενότητα στη διαφορά, δ) ηθικές αξίες, όπως η εργατικότητα και η απλότητα των ανθρώπων τής υπαίθρου. Εξέχουσα θέση κατέχει το φως ως αυθύπαρκτη οντότητα που συνδέεται με τη ζωή ή τον θάνατο. Σε μεγάλη έκταση προβάλλονται οι φυσικές πηγές του, ο ήλιος, το φεγγάρι και τ' αστέρια, από όπου αναδύονται η ζωντάνια της παιδικότητας και το ονειρικό στοιχείο. Ο δε ήλιος, κάποτε, ταυτίζεται με την ποιητική δημιουργία και την αγωνιώδη αναζήτηση και πορεία τού ανθρώπου στον κόσμο. Εμφανές στοιχείο στους δύο ποιητές είναι ο ανθρωπομορφισμός. Στον Ρίτσο, βέβαια εξυπηρετεί την ανάδειξη του φαντασιακού στοιχείου και των υπερρεαλιστικών εικόνων, ενώ στον Μόντη την προέκταση σε ανθρώπινους τύπους συμπεριφοράς και τη μεταλαμπάδευση γνώσεων, οικολογικών και ανθρωπιστικών αξιών προς το παιδί-αναγνώστη μέσω της αλληγορίας. Μέσα από τον φυσικό χώρο τού Μόντη μεταδίδεται η περιβαλλοντική γνώση και καλλιεργείται η ευαισθητοποίηση που προεκτείνονται στη σύγχρονη οικολογική σκέψη και στην ωφελμιστική στάση τού ανθρώπου απέναντι στη φύση. Προβάλλονται, δηλαδή, αξίες μέσα από το οικοσύστημα, όπως η φιλία, η αγάπη, η αλληλεγγύη, η προσφορά, η αρμονική συνύπαρξη των όντων ως πρότυπο στάσης ζωής και για τον άνθρωπο. Επίσης, κυριαρχούν εικόνες φωτός με τα ουράνια σώματα, τον ήλιο, το φεγγάρι και τα αστέρια τα οποία, ενίοτε, αποκτούν συμβολικές προεκτάσεις και παραπέμπουν στην ελπίδα, την αγάπη, την ποίηση την



αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι ο Μόντης μέσω του περιβάλλοντος –του ανθρωπομορφισμού των φυτών και την προβολή του κύκλου της ύλης τους–, οδηγεί τη σκέψη τού παιδιού-αναγνώστη στο ζήτημα του θανάτου.

Δ) Το θρησκευτικό βίωμα αποτελεί έναν ακόμα κοινό άξονα ανάμεσα στην ποίηση για παιδιά των Ρίτσου και Μόντη. Στην περίπτωση του Ρίτσου, παρουσιάζονται τα ιερά πρόσωπα του Θεού, του Χριστού, της Παναγίας και των αγγέλων, κοντά στον άνθρωπο και προσिता προς αυτόν, αναδεικνύοντας την ενότητα του θείου στοιχείου με τον άνθρωπο και τη φύση. Προβάλλεται, ακόμα, η σύνδεσή τους με τον κόσμο τού παιδιού, συμμετέχουν στη χαρά που αυτό βιώνει μέσα από το παιχνίδι. Επιπλέον, αναδεικνύεται η βαθιά θρησκευτικότητα του ανθρώπου τής υπαίθρου. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η παρουσίαση του Χριστού άλλοτε ως παιδί και άλλοτε ταυτιζόμενος με τον Πάνα και τον Διόνυσο. Αξιοποιείται, επίσης, το σχήμα τής Σταύρωσης και της Ανάστασης το οποίο προεκτείνεται συμβολικά στην πορεία τού ανθρώπου, για να βρει τον προορισμό του. Στον Μόντη αναδεικνύεται το χριστιανικό ιδεώδες και η βαθιά θρησκευτικότητα του μικρού παιδιού το οποίο, δίχως να χάνει τα χαρακτηριστικά της ηλικίας του και τον αυθορμητισμό του, προσεύχεται για ποικίλα θέματα που αντλούνται από τις βιωματικές του εμπειρίες. Έμφαση, επίσης, δίνεται στον Χριστό ως Εσταυρωμένο και στην αστείρευτη αγάπη του για τον κόσμο.

Ε) Ο τελευταίος κοινός άξονας στην ποίηση των Ρίτσου και Μόντη, από όπου αναδύονται οικείες βιωματικές εμπειρίες προς το παιδί-αναγνώστη αφορά την ψυχαγωγία και συγκεκριμένα το παιχνίδι και την ανάγνωση. Ο Ρίτσος αποτυπώνει το παιδί να παίζει ελεύθερα και ανέμελα στη φύση με όλα τα ανθρώπινα και μη όντα, να κάνει ζαβολιές και να σπάει τους κανόνες τού περιορισμού από τους ενήλικες. Σε ορισμένα σημεία αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος ψυχοσυναισθηματικός δεσμός ανάμεσα στο παιδί και στα παιχνίδια-αντικείμενα, ο αυτοσχεδιασμός και η δημιουργικότητα του παιδιού που παίζει. Παρόμοια, στην περίπτωση του Μόντη το παιδί παίζει ελεύθερο και ξέγνοιαστο στη φύση, δίχως όμως να σπάει κανένα κανόνα «καλής συμπεριφοράς». Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο είναι η ανάδειξη του παιχνιδιού, ως κοινωνικού δικαιώματος για όλα τα παιδιά το οποίο όμως κάποια από αυτά το στερούνται, λόγω δυσμενών κοινωνικών καταστάσεων, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός ή ο ξεριζωμός από τον τόπο του. Η βιωματική εμπειρία τής ανάγνωσης αναδεικνύεται στον Ρίτσο ως τέρψη, όπου το παιδί-αναγνώστης ή ακροατής ιστοριών-θρησκευτικού, κυρίως, περιεχομένου, εμπλέκεται αισθητικά και συναισθηματικά στον κόσμο τού κειμένου, συνδέει τα όσα διαβάζει ή ακούει με τις εμπειρίες του από τη ζωή, εκφράζει τις διαμορφωμένες αντιλήψεις και στάσεις του για τη ζωή και τον άνθρωπο. Σε ορισμένα σημεία η ανάγνωση προβάλλεται ως καταναγκαστική δραστηριότητα, δεδομένου ότι συνδέεται με τα σχολικά μαθήματα. Ο Μόντης αξιοποιεί στα ποιήματά του την εμπειρία τής ανάγνωσης με μια ιδεατή συμπεριφορά από τα παιδιά που αναφέρονται στα ποιήματά του. Και αυτό, γιατί προβάλλει την ανάγνωση της ποίησης η οποία αναδεικνύεται ως ευχάριστη και χαλαρωτική δραστηριότητα και ως έκφραση αγάπης. Παράλληλα, αναδεικνύει τη συναισθηματική έγερση και την ενεργοποίηση των εμπειριών από τη λογοτεχνία και

τη ζωή του παιδιού που διαβάζει, στρέφοντας την προσοχή του αναγνώστη στο υλικό της ποίησης που είναι οι λέξεις και οι στίχοι. Βρίσκει ακόμα ευκαιρία να αναφερθεί στην ελληνική γλώσσα ως κοινό πολιτισμικό κώδικα ανάμεσα στην ποίηση της Ελλάδας και της Κύπρου. Τέλος, σε ορισμένα ποιήματα ασκείται κριτική ως προς τον ρόλο της παιδικής ποίησης της εποχής εκείνης, εγείροντας τη στοχαστική εμπλοκή του αναγνώστη του.

Οι άξονες, που παρουσιάζουν αποκλείσεις σχετικά με τις βιωματικές εμπειρίες που αποτυπώνονται στην παιδική ποίηση των δύο δημιουργών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελούν και τις κύριες ειδοποιούς διαφορές τους ως προς τις προθέσεις τους απέναντι στους αναγνώστες τους. Ο Μόντης επιδιώκει να διασώσει την ιστορική μνήμη, να καλλιεργήσει την ιστορική συνείδηση και να διαφυλάξει την πολιτισμική ταυτότητα, εξυπηρετώντας το ιδεολογικό πρόταγμα: «Δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι». Προσφέρει, λοιπόν, από τη μια πλευρά, τοπιογραφικά ποιήματα που επικεντρώνονται είτε γενικά στην Κύπρο είτε σε συγκεκριμένα τοπωνύμια και αναδεικνύει, μέσα από εικόνες κάλλους, την ομορφιά και τον πολιτισμό της γενέθλιας γης, καλλιεργώντας, δίχως υπερβολές, έναν υγιή πατριωτισμό στο παιδί-αναγνώστη. Από την άλλη πλευρά, επικεντρώνεται στα δύο σημαντικά ιστορικά γεγονότα που βίωσε η Κύπρος, στον Απελευθερωτικό Αγώνα τού 1955-1959 και στην Τουρκική Εισβολή, όπου και δίδεται ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση. Μνημονεύει τον Αυξεντίου, προβάλλει τον ηρωισμό και την αυτοθυσία του και παρουσιάζει τον πόθο τού ανθρώπου για την ελευθερία. Τα ποιήματα της Τουρκικής Εισβολής αποτυπώνονται στη μεγαλύτερη έκτασή τους μ' έναν χαμηλόφωνο συναισθηματισμό, συχνά και με ειρωνεία προς τον κατακτητή, κυρίως από την οπτική των ποιητικών υποκειμένων που αναδεικνύουν τον ξεριζωμό, αλλά και την ελπίδα της επιστροφής στους χαμένους τόπους. Προβάλλεται η ατομική ιστορία τού απλού καθημερινού ανθρώπου, το τραυματισμένο εγώ που ανάγεται σε συλλογικό τραύμα. Και παρόλο που θα 'λεγε κανείς ότι το παιδί-αναγνώστης περιορίζεται στο ιστορικό πλαίσιο της Κύπρου για την ανταπόκρισή του στα εν λόγω ποιήματα, διαπιστώνεται ότι το ζήτημα της προσφυγιάς και του ξεριζωμού προεκτείνει τη σκέψη τού αναγνώστη στη σύγχρονη πραγματικότητα, ενεργοποιώντας αναπαραστάσεις από το ευρύτερο ιστορικό-κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής του.

Ο Ρίτσος σε αντίθεση με τον Μόντη, δίνει περισσότερο έμφαση στην αισθητική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη το οποίο συμμετέχει στην ποιητική ατμόσφαιρα του κειμένου με την ενεργοποίηση της μουσικοχορευτικής διάθεσής του. Το τραγούδι και ο χορός, που απαντώνται στο σύνολο της ποίησης του Ρίτσου είναι κυρίαρχα μοτίβα. Αποτελούν σύμβολα ενότητας μεταξύ των ανθρώπων. Διαπιστώσαμε ότι το τραγούδι παρουσιάστηκε πολυδιάστατα: α) αναδύει την ανάλαφρη και παιχνιδιάρικη διάθεση των υποκειμένων, β) προβάλλεται ως αναπόσπαστο στοιχείο των ανθρώπων τής υπαίθρου, γ) συνοδεύει τις χαρές και τις λύπες των ανθρώπων –ιδιαίτερα αποτυπώνεται ως θρήνος στον θάνατο, δ) ταυτίζεται με την έννοια της ποίησης. Η αίσθηση του χορού αναδεικνύεται άλλοτε με την προβολή του παιδιού που συμμετέχει στον χορό των έμψυχων και άψυχων όντων τής φύσης, και άλλοτε δημιουργώντας οπτικοακουστικές εικόνες στο παιδί-αναγνώστη, είτε έντονης

ακουστικής είτε χαμηλόφωνης έως σιωπηρής που δομούν μία μυστηριακή ατμόσφαιρα.

Με βάση τους παραπάνω άξονες βιοματικών εμπειριών, το παιδί-αναγνώστης τόσο στην ποίηση του Ρίτσου όσο και σε αυτήν του Μόντη, έχει τη δυνατότητα να ενεργοποιήσει τις ατομικές και κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις του, να δει ομοιότητες και διαφορές με τη δική του ζωή, διευρύνοντας την οπτική του, να ταυτιστεί συναισθηματικά με τα ποιητικά υποκείμενα, να στοχαστεί πάνω σε οικουμενικές αξίες, στην ανθρώπινη ύπαρξη και στα θεμελιώδη ζητήματά της, όπως τη ζωή, τον θάνατο και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Σύμφωνα με τη θεωρία μας εξίσου σημαντικό με την ενεργοποίηση του βιώματος είναι και η ενεργοποίηση των δομημένων λογοτεχνικών εμπειριών του αναγνώστη. Στα ποιήματα που μελετήσαμε διαπιστώθηκε ότι το παιδί-αναγνώστης, ανάλογα με το αναγνωστικό του υπόβαθρο έχει τη δυνατότητα ν' ανακαλέσει στη μνήμη του πρότερες λογοτεχνικές εμπειρίες ή εμπειρίες από άλλες μορφές τέχνης οι οποίες θα συμβάλουν στην προσωπική του ανταπόκριση. Και στους δύο ποιητές, όπως προαναφέραμε, διακρίνουμε το στοιχείο τής ανθρωπόμορφης φύσης (ζώα, φυτά, πουλιά, ουράνια σώματα) που αποτελεί αναγνωρίσιμο κώδικα στα παραμύθια, τους μύθους και σε αρκετά εικονογραφημένα βιβλία. Ακόμα, αναγνωρίζουμε μορφικά μοτίβα τού δημοτικού τραγουδιού. Επίσης, εντοπίζονται θεματικά μοτίβα, η μητέρα, το φεγγάρι, ο ήλιος, ο Χριστός, η Παναγία, η Σταύρωση, η Ανάσταση, η Άνοιξη κ.ά., που αναπτύσσουν μια διακειμενική συνομιλία με άλλα ποιήματα που απευθύνονται όχι μόνο σε παιδιά αλλά και σε μεγάλους. Επιπλέον, τα θέματα αυτά πυροδοτούν και την ενεργοποίηση αναπαραστάσεων από την εικαστική τέχνη ή τη μουσική και το τραγούδι. Από τη μελέτη των διακειμενικών νύξεων στα ποιήματα των δύο δημιουργών διαπιστώθηκαν και ορισμένες διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους. Στην περίπτωση του Ρίτσου διακρίναμε α) την παρουσία ευαγγελικών ιστοριών που αναφέρονται στον Χριστό, β) το Αρκαδικό Ιδεώδες, γ) αναπαραστάσεις τής γυναίκας που συνομιλούν με εικαστικά έργα και τον υπερρεαλισμό, δ) σημεία που παραπέμπουν στην Προσωκρατική σκέψη, ε) τη διακειμενική συνομιλία στο *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού* με το θεατρικό έργο τού William Shakespeare *A Midsummer Night's Dream*. Στην περίπτωση του Μόντη διακρίνουμε τη διακειμενική ύφους συνομιλία με τη λογοτεχνική παράδοση και με σημαντικούς δημιουργούς, όπως οι Ά. Σικελιανός, Κ. Παλαμάς, Γ. Δροσίνης, Β. Μιχαηλίδης, Μ. Μαλακάσης, ενώ εντοπίζεται και μία υποδόρια συνομιλία με τους Ζ. Παπαντωνίου, Α. Πάλλη, Γ. Ρίτσο, Α. Κάλβο και Ρ. Φεραίο. Επίσης, αξιοποιούνται στοιχεία από τον θρύλο (Διγενής Ακρίτας), την Ιστορία (ονόματα ηρώων και τόπων, ιστορικά στιγμιότυπα), τη θρησκεία (ο Αδάμ και η Εύα, ευαγγελικές φράσεις). Βέβαια, το πιο αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελεί η εμπρόθετη διακειμενική συνομιλία που δημιουργεί ο Μόντης σε ορισμένα ποιήματά του. Δημιουργείται έτσι ένα σταθερό αισθητικό χαρακτηριστικό που λειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας ανάμεσα στον Μόντη και τον αναγνώστη του. Μέσα από αυτό ο αναγνώστης διατηρείται σε εγρήγορση και προτρέπει να συνεχώς σε διακειμενικές συνδέσεις, για να βιώσει σε βάθος την εμπειρία που του προσφέρεται σε κάθε ποίημα. Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι παρά τις

δυνατότητες που προσφέρουν και οι δύο ποιητές στους αναγνώστες τους για διακειμενικές συνδέσεις, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας το υπόβαθρο του κάθε αναγνώστη, όσον αφορά τις πρότερες και δομημένες κειμενικές εμπειρίες του (από τη λογοτεχνία ή άλλες τέχνες), αλλά και την ικανότητά του να τις αναγνωρίσει και να τις ενεργοποιήσει μέσω του κειμένου που διαβάζει. Σε διαφορετική περίπτωση όσα (δια)κειμενικά σημεία είναι δυνατό να συμβάλουν στην προσωπική του ανταπόκριση, θα παραμείνουν ανενεργά.

Η αναγνωστική συμμετοχή που υποβάλλουν οι δύο ποιητές τους αναγνώστες τους είναι πολύμορφη. Ο Ρίτσος προτάσσει την αισθητική απόλαυση του αναγνώστη του μέσα από πληθωρικές και έντονες πολυαισθητηριακές εικόνες που εγείρουν τις πέντε αισθήσεις τού παιδιού-αναγνώστη, κυρίως την όραση και την ακοή, ενώ σε πολλά σημεία ενεργοποιούν και τη διάθεση του μικρού παιδιού για κίνηση και ρυθμό. Σε αρκετές περιπτώσεις είναι σύνθετες, αποσπασματικές και ανοικτές σε ερμηνεία, με βάση τους συνειρμούς του παιδιού-αναγνώστη. Αποκτούν φαντασιακές και ονειρικές προεκτάσεις, κυριαρχεί το άλογο στοιχείο και ο ανθρωπομορφισμός και παρουσιάζουν μια νέα πραγματικότητα, οικεία, φιλική και αναγνωρίσιμη από το παιδί-αναγνώστη, η οποία συναλλάσσεται με τη μαγική σκέψη του. Σημαντικό στοιχείο στην απόλαυση αποτελεί και το παιδικότροπο ύφος το οποίο συγκροτείται από ένα σύνολο ελκυστικών κειμενικών ερεθισμάτων, όπως οι ηχομιμητικές λέξεις, τα υποκοριστικά, οι επαναλήψεις, οι νεολογισμοί, η οπτική και η δράση τού κειμενικού παιδιού, αλλά και από τον γοργό ρυθμό και τη σποραδική (αν και ανομοιόμορφη) ομοιοκαταληξία που απαντάται σε πολλά σημεία. Η αναγνωστική διαδικασία, με βάση τα παραπάνω, πραγματώνεται απρόσκοπτα και το παιδί-αναγνώστης καλείται να συνενώσει αισθήσεις και συναισθήματα, ώστε να βιώσει τη λογοτεχνική εμπειρία διασώζοντας την απόλαυσή του μέσα από την ενότητα μορφής και περιεχομένου στο κείμενο.

Σε αρκετές περιπτώσεις, το φαντασιακό στοιχείο υποχωρεί και αναδύεται ένας κοινωνικός ρεαλισμός που συνυφαίνεται με κοινωνικές και αξίες, που προβάλλονται στο παιδί-αναγνώστη. Ιδιαίτερα εμφανής είναι η αγωνιστικότητα για έναν καλύτερο κόσμο όπου οι άνθρωποι και κυρίως το παιδί θα είναι ευτυχισμένο. Οι κειμενικές αυτές ενδείξεις που συστηματοποιούν την ιδεολογία τού κειμένου εμπλέκουν τον αναγνώστη διανοητικά, οδηγώντας τον στην οργάνωση και τη σύνθεση των πληροφοριών του κειμένου, στον στοχασμό και στη σύγκριση με το δικό του πλαίσιο εποχής.

Υπάρχουν βέβαια και πολλά σημεία τα οποία απαιτούν μια πιο σύνθετη αναγνωστική διαδικασία, προκειμένου το παιδί-αναγνώστης να οικειοποιηθεί το κείμενο. Ο κρυπτικός χαρακτήρας τού κειμένου ως στοιχείο της νεωτερικής γραφής και οι συμβολικές προεκτάσεις απαιτούν τη βαθύτερη διείσδυση στο κείμενο, την εξοικείωση με τα σύμβολα-μοτίβα τού Ρίτσου και την αξιοποίηση των πρότερων λογοτεχνικών, γλωσσικών και σημασιολογικών εμπειριών για την ερμηνεία τους, επιβάλλοντας μια πιο απαιτητική αναγνωστική συμμετοχή. Παρόμοια στάση απαιτείται και σε ορισμένα σημεία τού κειμένου, όπου έμμεσα εκφράζονται οι

φιλοσοφικές διαθέσεις και υπαρξιακές νύξεις του ποιητή (έρωτας, χρόνος, θάνατος, προορισμός του ανθρώπου) τα οποία συμβαδίζουν με τις ενήλικες εμπειρίες και το απόσταγμα γνώσης ενός ώριμου ανθρώπου.

Από τη σχέση που εγκαθιδρύει ο Μόντης με το παιδί-αναγνώστη διαπιστώσαμε ότι ο ποιητής λαμβάνει υπόψη του τον παιδευτικό ρόλο της ποίησης, αλλά και την απόλαυση που προσφέρεται μέσω αυτής. Επιδιώκει να προσφέρει γνώση και να μεταλαμπαδεύσει αξίες, ηθικές και κοινωνικοπολιτικές (αγάπη, ισότητα, ειρήνη, ελευθερία, αγωνιστικότητα, αλληλεγγύη) αλλά και την αξία της ίδιας της ποίησης, να αναδείξει ανθρώπινα δικαιώματα, διασώζοντας παράλληλα την παιδική ιδιοσυγκρασία και τον ενεργητικό ρόλο του αναγνωστικού κοινού του. Το γεγονός ότι απευθύνεται σε «μικρά και μεγάλα παιδιά», όπως δηλώνει και στις τέσσερις συλλογές του, διαμορφώνει διττά την αναγνωστική συμμετοχή του παιδιού-αναγνώστη και τον ρόλο του κατά την αναγνωστική διαδικασία. Άλλοτε, λοιπόν, προσφέρει ποιήματα που διέπονται από απλό ύφος, απλές εικόνες, εύληπτα νοήματα και ανάλαφρη ποιητική ατμόσφαιρα, συχνά με έντονο χιούμορ, και άλλοτε υποβάλλει το παιδί-αναγνώστη σε πιο απαιτητικές αναγνωστικές διεργασίες. Στην πρώτη περίπτωση το μικρό παιδί-αναγνώστη αντιμετωπίζεται ως οντότητα που βιώνει τις χαρές της παιδικής του ηλικίας κι εστιάζει την προσοχή του σε απλές καθημερινές σκηνές από τις βιωματικές του εμπειρίες, με στοιχεία που ταυτίζονται με την ιδιοσυγκρασία του, όπως η επιθυμία για παιχνίδι, η τάση για κίνηση, η ανεμελιά, η απουσία σύνθετων σκέψεων. Στη δεύτερη περίπτωση, το πιο ώριμο παιδί-αναγνώστης κινείται στον άξονα *γνώση-συναίσθημα-κριτική σκέψη*, στοιχεία που αλληλοσυμπληρώνονται, για να βιωθεί το λογοτεχνικό γεγονός στην πληρότητά του. Εδώ το παιδί-αναγνώστης προτρέπει να διαχειριστεί την αναγνωστική του στάση και να κινηθεί ανάμεσα στην πληροφορία και την προσωπική συγκίνηση. Με άλλα λόγια να εστιάσει την προσοχή του στο γνωστικό περιεχόμενο το οποίο θα πυροδοτήσει την προσωπική συναισθηματική και διανοητική του εμπλοκή κι αντίδραση. Καλείται, άλλοτε μέσα από το στοιχείο του ρεαλισμού και άλλοτε με το στοιχείο της προσωποποίησης και της αλληγορίας, να στοχαστεί πάνω στη ζωή, στην αγάπη και τον θάνατο, σε ανθρώπινους τύπους συμπεριφοράς, στις ανθρώπινες σχέσεις, τις ηθικές και δημοκρατικές αξίες και στάσεις ζωής.

Παρά την ευδιάκριτη πρόθεση του Μόντη να μεταδώσει τα μηνύματά του για αξίες και στάσεις ζωής, δεν διακρίνεται ένας στείρος διδακτισμός αλλά μια έμμεση διαπαιδαγώγηση, κατά την οποία οι αναγνώστες δεν έχουν παθητικό ρόλο, αλλά προβαίνουν σε συνθετικές και οργανωτικές διεργασίες τόσο των κειμενικών σημείων όσο και της πραγματικής τους εμπειρίας, για να αισθητοποιήσουν τα μηνύματα και να βιώσουν το ποίημα ως ενότητα μορφής και περιεχομένου. Σε αυτό συμβάλλει η πολυμορφία των αισθητικών χαρακτηριστικών που αξιοποιεί. Άλλωστε, οι αλληγορίες και οι προσωποποιήσεις, απαιτούν ένα δεύτερο επίπεδο ανάγνωσης, προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα μηνύματα από το παιδί-αναγνώστη. Επίσης, ο διάλογος των υποκειμένων, ο οποίος κατέχει δεσπόζουσα θέση, δημιουργεί αμεσότητα, καλλιεργεί υποθέσεις και προσδοκίες στο παιδί-αναγνώστη για το υπό συζήτηση θέμα που του παρουσιάζεται και συγχρόνως αναδεικνύεται ως

δημοκρατική αξία αλλά και ισότιμη συνομιλία κειμένου-αναγνώστη. Συχνά δε, εμπλουτίζεται και με την αφήγηση. Ακόμα, ο Μόντης δομεί πολλαπλές οπτικές σε ένα θέμα, δημιουργώντας μια πολυφωνία στα ποιήματά του, κάτι που προτρέπει το παιδί-αναγνώστη να προσεγγίσει ολιστικά το συγκεκριμένο θέμα, με βάση τη σκέψη και το συναίσθημά του. Σε αρκετές περιπτώσεις στρέφει την προσοχή του παιδιού-αναγνώστη στην έννοια της ποίησης και του ποιητή και μέσα από μεταμυθοπλαστικές τεχνικές το οδηγεί να αντιληφθεί το ποιητικό γεγονός όχι ως κάτι απρόσιτο και ιδεατό, αλλά ως κατασκευή και ως παιχνίδια ανάμεσα στον δημιουργό, το ποίημα και τον αναγνώστη. Επίσης, δημιουργεί μια οικεία και φιλική ατμόσφαιρα είτε με τις ερωταποκρίσεις των ποιητικών του υποκειμένων (παιδί-ενήλικας) είτε με τις συχνές κλητικές προσφωνήσεις προς το παιδί-αναγνώστη οι οποίες το καθιστούν συμπαίκτη και συνδημιουργό του ποιήματος αλλά και ισότιμο συνομιλητή του ποιητή. Οι εικόνες που αξιοποιεί εγείρουν την οπτική αίσθηση, ενώ οι επαναλήψεις και τα υποκοριστικά προσδίδουν εσωτερικό ρυθμό και μουσικότητα και συμβαδίζουν με τη γλώσσα τού παιδιού.

Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ο Μόντης έχει στο μυαλό του ένα παιδί-αναγνώστη που οφείλει να μάθει, να νιώσει και να σκεφτεί κριτικά, συνεπώς το αντιμετωπίζει με μια ωριμότητα μεγαλύτερη, όπου παραμερίζεται η ανάλαφρη διάθεσή του. Αυτό, πιθανόν, να δημιουργήσει μια ανοίκεια κειμενική κατάσταση για το παιδί-αναγνώστη. Κάτι τέτοιο είναι πιο εμφανές στις περιπτώσεις ποιημάτων που διέπονται από μια φιλοσοφική ενατένιση του ποιητή στις εμπειρίες τής ζωής, της αγάπης και της κοινωνικής αφύπνισης του ανθρώπου.

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος τής εργασίας μας ως προς τη διδακτική αξιοποίηση ποιημάτων των δύο δημιουργών, λάβαμε υπόψη μας τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις τής Συναλλακτικής Θεωρίας τής Rosenblatt, κατά τις οποίες η έννοια «διδάσκω Λογοτεχνία» απεγκλωβίζεται από παραδοσιακές τακτικές που θέτουν τον μαθητή-αναγνώστη παθητικό δέκτη τού ενός και μοναδικού νοήματος του κειμένου. Η έμφαση δίνεται στη συναλλαγή κειμένου-αναγνώστη και στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να βοηθήσει το παιδί να βιώσει αισθητικά τη λογοτεχνική εμπειρία και να κατανοήσει τις συναισθηματικές και διανοητικές αντιδράσεις του με βάση το κείμενο και τον πολυσημικό κόσμο του. Μια τέτοια ουσιαστική «λειτουργία» σημαίνει ότι η αμφίπλευρη σχέση εκπαιδευτικού, λογοτεχνικού έργου και μαθητή, επαναπροσδιορίζεται. Ο εκπαιδευτικός απεγκλωβίζεται από παγιωμένες μεθόδους προσέγγισης της ποίησης και αποκτά υποστηρικτικό κι ενθαρρυντικό ρόλο, ώστε οι μαθητές να εκφράσουν σε ένα πλαίσιο ελευθερίας την υποκειμενική τους ερμηνεία με βάση τις εμπειρίες τους από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Ο μαθητής-αναγνώστης απεγκλωβίζεται από στερεότυπες αναγνωστικές στάσεις ή και προκαταλήψεις απέναντι στην ποίηση, αφουγκράζεται τον δικό του παλμό απέναντι στο κείμενο αλλά και των συμμαθητών/συναναγνωστών του στο πλαίσιο της τάξης. Το δε κείμενο αποκτά υπόσταση, βιώνεται ως λογοτεχνικό γεγονός και αναδημιουργείται με βάση την προσωπική και υποκειμενική συμβολή του αναγνώστη-μαθητή.

Με βάση τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις της θεωρίας μας και τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδακτική προσέγγιση της ποίησης στη σχολική τάξη παραθέσαμε ορισμένες προτάσεις για το πώς μπορεί να βιωθεί η ποίηση των Ρίτσου και Μόντη από μαθητές του Δημοτικού. Επιχειρήσαμε, επίσης, τη δημιουργία ενδεικτικών «διδακτικών σεναρίων» σε ορισμένα ποιήματα των δημιουργών, με δραστηριότητες φιλιανγνωσίας και δημιουργικής γραφής τα οποία μπορούν να προσαρμοστούν ευέλικτα κατά την εφαρμογή τους. Επιπλέον, προκειμένου να έχουμε μια εικόνα για την ανταπόκριση των αναγνωστών-μαθητών σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες, με βάση τα σενάρια που δημιουργήσαμε, επιδιώξαμε να εφαρμόσουμε σε σχολική τάξη δύο από αυτά και παρουσιάσαμε τις αντιδράσεις των αναγνωστών-μαθητών. Αυτό που αποκομίσαμε από τη συνολική διαδικασία ήταν το γεγονός ότι οι αναγνώστες-μαθητές αντιμετώπισαν την ποιητική εμπειρία όχι ως κάτι δυσπρόσιτο και απροσπέλαστο, αλλά ως απόλαυση, ως παιχνίδι και αφορμή να εκφράσουν δημιουργικά και συγγραφικά την οπτική, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά οδηγήθηκαν σε μια εξερεύνηση του Εγώ και του Άλλου μέσα σε μια ατμόσφαιρα επικοινωνίας. Άλλωστε, όπως υπογραμμίζει και η Rosenblatt (1970: viii) η εμπειρία της λογοτεχνίας αποτελεί μια μορφή έντονης προσωπικής δραστηριότητας και ένα μέσο, με το οποίο μπορεί να εξερευνηθεί τη φύση του, τον κόσμο, άλλες προσωπικότητες, άλλους τρόπους ζωής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Πρωτογενής βιβλιογραφία:

- Μόντης, Κ. (1976). *Ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1987). *Άπαντα Α', Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ.1) Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1987). *Άπαντα Α', Ποίηση: σύγχρονη τεχνοτροπία* (τ.2) Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1987). *Άπαντα Α', Ποίηση: παραδοσιακή τεχνοτροπία* (τ.3) Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1988). *Τώρα που διαβάζω καλύτερα: ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1988). *Άπαντα: Συμπλήρωμα Α'*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1988). *Άπαντα: Συμπλήρωμα Β'*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1991). *Του στίχου τα μηνύματα: ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1993). *Αφήστε τον στίχο να σας πάρει απ' το χέρι: ποιήματα για μικρά και μεγάλα παιδιά*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1993). *Άπαντα: Συμπλήρωμα Γ'*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Μόντης, Κ. (1994). *Εκπρόθεσμα*. Έκδοση Ένωσης Συντακτών Κύπρου.
- Μόντης, Κ. (1997). *Άπαντα: Συμπλήρωμα Δ'*. Λευκωσία: Ίδρυμα Αναστασίου Γ. Λεβέντη.
- Ρίτσος, Γ. (1975). *Μικρό Αφιέρωμα (1960-1965)*. Στο Γιάννης Ρίτσος: *Ποιήματα Δ'*. Αθήνα: Κέδρος, σσ. 131-197.
- Ρίτσος, Γ. (1978). *Μια πυγολαμπίδα φωτίζει τη νύχτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (1979). *Όνειρο καλοκαιρινού μεσημεριού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (1983). *Πρωινό Άστρο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (1985). *Παιχνίδια τ' ουρανού και του νερού*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ρίτσος, Γ. (2009). *Αναφυλλητό*. Στο Γιάννης Ρίτσος: *Ποιήματα Β'*. Αθήνα: Κέδρος, σσ. 337-408.



## Δευτερογενής:

### Ελληνόγλωσση (και από μετάφραση)

Αθανασοπούλου, Μ. (2008). «Το αντικαθρέφτισμα της Ιστορίας στην ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο Νικολαΐδης, Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*. Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 175-190.

Αθανασοπούλου, Μ. (2005). «Σχόλιο ποιητικής στα ιδιωτικά του Κώστα Μόντη (1946-1976)». Στο περ. *Κονδυλοφόρος – Ετήσια έκδοση νεότερης ελληνικής φιλολογίας*, τομ.4, σσ. 249-264.

Αιλανού, Ε. (1991). «Η παιδική ποίηση του Ρίτσου». Στο περ. *Διαδρομές*, τχ. 22, σσ. 131- 136.

Αιλανού, Ε. (1994). *Ψηφίδες: Δοκίμια*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Ακριτόπουλος, Α.Ν. (1993). *Η ποίηση για παιδιά και νέους: έρευνα, μελέτη και διδασκαλία*. Αθήνα: Ηρόδοτος.

Αμανατίδης, Β. (2001). «Η ποιητική ‘γενιά’ του ’90. Προσέγγιση - χωρίς παραδείγματα - σε μια αφανή γενιά». Στο περ. *Εντευκτήριο*, τχ. 53, σσ. 51-52.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (<sup>2</sup>1983). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Εκδόσεις Των Φίλων.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1987). *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας: Α’ Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1991). *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο 1945-1958*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1993). «Τάσεις στη σύγχρονη Κυπριακή Λογοτεχνία». Στο περ. *Διαδρομές*, τχ. 31, σσ. 196-201.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1996). «Κώστας Μόντης: ο τραγουδιστής των παιδιών». Στο περ. *Νέα Εποχή*, τχ. 4 (239), σσ. 43-50. Βλ. το ίδιο και στο περ. *Διαδρομές*, τχ. 46, 1997, σσ. 87-95.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2006). «Ο Κώστας Μόντης και του στίχου τα μηνύματα». Στο περ. *Ανέμη-Επιθεώρηση Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας*, τχ. 16, σσ. 23-35.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2011). «Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία». Στο Κωτόπουλος, Τ. & Σουλιώτη, Δ. (επιμ.) *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας* (Διημερίδα 21 -22 Ιανουαρίου 2011). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, σσ. 9-16.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Δελώνης, Α. (<sup>4</sup>1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2003). «Η λειτουργία της ιεροποιημένης γυναίκας στο υπερρεαλιστικό πεδίο». Στο περ. *Σύγκριση*, τομ 14, σσ. 118-127. Ανάκτηση 10-3-

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/syngkrisi/article/viewFile/10115/10214>

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Λογοτεχνική Πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. & Μίσιου, Μ. (2013). «Η κατασκευή της “εσωτερικής βιβλιοθήκης” του αναγνώστη ως μοχλού ανάπτυξης και εδραίωσης της φιλαναγνωσίας». Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.) *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 88-99.

Ancsel, E. (2005). «Ο Γκεόργκ Λούκατς για την κοινωνική και ηθική λειτουργία της τέχνης». Μτφρ. Θ. Βακαλιός. Στο Φιοραβάντες, Β. (επιμ.) *Τέχνη Πολιτισμός Παγκοσμιοποίηση* (α' τομ.). Αθήνα: Παπαζήση, σσ. 121-139.

Αποστολίδου, Β. (2003). *Λογοτεχνία και ιστορία Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*. Ημερομηνία ανάκτησης 20-07-2018 από: [http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature\\_history/apostolidou-literature-history.pdf](http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf)

Appleyard, J.A. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη: η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση*. Μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης. Αθήνα: Gutenberg.

Αργυρίου, Α. (1991). «Η ποίηση του Γιάννη Ρίτσου: μια σπειροειδής εξέλιξη». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ. 40-51.

Αργυρίου, Α. (2002), (2003), (2005). *Ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας και η πρόσληψή της*, τομ. Α', Γ', Ε'. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αργυρού, Χ. (2013). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα κυπριακά σχολικά βιβλία Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας (1878-1960): η διάχυση της εθνικής και αποικιακής ιδεολογίας* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ημερομηνία ανάκτησης 19-08-2019 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41593#page/1/mode/2up>

Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ. Γρόσδος, Σ. & Καρακίτσιος Α. (2011). *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπνευσώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαγενάς, Ν. «Ποιον ενδιαφέρει η ποίηση σήμερα;» στην εφημερίδα *Το Βήμα*: Ημερομηνία ανάκτησης 20-1-2019 από: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/poion-endiaferei-i-poiis-i-simera/>

Bachelard, G. (2001). «Ονειροπολήσεις στραμμένες στην παιδική ηλικία». Μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Στο Μακρυνιώτη, Δ. (επιμ.) *Παιδική ηλικία: κείμενα*. Αθήνα: Νήσος, σσ. 259-281.

Bachelard, G. (2014). *Η ποιητική του χώρου*. Μτφρ. Ε. Βέλτσου. Αθήνα: Χατζηνικολή.

- Bachelard, G. (2016). *Το νερό και τα όνειρα. δοκίμιο πάνω στην φαντασία της ύλης*. Μτφρ. Ε. Τσούτη. Αθήνα: Χατζηνικολή.
- Βαρβιτσιώτης, Τ. (1991). «Η μεγαλοσύνη του Γιάννη Ρίτσου». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ. 111-112.
- Barthes, R. (1980). *Η απόλαυση του κειμένου*. Αθήνα: Ράππα.
- Barthes, R. (2013). «Ο θάνατος του συγγραφέα». Στο Newton K.M. (επιμ.) *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων*. Μτφρ. Α. Κατσικερός & Κ. Σπαθαράκης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 206-212.
- Beaton, R. (2012). «Ελληνικός μοντερνισμός (1900-1930): πριν από το ξεκίνημα». Στο Καστρινάκη, Α., Πολίτης, Α. & Τζιόβας Δ. (επιμ.) *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα: προτάσεις ανασυγκρότησης, θέματα και ρεύματα* (Πρακτικά Συνεδρίου στη μνήμη του Αλέξανδρου Αργυρίου, 20-22 Μαΐου 2011, Ρέθυμνο). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Μουσείο Μπενάκη, σσ. 21-28.
- Βέικος, Θ. (1995). *Οι Προσωκρατικοί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βελουδής, Γ. (1977). «Το δημοτικό τραγούδι στην ποίηση του Ρίτσου». Στο περ. *Αντί*, τχ. 71, σσ. 28-35. Ημερομηνία ανάκτησης 20-05-2020 από: <http://pandemos.panteion.gr/index.php?lang=el&op=record&type=&page=0&pid=iid:15626&q=isMemberOfCollection-c.id:486>
- Βελουδής, Γ. (1982). *Γιάννης Ρίτσος: προβλήματα μελέτης του έργου του*. Αθήνα: Κέδρος.
- Benton M. (2009). «Αναγνώστες, κείμενα, συγκείμενα. Η κριτική της αναγνωστικής ανταπόκρισης» στο Hunt P. (επιμ.) *Κατανοώντας τη λογοτεχνία για παιδιά*. Μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου. Μεταίχμιο: Αθήνα, σσ. 153-182.
- Βερέμης, Θ.Ν. & Κολιόπουλος, Ι. Σ. (2015). *Νεότερη Ελλάδα: μια ιστορία από το 1821*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βογιατζάκη, Ε. (2016). *Τα αισθητικά ρεύματα στην ευρωπαϊκή και τη νεοελληνική λογοτεχνία του 19ου και του 20ού αιώνα: από τον νεοκλασικισμό έως και τον μοντερνισμό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βογιατζής, Ι. (2001). *Το παιδικό βίωμα του Γιάννη Ρίτσου στο έργο του* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. Ημερομηνία ανάκτηση 31-05-2017 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/12344#page/1/mode/2up>
- Bookchin, M. (1992). *Τι είναι Κοινωνική Οικολογία*. Μτφρ. Μ. Κορακιανίτης Αθήνα: Βιβλιόπολις.
- Βουρνάς, Τ. (1986). *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας: Χούντα - Φάκελος Κύπρου*, τομ. 6. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

- Βουτουρή, Π. (1983). «Το σχήμα της Νεότερης Λογοτεχνίας: 1920-1945. Εξελίξεις στα χρόνια του Μεσοπολέμου». Στο περ. *Αντί*, περίοδος Β', τχ. 236 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 40-42.
- Βουτουρή, Π. (1999). «Λογοτεχνικές Αναζητήσεις» Στο Χατζηιωσήφ, Χ. (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές: 1900-1922* (Α2 τομ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 283-309.
- Βουτουρή, Π. (2014). «Εισαγωγή» στο *Κώστας Μόντης – Γράμματα στην Μητέρα*. Κύπρος: Εκδόσεις Ιδρύματος Κώστα Μόντη, σσ. 8-15.
- Βουτουρή, Π. (2016). «Η λογοτεχνία στα χρόνια του Αγώνα (1955-1959)». Στο περ. *Νέα Εστία*, τόμ. 179, τχ. 1871 (αφιέρωμα στην Κύπρο), σσ. 444-454.
- Βουτουρή, Π. (2019). «Το πρώιμο ποιητικό έργο του Κώστα Μόντη». Στο περ. *Δέκατα* (Άνοιξη, 2019), τχ. 57, σσ. 16-29.
- Breton, A. (<sup>2</sup>1983). *Μανιφέστα του Σουρρεαλισμού*. Μτφρ. Ε. Μοσχονά. Αθήνα: Δωδώνη.
- Burns, E. M. (<sup>4</sup>2006). *Ευρωπαϊκή ιστορία: ο δυτικός πολιτισμός - νεότεροι χρόνοι*. Μτφρ. Τ. Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γαλάζη, Π. (2002). «Ποίηση και Ελευθερία». Στο: *Ο αγώνας της ΕΟΚΑ στην Ελληνική Λογοτεχνία της Κύπρου*. Σειρά Β' Ελληνικά Γράμματα και Πολιτισμός, αρ. 2. Λευκωσία: Ίδρυμα Απελευθερωτικού Αγώνα ΕΟΚΑ 1955-1959, σσ. 62-84.
- Γαλάζης, Λ. (2008). *Η προσωποποίηση στο ποιητικό έργο του Κώστα Μόντη*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Γαλάζης, Λ. (2009). «Νέοι κύπριοι ποιητές του 1990». Στο περ. *Διαβάζω*, τχ. 499 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 94-99.
- Γαλάζης, Λ. (2018). «Γύρω από την ποίηση και την ποιητική του Κώστα Μόντη». Στο Γαλάζη, Γ. (επιμ.) *Κείμενα, τρόποι, σημασίες. Θέματα λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίαμβος, σσ. 64-74. Βλ. και το ίδιο (2016) «Γύρω από την ποίηση και την ποιητική του Κώστα Μόντη». Στο περ. *Νέα Εστία* (αφιέρωμα στην Κύπρο: Ιστορία - Λογοτεχνία – Τέχνη), τομ. 179, τχ. 1871, σσ. 509-515.
- Caillou, R. (2001). *Τα παιγνίδια και οι άνθρωποι: η μάσκα και ο ίλιγγος*. Μτφρ. Ν. Κούρκουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου.
- Γερακίνη, Α. (2016). «Φορμαλισμός, Νέα Κριτική και Δομισμός: μια κριτική προσέγγιση στις κειμενοκεντρικές θεωρίες της Λογοτεχνίας». Στο περ. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, τχ. 80, σσ. 231-240.
- Γερακίνη, Α. (2012). «Παραδοσιακή και νεωτερική ποίηση». Ημερομηνία ανάκτησης 20-12-2020 από: [http://alexgger.blogspot.com/2012/11/blog-post\\_5.html](http://alexgger.blogspot.com/2012/11/blog-post_5.html)
- Γεωργής, Γ. (2017). «Το ιστορικό γεγονός στην ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο *Κώστας Μόντης: βαδίζοντας στα χνάρια του ποιητή*. Ημερίδα στο Σπίτι της Κύπρου. Κορώνη Μεσσηνίας: Αίπεια & poema, σσ. 39- 68.

Γεωργιάδου, Α. (2005). *Η ποιητική περιπέτεια: μια περιδιάβαση στη νεοελληνική ποίηση μέσα από τους κυριότερους ιστορικούς σταθμούς και τα λογοτεχνικά ρεύματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιάγκου, Α. (2015). «Οι Συμφωνίες Ζυρίχης και Λονδίνου» στην εφημερίδα *Η Καθημερινή*. Ημερομηνία ανάκτησης 17-08-2018 από: <http://www.kathimerini.gr/807463/article/epikairothta/ellada/oi-symfwnies-zyrixhs-kai-londinou>

Γιαγκουλλής, Κ. Γ. (1983). «Η λαϊκή ποίηση της Κύπρου». Στο περ. *Αντί*, περίοδος Β', τχ. 236 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 28-29.

Γιάκος, Δ. (1987). *Ιστορία της Ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας: από τον 10<sup>ο</sup> αιώνα έως σήμερα*. Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Γιαννικοπούλου, Α. Κ. (1995). «Το οπτικό ποίημα: Θεωρία και σχολική πράξη». Στο *Παρνασσός*, 1995, τ. ΛΖ', σσ. 203-214.

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). «Τα ποιήματα της βροχής: Μια απόπειρα παρουσίασης της ποίησης στο Νηπιαγωγείο». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 199-219.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). «Όταν ο θάνατος γίνεται λέξεις και χρώματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο». Στο περ. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 48: σσ. 76-83.

Clogg, R. (1995). *Συνοπτική ιστορία της νεώτερης Ελλάδας*. Μτφρ. Α. Παπαδάκη. Αθήνα: Ιστορητής.

Γουλής, Δ. & Γρόσδος, Σ. (2011). «Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και απαντήσεις». Στο *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπνευσμένες*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 57-72.

Cooper, J.C. (1983). *Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών: αλληγορίες της εσωτερικής ζωής. Πορεία προς την ωριμότητα: αρχέτυπα στοιχεία και συμβολισμοί στα κλασσικά παραμύθια*. Μτφρ. Θ. Μαλαμόπουλος. Αθήνα: Θυμάρι.

Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα: κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.

Γραμματάς, Θ. (επιμ.) (2006). *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους: Θέατρο-Λογοτεχνία*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Δαββέτας, Ν. (2000). «Σκέψεις γύρω από την έννοια της ελληνικότητας στη σύγχρονη ποίηση». Στο Σκαρτσής, Σ. Α. (επιμ.) *Ποίηση και Γλώσσα* (Πρακτικά 18<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 3-5 Ιουλίου 1998). Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σσ. 293-298.

Δάλλας, Γ. (1979). *Εισαγωγή στην ποιητική του Μίλτου Σαχτούρη: σπουδή στη μεταπολεμική ποίηση*. Αθήνα: Κείμενα.

Δάλλας, Γ. (2006). «Επίδραση των ποιητών της γενιάς του '30 στη μεταπολεμική ποίηση». Στο Σκαρτσή, Ξ. (επιμ.) *25 χρόνια Συμπόσιο 25 χρόνια Ποίηση* (Πρακτικά 25<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 1-3 Ιουλίου 2015). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 334-339.

Δανόπουλος, Κ. (2016). *Η ποίηση του Κώστα Μόντη: ευρετήριο τίτλων και πρώτων στίχων*. Αθήνα: roema.

Δανόπουλος, Κ. (2017). «Βιβλικά θραύσματα στην ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο *Κώστας Μόντης: βαδίζοντας στα χνάρια του ποιητή*. Ημερίδα στο Σπίτι της Κύπρου. Κορώνη Μεσσηνίας: Αίπεια & roema, σσ.87-111.

Δελώνης, Α. (1986). *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος.

Δεμερτζής, Ν. (2011). «Ο Ελληνικός Εμφύλιος ως πολιτισμικό τραύμα». Στο: *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τομ. 28. Αθήνα: Σάκκουλα, σσ. 81-109. Ημερομηνία ανάκτησης 19-08-2018 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/821/843>

Δεμίρογλου, Ε. (1989). «Η αγάπη και η γυναίκα στη ζωή και στο έργο του Α. Μπρετόν». Στο περ. *Διαβάζω*, τχ. 207, σσ. 56-65.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό (2003). Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ημερομηνία ανάκτησης 20-08- 2017 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Δημαράς, Κ. (2000). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας: από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*. Αθήνα: Γνώση.

Δημητρούλια, Τ. (2011). «Μια προσέγγιση της γενιάς του '70». Στο περ. *Τα ποιητικά*, τ. 3. Ημερομηνία ανάκτησης 26-01-2019 από: [http://www.dimitroulia.gr/mia\\_proseggisi\\_tis\\_genias\\_toy\\_70-article-669.html?category\\_id=63](http://www.dimitroulia.gr/mia_proseggisi_tis_genias_toy_70-article-669.html?category_id=63)

Δούκα, Ε, Α. (2017). *Αρκαδικά ίχνη στο δυτικό τοπίο* (Ερευνητική Εργασία). Πολυτεχνείο Κρήτης, Χανιά. Ημερομηνία ανάκτησης 28-04-2020 από: <https://dias.library.tuc.gr/view/70458>

Eagleton, T. (1981). *Ο Μαρξισμός και η Λογοτεχνική Κριτική*. Μτφρ Γ. Αζαριάδης. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.

*Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία*. Ημερομηνία ανάκτησης 19-08-2018 από: <http://www.refernet.org.cy/images/media/assetfile/EkpedeftikiMetarrithmisi.GR%5B2%5D.pdf>

Eliot, T.S. (2003). *Δεν είναι η Ποίηση που Προέχει: Δοκίμια για την ποίηση και τους ποιητές*. Μτφρ. Σ. Μπεκατώρος. Αθήνα: Πατάκης.

Εμπειρίκος, Α. (1974). *Ενδοχώρα*. Αθήνα: Πλειάς.

- Ζαννέτος, Ζ. (2008). «Ονοματολογία ηρώων του Κυπριακού Αγώνα 1955-'59 στην ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο Νικολαΐδης Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*. Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ.219-231.
- Ζαφειρίου, Λ. (1991). *Η νεότερη κυπριακή λογοτεχνία: γραμματολογικό σχέδιασμα*. Λευκωσία: χ.ό.
- Ζαφειρίου, Λ. (2012) «Η Κυπριακή Λογοτεχνία μετά το 1960. Μια συνοπτική παρουσίαση». Στο *Οι τέχνες και τα γράμματα στην Κύπρο: αφιέρωμα στην Κύπρο για τα πενήντα χρόνια από την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας*, (διεθνές επιστημονικό συνέδριο, 5-8 Αυγούστου 2010, Χανιά), σσ. 159-172.
- Ζερβού, Α. Κ. (<sup>4</sup>1999). *Στη χώρα των θαυμάτων: το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών και ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ζήρας, Α.(1979). «Προσεγγίσεις στη νεότερη ποίηση 1965-1980: γενικές διαπιστώσεις-τάσεις-διαφοροποιήσεις» (εισαγωγή) στο *Νεώτερη Ελληνική Ποίηση: 1965-1980*. Αθήνα: Γραφή, σσ. 11-38).
- Ζήρας, Α. (2010). *Όψεις της Κυπριακής Πεζογραφίας: 1900-2000*. Αθήνα: Αίπεια.
- Ζήρας, Α. (2017). «Ο ποιητής Κώστας Μόντης: προς μια ιδιότυπη ποιητική του ελάσσονος». Στο *Κώστας Μόντης: βαδίζοντας στα χνάρια του ποιητή*. Ημερίδα στο Σπίτι της Κύπρου. Κορώνη Μεσσηνίας: Αίπεια & roema, σσ.113-132).
- Goldmann, L. (1979). *Για μια κοινωνιολογία του μυθιστορήματος*. Μτφρ. Ε. Βέλτσου, Π. Ρυλμόν. Αθήνα: Πλέθρον.
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους: Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. Μτφρ. Π.Γ. Κιμουρτζής & Γ Μανιώτη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ηράκλειτος, *Απαντα* (2010). Μτφρ. Τ. Φάλκος-Αρβανιτάκης. Αθήνα: Ζήτρος.
- Hall, J. (1990). *Η κοινωνιολογία της λογοτεχνίας*. Μτφρ. Μ. Δ. Τσαούση. Αθήνα: Gutenberg.
- Hokwerda, H. (2008). «Θρυμματισμός και συναρμολόγηση». Στο Νικολαΐδης Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*. Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ.57-71.
- Hunt, P. (2001). *Κριτική, Θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου-Μ. Κανατσούλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοδούλου, Δ. (1985). «Παιδική λογοτεχνία της Κύπρου (προσπάθεια για ιστορική και κριτική θεώρηση)». Στο περ. *Διαβάζω* (αφιέρωμα Κυπριακά Γράμματα), τχ. 123, σσ. 51-56.
- Θεοδούλου, Δ. (1987α) «Εισαγωγή». Στο Παρασκευάς Π. (επιμ.) *Ανθολογία Κυπριακής λογοτεχνίας: παιδική ποίηση*, τομ.11. Λευκωσία: Χρ. Ανδρέου, σσ. 11-29.

Θεοδούλου, Δ. (1987β). «Η παιδική ποίηση». Στο Παρασκευάς Π. (επιμ.) *Ανθολογία Κυπριακής λογοτεχνίας: παιδική ποίηση*, τομ.11. Λευκωσία: Χρ. Ανδρέου, σσ. 91-94.

Θεοδούλου, Δ. (1993). «Κώστα Μόντη: Του στίχου τα μηνύματα». Στο περ. *Ανέμη-Επιθεώρηση Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας* (Αφιέρωμα στον Κύπρο Χρυσάνθη), τχ. 5, σσ. 38-41.

Θεοδούλου, Δ. (1998). «Ο διδακτικός Μόντης». Στο περ. *Ανέμη-Επιθεώρηση Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας*, τχ. 10, σσ. 9-15.

Θεοδούλου, Δ. (2012). «Ο διάλογος στην παιδική ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο περ. *Ανέμη-Επιθεώρηση Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας*, τχ. 20, σσ. 46-51.

Θεοδωροπούλου, Ε., Βαβίτσα, Τ. & Ιωσηφίδης, Θ. (2009). «Ανθρωποκεντρικές-οικοκεντρικές αντιλήψεις: πόση περιβαλλοντική ηθική πίσω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση;». Στο: Θεοδωροπούλου, Ε., Καϊλα, Μ., Bonnett, M. & Larrere, C. (επιμ.) *Περιβαλλοντική Ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 299-324.

Θεοδωροπούλου, Μ. (2001). «Ψυχισμός και γλώσσα». Στο: Χριστίδης, Α-Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 35-39.

Ίδρυμα Κώστα Μόντη: <http://montisfoundation.com/cm.php>

Γλίνσκαγια, Σ. (1976). «Τα σαράντα χρόνια της ποίησης του Ρίτσου». Στο *Γιάννης Ρίτσος: μελέτες για το έργο του*. Αθήνα: Διογένης.

Ιωαννίδης, Κ. (1987). «Κυπριακή Ποίηση: 1945-1985». Στο Σκαρτσής, Σ. Λ. (επιμ.) *Νεοελληνική Μεταπολεμική Ποίηση (1945-1985)* (Πρακτικά 6ου Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 4-6 Ιουλίου 1987). Αθήνα: Γνώση, σσ. 493-506.

Ιωαννίδης, Κ. (1995). «Έθνος και Ποίηση: Η περίπτωση της Κύπρου». Στο Σκαρτσής, Σ. Λ. (επιμ.) *Έθνος και Ποίηση* (Πρακτικά 13ου Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 2-4 Ιουλίου 1993). Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις, σσ. 88-110.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2002). «Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993) και οι κοινωνικο-πολιτικές τους διαστάσεις» (Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου *Η Παιδεία Στην Αυγή Του 21ου Αιώνα -Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πάτρα 4-6 Οκτ. 2002. Ημερομηνία ανάκτησης 15-09-2018 από:

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/koutselini.htm>

Ιωάννου, Γ. Η. (2012). «Νέο ύφος στην ποίηση της γενιάς του '74». Στο *Οι τέχνες και τα γράμματα στην Κύπρο: αφιέρωμα στην Κύπρο για τα πενήντα χρόνια από την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας* (Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο, 5-8 Αυγούστου 2010, Χανιά), σσ. 173-184.

Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: τρία μελετήματα*. Μτφρ. Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία



Καγιαλής, Τ. (2003). «Λογοτεχνία και Πνευματική Ζωή». Στο Στο Χατζηιωσήφ, Χ. (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*. (Β2 τομ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 295-365.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καρακίτσιος, Α., Πολίτης, Δ., Κοντολέων, Μ., Ηλιόπουλος, Β. & Παπαδάτος, Γ. Σ. *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών, ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3* (επιμορφωτικό υλικό ΕΚΕΒΙ). Ημερομηνία ανάκτησης 19-03-2020 από:  
[http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko\\_yliko.pdf](http://users.sch.gr/kdimitrakakis/kdim/filanagnosia/epimorfotiko_yliko.pdf)

Καλασαρίδου, Σ. (2011). *Η διδασκαλία της ποίησης στο γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών και η ανάδυση της υποκειμενικότητάς τους* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ημερομηνία ανάκτησης 19-03-2020 από:  
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/25979>

Καλλέργης, Η. (1989). «Ζητήματα θεωρίας της λογοτεχνίας». Στο: περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Η κυπριακή παιδική λογοτεχνία* (Αφιέρωμα) τόμ.4. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σσ. 181-192.

Καλλέργης, Η. (1993). «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα». Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*, τόμ Α'. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 41-55.

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα Καστανιώτης.

Καλλέργης, Η. (2001). «Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη παιδική μας ποίηση». Στο Σκαρτσής, Σ. Λ. (επιμ.) *Ρεύματα στη σύγχρονη ποίηση και Γλώσσα* (Πρακτικά 19<sup>ο</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 2-4 Ιουλίου 1999). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ.159-188.

Καλογήρου, Τ. (1992). *Ζητήματα Ερμηνείας και Διδακτικής στο Έργο του Γιάννη Ρίτσου (Η περίπτωση του Εικονοστασίου Ανωνύμων Αγίων)* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καλογήρου, Τ. (1994). «Τύχη, τέχνη, τόλμη: Τα παιδιά ως δημιουργοί ποιημάτων». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, αρ. τ. 9. Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ. 114-135.

Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης-Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο* (Α'τομ). Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τ. (2008α). «Η Ποίηση στο Σχολείο: Σκέψεις για τη διδακτική προσέγγιση μιας “δύσκολης” αλλά και “ανώφελης” τέχνης». Στο: Σκαρτσής, Ξ. (επιμ.) *Γιατί η Ποίηση* (Πρακτικά 27<sup>ο</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2007). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 435-452.

Καλογήρου, Τ. (2008β). «Είμαστε πλασμένοι απ' το υλικό των βιβλίων: Τα νεανικά χρόνια της ανάγνωσης». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. Καλογήρου, Τ. & Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 35-42.

- Καλογήρου, Τ. (2016). *Το αλωνάκι της ανάγνωσης: αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος.
- Καλογήρου, Τ. (2018). «Αναζητώντας τη λεκτική εικόνα». Στο Μαλαφάντης, Κ. Δ. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Παιδεία*, τομ. Α' (Πρακτικά Συνεδρίου: 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 4-6 Νοεμβρίου, 2016). Αθήνα: Διάδραση σσ. 79-94.
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). «Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας». Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 53-78.
- Καλογήρου, Τ. & Πολυζώη, Γ. (2016). «Από την αναζήτηση του ποιητικού νοήματος στην υποκειμενική αναδημιουργία του νοήματος: εφαρμογή στην ποίηση του Γιάννη Ρίτσου». Στο Λουτριανάκη, Β. & Μπίκος, Γ. (επιμ.) *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον* (Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE – Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, σσ. 43-51.
- Καλοδίκης, Π. (<sup>3</sup>1984), (<sup>3</sup>1983). *Η νεοελληνική λογοτεχνία: κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*, τομ. 3,4. Αθήνα: Gutenberg.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανατσούλη, Μ. (<sup>2</sup>2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραγεωργιάκης, Σ. (2006). *Περιβαλλοντική Ηθική και Πολιτική Οικολογία, Οι υποχρεώσεις μιας οικολογικής κοινωνίας απέναντι στον μη ανθρώπινο κόσμο* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ημερομηνία ανάκτησης 19-07-2015 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20798>
- Καραγιάννης, Θ. (1990). «Η ελληνική αντιστασιακή ποίηση για παιδιά και εφήβους (1941-1944)». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Η παιδική ποίηση* (Αφιέρωμα), τομ.5, Αθήνα: Σμυρنيωτάκης, σσ. 113-142.
- Καρακίτσιος, Α. (2008). *Ποίηση για παιδιά και νέους: όψεις, αναθεωρήσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. (2011). «Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια». Στο *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 19-56.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Καρατάσου, Κ. (2018). «Στην είσοδο του 21ου αιώνα. Σύγχρονες τάσεις της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας». Στο ηλ. περ. *Κείμενα*, τ.χ. 27. Ημερομηνία ανάκτησης 19-08-2018 από:

[http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=437:t27-karatasou&catid=71:-27&Itemid=107](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=437:t27-karatasou&catid=71:-27&Itemid=107)

Καρατσινίδου, Χ. (1989). «Νερβάλ-Μπρετόν: από τον υπερνατουραλισμό στο σουρεαλισμό». Στο περ. *Διαβάζω*, τχ. 207, σσ. 35-55.

Καρκαλέτσης, Σ. (2003). *ΕΟΚΑ/1955-1959: οι μαχητές της Κύπρου εναντίον της βρετανικής αυτοκρατορίας*, Οι μονογραφίες του περιοδικού *Στρατιωτική Ιστορία*, τ.8. Αθήνα: Περισκόπιο.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το Παιδί στη Χώρα των Βιβλίων: Συμβολή στη Μελέτη των Παιδικών Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καστρινάκη, Α. (2002). «Ο Χριστός ξανασταυρώνεται στα χρόνια του Εμφυλίου». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1743, σσ. 348-366.

Καστρινάκη, Α. (2007). «Η Λογοτεχνία στην Κατοχή». Στο Στο Χατζηιωσήφ, Χ. (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος: Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945* ( Γ2 τομ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 303- 333.

Καστρινάκη, Α. (2012). «Ο Ιησούς Χριστός σε μιαν άθρη εποχή (1920-1940)». Στο Καστρινάκη, Α., Πολίτης, Α. & Τζιόβας Δ. (επιμ) *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα: προτάσεις ανασυγκρότησης, θέματα και ρεύματα* (Πρακτικά Συνεδρίου στη μνήμη του Αλέξανδρου Αργυρίου, 20-22 Μαΐου 2011, Ρέθυμνο). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Μουσείο Μπενάκη, σσ.151-172.

Καστρινάκη, Α. (2015). *Η λογοτεχνία στη δεκαετία 1940-1950*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κατσαμπάς, Χ. (2013). «Κώστας Μόντης ο δημοσιογράφος». Στο περ. *Κυπριακή Βιβλιοφιλία -Τριμηνιαία Επιθεώρηση Κυπριακού Βιβλίου*, Χειμώνας 2013-2014, τομ ΣΤ'. τχ. 28, σσ. 28-29.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1991). «Αναζητήσεις σε δύσκολα χρόνια (1936-1940)». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ. 122-126.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994). «Η διδασκαλία της υπερρεαλιστικής ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο». περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, τομ. 9. Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ.104-113.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (1995). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001) (επιμ.). *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). «Η θέση της λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της». Στο Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 13-25.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού: Στο σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' και Δ' Δημοτικού: Στο σχολείο του κόσμου: Βιβλίο δασκάλου-Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοτάριου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοτάριου, Σ. & Πυλαρινός, Θ. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού: Με λογισμό και μ' όνειρο: Βιβλίο δασκάλου-Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κατσούρης, Γ. (1983). «Το σχήμα της Νεότερης Λογοτεχνίας: 1878-1920. Τα πρώτα βήματα κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας». Στο περ. *Αντί*, περίοδος Β', τχ. 236 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 38-39.

Κατσουρίδης, Γ. (2009). *Το κομματικό σύστημα στην Κύπρο 1878-1931: Συγκρότηση και ιδιομορφίες* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία). Ημερομηνία ανάκτησης 15-08-2018 από: <https://gnosis.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/7/39297/PhD%20CE%93%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CF%82%20%CE%9A%CE%B1%CF%84%CF%83%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Κατσώνης, Κ. (1993). «Ένας αιώνας Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας». Στο περ. *Διαδρομές*, τχ. 31, σσ. 187-195.

Κατσώνης, Κ. (1999). «Νεότερες εξελίξεις στην κυπριακή παιδική λογοτεχνία». Στο Χατζηδημητρίου Σ. (επιμ.) *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία. Το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον της: Εισηγήσεις Σεμιναρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 149-166.

Κατσώνης, Κ. (2003). *Νεότερες εξελίξεις στη λογοτεχνία της Κύπρου για παιδιά και νέους: μελετήματα*. Αθήνα: Πάργα.

Κατσώνης, Κ. (2016). «Κυπριακή παιδική λογοτεχνία: Η εξελικτική της πορεία, από την Ανεξαρτησία (1960) έως τις μέρες μας (2016)». Στο περ. *Νέα Εστία* (αφιέρωμα στην Κύπρο: Ιστορία - Λογοτεχνία – Τέχνη), τομ. 179, τχ. 1871, σσ. 837-845.

Καψωμένος, Ε. (2008). «Ερμηνευτικά στην ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο Νικολαΐδης Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*.

Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 97-104.

Καψωμένος, Ε. (2012). «Το ιστορικό βίωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία». Στο *Οι τέχνες και τα γράμματα στην Κύπρο: αφιέρωμα στην Κύπρο για τα πενήντα χρόνια από την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας*, (Διεθνές επιστημονικό συνέδριο, 5-8 Αυγούστου 2010, Χανιά), σσ. 185-218.

Κεφάλας, Η. (1987). «Η γενιά του ιδιωτικού οράματος». Στο Σκαρτσής, Σ. Α. (επιμ.) *Νεοελληνική Μεταπολεμική Ποίηση (1945-1985)* (Πρακτικά 6ου Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 4-6 Ιουλίου 1987). Αθήνα: Γνώση, σσ. 524-529.

Κεφάλας, Η. (1991). «Το ιδιωτικό όραμα». Στο: περ. *Το Δέντρο*, τχ. 50-51, σσ. 135-137.

Κεχαγιόγλου, Γ. (1983). «Το σχήμα της Νεότερης Λογοτεχνίας: 1960-1982. Ενθουσιασμοί και δράματα της περιόδου της ανεξαρτησίας». Στο περ. *Αντί*, περίοδος Β', τχ. 236 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ.46-49.

Κεχαγιόγλου, Γ. & Παπαλεοντίου, Α. (2010). *Ιστορία της Νεότερης Κυπριακής Λογοτεχνίας*. Λευκωσία: Κέντρον Επιστημονικών Ερευνών.

Κιτρομηλίδης, Γ. (1990). *Μορφές της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας*. Λευκωσία: χ.ό.

Κόκκινος, Γ. (2002). «Κοσμοθεωρία, ιδεολογία, πολιτική στράτευση: Η περίπτωση του Αλέξανδρου Δελμούζου (1880-1956). Στο: *Μνήμων*, τομ. 24. Ημερομηνία ανάκτησης 25-08-2018 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8434/8667>

Κόκκορης, Δ. (2015). *Φιλοσοφία και νεοελληνική λογοτεχνία*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Κοκόλης, Ξ. Α. (2005). «'Εγώ/Αυτός/Κανείς'». Η Γραμματική ως θεματικό ορυχείο στην ποίηση του Κώστα Μόντη». Στο Μικέ, Μ., Πεχλιβάνος, Μ. & Τσιριμώκου, Α. (επιμ.) *Ο λόγος της παρουσίας: Τιμητικός τόμος για τον Παν. Μουλλά*. Αθήνα: Σοκόλη, σσ. 135-142.

Κορδάτος, Γ. (1983). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας 1453-1961*, τ.2. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Κούγκουλος, Θ. (2007). «Συνηγορία του 'ιδιωτικού οράματος'. Ο Ηλίας Κεφάλας και η κριτική για την ποιητική γενιά του 1980». Στο: περ. *Μανδραγόρας*, τχ. 36, σσ. 101-104).

Κουκουζέλη, Ε. (2016). *Η δημιουργική ενσωμάτωση της Θεωρίας της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα διδακτικής της «Ρωμοσύνης» του Γ. Ρίτσου με άξονα τη θεωρία της L. Rosenblatt* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας).

Κουλούρη, Χ. (1997). «Γλωσσικός διχασμός και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». Στην εφημερίδα *Το Βήμα*. Ημερομηνία ανάκτησης 25-08-2018 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=89209>

Κουλούρη, Χ. (2001). «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κοινωνική αλλαγή». Στην εφημερίδα *Το Βήμα*. Ημερομηνία ανάκτησης 25-08-2018 από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=137465>

Κουρτέσης, Η.Π. (2016). *Η Συναλλακτική Θεωρία της L. M. Rosenblatt και η λογοτεχνική εμπειρία στη σχολική τάξη. Η περίπτωση των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ημερομηνία ανάκτησης 20-06-2017 από: <https://nemertes.lis.upatras.gr/jsrui/handle/10889/10009>

Κουτσουρέλης, Κ. (2017). «Προβλήματα της σημερινής ποίησης». Στο *Bookpress*. Ημερομηνία ανάκτησης 2-1-2019 από: <https://www.bookpress.gr/fakeloi/i-poiisi-simera/>

Κρανιδιώτης, Ν. (1986). *Δύο κρίσιμες φάσεις του κυπριακού*. Αθήνα: χ.ό.

Κρανιδιώτης, Ν. (1994). «Η κυπριακή ποίηση κάτω από το φως των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών του μέσου εικοστού αιώνα». Στο *Δοκίμια: προβληματισμοί, σκέψεις και μελέτες γύρω από την πολιτική και πνευματική ζωή της Κύπρου*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων, σσ. 151-155.

Κρεμμύδας, Κ. (2001). «Περιοδική περιπέτεια: ιδιοτελής ναρκισσισμός, ουτοπικό εγχείρημα, ή ματαία περιδίνησης στην πληκτική κοινοτοπία του μηδενός;». Στο Σκαρτσής, Σ. Λ. (επιμ.) *Ρεύματα στη σύγχρονη ποίηση και Γλώσσα* (Πρακτικά 19<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 2-4 Ιουλίου 1999). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 66-71.

Κρόκος, Γ. (1991). «Η έννοια της παιδικότητας». Στο περ. *Διαδρομές*, τχ. 24, σσ.270-272.

Κωσταβάρα, Α. (2001). «Τα ρεύματα που διατρέχουν την ποιητική γενιά του '80. Μερικές αναγκαίες αναγνωστικές διευκρινήσεις». Στο Σκαρτσής, Σ. Λ. (επιμ.) *Ρεύματα στη σύγχρονη ποίηση και Γλώσσα* (Πρακτικά 19<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 2-4 Ιουλίου 1999). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 136-145.

Κωστίου, Κ. «Η λειτουργία των τίτλων στο ποιητικό έργο του Κώστα Μόντη». Στο Νικολαΐδης Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*. Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 73-95.

Κώττη, Α. (1996). *Γιάννης Ρίτσος: ένα σχέδιασμα βιογραφίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτόπουλος, Γρ. & Νάνου, Β. (επιμ.) (2015). *Δημιουργική Γραφή*, τομ. Α' (Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015).

Λαδάκη-Φιλίππου Ν. (1987). «Ποίηση 1960-1985: μια προσπάθεια προσέγγισης». Στο Χρυσάνθης, Κ. (επιμ.) *25 χρόνια της Κυπριακής Λογοτεχνίας: 1960-1985*. Λευκωσία: Εθνική Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών Κύπρου, σσ.46-53.

Λεοντάρης, Β. (1963). «Η ποίηση της ήττας». Στο περ. *Επιθεώρηση τέχνης*, τχ. 106-7, σσ. 520-524.

Λεοντιάς, Σ. (1870). «Ο Μύρμηξ», *Ευρυδίκη*, φυλλάδιον 1, εβδ. Α', έτος Α', εν Κωνσταντινουπόλει (21.11.1870), 40 και στο *Ιστορία ηθοποιητικά και μαθήματα επί διαφόρων πραγμάτων μετά ποιημάτων δια τα παιδιά προς ανάγνωσιν και αποστήθισιν κατά το γαλλικόν της Mme Marie Pape Carpentier*, Εν Σμύρνη, εκ του Τυπογραφείου «Ο Φοίνιξ», 3 1876, 87-88.

Λιάκας, Π. (2014). «Σύμβολα και συμβολισμοί στα γνωστά μας παραμύθια». Ημερομηνία ανάκτησης 15-06-2020 από: <https://www.literature.gr/simvola-ke-simvolismista-gnosta-mas-paramythia-tou-panteli-liaka/>

Λιβέρδος, Ν. (1989). «Η Κυπριακή Λογοτεχνία για Παιδιά». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Η κυπριακή παιδική λογοτεχνία* (Αφιέρωμα), τομ. 4. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σσ. 27-37.

Μακρής, Ν. (1991). «Το μυστικό στοιχείο στην πρώτη ποίηση του Γιάννη Ρίτσου». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ. 26-31.

Μακρίδης, Α. (2012). «Ο Υπερρεαλισμός στην Κυπριακή ποίηση». Στο *Οι τέχνες και τα γράμματα στην Κύπρο: αφιέρωμα στην Κύπρο για τα πενήντα χρόνια από την ίδρυση της Κυπριακής Δημοκρατίας*, (διεθνές επιστημονικό συνέδριο, 5-8 Αυγούστου 2010, Χανιά), σσ. 219-231.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Χρυσός, Μ. (2012α). «Εκπαιδευτικές και Διδακτικές προεκτάσεις της 'συναλλακτικής' θεωρίας της L. Rosenblatt στην ανάγνωση της Λογοτεχνίας» (Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. [http://www.elliepek.gr/documents/6o\\_synedrio\\_eisigiseis/97\\_Malafantis\\_Xrystos.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/97_Malafantis_Xrystos.pdf)

Μαλαφάντης, Κ. Δ. & Χρυσός, Μ. (2012β). «Η αισθητική αναγνωστική στάση και ανταπόκριση ως παράγοντας ενίσχυσης του αναγνωστικού κινήτρου». Στο Μαλαφάντης, Κ. Δ., Ανδρεαδάκης, Ν. Καραγιώργος, Δ. Μανωλίτσης, Γ. & Οικονομίδης, Β. (επιμ) *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*, (Πρακτικά της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, Ρέθυμνο, 19-21 Νοεμβρίου 2010). Αθήνα: Διάδραση, τομ. Β', σσ. 1231-1240.

Mallinson, W. (2008). *Κύπρος: Ιστορική επισκόπηση*. Ημερομηνία ανάκτησης 15-08-2018 από: [http://www.mfa.gov.cy/mfa/Embassies/Embassy\\_Warsaw.nsf/All/C29A8A25E7BB031EC1257AE700423707/\\$file/Cyprus,%20A%20Historical%20Overview%20gr%20\(2011\).pdf](http://www.mfa.gov.cy/mfa/Embassies/Embassy_Warsaw.nsf/All/C29A8A25E7BB031EC1257AE700423707/$file/Cyprus,%20A%20Historical%20Overview%20gr%20(2011).pdf)

Μαραθεύτης, Μ. (1987). «Η Κυπριακή Παιδική Λογοτεχνία στην εικοσιπενταετία 1960-1985». Στο Χρυσάνθης, Κ. (επιμ.) *25 χρόνια της Κυπριακής Λογοτεχνίας: 1960-1985*. Λευκωσία: Εθνική Εταιρεία Ελλήνων Λογοτεχνών Κύπρου, σσ. 8-12.

- Μαραθεύτης, Μ. (1989). «Συνοπτική ιστορία της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Η κυπριακή παιδική λογοτεχνία* (Αφιέρωμα), τομ. 4. Αθήνα: Συμυρνωτάκης, σσ. 12-26.
- Μαραθεύτης, Μ. (1990). *Δοκίμια για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.
- Μαραθεύτης, Μ. (1993). «Εισαγωγή στην Κυπριακή Παιδική Λογοτεχνία». Στο περ. *Διαδρομές*, τχ. 31, σσ. 183-186.
- Μαραθεύτης, Μ. (2002). «Ο αγώνας της ΕΟΚΑ στην Κυπριακή Λογοτεχνία» (Εισαγωγή). Στο: *Ο αγώνας της ΕΟΚΑ στην Ελληνική Λογοτεχνία της Κύπρου*. Σειρά Β' Ελληνικά Γράμματα και Πολιτισμός, αρ. 2. Λευκωσία: Ίδρυμα Απελευθερωτικού Αγώνα ΕΟΚΑ 1955-1959, σσ. 11-23.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1986). *Πίσω μπρος: προτάσεις και υποθέσεις για τη νεοελληνική ποίηση και πεζογραφία*. Αθήνα, Στιγμή.
- Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (1988). *Νεοελληνικά: μελέτες και άρθρα*, τομ Γ'. Αθήνα: Γνώση.
- Μαύρου, Σ. (1993). «Κοινωνιολογική θεώρηση της οικονομικής ανάπτυξης στην Κύπρο». Στο: *Κυπριακά:1878-1955, Διαλέξεις Λαϊκού Πανεπιστημίου*, αρ. 3. Λευκωσία: έκδοση Δήμου Λευκωσίας, σσ: 135 – 155.
- Mazower, M. (2013<sup>5</sup>). *Σκοτεινή ήπειρος: ο ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*. Μτφρ. Κ. Κουρεμένος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2006). «Η ποίηση τα τελευταία 25 χρόνια». Στο Σκαρτσή, Ξ. (επιμ.) *25 χρόνια Συμπόσιο 25 χρόνια Ποίηση* (Πρακτικά 25<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 1-3 Ιουλίου 2015). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 25-32.
- Μετοχιανάκης, Η. (2008). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική* (τομ. Α'). Ηράκλειο.
- Μιράσγεζη, Μ. (1982). *Νεοελληνική λογοτεχνία*, τόμ.2. Αθήνα: χ.ο.
- Μολέσκη, Γ. (2009). «Η μυθοποίηση των ονομάτων στη σύγχρονη κυπριακή ποίηση». Στο περ. *Διαβάζω*, τχ. 499 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 84-88.
- Μόντης, Κ. (1980). *Στη γλώσσα που πρωτομίλησα. Τα ιδιωτικά ποιήματα του Κώστα Μόντη*. Σταλώ Μόντη - Πουαγκαρέ (επιμ.). Λευκωσία, 1980.
- Μόντης, Κ. (1999). «'Εξαρτάται από το παρελθόν...' συζήτηση με τον ποιητή Κώστα Μόντη» Συνέντευξη στο Ρήσο Χαραλαμπίδη. Στο περ. *Πόρφυρας* τχ. 92, σσ. 199-205.
- Morin, E. (1990). «Η οικολογικοποίηση της σκέψης». Στο Καραμπελιάς, Γ. (επιμ) *Η οικολογικοποίηση της σκέψης*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις «Κομμούνα», σσ. 19-39.
- Morin, E. (2005). «Η ηθική της αλληλεγγύης», στο περ. *Sciences Humaines*. Μτφρ. Θ. Γιαλκέτσης.



- Μουστάκης, Β. & Τιμαγένους, Ι. (1971). *Η Βίβλος εικονογραφημένη*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Μπάλιας, Σ. (2002). «Εκπαίδευση και δημοκρατία στο έργο του Παπανούτσου» (Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου *Η Παιδεία Στην Αυγή Του 21ου Αιώνα -Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Πάτρα 4-6 Οκτ. 2002. Ημερομηνία ανάκτησης 15-09-2018 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/mpalias.htm>
- Μπαλογιάννης, Σ. (2013). «Ο Ηράκλειτος ο Εφέσιος και η εποχή μας». Στο περ. *Εγκέφαλος*, τομ 50, τχ. 1 (Ιανουάριος-Μάρτιος), σσ. 1-21. Ημερομηνία ανάκτησης 10-07-2020 από: <http://www.encephalos.gr/50-1g.htm>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1988). «Η ανάλυση του ποιήματος ως επικοινωνιακής πράξεως. Κειμενογλωσσική προσέγγιση». Στο Σκαρτσής Σ. (επιμ.) *Η Ποίηση στην Παιδεία* (Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 3-5 Ιουλίου 1987). Αθήνα: Γνώση, σσ. 47-60.
- Μπενέκος, Α. Π. (2<sup>η</sup>1981). *Ζαχαρίας Παπαντωνίου: ένας σταθμός στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπενέκος, Α. Π. (3<sup>η</sup>2000). *Τομές στην εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας: η περίπτωση του Ζαχαρία Παπαντωνίου : συμβολή στη μελέτη του παιδικού βιβλίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπουκάλας, Π. (2001). «Ο Εμπειρικός, ο Σικελιανός και ο Παλαμάς». Στην εφημ. *Η Καθημερινή*. Ανάκτηση, 10-3-2021 από: <https://www.kathimerini.gr/culture/96358/o-empirikos-o-sikelianos-kai-o-palamas/>
- Μπουκάλας, Π. (2002). «Ο Διόνυσος – Χριστός στη θεολογία του Σικελιανού». Στην εφημ. *Η Καθημερινή*. Ανάκτηση, 10-3-2021 από: <https://www.kathimerini.gr/culture/112919/o-dionysos-christos-sti-theologia-toy-sikelianoy/>
- Μπουρνάζος, Σ. (1999).«Η Εκπαίδευση στο Ελληνικό Κράτος». Στο Χατζηιωσήφ, Χ. (επιμ.) *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές: 1900-1922* (Α2 τομ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 189-281.
- Μυαλής, Γ. (2008) «Αναφορές στη σύγχρονη ποίηση της Κύπρου». Στο: Σκαρτσής, Ξ. (επιμ.) *Γιατί η Ποίηση* (Πρακτικά 27<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 28 Ιουνίου-1 Ιουλίου 2007). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 21-40.
- Μυλωνά-Πιερή, Θ. (1984). «Σχεδιάσμα βιο-εργογραφίας Κώστα Μόντη». Στο Κεχαγιόγλου, Γ. & Πιερής Μ. (επιμ.) *12 κείμενα για τον Κώστα Μόντη*. Λευκωσία: Ερμής, σσ. 13-23.
- Νικολαΐδης, Κ. (2008). «Κώστας Μόντης: Η ζωή και το έργο του». Στο Νικολαΐδης Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*. Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 11-28.

- Νικολάου, Θ. (1999). «Η ποιητική δημιουργία του Κώστα Μόντη». Στο περ. *Η λέξη* τχ. 152, σσ. 463-471.
- Norton, D.E. (2006). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού: Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ. Φ. Καπτσίκη-Σ. Καζαντζή. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ντέλλα, Ο. (2008). «Η μεταφυσική διάσταση στην ποίηση του Κώστα Μόντη: οι προδιαγραφές της μελέτης». Στο Νικολαΐδης Κ. (επιμ.) *Κώστας Μόντης (1914-2004): Ο περιπατητής του ουρανού*. Λευκωσία: Πολιτιστικές Υπηρεσίες Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, σσ. 117-130.
- Ντόκας, Α. (1981). *Λεξικό Φιλοσοφικών όρων*. Αθήνα: Αστήρ.
- Ντουσιά, Χ. (2012). «Η δεκαετία του 1920: από την ποίηση της παρακμής στην κοινωνική αμφισβήτηση». Στο Καστρινάκη, Α., Πολίτης, Α. & Τζιόβας Δ. (επιμ.) *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα: προτάσεις ανασυγκρότησης, θέματα και ρεύματα* (Πρακτικά Συνεδρίου στη μνήμη του Αλέξανδρου Αργυρίου, 20-22 Μαΐου 2011, Ρέθυμνο). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Μουσείο Μπενάκη, σσ. 61-82.
- Ξανθάκου, Γ., Καϊλα, Μ. & Ανδρεαδάκης, Μ. (1990). «Ποίηση και δημιουργική έκφραση των παιδιών». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Η Παιδική Ποίηση (Αφιέρωμα)*, τχ. 5. Αθήνα: Σμυρνωτάκης, σσ.160-209.
- Olalla, P. (2005). *Ευδαιμών Αρκαδία: η σαγήνη ενός μύθου στον πολιτισμό της Δύσης*. Μτφρ. Μ. Φουρνάρη. Αθήνα: Road.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές: η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ορφανίδης, Ν. (2012). *Η λογοτεχνία της περιφέρειας, της εξορίας και της διασποράς*. Αθήνα: Αρμός.
- Ορφανίδης, Ν. (2014). «Ο Κώστας Μόντης ως ποιητής της εξοχής. Η άλλη όψη των ποιημάτων του άστεως». Ημερομηνία ανάκτησης 22-08-2019 από: <http://churchofcyprus.org.cy/7068>
- Ορφανίδης, Ν. (2017). «Κώστας Μόντης: ο διάλογος με τα κείμενα και την ιστορία. Ενδεικτικές αναφορές και ποιητικές ενσωματώσεις». Στο Παναγιώτου-Τριανταφυλλοπούλου, Α. & Γεωργιάδου, Α. (επιμ.) *Η Αρχαία Κυπριακή Γραμματεία ανά τους αιώνες* (Πρακτικά Α΄ Επιστημονικού Συνεδρίου Αρχαίας Κυπριακής Γραμματείας, 20-22 Μαρτίου 2015, Κύπρος). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, σσ. 359-368.
- Παντίδου, Γ. (2018). *Κριτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ποίησης με τη συνδρομή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ημερομηνία ανάκτησης 15/06/2017 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/44088#page/1/mode/2up>

Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαβασιλείου, Ι. (2000). *Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας κατά την περίοδο 1900-1920: οι κυριότεροι εκπρόσωποι στον χώρο της ποίησης* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ημερομηνία ανάκτησης, 12-01-2017 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19761>

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και του κουκλοθέατρου (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ημερομηνία ανάκτησης 12/03/2020 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/39625#page/1/mode/2up>

Παπαδάτος, Γ. (1994). «Προσέγγιση δύο ποιημάτων. Μια ‘διδασκτική’ πρόταση. Η Με μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου μια μικρή ‘εκδρομή’ σε μονοπάτια των εικόνων και της ποίησης». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, τομ. 9. Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ.136-149.

Παπαδάτος, Γ. Σ. (2002). «Η ποίηση στο Δημοτικό Σχολείο: δοκιμές προσέγγισής της ή για μια ‘μεθοδολογία’ συνάντησης με το Ποίημα». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 221-240.

Παπαδάτος, Σ. Γ. (<sup>3</sup>2013). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαδάτος, Σ..Γ. (2014). *Το Παιδικό Βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Παπαδάτος, Σ. Γ. (επιμ) (2018). *Λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους χωρίς ευτυχισμένο τέλος: ερμηνευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Παπαθεοδώρου, Γ. (2002). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία». Στο: περ. *Το Δέντρο*, τχ. 117-118, σσ. 26-31.

Παπαλεοντίου, Λ. (2006). *Όψεις της ποιητικής του Κώστα Μόντη*. Αθήνα: Σοκόλη.

Παπαλεοντίου, Λ. (2010). «Σύγχρονη Κυπριακή Ποίηση: Σχόλιο και Ανθολόγηση». Στο περ. *Η λέξη*, τχ. 203-204 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 204-209.

Παπαντωνάκης, Γ. Δ. (1997). *Η παιδική ηλικία του ήλιου*. Αθήνα: Πατάκης.

Παπαντωνάκης, Γ. (1999). «Η συνάντηση του Κώστα Μόντη με την παιδική ποίηση (Συμβολή στη μελέτη της παιδικής ποίησής του)». Στο περ. *Πόρφυρας* τχ. 92, σσ. 206- 212.

Παπαντωνάκης, Γ. (<sup>2</sup>2007). *Εισαγωγή στην παιδική ποίηση του Γιάννη Ρίτσου*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαντωνάκης, Γ. Δ. (2009). *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για Παιδιά και για Νέους*. Αθήνα: Πατάκης.

- Παπαντωνάκης, Γ. (2010). «Λόγος και σιωπή, φως και σκοτάδι στην ‘παιδική’ ποίηση του Γιάννη Ρίτσου». Στο Λαδογιάννη Γ., Μπενάτσης, Α. & Νικολοπούδακη, Κ. (επιμ.) *Ευτυχισμός: Τιμή στον Ερατοσθένη Γ. Καψωμένο*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 443-454.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2012). «Ο χώρος στην ποίηση για “παιδιά” του Γιάννη Ρίτσου. Η διάσταση του μέσα και του έξω», στο περ. *Estudios Neogriegos*, νο. 14, σσ. 379- 404.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ., Αθανασιάδης, Η., Καπλάνογλου, Μ. & Πολίτης, Δ. (2010). *Οι ιδέες των παιδιών για την παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και έρευνα της αναγνωστικής ανταπόκρισης*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2011). *Σκηνικό, χαρακτήρες, πλοκή. Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Ίων.
- Παπαρούση, Μ. (2019). *Η Λογοτεχνία στη Διδακτική Πράξη: Αναγνωστικές & Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παράσχου, Κ. (1991). «Η κριτική για την ποίηση του Γιάννη Ρίτσου». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ. 195-239.
- Παρίσης, Ι. & Παρίσης, Ν. (2014). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παστελλάς, Α. (1984). «Μερικές όψεις του ποιητικού έργου του Κώστα Μόντη: Συμβολή στα πενήντάχρονά του». Στο Κεχαγιόγλου, Γ. & Πιερής Μ. (επιμ.) *12 κείμενα για τον Κώστα Μόντη*. Λευκωσία: Ερμής, σσ. 189-209.
- Πάτσιου, Β. (1987). *Η Διάπλασις των Παίδων (1879-1922): το πρότυπο και η συγκρότησή του*. Αθήνα : Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Πάτσιου, Β. (1991). *Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία (1880 - 1930)*. Αθήνα-Γιάννινα: Δωδώνη.
- Πάτσιου, Β. (1994). «Θεωρητικές προσεγγίσεις στην Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Οι προϋποθέσεις». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, τομ. 9. Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ. 41-44.
- Πάτσιου, Β. (2000). «“Η τέρψις των παιδιών”»: Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην ελληνική λογοτεχνία του 19<sup>ου</sup> αιώνα». Στο Γκουγκούλη, Κ. & Κούρια, Α. (επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία: 19ος και 20ος αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 253-303.
- Πάτσιου, Β. (2010). «Από την ποίηση στο ποίημα: η αντοχή της τέχνης και η δεξιότητα της διδασκαλίας». Στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τομ. Β΄ (Πρακτικά Συνεδρίου: Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009). Αθήνα: Σμυρνιατιάκης, σσ. 146-149. Ημερομηνία ανάκτησης 20/05/2021 από: <https://www.academia.edu/>
- Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τ. (2013). «Εισαγωγή». Στο Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τ. (επιμ.) *Η δύναμη της λογοτεχνίας: διδακτικές προσεγγίσεις ; αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο)*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 9-19.

- Παυλόπουλος, Γ. (1988). «Τα αντικείμενα» Στο: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C132/635/4086,18625/>
- Pessoa, F. (1997). *Το βιβλίο της ανησυχίας* (επιλογή κειμένων). Μτφρ. Α. Σπυράκου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Πέτκου, Ε. (2008). «Ο θάνατος στην παιδική λογοτεχνία». Στο περ. Κείμενα, τχ. 7. Ανάκτηση 13-3-2021 από: [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77:petkou1&catid=49:tefxos7&Itemid=80](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=77:petkou1&catid=49:tefxos7&Itemid=80)
- Πέτρου, Σ. (2000). *Η Κυπριακή Εκπαίδευση ως διαδικασία σύγκρουσης-ρύθμισης του Κυπριακού Προβλήματος* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα. Ημερομηνία ανάκτησης 29-08-2019 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/12030>
- Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Ημερομηνία ανάκτησης, 18-08-2019 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4744>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1990). *Η ψυχολογία του παιδιού*. Μτφρ. Κ. Κίτσος. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Piaget, J. (1999). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. Μτφρ. Α. Βερβερίδης. Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα.
- Πιερής, Μ. (1996). «Ο Κώστας Μόντης και η λογοτεχνική παράδοση: διάλογος και αντίλογος. Στο περ. *Η λέξη*, τχ. 131, σσ. 12-19.
- Πιερής, Μ. (1983). «Το σχήμα της Νεότερης Λογοτεχνίας: 1945-1960. Το τέλος της αποικιοκρατίας». Στο περ. *Αντί*, περίοδος Β', τ.236 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ.43-45.
- Πολίτης, Δ. (1994). «Γιώργος Σεφέρης: μια “δοκιμή” στην “παιδική” διάσταση της ποίησής του». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Θεωρητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, τομ. 9. Αθήνα: Βιβλιογονία, σσ.161-181.
- Πολίτης, Δ. (1996). «Ο ρόλος του Αναγνώστη και η “Συναλλακτική” Θεωρία της L.M.Rosenblatt». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τχ. 11. Αθήνα: Σμυρνιατιάκης, σσ. 21-33.
- Πολίτης, Δ. (2003). *Ο αναγνώστης στην ποίηση για παιδιά του Η. Τανταλίδη, του Γ. Βιζυηνού και του Α. Πάλλη: θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προεκτάσεις* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ημερομηνία ανάκτησης 19-12-2016 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/20122>
- Πολίτης, Δ. (2004). «Μεταμυθοπλασία και λογοτεχνία για παιδιά». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Η λογοτεχνία σήμερα: όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα, 29 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.112-130.

- Πολίτης, Δ. (2008). «Η Μυθοπλασία ως Εμπειρία για Αναγνώστες Εφτά-Εννιά (7-9) Χρόνων». Στο Πολίτης, Δ. (επιμ.) *Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο* (Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα, 15/3/2008), Αθήνα: Παπαδόπουλος, σσ. 37-48.
- Πολίτης, Δ. (2017). «Διδακτική και Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναζητώντας μια ευέλικτη μεθοδολογία». Στο Ροδοσθένους-Μπαλάφα Μ. (επιμ.) *Δημιουργική Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Εισηγήσεις και Πρακτικές Εφαρμογές στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 15-32.
- Πολίτης, Δ. (<sup>4</sup>1985). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Πουρκός, Μ. Α.(2007). «Αντικείμενο και προσεγγίσεις της Λογοτεχνικής Κριτικής: η περίπτωση των ψυχολογικών προσεγγίσεων». Στο. Πουρκός, Μ.Α. (επιμ.) *Λογοτεχνία-Διαλογικότητα-Ψυχολογία: Κριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 33-88.
- Πρεβεζάνου, Β. (2011). *Ο θάνατος στα σύγχρονα βιβλία για μικρά παιδιά: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα.
- Πρεβελάκης, Π. (1983). *Ο ποιητής Γιάννης Ρίτσος: συνολική θεώρηση του έργου του*. Αθήνα: Κέδρος.
- Προβατά, Α. Κ. (2002). *Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965): ο «Λόγος για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προκοπάκη, Χ. Μακρυνικόλα, Α. & Γιατρομανωλάκης, Γ. (επιμ.) (2009). *Γιάννης Ρίτσος, 2009: 100 χρόνια από τη γέννησή του*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου - Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού. Ημερομηνία ανάκτησης, 15-08-2017 από: <http://www.ekebi.gr/appdata/ritsos/album/>
- Προυσής, Κ. (1990). *Θέματα και πρόσωπα της Κυπριακής Λογοτεχνίας*. Κύπρος: Πολιτιστικό Ίδρυμα Τραπέζης Κύπρου.
- Πυλαρινός, Θ. (2009). «Τα “άχραντα” σώματα των πόλεων». Στο περ. *Διαβάζω*, τχ. 499 (αφιέρωμα στην Κυπριακή Λογοτεχνία), σσ. 89-93.
- Πυλαρινός, Θ. (2013). «Η Εθνική διάσταση της ποίησης του Κώστα Μόντη». Στο περ. *Κυπριακή Βιβλιοφιλία -Τριμηνιαία Επιθεώρηση Κυπριακού Βιβλίου*, Χειμώνας 2013-2014, том ΣΤ΄. τχ. 28, σσ.8-10.
- Ράγκου, Ε. Ν. (1983). *Όψεις κοινωνικής μεταβολής: Γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα στη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία*. Λευκωσία: Δημοσιεύματα κέντρου κοινωνικών ερευνών 4.
- Ραφαηλίδης, Β. (1985). «Η γέννηση του χιούμορ από το πνεύμα του αστείου». Στο περ. *Διαβάζω*, τχ. 124, σσ. 16-19.
- Richards, D. (<sup>3</sup>2010). *Ιστορία της σύγχρονης Ευρώπης: από τη γαλλική επανάσταση ως το τέλος του 20ου αιώνα*. Μτφρ. Φ. Κ. Βώρου. Αθήνα: Δ. Ν. Παπαδήμας.

Rodari, G. (2001). *Γραμματική της Φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Μτφρ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ροδίτης, Α. (2017). «Αναζήτηση και αίσθηση ενοχής και δικαιοσύνης στα Γράμματα στη Μητέρα του Κώστα Μόντη» (Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Δίκαιο & Λογοτεχνία», Πανεπιστήμιο Κύπρου, 12-13 Μαΐου 2017). Ημερομηνία ανάκτησης 20-09-2017 από: <https://www.antibaro.gr/article/17101>

Ρουδομέτωφ, Β. & Χρίστου, Μ. (2011). «Το '1974' ως πολιτισμικό τραύμα». Στο *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τομ. 28. Αθήνα: Σάκκουλα, σσ. 51-80. Ημερομηνία ανάκτησης 19-08-2018 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/820/842>

Rousseau, J-J. (χ.χ.). *Αιμίλιος ή Για την Εκπαίδευση* (τομ. Α'). Μτφρ. Ι. Λο Σκόκκο. Αθήνα: Γερ. Αναγνωστίδη.

Σαββίδης, Γ. Π. (1991). «Η διπλή θητεία του Γιάννη Ρίτσου». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ. 13-16.

Σαββίδης, Γ. Π. (1997). «Πολυχρόνιο για τον Μόντη». Στο Σαββίδης, Μ. (επιμ.) *Το Σπίτι της Μνήμης: Ανθολογία Κυπριολογικών δημοσιευμάτων του Γ. Π. Σαββίδη*. Αθήνα: Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού, σσ. 48-63.

Σαββίδης, Γ. Π. (2009). «Ακαδημαϊκή εισήγηση για τον Γιάννη Ρίτσο». Στο Προκοπάκη, Χ. Μακρυνικόλα, Α. & Γιατρομανωλάκης, Γ. (επιμ.) *Γιάννης Ρίτσος, 2009: 100 χρόνια από τη γέννησή του*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου - Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού. Ημερομηνία ανάκτησης, 15-08-2017 από: <http://www.ekebi.gr/appdata/ritsos/album/>

Σακαλάκη, Μ. (1984). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών: ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό μυθιστόρημα 1900-1980*. Αθήνα: Κέδρος.

Σακελλαρίου, Χ. (1990). «Η θεματική της ελληνικής παιδικής ποίησης» στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας. Η Παιδική Ποίηση* (Αφιέρωμα) τχ. 5. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σσ. 35-61.

Σακελλαρίου, Χ. (2009). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας: ελληνική και παγκόσμια: από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας με στοιχεία θεωρίας*. Αθήνα: Νόηση.

Σακελλαρίου, Χ. & Κάσσαρης, Χ. (1989). «Η θεματική της κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας». Στο περ. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Η κυπριακή παιδική λογοτεχνία* (Αφιέρωμα), τομ.4. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης, σσ. 45-51.

Sartre, Z.P. (1990). *Ο Υπαρξισμός είναι ένας Ανθρωπισμός*. Μτφρ. Κ. Σταματίου. Αθήνα: Αρσενίδη.

Σβορώνος, Ν. (1986). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Σκούρα, Λ. (2012). «Γλωσσικό ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20ού αιώνα» (Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012,

Αθήνα. Ημερομηνία ανάκτησης 25-08-2018 από:  
[http://www.elliepek.gr/documents/60\\_synedrio\\_eisigiseis/106\\_Skoura.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/106_Skoura.pdf)

Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή – Οδηγίες πλεύσεως (Βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Σοφοκλέους, Α. (2013). «Η προσφορά του Κώστα Μόντη στη Δημοσιογραφία». Στο περ. *Κυπριακή Βιβλιοφιλία -Τριμηνιαία Επιθεώρηση Κυπριακού Βιβλίου*, Χειμώνας 2013-2014, τομ ΣΤ΄. τχ. 28, σσ. 22- 28.

Σοφοκλέους, Μ. Α. (2017). «Ο Κώστας Μόντης σε διάλογο με την Ελλάδα και τους ποιητές της. Μια πρώτη προσέγγιση». Στο *Κώστας Μόντης: βαδίζοντας στα χνάρια του ποιητή*. Ημερίδα στο Σπίτι της Κύπρου. Κορώνη Μεσσηνίας: Αίπεια & roema, σσ. 147-178.

Spender, S. (1991). «Ποίηση και πολιτική». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ.23-25.

Spink. J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Μτφρ. Κ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.

Στογιαννίδου, Χ. (2002). *Η ποίηση μέσα από τα παιδικά περιοδικά και τα αναγνωστικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 ως το 1990* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ημερομηνία ανάκτησης 13-02-2016 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15169>

Τέγου, Κ. (2004). *Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος ως πρόβλημα φιλοσοφικό, ηθικό και νομικό* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ημερομηνία ανάκτησης 20-05-2016 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/13782>

Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές Δοκιμές και Ερμηνευτικές Αναγνώσεις της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.

Τζούλης, Θ. (1993). *Ψυχανάλυση και λογοτεχνία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τζούλης, Χ. (1997). *Η αμφίδρομη λειτουργία της τέχνης: έκφραση και επίδραση. Ο δημοτικός λόγος και η μεταπαλαμική λογοτεχνία*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τιβέριος, Μ. Α. (2008). «Διόνυσος και χριστιανισμός». Στην εφημερίδα *Το Βήμα*. Ημερομηνία ανάκτησης: 15 Ιουλίου 2020 από: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/dionysos-kai-xristianismos/>

Τσαούσης, Δ.Γ. (1991). *Η Κοινωνία μας: Οργάνωση, Λειτουργία, Δυναμική*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Ν. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Το δελφίνι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Ν. (2010). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ και Β΄ Δημοτικού: Το δελφίνι: Βιβλίο δασκάλου-Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.



- Vitti, M. (2003). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Vygotsky, L. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία* Μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Williams, R. (1979). «Λογοτεχνία και Κοινωνιολογία». Στο *Για μια κοινωνιολογία του μυθιστορήματος*. Μτφρ. Ε. Βέλτσου & Π. Ρυλμόν. Αθήνα: Πλέθρον, σσ. 9 – 39.
- Φαλαγκάς, Ν. (2011). «Συμβολή στη μελέτη του τίτλου: Το παράδειγμα του Σεφέρη από τη Στροφή ως τις Μέρες». Στο περ. *Κονδυλοφόρος*, τχ. 10, σσ. 139- 170.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Χαραλαμπίδης Χ. (1993). «Παρατηρήσεις στη γλώσσα του παιδικού βιβλίου». Στο Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, τ. Α', Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 57-74.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (1984). «Κώστας Μόντης εν Κύπρω». Στο Κεχαγιόγλου, Γ. & Πιερής Μ. (επιμ.) *12 κείμενα για τον Κώστα Μόντη*. Λευκωσία: Ερμής, σσ. 177-188.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2006). «Η ποίηση στην Κύπρο τα τελευταία χρόνια και η αίσθηση της ιστορίας». Στο Σκαρτσή, Ξ. (επιμ.) *25 χρόνια Συμπόσιο 25 χρόνια Ποίηση* (Πρακτικά 25<sup>ου</sup> Συμποσίου Ποίησης, Παν/μιο Πατρών, Πάτρα 1-3 Ιουλίου 2015). Πάτρα: Περί Τεχνών, σσ. 66-73.
- Χαραλαμπίδης, Κ. (2009). «Για μια λεύκα του Κώστα Μόντη». Στο *Ολισθηρός Ιστός: δοκίμια, μελέτες, άρθρα, συνεντεύξεις*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Άγρα.
- Χάρης, Π. (1991). «Ο ποιητής που δεν ξεχνώ». Στο περ. *Νέα Εστία*, τχ. 1547 (αφιέρωμα στον ποιητή Γιάννη Ρίτσο), σσ.11-12.
- Χατζηβασιλείου, Β. (1999). *Η διδασκαλία της ποίησης στο μάθημα της λογοτεχνίας και η συγκρότηση της ταυτότητας στους εφήβους: η περίπτωση της έννοιας του θανάτου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Χατζηπαναγή, Χ. (2013). «Ένας μεγάλος ποιητής που άνοιξε την καρδιά του στα μικρά παιδιά». Στο περ. *Κυπριακή Βιβλιοφιλία -Τριμηνιαία Επιθεώρηση Κυπριακού Βιβλίου*, Χειμώνας 2013-2014, τομ ΣΤ'. τχ. 28, σσ.13-15. Και στο *Με τη δική τους έκφανση του ωραίου. Κριτικά δοκίμια*. Λευκωσία: Literatura et Artes, 2013,σσ. 253-258.
- Χλωπτσιούδης, Δ. (2015). «Η ποιητική γενιά του '70». Στο περ. *Vakxikon.gr*, τ.30. Ημερομηνία ανάκτησης 26-1-2019 από: <https://www.vakxikon.gr/%CE%B7-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%AC-%CF%84%CE%BF%CF%85-70/#>
- Χοντολίδου, Ε. (2002). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας». Στο Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σσ. 379-390.

Χρίστης, Δ. (2013). «Το πεζογραφικό έργο του Κώστα Μόντη». Στο περ. *Κυπριακή Βιβλιοφιλία -Τριμηνιαία Επιθεώρηση Κυπριακού Βιβλίου*, Χειμώνας 2013-2014, τομ. ΣΤ'. τχ. 28, σσ.11-12.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2000). «'Στη γλώσσα που πρωτομίλησα': Τα κυπριακά του Κώστα Μόντη». Στο *Νεοελληνική Διαλεκτολογία*, τόμ. Γ' (Πρακτικά Τρίτου Διεθνούς Συνεδρίου Νεοελληνικής Διαλεκτολογίας, Κάλυμνος 20-23 Οκτωβρίου 1998). Αθήνα: Κέντρο Συντάξεως του Ιστορικού Λεξικού, σσ. 387-412.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2007). «Το γλωσσικό ζήτημα στην Κύπρο: Μια πρώτη προσέγγιση». Στο Δημάδης Κ. (επιμ.) *Ο ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην εποχή του Διαφωτισμού και στον εικοστό αιώνα* (Πρακτικά του Γ' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών [EENS], Βουκουρέστι, 2-4 Ιουνίου 2006). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, τόμος Β', σσ. 241-260.

Χριστοδουλίδου, Λ. (2015). «Ο ποιητής και το δάσος ή η τέχνη και η φύσις». Στο Δημάδης Κ. (επιμ.) *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία*, τ. Β'. Αθήνα: EENS, σσ. 437-449. Βλ στο [http://www.eens.org/?page\\_id=3593](http://www.eens.org/?page_id=3593)

Χριστοδουλίδου, Λ. (2017). «Επιβιώσεις του τυπικού των δημοτικών τραγουδιών σε ιδιωτικά ποιήματα του Κώστα Μόντη». Στο *Κώστας Μόντης: βαδίζοντας στα χνάρια του ποιητή*. Ημερίδα στο Σπίτι της Κύπρου. Κορώνη Μεσσηνίας: Αίπεια & poema, σσ. 69-86.

Χριστοδουλίδου Λουίζα (2019). *Όψεις του αρχαιοελληνικού μύθου στην ποίηση του Κυριάκου Χαραλαμπίδη*. Λευκωσία/Αθήνα, Επιφανίου.

Χριστοδουλίδου, Λ. & Μουλά, Ε. (2013). «Διαδίκτυο και Φιλαναγνωσία: Από τα doodles της google στη λογοτεχνία, ως απόλαυση και αφετηρία δημιουργίας». Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (επιμ.) *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητα και Προοπτικές*. Αθήνα: Διάδραση, σσ.138-151.

Χριστοδουλίδου, Λ. & Μουλά, Ε. (2017). Graphic narrative: κριτικός γραμματισμός και αυτό-αναφορική αναπλαισίωση του πεδίου. Στο περ. *Κείμενα*, 26 (5). Ημερομηνία ανάκτησης 9-05-2020 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t26/5.christodoulidou-moula.pdf>

Χριστοδούλου, Δ. (1995). «Εκεί που το κυπριακό οικονομικό 'θαύμα' δεν έφτασε». Στο: Περιστιάνης, Ν. - Τσαγγαράς, Γ. (επιμ.) *Ανατομία μιας μεταμόρφωσης: Η Κύπρος μετά το 1974 (κοινωνία, οικονομία, πολιτική, πολιτισμός)*. Λευκωσία: Intercollege, σσ: 35 – 54.

Χριστοφίδης, Α. (1984). «Η ποίηση του Κώστα Μόντη: και η επιστροφή στον τόπο». Στο Κεχαγιόγλου, Γ. & Πιερίης Μ. (επιμ.) *12 κείμενα για τον Κώστα Μόντη*. Λευκωσία: Ερμής, σσ. 25-50.

Χρυσός, Μ. (2015). *Ανάπτυξη αναγνωστικών κινήτρων σε μαθητές δημοτικού σχολείου: εφαρμογή και αξιολόγηση προγράμματος παρέμβασης* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ημερομηνία

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/44177#page/1/mode/2up>

Ψάχου, Μ. (2011). *Η ποιητική γενιά του '70: Ιδεολογική και αισθητική διερεύνηση* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ημερομηνία ανάκτησης 12/12/2019 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28388#page/1/mode/2up>

χ.ό. (2014). «Μικρό αφιέρωμα στη μνήμη του Κώστα Μόντη (1914-2004)». Στο περ. *Διαδρομές*, τχ.113, σσ.49-51.

χ.ό. (2016). «Εγκλωβισμένου». Στο: Υπουργείο Εξωτερικών Κύπρου. Ημερομηνία ανάκτησης 15-08-2018 από:

[http://www.mfa.gov.cy/mfa/mfa2016.nsf/mfa11\\_gr/mfa11\\_gr?OpenDocument](http://www.mfa.gov.cy/mfa/mfa2016.nsf/mfa11_gr/mfa11_gr?OpenDocument)

### **Ξενόγλωσση:**

Abrams, M. H. (1953). *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. Oxford: Oxford University Press.

Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Transl. by C. Emerson & M. Holquist, and edited by M. Holquist. Austin: University of Texas Press.

Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Benton, M. (1979). «Children's responses to stories». Στο περ. *Children's Literature in Education*, Vol. 10 (2) (June 1979), pp. 68-85. Ημερομηνία ανάκτησης 12-06-2019 από: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01145701>

Benton, Michael; Teasy, John; Bell, Ray; Hurst, Keith (1988). *Young Readers Responding to Poems*. London and New York: Routledge.

Benton, M. & Fox, G. (1992). *Teaching Literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.

Blanchard, J. (1982). «Anthropomorphism in Beginning Readers». Στο περ. *The Reading Teacher*, Vol. 35, No. 5 (Feb., 1982), pp. 586-591.

Booth, W. (1995). «Foreword». In Rosenblatt, L. M. *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America, pp. vii-xiv.

Christodoulidou Louisa (2004). *Contribution à l'étude du parcours poétique à Chypre: 1878-1964. La question de la restauration nationale: Mythe ou réalité?*. Doctorat Nouveau Régime en Etudes Grecques, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV).

Christodoulidou, L. (2014). «Trauma, identité nationale et discours post-colonial dans *Portes Closes* de Costa Montis», *Francopolyphonies* 15, Collection dirigée par Kathleen Gyssels et Christa Stevens, *Espace Méditerranéen écriture de l'exil, migrations et discours post-colonial* (sous la direction de Vassiliki Lalagianni et Jean Marc Moura), Editions Rodopi B.V., Amsterdam/ New York, NY 2014, 149-160.

- Davis, J. E. (1979). «Poetry as Motivation for Reading» (Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association. 22nd, Miami Beach, Florida, May 2-6, 1977). Ημερομηνία ανάκτησης 26-03-2019 από <https://eric.ed.gov/?id=ED140223>
- Genette, G. (1979) *The Architext: An Introduction*. Μτφρ. J. E. Lewin. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hollindale, P. (1997). *Signs of Childness in Children's Books*. Thimble Press, Lockwood.
- Jakobson, R. (1960). «Linguistics and Poetics». Στο Sebeóle T.A. (επιμ.) *Style in Language*, Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 350-77.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (τομ.2 ). New York: Henry Holt.
- Karolides, J. K. (επιμ). (1992). *Reader response in the classroom: Evoking and interpreting meaning in literature*. White Plains, NY: Longman Publishing Group.
- Kristeva Julia (1969). «Le Mot, le dialogue et le roman». Στο *Σημειωτική: Recherches pour une sémanalyse*, Paris: Ed. Du Seuil, 82-92.
- McCallum, R. (2002). «Very Advanced Texts: Metafiction and Experimental Work». Στο Hunt, P. (edit) *Understanding Children's Literature*. London: Routledge, σσ. 138-150.
- Morin, E. (1980). *La méthode 2. La vie de la vie*. Paris: Seuil.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lamham, Maryland: Scarecrow.
- Peck, P. C. (1976). «I Feel a Poem Coming On--Communicating With Children Through Poetry» (Paper presented at the Annual Meeting of the IRA World Congress on Reading. 6th, Singapore, August 17-19, 1976). Ημερομηνία ανάκτησης 26-03-2019 από: <https://eric.ed.gov/?id=ED137724>
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Transl. J. & A. Tomlinson. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Piaget, J. (<sup>3</sup>1960). *The Language And Thought Of The Child*. Trnsl. M. Gabain. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Rosenblatt, L. M. (1938/1970<sup>2</sup>/1995<sup>5</sup>). *Literature as Exploration*. (New York, London: Appleton-Century company, 1938. London: Heinemann, 1970). New York : The Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L.M. (1956). «The Acid Test for Literature Teaching». *The English Journal*, 45 (2), pp. 66-74.
- Rosenblatt, L.M. (1960). «Literature: The Reader's Role». Στο περ. *The English Journal*, 49 (5), pp. 304-316.
- Rosenblatt, L.M. (1964). «The Poem as Event». *College English*, 26 (2), σσ.123-128.

- Rosenblatt, L.M. (1969). «Towards a Transactional Theory of Reading». *Journal of Literacy Re-search*, 1, pp. 31-48.
- Rosenblatt, L.M. (1982). «The Literary Transaction: Evocation and Response». *Theory into Practice*, 21 (4), pp. 268-277.
- Rosenblatt, L.M. (1985). «Viewpoints: Transaction versus Interaction: A Terminological Rescue Operation». *Research in the Teaching of English*, Vol. 19, No. 1 (Feb., 1985), pp. 96-107.
- Rosenblatt, L.M. (1988, January). «Writing and Reading: The Transactional Theory». *Technical Report*. No. 416 (Portions of this paper presented at the Conference on Reading and Writing Connections, Urbana-Champaign, IL).
- Rosenblatt, L.M. (1993). «The Transactional Theory: Against Dualisms». *College English*, 55 (4), pp. 377-386.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L.M. (2005). «What Facts Does This Poem Teach You?». *Voices from the Middle*, 12 (3), 43-46.
- Sanders, A. (2012). «Rosenblatt's Presence in the New Literacies Research». *Talking Points*, 24 (1), 2-6.
- Stephens, J. (1990) «Intertextuality and the Wedding Ghost». Στο περ. *Children's Literature in Education* 21 (1), pp. 23–36.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. New York: Longman.
- Suleiman, S.R. (1980). «Introduction: Varieties of Audience-Oriented Criticism». Στο S. R. Suleiman and I. Crosman (επιμ.) *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation*, Princeton: Princeton University Press, pp. 3-45.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London: Routledge.
- Wilkie-Stibbs, C. (2004). «Intertextuality and the child reader». Στο Hunt P. (επιμ.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (vol. 1). London and New York: Routledge, pp. 179-190.
- Worton, M. & Still, J. (edit.) (1990). *Intertextuality. Theories and Practices*. Manchester. Manchester UP.

### **Ταινίες-Ντοκιμαντέρ:**

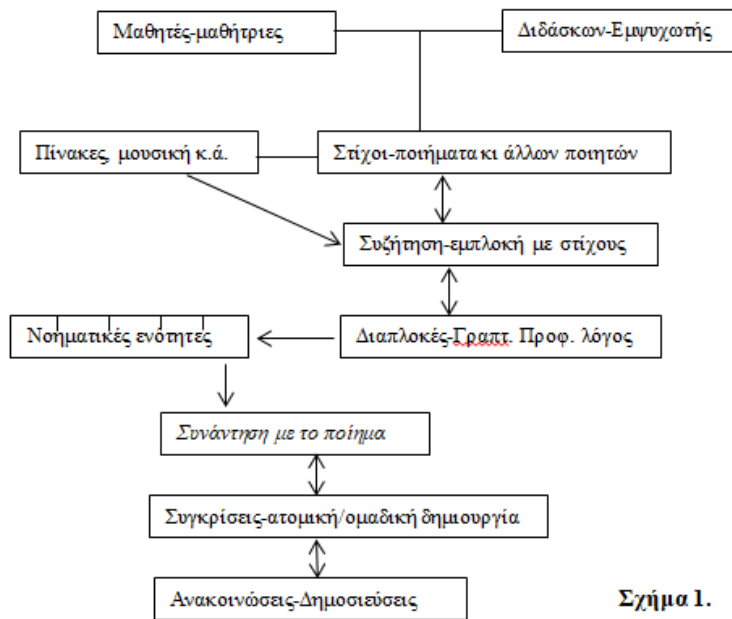
«Κώστας Μόντης: αφιέρωμα για τα 50 χρόνια προσφοράς του 1934-1984», σκηνοθεσία Ανδρέας Κωνσταντινίδης, 1984. Ημερομηνία ανάκτησης 13-01-2018 από το <https://www.digital-herodotus.eu/archive/video/items/402/kostas-montes-aphieroma-gia-ta-50-khronia-pros-phoras-tou-1934-1984/>

«Κυπρίων Έργα: Κώστας Μόντης», σκηνοθεσία Σταύρος Χαραλάμπους, παρουσίαση Στέλιος Γεωργίου, 2016. τ Ημερομηνία ανάκτησης 13-01-2018 από το <https://www.youtube.com/watch?v=LFQ9Yq4IYX8>

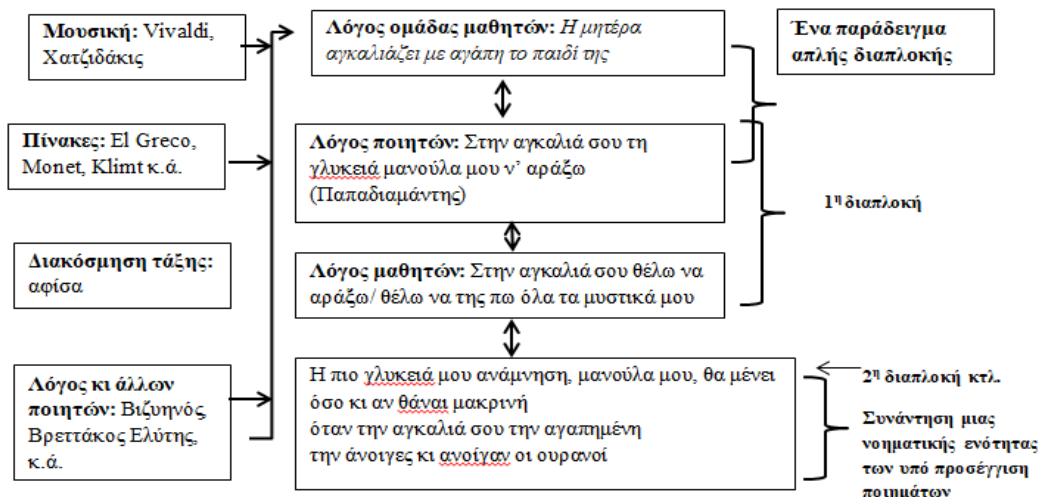
«Γιάννης Ρίτσος: αυτοβιογραφία - Ντοκουμέντα της ζωής και του έργου του», σκηνοθεσία Γιώργος και Ηρώ Σγουράκη, 1984.

«Ένας ήρωας με μνημοσκόπιο», σενάριο και σκηνοθεσία Γιώργου Φιλί. Ημερομηνία ανάκτησης 20-02-2021 από το: [https://www.youtube.com/watch?v=eoARiz\\_PpXM&t=25s](https://www.youtube.com/watch?v=eoARiz_PpXM&t=25s)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Σχήμα 1.



Σχήμα 2.