

# ΜΕΡΟΣ Α'





ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ι. ΣΠΑΝΟΣ

# ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

τ. Α

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ

ΑΘΗΝΑ  
2010



## Α' Η ΘΕΣΙΑ

### 1. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ

1.1. Συστηματική αναφορά στην εγμνηνευτική της λογοτεχνίας έκανε ο Wilhelm Scherer. Αρχές της μεθοδολογικής αναζήτησής του υπήρξαν η σύνδεση της εγμνηνευτικής λογοτεχνίας με τα εξωτερικά στοιχεία — τα αντικείμενα, κατά τη γνώμη του, στοιχεία τα οποία εκλαμβάνει ως αιτιώδη δεδομένα της ύπαρξης του λογοτεχνήματος— και η αγγόση της σχέσης της λογοτεχνίας με την εσωτερική ζωή, τη ζωή της ψυχής ως ήμισια πειστικής<sup>1</sup>.

Με τη θετικιστική αντίληψή του για την ιστορία και τις πνευματικές επιστήμες προχώρησε στην εγμνηνευτική ποιητικής δημιουργίας χρησιμοποώντας ως βάση το συγκεκριμένο πληροφωσιακό υλικό που συνοδεύει τα λογοτεχνικά έργα. Η λογική αρχή «αίτιο - αποτέλεσμα» καθορίζει τον τρόπο προέγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου πιστεύοντας ότι αυτό μπορεί να κατανοηθεί μόνο αν συναρτηθεί: α) με το τι κληρονομεί ο ποιητής από τις προηγούμενες εποχές ως προς την ποίηση, β) με το τι ο ίδιος ο ποιητής έμαθε, τι αποκώμισε με τη μέλεια της ποίησης, γ) με το τι έζησε ο ποιητής, ποιο είναι το βιογραφικό του τοπίο<sup>2</sup>.

1.2. Με την ίδια πρόθεση της αντικειμενικής διερεύνησης των κειμένων καταγράφηκε η ουσιαστική παρόμβωση του Friedrich Schlegelmacher στην πορεία διαμόρφωσης της εγμνηνευτικής.

1. Γεωργιούλης Κ. Δ., *Αισθητικά και φιλοσοφικά μελέτηματα*, εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα 1964, σ. 47.

2. Βεργιότης Α. Β., *Διαδικασία των Αρχαίων Ελληνικών*, Αθήνα 1994, σ. 128.



## Α' Η ΘΕΩΡΙΑ

### 1. Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ

1.1. Συστηματική αναφορά στην εγμηνευτική της λογοτεχνίας έκαμε ο Wilhelm Scherer. Αρχές της μεθοδολογικής αναζήτησής του υπήρξαν η σύνθεση της εγμηνείας της λογοτεχνίας με τα εξωτερικά στοιχεία —τα αντικειμενικά, κατά τη γνώμη του, στοιχεία τα οποία εκλαμβάνει ως αιτιώδη δεδομένα της ύπαρξης του λογοτεχνήματος— και η αγνόηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την εσωτερική ζωή, τη ζωή της ψυχής ως ήκιστα πειστικής<sup>1</sup>.

Με τη θεικιστική αντίληψή του για την ιστορία και τις πνευματικές επιστήμες προχώρησε στην εγμηνεία της ποιητικής δημιουργίας χρησιμοποιώντας ως βάση το συγκεκριμένο πληροφοριακό υλικό που συνοδεύει τα λογοτεχνικά έργα. Η λογική αρχή «αίτιο - αποτέλεσμα» καθορίζει τον τρόπο προέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου πιστεύοντας ότι αυτό μπορεί να κατανοηθεί μόνο αν συναρτηθεί: α) με το τι κληρονομεί ο ποιητής από τις προηγούμενες εποχές ως προς την ποίηση, β) με το τι ο ίδιος ο ποιητής έμαθε, τι αποκόμισε με τη μέλητη της ποίησης, γ) με το τι έζησε ο ποιητής, ποιο είναι το βιογραφικό του τοπίο<sup>2</sup>.

1.2. Με την ίδια πρόθεση της αντικειμενικής διερευνησης των κειμένων καταγράφηκε η ουσιαστική παράμβαση του Friedrich Schlegelmacher στην πορεία διαμόρφωσης της εγμηνευτικής.

---

1. Γεωργιούλης Κ. Δ., *Αισθητικά και φιλοσοφικά μελέτηματα*, εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 1964, σ. 47.

2. Βεργιέτης Α. Β., *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, Αθήνα 1994, σ. 128.

Η προστάθεια του κατέεινε στο να διαμορφωθεί εγμνηντικό σύστημα που να έχει ως αφετηγία τη σύνδεση των έργων του λόγου με την πολιτιστική πρσγμιατικότητα. Παράμετρου της θεωρίας του είναι η παραμέτρωση της ιδιαιτερότητας του λογοτεχνήματος, η αγνόηση των κανόνων και των συνταγών και η εμβάθυνση στις συνθήκες δημιουργίας του<sup>2</sup>, για να καταλήξει σε μια «τεχνολογία», η οποία αποφεύγει να στηγίεται σε «μια απλή συλλογή επιχειρημάτων» ασύνδετων μεταξύ τους. Πρόκειται για μια διφυή εγμνηντική με δύο επίπεδα - στρώματα εγλασίας, τη γραμματική εγμνηνία και την ψυχολογική εγμνηνία<sup>3</sup>.

Με την πρώτη εγμνηντική προστάθεια πρσγγίζεται η λέξη, η γλώσσα στη συνάφειά της με τον πολιτισμό, με γριτήριο δηλαδή την εξέταση των κοινών στοιχείων γλώσσας και πολιτισμού. Η αντικειμενικότητα της γραμματικής εγμνηνίας συνίσταται στο ότι υπάγχει μια κουλτούρα, υπάγχει μια γλώσσα που εκφράζει την κουλτούρα και συγχρόνως εκφράζεται από αυτή. Η υπαξή γλωσσικών στοιχείων μάλλιστα γενικά αναγνωρισμένων και αποδεκτών ως ικανών να εξασφαλίσουν τη συνεννόηση των διαφορετικών εγμνηντών παρχει και μια βάση αναγνώρισης και αποδοχής του ορθού και του λαμβασμένου στην προστάθεια για κατανόηση. Με την ψυχολογική εγμνηνία η αναξήτηση στρέφεται πρσ το συγγραφέα, πρσ την υποκειμενικότητα<sup>4</sup> και την πρσθετικότητα εκείνου.

## 2. Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ: Wilhelm Dilthey

### 2.1. Γενικά

Ο Wilhelm Dilthey αποτελεί σταθμό στην πορεία πρσ διαμόρφωση της εγμνηντικής. Η παρέμβασή του, καινοτόμος και συστηματική, στηρίχθηκε αφενός στις θέσεις των πρσσαναφεθέντων αφετέγου στη μεθοδολογία των θτικών επισημών. Η συμβολή του στον πρσβληματισμό για τη μεθοδολογία της εγμνηνίας τονίζεται με την έμφαση που έδωσε στη διαφορά που υπάγχει ανάμεσα στα φυσικά φαινόμενα και την εξήγησή τους, και στα δεδομένα της ανθρώπινης ζωής και ιστορίας που δεν εξηγούνται αιτιοκρατικά, αλλά κατανοούνται με εμβάθυνση, εμπίωση και μετάθεση στην ψυχική κατάσταση και στις συνθήκες που λειτούργησαν στη δημιουργία των έργων και της ιστορίας.

Εισηγόμενος τη «φιλοσοφία της ζωής» όρισε ως κεντρικό μέλημα της ανθρώπινης αναξήτησης να κατανοηθεί η βιωμένη ανθρώπινη ζωή, να καταστεί δυνατό να ξήσει ο άνθρωπος από μέσα την ιστορία<sup>5</sup>, που είναι η αποκαλυπτική απεικόνιση του εαυτού του και η μοίρα του. Διαχώρισε τις πνευματικές επιστήμες από τις φυσικές επιστήμες<sup>6</sup>. Αυτή η διάκριση στηρίχθηκε στη διαφορετική μεθοδολογική πρστέγγιση, αφού ο μεν θτικός επιστήμονας αναφέρεται στα φυσικά φαινόμενα μέσω της εξήγησης των γενεσιουργών αιτιών, ο δε μελετητής της ανθρώπινης πνευματικότητας αναφέρεται στην ανθρώπινη ζωή μέσω της σύλληψης - κατανόησης του ανεπανάληπτου των ανθρώπινων έργων και ενεργειών. Η θεμελιωκή αυτή διαφοροποίηση έφερε τον Dilthey στην αναξήτηση μιας νέας ψυχολογίας, που έχει ως βάση τα βιώματα και τις δομικές συναρμογές της ψυχικής ζωής<sup>7</sup>, ικανής να

2. Schleiermacher Fr., *Hermeneutik*, C. Winter Un. Verlag, Heidelberg 1959, σ. 56.

3. Ricoeur P., *Δοκίμια Εγμνηντικής*, Μ.Ι.Α.Τ., μετάφρ. εισαγ. Αλέκα Μουρίκη, Αθήνα 1990, σ. 163.

4. Μαρκαντώνης Ι. Σ., *Παράδοσεις Ιστορίας της Παιδείας*, Αθήνα 1977, σ. 172.

5. Θεοδωρακόπουλος Ι.Ν., *Τα σύγγρανα φιλοσοφικά έργατα*, Μέρος Α', Αθήνα 1966, σ. 47.

6. Wellek R. - Warren A., *Θεωρία Λογοτεχνίας*, μτφ. Σ. Γ. Δελιγιώργη, Δίφρος, 3η έκδ., Αθήνα 1980, σσ. 21-23.

7. Μαρκαντώνης Κ.ΙΙ., *Εισαγωγή στην Εγμνηντική*, Δευκωσία 1984, σ. 14.

περιγράφει και να αποκαλύψει αυτό που εμφανίζεται ως ανθρώπινη ζωή και ιστορία.

Ο προσανατολισμός της νέας ψυχολογίας σχετίζεται με την αποδοχή των αρχών της συνάφειας και της χρονικότητας (παρελθόν, παρόν και μέλλον σε εναλλαγή)<sup>8</sup> ως βασικών κατηγοριών της ζωής, που μαζί με την κατηγορία της δομής συμβάλλουν στο να κατανοηθεί η λειτουργικότητα της ψυχικής ζωής που αποκαλύπτει την ολότητα των σχέσεων. Η περιγραφική αυτή ή κατανοούσα, όπως ονομάστηκε, ψυχολογία μετέτα και παροουιάζει την ψυχική ζωή στην ολότητά της, στη συνθετική μορφή της με περιγραφή της συνολικής υφής της, του συνολικού θεωρημένου βιώματος<sup>9</sup>.

Αποδίδοντας στη δομή της ψυχής<sup>10</sup> α) την ιδιότητα της ενότητας (το όλο δεν αποτελεί άθροισμα διαφορετικών καταστάσεων και η διαφοροποίηση των ψυχικών λειτουργιών δεν καταργεί τη μεταξύ τους συνάφεια), β) την ιδιότητα της αλληλεπίδρασης (δεδομένη είναι η αμοιβαιότητα ανάμεσα στην εσωτερική ζωή και τον περιβάλλοντα κόσμο), γ) την ιδιότητα της συναρμογής των βιωμάτων της ψυχής, γ) την ηλικός άνθρωπος έχει τις αξίες του και τις υπηρετεί και γι' να θεωρεί τη ζωή ως αξία, ως δημιουργικό δυναμισμό που υπηρετεί και εκφράζει αξίες με τη δημιουργία έργων άξιων, όπως είναι τα ποιητικά, και ικανών να μνημειώνουν τις αξίες και να τις προσφέρουν προς βίωση.

Αν γίνει αποδεκτό ότι κέντρο των πνευματικών επιστημών είναι ο άνθρωπος μέσα στη μοναδικότητα του προσώπου του, μπορεί να κατανοηθεί η στροφή του Dilthey προς την αναζήτηση μιας ψυχολογίας ικανής να προσεγγίσει και να ερμηνεύει τα ανθρώπινα έργα ως δημιουργήματα και ανθρώπου που υπάρχει μέσα στην κοινωνία και με την κοινωνία και μέσα στην ιστορία και με την ιστορία. Η προστά-

θεια του Dilthey αντιπροσωπεύει τη θέση του ανθρώπου που αγωνίζεται να αυτοκατανοηθεί προσεγγίζοντας εγμνηντικά τον πολιτισμό, την τέχνη, τη θρησκεία<sup>11</sup>, τον πόλεμο και την ειρήνη ως δεδομένα εκφραστικά της βούλησης και της δράσης του ανθρώπινου είναι.

Η ψυχολογική κατεύθυνση που διαμορφώθηκε με σημείο αναφοράς την ολότητα, ονομάζεται μορφολογική ψυχολογία ή ψυχολογία της μορφής (Gestalt Psychology) και λειτουργήσει με την αρχή ότι το όλο δεν εξισώνεται με το άθροισμα των στοιχείων που το αποτελούν, όπως το αποτέλεσμα της ακρόασης ενός μουσικού έργου δεν προκύπτει με το να αθροίσουμε απλά τις μουσικές μονάδες (νότες) τις οποίες παράγει το κάθε όργανο της ορχήστρας που δημιουργεί το μελωδικό άκουσμα<sup>12</sup>. Τέτοιες ολότητες όπως είναι το ποίημα, ο ζωγραφικός πίνακας ή το μουσικό έργο, δίνουν ένα ιδιαίτερο χρώμα στις εμπειρίες μας και γίνονται κατανοητές θεωρούμενες ενιαία και όχι κατά μέγη, αποστασιαστικά.

Οι συντεταγμένες του φιλοσοφικού προβληματισμού του Dilthey προσδιόρισαν και το παιδαγωγικό στίγμα του. Η άποψή του για τη δομή του ψυχικού βίου και τη συνάφεια των λειτουργιών του ώθησε τον Dilthey να αναζητήσει την Παιδαγωγική γενικού κύρους που θέτει ως έργο της αγωγής την πληρέστερη διαμόρφωση των ψυχικών λειτουργιών και τον καθολισμό αρχών γενικά παραδεκτών σε συνάρτηση με τη δομή της κοινωνίας. Πρόκειται για την Παιδαγωγική που συνδέει άμεσα τη λειτουργία και το περιεχόμενο του σχολείου με τη ζωή της κοινωνίας και τον πολιτισμό<sup>13</sup>. Και είναι αυτή μια σύνδεση ζωτικής σημασίας, αφού ορίζει τις προϋποθέσεις για μια διδακτική μεθοδολογία<sup>14</sup> που αντλεί τα

11. Ricoeur P., ό. α., σ. 166.

12. Μολικιώση-Λούτση Μ., *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξιά, στο λήμμα «Μορφολογική Ψυχολογία», σ. 3210. (Ελλην. Γράμματα 1991).

13. Bartels K., *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξιά, στο λήμμα «Wilhelm Dilthey», σ. 1595. (Ελλην. Γράμματα 1991).

14. Δανασσής-Αφεντάκης Α.Κ. - Λιαντίτης Δ., *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Λεξιά, στο λήμμα «Εγμνηντική - Διδακτική μέθοδος», σ. 2134. (Ελλην. Γράμματα 1991).

8. Θεοδωρακόπουλος Ι.Ν., ό. α., σ. 148.

9. Γεωργιάδης Κ.Δ., ό. α., σ. 52.

10. Θεοδωρακόπουλος Ι.Ν., ό. α., σσ. 149 - 150.



περιεχόμενά της από τις πνευματικές επιστήμες και αξιώνονται με την πραγμάτωση της βιωματικής διαδικασίας με μια διαδικασία εγμηνευτικού χαρακτήρα, που αξιοποιεί γνωστικά και αισθητικά τη λειτουργική σχέση που ορίζουν το βίωμα, η έκφραση και η κατανόηση.

## 2.2. Η αιτία και η ουσία της ποιητικής δημιουργίας

Το μέτρο της φιλοσοφικής θεώρησης της ζωής<sup>15</sup> που χαρακτηρίζει το στοχασμό του Dilthey, τον οδήγησε στο να αναζητήσει την ουσία του ποιητικού γεγονότος στη δυναμική της ζωής της οποίας συνειδητός εκφραστής είναι ο ποιητής. Δεν Γι' αυτόν ο ποιητής δεν είναι παρατηρητής της ζωής. Δεν αντιγράφει τα γεγονότα και τα περιστατικά παρακολούθησας τα από το παρατηρήσιμο που έχει στήσει μακριά από τους ανθρώπους. Αντίθετα, ο ποιητής αναπνέει τη ζωή, συμμετέχει ως δράσα παρουσία στα γεγονότα με μια ποιότητα συνείδησης που τον καθιστά άνθρωπο της επικουριότητας<sup>16</sup>. και είναι ξεχωριστός άνθρωπος με την έννοια ότι δεν του ταυριάζει η παθητική στάση, η τελματώνουσα συνήθεια, οι αλλοτριωτικές συμβατικότηταρες της βιοτικής μέγμνας.

Ως ευαίσθητος άνθρωπος με ισχυρή βούληση και γλωσσική καλλιέργεια δοκιμάζει την ελευθερία του τιθέμενος μεταξυ εκείνων οι οποίοι αφουγκράζονται τον πόνο του ανθρώπου, τις μυστικές φωνές της φύσης, τα δράματα και τα θαύματα της ζωής. Η εγρήγορη συνείδησή του τον καθιστά ικανό να αγγίξει τη λεπτομέγεια η οποία τονίζει το πρόσωπο της ομορφιάς και να διακρίνει τα φτιασιδώματα που απειλούν την υτόσταση της αλήθειας. Την ώρα που ο αποχτυμωμένος άνθρωπος του καινού μιας παρακολούθει στην ηλεόγηση ως ειδήσεις την αδικία και το έγκλημα απολαμβάνοντας το δροισιτικό ποτό του, ο ποιητής — σμιλευτής της λέξης και ζητητής της σχέσης της με το περιεχόμενο της

ζωής — πάσχει συμμετέχοντας στον ανθρώπινο πόνο, ζωής την αδικία σαν κάτι που τον αφορά άμεσα, έστω και αν την υφίσταται άλλος. Χαίγεται με τη χαρά του άλλου και εγγράφει μέσα του εικόνες και καταστάσεις που τον απασχολούν με έναν τελείως ιδιαίτερο, δυναμικά ενεργητικό, τρόπο.

Πολλοί άνθρωποι έζησαν την καταστογή των ψαδών· ετίγναμα όμως που μνημείωσε για πάντα εκείνο το γεγονός, μόνο η ευαίσθητη ψυχή του Σολωμού δημιούργησε. Εκαι τομύγρια άνθρωποι έζησαν τη φρίκη και τις σκοπιμότητες του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, ελάχιστοι όμως βίωσαν το συγκεκριμένο ανθρώπινο δράμα με τον τρόπο που ο Γιώργος Σεφέρης έδειξε ότι το έζησε ποιώντας τον «Τελουταίο Στάθμο» ή την «Ελένη».

Εκείνο που ο Dilthey υποστηρίζει με αυτές τις επιστημάνσεις του είναι ότι υπάρχει ένας πολύ στενός δεσμός ανάμεσα στην Ποίηση και τη Ζωή<sup>17</sup>. ότι με την ποίηση παίρνει μορφή η μέσα στον ευαίσθητο άνθρωπο θησαυρισμένη ζωή. Αρχή και κίνητρο της ποιητικής δημιουργίας γίνεται το βίωμα (Erflebnis), η άμεση δηλαδή αίσθηση, η πολυδύναμη θέαση· ενθέρωση του κόσμου και της ζωής. Στεγματικό δεδομένο του ποιήματος αποτελεί η προσωπική εμπειρία του ποιητή, το βίωμα που ξεχώρισε μεταξύ άλλων λιγότερο σημαντικών· αυτό το βίωμα συνιστά μια πραγματικότητα ικανή να αναδειχθεί σε σύμβολο ζωής, να προβληθεί ως ένα χαρακτηριστικό της, ως μια ατομικής φύσης δυνατότητα ικανή να υτοστασίδσει το γενικό και μεσοότερα ανθρώπινο. Είναι το βίωμα, μια πράγμα μιας ενεργητικά δημιουργικής φαντασίας που, όπως έλεγε ο Hebbel, οδηγεί στο ποίημα με το οποίο «εξαιτομκεύεται ο γενικός στοχασμός και γενικεύεται το υποκειμενικό συναίσθημα»<sup>18</sup>.

Στην άποψη ότι ο μύθος και οι εκφραστικοί τρόποι απο-

17. Θιμέλης Γ., *Η Διδασκαλία των Νέων Ελληνικών*, τ. Α', Εκδ. Κωνσταντινής, Θεολική 1973, σ. 30.

18. Walzel Oskar, *Leben, Erleben und Dichten*, Leipzig 1912, σ. 9 (υό Πιανούτσος Ε., *Αισθητική*, σ. 250).

15. Μαρξώνης Γ.Α., *Στήχρονες Φιλοσοφικές Θεωρίες*, Αθήνα 1983, σ. 15.

16. Σεφέρης Γ., *Δοκίμης Α', Ίκαρος*, Αθήνα 1974, σ. 35.



τελούν τους πυρήνες του ποιητικού μορφώματος, ο Dilthey αντι-προβάλλει το βίωμα ως αρχή του ποιητικού γεγονότος, επιχειρηματολογώντας ότι η προσωπική εμπειρία του ποιητή, τα γεγονότα που συγκλόνισαν την ψυχή του και τα έζησε ως τη λειτουργεία τους, απέβησαν «η προσωπική ιστορία και ο κόσμος του»<sup>19</sup>. Όπως ο ίδιος γράφει «αφετηρία της ποιητικής δημιουργίας είναι πάντα η πείρα της ζωής ως προσωπικό βίωμα ή ως εννόηση (verstehen) άλλων ανθρώπων, σύγχρονων ή περασμένων, και των περιστατικών όπου οι άνθρωποι αυτοί συνενέγγισαν. Καθemia από τις αναρίθμητες καταστάσεις ζωής, που από μέσα τους περνάει ο ποιητής, μπορεί ψυχολογικά να ονομαστεί βίωμα· βαθύτερη σχέση με την ποιήσή του αποκτούν από τις στιγμές της ύπαρξής του μόνο εκείνες που του αποκλύπτουν ένα χαρακτηριστικό της ζωής»<sup>20</sup>. Είναι εξαγόμενο από τα ανωτέρω ότι μύθος, τεχνική και εκφραστικοί τρόποι δημιουργούνται από την ανάγνωση της ποιητικής συνείδησης να μορφοποιηθεί το βίωμα κατά τρόπο μοναδικά ζωντανό από μια εκφραζόμενη ύπαρξη που ζώντας τη μοναδικότητα του βιώματος έχει και τον τρόπο να αναζητήσει ή να πραγματοποιήσει την ενσάρκωσή του. Στο λειπτό αυτό σημείο δοκιμάζεται η αξιολόγησή του ποιητή. Είναι επιτευγμά του να προκαλούν πόνο στον αναγνώστη στη οί στίχοι:

*Στων Μπαρών την ολόμαυρη γάχη  
περπατώντας η δόξα μονάχη  
μελετά τα λαμπρά παληκάδια  
και στεφάνι στην κόμη φορεί  
γενναμένο από λίγα χορτάδια  
που είχαν μείνει στην έρημη γη,*

και να αισθάνεται την αισιοδοξία και την απαντοχή, όταν διαβάσει ή ακούει τους στίχους:

*Λίγο ακόμα  
να ιδούμε τις αμυγδαλιές ν' ανθίζουν  
τα μάγμανα να λάμπουν στον ήλιο  
τη θάλασσα να κυματίζει  
λίγο ακόμα,  
να σηκωθούμε λίγο ψηλότερα.*

Πρόκειται για ένα κορυφαίο αγώνισμα που αναδεικνύει το διαφορετικό βίωμα στην καθemia από τις προηγούμενες ποιητικές δημιουργίες και η σημασία του δηλώθηκε με τη δυνατότητα που έχει το κάθε ποίημα να προκαλεί τα διαφορετικά βιώματα στον αναγνώστη. Είναι το σημείο στο οποίο το βίωμα γεννά την έκφραση και αυτή με τη σειρά της μορφοποιεί το βίωμα. Όπως λέει ο Dilthey «το βίωμα περνά ολοκληρωτικά στην έκφραση. Η έκφραση αναπαριστά το βίωμα σε όλη του την πληρότητα. Κάνει ακόμα να αναφανούν και νέα στοιχεία... Η έκφραση μπορεί να περιέχει ψυχικές συνάψεις που δεν είναι σε θέση να τις αποκλύψει η πρως τα ψυχικά βάθη στρεφόμενη αυτοπαρατήρησία. Γι' αυτό η έκφραση περιέχει μια μεγαλύτερη ποσότητα βιώματος από εκείνη που ανακαλύπτει η ψυχολογική αυτοπαρατήρησία»<sup>21</sup>.

Η έκφραση κατά τον Dilthey αποτελεί ζωτική ενέργεια του βιώματος, στοιχείο αυτοπροσδιορισμού και δεδομένο ατοπύτωσης, εξεικόνισης και ανακάλυψης του χαρακτήρα του. Με τη λειτουργία της έκφρασης αναφαίνεται το βάθος, η έκταση, η ένταση και ο δυναμισμός του βιώματος. Με τον τρόπο αυτό κάτω απόλυτα εσωτερικό, δηλαδή η προσωπική εμπειρία του ποιητή, βδίσκει το δρόμο πρως τη φανέρωση στους άλλους<sup>22</sup>, πρως τη θέση από τους άλλους, καθώς ο ποιητής εκφράζοντας το βίωμά του χρησιμοποιεί λεκτικά μέσα και τρόπους που αξιώνονται έμφυτης λειτουργικότητας, τνοής ζωής.

19. Παπανούτος Ε.Π., *Αισθητική*, Ίκαρος, Αθήνα 1976, σ. 100.

20. Dilthey W., *Das Erlebnis und die Dichtung*, 9η έκδ., Leipzig 1924, σ. 197-198.

21. Γεωργιάδης Κ.Δ., ό.α., σ. 51.

22. Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα 1984, σ. 30.

Κινημένος ο ποιητής από την ευχαρίστηση ή την εσωτερική αναστάτωση που του προκάλεσε η κοινωνία της αλήθειας ή της ομορφιάς, κνοφορεί την αισθητική ουσία αγωνιζόμενος να υποτάξει «τη φαντασία και το πάθος, με καιρό και με κόπο, εις το νόημα της Τέχνης»<sup>23</sup>. Ο αγώνας είναι δύσκολος. Από το βίωμα μέχθρη την ολοκληρωμένη ποιητική δημιουργία ο πραγματικός λογοτέχνης προσπαθεί να βγει τις λέξεις, για να εκφραστεί γνήσια και να δώσει την αλήθεια του βιώματος ακέγρια και τέτοια ώστε «τα ιδιαίτερα περιστατικά του ποιητή να πάρχουν, ανθρώπινα κι εκείνα, στο στίχο του την καλλιτεχνική εδραιότητα του καθολικού»<sup>24</sup>.

Ο αργτωμένος συνδυασμός βιώματος και έκφρασης καταξιώνει την ποιητική δημιουργία και την κατοχυρώνει στη διαχρονία. Αντίθετα η επιφανειακή συμμετοχή στο μυστήριο της ζωής και η εύκολη απροτίπωση του «ρίγους» που η «κουλουριάδικη» ανθρωπίνη παρουσία θέλησε να εκφράσει, οδηγούν σε ποιήματα θνησιγενή. Τη δύσκολη πορεία από το γνήσιο βίωμα στην τελειωμένη έκφραση φαίνεται ότι διδάξε ο Δ. Σολωμός, γι' αυτό και δεν ολοκλήρωσε ποτέ τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» αφήνοντας σχεδιάσματα υψηλής αισθητικής πνοής, που δεν αξιώθηκαν να αποτελέσουν μέλη ενός ολικού αρισμένου ποιητικού μορφώματος. Δεν έλειψε η ποίηση από τα σχεδιάσματα αυτά. Είναι όμως διαρκώς παρούσα η μαρτυρία του συνειδητού δημιουργού της τέχνης του λόγου πως τα μοναδικά βιώματα —τι βίωμα και η πολιορκία και η Ήξοδος του Μεσολογίου!— χρειάζονται την αριμύουσα λέξη<sup>25</sup> η οποία θα εκφράσει άκριτα τη μοναδικότητα της βιωμένης ανθρωπίνης εμπειρίας.

Στο βαθμό που με τον όρο έκφραση νοούνται τα γλωσσικά μέσα και οι λεκτικοί τρόποι μορφοποίησης και φανέρωσης

23. Σολωμός Δ., *Άπαντα τα Ευρισκόμενα*, εκδ. Μαρή (πρωτοεγόμενα Πολυλόγως), σ. 22.

24. Παλαμάς Κ., *Τα χρόνια μου και τα χαριτά μου*, τόμ. Ι, Αθήνα 1933, σ. 191 - 192.

25. Κουκουλιμάτης Δ., *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*, Αθήνα 1990, σ. 28.

του βιώματος γίνεται φανερό ότι βίωμα και έκφραση συνυπάρχουν στο ποιητικό έργο με τα ονόματα περιεχόμενο και μορφή αντίστοιχα. Κανένα πραγματικό καλλιτεχνικό δημιουργήμα δεν ορθώνεται με την απλή θέωση της έκτασης και της έντασης του βιώματος. Το βίωμα μορφώνεται καλλιτεχνικά και μετέχει της αισθητικής λειτουργίας (διεργασίας), μόνο εφόσον ο ποιητής αφομοιώσει την προσωπική εμπειρία με έναν τρόπο συνειδησιακά καλλιτεχνικό. Μόνο τότε το βίωμα μορφοδοτεί γόνιμα το μύθο, τους εκφραστικούς τρόπους, τη μουσική και έτσι η ποιητική συνείδηση καταλήγει σε έκφραση τόσο ζωντανή, ώστε να αποδίδει γνήσια το βίωμα και να το πλουτίζει ακόμη περισσότερο αναδειχώντας όλες τιςτυχές του. Σ' αυτή την ιδιότητα-ποιότητα βρίσκεται άλλωστε και η πληρότητα της ποιητικής λειτουργίας, που δεν έχει σχέση με τη διανοητικότητα της επιστήμης αλλά με τη μόρφωση καθολικών συναισθημάτων μέσα από πλάσματα που έχουν την αναφορικότητά τους στη ζωή, αλλά συγχρόνως μπορούν να την υπερβαίνουν.

Την ιδιοτυπία και τη λειτουργικότητα του ποιητικού μορφώματος επισημαίνει ο W. Dilthey στο «Das Erlebnis und die Dichtung» παρρηγώντας<sup>26</sup>, «όπως ξεχωρίζουμε μέσα σ' ένα φυσικό σώμα τη χημική του σύνθεση, το βάρος του, τη θεσμική του κατάσταση και μελετούμε χωριστά το καθένα, έτσι διακρίνουμε και απομονώνουμε μέσα στο ποιητικό έργο που ανιστορεί κάτι: στο έπος, στη γομάντα ή μτάλντα, στο δάγμα ή στο γομάν, ύλη, ποιητική διάθεση, μοτίβο, μύθος, χαρακτήρα και εκφραστικά μέσα. Η σπουδαιότερη μέσα σ' αυτές τις έννοιες είναι η έννοια του μοτίβου, γιατί μέσα στο μοτίβο συνλλαμβάνεται το περιεχόμενο της εμπειρίας του ποιητή στη σημαντικότητά του: μέσα του λοιπόν συναρτάται το περιεχόμενο εκείνο με το μύθο, τους χαρακτήρες και την ποιητική μορφή. Το μοτίβο κλείνει εντός του τη διαπλαστική δύναμη που καθορίζει τη μορφή του έργου. Όπως σε οργάνω-

26. Παπανούτσος Ε.Π., ό.α., σ.σ. 100 -101.

κή αύξησηση ξεδιπλώνονται μέσα από την πείρα ζωής αυτά τα επί μέρους στοιχεία που μπορούν να ξεχωριστούν μέσα στην ποίηση· το καθέν' απ' αυτά εκτελεί μια λειτουργία μέσα στην αλληλουχία του έργου. Κάθε ποίηση λοιπόν είναι ένα ιδιότυπο ζωντανό δημιούργημα».

### 2.3. Από το βίωμα και την έκφραση στην Κατανόηση

Οι απόψεις του W. Dilthey για τη σχέση του ανθρώπου-αναγνώστη με την ποίηση διατυπώνονται συνοπτικά στο ακόλουθο απόσπασμα: «Οι μεγαλοφυείς του θυμικού (οι ποιητές) αποκαλύπτουν στον καθένα μας τον εσωτερικό κόσμο και μας κάνουν να εμβλέτομε μέσα σ' έναν ξένο που ωστόσο μας είναι συγγενικός. Μέσα στο πλήθος αυτών των ποιητικών ατομικοτήτων συλλαμβάνομε τον πλούτο της ανθρώπινης εσωτερικότητας»<sup>27</sup>.

Από την εξήγηση των φυσικών φαινομένων την οποία υιοθέτησαν οι θεικές επιστήμες, ο Dilthey μετακινήθηκε στην κατανόηση του πνευματικού βίου και των πνευματικών επισημών μεταξύ των οποίων η ποίηση έχει τη δική της θέση. Ο άνθρωπος δεν έχει άλλο τρόπο να γνωρίσει τη δυναμική της ανθρώπινης ζωής από εκείνον που συνιστούν τα σημεία και τα έργα στο χρόνο. Η κατανόηση αποτελεί έκφραση της λειτουργικής πρόσκτησης αυτής της γνώσης<sup>28</sup> και αναφέρεται στις εκφάνσεις και μορφώσεις του ψυχικού βίου που παρουσιάζονται στην όραση και στην ακοή, ως αισθητές δηλαδή πραγματώσεις.

Η αυτογνωσία είναι εφικτή στο μέτρο που αξιολογείται η διδαχή που προσφέρουν οι δημιουργικές μορφώσεις της εσωτερικής ζωής, εφόσον κατανοούνται. Η κατανόηση των δικών του έργων-βιωμάτων επιτρέπει στον άνθρωπο αφενός την αυτοεξέταση και αφετέρου αλλαγή, αφετέρου την εξασφάλ-

ιση των προϋποθέσεων, για να κατανοηθούν τα ενεργήματα των άλλων ανθρώπων και της ζωής τους με έναν τρόπο βιωματικό<sup>29</sup> εκ μεταφοράς από τον εαυτό του στους άλλους και αντιστρόφως. Ως βιωματική διείσδυση στη ζωή και τα έργα των άλλων η κατανόηση υπερβαίνει τις συντεταγμένες της προσωπικής ζωής, καθώς το ανθρώπινο πνεύμα με αρωγό τη φαντασία μπορεί να μετέχει σε ευχύτερες και ανώτερες παραγωγές της ανθρώπινης ζωής και να άπτεται της αντικειμενικής ουσίας των ανθρώπινων, επειδή υπάρχει κοινότητα μεταξύ του εγώ και εσύ και επειδή «η κοινωνία δημιουργήσε τα δικά της όργανα κατανόησης δημιουργώντας κοινωνικούς και πολιτισμικούς κόσμους μέσα στους οποίους κατανοεί τον εαυτό της».

Έχοντας ο Dilthey στην όρασή του ολική την εικόνα του κόσμου και της ζωής απέδρασε το θεικιστικό τρόπο προσέγγισης του πνευματικού κόσμου και αναξήτησε τρόπο σύλληψης της όλης ανθρώπινης εμπειρίας, για να κατανοηθεί η ζωή, που το νόημά της συμπύκνεται με το ίδιο το περιεχόμενό και την ουσία του πνεύματος. Έτσι υποστήριξε ότι η ζωή ως δημιουργικός δυναμισμός συναρτάται με την ανθρώπινη ψυχή και το πνεύμα και υπερβαίνει —αποστασιοποιούμένη— τη βιολογία, η οποία, ως δεδομένο της φυσικής επιστήμης, δεν μπορεί να δώσει στα κομμοθεωρητικά προβλήματα του ανθρώπου λύσεις, κάτι όμως που το επιτυγχάνει η ιστορία, η φιλοσοφία και η ποίηση.

Η πίστη του στην αξία της ιστορίας ως χώρου αυτοπραγμάτωσης και αυτογνωσίας του ανθρώπου —τι είναι ο άνθρωπος το λέγει μόνο η ιστορία<sup>30</sup>— του έδωσε τη δυνατότητα να οργανώσει μια μεθοδολογία ανάλογης αποτελεσματικότητας με εκείνη των φυσικών επιστημών<sup>31</sup>.

29. Ricoeur Paul, *Le conflit des interprétations* (1969) και *Du texte à l' action* (1986), εκδ. Seuil, Paris στα Ελληνικά, *Δοκίμια Εγχειρητικής*, μετάφρ. Αλ. Μουζίκη, Μ.Ι.Α.Τ., Αθήνα 1990, σ. 168.

30. Θεοδόσιου Ι.Ν., ό.α. σσ. 152-153.

31. Ricoeur Paul, ό.α., σ. 165.

27. Dilthey W., ό.α., σ. 440.

28. Δημητριάδου Μ.Φ., *Εγχειρητική και Διαφοροποίησης*, Αθήνα 1996, σ. 91.





χρήση του όρου «εγμνηνεία» στην προσέγγιση του ποιήματος υπονοεί την απόδοση της σημασίας του κρυπτικού, πολύσημου ποιητικού λόγου με μια εγγασία εμπάθυνσης και διερεύνησης, που τον καθιστά αισθητό και κατανοητό.

Είναι στη φύση του ποιήματος ως αργτιωμένου λόγου «να βαστάζει μέσα του ένα νόημα», να παρατείνεται σ' έναν «κόσμο» με τρόπο αισθητικά λειτουργικό και γι' αυτό συγχρόνως αποκαλυπτικό και κρυπτικό. Ως παραεκκλίνων από την καθημερινή χρήση λόγος ο ποιητικός λέγει κάτι και συγχρόνως το αποκρύπτει, σημαίνει, συμβολίζει κάτι και συγχρόνως δημιουργεί αμφιβολία, καθώς η ισορροπία βιώματος-έκφρασης είναι τόσο λεπτή, ώστε δεν αποκλείεται αυτό που σημαίνεται να μην είναι μόνο αυτό αλλά και κάτι άλλο που ενκόλα δεν απορρίπτεται.

Η εξωτερική, αρχικά, επαφή με το ποίημα μέσα των αισθήσεων της όρασης και της ακοής μπορεί να μείνει ανενεργή, αν ο αναγνώστης δεν ανταποκριθεί στην πρόσκληση που το ποιητικό έργο με τη λεκτική-μορφική παρουσία του απευθύνει. Αν όμως αυτή η εντύπωση γεννήσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη, αρχίζει η διαδικασία της εγμνηνείας που έχει ως αφετηρία την αντίληψη του όλου και υπόσχεται στον αναγνώστη μια ουσιαστικότερη οικείωση. Η θεώρηση του όλου αποτελεί την πρώτη πράξη της εγμνηνείας και παρατέμνει σε ένα γοητευτικό ξάφνιασμα, προβληματισμό και ευχαρίστηση μαζί, εκφραζόμενο συνήθως με ένα επιφωνημα<sup>34</sup>.

Στο χώρο του πνεύματος όμως το ξάφνιασμα της συνάντησης λειτουργεί αφενός παραθητικά αφετέρου ερωτηματικά· κείμενο και αναγνώστης λειτουργούν ως πόλοι μιας σχέσης που μπορεί να αποβεί βαθύτατα εσωτερική. Ο τρόπος είναι «τη αναγνώριση»<sup>35</sup> των λέξεων, των σημειωνόντων, των

συμφραζομένων και η ατήχηση που έχουν τα στοιχεία του κείμενου στον αναγνώστη. Μια διαδικασία διαδοχικών ερωτησεων-απαντήσεων από τον αναγνώστη προς το κείμενο και αντιστρόφως οδηγεί προς τα βαθύτερα στρώματα της ποιητικής ουσίας, καθώς αξιοποιείται καθέτι που θα μπορούσε να φωτίσει καλύτερα τόσο την ποιητική δημιουργία όσο και «αυτό που συμβαίνει» στον αναγνώστη με το ποίημα.

Συμβαίνει δηλαδή κατά την εγμνηνεία ο κόσμος του ποιήματος (εκφραστικοί τρόποι, αισθητική ατμόσφαιρα, πνευματικό κλίμα) και ο κόσμος του αναγνώστη (εμπειρίες, πνευματικό επίπεδο, εποχή του, βαθμός δεκτικότητας<sup>36</sup> και αισθητικής ανταποκριτικότητας) να αλληλοπροσφέρονται σε επικουρική και ικανή —ανάλογα με την ποιότητα του αναγνώστη— να πλουτίσει τη ζωή και να επαυξήσει την παρουσία μιας πνευματικής ζωής σε μια άλλη. Είναι στο βάθος αυτής της διαδικασίας μια συστηματική, συναντησιακή λειτουργία με το κείμενο, που δεν επιτρέπει τη διαδυτική αναδυτική εργασία, γιατί προκαλεί την παρανόηση. Αντίθετα επιβάλλει τη θεώρηση της ποιητικής δημιουργίας ως οδότητας και γι' αυτό αποβαίνει αποδοτικότερη η οικείωση του ποιήματος.

Στην ουσία της η εγμνηνεία αποβαίνει ανάγνωση και αναγνώριση ενός αισθητικού περιεχομένου<sup>37</sup>, μιας στάσης ζωής διατυπωμένης όμως με λέξεις και εκφράσεις που τις χαρμάκτηριζει η δυνατότητα να σημαίνουν πολλά, να υπονοούν περισσότερα, να κινούν τη διαδικασία των διαδοχικών προσεγγίσεων<sup>38</sup>. Το ποίημα ως έργο με αισθητική λειτουργικότητα και φωτική ενότητα υπηρχει την πρόθεση να σημειώνει κάτι σχετικά συγκεκριμένο, να πραγματώνει ένα μήνυμα και να το μεταγγίζει από το δημιουργό στον ιδιαίτερο αναγνώστη· ο αναγνώστης με τη σειρά του έχει τη δυνατότητα, ανάλογα με την ευαισθησία και την ποιότητά του, να αφου-

34. Σπυριδής Γ. Ι. και Κουλουμπτή-Παρατεροπούλου Κ., *Κείμενα της Νέω-*

*της Λογοτεχνίας μας*, Αθήνα 1987, σ. 14.

35. Μωρώντης Δ. Ν., *Πίσω Μπαρς*, Στριμπί, Αθήνα 1986, σ. 186.

36. Σεφέρης Γ., ό.α. σ. 83.

37. Θέμελης Γ., ό.α., σ. 121.

38. Δασασσης-Αφεντάκης Α., *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Δ' έκδ., Αθήνα 1992, σ. 62.

γράφεται τον ποιητικό λόγο και να προσοικειώνεται τον κόσμο του ακουμπώντας στα πολύσημα λεκτικά ενεργήματα.

Τυπικά και ουσιαστικά αποστολή της εγμνησίας είναι να ανοίξει δρόμο στον αναγνώστη μέσα από ένα λεκτικό περιβάλλον πολυδότητας, για να πραγματοποιήσει μια ανάγνωση αποδεχόμενος την «πρόθεση μονοσημαντικότητας»<sup>39</sup>. Εκκινώντας όμως από την πολυσημία του ποιητικού κείμενου και περνώντας στην ιδιαιτερότητα των άπειρων αναγνώστων καταλήγουμε σε μια εγμνηυτική πραγματική πολυδιάστατη και ατελείωτη, αφού η συστοιχία ετεροτήτων (πολυσημία ποιητικής γλώσσας και αναγρίθητοι αναγνώστες) πολλαπλασιάζει τις μονοσημαντες και διαφορετικές κάθε φορά προσεγγίσεις, ώστε να αποβούν συνολικά άπειρες. Έτσι το ποιητικό κείμενο που αυτονομήθηκε ως αισθητικό μόρφωμα, επειδή εμπειρέχει το στέγμα της πολυσημίας, προσφέρεται σε υποκειμενικές προσεγγίσεις, κινεί το διάλογο μεταξύ των αναγνώστων (γι' αυτό και μέσω αυτού) και παράγει τους όρους μιας οιονει αντικειμενοποιούσας ανάγνωσης, εάν και εφόσον η εγμνηυία γίνεται με το κείμενο για το κείμενο.

Ο ποιητής δουλεύοντας την ποιητική λέξη διαμόρφωσε λεκτικά σύνολα τα οποία με την ενότητά τους πραγματώνουν ένα λειτουργικό όλο. Το πρόβλημα της εγμνησίας, όπως υποστηρίζει ο Ricoeur, υφίσταται «όχι τόσο λόγω της μη δυνατότητας επικαιριότητας με την ψυχική εμπειρία του συγγραφέα, όσο λόγω της ίδιας της φύσης της γρηματικής πρόθεσης του κείμενου»<sup>40</sup>. Ένα ποίημα —όπως και ένας ζωγραφικός πίνακας και ένας άνθρωπος— μπορεί να θεωρηθεί από διαφορετικές πλευρές· στο πλαίσιο όμως της εγμνησίας υποθέτεται συγκεκριμένη θεώρηση, επειδή αξιοποιείται μια λειτουργική δυνατότητα βάσει των στοιχείων του ποιήματος. Επομένως η εγμνηυία αποτελεί μια δυνατότητα και όχι όλες τις δυνατότητες, αφού τα ποιητικά λεκτικά στοιχεία είναι

πολύσημα και αφού ο αναγνώστης θέλει στη θέση της αρχικής έκκλησης και της έντονης στη συνέχεια απορίας να υποθέσει μια εκδοχή εγμνηυτική που να ανταποκρίνεται στην απαίτηση, την οποία η φύση του ποιήματος επιβάλλει, να απορριφτεί από την ολότητα και να καταλήξει σ' αυτή.

*Πρακτικά* (από διδακτική άποψη) η εγμνηυία του ποιήματος δεν έχει και δεν διεκδικεί την ασφάλεια μιας επιστημονικής εξήγησης ενός φυσικού φαινόμενου. Στην εγμνηυτική εργασία που αφορά στα ποιήματα ούτε ασφάλεια αποδείξεως είναι δυνατό να προσκομιστούν ούτε επαληθεύσεις να οργάνωθούν. *Η όποια εγμνηυτική προσέγγιση γίνεται δεκτή ως πιθανή και η επίκληση κάποιων «πειστικών» συλλογισμών είναι επικυρωτική αλλά όχι αποδεικτική*. Στην αντιθετικότητα των όρων «πιθανή» και «επικυρωτική»<sup>41</sup> μπορεί να αντιπροβληθεί μια εσωτερική συνάφεια ανάλογη με εκείνη που διέπει τη σχέση των όρων «υποκειμενικός» και «αντικειμενικός», όπου το υποκειμενικό δεν αποκλείεται να συμβάλει στην πραγμάτωση του αντικειμενικού και το δεύτερο δεν εμπυδίζει τη λειτουργική παρουσία του πρώτου. *Με μια τέτοια σχέση αναδεικνύεται μια εγμνηυία πειστικότερη από την άλλη, αφού μπορεί να προσκομίσει πειστήρια λογικής-γλωσσικής και αισθητικής υψής, τα οποία παρό την υποκειμενικότητά τους συνηγορούν υπέρ της βασιμότητας της συγκεκριμένης εγμνηυίας μεταξύ άλλων λιγότερο βάσιμων.*

Η βασιμότητα βέβαια της εγμνηυίας του ποιητικού κείμενου δεν κινδυνεύει με τη ντιλαδική κατανόηση, δηλαδή με τη μετάθεση στην ψυχική κατάσταση του ποιητή και στην κατά συνέπεια ομολογη συναισθηματικότητα και βιωματικότητα της του αναγνώστη με εκείνη του ποιητή. Η βασιμότητα της εγμνηυίας συνίσταται στην οικείωση του κόσμου στον οποίο αναφέρεται το κείμενο, και επιτυγχάνεται με την κατανόηση του κείμενου μέσω της διερευνητικής διαδικασίας την οποία η γνώση της λογοτεχνίας και η συνεχής επαφή με τα κείμενα

39. Ricoeur P., ό.π. σ. 121.

40. Ricoeur P., ό.π. σ. 222.

41. Ricoeur P., ό.π. σ. 223.



αξιώνουν ως λογικά ισχυρή και αισθητικά συνεπή και πρῶσφορη στο να βελτιώνει την αναγνωστική αυτοκριτικότητα. Αποτέλει ασφαλή διδακτικό προσανατολισμό η αποδοχή της άποψης ότι ο δρόμος της εγμνησίας δεν κατάληγει ούτε σ' αυτόν που βρίσκεται πίσω από το κείμενο (στον ποιητή) ούτε στην επιφάνεια του κειμένου. Μόνο έτσι ο εγμνηστικής αναζητεί μια εσωτερική σχέση με το κείμενο και ξεπερνώντας τις πρώτες εντυπώσεις (νοητικές και αισθητικές) που δημιουργεί η ενορατική ανάγνωση, προχωρεί προς το βάθος (νοητικό και αισθητικό) του ποιήματος, για να βιώσει τον κόσμο του κειμένου προβληματιζόμενος και απολαμβάνοντας την αισθητική πραγματικότητα που συνιστά η ύπαρξη του ποιητικού μορφώματος.

Ετοιμένως η αναφορά μας στη δύσκολη πραγματικά πράξη της εγμνησίας συνδέεται με την αποστασιοποίηση από το συγγραφέα, συναρτάται με την επιφυλακτικότητα ενόψει της υποκειμενικότητας του αναγνώστη, απαιτεί τον περιορισμό της πίστης στη λογική των εξηγήσεων. Η αποκρυπτογράφηση του κόσμου του ποιήματος, η εννόηση της πρότασης που υποβάλλει, η ανταπόκριση στο όραμα ομορφιάς που πραγματώνει, αποτελούν συνιστώσες της εγμνηστικής διαδικασίας που επαυξάνει την ανταποκριτική διάθεση και την εξοικειωτική με την ποίηση μέθεξη του αναγνώστη. Η εγμνησία είναι έτσι υπόθεση συνάντησης ποιήματος και αναγνώστη.

Το κείμενο ως δημιουργήμα ενός ενυπόθητου ανθρώπου εγγράφηκε στο χώρο της κοιλότητας λόγω της ποιότητάς του· έτσι αυτονομημένο παίρνει το δρόμο της αντικειμενικής παρουσίας και προσφέρεται σε κάθε αναγνώστη που αισθάνεται την ανάγκη να το οικιωθεί. Η αποστασιοποίηση του κειμένου από το συγγραφέα του κατοχυρώνει την αντικειμενική λειτουργία του και του επιτρέπει να διεξάγει τον αγώνα για την ανθεκτικότητα στο χρόνο. Μια τέτοια κειμενική απαίτηση για αυτονομία και αντικειμενικότητα είναι επόμενο να μην επιτρέπει την υποκειμενικότητα του προκαταλημμένου ή φαντασιοληκτού αναγνώστη, που τοποθετεί την ανάγνωση πίσω από το κείμενο στο χώρο της όποιας ταύτι-

σης με το υποκείμενο της ποιητικής δημιουργίας.

Η έννοια της αποστασιοποίησης αποβαίνει έτσι έννοια-κλειδί για την επιτυχία της εγμνηστικής πράξης. Αποστασιοποίηση του κειμένου από το συγγραφέα και αποστασιοποίηση του αναγνώστη από το συγγραφέα παραπέμπουν σε μια ανάγνωση χωρίς προκατάληψη, σε έναν αναγνώστη ικανό να γευθεί την ευεργετική<sup>42</sup> προσφορά της ποίησης. Μια τέτοια προσέγγιση προσανατολίζει τον αναγνώστη προς «το πράγμα του κειμένου»<sup>43</sup> μέσω των δομικών αντικειμενικοποιήσεων, των σημείων του, και του επιτρέπει να βιώσει την αισθητική αλήθεια του και να τον απασχολεί η πρόταση ζωής διαλεγόμενος τόσο με το κείμενο όσο και με τον εαυτό του. Είναι βασική προϋπόθεση αυτή η αποστασιοποίηση του αναγνώστη, για να κατανοήσει το κείμενο και να ενισχύσει τις δυνατότητες για αυτογνωσία, αφού «δεν κατανοούμε τους εαυτούς μας παρά ακολουθώντας το μακρύ δρόμο των σημείων, τα οποία έχουν καταρθεί από την ανθρωπότητα στα έργα της κοιλότηδας. Τι θα γνωρίζαμε για την αγάπη και το μίσος, για τα ηθικά συναίσθηματα και γενικά για ό,τι αποκαλούμε ο εαυτός, αν αυτά δεν οδηγούνταν στη Γλώσσα και δεν αθρώνονταν από τη Λογοτεχνία;»<sup>44</sup>.

42. Ricoeur P., ό.π. σ. 121.

43. Gadamer H.G., Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen, 1973, σ. 289.

44. Ricoeur P., ό.π. σ. 197.

## 2.5. Εγμηρευτικό πρότυπο διδασκαλίας του ποιήματος

### 2.5.1. Η διαλεκτική κατανόηση και εγμηνείας

Παρακολουθώντας την Εγμηνευτική στο μεγάλο ταξίδι της και αναμετρώντας τις βαθυτοχάστες αναζητήσεις των κορυφαίων στοχαστών που την ανέδειξαν, ανιχνεύει ο σύγχρονος δάσκαλος τα προβλήματα που θέτει η εγμηνευτική προσέγγιση των πνευματικών έργων γενικά, των λογοτεχνημάτων και των ποιημάτων ιδιαίτερα. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στο δάσκαλο της ποίησης να υποψιαστεί για τη θέση του κειμένου, του συγγραφέα, του αναγνώστη, της γλώσσας, της εποχής και της κουλτούρας στην προσέγγισή του κειμένου· να συνδέσει στη συνέχεια τα τιθέμενα προβλήματα με τις θεωρίες μάθησης, με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και να αναλάβει διδακτικές δραστηριότητες ανάλογες με τη φύση του ποιήματος και διευκολυντικές της γόνιμης συνάντησης του μαθητή με το ποίημα.

Η μελέτη της Εγμηνευτικής ιδιαίτερα μετά τη συνολική επικοδομητική κριτική θεώρηση του Ricoeur στα δοκίμιά του «Le conflit des interprétations», «Du texte à l' action», «On interpretation» επιτρέπει να σταθμίσουμε κείμενα τα στοιχεία που απέβησαν σταθεροί τόποι των θεωρητικών της Εγμηνευτικής και να διαγράψουμε ένα πρότυπο πλαισίο εγμηνευτικής εργασίας. Έπειτα μάλιστα και από την ετικαση συγγραφική ταξέμβωση του Umberto Eco με «Τα όρια της Εγμηνείας» ο ορίζοντας καθίσταται πιο σαφής και η αγωγή στο έργο των δασκάλων της ποίησης πιο εμφανής.

Η αναφορά του Schleiermacher καταρχήν στα δύο στοιχεία εγμηνευτικής εργασίας —στη Γραμματική Εγμηνεία και στην Ψυχολογική Εγμηνεία— έθεσε το πρόβλημα της υποκειμενικότητας και της αντικειμενικότητας της εγμηνείας. Από την «τεχνολογία» αυτή κληρονομήσαμε τη βασική ιδέα της δυνατότητας για αντικειμενική προστέλαση του έργου από την πλευρά της γλώσσας και της κουλτούρας, που η συγκεκριμένη γλώσσα εκφράζει, και το πρόβλημα της προ-

στέλασης του υποκειμένου (του δημιουργού) του λογοτεχνήματος, που η ψυχολογική εγμηνεία θέτει.

Από τη στοχαστική ταξέμβωση του Dilthey κληρονομήσαμε τη βασική σημασία διάκριση της κατανόησης από την εξήγηση και τη σύνθεση βιώματος και έκφρασης που πέμπει στη φύση του ποιήματος και στην ενιαία θεώρηση περιεχομένου και μορφής. Η αναφορά του μάλιστα στην ολότητα με τη διαμόρφωση της «θεωρίας-ψυχολογίας της μορφής» κληροδότησε στην επιστήμη της διδασκαλίας μια γόνιμη αρχή όχι μόνο για την προσέγγιση του έργου τέχνης αλλά πολύ περισσότερο για απαντήσεις στο αίτημα της διδακτικής κατανόησης των φαινομένων της μάθησης και της διδασκαλίας.

Οι προτεραιότητες που έδωσαν ακόμα α) ο Husserl στη φαντασία και στη μελέτη των συγκεκριμενοποιήσεων<sup>45</sup> της αισθητικής εμπειρίας, β) ο Heidegger στη διάκριση και στη σύνθεση της προστέλασης του ποιητικού έργου με την πίστη για τη μοναδικότητα του συγγραφέα, γ) ο Gadamer με την προβολή της ιστορικότητας και την έμφαση στη «συγγώνευση των ορίζόντων» του εγμηνευτή και του συγγραφέα και δ) ο Hirsch στη διάκριση νοήματος (υπερχρονικού) και σημασίας (περιοριστικής) του ποιητικού έργου και στην ετικαση της εγμηνευτικής εργασίας στην πρόθεση του συγγραφέα —για να περιορισθούμε στις κεντρικότερες επιστημονικές— διεύθυναν τους ορίζοντες και έδωσαν τη δυνατότητα σε μια διαλεκτική της οποίας εκφραστής υπήρξε ο Ricoeur.

Στη βάση του εγμηνευτικού προτύπου διδασκαλίας του ποιήματος βόσκεται η πάλη μεταξύ υποκειμενικού και αντικειμενικού και η αρχή της προσέγγισης του ποιητικού έργου ως ολότητας. Για τον Ricoeur το αντικειμενικό συναρτάται με την εξήγηση και επιβάλλει την αποστασιοποίηση από το κείμενο. Το υποκειμενικό αντίθετα υποδεικνύει την κατα-

45. Βεργιάτης Αθ., *Διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών*, Αθήνα 1994, Β' έκδ., σ. 136.



νόηση και την οικειοποίηση του κειμένου. Στην εγμνηυτική του Ricoeur διαπιστώνουμε τρία επίπεδα: α) τη διαμεσολόβηση μέσω σημάτων, β) τη διαμεσολόβηση μέσω συμβόλων και γ) τη διαμεσολόβηση μέσω ολόκληρων κειμένων. Στην πρώτη περίπτωση εγμνηυούνται τα σήματα, οι λέξεις, η γλώσσα με το κυριολεκτικό νόημά της, τη σημασιολογία της, τη γραμματική και συντακτική λειτουργία της· στη δεύτερη η προσέγγιση αφορά στα σύμβολα, στο λανθάνον νόημα, στην ανάλυση των συμβολικών μορφών, δομών και εκφράσεων· στην τρίτη εγμνηυεία αφορά στο ποιητικό κείμενο ως ολότητα με τη δυνατότητα για πολλαπλή ανάγνωση.

Αποδίδοντας ο Ricoeur στην εγμνηυτική διτλή αποστολή θα τονίσει με έμφαση τα εξής<sup>46</sup>:

«Από τη στιγμή που απλευθερώνεται από την προτεγαδιότητα της υποκειμενικότητας, ποιο μισοεί να είναι το πρωταρχικό έργο της εγμνηυτικής; Κατά τη γνώμη μου είναι το να αναξήτησει μέσω στο ίδιο το κείμενο, αφ' ενός την εσώτερη δυναμική που διέπει τη δόμηση του έργου και αφ' ετέρου την ισχύ που το έργο διαθέτει προκειμένου να προβάλλει τον εαυτό του έξω από τον εαυτό του και να δημιουργήσει έναν κόσμο ο οποίος σ' αλήθεια θα αποτελέσει το «πράγμα» προς το οποίο παραπέμπει το κείμενο. Αυτή η εσώτερη δυναμική και η εξωτερική προβολή συνιστούν αυτό που ονομάζω έργο του κειμένου. Είναι δουλειά της εγμνηυτικής να αναδομήσει αυτό το διττό έργο».

Και συμπληρώνει προβάλλοντας τις δυοκοιλές αλλά και τις προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής εγμνηυτικής εργασίας:

«... από τη μιιά μεριά, δεν μισοεί να αποδεχθώ τον ανορθολογισμό της άμεσης κατανόησης η οποία επέκτεινει στο χώρο του κειμένου την ψυχολογική ταύτιση (εμπάθεια) μέσω της οποίας ένα άτομο τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση μιας ξένης συνείδησης σε μια κατάσταση συναισθηματικής έντα-

σης πρόσωτο με πρόσωτο. Αυτή η άτοπη επέκταση συντηρεί την ρομαντική αυταπάτη ενός άμεσου δεσμού συμπωτικότητας ανάμεσα στις δύο υποκειμενικότητες που προϋποτίθενται από το έργο, την υποκειμενικότητα του συγγραφέως και την υποκειμενικότητα του αναγνώστου. Οπωσδήποτε, δεν μισοεί επίσης να δεχθώ μια ορθολογική εγμνηυεία η οποία θα επέκτεινε στο κείμενο τη δομική ανάλυση των σημειακών συστημάτων τα οποία χαρακτηρίζουν όχι το λόγο αλλά τη γλώσσα καθ' εαυτή. Αυτή η εξίσου άτοπη επέκταση γεννά την θετικιστική αυταπάτη μιας κειμενικής αντικειμενικότητας κλεισμένης στον εαυτό της και καθ' ολοκληρίαν ανεξάρτητης από την υποκειμενικότητα τόσο του συγγραφέως όσο και του αναγνώστου. Σ' αυτές τις δύο μονοδιάστατες στάσεις, έχω αντιταραθέσει την διαλεκτική της κατανόησης και της εγμνηυείας. Με τον όμο κατανόηση νωύ την ικανότητα να επιστρέψουμε πάλι στο έργο της δόμησης το οποίο επιτελείται από το κείμενο, και με τον όμο εγμνηυεία νωύ την δευτερογενή λειτουργία, που ενσωματώνεται μέσω σ' αυτή την κατανόηση, η οποία συνίσταται στον φωτισμό των κωδικών που αποτελούν σε συνεργασία με τον αναγνώστη. Αυτός ο αγώνας σε δύο διαφορετικά μέτωπα ενάντια στην αναγωγή της κατανόησης σε ψυχολογική ταύτιση και ενάντια στην αναγωγή της εγμνηυείας σε ένα αφηρημένο συνδυαστικό σύστημα, με οδηγεί να ορίσω την εγμνηυεία μέσω αυτής κλιβώς της διαλεκτικής της κατανόησης και της εξήγησης στο επίπεδο της εμμενούς «εννοίας» του κειμένου».

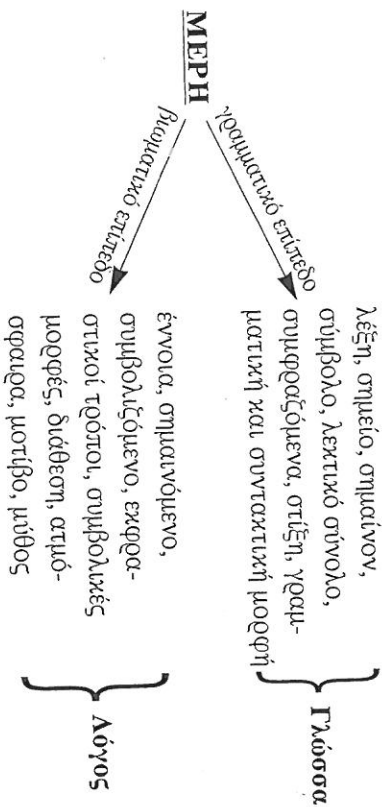
46. Ricoeur P., Περί εγμνηυείας, μετ. Στ. Ροζάνη, Έδαφος, Αθήνα 1988, σσ. 27-28.

2.5.2. Η πορεία προς την εμνηνεία

Ο συνδυασμός των κοινών στοιχείων της θεωρίας των εισηγητών της εμνηνευτικής που παρουσιάσαμε, επιτρέπει τη διαμόρφωση και τη σχηματική απόδοση του εμνηνευτικού μοντέλου διδασκαλίας:

**ΟΛΟ**

Ανάγνωση-ακρόαση, ενορατική σύλληψη του όλου ποιήματος, πρώτη εντύπωση στη βάση αυτού του σταδίου διακρίνονται οι αρχές της ψυχολογίας της μορφής (Gestalt Psychology).

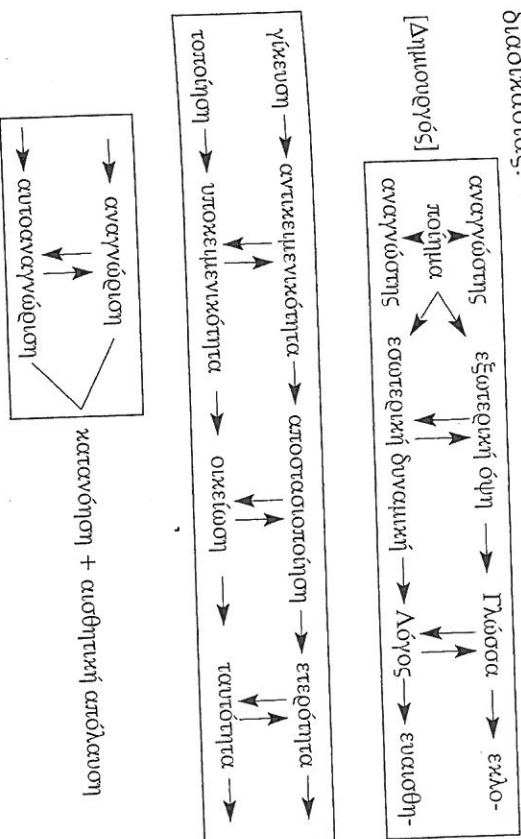


**ΟΛΟ**

Τελική καθαρή (και με την έννοια της κάθαρσης) θέωση του ποιήματος ως ολότητας με ενότητα λειτουργική. Αισθητική απόλαυση, βίωση του κόσμου αναφοράς του ποιήματος με την ανάταξη του όλου ως μορφής και περικυλισμένου συνόλου: διάθωση των χασμάτων που πιθανώς να δημιουργήσει κατά μέρη προσέγγιση.

Η ανωτέρω σχηματική εκφορά του εμνηνευτικού προτύπου αποδίδει με πειστικό τρόπο την εμνηνευτική αντίληψη για τη λογοτεχνία και πασχίζει τη βοήθεια στον άπειρο αλλά

και στον έμπειρο δάσκαλο της ποίησης, για να συστηματοποιήσουν τη σύζευξη της θεωρίας της λογοτεχνίας με την πράξη της διδασκαλίας. Τα στοιχεία που απαριθμούν το ανωτέρω πρότυπο διδασκαλίας υποδεικνύουν τη διαλεκτική σχέση αντικειμενικού και υποκειμενικού οριζόντα και πλέμτρον σε διδακτικό έργο αποτελεσματικό με ευελιξία και πλουραλισμό, όπως φανερώσει ο δρόμος της εμνηνευτικής διαδικασίας:



2.5.3. Η οργάνωση της διδασκαλίας

Οι προσηγυθέντες όροι και η μεταξύ τους σχέση εκφράζονται με μια στατηγική διδασκαλίας που μπορεί να περιληφθεί με τις εξής δραστηριότητες:

**1. Αφοδήιση**

Ο δάσκαλος διηγείται ή παρουσιάζει κάτι με το οποίο προετοιμάζεται ψυχολογικά η τάξη των μαθητών για το ποιητικό άκουσμα. Στη λειτουργικότητα της αφοδήισης περιλαμβάνεται η προσέλαυση του ενδιαφέροντος<sup>47</sup> και η δια-

47. Borich G., *Effective teaching methods*, Merrivill Publishing Company, London 1988.

μόρφωση της ατιμώσφαιρας που θα εξασφαλίσει την ετοιμότητα των μαθητών για συνάντηση με το ποίημα. Μια επιτυχή αφοδγμηση μεταφέρει τους μαθητές από τη χαλάρωση του διαλείμματος ή την ένταση της προηγούμενης διδακτικής ώρας στη νέα διδακτική πράξη με αυξημένη περιέργεια και έντονη προσοχία.

Για τη διδασκαλία του ποιήματος η αφοδγμηση αποτελεί την πρώτη έκφραση της διάθεσης του δασκάλου να δρομολογήσει μια προσέγγιση του ποιήματος ανάλογη με τη φύση του. Και είναι στη φύση του να προσεταπει μια αφοδγμηση που συμβάλλει σε μια ζωντανή προσωτική συνάντηση των μαθητών με το ποίημα, κάτι που επιτυγχάνεται, όταν η αφοδγμηση κεντρίζει το ενδιαφέρον<sup>48</sup> εισάγοντας ακροθιγώς, χωρίς να προδέρχει ή να προ-εξημενεί το ποίημα.

## 2. Ανάγνωση

Με το τέλος της σύντομης παρωθητικής λειτουργίας που συνιστά η αφοδγμηση, γίνεται η «μετ' ήθους»<sup>49</sup> ανάγνωση του ποιήματος. Ο δάσκαλος αναγινώσκει, διαβάσει το ποίημα και οι μαθητές ακροώνται με τα βιβλία τους κλειστά, αφενός για να κατάρθουν το ευφρόννο ξάφνιασμα που δημιουργεί η ποιητική γλώσσα, όταν κανείς επικουινώνει για πρώτη φορά μαζί της, αφετέρου γιατί η ποίηση προσφέρεται για άσκηση των μαθητών στην ακρόαση λόγω της ιδιαίτερης ατιώσφαιρας που δημιουργεί με τις εικόνες, το ρυθμό και την εσωτερική συνάρεια που διέπει την ποιητική ύλη.

Ζητώντας να αποφευχθεί η παρξήγηση για την παρουσία συνταροολογίου, θέλομε να επισημάνομε ότι είναι απαραίτητο η διδασκαλία του ποιήματος να γίνεται «χωρίς προειδοποίηση», χωρίς προετοιμασία κατ' οίκον και ακόμα να μη γνωρίζουν οι μαθητές ποιο ποίημα θα διδαχθούν. Έτσι η ανάγνωση του ποιήματος από άποψη διδακτικής στρατηγικής αποτελεί την παρουσίαση του διδακτικού αντικειμένου.

Γι' αυτό η ατιώσφαιρα που θα δημιουργήσουν η πρώτη ανάγνωση και η δυσκολία του ποιήματος μπορεί να επιτρέψει την επανάληψη της ανάγνωσης του ποιήματος από το δάσκαλο για δεύτερη ή και τρίτη φορά.

Η ποίηση γράφεται με λέξεις και προσφέρεται ως ανάγνωσμα και ακρόαμα<sup>50</sup>, προκειμένου να λειτουργηθεί η επικουινωσία του αναγνώστη ή ακροατή με τον κόσμο στον οποίο παρατέμει το ποίημα. Η άσκηση των μαθητών στην ανάγνωση μπορεί να γίνεται κατά τη διαδικασία της προσέγγισης ή κάποιες φορές η προσέγγιση να περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση από ακροατές ή και από όλους τους μαθητές της τάξης. Εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι στο σημείο αυτό ο όρος ανάγνωση δεν παρατέμει στις «αναγνωστικές θεωρίες περί λογοτεχνίας», αλλά εκφράζει το σωστό διάβασμα, τη σωστή εκφορά του κειμένου.

Μια ταιριαστή προς την ποίηση ανάγνωση γίνεται αλλά, αβίαστα, επίπεδα και αποδίδει τα σημεία στίξης όσο γίνεται πιο εκφραστικά. Όσο απομακρυνόμαστε από τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και από την παραδοσιακή ποίηση τόσο η ανάγνωση του δασκάλου αποφεύγει το στόμφο, τη φωνητική έπαση και έξαση, τον προσωπικό χρωματισμό και το κερυναλέα δηλωτικό διάβασμα. Ιδιαίτερα στις τάξεις του Λυκείου επιβάλλεται η φυσική και λιτή ανάγνωση, για να αφηίνεται το ποίημα να μιλήσει στους έφηβους αναγνώστες με την αισθητική αλήθεια του και να μη δεσμεύονται ή οδηγούνται στην εγμνησία από την αναγνωστική στάση του δασκάλου.

Σε περιπτώσεις βέβαια ποιημάτων με ιδιαίτερες δυσκολίες, όπου η ασάφεια, η κερυτικότητα και ο ιδιαίτερα προσωπικός λόγος κερυαχούν, ο δάσκαλος μπορεί να κάμει την πρώτη και δεύτερη ανάγνωση κάπως πιο αποκαλυπτική, αλλά και τότε ακόμα η ανάγνωση δεν πρέπει να γίνεται αταγγελία. Ο σεβασμός στη φύση του ποιήματος και στα

48. Παπανόδρου Α.Π., *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Λευκωσία, 1993, σ. 72.

49. Γεωργουλίη Κ.Γ., *Ειδική Διδακτική*, εκδ. Δ.Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1947, σ. 168.

50. Φωκάς Ν., *Επιχειρήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία*, 4 Δοκίμιο, Βιβλ. της «Εστίας», Αθήνα 1982, σ. 151.

δικαιώματα του αναγνώστη οδήγησε τους ποιητές, όταν μας αφηγούνται τις αναγνώσεις των δικών τους ποιημάτων, να το κάνουν με ατλότητα και φυσικότητα, γιατί δεν θέλουν «τίποτα άλλο παρά να μιλήσουν ατλά»<sup>51</sup> και να αποφυγούν «τα μαλάματα» και τις φωνακτές «μουσικές».

### 3. Δοκίμια, ονολογική ανταπόκριση

Μετά την ανάγνωση ο δάσκαλος υποβάλλει ερώτημα με το οποίο ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν την πρώτη εντύπωση που τους δημιούργησε η πρώτη ακρόαση του ποιητικού κειμένου. Κατάλληλα ερωτήματα για την περιτύπωση και ανάλογα με το επίπεδο και τις δυνατότητες των μαθητών θα ήταν:

- α) Τι εντύπωση σας έκαμε το ποίημα; ή
  - β) Σας άρεσε το ποίημα; ή
  - γ) Τι σας συγκίνησε ακούοντας το ποίημα; ή
  - δ) Τι σκέψεις κάνετε ακούοντας το ποίημα; ή
  - ε) Ποια συναισθήματα προκάλεσε η ακρόαση του ποιήματος; ή
  - στ) Πώς αισθανθήκατε και τι σκεφθήκατε ακούοντας το ποίημα; ή
  - ζ) Πού πήγε τη φαντασία σας η ακρόαση του ποιήματος; ή
  - η) Νιώθετε ευχάριστα ή δυσάρεστα μετά την ακρόαση του ποιήματος; ή
  - θ) Τι θα θέλατε να πείτε μετά την ακρόαση του ποιήματος; ή
  - ι) Τι σας συμβαίνει με το ποίημα;
- Σε περίπτωση που ο δάσκαλος διαπιστώσει πως οι μαθητές δεν μπόρεσαν να επικαινονήσουν με τον κόσμο του ποιήματος, δεν επιμένει στην ερώτηση. Κάνει μια δεινερή ανάγνωση το ίδιο ατλή και φυσική όπως η πρώτη και επανέρχεται στο ίδιο ερώτημα ζητώντας από τους μαθητές να δηλώσουν την ανταπόκρισή τους στο ποίημα, χωρίς να χάνεται χρόνος σε επεξηγήσεις και τεκμηριώσεις. Ετιδιώξη του στο

χρονικό αυτό σημείο της διδασκαλίας δεν είναι να προκαλέσει το διάλογο μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου, αλλά να μιλήσουν, να εκφραστούν οι μαθητές για το όλο ποίημα διορατικά<sup>52</sup>.

### 4. Μέση

Μετά την αναφορά στο όλο οι μαθητές έχουν χρόνο 4-6' για σωτηρή ανάγνωση και οπτική επαφή με τον ποιητικό λόγο. Το χρονικό αυτό διάστημα θα αποκτήσει την τεράστια ψυχολογική σημασία του, αν οι μαθητές **συνηθίσουν να ερωτούν το ποίημα**, να επιστημαίνουν δυσκολίες, να κάνουν παρατηρήσεις και διαπιστώσεις.

Στη συνέχεια με τη **διαμεσολόγηση** του δασκάλου προσεγγίζουν οι μαθητές στίχο το στίχο ή ομάδες στίχων ανάλογα με τα σημεία στίξης ή τα μορφικά-νοηματικά σύνολα. Η διαμεσολόγηση του δασκάλου αφορά σε υποβολή ερωτήσεων που προωθούν τον προβληματισμό των μαθητών και τους φέρνουν σε μια γόνιμη επικοινωνία με το κείμενο. Οι **ερωτήσεις** είναι σύντομες, σαφείς, συγκεκριμένες και έχουν ως λειτουργικό γνώρισμα να **οδηγούν** τους μαθητές στο να «ανοίγουν» την κριτικότητα ή να υπερβαίνουν την ασάφεια του ποιήματος.

Με αρχή διδασκαλίας την **καθοδηγούμενη αυτενέργεια** οι μαθητές συμμετέχουν στη διδασκαλία και παρακολουθούν τη λέξη, τα σημεία του κειμένου, τις συντακτικές και γραμματικές λειτουργίες της ποιητικής γλώσσας, τις εικόνες και αφηγόνται να αισθανθούν το κείμενο, να μιλήσουν μ' αυτό, να απολαύσουν την ποιητική χαρά. Αν ο δάσκαλος βοηθήσει να **αποφραχθεί η εξηγητική τυποποίηση και η κατανοητική αυθαλασία**, αν συντελέσει, ώστε η αναγνώριση της λέξης, του λεκτικού συνόλου και του κυριολεκτικού νοήματος να **μη γίνει σκοπός της διδασκαλίας**, θα αποφραχθεί η αναλυτική εργασία που διαδίδει το ποίημα και καταργεί την ποιητική του κειμένου. Η λέξη και η γλώσσα «είναι εδώ», για να

51. Σεφέρης Γ., Ποιήματα, Ίκαρος, Αθήνα 1947 «Ένας Γέροντας στην Ακροπολιτιά», σ. 201.

52. Κασσωτάκης Μ.Ι. - Φλουής Γ.Σ., Μάθηση και Διδασκαλία, Αθήνα, 1981, σ. 48.



δηλώσουν ένα νόημα και να υπαινιχθούν πολλαπλάσια. Κι αφού τα ποιήματα γράφονται με λέξεις, δουλειά του δασκάλου είναι να **ασκήσει** τους μαθητές στο να παρατηρούν και να αφουγκράζονται τη λέξη και τη σχέση της με τις άλλες λέξεις, ώστε να σκέπτονται και να αισθάνονται τις εικόνες, τα σύμβολα, τις αναλογίες, τις μεταφορές, τις ομοιότητες και τις αντιθέσεις που δομούν την εσωτερική ζωή του ποιητικού κειμένου.

Όσο περισσότερο κατανοούν οι μαθητές τον «κόσμο» του ποιήματος, τόσο βαθύτερα επηρεάζονται από την ποιητική αιτιόσφαιρα και εξοικειώνονται ως αναγνώστες με την ποιητική γλώσσα και έτσι πλουτίζεται η **ανταποκριτική διάθεση** τους που φτάνει μέχρι τη μέθεξη. Με την υποβολή των ερμηνέσεων και την αναζήτηση των αιτιήσεων μέσα στο κείμενο δημιουργείται ένα **παιγνίδι αλληλοπροσφοράς μεταξὺ αποτελεσματικότητας αυτού του παιχνιδιού** εξαρτάται από τη χαλιναγώγηση της αυθαιρείας και την αταλλαγή από τη **τυποποιητική εκλογίκευση** της ερμηνείας. Αυτή η κατά μέγλη προσέγγιση με την κίνηση από τη λέξη στο σύμβολο, από το σημαίνον στο σημαινόμενο, από τη γλώσσα στον κόσμο που υπαινίσσεται, έχει τη δική της λειτουργική ενότητα, αφού παρακαλούμει **την εσωτερική συνάρχεια** του ποιήματος, που διατρέχει όμως τον κίνδυνο να **διαλυθεί**, αν υιοθετηθεί η πρακτική της αναλυτικής, απροστασιατικής, χειρουργικού τύπου, εργασίας.

Εξέγνυο για τη λειτουργική «κατά μέγλη» προσέγγιση του ποιήματος αποτελεί ο δάσκαλος που γνωρίζει τη φύση της ποιήσης, αισθάνεται την ποιητική τέχνη και έχει εκείνη την ψυχοπαιδαγωγική κατάγτιση που του επιτρέπει να **διαμεσολαβεί**, για να προωθείται η συνάντηση μαθητών και ποιήματος. Με εύστοχες και σύντομες ερωτήσεις φωτίζει τις δύσκολες πλευρές του κειμένου. Με υποβοήθηση του διαλόγου μεταξὺ των μαθητών επιβεβαιώνει το δικαίωμα για **πολυσημία**. Με τη δική του ισορροπημένη μετοχή δείχνει το δρόμο για νοητική και αισθητική ενεργοποίηση. Με την τήρηση της

αρχής «**να μη λέει τίποτα από όσα μπορούν να πουν οι μαθητές**» και με την ευελιξία του να μην απορρίπτει τίποτα ως μη «ορθό» επιδιώκει να ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη **διδασκαλία του κειμένου με το κείμενο**. Με το πέρας της «κατά μέγλη» προσέγγισης θα έχουν προσεγγίσει οι μαθητές το κείμενο πληρέστερα, δεν θα έχουν όμως σε κάθε περίπτωση διασώσει μέσα τους την ενότητά του.

### 5. Όλο

Η μικρή έστω πιθανότητα η κατά μέγλη προσέγγιση να μην εξασφάλισε τη θέαση της ενότητας του ποιητικού μορφώματος, επιβάλλει στο δάσκαλο να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ξαναδοούν το κείμενο ως όλο. Η διδακτική δραστηριότητα που υπνοείται στο σημείο αυτό, είναι να κληθούν οι μαθητές να παρακολουθήσουν:

- α) την ανάγνωση του ποιήματος από τον ίδιο τον ποιητή (τα εποτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας έχουν τη δική τους λειτουργικότητα στην προσέγγιση του ποιήματος) ή
- β) την ακρόαση του ποιήματος μελοποιημένου (αν υπάρχει αυτή η δυνατότητα) ή
- γ) την καθαρή, ερμηνευτική πια ανάγνωση, κατά προτίμηση από έναν προικισμένο και ασκημένο μαθητή αναγνώστη (εδώ δίνεται η ευκαιρία στο μαθητή να αποδώσει με την ανάγνωση του την αιτιόσφαιρα που δημιουργήσε η προσέγγιση του ποιήματος).

Η καθαρή πια θέαση του όλου ποιήματος μτοχεί στο στάδιο αυτό να πραγματοποιηθεί με την υποβολή μιας τελικής ερώτησης στους μαθητές, όπως:

- α) Τι θα ξωγραφίζατε μετά την προσέγγιση του ποιήματος; ή
  - β) Ποια εικόνα κυριαρχεί στη σκέψη σας; ή
  - γ) Πείτε μια λέξη που εκφράζει τη σχέση σας με το ποίημα αυτή τη στιγμή, ή
  - δ) Τι θα ερωτούσατε τον ποιητή, αν ήταν εύκολο να επικοινωνήσετε μαζί του; ή
  - ε) Ποιον προβληματισμό έθεσε σε σας το ποίημα; ή
- στ) Σε τι συνίσταται η ποιητική χάρη που έκαμε το κείμενο

ενδιαφέρον για σας;

Με τη μικρή διάκριση επαναφορά των μαθητών στο όλο ποιητικό κείμενο ο δάσκαλος οδηγεί τους μαθητές σε έναν πληρέστερο προβληματισμό, σε μια τελειωμένη επικοινωνία. Η φύση του ποιήματος επιβάλλει να αποφευχθούν οι όποιες αδυναμίες της προσπέλασης των επί μέρους στοιχείων του κειμένου και να ολοκληρωθεί η διαδικασία οικείωσης της ποιητικής χάρις μέσω της επαν-επικοινωνίας με το όλο.

## Β' Η ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

«Κρίνοντας αυστηρά, στην επιστήμη της λογοτεχνίας δεν υπάρχει καμία απολύτως μέθοδος, τουλάχιστον καμία που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί πάντοτε. Κι αυτό γιατί κάθε έργο τέχνης, προπάντων κάθε σημαντικό έργο τέχνης, είναι κάτι μοναδικό. Γι' αυτό θα πρέπει πάντα κατά περίπτωση να εξετασθεί η κατάλληλη μέθοδος ή καλύτερα ο κατάλληλος τρόπος ερμηνείας, που προκύπτει κατά κανόνα διαισθητικά μετά από εντατική μελέτη του κειμένου. Θεωρητικά, επομένως, υπάρχουν τόσοι τρόποι ερμηνείας του κειμένου όσα και τα κείμενα». Huber 1964, 58 (το παράθεμα από τον Γ. Μπαμπινιώτη στο Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Β' έκδ., Αθήνα 1991, σ. 67).

## 1. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ 1969 μ.Χ.

Στην οδό Αιγύπτου — πρώτη παράδος δεξιά —  
Τώρα υψώνεται το μέγαρο της Γράτεις Συναλ-  
λαγών

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύ-  
σεως

Και τα παιδάκια δε μπορούνε πια να παίξουνε από  
τα τόσα τροχοφόρα που περνούνε  
Αλλάστε τα παιδιά μεγάλωσαν, ο καιρός εκείνος  
πέρασε που ξέγατε

Τώρα πια δε γελούν, δεν ψιθυρίζουν μυστικά, δεν  
εμπιστεύονται,

Όσοι επίζησαν, εννοείται, γιατί ήρθανε βαριές αρ-  
ρώστιες από τότε

Πλημμύρες, καταποντισμοί, σεισμοί, θωρακισμέ-  
νοι σιγαλιώτες

Θυμούνται τα λόγια του πατέρα: εσύ θα γνωρίσεις  
καλύτερες μέρες

Δεν έχει σημασία τελικά αν δεν τις γνώρισαν, λέ-  
γανε το μάθημα οι ίδιοι στα παιδιά τους

Ελπίζοντας πάντοτε πως κάποτε θα σταιματήσει η  
αλυσίδα

Ίσως στα παιδιά των παιδιών τους ή στα παιδιά  
των παιδιών των παιδιών τους.

Προς το παρόν, στον παλιό δρόμο που λέγαμε,  
υψώνεται η Γράτεις Συναλλαγών

— εγώ συναλλάσσομαι, εσύ συναλλάσσεσαι, αυτός  
συναλλάσσεται —

Τουριστικά γραφεία και πρακτορεία μεταναστεύ-  
σεως

— εμείς μεταναστεύουμε, εσείς μεταναστεύετε,  
αυτοί μεταναστεύουν —

Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει,  
έλεγε ο Ποιητής  
Η Ελλάδα με τα ωραία νησιά, τα ωραία γραφεία,  
τις ωραίες εκκλησίες  
Η Ελλάς των Ελλήνων.

Μανόλη Αναγνωστάκη (ο στόχος)<sup>1</sup>

### Α' Δοκιμή προσέγγισης

#### α) Η αρχική εντύπωση και σκέψη

Οι μέγες του 1969 μ. Χ. στην πόλη που γέννησε τον ποιητή, είναι μέγες πίκρας, που εκφράζονται με μια διαπίστωση-διαμαρτυρία μέσα από τη λειτουργία της καλά κρυμμένης, χαμηλόφωνης ειρωνείας. Κίνηση και εμπορική ξωή, που καταγγεί την προοπτική των παιδιών για χαρά και παιχνίδια. Το κλίμα της δικτατορίας: εμπροθεματοποίηση και ξεπούλημα των πάντων<sup>2</sup>.

#### β) Κατά μέγρη δοκιμή προσέγγισης

Επιτέδα βιωματικό και γραμματικό, το βίωμα και η λέξη. Το ποιητικό μόρφωμα ολοκληρώνεται σε τρία επίπεδα:

α) Στην οδό Αιγύπτου.. που περνούνε

β) Άλλωστε τα παιδιά... των παιδιών των παιδιών τους

γ) Προς το παρόν... των Ελλήνων.

—α) Στο πρώτο επίπεδο:

Οι προσδοκισμοί του τότε (στην οδό Αιγύπτου) και του χρόνου (τώρα) συνδέονται με το γήμα *υμνώνεται*, που δηλώνει κάτι μεγάλο και επιβλητικό. Αυτή η εντύπωση ενισχύεται με την ιστορικά καταξιωμένη έννοια «το μέγαρο», το οποίο αποτελεί έκφραση του εξαιρετικά σημαντικού για τις λει-

τουργίες του κτηρίου, που όμως αφορά στην Τράπεζα Συνταξιών. Η χρήση των κεφαλαίων Γ και Σ για τη δήλωση ενός εμπορικού-οικονομικού κέντρου σε συνάρτηση με τον όρο Συναλλαγών (δοσοληψία-συμφωνίες οικονομικές-εξαγορά και πώληση-συμβιβασμός) παραπέμπει<sup>3</sup> σε μία ειρωνική διαπίστωση, που χρησιμοποιείται όχι «χάριν παιδιός», αλλά για να εκφραστεί η πικρία, που περικλείουν οι αμέσως επόμενοι επεξηγηματικοί όροι: *Τουριστικά γραφεία* (γραφεία προσέλευσης και διακίνησης —προς τα μέσα— τουριστών) και *πρακτορεία μεταναστεύσεως* (πρακτορεία διακίνησης μεταναστών —προς τα έξω). Η αντίθεση<sup>4</sup> προς την πραγματικότητα του οικονομικού παιχνιδιού προβάλλεται με την πικρή αίσθηση που δημιουργεί ο όρος *παιδιάκια* —έννοια της τυφρότητας μέσα στη μικρότητά της— και η αδυναμία τους να χαρούν το παιχνίδι τώρα (που έπαιξαν άλλοτε), αφού το εμπορικό-οικονομικό κέντρο αύξησε την κίνηση των τοχοφόρων.

—β) Στο δεύτερο επίπεδο:

Κυριαρχεί η έννοια «παιδιά».

Η αναφορά στα παιδιά γίνεται σε σχέση με τη δεινή πραγματικότητα της δικτατορίας, που ο ποιητής την βλέπει σε συνέχεια με τα άλλα προϋπάρχοντα δεινά<sup>4</sup>:

Η αντίθεση προς την κυριαρχούσα πραγματικότητα του εμπορικού κλίματος με δεσπόζον το μέγαρο του πρώτου επιπέδου δεν είναι τυπική αλλά ουσιαστική, καθώς ο ποιητής καταλαβαίνει ως πραγματικά μεγάλα αυτά για τα οποία

Σ1. Η λειτουργικότητα της ειρωνείας στην προβολή της έντονης αντίθεσης: υμνώνεται το μέγαρο (κάτι βαρύνοντο, κυριαρχικό, δεσπόζον), που τελικά υπηρετεί τα μέσα της κατάπτωσης της φυλής: τον τουρισμό που αλλοτριώνει και τη μετανάστευση που εξουθενώνει.

3. Θέμελης Γ., Η διδασκαλία των Νέων Ελλήνων, 3η έκδ., εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσ/νίκη 1973, σ. 59.

4. Αλεξοπούλου Σ., στο Προτάσεις Διδασκαλίας φιλολογικών μεθημάτων, εκδ. Σμίλη, Αθήνα 1986, σ. 42.

1. Αναγνωστάκης Μ., Τα ποιήματα, εκδ. Παιδείας, 3η έκδ., Αθήνα 1975, σ. 144.

2. Τζούμα Α., Η διτλή Ανάγνωση του κειμένου, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1991, σ. 97.



αδισφορούν άλλοι και αντιλαμβάνεται ως πραγματικά μικρά και καταστrophικά αυτά που οι άλλοι θεωρούν μεγάλα (μέγαρο) και παραγωγικά (τουρισμός, μετανάστευση).

Η εισαγωγή με το *άλλωστε* είναι επιτυχής, γιατί περιέχει την αντίθεση προς τα προηγούμενα και τη δυνατότητα συνέχισης της αφήγησης με ομαλό τρόπο.

*Ο καιρός εκείνος πέρασε που ξέρατε:* δεν πρόκειται μόνο για νοσταλγική αναδρομή σε τυφρές στιγμές του παρελθόντος· πρόκειται και για μετάβαση από το φυσικό στο αφύσικο, αφού

— *τα παιδιά μεγάλωσαν:* καταργήθηκε η παιδική ηλικία (διότι, αν κάποια παιδιά μεγάλωσαν και έγιναν νέοι και ώριμοι, κάποια άλλα παιδιά γεννήθηκαν και εξακολουθούν να υπάχουν παιδικά), όμως

— *τόγα πια δε γελούν...* δεν εμπιστεύονται: τα παιδιά έπαυσαν να λειτουργούν ως παιδιά, υποχρεώθηκαν να χάσουν την παιδικότητα και τα γνωρίσματά της: γέλιο, ψθυρισμός, εμπιστοσύνη, ελπίδα.

Η σκοτεινή τωρινή πραγματικότητα προβάλλεται μέσα από τη διαφορά που έχει το τώρα από το άλλοτε, αφού στο μεταξύ οι βαριές αθρόστιες (*πλημμύρες, καταποντισμοί, σεισμοί, θωρακισμένοι στρατιώτες*) αφάνισαν πολύ κόσμο που επέζησαν τους αλλοτριώσαν.

Μέσα στη δίνη της συμφοράς όσοι *επιζήσαν*, ξετυλίγουν το κουβάρι της ελπίδας μεταφέροντας από γενιά σε γενιά την απαντοχή «για καλύτερες μέρες», που κάποια στιγμή θα υλοποιηθούν βάζοντας τέρμα στο ατελείωτο συνεχές της παρατομής στο μέλλον.

Η έννοια της συνέχειας και της διάφευσης που δίνει το πραγματικοίτητο όνειρο, εκφράζεται κατά τον καλύτερο τρόπο στο δίστιχο «*ίσως στα παιδιά των παιδιών τους ή στα παιδιά των παιδιών των παιδιών τους*», όπου η επανάληψη της έννοιας παιδιά δημιουργεί μια ατελείωτη αλυσίδα αναβολών, που σημαδεύει κλώσας πέντε ολόκληρες γενιές (1821-1969).

Το δεύτερο αυτό επίπεδο αποτελεί ουσιαστικά, παρό τη

φαινομενική σχέση με τα προηγούμενα, μια εύστοχη, ποιητική παρέμβαση, από την οποία ο ποιητής κατόρθωσε να κερδίσει σημαντικά περγώνωντας «την ιδέα της συνέχειας του ανεκπλήρωτου» και παράλληλα προσδίδοντας στην όλη κατάσταση του 1969 μ. Χ. ιδιαίτερα με το «θωρακισμένοι στρατιώτες» την εικόνα της βίας.

— γ) Στο τρίτο επίπεδο:

*Προς το παρόν:* ξανασυνδέει το νήμα που άρχισε με το «στην οδό Αιγυπτου»· στοιχείο κατ' εξοχήν πεζολογικό, που δηλώνει τη φυσικότητα της αφήγησης, η οποία συνεχίζεται από εκεί που την είχε αφήσει: «στον παλιό δρόμο που λέγουμε».

Ο τρίτος, που ο ποιητής ανοίγει το τρίτο επίπεδο του ποιητικού μορφώματος, είναι πολύ επιτυχής στη φυσικότητα πως του συγχρόνως βοηθεί να επισημανθεί με ιδιαίτερότητα πως όλα αυτά που διατίστωσε στο δεύτερο επίπεδο και τον πονάνε, δεν αφορούν στην παρούσα, πραγματικότητα, αφού αυτή έχει το «δικό της χάβα»: *προς το παρόν νηώνεται η Τράπεζα Συναλλαγών*, η αποθρόνωση της κοινωνίας στο συγκεκριμένο παρόν — 1969 μ. Χ. — είναι τόσο μεγάλη, ώστε όλα αυτά που με πικρία και πόνο παρουσάστηκαν στο δεύτερο επίπεδο, να φαίνονται ως προβληματισμοί κάποιου ή κάποιων που δεν ζουν το τώρα, την κυριαρχία του χρήματος, το σύγχρονο πνεύμα της οικονομικής προοπτικής. Σε μια άλλη εκδοχή όλα όσα προσηγήθηκαν, είναι διατιστώσεις περιθωρίου, επισημάνσεις πικρές που τις ακουμπάμε για λίγο και αμέσως μετά ως σύγχρονοι άνθρωποι — και ο ποιητής μαζί — τις αφήνουμε, για να ζήσουμε τον παλιό της οικονομικής πολιτικής και κίνησης στην καθολικότητα που εκφάζουν τα ρήματα: *συναλλάσσομαι και μεταναστεύω*<sup>22</sup>, καθώς κλίνονται μαζί με τα αντίστοιχα υποκείμενά τους, το

<sup>22</sup> Ο Ενεστώτας με τη διάφραση του και η συνύπαρξη του συναλλάσσομαι και του μεταναστεύω στο ίδιο κλιτικό μόρφωμα ονομάζει τη μετανάστευση συναλλαγή που δυστυχώς γίνεται σε βάρος του Έλληνα και του Έθνους.

πρώτο στον ενικό αριθμό και το δεύτερο στον πληθυντικό.

Το ποιητικό εύρημα του σχηματισμού των τριών προσώπων του ενικού στο γήμα συναλλάσσομαι και των τριών προσώπων του πληθυντικού στο γήμα μεταναστεύω υπηρετεί τη διάθεση του ποιητή να εκφράσει το κλίμα που κυριαρχεί και έχει παρασύρει τους πάντες σε μια δίλη οικονομικού χαρακτήρα και επιδίωξης της ευμάρειας· αυτό συμβάλλει στο να ξεχαστεί η δικτατορία, ο απανθρωπισμός του καθεστώς, η ευθύνη και η συνειδητότητα του πολίτη, η έκπτωση αξιών του πολιτισμού και η απομείωση της ελληνοκλήτης. Τα δυο αυτά γήματα συνδεόμενα με τις πραγματικότητες α) *τουριστικά γραφεία* και β) *πρακτορεία μεταναστεύσεως* πέρα από τη σημασία της επανάληψης, που θυμίζει αυθεντική και μηχανιστική προοπτάθεια εκμάθησης της τυτικής γραμματικής από τα παιδιά — λειτουργεί και σαν παιχνίδι — παραπέμπει και στους δυο βασικούς άξονες της οικονομικής πολιτικής που αποβαίνει υπόθεση Εθνική: **την αύξηση των τουριστών** (συνάλλαγμα, αναγνώριση του καθεστώςτος, κίνηση οικονομική) και τη **μετανάστευση των Ελλήνων** (συνάλλαγμα, ξενιτειμός του ζωντανού και παραγωγικού δυναμισμού, ηγερσμός της Ελλάδας).

Η τικρή ειρωνεία, που εκφράζει ο τρώπος παρουςίας των δυο κυριαρχικών γημάτων στο επίτεδο αυτό του συγκεχυμένου ποιητικού μορφώματος, στη συνέχεια γίνεται καθαρή ομολογία πόνου με τη χρήση του δανεικού από το Σεφέρη στίχου «όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει»· πρέρκειται για ένα στίχο που μέσα στην πολυσημία του περιέχει τη διαχρονία της φυλετικής τίκρας και του ελληνοκλήτου πόνου· η χρήση του στίχου μάλιστα παραπέμπει ευθέως σε ανάλογες σφεργικές εμπειρίες, αφού η χρονολογική υποσημείωση «καλοκαίρι 1936» στο ποίημα «με τον τρώπο του Γ.Σ.»<sup>23</sup> μάς συνδέει με μια άλλη δικτατορία στην Ελλάδα.

<sup>23</sup> Αυτό άτροφη διδακτικής δίνεται η δυνατότητα να κατονοηθεί η επικουρική των ποιητών, των μεταγενέστερων με τους προγενέστερους και των σύγχρονων μετάξυ τους.

Η λέξη Ελλάδα επανέρχεται στην αρχή του επόμενου στίχου, αφενός για να συνεχιστεί η έννοια «με πληγώνει», αφετέρου για να δικαιολογηθεί το περιεχόμενο και η ποιότητα του «πληγώνει» με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην Ελλάδα: χώρα με ωραία γησιά, με ωραία γραφεία, με ωραίες εκκλησίες. Η ειρωνεία γίνεται σαρκασμός, αφού ο ποιητής «μαζεύοντας τον πόνο της πληγής του, να βγει από τον πόνο της πληγής του»<sup>24</sup> βάλει στην προοπτάθεια για την ανάπτυξη του τουρισμού και την πρόωθηση της μετανάστευσης να μπλέκονται τα μεγά και τα όσια (εκκλησίες) με τα κέντρα της επόρευσης της φυλής (γραφεία). Ο επιθετικός προοδισμός **ωραίος** ως στοιχείο της διαφημιστικής καμπάνιας για την ανάπτυξη του τουρισμού «φοιείται» παντού· αν όμως ταυριάζει ως προοδισμός του γραφεία, αφού εκεί το βάρος πέφτει στη λειτουργικότητα και στην προσοφρά υπηρεσιών· και δεν ταυριάζει **καθόλου** ως προοδισμός του «εκκλησίες», εκτός αν πρόκειται να τις δοίμε ως έθιμα, ως χαρακτηριστικά αξιοθέατο και όχι ως λειτουργικό δομημένο της αλήθειας της ορθόδοξης παραδόσής μας. Γενικεύοντας τη χρήση του «ωραίος» ο ποιητής πέτυχε με σαρκαστικό τρώπος να παραουσιάσει την ισοπέδωση και την έκπτωση «των λερών και των οσίων του Έθνους» στο βωμό της οικονομικής επίβωσης του καθεστώςτος.

Στην πραγματικότητα ο ποιητής πληγώνεται, γιατί ξει σε ένα κλίμα μη Ελληνοκλή.

Η παραπάνω αίσθηση ολοκληρώνεται με τον τελευταίο στίχο που ειρωνικά επιτρέπει να ψεύσουμε την προοδούσα πληγή του ποιητή: Η Ελλάς των Ελλήνων.

**Παρατήρηση 1η:** Ο όρος Ελλάς δεν εξυπνοποιεί το ΕΛ-

<sup>24</sup> Το αίσθημα αυτό κυριαρχεί στη μεγάλη ποιητική δημιουργία του Γιώργου Σεφέρη, που έχει τον τίτλο «Στέγνα», στίχοι 71-75.

5. *Δάλλας Γ., Πλάγιος Δόγος*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1989, σ. 272.

λήνων; Μήπως πίσω από το Ελληνικό ο ποιητής βλέπει: Αμερικανών; Άγγλων; Γάλλων; Ρώσων;

**Παράτηρηση 2η:** «Η Ελλάδα των Ελλήνων» αποτελεί μέγος του συνθήματος της δικτατορίας, που μαζί με το Φοιμικά υπήρξαν τα εμβλήματα τα δηλωτικά του ψευδο-ιδεολογικού προσανατολισμού της. Στην περίπτωση αυτή ο τελικός στίχος πρέπει να ιδωθεί στη συνάφειά του με το μ. Χ. του τίτλου<sup>6</sup>, οπότε έχομε την αρχή και το τέλος του ποιήματος στην υπηρέσια, που εξέφρασε το «Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών». Προκειται για θαυμάσιο ποιητικό εύρημα που επιτρέπει να αισθανόμαστε ότι σε όλη την ανάγνωση του ποιήματος λανθάνει ως επένδυση του ακροάματος το «Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών», το οποίο σχηματίζοντας κίνηση ανοίγει και κλείνει το ποίημα δηλώνοντας πως σημαίνοντα και σημαίνόμενα κινούνται από το σύνθημα και το υπηρέσιον: έτσι μαρτυρείται η υποκεινσία που είχε την ευκαιρία να καταγγείλει απορώντας ένα χρόνο πριν ο Γιώργος Σεφέρης με το στιχούργημα:

Από Βλακεία

Ελλάς: πυρί! Ελλήνων: πυρί! Χριστιανών: πυρί!  
Τρεις λέξεις νεκρές. Γιατί τις σκοτώσατε

Αθήνα Καλοκαίρι — Princeton N. J.  
Χριστούγεννα 1968.

### γ) Τελική αποτίμηση - Έκφραση

Ο ποιητικός λόγος θρεμμένος από τα βιώματα του Μανώλη Ανταγωνιστική λειτουργεί κοινωνικά με τη δυνατότητα της άμεσης υποδηλώσεως της κοινωνικής παθογένειας και την καταγγελία<sup>7</sup> της μέσω της ειρωνικής-σαρκαστικής ποιητικής μαγιστιάς.

## Β' Προβληματική του σχεδιασμού της διδασκαλίας

Έχοντας υπόψη τη θέση του Γιώργου Σεφέρη ότι «τελικός σκοπός του ποιητή είναι όχι να περιγράψει, αλλά να δημιουργήσει τα πράγματα ονομάζοντάς τα, και δεν είναι ποιητής, αν δεν νιώθει την ανάγκη και αν δεν επιτυγχάνει να μεταδώσει την ποιητική κατάσταση στους άλλους», σχεδιάζομε τη διδασκαλία του «Θεσσαλονίκη, Μέρες του 1969 μ. Χ.» του Μ. Αναγνωστακή επιδιώκοντας να συμβάλομε με το διάλογο στο να μεταδοθεί «η ποιητική κατάσταση» στους μαθητές.

Προς επίτευξη αυτής της βιωματικής προσέγγισης του ποιήματος οργανώνομε τη διδασκαλία με βάση το εγμνητευτικό πρότυπο διδασκαλίας. Προσθύομε με τις επιστημονικές ερωτήσεις — διευκρινίσεις τη διάθεση των μαθητών να εκφραστούν αρχικά για τη συνολική εντύπωση που τους προκάλεσε η ανάγνωση του ποιήματος και στη συνέχεια να διατυπώσουν τη γνώμη τους για το πώς, αισθάνονται και πώς καταλαβαίνουν τις λέξεις, τις περιφράσεις, τους στίχους, τα μέτρα του ποιήματος. Η αντίγνευση του ψυχολογικού κλίματος που δηλώνεται με την ανάλογη ποιητική λέξη και η αποκρυπτογράφηση των σημανόντων γίνεται «βήμα το βήμα», καθώς κάθε φορά καθίσταται επιτηρητό και απαιτητικό να ακουστούν οι ανάλογες απόψεις των μαθητών, αφού η προέγνωση της ποιητικής ουσίας δεν είναι μονόδρομος αλλά υπόθεση πολυδότητας και βαθμού δεκτικότητας των αναγνωστών.

Η προεγμνητευτική μεθόδου με την παρόμοια εξέταση μορφής και περιεχομένου αφενός εγγυάται έναν υψηλό σεβασμό της ενότητας του μορφωτικού αγαθού, αφετέρου διευκολύνει τους μαθητές στο να επικοινωνήσουν με τα ονομαζόμενα ποιητικά «πράγματα»: να ασκηθούν επίσης στο να ακρωώνται τον ποιητικό λόγο και να τον αισθάνο-

6. Σαμαρά Ζ., Προστυχή του κεμμένου, Κώδικας, Θεσ/νίκη 1987, σ. 27

7. Μαρωνίτης Δ., Διαλέξεις, εκδ. Σηριμή, Αθήνα 1992, σ. 116.

8. Καρβέλης Τ., Κοιτούσας Α. κ.ά., Η νεότερη ποίηση, εκδ. Κώδικας, Αθήνα 1983, σ. 34.



νται ως υπόθεση που τους αφορά και πέραν του σχολείου.

Η πορεία ΟΑΟ- ΜΕΡΗ- ΟΑΟ καθίσταται ιδιαίτερα λειτουργική, αν φροντίσουμε τα επίπεδα διδασκαλίας να βρισκονται σε στενή σύνδεση μεταξύ τους, καθώς το πέρασμα από το ένα στο άλλο προετοιμάζεται, για να συμβάλει στην ολοκληρωμένη διδασκαλία. Μιας τέτοιας διδασκαλίας γνωρίσματα - επιτεύγματα είναι η βιωματικότητα, η εγγύτητα στη ζωή, η άσκηση εποπτείας από το δάσκαλο και η αμοδοχή των ιδιαίτερων απόψεων που οι μαθητές<sup>9</sup> (καλόπιστοι συν-αγνώστες) θα είχαν να διατυπώσουν.

Ετσι η όποια αφορμηση (μτογει και να λείπει) δημιουργεί το ενδιαφέρον για την ανάγνωση. Η ανάγνωση ατλή, φυσική, με νόημα, χωρίς να προκαταλαμβάνει τον ακροατή δίνει την ευκαιρία για μια πρώτη διατύπωση εντυπώσεων και σκέψεων με αφορμή το συγκεκριμένο άκουσμα. Στο στάδιο αυτό ο δάσκαλος ακούει, παρακολουθεί, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να πορευθούν ουσιαστικότερα προς το ποίημα.

Στο επόμενο στάδιο της εγμηρευτικής προσέγγισης ο δάσκαλος καθοδηγεί, χωρίς να υποδεικνύει και χωρίς να δεσμεύει. Η στάση αυτή δηλώνει ότι δείχνει ένα δρόμο, διαμορφώνει μια σειρά ως προς τις πτυχές του ποιήματος, που είναι καλό να συζητηθούν, για να επιτευχθεί η αποκωυττο-ργάφηση και η κατανόηση του ποιητικού λόγου, ώστε να απολαμβάνουν οι μαθητές μαζί με το δάσκαλο την αισθητική χαρά ως καρπό της συνεργασίας τους και ως δυνατότητα του διαλόγου τους με το ποίημα. Μια τέτοια διδακτική ατμόσφαιρα δεν έχει σχέση με ατέμμονες τυπικές αναζητήσεις ενωτήτων, με ατέλειωτες αναφορές πληροφοροφωιακού χαρακτήρα, με ασκήσεις τεχνολογίας και ερωτήσεις γραμματικής. Το καθετί πρδπει να υπηγετεί την προσέγγιση του ποιήματος —μορφής και περιεχομένου συνάμα— και γι' αυτό λαμβάνει χώρα στο βαθμό και με τη μορφή μόνου που διευκολύνει το άνοιγμα των διαφορετικών διαδρόμων για τη γεμά-

τη νόημα και συγκίνηση επαφή με το καλλιτεχνικό γεγονός.

Με την ολοκλήρωση των ενεργειών αυτού του σταδίου έχει επιτευχθεί, όταν η δοκιμή προσέγγισης είναι ανάλογη με τη φύση του ποιήματος, η επαύξηση της ανταπόκρισης των μαθητών, ο ευφρόσυλος προβληματισμός για τα επιμέρους στοιχεία που με την προσωπική τους συμμετοχή αποκαλύφθηκαν, η μέθεξη στο ποιητικό κλίμα. Επομένως είναι προετοιμασμένη η μετάβαση σε ένα τελικό στάδιο δραστηριοτήτων αποτιμητικού χαρακτήρα, το οποίο και τη συνολική θέωση θα επιτέγει και την ανταλλαγή τελικών σκέψεων θα προωθεί και την ανταποδοτική διεργασία θα διασφαλίσει.

Στο στάδιο αυτό ο δάσκαλος προσμετρώντας τα δεδομένα της διδασκαλίας, το χρονο που έχει ακόμη, την ατμόσφαιρα που αισθάνεται ότι έχει δημιουργηθεί, μπορεί να οδηγήσει με αποφασιστικότητα τους μαθητές είτε στο διάλογο για το πρόβλημα που τίθεται με το ποίημα είτε στο να εξομολογηθούν πώς αισθάνονται και «τι τους συμβαίνει» με αφορμή το ποίημα. Μπορεί να αναγγώσει το ποίημα με βάση τα στοιχεία που αναφάνηκαν κατά τη διδασκαλία είτε να αναγγώσει ένα άλλο ανάλογο ή διαφορετικό ποίημα του ίδιου ή άλλου ποιητή ή να ζητήσει από τους μαθητές να συγκεντρωθούν για λίγο στον εαυτό τους και έπειτα ο καθένας να γράψει μια λέξη ή να πει μια λέξη, που εξεταζόμενη με βάση τις αρχές της συνειδητής ψυχολογίας μπορεί να αποτελεί μαρτυρία —απόσταγμα της επικουινωνίας με το μορφωτικό αγρό που προσεγγίστηκε.

9. Κοτσούλας Λ. κ. ά., Νεοελληνικά διδακτικά δοκίμια για το Λύκειο, εκδό. Πισταξήση, Αθήνα 1981, σ. 12.

## 2. ΝΕΟΙ ΤΗΣ ΣΙΑΩΝΟΣ, 1970

Κανονικά δεν πρέπει να έχουμε παρόμοιο Καλή κι εγκάρδια η συντηγοφιά σας, όλο νιάτα, Κορίτσια δροσερά — αγριμελή αγόρια Γεμάτα πάθος κι έρωτα για τη ζωή και για τη δράση.

Καλά, με νόημα και ζουμί και τα τραγουδία σας Τόσο, μα τόσο ανθρώπινα, συγκινημένα,  
Για τα παιδάκια που πεθαίνουν σ' άλλη Ήπειρο  
Για ήρωες που σκοτωθήκαν σ' άλλη χρόνια,  
Για επαναστάτες Μαύρους, Πράσινους, Κιτρινωπούς,  
Για τον καημό του εν γένει πάσχοντος Ανθρώπου.  
Ιδιαίτερος σας τιμή τούτη η συμμετοχή  
Στην προβληματική και στους αγώνες του καιρού μας  
Δίνετε ένα άμεσο παρόν και δραστικό — κατοπιν τούτου  
Νομίζω δικαιούσθε με το παραπάνω  
Ανο όνο, τρεις τρεις, να παίξετε, να ερωτευθείτε,  
Και να ξεσκάσετε, αδελφέ, μετά από τόσο κούραση.

(Μας γέρασαν προώγως, Γιώργο, το καρτάλαβες;)

Μανόλη Αναγνωστάκη (ο στόχος)

### Α' Δοκιμή προσέγγισης

#### α) Η αρχική εντύπωση και σκέψη

Ειρωνική προσέγγιση της στάσης των νέων στα 1970, στον καιρό της δικτατορίας<sup>1</sup>. Η πικρή γέση του ποιητή, η απογοήτευση που του έδωσαν οι Νέοι με την απραξία τους, τον οδηγεί σε μια ειρωνική ποιητική διαμαρτυρία.

Οι νέοι της Σιδώνας (Ελλάδας) στα 1970 δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες του ποιητή για δράση ταιριαστή προς τη νιότη τους. Η νιότη τους εξαιμίζεται στον τύπο και στα συνθήματα, δεν κινεί τη δράση και δεν γίνεται αντιδραση.

#### β) Κατά μέγη εφημευτική προσέγγιση

Δομή: 1) στίχοι 1 - 5: Εισαγωγή στο θέμα και παρουσίαση των νέων

2) στίχοι 6 - 13: «η αβάσταχτη ελαφρότητα του είναι» των νέων

3) στίχοι 14 - 21: η ειρωνική απόδοση τιμών, η αναγνώριση της μη αξίας

4) στίχος 22: η πίκρα του ποιητή<sup>2</sup> και ο πόνος της διάψευσης.

— Στο πρώτο επίπεδο: ο πρώτος στίχος, με την απλότητα του καθημερινού λόγου, τοποθετεί αμέσως τη γενιά του ποιητή (να έχουμε) απέναντι στους νέους και μάλιστα με παρόμοιο (κανονικά δεν πρέπει να έχουμε παρόμοιο = έχουμε παρόμοιο, ενώ κανονικά, υπό άλλες αιτιήσεις μας, δεν θα είχαμε παρόμοιο). Κανονικά: χρησιμοποιήθηκε ως πρώτη λέξη, για να δηλώσει ειρωνικά ότι κανονικοί είναι οι νέοι, μη κανονική είναι η γενιά του ποιητή, που ενδεχομένως γκρινιάζει, ζητεί πολλά.

Ο δεύτερος στίχος και οι επόμενοι τρεις αποτελούν ουσιαστικά αιτιολογικές προτάσεις, που δικαιολογούν το περιεχόμενο-διαπίστωση του πρώτου στίχου. Στο δεύτερο στίχο το βάρος πέφτει στο «όλο νιάτα», που, όπως και το «καλή και εγκάρδια η συντηγοφιά σας», παραπέμπει σε εξωτερικά γνωρίσματα, φυσιολογικά για την ηλικία των νέων.

Στον τρίτο στίχο, που συνεχίζει το πνεύμα του δεύτερου, τα εξωτερικά γνωρίσματα (δροσερά-αγριμελή) αποδίδονται ως ιδιότητες των φύλων, ως στοιχεία φυσικά της νιότης. Ο ίδιος αυτός στίχος με τον τρόπο που δίνονται, τονίζουν περισσότερο την ειρωνεία<sup>3</sup> του πρώτου στίχου, αφού σε μια περίοδο «κακοδιαμονίας, κακοπάθειας του Ελληνικού Λαού», οι Νέοι αναπτύσσονται ομαλά, φυσιολογικά, ακολουθούν τη βιολογική τους ηλικία, χωρίς να ακολουθούν την «αναπτυξή τους» τα όσα συμβαίνουν γύρω τους.

1. Αναγνωστάκης Μ., Αντιδογματικά, εκδ. Στιγμή, Αθήνα 1985, σ. 185.

2. Πολίτη Τ., Κριτικά σημειώματα, Ε.Α.Ι.Α., Αθήνα 1979, σ. 26.

3. Λικιαδόπουλος Γ., Αναφορές, εκδ. Έσραμος, Αθήνα 1979, σ. 52.

Η παρουσίαση των Νέων ολοκληρώνεται με το χαρακτηρισμό: *γεμάτα πάθος και έρωτα για τη ζωή*, που είναι δηλωτικός της σφύζουσας από ζωή νεότητας, που, όπως φαίνεται, απολαμβάνει τη ζωή, *και για τη δόξα*: είναι ένα στοιχείο προσθετικό, αφού μεταφέρει την όλη ατμόσφαιρα από τον τύπο και την επιφάνεια της νεανικής ακμής στη διάθεση για δόξα.

— Στο δεύτερο επίπεδο ο ποιητής προβάλλει τα στοιχεία που συνιστούν το «πάθος και τον έρωτα για δόξα».

α) *Καλά, με νόημα και ζουμί και τα τραγούδια σας: δόξα που περιορίζεται σε τραγούδια νερόβραστα (καλά τραγουδία).*

β) *Τραγούδια τόσο, μα τόσο ανθρώπινα συγκινημένα: ο επιτακτικός τύπος, τόσο, μα τόσο, αποτελεί καθημερινή ομιλία, ειρωνική<sup>4</sup> διατίτωση της απουσίας πνοής: τραγούδια ανθρώπινα: όχι άνθρωποι ανθρώπινοι: τραγούδια συγκινημένα: όχι άνθρωποι με ευαισθησία και συγκίνηση: αποδίδοντας ο ποιητής στα πράγματα ιδιότητες— ποιότητες που χαρακτηρίζουν ανθρώπους, μεταφέρει την ουσία από το υποκείμενο στο αντικείμενο και ξεσκεπάζει την ουσία ποιότητας από τους ανθρώπους.*

γ) Οι τρεις επόμενοι στίχοι: *Για τα παιδιά που πεθαίνουν σ' άλλη Ηπειρο / Για ήρωες που σκοτώθηκαν σ' άλλα χρόνια / Για επαναστάτες Μαύρους, Πράσινους, Κίτρι-ναπούς* αναφέρονται στο περιεχόμενο των νέων· οι προδείχνει και ποια είναι τα ενδιαφέροντα των νέων· οι διορισμοί *άλλη, άλλα* παραπέμπουν στο «εκτός τόπου και χρόνου», στο «άλλα λόγια να αγαπιόμαστε», στο «λόγος να γίνεται»: *οι επαναστάτες Μαύροι, Πράσινοι, Κίτριναί* αποτελούν σημεία αναφοράς των νέων και τρόπο υπεκφυγής, αφού σε καμία περίπτωση δεν αφήνουν κάποια ελπίδα να γίνουν αυτοί επαναστάτες (όντες λευκοί).

Με το θαυμάσιο αυτό 4ο στίχο ο ποιητής με όμοιο τρόπο

ανέφερε τον «έρωτα για τη δόξα» και παρουσίασε τους νέους ανυποψίαστους μέσα στη σπουδαιοφάνεια και κουλίτουδιστες μέσα στην απουσία του χρέους· ο τρόπος τους τώρα υποφέρει και αυτοί μιλούν για άλλη Ηπειρο (κάτι γενικό) και άλλα χρόνια (κάτι απροσδιόριστο).

*Για τον καρμό του εν γένει πάσχοντος ανθρώπου*: η επιφανειακή παρουσία των νέων δηλώνεται ιδιαίτερα ειρωνικά στο στίχο αυτό, τόσο με το περιεχόμενο του «εν γένει πάσχοντος» όσο και με τη χρήση της καθαρευουσίας, η οποία ενέχει «κούφια» και τυπική - αντιποιητική μεγαλαοστομία.

— Στο τρίτο επίπεδο το ποιητικό μόρφωμα εκφράζει την αποτίμηση της παρουσίας των νέων και την απόδοση της αναλογίας αμοιβής.

Ο 14ος στίχος συνδέει τα προηγούμενα (τούτη η συμμετοχή) με τα επόμενα. Τα όσα επισημάνθηκαν στο δεύτερο επίπεδο αποτελούν «μη συμμετοχή», απουσία από την προφορά· και όμως στο στίχο αυτό ο ποιητής χρησιμοποιώντας το «ιδιαιτέρας» και το πολύ εκφραστικό για θετική αξιολόγηση ρήμα «σας τιμά» περνά σε μια καυστική ειρωνεία, η οποία επιτείνεται με το 17ο στίχο, όπου αιτιολογείται η τιμή, αφού «δίνετε ένα άμεσο παρόν και δραστικό» (λέξεις, όπως άμεσο = επιφανειακό, τυπικό / παρόν = απόν, δραστικό = χλιαρό, στην πραγματικότητα επισημαίνουν την απουσία του ενδιαφέροντος και επιτρέπουν στον ποιητή σχεδόν απαροκάλυπτα να καυτηριάζει την απουσία συνειδητής στάσης των νέων σε δύσκολους καιρούς): η ειρωνεία εξελίσσεται σε σαρκασμό.

Η ειρωνεία κορυφώνεται στο αμέσως επόμενο ποιητικό εύρημα «κατόπιν τούτου» που αποτελεί γυμνή έκφραση της τυπικής λογικής και συμπέρασμα που σχεδόν αυτονόητα μεταφέρει στη λογική του σχήματος «έργο- αμοιβή»: η αμοιβή στην περίπτωση των νέων της Σιδώνος στα 1970 προσδιορίζεται από τον ποιητή ως δικαιωματική απόλαυση, ξεκινά

4. Τζούμα Α., Ο χρόνος - Ο λόγος, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1982, σ. 53.

5. Θέμελης Γ., Η νεώτερη ποίησή μας, 2ος κύκλος, εκδ. Κωνσταντινίδη, Θεσσαλονίκη 1978, σ. 273.



γραση και παιχνίδι. Στο όλο κλίμα συντρέχουν δυναμικά οι έννοιες: α) με το παρὰπάνω, β) δυο δυο, τρεις τρεις, γ) αδελφέ, δ) μετά από τόση κούραση. Σε όλες τις προηγουμένως λεκτικές επιλογές του ποιητή υπάρχει το στοιχείο της υπερβολής, ακριβώς για να δηλωθεί —από την αντίποδη πλευρά— η ουτιδανότητα. Ιδιαίτερα ο στίχος «δυο δυο, τρεις τρεις να παίξετε, να ερωτευθείτε» οδηγεί την ειρωνεία στα ακραία όρια, αφού γίνεται σαρκασμός που εκφράζει την οργή του ποιητή. σαρκασμός<sup>6</sup> που του επιτρέπει να αποδίδει στη νεότητα αυτής της εποχής και αυτής της χώρας την αμειψιμνησία παιδιών που παίζουν και νέων που μετά από τις ατέμνες συζητήσεις και κριτικές θεωρήσεις των παραγμάτων μπορούν να απολαμβάνουν ως αιμοιβή το «να ερωτευθείτε». Επίσης και η προσφώνηση «αδελφέ» που προέρχεται από τον καθημερινό διάλογο και αποτελεί τρόπο έκφρασης οικειότητας, αποτελεί μια προσφώνηση που τονίζει το όλο κλίμα της πικρίας, αφού λέγεται κατά παραχώρηση ως στοιχείο— γνώρισμα για μια κατάσταση που πληγώνει ή κουράζει (μη με στενοχωρείς, αδελφέ· φτάνει πιά, αδελφέ· άσε με αδελφέ· μ' έσκασες αδελφέ).

— Στο τέταρτο επίπεδο με ένα και μοναδικό στίχο που τίθεται αυτοτελώς, αφού μεσολαβεί κενό από τον προηγούμενο και εντός παρενθέσεως

(Μας γέρασαν προνάως Γιώργο, το καταλάβες;)

ο ποιητής μεταφέρεται σε άλλο υποκείμενο της ποιητικής του σκηνής αποστρέφοντας το λόγο του από τους νέους. Το πρόσωπο —Γιώργο— μπορεί να είναι ένας συναγωνιστής, ένας σύντροφος, ένας φίλος, ένας συγκατατούμενος του ποιητή. Μαζί του έχει παλέψει, έχει κάνει όνειρα· και οι δύο έχουν επενδύσει τις ελπίδες τους για έναν άλλο κόσμο στη νέα γενιά· πάλεψαν για την τιμή του ανθρώπου και την ελευθερία· δεν μετάνιωσαν γι' αυτό· όμως τούτοι οι νέοι τους στέγησαν τη δυνατότητα της προοπτικής, διέψευσαν την

προσδοκία τους, γκρέμισαν τα όνειρά τους, τους έκαμαν γέρους πριν από την ώρα τους.

Ο τελευταίος στίχος αποτελεί την έκφραση<sup>7</sup> της συνάντησης της πίκρας με το συμβιβασμό, του ονείρου με το τέλμα, της δρόσης με την αδιαφορία, της ευαισθησίας με την ανυπακοή· η επικράτηση των καταστάσεων που δηλώνει το δεύτερο σκέλος των ξευγών ανατρέχει κατά τρόπο δραματικό το ανθρωπινό σφάλμα και καταργεί τους χυμούς που διαπύλλουν τη γύα που αναγεώνει τη ζωή. Αν μάλιστα το δεύτερο σκέλος το υπηρέτει η νύκτη, όπως στην περίπτωση του συγκεκριμένου ποιητικού μορφώματος, τότε ο γηρασμός είναι αναπόφευκτος και το κακό ante portas.

### γ) Συνολική θεώρηση

Στα 1970 ο Μανώλης Αναγνωστάκης βιώνει την ατιμωσία· η αδιεξόδου· η κυριαρχία της δικτατορίας, η αργαξία και η ανεμελιά των νέων, το γενικότερο κλίμα της καλοπέρασης και της ανεπιθυνησίας αποτελούν γνωρίσματα όχι της παραματικής Ελλάδας αλλά μιας «εξελληνισμένης» τριτοκοσμικής κοινωνίας. Τα παιδιά αυτής της πολιτείας κουβαλούν τα στίγματα της επιφάνειας, σπουδαιοφάνειας και κουλτουροφάνειας των καβαφικών νέων του 400 μ. Χ.

Σε σχέση και με το «Θεσσαλονίκη, Μέρες 1969 μ. Χ.» το ποίημα αυτό συνιστά συνέχεια της ποιητικής προβληματικής του Μ. Αναγνωστάκη, ο οποίος με εξομολογητικό τόνο, στίχο πεξολογικό και χαμηλόφωνη αλλά δηκτική ειρωνεία εκφράζει την ποιητική αλήθεια που αποτελεί και στοιχείο της

6. Δρακόπουλος Δ., Κορνελάκης Γ., Ρώμας Χρ., Κείμενα Λογοτεχνίας Β' Λυκείου, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1984, σ. 164.

7. Νικολαουδάκη-Σουρή Ε., Μεσολαβήσεις, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1992, σ. 98.

πρωτοπατικής ελευθερίας του\*. Κι αν ο ίδιος ο ποιητής έχει υπολογίσει

*Κανένας στίχος σήμερα δεν κληροποιεί τις μάξες  
κανένας στίχος σήμερα δεν ανατρέπει καθεστώτα*

το ότι στα 1973 οι Νέοι —αρχικά στη Νομική Σχολή και τελικά στο Πολυτεχνείο— έστησαν με την ψυχή και το σώμα τους βαυμό Ελευθερίας και άναψαν ξανά τη φλόγα της Δημοκρατίας, δείχνει πόσο καιγία λειτουργικός ήταν ο ποιητικός λόγος, που παρουνιάζοντας στα 1970 τις πληγές<sup>8</sup> έδιχνε το στόχο τον καλό «εις γήν άγαθήν».

#### \* ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κι όχι αυταπάτες προπαντός.

Το πολύ πολύ να τους ελάρβεις σα δυο θαμτούς προβολείς μες στην ομίχλη

Σαν ένα δελτάγιο σε φίλους που λείπουν με τη μοναδική λέξη: ζώ.

«Γιατί» όπως πολύ σωστά είπε κάποτε κι ο φίλος μου ο Τίτος,

«Κανένας στίχος σήμερα δεν κληροποιεί τις μάξες

Κανένας στίχος σήμερα δεν ανατρέπει καθεστώτα».

Εστω.

Ανάτηρος, δείξε τα χέδια σου. Κρίνε για να κριθείς.

Μ. Αναγνωστάκης (Ο στόχος)

#### Β' Προβληματική του διδακτικού σχεδιασμού

Προετοιμάζοντας ο φιλόλογος τη διδασκαλία του ποιήματος «Νέοι της Σιδώνας, 1970» του Μανόλη Αναγνωστάκη πρέπει να θέσει ενώπιόν του αρεκτά προβλήματα<sup>9</sup> που περιμένουν αντιμετώπιση, αν προέκλειται να βοηθήσει τους μαθη-

τές της Β' Λυκείου στο να επιτύχουν μια γόνιμη ανάγνωση του ποιήματος. Μερικά από τα στοιχεία του διδακτικού σχεδιασμού είναι τα ακόλουθα:

I) Ο τίτλος του ποιήματος είναι ακατάληπτος, αν οι μαθητές δεν έχουν αναγνώσει το «παράλληλο» ποίημα του Καβάφη.

II) Σιδώνα στα 1970 μ. Χ. και στα 2.000 μ. Χ. δεν σημαίνει τίποτα, αν δε δοθεί η πληροφορία ότι στο ποίημα του Κ. Καβάφη «Νέοι της Σιδώνας 400 μ. Χ.» η Σιδώνα είναι «πλούσια, ΕΞΕΛΑΗΝΙΣΜΕΝΗ πολιτεία στα παράλια της Φοινίκης», φημισμένη για την τρυφερή ζωή των κατοίκων της. Τα γνωρίσματα πλούσια και τρυφερή πρέπει να ετιστημανθούν, γιατί συστοιχούν με τα γνωρίσματα—επιδιώξεις της Ελλάδας του 1970 μ. Χ., που παλεύει να δικαιολογήσει την κατάργηση της Δημοκρατίας με την αύξηση «του κατά κεφαλήν εισοδήματος», την οποία προβάλλουν τα όργανα της δικτατορίας.

III) Ο λαοθάλαμος επομένως ποιητικός συσχετισμός ΣΙΔΩΝΑ = ΕΛΛΑΔΑ είναι αυτόματα ένα πολύ σημαντικό τεκμήριο για τον τρόπο που ζεί, αισθάνεται και γράφει ο Έλληνας ποιητής. Λέξεις όπως: Έλληνα, Ελληνικός, Ελληνίζων, Ελληνοντυμένος, Εξελληνισμένος και άλλα καθαφικά<sup>10</sup> στριφογυρίζουν στο μυαλό του και μιλώντας για τους ΝΕΟΥΣ —ελτίδα και καταφυγή σε ώρες κρίσιμες— καταλήγει να απευθύνεται σ' αυτούς με τον καθαφικό ποιητικό τρόπο ως σε παιδιά μιας εξελληνισμένης —όχι ελληνικής— πολιτείας και όχι ως βλαστούς της Ελλάδας που δημιουργήσε το Έλληνας ως δηλωτικό αντίθεσης στο Βάρβαρο.

IV) Με τον όρο ότι το ποίημα του Κ. Καβάφη έχει προηγηθεί —άλλωστε περιέχεται και αυτό στα «Κείμενα Νεοελληνικά»—

8. Τζούια Α., ό. π. σ. 56.

9. Κοινοποιήματα Δ., Λογοτεχνία και Παιδαγωγική, Αθήνα 1990, σ. 133.

10. Κοκόλης Ε., Πίνακας Λέξεων των 154 ποιημάτων του Κ. Καβάφη, εκδ. Εστής, Αθήνα 1976, σ. 31.



ληνικής Δογοτεχνίας» της Β' Δυκείου — η αφόδηση γίνεται εύκολα ομαλή και αποδοτική.

V) Στο učείο προετοιμασίας για τη διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ο σχολιασμός των κοινών ή παραλλήλων τόπων θεμάτων που εμφανίζονται σε διαφορετικούς ποιητές. Είναι γνωστό ότι ποιήματα με τίτλο «Ελένη» έχουν γράψει ο Ευριπίδης, ο Γ. Σεφέρης, ο Γ. Ρίτσος κ. ά.π. Για την κατανόηση της λειτουργικότητας αυτής της παραλληλίας της ποιητικής δημιουργίας, που εμφανίζεται όχι μόνο μεταξύ ποιητών διαφορετικών εποχών αλλά και μεταξύ σύγχρονων ποιητών, είναι ευκαιρία να τονιστούν: η πολυσημία της ανθρωπίνης προβληματικής και αισθητικής, η δυνατότητα για πολλές εκδοχές και διαφορετικές θεωρήσεις του ίδιου θέματος, η ευχέρεια που δίνει η αισθητοποιημένη ή μορφωμένη πραγματικότητα για ανάδειξη ενός ανάλογου θέματος, η επαύξηση του ποσοστού δεκτικότητας για το αναγνωστικό κοινό, το οποίο μέσα από οικείους τρόπους και γνωστά λεκτικά σύνολα μεταφέρεται σε ανάλογα θέματα, και τέλος η ίδια η ζωή που δεν είναι στατική και δεν αποκλείει την επανεμφάνιση ανάλογων καταστάσεων... Ιδιαίτερα για τη σχέση του Μ. Αναγνωστάκη με τον Κ. Καβάφη στην προκειμένη περίπτωση ουσιαστική βοήθεια προσφέρει η άποψη του Τ. S. Eliot: «Μέσα από τους ζώντες λογοτέχνες οι πεθαιμένοι παρμένονοι ζωντανοί, γιατί οι μεγάλοι ποιητές ασκώντας επιρροή σε άλλους ποιητές, εξακολουθούν να διοχετεύουν τη δική τους πολυδύναμη φωτικότητα στη ζώσα γλώσσα. Άλλωστε κανένας σύγχρονος ποιητής δεν κατακτά το εκφραστικό όργανο στην πληρότητά του, αν δεν μελετήσει βαθιά πώς εργάστηκαν όσοι από τους προηγούμενους έκαμαν άριστη χρήση της γλώσσας και έδωσαν το ποιητικό τους παρόν...»<sup>11</sup>.

11. Στρατός Γ. - Κουλουμπή-Παπαεργασιού Κ., Κείμενα της Νεώτερης Δογοτεχνίας μας, Αθήνα 1987, σ. 30.

VII) Η χρονολογική ένδειξη 1970 επιτερείται (ίσως και επιβάλλει) μια σύντομη αναφορά στην ιστορική πραγματικότητα, που σε καμιά όμως περίπτωση δεν θα προλαμβάνει και δεν θα μονοδρομεί την ανάγνωση.

VIII) Οι ερωτήσεις προς τους μαθητές θα γίνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνονται στο να ανιχνεύσουν, κατανοούν και να διατυπώνουν μέσα από τα συγκεκριμένα μεμονωμένα λεκτικά στοιχεία και τα λεκτικά σύνολα την εντύπωσή τους για την ποιότητα της ποιητικής ειρωνείας, για τον τόνο της πικρίας του ποιητή, για το χαρακτηρισμό της αγωνιακής κριτικής του.

IX) Στη σκοπθεορία της διδασκαλίας κεντρικό στοιχείο αποβαίνει η κατανόηση της ποιητικής λειτουργικότητας του τελευταίου — εντός παρενθέσεως — στίχου. Πρόκειται για στίχο απροσποφής από τους νέους και σποφής σε σύντομο, σε φίλο, σε συνομιλητή. Αποτελεί ποιητικό εύρημα που εισάγει έμμεσα στην επιβεβαίωση χάσιματος γενεών όχι όμως ομόλογου με τις ηλικίες χαρακτήρα. Δεν είναι χάσιμα που το έστησαν οι αμυντικές προθέσεις της αδηραιοσκληρωτικής γενιάς της ωριμότητας και των γηρατειών στην επιθετική ποπή της αντιδραστικής νύχτας: είναι χάσιμα θέσεων που το προκαλεί η μακαριότητα και η ελαφρότητα του νεανιακού συμβιβασμού που συναντά τη στοχαστική αντίδραση της γενιάς του ποιητή. Κρίνοντας δεν είναι οι νέοι (επαναστάτες) αλλά κρινόμενοι: κρινόμενοι δεν είναι οι ώριμοι και γέροι αλλά κρίνοντας. Σε μια εποχή τέτοιας ανισορροπίας οι όροι αντιστρέφονται και το μέλλον διαγράφεται σκοτεινό, αφού οι αγωνιστικές παρουνίες φθίνουν με το φυσικό θάνατο, ενώ επιβιώνουν βιολογικά οι νεκρές ψυχοπνευματικά υπάρες.

X) Ο κίνδυνος του διδακτισμού είναι άμεσος. Ο δάσκαλος με τη σωστή παρουνία του στο διάλογο μπορεί να συμβάλει στο να μην απομακρυνθούν οι μαθητές από το ποιητικό

κό μόρφωμα και την ατόλωση<sup>12</sup> του ποιητικού λόγου, που μόνο αυτή κάνει γόνιμη την επικοινωνία και αποτελεσματική την εμφάνιση της ποιητικής ειδήs.

Χ) Η αναζήτηση κοινών στοιχείων χαρακτηριστικών των Νέων του Αναγνωστικά με εκείνα των Νέων του Καβάφη δεν είναι υποχρεωτική και σίγουρα δεν μπορεί να αποτελέσει στόχο<sup>13</sup> της ανάγνωσης του ποιήματος. Η συνεξέταση των ποιημάτων δεν αποτελεί άλωστε ευχερές διδακτικό στήνισμα, πολύ περισσότερο μάλοστα που το ποίημα του Κ. Καβάφη και ο πλάγιος ποιητικός λόγος του Μ. Αναγνωστάκη δεν παρουσιάζουν λίγες δυσκολίες. Ο περιουσιμμένος διδακτικός χρόνος και ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας της ποίησηs — η αισθητική ατόλωση — ενισχύουν την επισηματολογία για την ατοφυγή της επίμονης και συστηματικής συνεξέτασης των δύο ποιημάτων.

### 3. «ΕΠΙ ΑΣΠΛΑΘΩΝ...» (Πλάτ. Πολιτεία, 616)

Ήταν ωγάιο το Σούνιο τη μέγα εκείνη του Ευαγγελισμού  
πάλι με την άνοιξη.

Αιγοστά πλάσινα φύλλα γύρω στις σκουριασμένες πέτρες  
το κόκκινο χόμα κι ασπλάθοι

δείχνοντας έτοιμα τα μεγάλα τους βελόνια και τους κίτρινους  
ανθούς.

Ατόμακα οι αρχαίες κολόνες, χορδές μιας άγριας  
αντηχούν ακόμη...

Γαλήνη.

— Τι μπορεί να μου θύμισε τον Αρδιαίο εκείνον.

Μια λέξη στον Πλάτωνα θαρρώ, χαμένη στον μυαλού  
τ' αυλάκια:

τ' όνομα του κίτρινου θάμνου  
δεν άλλαξε από εκείνους τους καιρούς.

Το βγάδυ βρήκα την περικοπή:

«Τον έδεσαν χειροπόδαρα» μιας λέει

«Τον έγκυξαν χόμα και τον έγδασαν

Τον έσυγαν παδάμεγα τον καταξέσκιαν  
απάνω στους αγκαθερούς ασπλάθους

και πήγαν και τον πέταξαν στον Τάφταρο, κουρέλι.»

Ετσι στον κάτω κόσμο πλέθωνε τα κρύματά του  
ο Παμφύλιος Αρδιαίος ο πανάθλιος Τύραννος.

31 του Μάρτη 1971  
ΓΕΡΓΙΟΣ ΣΦΕΡΗΣ

12. Πλατής Ε., Η αισθητική κοινωνία, Β' έκδοση, Αθήνα 1980, σ. 36.

13. Καρβέλης Τ., Η νεότερη ποίηση, εκδ. Κώδικας, Αθήνα 1983, σ. 180.

MEPOΣ B'

άδνησή του για τη βιογραφία και τη λογοτεχνική ιστορία καθώς και την ατόρριψη των ατλουστευτικών εξηγήσεων του θεικισμού που η σύγχρονη επιστήμη επέβαλε στην ακαδημαϊκή σκέψη.

Όπως και ο Cleanth Brooks, δεν αρνείται την ιστορικότητα της λογοτεχνίας υποστηρίζοντας ότι «η ποιητής<sup>45</sup> ερευνά τις ανεπάρκειες μιας παράδοσης, αλλά πρέπει να έχει μια παράδοση να εξετάσει». αντιτίθεται όμως έντονα στην άποψη του David Daiches ότι η λογοτεχνία πρέπει να κατανοείται «πρωταρχικά ως μέγος της ιστορικής πορείας και να κριίνεται από την ιστορική της σχέση». Για τον Tate η ενδοκειμενική μέθοδος αποτρέπει μια εφεύρεση της Νέας Κριτικής για άμεση επαφή με το κείμενο και απαλλαγή της μελέτης της λογοτεχνίας από το ιστορικό πλαίσιοφωρικό υλικό<sup>46</sup>. Γι' αυτό μάλλον πρέπει να γίνει αποδεκτή ως μια δυνατότητα για πλουραλισμό και ως αντίδραση στη μονομέγεια και στο φρομάλισμó της προσέγγισης και της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

Ως κριτικός χαμηλών τόνων και ως λογοτέχνης ικανός να κρίνει με αντικειμενικότητα προσεγγίζει την κριτική χωρίς δογματισμό και ακρότητες. Πιστεύει ότι η κριτική βδίσκεται σε ήσσονα μολδα σε σχέση με τη λογοτεχνική δημοουγία. Της αναθέτει την κοινωνική αποστολή να βγει τον τρόπο «να διατηρήσει την καθαρότητα, την πραγματικότητα και την ανεργαιότητα της γλώσσας ενάντια στη φθορά των μαζικών μέσων ενημέρωσης». Πιστεύει ότι η κριτική αξιώνεται τελικά, αν συμβάλλει στο να γίνεται κατανοητή χωρίς παρατολή στη η γνώση για τη ζωή<sup>47</sup> που η λογοτεχνία με το δικό της εκφραστικό τρόπο προσφέρει.

45. Tate A., *Essays of four Decades*, ό.α., σ. 293.

46. Eliot T.S., ό.α. 1983, σ. 338.

47. Wellek R., ό.α., σ. 185 κ.ε.

## 2.7. Ο ενδοκειμενικός προσανατολισμός του Cleanth Brooks

Από τους κορυφαίους εκπροσώπους της Νέας Κριτικής θεωρίας και πράξης, υπήρξε ο μαθητής του Ransom και συνειδητός αναλυτής ποιημάτων C. Brooks. Συνέβαλε στον προσδιορισμό του στιγμιαίου της κριτικής μεθόδου, προσέγγισε κριτικά τη θεωρία των ομοτέχνων του και δοκίμασε πολύπλευρα τη λειτουργικότητα και την αξία της ενδοκειμενικής ανάλυσης του ποιήματος ως διδακτικού προτύπου. Αν και κατηγορήθηκε για «κριτικό μονισμό»<sup>48</sup>, ο C. Brooks επέδειξε ανεπιτηκότητα<sup>49</sup>, αφού δεν απέκλεισε κατηγορηματικά την αξία της ιστορικής μαρτυρίας, όπου έκρινε ότι αυτή διευκολύνει την κατανόηση του ποιήματος.

Ιδιαίτερης σημασίας είναι ότι ο C. Brooks υπηρέτησε με συνέπηση ευθύνης το ρόλο του ιστορικού της Νέας Κριτικής· επίσης ως κριτικός των εκπροσώπων της Νέας Κριτικής προσέβαλε με λεπτότητα τη διαφωρία του ή τη συμφωνία του με τις θέσεις των Ransom, Eliot, Tate, Empson, Richards, Wimsatt<sup>50</sup>. Η κριτική του προς τους ομοτέχνους του υπήρξε και ένας έμμεσος αλλά ενδιαφέρων τρόπος να προβάλει τις δικές του απόψεις δείχνοντας άλλοτε να απολογείται, άλλοτε να αυτοαμύνεται και σε όχι λίγες περιπτώσεις να εκμιστηγεται το θαυμασμό του. Η αγάπη του για τον Eliot και τον Richards υπήρξε ανυπόκριτη. Ομολογούσε ότι στον Eliot όφειλε μεγάλο μέρος των θέσεων του αλλά και το γούστο του για την ποίηση που τροφοδοτήθηκε με την ανάγνωση των ποιημάτων του στον Richards κατέθετε την ευγνωμοσύνη του, γιατί η τεχνική της τετρατάλης ανάλυσης που εισήγηθηκε, τον βοήθησε να προσεγγίζει αποτελεσματικά και να απολαμβάνει την ποίηση.

Η κριτική ευελιξία του είναι χαρακτηριστική. Χωρίς να

48. Wellek R., *A History of Modern Criticism*, V. Six, American Criticism 1900-1950, Yale University, 1966, σ. 188.

49. Hawthorn J., ό.α., σ. 62.

50. Wellek R., ό.α., σ. 199.



γίνεται Αδιστοτελικώς, επικαλείται τον Αδιστοτέλη και την πραγματική του να προσεγγίσει την *Ποιητική*, χωρίς να εμπόδιζεται στη συγγραφή της Ηθικής, της Πολιτικής και της Μεταφυσικής προοπτικής του. Για τον Brooks η ποίηση δεν ταυτίζεται με τη Φιλοσοφία ούτε έχει γόλο προπαγανδιστικό και ηθικοπλαστικό<sup>51</sup>. Για το λόγο αυτό και απορρίπτει την εξίσωση του ποιητή με το «μήνυμα», με τη λογική δηλαδή των αναφορών του και της αλήθειάς του, γιατί με τη μεταφορά και το σύμβολο η ποίηση μορφοποιεί μυθολογίες που αποκαλύπτουν «έναν κόσμο δομημένο με αξίες»<sup>52</sup>. Αντίθετα αποδέχεται ότι η ποίηση προσφέρει γνώση όχι εννοιολογικού, πληροφοριακού ή αποδεικτικού χαρακτήρα, όπως είναι η γνώση που προσφέρει η επιστήμη, αλλά μια γνώση διαισθητική και ολοκληρωμένη που έχει το γνώρισμα να συνευρεθεί στο ανθρώπινο είναι.

Με τη σημαντική εργασία του —δημοσιεύθηκε στα 1939— «*Modern Poetry and Tradition*» απέδωσε στην ποιητική γλώσσα τα γνωρίσματα του παρὰδοξου, της συμβολικής χρήσης, της ειρωνείας, της πολυσημίας (πολυφωνικής νοηματικότητας). Στο δοκίμιό του «Irony as a principle of structure» ανέπτυξε με σαφήνεια την προβληματική του για την ποιητική γλώσσα και έθεσε στον πρόλογο κιόλας τα εξής ερωτήματα-επιστημάνσεις: «*Ο ποιητής γυρεύει να πει κάτι. Γιατί, λοιπόν, δεν το λέει άμεσα και καθαρά; Γιατί επιμένει να το πει μόνο μέσα από τις μεταφορές του; Μέσα από τις μεταφορές του διατρέχει τον κίνδυνο να το πει ελλειπτικά και αινιγματικά κι ακόμη να μη το πει καθόλου. Διότι όσο πρόκειται να αναλάβει τον κίνδυνο, γιατί η άμεση διατύπωση οδηγεί σε αφαίρεση και απειλεί να μας στερήσει την ποίηση»<sup>54</sup>.*

51. Brooks C., *A Note on the Limits of History and the Limits of Criticism*, Sewanee Review 61 (1953), σ. 134 κ.ε.

52. Brooks C., *A Shaping Joy: Studies in the Writer's Craft*, 1971, σ. 11.

53. Datches D., ό.α., σ. 95.

54. Brooks C., Irony as a Principle of Structure, στο *Literary Opinion in America*, P. Smith, 1968 (α' εκδ. 1941), σ. 729.

Στο κείμενο αυτό διαπιστώνει κανείς τη θέση του Brooks για την ιδιαιτερότητα της ποιητικής γλώσσας. Συνεχίζοντας τη διάκριση που έκαμε ο δάσκαλός του Ransom ανάμεσα στη γλώσσα της ποίησης (υφή+δομή) και στη γλώσσα της επιστήμης (μόνο δομή) προχωρεί σε μια διαφοροποίηση που την προσδιορίζει η παρουσία ή η απουσία του παρὰδοξου. Ο επιστημονικός λόγος χρησιμοποιεί τις λέξεις με ακρίβεια και διάφανη λογική ως μέσα έκφρασης μηνυμάτων - αληθειών που έχουν αντικειμενικότητα, λογική ισχύ και πληροφοριακό χαρακτήρα. Η ποιητική γλώσσα αντίθετα δεν περιορίζεται στη λογική και αναφορική λειτουργία της λέξης και της πρότασης ούτε εξαγκείται στην αντιστοιχία λέξης και έννοιας, λεκτικού συμβόλου και συμβολιζόμενης έννοιας. Λειτουργώντας με τα συμφοραζόμενα, τις συνδηλώσεις και τις υποδηλώσεις<sup>55</sup>, με τις μεταφορές και τις διαφοροποιημένες εκφράσεις η ποιητική γλώσσα αναπαριστά την εμπειρία, απεικονίζει την πραγματικότητα στη λεπτομέρειά της επιτυγχάνοντας «έν ταυτώ» ενότητα και πολυότητα.

Η διάκριση αυτή ποίησης και επιστήμης ως προς τη γλώσσα θα δοθεί εμπρακτικά με τη χρησιμοποίηση των τριών αντιθετικών ζευγών στη φράση «η χρήση του συμβόλου και όχι της αφαίρεσης, του υπαινιγμού και όχι της σαφούς δήλωσης, της μεταφοράς και όχι της άμεσης ρήσης»<sup>56</sup>. Για τον Brooks η ειρωνεία ως συστατικό της ποιητικής γλώσσας δίνει το χρωματισμό και η αμφιδομία της νοηματικής λεπτομέρειας και των συμφοραζόμενων τον τόνο<sup>57</sup>.

Ο ποιητής, σύμφωνα με τη θεωρία του Brooks, συλλαμβάνει την πραγματικότητα με τις ιδιαιτερότητές της και την αποδίδει με πιστότητα συγκεκριανύοντας τα πιο αντιφατικά, τα πιο ανώμοια στοιχεία της. Το ποιητικό κείμενο, ως κατ'εξοχή σχέσης ποιητή-πραγματικότητας, αναδεικνύόμενο στην εντέλειά του αποβαίνει ένα ατελείκασμα της πραγματικό-

55. Καλιταμπάνος Ν., *Η Νέα Κριτική*, εκδ. Έργασμος, 1986, σ. 55.

56. Brooks C., *The Well Wrought Urn*, New York, 1947, σ. 62.

57. Καλιταμπάνος Ν., ό.α., σ. 56.



την αμφισβησία, την αντινομία και την ένταση, δηλαδή «τα ειρωνικά επινοήματα»: άλλωστε με αυτά «η ποίηση βεβαιώνει την αντιφατική πολυπλοκότητα της ζωής και προοστατεύει τον αναγνώστη από τη μονοσήμαντη αντίληψη της (κοινωνικής) πραγματικότητας»<sup>64</sup>.

Με την επιμονή στην ανάγνωση των λέξεων «πάνω στη σελίδα» ασκείται ο μαθητής στο να διαπιστώνει και να αξιολογεί την πορεία του νοήματος, την αλλαγή του τόνου, τις μεταπτώσεις του συναισθήματος και επιτυγχάνει βήμα το βήμα να επικοινωνεί και να ανταποκρίνεται στο ποιητικό νόημα. Έτσι με τη μέθοδο της «ενδοκειμενικής ανάλυσης» η διδασκαλία επικεντρώνεται στο ποιήμα περιορίζοντας στο ελάχιστο την αναζήτηση άλλων πληροφοριών· και τούτο γιατί μόλονότι ο Brooks αποκορδώνει την ανιστορικότητα<sup>65</sup> λόγω του ότι αναγνωρίζει πως η ποίηση «εμβαπτίζεται στην ιστορία», αποδίδει όμως προτεραιότητα στην αυθεντία του κειμένου.

### 3. RICHARDS I. A.: Ο ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΝΕΟΚΡΙΤΙΚΟΥ ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

#### 3.1. Εισαγωγικά

Η σημασία της κριτικής και διδακτικής παρτέμβασης του Richards στις λογοτεχνικές (κύρια ποιητικές) σπουδές είναι μεγάλη και γίνεται κατανοητή, αν εξετάσουμε τι επικρατούσε πριν από την έντονη ερευνητική, συγγραφική και διδακτική παρουσία του.

Πριν από το 1920 (και ιδιαίτερα πριν από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο) ο ρομαντισμός<sup>66</sup> κυριαρχούσε και διαμόρφωνε τη γλώσσα της κριτικής τροφοδοτώντας την με την ιμπρεσιονιστική αορισία, την ωραιολογία και τη μεγαλοστομία. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούσαν το κέντρο της κριτικής, αλλά βρισκόταν στο περιθώριο και έδιναν την αφορμή, για να διατυπώσει ο κριτικός τις γενικόλογες απόψεις του με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον να στρέφεται σ' αυτόν. Η αποπροσανατολιστική άσκηση της κριτικής λειτουργίας επέτρεπε στον κριτικό να καταφεύγει στο παιχνίδι με τις λέξεις και στο γλωσσικό εντυπωσιασμό. Το αποτέλεσμα ήταν να μη διαμορφώνονται σαφή αισθητικά κριτήρια και να μη διατυπώνονται αξιολογικές κρίσεις, που θα ενίσχυαν το ενδιαφέρον για την ποίηση και θα συνέβαλλαν στην ποιτικότερη προσέγγιση του ποιητικού έργου. Το λεξιλογικό οπλοστάσιο των κριτικών το αποτελούσαν έννοιες όπως: κάλλος, γυθμός, μουσικότητα, μεγαλείο, τελειότητα και στερεότυπες εκφράσεις όπως: ιδανική μορφή, χαριτωμένη άθροισση, ωραίες εικόνες, εξάισια πλοκή κ.ά.α.

64. Καλαματιάνος Ν., ό.α., σ. 57.  
65. Hawthorn J., ό.α., σ. 62.

66. Κλιγγόπουλος Γ.Δ., «I.A. Richards - T.S. Eliot, δύο κεντρικές μορφές της σύγχρονης αγγλικής κριτικής», *Αγγλοελληνική Επιθεώρηση*, τομ. ΣΤ', 1954, σ. 374.



Ενώπιον αυτής της κατάστασης ο Richards στράφηκε κριτικός συννετής και ευαίσθητος αναγνώστης. Η θεωρητική καταδραστηριότητα και ο φιλοσοφικός στοχασμός του τον οδήγησαν σε συστηματική ενασχόληση με την ποίηση τόσο από την πλευρά του κριτικού όσο και από τη θέση του δασκάλου. Ως κριτικός αναζήτησε κριτήρια της αξίας του ποιητικού έργου και ως αναγνώστης και δάσκαλος διερεύνησε τις αιτίες<sup>67</sup> της παραπλάνης. Η έρευνά του με την ανάγνωση άγνωστης πατριότητας ποιημάτων από τους φοιτητές στο Πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ αποκάλυψε την παθολογία των λογοτεχνικών σπουδών, την ανυπαρξία αισθητικών κριτηρίων, την κυριαρχία ενός αχαλίνωτου υποκειμενισμού και μιας αναποτελεσματικής κριτικής.

Με τη γόνυμη συγγραφή δόξα του —σημαντικά έργα του: 1) *The Principles of Literary Criticism* (1924), 2) *Science and Poetry* (1926), 3) *Practical Criticism* (1929)—συστηματοποίησε τις θέσεις του και άνοιξε νέους ορίζοντες για την κριτική και τη διδασκαλία της ποίησης. Ο διάλογος που προκάλεσαν τα έργα του, συνέβαλε στο να διαμορφωθούν συγκεκριμένα αισθητικά κριτήρια, να εγκαταλειφθεί από τους κριτικούς η ωραριολογία και να διατυπωθούν αξιολογικές κρίσεις με επιχειρήματα που τα ίδια τα ποιητικά κείμενα<sup>68</sup> προσέφεραν. Ο ίδιος ο Richards βελτίωσε τις συνθήκες αναλυτικής προσέγγισης των ποιημάτων εφαρμόζοντας διδακτικές μεθόδους και υποθετώντας εργαλεία αναλυτικής προσπέλασης των ποιημάτων, που ανταποκρίνονταν στην αρχή ότι το ποίημα αποτελεί ενιαίο οργάνισμό. Η διδακτική πρότασή του συνέδεσε την ανάγνωση του ποιήματος με την καθημερινή εμπειρία και έθεσε ως βάση της αισθαντικότητας τη γνώση της ποίησης, που την υπηρετεί η λειτουργική παρέμβαση του κριτικού. Έχοντας στο κέντρο των φιλοσοφικών αναζητήσεών του «την ψυχολογία της επικοινωνίας και τις λειτουργίες

της γλώσσας στην ποίηση» έστρεψε την κριτική και διδακτικής εργασία του στην προσπέλαση του ποιήματος βάσει της ψυχολογίας, της αισθητικής και της σημαντικής<sup>70</sup> (Meaning of the Meaning).

Παρά την έντονη αγνητική κριτική που ασκήθηκε —ιδιαιτέρως εξαιτίας των θέσεων του για τη θρησκεία και την ηθική<sup>71</sup>—, ο Richards αναγνωρίζεται ως πρωτεργάτης της Νέας Κριτικής. Ο Eliot τον θεωρεί επιστήμονα κριτικό με γνώση και γούστο και πολλοί τον μνημονεύουν ως «πατέρα» του κινήματος της Νέας Κριτικής<sup>72</sup>. Είναι πάντως γενικά αποδεκτό ότι με τις έρευνές του, τα συγγράμματα και τη διδασκαλία του συντέλεσε στην αναμόρφωση της διδασκαλίας της Αγγλικής Λογοτεχνίας και έδωσε πνοή όχι μόνο στην κριτική της ποίησης αλλά και στην ποιητική δημιουργία.

### 3.2. Η φύση της ποίησης κατά τον Richards

Ο Richards<sup>73</sup> αναζητεί τις πηγές της αισθητικής εμπειρίας στις λειτουργίες των αισθητηρίων του ανθρώπου. Υπόστηλίζει πως η ανθρώπινη εμπειρία είναι υπόθεση λειτουργίας ενός συστήματος «παρορμήσεων»<sup>74</sup>. Κάθε παρορμήση είναι μια ενέργεια που αρχίζει με ένα ερέθισμα και κατάληγει σε μια πρόξηση<sup>75</sup>. Οι παρορμήσεις αυτές διακρίνονται σε «ορέξεις»

70. Στη συνειδητική ψυχολογία το σχήμα είναι S-R (Stimulus- Reaction), Ερέθισμα-Απόκριση. Φαίνεται όμως ότι στην ανάγνωση του ποιήματος βρισκόμαστε πιο κοντά στο σχήμα που εισηγήθηκε ο Hull: E-O-A (Ερέθισμα-Οργάνισμός-Αντίδραση), όπου ο οργάνισμός αναφέρεται στην κατάσταση του δέκτη.

70. Beardsley M.C., *Ιστορία των αισθητικών θεωριών*, μετάφρ. Δ. Κοινηρόβικ-Π. Χριστοδουλίδης, Νεφέλη, Αθήνα 1989, σ. 331.

71. Eliot T.S., ό.α., 1983, σ. 160.

72. Eliot W., *Glossary of the New Criticism*, στο *Poetry*, Δεκέμβριος 1948, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1949 (αναφέρεται στο Eliot T.S., ό.α. 1983, σ. 254).

73. Σπινός Γ.-Κουλουμπτή Πατατεροπούλου Κ., ό.α., σ.σ. 23-24.

74. Βενενός Ν., *Ο ποιητής και ο χορευτής*, Κέδρος 1979, σ. 41.

67. Eliot T.S., ό.α., 1983, σ. 331.

68. Τζιόβας Δ., ό.α., 1987, σ. 203.

69. Κληγγόπουλος Γ.Α., ό.α., σ. 375.



και «αποστοροφές». Έτσι αποκτά αξία καθέτι που ικανοποιεί μιαν όρεξη, χωρίς να στέκεται εμπόδιο στην ικανοποίηση μιας ισοδύναμης ή σπουδαιότερης όρεξης. Γι' αυτόν η αισθητική εμπειρία είναι σε θέση να ικανοποιήσει το μεγαλύτερο αριθμό παρορμησεων και είναι η πολυτιμότερη, γιατί εξισορροπώντας τις αντίθετες παρορμήσεις κινήτοποιεί το μεγαλύτερο μέρος της προσωπικότητας από οποιαδήποτε άλλη εμπειρία.

Επικεντρώνοντας την αναφορά του στην ποίηση ο Richards θεωρεί τον ποιητή ικανό να «συντάσσει σ' ένα ανώτερο επίπεδο τις εμπειρίες του»<sup>75</sup>. Βλέπει τον ποιητή απελευθερωμένο από τις καθημερινές συνήθειες και τους φόβους που προκαλούν οι διάφορες συγκρούσεις, να διαλύει το νέφος της σύγχυσης που υτάχχει γύρω του και αυτοκαθαγμένος να βάζει μια καινούργια τάξη στο μέσο του είναι. Έτσι δημιουργώντας το ποιητικό μόρφωμα προσφέρει στον αναγνώστη μια μοναδική υπηρεσία: τον κάνει ικανό, καθώς έρχεται σε επαφή με το ποίημα, να βλέπει τα πράγματα συναισθητικά, να οργανώνει, δηλαδή, αghμονικά και τις πιο διαφορετικές ψυχολογικές καταστάσεις και να διαμορφώνει στάση.

Με τον όρο «συναίσθηση» ο Richards εξέφρασε την ποιότητα της εμπειρίας που εξασφαλίζει η ανάγνωση της ποίησης. Έχοντας ως αρχή ότι η αισθητική εμπειρία, μολονότι διακριτή, δεν διαφέρει από όποια άλλη εμπειρία, έθεσε ως κριτήριο της αξίας της ποίησης την επίδραση που ασκεί στον αναγνώστη εναghμονίζοντας τις διαφορετικές ψυχολογικές διαθέσεις<sup>76</sup>. Με την ψυχολογική αυτή θέση μετακινείται η καλλιτεχνική ευαισθησία από το βίωμα του συγγραφέα και του αναγνώστη στη νοηματική δομή του ποιητικού κειμένου, στο νόημα που ενουκεί μέσα στο ποίημα και στην ποιότητα της συγκίνησης που προκαλεί στον αναγνώστη.

75. Brynnes N., ό.α., σ. 42.

76. Πολίτη Γς., *Έντεχνος λόγος* ή οι μεταμορφώσεις του Πρωτά, περ. Δευκαλιαν, τ. 25-26, 1979, σ. 6.

### 3.3. Η Γλώσσα της ποίησης κατά τον Richards

Η ιδιαίτερα αισιόδοξη θέση του Richards, συνδέεται με τον ορισμό «ποίηση είναι η υπέριστη μορφή συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας»<sup>77</sup>. Και αυτή τη συγκινησιακή χρήση<sup>26</sup> της γλώσσας, που είναι η πιο παλιά, που βυθίζεται βαθιά στις ρίζες της καταγωγής του ανθρώπου<sup>78</sup>, ο Richards την θεωρεί κύρια αρετή του ποιητή, του μεγάλου τεχνίτη της γλώσσας.

Στην ποίηση η γλώσσα «πρέπει να γίνει γλώσσα όχι αλήθειας αλλά δημιουργίας: ο ποιητής με το λόγο δεν περιγράφει ένα γεγονός, δεν αποσαφηνίζει μια σχέση, φτιάχνει, παγώνει μια κατάσταση... Έτσι π.χ. μέσα στους Ελευθέρου Πολιορκημένους (Σχεδίασμα Ι, 6) φτιάχνει ο Σολωμός με λίγους στίχους τον πειρασμό της ζωής, που κάποτε παρασέδνει τον άνθρωπο έως το θανάσιμο αμάχημα να λησμονεί το χρέος»<sup>79</sup>. Άλλο είναι να λέμε ότι «ο άνθρωπος είναι από τη φύση του καλός και ανήσυχος», τότε κάνουμε μια διαπίστωση, εχέτομε μια άποψη που μπορεί να έχει προέλθει και από συναισθηματική διάθεση και άλλο να πούμε

«αγάπη κι έρωτας καλού τα σταλάχνα μου τινάζουν  
τα σταλάχνα μου κι η θάλασσα ποτέ δεν ηνυχάζουν».

Στη δεύτερη αυτή περίπτωση έχουμε μιάν δημιουργική έκφραση, δημιουργείται μια ποιητικά αξιόλογη συγκίνηση και αυτολαμβάνομε την αισθητική εμπειρία.

Σημ. 6. «Υπάρχουν δύο εντέλως ξεχωριστές χρήσεις της γλώσσας... Η διάκριση αυτή, που δεν πρέπει να συγχέεται, δεν αντιπαράθετεί το μίθωμα στην εταλθήυση με την επιστημονική έννοια. Μια πρόταση μπορεί να χρησιμοποιείται χάρη στην αναφορά είτε αυτή είναι αληθινή είτε είναι λανθασμένη. Αυτό αποτελεί και την επιστημονική χρήση της γλώσσας. Μπορεί ωστόσο η χρήση της πρότασης να σκοπεί στα συναισθήματα και στη διαμόρφωση στάσεων που δημιουργούνται από την αναφορά. Αυτή είναι και η συναισθηματική χρήση της γλώσσας», Richards I. A., 1924 στο δοκίμιο «The two uses of Language».

77. Richards I. A., *Pr. of Lit. Cr.*, ό.α., σ. 57.

78. Σεφέρης Γ., ό.α., τ. Α', σ. 145.

79. Παπανούτσος Ε. Π., *Λιδωικτική*, ό.α., σ. 111.

Δεν παραλείπει βέβαια ο Richards να διευκρινίσει ότι τη γλώσσα τη χρησιμοποιούμε με δύο τρόπους: τον ένα που αφορά το λογικό μας και τον άλλο που αφορά τις συγκινησεις μας<sup>80</sup>. Είτε όμως με τον ένα τρόπο την χρησιμοποιούμε είτε με τον άλλο «οι λέξεις κερτάνε πάντα τα νοήματά τους, αλλά το νόημα στις διάφορες αυτές περιπτώσεις εξυπηρετεί διάφορους σκοπούς. Στην πρώτη περίπτωση ο σκοπός του νοήματος είναι να δείχνει τα πράγματα με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια..., ενώ στη δεύτερη περίπτωση το νόημα δεν μένει ποτέ το ίδιο, δεν έχει την αντικειμενικότητα μήτε τη στερεότητα που παίρνει, όταν χρησιμοποιούμε τη λέξη λογικά: μειώνεται ή αυξάνει, αλλάζει χρώμα, αλλάζει βάθος ανάλογα με το γειτονικό νόημα, το παρακάτω ή το παραπάνω, ανάλογα με το συνολικό τόνο του ποιήματος. Και σύμφωνα με το συνολικό αυτό τόνο δένει και παίρνει την αντικειμενικότητά του»<sup>81</sup>.

Η αφετηρία της θέσης του Richards και των άλλων εκπαιδωτών της Νέας Κριτικής βρίσκεται στην αισθητική θεωρία του Kant<sup>82</sup>. Η διάκριση ανάμεσα στην επιστημονική γλώσσα και τη γλώσσα της ποίησης διατηρνά με τον ένα ή τον άλλο λεκτικό τρόπο τη νεοκριτική θεωρία στο σύνολό της. Με τη διάκριση δομής και υφής ο Ransom, έννοιας και εικόνας ο Tate, άμεσης γήσης και υταινιγμού ο Brooks, λογικής και συγκαλησιακής χρήσης ο Richards, τη διαφορά της ποιητικής γλώσσας από την αναφορική γλώσσα της επιστήμης επιμένουν να τονίζουν. Όλες αυτές οι επισημάνσεις τους θυμίζουν, τηρουμένων των αναλογιών, την καντιανή αντίληψη για το διανοητικό και αισθητικό χαρακτήρα του ποιητικού συμβόλου καθώς και για την ικανότητα του ποιητή να εκφράζει αισθητικές ιδέες<sup>83</sup> που με την υπερεμπειρική υπόσταση και την απροσδιόριστη γνωστική αξία τους διαφοροποιούνται από τις καθορισμένες έννοιες. Η επιμονή βέβαια

του Richards να προσδιορίσει το νόημα της ποιητικής γλώσσας και να το διακρίνει από εκείνο της επιστημονικής επιτέπει τη συνειδητή μετακίνησή μας στο χώρο των προσταθειών του Wittgenstein για τη διακρίβωση της σχέσης γλώσσας, πραγματικότητας και νοήματος<sup>84</sup>. Παρά τις σημαντικές διαφορές η γνώμη του Wittgenstein για το ότι ο ποιητής χρησιμοποιοει το λόγο «διαστρεφικά»<sup>85</sup>, δηλαδή διαφορετικά από τη συνήθη σημασία του, επιτέπει το συζητησιμό.

Υπόκει βέβαια σημαντική διαφορά, αφού στο υπόστρωμα της θεωρίας του Wittgenstein βρίσκεται η λογική της γλώσσας, της σκέψης και της πραγματικότητας, ενώ του Richards η θεωρία έχει υπόστρωμα ψυχολογικό. Η θέση μάλλον του τελευταίου για την ψυχολογική θεωρία της αξίας για το νόημα της ποιητικής γλώσσας και την επικαιριότητα με την οποία είναι αμυγώς Μπιχεβιοριστική. Η συνειδητή ψυχολογία οδήγησε τον Richards στο να υποστηρίξει ότι οι άνθρωποι κατανοούν τα σημεία<sup>85</sup>, τις λέξεις, τις προτάσεις, τις εκφράσεις ο ένας του άλλου λόγω της κοινότητας των φυσικών και πνευματικών τους δομών, εξαιτίας της οπτικής κατανοούν ο ένας τις αντιδράσεις του άλλου στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Με τον τρόπο αυτό ερμηνεύεται και ο αντίκτυπος<sup>86</sup> που προκαλεί στον αναγνώστη η ποιητική γλώσσα με τη συγκαλησιακή χρήση της και τη σε δευτερευόντα όλο και βαθμό αναφορικότητα για την πρόκληση όμως της συγκινησης και όχι την παροχή πληροφορίας.

Σημ. 7. «Ο Wittgenstein θυμίζει την μεγάλην ποιήσιν, ή οποία δεν λέγει τι κατά τρόπον κοινώτυπον, αλλά χρησιμοποιεί τόν λόγον ίνα αποκρύψη τι, ίνα δηλώση τι». (Βουδούσης Κ.Ι., ό.α., σ. 117).

84. Βουδούσης Κ.Ι., *Η Θεωρία του Νοήματος εν τη Φιλοσοφία του L. Wittgenstein*, Ε.Κ.Π.Α., Βιβλ. Σ.Ν. Σαριπόλου, εν Αθήναις 1972, σ.σ. 55-101 και 117.

85. C. K. Ogden, I.A. Richards, J. Wood, *The meaning of Meaning*, 4η έκδ. σ. 244.

86. Μπράουν Γ., *Σημειολογία: Φιλοσοφία της Τέχνης*, μετ. Μ. Τζιατζή, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1991, σ. 43.

81. Σεφέρης Γ., ό.α., τ. Α., σ.σ. 143-144.

82. Δημητριάδου Μ.Φ., *Εργαστηριακή και Διαφοροποίησης*, Αθήνα 1996.

83. Καλιματάνας Ν., ό.α., σ. 23.

Με τον όρο «ψευδοπροτάσεις» ο Richards, ως γνωστό, προσέγγισε το πρόβλημα της αλήθειας της ποιητικής γλώσσας. Και δεν εννοούσε ότι οι προτάσεις της ποιητικής γλώσσας είναι προτάσεις ψεύδους ή μη προτάσεις, αλλά ότι ο ρόλος τους δεν είναι να πληροφορήσουν, όπως συμβαίνει με τις προτάσεις της επιστημονικής γλώσσας. Στην ποίηση «οι περισότερες προτάσεις λειτουργούν ως μέσο για την ανάδειξη και την έκφραση αισθημάτων και στάσεων και όχι ως συμβολή στη διατύπωση δογμάτων οποιουδήποτε τύπου»<sup>87</sup>. Έτσι μπορούμε να καταλήξουμε λέγοντας ότι «οι ψευδοπροτάσεις» της ποίησης παρότι γενικευτικό ή μη σαφώς προσδιορισμένο χαρακτηρισμό τους είναι αληθινές, εφόσον ατελεθρογώνουν και συντάσσουν τις αυθόρμητες αντιδράσεις και τη διάθεση (συναίσθημα και στάση) του αναγνώστη<sup>88</sup>.

### 3.4. Δεικνυγία της ποίησης και αισθητική εμπειρία κατά τον Richards

Η κοινωνική και οικονομική κρίση που εκφράστηκε και κορυφώθηκε με τον Α' παγκόσμιο πόλεμο, η ανατροπή των παραδοσιακών αρχών και ιδεών που έφερε η ανάπτυξη της επιστήμης και η θέση του Richards για τη φύση της ποίησης τον ώθησαν στο να προσβάλει στην ποιητική δημιουργία με την προσδοκία της σωτηρίας. Στο «Science and Poetry, 1926» εκθέτει με σαφήνεια τη θέση ότι η ποίηση μπορεί να ζωντανέψει τις θετικές δοξασίες και τις παραδόσεις<sup>89</sup>, γράφοντας: «Τα σχυρά στα οποία κατέφυγεν η άμυνα των παραδόσεων μας, ύστερα από τις επιθέσεις του περασμένου αιώνα, νομίζω πως δεν θα αγρήσουν να συντηρηθούν. Κι αν συμβεί αυτό, μπορούμε να περιμένουμε ένα χάος πνευματικό που όμοιο

του δεν δοκίμασαν ποτέ οι άνθρωποι. Τότε θα προστρέξουμε στην ποίηση. Είναι ικανή να μας σώσει· είναι αυτός ένας απόλυτα δυνατός τρόπος να νικήσουμε το χάος»<sup>90</sup>.

Σε μια εποχή απροσδιόριστης έκβασης — η Οκτωβριανή Επανάσταση είναι μια απροσδόκητη εξέλιξη — απασχολεί έντονα τον Richards η αποτυχία των παραδοσιακών ιδεών και κυρίως «η αδυναμία» του Χριστιανισμού<sup>91</sup> να βάλει τάξη στα πράγματα. Έτσι ανήσυχο πνεύμα καθώς είναι, αναζητεί νέες ιδέες και νέα ερείσματα και καταφεύγει — με ευκολία είναι αλήθεια — στην Ψυχολογία αναζητώντας τους όρους ισορροπίας της ταραγμένης ανθρώπινης ψυχής.

Η σύνδεση της Ποίησης με την Ψυχολογία του πρόφερε εκείνο το λειτουργικό σχήμα που υποσχόταν ότι θα βοηθούσε τον άνθρωπο στην τακτοποίηση των συναίσθηματικών αναγκών του, επειδή θα μπορούσε με ικανοποιητικό τρόπο να συμβάλει στην εξισορρόπηση των ανθρώπινων συναίσθημάτων. Αυτό που, κατά τη γνώμη του Richards, δεν μπόρεσε ούτε η Επιστήμη ούτε η Θρησκεία να το εξασφαλίσουν, μπορούσε να το επιτύχει η Ποίηση· κι αυτό γιατί από τη φύση της έχει τη δυνατότητα με τη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας να βοηθεί τον αναγνώστη να ξεπερνά τη φθορά της καθημερινότητας, να τον τροφοδοτεί με τις εμπειρίες εκείνες, με τις οποίες θα πραγματώνεται η επικοινωνία των λειτουργικών, των αγαθών ανθρώπινων συναίσθημάτων<sup>92</sup>.

«Καιιά ξωή στην οποία οι βασικές αντιδράσεις είναι αποδιοργανωμένες και συγκεχυμένες, δεν μπορεί να είναι λαμπρή»<sup>93</sup> και η ποίηση έχει τον τρόπο και απαντήσεις να δώσει στα ερωτήματα του πελαγωμένου ανθρώπου και τις παρορμήσεις του να οργανώσει αποτελεσματικά. Έτσι θα αποφευχθούν οι διαψεύσεις και οι συγκαλύψεις που διαλύουν την ανθρώπινη ψυχή, όταν δεν βελώνεται ο τρόπος να

87. Richards I.A., *Practical Criticism*, ό.α., σ. 185.

88. Richards I.A., *Science and Poetry*, ό.α., σ. 70-71.

89. Κλινγτόπουλος Γ.Δ., ό.α., σ. 373.

90. Richards I.A., *Science and Poetry*, ό.α., σ.σ. 82-83.

91. Ήνλκετον Τ., ό.α., σ. 81.

92. Wellck R., ό.α., σ. 226.

93. Richards I.A., *Principles of Literary Criticism*, London 1963, σ. 62.



περιοριστούν «οι άναρχες ταπεινές παρορμήσεις». Με την αισθητική εμπειρία όμως περιορίζονται αυτές οι παρορμήσεις και έτσι εξασφαλίζεται η λειτουργία των ευγενέστερων, κάτι που ανταποκρίνεται βέβαια και στην εξισοροποιητική ιδιότητα της ποίησης που «βάζει τάξη στο ανθρώπινο είνα». Το ιδιαίτερο μάλλον αυτό γνώρισμα της αισθητικής λειτουργίας να επιτρέπει την ελεύθερη διεξόδο αντίθετων και κατατιεμένων παρορμήσεων<sup>94</sup> και την εναρμόνισή τους σε μια ενιαία σύνθεση ο Richards το ονομάζει, όπως αναφέραμε ήδη, συναίσθηση (Synaesthesia)<sup>95</sup>.

Όσο κι αν ξενίζουν οι θέσεις οι σχετικές με την ευεργετική λειτουργία της ποίησης, ο Richards βρίσκει τα επιχειρήματα εκείνα με τα οποία μπορεί να παίξει, όπως λέγει ο Eliot, «το γόλο μιας θρησκευτικής οπισθοφυλάκης», όταν υποστηρίξει<sup>96</sup>: «Επί αιώνες [...] πιστέψαμε σε αμέτρητες ψευδο-προτάσεις (pseudo-statements) για το Θεό, για το σύμπαν, για την ανθρώπινη φύση, για τις σχέσεις του πνεύματος με το πνεύμα, για την ψυχή, για την ανώτερη αξία και το πετρωμένο της... Όμως αυτά έχουν περάσει πια οριστικά και η γνώση που εξαφάνισε τις απόψεις αυτές δεν μπορεί να στηρίξει μια εξίσου τέλεια οργάνωση του πνεύματος».

Παρά τις όποιες υπεβολές —ιδιαιτέρως στο σημείο που παραγγαλίζει το γόλο του Χριστιανισμού— είναι αλήθεια πως προσεγγίζει την ποίηση και την αισθητική εμπειρία με έναν τρόπο οιοσει επιστημονικό. Καταρχήν δεν την θεωρεί ως κάτι υπεγκοσμικό· αντίθετα επιστημαίνει ότι η ποίηση εκφράζει τον κόσμο και η ποιητική εμπειρία δεν διαφέρει από τις άλλες ανθρώπινες εμπειρίες. Αποδίδει όμως στην ποίηση μια λειτουργική ιδιαιτερότητα, ότι δηλαδή δεν έχει σχέση με τη δογματική δόμηση. Με την πολυσημία ως χαρακτηριστικό της το συγκινησιακό νόημα δεν υπηρέτει τη

μετάδοση ιδεών ή γεγονότων, αλλά παραπέμπει στην αναδημιουργία μιας άξιας για τον άνθρωπο συνειδησιακής κατάστασης<sup>97</sup>.

Περγιώντας στον αναγνώστη ο Richards υποστηρίζει ότι έχει τη δυνατότητα να αναδημιουργήσει «για τον εαυτό του τις παρορμήσεις που εξέφρασε ο ποιητής με το ποίημά»<sup>98</sup>, τες αποτρέπει διαφανές μέσο, με το οποίο ο αναγνώστης αφού αποτρέπει την ίδια με το δημιουργό εμπειρία. Με το βιωτικό-συναισθηματικό χαρακτηρισμό της η ποιητική γλώσσα διαμορφώνει στάση απέναντι στον αναγνώστη, παίρνει θέση απέναντι στον κόσμο και δημιουργεί τους όρους πρόκλησης της επιθυμητής αντίδρασης στον αναγνώστη. Έτσι διευρύνει της νοητικούς και συναισθηματικούς ορίζοντες όσων πρότους οδηγούνται στην ποίηση, οργανώνει<sup>99</sup> τη σχέση τους με έναν τρόπο που ταιριάζει στον καλλιεργημένο, ευαίσθητο άνθρωπο, τους προσηφέρει την ικανοποίηση και την απόλαυση.

### 3.5 Οι προτάσεις του Richards για την κριτική και τη διδακτολογία του ποιήματος

Η συστηματική αναφορά στη φύση και τη λειτουργία της ποίησης, ο προοδισμός της λειτουργικής κριτικής, η επισημάνση των κινδύνων της παρεμπνευσίας και η ανάπυξη των όρων για την αντιμετώπισή της αποτελέσαν κεντρικά σημεία της παρυσίας του I.A. Richards στο χώρο των αισθητικών θεωριών. Οι θέσεις του υποχρέωσαν το Πύργο Σέφρεν να αναγγαλίζει «πως όσοι έχουν ασχοληθεί σοβαρά με τα ποιητικά προβλήματα θα έπρεπε να του οφείδουν την ευγνωμοσύνη τους αμέτρητα»<sup>100</sup>.

Στον τομέα της άσκησης της κριτικής διεξενώνοντας τα εφόδια του συστηματικού-επιστημονα κριτικού διαιμόρφωσε

94. Bayenάς N., ό.α. σ. 304.

95. Ogden C.K., Richards I.A., Wood J., *Foundations of Aesthetics*, London, 1927, σ. 76 (στο N. Bayenάς ό.α., σ. 304).

96. Eliot T.S., ό.α. 1983, σ. 168.

97. Daiches D., ό.α. σ. 93.

98. Τζιόβας Δ., ό.α. σ. 203.

99. Wellek R., ό.α. σ. 223.

100. Σεφρένς Γ., ό.α. σ. 486.



δύο κεντρικούς θεωρητικούς άξονες, τους οποίους με ιδιαίτερη έμφαση παρουσίασε ο T.S. Eliot στο δοκίμιο του «η χρήση της ποίησης και η χρήση της κριτικής»: 1) για τον κριτικό είναι απαραίτητα και η *φλογερή γνώριμια με την ποίηση και η ικανότητα για ψυχρή ψυχολογική ανάλυση* και 2) *δεν έχει σημασία τι λέει ένα ποίημα, αλλά τι είναι!*<sup>101</sup>.

Με τις θέσεις αυτές ο Richards υποδεικνύει την αξιολόγηση του ποιήματος και την εγκατάλειψη της θεωρητικολογίας γύρω από την ποίηση, αφού το να μιλάμε για το ποίημα με το ποίημα είναι κάτι διαφορετικό από το να αναπτύσσουμε αόριστα αυτό που υποβάλλεται με το ποίημα. Είναι έργο του κριτικού να προσδιορίσει τα γνωρίσματα<sup>102</sup> και τα κριτήρια της ποίησης και αποδεχόμενος το ποίημα ως δημιουργική έκφραση της εμπειρίας του ποιητή να περιθωριοποιήσει τον ποιητή αγνοώντας τη βιογραφία και την ιστορία του.

Η συγκινησιακή χρήση της γλώσσας επιβάλλει ακόμα στον κριτικό να μελετήσει τη συναισθηματική επίδραση που ασκεί το ποίημα στον αναγνώστη· να προσέξει την ποιητική γλώσσα, να την αξιολογήσει και να δικαιολογήσει την κρίση του, αφού αυτή (η ποιητική γλώσσα) τροφοδοτήθηκε από την **ανεπανάληπτη** αισθητική συγκίνηση του ποιητή<sup>103</sup>. Αυτή άλλωστε αποτελεί το μέτρο της ποιότητας του ποιητικού έργου ως αντικειμενικού δεδομένου και όχι η αισθητική εμπειρία του αναγνώστη, που εξαρτάται από το βαθμό δεκτικότητάς του και από άλλους μη προσδιορίσιμους πάντοτε παράγοντες.

Δίνοντας ιδιαίτερη αξία σε ένα διάβασμα των ποιημάτων πολύ πιο στενό (close reading) και πολύ πιο ευαίσθητο<sup>104</sup> από εκείνο των προγενεστερών του αντικαθιστά ο Richards τις αξιωματικές διατυπώσεις με κρίσεις διατυπωμένες με πειστικά επιχειρήματα. Με αυτά βέβαια επικυρώνεται η ικα-

101. Eliot T.S., ό.α., 1983, σσ. 132-133.

102. Τζιόβας Δ., ό.α. σ. 203.

103. Welles R., ό.α., σ. 228.

104. Daiches D., ό.α., σ. 92.

νότητα για ανάλυση<sup>105</sup>, που είναι όρος της εποικοδομητικής κριτικής ανάγνωσης. Αποδέχεται «το διδακτό της αξιολόγησης» και αντιδρά «απέναντι στη μετακίνηση της προσοχής από την ποίηση στον ποιητή»<sup>106</sup>, γι' αυτό και συνδέει την κριτική λειτουργία με τη διδασκαλία της ποίησης προβάλλοντας με τις θεωρητικές αναφορές και τη διδακτική πρακτικότητα την αρχή να εξετάζεται το ποίημα ως οργανισμός και να διαβάζεται ως οργανική ολότητα<sup>107</sup> που έχει αυτονομία και αυτόρχεια.

Η διάκριση της συγκινησιακής σημασίας της γλώσσας από την αναφορική- συμβολική (όπως γίνεται στο Meaning of the Meaning), του επέτρεψε να συνδέσει τη λογοτεχνική κριτική με τη μελέτη της σημαντικής (αναζήτηση της σημασίας, του νοήματος, της ακριβούς διασάφησης)<sup>108</sup> και να προτείνει την προσεκτικότερη αναλυτική προσέγγιση των ποιημάτων. Παράλληλα όμως έλαβε υπόψη του τους περιορισμούς που το σύστημα της γλώσσας επιβάλλει σε κάθε ποιητική σύνθεση, όπως κάθε οργανισμός (ανθρώπου, ζώου ή φυτού ή κοινωνίας) επιβάλλει στα στοιχεία- κύτταρά του· υιοθετώντας ακόμη τον κύκλο της κατανόησης (circle of understanding) υποστήριξε ότι «η υπέρτατη φόρμα σε όλες τις αναγνώσεις είναι ότι πρέπει να περάσουμε στην κριτική των λεπτομερειών από την κριτική του συνόλου. Είναι σε κάθε περίπτωση καταστροφικό να αντιστρέψουμε την πορεία»<sup>109</sup>.

### 3.6. Οι πηγές της παρανόησης

Αναφερόμενος στη σημασία της λέξης ποίημα ο I.A. Richards τη συναρτά 1) με την εμπειρία του δημιουργού, 2) με την εμπειρία ενός υψηλής ποιότητας αναγνώστη που δεν

105. Κληγγόπουλος Γ.Δ., ό.α. σ. 375.

106. Eliot T.S., ό.α. 1983, σ. 218.

107. Beardsley M., ό.α., σ. 352.

108. Beardsley M., ό.α., σ.σ. 330-332.

109. Richards I.A., Practical Criticism, ό.α., σ. 40.

κάνει λάθη, 3) με μία ιδανική και τέλεια (ενδεχόμενη) εμπειρία του αναγνώστη, 4) με τη δική μας, του κάθε αναγνώστη δηλαδή, πραγματική εμπειρία<sup>110</sup>. Αυτό τις τέσσερις αυτές εκδοχές η πρώτη απορρίπτεται, γιατί η εμπειρία του ποιητή είναι μοναδική και ανεπανάληπτη. Απορρίπτεται όμως και η τέταρτη, αφού η πραγματική εμπειρία του κάθε αναγνώστη δεν μπορεί να είναι το κριτήριο για την ανάγνωση του ποιήματος<sup>111</sup>.

Αν και ο Richards θεωρεί ως εμπειρία-κριτήριο της ποιητικής δημιουργίας την εμπειρία του ποιητή κατά τη στιγμή που διαμόρφωσε την πλήρη ποιητική σύνθεση, εντούτοις δεν συνδέει την ανάγνωση του ποιήματος με αυτή, γιατί ούτε η βιογραφία ούτε η κοινωνικο-πολιτική κατάσταση του ποιητή κατά τη στιγμή της δημιουργίας δημιουργίας τον υπηγάει ποιότητας αναγνώστη ή τον αναγνώστη με την ιδανική εμπειρία· όμως δεν είναι εύκολο να υπάξουν, γιατί καιροφυλακτούν υποκειμενικές και αντικειμενικές αιτίες εσφαλμένης ανάγνωσης, που πρέπει να μελετηθούν, για να αντιμετωπιστούν και αυτό το δόσκαλο της ποίησης και από τον κριτικό. Αν σκεφθούμε μάλιστα με πόση δυσκολία πέρασε η ελληνική εκπαίδευση από τη διδασκαλία της παραδοσιακής ποίησης στη νεωτερική ποίηση, μπορούμε να κατανοήσουμε την έλλειψη διάθεσης για την προσπάθεια που απαιτεί η ανάγνωση της ποίησης. Και τούτο γιατί ενοχλεί με την ειρωνεία της, αφού θέτει με φωνή, πολλές φορές, τρόπο τον αναγνώστη μπροστά στην πραγματικότητα του κόσμου του.

Οι διαπιστωμένες από τον Richards αδυναμίες στην ανάγνωση του ποιήματος και στην απόλαυση της αισθητικής εμπειρίας, όπως αυτές προέκυψαν και από τη διδασκαλία της ποίησης και από την έρευνά του στους φοιτητές του Καίμπριτζ, είναι οι εξής<sup>112</sup>:

110. Richards I.A., Principles of Literary Criticism, ό.α., σ. 225.

111. Welck R., ό.α. σ. 228.

112. Παπανούτσος Ε.Π., Οι κίνδυνοι της παρεμπιπείας, εφ. το Βήμα, Αύγουστος 1977.

• Ότι οι εγωτηθέντες αναγνώστες ήταν δύσκολο έως αδύνατο να κατανοήσουν το θέμα, να «πιάσουν» το νοηματικό περιεχόμενο, να καταλάβουν αυτό που λέει το ποίημα. Ως κριμα αυτής αυτής της αδυναμίας των αναγνωστών θεωρεί την απουσία επαφής με τον ποιητικό λόγο, την έλλειψη της συστηματικής άσκησης στο να παρακολουθούν λεκτικά σύνολα, να βλέπουν τη λέξη καθαυτή και συγχρόνως μέσα στα συμπράξιμά της· να παραφράζουν τέλος το γλωσσικό υλικό των ποιημάτων ως κειμένων διαφορετικής υφής από τα φιλοσοφικά κείμενα, από τις επιστημονικές μελέτες που παρατίθενται σε λογική εξήγηση.

• Ότι οι ευκαιριακοί αναγνώστες της ποίησης δεν μπορούν εύκολα να απαλλάξουν από το διανοητικό τρόπο θέσης του λόγου, γιατί έχουν οικειωθεί μια διεργασία λογικής ερμηνείας, η οποία εδράζεται αποκλειστικά στο περιεχόμενο των λέξεων που δομούν ένα συντακτικό σύνολο. Ο μένο των λέξεων τρόπος έκθεσης των νοημάτων έχει εξουσιάζει τη σημασία της μορφής κατά τη μέλη της επιστημονικής ή κριτικής-φιλοσοφικής γραφής. Έτσι ο αναγνώστης εθίζεται στο να σκέπτεται μόνο τα σύνολα των λέξεων ως φορείς νοημάτων και να αγνοεί τη μορφή του λόγου, να μην αισθάνεται, να μην αφουγκράζεται και να μη βλέπει το ποίημα ως γλωσσικό μόρφωμα στο οποίο οι αισθητές «ιδιότητες μορφής» έχουν τη λειτουργικότητά τους. Η σειρά των λέξεων π.χ. μπορεί να παρεκκλίνει από το συντακτικά σωστό, γιατί η τέτοια επιλογή του ποιητή συναρτάται με τις ανάγκες του ρυθμού, του μέτρου, της ακουστικής ή οπτικής εικόνας, που είναι στοιχεία λογοτεχνικά, τα οποία για να τα κατανοήσει ο αναγνώστης, απαιτείται να έχει ασκημένο αισθητικά «αυτί»<sup>113</sup> και «ποητική ματιά». Απαιτείται δηλαδή να αισθάνεται τη μορφή όχι μόνο με τις αισθήσεις αλλά και με την καρδιά και με το νου. Επομένως αποτελεί ζητού-

113. Σερφέρης Γ., Δοκίμης τ. Β', Ιάκωβος 1974, σ. 54.

μενο της διδασκαλίας της ποίησης η ευαισθησία ως μετοχή και απόλαυση των μορφολογικών πραγματώσεων που δεν είναι άσχετες προς το περιεχόμενο του ποιήματος.

• Ότι η καθημερινή ζωή με τα πολλαπλασιαζόμενα λόγω της τεχνολογικής κυριαρχίας βιοτικά προβλήματα έχει απομακρύνει τον άνθρωπο από την ομορφιά, από την παρατήρηση της λεπτομέρειας. Η παρατηρητικότητα ως δεξιότητα του άγρυνου ανθρώπου αμβλύνεται συνεχώς, καθώς κυριαρχεί η χρησιμοθηρία. Αυτή η πραγματικότητα, για παράδειγμα, εκφράζεται με τον πρώτο επαγγελματικό προσανατολισμό, που υποχρεώνει την εκπαιδευτική διαδικασία να υποτάσσεται στην ειδικευση αδιαφορώντας για την ανθρωπινή αξιολογία της οποίας υπηρετεί η γενική παιδεία. Η αμβλυμένη και νοσηρή φαντασία, η περιορισμένη παραστατικότητα, η ψυχρή στάση, η αναστολή (inhibition)<sup>114</sup> απέναντι στη μουσικότητα, στην εσωτερική ομορφιά και στην πολυσημία της γλώσσας αποτελούν αδυναμία του αμύητου στην τέχνη του λόγου ανθρώπου. Γίνονται εμπόδια σβαρά στο να κατανοηθεί ο ποιητικός λόγος και να λειτουργήσει απολαυστικά για τον αναγνώστη.

• Ότι ανακαλούν στη μνήμη, με αφορμή την ανάγνωση του ποιήματος, περιστατικά, εικόνες, συναισθήματα και στοιχεία, που γέννησαν γεγονότα της προσωπικής ζωής που ενδεχόμενα συγγενεύουν με κάποια ερεθίσματα τα οποία προκαλεί το προς ανάγνωση ποίημα. Η νοσταλγία και η συναισθηματική πρόσδεση με το παρελθόν μεταφέρουν σε χώρο και χρόνο άσχετο με τον κόσμο του ποιήματος. Το αποτέλεσμα είναι να αγνοείται το ποίημα και η ερμηνεία του να μην αφορά στο ποίημα αλλά στην προσωπική εμπειρία έξωθεν ή άλλοθεν προερχομένη. Στην περίπτωση αυτή, ενώ με την ανάγνωση του ποιήματος επιδιώκομε τη διεύρυνση του βιωματικού ορίζοντα του αναγνώστη και την κάρπωση της αισθητικής εμπειρίας, με την προσχώρηση του αναγνώ-

στη στις αποθεμένες- αποταμιευμένες εμπειρίες, στις τυποποιημένες αντιδράσεις (stock responses)<sup>115</sup> επέρχεται σύγχυση, της οποίας η αιτία βρίσκεται στην αδυναμία επικέντρωσης της ανάγνωσης στο ποίημα και στον κόσμο στον οποίο αναφέρεται.

• Ότι προκαλείται στον επιρρεπή σε υπερβολές αναγνώστη συναισθηματικότητα (sentimentality) λόγω του συγκινησιακού χαρακτήρα της ποιητικής γλώσσας. Με τη διδασκαλία της ποίησης επιδιώκομε ευαισθητοποίηση και συνειδητοποίηση και όχι μετάβαση σε ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις που συσκοτίζουν τη σκέψη και απομακρύνουν από την αισθητική απόλαυση. Κατά την προσέγγιση απαιτείται νηφαλιότητα, για να λειτουργήσει η ποιητική λέξη και να ζεστάνει την ευαίσθητη καρδιά. Διδασκαλία ποιήματος που καταλήγει σε στεναγμούς και απαισιοδοξία λόγω των θεατρικιστικών χαρακτήρα εκρήξεων του δασκάλου ή λόγω παθολογικής μετοχής των μαθητών, αποβαίνει επιζήμια. Κάτι ανάλογο συμβαίνει με εκείνη κατ'από την οποία η προσέγγιση γίνεται ψυχρά και αδιάφορα, γιατί δάσκαλος και μαθητές υφίστανται ένα ακόμη μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Μόνο η ισορροπημένη μετοχή του δασκάλου και η ελεύθερη συνάντηση του μαθητή με τον κόσμο του ποιήματος εγγυώνται μια διδασκαλία ικανή να πραγματώσει την πληρέστερη ανάλυση της σημασιολογικής δομής του ποιητικού κειμένου<sup>116</sup>.

• Ότι συχνά εμφανίζεται ιδεολογική και αισθητική προκατάληψη που αποτελεί σοβαρό πρόβλημα. Συμβαίνει ο δάσκαλος να προτιμά ποιήματα λογοτεχνιών στρατευμένων σε μια συμπαθή γι' αυτόν ιδεολογία ή ανήκοντα σε μια τεχνοτροπία της απόλυτης αποδοχής του. Το ίδιο πολλές φορές παρατηρείται και στους μαθητές. Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας, στην περίπτωση αυτή, δεν είναι θετικό, γιατί δεν υπάρχει

115. Κλιγγόπουλος Γ.Δ., ό.α., σ. 376.

116. Πολίτης Τ., Έντεχνος λόγος ή οι μεταμορφώσεις του Πρωτεύα, περ. Δευκαλίων, τ. 25-26, 1979, σ. 8.

114. Wellek R., ό.α. σ.σ. 234-235.







Πιστεύει ο Richards ότι η τέχνη (και μάλιστα η ποίηση) προσδιορίζει τις λαμπρότερες εμπειρίες· ερμηνεύοντας με μηξεβιοριστικό τρόπο τον εξάισια εναρμονιστικό ρόλο της προσβλέπει στη διαμόρφωση στάσεων (ροπών της πράξης)<sup>122</sup> επιθυμητών, αφού με την ποίηση ο αναγνώστης ανασυντάσσει την ευαισθησία του και εμπλουτίζει την ύπαρξή του. Είναι στο σημείο αυτό χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο ο Richards ορίζει το αποτέλεσμα της τέχνης χρησιμοποιώντας τους όρους: α) αποφασιστικότητα- λύση αμφιβολιών (resolution), β) αλληλοεμπύχωση — ο αναγνώστης εμπυχώνει το ποίημα και εμπυχώνεται από αυτό — (interanimation), γ) εξισορρόπηση παρορμήσεων (balancing of impulses) με την έννοια βέβαια ότι οι «παρορμήσεις είναι ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει τα ερεθίσματα τα οποία εισάγουν στον αναγνώστη "στάσεις" φανταστικές και αρχικές δραστηριότητες»<sup>123</sup>.

#### 4.2. Ενδοκειμενική Ανάλυση και Τετράπλη Ανάγνωση

Η ποιητική θεωρία του Richards και η πεποίθησή του ότι η κριτική διδασκαλία της ποίησης αποτελεί άσκηση για ουσιαστική αξιολόγηση και ποιητική πρόσληψη του ποιητικού κειμένου από τον αναγνώστη τον οδήγησε στην αναζήτηση μεθόδου ανάλυσης του έντεχνου λόγου με βάση τα γλωσσικά δεδομένα και την ψυχολογική υφή της εμπειρίας. Η αποδειγμένη μάλιστα με το πείραμα στους φοιτητές του παθολογία της ερμηνείας του ποιήματος θεολογήσε την αναλυτική τεχνική του προς εκείνες τις διαδικασίες που προλαμβάνουν τον υποκειμενισμό της ανάλυσης<sup>124</sup>. Η επισήμανση των δέκα πηγών της παρανάγνωσης, της προθετικής πλάνης (από τη θέση του ποιητή στην ανάλυση) και της συναισθηματικής

Η θέση για την οργανική ενότητα του ποιήματος αποτελεί κεντρικό δεδομένο της Νέας Κριτικής αντίληψης για την ποίηση και ο Richards στήριξε σ' αυτή την πρότασή του για την κριτική και τη διδασκαλία του ποιήματος. Γι' αυτό απέριψε ως άσχετη με τη φύση του ποιήματος την πρακτική της χωριστής προσέγγισης<sup>119</sup> της μορφής, του περιεχομένου και της μουσικής του ποιητικού έργου, διότι υποβάλλει την ιδέα ότι το λογοτεχνικό έργο προέκυψε από τη συναρμολόγηση επιμέρους στοιχείων. Άλλωστε ο ίδιος ο Σεφέρης παρακολουθώντας από κοντά τις θέσεις του Richards και αποδεχόμενος την οργανική ενότητα του ποιήματος υποστηρίζει ότι «την ποίηση από τεχνική άποψη θα την έλεγα ο "αρμονικός λόγος" τονίζοντας όσο μπορώ τη λέξη αρμονικός με την έννοια του σύνδεσμου, του ειρμού, της αντιποικιλίας, της αντίθεσης της μιας ιδέας με την άλλη, του ενός και του άλλου ήχου, της μιας και της άλλης εικόνας, της μιας και της άλλης συγκίνησης»<sup>120</sup> και ακόμα «η μουσική του στίχου είναι πολύ περισσότερο το αποτέλεσμα του συνδυασμού του συναισθηματικού βάρους των λέξεων παρά τα εξωτερικά ηχητικά συμπλέγματα των συλλαβών».

Η αναγνώριση της αξίας της αισθητικής εμπειρίας ως εξισορροπούσας ένα πολύ μεγάλο αριθμό αντίθετων παρορμήσεων και ως προσφέρουσας την αρμονική ζωή και την τέρψη της ψυχής υπέβαλε στον Richards και στους Νέους Κριτικούς την ιδέα μιας συστηματικής κριτικής και διδακτικής εργασίας. Σκοπός του ήταν να καταστήσει τον αναγνώστη ικανό όχι μόνο να κατανοεί τη δομή και τους μηχανισμούς του έργου, αλλά να αναγνωρίζει και την αισθητική αξία του και να την απολαμβάνει<sup>121</sup>. Η αγνόηση του δημιουργού αποδίδει στο ποιητικό μόρφωμα την αντικειμενική υπόσταση και την αξία που του δίνει η ποιητική γλώσσα.

119. Κλιγγόπουλος Γ.Δ., ό.α., σ. 377.

120. Σεφέρης Γ., ό.α., τ. 2, σ. 53.

121. Hawthorn J., ό.α., σ. 51.

122. Richards I.A., Pr. Lit. Cr., ό.α., σ. 110-112.

123. Richards I.A., ό.α., σ. 113.

124. Νάσιος Θ., Γλωσσολογικά Β', εκδ. Σμίλη, Αθήνα 1991, σ. 220.

πλάνης (αυτό την πλεύρά του αναγγώστη) τον έκαμαν ιδιαίτερα προσεκτικό στην πρότασή του για την προσέγγιση του ποιήματος με γνώμονα τη διακρίβωση του όλου νοήματος.

Με την πρόταση του Richards για την τετραπλή ανάγνωση σχηματοποιήθηκαν οι βασικές παράμετροι των εκπαιδευτικών της Νέας Κριτικής θεωρίας για γλωσσολογική ανάλυση του ποιήματος ως μιας οργανικής ολότητας. Διαμορφώθηκε έτσι το Νεοκριτικό πρότυπο διδασκαλίας του ποιήματος, η ενδοκειμενική (ή πλήσια ή εσωλογοτεχνική ή κλειστή) ανάλυση (close reading) με την απαίτηση να ασκηθεί ο μάρτυρας (αναγγώστης να βρίσκει «ό,τι υπάρχει μέσα στο ποίημα». Γνώμονα αποτέλεσε η λήψη του όλου νοήματος με την προσέγγιση των τεσσάρων λειτουργικών ιδιοτήτων της γλωσσικής - αισθητικής πράξης που είναι:<sup>129</sup>

1. Η κατανόηση της σημασίας
  2. Η διασάφηση του συναισθημάτων (της στάσης απέναντι σ' αυτό για το οποίο μιλάει)
  3. Η διασάφηση του τόνου (της στάσης απέναντι στον αναγγώστη ή ακροατή)
  4. Η κατανόηση της πρόθεσης
- Με τη μέθοδο ενδοκειμενικής ανάλυσης επιδιώκεται:
- Να αναδειχθεί η λειτουργία της ποιητικής λέξης και των συμφοραζομένων ως στοιχείων της εσωτερικής ρηματικής οργάνωσης<sup>125</sup> του ποιήματος.
  - Να αναλυθούν μεθοδικά τα λογοτεχνικά κείμενα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα εξωκειμενικά στοιχεία που αφορούν στη βιογραφία του ποιητή, στην ιστορία του ποιήματος

Σημ. 9. Βασικό τμήμα του δοκιμίου «τα τέσσερα είδη νοήματος» δημοσιεύεται στο τέλος του θεωρητικού τμήματος του β' μέρους με την άδεια του μεταφραστή.

125. Hyndleton T., ό.α., σ. 91.

και στην κοινωνικό - ιστορική πραγματικότητα, αφού «αν πέτυχε να κάνει κάτι ο ποιητής, το ποίημα μόνο του δέχεται τη προσοπή να κάνει»<sup>126</sup>.

• Να αναλυθούν τα ποιήματα ως έργα ανοικτά στον ενδελεχή έλεγχο, καθώς ο αναγγώστης τα αγγίζει εσωτερικά, βλέπει μέσα σ' αυτά σημαντικά ερεθίσματα της επιθυμίας του ή της ανάγκης του για τάξη. Έργο του αναγγώστη είναι με την αναλυτική διαδικασία να δώσει εκείνες τις εντυπώσεις που το κείμενο δημιουργεί, χωρίς να τις διαστρεβλώσει αναλόγως αποτελεσματικά τη «strata» του ποιήματος<sup>127</sup>, δηλ.:

- τις τυπωμένες λέξεις
  - τις ακουστικές εικόνες (τους ήχους που άκουσε, που φαντάστηκε)
  - τις (ελευθères) εικόνες που δημιουργούν οι λέξεις
  - τις αναφορές
  - τα συναισθήματα
  - τις συναισθητικές - βουλητικές στάσεις.
- Να επισημανθούν και να αξιολογηθούν τα ενδιάμεσα λογοτεχνικά γνωρίσματα του κειμένου.
- Από την ανάγνωση του συνόλου να περάσει ο αναγγώστης στην ανάγνωση των λεπτομερειών όπως ο «κύκλος της κατανόησης» επιβάλλει, για να επιτευχθεί «η ενότητα της ενδοκειμενικής ανάλυσης του κειμένου, που είναι η συνάφεια των επιμέρους στοιχείων του ποιήματος μεταξύ τους και με το όλο»<sup>128</sup>.
- Όπως μάλιστα ο ίδιος ο Richards αναφέρει στην «Ανάλυση ενός ποιήματος»<sup>129</sup> η αναγνωστική αντίδραση διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που δημιουργούν κατά σειρά:

126. Wimsatt W.K. and Beardsley M.C., ό.α., 1954, σ. 4.

127. Wellek R., ό.α., σ. 233.

128. Βελουής Γ., ό.α., σ. 251.

129. Richards I.A., *Principles of Literary Criticism*, ό.α., σ. 87-102.

α) τα οπτικά αισθήματα του αναγνώστη, καθώς παρακαλούμει τις τυπωμένες στο χαρτί λέξεις του ποιήματος,

β) οι εικόνες που σχηματίζονται στη σκέψη του αναγνώστη από την ακουστική και αθρωτική υπόσταση της ποιητικής γλώσσας,

γ) η παραστατικότητα της ποιητικής γλώσσας,

δ) οι παρορμήσεις και οι αναφορές που διαμορφώνονται με βάση τη σειρά των λέξεων, την κυριολεκτική σημασία και τα αντικείμενα στα οποία παραπέμπουν,

ε) η συγκινησιακή λειτουργία της ποιητικής γλώσσας (στην οποία η αναφορική διάσταση των λέξεων υπηργεί τη μετάδοση συναισθήματος),

στ) η διαμόρφωση της διάθεσης του αναγνώστη που εκφράζεται ως γοστή για δράση, ως βουλητικό συναίσθημα που «συνιστά αναπόσπαστο γνώρισμα της αισθητικής ευαισθησίας, γιατί ισοδυναμεί με τη συνείδηση της αθμονοικής συνύφανσης των παρορμητικών τάσεων που αφυπνίζει η επαφή με το ποίημα»<sup>130</sup>.

Με τον τρόπο αυτό ο Richards φιλοδοξεί πως ο αναγνώστης θα μνηθεί στην αξιολόγηση και κατανόηση της ποιητικής γλώσσας που η εκφραστική ζωντάνεια και ο εννοιοπληκός χαρακτήρας της τον βοηθούν να διαμορφώσει ένα ουσιαστικό λόγο και μια άγρυπνη, «διαθέσιμη για δράση», συνείδηση.

Με την τετραπλή ανάγνωση του ποιήματος ο Richards δεν εννοεί ότι υπάρχει περιθώριο να δοθεί το βάρος στην προσηγγιση της σημασίας, αφού στο ποίημα ως καρπό της συγκινησιακής χρήσης της γλώσσας «κυριαρχεί στην έκφραση το συναίσθημα: άλλος είναι ο τόπος, η στάση του ποιητή απέναντι στους αναγνώστες και πρόθεση, κύρια επιδίωξή του είναι όχι να τους πληροφορήσει για ένα συμβάν ή να τους αποκαλύψει μια (υποκείμενη στον έλεγχο, στη θεωρητική επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία) αλήθεια, αλλά να επικοινωνή-

νήσει μαζί τους από το δρόμο του θυμικού, να τους συγκαηνήσει»<sup>131</sup>. Η ανωτέρω επισήμανση πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από το δάσκαλο, γιατί η αναφορά της Νέας Κριτικής στους όρους: **ανάλυση, κριτική, αξιολόγηση, κατανόηση** μπορεί να παρεξηγηθεί ως παραπέμπουσα σε διαδικασίες εξηγητικές που απειλούν να διαστρεβλώσουν τη φύση του ποιητικού έργου. Για να χρησιμοποιήσουμε παραδλακτικά μια φράση του R. Scholes «Στην προετοιμασία για την ανάγνωση ενός ποιήματος, η Νέα Κριτική μπορεί να παίζει έναν ισχυρό εκπαιδευτικό ρόλο...», αλλά δεν πρόκειται να αναγνώσει το ποίημα για μας. Αυτό πρέπει να το κάνουμε εμείς για λογαριασμό μας»<sup>132</sup>.

### 4.3. Κριτική και Διδασκαλία της Ποίησης

Η αναλυτική εργασία που υποδεικνύεται από τη Νέα Κριτική, σκοπό έχει να αντλήσει από την αντικειμενική ύπαρξη του ποιήματος εκείνα τα στοιχεία που θα ενισχύσουν την κριτική ικανότητα του αναγνώστη. Θα εταυξήσουν επίσης τη δυνατότητά του να δικαιολογεί τις εντυπώσεις του και θα του επιτρέψουν να κατανοήσει τα αισθητικά κριτήρια, με τα οποία αναγνωρίζεται η λειτουργικότητα, η αριτιότητα, η έντεχνη λειτουργία, η ενότητα ενός ποιητικού έργου. Έτσι δεν θα αποβεί ένας τυπικός αναγνώστης που θα ομιλεί για το έργο τέχνης, αλλά θα επιτρέπει να διακρίνει το ωραίο από το άσχημο, το λογοτεχνικό από το επιστημονικό, το χυδαίο από το υψηλό. Θα μάθει να επικεντρώνει την προσοχή του σε εκείνα τα ποιητικά έργα τα άξια του ονόματος αυτού, για να τα κατανοεί και να τα ατολαμβάνει. Από την άποψη αυτή η

131. Πατανούτος Ε.Π., ό.α., εφημ. το Βήμα.

132. Scholes R., *Structuralism in Literature*, Yale University Press, New Haven-London 1974, σ.σ. 39-40.



παρουσία της κριτικής<sup>110</sup> έχει να παίξει ένα διτλό ρόλο. Πρώτα να βοηθήσει το δάσκαλο κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας να προσεγγίσει καλύτερα, βαθύτερα το ποίημα. Έπειτα να δείξει το δρόμο στον ασκούμενο αναγνώστη-μαθητή για το πώς να μη διαβάξει το ποίημα αποκτώντας την κριτική ικανότητα και την ευαισθησία που απαιτεί η προσέγγιση του έργου τέχνης.

Η ίδια άλλαωστε η τριταρχή ανάγνωση αποκλείει το μονόδρομο της εξηγούσας αναλυτικής εργασίας. Αν η **σημασία** και η **πρόθεση** παρατείνονται ή επιτρέπουν τη μονόπλευρη εξηγητική εργασία που υποδεικνύει η αναφορική χρήση της γλώσσας με δηλώσεις γνωστικού, περιγραφικού και αντικειμενικού χαρακτήρα, το **συναίσθημα** και ο **τόνος** υποδηλώνουν μια διαφορετικού είδους προσέγγιση συγκινησιακού, εκφραστικού, υποκειμενικού<sup>113</sup> χαρακτήρα. Στη βάση επομένως της τριταρχής ανάγνωσης βδισκεται η φύση του ποιήματος, στην οποία κυριαρχεί το «συγκινησιακό νόημα». Είναι έργο του δασκάλου να μεσολαβεί μεταξύ μαθητή και ποιήματος, ώστε με τα κατάλληλα ερωτήματα να συγκεντρώσει ο μαθητής την προσοχή του στο κείμενο, να αναγνώρισει τις

Σημ. 10. Οι απόψεις του T.S. Eliot, διατυπωμένες στο ιδιαίτερα σημαντικό βιβλίο του «Τα όρια της κριτικής», δείχνουν με σαφήνεια προς τα που πρέπει να προσανατολίζει ο δάσκαλος την προσέγγιση του ποιήματος:

«Μπορούμε, σπινετός, να γυρίσουμε, για κάθε κείμενο που εμφανίζεται ως λογοτεχνική ποίηση, αποβλέπει στην **κατανόηση** και την **απόλαυση**. Αν όχι, μπορεί να μοιάσει να είναι μια νόμιμη και χρήσιμη δραστηριότητα· αλλά πρέπει να κριθεί ως μια σφιγμένη στην ψυχολογία ή την κοινωνιολογία, ή τη λογική, ή την παιδαγωγική, ή σε μια άλλη ενσκόληση — και να κριθεί από ειδικούς, όχι από ανθρώπους των γράμμάτων. Δεν πρέπει να ταυτίζουμε τη βιογραφία με την κριτική: η βιογραφία είναι συνήθως **χρήσιμη παρέχοντας εξήγηση που θα ανυψώσει** το δρόμο για μεγαλύτερη κατανόηση· αλλά μπορεί, επίσης, **κατευνάζοντας** την προσοχή μας στον ποιητή, να μας οδηγήσει μακριά από την ποίηση. Δεν πρέπει να συγχέουμε τις γνώσεις ή τις παραγματικές πληροφορίες που έχουμε για ένα ποιητή — για την εποχή του, για τις κοινωνικές συνθήκες όπου έζησε, τις ιδέες που επικρατούσαν τότε και που κρύβονται στο έργο του, την κατάσταση

113. Μπαμπινιώτης Γ., Γλωσσολογία και Λογοτεχνία, Β' έκδ., Αθήνα 1991, σ.σ. 257-260.

εντάσεις, τις αντιθέσεις, τις εικόνες, τους ήχους, τις αντιστοιχίες, τις ιδέες, τις συγκινησίες, για να κατανοεί και να απολαμβάνει την αισθητική εμπειρία.

Το έργο του δασκάλου στην περίπτωση αυτή το διασαφηνίζουν οι απόψεις του T.S. Eliot, ο οποίος κινείται στο χώρο της Νέας Κριτικής και κατορθώνει παράλληλα ως μεγάλος ποιητής και πνευματικός άνθρωπος να στέκεται απέναντι στην ποίηση με ευαισθησία και σεβασμό. Οι απόψεις του Eliot για τη λειτουργία της λογοτεχνικής κριτικής και την αποστολή του κριτικού δείχνουν το τι χρειάζεται ο δάσκαλος να έχει μελετήσει, πριν να οργανώσει τη διδασκαλία του λόγου. Επιτρέπουν όμως ακόμα να μετακινηθεί ο δάσκαλος στη θέση του κριτικού, που μεσολαβεί μεταξύ του ποιήματος και του αναγνώστη· να σχεδιάσει έτσι τη διδασκαλία του, ώστε να προσφέρει στους μαθητές τη βοήθεια που προσφέρει ο κριτικός της λογοτεχνίας στους αναγνώστες της ποίησης και μάλιστα με πιο ενεργητικό τρόπο. Με τη διδασκαλία —υποβάλλοντας ο δάσκαλος ερωτήσεις και ανοίγοντας δρόμους προς το εσωτερικό της ποιητικής γλώσσας— ενεργοποιείται ο μαθητής και μετέχει στη διαδικασία «άλληλοεμφύχωσης (inter- inanimation)» ποιήματος και αναγνώστη.

Σημ. 10. (συνέχεια).

της γλώσσας κατά την εποχή εκείνη — με την κατανόηση της ποιήσής του. Μια τέτοια γνώση, όπως είπα, είναι ίσως μια απαραίτητη προετοιμασία για την κατανόηση της ποίησης και, επιπλέον, έχει μια δική της αξία, ως ιστορία· αλλά για την αξιολόγηση της ποίησης, μπορεί να μας οδηγήσει μόνο ίσως την πόρτα: να να μπορούμε πρέπει να βρούμε μόνοι μας τον δρόμο. Διότι ο σκοπός για να αποκτούμε τέτοιου είδους γνώσεις, σύμφωνα με την άποψη που βλέπω τα πράγματα σ' αυτό το δοκίμιο, δεν είναι πρωτίστως να προβάλουμε τους εαυτούς μας σε μια μακρινή εποχή, δηλαδή ότι πρέπει να σκεφτόμαστε και να αισθανόμαστε, όταν διαβάζουμε την ποίηση, όπως ένας σύγχρονος του ποιητή, δηλαδή μια τέτοια εμπειρία έχει τη δική της αξία· πρέπει καλύτερα να απαλλαγεί επίσης από τους περιορισμούς της δικής του εποχής· αν θέλουμε να έχουμε άμεση εμπειρία, άμεση επαφή με την ποίηση του.

Αυτό που έχει τη μεγαλύτερη σημασία, ως ποιήμα, όταν διαβάζουμε μια ωδή της Σαπφώς, δεν είναι ότι πρέπει να φανταστώ τον εαυτό μου έναν Έλληνα



#### 4.4. Η διδακτική Πράξη

Η σταγαιηλική της διδασκαλίας που ορίζεται από τις κύριες θέσεις της Νέας Κριτικής θεωρίας σκοπό έχει να μυήσει τους μαθητές στο να αναλύουν, να παραφράζουν το κείμενο, για να κατανοούν το νόημά του, να απολαμβάνουν την ομορφιά του και να το αξιολογούν ως έργο τέχνης.

Η ανάγνωση του ποιήματος μπορεί να γίνεται χωρίς αφόρμιση. Ο δάσκαλος μπορεί να πληροφορεί τους μαθητές ότι θα προσεγγίσουν ένα ενδιαφέρον, ένα επίκαιρο, ένα όμορφο (ανάλογα με την περίπτωση) ποίημα, χωρίς να αναφέρεται στον ποιητή ή στην εποχή που γράφθηκε.

Μετά την ανάγνωση του ποιήματος, που επιδιώκει να γίνει αιτιολογητά, φυσικά, χωρίς στόμφο και δραματικούς τόνους, με τους μαθητές να παρακολουθούν το κείμενο και ακουστικά και οπτικά (με τα βιβλία ανοικτά) ζητεί την πρόωξη εκτίμησή τους ερωτώντας π.χ.

Σημ. 10. (συνέχεια).

νησιώτη που έζησε πριν από είκοσι πέντε αιώνες· ό,τι έχει σημασία είναι η εμπειρία — κοινή για όλα τα ανθρώπινα πλάσματα σε όλες τις εποχές και γλώσσες, σε όλα τα πλάσματα που μπορούν να απολάσουν την ποίηση — έχει σημασία ο σπινθήρας που μπορεί να υπερχυθεί εκείνα τα 2.500 χρόνια. Αρα, όμως η μεγαλύτερη ευγνωμοσύνη στον κριτικό εκείνο που μπορεί να με κάνει να κοιτάξω κάτι που ποτέ πριν δεν το κοίταξα, ή το κοίταξα με μάτια θολά από προκατάληψη· είναι ο κριτικός που με φέρνει αντιμέτωπο με αυτό το κάτι κι ύστερα με αφήνει μονάχο μου μαζί του. Αυτό το σημείο αυτό και πέρα πρέπει να βασιστώ στη δική μου αισθαντικότητα, ευφυΐα και φρόνηση.

Αν στη λογοτεχνική κριτική δώσουμε τη μεγαλύτερη βαρύτητα στην κατανόηση, κινδυνεύουμε να ολιθώσουμε από την κατάληψη στην αλήθεια ετήρησι. Κινδυνεύουμε ακόμη να επιζητούμε την κριτική σα να ήταν επιστήμη, πράγμα που είναι αδύνατο να γίνει. Αν, από την άλλη μεριά, υπεργονιάσουμε την απόλυση, υπάχει φόβος να πέσουμε στο υποκειμενικό και εντυπωσιαστικό (impressionistic) και η απόλυση μας δε θα μας ασφαλίσει περισσότερο από το να μας δώσει ατλάς διασκόπηση και αναψυχή. Πριν από τριάντα τρία χρόνια, φαινόταν ότι ήταν αυτός ο δεύτερος τύπος κριτικής, ο εντυπωσιαστικός (impressionistic) που με ενόχλησε όταν έγραφα για τη "Λειτουργία της κριτικής". Σήμερα μου φαίνεται ότι χρειάζεται να είμαστε πιο προσεκτικοί απέναντι στην καθόρα *επισημασμένη κριτική*.

(Είσοδ., τ.5, ό.α. 1983, σ. 224-226).

Τι εντύπωση σας έκανε το ποίημα; ή

Τι φανταστήκατε διαβάζοντας το ποίημα; ή

Ποια εικόνα σας έκαμε ιδιαίτερη εντύπωση; ή

Πώς κρίνετε τη γλώσσα του ποιήματος; ή

Ποιος είναι ο προβληματισμός που δημιουργήσε το ποίημα;

Στη συνέχεια δίνεται εύλογος χρόνος (5'-8') ανάλογα με τις δυσκολίες του ποιήματος, την έκτασή του και τις δυνατότητες των μαθητών για σωτηρή ανάγνωση και μελέτη του ποιήματος. Είναι απαραίτητο να επισημαίνεται στους μαθητές ότι με τη συνεργασία όλων θα διερευνηθεί η σημασία του ποιήματος, θα επισημανθεί το συναίσθημα, θα χαραχτηριστεί ο τόνος, θα αναζητηθεί η πρόθεση.

Με το τέλος του χρόνου οι μαθητές έχουν κάμει κάποιες παρατηρήσεις, έχουν σημειώσει κάποιες λέξεις, κάποιους στίχους, έχουν διερωτηθεί πάνω στη σημασία, στο συναίσθημα κ.τ.λ. και είναι διαθέσιμοι να οδηγηθούν προς το εσωτερικό του ποιήματος για μια πολύπλευρη διερεύνηση με τη βοήθεια των ερωτημάτων του δασκάλου.

Τα ερωτήματα του δασκάλου αλλά και σύντομα έχουν γλωσσικοκεντρικό χαρακτήρα. Αποβλέπει ο δάσκαλος να εξουκείψει το μαθητή με την αναλυτική, περιγραφική απόδοση του νοήματος, να δει ο μαθητής εκτός από τη λογική σημασία της ποιητικής λέξης και τη συμβολική, τη συγκινησιακή. Επιδιώκει να ασκήσει το μαθητή στο να διακρίνει τη μεταφορά, την αλληγορία, την αντίφαση, το παρόδοξο και να εξηγήσει τη λειτουργικότητά τους.

• Ασχικά πρέπει να διερευνηθεί η σημασία των λέξεων, των λεκτικών συνόλων, των στίχων, των συμπραξομένων να διατυπωθεί περιγραπτικά η πληροφορία, το πρόβλημα που θέτει ολόκληρο το κείμενο.

• Στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να μιλήσουν για τα συναίσθημα που τους δημιουργήσε η ποιητική γλώσσα και να δικαιολογήσουν με στοιχεία του ποιήματος (γλώσσα, στίξη, εικόνες, ρυθμός, αντιθέσεις) αυτή ή εκείνη τη συναίσθηματική εντύπωση.

• Με το τέλος αυτής της αναλυτικής εργασίας ο δάσκαλος ζητεί από τους μαθητές να μιλήσουν για τον τόνο του ποιήματος, να δικαιολογήσουν τη γνώμη τους για τη στάση του ποιητή, που εκφράστηκε με το δημιουργημά του, απέναντι στον αναγνώστη. Ο σαρκασμός, η ειρωνεία, ο έλεος, η διαμαρτυρία, η προτοδοπή, η αφηγηματικότητα αποτελούν χαρμάρες του τόνου (σαρκαστικός, ειρωνικός, ελεγειακός, καταγγελτικός, προτοδοπικός, προστακτικός, αφηγηματικός), που δηλώνουν τη στάση που υποβάλλεται με το ποίημα στον αναγνώστη.

• Τελειώνει η προσέγγιση του ποιήματος με το ερώτημα του δασκάλου για την πρόθεση του ποιητή και τη λειτουργικότητα του ποιητικού κειμένου. Ερωτώνται π.χ. οι μαθητές: Ποια είναι η πρόθεση του ποιητή; Ποιος είναι ο ρόλος που επιτελεί το συγκεκριμένο ποίημα; Τι ήθελε να επιτύχει ο ποιητής με το ποίημα αυτό;

Με τη διερεύνηση των τεσσάρων πτυχών του νοήματος έχει ολοκληρωθεί η ενδοκειμενική ανάλυση του κειμένου. Ο δάσκαλος μπορεί να επιδιώξει ανάλογα και με το χρονο που έχει στη διάθεσή του, συνεκτίμηση όλων των στοιχείων και εκτίμηση της αξίας του ποιήματος.

Με τα ερωτήματά του προκαλεί το διάλογο με το κείμενο που προσφέρεται για παράφραση με τον όρο όμως ότι διαστέται η συνοχή του, η αυτοτέλειά του και η μοναδικότητά του. Η αποδοχή των διαφορετικών απαντήσεων και εκτιμήσεων των μαθητών επιβεβαιώνει ο' αυτούς το δυναμισμό της ποιητικής γλώσσας και τη χάρη της τέχνης. Η ανάδειξη της σημασίας γίνεται με την επικουρία της λειτουργικότητας των στοιχείων μορφής, που διαπιστώνονται έπειτα από κριτικών κατάλληλα ερωτήματα του δασκάλου. Κάθως μέγιστα διατρέχουν οι μαθητές το ποίημα ανάλογα με τα ερωτήματα του δασκάλου συνειδητοποιούν την εξέλιξη του νοήματος, την αλλαγή του τόνου, τη συναισθηματική μετάπτωση.

Μέριμνα βασική του δασκάλου είναι να καταστούν οι μαθητές ικανοί να κάνουν λεπτόλογες διαπιστώσεις, ακριβείς

περιγραφές, να αναγνωρίζουν την αλληλοτροφοδότηση και την αλληλοχρήα των στοιχείων του ποιητικού κειμένου. Η αναγνώριση της ειρωνείας, του παρόδοξου, του συμβολισμού, της παραστατικότητας, της εικονοποιίας, της περιγραφής, της αντινομίας, της μεταφοράς, της έντασης αποτελει κεντρικό μέλημα του δασκάλου που τροφοδοτεί ανάλογα τις ερωτήσεις του. Επίσης έχει σημασία να διαπιστώνουν οι μαθητές, να εξηγούν και να εκτιμούν τις αντιθέσεις, την πολυλοκότητα του ποιητικού συνόλου, την ενότητα του ποιητικού σώματος. Προκειται βέβαια για διδακτική εργασία που υλοποιείται με την υποβολή της κατάλληλης σε κάθε περίπτωση ερώτησης και την οικείωση των μαθητών —βήμα το βήμα— με αυτά τα ποιητικά στοιχεία.

Με την απευθείας προσέγγιση του ποιητικού κειμένου προσδιορίζονται τα τεχνάσματα και ο δυναμισμός της ποιητικής γλώσσας και καθίστανται οι μαθητές διαθέσιμοι αναγνώστες. Άλλωστε η ενδοκειμενική ανάλυση ενισχύει το ενδιαφέρον, καθώς παρουσιάζει στους μαθητές όχι μόνο τη σημασία της γλώσσας αλλά και τη συναισθηματική της πτυχή και την ενδιάθετη λειτουργικότητά της.

Όσο κι αν η «τετραπλή ανάλυση» του ποιήματος δίνει την εντύπωση ότι τυποποιείται η διδασκαλία, έχει τους λόγους της αξίας της:

— Εξασφαλίζει την επικέντρωση της διδασκαλίας στο ποίημα και στην ποιητική γλώσσα και αποκαλεί τις μαντικές αναζητήσεις, που επιβάλλει η (ανα)παραγωγική δημιουργικότητα του εγγραφευτή αναγνώστη<sup>134</sup>, ο οποίος επιδιώκει μέσα από το ποίημα να μπει «ενωσιθητικά» και «συμπληθητικά» στην ψυχή του δημιουργού.

— Κατοχυρώνει την προσέγγιση του ποιήματος και ως προς το αίτημα της κατανόησης (σημασία- πρόθεση) και ως προς το αίτημα της απόλυσης (συναίσθημα-τόνος).

— Επιτρέπει στο δάσκαλο να εργαστεί συστηματικά, ώστε

134. Βελουδής Γ., ό.α., σ.σ. 242-243.

οι μαθητές να γνωρίσουν την «αλφάβητο»<sup>135</sup> της ποιητικής ανάγνωσης» αποκαλύπτοντας τους με βήματα προγραμματισμένα τα λειτουργικά στοιχεία του ποιητικού οργανισμού.

— Αρκεί τους μαθητές με συστηματικό τρόπο στην πολύπλευρη ανάγνωση και τους καθιστά θετικούς απέναντι στην ποιητική ανάγνωση εξουδετερώνοντας έτσι τις αδυναμίες της σχολιάστης συναισθηματικότητας, της τελεματώσεως ψυχρότητας και των τυποποιητικών ανταποκρίσεων (sentimentality, inhibition, stock responses).

— Δείχνει στο διάσκαλο έναν αποδοτικό τρόπο διδακτικής εργασίας, που δεν συμβιβάζεται ούτε με τον εργασιολογισμό ούτε με την αυθαιρεσία, αφού τον θέτει ενώπιον συγκεκριμένης διαδικασίας που έχει τις αιτιήσεις της.

Η αιτιότητα π.χ. να διατυπωθεί περιγραφαστικά το ποιητικό νόημα σε μορφή πεζού οδηγεί την ενδοκειμενική ανάληψη σε ακριβείς περιγραφές και λεξιολογες επιστημάνσεις. Κατ' αυτό τον τρόπο ως μέθοδος διδασκαλίας η ενδοκειμενική ανάληψη του ποιήματος αποβαίνει μέγιστο γλωσσικό και αισθητικό μάθημα. Με την επικέντρωση μάλιστα της προσοχής στην ποιητική γλώσσα απαλλάσσονται οι μαθητές από το άγχος και το φόβο των γνώσεων και των πληροφοριών.

Οι ανωτέρω θετικές πτυχές της τετραπλής ανάγνωσης υποβάλλουν την αιτιότητα για μια διδασκαλία του ποιήματος αρχικά προσανατολιστική. Πρέπει οι μαθητές να ασκηθούν στην ανάγνωση του ποιήματος, να μνηθούν στους τρόπους αποφυγής της παρανάγνωσης, να ωφεληθούν με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την κάθιση της αισθητικής εμπειρίας. Για το λόγο αυτό η τετραπλή ανάγνωση πρέπει να προτιμάται από τους δασκάλους της λογοτεχνίας, όταν διαπιστώνουν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα κείμενα με προχειρότητα και επιπολαιότητα, όταν καταφεύγουν στην εύκολη λύση των βιογραφικών και των άλλων εξωκειμενικών πληροφοριών, όταν αγνοούν την ορολογία της ποιητικής ανάγνωσης.

135. Τοιγόπουλος Κ., *Αλφάβητο, Αστήρ, Αθήνα* 1987.

Βέβαια υπάγχει η αδυναμία του διδακτικού χρόνου. Δεν είναι εύκολο μέσα σε μία διδακτική ώρα να προσεγγιστεί ένα μακροσκελές ποίημα του Γ. Σεφέρη με την τετραπλή ανάγνωση. Είναι όμως απαραίτητο να εγχείεται με τον τρόπο αυτό η σχολική τάξη, όταν τα ποιήματα είναι μικρότερα, γιατί η τετραπλή προσέγγιση αποκαλύπτει στους μαθητές πτυχές του ποιήματος που δεν μπορούσαν με την πρώτη ανάγνωση να τις υποψιαστούν. Και ακόμα γιατί από ψυχολογική άποψη η διδακτική εργασία στην οποία οδηγεί η τετραπλή ανάγνωση, είναι αποτελεσματικότερη για τον αμύητο ή αδόκιμο αναγνώστη, που τον δυσκολεύουν οι σύνθετες εγληνευτικές προσεγγίσεις των ποιημάτων.

Αποτελεί κεντρικό ζήτημένο της «τετραπλής ανάγνωσης» η «βήμα το βήμα» διαμόρφωση εκείνης της αισθητικής εμπειρίας, που δίνει υπόσταση στο αυτόνομο ποιητικό έργο, το οποίο δημιουργήθηκε, για να λειτουργεί με το συγκινησιακό νόημά του. Φαίνεται εντούτοις ότι η αληθινή κριτική που γίνεται στην τετραπλή ανάγνωση, αφορά στον αποστασιατικό —κατά επίθεδα— τρόπο προσέγγισης της ποιητικής ύλης, αφού αυτόνομα θεωρείται η σημασία, εξετάζεται το συναισθημα, αποκορυτωγραφείται ο τόνος.

Ο κίνδυνος της υπερβολής είναι αλήθεια υπαρκτός· και είναι αυτή η υπερβολή που έκαμε τον Τ. Σ. Ελιοτ να ονομάσει τεχνική «λεμονοστήφτη»<sup>136</sup> την προσέγγιση του ποιήματος που αποβάλλει στο να στύψει, να σταγγίξει όλο και περισσότερο σταγόνες νοήματος. Και ενώ θεωρεί την ενδοκειμενική ανάληψη κατάλληλη ως άσκηση για αναγνώστες μαθητές, δεν παύει να τονίζει την ανάγκη να αποφευχθούν: 1) η αποδοχή της ορθότητας ενός μόνο νοήματος, 2) η προσέγγιση βάσει των υποθετικών εμπειριών και της πρόθεσης του ποιητή και 3) η τυποποίηση του αναγνώστη και η άμβλυωση της ευαισθησίας του.

136. Ελιοτ Τ. Σ., *Επτά δοκίμια για την ποίηση*, μετάφρ. Μ. Λαίνα, Γράμματα, Αθήνα 1982, σ. 136.



Οι κίνδυνοι αυτοί βέβαια μπορούν να αποφευχθούν, αν ως όρος εφαρμογής αυτού του προτύπου διδασκαλίας τεθεί η στόχευση της κατανόησης της ολότητας και της ενότητας του κειμένου. Η επιτυχία της διδασκαλίας είναι δυνατή, αν τεθεί ως βάση ότι η προσέγγιση του νοήματος δεν γίνεται μόνο με το περιεχόμενο των λέξεων και η προσέγγιση του συναισθήματος δεν γίνεται μόνο μέσω των μορφολογικών στοιχείων. Αντίθετα η προσέγγιση του νοήματος επιτυγχάνεται με μια διδασκαλία προσανατολισμένη στο περιεχόμενο των λεκτικών συνόλων που είναι αυτό ή εκείνο, γιατί υφίσταται αυτή ή εκείνη η σχέση των λέξεων μεταξύ τους και με τα πράγματα στα οποία αναφέρονται. Και ακόμα γιατί η θέση της κάθε λέξης αποτελεί και ένα στοιχείο λειτουργικής μορφής, που φορτίζει νοηματικά το λόγο. Στην προσέγγιση ακόμη του συναισθήματος προερχόμαστε σε μια σειρά ερωτημάτων και απαντήσεων που δεν αφορούν απλά στο ότι, οι λέξεις δημιουργούν ακουστικές και οπτικές εικόνες μόνο, αλλά και στο ότι δίνουν με τη συγκεκριμένη ένταση το ψυχολογικό κλίμα των «πραγμάτων», που έχουν αυτό ή εκείνο το νόημα και γι' αυτό δημιουργείται αυτή ή εκείνη η συναισθηματική φόρτιση. Έτσι, μορφή και περιεχόμενο συνυπάρχουν στον προσδιορισμό του νοήματος με τους τέσσερις λειτουργικούς τύπους του ενιαίου.

I.A. RICHARDS

## ΤΑ ΤΕΣΣΕΡΑ ΕΙΔΗ ΝΟΗΜΑΤΟΣ \*

Η φανερή αφηρηγία μας είναι η *πρωταρχική* δυσκολία κάθε ανάγνωσης που συνίσταται στο να βρούμε το νόημα. Οι απαντήσεις σ' αυτές τις φαινομενικά απλές ερωτήσεις: «Τι είναι ένα νόημα;», «Τι κάνουμε όταν προσπαθούμε να το βρούμε;», «Τι είναι αυτό που βλίσκουμε;», είναι τα βασικά κλειδιά σε όλα τα προβλήματα της κριτικής. Αν μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε, οι κλειδωμένοι θάλαμοι και διάδρομοι της θεωρίας της ποίησης μας ανοίγονται, και μια νέα και εντυπωσιακή τάξη αποκαλύπτεται, ακόμα και στις πιο αλλοπαρόσκαλες διαστρεβλώσεις των «πρωτοκόλλων». Υπάρχουν αναμφίβολα μερικά άτομα που αποκτούν άκοια επειδή είναι φυσικά προικισμένα με τη μαγική φράση που ανοίγει τις πύλες της ποίησης: όσο για μας τους άλλους, ορισμένες γενικότερες σκέψεις, που σπάνια έχουμε το θάρρος να τις κάνουμε, μπορούν να μας βοηθήσουν να αποφύγουμε τα χασομέγρια και τους άδικους κόπους.

Το σημαντικότερο στοιχείο σε σχέση με τη μέλητη της λογοτεχνίας —ή κάποιου άλλου τρόπου επικοινωνίας— είναι πως υπάρχουν διάφορα είδη νοήματος. Είτε το ξέρουμε και το επιδιώκουμε είτε όχι, όταν κουβεντιάζουμε είμαστε όλοι ταχυδακτυλουργοί που πετάμε στον αέρα τις μπτάδες του μπιλιάδου και συνήμα ισοοροπούμε τη στέκα πάνω στη μύτη μας. Είτε είμαστε ενεργητικοί, όπως όταν μιλάμε ή γράφουμε, είτε παθητικοί\* όταν διαβάζουμε ή ακούμε, έχουμε να κάνουμε με ένα *Ολικό Νόημα* το οποίο είναι σχεδόν πάντα ένα *μίγμα*, ένας συνδυασμός από πολλά *νοήματα διαφορετικών τύπων*, που το καθένα τους συμβάλλει σε αυτό. Η γλώσσα —και κατέξοχην η γλώσσα όπως χρησιμοποιείται στην ποίηση— έχει να επιτέλεσει όχι μία αλλά πολλές ταυτόχρονα, και για να μην υπάξει *παρεξήγηση* για το μεγαλύτερο μέρος των *δυσκολιών* που παρουσιάζονται στην κριτική, *χρειάζεται να κατανοήσου-*

\* Σχετικά ή από τεχνικής πλευράς μόνο «παθητικοί»: κάτι που τα πρώτο-κόλλα μας θα μας βοηθήσουν να μην ξεχάσουμε. Η λήψη (ή εγμηνεία) ενός νοήματος είναι μια δραστηριότητα, η οποία μπορεί να ξεστρατίσει: υπάρχει πράγματι πάντα κάποιο ποσοστό αιωλίας και παραμόρφωσης στη μετάδοση.



με το σημείο τούτο και να διακρίνουμε προσεχτικά ανάμεσα σ' αυτές τις λειτουργίες. Για τους στόχους μας αρκεί μια διαίρεση σε τέσσερις λειτουργικούς τύπους, τέσσερα είδη νοήματος.

Είναι φανερό ότι οι περισότερες από τις ανθρωπίνες γλωσσικές εκφάνσεις και σχεδόν όλος ο έναρθρος λόγος μπορεί πρόσφορα να εξεταστεί από τέσσερις διαφορετικές πλευρές. Μπορούμε εύκολα νά διακρίνουμε τέσσερις πλευρές: ας τις ονομάσουμε Δημιασία (sense), Συναισθήμα (feeling), Τόνο (tone) και Προθέση (intention).

### 1. Δημιασία

Μιλάμε για να πούμε κάτι, και όταν ακούμε περιμμένομε να ειπωθεί κάτι. Με τις λέξεις που χρησιμοποιούμε θέλουμε να κατευθύνουμε την προσοχή των ακροατών μας σε μια κατάσταση πραγμάτων, να τους παρομοιάσουμε θέματα προς εξέταση και να διευκρινούμε μέσα τους σκέψεις πάνω σ' αυτά τα θέματα.

### 2. Συναισθήμα\*\*

Γρέφουμε όμως κατά κανόνα και οριζιμένα συναισθήματα γι' αυτά τα θέματα, για την κατάσταση πραγμάτων στην οποία αναφερόμαστε. Κρατάμε κάποια στάση απέναντί της, έχουμε κάποια ειδική κατεύθυνση, γοπή, ή ένταση ενδιαφέροντος σε σχέση με αυτή, κάποια προσωπική συναισθηματική γεύση ή απόχρωση<sup>1</sup> και χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να εκφράσουμε αυτά τα συναισθήματα, αυτή τη χροιά ενδιαφέροντος. Το ίδιο και όταν ακούμε, τα εννοούμε με αμέσως, σωστά ή λαθεμένα· μοιάζουν να είναι αναπόσπαστο μέγος των πληροφοριών που δεχόμαστε<sup>2</sup> και τούτο άσχετα με το αν αυτός που μιλάει έχει ο ίδιος επίγνωση των συναισθημάτων του που αφορούν αυτό για το οποίο μιλάει ή όχι. Η κατάσταση που περιγράφω εδώ είναι βέβαια η πιο συνηθισμένη: ο αναγνώστης θα μπορούσε εύκολα να βρει εξαιρετικές περιπτώσεις όπου δεν υπεισέρχεται το συναισθήμα (λ.χ. τα μαθηματικά)

### 3. Τόνος

Εξάλλου, αυτός που μιλάει ακολουθεί συνήθως κάποια τακτική σε σχέση με τον ακροατή του. Διαλέγει ή μεταθέτει τα λόγια του

\*\* Κάτω από αυτό τον τίτλο συγκεντρώσα το σύνολο της βουλητικής-συγκινησιακής όλης της ζωής —συνκινήσεις, συγκινησιακές διαθέσεις, βούληση, πόθο, ηδονή-δύνη και τα υπόλοιπα. Η λέξη «Συναισθήμα» είναι συντομογραφία ενός οποιοδήποτε από αυτά ή όλων αυτών.

ανάλογα με το ακροατήριό του, ως αναγνώστη της σχέσης του με αυτό, άσχετα αν το κάνει μηχανικά ή σκόπιμα. Ο τόνος αυτού που λέει αντανακλά το πώς αντιλαμβάνεται αυτή τη σχέση, το πώς εννοεί τη στάση του απέναντι σε εκείνους προς τους οποίους απευθύνεται. Ερχονται και πάλι στο νου η εξαιρετική περιπτωση της προοπτικής ή περιστάσεις όπου αυτός που μιλάει αφήνει αθέλητα να φανεί μια στάση που δεν θα επιθυμούσε να εκδηλώσει συνειδητά.

### 4. Πρόθεση

Τελικά, πέγα από αυτό που λέει (Δημιασία) τη στάση του απέναντι σε αυτό για το οποίο μιλάει (Συναισθήμα), και τη στάση του απέναντι στον ακροατή του (Τόνος), υπάγχει η πρόθεση του προσώπου που μιλάει, ο στόχος του, συνειδητός ή ασυνειδητός, η εντύπωση που θέλει να πετύχει. Μιλάει συνήθως για κάποιο σκοπό και ο σκοπός του διαμορφώνει το λόγο του. Η κατανόηση του στόχου του αποτελεί μέγος της όλης υπόθεσης της σύλληψης του νοήματος. Αν δεν ξέρουμε τι προσπαθεί να κάνει θα ήταν πολύ δύσκολο να μετρήσουμε την επιτυχία του. Κι όμως το πλήθος των αναγνώστων που παραλείπουν τέτοιου είδους θεωρήσεις θα μπορούσε να απελπίζει το λιγότερο συγγραφέα. Κάποτε βέβαια δεν έχει άλλη επιδίωξη παρά να διατυπώσει τις σκέψεις του (1η περιπτωση), ή να εκφράσει τα συναισθήματά του πάνω σε όσα σκέφτεται, λ.χ. Ζήτω! Διάολε! (2η περιπτωση), ή να εκφράσει τη στάση του απέναντι στον ακροατή του (3η περιπτωση). Με την τελευταία αυτή περιπτωση μιτάνουμε στο βασίλειο του γλωσσολόγου και της βρισιδιάς.

Συχνά η πρόθεσή του δδα και εκληγώνεται μέσα από ένα συνδυασμό των άλλων λειτουργιών. Έχει όμως επενέργειες που δεν μπορούν να αναχθούν στις επενέργειες των λειτουργιών. Μπορεί η πρόθεση να υπαγορεύει την έμφαση που δίνουμε, λόγου χάρη, σε ορισμένες πλευρές ενός επιχειρήματος, να διαμορφώνει τη διάταξη, ακόμη και να στρέφει την προσοχή πάνω της με φράσεις όπως: «για να πάρομε και την αντίθετη περιπτωση» ή «εκτός αν υποθέσουμε ότι...» Κατευθύνει την «πλοκή», με την πιο πλατιά σημασία της λέξης, και βρισκεται επί το έγγον κάθε φράση που ο συγγραφέας «κρυβεί τα χαρτιά του». Και έχει βέβαια μια ιδιαίτερη σημασία στη δδαματική και ημδαματική λογοτεχνία. Συνεπώς η επίδραση της πρόθεσης του συγγραφέα πάνω στη γλώσσα που χρησιμοποιεί διαχωρίζεται από τις τρεις άλλες επιδόσεις με τις οποίες αποτελεί ένα σύνολο, και οι επενέργειές της μπορούν πρόσφορα να εξεταστούν χωριστά.

Στα «πρωτόκολλα» θα βρούμε ένα σωρό περιπτώσεις όπου υστερεί η μία ή η άλλη από αυτές τις λειτουργίες. Μερικές φορές υστερούν και οι τέσσερις μαζί: ο αναγνώστης αλλοιώνει τη σημασία, παραμορφώνει το συναίσθημα, παρξέγγει τον τόνο και αγνοεί την πρόθεση· συχνά μάλιστα τη μερική κατάρρευση μιας λειτουργίας ακολουθούν ανωμαλίες στις υπόλοιπες. Οι δυνατότητες της ανθρώπινης παρανόησης αποτελούν ένα πραγματικά πελώριο θέμα για μελέτη, αλλά για τη διασάφηση του μπορεί να γίνει κάτι παραπάνω από ότι έχει επιχειρηθεί ως τώρα. Ότι άλλο και να κάνουμε ακολουθώντας τη φύση, θα ήταν τρέλλα αν υποστηρίξαιμε ότι πρέπει και να διαβάσουμε με τον ιδιαίτερο τρόπο...

Μετάφραση Φώτης Καβουκκόπουλος

- The Four Kinds of Meaning. Είναι το Κεφ. Ι από το τρίτο μέρος του βιβλίου: «Practical Criticism» που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1929. Δημοσιεύεται με την άδεια του εκδότη © Routledge and Kegan Paul.

## Β' Η ΠΡΑΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

## 1. ΑΠΟΛΕΙΠΕΙΝ Ο ΘΕΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΝ

Σαν έξαφνα, ώρα μεσάνυχτ', ακουσθεί  
 αόρατος θίασος να περνά  
 με μουσικές εξαισίες, με φωνές—  
 την τύχη σου που ενδίδει πια, τα έργα σου  
 που απέτυχαν, τα σχέδια της ζωής σου  
 που βγήκαν όλα πλάνες, μη ανοφέλευτα θρηνησεις.  
 Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος,  
 αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει.  
 Πιο πάντων να μη γελασθείς, μην πεις πως ήταν  
 ένα όνειρο, πως απαρτήθηκεν η ακοή σου·  
 μάταιες ελπίδες τέτοιες μην καταδεχθείς.  
 Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος,  
 σαν που ταιριάζει σε που αξιώθηκες μια τέτοια πόλι,  
 πλησίασε σταθερά προς το παρτάθυρο,  
 κι άκουσε με συγκίνησην, αλλ' όχι  
 με των δειλών τα παγακάλια και παράπονα,  
 ως τελευταία απόλαυσι τους ήχους,  
 τα εξαισία όργανα του μυστικού θιάσου,  
 κι αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που χάνεις.

Κωνσταντίνος Καβάφης<sup>1</sup>

### Α'. Διδασκτικός Σχεδιασμός

1. Μέθοδος: Κλειστή, ενδοκειμενική ανάγνωση.
2. Πορεία: Αναλυτική - Κριτική.
3. Μορφή: Διάλογος (Τα ερωτήματα του δασκάλου δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διαλέγονται με το κείμενο).

«Πρέπει ν' αναγνωρίσουμε σ' όλον μας τον μορφωμένο πληθυσμό μια γενική και ευρύτατα διαδεδομένη αναστολή όλων των αβελούστεγων διαχτυκίων αναπτύξεων της συγκίνησης... Πιόκειται για μια νέα κατάσταση χωρίς ίσως ιστορικό προηγούμενο, και μόνο που διαδίδεται δια μέσου της κοινωνικής συμβατικότητας, δεν μας είναι εύκολο να μαντέψουμε τα βαθύτερά της αίτια. Ενοχούμεως οφείλεται στην αυξανόμενη ασάφεια των όσων πιστεύομε και των όσων δεν πιστεύομε, στο θόλωμα του ηθικού φόντου της ζωής μας... Όσοια και αν είναι η αιτία, είναι σημαντικό ότι τόσοι πολλοί αναγνώστες — ακόμα και όταν η περίτωση τους το επιτρέπει — φοβούνται να εκδηλώσουν ελεύθερα τη συγκίνηση τους. Γιατί αυτό τους σπρώχνει να υποπεθούνται και να αποφεύγουν καταστάσεις οι οποίες ενδέχεται να τους ξυτηήσουν ισχυρά και αλλά συναισθήματα, και έτσι τους προκαλεί θραπεία, π.χ. περιβόλους αντιδράσεις... Η μόνη σίγουρη θραπεία, π.χ. μιας γλυκανάλατης προσήλωσης σε έναν απιτηρό παιδίστρικον παρδάεισο, είναι να πάρομε το διεστραμμένο συναισθήμα και να το οδηγήσομε σε στενή και ζωντανή σχέση με κάποια συγκεκριμένη και πιστή πραγματικότητα, η οποία να χρησιμοποιεί πια ως μέτρο και να φέρει έτσι στον κόσμο της πραγματικότητας το μολυσμένο από το όνειρο αντικείμενο του συναισθήματος... Η άλλη θραπεία, που εφαρμίζεται συχνότερα — η θραπεία, που χρησιμοποιεί την γελοιοποίηση, τον "θεαλισμό", το κανστικό σχόλιο, και προσπαθεί, όχι να διεγυίνει τα πλάισια μέσα στα οποία διοχετεύεται η αντίδραση, αλλά να την καταστρέψει ή να την στερέψει ολότελα — δεν είναι αποτελεσματική, και ίσως να μην οδηγεί παρά σε μιαν αυξημένη ένδεια. Γιατί η πλήρη της συναισθηματικότητας δεν είναι ότι τα θύματά της διαθέτουν περισσότερα συναισθήματα από όσα χρειάζονται, αλλά ότι διαθέτουν πολύ λιγότερα, ότι βλέπουν τη ζωή με έναν τρόπο πάρα ειδικμένο και ότι οι αντιδράσεις τους είναι υπερβολικά περιορισμένες».

Richards I.A., Practical Criticism, σ. 269-270  
 (μεταφράζει ο Γ.Α. Κάλυγοπούλος)

1. Καβάφης Κ.Π., Πονήματα, Εκμ. Γ.Π. Σαββίδη, Ίκαρος, Αθήνα, σ. 20.

4. Φάσεις α) Παρουσίαση, β) Ανάλυση, κριτική προσέγγιση σε τέσσερα στιγμιαία: σημάσια, συναίσθημα, τόνος, πρόθεση, γ) Αποτίμηση - Αξιολόγηση.

5. Σκοπός: Να μυηθούν οι μαθητές στο να κατανοούν και να ατολαμβάνουν την ποιητική λέξη, το ποίημα ως ενιαίο όλο.

Στόχοι:

- Να διαπιστώσουν «τι είναι το συγκεκριμένο ποίημα» αναγινώσκοντας «τι το ποίημα έχει μέσα του».

- Να βιώσουν, προσεγγίζοντας τις εικόνες και τις αναφορές, τον κόσμο στον οποίο παραπέμπει το ποίημα.

- Να οικειωθούν την αισθητική εμπειρία που το ποίημα ως οργανικό όλο αναδεικνύει.

### **Β'. Επιστημάνσεις μεθοδολογικού χαρακτήρα**

Ο τίτλος του ποιήματος «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» δεν είναι οικείος σε μαθητές του 2.000 μ.Χ., αφού αποτρέπει παράθεμα από ένα κείμενο του Πλούταρχου (βίος του Αντωνίου) που παραπέμπει σε πρόσωπα και δρώμενα του 30 π.Χ. Για να δευκολυνθούν οι μαθητές στην πρόωτη επαφή-ακρόαση του κειμένου, κρίνεται θετικό να υψόξει μια προετοιμασία παραθητικού χαρακτήρα. Θα μπορούσε ο καθηγητής να κεντρίσει το ενδιαφέρον της τάξης παρουσιάζοντας μεταφρασμένο το απόσπασμα<sup>2</sup> του Πλούταρχου: (Βίος Αντωνίου 75): «Λέγεται ότι τη νύκτα, σχεδόν περί το μεσονύκτιο της παραμονής της εισόδου των στρατευμάτων του Οκταβίου στην πολιορκημένη Αλεξάνδρεια, που την υπερασπιζόταν ο Αντώνιος, ενώ η πόλη είχε βυθιστεί σε αμηχανία ησυχία και κατῆφεια από φόβο για ό,τι πρόκειται να γίνει, ξαφνικά ακούστηκαν εναγμόνιοι (ξεαίσιοι) ήχοι οργάνων

παντοδαπών και οχλοβοή και πανηγυρικές φωνές με πηδημάτα σατυρικά σαν να περνούσε ιερός θίασος: ότι οργμούσε από το μέσο της πόλης προς την εξωτερική πύλη που ήταν από την πλευρά που επέρχονταν οι εχθροί και ότι γινόταν από την πλευρά θόρυβος. Όσοι σκέπτονταν εξεταστικά αυτό το σημαντικό σχηματίζαν τη γνώμη ότι εγκαταλείπει ο Θεός (Διόνυσος) τον Αντώνιο (Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον) που μέχρι τότε ήταν ευνοϊκός μαζί του και περνά μαζί με τη συνοδεία του (το θίασό του) στο εχθρικό στρατόπεδο».

Η ανάγνωση του αποσπάσματος παραπέμπει στο ιστορικό γεγονός που προσέφερε τον τίτλο του ποιήματος και παράλληλα δημιουργεί στους μαθητές το ενδιαφέρον για το ποίημα που πρόκειται να προσεγγίσουν. Δίνεται ιδιαίτερα η ευκαιρία για ένα σοβαρό προβληματισμό με κεντρικό σημείο τη μεταβολή των καταστάσεων και τη μετακίνηση της ευνοίας και προσασίας του θεού από τον Αντώνιο στον εχθρό, που καθάρακε να γίνει κύριος της Αλεξάνδρειας.

Το κείμενο του Πλούταρχου δεν μπορεί να απασχολήσει τους μαθητές περισσότερο από 3'-4'. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να δώσει ή να ζητήσει λεπτομερείς πληροφορίες ιστορικού χαρακτήρα. Το απόσπασμα που χρησιμοποιήθηκε στην αφετηρία της διδασκαλίας, για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τον τίτλο του ποιήματος και να αξιοποιήσουν το θεματικό συρτηισμό, δεν πρέπει να αποτελέσει στοιχείο που θα υποκαταστήσει το ποίημα και θα εξουδετερώσει τη λευτουγκική τῆτά του, αφού μάλιστα το ιστορικό περιστατικό και ο θῆλος αποτελούν μόνο την πηγή και όχι το ποίημα.

Μετά την ανάγνωση και το σύντομο σχολιασμό του αποσπάσματος ο καθηγητής αναγινώσκει το ποίημα χωρίς στόμφο επιδιώκοντας να επιτευχθεί μια αποτελεσματική ακρόαση από τους μαθητές. Αμέσως μετά την ανάγνωση προσκαλεί τους μαθητές να μιλήσουν για το όλο ποίημα εκθέτοντας την εντύπωση που τους έκαμε. Προς τούτο ο δάσκαλος υποβάλλει σχετικά ερωτήματα, όπως:

- Πώς κρίνετε αυτό που ακούσατε; ή
- Τι θέλετε να πείτε μετά την ανάγνωση του ποιήματος; ή

2. Σαββίδης Γ.Π., Διαβέγοντας τῆτα «σχολικά» ποιήματα του Κ.Π. Καβάφη, π. Φιλολογός, τ. 11-12, 1977, σ. 180.



- Τι σας συμβαίνει με το ποίημα; ή
- Τι ηχεί στα αυτιά σας μετά την ακρόαση του ποιήματος; ή
- Ποια εικόνα κυριαρχεί στη σκέψη σας μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

Είναι φανερό ότι ο όποιος σχολιασμός, η όποια αναφορά, η όποια επισήμανση στο στάδιο αυτό της διδασκαλίας προέχεται από μια εξωτερικού χαρακτήρα συνάντηση με το ποίημα (μία πρώτη ακρόαση δημιουργεί μόνο μια ατμοσφαιρική εντύπωση). Γι' αυτό ο δάσκαλος δεν κάνει άλλες εξω-τήσεις εξηγητικού χαρακτήρα θέλοντας μόνο να κινήσει τους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και με τη διαφορετικότητα των αντιδράσεών τους να επαυξηθεί η περιέργειά τους για την ενδοκειμενική προσέγγιση, για τη συστηματικότερη αναλυτικού-κριτικού χαρακτήρα διδακτική εργασία.

Η κριτική προσέγγιση του κειμένου διευκολύνεται από τα ανάλογα ερωτήματα του δασκάλου που επιδιώκει να προσδιορίσουν οι μαθητές τη συναισθηματική αιτιώσφαιρα και τον τόνο του ποιητικού κειμένου. Να κατανοήσουν και να διατυπώσουν στη δική τους γλώσσα τη σημασία (το ποίημα έχει την αναφορικότητά του) και την προθετικότητα, δηλαδή τη στάση ζωής, την αξία ή τις αξίες που μνημειώνει το ποίημα, το αισθητικό ποιόν που συγκροτεί.

Για να αποβεί γόνιμη η τετραπλή αυτή ανάλυση, ο δάσκαλος με τα ερωτήματά του βοηθεί τους μαθητές να ακούσουν και να δουν τις εικόνες, να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν την αναφορική λειτουργία της ποιητικής λέξης (λέξη-έννοια - σύμβολο - αναφορά - πραγματικότητα). Έτσι θα μιλήσουν για την αισθητική εμπειρία, θα εκτιμήσουν την εκφραστική ποιότητα και την παραστατική λειτουργικότητα, θα αναφερθούν στις ψυχικές παρορμήσεις και στα συναισθήματα που η επαφή με το ποίημα προκαλεί, τη διάθεση που τροφοδοτεί.

Με τα κατάλληλα — από ψυχολογική, παιδαγωγική και λογοτεχνική άποψη — ερωτήματα του δασκάλου μετακινούνται οι μαθητές από την εξωτερική ανάγνωση στην κατάδυση στο εσωτερικό του ποιήματος. Με την κίνηση αυτή αισθάνο-

νται την ανάγκη να διατυπώσουν απόψεις, να δώσουν χαρακτήρισμούς, να προβάλουν επιχειρήματα στηριγμένα στο εννοιολογικό και συμβολικό στίγμα της ποιητικής λέξης και της συνολικής ποιητικής γλώσσας που μελετούν. Με κριτική την έκταση και τη δυσκολία του ποιήματος, το διδακτικό χρόνο, την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών στην ανάλυση του ποιήματος βάσει της τετραπλής ανάγνωσης, τη γενικότερη επικοινωνία τους με την τέχνη της ποίησης, ο δάσκαλος ορίζει τον ατμοσφαιρικό ή συνθετικότερο χαρακτήρα της διδασκαλίας.

Μπορεί για παράδειγμα α) να επιλέξει να προσεγγιστεί χωριστά το κείμενο από τα τέσσερα είδη του νοήματος, β) να συνεξεταστούν νόημα και πρόθεση αφενός, συναίσθημα και τόνος αφετέρου, γ) να γίνει λεπτομερής, συστηματική αναλυτική εργασία στο επίπεδο της σημασίας και συνοπτική, συνολική αναφορά στα άλλα τρία επίπεδα με επισήμανση των δηλωτικών παραπομπών στο σώμα του ποιήματος. Ενδείκνυται βέβαια η πρόθεση να διερευνώνται τελευταία, για να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιούν τα στοιχεία που έχουν αναφανεί στους άλλους τομείς της προσέγγισης και να διατυπώνουν, διαλεγόμενοι μεταξύ τους, ένα βαθύτερο προβληματισμό ολοκληρώνοντας μάλιστα έτσι τον κύκλο της κατανόησης.

Η αποδοχή και εφαρμογή της διαδικασίας που η μέθοδος της τετραπλής ανάγνωσης υποδεικνύει, υφίσταται τη μίσηση των μαθητών σε αισθητικά κριτήρια, στην εξισορρόπηση των παρορμήσεων και στην απάλειψη των αιτιών της παρανόησης. Γι' αυτό θεωρούμε το διαμεσολαβητικό γόλο του δασκάλου προϋποθετικό όρο, για να εξοικειωθούν τελικά οι μαθητές με την κριτική ανάλυση, η οποία μπορεί να τους καθιστά ως ασκούμενους αναγνώστες όσο γίνεται αντικειμενικότερους. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η άποψη ότι η διδασκαλία - κριτική ανάλυση του ποιήματος μπορεί να ολοκληρώνεται με μια σύντομη, αποτιμητική του όλου ποιήματος, αναφορά των μαθητών. Χαρακτηρισμοί και επιχειρήματα που θα αφορούν στην αριστεία του κειμένου,

στην οργανική σχέση των μερών του, στην εκφραστική ποιότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, στη δραστησιότητα και περιεκτικότητα του ποιητικού μηνύματος μπορούν να αποτελούν το καταστάλαγμα της τριταρχικής ανάλυσης.

## Γ. Η Διδασκαλία

### 1. Παρουσίαση

Αρχίζει με την παραδοχτική αναφορά του δασκάλου στο περιστατικό που εξιστορεί ο Πλούταρχος, ώστε να καταστεί οικείος ο τίτλος του ποιήματος. Τα ιστορικά στοιχεία: *Αβρουστος, Αλεξάνδρεια, 30 π.Χ.*, και τα φανταστικά *Θιάσος, Διόνυσος*, ετισημούνται χωρίς να σχολιάζονται, χωρίς να εζηγηθούνται. Η ανάγνωση από το δάσκαλο, η ακρόαση και διατύπωση της πρώτης συνολικής αποτίμησης-διάθεσης για το ποίημα από τους μαθητές ολοκληρώνουν την πρώτη, μικρής διάρκειας, διδακτική ενέργεια.

### 2. Τριταρχική Ανάλυση

#### α. Η σημασία του ποιητικού κειμένου

Στην πρώτη περίοδο τίθεται σε χρονικό-υποθετική βάση (σαν έξαφνα... ακουστεί—μη ανοφέλετα θρηνήσεις) το ποιητικό θέμα. Με την *in medias res* εισαγωγή δίνεται η αιτιολογία της επερχόμενης καταφοράς μέσα από ένα σκηνηικό αντιθέσεων που το προσδιορίζει η ταχύτητα της εξέλιξης, ο αφηνδιασμός (έξαφνα), η κρισιμότητα του χρόνου (ώρα μεσάνυχτα, ώρα ύπνου και ησυχίας αλλά και ώρα μετάβασης σε μια άλλη χρονική περίοδο) και κυρίως η αποχωρητική και δηλωτική της εγκατάλειψης πατέλαση (με μουσικές εξαι- Η μοναδική υψηλής ποιότητας αίσθηση (με μουσικές εξαι- σίες, με φωνές) υποδεικνύει το θετικό χαρακτήρα του θιάσου και η αποχώρησή του είναι συνώνυμη με την καταστοργή που την υποδηλώνουν η ένδοση της τύχης, η αποτυχία των έργων, η ολοσχεδής ανατογή των ονείρων, των σχεδίων και των προσδοκιών ενός προσώπου (δηλωμένου σε β' πρόσω-

που που καλείται - προστάσσεται να μη θρηνήσει ανοφέλετα (χωρίς όφελος). Ο τροπικός και ο χρονικός προσδιορισμός τοποθετημένοι στον πρώτο στίχο μαζί με το περιεχόμενο του γήματος «ακουστεί» προσδιορίζουν τις συνθήκες του συνεχούς και δίνουν με έντονη παραστατικότητα στη συνεχεια (ακουστική εικόνα: μουσικές εξαισεις, φωνές — οπτική εικόνα: αόρατος θιάσος να περνά) το αριστοτέλειο της αποχώρησης και την ποιότητα των δρώντων. Σε αντίθεση ή και εξαιτίας ή και σε συνεχεία αυτών επέρχονται συσσωρευτικά (το ασύνδετο ενισχύει αυτή την αίσθηση) τα δεινά στην προβλή του μη αναστρέψιμου (*πια=οριστικά*) και του αμόλυντου (*όλα=όχι κάτω, ολωδιόλου*).

Όλο το ποιητικό σκηνηικό προ-εικονίζει την πτώση, την καταστοργή, το λιγώμα των ποδιών, τις ικετευτικές προσδολίες. Ανατογή, φράγμα κόντρα στη γοή της καταφοράς, αποτελεί αρχικά η άγνοση μη (μαζί με το γήμα θρηνήσεις και το επιρρημα *ανοφέλετα* συνιστούν λογική επιταγή). Το *ανοφέλετα* αποτελεί λογική ακολουθία του *πια* και του *όλα*. Με τη λογική υπόσταση του *ανοφέλετα* στήνεται μηχανισμός άμυνας που αποκρούει ως μάταιους τους θρηήτους και τα ευτελιστικά συνακόλουθά τους.

Με τους δύο επόμενους στίχους υποβάλλεται με παραστατικότητα η φιλοσοφημένη στάση ζωής. Το *σαν έτοιμος από καιρό* βριόκεται στον αντίποδα του *σαν έξαφνα, ώρα μεσάνυχτα*. Στο χρονικουποθετικό *σαν* του πρώτου στίχου αντιπαρτίθεται το τροπικό *σαν (=όντας)* του έβδομου στίχου και ο αφηνδιασμός (έξαφνα) εκμηδενίζεται από τη συνειδητή στάση που υιοθετεί το *έτοιμος* η κρισιμότητα τέλους της στιγμής (ώρα μεσάνυχτα) αντιμετωπίζεται με επιτυχία λόγω της μακράς διάρκειας προσημνής και ετοιμότητας (από καιρό). Το *θαρραλέος* ακόμα παρατέμνεται σε στάση γενναιότητας ενώπιον της επερχόμενης ολολοσχεδούς καταστοργής που οικονομούν οι 4,5,6 στίχοι.

Με τον περιεκτικό αυτό στίχο προβάλλονται τα γνωρίσματα του φιλοσοφημένου και υποφιασμένου για τη ζωή ανθρώπου και προετοιμάζεται η θετική αναπόκριση στην

κατηγορική προσταγή «αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει». Η σημειωτική του ποιητικού λόγου δείχνει προς την ψυχολογία του προδομένου από την τύχη ανθρώπου και με την παραστατικότητα των εικόνων μορφοποιείται μια στάση ζωής που την χαρακτηρίζει η αποφασιστικότητα (στο γήμα *αποχαιρέτα την* είναι ετυμολογικά παρούσα και η χαρούμενη διάθεση) ενώπιον της απώλειας της ευτυχίας, την οποία συμβολίζει η Αλεξάνδρεια. Με το *φεύγει* δηλώνεται κίνηση ομόλογη προς εκείνη του *περνά* και εμμέσως τα υποκείμενα *Αλεξάνδρεια* και *θλασας* ταυτίζονται ως σύμβολα - ποιητικά είδωλα μιας ανώτερης ζωής και αισθητικής.

Στους στίχους 9,10,11 που λειτουργούν ως κλειδίωση του όλου ποιήματος (ιδέ το σχήμα 8-3-8), με το «προς πάντων» και την κυριαρχική επανάληψη της αποτρεπτικής προστατικής (να μη γελαστείς, μη πεις, μην καταδεχθείς) δίνεται έμφαση στην αποφυγή της μίζξης στάσης που εκφράζει η υποταγή στο φόβο, η καταφυγή σε ψευτικές προσδοκίες, η επιζήτηση του οίκτου. Με τη νοηματική λειτουργία των τριών αυτών στίχων προετοιμάζεται το κλίμα για τους επόμενους 8 στίχους που οροθετούνται από το δίστιχο: *Σαν έτοιμος από καιρό, σα θαρραλέος<sup>3</sup> (α' στίχος) - (κι) αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που χάνεις (καταληκτικός στίχος)*. Προσθήκη καιρίας σημασιολογικής λειτουργίας αποτελεί ο στίχος «σαν που ταιριάζει σε που αξιώθηκες μια τέτοια πόλι», αφού κοντά στο έτοιμος και θαρραλέος προσθέτει την έννοια του *ελεκτού*, του αξιωμένου να ξήσει και να απολαύσει μια τέτοια (υψηλής ποιότητας) ζωή, την οποία συμβολίζει η Αλεξάνδρεια. Με την προσθήκη αυτή έρχεται στο φως νέο κριτήριο επιβεβαίωσης της εξαιρετικότητας του ευνοημένου ανθρώπου και παράλληλα συγκατατίθεται η αντίθεση στάση που εκφράζεται με τα λεκτικά σύνολα «πλησίασε σταθερά προς το παράθυρο», «κι' άκουσε με συγκίνηση ως τελευταία απόλαυση τους ήχους».

3. Μάρκου Αυγηλίου, Τά εις έσπυρόν, Β.Α.Σ. Ι. Ζαχαρόπουλος τ. 68, σ. 270 «Οία έστιν ή έτοιμος, έαν ήδη άπολύθηται δέη».

Ο ποιητικός λόγος αghμοσμένος στην εντέλεια οδηγεί την ψυχή στις μοναδικές εκφράσεις ηρωισμού και αξιοσύνης. Συγχρόνως επανεικονίζει ακουστικά και οπτικά τη μοναδική αισθητική ποιότητα του μυστικού θιάσου, την οποία ο αgridωμένος άνθρωπος πρέπει να γευθεί μέχρι την τελευταία νότα, μέχρι τη λεπτότερη απόχρωση. Οι καταφατικές προστατικές: *πλησίασε, άκουσε, κι αποχαιρέτα* υποβάλλουν την εικόνα της αποφασιστικής συμπεριφοράς και του ατολικού - ενεργητικού αποχωρισμού. Οι επιρρηματικές εκφράσεις *σταθερά, με συγκίνηση, ως τελευταία απόλαυση* ολοκληρώνουν την εικόνα και σημαίνουν τη δύναμη, την ποιότητα και τη μέγιστη δεκτικότητα της ψυχής.

Η ατολυτότητα που λανθάνει στις εκφράσεις αυτές, αφενός στοιχεί προς το βάθος της έκφρασης «σαν που αξιώθηκες μια τέτοια πόλι», αφετέρου λειτουργεί εξισορρογητικά προς το ατόλυτο της συμφοράς η οποία δηλώθηκε στο εισαγωγικό σκηνικό με τα «πια» και «όλα».

Ο τελευταίος στίχος, που αποτελεί μερική επανάληψη του στίχου «αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει», με την αλλαγή του ρήματος αποβαίνει εκφραστικά και σημασιολογικά κορυφαίος. Στην πρώτη περίπτωση καλείται ο ελεκτός άνθρωπος να αποχαιρετήσει την Αλεξάνδρεια που φεύγει, που τον εγκαταλείπει. Η κίνηση (φεύγει) αφενός είναι ομόλογη της αποχώρησης (που περνά) του μυστικού θιάσου, αφετέρου υποδηλώνει την εγκατάλειψη του ήρωα που καλείται να παρακολουθήσει ως αποφασισμένος θεατής την αποχώρηση (απώλεια) της αγαπημένης ζωής. Στη δεύτερη περίπτωση το ρήμα *χάνεις* αφενός σημαίνει ότι ολοκληρώνεται η πορεία της αποχώρησης, αφετέρου επιβάλλει στο υποκείμενο λειτουργική συμμετοχή τέτοια που καταλήγει στην ήρεμη και ατολαυστική αποδοχή της στέγησης που μόνο η συνειδηση του έτοιμου και θαρραλέου, του αξιωμένου<sup>4</sup> ανθρώπου πραγματώνει.

4. Μάρκου Αυγηλίου, ό.π., ΙΒ', 36, σ. 306 «'Ανθωυτε έπολυτεύσω έν τη μεγάλη ταύτη πόλι· τί σοι διαφέρε, εί πέντε έτεσιν ή έκατόν... 'Αυτιθι οών τάεωσ».



Μεγικά από τα ερωτήματα του δασκάλου προς τους μαθητές κατά την προσέγγιση της σημασίας είναι τα εξής:

- Πώς αρχίζει το ποίημα; Ποια εικόνα αρχικά κυριαρχεί;
- Ποιες λέξεις ή λεκτικά σύνολα στους τρεις πρώτους στίχους έχουν ιδιαίτερη σημασία και ποια;
- Τι συμβολίζει ο αόρατος θίασος;
- Οι λέξεις *τύχη, έργα, σχέδια* έχουν νοηματική σχέση;
- Πώς επηρεάζουν τη σημασία των έξι πρώτων στίχων οι λέξεις: *πια, όλα, ανοφέλετα*;
- Ποια είναι η συντακτική και νοηματική λειτουργία της προστακτικής *μη θρηνήσεις*;
- *Σαν έτοιμος... φεύγει*: Ποια είναι η σημασία των δύο αυτών στίχων; (από καιρό, σαν έτοιμος, Αλεξάνδρεια, φεύγει: θα συζητηθούν, για να προσδιοριστεί το ιδιαίτερο σημασιολογικό - συμβολικό βάρος τους).
- Ποια σχέση έχει η *Αλεξάνδρεια που φεύγει με τον αόρατο θίασο που περνά*;
- «*Προπάντων... καταδεχθείς*»: Ποιος γραμματικός τύπος κυριαρχεί σ' αυτούς τους τρεις στίχους; Γιατί;
- «*σαν που ταιριάζει σε που αξιόθρηκες μια τέτοια πόλη*»: Ποια σημασία έχει το λεκτικό αυτό σύνολο; Τι το καινούργιο εισάγει στην προβληματική του ποιήματος; Τι προσθέτει στα προηγούμενα ποιητικά δεδομένα;
- «*πλησίασε... θιάσου*»: Ποια προβληματική προβάλλεται με το λεκτικό αυτό σύνολο; Ποια η σημασιολογική λειτουργία των επιρρηματικών εκφράσεων; Πώς λειτουργεί σημασιολογικά η προστακτική;
- Ποιες οπτικές και ακουστικές εικόνες έχουν ιδιαίτερη σημασιακή λειτουργία;
- «*Αλλ' όχι με των δειλών τα παρακάλια και παράτονα*»: Υπάρχει στο ποίημα άλλο ομιόλογος σημασίας λεκτικό σύνολο; Ποιο είναι; Ποια νοηματική σχέση βρίσκετε μεταξύ τους;
- «*(κι) αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει (που χάνεις)*»: Οι δύο αυτοί στίχοι θεωρούνται κεντρικοί, όμοιοι αλλά και διαφορετικοί. Δικαιολογήστε τη σχέση

που εσείς διαπιστώνετε ότι έχουν. Πώς καταλαβαίνετε τη σημασία τους;

#### β) Προέγγιση του συναισθηματος

Στους πρώτους οκτώ στίχους η αιφνίδια εισβολή (έξαφνα, ώγα μεσάνυχτα) και η αντιθετική εικόνα (αόρατος θίασος, μουσικές εξαισίες, φωνές—η ένδοση της τύχης, η αποτυχία των έργων, η ολοκληρωτική και αναπότρεπτη διάψευση των σχεδίων) δημιουργούν συναισθηματική ένταση που κλίνει προς τον πόνο, τον οποίο άλλωστε επιβεβαιώνει και η λογική της προστακτικής *μη ανοφέλετα θρηνήσεις*. Οι προστακτικές (*μη θρηνήσεις, αποχαιρέτα*) και τα επίθετα (έτοιμος, θαρραλέος) προκαλούν μια συναισθηματική ανάσα μπροστά στον επερχόμενο αποχωρισμό της προσφιλοσύς ζωής (Αλεξάνδρειας)<sup>5</sup>.

Στους επόμενους τρεις στίχους οι προστακτικές (να μην γελαστείς, μην πεις, μην καταδεχθείς) και τα συμπραξόμενά τους (απατήθηκεν, μάταιες ελπίδες) οδηγούν στη συναισθηματική κάμψη, στην επιφύλαξη και την αμηχανία που κηλεί και η σκέψη για τη φύση του ανθρώπου. Το κλίμα αυτό έρχεται να ανατρέψει με τη λειτουργία του το λεκτικό σύνολο «*αλλ' όχι με των δειλών τα παρακάλια και παράτονα*» που βρίσκεται σε ευθεία σχέση με τα επίθετα έτοιμος και θαρραλέος που συνιστούν την ποιότητα του ανθρώπου που «αξιώθηκε μια τέτοια πόλη».

Η εξαισία παραστατικότητας οπτική και ακουστική εικόνα που συνθέτουν οι στίχοι:

*Πλησίασε στάθερά προς το παράθυρο  
κι άκουσε με συγκίνησην,  
ως τέλευταία απόλαυσι τους ήχους  
τα εξαισία όργανα του μουσικού θιάσου*

οδηγεί σε αισιόδοξη ενστένιση της πραγματικότητας, αφού η αξιοπρέπεια του εκλεκτού ανθρώπου επιτρέπει ακόμα και

5. Σεφέρης Γ., *Δοκίμεις*, τ. Α', σ. α., σ. 424.



την ύστατη στιγμή να χαρεί την ομορφιά και τη θείκη ουσία που του προσφέρεται ως την οριστική απώλεια. Στη θέαση του κινούμενου προς το παρόθυγο αξιοπρεπούς ανθρώπου ο αναγνώστης υπεργήφανος και σχεδόν χαρούμενος συμμετέχει στη φιλοσοφημένα ψύχραιμη αποδοχή της ήττας (Χάνεις) που συνιστά η απώλεια της Αλεξάνδρειας (πλάσματος αγαπημένου)<sup>6</sup>.

Συνολικά με το «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον» ο αναγνώστης ισορροπεί συναισθηματικά ανάμεσα στον πόνο και στην απαιτήση για αξιοπρέπεια. Δεν είναι όμως και λίγοι οι αναγνώστες που, ενώ δοκιμάζουν λύπη και ικανοποίηση διαβάοντας το ποίημα, αναλογίζονται το ενδεχόμενο της οριστικής κατάρρευσης και τρομάζουν μπροστά στην απαιτήση για όρθια στάση. Είναι εκείνοι που φοβούνται ότι ο καθένας όσο είναι μακριά από τον κίνδυνο της απώλειας της καλής τύχης συμφωνεί με τον ποιητικό προβληματισμό. Όταν όμως βρεθεί ο ίδιος μπροστά στο επερχόμενο τέλος, τι πραγματικά θα κάμει; Το ποιητικό μόρφωμα απάντησε σ' αυτό το υπαρκτικό ερώτημα δίνει και γι' αυτό ο αναγνώστης έχει το κέρδος ότι υποψιάζεται για όλα τα ενδεχόμενα, ότι του δείχνεται ο δρόμος της φιλοσοφησης της ζωής και εξισορροπώντας τις αντίθετες παρορμήσεις του ζητείται να αναδεικνύεται την κρίσιμη στιγμή έτοιμος και θαρραλέος.

Ενδεικτικά ερωτήματα του δασκάλου, για να οδηγηθούν οι μαθητές στην προσέγγιση του συναισθήματος, είναι:

- Ποιο συναισθήμα κυριαρχεί στους πρώτους πέντε στίχους;
- Με ποια στοιχεία του ποιήματος δικαιολογείτε τη γνώμη σας;
- Στους επόμενους στίχους παρατηρείτε κάποια συναισθηματική αλλαγή; Γιατί;
- Γιατί οι οκτώ τελευταίοι στίχοι θεωρούνται ιδιαίτερης αξίας από συναισθηματική άποψη;

6. Γιουρσενάφ Μασγ., Κριτική Παρουσίαση του Κ. Καβάφη, μετάφρ. Γ.Π. Σαββίδη, εκδ. Χ'Νικόλη, σ. 43.

- Ποιες οπτικές ή ακουστικές εικόνες έχουν ιδιαίτερη συναισθηματική βαρύτητα; Γιατί;

#### γ) Ο τόνος του ποιήματος

Δραματικός κατά βάση ο ποιητικός λόγος με τη μεταφορικότητα<sup>7</sup> και τους υπαινιγμούς προσκαλεί τον αναγνώστη στο στοχασμό και τον κάνει να πιάσει. Το β' πρόσωπο ως υποκείμενο του ποιητικού θέματος δίνει την εντύπωση της άμεσης αναφοράς στον αναγνώστη, καθιστά το ποίημα παράγοντα επικοινωνίας και μάλιστα στο επίτεδο της συντηροφικότητας. Το κλίμα οικειότητας που δημιουργείται, δίνει στον αναγνώστη την αίσθηση ότι ο ίδιος βγίζκεται μέσα στο ποίημα και βιώνει τις καταστάσεις και τις προσδοκίες: «υποκρίτη αναγνώστη, όμοιέ μου, αδελφέ μου» έλεγε ο Μπουντλάε<sup>8</sup>.

Η επαναληπτική χρήση της προστακτικής (οκτώ φορές), του *σου-σε* (πέντε φορές), του *μη* (τέσσερις φορές) δίνει στο ποίημα τόνο παρανευτικό- διδακτικό. Αυτικό στην απόδοση της μυστηριώδους<sup>9</sup> - θεικής μουσικής<sup>7</sup> και φιλοσοφικό στην αναζήτηση της αξιοπρεπούς στάσης έναντι της ατστυχίας επιτυγχάνει να κερδίσει τη συγκίνηση του αναγνώστη και παρόλα αυτά να ανοίγει το δρόμο για ένα στοχαστικό κοίταγμα του εαυτού του και της ζωής.

Ενδεικτικά ερωτήματα του δασκάλου, για να βοηθηθούν οι μαθητές στην κατανόηση του τόνου του ποιήματος, είναι:

- Ποια στοιχεία του ποιήματος ενισχύουν την άποψη ότι ο τόνος είναι διδακτικός;
- Υπάρχει ηρωική χροιά στο υπόστρωμα της ποιητικής γλώσσας;
- Ποια στοιχεία ενισχύουν την άποψη ότι ο λυγισμός συνυπάρχει με τη δραματικότητα;

7. Keeley E., Η Καβαφική Αλεξάνδρεια, μετάφρ. Τ. Μαστοράκη, Ίκαρος, Αθήνα, σ. 65.

8. Σαββίδη Γ.Π., ό.α., σ. 183.

9. Βιβλίο του Καθηγητή, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τ. 2, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 58.

## δ) Η πρόθεση του ποιήματος

Με τη θαυμασία αξιοποίηση του ιστορικού θέματος και την εντέλη ποιητική του το «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» κέρδισε τη θέση του στην «πόλη της ποιήσης». Έτσι δίνεται στο ποίημα η δυνατότητα να πραγματώνει διαχρονικά το λόγο-πρόθεση της ύπαρξής του μεταφέροντας τον αναγνώστη από την τργαγική στιγμή της πτώσης του Αυγούστου στο αίτημα για ηθική αξίωση του εξαιρετικού ανθρώπου. Τον προετοιμάζει να διεκδικεί το δικαίωμα της αξιοπρέπειας με το να υπομένει στωικά και τις πιο αναπάντεχες και μεγάλες συμφορές.

Οι μαθητές οδηγούνται στον προσδιορισμό της πρόθεσης βοηθούμενοι από τα ανάλογα ερωτήματα του δασκάλου, όπως π.χ.:

- Τι επιδίωξε να προβάλλει με το ποίημα ο δημιουργός του;
- Τι επιδίωξε να προκαλέσει;
- Με ποια σημεία του κειμένου στηρίζεις την άποψή σου;

## 3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Η διδασκαλία κλείνει με κριτική αποτίμηση του όλου ποιήματος. Στο κλίμα ετίσις της συνολικής αποτίμησης μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται και η συζήτηση με θέμα την προβληματική του ποιήματος.

## 2. ΧΤΙΣΤΕΣ 10

Γραγυόδανε οι χτίστες.

Να χτίξεις μη θαρρείς που 'ναι να τργαγυόδας ένα τργαγυόδι.

Είμαι μια υπρόθεση

κάτωσ πιο δύσκολη.

Των οικοδόμων η καρδιά είναι σαν μια πλατεία για γιογτές,

λαμτοκοπάει,

μα η σκαλωσιά δεν είναι μια πλατεία για γιογτές,

εχει 'ναι λάσπη κι άνεμος και χιόνι,

τα χέρια που ματώνουν.

Εχει δεν είναι πάντα φρέσκο το ψωμί,

πάντα ο καφές ζεστός δεν είναι.

Να χτίξεις μη θαρρείς που 'ναι να τργαγυόδας ένα τργαγυόδι, μα είναι λεβέντες όλο πείσμα οι χτίστες,

κι η οικοδομή ανεβαίνει, μ' έφοδο τον ουρανό κυρμεύει,

ψηλά και πιο ψηλά, πάντα ψηλότερα.

Στο πρώτο κιόλας πύτωμα

αγάδιασαν τις γλάστρες τα λαουλούδια,

και πάνω στα φτεγά τους τα πουλιά

τον ήλιο φέγγουνε στο πρώτο μπαλκονάκι...

Ναζίμ Χικμέτ

(μετάφρ. Γιάννη Πίτσου)

## Α'. Διδακτικός Σχεδιασμός

1. Μέθοδος: Ενδοκειμενική προσέγγιση.
2. Πορεία: Αναλυτική - Κριτική.
3. Μορφή: Διάλογος- Κατευθυνόμενη αυτενέργεια (με έμφαση στα ερωτήματα του δασκάλου που δείχνουν το δρόμο, για να δουν οι μαθητές μέσα στο ποίημα).
4. Φάσεις: α) Παρουσίαση, β) Κριτική ανάλυση: σημασία,

συναίσθημα, τόνος, πρόθεση, γ) Αποτίμηση του όλου.

5. Σκοπός: Να ασκηθούν οι μαθητές στο να θέτουν ερωτήματα στο ποίημα και να κατανοούν τις απαντήσεις που οι ποιητικές λέξεις, τα λεκτικά σύνολα, το ποίημα μπορεί να δώσει.

6. Στόχοι: α) Να κατανοήσουν τις δυσκολίες αλλά και τη χαρά που προσφέρει στον εργαζόμενο άνθρωπο η δημιουργία.

β) Να οικειωθούν τις εικόνες εκείνες που δίνουν τη δυνατότητα να συγκαληθούν και να προβληματοστούν ως (μη επαρκείς ακόμη) αναγνώστες.

γ) Να επικουνηλώνουν μέσω της ποιητικής γλώσσας με τους ανθρώπους του μόχθου και της πρόδου.

δ) Να σπουδάσουν τη Νεοελληνική Γλώσσα και τον εκφραστικό πλούτο της<sup>11</sup>.

## **Β'. Επιστημάνσεις μεθοδολογικού χαρακτήρα**

1. Το ποίημα αυτό έχει συμπεριληφθεί στη διδακτέα ύλη του μαθήματος «Η Γλώσσα μου» της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Το στίγμα της επίλογής του ποιήματος το παρέχει η ευρύτερη ενότητα κειμένων μέσα στην οποία εντάσσεται. Προηγούνται αυτού άλλα τρία κείμενα (1 ποιητικό και 2 πεζά), που έχουν ως θεματικό πυρήνα τη ζωή και το ήθος των ψαράδων, του ταχυδρόμου, των οδοκαθαριστών.

2. Το ποίημα «Χτίστες» του Ναζίμ Χικμέτ μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε την οικουμενικότητα της ποιητικής γλώσσας. Τα κριτήρια μάλιστα επίλογής δικαιώνονται απόλυτα, αφού ειδικά η επίλογή ενός κειμένου που γράφθηκε από Τούγκο ποιητή και μεταφράστηκε από το Γιάννη

μίτρο, δίνει την ευκαιρία (σε καιρούς χαλεπούς - έντασης και καχυποψίας) στους μαθητές να γνωρίσουν τα κοινά σημεία που ενώνουν τους δύο λαούς. Είναι ευκαιρία να κατανοήσουν οι συνάδελφοι που διδάσκουν το ποίημα αυτό, πως έχει θέση στη διδασκαλία της ποίησης και η Αγωγή προς Ειρήνη.

3. Η επίλογή της τετραπλής ανάλυσης για τη διδασκαλία ποιήματος στην Στ' τάξη Δημοτικού Σχολείου υπηρέτει το σκοπό της άσκησης και της μύησης των μαθητών στη μεθοδικότερη προσέγγιση της λογοτεχνίας. Βέβαια οι αξιώσεις της διδασκαλίας είναι περιορισμένες, αφού η ποιητική εμπειρία των μαθητών σ' αυτή την περίπτωση δεν βελτιώνεται σ' επίπεδο υψηλό. Προσφέρει όμως η τετραπλή ανάλυση τους τρόπους για πιο συγκεκριμένα ερωτήματα του δασκάλου, ώστε να κινητοποιηθούν οι μαθητές και να επιτύχουν μία επικοινωνία με το ποίημα, τηρουμένων των αναλογιών, αποτελεσματική.

4. Δαμβάνοντας ιδιαίτερα υπόψη μας το πνευματικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης αφενός και τη φύση του ποιήματος ως μορφώματος με αισθητικό νόημα, αφού προέκυψε από την σε υπέγδατο βαθμό συγκαλησιακή χρήση της γλώσσας αφετέρου, επιδιώκομε με τη διδασκαλία να αποδυναμώσουμε τις πηγές της παρανόησης. Έτσι με την προσέγγιση της σημασίας επιδιώκομε να κατανοούν οι μαθητές από αυτή την ευαίσθητη ηλικία τον κόσμο αναφοράς των ποιητικών λέξεων, τα αντικείμενα και την πραγματικότητα που υπονοούν και συμβολίζουν. Με την προσέγγιση του συναισθηματος και του τόνου επιδιώκομε να ανακαλύψουν οι μαθητές την ομορφιά και την ευχαρίστηση που προσφέρει ο ποιητικός λόγος, ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να αναζητούν τη λογοτεχνία στον ελεύθερο χρόνο τους.

5. Εννοείται πως στο επίπεδο αυτό που προσδιορίζεται από τις απαιτήσεις και τον προσανατολισμό του Α.Π. της Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, ο δάσκαλος πρέπει να βγει το μέτρο. Με τις ερωτήσεις του θα κινητοποιεί τη διάθεση

11. ΥΠΕΠΘ, Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987, σ. 74.

των μαθητών να αφρονγκάζονται και να θεωρούν τις ποιητικές εικόνες, τους ποιητικούς τρόπους και ήχους και με τη σιωπή του θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν με το ποίημα για το ποίημα.

6. Σ' αυτή ιδιαιτέρα την περίπτωση —το μάθημα άλλωστε φέρει τον τίτλο «Η Γλώσσα μου»— ο γλωσσικός προσανατολισμός της διδασκαλίας είναι δεκτός αλλά έμμεσος. Δεν κλειδώνεται γλωσσικές ασκήσεις (γραμματικές ή συντακτικές) αλλά ανάγνωση, ακρόαση, προσωπική έκφραση και διάλογος. Αυτές οι δραστηριότητες συνιστούν όψεις του πραγματικού γλωσσικού μαθήματος, όταν γίνεται με σκοπό να κατανοηθεί ο ποιητικός λόγος που έχει τη δυνατότητα να προσελακίσει τα παιδιά, να τα καλεί σε βιωματική εμπλοκή, να διαμορφώνει αιτιόσφαιρα ψυχαγωγίας και παιχνιδιού. Ως παράδειγμα σύνδεσης της γλωσσικής πτυχής του μαθήματος με την κατανόηση του ποιήματος προσφέρεται η επισήμανση του παρεκκλίνοντος ποιητικού λόγου στους στίχους: (2) *Να χιτίζεις μη θαρρείς που 'ναι να τραγουδάς ένα τραγούδι*, (8-9) *εκεί 'ναι λάσπη κι άνεμος και χιόνι/τα χέδια που ματώνουν* (αντί: που ματώνουν τα χέδια).

7. Επειδή τα κείμενα που περιέχονται στα τεύχη του «Η Γλώσσα μου» της Στ' τάξης, διδάσκονται κατά τη σειρά κατάταξής τους δεν προσφέρονται για αφορμή.

Οι μαθητές γνωρίζουν ότι θα διδαχθεί στη δεδομένη ημεέρα το ποίημα αυτό και έχουν ούτως ή άλλως προιδαστεί για το «παρακάτω μάθημα».

## Γ. Η Διδασκαλία

### 1. Παρουσίαση

Στην αφετηρία της διδασκαλίας ο δάσκαλος μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών ζητώντας από κάθε μαθητή να γράψει στο τετράδιό του το πιο όμορφο επάγγελμα, το πιο χρήσιμο και το πιο δύσκολο. Μετά την ανακοίνωση των απαντήσεων των μαθητών γίνεται μια καταγραφή

στον πίνακα που επιτρέπει να καταφανεί ποιο επάγγελμα, κατά πλειοψηφία, θεωρείται ως το πιο όμορφο, ποιο ως το πιο χρήσιμο, ποιο ως το πιο δύσκολο. Η μετάβαση από την παρωθητική αυτή εργασία στην ανάγνωση του ποιήματος «Χιτίζεις» είναι εύκολη και η ακρόαση από τους μαθητές ιδιαιτέρα προσεχτική. Μετά την ανάγνωση του δασκάλου καλούνται οι μαθητές να μιλήσουν για την εντύπωση που τους έκανε το ποίημα. Πιθανά ερωτήματα που οδηγούν τους μαθητές στη διατύπωση της πρώτης συνολικής εκτίμησής τους για το ποίημα που άκουσαν, μπορεί να είναι:

- Παρουσιάζει ενδιαφέρον το κείμενο που ακούσατε; ή
- Ποια στοιχεία του ποιήματος σας έκαναν ιδιαίτερα εντύπωση; ή
- Ποια εικόνα σας άρεσε ιδιαίτερα; ή
- Τι θέλετε να πείτε μετά την ανάγνωση του ποιήματος;

### 2. Τετρατάλη Ανάλυση

#### α) Προσέγγιση της σημασίας

Στον πρώτο στίχο η ακουστική εικόνα που υποβάλλει το γήμα: *τραγουδάνε*, αιφνιδιαάζει ευχάριστα και χαρακτηρίζει τους *χιτίζτες*. Με το δεύτερο στίχο αίχεται η αρχική εντύπωση (θέση-όρση) και η έντονη αντίθεση εκφράζει το μέγεθος των δυσκολιών, που οι 3ος και 4ος στίχοι επιβεβαιώνουν με την πλάγια, λαικότερη έκφραση *είναι μια υπόθεση / κάπως πιο δύσκολη*.

Στο επόμενο λεκτικό σύνολο «*Να χιτίζεις... ματώνουν*» επαναλαμβάνεται η ποιητική λειτουργία της αντίθεσης. Αρχικά με την παρομοίωση *σαν μια πλατεία για γιορτές* αισθητοποιείται η ποιότητα των χιτιστών και βγίσκεται σε ομόλογη σχέση με το *τραγουδάνε* του 1ου στίχου. η καρδιά των οικοδόμων παρομοιάζεται με *μια πλατεία για γιορτές* προσλαμβάνει τα γνωρίσματα: α) της ευρύτητας (πλατιά, μεγάλη καρδιά), β) της καθαρότητας (καρδιαν καθαράν κίσιον έν έμοι ό Θεός), αφού *μια πλατεία για γιορτές* δεν μπορεί παρά να είναι καθαρή και φωταγωγημένη. το γήμα *λαμποκοπάει* μόνο του σ' ένα στίχο δίνει αυτή ακριβώς τη σημασία και μάλιστα



σε υπερθετικό βαθμό (π.χ. μεθοκοπάει, σφυροκοπάει). Στον επόμενο στίχο με τον ποιητικό τρόπο που η αντίθεση (θέση-άρση) υποστασιάζει, μεγαλοποιείται η ΑΡΕΤΗ των χριστών, αφού έχουν καρδιά όμοια με πλατεία για γιορτές, αν και δουλεύουν σε σκαλωσιά. Η εικόνα της σκαλωσιάς μεταφέρει τον αναγνώστη από την ασφαλή παρουσία στην πλατεία στους κινδύνους της σκαλωσιάς, η οποία αναδεικνύεται τόπος βασάνου, αφού εκεί υπάρχει *λάσπη κι άνεμος και χιόνι*. Το πολυσύνδετο σχήμα με την εμφαντική συσώρευση των στοιχείων [λάσπη (ο ασβέστης, το τσιμέντο και η άμμος χαρρακώνουν το δέρμα), άνεμος (διαπερνά με το κρύο, βασανίζει και ξηραίνει), χιόνι (μελανιάζει τον εκτεθειμένο στο ύπαιθρο εργαζόμενο άνθρωπο)] αναδεικνύει τον τόπο και τον πόνο της εργασίας, που προκαλεί ακόμα και το μάτωμα των χεριών. Από την *πλατεία για γιορτές μέχρι τη σκαλωσιά* και τα *χέρια που ματώνουν* η απόσταση είναι πολύ μεγάλη συντέμενται όμως και εκμηδενίζεται, αφού και οι δύο συνθήκες συναντώνται μέσα στους ίδιους ανθρώπους, τους χριστιανούς. Αν η έμφραση δίνεται στις συνθήκες της βασανιστικής εργασίας με τη συσσωρευτικότητα των δεινών και την προκάλουσα τον πόνο πραγματικότητα του *ματώνουν*, δίνεται όχι μικρή σημασία και στην ποιότητα των χριστών, αφού με το ρήμα λαμτοκοπάει (μόνο του σ' ένα στίχο) η καρδιά των χριστών συγκεντρώνει τους προβολείς της ποιητικής γλώσσας.

Με τους δύο τελευταίους στίχους της πρώτης ποιητικής ενότητας «εκεί δεν είναι... δεν είναι» συμπληρώνεται η εικόνα των δυσκολιών, καθώς ο τόπος της σκαλωσιάς δεν επιτρέπει ούτε την απόλαυση του φρέσκου ψωμιού ούτε του ζεστού καφέ. Η αναφορά σ' αυτές τις απολαύσεις δηλώνει με ωραίο και πολύ ευρηματικό ποιητικό τρόπο τις περιορισμένες απολαύσεις, τη μετρημένη ζωή των χριστών. Η απουσία του φρέσκου ψωμιού επιτρέπει στον αναγνώστη να θυμηθεί το *ξεροκόμματο* και η απουσία του ζεστού καφέ επιβάλλει τη λέξη *νεροζούμι*, που καταργεί τελικά την απόλαυση του καφέ. Με την επανάληψη του *πάντα* (=πάντοτε) αφενός προ-

καλείται ευχάριστο ηχητικά αποτελεσμα, παράλληλα όμως εκφράζεται η πραγματικότητα της στέρησης στις αληθινές διαστάσεις της. Ο ποιητικός τρόπος του κύκλου με την έμφραση στο ρήμα *δεν είναι*, που επιτρέπει έτσι να γίνεται και το τελευταίο λεκτικό σύνολο ολόκληρης της ποιητικής ενότητας, την ιδέα της στέρησης - δυσκολίας υπογραμμίζει. Ο τελευταίος αυτός στίχος εύκολα μετακινεί το μάτι και τη σκέψη του αναγνώστη στον πρώτο στίχο του ποιήματος και του επιβάλλει το σχήμα της αντίθεσης που διαπερνά τελικά όλη την ποιητική ενότητα:

*Τραγουδάνε οι χτίστες — πάντα ο καφές ζεστός δεν είναι.*

Με το μοτίβο της επανάληψης δίνεται έμφραση στη δυσκολία, που αποτελεί και εισαγωγική ιδέα της δεύτερης ποιητικής ενότητας. Με το δεύτερο στίχο *μα είναι λεβέντες όλο πείσμα οι χτίστες* αφενός αιρείται η δυσκολία, αφετέρου οικονομείται η εικόνα της δημιουργίας που προβάλλεται στη συνέχεια. Τα γνωρίσματα της ΑΡΕΤΗΣ των χριστών ονομάζονται στην ενότητα αυτή (λεβέντες, όλο πείσμα), ενώ στην πρώτη ενότητα δίνονται μέσα από τις έντονες εικόνες. Από μια άλλη άποψη η δυσκολία του χτισίματος, η λεβεντιά και το πείσμα των χριστών συνιστούν δεδομένα μιας πραγματικότητας<sup>12</sup> που φέρνει αποτέλεσμα. Οι δύο επόμενοι στίχοι σ' αυτή τη σχέση παραπέμπουν με την εικόνα της ορμητικής κίνησης προς τα άνω που υποβάλλουν: *κι η οικοδομή ανεβαίνει, με έφοδο τον ουρανό κυριεύει, / ψηλά και πιο ψηλά, πάντα ψηλότερα*. Το και (=γι' αυτό, ώστε) και τα ρήματα *ανεβαίνει* και *κυριεύει* αποδίδουν με παραστατικό τρόπο την αμεσότητα του αποτελέσματος, ενώ ο στίχος *ψηλά και πιο ψηλά, πάντα ψηλότερα* δείχνει προς τον ουρανό (μ' έφοδο τον ουρανό) και παράλληλα διαγράφει τους αναβαθμούς της προόδου) λειτουργώντας τόσο ως διαπίστωση όσο και ως αίτημα.

12. Βιβλίο του Δασκάλου, Νεοελληνική Γλώσσα, Στ' τάξη, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 181.

Η μετακίνηση από τον ουρανό στο πρώτο κιόλας πάτωμα επιαναφέρει το σχήμα της αντίθεσης, παρόλ'αυτά όμως δηλώνει την εξέλιξη και την αποτελεσματική αξιοποίηση της εργαλειακής προοπτικής των χριστών. Το επίγραμμα κιόλας δηλώνει την αμεσότητα και τη συγχρονία προς την ανυψωτική διαδικασία. Με το γρήμα αγάδιασαν και τα ουσιαστικά γλάστρες λουλούδια αφενός δηλώνεται η μεταφορά και η ταχύτητα αφετέρου η σύνδεση της εγκατάστασης των ανθρώπων με την ομορφιά: η μετάβαση από τους ανθρώπους που αγάδιασαν τα λουλούδια, στα πουλιά που φέγγουνε τον ήλιο πάντο στα φτερά τους είναι λειτουργικότητα, αφού με τις μεταφορικές εικόνες ο ποιητικός λόγος καθιστά το πρώτο μπαλκονάκι τόπο της ελπίδας, της ομορφιάς και της χαράς. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται η ποιητική απόδοση της ιδέας ότι η κοπιώδης εργασία των χριστών εξασφαλίζει τους όρους για μια ανθρώπινη ζωή με τα χρώματα και τους τόνους της Άνοιξης.

Ο δάσκαλος υποβάλλει εκείνα τα ερωτήματα που η ποιητική ύλη και το επίθετο των μαθητών υποδεικνύουν ως κατάλληλα να βοηθήσουν στην προσέγγιση των ανωτέρω διαπιστώσεων και στην κατανόηση του ποιήματος. Έτσι ερωτά π.χ.

- Τι κάνουν οι χριστές;
- Ποιοι τραγουδούν συνηθώς;
- Τραγουδάνε οι χριστές; Τι επέτυχε να δώσει, να προκαλέσει στον αναγνώστη ο πρώτος στίχος;
- Ποια σχέση έχει ο δεύτερος στίχος με τον πρώτο;
- Ποια είναι η πραγματική σημασία του λεκτικού συνόλου «κάτω πλο δύσκολη»;
- «Γων οικοδόμων... ματώνουν»: Ποια εικόνα κυριαρχεί; Παράτηγείτε κάποια αντίθεση; Πώς διατυπώνεται; Τι σημαίνει;
- Ποια είναι η παρομοίωση; Πώς λειτουργεί;
- Ποια είναι η σοβαρότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι χριστές; Πώς δηλώνεται;
- Έχουν οι χριστές ψωμί και καφέ; Τα απολαμβάνουν;

- Πώς αγγίζει η δεύτερη ποιητική ενότητα;
- Ποιες αρετές παρομοιάζουν οι χριστές; Πώς αναφέρονται αυτές οι αρετές στην πρώτη ποιητική ενότητα;
- «κι' η οικοδομή ανεβαίνει, μ' έφοδο τον ουρανό κυριεύει»: Ποιο λογοτεχνικό σχήμα παρατηρείς; Γιατί χρησιμοποιήθηκε;
- Πώς δηλώνεται η πορεία προς τη συνεχή πρόοδο;
- Τι δηλώνουν οι τελευταίοι τέσσερις στίχοι;
- Γιατί μεταφέρεται το ενδιαφέρον από τη σκαλωσιά στο πρώτο μπαλκονάκι;
- Ποιες λέξεις έχουν ιδιαίτερο σημασιακό βάρος στους τελευταίους στίχους του ποιήματος; Τι σημαίνουν; Τι συμβολίζουν;
- Ποιες εικόνες βλέπεις στη δεύτερη ποιητική ενότητα;
- Ποια εικόνα είναι πιο εντυπωσιακή; Γιατί;

#### β) Προσέγγιση του συναισθήματος

Στην πρώτη ποιητική ενότητα συμφύρονται οπτικές και ακουστικές εικόνες και αναφορές που αναδεικνύουν τις δυσκολίες και με την παραστατικότητα τους δείχνουν προς τον τόνο και τη συμπύκνωση. Ο δεύτερος στίχος και ιδιαίτερα οι τελευταίοι πέντε στίχοι με την εμφατική προβολή (τα χέρια που ματώνουν) των κινδύνων και της ανθρωπίνης στήριξης προκαλούν συναισθηματική εμπλοκή του αναγνώστη, που τον κάνει να βιώνει με άμεσο τρόπο τον κίνδυνο της σκαλωσιάς (τό ύψος και τις συνθήκες). Παρόλ'αυτά οι πρώτοι, πέμπτος και έκτος στίχοι προβάλλοντας αντιθετικά την εικόνα της ανθρωπίνης λεβεντιάς (τραγουδάνε - η καρδιά σαν μια πλατεία για γιορτές) κάνουν τον αναγνώστη να θυμιάσει και να χαίρεται καταφάσκοντας τελικά στην αλήθεια «ένκολο λάφυρο δεν το ζυγώνω/το δυσκολόπαγο μ' ευφραίνει μόνο».

Στη δεύτερη ποιητική ενότητα συστέλλεται η εικόνα των δυσκολιών και επιτείνεται η ευφρόσυνη ατιμόσφαιρα. Η προβολή του δημιουργικού αποτελέσματος με τις εικόνες κίνησης, ομορφιάς και φωτός μεταφέρουν τον αναγνώστη στον

όμορφο κόσμο της χαράς και της ανοιξιάτικης προσοπτικής. Μερικά από τα ερωτήματα που υποβάλλει ο δάσκαλος, για να βοηθήσει τους μαθητές να μιλήσουν τεκμηριωμένα για το συναίσθημα, είναι:

- Τι νιώσατε στην αρχή του ποιήματος;
- Σε ποιο σημείο λυπηθήκατε; Γιατί;
- Θυμάσαστε τους χτίστες; Γιατί;
- Στη δεύτερη ποιητική ενότητα πλεονεκτούν από συναισθηματική άποψη τα θετικά ή τα αρνητικά στοιχεία; Δικαιολογήστε τη γνώμη σας με στοιχεία του ποιήματος.
- Τι σας έδωσε μεγαλύτερη χαρά; Γιατί;

#### γ) Ο τόνος του ποιήματος

Με απλούς λεκτικούς τρόπους, με στίχους και μέτρα που δεν έχουν σχέση με το εξεζητημένο, δίνεται η σύνδεση των αντικειμενικών συνθηκών εργασίας με το χαρακτήρα των χτιστών. Ο τόνος στην πρώτη στροφή παρά τους λυρικούς υπαινιγμούς αποβαίνει αφηγηματικός, σχεδόν εκθετικός προοκλώντας με την πειθώ του ρεαλισμού τη βιωματική συμμετοχή.

Στη δεύτερη ποιητική ενότητα η παραστατικότητα των εικόνων και η πειστικότητα των συσχετισμών (δυσκολία+αρετές=δημιουργία, πορεία προς τον ουρανό+πρώτο μπαλκονάκι=δικαίωση) δημιουργούν με τη φυσικότητα της ευγλωττίας διάθεση σχεδόν επαναστατική αρχικά, λυρική και σχεδόν πανηγυρική στο τέλος. Το ποίημα κλείνει με το τραγούδι της άνοιξης και της ζωής, ενώ άρχισε με το τραγούδι των χτιστών. Ερωτήματα του δασκάλου προς τους μαθητές που αφορούν στον τόνο του ποιήματος, είναι:

- Με ποιο τρόπο μιλάει το ποίημα στον αναγνώστη;
- Στην πρώτη ενότητα παρομοιάζεται ο χώρος εργασίας των χτιστών. Πώς γίνεται αυτό;
- Στη δεύτερη ενότητα υπάρχει διαφορά στον τρόπο που οι χτίστες παρομοιάζονται στον αναγνώστη. Πώς χαρακτηρίζεις τον τρόπο αυτό;

- Τι τόνο έχουν οι τέσσερις τελευταίοι στίχοι του ποιήματος; Γιατί;

#### δ) Η πρόθεση του ποιήματος

Το ποιητικό μόρφωμα λειτουργεί ως μια καλύτερη-δημιουργική έκφραση της σχέσης του δύσκολου αλλά τίμιου αγώνα με την προκοπή. Με τους στίχους του ποιήματος μειώνεται η πρόσδος ως καρπός της σκληρής εργώδους προσπάθειας των ανθρώπων του μόχθου. Συνεκδοχικά θεωρούμενη η έννοια *χτίστες* αφορά σ' όλους τους εργάτες, τους δημιουργούς και τους λειτουργούς, που με «τον ιδρώτα του προσπυ» τους εξασφαλίζουν χώρο, για να κτίσουν φωλιά τα πουλιά και τα ανθρώπινα όνειρα. Τους τρέχει ακέφαλα η ποιητική τιμή.

Για να οδηγηθούν οι μαθητές στις παραπάνω διαπιστώσεις, ο δάσκαλος τους ερωτά:

- Τι επιδίωκε να επιτύχει ο ποιητής με το ποίημα;
- Νομίζετε ότι η ενασχόληση με το ποίημα σας ωφέλησε; Σε τι; Γιατί;
- Με τον όρο χτίστες ο ποιητής περιγράφει την αφορά του μόνο στους οικοδόμους;

### 3. Αποτίμηση του ποιήματος

Μετά την αναλυτική προσέγγιση του ποιήματος ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους για την ποιότητα όλου του ποιήματος. Αν έχει χρόνο και θέλει να συνδέσει την ανάληψη του ποιήματος με τη δημιουργική κινητοποίηση των μαθητών, τους ζητεί να ζωγραφίσουν ό,τι τους άρεσε ή τους συγκίνησε ιδιαίτερα.