



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, τεύχος 36^ο, 04-07-2022, ISSN: 1790-1782

«Τα ματωμένα χρώματα» της Δ. Σωτηρίου μέσα από την οπτική της Αισθητικής Ανταπόκρισης του W. Iser και της Δημιουργικής Γραφής

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη
Διδάκτορας Δημιουργικής Γραφής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην εφαρμογή της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του W. Iser στο μυθιστόρημα 'Τα ματωμένα χρώματα' της Δ. Σωτηρίου. Η δομή του χωρίζεται σε τρία κύρια μέρη. Στο πρώτο παρατίθενται οι βασικές θεωρητικές απόψεις του W. Iser, παρουσιάζοντας τη θεωρία του, την αισθητική της ανταπόκρισης. Έμφαση δίνεται σε κεντρικούς όρους, όπως είναι ενδεικτικά 'ο υπονοούμενος αναγνώστης', 'τα κενά', 'οι αρνήσεις'. Στο δεύτερο, πρακτικό μέρος, επιχειρείται η εφαρμογή της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης στο φημισμένο μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου 'Ματωμένα χρώματα'. Το τρίτο και τελευταίο μέρος έχει ως απώτερο σκοπό την ανάδειξη της χρήσης της δημιουργικής γραφής ως διδακτικό εργαλείο για την ολοκλήρωση της βιωματικής επικοινωνίας των μαθητών με το εν λόγω μυθιστόρημα, προτείνοντας ασκήσεις που εκπορεύονται από τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης.

Εισαγωγή

Ο Roland Barthes μέσα από το μνημειώδες κείμενό του 'Ο θάνατος του συγγραφέα' το 1968 απομυθοποιεί τον συγγραφέα κι αναθέτει τον κυρίαρχο ρόλο στον αναγνώστη. Για τον ίδιο, η γλώσσα χρησιμοποιεί τον συγγραφέα και παίρνει τη μορφή της απτής γραφής για να εκφράσει την πολυσημία της (Barthes, 2007). Στα ίχνη του Barthes κινείται η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του W. Iser, σύμφωνα με την οποία, ιδιαίτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίον ο αναγνώστης προσλαμβάνει το νόημα του κειμένου. Κατά συνέπεια, σε ό,τι αφορά το σχολικό πλαίσιο, το ζήτημα της διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου, το οποίο έχει απασχολήσει διεθνώς την εκπαιδευτική κοινότητα κι έχει αποτελέσει πεδίο προβληματισμού, ιδεών κι ερευνητικού ενδιαφέροντος, επηρεάζεται ολιστικά και δομικά (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 1999). Τα ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς, όπως 'Γιατί διδάσκουμε λογοτεχνία; Τι διδάσκουμε και πώς;', αλλά και πολλά άλλα, αφορούν ζητήματα καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας των μαθητών, ενίσχυσης της κριτικής τους σκέψης, μετάδοσης γνώσεων κι αξιών, αλλά και προώθησης του λογοτεχνικού γραμματισμού τους (Συνέδριο Σεριζί, 1985). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να αξιοποιεί τη λογοτεχνική θεωρία 'ως υπόβαθρο που του παρέχει πληροφορίες και κριτήρια για να αναθεωρεί ορισμένες πεποιθήσεις του, να διαμορφώνει συνειδητά επιδιώξεις και επιλογές και να τις στηρίζει



αποτελεσματικά κι ευέλικτα (Κωτόπουλος, 2011). Υπό την παραπάνω οπτική, η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser μπορεί να βρει εφαρμογή στη διδασκαλία ενός λογοτεχνικού έργου, προκειμένου το τελευταίο ν' απαγκιστρωθεί από το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής και φιλολογικής επεξεργασίας και να δώσει το έναυσμα στον μαθητή/αναγνώστη να αλληλεπιδράσει με αυτό, έχοντας ως στόχο την παραγωγή των πολλαπλών νοημάτων του.

Το παρόν άρθρο μελετά την εφαρμογή των βασικών θεωρητικών αρχών της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης στο μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου *Ματωμένα χρώματα* (1983) και η ανάλυσή του θα επικεντρωθεί στην αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη. Ειδικότερα, αναζητούμε τη συμμετοχή του *υπονοούμενου αναγνώστη* στη δόμηση και κατανόηση του κειμένου· *το λογοτεχνικό ρεπερτόριο*, καθώς ο καθορισμός του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτισμικού και λογοτεχνικού πλαισίου διευκολύνει την επικοινωνία κειμένου-αναγνώστη· τη λειτουργία των *λογοτεχνικών στρατηγικών* (βάθος-προσκήνιο, θέμα-ορίζοντας, ανοικειώσεις), καθώς είναι απαραίτητες για την οργάνωση του ρεπερτορίου και την καθοδήγηση του αναγνώστη· τον ρόλο *των στοιχείων απροσδιοριστίας* (κενά, αρνήσεις), στοιχεία που ενισχύουν τη διαδραστική επαφή του αναγνώστη με το κείμενο· *το περιπλανώμενο βλέμμα* για να περιγράψουμε τον τρόπο με τον οποίον ο αναγνώστης είναι παρών στο κείμενο. Επιπλέον, το παρόν άρθρο μέσα από ενδεικτικές δραστηριότητες αποπειράται να αναδείξει την εν λόγω θεωρία ως ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, έχοντας ως αφορμή την ιστορικό μυθιστόρημα της Δ. Σωτηρίου.

Βασικές θεωρητικές αρχές της Αισθητικής Ανταπόκρισης

Οι κλασικές λογοτεχνικές θεωρίες του 19^{ου} αιώνα είχαν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη ζωή και στην προθετικότητα του συγγραφέα. Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, ωστόσο, έκαναν την εμφάνισή τους θεωρητικά ρεύματα που απέρριπταν την ταύτιση του νοήματος του έργου με τον συγγραφέα και τις προθέσεις του, δίνοντας έμφαση πλέον στο ίδιο το κείμενο. Τις τελευταίες δεκαετίες του ίδιου αιώνα η αυτονομία του κειμένου κλονίζεται και το ενδιαφέρον εστιάζεται πλέον στον αναγνώστη, αναδεικνύοντας, έτσι, τον ενεργητικό του ρόλο. Με την εμφάνιση της αναγνωστικής θεωρίας τη δεκαετία του '60, η ανάγνωση αντιμετωπίζεται ως μία δυναμική σχέση μεταξύ κειμένου και αναγνώστη με απώτερο σκοπό τη νοηματοδότηση του πρώτου. Στο πλαίσιο της αναγνωστικής θεωρίας εντάσσεται η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης, θέτοντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της την επικοινωνιακή σχέση κειμένου-αναγνώστη.

Η θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser (1926-2007) αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο της Κωνσταντίας στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στο οποίο ήταν και διδάσκων (Holub, 2013: 445, 455-456).¹ Η εν λόγω θεωρία δίνει έμφαση

¹ Η Θεωρία της Αισθητικής Ανταπόκρισης του W. Iser και η Θεωρία της Αισθητικής της Πρόσληψης του H.R. Jauss ανήκουν στις Αναγνωστικές Θεωρίες. Η τελευταία, η οποία προηγείται χρονικά της πρώτης, έχει ιστορικό χαρακτήρα, καθώς δίνει έμφαση στην πρόσληψη ενός λογοτεχνικού κειμένου από αναγνώστες διαφόρων ιστορικών περιόδων (Iser, 2007: 57-58).



στο τι κάνει το κείμενο και όχι στο τι σημαίνει και μελετά την αλληλεπίδρασή του με τον αναγνώστη (Iser, 2007: 60). Αυτή η διάδραση κειμένου-αναγνώστη επιτρέπει την πρόσβαση στο νόημα του κειμένου, το οποίο ο αναγνώστης δεν ανακαλύπτει, αλλά το παράγει, προβάλλοντας την ατομική του συνείδηση και καθοδηγούμενος από τις κειμενικές δομές (Iser, 1994: 45). Αυτή η επικοινωνία ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο δεν είναι προσδιορισμένη, γεγονός που αυξάνει την ποικιλία των επικοινωνιακών δυνατοτήτων. Ωστόσο, λόγω της αντικειμενικής δομής που διαθέτει το κείμενο, ο αναγνώστης γεφυρώνει τα όποια χάσματά του μέσω της φαντασίας του (Iser, 2000).

Η διάδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου στοιχειοθετείται από δύο θεμελιώδεις έννοιες, τα 'κενά' και τις 'αρνήσεις' που αποτελούν τα 'στοιχεία απροσδιοριστίας' των λογοτεχνικών έργων. Πρόκειται για απροσδιοριστίες που δημιουργούνται κατά την ανάγνωση και χρειάζονται εξηγήσεις. Μάλιστα, οι προσδοκίες του αναγνώστη από αυτά που αναφέρονται ξεκάθαρα ή υπονοούνται από το κείμενο δεν ικανοποιούνται τελείως κι έτσι η ματαιώσή τους αυτή ενισχύει την αλληλεπίδραση του κειμένου με τον αναγνώστη (Iser, 1980). 'Τα κενά υποδεικνύουν τον κενό χώρο που υπάρχει στο γενικότερο σύστημα του κειμένου' (Iser, 1978: 182), το οποίο ο αναγνώστης καλείται να καλύψει. Η παρουσία τους αναδεικνύεται συχνά μέσα από παύσεις στη λογική δομή των προτάσεων, σχόλια του αφηγητή, περιγραφές κι ανοικειώσεις (Iser, 1975: 228-252). Ο αναγνώστης, σε μία προσπάθεια ερμηνείας του κειμένου, εξαλείφει τα 'κενά' χωρίς να το καταλαβαίνει, αξιοποιώντας την κοσμοθεωρία του, αλλά και την ίδια την καθοδήγηση του κειμένου (Iser, 2014: 344, 346).

Συνεχίζοντας, άλλο βασικό μέσο επικοινωνίας του αναγνώστη με το κείμενο είναι οι 'αρνήσεις', οι οποίες ανασύρουν οικεία και καθορισμένα στοιχεία που γνωρίζει ο αναγνώστης με σκοπό να τα αμφισβητήσει (Iser, 2007: 65-66). Οι 'πρωτοβάθμιες αρνήσεις' αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία από τον πραγματικό κόσμο που γνωρίζει ο αναγνώστης και περιμένει να τα συναντήσει στο κείμενο. Ωστόσο, ματαιώνουν τις αναγνωστικές του προσδοκίες, επιφέρουν ρήγμα στην επικοινωνία του με το κείμενο και συνδέονται με άρσεις λογοτεχνικών συμβάσεων και στερεοτύπων. Τέλος, οι 'δευτερεύουσες αρνήσεις' συμπληρώνουν τις 'πρωτοβάθμιες' και μέσω αυτών ο αναγνώστης ακυρώνει συνεχώς τις απόψεις που διαμορφώνει κατά την αναγνωστική διαδικασία (Holub, 2004: 465).

Θεμελιώδης έννοια στη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης αποτελεί αυτή του 'υπονοούμενου αναγνώστη', που δεν πρέπει να συγχέεται με τον πραγματικό αναγνώστη (Iser, 1980: 34). Σύμφωνα με τον Τζιόβα (2003: 243), 'ο εννοούμενος αναγνώστης είναι ενδοκειμενικός, ενώ ο πραγματικός έχει διπλό καθήκον: να προσέξει τις δομές που συνιστούν τον εννοούμενο αναγνώστη και να ολοκληρώσει την πραγμάτωση του κειμένου'. Ο υπονοούμενος αναγνώστης αποτελεί έναν συνδυασμό της κειμενικής δομής και της ίδιας της αναγνωστικής πράξης, είναι με άλλα λόγια αυτός που διαθέτει εκείνα τα χαρακτηριστικά που το ίδιο το κείμενο υπαγορεύει. Χαρακτηριστικά ο Iser (1980: 34) αναφέρει ότι:



«Ένσωματώνει όλες τις προδιαθέσεις που είναι απαραίτητες, ώστε ένα λογοτεχνικό έργο να ασκήσει την επίδρασή του — προδιαθέσεις που καθορίζονται όχι από μια εμπειρική εξωτερική πραγματικότητα αλλά από το ίδιο το κείμενο. Κατά συνέπεια, ο λανθάνων (υπονοούμενος) αναγνώστης ως έννοια έχει τις ρίζες του στενά συνυφασμένες με τη δομή του κειμένου».

Μία ακόμη κομβική έννοια στη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης είναι αυτή του *‘λογοτεχνικού ρεπερτορίου’*, δηλαδή αναφορές σε προηγούμενα λογοτεχνικά έργα ή συνδέσεις με νόρμες, πολιτισμικά στοιχεία, λογοτεχνικές παραδόσεις και πεποιθήσεις του ίδιου του αναγνώστη από τα οποία έχει αναδυθεί το λογοτεχνικό έργο (Iser, 1980: 37, 69, 79). Πρόκειται για συμβάσεις, στοιχεία της πραγματικότητας και της λογοτεχνικής παράδοσης, που υφίστανται *‘ανοικείωση’*,² δηλαδή αποκόβονται από τα συνηθισμένα συμφραζόμενά τους και τοποθετούνται σε άλλο συγκεκριμένο, προκειμένου ο αναγνώστης να τα εκτιμήσει ξανά και να σταθεί με κριτική ματιά απέναντι σε ό,τι μέχρι εκείνη τη στιγμή θεωρούσε γνωστό (Iser, 1994: 92). Το γεγονός, λοιπόν, ότι το κείμενο ωθεί τον αναγνώστη να εκτιμήσει ξανά τις εμπειρίες του και να διαμορφώσει εκ νέου την πραγματικότητα συνεπάγεται ότι με την ανάγνωση *‘ο αναγνώστης υιοθετεί μία κριτική στάση απέναντι στο κείμενο, που τον οδηγεί συχνά στο να αρνηθεί τους διατυπωμένους στο ρεπερτόριο του κειμένου κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες’* (Τζιόβας, 2003: 244-245).

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι το *‘λογοτεχνικό ρεπερτόριο’* οργανώνεται με βάση τις *‘λογοτεχνικές στρατηγικές’*, *‘οι οποίες περιλαμβάνουν την εγγενή δομή του κειμένου και τις πράξεις κατανόησης που αυτή πυροδοτεί στον αναγνώστη’* (Holub, 2004: 151-153). Ειδικότερα, μία στρατηγική είναι η *‘σχέση βάθος-προσκήνιο’*, η οποία αναφέρεται σε στοιχεία που είναι οικεία στον αναγνώστη (βάθος), αλλά και σε στοιχεία που αποτελούν καινούρια νοήματα (προσκήνιο). Μέσω της σχέσης αυτής οι νόρμες της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς αποκόβονται από το ρεαλιστικό τους συγκεκριμένο, επιφέρουν την παρουσία μη αναμενόμενων νοημάτων (Iser, 1978: 93). Η δεύτερη στρατηγική είναι η αρχή *‘θέμα-ορίζοντας’*, κατά την οποία ο αναγνώστης εστιάζει σε ένα *‘θέμα’*, καθώς ταυτόχρονα διάφορα *‘θέματα’* συνθέτουν τον *‘ορίζοντα’* της νοηματοδότησής του. Με άλλα λόγια, η εν λόγω αρχή ρυθμίζει την αντίληψη του αναγνώστη και του αφήνει περιθώρια ατομικής ερμηνείας (Holub, 2004:155).

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι ο αναγνώστης συχνά αντιμετωπίζει εντός του κειμένου τμήματα, τα οποία είτε συνδέονται χαλαρά, είτε καθόλου με τον βασικό κορμό του κειμένου και παραπέμπουν συνήθως σε παλαιότερα λογοτεχνικά έργα. Το ρεπερτόριο του αναγνώστη και η πνευματικότητά του είναι αυτά που καθορίζουν αν θα οδηγηθεί στη συνοχή και τη νοηματοδότησή του (Iser, 1979). Επιπλέον, η ειρωνεία και

² Σε ό,τι αφορά την έννοια της *‘ανοικείωσης’*, ο Iser (1978: 85) αναφέρει ότι *«όταν ο αναγνώστης επιβεβαιώνει οικείες σε αυτόν νόρμες, μπορεί να παραμείνει σχετικά παθητικός δέκτης, ενώ, όταν αποκόπεται από το προσφιλές σε αυτόν έδαφος, τότε εξαναγκάζεται να δραστηριοποιηθεί έντονα. Μάλιστα, όσο πιο ανοιχτός είναι σε μία ανοίκεια εμπειρία, τόσο περισσότερο θα βελτιστοποιήσει τη δομή του νοήματος του έργου και θα δει αυτό που δεν μπορεί κανονικά να δει στη συνηθισμένη διαδικασία της καθημερινής ζωής»* (Iser, 1994:116).



η αντίθεση είναι άλλα γνωρίσματα που εμπλέκουν ενεργά τον αναγνώστη στην αναγνωστική πράξη (Iser, όπ.π.), όπως και οι 'αναχρονίες', που καθώς διαταράσσουν τη γραμμική εξέλιξη της ιστορίας, διαρρηγνύουν τη συνεκτικότητα του κειμένου κι ενεργοποιούν τον αναγνώστη, προκειμένου αυτός να πετύχει την αποκατάστασή της (Βελουδής, 1997).

Σε ό,τι αφορά την πράξη της ανάγνωσης αυτή καθαυτή, εισάγεται ο όρος 'περιπλανώμενο βλέμμα' (Holub, 2004: 463), για να περιγραφεί η αλληλεπίδραση μεταξύ κειμένου-αναγνώστη, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο τελευταίος είναι παρών στο κείμενο. Ο Iser (1978: 109) αναφέρει ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό με μία ματιά, αλλά μόνο μέσα από διαδοχικές φάσεις ανάγνωσης. Το 'περιπλανώμενο βλέμμα' του αναγνώστη του επιτρέπει να ταξιδεύει στο κείμενο και να το αξιολογεί συνεχώς, σχηματίζοντας μία εντύπωση γι' αυτό σε σχέση με τις προοπτικές του για το μέλλον και τις μνήμες του από το παρελθόν. Μάλιστα, το 'περιπλανώμενο βλέμμα', καθώς διατρέχει όλο το έργο, σχηματίζει προοπτικές, καθεμία από τις οποίες αποκαλύπτει την όψη της άλλης (Iser, 2000: 202). Βέβαια, ακόμα και αν πολλοί αναγνώστες διαβάζουν το ίδιο κείμενο, οι προσδοκίες τους ούτε ικανοποιούνται, αλλά και ούτε διαψεύδονται με τον ίδιο τρόπο (Iser, 1974: 285). Χαρακτηριστικά, ο Τζιόβας (2003: 243) αναφέρει ότι ο Iser παραλληλίζει το λογοτεχνικό κείμενο με τον έναστρο ουρανό, τον οποίο, όταν τον παρατηρούμε, μπορούμε να κάνουμε άπειρους συνδυασμούς υποθετικών γραμμών ανάμεσα στα αστέρια, σχηματίζοντας, έτσι, ποικίλα σχήματα.

Εφαρμογή της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης στο μυθιστόρημα 'Ματωμένα χρώματα' της Δ. Σωτηρίου

Στο κεφάλαιο αυτό, κι έχοντας ως βάση τις αρχές της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser, θα μελετήσουμε την αναγνωστική διαδικασία, έτσι όπως λαμβάνει χώρα μεταξύ του αναγνώστη και του μυθιστορήματος 'Ματωμένα χρώματα' της Δ. Σωτηρίου.

Τα 'Ματωμένα χρώματα' ή 'Βίβλος της σύγχρονης εξόδου του μικρασιατικού ελληνισμού' αναφέρεται στη ζωή των Ελλήνων της Μικράς Ασίας και στη Μικρασιατική Καταστροφή. Κεντρικός ήρωας είναι ο Μανώλης Αξιώτης, ο οποίος το 1910 ζει μαζί με τη φτωχή, πολύτεκνη οικογένειά του στο Κιρκιντζέ της Μικράς Ασίας. Το 1915 τον βλέπουμε να εργάζεται σκληρά, λιμοκτονώντας στα οθωμανικά Αμελέ Ταμπουρού και λίγο αργότερα φαντάρο του ελληνικού στρατού. Το 1922 με τη Σμύρνη να καίγεται ο Μανώλης θα βιώσει τη Μικρασιατική Καταστροφή με όλες τις θηριωδίες του πολέμου, αλλά και τον σημαντικό ρόλο που έπαιξαν οι Μεγάλες Δυνάμεις στις εξελίξεις.

'Κενά'

Αρχικά, στο παρόν μυθιστόρημα απαντώνται χάσματα, 'κενά', τα οποία εμπλέκουν τον αναγνώστη στη διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς τον καλούν να τα γεφυρώσει. Ο Iser (1994) θεωρεί ότι η ύπαρξη κεφαλαίων και υποκεφαλαίων σε ένα λογοτεχνικό έργο



προκαλούν ρήξη της συνοχής του, παρακωλύοντας την εξέλιξη της αναγνωστικής διαδικασίας. Το μυθιστόρημα που μελετάμε είναι χωρισμένο σε τέσσερα τιτλοφορημένα κεφάλαια ('Ειρηνική ζωή', 'Αμελέ Ταμπουρού', 'Ήρθαν οι Έλληνες', 'Η καταστροφή') που ενεργοποιούν τη φαντασία και το 'ρεπερτόριο' του αναγνώστη, προκειμένου να τα συνδέσει με τον δικό του τρόπο. Προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή τη δημιουργία 'κενού', οδηγεί και η παρεμβολή ξένων λέξεων, όπως λόγου χάρη: 'ατλαζένια φουστάνια' (τούρκικης καταγωγής), 'ντρίλινο πανταλόνι' (γαλλικής καταγωγής), 'Τράβηξα αργά μέσα στους βερχανέδες...' (στοά, τούρκικης καταγωγής), 'Ντοζάν μπέες!' (ενενήντα πέντε οκάδες, τούρκικης καταγωγής). Η άγνοια της σημασίας τους αναγκάζει τον αναγνώστη να εγκαταλείψει για λίγο τον κόσμο του μυθιστορήματος και να λειτουργήσει μεταγλωσσικά, για να το ολοκληρώσει νοηματικά. Πολλά 'κενά' επίσης οφείλονται σε συντακτικές ανωμαλίες, τις οποίες ο αναγνώστης πρέπει να επανορθώσει για να προωθήσει τη διαδικασία της νοηματοδότησης. Ως ενδεικτικό παράδειγμα, παραθέτουμε ένα απόσπασμα από τα λόγια του μπαρμπα-Γιακουμή, ενός χωριάτη καροτσέρη από τη Σμύρνη που του άρεζε ιδιαίτερα να καυχείται:

«Για να καταλάβεις, συνέχισε, μια βολά ηδούλευα στον Λυμπερίδη και μ' έστειλε σ' ένανε Τούρκο κολτζή, που είχε καλή θέση στα τελωνεία, μα κρέας δεν ήτρωγε η φαμελιά του, παρεχτός στο Μπαϊράμι. Του πήγα, το λοιπόν, μια παραδοσακούλα τίγκα στο μετζίτι. Ένα μικρό πεσκέσι, του κάνω, απ' τ' αφεντικό.' Μόνε που δε μου φίλησε τα χέρια. 'Ο Αλλάχ να του τα δίνει πάντα πλήθια του σορμπατζή.' Από λίγες μέρες είχε βάρδια ο κολτζής και ο καλός σου ο Λυμπερίδης κατάφερε κι ήβγαλε ολόκληρο παπόρι πράμα ατελώνιστο! Μπήκες; Ο καβγάς είναι τώρα με τους ξένους, τους λεβαντίνους, καρφί 'ναι στο μάτι των ειδικών μας. Χρυσές κουτάλες, γιε μου, οι διομολόγησες....»

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι το μυθιστόρημα σε αρκετά σημεία χαρακτηρίζεται από την παρεμβολή αφηγήσεων με ιστορικό περιεχόμενο, που επίσης οδηγούν στη δημιουργία 'κενών':

«Πολύ πριν κηρυχτεί ο πόλεμος, είχαν μπουκάρει σ' όλη τη χώρα Γερμανοί 'ειδικοί', για να μελετήσουνε την κατάσταση: Εμπορευόμενοι, στρατιωτικοί, αστυνομικοί, αρχαιολόγοι, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, οικονομολόγοι, γιατροί, ιεροκήρυκες, εκπαιδευτικοί. Ψαχούλευαν να μάθουνε τα μύχια της καρδιάς μας, το παρελθόν και το παρόν μας, τις σχέσεις μας με τους Τούρκους, τις ικανότητές μας, τις περιουσίες και τα πόστα μας... Ραχάτεναν οι μπέηδες κι αφήνανε τους ραγιάδες να κάνουν κουμάντο και να 'ναι ο νους της Μικρασίας. Με μια λέξη οι Ρωμοί, καθώς και οι Αρμεναίοι, ήταν σοβαρό εμπόδιο για το γερμανικό νιτερέσο κι έπρεπε όπως όπως να παραμεριστούνε».

Το παραπάνω κείμενο αποτελεί μία σημαντική αναφορά για τον αναγνώστη, καθώς τον εντάσσει στο ιστορικο-κοινωνικό κλίμα της εποχής, απαιτώντας από αυτόν να μπορεί να διακρίνει τα ιστορικά από τα μυθοπλαστικά στοιχεία κι οδηγώντας τον σε μία πιο επιτυχή νοηματοδότησή του. Γνωρίζοντας, λοιπόν, ο αναγνώστης τις συνθήκες που επικρατούν στη Σμύρνη πριν κηρυχτεί ο πόλεμος του 1914, είναι σε θέση να αξιολογήσει



αποτελεσματικότερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα του Μανώλη σχετικά με τον διωγμό των Χριστιανών από τα παράλια στο εσωτερικό της Τουρκίας.

‘Αρνήσεις’

Όπως έχει αναφερθεί, στις ‘πρωταρχικές αρνήσεις’ ανήκουν οι ματαιώσεις των αναγνωστικών προσδοκιών και οι άρσεις λογοτεχνικών συμβάσεων και στερεοτύπων. Σε ό,τι αφορά τις ματαιώσεις, αυτές συμβαίνουν, όταν τα γεγονότα παίρνουν άλλη τροπή από τη διαφαινόμενη πορεία τους, δημιουργώντας ανατροπές στην εξέλιξη της ιστορίας και προκαλώντας την έκπληξη στον αναγνώστη. Στο πρώτο κεφάλαιο του μυθιστορήματος ‘Ειρηνική ζωή’, ο ήρωας, ο Μανώλης Αξιώτης, περιγράφει τις καλές σχέσεις που είχαν οι κάτοικοι του χωριού του, του Κιρκιντζέ, με τους Τούρκους από τα γύρω χωριά:

«Τρώγανε ψωμί μαζί μας και κοιμόντανε στα στρώματά μας. Το ίδιο κάνανε κι οι δικοί μας όταν πήγαιναν κατά τα τουρκοχώρια για ν’ αγοράσουνε βόδια, άλογα ή μαζεμένο το γάλα της χρονιάς. Όταν ανταμώναμε ξεμοναχιασμένοι στα βουνά, χαιρετιόμαστε με τεμενάδες, καλημερίσματα και καλησπερίσματα... Τις χριστιανικές γιορτές τις χαιρόντανε οι Κιρλήδες το ίδιο όπως και ‘μεις... Σπίτι ρωμαίικο δεν έμενε που να μην τους φιλέψει ό,τι καλύτερο είχε».

Ωστόσο, δεν αργεί η στιγμή κατά την οποία επέρχεται η διάψευση, όταν ένα φθινοπωρινό πρωινό του 1914 ο Κοσμάς, ο τελάλης, με σκοτεινιασμένη όψη φώναζε:

«Στο γιαγκίνι όπου άναψε ο πόλεμος μπαίνουμε τώρα και μεις. Ο πολυχρονεμένος μας Σουλτάνος ηβγήκε στο πλευρό του Κάιζερ. Με την Αυστρογερμανία βαδίζει κι ενάντια στην Ιγκλετέρα, στη Φραγκιά και στην Αγια-Ρουσιά, που μ’ ένα όνομα τσι λένε Αντάντ».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι αρχικές θετικές σχέσεις των Ελλήνων με τους Τούρκους δεν ήταν παρά πρόσκαιρες, καλυμμένες για τον αναγνώστη από ένα στρώμα ειρωνείας.

Επιπλέον, καθώς αναπτύσσεται το λογοτεχνικό κείμενο, ο βασικός κορμός της αφήγησης εμπλουτίζεται, όχι συχνά, με την προσθήκη ποιημάτων, τα οποία αίρουν τη μονοτονία της ανάγνωσης και προσδίδουν στο κείμενο έντονο συναισθηματικό χαρακτήρα.

«Τρέχουν τα ποτάμια. Νερά δεν είναι, των ματιών μου είναι δάκρυα. Με χώρισαν απ’ την πατρίδα μου. Με χώρισαν απ’ την αγάπη μου και βόλι πήρε τ’ αδέρφι μου».

Οι στίχοι των ποιημάτων, οι οποίοι αποδίδονται με διαφορετική γραμματοσειρά και στοιχισμένοι στο κέντρο με πλάγια γραφή, επιβραδύνουν το ξετύλιγμα της πλοκής, αποδίδοντας την ψυχολογική κατάσταση των προσώπων κάθε φορά. Ο αναγνώστης ‘γλιτώνει’ για λίγο από τη ραθυμία της ανάγνωσης και η προσπάθειά του να τα νοηματοδοτήσει οξύνει περισσότερο την αντιληπτική του ικανότητα. Χαρακτηριστικοί



είναι οι στίχοι σε άλλο σημείο του κειμένου, καθώς μεταδίδουν εύγλωττα τα συναισθήματα του Μανώλη:

“Πότι θα ‘ρτεις, αγάπη μου; Πότι θα ‘ρτεις, πουλί μου; Πότι θα βγεις απ’ τον κισλά απ’ τ’ Αμελέ Ταμπούρια;”

Σε ό,τι αφορά τις ‘δευτερεύουσες αρνήσεις’, αυτές στοιχειοθετούνται ως αποστροφές προς τον αναγνώστη κι ενίοτε φανερώνουν μία αυτοαναφορικότητα. Απευθύνονται άμεσα προς τον αναγνώστη, ο οποίος νιώθει ότι η δική του άποψη για τα γεγονότα της ιστορίας έχει κάποια αξία. Έτσι, για παράδειγμα, στο κεφάλαιο ‘*Αμελέ Ταμπούρου*’, ο Μανώλης μοιράζεται τις σκέψεις του με τον αναγνώστη, προσπαθώντας να δικαιολογήσει την απόφασή του να πάει στ’ Αμελέ Ταμπούρια της Άγκυρας:

«Εγώ συμφώνησα με τη γνώμη του φίλου μου, του Κώστα Πανάγγλου. Επέμενε να πάμε στ’ Αμελέ Ταμπούρια της Άγκυρας. Ο Κώστας είχε τσακωθεί με τον πατέρα του για περιουσιακά κι ήθελε να φύγει, μήπως και συγκινηθεί ο γέρος κι αλλάξει γνώμη. Εγώ γιατί να κάνω την κουτουράδα να τον ακολουθήσω; Όταν ψάχνεις για δικαιολογίες πάντα κάτι θα βρεις. Έλεγα: Έχεις να διαλέξεις ανάμεσα σε δυο στραβά κι ανάποδα. Το ένα κακό είναι να κρυφτείς. Το ‘ζησες και ξέρεις τι λογιά είναι. Τ’ άλλο το άγνωστο είναι τ’ Αμελέ Ταμπούρια. Τα λένε για χειρότερα, μα πώς να τ’ αναμετρήσει ο λογισμός σα δεν τα ξέρει;»

Ανάλογη αποστροφή προς τον αναγνώστη διαπιστώνουμε και πιο μετά με τον αφηγητή να μοιράζεται τις σκέψεις του με τους αναγνώστες σχετικά με τους διωγμούς των Αρμενίων κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Μάλιστα, τους συμβουλεύει να αναζητήσουν τους πραγματικούς αίτιους των διωγμών αυτών, επισημαίνοντας πως αυτό ειδικά το σημείο είναι ιδιαίτερα μπερδεμένο:

«Αν ανοίξετε μια οποιαδήποτε ιστορία θα διαβάσετε λίγες στεγνές αράδες ‘διά τας σφαγές και τους διωγμούς των Αρμενίων κατά τον Πρώτον Παγκόσμιον Πόλεμον’. Θα βρείτε και μερικές ψυχρές στατιστικές· άλλες λένε πως τα θύματα φτάνουνε το εκατομμύριο, άλλες πως το ξεπερνούνε, κι άλλες πως μαζί με τους δικούς μας τούς Ρωμιούς αγγίζουνε το ενάμισι. Μην παραμελήσετε να ψάξετε και για τους αίτιους, γιατί αυτό το σημείο είναι πάντα μπερδεμένο. Υπεύθυνοι δεν είναι μονάχα οι Τούρκοι.»

‘Υπονοούμενος αναγνώστης’

Ο ‘υπονοούμενος αναγνώστης’ ορίζει τη θέση στην οποία πρέπει να σταθεί ο πραγματικός αναγνώστης για να κατανοήσει το κείμενο. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι τον περιορίζει ως προς τους πιθανούς συνδυασμούς που θέλει να κάνει, μια που ο ρόλος του μπορεί να πραγματωθεί από τον καθένα ποικιλοτρόπως κι ανάλογα με τις ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες.

Στα ‘*Ματωμένα χόματα*’ ο ‘υπονοούμενος αναγνώστης’ βρίσκεται συνήθως στη θέση του ήρωα, του Μανώλη, ταυτίζεται μαζί του, συμμετέχοντας ενεργά σε ό,τι βιώνει.



Με τη χρήση του πρώτου προσώπου προσδίδεται αμεσότητα στη σχέση του αναγνώστη με το κείμενο, δίνοντας, μάλιστα, την αίσθηση ότι ο αναγνώστης παίρνει τον ίδιο τον ρόλο του ήρωα:

«Όταν συνήρθα και λαγάρεψε το μυαλό μου, ένιωσα μια τρυφεράδα και μια χαρά. Λόγια αγάπης φτάσανε στα χείλη μου, μα μέινανε εκεί. Βρήκε τη στιγμή κι ήρθε απρόσκλητη κοντά μου η εικόνα του φίλου μου του Χρίστου Γκολή και του Κώστα Πανάγογλου. Ένιωσα το παγωμένο άγγιγμα του πρώτου κι είδα τα οργισμένα γυάλινα μάτια του δεύτερου να με κοιτούνε άγρια».

Άλλες φορές πάλι, πιο σπάνια, ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' βρίσκεται στη θέση του παρατηρητή και παρακολουθεί την εξέλιξη του έργου, όταν η αφήγηση γίνεται σε τρίτο πρόσωπο:

«Αναμαλλιασμένες γυναίκες βαδίζανε με τα μωρά στην αγκαλιά: μικρά παιδάκια, που μόλις τα σήκωναν τα ποδαράκια τους, κρατούσαν τις μανάδες τους από τις φούστες και κλαίγανε. Ακολουθούσανε οι γιαγιάδες, που τ' αγγόνια τους τις στηρίζανε να μην πέσουνε, γιατί έτσι κι έπεφτε ο άνθρωπος, έτρωγε ντουφεκιά κι έμενε στον τόπο».

Αυτή η μετακίνηση από την πρωτοπρόσωπη γραφή του Μανώλη στην τρίτοπρόσωπη αφήγηση του κειμένου θέτει τον 'υπονοούμενο αναγνώστη' σε κίνηση και τον καθιστά ικανό, όχι μόνο να προσέχει τις πληροφορίες που δίνει ο ίδιος ο ήρωας, αλλά και να τις συνδέει με τα υπόλοιπα αφηγηματικά μέρη του κειμένου.

Αξίζει να τονιστεί ότι από τις πρώτες κιόλας γραμμές γίνεται αντιληπτή η σχέση του αφηγητή με όλα τα πρόσωπα της ιστορίας. Ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' ως 'κειμενική δομή' παίρνει κάθε πληροφορία που του παρέχει το κείμενο και τις συνδέει μεταξύ τους με τρόπο συνεκτικό (Iser, 1980: 35). Έτσι, στο εν λόγω μυθιστόρημα συμπεραίνει ότι ο ήρωας είναι ένα δεκαεξάχρονο αγόρι μιας πολυμελούς οικογένειας με έναν αυταρχικό πατέρα:

«Στα δεκάξι μου χρόνια παπούτσι δε φόρεσα, μήτε καινούριο ρούχο. Ο πατέρας μου μιαν έγνοια είχε, ν' αποκτήσει πολλά χωράφια, λιόδεντρα και συκοπερίβολα... Μια μέρα που ήτανε να μεταλάβω μαζί με τα δυο μικρότερα αδέρφια μου, πήγαμε και του ζητήσαμε συγχώρεση, με την κρυφή ελπίδα πως θα 'βγαζε να μας δώσει κάτι. Κείνος όμως, σαν πήρε είδηση πως περιμέναμε λεφτά, αγρίεψε και γύρεψε να μας δείρει».

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη αναφορά στην αρχή του έργου για τον τόπο και τον χρόνο. Ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' συμπληρώνει την εικόνα του χωροχρονικού πλαισίου σταδιακά και μέσα από την εναλλαγή των προοπτικών. Έτσι, μόνο όταν φτάσει στη σελίδα πια δεκαέξι, ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' «τοποθετείται» στην Έφεσο:

«Ο Γιώργης κρατούσε πάντα μολύβι, κάρβουνο και ασβεστόπετρα και, όταν δεν τον βλέπανε οι μεγάλοι, ζωγράφιζε ζώα, ανθρώπους, τοπία. Μια μέρα που τον έστειλε σ' αγώι ο πατέρας να οδηγήσει έναν ξένο στα ερείπια της Έφεσος, γέμισε ο καλός σου φηγούρες τα μάρμαρα».



Λίγες σειρές μετά, στην επόμενη σελίδα, ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' συμπληρώνει και το χρονικό πλαίσιο:

«Η Σοφία μας σαν πρωτοπαίδι σήκωσε όλο το βάρος της φαμελιάς... Δυο άντρες την αγαπήσανε με πάθος και της περάσανε αρραβώνα· κι οι δυο τους σκοτωθήκανε· ο ένας στον πόλεμο του 12 κι ο άλλος στον πόλεμο του 14».

Καθώς τα κεφάλαια προχωρούν, παρουσιάζονται και οι υπόλοιποι ήρωες της ιστορίας και ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' καλείται να αντιληφθεί σταδιακά ότι τα γεγονότα που ακολουθούν ανατρέπουν την ειρηνική ζωή του. Άλλωστε, ο τίτλος του πρώτου κεφαλαίου, 'Ειρηνική ζωή', κάνει τον 'υπονοούμενο αναγνώστη' να προβληματιστεί σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας, ωθώντας τον να αναρωτηθεί αν στις επόμενες σελίδες το κείμενο θα εξακολουθεί να πραγματεύεται τις όμορφες εντυπώσεις των ηρώων ή τις φρικαλεότητες του πολέμου. Ο Σεφκιέτ, Τούρκος στην καταγωγή, είναι πολύ καλός φίλος του Μανώλη:

«Ξημέρωμα Κυριακής, καθώς ο πατέρας έφυγε για δουλειές στ'Αιντίνι, βρήκα την ευκαιρία να ανέβω στο βουνό ν' ανταμώσω το Σεφκιέτ και να του φέρω το χαμπέρι του μισεμιού μου. Με τούτο το βοσκόπουλο είχα μια αξέχαστη φιλία».

Ωστόσο, σε άλλο σημείο ο 'υπονοούμενος αναγνώστης' ωθείται να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα κατά τη διάρκεια της 'καταστροφής':

«Οι τσέτες του Μπεχλιβάν και οι στρατιώτες του Νουρεντίν τρώνε ανθρώπινο κρέας. Σπάζουνε, πλαστικολογούνε σπίτια και μαγαζιά. Όπου βρούνε ζωντανούς, τους τραβούνε έξω και τους βασανίζουνε».

Κάποιες φορές πάλι, η συγγραφέας περιλαμβάνει άμεσα και ξεκάθαρα τον 'εννοούμενο αναγνώστη' στο κείμενό της:

«Σκεφτείτε λοιπόν ποια ήταν η έκπληξή μας, όταν τη μέρα που ήτανε να κρεμαστεί, κατά το βράδυ, άνοιξε την πόρτα και παρουσιάστηκε μπροστά μας ο Ογδοντάκης, χλωμός κι αλλοπαρμένος, σαν να γύριζε από τον Άδη».

Η κειμενική οδηγία βοηθάει τον αναγνώστη να κατανοήσει τη συμμετοχή του σε αυτό που διαβάζει, καθώς το κείμενο «αναμένει» από αυτόν την παρουσία του και την αντίδρασή του. Η χρήση του δεύτερου πληθυντικού προσώπου παροτρύνει τον αναγνώστη να βιώσει το κείμενο και να αντιδράσει νοητικά.

‘Λογοτεχνικό ρεπερτόριο’



Το 'λογοτεχνικό ρεπερτόριο' μπορεί να δίνεται με τη μορφή αναφορών σε παλαιότερα έργα ή σε ολόκληρο τον πολιτισμό από τον οποίο πηγάζει το κείμενο (Iser, 1978: 69). Μέσω αυτού, ο αναγνώστης στέκεται κριτικά απέναντι στο κείμενο, καθώς εισπράττει πληροφορίες για το ίδιο, αλλά και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Σύμφωνα με τον Iser (1978: 61), ο αναγνώστης, καθώς αντιλαμβάνεται τις λογοτεχνικές συμβάσεις, εστιάζει την προσοχή του σε αυτές, σχολιάζοντας, διακωμωδώντας ή ακόμα κρίνοντας τις κι αρνητικά. Με άλλα λόγια, τις αποδοκιμάζει ή τις επικροτεί με γνώμονα πάντα τη δική του βούληση και ιδεολογία.

Στο μυθιστόρημα της Σωτηρίου διαπιστώνονται αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία της παλιάς εποχής, περιγραφές και σχόλια για το τότε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό σύστημα. Στο πρώτο μέρος του έργου η συγγραφέας σκιαγραφεί τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών μιας οικογένειας με εκτενείς αναφορές στον κοινωνικό ρόλο του άντρα-πατέρα και της γυναίκας-μητέρας:

«Στο σπίτι δυο εξουσίες υπολογίζαμε όλοι: του Θεού και του πατέρα, γιατί μ' αυτές είχαμε δέσει την ύπαρξή μας. Τη μάνα μας τήνε βλέπαμε σαν το σκεπασμένο ήλιο, που τότε μαντεύεις, μα οι αχτίδες του δε φτάνουνε ίσαμε σένα να σε ζεστάνουνε... Μια φορά, μια και μοναδική, του εναντιώθηκε. Τον είδε να με χτυπάει με τόση μανία, που το αίμα έτρεχε βρύση από τη μύτη και το στόμα μου».

Επιπλέον, η συγγραφέας, ιδιαίτερα στο πρώτο κεφάλαιο, κάνει ιστορικές αναφορές που υμνούν τον τόπο του ήρωα, τη ζωή του και τις σχέσεις των Ελλήνων με τους Τούρκους:

«Ίσαμε το 1914 δεν είχε ακουστεί να γίνει φονικό στον τόπο μας... Μα το πιο σπουδαίο ήτανε που το χωριό μας το γράφανε τα ελληνικά βιβλία, Ορεινή Έφεσο και τούτο, λέει, μαρτυρούσε την πανάρχαια φύτρα μας, ... για τον Απόστολο Παύλο που δίδαζε εδώ..., ... και η βυζαντινή εκκλησία του Ιωάννη του Θεολόγου».

Στο μυθιστόρημα εντάσσονται και αναφορές σε λαογραφικά στοιχεία που αφορούν γιορτές, έθιμα, ενδυμασίες, τραγούδια:

«Το παλικάρι που αποφάσιζε να παντρευτεί έχτιζε πρώτα σπίτι ήτανε απαραίτητο προικιό... Μερικοί μέναν μουσαφिरαίοι σε φιλικά σπίτια. Τρώγανε ψωμί μαζί μας και κοιμόντανε στα στρώματά μας. Το ίδιο κάνανε κι οι δικοί μας όταν πήγαιναν κατά τα τουρκοχώρια για ν αγοράσουνε βόδια, άλογα ή μαζεμένο το γάλα της χροριάς».

Επίσης, στο έργο θίγεται και το θέμα της μόρφωσης:

«Τι τα θέλεις τα γράμματα, όπ' έχουμε τέτοια μπερικετλίδικα χόματα για δούλεψη; Παπάς θα γένεις ή δάσκαλος;»



Επιπρόσθετα, θίγονται ζητήματα εξουσίας κι εκμετάλλευσης στον οικονομικό τομέα, σκιαγραφώντας την άδικη συμπεριφορά των εμπόρων που πλουτίζουν σε βάρος των φτωχών αγροτών:

«Ο χωριάτης λιώνει ώσπου ν' αναγκάσει τη γη να του δώσει καρπό, και τούτοι δώ οι έμποροι, κιμπάρηδες άνθρωποι, μ' όλα τα καλά και τ' αγαθά του Θεού, να 'χουνε ένα καντάρι και να το θεωρούνε δουλειά τους να κλέβουνε το φτωχό».

‘Λογοτεχνικές στρατηγικές’

Ο Iser (1978: 92) για τη σχέση ‘βάθος-προσκήνιο’ αναφέρει ότι διατηρεί τους δεσμούς του κειμένου με την πραγματικότητα, καθώς στο βάθος βρίσκεται το οικείο, ενώ στο προσκήνιο τα καινούρια νοήματα που αναδύονται. Ο ίδιος συμπληρώνει, μάλιστα, ότι διάφορες αντιλήψεις, παραδόσεις και συμβάσεις (βάθος) ανατρέπονται, όταν έρχονται στο προσκήνιο (Iser, 1980: 130). Βέβαια, πρέπει να τονιστεί ότι έγκειται στον αναγνώστη η απόφαση να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με τη σύμβαση ή την ανατροπή της.

Στο μυθιστόρημα η ειρηνική συνύπαρξη των Ελλήνων με τους Τούρκους (βάθος) ανατρέπεται από τα λόγια του Κοσμά Σαράπογλου, ενός τελάλη, ότι ξεκινάει πόλεμος με την Τουρκία να τάσσεται στο πλευρό της Γερμανίας κατά της Αντάντ (προσκήνιο):

«Ο πολυχρονεμένος μας Σουλτάνος ηβγήκε στο πλευρό του Κάιζερ. Με την Αυστρογερμανία βαδίζει κι ενάντια στην Ιγκλετέρα, στη Φραγκιά και στην Αγια-Ρουσιά, που μ' ένα όνομα τσι λένε Αντάντ».

Άλλωστε, και οι ίδιοι οι τίτλοι των κεφαλαίων υποδηλώνουν τη σχέση ‘βάθος-προσκήνιο’, με το κεφάλαιο ‘Ειρηνική ζωή’ (βάθος) να ανατρέπεται από τα επόμενα ‘Αμελέ Ταμπουρού, Ήρθαν οι Έλληνες, Η καταστροφή’ (προσκήνιο).

Ένα άλλο σημείο που τροφοδοτεί την αλληλεπίδραση κειμένου-αναγνώστη είναι όταν έρχεται στο προσκήνιο η αναφορά στη δυνατή φιλία ανάμεσα στον Μανώλη και τον Σεφκιέτ, τούρκικης καταγωγής, ανατρέποντας την πεποίθηση του αναγνώστη σχετικά με τη δυσκολία συνύπαρξης των δύο λαών:

«Με τούτο το βοσκόπουλο είχα μια αξέχαστη φιλία... Στην Ανάσταση τον κατέβαζα στον Κιρκιντζέ! Χαιρότανε να βλέπει τη νύχτα τα κεριά να στραφταλίζονε σαν αστράκια, ν' ακούει το Χριστός Ανέστη και της καμπάνας το ξεσηκωτικό μελωδικό κάλεσμα...».

Κάποια στιγμή έρχεται στο προσκήνιο η Σμύρνη με τους Τούρκους να έχουν εισβάλει σε αυτήν. Εκεί η πυρκαγιά, οι σφαγές, οι βιασμοί, η πείνα, η δίψα και οι κακουχίες θερίζουν, ανατρέποντας την ειδυλλιακή της πρότερη εικόνα (βάθος), έτσι όπως δόθηκε στην πρώτη ενότητα:

«Ήρθαν οι εντυώσεις και με πήραν απαλά και με μερώσανε και δεν ήξερα τι να πρωτοδώ και τι να πρωτοχαρώ... Τα τράμια που τα σέρνανε άλογα; Ή όλον εκείνον το χαρωπό, ξέγνοιαστο



κόσμο που μπαινόβγαινε με σαματά στις λέσχες και στα καφενεία κι έμοιαζε να ζει πανηγύρι, κι όχι μια κοινή καθημερινή μέρα δουλειάς;»

Ωστόσο, όταν η Σμύρνη έρχεται στο προσκήνιο, η παραπάνω εικόνα ανατρέπεται, γεγονός που προκαλεί ένταση κατά την ανάγνωση και επαναπροσδιορίζεται η οπτική του ήρωα:

«Τώρα τι 'τανε αυτό π' αντίκριζα; Μια νεκρή πολιτεία. Τα μαγαζιά και τα κέντρα κλειδωμένα με διπλό λουκέτο. Τα σπίτια βουβά σαν ακατοίκητα. Γέλιο δεν άκουγες, παιδί δεν έβλεπες να παίζει στο δρόμο. Καραβάνια θλιβερά σερνόντανε στα σοκάκια σαν μια σειρά κάμπιες. Κορμιά κυρτωμένα, πρόσωπα χολιασμένα, χαλκοπράσινα, χείλη ξερά, ασπρισμένα...».

Ανατροπή της παραδοσιακής αντίληψης (βάθος) ότι μόνο οι Τούρκοι επέδειξαν άσχημη συμπεριφορά σημειώνεται με την ίδια τη συγγραφέα να βάζει στο στόχαστρο και τους Έλληνες (προσκήνιο). Άλλωστε, τις περισσότερες φορές που γίνεται αναφορά στο τούρκικο γένος, αυτή έχει θετική χροιά κι όχι αρνητική, όπως ο αναγνώστης θα περίμενε:

«Κοπήκανε οι μισθοδοσίες. Ο νους τριγύριζε στο πλιάτσικο... Η κατάντια μας μου θύμιζε τον τούρκικο στρατό στα 14 κι η καρδιά μου μάτωνε...».

Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη στρατηγική, την αρχή 'θέμα-ορίζοντας', σχετίζεται με τις προοπτικές του αναγνώστη. Έτσι, το 'θέμα' είναι η οπτική με την οποία ασχολείται ο αναγνώστης συνέχεια, ενώ ο 'ορίζοντας', ο οποίος βρίσκεται πίσω από το 'θέμα', αποτελεί τις προοπτικές που έχουν ήδη εμφανισθεί. Με τον τρόπο αυτόν ο αναγνώστης συνδέει όλες τις προοπτικές και οδηγείται στη σύνθεση του νοήματος (Iser, 1980: 97). Μάλιστα, το 'περιπλανώμενο βλέμμα' του δίνει τη δυνατότητα να κινείται μέσα στο κείμενο, δηλαδή από το 'βάθος' στο 'προσκήνιο' και από το 'θέμα' στον 'ορίζοντα'.

Στο μυθιστόρημα, τη στιγμή που ο αναγνώστης ακούει τη Σοφία, την αδερφή του Μανώλη, να λέει: 'Πάλι δε θα προλάβω να βάλω στεφάνι' μετά τα λόγια του ήρωα πως οι Τούρκοι σε λίγες ώρες θα βρίσκονται στη Σμύρνη, ανατρέχει στον ορίζοντά του και θυμάται ότι η ηρωίδα είχε ήδη αρραβωνιαστεί δύο φορές, μα και οι δύο άντρες σκοτώθηκαν στον πόλεμο. Η σύνδεση αυτών των γεγονότων μπορεί να αφήσει αδιάφορο τον αναγνώστη ή ακόμα και να τον προκαλέσει να σκεφτεί ότι ανάλογη θα είναι η τύχη της Σοφίας και στην παρούσα κατάσταση.

Μαθαίνοντας, πάλι, ο αναγνώστης ότι η Σμύρνη καίγεται και σφάζεται από τους Τούρκους (θέμα), ανασύρει από τον ορίζοντα τις τρυφερές αναμνήσεις του γι' αυτήν, έτσι όπως εκφράστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Τα παρακάτω λόγια του Μανώλη αποτελούν ένα παράδειγμα:

«Ωρες ολόκληρες τριγύριζα μέσα στα μπεζεστένια και στα σοκάκια της Σμύρνης, ίσαμε που με βρήκε η νύχτα...Είχα μόλις γνωριστεί με τη Σμύρνη και μου φαινότανε πως γεννήθηκα κι έζησα εδώ τα δεκάξι χρόνια της ζωής μου...Εδώ στη Σμύρνη θα μπορούσα να κάνω όνειρα, όσα όνειρα ήθελα, δίχως να τρώω ζύλο...».



Ωστόσο, ο αναγνώστης αργότερα θα κληθεί να αλλάξει γνώμη για την τύχη της όμορφης Σμύρνης, κυρίως, στις τελευταίες σελίδες του έργου:

«Αχ, γκρέμισε ο κόσμος μας! Γκρέμισε η Σμύρνη μας! Γκρέμισε η ζωή μας! Η καρδιά, τρομαγμένο πουλί, δεν ξέρει πού να κρυφτεί. Ο τρόμος, ένας ανελέητος καταλυτής άδραξε στα νύχια του κείνο το πλήθος και το αλάλιασε...».

Παρόμοια, τα λόγια της μητέρας του Μανώλη (θέμα) προς τον ίδιο *‘Παράδες; Έκανε ξαφνιασμένη. Τι παράδες; Μήπως προκάναμε να πουλήσουμε τη σοδειά; Το κομπόδεμα που ήξερες, πάει. Όλα τα μετρητά και τα φλουριά τα δώκαμε στον καπάρο’*, θυμίζουν στον αναγνώστη από τον ορίζοντά του τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα, μόλις έφτασε στη Σμύρνη: *‘Να ζήσω, έλεγε, να ζήσω, να δουλέψω απεξαρχής, να φτιάσω τούτο και τ’ άλλο, να χαρώ, ν’ αγαπήσω, να χτίσω.’*

Στο τέλος του μυθιστορήματος, εμπλουτίζεται ο ορίζοντας του αναγνώστη και διαμορφώνεται η οπτική του γωνία, καθώς βλέπει τον ήρωα ύστερα από πολλές οδυνηρές περιπέτειες να βρίσκεται πρόσφυγας σε ένα καράβι με προορισμό κάποιο νησί:

«Καρσί, στα μικρασιάτικα παράλια, αναβοσβήνουνε φωσάκια, αναβοσβήνουνε μάτια. Καρσί, αφήσαμε συγυρισμένα σπίτια, κλειδωμένες σερμαγιές, στεφάνια στο κονοστάσι, προγόνους στα κοιμητήρια. Αφήσαμε παιδιά και γονιούς κι αδέρφια. Νεκροί άταφοι. Ζωντανοί δίχως σπίτια. Εκεί. Καρσί ήταν ίσαμε χτες η πατρίδα μας!»

‘Τα ματωμένα χρώματα’ ως αφόρμηση δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής

Η αναγνωστική θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser δεν καθιστά τον αναγνώστη επαρκή μόνο ως προς τη νοσηματοδότηση του κειμένου, αλλά και ως προς την καλλιέργεια μιας συνεχούς, δημιουργικής κι εποικοδομητικής σχέσης μαζί του. Ήδη από τη δεκαετία του 1930, αρκετά χρόνια πριν τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Iser (1974, 1978), η Rosenblatt (1969) διατύπωσε τη ‘συναλλακτική θεωρία’, περιγράφοντας τη ‘συναλλαγή’, δηλαδή τη διαλεκτική σχέση μεταξύ του αναγνώστη και του κειμένου κατά την ανάγνωση. Μάλιστα, οι Καλογήρου και Βησσαράκη (2005: 53-78), έχοντας ως βάση τις αρχές της εν λόγω θεωρίας, προτείνουν τέσσερα στάδια διδασκαλίας της λογοτεχνίας, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών/τριών. Κατά το πρώτο στάδιο της προετοιμασίας, περιλαμβάνονται δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον τους κι ενθαρρύνουν την έκφραση των προσδοκιών τους. Στο δεύτερο, λαμβάνει χώρα η ανάγνωση του κειμένου κι εκφράζονται οι πρώτες ανταποκρίσεις. Στο επόμενο στάδιο, οι παραπάνω ανταποκρίσεις εμπλουτίζονται μέσω συζητήσεων και στο τελευταίο υλοποιούνται ποικίλες δραστηριότητες. Άλλωστε, για τις Τσιλιμένη και Παπαρούση (2010), η λογοτεχνία πρέπει να διδάσκεται και ως μελέτη, αλλά και ως συγγραφή λογοτεχνικών χωρίων και κειμένων. Οι δραστηριότητες, λοιπόν, δημιουργικής γραφής μπορούν να ενταχθούν στο τελευταίο στάδιο, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν στις αναγνωστικές



ανταποκρίσεις και να νοσηματοδοτήσουν το κείμενο με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα.

Ως συνέχεια των παραπάνω, αξίζει να αναφέρουμε τους Tierney και Shanaham (1991: 277-278), σύμφωνα με τους οποίους οι δραστηριότητες γραφής που ακολουθούν τη διαδικασία της ανάγνωσης προωθούν τις αναγνωστικές ανταποκρίσεις των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα. Η Φρυδάκη (2006) προτείνει δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που εκπορεύονται από τις αναγνωστικές θεωρίες, ωθώντας τους μαθητές στη βιωματική επικοινωνία με το κείμενο και στην προσωπική τους έκφραση. Οι δραστηριότητες αυτές, έχοντας ως αφορμή το μυθιστόρημα «Ματωμένα χρώματα» θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

1. Επιλέγουμε τον ήρωα που μας «κέρδισε» κι εξηγούμε σύντομα τους λόγους.
2. Επιλέγουμε τον ήρωα που δε συμπαθήσαμε κι εξηγούμε γιατί.
3. Επιλέγουμε ένα απόσπασμα του βιβλίου και το ξαναγράφουμε με τον δικό μας τρόπο.
4. Δίνουμε ένα άλλο τέλος ή άλλον τίτλο στο μυθιστόρημα.
5. Αλλάζουμε το σκηνικό της ιστορίας και την ξαναγράφουμε σε άλλον τόπο ή χρόνο.

Συμπληρωματικά, θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε ενδεικτικά και τις παρακάτω:

1. «Εισβάλλουμε» σε όποια ενότητα του βιβλίου θέλουμε και προσθέτουμε ένα κεφάλαιο που πιστεύουμε ότι απουσιάζει.
2. Στέλνουμε ένα γράμμα στον Μανώλη Αξιώτη και μοιραζόμαστε μαζί του τις σκέψεις μας, τους προβληματισμούς μας και τις ανησυχίες μας για την πορεία της ζωής του. Υποθέτουμε ότι ο Μανώλης έχει στρατολογηθεί και βρίσκεται στα βάθη της Ασίας.
3. Υιοθετούμε τον ρόλο ενός ήρωα, καταγράφοντας σε μία ημερολογιακή σελίδα και σε πρώτο ενικό πρόσωπο τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Ενδεικτικά, υιοθετούμε τον ρόλο της Κατίνας, την οποία ο ήρωας αγαπούσε πολύ, αλλά δεν πρόλαβε να παντρευτεί, καθώς επιστρατεύεται και στέλνεται στο Μέτωπο.
4. Επιλέγουμε έναν ήρωα και του παίρνουμε συνέντευξη, θέτοντάς του ερωτήματα που θα θέλαμε. Ενδεικτικά, παίρνουμε συνέντευξη από τον Τούρκο Σεφκιέτ, τον φίλο του Μανώλη και τον ρωτάμε για τη σχέση του με τον ήρωα.
5. Γράφουμε ένα ποίημα, ελευθερόστιχο ή με ρίμα, με αφορμή τις πράξεις ή τα λόγια ενός ήρωα. Ενδεικτικά, το ποίημα μπορεί να αφορά τον Χατζησταυρή, τον παμπόνηρο έμπορο ή τον πατέρα του αφηγητή, δίνοντας έμφαση στον κοινωνικό του ρόλο.
6. Μετατρέπουμε την ιστορία της Σοφίας, αδελφής του ήρωα, σε εσωτερικό μονόλογο της ίδιας.
7. Προσθέτουμε ένα επεισόδιο ή έναν διάλογο σ' εκείνο το σημείο του μυθιστορήματος που υπάρχουν αναγνωστικά κενά. Ενδεικτικά, στη δεύτερη ενότητα εμπλουτίζουμε το κείμενο με έναν διάλογο ανάμεσα στον Μανώλη και τον φίλο του, Σεφκιέτ.



8. Γράφουμε μία νέα ιστορία, συνδυάζοντας το μυθιστόρημα με λογοτεχνικά κείμενα ανάλογου περιεχομένου που διαβάσαμε στο παρελθόν. Ενδεικτικά, μπορούμε να το συνδυάσουμε με το μυθιστόρημα «Εδώ Σμύρνη... Εδώ Σμύρνη» της Ι. Χρυσοχόου ή το βιβλίο «Το νούμερο 31328» του Η. Βενέζη.
9. Στέλνουμε μία επιστολή στη συγγραφέα, εκφράζοντας τα συναισθήματά μας για την εξέλιξη της πλοκής.
10. Συνεχίζουμε την ιστορία και μετά το τέλος του λογοτεχνικού έργου, περιγράφοντας συνοπτικά τη ζωή του ήρωα, του Μανώλη, στη Σάμο.
11. Αφηγούμαστε ένα απόσπασμα του λογοτεχνικού έργου μέσα από την οπτική ενός άλλου ήρωα. Ενδεικτικά, στην πρώτη ενότητα περιγράφουμε το επεισόδιο με τη μαϊμού και το μεταλλίκι από την οπτική γωνία της μητέρας.
12. Μαντεύουμε το περιεχόμενο του βιβλίου, αξιοποιώντας τον τίτλο και τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο οπισθόφυλλο.
13. Διαβάζουμε μία με δύο κεντρικές σκηνές από την πρώτη και την τελευταία ενότητα και μαντεύουμε τον τίτλο.
14. Γράφουμε τι θα συνέβαινε, αν στην τέταρτη ενότητα οι Σύμμαχοι δεν αγνοούσαν το δράμα των Ελλήνων, τις σφαγές, τους βιασμούς και την καταστροφή της Σμύρνης.

Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1995: 171), οι διδακτικές τεχνικές θα πρέπει να έχουν ως βάση τους οτιδήποτε βιώνει ο αναγνώστης κατά τη συναλλαγή του με το κείμενο. Ο δάσκαλος για την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών του είναι σημαντικό να δίνει προτεραιότητα στην έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων τους κι όχι σε δευτερεύουσες γνώσεις, όπως είναι για παράδειγμα η δομή του κειμένου ή πληροφορίες που αφορούν το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο του συγγραφέα (Rosenblatt, 1970: 70). Η δημιουργική γραφή μπορεί να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις που δίνουν έμφαση στην ανάλυση του κειμένου και στα μορφικά στοιχεία του, εστιάζοντας στην αντίδραση του μαθητή/αναγνώστη, δηλαδή στη διανοητική και συναισθηματική του εμπλοκή και κυρίως στην ενεργητική συμμετοχή του με στόχο την αναδημιουργία του κειμένου.

Ο συνδυασμός της δημιουργικής γραφής με τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης και γενικότερα με τις αναγνωστικές θεωρίες, καθιστά τη Λογοτεχνία περισσότερη διαδραστική, μια που με τον τρόπο αυτόν η τελευταία ενθαρρύνει την προσωπική έκφραση, ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των παιδιών και τα βοηθάει να γίνουν πιο επαρκείς αναγνώστες. Μέσω της ευχάριστης αυτής διαδικασίας, οι μαθητές αποδίδουν με τον πιο περιγραφικό τρόπο όλες τις σκέψεις τους (Morley, 2007) κι εμβαθύνουν στην επεξεργασία των αρχικών τους ανταποκρίσεων, διατυπώνοντας, αναθεωρώντας και τελικά δημοσιοποιώντας τα κείμενά τους (Ray, 2001).

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. (1999). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



- Βελουδής, Γ. (1997). *Γραμματολογία και Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Τζερ, Β. (2014). Η προκλητική δομή των κειμένων. Η απροσδιοριστία ως όρος της επίδρασης του λογοτεχνικού λόγου. Στο Κ.Μ. Newton (επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του 20^{ου} αιώνα: Ανθολόγιο κειμένων* (Α. Κατσικερός, Κ. Σπαθαράκης μτφρ), σ. 341-349. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Καλογήρου, Τζ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της διδακτικής της λογοτεχνίας. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, σ. 53-78. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της δημιουργικής γραφής. *Όμιλος εκπαιδευτικών για τη γλώσσα και τη λογοτεχνία*. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2022 από <https://omiloglossas.wordpress.com/>
- Συνέδριο του Σεριζί. *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας*. (1981). (Ι. Ν. Βασιλαράκης μτφρ). Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Σωτηρίου, Δ. (1983). *Ματωμένα χρώματα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Τζιόβας, Δ. (2003). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής* (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Barthes, R. (2007). Ο θάνατος του συγγραφέα. Στο *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (Γ. Σπανός μτφρ). Αθήνα: Πλέθρον.
- Holub, R. (2013). Θεωρία της πρόσληψης: η Σχολή της Κωνσταντίας. Στο R. Selden, Μ. Πεχλιβάνος, Μ. Χρυσανθόπουλος (επιμ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (Α. Βαλδραμίδου, Γ. Δεληβοριά κ.ά., μτφρ) (σ. 445-482). Θεσσαλονίκη: Τριανταφύλλου mtrprint.
- Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1975). Die Appellstruktur der Texte, Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Στο W. Rainer (επιμ.), *Rezeptionsaesthetik: Theorie und Praxis* (σ. 228-252). Muenchen: Fink.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1979). *Der implizite Leser: Kommunikationsformen der Romans von Bunyan bis Beckett*. Muenchen: Fink.
- Iser, W. (1980). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie aesthetischer Wirkung*. Muenchen: Fink.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και στον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (επιμ.), *Ώψεις της ανάγνωσης*. Αθήνα: Νήσος.
- Iser, W. (2007). *How to Do Theory*. Malden MA/ Oxford/ Carlton, Victoria: Blackwell Publishing.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Ray, K. W. (2001). *The writing workshop: Working through the hard parts (and they're all hard parts)*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Rosenblatt, L. M. (1969). Towards a transactional theory of reading. *Journal of Literacy Research, 1* (1), 31-49.
- Rosenblatt, L. M. (1970/1995). *Literature as Exploration*. (New York, London: Appleton-Century company, 1938. London: Heinemann, 1970). New York :The Modern Language Association of America.
- Tierney, R.J. & Shanaham, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (pp. 246-280). New York: Longman.