

Το δίπολο ιστορία – Ιστορία του 1821 και η διττή τροπικότητα στο παιδικό βιβλίο γνώσεων

Ρόζη Αγγελάκη
Ιστορικός, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.,
ΣΕΠ, ΠΔ 407 , ΕΑΠ, ΠΤΔΕ ΑΠΘ
aggelaki.rosy@gmail.com

Περίληψη

Οι συγγραφείς των παιδικών βιβλίων γνώσεων επιχειρούν να μεταδώσουν στους ανήλικους αναγνώστες πληροφορίες για ένα θέμα, ένα γεγονός ή μια επιστήμη μέσα από ιστορίες εύληπτες και ευχάριστες, που διακρίνονται, ωστόσο, για την επιστημονική τους εγκυρότητα και τις επιδείξεις τεχνικές των δημιουργών και των εικονογράφων. Η Ιστορία πραγματεύεται τα γεγονότα του παρελθόντος που έχουν πρωταγωνιστή τον άνθρωπο και σκοπός της διδασκαλίας της στους νέους είναι, μεταξύ άλλων, η μετάδοση αξιών, η αξιολόγηση του τρόπου διαμόρφωσης των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στο χρόνο, και η ώθησή τους να σκέπτονται κριτικά. Εύλογα, επομένως, κερδίζει διαρκώς έδαφος ως θεματική στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος, που αρθρώνεται σε γλωσσικό και ιδεολογικό επίπεδο και βασίζεται σε αφηγηματικά τεχνάσματα με παιδευτική αξία, αποτελώντας έναν πολυφωνικό, πολιτισμικό «τόπο».

Καθώς ο Αγώνας της Εθνικής Παλιγγενεσίας του 1821 αποτελεί σπουδαίο ζήτημα σε ιστορικό, κοινωνικό, γεωπολιτικό, διπλωματικό, οικονομικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, η εξιστόρηση γεγονότων της Ελληνικής Επανάστασης στα παιδιά δύναται να ενισχύσει τον κριτικό τους προβληματισμό, ενώσω τους προσφέρει τη δυνατότητα να μάθουν το παρελθόν τους μέσα από την ερμηνεία των αλλαγών που έλαβαν τότε χώρα σε ηθικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό επίπεδο. Εν προκειμένω, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η συγγραφέας Γιολάντα Χατζή, με τη συμβολή της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη και του εικονογράφου Πέτρου Χριστούλια, επιχείρησε να ενσταλλάξει σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας πολύτιμες γνώσεις και πολιτισμικά στοιχεία αναφοράς, όπως είναι η ατομική και κοινωνική μνήμη, μέσα από το έργο της *Ρήγας Φεραίος της σειράς «Μικρές ελληνικές ιστορίες»* (εκδόσεις Καστανιώτη, 2020).

Λέξεις- κλειδιά: παιδικό βιβλίο γνώσεων, 1821, Ιστορία, εικονογράφηση

Εισαγωγή. Τα παιδικά βιβλία γνώσεων.

Οι απανταχού θεωρητικοί και ιστορικοί της Παιδικής Λογοτεχνίας και κριτικοί του παιδικού βιβλίου εκδηλώνουν εδώ και καιρό τον προβληματισμό τους γύρω από μια κατηγορία βιβλίων για παιδιά που, ενώ μέχρι πρότινος δεν προκαλούσε τόσο το ενδιαφέρον των εκδοτών, του αγοραστικού κοινού, των παιδικών/σχολικών βιβλιοθηκών και των εκπαιδευτικών (Carter, 1993: 61), τα τελευταία χρόνια γνωρίζει άνθιση, υπό την έννοια πως ολοένα και περισσότεροι συγγραφείς βλέπουν τα έργα τους να εκδίδονται και αυτά να κερδίζουν έδαφος στις προτιμήσεις του κόσμου, να αποσπών διακρίσεις σε διαγωνισμούς που αφορούν στο παιδικό βιβλίο, να αξιοποιούνται εκπαιδευτικά σε σχολικές τάξεις και να εντοπίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στα ράφια των παιδικών βιβλιοθηκών ενός δήμου ή ενός σχολείου. Πρόκειται για τα παιδικά βιβλία γνώσεων. Αυτά ανήκουν στα εξωσχολικά βιβλία και αποτελούν τον έναν από τους δύο κλάδους, που τα τελευταία χρόνια διαχωρίζονται· ο έτερος είναι τα λογοτεχνικά βιβλία.

Ολοκληρωμένος ορισμός για το εν λόγω είδος δεν έχει δοθεί, όχι μόνο επειδή ασαφής είναι και η ίδια η κατάσταση της παιδικής ηλικίας και η άποψη των ενηλίκων για τα παιδιά (Escarpit, 1995:181), αλλά και λόγω των εξελίξεων που σημειώνονται διαρκώς στο χώρο του παιδικού βιβλίου (Μπενέκος, 1980:461). Αυτό δεν εμπόδισε, βέβαια, τους μελετητές του παιδικού βιβλίου εντός και εκτός συνόρων να αποπειραθούν να τα κατηγοριοποιήσουν— καταρχάς, σε επιμορφωτικά ή πληροφοριακά και πραγματογνωστικά (Anderson, 2002:284, Καρπόζηλου, 2000:104), συμφωνώντας όλοι πως πρόκειται για πολυτροπικά είδη (Kress, 2010) με μορφωτικό χαρακτήρα, που σκοπό έχουν να πληροφορήσουν τα παιδιά προσχολικής ή πρωτοσχολικής ηλικίας για οτιδήποτε τους περιβάλλει μέσα από απλές και τεκμηριωμένες περιγραφές καταστάσεων, εξηγήσεις γεγονότων ή ερμηνείες φαινομένων, προτεινόμενες δραστηριότητες που συχνά συμπληρώνουν τις σχολικές γνώσεις, ευρετήρια, πίνακες περιεχομένων, λήμματα, διαγράμματα, χάρτες και εικόνες, σκίτσα ή φωτογραφίες (Ντελόπουλος, 1995: 19) ή και να εμπλουτίσουν μια ήδη αποκτημένη γνώση γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα (Ντεκάστρο, 2005: 192).

Ο Ρήγας Φεραίος της Γιολάντας Χατζή

Στην κατηγορία των πραγματογνωστικών βιβλίων γνώσεων των οποίων οι συγγραφείς στοχεύουν στη βιωματική μάθηση των ανήλικων αναγνωστών και το κάλεσμα αυτών σε μια διαδικασία ανακάλυψης του κόσμου με ευχάριστο τρόπο (Κανατσούλη, 2007: 119), ανήκει και το έργο της Γ. Χατζή με τίτλο *Ρήγας Φεραίος*: Πρόκειται για εικονογραφημένο έργο βραχείας αφήγησης, όπου οι στοιχειώδεις πληροφορίες αναφορικά με το πραγματευόμενο θέμα, ήτοι τη δράση

του Εθνεγέρτη Βελεστινλή- του οποίου η μεταφραστική απόπειρα αναφορικά με το *Σχολείου των ντελικάτων εραστών* (1790) και το *Ανάχαρση* του Jean-Jacques Barthélemy (1797) συνέπεσε, σημειωτέον, με την απαρχή όχι μόνο των προσπαθειών για μετάφραση ξένων παιδικών και νεανικών λογοτεχνικών έργων, αλλά και με των επερχόμενων εξελίξεων της πνευματικής ζωής στη χώρα μας (Στέση, 2010)-, εμπεδώνονται από τον ανήλικο αναγνώστη εύκολα, χάρη στο απλό ύφος του λόγου και την πολύχρωμη, ζωηρή εικονογράφηση που οπτικοποιεί τα δεδομένα και διευρύνει τα νοήματά τους. Έτσι, ευνοείται η αντιληπτική διεργασία και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του κοινού, μέσα από τις πολλαπλές αναγνώσεις του κειμένου (Barthes, 1985).

Στο τέλος του εν λόγω έργου, πριν από το γλωσσάρι, επισημαίνεται πως το υλικό που παρουσιάζεται και επεξηγείται φέρει την επιστημονική συμβολή της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη· με τον τρόπο αυτόν, η συγγραφέας επικυρώνει πως στο έργο της επεξεργάζεται την έμμεση γνώση για συνθήκες, πρόσωπα, θεσμούς, κ.λπ. και, κατά συνέπεια, μας πληροφορεί για την επιστημονική εγκυρότητα των όσων γράφει. Η τεκμηρίωση όσων παρατίθενται σε ένα βιβλίο γνώσεων και η οργάνωση των πληροφοριών με λογική και απλή μορφή, έτσι ώστε η παρεχόμενη πληροφορία να αφομοιώνεται από τον αναγνώστη-παιδί πιο εύκολα, αποτελεί βασικό ζητούμενο και κριτήριο αξιολόγησης των έργων που εντάσσονται στην εν λόγω κατηγορία - ιδίως αυτών που πραγματεύονται ζητήματα Ιστορίας και επιχειρούν την προώθηση της σύνδεσης της ιστορικής γνώσης με την ιστορική σκέψη των παιδιών, μια διαδικασία συνδεδεμένη άμεσα τόσο με την έννοια της πολυπρισματικότητας, όσο και με τη διανοητική λειτουργία της κατανόησης των πεπερασμένων με τρόπο απλό (Cassirer, 1962: 187, Rogers, 1979, Sewell, 2005:31-39, Τσίγλη-Αρώνη, 2008).

Μια κριτική “ματιά” στο βιβλίο

Στο βιβλίο της η Χατζή, αφηγούμενη απλά -αλλά όχι απλοϊκά- τα βασικότερα σημεία της δράσης του Ρήγα, προσπαθεί να ανασυστήσει τη συλλογική ανθρώπινη εμπειρία, λειτουργία τελεολογικού χαρακτήρα που επιτρέπει την αφηγηματική απόδοση γεγονότων, κινήτρων, κ.λπ. (Hempel, 1942: 35-48). Βασιζόμενη σε πηγές και απομνημονεύματα για να εξηγήσει και να περιγράψει με σύντομο τρόπο στα παιδιά ιστορικά και διηγηματικά τον βίο του ανθρώπου που «με το παράδειγμα της ζωής του και του έργου του έγινε πρότυπο του πατριώτη, του δημοκράτη, του επαναστάτη, του ποιητή» (Χατζή, 2020: 20), καθιστά σαφές στο κοινό πως η Ιστορία είναι μια περίπλοκη και ιδιόζουσα επιστήμη με συγκρουσιακή φύση, που κινείται μεταξύ έρευνας και αφήγησης (Λιάκος, 2012:23-98): Μέσα από τη σύζευξη αισθητικών και παιδαγωγικών χρονικο- τοπικών κατασκευών (Mitchell, 1987: 95-115), το παιδί μεταφέρεται

νοητά στη Βιέννη, την πρωτεύουσα της αυτοκρατορίας των Αψβούργων, λίγο πριν το ξέσπασμα της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 και πληροφορείται για το όραμα του αγωνιστή που, σαφώς επηρεασμένος από τη δυτική σκέψη και τις ιδέες του γαλλικού διαφωτισμού, έκανε το παν για να σπείρει τους σπόρους της γνώσης, προκειμένου να ριζώσουν στις ψυχές των υπόδουλων λαών της Ελλάδας και των Βαλκανίων τα αιτήματα για συναδέλφωση και οι ελπίδες για ανεξαρτησία.

Συμπληρωματικά με τα ανωτέρω, θα πρέπει να σημειωθεί το εξής: Τη λέξη «όραμα» η συγγραφέας επέλεξε να την τονίσει με γραφή bold στο έργο της. Το ίδιο έκανε και με άλλες λέξεις, στις οποίες, κατά την κρίση της, αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή από το παιδί ή/ και τον ενήλικο που συναναγιγνώσκει το έργο μαζί του. Δημιουργεί με, άλλα λόγια, μια πολυτροπική εγγραφή που ωθεί τον ανήλικο αναγνώστη σε μια πολυγραμματιστικού τύπου προσέγγιση, ώστε να κατανοήσει ιστορικές έννοιες που θεωρούνται πολύπλοκες για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (και γι' αυτό αποδίδονται με μια αίσθηση προφορικότητας στο κείμενο): Έννοιες που αφορούν στη διακίνηση επαναστατικών κειμένων, στην ίδρυση της Βαλκανικής Ομοσπονδίας, στην προετοιμασία για μια ένοπλη εξέγερση που στόχευε στην απελευθέρωση του υπόδουλου Ελληνικού λαού, κ.λπ. Τα πολύπλοκα στρατιωτικο-πολιτικά γεγονότα και οι ιδεολογίες της εποχής επεξηγούνται στην ιστορία απλά, μιας και η συγγραφέας με τον εικονογράφο φρόντισαν ώστε το κείμενο και η εικονογράφηση να ανταποκρίνονται στις ηλικίες που απευθύνονται, αλλά και να συνεργούν μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτόν, η Χατζή και ο Χριστούλιας, αφενός μεν ωθούν τα παιδιά στην αποκωδικοποίηση των διάφορων σημειολογικών στοιχείων που εντοπίζονται στην ιστορία, ενώσω αυτά υιοθετούν μια ομολογουμένως παιχνιδιάρικη διάθεση, αφετέρου δε, κατορθώνουν να ανταποκριθούν στο αξιολογικό κριτήριο που αφορά στην οπτική τροπικότητα των παιδικών βιβλίων γνώσεων (Arnheim, 1974, Lewis, 2001, Μαρτινίδης 1994, Zipes, 1994, Tomlinson&Lynch-Brown, 2002).

Παρατηρούμε πως η ζωντάνια των χρωμάτων, των σχημάτων και των μορφών στο έργο επηρεάζουν την ατμόσφαιρα, αντικατοπτρίζοντας την πολυχρωμία και πολυμορφία του σύγχρονου κόσμου. Παράλληλα, η διαντίδραση κειμένου-εικόνας δημιουργεί την εντύπωση πως η σκέψη της συγγραφέως έχει εμποτιστεί τόσο με τη φαντασία, όσο και με την ενσυναίσθηση (Lee, 1984: 89) – την επονομαζόμενη και «ιστορική» ενσυναίσθηση– την οποία, προφανώς, ανέπτυξε έπειτα από προβληματισμό και σε μια προσπάθεια σύνδεσης πηγών και απόδοσης εξηγήσεων με ρητορικότητα, στοιχείο (και) του ιστορικού λόγου (Lee&Ashby, 2001: 24-5). Την ενσυναίσθηση αυτή η Χατζή, σε συνεργασία με τον Χριστούλια, επιχειρεί να την αναπτύξει και στο αναγνωστικό κοινό σε όλη την έκταση του βιβλίου, μέσα από τη συλλειτουργία της λεκτικής και της οπτικής τροπικότητας, επί παραδείγματι, στη σκηνή όπου το παιδί συνομιλεί με την

Ιστορία και πληροφορείται τη σύλληψη του Ρήγα του Θεσσαλού· συγκεκριμένα, στο σημείο όπου περιγράφεται από τον παντογνώστη αφηγητή –στοιχείο που επιτείνει την αίσθηση του ρεαλισμού στο έργο– ότι το γράμμα του Ρήγα σε έναν έμπιστο φίλο του έμπορο, όπου του εξηγούσε τα περί του περίφημου κειμένου που συνέταξε με τίτλο *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, έπεσε «δυστυχώς στα χέρια ενός άλλου, δόλιου και μοχθηρού ανθρώπου» (Χατζή, ό.π.:15) που τον κατέδωσε στις αυστριακές αρχές. Το αποτέλεσμα ήταν η πληθωρικότερη, ίσως, μορφή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού να συλληφθεί και να οδηγηθεί στη φυλακή.

Χάρη στο έντονο μπλε και μωβ-βιολέ χρώμα των σκηνών που συνοδεύουν το περιστατικό το οποίο εκτυλίσσεται στις σελίδες 14-17 του βιβλίου και τις διαβαθμίσεις του σομόν-πορτοκαλί που συναντά σε αυτές ο ανήλικος αναγνώστης, όχι μόνο ανασκευάζεται η παρεχόμενη πληροφορία και διευκολύνεται η εμπέδωσή της, αλλά του δίδεται, παράλληλα, η δυνατότητα να οξύνει την κριτική του ικανότητα και την ευαισθησία του (Cianciolo,1985) και να «αισθανθεί» την απογοήτευση και το αίσθημα της προδοσίας που ένιωσε και ο εθνομάρτυρας, μιας και το χρώμα σχετίζεται με το ανθρώπινο ασυνείδητο και δύναται να αφυπνίσει συναισθήματα (Parramon,1988, Σιβροπούλου, 2004, Sargent, 1987).

Στη σκηνή της σύλληψης του Ρήγα, επιπροσθέτως, εμφανίζονται ζώα, μια τακτική ιδιαίτερα συνηθισμένη σε εικονογραφημένες ιστορίες για παιδιά (Norton,2003:193-195). Εν προκειμένω, ο ανθρωπομορφισμός μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένος: Οι αστυνομικοί - αλεπούδες που απεικονίζονται με στολή αστυνομικού φρουρού και κράνη, χαμογελώντας πονηρά και συμπεριφερόμενες εμφανώς ως συνεργοί του καταδότη, προσδίδουν το στοιχείο του φαντασιακού στο έργο και μεταφέρουν με μια δόση αυθεντικότητας το ανήσυχο κλίμα που επικρατούσε λίγο πριν το ξέσπασμα της Επανάστασης στην Ευρώπη· αναπαράγουν, όμως, την ίδια στιγμή και κοινωνιολογικά στερεότυπα στο συλλογικό φαντασιακό - στερεότυπα των οποίων, ίσως, οι ρίζες θα πρέπει να αναζητηθούν στον σπισισμό, ήτοι την εχθρική προδιάθεση απέναντι στα ζώα, η οποία συσχετίζεται στη σύγχρονη εποχή με μορφές σεξισμού και ρατσισμού (Καστοριάδης; 1978: 499, Lukens, 1993:210, Ryder, 2017, Singer, 2010, Stangor & Schaller, 1996: 11).

Δε γίνεται να μη παρατηρήσει κανείς, ωστόσο, πως ζώα και δη ανθρωποποιημένα εμφανίζονται και σε άλλες σκηνές του έργου, κακά ή επιφορτισμένα με στερεοτυπικές ιδιότητες και παρερμηνευμένα γνωρίσματα, όμως, δεν είναι: Για παράδειγμα, στη σκηνή που εκτυλίσσεται στις σελίδες 8 και 9 του πραγματευόμενου βιβλίου, η ταβερνιάρισσα της Βιέννης που επισκέφθηκε ο Ρήγας πριν να συλληφθεί και, βάσει της εικονογράφησης, φέρεται να απολαμβάνει τις ντόπιες μπίρες σε παραδοσιακά ξύλινα ποτήρια-βαρέλια με

ομοϊδεάτες του, είναι μεν ποντικίνα, αλλά πρόκειται για ποντικίνα καθαρή και όχι βρώμικη· επομένως, το παιδί παρωθείται και πάλι στην κριτική «ανάγνωση» της εικόνας αυτής, που αντιτίθεται σε όσα μπορεί να γνωρίζει ήδη για τις μυοκτονίες στα καταστήματα εστίασης (Κλιάφα, 1987: 46-49, Σακελλαρίου, 1988: 170). Στην ίδια σκηνή, εντοπίζεται καθήμενος και ένας καλοντυμένος τράγος, που φέρεται να απολαμβάνει το ποτό του και να διασκεδάζει ακούγοντας και βλέποντας τον Βελεστινλή. Το ότι απεκδύεται το στερεότυπο της κατσίκας-σατύρου και είναι ντυμένος ως άνθρωπος με ενδύματα της εποχής, καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της εικονογράφησης, που γενικώς στο έργο επιτελεί γνωστική και αισθητική λειτουργία, εκτός από την παρακειμενική και επεξηγηματική σε σχέση με τη λεκτική τροπικότητα.

Προσέτι, από όσα ειπώθηκαν ανωτέρω για τη συγκεκριμένη σκηνή, ίσως έγινε αντιληπτό πως η εικονογράφηση «ταξιδεύει» τον αναγνώστη στην αφηγούμενη εποχή και τον βοηθά να παγιώσει το σκηνικό που σχηματίζεται στο μυαλό του : Επομένως, και η ποντικίνα και ο τράγος μπορεί να μη μιλούν, αλλά η παρουσία τους και, κυρίως, ο τρόπος απεικόνισής τους στο έργο αρκούν για να επιτρέψουν στο παιδί να κάνει διανοητικά άλματα με τη φαντασία του και να «βρεθεί» το ίδιο στην Ευρώπη του 19ου αι., πέραν του ότι, όπως προείπαμε, παρωθείται να προβληματιστεί, να αποδομήσει ή να αποδεχθεί παγιωμένες αντιλήψεις/ ιδιότητες που αποδίδονται σε ζώα στη Λογοτεχνία και τα οποία χρησιμοποιούνται συμβολικά στο εξωγλωσσικό αυτό σημειωτικό σύστημα (Γεωργίου Νίλσεν, 1994:40).

Συμπεράσματα

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η πολυφωνική Ιστορία, με γιώτα κεφαλαίο, ως αφηγηματική κατασκευή επηρεάζεται από γλωσσικο-κοινωνικές πρακτικές, χρησιμοποιεί επινοούμενες έννοιες προκειμένου να καταστήσει κατανοητές παρελθούσες καταστάσεις και εμπειρίες, περιδινείται στην «αλήθεια» του σημασιολογικού και του ανθρώπινου παράγοντα συναρτήσει του τόπου και χρόνου και, επομένως, δεν είναι καθόλου παράδοξο να μιλούμε για «ιστορική λογοτεχνία» (“historical fiction”) ή, γενικά, για ιστορικά αφηγήματα που έχουν πραγματική αξία, αφού σέβονται τον πρώτο όρο που τα χαρακτηρίζει (Welleck, 1980: 32-9, Duffy & Jonassen, 1992, Noiriel, 2005). Το συγκεκριμένο βιβλίο γνώσεων για παιδιά αξίζει να διαβαστεί, καθώς δηλώνει με τον τρόπο του πως η Ιστορία είναι ένα είδος προβολής του παρελθόντος στις παροντικές μας ανάγκες διαμέσου των αφηγημάτων (Lee & Ashby 2000:200-201, Lee, 2011:130-131, Σεφεριάδης, 2014: 22), ενώ αποτελεί, αναμφίβολα, αποτύπωμα επικοινωνιακών κωδίκων και επινοήσεων ανοιχτό σε ερμηνείες (Fines, 1977: 24-6). Πρόκειται για έργο που προσανατολίζεται -μεταξύ άλλων- και στην εξοικείωση των παιδιών με

ένα σώμα γνώσεων και στη μύησή τους στη μεθοδολογία της τρέχουσας ιστορικής σκέψης και τη διερεύνηση και κριτική ανάγνωση των ιστορικών πηγών και των πολλαπλών αφηγήσεων.

Όσο για την υποκειμενικότητα των αφηγήσεων σε λεκτικό και εικονιστικό επίπεδο, αυτή είναι εμφανής τόσο από όσα υποστήριξα παραπάνω, όσο και από το γεγονός πως η συγγραφέας αναφέρεται στη *Χάρτα* του Ρήγα λέγοντας αρχικά (Χατζή, ό.π. :11) ότι επρόκειτο για τον χάρτη της Ελλάδας, ενώ, στην πραγματικότητα, επρόκειτο για τον χάρτη-όραμα του Βελεστινλή που αφορούσε όλη τη Βαλκανική χερσόνησο. Δεδομένων των αντιφάσεων στις οποίες υποπίπτουν οι ιστορικοί και οι ιστορικοί λογοτέχνες μεταξύ τους όταν πρόκειται για την αφήγηση, ερμηνεία και κατανόηση του παρελθόντος, δεν αποκλείεται η Χατζή να προέβη στην προαναφερθείσα κίνηση προκειμένου να εξυπηρετήσει μια πιο υποκειμενική και ίσως πιο «εθνική» εκδοχή της αλήθειας (Lewis, 1996: 5-22, Nodelman&Reimer, 2003: 129). Άλλωστε, η εξιστόρηση ιστοριών περί Ιστορίας το δίχως άλλο συνδέει το παρελθόν με το παρόν, λειτουργεί ως εργαλείο διαχείρισης της μνήμης που αντανακλά και ζωντανεύει τη δόμηση παλιότερων κοινωνικών πρακτικών και στηρίζει εθνικές αφηγήσεις (Shanks&Tittley, 1987:85, Hodder&Hutson, 2010:49, 196, Σμυρναίος, 2013:264-271). Η κατανόηση του παρελθόντος, ωστόσο, από τα παιδιά είναι αδύνατη χωρίς την ανάπτυξη κριτικής προσέγγισης του και στο έργο αυτό η κριτική θέαση των γεγονότων είναι κάτι στο οποίο ο ανήλικος αναγνώστης μυείται σταδιακά.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου - Νίλσεν, Μ. (1994). *Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας Αντερσεν-μελέτη βασισμένη στην ανάλυση περιεχομένου των 103 παραμυθιών και διηγημάτων που έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Κέδρος
- Καρπόζηλου, Μ. (2000). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κλιάφα, Μ. (1987). Οι μύθοι του Αισώπου, η λαϊκή παράδοση. *Διαβάζω*, 167, 46-49.
- Λιάκος, Α. (2012). *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Μαρτινίδης, Π., (1994). *Συνηγορία της παραλογοτεχνίας*. Αθήνα: Υποδομή.
- Μπενέκος, Α. (1980). Το Εικονογραφημένο Βιβλίο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 9 - 10, 453 - 469. (Και από εκδόσεις Δίπτυχο: *Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*, Αθήνα, 1981).
- Ντεκάστρο, Μ. (2005). Σκέψεις γύρω από τα βιβλία γνώσεων. *Διαδρομές*, 19: 192- 198.

- Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά Βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα: ΕΛΙΑ.
- Σακελλαρίου, Χ. (1988). *Αισώπου μύθοι*. Αθήνα: Μίνωας.
- Σεφεριάδης, Σ. (2014). *Στις διαδρομές της Ιστοριογραφίας: Κριτική επισκόπηση από το πρίσμα της κοινωνικής επιστήμης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών. Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας μάθησις. Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Στέση, Α. (2010). *Όψεις της Νεοελληνικής αφηγηματικής πεζογραφίας 1700-1830*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Τσίχλη-Αρώνη, Κ. (2008). *Ιστορικές σχολές και μέθοδοι : Εισαγωγή στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενόγλωσση

- Anderson, N. A. (2002). *Elementary Children's Literature*. Boston: Allyn&Bacon.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version*. L. A., CA: University of California Press.
- Barthes, R. (1985). *The Responsibility of Forms: Critical Essays on Music, Art and Representation* (R. Howard. Hill, Trans.). New York : Hill and Wang.
- Cassirer, E. (1962). *An Essay on Man*. New Haven: Yale University Press.
- Carter, B. (1993). Reviewing Nonfiction Books for Children and Young Adults: Stance, Scholarship and Structure. In B. Hearne& R. Sutton (Eds.), *Evaluating Children's Books. A Critical Look* (p.p. 59-71). Urbana-Champaign, Il: University of Illinois.
- Cianciolo, P. (1985). *Children's Responses to Illustrations in Picture Books and their Influence on the Beginning Reading Process*. New Orleans, LA: International Reading Association.
- Duffy T. M.&Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (p.p.170-198). NY: Macmillan.
- Escarpit, D., (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη. Ιστορική Επισκόπηση*. (Α. Στέση, Μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fines, J. (1977). Imagination and the historian. *Teaching History*, 18, 24–6.
- Hempel, C. (1942). The function of general laws in History. *The journal of Philosophy*, 39 (2), 35-48.

- Hodder, I. & Hutson, S. (2010). *Διαβάζοντας το παρελθόν, Τρέχουσες ερμηνευτικές προσεγγίσεις στην αρχαιολογία* (N. Κούρκουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In D. Shemilt & L. Perikleous (Eds.), *What Does it Mean to Think Historically?* (p.p. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Available online at: <http://www.ahdr.info> (Retrieved: October 2013).
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning history - National and International Perspectives* (p.p.199 -222). New York and London: New York University Press.
- Lewis, D. (1996). Pop-ups and fingle-frangles: The history of the picture book. In V. Watson& M. Styles (Eds.). *Talking pictures. Pictorial texts and young readers* (p.p. 5-22). London: Hodder & Stoughton.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London-New York: Routledge.
- Lukens, R. J. (2003). *A Critical Handbook of Children's Literature (7th Ed.)*. Boston, Mass.: Pearson Education, Inc.
- Mitchell, W.J.T. (1987). *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago : University of Chicago Press.
- Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Noiriel, G. (2005). *Τι είναι η σύγχρονη Ιστορία;* (M. Κορασίδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Norton, D. E. (2003). *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Parramon, J. M. (1988). *Θεωρία και πρακτική στο χρώμα* (A. Μαμωνίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Ντουντούμη.
- Rogers, P. J. (1979). *The New History: Theory into practice*. London: The Historical Association. [Online] Available online at: https://portal.ioe.ac.uk/http/www.history.org.uk/resources/secondary_resource_2625_8.html (Retrieved: May 2010).
- Ryder, R. (2011). *Speciesism, Painism and Happiness: A Morality for the Twenty-First Century*. Oxford: Imprint Academic.

- Sargent, W. (1987). *Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη. Η απόλαυση και η χρήση του χρώματος* (Καλκάνη, Ε. Μεταφρ.). Αθήνα:Κάλβος.
- Shanks, M.& Tittley, C. (1987). *Re-constructing Archaeology: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sewell, W. (2005). *Λογικές της Ιστορίας. Κοινωνική θεωρία και κοινωνικός μετασχηματισμός* (Ι. Πεντάζου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ξιφαράς.
- Singer, P. (2010). *Η απελευθέρωση των ζώων* (Σ. Καραγεωργάκης, Μεταφρ.). Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.
- Stangor, C. & Schaller, M. (2000). Stereotypes As Individual And Collective Representations. In C. Stangor (Ed.), *Stereotypes And Prejudice: Essential Readings* (p.p. 64–82). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Tomlinson, C. M. & Lynch-Brown, C. (2002). *Essentials of Children's Literature*. Boston, Allyn& Bacon.
- Zipes, J. (1994). *Fairy Tale as Myth/Myth as Fairy Tale*. Kentucky: The University Press of Kentucky.
- Welleck, R. (1980). Bakhtin's view of Dostoyevski: 'Polyphony' and 'Carnavalesque'. *Dostoyevski Studies*, (1), 32-39.
- 