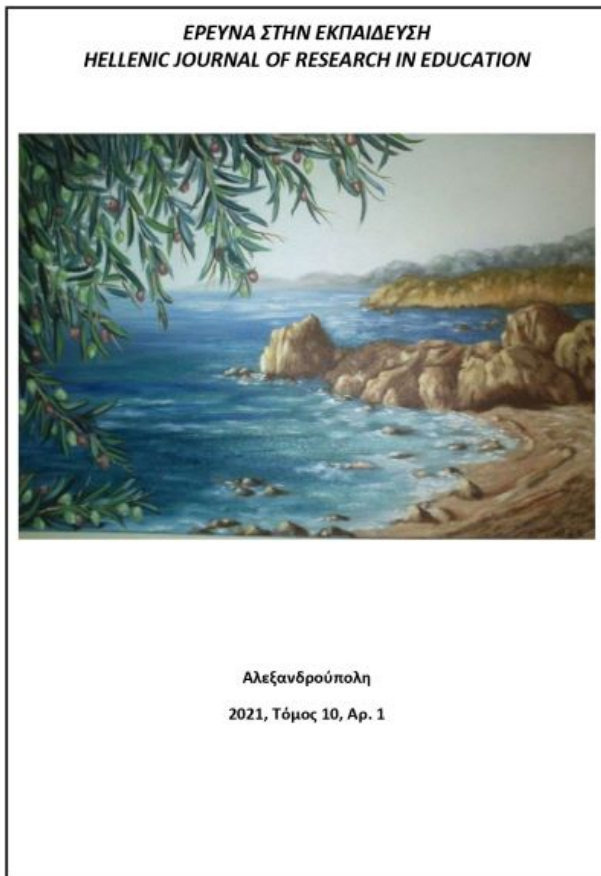


## Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 10, Αρ. 1 (2021)



Όψεις και απόψεις για τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων.

Ρόζη Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

doi: [10.12681/hjre.27404](https://doi.org/10.12681/hjre.27404)

Copyright © 2021, Rosy Triantafullia Angelaki



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Αγγελάκη Ρ. Τ. (2021). Όψεις και απόψεις για τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 181–194. <https://doi.org/10.12681/hjre.27404>

## Όψεις και απόψεις για τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων

Αγγελάκη Ρόζη - Τριανταφυλλιά

ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ., ΕΑΠ, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

### Περίληψη

Η νεότερη και σύγχρονη Ιστορία της Ελλάδος βρίθκει από αναπροσαρμογές αναφορικά με τη συγκρότηση της εθνικής μας ταυτότητας και το «ενθυμείσθαι». Οι αναπροσαρμογές αυτές ερμηνεύονται πολλαπλά και μας υπενθυμίζουν, πέρα από την αφηγηματική γλώσσα της Ιστορίας, την καταλυτική δράση του χρόνου ως προς τη μεταβολή της ατομικής και, κατ' επέκταση, της συλλογικής μνήμης, καθώς επίσης την προσπάθεια οικοδόμησής της με στοιχεία από διάφορες ιδεολογίες. Εξετάζοντας την πολιτισμική πορεία μας, διαπιστώνουμε πως η στροφή στη νεωτερικότητα διαφοροποίησε την εικόνα των οικονομικο-κοινωνικών, στρατιωτικο-πολιτικών και θρησκευτικών γεγονότων που διαμορφώθηκαν πριν από την Επανάσταση του 1821 και κατά τη διάρκειά της και εντοπίζουμε ολοένα και περισσότερες διαφοροποιημένες ερμηνείες που αφορούν στην εικόνα όσων διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο τόσο κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας, όσο και στη διάρκεια της προετοιμασίας του απελευθερωτικού Αγώνα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι «αναπαραστάσεις» που κατασκευάστηκαν, προκειμένου να «απεικονίσουν» τους κλέφτες και τους αρματωλούς: στα ακροβατώντα μεταξύ λογοτεχνικού και ιστορικού είδους Απομνημονεύματα, για παράδειγμα, όπου παρουσιάζεται η προσωπικότητα και εξιστορείται η δράση τους, σημειώνεται πλήθος αντιφάσεων –κυρίως, λόγω ζητημάτων πολιτειακής και οικονομικής φύσεως. Στο παρόν άρθρο, εξετάζεται πώς η συγγραφέας Γιολάντα Χατζή, με τη συμβολή του εικονογράφου Πέτρου Χριστούλια και της ιστορικού Χριστίνας Κουλούρη, με το έργο της σειράς Μικρές ελληνικές ιστορίες με τίτλο Κλέφτες και Αρματωλοί (Καστανιώτης, 2020), επιχειρεί να μεταδώσει στα παιδιά πληροφορίες για τον θεσμό των ανδρών που συνέβαλαν στη εκδήλωση των πρότερων επαναστατικών κινημάτων και οδήγησαν στην Επανάσταση του 1821. Επίσης, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνει τις συνθήκες που επικρατούσαν κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας στον ελλαδικό χώρο. Επιπλέον, στην προσπάθεια να διερευνηθεί η δυναμική των παιδικών βιβλίων γνώσεων που πραγματεύονται το δίπολο ιστορία-Ιστορία, εξετάζεται κατά πόσο προϋδεάζονται οι αναγνώστες μικρής ηλικίας για έννοιες με ποικίλες διαστάσεις, για συλλογικές πολιτισμικές κατασκευές και για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι ιστορικές πραγματικότητες. Παράλληλα, σχολιάζεται κατά πόσον οι «διχασμένες» εθνικές παραδόσεις και οι διαφορετικές ερμηνείες επιβεβαιώνουν τη σύγκλιση της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία.

### Abstract

The modern and contemporary history of Greece is full of adjustments regarding the formation of national identity. These adjustments can be interpreted in many ways and remind us, not only of the narrative nature of History, but also of how crucial the factor of time is when issues such as the modification of individual and, consequently, of collective memory, arise. Examining our cultural course across time, it is evident that the shift to modernity impacted the economic, social, military, political and religious events that took place before as well as during the 1821 Revolution. We also unravel more and more different interpretations regarding the image of those who played a leading role during the Ottoman rule and the preparation of the War of Greek Independence. More specifically, the representations of the members who constituted the bands of kleftes and armatoloi or men at arms in the memoirs, their historical and literary construction which rests on both individualized expressions and reliable reportage, are interesting examples which indicate the contradictions that arise when it comes to interpreting historical events and/or the personality of historical figures. This article examines the way Yolanda Hatzi, in her book entitled Kleftes and Armatoloi (Kastaniotis, 2020) with the contribution of the illustrator Petros Christoulia and the historian Christina Koulouri, attempts to inform young readers about the bandits and the appointed security forces whose members formed an armed militia, their prominent role in the

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Ρόζη- Τριανταφυλλιά Αγγελάκη, [aggelaki.rosy@gmail.com](mailto:aggelaki.rosy@gmail.com)

URL: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/index>

*revolutionary movement and, also, their actions during the Greek struggle. Additionally, in order to discover the dynamics of children's informational picture books that pertain to History, this article looks into whether this genre actually helps children to gain insights into diverse notions which refer to our collective cultural construction and the way historical realities are shaped. Last but not least, we attempt to investigate the complex question of the possible connections of Literature with History through the lens of different national traditions and ideologies.*

© 2021, Ρόζη Αγγελάκη  
Αδεια CC-BY-SA 4.0

**Λέξεις-κλειδιά:** κλεφταρματολοί, παιδικό βιβλίο γνώσεων, ιστορική ερμηνεία, πολιτισμικές κατασκευές, μνήμη, Απομνημονεύματα

**Key words-** kleftes, armatoloi, children's informational book, historical interpretation, cultural constructions, memoirs

## Εισαγωγή

Η εθνική ανεξαρτησία επέφερε αλλαγές στο πολιτικό, στρατιωτικό και οικονομικό στερέωμα με βάση τα δυτικά πρότυπα, αποσταθεροποιώντας τα υπάρχοντα αξιακά συστήματα στις τοπικές κοινότητες. Η απελευθέρωση και η ίδρυση του ελληνικού κράτους με την ελληνική Επανάσταση είχαν ως συνέπεια τη συγκρότηση της ιδέας του έθνους και τον σχηματισμό της εθνικής ιδεολογίας, με πασιδηλές σε αυτή τις επιρροές από τη δυτική Ευρώπη: μέχρι και το ξέσπασμα του Αγώνα, σημειώνεται μετατόπιση των κριτηρίων για τη διάκριση σε εθνότητες από τη θρησκευτική σε πολιτική βάση, ενώ ο ελληνισμός αντιμετωπίζεται με ανανεωτική διάθεση και η πολιτική του ταυτότητα μετασχηματίζεται σε κοσμική. Καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της νέας εθνικής συνείδησης λογίζεται η αγωνιστική δράση των κλεφτών, μιας «ελίτ» που συγκροτήθηκε στο πλαίσιο της διαδικασίας μετάβασης της ελληνικής κοινωνίας από το καθεστώς της δουλείας σε ένα νέο σχήμα πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης. Εκείνοι, έστω και με την υποτυπώδους μορφής οργάνωσή τους, επιδίωκαν την εθνική ολοκλήρωση μέσω των σχεδίων της Φιλικής Εταιρείας και τη ληστρική τους δράση (Αινιάν, 2001· Λέκκας, 2001· Hobsbawm, 2010).

Οι –βασισμένες σε πολιτικές και θεσμικές– αντιλήψεις απόψεις των κοινωνικών ομάδων ήταν, βέβαια, αντιφατικές και οδήγησαν πολλές φορές σε σύγκρουση τις ομάδες που διεκδικούσαν την ηγεσία της Επανάστασης. Η δε δράση των κλεφτών συνέβαλε στη συγκρότηση των αρματολών, σωμάτων αποτελούμενων από ένοπλους άνδρες, που εργάζονταν για την ασφάλεια στο εσωτερικό της αυτοκρατορίας και την αντιμετώπιση της δυσαρέσκειας των πλούσιων χριστιανών και μουσουλμάνων, στη βάση απόκτησης ισχύος και προνομίων (Κανδηλώρος, 1924· Τσιάμαλος, 2009). Βέβαια, σαφής διάκριση μεταξύ κλεφτών και αρματολών δε γίνεται, γεγονός έκδηλο, λ.χ. στα *Απομνημονεύματα* του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη ή του Παλαιών Πατρών Γερμανού . (Φραντζής, 1839: 39-41· Τσιάμαλος, 2011). Πάντως, εφόσον η εικόνα των κλεφταρματολών συγκροτήθηκε παράλληλα με τη δημιουργία του ελληνικού εθνικού κράτους, εμποτίστηκε από μια πιο εθνικιστική ιδεολογία- συνεπικουρούμενη από τις τότε πολιτικές διεκδικήσεις.

Τα Απομνημονεύματα του 1821 αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα για τις αφηγήσεις, τις αναπαραστάσεις και τις ερμηνείες που διαμορφώθηκαν και διαδόθηκαν για την πραγματικότητα της ελληνικής Επανάστασης, τις οποίες η ιστοριογραφία αναγνωρίζει ως αντικρουόμενες· και, μάλλον, εύλογα, αφού πρόκειται για την προσπάθεια των απομνημονευματογράφων να κωδικοποιήσουν τα γεγονημένα και να επεξεργαστούν προφορικές μαρτυρίες, με σκοπό τη συγκρότηση ενός είδους συλλογικής μνήμης, βασισμένης στην ατομική, του παρόντος. Τα Απομνημονεύματα, λοιπόν, χάρη στο ζωντανό και άμεσο ύφος τους και το ρομαντικό τους στοιχείο αγαπήθηκαν από τον λαό, ο οποίος ενστερνιζόταν τις συχνά αντιφατικές μεταξύ τους αφηγηματοποιημένες εμπειρίες, ιδεολογικές τάσεις και σκέψεις που εγγράφονταν σε αυτά· αντιφατικές, αφού εντοπίζονταν, από τη μια, μαρτυρίες που χαρακτήριζαν τους κλέφτες ως εθνικούς προστάτες που μάχονταν ώστε να εξασφαλίσουν ένα καλό βιοτικό επίπεδο, μακριά από τις ταπεινωτικές πράξεις των Οθωμανών (και, άρα, δικαιολογούνταν ο ληστρικός τους βίος) και, από την άλλη, διάφορα ιστορικά ντοκουμέντα που αναφέρονταν στον θεσμό των κλεφτών ως ομάδας απαριτιζόμενης από παράνομους προδότες – και, μάλιστα, εξαιρετικά βίαιους, κυρίως όσοι ανήκαν στις τοπικές αρχοντικές τάξεις (Καμπούρογλου, 1916· Βαλέτας, 1947·

Κορνούτος, 1953· Δασκαλάκης, 1966· Καλαματιανός, 1974· Δαμιανάκος, 1987· Πολίτης, 1974· Van Boeschoten, 1991· Ροτζώκος, 1994· Κυρκίνη-Κούτουλα, 1996· Ροτζώκος, 1997· Δημαράς, 2000· Λέκκας, 2011).

Η γνώση του παρελθόντος, όπως έχει δείξει η έρευνα, είναι προϊόν αφηγήσεων με πολλαπλές αφηγήσεις, που αφομοιώνει διαρκώς πολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία. Στη δε αφήγηση για το ιστορικό παρόν, τα γεγονότα που προσλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο μεταγράφονται για να ανασυστήσουν τη μνήμη, ενώ η πολυφωνική Ιστορία, ως αφηγηματική κατασκευή, επηρεάζεται από γλωσσικο-κοινωνικές πρακτικές (White, 1985: 26 κ.ε.). Καθώς η καταγραφή της «βιωμένης πραγματικότητας» περιδινείται στην «αλήθεια» του σημασιολογικού ανθρώπινου παράγοντα συναρτήσει του τόπου και χρόνου, παρατηρούμε πως ο εκάστοτε ιστορικός αφηγητής-απομνημονευματογράφος, στην προσπάθειά του να καταστήσει κατανοητές και αληθοεπείς παρελθούσες καταστάσεις και εμπειρίες, δίδει στο πληροφοριακό του υλικό μια ρητορική διάσταση και κάνει συστηματική χρήση της αναφορικής λειτουργίας της γλώσσας· επομένως, δεν είναι παράδοξο να μιλούμε για ιστορικά αφηγήματα που έχουν πραγματική αξία (Duffy & Jonassen, 1992· Welleck, 1980: 32-39· Noiriel, 2005).

Οι εναλλακτικές ιστορικές αφηγήσεις και οι δημόσιες εκδοχές της Ιστορίας συνεισφέρουν, ομολογουμένως, κατά πολύ στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών, τα οποία ωθούνται να κατανοήσουν το παρελθόν δια της αναπαράστασής του μέσα από τη μίξη ιστορικής αφηγηματογραφίας και κωδίκων της λογοτεχνικής αφήγησης (Chevallard, 1985· Williams, 1994· Topolski, 1998· Jordanova, 2006: 128-145· Kean & Martin, 2013:12). Έχει, λοιπόν, ενδιαφέρον, η αναζήτηση και εύρεση τρόπων με τους οποίους η κατανόηση της Ιστορίας από τα παιδιά βασίζεται στην εκ μέρους τους παρατήρηση και ερμηνεία –ενέργειες που συνδέονται άμεσα με τις διανοητικές και κοινωνικές τους ικανότητες, τη φαντασία τους και την ενσυναίσθηση που έχουν, αν έχουν, αναπτύξει (VanSledright & Brophy, 1992: 837-861· VanSledright, 2001: 51-68· Thorp & Persson, 2020: 891-901).

### ***Τα εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων***

Θεωρητικοί και ιστορικοί της Παιδικής Λογοτεχνίας και κριτικοί του παιδικού βιβλίου εντός και εκτός συνόρων, έχουν εκφράσει 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 άνθηση. Πρόκειται για τα παιδικά βιβλία γνώσεων, για τα οποία σαφής ορισμός δεν έχει δοθεί – πρωτίστως επειδή ασαφής είναι και η ίδια η έννοια της παιδικής ηλικίας και η άποψη των ενηλίκων για τα παιδιά (Jan, 1985· Nodelman, 1985· Rose, 1992). Στα βιβλία γνώσεων για παιδιά προσχολικής ή πρωτοσχολικής ηλικίας, οι συγγραφείς πραγματεύονται ποικίλα θέματα που έχουν σχέση με την Ιστορία, την Αρχαιολογία, τους πολιτισμούς χωρών και εθνών, τη θρησκεία, τις φυσικές επιστήμες, με στόχο να εμπλέξουν το κοινό σε μια ευχάριστη διαδικασία ανακάλυψης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, μέσα από απλές και τεκμηριωμένες περιγραφές γεγονότων ή/και ερμηνείες φαινομένων, προτεινόμενες δραστηριότητες που συχνά συμπληρώνουν τις σχολικές γνώσεις, ευρητήρια, πίνακες περιεχομένων, λήμματα, διαγράμματα, χάρτες και εικόνες. (Ντελόπουλος, 1995· Καρπόζηλου, 2000:104· Anderson, 2002: 284· Ντεκάστρο, 2005· Κανατσούλη, 2007:119· Mallan & Cross, 2014: 41–6). Τα δε περικειμενικά στοιχεία των βιβλίων γνώσεων προσφέρουν αισθητική συνοχή και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την επιλογή τους από τον ενήλικο αγοραστή. Επίσης, συνδυαστικά με το κείμενο και την εικονογράφηση, οργανώνουν τη λογοτεχνική εμπειρία, συχνά συντελούν στη νοηματοδότηση της εκάστοτε ιστορίας και συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία της ανάγνωσης του βιβλίου (Higonnet, 1990:47-9· Sipe & McGuire, 2006: 291-304· Γιαννικοπούλου, 2008· Youngs & Serafini, 2013:185-200· Martinez et al., 2016: 1-17).

Ειδικότερα, τα εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων είναι πολυτροπικά έργα με μορφωτικό χαρακτήρα, τα οποία μέσα από την πολυσυστημική φύση τους παρουσιάζουν στα παιδιά πληροφορίες (ή εμπλουτίζουν τις ήδη υπάρχουσες) με ακρίβεια και επιστημονική εγκυρότητα, ζωντάνια και χιούμορ (Glazer, 1997: 441· Pappas, 2006· Grilli, 2020). Η εικονογράφηση στα εν λόγω κείμενα λειτουργεί ελκυστικά για το παιδί, ενώ το ζητούμενο είναι να συμπυκνώνει νοήματα που εκφράζονται

με τους εικονογραφικούς κώδικες και συνδέονται με πολιτισμικούς κώδικες και άλλα σημειωτικά συστήματα (Storey, 1985: 54–59· Moebius, 1986: 141–58· Siefkes, 2015: 123–131· Martins & Belmiro, 2021).

### ***Κλέφτες και Αρματωλοί, της Γιολάντα Χατζή***

Το εικονογραφημένο αυτό βιβλίο γνώσεων βραχείας φόρμας ανήκει στη σειρά *Μικρές ελληνικές ιστορίες* και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Πρόκειται για μια σειρά βιβλίων που μετουσιώνει την προσπάθεια της συγγραφέως να συστήσει στα παιδιά σημαντικά ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα γύρω από τον αγώνα του 1821. Βάσει των λεγομένων της, το εγχείρημά της βασίστηκε στην εκ μέρους της συστηματική μελέτη βιβλίων Ιστορίας, μονογραφιών, διδακτορικών διατριβών και ιστορικών μελετών, έπειτα από υποδείξεις της καθηγήτριας Ιστορίας και πρυτάνισσας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, Χριστίνας Κουλούρη (Παπαδιά, 2021).

Με το συγκεκριμένο βιβλίο παρέχονται στους αναγνώστες προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας με απλό τρόπο στοιχειώδεις πληροφορίες αναφορικά με τους κλέφτες και τους αρματωλούς, την καταπίεση που υφίσταντο οι χριστιανοί από το οθωμανικό φορολογικό σύστημα και τις αυθαιρεσίες των πασάδων. Γίνεται, για την ακρίβεια, προσπάθεια να παρουσιαστούν με επεξηγηματικό τρόπο στο παιδικό κοινό τα ιστορικά γεγονότα και τα κοινωνικο-οικονομικά συμφραζόμενα της προεπαναστικής περιόδου τόσο σε αφηγηματικό, όσο και σε εικονιστικό επίπεδο, με τη συνδρομή εργαλείων από τη γραμματική της εικόνας και της ιστορίας (Halliday, 1978· Stein, 1982· Stein & Glenn: 1979): Οι χρονικές και οι χωρικές έννοιες και η πλοκή καθίστανται σαφείς διαμέσου των λέξεων, των εικόνων και της συνέργειας κειμένου και εικόνων. Το παιδί, επομένως, δύναται να εμπεδώσει όσα διαβάζει χάρη στη ζωντανή εικονογράφιση που, εκτός του ότι εξάπτει το ενδιαφέρον του, προσδίδει σε ολόκληρο το έργο αυθεντικότητα και τόνο χιουμοριστικό, οπτικοποιεί τα δεδομένα, τα επεξηγεί και, όπως θα φανεί, διευρύνει τα νοήματά τους (Heame & Sutton, 1993· Nodelman, 1996· Tomlinson & Lynch-Brown, 2002: 169· Merveldt, 2018: 231–245).

Πιο αναλυτικά, η πλοκή εκτυλίσσεται στη Ρούμελη, τη διοικητική περιφέρεια με τα «ψηλά βουνά, τα φαράγγια και τα ποτάμια» (Χατζή, 2020: 4), όπου, κατά την Τουρκοκρατία, σχηματίστηκαν ομάδες κλεφτών και άνησε ο αρματωλισμός. Η υπόθεση ξεκινά με την απεικόνιση ενός πασά να περιδιαβαίνει ανάμεσα στους ραγιάδες, που είναι όλοι ντυμένοι με παραδοσιακές φορεσιές της εποχής, όπως όριζε η καταγωγή/ιδιότητά τους. Από τον τρίτοπρόσωπο αφηγητή πληροφορούμαστε ότι ο πασάς ήταν «πολύ σκληρός άνθρωπος» (ό.π.), εξού και όλοι αγωνιούσαν να συγκεντρώσουν τον απαιτούμενο φόρο ή μέρος της σοδειάς τους και να του τα αποδώσουν. Αφορμή για την κορύφωση της υπόθεσης και την εισαγωγή στο κυρίως θέμα στέκεται η αδυναμία ενός χριστιανού να πληρώσει, καθώς εκείνη τη χρονιά «η σοδειά δεν ήταν καλή» (Χατζή, ό.π.: 6) –στοιχείο που αποκαλύπτει στα παιδιά τη διαχρονική εξάρτηση του ανθρώπινου είδους από τη γη και τη δυσκολία του να είναι κανείς αυτόχθον– καθώς και η αναλγησία του καδή που, αντί να τον λυπηθεί, του επέβαλε πρόστιμο· ο «απελπισμένος» (Χατζή, ό.π.: 8), λοιπόν, ραγιάς «αποφασίζει να βρει το δίκιο του με τα όπλα» (Χατζή, ό.π.: 9).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το κείμενο, ο ραγιάς ανεβαίνει στις δυσπρόσιτες κορυφές των ορεινών όγκων της Ρούμελης με την οικογένεια και τους συγγενείς του, μιας «και αυτοί απειλούνταν από τον πασά, που ήθελε να τους τιμωρήσει όλους»· υπονοείται, έτσι, από τη συγγραφέα η γνωστή από την ιστοριογραφία ύπαρξη των διευρυμένων συγγενικών δεσμών και των αδελφοποιήσεων μεταξύ των κλεφτών και το γεγονός πως στην εκλογή τους βασικό ρόλο διαδραμάτιζαν οι κουμπαριές με σημαίνοντα πρόσωπα της υπαίθρου (Καμπούρογλου, ό.π.: 20–21). Εκτός, όμως, από τη γνωστοποίηση των κοινωνικών σχέσεων που ανέπτυσσαν μεταξύ τους οι κλέφτες, δεν παραλείπεται και η επισήμανση της ανδρείας τους. Χαρακτηριστική ένδειξη τόσο της ανδρείας τους όσο και της ανυπότακτης φύσης τους, αποτελεί η αναφορά στο λημέρι που έστησε το βοσκόπουλο με τους δικούς του εκεί όπου «φώλιαζαν λύκοι και άγρια θηρία» και το ότι επέλεξαν να ζουν μια ζωή που «δεν ήταν καθόλου εύκολη», μιας και αναγκάζονταν «να τρέχουν στα βουνά και τα λαγκάδια, να κρύβονται σε σπηλιές, να μένουν χωρίς ύπνο, φαγητό και νερό ολόκληρα μερόνυχτα», παρά να τους εξουσιάζει και

να τους απειλεί κάθε τόσο ο Οθωμανός. Ωστόσο, η διαβίωση σε άγονο έδαφος δεν ήταν εύκολη. Έτσι, το παιδί πληροφορείται από τον παντογνώστη αφηγητή πως ο γιος του ραγιά «αποφασίζει να γίνει κλέφτης»: Κατέβαινε, δηλαδή, από το βουνό και έκλεβε αγαθά και ζώα από τα κοπάδια των πασάδων –πολλές φορές «και τους ίδιους τους πασάδες»– ή έστηνε παγίδες στα στενά περάσματα και με τους άνδρες του «σταματούσαν εμπόρους και ταξιδιώτες, τους έκλεβαν και τους κρατούσαν μέχρι να εισπράξουν λύτρα» (Χατζή, ό.π., 10-15).

Θα πρέπει να σημειωθεί πως, ως εδώ, συγγραφέας και εικονογράφος εργάζονται από κοινού, προκειμένου να αναπαραστήσουν τον τόπο, τον χρόνο και την ατμόσφαιρα της εποχής και να βοηθήσουν τα παιδιά να συλλάβουν όσα εξιστορούνται μέσα από τη λεκτική τροπικότητα, τις εικόνες, αλλά και την απόδοση των συναισθημάτων των προσώπων που υιοθέτησαν τα επαναστατικά κηρύγματα κατά των Οθωμανών και, εκμεταλλευόμενα την πολεμική τους δεινότητα, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στις εξεγέρσεις των ελληνικών πληθυσμών (Nef, 1977· Forceville, 2006: 379-402· Sanders, 2018). Επιπλέον, λέξεις όπως, λ.χ., πασάς, ραγιάς, λημέρι, φόρος, λύτρα, σημειώνονται με έντονα γράμματα στο βιβλίο και επεξηγούνται στο γλωσσάρι που βρίσκεται στην τελευταία σελίδα του. Επιτείνεται, ως εκ τούτου, η εκφραστική δύναμη των λέξεων, προκειμένου να ωθηθεί ο αναγνώστης-παιδί να κατανοήσει το κοινωνικό γίνεσθαι και πώς διαμορφώνεται αυτό με την πάροδο των ετών, να αντιληφθεί τις χρονικές κλίμακες, να αξιολογήσει τα στοιχεία που συνυφαίνονται με τα ιστορικά φαινόμενα και την ιστορική αλλαγή, και να παραγάγει συσχετισμούς για την Ιστορία, μέσα από την ιστορία που διαβάσει (Σακκής & Τσιλιμένη, 2007: 22-23· Levstik & Barton, 2011). Εκτός από την επεξεργασία εννοιών στο βιβλίο με ιδιαίτερο τρόπο και σκοπό να κατανοήσουν τα παιδιά το σημασιολογικό περιεχόμενο ιστορικών όρων, αλλά και να έρθουν σε επαφή με το παρελθόν, θα πρέπει να τονιστεί και το εξής: η πρόσληψη εννοιών και καταστάσεων από το κοινό (όπως, για παράδειγμα, είναι ο αγώνας για επιβίωση, το φαινόμενο της ληστείας και η τακτική του αιφνιδιασμού) ενισχύεται από την εικονογράφηση που αναπτύσσεται παράλληλα με τη λεκτική αφήγηση. Ο εικονογράφος διασκεδάζει και ιντριγκάρει του ανήλικους αναγνώστες με τη χρήση έντονων χρωμάτων και την εφαρμογή μιας συνηθισμένης στα παιδικά αφηγήματα τακτικής, αυτής του ανθρωπομορφισμού: π.χ. παριστάνοντας τους ραγιάδες ως λαγουδάκια ή ποντικάκια, ντυμένα με φουστάνελες και κρατώντας τουφέκια (Nodelman, 1988· Agosto, 1999· Burke & Copenhagen, 2004· Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010).

Η εικονογράφηση εντάσσεται στον αφηγηματικό ιστό όλης της ιστορίας και, πέρα από την αισθητική της λειτουργία, επιτελεί και γνωστική. Δρα, μάλιστα, συμπληρωματικά και επεξηγηματικά σε σχέση με τη λεκτική τροπικότητα, καθιστώντας το κείμενο ανοιχτό σε ερμηνείες εκ μέρους των παιδιών, που επαφίενται τόσο στις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, όσο και στη νοητική τους δραστηριότητα, την οποία και καλούνται να αναπτύξουν, παρατηρώντας όσα υπονοούνται στις σελίδες του βιβλίου (Vygotsky, 1986· Wells, 1986· Nikolajeva & Scott, 2001). Πιο ειδικά, ευκαιρίες για ενεργοποίηση του αναγνώστη-θεατή και τροδοφοσία της φαντασίας του παρέχονται στο σημείο όπου οι κλέφτες απεικονίζονται να σταματούν μια άμαξα που περνούσε από το λημέρι τους, ρίχνοντας τον κορμό ενός δένδρου στη μέση του δρόμου (Χατζή, ό.π.: 14-15)· στην άμαξα επιβάτης είναι μια λαγουδίνα, ντυμένη με φερετζέ. Όμως, παρότι είναι, προφανώς, μουσουλμάνο, ερωτεύεται –αν κρίνουμε από την καρδούλα που απεικονίζεται πάνω της, σαν συννεφάκι– τον λαγό κλέφτη που στέκεται απέναντί της (Nikolajeva, 2018). Θα μπορούσε, εν προκειμένω να υποστηριχθεί πως, πέρα από την άσκηση της παρατηρητικότητας στην οποία υποβάλλεται ο αναγνώστης, του καλλιεργείται και το μήνυμα της αποδοχής του αλλόθρησκου ή του διαφορετικού, εν γένει, ενώ η ερωτική έλξη παρουσιάζεται ως ενοποιητικός παράγοντας και αφορμή για καλλιέργεια διαπολιτισμικού σεβασμού (Lewis, 1990· Garcia & Pugh, 1991: 151–155· Watson & Styles, 1996· Glasenapp, 2017: 149–164).

Η συμπληρωματική σχέση εικόνας–κειμένου, όμως, εντοπίζεται και αλλού: επί παραδείγματι, στη σκηνή όπου εμφανίζονται οι κλέφτες να έχουν κατέβει από το βουνό, όπου διέμεναν, στην πλατεία του χωριού και να επιδίδονται σε ληστεία και απαγωγή του πασά, ντυμένοι με τις φουστάνελες και τα τσαρούχια, αλλά φορώντας μια μαύρη μάσκα στα μάτια τους (Χατζή, ό.π.: 12-13). Με τον εν λόγω αναχρονισμό, καθίσταται προφανής η πρόθεση του εικονογράφου να αποδώσει μια επιπλέον διάσταση στην ιστορία και, μάλιστα, με διακειμενικό-διεικονικό περιεχόμενο. Το νόημα της αφήγησης εντός της αφήγησης βασίζεται τόσο στα σημειολογικά στοιχεία, όσο και στην ύπαρξη και ανάκληση εμπειριών και πρότερων αναπαραστάσεων του παιδιού, που οφείλει να

αποκωδικοποιήσει ό, τι κρύβεται πίσω από αυτά που βλέπει: Οι κλέφτες στη συνείδηση του λαού αποτελούσαν ηρωικά πρότυπα που δρούσαν υπέρ της εθνικής αποκατάστασης και εναντίον της αδικίας –γεγονός στο οποίο συνέβαλαν πολλοί εκ των απομνημονευματογράφων με τα κείμενά τους. Σε αυτό, επίσης, συνετέλεσε η εξύμνησή τους από σημαντικά πρόσωπα της εποχής, λ.χ. του Ρήγα Φεραίου, καθώς και η ευρεία διάδοση των κλέφτικων τραγουδιών. Ενώ, λοιπόν, το κοινό πληροφορείται ότι τους κλέφτες «πολλοί τους θαύμαζαν» (Χατζή, ό.π.: 15) γιατί λήστευαν και απήγαγαν μουσουλμάνους και προύχοντες ομόθρησκούς τους, με σκοπό την απόδοση λύτρων, έχοντας ως αποστολή τους την υπεράσπιση των μη προνομιούχων χριστιανών, η εικονογράφηση που πυροδοτεί τον παραλληλισμό τους με τον Ρομπέν των δασών ή τον Ζορό επεξηγεί την έννοια της ληστείας και της λαφυραγωγίας, δικαιολογεί πράξεις που σήμερα θεωρούνται κατακριτέες και ενδυναμώνει την όλη λογοτεχνική εμπειρία (Κυριακίδης, 1922: 68-73· Βλαχογιάννης, 1935· Ζερβού, 1997: 166· Σίρε, 1998· Παπαδοπούλου & Christidou, 2004· Δεληγιάννης, 2005).

Κείμενο και εικονογράφηση συντελούν, επίσης, στην απόδοση του κλίματος της εποχής, λ.χ., στη σκηνή όπου περιγράφεται η καθημερινή ασχολία των κλεφτών, οι οποίοι «τις μέρες που δεν πολεμούσαν, οι πιο μεγάλοι φρόντιζαν τα ζώα, τις σοδειές και καθάριζαν τα τουφέκια τους», ενώ τα κλεφτόπουλα, αλλιώς και «ψυχογιό» (Χατζή, ό.π.: 16), «παράβγαιναν στο τρέξιμο, στο πήδημα και στο σημάδι, πέταγαν πέτρες και κοιτούσαν ποιος θα τις έριχνε πιο μακριά» (Χατζή, ό.π.: 17). Έτσι υποδηλώνεται πως η κλεφτουριά δε συνηγορούσε στην αποπαιδωσή τους. Έτερο στοιχείο που επιβεβαιώνει την επιστημονική εγκυρότητα των πληροφοριών του βιβλίου είναι το γεγονός πως γίνεται λόγος συνοπτικά και για την κοινωνική πυραμίδα των «έννομων ανυπάκουων», που, ως γνωστόν, διαιρούνταν στην τάξη του αρχηγού, αξίωμα συνήθως κληρονομικό, με τα πρωτοπαλικάρα ή τους «υπαρχηγούς» να τον διαδέχονται (Καμπούρογλου, ό.π.: 22-23).

Λίγο πριν από το τέλος του βιβλίου, η συγγραφέας ενημερώνει με απλό τρόπο το παιδί και για τη σύσταση των επικουρικών σωμάτων των αρματωλών που διοργάνωσαν οι Οθωμανοί, προκειμένου να αποκαταστήσουν –στο μέτρο του δυνατού– την τάξη στο επαρχιακό δίκτυο των εδαφών της αυτοκρατορίας. Χαρακτηριστικός είναι ο εσωτερικός μονόλογος του πασά, στο σημείο όπου, σκεπτόμενος τους μπελάδες που προξενούσαν οι κλέφτες στην τουρκική και την τοπική χριστιανική εξουσία, μονολογεί «θα τους κάνω φύλακες...θα έχουν άρματα και θα είναι αρματωλοί. Έτσι δε θα κλέβουν γιατί δεν θα έχουν ανάγκη» (Χατζή, ό.π.: 18). Βέβαια, αρματωλός, ήτοι υπεύθυνος για την τήρηση των νόμων, δε γινόταν οποιοσδήποτε κλέφτης, αλλά όποιος ανήκε σε επίσημη στρατιωτική οικογένεια και επεδείκνυε πρόθεση να επαναφέρει τους κλέφτες στη νομιμότητα ή να τους αναγκάσει να παραδοθούν (Βακαλόπουλος, 1986· Ostrogorsky, 2008: 102-103).

Ωστόσο, από τη στιγμή που η τριτοπρόσωπη αφήγηση ενημερώνει τον αναγνώστη πως «ο πασάς πρόσεχε τους αρματωλούς γιατί δεν τους είχε εμπιστοσύνη» και πως αν καταλάβαινε ότι εκείνοι «έδειχναν συμπάθεια στους χριστιανούς ραγιάδες, έπαιρνε την περιοχή τους, το αρματωλίκι, και τότε αυτοί ξαναγίνονταν κλέφτες» (Χατζή, ό.π.: 19), καθίσταται σαφής η απόπειρα της συγγραφέως να εξοικειώσει τα παιδιά με την περιπλοκότητα του ζητήματος: περιπλοκότητα που συνίστατο στο γεγονός πως οι αρματωλοί, ήταν μεν ένοπλες ομάδες οργανωμένες από την οθωμανική διοίκηση με αστυνομικές αρμοδιότητες και σκοπό την καταπολέμηση της ληστείας, όμως, οι κλέφτες γίνονταν αρματωλοί και το αντίστροφο ανά πάσα στιγμή –ιδίως, όταν ο σουλτάνος τούς παραμέριζε, όταν διαπίστωνε πως το εθνικό αίσθημα υπερέβαινε την ανάγκη τους για οικονομική αφάλεια, ισχυρότερη οργάνωση και στρατιωτική ισχύ. Τα παραπάνω ενισχύονται και εικονογραφικά στο συγκεκριμένο σαλόνι, όπου το πρώην βοσκόπουλο και νυν καπετάνιος αναπαρίσταται να αποδέχεται την πρόταση του πασά να γίνει αρματωλός, όμως, ενώ γονατίζει μπροστά του φέρεται να στρέφει το βλέμμα του στον σύντρόφό του ποντικό και να κλείνουν συνομωτικά το μάτι ο ένας στον άλλον.

## Συμπεράσματα

Διαβάζοντας το παρόν βιβλίο γνώσεων, θα λέγαμε πως διαχέει την ιστορική γνώση κατάλληλα στο ηλικιακό κοινό στο οποίο απευθύνεται, με τη βοήθεια αφηγηματικών στοιχείων και τον συνδυασμό της αισθητικής και της πληροφοριακής ανάγνωσης κειμένου και εικόνας (De Certeau, 1975:84· Husbands, 2004: 45-46· Zins, 2007: 479-493· Mallan & Cross, ό.π.). Τα παιδιά μαθαίνουν με ευχάριστο τρόπο την ιστορία του σχηματισμού των σωμάτων των κλεφτών και των αρματωλών, που αποτέλεσαν τη «μαγιά» για τη δημιουργία των πρότερων επαναστατικών κινημάτων και

τροφοδότησαν την Επανάσταση του 1821, «παίζοντας πρωταγωνιστικό ρόλο στις εξεγέρσεις που έγιναν στη Ρούμελη» (Χατζή, ό.π.: 20). Οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι διατυπωμένες με σαφήνεια και απλότητα, δίχως αυτό να σημαίνει πως υπεραπλουστεύονται: το κοινό, τόσο με τη βοήθεια της λεκτικής, όσο και της οπτικής τροπικότητας, ωθείται να παρατηρήσει, να κατανοήσει, να στοχαστεί και να ερευνήσει περαιτέρω για αυτά που αναγιγνώσκει. Οι αναγνώστες-θεατές, κατά τη διαδικασία της «ιστορικής ανάγνωσης», παροτρύνονται να αναζητήσουν τις όχι και τόσο εύκολα αναγνωρίσιμες έννοιες και να σχηματίσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις με κριτικό τρόπο και βάσει της εμπειρίας τους (Stanford, 1986· Garvey&Krug, 1989· Eagleton, 1996· Σέμογλου, 2001: 270-274· Forceville, 2014: 51-70).

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως, ενώ, μέσα από το κείμενο και τις εικόνες, καθεμία με τη σημειολογική, ιδεολογική, παιδαγωγική και αισθητική της διάσταση, σημειώνεται η απόπειρα για μια αληθοφανή παρουσίαση ανθρώπων, συνθηκών και γεγονότων της Επανάστασης στα μάτια του ανήλικου αναγνώστη, γίνεται αντιληπτό πως η προόσπιση της αλήθειας τους, τρόπον τινά, βάλλεται, αφού είναι ιδωμένη από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία: Οι υποκειμενικότητες της Ιστορίας γίνονται καταφανείς από το γεγονός πως σε όλο το έργο οι κλέφτες και οι αρματωλοί συστήνονται στο παιδί ως ήρωες, με βάση συγκεκριμένες μυθολογικές εικόνες που σχηματίστηκαν για εκείνους προεπαναστατικά και μετεπαναστατικά (Aron, 1983· Wishart, 1997: 111-118· Løvland, 2016: 172-187).

Πιο ειδικά, η πρότυπη και αποδεκτή δράση των ανυπότακτων ηρώων, η εξύψωσή τους από τον λαό της υποταγμένης Ελλάδος, χάρη στον ευρέως διαδομένο μνημειακό λόγο των κλέφτικων τραγουδιών και τη μυθολογική διάσταση εικόνα που σχηματίστηκε για εκείνους (κατά βάση από τους απομνημονευματογράφους- υποστηρικτές τους), είναι μόνο μια από τις όψεις του νομίσματος (Balandier, 1971· Evans, 2009: 15· Ferro, 2001· Stathis, 2021)· η μετέπειτα εικόνα των κλεφτών συκοφαντήθηκε, ιδιαίτερα, όταν οι κλέφτες αντιτάχθηκαν σε ζητήματα εξουσίας και πολιτικά. Από τη στιγμή, μάλιστα, που σε Απομνημονεύματα, π.χ. προυχόντων, εντοπίζονται βιωμένες εμπειρίες καταγεγραμμένες ως γνώσεις, με σκοπό τη διαμόρφωση συνειδήσεων και της ιστορικής πραγματικότητας, οι οποίες καταδικάζουν τη δράση των κλεφταρματωλών, γίνεται προφανές πως η εγκυρότητα των ιστορικών αφηγημάτων πλήττεται από διαμεσολαβήσεις και ερμηνείες-αφηγημάτων δια των οποίων το παρελθόν προσαρμόζεται στις ανάγκες του παρόντος. Επιβεβαιώνεται, επομένως, πως η ανασύσταση της συλλογικής ανθρώπινης εμπειρίας είναι μια διαδικασία τελεολογικού χαρακτήρα, που επιτρέπει την αφηγηματική απόδοση των γεγονότων, των κινήτρων (Παπαρηγόπουλος, 1932: 188 – 189· Hempel, 1942: 35-48 · Ροτζώκος, 1994: 4-10).

Βέβαια, δεν αμφισβητείται εδώ το γεγονός πως τα Απομνημονεύματα είναι φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου ή το ότι από τη μελέτη τους αντλούμε σημαντικές πληροφορίες για τη δράση των ένοπλων σωμάτων που έδρασαν την περίοδο της προετοιμασίας για τον Αγώνα ή κατά τη διάρκειά του. Επισημαίνεται, όμως, πως δεν είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε μια εικόνα ολοκληρωμένη, εν προκειμένω, για τους κλεφταρματωλούς, διαβάζοντάς τα, αφού, παράλληλα με την αναμφίβολη ιστορική αξία των Απομνημονευμάτων, αναγνωρίζουμε την υποκειμενικότητα του λόγου των απομνημονευματογράφων για πρόσωπα, καταστάσεις και εκτιμήσεις δεδομένων, καθώς επίσης την επίρεια που είχε στην κρίση τους η εθνικιστική ιδεολογία της εποχής τους (Σκοπετέα, 1988· Ανδριάκαινα, 2003: 315-349).

Η Επανάσταση του 1821, που αποτελεί ιδιαίτερα προσφιλή θεματική της παιδικής λογοτεχνίας, είναι ένα κατασκευασμένο για τη συλλογική κοινότητα μνημονικό, πολιτισμικό αφήγημα, το οποίο υπόκειται διαρκώς σε αλλαγές. Δεδομένου πως οι αντιφατικές ερμηνείες που εκφράζονται από ιστορικούς και λογοτέχνες όταν αφηγούνται γεγονότα του παρελθόντος και πως η χρονική απόσταση μεταβάλλει την ατομική μνήμη και, ως εκ τούτου, τη συλλογική, η επιλογή της συγγραφέως να παρουσιάσει στα παιδιά τους κλεφταρματωλούς ως ήρωες με τη συνδρομή της εικονογράφησης, δεν αποκλείεται να βασίζεται στην πρόθεσή της να εξυπηρετήσει μια πιο υποκειμενική (και ίσως πιο «εθνική») εκδοχή της αλήθειας (Βερέμης, 1983: 59-67· White 1973). Συστήνει στο ανήλικο αναγνωστικό κοινό τους Κλέφτες και τους Αρματωλούς που έχουν αποκτήσει καίρια θέση στον θεμελιωτή μύθο της εθνικής ιδεολογίας και που για το «συλλογικό φαντασιακό» (Καστοριάδης, 2005) αποτέλεσαν συνδετικό κρίκο μεταξύ αρχαίας και σύγχρονης Ελλάδας. Βέβαια, ο χρόνος είναι αναγκαίο στοιχείο για την κατασκευή-συγκρότηση της μνήμης που δεν αποκόπτεται ούτε από τις



τωρινές, αλλά ούτε και από τις μελλοντικές καταστάσεις· η κατανόηση, επομένως του παρελθόντος απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης (Lee & Ashby 2000:200-201, Σεφεριάδης, 2014: 22). Το παρόν βιβλίο γνώσεων προσανατολίζεται μεταξύ άλλων στη μύηση του παιδικού κοινού στην κριτική ανάγνωση (Little, 1983: 27-32, Μονιότ, 2002: 55-57). Καθώς, δε, αποδίδονται κίνητρα με σκοπό να εξηγηθούν συμπεριφορές που διαμόρφωσαν την ανθρώπινη δράση, το παιδί ωθείται να «αισθανθεί» την Ιστορία ως προϊόν ατομικής ψυχολογικής διεργασίας και ως κοινωνικά διαμεσολαβημένη πράξη (Hallam, 1969· Mandelbaum, 1977· Ricoeur, 1983: 247-50· Sebba, 2000: 12-6).

## Βιβλιογραφία

- Αινιάν, Δ. (2001). *Απομνημονεύματα για την Επανάσταση του 1821*. Αθήνα: Βεργίνα.
- Agosto, D. E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture books, *Children's literature in education*, 30, (4), 267-280.
- Ανδριάκαινα, Ε. (2003). Μνήμη και εθνικιστική ιδεολογία. *Δοκίμες*, 11-12, 315-349.
- Anderson, N. A. (2002). *Elementary Children's Literature*. Boston: Allyn&Bacon.
- Aron, R. (1983). *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*. Paris: Gallimard.
- Βακαλόπουλος, Α. (1808). Νέα στοιχεία για τα ελληνικά αρματολίκια και για την επανάσταση του Θύμιου Μπλαχάβα στη Θεσσαλία στο 1808. *Τρικαλινά*, 6, 59-82.
- Βαλέτας, Γ. (1947). *Ανθολογία της Δημοτικής Πεζογραφίας* (2<sup>η</sup> Έκδ.) Αθήνα: Ράνος.
- Balandier, G. (1971). *Πολιτική Ανθρωπολογία* (μτφρ. Γ. Κ. Βλάχου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βερέμης, Θ. (1983). Κράτος και έθνος στην Ελλάδα: 1821-1912. Στο Δ. Γ. Τσαούσης, (επιμ.). *Ελληνισμός-Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας* (σσ. 59-67). Αθήνα: Εστία.
- Βλαχογιάννης, Γ. (1935). *Κλέφτες του Μοριά. Μελέτη ιστορική από νέες πηγές βγαλμένη 1717-1820*. Αθήνα: Τύποις Πολυβιοτεχνικής.
- Burke, C. L.& Copenhaver, J. G. (2004). Animals as People in Children's Literature. *Language Arts*, 81, (3): 205 -213, <https://cdn.ncte.org/nctefiles/store/samplefiles/journals/la/la0813animals.pdf>
- 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* (pp. 59-71). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Δαμιανάκος, Σ. (1987). *Παράδοση Ανταρσίας και Λαϊκός Πολιτισμός* (μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Πιθέρον.

- Δασκαλάκης, Απ. (1966). *Κείμενα- Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασης*. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Κλεισιούνη.
- De Certeau, M. (1975). *L'Écriture de l'Histoire*. Paris: Gallimard.
- Δεληγιάννης, Κ. (2005). *Απομνημονεύματα*. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Πελεκάνος.
- Δημαράς, Κ.Θ. (2000). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας* (9<sup>η</sup> Έκδ.). Αθήνα: Γνώση.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992), (eds.). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eagleton, T. (1996). *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας* (μτφρ. Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Evans, R. (2009). *Για την υπεράσπιση της Ιστορίας* (μτφρ. Λ. Παπαδάκη). Αθήνα: Σαβάλλας.
- Zins, C. (2007). Conceptual approaches for defining data, information, and knowledge. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 58(4), 479–493.
- Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο* (μτφρ. Π. Μαρκέτου), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Forceville, C. (2006). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven & F. Ruiz de Mendoza (eds.). *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 379-402). Berlin: De Gruyter.
- Forceville, C. (2014). Relevance Theory as model for analysing multimodal communication. In D. Machin (Ed.). *Visual Communication* (pp. 51-70). Berlin: De Gruyter.
- Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό ανάγνωσμα ως σημείο συνάντησης παιδιών και ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Garcia, J. & Pugh, S. L. (1991). Children's nonfiction multicultural literature. *Equity & Excellence in Education*, 25(2-4), 151–155.
- Garvey, B. & Krug, M. (1989). *Models of History Teaching in the Secondary School*. Oxford: Oxford University Press.
- Glazer J. (1997). *Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Grilli, G. (Ed.), (2020). *Non-Fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Florence: Edizioni ETS.
- Hallam, R.N. (1969). Piaget and the teaching of history. *Educational Research*, 12, 3-12.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Heame, B. & Sutton, R. (Eds.), (1993). *Evaluating Children's Books: A Critical Look*. University of Illinois at Urbana, Champaign: The Graduate School of Library and Information Science.

- Higonnet, M. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly*, 15(2), 47-49.
- Hobsbawm, E. (2010). *Ληστές* (μτφρ. Ν. Κούρκουλος), (4<sup>η</sup> Έκδ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (μτφρ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jan, I. (1985). *La littérature enfantine* (5<sup>th</sup> Ed.). Paris: Les éditions ouvrières Dessain et Tolpa.
- Jordanova, L. (2006). *History in Practice*. (2nd Ed.). London: Bloomsbury Academic.
- Καλαματιανός, Γ.Ν. (1974). *Σύντομη Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (5<sup>η</sup> Έκδ.). Αθήνα: Εστία
- Καμπούρογλου, Δ. (1916). *Αρματωλοί και κλέφτες*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Κανατσούλη, Μ. (2007). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανδηλώρος, Τ. (1924). *Ο αρματωλισμός της Πελοποννήσου (1500–1821)*. Αθήνα: Τυπογραφείον Δέναξα και Σία.
- Καρπόζηλου, Μ. (2000). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κστοριάδης, Κ. (2005). Αρχαίο Ελληνικό και νεότερο πολιτικό φαντασιακό. *Φιλολόγος*, 122, 501-516.
- Kean, H. & Martin, P. (2013). *The Public History Reader*. London-New York: Routledge.
- Κορνούτος, Γ.Π. (1953). *Το Απομνημόνευμα 1453-1953*, Τόμ. 44. Αθήνα: Βασική Βιβλιοθήκη Αετός.
- Κυριακίδης, Σ. (1922). *Ελληνική Λαογραφία, μέρος Α': Μνημεία του λόγου*. Αθήνα: Τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου.
- Κυρκίνη-Κούτουλα Α. (1996). *Η οθωμανική διοίκηση στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Πελοποννήσου (1715-1821)*. Αθήνα: Αρσενίδη.
- 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* (pp.199-222). New York and London: New York University Press.
- Λέκκας, Π. (2001). *Το παιχνίδι με τον χρόνο: Εθνικισμός και νεοτερικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λέκκας, Π. (2011). *Εθνικιστική ιδεολογία: Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Levstik, L. & Barton, K. C. (2011). *Doing History: Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Lewis, D. (1990) The constructedness of texts: Picture book and the metafiction. *Signal*, 61, 131-146.

- Little, V. (1983). What is Historical Imagination? *Teaching History*, 36, 27-32.
- Løvland, A. (2016). Talking about something real: the concept of truth in multimodal non-fiction books for young people. *Prose Studies*, 38 (2), 172–187. doi:10.1080/01440357.2016.1232784
- Mallan, K. & Cross, A. (2014). The artful interpretation of science through picture books. In K. Mallan (ed.), *Picture books and beyond* (pp. 41–60). Newton: Primary English Teaching Association Australia.
- Mandelbaum, M. (1977). *The Anatomy of Historical Knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Martinez, M., Stier, C. & Falcon, L. (2016). Judging a Book by Its Cover: An Investigation of Peritextual Features in Caldecott Award Books. *Children's Literature in Education*, 1-17. doi: 10.1007/s10583-016-9272-8
- Martins, M. & Belmiro, C.A. (2021). Stylistic strategies in children's nonfiction books. In Goga, N., Iversen, S. H. & Teigland, A.S. (eds.). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 8-21). Oslo: Scandinavian University Press. Doi: 10.18261/9788215042459-2021-11
- Moebius, W. (1986). Introduction to picturebook codes. *Word & Image, A Journal of Verbal/Visual Enquiry*, 2, (2), 141-158. <https://doi.org/10.1080/02666286.1986.10435598>
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nef, F. (1977). Introduction to the Reading of Greimas: Toward a Discursive Linguistics. *Diacritics*, 7, (1), 18-22.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 110–118). New York and London: Routledge.
- Ντεκάστρο, Μ. (2005). Σκέψεις γύρω από τα βιβλία γνώσεων. *Διαδρομές*, 19, 192-198.
- Ντελόπουλος Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: ΕΛΙΑ.
- Nodelman, P. (1985). The case of children's fiction: Or the impossibility of Jacqueline Rose. *Children's Literature Association Quarterly* 10 (3), 98–100.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. London: The University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. USA: Longman Publishers.
- Noiriél, G. (2005). *Τι είναι η σύγχρονη Ιστορία;* (μτφρ. Μ. Κορασίδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Ostrogorsky, G. (2008). *Ιστορία του Βυζαντινού κράτους*, Τόμ. Α'. (μτφρ. Ι. Παναγόπουλος). Αθήνα: Βασιλόπουλος.

- Παπαδιά, Π. (23 Μαρτίου, 2021). *Η Γιολάντα Χατζή και ο Πέτρος Χριστούλιας αφηγούνται στα παιδιά «μικρές ελληνικές ιστορίες»*, <https://www.talcmag.gr/hot/mikres-ellinikes-istories-synteychi/>
- Paradopolou, M. & Christidou, V. (2004). Multimodal text comprehension and production by preschool children: An interdisciplinary approach of water conservation. *The International Journal of Learning*, 11, 917- 927.
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. 1932. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους: Από της αλώσεως της Κωνσταντινούπολης υπό των Τούρκων μέχρι της επανάστασεως του 1821*. Τόμ. 5<sup>ος</sup>, βιβλίο 2. Αθήνα: Ελευθερουδάκης.
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41, 226–250.
- Πολίτης, Λ. (1974). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (20<sup>η</sup> Έκδ.) Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Repoussi M. & Tutiaux-Guillon N. (2010). New Trends in History Textbook research Issues and methodologies toward a school historiography. *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2 (1), 154-170, [http://users.auth.gr/users/9/6/053269/public\\_html/PS/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf](http://users.auth.gr/users/9/6/053269/public_html/PS/ENG/PUBLICATIONS/new%20trends%20in%20history%20textbooks%20research.pdf)
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris: Seuil.
- Rose, J. (1992). *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction*. New York: New York University Press.
- Ροτζώκος, Ν. (1994). Τα Απομνημονεύματα του '21 ως υλικό της ιστοριογραφίας. *Δοκίμεις*, 2, 3-11
- Russell, D. (1997). *Literature for Children. A Short Introduction*. New York: Longman.
- Σακκής, Δ. Α. & Τσιλιμένη Τ. (2007). Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sanders, J. S. (2018). *A literature of question: Nonfiction for the critical child*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους*. (μτφρ. Μ. Καβαλιέρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέμογλου, Ο. (2001). Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 270-274). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σεφεριάδης, Σ. (2014). *Προλεγόμενα: Ιστορία και Κοινωνικές Επιστήμες. Στις διαδρομές της Ιστοριογραφίας. Κριτική επισκόπηση από το πρίσμα της κοινωνικής επιστήμης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Siefkes, M. (2015). How semiotic modes work together in multimodal texts. *10plus1: Living Linguistics*, 1(1), 123–131.
- Sipe, L.R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, (2), 97-108.

- Sipe, L. R. & McGuire, E. C. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children's Literature in Education*, 37(4), 291-304.
- Σκοπετέα, Έ. (1988). *Το «Πρότυπο Βασίλειο» και η Μεγάλη Ιδέα, Όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)*. Αθήνα: Πολύτυπο.
- Stanford, M. (1986). *The Nature of Historical Knowledge*. London: Blackwell.
- Stathis, P. (2021). The Historiography of the Greek Revolution of 1821: From Memoirs to National Scholarly History, 1821–1922. *Historiein*, 19 (2). doi:<https://doi.org/10.12681/historein.18371>
- Stein, N. (1982). What's in a story: Interpreting the interpretations of story grammars. *Discourse Processes*, 5, 319-335.
- Stein, N. & Glenn, G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. Freedle (ed.). *New directions in discourse processing*, Vol. 2 (pp. 32-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Storey, D. (1985). Reading Comprehension, Visual Literary and Picture Book Illustrations. *Reading Horizons*, 25, 54 – 59.
- Thorp, R.& Persson, A. (2020). On historical thinking and history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52 (8), 891-901. doi:10.1080/00131857.2020.1712550
- Tomlinson, C. M. & Lynch-Brown, C. (2002). *Essentials of Children's Literature*. Boston: Allyn& Bacon.
- Topolski, J. (1998). The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History. In Voss J.M. & Carretero, M. (Eds.). (1998). *Learning and Reasoning in History – International Review of History Education*, Vol. 2 (pp. 9-22). London: Woburn Press.
- Τσιάμαλος, Δ. (2009). *Οι αρματολοί της Ρούμελης. Μελέτη για τις αρματολικές συγκρούσεις και τα αρματολικά συγγενικά δίκτυα της περιοχής κατά την προεπαναστατική και επαναστατική περίοδο του 1821*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάμαλος, Δ. (2011). Το αρματολικό φαινόμενο στη Ρούμελη. *Νέος Ερμής ο Λόγιος*, 3, 83-95.
- Van Boeschoten, R. (1991). Κλεφταρματολοί, ληστές και κοινωνική ληστεία. *Μνήμων*, 13, 9-24. doi: <https://doi.org/10.12681/mnimon.235>
- VanSledright, B.& Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29, 837-861.
- VanSledright, B. (2001). From empathic regard to self-understanding: Impositionality, empathy, and historical contextualization. In O.L. Davis, Jr., E. Yeager & S. Foster, (eds.). *Development of historical empathy: Perspective taking in social studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman Littlefield.
- Von Glasenapp, G. (2017). Information or exoticization? Constructing religious difference in children's information books. In E. O' Sullivan & A. Immel, (eds.), *Sameness and difference in children's literature: From to enlightenment to the present day* (pp. 149–164). London: Palgrave Macmillan.

- Von Merveldt, N. (2018). Informational picturebook. In B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 231–245). London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Φραντζής, Α. (1839). *Επιτομή της Ιστορίας της αναγεννηθείσης Ελλάδος αρχομένη από του έτους 1715 και λήγουσα το 1837*. Τόμ. Α'. Αθήνα: εκ Τυπογραφίας η Βιτώρια του Κων/νου Καστόρχη και συντροφία. <http://hdl.handle.net/20.500.11855/600>
- Watson, V. & Styles, M. (1996), (eds.). *Talking pictures: pictorial texts and young readers*. London: Hodder & Stoughton.
- Welleck, R. (1980). Bakhtin's view of Dostoyevski: 'Polyphony' and 'Carnavalesque'. *Dostoyevski Studies*, (1), 32-39.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και ιστορία* (μτφρ. Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.
- Wishart D., (1997). The selectivity of historical representation. *Journal of Historical Geography*, 23 (2), 111–118.
- White, H. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- White, H. (1985). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Youngs, S. & Serafini, F. (2013). Discussing Picturebooks Across Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 185-200.