

Κείμενα Παιδείας

Τόμ. 2, Αρ. 2 (2021)

Κείμενα Παιδείας



Η Ελληνική Επανάσταση στο βιβλίο γνώσεων: Μια προσπάθεια εγχάραξης της εθνικής ιστορικής μνήμης και της συλλογικής ταυτότητας στις παιδικές αφηγηματικές αναπαραστάσεις.

Rosy Triantafyllia Angelaki

doi: [10.12681/keimena-paideias.26612](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26612)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Angelaki, R. T. (2021). Η Ελληνική Επανάσταση στο βιβλίο γνώσεων: Μια προσπάθεια εγχάραξης της εθνικής ιστορικής μνήμης και της συλλογικής ταυτότητας στις παιδικές αφηγηματικές αναπαραστάσεις. *Κείμενα Παιδείας*, 2(2). <https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26612>

Η Ελληνική Επανάσταση στο βιβλίο γνώσεων: Μια προσπάθεια εγχάραξης της εθνικής ιστορικής μνήμης και της συλλογικής ταυτότητας στις παιδικές αφηγηματικές αναπαραστάσεις.

Ρόζη Αγγελάκη

Ιστορικός- Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ., ΣΕΠ ΕΑΠ, ΠΔ 407/80 ΠΤΔΕ Α.Π.Θ.

Περίληψη

Τα πραγματογνωστικά παιδικά βιβλία γνώσεων ανήκουν στο είδος των έργων που πραγματεύονται πληροφορίες αναφορικά με ένα συγκεκριμένο θέμα, ένα γεγονός ή μια επιστήμη, όπως, φερ' ειπείν, είναι η Ιστορία, η Αρχαιολογία, η Θρησκεία, οι πολιτισμοί χωρών και εθνών, κ.λπ.. Στόχος των συγγραφέων των έργων αυτών αποτελεί η βιωματική μάθηση του αναγνωστικού τους κοινού και η ανακάλυψη του φυσικού και κοινωνικού κόσμου με τρόπο ευχάριστο, μέσα από ιστορίες που διακρίνονται για την επιστημονική τους εγκυρότητα και εμπλουτίζουν τις αποκτημένες γνώσεις των παιδιών. Η Ιστορία ανήκει στις επιστήμες της σοφίας, πραγματεύεται τα γεγονότα 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 τόσο σε γλωσσικό όσο και ιδεολογικό επίπεδο και βασίζεται σε αφηγηματικά τεχνάσματα με παιδευτική αξία, αποτελώντας έναν πολυφωνικό, πολιτισμικό «τόπο».

Δεδομένου πως η γνώση είναι εξηγήσιμη, αντανακλά μέρος της πραγματικότητας που περιγράφει και αποτελεί αντικείμενο δι-υποκειμενικής επεξεργασίας στη βάση συγκεκριμένων μεθοδολογικών πλαισίων ενός επιστημονικού πεδίου, έχει ενδιαφέρον να μελετηθούν βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά και πραγματεύονται ιστορικές πληροφορίες, κοινωνικές ιδεολογίες, επιστημονικές απόψεις και θρησκευτικές πεποιθήσεις, χαράσσοντας ερμηνευτικά σχήματα κατανόησης του κόσμου. Ο Αγώνας της Εθνικής Παλιγγενεσίας αποτελεί, αναμφίβολα, σπουδαίο ζήτημα που μπορεί -και πρέπει- να αναλυθεί από πολλές πλευρές, ιδωμένες εξίσου από μακροϊστορική και μικροϊστορική προοπτική. Πιστεύουμε πως η εξιστόρηση καίριων γεγονότων και εννοιών που αφορούν στην εθνική αφύπνιση του 1821 στα παιδιά δύναται να ενισχύσει τον κριτικό τους προβληματισμό, καθώς τους προσφέρει τη δυνατότητα να μάθουν το παρελθόν τους μέσα από την ερμηνεία των αλλαγών που έλαβαν τότε χώρα. Εν προκειμένω, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η συγγραφέας Γιολάντα Χατζή με τη συμβολή του εικονογράφου Πέτρου Χριστούλια, επιχείρησε να ενσταλλάξει με απλό τρόπο σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας πολύτιμες γνώσεις και πολιτισμικά στοιχεία αναφοράς σχετιζόμενα με την πολυπαραγοντική Ελληνική Επανάσταση, μέσα από το πολυτροπικό, μορφωτικού χαρακτήρα έργο της με τίτλο «Φιλική Εταιρεία», της σειράς Μικρές ελληνικές ιστορίες (εκδόσεις Καστανιώτη, 2020).

Abstract

Informational non- fiction books for children subject to the genre that deals with information about a particular subject, event or a science, such as History, Archeology, Religious Studies, culture, the meaning of nation and identity, etc. The authors of such books aim that the children who read their work experience learning and discover the world in a pleasant way through their stories, which contain scientifically valid information. Teaching History as a nation-building narrative centres upon the understanding of a shared past and the heritage which enhances identity and encourages critical, historical thinking. Therefore, it is constantly gaining ground as a subject in this specific textual genre, which is articulated at both linguistic and ideological level and is based on narrative tricks with educational value..

Since historical knowledge is explicable and reflects part of the reality, it is interesting to study children's informational books that deal with historical events, social ideologies, views and beliefs and can be considered as interpretive forms of understanding the world. Furthermore, as storytelling makes explicit the concepts and questions that work to scaffold students' growing understanding of history as a suite of skills that can encourage a particular way of thinking about the past and deeper, critical and disciplinary thinking, we will examine the way Yolanda Hatz, with the contribution of the illustrator Petros Christoulas, tried to instill in preschool children valuable knowledge and cultural references related to the multifactorial Greek Revolution, through the her multimodal, educational work entitled as "Filiki Eteria", of the series Small Greek Stories (Kastaniotis publications, 2020).

1. Εισαγωγή

Η επέτειος της Επανάστασης του 1821 αποτελεί, αναμφίβολα, ένα κατασκευασμένο για τη συλλογική κοινότητα μνημονικό, πολιτισμικό αφήγημα, που υπόκειται διαρκώς σε αλλαγές και το οποίο αφορά, μεν, παρελθόν που δεν το ζήσαμε, ωστόσο αυτό το παρελθόν απομακρυσμένο δε θεωρείται (Blondel, 1925, Bodnar, 1992, Halbwachs, 1928, 1939). Στη σημερινή εποχή που η μεταμυθοπλαστική αφήγηση «φωλιάζει» στη Λογοτεχνία και επιβεβαιώνεται περίτρανα το γεγονός πως η εκδοτική και συγγραφική παραγωγή στρέφεται ολοένα και περισσότερο σε σημαντικά ιστορικά συμβάντα των οποίων το αναγνωστικό κοινό δεν τα θυμάται επειδή τα έζησε (Snell & Hutchison, 2014: 1), δε γίνεται δηλαδή ανάκληση των συμβάντων αυτών υπό τη μορφή της ατομικής και επικοινωνιακής μνήμης, αλλά η μνήμη κατασκευάζεται κοινωνικά μέσα από μύθους, κυρίαρχες ιδεολογίες και φαντασιακές αφηγήσεις που ανοικοδομούν το παρόν κοιτάζοντας στο παρελθόν, γίνεται κατανοητή η προσπάθεια να ενταχθεί η θεσμοθετημένη ενθύμηση και λησμοσύνη για την πολυπαραγοντική αυτή Επανάσταση στην προσωπική μνήμη των νέων, τόσο μέσα από το θεσμό του σχολείου, όσο και μέσα από τη Λογοτεχνία (Baumeister & Hastings, 1997: 277–293, Berliner, 2005, Halbwachs, 1929, 1938, Heilbron, 1985, Jaisson, 1999).

Συγκεκριμένα, το 1821 παρατηρούμε πως αποτελεί ιδιαίτερα προσφιλή θεματική της Παιδικής Λογοτεχνίας, εκτός από εξαιρετικά «επετειακά» επίκαιρη. Η ενασχόληση των συγγραφέων για παιδιά με την αφήγηση πτυχών της Επανάστασης του 1821 δικαιολογείται και από το γεγονός πως η Λογοτεχνία, ιδίως από τη στιγμή που κατόρθωσε να θεωρείται επιστήμη «σκληρή», της αναγνωρίζεται το ότι πραγματεύεται στρατηγικές νοηματοδότησης εμπειριών και αφηγήσεις συγκινησιακά φορτισμένες, όπως αυτή του ‘21, και ενισχύεται από άλλες, ηγεμονικές ή/και αποκλίνουσες. Μάλιστα, επηρεαζόμενη από το ιστορικό και κοινωνικό υπόβαθρο του εγγενούς περιβάλλοντος στο οποίο εξελίσσεται, η Λογοτεχνία ενισχύει τις μετα-αφηγήσεις που αποδέχονται- όπως και η Ιστορία- την πολυφωνία, την υποκειμενικότητα, την πολυπρισματική και αναστοχαστική, μετακριτική θεωρία για ένα γεγονός ή μια σειρά από αυτά, τα οποία αφορούν σε ένα ιστορικό φαινόμενο (Culler, 2000, Gillis 1994, Mucchielli, 1999).

2. Επανάσταση και αναπαράσταση

Στο διευρυμένο πλαίσιο της μεταμοντέρνας μυθοπλασίας, η αναβίωση της Ιστορίας με τη συνδρομή της Λογοτεχνίας καθίσταται πιο «εύπεπτη» για τα παιδιά όταν διαθλάται αφηγηματικά σε μικρές ιστορίες και μνήμες, όπου το συλλογικό συναντά το ατομικό και λαμβάνει χώρα η μεταφορά της μεταμνήμης μέσα από το φαντασιακό (Σιαφλέκης, 2011: 13, Σπυροπούλου, 2018). Η μεταμνήμη της Λογοτεχνίας οδηγεί στην ανακάλυψη της προσωπικής, πολιτισμικής και συλλογικής ταυτότητας του ανθρώπου μέσα από αφηγήσεις. Η έννοια της συλλογικής ταυτότητας, ειδικότερα, που είναι ρεύμα συνεχούς σκέψης, είναι συνδεδεμένη με τη σύσταση του έθνους–Κράτους και τις αναπαραστάσεις του, κατ’ επέκταση και με τη διαδικασία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας και τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό- που σημειωτέον, στη χώρα μας έχουν συγκρουσιακή και πολυσχιδή φυσιογνωμία (Αγγελάκη, 2018:37, Hirsch, 1997, Ιντζεσίλογλου, 1999: 177 – 201, Τσαούσης, 1983, Φραγκουδάκη, 1987).

Εδώ θα εστιάσουμε στη λέξη “αναπαραστάσεις” και ίσως αρχίζει να αποκαλύπτεται, πια, η αφορμή για την απόφαση να επικεντρωθούμε στο συγκεκριμένο θέμα και βιβλίο στο παρόν άρθρο: Καταρχάς, γίνεται λόγος για μια Επανάσταση, που ως γεγονός δύναται να προκαλέσει μεγάλο κοινωνικό χάσμα. Προκειμένου αυτό να γεφυρωθεί, η εκάστοτε κοινωνία στηρίζεται στις παραδόσεις που θεραπεύουν την αναγκαία για εκείνη ψευδαίσθηση του αδιατάρακτου της συλλογικής μνήμης. Η λέξη «θεραπεία» εδώ δεν χρησιμοποιείται τυχαία, καθώς η Επανάσταση του 1821 αποζητούσε την εξυγίανση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής των υποδουλωμένων Ελλήνων (Χονδροκούκης, 1976:37). Γίνεται, όμως, λόγος για τις επιστήμες της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας και, ιδιαίτερα, για την πολλαπλότητα των αναγνώσεων και των (ιστορικών) αφηγημάτων και την κειμενικότητα ως διάσταση της ιστορικής γνώσης- μιας γνώσης που, προκειμένου να οικοδομηθεί, βασίζεται αναγκαστικά σε κάποιου είδους αναπαράσταση (Nora, 1978:125 Ong, 1997). Από τη στιγμή που ο άνθρωπος ζει αφηγούμενος τη ζωή

του, πολλές φορές με αφηγήσεις που, ηθελημένα ή μη, παραμορφώνουν την πραγματικότητά του – ανεξάρτητα, δηλαδή, από την εξελικτική του πορεία ως *homo*, ήταν ανέκαθεν και παραμένει “*homo narrans*” (Fisher, 1984)–, αντί να εστιάζουμε στη διάκριση των σημασιών της αφήγησης και των ορίων της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας, είναι προτιμότερο να θεωρήσουμε τις εν λόγω επιστήμες ως συμπληρωματικές, που, όπως φαίνεται μπορούν αμοιότερες να λειτουργήσουν διδακτικά και συνεκτικά ή το αντίθετο. Τέλος, γνωρίζουμε πως το σημαντικότερο επίτευγμα της Επανάστασης του 1821 ήταν τα θεμέλια που τέθηκαν για τη σύσταση του έθνους–Κράτους της Ελλάδος και πως η Φιλική Εταιρεία με τη δράση της ενθάρρυνε την αυτοδύναμη οργάνωση του έθνους με τη σύναψη συμμαχιών (Ασδραχάς, 1979, Πρωτοψάλτης, 1964). Ενθυμούμενοι τα λόγια του συγγραφέα για παιδιά και νέους Μάνου Κοντολέων πως «ολόκληρη η παιδεία της ανθρωπότητας στηρίζεται στη γνώση από τη μια και στη μνήμη από την άλλη» (Κοντολέων, 2000: 18), το βιβλίο γνώσεων της Χατζή με θεματική τη δράση της εν λόγω οργάνωσης φάνηκε ιδανικό, προκειμένου να καταδειχθεί το πώς συνδράμει η Παιδική Λογοτεχνία ώστε να καταστήσει τα παιδιά ικανά και να προσδιορίζουν τον εαυτό τους, αντιλαμβανόμενα σταδιακά την ιδέα του έθνους και ότι ανήκουν σε ένα τέτοιο (καθώς η ανυπαρξία του στις ανθρώπινες συνειδήσεις υποβάλλει το φαντασιακό της κοινωνικής πραγματικότητας σε πολύ μεγάλη δοκιμασία), αλλά και να διεκδικούν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον τους, όντας σε θέση να διακρίνουν τι ισχύει και τι ελέγχεται από τους επίσημους φορείς της μνήμης (Gellner, 1983, Moscovici, 1988, 2001).

3. Η Φιλική Εταιρεία

Το έργο της Χατζή ανήκει στην κατηγορία των βιβλίων γνώσεων, ήγουν στα έργα που απευθύνονται σε παιδιά, αναπαριστούν την πραγματικότητα συνδυάζοντας την επιστημονική εγκυρότητα με την οπτική τροπικότητα ή πολλές φορές, πια, και με τη μυθοπλασία. Τα έργα αυτά σκοπό έχουν να χαράξουν ερμηνευτικά σχήματα κατανόησης του κόσμου, καθώς στις σελίδες τους λαμβάνει χώρα επιτυχώς η σύζευξη ιστορικών πληροφοριών, κοινωνικών ιδεολογιών, επιστημονικών απόψεων, θρησκευτικών πεποιθήσεων, κ.λπ. (Ντεκάστρο, 2005, Ντελόπουλος 1995, Παπαδάτος, 2009, Παπαντωνάκης&Κώτη-Παπαντωνάκη, 2010). Το έργο, όπως θα διαπιστώσουμε, επιβεβαιώνει πως η Παιδική Λογοτεχνία και τα εξελίξιμα προϊόντα της εγγράφουν την Ιστορία με σκοπό την ενδυνάμωση της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού μέσω της καλλιέργειας της ιστορικής μνήμης και, συνάμα, της αισθητικής αγωγής, με τη μνήμη να επαναγράφεται ως μηχανισμός επιλεκτικής εγ-γραφής του ένδοξου παρελθόντος (Anderson, 1983, Gaskell, 2001 228-241).

Στο βραχείας αφήγησης εικονογραφημένο βιβλίο γνώσεων που συνδημιούργησε η συγγραφέας με τον εικονογράφο, παρατηρούμε πως χρησιμοποιούνται οι οπτικές εικόνες προκειμένου η Ιστορία να μην θεωρείται από τα παιδιά ως γνώση αφηρημένη: Αντ’ αυτού, γίνεται προσπάθεια να παραχθούν συσχετισμοί στην Ιστορία, ώστε το αναγνωστικό κοινό να ωθηθεί να αναπτύξει την επονομαζόμενη ιστορική σκέψη και να προσεγγίζει κριτικά το παρελθόν- υπό την προϋπόθεση πως υπάρχει το υπόβαθρο ώστε να μπορέσει να αντιληφθεί σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, αλλαγής και συνέχειας αλλά και ιστορικές έννοιες, όπως αυτή του ιστορικού χρόνου (Barton& Levstik, 1996, Μπαμπούνης, 1988, Wineburg, 2000:306-325). Βασίζόμενοι, δηλαδή, η Χατζή και ο Χριστούλιας στη βιωμένη εμπειρία, στις υπάρχουσες γνώσεις, στις διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και στη φαντασία των παιδιών (Aron, 1938: 64, Weber, 1956), τα ωθούν στην «ανάγνωση» των ζωηρών και καλής αισθητικής εικόνων.

Οι εικόνες του έργου ανταποκρίνονται στην ηλικία των αναγνωστών όπου απευθύνονται και συνοδεύονται από απλά, επεξηγηματικά κείμενα που αφορούν στο ξεκίνημα της δράσης της Φιλικής Εταιρείας το 1814 στην Οδησό και στην παρουσίαση του βαθμού που συνετέλεσε αναφορικά με την κινητοποίηση Ελλήνων και φιλελλήνων, την προετοιμασία και έναρξη της Επανάστασης του 1821 και την αποκρυστάλλωση μιας δυναμικής εκδοχής της Μεγάλης Ιδέας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μαθαίνουν ότι ιδρύθηκε από τους Εμμανουήλ Ξάνθο, Νικόλαο Σκουφά και Αθανάσιο Τσακάλωφ, που ανήκαν στους «Έλληνες που ζούσαν στην Οδησό, δούλευαν πολύ και πρόκοβαν» (Χατζή, ό.π.:3) και ως «φλογεροί πατριώτες» (Χατζή, ό.π.: 4)- μάλιστα, αυτό τονισμένο με **bold** γραμματοσειρά-, στόχευαν να απελευθερώσουν τα Ελληνικά εδάφη από τους Οθωμανούς. Για αυτό το λόγο δρούσαν μυστικά- χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «μιλούσαν χαμηλόφωνα», ενώ παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη σκηνή (Χατζή, ό.π.: 5) και ένα πουλί, ντυμένο ανθρώπινα, να κρατάει στο αντί του ένα χωνί και να προσπαθεί να ακούσει/ αποκρυπτογραφήσει όσα «κελαηδούσε» ένας από τους Φιλικούς. Στην εν λόγω σκηνή, οι νότες που βγαίνουν από το στόμα του καθώς κλείνει το μάτι συμβολίζουν, ενδεχομένως, τις συνθηματικές λέξεις και το κρυπτογραφικό αλφάβητο που χρησιμοποιούσαν τα μέλη της Φιλικής Εταιρείας, προφανώς

επηρεασμένα από τις υπόλοιπες μυστικές εταιρείες που είχαν συσταθεί και αναλάβει δράση εκείνη την εποχή. Κατά αυτόν τον τρόπο, το παιδί παρωθείται να συναισθανθεί όσα ένιωθαν κάποτε οι πρόγονοί του.

Την αφηγούμενη ατμόσφαιρα ο αναγνώστης την οικειοποιείται, προσέτι, βλέποντας τις εικόνες που αναπαριστούν εύστοχα σε όλη την έκταση του έργου τον χώρο όπου εκτυλίσσονται τα γεγονότα, ή ακόμη παρατηρώντας τους χαρακτήρες που φέρονται να φορούν ρούχα εποχής. Οι χαρακτήρες του έργου θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί πως είναι και ανθρωποποιημένα ζώα, γεγονός που δεν μας κάνει εντύπωση: Η παρουσία ζώου σε παιδικές ιστορίες δεν είναι κάτι το πρωτόγνωρο- άλλωστε στα πρωταρχικά παραμύθια τα ζώα αναπαριστούσαν με τρόπο άρτιο τον ανθρώπινο αγώνα για επιβίωση (Harju&Rouse, 2018, Le Guin, 2004). Την προσπάθεια συντονισμού του αγώνα αυτού, λοιπόν, μέσα στο συνομοτικό κλίμα που επικρατούσε, το παιδί δύναται να το αντιληφθεί τόσο από τη λεκτική τροπικότητα, φερ' ειπείν, στη σκηνή του βιβλίου όπου ο παντογνώστης αφηγητής εξηγεί πως οι ιδρυτές της Εταιρείας αναγκάζονταν να «κρυπτοποιούν τις ιδέες» τους (Χατζή, ό.π.: 7), που ήταν βασισμένες σε αυτές του Ρήγα Φεραίου (Ενεπεκίδη, 1965, Κρητικού, 1965), καθώς και πως έπρεπε να κρατηθεί μυστικό το όλο εγχείρημα από τους «πράκτορες», αφού αν «κάποιοι παρασυρόταν και μιλούσε, η οργάνωση θα πήγαινε χαμένη» (Χατζή, ό.π.: 9). Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως ανιχνεύεται εδώ η πρόθεση της συγγραφέως να ιντριγκάρει τους αναγνώστες- παιδιά, με αφορμή το πέπλο μυστηρίου που “τυλίγει” την ιστορία όσο αυτή ξετυλίγεται στα μάτια τους. Ανιχνεύεται, επιπλέον, η πρόθεσή της να τα ωθήσει να ερευνήσουν περισσότερο ότι αφορά στον τρόπο επικοινωνίας των Φιλικών με ψευδώνυμα, κώδικες και συνθηματικές λέξεις, ή στις απόπειρές τους να προκαλέσουν τον ξεσηκωμό των «ραγιάδων» -λέξη που χαρακτηριστικά αναφέρεται και επεξηγείται στο γλωσσάρι στο τέλος του έργου.

Επιπλέον, το αναγνωστικό κοινό μαθαίνει πως η Φιλική Εταιρεία, δεδομένης και της επιρροής του ελληνισμού στις παραδουνάβιες ηγεμονίες, κατάφερε να προσελκύσει νέους στον κύκλο της. Χαρακτηριστική είναι η απεικόνιση ενός νεαρού που, ως ασυγκράτητο λιοντάρι (Χατζή, ό.π.:8), φέρεται να μη μπορεί να κρύψει τον ενθουσιασμό του που θα αποτελούσε μέλος της συγκεκριμένης οργάνωσης σε μια παραδοσιακή μπουραρία της Αυστρίας του 19ου αιώνα, παρά τις οδηγίες για την άκρα μυστικότητα που έπρεπε να τηρείται από κάθε μνημένο. Αξίζει να σημειωθεί πως στη συγκεκριμένη σκηνή επιβεβαιώνονται οι στερεοτυπικές ιδιότητες που αποδίδονται στα ανθρωποποιημένα ζώα στις ιστορίες για παιδιά, οι οποίες ξεκίνησαν να αναπαράγονται από την εποχή της αρχαιότητας και επικρατούν έως σήμερα (Κλιάφα, 1987: 46-49, Σακελλαρίου, 1988: 170).

Εν συνεχεία, στο σημείο όπου οι αναγνώστες πληροφορούνται για τις εστίες ξεσηκωμού που πρωταρχικά ξέσπασαν στη Μολδαβία, «μια περιοχή όπου ζούσαν αρκετοί Έλληνες και άλλοι χριστιανοί» (Χατζή, ό.π.: 13) και πως ο Αλέξανδρος Υψηλάντης «δέχθηκε πρόθυμα να γίνει ο ελευθερωτής της Ελλάδας» (Χατζή, ό.π.:12), «πιστεύοντας ότι ο Ρώσος αυτοκράτορας θα τον βοηθούσε», θα μπορούσαμε να υποθέσουμε τα εξής: Πρώτον, ότι με τη λέξη «χριστιανοί» στην προαναφερθείσα φράση, το παιδί παρωθείται να αντιληφθεί πως βασικό γνώρισμα τόσο της ελληνικότητας στη Λογοτεχνία όσο και της εθνικής ταυτότητας του Έλληνα υπήρξε το ορθόδοξο δόγμα. Παράλληλα, θεωρούμε ότι του ενοσταλλάζεται σταδιακά πως ότι το «ενθουμείσθαι» της πορεία ενός έθνους από τα μέλη του τελείται στη βάση ενός συνόλου γνώσεων, παραδόσεων αλλά και αντιλήψεων και ιδεολογικών μηχανισμών, που συνθέτουν εμπειρίες ζωής και το συλλογικό εθνικό ασυνείδητο (Ιντζεσίλογλου, 2013, Smith, 2000). Άλλο συμπέρασμα όπου καταλήγουμε είναι πως η συγγραφέας, καθώς γνωστοποιεί το ότι η βοήθεια από τη Ρωσία δεν ήρθε τελικά, με αποτέλεσμα και η «κατάσταση να γίνει πολύ δύσκολη» (σελ. 15), και ο Υψηλάντης με «τους μαχητές του να βρεθούν αντιμέτωποι με τον πανίσχυρο στρατό του σουλτάνου», αλλά και, τελικά, «στη μάχη του Δραγατσανίου ο Ιερός Λόχος, οι νεαροί επαναστάτες από την Οδησό να πέσουν ηρωικά» (Χατζή, ό.π.: 16), φροντίζει ώστε το κοινό της να αποκτήσει μια πρώτη, ίσως, εικόνα για τους σκληρούς αγώνες των προγόνων του, αλλά και να συναισθανθεί την προδοσία και τη μοναξιά που βίωσαν αυτοί ένεκα γεωπολιτικών, διπλωματικών, στρατιωτικών και οικονομικών συμφερόντων.

4. Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της κριτικής και ιστορικής σκέψης, της ιστορικής και εθνικής συνείδησης και ενσυναίσθησης και, γενικά, η αξίωση για μια σφαιρικού τύπου κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και εννοιών στις μικρές ηλικίες δεν είναι εύκολη υπόθεση, μπορεί, ωστόσο, να επιτευχθεί με τη συνδρομή της Παιδικής Λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα, στο βραχείας αφήγησης εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων της Γ. Χατζή, σε εικονογράφηση Π. Χριστούλια, η παράθεση των ιστορικών πληροφοριών γίνεται με απλό, κατανοητό και ευχάριστο τρόπο, με τη βοήθεια της διττής τροπικότητας που θέτει τις βάσεις ώστε να καλλιεργηθούν στα παιδιά, πέρα από όσα αναφέρθηκαν ανωτέρω, και η ικανότητα για ανάγνωση

πολιτισμικών κωδίκων και γλωσσικών συμβάσεων, αλλά και για ανταπόκριση στις σύγχρονες περιστάσεις γραμματισμού και επικοινωνίας (Gee, 1993, Kress, 1990, Lave&Wegner, 1991, Scribner & Cole, 1981). Μάλιστα, με την αξιοποίηση της Ιστορίας με τρόπο εύληπτο στις σελίδες του εν λόγω βιβλίου, γίνεται αντιληπτή η πρόθεση της συγγραφέως να εγγραμματιστούν οι ανήλικοι αναγνώστες και αφηγηματικά, υπό την έννοια της κριτικής πρόσληψης των αφηγηματικών κατασκευών, με απώτερο στόχο, την κατανόηση αφενός μεν του κόσμου (Καρπόζηλου, 2000, Solomon & O'Neill, 1998), αφετέρου δε του γεγονότος πως η επίσημη συλλογική μνήμη βασίζεται στη διαχείριση των κατασκευών αυτών. Πέρα από την αναντίρρητη προσπάθεια της συγγραφέως να τονώσει το εθνικό αίσθημα του αναγνωστικού κοινού της, αναφέροντας πως η Φιλική Εταιρεία συναπαρτίστηκε από μία τολμηρή γενιά ανθρώπων ευεπίφορη στα μηνύματα της νέας εποχής, η οποία κατόρθωσε να ανάψει «τη φλόγα της Επανάστασης» ώστε να ακουστεί το περιβόητο σύνθημα «Ελευθερία ή Θάνατος» (Χατζή, ό.π.:18), τα εργαλεία της αφηγηματικής γραμματικής και της πολιτισμικής εικονολογίας της Λογοτεχνίας μας επιτρέπουν να εντοπίσουμε και την εκ μέρους της απόπειρα να αναπαράξει την Ιστορία διαμέσου της ιστορίας της *Φιλικής Εταιρείας*, ανακαλώντας υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών για την κατασκευή νοήματος. Σε κάθε περίπτωση, όταν βιβλία για παιδιά πραγματεύονται ιστορικά ζητήματα, απώτερος σκοπός του δημιουργού θα πρέπει να αποτελεί η προετοιμασία του αναγνώστη να ερμηνεύει ως ηθικό και πολιτικό υποκείμενο μέσα από τα κείμενα που διαβάσει την εκάστοτε εθνική, κυρίαρχη, κοινοτική, κ.λπ. κουλτούρα (Appleyard, 1991, Booth 1987: 22-38, Moura, 1999: 181-192, Pageaux, 1981, Whaley, 1981).

5. Βιβλιογραφία

- Αγγελάκη, Ρ. (2018). *Διδακτική της ιστορίας. Το Βυζάντιο στη λογοτεχνία για παιδιά, από το 1955 μέχρι σήμερα: Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδης
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader, The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Aron, R. (1938). *Introduction à la philosophie de l'histoire, . Essai sur les limites de l'objectivité historique*. Paris: Gallimard.
- Ασδραχάς, Σ. (1979), (Επιμ.). *Η οικονομική δομή των βαλκανικών χωρών στα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας: ιε'-ιθ' αιώνας*. Αθήνα: Μέλισσα.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419–454. doi: 10.2307/1163291
- Baumeister, R. F.& Hastings, S. (1997). Distortions of collective memory: How groups flatter and deceive themselves. In J. W. Pennebaker, D. Paez, & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (p.p. 277–293). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Berliner, D. (2005). The abuses of memory: Reflections on the memory boom in anthropology. *Anthropological Quarterly*, 78 (1):197–211.
- Blondel, C. (1925). Psychologie pathologique et sociologie. *Journal de psychologie*, 21, 326-359.
- Bodnar, J. (1992). *Remaking America: Public Memory, Commemoration, and Patriotism in the Twentieth Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Booth, M. (1987). Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for teachers* (p.p. 22-38). London: The Falmer Press.
- Culler, J. (2000). Philosophy and Literature: The Fortunes of the Performative, *Poetics Today*, 21(3): 503-519. doi:10.1215/03335372-21-3-503
- Δημαράς, Κ.Θ.(1994). *Ελληνικός Ρωμαντισμός* (Φ. Ηλιού, Επιμ.). Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Κ.Θ. (2000). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας* (9η Έκδ.). Αθήνα: Γνώση.
- Ενεπεκίδη, Π.. (1965). *Ρήγας-Υψηλάντης-Καποδίστριας. Έρευνα εις τα αρχεία της Αυστρίας, Γερμανίας, Ιταλίας, Γαλλίας και Ελλάδος*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Fisher, R.W. (1984) Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, 51(1). 1-22. doi: 10.1080/03637758409390180
- Gaskell, G. (2001). *Attitudes, social representations and beyond*. In: K. Deaux& G. Philogene (Eds.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* (pp. 228-241). Oxford: Blackwell Publishing.

- Gee, J. P.(1993). Postmodernism, discourses, and linguistics. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives* (pp. 271-295). Albany: State University of New York Press.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism (New Perspectives on the Past)*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Gillis, J. (1994), (Ed.). *Commemorations, The Politics of National Identity*, Princeton: Princeton University Press.
- Halbawacks, M. (1928). La psychologie collective d' après Charles Blondel. *Revue philosophique*, 106, 444-456.
- Halbawacks, M. (1929). Le suicide et les maladies mentales. *Revue philosophique*, 108, 321-360.
- Halbawacks, M. (1938). *Morphologie sociale*. Paris: Armand Colin.
- Halbawacks, M. (1939). La mémoire collective chez les musiciens. *Revue philosophique*, 121, 136-165.
- Harju, M.L & Rouse, D. (2018). "Keeping Some Wildness Always Alive": Posthumanism and the Animality of Children's Literature and Play. *Children's Literature in Education*, 49(1):1-20.
- Heilbron, J. (1985). Les métamorphoses du durkheimisme, 1920-1940. *Revue française de sociologie*, 1, 203-237.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1999). Περί κατασκευής συλλογικών ταυτοτήτων. Το παράδειγμα της εθνικής ταυτότητας. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Δ. Γερμανός, Λ. Μαράτου, Θ. Οικονόμου (Επ.) *Εμείς και οι Άλλοι: αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (σ.σ .177 – 201). Αθήνα: ΕΚΚΕ/ Gutenberg.
- Hirsch, M. (1997). *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. USA: Harvard University Press.
- Jaisson, M. (1999). Temps et espace chez Maurice Halbwachs (1925–1945). *Revue d'histoire des sciences humaines*, 1:163–178.
- Jansen, R. S. (2007). Resurrection and appropriation: Reputational trajectories, memory work and the political use of historical figures. *American Journal of Sociology*, 112 (4): 953–1007.
- Ιντζεσίλογλου Ν. 2013, 'Ποιοι είμαστε: Παρελθόν, παρόν, μέλλον', *Πανηγυρικός της 25ης Μαρτίου 2013*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση 8 Οκτωβρίου 2016, από <https://www.auth.gr/en/node/15616>
- 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.
- Κοντολέων, Μ. (2000). Μνήμη ατομική, μνήμη κυτταρική. *Διαδρομές*, 57: 17- 19 .
- Κρητικού, Π. (1965). Φιλική Εταιρεία και Τεκτονισμός. Συμβολή εις τον απελευθερωτικόν αγώνα του Έθνους. *Παρασός*, 7: 101-134.
- Kress, G. (1990). *Linguistic process and sociocultural change*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wegner, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Guin, U. (2004). Cheek by Jowl: Animals in Children's Literature. *Children and Libraries*: 30-40.
- Μπαμπούνης, Χ. (1988). Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης. *ΠΕΦ-Σεμινάριο*, 9: 68-79.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18 (3), 211–250.
- Moscovici S. (2001). Why a Theory of Social Representation? In Deaux, K. & Philogène, G. (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (p.p. 8–35). Oxford: Blackwell.
- Moura, J.-M. (1999). L'Imagologie Littéraire: tendances actuelles. In Bessière, J., Pageaux, D.-H. (Eds.). *Perspectives comparatistes* (pp. 181-192). Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Mucchielli, L. (1999). Pour une psychologie collective: l'héritage durkheimien d'Halbwachs et sa rivalité avec Blondel durant l'entre-deux-guerres. *Revue d'histoire des sciences humaines* , 1:103–141.
- 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.
- Nora P. (1978). La mémoire collective. In Le Goff, J. (Ed.), *La nouvelle histoire* (pp.398-401). Paris: Retz-CEPL.
- Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου* (Μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκος). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σακελλαρίου, Χ. (1988). *Αισώπου μύθοι*. Αθήνα: Μίνωας.
- Snell, H. & Hutchison, L. (2014), (Eds.) . *Children and Cultural Memory in Texts of Childhood*. New York: Routledge.

- Σιαφλέκης Ζ. Ι. (2011), (Επιμ.). *Γραφές της μνήμης. Σύγκριση –Αναπαράσταση – Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Σκοπετέα, Ε. (1999). *Φαλλμεράνερ - Τεχνάσματα του αντίπαλου δέους*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Smith, A. D. (2000). *Εθνική ταυτότητα* (Μετάφρ. Ε. Παππά). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Σπυροπούλου, Α. (2018). Λίγες Σκέψεις για τη μεταμυθοπλασία και το πραγματικό. Στο Κ. Βούλγαρης (Επιμ.), *Η μεταμυθοπλασία ως αφηγηματικός τρόπος και κριτική του μεταμοντερνισμού* (σ.σ. 97-101). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Solomon, Y., & O'Neill, J. (1998). Mathematics and Narrative. *Language and Education*, 12(3), 210-221
- Τσαούσης, Δ. Γ. (Επιμ.), (1983). *Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της Νεοελληνικής κοινωνίας*. Αθήνα: Εστία.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κώτη-Παπαντωνάκη, Δ. (2010). Βιβλίο γνώσεων για παιδιά και νέους. Θεωρητική προσέγγιση, *Κείμενα*, 11. Ανάκτηση Φεβρουάριο; 2014, από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=184:bibliognwsewngiapaidia-papantwnakh&catid=55:tefxos11&Itemid=91.
- Πρωτοψάλτης, Ε. (1964). *Η Φιλική Εταιρεία, Αναμνηστικόν τεύχος επί τη 150ετηρίδι*, Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Pageaux, D.-H. (1981). Une perspective d'études en littérature comparée: l'imagerie culturelle. *Synthesis*, 8: 169-85.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χονδροκούκης, Δ. (1976). *Πραξικοπήματα και επαναστάσεις από τον Όθωνα μέχρι σήμερα. Ελληνική Ιστορία*. Αθήνα: Πλειάς.
- Whaley, J. F. (1981). Story Grammars and Reading Instruction. *The Reading Teacher*, 34 (7), 62-771.
- Weber, M. (1956) . *Essais sur la théorie de la science (1904-1917)*. (Trad. J. Freund). Paris: Plon.
- Wineburg, S. (2000). Making Historical Sense. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives* (p.p. 306-25). New York: New York University Press.