

# **Πολλαπλό βιβλίο και σχολική ιστορία: Αποτελεί το πολλαπλό βιβλίο ουσιαστική αλλαγή στη διδασκαλία της;**

*Απόστολος-Αριστείδης Κακογιάννης, Βασιλική Μπούρα*

## **Εισαγωγή**

Το πολλαπλό εγχειρίδιο δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο μεταξύ 1931 και 1971 (Παληκίδης, 2014), ενώ θεσμοθετήθηκε ξανά το 1997 με τον νόμο 2525 του Γεράσιμου Αρσένη, αν και ποτέ δεν εφαρμόστηκε, αφού αποσύρθηκε σιωπηλά από τους διαδόχους του Αρσένη στο Υπουργείο Παιδείας (Κανέλας, 2019).

Σήμερα, η εφαρμογή του αναδεικνύεται για μια ακόμα φορά σε προτεραιότητα της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας των διαδοχικών κυβερνήσεων της Νέας Δημοκρατίας. Με το νόμο 4823/2021 υιοθετείται η χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν οι ίδιοι, μέσα από το Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων που δημιουργείται, το εγχειρίδιο που επιθυμούν να διδάξουν. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν και οποιοδήποτε άλλο εγχειρίδιο, σε ψηφιακή μορφή, του αντίστοιχου μαθήματος είναι ενταγμένο στο μητρώο αυτό. Τα εγχειρίδια αυτά θα βρίσκονται αναρτημένα σε ψηφιακό αποθετήριο, την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Διδακτικών Βιβλίων.

Σύμφωνα με την ανακοίνωση του ΥΠΕΘ «Το πολλαπλό βιβλίο δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το βιβλίο από το οποίο επιθυμούν να διδάξουν στην τάξη, ανάμεσα στα εγκεκριμένα βιβλία που περιλαμβάνονται στο Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων (ΜΔΒ), ενώ ταυτόχρονα όλα τα εγκεκριμένα βιβλία θα είναι διαθέσιμα σε ψηφιακή βιβλιοθήκη, προκειμένου οι μαθητές μας να μπορούν να συνδυάσουν πηγές και να καλλιεργήσουν με τον τρόπο αυτό περαιτέρω την κριτική τους σκέψη. Στόχος της μεταρρύθμισης είναι η σταδιακή απομάκρυνση από την αποστήθιση, μέσα από περισσότερα του ενός βιβλία ανά γνωστικό αντικείμενο, καθώς και ο εμπλουτισμός των διαθέσιμων διδακτικών εργαλείων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα μπορούν να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους με το κατάλληλο διδακτικό βιβλίο» (2023).

Η τότε υπουργός Παιδείας Ν. Κεραμέως δήλωνε ότι «Η ελεύθερη επιλογή βιβλίου και οι πολλαπλές πηγές σηματοδοτούν μια πραγματική αλλαγή παραδείγματος στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο, ξεφεύγοντας από το μοντέλο της αποστήθισης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη των μαθητών και τη διαμόρφωση ανεξάρτητης γνώμης. Η Ελλάδα και η Κύπρος αποτελούν τη μειοψηφία των χωρών ΕΕ που διατηρούν το μονοπώλιο του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου». Αντίστοιχα και ο πρόεδρος του ΙΕΠ την ίδια περίοδο, Γιάννης Αντωνίου, σε σχετικές αναφορές του παρουσιάζεται βέβαιος ότι «Στην πραγματικότητα μετακινούμεθα από ένα μοντέλο προσέγγισης της γνώσης με ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο “το ισοδύναμο με τις πλάκες του Μωυσή”, σ’ ένα μοντέλο προσέγγιση της γνώσης που είναι ψηφιακή και στηρίζεται σε πολλαπλές πηγές, με ένα δείγμα της πολλαπλότητας να είναι το πολλαπλό βιβλίο, το οποίο επιλέγεται από την σχολική κοινότητα» (Μαυρογιώργος, 2022).

Προσπαθώντας να αναδείξουμε, μέσα από τα παραπάνω, το σκεπτικό της απόφασης επαναφοράς του πολλαπλού εγχειριδίου, διαπιστώνουμε ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από τη χρήση πολλαπλών πηγών και την απομάκρυνση από το μοντέλο της αποστήθισης. Παρατηρούμε δηλαδή, ότι παραπέμπουν σε δύο έννοιες που κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας: αφενός, ευθέως, σ’ αυτή της κριτικής σκέψης και αφετέρου, έμμεσα, σε αυτή της πολυπρισματικότητας. Στο κείμενό μας, επιχειρούμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο το πολλαπλό εγχειρίδιο μπορεί να υπηρετήσει τους παραπάνω στόχους. Εστιάζοντας στο μάθημα της ιστορίας αναλύουμε, υπό το πρίσμα αυτό, τα δεδομένα παλαιότερης μελέτης στην ενότητα του Μακεδονικού Αγώνα στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Λυκείου που γράφονται την μεταπολιτευτική περίοδο. Προηγουμένως όμως, παρουσιάζουμε τις έννοιες της κριτικής και ιστορικής σκέψης και της πολυπρισματικότητας καθώς και τον τρόπο που προσεγγίζουμε θεωρητικά το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας στην παρούσα μελέτη.

## **Κριτική σκέψη - ιστορική σκέψη**

Σύμφωνα με τον ορισμό των Scriven και Paul η κριτική σκέψη είναι μια διανοητική διαδικασία «σύλληψης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης ή/και αξιολόγησης πληροφοριών που συλλέγονται από, ή δημιουργούνται από, παρατήρηση, εμπειρία, συλλογισμό, σκέψη ή επικοινωνία, ως οδηγό πεποιθήσεων και δράσης» (Scriven & Paul, 1987).

Εκτός όμως από την καλλιέργεια των παραπάνω γνωστικών δεξιοτήτων η κριτική σκέψη ταυτόχρονα αποτελεί και μία μεταγνωστική διαδικασία που

στοχεύει στην αξιολόγηση και αυτοδιόρθωση του ίδιου του τρόπου σκέψης μας, της ποιότητας και των αρχών του (Τριλιανός, 2007· Bermudez, 2015).

Καθώς η κριτική αυτή διάσταση θεωρείται ότι απουσιάζει από τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο, λόγω της προσήλωσης του εκπαιδευτικού συστήματος στη γεγονοτολογική ιστορία κυρίως μέσα στο πλαίσιο μεγάλων αφηγήσεων (Lévesque, 2007: 27· Savich, 2009: 1), απαιτούνται αλλαγές που θα στοχεύουν στην υιοθέτηση μιας στοχαστικής, κριτικής και ανοιχτής σε συζήτηση προσέγγισης της ιστορίας μέσω της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης (López-Fernández, Tirado-Olivares, Mínguez-Pardo, & Ramón Cózar-Gutiérrez, 2023: 2). Η έννοια της ιστορικής σκέψης, η οποία έχει γίνει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας τις τελευταίες δεκαετίες (Lévesque, 2008· Seixas & Morton, 2012· Seixas, 2017), βασίζεται στην ιδέα ότι το παρελθόν είναι διαφορετικό και διακριτό από το παρόν (Thorp & Persson, 2020: 891). Σύμφωνα με τους Seixas και Morton (2012: 2), ως ιστορική σκέψη νοείται η δημιουργική διαδικασία κατά την οποία οι ιστορικοί ερμηνεύουν το παρελθόν και κατασκευάζουν τη δική τους ιστορική αφήγηση.

Επομένως, η καλλιέργειά της στο σχολείο απαιτεί τη διδασκαλία εννοιών και διαδικασιών που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί στην έρευνα του παρελθόντος και τη συγγραφή της ιστορίας (Seixas, 2000· VanSledright, 2004) και την ιδιοποίησή τους από τους μαθητές, πώς οδηγούνται δηλ. οι ιστορικοί στη κατασκευή της ιστορικής γνώσης (Levesque, 2008: 27). Να μάθουν με άλλα λόγια οι μαθητές να σκέφτονται ως ιστορικοί (Wineburg, 2010: 2· Seixas & Morton, 2012). Πιο συγκεκριμένα οι διαδικασίες αυτές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την αξιολόγηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων, την ερμηνεία τους μέσω της μελέτης των πηγών και διαφορετικών οπτικών του παρελθόντος, την αναγνώριση των τομών και των αλλαγών αλλά και των συνεχειών μέσα στο χρόνο, την ανάλυση των αιτίων και των αποτελεσμάτων, την ενσυναίσθηση με τελικό στόχο τη δημιουργία από τους μαθητές των δικών τους πολυπρισματικών ιστορικών αφηγήσεων (Seixas, 2010· Wineburg, 2010· Seixas & Morton, 2012· Bermúdez, 2015).

Η σημασία της ιστορικής σκέψης έγκειται επιπλέον στη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν και να ερμηνεύσουν το πρώτο μέσα από τα αιτήματα και τις στοχεύσεις του δεύτερου (Bermudez, 2015) αλλά και να καταστούν ενεργοί πολίτες σε δημοκρατικές πολυπολιτισμικές κοινωνίες που σκέφτονται κριτικά και δείχνουν ανοχή στις διαφορετικές απόψεις (VanSledright, 2004· Seixas, 2010: 24· Fischer-Dárdai, Kaposi, & Popp, 2023).

Η ανάγκη αυτενεργούς δράσης των μαθητών στη βάση συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας και η σύνδεση του με την

καθημερινή ζωή και την πραγματικότητα των μαθητών αποτελούν τα βασικά σημεία τομής της έννοιας της ιστορικής σκέψης με αυτή της ιστορικής συνείδησης (Gomez Carrasco & Serrano, 2022).

Σύμφωνα με την Clark, η προσέγγιση αυτή της ιστορικής σκέψης όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, παρά το γεγονός ότι θέτει ως τελικό στόχο της τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, όπως ταιριάζει σε μια φιλελεύθερη δημοκρατία (Seixas, 2000: 24), έχει εντέλει περισσότερο ακαδημαϊκή εστίαση, αφού η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως επιστημονική έρευνα στην οποία οι μαθητές δανείζονται τα εργαλεία του επαγγελματία ιστορικού (2018). Τονίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης των ικανοτήτων των μαθητών προκειμένου μόνοι τους να οδηγούνται στην απόκτηση των ιστορικών γνώσεων, επιδιώκεται ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την κριτική διάσταση που της λείπει, ξεπερνώντας τους περιορισμούς που επέβαλε η κυριαρχία της ιστορίας ως *συλλογική μνήμη* (history as collective memory) που ο Seixas ονομάζει της *καλύτερης δυνατής εκδοχής για το παρελθόν* (best story approach) ή *κατασκευής του έθνους* (nation-building) (Seixas, 2000).

Οι Thorp και Persson προτείνουν μian ευρύτερη θεώρηση της έννοιας της ιστορικής σκέψης η οποία, σε αντίθεση με την παραπάνω και την έμφαση που αυτή δίνει στη μεταφορά και ενσωμάτωση προτύπων της ακαδημαϊκής ιστορίας στη σχολική εκπαίδευση, λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι η ιστορική γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη επομένως δυναμική και ανοιχτή σε αμφισβήτηση και συζήτηση (2020).

### **Πολυπρισματικότητα**

Η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα σ' αυτόν της σχολικής ιστορίας, τα τελευταία χρόνια έχει εστιάσει στην έννοια της πολυπρισματικότητας. Η πολυπρισματικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως η δυνατότητα αλλά και η θέληση ταυτόχρονα προκειμένου να προσεγγίσουμε ένα θέμα από πολλές και διαφορετικές οπτικές, απόψεις δηλ. που αντανακλούν αφενός την εκ των πραγμάτων περιορισμένη γωνία θέασης της πραγματικότητας των εκφραστών τους και αφετέρου ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Stradling, 2003: 14-15). Δεν συνιστά λοιπόν μόνο μια τεχνική ή στρατηγική που εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και μια προδιάθεση στη βάση συγκεκριμένων αρχών (Stradling, 2003).

Κατ' επέκταση στις ιστορικές σπουδές, η πολυπρισματικότητα, ως «τρόπος εκμάθησης της ιστορίας και μια ιδιαίτερη προσέγγιση του περιεχομένου του Α.Π», πηγάζει από την ανάγκη εξέτασης των ιστορικών γεγονότων από διαφορετικές πλευρές (Low Beer, 1997: 54), αφού οι άνθρωποι δεν αντιλαμβάνονται

και άρα ερμηνεύουν τα γεγονότα με τον ίδιο τρόπο (Rodwell όπως αναφέρεται στο Latif, 2019). Γι' αυτό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εξοικείωση με την πολυπρισματική θεώρηση του παρελθόντος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην προσπάθεια καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης στους μαθητές.

Μια τέτοια πολυπρισματική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στη θεωρητική αρχή ότι η ιστορία δίνει χώρο στις διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος, το οποίο και δεν αναπαριστάται αντικειμενικά στα ιστορικά κείμενα, μέσω της μιας και μοναδικής ιστορικής αφήγησης, επιτρέπει την παρουσίαση των απόψεων διαφορετικών ιστορικών παραγόντων ή/και ιστορικών και κατά συνέπεια πολλαπλών εναλλακτικών αφηγήσεων πάνω στο ίδιο θέμα (Wansink, Akkerman, Zuiker, & Wubbels, 2018: 496· Kropman, Van Drie, & Van Boxtel, 2022: 1296). Δεν αφορά, λοιπόν, η πολυπρισματικότητα μόνο στις απόψεις/οπτικές των ιστορικών υποκειμένων αλλά και στις ερμηνείες των ίδιων των ιστορικών (Stradling, 2003: 14-15).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να θεωρήσουμε την πολυπρισματικότητα όχι μόνο ως έναν τρόπο διδασκαλίας των ιστορικών γεγονότων αλλά και κατανόησης της φύσης της ίδιας της ιστορικής επιστήμης, ότι δηλ. η επιλογή, ανάμεσα σε γεγονότα και προσωπικότητες, και η ερμηνεία αναπόφευκτα αποτελούν βασικές στρατηγικές στη διαδικασία σύνθεσης των ιστορικών αφηγήσεων (Carretero, 2017: 514· Kropman κ.ά., 2022). Οι μαθητές επιδιώκεται στο πλαίσιο αυτό να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές οπτικές που κατασκευάζουν διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις, αφού όπως λέει ο Stradling αυτή η διδακτική προσέγγιση, σε σχέση με τις πιο παραδοσιακές, έχει στόχο να είναι πιο πλουραλιστική, συμπεριληπτική και πλήρης (Stradling, 2003: 59). Γίνεται εύκολα κατανοητή, έτσι, η σύνδεση της πολυπρισματικότητας με την παιδαγωγική της ειρήνης, ακόμη και με την επίλυση συγκρούσεων στο πλαίσιο των διεθνών σχέσεων (McCully, 2012· Latif, 2019).

Στη διδακτική πρακτική, η πολυπρισματικότητα μπορεί να επιτευχθεί με την παρουσίαση οπτικών που εκφράστηκαν σε διαφορετικό χρόνο και χώρο, από ιστορικά υποκείμενα με διαφορετικό κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό υπόβαθρο ή αφορούν σε διαφορετικά πεδία του ιστορικού γίνεσθαι (πολιτικό, στρατιωτικό, οικονομικό κ.λπ.) (Kropman κ.ά., 2022: 1297)

Η πιο συστηματική όμως προσπάθεια αξιοποίησης της πολυπρισματικότητας στη εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή των Wansink, Akkerman, Zuiker και Wubbels (2018) οι οποίοι προτείνουν την παρουσίαση διαφορετικών προσεγγίσεων/οπτικών σε σχέση με ένα ιστορικό γεγονός στον άξονα του χρόνου. Την τοποθέτησή τους δηλαδή, σε σχέση με το χρόνο τον οποίο εκφράστηκαν, σε τρία διαφορετικά χρονικά επίπεδα: του παρελθόντος, του παρόντος και σ' ένα ενδιάμεσο επίπεδο ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν. Στο πρώτο επί-

πεδο εντάσσονται που εκφράστηκαν ταυτόχρονα με το ιστορικό γεγονός (πρωτογενείς πηγές). Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται σε απόψεις υποκειμένων τα οποία έζησαν σε χρόνο μεταγενέστερο του ιστορικού γεγονότος αλλά ασχολήθηκαν με αυτό. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται κυρίως για ιστορικούς αλλά ενδεχομένως και πολιτικούς, δημοσιογράφους κ.ά. Εδώ είναι δυνατό να αξιολογηθούν διαφορετικές απόψεις που είναι σύγχρονες μεταξύ τους, να έχουν εκφραστεί δηλαδή την ίδια χρονική περίοδο ή έχουν διαδεχθεί η μία την άλλη διαχρονικά. Τέλος στο χρονικό επίπεδο του παρόντος είναι δυνατό να εξεταστεί η μάτια σύγχρονων με τους εμπλεκόμενους στην διδακτική πράξη, π.χ. ιστορικών ή δημοσιογράφων, πάνω σε ένα ιστορικό ζήτημα αλλά κυρίως των ίδιων των μαθητών και των καθηγητών προκειμένου να γίνει κατανοητό ότι και αυτοί μπορούν να μελετήσουν κριτικά τις αφηγήσεις του παρελθόντος, να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις και απόψεις πάνω σ' αυτές, ακόμη και να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορική αφήγηση.

Παρά το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον γι' αυτήν αλλά και το γεγονός ότι η έννοια της πολυπρισματικότητας έχει ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα αρκετών ευρωπαϊκών χωρών και έχει υιοθετηθεί και από το Συμβούλιο της Ευρώπης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να την εφαρμόσουν (Stradling, 2003· Wansink κ.ά., 2018: 500). Εμπόδιο αποτελούν και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που υιοθετούν «μονογλωσσικές» προσεγγίσεις και σίγουρα δεν συμβάλλουν στη θέαση του παρελθόντος μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Kropman κ.ά., 2022: 1296).

### **Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας ως είδος και λόγος**

Ως λόγος, σύμφωνα με τον Klerides (2010) το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας ορίζεται «ως ένας συγκεκριμένος τρόπος γραφής σχετικά με το παρελθόν... ένα οργανωμένο σύνολο “δηλώσεων” που αναπαριστά γλωσσικά πτυχές του ιστορικού κόσμου». Ένας συνδυασμός λόγων που αντλούνται κυρίως από τη δεξαμενή των λόγων της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, της αρχαιολογίας κ.λπ. και διαπλέκονται με τον πολιτικό αλλά και το δημόσιο λόγο, κατασκευάζει τον λόγο ενός εγχειριδίου σχολικής ιστορίας. Για την ανάλυσή του εστιάζουμε σε δύο επίπεδα, το σημασιολογικό ή επίπεδο περιεχομένου και το επίπεδο της γλωσσικής του πραγμάτωσης (λεξικογραμμαμματατικά μέσα και στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε ένα κείμενο όπως: λεξιλόγιο, μεταφορικός λόγος, ορισμός υποκειμένων της δράσης, ενεργητική/παθητική σύνταξη, διάκριση ανάμεσα σε εμείς/άλλοι κ.ά.).

«(Τ)ο (σχολικό) εγχειρίδιο ως είδος αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο, τυποποιημένο τρόπο χρήσης της γλώσσας που συνδέεται με τις αντιλήψεις των



συγγραφέων για την αποστολή τους, τις απόψεις τους για την ιστορική επιστήμη και τη συγκρότηση της καθώς και την αντίληψή τους για τους ίδιους και το κοινό τους». Στο πλαίσιο αυτό, ο Klerides διακρίνει είδη σχολικού εγχειριδίου ιστορίας. Αφενός στο παραδοσιακό είδος όπου οι συγγραφείς ενός εγχειριδίου όπου οι συγγραφείς υιοθετούν το ρόλο του αντικειμενικού και ουδέτερου μεταδότη της ιστορικής «αλήθειας» στους αναγνώστες. Στην περίπτωση αυτή, αποδίδεται στους μαθητές/αναγνώστες ένας παθητικός ρόλος χωρίς να επιδιώκεται από αυτούς η κριτική μελέτη του παρελθόντος. Ταυτόχρονα, οι συγγραφείς λειτουργούν και απευθύνονται στους αναγνώστες ως μέλη μιας εθνικής κοινότητας. Αφετέρου, το νέο είδος, στηριζόμενο στην παραδοχή της ετερογλωσσίας και της υποκειμενικότητας της ιστορικής γραφής, διευκολύνει και ενισχύει την ερευνητική διάθεση του μαθητή, μέσω της παράθεσης ανταγωνιστικών οπτικών και ιστορικών πηγών, με σκοπό να διαμορφώσει τη δική του εικόνα για το παρελθόν. Στην ανάλυση του είδους ενός εγχειριδίου ιστορίας εστιάζουμε στα στοιχεία συνοχής του κειμένου, τη διακειμενικότητα, την τροπικότητα, τις αξιολογικές κρίσεις, το πρόσωπο της αφήγησης κ.ά.

Το σχολικό εγχειρίδιο γίνεται, έτσι, αντιληπτό ως πεδίο διαπραγμάτευσης/σύγκρουσης ανάμεσα σε διαφορετικούς λόγους και είδη, εστιάζοντας στην ετερογένεια, την υβριδικότητα, την αμφιθυμία, τα διλήμματα και τους συμβιβασμούς που χαρακτηρίζουν τα κείμενά του, αντικατοπτρίζοντας τις αποκλίνοσες κατασκευές της πραγματικότητας, την ετερογένεια και την ανόμοια κατανομή ισχύος στην κοινωνία (Klerides, 2010).

Επιχειρώντας να διαπιστώσουμε κατά πόσο η χρήση πολλαπλών εγχειριδίων μπορεί να προσφέρει διαφορετικές οπτικές θέασης των ιστορικών γεγονότων και κατ' επέκταση να συνεισφέρει στην πολυπρισματική θεώρηση του παρελθόντος και στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης ανατρέχουμε σε παλαιότερη συγκριτική μελέτη μας σε τέσσερα εγχειρίδια Σύγχρονης Ιστορίας του Λυκείου στην Ελλάδα της μεταπολιτευτικής περιόδου με άξονα το Μακεδονικό Ζήτημα, συγκεκριμένα στην ενότητα του Μακεδονικού Αγώνα, και εξετάζουμε τα δεδομένα της ανάλυσης τους υπό το φως των παραπάνω ερωτημάτων (Κακογιάννης, 2021). Φυσικά, σε μια τέτοια προσπάθεια οφείλουμε να λάβουμε υπόψη τους περιορισμούς μιας μελέτη περίπτωσης.

## Ανάλυση

Τα εγχειρίδια αυτά κυκλοφορούν ή γράφονται για να κυκλοφορήσουν εντός ενός διαφορετικού βεβαίως θεσμικού πλαισίου, αυτού του ενός εγχειριδίου. Παρ' όλα αυτά το διάστημα των είκοσι περίπου ετών που μεσολαβεί ανάμεσα στην έκδοση του πρώτου από τα παραπάνω εγχειρίδια, των Σκουλάτου,

Δημακόπουλου και Κόνδη (2003) που κυκλοφορεί στις αρχές της δεκαετίας του 1980, και των Κολλιόπουλου, Σβολόπουλου, Χατζηβασιλείου, Νημά και Σχολινάκη - Χελιώτη (2007) που διδάσκεται ακόμη και σήμερα, είναι μάλλον σύντομο για τα ελληνικά σχολικά δεδομένα. Επιπλέον, το εγχειρίδιο της Νυσταζοπούλου στο οποίο περιλαμβάνεται το κείμενο του Κωφού για το Μακεδονικό Ζήτημα και κυκλοφορεί το 1999, διδάσκεται μέχρι την κατάργησή του παράλληλα με τα εγχειρίδια τόσο των Σκουλάτου κ.ά. όσο και των Κολλιόπουλου κ.ά. ως μάθημα επιλογής στη Β' Λυκείου. Το τέταρτο εγχειρίδιο αυτό των Κόκκινου κ.ά. εγκρίνεται και κυκλοφορεί το 2002, χωρίς όμως τελικά να βρει ποτέ το δρόμο για τις σχολικές αίθουσες. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της ιστορίας ήδη από το 1999 (Υ.Α. υπ. αρ. 2768/Γ2/19-05-1999 ΦΕΚ 1540 τ.Β'/29-07-1999) στοχεύουν στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης και υιοθετούν πολλές από τις αρχές της πολυπρισματικότητας.

Στα παλαιότερα εγχειρίδια της Β' και Γ' Λυκείου, πριν δηλαδή το 2007, η υιοθέτηση από την πλευρά των συγγραφέων του σχήματος δράση-αντίδραση δημιουργεί το πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσεται η παρουσίαση των γεγονότων του Μακεδονικού Αγώνα. Η ελληνική πλευρά τοποθετείται στο άκρο της αντίδρασης, με άλλα λόγια σε δεύτερο πλάνο, καθώς υπερασπίζεται τους, υπό βουλγαρική απειλή ευρισκόμενους, Έλληνες της Μακεδονίας. Με τον τρόπο αυτό η ελληνική πλευρά ταυτίζεται με τη «φυσική τάξη» των πραγμάτων, την οποία και προασπίζεται (Κακογιάννης, 2021). Ακολουθώντας τα κριτήρια που θέτει ο λόγος αυτός, τα εγχειρίδια αυτά αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο όμοια γεγονότα, πράξεις και καταστάσεις.

Ανάμεσα στα εγχειρίδια αυτά βρίσκονται και δύο, των Σκουλάτου, Δημακόπουλου και Κόνδη (χ.χ.· 2006) και των Κόκκινου κ.ά., από τα πλέον ρηξικέλευθα εγχειρίδια ιστορίας στην Ελλάδα, όπως φαίνεται και από αναφορές τους, σε σχέση με το Μακεδονικό Ζήτημα, στην εθνική ανομοιογένεια των περιοχών που προσαρτήθηκαν μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους αλλά και στο χαρακτηρισμό ως μειονότητας των σλαβόφωνων των περιοχών αυτών κατά τα μεσοπολεμικά χρόνια.

Αντίθετα, από ότι, ίσως θα περιμέναμε, στο εγχειρίδιο των Κολλιόπουλου κ.ά. (2007), το οποίο έχει επικριθεί έντονα από πολλούς επιστήμονες για τη στάση του έναντι του Μεταξά, της βασιλείας στην Ελλάδα, του ναζισμού κ.ά. (Βούρη & Γατσωτής, 2011· Μαργαρίτης, 2013) η λέξη «ανταγωνισμός», που συνοδεύεται από τη φράση «των Βουλγάρων με τους Έλληνες», είναι ενδεικτική της αξιολόγησης των γεγονότων του Μακεδονικού Αγώνα στη βάση ενός κοινού κριτηρίου, αυτού της αμοιβαιότητας των ενεργειών των δύο πλευρών ανεξάρτητα από την ταυτότητα αυτού στον οποίο αποδίδονται (Κακογιάννης, 2021)



(«εκατέρωθεν προσπάθειες», «πολλοί Έλληνες έπεσαν θύματα των Βουλγάρων και πολλοί Βούλγαροι θύματα Ελλήνων») (Κολιόπουλος κ.ά., 2007: 65). Επιπλέον, σε άλλο σημείο της αφήγησης, η φράση «[Ο] σκληρός αγώνας στη Μακεδονία και για τη Μακεδονία δοκίμασε επί πέντε σχεδόν χρόνια (1904-1908) την αντοχή των γηγενών που έπρεπε να επιλέξουν στρατόπεδο» (Κολιόπουλος κ.ά., 2007: 65) απομακρύνεται από τη θεώρηση της υποστασιοποιημένης εθνικής συνείδησης, όπως δηλώνουν αναφορές στο ίδιο εγχειρίδιο στα έθνη που κατοικούσαν στη Μακεδονία ή στην ένταξη της Μακεδονίας στις ιστορικές ελληνικές χώρες (Κολιόπουλος κ.ά., 2007: 63), και η εθνική συνείδηση των πληθυσμών καθίσταται ζήτημα επιλογής.

Αλλοιώνοντας, όμως, την καθαρότητα του λόγου που κυριαρχεί στο κυρίως σώμα του κειμένου του, το εγχειρίδιο των Κολιόπουλου κ.ά., στους υπότιτλους των εικόνων που εντάσσονται στη συγκεκριμένη ενότητα, υιοθετεί το πνεύμα των υπολοίπων εγχειριδίων. Μέσω των υποτίτλων αυτών το εγχειρίδιο των Κολιόπουλου κ.ά. ανακτά την επαφή του με τη σχολική ιστοριογραφική παράδοση (Κολιόπουλος κ.ά., 2007: 66).

## Συμπεράσματα

Η ύπαρξη πολλαπλών εγχειριδίων όπως είναι λογικό δεν εξασφαλίζει a priori μια πολυπρισματική προσέγγιση στη διδασκαλία της ιστορίας ούτε την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω, και κατ' επέκταση της κριτικής σκέψης. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Μαυρογιώργος, το πολλαπλό εγχειρίδιο εντέλει «μήπως, είναι κάτι σαν την “πολλαπλή ηχώ” της ίδιας άποψης, διαμεσολαβημένης με άλλα λόγια και άλλα διδακτικά τεχνάσματα και σχεδιαγράμματα» (Μαυρογιώργος, 2022).

Επιπλέον, η διαδικασία της επιλογής των προτεινόμενων εγχειριδίων βρίσκεται στον έλεγχο του ΙΕΠ, το περιεχόμενο/οι συγγραφείς των οποίων καθορίζεται/δεσμεύονται από τις προβλέψεις των Α.Π. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα νέα Α.Π. Ιστορίας στην ενότητα για το Μακεδονικό Ζήτημα θέτουν, ανάμεσα στα άλλα, ως προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα να αντιληφθούν οι μαθητές «τη δράση των Μακεδονομάχων απέναντι στην προσπάθεια αφέληνισμού των κατοίκων της Μακεδονίας από τους Βούλγαρους “κομιτατζήδες”» (2021). Οι δυνατότητες άλλωστε του διδάσκοντα να διαφοροποιηθεί η/και να αυτενεργήσει περιορίζονται από το εξεταστικό σύστημα που συνήθως επιβάλλει τη διδασκαλία συγκεκριμένης εξεταστέας ύλης. Τέλος, καθώς γράφονται την ίδια χρονική περίοδο, αντανακλούν τις ίδιες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και άρα την κοινωνική κατανομή της εξουσίας της εποχής τους (Κακογιάννης, 2021: 27).

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον νέο πρόεδρο του Ι.Ε.Π. Σπύρο Δουκάκη η κάθε συγγραφική ομάδα των νέων εγχειριδίων «επιχειρεί να δώσει μια διαφορετική προσέγγιση και νέες δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα που προσδοκούνται στα προγράμματα σπουδών» (Οικονομίδη, 2023). Βέβαια, δεν διευκρινίζει με ποιο τρόπο διασφαλίζεται η διαφορετική προσέγγιση κάθε εγχειριδίου.

Μελετώντας το παράδειγμά του Μακεδονικού Αγώνα στα προαναφερθέντα εγχειρίδια, διαπιστώνουμε ότι το μοναδικό που απομακρύνεται από το παραδοσιακό εθνοκεντρικό σχήμα δράσης-αντίδρασης που περιγράφηκε παραπάνω είναι αυτό τον Κολιόπουλου κ.ά. (2007). Την ίδια στιγμή όμως, η ισορροπημένη αυτή προσέγγιση αναιρείται από τα συνοδευτικά παραθέματα και τα επεξηγηματικά κείμενα των εικόνων, ευθυγραμμίζοντας έτσι τη συγκεκριμένη ενότητα με τον εθνοκεντρικό λόγο που κυριαρχεί, όπως είδαμε, σε άλλες αναφορές στο Μακεδονικό Ζήτημα αλλά και γενικότερα στο εγχειρίδιο τους. Από την άλλη μεριά, τα υπόλοιπα εγχειρίδια στη συγκεκριμένη ενότητα υιοθετούν χωρίς αποκλίσεις μια εθνοκεντρική προσέγγιση, άρα και αυτά των Σκουλάτου κ.ά (χ.χ.: 2006) και Κόκκινου κ.ά. (2002) τα οποία, όπως ήδη σημειώθηκε, σε άλλες αναφορές τους στο ευρύτερο Μακεδονικό Ζήτημα απομακρύνονται από μια εθνοκεντρική ερμηνεία του παρελθόντος.

Οι Καλέ και Παληκίδης (2014) σε αντίστοιχη μελέτη τους στο κεφάλαιο του Μικρασιατικού Πολέμου σε εγχειρίδια ιστορίας της μεταπολεμικής περιόδου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι όποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσά τους εντοπίζονται στην προσπάθεια ερμηνείας της ήττας αφού ο κυρίαρχος λόγος της υπεροχής και του ηρωικού χαρακτήρα των Ελλήνων παραμένει αδιαπραγμάτευτος.

Επιστρέφοντας λοιπόν στο αρχικό μας ερώτημα, θα μπορούσε άραγε να υποστηριχθεί ότι αρκεί η ύπαρξη ενός εγχειριδίου το οποίο διαφοροποιείται από την οπτική των υπολοίπων, αλλά στη συνέχεια αυτοαναιρείται, για να θεωρήσουμε ότι ικανοποιείται η ανάγκη για καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και πολυπρισματικής προσέγγισης του παρελθόντος; Κατά τη γνώμη μας κάτι τέτοιο δεν είναι αρκετό. Ίσως η εστίαση δεν έπρεπε να βρίσκεται καν στον αριθμό των εγχειριδίων. Η πολυπρισματικότητα, παρά τα αναμφίβολα θετικά στοιχεία που εισφέρει στη διδασκαλία της ιστορίας, ως κανονιστική προσέγγιση στέκεται παθητικά, αν όχι αμήχανα, απέναντι στον δια-λογικό πλούτο που υπάρχει εντός των ίδιων των εγχειριδίων και των κειμένων τους, αυτόν δηλ. των εσωτερικών διαφοροποιήσεών τους. Δεν μπορεί, με άλλα λόγια, να αξιοποιήσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την εγγενή υβριδικότητα και αμφιθυμία των κειμένων των σχολικών βιβλίων ιστορίας, η οποία οφείλεται στην ετερογένεια της δια-λογικής δεξαμενής από την οποία οι συγγραφείς

των σχολικών εγχειριδίων αντλούν στοιχεία των λόγων με τα οποία ερμηνεύουν το παρελθόν και ιδιαίτερα ζητήματα ταυτότητας επιτρέποντας συγκεκριμένες δυνατότητες σκέψης και λόγου (Klerides, 2016).

Η κριτική διάσταση κατά συνέπεια στην ιστορική εκπαίδευση μπορεί να δοθεί όχι μόνο με την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές προκειμένου να μελετούν πολλαπλά αντικρουόμενες εκδοχές της ιστορίας αλλά και με τη μελέτη του μοναδικού μονογλωσσικού και εθνοκεντρικού εγχειριδίου. Η στόχευση στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις, ασυνέπειες, αναντιστοιχίες των κειμένων τους, οι οποίες αντανακλούν «ευρύτερα κοινωνικά διλήμματα, σύγκρουσης και ρήξης του ιστορικού γίνεσθαι» (Klerides, 2016: 13).

### Βιβλιογραφία

- Bermúdez, A. (2015). Four tools for critical inquiry in history, social studies, and civic education. *Revista De Estudios Sociales*, 52, 102–118. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Carrasco, C. J. G., & Serrano, J. S. (2022). The origin and development of research into historical thinking. In G. Carrasco (ed.), *Re-imagining the Teaching of European History: Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 25-41). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>
- Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives: Fostering Imaginations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Macmillan UK eBooks (pp. 511–528). [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_27](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_27)
- Clark, P. (2018). History education debates: Canadian identity, historical thinking and historical consciousness. *Arbor*, 194(788): a441 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6558968>
- Fischer-Dárdai, Á., Kaposi, J., & Popp, S. (2023). The constantly changing discipline of history didactics – An introduction. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(4), 461–469. <https://doi.org/10.1556/063.2023.00224>
- Klerides, E. (2016). (Re)reading national identities in school historiographies: pedagogical implications from the case of Cyprus. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(2), 269–283. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1150324>
- Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2022). The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 1295–1315. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00644-7>
- Latif, P. A. (2019). *Multiperspectivity through Alternative History in the*

- Classroom*. [https://scholarworks.umb.edu/masters\\_theses/584](https://scholarworks.umb.edu/masters_theses/584)
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.
- López-Fernández, C., Tirado-Olivares, S., Mínguez-Pardo, R., & Cózar-Gutiérrez, R. (2023). Putting critical thinking at the center of history lessons in primary education through error- and historical thinking-based instruction. *Thinking Skills and Creativity*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101316>
- Martínez-Hita, M., Carrasco, C. J. G., & Martínez, P. M. (2021). The effects of a gamified project based on historical thinking on the academic performance of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00796-9>
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1746197912440854>
- Savich, C. (2009). Improving critical thinking skills in history. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 11(2), 180. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1106>
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking*. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or Does Postmodern History Have a Place in the Schools? In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives* (pp. 19-37). New York: New York University Press.
- Seixas, P. (2010). *A modest proposal for change in Canadian history education*. *International Review of History Education Series*. In E. Nakou & I. Barca (eds.), *Contemporary public debates over history education* (pp. 11-26). Charlotte, N.C.: IAP. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB04667635>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In M. Carretero, St. Berger & M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). London: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4\\_3](https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3)
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Thorp, R. L., & Persson, A. (2020). On historical thinking and the history educational challenge. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 891–901. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1712550>
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does

- teaching Multiperspectivity in History Education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory and Research in Social Education*, 46(4), 495–527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>
- Wineburg, S. (2010). Thinking like a historian. *Teaching With Primary Sources Quarterly*, 3(1).
- Βούρη, Σ., & Γατσωτής, Π. (2011). Οι ιδεολογικές και θεσμικές αγκυλώσεις της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα. Η περίπτωση του βιβλίου για την «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ΄ Λυκείου (2007). *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 37-68.
- Κακογιάννης, Α. Α. (2021). Το «μακεδονικό ζήτημα» στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας λυκείου Ελλάδας και Βόρειας Μακεδονίας (π. FYROM) : μια συγκριτική προσέγγιση. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Τ.Ε.Ε.Κ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών. <http://hdl.handle.net/10889/16012>
- Καλέ, Σ., & Παληκίδης, Α. (2014). Πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας: Μύθος ή πραγματικότητα στη μεταπολεμική Ελλάδα. Στο *Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.Ι.Α. Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κανέλλας, Γ. (2021). *Πολιτικές και διαδικασίες παραγωγής σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα (1996-2009)*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ. <https://doi.org/10.12681/eadd/46551>
- Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε., Βατούγιου, Σ., Γατσωτής, Π., Κάββουρα, Θ., Κοντογιώργη, Ε., Κώστογλου, Α.-Ο., Μαρκέτος, Σ., Παπαθεοδώρου, Γ., Προύσαλη, Ε., Ράπτης, Κ., & Συριάτου, Α. (2002). *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ. Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., & Σχολινάκη - Χελιώτη, Χ. (2007). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κωφός, Ε. (1998). Το Μακεδονικό Ζήτημα κατά τους δύο τελευταίους αιώνες. Στο Α.Μ. Νυσταζοπούλου-Πελεκίδου, Ε. Κωφός, Κ. Αλιανός, Α. Αλεξανδρής, Π. Κιτρομηλίδης, Π. Ιωακειμίδης & Ι. Χασιώτης (επιμ.), *Θέματα Ιστορίας*. Β΄ ενιαίου λυκείου: (επιλογή). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2022). Το «πολλαπλό βιβλίο» και η αντίπαλη πρόταση Μπρεχτ! *Alfavita*. Ανακτήθηκε από (15-11-2023) [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/370032\\_g-mayrogiorgos-pollaplo-biblio-kai-i-antipali-protasi-mpreht](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/370032_g-mayrogiorgos-pollaplo-biblio-kai-i-antipali-protasi-mpreht)
- N. 4823/2021. ΦΕΚ Α΄, 136/3.8.2021
- Οικονομίδη, Ε. (2023). Σχολεία: Έρχονται αλλαγές σε λογοτεχνία και πληροφορική - Το πολλαπλό βιβλίο τυπωμένο και ψηφιακό. *Ελεύθερος Τύπος*. Ανακτήθηκε από (10-11-2023) <https://eleftherostypos.gr/ellada/>

scholeia-erchontai-allages-se-logotechnia-kai-pliroforiki-to-pollaplo-vivlio-  
tyromeno-kai-psifiako\_

Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., & Κόνδης, Σ. (χ.χ.). *Ιστορία Νεότερη και  
Σύγχρονη*, τ. Γ'. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., & Κόνδης, Σ. (2003). *Ιστορία Νεότερη και  
Σύγχρονη (1789-1909)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Τριλιανός, Θ. Α. (2007). Λήμμα «Κριτική Σκέψη». Στο Π.Δ. Ξωχέλλης (επιμ.),  
*Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 393-394). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Υ.Α.4026/Δ2/16-01-2021, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας  
Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ Β 198/19-01-2021.

Υ.ΠΑΙ.Θ.Α. (2023). *Ξεκίνησε το "Πολλαπλό Βιβλίο" στο Σχολείο*. Ανακτήθηκε  
από (15-11-2023) [https://www.minedu.gov.gr/news/55241-25-04-23-  
ksekinise-to-pollaplo-vivlio-sto-sxoleio](https://www.minedu.gov.gr/news/55241-25-04-23-ksekinise-to-pollaplo-vivlio-sto-sxoleio)

## Abstract

The reintroduction of the multiple textbook in Greek education seems to aim at cultivating critical thinking through multiperspectivity. This article, within the limitations imposed, attempts to examine to what extent the multiple textbook fulfills these objectives, focusing on History education. As a case study we choose the unit of the Macedonian Struggle in high school textbooks written after 1980.

*Key-words:* Multiple textbook, critical thinking, multiperspectivity, school history, hybridity

**Απόστολος-Αριστείδης Κακογιάννης**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών

Αράτου 15, Πάτρα 262 21

Τηλ.: 6973389629

E-mail: [zkakoyan@yahoo.gr](mailto:zkakoyan@yahoo.gr)

**Βασιλική Μπούρα**

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΜΑ Ε.Α.Π.

Γ. Ρούφου 5-7, Πάτρα 262 21

Τηλ.: 6973379629

E-mail: [bouravally@gmail.com](mailto:bouravally@gmail.com)