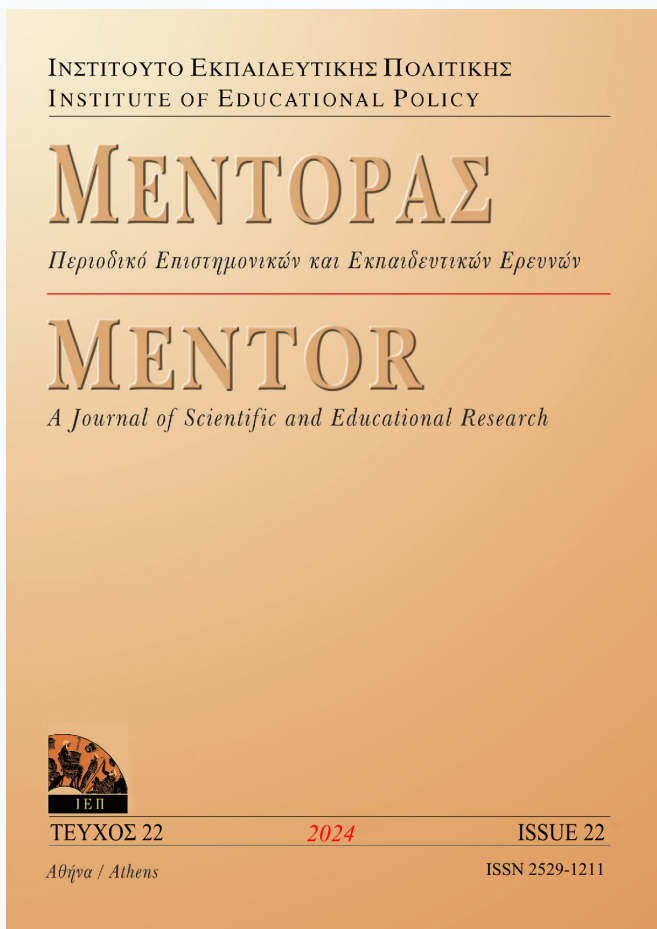


Μέντορας

Τόμ. 22, Αρ. 1 (2024)

MENTOPAS



**Η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία της ιστορίας:
μεθοδολογικές προσεγγίσεις**

Κωνσταντίνος Καρναβάς

Η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία της ιστορίας: μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Κωνσταντίνος Γ. Καρναβάς

Υποψήφιος Διδάκτωρ

Ιόνιο Πανεπιστήμιο

carnaby9@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ως θέμα η βιβλιογραφική διερεύνηση της συμβολής της ενσυναισθητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών, μιας και η ιστορία ως μάθημα παρέχει ευρύ πεδίο εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών μεθοδολογιών. Ως εκ τούτου, κρίθηκε σκόπιμο και εξαιρετικά ενδιαφέρον να μελετηθεί η αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης στην τάξη για την -μέσω αυτής- ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα παιδιά, εντάσσοντάς την στο πλαίσιο των εργασιών που αφορούν την ανανέωση των πρακτικών στη διδακτική της ιστορίας, αλλά και για τον προβληματισμό και την πρόκληση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν -και αγαπούν- το μάθημα της ιστορίας, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία, ενσυναίσθηση, σκέψη, εκπαίδευση

Abstract

The topic of the present study was selected as the bibliographic research of the contribution of the empathetic approach to teaching history in elementary and high school for the development of students' historical thinking since history as a subject provides a wide scope of application of innovative teaching methodologies. Therefore, it was considered appropriate and extremely interesting to study the utilization of historical empathy in the classroom for the -through it- development of historical thought in students, placing it in the context of work related to the renewal of practices in teaching history, but also for the reflection and provocation of the interest of teachers who teach - and love - the subject of history, both in elementary and high school.

Keywords: history, empathy, thinking, education

Εισαγωγή

Η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται τόσο με την έννοια της ενσυναίσθησης όσο και με την ιστορία, ως επιστήμη και ως μάθημα. Στο πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες πολλές θεωρίες, που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα τομέων, από τους σκοπούς και τους στόχους που πρέπει να έχει η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, έως και τις διδακτικές μεθοδολογίες που θεωρούνται κατάλληλες για την προώθηση της ιστορικής μάθησης, αλλά και την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων στα παιδιά (Κάββουρα, 2011· Μαυροσκούφης, 2010· Barton & Levstik, 2008· Ashby, 2006· Γατσωτής, 2006· Lee, 2006· Mattozzi, 2006· Husbands, 2004· Κόκκινος, 2003· Λεοντσίνης, 2003· Moniot, 2002· Νάκου, 2000· Βώρος, 1989 κ.ά.).

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική η μελέτη της συμβολής της ενσυναισθητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο, για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό και Γυμνάσιο), μέσω της καλλιέργειας της ιστορικής κατανόησης.

Η σκοπιμότητα εφαρμογής της ιστορικής ενσυναίσθησης

Εν γένει, υπάρχει η διαπίστωση πως τα παιδιά θεωρούν την ιστορία ένα μάθημα δύσκολο και ανιαρό (Κάββουρα, 2011· Βλαχού, 2006). Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες, ακόμα και εκείνοι/ες που εκφράζονται θετικά για την ιστορία, θεωρούν τη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της ιστορίας βαρετή και κουραστική (Νάκου, 2000). Μάλιστα, συχνά αισθάνονται υποχρεωμένοι/ες να διαβάσουν ιστορία, επειδή πρέπει να πληροφορηθούν για τα περασμένα χρόνια και να κάνουν απομνημόνευση, μόνο και μόνο για να είναι σε θέση να απαντήσουν στις ερωτήσεις του/της δασκάλου/ας (Κασίδου, 2008).

Παρ' όλα αυτά, κατανοούμε την ιστορία δεν σημαίνει ότι γνωρίζουμε μόνο τα γεγονότα, αλλά ότι είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε και να αποδεχθούμε για μία συγκεκριμένη εποχή τις δυνατότητές της και με αυτόν τον τρόπο να προχωρήσουμε στην κατανόηση των ανθρώπων της εποχής αυτής (Ανδρέου, 1996). Αυτό όμως προϋποθέτει τη σύλληψη των συναισθημάτων, των κινήτρων, των σχεδίων, των κρίσεων, των αξιών, των συνήθειών, του «πολιτισμικού τους κώδικα», απαιτώντας, αφενός, μια προσπάθεια απομάκρυνσής μας από τα υπάρχοντα νοητικά πλαίσια και

αφετέρου «ενσυναίσθησης» (Moniot, 2000). Ακριβώς, αυτή η δυνατότητα της διόρθωσης των παρανοήσεων και του περιορισμού της αδιαφορίας των παιδιών, μέσω της διαμόρφωσης της αντίληψης (των πολλαπλών οπτικών της) και της ανάπτυξης της κατανόησης για την ιστορία, εμπεριέχεται στην ιστορική ενσυναίσθηση (Colby, 2008).

Ιστορική μάθηση και εκπαίδευση

Η ιστορική εκπαίδευση είναι ίσως το καλύτερο εργαλείο που μπορούμε να παράσχουμε (Lee, 2006), γιατί η ιστορία, ως μέσο παιδείας και αντικείμενο διδασκαλίας, έχει την ιδιαιτερότητα της μελέτης συγκεκριμένων ανθρώπινων πράξεων, μέσα από τις οποίες είναι δυνατόν να αναζητηθούν τα κίνητρα δράσης και ο τρόπος σκέψης των ανθρώπων (Βώρος, 1989).

Ο Ηρόδοτος, τονίζοντας πως η ιστορία είναι «η γνώσις ή μάθησις δι' ερωτήσεων ή ερεύνης προσγινόμενη» (Ηρόδοτος, 2, 18), παρείχε ουσιαστικά έναν ορισμό που περιλαμβάνει τη γνώση που αποκτάται μέσα από την έρευνα και την υποβολή ερωτήσεων στους/στις μάρτυρες των ιστορικών γεγονότων, στον βαθμό που «η ιστορία άρχισε κάποτε ως αφήγηση από κάποιον που μπορούσε να πει: είδα ή άκουσα να λένε...» (Le Goff, 1998, σ. 16). Ουσιαστικά, η ιστορία αποτελεί κοινωνική διεργασία, όπου τα άτομα συμμετέχουν με την ιδιότητά τους ως κοινωνικά όντα, ενώ καθήκον της ιστορίας είναι να παράσχει τη δυνατότητα να γνωρίσουμε την κοινωνία του παρελθόντος, αλλά και να κατανοήσουμε καλύτερα την κοινωνία στην οποία ζούμε και ενεργούμε (Carr, 2015).

Από την πλευρά του ο Moniot (2000) υποστηρίζει πως η γνωριμία με το παρελθόν είναι ένας τρόπος οικειοποίησης αξιών διαφορετικών από τις δικές μας, ενώ η ιστορία τροφοδοτεί τις ταυτότητες με αναπαραστάσεις. Ταυτόχρονα, ο ίδιος επισημαίνει πως το παρελθόν μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία μιας ρεαλιστικής γνώσης, όταν αισθανόμαστε ότι οι υποθέσεις του παρόντος έχουν γενεσιουργές αιτίες στο παρελθόν που θα πρέπει να εντοπισθούν και να αναλυθούν, ενώ η επαφή με το παρελθόν παρέχει πλήθος τρόπων να διαχειριστούμε το παρόν χάρη στην αναπαρασταση του παρελθόντος. Επιπλέον, με τη μελέτη της ιστορίας, παρέχεται η δυνατότητα αναζήτησης στο παρελθόν τρόπων για τη επίλυση σύγχρονων προβλημάτων, αποκαλύπτονται τάσεις του παρόντος και του μέλλοντος, ενώ

επισημαίνονται οι επιπτώσεις των διαφόρων αλληλεπιδράσεων που απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς (Hill & Kerber, 1967 όπως αναφέρεται στο Cohen & Manion, 1994).

Σε κάθε περίπτωση, η διδασκαλία και μελέτη της ιστορίας μπορεί να έχει σημαντική συμβολή, αναπτύσσοντας: α) τις διανοητικές ικανότητες, β) τις δεξιότητες στην επικοινωνία, γ) την κριτική σκέψη, δ) την υπευθυνότητα ως δημοκρατικοί/ές πολίτες και ε) τις δεξιότητες παρουσίασης και πειθούς (Brooks, 1993).

Σε αυτό το πλαίσιο, απαιτείται η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών, η οποία μπορεί να εννοηθεί ως μια σύνθετη διανοητική ενέργεια που μεταβάλλεται σύμφωνα με το μεταλλασσόμενο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο και η οποία πραγματώνεται μέσα στον κοινωνικό χαρακτήρα της ιστορικής διαδικασίας (Νάκου, 2000).

Η ιστορική σκέψη

Η ιστορική σκέψη, ως έννοια, έχει δύο σημαντικές ιδιαιτερότητες: ότι είναι «αποκλίνουσα» και ανοικτή, δηλαδή περισσότερο προτείνει σημασίες παρά εξαγγέλλει λύσεις σε προβλήματα, κινητοποιεί την κρίση, το συναίσθημα και την ικανότητα αντίληψης των εννοιών (Booth, 1992 όπως αναφέρεται στο Moniot, 2002).

Στη βάση όμως ποιων διαδικασιών και λειτουργιών αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη;

Ο Moniot (2002) έχει προτείνει σχετικά: α) τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης σε κριτική αντιπαράθεση με τις επίσημες εκδοχές της ιστορίας και τις ερμηνείες της ιστοριογραφίας, β) την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος μέσω της σύγκρισης πολιτισμών, εποχών και στάσεων, της κατανόησης της σχετικότητας των κρίσεων αξιολόγησης, αλλά και του σεβασμού στο διαφορετικό, γ) την ορθολογική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων και δ) τη δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάπτυξη δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης σε αυτούς.

Μάλιστα, η ιστορική σκέψη, συνδέεται, αφενός, με κάποιες βασικές ιστορικές πραγματικότητες, όπως το «πραγματικό» παρελθόν, τα κάθε λογής κατάλοιπά του, τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο, το παρόν και το ιστορικό παρελθόν και αφετέρου με μερικές βασικές ιστορικές διαδικασίες, όπως την αξιοποίηση καταλοίπων ως πηγών και την αντίστοιχη ερμηνεία τους, αλλά και τη διαμόρφωση ιστορικών συμπερασμάτων (Νάκου, 2000).

Από την άλλη, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης είναι η μετάδοση της μεθόδου αυτής, που αποτελεί τον αποκλειστικό τρόπο γνώσης όχι μόνο της ιστορικής, αλλά και της σημερινής πραγματικότητας και που συνίσταται στη διασύνδεση των ιστορικών πληροφοριών κατά την αιτιώδη συνάφειά τους, καθώς και στη μετάβαση από το ειδικό στο γενικό και από συγκεκριμένο στο αφηρημένο (Μαρκιανός, 1988).

Η ιστορική σκέψη περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) γνώσεις (εμπειρικά δεδομένα), β) έννοιες (θεωρητικά εργαλεία), γ) δεξιότητες (τεχνικές επεξεργασίας και ανάλυσης), όπου εφόσον γίνει ο κατάλληλος σχεδιασμός της διδασκαλίας, μπορούν να καλλιεργηθούν από μικρή ηλικία (Μπουντά, 2009).

Σε μια σχετική έρευνα που πραγματοποίησε ο Booth (1983 όπως αναφέρεται στο Booth, 1992), με παιδιά που διδάσκονταν νεότερη ιστορία μέσω της διεξαγωγής συζητήσεων και εκτεταμένης χρήσης των ιστορικών πηγών, εξακριβώθηκε πως στην ηλικία των δεκατεσσάρων και δεκαπέντε ετών είχαν αποκτήσει αφηρημένη σκέψη υψηλής πολυπλοκότητας.

Σε παρόμοιας υφής έρευνα, αποδείχθηκε πως με την αξιοποίηση πηγών και μαρτυριών, τα παιδιά είχαν αποκτήσει «βαθύτερη» ιστορική σκέψη, συγκριτικά με άλλους που ακολουθούσαν συμβατική μορφή διδασκαλίας (Shemilt, 1980, όπως αναφέρεται στο Booth, 1992).

Είναι, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών συνδέεται καταρχάς με την ηλικία και τη γενική διαδικασία ωρίμανσής τους, με ζητήματα βιολογικά, αλλά παράλληλα και με κοινωνικά, διανοητικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά και αισθητικά, καθώς και με τον χαρακτήρα της εκπαίδευσής τους.

Γι' αυτόν τον λόγο, η δυσκολία των παιδιών να σκεφτούν κριτικά για το παρελθόν σχετίζεται, εκτός των άλλων, και με την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευσή τους, εξαιτίας της οποίας δεν διαθέτουν εμπειρία της ιστορικής μεθόδου, αλλά και δεν έχουν ασκηθεί στη χρήση των ιστορικών μαρτυριών και στην ερμηνεία ως ιστορικών τεκμηρίων για τη διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων, υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 2000).

Ο Booth υπογραμμίζει πως η ιστορία δεν είναι σε ιδιαίτερο βαθμό προϊόν της παραγωγικής σκέψης ούτε συνδεδεμένη με μια τυπική λογική, αλλά η ιστορική σκέψη είναι «αποκλίνουσα» και ανοικτή, προτείνει σημασίες, παρά εξαγγέλλει νόμους, κινητοποιεί την κρίση, την εικόνα, το συναίσθημα και την ικανότητα

δημιουργίας εννοιών, γι' αυτό και παραπέμπει στον όρο «προσαγωγική» σκέψη (adductive), που δανείζεται από τον Fisher (1990).

Έτσι, στο τέλος της πορείας της ιστορικής μελέτης, ο/η μαθητής/τρια με αναπτυγμένη ιστορική σκέψη θα πρέπει να έχει διαμορφώσει ένα γνωστικό και συναισθηματικό προφίλ που επιτρέπει:

- Να τοποθετεί σωστά στο χώρο και στον χρόνο τους πολιτισμούς που έχει μελετήσει.
- Να σχηματίζει μια ιδέα για τους κυριότερους μετασχηματισμούς που έχει υποστεί ο κόσμος από την προϊστορία μέχρι σήμερα.
- Να γνωρίσει τις βασικές έννοιες που είναι αναγκαίες για την κατανόηση του ιστορικού λόγου.
- Να γνωρίζει να κρίνει τα σχολικά και εκλαϊκευτικά κείμενα που περιγράφουν πολιτισμούς, χρησιμοποιώντας την εμπειρία του αναφορικά με τον χώρο, τον χρόνο και ποικίλα ιστορικά θέματα.
- Να ξέρει να ενσωματώνει νέες γνώσεις σ' εκείνες που έχει ήδη μάθει. (Mattozzi, 2006, σ. 154)

Η δεξιότητα της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση αποτελεί δεξιότητα, η οποία εντάσσεται στην λεγόμενη κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα, δηλαδή τα υψηλά επίπεδα ανάπτυξης στην κοινωνική και συναισθηματική σφαίρα και η ικανότητα ανάπτυξης αυτών των προσόντων σε πραγματικές συνθήκες (Thompson, 1990 όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001).

Συνολικά, πρόκειται για μια ομάδα εννέα δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα ως α) επίγνωση της προσωπικής συναισθηματικής κατάστασης, β) ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων, γ) ικανότητα να μιλάμε για τα συναισθήματά μας, με λεξιλόγιο αντίστοιχο του πολιτισμού, δ) ικανότητα ενσυναισθητικής εμπλοκής στα συναισθήματα των άλλων, ε) συνειδητοποίηση ότι μια εσωτερική συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην αντιστοιχεί στην εξωτερική της έκφραση, στ) επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης, ζ) ικανότητα να λαμβάνουμε υπόψη μοναδικές πληροφορίες για τους άλλους, όταν υποθέτουμε τη συναισθηματική τους κατάσταση, η) ικανότητα να κατανοούμε πως η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο

άτομο και να το λαμβάνει υπόψη στην αυτοπαρουσίασή του, θ) ικανότητα να αξιοποιούμε στρατηγικές αυτορρύθμισης για να τροποποιούμε συναισθηματικές καταστάσεις (Saarni, 1990 όπως αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001).

Ο Howard Gardner (1993) υποστήριξε ότι υπάρχουν πολλαπλά είδη νοημοσύνης (συνολικά επτά), με την καθεμία να ακολουθεί μια διαφορετική πορεία στην ανάπτυξή της: γλωσσική, μουσική, λογική-συναισθηματική, χωρική, σωματική-κινησθητική, προσωπική και κοινωνική.

Η ενσυναίσθηση αποτελεί δομικό στοιχείο της κοινωνικής, η οποία αφορά την ικανότητα να καταλαβαίνει κάποιος τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές άλλων ανθρώπων.

Για τον Goleman (1999), η ενσυναίσθηση δομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση και όσο πιο ανοιχτοί είμαστε στα δικά μας συναισθήματα, τόσο περισσότερο αναπτύσσουμε την ικανότητα να αντιληφθούμε τα συναισθήματα των άλλων.

Μέσω αυτής της διαδικασίας, η ενσυναίσθηση είναι η ψυχολογική κατάσταση που αφορά το μοίρασμα συγκινήσεων και συναισθημάτων ενός άλλου προσώπου, η συμμετοχή στη συναισθηματική εμπειρία (Cole & Cole, 2001), αλλά και η επίγνωση των συναισθημάτων, των αναγκών και των ανησυχιών του/της άλλου/ης (Goleman, 1999).

Εντέλει, ενσυναίσθηση είναι η «ικανότητα να μεταφέρουμε τον εαυτό μας μέσα στην προσωπικότητα άλλου», «να αποκτάς τη δεξιότητα να βλέπεις τον κόσμο από την κατάσταση του άλλου προσώπου» ή «να αντιλαμβάνεσαι πώς θα μπορούσε να βλέπει κάποιος άλλος τα πράγματα μέσα από τα δικά σου παπούτσια», καθώς και η πνευματική δεξιότητα μετακίνησης στη θέση κάποιου δρώντος προσώπου, που βρίσκεται στο παρόν ή έχει βρεθεί στο παρελθόν σε μια ορισμένη διανοητική ή ψυχολογική κατάσταση (Shemilt, 1986 όπως αναφέρεται στο Λεοντσίνης, 2003, σ. 104).

Από την ενσυναίσθηση στην ιστορική ενσυναίσθηση

Η αξιοποίηση της ενσυναίσθησης στη διδακτική μεθοδολογία και η σύνδεσή της με την ιστορία σχετίζεται και με την άποψη του Giambattista Vico (1688-1744) ότι η ποίηση και τα έθιμα των ανθρώπων και των κοινωνιών του παρελθόντος είναι δυνατόν να συλλαμβάνονται ευχερέστερα από τους ανθρώπους στο παρόν μέσω της

προσπάθειας ανασύνθεσης και αναδημιουργίας της εικόνας των συνθηκών ζωής των ανθρώπων της εποχής εκείνης (Λεοντσίνης, 2003).

Ο Άγγλος ιστορικός Collingwood ουσιαστικά καθιέρωσε την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία συνίσταται στην ενεργοποίηση της εμπειρίας του παρελθόντος, το οποίο αποτελείται από πράξεις, οι οποίες έχουν μια «εσωτερική» πλευρά, δηλαδή τις σκέψεις του ιστορικού προσώπου, τις οποίες προσπαθεί να συλλάβει η/ο ιστορικός για να κατανοήσει καλύτερα το παρελθόν (Collingwood, 1946 όπως αναφέρεται στο Σμυρναίος, 2008).

Ο Collingwood υποστήριζε πως η βασική προϋπόθεση για την ενσυναίσθητική προσέγγιση είναι η διαθεσιμότητα του νου και η ικανότητά του να αντιλαμβάνεται με την ευαισθησία του άλλου, να βλέπει με το δικό του βλέμμα και να κρίνει με τα δικά του κριτήρια. Με αυτόν τον τρόπο η κατανόηση σηματοδοτεί ένα συναίσθημα (Collingwood, 1946 όπως αναφέρεται στο Κάββουρα, 2011).

Εν προκειμένω, η ενσυναίσθηση έχει ευρύτητα, με την έννοια ότι εκτείνεται πέρα από τα στενά πλαίσια της κατανόησης του παρελθόντος, ενώ η κατανόηση του παρελθόντος, όταν επιτυγχάνεται, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία παρά μόνο όταν συνδυάζεται με την κριτική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των καταστάσεων του παρόντος.

Έτσι, η ενσυναίσθηση είναι μέσο και όχι σκοπός, είναι αναγκαία ως εναλλακτική λύση στην προσπάθεια για την ιστορική κατανόηση, συνεισφέροντας στην ευελιξία των διδακτικών μεθόδων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανακαλύπτουν πώς τα παιδιά «βλέπουν τα πράγματα», λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις αντιδράσεις τους (Lee & Ashby, 2001).

Παραπλήσιες με τις θέσεις αυτές είναι οι απόψεις του Pluckrose, που ορίζει την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα να προχωρεί κανείς σε μια βαθύτερη εκτίμηση της κατάστασης ή των απόψεων των ανθρώπων του παρελθόντος [...] και να αποφεύγει τον αναχρονισμό» (1993, σ. 28).

Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι με την ενσυναίσθηση τα παιδιά γίνονται περισσότερο «άνθρωποι», εφόσον συνειδητοποιούν ότι οι πρόγονοι ήταν όμοιοι/ες με αυτά, είχαν τις ίδιες ανάγκες, έτρωγαν, ντύνονταν, έπαιζαν, έλεγαν ιστορίες, λάτρευαν θεούς κ.λπ., ενώ θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενσυναίσθηση την απαλλαγή από τις προκαταλήψεις της σύγχρονης εποχής και την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων του παρελθόντος.

Σε κάθε περίπτωση, η ενσυναίσθηση συνδέεται στενά με την ιστορική κατανόηση, μιας και «η κατανόηση πράξεων στην ιστορία προϋποθέτει την ενσυναίσθηση ως επίτευγμα, γιατί αφορά στο να δεις μία πράξη ως αρμόζουσα με τους στόχους και τις προθέσεις αυτού που έπραξε και με τη δική του αντιμετώπιση της κατάστασης» (Lee, 1984β, σ. 90).

Ουσιαστικά, είναι η ικανότητα να κατανοούμε τις ιδεολογίες των άλλων που έχουν διαμορφωθεί με πολύ διαφορετικό τρόπο μέσω της ιστορίας, της εκπαίδευσης και του κοινωνικού περιβάλλοντος, παρέχοντας τη δυνατότητα αυτοαντίληψης, σε σύγκριση με διαφορετικούς λαούς και πολιτισμούς (Howard, 1991, σ. 150).

Η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία της ιστορίας

Η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί μια μέθοδο προσέγγισης της αλήθειας, με στόχο την κατανόηση των άλλων, του χθες, του αλλού, τη διείσδυση στο νόημα του τι έπραξαν και τι βίωσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος, τη σύλληψη των συναισθημάτων, των κινήτρων, των αξιών, των συνηθειών, του πολιτισμικού τους κώδικα γενικότερα (Μονιότ, 2002).

Ιστορική ενσυναίσθηση ονομάζεται η «μετάθεση» στην κατάσταση του δρώντος ιστορικού υποκειμένου (Λεοντσίνης, 2003), η οποία αποτελεί μια φανταστική αναβίωση του παρελθόντος, ένα ταξίδι στα κίνητρα των ανθρώπων του παρελθόντος, τα οποία νοηματοδοτούνται από τη σκέψη των ιστορικών υποκειμένων (Κόκκινος, 2003).

Η κατανόηση της δράσης στην ιστορία, προϋποθέτει την ενσυναίσθηση, διότι η τελευταία δίνει τη δυνατότητα να ειπωθεί η δράση του παρελθόντος με τους όρους των σκοπών και των στόχων του αιτίου (Lee, 1984β όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης 2005).

Ταυτόχρονα, η εξάσκηση της φαντασίας είναι μια μορφή ιστορική εξήγησης (Husbands, 2004) και αν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούμε τα παιδιά να κατανοήσουν τις αιτίες της δράσης των ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο γεγονός «τότε ο μαθητής οφείλει να είναι σε θέση να διεισδύει στο μυαλό και τα συναισθήματά τους και να εκφέρει κρίσεις για τις διαφορετικές συμπεριφορές που είχαν εκδηλώσει, χωρίς απαραίτητα να επιδοκιμάζει τις προθέσεις τους» (Schools Council History Project, 1972-78 όπως αναφέρεται στο Husbands, 2004, σ. 79).

Επιπλέον, οι Barton & Levstik επισημαίνουν πως η διδασκαλία της ιστορίας, μέσω της ενσυναισθητικής προσέγγισης, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να υπερβούν την τάση να στηρίζονται σε ευρείες γενικεύσεις, «καταδεικνύοντας την τεράστια πολυειδία μέσα σε οποιαδήποτε κοινωνία» (2008, σ. 287).

Η εφαρμογή της ενσυναισθητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ιστορίας είναι σημαντική για την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών, διότι δεν επιτρέπει να παραμείνουν ανυποψίαστα, ενώ επιδιώκεται η εξάσκηση στην ιστορική μέθοδο, ώστε «στα τέλη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να έχει ήδη αναπτύξει κριτική ιστορική σκέψη, γνώση και δεξιότητες για ιστορική ερμηνεία, απαραίτητα εφόδια για μια συνειδητή και κριτική στάση ως προς τη σύγχρονη πραγματικότητα» (Νάκου, 2000, σ. 183).

Συν τοις άλλοις, οι Lee & Ashby (2001) υποστηρίζουν πως η διδασκαλία μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι ως έναν βαθμό, μια άσκηση στο να παρέχονται πολλαπλές και διαφορετικές υποθέσεις και στρατηγικές, ώστε τα παιδιά να προβληματίζονται και να δραστηριοποιούνται.

Σε κάθε περίπτωση η εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης στο σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει δυσκολίες και πρέπει να ξεπεράσει διάφορα εμπόδια.

Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναισθητική προσέγγιση δεν είναι εύκολη, γιατί τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσχέρειες για να κατανοήσουν γιατί κάποιος έκανε ή δεν έκανε κάτι στην ιστορία (Lee, 1984β όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης 2005), ενώ, βάσει των ισχυρισμών του Martin Booth, η ενσυναίσθηση «είναι δύσκολο να μετρηθεί, γιατί δεν είναι πραγματικά μία ξεχωριστή δεξιότητα, αλλά ένα κλειδί του ιστορικού τρόπου σκέψης που χρησιμοποιείται πάντα σε συνδυασμό με άλλες δεξιότητες» (1986, σ. 9).

Ταυτόχρονα, τα παιδιά όπως υποστηρίζει ο Cairns, αντιμετωπίζουν επίσης εμπόδια όπως:

α) Η αδυναμία αυτογνωσίας και καθορισμού της προσωπικής ταυτότητας, με αποτέλεσμα να αποδεχτούν σχεδόν άκριτα απόψεις και θέσεις που παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο ή αλλού, β) η δυσκολία στο να αποδεχτούν μια άποψη που εκφράζεται στο παρελθόν και δημιουργεί αίσθηση μύθου ή ψεύδους, γ) η περιορισμένη ικανότητα να μπαίνουν στη θέση άλλων, σε διαφορετικές περιοχές και περιόδους, χρησιμοποιώντας τη φαντασία και τις γνώσεις, δ) η ποσότητα του υλικού με το οποίο πρέπει να δουλέψουν, ε) το επίπεδο της απαιτούμενης -για τις ασκήσεις ενσυναίσθησης- κατανόησης, στ) η ικανότητα να εκτιμήσουν την ουσία κάθε

ερώτησης και ζ) η τάση να βλέπουν στις ασκήσεις περισσότερο πολύπλοκες και σύνθετες εξηγήσεις, από αυτές που θα περίμενε κανείς (Cairns, 1989, σ. 17).

Οι δυσχέρειες εφαρμογής της ενσυναίσθησης αυξάνονται από το γεγονός ότι τα παιδιά θεωρούν τους προγόνους διανοητικά «ανεπαρκείς», επειδή δεν είχαν αναπτύξει τεχνολογία και δεν διέθεταν τα μέσα της σύγχρονης εποχής (Lee, Dickinson & Ashby, 1997), αλλά και των ήδη διαμορφωμένων νοητικών σχημάτων για την ερμηνεία του κόσμου, εξαιτίας των οποίων μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις νέες πληροφορίες που διδάσκονται στην τάξη (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999 όπως αναφέρεται στο Lee, 2006).

Γι' αυτόν τον λόγο, οι διδακτικές στρατηγικές, που επιλέγονται πρέπει να παρέχουν περισσότερες πιθανότητες για διάδραση, ώστε να επιτρέπουν να εκθέτουν τις παρανοήσεις τους, τις υποθέσεις και τις προκαταλήψεις τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν τον κόσμο και τις ιδέες του παρελθόντος μέσω της ενσυναίσθησης και όχι να αρκούνται στη συσσώρευση αδρανούς και στείρας γνώσης (Lee, Dickinson & Ashby, 1997).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να εφαρμόσουν την ενσυναίσθηση στην πράξη, έχουν και αυτοί σημαντικές δυσχέρειες να ξεπεράσουν, όπως η έλλειψη εξοικείωσης με την ίδια την έννοια της ενσυναίσθησης, καθώς επίσης με τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησής της (Cairns, 1989). Παρ' όλα αυτά, με το να μη δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν τη σκέψη ως προς την ιστορική μεθοδολογία και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης, έχουν περιοριστεί οι θετικές επιδράσεις στο περιεχόμενο των συλλογισμών τους (Νάκου, 2000).

Από την άλλη πλευρά, το να προσκαλεί ο/η εκπαιδευτικός με κάποιο τρόπο να «φανταστούν ότι είναι ...» ή να «μπουν στη θέση ...», είναι φράσεις που ενθαρρύνουν ενεργά τα παιδιά να είναι «ο εαυτός τους» στο παρελθόν και πιθανότατα με αυτόν τον τρόπο θα ανα-δημιουργηθεί το ιστορικό πλαίσιο και πλέον θα ενεργούν χρησιμοποιώντας τα συναισθήματα και τη λογική (Husbands & Pendry, 2000 όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2005).

Γι' αυτό και η διδασκαλία μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι, ως έναν βαθμό, μια άσκηση στο να παρέχονται πολλαπλές και διαφορετικές υποθέσεις και στρατηγικές, ώστε οι μαθητές/τριες να προβληματίζονται και να δραστηριοποιούνται (Lee & Ashby, 2001). Σε κάθε περίπτωση, όμως, απαιτείται ιδιαίτερη διδακτική προσπάθεια για να κατανοήσουν τις διαφορές στα συναισθήματα και στις αξίες των κοινωνιών του παρελθόντος, ώστε να μην οδηγούνται σε επιφανειακές γενικεύσεις (Shemilt, 1986 όπως αναφέρεται στο Λεοντσίνης, 2003).

Όπως επισημαίνεται από τους Barton & Levstik (2008), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φροντίζουν για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δύο ειδών ιστορικής ενσυναίσθησης: *A) ως αναγνώρισης της εκάστοτε οπτικής και B) ως ενδιαφέρον για τους/τις άλλους/ες.*

Για το πρώτο είδος ενσυναίσθησης, υποστηρίζουν πως στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας πρέπει να δίνεται έμφαση στην εξέταση της πολλαπλότητας των ιστορικών οπτικών, ώστε τα παιδιά να υπερβαίνουν τις ατομικές οπτικές και να σκεφτούν τις οπτικές των άλλων. Όσον αφορά το δεύτερο είδος ενσυναίσθησης, θα έχουμε μεγαλύτερα οφέλη από το μάθημα της ιστορίας αν τα παιδιά ενδιαφέρονται για αυτά που μαθαίνουν, καθώς και περισσότερα κίνητρα για ενεργή συμμετοχή στη διδασκαλία.

Ιστορική ενσυναίσθηση και κατανόηση του παρελθόντος

Στη διδασκαλία της ιστορίας, η προσπάθεια για την ερμηνεία και την κατανόηση του παρελθόντος αποτελεί ίσως το ιδανικό αντίδοτο στη σειρά απομνημόνευση και στη συνεχή συσσώρευση χρονολογιών, γεγονότων και ιστορικών προσωπικοτήτων στο μυαλό των μαθητών/τριών. Χωρίς την προσπάθεια αυτή, το μάθημα της ιστορίας γίνεται ανούσιο και ανώφελο, τόσο στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία όσο και στη συνείδηση των παιδιών (Κουργιαντάκης, 2005).

Γι' αυτόν τον λόγο, όσον αφορά την πρακτική εφαρμογή της ιστορικής ενσυναίσθησης στο σχολείο, είναι προαπαιτούμενο τα παιδιά να διαθέτουν μια σχετική γνώση του ιστορικού και του χρονολογικού πλαισίου, να εισάγονται σε ένα ευρύ πλαίσιο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και να ενθαρρύνονται από την/τον εκπαιδευτικό να ερευνούν με κριτικό τρόπο (Foster, 2001).

Εν προκειμένω, ως διδακτικοί στόχοι της ενσυναισθητικής προσέγγισης στο μάθημα της ιστορίας ορίζονται: α) η μεγαλύτερη δυνατή επίδοση όσον αφορά την

ιστορική κατανόηση, β) η παραγωγική σκέψη σε σχέση με τη διανοητική αναβίωση του παρελθόντος, αλλά και γ) η κριτική προσέγγιση της ιστορικής δράσης.

Το ζητούμενο, εν κατακλείδι, από αυτές τις δραστηριότητες είναι η ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας και η μετάβαση από τη στείρα απομνημόνευση στην κριτική αντιμετώπιση του παρελθόντος, καθώς και η ανάπτυξη θετικής αντίληψης για την ιστορία, ως μαθήματος, αλλά και ως επιστήμης (Κουργιαντάκης, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, αποτελεί καθήκον του/της εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας να προωθήσει την ανάπτυξη ερμηνευτικών ιστών δίνοντας ευκαιρίες για νέους τρόπους σκέψης, βασισμένους σε νέες οπτικές έκφρασης για το παρελθόν (Husbands, 2004).

Διδακτική μεθοδολογία

Η ενσυναίσθηση έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό κενό στη διδακτική της ιστορίας, κυρίως «όσον αφορά την ιστορική μάθηση ως αποτέλεσμα διανοητικών στάσεων που προϋποθέτουν την αποστασιοποίηση από το οικείο για την κατανόηση του ανοίκειου ή την κατανόησή του μέσω της εξοικείωσης με αυτό» (Ρεπούση, 2004, σ. 344).

Οι μαθητές/τριες μπορούν να προσεγγίσουν την ιστορική σκέψη με την εξάσκηση στην αποστασιοποίηση από το παρόν, μέσω της προσέγγισης ιστορικών αφηγήσεων με εργασίες πλαισίωσης, όπου η αξιοποίηση ιστορικών πηγών που συνδέονται με τα αφηγούμενα γεγονότα, προσφέρουν ένα πεδίο άσκησης, με το να δοθεί έμφαση στα εξωκειμενικά τους στοιχεία («σημεία ιστορικότητας»), που επιτρέπουν να μεταφερθούμε εκτός κειμένου.

Με αυτόν τον τρόπο και εστιάζοντας κυρίως στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες με το παρόν για να αποφευχθεί η αυθόρμητη ταύτιση, τα παιδιά μπορούν να ανιχνεύσουν και να ανασυστήσουν γραπτώς τα υπό εξέταση υποκείμενα και τις προθέσεις τους, τις συνθήκες εντός των οποίων έδρασαν, τα αποτελέσματα των ενεργειών, αλλά και να τα τοποθετούν στον χώρο και τον χρόνο (Κάββουρα, 2011).

Ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών της διδακτικής της ιστορίας πρέπει να εστιαστεί σε διδακτικά σενάρια κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος, καθένα από τα οποία πρέπει να συγκροτείται σε τέσσερα επίπεδα: α) το επίπεδο της υποθετικής παραγωγικής σκέψης, που οδηγεί στην οργάνωση της

μαθησιακής διαδικασίας στη βάση της επίλυσης προβλημάτων σε σχέση με ιστορικές πηγές και συγκεκριμένες αναλυτικές μεθόδους, β) το επίπεδο της ιστορικής επιχειρηματολογίας, που προετοιμάζει για κριτική συμμετοχή στα κοινωνικά, πολιτικά, πολιτισμικά δρώμενα και τη διαμόρφωση υπεύθυνης στάσης, γ) το αφηγηματικό επίπεδο, δηλαδή η μεθοδική οργάνωση μιας εμπειριστατωμένης κριτικής ιστορικής αφήγησης και ερμηνείας, και δ) το επίπεδο της ιστορικής ενσυναίσθησης, που περιλαμβάνει την αποτύπωση της οπτικής γωνίας από την οποία ατομικά, αλλά κυρίως συλλογικά ιστορικά υποκείμενα βίωσαν και ανασυγκρότησαν νοητικά και ψυχικά τα ιστορικά δρώμενα (Martineau & Dery, 2002 όπως αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2007).

Σε σχετική με τη διδακτική μεθοδολογία έρευνά τους οι Yeager & Foster (2001) επισημαίνουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση δεν πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά σε ασκήσεις - εργασίες που περιλαμβάνουν την ενεργοποίηση της φαντασίας, την ταύτιση με ανθρώπους του παρελθόντος ή τη συμπάθεια για αυτούς, αλλά πρέπει να καταδειχθεί ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που διαχωρίζεται σε τέσσερις -συνδεδεμένες μεταξύ τους- φάσεις: *την εισαγωγή ενός ιστορικού συμβάντος, την κατανόηση του ιστορικού και χρονολογικού του πλαισίου, την ανάλυση των διάφορων ιστορικών μαρτυριών και ερμηνειών, καθώς και τη συγκρότηση ενός αφηγηματικού πλαισίου, με τη βοήθεια του οποίου θα προσεγγίζονται τα ιστορικά συμπεράσματα.*

Η μέθοδος της ιστορικής αφήγησης

Βασικό μέσο για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης θεωρείται η ιστορική αφήγηση. Με την εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου μέσω της ιστορικής αφήγησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους για την ανακάλυψη της ιστορικής αλήθειας.

Εντός της τάξης, μπορούν να δημιουργήσουν ένα συνεργατικό περιβάλλον διάδρασης για την ανταλλαγή ιδεών. Μέσω της ιστορικής αφήγησης, με την ανάλυση και τη σύγκριση δευτερογενών και πρωτογενών πηγών, βαθαίνει η ιστορική γνώση, αναγνωρίζοντας τα βήματα της ιστορικής έρευνας, αναπτύσσοντας ερευνητικές δεξιότητες και παράγοντας ιστορικού περιεχομένου επιχειρήματα προς την αξιοποίηση της ιστορικής ενσυναίσθησης (Colby, 2008).

Εν προκειμένω, η αφήγηση αποτελεί πρόσφορο ερέθισμα, με στόχο την ενίσχυση της ενσυναισθητικής κριτικής σκέψης, ιδίως αυτής που αναφέρεται στις δραστηριότητες προσώπων ενός συγκεκριμένου ιστορικού χώρου και χρόνου, εφόσον ακολουθεί τους κανόνες και τις αρχές της ανάγνωσης της ιστορικής μαρτυρίας και του διαθέσιμου πληροφοριακού υλικού (π.χ. μέσω της διδακτικής χρήσης διαφόρων ιστορικών πηγών, του ιστορικού μυθιστορήματος και άλλων λογοτεχνικών κειμένων με ιστορικό υπόβαθρο).

Μάλιστα, η συγκεκριμένη προσέγγιση μέσω μιας ζωντανής ιστορικής αφήγησης από την/τον εκπαιδευτικό ενδείκνυται ιδιαίτερα για τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού, γιατί μπορεί να οδηγήσει και να ενθαρρύνει τις προσωπικές ανακαλύψεις, ενισχύοντας την πεποίθηση πως το παρελθόν μπορεί να αναπαρίσταται με αληθινό και ζωντανό τρόπο (Λεοντσίνης, 2003).

Η μέθοδος της ιστορικής έρευνας

Εκτός από την αφήγηση, υπάρχει μια ποικιλία δραστηριοτήτων που μπορούν να προσφέρουν ισχυρή θεμελίωση για ενσυναισθητική προσέγγιση και κατανόηση για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, όπως ο ευρύς χειρισμός των ιστορικών πηγών σε συνδυασμό με επιτόπια σχολική έρευνα και μελέτη.

Ο Λεοντσίνης (2003) τονίζει πως οι ιστορικές πηγές πρέπει να είναι προσεκτικά επιλεγμένες, ώστε να περιλαμβάνουν θέματα που ενδείκνυται για ερμηνεία και ανάλυση, εγείροντας ενσυναισθητική συζήτηση για την ιστορική κατάσταση της εξεταζόμενης περιόδου.

Επίσης, στην ενσυναισθητική προσέγγιση μπορούν να συμβάλουν και οι έμμεσες πηγές, όπως το θέατρο, η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος, ενώ οι εμπειρικές ευκαιρίες των μαθητών/τριών για ενσυναισθητική ερμηνεία των διδασκόμενων ιστορικών θεμάτων αυξάνονται με τις επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους, αλλά και με την επαφή τους με την προφορική ιστορία, μέσω συζητήσεων και συνεντεύξεων με διάφορους ανθρώπους στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της τοπικής ιστορίας.

Παρ' όλα αυτά, για να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει η/ο εκπαιδευτικός σε σχέση με την ιστορική ενσυναίσθηση πρέπει το θέμα να είναι πολύ συγκεκριμένο

(π.χ. ένα ιστορικό γεγονός ή φαινόμενο, μια ιστορική προσωπικότητα), ενώ αυτό μπορεί να αφορά την τοπική, εθνική ή παγκόσμια ιστορία.

Παράλληλα, πρέπει να διατεθεί ειδικά επεξεργασμένο και απλοποιημένο υλικό, το οποίο θα καθορίσει το πλαίσιο εντός του οποίου θα κινηθούμε (με θεματολόγιο που θα περιλαμβάνει το πολύ πέντε θέματα, για να αποφευχθεί το άγχος λόγω της πίεσης του χρόνου), σε συνδυασμό με αντίστοιχες κατευθυντήριες οδηγίες από τον/την εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, θα διεξαχθεί συζήτηση στην τάξη, όπου και θα ανακοινωθούν τα τελικά αποτελέσματα της όλης διαδικασίας (Κουργιαντάκης, 2006).

Η ιστορική ενσυναίσθηση καλλιεργείται ιδιαίτερα και με την τοπική ιστορική έρευνα, επειδή δημιουργεί συνθήκες οικείωσης με τον χώρο, συνδέοντας άμεσα και έμμεσα το πολιτισμικό περιβάλλον του παρελθόντος με εκείνο του παρόντος, ώστε μέσα από τη μελέτη του περιβάλλοντος χώρου, ενισχύεται η προσπάθεια που καταβάλλουν αυτοί για την ανασύνθεση της εικόνας του ιστορικού γεγονότος, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η σύγκριση της εικόνας του χώρου του παρόντος με την αντίστοιχη του παρελθόντος.

Με αυτόν τον τρόπο και με την αξιοποίηση παραγωγικών αλμάτων της φαντασίας τους, τα παιδιά μπορούν να προσδιορίζουν την ταυτότητα του παρόντος και να αντιλαμβάνονται πώς ήταν όταν ζούσαν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένο τόπο και χώρο κατά το παρελθόν (Λεοντσίνης, 2003).

Η μέθοδος της δραματοποίησης

Εκτός των άλλων, εφόσον ο βαθμός κατανόησης της ιστορίας συναρτάται με την απόδοση της ενσυναίσθησης στη διδακτική διαδικασία, τότε η αναπαράσταση μέσω δραματοποίησης ιστορικών γεγονότων αποτελεί ένα ισχυρό μέσο ιστορικής έκφρασης και διερεύνησης του παρελθόντος.

Αυτή μπορεί να περιλαμβάνει τη θεατρική αναπαράσταση και τον θεατρικό διάλογο, τη μίμηση αλλά και την υποθετική συζήτηση σε ομάδες εργασίας με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών της τάξης.

Μάλιστα, η ιστορία προσφέρεται περισσότερο από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες για δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι και μίμηση, γιατί αναφέρεται σε ανθρώπους και τις δραστηριότητές τους. Έτσι οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται σημαντικά να συζητούν μεταξύ τους και με τον/την εκπαιδευτικό ιδέες, αντιλήψεις

και απόψεις ανθρώπων του παρελθόντος και να αποβάλλουν στερεότυπα και προκαταλήψεις της υπό εξέταση περιόδου, κάποιες από τις οποίες είναι πιθανό να υφίστανται και να επιβιώνουν και στο σημερινό κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (Λεοντσίνης, 2003).

Το παιχνίδι ρόλων (role-playing game) και τη δραματοποίηση για την εφαρμογή της ενσυναισθητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ιστορίας προτείνει ο Σμυρναίος.

Όσον αφορά -καταρχάς- το παιχνίδι ρόλων, τα παιδιά μπορούν να αναλάβουν ρόλους από πραγματικούς ή φανταστικούς χαρακτήρες και να πλάσουν ιστορίες με έκβαση ανάλογα με τις εκάστοτε επιθυμίες τους.

Ταυτόχρονα, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί μια τεχνική επίλυσης προβλήματος, όπου μέσα από τις αντιπαραθέσεις και την έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων αναζητούνται κοινά αποδεκτές λύσεις (Σμυρναίος, 2008).

Στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας το παιχνίδι ρόλων μπορεί να ξεκινά με την προβολή μιας ταινίας, την επίσκεψη σε μουσείο ή την ανάγνωση μιας ιστορίας από τον/την εκπαιδευτικό. Κατόπιν, η σχολική ομάδα παράγει τη σκηνοθεσία σε σχέση με τον τόπο, τον χρόνο και τις ενδυμασίες, ενώ μοιράζονται σχετικοί ρόλοι, προετοιμάζονται διαλόγοι και έπεται η αναπαράσταση του συγκεκριμένου ιστορικού συμβάντος, εναλλάσσοντας ίσως τους ρόλους, αλλά και «δίνοντας» το αποτέλεσμα που θέλουν τα ίδια τα παιδιά κάποιες φορές (Σμυρναίος, 2008).

Με αυτόν τον τρόπο, ουσιαστικά ασκούνται στην ιστορική ενσυναίσθηση, ώστε να «βιώσουν» μέσω των αισθήσεών τους (και της φαντασίας τους) πώς ήταν η ζωή κατά το παρελθόν, σε συγκεκριμένο χρόνο και χώρο (Arts, 1999 όπως αναφέρεται στο Σμυρναίος, 2008).

Συνολικά, τα οφέλη με την αξιοποίηση του παιχνιδιού ρόλων στη διδακτική διαδικασία είναι:

- α) η ενεργητική και βιωματική μάθηση,
- β) η βαθύτερη κατανόηση των κινήτρων των ανθρώπων,
- γ) η συνειδητοποίηση πως η ιστορία αφορά πραγματικούς ανθρώπους,
- δ) η άσκηση της φαντασίας τους,
- ε) η ψυχαγωγική σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν,

στ) η εξοικείωση στη διαδικασία του να μπαίνουν στη θέση του άλλου, γεγονός που αποτελεί μια σημαντική άσκηση στη διαφορετικότητα. (Σμυρναίος, 2008, σ. 178)

Όσον αφορά την τεχνική της δραματοποίησης, αυτή «βοηθά να αποκτήσουν μια μορφή ενσυναίσθησης και μέσα από αυτήν να ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα» (Καβαλιέρου, 2006, σ. 471). Ουσιαστικά, με τον όρο δραματοποίηση εννοούμε τη μετατροπή και επεξεργασία ενός κειμένου μέσω του αυτοσχεδιασμού, της υποκριτικής και της μιμητικής αναπαράστασης και την απόδοσή του από τα παιδιά, χωρίς να έχουμε απαραίτητα θεατρική παράσταση (Γραμματάς, 1999 όπως αναφέρεται στο Καβαλιέρου, 2006).

Με τη δραματοποίηση επιτυγχάνεται η διεπιστημονική και διαπολιτισμική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου, γιατί η Τέχνη συνδέει τους πολιτισμούς και δίνει έμφαση σε αυτά που ενώνουν τους ανθρώπους και όχι σε αυτά που τους χωρίζουν (Άλκηστις, 2000 όπως αναφέρεται στο Καβαλιέρου, 2006).

Μάλιστα, οι λόγοι που επιβάλλουν την αξιοποίηση της δραματοποίησης στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας είναι οι ακόλουθοι:

- Το δράμα είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για να διεγείρει αισθήματα και συναισθήματα.
- Το δράμα δίνει τη δυνατότητα να βιώσει το ακροατήριο την εμπειρία της ιστορίας έμμεσα, μέσα από τις ζωές των ιστορικών προσώπων.
- Η ιστορία αναφέρεται στην ανθρώπινη εμπειρία και οι ιστορικοί χαρακτήρες αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που έζησαν πραγματικά, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα από το δράμα.
- Το δράμα είναι το καταλληλότερο μέσο με το οποίο προωθείται η διερεύνηση των ιστορικών περιόδων και γεγονότων.
- Η δραματοποίηση μπορεί να οδηγήσει σ' έναν δημιουργικό διάλογο, καθώς μέσα από αυτήν αναδεικνύονται τα συναισθήματα και οι αντιπαραθέσεις. (Speer, 2005 όπως αναφέρεται στο Καβαλιέρου, 2006, σ. 476-477)

Παράλληλα, μέσω της δραματοποίησης οδηγούνται στην κατανόηση της σημασίας ενός γεγονότος, εφόσον μπορούν «να εμπλακούν συναισθηματικά, να βιώσουν την εμπειρία και να ενσαρκώσουν την στιγμή» (Sebba, 2000, σ. 138). Βέβαια, είναι πολύ σημαντικό να διατεθεί επαρκής χρόνος για να συζητηθεί με τους/τις μαθητές/τριες η υπόθεση της θεατρικής παράστασης και να παρασχεθεί βοήθεια σε αυτούς/ές, ώστε να μπορέσουν να συνδέσουν όσα διαδραματίζονται στην

παράσταση με την πραγματικότητα, να εμβαθύνουν στον ρόλο τους και να γίνουν οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις χωρίς να χαθεί η αυτοσυγκέντρωσή τους (Sebba, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, οι μαθητές/τριες με τη δραματική πράξη, μπορούν να σκεφτούν «από μέσα», ώστε να κατανοήσουν και να εξηγήσουν τα ιστορικά γεγονότα με τη βοήθεια της ενσυναίσθησης -με άλλα λόγια-, να ανακαλύψουν πώς οι άνθρωποι σε διαφορετικές χρονικές περιόδους αισθάνονταν, σκέπτονταν και συμπεριφέρονταν με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με εμάς σήμερα (Καβαλιέρου, 2006).

Παράλληλα, μέσω της δραματοποίησης, που δέχεται ως απόλυτα θεμιτή την ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων και απόψεων, προωθούνται οι διαδικασίες μετάβασης «από την ιδεολογική χειραγώγηση στη χειραφέτηση» (Κοσσυβάκη, 1998, σ. 16). Σε κάθε περίπτωση, για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα η δραματοποίηση, πρέπει να τηρούνται οι ακόλουθες αρχές:

- Η δραματοποίηση να είναι απλή.
- Θα πρέπει να γίνει προσπάθεια να εμπλακεί η πλειονότητα της τάξης.
- Δεν θα πρέπει να απαιτούνται αναπτυγμένες αναγνωστικές ικανότητες.
- Η παράσταση δεν πρέπει να έχει μεγάλη έκταση, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να ακολουθήσει συζήτηση και ανταλλαγή εντυπώσεων (Luff, 2002 όπως αναφέρεται στο Καβαλιέρου, 2006, σ. 483).
- Η δραματοποίηση του ιστορικού γεγονότος πρέπει να σέβεται τους χαρακτήρες και τα γεγονότα.
- Η ακρίβεια και η αντικειμενικότητα είναι απαραίτητα στοιχεία και θα πρέπει να ενθαρρύνεται η χρήση ιστορικών πηγών.
- Η δραματοποίηση θα πρέπει να αναδεικνύει τις συγκρούσεις και να ενθαρρύνει στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Speer, 2005 όπως αναφέρεται στο Καβαλιέρου, 2006, σ. 484).

Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας

Ακόμα ένα «εργαλείο» για την αλλαγή προσανατολισμού του γνωστικού και αξιακού περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας είναι οι «εικόνες πολιτισμού», σε μια καινοτομική διδακτική προσέγγιση. Με τον συνδυασμό ποικίλων πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, τη σύγκριση ιστορικών φαινομένων και περιόδων της παγκόσμιας ιστορίας κ.ά., οι μαθητές/τριες οδηγούνται

στην ιστορική κατανόηση, μέσω της αντίληψης της συγχρονικής συνύπαρξης διαφορετικών τρόπων ζωής και πολιτισμών, διαμορφώνοντας έτσι μια σφαιρική ιστορική παιδεία, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας και ο διάλογος με την ιστορική ετερότητα (Mattozzi, 2006).

Ερευνητές/τριες προωθούν την αξιοποίηση της συζήτησης στην τάξη για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης (Kohlmeier, 2006), αλλά και τον διάλογο ανά ομάδες (Jensen, 2008), ώστε τα παιδιά να βοηθηθούν στην κατανόηση του παρελθόντος και διαφορετικών οπτικών από τις δικές τους, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων.

Από την πλευρά της, η Brooks (2008) προτείνει την ανάθεση της συγγραφής γραπτών δοκιμίων, τόσο σε πρώτο όσο και σε τρίτο πρόσωπο αφήγησης, υπό την προϋπόθεση πως θα καθοδηγηθούν επαρκώς από τον/την εκπαιδευτικό και θα χρησιμοποιηθούν οι πλέον κατάλληλες ιστορικές πηγές.

Παράλληλα, τονίζει πως τα παιδιά δεν θα πρέπει να επιπλήττονται όταν προβούν σε λανθασμένους ισχυρισμούς, αλλά να επιβραβεύονται για τις προσπάθειές τους να συγκροτήσουν τις δικές τους θέσεις και αντιλήψεις, ώστε να καταστούν ικανά να κατανοούν τις ιδέες και τις οπτικές του παρελθόντος μέσω της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Η Brooks μαζί με τον Endacott ανέπτυξαν πρόσφατα ένα καθοδηγητικό μοντέλο διδασκαλίας της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: α) *τη φάση της εισαγωγής, όπου παρουσιάζεται το ιστορικό γεγονός ή η προσωπικότητα με την οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ιστορικής ενσυναίσθησης, β) τη φάση της διερεύνησης, κατά την οποία μελετούν πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, ώστε να αναπτύξουν μεγαλύτερη κατανόηση του ιστορικού περιεχομένου, των ιστορικών οπτικών και των αντίστοιχων συναισθηματικών θεωρήσεων, γ) τη φάση της παρουσίασης, όπου παρουσιάζουν την ιστορική κατανόηση που έχουν αναπτύξει και δ) τη φάση της ανατροφοδότησης, όπου καλούνται από τον/την εκπαιδευτικό να κάνουν συνδέσεις μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος, αναζητώντας ταυτόχρονα με ποιον τρόπο οι προσωπικές οπτικές διαφοροποιήθηκαν ως συνέπεια της ενασχόλησής τους με την ιστορική ενσυναίσθηση.*

Παράλληλα, ο συναισθηματικός παράγοντας αποτελεί ακόμα έναν τομέα της ιστορικής ενσυναίσθησης με τον οποίο μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές/τριες, ενώ

οι ασκήσεις σε επίπεδο σχολικής αίθουσας είναι μια αναγκαία παράμετρος στην οποία εμπλέκονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές/τριες.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφασίσουν πότε και με ποιον τρόπο θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά την ιστορική ενσυναίσθηση στην τάξη, αναπτύσσοντας τις ασκήσεις με τις κατάλληλες πηγές, αλλά και τις ερωτήσεις που απευθύνουν στους/στις μαθητές/τριες. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες συγκροτούν την κατανόηση για τα ιστορικά πρόσωπα και τις καταστάσεις μέσω των δικών τους ερμηνειών των ιστορικών αποδείξεων, της σύνδεσης των προσωπικών εμπειριών με αντίστοιχες καταστάσεις, που περιγράφονται στα κείμενα που μελετούν, αλλά και τη συνεχή διάδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες (Endacott & Brooks, 2013).

Τα αποτελέσματα εφαρμογής των διδακτικών πρακτικών

Με την εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας της ιστορίας μέσω της ενσυναίσθησης, έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές/τριες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαθέτουν την ικανότητα να αξιοποιούν το εργαλείο της ιστορικής ενσυναίσθησης, ώστε να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων στο παρελθόν με τρόπο ασφαλή. Παράλληλα, μπορούν να επιτύχουν υψηλού επιπέδου κατανόηση για την ιστορική διαδικασία, αλλά και συγκεκριμένες ιστορικές οπτικές, γεγονός που έχει ως συνέπεια την άμεση συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, την όξυνση της κριτικής ικανότητας και της σκέψης και την ανάπτυξη των διανοητικών δυνατοτήτων τους.

Μάλιστα, η ενσυναίσθηση αποτελεί ουσιώδη μεθοδολογική προσέγγιση, γιατί σχετίζεται θεμελιακά με τη διδασκαλία της ιστορίας, ενώ είναι αναγκαία εναλλακτική λύση στην προσπάθεια με στόχο την ιστορική κατανόηση, αλλά και ως μέθοδος που συνεισφέρει στην ευελιξία των διδακτικών πρακτικών.

Αυτό συμβαίνει, διότι η ιστορική ενσυναίσθηση εμπεριέχει τη δυνατότητα να διορθώνει τις παρανοήσεις και να ξεπερνά την αδιαφορία των μαθητών/τριών, μέσω της διαμόρφωσης της αντίληψης και της ανάπτυξης της κατανόησης για την ιστορία. Σε κάθε περίπτωση, χωρίς την ενσυναίσθηση είναι πιο δύσκολη η επίτευξη της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης (Endacott, 2010· Barton & Levstik, 2008· Brooks, 2008· Colby, 2008· Jensen, 2008· Ηλιοπούλου, 2006· Kohlmeier, 2006·

Μπουντά, 2006· Κουργιαντάκης, 2005· Dulberg, 2002· VanSledright, 2002· Lee & Asby, 2001· Downey, 1995).

Από την άλλη, η ενσυναισθητική προσέγγιση δεν είναι εύκολη για τα παιδιά, γιατί αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσχέρειες να κατανοήσουν, γιατί έγινε ή δεν έγινε κάτι στην ιστορία, αλλά και να αποδεχτούν μια άποψη που εκφράζεται στο παρελθόν και δημιουργεί την αίσθηση μύθου ή ψεύδους (Lee, 1984β όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2005· Cairns, 1989).

Επίσης, στο σχολείο οι μαθητές/τριες συχνά εφαρμόζουν τα προβλήματα, τα συναισθήματα και τις αξίες της δικής τους κοινωνίας στη συμπεριφορά προηγούμενων κοινωνιών, με το να βλέπουν και να εξετάζουν τα ιστορικά δεδομένα με την οπτική της εποχής τους, πέφτοντας στην παγίδα του «παροντισμού» (presentism), βλέποντας δηλαδή το παρελθόν με την οπτική του σήμερα, επειδή έχουν εγκλωβιστεί από τα δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες ή λόγω του ότι δεν κατανοούν ότι το παρελθόν είναι διαφορετικό από το παρόν (Endacott, 2010· Jensen, 2008· Brooks, 2008· Λεοντσίνης, 2003).

Παράλληλα, δυσκολεύονται να καταλάβουν τους προγόνους (Shemilt, 1984 όπως αναφέρεται στο Καλογηράτου, 1999), εφόσον δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς θα μπορούσαν να γίνουν δράστες γεγονότων κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν στο παρελθόν, τις οποίες από σημερινή άποψη απορρίπτουν τελείως (Ηλιοπούλου, 2002).

Επίσης, συχνά θεωρούν τους προγόνους διανοητικά «ανεπαρκείς», επειδή δεν είχαν αναπτύξει τεχνολογία και δεν διέθεταν τα μέσα της σύγχρονης εποχής (Lee, Dickinson & Ashby, 1997), αλλά και λόγω των ήδη διαμορφωμένων νοητικών σχημάτων για την ερμηνεία του κόσμου, εξαιτίας των οποίων μπορεί να αποτύχουν να αντιληφθούν τις νέες πληροφορίες, που διδάσκονται στην τάξη (Donovan, Bransford & Pellegrino, 1999 όπως αναφέρεται στο Lee, 2006).

Παρ' όλα αυτά, σχετικές έρευνες υποδεικνύουν έναν ικανοποιητικό βαθμό ενσυναίσθησης, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Κουργιαντάκης, 2005· VanSledright, 2002), γιατί τα παιδιά αναπτύσσουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική παράμετρο της ιστορικής ενσυναίσθησης (Kohlmeier, 2006).

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές/τριες τόσο του Γυμνασίου όσο και του Δημοτικού αντιδρούσαν έντονα όταν μάθαιναν για τις αδικίες του παρελθόντος, ενώ γνώριζαν πως οι στάσεις κατά το παρελθόν ήταν διαφορετικές και

δεν δυσκολεύονταν με το γνωστικό μέρος της ενσυναίσθησης. Αυτή η αντίδραση, μάλιστα, κρίνεται θετικά, αποτελώντας ενδεδειγμένη προσέγγιση, η οποία προετοιμάζει να καταστούν υπεύθυνοι/ες πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία (Barton & Levstik, 2008).

Για να επιτευχθεί όμως η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι απαραίτητο, καταρχάς, να λάβουν επαρκή ιστορική πληροφόρηση, πριν αναγνωρίσουν μια συγκεκριμένη οπτική κατά το παρελθόν, αλλά και να παρέχονται πολλές ευκαιρίες να εξασκηθούν (Dulberg, 2002· VanSledright, 2002). Παράλληλα, το να μοιράζονται οι μαθητές/τριες με τους/τις συμμαθητές/τριες τις δικές τους ερμηνείες για ιστορικά γεγονότα, μέσω της συζήτησης και του διάλογου στην τάξη, τους επιτρέπει να «βαθύνουν» την κατανόησή τους, μέσα από την ανταλλαγή ιδεών και απόψεων (Kohlmeier, 2006), ενώ όταν έχουν τη βοήθεια και της δραματοποίησης, μπορούν να βιώσουν την εμπειρία του παρελθόντος (Sebba, 2000).

Ταυτόχρονα, οι ικανότητες να αναπτύξουν ενσυναίσθηση συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τον τύπο της καθοδήγησης που έχουν λάβει προηγουμένως από τον/την εκπαιδευτικό, που πρέπει να επιτρέπει να εξερευνήσουν γεγονότα που προκαλούν την επιθυμία για ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αλλά και να έχουν πρόσβαση σε ευρύ φάσμα ιστορικών πηγών σχετικών με το υπό μελέτη θέμα, βοηθώντας να υπερβαίνουν την επεξεργασία μιας ιστορικής πηγής ως επιφανειακού στοιχείου και να την αντιμετωπίζουν ως «μαρτυρία» (Brooks, 2008· Ashby, 2006).

Σε κάθε περίπτωση, είναι προαπαιτούμενο οι μαθητές/τριες να διαθέτουν μια σχετική γνώση του ιστορικού και του χρονολογικού πλαισίου, να εισάγονται σε ένα ευρύ πλαίσιο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και να ενθαρρύνονται από τον/την εκπαιδευτικό να τις ερευνούν, προσεγγίζοντάς τες με κριτικό τρόπο, ώστε να παράσχουν μια αποτελεσματική αίσθηση για τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα των ιστορικών προσώπων (Endacott, 2010· Brooks, 2008· Κουργιαντάκης, 2005· Foster, 2001). Μάλιστα, αν οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται συστηματικά από μικρή ηλικία στην ιστορική μέθοδο, την κριτική μελέτη και την επεξεργασία μαρτυριών του παρελθόντος, αναμένεται να αναπτύξουν σε σημαντικό βαθμό τις απαιτούμενες δεξιότητες (Μπουντά, 2006).

Παρατηρήσεις

Η αξιοποίηση της ενσυναισθητικής προσέγγισης, με στόχο την πιο ολοκληρωμένη ιστορική κατανόηση και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών/τριών, φαίνεται ότι ενδείκνυται, εφόσον λάβουμε υπόψη την παρατιθέμενη βιβλιογραφική της θεώρηση. Βέβαια, δεν μπορεί να επιλύσει όλα τα προβλήματα που κατά καιρούς ανακύπτουν στη διδασκαλία της ιστορίας, αλλά μπορεί να περιορίσει τις μαθησιακές δυσκολίες και την αδιαφορία των παιδιών για το συγκεκριμένο μάθημα. Σε κάθε περίπτωση, η ενσυναίσθηση είναι εργαλείο επικουρικό στη διδακτική διαδικασία, αλλά δεν αποτελεί πανάκεια (Lee & Ashby, 2001).

Έχοντας αυτά υπόψη, είναι σαφές πως η ιστορική ενσυναίσθηση μπορεί να συνεισφέρει στην αναβάθμιση του μαθήματος της ιστορίας, στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και στην καλλιέργεια της σκέψης των παιδιών, αφενός σε σχέση με την αντίληψη που αποκομίζουν από τη μελέτη του παρελθόντος, αφετέρου όσον αφορά την κατανόηση του διαφορετικού στο σήμερα. Ταυτόχρονα, έτσι μπορούν να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν και να αξιοποιήσουν όσα έμαθαν στο σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Στην πραγματικότητα, εκείνο που έχει σημασία είναι *τι είδους ιστορία θέλουμε να διδάσκονται οι μαθητές/τριες στα σχολεία.*

Επιθυμούμε για το μάθημα της ιστορίας, ως εκπαιδευτικοί (ως γονείς, ως πολίτες, ως άνθρωποι και ως κοινωνία), τη συσσώρευση ατελέσφορης γνώσης ή, μήπως, πιστεύουμε πως οι μαθητές/τριες πρέπει να οξύνουν τη σκέψη και την κριτική ικανότητα μέσω της διδασκαλίας και της ιστορικής μάθησης;

Αν συντασσόμαστε με τη δεύτερη άποψη, τότε η επιδίωξη της ενσυναίσθησης μετατρέπεται σε βασική προϋπόθεση και θεμελιώδη όρο για τη διδασκαλία της ιστορίας στη σχολική αίθουσα (Κουργιαντάκης, 2005).

Εν κατακλείδι, το μάθημα της ιστορίας πρέπει να λειτουργεί ως είδωλο μέσα από το οποίο καθρεπτίζεται η καθημερινότητα των ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν, αλλά και οι συνθήκες ζωής της σημερινής κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί μπορεί να κάνει τις αντίστοιχες συγκρίσεις και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα, μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, που ανέχεται τη διαφορετική άποψη (Barton & Levstik, 2008).

Επί τούτου, είναι ιδιαίτερα εύγλωττος και παραστατικός ο τρόπος με τον οποίο ο ιστορικός Eric J. Hobsbawm σκιαγράφησε τον/την ιδανικό/ή αναγνώστη/στρια, στο έργο «Η εποχή των επαναστάσεων, 1789-1848»: *πρόκειται για*

Η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία της ιστορίας:
μεθοδολογικές προσεγγίσεις

τον ευφυή και πεπαιδευμένο πολίτη που θέλει να καταλάβει πώς και γιατί ο κόσμος πήρε τη σημερινή του μορφή, αλλά και προς τα πού αυτός κατευθύνεται (Hobsbawm, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. (1996) *Ιστορία, μουσείο και σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Δεδούσης.
- Asby, R. (2006) Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες. Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τι ιστορικές μαρτυρίες, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 201-235.
- Barton, K., & Levstik, L. (2008) *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Βλαχού, Μ. (2006) *Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική του ένταξη στο μάθημα της Ιστορίας*, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 395-447.
- Booth, M. (1992) The Assessment of School History in England, Wales and Northern Ireland, *Information Mitteilungen Communications*, 13 (1), σ. 4-15.
- Booth, M. et al. (1986) *Empathy in History, From Definition to Assessment*, Cambridge, SREB.
- Brooks, S. (2008) Displaying historical empathy: What impact can a writing assignment have? *Social studies research and practice*, 3 (2), σ. 130-146. Διαθέσιμο στο <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-02-2008-B0008/full/html> (Πρόσβαση 22 Ιουνίου 2016).
- Brooks, R. (1993) Selling History in the schools and colleges of the 1990s, στο Brooks, Aris & Perry (επιμ.) *Effective Teaching of History*, London, Longman.
- Βώρος, Φ.Κ. (1989) *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*, Αθήνα, Παπαδήμας.
- Cairns, J. (1989) Some Reflections on Empathy in History, *Teaching History*, 55.
- Carr, E. H. (2015) *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*, Αθήνα, Πατάκης.
- Γατσωτής, Π. (2006) Ο λόγος των μαθητών σε σύγκριση με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιβάλλοντος τους, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 555-623.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Colby, S.R., (2008) Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social studies research and practice*, 3 (3), σ. 60-79. Διαθέσιμο

στο <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-03-2008-B0005/full/html> (Πρόσβαση 24 Ιουνίου 2016).

Cole, M., & Cole, S.R. (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών*, Τόμοι Α & Β, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Downey, M. T. (1995, April) *Perspective taking and historical thinking: Doing history in a fifth-grade classroom*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Dulberg, N. (2002, April) *Engaging in history Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013) An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social studies research and practice*, 8 (1), σ. 41-58. Διαθέσιμο στο <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-01-2013-B0003/full/html> (Πρόσβαση 27 Ιουνίου 2016).

Endacott, J. (2010) Reconsidering affective engagement in historical empathy, *Theory & research in social education*, 38 (1), σ. 6-49.

Fisher, R. (2000b) Philosophy for children: How philosophical enquiry can foster values education in schools, στο R., Gardner, J., Cairns & D., Lawton (επιμ.) *Education for Values*, London, Kogan Page.

Fisher, R. (1990) *Teaching Children to Think*, Oxford, Blackwell.

Foster, S. (2001) Historical Empathy in Theory and Practice: some final thoughts, στο Davis, O., Yeager, E. & Foster, S. (επιμ.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Washington D.C., Rowman and Littlefield.

Foster, M. (1997) *Cultural History and Postmodernity. Disciplinary Readings and Challenges*, NY, Columbia University Press.

Gardner, H. (1993) *Frames of Mind*, NY, Basic Books.

Goleman, D. (1999) *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ηλιοπούλου, Ι. (2006) Η θεωρία του Jorn Rusen για την ιστορική συνείδηση, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 73-103.

Ηλιοπούλου, Ι. (2002) *Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές & διδακτικές διαστάσεις*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 13053).

Hobsbawm, E. J. (2008) *Η εποχή των Επαναστάσεων 1789-1848*, Αθήνα, ΜΙΕΤ.

- Howard, M. (1991) *The Lessons of History*, London, Oxford University Press.
- Husbands, C. (2004) *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Husbands, C. & Pendry, A. (2000) Thinking and feeling, στο Arthur, J. & Philips, R. (επιμ.) *Issues In History Teaching*, London, Routledge.
- Jensen, J. (2008) Developing historical empathy through debate: An action research study. *Social studies research and practice*, 3 (1), σ. 55-67. Διαθέσιμο στο <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SSRP-01-2008-B0004/full/html> (Πρόσβαση 28 Ιουλίου 2016).
- Καβαλιέρου, Μ. (2006) Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 471-495.
- Κάββουρα, Δ. (2011) *Διδακτική της Ιστορίας: επιστήμη, διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καλογηράτου, Ε. (1999) Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας. Ανακοίνωση στο Σεμινάριο 21 της ΠΕΦ, *Θεωρητικά προβλήματα και διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κασίδου, Σ. (2008) Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 511-547.
- Kohlmeier, J. (2006) “Couldn’t she just leave”: The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course, *Theory & research in social education*, 34 (1), σ. 34-57.
- Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2007) *Η παγκόσμια ιστορία στην ελληνική σχολική ιστορία: η δύναμη της αδράνειας από τον 19^ο αιώνα έως τις μέρες μας: θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ατραπός.
- Κόκκινος, Γ. (2006) Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 315-329.
- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998) *Κριτική επικοινωνιακή, διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg.

Κουργιαντάκης, Χ. (2006) Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 449-469.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005) *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην ιστορία*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.14363).

Lee, P. (2006) Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας, στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 37-71.

Lee, P. & Ashby, R. (2001) Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding, στο Davis, O., Yeager, E., & Foster, S., (επιμ.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Washington D.C., Rowman and Littlefield.

Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1997) Just Another Emperor: Understanding Action in the Past, *International Journal of Educational Research* 27 (3), 233.

Lee, P.J. (1984b) Why learn History? στο Dickinson, A., Lee, P. & Rogers, P. (επιμ.) *Learning History*, Portsmouth (NH), Heinemann.

Le Goff, J. (1998) *Ιστορία και Μνήμη*, Αθήνα, Νεφέλη.

Λεοντσίνης, Γ. (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.

Μαρκιανός, Σ. (1988) *Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας*, Ανακοίνωση στο Σεμινάριο 9 της ΠΕΦ, Αθήνα, Γρηγόρης.

Mattozzi, I. (2006) *Εκπαιδύοντες αναγνώστες ιστορίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2010) Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας, στο Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε. (επιμ.) *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα, Νοόγραμμα, σ. 121-200.

Μονιότ, Η. (2002) *Η διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μπουντά, Ε. (2009) *Ιστορική γνώση-σκέψη, Έρευνα στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού σχολείου*, Πάτρα, Ορportuna.

Μπουντά, Ε. (2006) *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών*, διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.15584).

Νάκου, Ε. (2000) *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Pluckrose, H. (1993) *Children Learning History*, Herts, Simon and Schuster Education.

Ρεπούση, Μ. (2004) *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Sebba, J. (2000) *Ιστορία για όλους*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Σμυρναίος, Α. (2008) *Η Διδακτική της Ιστορίας. Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*, Αθήνα, Γρηγόρης.

VanSledright, B. (2002) From empathetic regard to self-understanding: Im/Positionality, Empathy and Historical Contextualization, στο Davis, O, Yeager, E. & Foster, S. (επιμ.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, New York, NY, Rowman and Littlefield.

Yeager, E., & Foster, S. (2001), The Role of Empathy In The Development Of The Historical Understanding, στο Davis, O, Yeager, E. & Foster, S. (επιμ.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, New York, NY, Rowman and Littlefield.