



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ιστορική ενσυναίσθηση· η πορεία της συγκεκριμένης έννοιας στη
Διδακτική της Ιστορίας, από την εμφάνισή της μέχρι σήμερα»

ΚΟΥΡΣΑΡΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ: Ι2017026

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ

ΚΕΡΚΥΡΑ 2022

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5 Εισαγωγή

52. Μεθοδολογία

92.1. Στόχος της εργασίας

92.2. Είδος έρευνας

92.3. Εργαλεία έρευνας

9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

10 ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

101.1. Τι είναι ιστορία

101.1.1. Ορισμός της Ιστορίας

101.1.2. Πλεονεκτήματα από την διδασχή της ιστορίας στα σχολεία.

111.1.3. Η ιστορική μέθοδος

131.1.4. Η αντικειμενικότητα στην Ιστορία

131.2. Τι είναι Διδακτική

141.2.1. Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα ως επιστημονικός κλάδος

151.2.2. Πεδία χρήσης της Διδακτικής της Ιστορίας

171.3. Η ιστορική κατανόηση (*historical understanding*) και η σημασία της

181.3.1. Η ιστορική σκέψη

211.3.2. Σύνδεση ιστορικής σκέψης με την ιστορική γνώση

23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

25 Ιστορική αναδρομή του όρου «Ενσυναίσθηση»

252.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης

272.2 Γνωστικό και θυμικό πλαίσιο

312.2.1 Γνωστική ενσυναίσθηση

Error! Bookmark not defined.2.2.2 Συναισθηματική ενσυναίσθηση

Error! Bookmark not defined.2.2.3 Συνύπαρξη γνωστικής και συναισθηματικής
ενσυναίσθησης **Error! Bookmark not defined.**2.3 Τρόποι μέτρησης της
ενσυναίσθησης **Error! Bookmark not defined.**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο 383.1 Η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην επιστημολογία
383.2 Ιστορική ενσυναίσθηση και εκπαίδευση

4^ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο 49 ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ 5^ο ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

53

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά την «ιστορική ενσυναίσθηση, την πορεία της συγκεκριμένης έννοιας στη Διδακτική της Ιστορίας, από την εμφάνισή της μέχρι σήμερα». Είναι μία ανασκοπική έρευνα, που βασίζεται σε βιβλιογραφικές αναφορές και έγκυρα άρθρα του διαδικτύου και επιστημονικών εκπαιδευτικών περιοδικών και σε πρακτικά συνεδρίων.

Παγκοσμίως, υπάρχει η τάση στις σχολικές τάξεις να διδάσκεται η Ιστορία κυρίως μέσω των σχολικών εγχειριδίων ως ένα σύνολο εμπλουτισμένων γνώσεων. Υπό αυτές τις συνθήκες, συνήθως υπάρχει μόνο μία σειρά απαντήσεων στα ιστορικά ερωτήματα και δεν αναμένεται από τους/τις μαθητές/τριες να ρωτούν και να απαντούν, να ερμηνεύουν ή να σχηματίζουν τις δικές τους απόψεις για τις πληροφορίες που τους παρουσιάζονται (Riess, 2017). Οι Kitson και Pendry (2003) ονομάζουν αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας «μεγάλη παράδοση». Σε ό,τι αφορά τα παιδαγωγικά, η μεγάλη παράδοση είναι δασκαλοκεντρική και ο

ρόλος των μαθητών/τριων είναι να λαμβάνουν, να αφομοιώνουν, να οργανώνουν και να αναπαράγουν ή να επανερμηνεύουν αυτό που τους λέει ο/η εκπαιδευτικός ή/και το σχολικό βιβλίο. Σύμφωνα με τον Lee (2005) το πρόβλημα με τη διδασκαλία της Ιστορίας με αυτό τον τρόπο, είναι ότι οι μαθητές/τριες δεν κατανοούν το νόημα των γεγονότων. Τα ξεχνούν γρήγορα, καθώς συναντούν παράλληλα διαφορετικές ιστορίες εκτός σχολείου. Οι μαθητές/τριες δεν έχουν οδηγό για να σκεφτούν την Ιστορία. Αυτό δεν είναι θέμα της πειθαρχίας της Ιστορίας, αλλά όταν οι μαθητές/τριες διδάσκονται με αυτό τον τρόπο, σπάνια κατανοούν σωστά τα ιστορικά γεγονότα. Εάν θέλουν να μάθουν Ιστορία, πρέπει να το κάνουν ενεργά και να κατασκευάζουν το παρελθόν στο μυαλό τους (Tan, 2004).

Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη θέση του άλλου, παρότι δεν έχει άμεση εμπειρία για το τι κάνει. Πρόκειται για την ικανότητα κάποιου να βάζει τον εαυτό του στη θέση ενός άλλου ατόμου, ακόμα κι αν ο άλλος του είναι ξένος ή ακόμα κι αν σκέφτεται διαφορετικά από τον εαυτό του (Yilmaz, 2011). Ως εκ τούτου η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ενός ατόμου να συμμετέχει σε ψυχικές εμπειρίες ενός άλλου ατόμου, σαν να τις ξαναζούσε ο ίδιος (Arnold, 2005). Παρά το γεγονός ότι η έννοια δεν είναι σαφώς καθορισμένη μέχρι σήμερα, ή μάλλον επιδέχεται πολλές και διαφορετικές, αλλά συγκλίνουσες μεταξύ τους ερμηνείες, χρησιμοποιείται ευρέως στην ψυχιατρική και την ψυχολογία (Riess, 2017). Ο/η ιστορικός, σε σύγκριση με τον ψυχίατρο ή τον ψυχολόγο, δίνει ιδιαίτερη σημασία στην έννοια της ενσυναίσθησης, όταν την αξιοποιεί ως εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην ιστορική έρευνα. Με τη βοήθεια ιστορικών στοιχείων επιχειρεί να ανασυνθέτει νοερά το υπό μελέτη ιστορικό γεγονός (Harris, 1989). Η ικανότητά του να συμπάσχει του επιτρέπει να τοποθετείται στη θέση συγκεκριμένων ιστορικών προσώπων ή ομάδων, για να καταλάβει πώς ένιωσαν, πώς σκέφτονταν, πώς αξιολόγησαν τις καταστάσεις και έδρασαν κάτω από τις ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες που έζησαν (Cairns, 1989). Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να οριστεί ως μια διαδικασία,

μέσω της οποίας ο ιστορικός συνθέτει τις ενέργειες των ιστορικών προσώπων, για να τις κατανοήσει (Lazarakou, 2008).

Όπως ο ιστορικός έτσι και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες αξιοποιούν την ενσυναίσθηση ως εργαλείο για να κατανοήσουν την Ιστορία. Μέσα στο περιβάλλον της τάξης, οι μαθητές/τριες ταυτίζονται με ιστορικά πρόσωπα και παρατηρούν την Ιστορία μέσα από τα μάτια εκείνων που την έζησαν. Δυνητικά είναι σε θέση να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα κίνητρα των ιστορικών προσώπων, συνειδητοποιούν τις συνθήκες στις οποίες έζησαν, εκτιμούν τα εμπόδια και αξιολογούν τις συνέπειες των πράξεών τους. Έτσι, μέσω της ενσυναίσθησης γίνονται ικανοί/νες να τοποθετήσουν ιστορικές δράσεις στο κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο, ώστε να ανασυνθέσουν γεγονότα της Ιστορίας. Υπό αυτή την έννοια, η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην ιστορική κατανόηση σε τέτοιο βαθμό. Σύμφωνα με τους Ashby και Lee (2001), η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί διαδικασία. Αντίθετα είναι ένα πνευματικό επίτευγμα, καθώς και μια σταδιακά αναπτυσσόμενη ικανότητα, που βελτιώνεται μέσα από τη διδασκαλία και την πρακτική (Ashby & Lee, 1987). Ο Dorpen (2000) υποστηρίζει ότι τα στοιχεία αποκαλύπτουν ότι η ενσυναίσθηση είναι μια διδακτική ικανότητα, η οποία μπορεί να κατακτηθεί μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Η ενσυναίσθηση μέσα από τη διδασκαλία στοχεύει να εξοπλίσει τους μαθητές με την ικανότητα να βλέπουν ιστορικά γεγονότα από πολλές οπτικές γωνίες. Οι μαθητές ξεπερνούν τη δική τους οπτική γωνία, για να γίνουν πιο ικανοί να κατανοήσουν ρεαλιστικά την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία των ιστορικών περιστατικών (Lazarakou, 2008). Σταδιακά απομακρύνονται από τις απλοποιημένες κρίσεις που αφορούν τον δίκαιο και τον άδικο, τον πολιτισμένο και τον απολίτιστο, τον φίλο και τον εχθρό, και μαθαίνουν να κάνουν κριτική προσέγγιση ιστορικών γεγονότων. Μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές/τριες αποκτούν τη στάση του να μην απορρίπτουν κάθε τι διαφορετικό, ή να αντιμετωπίζουν μία πρωτόγνωρη ανθρώπινη ενέργεια ως αλόγιστη. Την προσεγγίζουν με διάθεση ανοιχτότητας και κριτικής κατανόησης.

Όπως επισημαίνει η Lazarakou (2008), αυτή η προσέγγιση είναι κατάλληλη, ώστε οι μαθητές/τριες να επεξεργαστούν ευαίσθητα και

διφορούμενα θέματα, όταν η ανθρώπινη δράση κρίνεται ως παράδοξη ή άσχετη σύμφωνα με την επικρατούσα γνώμη. Έτσι οι περιστάσεις που ιστορικά οδήγησαν σε σύγκρουση ή τραγωδία αντιμετωπίζονται ιδανικά με ενσυναίσθηση. Όμως, όπως υποστηρίζουν οι Ashby και Lee (2001), ο πιο σημαντικός στόχος της ενσυναισθητικής διδασκαλίας είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν προοδευτικά τη δική τους νοητική ικανότητα και διάθεση, καθώς και την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων σε καταστάσεις στην προσωπική τους ζωή. Επίσης, η ενσυναίσθηση σε ιστορικά ζητήματα θα μπορούσε να συμβάλει στην κατανόηση και την ανοχή απέναντι σε διάφορους πολιτισμούς, βελτιώνοντας έτσι την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Κατά συνέπεια, η ανάπτυξη των στρατηγικών ενσυναίσθησης για την προσέγγιση ιστορικών γεγονότων, συζητείται ευρέως στις εκπαιδευτικές κοινότητες, εφόσον μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία είναι δυνατόν να συμβάλλει στην επίτευξη σημαντικών στόχων στη σύγχρονη εκπαίδευση (Yilmaz, 2011).

Ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας αξιοποιεί την ενσυναίσθηση ως εργαλείο για την ιστορική κατανόηση, γιατί η γνώση των ιστορικών γεγονότων είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα των μαθητών να κάνουν με ενσυναίσθηση. Οι Yeager et al. (1998) υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της Ιστορίας ενεργοποιεί την ικανότητα των μαθητών/τριων να ξεφύγουν από τον παρόντα τόπο και χρόνο, για να μπορέσουν να κατανοήσουν τα συμφραζόμενα. Ο Riess (2017) επισημαίνει ότι μέσω της ενσυναίσθησης οι μαθητές/τριες ταυτίζονται με το ιστορικό γεγονός και κάνουν μία νοητική ανακατασκευή του, όπως ακριβώς συνέβη στις συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες. Όμως μία κριτική, αναλυτική και στοχαστική μελέτη του ιστορικού γεγονότος είναι δυνατή μόνο μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο, τα πραγματικά κίνητρα των ιστορικών προσώπων παραμένουν ασαφή και απρόσιτα, και δυσκολεύουν τη σύνδεση αιτίας και αποτελέσματος, στην προσπάθεια για ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων (Yeager, Foster et al., 1998). Ο Foster (1999) υποστηρίζει ότι η επιλογή των κατάλληλων ερωτήσεων διερεύνησης καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να ξεκλειδώσουν αυτές τις

ιστορικές πηγές, να αναλύσουν τα διαθέσιμα ιστορικά στοιχεία και να επικεντρωθούν στις ουσιαστικές ενδείξεις που προκύπτουν στις συζητήσεις της τάξης. Στο τέλος της διαδικασίας οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίξουν μέσω της ορθολογικής επιχειρηματολογίας την εγκυρότητα της ιστορικής ανασυγκρότησης στην οποία κατέληξαν, καθώς και τις σκέψεις και τα επιχειρήματα που προέκυψαν κατά τη διδακτική διαδικασία. Οι στρατηγικές διδασκαλίας, τα παιχνίδια ρόλων, η δομημένη συζήτηση, η αφήγηση και η - γραφή που αφορούν ιστορικά ζητήματα, αποτελούν μέρος των ασκήσεων ενσυναίσθησης και συμβάλλουν, ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν καλύτερα τα ιστορικά γεγονότα (Blatner, 1995). Όπως αναφέρουν οι Yeager και Dorpen (2000), η ανασύνθεση ιστορικών γεγονότων πραγματοποιείται σε αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο, ιδίως με τη βοήθεια της μαθητικής φαντασίας και διαίσθησης. Ωστόσο, για να αποφευχθούν τα απλουστευμένα συμπεράσματα και οι αναχρονισμοί, η συναισθηματική εμπλοκή και η διορατική σύλληψη των ιδεών θα πρέπει να βασίζεται σε ιστορικά γεγονότα, να υπάρχει ορθολογική σκέψη και συστηματική έρευνα (Brooks, 2008). Διαφορετικά, όπως υποστηρίζουν οι Innes και Sharp (2021) η διαδικασία καταλήγει απλώς ως ένα παιχνίδι φαντασίας. Ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη διαδικασία στην ιστορική έρευνα με το να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες να επιτύχουν μια ισορροπία μεταξύ του αναστοχαστικού συμπεράσματος και της διαισθητικής αναπαράστασης του υπό μελέτη ιστορικού γεγονότος.

2.Μεθοδολογία

2.1.Στόχος της εργασίας

Στόχος της εργασίας είναι να δείξει ότι η ιστορική ενσυναίσθηση μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση του παρελθόντος, να απεμπλακούμε από τις προκαταλήψεις που το περιβάλλουν, να ξεφύγουμε από τη στατικότητα του και να το δούμε προσπαθώντας να το ερμηνεύσουμε, να το προσεγγίσουμε πέρα από την απλή διανοητική αναγνώριση, βιώνοντάς το.

2.2.Είδος έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, η παρούσα εργασία είναι μία ανασκοπική έρευνα που βασίζεται σε βιβλιογραφικές αναφορές, έγκυρα άρθρα του διαδικτύου και εκπαιδευτικών περιοδικών και πρακτικών συνεδρίων. Μετά τη συλλογή δεδομένων, γίνεται η αποδελτίωση και η χρήση των πληροφοριών που ταιριάζουν με το θέμα για τη συγγραφή της εργασίας.

2.3.Εργαλεία έρευνας

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιείται η μηχανή αναζήτησης της Google από τις βάσεις δεδομένων : researchgate, eric.ed.pub google scholar, pub edu με τοποθέτηση των λέξεων – κλειδιών: ενσυναίσθηση – διδακτική ιστορίας – ιστορική κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

1.1.Τι είναι Ιστορία

1.1.1.Ορισμός της Ιστορίας

Η Ιστορία είναι η ανάλυση και η ερμηνεία του ανθρώπινου παρελθόντος, που μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τη συνέχεια και τις αλλαγές που συμβαίνουν με την πάροδο του χρόνου. Είναι μια πράξη έρευνας και φαντασίας, που επιδιώκει να εξηγήσει πώς οι άνθρωποι έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου (Haydn,2011). Όπως υποστηρίζει ο Κουργιαντάκης (2005), ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στα παιδιά μέχρι τις μέρες μας φαίνεται ότι έχει γαλουχήσει τη σκέψη τους περισσότερο με ιστορικά στερεότυπα, παρά με κριτική ουσιαστική γνώση. Γι' αυτό οι ιστορικοί χρησιμοποιούν όλες τις μορφές αποδείξεων, για να εξετάσουν και να ερμηνεύσουν εκ νέου το παρελθόν. Αυτά περιλαμβάνουν όχι μόνο γραπτά έγγραφα, αλλά επίσης προφορική επικοινωνία και αντικείμενα όπως κτίρια, αντικείμενα, φωτογραφίες και πίνακες ζωγραφικής. Οι ιστορικοί εκπαιδεύονται στις μεθόδους ανακάλυψης και αξιολόγησης αυτών των πηγών και του δύσκολου έργου να βγάλουν ιστορικό νόημα από αυτά. Καθώς η Ιστορία είναι μια προσπάθεια για την κατανόηση του

παρελθόντος και του παρόντος, οι διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος μας επιτρέπουν να δούμε το παρόν διαφορετικά και επομένως να φανταστούμε και να εργαστούμε προς ένα διαφορετικό μέλλον. Η ιστορική κατανόηση στρέφεται στην κίνηση του χρόνου και του χώρου, στον ζωντανό ιστό που μας παρέχει μια αίσθηση λειτουργίας των σωρευτικών δυνάμεων, που μας διδάσκει για τη λειτουργία της αιτίας και του αποτελέσματος, και, πιο απλά, μας διαφωτίζει για το παρελθόν. Στις πιο πρώιμες γνωστές χρήσεις της στην ανθρώπινη κοινωνία, η Ιστορία ήταν απλώς μια αφήγηση των γεγονότων του παρελθόντος. Ως λέξη μπήκε στην αγγλική γλώσσα από τη γαλλική διατύπωση του *histoire*, η λατινική έννοια της *historia* και η ελληνική κατασκευή της Ιστορίας. Καθένα από αυτά αντιπροσωπεύει τη βασική αίσθηση μιας γνώσης του παρελθόντος. Στις πρώτες έννοιες, η αίσθηση της Ιστορίας περιλάμβανε τόσο μια ευφάνταστη σειρά γεγονότων, όσο και μια αφήγηση ή χρονικό των γεγονότων του παρελθόντος.

1.1.2.Πλεονεκτήματα από τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο.

Όπως υποστηρίζει ο Κουργιαντάκης (2005: 15), μέσα από την μελέτη του παρελθόντος δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην σύγχρονη εποχή και να γνωρίζουν, αναλύουν και αλληλεπιδρούν με κουλτούρες διαφόρων λαών παγκοσμίως. Επίσης, η μελέτη του παρελθόντος φωτίζει τις τάσεις του παρόντος και του μέλλοντος, οι μαθητές ερευνούν θεωρίες που έχουν διατυπωθεί και έχουν την δυνατότητα να τις αναθεωρήσουν, να ανακαλύψουν τις δικές τους αιτιώδεις σχέσεις και να αποκαλύψουν την φύση των συμβάντων σύμφωνα με την δική τους λογική. Η εθνική ταυτότητα, η φύση της οικογένειας και οι κοινωνικές ομάδες προβάλλουν ως θέματα προς μελέτη και έτσι η ίδια η Ιστορία καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών να γνωρίσουν τον εαυτό τους ως άνθρωπο. Όμως είναι σημαντικό για τους νέους να καταλάβουν ότι, παρά τις αλλαγές που συμβαίνουν στην Ιστορία και στις κοινωνικές δομές, υπάρχουν όρια μέσα σε μία συγκεκριμένη περίοδο. Όλες οι πτυχές της ζωής μιας κοινωνικής ομάδας είναι στενά αλληλένδετες και τα γεγονότα καλύπτουν όλες αυτές τις πτυχές της ζωής, που δεν περιορίζονται μόνο στην πολιτική πτυχή που για μεγάλο διάστημα

κυριάρχησε στην Ιστορία. Η μελέτη της Ιστορίας οξύνει τον νου των παιδιών και τα προετοιμάζει για την είσοδό στην ζωή των ενηλίκων (Κουργιαντάκης, 2005:16).

Εργαλεία της Ιστορίας, που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί αυτή η διαδικασία, είναι η ιστορική κρίση και η κριτική ικανότητα. Μέσω αυτών των εργαλείων ο μαθητής, ανιχνεύοντας και μελετώντας το παρελθόν, ετοιμάζει τον εαυτό του ως πολίτη στην σύγχρονη εποχή (Ματθαίου, 1988:37). Η μελέτη του παρελθόντος μέσω της Ιστορίας γίνεται κατανοητή στα παιδιά μέσα από την δημιουργική φαντασία που διαθέτουν και ερμηνεύουν και κατανοούν την ιστορική πραγματικότητα με τον δικό τους τρόπο. Ο Lee (2005) αναφέρει ότι, για να αποκτήσει εφόδια ένας νέος και να αντιμετωπίσει το μέλλον του, πρέπει να μελετήσει και να κατανοήσει το παρελθόν. Η γνώση της Ιστορίας θα του δώσει μεγαλύτερες γνωστικές ικανότητες από ότι έναν άλλον νέο που δεν τη διαθέτει. Ο Bloch (1994:41) επισημαίνει την κατεύθυνση που δίνει η σημερινή κοινωνία προς τους νέους, μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, όπου δίνει σημασία στο παρόν και το μέλλον και θεωρεί ότι το παρελθόν δεν μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα τους νέους. Παρόλα αυτά η Ιστορία έχει επίκεντρο τον άνθρωπο και τις πράξεις του, επομένως η μελέτη της μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να ανακαλύψει την πορεία του πάνω στον πλανήτη και μέσα από επιτεύγματα και τα λάθη να μπορέσει ο νέος να δημιουργήσει την δική του πορεία (Κουργιαντάκης, 2005: 17). Η Νάκου (2000:68) συντάσσεται πλήρως με την άποψη ότι η Ιστορία ως σχολικό μάθημα καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μαθητών, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με την πολυσύνθετη πραγματικότητα και, χωρίς να εξιδανικεύουν τον κοινωνικό τους περίγυρο, αποκτούν τα εφόδια για να γίνουν υπεύθυνοι ενήλικες. Ο Gaddis (2002) επισημαίνει ότι η Ιστορία περιγράφει έθνη και ανθρώπινες δραστηριότητες στο πλαίσιο του φυσικού και γεωγραφικού τους περιβάλλοντος. Από αυτό προκύπτουν οι ποικίλες τάσεις στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική σφαίρα των δραστηριοτήτων και των επιτευγμάτων του ανθρώπου.

Σύμφωνα πλέον με τη σύγχρονη αντίληψη, η Ιστορία δεν περιορίζεται σε μία περίοδο, σε μία χώρα ή σε ένα έθνος, αλλά επεκτείνεται σε όλες τις πτυχές

της ανθρώπινης ζωής-πολιτικής, κοινωνικής, οικονομική, θρησκευτική, λογοτεχνική, αισθητική και φυσική, δίνοντας μια σαφή αίσθηση παγκόσμιας ενότητας και την παγκόσμια ιθαγένεια. Η Ιστορία είναι ένας διάλογος μεταξύ των γεγονότων του παρελθόντος και του μέλλοντος. Έτσι ο μαθητής, μέσα από την ερμηνεία των ιστορικών για το παρελθόν, δέχεται τις σχετικές αλληλεπιδράσεις και εξελίσσεται αναδεικνύοντας προοδευτικά νέους στόχους (Talekau, Nayak & Harichandan, χ.χ.)

1.1.3. Η ιστορική μέθοδος

Ο Bloch (1954) υποστηρίζει ότι οι ιστοριογράφοι κατανοούν καλύτερα το παρελθόν απ' ό,τι εκείνοι που το έζησαν. Όμως, καθώς η Ιστορία προχωρά πέρα από την απλή καταγραφή των γεγονότων, δημιουργείται η ανάγκη όχι μόνο ιστορικής εξήγησης αλλά και ιστορικής κατανόησης. Όσον αφορά την ιστορική κατανόηση, ο Dilthey (1996) θεωρεί ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την αναβίωση. Αντιθέτως, ο Collingwood (1996) υποστηρίζει την αναδόμηση του παρελθόντος βάσει ιστορικών αναφορών και την αναμόχλευση των δράσεων που αναφέρονται με σκοπό να κατανοήσει στο παρόν τις αιτίες αυτών των δράσεων.

1.1.4. Η αντικειμενικότητα στην Ιστορία

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί επιστήμονες αμφισβητούν την αντικειμενικότητα στην Ιστορία, με αποκορύφωμα την μεταμοντέρνα προσέγγιση του παρελθόντος, σύμφωνα με την οποία η έλλειψη αντικειμενικότητας σημαίνει και έλλειψη της αλήθειας (Κουργιαντάκης 2005). Ο Bevir (1994) επισημαίνει ότι πολλοί φιλόσοφοι έχουν απορρίψει τη δυνατότητα της αντικειμενικής ιστορικής γνώσης, με το σκεπτικό ότι δεν υπάρχει δεδομένο παρελθόν για να κρίνει την αντίπαλη ερμηνεία, χωρίς όμως αυτό να καταδεικνύει ότι πρέπει να εγκαταλειφτεί η έννοια της ιστορικής αντικειμενικότητας καθαυτή.

Η αντικειμενικότητα είναι ένα από τα ερωτήματα που συνήθως εγείρονται μεταξύ των ανθρώπων, ιδιαίτερα μεταξύ των ιστορικών, κάθε φορά που συζητείται η φύση της Ιστορίας (Walsh, 1977). Βέβαια παράλληλα είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να υπάρχουν σε κάθε γνώση που ισχυρίζεται ότι είναι επιστημονική. Ο Hegel (1956) επισημαίνει ότι η συζήτηση, αν η Ιστορία είναι αντικειμενική ή όχι, συνδέεται με την ανάπτυξη της θετικιστικής θεωρίας που ασχολείται με την επιθυμία να βασιστεί η μελέτη της Ιστορίας σε μια σειρά από γενικούς νόμους. Αυτό είχε σημαντική επιρροή στο θέμα της αντικειμενικότητας στην Ιστορία και οδήγησε πολλούς επιστήμονες στο συμπέρασμα ότι η Ιστορία δεν είναι ικανή να επιτύχει την απόλυτη αντικειμενικότητα. Όπως σωστά παρατήρησε ο Bevir (1994), η αντικειμενική ερμηνεία της Ιστορίας είναι εκείνη που πληροί καλύτερα τα ορθολογικά κριτήρια ακρίβειας, πληρότητας, συνέπειας, προοδευτικότητας και διαφάνειας. Όμως ο Gaddis (2002) υποστηρίζει ότι στην Ιστορία υπάρχει αλήθεια και επομένως μπορεί αυτή να συλληφθεί ή τουλάχιστον να προσεγγιστεί. Οι κατευθυντήριες γραμμές που προτείνει, οδηγούν τον μελετητή της Ιστορίας σε μια κοινή λογική με την οποία πορεύονται όλοι οι άνθρωποι στη ζωή τους και δεν αποτελεί μια κατάσταση που μπορεί να δυσκολέψει την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Επίσης, ο Gaddis (2002) τονίζει την δυναμική της Ιστορίας, η οποία μπορεί είτε να φυλακίσει τον άνθρωπο σε ένα στείρο και καταστροφικό δόγμα, είτε να τον γεμίσει με την δυνατότητα της ελευθερίας. Παίρνοντας στοιχεία από τις θεωρίες της συνθετότητας και του χάους, υποστηρίζει ότι η Ιστορία χρησιμοποιεί τις ίδιες μεθόδους με την επιστήμη. Ωστόσο, οι τρόποι προσέγγισης διαχωρίζονται στις πηγές στις οποίες βασίζεται η ανάλυση ενός γεγονότος και στην ιστορική φαντασία που χρησιμοποιείται για να κατανοηθεί αυτό το γεγονός. Αυτοί οι δύο τρόποι απεικονίζονται έντονα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στην απομνημόνευση και όχι στην κατανόηση κειμένου, στην ενσυναίσθηση και στην ιστορική φαντασία (Κουργιαντάκης 2005, Αποστολίδου 2013).

1.2.Τι είναι Διδακτική

Σύμφωνα με τον Moniot (2002) η Διδακτική της Ιστορίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορικοί κατανοούν τις πηγές, τις έννοιες του χρόνου και του χώρου, τον ιστορικό λόγο με τον οποίο πλαισιώνει την ιστορική γνώση ο κόσμος και τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ο Κουργιαντάκης (2007) αναφέρει ότι την δεκαετία του 1970-80, στην Αγγλία δημιουργήθηκε μία ομάδα εκπαίδευσης στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, η οποία έκανε έρευνες, δημοσιεύσεις, διαλέξεις σε όλη την χώρα για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Στόχος ήταν η έρευνα της Διδακτικής της Ιστορίας στην Αγγλία, μέσα από το πιαζετιανό μοντέλο, βάσει της ηλικίας των παιδιών. Όμως αυτό το μοντέλο παρουσίασε δύο προβλήματα: τα τεστ είχαν σκοπό να γίνει κατανοητός ο τρόπος που έκαναν τις ασκήσεις τα παιδιά και η ηλικία των παιδιών ήταν απλώς θέμα στατιστικής. Τα παιδιά εξετάζονταν σαν μεμονωμένες προσωπικότητες. Απουσίαζε η ιστορική σκέψη των παιδιών, η οποία από την μία πλευρά συνδέονταν με πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες και από την άλλη δεν συνδέονταν με την διανοητική ωριμότητά τους. Επίσης εντόπισαν ότι ο Piaget επεσήμανε τον τρόπο σκέψης των παιδιών στις φυσικές επιστήμες, αλλά δεν ασχολήθηκε με την Ιστορία. Οι Dickinson και Lee (1981) υποστηρίζουν ότι οι ιστορικές έννοιες είναι καθημερινές πρακτικές έννοιες και γι' αυτό τον λόγο πρέπει να ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν τον λόγο που γίνεται κάθε μία ιστορική δράση που μαθαίνουν (Κουργιαντάκης, 2007) .

1.2.1.Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα ως επιστημονικός κλάδος

Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα είναι ένα σχετικά νέο πεδίο, που σταδιακά αναγνωρίζεται, θεσμοθετείται και ως γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται στις παιδαγωγικές σχολές κυρίως για την πρωτοβάθμια, αλλά και πρόσφατα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πλέον στην Ελλάδα έχει δημιουργηθεί μια αρκετά σημαντική ποσοτικά και ποιοτικά ομάδα ερευνητών, οι οποίοι

καταθέτουν συστηματικά το έργο τους με τη μορφή διαλέξεων σε συνέδρια, άρθρων σε βιβλία ή περιοδικά και αυτόνομων μονογραφιών.

Το αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας προέκυψε κατά τη δεκαετία του 1990, ακολουθώντας τις σημαντικές εξελίξεις που αφορούσαν επιστημολογικές εξελίξεις στις παιδαγωγικές μεθόδους, στις θεωρίες μάθησης και στη διδακτική. Την δεκαετία του 1980 η εκπαιδευτική έρευνα μετατοπίστηκε στις διαδικασίες μάθησης, τις εξελίξεις του κονστρουκτιβισμού και τα κοινωνικά πλαίσια μάθησης, στην επανεξέταση της παράδοσης του Piaget στη δεκαετία του 1980, στην τάση μεταφοράς της εκπαιδευτικής εστίασης από το περιεχόμενο στις διαδικασίες, στους πολυεπιστημονικούς συσχετισμούς με τη γνωστική ψυχολογία και άλλες κοινωνικές επιστήμες. Η θέσπιση σχετικών ερωτημάτων και η εισαγωγή νέων εννοιών όρισαν ένα νέο γνωσιολογικό περιβάλλον, στο οποίο η Διδακτική παγιώθηκε ως επιστήμη. Η Διδακτική, που αρχικά σήμαινε τη μελέτη των ερωτημάτων που θέτει η απόκτηση γνώσεων σε διαφορετικούς σχολικούς κλάδους, άρχισε να θεωρείται απαραίτητο συστατικό για την εκπαίδευση των μαθητών και για την κατάρτιση των δασκάλων, ιδιαίτερα στις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά. Με άλλα λόγια, οι μελετητές στις φυσικές σπουδές και στα μαθηματικά άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η γνώση του θέματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού δεν είναι αρκετή για να μεταδώσει τη γνώση. Οι κλάδοι αναφοράς θα έπρεπε να υποστηρίζουν άλλους κλάδους, προκειμένου τα αντικείμενα αυτά να διδαχθούν και οι μαθητές να τα μάθουν (Repoussi, 2011: 10-11). Η ίδρυση, το 1984, των ακαδημαϊκών παιδαγωγικών τμημάτων για την εκπαίδευση των δασκάλων του δημοτικού σχολείου (Ν. 1268/1982,) δημιούργησε το κατάλληλο ακαδημαϊκό περιβάλλον, επέτρεψε την ταχεία ακαδημαϊκή θεσμοθέτηση των διδακτικών μεθόδων και προέτρεψε τον περαιτέρω μετασχηματισμό τους σε επιστημονικούς κλάδους. Δεν υφίστατο πια η περίπτωση της γενικής διδακτικής, αλλά το αντίθετο. Το επιστημονικό περιεχόμενο, η γνωσιολογική του διάσταση και η φύση της γνώσης που στοιχειοθετείται αποτέλεσαν τη θεωρητική βάση της καθιέρωσης της Διδακτικής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Repoussi, 2011: 9-12). Βέβαια η έρευνα στη Διδακτική αφορούσε, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, κυρίως τις

φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και τις γλώσσες. Ακαδημαϊκά δίκτυα, διεθνείς συνεργασίες, συνέδρια και ανασκοπήσεις διακρίθηκαν στους ίδιους τομείς. Η Διδακτική της Ιστορίας ήταν τότε στα σπάργανά της και η θεωρητική έρευνα στην υπόλοιπη Ευρώπη αφορούσε έναν περιορισμένο κύκλο ανθρώπων. Προσδιορίστηκε κυρίως μέσω παιδαγωγικών μεθόδων, με τις οποίες οι ιστορικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι. Το άνοιγμα νέων ακαδημαϊκών τμημάτων ήταν, ωστόσο, μια ευκαιρία για την επαγγελματική αποκατάσταση ιστορικών, για τους οποίους οι θέσεις των πανεπιστημίων ήταν σε μεγάλο βαθμό κορεσμένες. Η στελέχωση των πρώτων Ακαδημαϊκών Παιδαγωγικών Τμημάτων από ιστορικούς που είχαν στην αρμοδιότητα τους όχι μόνο την Ιστορία, αλλά και τη Διδακτική της στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη επέτρεψε μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ της διδακτικής και της βασικής επιστήμης αναφοράς, των ιστορικών επιστημών, διατηρώντας τη διδακτική στον κλάδο της Ιστορίας. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, αυτή η ισχυρή σύνδεση κατέληγε περιστασιακά εις βάρος της Διδακτικής της Ιστορίας, καθώς τα σχετικά μαθήματα ήταν από εργασίες για ιστορικούς που διδάσκουν στα παιδαγωγικά τμήματα. Όμως παρόλα αυτά η ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων αποτέλεσε ορόσημο όχι μόνο για την αναγνώριση της Ιστορικής Διδακτικής ως κλάδου που διδάσκεται στις Ακαδημίες, αλλά και για την κίνησή ορισμένων ιστορικών προς τη Διδακτική (Repoussi, 2011: 9-13).

1.2.2. Πεδία χρήσης της Διδακτικής της Ιστορίας

Η Διδακτική της Ιστορίας επικυρώνεται σε πιο άτυπα πεδία του ιστορικού περιβάλλοντος, που είναι ανεξάρτητα από την κρατική εποπτεία ή αφορούν ανεξάρτητα ιδρύματα ή προγράμματα ανακαίνισης. Το προνομιακό για τη Διδακτική της Ιστορίας μη τυπικό πεδίο χρήσης είναι η μουσειακή εκπαίδευση, η οποία είναι πιο ανοιχτή στις εφαρμογές που προέρχονται από νέες αντιλήψεις για την Ιστορία (Repoussi et al., 2006). Αυτή είναι ολοένα και πιο σημαντική διέξοδος διδακτικής, ειδικά στον τομέα του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της επεξεργασίας κατάλληλου υλικού. Ένα δεύτερο πεδίο για τη χρήση της διδακτικής είναι η ανάπτυξη λογισμικού και ηλεκτρονικού

εκπαιδευτικού υλικού, που απευθύνεται κυρίως στα σχολεία, αλλά και στην ελεύθερη αγορά (Repoussi et al., 2008).

1.3. Η ιστορική κατανόηση (*historical understanding*) και η σημασία της

Η Ιστορία, εφόσον έχει προβληθεί κατάλληλα στα παιδιά στα πρώτα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης, μπορεί να ανοίξει σημαντικές ευκαιρίες για ανάλυση και εκτίμηση για όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται τα παιδιά να ασχολούνται ενεργά με την ερώτηση και τη μάθηση, και όχι απλώς με την παθητική απορρόφηση γεγονότων, ονομάτων και ημερομηνιών.

Η πραγματική ιστορική κατανόηση απαιτεί από τους μαθητές να συμμετέχουν στον ιστορικό συλλογισμό, να ακούν, να διαβάζουν ιστορίες, αφηγήσεις και λογοτεχνία. Να σκέφτονται μέσα από σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος, συνεντεύξεις από «παλαιούς» στις κοινότητές τους, να αναλύουν πληροφορίες από έγγραφα, φωτογραφίες, ιστορικές εφημερίδες και τα αρχεία του παρελθόντος που είναι διαθέσιμα σε τοπικά μουσεία και ιστορικούς χώρους και να κατασκευάζουν δικές τους χρονικές γραμμές και ιστορικές αφηγήσεις. Αυτές οι δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη ιστορικών γνώσεων και για μια διαρκή και ενεργητική μάθηση¹. Προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των μικρών μαθητών, αυτές οι δραστηριότητες είναι ικανές να αναπτύξουν δεξιότητες στους ακόλουθους πέντε τύπους ιστορικής σκέψης (Ashby, Lee & Shemilt, 2005):

¹ (<https://phi.history.ucla.edu>).

Χρονολογική σκέψη: Περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας αρχικής αίσθησης του ιστορικού χρόνου -παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος- προκειμένου να προσδιοριστεί η χρονική αλληλουχία με την οποία συνέβησαν τα γεγονότα, να μετρηθεί ο ημερολογιακός χρόνος, να ερμηνευτεί και να δημιουργήσει χρονικές γραμμές και εντέλει να εξηγήσει τα μοτίβα της ιστορικής συνέχειας και αλλαγής.

Ιστορική κατανόηση: Συμπεριλαμβάνει την ικανότητα του ανθρώπου να ακούει, να διαβάζει και να κατανοεί ιστορίες και αφηγήσεις, να αναγνωρίζει τα βασικά στοιχεία της αφήγησης ή της δομής της Ιστορίας (τους χαρακτήρες, την κατάσταση, τη σειρά των γεγονότων, τα αίτια και το αποτέλεσμα τους) και να αναπτύσσει την ικανότητα να περιγράφει το παρελθόν μέσα από τα μάτια και τις εμπειρίες εκείνων που έζησαν εκείνη την εποχή, όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσα από τη λογοτεχνία, την τέχνη, τα τεχνουργήματα και άλλα αρχεία της εποχής τους.

Ιστορική ανάλυση και ερμηνεία: Συμπεριλαμβάνει την ικανότητα σύγκρισης και αντιπαραβολής διαφορετικών εμπειριών, πεποιθήσεων, κινήτρων, παραδόσεων, ελπίδων και φόβων ανθρώπων από διάφορες ομάδες και υπόβαθρα, από διάφορες εποχές στο παρελθόν και το παρόν. Αναλύει πως αυτά τα διαφορετικά κίνητρα, ενδιαφέροντα, πεποιθήσεις, ελπίδες και φόβοι επηρέασαν τις συμπεριφορές των ανθρώπων και συγκρίνει τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που περιλαμβάνονται σε διαφορετικές ιστορίες για ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα.

Δυνατότητες ιστορικής έρευνας: αφορά την ικανότητα διατύπωσης ιστορικών ερωτήσεων από συναντήσεις με ιστορικά έγγραφα, αντικείμενα, φωτογραφίες, επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους και μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων. Βοηθά το άτομο να αποκτήσει πληροφορίες σχετικά με τον ιστορικό χρόνο και τόπο όπου δημιουργήθηκε το τεχνούργημα, το έγγραφο ή άλλο αρχείο και να κατασκευάσει μια ιστορική αφήγηση ή ιστορία σχετικά με αυτό ².

Ιστορικά ζητήματα-ανάλυση και λήψη αποφάσεων: Συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα εντοπισμού προβλημάτων που αντιμετώπισαν οι άνθρωποι στην ιστορική βιβλιογραφία, την τοπική κοινότητα και το κράτος και αναλύουν τα

² (<https://phi.history.ucla.edu>)

διάφορα ενδιαφέροντα και τις απόψεις των ανθρώπων που εμπλέκονται σε αυτές τις καταστάσεις, ενώ παράλληλα αξιολογούν εναλλακτικές προτάσεις για την αντιμετώπιση του(των) προβλήματος(ων). Επίσης αναλύουν και κρίνουν εάν οι αποφάσεις που λήφθηκαν ή οι ενέργειες που έγιναν ήταν σωστές και γιατί (Ashby, Lee & Shemilt, 2005).

Ο Newton (2012) επισημαίνει ότι η κατανόηση αποτελεί μια σημαντική πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς αναπτύσσεται όταν αποκτώνται νέα στοιχεία και συνδέονται με την υπάρχουσα γνώση. Ως εκ τούτου, η κατανόηση είναι μια προσωπική προσπάθεια, δηλαδή το αποτέλεσμα της δημιουργίας νοημάτων του ίδιου του ατόμου. Στην Διδακτική της Ιστορίας, η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος του προγράμματος σπουδών.

Σύμφωνα με τον Seixas (1994: 767), το κεντρικό καθήκον της ιστορικής κατανόησης είναι να οργανώσει «τη συλλογική εμπειρία του παρελθόντος – δηλαδή τα ίχνη και τις παρουσιάσεις του παρελθόντος που συναντώνται στο παρόν– με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν ένα ουσιαστικό πλαίσιο για τις σημερινές μας εμπειρίες».

Έχουν διατυπωθεί σημαντικοί ισχυρισμοί σχετικά με τη σημασία της ιστορικής κατανόησης στην Διδακτική της Ιστορίας. Οι Haydn et al. (2001) υποστηρίζουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η πολυπλοκότητα της κατανόησης των διαδικαστικών εννοιών από τους μαθητές σε σχέση με το ιστορικό περιεχόμενο, τόσο ουσιαστικότερη είναι η ιστορική κατανόησή τους.

Ο Pickles (2010) επισημαίνει ότι η εξαγωγή συμπερασμάτων από ιστορικές πηγές περιλαμβάνει την αξιοποίηση ενός πολύπλοκου φάσματος κατανοήσεων, που σχετίζονται με την πορεία της Ιστορίας. Τέτοιοι ισχυρισμοί βασίζονται στην προϋπόθεση ότι η ιστορική κατανόηση περιλαμβάνει την ταυτόχρονη ανάπτυξη ουσιαστικής γνώσης και διαδικαστικής (ή «δεύτερης τάξης») γνώσης (Haydn et al., 2001). Το μοντέλο ιστορικής κατανόησης του Lee (2005) περιλαμβάνει, εν μέρει την ουσιαστική κατανόηση, η οποία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη μελέτη των τρόπων ζωής, των πεποιθήσεων και των αξιών των ανθρώπων και την διαδικαστική κατανόηση, η οποία ασχολείται με έννοιες «δεύτερης τάξης»

όπως αποδεικτικά στοιχεία, αιτία και αποτέλεσμα. Επίσης, ο Lee (2005) προτείνει ότι για να αναπτυχθεί η ιστορική κατανόηση, ένα θέμα πρέπει να τεθεί σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Έτσι η ύπαρξη μιας «μεγάλης εικόνας» του παρελθόντος είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και για την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων (Van Boxtel & Van Drie, 2013). Το επιχείρημα των Lee και Ashby (2000: 200) ότι «η κατανόηση δεν είναι ποτέ όλα ή τίποτα» υπονοεί ότι οι μαθητές μπορούν να φτάσουν σε διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας στην ιστορική κατανόηση διαφορετικών σταδίων της Ιστορίας. Σε υψηλότερα επίπεδα ιστορικής κατανόησης μπορούν να φθάσουν οι ιστορικοί στοχαστές, που σημειώνουν σημαντική πρόοδο στην κατανόηση τόσο της ουσίας του παρελθόντος, όσο και των διαδικαστικών ιδεών και εννοιών που απαιτούνται για να κατανοήσουν αυτό (Lévesque, 2008). Όμως, με βάση τα ευρήματα CHATA (Concepts of History Teaching and Approaches, 7 έως 14), ενώ ένας μαθητής μπορεί να έχει προηγμένη κατανόηση των αποδεικτικών στοιχείων στην τάξη, πιθανόν να μην μπορεί να μεταδώσει στους άλλους τις ιδέες και τις απόψεις του, ώστε αυτές να γίνουν κατανοητές Έτσι, παρόλο που ατομικά ένας μαθητής μπορεί να έχει υψηλό επίπεδο ιστορικής κατανόησης, το σύνολο της τάξης μπορεί να είναι κάτω από τον μέσο όρο της τάξης.

1.3.1. Η ιστορική σκέψη

Σύμφωνα με τον Κουργιαντάκη³ η ιστορική σκέψη λογίζεται ως η διαδικασία με διανοητικό και κοινωνικό χαρακτήρα, που έχει άμεση σχέση με τη γνώση της Ιστορίας. Μια σκέψη χαρακτηρίζεται ως ιστορική, όταν έχει να κάνει με την έννοια του ιστορικού χαρακτήρα που συναντάμε στο παρελθόν και το παρόν και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ερμηνεία και τη χρήση μαρτυριών κάθε είδους (προφορικών, γραπτών κ.λπ.), βάσει των οποίων προκύπτουν πιθανά ερωτήματα και διατυπώνονται υποθέσεις ή συμπεράσματα τόσο για προγενέστερες όσο και για τωρινές εποχές. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η ιστορική σκέψη μπορεί να ενώσει και να καλύψει όλη τη πορεία της ιστορικής διαδικασίας: διατύπωση ερωτήσεων με χαρακτήρα ιστορικό, βασιζόμενο σε ήδη

³ (<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/1> 2 KenotomesDrasis)

υπάρχουσα γνώση, τη συλλογή από «απομεινάρια» και χρήση τους ως ιστορικών πηγών, τη διατύπωση ερωτημάτων με ιδιαίτερη αναφορά στις διάφορες πηγές και την ερμηνεία τους ως μαρτυριών μέσα στο ιστορικό πλαίσιο, την επαναδιατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων ιστορικού χαρακτήρα, με σκοπό την ανακατάταξη του παρελθόντος με τον χαρακτηρισμό πλέον ως «ιστορικού», την διατύπωση λόγου με ιστορικά χαρακτηριστικά, με ένα εξειδικευμένο σύστημα εννοιών συνοδευόμενο με το αντίστοιχο «λεξιλόγιο», την αλληλεπίδραση στην κοινωνικό- ιστορική συζήτηση, στα όρια της οποίας η ιστορική σκέψη περνάει από έλεγχο, αξιολόγηση και αποκτά σημασία, την τροφοδοσία της ιστορικής γνώσης, η οποία είναι συνεχής με συνέπεια να οδηγείται ξανά στο πρωταρχικό στάδιο, με τη διατύπωση καινούριων κι επίκαιρων ερωτημάτων (Νάκου, 2000: 41). Ο Κουργιαντάκης (2019: 107) υποστηρίζει ότι η ιστορική σκέψη και ιστορική συνείδηση υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους. Όμως οι εκπαιδευτικοί, για να μάθουν τους μαθητές να «σκέφτονται ιστορικά», πρέπει να τους εκπαιδεύσουν να αναπτύξουν τις κατάλληλες γνωστικές ιδιότητες, έτσι ώστε η σχέση τους με την Ιστορία να μην είναι μία απλή επαφή, αλλά να ανιχνεύσουν πως έχει δομηθεί το ιστορικό περιεχόμενο.

Οι Rosa και Bresco (2017: 420) ισχυρίζονται ότι αυτές οι γνωστικές ιδιότητες ενισχύουν τους μαθητές στην αιτιακή κατανόηση της Ιστορίας. Έτσι, όπως επισημαίνουν οι Κόκκινος-Γατσωτής (2010) (στο Κουργιαντάκης, (2019: 108), αυτές οι γνωστικές ιδιότητες θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν την διδακτική της ιστορικής επιστήμης. Επεκτείνοντας αυτή τη σκέψη οι Vansledright – James (2002) στο Κουργιαντάκης, (2019: 108) αναφέρουν ότι το βασικότερο εμπόδιο για τη μη γνωστική αντιμετώπιση της Ιστορίας από τους μαθητές είναι ότι δίνεται σε αυτούς ως ένα «έτοιμο σώμα γνώσης», χωρίς να το διερευνήσουν, να εντοπίσουν προβλήματα, να ερμηνεύσουν το παρελθόν, να διατυπώσουν τα δικά τους επιχειρήματα. Η Ιστορία γι' αυτούς είναι ένας όγκος πληροφοριών, που αποθηκεύεται στο κεφάλι τους χωρίς καμία κριτική σκέψη από αυτούς. Οι Seixas – Morton (2013) υποστηρίζουν ότι η ιστορική σκέψη αποτελείται από έξι βασικές έννοιες: α. στην η ιστορική σημαντικότητα

(historical significance), όπου γίνεται διαχωρισμός της σημαντικότητας ή μη των ιστορικών γεγονότων στο παρελθόν. β. τη μαρτυρία (evidence), η οποία στοχεύει στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές τα γεγονότα του παρελθόντος, γ. την συνέχεια και τη μεταβολή (continuity and change), όπου αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο μπορεί ένα άτομο να διακρίνει την πολύμορφη ροή της Ιστορίας, δ. την αιτία και τη συνέπεια (cause and consequence), που σκοπό έχουν την καταγραφή όχι μόνο των γεγονότων, αλλά και των επιπτώσεών τους, ε. την ιστορική προοπτική (historical perspective), που αφορά την αντίληψη του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε τα γεγονότα και αυτούς που ζήσανε στο παρελθόν και στ. την ηθική διάσταση (the ethical dimension), όπου η ιστορική σκέψη διερευνά πως η μελέτη του παρελθόντος της Ιστορίας θα μπορούσε να βελτιώσει την σύγχρονη καθημερινότητα και την ποιότητα ζωής των ανθρώπων (Κουργιαντάκης, 2019: 109-110). Η ιστορική κατανόηση βασίζεται σε τέσσερις διαστάσεις: στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών/τριών, στην ιστορική σκέψη και συλλογισμό, στην ανάπτυξη μιας ευρύτερης άποψης των γεγονότων και στην ανάπτυξη προσωπικών στρατηγικών κατανόησης της Ιστορίας (Van Boxtel & Van Drie, 2013).

1.3.2. Σύνδεση της ιστορικής σκέψης με την ιστορική γνώση

Η ιστορική-κριτική σκέψη αναπτύσσεται μέσα από την ιστορική γνώση, από τη στιγμή που κατανοούμε ότι η ιστορική μαρτυρία δεν είναι αυτή που καταλήγει από μόνη της στη γνώση του παρελθόντος. Η πιθανή χρησιμοποίηση των ιστορικών καταλοίπων με τη μορφή των πηγών και η ερμηνεία τους είναι ικανές να καταλήξουν σε ανοικοδόμηση του παρελθόντος, γιατί το παρελθόν δε μπορεί άμεσα να γίνει γνωστό. Από την άλλη, η ιστορική σκέψη είναι μεν σχετική, αλλά κάνει λόγο για μια «αλήθεια», στο παρελθόν το πραγματικό, το οποίο θέτει συνάμα και τα όριά της. Όμως παρόλο που το «πραγματικό» παρελθόν υφίσταται, δεν είναι άμεσα γνωστό.

Με βάση πάντα την νεωτεριστική αντίληψη της Ιστορίας, η ιστορική σκέψη λαμβάνει επιρροές με άμεσο τρόπο από το είδος της προσωπικότητας του εκάστοτε ιστορικού, αλλά κι από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον

που τον περιβάλλει. Συνεπώς, διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες είναι πιθανόν να είναι έγκυρες, ακόμη κι όταν στηρίζονται στις ίδιες μαρτυρίες. Πολύ σημαντικό είναι το ότι η ιστορική γνώση δεν αναπτύσσεται μόνο με τη συλλογή «αντικειμενικών» πληροφοριών, αλλά μέσω μίας διαρκούς διασύνδεσής της με την ιστορική σκέψη. Έτσι η ιστορική γνώση και η ιστορική σκέψη δεν διαχωρίζονται, διότι η μια στηρίζεται στην άλλη. Η ιστορική γνώση είναι σημαντικό και αλληλένδετο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, επειδή γίνεται κατανοητή ως δεξιότητα με διανοητικό και κοινωνικό πρόσημο για μια ερμηνεία με ιστορικούς όρους και όχι ως απλή συλλογή ιστορικών στοιχείων. Βασιζόμενες σε αυτό, οι καινοτόμες εκπαιδευτικές μέθοδοι δίνουν βαρύτητα στην κριτική μελέτη έργων ιστορικών και στην ερμηνεία και χρήση μαρτυριών από τα παιδιά, γιατί μόνο με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής γνώσης σε παράλληλη τροχιά. Η ιστορική εκπαίδευση εισάγει μεν τους μαθητές στο αντικείμενο της Ιστορίας και στην ανασκοπική μελέτη του παρελθόντος, αλλά παράλληλα τους εισάγει και στην ιστορική διαδικασία και μέθοδο. Έτσι η ιστορική σκέψη και γνώση των μαθητών αναπτύσσεται με παράλληλο τρόπο, αλλά συμμετρικά, με την ιστορική σκέψη και γνώση των ιστορικών (Νάκου, 59-61).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ιστορική αναδρομή του όρου «Ενσυναίσθηση»

Ο όρος ενσυναίσθηση γεννήθηκε ως έννοια από την αισθητική φιλοσοφία και την ψυχολογία (Χατζηνικολάου, 2016). Αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης και έρευνας της ψυχολογίας, η οποία πολλές φορές προχώρησε στον επαναπροσδιορισμό και την προσαρμογή του όρου στις νέες συνθήκες γεγονόσ που υφίσταται και σήμερα. Ο πρώτος που με έμμεσο τρόπο αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση ήταν ο Αριστοτέλης, ο οποίος υποστήριζε ότι στο έργο τέχνης αντικατοπτρίζονταν μια εσωτερική αντίληψη του θεατή τόσο έντονη που ο ίδιος να φαίνεται ότι το συναισθάνεται και όχι ότι αντανακλά το επιθυμητό θέαμα (Τσίτσας, 2009). Ο όρος *Einfühlung* («αισθάνομαι μέσα σε») εισήχθη πρώτα από τον Roger Vischer (1873) στο βιβλίο του, το οποίο το 1909 μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα ως *"empathy"*, ενώ στα ελληνικά επικράτησε ο όρος «ενσυναίσθηση» (Τσίτσας, 2009). Στην επιστήμη της ψυχολογίας η ενσυναίσθηση ορίστηκε το 1897 από τον Lipps ως η ταύτιση του εαυτού του ανθρώπου με ένα αντικείμενο, το οποίο, αφού εξεταστεί, μπορεί να προβάλει τον εαυτό του μέσα σε αυτό και ακολούθησε η γενίκευση στους ανθρώπους πέρα από τα αντικείμενα (Σταλίκας & Χαμοδρακά, 2004). Το 1918 ο Southard χρησιμοποίησε τον όρο στην προσπάθειά του να προχωρήσει στη διάγνωση της διανοητικής ασθένειας και αφορούσε τη σχέση μεταξύ ασθενή και γιατρού και την πολυπλοκότητα που αυτή παρουσιάζει (Southard, 1918). Η Stein και ο Freud ασχολήθηκαν επίσης με τον όρο *"Einfühlung"* (Χατζηνικολάου, 2016). Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο η ενσυναίσθηση ως έννοια απασχόλησε ιδιαίτερα τους ψυχολόγους Rogers και Kohut (Λιονής, 2015). Όπως υποστηρίζει ο Rogers, η ενσυναίσθηση συνιστά μια ικανότητα του ανθρώπου, ο οποίος ως άτομο μπορεί να αναγνωρίσει τον εσωτερικό κόσμο ενός άλλου ατόμου, χωρίς όμως να αλλοιώνεται η ταυτότητά του (Rogers, 1959). Αργότερα, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση της θέσης του ατόμου συνέβαλε στην υιοθέτηση θετικών αλλαγών στη συμπεριφορά τους (Rogers, 1975). Ο Kohut με τη σειρά του ορίζει την ενσυναίσθηση ως μια αντιπροσωπευτική ενδοσκόπηση (Kohut, 1959) και αργότερα συνέδεσε την ενσυναίσθηση με την δυνατότητα ενός ατόμου

να προβεί στην προβολή του εαυτού του στην εσωτερική ζωή ενός άλλου ατόμου (Kohut, 1984).

Την ίδια περίοδο οι ψυχολόγοι προσπάθησαν να προσεγγίσουν το περιεχόμενο της έννοιας και να προσδιορίσουν τις ρίζες της στον άνθρωπο (Χατζηνικολάου, 2016). Λίγο αργότερα, στη δεκαετία του 1990, ο όρος επανήλθε στο προσκήνιο λόγω της σύνδεσής του με την ψυχοθεραπεία (Bohart & Greenberg, 1997). Όσον αφορά την ιστορική ενσυναίσθηση, αυτή άρχισε να εμπλέκεται με τη διδασκαλία της Ιστορίας κατά την δεκαετία του 1970. Είναι η δεκαετία κατά την οποία κυριαρχεί η Νέα Ιστορία, που έχει ως κεντρική αναφορά τη «συλλογική φαντασία» και «νοοτροπία» και όχι μόνο τα γεγονότα. Εστιάζει στους πρωταγωνιστές των γεγονότων, στον τρόπο που σκέφτονται, δρουν και αισθάνονται μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό περιβάλλον της εποχής τους. Κομβικός είναι ο ρόλος του ιστορικού στην διαδικασία επιλογής των γεγονότων που θα επιλέξει και θα επιχειρήσει να συνδέσει με το παρόν. Γενικότερα, η πρακτική που ήθελε τη στείρα προσέγγιση και απομνημόνευση των ιστορικών γεγονότων, χωρίς προσπάθεια κριτικής και ερμηνευτικής διάθεσης, απουσιάζει. Η διδασκαλία της Ιστορίας και η διερεύνηση των ιστορικών γνώσεων των μαθητών αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας απέδειξαν ότι οι μαθητές σημείωναν αποτυχία και εκδήλωναν έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς και εσφαλμένη εντύπωση για τη λειτουργία της Ιστορίας ως διδακτικού αντικειμένου. Σε αυτό το πλαίσιο υπήρξε μια στροφή των προγραμμάτων σπουδών για την Ιστορία στα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, η οποία είχε ως κεντρικό πυλώνα τις ονομαζόμενες «second-order historical concepts». Πλέον δίνεται έμφαση σε έννοιες της Ιστορίας όπως η αιτιότητα, η σημαντικότητα, η τεκμηρίωση, η συγκρότηση ιστορικών αφηγήσεων. Σε αυτό το σημείο εμφανίζεται και η ιστορική ενσυναίσθηση, ως έννοια η οποία μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων (Αποστολίδου, 2013). Τα τελευταία χρόνια η ιστορική ενσυναίσθηση εξακολουθεί να απασχολεί τους ερευνητές σχετικά με τα οφέλη της χρήσης της και της εφαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα (Dillenburger, 2017).

2.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης είναι δύσκολο να προσεγγιστεί με βάση έναν κοινό ορισμό, καθώς οι ερευνητές δυσκολεύονται να συμφωνήσουν. Μάλιστα, η προσπάθεια προσέγγισης περιπλέκεται περισσότερο, αν σκεφτεί κανείς ότι εμπλέκονται πολλοί επιστημονικοί χώροι που χρησιμοποιούν την έννοια και τον όρο, όπως η Ψυχολογία, η Εκπαίδευση και η Υγεία.

Η πρώτη χρήση του όρου μας οδηγεί πίσω στο 1897, όταν ο Γερμανός ψυχολόγος Theodore Lippp απέδωσε την έννοια με τη λέξη «Einfühlung», Einfühlung (ein= εντός (εν-) μέσα + Fühlung = συναίσθημα) (Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015: 98). Στην αγγλική γλώσσα ο όρος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον ψυχολόγο Edward Titchener (1867-1927), ο οποίος, προκειμένου να μπορέσει να μεταφράσει τον όρο «Einfühlung» από τα γερμανικά, εισήγαγε τον όρο "empathy" και τον απέδωσε αρχικά με το «αίσθημα σε» και έπειτα με τη λέξη «ενσυναίσθηση» (Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015: 98). Ο ίδιος διατύπωσε και τη σημασία του όρου ως τη διαδικασία με την οποία δίνουμε ανθρώπινη μορφή στα αντικείμενα, διαβάζουμε ή νιώθουμε την αίσθηση του εαυτού μας μέσα τους (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Η ενσυναίσθηση συνιστά μία έννοια, η οποία συνδέεται με τους βασικούς τύπους νοημοσύνης: τη διανοητική, την ενδοπροσωπική (συναισθηματική) και τη διαπροσωπική (κοινωνική). Χαρακτηριστικά στοιχεία της αποτελούν η καλλιέργεια και η εξέλιξη ενσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Ως όρος συναντάται κατά βάση στις ανθρωπιστικές επιστήμες όπως, η Ιστορία, η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, η Πολιτική Οικονομία, η Ψυχολογία, η Ψυχανάλυση, το Θέατρο κ.α. (Κουργιαντάκης, 2019: 87). Στα ελληνικά η λέξη «ενσυναίσθηση» αποδίδει τον αγγλόφωνο όρο empathy, ενώ κάποιοι Έλληνες μελετητές χρησιμοποίησαν κατά καιρούς όρους όπως εμπάθεια, εναίσθηση, ή ενσυναίσθητη ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2002). Η λέξη ενσυναίσθηση έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα και ετυμολογικά προέρχεται από τις λέξεις «εν» και «πάθος», ενώ αφορά την έκφραση ενός συγκεκριμένου συναισθήματος (Gerdes, 2011). Μάλιστα, ο Παπανούτσος (1985) προχωρά στην διάκριση των δύο εννοιών «ενσυναίσθηση» και «εμπάθεια», τονίζοντας το ασυμβίβαστο στην εννοιολογική

σχέση μεταξύ τους (Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015: 98). Η ενσυναίσθηση περιγράφεται «ως μια αναπληρωματική (vicarious) συναισθηματική αντίδραση στη συγκινησιακή εμπειρία ενός άλλου προσώπου, μια αντίδραση που ανακλά ή μιμείται τη συγκίνησή του ή, εναλλακτικά, ως τη γνωστική επίγνωση και κατανόηση των συγκινήσεων ή/και του ρόλου ενός άλλου προσώπου». Το πρώτο τμήμα του ορισμού εστιάζει στις συγκινησιακές παραμέτρους (μοίρασμα, μίμηση, ανάκληση της συγκίνησης του άλλου) και το δεύτερο στις γνωστικές παραμέτρους (σύλληψη, κατανόηση των συγκινήσεων/ρόλου του άλλου) της έννοιας. Μάλιστα, με βάση τις απόψεις των ειδικών θεωρείται έμφυτη και αναπτυσσόμενη μέσα στο χρόνο ικανότητα του ανθρώπου (Μαρκοδημητράκη, 2020: 435-436). Λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και σήμερα ο ορισμός της ενσυναίσθησης, θεωρείται απαραίτητο να γίνει διάκριση από τους όρους συμπάθεια, ταύτιση, μίμηση, συναισθηματική εναρμόνιση, φιλοκοινωνική συμπεριφορά, διυποκειμενικότητα και άλλες συγγενείς έννοιες (Hatzinikolaou, 2002, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow & King, 1979). Από τους υπόλοιπους πολυάριθμους ορισμούς θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον Alder, ο οποίος επισημαίνει ότι είναι σημαντικό «να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου και να ακούμε με τα αυτιά του» (Ansbacher & Ansbacher, 1964: 135-136). Σύμφωνα με τον Mead (1934) η ενσυναίσθηση συνιστά «ικανότητα με βάση την οποία μπορεί ένα πρόσωπο να παίρνει τη θέση ενός άλλου προσώπου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του». Ο ορισμός του Decety (2004), περιλαμβάνει την έκφραση όμοιων συναισθημάτων που βιώνει ο εαυτός μας με ένα άλλο άτομο, χωρίς όμως να υφίσταται σύγχυση ανάμεσα στα δύο άτομα. Παράλληλα, η ενσυναίσθηση παρουσιάζεται ως μία έννοια που αποτελεί θεμελιώδη ανθρώπινη ικανότητα και εντοπίζεται μεταξύ της αυτογνωσίας, του συναισθηματικού ελέγχου, της ενεργοποίησης του εαυτού και της διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων (Salovey & Mayer, 1989: 194-195). Κατά τον Goleman (1998:52-56) η ενσυναίσθηση συνδέεται με την επίγνωση και κατανόηση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των άλλων ανθρώπων και την εκδήλωση ενεργού ενδιαφέροντος για αυτά. Επιπλέον, «σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του άλλου

και με βάση αυτά να καθορίζει τη συμπεριφορά του». Με βάση τη θεωρία του Albrecht, η ενσυναίσθηση αποτελεί το γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι σχέσεις των ανθρώπων και συνοδεύεται από ένα θετικό συναισθηματικό στοιχείο, βασισμένο στην αρμονική αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Παρουσιάζει μάλιστα τρεις αρετές/δεξιότητες που οδηγούν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Η πρώτη είναι η προσεκτική ακρόαση (*attentiveness*), που αναφέρεται στη συγκέντρωση του ακροατή προς τον ομιλητή, όσον αφορά τις κινήσεις του και το ύφος του. Η δεύτερη είναι η αποδοχή (*appreciation*), που δηλώνει το σεβασμό και την αποδοχή των ιδεών και των αντιλήψεων του συνομιλητή. Και η τρίτη είναι η επιβεβαίωση (*affirmation*), που σχετίζεται με την ανάγκη για εκδήλωση ενδιαφέροντος και αναγνώριση της αξίας ενός προσώπου από το άλλο με το οποίο συναναστρέφεται (Γαλατερού-Αντωνίου, 2015 : 325).

Σύμφωνα με τους Yeager & Foster, (1998: 13), η ενσυναίσθηση συνιστά σύνθετη έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει τον όρο δύναμη (*power*), με την ψυχολογική της διάσταση ως διαδικασία (*process*) γνωστική (*cognitive*) ή συναισθηματική (*affective*), ως επίτευγμα (*achievement*), αλλά και ως διάθεση ή κλίση (*disposition, propensity*). Ωστόσο, τονίζουν ότι ο όρος εξακολουθεί να θεωρείται αμφιλεγόμενος, καθώς οποιοσδήποτε ορισμός είναι δυνατόν να αμφισβητηθεί. Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ενσυναίσθηση ή η ικανότητα κατανόησης και εμπειρίας των συναισθημάτων των άλλων, κατέχει ουσιαστικό ρόλο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και θεωρείται ότι συντελεί αποφασιστικά στη διευκόλυνση της κοινωνικής ολοκλήρωσης και συνοχής μέσα σε μια κοινότητα (Ware, Hopper, Tugenberg, Dickey, & Fisher, 2008: 4). Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, η ενσυναίσθηση συνδέεται με τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων (Del Barrio, Aluja & García, 2004: 677-678), αυξάνει τα επίπεδα ικανοποίησης στις στενές σχέσεις (Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010: 1330), βελτιώνει την ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων (Henry, Sager, & Plunkett, 1996) και προβλέπει με εγκυρότητα τις κοινωνικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα που αναπτύχθηκαν στην ενήλικη ζωή (Allemand, Steiger, & Fend, 2014).

Η σχέση μεταξύ ενσυναίσθησης και συμπεριφοράς είναι σχετικά απλή. Τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση είναι πιο ευαίσθητα και μπορούν να αντιληφθούν πιο εύκολα τα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσουν φιλικές κοινωνικές σχέσεις και εκδηλώνουν υποστηρικτικές τάσεις σε άτομα που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όπως ο φόβος ή η αγωνία (Carrier, Spradlin, Brunce, & Rosen, 2015: 39). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή ενσυναίσθηση ενεργούν χωρίς να περιορίζονται από την κατανόηση των συναισθηματικών συνεπειών των πράξεών τους στους άλλους (Feshbach, 1975: 25). Ο φόβος, η αγωνία, η λύπη και άλλα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι άλλοι, ως αποτέλεσμα των αντικοινωνικών ενεργειών του ατόμου, δεν επιδρούν ανασταλτικά στην κοινωνική συμπεριφορά (Jolliffe & Farrington, 2011, όπως αναφέρεται στο Perez, Jolliffe & Cueto, 2016: 323). Η ικανότητα διαμοιρασμού και κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου λειτουργεί ως φρένο στην πιθανότητα εκδήλωσης της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και όσοι έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση δεν διαθέτουν τέτοιο μηχανισμό αντίδρασης (Perez, Jolliffe & Cueto, 2016: 323-324).

Κατά τον Teachener (1920), η ενσυναίσθηση αποτελεί δεξιότητα που εμφανίζεται στον άνθρωπο από την νηπιακή ηλικία. Ειδικότερα, όπως υποστηρίζει, η μίμηση των κινήσεων των ανθρώπινων αντιδράσεων από τα βρέφη είναι μια πρωταρχική ένδειξη της ενσυναίσθησης. Η ικανότητα να μπορεί κάποιος να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται υποδηλώνει την ενσυναίσθηση. Η παρατήρηση των αντιδράσεων, των κινήσεων και των τόνων της φωνής δίνουν τη δυνατότητα στα ενσυναισθητικά άτομα να προχωρήσουν στην αποκωδικοποίηση συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζουν την ομαλή συνύπαρξη τους με άτομα προερχόμενα από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Μπρίνια, 2008: 48).

Τα τελευταία χρόνια η ενσυναίσθηση συνδέεται με την συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία έχει ανακύψει ως έννοια και ερευνάται διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες. Η ενσυναίσθηση αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού συνιστά μία πραγματικότητα που γίνεται αντιληπτή μέσα από τα μάτια των άλλων. Για την κατάκτηση της καθίστανται

σημαντικές οι παράμετροι της αυτοεπίγνωσης και του αυτοέλεγχου. Η αυξημένη αντίληψη των προσωπικών συγκινήσεων που βιώνει κάποιος για τον εαυτό του σημαίνει και αυξημένη ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων (Goleman, 2011: 148). Η αναγνώριση των προσωπικών συναισθημάτων οδηγεί σε υψηλή ενσυναίσθηση. Μάλιστα, συνιστά βασική διάσταση των κοινωνικών ικανοτήτων, γιατί οδηγεί στον σεβασμό της διαφορετικότητας και στην τάση για παροχή βοήθειας σε όσους τη χρειάζονται. Σε αντίθετη περίπτωση θεωρείται ότι το άτομο διακατέχεται από αδιαφορία, κοινωνική αδεξιότητα και λανθασμένη ερμηνεία συναισθημάτων (Μπρίνια, 2008: 65).

2.2 Γνωστικό και θυμικό πλαίσιο

Οι πρόσφατες μελέτες και έρευνες οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι οι κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης είναι η γνωστική και η συναισθηματική (Σταλίκας & Χαμόδρακα, 2004). Ο πρώτος που αναφέρθηκε στον παραπάνω διαχωρισμό ήταν ο Gladstein (1983: 467). Αυτός μίλησε για δύο μορφές ενσυναίσθησης. Η γνωστική διάσταση σχετίζεται με την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων ενός άλλου ανθρώπου και η συναισθηματική σχετίζεται με τη συναισθηματική αντίδραση του υποκειμένου για την συναισθηματική κατάσταση την οποία βιώνει ένα άλλο άτομο.

2.2.1 Γνωστική ενσυναίσθηση

Κατά την άποψη των Rueckert και Naybar (2008) η γνωστική ενσυναίσθηση συνιστά την ικανότητα να μπορεί να γνωρίζει ένα άτομο τι μπορεί να έχει στο μυαλό του ένα άλλο άτομο. Αυτή η ερμηνεία τη φέρνει σε άμεση σύνδεση με τη «θεωρία του νου». Η «θεωρία του νου» σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη νοητική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άλλο άτομο, όχι όμως σε απόλυτο βαθμό. Στις νοητικές καταστάσεις συγκαταλέγονται και τα πιστεύω, οι επιθυμίες ή οι προθέσεις, αλλά και τα συναισθήματα ενός ατόμου. Η θεωρία του νου μας επιτρέπει να προχωρήσουμε στην απόδοση νοητικών καταστάσεων σε άλλους και να μπορέσουμε να κατανοήσουμε το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις, οι προθέσεις και οι επιθυμίες τους

μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές μας και να τους καθοδηγούν, ώστε να δράσουν με διαφορετικό τρόπο απέναντι στις ποικίλες καταστάσεις (Wellman, 1990, όπως αναφέρεται στους Σπανούδη & Παπαδόπουλο, 2020: 267). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται αντιληπτή η σύνδεση των δύο εννοιών: η γνωστική θεωρία του νου ταυτίζεται με τη νοητικοποίηση των γνωστικών καταστάσεων και η συναισθηματική θεωρία του νου παρουσιάζεται ως ταυτόσημη με τη νοητικοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων που συνδέονται με γνωστική ενσυναίσθηση (Walter, 2012). Αναλυτικότερα, η γνωστική ενσυναίσθηση αναφέρεται στη δυνατότητα που έχει ένα άτομο να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα άλλο άτομο κι αυτό συμβαίνει με κύριο εργαλείο το νου ή τη φαντασία, συνδυάζοντας τα με τον εντοπισμό των αιτιών που οδήγησαν στη συγκεκριμένη κατάσταση. Συγκεκριμένα, η χρήση του νου οδηγεί το άτομο στην θέαση των εμπειριών του άλλου και το παρακινεί να θυμηθεί προηγούμενες δικές του αντίστοιχες εμπειρίες, ώστε να επιτύχει την κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου που έχει απέναντι του. Η χρήση της φαντασίας οδηγεί το άτομο να φανταστεί την ψυχική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου τη δεδομένη στιγμή, χωρίς όμως να κινήσει τις προσωπικές του εμπειρίες και πάντα με βάση το βαθμό εξοικείωσης με το αντικείμενο (Davis, 1983).

Ο ρόλος της γνωστικής ενσυναίσθησης στην κοινωνική λειτουργία είναι ενισχυτικός και δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να ανταποκριθούν σε ένα πολύπλοκο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα από τη συναναστροφή, τη συνομιλία και την απόκτηση κοινωνικών εμπειριών μπορεί να οδηγήσει το άτομο όχι μόνο στην κατανόηση, αλλά και στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων ανθρώπων (Smith, 2006).

Η γνωστική ενσυναίσθηση αρχίζει να αναπτύσσεται στην προσχολική ηλικία με πρώιμες ενδείξεις που τείνουν προς αυτήν, με αποτέλεσμα να παγιώνονται με το πέρασμα του χρόνου ως μόνιμες κοινωνικές συμπεριφορές (Mcdonald & Messinger, 2010).

2.2.2 Συναισθηματική ενσυναίσθηση

Η συναισθηματική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα το ατόμου να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του άλλου, βιώνοντας τη συναισθηματική εμπειρία μέσα από την αποκωδικοποίηση των συναισθηματικών σημάτων που μεταδίδονται με τη φωνή, τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις του σώματος του άλλου ατόμου. Ακολουθεί η προσπάθεια απάντησης με το κατάλληλο συναίσθημα (Blair, 2005). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής ενσυναίσθησης ξεκινά στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Smith, 2005). Η συναισθηματική ή αλλιώς θυμική ενσυναίσθηση περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Η πρώτη είναι η διάσταση της προσωπικής ανησυχίας (personal distress) και η δεύτερη της ενσυναισθητικής ανησυχίας (empathic concern) (Davis, 1983). Η προσωπική ανησυχία αφορά το αίσθημα που προκαλεί άγχος και δυσαρέσκεια, όταν ένα άτομο βιώνει μια αρνητική αντίδραση από ένα άλλο άτομο (Zahn - Waxler & Radke-Yarrow, 1979). Η ενσυναισθητική ανησυχία ταυτίζεται με την αντίδραση ενός ατόμου, όταν παρατηρεί ότι ένα άλλο άτομο βιώνει πόνο, άγχος ή λύπη. Το άτομο αναπτύσσει συναισθήματα όπως η συμπάθεια, η συμπόνια και η τρυφερότητα (Batson, Ahman & Lishner, 2009). Γενικότερα, η συναισθηματική ενσυναίσθηση επιτρέπει την ανάπτυξη φιλοκοινωνικών αντιδράσεων (Rot & Hogenelst, 2014) και παροτρύνει τα άτομα να εκδηλώσουν αλtruισμό προς άτομα του περιβάλλοντός τους (McDonald & Messinger, 2011). Βασική παράμετρο στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης συνιστά η ορθή πρόσληψη και ερμηνεία των συναισθημάτων των άλλων, σύμφωνα με τα μηνύματα μη λεκτικής επικοινωνίας που εκπέμπουν. Μερικές φορές είναι φαινομενικά πιθανόν κάποιος να μην εξωτερικεύσει λεκτικά τις ενσυναισθηματικές σκέψεις και τα συναισθήματα που νιώθει. Ωστόσο, τα άτομα με υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να την εκφράσουν με συναισθηματικούς ή λεκτικούς τρόπους ή να προβούν σε συναισθηματικές ενέργειες, για να συνδράμουν όποιον χρειάζεται βοήθεια (Rankin, Kramer & Miller, 2005).

2.2.3 Συνύπαρξη γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι τα δύο είδη ενσυναίσθησης, γνωστική και συναισθηματική, συνυπάρχουν (Brems, 1989). Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι, ανάλογα με την περίσταση, το άτομο εκδηλώνει είτε γνωστική είτε συναισθηματική ενσυναίσθηση (Gladstein, 1983). Σύμφωνα με τον Benett (2001) η ενσυναίσθηση αποτελεί μία ικανότητα που διακρίνει ένα άτομο, όταν μπορεί να αντιλαμβάνεται το νοητικό και πνευματικό περιεχόμενο ενός άλλου ατόμου, τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό επίπεδο, σε μια δεδομένη στιγμή κατά την οποία αναπτύσσεται ένα είδος σχέσης μεταξύ τους. Οι Blair et al. (1996) υποστηρίζουν ότι για να υπάρξει συναισθηματική ενσυναίσθηση προϋποτίθεται η γνωστική. Ο Hoffman (1987) τονίζει ότι οι δύο μορφές βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και επισημαίνει ότι η ενσυναισθητική αντίδραση στη δυσανασχέτηση ενός ατόμου διαχωρίζεται σε δύο επιμέρους αντιδράσεις: την ενσυναισθητική δυσανασχέτηση και τη συμπαθητική δυσανασχέτηση. Σύμφωνα με την άποψη του Strayer (1987) τα δύο είδη ενσυναίσθησης -γνωστική και συναισθηματική- διαφοροποιούν την ενσυναισθητική ανάπτυξη από άτομο σε άτομο, χωρίς όμως να προχωρά στη διάκριση μεταξύ τους κατά τη μέτρηση της ενσυναίσθησης. Οι Baron, Cohen & Wheelwright (2004) υποστηρίζουν ότι η ενσυναίσθηση συνιστά μια αυθόρμητη και φυσική κίνηση, η οποία συντονίζεται και συνδέεται με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου ατόμου και συνάμα αποτελεί το μέσο για την παροχή βοήθειας και υποστήριξης του άλλου, χωρίς να υφίσταται ο κίνδυνος να πληγωθεί. Γενικότερα, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση διαθέτει γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους και το καθένα ασκεί τη δική του επιρροή στο άλλο. Φαίνεται λοιπόν ότι είναι δύσκολο να γίνει πλήρως κατανοητή η λειτουργία της ενσυναίσθησης, από τη στιγμή που οι έρευνες στρέφονται στο ένα ή το άλλο χαρακτηριστικό, με παράλληλο αποκλεισμό του άλλου (Deutsch & Madle, 1975).

2.3 Τρόποι μέτρησης της ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με τους ειδικούς, για να θεωρηθεί επιτυχημένη και αξιόπιστη μια μέτρηση της ενσυναίσθησης, οφείλει να αξιολογεί και τις δύο επιμέρους μορφές της, τη γνωστική και τη συναισθηματική (David, 1980, Hoffman, 1987).

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες από τις πιο γνωστές δοκιμασίες μέτρησης της ενσυναίσθησης:

Η The Hogan Empathy Scale (Hogan, 1969) αποτελεί μια από τις πρώτες κλίμακες μέτρησης και εκτιμά τέσσερις διαφορετικές παραμέτρους: την κοινωνική αυτοπεποίθηση, την ισορροπία, την ευαισθησία και τη μη συμμόρφωση. Πρόσφατα, έπειτα από ψυχομετρικές αναλύσεις, κλονίστηκε η αξιοπιστία της (Froman & Peloquin, 2001).

Το Questionnaire Measure of Emotional Empathy - QMEE (Mehrabian & Epstein, 1972). Το τεστ περιλαμβάνει επτά υποκλίμακες, που όμως εστιάζουν στη συναισθηματική ενσυναίσθηση, γεγονός που μειώνει την αξιοπιστία του σε σημείο που οι δημιουργοί του προτείνουν πλέον να χρησιμοποιείται για να μετράται η γενικότερη συναισθηματική διέγερση (Mehrabian, Young & Sato, 1988).

Η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ικανότητας Αντίδρασης (Interpersonal Reactivity Index) του Davis (1980). Αυτή αποτελείται από 28 ερωτήσεις και εκτιμά δύο γνωστικούς τομείς, το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον και την υιοθέτηση της προοπτικής του άλλου, και δύο συναισθηματικούς τομείς της ενσυναίσθησης, τη φαντασία και το άγχος του προσώπου. Το συγκεκριμένο τεστ παρουσιάζει σχετική εγκυρότητα και αξιοπιστία και έχει σταθμιστεί σε πολλές χώρες (Σταλίκας & Χαμοδρακα, 2004).

Η κλίμακα του Bryant (Index of Empathy for Children and Adolescents, IECA, 1982) δημιουργήθηκε από μια προσαρμογή της κλίμακας των Mehrabian και Epstein και χρησιμοποιείται σε παιδιά από έξι ετών. Στόχος της ήταν να μετρήσει την συναισθηματική ενσυναίσθηση, ωστόσο η αξιοπιστία της κλονίστηκε, καθώς γενικεύει σε συναισθηματική διέγερση και τείνει προς την συμπάθεια.

Η κλίμακα των Truax και Carkhuff (1967), η οποία εστιάζει στη γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης από την άποψη της συμβουλευτικής ψυχολογίας.

Η κλίμακα των Vossen, Piotrowski και Valkenburg (Adolescent Measure of Empathy and Sympathy, AMES, 2015). Αυτή η κλίμακα μετράει την ενσυναίσθηση και τη συμπάθεια στους εφήβους με ταυτόχρονη διάκριση τους.

Η κλίμακα των Rothbart, Ahadi και Hershey (Children's Behavior Questionnaire, CBQ, 1994). Η κλίμακα αφορά παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών και μετράει κι άλλα στοιχεία πλην της ενσυναίσθησης.

Η κλίμακα των Jolliffe και Farrington (Basic Empathy Scale, BES, 2006). Η κλίμακα αυτή προήλθε από την επανεκτίμηση των κλιμάκων HES, QMEE και IRI. Η κλίμακα συναντάται σε δύο μορφές: η μία αφορά ενήλικες και η άλλη εφήβους. Ωστόσο, η δεύτερη εστιάζει στην εφηβική παραβατικότητα σε συνδυασμό με την μέτρηση της ενσυναίσθησης.

Η κλίμακα των Baron-Cohen και Wheelwright – Empathy Quotient EQ, (Lawrence et al., 2004). Η συγκεκριμένη κλίμακα περιλαμβάνει υποκλίμακες γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης, αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων (Muncer και Ling, 2006).

Μια άλλη ομάδα κλιμάκων μελετά την ενσυναίσθηση ως κατάσταση που επηρεάζεται από τις εξωτερικές συνθήκες. Τέτοιου είδους κλίμακες είναι η κλίμακα του Barrett-Lennard (1962) (Relationship Inventory, RI), η οποία περιλαμβάνει και μια υποκλίμακα γνωστικής ενσυναίσθησης. Η διαφορά σε αυτήν την κλίμακα είναι ότι η χορήγησή της δεν γίνεται στο ίδιο το άτομο, αλλά σε κάποιο τρίτο πρόσωπο. Παρόμοια λειτουργούν και οι κλίμακες των Truax και Carkhuff (1967), του Cochrane (1974), του Elliott και συνεργατών (1982) και του Bryant (1982). Υπάρχουν άλλες κλίμακες που μετρούν τη σωματική αντίδραση, όπως οι κλίμακες των Eisenberg και Miller (1987) και του Stotland (1969). Κάποιες κλίμακες εφαρμόζουν την τεχνική τους μέσω της χρήσης φωτογραφιών ή σκίτσων, που εμφανίζουν άτομα που εκφράζουν διαφορετικά συναισθήματα και έχουν στόχο τη διεγερση συναισθημάτων στον θεατή. Μια κλίμακα με τέτοια φιλοσοφία είναι η Multifaceted Empathy Test (MET, Dziobek et al., 2008), που απευθύνεται αφενός σε παιδιά και εφήβους και αφετέρου σε ενήλικες. Τέλος

εμφανίζεται η κλίμακα PET, η οποία αξιολογεί πλευρές της συναισθηματική ενσυναίσθησης μέσω εικόνων (Koirikivi, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι σε κάθε περίπτωση οι μετρήσεις της ενσυναίσθησης, όπως άλλωστε και οι αντίστοιχες μετρήσεις των περισσότερων παρόμοιου είδους ψυχοδιαφοητικών ανθρώπινων λειτουργιών (νοημοσύνες, συναισθήματα κ.λπ.), φαίνεται προς το παρόν ότι είναι πολύ δύσκολο να έχουν ακρίβεια, αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης στην επιστημολογία

Σύμφωνα με τον Moniot (2002: 57), η Ιστορία επιτυγχάνει τον συνδυασμό της κοινής λογικής με τη γενική ανθρώπινη εμπειρία

Η Ιστορία συνιστά μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ιστορικού και γεγονότων και δραστηριοποιείται μεταξύ παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος (Carr, 1999:38). Ως επιστήμη στοχεύει στην ερμηνεία των γεγονότων και όχι στην αναπαραγωγή τους. Η έναρξη της Ιστορίας εντοπίζεται τη στιγμή που ο άνθρωπος άρχισε να διατυπώνει ερωτήματα σχετικά με το παρελθόν και στην ανάγκη που ένιωσε να κληροδοτήσει στους μεταγενέστερους τις απαντήσεις. Είναι η στιγμή που ξεκινά να σκέφτεται και να αποκτά συνείδηση της σημασίας των γεγονότων του παρελθόντος για το μέλλον. Η έννοια της Ιστορίας ως όρου αφορά την διαδικασία επεξεργασίας των πηγών, μέσω των οποίων κατακτάται η γνώση, εγκαθίσταται η συνείδηση, γεννώνται τα ερωτήματα οι απαντήσεις των οποίων οδηγούν στην κατανόηση. Ο ιστορικός είναι ο ενορχηστρωτής μιας διαδικασίας που εστιάζει στην έρευνα νέων στοιχείων που προκύπτουν κατά την αναζήτηση. Η Ιστορία δεν είναι στατική, αλλά αναθεωρείται από γενιά σε γενιά, ανάλογα με τα νέα ερωτήματα που προκύπτουν στην ιστορική έρευνα. Το αντικείμενο της Ιστορίας ως επιστήμης τίθεται υπό αμφισβήτηση, καθώς δεν πρόκειται για μια κοινωνική επιστήμη, η οποία γεννά προβληματισμούς στους ανθρώπους σχετικά με τις ενέργειές τους μέσα στην κοινωνία (Pluckrose, 1993:30). Ωστόσο, όταν η Ιστορία παραμορφώνεται μέσα από την διαστρέβλωση των μαρτυριών και την παραχάραξη των πηγών, τότε προκύπτουν εσφαλμένα συμπεράσματα κατά την ερμηνεία (Pluckrose, 1993: 29). Ο ρόλος του ιστορικού είναι να ερμηνεύει το παρελθόν όσο είναι δυνατόν χωρίς υποκειμενικότητα και με αμεροληψία. Το ενδιαφέρον της Ιστορίας στρέφεται γύρω από τα γεγονότα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Ωστόσο, ο κάθε ιστορικός, για να πετύχει στο έργο του, οφείλει να επιλέγει την κατάλληλη παρέμβαση και να προχωρά στο σχολιασμό και την ερμηνεία των πηγών, χωρίς να υποκύπτει σε σκοπιμότητες. Παράλληλα, ο ιστορικός οφείλει πρώτα να έχει κριτική ματιά, χωρίς να

αποκλείει ή να εξαιρεί πηγές κατά βούληση. Έπειτα, πρέπει να είναι ακέραιος και μεθοδικός κατά την υποστήριξη των επιχειρημάτων του, να είναι αυθεντικός και τα συμπεράσματα του να συνοδεύονται από ασφαλή τεκμήρια (Βόγλη, 2015: 85-87). Ωστόσο, η ιστορική γνώση, για να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας, θα πρέπει να συνδυάζεται με την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης ευαισθησίας. Η γνώση που δεν συνοδεύεται από την επαφή με το κλίμα της εποχής που μελετάται παραμένει στείρα και άγονη. Αυτός είναι ο μόνος τρόπος ο μελετητής να γεφυρώσει το χάσμα του χρόνου που τον κρατά μακριά από την εποχή που διερευνά και δεν του επιτρέπει να αντιληφθεί την ιδιαιτερότητα των ανθρώπων που ζούσαν τότε. Η ιστορική ευαισθησία είναι το μόνο μέσο για την προσέγγιση των ανθρώπων εκείνης της εποχής και τη συνομιλία μαζί τους (Κόνδης, 1984: 32). Η ευαισθησία αυτή φαίνεται ότι συμπίπτει με την ιστορική ενσυναίσθηση, η οποία αποτελεί την ικανότητα να προβεί κάποιος σε μια ενημερωμένη εκτίμηση για τις δυσκολίες ή τις απόψεις άλλων ανθρώπων στο παρελθόν. Εξαρτάται από μια ευφάνταστη ερμηνεία των αποδεικτικών στοιχείων και από μια ικανότητα επίγνωσης του αναχρονισμού (Pluckrose, 1993: 28).

Προτεραιότητα του μελετητή της ιστορίας είναι η ενσυναίσθηση, η ικανότητα δηλαδή να εισχωρεί στη σκέψη των άλλων ανθρώπων, να κατανοεί τις απόψεις και τις αντιλήψεις τους, οι οποίες έχουν γεννηθεί και αναπτυχθεί από το περιβάλλον, την ιστορία και την εκπαίδευση, σε έναν κόσμο εντελώς διαφορετικό από το σύγχρονο. Η Ιστορία επιτρέπει στους μελετητές της να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τον πολιτισμό των άλλων ανθρώπων και η ενσυναίσθηση συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση, καθώς τους φέρνει σε επαφή με τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις προσωπικές απόψεις των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς όμως να επιδιώκεται η ταύτιση. Λογική και συναίσθημα συνδυάζονται, προκειμένου να επιτευχθεί η ιστορική ενσυναίσθηση. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται και η σύνδεση της επιστημολογίας της Ιστορίας με την ενσυναίσθηση. Εφόσον η Ιστορία δεν περιορίζεται στην απλή καταγραφή των γεγονότων, καθώς υπάρχει η ανάγκη της ιστορικής εξήγησης, της ερμηνείας και της κατανόησης των γεγονότων, κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση του

εργαλείου της ιστορικής ενσυναίσθησης. Αυτή είναι συνυφασμένη με τις μοντέρνες αντιλήψεις για την Ιστορία και θεωρείται κομβικής σημασίας για την αναδόμηση του παρελθόντος, την οποία προβάλλει ως προϋπόθεση. Για τους μοντέρνους ιστορικούς η αξία της είναι δεδομένη, ενώ οι ιστορικοί που έχουν διαφορετικό επιστημολογικό προσανατολισμό την θέτουν υπό αμφισβήτηση ή απόρριψη, καθώς δεν συμβαδίζει με τη γενική άποψη τους για την Ιστορία (Κουργιαντάκης, 2020: 101). Η ιστορική ενσυναίσθηση θυμίζει τελικά ταξίδι στα κίνητρα και στα βιώματα των ανθρώπων του παρελθόντος, χωρίς να εστιάζει στην αυστηρή καταγραφή των γεγονότων, τα οποία αποκτούν το νόημά τους συνδεδεμένα με τη σκέψη των ιστορικών υποκειμένων η οποία αναπτύσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ορισμένου χώρου και χρόνου (Κόκκινος, 2003: 128).

3.2 Ιστορική ενσυναίσθηση και εκπαίδευση

Ο ιστορικός και μορφωτικός στόχος της εκπαίδευσης συνίσταται στην εκπαίδευση του μαθητή, προκειμένου αυτός να αποκτήσει κριτική ικανότητα κατά την επεξεργασία των ιστορικών δεδομένων και να οικοδομήσει την ιστορική σκέψη του κατά την αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας (Βαγιανός, 2000: 399-400). Στην Ιστορία είναι πολύ σημαντικό να γίνει αντιληπτή η αντιφατικότητα και η ετερογένεια τόσο της σύγχρονης εποχής όσο και της παρελθούσης, μάλιστα όπως αυτή καταγράφεται στις ιστορικές πηγές. Η ιστορική εκπαίδευση θα ήταν χρήσιμο να αποκτήσει ένα βιωματικό προσανατολισμό, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορική συνέχεια και να αντιληφθούν τις αλλαγές μεταξύ των διαφορετικών εποχών. Τα δύο απαραίτητα προσόντα για το δάσκαλο της Ιστορίας, με βάση τα οποία θα καθοδηγήσει τους μαθητές στην ορθή προσέγγιση της Ιστορίας είναι η κριτική και η ιστορική σκέψη. Η κριτική σκέψη αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα, το νοητικό και το συναισθηματικό, και συμβάλλει στην κατάκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και στην επεξεργασία δεδομένων, ώστε τα εξαγόμενα συμπεράσματα να είναι ορθά και λογικά (Κουργιαντάκης, 2019:107-108). Από την άλλη, η ιστορική σκέψη βασίζεται στην κριτική προσέγγιση και την μελέτη των αξιολογικών πηγών, που οδηγούν στην ορθή

έρευνα, μέσα από τη διατύπωση εύστοχων ερωτημάτων και την επίλυση προβλημάτων (Μαυροσκούφης, 2010: 190).

Η ενσυναίσθηση ως έννοια και πρακτική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την επίλυση προβλημάτων που εκδηλώνονται μέσα από την ιστορική αναζήτηση. Με τη συνδρομή των ιστορικών δεδομένων καταβάλλει προσπάθεια ανασύνθεσης του εκάστοτε ιστορικού γεγονότος. Η ικανότητα του μελετητή να μπορεί να συμπάσχει, του επιτρέπει να τοποθετηθεί στη θέση συγκεκριμένων ιστορικών προσώπων ή ομάδων, για να κατανοήσει πώς ένιωθαν, τι σκέφτονταν, πώς αξιολογούσαν τις καταστάσεις και πώς ενεργούσαν κάτω από τις ειδικές ιστορικές συνθήκες στις οποίες βρίσκονταν. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να οριστεί ως μια διαδικασία, μέσω της οποίας ο ιστορικός ενοποιεί τις ενέργειες των ιστορικών προσώπων για να τις κατανοήσει. Ακριβώς όπως ο ιστορικός, οι δάσκαλοι και οι μαθητές χρησιμοποιούν την ενσυναίσθηση ως εργαλείο για την ιστορική κατανόηση στο περιβάλλον της τάξης. Οι μαθητές ταυτίζονται με ιστορικά πρόσωπα και παρατηρούν την Ιστορία μέσα από τα μάτια όσων την έζησαν. Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι ότι με τον τρόπο αυτό αποκτούν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα κίνητρα αυτών των ιστορικών προσώπων, να συνειδητοποιήσουν τις περιστάσεις μέσα στις οποίες έζησαν και να εκτιμήσουν τα κίνητρα και τις συνέπειες των πράξεών τους. Μέσω της ενσυναίσθησης είναι σε θέση να τοποθετήσουν τις ιστορικές δράσεις στο κατάλληλο ιστορικό πλαίσιο, για να ανασυνθέσουν επιτυχώς τα ιστορικά γεγονότα.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προς το παρόν, δεν έχει υιοθετήσει επαρκώς την ιστορική ενσυναίσθηση ως εργαλείο στη διδασκαλία της Ιστορίας. Θα ήταν σημαντικό να συμβεί κάτι τέτοιο, με την ενσωμάτωσή της στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σταδιακά στην επίγνωση της ετερότητας και στην αναγνώριση των αξιών και των αντιλήψεων των ανθρώπων του παρελθόντος, που ήταν διαφορετικές ενδεχομένως από τις σημερινές. Με αυτόν τον τρόπο θα γινόταν επίσης αντιληπτή η λογική της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος, η οποία σε

καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται παράλογη, αλλά θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα της εποχής εκείνης.

Τέλος, η ένταξη της ιστορικής ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας θα μπορούσε να συμβάλει, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ερμηνειών ενός ιστορικού γεγονότος μέσα από τις πηγές, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την ιστορικότητα του παρόντος, καθώς και την αναπόφευκτη σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν (Κουργιαντάκης, 2015: 122).

3.3 Ιστορική ενσυναίσθηση: ιστορική προσέγγιση, φαντασία και κατανόηση· η πορεία της έννοιας και οι μεταλλάξεις της μέχρι σήμερα

«Για να συναισθανόμαστε, πρέπει να είμαστε σε θέση να χάσουμε τον “εικοστό αιώνα” μας, τις προκαταλήψεις και τις προσδοκίες της εποχής μας και, με κάποιο τρόπο, να προσεγγίσουμε τις στάσεις και την κατανόηση μιας περασμένης εποχής. Για να δούμε, για παράδειγμα, τον κόσμο ενός Ρωμαίου λεγεωνάριου ή της υπηρέτριας μιας Εδουαρδιανής κυρίας μέσα από τα μάτια τους, όχι τα δικά μας» (Pluckrose, 1993: 33).

Ο Shemilt είχε προσδώσει στη δομική έννοια «ενσυναίσθηση» μια γνωσιολογική υπόσταση (Beauty and the Philosopher). Σύμφωνα με αυτόν, η ενσυναίσθηση ανήκει στην Ιστορία ως ουσία της. Η ενσυναίσθηση «καταστρέφει τον δικό μας τρόπο σκέψης» και μας δίνει τη δυνατότητα να βλέπουμε τον κόσμο από την κατάσταση ενός άλλου ατόμου και, ανάλογα, να αντιλαμβανόμαστε πώς θα έβλεπε τα πράγματα «αν ήταν στη θέση σου» (Cercadillo, 1995: 33). Πολλοί είναι οι όροι που αναφέρονται στην ιστορική ενσυναίσθηση. Ως δευτερογενής έννοια θεωρείται μία από τις πιο σημαντικές στη Διδακτική της Ιστορίας. Ιστορικά ο όρος έχει την αφετηρία του στη Διδακτική της Ιστορίας και την πορεία της στον αγγλοσαξονικό χώρο, λόγω της αναγκαιότητας για την ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών, η οποία πλέον θα προσανατολιζόταν προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Η ιστορική ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ιστορική κατανόηση, αλλά έχει και την διάσταση της λογικής και εκείνη του συναισθήματος, προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα συναισθήματα των

πρωταγωνιστών ενός ιστορικού γεγονότος. Στην προσπάθεια για ερμηνεία του παρελθόντος είναι απαραίτητο να κατανοηθεί ότι οι άνθρωποι στο παρελθόν μπορεί να σκέφτονταν, να ένιωθαν και να συμπεριφέρονταν διαφορετικά από εμάς, επειδή ζούσαν σε κοινωνίες με διαφορετικές βάσεις γνώσεων, συστήματα πεποιθήσεων, απόψεις για τον κόσμο και διαφορετικούς κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς περιορισμούς. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συμβάλλει η «ιστορική φαντασία» και η «ιστορική ενσυναίσθηση».

Ο ιστορικός δεν μπορεί να μοιραστεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων στο παρελθόν, αλλά μπορεί να προσπαθήσει να κατανοήσει και να εξηγήσει ποια μπορεί να ήταν αυτά (Cooper, 1995: 4). Η προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας προϋποθέτει την κατανόηση των άλλων, του χθες, του άλλου και τη διείσδυση στο νόημα των πράξεων και των βιωμάτων των ανθρώπων του παρελθόντος. Επίσης, την αντίληψη των συναισθημάτων και των κινήτρων, των σχεδίων, των κρίσεων, της λογικής, των αξιών, των συνηθειών και του γενικότερου πολιτισμικού κώδικα (Κουργιαντάκης, 2005: 100).

Εξάλλου, η κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων απαιτεί τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου σκέψης και των συναισθημάτων των ανθρώπων που τις επιτέλεσαν. Η άσκηση της φαντασίας αποτελεί σημαντική παράμετρο της ιστορικής σκέψης και εντοπίζεται στην προσπάθεια των μελετητών να τοποθετηθούν στη θέση εκείνων των οποίων τις πράξεις επιχειρούν να εξιστορήσουν. Ωστόσο, οι δυσκολίες για την προσπάθεια αυτή μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με την συσσωρευμένη εμπειρία, δηλαδή την προσωπική πείρα και την αφομοίωση της εμπειρίας των άλλων. Όταν κάποιος επιχειρεί να τοποθετηθεί στη θέση ενός αρχαίου Έλληνα ή ενός κληρικού του Μεσαίωνα ή ενός πατέρα βικτοριανής Αγγλίας για να αποδώσει την ιστορία του αρχαίου κόσμου ή της μεσαιωνικής Εκκλησίας ή της βικτοριανής οικογένειας είναι αναγκαία ο παραμερισμός των ηθικών και μεταφυσικών προλήψεων της εποχής στην οποία ο ίδιος ζει. Όμως, η νοηματοδότηση του υλικού του προϋποθέτει τη διατύπωση γενικών κρίσεων για τη φύση των ανθρώπων και αφήνει ανοιχτό ένα σημείο από το οποίο προβάλλουν οι προσωπικές του αντιλήψεις. Επειδή ακριβώς η προσπάθεια του να κατανοήσει κάποιος τις ιστορικές γνώσεις δεν

είναι μια παθητική διαδικασία, αλλά σχετίζεται άμεσα με την κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, οι οποίες γράφτηκαν σε μια άλλη εποχή και ακολούθησαν ένα διαφορετικό σύστημα αρχών (Walsh, 1994: 162-163).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Cooper, (1992: 123) η σχέση μεταξύ ιστορικής φαντασίας και ιστορικής ενσυναίσθησης προσδιορίζεται στα παρακάτω σημεία: Η γέννηση των γεγονότων του παρελθόντος μπορεί να στηριχτεί σε κάποιες υποθέσεις που έχουν εγκυρότητα, δεν υπάρχει κίνδυνος να προκύψουν αντιφάσεις από αυτές και συνοδεύονται από τα κατάλληλα επιχειρήματα. Έπειτα, είναι και η ικανότητα των παιδιών να μπορέσουν να προβούν στη διατύπωση έγκυρων υποθέσεων, η οποία περιορίζεται από την αδυναμία τους, λόγω ελλιπών γνώσεων και ανωριμότητας σε σχέση με τους ενήλικες. Για τον ίδιο λόγο, η δυνατότητα υποβολής έγκυρων υποθέσεων για τα ιστορικά γεγονότα δεν μπορεί να οδηγήσει σε μια ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο που τα αντιμετωπίζουν και τα διαχειρίζονταν οι άνθρωποι του παρελθόντος. Τέλος, σχετίζεται με την δυνατότητα να κατανοήσουν τη διαφορά στον τρόπο σκέψης και ζωής μεταξύ των σύγχρονων ανθρώπων και εκείνων του παρελθόντος.

3.4. Ο ρόλος της ιστορικής ενσυναίσθησης· γιατί η έννοια είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα της διδασκαλίας της Ιστορίας;

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές διδακτικές προσεγγίσεις της Ιστορίας ακολουθούν μια αναστοχαστική και κοινωνικοπολιτισμική οπτική, η οποία έχει ως στόχο την αξιοποίηση της κοινωνικής και πολιτιστικής πλευράς του παρελθόντος στη διδασκαλία του μαθήματος και είναι προσανατολισμένη στη διερεύνηση και την κατανόηση της Ιστορίας με τη συνδρομή της ενσυναίσθησης (Κανταράκη 2019: 102). Από τη δική τους σκοπιά οι Dickinson – Lee – Ashby θεωρούν ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει αναγκαία, αλλά όχι επαρκή, εναλλακτική λύση κατά την διαδικασία κατάκτησης της ιστορικής κατανόησης. Η πρόταση τους είναι να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική, η οποία θα συμβάλει στην ευελιξία των διδακτικών μεθόδων. Έτσι, οι δάσκαλοι θα αποκτήσουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τον τρόπο θέασης των πραγμάτων από τη πλευρά των μαθητών, καθώς και τον τρόπο λειτουργίας τους σε ποικίλα βασικά

επίπεδα. Η αποτελεσματικότητα της ιστορικής εκπαίδευσης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε όλες τις τάξεις του σχολείου εξαρτάται και από την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, εφόσον αυτή συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με τις διαφορετικές νοοτροπίες του παρελθόντος, αναπροσαρμόζοντας τις κοσμοθεωρίες του παρελθόντος στο παρόν.

Η ιστορική ενσυναίσθηση κατά τη διδασκαλία συμβάλλει στη συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης του μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η συμβολή της στην καλλιέργεια της ιστορικής φαντασίας που ξεπροβάλλει μέσα από τις αληθινές πράξεις των ανθρώπων και ενεργοποιεί την ιστορική κατανόηση ενώ συντελεί στην εξοικείωση με τις παρελθούσες κοινωνίες (Κουργιαντάκης, 2019: 91). Εάν ένας από τους βασικούς σκοπούς του μαθήματος της Ιστορίας είναι το να αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις κινήσεις του ανθρώπου του παρελθόντος και να τις επεκτείνουν στο παρόν, τότε πρακτικά, η συγκρότηση της ιστορικής σκέψης μέσω συγκεκριμένων ιστορικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με μεγαλύτερη ευκολία, όταν οι μαθητές εξασκούνται στην εξήγηση και όχι στην περιγραφή των γεγονότων (Rees, 1976, στο Κόκκινος, 1998: 302).

Σύμφωνα με τους Levstik και Henderson (2015) η ιστορική ενσυναίσθηση σε παιδιά ηλικίας 4-13 ετών εμφανίζεται ανάγλυφη, όταν η μύηση τους είναι σταδιακή και συστηματική μέσα από την προσέγγιση ιστορικών πηγών, οι οποίες κινούνται μεταξύ ταύτισης και αντίθεσης σχετικά με το παρελθόν αλλά και με το παρόν. Επίσης, η πολυπρισματικότητα κατά την ανάγνωση των ίδιων ιστορικών γεγονότων συμβάλλει στην ενίσχυση της ιστορικής ενσυναίσθησης. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η αφιέρωση επαρκούς διδακτικού χρόνου, μαζί με τον σχεδιασμό και την οργάνωση σε στάδια της ιστορικής γνώσης. Ακόμη, οι εμπειρίες και τα βιώματα στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον συχνά βοηθούν, αλλά μπορεί και να εμποδίσουν την ανάπτυξη της δεξιότητας της ιστορικής ενσυναίσθησης (Levstik & Thornton, 2018: 485-487, Κόκκινος, 2019: 66).

3.5. Διδακτικές πρακτικές για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορες διδακτικές τεχνικές σε μια σχολική τάξη. Όπως φαίνεται και από τη διατύπωση του γενικού σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας του 2021: «Η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας αποσκοπεί στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης εκ μέρους των μαθητών/τριών. Μέσω της μελέτης του ιστορικού παρελθόντος, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τις αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα και ερμηνεύουν τα ιστορικά φαινόμενα. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνονται την Ιστορία όχι ως μια στατική, προδιαμορφωμένη κατάσταση, αλλά ως μια δυναμική, πολυσύνθετη και εξελισσόμενη πραγματικότητα, της οποίας τμήμα αποτελεί και η εποχή στην οποία οι ίδιοι/ες ζουν. Επίσης, συνειδητοποιούν τη λειτουργία της Ιστορίας ως προσέγγιση και ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος που γίνεται με τη διαμεσολάβηση των ιστορικών.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν αίσθημα συμμετοχής στο ιστορικό γίγνεσθαι, συνεπώς και αίσθημα προσωπικής ευθύνης για τη διαμόρφωση της ιστορίας. Ειδικότερα, αντιλαμβάνονται ότι η ενσυνείδητη τοποθέτησή τους στον χρόνο προϋποθέτει κατανόηση του παρελθόντος, ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωση του παρόντος και δημιουργία των βάσεων για την οικοδόμηση του μέλλοντος. Εν κατακλείδι, μέσω της ιστορικής παιδείας, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτική σκέψη και ενσυνείδητη στάση ζωής, ενεργό πρόσληψη του κόσμου και δημοκρατική συνείδηση» (<https://www.enomothesia.gr/kat-ekpaideuse/deutero bathmia-ekpaideuse/upourgike-aporphase-141674-d2-2021.html>).

Μία διδακτική πρακτική για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι η χρήση διαφορετικών και πολυτροπικών ιστορικών πηγών στην τάξη, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να εξωτερικεύσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους. Με αυτόν τον τρόπο θα αντιληφθούν την πραγματικότητα του παρελθόντος και θα προχωρήσουν στην συγκρότηση

μια ενσυναισθητικής προσέγγισης (Σμυρναίος, 2007: 65-67). Ιστορικές πηγές θεωρούνται τα έγγραφα, τα ημερολόγια, οι επιστολές, τα απομνημονεύματα, οι επιγραφές, τα αντικείμενα οι φωτογραφίες, οι γραπτές μαρτυρίες κ.λπ. Με τις επιστολές, τα ημερολόγια και τις γραπτές μαρτυρίες οι μαθητές μπορούν να τοποθετηθούν στη θέση των ανθρώπων της εποχής και να αντιληφθούν τα κίνητρα και τις αιτίες των γεγονότων, των πράξεων και των ιδεών τους. Οι επιγραφές και τα ιστορικά αντικείμενα μπορούν να φανούν πολύ χρήσιμα για την εποχή την οποία αντιπροσωπεύουν, ενώ μπορούν να κινητοποιήσουν και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Αν μάλιστα συνοδεύονται από ερωτήσεις που αφορούν το υλικό προέλευσης, τη χρήση, τον τρόπο και το λόγο κατασκευής και τις αντιλήψεις που μπορεί να εκπέμψει για την εποχή στην οποία φτιάχτηκε, τότε μπορούν να οδηγήσουν στην ενσυναίσθηση (Σμυρναίος, 2008: 213). Οι ιστορικές φωτογραφίες ή εικόνες αποτελούν αυθεντικό τεκμήριο και είναι ένας καλός τρόπος να διεγερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Η αποτύπωση της στιγμής σε μια εικόνα μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στον προβληματισμό, την ενεργοποίηση της νοητικής λειτουργίας και την απόκτηση νέων εμπειριών υπερβαίνοντας τη γνώση σε τόπο και χρόνο (Σμυρναίος, 2008: 214). Η επίσκεψη στα μουσεία είναι μια καλή ευκαιρία για ενίσχυση της ενσυναίσθησης. Εκεί τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή με το παρελθόν και μπορούν να εκτιμήσουν την αισθητική διάσταση των εκθεμάτων (Λεοντσίνης, 1991: 60).

Μία ακόμη τεχνική ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης μπορεί να είναι η ιστορική αφήγηση. Οι αφηγήσεις είναι ένα στοιχείο που βοηθάει στο να εκτυλιχθούν τα γεγονότα μπροστά στα μάτια (της φαντασίας) των παιδιών και αποτελεί στοιχείο που βρίσκεται στη βάση της σκέψης των παιδιών (Husbands, 2004: 71). Το παιχνίδι ρόλων είναι επίσης ένας τρόπος να καλλιεργηθεί η ιστορική ενσυναίσθηση. Αυτού του είδους το παιχνίδι τοποθετεί τους μαθητές σε ρόλους πραγματικών ή φανταστικών προσώπων και τους βοηθά να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν μέσα από την αναπαράσταση ιστοριών. Μέσω του παιχνιδιού προβάλλονται συγκρούσεις, σκέψεις και συναισθήματα, ενώ την ίδια στιγμή επιδιώκεται η αναζήτηση μιας κοινά αποδεκτής λύσης. Με

το παιχνίδι ρόλων προωθείται η βιωματική μάθηση, γίνονται κατανοητά τα βαθύτερα κίνητρα των ανθρώπινων ενεργειών, ασκείται η φαντασία, γίνεται αντιληπτό ότι οι ιστορίες αναφέρονται σε πραγματικούς ανθρώπους και μπορούν να τοποθετηθούν στη θέση των άλλων (Σμυρνάιος, 2008: 176-178).

Η δραματοποίηση μέσω του παιχνιδιού αναφέρεται στην ανάπλαση ενός αφηγηματικού γραπτού κειμένου από κάποια ιστορική πηγή. Είναι σημαντική για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, καθώς μπορεί να δώσει την ευκαιρία της εμπλοκής μιας μεγάλης ομάδας ατόμων διαφορετικών επιπέδων και πολιτισμικών περιβαλλόντων. Συμβάλλει στην προαγωγή του ενδιαφέροντος και του ενσυναίσθηματικού βιώματος του παρελθόντος. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν ότι η Ιστορία μπορεί να βγει από τις σελίδες του σχολικού εγχειριδίου. Τέλος προάγει την απόλαυση και την ικανοποίηση από το μάθημα (Καβαλιέρου, 2006: 473-475).

Η ιστορική προσομοίωση είναι μια ακόμη τεχνική που μπορεί να δώσει την δυνατότητα στους μαθητές να διεισδύσουν στο μυαλό των πρωταγωνιστών μιας ιστορικής κατάστασης και να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με τον τρόπο σκέψης και τα κίνητρα των ενεργειών (Αυγέρη, 2010 όπως αναφέρεται στις Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015: 102). Η ενσυναίσθηση μπορεί να ενεργοποιηθεί με τον διάλογο και την τεχνική των δομημένων διλημμάτων. Αυτά τα διλήμματα αφορούν την ηθική και προέρχονται από την προσπάθεια να αναλυθεί το ιστορικό γεγονός και η δράση των ιστορικών προσώπων. Στόχος των μαθητών, οι οποίοι κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό, είναι η ανάπτυξη προβληματισμού, η κατανόηση των κινήτρων, οι επιπτώσεις των ενεργειών των ιστορικών προσώπων και γενικά του ιστορικού πλαισίου (Stokey, 1983 όπως αναφέρεται στις Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου, 2015: 102). Η προσέγγιση της τοπικής Ιστορίας μπορεί επίσης να βοηθήσει στην καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης. Σύμφωνα με το Λεοντσίνη (1991: 39), η τοπική Ιστορία επιδιώκει την εξοικείωση με το ιστορικό υλικό του ιδιαίτερου τόπου. Οικειότητα η οποία προωθεί τη σύνδεση -μέσω της ενσυναίσθησης- του περιβάλλοντος με τον ερευνητή και κατ' επέκταση την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και κριτικής.

Τέλος, η αξιοποίηση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών επιδρούν θετικά στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Ειδικότερα, όπως αναφέρεται στις Πατρωνίδου & Χαρπαντίδου (2015: 103), η αξιοποίηση του Διαδικτύου σε ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια και διδακτικές πρακτικές, οι οποίες προωθούν δραστηριότητες επεξεργασίας αυθεντικού ιστορικού υλικού και που προκρίνουν τη διαθεματική προσέγγιση για ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Η προώθηση της επιτυγχάνεται και μέσω της διδασκαλίας που εστιάζει στην κριτική επεξεργασία εικόνων και βίντεο, καθώς και στην αξιοποίηση εικονικών περιβαλλόντων όπως τα εικονικά μουσεία (Φραγκάκη, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ενσυναίσθηση σήμερα είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα στο χώρο της εκπαίδευσης και στην αναζήτηση της διαμόρφωσης μιας ισορροπημένης κοινωνικής ζωής. Η έννοια αυτή συνδέεται και με την Ιστορία, εφόσον αποτελεί τη δευτερογενή έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης».

Με βάση την άποψη του Lipps η τάση για ενσυναίσθηση στηρίζεται στην εσωτερική και βασισμένη στο ένστικτο διάθεση του ανθρώπου να προχωρήσει στη μίμηση των κινήσεων και των εκφράσεων που βλέπει κατά την παρατήρηση ενός άλλου ατόμου και συνδέεται με την ικανότητα του παρατηρητή να μετατρέπει σε δικό του βίωμα τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Davis, 1996). Πρόκειται για ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο μελέτης, με τους μελετητές όμως να δυσκολεύονται να θέσουν σαφή όρια στην έννοια. Για μερικούς η ενσυναίσθηση προέρχεται από γνωστικούς μηχανισμούς, ενώ για μερικούς άλλους η βάση της εντοπίζεται στο συναίσθημα. Η γνωστική προσέγγιση βασίζεται στην ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να αντιληφθεί με τη φαντασία του τον εσωτερικό κόσμο του άλλου και να αναλάβει ρόλους, ενώ η συναισθηματική προσέγγιση εστιάζει στην προσπάθεια του ατόμου να ταυτιστεί με τη συναισθηματική κατάσταση του απέναντι, αντιλαμβανόμενος τα βάσανα, τις δυσκολίες και τα άγχη του (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στη σύνδεση μεταξύ των ατόμων και στη γνωριμία μεταξύ τους και στα δύο επίπεδα, γνωστικό και συναισθηματικό (Bennet, 2001). Σε συναισθηματικό επίπεδο η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα να μπορεί κάποιος να μοιραστεί τη συναισθηματική εμπειρία του άλλου (συναισθηματική προσέγγιση), ενώ σε γνωστικό συνιστά την προσπάθεια για κατανόηση αυτής της εμπειρίας (γνωστική προσέγγιση) (Decety & Jackson, 2004). Η ιστορική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην απόκτηση της δεξιότητας να μπορεί κάποιος να βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του άλλου, ιδιαίτερα μελετώντας και προσπαθώντας να ερμηνεύσει πράξεις και επιλογές των

ανθρώπων στο παρελθόν. Η δεξιότητα αυτή στηρίζεται στην προσπάθεια ο ιστορικός να εισχωρήσει στο πνεύμα των προσώπων που έζησαν σε μια άλλη εποχή, διαφορετική από τη δική του, με κύριο σκοπό την ερμηνεία/κατανόηση των ιστορικών γεγονότων. Μέσα από την μελέτη των διαθέσιμων πηγών επιχειρείται η σύλληψη της γνώσης σχετικά με τις απόψεις, τα πιστεύω και τους στόχους των ανθρώπων της εποχής που διερευνά ο ιστορικός, αλλά και να μπορεί να προχωρήσει σε σύνδεση όλων των παραπάνω με τις καταστάσεις τις οποίες βίωσαν οι άνθρωποι και τους οδήγησαν στο συγκεκριμένο τρόπο δράσης τη συγκεκριμένη εποχή. Για να επιτευχθεί ο ανωτέρω στόχος η ενσυναίσθηση χρησιμοποιεί και την ανθρώπινη φαντασία, σε συνδυασμό με την ιστορική πληροφορία (Λεοντσίνης, 1999). Άλλωστε, στο χώρο της Ιστορίας η ενσυναίσθηση αποτελεί ένα από τα μέσα για την ιστορική κατανόηση. Η ενσυναίσθηση δεν εστιάζει αυστηρά στην ανάλυση των γεγονότων, αλλά προχωρά λίγο πιο πέρα, προσπαθώντας να εντοπίσει τα βιώματα, τα κίνητρα δράσης, τα ήθη και τις συνήθειες, τις νοητικές διεργασίες και τη νοοτροπία των ανθρώπων του παρελθόντος (Κουργιαντάκης, 2005).

Η ιστορική ενσυναίσθηση συνδέεται στενά με τη μοντέρνα εκδοχή της προσέγγισης της Ιστορίας, που προχωρά πέρα την απλή καταγραφή των γεγονότων και την «αντικειμενική» περιγραφή τους, εφόσον θεωρεί αναγκαία την ιστορική εξήγηση και την ιστορική κατανόηση (Κουργιαντάκης, 2005). Σε συνέχεια των παραπάνω που αφορούν την ιστορική μέθοδο, η καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης αποτελεί πλέον ένα από τα ζητούμενα στην Ιστορία ως σχολικό διδακτικό αντικείμενο, εφόσον και η ιστορική εκπαίδευση πρέπει να επιζητεί την ιστορική κατανόηση και να βασίζεται σε αυτήν (Σμυρναίος, 2013). Οι μελλοντικές έρευνες για την ιστορική ενσυναίσθηση θα πρέπει να στραφούν στην διερεύνηση θεμάτων όπως η θέση της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα στη σχολική τάξη, η σύνδεση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με την ιστορική ενσυναίσθηση, η σύνδεση της ιστορικής ενσυναίσθησης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την Ιστορία και την σχέση της με την ιστορική ενσυναίσθηση. Η σύνδεσή της με το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται απαραίτητη, καθώς θα βοηθήσει τους μαθητές

να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο και μεγαλώνοντας να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, κάνοντας την αναγωγή από το παρελθόν στο παρόν και την αναγκαία σύνδεση μεταξύ τους, καλλιεργώντας ταυτόχρονα μια χρήσιμη για τη ζωή τους δεξιότητα, αυτήν της ενσυναίσθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αποστολίδου, Ε. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. Ανακτήθηκε από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jsui/handle/123456789/5854>

Βαγιανός, Γ. (2000), Το μάθημα της Ιστορίας. Σκέψεις για περισσότερο εκσυγχρονισμό της λειτουργίας των ιστορικοδιδασκικών εφαρμογών. Στο *Ορθοδοξία και Οικουμένη*. Αθήνα: Αρμός.

Βόγλη, Ε.(2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3821/2/15176_Vogli_El_pida.pdf

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών Ιστορίας. (2003). Υ.ΠΑΙ.Θ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: <http://www.pischools.gr/programs/depps/>

Γαλατερού, Ι. – Αντωνίου, Α. (2015), «Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht», *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, σσ. 317-326.

Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: Κόκκινος Γιώργος. Νάκου Ειρήνη. *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ. 471- 495.

Κανταράκη, Σ. (2019). Συν-αξιοποίηση της Ιστορικής Ενσυναίσθησης και των Ψηφιακών Περιβαλλόντων στην ιστορική εκπαίδευση. Θεωρητικές εκδοχές και προσεγγίσεις. *MENTOPAS* , Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 17-18 σελ. 100-115. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΕΠ.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα: το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2019). Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας. Στο Συλλογικό τόμο (πρακτικά διημερίδας) *Η Κλειώ πάει σχολείο*. Αθήνα ΟΙΕΕ, σσ. 35-80, 66.

Κουργιαντάκης, Χ., (2019). *Ασήμι στο ορυχείο: Νοημοσύνη, Νοημοσύνες, Ενσυναίσθηση και Διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Οσελότος.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005) *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α'βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία, διδακτορική διατριβή, Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/browse/value=Κουργιαντάκης,++Χα>

Κουργιαντάκης Χ. Σ. (2007). *Διδακτική της ιστορίας. Η λογική κατανόηση και η ερευνητική ομάδα του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου*. *Peri Istorias*, 5, 101–113. <https://doi.org/10.12681/p.i.24842>

Λεοντσίνης Ν. Γ. (1991). *Θέματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα

Λιονής, Χ. (2015). *Αξιολόγηση της σχέσης ιατρού – ασθενούς*.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τ.Β.: Στρατηγικές διδασκαλίες. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη (5η εκδ)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2010). «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας». Στο Κόκκινος, Γιώργος, Μαυροσκούφης, Δημήτρης, Γατσωτής, Παναγιώτης, & Λεμονίδου, Έλλη, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα, σσ. 121–200.

Νάκου, Είρ. (2000), *Τα παιδιά και η Ιστορία, Μεταίχμιο. Στο Κουργιαντάκη* <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf>. σ.10.

Παπανούτσος, Ε.Π. (1985). *Ψυχολογία (4η έκδ.)*. Αθήνα: Δωδώνη.

Πατρωνίδου, Δ. & Χαρπαντίδου, Ζ. (2015). Η συμβολή της ενσυναίσθησης στην ιστορική κατανόηση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπ@ιδευτικός Κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος, 3 σσ. 98–111

Σπανούδης Γ., & Κ. Παπαδόπουλος Τ. (2020). Theory of mind in school-age children with specific language impairment. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(3), 266–284. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23541

Σταλίκας, Α., & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σμυρναίος Λ. Αντώνης, (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας: Συνταγογραφίες διδακτισμού στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*; Αθήνα: Γρήγορης

Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσίτσας, Γ. (2009). *Η επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης στη διεκδικητικότητα, στη διεκδικητική συμπεριφορά, τον τρόπο ελέγχου, την ενσυναίσθηση και την αυτοεκτίμηση σε Έλληνες φοιτητές και φοιτήτριες*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Φραγκάκη, Μ. (2010). Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Ειδική Αγωγή: Μια μελέτη περίπτωσης με λογισμό και με όνειρο, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα, 2010.

Χατζηνικολάου, Κ. (2016). Η φύση της ενσυναίσθησης. Οι περιπέτειες μιας έννοιας. Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (επιστ. επιμ.), *Το συν- της συγκίνησης*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Arnold, R. (2005). *Empathic Intelligence: Teaching, Learning, Relating* (Sydney [Great Britain]: University of New South Wales, 2005:15.

Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2014). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality*, 83(2), 229-241.

Ansbacher, H.L. & Ansbacher, R.R., (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. New York: Harper & Row, pp.135-136.

Ashby, R. & Lee, P. (2001). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History," 64;

Ashby, R, Lee, P.J. & Shemilt D. 2(2005). Putting principles into practice: Teaching and planning National Research Council (US). Brandsford D,

Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of Therapist Response as Causal Factors in Therapeutic Change. *Psychological Monographs*, 76, 1-33.

Baron- Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34, 163-175.

Barton, C.K. & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Batson, C. D., Ahmad, N., & Lishner, D. A. (2009). Empathy and altruism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 417-426). Oxford University Press.

Benett M. (2001). *The empathic healer: an endangered species?* 1st Edition, 1st Volume, Editor: Academic press, United States of America.

Bevir, M. (1994). Objectivity in History. *History and Theory*. Vol 33 No3

Blair R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*., 14(4):698-718.

Blatner, (1995). "Using Role Playing in the Teaching of Empathy". *Social Studies Research and Practice* 3 (Spring 2008): 55-57

Brems, C., (1989). Dimensionality of Empathy and Its Correlates. *Journal of Psychology*, 123(4): 329-337.

Brooks, S. (2008). "Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing

Assignment Have?" *Social Studies Research and Practice* 3 (July 2008): 130-46.

Bryant B. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.

Bohart, A. C., & Greenberg, L. S. (Eds.) (1997). *Empathy reconsidered: New directions in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

Cairns, J. (1989) "Some Reflections on Empathy in History," *Teaching History* 55 (April 1989): 14

Carrier, L. M., Spradlin A., Brunce, J. P., & Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, 52, 39-48.

Cercadillo, L. (1995), *A consideration of research in history in education, with special attention to second-order concepts and their implications for school history*. Αδημοσίευτη MA Dissertation, Institute of Education, University of London.

Cooper, H. (1992, 2nd ed. 1995). *The Teaching of History in Primary Schools*, David Fulton Publishers.

Collingwood, R.G. (1994) . *The idea of history*. Oxford University Press.

Cochrane, C. T. (1974). Development of a Measure of Empathic Communication. *Psychotherapy. Theory, Research and Practice*, 11, 41-47.

Cutajar, A. (2020). *What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?*

Ανάκτηση από: <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.14324/HERJ.17.2.05>

Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multi-Dimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.

Davis, M. H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Boulder, CO: West view Press.

Decety, J., & Jackson, P.L., (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71-100.

Del Barrio, V., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Relationship between empathy and the Big Five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677-682.

Deutsch, F. & Madle, R. A., (1975). Empathy: Historic and Current Conceptualizations, Measurement, and a Cognitive Theoretical Perspective. *Human Development*, 18(4): 267-87.

Dilthey, W. (1996). *Hermeneutics and the Study of History* (1996). Στο Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.

Dillenburg, M. (2017). *"Understanding Historical Empathy in the Classroom."* Phd Diss, Boston University.

Dziobek, I. et al. (2008). Dissociation of cognitive and emotional empathy in adults with Asperger syndrome using the Multifaceted Empathy Test (MET) *J Autism Dev Disord*.

Elliott R., Filipovich, H., Harrigan, L., Gaynor, J., Reimschuessel, C., & Zapadka, J. K. (1982). Measuring Response Empathy: The Development of a Multicomponent Rating Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 29(4), 379-387.

Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5, 25-30.

Foster, JF (1999). "Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History," 18-24; Doppen, "Teaching and Learning Multiple Perspectives: The Atomic Bomb," 159.

Froman, R. D., & Peloquin, S. M. (2001). Rethinking the use of the Hogan Empathy Scale: A critical psychometric analysis. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(5), 566-572. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.5.566>

Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 467-482. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.467>

Gaddis, J.L. (2002). *The Landscape of History: How Historians Map the Past*. Oxford University Press (2002). Ανάκτηση στις 3.7.2022 από: <https://philpapers.org/rec/GADTLO>.

Haydn, T. (2011). *Secondary history: Current themes* Davies I. *Debates in History Teaching*. London: Routledge. p. 30-45. Στο Cutajar, A. (2020). What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M. (2001). *Learning to Teach History in the Secondary School: A companion to school experiences*. 2nd ed. London: Routledge

Henry, C. S., Sager, D. W., & Plunkett, S. W. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescents' qualities and empathy. *Family Relations*, 45(3), 283-292.

Hoffman, M. L., (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), In: *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 47-80:48.

Innes, M. & Sharp, H. (2021). *Historical Empathy and Museum Culture*.

Kitson, A. & Pendry, A. (2003). *An Understanding History Teaching: Teaching and Learning about the Past in Secondary Schools*.

Kohut, H. (1959). Introspection, empathy and psychoanalysis: An examination of the relationship between mode of observation and theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 7: 459-483.

Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago, IL: Chicago University Press.

Koirikivi I. (2014). *Measurement of affective empathy with Pictorial Empathy Test (PET)*. Master's Thesis, Faculty of Behavioural Sciences, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki.

Lazarakou, E.D. (2008). Empathy as a tool for historical understanding: an evaluative approach of the ancient Greek Primary History Curriculum. Ανάκτηση στις 15.1.2022 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ944023.pdf>.

Lawrence, E. J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., David, A. S. (2004). Measuring empathy: Reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924.

Law 1268/1982. Ανάκτηση στις 6.5.2.2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/nomos-1268-1982.html>

Lee, P. (2005). Putting principles into practice National Research Council (US). Brandsford D, Donovan M.S. How Students Learn: History, mathematics and science in the classroom. Washington, DC: The National Academies Press. p. 31-74. Στο Cutajar, A.(2020). What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Lee P, & Ashby R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14 Stears P.N, Seixas P, Wineburg S. Knowing, Teaching and Learning History: National and international perspectives. New York: New York University Press. p. 199-222. Στο Cutajar, A.(2020). What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Levstik, L. & Thornton, J. T. (2018). Reconceptualizing History for Early Childhood through Early Adolescence». Στο: Scott Alan Metzger- Lauren McArthur (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley- Blackwell, pp. 473-501, 485-487.

Μαρκοδημητράκη, (2020). The development of empathy in twins. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 19(4), 415-433. doi: https://doi.org/10.12681/psy_hps.2470

Mcdonald, N. M. & Messinger, D. S., (2010). *The Development of Empathy: How, When, and Why*. USA: University of Miami Department of Psychology.

Mead, G. H., (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago.

Mehrabian, A., Young, A. L., & Sato, S. (1988). Emotional empathy and associated individual differences. *Current Psychology: Research & Reviews*, 7, 221-240. doi:10.1007/BF02686670

Muncer, S. J., & Ling, J. (2006). Psychometric Analysis of the Empathy Quotient (EQ) Scale. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1111-1119.

Newton D.P. (2012). Teaching for Understanding: What it is and how to do it. 2nd ed. London: Routledge. Στο Cutajar, A.(2020). *What aspects of*

historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1330-1342.

Perez, M. J., Jolliffe, D. & Cueto, E. J. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema* DOI: 10.7334/psicothema2016.6

Pickles E. (2010 a). Valid assessment of students' use of historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* [now *History Education Research Journal*]. Vol. 9(2):75-84 Στο Cutajar, A.(2020).What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Pluckrose, H. (1993 reprint), *Children Learning History*. Simon and Schuster Education, 29.

Rankin KP, Kramer JH, Miller BL. Patterns of cognitive and emotional empathy in fronto temporal lobar degeneration. *Cogn Behav Neurol*. 2005, 18(1):28-36.

Repoussi M. (dir.), Gougara E. Dagli O Koutsoura Z & Beniata E., (2006), the educational programme: Water Itineraries from yesterday to the present. Educational programme for the museum of the Water and the history of Thessaloniki, Athens: kaleidoskopio [in Greek. In Repoussi M., (2011), "History Education in Greece" in E. Erdmann & W. Hasberg(eds), Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education, Wochen Schau Wissenschaft, p. 329-370.

Repoussi M. Iliopoulou I. Tsivas A. Andreadou Ch. Beniata E & Lazari S. (2008), The Greek state: Naissance and evolution of Modern Greece, Athens: Nirides & Elaboration of historical sources in the classroom, Athens: Nirides In Repoussi M.,(2011), "History Education in Greece" in E. Erdmann & W. Hasberg(eds), Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education, Wochen Schau Wissenschaft, p. 329-370.

Repoussi M., (2011), "History Education in Greece" in E. Erdmann & W. Hasberg(eds), Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education, Wochen Schau Wissenschaft, p. 329-370. Ανάκτηση στις 10.6.2022 από: https://www.academia.edu/1340218/History_Education_in_Greece

Riess, H. (2017). The Science of Empathy. First Published May 9, 2017 Research Article Find in PubMed. <https://doi.org/10.1177/2374373517699267>. Ανάκτηση στις 15.2.2022 από: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2374373517699267>.

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships: As developed in the client - centered framework*. New York: McGraw - Hill. 3: 184 - 256.

Rogers, C. R. (1975). *Empathic: An unappreciated way of being*. *The counseling psychologist*. 5 (2):2 - 10.

Rosa, A. - Brescó, I. (2017). What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes? στο M. Carretero et al. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Palgrave Handbooks.

Rot, H. M.A, & Hogenelst, K. (2014). The Influence of Affective Empathy and Autism Spectrum Traits on Empathic Accurac. *PLoS ONE* 9(6): e98436DOI:10.1371/journal.pone.0098436

Rueckert, L. & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278262608000055>

Salovey, P. and Mayer, J.D. (1989), "Emotional intelligence", *imagination, cognition and personality*, No.9, pp.185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Seixas P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*. Vol. 102(3):261-85. www.jstor.org/stable/1085738 accessed 27 August 2020. Στο Cutajar, A.(2020). What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Smith, A., 2006. Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56(1): 3-21.

Southard, E. E. (1918). *The empathic index in the diagnosis of mental diseases*.

The Journal of Abnormal Psychology. 13 (4): 199 - 214. <https://psycnet.apa.org/record/1926-01038-001>

Strayer, J., 1987. Affective and cognitive perspectives on empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer. *Empathy and its development*. Cambridge, England: Cambridge University Press, pp. 218-244.

Truax, C. B., & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward Effective Counseling and Psychotherapy*. Chicago: Aldine

Tan, D. (2004). Teaching and Learning, Vol. 25, No. 2 (December 2004) pp. 197-206 O Nanyang Technological University & National Institute of Education What is History Teaching and Learning? H. Doreen Tan. Ανάκτηση στις 2.1.2022 από: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/338/1/TL-25-2-197.pdf>

Talekau, P. Dr. Jyotrimayee Nayak & Dr. S. Harichandan. History. Ανάκτηση στις 30.6.2022 από: https://ddceutkal.ac.in/Syllabus/MA_Education/Education_Paper_5_history.pdf

Van Drie, J. & Van Boxtel C. (2003). Developing conceptual understanding through talk and mapping. *Teaching History*. Vol. 110:27-31. Στο Cutajar, A.(2020). What aspects of historical understanding feature in the analysis of moving-image sources in the history classroom?

Walter H. (2012) Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emot Rev.*, 4(1):9-17.

Ware, N. C., Hopper, K., Tugenberg, T., Dickey, B., & Fisher, D. (2008). A theory of social integration as quality of life. *Psychiatric Services*, 59(1), 27-33

Yeager, E.A. & Foster, S.J. et al. (1998). "Why People in the Past Acted as They Did: an Exploratory Study in Historical Empathy," *International Journal of Social Education* 13 (Spring Summer 1998): 8.

Yeager & Doppen, (2000). "*Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom*," 97.

Yilmaz, K. (2011). *Historical Empathy in Social Studies and History Teaching*. In book: *New approaches in social studies teaching II* Publisher: PegemA Editors: H. Akdağ

Zahn-Waxler, C, Radke-Yarrow, M., & King, R. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations towards victims of distress, *Child Development*, 50, 319-330.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

Carr, E. H. (1999), *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*, μτφρ. Αντρέας Παππάς, Αθήνα: Γνώση.

Goleman, D. (1998), «*Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*». «Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Goleman, D. (2011), *Η Συναισθηματική νοημοσύνη. ΓΙΑΤΙ ΤΟ «EQ» ΕΙΝΑΙ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΑΠΟ ΤΟ «IQ»*; (Επιμ.) Ν. Ι. Νέστορος & Χ., Ξενάκη Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.

Μπρίνια (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΣΤΑΜΟΥΛΗΣ

Husbands Chris, (2004). *Τι σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*), μτφρ. Λυκούργος Απόστολος. Αθήνα: Μεταίχμιο

Marwick, A.(1985). *Εισαγωγή στην ιστορία*, μτφ., Κρίστη Τρίγκου, Αθήνα: Ο. Κουτσούμπος (Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Αγγλίας).

Matthaiou, A. (1988): Νέο θραύσμα της IG II2 2323", *Horos*, 6

Moniot, H. (1993,ελλ.εκδ.2002). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Walsh, W.H. (1977, ελλ. εκδ. 1994). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας*. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 162-163.