

Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου

Αυγένη Σοφία, ΠΣΠΘ

Περίληψη

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, δηλαδή η ανάπτυξη της αλλοκεντρικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του, προσπάθειες που γίνονται αποδεκτές και ενεργοποιούνται από τη στιγμή που κατακτάται η συνείδηση του διαχωρισμού «εγώ-άλλος». Αυτό σημαίνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. Η ενσυναίσθηση διαφοροποιείται από την «συμπάθεια» και η καλλιέργειά της αποτελεί βασικό στόχο του σύγχρονου σχολείου. Εκτός από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και ικανότητας, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ωφελεί με πολλούς τρόπους και μακροπρόθεσμα το μαθητή (καλλιέργεια πολλαπλών οπτικών, συνθετικών και ανασκευαστικών νοητικών στρατηγικών κ.ά.), όπως καταδεικνύουν οι σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις.

Υπάρχουν συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, κατάλληλες για τα μαθήματα της Ιστορίας. Στην εισήγηση γίνεται αναφορά στον όρο «ενσυναίσθηση» και στη διάκρισή της από σχετικούς όρους και στις δυνατότητες που εμπεριέχει η ανάπτυξή της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη συνέχεια, περιγράφονται σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Η κ. Σοφία Αυγένη είναι φιλόλογος, ΠΣΠΘ.

Ενσυναίσθηση- Διασάφηση της έννοιας και των σχετικών εννοιών

Στο χώρο της Ιστορίας η ιδέα της ενσυναίσθησης εμφανίζεται ήδη τον 18ο αιώνα με το έργο του Giambattista Vico και αναπτύσσεται ιδιαίτερα μέσα από το έργο του Collingwood, *The Idea of History*, στα 1946¹. Αυτός καθιερώνει την έννοια της «ιστορικής ενσυναίσθησης», που συνίσταται στην απενεργοποίηση εμπειρίας του παρελθόντος. Το παρελθόν αποτελείται από πράξεις που έχουν μια εσωτερική πλευρά, που είναι οι σκέψεις που έκανε το ιστορικό πρόσωπο την εποχή της δράσης του. Αυτό που πρέπει, λοιπόν, να κάνουμε είναι να ξανασυλλάβουμε αυτές τις σκέψεις και να ξαναζήσουμε εκείνη την εποχή, έτσι ώστε να την κατανοήσουμε καλύτερα². Η απόκτηση της ενσυναίσθησης συνδέεται άμεσα με την ιστορική κατανόηση, κυρίως όσον αφορά στα κίνητρα και συνδέεται με την ανάπτυξη κάποιου τύπου ενεργοποίησης της φαντασίας παράλληλα με την επιστημονική μέθοδο. Έτσι, επιτυγχάνεται η για πολλούς επιθυμητή σύζευξη προεπιστημονικής και επιστημονικής σκέψης μέσω της διδασκαλίας του ιστορικού μαθήματος³. Οι έννοιες της ενσυναίσθητικής ανάπλασης και της δημιουργικής φαντασίας γίνονται αντικείμενο συζήτησης στο χώρο της διδακτικής της Ιστορίας, με στόχο την ιστορική κατανόηση που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική εξήγηση⁴.

Η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, δηλαδή η ανάπτυξη της αλλοκεντρικής δεξιότητας της ενσυναίσθησης, περιλαμβάνει «το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την υποδοχή του άλλου μέσα στην ιδιαιτερότητά του, προσπάθειες που γίνονται αποδεκτές και ενεργοποιούνται από τη στιγμή που κατακτάται η συνείδηση του διαχωρισμού «εγώ-άλλος», καθώς και της επικοινωνιακής ψευδαίσθησης που οδηγεί σε παθητική ταύτιση με τον «άλλο». Αυτό σημαίνει μια πρόθεση και μια ικανότητα κατανόησης της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου, καθώς και των συνθηκών μέσα στις οποίες αυτή η πραγματικότητα έχει διαμορφωθεί. Επίσης, η έννοια περιλαμβάνει την κατανόηση των αξιών και των αντιλήψεων των άλλων⁵.

1. Pattiz A., (2004), *The idea of history teaching: using Collingwood's Idea to promote critical thinking in the High School History classroom*, στο *The History teacher*, τ. 37, σ. 239-250.

2. Σμυρναίος Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 170-171.

3. Λεοντσίνης Γ., (1999), *Ιστορία, περιβάλλον και η διδακτική τους*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, σ. 137,141.

4. Lee P., Dickinson A., (1997), *How children explain the why of history*, στο: *Social Education Research*, τ. 61, σ. 17-21.

5. Harris R., L Foreman – Peck, *stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum*, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4, (2), 1-14. σ.4.

Η ενσυναίσθηση με την έννοια της διάθεσης και ικανότητας για κατανόηση της υποκειμενικής πραγματικότητας του άλλου περιορίζεται ή και ακυρώνεται ακόμη, όταν επιχειρείται συστηματικά η διαρκής εντατικοποίηση και ανατροφοδότηση της σύγκρουσης ενδιαφερόντων. Επίσης, η ενσυναίσθηση περιορίζεται σημαντικά όσο διευρύνεται η «απόκλιση οπτικής» ανάμεσα στους μετέχοντες⁶.

Ενσυναίσθηση – «συμπάθεια»

Η σχέση που προκύπτει μέσα από την ενσυναίσθηση είναι διαφορετική από τη σχέση που προκύπτει μέσα από τη συμπάθεια. Η ενσυναίσθηση (empathy) και η συμπάθεια (sympathy) είναι δύο κοντινές, αλλά διακριτές έννοιες που διαφοροποιούνται ως προς τον στόχο τους. Η ενσυναίσθηση στοχεύει στην κατανόηση του άλλου και όχι στη σύναψη συναισθηματικών δεσμών, αντίθετα με τη συμπάθεια, που υποκινείται από αλτρουιστικούς σκοπούς και προϋποθέτει συμμετοχή και μοίρασμα της συναισθηματικής εμπειρίας του άλλου. Εάν λοιπόν στο πλαίσιο της συμπάθειας το ζητούμενο είναι να συμπεριφερόμαστε στους άλλους, όπως θα θέλαμε να μας συμπεριφέρονται, στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης καλούμαστε να συμπεριφερθούμε στους άλλους, έτσι όπως θα δρούσαν οι ίδιοι απέναντι στον εαυτό τους⁷.

Ο Fairbairn αναλύει διεξοδικότερα τη φύση της ενσυναίσθησης, παρουσιάζοντας τη σε αντιπαράθεση με τη συμπάθεια. Ο όρος “συμπάθεια” (sympathy) αποδίδεται ως μια συναισθηματική αντίδραση, άμεση και μη ελεγχόμενη, που προκαλείται όταν το άτομο προβάλλει τον εαυτό του στη θέση του άλλου. Από την άλλη, ο όρος “ενσυναίσθηση” (empathy) παρουσιάζεται ως ικανότητα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προσπάθεια να έρθει κάποιος σε επαφή, να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τους άλλους, αναφορικά με καταστάσεις που βιώνει, εμπειρίες και συναισθήματα. Από τα παραπάνω προκύπτει η ενσυνείδητη διάσταση του μηχανισμού της ενσυναίσθησης, την οποία ενεργοποιεί το άτομο κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεών του.

Διυποκειμενική συνεννόηση

Πρόκειται για τη διαμόρφωση μίας στάσης που χαρακτηρίζεται από τη διάθεση και την ικανότητα να εκλαμβάνει τον «άλλο» ως υποκείμενο της δράσης του.

6. Στεργίου Α. – Μπάρος Β., *Διαπολιτισμικότητα, διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη»*, σ. 129-130.

7. Στεργίου Α. – Μπάρος Β., *Διαπολιτισμικότητα, διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη»*, σ. 129-130.

Πρόκειται για μια διαδικασία κατανόησης των υποκειμενικών προϋποθέσεων δράσης, στη βάση των οποίων οι συμμετέχοντες θεωρούν τη συμπεριφορά τους «σωστή», «λογική», απαραίτητη προϋπόθεση και την αναγνώριση της ύπαρξης «λογικής» με την ευρύτερη έννοια, στη δράση του άλλου.

Ορισμένες επισημάνσεις για τις δυνατότητες της ενσυναίσθησης

Βέβαια, υπάρχουν και ενστάσεις σχετικά με τις δυνατότητες της ενσυναίσθησης, κυρίως από τους μεταμοντέρνους θεωρητικούς, όπως τον Jenkins⁸, ο οποίος υποστηρίζει πως η ανάπλαση του παρελθόντος δεν μπορεί να επιτευχθεί, αφού ουσιαστικά το αναπλάθουμε μέσα από τις πηγές με τη βοήθεια της φαντασίας. Για τον Jenkins, η ενσυναίσθηση είναι αδύνατο να επέλθει, καθώς η Ιστορία είναι προϊόν των ιστορικών, άρα, προκειμένου να κατανοήσουμε το παρελθόν, πρέπει πρώτα να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τους ιστορικούς που έγραψαν για αυτό⁹. Η Ιστορία γράφεται από ανθρώπους που φέρουν τις δικές τους αναπαραστάσεις και εμπειρίες και έτσι η ιστορική καταγραφή είναι και υποκειμενική και προσωπική¹⁰.

Η προσπάθεια να «φέρουμε τους ανθρώπους του παρελθόντος κοντά σε εμάς» είναι πράξη όχι μόνο ανιστόρητη αλλά και αναχρονιστική. Αλλά έχουν διατυπωθεί και ενστάσεις σχετικά με την απόδοση κάθε πράξης του παρελθόντος σε καθαρά αντικειμενικά προσδιορισμένα αίτια, με τρόπο καθαρά ρασιοναλιστικό, αγνοώντας τη στιγμή, τη συγκυρία, τις ψυχολογικές προεκτάσεις μιας ανθρώπινης ενέργειας.

Από την άλλη, ο Walsh¹¹, επισημαίνει, όπως και ο Bloch, πως η προσπάθεια να ερμηνεύουμε ορθολογιστικά κάθε πράξη ανθρώπων του παρελθόντος μπορεί να οδηγήσει σε έναν άκραιο ρασιοναλισμό πολύ επικίνδυνο, καθώς πολλές πράξεις μπορεί να οφείλονται σε αστάθμητους ή ψυχολογικούς παράγοντες¹².

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του Goleman, ο οποίος αντιμετωπίζει την ενσυναίσθηση ως επιμέρους διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στο πεδίο της προσωπικής ικανότητας συγκαταλέγεται η δέσμη ικανοτήτων που καθορίζουν το πόσο καλά μπορούμε να διαχειριστούμε τον εαυτό μας, γεγονός

8. Σμυρναιός Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 175.

9. Jenkins, K. (1991) *Re-thinking History* London, Routledge, Λονδίνο, σ. 9.

10. Jenkins, K. -Brickley, P. (1989) 'Reflections on the Empathy Debate' *Teaching History* 55, σ.18-23.

11. Walsh W.H (1994)., *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας*, ΜΙΕΤ., σ. 82-89.

12. Bloch Marc, (1994), *Απολογία για την Ιστορία, Εναλλακτικές εκδόσεις*, Αθήνα, σ. 200-201.

που αποτελεί το υπόβαθρο για τη διαχείριση της δέσμης των κοινωνικών μας ικανοτήτων. Επομένως, η ενσυναίσθηση είναι μια “ιεραρχική” διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οικοδομείται πάνω σε άλλες διαστάσεις. Δεν μπορούμε να έχουμε ενσυναίσθηση χωρίς αυτοεπίγνωση¹³.

Η ενσυναίσθηση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αντίληψή μας για τον «άλλο», και εν συνέχεια τις ενέργειές μας απέναντι σε αυτόν. Είναι έκδηλο λοιπόν το γεγονός ότι περικλείει εννοιολογικά ένα ισχυρό κοινωνικό στοιχείο. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, ειδικά με τα σημερινά δεδομένα της πολυπολιτισμικότητας, όπου η συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας μπορεί να δημιουργήσει τριβές και προβλήματα. Η ενσυναίσθηση δεν αποτελεί απλά μια στατική νοητική κατάσταση, αλλά συναισθηματικό και διανοητικό κίνητρο. Υπό το πρίσμα της μπορούν να καθοριστούν και να μεταβληθούν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Το άτομο επιτυγχάνει όχι μόνο καλύτερη γνώση για τους άλλους, αλλά κυρίως μεγαλύτερη κατανόηση για τον εαυτό του, γεγονός που οδηγεί στη συνεχόμενη αυτοβελτίωσή του. Η κατανόηση των συναισθημάτων και σκέψεων των άλλων, εξάλλου αναπτύσσει την αναλογική σκέψη¹⁴.

Ορισμένες βασικές τεχνικές ανάπτυξης των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων

**Αντισταθμιστικές στρατηγικές*

Εφαρμόζονται όταν οι μαθητές εκφράζουν συμπεριφορές βασισμένες στην άγνοια ή όταν η μειονότητα υφίσταται διακρίσεις ή κάθε μορφής βία ή όταν υπάρχει μια ομόφωνη άποψη στην τάξη σχετικά την ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος. Ο δάσκαλος καλείται τότε να παίξει το “δικηγόρο του διαβόλου” να απομυθοποιήσει δημοφιλείς αντιλήψεις, να δείξει και την άλλη οπτική, να εκφράσει την αντίθετη θέση¹⁵.

** Αντιστροφή ρόλων, Λίστα αρνητικών – θετικών*

Μπορεί να εφαρμοστεί όταν η διδασκαλία αφορά σε ένα ζήτημα που σχετίζεται με μία ομάδα ή έθνος που δεν είναι δημοφιλή στους μαθητές ή σε διακρίσεις θρησκευτικές, εθνοτικές κ.ά. Επίσης, αξιοποιείται για τη διδασκαλία ιστορικών επο-

13. Σμυρναίος Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 169-171.

14. Barnes A., Thagard P. (1997) *empathy and analogy*, στο: <http://cogsci.uwaterloo.ca/Articles/Pages/Emapthy.html>.

15. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe, σ.102.

χών, φαινομένων κ.ά. που βρίσκονται πολύ μακριά από τον τρόπο σκέψης, τη νοοτροπία των μαθητών¹⁶.

**Παιχνίδι ρόλων (role playing game)*

Μπορεί να ξεκινήσει από την ιστορική αφήγηση, από την ανάγνωση μιας ιστορίας, ενός αποσπάσματος από μια ιστορική πηγή (λογοτεχνικό έργο, ιστορικό έργο κ.ο.κ.). Ο δάσκαλος στη συνέχεια μαζί με τους μαθητές αναλαμβάνουν να παίξουν ρόλους, να «ντύσουν» ιστορικά πρόσωπα με σκέψεις, λόγο, ιδιότητες, πράξεις κ.τ.λ. Τα πρόσωπα μπορεί να υπήρξαν πραγματικά ως ιστορικές προσωπικότητες αλλά και φανταστικά, μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, τάξης, φύλου, κ.ο.κ.¹⁷. Το παιχνίδι ρόλων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν μια κατάσταση ή ένα γεγονός αλλά και ως εμπλεκόμενα πρόσωπα βιώνουν ιστορικά γεγονότα, κινήματα, την ιστορική αλλαγή σα να συμμετέχουν σε αυτήν. Βέβαια, οι μαθητές πρέπει να έχουν αποκτήσει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτή τη διαδικασία. Καλό είναι, επίσης, να παρακινηθούν οι μαθητές, ώστε να αξιοποιήσουν και άλλες πηγές πληροφόρησης (διαδίκτυο, εφημερίδα, μουσείο κ.α.)¹⁸. Κύριος στόχος του είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πώς ένα άτομο ή μια ομάδα, τάξη ατόμων θα απαντούσε σε συγκεκριμένα ζητήματα.

**Ιστορική προσομοίωση*

Μια καλά σχεδιασμένη ιστορική εξομοίωση, καλά δομημένη και πρακτικά εφαρμόσιμη πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την ηλικία και τις ικανότητες του μαθητή, με σκοπό να κατανοήσει πώς το ίδιο γεγονός μπορεί να αντιμετωπιστεί διαφορετικά και να έχει διαφορετική σημασία για τους ανθρώπους, καθώς και τους παράγοντες που οδηγούν σε αυτή την ποικιλία οπτικών.

Οι μαθητές κατά την εξομοίωση προσπαθούν να μπουν στο μυαλό του εκάστοτε ανθρώπου, να υποθέσουν πώς θα σκεφτόταν, τι θα ήξερε και τι όχι, όπως και τι θα έλεγε ή θα έκανε. Σημαντικό είναι, εξάλλου, να καταλάβουν τι σημαίνει να ζεις υπό διαφορετικές συνθήκες, σε ένα άλλο πολιτιστικό πλαίσιο, μακριά από τον 21^ο αιώνα. Το αρχαιολογικό δεδομένο (έργο τέχνης, αντικείμενο καθημερι-

16. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe, σ.102.

17. Σμυρνάιους Α. (2008), *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 177-9.

18. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136.

νής χρήσης κ.ά.), η ιστορική πηγή κάθε είδους, η προφορική παράδοση, η φωτογραφία μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, συντελεί στο να αποκτήσουν ανεκτικότητα προς τη διαφορετική άποψη, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τέλος, να μπορούν μέσα από στοιχεία που τους δίνονται να αναπλάσουν γεγονότα, καταστάσεις¹⁹.

1^η δραστηριότητα - Τεχνίτες σε μυκηναϊκό ανάκτορο

Η πρώτη διδακτική παρέμβαση αφορούσε στη δημιουργία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο μιας υποθετικής καθημερινής συνομιλίας (δραματοποιημένος διάλογος²⁰) μεταξύ τεχνιτών που εργάζονται για την κατασκευή ενός μυκηναϊκού ανακτόρου.

Οι στόχοι αυτής της άσκησης ήταν οι εξής:

- α) Να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου και το υλικό που παρέχει (φωτογραφίες από τα κυκλώπεια τείχη, κατόψεις ανακτόρων, γλωσσολογικά στοιχεία)²¹, προκειμένου να αναπλάσουν την καθημερινή ζωή ανθρώπων μιας συγκεκριμένης κοινωνικής τάξης της μυκηναϊκής κοινωνίας²²,
- β) να προσπαθήσουν να καταλάβουν τι σημαίνει να ζεις ως τεχνίτης στη μυκηναϊκή εποχή, ποιες συνθήκες βιώνει και πώς σκέπτεται για τον εαυτό του και τη θέση του ένα μέλος μιας μη άρχουσας κοινωνικής τάξης²³,
- γ) να εμπεδώσουν τη σχετική σχολική ύλη (κοινωνία, οικονομία, τέχνη) με βιωματικό τρόπο, μέσω της επεξεργασίας των πληροφοριών του βιβλίου για ένα συγκεκριμένο σκοπό και όχι αποστηθίζοντας.

Πριν από την εργασία σε ομάδες, έγινε εκτενής αναφορά και έλεγχος των γνώσεων των μαθητών σχετικά με το κεφάλαιο, ώστε να μπορούν να δουλέψουν²⁴ στη δραστηριότητα ουσιαστικά. Η άσκηση απέδειξε πως οι μαθητές δυσκολεύονται

19. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136

20. Σμυρναίος Α. (2008), *Η διδακτική της ιστορίας*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 179-1801.

21. *Αρχαία Ιστορία Α Γυμνασίου*, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 33-35.

22. *Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς την κοινωνική ιστορία γίνεται ήδη από τη δεκαετία του 80, στη Γαλλία με τη μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών τάξεων*, Ρεπούση Μ. (2004), *Μαθήματα Ιστορίας*, Καστανιώτης Αθήνα, σ. 265.

23. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136.

24. Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l' Europe σ. 125-136.

αρκετά να αξιοποιήσουν επαρκώς τις γνώσεις τους στην πράξη, αλλά και πως έχουν την τάση να προσδίδουν στάσεις και συμπεριφορές δικές τους σε πρόσωπα διαφορετικών πολιτιστικών πλαισίων, σταδιακά όμως και οι δύο αυτές μαθησιακές συμπεριφορές μειώθηκαν αισθητά μέσω των ασκήσεων.

2^η δραστηριότητα - Οι συνομήλικοί μου “πίσω” από το άγαλμα

Αφορμή για τη δραστηριότητα αποτέλεσε η παράθεση στο σχολικό εγχειρίδιο²⁵ φωτογραφιών ενός γυναικείου και ενός ανδρικού αγάλματος - κόρης και κούρου αντίστοιχα - της αρχαϊκής εποχής. Οι δύο φωτογραφίες συνοδεύονται από τις επιγραφές στις βάσεις τους, αποδομένες στα νέα Ελληνικά. Η δραστηριότητα αφορούσε στη δημιουργία ενός φανταστικού μονολόγου, με τον οποίο θα έντυναν οι μαθητές κατά φύλο τους δύο εφήβους²⁶ με λόγο, σκέψεις και πιθανά σενάρια ζωής. Η άσκηση προϋπέθεσε α) τη συζήτηση στην τάξη σχετικά με τις συνθήκες επιβίωσης και τις αιτίες θανάτου σε μια αρχαϊκή κοινωνία (ασθένειες, πόλεμοι κ.ά.), β) τις θρησκευτικές – λαϊκές, παραδοσιακές αντιλήψεις για το θάνατο (στη μάχη, το θάνατο ανύπανδρης κοπέλας, ...) και γ) την αναφορά στην κοινωνική δομή της Αθηναϊκής αρχαϊκής κοινωνίας και την τάξη στην οποία ανήκαν τα δύο νεαρά άτομα, που διέθεταν ταφικό άγαλμα. Αξιοποιήθηκε, επίσης, το εκπαιδευτικό λογισμικό του υπουργείου που αφορά στην καθημερινή ζωή στην Αθήνα. Η παρουσίαση της άσκησης στην τάξη συνοδεύτηκε από ένα σύστημα υποβολής αφαίρεσης πόντων, όταν οι ομάδες έκαναν λάθος που σχετίζονταν με την ελλιπή γνώση της σχολικής ύλης (εικ.2).

3η δραστηριότητα: Έφηβες στην Αθήνα και την Σπάρτη

Μετά τη διδασκαλία των ενοτήτων σχετικά με τις πόλεις – κράτη Αθήνας και Σπάρτης, κρίθηκε σκόπιμο να συζητηθεί στην τάξη η διαφορά στον τρόπο ανατροφής, την καθημερινή ζωή και τον ρόλο των γυναικών στις δύο πόλεις. Το εκπαιδευτικό λογισμικό του υπουργείου αξιοποιήθηκε και σε αυτήν την δραστηριότητα, με στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές τι σημαίνει να είσαι γυναίκα στις δύο πόλεις, αλλά και πώς οι ίδιες αντιλαμβάνονται τη θέση και τον εαυτό τους. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην προσπάθεια να κατανοήσουν οι μαθητές πως οι διαφορές με τον δικό τους τρόπο ζωής δε σημαίνει πως η ζωή στην αρχαιότητα

25. *Αρχαία Ιστορία Α Γυμνασίου, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ, Αθήνα* σ.66.

26. *Σμυρναίος Α. (2008), Η Διδακτική της ιστορίας, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 177-9.*

ήταν πάντα άσχημη και ανυπόφορη, αλλά και πως υπάρχουν πολλά διαφορετικά πολιτισμικά μοντέλα και τρόποι ζωής, σεβαστά και ανεκτά. Η κυριότερη δυσκολία στην άσκηση αυτή προήλθε από την αδυναμία των μαθητών να αναπλάσουν έναν φανταστικό διάλογο πλούσιο και επικεντρωμένο σε ουσιαστικές πτυχές της ζωής δύο κοριτσιών. Η ενσυναισθητική ανάπλαση, εξάλλου, αποτελεί έναν από τους πιο επιθυμητούς και σύνθετους εκπαιδευτικούς στόχους²⁷. Δυσχέρεια, επίσης, παρουσιάστηκε στον τρόπο απόδοσης του διαλόγου, καθώς οι μαθητές είχαν την τάση να χρησιμοποιούν εκφράσεις της δικής τους καθομιλουμένης γλώσσας αλλά και να μεταφέρουν δικές τους αντιλήψεις σχετικά με την οικιακή εργασία, τη ζωή στο σπίτι κ.ά. στο παρελθόν (εικ.3).

4^η δραστηριότητα: Ένας Αθηναίος, ένας Μιλήσιος και ένας Ναξιώτης έμπορος συζητούν στην Ιωνία για τον Κίμωνα

Η άσκηση αυτή είχε ως κύριο στόχο την κατανόηση από τους μαθητές της ύπαρξης πολλών οπτικών γωνιών και στάσεων, αντιλήψεων από τα άτομα, καθώς και των παραγόντων που οδηγούν στη διαφοροποίηση (συμφέροντα, επιδιώξεις, εμπειρίες, βιώματα κ.ά.)²⁸. Βέβαια, τόσο σύνθετη δραστηριότητα απαιτούσε την ύπαρξη στέρεης γνώσης σχετικά:

- α) με τον χαρακτήρα και τη δράση της Αθηναϊκής συμμαχίας,
- β) την προσωπικότητα, τους στόχους και το βίο του Κίμωνα και
- γ) την ιστορία των αποικιών. Έτσι, αφού διδάχθηκε η ενότητα για την Αθηναϊκή συμμαχία και με την προϋπάρχουσα γνώση για τη δράση του Κίμωνα ως Αθηναίου στρατηγού, μελετήθηκαν τα αποσπάσματα του σχολικού εγχειριδίου για τη ζωή του Κίμωνα²⁹ (όπου ο Κίμωνας παρουσιάζεται ως φιλόανθρωπος και πατριώτης) και στη συνέχεια έγινε από τις ομάδες μία «λίστα» πεπραγμένων του αθηναίου στρατηγού (ανάδειξη στην αθηναϊκή πολιτική σκηνή, πολιτική κατά των συμμαχικών πόλεων εξοστρακισμός, επαναπατρισμός, αγώνας κατά των Περσών και θάνατος, συνέπειες για τον ελληνισμό από την πολιτική του (Κιμώνειος ή Καλλίειος ειρήνη;) και βάση αυτής γράφηκε ένας κατάλογος με θετικούς και αρνητικούς προσδιορισμούς για αυτόν. Το αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας ήταν να

27. Κόκκινος Γ., (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα*, σ.478.

28. Stranding R. (2003), *multiperspectivity in History teaching a guide for teachers*, council of Europe. σ.9-26.

29. *Αρχαία Ιστορία Α Γυμνασίου* (2009), ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ.70.

αναδειχθεί πως ο Κίμωνας δεν μπορεί απλά να χαρακτηριστεί ως «καλός» ή «κακός», αφού εξαρτάται από το ποιος τον κρίνει (ένας Αθηναίος που ευεργετήθηκε από αυτόν, ένας Ναξιώτης που είδε την πόλη του να καταστρέφεται από τους Αθηναίους κ.ο.κ.). Έτσι, στη συνέχεια τα παιδιά προχώρησαν στην δημιουργία ενός διαλόγου μεταξύ τριών πολιτών διαφορετικών πόλεων, όπου έλαβαν υπόψη τους τα στοιχεία που είχαν ήδη καταγραφεί. Η άσκηση απέδειξε πως οι μαθητές κατανοούσαν πια πως η προσωπικότητα μεγάλων ανδρών, όπως ο Κίμωνας, στο συγχρονικό τους πλαίσιο ίσως αντιμετωπίζονταν ποικιλότροπα και κρίνονταν και αρνητικά, σε αντίθεση με την επίσημη ιστορική καταγραφή (ήρωας, διώκτης των Περσών ...) (εικ.4).

5η δραστηριότητα: Προσομοίωση εκκλησίας του Δήμου στην Αθήνα πριν από τη μάχη της Χαιρώνειας

Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν καταρχήν:

- α) να ζησουν οι μαθητές και να εμπεδώσουν με τρόπο βιωματικό τις διαδικασίες μιας συνέλευσης στην Αρχαία Αθήνα,
- β) να καταλάβουν πώς διαμορφώνει ένας Αθηναίος πολίτης αντιμακεδονική ή φιλομακεδονική στάση, μέσα από τη μελέτη της ζωής των δύο μεγάλων ρητόρων, του Δημοσθένη και του Ισοκράτη. Εκτός από τις πληροφορίες του σχολικού βιβλίου αξιοποιήθηκαν κείμενα των δύο ρητόρων³⁰ που καταδεικνυαν τον τρόπο σκέψης και τις οπτικές τους γωνίες σχετικά με τους Μακεδόνες, αλλά και κείμενα του Ηροδότου³¹, ώστε να πουν οι μαθητές στη θέση ενός Αθηναίου και να δουν πώς έβλεπαν τους Μακεδόνες οι Αθηναίοι του 4^{ου} αιώνα. Επιπλέον, έγινε διάλογος στην τάξη σχετικά με το ποιος ήταν τελικά πατριώτης, ο Ισοκράτης ή ο Δημοσθένης, και αναγκαστικά τα παιδιά ανατρέξανε στις αντιλήψεις της εποχής και στο τι σήμαινε η λέξη «πατρίδα» και «ομοεθνής» στην Αθήνα, αλλά και στον υπόλοιπο ελλαδικό χώρο κατά την αρχαιότητα (πόλη – κράτος κ.τ.λ.), ώστε να κατανοήσουν το πόσο επικίνδυνο είναι να χρησιμοποιούμε σύγχρονα αξιολογικά κριτήρια, προκειμένου να ερμηνεύσουμε συμπεριφορές του παρελθόντος. Στην πράξη, οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους και επικεντρώθηκαν στη συλλογή πληροφοριών

30. *Δημοσθένης Κατά Φιλίππου Α*, παρ. 35-40, *Ισοκράτης, Φίλιππος*, παρ. 20-24, *Ανθολογία αρχαίας ελληνικής γραμματείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σ. 1222-246.

31. *Ηρόδοτος (1964), Ηροδότου Ιστορία*, βιβλίο 5 (Τερψιχόρη), κεφ. 22., Γκοβόστης, Αθήνα.

σχετικά με τη θέση που θα ανέπτυσσαν (φιλικά διακείμενοι προς τους Μακεδόνες, εχθρό ορκισμένοι του Φιλίππου και οπαδοί του Δημοσθένη ή ουδέτεροι πολίτες σκεπτικοί απέναντι σε μια ακόμη αναμέτρηση με τους Μακεδόνες³²). Έτσι, στη συνέχεια άρχισαν με θέρμη να υποστηρίζουν τις θέσεις τους, κάποιο μάλιστα με έντονη θεατρικότητα. Βέβαια, χρειάστηκαν οι υποδείξεις της διδάσκουσας σχετικά με τις διαδικασίες μιας εκκλήσις και κάποιος έλεγχος στον τρόπο έκφρασης μερικών μαθητών.

6η δραστηριότητα: Ο Αλέξανδρος ως κατακτητής

Η δραστηριότητα αυτή προέκυψε από τις ίδιες τις απορίες και τους στοχασμούς των παιδιών σχετικά με τη δράση, την προσωπικότητα και το ρόλο του Μεγαλέξανδρου μετά από τη διδασκαλία των ενοτήτων για την εκστρατεία του. Το ερώτημα που τέθηκε ήταν αν τελικά ο Αλέξανδρος ήταν “καλός” ή “κακός”, διαχειριστής απλά του οράματος του πατέρα του, γιος της μητέρας του με μίση και φιλοδοξίες, ήρωας, συμφιλιωτής των Ελλήνων, ηγεμόνας σκληρός με επεκτατικές βλέψεις, ματαιόδοξος ή οραματιστής. Η δραστηριότητα περιέλαβε τα εξής βήματα:

- α) Την εκτενή αναφορά στην αγωγή που έλαβε από όλες τις πλευρές ο Αλέξανδρος και το περιβάλλον στο οποίο μεγάλωσε, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές πώς διαμορφώθηκαν οι βλέψεις και πτυχές του χαρακτήρα του, όπως η φιλοδοξία και η άκρατη τόλμη κ.ά.,
- β) τη μελέτη κειμένων που καταδεικνύουν πώς έβλεπαν οι αρχαίοι ιστορικοί τον Αλέξανδρο και το έργο του (Αρριανός, Πλούταρχος, Δημοσθένης³³),
- γ) τη μελέτη κειμένων του Αρριανού που αναφέρονται στη συμπεριφορά του Αλεξάνδρου απέναντι στους ηττημένους, τους αιχμαλώτους, τις γυναίκες, τους γενναίους αντιπάλους του, όπως τον Πύρο, αλλά και τους συμπολεμιστές του, όταν κατέκτησε πια την Περσική Αυτοκρατορία (απαίτηση για προσκύνηση, εκτελέσεις εταίρων κ.ά.),
- δ) τη μελέτη κειμένων από την Αλεξάνδρου Ανάβαση του Αρριανού, τα οποία περιγράφουν φονικές μάχες, την αντίσταση των ντόπιων στους Μακεδόνες και τη γενναία προάσπιση των πατρίδων τους, αλλά και τις μεγάλες ανθρωπίνες απώλειες των αναμετρήσεων στην Ασία³³. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στην απόκτηση μιας πολυπρισματικής οπτικής για τον μακεδόνα ηγέτη,

32. Bengtson H., (1979), *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας*, Μέλισσα, Αθήνα, σ. 292-293.

33. Αρριανός (1975), *Αλεξάνδρου ανάβασις*, βιβλίο Β., κεφ. 12, παρ. 3-8, βιβλίο Δ, κεφ. 19, παρ. 4-6, βιβλίο Ε, κεφ. 18, παρ. 4-7 κεφ. 19, παρ. 1-3, Πάπυρος, Αθήνα.

που ανέδειξε και άλλες πτυχές της ιστορικής του φυσιογνωμίας, μέσα από την αλλαγή οπτικής γωνίας³⁴. Ο Αλέξανδρος των Μακεδόνων δεν είναι ο ίδιος με τον Αλέξανδρο που αιχμαλωτίζει την οικογένεια του Δαρείου ή αυτόν που φονεύει το δάσκαλό του ή αυτόν που διατάσσει την κατάκτησης μιας νέας ασιατικής περιοχής, αν ειπωθεί με την οπτική του ντόπιου στρατιώτη που μάχεται για τη χώρα και το βασιλιά του, ή του Αιγύπτιου καταπιεσμένου χωρικού. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές εκπόνησαν ο καθένας χωριστά εργασία πάνω στην προσωπικότητα του Αλέξανδρου.

Συμπεράσματα από την εκπόνηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

- A) Οι ασκήσεις ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης απαιτούν πολύ καλή προετοιμασία και στο σπίτι και στην τάξη, ώστε να κατακτήσουν καλά το γνωστικό αντικείμενο σχετικά με την εποχή, τα ιστορικά γεγονότα, τα πρόσωπα, τις συνθήκες και να μπορέσουν να αποφύγουν την ανακρίβεια, τα ιστορικά άλματα, τις αυθαίρετες αναλογίες, παραλληλισμούς και γενικεύσεις.
- B) Η καλλιέργεια των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων αναμφίβολα δεν έρχεται από τη μία μέρα στην άλλη, αλλά σταδιακά και μέσα από τη τριβή με συγκεκριμένα νοητικά μοντέλα και τρόπους μελέτης (υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών, αποστασιοποίηση, διαπολιτισμική ικανότητα κ.ά.).
- Γ) Οι ασκήσεις προσομοίωσης και οι δραματοποιήσεις γενικά γίνονται πιο θερμά αποδεκτές από τους μαθητές και τους κινητοποιούν περισσότερο.
- Δ) Οι μαθητές, σε γενικές γραμμές - ανάλογα και με το μαθησιακό τους προφίλ και τις επιδόσεις τους αλλά και τη συναισθηματική τους ωριμότητα - δεν ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη επιτυχία στις ασκήσεις που αφορούν στην αξιολόγηση ιστορικών προσωπικοτήτων της εμβέλειας του Κίμωνα ή του Αλεξάνδρου, καθώς οι ήδη υπάρχουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών (καλλιεργημένες για πολλά χρόνια εντός και εκτός σχολικού χώρου) δυσκόλεψαν την αλλαγή στάσης.

Βιβλιογραφία

- Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου* (2009), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Αρριανός (1975), *Αλεξάνδρου ανάβασις*, Πάπυρος, Αθήνα.
- Bengtson, H. (1979). *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας*, Μέλισσα, Αθήνα, σ. 292-293.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την Ιστορία*, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα.

34. *Μαυροσκούφης Δ* (2005), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη*, σ.211.

- Δημοσθένης, Κατά Φιλίππου Α, *Ανθολογία αρχαίας ελληνικής γραμματείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Harris, R., L. Foreman – Peck, stepping into Other Peoples' Shoes': Teaching and Assessing Empathy in the Secondary History Curriculum, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, τ. 4.
- Ηρόδοτος (1964) *Ηρόδοτου Ιστορίαι*, βιβλίο 5 (Τερψιχόρη), Γκοβόστης, Αθήνα.
- Ισοκράτης, *Φίλιππος*, *Ανθολογία αρχαίας ελληνικής γραμματείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*, Routledge, Λονδίνο.
- Jenkins, K. -Brickley, P. (1989). 'Reflections on the Empathy Debate' *Teaching History*, τ.55
- Κόκκινος Γ., (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.
- Lee P., Dickinson A. (1997). How children explain the why of history στο: *Social Education Research*, τ. 61.
- Λεοντοίνης, Γ. (1999). *Ιστορία, περιβάλλον και η διδακτική τους*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Μαυροσκοφής, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Pattiz, A. (2004). The idea of history teaching: using Collingwood's Idea to promote critical thinking in the High School History classroom, στο *The History teacher*, τ. 37.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας*, εκδ. Καστανιώτης Αθήνα.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της ιστορίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Στεργίου Α. – Μπάρος Β, (2009). Διαπολιτισμικότητα., διαχείριση των συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, Εναλλακτικές διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: «Μια τάξη φυλετικά διαχωρισμένη», 12ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας» ΚΕΔΕΚ, Πάτρα.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Stranding, R. (2003), *Multiperspectivity in History teaching a guide for teachers*, council of Europe.
- Walsh, W.H (1994). Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας, ΜΙΕΤ.

Διαδικτυογραφία

Barnes A., Thagard P. (1997) *empathy and analogy*, στο: <http://cogsci.uwaterloo.ca/Articles/Pages/Emapthy.html>