ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΥΠΡΙΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΥΟ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΣΕ ΤΡΟΧΙΑ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΚΑΙ ΜΙΑ ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΟΥ ΣΕΡΑΦΕΙΜ Ι. ΖΩΤΗ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ
Στην «Ιστορία, Τοπική Ιστορία: Έρευνα και Διδακτική»
Με ειδίκευση «Διδακτική της Ιστορίας»

ΦΛΩΡΙΝΑ
ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2017

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: Κασβίκης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής

Βαθμός: ……

Υπογραφή: Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: Ανδρέου Ανδρέας, Καθηγητής

Βαθμός: ……

Υπογραφή: Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, Καθηγήτρια

Βαθμός: ……

Υπογραφή: Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: -……

Ο συγγραφέας Σεραφείμ Ι. Ζώτης βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Αφιέρωση

Στην Ισμήνη μου

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ 4
Περίληψη 6
Περίληψη 6
Abstract 8
Πρόλογος 10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 12
Εισαγωγή - Σκοπός της μελέτης 12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α' 16
1.1. Ενσυναίσθηση: προσπάθεια απόδοσης ορισμού 16
1.1.2. Ιστορική αναδρομή 17
1.1.3. Διαπιστώσεις 24
1.2. Ιστορική ενσυναίσθηση: οι απαρχές (19ος αιώνας) 26
1.2.1. Ιδεολογική θεμελίωση ιστορικής ενσυναίσθησης (α' μισό 20ου αιώνα) 30
1.2.2. Η ιστορική ενσυναίσθηση απαίτηση των καιρών (1950-1980) 39
1.2.3. Η γλωσσική στροφή και η ιστορική ενσυναίσθηση 46
1.2.4. Η επαναφορά του ιστορικού πρωταγωνιστή 50
1.2.5. Η ιστορική ενσυναίσθηση ως βασική αρχή της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας 53
1.2.6. Λογική ή συναισθηματική ενσυναίσθηση; 64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' 71
2.1. Η ιστορική ενσυναίσθηση και η πολυπρισματικότητα 71
2.2. Η αναπαράσταση του ιστορικού (εθνικού) παρελθόντος 80
2.3. Η σημασία της αφήγησης για μια ενσυναισθητική και πολυπρισματική προσέγγιση 82
2.3.1. Τα ιστορικά κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα 82
2.3.2. Κατανοώντας τα ιστορικά κείμενα: γνωρίζοντας πολλά 83
2.3.3. Θέματα και διαδικασία 84
2.3.4. Η κατασκευή των βασικών χαρακτήρων 85
2.3.5. Συχνότητα αναφοράς 87
2.3.6. Σχέδια των μέσων 87
2.3.7. Σχέδια της προϋποτιθέμενης παρουσίας 88
2.4. Πολυπρισματικότητα και σπουδές μνήμης 90
2.4.1. Σχολική ιστορία 93
3. Διαπιστώσεις 96
ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 98
4. «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο»: Ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα με Στόχο την Σύνθεση Ενσυναίσθησης και Πολυπρισματικότητας 98
4.1. Εισαγωγή 98
4.2. Παιδαγωγικά Χαρακτηριστικά 99
4.3. Σκεπτικό, Σκοπός και Στόχοι 100
4.4. Δομή του Προγράμματος 103
4.5. Θεωρητική Τεκμηρίωση 104
4.7. Τα Σταδια υλοποίησης του προγράμματος 109
Α' Φάση (Εισαγωγή) 109
Β' Φάση 110
Γ' Φάση 112
4.8. Τελικές διαπιστώσεις 115
4.9. Βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση και «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» 117

4.10. αξιολόγηση από την πλευρά των μαθητών 121
Βιβλιογραφία 124
Παράρτημα 131
Κάρτες του Παιχνιδιού 132
Οι Κύβοι του Παιχνιδιού 139
Ο Χάρτης των Μαθητών 140
Βραβείο Καρλομάγνου για την Νεολαία 2016 141
Βράβευση από την Περιφέρεια Θεσσαλίας και τον Δήμο Τεμπών 142
Δημοσιεύματα της εφημερίδας «Ελευθερία» Λάρισας 143
Ερωτηματολόγιο για το Πολιτιστικό Πρόγραμμα 145

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε αρχικά με την έννοια της ενσυναίσθησης και στη συνέχεια, πιο συγκεκριμένα, με την ιστορική ενσυναίσθηση. Εξετάζουμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε αυτή την έννοια και σε αυτήν της πολυπρισματικότητας και τέλος αναφερόμαστε σε μια προσπάθεια συνδυασμού ιστορικής ενσυναίσθησης και πολυπρισματικότητας που επιχειρήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2015 – 2016 μέσα στα πλαίσια ενός πολιτιστικού προγράμματος.

Πιο συγκεκριμένα, στο θεωρητικό μέρος αναφερόμαστε γενικά στην έννοια της ενσυναίσθησης, πραγματοποιούμε μια ενδελεχή βιβλιογραφική επισκόπηση της εξέλιξης της έννοιας της ιστορικής ενσυναίσθησης επιδιώκοντας την παρουσίαση της συμβολής σημαντικών πνευματικών προσωπικοτήτων είτε από το χώρο της ιστορικής επιστήμης είτε ευρύτερα της παιδαγωγικής. Στην συνέχεια προχωρούμε σε μια ανάλυση της έννοιας της πολυπρισματικότητας συγκρίνοντάς την με την ιστορική ενσυναίσθηση και κλείνουμε με μια αναφορά στο πώς μπορούν να συνδυαστούν με επιτυχία η ιστορική μνήμη και οι πολλαπλές μνήμες. Σε αυτό το υποκεφάλαιο υποδεικνύουμε δηλαδή την σύνδεση της πολυπρισματικότητας με τις σπουδές μνήμης.

Στο δεύτερο μέρος αναλύουμε τον σχεδιασμό του πολιτιστικού προγράμματος «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» που πραγματοποιήσαμε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 με δώδεκα (12) μαθητές της Β’ τάξης του Γενικού Λυκείου Πυργετού Λάρισας. Στόχος του προγράμματος ήταν η ενσυναισθητική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών καθώς και η πολυπρισματική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος της δυτικής Ευρώπης. Παράλληλα, επιδιώξαμε και την καλλιέργεια της πολιτειότητας, γνήσιο «τέκνο» της πολυπρισματικότητας, μεταφερόμενοι στο παρόν της Ευρώπης, μελετώντας δηλαδή τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η όλη προσπάθεια κατέληξε στην δημιουργία ενός παιχνιδιού γνώσεων που συνδυάζει συμβατικά στοιχεία (κάρτες, κύβους-ζάρια) και τις Νέες Τεχνολογίες, καθώς οι κάρτες του παιχνιδιού έφεραν κωδικούς qr, που παραπέμπουν σε ιστοσελίδες και παρουσιάσεις, οι οποίες βοηθούν τους συμμετέχοντες στο παιχνίδι, μέσα από μια ταμπλέτα (tablet) ή ένα

smartphone, να προσεγγίσουν την γνώση τόσο της δυτικής μεσαιωνικής κοινωνίας όσο και της σύγχρονης ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν με το παιχνίδι αυτό στον ετήσιο διαγωνισμό «Ευρωπαϊκό Βραβείο Καρλομάγνου για την Νεολαία» του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Διεθνούς Ιδρύματος Καρλομάγνος και κατέκτησαν την δεύτερη θέση ανάμεσα σε τριακόσια εξήντα (360) περίπου σχέδια νέων από όλη την Ευρώπη λαμβάνοντας και το χρηματικό έπαθλο των τριών χιλιάδων (3.000) ευρώ.

Δυστυχώς, όμως, δεν επέτρεψαν στον επιβλέποντα εκπαιδευτικό να οδηγηθεί σε διαπιστώσεις πάνω στον βαθμό προσέγγισης της γνώσης με ενσυναισθητικό τρόπο αρνούμενοι να συμπληρώσουν τα σχετικά ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα είχαμε συντάξει ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούσαμε τους μαθητές να απαντήσουν με βάση τις εμπειρίες τους από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αλλά δεν ανταποκρίθηκαν. Οι λόγοι είναι πολλοί γι' αυτό και σε ένα τελευταίο υποκεφάλαιο επιχειρούμε να τους αναλύσουμε με βάση την βιβλιογραφία.

Λέξεις – κλειδιά
Ενσυναίσθηση, ιστορική ενσυναίσθηση, πολυπρισματικότητα, πολιτειότητα

Abstract

This study firstly deals with the concept of empathy and then, more specifically, with historical empathy. We examine the relationship developed between this concept and that of multiperspectivity and finally we attempt to combine historical empathy with multiperspectivity in the context of a cultural program implemented in the school year 2015 – 2016..

More specifically, in the theoretical section we discuss the concept of empathy through a thorough literature review of the evolution of the concept of historical empathy seeking to present the contribution of important intellectuals from history and pedagogy. Then we proceed to an analysis of the concept of multiperspectivity comparing it with historical empathy finishing with a reference of how to combine successfully historical memory with multiple memories. In this subsection we indicate the connection of multiperspectivity with memory studies.

In the second part of the dissertation we analyze the design of the cultural program "Searching for Charlemagne" that was held during the school year 2015-2016 with the participation of twelve (12) second grade students of the Pyrgetos Lyceum, Larissa. The aim of the program was the empathic participation of students and the multifaceted approach of the historical past of Western Europe. At the same time, we also sought to promote citizenship, a genuine 'child' of multiperspectivity, transporting the theme in the Europe's present and studying the way that the European Union works.

This effort resulted in the creation of a knowledge game that combines conventional elements (cards, cube-dice) and New Technologies, as game cards bearing qr codes, mentioning websites and presentations that help the participants in the game, through a tablet (tablet) or a smartphone, to approach the knowledge of both the western medieval society andcontemporary European reality. The students involved in this game got the second position in the annual competition of the "European Charlemagne Prize for Youth" of the European Parliament and the International Foundation Charlemagne among about three hundred and sixty (360) new projects from across Europe, accompanied with a cash prize of three thousand (3,000) euros.

Unfortunately, students did not allow the supervisor to acquire any data concerning the degree of their empathetic approach of knowledge, as they didn't responded to answering the relevant questionnaires that was prepared for recording their experiences from this program. There are many reasons for this failure and in the last subchapter we attempt to analyze them based on the available literature.

Keywords
Empathy, historical empathy, multiperspectivity, citizenship

Πρόλογος

Ακούγοντας ένα μεσημέρι στον ραδιοφωνικό σταθμό της Εκκλησίας της Ελλάδος τον φωτισμένο κληρικό π. Θεμιστοκλή Μουρτζανό να μιλά για τον καθηγητή ψυχιατρικής Irvin Yalom και την αξία της ενσυναίσθησης ελκύστηκα από την έννοια αυτή. Παρακινήθηκα να αναζητήσω το περιεχόμενό της, να διαβάσω τουλάχιστον ένα βιβλίο του Yalom και να ερευνήσω περαιτέρω την εφαρμογή της στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Έπειτα, μέσα από το μάθημα του επίκουρου καθηγητή κ. Κασβίκη Κώστα «ζητήματα διδακτικής της ιστορίας» του α' έτους στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας διαπίστωσα ότι η ενσυναίσθηση προβάλλεται και στην ιστορία ως έννοια – αρετή για μια επιτυχημένη έρευνα και προσέγγιση της γνώσης.

Από την στιγμή εκείνη έθεσα ως σκοπό να πραγματοποιήσω ένα σχέδιο μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων μου στο γενικό λύκειο που θα οδηγεί σε μια ενσυναισθητική προσέγγιση της ιστορίας. Γνώριζα τις δυσκολίες που θα αντιμετώπιζα λόγω του εξεταστικοκεντρικού συστήματος που επικρατεί στην χώρα μας. Αλλά, από την άλλη πλευρά, πάντα είχα στον νου μου τα λόγια του Dewey: «Αν διδάξουμε τους σημερινούς μαθητές με τον τρόπο που δίδασκαν στο παρελθόν, τους στερούμε το μέλλον» (Dewey, 1944, 167 στο: West, 2011). Γι' αυτό εδώ και χρόνια φροντίζω είτε εντάσσοντας τις Νέες Τεχνολογίες στην διδακτική πράξη είτε πραγματοποιώντας ομαδοσυνεργατικές έρευνες να απομακρύνομαι από το τυποποιημένο μάθημα που οδηγεί συχνά σε μια διεκπεραίωση της ύλης. Άλλωστε, πάντοτε σκέφτομαι ότι οι μαθητές μου σύντομα θα γίνουν σπουδαστές και θα κληθούν στο πανεπιστήμιο να συνεργαστούν με άλλους για την εκπόνηση εργασιών.

Όσον αφορά στο ιστορικού προσανατολισμού πρόγραμμα, διάλεξα, το «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο», διότι πιστεύω ότι επιβάλλεται μέσα στα πλαίσια της συμμετοχής μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση οι μαθητές και οι μαθήτριές μας να έχουν όχι μόνο βασικές γνώσεις της ευρωπαϊκής ιστορίας, αλλά και μια βαθύτερη κατανόηση του δυτικού τρόπου σκέψης και ζωής. Ένα σχολείο που προετοιμάζει για την πραγματική ζωή είναι αυτονόητο ότι οφείλει να εστιάζει όχι μόνο στο εθνικό γίγνεσθαι αλλά και στο ευρύτερο ευρωπαϊκό

και διεθνές, καθώς η γη μας τείνει να μεταβληθεί σε ένα οικουμενικό χωριό. Έτσι μέσα από την κατανόηση του άλλου, οι μαθητές οδηγούνται και στην αυτοσυνειδησία.

Θα ήθελα, επομένως, να ευχαριστήσω τον επίκουρο καθηγητή κ. Κασβίκη Κώστα, διότι με έφερε σε επαφή με τις απόψεις του Peter Seixas για την ιστορική ενσυναίσθηση, τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό του γενικού λυκείου Πυργετού που συνέβαλαν στην υλοποίηση του πολιτιστικού προγράμματος «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» καθώς και τους μαθητές του τμήματος Β'2 της σχολικής χρονιάς 2015-2016 που συνεργάστηκαν μαζί μου για να παραχθεί το παιχνίδι γνώσεων, το οποίο κέρδισε το δεύτερο βραβείο στον πανευρωπαϊκό διαγωνισμό «Ευρωπαϊκό Βραβείο Καρλομάγνου για τη Νεολαία». Ωστόσο, χωρίς την συμπαράσταση της συζύγου μου, Ισμήνης Παπαδημητρούλα, θα ήταν αδύνατον να δραστηριοποιηθώ τόσο έντονα στον εκπαιδευτικό χώρο. Την ευχαριστώ για την αγάπη της και την υπομονή της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή - Σκοπός της μελέτης

Η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, όσο «σκοτεινή» κι αν είναι (Foster, 2001), κατέχει κεντρική θέση στα ενδιαφέροντα των μελετητών (πανεπιστημιακών και μη) γύρω από την ιστορική εκπαίδευση και ειδικότερα γύρω από την κατανόηση της ιστορίας. Μάλιστα, η θέση που λαμβάνουν οι μελετητές απέναντί της εξαρτάται από τον τρόπο που αντιμετωπίζουν την ιστορία.

Αν, δηλαδή, θεωρούν την ενσυναίσθηση εφικτή και αξιόλογη, πιστεύουν στη δυνατότητα ανακατασκευής του παρελθόντος από τους συγχρόνους τους (Yeager, & Foster, 2001). Από την άλλη πλευρά, αυτοί που εκφράζουν έντονο σκεπτικισμό γύρω από την δυνατότητα ενσυναισθητικής προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων διακρίνονται σε δυο ομάδες. Η πρώτη έχει να κάνει με αυτούς που επηρεασμένοι από τη θεωρία του Piaget θεωρούν αδιανόητο να προσεγγίσουν την ενσυναίσθηση οι μαθητές τουλάχιστον ώς την ηλικία των δέκα πέντε (15) ετών λόγω αδυναμίας να εκφέρουν κρίσεις για σύνθετες καταστάσεις (Hallam, 1978 στο: Colby, 2007). Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν αυτοί που θεωρούν την ενσυναίσθηση αδύνατη και άδικο κόπο, καθώς εκλαμβάνουν το παρελθόν ως μια ξένη χώρα[1] και συνεπώς κάθε προσπάθεια εισόδου στο χώρο του αποβαίνει άκαρπη (Jenkins, 1995 στο: Curthoys, & Docker, 2006). Οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν την ιστορία περισσότερο ως λογοτεχνία (White, 1978 στο: Curthoys, & Docker, 2006), παρά ως επιστήμη που έχει μια ιδιαίτερη αποστολή συγκριτικά με τις άλλες· να ανακαλύψει και να περιγράψει με λεπτομέρειες τις σχέσεις των ανθρώπων στο παρελθόν. Αποδομούν ουσιαστικά την επιστήμη της ιστορίας (Curthoys, & Docker, 2006) και συστοιχούν με την αντίληψη της εποχής μας, που επηρεάζει μεγάλη μερίδα των σύγχρονων πολιτών, πως τίποτε άλλο δεν υφίσταται παρά μόνο το παρόν.

1 Ο ιστορικός και γεωγράφος David Lowenthal έχει συγγράψει το βιβλίο με τίτλο The Past is a Foreign Country – Revisited, Cambridge University Press, Cambridge 2015 (1st ed. 1985), τίτλο τον οποίο εμπνέεται από τη γνωστή φράση του άγγλου συγγραφέα L.P. Hartley από τη νουβέλα “The Go-between”: “The past is a foreign country; they do things differently there”.

Η θέση μας σε αυτό το σημείο ταυτίζεται με αυτή του Cannadine: «οι νεκροί έφυγαν αλλά δεν παύουν να είναι υπαρκτοί, όπως κι εμείς θα φύγουμε κάποια στιγμή» (Cannadine, 2008). Δεν μπορούμε να αρνούμαστε την προσέγγιση του παρελθόντος έστω με την μορφή της ανακατασκευής του νοήματός του. Άλλωστε, η αρχαιολογική σκαπάνη μαρτυρεί την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών από τον δικό μας και μας καλεί να τους αναζωογονήσουμε, για να μπολιάσουμε το σήμερα με το χθες και να θεμελιώσουμε το αύριο.

Για να πραγματοποιηθεί, όμως, αυτός ο τελευταίος σκοπός, η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το αύριο απαιτείται η στροφή στην πολυπρισματικότητα. Στις μέρες μας βιώνουμε πρωτόγνωρες καταστάσεις, καθώς η μετανάστευση, η ανάδειξη νέων ομάδων στο κοινωνικό γίγνεσθαι, η παγκοσμιοποίηση των αξιών και η τεράστια ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνών (Τ.Π.Ε.) επιβάλλουν μια νέα αντίληψη για την ιστορία. Κι αυτό η ιστορική ενσυναίσθηση δεν το αποδέχεται. Οι ιστορικοί που την υπηρετούν μας ζητούν να αποστασιοποιηθούμε απολύτως από τα γεγονότα, χωρίς ίχνος έγνοιας για τους ανθρώπους που πάσχουν, που περιθωριοποιούνται, που διώκονται για τα πολιτικά και κοινωνικά τους φρονήματα[2]. Χωρίς μια τέτοια έγνοια, όμως, οδηγούμαστε σε έναν αμοραλισμό. Έρχεται, λοιπόν, η πολυπρισματικότητα να μας υπενθυμίσει ότι ο άνθρωπος λειτουργεί διανοητικά αλλά και με βάση το συναίσθημα. Κι αν θέλουμε να παραμείνει η ιστορία μέσα στα ενδιαφέροντά του, οφείλουμε να στραφούμε σε ενδιαφέρουσες πτυχές της που αγγίζουν και το συναίσθημα (Barton, & Levstik, 2004).

Επιπλέον, χάρη στην πολυπρισματικότητα εγκολπώνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες τις αρχές της δημοκρατικής πολιτειότητας (Μακαρατζής, 2016). Αντικρίζοντας πηγές που εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις από τις επικρατούσες μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία της σύγχρονης εποχής, προβληματίζονται και διαλέγονται πάνω σε θέματα που αφορούν την

2 Σύμφωνα με τους Ashby & Lee: «Εμπλαισίωση (Contextualization) της ιστορικής ενσυναίσθησης σημαίνει ότι υπάρχει μια σαφής διαφοροποίηση ανάμεσα στην στάση και στην άποψη του ιστορικού πρωταγωνιστή και σε αυτές του ιστορικού· ανάμεσα σε αυτά που γνωρίζει ο πρωταγωνιστής και αυτά που γνωρίζουμε εμείς· ανάμεσα στις πίστεις, στις αξίες, στους στόχους και στις συνήθειες που αποδίδονται σε παρελθοντικές καταστάσεις ή κοινωνικές πρακτικές και σε αυτές που επικρατούν στην κοινωνία μας.» (Ashby, & Lee, 1987, 81 στο: VanSledright, 2001, 56).

πολιτική (όχι την κομματική) ταυτότητά τους ως μέλη της κοινωνίας. Κατά αυτόν τον τρόπο η ιστορία προετοιμάζει για την ζωή, καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες προγεύονται τον ρόλο του ενεργού δημοκρατικού πολίτη, γεγονός που αποτελεί και στόχο του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2016 στο: Μακαρατζής, 2016, 22,23).

Σε ό,τι αφορά την προσέγγιση των δυο αυτών εννοιών, της ιστορικής ενσυναίσθησης και της πολυπρισματικότητας, μέσα από το πολιτιστικό πρόγραμμα «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο», που πραγματοποιήσαμε με μαθητές και μαθήτριες 16 ετών ενός ημιαστικού σχολείου του νομού Λάρισας, πρέπει να πούμε ότι επιχειρήσαμε να εισδύσουμε στον πολιτισμό της μεσαιωνικής Δύσης, να σκιαγραφήσουμε τις κοινωνικές σχέσεις και τις πολιτικές αντιλήψεις, για να προσεγγίσουμε ενσυναισθητικά μια εποχή σχεδόν άγνωστη για το ελληνοκεντρικό σχολείο. Προσπαθήσαμε να αναδείξουμε θετικά και αρνητικά στοιχεία της διακυβέρνησης του Καρλομάγνου με έμφαση στις αλλαγές που αυτή επέφερε. Παράλληλα, όμως, να καταδείξουμε ότι η εποχή αυτή άφηνε στο περιθώριο την πολιτισμική πολυμορφία της Ευρώπης, διότι ο αυτοκράτορας επέβαλε μια γλώσσα (την λατινική), μια θρησκεία (την χριστιανική), μια πολιτική κυριαρχία (τη φραγκική). Μάλιστα, προκείμενου να δώσουμε έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα στην Ευρώπη στραφήκαμε στο παρόν, στην Ευρώπη της πολυγλωσσίας, του πλουραλισμού, της ισόρροπης αγροτικής ανάπτυξης με σκοπό όχι να κατακρίνουμε τον Καρλομάγνο και την εποχή του, αλλά να αναδείξουμε την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών, κάτι που ιδιαίτερα παραγνωρίζεται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Συνοπτικά, η ιστορική ενσυναίσθηση, που έντονα αμφισβητείται, έγινε αντικείμενο διερεύνησης και εφαρμογής σε συνδυασμό με την πολυπρισματικότητα που είναι ζητούμενο της εποχής μας στις ιστορικές σπουδές. Δυστυχώς, όμως, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο εγχείρημα αρνήθηκαν να καταθέσουν τις σκέψεις τους πάνω σε αυτή την προσπάθεια, για αυτό και δεν διαθέτουμε ερευνητικά δεδομένα τόσο για την ανταπόκρισή τους στο ιστορικού προσανατολισμού πρόγραμμα, όσο και για την νοηματοδότηση τους σχετικά με την ενσυναίσθηση και την πολυπρισματικότητα με αφορμή το θέμα που ασχολήθηκαν. Αρνητικό γεγονός, βέβαια, αποτελεί το άγχος των Πανελληνίων Εξετάσεων που τους εμπόδισε να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο για την συμπλήρωση ενός

ερωτηματολογίου που τους εγχειρίσαμε μετά την ολοκλήρωση της προσπάθειας.

Πάντως, σε ευρωπαϊκό επίπεδο το παραχθέν προϊόν, ένα παιχνίδι που συνδυάζει στοιχεία συμβατικά και τεχνολογικά, έλαβε το δεύτερο ($2^{ο}$) βραβείο στον διαγωνισμό «βραβείο Καρλομάγνου για τη Νεολαία» που διοργανώνεται κάθε χρόνο για νέους ηλικίας 16-30 ετών με σκοπό την ανάδειξη σχεδίων που προάγουν την συμφιλίωση των λαών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α’

1.1. Ενσυναίσθηση: προσπάθεια απόδοσης ορισμού

Η γενική έννοια της ενσυναίσθησης έχει μια ευρύτητα περιεχομένου και αγγίζει πολλούς τομείς του επιστητού που έχουν να κάνουν με τον άνθρωπο ως οντότητα. Στη φιλοσοφική της εκδοχή, στο πέρασμα από τον 19^{ο} στον 20^{ο} αιώνα σημαίνει το πρωταρχικό μέσο για να αποκτήσουμε γνώσεις από τις σκέψεις των άλλων και τη μέθοδο που ταιριάζει αποκλειστικά στις ανθρωπιστικές επιστήμες, παρά το γεγονός ότι σχεδόν παραμελήθηκε στο υπόλοιπο του 20^{ου} αιώνα (Stueber, Karsten, 2016). Μόνο πρόσφατα οι φιλόσοφοι άρχισαν να ενδιαφέρονται για την ενσυναίσθηση. Αυτοί που ασχολήθηκαν περισσότερο με την συγκεκριμένη έννοια κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα είναι οι ψυχολόγοι που την αντιμετώπισαν ως ψυχολογικό φαινόμενο και ως διαδικασία που μελετάται με την μέθοδο των εμπειρικών επιστημών. Ιδιαίτερα εξετάζεται από τους κοινωνικούς ψυχολόγους ως φαινόμενο που αναμειγνύεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Πάντως, ακόμη και μέσα στα πλαίσια της επιστήμης της ψυχολογίας είναι δύσκολο να βρούμε συμφωνία στο πώς ακριβώς κάποιος θα έπρεπε να προσεγγίζει την ενσυναίσθηση (Μαλικιώση, 2003) .

Στο χώρο της ψυχιατρικής ο καθηγητής Irvin Yalom του πανεπιστημίου του Stanford των Η.Π.Α. τονίζει με έμφαση στους φοιτητές του την αξία της ενσυναίσθησης προτρέποντάς τους: «Κοιτάξτε μέσα απ’ το παράθυρο του άλλου. Προσπαθήστε να δείτε τον κόσμο όπως τον βλέπει ο ασθενής σας.» (Yalom, 2004, 45). Μάλιστα, μέσα από ένα πολύ εύστοχο παράδειγμα (Βλέπε Yalom 2004, 44-45) αποδεικνύει πόσο τραγικό μπορεί να αποβεί το να βλέπουμε τον κόσμο αποκλειστικά μέσα από τη δική μας οπτική, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη την οπτική του άλλου. Η παραμέληση του γεγονότος ότι ο άλλος, ο διπλανός, ο συγγενής, ο φίλος έχει μια διαφορετική οπτική γωνιά που πρέπει να την προσεγγίσουμε με προσοχή, οδηγεί σε παρεξηγήσεις και σε ψυχρότητα τις σχέσεις των ανθρώπων.

1.1.2. Ιστορική αναδρομή

Ο όρος «ενσυναίσθηση» εισάγεται για πρώτη φορά στα αγγλικά από τον ψυχολόγο Edward Titchener (1867-1927). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος empathy (ενσυναίσθηση) είναι η μετάφραση του όρου einfühlung που κατά τους γερμανικούς φιλοσοφικούς κύκλους αποτελούσε μια σημαντική κατηγορία στην φιλοσοφική αισθητική.

Νωρίτερα, κατά το β' μισό του 18ου αιώνα, οι ρομαντικοί διανοητές όπως ο Herder και ο Novalis έβλεπαν την ικανότητά μας να επικοινωνούμε με τη φύση ως ζωτικής σημασίας αντίδοτο στη μοντέρνα επιστημονική άποψη της απλής κατάτμησης της φύσης στα συστατικά της στοιχεία. Αυτός, όμως, που εισάγει τον όρο einfühlung με την τεχνική του σημασία είναι ο Robert Vischer. Στο έργο του «Για την οπτική αντίληψη της μορφής: Συμβολή στην Αισθητική» (1873) υποστηρίζει ότι χρήζει φιλοσοφικής ανάλυσης ο όρος ουσιαστική μορφή (Stueber, Karsten, 2016).

Αυτός που κατέστησε την ενσυναίσθηση κεντρική ιδέα της φιλοσοφία των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών είναι ο Theodor Lipps (1851-1914). Γι' αυτόν η ενσυναίσθηση δεν παίζει μόνο ρόλο στην αισθητική εκτίμηση των αντικειμένων. Επιβάλλεται να κατανοηθεί ως η κυρίαρχη βάση για τη μεταξύ μας κατανόηση ως νοημόνων πλασμάτων. Την ιδέα του Lipps είχε ο Titchener υπόψη του για να μεταφράσει τον όρο einfühlung σε ενσυναίσθηση.

Για να εκτιμήσουμε τη φιλοσοφική παρακίνηση για έμφαση στην ενσυναίσθηση πρέπει να λάβουμε υπόψη το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα στο τέλος του 19ου αιώνα ο προσδιορισμός της ιδέας της αισθητικής. Σύμφωνα με την κυρίαρχη (αν και όχι διεθνώς αποδεκτή) θετικιστική και εμπειριστική αντίληψη, τα αισθητηριακά δεδομένα αποτελούν τη βάση για τη ανακάλυψη του κόσμου. Επιπλέον, από μια φαινομενολογική οπτική γωνιά, η συνάντηση των ιδεών μας με τα αισθητικά αντικείμενα και η εκτίμηση αυτών ως όμορφων – ο θαυμασμός μας για ένα όμορφο ηλιοβασίλεμα, για παράδειγμα – φαίνεται πως είναι τόσο άμεσες όσο και η διαπίστωση πως ένα αντικείμενο είναι κόκκινο ή στρογγυλό. Στηριζόμενοι στους ψυχολογικούς μηχανισμούς της ενσυναίσθησης, οι φιλόσοφοι έτειναν να προβάλλουν έναν επεξηγηματικό υπολογισμό της φαινομενολογικής αμεσότητας των αισθητηριακών εκτιμήσεων των αντικειμένων.

Ο Lipps εκλαμβάνει την ενσυναίσθηση σαν ένα ψυχολογικό φαινόμενο αντικατοπτρισμού που εδράζεται στη συνάντηση των ιδεών μας με τα αισθητικά αντικείμενα. Ειδικότερα, αυτά τα ψυχολογικά φαινόμενα αντικατοπτρισμού προκαλούν εσωτερικές διεργασίες που οδηγούν σε εμπειρίες παρόμοιες με αυτές που έχω όταν εμπλέκομαι σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με το σώμα. Από τη στιγμή που η προσοχή μου είναι αντιληπτικά επικεντρωμένη στα αντικείμενα της πραγματικότητας, μετέχω σε αυτά – ή αυτομάτως προβάλλω τις εμπειρίες μου – σαν να είμαι μέσα στο αντικείμενο. Αν κάποιες εμπειρίες κατά κάποιο τρόπο γίνονται αντιληπτές θετικά και σαν να είναι αναζωογονητικές, θεωρώ το αντικείμενο ωραίο, διαφορετικά άσχημο. Στην πρώτη περίπτωση ο Lipps μιλά για θετική ενσυναίσθηση, ενώ στη δεύτερη για αρνητική. Επίσης, ο Lipps χαρακτηρίζει την εμπειρία της ομορφιάς ως υποκειμενική ατομική απόλαυση, καθώς είμαστε εντυπωσιασμένοι από τη ζωτικότητα και τη δύναμη ζωής που βρίσκεται μέσα στα παρατηρούμενα αντικείμενα (Lipps 1906, 1903a,b στο: Stueber, Karsten, 2016).

Στην Αισθητική του ο Lipps συνδέει στενά τα διανοητικά μας κατασκευάσματα με την αισθητική μας αντίληψη και την αντίληψή μας για ένα άλλο εν ζωή πρόσωπο. Η φύση της αισθητηριακής ενσυναίσθησης είναι πάντοτε η συνάντηση με ένα άλλο άνθρωπο (Lipps, 1905, 49 στο: Stueber, Karsten, 2016). Εκτιμούμε ένα αντικείμενο ως ωραίο επειδή η ενσυναίσθηση μας επιτρέπει να το δούμε σε αναλογία με ένα άλλο ανθρώπινο σώμα. Παρομοίως, σχηματίζουμε μια εικόνα στο νου μας για ένα άλλο οργανισμό εξαιτίας της ενσυναισθησης. Η ενσυναίσθηση μέσα σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητή σαν ένα φαινόμενο «εμπρόθετης μίμησης» όπου το μυαλό μου αντικατοπτρίζει τις διανοητικές δραστηριότητες ή εμπειρίες ενός άλλου ατόμου στηριζόμενο στην παρατήρηση των κινήσεων του σώματος ή των εκφράσεων του προσώπου.

Η ενσυναίσθηση βασίζεται απόλυτα σε μια έμφυτη πρόθεση για μηχανική απομίμηση, ένα γεγονός που είναι καλά στηριγμένο στην ψυχολογική βιβλιογραφία και είχε επισημανθεί ήδη από τον Adam Smith (1853) (Stueber, Karsten, 2016). Ακόμη κι αν μια τέτοια πρόθεση δεν παρατηρείται πάντοτε, ο Lipps υποδεικνύει ότι είναι πάντοτε παρούσα ως εσώτερη τάση προκαλώντας παρόμοιες κιναισθητικές αντιδράσεις στον

παρατηρητή, όταν αισθανθεί τον παρατηρούμενο στόχο. Βλέποντας το θυμωμένο πρόσωπο ενός άλλου ατόμου ενστικτωδώς έχουμε την τάση να το μιμούμαστε και να μιμούμαστε το θυμό του με τον ίδιο τρόπο. Καθώς δεν είμαστε εξοικειωμένοι με τέτοιες τάσεις θυμού, βλέπουμε το θυμό στο πρόσωπο αυτού του ατόμου (Lipps 1907 στο: Stueber, Karsten, 2016). Παρά το γεγονός ότι τα πρωταρχικά παραδείγματα του Lipps για την ενσυναίσθηση εστιάζουν στην αναγνώριση των συναισθημάτων όπως εκφράζονται στις χειρονομίες του σώματος και στις εκφράσεις του προσώπου, η ιδέα του για την ενσυναίσθηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή ως περιορισμένη σε αυτές τις εξωτερικά παρατηρήσιμες συνθήκες. Όπως οι σκέψεις του γύρω από την διανοητική ενσυναίσθηση υποδεικνύουν, θεωρεί την αναγνώριση των διανοητικών δραστηριοτήτων – στο βαθμό που αυτές οι δραστηριότητες απαιτούν την ανθρώπινη προσπάθεια – σαν να στηρίζονται στην ενσυναίσθηση ή στην εμπρόθετη μίμηση.

Η θεωρία του Lipps θα μπορούσε να αποτελέσει προπομπό της θεωρίας της προσομοίωσης του Goldman (2006) (Stueber, Karsten, 2016). Ωστόσο, η ενσυναίσθηση του Lipps δεν είναι αντιπροσωπευτική, αλλά ολιστική. Είναι μια παγκόσμια πρακτική ενσυναίσθηση και μια γενική ενσυναίσθηση της φύσης. Καθετί παρατηρήσιμο συνδέεται με τις διανοητικές μας δραστηριότητες και η ενσυναίσθηση είναι η διαδικασία κατανόησης αντικειμένου ως αντικείμενο. Δεν συνδέεται δηλαδή με κάτι άλλο (προσομοίωση, αντιπροσώπευση), αλλά έχει μοναδική αξία. Μιλούμε μόνο για διανοητικές διεργασίες που επιβάλλεται, για παράδειγμα, να αντικρίσουν μια γραμμή ως αποκλειστικά μια γραμμή ή διανοητικές δραστηριότητες που είναι αναγκαίες για να στηρίξουν γεγονότα μέσα στο περιβάλλον σαν να είναι γεγονότα σε ένα αιτιακό πλέγμα (Lipps 1912/13 στο: Stueber, Karsten, 2016).

Η βασική ιδέα του Lipps για την ενσυναίσθηση και ο ισχυρισμός του ότι η ενσυναίσθηση θα έπρεπε να κατανοηθεί ως πρωταρχικό μέσο για την προσέγγιση των άλλων ανθρώπων ως νοημόνων πλασμάτων είχαν μεγάλη διάδοση και αποτέλεσαν το επίκεντρο σοβαρής συζήτησης μεταξύ των φιλοσόφων των αρχών του 20^{ου} αιώνα (Prandtl 1910, Stein 1917, Scheler 1973 στο: Stueber, Karsten, 2016). Ακόμη και οι φιλόσοφοι που διαφωνούν με τη θεωρία του Lipps βρήκαν την ιδέα της ενσυναίσθησης ελκυστική, επειδή η επιχειρηματολογία του ήταν στενά συνδεδεμένη με μια συνολική κριτική αυτού

που ευρύτερα εκείνη την εποχή θεωρούνταν ως την μοναδική εναλλακτική λύση, για να βγάζουμε συμπεράσματα για τη γνώση των άλλων. Πρόκειται για το συμπέρασμα του John Stuart Mill από την αναλογία. Το συμπέρασμα είναι καλύτερα κατανοητό ως αυτό που περιγράφει τα βήματα τα οποία μας δίνουν την δυνατότητα να αποδώσουμε ψυχολογικές καταστάσεις σε άλλους ανθρώπους μέσα από την παρατήρηση της εξωτερικής συμπεριφοράς και της άμεσης εμπειρίας μας για την ψυχολογική κατάσταση λαμβάνοντας υπόψη την οπτική γωνιά του πρώτου ατόμου που εμφανίζει τη συμπεριφορά. Παραδοσιακά, το συμπέρασμα από την αναλογία προϋποθέτει μια Καρτεσιανή ιδέα του μυαλού σύμφωνα με την οποία η πρόσβαση στο μυαλό μας είναι άμεση και αλάνθαστη, ενώ η γνώση των άλλων διανοιών είναι έμμεση, επαγωγική και υποκείμενη σε πιθανά λάθη. Πιο επίσημα μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει το συμπέρασμα από την αναλογία ως κάτι που αποτελείται από τα ακόλουθα βήματα.

Ένα άτομο Χ εμφανίζει συμπεριφορά τύπου Β. Στην περίπτωσή μου, σε μένα, η συμπεριφορά τύπου Β προκαλείται από μια ψυχολογική κατάσταση τύπου Μ. Εφόσον η δική μου παρατηρήσιμη συμπεριφορά και του ατόμου Χ είναι παρόμοιες, πρέπει να έχουν κοινές εσώτερες ψυχολογικές αιτίες (Έτσι συμπεραίνεται ότι εγώ και το άλλο άτομο είμαστε ψυχολογικά σε παρόμοια κατάσταση). Συνεπώς: Η συμπεριφορά του άλλου ατόμου (η συμπεριφορά του Χ) προκαλείται από μια ψυχολογική κατάσταση τύπου Μ.

Πίνακας 1

Όπως ο Wittgenstein έτσι και ο Lipps υποστηρίζει σε ένα άρθρο του το 1907 ότι το συμπέρασμα από την αναλογία αποτυγχάνει θεμελιωδώς να λύσει το φιλοσοφικό πρόβλημα των άλλων διανοιών. Ο Lipps επιχειρηματολογεί εναντίον του συμπεράσματος από την αναλογία όχι εξαιτίας της ελλιπούς αποδεικτικής βάσης του, αλλά επειδή δεν μας επιτρέπει να αντιληφθούμε την βασική του προϋπόθεση ότι ένα άλλο άτομο έχει μια διανοητική κατάσταση που είναι ψυχολογικά παρόμοια με τη δική μας. Το συμπέρασμα από την αναλογία έτσι δεν μπορεί να γίνει κατανοητό σαν να παρέχει σε μας

αποδεικτικό υλικό για τον ισχυρισμό ότι το άλλο άτομο έχει παρόμοιες ψυχολογικές καταστάσεις με τις δικές μας, διότι το Καρτεσιανό κατασκεύασμα δεν μας επιτρέπει να παρατηρήσουμε τις άλλες διάνοιες στην πρώτη τους εμφάνιση. Σύμφωνα με τον Lipps η αναλογική αιτιολόγηση απαιτεί την αντιφατική θεώρηση της αναλογίας ανάμεσα στον θυμό κι στην λύπη του άλλου ατόμου και στην δική μου, ταυτόχρονα όμως και την θεώρηση της λύπης και του θυμού του σαν κάτι τελείως διαφορετικό από τον θυμό και την λύπη μου.

Ωστόσο, ενώ ο Lipps διατυπώνει το πρόβλημα του συμπεράσματος από την αναλογία μέσα στην καρτεσιανή ιδέα της διάνοιας με αρκετή σαφήνεια, αποτυγχάνει να εξηγήσει πώς η ενσυναίσθηση μπορεί να μας προσφέρει μια επιστημονικά δομημένη κατανόηση των άλλων διανοιών.

Έτσι οι υποστηρικτές της θεωρίας-θεωρίας δεν αποδέχονται την ενσυναίσθηση λόγω της έλλειψης ενός επεξηγηματικού υπολογισμού των ψυχολογικών καταστάσεων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι συμπεραίνουμε την ύπαρξη των ψυχολογικών καταστάσεων από τα αποδεικτικά στοιχεία της συμπεριφοράς μαζί με τη γνώση των θεωρητικών αρχών που συνδέουν τις ψυχολογικές καταστάσεις με τέτοιου είδους αποδεικτικό υλικό σε μια σύνθετη μορφή.

Πάντως, κατά τη δεκαετία του 1980 ήρθε ξανά στο προσκήνιο η ενσυναίσθηση ως εσώτερη μίμηση από τους θεωρητικούς της προσομοίωσης μέσα στα πλαίσια μιας διεπιστημονικής συζήτησης γύρω από τη καθημερινή ψυχολογία. Σε αντίθεση με τους υποστηρικτές της θεωρίας-θεωρίας οι θεωρητικοί της προσομοίωσης εκλαμβάνουν τις συνηθισμένες δυνατότητές μας μελέτης της σκέψης σαν εγωκεντρικές μεθόδους και σαν μια στρατηγική στερούμενη γνώσης όπου δεν εφαρμόζουμε μια θεωρία απλοϊκής ψυχολογίας, αλλά χρησιμοποιούμε τους εαυτούς μας ως πρότυπα για την ψυχολογική κατάσταση του άλλου.

Επιπλέον, τα ευρήματα της νευρολογίας, με βάση τα οποία οι νευρώνες-καθρέφτες (κατοπτρικοί νευρώνες) παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση των συναισθηματικών καταστάσεων του άλλου και στην κατανόηση της στόχευσης της συμπεριφοράς του, μπορούν να προσεγγιστούν επειδή παρέχουν εμπειρικές αποδείξεις για την ιδέα της ενσυναίσθησης του Lipps ως εσώτερη μίμηση. Με τη βοήθεια του όρου

κατοπτρικοί νευρώνες οι επιστήμονες αναφέρονται στο γεγονός ότι υπάρχει μια σημαντική ταύτιση ανάμεσα στις νευρολογικές περιοχές της διέγερσης που καθοδηγούν την παρατήρηση της πράξης ενός ατόμου και στις περιοχές που είναι διεγερμένες όταν εκτελούμε την ίδια πράξη. Ένα παρόμοιο σημείο ταύτισης ανάμεσα στις περιοχές της διέγερσης έχει επίσης αποδειχθεί για την αναγνώριση του συναισθήματος του άλλου με βάση τις εκφράσεις του προσώπου και τη βίωση από εμάς του ίδιου συναισθήματος. Καθώς η πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση ανάμεσα σε άτομα είναι η πρωταρχική θέση μέσα στα πλαίσια της οποίας τα ανθρώπινα πρόσωπα αναγνωρίζουν το ένα το άλλο ως νοήμονα όντα και αποδίδουν τις ψυχολογικές τους καταστάσεις σε άλλους, το σύστημα των κατοπτρικών νευρώνων έχει ερμηνευθεί πως έχει τον κεντρικό αιτιακά ρόλο στην εγκαθίδρυση διυποκειμενικών σχέσεων μεταξύ νοημόνων πλασμάτων. Για αυτόν ακριβώς το λόγο η νευρολόγος Gallese θεωρεί ότι οι κατοπτρικοί νευρώνες συνιστούν αυτό που ονομάζει κοινή πολυπλοκότητα της διυποκειμενικότητας (Gallese 2001, 44 στο: Stueber, Karsten, 2016). Ο Stueber (Stueber, 2006, κεφ. 4 στο: Stueber, Karsten, 2016) – εμπνευσμένος από την ιδέα του Lipps για μια ενσυναίσθηση ως εσώτερη μίμηση – αναφέρεται στους κατοπτρικούς νευρώνες ως τους μηχανισμούς της βασικής ενσυναίσθησης· σαν μηχανισμούς που μας επιτρέπουν να ερμηνεύουμε άμεσα τα συναισθήματα του άλλου κάτω από το φως των εκφράσεων του προσώπου του και ότι μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοούμε τις κινήσεις του σώματος ως στοχευμένες ενέργειες.

Ωστόσο, εκφράζονται και κάποιες αντιρρήσεις από όσους στηρίζονται στις ερμηνευτικές και φαινομενολογικές παραδόσεις της φιλοσοφίας ότι με μια τέτοια ερμηνεία των ανθρωπίνων σχέσεων παραγνωρίζουμε την κοινωνική γνωστική λειτουργία. Αυτοί υποστηρίζουν ότι στο βασικό της επίπεδο η ενσυναίσθηση δεν πρέπει να θεωρείται φαινόμενο αντικατοπτρισμού αλλά άμεσης παρατήρησης (βλέπε ιδιαιτέρως Zahavi 2010· Zahavi και Overgaard 2012, αλλά και τον Jacob 2011 στο: Stueber, Karsten, 2016). Επιπλέον, πιο σύνθετες μορφές κοινωνικής γνωστικής λειτουργίας δεν είναι κατανοητές είτε μέσα από τη θεωρία της θεωρίας είτε με την ενσυναίσθηση/προσομοίωση, αλλά μπορούν να προσεγγιστούν καλύτερα ως τη δυνατότητα της άμεσης προσαρμογής παρατηρημένων ειδών δράσης σε μεγαλύτερα αφηγηματικά ή

πολιτισμικά πλαίσια (βλέπε Gallagher 2012, Gallagher και Hutto 2008, Hutto 2008 και Seemann 2011, αλλά Stueber 2011 και 2012[α] για μια υπεράσπιση της ενσυναίσθησης, στο: Stueber, Karsten, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη το πώς κάποιος παρατηρεί αυτή την περίπλοκη αντιλογία είναι εμφανές ότι οι ιδέες γύρω από την μελέτη του μυαλού αναπτύχθηκαν από τους υποστηρικτές της ενσυναίσθησης στις αρχές του 20ου αιώνα για αυτό δεν είναι πλέον δυνατό να παραβλεφθεί και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη.

Όσον αφορά στον χώρο της ψυχανάλυσης – ψυχοθεραπείας, υπάρχουν δέκα οχτώ είδη ενσυναίσθησης (Μαλικιώση, 2003) με βάση τις κλίμακες που έχουν αναπτυχθεί για να τη μετρήσουν και τους διαφορετικούς ορισμούς που της έχουν δοθεί. Όλοι, πάντως, συμφωνούν στη γνωστική και θυμική (συναισθηματική) διάστασή της. Ο Carl Rogers υπήρξε ο κυριότερος και ο πιο ένθερμος υποστηρικτής της ενσυναίσθησης θεωρώντας την ως την βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει όποιος ενδιαφέρεται να στηρίξει ψυχολογικά έναν άλλο άνθρωπο. Κατά τον Rogers ενσυναίσθηση «…είναι η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τον κόσμο του άλλου σαν να ήταν δικός του κόσμος χωρίς όμως ποτέ να ξεχνάει τη διάσταση του ‘σαν’» (Rogers, 1957,, 95 στο: Μαλικιώση, 2003). Φυσικά, με αυτήν την παρατήρηση τονίζεται η ανάγκη για μη συναισθηματική ταύτιση του θεραπευτή με τον θεραπευόμενο. Όταν, δηλαδή, ο ψυχοθεραπευτής συμπάσχει, εμπλέκει δικά του συναισθήματα στη διαδικασία της ψυχοθεραπείας, τότε δεν μιλούμε για ενσυναίσθηση, αλλά για συμπάθεια (sympathy), η οποία μπορεί να έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Μαλικιώση, 2003). Για την διάκριση μεταξύ ενσυναίσθησης και συμπάθειας εκτενώς θα αναφερθούμε κατά την ανάλυση της έννοιας της ιστορικής ενσυναίσθησης.

Πάντως, γενικότερα, η ενσυναίσθηση είναι μια ικανότητα που είναι κοινή σε δημιουργικούς διανοητές σε πολλούς τομείς του επιστητού, από τις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες ώς τις θετικές επιστήμες και την εργασία (Henriksen, Good & Mishra, 2015· Root-Bernstein & Root-Bernstein, 1999 στο: Boltz et al., 2015). Ιδιαίτερα σε έναν κόσμο τεράστια διαιρεμένο και ταυτόχρονα παγκοσμιοποιημένο η ανάγκη για ενσυναίσθηση καθίσταται αναγκαία στο χώρο της πολιτικής και πιο συγκεκριμένα στην επίλυση

διενέξεων. Τονίζεται, μάλιστα, η αξία της και από πολιτικούς ηγέτες, ανάμεσα στους οποίους ξεχωρίζει ο πρ. πρόεδρος των Η.Π.Α. Barack Obama[3].

Κι αυτό γιατί μέσα από την ενσυναίσθηση συχνά οδηγούμαστε σε επικάλυψη του διανοητικού μοντέλου για τον εαυτό μας με αυτό του άλλου κι έτσι γινόμαστε λιγότερο επιρρεπείς στην απόδοση στερεότυπων στους άλλους (Davis, 2009 στο: Boltz et al., 2015). Με άλλα λόγια η ενσυναίσθηση διαλύει τις διαφορές και μας οδηγεί στο να διακρίνουμε τις ομοιότητες. Διευκολύνοντας, δηλαδή, την αντιληπτική ομοιότητα μεταξύ ομάδων η ενσυναίσθηση μειώνει τις προκαταλήψεις (Belman & Flanagan, 2010, 8 στο: Boltz et al., 2015).

Ωστόσο, η προτίμηση για ομοιότητα περιορίζεται από τη στιγμή που ερχόμαστε αντιμέτωποι με κάποιον που δυστυχεί ή πονά. Κι επειδή η φτώχεια και η δυστυχία δυστυχώς αυξάνονται, ενώ ο ναρκισσισμός στις μέρες μας γιγαντώνεται, η ενσυναίσθηση υποχωρεί. Μεταξύ 1979 και 2009 η ενσυναίσθηση έχει αισθητά υποχωρήσει (Konrath, O' Brien & Hsing, 2011 στο: Boltz et al., 2015). Οι συγκεκριμένοι υποστηρίζουν πως οι διαπιστώσεις τους επιβεβαιώνονται από τις επικρατούσες κοινωνικές αρχές του ναρκισσισμού και του ατομισμού καθώς και σε μια παρακμή στις γενναιόδωρες χορηγίες και στον εθελοντισμό στις τάξεις των νέων ενηλίκων από την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και εξής. Επιπλέον, οικονομικοί λόγοι οδηγούν στην απουσία ενσυναίσθησης. Η παγκόσμια οικονομική κρίση αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για αναγνώριση της δεινής θέσης του άλλου, εφόσον η πλειοψηφία πάσχει… Η απουσία συμπονετικής δράσης οδηγεί και σε διάρρηξη του κοινωνικού ιστού.

1.1.3. Διαπιστώσεις

Η ενσυναίσθηση ως το μέσο για την άντληση γνώσης από το μυαλό των άλλων είναι μια ιδιαίτερα περίπλοκη έννοια που αμφισβητήθηκε έντονα μέσα στον 20^{ο} αιώνα κυρίως λόγω του ότι εμφανίστηκε σε ένα χώρο όχι και τόσο επιστημονικό· το χώρο της αισθητικής, όπου κυριάρχησε ο Theodor Lipps. Επιπλέον, αμφισβητήθηκε λόγω της παραμέλησης του κοινωνικού χαρακτήρα της γνώσης εκ μέρους της αλλά και της ενασχόλησής της με

3 Βλέπε το άρθρο με τίτλο "Barack Obama and the 'empathy deficit' στην εφημερίδα The Guardian (https://www.theguardian.com/science/2013/jan/04/barack-obama-empathy-deficit)

ψυχολογικά φαινόμενα που χρήζουν υποκειμενικής ερμηνείας. Τονίζει με έμφαση την διυποκειμενική συνάντηση και την επικοινωνία μέσα στη φύση ως συνθήκες κατασκευής νοημάτων και όχι την κατασκευή της γνώσης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, που απασχόλησε τους κοινωνικούς επιστήμονες μέσα στον 20^{ο} αιώνα λόγω της έντονης εκβιομηχάνισης και της ταυτόχρονης αποσύνθεσης του κοινωνικού ιστού (Stueber, Karsten, 2016).

Απορρίπτει, επίσης, το λογικό σχήμα της αναλογίας για την ερμηνεία των ψυχολογικών καταστάσεων, διότι αυτό το σχήμα λαμβάνει ως μέτρο σύγκρισης τον εαυτό μας. Συγκεκριμένα, αυτή η αναλογία οδηγεί σε συμπεράσματα για την ψυχολογική κατάσταση των άλλων με βάση τις δικές μας εμπειρίες. Η δυσκολία στον ενσυναισθητό τρόπο προσέγγισης της ψυχολογίας έγκειται στο ότι:

α) πρέπει να απεκδυθούμε τον εαυτό μας, για να προσεγγίσουμε τον άλλο, κάτι σχεδόν αδύνατο, και

β) θέτει στο επίκεντρο την πρώτη εμφάνιση ενός φαινομένου και όχι την επανάληψή του.

Ωστόσο, οι ιδέες του Theodor Lipps, του βασικού υπερασπιστή της ενσυναίσθησης, επιβεβαιώθηκαν από την επιστήμη της νευρολογίας που κάνει λόγο για κατοπτρικούς νευρώνες στον ανθρώπινο οργανισμό οι οποίοι επηρεάζουν την συμπεριφορά μας κατά την παρατήρηση του άλλου. Επιπλέον, στον χώρο της ψυχοθεραπείας έχει σημαντικά αποτελέσματα, αρκεί να μη μετατραπεί σε συμπάθεια προς τον θεραπευόμενο (ταύτιση θεραπευτή με θεραπευόμενο).

Αυτή η συνάντηση του εαυτού μας με τον άλλο βρίσκει διάδοση σε όλους τους τομείς του επιστητού και στις καθημερινές μας σχέσεις. Έτσι ακόμη και σήμερα η ενσυναίσθηση, παρά την ασάφειά της, μας επηρεάζει. Αποτελεί μια πρόκληση· πρόκληση εξόδου από τον εαυτό μας, για να συναντήσουμε τον άλλο…

1.2. Ιστορική ενσυναίσθηση: οι απαρχές (19ος αιώνας)

Οι απαρχές της ιστορικής ενσυναίσθησης πρέπει να αναζητηθούν στον Wilhelm Dilthey (1833-1911) που αρνήθηκε την δυνατότητα μιας συστηματικής φιλοσοφίας της ιστορίας, όπως αυτή του Herder και των γερμανών ιδεαλιστών. Αυτοί υποστήριξαν ότι σκοπός της ιστορίας είναι να γνωρίζει κανείς τους γενικούς νόμους και τα άκρα της ιστορίας. Στόχος της είναι να βρει το σύστημα ή την ενότητα πίσω από το χάος του παρελθόντος. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Dilthey αλλά και άλλους ιστορικούς όπως ο Johann Gustav Droysen και ο Jacob Burckhardt ο στόχος της ιστορίας είναι να γνωρίσει το ιδιωτικό, να μετρήσει τα βάθη του ξεχωριστού και μοναδικού μέσα από λεπτομερή έρευνα (Beiser, 2008). Επιπλέον, για την εξήγηση του παρελθόντος ο Dilthey (όπως και ο Droysen) προσπάθησε να αναπτύξει ένα μοντέλο ερμηνείας του μακριά από τη φυσιοκρατική επεξήγηση των θετικών επιστημών. «Εξηγούμε τα φυσικά φαινόμενα, αλλά κατανοούμε τη ζωή της ψυχής», είπε χαρακτηριστικά ο Dilthey (Dilthey 1961, τομος 5, 144 στο: Stueber, Karsten, 2016). Η διάκριση της ιστορικής μεθόδου από την αποδεικτική μέθοδο των θετικών επιστημών αποκλήθηκε ιστορικισμός και δεν αφορά μόνο στον Dilthey – ο οποίος μετά βδελυγμίας αποκήρυττε αυτόν τον όρο για την προσέγγισή του στα επιστημονικά ζητήματα της ιστορίας (Beiser, 2008) – αλλά και στον Herder που είχε παρόμοιες αντιλήψεις για την αυτονομία της ιστορικής επιστήμης, αλλά τελείως διαφορετικές με τον Dilthey για το νόημα της ιστορίας.

Ας μείνουμε όμως στην μέθοδο του Dilthey. Στηρίχθηκε βασικά στην ερμηνεία των κειμένων, για αυτό και αποκλήθηκε ερμηνευτική η προσέγγισή του. Η ερμηνευτική προσέγγιση κινείται μέσα στα πλαίσια της ιστορικής παράδοσης και επιχειρεί να αποφύγει το δίλημμα μεταξύ ανορθολογισμού και φυσιοκρατικής επεξήγησης του παρελθόντος. Ο Dilthey, δηλαδή, ναι μεν προκρίνει τον ιδιωτικό χώρο ως σημαντικό για την ιστορία, αλλά αρνείται πως αυτός δεν μπορεί να ερμηνευτεί. Η κατανόηση του περιεχόμενου ενός κειμένου, μιας ενέργειας ή ενός έργου τέχνης σύμφωνα με πρώιμα έργα του Dilthey απαιτεί να το συσχετίσουμε με τον πρωταρχικό χώρο της σπουδαιότητάς του. Έτσι η κατανόηση της σπουδαιότητας κάθε πολιτισμικού γεγονότος μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσα από μια «μετατόπιση», μια

διανοητική μεταφορά του προσώπου που ερμηνεύει στον αρχικό χώρο που συνέβη το γεγονός ή γράφτηκε το κείμενο. Είναι προφανές μέσα από τα παραπάνω ότι ο Dilthey, τουλάχιστον στα πρώιμα έργα του, αποδεχόταν την ενσυναίσθηση, χωρίς να την χρησιμοποιεί ως όρο (Stueber, Karsten, 2016).

Εμβαθύνοντας στην έννοια της κατανόησης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Dilthey, πρέπει να πούμε ότι είναι η πλούσια συλλογή των συνθηκών βάσει των οποίων είναι πιθανό να γίνουν αντικείμενο της εμπειρίας μας τα μη αναλυμένα στοιχεία που συναντούμε γύρω μας. Πρόκειται για υπαρξιακό στοιχείο του ανθρώπου, που είναι δηλαδή έμφυτο μέσα του. Μάλιστα, ο Dilthey αναζήτησε τις εσώτερες διεργασίες που ενδυναμώνουν την κατανόηση, γι' αυτό και υποστηρίζουμε ότι συνέδεσε την ενσυναίσθηση με την κατανόηση. Όπως υποστηρίζει και ο Bambach «ο Dilthey στήριξε την αλήθεια των ανθρωπιστικών επιστημών στην εσωτερική εμπειρία του ιστορικού υποκειμένου. Όλη η αλήθεια είναι ριζωμένη στην ζωή, στην ζωντανή εμπειρία, στην από ανάκλαση της ιστορικής συνείδησης» (Bambach, 1995 στο: Courtney, 2009). Έτσι οι άνθρωποι είναι ιστορικά όντα, όχι μόνο διότι ζουν μέσα στην ιστορία, αλλά και διότι η ιστορία ζει μέσα τους (Courtney, 2009,5).

Η συμπεριφορά του ανθρώπου ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα αντίδρασης σε κάποια ερεθίσματα που δέχτηκε από το κοινωνικό του περιβάλλον. Παίρνει θέσεις, διότι κατάλαβε κάτι με συγκεκριμένο τρόπο, διότι τον προκάλεσαν να δώσει απάντηση σε κάτι κ.λπ.. Ενώ για την εξαγωγή νοήματος σε πιο σύνθετες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα η επαφή με ένα έργο τέχνης, απαραίτητη κρίνεται η σύνδεση του ανθρώπου με τις ανθρωπιστικές σπουδές οι οποίες τον εφοδιάζουν με τους περιπλοκότερους και υψηλότερους τρόπους κατανόησης.

Τρία είναι τα εργαλεία που, σύμφωνα με τον Dilthey, κατοχυρώνουν την εγκυρότητα των συμπερασμάτων των ανθρωπιστικών επιστημών.

Το πρώτο είναι το αντικειμενικό πνεύμα. Πρόκειται για τη δομή όπου τα ανθρώπινα όντα βρίσκουν τους εαυτούς τους. Αποτελείται από τους θεσμούς, την ιστορία, τις θρησκείες, τις παραδόσεις από τα οποία στο σύνολό τους βρίσκει ο κάθε λαός νόημα.

Ένα δεύτερο εργαλείο είναι η ιστορική φύση των ανθρώπινων όντων. «Διεθνώς έγκυρες συνθετικές ιστορικές κρίσεις είναι πιθανές… Αυτές πρέπει,

σε αναλογία με τη φύση των αντικειμένων τους, να στηριχτούν στις σχέσεις τους με την ζωντανή εμπειρία.»

Το τρίτο εργαλείο αναφέρεται στις ζωντανές εμπειρίες. Αυτές, κατά τον Dilthey, είναι οι άμεσες πληροφορίες της ιστορικής κατανόησης. Βέβαια, όλες οι εμπειρίες μας προέρχονται από τον τρόπο που συνδεόμαστε με τον κόσμο. Όταν αυτές οι εμπειρίες γίνουν κατανοητές και ενταχθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο νοήματος μπορούν να γίνουν αντικείμενα γνώσης με την έννοια της εννοιολογικής κατανόησης. Κάτι τέτοιο απαιτεί αντικειμενικότητα. Γι' αυτό ο ιστορικός και ευρύτερα ο ανθρωπιστής επιστήμονας παρατηρεί την συχνότητα των εμπειριών, ώστε μέσα από την συχνότητα να οδηγηθεί σε συμπέρασμα για το τι είναι η συγκεκριμένη εμπειρία. Έτσι ο ιστός της ζωής, πάντα κατά τον Dilthey, αποτελείται από: ζωντανές εμπειρίες – έκφραση των συγκεκριμένων εμπειριών – κατανόηση. Η μέθοδος για την κατανόηση της σχέσης των ατόμων με την ευρύτερη κοινότητα ανήκει στην ερμηνευτική (Courtney, 2009).

Η στροφή προς την ερμηνευτική των ιστορικών τεκμηρίων χαρακτηρίζει και τον Leopold von Ranke, ο οποίος υποστήριξε ότι η «επεξεργασία των στοιχείων είναι το σύνηθες κομμάτι της ιστορικής γραφής». Ωστόσο, σε αντίθεση με τον Dilthey, αυτή η επεξεργασία δεν πρέπει να αναμειγνύεται με τη φαντασία. Ο ιστορικός στοχεύει μόνο στο «να δείξει το τι ακριβώς συνέβη» [wie es eigentlich gewesen] (Ranke: The Secret…, 38 στο: Curthoys, & Docker, 2006, 56). Η φράση αυτή είναι χαρακτηριστική του Ranke και σημαίνει πως ο λόγος του ιστορικού δεν επιχειρεί να τέρψει. Αντιθέτως, είναι λόγος αποστεωμένος, στεγνός, διαφορετικός από αυτόν της λογοτεχνίας, που μοναδικό σκοπό έχει την λεπτομερή περιγραφή του παρελθόντος. Για αυτό και στα γηρατειά του ο Ranke αναφέρει:

«Οι ιστορικές πηγές από μόνες τους ήταν πιο ελκυστικές και σε κάθε περίπτωση πιο ενδιαφέρουσες από τη ρομαντική φαντασία. Απομακρύνθηκα απόλυτα από κάθε τέτοιου είδους φαντασία και αποφάσισα να αποφεύγω κάθε παρέμβαση και φαντασία» (Ranke: The Secret…, 38 στο: Curthoys, & Docker, 2006, 62).

Ο Ranke ακολουθεί τον Θουκυδίδη στον τρόπο γραφής: λογική αιτιολόγηση των γεγονότων με αυστηρή προσήλωση στις πηγές. Το 1854 παρέδωσε μαθήματα στο βαυαρό βασιλιά Max Joseph όπου διατύπωσε το ρητό ότι «κάθε εποχή είναι πλησίον του Θεού»: ο ιστορικός οφείλει να ερευνά

κάθε εποχή μόνη της μέσα στα πλαίσια της ασύγκριτης μοναδικότητάς της· ο ιστορικός δεν πρέπει να συμμετέχει συναισθηματικά στο παρελθόν με βάση τις σύγχρονες με αυτόν πολιτικές ή προσωπικές αντιλήψεις· οφείλει να απομακρύνει την δική του παρουσία, διότι δεν υπήρχε στο παρελθόν (Curthoys, & Docker, 2006, 70).

Αναμφισβήτητα, το ρητό του Ranke τον φέρνει πολύ κοντά στον ρομαντισμό που τόσο απεχθανόταν. Βλέπει το παρελθόν ως μια οντότητα αυθύπαρκτη, μοναδική, στην οποία δεν έχει θέση το συναίσθημα του ιστορικού. Κάθε παρέμβασή του με βάση τις δικές του πεποιθήσεις φθείρει την «αγνότητα» και «καθαρότητα» της εποχής που μελετά. Έτσι, το παρελθόν αποκτά μια μυστικιστική χροιά, είναι μια ξεχωριστή ύπαρξη, ασύμβατη με το παρόν.

Την ίδια εποχή με τον Ranke εμφανίζεται και ο Sir Walter Scott. Αυτός διαφωνεί απόλυτα με τον Ranke σε ό,τι αφορά στην ανάμειξη της φαντασίας στην ιστορική γραφή, ενώ στο μυθιστόρημά του Quentin Durward εστιάζει όχι μόνο στους ισχυρούς της γης (όπως ο βασικός ανταγωνιστής του) αλλά και στους αδύνατους, στους Άλλους· στους Μωαμεθανούς σκλάβους, στους Αλλόθρησκους, στους Ανατολίτες, στους Άπιστους και γενικότερα σε αυτούς που θεωρούνταν κατώτεροι. Ο συγγραφέας εκφράζει μάλιστα την συμπόνια του για τους αδύνατους Αθίγγανους που καταπιέζονται βάζοντάς τους μέσα στο μυθιστόρημά του να εκφράζουν από μόνοι τους την κραυγή της απελπισίας (Curthoys, & Docker, 2006).

Οι δυο αυτοί ιστορικοί, ο Leopold von Ranke και ο Sir Walter Scott θα αποτελέσουν εμβληματικές φυσιογνωμίες και θα επηρεάσουν τους μετέπειτα ιστορικούς και γενικότερα τους διανοητές.

Πιο συγκεκριμένα, ο Jacob Burckhardt, ελβετός ιστορικός της τέχνης, υποστηρίζει αντίθετα με τον Ranke ότι η ιστορία είναι η πιο αντιεπιστημονική από όλες τις επιστήμες. Πιστεύει πως η ιστορική γνώση ποτέ δεν μπορεί να είναι απρόσωπη και αντικειμενική, διότι δεν μπορούμε να απαλλαγούμε εντελώς από τις οπτικές της εποχής μας και την προσωπικότητα. Ισχυρίζεται, τέλος, πως κάθε μέθοδος είναι ανοιχτή στην κριτική του σκεπτικισμού και καμιά δεν είναι παγκόσμια έγκυρη.

Μένοντας στη γερμανική παράδοση ας παρακολουθήσουμε τις απόψεις του φιλοσόφου Friedrich Nietzsche. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του

για την ιστορία, που διαφέρουν από αυτές του Ranke, κριτήριο για την διατύπωση κρίσεων είναι η σχέση της ιστορικής γραφής με τα βαθύτατα κινήματα της ζωής, την ευαισθησία και τη δράση και τις ιδέες της αλήθειας και της δικαιοσύνης· και εφαρμόζοντας αυτό το κριτήριο ο Nietzsche, δεν μπορεί να σκεφτεί ένα είδος ιστορίας που μπορεί να έχει αναμφισβήτητη αξία ή που να θεωρηθεί η μόνη ενδεδειγμένη πορεία προς την καταγραφή των ιστορικών γεγονότων. Το ιδανικό της αντικειμενικότητας, όπως υπάρχει σε μια ιστορία που πιστεύει για τον εαυτό της ότι είναι η αναπαραγωγή ή η φωτογραφία της εμπειρικής φύσης των πραγμάτων είναι μια μοντέρνα δεισιδαιμονία. Προτείνει ο ιστορικός να ερμηνεύει το παρελθόν έξω από την πλήρη εξάρτηση από τη δύναμη του παρόντος. Είναι, τέλος, αντίθετος με τον τρόπο που η επιστημονική ιστοριογραφία εχθρεύεται τις μεταμορφωτικές δυνάμεις της τέχνης και της θρησκείας, μια αναγκαία οπτική που την αποκαλεί «υπερ-ιστορική».

1.2.1. Ιδεολογική θεμελίωση ιστορικής ενσυναίσθησης (α' μισό 20ου αιώνα)

Περνώντας στον 20ο αιώνα και στην βρετανική παράδοση ας κάνουμε μια μικρή αναφορά στον John Bagnell Bury. Αυτός, θα λέγαμε, συστοιχεί με τον Ranke στις απόψεις περί ιστορίας διακηρύττοντας το 1903 ότι η ιστορία δεν είναι κλάδος της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η ιστορία δεν είναι τίποτε περισσότερο και τίποτε λιγότερο από επιστήμη (Cannadine, 2008). Συμφωνεί με τον Ranke για την θέαση των γεγονότων του παρελθόντος όπως αυτά είναι. Υπάρχει μια αληθινή ιστορία και αυτή η αληθινή ιστορία περνά μέσα από την επιστημονική έρευνα. Διευρύνει, πάντως, σε σχέση με τον Ranke τα ενδιαφέροντα της ιστορίας περιλαμβάνοντας τις κοινωνικές αρχές, τους νόμους, το εμπόριο, τις βιομηχανικές και καλές τέχνες, τη θρησκεία, τη φιλοσοφία, τη λαϊκή παράδοση και τη λογοτεχνία (Curthoys, & Docker, 2006).

Γενικότερα κατά την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα, οι Βρετανοί ιστορικοί προβληματίστηκαν αν το αντικείμενό τους ήταν επιστήμη ή τέχνη. Ένας από τους λόγους της ίδρυσης της Βρετανικής Ακαδημίας το 1902 ήταν για να ενθαρρύνουν οι συμμετέχοντες σε αυτή ιστορικοί την άσκηση της

επιστημονικής οξύνοιας στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Μαζί με τον J.B. Bury και οι ιδρυτές της επιθεώρησης Past and Present διακήρυξαν ότι η έκδοσή τους αφορούσε την επιστημονική ιστορία (Cannadine, 2008). Με λίγα λόγια τίθενται οι βάσεις για την διαμόρφωση θεωρητικού υπόβαθρου στην μελέτη των ιστορικών ζητημάτων, κάτι που απουσίαζε από τις προηγούμενες γενιές των ιστορικών.

Η φυγή από την καταστροφική εσωστρέφεια, που έφερνε η διαμάχη για το αν η ιστορία είναι επιστήμη ή τέχνη, θα πραγματοποιηθεί εκτός γηραιάς Ηπείρου. Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το 1916, κατά τη διάρκεια του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, διατυπώθηκε η ιδέα της ενοποίησης των κοινωνικών επιστημών, των πολιτικών δηλαδή επιστημών, της ιστορίας, της γεωγραφίας και των οικονομικών επιστημών με σκοπό την προετοιμασία της ιδιότητας του πολίτη και την αύξηση της κοινωνικής επάρκειας. Η κίνηση αυτή αντικατόπτριζε τις ιδέες του παιδαγωγού John Dewey «για τις κοινωνικές ανάγκες του παιδιού και την ανάπτυξη ενός κοινού αγαθού διαμέσου του ανθρώπινου ελέγχου», που διατυπώθηκαν την ίδια χρονική στιγμή (Brophy & VanSledright, 1997· Saxe, 1992 στο Colby, 2007). Συνεπώς, για πρώτη φορά η ιστορία ως επιστημονικός κλάδος έχανε την απόλυτη αυτονομία της και εντασσόταν σε ένα ευρύτερο σχήμα επιστημών με στόχο να υπηρετήσει τον άνθρωπο ως πολίτη. Ταυτόχρονα, άρχισε να διαφαίνεται η διαφορετική στοχοθεσία της ιστορικής έρευνας και της ιστορικής παιδείας. Η πρώτη ερμηνεύει ιστορικές πηγές χωρίς να ασχολείται με την παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Η δεύτερη προσεγγίζει την ιστορική εκπαίδευση ως ευκαιρία για μια ορθή πολιτικοποίηση.

Επιπλέον, εμβληματική είναι η φυσιογνωμία της Lucy Maynard Salmon (1853-1927) που δίδαξε για σαράντα χρόνια στο Vassar College N.Y.. Πρότεινε τη στροφή στις αυθεντικές πηγές αλλά και την ερμηνεία τους με τρόπο απλό, λειτουργικό, που να μεταφέρει μηνύματα για το παρόν. Ζητούσε από τους φοιτητές και τις φοιτήτριές της στις εξετάσεις να γράψουν κείμενα για το περιεχόμενο πρωτογενών πηγών και τι αποκαλύπτουν για ένα ιστορικό ζήτημα. Διεύρυνε, επίσης, το ιστορικό υλικό εντάσσοντας σε αυτό αντικείμενα της καθημερινότητας (Colby, 2007).

Επιστρέφοντας στην Ευρώπη οφείλουμε να πούμε ότι πολύ κοντά στις αντιλήψεις της Salmon και στις νέες αντιλήψεις για τον ευρύτερο ρόλο της

ιστορίας, όπως διατυπώθηκαν στις Η.Π.Α., είναι και αυτές του G.M. Trevelyan (1876-1962) που διαδέχτηκε τον Bury στην έδρα της σύγχρονης ιστορίας στο πανεπιστήμιο του Cambridge. Αυτός διακρίνει την ιστορία από τις φυσικές (θετικές) επιστήμες. Η ιστορία ποτέ δεν παράγει το βαθμό ακριβείας που απαιτείται στις φυσικές επιστήμες, ούτε μπορεί να παράγει γνώση των αιτιών και των συνεπειών όπως οι φυσικές επιστήμες. Η ιστορία απλά δεν μπορεί να διατυπώσει αιτιακούς νόμους με γενική εφαρμογή. Παρατηρούμε, δηλαδή, να επαναλαμβάνονται αρχές του ιστορικισμού που εμφανίστηκε τον 19^{ο} αιώνα.

Έπειτα, δεν μπορεί η ιστορία να προφητεύσει το μέλλον. Η ιστορία δεν μπορεί να εισέλθει στα μυαλά των ιστορικών πρωταγωνιστών με τον τρόπο που οι φυσικές επιστήμες διαμελίζουν τα σώματα. Αλλά ακόμη και αν θα μπορούσαμε να εισέλθουμε σε ένα μυαλό, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε από το ένα μυαλό σε άλλα και πολύ περισσότερο σε όλα τα μυαλά που συνθέτουν ένα έθνος. Η συλλογή γεγονότων πρέπει να συμπληρωθεί από τη φαντασία, για να ερμηνεύσει τις μυριάδες δυνατότητες του πάθους και της σκέψης στον άνθρωπο. Συνεπώς, θεωρούσε ότι το συναίσθημα έπρεπε να συμπεριληφθεί ως τμήμα της μεθόδου του ιστορικού (Curthoys, & Docker, 2006). Καθήκον του ιστορικού είναι να αφηγείται, να παρακολουθεί την τέχνη της αφήγησης. Είναι ο θεμέλιος λίθος της ιστορίας.

Και ερχόμαστε σε έναν ιταλό διανοητή τον Benedetto Croce. Αυτός το 1921 δημοσίευσε άρθρο με τίτλο History and Chronicle. Η επιχειρηματολογία του Croce επηρεάζεται από τον Νίτσε: μόνο ένα ενδιαφέρον για τη ζωή του παρόντος μπορεί να παρακινήσει κάποιον να ερευνήσει τα γεγονότα του παρελθόντος. Τα γεγονότα του παρελθόντος ξαναζούν όταν ενωθούν με ένα ενδιαφέρον για τη ζωή στο παρόν (Curthoys, & Docker, 2006). Είναι η συνθήκη της ύπαρξης του παρελθόντος καθώς μετατρέπεται σε ιστορική γνώση για την οποία ενδιαφερόμαστε εμείς στο παρόν. Ένα γεγονός ή συμβάν του παρελθόντος πρέπει να συγκινεί την ψυχή του ιστορικού. Μόνο τότε ο ιστορικός ενδιαφέρεται για ένα γεγονός, όταν το πρόβλημα σχετίζεται με την ύπαρξή του με τον ίδιο τρόπο που η ιστορία σαν ένα κομμάτι της εργασίας του στο οποίο είναι αφιερωμένος ή σαν μια ερωτική σχέση για την οποία νοιάζεται ή σαν ένας κίνδυνος που τον απειλεί. Η ιστορική γραφή είναι μια πνευματική εργασία. Οι αφηγήσεις και τα ντοκουμέντα του παρελθόντος παραμένουν άδεια και νεκρά μέχρι να φτάσουν στην ύπαρξη μέσα στο

πνεύμα του ιστορικού του παρόντος. Μέχρι να ενδιαφερθεί ο ιστορικός γι' αυτά και να αρχίσει να τα ερευνά, παραμένουν «ανενεργά». Κάθε αληθινή ιστορία είναι σύγχρονη ιστορία. Η ιστορική γνώση προκύπτει από τα ενδιαφέροντα της σύγχρονης ζωής. Με λίγα λόγια η ιστορία καταγράφεται με βάση τις εμπειρίες των ανθρώπων στο παρόν (Curthoys, & Docker, 2006).

Υπογραμμίζουμε την χρονική στιγμή που παρουσιάστηκε η θεωρία του ιταλού διανοητή Croce. Πρόκειται για το 1921, ένα χρόνο μετά από την μετάφραση του όρου einfühlung σε empathy από τον Titchener. Η ενσυναίσθηση, όπως προαναφέραμε, στηρίζεται στον μέγιστο βαθμό στις εμπειρίες των ανθρώπων.

Ωστόσο, οι απόψεις του Croce διατυπώνονται ένα χρόνο μετά από την υιοθέτηση των αρχών του μοντερνισμού στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών. Σύμφωνα με αυτές ο ευρωπαϊκός πολιτισμός υφίσταται μια κρίση που τον οδηγεί στην παρακμή. Γι αυτό και αμφισβητείται ριζικά κάθε πολιτισμικό δημιούργημα (Curthoys, & Docker, 2006).

Σε ό,τι αφορά την ιστορική γραφή πρώτος ο Walter Benjamin (1892-1940) υποστηρίζει ότι η ιστορία δεν ακολουθεί μια αισιόδοξη πορεία προόδου, αλλά αντιθέτως καθετί που σχετίζεται με την ιστορία εκφράζεται χαρακτηριστικά στο πρόσωπο ενός νεκρού. Έχει νεκρωθεί και συνεπώς είναι αδύνατον να αναβιώσει καθετί που αναφέρεται στο παρελθόν. Οι αντιλήψεις αυτές, αναμφισβήτητα, θα τροφοδοτήσουν την επιχειρηματολογία των μεταμοντέρνων ιστορικών περί αδυναμίας προσέγγισης του παρελθόντος και, συνεπώς, αδύνατης σύνταξης ιστορικού λόγου.

Το 1926 ο ιστορικός σχετικισμός βρίσκει στο πρόσωπο του Carl L. Becker έναν ακόμη από τους πρώτους εκφραστές του. Στο έργο του «What are History Facts?» επιθυμεί να ερευνήσει αν τα ιστορικά γεγονότα είναι τόσο σταθερά όπως υποθέτουμε ότι είναι. Ακόμη και το πιο απλό γεγονός, αν το εξετάσουμε χάνει την σαφήνειά του. Κάθε γεγονός αποτελείται από άλλα μικρότερα γεγονότα. Αυτό που κάνει σημαντικό το γεγονός είναι το περίπλοκο δίκτυο των περιστάσεων και συνδυασμών. Έτσι γίνεται σύμβολο ενός άλλου, μιας σειράς άλλων γεγονότων που εμπλέκουν τη σχέση μεταξύ ενός προσώπου και εκατομμυρίων ανθρώπων. Ο Becker υποστηρίζει ότι ο ιστορικός δεν μπορεί να προσεγγίσει άμεσα ένα ιστορικό γεγονός, καθώς το πραγματικό γεγονός έχει χαθεί. Όλοι οι ιστορικοί μπορούν να ασχοληθούν με

τη δήλωση του γεγονότος, που επιβεβαιώνει ότι συνέβη. Όλα, συμβάντα, πράξεις, σκέψεις, συναισθήματα, έχουν για πάντα χαθεί και μπορεί μόνο να ζήσουν ως αντανακλάσεις, εικόνες και ιδέες που ατενίζονται μέσα στη σκέψη του ιστορικού. Αυτές είναι οι πηγές του ιστορικού στις σύγχρονες εφημερίδες, γράμματα, ημερολόγια. Αλλά μέσα σε αυτές τις πηγές δεν υπάρχουν τα γεγονότα. Είναι αρχεία που αποτελούν μόνο χαρτί στην επιφάνεια του οποίου η μελάνη έχει συμβάλλει σε ορισμένα πρότυπα.

Επιπλέον ισχυρίζεται ότι είναι αδύνατο να παρουσιάσει κανείς όλες τις ενέργειες, τις σκέψεις, τα συναισθήματα όλων των προσώπων που αναμείχθηκαν σε ένα γεγονός. Είναι παράλογο, διότι ο ιστορικός έχει στο μυαλό του ένα σκοπό που θα εξετάσει το ακριβές νόημα που εξάγει από το γεγονός. Είναι ο ιστορικός που μιλά που επιβάλλει το νόημα. Κάθε γενιά γράφει την ίδια ιστορία με ένα νέο τρόπο και την τοποθετεί πάνω σε μια νέα κατασκευή.

Επιπλέον, είναι απαισιόδοξος για την αξία της ιστορικής έρευνας. Τίποτε δεν πρόσφερε για την αποτροπή του Παγκοσμίου Πολέμου. Το ίδιο και η επιστημονική έρευνα. Χρησιμοποιήθηκε για τον όλεθρο. Έτσι αποδεικνύεται απαισιόδοξος για την αξία της ιστορικής και επιστημονικής έρευνας. Ο νιχιλισμός που εκφράζεται μέσα από τις απόψεις του Becker καθιστά και την ιστορική ενσυναίσθηση αδύνατη τόσο για τον επαγγελματία ιστορικό όσο και για τον μαθητή της ιστορίας.

Δεν διαφοροποιείται ως προς την άποψη ότι η ιστορία δεν διαγράφει μια προοδευτική πορεία ο Herbert Butterfield (1900-1979). Στο έργο του «Η αισιόδοξη ερμηνεία της ιστορίας» (1931) διατείνεται ότι ο ιστορικός εξηγεί ακριβώς τι συνέβη (συμφωνία με Ranke), αλλά όταν γράφει είναι αφιερωμένος τόσο στην τέχνη όσο και στην επιστήμη. Η ιστορία είναι αφήγηση που δεν μπορεί να λεχθεί σε αδρές γραμμές, και το νόημά της δεν μπορεί να προσεγγιστεί με όρους γεωμετρίας. Ο Butterfield είναι επικριτικός με τους ιστορικούς που ξεχνούν ότι η ιστορική γραφή είναι δημιουργική γραφή, που εμπλέκει την ευφάνταστη συμπάθεια και ένα είδος ιστορικής έγνοιας ή ιστορικής αίσθησης για να καταστήσει το παρελθόν καταληπτό στο παρόν. Η σημαντικότερη αποστολή της ιστορικής σύνθεσης είναι να απομονώσει γεγονότα από το ιστορικό τους περιβάλλον και να τα συνθέσει σε μια

φανταστική σύγκριση με τη σύγχρονη εποχή και στη συνέχεια να προσποιηθεί ότι με αυτόν τον τρόπο αφήνουμε τα γεγονότα να μιλήσουν από μόνα τους.

Ωστόσο, προσέγγιζε το παρελθόν με μεταφορές, καθώς θεωρούσε την Κλειώ, την μούσα της ιστορίας, όχι βοηθητική. Επιπλέον, ο συγκεκριμένος ιστορικός εκφράζει μια αξιοσημείωτη έχθρα για το παρελθόν και αυτό διότι υπάρχει σύγχυση και απαισιοδοξία μέσα στο παρελθόν που δεν ευνοεί τον ιστορικό να προσεγγίζει την αλήθεια.

Ας περάσουμε σε μια εμβληματική φυσιογνωμία της ιστορίας της φιλοσοφίας του 20^{ου} αιώνα, τον R.G. Collingwood (1889-1943). Σύμφωνα με αυτόν οι μαρτυρίες που ο ιστορικός πρέπει να ανακαλύψει είναι υλικό μόνο διότι διασώθηκε στο παρόν και μπορεί να γίνει κατανοητό στο παρόν. Το παρελθόν που ένας ιστορικός μελετά δεν είναι νεκρό, αλλά ένα παρελθόν που ακόμη επιβιώνει στο παρόν. Έτσι όρισε την ιστορία ως ένα είδος εμπειρίας, μια ιδέα που αναλύθηκε από τον Croce, όπως την είδαμε παραπάνω.

Από το 1928 και μετά διατυπώνει τις εξής διαπιστώσεις για την ιστορία:

- ✓ Όλη η ιστορία είναι ιστορία της σκέψης, της σκέψης που βρήκε έκφραση σε κάποιο υλικό. Τίποτε άλλο δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο της ιστορικής γνώσης παρά μόνο η σκέψη.
- ✓ Ο ιστορικός πρέπει να είναι ικανός να ανακαλέσει στο νου του τη σκέψη της οποίας την έκφραση προσπαθεί να ερμηνεύσει. Και πρέπει να σκεφτεί ακριβώς το ίδιο πράγμα με μια συγκεκριμένη σκέψη, αυτή του ιστορικού πρωταγωνιστή. Έτσι έρχεται, θα λέγαμε, σε μια ιδιότυπη επικοινωνία με το παρελθόν.
- ✓ Η ιστορική γνώση είναι η αναπαράσταση στο μυαλό του ιστορικού της σκέψης που εξετάζει ο ίδιος, όμως με την επιφύλαξη πως γνωρίζει ότι η παρελθοντική σκέψη που σκέφτεται ξανά και ξανά καθώς και την αναπαριστά συνέβη σε συνθήκες και πλαίσια διαφορετικά από αυτά του παρόντος.

Λέει χαρακτηριστικά ο Collingwood:

«Όταν ένας άνθρωπος σκέφτεται ιστορικά, έχει μπροστά του έμπιστα αποδεικτικά στοιχεία ή σπαράγματα του παρελθόντος. Το έργο του είναι να ανακαλύψει τι ήταν αυτό το παρελθόν που άφησε πίσω του τα σπαράγματα. Για παράδειγμα, τα σπαράγματα είναι καθημερινές λέξεις· και σε αυτήν την περίπτωση πρέπει ο ιστορικός να ανακαλύψει τι εννοούσε το πρόσωπο που

έγραψε αυτές τις λέξεις. Για να ανακαλύψει ποια ήταν η σκέψη, ο ιστορικός πρέπει να στοχαστεί τον εαυτό του (Collingwood, 1956, 282-283 στο Colby, 2007, 37).

Εξάλλου, υποστηρίζει ότι ο ιστορικός με το να γνωρίζει τις σκέψεις μιας μεγάλη ποικιλίας ανθρώπων, μέσα από την κριτική τους θεώρηση, καθίσταται ένας μικρόκοσμος όλης της ιστορίας που μπορεί να γνωρίζει. Προχωρά δηλαδή πιο πολύ από τους Croce, Becker, διότι αυτοί οι ιστορικοί υποστηρίζουν ότι τμήματα του παρελθόντος επιλέγει ο ερευνητής για να αναπαραστήσει με βάση τα ενδιαφέροντά του.

Ο Collingwood αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, την παραξενιά, το δυσνόητο του παρελθόντος. Εφόσον το παρελθόν είναι δυσνόητο, η κατασκευή του απαιτεί κάτι παραπάνω από ιστορική γνώση. Έτσι, ο ιστορικός κατά τον Collingwood, κατασκευάζει με ένα τρόπο που εμπλέκει τη φαντασία σαν σύνηθες κομμάτι της δουλειάς του. Βρίσκουμε τους εαυτούς μας, για παράδειγμα, υποχρεωμένους να φανταστούμε τον Καίσαρα σαν να έχει ταξιδέψει από τη Ρώμη στη Gaul, όπως μας λένε οι πηγές μας. Είναι μια εκ των προτέρων φαντασία. Η φαντασία είναι κομμάτι της κατασκευαστικής ιστορίας, με την οποία ο ιστορικός κατασκευάζει την αφήγησή του. Συνεπώς, η ιστορία είναι ένα ανθρώπινο κατασκεύασμα με βάση την κατανόηση και την ανακάλυψη (Hughes-Warrington, 2003·Johnson, 1967 στο: Colby, 2007).

Η εργασία του ιστορικού δεν διαφέρει από του λογοτέχνη. Και οι δυο περιγράφουν καταστάσεις, εκθέτουν μοτίβα, αναλύουν χαρακτήρες. Εκεί που διαφέρουν είναι η επιδίωξη του ιστορικού να περιγράψει τα γεγονότα όπως πραγματικά έγιναν (ταιριάζει με Ranke). Για να βρει την αλήθεια του παρελθόντος ο ιστορικός πρέπει να είναι τοποθετημένος στο χρόνο και στο χώρο. Υπάρχει μόνο ένας ιστορικός κόσμος, ενώ για το λογοτέχνη υπάρχουν πολλοί φανταστικοί κόσμοι. Και η εικόνα που σχηματίζει ο ιστορικός στηρίζεται σε μια παράξενη σχέση με κάτι που ονομάζεται αποδεικτικό υλικό. Το κριτήριο της ιστορικής αλήθειας πηγάζει από τη συνολική προσπάθεια του ιστορικού να κατασκευάσει, να επιλέξει, να διασταυρώσει, να σκεφτεί για τις ερμηνείες άλλων γενεών, από τις δικές του σκέψεις για τις ερμηνείες του ως μέρος της ιστορίας της ιστορικής γραφής και όχι μόνο από τη φαντασία. Αυτό είναι το κριτήριο για την ίδια την ιστορία: η ιδέα μιας φανταστικής εικόνας του παρελθόντος.

Αναμφισβήτητα, η έμφαση του Collinwood στους ανθρώπους, στην κατανόηση και στην φαντασία προμηνύει την ιδέα της ιστορικής ενσυναίσθησης όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Denis Shemilt.

Επειδή, όμως, ο όρος «ιστορική ενσυναίσθηση» αναφέρεται όχι μόνο στον τρόπο που προσεγγίζει ο ιστορικός το παρελθόν αλλά και στον τρόπο που προσεγγίζει ο μαθητής το ίδιο θέμα, οφείλουμε να αναζητήσουμε το πώς γίνεται αντιληπτά η ιστορική ενσυναίσθηση από τους παιδαγωγούς.

Συγκεκριμένα από το 1920 και εξής μελετώνται ευρύτερα η δυνατότητα του ανθρώπου για σκέψη και η γνωστική διαδικασία. Ένας από τους πρώτους μελετητές της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών είναι ο ελβετός φιλόσοφος, φυσικός επιστήμονας και ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980). Αυτός ασχολήθηκε με τη μάθηση στην παιδική ηλικία και διαπίστωσε ότι η φύση της είναι διαλεκτική. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του. Επιπλέον, η μάθηση είναι συνεχής και γνωστική (λογική). Ο Piaget διακρίνει τέσσερα στάδια ανάπτυξης του παιδιού: το αισθησιοκινητικό (έως το $2^{ο}$ έτος της ηλικίας), το προσυλλογιστικό (2-6 ετών), το στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών (7-11 ετών), όπου το παιδί ακόμη αδυνατεί να σκεφθεί επαγωγικά ή παραγωγικά, και το στάδιο των αφαιρετικών συλλογισμών (11-19 ετών) όπου ο νέος ή η νέα μπορούν να αναπτύσσουν σταδιακά τις ιδέες τους χωρίς τους περιορισμούς της παρατηρήσιμης πραγματικότητας, μπορούν να γενικεύουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις τους και να διατυπώνουν υποθέσεις πειραματικού τύπου και να σκέφτονται σύνθετα. Παίρνοντας αφορμή από αυτήν την διάκριση σε στάδια ο Halam (1978) θα υποστηρίξει ότι τα παιδιά κάτω των δέκα πέντε ετών δεν διαθέτουν τη διανοητική ικανότητα να σκεφτούν την ιστορία κριτικά (Colby, 2007). Για αυτό το λόγο είναι αδύνατη και η ενσυναισθητή προσέγγιση των ιστορικών προσώπων.

Εξάλλου, ο Piaget προώθησε την έρευνα και την θεωρία γύρω από την ανάληψη της προοπτικής (perspective taking) μελετώντας την χωρική ή φυσική αντίληψη της οπτικής που θεωρείται ως η διανοητική ικανότητα να δει το παιδί μια φυσική κατασκευή από πολλές οπτικές γωνίες. Συγκεκριμένα, πραγματοποίησε το πείραμα με την κούκλα και τα τρία βουνά. Τοποθέτησε δηλαδή μια κούκλα σε διάφορες θέσεις ώστε να παρατηρήσει τα τρία βουνά που τα έστησε για αυτόν τον σκοπό. Ήθελε να οδηγήσει τους μαθητές σε

παρατηρήσεις για την διαφορετική οπτική γωνία ανάλογα με την θέση της κούκλας. Ωστόσο, τα παιδιά τεσσάρων έως έξι ετών δεν μπορούσαν να επιλέξουν την σωστή εικόνα για να αναπαραστήσουν την οπτική της κούκλας. Μόνο την δική τους μπορούσαν να περιγράψουν (ατομοκεντρισμός). Γύρω στην ηλικία των εφτά χρόνων αρχίζουν να βλέπουν πράγματα μέσα από την οπτική των άλλων (αποκέντρωση). Σταδιακά και κυρίως στην ηλικία των δέκα έως δώδεκα χρόνων τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να συνδυάζουν περισσότερες από μια ιδέες ή σκέψεις και να τις συγκρατούν όλες μαζί (Dulberg, 2002). Έτσι περνούν από τον ατομοκεντρισμό στην ανάπτυξη πολυπρισματικής σκέψης.

Αναμφισβήτητα, η θεωρία του δομικού εποικοδομισμού, όπως ονομάστηκε η θεωρία του Piaget ανταποκρίνεται στα δεδομένα της εποχής της για μια λογική τεκμηρίωση μέσα από πειράματα των ανθρωπίνων πραγμάτων. Η οριοθέτηση των σταδίων ανάπτυξης και το πείραμα των τριών βουνών, που έχει τη βάση του σε φυσικές παρατηρήσεις, εκλογικεύουν την επιστήμη της ψυχολογίας, την προσαρτούν στο άρμα των θετικών επιστημών οι οποίες κρίνουν τα πάντα με τη λογική και ψάχνουν νόμους με καθολική ισχύ. Ωστόσο, η γνωστική αυτή θεωρία αμφισβητήθηκε έντονα, διότι οριοθέτησε αυστηρά τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τους πολύπλευρους κοινωνικούς παράγοντες, που σύμφωνα με τον Turiel (Asprodites, 1986 στο: Dulberg, 2002) επηρεάζουν τη λήψη αποφάσεων από το παιδί. Τέλος, επιλέγοντας ο Piaget την πειραματική μέθοδο που δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ό,τι αφορά στο παρελθόν αρνήθηκε την αξία του. Επέλεξε το εργαστήριο και όχι τη βιβλιοθήκη μαζί με τους ψυχολόγους της εποχής του.

Επιστρέφοντας στην αναφορά μας στη σχέση των ιστορικών σπουδών με την ενσυναίσθηση κατά τον 20^{ο} αιώνα επιβάλλεται να κάνουμε μνεία του κινήματος των Annales (1929). Οι ιστορικοί που εκφράζουν αυτό το κίνημα τονίζουν την αξία μιας ευρύτερης και πιο ανθρώπινης ιστορίας από αυτή της καταγραφής πολιτικών γεγονότων. Επηρεάζονται και από συγγενείς με την ιστορία επιστημονικούς κλάδους όπως η ψυχολογία και η γλωσσολογία. Δεν τους ενδιαφέρει η αφήγηση γεγονότων αλλά η ανάλυση των δομών. Ο όρος αυτός στο εξής θα γινόταν πολύ δημοφιλής. Έτσι, όμως, τίθεται στο

περιθώριο ο άνθρωπος, γι' αυτό και η ιστορική ενσυναίσθηση δεν αγγίζει το κίνημα των Annales.

Επιπλέον, οι ιστορικοί που επηρεάζονται από τη γαλλική αυτή σχολή τονίζουν την δυνατότητα να γίνει κανείς ταξιδευτής μέσα στον χρόνο και γητευτής των γεγονότων μέσα στον χρόνο. Ο Fernard Braudel σε ένα άρθρο του με τίτλο History and the Social Sciences (1958) πρόβαλε το θέμα του χρόνου σε κάποιο βάθος. «Στ' αλήθεια», έγραψε, «ο ιστορικός ποτέ δεν μπορεί να απαλλαγεί από το ερώτημα για το χρόνο στην ιστορία: ο χρόνος κολλά στη σκέψη του όπως το χώμα στο φτυάρι του κηπουρού» (Curthoys, & Docker, 2006, 126). Ο ίδιος αναστοχαζόμενος την αιχμαλωσία του κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο είπε πόσο απελευθερωτικό ήταν να πηγαίνει από ένα άμεσο και δύσκολο παρόν, το σύντομο χρονικό διάστημα, σε ένα λιγότερο μικρό και έπειτα σε μια ευρεία εικόνα του χρόνου. Και φτάνοντας εκεί να σκέφτεται για καθετί με καθαρό μυαλό και να ανασυγκροτεί καθετί γύρω από ένα· δύσκολα να μη δελεαστεί ένας ιστορικός από μια τέτοια προοπτική. Είναι, επομένως, η μετάβαση στον χρόνο ένα ταξίδι σκέψης για τον ιστορικό και όπως υποστηρίζει ένας άλλος επιφανής ιστορικός των Annales, ο Marc Bloch, το ταξίδι αυτό έχει και στοιχεία ποίησης (φαντασία).

1.2.2. Η ιστορική ενσυναίσθηση απαίτηση των καιρών (1950-1980)

Τρία, όμως, χρόνια πριν από τη δημοσίευση του παραπάνω άρθρου του Braudel, το 1955, ο Michael Oakeshott (1901-1990) παρουσιάζει το έργο του ιστορικού με ένα τρόπο που προέρχεται από τον Ranke: η εξειδικευμένη ιστορική άποψη όπως η επιστημονική βλέπει το παρελθόν όχι σε σχέση με το παρόν αλλά μόνο για τους δικούς του λόγους. Όπως η επιστήμη, δεν κάνει καθόλου ηθικές κρίσεις. Αντίθετα, όμως, από την επιστήμη αρνείται να συνδεθεί με την έρευνα για τους γενικά αποδεκτούς νόμους. Ο Oakeshott πλησιάζοντας την μεταμοντέρνα λογική, λέει ότι ο ιστορικός πρέπει να αποφεύγει την έρευνα στις απαρχές, εφόσον μια τέτοια έρευνα διαβάζει το παρελθόν ανάποδα, κοιτάζοντάς το για να προσφέρει πληροφορίες γύρω από την αιτία ή το ξεκίνημα μια ήδη ξεχωριστής κατάστασης και έτσι να επιβάλει στα παρελθοντικά γεγονότα μια αυθαίρετη τελολογική δομή. Ο ιστορικός θα κατανοήσει τις συνθήκες του παρελθόντος και τα γεγονότα με ένα τρόπο που

δεν έχει γίνει κατανοητός ώς τώρα. Ο κόσμος σήμερα συγκροτεί ένα ζωντανό παρελθόν, ένα χρήσιμο παρελθόν που ζει στη μνήμη των ανθρώπων του σήμερα, που επαναλαμβάνει με μια πλαστή αυθεντία τις εκφράσεις σαν να είναι πραγματικές.

Για τον ιστορικό είναι ένα είδους άσεμνης νεκρομαντείας αυτή η ενέργεια. Το παρελθόν που λατρεύει είναι νεκρό. Ο κόσμος ούτε αγαπά ούτε σέβεται ό,τι είναι νεκρό, ελπίζοντας μόνο να το επαναφέρει στη ζωή. Αναφέρεται στο παρελθόν σαν σε άνδρα περιμένοντας να έρθει σε επαφή και να έχει κάτι να πει σχετικό με τις αιτίες και τις δεσμεύσεις του. Αλλά για τον ιστορικό για τον οποίο το παρελθόν είναι νεκρό και δυσπλησίαστο, το παρελθόν είναι θηλυκό. Το αγαπά σαν την ερωμένη από την οποία ποτέ δεν παραιτείται και από την οποία δεν περιμένει ποτέ να βρει ανταπόκριση (Oakeshott, 1962, 166-7 στο: Curthoys, & Docker, 2006, 129) . Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ο Oakeshott διέκρινε το ιστορικό παρελθόν που ερευνά ο ιστορικός από το πρακτικό παρελθόν που επιζητούν οι πολλοί.

Η διάκριση αυτή αποτελούσε και αίτημα της εποχής. Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και την εκμετάλλευση της ιστορίας για την εξυπηρέτηση ακραίων ιδεολογιών, όπως ο ναζισμός και ο φασισμός, η πραγματοποίηση του Ολοκαυτώματος των Εβραίων πάλι με παραποίηση της ιστορίας καθώς και οι ευρύτερες επιστημονικές εξελίξεις κατέστησαν απαραίτητη την αλλαγή στον τρόπο θεώρησης του παρελθόντος με επίκεντρο τον άνθρωπο.

Σε ό,τι αφορά στις ευρύτερες επιστημονικές εξελίξεις, το 1958, ο Bruner και ο Peter Dow σχεδίασαν ένα εξατάξιο πρόγραμμα σπουδών με επίκεντρο τον άνθρωπο (Man a Course of Study: MaCoS). Το πρόγραμμα σπουδών ανέθετε στις κοινωνικές επιστήμες το έργο της ανακάλυψης του τι είναι ο άνθρωπος (Colby, 2007). Η έρευνα ξεκίνησε τότε και συνεχίζεται ώς σήμερα. Κάποιοι, επηρεάστηκαν από τον David Hume. Αυτός υποστήριξε ότι «οι άνθρωποι είναι τόσο πολύ οι ίδιοι σε όλες τις εποχές και τόπους, με αποτέλεσμα η ιστορία να μη μας ενημερώνει για κάτι καινούργιο ή παράξενο σε αυτή την ιδιαιτερότητα. Η βασική της χρήση είναι μόνο για να ανακαλύπτουμε τις σταθερές και παγκόσμιες αρχές της ανθρώπινης φύσης.» (Orme, 2001,10 στο: Cannadine, 2007, 34). Με βάση αυτήν την λογική δεν

υπάρχουν ιδιαιτερότητες μεταξύ των λαών και το κοινωνικό περιβάλλον δεν έχει καμιά ανάμειξη σε αυτό που λέγεται ιστορική πορεία των ανθρώπων. Μάλιστα, οι γενετιστές, οι νευρο-επιστήμονες, οι εξελικτικοί βιολόγοι και ψυχολόγοι επιμένουν ότι τα ανθρώπινα μυαλά, η ανθρώπινη συμπεριφορά, τα ανθρώπινα έργα τέχνης και ο ανθρώπινος πολιτισμός, με λίγα λόγια καθετί που κατανοούμε για την ανθρώπινη φύση και οτιδήποτε γράφουμε γύρω από την ανθρώπινη φύση είναι βιολογικά καθορισμένο (ντετερμινισμός). Οι ψυχίατροι ασχολούνται με το υποσυνείδητο και καταγράφουν τα συμπεράσματά τους, χωρίς να αναζητούν διαφορές μεταξύ των ανθρώπων (Cannadine, 2007).

Από την άλλη πλευρά, η πολιτισμική ιστορία επιμένει ότι οι άνθρωποι στο παρελθόν έβλεπαν τον κόσμο και τους εαυτούς τους διαφορετικά από ό,τι εμείς. Η υπόθεση της ομοιότητας – είμαστε όλοι το ίδιο κάτω από την επιδερμίδα μας – μπορεί να είναι ανακουφιστική, ωστόσο καταστρέφει την ιστορική κατανόηση και κυρίως τον δημοκρατικό προβληματισμό. Επιπλέον, η συμπαθητική κατανόηση πως όλοι βιώνουν όμοιες καταστάσεις είναι, τουλάχιστον, ανακριβής. Ο χρόνος, ο πολιτισμός και οι ιδιαίτερες προτιμήσεις και εμπειρίες παράγουν διαφορετικές κοσμοθεωρίες. Η αποτυχία να κατανοήσουμε αυτό το βασικό γεγονός της ανθρώπινης εμπειρίας αφήνει το παρελθόν ακατανόητο, κυρίως διότι αποκόπτει τη σύνδεση μεταξύ ενέργειας και στόχου. Όπως υπογραμμίζουν δυο σημαντικοί σύγχρονοι ιστορικοί, ο Peter Lee και η Rosalyn Ashby : Αν η ιστορία είναι δυνατή, οι ιστορικοί πρέπει να κατανοήσουν τα νοήματα του παρελθόντος είτε από γραπτά ντοκουμέντα είτε από έργα τέχνης (Είναι αυτό το εύρημα μια κούπα ή ένα αντικείμενο πολιτισμού; Είναι αυτό το κείμενο άνευ σημασίας ή μια αναφορά; Αποτελεί κίνδυνο ή υπόσχεση;). Αν δεν μπορούν να κάνουν αυτή τη διάκριση, τότε δεν υπάρχουν ιστορικά ντοκουμέντα. Επιπλέον, οι ιστορικοί πρέπει να είναι ικανοί να αισθητοποιήσουν ενέργειες και κοινωνικές πρακτικές και θεσμούς με όρους ανθρώπινης λογικής για τα όσα έκαναν ή πιστεύουν ότι έκαναν οι άνθρωποι στο παρελθόν (Lee, & Ashby, 2001, 23).

Επιστρέφουμε, όμως, στον Bruner, διότι με τις διαπιστώσεις του προώθησε την εισαγωγή εργαλείων της επιστημονικής έρευνας στην μαθησιακή διαδικασία. Εξετάζοντας, δηλαδή ευρύτερα τις δυνατότητες προσέγγισης της γνώσης έδωσε έμφαση στην έρευνα (Bruner, 1969·

Fitzgerald, 1983· Symcox, 2002 στο: Colby, 2007). Σύμφωνα με τον Bruner οι μαθητές όσο μικροί κι αν είναι μπορούν να προσεγγίσουν τις βάσεις της επιστημονικής γνώσης που έχουν να κάνουν, φυσικά, και με την έρευνα. Στο κλασικό του έργο «Η διαδικασία της Εκπαίδευσης» (1960) ο Bruner εισάγει τρία βασικά στοιχεία που επηρέασαν αποφασιστικά το κίνημα Νέες Κοινωνικές Σπουδές όπως και διάφορες τάσεις για την ιστορική σκέψη. Αρχικά, έδωσε έμφαση στην δομή της επιστήμης ως την βάση για την σκέψη. Έγραψε χαρακτηριστικά: «Το να προσεγγίζουμε την δομή ενός αντικειμένου σημαίνει ότι το κατανοούμε με ένα τρόπο που επιτρέπει πολλά άλλα στοιχεία να συσχετιστούν με αυτό λογικά. Με λίγα λόγια, το να μαθαίνουμε την δομή είναι το να μαθαίνουμε πώς τα πράγματα συσχετίζονται (Bruner, 1960, 7 στο: Harris, 2007, 6). Η διδασκαλία πρέπει να μιμείται την φυσική κατασκευή της επιστήμης μέσα από ένα σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών ή την πρώτη τοποθέτηση των βάσεων της επιστημονικής γνώσης και την σταδιακή επιστροφή σε αυτά τα πρώτα στοιχεία. Δεύτερο, αυτό το σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει ότι το θεωρητικό περιεχόμενο των επιστημών μπορεί να παρουσιαστεί με μια αξιοπρεπή μορφή στα παιδιά κάθε ηλικίας με την προϋπόθεση του επαρκούς χρόνου και της εφαρμογής μιας δομημένης μάθησης. Τρίτο, η έρευνα λειτουργεί ως εργαλείο για την δημιουργική σκέψη και την αναπτυξιακή μάθηση (Bruner, 1960, 1963 στο: Colby, 2007).

Η εστίαση του Bruner στην δομή της επιστήμης στηρίχτηκε σε προηγούμενες απόψεις όπως αυτές του Dewey που αφορούν στην φύση του αντικειμένου της επιστήμης. Επηρεάστηκε, επίσης, από το έργο του Joseph J. Schwab για την δομή των επιστημών. Στην έκδοση του 1962 του Education Record ο Schwab υποστήριξε ότι η δομή της επιστήμης είναι κατάλληλη για την οργάνωση των πλαισίων του προγράμματος σπουδών ιδιαίτερα σε σχέση με την γνώση και την τεχνική των πειραμάτων. Αυτός, όμως, που πρώτος μίλησε για την ανάγκη χρήσης πειραμάτων ήταν ο Bruner. Οι θέσεις του Bruner έρχονταν σε πλήρη αντίθεση με αυτές του Piaget, που θεωρούσε αδύνατη την προσέγγιση θεωρητικών εννοιών πριν την ηλικία των δεκαπέντε ετών.

Ο Denis Shemilt, καθηγητής, ιστορικός των ιδεών, ακολουθώντας το σκεπτικό του Bruner υποστήριξε ότι και τα παιδιά μπορούν να εμπλακούν σε σύνθετη σκέψη και να ενσυναισθανθούν ανθρώπους του παρελθόντος (Shemilt, 1984). Μάλιστα, οι Dickinson & Lee (1978) επεκτείνουν τους ισχυρισμούς του Shemilt δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για πλούσια ιστορική κατανόηση συσχετιζόμενη με την ενσυναίσθηση. Μέσα από μια έρευνά τους με μαθητές της πρώτης εφηβικής ηλικίας συμπέραναν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση καθιστά αναγκαία μια πλήρη κατανόηση των συσχετιζόμενων παραγόντων που επηρεάζουν τα ιστορικά δεδομένα μέσα στο ιστορικό πλαίσιο (Colby, 2007). Αποφεύγουν, δηλαδή τον όρο ενσυναίσθηση και επιδιώκουν την χρήση του όρου ιστορική κατανόηση (rational understanding), διότι μέσα από αυτόν τονίζεται η λογική προσέγγιση του παρελθόντος και όχι τόσο η συναισθηματική κατανόηση που εμπεριέχεται στην ενσυναίσθηση και αναμφισβήτητα εμπλέκει και τον συναισθηματικό κόσμο των μελετητών της ιστορίας.

Με την άποψη πως πρέπει να δούμε το παρελθόν μέσα από το δικό του πλαίσιο συμφωνεί και ο Edward Hallett Carr (1892-1982). Ήθελε, δηλαδή, οι ιστορικοί να αποκαλύπτουν το παρελθόν με τους δικούς του όρους ή τουλάχιστον με σεβασμό στη διαφορετικότητα του παρελθόντος. Το κλειδί για τον Carr είναι να αποσαφηνίσουμε τον όρο «ιστορικό γεγονός». Δεν διαφωνεί με τον Ranke για πιστή απεικόνιση του παρελθόντος, αλλά λέει ότι κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο. Τα γεγονότα δεν είναι σαν τα ψάρια στα δίχτυα του ψαρά. Μοιάζουν με ψάρια που κολυμπούν σε ‘ένα τεράστιο και μερικές φορές μη προσβάσιμο ωκεανό· και το τι θα πιάσει ο ιστορικός θα εξαρτηθεί, μερικώς στην τύχη, αλλά κυρίως σε ποιο τμήμα του ωκεανού επιλέγει να ψαρέψει και τι δόλωμα επιλέγει να χρησιμοποιήσει – αυτοί οι δυο παράγοντες εξετάζονται φυσικά με βάση το τι είδους ψάρια θέλει να πιάσει. Σε γενικές γραμμές ο ιστορικός θα συλλέξει το είδος των γεγονότων που θέλει. Ιστορία σημαίνει ερμηνεία (Carr, 1961, 1965, στο: Curthoys, & Docker, 2006, 131).

Ο Carr ασκεί κριτική και στους ιστορικούς του 19^{ου} αιώνα διότι επιδίωκαν να δράσουν χωρίς μια φιλοσοφία της ιστορίας. Γράφει σχετικά στο έργο του «Ο Ιστορικός και τα Δεδομένα του»: «Αυτή ήταν η εποχή της

αθωότητας και οι ιστορικοί βάδιζαν στον Κήπο της Εδέμ, χωρίς ένα περίβλημα φιλοσοφίας που να τους καλύπτει, γυμνοί και χωρίς ντροπή μπροστά στο θεό της ιστορίας» (Curthoys, & Docker, 2006, 131). Στον 20^{ο} αιώνα με την πτώση στον κυνισμό και στο σκεπτικισμό, είναι αναγκαίο κάτι καλύτερο. Εδώ ο Carr αναγνωρίζει τη φιλοσοφική δύναμη ιδίως του λόγου του Croce ότι όλη η ιστορία είναι η σύγχρονη ιστορία και υπογραμμίζει ότι ο Croce πολύ επηρέασε τον Collingwood.

Επιπλέον, η γνώση του παρελθόντος εμπεριέχει προσπάθειες για μια ευφάνταστη και διανοητική κατανόηση και ότι τα γενικά γεγονότα είναι αποτέλεσμα εξειδικευμένων ιστορικών γεγονότων κατά τη διαδικασία συλλογής τους από τους ιστορικούς. Ο ιστορικός οφείλει να σέβεται τα γεγονότα, το υλικό, όπως το βρίσκει. Η ιστορία είναι μια διαρκής διαδικασία διάδρασης ανάμεσα στον ιστορικό και τα γεγονότα του, ένας ατέλειωτος διάλογος ανάμεσα στον ιστορικό και τα γεγονότα του, ένας ατέλειωτος διάλογος ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν (Carr,1961).

Όμως, δεν συνεπάγεται ότι επειδή ένα βουνό φαίνεται να παίρνει διάφορες μορφές από διαφορετικές οπτικές γωνίες, έχει υποκειμενικά είτε καθόλου σχήμα είτε άπειρα σχήματα. Η σχέση του ιστορικού με τα γεγονότα του είναι μια σχέση αναλογίας, μια σχέση δοσοληψίας, μια διαρκής διαδικασία διάπλασης των γεγονότων προς την ερμηνεία και από την ερμηνεία του προς τα γεγονότα. Είναι αδύνατο να αποδίδει κανείς προτεραιότητα στο ένα ή στο άλλο.

Ωστόσο, το 1962 ο Georg Iggers χτυπά την άποψη ότι ο Ranke είναι υπόδειγμα αντικειμενικής ιστορικής γραφής. Καταρρίπτεται η εικόνα της επιστημονικής και αντικειμενικής ιστορίας που αναπτύχθηκε από το τέλος του 19^{ου} αι. (Curthoys, & Docker, 2006). Από τη δεκαετία του 1940 ώς τη δεκαετία του 1960 εξελίσσεται μια διαμάχη μεταξύ λογικών θετικιστών που θεωρούν την ιστορία αυστηρά επιστημονική από την άποψη ότι αντιλαμβάνονται τα ιστορικά γεγονότα υπό το πρίσμα εξειδικευμένων ιστορικών νόμων και αυτών που δεν εντάσσουν την ιστορία στις φυσικές επιστήμες. Αντιθέτως, η ιστορία πρέπει να αναγνωριστεί σαν να έχει τις δικές της μεθόδους, τρόπους, ερωτήσεις και συνήθειες (Curthoys, & Docker, 2006).

Αυτή η δεύτερη άποψη επικοινωνεί και με την θεωρία περί γνώσης του φιλοσόφου της εκπαίδευσης Paul Hirst (1973). Διακρίνεται, δηλαδή η γνώση, κατά τον Hirst σε διακριτές μορφές και μια από αυτές είναι η ιστορική, με χαρακτηριστική λογική, μεθόδους και προοπτικές. Κάθε μορφή γνώσης, κατά τον Hirst, είναι μια εμπειρία που δομείται γύρω από τη χρήση δημόσια αποδεκτών συμβόλων (Ρεπούση, 2000). Τέσσερα είναι τα χαρακτηριστικά που κάνουν διακριτές τις μορφές της γνώσης: 1) ορισμένες βασικές ιδέες που είναι μοναδικές για κάθε είδος γνώσης, 2) οι λογικές σχέσεις ανάμεσα στις ιδέες που κάνουν τις εμπειρίες να γίνουν κατανοητές, 3) ορισμένες εκφράσεις που είναι δοκιμασμένες έναντι της εμπειρίας σε συμφωνία με συγκεκριμένα κριτήρια που είναι ιδιαίτερα για το συγκεκριμένο είδος γνώσης και 4) συγκεκριμένες τεχνικές και ικανότητες για έρευνα. Γι' αυτό και ιστορικές έννοιες, ερμηνευτικό πλαίσιο, χρήση πηγών και μέθοδοι αναζήτησης οφείλουν να αποτελούν μέρος της διδακτικής της ιστορίας. Οι ιδέες αυτές οδήγησαν στο κίνημα που ονομάστηκε Νέα Ιστορία και τονίζει την ανάγκη σύγκλισης σχολικής ιστορίας και ιστορικής μεθόδου.

Συγκεκριμένα ο P.J. Rogers επεξεργάζεται ένα νέο διδακτικό παράδειγμα για το μάθημα της ιστορίας. Πρόκειται για την εμφάνιση του τρίπτυχου εννοιολόγηση, μέθοδος και αφήγηση. Η εννοιολόγηση, στην οποία αποδίδει στρατηγική σημασία αναφέρεται στην προσέγγιση και κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Η μέθοδος αναφέρεται στην κριτική ανάγνωση των πηγών και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο γράφεται η ιστορία. Η αφήγηση αφορά στην δια του λόγου έκφραση του θέματος (Ρεπούση, 2000).

Συνεπώς, οι ιστορικοί αυτής της χρονικής περιόδου είτε ασχολούνται με την έρευνα είτε με την εκπαίδευση συμπίπτουν στη διαπίστωση ότι επιβάλλεται η προσέγγιση του παρελθόντος να γίνεται με μεθόδους αυστηρά επιστημονικές. Έτσι ο ιστορικός με επιστημονικό πλέον τρόπο, που σημαίνει με μεθοδικότητα και συγκεκριμένες αρχές, προσεγγίζει τις πηγές και επιδιώκει να ερμηνεύσει τις σκέψεις των ιστορικών πρωταγωνιστών για να οδηγηθεί σε διαπιστώσεις που θα συμβάλουν στην δημιουργία μιας εικόνας για το παρελθόν.

1.2.3. Η γλωσσική στροφή και η ιστορική ενσυναίσθηση

Παράλληλα, συνεχίζεται η διαμάχη για το αν η ιστορία εμπλέκει και την φαντασία και μάλιστα αυτή η διαμάχη παίρνει μια πολύ ενδιαφέρουσα τροπή. Στρέφεται στο γλωσσικό επίπεδο της σύνταξης των ιστορικών κειμένων. Πρόκειται για τη λεγόμενη γλωσσική στροφή. Έτσι στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις δεκαετίες του 1970 και 1980 η ιδέα της ιστορίας ως ενός ξεχωριστού τρόπου κατανόησης του κόσμου (νέος ιστορικισμός) φαινόταν να απαιτεί μια πιο προσεκτική κατανόηση και της γλώσσας που χρησιμοποιούσαν οι ιστορικοί και της γλώσσας των ντοκουμέντων και των κειμένων που κανονικά μελετούσαν (Curthoys, & Docker, 2006)

Την αρχή έκανε ο E.P. Thompson (1924-1993), ιστορικός, συγγραφέας και πρωτεργάτης του σοσιαλιστικού κινήματος στην Μ. Βρετανία, που στράφηκε στον ενδιάθετο λόγο (inherent speech), στην συνείδηση ως συλλογή εμπειριών ακατέργαστων και ως βασικό παράγοντα για την ένταξη του ανθρώπου σε μια κοινωνική τάξη. Στο περίφημο έργο του The Making of the English Working Class (1963) υποστηρίζει πως η συνείδηση μαζί με τους οικονομικούς παράγοντες διαμόρφωσης της πραγματικότητας συμβάλλουν στην επιλογή του ατόμου για ένταξη σε μια κοινωνική τάξη (Thompson, 1963, 9 στο: Καψωμένος, 2008). Με αυτή του τη θέση προώθησε την αξία του ανθρώπου ως πρωταγωνιστή στο ιστορικό γίγνεσθαι και θεμελίωσε τη Νέα Κοινωνική Ιστορία αλλά ταυτόχρονα έδωσε την ώθηση για την ανάπτυξη και άλλων κλάδων των ιστορικών σπουδών όπως η Πολιτισμική και Προφορική Ιστορία.

Για τον Thompson δεν έχουν σημασία αυτά καθαυτά τα γεγονότα του παρελθόντος. Υποστήριξε ότι η δεύτερη ματιά, η δεύτερη θεώρηση των γεγονότων του παρελθόντος φέρει διακριτούς κινδύνους· οδηγούμαστε στο να αποτύχουμε να κατανοήσουμε πώς φαινόταν ο κόσμος στους ανθρώπους στο παρελθόν. Ο Thompson έδειχνε ενδιαφέρον μόνο για ιστορικούς πρωταγωνιστές των οποίων τις βασικές ηθικές αξίες μπορούμε να κατανοούμε και να μοιραζόμαστε (Curthoys, & Docker, 2006). Η στροφή αυτή του Thompson στον άνθρωπο δεν είναι άσχετη με την ιστορική ενσυναίσθηση. Αντιθέτως, έρχεται να ενισχύσει την αξία της, εφόσον προβάλλει την ηθική

σφαίρα της προσωπικότητας του ανθρώπου, κάτι που πολλές φορές απαιτεί πολύ καλή προσέγγιση και εντριβή στην αξία «άνθρωπος». Άλλωστε, ο Thompson εντρύφησε στην αξία αυτή, καθώς υπήρξε και πρωταγωνιστής του φιλειρηνικού κινήματος κατά τη δεκαετία του 1980.

Αξίζει, εξάλλου, να υπογραμμίσουμε το γεγονός ότι ο Thompson στρέφεται στους απλούς, καθημερινούς ανθρώπους, στους συχνά περιθωριοποιημένους, όπως αναφέρει στον πρόλογο του βιβλίου του The Making of the English Working Class σ. 19. Αυτή η επιλογή του θυμίζει τον Sir Walter Scott ο οποίος εκατό χρόνια πριν από τον Thompson άνοιξε τον δρόμο για μια ιστορία «από τα κάτω», όπου δηλαδή πρωταγωνιστές θα είναι άνθρωποι που δεν κατέχουν κάθε φύσης αξιώματα.

Τέλος, αν και μαρξιστής ιστορικός ο Thompson απομακρύνεται από την αυστηρά στρουκτουραλιστική λογική της ιδεολογίας του που επικεντρώνει την προσοχή των μελετητών της ιστορίας σε όρους όπως «βάση» και «υπερδομή». Επικεντρώνεται, βέβαια, σε οικονομικούς παράγοντες, όπως επιβάλλει η μαρξιστική λογική, αλλά τονίζει και τον παράγοντα «άνθρωπος», γεγονός που τον καθιστά ιστορικό που συνδυάζει την ιστορική έρευνα με την θεωρητική κατάρτιση.

Άλλος ένας αξιόλογος ιστορικός είναι ο J.E.. Hexter (1910-1996). Αυτός υποστηρίζει ότι ο ιστορικός, ανακαλύπτει το παρελθόν μέσα από κείμενα, εξετάζοντας τι έγραψαν στο παρελθόν και για το παρελθόν οι άνθρωποι. Ο ιστορικός λέει ιστορίες αλλά αυτές οι ιστορίες είναι περιπλανήσεις δεν είναι περιμετρικά τοποθετημένες στην ιστορική κατανόηση, αλλά βοηθούν στην συγκρότησή της.Ο ιστορικός, πάντα κατά τον Hexter, με χαρά θυσιάζει την ακρίβεια χάριν των ενδιαφερόντων του, χάριν μιας υποβλητικής δύναμης, όταν αυτή η υποβλητική δύναμη τον βοηθά να επεκτείνει τη γνώση του για το παρελθόν. Σύμφωνα με αυτή την άποψη προσπαθώντας να έρθουμε σε επαφή με αυτά που ξέρει ο ιστορικός, μια ρητορική μάλλον σαν κι αυτή που χρησιμοποιούν οι επιστήμες της φαντασίας παρά η ρητορική των επιστημών είναι όχι μόνο επιτρεπτή αλλά και στην περίπτωση απαραίτητη. Τμήμα της ρητορικής της ιστορίας είναι όταν ο ιστορικός ασχολείται με εκτενή δεδομένα

για τα έργα και τα λόγια κάποιου ατόμου στο παρελθόν. Δεν μπορεί να αποφύγει τους χαρακτηρισμούς: το μόνο ερώτημα είναι αν τον χαρακτηρίζει ορθά ή λανθασμένα. Επιπλέον, είναι αδύνατος ένας τέτοιος χαρακτηρισμός, αν ο ιστορικός χρησιμοποιεί τη ρητορική του επιστημονικού λόγου. Η πλήρης γνώση του ανθρώπου ανήκει μόνο στον Θεό και όχι στον ιστορικό. Έτσι το κριτήριο της κρίσης που υπάρχει σε ένα ιστορικό έργο είναι ξεχωριστό, η αυθεντικότητα, η εγκυρότητα και η αλήθεια εξαρτώνται από την αποτελεσματικότητα με την οποία διαχειρίζεται την γνώση που προκύπτει από το ζωντανό παρελθόν μαζί με την εξέταση των αρχείων (Curthoys, & Docker, 2006)

Ας αναφερθούμε και σε ένα γάλλο κριτικό της λογοτεχνίας, τον Roland Barthes (1915-1980). Σε ένα έργο του με τίτλο Μυθολογίες εξετάζει τον τρόπο που κάθε πολιτιστικό φαινόμενο ή μια διαφήμιση ή τα πλαστικά παιχνίδια, έκρυβαν τον ιδιαίτερο ιδεολογικό σκοπό τους με το να παρουσιάζονται ως ξεχωριστά γεγονότα, σαν να ήταν φυσικά, σαν να μην είχαν ιδεολογία. Ο Barthes τοποθετεί την ιστορία σε ένα τέτοιο σημειωτικό πλαίσιο σαν τη φύση, προαποφασισμένη να ενεργεί με τον τρόπο της, διότι αρνείται να αποκαλύψει τον τρόπο με τον οποίο προσεκτικά και τεχνηέντως συγκρότησε τον εαυτό της ως κείμενο, ως έργο τέχνης (Curthoys, & Docker, 2006). Η στρουκτουραλιστική αυτή λογική του Barthes, που τοποθετεί το νόημα στις δομές ή στα συστήματα της σκέψης ή του πολιτισμού συμπληρώνεται από την παρακάτω θέση του: «Έτσι ξεκινά στην καρδιά της κριτικής εργασίας ο διάλογος ανάμεσα σε δυο ιστορίες και δυο υποκειμενικότητες, του συγγραφέα και του κριτικού. Αλλά αυτός ο διάλογος είναι εγωιστικά προσανατολισμένος στο παρόν: η κριτική δεν είναι φόρος τιμής στην αλήθεια του παρελθόντος ή στην αλήθεια των ‘άλλων’ – είναι μια κατασκευή της κατανόησης από τη σκοπιά της εποχής μας» (Barthes, 1962, 260 στο: Goodheart, 1998, 17).

Αυτή η αντίληψη του Barthes για δυο υποκειμενικότητες και για την αδυναμία κατανόησης της αλήθειας στο παρελθόν επηρέασε και τον φιλόσοφο Jacques Derrida, ο οποίος, όμως, αρνείται τον στρουκτουραλιστικό ντετερμινισμό. Κατά την άποψή του δεν υπάρχει τίποτε πέρα από το κείμενο. Δεν μπορούμε να γκρεμίσουμε το κείμενο μέσα σε μια υποτιθέμενη αναφορά

ή αλήθεια έξω από το κείμενο. Οι εικόνες ενός προσώπου είναι υποκατάστατα και συμπληρώματα που δημιουργούν μια πολλαπλότητα νοημάτων τα οποία δεν είναι δυνατό να περιοριστούν σε αυτά που ίσως είναι προσβάσιμα έξω από το κείμενο. Μόνο τα ίχνη που λειτουργούν σαν υποκατάστατα και συμπληρώματα αποτελούν τη μνήμη.

Επιπλέον, πάντα κατά τον Derrida, το κείμενο είναι γεμάτο μεταφορές. Αντιστέκεται σε μια πρώτη ανάγνωση. Οι ιδέες δεν είναι ξεχωριστές αντιλήψεις κάπου πέρα ή υπεράνω των μεταφορών, αλλά είναι οι ίδιες μεταφορές ή έχουν ίχνη ή ιστορίες μεταφορών μέσα τους που βοηθούν στην ερμηνεία τους. Έτσι ο Derrida χρησιμοποιεί τη μεταφορά του παλίμψηστου, για να περιγράψει το κείμενο της φιλοσοφίας σαν μια γενική πνευματική δραστηριότητα που υποδεικνύει στρώματα νοημάτων όπου δεν υπάρχει ένα αυθεντικό νόημα που ελέγχει τα νοήματα που ακολουθούν και κανένα τελικό νόημα προς το οποίο η ερμηνεία πρέπει να προχωρά (Curthoys, & Docker, 2006).

Η νέα προσέγγιση της ιστορίας θα αναγνωρίσει τη σημασία της ασυνέχειας και θα αναγνωρίσει επίσης – στο πνεύμα του Croce – ότι τοποθετώντας την ασυνέχεια στο παρελθόν απελευθερώνεται κατά τη χρήση του παρά θεωρώντας το σαν ένα υλικό που πρέπει να ασχοληθεί μαζί του. Ο νέος ιστορικός επιζητεί να επεξεργάζεται την περιοδολόγηση που ταιριάζει καλύτερα με τις ασυνέχειες που έχει τοποθετήσει ως τμήμα της ιστορικής διαδικασίας. Ο νέος ιστορικός, κατά τον Michael Foucault, ορίζει αυτές τις ασυνέχειες και τις κάνει αντικείμενο της έρευνάς του, υποθέτοντας ότι υφίστανται στο παρελθόν. Το να αντιληφθούμε τις διαφορές στο παρελθόν είναι το ίδιο με το να αντιληφθούμε τον Άλλο κατά τη χρονική στιγμή της δικής μας σκέψης. Δεν μπορεί ο ιστορικός να ιδιοποιείται τη γνώση για το παρελθόν ούτε να γράφει με απόλυτη αυτογνωσία. Η Γενεαλογία, όπως ονομάζει ο Foucault τη νέα ιστορία, τη διαφορετική από την παραδοσιακή, παρατηρεί το σιδερένιο χέρι της ανάγκης να κουνά τα ζάρια της τύχης και μέσα από αυτή τη θεώρηση προκύπτει μια αφθονία συνδεδεμένων γεγονότων. Ο γενεαλόγος ανοιχτά θα παραδεχτεί ότι οι οπτικές του και οι επιθυμίες του βρίσκονται σε μια αντίθεση, καθώς εκτιμά το παρελθόν, το επιβεβαιώνει ή το αρνείται

(Curthoys, & Docker, 2006). Η διαφορά του Foucault από τον Derrida είναι ότι αντιλαμβάνεται την ιστορία σαν μια σκηνή από γεγονότα και δυνάμεις, με σχετικά λίγη λεπτομερή προσοχή στη γλώσσα και στη ρητορική (Burke, 1992)

Στην ίδια λογική κινείται και ο Hayden White παρά το γεγονός ότι επιχειρεί να αποστασιοποιηθεί από τους παραπάνω διανοητές και ιδιαίτερα τον Jacques Derrida (Burke, 1992). Για τον White οι ιστορικοί γράφουν ένα είδος φαντασίας. Έδωσε έμφαση στις αφηγηματικές στρατηγικές και τεχνικές, στην χρήση της πλοκής και των χαρακτήρων, στην φωνή και στον τόνο. Αποδίδοντας στην ιστοριογραφία λογοτεχνικά χαρακτηριστικά φαίνεται ότι ξεχνά την αναφορικότητα της ιστορικής γραφής, τη σχέση της με το παρελθόν ή τουλάχιστον στα ίχνη του στο παρόν. Είναι φαντασία του ιστορικού ότι οι διάφορες καταστάσεις τις οποίες τοποθετούμε στην αρχή, στη μέση και στο τέλος μιας κατασκευής είναι πραγματικές και απλώς καταγράφουν τι συνέβη. Στην πραγματικότητα και η αρχή και το τέλος είναι ποιητικές κατασκευές διαλεγμένες από τον ιστορικό. Επιμένει ότι οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων ή μεταξύ των γεγονότων που φαίνονται να είναι έμφυτες στο παρελθόν, επιβάλλονται από τους ιστορικούς. Η ιστορία είναι λογοτεχνία κατά τον White (Curthoys, & Docker, 2006).

1.2.4. Η επαναφορά του ιστορικού πρωταγωνιστή

Παρακολουθώντας την λογική των ιστορικών που αναφέραμε παραπάνω, από τον Roland Barthes ως τον Hayden White παρατηρούμε ότι θέτουν στο περιθώριο τους ιστορικούς πρωταγωνιστές, τους ανθρώπους που ενεργούν στο παρελθόν. Επικεντρώνουν την προσοχή τους σε λογοτεχνικά σχήματα και ασχολούνται αποκλειστικά με τον ιστορικό λόγο. Δίνουν έμφαση στις πηγές, ποικίλης φύσης, πρωτογενείς (σύγχρονες με τα ιστορικά γεγονότα) και δευτερογενείς (μεταγενέστερες). Κι εδώ συναντούμε την ιστορική ενσυναίσθηση, η οποία πραγματοποιείται, σύμφωνα με τον Lee (Lee, 1983) χάρη στην αναζήτηση μέσα από πολλές πηγές, με την έκθεση σε πολλές και διαφορετικές οπτικές και με απαραίτητη προϋπόθεση τον επαρκή χρόνο για έρευνα (Colby, 2007). Ωστόσο, η έρευνα στις πηγές αφορά στην ανακάλυψη των προθέσεων των ιστορικών πρωταγωνιστών, στην ανακάλυψη

των αιτίων της δράσης των ιστορικών προσώπων και όχι απλώς στην παρατήρηση γεγονότων.

Αυτός που θα μιλήσει για την «επιστροφή του ενεργούντος προσώπου» στην μελέτη της ιστορίας είναι ο κοινωνιολόγος Alain Touraine (Burke, 1992). Συμπληρώνοντας ο Pierre Bourdieu θα υποστηρίξει ότι στο κοινωνικό πεδίο, ένα πεδίο δυνάμεων, όπως το αποκαλεί, τα ενεργά μέλη της κοινωνίας καταλαμβάνουν μια σχετική θέση, αλλά αυτός ο χώρος επιβάλλει ορισμένες σχέσεις που ξεπερνούν τις προθέσεις και την αλληλεπίδραση των προσώπων μεταξύ τους. Επιπλέον, ο Bourdieu αναφερόμενος στον πολιτισμό προκρίνει τον όρο habitus ως το σύνολο σχημάτων που δίνουν την δυνατότητα στα άτομα να αναπτύξουν άπειρες πρακτικές προσαρμοσμένες στις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Οι θέσεις αυτές που διατυπώθηκαν το 1972 επανέφεραν τον άνθρωπο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, διότι αυτός είναι που έχει την πρωτοβουλία κυρίως στο πολιτιστικό πεδίο (Burke, 1992).

Την ίδια χρονιά στην Μ. Βρετανία δημιουργείται το Schools Council History Project (SCHP) 13-16 που προήλθε λόγω της διάστασης που προέκυψε ανάμεσα στην νοοτροπία των δασκάλων να εμπιστεύονται απόλυτα τις παραδοσιακές πρακτικές διδασκαλίας και την είσοδο των αρχών των επιστημών στο γενικό πρόγραμμα σπουδών (Shemilt, 1980 στο Colby, 2007:46). Τρία ήταν τα κριτήρια που έθεσε το SCHP: α) η ανάγκη για διδακτικές πρακτικές που θα ανταποκρίνονται στα επίπεδα νόησης στο γνωστικό τομέα κατά τον Bloom (κατώτερα: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή – ανώτερα: ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση), β) η ανάγκη εισαγωγής της επιστημονικής δομή του Bruner για να αναπτυχθεί η ιστορική κατανόηση, γ) η ανάγκη να διδαχθεί η θεωρία της επιστήμης σε τέτοια μορφή ώστε να είναι συμβατή με κάθε ηλικία (Booth, 1994, στο: Colby, 2007, 46).

Ο Denis Shemilt, για τον οποίο κάναμε λόγο παραπάνω, μαζί με την ομάδα του καθοδηγούν το SCHP και βλέπουν την ιστορία ως:

- ✓ Μέσο για απόκτηση και ανάπτυξη νοητικών ικανοτήτων, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η κρίση.

- ✓ Πηγή για ψυχαγωγία.
- ✓ Όχημα για ανάλυση του σύγχρονου κόσμου και του τόπου όπου ζουν οι μαθητές.
- ✓ Μέσο για την κατανόηση των δυνάμεων που υπόκεινται σε κοινωνική αλλαγή και ανανέωση.\λεωφόρο για την αυτογνωσία και ανησυχία για το τι είναι άνθρωπος (Shemilt, 1980: 2, στο: Colby, 2007, 48).

Ποια ήταν, όμως, τα αποτελέσματα του προγράμματος του SCHP (1973-1976);

- ✓ Προσέφερε τις βασικές δυνατότητες στους εφήβους να εκτιμούν και να ερμηνεύουν την ιστορία, αφού διδαχθούν την λογική, τις μεθόδους και τις οπτικές (Shemilt, 1980: 5 στο: Colby, 2007, 49) της ιστορίας.
- ✓ Προσέφερε σημαντικά πλεονεκτήματα στις αντιλήψεις των μαθητών. Τους βοήθησε, δηλαδή να αναπτύξουν τις νοητικές τους ικανότητες ώστε να ασχοληθούν με την ιστορική έρευνα.
- ✓ Οι μαθητές βρήκαν την ιστορία ενδιαφέρουσα, επειδή ασχολούνταν με καθημερινούς ανθρώπους όπως και αυτοί.
- ✓ Η αιτιακή εξήγηση μέσα στα πλαίσια των πειραματικών εργαστηρίων φάνηκε λογικά κατανοητή στους μαθητές, επειδή προκλήθηκε μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις. (Colby, 2007)

Ωστόσο, ο Shemilt διαπίστωσε ότι οι πειραματιζόμενοι μαθητές αδυνατούσαν να καταλάβουν το ιστορικό πλαίσιο, γι' αυτό πρότεινε την εισαγωγή της διδασκαλίας των αφηγηματικών δομών. Σε ό,τι αφορά στην παρακινημένη δράση οι μαθητές έτειναν να αποδίδουν στην μοίρα ή σε ατυχείς καταστάσεις τα γεγονότα και όχι στην απόφαση του ανθρώπου. Διαπίστωσε σύγχυση και για την αλλαγή. Για τους μαθητές απλά επέρχεται η αλλαγή (Shemilt, 1980 στο: Colby, 2007, 51). Αναδείχθηκε και η διανοητική δυσκολία να κατανοήσουν οι μαθητές τον ρόλο των ατόμων και της αλλαγής στην ιστορία. Ένα μειονέκτημα των προγραμμάτων του SCHP ήταν ότι δεν λάμβαναν υπόψη τις ψυχολογικές, κοινωνικές και αναπτυξιακές επιδράσεις

που επηρεάζουν την μάθηση των μαθητών (Sleeper, 1975 στο: Colby, 2007, 56). Επιπλέον, όσοι ασχολήθηκαν με αυτά αγνοούσαν την αναθεώρηση των θεωριών του Bruner.

Πάντως, η προσφορά του SCHP ήταν μεγάλη:

- ✓ Η προβολή των διανοητικών ικανοτήτων των εφήβων (που πρόσφατα έχουν αναφερθεί για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας) (βλέπε Brophy & VanSledright, 1997· Levstik & Barton, 2001· VanSledright, 2001 στο: Colby, 2007, 57).

- ✓ Η αναγνώριση της ιστορίας ως τύπου της γνώσης (μέσα από στοχευμένη διδασκαλία)

- ✓ Η ενθάρρυνση της ενεργούς διδασκαλίας της ιστορίας

- ✓ Η υιοθέτηση της ιστορικής ενσυναίσθησης

- ✓ Η ενίσχυση της έρευνας για τον τρόπο που κατανοούν τα παιδιά την ιστορία

- ✓ Η σαφής ανάδειξη μιας πραγματιστικής θεωρίας για την διδασκαλία και την μελέτη της ιστορίας.

Στα τέλη του 1977 διατυπώνονται τα πρώτα σχέδια εργασίας για τα αναλυτικά προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μεγάλη Βρετανία και επιδιώκουν να πραγματοποιήσουν τους σκοπούς του SCHP. Στα σχέδια αυτά η ιστορική σκέψη διακρίνεται σε τρία συστατικά μέρη: στάσεις, έννοιες και δεξιότητες. Στις στάσεις ανάμεσα σε άλλες αναφέρεται και ένας επιθυμητός βαθμός ενσυναίσθησης (Ρεπούση, 2000).

1.2.5. Η ιστορική ενσυναίσθηση ως βασική αρχή της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας

Το 1978 ο P.J. Rogers δημοσιεύει τις θέσεις του για την νέα ιστορία στην εκπαίδευση προασπίζοντας την εισαγωγή των στοιχείων της ιστορικής μεθόδου στην διδασκαλία της ιστορίας. Εδώ γίνεται διάκριση μεταξύ δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, με την πρώτη να σχετίζεται με το

καθαρά γνωστικό τμήμα της ιστορίας, το λεγόμενο know what, και την δεύτερη με τις έννοιες, το λεγόμενο know how. Τα δυο αυτά μέρη της γνώσης συνεργάζονται, για να παραχθεί η ιστορική γνώση, διότι αυθύπαρκτα είναι αδύνατον να οδηγήσουν σε αποτελεσματικές ερμηνείες. Τούτο σημαίνει ότι δεν αρκεί η καλή γνώση των γεγονότων ή του ιστορικού πλαισίου μια εποχής για μια ορθή ερμηνεία, αλλά απαραίτητη κρίνεται η προσπάθεια για μια διανοητική μεταφορά στον κόσμο του παρελθόντος λησμονώντας το παρόν (Ρεπούση, 2000).

Μπορεί, όμως, με βεβαιότητα ο ένας να προσεγγίσει αυτήν την γνώση ή απαιτείται η συμμετοχή πολλών; Επιπλέον, μπορεί ο καθένας να λαμβάνει τα ίδια μηνύματα μέσα από αυτήν την μεταφορά στο παρελθόν ή παίζει ρόλο η προσωπικότητα του καθενός; Ο προβληματισμός αυτός αναπτύχθηκε πολύ έντονα κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες (κατά τις δυο του 20^{ου} και την πρώτη του 21^{ου}). Δυο σημαντικές προσωπικότητες που επηρέασαν τόσο ψυχολόγους όσο και ιστορικούς ήταν ο ρώσος Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) και ο αμερικανός Howard Gardner (γεννημένος το 1944). Οι φιλοσοφικές θεωρίες τους έχουν πολλά κοινά στοιχεία, αν και οι δυο διανοητές έζησαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα, κάτω από διαφορετικά πολιτικά καθεστώτα και τους χωρίζει και ένας αιώνας ερευνών στους τομείς της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (Beliavsky, 2006).

Βασική αντίληψη του Vygotsky είναι ότι οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες, όπως η σκέψη, η μνήμη και η συνείδηση έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική ζωή. Αν, ο άνθρωπος και ιδιαίτερα ο νέος έρθει σε επαφή με τα κατάλληλα εργαλεία (μια σημαντική ιδέα της θεωρίας του) μπορεί να αναπτυχθεί νοητικά. Ως εργαλεία θεωρούσε τα πνευματικά και ιδεολογικά επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στους αιώνες που έχουν να κάνουν με την γλώσσα, τα μαθηματικά, την μουσική και την τέχνη. Πιο συγκεκριμένα προτείνει την συστηματική διδασκαλία των επιστημών όπως της λατινικής και αρχαίας ελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών και της μουσικής σύνθεσης, για να αναπτυχθούν οι διανοητικές ικανότητες των μαθητών. Η συστηματική διδασκαλία των επιστημονικών ιδεών σε ένα πεδίο γνώσης οδηγεί σε

αναπτυξιακές αλλαγές, στην αφαιρετική σκέψη, σε ανώτερη λογική σκέψη και λογική ευστροφία.

Σε ό,τι αφορά στο κοινωνικό περιεχόμενο της μάθησης πασίγνωστη είναι η ιδέα του για την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Πίσω από αυτήν την ιδέα βρίσκεται η αντίληψη ότι η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού πραγματοποιείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Δεν υφίσταται θέμα απομόνωσης. Η διδασκαλία είναι μια συνεργατική προσπάθεια ανάμεσα στο παιδί και έναν καλύτερο γνώστη, όπως έναν μεγαλύτερο αδελφό, έναν γονέα, έναν δάσκαλο κ.λπ.. Συνεπώς, η ανάλυση της νοητικής λειτουργίας απαιτεί την μελέτη του πώς εσωτερικεύεται η κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού με αρκετούς συνομηλίκους του. Για τον Vygotsky, επίσης, ο δείκτης μέτρησης IQ δείχνει κάτι πολύ επιφανειακό. Κι αυτό διότι αν το ίδιο άτομο λάβει την κατάλληλη υποστήριξη μπορεί να έχει καλύτερα αποτελέσματα στην δοκιμασία IQ. Αυτό που πρέπει να μας ενδιαφέρει είναι η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, δηλαδή η απόσταση ανάμεσα στην πραγματική ανάπτυξη, παρατηρημένη με την βοήθεια ανεξάρτητα λυμένων θεμάτων και στο επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης του παιδιού παρατηρημένο με τη βοήθεια θεμάτων λυμένων από το παιδί με την καθοδήγηση ενηλίκων και σε συνεργασία με πιο έξυπνους συνομηλίκους του (Beliavsky, 2006, 3). Έτσι, σύμφωνα με τον Vygotsky, η μάθηση δεν πρέπει να μένει στο τι έχουν καταφέρει ώς εκείνο το χρονικό σημείο οι μαθητές, στο παρελθόν δηλαδή, αλλά στο τι μπορούν να πετύχουν στο μέλλον με την κατάλληλη υποστήριξη. «Η διδασκαλία είναι καλή όταν ξυπνά και φέρνει στην επιφάνεια αυτές τις λειτουργίες που βρίσκονται στο στάδιο της ωρίμανσης ή στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.» (Beliavsky, 2006, 5).

Αναμφισβήτητα, η ιστορική ενσυναίσθηση έχει άμεση σχέση με τη θεωρία του Lev Vygotsky. Πρωταρχικά, ιστορική ενσυναίσθηση σημαίνει ανακατασκευάζω τα πιστεύω, τις αξίες, τους στόχους και τα παρατηρήσιμα συναισθήματα του άλλου… Ένας μαθητής έχει ενσυναισθανθεί όταν είναι σε θέση να μοιραστεί πίστεις, αξίες και ιδανικά που δεν είναι αναγκαία δικά του. Πρόκειται, δηλαδή, για κατασκευή σύμφωνα με τους ασχολούμενους με την

ιστορική ενσυναίσθηση όπως υποστηρίζει ο Downey (Yeager, & Foster, 2001, 15). Παρομοίως και ο Vygotsky αναφέρεται σε κατασκευή της γνώσης.

Έπειτα, τονίζεται ιδιαιτέρως, η δημιουργία εκ μέρους των διδασκόντων ενός πλούσιου σε υλικό περιβάλλοντος με σκοπό να κατανοήσουν οι μαθητές το ιστορικό πλαίσιο μιας περασμένης εποχής. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή χτίζουν το υπόβαθρο παρέχοντας πολλές και ποικίλες πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς) με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να κατασκευάσουν την εικόνα του παρελθόντος και να την περιγράψουν στους συνομηλίκους τους (Bryant, & Clark, 2006). Μάλιστα, απαιτείται και η εκπαίδευση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών όσον αφορά στην ανάγνωση και ερμηνεία των πηγών, διότι αν έρθουν σε επαφή με πηγές απροετοίμαστοι, θα οδηγηθούν πιθανότατα σε λανθασμένα συμπεράσματα (Davis, 2001). Και οι θέσεις αυτές μας οδηγούν στην ταύτιση των πηγών με την ιδέα της υποβοήθησης (scaffolding), την οποία πρώτος περιέγραψε ο Bruner, δηλαδή της πρόσκαιρης παροχής υποστήριξης από τον έμπειρο (δάσκαλο) προς τον αρχάριο (μαθητή), όταν ο τελευταίος προσπαθεί να ολοκληρώσει με επιτυχία μια εργασία (Δημητριάδης, 2015).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν την ιστορική ενσυναίσθηση επηρεάζονται και από τη θεωρία του Howard Gardner. Σύμφωνα με αυτήν οι άνθρωποι δεν είναι μόνο βιολογικά πλάσματα, αλλά είναι και πολιτισμικά πλάσματα. Όπως ο Gardner υποστηρίζει: «το μεγαλύτερο μέρος της ανθρώπινης ανάπτυξης πρέπει να γραφτεί υπό το φως των πολιτισμικών επιδράσεων γενικά και των συγκεκριμένων προσώπων, πρακτικών και παραμέτρων ενός πολιτισμού.» (Gardner, 1991 στο: Beliavsky, 2006, 6). Ο άνθρωπος δεν είναι απομονωμένος, αλλά διαρκώς προσεγγίζει την ευφυΐα που είναι μοιρασμένη στο περιβάλλον του.

Επιπλέον, οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο. Οι μελέτες της νόησης υποδεικνύουν ότι υπάρχουν διάφοροι τρόποι πρόσκτησης και αναπαράστασης της γνώσης. Αυτές οι ιδέες οδήγησαν τον Gardner στη διατύπωση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτήν τουλάχιστον οχτώ νοημοσύνες υφίστανται στο μυαλό όλων των ανθρώπων και ταυτόχρονα ούτε καν δυο άνθρωποι, ακόμη και οι δίδυμοι, δεν μοιράζονται

τις ίδιες ικανότητες. Και εφόσον υπάρχουν πολλές νοημοσύνες, υπάρχουν πολλοί τρόποι να κατανοήσει κανείς τον κόσμο. Έτσι οδηγούμαστε από την ενσυναίσθηση στην πολυπρισματικότητα, στην αποδοχή των πολλαπλών οπτικών.

Οι απόψεις αυτές στην διδασκαλία μεταφράζονται ως ανάγκη να προσελκύσουμε όχι μόνο αυτούς που μαθαίνουν εύκολα μέσα από την γλώσσα και τα μαθηματικά, αλλά και αυτούς που αγαπούν την τέχνη, την μουσική, τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Πρωτίστως, επιβάλλεται να εκμεταλλευόμαστε τις εμπειρίες των μαθητών συνδέοντας το διδασκόμενο αντικείμενο με την πραγματική ζωή κι αυτό μεταφράζεται σε ό,τι αφορά στην ιστορική ενσυναίσθηση ότι οι πηγές που θα επικαλεστούμε για την εξοικείωση των μαθητών με μια ιστορική εποχή, δεν πρέπει να είναι κατασκευασμένες, αλλά προερχόμενες από την πραγματικότητα. Μια επιστολή, ένα άρθρο από εφημερίδα, το καταστατικό ενός συλλόγου και άλλα πολλά πρωτότυπα κείμενα ελκύουν την προσοχή των μαθητών και ευνοούν την ενσυναισθητική προσέγγιση του παρελθόντος.

Ακόμη, οι πηγές μας επιβάλλεται να είναι ποικίλες τόσο στο είδος όσο και στις απόψεις που εκφράζουν. Έχουν, δηλαδή, αξία όχι μόνο οι κειμενικές αλλά και οι ηχητικές και οπτικές και αυτές που συνδυάζουν εικόνα και ήχο. Ιδιαίτερα στην εποχή μας, την εποχή της εικόνας, οι πολυμεσικές πηγές έχουν πολλαπλασιαστεί και ευνοούν την προσέγγιση των γεγονότων από μαθητές που υστερούν αρκετές φορές στα δυο πρώτα είδη της νοημοσύνης (γλωσσική και μαθηματική). Μάλιστα, αξίζει οι πηγές να μην αναπαράγουν την κρατούσα αντίληψη για ένα ιστορικό γεγονός, αλλά να περιέχουν μεγάλη ποικιλία αντικρουόμενων απόψεων, γεγονός που οδηγεί σε προβληματισμό τους μαθητές. Όπως πολύ ορθά υποστηρίζει ο Gardner, ένα θέμα προς συζήτηση μοιάζει με ένα δωμάτιο με πέντε σημεία εισόδου. Οι μαθητές θα επιλέξουν το ένα σημείο, για να εισέλθουν, που το θεωρούν πιο ευχάριστο και στη συνέχεια θα ανακαλύψουν και τις άλλες οπτικές, αναπτύσσοντας έτσι μια πολυπρισματική οπτική πάνω στο προς μελέτη αντικείμενο (Beliavsky, 2006, 7).

Ωστόσο, όσον αφορά στην χρήση των πολυμεσικών πηγών για την επίτευξη ιστορικής ενσυναίσθησης έχει αναπτυχθεί ένας έντονος προβληματισμός. Κι αυτό, διότι οι ταινίες, οι πολυμεσικές εφαρμογές και γενικότερα οι σύγχρονες προσπάθειες μεταφοράς σε παρελθοντικούς κόσμους συχνά επιστρατεύουν το συναίσθημα, για να ελκύσουν ευρύτερα ακροατήρια. Δεν αποσκοπούν δηλαδή στην ικανοποίηση των ενδιαφερόντων μιας σχολικής τάξης ιστορίας, αλλά των πολιτών της σύγχρονης κοινωνίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Seixas και Peck (2004): «Τα ιστορικά φιλμ, οι ιστορικές αναπαραστάσεις και η ιστορική φαντασία είναι όλα σχεδιασμένα, για να μεταφέρουν τα ακροατήρια σε ένα φαινομενικό παρελθόν… Όταν πετυχαίνουν τον σκοπό τους, τα ακροατήρια φαντάζονται…ότι γεύονται μια εμπειρία της ιστορίας όπως τα ιστορικά πρόσωπα το έκαναν, ότι έχουν ένα ανοιχτό παράθυρο που τους δείχνει πώς φαινόταν το παρελθόν, πώς βιωνόταν και τι σήμαινε… Η σχολική ιστορία έχει άλλο αντικείμενο…και προσεγγίζει την ιστορία από μια εντελώς διαφορετική οπτική γωνιά. Όταν αυτά τα είδη στοχεύουν να μεταφέρουν τους μαθητές στο παρελθόν, η σχολική ιστορία οφείλει να παρέχει στους μαθητές την δυνατότητα να προσεγγίζουν κριτικά τις ιστορικές αφηγήσεις – ακριβώς το αντίθετο από το να μεταφερθούν σε αυτές (Seixas, & Peck, 2004, 109 στο: Bryant, & Clark, 2006, 1048).

Όταν, μάλιστα, οι μαθητές απλώς παρουσιάζουν τα δικά τους συναισθήματα σαν να είναι αυτά των ιστορικών πρωταγωνιστών και επιδιώκουν να φανταστούν τι θα γινόταν στην συγκεκριμένη περίπτωση, χωρίς να κατέχουν το ιστορικό πλαίσιο, τότε οδηγούμαστε σε παρωδία. Όπως παρατηρεί ο O.L. Davis Jr. η προσέγγιση αυτή «προσβάλλει όχι μόνο την ενσυναίσθηση αλλά και την συνολική αντίληψη για την ιστορία (Davis, 2001, 3). Ωστόσο, οι μαθητές προτιμούν αυτό το συναισθηματικό κομμάτι της ενσυναίσθησης και αυτό δίνει τροφή στις αφηγήσεις τους. Τείνουν, σαν να το κάνουν επίτηδες, να σκέφτονται ανιστορικά, έτσι ώστε να κατανοήσουν το περιβάλλον που είναι αντίθετο με τις δικές τους εμπειρίες (Ashby και Lee, 1987· Gardner, 1991 στο: Bryant, & Clark, 2006, 1043). Οι μαθητές τείνουν να πιστεύουν πως μπορούν να κατανοήσουν την ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν με τον ίδιο τρόπο που κατανοούν την δική τους (Boix-Mansill, 2000,

,391 στο: Bryant, & Clark, 2006, 1043). Η ενσυναίσθηση αυτού του είδους είναι συναισθηματική και όχι ιστορική, ενώ τείνει να μετατραπεί σε συμπάθεια.

Παρακάτω παραθέτουμε με τη μορφή πίνακα τις διαφορές ανάμεσα στην συναισθηματική και την ιστορική ενσυναίσθηση:

Συναισθηματική ενσυναίσθηση	Ιστορική ενσυναίσθηση
Κυρίως συναισθηματικού χαρακτήρα εμπειρίες	Κυρίως διανοητικού τύπου εμπειρίες
Στηρίζεται σε περιορισμένες πηγές αποδεικτικού υλικού.	Χρησιμοποιεί πολλαπλές πηγές υλικού.
Αποδέχεται το αποδεικτικό υλικό με ευκολία.	Αναζητεί το ιστορικό πλαίσιο (μοτίβα των παραγόντων που επηρεάζουν την ιστορία και η πρόσβασή τους στην γνώση).
Αναγνωρίζει τους ιστορικούς παράγοντες, επιδιώκει να μοιράζεται τα συναισθήματά τους, τις οπτικές και τις αξίες τους.	Περιλαμβάνει αυτούς με τους οποίους δεν μπορούμε να έρθουμε σε επαφή αλλά και αυτές που μπορούμε να αναγνωρίσουμε.
Επιδιώκει να δει το παρελθόν μέσα από μια σύγχρονη ματιά.	Αναγνωρίζει ότι το πέρασμα των χρόνων περιορίζει την δυνατότητα να κατανοήσουμε τις ενέργειες των ιστορικών παραγόντων, επειδή η πρόσβασή μας στις πληροφορίες για τις επιδράσεις σε αυτές τις ενέργειες ξεθωριάζουν μέσα στον χρόνο.

(Bryant, & Clark, 2006, 1044)

Πίνακας 2

Έτσι, για τους υποστηρικτές της ιστορικής ενσυναίσθησης υφίστανται πολλοί περιορισμοί για την κατανόηση του παρελθόντος. Εδώ εντάσσεται και

η αναγνώριση πως, επειδή οι πολίτες είναι δεμένοι με τον τόπο και τον χρόνο, αδυνατούν να κατανοήσουν τους ιστορικούς πρωταγωνιστές, τις συνθήκες και τους λόγους για τις δράσεις τους εφαρμόζοντας σύγχρονα πιστεύω, δεδομένα και προσεγγίσεις (VanSledright, 2001). Μάλιστα, ο Christopher Portal (Portal, 1985 στο: Bryant, & Clark, 2006, 1042) προβάλλει και την πρόκληση της κατανόησης ακόμη και αρχείων που μας έχουν παραδοθεί κατά λέξη, διότι τα ιστορικά πλαίσια των αναφορών και οι ιδιοσυγκρασίες των συγγραφέων δεν μας έχουν παραδοθεί απαράλλακτα. Έτσι, όπως οι Seixas και Peck το θέτουν: «τα αντικείμενα μπορεί να μας παραπλανήσουν, αν τοποθετηθούν σε πλαίσια διαφορετικά από τους χαμένους κόσμους όπου αρχικά τοποθετήθηκαν» (Seixas, & Peck, 2004, 111 στο: Bryant, & Clark, 2006, 1042).

Γι' αυτό ο Bruce VanSledright επιμένει ότι πρέπει να αποβάλλουμε τις θέσεις μας, για να προσεγγίσουμε το παρελθόν. Πρόκειται για ένα είδος νεκρομαντείας και όχι για ένα ταξίδι στο χρόνο (VanSledright, 2001). Η ενσυναίσθηση πραγματοποιείται μέσα από την διεπικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και του ιστορικού αντικειμένου. Η διάδραση επηρεάζεται συνεχώς από τις αντιλήψεις του ερευνητή όσο έρχεται σε επαφή με τις αντιλήψεις του δημιουργού του προϊόντος.

Ας θέσουμε και ορισμένες βασικές ερωτήσεις που οδηγούν σε ενσυναίσθηση:

- ✓ Πόσο μας επιτρέπει η πηγή να οδηγηθούμε στη μία ή στην άλλη κρίση για τις ενέργειες του ιστορικά συμμετέχοντος προσώπου;
- ✓ Με ποιους τρόπους μπορούν οι ενέργειες αυτές να ερμηνευτούν λαμβάνοντας υπόψη το υλικό;
- ✓ Πώς είναι δυνατόν το υλικό να συνδυαστεί με άλλες διαπιστώσεις, για να με βοηθήσει να μεγιστοποιήσω την αντίληψη που μπορώ να σχηματίσω για την μελετώμενη περίοδο;
- ✓ Ποιες είναι οι ποικίλες προσεγγίσεις του ιστορικού πλαισίου που μας παραδίδουν άμεσα οι πηγές;

- ✓ Ποια είδη σκέψης πρέπει να επιστρατεύσω, για να οικοδομήσω ένα νόημα για το πλαίσιο;
- ✓ Πόσο ανήσυχος είμαι και πρέπει να είμαι για τις διαπιστώσεις που κάνω;
- ✓ Πως οι διαπιστώσεις που επηρεάζουν τον τρόπο που ερμηνεύω το υλικό και επιχειρώ να πλαισιώσω τα γεγονότα και τις ενέργειες;
- ✓ Πώς θα μου φαινόταν να παρατηρήσω τα δεδομένα μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνιές;

(VanSledright, 2001)

Αυτές οι ερωτήσεις σε συνδυασμό με τις παρακάτω παρατηρήσεις μπορούν να διασφαλίσουν μια πορεία λογικής ενσυναίσθησης που θα αποτρέψει την συμπάθεια, την συναισθηματική μας ταύτιση με τους ιστορικούς πρωταγωνιστές καθώς και τον παροντισμό, την εξέταση του παρελθόντος μέσα από την οπτική του παρόντος. Έτσι επιβάλλεται να:

- ✓ Έρθουμε σε επαφή με πλούσιο και ποικίλο ιστορικό υλικό για ένα συγκεκριμένο θέμα μελετημένο σε βάθος.
- ✓ Να εξετάσουμε εξαντλητικά την τοποθέτηση μας όπως διαμορφώνεται υπό την επίδραση ενός συνόλου ερευνητών (για παράδειγμα, να θέσουμε το ερώτημα: Γιατί ερμηνεύω μια πηγή με αυτόν τον τρόπο; Ποιες διαπιστώσεις κάνω για τον κόσμο και ποια ιστορική γνώση που επιδρά πάνω μου για να κατανοήσω το παρελθόν με τον τρόπο που το κάνω;)
- ✓ Να συζητήσουμε εξαντλητικά μέσα στην κοινότητα των μαθητών και των ερευνητών τις αντιλήψεις των παραγωγών των ιστορικών πηγών και πώς αναπαριστούν το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που εξετάζουμε.

(VanSledright, 2001)

Με λίγα λόγια, η ιστορική ενσυναίσθηση, όπως παρουσιάζεται από τον Bruce VanSledright, έχει ευεργετικά αποτελέσματα, καθώς μας βοηθά να ανακαλύψουμε ποιοι είμαστε, τους υποκειμενισμούς μας και τους τρόπους

που τους χειριζόμαστε. Αποκτούμε, δηλαδή, την αυτογνωσία μέσα από αυτήν την διαδραστική επικοινωνία ερευνητή και ιστορικού παρελθόντος.

Ένας από τους πανεπιστημιακούς ιστορικούς που υπερασπίζεται αυτήν την λογική εκδοχή της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι ο Peter Seixas. Ο Peter Seixas, Καθηγητής στο Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Βρετανικής Κολούμπια στον Καναδά, υποστήριξε την ανάγκη εισαγωγής μιας νέας προσέγγισης της ιστορίας στην εκπαίδευσης που την όρισε ως «Οι έξι μεγάλες ιδέες της ιστορικής σκέψης». Καθεμιά από αυτές εστιάζει στις επιπτώσεις των ιστορικών γεγονότων ή στην ιστορική δομή για να διασφαλίσει μια ολιστική προσέγγιση του θέματος (Seixas, 2006).

Πρόκειται για την ιστορική σημασία, την χρήση πρωτογενών πηγών για τεκμηρίωση, την συνέχεια και αλλαγή, την αιτιότητα και την αναζήτηση συνεπειών, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση των ηθικών πτυχών των ιστορικών ερμηνειών. Σε ό,τι αφορά στην ιστορική ενσυναίσθηση, ο Seixas την αντιλαμβάνεται ως λογική προσέγγιση των κοινωνικών, πολιτισμικών διανοητικών και συναισθηματικών δομών που διαμόρφωσαν την ζωή και επηρέασαν τις ενέργειες των ανθρώπων στο παρελθόν. Δεν πιστεύει ότι μπορούμε να ταυτιστούμε με πρόσωπα του παρελθόντος, διότι συμφωνεί με την άποψη του Lowenthal ότι «το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα». Μας περιβάλλει, αλλά εμείς βλέπουμε απλώς το πώς επιβίωσε στο παρόν. Τονίζει πως αν παραμείνουμε σε μια συναισθηματική είσοδο στο χώρο του παρελθόντος θα αποτύχουμε να το ερμηνεύσουμε, διότι δεν θα έχουμε έρθει σε επαφή με τις πηγές. Μόνο όταν αντικρίζουμε πολλές πηγές του παρελθόντος μπορούμε να εξοικειωθούμε με αυτό. Διαφορετικοί ιστορικοί πρωταγωνιστές μπορεί να επενεργήσουν στην διαμόρφωση της βάσης συγκρουόμενων αντιλήψεων και ιδεολογιών, γι' αυτό και η κατανόηση αντίθετων οπτικών είναι ένα κλειδί για την λήψη ιστορικής οπτικής. Στην πραγματικότητα, η λήψη ιστορικής οπτικής απαιτεί την προσέγγιση πολλών διαφορών ανάμεσα σε μας στο παρόν και των άλλων στο παρελθόν (Seixas, 1996)

Το θέμα είναι ότι οι άνθρωποι στο παρόν αισθάνονται προσωπικές συνδέσεις με το παρελθόν, το παρελθόν κληροδοτεί ηθικές αρχές και αυτές οι

ηθικές αρχές απαιτούν διάφορα είδη προσέγγισης (Simon, Eppert & Rosenberg, 2000 στο: Seixas, 2002, 47). Το παρελθόν παραμένει στην μνήμη των ανθρώπων ως κατασκευή άμεσα διαθέσιμη, βαθιά ριζωμένη, με βαθύ νόημα, και συνεπώς αδιαπέραστη στην κριτική. Η ιστορία, αντιθέτως, καλείται μέσα από την έρευνα, τον λογικό διάλογο και την κριτική να διαχειριστεί αυτήν την μνήμη.

Έτσι η ιστορία δεν αναφέρεται μόνο στο τι έγινε. Αναφέρεται και στο πώς ερμηνεύονται αυτά που συνέβησαν στο παρελθόν, παραμένουν στην μνήμη, χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν στην σχολική αίθουσα ή αλλού. Αν οι μαθητές μπορούσαν να δουν πώς οι κρίσεις και οι επιλογές, που αλλάζουν ανάλογα με τις καταστάσεις μέσα στο χρόνο, διαμορφώνουν το πώς σκεφτόμαστε για το παρελθόν, τότε θα εκτιμούν περισσότερο αλλά και θα είναι επιφυλακτικοί για το πώς συνδέονται η μνήμη με την ιστορία.

Γι’ αυτό και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία οφείλουν να είναι εφοδιασμένοι με τέσσερις ιδιότητες:

1. Χρειάζεται να είναι ικανοί να διατυπώνουν ερωτήσεις που μπορούν να τονώνουν την παραγωγική έρευνα. Αυτές οι μεγάλες ερωτήσεις συχνά εμπεριέχουν ηθικές πτυχές και γι’ αυτό.

2. Χρειάζεται να αναγνωρίζουν την περιπλοκότητα τού να χρησιμοποιούν το παρελθόν για να διατυπώσουν ηθικές κρίσεις στο παρόν. Μέρος της δυσκολίας στη σύνταξη κρίσεων προέρχεται από την διαχείριση εθνικών, πολιτισμικών και σύγχρονων διαφορών και γι’ αυτό.

3. Χρειάζεται να εκτιμούν τις ουσιαστικές προκλήσεις της ιστορικής ενσυναίσθησης – της λογικής κατανόησης των άλλων ανθρώπων μέσα από τα χάσματα των διαφορών.

4. Και τελικά επιβάλλεται να είναι ικανοί να αναλύουν τα κείμενα με κριτική ματιά ως αποδεικτικό υλικό σε αυτές τις έρευνες κι όχι απλά να τα αποδέχονται ως πηγές πληροφοριών.

Μόνο έτσι μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε μια ενεργή και κριτική ενασχόληση με το παρελθόν (Banks & Parker, 1990, Seixas, 1996, Seixas, 1998 στο: Seixas, 2002, 45).

Επομένως, ο Seixas αποδέχεται την δυνατότητα κατασκευής ιστορικού νοήματος, αν και αναφέρεται στο παρελθόν ως μια ξένη χώρα και προβληματίζεται για το αν μπορεί ο ιστορικός να απαλλαγεί από τις αντιλήψεις του παρόντος προκειμένου να δει το παρελθόν μέσα στα πλαίσια του άλλου, του διαφορετικού από αυτόν. Έτσι, θα λέγαμε δεν είναι ακραίος σχετικιστής.

Όσοι στοχεύουν στην ενσυναίσθηση οφείλουν, κατά τον Seixas, να γνωρίζουν πως μια τεράστια παγίδα είναι ότι όλοι σχεδόν κατανοούμε κάτι μόνο αν πιστεύουμε πως κι εμείς θα το κάναμε σε παρόμοιες περιπτώσεις. Γι' αυτό όταν εκφέρουμε ηθικές κρίσεις επιβάλλεται να είμαστε αμερόληπτοι κρατώντας αποστάσεις από τα χαρακτηριστικά της εποχής μας. Ωστόσο, κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο (Seixas, 1996).

1.2.6. Λογική ή συναισθηματική ενσυναίσθηση;

Υπάρχουν, όμως, αρκετοί ιστορικοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι αδύνατον να απομονώσουμε το συναίσθημα στην προσέγγιση του παρελθόντος, πρωταρχικά διότι συναίσθημα και γνώση, σύμφωνα με τον Piaget (Piaget, 1954 στο: Dulberg, 2002, 11), είναι αχώριστα και δεν είναι δυνατή μια αποκλειστικά λογική προσέγγιση των ζητημάτων. Έπειτα, όπως υποστηρίζουν και οι Keith Barton και Linda Levstik «για να διαβουλευτούμε με νόημα με αυτούς των οποίων οι ιδέες διαφέρουν από τις δικές μας πρέπει να κάνουμε κάτι περισσότερο από το να τους κατανοήσουμε – πρέπει να νοιαστούμε γι' αυτούς και για τις οπτικές τους. Η Joan Skolnick, η Nancy Dulberg και η Thea Maestra ορίζουν ως ιδέα την ενσυναίσθηση σαν να εμπλέκει και το συναισθηματικό δέσιμο και ένα πρωταρχικό διανοητικό στάδιο λήψης οπτικής. Αυτό απαιτεί φαντασιακή διανοητική και συναισθηματική συμμετοχή και υποδεικνύει ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από δυο εργαλεία: το ένα μας καλεί να νοιαστούμε μαζί και για τους ανθρώπους στο παρελθόν, να ενδιαφερθούμε για το τι έγινε και ποιες εμπειρίες ζωής είχαν. Το δεύτερο εργαλείο είναι να αναγνωρίζουμε τις οπτικές των άλλων – η διανοητική εργασία που έχει τόσο περιγραφεί από τους

μελετητές. Παρατηρούμε το πώς οι μαθητές ανακατασκευάζουν τις ιστορικές οπτικές μέσα από μια διαφορετική οπτική. Αυτό απαιτεί κάτι παραπάνω από το να δούμε τους άλλους όπως αυτοί έβλεπαν τους εαυτούς τους. Απαιτεί να δούμε τους εαυτούς μας όπως οι άλλοι μας βλέπουν, ένα επίτευγμα που μπορεί να αποφέρει πολλά κοινωνικά πλεονεκτήματα κατά τον Robert Burns.» (Barton, & Levstik, 2004, 207-208)

Έτσι, σύμφωνα με τους Barton και Levstik απαραίτητη προϋπόθεση για να προσεγγίσουμε τις οπτικές των άλλων είναι να είμαστε πρόθυμοι να δεχθούμε την πιθανότητα αυτές οι οπτικές, οι οπτικές των άλλων, να είναι σημαντικές και ότι δεν είναι αποτέλεσμα άγνοιας, ανοησίας ή αυταπάτης. Πρέπει να είμαστε έτοιμοι να ακούσουμε τους άλλους. Αυτό απαιτεί να αναγνωρίσουμε ότι αυτοί εκτιμούν τις ιδέες τους όπως κι εμείς ως απόλυτα λογικές απόψεις για τον κόσμο. Η ιστορία παρέχει γόνιμο έδαφος για να αναπτύξουμε αυτού του είδους την αναγνώριση, επειδή οφείλουμε να έρθουμε σε επαφή με το πώς οι άνθρωποι στο παρελθόν έκαναν πράγματα που πλέον δεν μας συγκινούν.

Επιπλέον, οφείλουμε να αναδεικνύουμε τις πολλαπλές οπτικές ακόμη και μέσα στα πλαίσια κοινωνικών ομάδων. Η ψευδαίσθηση της χαρούμενης ομοφωνίας στο παρελθόν που παρέχουμε στους μαθητές μέσα από την μια και μοναδική πηγή ή αρκούμενοι στην ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου κατά βάθος προωθεί την μισαλλοδοξία. Όπως ορθά υποδεικνύουν οι Barton και Levstik (Barton, & Levstik, 2008, 217) κανένα κοινό καλό δεν προκύπτει όταν επικρατούν γενικόλογοι χαρακτηρισμοί για να αναγνωρίσουμε τους άλλους και έτσι να τους ξεχωρίσουμε. Υπάρχει τεράστια ποικιλία σε κάθε κοινωνία και η ιστορία μπορεί να την αναδείξει, για να βοηθήσει τους μαθητές να αποφύγουν το ρατσισμό. Πρέπει να βοηθούμε τους μαθητές να ανακαλύπτουν πολλαπλές οπτικές ανάμεσα και σε ομάδες ανθρώπων, για παράδειγμα στο πώς αντιμετωπίζουν οι γυναίκες τον εργασιακό αποκλεισμό. Βλέπουν όλες αρνητικά μια τέτοια περίπτωση; Ή υπάρχουν διαβαθμίσεις στις αντιλήψεις τους;

Προεκτείνοντας τον προβληματισμό τους πάνω στην λογική ιστορική ενσυναίσθηση οι Barton και Levstik υποστηρίζουν ότι το παρόν και τα

ενδιαφέροντά μας στο παρόν καθορίζουν την ενασχόλησή μας με την ιστορία κι αν αγνοήσουμε αυτήν την πραγματικότητα υποκρινόμαστε και λέμε ψέματα στους εαυτούς μας. Έτσι η έγνοια είναι η παρακινητική δύναμη πίσω από σχεδόν ολόκληρη την ιστορική έρευνα και διαμορφώνει το ενδιαφέρον μας στα προϊόντα της. Στρεφόμαστε στα βιβλία, στα άρθρα, στα μουσεία, στις ταινίες και στις ιστορικές ιστοσελίδες μόνο γιατί νοιαζόμαστε γι' αυτά που βρίσκουμε εκεί. Δεν μπορούμε να παρακινήσουμε τους μαθητές να ασχοληθούν με την ιστορία αν αφαιρέσουμε τις έγνοιες και τις φροντίδες τους ή αν απορρίψουμε τα συναισθήματά τους. Όλα τα ενδιαφέροντά μας πρέπει να πηγάζουν από το παρόν. Οτιδήποτε γνωρίζουμε ή πιστεύουμε γύρω από την ιστορία προέρχεται από τις ερωτήσεις που θέτουμε για τη ζωή μας στο παρόν.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών για την ιστορία οφείλουν να σκύψουν στα ενδιαφέροντα των μαθητών για τα ζητήματα που τους ενδιαφέρουν σχετικά με το παρελθόν. Σε δυο έρευνες που έγιναν οι μαθητές επιζητούν περισσότερη ευελιξία για την επιζήτηση των ενδιαφερόντων τους. Η πρώτη έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές επιθυμούν να έρθουν σε επαφή με στιγμές του παρελθόντος όπου οι άνθρωποι καλούνταν να ανταποκριθούν στο φόβο, στην καταστροφή ή την τραγωδία ή όταν επιδείκνυαν υπερβολική ανδρεία ή φοβερή απανθρωπιά. Φαντάζονταν τους εαυτούς τους στις περιστάσεις που διάβαζαν, παρατηρούσαν τις δυνάμεις τους να διαχειριστούν τέτοια διλήμματα και σύγκριναν τις φανταστικές τους ανταποκρίσεις με αυτές των ανθρώπων της ιστορίας.

Επίσης, ενδιαφέρονται να κατασκευάσουν σχέδια για την προσωπική και οικογενειακή ζωή τους, τους χωρισμούς των οικογενειών των μεταναστών, τις σχέσεις των νεκρών θαμμένων σε κοιμητήριο, τους λόγους μετανάστευσης χωρίς τις οικογένειες. Ακόμη, τους ενδιαφέρουν θέματα της καθημερινής ζωής. Οι ιστορικοί ασχολούνται με θέματα που τους ενδιαφέρουν· κι αν ισχύει αυτό, πώς περιμένουμε να κάνουν τα παιδιά κάτι λιγότερο;

Έπειτα, πολύ σημαντικό για την ιστορία είναι όχι απλώς να αποκαλύπτουμε τι συνέβη και τις αιτίες του μέσα από πολλαπλές οπτικές και να μένουμε σε διαπιστώσεις, αλλά να αναζητούμε και το τι έπρεπε να γίνει. Να αγγίζουμε δηλαδή και το θέμα της δικαιοσύνης, το τόσο αγαπητό στους

μαθητές. Σε περίπτωση που αμελήσουμε την ηθική κρίση, υπάρχει ο κίνδυνος να εξισωθούν τα θύματα και οι θύτες εξαιτίας της επιβαλλόμενης από την λογική ενσυναίσθηση απόστασης από τα γεγονότα. Όπως πολύ ορθά υπογραμμίζουν οι Barton και Levstik: «Ο προβληματισμός γύρω από το κοινό καλό είναι συνώνυμος με το να παίρνεις αποφάσεις για αυτό που θα έπρεπε να γίνει και η ιστορία προσφέρει πρακτικό διάλογο και εκτίμηση αυτών των ζητημάτων.» (Barton, & Levstik, 2008, 234)

Επιπλέον, συχνά οι μαθητές επηρεάζονται από το δράμα που βιώνουν τα θύματα της ιστορίας και επιδιώκουν να αναλαμβάνουν δράσεις για την αποκατάσταση της αδικίας. Η επιθυμία αυτή κρίνεται θεμιτή, όχι όμως και συμβατή με την ιστορική έρευνα. Η συναισθηματική ταύτιση μέσω της ανάληψης ρόλων (role play) οδηγεί σε λανθασμένα συμπεράσματα και σε μονομέρεια. Ωστόσο, μπορούμε να εκμεταλλευόμαστε αυτήν την τάση των μαθητών ως αφορμή, για να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω έρευνα γύρω από το ιστορικό ζήτημα που τίθεται σε συζήτηση.

Τέλος, επιβάλλεται να συνδέουμε το ιστορικό γεγονός με το παρόν, με τα μηνύματα που παίρνουμε και πώς μπορούμε να τα εφαρμόσουμε για την αντιμετώπιση προβλημάτων του παρόντος. Συνυπογράφουμε τις παρακάτω σκέψεις των Keith και Levstik: «Ο απόλυτος σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης, κατά την άποψή μας, είναι να κάνουμε ικανούς τους μαθητές να δραστηριοποιηθούν στο παρόν, και αν πρόκειται να δραστηριοποιηθούν, πρέπει να φροντίσουν γι’ αυτό. Αυτό σημαίνει να είναι πρόθυμοι, με βάση τα όσα έμαθαν, να αλλάξουν τις απόψεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά τους. Αυτό δεν σημαίνει ότι τους οδηγούμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα του τι έπρεπε ή δεν έπρεπε να συμβεί στο παρελθόν ή σε συγκεκριμένες τοποθετήσεις για τα τρέχοντα θέματα. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε είναι να τους βοηθήσουμε να συμμετάσχουν στην συμμετοχική δημοκρατία και στο δημοκρατικό προβληματισμό. Να είναι πρόθυμοι να κάνουν αιτιολογημένες κρίσεις και να αντλούν μηνύματα μέσα από μια διευρυμένη ανθρωπότητα που κάνει το ίδιο.

Η εικόνα μας για την ουμανιστική παιδεία είναι αυτή: οι μαθητές συζητούν με άλλους για την κοινή φροντίδα τους για την πρόοδο της

κοινωνίας. Κάνοντας αυτό, συστηματικά εκτιμούν το υλικό, και κρίνουν τις ιστορικές ρίζες σύγχρονων ζητημάτων. Συνυπογράφουν ένα συμβόλαιο με τις πολλαπλές κοινότητες των οποίων αποτελούν κομμάτι. Συνεργάζονται για να αναπτύξουν κριτήρια για περισσότερο ή λιγότερο δικαιολογήσιμες ενέργειες. Μοιράζονται ελεύθερα πληροφορίες. Επικεντρώνουν την προσοχή τους τόσο σε ατομικά ζητήματα όσο και σε ζητήματα θεσμών. Αυτή η διευρυμένη ματιά πάνω στα ιστορικά ζητήματα είναι το αποτέλεσμα της έγνοιας για αυτό που μαθαίνουμε και αξίζει να την καλλιεργήσουμε για την επίτευξη του κοινού καλού.» (Barton, & Levstik, 2008, 237-238)

Αυτή η ανάγκη του διαλόγου με τις πολλαπλές κοινότητες της εποχής μας για ιστορικά ζητήματα που στο παρελθόν δίχαζαν τον κόσμο πηγάζει από την ανάγκη επαναδιαπραγμάτευσης αυτού που ονομάζουμε μνήμη. Σε όλη την γη το ηθικό δέσιμο ανάμεσα σε μας στο παρόν και στα γεγονότα του παρελθόντος τίθεται κάτω από ένα λεπτομερή έλεγχο, καθώς η απαίτηση για τις εθνικές απολογίες για τα γεγονότα του παρελθόντος αναπτύσσεται σε ορισμένες περιπτώσεις με επιτυχία. Όπως η Tessa Morris-Suzuki το διατύπωσε, μπορούμε να σκεφτούμε την ηθική σύνδεση μεταξύ παρελθόντος και παρόντος σαν έναν «αντικατοπτρισμό»:

Αντικατοπτρισμός σημαίνει την ύπαρξη μιας συνειδητής σύνδεσης με το παρελθόν αλλά και την πραγματικότητα της ύπαρξης ενός στίγματος μετά το γεγονός. Είναι η κατάσταση αυτών που δεν έκλεψαν γη από άλλους, αλλά ζουν σε κλεμμένη γη. Η κατάσταση αυτών που δεν συμμετείχαν σε σφαγές, αλλά έχουν συμμετάσχει σε διαδικασία με την οποία η μνήμη αυτών των σφαγών έχει σβηστεί. Η κατάσταση αυτών που δεν έχουν τραυματίσει άλλους, αλλά αφήνουν τις συνέπειες του τραύματος του παρελθόντος να μείνουν ανεξιχνίαστες. Αντικατοπτρισμός σημαίνει ότι οι προκαταλήψεις που συντηρούν την έχθρα του παρελθόντος επιζούν στο παρόν και θα εγκατασταθούν στις μνήμες του παρόντος εκτός κι αν κάνουμε προσπάθεια να τις απομακρύνουμε. (Curthoys, & Docker, 2006, 234)

Θεμελιωτής αυτής της ιδέας ότι μέσα από τον διάλογο εξάγεται νόημα είναι ο Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Αυτός υποστήριξε ότι κάθε αφηγηματική εργασία, κάθε έκφραση ή ιστορία βρίσκεται σε συσχετισμό

χρονικά και χωρικά με όλες τις άλλες αφηγήσεις, εκφράσεις ή ιστορίες ως απαντήσεις ή ως κάτι που πρέπει να απαντηθεί (Holquist, 1991 στο: Rankin, 2002, 6). Σε ό,τι αφορά, μάλιστα, στην αυτοσυνείδηση, βασικό στόχο της διδασκαλίας της ιστορίας, αναφέρει τα εξής: «Συνειδητοποιώ τον εαυτό μου και γίνομαι ο εαυτός μου τη στιγμή που αποκαλύπτω τον εαυτό μου στον άλλο, διαμέσου του άλλου και με την βοήθεια του άλλου. Οι πιο σημαντικές ενέργειες που συγκροτούν την αυτοσυνείδηση προσδιορίζονται μέσα από τη σχέση μας με μια άλλη αντίληψη (απέναντι στο εσύ). Η πραγματική ουσία του ανθρώπου (εσωτερική εξωτερική και εσωτερική) είναι η γονιμότατη επικοινωνία. Το να είναι μέσο επικοινωνίας. Το να είναι μέσο για τον άλλο και διαμέσου του άλλου για κάποιον άλλον. Το άτομο δεν έχει εσωτερική κυρίαρχη επικράτεια, είναι ολοκληρωμένος και πάντα στην αγρύπνια: διερευνώντας τον εαυτό του κοιτάζει μέσα στα μάτια του άλλου… Δεν μπορώ να διαχειριστώ την ζωή χωρίς τον άλλο, δεν μπορώ να οδηγηθώ στην αυτοπραγμάτωση χωρίς τον άλλο· πρέπει να βρω τον εαυτό μου μέσα από τον άλλο βρίσκοντας τον άλλο μέσα μου (σε έναν αμοιβαίο αντικατοπτρισμό και μέσα από μια αμοιβαία αποδοχή). Η δικαίωση δεν μπορεί να πηγάζει από τον εαυτό μου, η αναγνώριση δεν μπορεί να πηγάζει από τον εαυτό μου. Παίρνω το όνομά μου από τους άλλους και υπάρχει για τους άλλους. Η αυτοπροβολή είναι μια απάτη. Ακόμη και η αγάπη χωρίς το άλλο πρόσωπο είναι αδύνατη.» (Bakhtin, 1999[8], 287-288).

Επιβάλλεται, ωστόσο, να διευκρινίσουμε ότι ο Bakhtin προτιμά να σκέφτεται ότι «οι ηθικές, θρησκευτικές αντιλήψεις και το νόημά τους είναι μέρη κάθε πράξης και είναι παρόντα σε κάθε πράξη… Η ενότητα κάθε πράξης και των απολογισμών της, μιας πράξης και του νοήματός της, είναι κάτι που δεν υπάρχει εκ των προτέρων, αλλά που πρέπει πάντοτε και παντού να συντεθεί… (Bell και Gardiner, 1988, σ. 184-5 στο: Rankin, 2002, 7). Έχει δηλαδή το ιστορικό παρελθόν μια μοναδικότητα σε ό,τι αφορά στον χρόνο και στον τόπο (η έννοια χρονότοπου) που μας οδηγεί στην ανάγκη να αποδεχτούμε ότι δεν μπορούμε να το δούμε με όρους του παρόντος, αλλά να διεισδύσουμε σε αυτό με την πεποίθηση ότι οφείλουμε να ξεχάσουμε τις παροντικές αρχές μας, για να αντικρίσουμε μια ολότητα μοναδική. Αυτή η μοναδική ολότητα αποκρυπτογραφείται, όπως προείπαμε, μέσα από την

ανακάλυψη της διαλεκτικής της σχέσης με άλλες ολότητες σύγχρονες με αυτήν, σε διαφορετικό τόπο πραγματοποιημένες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β’

2.1. Η ιστορική ενσυναίσθηση και η πολυπρισματικότητα

Επηρεασμένος από τις αντιλήψεις του Bakhtin και γενικότερα από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία είναι ο βρετανός ψυχολόγος James Wertsch. Αυτός υποστηρίζει ότι αντικείμενο της κοινωνικοπολιτισμικής ανάλυσης είναι να κατανοήσουμε πώς οι νοητικές λειτουργίες συνδέονται με τον πολιτισμό, τους θεσμούς και το ιστορικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο Wertsch υποστηρίζει:

«Αντί να παραμένω στην άμεση, στην στιγμιαία εμπειρία των γεγονότων, ο τύπος της συλλογικής μνήμης στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι που θα ονομάσω “κειμενικά διαμεσολαβημένη”. Συγκεκριμένα στηρίζεται σε “κειμενικές πηγές” που παρέχουν άλλοι – αφηγήσεις που στηρίζονται ή διαμεσολαβούν ανάμεσα σε γεγονότα και στην αντίληψή μας για αυτά.» (Wertsch, 2002, 5).

Είναι, συνεπώς, ο Wertsch αυτός που στρέφεται περισσότερο στην συλλογική μνήμη όπως αυτή εκφράζεται μέσα από κείμενα και όχι τόσο στην ατομική εμπειρία. Η ατομική εμπειρία, όπως είδαμε σε προηγούμενο υποκεφάλαιο απασχολεί περισσότερο την ενσυναίσθηση και ειδικότερα την ιστορική ενσυναίσθηση. Η συλλογική μνήμη έχει να κάνει περισσότερο με την πολυπρισματικότητα, εφόσον στηρίζεται σε πηγές που προέρχονται από άλλους και μας επηρεάζουν, όπως υποστηρίζει στο παραπάνω απόσπασμα ο Wertsch.

Είναι, ωστόσο, εφικτό να οδηγηθώ σε μια πολυπρισματική θεώρηση των γεγονότων στην εποχή μας; Ο ίδιος ο Wertsch θεωρεί ότι κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο, εφόσον ζούμε στην εποχή του κατακερματισμού της γνώσης. Έχουν δημιουργηθεί πληθώρα Τμημάτων σε πανεπιστήμια που εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους τομείς της γνώσης. Η συνεργασία μεταξύ επιστημών φαντάζει αδύνατη, καθώς οι επιστήμονες εμμένουν στην εξειδίκευση στον λόγο (ορολογία) και στην μεθοδολογία γι’ αυτό και συχνά η εικόνα που σχηματίζει ένας επιστημονικός κλάδος για την γνώση θεωρείται

για έναν άλλο κλάδο απλοϊκή. Έτσι εξαιτίας της απομόνωσης των ανθρωπιστικών επιστημών μεταξύ τους προέκυψε η κατηγορία ότι αδυνατούν να δώσουν απαντήσεις στα καυτά ζητήματα της εποχής μας.

Αλλά και η φύση των κοινωνικών προβλημάτων είναι τέτοια ώστε η λύση τους φαντάζει αδύνατη. Τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας εμπλέκουν πολλές πτυχές και εμπεριέχουν περίπλοκες διασυνδέσεις ανάμεσα σε πολλές πτυχές. Για παράδειγμα εμπλέκουν και ψυχολογικές και θεσμικές και άλλες πτυχές. Έτσι τίθενται δυο θέματα κατά την αντιμετώπιση πολλών οπτικών στα κοινωνικά ζητήματα:

- ✓ Να μην μειώσουμε την μια οπτική απέναντι στην άλλη. Ο στόχος είναι να φτάσουμε σε έναν απολογισμό που θα συνδέει και όχι θα μειώνει τις ποικίλες οπτικές.

- ✓ Υπάρχουν δυο οπτικές: η μια λέει να ξεκινήσουμε από τα κοινωνικά θέματα για να δούμε τα ατομικά και η άλλη να ξεκινήσουμε από την ψυχολογία του ατόμου για να προχωρήσουμε στην κοινωνική ανάλυση.

Ο Luria, συνιδρυτής με τους Vygotsky και Leont'ev της σχολής της πολιτισμικής-ιστορικής ψυχολογίας, υποστηρίζει: Για να εξηγήσει κανείς τις υπερβολικά περίπλοκες μορφές της ανθρώπινης συνείδησης πρέπει να προχωρήσει πέρα από τον ανθρώπινο οργανισμό. Πρέπει να μελετήσει τις ρίζες της συνειδητής δράσης και της «κατηγορικής» συμπεριφοράς όχι στις εσοχές του ανθρώπινου μυαλού ή στα βάθη του πνεύματος, αλλά στις εξωτερικές συνθήκες της ζωής. Πέρα από όλα αυτό σημαίνει πως πρέπει κανείς να παρατηρήσει αυτές τις απαρχές μέσα στις εξωτερικές διαδικασίες της κοινωνικής ζωής, στις κοινωνικές και ιστορικές μορφές της ανθρώπινης ύπαρξης (Luria, 1981, 25 στο: Wertsch, 1998, 8).

Από την άλλη πλευρά ο Churchland δίνει έμφαση στην εμπλοκή των φυσικών επιστημών και κυρίως της νευρολογίας στην ανθρώπινη συνείδηση. Υποστηρίζει ότι η περιπλοκότητα πρέπει να επισημανθεί, αλλά θεωρεί ότι οδηγεί σε ένα απλουστευτικό πρόγραμμα για την κατανόηση της φύσης της ανθρώπινης νόησης. Αυτό που η απλουστευτική προσέγγιση πρέπει να κάνει είναι να εξηγήσει πώς ένα φυσικό σύστημα μπορεί να φτάσει να επισημαίνει

και να χειρίζεται τόσο λεπτά και πολιτισμικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά. Ενώ είναι σίγουρα μια πρόκληση, δεν φαίνεται πλέον να αποτελεί ένα πρόβλημα καταρχήν, διότι… με την κατάλληλη διδασκαλία, το σύστημα γενικεύει μια εσωτερική αναπαράσταση των χαρακτηριστικών ανεξαρτήτως της περιπλοκότητας. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα επισημανθέντα χαρακτηριστικά είναι μαγικά ή υπερφυσικά ή πέρα από το βασίλειο της φυσικής επιστήμης. Απλά σημαίνει ότι ο απλούστερος δυνατός ορισμός ή η αναπαράσταση όλων αυτών θα μπορούσε να είναι η συνολική διαμόρφωση του επιτυχημένα οργανωμένου δικτύου. (Churchland, 1988, 42 στο: Wertsch, 1998, 8)

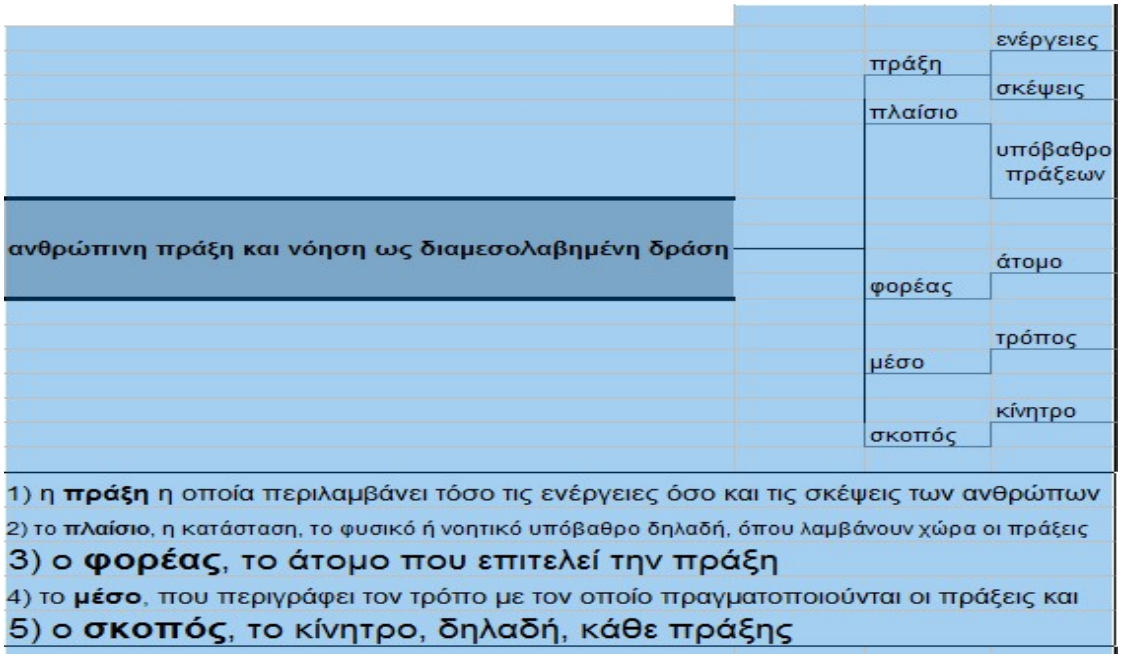
Ο Wertsch κλίνει περισσότερο προς τις απόψεις του Kenneth Burke οι οποίες συνδυάζουν τις παραπάνω. Σύμφωνα με αυτόν η ανθρώπινη δράση είναι το βασικό φαινόμενο που πρέπει να αναλυθεί. Αυτή η αντίληψη παρέχει το υπόβαθρό για την σύνδεση των ιδεών του Burke με αυτές του Vygotsky, του Bakhtin και του Mead. Αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσά τους και οι τρεις λαμβάνουν την ανθρώπινη δράση ως βασική μονάδα ανάλυσης. Ενδιαφέρονταν να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να εξηγήσουν την δράση σε αντίθεση με άλλα φαινόμενα όπως η συμπεριφορά, η διανοητική ή γλωσσική δομή ή οι προσεγγίσεις. Και οι τρεις επίσης είδαν κάθε προσπάθεια διάκρισης αυτής της βασικής μονάδας σε πιο βασικά στοιχεία της ως λανθασμένη και ως διαστρέβλωση των σημαντικότερων φαινομένων που πρέπει να διερευνηθούν. Και οι τρεις συμφωνούσαν ότι οι αναλύσεις των εξειδικευμένων επιστημόνων δεν μπορούν να συμβάλλουν σε έναν απολογισμό για την ανθρώπινη δράση. Έπρεπε όλες αυτές να ενταχθούν σε μια ευρύτερη προσπάθεια. Και όλα αυτά, αναμφισβήτητα, μέσα από την εξέταση κειμένων και ευρύτερα πηγών.

Για τον Burke, η ιδέα της δράσης συνδέεται με την έννοια κίνητρο. Ενδιαφέρθηκε «για το τι αναμειγνύεται όταν αναφερόμαστε στο τι κάνουν οι άνθρωποι και γιατί το κάνουν» (Burke, 1969^{α}, xv στο: Wertsch, 1998, 12). Κατά την άποψή του «οι μορφές της σκέψης που μπορούν να κατανοηθούν είναι εξίσου παρούσες στις συστηματικά επεξεργασμένες μεταφυσικές δομές, στις δικαστικές αποφάσεις, στην ποίηση και στην φαντασία, στις πολιτικές και

επιστημονικές εργασίες, στα νέα και στο κουτσομπολιό που προσφέρονται στην τύχη» (Burke, 1969[α], xv στο: Wertsch, 1998, 12).

Για τον Burke οι ενέργειες των ατόμων έρχονται σε αντίθεση με τις «καθαρές κινήσεις των πραγμάτων» (Burke, 1966, 53 στο: Wertsch, 1998, 12). Είναι, δηλαδή, η ανθρώπινη δράση διαμεσολαβημένη.

Επιπλέον, η προσέγγιση της ανθρώπινης δράσης κατά τον Burke είναι ότι μπορεί να κατανοηθεί επαρκώς μόνο αν επικαλεστούμε πολλαπλές οπτικές και εξετάζοντας τις διαλεκτικές τάσεις που υφίστανται ανάμεσά τους.



(Τουλούμης, 2012, 687)

Πίνακας 3

Ό,τι κάνουμε στις ανθρωπιστικές επιστήμες είναι πολύ στενά επικεντρωμένο στον πρωταγωνιστή αποκλειστικά και ένας σημαντικός τρόπος για να αποφύγουμε κάτι τέτοιο είναι να αναγνωρίσουμε το ρόλο που διαδραματίζουν τα διαμεσολαβημένα μέσα ή πολιτισμικά εργαλεία στην ανθρώπινη δράση. Ωστόσο, οι ανθρωπιστικές επιστήμες δεν πρέπει να επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μια από τις παραμέτρους της πεντάδας του Burke, αλλά να συνδυάζουν τις οπτικές που σχετίζονται με τα στοιχεία αυτά με κάποιο τρόπο. Το πρόβλημα είναι πώς θα σταθούμε στην μέση τη

στιγμή που κάθε οπτική έχει την δική της ορολογία. Έτσι το αντικείμενο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης είναι να εξηγήσει τις σχέσεις ανάμεσα στην ανθρώπινη δράση και στα πολιτισμικά, θεσμικά και ιστορικά πλαίσια μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η δράση.

Υπάρχει μια αμείωτη ένταση ανάμεσα στον πρωταγωνιστή του ιστορικού γεγονότος και του διαμεσολαβημένου μέσου που χρησιμοποιεί, για να φέρει σε πέρας την δράση του. Αρχικά πρέπει να απομονωθεί το ένα στοιχείο από το άλλο, για να μελετηθεί εξειδικευμένα και στην συνέχεια να συνδυαστούν. Η διαμεσολάβηση γίνεται κατά τον Vygotsky με την γλώσσα, αλλά και άλλα σημειωτικά φαινόμενα. Ανάμεσα στα σύμβολα και συστήματα συμβόλων που μνημονεύει είναι «η γλώσσα, διάφορα σύμβολα υπολογισμού, μνημονικές τεχνικές, συστήματα αλγεβρικών συμβόλων, έργα τέχνης, κείμενα, σχήματα, διαγράμματα, χάρτες, μηχανικά σχεδιάσματα και όλα τα είδη συμβατικών συμβόλων.» (Vygotsky, 1981c, σ. 137 στο: Wertsch, 1998, 43). Με την εκμετάλλευση τόσο διαφορετικών μορφών πηγών ο Vygotsky και κατ' επέκταση ο Wertsch επιδιώκουν την όσο το δυνατόν ευρύτερη, πολυπρισματική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων.

Ωστόσο, οι στόχοι του δρώντος προσώπου έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς των ξεχωριστών πολιτισμικών εργαλείων. Όταν επικαλούμαστε πολλαπλές οπτικές ανακαλύπτουμε και τους πολλαπλούς στόχους, όταν χρησιμοποιούμε στοιχεία από την πεντάδα του Burke βρίσκουμε τους

Αξίζει να στραφούμε και σε μια σημαντική έννοια στα κείμενα του Burke, την οποία υιοθετεί ο Wertsch. Πρόκειται για την έννοια της ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, και οι δυο υποστηρίζουν ότι αυτό που αναπτύσσεται δεν είναι το μυαλό του ενός ούτε κάποια στοιχεία της διαμεσολαβημένης δράσης ξεχωριστά. Υπάρχει μια συμβολή του συστήματος που δημιουργήθηκε από την ένταση ανάμεσα στο άτομο και τα μεσολαβητικά μέσα. Κάθε άνθρωπος έχει μια ξεχωριστή ιστορία σε σχέση με την ανάπτυξη στη χρήση των πολιτισμικών εργαλείων και η ξεχωριστή αυτή ιστορία παρέχει θεμελιώδη ενόραση σε σχέση με τα είδη των ικανοτήτων και της νοημοσύνης που έχει. Το σημαντικότερο, για να φανεί η ανάπτυξη, είναι το πώς χρησιμοποιούν τα πολιτισμικά εργαλεία οι απλοί πολίτες. Όταν θέλουμε να επαυξήσουμε ή να

αλλάξουμε ένα πρόγραμμα ανάπτυξης, το κλειδί συχνά είναι να αλλάξουμε τα πολιτισμικά εργαλεία, παρά τις ικανότητες χρήσης αυτών των εργαλείων. Συνεπώς, η πολυπρισματική θεώρηση κατά τους Burke και Wertsch φέρνει στο προσκήνιο της ιστορικής γνώσης τους απλούς πολίτες και τα πολιτισμικά εργαλεία, τα κείμενα δηλαδή και ευρύτερα τις πηγές.

Ο Burke υποστηρίζει ότι η γλώσσα επιβάλλει δυναμικούς περιορισμούς σε μας, καθώς προσπαθούμε να κατανοήσουμε και να δράσουμε μέσα στον κόσμο. «Ο πολιτισμός και η γλώσσα όχι μόνο ανοίγουν παράθυρα στην εμπειρία, ταυτόχρονα διαμορφώνουν μια φυλακή που περιορίζει και στενεύει» (Gusfield, 1989, σ. 12 στο: Wertsch, 1998, 40). Αυτή η οπτική δίνει μεγάλη έμφαση στην ιδέα πως οποιαδήποτε προσπάθεια για να κατανοήσουμε ή να δράσουμε στον πραγματικό κόσμο είναι στενά περιορισμένη από τα μεσολαβητικά μέσα που αναγκαστικά εφαρμόζουμε.

Όπως υποστηρίζει ο Dewey: «Όταν κοιτάζουμε πίσω σε παλιότερες περιόδους, είναι γεγονός ότι ορισμένα προβλήματα δεν είχαν ανακύψει μέσα στα πλαίσια των αρχών, των συνηθειών, των απασχολήσεων και των ενδιαφερόντων που τότε υφίσταντο, και ότι ακόμη κι αν, πράγμα αδύνατο, είχαν την ικανότητα της παρατήρησης και διατύπωσής τους, δεν υπήρχαν τα μέσα για να τα λύσουν. Αν δεν βλέπουμε πως αυτή η συνθήκη, ταυτόχρονα αρνητική και θετική, υπάρχει στο παρόν, η αποτυχία να την δούμε οφείλεται σε ψευδαίσθηση της οπτικής.» (Dewey, 1938, 487-488 στο: Wertsch, 1998, 40-41).

Ας αναφερθούμε, όμως, και σε μια άλλη σημαντική έννοια· στην έννοια της εσωτερίκευσης. Η εσωτερίκευση έχει να κάνει με την τεχνογνωσία, με το know how. Η εσωτερίκευση έχει να κάνει με μια εικόνα σύμφωνα με την οποία οι διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν μια φορά στον εξωτερικό κόσμο έρχονται να εξαφανιστούν από την θέα σε μια μορφή εσωτερικής εικόνας. Αυτή η ιδέα μοιάζει με αυτή του Vygotsky (1978) γύρω από το πώς ο κανονικός υπολογισμός πραγματοποιείται στον εξωτερικό κόσμο με την βοήθεια υλικών πολιτισμικών εργαλείων όπως τα ξυλάκια ή τα δάχτυλα κάποιου και έπειτα εξαφανίζεται, διότι γίνεται αντικείμενο εσωτερίκευσης (Wertsch, 1998, 50).

Αυτό που είναι διαφορετικό σε αυτήν την εκδοχή είναι ότι πολλές και ίσως όλες οι μορφές της διαμεσολαβημένης δράσης ποτέ δεν «προοδεύουν» όταν διεξάγονται σε εσωτερικό επίπεδο. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές εσωτερικές πτυχές ή αλλαγές στις εσωτερικές εκδοχές σε αυτούς που πραγματοποιούν αυτές τις εξωτερικές διεργασίες, αλλά σημαίνει ότι η μεταφορά από την εσωτερίκευση είναι πολύ δύσκολη σε αυτό που ανταποκρίνεται σε κάτι με αποτέλεσμα συχνά να μην συμβαίνει.

Εσωτερίκευση σημαίνει, σύμφωνα με την θεωρία του συνδεσιασμού, να δημιουργούμε ένα δίκτυο που με την βοήθεια των πολιτισμικών εργαλείων να οδηγεί στην τεχνογνωσία και όχι στην ξερή γνώση κανόνων. Στο πώς οδηγούμαστε σε ένα συμπέρασμα και όχι σε σύνολα συμπερασμάτων που απομνημονεύουμε.

Η εσωτερίκευση έχει να κάνει και με την ενσυναίσθηση. Όπως οι Holquist και Emerson (Holquist, & Emerson 1981, 423 στο: Wertsch, 1998, 53-54) έχουν υπογραμμίσει, ο Bakhtin αντιλήφθηκε την έννοια της λέξης «δικό μου» σαν να είναι εγγενώς σχετιζόμενη με την έννοια του άλλου:

«Ο ξένος είναι το αντίθετο του «δικό μου» και αναφέρεται στην διαφορετικότητα – σε ό,τι αφορά στον τόπο, στην άποψη, στην κατοχή γης, στο άτομο. Δεν υπαινίσσεται (όπως η λέξη «αλλοδαπός» στην αγγλική) κάποια υποχρεωτική αποξένωση ή το στοιχείο του εξωτικού. Είναι απλά αυτό που έχει κανείς υιοθετήσει βλέποντας (ή ακούοντας) μέσα από την οπτική γωνιά ενός ξένου. Στη θεωρία του Bakhtin, όλοι είμαστε ξένοι μεταξύ μας με την έννοια: καθένας από μας έχει την δική του γλώσσα, άποψη, θεωρητικό πλαίσιο που για τους άλλους είναι ξένο. Το να είμαστε ξένοι κάνει δυνατό τον διάλογο.»

«…Η γλώσσα, για την ατομική συνείδηση βρίσκεται στο όριο ανάμεσα στον εαυτό μου και στον άλλο» (Bakhtin, 1981, σ. 293 στο: Wertsch, 1998, 53-54).

«Η παραγωγή λόγου εγγενώς περιλαμβάνει μια διαδικασία απόσπασης λέξεων από τους άλλους και υιοθέτησής τους τουλάχιστον εν μέρει. Έτσι η λέξη στην γλώσσα ανήκει εξ ημισείας σε κάποιον. Γίνεται δική του όταν ο

ομιλητής την συμπληρώνει με τις προθέσεις του, τον δικό του τονισμό, όταν αποσπά την λέξη εντάσσοντάς την στην δική του σημαντική και εκφραστική πρόθεση. Πριν από την στιγμή αυτής της υιοθέτησης η λέξη δεν υφίσταται σε μια ουδέτερη και απρόσωπη γλώσσα, αλλά μάλλον υπάρχει στα χείλη άλλων ανθρώπων, στα πλαίσια άλλων ανθρώπων υπηρετώντας τις προθέσεις άλλων ανθρώπων: από εκεί θα πάρει ο άνθρωπος την λέξη και θα την κάνει δική του. Και όλες οι λέξεις δεν αφομοιώνονται εύκολα, δεν μετατρέπονται σε ατομική περιουσία: πολλές λέξεις επίμονα αντιστέκονται. Η γλώσσα δεν είναι ένα ουδέτερο μέσο που περνά εύκολα και ελεύθερα σε μια προσωπική περιουσία αυτού που μιλά. Κυριαρχείται από τις προθέσεις των άλλων. Το να την κάνουμε κτήμα μας, το να την πιέσουμε να ταιριάζει με τις προθέσεις και την προφορά μας είναι μια δύσκολη και περίπλοκη διαδικασία.» (Bakhtin, 1981, σ. 293-294 στο: Wertsch, 1998, 54)

Κάθε φορά που μιλάμε πρέπει να επιλέξουμε ανάμεσα σε ένα υπάρχον σύνολο από γλωσσικούς όρους και κατηγορίες. Στην περίπτωση της γλώσσας αυτό σημαίνει ότι κάποιος επιλέγει ανάμεσα σε πίνακες ορολογίας, όταν μιλά. Η γλώσσα όπως κάθε πολιτισμικό εργαλείο μέσα από το σύστημα των τάσεων και των πτυχών της προσφέρει ένα μοναδικό σύνολο εφοδίων και περιορισμών.

Η αντίσταση της γλώσσας στο να γίνει κατανοητή υφίσταται όταν δεν λαμβάνουμε υπόψη το πρόσωπο που την μιλά. Το θέμα είναι ότι χρησιμοποιώντας τα πολιτισμικά εργαλεία που μας παρέχει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούμε συνήθως δεν τα χειριζόμαστε από επιλογή. Αντιθέτως, εγγενώς υιοθετούμε τους πίνακες ορολογίας, τα εφόδια, τους περιορισμούς και ούτω καθεξής που συνδέονται με τα πολιτισμικά εργαλεία που χρησιμοποιούμε. Έτσι, όμως περιορίζεται ο ρόλος του προσώπου, καθώς τα εργαλεία τον κατακυριεύουν.

Ο Bakhtin, όμως, είπε πως οι λέξεις των άλλων εν μέρει ανήκουν στους άλλους (Bakhtin, 1981, 293 στο: Wertsch, 1998, 56) και το άλλο μισό στον ομιλητή. Προχώρησε δηλώνοντας ότι ο ομιλητής κατακλύζει τις λέξεις των άλλων «με τις δικές του προθέσεις, με την δική του προφορά». Ο Bakhtin επίσης έγραψε για τη διαδικασία «της πίεσης προς μια λέξη, ώστε να αρμόζει

στις προθέσεις και στην προφορά κάποιου» (Bakhtin, 1981, 294 στο: Wertsch, 1998, 56). Μια πρόταση που δίνει δύναμη στην θέληση του ομιλητή.

«Πίσω από κάθε κείμενο βρίσκεται ένα γλωσσικό σύστημα. Καθετί στο κείμενο που επαναλαμβάνεται και αναπαράγεται, καθετί που μπορεί να επαναληφθεί και να αναπαραχθεί, καθετί που μπορεί να δοθεί έξω από ένα δεδομένο κείμενο συμμορφώνεται με αυτό το γλωσσικό σύστημα. Αλλά την ίδια στιγμή κάθε κείμενο είναι ξεχωριστό, μοναδικό και ανεπανάληπτο και εδώ βρίσκεται η απόλυτη αξία του (το σχέδιό του, οι στόχοι για τους οποίους δημιουργήθηκε). Αυτή η πλευρά του είναι που αναφέρεται στην τιμιότητα, στην αλήθεια, στην καλοσύνη, στην ομορφιά, στην ιστορία. Με σεβασμό σε αυτήν την πτυχή του, καθετί που μπορεί να επαναληφθεί και να αναπαραχθεί αποδεικνύεται ότι είναι υλικό, ένα μέσο με κάποιο σκοπό. Αυτή η ιδέα προχωρά πέρα από τα όρια της γλωσσολογίας ή της φιλολογίας. Η δεύτερη άποψη (πλευρά) βρίσκεται μέσα στο κείμενο, αλλά αποκαλύπτεται μόνο σε μια ξεχωριστή κατάσταση και μέσα από μια αλυσίδα κειμένων (στην ομιλουμένη επικοινωνία μιας δεδομένης περιοχής). Αυτή η πτυχή δεν συνδέεται με στοιχεία (επαναλαμβανόμενα) στο σύστημα της γλώσσας (σύμβολα), αλλά με άλλα κείμενα (μη επαναλαμβανόμενα) μέσα από ειδικές διαλογικές σχέσεις.» (Bakhtin, 1986, 105 στο: Wertsch, 1998, 70).

«Δεν υπάρχουν ουδέτερες λέξεις και τύποι – λέξεις και τύποι που δεν ανήκουν σε κανένα. Η γλώσσα ολοκληρωτικά έχει καλυφθεί και κυριευθεί από προθέσεις και προφορές. Για κάθε ιδιωτική αντίληψη που κατοικεί μέσα σε αυτήν, η γλώσσα δεν ένα ξεχωριστό σύστημα κανονικών τύπων αλλά μάλλον μια συμπαγής ιδέα ετερογλωσσίας για τον κόσμο. Όλες οι γλώσσες έχουν την γεύση του επαγγέλματος, του είδους, του σκοπού, του κόμματος, μιας ιδιαίτερης εργασίας, ενός ξεχωριστού προσώπου, μιας γενιάς και μιας ηλικιακής ομάδας, της μέρας και της ώρας. Κάθε λέξη εκφράζει το πλαίσιο και τα πλαίσια μέσα στα οποία ζει την κοινωνικά διαμοιραζόμενη ζωή του. Όλες οι λέξεις και οι τύπου κυριεύονται από προθέσεις.» (Bakhtin, 1981, 293 στο: Wertsch, 1998, 77). Ο Bakhtin δίνει σημασία και στο ομιλούν πρόσωπο και στα θέματα προς συζήτηση. Οι λέξεις εν μέρει ανήκουν σε άλλους. Γίνονται δικές μας όταν προσθέτουμε τις προθέσεις και την προφορά μας. Με λίγα

λόγια ο Bakhtin υπογραμμίζει την αμείωτη ένταση ανάμεσα στα πολιτισμικά εργαλεία και τα δρώντα πρόσωπα.

Σύμφωνα με τον Bakhtin η διαδικασία της υιοθέτησης των λέξεων των άλλων χαρακτηρίζεται από «ετερογλωσσία». Οι Holquist και Emerson (Holquist, & Emerson 1981, 428 στο: Wertsch, 1998, 78) σημειώνουν ότι «η ετερογλωσσία είναι η βασική συνθήκη που καθοδηγεί το νόημα σε κάθε λόγο». Προχωρούν γράφοντας ότι «η ετερογλωσσία είναι αυτό που διασφαλίζει την κυριαρχία του πλαισίου πάνω στο κείμενο. Σε κάθε δεδομένη στιγμή, σε κάθε δεδομένο τόπο, θα υπάρχει ένα σύνολο συνθηκών – κοινωνικών, ιστορικών, μετεωρολογικών, φυσιολογικών – που θα διασφαλίζει ότι η λέξη που αρθρώθηκε σε αυτόν τον τόπο και σε αυτήν την χρονική στιγμή θα έχει ένα νόημα διαφορετικό από ό,τι θα είχε κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Όλοι οι λόγοι είναι ετερόγλωσσοι, διότι αποτελούν λειτουργίες σε έναν ιστό δυνάμεων πρακτικά αδύνατον να επανασυνδεθούν και συνεπώς αδύνατον να αναλυθούν. Η ετερογλωσσία είναι ως έννοια τόσο κοντινή όσο είναι δυνατό με το σημείο όπου κεντρομόλες και κεντρόφυγες δυνάμεις συγκρούονται. Ως τέτοια είναι αυτό που μια συστηματική γλωσσολογία πρέπει πάντοτε να περιορίζει.»

Συνεπώς, υιοθετώντας αυτές τις θέσεις του Bakhtin ο James Wertsch επιδιώκει να οριοθετήσει τον τρόπο προσέγγισης της ιστορικής γνώσης με βάση την πολυπρισματική θεώρηση. Επιβάλλεται, λοιπόν, να στραφούμε και στο ευρύτερο πλαίσιο μιας εποχής και να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες μορφές λόγου και να στραφούμε στο ομιλούν πρόσωπο.

2.2. Η αναπαράσταση του ιστορικού (εθνικού) παρελθόντος

Ένα άλλο σημαντικό θέμα που θα μπορούσε μέσα από μια πολυπρισματική εξέταση να διαφοροποιηθεί από τα τετριμμένα είναι η θεώρηση του εθνικού παρελθόντος. Κατά τους Scholes και Kellogg (Scholes, & Kellogg, 1966 στο: Wertsch, 1998, 78) η χρήση των αφηγηματικών μορφών για την αναπαράσταση του παρελθόντος δεν είναι και τόσο ουδέτερη όπως παρουσιάζεται στο παρόν, καθώς έχει αναμειχθεί με περίπλοκους τρόπους στην ιστορία της ιστορικής γραφής. Στην πραγματικότητα, υπάρχουν πολλοί

εναλλακτικοί τρόποι για την αναπαράσταση του παρελθόντος, που μπορούν να αντικατοπτρίσουν την χρήση διαφορετικών πολιτισμικών εργαλείων. Ο White (White, 1987, 4 στο: Wertsch, 1998, 79) παρουσιάζει μια επισκόπηση αυτών των εργαλείων, όταν γράφει «η δόξα της καθιέρωσης της μοντέρνας ιστοριογραφίας είναι ότι υπάρχουν τρία είδη ιστορικής αναπαράστασης – τα χρονικά, η εξιστόρηση και η καθωσπρέπει ιστορία – ο ατελής «ιστορικισμός» των δυο από τα παραπάνω αποδεικνύεται από την αποτυχία τους να πετύχουν την πλήρη αφήγηση των γεγονότων με τα οποία ασχολούνται».

Τα χρονικά, κατά τον White, δεν έχουν το στοιχείο της αφήγησης, καθώς καταγράφουν σε μια σειρά γεγονότα ασύνδετα μεταξύ τους. Δεν τίθεται ως στόχος να υπάρξει μια πλοκή με αρχή, μέση και τέλος. Ούτε η σύνδεση των γεγονότων μεταξύ τους υφίσταται.

Το αντίθετο συμβαίνει με την εξιστόρηση. Σύμφωνα με τον White (White, 1987, 5 στο: Wertsch, 1998, 79) η αφήγηση «συχνά μοιάζει να εύχεται να αφηγηθεί μια ιστορία» και «στοχεύει στην αφηγηματικότητα». Όμως, αντίθετα από μια εξιστορήση, αποτυγχάνει να το καταφέρει. Και ο White συνεχίζει: «ξεκινά να αφηγείται μια ιστορία, αλλά την διακόπτει στην μέση, στο παρόν της εξιστόρησης. Αφήνει ανεπίλυτα τα πράγματα, ή μάλλον τα αφήνει ανεπίλυτα με έναν τρόπο που μοιάζει αφηγηματικός. Ενώ τα χρονικά αναπαριστούν την ιστορική πραγματικότητα σαν τα πραγματικά γεγονότα να μην παρουσιάζουν την μορφή της ιστορίας, η αφήγηση την αναπαριστά σαν τα πραγματικά γεγονότα να φαίνονται στην ανθρώπινη συνείδηση με την μορφή ανολοκλήρωτων ιστοριών.». Αυτό επιτυγχάνεται, φυσικά, από την καθωσπρέπει ιστορία και ο όρος «καθωσπρέπει» δεν έχει εδώ αρνητική χροιά, αλλά σημαίνει την κανονική ιστορία.

Σε αυτήν η ιδέα της αφήγησης είναι οργανωμένη γύρω από την γραμμικότητα του χρόνου (παρελθόν-παρόν-μέλλον), έχει ένα κεντρικό θέμα, μια πλοκή με μια ευδιάκριτη αρχή, μέση και τέλος και μια αναγνωρίσιμη αφηγηματική φωνή. Δημιουργεί συνδέσεις μεταξύ γεγονότων και επιτυγχάνει ένα κλείσιμο, ένα συμπέρασμα, μια λύση. Επιπλέον, όταν περιγράφει την πλοκή, ο White προχωρά περιγράφοντάς την ως «μια δομή σχέσεων μέσα στην οποία τα γεγονότα που περιλαμβάνονται στην ιστορική πηγή είναι

προικισμένα με ένα νόημα, καθώς αναγνωρίζονται ως μέρη ενός ολοκληρωμένου συνόλου». (White, 1987, 9 στο: Wertsch, 1998, 80).

Με λίγα λόγια, ο Wertsch παραπέμποντας στον Hayden White υποστηρίζει την ανάγκη η εθνική ιστορία να δίνει ολοκληρωμένες απαντήσεις δίνοντας έμφαση και στο παρόν. Κάθε προσπάθεια αφήγησης γεγονότων χωρίς στροφή και στο σήμερα είναι ελλιπής. Επιπλέον, αναγνωρίζει την ανάγκη να θεωρηθεί η πηγή μέσα από την οποία θα αποκωδικοποιήσουμε το ιστορικό γίγνεσθαι ένα ολοκληρωμένο σύνολο μέσα από το οποίο θα αναζητήσουμε τα γεγονότα αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις όπως και τις σχέσεις της πηγής με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον.

2.3. Η σημασία της αφήγησης για μια ενσυναισθητική και πολυπρισματική προσέγγιση

2.3.1. Τα ιστορικά κείμενα ως πολιτισμικά προϊόντα

Μας ενδιαφέρει πώς η δομή των ιστορικών κειμένων ταυτόχρονα ενδυναμώνει και περιορίζει αυτούς που τα χρησιμοποιούν. Ο Mink (Mink, 1978, 144 στο: Wertsch, 1998, 80) υποστηρίζει ότι «η διανοητική λειτουργία της αφηγηματικής μορφής… δεν είναι απλώς να συσχετίσει σε μια διαδοχή τα γεγονότα, αλλά να ενσωματώσει περαιτέρω ένα σύνολο διασυνδέσεων διαφορετικών ειδών σε ένα ξεχωριστό σύνολο».

Δυστυχώς, οι μαθητές έχουν σύγχυση για τα ιστορικά γεγονότα. Μεγάλο μέρος της ευθύνης για αυτό το απογοητευτικό αποτέλεσμα έχουν τα σχολικά βιβλία «που απλά δεν είναι συμβατά με το ζήτημα της παρουσίασης στους μαθητές συναφών και περιεκτικών πηγών ιστορικών» (Beck και McKeown, 1994, 254 στο: Wertsch, 1998, 85). Αρκετές μελέτες έχουν αποδείξει ότι κείμενα με συνοχή οδηγούν σε καλύτερη κατανόηση της αιτιατικής σύνδεσης των γεγονότων και των ιδεών. Σύμφωνα με αυτήν την οπτική οι εκπαιδευτικοί «θα ήταν καλύτερο να μην καλύπτουν μεγάλη ύλη αλλά να επιλέγουν ορισμένα θέματα και να τα ερευνούν με μια μορφή στοχαστικής προσοχής που μπορεί να φέρει κατανόηση και μάθηση» (Beck και McKeown, 1994, 255 στο: Wertsch, 1998, 85).

Τελικά, ο Wertsch συμπεραίνει ότι το να βλέπει κανείς τις αφηγήσεις σαν πολιτισμικά εργαλεία περιλαμβάνει το να αναγνωρίζει την αιτιακή συνάφεια των ιστορικών δεδομένων σαν ένα βασικό εργαλείο οργάνωσης των ιδεών και αυτό με την σειρά του προσφέρει ιδέες για τα εφόδια και τους περιορισμούς που μπορεί να αντιμετωπίσει ο μαθητής ή ο ερευνητής όταν εξετάζει τα διαμεσολαβητικά μέσα που έχουν ως αποστολή να αναπαραστήσουν το παρελθόν.

2.3.2. Κατανοώντας τα ιστορικά κείμενα: γνωρίζοντας πολλά

Ο γενικός ισχυρισμός ότι η πληροφορία των κειμένων δεν είναι δυνατόν να κατανοηθεί ορθά, πέρα από το να απομνημονευθεί, χωρίς την γνώση της οργάνωσης των αφηγήσεων έχει διατυπωθεί στην ψυχολογία ήδη από τον Barlett (Barlett, 1932 στο: Wertsch, 1998, 86) και έχει γίνει αντικείμενο ενδιαφέροντος τις περασμένες δεκαετίες στην αναπτυξιακή ψυχολογία. Το βασικό συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι ότι αν δεν ενταχθεί σε ένα συναφές σχήμα η πληροφορία είναι πολύ δύσκολο να ερμηνευθεί και να διατηρηθεί. Με τους όρους της διαμεσολαβημένης δράσης το θέμα είναι ότι οι μαθητές δεν έχουν αποκτήσει την γνώση του πολιτισμικού εργαλείου – ουσιαστικά, της ιστορικής αφήγησης – και για αυτόν τον λόγο δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν τα πλεονεκτήματα αυτού του πολιτισμικού εργαλείου. Αυτοί οι μαθητές γνωρίζουν πολύ λίγα από την άποψη ότι δεν έχουν κατανοήσει την αφηγηματική δομή που αποτελείται από διασυνδέσεις οργανωμένες γύρω από ένα μοναδικό σύνολο.

Οι βασικές αξίες του πολιτισμικού εργαλείου είναι: α) τα γεγονότα, β) το θέμα, γ) η κατασκευή των βασικών χαρακτήρων. Αυτές οι τρεις βασικές πτυχές της αφηγηματολογίας συμβάλλουν στην διαδικασία της ενσωμάτωσης ενός συνόλου διασυνδέσεων από πολλά διαφορετικά είδη σε ένα μοναδικό σύνολο. Όπως θα αποδειχθεί μια ανάλυση των κειμένων που θα παραχθεί με βάση τα τρία αυτά θέματα μπορούν να μας δώσουν σημαντικά συμπεράσματα για το πώς μια αφήγηση μπορεί να ενεργοποιήσει και να ισχυροποιήσει αυτά που υποστηρίζουν οι απλοί πολίτες για ένα ιστορικό ζήτημα.

Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι μέσα από την εξέταση των πηγών καλούνται οι μαθητές να διαγνώσουν:

- ✓ ποιες ήταν οι ενέργειες. Γι' αυτό και η πρώτη πηγή που θα δώσουμε σε κάθε περίπτωση στους μαθητές μας θα πρέπει να είναι χρονολογική, αφηγηματική. Να αφηγείται, δηλαδή, τα γεγονότα.

- ✓ το γιατί πραγματοποιήθηκαν ορισμένες ενέργειες.

- ✓ ποιοι παράγοντες επηρέασαν αυτούς που παίρνουν αποφάσεις (Stradling, 2003).

2.3.3. Θέματα και διαδικασία

Οι μαθητές όταν τους ζητείται να αναφέρουν σημαντικά γεγονότα της εθνικής ιστορίας συμπίπτουν στα βασικότερα. Σε ό,τι αφορά στα θέματα των κειμένων υπάρχει επίσης ταύτιση. Συνήθως οι ερωτήσεις που διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς που επιδιώκουν τόσο την ιστορική ενσυναίσθηση όσο και την πολυπρισματικότητα έχουν να κάνουν με τους στόχους που αποδόθηκαν στα ιστορικά πρόσωπα και στα κίνητρα που υπέβοσκαν σε αυτούς τους στόχους. Αν και πολλαπλοί στόχοι συχνά εμφανίζονται σε δεδομένη αφήγηση, ένας εμφανίζεται ιδιαίτερα συχνά και θεωρείται ως το οργανωτικό σημείο για το μεγαλύτερο μέρος των αφηγήσεων. Ο O'Connor (O' Connor, 1992 στο: Wertsch, 1998, 88) μάλιστα ονόμασε αυτό το σημείο «ζήτημα για ελευθερία».

Έπειτα, οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να κατηγοριοποιήσουν τα κείμενα των πηγών. Τους ζητούμε να τα διακρίνουν με βάση το ζήτημα για ελευθερία πράγμα που σημαίνει να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε περιγραφές ενεργειών ομάδων ανθρώπων οι οποίες υποδεικνύουν μια πρόθεση να ξεφύγουν από ένα κοινωνικό σύστημα ή ένα ρυθμιστή που θεωρήθηκε από τις ομάδες ότι τους περιορίζει ή τους στερεί την ατομική ελευθερία. Πρέπει, μάλιστα, να υπάρχει σαφής αναφορά στα κείμενα γύρω από το ζήτημα της ελευθερίας. Με αυτόν τον τρόπο ταυτίζεται η έννοια της ελευθερίας με αυτήν της πολυφωνίας και οι μαθητές προετοιμάζονται για την σύγχρονη παγκόσμια πραγματικότητα.

Έτσι οι πηγές που θα επιλέξουμε πρέπει να αναφέρονται και στους εαυτούς μας και στους άλλους και στις μεταξύ μας σχέσεις. Επιβάλλεται να

βοηθήσουμε τους μαθητές να αναζητήσουν το πώς βλέπει η κάθε κοινότητα την άλλη, να διακρίνουν τις διαφορές στις οπτικές μεταξύ διαφορετικών πηγών και, τέλος, να παρατηρήσουν την ημερομηνία συγγραφής των πηγών, για να μπορέσουν να οδηγηθούν σε διαπιστώσεις για την αλλαγή αντιλήψεων και νοοτροπίας μέσα στο χρόνο (Stradling, 2003).

2.3.4. Η κατασκευή των βασικών χαρακτήρων

Το θέμα της κατασκευής των βασικών χαρακτήρων δίνει έμφαση στο ότι επιβάλλεται να ασχοληθούμε με το ζήτημα της οργάνωσης της αφήγησης μάλλον παρά με ένα σύνολο προτάσεων που παρέχουν έναν πλήρη απολογισμό του «τι ακριβώς συνέβη» με έναν άμεσο, αδιαμεσολάβητο τρόπο. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στα ιστορικά κείμενα είναι ψευδείς – αυτό είναι ανακριβές, αν απομονωθεί. Αντιθέτως, ο στόχος είναι να εντοπίσουν οι μαθητές πάνω σε ποια από τις διάφορες αφηγήσεις και κατ' επέκταση πάνω σε ποιο από τα διάφορα είδη των βασικών χαρακτήρων στηρίχθηκαν, για να εντοπίσουν τα θέματα και στη συνέχεια να τα «συνδυάσουν» (Mink, 1972 στο: Wertsch, 1998, 89) ώστε να συντάξουν τα δικά τους ιστορικά κείμενα.

Η σχέση ανάμεσα στην ακρίβεια των ξεχωριστών προτάσεων που περιλαμβάνονταν σε μια αφήγηση και αυτό που ο Mink (1978) αποκάλεσε «αφηγηματική αλήθεια» του συνόλου είναι πάρα πολύ στενή. Υπογραμμίζοντας το συμπέρασμά του για την αφηγηματική αλήθεια ο Mink απέρριψε το συμπέρασμα ότι η αφηγηματική μορφή μπορεί να θεωρηθεί ως λογικός συνδυασμός ισχυρισμών. Από αυτήν την οπτική «η αλήθεια ενός κειμένου είναι…απλά μια λογική λειτουργία της αλήθειας ή του ψεύδους των ξεχωριστών ισχυρισμών αν ληφθούν ξεχωριστά: ο συνδυασμός είναι αληθινός μόνο αν καθεμιά από τις δηλώσεις είναι αληθινή (Mink, 1978, 143-144 στο: Wertsch, 1998, 90).

Αυτό το εσφαλμένο συμπέρασμα του Mink ταιριάζει περισσότερο στην θεώρηση της ιστορίας ως χρονικού παρά ως αφήγηση.

Υπάρχει, όμως η περίπτωση όλες οι δηλώσεις για το παρελθόν σε μια αφήγηση να είναι αληθείς και παρ' όλα αυτά να μην ανταποκρίνονται στην

αφηγηματική αλήθεια του κειμένου. Αυτό συμβαίνει διότι οι συνθήκες που συνεισφέρουν στην αφηγηματική αλήθεια είναι αρκετά διαφορετικές από αυτές που υποδεικνύουν την αλήθεια των ξεχωριστών προτάσεων:

«Η ιστορική αφήγηση επιζητεί την αλήθεια όχι απλώς για καθεμιά από τις ξεχωριστές προτάσεις που λαμβάνονται επιμέρους, αλλά για την συνολική μορφή της αφήγησης από μόνη της. Μόνο δυνάμει μιας τέτοιας μορφής μπορεί να υπάρξει μια ιστορία της αποτυχίας ή της επιτυχίας, των σχεδίων που απέτυχαν ή των πολιτικών που ξεπεράστηκαν από τα γεγονότα, των επιβιώσεων και μεταμορφώσεων που συνυφαίνονται μεταξύ τους στις συνθήκες των ατομικών ζωών και της ανάπτυξης των κοινών αντιλήψεων.» (Mink, 1978, 144 στο: Wertsch, 1998, 90-91).

Η ιδέα της αφηγηματικής αλήθειας, με συντομία, έχει να κάνει με το αν κάποιος έχει επιλέξει την «σωστή» ιστορία όταν συνδυάζει ένα σύνολο γεγονότων και χαρακτήρων μέσα σε μια αφήγηση.

Εφόσον έχουμε διαφοροποιημένη αφηγηματική αλήθεια από την αλήθεια των προτάσεων που αναφέρονται στο παρελθόν, έχουμε να αντιμετωπίσουμε την σχέση ανάμεσα στα δυο αυτά συστατικά στοιχεία. Αυτό συμβαίνει διότι, πρωταρχικά, «το ίδιο συμβάν κάτω από την ίδια περιγραφή ή διαφορετικές περιγραφές μπορεί να ανήκει σε διαφορετικές ιστορίες και η ξεχωριστή του σημασία μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την θέση του σε αυτές τις διαφορετικές – και συχνά πολύ διαφορετικές – αφηγήσεις» (Mink, 1978, 144-145 στο: Wertsch, 1998, 91). Επιπλέον διαφορετικές αφηγηματικές γραμμές εκτελούν διαφορετικά είδη χαρακτήρων και γεγονότων. Για να παραφράσουμε τον Burke (1969) αυτό απορρέει από το γεγονός ότι ακόμη κι αν μια αφήγηση είναι αντικατοπτρισμός της πραγματικότητας, εξαιτίας της φύσης της ως αφήγησης πρέπει να είναι μια συλλογή της αλήθειας και σύμφωνα με αυτό πρέπει να λειτουργεί ταυτόχρονα και ως αποδόμηση της πραγματικότητας. Με λίγα λόγια, γεγονότα, χαρακτήρες και αφηγηματική αλήθεια ενώνονται σε αυτό που ο Mink αποκαλεί «μοναδική ολότητα» (Mink, 1978, 144 στο: Wertsch, 1998, 91).

Όλα αυτά υποδεικνύουν ότι η κατασκευή των βασικών χαρακτήρων σε μια ιστορική αφήγηση είναι στενά συνδεδεμένη με την αφηγηματική της αλήθεια. Η κατασκευή των βασικών χαρακτήρων είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με ερωτήσεις του τύπου «Ποιος βρίσκεται στο κέντρο της αφήγησης;» και «Ποιος είναι υπεύθυνος για τα γεγονότα που συνθέτουν το βασικό θέμα της ιστορίας;» Στην πραγματικότητα, η χρήση του «θέματος» στην τελευταία ερώτηση αποκαλύπτει την στενή σχέση ανάμεσα στην ανάλυση του θέματος και των βασικών χαρακτήρων.

Ο Wertsch χρησιμοποιεί τρία κριτήρια για να εξετάσει την κατασκευή των βασικών χαρακτήρων: α) την συχνότητα αναφοράς, β) τα σχέδια των μέσων που χρησιμοποιούν και γ) τα σχέδια της προϋποτιθέμενης παρουσίας.

2.3.5. Συχνότητα αναφοράς

Χρησιμοποιώντας την παρουσία ουσιαστικών ή αντωνυμιών στην επιφανειακή μορφή ως κριτήριο είναι πιθανό να εξετάσουμε πώς συχνά διάφορες ομάδες ή μέλη αυτών των ομάδων εμφανίζονται ως πρωταγωνιστές σε αυτά τα κείμενα. Αυτός ο υπολογισμός της συχνότητας δεν αποκαλύπτει τίποτε σχετικά με το πώς οι χαρακτήρες που αναφέρονται στα κείμενα παρουσιάζονται. Αυτά αποκαλύπτονται με τα άλλα δυο κριτήρια.

2.3.6. Σχέδια των μέσων

Όπως ορίζεται εδώ, τα μέσα έχουν να κάνουν με τα ζητήματα όπως «Ποιος σχετίζεται και έφερε σε πέρας τις δράσεις στην αφήγηση;» και «Ποιος είναι ο θεατής ή το θύμα;» «Ποιος έδρασε και ποιος υπέστη τις συνέπειες της δράσης;» Ο Wertsch εξετάζει αυτά τα ζητήματα από την οπτική αυτού που ο Michael Silverstein (1980) όρισε ως «προτασιακή αναφορικότητα». Η προτασιακή αναφορικότητα παίζει έναν ξεχωριστό ρόλο στην οργάνωση των γλωσσών ως διαμεσολαβητικών μέσων (Wertsch, 1985 στο: Wertsch, 1998, 92) και ασχολείται με τους ρόλους που τα συστατικά τους μέρη διαδραματίζουν μέσα στις δηλώσεις ή στις γλωσσικές τους εκφράσεις, τις προτάσεις.

Εστιάζει σε δυο ομαδοποιήσεις της προτασιακής αναφορικότητας: αυτό που ορίζει ως ανώτερη κατηγορία και αυτό που αναφέρει ως κατώτερη

κατηγορία. Καθεμιά περιλαμβάνει υποκατηγορίες που συχνά διακρίνονται στις γλωσσολογικές αναλύσεις, αλλά για να εξετάσει αυτό που ονομάζει πρωταγωνιστικότητα στις αφηγήσεις επικαλείται και τους γενικούς τίτλους. Στην ανώτερη κατηγορία κατατάσσει τα ουσιαστικά στη θέση: α) υποκειμένου μιας μεταβατικής ενέργειας, β) υποκειμένου μιας αμετάβατης ενέργειας, γ) υποκειμένου συνδετικού ρήματος, δ) ουσιαστική φράση που ακολουθείται από το «από» σε μια παθητική μεταβατική πρόταση.

Οι γλωσσολογικές αναλύσεις που ασχολούνται με την προτασιακή αναφορικότητα ή τους γραμματικούς ρόλους μέσα στην δομή των προτάσεων θα περιλάμβαναν τα στοιχεία α) και δ) κάτω από τον τίτλο της πρωταγωνιστικότητας. Η ευρύτερη ιδέα που επικαλείται ο Wertsch όμως στοχεύει στον εντοπισμό περιπτώσεων στις οποίες ένα άτομο ή μια ομάδα είναι γενικά παρούσα στο κέντρο μιας ενέργειας.

Όπως η ανώτερη κατηγορία, η κατώτερη που χρησιμοποιείται εδώ δεν ανταποκρίνεται σε ένα και μοναδικό ρόλο στην προτασιακή αναφορικότητα. Αντιθέτως, ομαδοποιεί αρκετούς γραμματικούς ρόλους που έχουν μια δευτερεύουσα σημασία σε σχέση με τους όρους της ανώτερης κατηγορίας. Αυτό το δευτερεύον καθεστώς θα μπορούσε να προέλθει από το γεγονός ότι οι κατώτερες φράσεις με ουσιαστικά αναφέρονται σε μια ομάδα που υφίσταται τις ενέργειες του πρωταγωνιστή (συχνά ως θύμα) ή θα μπορούσε να προέλθει από το γεγονός ότι η ομάδα αναφέρεται με ένα τρόπο που δείχνει ότι είναι ένας δευτερεύον και όχι ο κύριος χαρακτήρας. Θα μπορούσε να είναι: α) το άμεσο αντικείμενο σε μια μεταβατική πρόταση (είτε ενεργητική είτε παθητική), β) το έμμεσο αντικείμενο σε μια μεταβατική πρόταση (είτε ενεργητική είτε παθητική), γ) φράσεις που ακολουθούν το «με» με την έννοια «σε συνεργασία με».

2.3.7. Σχέδια της προϋποτιθέμενης παρουσίας

Το τρίτο κριτήριο σχετίζεται με την «αναφορικότητα του λόγου» σε αντίθεση με την «προτασιακή αναφορικότητα» (Silverstein, 1980, Wertsch, 1985 στο: Wertsch, 1998, 95). Το μέσο που έχει να κάνει με την σχέση ανάμεσα σε μοναδικούς, εκπεφρασμένους λόγους και στο πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται. Πιο συγκεκριμένα, έχει να κάνει με το πώς οι λόγοι

λειτουργούν για να προϋποθέσουν το πλαίσιο των ομιλιών στο οποίο πραγματοποιούνται, από την μια πλευρά, και από την άλλη πώς ενεργούν με μια «επιτελεστική» ικανότητα, για να δημιουργήσουν ή να δεσμεύσουν το πλαίσιο.

Η ιδέα της προϋποτιθέμενης παρουσίας ασχολείται με το γεγονός ότι οι απλοί άνθρωποι ή οι ομάδες που αναφέρονται σε ένα κείμενο μπορεί να εκληφθούν ως λιγότερο ή περισσότερο παρόντες στο πλαίσιο ενός κειμένου και συνεπώς υποτίθεται ότι είναι λιγότερο ή περισσότερο προσεγγίσιμοι στον ομιλητή ή στον ακροατή (ή στον συγγραφέα και στον αναγνώστη). Αυτό διακηρύττεται σε μια τάση του ομιλητή να αναφέρεται στους χαρακτήρες σαν να είναι η παρουσία τους προφανής και συνεπώς μπορεί να υποτεθεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δεν υπάρχει ανάγκη να αναγνωρίσουμε τον χαρακτήρα χρησιμοποιώντας ξεκάθαρους τύπους. Αντιθέτως, ένας ομιλητής μπορεί να υποθέσει ότι ο χαρακτήρας δεν είναι εμφανής ή διαφεύγει της προσοχής ή της αντίληψης (Chafe, 1974 στο: Wertsch, 1998, 95) των συνομιλητών που εμπλέκονται σε μια ομιλία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, ο χαρακτήρας θα χρειαστεί να εισαχθεί ή να επαναεισαχθεί μέσω της χρήσης ρητών φράσεων.

Η προσοχή μας είναι στο πώς η πρόταση διαμορφώνει το πλαίσιο. Αντί για μια προϋποτιθέμενη σχέση ανάμεσα στην πρόταση και στο πλαίσιο, είναι μια «δημιουργική» (Silverstein, 1985 στο: Wertsch, 1998, 96) περίπτωση, διότι παράγοντας προτάσεις διαμορφώνουμε ή αναδιαμορφώνουμε το πλαίσιο. Η ιδιαίτερη προσοχή σε αυτήν την περίπτωση είναι στην υποτιθέμενη παρουσία ορισμένων χαρακτήρων στο πλαίσιο του λόγου.

Για να εξετάσουμε την προϋποτιθέμενη παρουσία διαφόρων χαρακτήρων στα κείμενα δυο τύποι εξασθένησης της παρουσίας τους αναλύθηκαν από τον Wertsch: α) οι αντωνυμίες και β) παραλείψεις ουσιαστικών φράσεων του πρωταγωνιστή που παρατηρήθηκαν σε παθητικές φράσεις.

Ο Bakhtin υποστηρίζει ότι υπάρχουν «ειδικές διαλογικές σχέσεις» (Bakhtin, 1986, 105 στο: Wertsch, 1998, 99) ανάμεσα στις «επαναλαμβανόμενες» και στις «ξεχωριστές, μοναδικές και ανεπανάληπτες»

πλευρές ενός λόγου. Ορισμένες πτυχές αυτών των διαλογικών σχέσεων προέρχονται από το γεγονός ότι οι λόγοι και η γλώσσα που επιλέγουμε για να τους παράγουμε πάντοτε «ανήκουν» σε κάποιον. Ο λόγος δεν είναι ουδέτερος και απρόσωπος. Αντιθέτως, υπάρχει στα συμπαγή πλαίσια άλλων ανθρώπων υπηρετώντας τις προθέσεις άλλων ανθρώπων (Bakhtin, 1981, 294 στο: Wertsch, 1998, 99). Ως αποτέλεσμα η διαδικασία της παραγωγής κειμένων περιλαμβάνει τουλάχιστον δυο φωνές: την φωνή του πολιτισμικού εργαλείου (του επαναλαμβανόμενου θέματος) και την φωνή του δημιουργού που παράγει λόγους σε μια μοναδική συνθήκη λόγου. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτές οι δυο φωνές μπορεί να συμπίπτουν με αρμονία και να φαίνονται ως αρραγές σύνολο και σε άλλες ένας μεγάλος βαθμός διχόνοιας ή ασυμφωνίας μπορεί να φανεί. Σε κάθε περίπτωση το γεγονός ότι δυο φωνές εμπλέκονται, αναπτύσσει με τον ένα ή τον άλλον τρόπο την «πολυφωνικότητα».

Αφού πραγματοποιηθεί αυτή η διερεύνηση των δρώντων προσώπων, προτείνεται η δραστηριοποίηση των μαθητών μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων. Μέσα, δηλαδή, σε μια μικρή ομάδα τριών-τεσσάρων μαθητών που μελέτησε μια πηγή, κάθε μέλος μελετά τον ρόλο του πρωταγωνιστή της αφήγησης και προετοιμάζεται να απαντήσει σε ερωτήσεις που θα του απευθύνουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Έτσι κάθε μαθητής προσεγγίζει σφαιρικά την ιστορική πηγή (Stradling, 2003).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι η μεθοδολογία της πολυπρισματικής προσέγγισης της ιστορίας περιλαμβάνει τέσσερα στοιχεία: α) διαδικασίες: ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση και δημιουργία, β) ιστορική έρευνα: αναζήτηση, οργάνωση πληροφοριών, απάντηση ιστορικών ερωτημάτων, γ) κατανόηση εννοιών: τεκμήριο, χρονολόγηση, αφήγηση, ιστορική ερμηνεία και δ) προσέγγιση θεμάτων σχετικών με την ιστορία της οικογένειας, την τοπική ιστορία, την οικονομική και πολιτική ιστορία από πολλές πλευρές (Μακαρατζής, 2016, 191).

2.4. Πολυπρισματικότητα και σπουδές μνήμης

Αφήνοντας τον Wertsch ας παρακολουθήσουμε και άλλους σύγχρονους διανοητές που ασχολήθηκαν με την έννοια «μνήμη». Ας

αρχίσουμε, όμως με μια διαπίστωση. Η πολυπρισματικότητα αγγίζει και τα θέματα που αφορούν στην διάκριση ανάμεσα στην ιστορία και στην μνήμη. Μια εύκολη διχοτόμος μπορεί ανάμεσα στις δυο έννοιες να τοποθετηθεί: Μνήμη είναι η κατασκευή του παρελθόντος που είναι άμεσα διαθέσιμη, βαθιά ριζωμένη, με βαθύ νόημα, και συνεπώς αδιαπέραστη στην κριτική. Η ιστορία είναι το αποτέλεσμα της έρευνας, λογικός διάλογος και ψύχραιμος ακαδημαϊσμός. Η μνήμη είναι το αποτέλεσμα της άμεσης εμπειρίας, η ιστορία είναι το αποτέλεσμα της αναζήτησης, της έρευνας και της κριτικής (Kammen, 1995, Kansteiner, 2002, Klein, 2000, Nora, 1996, Samuel, 1994, Piegel, 2002, Wertsch, 2002, Yerushalmi, 1989 στο: Seixas, Fromowitz, & Hill, 2002, 44).

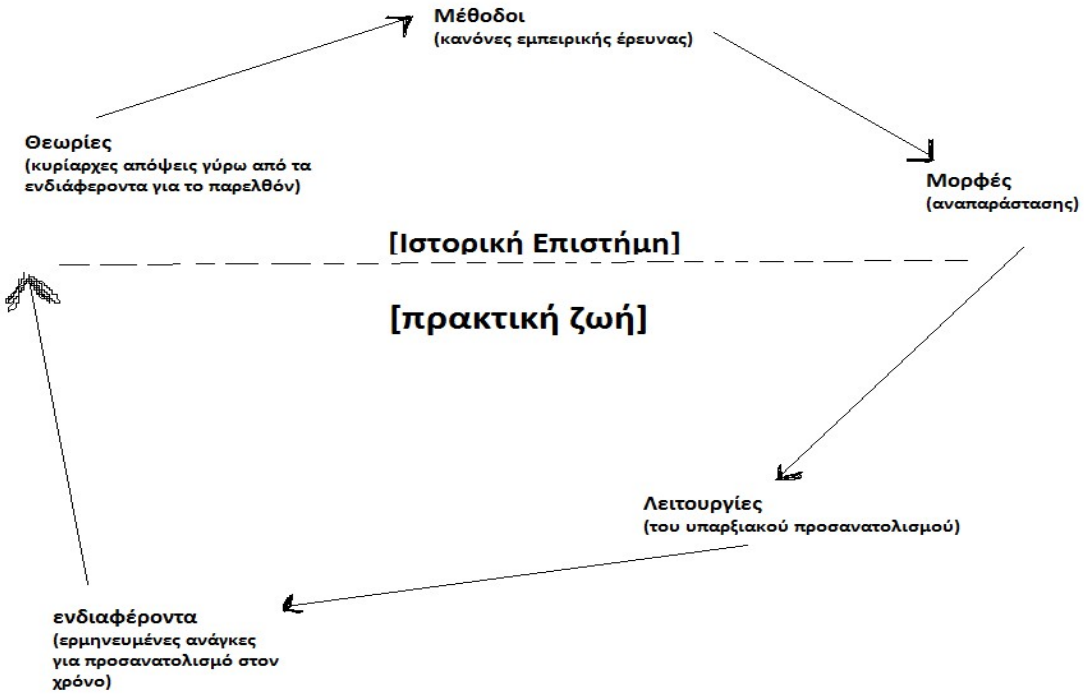
Αυτός που προβληματίστηκε τόσο για την σχέση μνήμης και ιστορίας, αν και οι σπουδές μνήμης δεν είχαν ακόμη αναπτυχθεί, όσο και για την σχέση των ιστορικών επιστημόνων με το κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι είναι ο Jörn Rüsen. Ο Jörn Rüsen (γεννημένος το 1938), καθηγητής γενικής ιστορίας στα Πανεπιστήμια Bielefeld και Witten/Herdecke, υποστήριξε ότι υπάρχει μια σχέση ανάμεσα στην επιστήμη της ιστορίας και στις ευρύτερες πολιτισμικές καταστάσεις μέσα στις οποίες η επιστήμη ασκείται. Αυτό σημαίνει ότι οι απλοί πολίτες, οι ομάδες των ανθρώπων, τα έθνη έχουν την ανάγκη του προσανατολισμού στον χρόνο (ιστορικός προσανατολισμός). Έτσι δημιουργείται η ανάγκη για το έργο του ιστορικού. Οι ιστορικοί αντιπαραθέτουν ιστορικές πηγές, διατυπώνουν ερωτήσεις που προέρχονται από αυτές τις ανάγκες, ενεργοποιούν θεωρίες και χρησιμοποιούν μεθοδολογίες που έχουν αναπτυχθεί μέσα στα πλαίσια της επιστήμης (ιστορική πρόσληψη). Στη συνέχεια, τα έργα των ιστορικών, οι αναπαραστάσεις τους για το παρελθόν ανατροφοδοτούν τις ευρύτερες πολιτισμικές αντιλήψεις και προσανατολισμούς του παρόντος (ιστορική ερμηνεία). Έτσι υφίσταται μια διαλογική σχέση ανάμεσα στις επιστημονικές πρακτικές της ιστορίας και αυτό που έχει μεταφραστεί από τα γερμανικά ως «πρακτική ζωή» (Seixas, 2015).

Ο Allan Megill (γεννημένος το 1947), καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Virginia, αντιπαραβάλλει τον προσανατολισμό του Rüsen στην εχθρότητα του White προς την επιστήμη. Παραθέτει από τον Rüsen: «η ιστοριογραφία

ξεπερνά την ιδιαιτερότητα του προσανατολισμού της δράσης της “κοινής λογικής” μέσα στον κόσμο της ζωής» (Megill, 1994, 51 στο: Seixas, 2015). Αυτό σημαίνει πως οι ιστορικές κρίσεις, οι ερμηνείες των ιστορικών, ενώ είναι ενταγμένες σε ιδιαίτερες κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (και συνεπώς υπόκεινται στην αλλαγή μέσα στο χρόνο) προβάλλουν μια κριτική με στόχο την αλήθεια σύμφωνα με τις θεωρίες, τις μεθόδους και τις αναπαραστάσεις της επιστημονικής ιστορίας, που ξεπερνά τις ιδεολογικά και περιστασιακά καθοδηγούμενες αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

Και ο Megill και ο Rüsen έγραψαν πριν από την άνθιση των σπουδών μνήμης. Είναι βοηθητικό να τοποθετήσουμε την διαφορά: η μνήμη είναι αισθητή βαθύτατα. Ενώνει τους δεσμούς της κοινότητας, τις συλλογικές ταυτότητες και στηρίζεται στην διατήρηση και στην ενίσχυση. Αντιθέτως, η ιστορία ανήκει σε όλους και σε κανένα (κατά τη φράση του Pierre Nora) και στηρίζεται στην κριτική με βάση τα ντοκουμέντα και στην αναθεώρηση (Nora, 1996 στο: Seixas, 2015).

Εφαρμόζοντας αυτήν την διαφορά στην επιστημονική μήτρα του Rüsen έχουμε ένα διανοητικό σχήμα που τοποθετεί τις πρακτικές μνήμης «κάτω από την γραμμή», όπου συμβάλλουν στην διαμόρφωση ταυτότητας και στην κατασκευή κοινοτήτων. Και ιδιαίτερα, όπου υπάρχουν κατακερματισμένες κοινωνίες και κοσμοπολίτικες κοινωνίες, εγείρουν ερωτήσεις που ίσως είναι εποικοδομιστικά διατυπωμένες από την κριτική, στηριγμένη σε ντοκουμέντα, με στόχο την αλήθεια και με βάση τις μεθόδους της ιστορίας. Από εκεί, αν όλα πάνε καλά, νέες αναπαραστάσεις του παρελθόντος μπορούν να ανατροφοδοτήσουν την δημόσια μνήμη. Μέσα στο χρόνο, νέες αναμείξεις των λαών και νέες πολιτικές ευαισθησίες θα δημιουργήσουν νέες ανάγκες για νέα είδη προσανατολισμού μέσα στο χρόνο, δίνοντας έμφαση σε νέους τρόπους ιστορικής έρευνας. Αυτό ίσως θα μπορούσαμε να το αποκαλέσουμε «μήτρα ιστορίας/μνήμης».



Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΗΤΡΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ/ΜΝΗΜΗΣ ΤΟΥ JORN RUSEN ΕΡΜΗΝΕΥΜΕΝΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ALLAN MEGILL

Πίνακας 4

2.4.1. Σχολική ιστορία

Μπορούμε με το νέο εργαλείο να εξετάσουμε «ποια από αυτές τις ιστορίες διδάσκεται στο σχολείο» από τους δασκάλους, τα σχολικά βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα. Μας βοηθά να αντιληφθούμε σε μια μορφή διδάσκεται η ιστορία στα σχολεία. Είναι περιορισμένη στο κόκκινο ημικύκλιο, στοχεύοντας στην διαμόρφωση της δημόσιας μνήμης (βλέπε Πίνακα 5); Είναι περιορισμένη στο μπλε ημικύκλιο προωθώντας τις επιστημονικές ικανότητες των μαθητών; Ή είναι τοποθετημένη σε μια μωβ μεταβατική φάση;

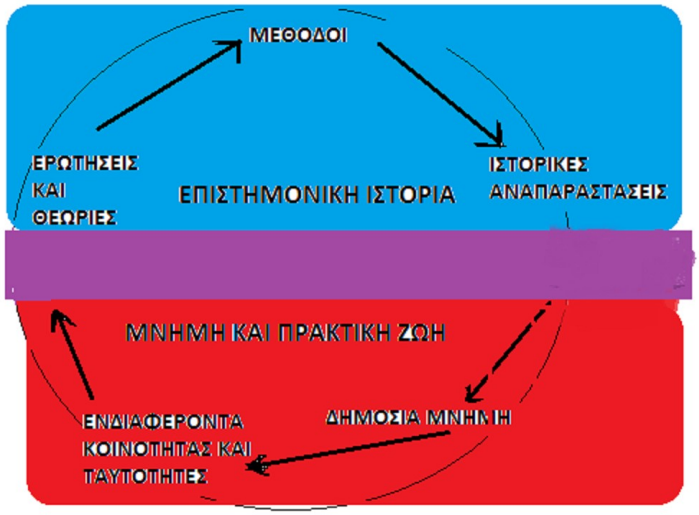
Η «κόκκινη» σχολική ιστορία αποτελείται από καλά διαμορφωμένη αφήγηση, με ορισμένα γεγονότα και πρωταγωνιστές νομοθετημένη ή αλλιώς

καθορισμένη μέσα από τους κρατικούς μηχανισμούς. Χτισμένες πάνω σε τέτοιες οδηγίες είναι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που στοχεύουν ξεκάθαρα στα νοήματα του παρόντος. Οι αρχές, οι θρίαμβοι σε βάρος των εχθρών, η νίκη εναντίον των εχθρών και οι βασικές αντιλήψεις, οι αρχές και τα γνωρίσματα του χαρακτήρα που έκαναν δυνατό τον θρίαμβο περιλαμβάνονται σε μια τέτοια αφήγηση (Lorenz, 2004 στο: Seixas, 2015). Η κύρια χρήση ενός τέτοιου προγράμματος σπουδών είναι να ενώνει και να ενισχύει την συλλογική ταυτότητα, χωρίς πολλά περιθώρια για κριτική συζήτηση και αντίλογο.

Εναλλακτικά, τα «μπλε» προγράμματα σχολικής ιστορίας εστιάζουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων στις επιστημονικές πρακτικές της ιστορίας – στην ερμηνεία και μελέτη των πρωτογενών πηγών και στην εισαγωγή και κριτική των ιστορικών τεκμηρίων. Αυτά εδώ και καιρό θεωρούνται πολύ βασικά, αλλά έχουν καταλάβει σημαντική θέση ιδιαίτερα από την δεκαετία του 1970. Το Βρετανικό πρόγραμμα για την σχολική ιστορία, που πραγματοποιήθηκε το 1972, προσφέρει ένα καλό παράδειγμα, όπως κάνει το πρόσφατο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Stanford «Διαβάζοντας σαν ιστορικός». Ασχολούνται με τις σχέσεις ανάμεσα στην σχολική ιστορία και τις ταυτότητες των μαθητών ή με τις χρήσεις της ιστορίας στο παρόν.

Και μια μωβ…

Η τρίτη δυνατότητα σχετίζεται με το ότι η ιστορική εκπαίδευση είναι τοποθετημένη σε μια μωβ γέφυρα ανάμεσα στις ιστορικές πρακτικές και στις αντιλήψεις μνήμης, όπου ταλαντούχοι εκπαιδευτικοί έχουν αξιοσημείωτη αυτονομία να παρουσιάσουν τους πολιτισμούς μνήμης των μαθητών τους στις αίθουσες και όπου οι μνήμες της κοινότητας – συχνά ακόμη και κατακερματισμένες μνήμες – υπόκεινται και έχουν ενισχυθεί από έναν κριτικό ιστορικό έλεγχο, ανατροφοδοτώντας την δημόσια μνήμη. Σε αυτήν την ίσως ιδεαλιστική αντίληψη περί σχολικής ιστορίας η μήτρα της ιστορίας/μνήμης εφαρμόζεται ακώλυτα, ενισχύοντας κάθε μέρος του κύκλου. Είναι δυνατή; Αρκετά ευρωπαϊκά πρότζεκτ σε εξέλιξη συμπεριλαμβανομένων του Σουηδικού Εθνικού Προγράμματος Σπουδών, του γερμανικού FUER μοντέλου και των ολλανδών ερευνητών στο πανεπιστήμιο του Erasmus στοχεύουν σε μια τέτοια ιστορική εκπαίδευση.



ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΜΗΤΡΑΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ/ΜΝΗΜΗΣ ΤΟΥ JORN RUSEN ΑΠΟ ΤΟΝ PETER SEIXAS ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Πίνακας 5

3. Διαπιστώσεις

Η ιστορική ενσυναίσθηση, ως μια βασική αρχή της ιστορικής επιστημολογίας, θεωρείται από πολλούς μελετητές τόσο της διδακτικής όσο και της έρευνας εφικτή. Βέβαια, «δὶς εἰς τὸν αὐτὸν ποταμὸν οὐκ ἄν ἐμβαίης», όπως έλεγε ο Ηράκλειτος (DK 22 B 91). Ωστόσο, είναι εφικτό ανασυνθέτοντας το ιστορικό περιβάλλον να προσεγγίσουμε τις προθέσεις των πρωταγωνιστών. Το θέμα είναι αν χρησιμοποιήσουμε αποκλειστικά την λογική ή αν αναμείξουμε και το συναίσθημα. Μια ομάδα ιστορικών απαιτεί την λογική ανάλυση πρωτογενών πηγών, χωρίς αναζήτηση με βάση το συναίσθημά μας, διότι τα γεγονότα συνέβησαν σε παρελθοντικό χρόνο, μακριά από τις δικές μας χωροχρονικές συνθήκες. Άλλοι πάλι τονίζοντας την άμεση σύνδεση γνώσης και συναισθημάτων υποστηρίζουν ότι μια λογική ανάλυση χωρίς το συναίσθημα είναι ανέφικτη. Απλώς, οφείλουμε να γνωρίζουμε ότι αναφερόμαστε σε μια διαφορετική εποχή, με διαφορετικές συνθήκες, ενώ οι κρίσεις μας καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον πολιτισμικό μας περίγυρο. Κλίνουμε προς την δεύτερη άποψη, συντασσόμενοι με τις απόψεις του καθηγητή Peter Seixas, ο οποίος τονίζει ιδιαιτέρως την λογική μετοχή στις πρωτογενείς μαρτυρίες, αλλά και το γεγονός ότι οι κρίσεις μας προετοιμάζουν τις θέσεις των μελών μιας κοινωνίας που αντιμετωπίζει διαφορετικές καταστάσεις από αυτές του παρελθόντος αλλά και του μέλλοντος. Αυτό σημαίνει πως μια μελλοντική γενιά, αναλύοντας τα ίδια γεγονότα, επηρεασμένη από τις πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες θα έχει ενταχθεί, θα αντικρίσει άλλες πτυχές των γεγονότων που προς το παρόν δεν μας απασχόλησαν. Πάντως, η ιστορία αναζητεί την αλήθεια χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους.

Ζώντας, βέβαια, σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οφείλουμε να αναζητήσουμε και τις πολλαπλές μνήμες, τις διαφορετικές φωνές για τα ιστορικά γεγονότα, που ίσως καταπιέζονται μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Πρόκειται για το ζήτημα της ελευθερίας που τονίζει ιδιαιτέρως ο James Wertsch. Επιπλέον, οφείλουμε να εντοπίσουμε τις παραλείψεις ή απαλείψεις, τις μεθοδευμένες επινοήσεις ή αναπαραστάσεις που συντελέστηκαν από ιστορικούς χάριν της συγκρότησης μιας ενιαίας ιστορίας, απαλλαγμένης από

διαφωνίες και συγκρούσεις (Μακαρατζής, 2017, 76-77). Χρέος των ιστορικών, και των ερευνητών και των εκπαιδευτικών, είναι η ανάδειξη της ελεύθερης έκφρασης του λόγου καθώς και η διάλυση της ιδέας της χαρούμενης ομοφωνίας στο παρελθόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Barton και Levstik, αρκεί να υπάρχει τεκμηρίωση. Οι μνήμες, δηλαδή, που διατηρούν την ενότητα στις διάφορες κοινότητες της εποχής μας, επιβάλλεται να καταγράφονται, να αποτελούν υλικό για μελέτη, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθούν αυθεντίες. Σήμερα, η ιστορική επιστήμη προσανατολίζεται κυρίως στην καταγραφή μνημών αλλά και στην κριτική αντιμετώπισή τους, στην αντιπαραβολή αλληλοσυγκρουόμενων θέσεων, ώστε να υπηρετείται ο βασικός στόχος της, η ανακάλυψη της αλήθειας. Σε διαφορετική περίπτωση οδηγούμαστε σε αντιλήψεις που καταστρατηγούν την ύπαρξη επιστημονικού υπόβαθρου στον χώρο της ιστορίας.

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο»: Ένα Πολιτιστικό Πρόγραμμα με Στόχο την Σύνθεση Ενσυναίσθησης και Πολυπρισματικότητας

4.1. Εισαγωγή

Κατά την σχολική χρονιά 2015-2016 πραγματοποιήσαμε ένα ιστορικού προσανατολισμού πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο». Συμμετείχαν σε αυτό δώδεκα μαθητές και μαθήτριες μεμονωμένου τμήματος της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου Πυργετού Λάρισας και υπεύθυνοι του προγράμματος ήταν οι εκπαιδευτικοί Σεραφείμ Ζώτης, φιλόλογος, και Ψυρογιάννη Κατερίνα, κοινωνιολόγος. Το πρόγραμμα αυτό διήρκεσε τρεις μήνες (Νοέμβριος 2015 – Ιανουάριος 2016) και οι συναντήσεις των ομάδων εργασίας πραγματοποιούνταν δυο φορές την εβδομάδα. Οι δώδεκα μαθητές και μαθήτριες (οχτώ αγόρια και τέσσερα κορίτσια) δεν αποτελούσαν το σύνολο των μαθητών του τμήματος, διότι δυο μαθητές (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) αρνήθηκαν να συμμετάσχουν. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν με βάση τον σχεδιασμό του προγράμματος εκτός σχολικού ωραρίου (κάθε Δευτέρα και Παρασκευή και ώρες: 13:50-14:30), αλλά αρκετές συζητήσεις πάνω στις εργασίες των μαθητών έγιναν κατά την διάρκεια του μαθήματος της ιστορίας γενικής παιδείας. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε διαθεματική προσέγγιση με την συμβολή της συναδέλφου Ψυρογιάννη Κατερίνας, κοινωνιολόγου, που αφιέρωσε ορισμένες διδακτικές ώρες μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της Πολιτικής Παιδείας για την λειτουργία των πολιτικών οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι ο χώρος πραγματοποίησης των συναντήσεων της πολιτιστικής ομάδας ήταν βασικά η σχολική αίθουσα όπου με την χρήση φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή και προβολικού μηχανήματος πραγματοποιούνταν η διδασκαλία.

Ο τίτλος του προγράμματος «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» αναφέρεται στην προσπάθεια που έγινε εκ μέρους των μαθητών με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν την ιστορική προσωπικότητα του Καρόλου του Μεγάλου (742-814 μ.Χ.), βασιλιά των Φράγκων, και διαμέσου αυτής την ιστορική πραγματικότητα της δυτικής

μεσαιωνικής κοινωνίας. Παράλληλα, επειδή ο συγκεκριμένος βασιλιάς αποκλήθηκε από τους συγχρόνους του «πατέρας της Ευρώπης», καθώς προσπάθησε να ενώσει υπό το σκήπτρο του το δυτικό της τμήμα κυρίως, επιχειρήθηκε και η μετάβαση στο παρόν, η διερεύνηση του όρου «Ευρώπη» στην εποχή μας. Έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες διερεύνησαν και τον τρόπο λειτουργίας, τις αρχές και τις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσέγγισαν τα δικαιώματα του Ευρωπαίου πολίτη και συζήτησαν θέματα που αφορούν στην παιδεία, τον πολιτισμό και την αγροτική οικονομία.

Η όλη προσπάθεια κατέληξε στην κατασκευή ενός πρωτότυπου παιχνιδιού γνώσεων που συνδυάζει συμβατικά στοιχεία (χαρτόνι, χαρτί, πλαστελίνη) και σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία (χρήση tablet ή smart phone, ανάγνωση qr-codes). Με το παιχνίδι αυτό οι δώδεκα μαθητές συμμετείχαν στον ετήσιο ευρωπαϊκό διαγωνισμό «Ευρωπαϊκό Βραβείο Καρλομάγνου για την Νεολαία» που διοργανώνεται από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Διεθνές Ίδρυμα Καρλομάγνου[4]. Κατέλαβαν την δεύτερη ($2^{η}$) θέση ανάμεσα σε τριακόσια εξήντα (360) περίπου σχέδια εργασίας νέων ηλικίας 16-30 ετών και παρέλαβαν το ποσό των τριών χιλιάδων (3.000) ευρώ ως χρηματικό έπαθλο.

4.2. Παιδαγωγικά Χαρακτηριστικά

Τα πολιτιστικά προγράμματα εντάσσονται στα πλαίσια της μη τυπικής μάθησης που προσφέρεται μέσα στο σχολείο. Η επιλογή της μη τυπικής μάθησης έγινε διότι μέσα στις δομές της τυπικής εκπαίδευσης ο ρόλος της παραγκωνίζεται, ενώ μέσω αυτής και του πλούτου των δραστηριοτήτων που καλλιεργεί μπορούν οι μαθητές και οι σπουδαστές να εντρυφήσουν στις έννοιες πολιτότητα (citizenship), κοινωνική συνείδηση και αλληλεγγύη. Η μη τυπική μάθηση παρουσιάζεται ως φιλοσοφία και τρόπος διδασκαλίας που ευνοεί την αλλαγή στην κοινωνία προς το καλύτερο (Fox & Abrams, 1989 στο: Αρκούδη-Βαφέα & Ρηγάκη, 2016).

Επιπλέον, το συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα στηρίχτηκε στην διαθεματική προσέγγιση, καθώς συνδύαζε την ιστορία με την πολιτική αγωγή.

4 Περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να βρείτε στην ιστοσελίδα: http://www.charlemagneyouthprize.eu/el/introduction.html

Η διαθεματικότητα, αναμφισβήτητα, αποβλέπει στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, την επικαιροποίηση της γνώσης και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Αργυροπούλου 2007, 20-21 στο: Φωτίου, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Γυμνασίου και κατ' επέκταση του Γενικού Λυκείου για την ιστορία ένας από τους σκοπούς είναι οι μαθητές: «Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2003). Γι' αυτό υποστηρίζουμε ότι η επιλογή ενός θέματος ευρωπαϊκής ιστορίας εξυπηρετεί τον παραπάνω σκοπό.

4.3. Σκεπτικό, Σκοπός και Στόχοι

Το γεγονός που μας κέντρισε την προσοχή και μας παρακίνησε να ασχοληθούμε με την προσωπικότητα του Καρλομάγνου είναι ότι αποκλήθηκε από τους συγχρόνους του «πατέρας της Ευρώπης»[5]. Η απόπειρα, δηλαδή, του βασιλιά των Φράγκων να ενώσει τους λαούς της Ευρώπης κάτω από το σκήπτρο του θεωρήθηκε ως μια απόπειρα δημιουργίας μιας ένωσης της Ευρώπης. Μελετώντας, όμως, ένα σύγχρονο ιστορικό, τον Jacques le Goff ανακαλύψαμε ότι εγείρονται σοβαρές ενστάσεις για το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε αυτή η πρώιμη ευρωπαϊκή ένωση. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να διερευνήσουμε το όραμά του Καρλομάγνου για την Ευρώπη και στην συνέχεια να ασχοληθούμε με την σύγχρονη Ευρώπη. Τι είναι αυτό που αναγκάζει έναν ιστορικό της εποχής μας να αποκαλεί την ένωση της Ευρώπης υπό τον Καρλομάγνο ως «εκτρωματική περίπτωση»; Απώτερος σκοπός μας ήταν να ανακαλύψουμε την ευρωπαϊκή ταυτότητα όπως αυτή καθορίζεται σε κάθε ιστορική εποχή.

Κατά την διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου η ευρωπαϊκή ταυτότητα περιφρουρούνταν κυρίως από την ιδέα της Δύσης. Η Ευρώπη θεωρούνταν το ανατολικό σύνορο των Ηνωμένων Πολιτειών και το ανάχωμα στον κομμουνισμό. Σήμερα, όμως επαναπροσδιορίζεται η ευρωπαϊκή ταυτότητα,

5 Epos Karolus Magnus et Leo Papa, σ. 94, 504 στο: Davis, R.J. (2015) Charlemagne's Practice of Empire. U.K. Cambridge: Cambridge University Press, σ. 433.

αλλά οι όροι του επαναπροσδιορισμού είναι αβέβαιοι. Με την κατάρρευση του δίπολου ανταγωνισμού η ευρωπαϊκή ιδέα επανέρχεται στο προσκήνιο στην προσπάθεια για κυριαρχία σε έναν κόσμο πολυπολιτισμικό.

Ποιο είναι όμως το περιεχόμενό της; Είναι το χριστιανικό; Το δυτικό; Το μοντέρνο; Ή το εθνικό;

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα είναι κάτι παραπάνω από πολιτική κατά τον καθηγητή κοινωνιολογίας Gerarld Delanty. Περιλαμβάνει μια ευρεία κλίμακα ζητημάτων πολιτισμικών, αλλά έχει συνδεθεί με μια ιδέα, με μια πνευματική αποστολή, την αποστολή της Δύσης. Ωστόσο, η ιδέα αυτή είναι αστήρικτη με βάση την πραγματικότητα στην Ευρώπη. Άραγε, μπορεί να αποφύγει τον ευρωκεντρισμό και να ενσωματώσει τις ατομοκεντρικές νόρμες του σύγχρονου πολιτισμού; Προς τον σκοπό αυτό επιβάλλεται να απομυθοποιηθεί η πνευματική έννοια της Ευρώπης και η ουσιοκρατική ιδέα της ταυτότητας που την συνοδεύει.

Στο παρελθόν πολλοί διανοητές με μια πεσιμιστική διάθεση νοσταλγούσαν την ενότητα του ευρωπαϊκού πνεύματος. Η Ευρώπη θεωρούνταν ότι ενώνει όλες τις παραδόσεις και εμπεριέχει τον ανώτερο πολιτισμό. Η περίφημη «ευρωπαϊκή κληρονομιά» θεωρούνταν και θεωρείται ότι κινδυνεύει να εξαφανιστεί.

Αυτή η ιδέα της ενότητας του ευρωπαϊκού πνεύματος από την αρχαιότητα ώς το σήμερα μέσα από την σύμπραξη αρχαίου ελληνικού πνεύματος, ρωμαϊκής κληρονομιάς, που συνεχίστηκε με την Καρολίγγεια Αναγέννηση και την Αγία Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία οδήγησε στην άνοδο του εθνικισμού και στους παγκόσμιους πολέμους. Σήμερα οι περισσότεροι μελετητές την έχουν απορρίψει. Η Ευρώπη δεν είναι πλέον η γη των λευκών εθνικών ισχυρών κρατών, αλλά ανήκει σε ένα ευρύτερο φάσμα ανθρώπων, που δεν βλέπουν την ταυτότητά τους ως κάτι που αποκαλείται «πνευματική κληρονομιά της Δύσης», μια χαμένη ολότητα που πρέπει να ανακτηθεί. Η ποικιλία στην οποία η ευρωπαϊκή ταυτότητα οφείλει να προσαρμοστεί δεν είναι αυτή των εθνικών ή των μεμονωμένων αφηγήσεων του πολιτισμού, αλλά του πολύ-πολιτισμού.

Έτσι η ευρωπαϊκή ταυτότητα θα μπορούσε να βρει τον προσανατολισμό της στην σύγχρονη εποχή, αν αποκτούσε τις αρχές της παγκόσμιας πολιτότητας, όπως αυτές προβάλλονται από τον Immanuel Kant στο έργο του Perpetual Peace (1795). Πρόκειται, φυσικά, για τις αξίες του ενεργού πολίτη, της ειρηνικής συνύπαρξης των εθνών μέσα από έναν αμοιβαίο σεβασμό της ανεξαρτησίας τους, της ανάπτυξης συνταγμάτων με βάση τις αρχές της δημοκρατίας και της ύπαρξης νόμων που θα στηρίζονται στις αρχές της παγκόσμιας φιλοξενίας. Οι αρχές αυτές προβάλλονταν και από τα Ηνωμένα Έθνη κατά την δεκαετία του 1940. Ωστόσο, για την πραγμάτωση αυτών των αρχών απαραίτητη κρίνεται η αρχή της αμοιβαιότητας, διότι, αν δεν υφίσταται, τα ευρωπαϊκά έθνη που θα ενστερνιστούν τις αρχές του Kant αδιακρίτως μπορεί και να αποσταθεροποιηθούν κοινωνικά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο βασικός σκοπός του πολιτιστικού προγράμματος ήταν να προσλάβουν οι μαθητές και οι μαθήτριες τις αρχές της πολιτειότητας με εργαλεία την ενσυναίσθηση και την πολυπρισματικότητα.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν οι παρακάτω:

<u>Μεσαιωνική ιστορία και πολιτισμός</u>

Οι μαθητές/τριες:

- να έρθουν σε επαφή με τον μεσαιωνικό πολιτισμό της Δύσης, για να κατανοήσουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε ο Καρλομάγνος.
- Να διερευνήσουν, επίσης, την θέση των απλών ανθρώπων στην μεσαιωνική κοινωνία κατά τις αρχές της φεουδαρχίας στην Δύση.
- Να μελετήσουν την πολιτική του Καρλομάγνου σε τομείς του ενδιαφέροντός τους όπως η παιδεία, η αγροτική οικονομία και η οργάνωση του κράτους.

<u>Σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα</u>

Οι μαθητές/τριες:

- Να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως πολίτες που σε λίγα χρόνια θα κληθούν να δραστηριοποιηθούν μέσα στα πλαίσια αυτής της υπερεθνικής κρατικής οντότητας.
- Να πληροφορηθούν τα δικαιώματα του ευρωπαίου πολίτη.

- Να αναζητήσουν την έννοια του πολιτισμού στην σύγχρονη ευρωπαϊκή της εκδοχή.
- Να πληροφορηθούν την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ιδιαίτερα να κατανοήσουν την αρχή της κινητικότητας μαθητικού δυναμικού και εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από το πρόγραμμα Erasmus+.
- Να γνωρίσουν και το πλαίσιο οργάνωσης της Κοινής Αγροτικής Πολιτικής (Κ.Α.Π.) καθώς και ευρύτερα τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αγροτική ανάπτυξη, καθώς κατάγονται από μια ημιαστική περιοχή με έντονη την δραστηριοποίηση στον πρωτογενή τομέα της οικονομίας.
- Μέσα από την προσέγγιση της πολιτικής του Καρλομάγνου και της σύγχρονης ευρωπαϊκής πραγματικότητας να ανακαλύψουν ποιες πτυχές της πολιτικής του έθεσαν τις βάσεις για μια μελλοντική ένωση της Ευρώπης και ποιες δεν συνάδουν με την σύγχρονη εποχή.

Τέλος, θέσαμε και ως στόχο να προσανατολιστούν στον χώρο δημιουργώντας χάρτη και αναζητώντας ποιες χώρες της σύγχρονης Ευρώπης θα εντάσσονταν στην αυτοκρατορία του Καρλομάγνου.

Η όλη προσπάθεια για την επίτευξη των παραπάνω στόχων βασίστηκε στην μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών.

4.4. Δομή του Προγράμματος

Το ιστορικό πρόγραμμα είχε τρίμηνη διάρκεια λόγω της συμμετοχής των μαθητών και σε άλλες ερευνητικές εργασίες, προβλεπόμενες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2016 με την κατάθεση της συμμετοχής στον διαγωνισμό για το ευρωπαϊκό βραβείο.

Σύμφωνα με τον προβλεπόμενο προγραμματισμό έπρεπε να πραγματοποιηθούν δέκα έξι (16) συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου από τις οποίες δώδεκα (12) θα αφιερώνονταν στην διερεύνηση του θέματος και τέσσερις (4) στην σύνθεση και παρουσίαση του υλικού. Ωστόσο, επειδή οι μαθητές και οι μαθήτριες καθημερινά αναχωρούν μετά την λήξη του σχολικού

ωραρίου για την Λάρισα σιδηροδρομικώς, για να παρακολουθήσουν μαθήματα σε ιδιωτικά φροντιστήρια, αρκετές από τις συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν είτε μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων μας (ιστορία γενικής παιδείας) είτε σε σχολικές ώρες παραχωρημένες από συναδέλφους του σχολείου.

Η δομή του προγράμματος απεικονίζεται στον πίνακα 6:

1ος ΜΗΝΑΣ	Συνάντηση με σκοπό τη διερεύνηση του θέματος. Ορισμός υποθεμάτων. Συγκρότηση ομάδων. Καταμερισμός εργασιών από τις ομάδες.
2ος ΜΗΝΑΣ	Αναζήτηση ψηφιακού υλικού. Προσέγγιση του θέματος μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία. Κατασκευή χάρτη
3ος ΜΗΝΑΣ	Σύνθεση του υλικού Κατάθεση υποψηφιότητας Παρουσίαση του προγράμματος

Πίνακας 6

4.5. Θεωρητική Τεκμηρίωση

Μέσα από το ιστορικού προσανατολισμού πρόγραμμα «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» επιδιώξαμε την τόνωση της ιστορικής ενσυναίσθησης και την ανάδειξη της πολυπρισματικής θεώρησης των ιστορικών γεγονότων.

Η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης είναι μια συνειδητοποιημένη και ενεργή διαδικασία, ενσωματωμένη στην ιστορική μέθοδο, που εμπλέκει τέσσερις αλληλοσυνδεόμενες φάσεις:

1. Εισαγωγή σε ένα ιστορικό γεγονός με αναγκαία την ανάλυση της ανθρώπινης δράσης

2. Κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και της χρονολογίας (τοποθέτηση στον χρόνο)

3. Ανακάλυψη ποικίλων ιστορικών πηγών και των ερμηνειών τους

4. Κατασκευή ενός αφηγηματικού πλαισίου μέσω του οποίου εξάγονται ιστορικά συμπεράσματα.

(Yeager, & Foster, 2001)

Σύμφωνα, μάλιστα, με τον C. Portal (Yeager, & Foster, 2001, 16) πέντε είναι τα στάδια της ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να:

1. Παρουσιάζουν θέσεις – ιδέες μέσα σε ιστορικό πλαίσιο. Αποφεύγουν έτσι τα βιαστικά συμπεράσματα και εντάσσονται σε μια ιστορική περίοδο. Αυτό, για παράδειγμα, σημαίνει ότι μπορούν να διακρίνουν την θέση του αγρότη στην κοινωνία ανάλογα με την ιστορική περίοδο που εξετάζουν.

2. Διακρίνουν την εποχή μας από την μελετώμενη.

3. Συγκεντρώνουν υλικό και σύγχρονες πηγές για την εποχή που εξετάζουν.

4. Παρουσιάζουν μια ξεχωριστή προσωπικότητα ή κατάσταση υπό τον όρο ότι αυτή ξεπερνά τις δυνατότητες του μέσου πολίτη, για να διαχειριστεί τις μοναδικές περιστάσεις μιας υπόθεσης.

5. Χρησιμοποιούν διφορούμενες πηγές όπου η επαρκώς ενσυναισθητική σχέση ανάμεσα στους ιστορικά συμμετέχοντες οδηγεί σε παρεξήγηση – σύγκρουση ή τραγωδία.

Με βάση τα παραπάνω, στοχεύσαμε στην σκιαγράφηση του ιστορικού περιβάλλοντος της δυτικής μεσαιωνικής κοινωνίας, για την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες πολύ λίγες γνώσεις κατέχουν, αν και μέλη της ευρωπαϊκής οικογένειας… Όπως είδαμε κατά την διαπραγμάτευση της έννοιας της ιστορικής ενσυναίσθησης, είναι αδύνατη η λήψη ιστορικής θέσης, αν προηγουμένως δεν γνωρίζουν οι μαθητές το ιστορικό πλαίσιο της προς εξέταση εποχής.

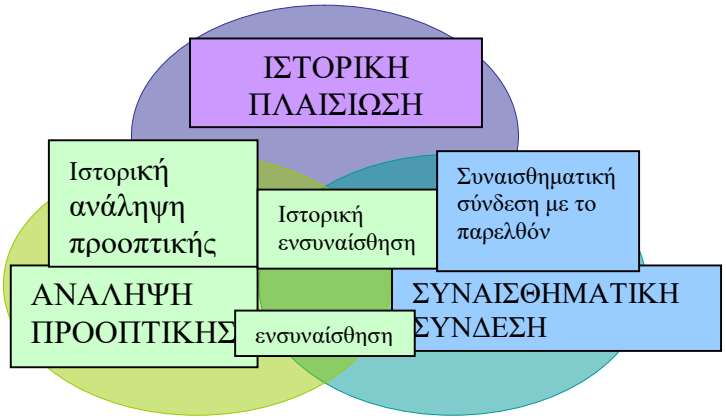
Δόθηκε, λοιπόν, μεγάλη έμφαση στην σκιαγράφηση του ιστορικού πλαισίου της εποχής που έδρασε ο Καρλομάγνος, για να γίνει κατανοητό το εγχείρημά του να ενώσει την Δυτική Ευρώπη κάτω από το σκήπτρο του. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με κείμενα που αναλύουν την μεσαιωνική κοινωνία και που προέρχονται από τα βιβλία Le Goff, J. (2006). *Η Ευρώπη γεννήθηκε τον Μεσαίωνα;* Αθήνα:Πόλις και Nicholas, D. (1999). *Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού Κόσμου*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν παρουσιάσεις όπου να εξηγούν την δομή της μεσαιωνικής κοινωνίας της Δυτικής Ευρώπης σε αυτήν την πρώιμή της μορφή.

Σε ό,τι αφορά το συναισθηματικό μέρος της ενσυναίσθησης επιδιώξαμε ως πρώτο βήμα, την συναισθηματική σύνδεση των μαθητών με το θέμα προσφέροντάς τους δευτερογενείς πολυμεσικές πηγές. Ένα βίντεο για την ανάδειξη του Καρλομάγνου ως βασιλιά, η εικονική περιήγηση στο παλάτι του και η συζήτηση για τα παιχνίδια με μεσαιωνικό περιεχόμενο προσελκύουν τους μαθητές. Δεν επιτυγχάνεται, βέβαια, ο στόχος της λογικής μετοχής στην ιστορική γνώση και η αμερόληπτη – κατά το δυνατόν – κρίση για τα γεγονότα, αλλά δεσμεύει τους μαθητές με το όλο εγχείρημα. Είναι το «δόλωμα», για να προχωρήσουν στη διερεύνηση.

Η εξέταση της ιστορικής προσωπικότητας του Καρλομάγνου στηρίχτηκε σε πρωτογενείς πηγές, για να μπορέσουν οι μαθητές να εισέλθουν στο παρελθόν μέσα από σύγχρονές με τον πρωταγωνιστή πηγές. Ήρθαν σε επαφή με την βιογραφία του Καρλομάγνου από τον Einhard. Εξέτασαν το πώς είδε αυτός ο ιστορικός της μεσαιωνικής εποχής τις ενέργειες του Φράγκου βασιλιά και έθεσαν τα ερωτήματα (Ποιος; Πού; Πότε; Πώς; Γιατί;). Αναζήτησαν στοιχεία που σκιαγραφούν τις προθέσεις του Καρλομάγνου, τους λόγους που κατά την άποψή τους προχώρησε σε συγκεκριμένες πρωτοβουλίες. Προσέγγισαν περισσότερο όχι τους πολέμους που διεξήγαγε, αλλά τις μεταρρυθμίσεις που προώθησε, τις σχέσεις που ανέπτυξε με άλλους λαούς και το πώς έβλεπε τους ξένους. Επιπλέον, οι μαθητές μέσα από το καπιτουλάριο de villis, ένα νομοθέτημα της εποχής, αντίκρισαν τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύχθηκαν στην ύπαιθρο και σχολίασαν τις ενέργειες του

Καρλομάγνου για να αισθάνονται οι απλοί χωρικοί όχι έκθετοι στους φεουδάρχες αλλά προστατευόμενοι του βασιλιά.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω που αφορούν στην ιστορική ενσυναίσθηση καταλήγουμε σε μια σχηματική αναπαράσταση του θεωρητικού πλαισίου, που παρουσιάζεται στον Πίνακα 7:



Οπτικοποίηση της θεωρητικής προσέγγισης της ιστορικής ενσυναίσθησης (Endacott, & Brooks, 2013 στο: Boltz, 2014)

Πίνακας 7

Έπρεπε, όμως, να χρησιμοποιήσουμε και το εργαλείο της πολυπρισματικότητας, να δούμε δηλαδή και την αντίθετη γνώμη και να αναδείξουμε φωνές που τείνουν να επικαλυφθούν. Αφορμή στάθηκε ο χαρακτηρισμός «πατέρας της Ευρώπης» που αποδόθηκε στον Καρλομάγνο. Καλέσαμε, δηλαδή, τους μαθητές να εξετάσουν το αν το όραμα του συγκεκριμένου βασιλιά ταυτίζεται με το οραμά μας για την Ευρώπη. Έτσι προσφύγαμε σε δευτερογενή πηγή που αμφισβητεί την ένωση της Ευρώπης κάτω από το σκήπτρο του Καρλομάγνου. Πρόκειται για το έργο του ιστορικού le Goff «Η Ευρώπη γεννήθηκε τον Μεσαίωνα;». Επιπλέον, τονίσαμε την πολυφωνία στην σύγχρονη Ευρώπη, όπως αυτή εμφανίζεται μέσα από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Είδαμε και την πολιτική οργάνωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης

και στραφήκαμε στο παρόν. Έτσι μεταβήκαμε από το παρελθόν στο παρόν αναζητώντας γνώσεις που μας λείπουν για την Ευρώπη και προετοιμάζοντας τους πολίτες του μέλλοντος.

Θεωρούμε ότι μέσα από αυτό το γεγονός υπηρετείται και η πολιτειότητα ή πολιτότητα, η οποία συνδέεται άμεσα με την πολυπρισματικότητα (Μακαρατζής, 2017). Αυτή, σε αντίθεση με την ιστορία, αναφέρεται σε σύγχρονα θέματα, αλλά χρησιμοποιεί το βασικό εργαλείο της ιστορίας, τις πηγές, προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές σε κριτική θεώρηση του παρόντος. Απώτερος στόχος της είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών (Μακαρατζής, 2017). Γι' αυτό και ο John Tosh (2008, 21 στο Μακαρατζής, 2017, 163) προτείνει το μάθημα της ιστορίας να προσανατολιστεί στην εξέταση ιστορικών οπτικών, ώστε να μπορούν να κάνουν κρίσεις για σύγχρονα θέματα και να συμμετέχουν σε δημόσιες συζητήσεις.

Τέλος, εξετάζοντας οι μαθητές την ένωση της Ευρώπης υπό το σκήπτρο του μονάρχη Καρλομάγνου και την σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ένωση προβληματίστηκαν για το πώς μπορεί να επιτευχθεί μια Ευρώπη της πολυφωνίας, του σεβασμού στην ετερότητα και στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στράφηκαν προς τον απλό άνθρωπο δυο εποχών· της μεσαιωνικής και της σύγχρονης. Μέσα από το καπιτουλάριο de villis είδαν την κοινωνική θέση του εξαρτημένου χωρικού της υπαίθρου στην μεσαιωνική εποχή. Ενώ μέσα από τον χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης είδαν τα δικαιώματα του σύγχρονου ευρωπαίου πολίτη και ποια Ευρώπη είναι η ιδανική.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το πολιτιστικό πρόγραμμα «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» είχε ως σκοπό την προσέγγιση της γνώσης ενσυναισθητικά και πολυπρισματικά, χωρίς αφοριστικές κρίσεις για το παρελθόν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να εισέλθουν σε δυο διαφορετικές ιστορικές εποχές, να προσεγγίσουν την γνώση μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να προχωρήσουν στην κατασκευή ενός παιχνιδιού που μετατρέπει τους συμμετέχοντες σε ερευνητές του ιστορικού γίγνεσθαι.

4.7. Τα Στάδια υλοποίησης του προγράμματος

Α' Φάση (Εισαγωγή)

Αρχικά, σκεφτήκαμε ότι μέσα στα πλαίσια της μεσαιωνικής και νεότερης ιστορίας, που διδάσκεται στη Β' τάξη του Λυκείου, ελάχιστη είναι η αναφορά σε μια προσωπικότητα που επηρέασε τις πολιτικές, κοινωνικές και πνευματικές εξελίξεις στη Δυτική Ευρώπη. Πρόκειται για τον Καρλομάγνο (742-814 μ.Χ.), βασιλιά των Φράγκων, που κατάφερε να επεκτείνει την κυριαρχία του σε ένα μεγάλο μέρος της Δυτικής και Κεντρικής Ευρώπης, να επιβληθεί σε λαούς, αλλά και να προκαλέσει τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία χριζόμενος αυτοκράτωρ των Ρωμαίων τα Χριστούγεννα του 800 μ.Χ. από τον Πάπα. Ξεκινήσαμε από το σχολικό βιβλίο. Προσεγγίσαμε την 8η ενότητα με τίτλο «Το Φραγκικό Κράτος υπό τις δυναστείες των Μεροβιγγείων και των Καρολιδών» από το 1ο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Β' Λυκείου. Εκεί εξετάσαμε τα γεγονότα και σταθήκαμε στις πρωτογενείς πηγές που αναφέρονται στη στέψη του Καρλομάγνου ως αυτοκράτορα των Ρωμαίων το 800 μ.Χ. και προέρχονται η μια από τη βυζαντινή γραμματεία και η άλλη από τη φραγκική. Η διχογνωμία γύρω από το γεγονός κέντρισε την προσοχή μας και ενίσχυσε την απόφασή μας να ασχοληθούμε με αυτή την ισχυρή προσωπικότητα.

2η διδακτική ώρα

Στην ολομέλεια της ομάδας ζητήσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εισέλθουν στο http://carolusmagnus.pbworks.com/w/page/102883999/FrontPage, ένα wiki που δημιουργήσαμε για τις ανάγκες του μαθήματος. Εκεί τους καλέσαμε να παρακολουθήσουν ένα βίντεο για τη ζωή και το έργο του Καρλομάγνου διάρκειας 9.54' (https://www.youtube.com/watch?v=S9AMpIU-JYw) καλώντας τους να το αντιμετωπίσουν κριτικά. Να παρακολουθήσουν, δηλαδή, το πώς παρουσιάζεται ο βασιλιάς των Φράγκων στο συγκεκριμένο βίντεο με σκοπό να εκμαιεύσουμε την απάντηση πως στόχος του βίντεο είναι η ηρωοποίηση του Καρλομάγνου. Στη συνέχεια και στην ίδια διδακτική ώρα θέσαμε το ζήτημα του χαρακτηρισμού του ως «κεφαλή της Ευρώπης» γι' αυτό τους προτρέψαμε να παρατηρήσουν ένα χάρτη με τα όρια του κράτους των

Φράγκων και να αναζητήσουν ποιες χώρες του σήμερα θα συμπεριλαμβάνονταν στα σύνορα αυτά. Αμέσως τέθηκε το ζήτημα αν ταυτίζεται η Ευρώπη του σήμερα με τα όρια του φραγκικού κράτους. Το ζήτημα αυτό τέθηκε ως προβληματισμός για τις επόμενες συναντήσεις μας. Κλείσαμε με μια εικονική περιήγηση στον καθεδρικό ναό του Άαχεν (http://www.aachendom.de/panorama.html), όπου βρίσκεται ο τάφος του Καρλομάγνου.

Κατά την δεύτερη διδακτική ώρα, λοιπόν, προσπαθήσαμε να κεντρίσουμε την προσοχή των μαθητών, να τους εισαγάγουμε σε μια εποχή με συγκεκριμένα μεσαιωνικά χαρακτηριστικά, που ελκύουν περισσότερο τον αντρικό πληθυσμό και να τους παρωθήσουμε να προσεγγίσουν την εποχή. Προσεγγίσαμε συναισθηματικά τόσο την προσωπικότητα του Καρλομάγνου όσο και την εποχή του, για να ελκύσουμε την προσοχή των μαθητών και των μαθητριών.

Επιπλέον, σε αυτήν την δεύτερη διδακτική ώρα ζητήσαμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να μας δηλώσουν ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους: η Ευρώπη του χθες ή η Ευρώπη του σήμερα; Πραγματικά, αυτοί και αυτές που αγαπούν περισσότερο την ιστορία δημιούργησαν δυο ομάδες για το χθες και αυτοί που ενδιαφέρονται περισσότερο για τις σύγχρονες εξελίξεις στην Ευρώπη άλλες δυο ομάδες.

Β' Φάση

3^{η} διδακτική ώρα (καταμερισμός εργασίας)

4^{η} – 10^{η} διδακτική ώρα – συνάντηση ομάδας (μελέτη, επεξεργασίας υλικού και παραγωγή παρουσιάσεων)

Εφόσον οι μαθητές δήλωσαν τα ενδιαφέροντά τους, προτείναμε στις δυο πρώτες τριάδες κάποιες πηγές που σχετίζονται με τη μεσαιωνική Ευρώπη και είναι οι εξής:

Ο βίος του Καρλομάγνου από τον Einhard http://legacy.fordham.edu/halsall/basis/einhard.asp

Το καπιτουλάριο de villis για την οργάνωση της ζωής στην ύπαιθρο https://www.le.ac.uk/hi/polyptyques/capitulare/site.html

Το λήμμα της wikipedia για τον Καρλομάγνο https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BB%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CE%BF%CF%82 .

Αποσπάσματα από το έργο του Nicholas, D. (1999). *Η Εξέλιξη του Μεσαιωνικού Κόσμου*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Οι μαθητές αυτοί προσέγγισαν την μεσαιωνική Ευρώπη και κατέληξαν στην παραγωγή παρουσιάσεων για το βίο του Καρλομάγνου, για τον τρόπο διοίκησης του κράτους του, για την αγροτική και εκπαιδευτική του πολιτική, για την κοινωνική οργάνωση της μεσαιωνικής δυτικής Ευρώπης. Προβλέψαμε να υπάρχουν στις δυο αυτές ομάδες μαθητές με πολύ καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, κάτοχοι του πτυχίου E.C.P.E. (Proficiency του Πανεπιστημίου του Michigan).

Στη μια από τις άλλες δυο τριάδες προτείναμε αρχικά να ασχοληθεί με τον χαρακτηρισμό που αποδόθηκε στον Καρλομάγνο ως «πατέρα της Ευρώπης». Ένας σημαντικός ιστορικός της εποχής μας, ο Jacques le Goff, αμφισβητεί με βάσιμα επιχειρήματα αυτόν τον χαρακτηρισμό. Δώσαμε, λοιπόν, αποσπάσματα από το έργο του *Η Ευρώπη Γεννήθηκε τον Μεσαίωνα;* Αθήνα: Πόλις και οι μαθητές δημιούργησαν μια παρουσίαση για τα στοιχεία που συνδέουν και διακρίνουν την διακυβέρνηση του Καρλομάγνου από την Ευρώπη του σήμερα.

Επιπλέον, η τριάδα των μαθητών εισήλθε στον επίσημο ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (http://europa.eu/index_el.htm), για να μελετήσει στοιχεία για την Ευρώπη του σήμερα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές επισκέφτηκαν τις υποσελίδες που αναφέρονται στην πολιτική οργάνωση και στην εκπαιδευτική, αγροτική και πολιτισμική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ενώ η δεύτερη τριάδα που ασχολήθηκε με το παρόν εξέτασε ιστοσελίδες που προβάλλουν το ευεργετικό έργο του Καρλομάγνου και τονίζουν την σημασία του ως ενοποιητικού παράγοντα για την σύγχρονη

Ευρώπη. Επισκέφτηκαν τις ιστοσελίδες www.artservices.gr/?page_id=2599 και http://europelegacy.blogspot.gr/2015/04/blog-post.html που προβάλλουν θετικές πτυχές της βασιλείας του.

Συμπληρωματικά, οι τρεις μαθητές που αποτελούσαν αυτήν την υποομάδα μελέτησαν τον χάρτη των θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τον επίσημο ιστότοπο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf) και προβληματίστηκαν για το αν εφαρμόζονται οι διατάξεις του.

Επιπλέον, σε αυτή την φάση της διερεύνησης, μια ομάδα μαθητών (ανεξαρτήτως της συμμετοχής στις ομάδες εργασίας) προσλαμβάνοντας βιωματικά τη γνώση αποφάσισαν να κατασκευάσουν μια μακέτα με απτά υλικά (χαρτόνι, πηλό) όπου ζωγράφισαν την Ευρώπη και τοποθέτησαν τα όρια της αυτοκρατορίας των Φράγκων. Στο χάρτη τοποθέτησαν σε ταμπέλες τα ονόματα των επαρχιών της συγκεκριμένης αυτοκρατορίας και ζωγράφισαν το στρατιωτικό λάβαρο των εκστρατειών του Καρλομάγνου, κάτι αντίστοιχο με τις μετέπειτα εθνικές σημαίες.

Γ' Φάση

$11^{η}$ – $14^{η}$ διδακτική ώρα – συνάντηση ομάδας (σύνθεση υλικού)

Οι μαθητές, για να πρωτοτυπήσουν, αποφάσισαν να συνθέσουν το υλικό που συγκέντρωσαν κατασκευάζοντας ένα παιχνίδι γνώσεων. Ως συντονιστής πρότεινα την μίμηση παιχνιδιών γνώσεων με ερωτήσεις πάνω στο υλικό που μελέτησαν. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές αρέσκονται να παίζουν παιχνίδια όπως το γνωστό Trivial Pursuit ή στο κινητό τηλέφωνο «Σωστό ή Λάθος;». Πρόκειται για παιχνίδια γνώσεων με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια και ερωτήσεις «κλειστού τύπου» σε κάρτες όπου οι απαντήσεις είναι περιορισμένης μορφής (ένα Ναι ή ένα Όχι για παράδειγμα).

Κατά τη σχεδίαση των αντικειμένων του παιχνιδιού αναλογιστήκαμε την ανάγκη να ελκύσουμε την προσοχή των συμμετεχόντων εκμεταλλευόμενοι νέα εργαλεία της τεχνολογίας. Οι μαθητές αρέσκονται να σκανάρουν κωδικούς qr, τους γνωστούς qr-codes, που υπάρχουν στις συσκευασίες πολλών

προϊόντων και παραπέμπουν σε ιστοσελίδες οι οποίες παρέχουν πληροφορίες για τα συγκεκριμένα προϊόντα. Μάλιστα, αρκετές εταιρίες ενθαρρύνουν το σκανάρισμα των συγκεκριμένων κωδικών υποσχόμενες δώρα σε όσους από τους πελάτες τους προβούν σε μια τέτοια ενέργεια. Έτσι μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές που υπάρχουν σε smartphones, μπορούν οι μαθητές να σκανάρουν τους κωδικούς. Αυτοί οι κωδικοί προορίζονταν για συγκεκριμένες κάρτες. Συνεπώς το παιχνίδι συνδυάζει στοιχεία συμβατικά (χαρτονένιες κάρτες, μακέτα με απτά υλικά) αλλά και στοιχεία της νέας τεχνολογίας (qr-codes) γι' αυτό και απαιτεί τη χρήση ταμπλέτας ή smartphone όπου έχει εγκατασταθεί προηγουμένως η εφαρμογή qr-code reader.

Για την προετοιμασία του περιεχομένου των καρτών πρώτα από όλα αναρτήσαμε τις παρουσιάσεις που δημιούργησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον ιστότοπο http://www.slideshare.net/ και στη συνέχεια δημιουργήσαμε από ένα κωδικό για καθεμιά παρουσίαση μέσα από ένα συγκεκριμένο ιστότοπο (http://www.qr-code-generator.com). Φροντίσαμε να δημιουργήσουμε κωδικούς και για την σελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την απεικόνιση του καθεδρικού ναού του Άαχεν, για μια ιστοσελίδα ταξιδιωτικής περιήγησης στο Άαχεν και για το λήμμα της Wikipedia που αναφέρεται στην Ευρώπη και αφορά στον χάρτη με τα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τοποθετήσαμε τους κωδικούς αυτούς σε ξεχωριστές κάρτες που αναφέρονται στα δεδομένα που διερευνήσαμε με τους μαθητές και έχουν να κάνουν, όπως προαναφέραμε, με τον Καρλομάγνο και την ιστορική του πορεία, με την εκπαιδευτική και αγροτική του πολιτική, με τον τρόπο οργάνωσης της δυτικής μεσαιωνικής κοινωνίας (αρχή φεουδαρχίας) αλλά και με τα αντίστοιχα ζητήματα στη σύγχρονη εποχή: τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την εκπαιδευτική και αγροτική της πολιτική. Έτσι δημιουργήσαμε δώδεκα κάρτες· έξι για το παρελθόν και έξι για το παρόν.

Οι παίχτες, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των ιστοσελίδων των δώδεκα καρτών, κρατούν σημειώσεις, για να μπορέσουν να απαντήσουν στο

τελικό ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάσαμε με το διαδικτυακό εργαλείο hotpotatoes, και αποτελείται από είκοσι ερωτήσεις σχετικές με τα θέματα που απασχόλησαν τον παίχτη. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο http://www.carolusmagnus.pbworks.com .

Για να φτάσει, όμως, ο παίχτης να πάρει την τελική κάρτα, τη δέκατη τρίτη, αυτή με το ερωτηματολόγιο, πρέπει να επισκεφτεί και τις δεκατρείς ιστοσελίδες των δώδεκα καρτών (μια κάρτα που αναφέρεται στο Άαχεν απαιτεί σκανάρισμα δυο κωδικών qr). Η πρόσβαση στις ιστοσελίδες δεν γίνεται γραμμικά, παίρνοντας δηλαδή κάρτες με τη σειρά, αλλά τυχαία. Αυτό επιτυγχάνεται με τη ρίψη δυο κύβων-ζαριών από κάθε παίχτη, όταν έρχεται η σειρά του. Η επιλογή μας αυτή δεν έγινε τυχαία, αλλά για να δώσει στο παιχνίδι περισσότερο ενδιαφέρον. Έτσι δεν μας ενδιαφέρει ο παίχτης-μαθητής να προσεγγίσει τη γνώση γραμμικά από το παρελθόν στο παρόν, αλλά να τοποθετήσει μόνος του τα γεγονότα σε μια χρονική ακολουθία μέσα από το παιχνίδι. Η λογική αυτή εντάσσεται μέσα στα πλαίσια της εποικοδομιστικής θεωρίας για τη γνώση.

Σε ό,τι αφορά στους κύβους ο πρώτος αναγράφει στις πλευρές του θέματα που αφορούν στον Καρλομάγνο και στην εποχή του (ΒΙΟΣ-ΑΓΡΟΤΙΑ-ΕΥΡΩΠΗ-ΠΑΙΔΕΙΑ-ΚΟΙΝΩΝΙΑ-ΔΙΟΙΚΗΣΗ). Ο δεύτερος εικονίζει στις έξι πλευρές του τις σημερινές χώρες της Ευρώπης όπου ο Καρλομάγνος έδρασε περισσότερο (Γαλλία, Γερμανία, Ιταλία, Αυστρία, Ισπανία, Βέλγιο) και τους αριθμούς ένα έως έξι (1-6). Αναφέρεται, φυσικά, στα θέματα της σύγχρονης Ευρώπης.

Το παιχνίδι παίζεται με έναν έως έξι παίχτες. Κάθε παίχτης με τη σειρά του ρίχνει τους κύβους. Αρχικά, παίρνει την κάρτα που θα του υποδείξει ο κύβος με τα θέματα που αφορούν στον Καρλομάγνο. Διαβάζει το περιεχόμενό της και σκανάρει με την ταμπλέτα του τον κωδικό (qr-code). Μεταβαίνει στην ιστοσελίδα που τον παραπέμπει αυτός ο κωδικός και μελετά την παρουσίαση (αρχείο ppt). Κρατά σημειώσεις που θα του χρειαστούν στο τελικό στάδιο του παιχνιδιού.

Στη συνέχεια, παίρνει την κάρτα που του υπέδειξε ο δεύτερος κύβος, με τις χώρες τη Ευρώπης. Διαβάζει το περιεχόμενό της, σκανάρει με την ταμπλέτα του τον κωδικό (qr-code) και μεταβαίνει στις ιστοσελίδες που τον παραπέμπει, για να αναζητήσει πληροφορίες για τη σύγχρονη Ευρώπη. Κρατά και πάλι σημειώσεις. Αν συμπέσει, ρίχνοντας τους κύβους, να του υποδειχθεί η επίσκεψη μιας ιστοσελίδας που την έχει μελετήσει, την επισκέπτεται ξανά, προκειμένου να εμπεδώσει τη γνώση που έλαβε.

Αν συμβεί ρίχνοντας τους κύβους ένας παίχτης να πετύχει δυο φορές την ίδια πλευρά, δε χάνει τη σειρά του, αλλά επισκέπτεται ξανά την ιστοσελίδα που του υποδεικνύει η συγκεκριμένη κάρτα που αντιστοιχεί σε αυτήν την πλευρά του κύβου. Έτσι θα εμπεδώσει τη γνώση που προσέλαβε την πρώτη φορά.

Στο τελικό στάδιο και αφού έχει λάβει όλες τις κάρτες, παίρνει την τελευταία που τον παραπέμπει σε ένα ερωτηματολόγιο. Κερδίζει αυτός που θα καταφέρει να απαντήσει σωστά σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

4.8. Τελικές διαπιστώσεις

Αναμφίβολα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στο Πολιτιστικό Πρόγραμμα «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο» αποκόμισαν γνώσεις για το παρελθόν της Δυτικής Ευρώπης, διερεύνησαν τις κοινωνικές σχέσεις στη μεσαιωνική εποχή αλλά ταυτόχρονα έμαθαν πολλά για τον τρόπο λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γνώρισαν το πρόγραμμα Erasmus+, που προωθεί την αλληλογνωριμία μαθητών, σπουδαστών και εκπαιδευτικών όλων των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Γνώρισαν, ακόμη, την Κοινή Αγροτική Πολιτική (Κ.Α.Π.) και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις προτεραιότητες που έχει η Ευρωπαϊκή Ένωση στον αγροτικό και κτηνοτροφικό τομέα. Επιπλέον, η μαθήτρια Χαρίκλεια Μπλουγούρα, που παρέλαβε το βραβείο στο Άαχεν, γεύτηκε μια πρωτόγνωρη εμπειρία συνομιλώντας με νέους από όλη την Ευρώπη για τα καυτά πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα της εποχής μας. Για τα επόμενα πέντε χρόνια θα συμμετέχει τιμητικά σε αυτή την πανευρωπαϊκή συνάντηση νέων, που έχει μια

ιδιαίτερη σημασία για το δυτικό κόσμο και τα αντίστοιχα μέσα ενημέρωσης. Και όλοι οι συμμετέχοντες στο Πολιτιστικό Πρόγραμμα και βραβευθέντες από την Περιφέρεια Θεσσαλίας και τον τοπικό Δήμο Τεμπών, μαθητές προερχόμενοι από μικρά χωριά του νομού Λάρισας (όλοι από την Καρίτσα, το Στόμιο, το Ομόλιο, την Αιγάνη και το συνοικισμό του Σιδηροδρομικού Σταθμού Ραψάνης εκτός από δυο που κατοικούν στον Πυργετό), σίγουρα ενισχύθηκαν ψυχολογικά ενόψει της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλουν, για να ανταποκριθούν στις Πανελλήνιες Εξετάσεις της φετινής σχολικής χρονιάς.

Σε ό,τι αφορά το παιχνίδι γνώσεων «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο», μπορεί να μοιάζει με ένα τυποποιημένο παιχνίδι της συμπεριφοριστικής λογικής με ερωτήσεις κλειστού τύπου που παραπέμπουν στα συστήματα εξάσκησης και πρακτικής και στη θεωρία του Skinner για μάθηση μέσω θετικών-αρνητικών ενισχύσεων (Roblyer, 2004), κρίνοντας από το τελικό ερωτηματολόγιο, ωστόσο σε καμιά περίπτωση δεν είναι κάτι τέτοιο. Κι αυτό γιατί ο συμμετέχων σε αυτό, για να προσλάβει τη γνώση, επισκέπτεται πολλές ιστοσελίδες, περιηγείται σε αυτές και διαμορφώνει σε πολλές περιπτώσεις μόνος του άποψη. Όταν, για παράδειγμα, στην κάρτα 4 (με την απεικόνιση του χάρτη της Ιταλίας) ζητείται από τον παίχτη να επισκεφτεί την επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για να ανακαλύψει πώς αυτή λειτουργεί, πρέπει να αναζητήσει για αρκετή ώρα πού υπάρχουν οι υποσελίδες οι οποίες αναφέρονται στην πολιτική οργάνωσή της. Επίσης, στην κάρτα 2 όπου ο παίχτης καλείται να συγκρίνει το συμβατικό χάρτη – μακέτα των μαθητών και το χάρτη της Ευρώπης από τη Wikipedia, οφείλει να γνωρίζει καλή γεωγραφία, για να μπορέσει να διακρίνει ποια σύγχρονα κράτη θα ανήκαν στην αυτοκρατορία του Καρλομάγνου.

Οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι οι ιστοσελίδες που προτείνουμε στους παίχτες είναι δικτυακές πύλες, είναι η ανοιχτή βιβλιοθήκη Wikipedia, είναι παρουσιάσεις που αναρτώνται στον ιστότοπο http://www.slideshare.net/, οπότε εξοικειώνονται με εργαλεία του web 2.0. Και μόνο η χρήση του κινητού τηλεφώνου για εκπαιδευτικούς σκοπούς αποτελεί όχι απλώς καινοτομία για τη χώρα μας (όχι για το εξωτερικό όπου η μάθηση μέσω κινητών τηλεφώνων προωθείται) αλλά και μια σημαντική προσπάθεια απενοχοποίησής της τη

στιγμή που η πλειοψηφία πιστεύει πως τα κινητά τηλέφωνα είναι μόνο για προσωπική επικοινωνία και διασκέδαση.

Τέλος, κατά την προσπάθεια ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων οι απόψεις που παρουσιάζουμε δεν είναι μονομερείς. Ενώ, δηλαδή, τονίζουμε τον εκτρωματικό χαρακτήρα της πρώτης αυτής ένωσης της Ευρώπης, δεν παραβλέπουμε και τα θετικά στοιχεία της βασιλείας του Καρλομάγνου. Οδηγούμε τους παίχτες στη γνωστική σύγκρουση, για να καταδείξουμε την πολλαπλότητα των αντιλήψεων και τη ρευστότητα της εποχής μας. Συμβάλλουμε με λίγα λόγια στην ενσυναισθητική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος αλλά και στην πολυπρισματική θεώρησή του. Το σύνθημα του παιχνιδιού είναι: «Αν ο Καρλομάγνος είναι ο πατέρας της Ευρώπης, η Ευρώπη δεν είναι η πατρίδα μας».

Αυτό που απομένει είναι η διασφάλιση της ποιότητας του συγκεκριμένου παιχνιδιού, που θα πραγματοποιηθεί, αφού πρώτα μετατραπεί σε απόλυτα διαδικτυακό. Επιβάλλεται, δηλαδή, σύμφωνα με την επιθυμία όσων εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για το «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο», να μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε αυτό χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς.

4.9 Βασισμένη στο παιχνίδι μάθηση και «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο»

Συχνά ως εκπαιδευτικοί παραβλέπουμε τη γλωσσική και οντολογική συνάφεια των εννοιών «παιδί» και «παιχνίδι». Μάλιστα, στη σύγχρονη εποχή οι νέοι ασχολούνται με το παιχνίδι στην ηλεκτρονική του, όμως εκδοχή, πολύ περισσότερο από ό,τι παλιότερα, διότι αυτό έχει γίνει πολύ ελκυστικό. Και έχει γίνει ελκυστικό, όχι μόνο για τεχνικούς λόγους (η ευρεία χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών) αλλά και διότι μέσα από το παιχνίδι οι συμμετέχοντες ασχολούνται και με ζητήματα που όχι μόνο κεντρίζουν τη φαντασία, αλλά ικανοποιούν τη δημιουργικότητά τους, καθώς χτίζουν αρχαίους πολιτισμούς ή απαντούν σε ερωτήσεις ιστορικού και ευρύτερα ακαδημαϊκού περιεχομένου.

Δυστυχώς, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εθελοτυφλεί μπροστά σε αυτή τη νέα πραγματικότητα απαγορεύοντας την οποιαδήποτε χρήση κινητού τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού παιχνιδιού στους χώρους του σχολείου από τους μαθητές (βλ. την εγκύκλιο 100553/Γ2/04-09-2012/Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού Αθλητισμού). Επιπλέον, η γνώση, κρίνοντας από τη λογική των Πανελληνίων Εξετάσεων ιδίως στο μάθημα της Ιστορίας, αποκτάται κυρίως μέσα από την αποστήθιση του περιεχομένου του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου, παρά την προσπάθεια που γίνεται από τους συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο για τόνωση της κριτικής σκέψης (Α.Π.Σ. Ιστορίας για το Γυμνάσιο).

Υποστηρίζουμε ότι είναι καθοριστική η συμβολή της παιγνιώδους μάθησης στην κατασκευή της γνώσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Κι αυτό γιατί πιστεύουμε ακράδαντα ότι η μάθηση απαιτεί την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την πολυπρισματική θέαση των γεγονότων που οδηγεί σε προβληματισμό και όχι σε έτοιμες ιδέες. Επιπλέον, νομίζουμε ότι η γνωστική σύγκρουση πρέπει να πραγματοποιείται μέσα σε πραγματικές συνθήκες, μέσα σε πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα που θα παρέχουν προβληματισμό για το παρελθόν και το παρόν. Αναμφισβήτητα, τέτοιου είδους περιβάλλοντα μόνο μέσω των Νέων Τεχνολογιών είναι δυνατό να κατασκευαστούν.

Τα παιχνίδια ως μέσα για την πραγματοποίηση μαθησιακών στόχων έχουν τη δυνατότητα να ελαχιστοποιούν ορισμένους από τους περιορισμούς της παραδοσιακής εκπαίδευσης στην τάξη. Επιτρέπουν τη διάδραση, την αμφίδρομη επικοινωνία, προωθούν τη συνεργασία και, ίσως το πιο σημαντικό, ενισχύουν την ενεργό μάθηση (Ruben, 1999 στο Zemliansky, 2010).

Επιπλέον, η γνώση προσεγγίζεται με τρόπο ευχάριστο και διασκεδαστικό. Πιο συγκεκριμένα, οι Butler και McGrenere (Butler, 1988 & McGrenere, 1996 στο Pivec, 2011) συμπεραίνει ότι χρησιμοποιώντας το παιχνίδι στη μάθηση:

1. μειώνεται ο χρόνος για να μάθει κάποιος πληροφορίες.

2. αυξάνονται οι επιδόσεις λόγω αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών

3. παρακινούνται οι μαθητές/τριες να συμμετάσχουν

4. αυξάνεται η προσοχή των μαθητών/τριών.

Εξάλλου, η μάθηση είναι το αποτέλεσμα διαδικασίας κατασκευής της γνώσης και όχι απόκτησής της, σύμφωνα με την εποικοδομιστική θεωρία, την οποία ενστερνιζόμαστε. Δεν είναι η μάθηση ούτε μεταβιβάσιμη ούτε μια γραμμική διαδικασία, αλλά κυρίως μια εμπρόθετη, εσωτερικευμένη, συνειδητή πρακτική που περιλαμβάνει δραστηριότητες.

Γι' αυτό και οι οδηγίες δεν πρέπει να στοχεύουν στη μεταφορά έτοιμων σχεδίων προς το μαθητή, αλλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε να χτίζει πλάνα/σχέδια κι έτσι να ανταποκρίνεται σε διάφορες καταστάσεις και απαιτήσεις της πραγματικής ζωής. Οι οδηγίες πρέπει να παρέχουν το πλαίσιο και τη βοήθεια που θα ευνοήσουν το μαθητή ατομικά να αντιληφθεί το περιβάλλον όπως έρχεται σε επαφή με αυτό (Duffy και Jonassen, 1992b στο Zemliansky, 2010). Μάλιστα, επειδή η πραγματική ζωή είναι σύνθετη, η μάθηση πρέπει να εδράζεται σε ένα πλούσιο, εμπλουτισμένο περιβάλλον που να αντανακλά την πολύπλοκη πραγματικότητα.

Επίσης, ο Bednar και οι συνεργάτες του (Bednar et al., 1992, στο Zemliansky, 2010) υποστηρίζουν ότι τα περιβάλλοντα μάθησης οφείλουν να ενθαρρύνουν την κατασκευή της μάθησης μέσα από πολλαπλές οπτικές. Η γραμμική αλληλουχία και ο αυστηρός προσδιορισμός συγκεκριμένων στοιχείων αποκλείουν την εποικοδομιστική ανάπτυξη της γνώσης και την πιθανότητα κατασκευής εναλλακτικών οπτικών. Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό μαθαίνουμε το περιεχόμενο μέσα από τη χρήση του. Η γνώση είναι ένα κατασκευασμένο περιβάλλον, γι' αυτό και η μάθηση πρέπει να πραγματοποιείται μέσα σε σχετικά με αυτό το περιβάλλον πλαίσια.

Παρόμοια με την εποικοδομιστική θεωρία και ίσως μέρος αυτής είναι η θεωρία της βιωματικής μάθησης η οποία στηρίζεται περισσότερο στην εκμετάλλευση των άμεσων εμπειριών. Παρατηρώντας τις ο μαθητής οδηγείται

σε προβληματισμούς και στη συνέχεια με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προχωρεί σε ομαδοποίηση των εμπειριών, σε γενίκευση των ειδικών παρατηρήσεών του δημιουργώντας συγκεκριμένες έννοιες. Έπειτα, τοποθετείται ενώπιον ενός περιβάλλοντος που ευνοεί το πείραμα και τη δοκιμή των εννοιών που σχημάτισε μέσα σε νέες συνθήκες κι έτσι καταλήγει σε νέες, συγκεκριμένες εμπειρίες.

Οι Kolb και Kolb (Kolb και Kolb, 2008 στο Zemliansky, 2010) σημειώνουν ότι αυτός ο κύκλος της βιωματικής μάθησης που βασίζεται στις άμεσες εμπειρίες είναι στην πραγματικότητα μια σπειροειδής διαδικασία. Όταν, δηλαδή, μια άμεση εμπειρία εμπλουτίζεται με τον ανάλογο προβληματισμό γίνεται πλουσιότερη, ευρύτερη, βαθύτερη. Όσο ο μαθητής προχωρεί στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο οι ερωτήσεις του γίνονται πιο προχωρημένες και η αντίληψή του εξελίσσεται.

Οι τεχνολογίες συμβάλλουν προς την κατεύθυνση αυτή προσφέροντας τα μέσα για την οικοδόμηση της γνώσης. Παρέχουν νέες παραστάσεις ή πτυχές των φαινομένων καθώς και νέες οπτικές κατανόησης. Επιπλέον, βοηθούν τους μαθητές να σκεφτούν, εφόσον συμβάλλουν στη δημιουργία περιβαλλόντων οικοδόμησης της γνώσης όπου οι μαθητές πειραματίζονται, κατασκευάζουν, διαλέγονται και προβληματίζονται για όσα κάνουν. Οι μαθητές ξεκινούν με ένα σύνθετο πρόβλημα που το αποδέχονται ή το απορρίπτουν ως πρόκληση. Έπειτα, το περιβάλλον παρέχει τα εργαλεία και τις πηγές που χρειάζονται οι μαθητές, για να αντιληφθούν το πρόβλημα και να το λύσουν. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να πλαισιώσουν ένα σύστημα βασισμένης στο παιχνίδι μάθησης.

Τέλος, στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούμε τη δύναμη των παιχνιδιών με σκοπό να ενισχύσουμε τη δραστηριοποίηση των νέων σε κοινωνικά ζητήματα (Belman and Flanagan, 2010). Δημιουργώντας, για παράδειγμα, ένα παιχνίδι που αναφέρεται στις συνέπειες του εκφοβισμού, της βίας, της ανελευθερίας οδηγούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε λογική και συναισθηματική συμμετοχή στα δρώμενα κάτι που καλείται ενσυναίσθηση. Απώτερος σκοπός είναι να

προκύψει προβληματισμός για τις προεκτάσεις των γεγονότων του παρελθόντος στη σύγχρονη εποχή.

4.10 αξιολόγηση από την πλευρά των μαθητών

Παρά την επιτυχία και τη βράβευση του προγράμματος τα παιδιά που συμμετείχαν δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην πρόσκληση για αξιολόγηση που τους έγινε. Η απροθυμία των μαθητών και των μαθητριών της πολιτιστικής ομάδας που συμμετείχε στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μάς προβλημάτισε ιδιαιτέρως, γι' αυτό και αναζητήσαμε τα πιθανά αίτια.

Αρχικά, πιστεύουμε ότι η ιστορική ενσυναίσθηση δεν είναι εύκολη. Όπως οι Ashby και Lee υπογραμμίζουν:

«Το να μετέχεις στα πιστεύω, στους στόχους και στις αξίες άλλων ανθρώπων ή – στον βαθμό που μπορεί να αναφερθεί κατ' αυτόν τον τρόπο – άλλων κοινωνιών είναι ένα δύσκολο διανοητικό επίτευγμα. Είναι δύσκολο, επειδή σημαίνει να έχεις στο μυαλό σου ολόκληρες κατασκευές ιδεών που δεν ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο και ίσως με αυτόν που διαφωνείς ριζικά. Και όχι απλώς να τις διατηρείς ως αδρανείς γνώσεις, αλλά να είσαι σε θέση να τις επεξεργαστείς, για να εξηγήσεις και να κατανοήσεις τι έκαναν οι άνθρωπο στο παρελθόν (Ashby, & Lee, 1987 στο: Bryant, & Clark, 2006). Επιπλέον, κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο τη στιγμή που το ελληνικό σχολείο επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών στην εθνική ιστορία και παραμερίζει την ευρωπαϊκή. Με λίγες ώρες διδασκαλίας στην Β' τάξη του Γυμνασίου και στην συνέχεια στο Γενικό Λύκειο οι μαθητές αδυνατούν να προσεγγίσουν το ιστορικό πλαίσιο πόσο μάλλον να ενσυναισθανθούν τους πρωταγωνιστές της δυτικής ιστορίας.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Davis Jr. (Davis, Jr., 2001) η ενσυναισθητική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα μόνο από ξεχωριστούς ιστορικούς και φοιτητές της ιστορίας. Αυτοί την πραγματοποιούν κατά προσέγγιση και πάντα σε σύγκριση με τις ερμηνείες άλλων μελετητών. Πάντως, το γεγονός αυτό βάζει στην άκρη τις αυθεντίες και ενθαρρύνει τους νέους μαθητές. Ταπεινά ομολογούν, δηλαδή, οι ερευνητές ότι κάποιοι άλλοι χρησιμοποιώντας το ίδιο υλικό με αυτούς μπορούν να

καταλήξουν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Συνεπώς, απαιτείται πολύς διδακτικός χρόνος για μια τέτοια προσέγγιση, κάτι που για μαθητές της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου είναι αδύνατο λόγω της προετοιμασίας τους για τις Πανελλήνιες Εξετάσεις της επόμενης σχολικής χρονιάς. Δυστυχώς, οι μαθητές στις μεγαλύτερες τάξεις προσεγγίζουν την γνώση χρησιμοθηρικά· τους αφορά μόνο ό,τι ευνοεί την είσοδό τους σε κάποια από τις Ανώτατες ή Ανώτερες Σχολές.

Έπειτα, η λήψη θέσης σε ιστορικά ζητήματα από τα παιδιά επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων που περιλαμβάνουν τις οικογενειακές αρχές, τις γλωσσικές ικανότητες, τις ατομικές εμπειρίες και την εμπειρία του παρελθόντος (Dulberg, 2002). Αυτό σημαίνει ότι για να επιτευχθεί η ιστορική ενσυναίσθηση επιβάλλεται να υπάρχει μια συνέχεια πολλών ετών διδασκαλίας με βάση αυτήν την λογική, της προσέγγισης των ιστορικών εννοιών. Ωστόσο, με τους συγκεκριμένους μαθητές ήταν η πρώτη χρονιά που συνεργαζόμουν, καθώς τα προηγούμενα χρόνια υπηρετούσα σε διαφορετικές σχολικές μονάδες. Η έλλειψη οργανικής θέσης αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς σε διαρκείς μετακινήσεις. Συνεπώς, ήταν πολύ δύσκολη από την αρχή η πρόσληψη της ιστορικής ενσυναίσθησης και, αναμφισβήτητα, η ευθύνη βαρύνει εμένα, τον διδάσκοντα.

Συνοπτικά, η αποτυχία αποτύπωσης του βαθμού επίτευξης της ιστορικής ενσυναίσθησης από την πλευρά των μαθητών δεν μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι η ιστορική ενσυναίσθηση είναι αδύνατη. Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν ενεργά στο πολιτιστικό πρόγραμμα, δημιούργησαν τον χάρτη που απεικονίζει την αυτοκρατορία του Καρλομάγνου και τις κάρτες του παιχνιδιού, αλλά λόγω της αφιέρωσής τους στον αποκλειστικό σκοπό της επιτυχίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, που δυστυχώς έχει θεωρηθεί αυτοσκοπός για τους νέους, αδυνατούσαν να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο για μια αξιολόγηση της όλης διαδικασίας. Ωστόσο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Διεθνές Ίδρυμα για το βραβείο «Καρλομάγνος» επιβράβευσαν την προσπάθειά τους λαμβάνοντας φυσικά υπόψη και το γεγονός της καταγωγής τους από ημιορεινές και ορεινές περιοχές της Ευρώπης.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Ελ. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 25,* 2-27.

Αρκούδη-Βαφέα, Α. & Ρηγάκη, Α. (2016) Καλές πρακτικές μη τυπικής μάθησης στις δομές της Δευτεροβάθμιας και της Μεταδευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα (21)*. Ανακτήθηκε Μάρτιος 2017, 21 από http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1078

Bakhtin, M. (1999[6]) *Problems of Dostoevsky's Poetics*, University of Minnesota

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Belman, J. & Flanagan, M. (2010). Designing games to foster empathy. *Cognitive Technology, 14 (Issue 2), 5-15.*

Beiser, F. (2008). Historicism. In Leiter, B., & Rosen, M. (Ed.) *The Oxford Handbook of Continental Philosophy* (σ. 155-179). Oxford, N.Y.: Oxford University Press

Beliavsky, N. (2006). Revisiting Vygotsky and Gardner: Realizing Human Potential. *Journal of Aesthetic Education, 40, no. 2*, 1-11. http://www.jstor.org/stable/4140226

Belman J., & Flanagan, M. (2009) Designing Games to Foster Empathy. *Cognitive Technology, 14 (2),* 5-15

Boltz, L.O. (2014).Soldats Inconnus: Challenging metanarratives and fostering historical empathy through multiple-perspective play in Valiant Hearts. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Απρίλιος 2017, 20, permanent URL: https://www.researchgate.net/publication/281034392_Soldats_Inconnus_Challenging_metanarratives_and_fostering_historical_empathy_through_multiple-perspective_play_in_Valiant_Hearts

Boltz, L.O., & Henriksen, D., & Mishra, P., & Deep-Play Research Group (2015). Rethinking Technology and Creativity in the 21st Century:

Empathy through Gaming – Perspective Taking in a Complex World. TechTrends, *Association for Education Communications and Technology, 59,6,* 3-8

Brophy, J, & VanSledright, B. (1997). *Teaching and learning history in elementary schools*. New York: Teachers College Press.

Brown, J.S, Collins, A., Duguid, P., (1989), Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher, 18 (1)*, 32-42

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, Massachusets: Harvard University Press

Bruner, J. (1963). Needed: A theory of instruction. *Educational Leadership. 20 (8)*, 523-532.

Bryant, D., Clark, P. (2006) Historical Empathy and Canada: A People's History, *Canadian Journal of Education, 29, 4*, 1039-1064

Burke, P. (1992[2]) *History and Social Theory*, N.Y. Ithaca: Cornell University Press

Butterfield, H. (1931). *The Whig Interpretation of History*. London: G. Bell

Cannadine, D., (2008), *Making History Now and Then*, N.Y.: Palgrave MacMillan

Carr, E.H. (1961), *What is history?* Macmillan: London.

Colby, S.R. (2007) *Students as Historians: Narrative Inquiry Model's Impact on Historical Thinking and Historical Empathy* (Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο του North Texas, UMI Number: 3300937)

Collinwood, R.G. (1956). *The idea of history*. New York: Oxford University Press

Curthoys, A., & Docker, J., (2006). *Is History Fiction?* Sydney: University of New South Wales Press

Courtney Hammond, E. (2009). *The Possibility of Universe Validity in the Human Sciences: A Pragmatic Interpretation of Wilhelm Dilthey's Hermeneutics* (Διδακτορική διατριβή στο Emory University. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Φεβρουάριος, 2017, 9, permanent URL: http://pid.emory.edu/ark:/25593/4sqfp)

Δημητριάδης, Στ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. Κεφάλαιο 6. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Απρίλιος 2017, 19, http://hdl.handle.net/11419/3403

Davis, O.L. Jr. (2001). “In Pursuit of Historical Empathy” στο Davis, O.L., Yeager, El. An., Foster, St. Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies, Rowman and Littlefield.

Delanty, G. (1995). The limits and possibilities of a European identity: A critique of cultural essentialism. Philosophy Social Criticism 1995 21:15. DOI: 10.1177/0191145379502100402. ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, Μάρτιος 16, 2017: http://psc.sagepub.com/content/21/4/15.citation

Dewey, J. (1944) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Macmillan, 1916; New York: Free Press / London: Collier-Macmillan, 1944).

Dilthey, W. (1961). *Meaning in History*. London: Allen & Unwin.

Dulberg, N. (2002) Engaging in History: Empathy and Perspective-Taking in Children’s Historical Thinking. Ανακοίνωση στην Ετήσια Συνάντηση της American Educational Research Association, 1-19

Επίσημος Ιστότοπος Ευρωπαϊκής Ένωσης. Προσπελάστηκε Ιούνιος 28, 2016 από: http://europa.eu/index_el.htm .

Endacott J.L. (2016) Negotiating the Process of Historical Empathy, Theory and Research in Social Education, 42:1, 4-34, DOI: 10.1080/00933104.2013.826158

Ευσταθίου, Μ.Χ. (2005) *Η Αξιοποίηση Σύγχρονων Διδακτικών Προσεγγίσεων στην Εκπαιδευτική Πράξη: Εφαρμογές στη Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2005). Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, DOI 10.12681/eadd/20563

Foster, S.J. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts στο Davis, O.L., Yeager, El. An., Foster, St. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.

Goodheart, E. (1998). Explanation and Judgment in the Writing of History. *South Central Review, 15 (3/4)*, 16-19. doi: 10.2307/3189829 http://www.jstor.org/stable/3189829

Hallam, R.N. (1978). An approach to learning history in the secondary schools. *Teaching History, 21*, 9-14.

Jenkins, K. (1995). *On 'What is History?'*. London:Routledge

Jensen, J. (2008). Developing Historical Empathy through Debate: An Action Research Study. *Social Study Research and Practice, V. 3 (1)*, 55-67

Καζταρίδου, Α. (2012). Παιδαγωγική αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης – Το παράδειγμα του νερού. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΕΚΠΕ

Καψωμένος, Γ. (2008) Οι έννοιες της Τάξης, της Εμπειρίας και του Πολιτισμού στην Ιστοριογραφία και η συγκρότηση της εργατικής τάξης στη Γαλλία. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Φεβρουάριος, 2017, 12, URL: https://praxeologysocial.wordpress.com/2008/02/25/class-experience-culture-history/

Κουργιαντάκης, Χ. (2005) *Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών της Α΄Βάθμιας και Β΄Βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2005) Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών DOI 10.12681/eadd/14494

Lainema, T., Saarinen E. (2010), Explaining the educational power of games στο Zemliansky, P., και Wilcox, D., *Design and implementation of educational games: Theoretical and practical perspectives* (σ. 17-31), Hershey N.Y.: Information Science Reference

Lee, P.J. (1983). History teaching and philosophy of history. *History and Theory, 22*, 19-49.

Lee, P., & Ashby, R. (2001) Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding στο Davis, O.L., Yeager, El. An., Foster, St. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.

Le Goff, J. (2006). *Η Ευρώπη γεννήθηκε τον Μεσαίωνα;* Αθήνα:Πόλις

Λήμμα Καρλομάγνος. Προσπελάστηκε Ιούνιος 28, 2016 από: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%BB%CE%BF%CE%BC%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CE%BF%CF%82

Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης)

Μαλικιώση-Λοΐζου (2003),. Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση, *Ψυχολογία 10 (2 και 3)*, 295-309

Mc Arthur Harris, L. (2008) *Building Coherence in World History: A Study of Instructional Tools and Teachers' Pedagogical Content Knowledge* (Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο του Michigan. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο Φεβρουάριος, 2017, 12, URL: https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/61618?show=full)

Nicholas, D. (1999). *Η εξέλιξη του Μεσαιωνικού Κόσμου*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in politics and other essays*. London: Methuen (Expanded edition – 1991, by Liberty Fund)

Πινακούλας, Γ. (2012). Η έννοια του μπαχτινικού χρονοτόπου. Από τον "μεγάλο" στον "μικρό" χρονοτόπο. Πρακτικά 6ης Συνάντησης Εργασίας Μεταπτυχιακών Φοιτητών του Τμήματος Φιλολογίας, ΕΚΠΑ, τόμος Β΄, 263-267

Pivec, P., (2011) The Language Campus: Role-Play in an e-learning environment. *E-learning papers – Game based learning: new practices, new classrooms, 25.*

Rankin, J., (2002), What is Narrative? Ricoeur, Bakhtin, and Process Approaches, *Concrescence, 3,* 1-12

Ρεπούση, Μ. (2000) Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη, *Τα ιστορικά, 33*, 319-378.

Roblyer, M.D. (2008). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και διδασκαλία* (Σπ. Παπαδάκης Μεταφρ.), Αθήνα: Ίων

Rogers, C.R. (1957). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology, 21*, 95-103.

Saxe, D.W. (1992). An introduction to the seminal social welfare and efficiency prototype: The foynders of the 1916 social studies. *Theory and Research in Social Education, 20 (2)*, 156-178.

Seixas, P. (1996) Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. *The Handbook of Education and Human Development* David Rolson & Nancy Torrance (Eds.). Oxford: Blackwell Publishers, 765-783 (19).

Seixas, P., & Fromowitz, D., & Hill, P. (2002) History, memory and learning to teach, *Encounters on Education, 3*, 43-59

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. Στο: A. Sears & I. Wright (Eds,), *Challenges and Prospects fon Canadian Social Studies* (σσ. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.

Seixas, P. (2006) Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada

Seixas, P (2015). A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly 4* (2015) 6, DOI: dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370

Shemilt, D. (1980). *Evaluation study: Schools Council History 13-16 Project*. Edinburg: Holmes McDougall.

Shemilt, D. (1984) Beauty and the philosopher: empathy in history and classroom, in A. Dickinson, P. Lee and P.. Rogers (eds) *Learning History*, Oxford, Heinemann, 39-84.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Germany: Council of Europe

Stueber, Karsten, "Empathy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/empathy/>.

Tang, S., Hanneghan M. (2010), Designing educational games: A pedagogical approach στο Zemliansky, P., και Wilcox, D., *Design and implementation of educational games: Theoretical and practical perspectives* (σ. 108-121), Hershey N.Y.: Information Science Reference

Τουλούμης, Κ. (2012). Οι αρχαιολόγοι και οι αρχαιο-«λόγοι». Οι ταυτότητες των ερευνητών, οι «λόγοι» και η αναπλαισίωσή τους στην προϊστορική αρχαιολογία της Μακεδονίας. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *«Εκατό Χρόνια Έρευνας στην Προϊστορική Μακεδονία 1912-2012»*, Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, Νοέμβριος 2012

VanSledright, B.A., (2001) From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Posionality, Empathy, and Historical Contextualization στο Davis,

O.L., Yeager, El. An., Foster, St. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.

Wertsch, J.V. (1998) *Mind as Action*, N.Y. Oxford: Oxford University Press

Wertsch, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J,V. (2012) Texts of Memory and Texts of History, *L2 Journal, 4 (1)*, 9-20

West, D.M. (2011). *Using technology to personalize learning and assess students in real-time*. Washington, DC: Brookings Institution.

White, H. (1974). "The Historical Text as Literary Artifact". *Clio, 3 (3)*, 277-303.

ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για την Ιστορία στο Γυμνάσιο.*

ΥΠΑΙΘΠΑ (2009). *Χρήση ηλεκτρονικών συσκευών*, εγκύκλιος 100553/Γ2/04-09-2012

Φωτίου, Π. (2014) Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη στο: Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο : επιμορφωτικό υλικό*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Προσπελάστηκε Φεβρουάριος 7, 2017 από http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_el.pdf

Yalom, I.D. (2004). *Το δώρο της Ψυχοθεραπείας*, Αθήνα: Άγρα

Yeager, E.A., & Foster, S.J. (2001) The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding στο Davis, O.L., Yeager, El. An., Foster, St. *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Rowman and Littlefield.

Παράρτημα

Κάρτες του παιχνιδιού

Κύβοι του παιχνιδιού

Ο χάρτης των μαθητών

Βραβείο Καρλομάγνου για την Νεολαία 2016

Βράβευση από την Περιφέρεια Θεσσαλίας

Δημοσιεύματα στην τοπική εφημερίδα «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ» σχετικά με την βράβευση

Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της συμμετοχής στο πολιτιστικό πρόγραμμα

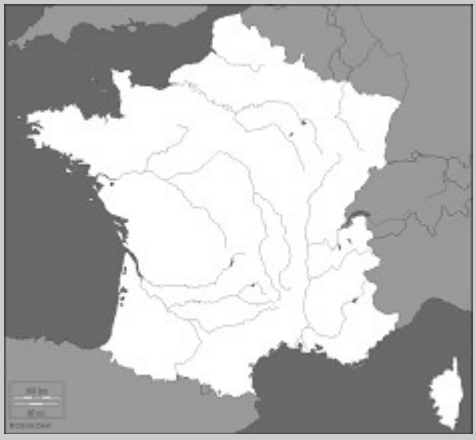
Κάρτες του Παιχνιδιού

①

Μια από τις προτεινόμενες πόλεις ως γενέτειρες του Καρλομάγνου είναι το Άαχεν της Γερμανίας.
Η πόλη αυτή αποτέλεσε και την έδρα της αυτοκρατορίας του.

Μπες στην ιστοσελίδα http://www.aachendom.de/panorama.html και δες πανοραμικά τον καθεδρικό ναό του Άαχεν.
Τι μπορεί να δει κανείς σήμερα στο ναό;
Επισκέψου την ιστοσελίδα: http://www.germany.travel/gr/towns-cities-culture/unesco-world-heritage/aachen-cathedral.html

②



Ο Καρλομάγνος θεωρείται «σεβαστή κεφαλή της Ευρώπης» και «πατέρας της Ευρώπης» σύμφωνα με την πηγή Carmen de Carolo Magno. Παρατήρησε τα όρια της Αυτοκρατορίας του Καρλομάγνου όπως απεικονίζονται στο χάρτη μας.

Επισκέψου, στη συνέχεια, την wikipedia (https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CF%85%CF%81%CF%8E%CF%80%CE%B7) και παρατήρησε το χάρτη της σύγχρονης Ευρώπης.
Ποια κράτη θα εντάσσονταν στην Αυτοκρατορία του Καρλομάγνου;

③

Ο Καρλομάγνος διέδωσε τη λατινική γλώσσα και επέμεινε στην επέκταση του φραγκικού πολιτισμού.

Επισκέψου, όμως, την ιστοσελίδα http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/el/culture_audiovisual_el.pdf, για να παρατηρήσεις τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον πολιτισμό.

④

Ο Καρλομάγνος χώρισε την Αυτοκρατορία του σε 200 κομητείες, που διοικούνταν από κόμητες με αρκετές αρμοδιότητες.

Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://europa.eu/about-eu/index_el.htm , για να ανακαλύψεις το πώς λειτουργεί σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση.

⑤

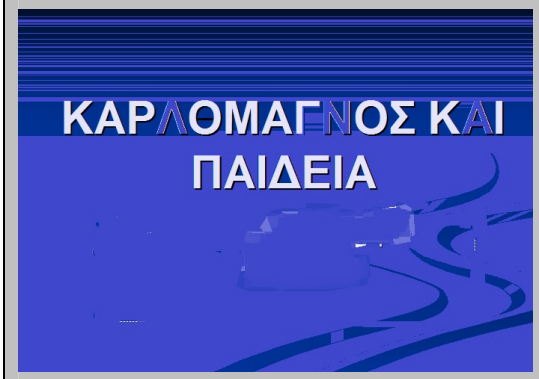
Ο Καρλομάγνος έδωσε έμφαση στην οργάνωση της αγροτικής ζωής, καθότι η οικονομία της Μεσαιωνικής Ευρώπης ήταν εξαρτώμενη από τον πρωτογενή τομέα παραγωγής.

Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://europa.eu/pol/agr/index_el.htm , για να ανακαλύψεις το πώς χειρίζεται τα αγροτικά ζητήματα η Ευρωπαϊκή Ένωση στο σήμερα.

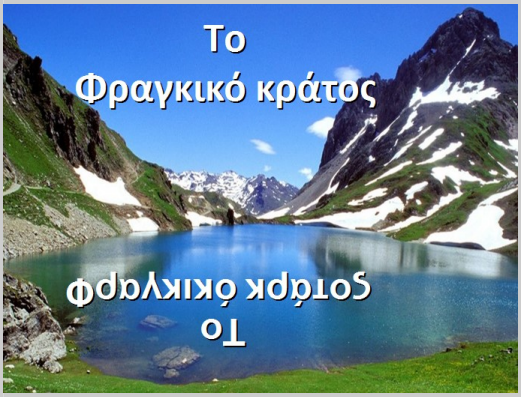
⑥

Ο Καρλομάγνος έδωσε έμφαση στην καλλιέργεια της παιδείας μετατρέποντας τα μοναστήρια σε χώρους ανάπτυξης των γραμμάτων.

Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/el/education_training_youth_and_sport_el.pdf , για να ανακαλύψεις το πώς αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση στο σήμερα η Ευρωπαϊκή Ένωση.

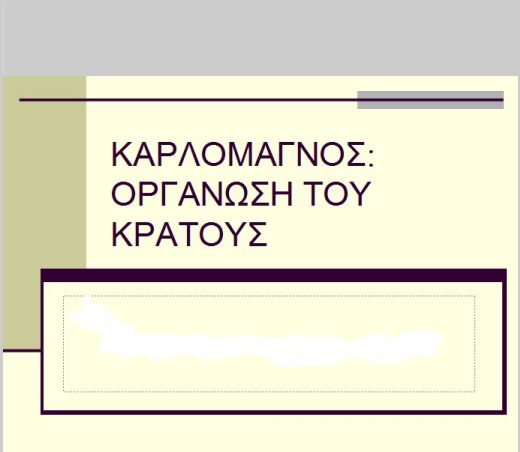


Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/SerZot/ss-57281034 , για να ανακαλύψεις στοιχεία για την παιδεία στα χρόνια του Καρλομάγνου.

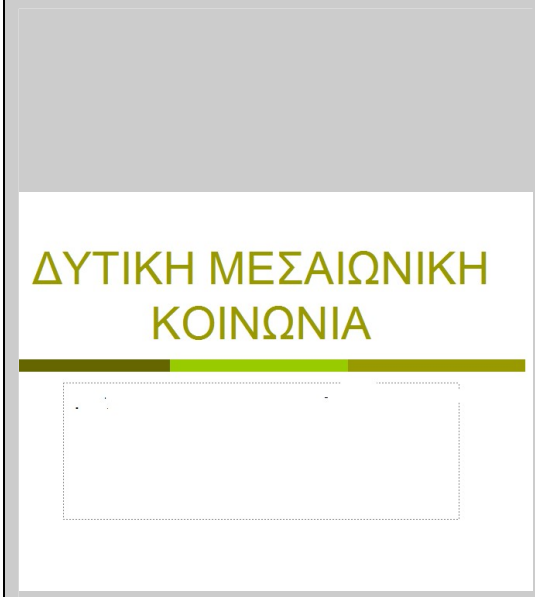


Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/SerZot/ss-57281380 , για να βρεις στοιχεία για την ιστορική πορεία του Καρλομάγνου.

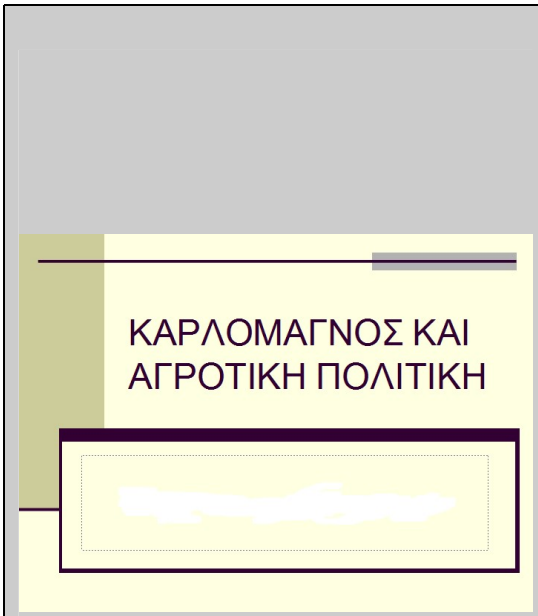
Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/SerZot/ss-57280910 , για να προβληματιστείς για το αν ο Καρλομάγνος είναι ο πρώτος Ευρωπαίος ηγέτης.



Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/SerZot/ss-57281067 , για να λάβεις πληροφορίες για την οργάνωση του κράτους του Καρλομάγνου.



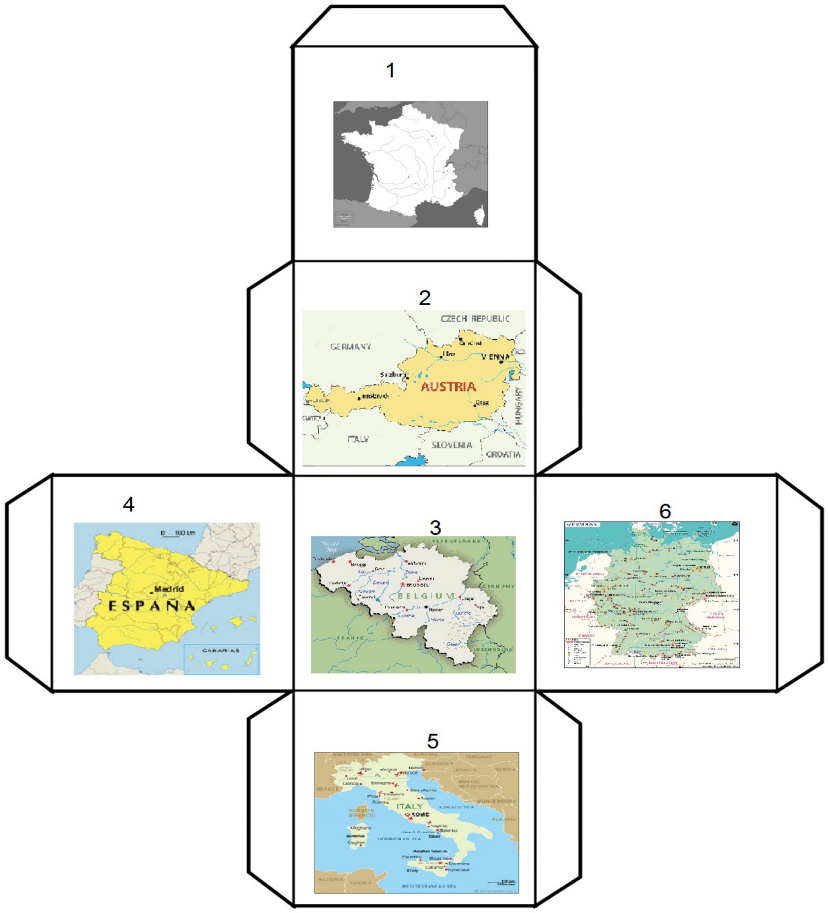
Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/SerZot/ss-57280948 , για να ανακαλύψεις τα χαρακτηριστικά της δυτικής μεσαιωνικής κοινωνίας.



Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://www.slideshare.net/SerZot/ss-57280985 , για να λάβεις πληροφορίες για την αγροτική πολιτική του Καρλομάγνου.

ΤΕΛΙΚΗ ΚΑΡΤΑ	Επισκέψου, την ιστοσελίδα http://carolusmagnus.pbworks.com/w/page/104402860/%CE%95%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%BF , για να απαντήσεις σε ένα ερωτηματολόγιο με βάση τις πληροφορίες που έλαβες ώς τώρα.

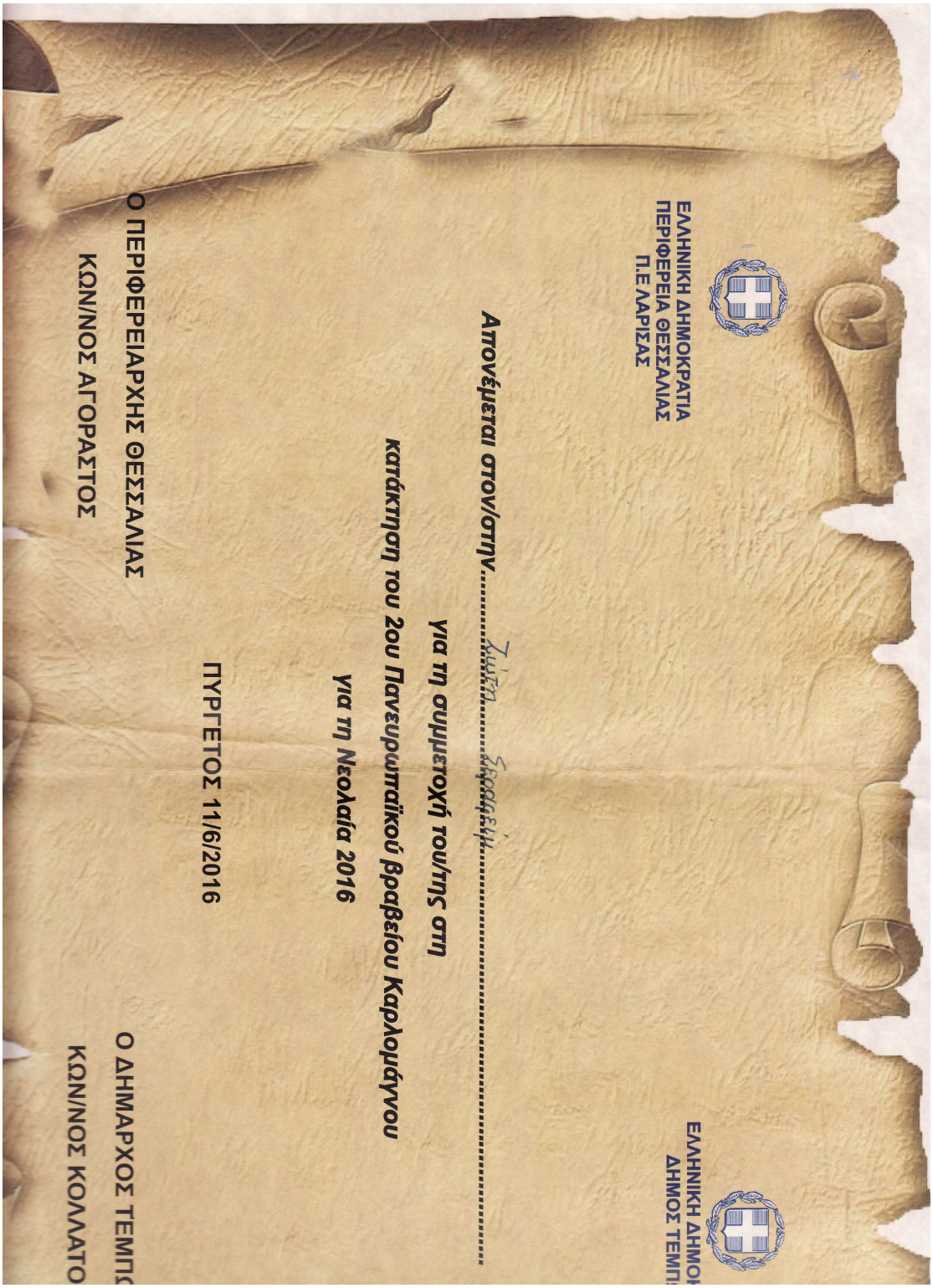
Οι Κύβοι του Παιχνιδιού



Ο Χάρτης των Μαθητών

Βραβείο Καρλομάγνου για την Νεολαία 2016

Βράβευση από την Περιφέρεια Θεσσαλίας και τον Δήμο Τεμπών



Δημοσιεύματα της εφημερίδας «Ελευθερία»

Λάρισας

Επικαιρο ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΠΕΜΠΤΗ 5 ΜΑΪΟΥ 2016

ΑΠΟΝΕΜΗΘΗΚΕ ΓΙΑ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΟ ΣΤΟΝ «ΠΑΤΕΡΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ»

Πανευρωπαϊκό βραβείο «Καρλομάγνες» κατέκτησαν οι μαθητές του Λυκείου Πυργετού

• Μεγάλη τελετή βραβείων προχθές στη Γερμανία • Θα τιμηθούν από τον Δήμο Τεμπών μαθητές και εκπαιδευτικοί

Μια μεγάλη πανευρωπαϊκή διάκριση κατάφερε να κατακτήσει η Ελλάδα, χάρη στη δουλειά μαθητών του Λυκείου Πυργετού.

Ειδικότερα η εργασία των μαθητών του Λυκείου, ξεχώρισε μεταξύ πολλών άλλων ομάδων νέων, που συμμετείχαν ανά την Ευρώπη, στον διαγωνισμό «Καρλομάγνος» και κατέκτησε το δεύτερο βραβείο.

Ανέδειξαν τη χώρα μας στην κορυφή των θέσεων των καλύτερων τριών σχεδίων που δημιουργήθηκαν από νέους και αφορούν σε σχέδια τα οποία χρησιμεύουν ως πρότυπο για νέους που ζουν στην Ευρώπη και παρέχουν πρακτικά παραδείγματα Ευρωπαίων που ζουν μαζί ως μία κοινότητα.

Η απονομή του Ευρωπαϊκού Βραβείου Καρλομάγνου για τη Νεολαία 2016, πραγματοποιήθηκε την περασμένη Τρίτη, στο Άαχεν της Γερμανίας και ανάμεσα στους τρεις νικητές ήταν και η ελληνική συμμετοχή, με το διαδικτυακό παιχνίδι «Αναζητώντας τον Καρλομάγνο». Ειδικότερα το δεύτερο βραβείο απονεμήθηκε στους Έλληνες μαθητές από το Γενικό Λύκειο Πυργετού, της Λάρισας, οι οποίοι δημιούργησαν ένα παιχνίδι για tablet, αφιερωμένο στον Καρλομάγνο, που ήταν βασιλιάς των Φράγκων (742-814 μ.Χ.) και στην εποχή του τον αποκαλούσαν «Πατέρα της Ευρώπης».

Το πρώτο βραβείο απονεμήθηκε στο ιταλικό πρόγραμμα «InteGREAT», που δημιουργήθηκε από την ομάδα AIESEC. Στόχος του προγράμματος είναι να συνδέσει νέους από όλη την Ευρώπη, προκειμένου να συλλάβουν δράσεις και ευρωπαϊκή και διεθνή κατανόηση.

Το βραβείο για το καλύτερο σχέδιο είναι 5.000 ευρώ, το δεύτερο βραβείο είναι 3.000 ευρώ και το τρίτο 2.000 ευρώ. Οι τρεις βραβευθέντες θα προσκληθούν να επισκεφθούν το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (στις Βρυξέλλες ή το Στρασβούργο).

Ο ΔΗΜΑΡΧΟΣ ΤΕΜΠΩΝ ΚΩΝ. ΚΟΛΛΑΤΟΣ

Με την ανακοίνωση της υψηλής διάκρισης ο δήμαρχος Τεμπών Κώστας Κολλάτος απέστειλε συγχαρητήρια επιστολή στους μαθητές του Λυκείου και τους εκπαιδευτικούς- συνοδούς τους, στην οποία αναφέρει τα εξής:

«Δεχτείτε τα θερμά συγχαρητήριά μας για την εκπροσώπηση της χώρας μας στο Πανευρωπαϊκό Διαγωνισμό «Ευρωπαϊκό Βραβείο Καρλομάγνου για τη Νεότητα».

Μας γεμίζει υπερηφάνεια που μαθητές της Β' Τάξης του Γενικού Λυκείου Πυργετού στον διαγωνισμό ανάμεσα σε 330 σχολικές μονάδες σε όλη την Ευρώπη κατέκτησαν το 2ο βραβείο αναδεικνύοντας την ειρηνική συνύπαρξη, τον εθελοντισμό, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη των λαών.

Οι ικανότητες τις νέας γενιάς συμβάλλουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση της ζοφερής πραγματικότητας που βιώνουμε και δημιουργούν κοινωνικές συνθήκες αντάξιες της ιστορίας του τόπου μας.

Απομένει σε όσους έχουν την ευθύνη, η συγκράτηση τις νέας γενιάς επιστημόνων στην πα-

προσπάθεια των παιδιών.

Αναλυτικά ο κ. Μανώλης, αναφέρει τα εξής: «Θερμά συγχαρητήρια στην ομάδα της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου Πυργετού, τους εκπαιδευτικούς Σεραφείμ Ζώτη και Κατερίνα Ψυρογιάννη, για τη συλλογική προσπάθειά τους, καθώς και στις οικογένειες που στήριξαν την προσπάθεια αυτών των παιδιών. Νιώθουμε περήφανοι που σχολική μονάδα του Δήμου μας, εκπροσώπησε επάξια τη χώρα μας στον ανωτέρω πανευρωπαϊκό διαγωνισμό, όπου συμμετείχαν συνολικά 27 κράτη –μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έλαβε τη 2η θέση πίσω από τη νικήτρια Ιταλία. Η υψίστη αυτή διάκριση, έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί η ομάδα του Λυκείου Πυργετού, προέρχεται από ένα δήμο ημιαστικό – αγροτικό και ήταν η πιο νέα ομάδα, συναγωνιζόμενη με ομάδες πανεπιστημιακού επιπέδου. Τέτοιες ξεχωριστές στιγμές που προέρχονται από τις νεότερες γενεές, μας δίνουν κουράγιο και ελπίδα ότι υπάρχει μέλλον για αυτό τον τόπο, για την Ελλάδα μας! Τη στιγμή που η μαθήτρια της Β' τάξης του Γενικού Λυκείου Πυργετού Χαρίκλεια Μπλουγούρα παρελάμβανε το βραβείο, έκανε περήφανους όχι μόνο τους γονείς της, αλλά όλους τους Έλληνες και σκόρπισε ρίγη συγκίνησης σε όλο τον Δήμο Τεμπών. Αυτή η Ομάδα έκανε γνωστό σε όλη την Ευρώπη τον δήμο μας, τον Δήμο Τεμπών. Αγαπητοί μαθητές σας ευχαριστούμε ολόψυχα. Επίσης πολλά συγχαρητήρια σε όλη την Ομάδα για την ύψιστη τιμή και διάκριση που χαρίσατε στο Γενικό Λύκειο Πυργετού και στον Δήμο Τεμπών.

ΠΗΡΑΝ ΤΟ 2ο ΠΑΝΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΒΡΑΒΕΙΟ «ΚΑΡΛΟΜΑΓΝΟΥ»

μαθητές του Πυργετού εντυπωσίασαν την Ευρώπη

ΑΒΟΣ (Γραφείο «Ε»)
ώστα Τσόλα)

σε κλίμα συγκίνησης αλλά και
περηφάνιας η Περιφέρεια Θεσ-
αι ο Δήμος Τεμπών τίμησαν χθες
εκδήλωση βράβευσης τους μα-
υ Γενικού Λυκείου Πυργετού για
κτηση του «2ου Πανευρωπαϊκού
υ Καρλομάγνου για τη Νεολαία

αίθουσα του σχολείου όλοι δά-
όταν είδαν στην οθόνη το όνομα
ειού της ελληνικής επαρχίας με
προβλήματα ως χώρα, του Γενι-
είου Πυργετού του νομού Λάρι-
ην το βάζει κάτω και την ελληνική
α κυματίζει στην Ενωμένη Ευρώ-

ιφερειάρχης Θεσσαλίας κ. Κώ-
οραστός στον χαιρετισμό του κι
βαθιά συγκινημένος, αλλά και ικα-
νος για την κατάκτηση αυτής της
ς θέσης σε πανευρωπαϊκό επίπε-
ρού συγχάρηκε όλους τους συν-
ς αυτής της επιτυχίας τόνισε ότι
η είναι δύναμη και συνεργασία
εγαλύτερη δύναμη». Σημείωσε
τι «η χώρα περνά δύσκολες στιγ-
ά πρέπει να συνεχίσουμε αισιό-
ι να μην παραδοθούμε στη μιζέ-

ς ο κ. περιφερειάρχης σημείωσε
ση ότι «το Λύκειο Πυργετού έβα-
α τις επόμενες γενιές τον πήχη
αι συγχαίροντας και πάλι όλους
ντελεστές πρόσθεσε ότι η Ελλά-
ριφέρεια Θεσσαλίας, ο Δήμος και
κοινωνία είναι περήφανοι για την
του Λυκείου Πυργετού.

δικο κλίμα και η τοποθέτηση του
ου Τεμπών κ. Κώστα Κολλάτου ο
α εκείνος αποφοίτησε από το λύ-
γετού. Μίλησε για την κοινή προ-
α που είχαν όλοι οι συντελεστές
ήθηκε σε μια εποχή που η χώρα
αι να συνεχίσει η νέα γενιά να
τέτοιες επιτυχίες.

ναρξη της εκδήλωσης είχε κάνει
α ο διευθυντής του Λυκείου Πυρ-
Βασίλης Γκέκας ο οποίος κι εκεί-
τη σειρά έδωσε τα εύσημα σε
ου συμμετείχαν στο πανευρωπαϊ-
ραμμα «Καρλομάγνος 2016».
τισμό απέστειλε και ο διευθυντής
μας Εκπαίδευσης κ. Γιάννης Κα-
τον οποίο μετέφερε η κ. Ντρογ-

υνέχεια οι «ψυχές» αυτής της με-

Οι υπεύθυνοι καθηγητές, ο φιλόλογος κ. Σεραφείμ Ι. Ζώτης και η κοινωνιολόγος κ. Κατερίνα Ψυρογιάννη

απαιτεί τη συνδυαστική χρήση ενός tablet.

Το παιχνίδι αναφέρεται στη μεσαιωνική Ευρώπη στα χρόνια του Καρλομάγνου (9ος αιώνας μ.Χ.) και στη σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ένωση. Κι αυτό γιατί ο Καρλομάγνος ονομάστηκε «πατέρας της Ευρώπης». Μέσα από το παιχνίδι ο παίχτης μαθαίνει ποια Ευρώπη ήθελε ο Καρλομάγνος και πώς λειτουργεί η Ευρωπαϊκή Ένωση. Το παιχνίδι αποτελείται από 13 κάρτες. 6 κάρτες αφορούν στο χθες, 6 στο σήμερα και η τελική είναι το ερωτηματολόγιο στο οποίο κρίνεται και ο νικητής: όποιος απαντήσει σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις. Οι κάρτες είναι χάρτινες, αλλά φέρουν qr-codes που οδηγούν σε ιστοσελίδες με πληροφοριακό υλικό.

Ο παίχτης σκανάρει τους κωδικούς με το tablet, επισκέπτεται τις ιστοσελίδες, κρατά σημειώσεις γι' αυτά που διαβάζει, για να καταφέρει να απαντήσει σωστά στις τελικές 20 ερωτήσεις. Τις 12 κάρτες μάγνου για τη Νεολαία» ανάμεσα σε 336 σχολεία από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο διαγωνισμό συμμετείχαν νέοι και νέες 16-30 ετών, που ανήκαν κυρίως σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και όχι μόνο σχολεία.

Οι πρώτοι νικητές, Ιταλοί στην καταγωγή, ήταν 120 εθελοντές που διοργάνωσαν πολιτιστικές εκδηλώσεις για πρόσφυγες, ενώ οι τρίτοι, οι Άγγλοι, πολλοί νέοι που διοργανώνουν με συνέπεια και επαγγελματισμό κάθε χρόνο συνέδρια για νέους με σκοπό την ειρηνική συνύπαρξη στην Ευρώπη. Επομένως, η νίκη των μαθητών μας ήταν ένας άθλος. Ήταν οι μικρότεροι ηλικιακά και ερασιτεχνικά ασχολούμενοι με το θέμα του συγκεκριμένου διαγωνισμού.

ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ

Συμμετείχαν οι μαθητές: Μπλέτας Μιλτιάδης, Μπλέτα Ελένη, Μπλουγούρα Χασση στις 3-5-2016, ήταν η Χαρίκλεια Μπλουγούρα με συνοδό την εκπαιδευτικό Λίτσα Δήμητρα, καθηγήτρια αγγλικών.

Με το τέλος της διοργάνωσης η Περιφέρεια Θεσσαλίας και ο Δήμος Τεμπών συμβολικά προσέφεραν δώρα στους μαθητές.

Στην εκδήλωση παρευρέθηκαν μεταξύ άλλων ο αειθαλής ιερέας του Πυργετού π. Αλέξανδρος, ο γραμματέας του Περιφερειακού Συμβουλίου κ. Νίκος Πουτσιάκας, ο πρόεδρος του Δημοτικού Συμβουλίου Τεμπών κ. Δημήτρης Τσέτσιλας, η πρώην διευθύντρια του σχολείου κ. Φωτεινή Αλεξανδρίδου, ο διευθυντής του Γυμνασίου κ. Νίκος Κατσάρας του οποίου ο γιος του Ματθαίος συμμετείχε στην ομάδα των μαθητών, ο διευθυντής του Λυκείου Γόννων κ. Δημήτρης Δημάκης, ο αντιδήμαρχος Αχιλλέας Διψάνας, Κώστας Νταφούλης, Κώστας Τσεργάς, ο πρόεδρος του Πυργετού κ. Αθανάσιος Λαΐ-

Ερωτηματολόγιο για το Πολιτιστικό Πρόγραμμα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΑΡΛΟΜΑΓΝΟ»

1. Τι γνώριζες για τον Καρλομάγνο προτού ασχοληθούμε με αυτόν;
2. Τι γνωρίζεις σήμερα για αυτόν και την εποχή του;
3. Αν ζούσες στα χρόνια του Καρλομάγνου, θα ήθελες να είσαι μέλος της αριστοκρατικής αυλής του; Ναι ή όχι και γιατί;
4. Αν ήσουν αγρότης στη δυτική μεσαιωνική κοινωνία, θα ζούσες καλύτερα ή χειρότερα από τη ρωμαϊκή εποχή; Ναι ή όχι και γιατί;
5. Πώς αντιλαμβάνεσαι την ένωση των Ευρωπαίων στο σήμερα;
    α. Με τους όρους που έθετε ο Καρλομάγνος;
    β. Με τους όρους που θέτουν οι λαοί;
    γ. Με τους όρους που θέτουν οι ισχυροί της Ευρώπης;
6. Θεωρείς ότι η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνάδει με την παιδεία που επιθυμούσε ο Καρλομάγνος;
7. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ευνοεί τους νέους αγρότες ή τους αποτρέπει να ασχοληθούν με τη γη; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου.