

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

***Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας
των μαθητών και των μαθητριών του δημοτικού σχολείου***

Ανδρεάδου Χαρίκλεια

Επόπτρια

Ρεπούση Μαρία

Βαθμολογήτριες

Νάκου Ειρήνη

Παπαντωνίου Φωτεινή

Θεσσαλονίκη 2008

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

***Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας
των μαθητών και των μαθητριών του δημοτικού σχολείου***

Ανδρεάδου Χαρίκλεια

Επόπτρια

Ρεπούση Μαρία

Βαθμολογήτριες

Νάκου Ειρήνη

Παπαντωνίου Φωτεινή

Θεσσαλονίκη 2008

***Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας
των μαθητών και των μαθητριών του δημοτικού σχολείου***

Ανδρεάδου Χαρίκλεια

Θεσσαλονίκη 2008

του Γιάννη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ	σ. 7
----------------------	-------------

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ	σ. 9
----------------------------	-------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	σ. 12
-------------------	--------------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

1.1. Προέλευση της έρευνας	15
1.2. Το κεντρικό πρόβλημα και η σημασία της έρευνας	19
1.3. Επισκόπηση των κεφαλαίων	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	σ. 24
-------------------	--------------

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Ο ορισμός και ο σκοπός των μουσείων	25
2.2. Ο χαρακτήρας των μουσείων στη διαχρονία. Η ελληνική περίπτωση	28
2.3. Το μουσείο και η ερμηνεία του παρελθόντος	34
2.4. Μουσείο και αντικείμενα: ερμηνευτικές λειτουργίες και αναπαραστάσεις	36
2.5. Μουσείο και κοινό: ζητήματα επικοινωνίας	43
2.6. Παιδαγωγικά πλαίσια ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσειακά περιβάλλοντα	49
2.6.1. Αισθητική εμπειρία και ιστορική φαντασία	51
2.6.2. Αισθητική εμπειρία και οπτικός εγγραμματισμός	54
2.6.3. Οπτικός εγγραμματισμός και ιστορική κατανόηση	58
2.6.4. Υλικός πολιτισμός και ιστορική ενσυναίσθηση	61

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	σ. 66
-------------------	--------------

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Οι ποιοτικές έρευνες στην εκπαίδευση	66
3.2. Ορίζοντας το «μουσείο» για τις ανάγκες της έρευνας	68
3.3. Μελετώντας το μουσείο με βάση τα κριτήρια	70
3.4. Συνεντεύξεις	73
3.5. Έντυπο υλικό	76
3.6. Παρατήρηση	77
3.7. Ανάλυση	79

ΕΥΡΗΜΑΤΑ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Ο σχεδιασμός του curriculum του μουσείου: συνεντεύξεις με μουσειοπαιδαγωγούς	83
4.1.1. Η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας με τη χρήση αντικειμένων	84
4.1.2. Η ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης με τη χρήση αντικειμένων	87
4.1.3. Η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης με τη χρήση αντικειμένων	91
4.2. Το curriculum του μουσείου «επί χάρτου»	94
4.2.1. Το θέμα	95
4.2.2. Η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και ιστορικής κατανόησης με τη χρήση αντικειμένων	98
4.3. Το curriculum του μουσείου «εν δράσει»	100
4.3.1. Παρατήρηση σχολικών ομάδων	100
4.3.2. Συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες	105
4.3.2.1. Η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας με τη χρήση αντικειμένων	105
4.3.2.2. Η ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης με τη χρήση αντικειμένων	108
4.3.2.3. Η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης με τη χρήση αντικειμένων	113
4.3.3. Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς	116
4.3.3.1. Περί ιστορικής φαντασίας και οπτικού εγγραμματοτισμού	116
4.3.3.2. Περί ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης	120
4.3.3.3. Περί ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης	122

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

5.1 Αποτελέσματα της έρευνας	126
5.2 Συνέπειες της έρευνας	130
5.3 Περιορισμοί της έρευνας	135
5.4 Ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα	137

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

αντί προλόγου

«Σε κρίση, η σχολική ιστορία, επιχειρεί να επαναπροσδιοριστεί σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον. Διαφυγή της συνιστούν όλο και περισσότερο εναλλακτικές ως προς το κορίαρχο διδακτικό παράδειγμα μορφές διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και νέες προσεγγίσεις που αξιοποιούν τον κοινωνικό χώρο του σχολείου, το περιβάλλον του. Η σχολική ιστορία διευρύνει συνεπώς τις συμμαχίες της υιοθετώντας όλο και περισσότερο άτυπες μορφές εκπαίδευσης και εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες διαφεύγουν του κλειστού και ανελαστικού αναλυτικού προγράμματος. Το εγχείρημα αυτό συσχετίζεται αυξανόμενα με τις εναλλακτικές αφηγήσεις του παρελθόντος που εκπορεύονται από το χώρο της δημόσιας ιστορίας. [...] Στους προνομιακούς για την ιστορική εκπαίδευση χώρους δημόσιας ιστορίας με δυναμική ανανέωσης του ιστορικού μαθήματος βρίσκεται το μουσείο και ο σχετικά νέος εκπαιδευτικός ρόλος που αναλαμβάνει τα τελευταία χρόνια με σημαντική επιτυχία. Το μουσείο είναι, όπως και η σχολική τάξη, ένας τόπος που με πολλούς τρόπους συναντιούνται οι ιστορίες του με τις αναπαραστάσεις των παιδιών. Αφηγείται κι αυτό ιστορίες ...»

[Ρεπούση, Μ. (2007) «Μουσείο και ιστορική εκπαίδευση: Μουσειακές, σχολικές και δημόσιες ιστορίες», στο *Μουσεία 04. 3 Μέρη για τα Μουσεία*, Πρακτικά Εκπαιδευτικού Συμποσίου, Θεσσαλονίκη 7-9 Μαΐου 2004, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, 62-63]

«Το μουσείο για μένα μοιάζει σαν το σπίτι της ιστορίας. Μου θυμίζει πράγματα από το παρελθόν. Είναι σαν ένα σπίτι παλιό γεμάτο φωνές...»

[Κίμων, μαθητής Ε' δημοτικού]

Τα ταξίδια της έρευνας είναι συνήθως επίπονα αλλά προσθέτουν σε εμπειρίες, ανακάλυψη και δημιουργία. Μια εμπειρία δημιουργικής ανακάλυψης ήταν για μένα αυτή η εργασία. Οφείλω το μεγαλύτερο ευχαριστώ στην επόπτρια της εργασίας μου, αναπληρώτρια καθηγήτρια κ. Μαρία Ρεπούση. Τη μεγάλη δασκάλα μου, ας μου επιτραπεί ο χαρακτηρισμός, που μου έμαθε τρόπους να διαβαίνω τα ελκυστικά όσο και απαιτητικά μονοπάτια της ιστορικής εκπαίδευσης. Θερμά θα ήθελα να ευχαριστήσω τις δύο επιστημότισσες που ανέλαβαν το έργο της κρίσης και συνέβαλαν στην επιστημονική στήριξη της εργασίας μου, σημαντικές η καθεμιά στον τομέα της, την επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Ειρήνη Νάκου και την επίκουρη καθηγήτρια της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. κ. Ξωτεινή Παπαντωνίου. Στην πραγμάτωση της εργασίας συντέλεσαν αποφασιστικά με τη συνεργασία τους οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου της έρευνας και στις συνεντεύξεις που απαιτούσε η εργασία. Τους ευχαριστώ από καρδιάς. Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στο επιστημονικό προσωπικό του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου της έρευνας, χωρίς τη βοήθεια του οποίου, σε όλα τα στάδια της έρευνας, τίποτα δεν θα ήταν τόσο εύκολο και προσιτό όσο το έκαναν.

X.A.

Εισαγωγικό Σημείωμα

Η συνάντηση της ιστορικής εκπαίδευσης με τη μουσειακή εκπαίδευση ορίζεται κυρίως από εκπαιδευτικές δράσεις σχολικών ομάδων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς¹. Οι δράσεις αυτές αν και αποτελούν, εδώ και πολλά χρόνια, αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής εκπαίδευσης, δεν έχουν συγκεντρώσει ακόμα, σε μεγάλο βαθμό, ερευνητικά την προσοχή των κοινωνικών επιστημών. Ως αποτέλεσμα, η κατανόηση του ρόλου αυτών των εκπαιδευτικών επισκέψεων στην ιστορική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών στο ελληνικό πρωτοβάθμιο σχολείο είναι σχετικά περιορισμένη και οι δυνατότητές τους σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας δεν έχουν πλήρως διερευνηθεί και αναπτυχθεί. Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να αποτελέσει μια συμβολή στην ανάπτυξη αυτού του διαλόγου της μουσειακής με την ιστορική εκπαίδευση.

Η εργασία διερευνά το ρόλο του Μουσείου² στη διαμόρφωση της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών του ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου, που το επισκέπτονται στο πλαίσιο προγραμματισμένων εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου τους. Το πλαίσιο αυτής της διερεύνησης περιλαμβάνει συνεντεύξεις με μουσειοπαιδαγωγούς που σχετίζονται με το

¹ Στο πλαίσιο αυτό, στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές δράσεις του ΥΠΠΟ, αλλά και ιδιωτικών φορέων, αξιοποιούν τα μουσεία, τα μνημεία, τους αρχαιολογικούς χώρους, καθώς και κάθε χώρο πολιτισμικής αναφοράς δομημένου και φυσικού τοπίου, για να τους καταστήσουν χώρους μόρφωσης, πνευματικής ξεκούρασης και διασκέδασης, όπου ο καθένας μπορεί να απολαύσει την τέχνη, αλλά και να αξιοποιήσει δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του. Η εικοσαετής δραστηριοποίηση των Υπηρεσιών του ΥΠΠΟ παρουσιάζεται στην έκδοση *Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές Δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*, Κατάλογος ομώνυμης Έκθεσης, Αθήνα (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2002) - Θεσσαλονίκη (Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2003), Αθήνα:ΥΠΠΟ-ΤΑΠΑ.

² Οι περιορισμένες δυνατότητες μιας μεταπτυχιακής εργασίας οδήγησαν την ερευνήτρια σε επιλογές. Ο μουσειακός χώρος που επιλέχθηκε για τη διενέργεια της έρευνας συγκεντρώνει στοιχεία ενός ιστορικού, αρχαιολογικού μουσείου και γενικότερα, όπως δηλώνεται και στον τίτλο του, ενός μουσείου πολιτισμού. Στην εργασία δηλώνεται ως «Μουσείο».

σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες μετά την επίσκεψή τους στο Μουσείο, συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς- συνοδούς των τάξεων στο Μουσείο, παρατήρηση των σχολικών ομάδων κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Μουσείο, μελέτη σχετικού έντυπου υλικού του Μουσείου.

Τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα αυτής της εργασίας διερευνούν ποιους στόχους έχει αυτό το Μουσείο και τα εκπαιδευτικά προγράμματά του σχετικά με την ιστορική καλλιέργεια του μαθητικού κοινού του, πώς χρησιμοποιεί τα αντικείμενα-εκθέματά του ως *διδασκτικά* εργαλεία για την υλοποίηση των στόχων του, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών, όπως αυτή διαμορφώνεται σ' ένα μουσειακό χώρο, στο παραπάνω πλαίσιο, καθώς και ποιοι παράγοντες την καθορίζουν.

Η εργασία αναδεικνύει ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί του συγκεκριμένου Μουσείου διατηρούν τις προσωπικές θέσεις τους για το ρόλο τους και τους στόχους τους στο μουσειακό περιβάλλον (εκπαιδευτικά προγράμματα και ερμηνευτικές προσεγγίσεις εκθέσεων και εκθεμάτων), και υπογραμμίζει μια κοινή θεωρία τους, σύμφωνα με την οποία η μουσειακή εμπειρία θα πρέπει να αποτελεί το έναυσμα για ιστορική φαντασία, η οποία με τη σειρά της αναπτύσσει στους μαθητές και στις μαθήτριες την ικανότητα ιστορικής κατανόησης και ιστορικής ενσυναίσθησης. Τα *curricula* που δημιουργούνται και εφαρμόζονται στο Μουσείο έχουν τρεις κεντρικούς στόχους: να *διδάξουν* οπτικό εγγραμματοισμό με στόχο την απελευθέρωση της φαντασίας των μαθητών και των μαθητριών που επισκέπτονται το Μουσείο, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους ως μικρών ιστορικών-αρχαιολόγων και να προκαλέσουν ιστορική ενσυναίσθηση στο μαθητικό κοινό τους, σχετικά με το παρελθόν, ως όχημα για την καλύτερη κατανόηση του παρόντος. Στην εργασία διερευνάται αν οι παραπάνω στόχοι βρίσκουν τελικούς αποδέκτες τους μαθητές και τις μαθήτριες που επισκέπτονται το Μουσείο στο πλαίσιο μιας εξωσχολικής δραστηριότητας και σε ποιο βαθμό η μουσειακή εμπειρία συμμετέχει στη διαμόρφωση της ιστορικής τους καλλιέργειας. Αυτό συνδέεται και με τους γενικότερους στόχους

και τις απόψεις των εκπαιδευτικών-συνοδών των σχολικών τάξεων σ' αυτήν τη μουσειακή εμπειρία.

Οι προτάσεις που συνοδεύουν τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν στην ευρύτερη και μακροπρόθεσμη συνεργασία των εκπαιδευτικών των σχολικών τάξεων και των μουσειοπαιδαγωγών του Μουσείου, καθώς και σε αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ευρύτερα, των μουσείων για μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα και παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως αυτή προσεγγίζεται κυρίως έξω από τη σχολική τάξη.

Καθώς αυτή η εργασία αποτελεί μια διερευνητική ματιά, μια μελέτη περίπτωσης, στο συγκεκριμένο ζήτημα από την πλευρά των κοινωνικών επιστημών, όπου σχετικά λίγες ερευνητικές προσπάθειες έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο, προκύπτουν πολλά ερωτήματα για περαιτέρω συστηματική και μακροχρόνια έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό και διαφορετικό είδος μουσείων όσο και για την παρακολούθηση μιας ή και περισσότερων σχολικών τάξεων του ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου σε ευρύτερες χρονικά συνεργασίες με μουσειακούς ή άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Στα μουσεία τα αντικείμενα αποκτούν σημασία όταν μας επιτρέπουν να συνδέσουμε το παρόν με το παρελθόν, να εμπλέξουμε τη φαντασία του επισκέπτη και της επισκέπτριας και να οικοδομήσουμε αρχές ανεκτικότητας μέσα από την αποδοχή του «άλλου», αυτού που έρχεται *από πριν*. Αυτή η εργασία διερευνά τη διαμόρφωση της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών του ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου στο χώρο ενός συγκεκριμένου ελληνικού ιστορικού-αρχαιολογικού Μουσείου, εξετάζοντας τις παραμέτρους που την καθορίζουν. Αυτές οι παράμετροι ανάγονται, μεταξύ άλλων, στη γενικότερη πολιτική του Μουσείου αλλά και στο έργο των μουσειοπαιδαγωγών, που φροντίζουν για την υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικότερα, του Μουσείου, με στόχο να δημιουργήσουν curricula που αξιοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα-εκθέματα, υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και θεματικές περιοχές ως *διδασκτικά* εργαλεία για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων: την ανάπτυξη *ιστορικής φαντασίας* (historical imagination), *ιστορικής κατανόησης* (historical understanding) και *ιστορικής ενσυναίσθησης* (historical empathy).

Το curriculum, αυτό που ορίζεται και ως «*το πρόγραμμα δραστηριοτήτων και ευκαιριών που προσφέρεται στη νεότητα*»³, είναι τις περισσότερες φορές συνδεδεμένο με τα σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως θεματοφύλακές του, καθώς επιλέγουν και διαχειρίζονται ένα περιεχόμενο,

³ Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press, σ. 61.

προκειμένου να εκπληρώσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους⁴. Οι επισκέπτες των μουσείων βιώνουν αυτού του είδους τις προγραμματικές ακολουθίες κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους σ' ένα μουσείο. Η Vallance, παρουσιάζοντας ένα μουσείο τέχνης με όρους αναλυτικού προγράμματος, περιγράφει τους μουσειοπαιδαγωγούς ως εκπαιδευτικούς που *«επιλέγουν και διαχειρίζονται την τέχνη με όρους που σέβονται την τέχνη, το πλαίσió της και το υπόβαθρο του επισκέπτη»* και θεωρεί τις διαλέξεις, τις οπτικοακουστικές ξεναγήσεις και τις διαδραστικές εκθέσεις ως εκπαιδευτικά εργαλεία που βοηθούν τους επισκέπτες να κατανοήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα⁵. Η Beer προσομοιάζει τα curricula των μουσείων με αυτά των σχολείων ως προς τα στοιχεία που τα διαμορφώνουν: σκοποί, στόχοι, υλικά, περιεχόμενα, δραστηριότητες, στρατηγικές παρουσίασης, αξιολόγηση, ομάδες εργασίας, χρονική διάρκεια και χώρος υλοποίησης. Ορίζει το curriculum του μουσείου ως *«τις δραστηριότητες, τα αντικείμενα και την οργανωτική λειτουργία και διαχείριση από το προσωπικό του μουσείου που αφορά στην εμπειρία των επισκεπτών με στόχο την εκπλήρωση ρητών και υπόρρητων εκπαιδευτικών στόχων»*⁶.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί ενός μουσείου σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα για ομάδες επισκεπτών, μεταξύ των οποίων είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες σχολικής ηλικίας. Καθορίζουν στόχους για τα προγράμματά τους, ορίζουν το περιεχόμενο που πρέπει να καλυφθεί και σχεδιάζουν τη μεθοδολογία που θα οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων τους.

Στα μουσεία, η δημιουργία ενός curriculum ξεκινά με τον ορισμό του προς διερεύνηση θέματος. Στα μουσεία με περιοδικές εκθέσεις, αυτό καθορίζεται από τους μουσειολόγους-επιμελητές της συγκεκριμένης έκθεσης. Στα θεματικά μουσεία, το θέμα του συνόλου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνήθως συνδέεται με την αποστολή του συγκεκριμένου ιδρύματος. Μετά τον ορισμό του θέματος, οι μουσειοπαιδαγωγοί επιλέγουν τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της περιήγησης-ξεναγήσης. Το *ενεργό* περιεχόμενο ενός

⁴ Thornton, S. J. (2001). «Subject specific teaching methods: History». Στο J. Brophy (ed), *Subject-specific instructional methods and activities*. Amsterdam: JAI, σσ. 291-314.

⁵ Vallance, E. (2003). «A curriculum-theory model of the art museum milieu as teacher», *Journal of Museum Education* 28, 1, σ. 11.

⁶ Beer, V. (1992). «Do museums have 'curriculum'?». Στο *In Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington DC: Museum Educational Roundtable, σσ. 209-214.

προγράμματος καθορίζεται από την επιλογή μερικών, συγκεκριμένων αντικειμένων-εκθεμάτων, τα οποία *λένε* μια ιστορία, εκφράζουν το θέμα και δίνουν τη δυνατότητα εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών σ' αυτήν την ιστορία. Συνήθως τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ή προσαρμόζονται στη βάση των δραστηριοτήτων τους σ' αυτές.

Η εκπαιδευτική επίσκεψη μιας σχολικής τάξης στο μουσείο, κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, αποτελεί μια αναγκαιότητα, ένα δεδομένο της εξωσχολικής δραστηριότητας, της *άτυπης μάθησης* (informal learning). Όταν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να οδηγήσουν την τάξη τους σ' ένα μουσείο, ειδικότερα σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο, βασική τους επιδίωξη είναι να επικοινωνήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριές τους με το παρελθόν. Το μάθημα της ιστορίας, ως κυρίαρχο στις κοινωνικές επιστήμες⁷, συνδέεται κυρίως μ' αυτές τις επισκέψεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν, μ' αυτόν τον τρόπο, να εμπλουτίσουν το ιστορικό περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης αλλά και την ιστορική σκευή των μαθητών και των μαθητριών τους⁸. Βέβαια, ο βαθμός υλοποίησης αυτής της πρόθεσης ποικίλει και αποτελεί ζήτημα προς διερεύνηση. Καθώς η παραπάνω εξωσχολική δράση καταλαμβάνει πολύτιμο διδακτικό χρόνο και απαιτεί οργάνωση, μετακίνηση και υπευθυνότητα από τους συνοδούς εκπαιδευτικούς, αυτοί αισθάνονται ότι η μουσειακή εμπειρία αποτελεί τελικά μια χρήσιμη παιδαγωγικά πράξη.

Όσο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, η μουσειακή εμπειρία αποτελεί στοιχείο που επιδρά στην ιστορική τους καλλιέργεια. Ο Slater διερευνώντας τη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης και κατανόησης Βρετανών μαθητών σχολικής ηλικίας, διαπίστωσε ότι σε ποσοστό 85% η συγκρότηση αυτή οφείλεται στη συμβολή εξωσχολικών πηγών πληροφόρησης, μεταξύ των οποίων είναι και τα

⁷ Βλ. Jenness, D. (1990). *Making sense of social studies*. Νέα Υόρκη: Macmillan Publishing Co.

⁸ Σημαντικά είναι τα ευρήματα μιας έρευνας στο πλαίσιο του προγράμματος 'Ηράκλειτος' (Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε.) όπου, ανάμεσα σ' άλλα ενδιαφέροντα ευρήματα για τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της Ιστορίας, αναφέρεται η γνώση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και ιδιαιτερότητας ως ο σημαντικότερος σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Βλ. σχετικά: Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Τράντας, Π., Βούρη, Σ. (2004). «Χαρτογράφηση και στατιστική ανάλυση της ιστορικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Στο *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα*. Πρακτικά Συνεδρίου σε ηλεκτρονική μορφή.

Περισσότερα στοιχεία στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedrio3/praltika%2011/kokkinos.htm>
(ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 16/4/2008)

μουσειά⁹. Ανάλογες έρευνες στις Η.Π.Α., σχετικά με τις αντιλήψεις των Αμερικανών για το παρελθόν τους, έχουν αναδείξει τη σημασία που αποδίδουν οι Αμερικανοί στο μουσείο ως πηγή πληροφόρησής τους για το παρελθόν¹⁰.

1.1 Προέλευση της έρευνας

Αυτή η εργασία είναι αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος σχετικά με τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ιστορική καλλιέργεια και κατ' επέκταση την ιστορική κουλτούρα των μαθητών και των μαθητριών σχολικής ηλικίας και το ρόλο της μουσειακής εμπειρίας, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων τους σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς.

Οι σπουδές μου σε τρία επιστημονικά πεδία - στα παιδαγωγικά, στην αρχαιολογία και στη διδακτική της ιστορίας - προσανατόλισαν τις ερευνητικές ανησυχίες μου σε ζητήματα που αφορούν στη σύμπλευση της διδακτικής της ιστορίας και της μουσειοπαιδαγωγικής. Από τα πρώτα χρόνια της διδακτικής ενασχόλησής μου στο πρωτοβάθμιο σχολείο, αναζήτησα τρόπους εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών μου με μουσειακά περιβάλλοντα και προσπάθησα να συνδέσω αυτήν την εμπειρία με τις διδακτικές πρακτικές μου στο μάθημα της ιστορίας – αλλά και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα - στη σχολική τάξη. Η αποσπασματικότητα των επισκέψεων και, κυρίως, η έλλειψη συστηματικής συνεργασίας εκπαιδευτικού και μουσείου αποτέλεσαν εμπόδιο στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επισκέψεων στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών και των μαθητριών μου, κάτι που άλλωστε απαιτεί παρατήρηση και έρευνα σε βάθος χρόνου.

Η ενασχόλησή μου με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσειακούς χώρους εντάθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990, στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας, μέσω της συνεργασίας μου με την ομάδα εκπαιδευτικών δράσεων σε χώρους πολιτισμού «Μουσειακές

⁹ Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassel/Council of Europe, σ. 180.

¹⁰ Βλ. Rosenzweig, R. (2000). «How Americans Use and Talk about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History». Στο P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York & London: New York University Press, σσ. 262-283.

Αναζητήσεις». Η εμπειρία αυτή του σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων μ' έφερε αντιμέτωπη με δύο διαφορετικές καταστάσεις. Ως εκπαιδευτικός, σχεδιάζα εκπαιδευτικές δράσεις σε μουσειακά περιβάλλοντα, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, για τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης όπου κάθε φορά δίδασκα, και με άξονες βασισμένους στο αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθήματος. Ως μουσειοπαιδαγωγός, γνώριζα ότι το περιεχόμενο κάθε μουσειακής έκθεσης οργανώνεται από επιμελητές του μουσείου που συνήθως δεν σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και έχουν διαφορετικούς στόχους από αυτούς μιας εκπαιδευτικού.

Οι επιμελητές σχεδιάζουν εκθέσεις που απευθύνονται συνήθως στο ευρύ κοινό και το κατευθύνουν, μέσω μιας ακολουθίας εμπειριών και ανάδειξης συγκεκριμένων ερωτήσεων και ζητημάτων, να μοιραστεί συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά μ' ένα ή περισσότερα θέματα. Οι εκθέσεις συνήθως σχεδιάζονται και απευθύνονται σε ένα κοινό που περιλαμβάνει από σχολικές ομάδες μέχρι ανεξάρτητους ενήλικες ή και υπερήλικες επισκέπτες και επισκέπτριες. Οι εκπαιδευτικοί, αντίθετα, ενδιαφέρονται, σχεδόν αποκλειστικά, να συνδυάσουν το περιεχόμενο της μουσειακής έκθεσης με το σχολικό πρόγραμμα και να επιτύχουν στόχους που αναφέρονται σ' αυτό και όχι απαραίτητα στην εκθεσιακή λογική του μουσείου που επισκέπτονται με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στη *διδασκαλία* στο μουσείο, στα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται στο μαθητικό κοινό, στηρίζεται κυρίως στα αντικείμενα-εκθέματα του μουσείου. Αυτό καταδεικνύει και πόσο σημαντική είναι η επιλογή τους στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που εμπλέκει μαθητές και μαθήτριες, που θα *μάθουν* μέσω αυτών των αντικειμένων. Θα μάθουν πώς να παρατηρούν ένα αντικείμενο, πώς να αντλούν πληροφορίες από αυτό, πώς να το χρησιμοποιούν για να μορφοποιήσουν μια αναπαράσταση του παρελθόντος, πώς να μαθαίνουν ιστορία.

Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη θεωρία που να συνδέει την ιστορική εκπαίδευση με τη μουσειακή εκπαίδευση και τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων. Αντίθετα, η διάκριση μεταξύ των δύο ανακλάται στις διαφορετικές φιλοσοφίες και τις ερευνητικές παραδόσεις που διέπουν τα δύο επιστημονικά πεδία. Οι σύγχρονες θεωρίες που παραπέμπουν στη διδασκαλία και τη μάθηση

στο σχολείο εστιάζουν στο μαθητή και στη μαθήτριά, ενώ οι θεωρίες που αφορούν στη μουσειακή εκπαίδευση εστιάζουν κυρίως στο αντικείμενο-έκθεμα και στη σχέση του με τα υποκείμενα μάθησης. Αυτή η διαφοροποίηση διαμορφώνει και ενδιαφέροντα νέα πεδία έρευνας.

Ο κύριος όγκος της βιβλιογραφίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές θεωρίες και τις διδακτικές μεθοδολογίες, γενικά και εξειδικευμένα, στις κοινωνικές επιστήμες (ενδεικτικά: Bruner:1966, Dewey:1902/1990 & 1938, Gardner:1983, Holt:1990, Parker:1996, Ross:1997) εστιάζει στο πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν, πώς είναι δομημένο το αναλυτικό πρόγραμμα, ποιες διδακτικές μέθοδοι μπορούν να δώσουν τα καλύτερα αποτελέσματα εκπαιδευτικών εμπειριών για τους μαθητές και τις μαθήτρίες και πώς το σχολείο πρέπει να οργανωθεί για να έχει τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα και να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους του. Γενικά, αυτό το σώμα εκπαιδευτικών θεωριών για τη σχολική τάξη εστιάζει στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία καθώς και στα αποτελέσματα αυτής της διδασκαλίας στους μαθητές και στις μαθήτρίες.

Σχετικά με τη βιβλιογραφία για την ιστορική εκπαίδευση σε μουσειακά περιβάλλοντα τα αποτελέσματα είναι σχετικά περιορισμένα. Ένα σύνολο βιβλιογραφικών αναφορών αφορούν σε συγκεκριμένες συνεργασίες ή χρήσεις των ιστορικών-αρχαιολογικών μουσείων από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς αλλά όχι σε μια γενική θεωρία που να προσδιορίζει αυτή τη συγκεκριμένη συνεργασία σχολείου-μουσείου με διακύβευμα την ιστορική καλλιέργεια. Υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφικών αναφορών για τη μουσειακή εκπαίδευση, βασισμένη κυρίως στα επιστημονικά πεδία της αισθητικής εκπαίδευσης και της *εκπαίδευσης στις τέχνες* (art education) και των *σπουδών για τον υλικό πολιτισμό* (material culture studies). Αυτή η θεωρία εστιάζει, από τη μια μεριά, στις αισθητικές εμπειρίες (visual literacy) και στη μάθηση μέσω αντικειμένων στα μουσεία τέχνης (ενδεικτικά: Arnheim:1969, Csikszentmihalyi:2000, Dissanayake:1988, Gaudelius & Spiers:2002, Housen:2000, Jeffers:2002, Lankford:2002, Williams:1992, Yenawine:1992), από την άλλη μεριά στα αντικείμενα-εκθέματα ως στοιχεία, κατάλοιπα, του υλικού πολιτισμού (ενδεικτικά: Kingery:1996, Lubar & Kingery:1993, Pearce:1991/1992/1994, Schlereth:1992, Weil:1990/1995).

Αν και οι προαναφερθείσες θεωρίες δεν έχουν ως βασικό στόχο την προετοιμασία των μαθητών και των μαθητριών ως ενεργών κοινωνικών υποκειμένων, στοιχείο που αποτελεί έναν από τους κεντρικούς στόχους των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της διδασκαλίας της ιστορίας, αποτελούν ωστόσο το υπόβαθρο για την ανάπτυξη στάσεων, ιδεών και αντιλήψεων, όπως της *ιστορικής φαντασίας*, ως την ελεύθερη επιλογή που επιτρέπει εννοιολογήσεις για το παρελθόν χωρίς τα δεσμευτικά παραδοσιακά πλαίσια του χρόνου και του χώρου, της *ιστορικής κατανόησης*, ως την ικανότητα της ερμηνείας μαρτυριών και της δημιουργίας αφηγήσεων σχετικά με το παρελθόν, και της *ιστορικής ενσυναίσθησης*, ως πρόσληψη όψεων του παρελθόντος. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευση σε ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία δεν κατευθύνονται αποκλειστικά από τους στόχους της διδασκαλίας και της ιστορικής μάθησης στο μουσείο με τη χρήση αντικειμένων-εκθεμάτων.

Αν και δεν είναι ρητά διατυπωμένο στις σχετικές έρευνες στη βιβλιογραφία, οι παραπάνω θεωρίες σχετικά με την αισθητική εμπειρία, τον οπτικό εγγραμματοισμό και τον υλικό πολιτισμό συνυπάρχουν στα ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία. Αυτή η συνύπαρξη φαίνεται καθαρά στα λόγια του Hein (1998) όταν περιγράφει μια ανάμνηση από την επίσκεψή του σ' ένα μουσείο «*καθώς έφευγα κοίταξα πίσω προς το 'κρύο', τυλιγμένο στην ομίχλη περιβάλλον... Ένιωθα όχι μόνο προνομιούχος, αλλά και πλήρης με την ευκαιρία που μου δόθηκε να μπω, έστω και για λίγο, σ' έναν χαμένο κόσμο*»¹¹. Ενέργειες της φαντασίας, όπως του Hein, επιτρέπουν στους επισκέπτες των μουσείων να εμπλακούν με τα αντικείμενα και να τα πλαισιώσουν στα μουσειακά περιβάλλοντα, καθώς δομούν τις δικές τους ερμηνείες από τη μουσειακή εμπειρία τους. Αυτές οι ενέργειες ίσως σημαίνουν το μουσείο «*ως μηχανή του χρόνου, που μεταφέρει επισκέπτες, με όχημα την ιστορία, και τους επιτρέπει να αποκτήσουν εμπειρία [experience] από άλλες ιστορικές περιόδους και πολιτισμούς*»¹², ως χώρο όπου διευκολύνεται ο διάλογος του επισκέπτη και της

¹¹ Hein, G. (1998). *Learning in museums*. London: Routledge, σ. 2.

¹² Roberts, L. C. (1997). *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*, Washington DC: Smithsonian Institute Press, σ. 138. Roberts, L. C. (2000). «Educators on exhibit teams: A new role, a new era». Στο J. S. Hirsch & L. H. Silverman (eds). *Transforming practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*. Washington DC: Museum Education Roundtable, σσ. 89-97.

επισκέπτριας με τις ερμηνείες του παρελθόντος¹³, ή όπου οικοδομούνται γέφυρες μεταξύ παρελθόντος και παρόντος καθώς περιλαμβάνει «*καθημερινές (ordinary) δραστηριότητες και υλικά από τη ζωή των ανθρώπων και έτσι η σύνδεση μπορεί να γίνει στο μυαλό του επισκέπτη μεταξύ του ξένου, παράξενου αντικειμένου μιας παλιάς συλλογής και του δικού του καθημερινού υλικού πολιτισμού*»¹⁴.

Ο Greene αναφέρει ότι απελευθερώνοντας τη φαντασία «*ίσως κάνουμε το πρώτο σημαντικό βήμα για τη μορφοποίηση της κατανόησης αυτού που κρύβεται κάτω από τον όρο 'πραγματικότητα' [reality]*»¹⁵. Έτσι, αυτό που συμβαίνει σ' ένα μουσείο θα μπορούσε να είναι μεγάλης σημασίας για τη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα της ιστορίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

1.2 Το κεντρικό πρόβλημα και η σημασία της έρευνας

Αυτή η εργασία είναι αποτέλεσμα του ενδιαφέροντός μου για την παρουσία της ιστορίας αλλά και τη διδασκαλία της σε δύο διαφορετικά αλλά επικοινωνούντα περιβάλλοντα: τη σχολική τάξη και το μουσείο. Φιλοδοξεί να δείξει ότι η θεωρητική θεμελίωση που χρησιμοποιείται από τους θεωρητικούς των μουσείων τέχνης και του υλικού πολιτισμού αφορά και τα τεκταινόμενα περί ιστορίας στο μουσείο. Η ιστορική εκπαίδευση στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης, δεν έχει τύχει ακόμα ιδιαίτερης και συστηματικής ερευνητικής προσοχής από τις κοινωνικές επιστήμες. Με αποτέλεσμα, η κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών επισκέψεων στα μουσεία για την ιστορική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών είναι ακόμα περιορισμένη και η εμπλοκή της μουσειακής επίσκεψης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας στο πρωτοβάθμιο σχολείο όχι επαρκώς διερευνημένη και αξιολογημένη.

¹³ Hirsch, J. S., Silverman L. H. (eds.) (2000). «Transforming practice through change, response, and understanding». Στο J. S. Hirsch, L. H. Silverman (eds.), *Transforming practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*. Washington DC: Museum Education Roundtable, σσ. 236-237.

¹⁴ Hein, G., ό.π., σσ. 161-162.

¹⁵ Greene, M. (1978). *Landscape of learning*. New York: Teachers College Press, σσ. 139-140.

Αυτή η εργασία επιχειρεί, επίσης, να συμβάλλει στα ερευνητικά ζητήματα επικοινωνίας των δύο θεσμών, σχολείου και μουσείου, και ιδιαίτερα να διερευνήσει, έστω και χωροχρονικά περιορισμένα, τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών σ' ένα ιστορικό–αρχαιολογικό μουσείο, στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειάς τους κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας τους.

Στα μουσειακά περιβάλλοντα, τα *αντικείμενα*¹⁶ χρησιμοποιούνται για να διδάξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με το παρελθόν. Ποιους στόχους θέλουν να πετύχουν, όμως, οι μουσειοπαιδαγωγοί σ' ένα ιστορικό–αρχαιολογικό μουσείο; Πώς αυτοί οι στόχοι υλοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται από το μουσείο; Γιατί χρησιμοποιούνται αντικείμενα–εκθέματα για την επίτευξη των παραπάνω στόχων; Ποια είναι παιδαγωγικά η αιτιολογική βάση της διδασκαλίας με αντικείμενα; Ποια είναι η σημασία του *κάνω ιστορία με αντικείμενα* στο μουσειακό περιβάλλον; Τι σημαίνει αυτό για τη διαμόρφωση της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών που επισκέπτονται ένα ιστορικό–αρχαιολογικό μουσείο; Αυτά είναι τα κεντρικά ερωτήματα γι' αυτήν την εργασία, όπως περιγράφονται παρακάτω σε άλλο σημείο της.

Η μέθοδος διδασκαλίας στο μουσείο αναφέρεται ως *αντικειμενοκεντρική εκπαίδευση* (object-based education), όπου τα αντικείμενα της μουσειακής συλλογής χρησιμοποιούνται ως μέσο, ως όχημα, για την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο μουσείο. Οι μουσειοπαιδαγωγοί που δημιουργούν αυτό το curriculum, τα παραγόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα στην παραπάνω βάση, η υλοποίησή τους με σχολικές τάξεις, η στάση μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών απέναντι σ' αυτά, αποτελούν το πεδίο έρευνας. Μέσω συνεντεύξεων με μουσειοπαιδαγωγούς, μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, αλλά και με παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μελέτη των αρχών τους, επιχειρείται η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων ενός ιστορικού–αρχαιολογικού μουσείου που συμμετέχουν στη διαμόρφωση της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών. Κατανοώντας πώς

¹⁶ Ο όρος «αντικείμενα» χρησιμοποιείται σ' αυτή την εργασία με την έννοια των τρισδιάστατων πραγμάτων (items) στο φυσικό χώρο. Βλ. σχετικά Pearce, S. (2002). *Μουσεία, Αντικείμενα και Συλλογές*, μτφρ. Λ. Γυιόκα, Α. Καζάζης, Π. Μπίκας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

δημιουργούνται τα μουσειακά curricula, η εργασία αναζητά τους τρόπους με τους οποίους η θεωρία γίνεται πράξη και επικοινωνούνται τα αποτελέσματα που αφορούν στην ιστορική μάθηση στο μουσείο στους αποδέκτες, δηλ. τους μαθητές, τις μαθήτριες αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Επειδή η μελέτη της μουσειακής εκπαίδευσης εστιάζει σ' ένα μικρό αλλά χαρακτηριστικό κομμάτι της εμπειρίας των μαθητών και των μαθητριών στις κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα στην ιστορία, οι αρχές που διέπουν την αντικειμενοκεντρική εκπαίδευση στο ιστορικό–αρχαιολογικό μουσείο είναι σημαντικές γενικότερα για την παιδαγωγική των κοινωνικών επιστημών. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτή η μεθοδολογική αρχή είναι αυξημένης σημασίας κυρίως στην κατεύθυνση της διδασκαλίας της ιστορίας με τη χρήση ιστορικών πηγών όχι μόνο στο δευτεροβάθμιο αλλά και στο πρωτοβάθμιο σχολείο¹⁷.

Με την αντικειμενοκεντρική εκπαίδευση, κατανοώντας το ρόλο των αντικειμένων στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας, μπορούμε να σκεφτούμε σχετικά με το ρόλο τους στη σχολική τάξη όπως και στο μουσείο. Κατανοώντας το σχεδιασμό των εξωσχολικών μουσειακών δραστηριοτήτων, όπου εμπλέκονται μαθητές και μαθήτριες, μπορούμε να σκεφτούμε τρόπους με τους οποίους αυτή η εμπειρία μπορεί να ενσωματωθεί στις εμπειρίες μέσα στη σχολική τάξη.

1.3 Επισκόπηση των κεφαλαίων

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο Κεφάλαιο 1 αναπτύσσεται η βάση της εργασίας και της έρευνας και εισάγονται τα κεντρικά ερωτήματα που θα απασχολήσουν την ερευνήτρια.

Το Κεφάλαιο 2 παρουσιάζει μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας, ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης, κυρίως στην αγγλική γλώσσα, σχετικά με τα μουσεία στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, την αποστολή τους, το χαρακτήρα

¹⁷ Αναφερόμαστε στις μεθοδολογικές αρχές συγγραφής του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας για την ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου - εισήχθη στα πρωτοβάθμια σχολεία Ελλάδας και Κύπρου και διδάχθηκε κατά το σχολικό έτος 2006-2007- όπου η διαχείριση των ιστορικών πηγών αποτελεί πρωταρχικής σημασίας βήμα εμπλοκής των μαθητών στη «μαθητεία» τους στην ιστορία. Βλ. σχετικά Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσιβάς, Α. *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού, τετράδιο ασκήσεων), Αθήνα: Π.Ι. - ΥΠ.Ε.Π.Θ. (α' έκδοση: 2006), Βιβλιόραμα (β' έκδοση: 2008).

τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους. Ενώ η εκπαιδευτική αποστολή των μουσείων αριθμεί εκατοντάδες χρόνια, η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί σχετικά καινούριο πεδίο έρευνας. Αυτό το Κεφάλαιο διερευνά τη σχέση μουσείου και μουσειακής εκπαίδευσης, μουσείου και δημόσιας σφαίρας και εξετάζει την ανάπτυξη του παιδαγωγικού πλαισίου ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσειακά περιβάλλοντα, στο βαθμό που επικοινωνεί με την ιστορική εκπαίδευση του κοινού τους. Η αισθητική εκπαίδευση, ο οπτικός εγγραμματισμός, η επιρροή των σπουδών του υλικού πολιτισμού, οι πολιτισμικές αξίες κάθε μουσειακού χώρου αποτελούν παραμέτρους που συζητιούνται στο δεύτερο Κεφάλαιο.

Το Κεφάλαιο 3 εστιάζει στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα για τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία της πληροφορίας, σχετικά με τις απόψεις και τους εκπαιδευτικούς στόχους που διατυπώνονται στο χώρο του μουσείου και τις συνακόλουθες που διαμορφώνονται στους μαθητές, τις μαθήτριες και τους/τις εκπαιδευτικούς που επισκέπτονται το μουσείο. Αυτό το Κεφάλαιο δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες για τη *μελέτη περίπτωσης* (case study) και τις πηγές δεδομένων και διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Περιγράφει με ποιον τρόπο αυτές οι πηγές πληροφόρησης αναλύθηκαν για την άντληση της συγκεκριμένης πληροφορίας που χρησιμοποιήθηκε, στη συνέχεια, για να απαντηθούν τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα.

Το Κεφάλαιο 4 εκθέτει τα συλλεχθέντα στοιχεία στο πλαίσιο της *μελέτης περίπτωσης*. Παρουσιάζει τους σκοπούς που θέτει το Μουσείο της έρευνας και οι μουσειοπαιδαγωγοί του για το curriculum που εφαρμόζει, μέσα από τις συνεντεύξεις των μουσειοπαιδαγωγών του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου και τα κείμενα του έντυπου υλικού του, με στόχο να αναδειχθούν τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στην ιστορική εκπαίδευση των επισκεπτών μαθητών και μαθητριών. Αντίστοιχα, στο Κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της μουσειακής εμπειρίας του μαθητικού κοινού, όπως προκύπτουν μέσα από συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου και από τις παρατηρήσεις σχολικών ομάδων κατά τη διάρκεια υλοποίησης αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Μουσείο. Αξιοποιείται επίσης το υλικό από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών-συνοδών των σχολικών ομάδων στο

εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου και διερευνώνται οι στάσεις τους απέναντι στη μουσειακή εμπειρία και στη σχέση της με την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών τους.

Το Κεφάλαιο 5 εκθέτει το διάλογο σχετικά με τα αποτελέσματα και τις συνέπειες της έρευνας στην μουσειακή και ιστορική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών, τόσο στο μουσείο όσο και στο σχολείο. Στο Κεφάλαιο αυτό γίνονται επίσης προτάσεις και επισημάνσεις για αλλαγές στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των προγραμμάτων από τους/τις μουσειοπαιδαγωγούς, καταγράφονται ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα και περιγράφονται τα όρια και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Επισκόπηση της Βιβλιογραφίας

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης σχετικά με την εκπαίδευση στα μουσεία τόσο στην Ελλάδα όσο και σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, κυρίως των Η.Π.Α. Η ιστοριογραφία που αφορά στη μουσειακή θεωρία και πράξη αποτελεί και τη βάση ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε μουσείου. Τα curricula αυτά των μουσείων στοχεύουν να αναπτύξουν στους μαθητές και στις μαθήτριες που τα επισκέπτονται την ιστορική φαντασία, την ιστορική κατανόηση και την ιστορική ενσυναίσθηση, έννοιες που θα εξεταστούν αναλυτικά στο κεφάλαιο. Η αντικειμενοκεντρική εκπαίδευση σ' αυτό το πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να φανταστούν τη ζωή στο παρελθόν, να εξασκήσουν δεξιότητες ιστορικής αναζήτησης που τους επιτρέπουν να δομήσουν αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν, να συνδέσουν τις ζωές τους στο παρόν με το παρελθόν και να αναπτύξουν στάσεις ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας για ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν.

Ποιος είναι ο σκοπός και ο χαρακτήρας των μουσείων στην Ελλάδα και αλλού; Ποιες απόψεις διατυπώνονται; Ποιες είναι οι ερμηνευτικές λειτουργίες και αναπαραστατικές δυνατότητες των μουσειακών αντικειμένων; Ποιες σχέσεις διαμορφώνονται μεταξύ του μουσείου και του κοινού του; Ποιο είναι το παιδαγωγικό πλαίσιο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων και ποιες παράμετροί του σχετίζονται με την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών που επισκέπτονται το μουσείο και συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές του δράσεις; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που

τίθενται προς έρευνα σ' αυτό το κεφάλαιο. Η αισθητική, ο υλικός πολιτισμός, ο οπτικός εγγραμματισμός και η συνεργασία σχολείου-μουσείου μπαίνουν επίσης στη συζήτηση.

Στο κεφάλαιο αυτό φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων στηρίζεται και σε θεωρίες συναφών επιστημονικών πεδίων, θεωρίες όμως που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των συγκεκριμένων κάθε φορά στόχων των εκπαιδευτικών τμημάτων των μουσείων.

2.1 Ο ορισμός και ο σκοπός των μουσείων

Από τότε που η ιδέα του μουσείου αρχίζει να παίρνει για πρώτη φορά υπόσταση στις αριστοκρατικές συλλογές του 16^{ου} και του 17^{ου} αιώνα στην Ευρώπη, μέχρι την ποικιλία και πολυμορφία των μουσείων που συναντάμε στις μέρες μας, ο ρόλος και η λειτουργία των μουσείων έχει αλλάξει ριζικά. Ειδικότερα, μάλιστα, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, γίνεται όλο και πιο έντονη συζήτηση, κριτική και αυτοκριτική για την ταυτότητά τους και τη σχέση τους με την κοινωνία. Αυτό αντανakλάται και στους ορισμούς που διάφοροι οργανισμοί έχουν δώσει για το μουσείο, αλλά και στις αλλαγές αυτών των ορισμών, στη συνέχεια, για να δώσουν έμφαση σε διαφορετικές λειτουργίες του μουσείου.

Σύμφωνα με τον εγκυκλοπαιδικό ορισμό, μουσείο είναι *«ένα αυτόνομο κτήριο ή χώρος όπου φυλάσσονται, μελετώνται επιστημονικώς και εκτίθενται σε κοινή θέα έργα τέχνης, αντικείμενα αναγνωρισμένης αξίας, αντικείμενα από το παρελθόν ή με μορφωτικό ενδιαφέρον»*¹⁸. Αυτά τα αντικείμενα βρίσκονται στην καρδιά του μουσείου, αποτελούν το επίκεντρο των μουσειακών συλλογών και των εκθέσεων του.

Ο ορισμός που χρησιμοποιείται, όμως, πιο συχνά είναι αυτός του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM)¹⁹, του οργάνου που ασχολείται παγκοσμίως με όλες τις λειτουργίες των μουσείων και τη μελέτη τους καθώς και με την

¹⁸ Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, σ. 1128.

¹⁹ Το ICOM συστάθηκε το 1946 από την UNESCO και έχει εθνικές επιτροπές σε περισσότερα από εκατό κράτη. Τη χρονιά της σύστασής του, το 1946, γίνονται από το ICOM και οι πρώτες διατυπώσεις για τον ορισμό του μουσείου.

προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, μουσείο είναι *«ένας οργανισμός μόνιμος, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, υποταγμένος στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της και ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία»²⁰.*

Ο ορισμός του ICOM αναφέρεται στο μακρόχρονο και σταθερό χαρακτήρα των μουσείων που έχουν ως σκοπό τη διαφύλαξη των συλλογών για το μέλλον και τις επόμενες γενιές. Τονίζει τον κοινωνικό ρόλο και το δημόσιο χαρακτήρα των μουσείων. Η έκθεση των συλλογών είναι μία από τις κύριες λειτουργίες του μουσείου, ακόμη και όταν σε ορισμένα μεγάλα μουσεία, συνήθως εθνικά, οι συλλογές που εκτίθενται αντιπροσωπεύουν μόνο ένα μικρό ποσοστό, ενώ οι υπόλοιπες βρίσκονται στις αποθήκες. Η έκθεση υπονοεί επίσης ότι τα μουσεία είναι ανοιχτά στο κοινό κατάλληλες ώρες και περιόδους. Οι *υλικές μαρτυρίες* παραπέμπουν στον απτό και αυθεντικό χαρακτήρα των συλλογών του μουσείου. Στους σκοπούς του οργανισμού αναφέρονται η μελέτη και η εκπαίδευση, που παραδοσιακά συνδέονται με τα μουσεία από την αρχή της εμφάνισής τους, το 17^ο αιώνα, αλλά και η ψυχαγωγία που εκφράζει τις νέες αντιλήψεις για το ρόλο του μουσείου στις μέρες μας.

Πολλά κράτη παγκοσμίως έχουν υιοθετήσει τον παραπάνω ορισμό, ενώ σε μερικές χώρες οι εθνικοί οργανισμοί που ασχολούνται με τα μουσεία, έχουν προτείνει και τους δικούς τους.

Σύμφωνα με την Ένωση Μουσείων της Βρετανίας και τον ορισμό που εγκρίθηκε από το συνέδριο του 1984, *«το μουσείο είναι ένας οργανισμός που συλλέγει, τεκμηριώνει, διαφυλάσσει, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες και σχετικές πληροφορίες για το δημόσιο όφελος»*. Ο ορισμός αυτός αλλάζει το 1998 και προσαρμόζεται ως εξής: *«Τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία»*.

²⁰ Ο ορισμός αναφέρεται στο Τμήμα II, άρθρο 3, του καταστατικού της 11^{ης} Γενικής Συνόδου του ICOM και παραμένει, με μικρές αλλαγές, και στις Συνόδους του 1989, του 1995 και του 2001.

Ενώ ο πρώτος ορισμός έχει πολλές ομοιότητες μ' αυτόν του ICOM και δίνει μεγάλη έμφαση στις συλλογές και στις λειτουργίες που σχετίζονται με την επιμέλειά τους αναφέροντας ως τελικό στόχο το δημόσιο όφελος, ο δεύτερος ορισμός, του 1998, φαίνεται περισσότερο επικεντρωμένος στους ανθρώπους, δίνοντάς τους έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Η σχέση που υποδηλώνεται πια μεταξύ μουσείου και επισκεπτών είναι περισσότερο διαδραστική. Οι άνθρωποι εξερευνούν τις συλλογές και βρίσκουν έμπνευση σ' αυτές, αντί να δέχονται παθητικά τα μηνύματα του μουσείου. Επίσης, ο δεύτερος ορισμός τονίζει την έννοια της πρόσβασης και του ανοίγματος του μουσείου σ' ένα ευρύ κοινό, ένα από τα ζητήματα που απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τους/τις επαγγελματίες των μουσείων σήμερα.²¹

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ένωση Μουσείων, το μουσείο ορίζεται ως *«ένας οργανωμένος και μη κερδοσκοπικός οργανισμός με στόχο κατ' ουσία εκπαιδευτικό ή αισθητικό, με επαγγελματικό προσωπικό, που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα»*²². Υπάρχουν κι εδώ κάποιες ομοιότητες με τον ορισμό του ICOM, όπως στην επισήμανση του μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Ο ορισμός αυτός φαίνεται να τονίζει επίσης τον επαγγελματικό και οργανωμένο χαρακτήρα των μουσείων, με το ειδικό προσωπικό και το τακτό πρόγραμμα, ίσως για να διασφαλίσει τα μουσεία από το πλήθος των οργανισμών, εθελοντικών ομάδων και ιδιωτικών επιχειρήσεων που αναπτύσσονται ραγδαία στις Η.Π.Α. κυρίως, τις τελευταίες δεκαετίες, στο χώρο της ερμηνείας του παρελθόντος, της τοπικής και δημόσιας ιστορίας και του πολιτισμού.

Εκτός από τα μουσεία που ακολουθούν στενά τον ορισμό του ICOM, αναγνωρίστηκαν επίσης, ήδη από το 1974, ως μουσεία και μια σειρά οργανισμοί που δεν ακολουθούν στενά το πνεύμα του.²³

Η παραπάνω εξέταση των όρων και των ορισμών του μουσείου δείχνει ότι αντανακλούν τις κοινωνικές, επιστημονικές, οικονομικές και ιδεολογικές αλλαγές που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν το μουσείο οι άνθρωποι, μέσα

²¹ Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική, σσ. 15-23.

²² American Association of Museums (1973). *Museum Accreditation: Professional Standards*. Washington: AAM, σσ. 8-9.

²³ Βλ. άρθρο 2, παράγραφο 1β, του καταστατικού που επικυρώθηκε το 2001 στην 20ή Γενική Σύνοδο του ICOM στη Βαρκελώνη, όπου υπάρχει η σχετική λίστα.

και γύρω από αυτό. Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι αν και ο ορισμός του μουσείου έχει διευρυνθεί, στη βάση των αναζητήσεων του παραμένουν οι συλλογές. Οι συλλογές είναι ο αρχικός λόγος ύπαρξης και ο πυρήνας των μουσείων, ακόμα κι όταν μιλάμε για μουσεία χωρίς τοίχους ή για αντικείμενα που είναι ζωντανοί οργανισμοί ή για αντικείμενα που λίγες δεκαετίες πριν ίσως δεν θεωρούνταν άξια συλλογής. Εργαλεία εγγύησης και βελτίωσης των ποιοτικών προδιαγραφών των μουσείων, τα διάφορα συστήματα πιστοποίησης²⁴ αποσκοπούν κυρίως στην ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης του κοινού προς τα μουσεία και στη διασφάλιση της χρηματοδότησής τους από ποικίλες πηγές και εντέλει, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, στην ενίσχυση της εξωστρέφειάς τους και της ικανότητας προσαρμογής τους στις νέες ανάγκες και προκλήσεις²⁵.

2.2 Ο χαρακτήρας των μουσείων στη διαχρονία. Η ελληνική περίπτωση

Παρόλο που αντιλαμβανόμαστε τον όρο και τον κύριο σκοπό του μουσείου με πολύ διαφορετικό τρόπο σήμερα, μερικές από τις κύριες λειτουργίες των σύγχρονων μουσείων συναντάμε επίσης σε κάποια μορφή και στα μεγάλα ιερά, ήδη από την πρώιμη αρχαιότητα, καθώς σ' αυτά συγκεντρώνονταν και τοποθετούνταν σε δημόσιους χώρους αναθήματα των πιστών. Βέβαια, από τους υπαίθριους χώρους λατρείας των μουσών, το μουσείο διαρκώς εξελίσσεται.²⁶

Ήδη από τα τέλη του 17^{ου} και κυρίως το 18^ο και το 19^ο αιώνα, έχουμε την ίδρυση των πρώτων, ανοιχτών στο κοινό, μουσείων. Από τις ιδιωτικές συλλογές περνάμε στο δημόσιο μουσείο, το οποίο συχνά στεγάζεται σε χωριστό κτήριο. Οι κοινωνικές και ιδεολογικές εξελίξεις αυτών των χρόνων έχουν ουσιαστική επίδραση στο ρόλο και το μετασχηματισμό του μουσείου. Η ανάπτυξη του

²⁴ Σχετικά με τη συζήτηση για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των συστημάτων πιστοποίησης βλ. International Committee for Regional Museums (ICR) – National Committee of ICOM (Greece), *Museum accreditation: A quality proof for museums*, Athens: Proceedings of the Annual Conference of the ICR, (1999) 2000.

²⁵ Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας, σ. 111.

²⁶ Περισσότερες πληροφορίες παρατίθενται στο Γκαζή, Α. (1999). «Από τις μούσες στο μουσείο». *Αρχαιολογία* 70, σσ. 45-53 και Γκαζή, Α. (1999). «Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα». *Αρχαιολογία* 73, σ. 47.

Διαφωτισμού και οι ριζοσπαστικές αλλαγές στην επιστημονική σκέψη δίνουν έμφαση στην εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων στη μελέτη και ταξινόμηση των συλλογών.²⁷

Ο 19^{ος} αιώνας θα φέρει στα μουσεία όχι μόνο την προσπάθεια οργάνωσης των συλλογών με συστηματικό τρόπο, αλλά και την επιρροή των πολιτικών και ιδεολογικών εξελίξεων που σχετίζονται με τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας σε διαφορετικές περιοχές της Ευρώπης. Κατά το 19^ο αιώνα, τα περισσότερα ευρωπαϊκά μουσεία είναι εθνικά μουσεία. Προστατεύουν την εθνική κληρονομιά, την εθνική ιστορία και γνώση²⁸. Σύμφωνα με τον Horne τα εθνικά μουσεία του 19^{ου} αιώνα ήταν οι παραγωγοί και οι φύλακες της εθνικής γνώσης και σοφίας ως προς την παρουσίαση της εθνικής φυσιογνωμίας και του εθνικού παρελθόντος. Καλλιεργούσαν, έτσι, την ιδέα ότι η ιστορία μπορούσε να βασίζεται σε μαρτυρίες και ότι, κατά μία έννοια, εάν βασιζόταν σε μαρτυρίες μπορούσε να είναι ορθή, και με την αρχειοθέτηση διαφόρων υλικών στοιχείων και την αναγωγή τους σε αντικείμενα–εκθέματα τους έδιναν μια νέα μορφή ύπαρξης²⁹.

Ο Bennett εξετάζοντας τη δημιουργία του σύγχρονου δημόσιου μουσείου και κυρίως το μετασχηματισμό του, κατά το τέλος του 18^{ου} αιώνα και την αρχή του 19^{ου} αιώνα, το τοποθετεί στο κέντρο των σχέσεων πολιτισμού και διακυβέρνησης³⁰. Θεωρεί το μουσείο όχι μόνο ως μέρος για μόρφωση, αλλά ως ένα *αναμορφωτήριο* ηθών και τρόπων, που μεταδίδει στο κοινό του μια ευρεία γκάμα από ελεγχόμενες κοινωνικές συμπεριφορές και συνήθειες. Πιστεύει ότι η δημιουργία του σύγχρονου μουσείου πρέπει να μελετηθεί μέσα από την εξέταση των ευρύτερων αλλαγών, μέσω των οποίων ο πολιτισμός αρχίζει να θεωρείται χρήσιμος στις εκάστοτε κυβερνήσεις και να αντιμετωπίζεται ως μέσο για την άσκηση νέων μορφών εξουσίας. Εξετάζει επίσης το νέο χώρο αναπαράστασης που δημιουργείται κατά το 19^ο αιώνα στο δημόσιο μουσείο, όπου κυριαρχεί η μορφή του *ανθρώπου* (και μάλιστα του άνδρα!)³¹ σ' ένα δημοκρατικό είδος δημόσιας αναπαράστασης με τις δικές του ιεραρχίες και αποκλεισμούς. Για την ίδια περίοδο, η Hooper-Greenhill εστιάζει την προσοχή της κυρίως στις

²⁷ Οικονόμου, Μ. (2003), ό.π., σσ. 33-34.

²⁸ Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος, σ. 117.

²⁹ Horne, D. (1992). «Reading' Museums». Στο P. Boylan (ed), *Museums 2000 – Politics, People, Professionals and Profit*. London: Museums Association-Routledge, σ. 65.

³⁰ Βλ. Bennett, T. (1995). *The birth of the museum*. London: Routledge.

³¹ Νάκου, Ε. (2001), ό.π., σσ. 155-160.

εκθεσιακές πρακτικές των μουσείων και τις διαδικασίες ταξινόμησης εσωτερικά στο μουσείο³².

Στα τέλος του 19^{ου} αιώνα ο μετασχηματισμός του δημόσιου μουσείου συνεχίζεται με την έμφαση στη δημιουργία μουσείων λαογραφίας, εθνογραφίας και τοπικής ιστορίας, στο πλαίσιο της διατήρησης του παραδοσιακού τρόπου ζωής και της φυσιогνωμίας του τόπου, που αλλοιώνονταν με την ανάπτυξη της βιομηχανικής επανάστασης. Κατά τον 20^ό αιώνα θα αναγνωριστεί ακόμα περισσότερο η σημασία της διατήρησης της προβιομηχανικής πολιτισμικής κληρονομιάς και των προβιομηχανικών οικισμών. Παράλληλα, οι ραγδαίες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις οδηγούν στη δημιουργία και ανάπτυξη μουσείων επιστήμης και τεχνολογίας. Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, χαρακτηριστική είναι η ανάπτυξη οικομουσείων³³, τα οποία αντιμετωπίζουν δημιουργικά τη βιομηχανική και προβιομηχανική κληρονομιά του τόπου και αποτελούν κέντρα ενημέρωσης για την τοπική κοινότητα αλλά και προώθησης εναλλακτικών τρόπων σκέψης πάνω σε ιστορικά και κοινωνικά θέματα.

Στις μέρες μας θεωρείται ότι συνυπάρχουν διαφορετικοί τύποι μουσείων. Σύμφωνα με τη Νάκου³⁴ μπορούμε να διακρίνουμε τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις, τόσο στην Ευρώπη όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, που προσδιορίζονται από την ανάλογη μουσειολογική εκθεσιακή λογική: τα *παραδοσιακά* (object oriented), τα *μοντέρνα* (object and people oriented) και τα *μεταμοντέρνα* (people oriented) μουσεία³⁵. Η θεωρητική υποστήριξη των εκθεμάτων (ο τρόπος έκθεσης, η πληροφορία που θα μεταδώσουν, η προοπτική τους) καθώς και η ιδεολογική αναγωγή τους (προϊόντα συγκεκριμένου πολιτισμού, ιστορικό και κοινωνιολογικό περιβάλλον δημιουργίας, συγκεκριμένοι υπομνηματισμοί) υπαγορεύουν και υπαγορεύονται από ορισμένη μουσειολογική αντίληψη και μουσειακή λειτουργία, η οποία προκαθορίζει και τον τύπο του κάθε μουσείου.

Στα *παραδοσιακά* μουσεία τα αντικείμενα παρουσιάζονται μονοδιάστατα προσφέροντας τη μία, αυθεντική και απόλυτη γνώση. Έχουν συνήθως συλλογές

³² Βλ. Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.

³³ Riviere, G.-H. (1985). The ecomuseum-an evolutive definition. *Museum (UNESCO) 148*, σ. 4.

³⁴ Νάκου, Ε. (2001), ό.π., σσ. 131-145.

³⁵ για αυτήν την κατηγοριοποίηση και τη γενική αποδοχή της βλ. Hooper-Greenhill, E. (1987). «Museums in Education: towards the end of the century». Στο T. Ambrose (ed). *Education in Museums – Museums in Education*. Edinburgh: Scottish Museums Council – HMSO, σσ. 39-40.

για την προβολή της εθνικής ιστορίας και της αναπαράστασης του εθνικού παρελθόντος καθοδηγώντας τους επισκέπτες στη συνειδητοποίηση μιας εθνικής ταυτότητας. Τα αντικείμενα παρουσιάζονται σε γραμμική διάταξη και σε χρονολογικά διατεταγμένες ενότητες, θεματικά κλειστές, με παθητικό τρόπο. Τα *παραδοσιακά* μουσεία αδιαφορούν για το κοινό, τις προηγούμενες γνώσεις και τις ιδιαιτερότητές του, δεν προσφέρουν ερμηνευτικές και κατανοητές πληροφορίες για το ευρύ κοινό αλλά πληροφορίες που κατατάσσονται με μια ακαδημαϊκή λογική, κατανοητή μόνο στους ειδικούς, προκαλούν δυσφορία, αίσθηση χάους και αρνητικά συναισθήματα στο μέσο επισκέπτη και επισκέπτρια, που αντί να αισθάνεται δέος για το θαυμαστό κόσμο που υπάρχει μέσα στο μουσείο, αισθάνεται δέος για το ίδιο το μουσείο, ως θεσμό, και επιλέγει να μείνει έξω απ' αυτό³⁶.

Σε αντίθεση με τα *παραδοσιακά*, τα *μοντέρνα* μουσεία έχουν επηρεαστεί από σύγχρονες απόψεις για την πολυπλοκότητα της γνώσης και της πραγματικότητας, με βάση τις νέες συνθήκες του 20^{ου} αιώνα για τη κοινωνία, την οικονομία, τον πολιτισμό. Συγκεκριμένα τα *μοντέρνα* μουσεία στρέφουν το ενδιαφέρον τους όχι μόνο στη διατήρηση και έκθεση των αντικειμένων ως αυτοσκοπό αλλά, εξίσου, και στο κοινό. Τα αντικείμενα σ' αυτά τα μουσεία παρουσιάζονται με μια εκθεσιακή λογική που τα θέλει ενταγμένα στο κοινωνικό πλαίσιο και στο ανθρωπογενές περιβάλλον που αναπτύχθηκαν και απ' όπου προέρχονται, ενώ το κοινό μπορεί να τα κατανοήσει ευκολότερα γιατί προβάλλονται μέσα από διάφορα συνοδευτικά εύληπτα μέσα πληροφόρησης, όπως ευκρινείς λεζάντες, προβολή διαφανειών ή/και βίντεο, ήχους, σχετικό σκηνοθετικό φόντο, κ.ά. Έτσι, το κοινό προσλαμβάνει ευκολότερα το ιστορικο-κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των αντικειμένων-εκθεμάτων καθώς και τη χρήση, τη θέση και το ρόλο τους στην εκάστοτε ανθρωπίνη κοινωνία. Η συμμετοχή του κοινού στο *μοντέρνο* μουσείο συχνά δεν εξαντλείται στην παρατήρηση αλλά αναπτύσσεται γύρω από δραστηριότητες, συζητήσεις, δραματοποιήσεις και παιχνίδια, ειδικά αν πρόκειται για μαθητικό κοινό.

Το *μεταμοντέρνο* μουσείο ενδιαφέρεται να εξυπηρετήσει επιδιώξεις και ανάγκες που σχετίζονται με τα άτομα, τις ομάδες, τις κοινωνίες, τους πολιτισμούς. Παρουσιάζει τα αντικείμενα ανοικτά σε διαφορετικές ερμηνευτικές

³⁶ Hood, M. (1983). «Staying away-why people choose not to visit museums». *Museums News* 6,14, σσ. 50-57.

προσεγγίσεις αλλά και χρήσεις από το κοινό. Καλεί το κοινό του να προσεγγίσει και να αξιοποιήσει τις συλλογές του σύμφωνα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του και να τις ερμηνεύσει με στόχο να δομήσει και να βιώσει προσωπικές εμπειρίες³⁷. Διαθέτει διαδραστικές εκθέσεις χρησιμοποιώντας σύγχρονο τεχνολογικό υλικό, όπως ηλεκτρονικούς υπολογιστές, εικονική πραγματικότητα, προσομοιώσεις, ήχους, αλλά και άλλα μέσα για να προσελκύσει το ενδιαφέρον του κοινού, το οποίο γίνεται, έτσι, ενεργός παραγωγός γνώσης. Δημιουργεί μία μουσειακή επικοινωνιακή ατμόσφαιρα και προκαλεί τους επισκέπτες στην κατανάλωση διαθέτοντας κατάλληλους και ελκτικούς χώρους αναψυχής παράλληλα με τα εκθέματα.

Βέβαια, τα *μεταμοντέρνα* μουσεία έχουν δεχθεί σειρά από αρνητικές κριτικές που αφορούν κυρίως στη σχέση τους με τους όρους της αγοράς³⁸ με στόχο την κατανάλωση, αλλά και τη δημιουργία ενός μονοδιάστατου ερμηνευτικού τρόπου προσέγγισης, και όχι εναλλακτικών ερμηνειών, μέσω των τρισδιάστατων αναπαραστάσεων και των διαδραστικών εκθεμάτων τους³⁹.

Στην Ελλάδα, ο διάλογος δεν αναπτύσσεται ιδιαίτερα στην παραπάνω λογική, αφού τα περισσότερα μουσεία ανήκουν στην πρώτη κατηγορία, των *παραδοσιακών* μουσείων, αλλά εννοείται σ' ένα πλαίσιο δυνατοτήτων ανανέωσης των υπαρχόντων μουσείων. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, ο Χουρμουζιάδης⁴⁰ προτείνει τρεις βασικούς στόχους-τρόπους ανανέωσης των μουσείων. Πρώτον, την αποδέσμευσή τους από τη στενά εννοούμενη εθνική αναφορά, δεύτερον, τη μετατροπή της στατικής εικόνας τους σε δυναμική με οπτικοακουστικές παρεμβάσεις και τρίτον, την υπέρβαση του κινδύνου του διαδικτύου, δηλαδή τη διαχείριση της πληροφορίας από τον ίδιο τον επισκέπτη και την επισκέπτρια, που θα παράγει πληροφορία αναδραστικά, μέσα από την κατάλληλη οργάνωση στις αίθουσες των μουσείων και την αναζήτηση πεδίων προσωπικών ενδιαφερόντων σε *μουσειακά επεισόδια*. Είναι χαρακτηριστική η άποψη του Δάλλα σχετικά με την αιρετική στάση κάποιων σχετικά με την

³⁷ Hooper-Greenhill, E. (1992), ό.π., σ. 202.

³⁸ Rogers, L. (1987). «Museums in education: Seizing the market opportunities». Στο T. Ambrose (ed). *Education in Museums – Museums in Education*. Edinburgh: Scottish Museums Council – HMSO, σσ. 28-29 & 140.

³⁹ Ghose, S. (1992). «People participation in science museums». Στο P. Boylan (ed). *Museums 2000–Politics, People, Professionals and Profit*. London: Museums Association-Routledge, σ. 82.

⁴⁰ Περισσότερα στοιχεία γι' αυτήν τη συλλογιστική στα: Χουρμουζιάδης, Γ. (1999). *Λόγια από χώμα*. Σκόπελος: Νησίδες, σσ. 164-166. Χουρμουζιάδης, Γ. (1999). «Για μια νέα Μουσειολογία». *Επτάκυκλος 2*, 10, σσ. 25-28.

επίδραση των εφαρμογών της πληροφορικής, είτε από τη πλευρά των μουσείων είτε από την πλευρά του κοινού. Σημειώνει ότι «πλάι στο Μουσείο, όπου εκατοντάδες σφραγιδολίθοι ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις τυπολογικές ή τις περιγραφικές τους συσχετίσεις, εμφανίζεται το Μουσείο που ξαναζωντανεύει το περιβάλλον του νεολιθικού ανθρώπου»⁴¹.

Στο νέο ελληνικό κράτος η εξέλιξη των μουσείων ακολούθησε, σε κάποιο βαθμό, διαφορετική πορεία από την υπόλοιπη Ευρώπη. Ο ρόλος τους συνδέθηκε από την αρχή με την προστασία και τη φύλαξη των αρχαιοτήτων. Παράλληλα, τα μουσεία είχαν από την ίδρυσή τους δημόσιο χαρακτήρα και απευθύνονταν σε όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Το πρώτο μουσείο του ελληνικού κράτους, το Ορφανοτροφείο της Αίγινας, το 1829, είχε περισσότερο τη μορφή αποθήκης, καθώς επιτελούσε το ρόλο, ιδιαίτερα σημαντικό για την περίοδο, της διαφύλαξης των αρχαιοτήτων. Τα πρώτα ελληνικά μουσεία συνδέθηκαν άμεσα με την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και την άμεση σχέση με την αρχαία Ελλάδα. Η πίστη στην ιστορική συνέχεια του Ελληνισμού και η μίμηση του προτύπου της κλασικής αρχαιότητας εξυπηρετούσαν την ανερχόμενη αστική τάξη, η οποία διαποτισμένη από τις αρχές του Διαφωτισμού επιδίωκε μείωση της δύναμης της εκκλησίας και δημοκρατική διακυβέρνηση⁴².

Στο τέλος του 19^{ου} αιώνα αναγνωρίζεται ο ρόλος της βυζαντινής, υστεροβυζαντινής και νεότερης περιόδου ως το ενδιάμεσο διάστημα που συνδέει ιστορικά και πολιτιστικά την αρχαιότητα με τη σύγχρονη Ελλάδα. Τα αντικείμενα που σώζονται από αυτές τις περιόδους αντιμετωπίζονται ως μαρτυρίες του αδιάσπαστου χαρακτήρα του ελληνικού πολιτισμού που επιβιώνει από την αρχαία Ελλάδα. Έτσι, στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα δημιουργούνται τα αντίστοιχα μουσεία που στηρίζουν τις παραπάνω θέσεις, το 1914 το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, το 1918 το Λαογραφικό Μουσείο, το 1926 το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο και το 1930 το Μουσείο Μπενάκη.

⁴¹ Δάλλας, Κ. (1996). «Μουσειακή πρακτική στην εποχή της πληροφορίας». Στο *Museum, Space and Power Symposium*. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης της Διεθνούς Επιτροπής Μουσειολογίας του Διεθνούς Συμβουλίου των Μουσείων (ICOFOM). *ICOFOM Study Series 22*, σσ. 47-49.

⁴² Avgouli, M. (1994). «The First Greek Museums and National Identity». Στο F. Kaplan (ed), *Museums and the making of ourselves: the role of objects in national identity*. London: Leicester University Press, σσ. 246-265 & 247.

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, επεκτείνεται η δημιουργία νέων μουσείων σ' όλη την Ελλάδα⁴³. Δημιουργούνται πολλά ιδιωτικά μουσεία και δραστηριοποιούνται στο χώρο πολιτιστικά τμήματα τραπεζών και εταιριών.

Στις μέρες μας υπάρχει μεγάλη δραστηριοποίηση στον τομέα της μουσειολογίας, της πολιτισμικής διαχείρισης και συντήρησης, τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, σπουδών, όσο και σε επίπεδο θεωρητικών διατυπώσεων, δημόσιου επιστημονικού διαλόγου⁴⁴, ειδικών σεμιναρίων, εξειδικευμένων εκδόσεων⁴⁵, εκθέσεων, συνεργασιών.

Όσο για το άνοιγμα των ελληνικών μουσείων στο κοινό, αυτό παίρνει τη μορφή κυρίως εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται, όλο και περισσότερο, σε διάφορες ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική είναι η συνεισφορά, στο χώρο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των πολιτισμικών δράσεων, του πολυετούς Προγράμματος «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο υποστήριξε εκπαιδευτικές δράσεις και εκδόσεις για μαθητές και μαθήτριες κυρίως του δημοτικού σχολείου σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και προσανατόλισε γόνιμα μια δημιουργική σχέση μουσείου-σχολείου για τα ελληνικά δεδομένα.

2.3 Το μουσείο και η ερμηνεία του παρελθόντος

Είναι ενδιαφέρον ότι ενώ έχουν γίνει εκτεταμένες ακαδημαϊκές συζητήσεις και δημοσιεύσεις⁴⁶ (κυρίως από αρχαιολόγους, ιστορικούς και μουσειολόγους) για τις θεωρίες και τα ζητήματα που σχετίζονται με την ερμηνεία του παρελθόντος, αυτές δεν αντικατοπτρίζονται πάντα στην ίδια έκταση στην

⁴³ Σύμφωνα με στοιχεία του ΥΠΠΟ το έτος 2000-2001 καταγράφονται 117 κρατικά αρχαιολογικά μουσεία και 26 αρχαιολογικές συλλογές. Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Βουδούρη, Δ. (2003), ό.π., σ. 317 κ.ε.

⁴⁴ Ενδεικτικά, βλ. Σκαλτσά, Μ. (επιμ.) (2001). *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά ομώνυμου διεθνούς συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.

⁴⁵ Χαρακτηριστικά, η έκδοση του περιοδικού *Τετράδια Μουσειολογίας* υπό την αιγίδα του ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), από τις εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα (εκδίδεται ένα τεύχος κάθε χρόνο, από το 2004 μέχρι σήμερα) και του ηλεκτρονικού διεθνούς επιστημονικού περιοδικού *Μουσειολογία* από το Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας & Επικοινωνίας του Παν/μίου Αιγαίου (διεύθυνση ιστοσελίδας <http://museology.ct.aegean.gr>).

⁴⁶ Ενδεικτικά, Hodder, I. (1991). *Archaeological theory in Europe: the last three decades*. London: Routledge. McManus, P. (ed) (1996). *Archaeological Displays and the Public: Museology and Interpretation*. London: Institute of Archaeology & University College London.

οργάνωση των μουσειακών εκθέσεων⁴⁷. Ορισμένες από αυτές τις εκθέσεις φαίνεται να αντικατοπτρίζουν ακόμα στοιχεία από τον παλιό ρόλο τους ως συλλογές αξιοπερίεργων αντικειμένων του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα. Συνεχίζουν να λειτουργούν ως θησαυροφυλάκια θαυμαστών και παράξενων αντικειμένων από το παρελθόν, χωρίς να καταβάλλεται καμιά προσπάθεια για ερμηνεία. Οι επεξηγηματικές σύντομες πινακίδες είναι συνήθως γεμάτες από ακαδημαϊκή ορολογία και σπάνια προσφέρουν το είδος της πληροφορίας που ενδεχομένως ενδιαφέρει τον επισκέπτη και την επισκέπτρια. Στο πλαίσιο αυτό, όπως αναφέρει η Οικονόμου, «η λανθάνουσα άποψη που περνάει στον επισκέπτη πολλών ελληνικών αρχαιολογικών μουσείων είναι ότι η ζωή έχει να κάνει με τους ανθρώπους, ενώ τα μουσεία έχουν να κάνουν με τα αντικείμενα»⁴⁸.

Σε πολλές περιπτώσεις τα αρχαιολογικά και ιστορικά μουσεία δεν κατόρθωσαν να ακολουθήσουν τις δραστικές αλλαγές στις επιστήμες της Αρχαιολογίας και της Ιστορίας - την εξέλιξη από μια ρομαντική εικόνα των φιλότεχνων για το παρελθόν ή των ιστορικών της τέχνης που επικεντρώνονταν στα μεμονωμένα αντικείμενα τέχνης - προς μια συνολική μελέτη των ευρημάτων και ανάλυση των κοινωνιών του παρελθόντος ως σύνθετα συστήματα με αλληλεπιδρώντα φαινόμενα. Η μακρά διάρκεια ζωής των μόνιμων εκθέσεων θέτει το ζήτημα συχνά πεπαλαιωμένων και ξεπερασμένων ακαδημαϊκών απόψεων που συνεχίζουν να αντανακλώνται μέσω των εκθέσεων και να έχουν πρόσβαση στο ευρύ κοινό. Επίσης, οι θεωρητικοί των μουσείων, που κρίνουν την αναπαράσταση της ιστορίας στο μουσείο, δεν προτείνουν συχνά πρακτικούς τρόπους εφαρμογής των θεωρητικών μοντέλων στις εκθέσεις.

Σήμερα είναι ξεκάθαρο ότι η επιλογή της πληροφορίας και των θεμάτων μιας μουσειακής έκθεσης αποτελεί αποτέλεσμα των πεποιθήσεων και των προκαταλήψεων των υπευθύνων του μουσείου γι' αυτήν την επιλογή. Οι Shanks & Tilley⁴⁹ δείχνουν πώς οι αναπαραστάσεις των μουσείων εξυπηρετούν

⁴⁷ Merriman, N. (1999). *Making Early Histories in Museums*. London: Leicester University Press, 8. Κωτσάκης, Κ. (2001). «Από το αρχαίο έκθεμα στο νόημα: η ερμηνεία στη σύγχρονη θεωρία της αρχαιολογίας». Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά ομώνυμου Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, σσ. 196-200.

⁴⁸ Οικονόμου, Μ. (2003), ό.π., σσ. 60-61.

⁴⁹ Shanks, M., Tilley, C. (1987). *Re-constructing archaeology: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

συμφέροντα της σύγχρονης εποχής και βλέπουν το μουσείο ως το μέσο με το οποίο σημερινές καπιταλιστικές αξίες παίρνουν τη σφραγίδα της διαχρονικής εγκυρότητας με την προβολή τους στο παρελθόν, μέσω των μουσειακών εκθέσεων.

Τα μουσεία συχνά, στο παρελθόν, παρήγαγαν και έδιναν κύρος σε ερμηνείες του παρελθόντος που είχαν ως στόχο την εκπαίδευση του κοινού στους τρόπους της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η αυτοκριτική και η ανάλυση επικεντρωνόταν στην προσπάθεια απόδοσης όσο το δυνατόν πιο πιστής και αληθινής αναπαράστασης και ερμηνείας του παρελθόντος, του παρελθόντος *όπως ήταν*. Στις μέρες μας, βέβαια, κερδίζει έδαφος ο *πολιτισμικός σχετικισμός*, που θεωρεί ότι κάθε ερμηνεία του παρελθόντος έχει τα ίδια δικαιώματα με κάθε άλλη και δεν υπάρχει *αληθινή* εικόνα του παρελθόντος.

Το μουσείο, στην παραπάνω προοπτική, καλείται να επικοινωνήσει με το κοινό με έναν πιο δυναμικό και απελευθερωτικό τρόπο για να παρουσιάσει εναλλακτικές λύσεις, να περιγράψει *συναρπαστικά* προβλήματα, να παραδεχθεί ότι η αμφιβολία και η αβεβαιότητα είναι κι αυτές συνυφασμένες με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις και να καλέσει το κοινό να συμμετέχει ενεργητικά σ' αυτόν το διάλογο. Οι επιλογές των επιμελητών, των μουσειολόγων, των μουσειοπαιδαγωγών, συνειδητές ή ασυνείδητες, κρίνονται τόσο από το *πώς* εκτίθεται κάτι στο μουσειακό περιβάλλον όσο και από το *πν* εκτίθεται. Άλλωστε, σημειώνει ο Bennett⁵⁰, σε ορισμένες περιπτώσεις το δεύτερο έχει μεγαλύτερη σημασία από το πρώτο.

2.4. Μουσείο και αντικείμενα: ερμηνευτικές λειτουργίες και αναπαραστάσεις

Τα αντικείμενα παράγονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, για να επιτελέσουν μια δεδομένη λειτουργία, στο πλαίσιο ενός ιστορικά προσδιορισμένου κοινωνικού σχηματισμού.⁵¹ Αποτελούν, με άλλα λόγια, προϊόντα ιστορικών διαδικασιών, έχουν ιστορικότητα, στην οποία μάλιστα

⁵⁰ Bennett, T. (1988). «Museums and 'the people'». Στο R. Lumley (ed). *The Museum Time Machine*. London & New York: Routledge for Comedia, σσ. 25-35.

⁵¹ Χουρμουζιάδης, Γ. (1999), ό.π., σσ. 69-80.

εγγράφεται και η ιστορική τους διαδρομή, από τη στιγμή της κατασκευής, της δημιουργίας τους μέχρι τις μέρες μας.

Τα αντικείμενα εμπεριέχουν νοήματα, συμπυκνώνουν πληροφορίες για τις κοινωνίες που τα δημιούργησαν: για τη δημόσια και ιδιωτική ζωή, για την κοινωνική οργάνωση και τις κοινωνικές συγκρούσεις, τις αισθητικές αντιλήψεις, τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, τη σχέση των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον, τις λατρευτικές πρακτικές, τις αντιλήψεις για τη ζωή και το θάνατο. Πρόκειται, λοιπόν, για τεκμήρια του παρελθόντος, για αποσπασματικές πληροφορίες και σπαράγματα που επιμένουν να μας περιβάλουν στο παρόν, άλλοτε σε συνεχή ή δεύτερη χρήση, άλλοτε παραπεταμένα και αχρηστεμένα κι άλλοτε ως αντικείμενα συλλογής, έρευνας, μελέτης ή και θαυμασμού.⁵²

Ο Hobsbawm αναφέρει «*κολυμπάμε μέσα στο παρελθόν σαν τα ψάρια στο νερό, και δεν μπορούμε να ξεφύγουμε από αυτό. Το πώς όμως ζούμε και κινούμαστε μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, χρειάζεται ανάλυση και συζήτηση*»⁵³. Πράγματι, τα αντικείμενα δεν διηγούνται από μόνα τους την ιστορία τους, ούτε αποκαλύπτουν από μόνα τους τα μυστικά τους. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Bloch, ακόμη και τα σαφέστερα και πιο βοηθητικά κείμενα ή αρχαιολογικά ντοκουμέντα ομιλούν μόνον όταν ερωτούνται κατάλληλα⁵⁴. Τα αντικείμενα του παρελθόντος μπορούν να γίνουν κατανοητά - και όχι απλώς αντιληπτά από τις αισθήσεις, μπορούν να μετασχηματιστούν από απλές πληροφορίες σε γνώσεις, να προσλάβουν νοήματα και σημασίες, μέσα από την επιστημονικά οργανωμένη διαμεσολάβηση, μέσα από τη διαδικασία της ερμηνείας⁵⁵. Από την άποψη αυτή, η μελέτη των αντικειμένων δεν περιορίζεται στην παρατήρηση, την καταγραφή και την ταξινόμηση ή ακόμη και στη διατύπωση γενικευτικού χαρακτήρα νόμων για τον υλικό πολιτισμό.

Η διαδικασία της ερμηνείας αποκαλύπτει ότι ο υλικός πολιτισμός δεν γίνεται ενιαία και ομοιόμορφα αντιληπτός από το σύνολο των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων που δρουν και συγκρούονται στο πλαίσιο ενός ιστορικά

⁵² Γκότσης, Στ. (2002). «Αντικείμενο και ερμηνεία: από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη». Στο *Μουσείο – Σχολείο*. Πρακτικά Συνεδρίου. 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο. Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM (Ελληνικό Τμήμα)-Δημοτικό Μουσείο Καβάλας, σσ. 17-21.

⁵³ Hobsbawm, E. (1998). *Για την Ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Θεμέλιο, σ. 41.

⁵⁴ Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, μτφρ. Κ. Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σ. 88.

⁵⁵ Hodder, I. (1986). *Reading the Past. Current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press, σ. 45.

διαμορφωμένου κοινωνικού σχηματισμού. Τα αντικείμενα, που συνιστούν τον υλικό πολιτισμό, προσεγγίζονται πλέον ως νοήματα, μετατρέπονται σε 'κείμενα', που επιδέχονται πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών⁵⁶.

Η προσέγγιση των αντικειμένων ως «αφηγημάτων»⁵⁷ μεταφέρει τη συζήτηση στο παρόν. Γιατί, όπως στα κείμενα, έτσι και στα υλικά ίχνη του παρελθόντος, η προσπάθεια ερμηνείας του νοήματος και της σημασίας τους είναι μια πράξη που συντελείται στο παρόν. Μάλιστα, καθώς τα αντικείμενα του παρελθόντος έχουν αποσπαστεί από τα χωροχρονικά τους συμφραζόμενα, έχουν χάσει τόσο το λειτουργικό τους χαρακτήρα όσο και το πρωτογενές νοηματικό τους περιεχόμενο. Το νόημα του παρελθόντος ανήκει στο παρόν⁵⁸. Εκείνο που χρειάζεται λοιπόν, σύμφωνα με τον Le Goff, είναι, σε συνάρτηση προς το παρόν, οι συνεχείς επαναγνώσεις του παρελθόντος, το οποίο και πρέπει να μπορεί να καθίσταται διαρκώς επίδικο αντικείμενο⁵⁹.

Οι παραπάνω θεωρητικές αναζητήσεις, ωστόσο, γύρω από το αντικείμενο και την ερμηνεία του, γύρω από τη σχέση παρελθόντος-παρόντος, μεταφέρονται σταδιακά στο μουσείο, στο χώρο όπου η ακαδημαϊκή γνώση συναντάται με ευρύτερα ακροατήρια, στο δημόσιο χώρο της ιστορίας, όπου η επιστημονική κοινότητα επικοινωνεί και διαπλέκεται ουσιαστικά με τα κοινωνικά υποκείμενα αξιοποιώντας και ενεργοποιώντας τις βιωμένες εμπειρίες τους⁶⁰. Στο μουσείο, τα αντικείμενα τοποθετούνται στις προθήκες και μετατρέπονται σε εκθέματα, οργανώνονται σε σύνολα, εντάσσονται σε περιβάλλοντα. Η προσπάθεια να μετατραπεί το μουσείο από παραγωγός πληροφορίας σε παραγωγό γνώσης, μέσω των ερμηνευτικών προσεγγίσεων που προτείνει, η προσπάθεια να υπερβεί τον αισθητισμό και τη φетиχοποίηση των αντικειμένων⁶¹, την υμνολογία της πολύτιμης ύλης ή της μορφής, είναι σήμερα ορατή. Όπως σημειώνει ο Vergo, «η ίδια η πράξη της έκθεσης των αντικειμένων δεν είναι με

⁵⁶ Κωτσάκης, Κ. (2001), ό.π., σσ. 196-200.

⁵⁷ Pearce, S. (1990). «Objects as meaning; or narrative the past». Στο S. Pearce (ed), *Objects of Knowledge (New Research in Museum Studies)*. London: The Athlone Press, σσ. 125-140.

⁵⁸ Βλ. σχετικά, Ρεπούση, Μ. (2000). «Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση». *Μνήμων* 22, σσ. 191-200. Ρεπούση, Μ. (2000). «Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980». *Τα Ιστορικά* 33, σσ. 319-378. Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 249-294.

⁵⁹ Λε Γκοφ, Ζ. (1998). *Ιστορία και μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής. Αθήνα: Νεφέλη, σ. 47.

⁶⁰ Γαζή, Έ. (2002). «Η Ιστορία στον δημόσιο χώρο». Στο Γ. Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (επιμ). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 43-53.

⁶¹ Gathercole, P. (1989). «The fetishism of artifacts». Στο S. Pearce (ed). *Museum Studies in Material Culture*. Leicester, London & New York: Leicester University Press, σσ. 73-81.

κανέναν τρόπο ουδέτερη: η επιλογή, η διαρρύθμιση, ο συσχετισμός των εκθεμάτων δεν είναι αντικειμενική επιστήμη. [...] Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο εκτίθενται είναι στενά συνδεδεμένος με ρητορικούς ή διδακτικούς στόχους, στο μέτρο που τα ίδια αντικείμενα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διηγηθούν τελείως διαφορετικές ιστορίες»⁶².

Τα αντικείμενα είναι πολυσήμαντα και πρέπει να αντιμετωπίζονται ως τέτοια γιατί, ως μουσειακά εκθέματα, δεν *αντέχουν* μια γραμμική άχρονη παρουσίασή τους⁶³. Προήλθαν από ένα κοινωνικό πλαίσιο και αυτό πρέπει να το προβάλλουν. Είναι σημάδια εποχών και πολιτισμών που χάθηκαν, είναι «*συνεκδοχές χαμένων πολιτισμών*»⁶⁴. Τα μουσειακά αντικείμενα αποκτούν ταυτότητα αφού αναπτυχθεί στο μουσειακό περιβάλλον μια αλληλεπιδραστική σχέση τους με τον επισκέπτη και την επισκέπτρια. Τα αντικείμενα-εκθέματα, εκτός από την αισθητική ή/και την ιστορική τους αξία, αποτελούν ταυτόχρονα και κυρίαρχα εργαλεία μάθησης. Όλες σχεδόν οι επιστήμες που σχετίζονται με τα μουσειακά αντικείμενα – Μουσειολογία, Αρχαιολογία, Ιστορία, Ιστορία της Τέχνης, Ανθρωπολογία – επιδιώκουν να τα αντιμετωπίζουν ως *ανοικτά* πεδία σε εναλλακτικές αναγνώσεις, ερμηνείες και χρήσεις. Το αντικείμενο εισάγεται, έτσι, σε ένα πολλαπλό σύστημα αξιών στο οποίο λαμβάνεται υπόψη η αυθεντικότητά του, η ιστορικότητά του, η αισθητική αξία του, το υλικό του, η σπανιότητά του ή ακόμα και η μαζική παραγωγή του, ο βαθμός διατήρησής του ή και η δυνατότητα συντήρησής του⁶⁵.

Τα αντικείμενα που αποτελούν τη συλλογή ενός μουσείου, αναφέρονται κυρίως ως *υλικός πολιτισμός* (material culture). Ο όρος προέρχεται από την ακαδημαϊκή μελέτη αυτών των αντικειμένων. Ο Deetz εισάγει το βασικό ορισμό του υλικού πολιτισμού και θεωρεί ότι είναι εκείνο το κομμάτι του φυσικού περιβάλλοντος του ανθρώπου, το οποίο αιτιατά διαχωρίζεται απ' αυτόν σύμφωνα μ' ένα πολιτισμικά υπαγορευμένο σχέδιο⁶⁶. Έτσι, οι σπουδές για τον υλικό πολιτισμό μπορούν να εστιάσουν σε εικόνες, γραπτά τεκμήρια, χειροτεχνήματα, αρχαιολογικά ευρήματα σε κήπους, κοιμητήρια, αστικά και μη

⁶² Vergo, P. (1999). «Επανεξέταση της 'Νέας Μουσειολογίας'». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 70, σ. 51.

⁶³ Βλ. σχετικά, Παπαντωνίου, Φ. (1998). *Αισθητική Παιδεία I – Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε μουσεία και ιστορικούς χώρους*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

⁶⁴ Eco, U. (1992). *Πολιτιστικά Κοιτάσματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ. 24.

⁶⁵ Παπαντωνίου, Φ. (1998), ό.π., σ. 25.

⁶⁶ Deetz, J. (1977). *In small things forgotten: The archeology of early American life*. Garden City, New York: Anchor Books, σ. 7.

αστικά τοπία⁶⁷. Από τη στιγμή που ο υλικός πολιτισμός περιλαμβάνει πολλά διαφορετικά πεδία, η 'υλικότητά' του αναφέρεται ως *τεχνουργήματα* (artifacts), *χειροτεχνήματα* (manufacts), *αντικείμενα* (objects), *πράγματα* (things), *αγαθά* (goods) και φυσικά ως *υλικός πολιτισμός* (material culture)⁶⁸. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που εμπλέκονται με στοιχεία του 'υλικού πολιτισμού' επιδιώκεται να κατανοήσουν αυτόν τον πολιτισμό, είτε είναι το παρελθόν του, είτε η αισθητική του, είτε οι αξίες και οι πρακτικές του. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, μια λεζάντα σ' ένα μουσείο αναφέρει «*αν τα αντικείμενα μπορούσαν να μιλήσουν ...φανταστείτε τι ιστορίες θα μπορούσαν να διηγηθούν για τους κατόχους και τους δημιουργούς τους: προσωπικές ιστορίες της καθημερινής ζωής, μύθους για φιλοδοξίες και πάθη, ιστορίες μυστηρίου και εξερευνήσεων, στοιχεία ανθρώπινων επιτευγμάτων και δημιουργικότητας*»⁶⁹. Ωστόσο, αν και ένα αντικείμενο έχει ένα σκοπό και μια χρήση στις ζωές των ανθρώπων στο παρελθόν, εξακολουθεί να υπάρχει στο παρόν και μ' αυτόν τον τρόπο *επαναβιώνεται* τόσο από τον ερευνητή και την ερευνήτρια όσο και από τον επισκέπτη και την επισκέπτρια του μουσείου. Η Ulrich στο βιβλίο της «*The Age of Homespun*» [Η εποχή του χειροποίητου], ανακαλύπτει δεκατέσσερα αντικείμενα στα οποία, τόσο ανεκδοτολογικά όσο και τεκμηριωτικά, βασίζεται η δημιουργία του *αμερικανικού μύθου* κατά το 19^ο αιώνα, τα οποία όμως, αλλάζοντας οι αναπαραστάσεις, απομυθοποιούνται κατά τον 20^ο αιώνα⁷⁰.

Η μάθηση μέσω αντικειμένων κατέχει ξεχωριστή θέση στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που απευθύνονται σε μαθητικό κοινό. Η εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στα μουσεία έχει άμεση σχέση με τη διαχείριση ενός συνόλου αντικειμένων. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι κάθε άτομο μαθαίνει να εξερευνά τον κόσμο με τις αισθήσεις του και αυτό αρχίζει από την πολύ μικρή ηλικία, όπου η σύλληψη των αναπαραστάσεων στη σκέψη του παιδιού ξεκινά από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες επενεργώντας πάνω στα αντικείμενα. Τα αντικείμενα προσφέρουν στο μικρό παιδί μια συγκεκριμένη

⁶⁷ Schlereth, T. J. (1992). «Object knowledge: Every museum visitor an interpreter». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*,. Washington DC: Museum Educational Roundtable, σσ. 102-111.

⁶⁸ Pearce, S. (1994), ό.π., σ. 9.

⁶⁹ Βλ. σχετικά, Zimmerman, P.D. (1992). *Seeing things differently*. Winterthur, DE: Winterthur Museum.

⁷⁰ Ulrich, L.T. (2001). *The Age of Homespun: Objects and stories in the creation of an American myth*. New York: Alfred A. Knopf, σσ. 25-40.

και ικανοποιητική εμπειρία για να δημιουργήσει σύμβολα και να προχωρήσει αργότερα σε αφηρημένες έννοιες⁷¹.

Το επιστημολογικό ενδιαφέρον για τη χρήση των αντικειμένων στη διαδικασία της μάθησης διατυπώνεται ήδη από το Μεσαίωνα, όταν ο Θωμάς Ακινάτης υπογράμμισε ότι κάθε γνώση (*intelligibilia*) που δεν μπορούσε να υποστηριχθεί από τη μελέτη των αντικειμένων (*sensibilia*) όφειλε να απορριφθεί. Έκτοτε, πολλοί φιλόσοφοι και παιδαγωγοί - όπως οι Bacon, Comenius, Rousseau και Dewey - συνηγόρησαν υπέρ της φυσικής, πνευματικής, ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών μέσω της εξάσκησης των αισθήσεων που βασίζεται στα αντικείμενα⁷².

Είναι γεγονός ότι τα μουσεία προσφέρουν εμπειρίες που βασίζονται στην επαφή με τα πραγματικά τρισδιάστατα αντικείμενα, τα οποία - σε αντίθεση με το γραπτό λόγο - έχουν τη δύναμη να προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών, καθώς ερεθίζουν τη φυσική περιέργεια και την εξερευνητική τους διάθεση. Η υλική υπόσταση των αντικειμένων παρέχει, επίσης, την αφετηρία για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως ο χρόνος, η αλλαγή, η αυθεντικότητα, η σχέση αιτίας-αποτελέσματος.

Τα αντικείμενα μπορούν να μελετηθούν ως ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών. Όταν διατυπωθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις αποκαλύπτουν πληροφορίες για τις φυσικές τους ιδιότητες, την παραγωγή και τη χρήση τους, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους γίνονταν αντιληπτά από τα διαφορετικά κοινωνικά υποκείμενα. Αποκαλύπτουν, ακόμη, πληροφορίες για την ιστορική διαδρομή που έχουν διανύσει μέχρι τις μέρες μας, τη χρήση και την αξία που προσέλαβαν στο πλαίσιο διαφορετικών κοινωνικών σχηματισμών. Η πολυσημία, άλλωστε, των αντικειμένων επιτρέπει να εξεταστούν σε ποικίλους συνδυασμούς και ενταγμένα σε διαφορετικά, κάθε φορά, θεματικά σύνολα, ανεξάρτητα από την ομαδοποίηση που υπαγορεύει η έκθεση στο κάθε μουσείο⁷³.

⁷¹ Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ. (2004). *Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιοποίηση του μουσείου στην προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ. 24.

⁷² Hooper-Greenhill, E. (1992). «Museum Education». Στο J. Thompson (ed), *Manual of Curatorship: a guide to museum practice*. London: Butterworths, σσ. 670-689.

⁷³ Βλ. σχετικά, Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S. (1991). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage. Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and Gallery Education*. London - New York: Leicester University Press, σσ. 98-113.

Η μελέτη των αντικειμένων αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να περιγράφουν, να ταξινομούν και να συγκρίνουν, να συνθέτουν και να αφαιρούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και ερμηνευτικές προτάσεις, να αναπτύσσουν, με άλλα λόγια, κριτικές ικανότητες και δεξιότητες. Η σύνθεση των επιμέρους πληροφοριών προσδίδει στα αντικείμενα νοήματα και σημασίες. Με την έννοια αυτή, η μελέτη των αντικειμένων μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της ιστορικότητας των πραγμάτων, στην κατανόηση του 'διαφορετικού' στο χώρο και στο χρόνο, στην αυτοσυνειδησία.

Είναι προφανές ότι η διαδικασία, στην οποία αναφερόμαστε παραπάνω, διαφοροποιείται από την απλή ξενάγηση για παιδιά ή την εκλαϊκευμένη παρουσίαση του συνόλου του μουσειακού χώρου. Καθώς δεν βασίζεται στο μονόλογο, αλλά προϋποθέτει την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών μέσα από την ενεργοποίηση της σκέψης, των αισθήσεων και της φαντασίας τους, πρόκειται για μια δυναμική εκπαιδευτική διαδικασία, που απαιτεί ολοκληρωμένο σχεδιασμό και επιλογή εκείνων των κατάλληλων παιδαγωγικών μέσων που υπηρετούν την αρχική στοχοθεσία. Για το σχεδιασμό μιας μουσειακής εκπαιδευτικής δραστηριότητας από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού του σχολείου, είναι αναγκαία η προηγούμενη γνωριμία με το μουσειακό, αρχαιολογικό ή άλλο χώρο πολιτισμού που πρόκειται να αξιοποιηθεί, ο εντοπισμός των δυνατοτήτων και των δυσκολιών που αυτός εμπεριέχει, η επιλογή των διαδρομών που θα ακολουθηθούν και των αντικειμένων που θα αποτελέσουν τον πυρήνα της εφαρμογής, η βιβλιογραφική ενημέρωση από τις διαθέσιμες πηγές, ο καθορισμός των γνωστικών περιοχών της σχολικής ύλης με τις οποίες μπορούν να επιχειρηθούν διασυνδέσεις για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση της μουσειακής επίσκεψης και, τέλος, η αντιμετώπιση όλων εκείνων των ανασχετικών παραμέτρων που θέτει η σχολική αλλά και η μουσειακή πραγματικότητα.

Ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο μουσείο δεν ακολουθεί υποχρεωτικά κάποιο δεδομένο και αυστηρό μοντέλο. Με σημείο αναφοράς, πάντα, τα αντικείμενα που έχουν επιλεγεί και το θέμα που έχει προσδιοριστεί, στο σχεδιασμό μπορούν να ενταχθούν η παράλληλη χρήση

υποστηρικτικού εποπτικού υλικού, η συμπλήρωση από τους μαθητές και τις μαθήτριες φύλλων εργασίας, η αφήγηση-ιστόρηση, η οργάνωση θεατρικού παιχνιδιού και η εφαρμογή δημιουργικών εργαστηρίων⁷⁴. Έτσι, η καθοδήγηση του βλέμματος και η ενεργοποίηση των αισθήσεων, η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, η εξοικείωση με άγνωστα υλικά και τεχνικές γίνονται ευκολότερα. Με μία προϋπόθεση: η επιλογή και η οργάνωση των επιμέρους αυτών δράσεων να μην αποτελεί ψυχαγωγικό αυτοσκοπό, αλλά να συνδέεται οργανικά και να εντάσσεται αρμονικά στο συνολικό σχεδιασμό.

Για τη σχολική ομάδα, που συμμετέχει σε μια ανάλογη εκπαιδευτική δραστηριότητα, η μουσειακή εμπειρία είναι πολλαπλά χρήσιμη. Στην πραγματικότητα, τα μορφωτικά της αποτελέσματα εκτείνονται σε βάθος χρόνου και μπορούν να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαιδευτικής πράξης. Κυρίως, όταν η επίσκεψη στο μουσείο επεκτείνεται και ανακαλείται στο σχολείο ή σε άλλους χώρους, σε σύνδεση με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα⁷⁵.

2.5 Μουσείο και κοινό: ζητήματα επικοινωνίας

Κρατικές στατιστικές απογραφές και ανεξάρτητες έρευνες για τα χαρακτηριστικά των επισκεπτών και την κοινωνική διάσταση των επισκέψεων σε μουσεία στις ΗΠΑ⁷⁶, τη Γαλλία⁷⁷, τη Γερμανία, τη Βρετανία⁷⁸, τον Καναδά⁷⁹, δείχνουν ότι το κοινό των μουσείων, σε σύγκριση με το σύνολο του πληθυσμού, έχει υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης, υψηλότερα εισοδήματα, είναι

⁷⁴ Hooper-Greenhill, E. (1991), ό.π., σσ. 114-131. Husbands, C. (1992). «Objects, evidence and learning: some thoughts on meaning and interpretation in museum education». *Journal of Education in Museums* 13, σσ. 1-3.

⁷⁵ Τσιτούρη, Α. (2002). «Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης». Στο *Μουσείο – Σχολείο*. Πρακτικά Συνεδρίου. 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο, Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM (Ελληνικό Τμήμα)-Δημοτικό Μουσείο Καβάλας, σσ. 22-25.

⁷⁶ Falk, J. (1998). «Visitors: 'Who does, who doesn't and why – understanding why people go to museums'». *Museum News* 77, σσ. 38-43.

⁷⁷ Bourdieu, P. & Darbel, A. (1997). *The Love of Art: European Museums and Their Public*. Cambridge: Polity Press. Heinich, N. (1988). «The Pompidou Centre and its public: the limits of a utopian site». Στο R. Lumley (ed), *The Museum Time Machine*. London and New York: Routledge for Comedia, σσ. 199-212.

⁷⁸ Merriman, N. (1991). *Beyond the Glass Case*. Leicester: Leicester University Press.

⁷⁹ Dixon, B., Courtney, A. & Bailey, R. (1974). *The Museum and the Canadian Public*. Toronto: Arts and Culture Branch, Department of the Secretary of State.

πιο νέο σε ηλικία και πιο *κινητικό*. Στον ελληνικό χώρο δεν υπάρχουν συστηματικές κι εμπειριστατωμένες μελέτες για το είδος του κοινού που επισκέπτεται τα μουσεία, αλλά και τους *μη επισκέπτες*, τους ανθρώπους, δηλαδή, που δεν πηγαίνουν στα μουσεία, και τους λόγους που καθορίζουν αυτές τις επιλογές.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι περισσότερες αξιόπιστες έρευνες που έχουν γίνει για τα χαρακτηριστικά των επισκεπτών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, ήδη από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα, επιβεβαιώνουν το προφίλ των επισκεπτών που αναφέρεται παραπάνω. Ανάμεσά τους, ιδιαίτερα σημαντική είναι η έρευνα που διεξήγαγε ο Bourdieu⁸⁰ και οι συνεργάτες του, στα τέλη της δεκαετίας του 1960, η οποία κάλυψε όλη την Ευρώπη (συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας), και αποτέλεσε τη βάση για μια ανάλυση σε βάθος της μουσειακής κουλτούρας και της πρόσβασης σ' αυτήν. Το αντικείμενο μελέτης του ήταν το μουσείο τέχνης, ενώ προσπάθησε να προσδιορίσει τις κοινωνικές συνθήκες που ορίζουν, από τη μια, τη δύναμη απόδοσης αισθητικής αξίας σε ορισμένα αντικείμενα ή έργα τέχνης, και από την άλλη, την ικανότητα άσκησης αυτής της αισθητικής εκτίμησης. Μελετούσε, βέβαια, ένα συγκεκριμένο είδος μουσείου, συντηρητικό σε πρακτική και συγκεντρωτικό σε διοίκηση, πάνω από τριάντα χρόνια πριν.

Ο Bourdieu έθεσε το ερώτημα που έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές του μουσείου, ότι εφόσον θεωρητικά τα μουσεία είναι εξαιρετικά προσιτά λόγω του χαμηλού κόστους εισόδου, γιατί η πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά να είναι *«προνόμιο των καλλιεργημένων τάξεων»*; Ξεκινώντας από την αρχή ότι *«μόνο αυτοί που αποκλείουν τον εαυτό τους είναι αυτοί που πάντοτε αποκλείονται»* [από τα μουσεία], εξέτασε γιατί ορισμένες ομάδες ανθρώπων αποκλείουν τον εαυτό τους από την πρόσβαση στα πολιτιστικά αγαθά. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *«τα πράγματα που μας αρέσουν είναι μόνο αυτά των οποίων το νόημα καταλαβαίνουμε»*. Με άλλα λόγια, η απόλαυση των έργων τέχνης είναι μια *καλλιεργημένη ευχαρίστηση* που αποκτιέται με συχνή και παρατεταμένη εξάσκηση, και δεν αποτελεί ένα φυσικό χάρισμα. Εδώ παίζουν καθοριστικό ρόλο, βέβαια, η οικογένεια και το σχολείο.

⁸⁰ Bourdieu, P. & Darbel, A. (1997), ό.π.

Η αισθητική εκτίμηση, το *καλλιεργημένο* γούστο για την τέχνη, είναι κοινωνικά μαθημένο και κατανεμημένο άνισα, δηλώνει ο Γάλλος μελετητής, και χρησιμοποιείται, για να βοηθήσει, κάποιες κοινωνικές ομάδες να ξεχωρίσουν μέσω της αγάπης τους για την τέχνη. Ο Bourdieu ορίζει αυτήν τη γνώση ως το «*πολιτιστικό κεφάλαιο*»⁸¹, το οποίο λειτουργεί ως ένα είδος εσωτερικού κώδικα και εξοπλίζει τα άτομα, τα οποία τον κατέχουν στην κοινωνία, με μια κατανόηση ή ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις πολιτιστικές σχέσεις και αγαθά. Η κατοχή αυτού του κώδικα, ή του πολιτιστικού κεφαλαίου, συντελείται σταδιακά μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία απόκτησης ή ενστάλαξης ιδεών.

Τα μουσεία παίζουν και αυτά σημαντικό ρόλο στο σύστημα καθώς έχουν την εξουσία να αποφασίζουν τι είναι άξιο και τι είναι ανάξιο αισθητικού θαυμασμού, προσδιορίζοντας έτσι το επίπεδο καλλιέργειας που είναι απαραίτητο για να τα απολαύσουμε. Ο Bourdieu καταδεικνύει την αντίσταση στην ιδέα ότι το μουσείο (το οποίο, εξ ορισμού, αποκλείει κάποιους) μπορεί να γίνει φορέας κοινωνικής ένταξης και θέτει καίρια ζητήματα για τη μάθηση και την καλλιέργεια που συντελείται σ' αυτά.

Ο Merriman (1991) χρησιμοποίησε αυτές τις θεωρίες του Bourdieu σε μια έρευνα που έκανε στη Βρετανία, στα τέλη της δεκαετίας του 1990, με έμφαση στα ιστορικά και αρχαιολογικά μουσεία, μελετώντας γενικά τη στάση διαφορετικών ομάδων απέναντι στο παρελθόν και στον τρόπο παρουσίασης και ερμηνείας του. Ξεκινώντας από τις αρχές ότι: α) τα μουσεία είναι ενδιαφέροντα μέρη που αξίζει κανείς να τα επισκεφτεί και έχουν να προσφέρουν κάτι στον καθένα και, β) ο στόχος των δημόσιων μουσείων θα πρέπει να είναι να απευθύνονται σε όλη την κοινότητα, ερεύνησε την επίσκεψη στο μουσείο μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο της βρετανικής κοινωνίας.

Η έρευνα του Merriman βασίστηκε σε μεγάλο δείγμα και έγινε μέσω ταχυδρομείου, περιλαμβάνοντας επισκέπτες αλλά και μη επισκέπτες σε μουσεία. Η γενικότερη εικόνα για τους επισκέπτες ήταν να είναι στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ 35-59 ετών, άνδρες και γυναίκες, να είναι ιδιοκτήτες του σπιτιού τους, να έχουν αυτοκίνητο, να είναι φοιτητές ή εργαζόμενοι, να έχουν αποφοιτήσει από ιδιωτικό σχολείο και να έχουν παραμείνει στην εκπαίδευση μετά το κατώτατο υποχρεωτικό όριο, ενώ για τους μη επισκέπτες η τάση ήταν να είναι

⁸¹ Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκης.

πάνω από 60 ετών, να είναι ένοικοι σε εργατικές κατοικίες, να μην έχουν αυτοκίνητο, να είναι συνταξιούχοι, άνεργοι ή σε μερική απασχόληση, να μην έχουν πάει σε ιδιωτικό σχολείο και να έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση σε μικρή ηλικία.

Το ενδιαφέρον στην έρευνα του Merriman είναι ο τρόπος με τον οποίο έριξε φως στο πώς βλέπουν τα μουσεία όσοι δεν συνηθίζουν να τα επισκέπτονται και στα εμπόδια που υπάρχουν για την ευρύτερη πρόσβαση. Όταν ρωτήθηκαν για τους πιο ευχάριστους τρόπους για να εξερευνήσουν το παρελθόν, οι μη επισκέπτες έβαλαν ψηλά στη λίστα των προτεραιοτήτων τους δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα περισσότερο στο σπίτι και στον ιδιωτικό παρά στο δημόσιο χώρο, όπως το να παρακολουθούν ένα πρόγραμμα για το παρελθόν στην τηλεόραση ή να διαβάζουν κάτι σχετικά με το θέμα.

Η έρευνα έδειξε ότι η επίσκεψη στο μουσείο εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο συμμετοχής στην *πολιτισμική κληρονομιά* και ότι η επίσκεψη όλων αυτών που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία ήταν σε γενικές γραμμές παρόμοια. Όταν αναφέρεται στην *κληρονομιά*, ως έννοια ξεχωριστή από το 'παρελθόν', το οποίο καλύπτει όλο το εύρος των ανθρώπινων δραστηριοτήτων του παρελθόντος, ο Merriman περιλαμβάνει τις φυσικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος ή τις συμβατικές δραστηριότητες που σχετίζονται μ' αυτό, όπως είναι γνωστές στα μουσεία, στα ιστορικά κτίρια, στις αρχαιολογικές ανασκαφές, στα μονοπάτια περιήγησης σε ιστορικές πόλεις, στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις στο φυσικό τοπίο κ.λπ., καθώς και δραστηριότητες όπως η γενεαλογική έρευνα της οικογενειακής ιστορίας ή η συλλογή αντικών.

Αντανακλώντας κάποια από τα πορίσματα του Bourdieu για τα μουσεία τέχνης, η έρευνα του Merriman έδειξε ότι η επίσκεψη χώρων της πολιτισμικής κληρονομιάς είναι μια συνήθεια που υποστηρίζεται και ενισχύεται μεταξύ των πιο μορφωμένων και εύπορων ομάδων. Αυτές οι ομάδες κοινωνικοποιούνται μέσα από την οικογένεια, το σχολείο, τις ομάδες συνομηλίκων τους έτσι ώστε να αποδίδουν υψηλότερες αξίες στην *κληρονομιά* από άλλες ομάδες.

Ένα άλλο στοιχείο διαφοροποίησης είναι η σημασία που αποδίδουν οι διαφορετικές κατηγορίες των ερωτηθέντων στα διαφορετικά είδη ιστορίας⁸². Οι

⁸² Merriman, N. (1989). «The Social Basis of Museum and Heritage Visiting». Στο S. Pearce (επιμ.), *Museums Studies in Material Culture*. Leicester and London: Leicester University Press, σσ. 153-171.

απαντήσεις των ομάδων υψηλής κοινωνικής θέσης έδειξαν μια ξεκάθαρη ιεραρχία που ξεκινάει βάζοντας πιο ψηλά την παγκόσμια ιστορία και καταλήγει στη χαμηλότερη βαθμίδα της οικογενειακής ιστορίας. Αντίθετα, οι ερωτηθέντες χαμηλής κοινωνικής θέσης έδωσαν ακριβώς την αντίθετη ιεραρχία. Αυτό φαίνεται να υποδηλώνει ότι για την τελευταία κατηγορία η έννοια του παρελθόντος επικεντρώνεται στο οικογενειακό και τοπικό περιβάλλον.

Γενικά, φάνηκε ότι για όλες τις κατηγορίες των ανθρώπων που πήραν μέρος στην έρευνα, το είδος των πραγμάτων που βρίσκουν πιο ενδιαφέροντα και εποικοδομητικά για να αποκτήσουν μια αίσθηση του παρελθόντος είναι αυτά που έχουν να κάνουν με τα συμφραζόμενα: αντικείμενα και κατασκευές που τα βλέπουν στον αρχικό τους χώρο, κατά προτίμηση στην ύπαιθρο, συνήθως μ' ένα στοιχείο ανακάλυψης από τους ίδιους, και σε ιδανικές περιπτώσεις, με κάποια μορφή προσωπικής σύνδεσης, είτε με την οικογένεια, είτε με τη γύρω περιοχή.

Σε συμφωνία με τα πορίσματα του Merriman, πολλά μουσεία κάνουν χρήση των ΜΜΕ για να απευθυνθούν σ' ένα κοινό που προτιμά να βιώνει το παρελθόν μ' αυτόν τον τρόπο. Συγχρόνως, τμήματα των συλλογών βγαίνουν *εκτός των τειχών* του μουσείου και μεταφέρονται στο κοινό⁸³, στήνονται εκθέσεις σε χώρους *καθημερινής χρήσης*⁸⁴ ή διοργανώνονται *ανοιχτές μέρες πολιτισμού*⁸⁵.

Ο ίδιος ο Merriman, σε νεότερα γραπτά του, αναφέροντας τους λόγους που οδήγησαν τα μουσεία στο να αναγκαστούν να υιοθετήσουν περισσότερο επικοινωνιακές πρακτικές, με βάση έρευνες κοινού που έχουν διεξαχθεί σ' αυτά, διαπιστώνει ότι καθοριστικός παράγοντας είναι ο ανταγωνισμός της «*βιομηχανίας της πολιτισμικής κληρονομιάς*» και της «*βιομηχανίας της ψυχαγωγίας*». Και παρατηρεί «*οι επισκέπτες συχνά αντιλαμβάνονται ότι η επίσκεψη σε μουσεία, οι ανέσεις που βρίσκουν στο εσωτερικό τους*

⁸³ Μουσούρη, Θ. (1999). «Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 73, σσ. 65-69. Καλεσοπούλου, Δ.(1999). «Ανοιχτός διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση στα προγράμματα προσέγγισης». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 73, σσ. 69-74.

⁸⁴ Χαρακτηριστική είναι η έκθεση-ανάδειξη αρχαιολογικών ευρημάτων στους σταθμούς του Αττικού Μετρό στην Αθήνα και τα θετικά σχόλια των επιβατών.

⁸⁵ Οι «Μέρες Πολιτισμού» που διοργανώνουν τα μουσεία της Ελλάδας (με εκπαιδευτικά προγράμματα για οικογένειες και άτομα τρίτης ηλικίας, διαλέξεις, κινητές εκθέσεις, πρόσκληση σε γεύματα στο χώρο του μουσείου), με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα των Μουσείων, κάθε Μάιο, έχουν μεγάλη ανταπόκριση στους πολίτες.

(αναψυκτήριο, πωλητήριο, καθίσματα, χώροι υγιεινής) και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις εντός της ομάδας είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντικές με το περιεχόμενο των εκθετηρίων. Τα εκθέματα του μουσείου αποτελούν, πολλαπλώς, ένα σκηνικό, μπροστά στο οποίο οι επισκέπτες παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους μεταξύ τους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν και από τα εκθέματα»⁸⁶.

Στο σύγχρονο μουσείο η επικοινωνία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του. Η νέα αυτή στάση εμφανίζεται κυρίως στα μεταμοντέρνα μουσεία, όπου οι επισκέπτες μετέχουν ενεργά σε νέες «αναγνώσεις» των εκθεμάτων με προσωπικούς συνειρμούς, νέα μονοπάτια προσέγγισης, που δεν του επιτρέπουν οι μονοσήμαντες μουσειολογικές εκδοχές των παραδοσιακών μουσείων. Τα μουσεία αυτά επιδιώκουν να δημιουργήσουν διαδραστικές σχέσεις με το κοινό, να μετεξελιχθούν σε χώρους ψυχαγωγίας και κοινωνικής συναναστροφής, να γίνουν «τόποι εμπειρίας και μέσα για ανακάλυψη, αναζήτηση, προσωπική προσέγγιση και μέθεξη και όχι χώροι όπου με στατικό, χρονολογικό τρόπο ξεδιπλώνεται η πορεία της τέχνης»⁸⁷.

Μεταξύ των μοντέλων που φαίνεται να επηρεάζουν την μουσειακή επικοινωνία είναι αυτά του Cameron και της Hooper-Greenhill. Ο Cameron⁸⁸, το 1968, προσάρμοσε ένα μηχανιστικό και μονόδρομο μοντέλο επικοινωνίας, όπου έχουμε τον επιμελητή και την επιμελήτρια των συλλογών (πομπός) να επικοινωνεί με βάση την εμπειρία και τις γνώσεις του, μέσω των συλλογών στο μουσείο (μέσο) και με γραμμικό και μονοδιάστατο τρόπο, με τον επισκέπτη και την επισκέπτρια (δέκτης), που παθητικά δέχονται τα μηνύματα. Δηλώνεται έτσι ότι έχουμε πολλαπλούς πομπούς, διαφορετικά μέσα και δέκτες και προστίθεται και η γραμμή επανατροφοδότησης από τους επισκέπτες στο μουσείο, καθώς οι πληροφορίες που δίνουν για τα εκθέματα είναι η βάση για να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα των εκθέσεων και για να συγκρίνουν οι ίδιοι τη δική τους ερμηνεία μ' εκείνη του μουσείου.

⁸⁶ Merriman, N. (1999). «Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 72, σσ. 43-46.

⁸⁷ Αλεξάκη, Ε. (2002). «Το σύγχρονο μουσείο: εμπορικό κέντρο ή χώρος ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Γ. Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (επιμ). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 70.

⁸⁸ Cameron, D. (1968). «A viewpoint: the museum as a communications system and implications for museum education». *Curator* 11, σσ. 33-40.

Το μοντέλο που προτείνει η Hooper-Greenhill⁸⁹ αναγνωρίζει ότι η επικοινωνία στο μουσείο είναι κοινωνική λειτουργία και ότι οι άνθρωποι δημιουργούν τα δικά τους νοήματα και μηνύματα με ενεργητικό τρόπο μέσα σ' αυτό. Επηρεασμένο από τις αρχές της μεταδόμησης για την πολυσημία και την ανάγνωση πολλαπλών μηνυμάτων, το μοντέλο αυτό βλέπει την επικοινωνία στο μουσείο ως μια σύνθετη διαδικασία, όπου οι επιμελητές του μουσείου αντικαθίσταται από μια ομάδα επαγγελματιών (π.χ. επιμελητής, αλλά και μουσειοπαιδαγωγός, σχεδιαστής, συντηρητής) που επικοινωνούν μεταξύ τους, ενώ οι επισκέπτες δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά κατασκευάζουν ενεργά τα δικά τους νοήματα, με βάση τις προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και αξίες που επηρεάζουν την ερμηνεία που δίνουν. Τα δε *μέσα* ορίζονται ως ο χώρος μεταξύ αυτών που επικοινωνούν και αυτών που κατασκευάζουν μηνύματα, όπου πολλά, διαφορετικά και συχνά αντιφατικά μηνύματα δομούνται ξανά και ξανά σε μια κατάσταση διαρκούς κίνησης. Αυτός ο *διαμεσολαβητικός* χώρος περιλαμβάνει όλα τα μέσα επικοινωνίας του μουσείου, από τις εκθέσεις μέχρι το κτήριο, το προσωπικό και το πωλητήριο.

Το μουσείο, επομένως, σήμερα, υπάρχει και λειτουργεί, προσαρμόζεται, μετατρέπεται και βελτιώνεται οφείλοντας να διασφαλίζει και να επιδιώκει την πρόσβαση και χρήση των συλλογών του από το μεγαλύτερο δυνατό εύρος χρηστών.⁹⁰

2.6 Παιδαγωγικά πλαίσια ανάπτυξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσειακά περιβάλλοντα

Παρά την ανάπτυξη, παγκοσμίως, της μουσειοπαιδαγωγικής και τη συνακόλουθη ερευνητική και εκδοτική δραστηριότητα για τους τρόπους μάθησης των επισκεπτών στα μουσεία, στην Ελλάδα η σχετική έρευνα είναι περιορισμένη. Ειδικότερα, περιορισμένα στοιχεία έχουμε για τη σχέση των μαθητών του πρωτοβάθμιου ελληνικού σχολείου με το μουσείο, και μάλιστα για

⁸⁹ Hooper-Greenhill, E. (1991). «A new communication model for museums». Στο G. Kavanagh (ed.), *Museum Languages: Objects and Texts*. Leicester: Leicester University Press, σσ. 49-61.

⁹⁰ Ambrose, T. (ed) (1987). *Education in Museums: Museums in Education*. London: HMSO, σσ. 37-48.

το βαθμό που αυτή η σχέση διαμορφώνει την ιστορική κουλτούρα τους⁹¹. Γενικά, η έμφαση στη βιβλιογραφία δίνεται κυρίως σε ζητήματα όπως η διδασκαλία της ιστορίας μέσω αντικειμένων, υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο μουσείο⁹². Έτσι, η κατανόηση της χρήσης μουσειακών αντικειμένων στη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας, συνδέεται κυρίως με θεωρίες αισθητικής εμπειρίας, με εφαρμογές οπτικού εγγραμματοτισμού, όπως αυτές εμφανίζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως των μουσείων τέχνης, με θεωρίες σχετικά με τη σημασία των αντικειμένων για την ανάπτυξη των σπουδών *υλικού πολιτισμού* και τέλος, με περιγραφές συγκεκριμένων σχεδίων εργασίας και συνεργασιών μουσειών-σχολείων που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές συνθήκες και εκπαιδευτικές περιστάσεις.

Το σύνολο των παραπάνω ιδεών (εγγραμματοσύνη μουσειών τέχνης, σπουδές *υλικού πολιτισμού*, συνεργασία μουσείου-σχολείου) διαμορφώνουν, σε μεγάλο βαθμό, την ιστορική εκπαίδευση σε μουσειακούς χώρους. Ένα τμήμα της βιβλιογραφίας καταγράφει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας με τα αντικείμενα-μουσειακά εκθέματα για την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας των μαθητών και των μαθητριών. Άλλο τμήμα της βιβλιογραφίας αναδεικνύει με ποιον τρόπο χρησιμοποιούν οι μουσειοπαιδαγωγοί τις τεχνικές διδασκαλίας οπτικού εγγραμματοτισμού για να καλλιεργήσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες δεξιότητες ιστορικής αναζήτησης, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν το παρελθόν δομώντας τις δικές τους αφηγήσεις, με στόχο την κατανόηση του παρελθόντος. Ένα τρίτο τμήμα βιβλιογραφίας αναφέρεται στη δυνατότητα του 'υλικού πολιτισμού' να παρέχει τρόπους κατανόησης των ανθρώπων *αλλού* και *άλλοτε* αλλά και τρόπους ενσυναισθητικής εμπλοκής τους με το παρελθόν.

⁹¹ Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας γίνονται στην Ελλάδα ερευνητικές προσπάθειες εκτίμησης και αποτίμησης αυτής της σχέσης αλλά και πληθαίνουν οι εκδόσεις και οι επιστημονικές συναντήσεις γύρω από το θέμα. Βλ. ενδεικτικά: Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. Κόκκινος, Γ. κ.ά. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.

⁹² Carson, B.G. (1992). «Interpreting history through objects». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington DC: Museum Educational Roundtable, σσ. 129-133.

2.6.1. Αισθητική εμπειρία και ιστορική φαντασία

Η αντικειμενοκεντρική εκπαίδευση περιέχει στα συστατικά της στοιχεία και την αισθητική. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως σημειώνει η Burnham, *«αυτό που ενθαρρύνουμε είναι η αξία της ανακάλυψης, το ενδιαφέρον στα πράγματα πίσω από την επιφάνεια, το παιχνίδι της παρατήρησης και της σκέψης»*⁹³. Η σύνθετη αισθητηριακή και γνωστική αντίδραση ως αποτέλεσμα της παρατήρησης ενός αντικειμένου-εκθέματος αποτελεί μια αισθητική εμπειρία.

Ενώ υπάρχει ένας μακρύς βιβλιογραφικός κατάλογος για την αισθητική εμπειρία (ενδεικτικά: Burton, Horowitz & Abeles:2000, Csikszentmihalyi & Robinson:1990, Dewey:1934, Dissanayake:1988, Greene:1995, Housen:1991, Osborne:1991, Parsons:1987, Reid:1961), οι συγγραφείς που ασχολούνται με το θέμα εστιάζουν τις θεωρητικές και ερευνητικές αναζητήσεις τους περισσότερο στα αντικείμενα ως δημιουργήματα τέχνης κι όχι τόσο ως ιστορικά παραγόμενα. Στην πραγματικότητα, στην καθομιλουμένη, ο όρος αισθητική απλά σημαίνει *«έχω να κάνω με την τέχνη παρά «οδηγούμαι σε αισθητηριακούς συλλογισμούς και στα συμφραζόμενά τους»*.

Άλλοι ορισμοί, χρησιμότεροι στην εργασία αυτή, περιγράφουν την αισθητική εμπειρία σ' ένα σαφέστερο πλαίσιο: ως ένα διάλογο ανάμεσα στο θεατή, το αντικείμενο-έκθεμα και το δημιουργό του αντικειμένου (Dewey: 1934), ως ένα τρόπο γνώσης (Eisner:1985). Ο Eisner αργότερα συμπληρώνει ότι *«εφόσον ό,τι επιλέγουμε να συμβολίσουμε προέρχεται από την εμπειρία μας και η εμπειρία μας, τόσο η πρακτική όσο και η διανοητική, επηρεάζεται (δεν περιορίζεται όμως) από την οξύτητα των αισθήσεών μας, τότε υπάρχει μια αισθητική διάσταση σύμφυτη σε κάθε εκπαιδευτική πράξη που οδηγεί στην ανάπτυξη συμβολικού πολιτισμικού εγγραμματος»*⁹⁴.

Αυτή η αισθητική διάσταση είναι πραγματική παρούσα στην ιστορική εκπαίδευση. Άλλωστε, ιστορία είναι και η μελέτη πολιτισμικών συμβόλων του παρελθόντος και του παρόντος. Όπως σημειώνει ο Beckow *«κουλτούρα είναι ένας οργανισμός ιδεών που εκδηλώνονται στις πράξεις και στα αντικείμενα ...*

⁹³ Burnham, R. (1994). «If you don't stop, you don't see anything», *Teacher College Record* 95, 4, σ. 524.

⁹⁴ Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press, σ. 17.

μέσω των οποίων ο άνθρωπος βιώνει τον κόσμο του και αναλαμβάνει δράση»⁹⁵. Οι αντιδράσεις, οι στάσεις των μαθητών και των μαθητριών σ' αυτά τα σύμβολα αποτελούν ένα από τα σημαντικά στοιχεία της μουσειακής εμπειρίας τους. Ο Lankford σημειώνει ότι «μιλώντας καθαρά, από την αρχή της ανθρώπινης εμπειρίας, τα δημιουργήματα τέχνης δεν έχουν τόσο εσωτερική αξία όσο εργαλειώδη αξία για την αισθητική εμπειρία»⁹⁶. Αυτό αποκτά μεγαλύτερη αξία για την ιστορικότητα των αντικειμένων σ' ένα μουσείο. Το πιάτο, οι κουβέρτες και η αναπαράσταση μιας καλύβας, θυμάται ο Hein⁹⁷, καθώς στρέφεται στο παρελθόν, ενέχουν μια αισθητική εμπειρία την οποία ακολουθείς συμμετέχοντας σε μια κατάσταση πέρα από πρακτικής φύσεως ζητήματα. Σ' αυτήν την εργασία, ο όρος *αισθητική εμπειρία* αναφέρεται ως η αισθητηριακή μάθηση που αποτελεί έναυσμα για την καλλιέργεια της φαντασίας, της ιστορικής φαντασίας.

Για να επιτευχθεί η αισθητική εμπειρία του παρελθόντος, τα μουσειακά αντικείμενα πρέπει να εκμαιεύουν συναισθηματικές αντιδράσεις. Ο McLaughlin μας θυμίζει πως τα πρώτα μουσεία (*cabinets of curiosity*) ήταν σχεδιασμένα για να ξυπνούν, σε φαντασιακό επίπεδο, αρχέγονα πάθη στους επισκέπτες, κάτι που τους οδηγούσε σε έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και παρακινούσε τη μνημονική λειτουργία. Αυτό, συνεχίζει, δεν συμβαίνει στα σημερινά μουσεία, τα οποία αναζητούν τρόπους να εμπλέξουν το κοινό τους μέσα από την 'αγριότητα' του ανθρώπινου πνεύματος⁹⁸.

Η αισθητική απάντηση αποτελεί μια διαμεσολάβηση. Η Dissanayake εξηγεί ότι αυτή η διαμεσολάβηση γίνεται μεταξύ μιας 'εκστατικής' απάντησης στην συναισθηματική και ψυχοκοινωνιολογική σκευή του αντικειμένου και σε μια 'αισθητική' απάντηση στους σχεδιασμένους χειρισμούς επιδιώξεων που περιέχονται στο αντικείμενο. Καθώς αυτές οι δύο αντιδράσεις δεν μπορούν να ξεχωρίσουν μεταξύ τους συμφιλιώνονται με το γνωστικό κώδικα των συμβόλων για την επίτευξη πλουσιότερου, αισθητηριακού και φαντασιακού,

⁹⁵ Beckow, S. M. (1982). «Culture, history and artifact». Στο T. J. Schlereth (ed). *Material culture studies in America*. Nashville, TN: American Association of State and Local History, σ. 120.

⁹⁶ Lankford, L. (2002). «Aesthetics and museums». *Journal of Aesthetic Education* 36 (2), σ. 149.

⁹⁷ Hein, G. (1998), ό.π.

⁹⁸ McLaughlin, H. (2000). «The pursuit of memory: Museums and the denial of the fulfilling sensory experience». Στο J. S. Hirsch, L. H. Silverman (eds). *Transforming practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*. Washington DC: Museum Education Roundtable, σ. 41.

αποτελέσματος.⁹⁹ Όπως επισημαίνουν οι Csikszentmihalyi (2000), Dissanayake (1988) και McLaughlin (2000), η *ψυχαγωγική* αξία του μουσείου δεν αποτελεί μόνο θεμέλιο λίθο για την εκπαίδευση αλλά και το προστάδιο της *αυθεντικής* μάθησης που θα ακολουθήσει. Αυτή η συναισθηματική αντίδραση, αν και παραγνωρίζεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας των μαθητών και των μαθητριών, καθώς τους δίνει τη δυνατότητα να σκεφτούν για το παρελθόν, έξω από παραδοσιακές εννοιολογήσεις του χώρου και του χρόνου.

Επιπλέον, ο Brooking εξηγεί ότι είναι σημαντικό να μάθεις στους μαθητές και στις μαθήτριες να *παίζουν* με το παρελθόν επειδή «*μέσω παιγνιωδών καταστάσεων τρέφεται η δημιουργικότητα, στηρίζεται η ατομική ανάπτυξη και διατηρείται η νοητική ευελιξία... το παιχνίδι μεγαλώνει τις ευκαιρίες επίλυσης προβλημάτων και καλλιεργεί την ιστορική φαντασία*»¹⁰⁰. Παρομοίως, στη θεωρία της *διαμεσολαβημένης δράσης* (mediated action) των Levstik & Barton, γίνεται λόγος για δράσεις ως όχημα για τη γνώση, όπου η φαντασία ωθεί στην εξέλιξη αυτών των δράσεων¹⁰¹.

Η ιστορική φαντασία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης γιατί, σύμφωνα με τον Wineburg, σκέφτομαι ιστορικά σημαίνει σκέφτομαι για τους ανθρώπους στο παρελθόν, σύμφωνα με τα δεδομένα τους αλλά και με τα δεδομένα της εποχής μου¹⁰². Ο Holt, επίσης, συνδέει την ιστορική φαντασία με την ιστορική κατανόηση εξηγώντας ότι η ιστορική κατανόηση προκύπτει όταν οι μαθητές είναι ικανοί να δομήσουν τις δικές τους αφηγήσεις σχετικά με το παρελθόν χρησιμοποιώντας τα τεκμήρια που υπάρχουν¹⁰³. Μ' αυτόν τον τρόπο η δημιουργία μιας αφήγησης είναι μια δημιουργική ενέργεια. Ο Egan σημειώνει ότι μέσω της φαντασιακής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών του δημοτικού σχολείου και της ικανότητάς τους να εμπλέκουν στη φαντασία τους ιστορίες και παιχνίδια, βλέπουμε ότι έχουν

⁹⁹ Dissanayake, E. (1988). *What is art for?*. Washington DC: University of Washington Press, κεφ. 6.

¹⁰⁰ στο Roberts, L.C. (1997), ό.π., σ. 40.

¹⁰¹ Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001). «Committing acts of history: Mediated action, humanistic education, and participatory democracy». Στο W.B. Stanley (ed), *Critical issues in social studies research for the 21st century*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

¹⁰² Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.

¹⁰³ Holt, T. (1990). *Thinking historically*. New York: College Entrance Examination Board.

εκείνες τις εννοιολογικές προϋποθέσεις να κατανοήσουν την ιστορία¹⁰⁴. Η ιστορική φαντασία παρέχει τα μέσα, μέσω των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να προσλάβουν μια τρισδιάστατη κατανόηση της ιστορίας που περιέχει το χρόνο, τον τόπο και την περίσταση. Σ' αυτήν την εργασία ο όρος *ιστορική φαντασία* αναφέρεται ως η ελευθερία του νου που επιτρέπει ποικιλία και πολλαπλότητα εννοιολογήσεων για το παρελθόν.

Η αισθητική εμπειρία η οποία επιτρέπει την ιστορική κατανόηση είναι βέβαια πολύ μακριά από αυτό που ισχύει στο μάθημα της ιστορίας, στη σχολική τάξη, όπου η γνώση θεωρείται κοινότοπα στον πολιτισμό μας ως κάτι που ανακαλύπτεται κι όχι ως κάτι που δημιουργείται. Στο μουσείο ωστόσο τα αντικείμενα επιτρέπουν στους μαθητές και στις μαθήτριες να διαχειριστούν το παρελθόν *στο χώρο παρά στο χρόνο* επιτρέποντας διάφορες μορφές εννοιολογικών χειρισμών¹⁰⁵.

Οι αισθητικές μέθοδοι γνώσης μπορούν να διδάξουν στους μαθητές και στις μαθήτριες οπτικό εγγραμματισμό με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να κατανοούν το παρελθόν.

2.6.2. Αισθητική εμπειρία και οπτικός εγγραμματισμός

Ο *οπτικός εγγραμματισμός* περιέχει αισθητική εμπειρία. Περισσότερο από την αποκωδικοποίηση συμβόλων, το νόημα δημιουργείται από τη διασύνδεση αυτών των συμβόλων με ιδέες, επιρροές, λέξεις, κανόνες. Τόσο η μάθηση όσο και η πρακτική εφαρμογή του οπτικού εγγραμματισμού, σ' αυτό το πλαίσιο, προβάλλονται ως όχημα για τη χρησιμότητα της αισθητικής εμπειρίας.

Ο οπτικός εγγραμματισμός αποτελεί προσέγγιση της ιστορίας της τέχνης και της εκπαίδευσης σε μουσεία τέχνης. Σύμφωνα μ' αυτόν οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν πώς να παρατηρούν τα αντικείμενα που έχουν δημιουργηθεί για αισθητικούς λόγους. Η Rice εξηγεί τον όρο ως «*γνωρίζω τι να κάνω όταν αντιμετωπίζω ένα αντικείμενο που είναι φτιαγμένο ή εκτίθεται 'μόνο*

¹⁰⁴ Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press, σ. 14.

¹⁰⁵ Eisner, E.W. (1994), ό.π., σσ. 36-37.

για παρατήρηση»¹⁰⁶. Ο Yenawine σημειώνει ότι «τα μαθήματα στον οπτικό εγγραμματισμό επικεντρώνονται στα αντικείμενα τέχνης»¹⁰⁷.

Αν και οι επιστήμονες, που αναφέρθηκαν παραπάνω, πιστεύουν ότι ο οπτικός εγγραμματισμός μαθαίνεται *στα και για τα* μουσεία τέχνης, θεωρούν ότι πρέπει να βρει εφαρμογή και σε άλλα αντικείμενα, εκτός των έργων τέχνης, καθώς και σε άλλα περιβάλλοντα εκτός των μουσειακών. Την τελευταία δεκαετία ο όρος *οπτικός εγγραμματισμός* αναφέρεται στον οπτικό πολιτισμό, «σε όλα αυτά τα πράγματα που ενεργοποιούν το αισθητήριο της όρασης»¹⁰⁸, τις εικόνες της καθημερινής ζωής που παρουσιάζονται τόσο μέσα όσο και έξω από το μουσείο, στην τηλεόραση, στο διαδίκτυο, στα περιοδικά, στις διαφημίσεις, στα κόμικς, για να αναφέρουμε μερικά. Θεωρητικοί όπως ο Eisner (1994), ο Epstein (1994), ο Gabella (1994) και οι Gaudelius & Spiers (2002) εκφράζουν τη σημασία που έχει η διδασκαλία του οπτικού αλφαριθμητισμού για τα παιδιά «ώστε να μάθουν να τοποθετούνται κριτικά σ' έναν διαποτισμένο οπτικά κόσμο»¹⁰⁹ και δίνουν έμφαση στην ενσωμάτωση διαφορετικών τύπων εγγραμματισμού στη σχολική τάξη.

Βέβαια, ο οπτικός εγγραμματισμός δε συμβαίνει αυτόματα. Ο Yenawine γράφει: «δεν υπάρχουν κάποιες οδηγίες οπτικού αλφαριθμητισμού τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω απ' αυτό, ούτε μια γενική αποδοχή ότι 'μαθαίνω να παρατηρώ' σημαίνει, όπως το 'μαθαίνω να διαβάζω', μια διαδικασία σταδίων μελέτης. Δεν υπάρχει ούτε μια αποδεκτή διδακτική μέθοδος σε εφαρμογή, όπως στρατηγικές που παρακολουθούν τόσο ατομικότητες όσο και συλλογικότητες ή στρατηγικές που φέρνουν κάποιον σε επαφή με όρους διαχείρισης σύνθετων εικόνων»¹¹⁰.

¹⁰⁶ Rice, D. (1992). «Vision and culture: The role of museums in visual literacy». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable, σ. 144.

¹⁰⁷ Yenawine, Ph. (1992). «Master teaching in an art museum». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable, σ. 297.

¹⁰⁸ Sullivan, G. (2002). «Ideas and teaching: making meaning from contemporary art». Στο P. Gaudelius & P. Spiers, *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, σ. 24.

¹⁰⁹ Gaudelius, P. & Spiers, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, σ. 15.

¹¹⁰ Yenawine, Ph. (1997). «Thoughts on visual literacy». Στο J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (eds), *Handbook of Research on teaching literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Library Reference, σ. 845.

Η παραπάνω περιγραφή προσιδιάζει ιδιαίτερα στην κατάσταση που επικρατεί στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Η ανάγκη εκπαίδευσης του ματιού, η ικανότητα να δημιουργούν οι μαθητές και οι μαθήτριες νοήματα από αυτό που βλέπουν, η ανάπτυξη μιας διαδικασίας για τη διδασκαλία του οπτικού αλφαριθμητισμού είναι σήμερα πιο επιτακτική παρά ποτέ, καθώς κατακλυζόμαστε από πλήθος εικόνων. Ο οπτικός εγγραμματοσμός σχετίζεται τόσο με το *γιατί* παρατηρώ όσο και με το *πώς* θα διδάξω τους μαθητές και τις μαθήτριες να παρατηρούν. Περιλαμβάνει μια σειρά δραστηριοτήτων που ξεκινούν από τη δημιουργία μιας ταυτότητας – ονοματίζω αυτό που βλέπω – σε πιο σύνθετες αναπαραστάσεις σε συγκεκριμένα, μεταφορικά και φιλοσοφικά επίπεδα¹¹¹.

Σ' αυτήν την εργασία, ο *οπτικός εγγραμματοσμός* αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης σχετικά με το πώς τα ιστορικά αντικείμενα «*αναπαριστούν έννοιες, μνήμες, ιστορίες και πολιτισμικές πρακτικές*»¹¹², εμπλέκοντας τις αισθητικές εμπειρίες.

Με στόχο την εμπάθυνση στην αισθητική εμπειρία μπροστά σ' ένα μουσειακό αντικείμενο οι μουσειοπαιδαγωγοί διδάσκουν, κατά κάποιον τρόπο, οπτικό αλφαριθμητισμό ενεργοποιώντας μια συγκεκριμένη ομάδα δραστηριοτήτων παρατήρησης και ερμηνείας των αντικειμένων. Ενώ οι μαθητές και οι μαθήτριες συνήθως είναι ικανοί και ικανές *να ενεργούν* απέναντι σ' ένα αντικείμενο, συχνά δεν έχουν το σύστημα εκείνο θέασης και τα αναλυτικά εργαλεία που θα τους βοηθήσουν *να βρουν* νοήματα στα αντικείμενα. Ο Williams εξηγεί ότι ο οπτικός εγγραμματοσμός περιλαμβάνει παρατήρηση του αντικειμένου, δραστηριότητα σχετικά μ' αυτό, σκέψη σχετικά μ' αυτό σε ποικιλία πλαισίων και διατύπωση κρίσεων σχετικά μ' αυτό¹¹³. Ο Lankford ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σ' αυτήν τη διαδικασία «*να ρωτούν το αντικείμενο και να αναζητούν απαντήσεις, να μορφοποιούν και να αξιολογούν διαφορετικές αποφάνσεις και αναπαραστάσεις, να συγκρίνουν πληροφορίες από ποικίλες και αντικρουόμενες πηγές*»¹¹⁴. Η Roberts σημειώνει ότι το ζήτημα είναι καταρχήν και πάνω απ' όλα ζήτημα επικοινωνίας, καθώς φέρνοντας το κοινό σε επαφή με αυτό που πρόκειται να δει, με όποιους όρους πρόκειται να το κάνει, οι προσωπικές

¹¹¹ Yenawine, Ph. (1997), ό.π., σ. 846.

¹¹² Marshall, J. (2002), ό.π., σ. 281.

¹¹³ Williams, P.B. (1992), ό.π., σ. 119.

¹¹⁴ Lankford, L. (2002), ό.π., σσ. 143-144.

εμπειρίες του αποτελούν πηγή νοήματος διαφορετική, αλλά όχι μικρότερης αξίας, από τις γνώσεις που παρουσιάζονται από το μουσείο¹¹⁵.

Κάθε μια από αυτές τις περιγραφές περιλαμβάνει παρατήρηση, ανάλυση, ερώτηση και αξιολόγηση. Αυτά αποτελούν και τα κεντρικά σημεία σε μία από τις πιο γνωστές μεθοδολογίες οπτικού εγγραμματισμού, την ταξινόμια παρατήρησης του Housen¹¹⁶. Σύμφωνα μ' αυτήν:

- Οι δραστηριότητες παρατήρησης δίνουν έμφαση στις λεπτομέρειες του αντικειμένου
- Οι δραστηριότητες ανάλυσης δίνουν έμφαση στην πλαισίωση ή αναπλαισίωση του αντικειμένου
- Οι δραστηριότητες υπόθεσης δίνουν έμφαση στην ικανότητα της δημιουργίας ερωτημάτων σχετικά με τις αναπαραστάσεις του αντικειμένου
- Οι δραστηριότητες αξιολόγησης δίνουν έμφαση στη διατύπωση κριτικής

Αυτή η ταξινόμια έγινε με στόχο να εφοδιαστούν οι μαθητές και οι μαθήτριες μ' εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να φτιάχνουν νοήματα απ' αυτό που βλέπουν. Οι μέθοδοι διδασκαλίας οπτικού αλφαριθμητισμού επιτρέπουν στα παιδιά να έχουν προσωπικές αισθητικές απαντήσεις αλλά οφείλουν αυτές τις απαντήσεις να τις οργανώνουν για την επίτευξη ενός σκοπού.

Σήμερα το ενδιαφέρον των μουσείων κινείται περισσότερο στη διευκόλυνση της αναζήτησης παρά στη διδασκαλία της πληροφορίας (Lankford:2002, Roberts:1997). Η μουσειακή εκπαίδευση εστιάζει σε δραστηριότητες οπτικού αλφαριθμητισμού με στόχο να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώνουν ερωτήματα και όχι να ανασύρουν και να διαχειρίζονται απλά την πληροφορία. Ο οπτικός εγγραμματισμός στο μουσειακό περιβάλλον είναι όμως σημαντικός για την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών από τη στιγμή που τους κάνει ικανούς/ικανές να θέτουν ερωτήματα και να δομούν νοήματα, ώστε να δημιουργούν τις δικές τους

¹¹⁵ Roberts, L.C. (1997). *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington DC: Smithsonian Institution Press, σ. 70.

¹¹⁶ Housen, A. (1993). *MoMA School Program Evaluation Study Report II*. New York: Museum of Modern Art, σσ. 53-55. [σε συνεργασία με τους: P. Yenawine και N.L. Miller]

αφηγήσεις για το παρελθόν βασισμένες σε μουσειακές αναπαραστάσεις και να αναπτύσσουν ιστορική κατανόηση, όπως περιγράφεται από τον Wineburg (1997), τον Holt (1990), τον Egan (1986), τους Levstik και Barton (1997).

2.6.3. Οπτικός εγγραμματισμός και ιστορική κατανόηση

Ενώ η αισθητική εμπειρία στο μουσειακό περιβάλλον και η απελευθέρωση της ιστορικής φαντασίας δέχονται κριτική στην κατεύθυνση της δυνατότητας τους να ανοίξουν μαθησιακούς ορίζοντες σχετικά με το παρελθόν, η γνώση και η κατανόηση του παρελθόντος η οποία μπορεί να προκύψει μέσω της ιστορικής αναζήτησης αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο μιας επίσκεψης στο μουσείο. Στο τέλος του 20^{ου} αιώνα η μουσειακή εκπαίδευση εστίασε την προσοχή της στην ενσωμάτωση «όχι γεγονότων αλλά εργαλείων-δραστηριοτήτων διαχείρισης, πρόσληψης και ερμηνείας»¹¹⁷. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, η βιβλιογραφία σχετικά με τον οπτικό εγγραμματισμό παρουσιάζει πώς η αισθητική εμπειρία, η οποία συμβάλλει πιθανώς στην ιστορική κατανόηση, μπορεί να αποκτηθεί διδάσκοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες πώς να παρατηρούν με ουσιαστικό τρόπο.

Η *ιστορική κατανόηση* αποτελεί όρο στον οποίο έχουν αποδοθεί πολλές διαφορετικές σημασίες. Μέχρι πρόσφατα πολλοί επιστήμες αντιμετώπιζαν την ιστορική κατανόηση βάση του πιαζετιανού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο αυτή κατηγοριοποιείται ως τυπική λειτουργία που αναπτύσσεται στην εφηβεία¹¹⁸. Η έρευνα που χρησιμοποιεί αυτό το μοντέλο αναφέρει ότι οι μαθητές δεν είναι εννοιολογικά έτοιμοι να αναπτύξουν ιστορική κατανόηση μέχρι την ύστερη εφηβεία ή και αργότερα. Η κριτική σ' αυτήν τη γενίκευση κάνει επιμέρους διακρίσεις για την πρόσληψη του ιστορικού χρόνου¹¹⁹.

¹¹⁷ Roberts, L.C. (1997), ό.π., σ. 70.

¹¹⁸ Levstik, L.S. & Pappas, C.C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education* 21, 1, σ. 1. Levstik, L.S. & Pappas, C.C. (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education* 20, 4, σ. 369.

¹¹⁹ Barton, K.C. & Levstik, L.S. (1994). 'Back when God was around and everything': elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal* 33, 2, σσ. 419-454. Thornton, S.J. & Vukelich, R. (1988). Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding. *Theory and Research in Social Education* 16, 1, σσ. 69-82.

Νεότερες έρευνες εστιάζουν στην αναπλαισίωση της ιστορικής κατανόησης των μαθητών και των μαθητριών μέσα από την αφήγηση¹²⁰, στους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται στη διαδικασία της ιστορικής αναζήτησης¹²¹ και στο ρόλο της προηγούμενης γνωστικής σκευής τους στη διαδικασία της μάθησης και της σκέψης¹²².

Οι Levstik & Barton (1997, 2001) εντοπίζουν την ανάγκη για τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν εμπειρίες για τη διαδικασία της ιστορικής αναζήτησης. Εκτός εάν δημιουργώντας τις δικές τους αφηγήσεις χρησιμοποιώντας τα ιστορικά τεκμήρια, πιστεύουν ότι η ιστορία είναι μια σειρά από γεγονότα και αλήθειες που περνούν από γενιά σε γενιά. Τα παιδιά με στόχο να δημιουργήσουν τη δική τους αφήγηση χρειάζεται να κάνουν κάτι περισσότερο από μια απλή έρευνα - βρίσκοντας γεγονοτολογική πληροφορία, χρειάζεται να διατυπώσουν ερωτήματα, να εργαστούν με πρωτογενείς πηγές, να τις αναλύσουν, να τις αντιπαραθέσουν και να συνθέσουν την όλη διαδικασία¹²³.

Για τους παραπάνω ερευνητές, η ιστορική κατανόηση είναι το αποτέλεσμα της εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών στη διαδικασία της ιστορικής αναζήτησης με στόχο να δημιουργήσουν τις αφηγήσεις τους για το παρελθόν. Παρόμοια, σ' αυτήν την εργασία, ο όρος *ιστορική κατανόηση* αναφέρεται στη διαδικασία των μαθητών να δημιουργήσουν αφηγήσεις για το παρελθόν στηριγμένοι στην ικανότητά τους να ερμηνεύουν τα ντοκουμέντα που συναντούν στο μουσειακό περιβάλλον.

Όπως σημειώνει η Duckworth, το μουσείο χρειάζεται να είναι ένα μέρος όπου οι άνθρωποι ανακαλύπτουν δικούς τους τρόπους κατανόησης και εργάζονται μ' αυτούς¹²⁴. Αυτό για να επιτευχθεί, είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή τους στην εμπειρία, να δημιουργούν δηλ. νόημα από όσα βλέπουν μέσα στο μουσείο. Αυτή η εμπλοκή οδηγεί στην κατανόηση, καθώς οι

¹²⁰ Levstik, L.S. & Pappas, C.C. (1987) & (1992), ό.π.

¹²¹ Levstik, L.S. & Barton, K.C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum, σσ. 26-35

¹²² Levstik, L.S. & Barton, K.C. (1997), ό.π., σσ. 36-47. Seixas, P. (1993). «Towards a conception of prior historical understanding». Στο A. Pace, *Beyond prior knowledge: issues in text processing and conceptual change*. Norwood, NJ: Ablex.

¹²³ Levstik, L.S. & Barton, K.C. (1997), ό.π. Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001), ό.π.

¹²⁴ Duckworth, E. (1992). «Museum visitors and the development of understanding». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable, σ. 171.

επισκέπτες οικοδομούν τη γνώση φέρνοντας τη δική τους προηγούμενη εμπειρία σ' αυτήν τη διαδικασία¹²⁵.

Στο μουσείο, οι επικεντρωμένες στα αντικείμενα εμπειρίες είναι οργανωμένες σε «*αλληλένδετες, εμπλεκόμενες και ολοκληρωμένες δραστηριότητες που οδηγούν στην ανάπτυξη ενός θεματικού πεδίου*» με εκπαιδευτικό στόχο¹²⁶.

Για παράδειγμα, ο Yenawine¹²⁷ προτείνει:

- καθοδήγηση της προσοχής του κοινού σε σαφή πεδία που περιλαμβάνουν το θέμα, μορφολογικά στοιχεία, αρχές και υλικά ή μέσα και σχετικές τεχνικές,
- ανάλυση των λειτουργιών και των σχέσεων αυτών των πεδίων σε ποικιλία πλαισίων στο παρελθόν και στο παρόν,
- προώθηση προτάσεων που ενθαρρύνουν το διάλογο σχετικά με τους τρόπους που οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να παράγουν νοήματα.

Η Marshall¹²⁸ προτείνει μια διαφορετική προσέγγιση στην τετραμερή 'αντικειμενοκεντρική' αναζήτηση:

- σκέφτομαι μέσω του αντικειμένου, το *ξετυλίγω* και βρίσκω τα νοήματα και τις σημασίες του
- αναζητώ άλλα αντικείμενα ίδιας μορφής και περιεχομένου στο σπίτι, στο σχολείο, στα περιοδικά ή σε βιβλία ή ακόμα και στη γειτονιά
- δημιουργώ νέα αντικείμενα ή έργα τέχνης εμπνευσμένα από το αρχικό αντικείμενο και τις ιδέες που έχουν αναδειχθεί από την συζήτηση και την έρευνα
- αντανακλώ πάνω στη διαδικασία και παράγω.

Και οι δύο παραπάνω προτάσεις χρησιμοποιούν τις τεχνικές *οπτικού εγγραμματος* ως αφετηρία για μαθήματα που οδηγούν στη συζήτηση *περί νοήματος*. Όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών με τα αντικείμενα, τόσο πιο σύνθετη θα είναι και η διαδικασία κατανόησης. Είναι

¹²⁵ Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press, σ. 77.

¹²⁶ Hein, G. (1998), ό.π., σσ. 2-3.

¹²⁷ Yenawine, Ph. (1992), ό.π., σ. 297.

¹²⁸ Marshall, J. (2002), ό.π., σ. 283.

χαρακτηριστικό, βέβαια, ότι δεν έχουν γίνει πολλές έρευνες για την ιστορική κατανόηση μέσω μη κειμενικών υλικών στη σχολική τάξη για την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων¹²⁹. Η βιβλιογραφία, βέβαια, αντλεί πλούσιο υλικό για τη σχέση αντικειμένων και ιστορίας από το πεδίο του υλικού πολιτισμού.

Ένας στόχος του οπτικού εγγραμματισμού στο μουσείο είναι να καταστήσει τους επισκέπτες ικανούς να αναγνωρίζουν πολιτισμικές σχέσεις μεταξύ του αντικειμένου και του δημιουργού του¹³⁰. Συνδέοντας τα αντικείμενα με τους ανθρώπους που τα δημιούργησαν και τα χρησιμοποίησαν γίνεται δυνατή η καλλιέργεια της *ιστορικής ενσυναίσθησης*. Για πολλούς εκπαιδευτικούς και μουσειοπαιδαγωγούς, η *ιστορική ενσυναίσθηση*, η ικανότητα να δεις γεγονότα με τα μάτια των συμμετεχόντων (των ανθρώπων που ήταν εκεί), αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της *ιστορικής κατανόησης*¹³¹. Επειδή υπάρχει, όμως, μια μεγάλη διάσταση απόψεων σχετικά με το τι είναι *ιστορική ενσυναίσθηση* και ποιος είναι ο ρόλος της στη διαδικασία γνώσης του παρελθόντος¹³², παραμένει ένα σημαντικό στοιχείο-ζητούμενο για τη διδασκαλία και τη μάθηση της ιστορίας.

2.6.4 Υλικός πολιτισμός και Ιστορική Ενσυναίσθηση

Η ικανότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας αντικειμένων επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να ευαισθητοποιηθούν στον ιστορικό χρόνο στη μακρά διάρκεια, αλλά και σε άγνωστους πολιτισμούς και μ' αυτό τον τρόπο να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Μ' αυτό τον τρόπο, το

¹²⁹ Σημαντικές έρευνες είναι αυτές των Barton & Levstik (1994) για την κατανόηση του ιστορικού χρόνου μέσω εικόνων, Gabella (1994) για τον κινηματογράφο και τη φωτογραφία ως μέσων για την εισαγωγή μαθητών και μαθητριών στην ιστορική αναζήτηση, και Epstein (1992, 1994) για τη χρήση μορφών τέχνης από τους μαθητές και τις μαθήτριες για την έκφραση της ιστορικής ενσυναίσθησης.

¹³⁰ Madden, J.C. (1992). «From what to why». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable, σ. 123.

¹³¹ Βλ. σχετικά, Levstik, L.S. & Barton, K.C. (1997), ό.π. Ashby, R. & Lee, P. (1987). «Children's concepts of empathy and understanding in history». Στο C. Portal (ed), *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press, σσ. 62-88.

¹³² Βλ. σχετικά με τον προβληματισμό που αναπτύσσεται Davis Jr, O.L., Yeager, E.A. & Foster, S.J. (eds) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Ρεπούση, Μ. (2000). «Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση», *Μνήμων* 22, σσ. 191-220. Barton, K.C. (2004). *An end to empathy: Rethinking history education in light of democratic deliberation*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting. San Diego, CA.

μουσείο είναι ικανό να δημιουργήσει ερευνητικές συνθήκες που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην κατανόηση του παρελθόντος. Ο Hein προτείνει την ένταξη των αντικειμένων σε πλούσια περιβάλλοντα ατομικών, συλλογικών και πολιτισμικών ιστοριών και εμπειριών, ενισχύοντας την έκφραση συναισθημάτων, μνημών και ερμηνειών και προωθώντας μια διαδικασία αναζήτησης (στο Lankford, 2002:147). Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται μια συναισθηματική επικοινωνία με το παρελθόν, με στόχο να αναπτυχθεί ενσυναισθητική κατανόηση, η οποία είναι εξίσου σημαντική με τη διανοητική κατανόηση.

Αυτές οι ενσυναισθητικές επικοινωνίες συχνά συγχέονται με τη συμπάθεια¹³³. Αντίθετα, το μουσείο φαίνεται ότι αναπτύσσει αυτό που ονομάζεται *κοινωνική προοπτική* (perspective taking). Το μουσείο έχει τη δυνατότητα να κάνει κατανοητό τον ιστορικό χαρακτήρα της αναφοράς χωρίς να επιχειρεί ταυτίσεις ή συμπάθειες, ένα από τα δυσκολότερα ζητήματα της ιστορικής σκέψης, καθώς εμπεριέχει την προσπάθεια διαφυγής από τις απόψεις και τις στάσεις ζωής με στόχο την κατανόηση αυτών του παρελθόντος.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί, στο παραπάνω πλαίσιο, επιχειρούν συνδέσεις στα μουσειακά περιβάλλοντα με διαφορετικές οπτικές για το παρελθόν μέσω των αντικειμένων. Ο στόχος δεν είναι, βέβαια, να γίνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες άνθρωποι του παρελθόντος, αλλά να κατανοήσουν τις προοπτικές και τις διαφορές αυτών των ανθρώπων από αυτές του παρόντος. Όσο περισσότερο ερευνούμε το διανοητικό σύμπαν αυτών των ανθρώπων, τόσο περισσότερο ξαφνιαζόμαστε από την πολιτισμική διαφορά μεταξύ μας. Η δυνατότητα να το κάνουμε είναι η *ιστορική ενσυναίσθηση*, όπως παρουσιάζεται από τους Lee & Ashby, οι οποίοι εξηγούν ότι όσο περισσότερο ορθολογικά οι μαθητές και οι μαθήτριες ακολουθούν το διαφορετικό τρόπο σκέψης αυτών που έζησαν στο παρελθόν τόσο υψηλότερα επίπεδα κατανόησης μπορούν να επιτύχουν.

Αυτή η εννοιολόγηση της ιστορικής ενσυναίσθησης δίνει έμφαση στη διαφορά μεταξύ της συναισθηματικής ενσυναίσθησης, με την οποία κατανοούμε

¹³³ Davis Jr, O.L. (2001). «In pursuit of historical empathy». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., σ. 3. Lee, P. & Ashby, R. (2001). «Empathy, perspective taking, and rational understanding». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., σ. 21; Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 344.

ανθρώπους και καταστάσεις του παρόντος και της ιστορικής ενσυναίσθησης, η οποία αναγνωρίζει ότι η ταύτιση με συνθήκες χρειάζεται να πιστοποιηθεί από μια χρονική διαμεσολάβηση¹³⁴. Ενώ ο Collingwood¹³⁵ γράφει ότι η ικανότητα του ιστορικού να βάζει τον εαυτό του στην κατάσταση που βρισκόταν ο Καίσαρας και να σκεφτεί γι' αυτόν ό,τι ο Καίσαρας σκεφτόταν σχετικά με μια κατάσταση και τους πιθανούς τρόπους χειρισμού της, επιτρέπει στον ιστορικό να γνωρίσει τον Καίσαρα, θα ήταν πιο ασφαλές να πούμε ότι βάζοντας κάποιον ή κάποια σε μια ιστορική συνθήκη είναι σημαντικό να κατανοούμε αυτό που περιγράφει ο Portal ως «ανθρώπινη ποιότητα της ιστορίας ... ως ένα αντικείμενο που ενδιαφέρεται για τις σκέψεις και τις πράξεις των ανθρώπων και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί διαδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλον»¹³⁶.

Η ιστορική ενσυναίσθηση περιέχει την κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι άνθρωποι έδρασαν μ' έναν συγκεκριμένο τρόπο στο παρελθόν¹³⁷ και τον τρόπο με τον οποίο τα αισθήματά τους επηρέασαν τις αποφάσεις τους¹³⁸ ώστε να διασαφηνιστεί το πλαίσιο, οι συνθήκες και τα ιστορικά τεκμήρια¹³⁹. *Ιστορική ενσυναίσθηση* σημαίνει « γίνομαι ικανός να δω και να μελετήσω (όχι απαραίτητα να δεχθώ ή να μοιραστώ) επικοινωνίες μεταξύ προθέσεων, συνθηκών και δράσεων»¹⁴⁰.

Ωστόσο, ο Barton¹⁴¹ σημειώνει ότι εστιάζοντας στην κατανόηση αποφάσεων και πράξεων συγκεκριμένων ανθρώπων στο παρελθόν ίσως αφαιρούμε από το σκοπό της δημιουργίας τη συμμετοχική δημοκρατική διάσταση. Σ' αυτήν την εργασία, η ιστορική ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης της προοπτικής των ανθρώπων στο παρελθόν ως μέσο

¹³⁴ VanSledright, B.A. (2001). «From empathic regard to self-understanding: im/positionality, empathy and historical contextualization». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., σσ. 54-55.

¹³⁵ Collingwood, R.G. (1946/1994). *The idea of history*. Oxford & New York: Oxford University Press, σ. 215.

¹³⁶ Βλ. στο Yeager, E.A. & Foster, S.J. (2001). «The role of empathy in the development of historical understanding». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., σ. 17.

¹³⁷ Yeager, E.A. & Foster, S.J. (2001). ό.π.

¹³⁸ Lee, P. & Ashby, R. (2001), ό.π., σ. 24.

¹³⁹ Foster, S.J. (2001). «Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., σ. 173.

¹⁴⁰ Lee, P. & Ashby, R. (2001), ό.π., σ. 24.

¹⁴¹ Barton, K.C. (2004), ό.π., σ. 5.

για την κατανόηση δύο ειδών διαφορών: μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος και μεταξύ ανθρώπων σε διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα που σε πολλές περιπτώσεις στηρίζονται σε ερμηνευτικά σχήματα από το πεδίο των σπουδών υλικού πολιτισμού με στόχο την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης. Σε κάποια προγράμματα οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αξιολογήσουν την ποιότητα και την αυθεντικότητα ενός έργου τέχνης, σε άλλα τη διακόσμηση του αντικειμένου ή να κάνουν το αντικείμενο το επίκεντρο μιας σειράς δραστηριοτήτων¹⁴².

Πιο κοντά στους σκοπούς της εργασίας αυτής είναι η διατύπωση της Pearce¹⁴³ για τους τέσσερις τρόπους ερμηνείας των αντικειμένων. Ο πρώτος τρόπος ερμηνεύει το αντικείμενο ως υπόλειμμα, το οποίο *ενεργεί ως ενθύμιο*, μέρος όχι μιας σύντομης ζωής ενός ανθρώπου αλλά μέρος της μακράς ύπαρξης μιας κοινωνίας. Σύμφωνα με το δεύτερο τρόπο, το αντικείμενο εξετάζεται ως τέχνη και θησαυρός, και μοιράζεται μια υπόρρητη αισθητική. Ο τρίτος τρόπος βλέπει τα αντικείμενα ως εικονογραφήσεις μιας αφήγησης του παρελθόντος και στον τέταρτο τρόπο ερμηνείας τα αντικείμενα χρησιμεύουν για να αναδημιουργήσουν το παρελθόν, το οποίο η Pearce ονομάζει κληρονομιά κι όχι ιστορία.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα ακόμα μοντέλο ανάλυσης αντικειμένων στο μουσείο, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας. Σύμφωνα με αυτό η αναπλαισίωση των αντικειμένων γίνεται με βάση έξι έννοιες: αλλαγή στο χώρο, αλλαγή στο χρόνο, τεχνική και τεχνολογία, δημιουργός και αγορά, ήθη και έθιμα, μηνύματα και σύμβολα¹⁴⁴. Κάθε ένα από αυτά τα θεματικά πεδία αποτελεί και μια έρευνα για το τι είναι το αντικείμενο (οι φυσικές λειτουργίες και προοπτικές του) αλλά και για το πώς και γιατί δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε. Το μοντέλο αυτό συνομιλεί μ' αυτό της Carson, σύμφωνα με το οποίο για να χρησιμοποιήσεις δημιουργικά ένα αντικείμενο, για να ερμηνεύσεις την ιστορία πρέπει να μετακινηθείς από τα πράγματα στον άνθρωπο και τις πράξεις του και έπειτα στην εξερεύνηση των ιδεών σχετικά με

¹⁴² Βλ. περισσότερα στο Pearce, S.M. (1992), ό.π.

¹⁴³ Pearce, S.M. (1992), ό.π., σσ. 197-208.

¹⁴⁴ Zimmerman, P.D. (1992), ό.π., σ. 5.

τη συμπεριφορά¹⁴⁵. Όπως η προσέγγιση της Pearce, κι αυτή η μέθοδος χρησιμοποιεί την αισθητική εμπειρία και τις δεξιότητες του οπτικού εγγραμμτισμού για να δημιουργήσει μια γέφυρα μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών με τους ανθρώπους στο παρελθόν που συνδέονται με τα αντικείμενα. Εξετάζοντας τα παιδιά μ' αυτόν τον τρόπο τα αντικείμενα μπορούν να φανταστούν πώς ήταν η ζωή σε διαφορετικό από το δικό τους χώρο και χρόνο, να εκτιμήσουν τι ήταν σημαντικό για τους ανθρώπους τότε και να συγκρίνουν τον κόσμο τους με το δικό τους.

Μερικοί ιστορικοί αλλά και μουσειοπαιδαγωγοί πιστεύουν ότι η ιστορική ενσυναίσθηση έχει βαθιά επίπτωση στο παρόν. Ο Rosenzweig¹⁴⁶ σημειώνει ότι το παρελθόν μπορεί να αποτελέσει όχημα για κοινωνική δικαιοσύνη στο παρόν. Την άποψή του, βέβαια, δεν μοιράζονται όλοι. Ωστόσο, αν και δεν μπορούν να υποστηρίξουν ότι μια επίσκεψη σ' ένα μουσείο μπορεί να πετύχει την κοινωνική συνειδητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, οι μουσειοπαιδαγωγοί αλλά και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η επικοινωνία παρόντος και παρελθόντος, στην οποία εισάγονται τα παιδιά μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αποτελεί το εισαγωγικό βήμα αυτής της λειτουργίας, καθώς αναπτύσσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης με ανθρώπους στο παρελθόν.

¹⁴⁵ Carson, B.G. (1992), ό.π., σ. 129.

¹⁴⁶ Rosenzweig, R. (1998). «Afterthoughts: Everyone a historian». Στο R. Rosenzweig & D. Thelen, *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press, σσ. 177-189.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Τα επτά μέρη του κεφαλαίου, που ακολουθούν, παρουσιάζουν αναλυτικά τη μεθοδολογία της *μελέτης περίπτωσης* (case study) σχετικά με τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που αφορούν σε παράγοντες διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών σ' ένα μουσειακό περιβάλλον.

Στο *πρώτο* μέρος γίνεται μια γενική αναφορά στις ποιοτικές έρευνες στην εκπαίδευση, στρατηγική των οποίων αποτελεί και η *μελέτη περίπτωσης*. Στο *δεύτερο* μέρος, στο πλαίσιο της προτεινόμενης μεθοδολογίας, ορίζεται το «Μουσείο» για τις ανάγκες της έρευνας. Στο *τρίτο* μέρος παρουσιάζονται τα κριτήρια με βάση τα οποία έγινε η παραπάνω μελέτη. Στο *τέταρτο*, *πέμπτο* και *έκτο* μέρος παρουσιάζεται το αναλυτικό πλάνο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τις συνεντεύξεις, την αξιολόγηση του έντυπου υλικού του μουσείου της έρευνας και την παρατήρηση των σχολικών ομάδων. Στο *έβδομο* μέρος περιγράφονται οι τεχνικές ανάλυσης που οδήγησαν στην ερμηνεία των δεδομένων και στον τρόπο παρουσίασής τους σ' αυτήν την εργασία.

3.1. Οι ποιοτικές έρευνες στην εκπαίδευση

Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρείται μια έκρηξη στην ανάπτυξη των ποιοτικών ερευνών, όσον αφορά στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και στην

απόδοση των ερευνητικών προϊόντων προς όλες τις κατευθύνσεις¹⁴⁷. Οι ποιοτικές ερευνητικές στρατηγικές, όπως η εθνογραφία, η μελέτη περίπτωσης και η έρευνα δράσης, χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική έρευνα.

Η βασική αρχή των ποιοτικών προσεγγίσεων είναι η καταγραφή, η κατανόηση και η ερμηνεία των φαινομένων στο υπό έρευνα πεδίο. Το γενικό πρόσταγμα των θεωρητικών της Σχολής του Σικάγου, «*σηκωθείτε απ' τις πολυθρόνες σας και κάντε έρευνα*»¹⁴⁸ και η προτροπή του Becker προς τους φοιτητές του, «*πήγαινε και δες τι συμβαίνει εκεί*»¹⁴⁹, αποτελούν τη βάση της έρευνας στο ερευνητικό πεδίο.

Η πεποίθηση ότι η ερευνητική κατάρτιση πρέπει να προέλθει μέσα από την ενεργή εμπλοκή των ερευνητών σε όλα τα στάδια της έρευνας, προκάλεσε και προκαλεί μια σειρά από αντιρρήσεις, όπως αυτές της αντιπροσωπευτικότητας, της υποκειμενικότητας ή της αδυναμίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων¹⁵⁰. Τα κοινώς αποδεκτά πλεονεκτήματα της ποιοτικής προσέγγισης, παρά τις αντιρρήσεις ή τις ενστάσεις που μπορούν να προκύψουν, είναι ο διεισδυτικός και συμπληρωματικός χαρακτήρας της μεθόδου, η ευελιξία και η προσωπική εμπλοκή των ερευνητών σε όλα τα στάδια της έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα «*απορρίπτει ολικά και αδιαπραγμάτευτα την έννοια του αντικειμενικού παρατηρητή*»¹⁵¹. Υποστηρίζει ότι η σχέση των ερευνητών με το αντικείμενο που μελετούν είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης και ότι η «*γνώση που προκύπτει αναφορικά με το αντικείμενο της έρευνας έχει καταστατικά διαμεσολαβηθεί από τη σχέση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου της έρευνας*»¹⁵². Άμεση συνέπεια της παραδοχής αυτής είναι ότι η ποιοτική έρευνα «*είναι εξαρτημένη από το αντικείμενό της και, συνεπώς, αμφισβητεί μετωπικά κάθε άποψη περί του εφικτού της γενίκευσης*»¹⁵³.

¹⁴⁷ Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 39.

¹⁴⁸ Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*, μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη. Αθήνα: Gutenberg, σ. 192.

¹⁴⁹ Plummer, K., ό.π., σ. 348.

¹⁵⁰ Βλ. σχετικά Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα, σ. 104. Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press, σ. 40.

¹⁵¹ Λάζος, Γ. (1998), ό.π., σ. 41.

¹⁵² Ιγγλέση, Χ. (2001). «Μέθοδοι και υποκειμενικότητες». Στο Χ. Ιγγλέση (επιμ.), *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα*. Αθήνα: Οδυσσεύς, σ. 17.

¹⁵³ Λάζος, Γ. (1998), ό.π., σ. 41.

Οι ποιοτικές στρατηγικές βασίζονται στη συλλογή ευρημάτων στο πεδίο της έρευνας. Καταγράφουν με διάφορες τεχνικές τη δράση των συμμετεχόντων και τις ερμηνείες που αυτοί δίνουν. Όταν η ποιοτική έρευνα αφορά στη μελέτη ενός σχολείου, η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική βοηθά στο να εξερευνηθεί ο ερευνητής ή/και η ερευνήτρια και να αναλύσει συστηματικά και σε βάθος τις αλληλεπιδράσεις, που συντελούνται σε μια συγκεκριμένη συνθήκη μέσα σε μια σχολική μονάδα¹⁵⁴. Στην παραπάνω παραδοχή στηρίζεται και η μελέτη περίπτωσης σ' ένα μουσειακό χώρο, όπως στη συγκεκριμένη έρευνα, όπου η ερευνήτρια καλείται να πράξει το ίδιο σε μια συγκεκριμένη συνθήκη με ομάδες μαθητών και μαθητριών. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιτρέπει την αναλυτική μελέτη περιπτώσεων που έχουν επιλεγεί ως ιδιαίτερες και όχι ως τυπικές ή αντιπροσωπευτικές¹⁵⁵. Επιπλέον, το μικρό μέγεθος των δειγμάτων και η αδυναμία διαχωρισμού από το πλαίσιο τους καθιστά τη μελέτη περίπτωσης ως την καταλληλότερη μεθοδολογία.¹⁵⁶

Η πλεονεκτική θέση των ερευνητών στη μελέτη περίπτωσης έγκειται στο γεγονός ότι έχει τη δυνατότητα να αφοσιωθεί στο συγκεκριμένο γεγονός και με την τακτική παρουσία τους να σχηματιστούν, να αναγνωρίσουν ή και να αναθεωρήσουν τις ποικίλες διαπιστώσεις τους¹⁵⁷. Η ευελιξία και η πρωτοτυπία τους στο πεδίο, στοιχεία που τους προσδίδει η ανθρώπινη ιδιότητά τους, επιτρέπουν τη διεξοδική ματιά τους στα γεγονότα μέσα από την ποικιλία των ερεθισμάτων που αυτά δημιουργούν.

3.2 Ορίζοντας το «μουσείο» για τις ανάγκες της έρευνας

Ήταν σαφές στην ερευνήτρια, κατά τη διάρκεια σχεδιασμού της έρευνας, ότι για να διερευνηθεί το ζήτημα της ιστορικής καλλιέργειας μαθητών και μαθητριών σε μουσειακά περιβάλλοντα θα έπρεπε να μελετηθούν τα ίδια τα

¹⁵⁴ Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση, σ. 153.

¹⁵⁵ Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, σ. 3.

¹⁵⁶ Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (1996). *How to Research*. Buckingham: Open University Press, σ. 66.

¹⁵⁷ Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφρ. Α. Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg, σ. 31.

περιβάλλοντα αυτά. Στο πλαίσιο αυτό θα έπρεπε να ερευνηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων στα οποία συμμετέχουν μαθητές και μαθήτριες, το προσωπικό εκπαιδευτικών τμημάτων μουσείων που σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σ' αυτήν τη διαδικασία. Σε αυτό το γενικό πλαίσιο σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη *μελέτη περίπτωσης*.

Καθώς η *μελέτη περίπτωσης* διαμορφώνεται από τα «*συμφραζόμενα*»¹⁵⁸, θα έπρεπε να μελετηθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε συγκεκριμένα μουσεία και οι σχολικές ομάδες που συμμετέχουν σ' αυτά. Είναι γεγονός, όπως συζητήθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ότι τα μουσεία διαφέρουν μεταξύ τους. Επιχειρήθηκε, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα να εντοπιστούν οι απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών¹⁵⁹ στο πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο όπου εργάζονται, σχετικά με:

- Την *εκπαίδευση* στο ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο και το ρόλο των αντικειμένων σ' αυτήν
- Τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να *διδάξουν* ιστορία, να *διδάξουν* για τα αντικείμενα μέσω των ίδιων των αντικειμένων, να καλλιεργήσουν ιστορική φαντασία, οπτικό εγγραμματισμό, ιστορική αναζήτηση, ιστορική ενσυναίσθηση και στάσεις αποδοχής της διαφορετικότητας
- Τη χρήση των αντικειμένων για την επίτευξη των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Επιχειρώντας να εντοπίσει η ερευνήτρια το υπό μελέτη μουσείο (ή μουσεία) προσπάθησε να ορίσει το 'ιστορικό-αρχαιολογικό' μουσείο για τις ανάγκες της έρευνας. Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμοί τόσο για τα ιστορικά μουσεία και τη διαφορετική τυπολογία τους¹⁶⁰, όσο και για τα αρχαιολογικά μουσεία¹⁶¹. Για τις ανάγκες της έρευνας ορίζω ως *ιστορικό-*

¹⁵⁸ Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, σ. 13.

¹⁵⁹ Ως 'μουσειοπαιδαγωγός' στη συγκεκριμένη εργασία, ορίζεται ο υπεύθυνος ή η υπεύθυνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ενός μουσείου. Αλλού, στα ελληνικά, εμφανίζονται οι όροι 'ερμηνευτής/ερμηνεύτρια', 'εκπαιδευτής/εκπαιδευτρια', οι οποίοι αναφέρονται, ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις, στην ίδια ιδιότητα.

¹⁶⁰ Leon, W. & Rosenzweig R. (eds) (1989). *History Museums in the United States: A Critical Assessment*. Urbana: University of Illinois Press.

¹⁶¹ Η Βουδούρη στη μελέτη της εξετάζει τους κανόνες που ρυθμίζουν την ίδρυση, διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία των αρχαιολογικών μουσείων στην Ελλάδα και ιδίως τη σχέση τους με

αρχαιολογικό μουσείο τον οργανισμό όπου παρουσιάζονται εκθέματα για ανθρώπους, τόπους ή γεγονότα με τη χρήση αντικειμένων του παρελθόντος. Η μορφή και το περιεχόμενό τους βέβαια ποικίλει.

Χρησιμοποιώντας τον τρόπο παρουσίασης των αντικειμένων ως βασικό κριτήριο διέκρινα δύο κατηγορίες μουσείων: στην *πρώτη* κατηγορία εντάσσονται τα ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία, όπου τα αντικείμενα έχουν αποσπασθεί (αποπλαισίωση) από το αρχικό περιβάλλον τους και εκτίθενται, κυρίως ως έργα τέχνης, σε προθήκες. Σ' αυτόν τον τύπο μουσείων κυριαρχούν οι θεματικές εκθέσεις και τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για να υποστηρίξουν τη μάθηση σχετικά μ' ένα θέμα ή γεγονός, το οποίο ορίζεται από τους επιμελητές του μουσείου. Στη *δεύτερη* κατηγορία εντάσσονται τα ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία που παρουσιάζουν τα αντικείμενα ενταγμένα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, είτε σε αυθεντικό είτε σε αναδομημένο περιβάλλον. Σ' αυτά τα μουσεία συνήθως παρουσιάζεται μια όψη της ζωής στο παρελθόν, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και τα αντικείμενα, αυθεντικά ή αντίγραφα, παρουσιάζονται με τρόπους αυθεντικής χρήσης τους. Αν και τα δύο μουσειακά περιβάλλοντα χρησιμοποιούν τα αντικείμενα για να *διδάξουν* σχετικά με το παρελθόν, η σχέση τους με τα αντικείμενα ως ερμηνευτικά εργαλεία διαφέρει.

3.3. Μελετώντας το μουσείο με βάση τα κριτήρια

Μη μπορώντας να εντοπίσει η ερευνήτρια στην πόλη όπου ζει, μουσεία που να κατηγοριοποιούνται ξεκάθαρα στη μία ή στην άλλη κατηγορία, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω - αντιθέτως τα περισσότερα συνδύαζαν στοιχεία και από τις δύο, με μεγαλύτερη έμφαση στην πρώτη κατηγορία - αποφάσισε να διεξάγει την έρευνα σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο που συγκεντρώνει και κάποια άλλα χαρακτηριστικά, βοηθητικά για την έρευνα. Το συγκεκριμένο Μουσείο¹⁶² που επιλέχθηκε,

- διαθέτει ξεχωριστό τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων με μουσειοπαιδαγωγούς, μουσειολόγους, αρχαιολόγους (όχι όμως

το κοινό. Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και Μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*. Αθήνα & Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

¹⁶² Στο εξής ως «Μουσείο» ορίζεται ο χώρος όπου διεξάγεται η παρούσα έρευνα.

και ιστορικούς!). Οι δημιουργοί των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα υλοποιούν οι ίδιες κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων σχολικών ομάδων

- έχει πολύχρονη, σταθερή παραγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία προσφέρει στο μαθητικό κοινό με τη μορφή προγραμματισμένων επισκέψεων σχολικών τάξεων, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
- συνδέει τα εκπαιδευτικά προγράμματά του με τα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- οργανώνει 'αντικειμενοκεντρικά' εκπαιδευτικά προγράμματα, που στηρίζονται, δηλαδή, κατά κύριο λόγο στη διαχείριση των αντικειμένων των συλλογών του
- αξιολογεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα
- εφαρμόζει μια πολιτική επικοινωνίας μουσείου - σχολείου με σεμινάρια, εργαστήρια για εκπαιδευτικούς αλλά και σχετικό έντυπο υλικό για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να υποστηρίξουν μόνοι τους εκπαιδευτικά μουσειακά προγράμματα με δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη στο Μουσείο

Για τις ανάγκες της έρευνας, τα αντικείμενα στα οποία στηρίζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου ορίζονται ως τρισδιάστατα «*κομμάτια του φυσικού κόσμου*»¹⁶³, τα οποία έχουν δημιουργηθεί ή τροποποιηθεί από ανθρώπους¹⁶⁴. Στο πλαίσιο ενός ιστορικού-αρχαιολογικού μουσείου αυτά τα αντικείμενα αποτελούν υλικά της καθημερινής ζωής που εκτίθενται σε μουσειακό περιβάλλον, με στόχο να παρουσιάσουν κυρίως μια αναπαράσταση του παρελθόντος, παρά ως αντικείμενα τέχνης, τα οποία δημιουργήθηκαν για να εκφράσουν και να επικοινωνήσουν ιδέες. Στις εκπαιδευτικές επισκέψεις αυτά τα αντικείμενα αποτελούν το επίκεντρο των δραστηριοτήτων των μαθητών και των

¹⁶³ Pearce, S. M. (1992), ό.π., σ. 4.

¹⁶⁴ Prown, J. (1993). «The truth of material culture: History or fiction?». Στο S. Lubar & W.D. Kingery (eds), *History from things: Essays on material culture*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, σσ. 1-19.

μαθητριών. Με στόχο να οριστεί η χρήση των αντικειμένων στο συγκεκριμένο Μουσείο προβλέπεται η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σ' αυτό: μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου του εκπαιδευτικού προγράμματος, η διάρκειά του, το κοινό απεύθυνσης του προγράμματος, το χρονικό διάστημα προσφοράς του εκπαιδευτικού προγράμματος σε σχολικές ομάδες.

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στην έρευνα έχει η μελέτη του έντυπου υλικού που παράγει το τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, το οποίο απευθύνεται τόσο στους μαθητές και στις μαθήτριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δράσεις του Μουσείου. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει οδηγίες και δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολείο πριν από την επίσκεψη αλλά και μετά απ' αυτήν εμπειρωτικά, μεταγνωστικά.

Ο σχεδιασμός της έρευνας περιλαμβάνει συνεντεύξεις με το προσωπικό του Μουσείου που εμπλέκεται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων - συνολικά δύο συνεντεύξεις - με στόχο να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις αλλά και οι θέσεις του σχετικά με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και φιλοσοφία του Μουσείου.

Μετά τις συνεντεύξεις αυτές προβλέπεται η μελέτη του έντυπου υλικού του Μουσείου για να διαπιστωθεί αν επιβεβαιώνουν την πληροφορία που αντλήθηκε από τις συνεντεύξεις ή αναδύονται νέα ερωτήματα, τα οποία χρειάζεται να ερευνηθούν.

Κατόπιν, σχεδιάστηκε η παρατήρηση σχολικών ομάδων¹⁶⁵ κατά τη διάρκεια διεξαγωγής εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου. Συγκεκριμένα, θα διεξαχθεί παρατήρηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο απευθύνεται στην ίδια ηλικιακή ομάδα παιδιών (μαθητές και μαθήτριες 10-11 χρόνων, Ε' τάξης δημοτικού). Προβλέπεται να γίνει παρατήρηση τεσσάρων (4) σχολικών ομάδων, οι οποίες προέρχονται από τέσσερις διαφορετικές σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του πολεοδομικού

¹⁶⁵ Ως *σχολική ομάδα* ορίζεται, για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, μία σχολική τάξη μαθητών και μαθητριών της Ε' τάξης δημοτικού, η οποία επισκέπτεται, μετά από συνεννόηση, το Μουσείο, κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, με το δάσκαλο ή τη δασκάλα της, για να συμμετέχει σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσφέρει το Μουσείο.

συγκροτήματος Θεσσαλονίκης, οι οποίες πρόκειται να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε διαφορετικές ημερομηνίες.

Μετά από χρονικό διάστημα ενός μήνα από τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος, προβλέπεται η διενέργεια συνεντεύξεων με μαθητές και μαθήτριες στο σχολείο τους, σχετικά με την επίσκεψή τους στο Μουσείο. Ακολουθούν και συνεντεύξεις με τους δασκάλους και τις δασκάλες συνοδούς των σχολικών ομάδων στο Μουσείο. Συνολικά θα διεξαχθούν συνεντεύξεις με δύο αγόρια και δύο κορίτσια από κάθε σχολική ομάδα, (συνολικά 8 αγόρια και 8 κορίτσια) και τεσσάρων εκπαιδευτικών.

3.4. Συνεντεύξεις

Όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω, η ερευνήτρια έπρεπε να οργανώσει συνεντεύξεις σε τρία διαφορετικά επίπεδα: για τις μουσειοπαιδαγωγούς του Μουσείου, για τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολικών ομάδων και για τους/τις εκπαιδευτικούς-συνοδούς τους.

Μετά τη χορήγηση σχετικής γραπτής άδειας από το Μουσείο για τη διενέργεια έρευνας, επιβεβαιώθηκε η διαθεσιμότητα δύο μουσειοπαιδαγωγών του εκπαιδευτικού τμήματος του Μουσείου για τις συνεντεύξεις. Εξασφαλίστηκε μέσω της κωδικοποίησης των απαντήσεων και της χρήσης ψευδώνυμων η ανωνυμία που απαιτείται σε τέτοιου είδους έρευνες. Έτσι, τα ονόματα που χρησιμοποιούνται στα επόμενα κεφάλαια δεν είναι τα πραγματικά. Οι δύο συνεντεύξεις με το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος του Μουσείου διενεργήθηκαν μεταξύ 15 και 30 Μαρτίου του 2006. Κάθε συνέντευξη από τις παραπάνω ερευνούσε,

- τι πιστεύουν οι μουσειοπαιδαγωγοί του Μουσείου σχετικά με το ρόλο των μουσείων στη διδασκαλία της ιστορίας και την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών στο μουσειακό περιβάλλον
- τι πιστεύουν οι μουσειοπαιδαγωγοί του Μουσείου σχετικά με το ρόλο των αντικειμένων στην ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών στο μουσειακό περιβάλλον

- πώς οι παραπάνω απόψεις τους μεταφράζονται σε στόχους στα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζουν και υλοποιούν

Με άλλα λόγια, οι συνεντεύξεις με το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος του Μουσείου εστιάζονται κυρίως στους σκοπούς και στους στόχους τους κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου (βλ. σχετικά το πρωτόκολλο της συνέντευξης στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι).

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις των μαθητών και των μαθητριών των σχολικών ομάδων που επισκέφτηκαν το Μουσείο, αυτές ορίστηκαν σε συνεργασία με το δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης και με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή ή της διευθύντριας της σχολικής μονάδας, όπου φοιτούσαν. Η σπουδαιότητα της αρχής της συνειδητής συναίνεσης ήταν εμφανής στη σχέση της ερευνήτριας με τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ερευνήτρια έδωσε μια λογική και πιστευτή εξήγηση των ερευνητικών της προθέσεων και μια πραγματική δυνατότητα στα παιδιά να μπορούν να πουν, αν αυτό επιθυμούν, ότι δε θέλουν να συμμετέχουν. Άλλωστε, όπως παρατηρούν οι Fine και Sandstrom, *«η άποψή μας είναι ότι πρέπει να λέγονται όσο το δυνατόν περισσότερα στα παιδιά, ακόμα και αν μερικά από αυτά δεν μπορούν να καταλάβουν την πλήρη εξήγηση. Η ηλικία τους δεν πρέπει να μειώνει τα δικαιώματά τους, παρ' όλο που το επίπεδο της κατανόησής τους πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στις εξηγήσεις που τους δίνονται»*¹⁶⁶.

Η επιλογή των σχολικών ομάδων, ούτως ή άλλως, ήταν τυχαία, αφού στηριζόταν στα προγραμματισμένα ραντεβού τους με το Μουσείο (βλ. τον Πίνακα 1, σ. 70), όπου παρουσιάζεται το προφίλ των συνεντεύξεων). Οι σχολικές ομάδες που είχαν προγραμματίσει επισκέψεις στο Μουσείο κατά το μήνα Απρίλιο του 2006, μήνα κατά τον οποίο έγιναν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ταξινομήθηκαν κατά πρόγραμμα και επιλέχθηκε τυχαία το δεύτερο, τέταρτο, έκτο και όγδοο ραντεβού σχολικής ομάδας για το συγκεκριμένο προς έρευνα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (σύνολο: 4 σχολικές ομάδες). Από κάθε σχολική ομάδα, αφού τα παιδιά χωρίστηκαν κατά φύλο και ταξινομήθηκαν αλφαβητικά, επιλέχθηκαν τυχαία ο δεύτερος και ο τέταρτος

¹⁶⁶ Fine, G.A. & Sandstrom, K.L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newberry Park, CA: Sage Publications, σσ. 21-26.

μαθητής και η δεύτερη και η τέταρτη μαθήτρια (σύνολο: 2 μαθητές + 2 μαθήτριες ανά σχολική ομάδα). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, όπως σημειώθηκε, ένα μήνα μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη της σχολικής ομάδας στο Μουσείο.

Οι συνεντεύξεις με τους/τις εκπαιδευτικούς, που έγιναν κατά το μήνα Μάιο του 2006, εστιάζονται στους στόχους της επίσκεψής τους στο συγκεκριμένο Μουσείο και στη σχέση της επίσκεψης αυτής με την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών τους (βλ. σχετικά το πρωτόκολλο της συνέντευξης στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ). Διερευνώνται οι σχέσεις διάδρασης του/της εκπαιδευτικού με τους μαθητές και τις μαθήτριές του και με τα αντικείμενα κατά τη διάρκεια της επίσκεψής του στο Μουσείο. Εξετάζονται τα σχέδια του/της εκπαιδευτικού σχετικά με τη μουσειακή εμπειρία της σχολικής τάξης αλλά και την προσωπική εμπλοκή του/της στα μουσειακά δρώμενα.

Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές και τις μαθήτριες, που έγιναν κατά το μήνα Μάιο του 2006, εστιάζονται στους μαθησιακούς στόχους της επίσκεψής τους στο συγκεκριμένο Μουσείο και στη σχέση της επίσκεψης αυτής με τη διαμόρφωση της ιστορικής καλλιέργειάς τους (βλ. σχετικά το πρωτόκολλο της συνέντευξης στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ). Διερευνώνται οι αντανakλάσεις του μουσειακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου στην ιστορική φαντασία τους, τον οπτικό εγγραμματισμό τους, την ιστορική κατανόηση και τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στο παρελθόν αλλά και στο παρόν.

Πίνακας 1

Προφίλ συνεντεύξεων μαθητών/μαθητριών και εκπαιδευτικών

σχολείο	Αριθμός μαθητών/μαθητριών κάθε σχολικής ομάδας (Ε' τάξη)	Αριθμός μαθητών/μαθητριών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις	Αριθμός δασκάλων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις
A	18 (10 αγόρια + 8 κορίτσια)	2 αγόρια + 2 κορίτσια	1 δασκάλα
B	20 (11 αγόρια + 9 κορίτσια)	2 αγόρια + 2 κορίτσια	1 δάσκαλος
Γ	26 (12 αγόρια + 14 κορίτσια)	2 αγόρια + 2 κορίτσια	1 δασκάλα (άρνηση) ¹⁶⁷
Δ	23 (13 αγόρια + 10 κορίτσια)	2 αγόρια + 2 κορίτσια	1 δάσκαλος

¹⁶⁷ Η δασκάλα του σχολείου Γ αν και επέτρεψε την παρατήρηση της τάξης της κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Μουσείο καθώς και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τα παιδιά, η ίδια δήλωσε ανασφαλής να δώσει συνέντευξη και ανέφερε ότι είναι μια διαδικασία που της προκαλεί άγχος και δεν επιθυμούσε να συμμετέχει.

Κάθε συνέντευξη των μουσειοπαιδαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών των σχολικών ομάδων είχε διάρκεια μεταξύ μίας και μιάμισης ώρας, ενώ οι συνεντεύξεις των μαθητών και των μαθητριών είχαν διάρκεια μεταξύ 30' και 40' της ώρας.

Ακολουθώντας τη μέθοδο που περιγράφει ο Seidman, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ανοιχτές ερωτήσεις στο πρωτόκολλο συνέντευξης για να δώσει τη δυνατότητα στις μουσειοπαιδαγωγούς, στους μαθητές, στις μαθήτριες και στους/στις εκπαιδευτικούς να αναδομήσουν τις εμπειρίες τους καθώς θα οργανώνουν τις απαντήσεις τους¹⁶⁸. Αν και ο Seidman εκθέτει τις διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ηχογράφηση ή όχι των συνεντεύξεων, πιστεύει ότι είναι σημαντικό να γίνεται αυτή με στόχο να δημιουργηθεί, στη συνέχεια, ένα ασφαλές γραπτό κείμενο, το οποίο μπορεί να πιστοποιηθεί με βάση το πρωτότυπο της ηχογράφησης της συνέντευξης (Seidman, 1998:97). Σ' αυτό το πλαίσιο, η ερευνήτρια ηχογράφησε ψηφιακά κάθε συνέντευξη, κράτησε γραπτές σημειώσεις κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και πιο λεπτομερείς σημειώσεις αμέσως μετά από κάθε συνέντευξη. Μέσα σε τρεις μέρες, από τη λήψη κάθε συνέντευξης, η ερευνήτρια έκανε μεταγραφή της ηχογραφημένης συνέντευξης σε γραπτό κείμενο ενσωματώνοντας τις υπόλοιπες σημειώσεις της.

3.5. Έντυπο υλικό

Για τις ανάγκες της έρευνας η ερευνήτρια συνέλεξε όλο το έντυπο υλικό που σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου αλλά και υλικό από άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Μουσείου. Συγκεκριμένα:

- Εκπαιδευτικούς φακέλους και άλλες εκδόσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου που απευθύνονται σε σχολεία
- Υλικό το οποίο αποστέλλεται ή δανείζεται στους/στις εκπαιδευτικούς που έχουν κανονίσει επίσκεψη της τάξης τους

¹⁶⁸ Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press, σ. 9.

στο Μουσείο, συμπεριλαμβανομένου του υλικού για δραστηριότητες πριν και μετά από την επίσκεψη

- Γενικές πληροφορίες σχετικά με την αποστολή και τους στόχους του Μουσείου

Μελετώντας το παραπάνω υλικό η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να συγκρίνει πώς οι απόψεις και οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου εκφράζονται ή αντανακλώνται στους/στις εκπαιδευτικούς που φέρνουν τις τάξεις τους στο Μουσείο αλλά και στους μουσειοπαιδαγωγούς που υποστηρίζουν την υλοποίηση του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ερευνήτρια έκανε συγκρίσεις σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούσαν οι δημιουργοί των προγραμμάτων για να τα περιγράψουν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα φυλλάδια για τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς και σε αυτά που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί πριν την επίσκεψη. Σύγκρινε επίσης τα υλικά αξιολόγησης¹⁶⁹ με τους προγραμματικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως ερμηνεύονται από το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος του Μουσείου. Μετά το τέλος αυτής της φάσης έρευνας και μελέτης, η ερευνήτρια συμμετείχε (μη συμμετοχική παρατήρηση) σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, απ' αυτά που μελετήθηκαν, παρακολουθώντας τέσσερις σχολικές ομάδες κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αυτό στο χώρο του Μουσείου.

3.6 Παρατήρηση

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων με το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος του Μουσείου ακολούθησαν οι παρατηρήσεις (μη συμμετοχικές παρατηρήσεις) των σχολικών ομάδων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθυνόταν σε μαθητές και μαθήτριες της Ε' τάξης δημοτικού, σύμφωνα με τα κριτήρια της έρευνας. Συνολικά έγινε παρατήρηση σε τέσσερις διαφορετικές σχολικές ομάδες.

¹⁶⁹ Σημαντικά συμπεράσματα εξήχθησαν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η οποία διενεργήθηκε από το εκπαιδευτικό τμήμα του Μουσείου το 2004, αποτελέσματα της οποίας η ερευνήτρια είχε την άδεια να μελετήσει.

Μια ομάδα ερωτημάτων αναπτύχθηκαν στη βάση της παρατήρησης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου:

- Πώς υλοποιούνται οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω της χρήσης αντικειμένων;
- Ποια είναι η δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος και πώς αντανακλά τις απόψεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τη σχέση μουσείου και ιστορίας, σχέση η οποία, πιθανότατα, μορφοποιεί τη δημιουργία προγραμμάτων σαν κι αυτό;

Η ερευνήτρια επισκέφτηκε το Μουσείο σε τέσσερις διαφορετικές ημερομηνίες, τον Απρίλιο του 2006, όπως φαίνεται στον *Πίνακα 2*.

Πίνακας 2

Πρόγραμμα παρατηρήσεων στο Μουσείο

Σχολείο	Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα	Ημερομηνίες παρατήρησης
A	Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή	5 Απριλίου 2006
B	Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή	7 Απριλίου 2006
Γ	Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή	11 Απριλίου 2006
Δ	Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή	13 Απριλίου 2006

Κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων η ερευνήτρια κατέγραψε σημειώσεις, ώστε στη συνέχεια να έχει τη δυνατότητα πλήρους περιγραφής του συγκεκριμένου προγράμματος. Στις σημειώσεις ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε σε τέσσερα στοιχεία του προγράμματος:

- Πώς δομήθηκε το πρόγραμμα (πού και πώς έγινε η εισαγωγή, πώς χωρίστηκαν οι ομάδες των μαθητών και των μαθητριών, πόσος χρόνος διατέθηκε για κάθε ενότητα του προγράμματος, πώς *έκλεισε* το πρόγραμμα)
- Πώς εκφράστηκαν οι κεντρικές ιδέες του προγράμματος κάθε φορά στις διαφορετικές σχολικές ομάδες
- Πώς η μουσειοπαιδαγωγός του προγράμματος ενσωμάτωνε κάθε φορά τα αντικείμενα στην παρουσίασή της
- Πώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενθάρρυνε ή ενσωμάτωνε τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις (τη δράση γενικότερα) των μαθητών και των μαθητριών κάθε ομάδας

3.7 Ανάλυση

Ο Yin¹⁷⁰ σημειώνει ότι η ανάλυση είναι το δυσκολότερο κομμάτι στην ποιοτική έρευνα στη *μελέτη περίπτωσης*, επειδή ο ορισμός των θεματικών περιοχών της αναλυτικής προσέγγισης συχνά έπεται της συλλογής των δεδομένων της έρευνας. Καθώς η συγκεκριμένη εργασία ήταν ερευνητική, με στόχο κυρίως να μελετήσει *τι έχουν να πουν* οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαμόρφωση της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών σε μουσειακό περιβάλλον κι όχι να ελέγξει μια θεωρία σχετικά με τι πιστεύουν οι εμπλεκόμενοι, η παραπάνω διαπίστωση είναι μια πραγματικότητα. Τα βήματα της ανάλυσης στηρίχθηκαν στις θεωρητικές διαπιστώσεις ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ιστορικών-αρχαιολογικών μουσείων έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας σε μουσειακά περιβάλλοντα που διοχετεύονται στους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους και ορίζουν το ρόλο των αντικειμένων σ' αυτά τα προγράμματα.

Σ' αυτό το σημείο, μετά τη συλλογή των δεδομένων, ήταν ανάγκη η ερευνήτρια να τα φωτίσει στο πλαίσιο των υποθέσεων εργασίας, του

¹⁷⁰ Yin, R. (1994), ό.π., σ. 102.

πρωτογενούς ερευνητικού σχεδίου και των ερωτημάτων της έρευνας¹⁷¹. Μετά τη συνολική μελέτη των συνεντεύξεων, των σημειώσεων και του σχετικού έντυπου υλικού ορίστηκαν οι πρότυπες θεματικές ενότητες¹⁷². Η ερευνήτρια όρισε τις πρότυπες θεματικές ενότητες με βάση τους στόχους-κλειδιά που αναφέρονται στη δημιουργία και υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και συνδέουν τη μουσειακή και ιστορική εκπαίδευση σε μουσειακό περιβάλλον - την ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας, ιστορικής κατανόησης και ιστορικής ενσυναίσθησης.

Κατόπιν, ακολούθησε τη στρατηγική, την οποία ο Yin περιγράφει ως «*δόμηση ερμηνείας*» (explanation-building)¹⁷³. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει μια ερμηνεία ή μια πρόταση σχετικά με ένα μουσείο, τον έλεγχο της σχετικά με όλα τα δεδομένα από το μουσείο αυτό (π.χ. συνεντεύξεις, ντοκουμέντα, παρατηρήσεις), επανεξέταση της ερμηνείας και ενδεχομένως τον επανέλεγχο της συγκρίνοντάς την με τα δεδομένα από άλλο ή άλλα μουσεία. Το τελευταίο στάδιο της σύγκρισης με τα δεδομένα άλλου μουσείου δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, λόγω της αδυναμίας εύρεσης άλλου διαθέσιμου μουσείου, του ίδιου τύπου, στην ίδια πόλη (ένα από τα μουσεία αυτά ήταν σε διαδικασίες ανακαίνισης και ένα άλλο δεν εξέφρασε διαθεσιμότητα κατά το χρονικό διάστημα που ήταν εφικτό να γίνει η συγκεκριμένη έρευνα). Αποτελεί όμως ένα κίνητρο για περαιτέρω έρευνα του ζητήματος.

Μετά τον προσδιορισμό της ταυτότητας των κλειδιών-στόχων, που περιγράφηκαν παραπάνω, η ερευνήτρια προσπάθησε να βρει τον τρόπο που εκφράζονται οι παραπάνω στόχοι-κλειδιά στη γλώσσα των μουσειοπαιδαγωγών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μαθητριών και της έντυπης παραγωγής του Μουσείου. Αυτή η ανάλυση φαίνεται στο Κεφάλαιο 4, όπου συγκρίνονται οι στόχοι των μουσειοπαιδαγωγών και του Μουσείου με αυτούς των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μαθητριών.

Ο Yin προτείνει επίσης άλλη μια στρατηγική, η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία, την ανάπτυξη μιας «*περιγραφής περίπτωσης*» (case description)¹⁷⁴. Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τις σημειώσεις κατά τη διάρκεια και

¹⁷¹ LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press, σ. 269.

¹⁷² LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993), ό.π., σσ. 235-237.

¹⁷³ Yin, R. (1994), ό.π., σ. 110.

¹⁷⁴ Yin, R. (1994), ό.π., σ. 104.

μετά την κάθε παρατήρηση σχολικής ομάδας για να προκαλέσει μια «ζώσα αναπαράσταση» (vivid reconstruction)¹⁷⁵ των εκπαιδευτικών επισκέψεων των σχολικών ομάδων στο Μουσείο. Στοιχεία αυτής της παρουσίασης περιγράφονται, επίσης, στο Κεφάλαιο 4.

Από τις παραπάνω περιγραφές, καταγράφηκαν οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι μουσειοπαιδαγωγοί και το Μουσείο για να επιτύχουν τους στόχους τους στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία στην ερευνήτρια να διερευνήσει το μουσειακό περιβάλλον ως χώρο διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών με δύο τρόπους: *πρώτον* μέσω του λόγου των μουσειοπαιδαγωγών-δημιουργών του εκπαιδευτικού πλαισίου της μουσειακής εμπειρίας των μαθητών και των μαθητριών, των εκπαιδευτικών-συμμέτοχων της μουσειακής εμπειρίας της σχολικής τάξης τους αλλά και των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών-δεκτών της μουσειακής εμπειρίας και, *δεύτερον* μέσω εθνογραφικής περιγραφής, στην οποία η συλλεγόμενη πληροφορία δεν φιλτράρεται μέσα από τις ερευνητικές προτάσεις.

Με στόχο να παρουσιαστούν πλούσιες περιγραφές των προγραμμάτων που παρατήρησε η ερευνήτρια ήταν απαραίτητο να αποκρυφτεί το όνομα του Μουσείου που μελετήθηκε. Το περιεχόμενο όμως του εκπαιδευτικού προγράμματος κάνει εύκολο τον εντοπισμό του Μουσείου αυτού. Με στόχο όμως να προστατευτεί η ανωνυμία όσων συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, δεν είναι δυνατό να αποκαλυφθούν τα ονόματα του Μουσείου, των μουσειοπαιδαγωγών, των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα εξαγόμενα αυτής της εργασίας σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από υποθετικά συμπεράσματα, αλλά όπως σε κάθε άλλη εμπειρική ποιοτική έρευνα δεν βασίζονται σε συστηματικά δεδομένα. Έτσι τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι περισσότερο διαμορφωτικά παρά οριστικά. Τα συμπεράσματα που διατυπώνονται αποτελούν τη βάση για περαιτέρω έρευνα. Αποδεικνύουν την ανάγκη ιστορικής εκπαίδευσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μουσειοπαιδαγωγών και περιγράφουν την ταυτότητα ερωτημάτων που πρέπει να απαντηθούν σε μελλοντικές έρευνες.

¹⁷⁵ LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993), ό.π., σ. 235.

Με τα λόγια των LeCompte και Priessle η ποιοτική ανάλυση «είναι σαν τη διάσπαση των μορίων στην πυρηνική φυσική»¹⁷⁶. Είναι εξαιρετικά επίπονο να μελετάς αυτά τα κομμάτια ξεχωριστά για να τα κατανοήσεις, αλλά η αληθινή κατανόηση προέρχεται τελικά μόνο από μια τόσο εμπειριστατωμένη και λεπτομερή ανάλυση. Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τις μουσειοπαιδαγωγούς, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και το έντυπο υλικό του Μουσείου ανέδειξαν ενδιαφέρουσες συνδέσεις ανάμεσα στις απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών, των εκδόσεων του Μουσείου και της παρουσίασης και πρόσληψης της γνώσης από μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο.

¹⁷⁶ LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993), ό.π., σ. 263.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΥΡΗΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας. Πώς το υπό μελέτη ιστορικό-αρχαιολογικό Μουσείο αναπτύσσει την ιστορική φαντασία των μαθητών και των μαθητριών με τη χρήση αντικειμένων και πώς χειρίζεται το ζήτημα του οπτικού εγγραμμτισμού τους; Με ποιον τρόπο η μουσειακή εμπειρία είναι δυνατόν να κάνει μαθητές και μαθήτριες ικανούς και ικανές να σκέφτονται κριτικά σχετικά με το παρελθόν και να αναπτύξουν ιστορική κατανόηση; Με ποιον τρόπο αυτές οι μουσειακές εμπειρίες προκαλούν ιστορική ενσυναίσθηση και ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό, στο άλλοτε και στο αλλού;

Σ' αυτό το κεφάλαιο εστιάζουμε στις συνεντεύξεις με το προσωπικό του τμήματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, στις συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου, στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που συνόδευαν τις τάξεις τους στο Μουσείο. Επίσης, συνεξετάζουμε και μελετούμε το διαθέσιμο έντυπο υλικό του Μουσείου σχετικά με τα εκπαιδευτικά του προγράμματα και τις παρατηρήσεις των σχολικών ομάδων στο Μουσείο, κατά τη διάρκεια υλοποίησης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

4.1. Ο σχεδιασμός του curriculum του μουσείου: συνεντεύξεις με μουσειοπαιδαγωγούς

Οι συνεντεύξεις με το προσωπικό του τμήματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου εστιάζουν στις εμπειρίες στις οποίες αποσκοπούν

για τους μαθητές και τις μαθήτριες που επισκέπτονται το Μουσείο. Οι μουσειοπαιδαγωγοί του Μουσείου συζητούν τους στόχους τους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο, που συγκλίνουν στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να *βλέπουν* («οπτικός εγγραμματισμός» ή «εγγραμματισμός του αντικειμένου»), ώστε να απελευθερώσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν τις ιστορικές τους δεξιότητες, επιτρέποντάς τους να προσεγγίσουν το παρελθόν και διδάσκοντάς τους αρχές ανεκτικότητας και αποδοχής.

4.1.1. Η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας με τη χρήση αντικειμένων

Τα αντικείμενα βρίσκονται στο επίκεντρο της μουσειακής εμπειρίας. Αποτελούν το εργαλείο που χρησιμοποιούν οι μουσειοπαιδαγωγοί για να εμπλέξουν τα παιδιά-επισκέπτες στο μουσειακό περιβάλλον και στο μουσειακό γίνεσθαι και να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη. Η Θάλεια¹⁷⁷ περιγράφοντας ένα αγγείο που αξιοποιείται σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου αναφέρει *«τη μετάδοση της συγκίνησης [των μουσειοπαιδαγωγών] στα παιδιά»*. Μέσω αυτής ελπίζει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα μάθουν *«τα βασικότερα πράγματα – ότι, δηλαδή, οι παλιές εποχές δεν ήταν βαρετές, η ιστορία δεν είναι βαρετή και η επίσκεψη σε ένα μουσείο είναι πράγματι μια διασκεδαστική δράση»*. Η Τερψιχόρη, σχετικά με τα παραπάνω λέει ότι *«ένα από τα πράγματα που πραγματικά θέλω να κάνω είναι να βοηθήσω τα παιδιά να παρατηρήσουν»*. Πιστεύει ότι τα παιδιά αυτό το κάνουν φυσικά, αλλά στο σχολείο, λέει, *«διδάσκονται να μην παρατηρούν. Θέλω να διατηρήσω και να ενισχύσω αυτή τη δεξιότητα»*.

Αυτή η δεξιότητα του *οπτικού εγγραμματισμού* είναι στο επίκεντρο των σχεδιασμών των μουσειοπαιδαγωγών όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η Τερψιχόρη παρατηρεί ότι όταν τα παιδιά μπαίνουν στο Μουσείο το πρώτο πράγμα που κάνουν είναι να *«κοιτάξουν τα αντικείμενα»* ενώ *«οι ενήλικες επισκέπτες πρώτα διαβάζουν τις επεξηγηματικές πινακίδες»*.

¹⁷⁷ Το προσωπικό του εκπαιδευτικού τμήματος του Μουσείου που συμμετείχε στην έρευνα αποτελείται μόνο από γυναίκες. Έτσι αποφάσισα να χρησιμοποιήσω ψευδώνυμα που αντιστοιχούν, τυχαία, σε δύο Μούσες (Θάλεια και Τερψιχόρη), χωρίς βέβαια να αποδίδονται και οποιεσδήποτε σχετικές ιδιότητες στα συγκεκριμένα άτομα.

Πρωταρχικός στόχος των μουσειοπαιδαγωγών, με τις οποίες μιλήσαμε, ήταν να διατηρήσουν τη μουσειακή εμπειρία του αντικειμένου-εκθέματος στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού προγράμματος. *«Δεν βρισκόμαστε εκεί (ενν. το Μουσείο και γενικότερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα) για να διδάξουμε στους μαθητές πράγματα, αλλά για να τους μάθουμε πώς να μαθαίνουν [...] να απολαύσουν τη διαδικασία μάθησης και ανακάλυψης»*, εξηγεί η Θάλεια. *«Για να το πετύχω αυτό προτείνω και σχεδιάζω εκπαιδευτικές δράσεις γύρω από μουσειακά αντικείμενα που παρουσιάζουν συγκεκριμένες ιδέες και ενσωματώνω σε καθένα απ' αυτά όσο περισσότερες έννοιες και ερμηνείες είναι δυνατό»*, λέει. *«Υπάρχουν άλλοι δρόμοι μάθησης που μπορεί ένα μουσείο να αναδείξει»*, εξηγεί η Τερψιχόρη, *«μαθαίνεις να παρατηρείς και αυτό το πετυχαίνεις χρησιμοποιώντας αντικείμενα, εκθέματα του μουσείου»*.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί επιδιώκουν τη μουσειακή εμπειρία για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Η Τερψιχόρη λέει *«θέλουμε οι μαθητές να ανακαλύψουν ότι τα μουσεία είναι χώροι με ενδιαφέρον»*. Η Θάλεια συμφωνεί, *«για μας κάθε φορά τίθεται το ζήτημα της καλλιέργειας του ενδιαφέροντος»*. Η Θάλεια το περιγράφει αυτό ως «μουσειακό εγγραμματισμό» - *«νιώθω ευπρόσδεκτος στο μουσειακό περιβάλλον, γνωρίζω τι μπορώ να βρω σ' ένα μουσείο και έχω την άνεση να το διασχίσω και να παρατηρήσω ό,τι μου εξάπτει το ενδιαφέρον»*, σημειώνει εξηγώντας τον όρο. Η Θάλεια συνεχίζει λέγοντας ότι *«το μουσείο δεν διδάσκει απαραίτητα ιστορία αλλά δίνει το έναυσμα ενός ιστορικού ενδιαφέροντος. Αν [οι μαθητές] πουν κάποια στιγμή "δεν το ήξερα αυτό, είναι τόσο ενδιαφέρον, πώς θα μάθω περισσότερα;" τότε ξέρω ότι κάτι έχουμε πετύχει»*. Η Τερψιχόρη χρησιμοποιεί τα ίδια λόγια με τη Θάλεια εξηγώντας ότι *«αν προκληθεί ένα ενδιαφέρον, [η ιστορία] γίνεται πιο αληθινή και ίσως θελήσεις να μάθεις περισσότερα σχετικά με ένα αντικείμενο ή μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, [η οποία] ξαφνικά μοιάζει ζωντανή και ενδιαφέρουσα»*.

Η παιδαγωγός Nel Noddings¹⁷⁸ εξηγεί τη σημασία αυτού που ονομάζει *«ποιότητα της υφιστάμενης εμπειρίας»*, υποστηρίζοντας ότι *«πώς νιώθουν τα παιδιά – αν είναι χαρούμενα, αν συμμετέχουν, αν είναι ικανοποιημένα, πρόθυμα για εμπειρίες – αυτό μας ενδιαφέρει»*. Οι μουσειοπαιδαγωγοί στις συνεντεύξεις

¹⁷⁸ Noddings, N. (1993). «Excellence as a guide to educational conversation», *Teachers College Record* 94, σ. 736.

συμφωνούν. Η Θάλεια περιγράφει το Μουσείο όπου εργάζεται [το Μουσείο της έρευνας] ως ένα χώρο όπου ο επισκέπτης είναι στο επίκεντρο και η ικανοποίηση του επισκέπτη ο στόχος, τουλάχιστον όσον αφορά στο τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου. Ουσιαστικά, αυτό που θέλει είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να μαθαίνουν ότι *«τα μουσεία είναι χώροι χαλάρωσης και ότι μπορούν να ξανάρθουν με την πρώτη ευκαιρία αλλά και να επισκεφθούν οποιοδήποτε μουσείο»*. Η ερώτηση που θέτει για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι *«Συμμετείχαν οι μαθητές; Θέλουν να ξανάρθουν στο μουσείο; Ξανάρχονται;»*. Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν περάσουν καλά στο μουσείο, δεν θέλουν να μάθουν τίποτα και δεν θέλουν να επισκεφθούν ξανά το μουσείο, κατά την άποψη της Θάλειας.

Η Τερψιχόρη χρησιμοποιεί τα αντικείμενα για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών για την ιστορία, ακόμα κι αν τα συγκεκριμένα εκθέματα δεν φαίνονται σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους:

«Όταν τα αντικείμενα-κλειδιά μιας μουσειακής έκθεσης, όπως στην περίπτωση του Μουσείου μας, είναι, για παράδειγμα, πήλινοι σωλήνες του αποχετευτικού συστήματος μιας άλλης εποχής, της βυζαντινής εποχής, αναμένω ότι το ενδιαφέρον των μαθητών θα είναι χαμηλό, αφού αυτά τα εκθέματα δεν έχουν σχέση με τις ζωές των μαθητών, με την καθημερινότητά τους. Εεε,... αφήνοντας όμως τους μαθητές να παρατηρήσουν τα συγκεκριμένα αντικείμενα και ρωτώντας τους «τι σου λένε;», έχω τη δυνατότητα να εξάγω ιστορίες από τα αντικείμενα σχετικά με τη χρήση τους στο παρελθόν, τη χρησιμότητά τους στην καθημερινότητα των ανθρώπων ή μιας οικογένειας σε μια συγκεκριμένη εποχή, συνδέοντας τα αντικείμενα με την ιστορία της καθημερινότητας, με την ιστορία γενικά, αξιοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών και τη διαδραστικότητα μεταξύ μαθητών και αντικειμένων.»

Μολονότι πιστεύουμε ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί με τους οποίους μιλήσαμε θέλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες, που έρχονται στο Μουσείο, να έχουν εμπειρίες με τα αντικείμενα-εκθέματα και να παίρνουν απαντήσεις που αφορούν στην αισθητική των αντικειμένων - άλλωστε εργάζονται σ' ένα συγκεκριμένο

πλαίσιο (στην περίπτωση μας σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο που εκθέτει αντικείμενα συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου) - οι μουσειοπαιδαγωγοί δίνουν έμφαση στις δυνατότητες των μαθητών και των μαθητριών να έχουν τις παραπάνω αισθητικές εμπειρίες μ' ένα μουσειακό έκθεμα ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση του παρελθόντος και τη διαμόρφωση στάσεων σχετικά με το παρελθόν. *«Αυτό είναι που πετυχαίνει η ενσσχόληση των μαθητών με τα αντικείμενα στο μουσείο»*, εξηγεί η Θάλεια, *«εξάπτουν τη φαντασία και κάνουν την ιστορία μια πληρέστερη και πλουσιότερη εμπειρία»*.

4.1.2. Η ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης με τη χρήση αντικειμένων

Μολονότι η ιστορική φαντασία δίνει έμφαση στο να αποκομίσει μια 'αίσθηση' του παρελθόντος καθιστώντας τον επισκέπτη ενός μουσείου δεκτικό στις διαδικασίες μάθησης, η διδασκαλία με στόχο την ιστορική κατανόηση δίνει έμφαση στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να εκφράσουν τις δικές τους ερωτήσεις για το παρελθόν και να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις βασισμένες σε όσα παρατηρούν στο μουσειακό περιβάλλον. Έτσι, εξηγεί η Θάλεια *«η κριτική σκέψη, η δύναμη της παρατήρησης και της ανάλυσης είναι μέρος της δουλειάς μας»*.

Για την Τερψιχόρη αυτό σημαίνει να κάνεις τους μαθητές ακολουθώντας τις ίδιες διαδικασίες όπως και οι επαγγελματίες ιστορικοί, ικανούς να κατανοούν τι κάνουν και γιατί το κάνουν. *«[Οι ιστορικοί] παρατηρούν τα αντικείμενα, τα αναλύουν, διατυπώνουν ερωτήματα, ερευνούν για σχετικές πληροφορίες, έπειτα συνθέτουν και αναλύουν την πληροφορία που έχουν μπροστά τους και τέλος παρουσιάζουν τα ευρήματά τους»*, λέει. *«Θέλω οι μαθητές να κάνουν το ίδιο πράγμα [στο μουσείο]»*. Κάνοντάς το αυτό πιστεύει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα οικοδομήσουν τη δική τους ερμηνεία του παρελθόντος, παρά όταν θα την ακούσουν κατασκευασμένη ειδικά γι' αυτούς.

Η Θάλεια εξηγεί *«για μένα αυτό κάνουμε στο Μουσείο, αυτό κάνουν γενικά τα μουσεία: σας λέμε ιστορίες μέσω κάποιων αντικειμένων»*. Οι δεξιότητες οπτικού εγγραμματος βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να *διαβάσουν* τα αντικείμενα, όπως π.χ. σ' ένα μουσείο τέχνης, αλλά σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο οι μαθητές μαθαίνουν αυτές τις δεξιότητες ως

ένα μέσο για να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες αλλά και διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν. Όπως σημειώνει η Θάλεια «*οι μαθητές ενθαρρύνονται να εστιάσουν σ' ένα πρωτότυπο αντικείμενο [...] να το περιγράψουν, και να ...[σκεφτούν] σχετικά με την ιστορία και σχετικά με τον υλικό πολιτισμό βασιζόμενοι σ' αυτό που βλέπουν*».

Η Τερψιχόρη εκλαμβάνει τα αντικείμενα ως γραπτές ιστορικές πηγές. «*Οι μαθητές παρατηρώντας ένα αντικείμενο, αναλύοντας ό,τι βλέπουν το διαλύουν στην ουσία με τη συζήτηση που κάνουν γύρω απ' αυτό, το χωρίζουν σε δεδομένα που βλέπουν και ιδέες και γνώμες που μορφοποιούν, και μ' αυτή τη διαδικασία μαθαίνουν να διαβάζουν το αντικείμενο όπως θα έκαναν και με ένα γραπτό ντοκουμέντο*», λέει. Στη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από ιστορικές πηγές (όταν αυτή συμβαίνει στο μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο) οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν και να αναλύουν γραπτές πρωτογενείς ιστορικές πηγές, πρώτα εξηγώντας τι λέει η πηγή με δικά τους λόγια, έπειτα εξάγοντας τις κεντρικές ιδέες και τις θέσεις που εκφράζονται σ' αυτήν και τέλος συγκρίνοντάς την με άλλη γνώση για το υπό μελέτη θέμα, για να ανακαλύψουν την ιστορική του σημασία.

Και οι δύο μουσειοπαιδαγωγοί της έρευνας θέλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής έρευνας, να θέτουν ερωτήματα τα οποία στη συνέχεια απαντούν. Η Θάλεια εξηγεί πως «*αν [οι μαθητές] βρουν την απάντηση, την κατέχουν, την κατανοούν*». «*Η διάδραση των μαθητών με τα αντικείμενα είναι σημαντική*», συνεχίζει, «*γιατί αν τα παιδιά [...] φύγουν από το μουσείο με τα δικά τους βιώματα για ένα έκθεμα, τις δικές τους αναμνήσεις από το έκθεμα, [...] αυτό αποκτά στη συνέχεια σημασία και νόημα γι' αυτά*». Η Τερψιχόρη σημειώνει ότι αυτές οι δεξιότητες «*κάνουν την ιστορία δημόσια, την κάνουν πιο αποδεκτή, έτσι οι άνθρωποι μπορούν να σκεφτούν για το παρελθόν μ' έναν διαφορετικό τρόπο*».

Στα μουσεία, οι μουσειοπαιδαγωγοί αποσκοπούν να διδάξουν δεξιότητες ανάλυσης της ιστορίας με στόχο οι μαθητές-επισκέπτες να καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα κι όχι να επαναλαμβάνουν ιδέες και συμπεράσματα άλλων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι μουσειοπαιδαγωγοί όπως αυτοί της έρευνάς μας παίρνουν την «ορθολογιστική» στάση, όπως έχει περιγραφεί από τους Levstik &

Barton¹⁷⁹, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε διαδικασίες και να χρησιμοποιούν μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς. Με αυτόν τον τρόπο τα αντικείμενα στο μουσείο γίνονται κάτι περισσότερο από απλές απεικονίσεις του περιεχομένου ενός μαθήματος, το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν από ένα σχολικό εγχειρίδιο.

Η Τερψιχόρη περιγράφει τον οπτικό εγγραμματισμό, συζητώντας για μεθόδους, ως «*μια ανοικτή διαδικασία σκέψης προς μια κατεύθυνση που καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ατόμου που παρατηρεί ένα αντικείμενο*». Εξηγεί πως «*παίρνοντας ένα αντικείμενο και βάζοντάς το μπροστά στους μαθητές υπάρχει μια ολόκληρη διαδικασία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αναλύσουν αυτό το αντικείμενο. [...] Το παρατηρούν και προσπαθούν να το συμπληρώσουν όπως ένα παζλ [...] ανακαλύπτουν μ' αυτόν τον τρόπο τη δική τους γνώση, τη δική τους πληροφορία*». Η σύνθεση αυτή των εμπειριών που μπορούν να έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σ' ένα μουσειακό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση της μεταβίβασης ακόμα και των υπόρρητων της διαδικασίας που δεν θα μπορούσαν να συμβούν μέσω δοτών λέξεων και συμβόλων. Ο οπτικός εγγραμματισμός μπορεί κατά κάποιον τρόπο να διδάξει ό,τι δεν μπορεί να δοθεί με κείμενο.

Από τη στιγμή που οι μαθητές και οι μαθήτριες αρχίσουν να ρωτούν το παρελθόν, οι μουσειοπαιδαγωγοί τους βοηθούν να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν. Οι μουσειοπαιδαγωγοί συμφωνούν πως μολονότι ο λόγος επίσκεψης μιας σχολικής ομάδας στο μουσείο είναι για να δουν *το υλικό* (όπου *το υλικό* στην ουσία είναι τα αντικείμενα-εκθέματα ως τμήματα μιας συλλογής-έκθεσης), οι ίδιοι δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα της σύνδεσης αυτού του υλικού με ιστορίες σχετικά με αληθινούς ανθρώπους στο παρελθόν.

Οι δύο μουσειοπαιδαγωγοί στην έρευνα κάνουν λόγο για τη σημασία που έχει για τους μαθητές και τις μαθήτριες να συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. Η Θάλεια θέλει «*τα παιδιά να αποκτήσουν αίσθηση του πώς ήταν η ζωή τότε και να το αντικατοπτρίσουν αυτό στη σημερινή ζωή τους. [...] τα παιδιά παίρνουν μια ιδέα της αλλαγής, ότι υπάρχει αλλαγή, γιατί υπάρχει αλλαγή...*» αλλά, όπως σημειώνει η Τερψιχόρη «*για να κατανοήσουν επίσης ότι όλα τα πράγματα δεν αλλάζουν τελείως, κάνουμε με τον ίδιο τρόπο πολλά πράγματα, αντιμετωπίζουμε*

¹⁷⁹ Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001), ό.π., σ. 133.

ίδιας μορφής προβλήματα – απλά έχουμε νεότερη τεχνολογία με την οποία κάνουμε τα πράγματα».

Οι μουσειοπαιδαγωγοί, κατά τα λεγόμενά τους, στοχεύουν να συνδέσουν την ιστορία με τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών. Όπως λέει η Θάλεια *«μπορεί να με βάλεις σε οποιοδήποτε μουσείο αλλά νομίζω ότι θα προσπαθώ πάντα να διδάξω το ίδιο πράγμα. Θα προσπαθώ να βοηθήσω τα παιδιά να κατανοήσουν κάποια στοιχεία της ζωής που ζουν αποστρέφοντας το βλέμμα απ' αυτήν και κοιτάζοντας προς τα πίσω, στο παρελθόν».* Σύμφωνα με τον Dewey¹⁸⁰ αυτό δεν είναι απλά ο σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης αλλά ο ίδιος ο ορισμός της. Γράφει ότι *«η ιστορία είναι ένα σώμα γνωστών γεγονότων σχετικά με ενέργειες και δεινά διαφόρων κοινωνικών ομάδων με τα οποία οι δικές μας ζωές είναι συνδεδεμένες και μέσω της αναφοράς μας σ' αυτά τα δικά ήθη και οι δικοί μας θεσμοί φωτίζονται».* Διδάσκοντας το παρελθόν για να κατανοήσεις το παρόν, αυτό αποτελεί, τελικά, διδασκαλία της ιστορίας.

Παρατηρώντας τα αντικείμενα καθημερινής ζωής στο Μουσείο, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να δουν ότι οι άνθρωποι στο παρελθόν ήταν αντιμέτωποι με τα ίδια προβλήματα καθημερινής επιβίωσης όπως και αυτοί - τροφή, ένδυση, κατοικία, φωτισμό κ.ά. - αλλά με διαφορετικές τεχνολογίες. Όπως επισημαίνει η Θάλεια *«καθένας μέσα στο χρόνο προσπάθησε να βρει τρόπο να επιλύσει τα ίδια προβλήματα - για παράδειγμα, πώς να φωτίσει έναν κλειστό χώρο».* Οι ομοιότητες μεταξύ παρόντος και παρελθόντος βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν ότι τα αντικείμενα-εκθέματα στα μουσεία *«δεν ανασύρθηκαν από έναν άλλον κόσμο»*¹⁸¹.

Τα αντικείμενα ανοίγουν τέτοιους ορίζοντες ιστορικής κατανόησης επειδή *«αποτελούν πράγματα που έκαναν άνθρωποι, χρησιμοποίησαν άνθρωποι, ανήκουν σε ανθρώπους, έτσι μπορούμε να πούμε ότι είναι μια ολόκληρη ομάδα ανθρώπων πίσω από κάθε αντικείμενο»*, σημειώνει η Θάλεια. *«Οι μαθητές μαθαίνουν ότι τα αντικείμενα [...] εκπροσωπούν ένα άτομο, έναν πολιτισμό, μια ιστορική περίοδο. Η δύναμη των αντικειμένων είναι ότι βρίσκονται αληθινά εκεί [στο Μουσείο], αποτελούν πραγματικό τμήμα της ιστορίας»*, συνεχίζει.

¹⁸⁰ Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and education*. New York: Free Press, σ. 210.

¹⁸¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, σ. 237.

Είναι αυτή η αυθεντικότητα της εμπειρίας και της φυσικής υπόστασης σχετικά με το παρελθόν που καθιστά τον οπτικό εγγραμματισμό τόσο σημαντικό στην ιστορική μάθηση και οδηγεί σε συζητήσεις σχετικά με τους ανθρώπους, τα γεγονότα και τις εμπειρίες που σχετίζονται με ένα αντικείμενο. Αυτή η διάσταση, με τη σειρά της, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να μπου σε διαδικασίες ενσυναίσθησης με τους ανθρώπους του παρελθόντος.

4.1.3. Η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης με τη χρήση αντικειμένων

Μολονότι σε πολλές περιπτώσεις το παρελθόν παραμένει, όπως το όρισε ο David Lowenthal, «*μια άγνωστη χώρα*»¹⁸², τα αντικείμενα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να κάνουν συνδέσεις στο χώρο και στο χρόνο, κάτι που θα ήταν πολύ δύσκολο να κάνουν χωρίς αυτά. Όταν μια μουσειακή συλλογή προβάλλει αντικείμενα καθημερινής χρήσης, όπως το Μουσείο όπου γίνεται η έρευνά μας, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν ότι «*όπως για μας, τα απλά πράγματα και οι συνηθισμένοι καθημερινοί άνθρωποι [...] είναι εξίσου σημαντικό*», επισημαίνει η Θάλεια. Γι' αυτό το λόγο η Τερψιχόρη αισθάνεται ότι είναι επιτυχημένο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο όταν τα παιδιά αρχίσουν «*να φαντάζονται τη ζωή που ζούσαν οι άνθρωποι που χρησιμοποιούσαν τα αντικείμενα-εκθέματα, όταν αρχίσουν να σκέφτονται σχετικά με το τι συνέβη και πού και όταν αρχίσουν να κάνουν αναγωγές με τις δικές τους ζωές*». Στο Μουσείο της έρευνας, για παράδειγμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες βλέπουν δωμάτια ενός βυζαντινού σπιτιού αλλά και αντικείμενα που χρησιμοποιούσε μια οικογένεια τότε (αργαλειό, μαγειρικά σκεύη, αγγεία, κλειδαριές, λυχνάρια κτλ.). Όλα τα παραπάνω αντικείμενα είναι φυσικό να τους οδηγούν σε συγκρίσεις με τα αντίστοιχα αντικείμενα στο δικό τους σπίτι. Καθώς τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι άνθρωποι, όπως κι αυτοί, κάποτε χρησιμοποιούσαν και ζούσαν μ' αυτά τα αντικείμενα, το παρελθόν μοιάζει λιγότερο διαφορετικό και μακρινό.

¹⁸² Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Στα ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία τα αντικείμενα πλαισιώνουν τις ιστορίες τις οποίες *αφηγούνται*. Αυτό το πλαίσιο επιτρέπει στους μουσειοπαιδαγωγούς να μετακινηθούν από το αντικείμενο σε μια μεγαλύτερη ιστορία του μουσείου ή της μουσειακής έκθεσης, είτε είναι π.χ. η ζωή των βυζαντινών στην παλαιοχριστιανική εποχή είτε είναι η ζωή των Ελλήνων μεταναστών στις χώρες υποδοχής στις αρχές του 20ού αιώνα. Αυτό επιτρέπει, αντίστοιχα, στους μαθητές και στις μαθήτριες να *μετακινηθούν* νοερά στο χρόνο και να κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Μέσα από τη μέθοδο της «επίλυσης προβλήματος», όπου οι μαθητές εργάζονται για να βρουν λύσεις σε ζητήματα που αντιμετωπίζει μια συγκεκριμένη ομάδα στο παρελθόν, οι μουσειοπαιδαγωγοί δημιουργούν τη σχέση, τη σύνδεση με τους ανθρώπους στο παρελθόν.

Η Θάλεια πιστεύει ότι τα αντικείμενα μπορούν να διδάξουν ότι η ιστορία περιέχει διαφορετικές οπτικές γωνίες. Όπως υποστηρίζει *«παίρνεις ένα γεγονός, όπως η κατασκευή μιας γέφυρας ή η δημιουργία ενός μουσείου και μελετάς πόσες διαφορετικές αντιδράσεις προκαλεί το γεγονός σε διαφορετικούς ανθρώπους. Προβάλλοντας στο μουσείο ένα αντικείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες εισάγεις την ιδέα ότι οι άνθρωποι μπορούν να δουν ένα πράγμα με διαφορετικούς τρόπους. Παρατηρώντας μερικά αντικείμενα μπορούν πολύ καθαρά να σου δείξουν άμεσα, οπτικά, αυτές τις διαφορετικές παραμέτρους. Αυτό βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν ότι δεν υπάρχει μια μόνο εμπειρία στην ιστορία που μοιράζονται όλοι σε κάθε τόπο και χρόνο. Τα γεγονότα μπορεί να μην επιδέχονται μεταβολές, οι ερμηνείες τους όμως είναι ρευστές»*.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί εκτιμούν ότι αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης στα παιδιά θα τα κάνουν ικανά να σκέφτονται την ιστορία με διάφορες *αποχρώσεις*. Η ιστορία δεν είναι απλά μια μονοδιάστατη αφήγηση σχετικά με κάτι που συνέβη στο παρελθόν και έχει τελειώσει πια. Η ιστορία διαπνέει και διατρέχει το παρόν μας, την καθημερινή ζωή μας.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί βοηθούν επίσης τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλογιστούν για το ρόλο τους στην κοινωνία, αυτό που οι Levstik & Barton (2001) προσδιορίζουν ως *«συμμετοχική δημοκρατία»* (participatory democracy). Η Τερψιχόρη σημειώνει *«υπάρχουν πολλά που μπορούμε να μάθουμε από την ιστορία, όχι μόνο σχετικά με τον τόπο μας αλλά και σχετικά με τους εαυτούς*

μας. Όταν διδάσκεις ιστορία αυτό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη του ατόμου». Οι Levstik & Barton (2001) συμφωνούν: «από το **να μας λένε ποιοι είμαστε**», σημειώνουν, «η ιστορία θα μπορούσε πιο κατάλληλα να μας βοηθήσει **να σκεφτούμε** σχετικά με το ποιοι είμαστε και ποιοι μπορούμε να γίνουμε».

Οι μουσειοπαιδαγωγοί, όπως και οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, χρησιμοποιούν στο μουσείο εμπειρίες των παιδιών με αντικείμενα, για να τους ενεργοποιήσουν, να τους κάνουν να σκεφτούν. «*Αν κατανοήσεις τις λειτουργίες της ιστορίας, μπορείς να κάνεις καλύτερες επιλογές, να πάρεις καλύτερες αποφάσεις σχετικά με ότι συμβαίνει γύρω σου*», λέει η Θάλεια. Μ' αυτόν τον τρόπο, η ιστορία βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική ικανότητα, ζωτικής σημασίας στοιχείο ενός συμμετοχικού πολίτη (Levstik & Barton, 2001:126).

Για κάποιους παιδαγωγούς, η ανάπτυξη της έννοιας του πολίτη ή του πολιτικού ήθους περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ανεκτικότητας του «άλλου», του διαφορετικού, του άλλου πολιτισμού. Στη σχολική τάξη, χρησιμοποιούνται κάποιες φορές ιστορικές προσομοιώσεις για τη διδασκαλία της ανεκτικότητας. Στο μουσείο, τα παιδιά εισέρχονται στις ζωές ανθρώπων του παρελθόντος διαμέσου των «ιστοριών» που ακούν και βλέπουν. Οι μουσειοπαιδαγωγοί, μέσω της χρήσης αντικειμένων στο μουσείο, «*αναζητούν να κάνουν κυρίως πιο απτά, παρά πιο ξεχωριστά, τα κίνητρα και τις πράξεις ιστορικών προσώπων και συλλογικοτήτων*»¹⁸³. Ιδανικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες φεύγουν από το μουσείο με μια διευρυμένη άποψη της ανθρώπινης φύσης, η οποία «*μας πηγαίνει πέρα από τα στενά όρια που καθορίζονται από τις παροντικές συνθήκες και μας βοηθάει να κατανοήσουμε τις ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα και τους τρόπους σκέψης ανθρώπων διαφορετικών από εμάς*»¹⁸⁴. Ενώ αυτό βοηθά τα παιδιά στο να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων στο παρελθόν, μπορεί να τους βοηθήσει επίσης στη διαδικασία ενσυναίσθησης με ανθρώπους στο παρελθόν¹⁸⁵ και να αναπτύξει τις ικανότητές τους στην «*ιστορική πλαισίωση*» (historical contextualization), ως εργαλείο καλύτερης κατανόησης της θέσης τους¹⁸⁶. Η αληθινή αξία της ιστορικής πλαισίωσης των δράσεων

¹⁸³ Thornton, S.J. (2001), ό.π., σ. 303.

¹⁸⁴ Levstik, L.S. & Barton, K.C. (2001), ό.π., σ. 126.

¹⁸⁵ Thornton, S.J. (2001), ό.π., σ. 304.

¹⁸⁶ VanSledright, B.A. (2001), ό.π., σ. 65.

ενσυναίσθησης με ανθρώπους στο παρελθόν, είναι ότι μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις ερμηνείες μας σχετικά με καθετί ιστορικό¹⁸⁷.

Η ανεκτικότητα, η αποδοχή και η ενσυναίσθηση είναι βέβαια *ανοιχτοί* όροι. Οι μουσειοπαιδαγωγοί του Μουσείου, όπου διεξάγεται η έρευνα, οι οποίες συμμετείχαν στις συνεντεύξεις, είχαν η καθεμιά χωριστά μια συγκεκριμένη ιδέα στο μυαλό τους. Για παράδειγμα, η Θάλεια ενδιαφέρεται να κάνει τα παιδιά-επισκέπτες πιο ανεκτικά με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό οικονομικό status από το δικό τους. Εξηγεί ότι *«στην κουλτούρα μας... οι άνθρωποι που ασκούν χειρονακτικό επάγγελμα δεν έχουν την ίδια αξία με αυτούς που δεν ασκούν, και έτσι τονίζοντας την εργασία των αγγειοπλαστών τόσους αιώνες πριν ...και την εφευρετικότητά τους μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να αξιολογήσουν θετικά τις ικανότητες των αγγειοπλαστών του παρελθόντος και κατ' επέκταση των ανθρώπων που εργάζονται με τα χέρια τους σήμερα»*. Η Τερψιχόρη βοηθά τα παιδιά-επισκέπτες να κατανοήσουν ότι *«η έλλειψη πραγμάτων ή η έλλειψη χώρου»* δεν σημαίνει απαραίτητα έναν φτωχό άνθρωπο. Μέσα από αυτήν την παρατήρηση, καθώς ασχολείται με την καθημερινή ζωή των Βυζαντινών, θέλει να αντιπαρατεθεί στην *«ιδέα ότι κανείς δε ζει σαν κι αυτούς [τους Βυζαντινούς] σήμερα»*. Η σχέση ανάμεσα στους στόχους των μουσειοπαιδαγωγών και σ' αυτούς του Μουσείου ξεκαθαρίζει μέσα και από τη μελέτη του έντυπου υλικού του Μουσείου.

4.2. Το curriculum του Μουσείου «επί χάρτου»

Μελετήσαμε τα έντυπα του Μουσείου σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Συγκεκριμένα, μελετήσαμε τα έντυπα για τον/την εκπαιδευτικό, όπου παρουσιάζονται τα προγράμματα που προσφέρονται από το Μουσείο για μαθητές σχολικής ηλικίας και αναλύονται ζητήματα σχετικά με το σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Μελετήσαμε, επίσης, πιο εξειδικευμένο υλικό που παρέχεται στους/στις εκπαιδευτικούς για την προετοιμασία της τάξης τους πριν την επίσκεψη στο Μουσείο, αλλά και το υλικό που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί μαζί τους στο σχολείο μετά την επίσκεψη στο Μουσείο. Τέλος, μελετήσαμε τα

¹⁸⁷ VanSledright, B.A. (2001), ό.π., σ. 66.

καταστατικά έντυπα του Μουσείου σχετικά με την αποστολή του και τους στόχους του. Μέσα από τη συνολική μελέτη αυτού του υλικού αναδεικνύονται, εκτιμούμε, και οι εγκύκλιοι στόχοι ενός 'ιστορικού-αρχαιολογικού' μουσείου που χρησιμοποιεί ως μέσο μάθησης τα αντικείμενα-εκθέματά του.

4.2.1. Το θέμα

Πρώτα απ' όλα, το έντυπο υλικό που έχει αναπτυχθεί ειδικά για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου που απευθύνονται σε ομάδες μαθητών και μαθητριών, εξηγεί τις διασυνδέσεις του ιστορικού-αρχαιολογικού θέματος του εκπαιδευτικού προγράμματος με το αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας για το πρωτοβάθμιο ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με την εμπειρία μας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους σε ένα μουσείο για να *ζωντανέψουν* το περιεχόμενο της δικής τους διδασκαλίας στο σχολείο. Τα αντικείμενα στο μουσείο, και κατ' επέκταση η σχολική επίσκεψη σ' αυτό, έχουν αξία επειδή αποτελούν μέρος της ιστορίας και αξιοποιούνται για να *ζωντανέψουν* το παρελθόν.

Αν και στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει εκτεταμένες, συστηματικές έρευνες σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για επισκέψεις σε μουσεία (πλαίσιο προετοιμασίας - στόχοι επίσκεψης κ.λπ.), από τη σχετική αρθρογραφία και έρευνα σε άλλες χώρες, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν σε ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία για να τα συνδυάσουν με την ιστορία που διδάσκουν στο σχολείο, σ' ένα πλαίσιο κυρίως εισαγωγικό, εμπεδωτικό, ανακεφαλαιωτικό.

Στον *Πίνακα 3* φαίνεται, ενδεικτικά, η σχέση αυτή, μεταξύ του περιεχομένου του σχολικού μαθήματος ιστορίας (Ιστορία Ε' τάξης Δημοτικού) και προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το υπό έρευνα Μουσείο.

Πίνακας 3

Διδακτικό αντικείμενο στο σχολείο	Τίτλος προγράμματος στο Μουσείο
Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ρώμη	«Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή»
Η καθημερινή ζωή και οι γιορτές στο Βυζάντιο	«Όψεις τις καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή»
Η βυζαντινή τέχνη	«Γνωρίζω τις βυζαντινές εικόνες»

Συγκεκριμένα, στο «Βιβλίο για το Δάσκαλο» του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου «Όψεις τις καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή» αναφέρεται *«Το φάκελο που κρατάτε στα χέρια σας τον ετοίμασε η ομάδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου [...] περιέχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "Όψεις τις καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή" στην ενότητα Βυζαντινός πολιτισμός, το οποίο απευθύνεται στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς της Ε'τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στην οποία διδάσκεται η ιστορία του Βυζαντίου. [...] Η εποχή που πραγματεύονται τα έντυπα είναι η παλαιοχριστιανική περίοδος (4^{ης}-7^{ης} αιώνας μ.Χ.). Το πρόγραμμα των μαθητών πραγματοποιείται στην αίθουσα του μουσείου "Παλαιοχριστιανική πόλη και κατοικία" με την ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδο».*

Αφού στη σχολική τάξη διδαχθούν ζητήματα σχετικά με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων κατά την Παλαιοχριστιανική εποχή, ο/η εκπαιδευτικός πηγαίνει τους μαθητές και τις μαθήτριές του/της στο Μουσείο για να συμμετέχουν στο σχετικό πρόγραμμα με στόχο να *ωθήσει* και να διευκρινίσει το περιεχόμενο του μαθήματός του με στοιχεία που θα ακουστούν και θα επεξεργαστούν στο μουσειακό περιβάλλον.

Στο έντυπο υλικό του Μουσείου που σχετίζεται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα αναφέρεται, επίσης, ξεκάθαρα, ο στόχος τους να εμπλέξουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με τα αντικείμενα του Μουσείου και εξηγείται αυτή η επιλογή. Όπως και στα εξαγόμενα από τις συνεντεύξεις με τις μουσειοπαιδαγωγούς, και στο έντυπο υλικό φαίνεται η εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου, γενικότερα, να αναπτύξει την ιστορική φαντασία, την ιστορική κατανόηση και να καλλιεργήσει στάσεις ιστορικής ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας διαμέσου της εργασίας των παιδιών με τα μουσειακά αντικείμενα.

Κύριος στόχος του μουσειολογικού προγράμματος της μόνιμης έκθεσής του¹⁸⁸ είναι η παρουσίαση κατά το δυνατόν περισσότερων όψεων της ζωής στο Βυζάντιο, από τον ιδιωτικό βίο ως την οργάνωση της κοινωνικής και θρησκευτικής ζωής και την πνευματική και καλλιτεχνική ανάπτυξη, και η διερεύνηση των επιπτώσεων του ιστορικού γίνεσθαι στην εξέλιξη της τέχνης και της διανόησης και στη διαμόρφωση της κοινωνίας και της καθημερινής ζωής. Δίνεται έμφαση στην επικοινωνία του επισκέπτη με τα εκθέματα, που δεν αντιμετωπίζονται «*ως αυτοτελή έργα τέχνης αλλά ως μαρτυρίες ενός πολιτισμού*».¹⁸⁹

Η προτεινόμενη μέθοδος για την πραγματοποίηση του μουσειολογικού προγράμματος, σύμφωνα με τις δημιουργούς του, προσπαθεί να ξαναδώσει στο αρχαίο αντικείμενο, που έχει ούτως ή άλλως αποκοπεί από το χρόνο και το φυσικό του χώρο, τη σημασιολογική του οντότητα μέσα σε μια συγκεκριμένη θεματική ενότητα, η οποία διαγράφει, χωρίς να αναπαράγει, την αρχική του λειτουργία. Επιδιώκεται ακόμη ο επισκέπτης να κατανοήσει, στο τέλος της πορείας του στο Μουσείο, τη διαδικασία αποκάλυψης, συντήρησης και προστασίας των αρχαιοτήτων, τη διαδικασία με την οποία «*το αρχαίο αντικείμενο από την ανασκαφή φθάνει στην ιστορική πληροφορία ως*

¹⁸⁸ Βλ. σχετικά Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου, Ε. (1994). «Ένα μουσείο γεννιέται. Στόχοι και προσανατολισμοί», *Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού*, 1, σσ. 4-9. Τούρτα, Α. (1997). «Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. Το χρονικό ίδρυσης, η ταυτότητα και οι προοπτικές του», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 62, σσ. 99-102. Κατσανίκα-Στεφάνου, Ε., Παπαδέλλη, Γ. (1993). «Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης. Οργάνωση και σχεδιασμός έκθεσης». Στο *Museums, Space and Power/ Μουσεία, χώρος και εξουσία* (Πρακτικά Συμποσίου, Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 17-23.5.1993), ICOFOM Study Series 22, σσ. 90-91.

¹⁸⁹ Κουρκουτίδου-Νικολαΐδου, Ε. (1994), ό.π., σ. 6.

αντικείμενο μελέτης των ειδικών και ως μουσειακό έκθεμα», να εφαρμοστούν δηλαδή πρακτικές αυτού που ο Έκο ονόμαζε «αυτοεκθεσιακό μουσείο».¹⁹⁰

4.2.2. Η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας και ιστορικής κατανόησης με τη χρήση αντικειμένων

Στα έντυπα του Μουσείου, που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, καθορίζονται με σαφήνεια οι στόχοι και οι μέθοδοι της *αντικειμενοκεντρικής* εκπαίδευσης στο Μουσείο.

Στο φυλλάδιο προβολής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου αναφέρεται ότι *«οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αναπτύσσονται με βάση συγκεκριμένη θεματική ενότητα, αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, απευθύνονται σε μικρές ομάδες ατόμων, αποφεύγουν την εξαντλητική επίσκεψη των μαθητών σε ολόκληρο το μουσείο».*

Στο έντυπο για τον εκπαιδευτικό, του εκπαιδευτικού προγράμματος *«Ανακαλύπτοντας το παρελθόν»* του ίδιου Μουσείου, σημειώνεται *«ως μέθοδοι εργασίας των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση των αντικειμένων, η απτική επαφή με αντικείμενα (πιστά αντίγραφα αυθεντικών), η καταγραφή των αντικειμένων και η βιωματική προσέγγιση. [...] Ειδικότερος στόχος είναι να μάθουν [οι μαθητές] πώς ανακαλύπτονται τα αντικείμενα του παρελθόντος, πώς αντλούνται πληροφορίες από αυτά, με ποιον τρόπο ερμηνεύονται, πώς και γιατί συντηρούνται, ποια είναι η έννοια και ο ρόλος του μουσείου και πώς παρουσιάζονται τα αντικείμενα του παρελθόντος στο κοινό».* Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ότι οι μαθητές τους μέσω της αλληλεπίδρασης με τα αντικείμενα και των διαδραστικών δραστηριοτήτων κάνουν αναγωγές στο παρελθόν και μαθαίνουν πώς η ιστορία συνδέεται με τη ζωή τους.

Όσο για την αντίστοιχη αίθουσα του Μουσείου που φέρει τον ίδιο τίτλο με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σημειώνεται στον οδηγό του Μουσείου *«υπάρχει μόνον ένα αυθεντικό αντικείμενο από τις συλλογές του Μουσείου, ένα ψηφιδωτό δάπεδο [...] Το θέμα είναι η πορεία του αρχαιολογικού ευρήματος από την ανασκαφή στο μουσείο, με άλλα λόγια, η διαδικασία με την οποία τα*

¹⁹⁰ Eco, U. (1988). *Πολιτιστικά κοιτάσματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σσ. 43, 50.

αντικείμενα του παρελθόντος έχουν ενταχθεί σε ένα νέο περιβάλλον, αυτό του μουσείου, όπου φυλάσσονται ως τεκμήρια του πολιτισμού της εποχής τους». Φαίνεται δηλαδή ότι η μάθηση μέσω των μουσειακών αντικειμένων συμβαίνει με στόχο τα παιδιά να μάθουν για το παρελθόν και να βιώσουν την ιστορία.

Βέβαια, τα αντικείμενα που αξιοποιούνται στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν παρουσιάζονται ουδέτερα στο μουσείο. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Νάκου, παρουσιάζονται ως μέρος της ιστορίας που κάποιος προσπαθεί να αφηγηθεί. Το πλαίσιο της έκθεσης τους προσδίδει ένα «νόημα» πέρα από τη σημασία που μπορούν ήδη να έχουν ως πολιτισμικά αντικείμενα. Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος μέσα στο μουσείο μετατρέπονται σε μουσειακά αντικείμενα, σε εκθέματα που υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη ιστορία που το κάθε μουσείο επιλέγει να αφηγηθεί¹⁹¹.

Στο έντυπο για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή*», τα αντικείμενα αναδεικνύονται κομβικής σημασίας στη δράση των μαθητών και των μαθητριών στο μουσειακό χώρο, επιβεβαιώνοντας όσα αναφέρθηκαν σχετικά από τις μουσειοπαιδαγωγούς στις συνεντεύξεις τους.

Οι μαθητές, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος, καλούνται να εργαστούν στο Μουσείο. Στη σελίδα 4 του εντύπου για το μαθητή, αναφέρεται «*το Μουσείο [...] ζητάει αρχαιολόγους για να καταγράψουν τα αντικείμενα που εκτίθενται στην αίθουσα 'Παλαιοχριστιανική πόλη και κατοικία'. Στη συνέχεια θα τα ερμηνεύσουν και θα τα συνδέσουν με τους χώρους που βρέθηκαν κατά τη διάρκεια των ανασκαφών*». Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν και να ρωτήσουν τα αντικείμενα, δύο δεξιότητες που συνοδεύουν την ιστορική μάθηση.

Οι ομάδες εργασίας των παιδιών καλούνται επίσης να δώσουν ένα όνομα στην ομάδα τους, σχετικό με τα αντικείμενα που θα έχουν ερευνήσει. Είναι χαρακτηριστικές οι ονομασίες των ομάδων στις οποίες η ερευνήτρια έκανε παρατήρηση: «*Οι αρχαιολόγοι που τους άρεσαν τα αγγεία*», «*Βυζαντινοί ερευνητές*», «*Τρικλινιολόγοι*», «*Αγγειολόγοι*», «*Οι παρατηρητές*», «*Οι βυζαντινοί αγγειοψάχτες*» κ.ά.

¹⁹¹ Νάκου Ε. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 291.

Όσο για τη διαδικασία προσέγγισης των αντικειμένων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, αυτή στηρίζεται σε τρεις ενότητες δραστηριοτήτων: περιγραφή του αντικειμένου, ερμηνεία του αντικειμένου και αντιστοιχία του με το σήμερα. Η μουσειακή εμπειρία του αντικειμένου-εκθέματος βρίσκεται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού προγράμματος και το ενδιαφέρον των δημιουργών του εκπαιδευτικού προγράμματος εστιάζεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής αναζήτησης στους μαθητές και στις μαθήτριες.

Τα αντικείμενα χρησιμοποιούνται για την επίτευξη του στόχου, της ανάπτυξης ιστορικής κατανόησης. Όπως σημειώνεται στο έντυπο του εκπαιδευτικού *«οι μαθητές ερευνώντας υλικά κατάλοιπα όπως εργαλεία, σκεύη, αντικείμενα καθημερινής οικιακής χρήσης, αναπτύσσουν ανεξάρτητες οπτικές της ιστορίας»*. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ερευνώντας, για τις ανάγκες του προγράμματος, ανακαλύπτουν με ποιο τρόπο το Μουσείο χρησιμοποιεί τις πρωτογενείς πηγές, τον υλικό πολιτισμό, την αρχαιολογία, για να ανακατασκευάσει, να αναπαραστήσει τις ζωές των βυζαντινών καθημερινών ανθρώπων. Η σύνδεση αντικειμένων και ιστορικής κατανόησης σχετίζεται στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα υλικά που χρησιμοποιούσαν στο συγκεκριμένο ιστορικό παρελθόν.

4.3. Το curriculum του Μουσείου «εν δράσει»

4.3.1. Παρατήρηση σχολικών ομάδων

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας φάσης της έρευνας έγιναν οι παρατηρήσεις τεσσάρων σχολικών τάξεων κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο υπό έρευνα Μουσείο και στη συνέχεια οι συνεντεύξεις με μαθητές, μαθήτριες και εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στόχος της ερευνήτριας ήταν να καταγράψει και να κατανοήσει πώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λειτουργεί *στην πράξη* και πώς εκφράζει τις κομβικές αξίες και στόχους που έθεταν οι μουσειοπαιδαγωγοί που το σχεδίασαν και το υλοποίησαν σχετικά με την ιστορική καλλιέργεια σε μουσειακό περιβάλλον.

Η ερευνήτρια ήθελε να δει, επίσης, πώς οι μουσειοπαιδαγωγοί αξιοποιούν τα αντικείμενα κατά τη διάρκεια του προγράμματος και πώς το πρόγραμμα υποστηρίζει και ενσωματώνει τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σ' αυτό. Παράλληλα, η παρατήρηση των σχολικών τάξεων άφηνε περιθώριο για την καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με το παρελθόν μέσα σε μουσειακό περιβάλλον αλλά και των εκπαιδευτικών.

Το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του υπό έρευνα Μουσείου συστάθηκε το 1998 και ξεκίνησε τις δραστηριότητές του σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονταν, αρχικά, στους μαθητές και στις μαθήτριες της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού. Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, σύμφωνα με τους δημιουργούς τους, είναι να αντλήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες πληροφορίες για το παρελθόν, παρατηρώντας τα εκθέματα και υλοποιώντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να πραγματοποιήσουν μια ξεχωριστή και εποικοδομητική επίσκεψη. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές και οι μαθήτριες εκπαιδεύονται ώστε να γίνουν ενεργοί μελλοντικοί επισκέπτες μουσειών.¹⁹²

Η ερευνήτρια παρακολούθησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Όψεις της καθημερινής ζωής στην παλαιοχριστιανική εποχή*», που απευθύνεται κυρίως σε μαθητές Ε' - Στ' Δημοτικού και Α' - Β' Γυμνασίου. Το πρόγραμμα ακολουθεί τις βασικές αρχές που διέπουν και τα υπόλοιπα προγράμματα του Μουσείου: πρόκειται για οργανωμένη επίσκεψη, απευθύνεται σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα και σε μικρό αριθμό μαθητών και μαθητριών (μια σχολική τάξη), έχει συγκεκριμένους στόχους, πραγματεύεται ένα συγκεκριμένο θέμα, έχει καθορισμένο χρόνο περιήγησης, αναφέρεται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και αποφεύγει την εξαντλητική και κουραστική επίσκεψη μαθητών και μαθητριών στο Μουσείο.

Η συνολική διάρκεια του υπό παρατήρηση προγράμματος είναι μιάμιση με δύο ώρες. Τη σχολική τάξη υποδέχονται στην είσοδο του Μουσείου δύο μουσειοπαιδαγωγοί, οι οποίες συστήνονται στα παιδιά και τα οδηγούν, αρχικά,

¹⁹² Φουρλίγκα, Ε. κ.ά. (2006). «Η εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού». Στο Ε. Φουρλίγκα & Ρ. Βεροπουλίδου (επιμ.) *Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Χώρους Πολιτισμού*, Πρακτικά Ημερίδας, Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού 18 Ιουνίου 2003, Θεσσαλονίκη, σσ. 55-58.

στην αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, όπου οργανώνουν μια δραστηριότητα γνωριμίας με τα παιδιά.

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τέσσερις ενότητες.

Στην πρώτη ενότητα, στην αίθουσα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου, οι μαθητές και οι μαθήτριες επαναφέρουν στη μνήμη τους, με τη μαιευτική μέθοδο, πληροφορίες που απέκτησαν στο σχολείο, σχετικά με τη βυζαντινή εποχή κι έτσι τοποθετούνται στον ιστορικό χρόνο και χώρο. Οι μουσειοπαιδαγωγοί χρησιμοποιούν, γι' αυτό το λόγο, εποπτικό υλικό (χάρτες, εικόνες υλικών καταλοίπων). Η ενότητα αυτή έχει διάρκεια περίπου ένα τέταρτο. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίζονται τυχαία σε ομάδες 4-5 ατόμων και μεταφέρονται στη συγκεκριμένη αίθουσα της έκθεσης, όπου θα συνεχιστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά εκπλήσσονται και συζητούν μεταξύ τους για ποιο λόγο δε σταματούν σε ενδιάμεσους σταθμούς-αίθουσες του Μουσείου και πηγαίνουν κατευθείαν στην αίθουσα ενδιαφέροντος σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το ίδιο αμήχανοι είναι και οι εκπαιδευτικοί, που απαντούν στους μαθητές και στις μαθήτριές τους, μεταξύ άλλων, *«μη βιάζεστε, θα δείτε στη συνέχεια»*.

Στη δεύτερη ενότητα, που διαρκεί περίπου τρία τέταρτα της ώρας, οι μαθητές και οι μαθήτριες εργάζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν ένα συγκεκριμένο ρόλο. Γίνονται αρχαιολόγοι, μελετούν και καταγράφουν αντικείμενα που εκτίθενται στη συγκεκριμένη αίθουσα του Μουσείου και αναφέρονται σε διαφορετικές όψεις της καθημερινής ζωής των ανθρώπων κατά την Παλαιοχριστιανική περίοδο. Μια ομάδα ασχολείται με τα μαγειρικά σκεύη, άλλη ομάδα με την αρχιτεκτονική των οικιών, μια άλλη με τους αμφορείς κ.λπ. Η καταγραφή των αντικειμένων γίνεται με τη βοήθεια φύλλων εργασίας, όπου υπάρχουν ερωτήσεις παρατήρησης και ερμηνείας. Τα αντικείμενα ερεθίζουν την ερευνητική διάθεση των μαθητών και των μαθητριών που τα παρατηρούν προσπαθώντας να αντλήσουν πληροφορίες για τις φυσικές τους ιδιότητες, τη χρήση και την ιστορική τους πορεία. Οι ομάδες των μαθητών και των μαθητριών αποφασίζουν η κάθε μια με ποια ομάδα αντικειμένων θα ασχοληθεί και αρχίζει την έρευνα. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση ενός εκπαιδευτικού-συνοδού της τάξης του γι' αυτή τη δραστηριοποίηση των μαθητών και των μαθητριών του:

«Τα παιδιά δεν δείχνουνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν κάνουμε ιστορία στα θέματα τέχνης, βαριούνται, θέλουν να το προσπεράσουν ή δεν το καταλαβαίνουν. [...] Είδα διαφορά. Στο σχολείο δεν δουλεύω στην τάξη μου με ομάδες, πιστεύω πιο πολύ στην ατομική δουλειά. Συνεπώς είδα εκεί πέρα μια ομαδική δουλειά. Διαπίστωσα ότι στα παιδιά τους άρεσε, πράγμα το οποίο δεν ήμουν σίγουρος. Έχω την ιδέα ότι η ομάδα πολλές φορές προκαλεί αναταραχή, προκαλεί παιχνίδι κάπως έτσι. Είδα όμως [ενν. στο Μουσείο] ότι τα παιδιά σοβαρεύτηκαν, το είδανε σοβαρά το θέμα ακόμα κι αυτοί που δεν το περίμενα. Είδα ότι η ομάδα τους άρεσε, κάτσανε μαζί, είδα ότι κοιτούσανε, σκεφτόντουσαν, σηκώνονταν πάνω και πήγαιναν να κοιτάξουν τα αντικείμενα, πράγμα το οποίο με ξένισε ευχάριστα. Εγώ περίμενα ότι κάποιοι, αν όχι όλοι, θα σηκώνονταν και θα γυρνούσαν γύρω-γύρω αδιάφορα. Δεν το είδα. Έπαιξε ρόλο ότι υπήρχαν κάποια άτομα που πήγαιναν στις ομάδες [ενν. τις μουσειοπαιδαγωγούς] τα ρωτούσαν, τα έλεγχαν. Τα παιδιά τα ενδιέφερε κάτι τέτοιο.»
[Μενέλαος, δάσκαλος, σχολείο Β]

Αυτό που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία των μαθητών και των μαθητριών είναι ότι δεν αναζητούν τη μία και μόνη σωστή απάντηση. Αντίθετα, καλούνται να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία για να δώσουν απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να είναι και διαφορετικές από αυτές που είχαν σχεδιάσει οι δημιουργοί του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι ομάδες που παρατήρησε η ερευνήτρια κινήθηκαν γρήγορα στο χώρο για να εξοικειωθούν μ' αυτόν και συνεργατικά πήραν την απόφασή τους με ποια ομάδα αντικειμένων θα ασχοληθούν. Στις περιπτώσεις που υπήρχαν κι άλλες απόψεις, οι ομάδες των παιδιών προσπάθησαν να ασχοληθούν με περισσότερες από μία ομάδες αντικειμένων. Οι ερωτήσεις των φύλλων εργασίας καθοδηγούσαν την έρευνα κάθε ομάδας και η αναζήτηση στοιχείων εξελίχθηκε σαν παιχνίδι για τα μέλη των ομάδων. Τα αντικείμενα ενέπλεξαν τα παιδιά σε διαδικασίες κατανόησης των σχέσεων

παρόντος και παρελθόντος. Ανακάλυψαν ότι και οι άνθρωποι του παρελθόντος είχαν τις ίδιες ανάγκες μ' εμάς σήμερα (κατοικία, τροφή, ένδυση, ασφάλεια, αποθήκευση, φωτισμό, κ.λπ.). Για τις ανάγκες τους αυτές χρησιμοποιούσαν αντικείμενα όπως κι εμείς σήμερα: έπιπλα, μαγειρικά σκεύη, ρούχα, κλειδαριές, λυχνάρια, αποθηκευτικά αγγεία κ.λπ. Εμπλέκονταν, δηλαδή, και οι άνθρωποι του παρελθόντος στις ίδιες δραστηριότητες, όπως κι εμείς σήμερα.

Στην τρίτη ενότητα, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε μία δημιουργική δραστηριότητα, σχετική με τα αντικείμενα που επέλεξε κάθε ομάδα να μελετήσει. Η ερευνήτρια είδε ομάδες να ετοιμάζουν αφίσες για μια έκθεση των μαγειρικών σκευών που μελέτησαν. Είδε άλλες ομάδες να αναπαριστούν σχεδιαστικά τη λειτουργία του κάθετου αργαλειού. Μια άλλη ομάδα δραματοποίησε μια σκηνή στο τρικλίνιο του βυζαντινού σπιτιού. Οι μουσειοπαιδαγωγοί είναι αρωγοί των ιδεών και των προσπαθειών των παιδιών σ' αυτήν την ενότητα.

Στην τέταρτη ενότητα, οι ομάδες συγκεντρώνονται σ' ένα σημείο της αίθουσας και κοινοποιούν κάθε μία χωριστά στις υπόλοιπες, προφορικά, τα αποτελέσματα της έρευνάς της, που πραγματοποίησε με βάση τα φύλλα εργασίας. Είναι γεγονός ότι αυτή η ενότητα ήταν η δυσκολότερη για τις ομάδες, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες είχαν δυσκολία να εκφράσουν συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα και να συνθέσουν τα στοιχεία της ερευνητικής δραστηριότητας της ομάδας τους. Αυτό σχετίζεται, εκτιμούμε, και με την έλλειψη εμπειρίας ανάλογων δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική τάξη.

Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα ολοκληρώνεται με ελεύθερη συζήτηση των μουσειοπαιδαγωγών με τους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με αυτά που είδαν και έκαναν κατά τη διάρκεια της δράσης στο Μουσείο. Στόχος, αυτή η ανοιχτή συζήτηση της ομάδας να μεταφερθεί και στη σχολική τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν στα χέρια τους και ένα υλικό από το Μουσείο για δραστηριότητες μετά την επίσκεψη, για την περαιτέρω αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας. Αυτό όμως δε συνέβη σε καμία από τις τάξεις που επισκέφτηκε στη συνέχεια η ερευνήτρια και συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου.

Όπως παραδέχεται η Παναγιώτα

«όλες τις υπόλοιπες φορές η επίσκεψη στο μουσείο σήμαινε και το τέλος της δραστηριότητας. Σπάνια έκανα κάτι μετά. Φέτος, μετά από αυτήν την επίσκεψη [ενν. την επίσκεψη και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρατήρησε η ερευνήτρια] τούς έδωσα ένα φωτοτυπημένο φυλλάδιο, που μου έδωσαν οι κοπέλες στο μουσείο. Το έκανα με καθυστέρηση, μετά από δύο εβδομάδες, λόγω χρόνου. Άργησα πάρα πολύ. Δεν το έκανα αμέσως που ήταν φρέσκα τα πράγματα.»

[Παναγιώτα, δασκάλα, σχολείο Α]

4.3.2. Συνεντεύξεις με μαθητές και μαθήτριες

4.3.2.1. Η ανάπτυξη ιστορικής φαντασίας με τη χρήση αντικειμένων

Τα αντικείμενα βρίσκονται στο επίκεντρο της μουσειακής εμπειρίας και για τους μαθητές και τις μαθήτριες, όπως φαίνεται και από τις δηλώσεις τους σχετικά με το μουσείο:

«Αρχαία πράγματα και προσωπικά αντικείμενα ηρώων ή διαφόρων ανθρώπων που ζούσαν στα αρχαία χρόνια βρίσκονται εκεί πέρα και φυλάσσονται έτσι ώστε να μπορούμε εμείς να τα θαυμάζουμε με αθανασία...»

[Ανδρέας, μαθητής Ε' δημοτικού]

«Ένα μέρος το οποίο επισκέπτομαι και μέσα έχει διάφορα πράγματα που ήτανε της παλιάς εποχής. Αγάλματα... αγγεία... ζωγραφιστά πράγματα»

[Μαρία, μαθήτρια Ε' δημοτικού]

«Ένας χώρος που εκθέτει παλιά, εεε..., αρχαία και σπουδαία αντικείμενα»

[Γρηγόρης, μαθητής Ε' δημοτικού]

«Ένας χώρος που πηγαίνουμε και βλέπουμε κάποια αρχαία πράγματα, βάζα, κίονες, κάποια ψηφιδωτά, κάποια μαγειρικά σκεύη από κάποιες οικογένειες.»

[Κατερίνα, μαθήτρια Ε' δημοτικού]

Οι μαθητές-επισκέπτες του Μουσείου επιθυμούν την εμπλοκή τους στο μουσειακό γίγνεσθαι, θέλουν να δουν, να νιώσουν διαφορετικά, να μάθουν, να διασκεδάσουν. Ο Νικηφόρος λέει χαρακτηριστικά

«Κάτι άνθρωποι που είναι αρχαιολόγοι βρίσκουνε αντικείμενα παλιά που... και δεν τα χρησιμοποιούνε και σήμερα, εε..., τα πάνε στο μουσείο που εκεί μπορεί οι άνθρωποι οι... που δεν είναι αρχαιολόγοι, είναι απλοί άνθρωποι με μια άλλη δουλειά, μπορούνε να πάνε να δουν αυτά που βρήκαν οι αρχαιολόγοι και να τα περιγράψουν μ' ένα δικό τους λόγο και να τα καταλάβουν μέσα τους με ,εεε... ένα δικό τους τρόπο, να δουν τι είναι αυτό, πού μπορούσαν να το έχουν χρησιμοποιήσει. Είναι [το μουσείο] κάτι σαν σχολείο, επειδή οι αρχαιολόγοι σε μαθαίνουν τι ήταν αυτά τα πράγματα. Κι αν εμείς δεν μπορούμε να καταλάβουμε θα μας πουν πού μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν. Να, η δασκάλα σ' ένα σχολείο μάς μαθαίνει για την ιστορία και τα αντικείμενα. Αν πάμε σ' ένα μουσείο, οι αρχαιολόγοι θα μας πούνε τα ίδια πράγματα. Όταν η κυρία μάς εξηγεί στο σχολείο την ιστορία δεν έχει, ας πούμε, και τα αντικείμενα, ενώ οι αρχαιολόγοι στο μουσείο μπορούν να δείξουν μερικά αντικείμενα που έχουν βρει και θα είναι νομίζω και πιο εύκολο για να μας τα εξηγήσουν γιατί το βλέπουμε κι εμείς και το καταλαβαίνουμε πιο πολύ».

[Νικηφόρος, μαθητής Ε' δημοτικού]

Ο Νίκος αναφέρει

« Αυτό [η συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα] δεν είναι μάθημα και δε βαθμολογείται γι' αυτό που κάνεις, όπως στο σχολείο, για να γίνεις κι εσύ ένας από αυτούς [τους

αρχαιολόγους], που θέλουν να μελετήσουν αυτά που είναι μέσα [στο μουσείο], θέλουνε κάτι αλλιώς, αυτό το μουσείο δεν είναι μόνο η δουλειά [ενν. την εργασία με τα άλλα παιδιά στο πρόγραμμα] αλλά και το παιχνίδι μέσα».

[Νίκος, μαθητής Ε' δημοτικού]

Οι διαδικασίες αυτές όμως της εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών δεν αποδεσμεύονται στις περισσότερες περιπτώσεις από το μάθημα του σχολείου και γενικά από το σχολικό γίνεσθαι αν και τις περισσότερες φορές το μουσείο διευρύνει, επεκτείνει τη σχολική γνώση. Ο Μάριος [μαθητής Ε' δημοτικού] σημειώνει «Όταν πηγαίνουμε σ' ένα μουσείο πάντα βρισκόμαστε πιο κοντά σ' αυτά που έγιναν παλιά. Ειδικά τώρα που τα έκανα και στο σχολείο». Η Λίζα [μαθήτρια Ε' δημοτικού] αναφέρει «Έχω δει διάφορα βυζαντινά πράγματα, αντικείμενα τα οποία έρχονται στα βιβλία μας και έτσι [παύση]... εεε, φαντάζομαι ότι θα υπάρχουν και στο Μουσείο, και λογικά θα τα δω κι από κοντά, έτσι θα μου δημιουργηθεί μια αίσθηση περιέργειας». Η Μαρία [μαθήτρια Ε' δημοτικού] συνδέει τη μουσειακή επίσκεψη με το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο και σημειώνει «Γιατί είναι και η ιστορία μας στο σχολείο ανάλογη με τα βυζαντινά χρόνια. [...] Θα είναι κάτι ενδιαφέρον και σημαντικό, θα έχει ωραία πράγματα. Θα δούμε βυζαντινά αντικείμενα, εεε..., πώς ήτανε παλιά οι βυζαντινοί». Ο Ανδρέας [μαθητής Ε' δημοτικού] αναφέρει «[...] αυτό που εξετάζουμε στο σχολείο ίσως το θεωρούμε ότι αφού εξετάσαμε αυτή τη χρονιά, ας πούμε, το Βυζάντιο, να πάμε να δούμε κάποια πράγματα του Βυζαντίου, γιατί έτσι διατυπώνονται καλύτερα στη μνήμη».

Πολλές φορές οι μαθητές και οι μαθήτριες επηρεάζονται και από τις προηγούμενες εμπειρίες τους από το οικογενειακό και γενικότερα το εξωσχολικό περιβάλλον. Η Λίζα [μαθήτρια Ε' δημοτικού] λέει «εκεί πέρα [στο μουσείο] έχει κάποια πράγματα που έχουμε ακούσει...». Η Γιάννα σημειώνει «μαθαίνω περισσότερα στο μουσείο από όσα μαθαίνω από τα βιβλία».

Οι μουσειοπαιδαγωγοί έχουν ως πρωταρχικό στόχο να διατηρήσουν τη μουσειακή εμπειρία του αντικειμένου-εκθέματος στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού προγράμματος και βασικό μέλημά τους γι' αυτό είναι να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών που συμμετέχουν

στο πρόγραμμα. Και οι προσδοκίες των μαθητών και των μαθητριών συνδέονται μ' αυτόν τον στόχο του Μουσείου. Ο Άκης [μαθητής Ε' δημοτικού] λέει «...να κάθομαι να τα [ενν. τα αντικείμενα] βλέπω, να τα χαίρομαι. Μου προσφέρουν χαρά τα παλιά αντικείμενα γιατί τα παλιά είναι διαφορετικά από τα καινούργια...». Ο Κίμων [μαθητής Ε' δημοτικού] συμπληρώνει «αυτά που λέει η δασκάλα μπορείς να τα δεις μερικά στην πραγματικότητα, και να τα έχεις μέσα στο μυαλό σου, κι έτσι να μπορείς να το φαντάζεσαι, να το περιγράφεις». Η Ειρήνη [μαθήτρια Ε' δημοτικού] παραδέχεται ότι η επίσκεψή της στο μουσείο την ενδιαφέρει για «να περάσω καλά και να δω κάποια πράγματα ωραία, που να μου θυμίζουν κάποια πράγματα που διάβασα στην ιστορία, όχι για κάτι που δεν είχα ακούσει γι' αυτό». Ο Γιώργος δηλώνει «στο βιβλίο [ενν. το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας] μόνο τα διάβαζα και τα φανταζόμουν».

Η Θάλεια [μουσειοπαιδαγωγός] είχε σημειώσει ότι η ενασχόληση των μαθητών με τα αντικείμενα στο μουσείο, εξάπτει τη φαντασία τους και κάνει την ιστορία μια πληρέστερη και πλουσιότερη εμπειρία. Αυτό φαίνεται και από τις τοποθετήσεις των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στη μουσειακή εμπειρία τους. Άλλωστε όπως είπε και η Λίζα [μαθήτρια Ε' δημοτικού], το μουσείο μπορεί να δημιουργήσει μια «αίσθηση περιέργειας» για το παρελθόν, και εμείς θα συμπληρώναμε, ένα γόνιμο πεδίο για ιστορική αναζήτηση και ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας.

4.3.2.2. Η ανάπτυξη ιστορικής κατανόησης με τη χρήση αντικειμένων

Η διδασκαλία με στόχο την ιστορική κατανόηση δίνει έμφαση στο να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς/ικανές να εκφράσουν τις δικές τους ερωτήσεις για το παρελθόν και να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις βασισμένες σε όσα παρατηρούν στο μουσειακό περιβάλλον. Η Βάσω [μαθήτρια Ε' δημοτικού] βάζει και το πλαίσιο της επίσκεψής της στο μουσείο «Ότι θα έρθω πιο κοντά με τα βυζαντινά χρόνια, θα είναι πολύ πιο επιστημονικά».

Οι δεξιότητες οπτικού εγγραμματος βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να 'διαβάσουν' τα αντικείμενα. Ο Μάριος [μαθητής Ε' δημοτικού] μιλώντας για ένα αντικείμενο, το οποίο επεξεργάστηκε στην ομάδα του κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, σημειώνει «Ειδικά άμα βρισκόμαστε

στα παλιά χρόνια και δεν το βλέπαμε τόσο σκουριασμένο θα ήτανε πολύ όμορφο, έχει ωραίες γραμμές... έκανε καλή δουλειά ο ...αυτός που το έκανε το βάζο». Και συνεχίζει ερμηνεύοντας τη χρήση του αντικειμένου-αγγείου στο παρελθόν «Είναι η κούραση των ανθρώπων που μετέφεραν το νερό [στο αγγείο] ...η κούραση των ανθρώπων που δούλευαν έτσι σκληρά παλιά [...] όχι όπως σήμερα. Σήμερα θα το χρησιμοποιούσα σίγουρα για διακοσμητικό».

Ο Γιώργος [μαθητής Ε' δημοτικού] μεταφέρει την αγωνία των μουσειοπαιδαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων τους σχετικά μ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα λέγοντας «Μερικές φορές μας ρωτάει η κυρία αν μας άρεσε, τι είδαμε εκεί πέρα, αν τα βάλουμε στο μυαλό μας, εε...». Από την άλλη μεριά, η Ειρήνη [μαθήτρια Ε' δημοτικού] τονίζει για τη μέθοδο «Ο κύριος μας είπε ότι θα χωριστούμε σε ομάδες και θα κάνουμε κάποια πράγματα. Ωραία είπα γιατί μου άρεσε αυτό [...] Είδαμε κάποια κομμάτια του βυζαντινού πολιτισμού [...] Εμένα μου άρεσε που χωριστήκαμε σε ομάδες και παίξαμε διάφορα παιχνίδια. Και μάθαμε και παίξαμε».

Η προσπάθεια να σκεφτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετικά με την ιστορία και τον υλικό πολιτισμό βασιζόμενοι και βασιζόμενες σ' αυτό που βλέπουν στο Μουσείο αποτυπώνεται στον παρακάτω διάλογο κατά τη διάρκεια της έρευνας:

Ερευνήτρια : *Μπορεί κάποιος να κάνει ιστορία μέσα στο μουσείο;*

Γρηγόρης [μαθητής Ε' δημοτικού]: *Νομίζω ναι.*

Ερευνήτρια : *Με ποιον τρόπο;*

Γρηγόρης [μαθητής Ε' δημοτικού]: *Με το να κοιτάμε τα πράγματα που υπάρχουν και με το να προσπαθούμε να σκεφτούμε μια ιστορία μ' αυτά τα πράγματα...*

Η Λίζα [μαθήτρια Ε' δημοτικού] σημειώνει αντίστοιχα «Αν ήταν κάποιοι βασιλιάδες που πέθαναν μπορείς να πάρεις τα καθημερινά τους αντικείμενα και να μάθεις πώς ζούσαν στην καθημερινή τους ζωή εκείνη την εποχή, ποια είναι η ιστορία τους ή και να φτιάξεις μια ιστορία. [...] Πόσο χρονών είναι [το κάθε αντικείμενο]; Πού το χρησιμοποιούσαν; Πώς το χρησιμοποιούσαν; Πού το αποθήκευσαν μετά τη χρήση του; Από τι ήταν φτιαγμένο;»

Στο πλαίσιο της διάδρασης των μαθητών και των μαθητριών με τα αντικείμενα-εκθέματα του μουσείου η προσπάθεια ερμηνευτικού ιστού γύρω από αυτά και η δημιουργία μιας 'ιστορίας', όπως σημείωναν παραπάνω ο Γρηγόρης και η Λίζα [μαθητής & μαθήτρια Ε' δημοτικού], λειτουργεί τελικά ως ερμηνευτικό πλαίσιο του ιστορικού παρελθόντος που διερευνούν. Η Τερψιχόρη [μουσειοπαιδαγωγός] σημείωνε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες παρατηρώντας ένα αντικείμενο, αναλύοντας ό,τι βλέπουν, στην ουσία το διαλύουν με τη συζήτηση που κάνουν γύρω από αυτό, το χωρίζουν σε δεδομένα που βλέπουν και ιδέες και γνώμες που μορφοποιούν και μ' αυτή τη διαδικασία μαθαίνουν να διαβάζουν το αντικείμενο, όπως θα έκαναν και με μια γραπτή ιστορική πηγή.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας όταν τους ζητήθηκε, μετά την επίσκεψη, να περιγράψουν ένα αγγείο (αμφορέα) που συνάντησαν στο μουσείο και να αιτιολογήσουν την ύπαρξη οστράκων (κοχυλιών) στην επιφάνειά του, είχε ο καθένας και η καθεμιά τη δική τους ερμηνεία, στηριγμένη πάντως σε στοιχεία που άντλησε κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Μουσείο.

«Ότι μπορεί να ήτανε στη θάλασσα να το πέταξαν κατά λάθος και να κόλλησαν πάνω του κοχύλια ή ότι αυτό το αντικείμενο ήτανε από νησί και το είχανε στολίσει με κοχύλια.»

[Βάσω, μαθήτρια Ε' Δημοτικού]

«Μπορεί να ήταν κάτω από το χώμα και να το ψάξανε και να το βρήκανε ή μπορεί από οικογένεια σε οικογένεια να έφτασε και η σημερινή οικογένεια να το έδωσε στο μουσείο να το φυλάνε καλύτερα.»

[Νικηφόρος, μαθητής Ε' Δημοτικού]

«Μπορεί ο γλύπτης για να το κάνει πιο όμορφο να πήρε όστρακα και κοχύλια από την ακτή και πριν στερεοποιηθεί να τα κόλλησε πάνω του.»

[Λίζα, μαθήτρια Ε' Δημοτικού]

«Το βρήκανε μες στη θάλασσα, εεε..., από τους σεισμούς, εε..., να το σκέπασαν χώματα και εκεί πέρα σε κείνο το σημείο να έφτασε η θάλασσα.»

[Γιώργος, μαθητής Ε' Δημοτικού]

Η σύνδεση της ιστορίας με τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών, η σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν που επιχειρείται στο Μουσείο βρίσκει τελικά αποδέκτες. Η Ζωή [μαθήτρια Ε' Δημοτικού] λέει για το πρόγραμμα ότι έμαθε *«οι παλαιοί άνθρωποι πώς έζησαν και πώς ζούμε τώρα, έχει διαφορά...εεε τι πράγματα χρησιμοποιούσαν και τι πράγματα χρησιμοποιούμε τώρα...»*. Ο Μάριος [μαθητής Ε' Δημοτικού] σημειώνει *«Μου άρεσε γιατί σύγκρινα αυτά τα πράγματα που έβλεπα με τα σημερινά και εε..., ήταν πολύ πιο λεπτά δουλεμένα, ενώ σήμερα τα κάνουν πολύ απλά και ήταν πιο...δηλαδή δεν τα βαρέθηκα»*. Η Βάσω [μαθήτρια Ε' Δημοτικού] μιλώντας για την εμπειρία της λέει *«Ασχοληθήκαμε μόνο με ένα χώρο που μας έδινε όλη τη σημασία της ιστορίας της Πέμπτης τάξης. Η Πέμπτη τάξη κάνει για το Βυζάντιο. Μας δίνει να καταλάβουμε για το Βυζάντιο πώς ζούσαν εκείνα τα χρόνια οι βυζαντινοί. [...] έβλεπες τα πράγματα που κάποτε χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι, ενώ τώρα εε...τα βλέπουμε και μας φαίνονται λίγο παράξενα όπως για το λυχνάρι, πώς δηλαδή το χρησιμοποιούσαν»*.

Η έμφαση στη σπουδαιότητα της σύνδεσης του 'υλικού' του μουσείου με ιστορίες σχετικά με αληθινούς ανθρώπους στο παρελθόν είναι σημαντικό βήμα για την ιστορική κατανόηση του παρελθόντος.

Ερευνήτρια : *Τι συμπέρασμα βγάλατε γι' αυτά τα αντικείμενα [μαγειρικά σκεύη] στην ομάδα σου;*

Άκης [μαθητής Ε' Δημοτικού]: *Ότι τα χρησιμοποιούσανε όχι μόνο οι δούλοι αλλά και οι βασιλείς και οι απλοί άνθρωποι και ότι χρησίμευαν για να φτιάχνουν το φαγητό τους.*

Ερευνήτρια : *Πώς οδηγηθήκατε σ' αυτό το συμπέρασμα;*

Άκης : *Ψάξαμε. Εεε... Λέγαμε ο καθένας τη γνώμη μας. Και έτσι...*

Ερευνήτρια: *Βρήκατε κάποια πληροφορία στο μουσείο ή το καταλάβατε από τα ίδια τα αντικείμενα.*

Άκης : *Το καταλάβαμε από τα αγγεία.*

Ερευνήτρια: *Πώς;*

Άκης : Το καταλάβαμε από το πώς ήταν φτιαγμένα, τα σχέδιά τους και άλλα. Βλέποντας τα πράγματα μπορούμε να κάνουμε πολλά στην ιστορία.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν μέσα από το πρόγραμμα του Μουσείου ότι τα αντικείμενα μέσα στο χώρο αυτό αποτελούν πραγματικό τμήμα της ιστορίας. Αναπόφευκτα συγκρίνουν με την ιστορία όπως την διδάσκονται στο σχολείο.

Ερευνήτρια: Έκανες με τον ίδιο τρόπο ιστορία για το Βυζάντιο στο Μουσείο και στο σχολείο;

Κίμων [μαθητής Ε' Δημοτικού]: Εδώ πέρα στο σχολείο δε μιλούσαμε τόσο πολύ για το σπίτι, δηλαδή για το τι είχανε μέσα, τις κλειδαριές κι αυτά, μιλούσαμε περισσότερο για τους πολέμους, για τον αυτοκράτορα, για τις αυτοκρατορικές οικογένειες που μαλώνανε κι αυτά. Δε μιλούσαμε για το σπίτι. Εντάξει, μιλήσαμε για τη γυναίκα, μιλήσαμε για τη ζωή του αγρότη αλλά όχι για το σπίτι, αυτό νομίζω ότι ήταν μια παράλειψη της ιστορίας [ενν. της σχολικής] που το είδαμε στο μουσείο και μου άρεσε.

Ερευνήτρια: Γιατί ήταν παράλειψη της ιστορίας;

Κίμων: Δεν έλεγε, ας πούμε, πώς ζούσανε οι άλλοι. Γιατί τώρα ξέρουμε ότι έχεις μια ηλεκτρική κουζίνα βάζεις πάνω το αντικολλητικό τηγάνι και καθαρίζεις. Ενώ τότε ήταν πιο δύσκολα τα πράγματα. Και εντάξει πιστεύω ότι όπως μιλήσαμε για τη γυναίκα, μιλήσαμε για το πώς ζούσανε, σ' ένα μάθημα τουλάχιστον θα μπορούσαμε να δούμε πώς ήτανε και το σπίτι. Γιατί αυτό θα μπορούσαμε να το κάνουμε και στο κείμενο για τη γυναίκα. Αλλά...

Ερευνήτρια: Τι διαφορετικό έγινε στο Μουσείο;

Κίμων: Διότι, εεε..., δεν ήταν μόνο μια περιήγηση στο χώρο αλλά μας βοηθήσατε να καταλάβουμε γιατί το κάνανε αυτό και σε τι τους χρησίμευε, ενώ αν πήγαινα εγώ και έβλεπα τα κλειδιά μπορεί να μην καταλάβαινα τι είναι, είναι μια βοήθεια, ενώ σε άλλα

*μουσεία που έχω πάει σου λένε κοίτα το χώρο, βλέπεις το χώρο
βλέπεις το κεφάλι ας πούμε του Φιλίππου κι αυτό είναι όλο.*

Χαρακτηριστικά τόσο της μεθόδου όσο και σημασίας του οπτικού εγγραμματος στην ιστορική μάθηση είναι τα ρήματα που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για να περιγράψουν τη μουσειακή εμπειρία τους. Η Κατερίνα [μαθήτρια Ε' Δημοτικού] λέει «*Μ' αρέσει να εξερευνώ πράγματα και μου άρεσε η εξερεύνηση που κάναμε*».

Ο Νίκος [μαθητής Ε' Δημοτικού] σχολιάζει τι κάνει στο Μουσείο «*δείχνω, ανακαλύπτω, αυτοσχεδιάζω και τέτοια*». Ο Ανδρέας [μαθητής Ε' Δημοτικού] σημειώνει ότι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο ταιριάζουν «*εξερευνώ, ανακαλύπτω, βρίσκω, εφεύρω...τέτοια ρήματα*».

4.3.2.3. Η ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης με τη χρήση αντικειμένων

Η «ιστορική ενσυναίσθηση» (historical empathy) ή «λογική κατανόηση» (rational understanding) στην Ιστορία, είναι η ικανότητα του ατόμου να βλέπει και να κατανοεί τις σχέσεις μεταξύ των σκοπών, των καταστάσεων και των δράσεων στο παρελθόν και να κατανοεί πώς η συγκεκριμένη οπτική γωνία κάθε φορά θα μπορούσε να επηρεάσει τη συγκεκριμένη δράση στις συγκεκριμένες συνθήκες¹⁹³. Η διαδικασία αυτή για τους μαθητές και τις μαθήτριες βασίζεται στην επεξεργασία ιστορικών πηγών και επιτυγχάνεται όταν γνωρίσουν τι και πώς σκέφτονται οι άνθρωποι στο παρελθόν, ποιους στόχους έθεταν και με ποιο τρόπο αντιμετώπιζαν και αξιολογούσαν τις καταστάσεις και τελικά συνδυάζοντάς τα όλα αυτά με το τι τελικά πραγματοποίησαν.¹⁹⁴

¹⁹³ Βλ. σχετικά με την «ενσυναίσθηση» και το ρόλο της στην ιστορική εκπαίδευση, καθώς και το διάλογο που έχει αναπτυχθεί παγκοσμίως: Κουργιαντάκης, Χ. (2006). «Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 449-469.

¹⁹⁴ Η Ρεπούση κατατάσσει την ιστορική ενσυναίσθηση στις δομικές δευτερογενείς έννοιες της Ιστορίας (άλλες δευτερογενείς έννοιες είναι η φαντασία, η εξήγηση, η ερμηνεία, η κατανόηση κ.λπ.) και σημειώνει ότι αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία μιας νέας προσέγγισης της Ιστορίας ως επιστημονικού και διδακτικού αντικειμένου. Ρεπούση, Μ. (2000) «Οι έννοιες της Ιστορίας. Από της ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση», *Μνήμων* 22, σ. 196.

Μ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/μαθήτριες σταδιακά μπορούν να αντιληφθούν το ρόλο τους στο ιστορικό γίνεσθαι και τη δυνατότητά τους, και γιατί όχι την υποχρέωσή τους, να παρέμβουν στο παρελθόν συσχετίζοντάς το με το παρόν τους και τον κόσμο γύρω τους.¹⁹⁵

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που συμμετείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνάς μας πρόβαλαν αντικείμενα καθημερινής χρήσης που «έλεγαν» ιστορίες για συνηθισμένους καθημερινούς ανθρώπους του παρελθόντος. Οι μαθητές και οι μαθήτριες άρχισαν να φαντάζονται τη ζωή αυτών των ανθρώπων, να σκέφτονται σχετικά με το τι συνέβαινε στην καθημερινότητά τους, πού συνέβαινε αυτό, πώς αντιμετώπιζαν την καθημερινότητά τους και έκαναν αναγωγές με τη δική τους καθημερινότητα, τη δική τους καθημερινή ζωή. Ο Νίκος [μαθητής Ε' Δημοτικού] σημειώνει καθώς επεξεργαζόταν ένα αντικείμενο της έκθεσης *«Ειδικά άμα βρισκόμαστε στα παλιά χρόνια και δεν το βλέπαμε τόσο σκουριασμένο θα ήτανε πολύ όμορφο, έχει ωραίες γραμμές... έκανε καλή δουλειά ο ...αυτός που το έκανε το βάζο. [...] Είναι η κούραση των ανθρώπων που μετέφεραν το νερό ...η κούραση των ανθρώπων που δούλευαν έτσι σκληρά παλιά [...] όχι όπως σήμερα [...] σήμερα θα το χρησιμοποιούσα σίγουρα για διακοσμητικό»*.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες οδηγούνται σε συγκρίσεις του παρελθόντος με το παρόν τους. Καθώς συνειδητοποιούν ότι άνθρωποι, όπως αυτοί, χρησιμοποιούσαν και ζούσαν μ' αυτά τα αντικείμενα, το παρελθόν μοιάζει λιγότερο διαφορετικό και μακρινό. Η Λίζα [μαθήτρια Ε' Δημοτικού] σημειώνει *«Γιατί εκεί πέρα έχει κάποια πράγματα που έχουμε ακούσει [...] να δω διάφορα αντικείμενα και άλλα πράγματα που εδώ τώρα που ζούμε δεν υπάρχουν [...] πώς ζούσαν οι άνθρωποι στα βυζαντινά χρόνια [...] οι παλαιοί άνθρωποι πώς έζησαν και πώς ζούμε τώρα, έχει διαφορά...εεε τι πράγματα χρησιμοποιούσαν και τι πράγματα χρησιμοποιούμε τώρα...»*.

Η Ελένη [μαθήτρια Ε' Δημοτικού] μιλώντας για την εμπειρία της λέει *«Μου άρεσε γιατί σύγκρινα αυτά τα πράγματα που έβλεπα με τα σημερινά και εε..., ήταν πολύ πιο λεπτά δουλεμένα, ενώ σήμερα τα κάνουν πολύ απλά και*

¹⁹⁵ Στο πλαίσιο καθορισμού της ιστορικής ενσυναίσθησης και στα ελληνικά δεδομένα η Νάκου σημειώνει « Αν και η ενσυναίσθητική προσέγγιση προϋποθέτει τη δύσκολη διαδικασία της υπέρβασης του εγωκεντρισμού και της προσκόλλησης στο παρόν, είναι χρήσιμη και σημαντική για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών, διότι δεν τους επιτρέπει να παραμένουν ανυποψίαστα». Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 105.

ήταν πιο...δηλαδή δεν τα βαρέθηκα. [...] Διάφορα πράγματα που χρησιμοποιούσαν εκείνη την εποχή... τη βυζαντινή εποχή, σκεύη, διάφορα στολίδια που θα φορούσαν οι κυρίες, αυτά. [...] Θα ήθελα να ακουμπήσω τα πράγματα για να δω πώς θα ήταν η επιφάνειά τους [...] να αισθανθώ πώς θα ήταν τα πράγματα που χρησιμοποιούσαν [...] Σήμερα θα το είχα στο σπίτι μου και θα το καμάρωνα...».

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω των ιστοριών που αφηγούνται τα αντικείμενα έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν νοερά στο χρόνο και να κατανοήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των ανθρώπων στο παρελθόν. Ο Δημήτρης [μαθητής Ε' Δημοτικού] λέει «*Με το να κοιτάμε τα πράγματα που υπάρχουν και με το να προσπαθούμε να σκεφτούμε μια ιστορία μ' αυτά τα πράγματα [...] Ασχοληθήκαμε μόνο με ένα χώρο που μας έδινε όλη τη σημασία της ιστορίας της Ε' τάξης. Η Ε' τάξη κάνει για το Βυζάντιο. Μας δίνει να καταλάβουμε για το Βυζάντιο πώς ζούσαν εκείνα τα χρόνια οι βυζαντινοί.*»

Ο χωρισμός ομάδων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αναλαμβάνουν να προσεγγίσουν τα αντικείμενα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (μια ομάδα είναι βυζαντινοί αγγειοπλάστες, άλλη βυζαντινοί έμποροι, μια τρίτη βυζαντινή οικογένεια κ.λπ.) και έχοντας διαφορετικούς ρόλους (αρχαιολόγοι, συντηρητές, δημοσιογράφοι) σε διαφορετικά περιβάλλοντα (εργαστήριο καταγραφής, εργαστήριο συντήρησης, εργαστήριο μουσειακής έκθεσης, εργαστήριο ενημέρωσης) βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να έρθουν κοντά στο παρελθόν, να το αγγίξουν, να το ερευνήσουν, να το ερμηνεύσουν, να το κατανοήσουν και να το αξιολογήσουν συσχετίζοντάς το με το παρόν και τον κόσμο τους. Η Μαρία [μαθήτρια Ε' Δημοτικού] λέει «*φαντάστηκα τις γυναίκες με τι χρησιμοποιούσαν για να μαγειρέψουν, γενικά για το χώρο του σπιτιού, πώς ήταν μέσα το σπίτι με τι ασχολούνταν [...] επειδή έβλεπα τα πράγματα που κάποτε χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι [...] τώρα εε...τα βλέπω και μου φαίνονται λίγο παράξενα όπως το λυχνάρι, πώς δηλαδή το χρησιμοποιούσαν [...] είναι ένα πολύ σημαντικό αντικείμενο [το λυχνάρι] που σώζεται μέχρι και σήμερα δηλαδή και οι αρχαίοι Έλληνες το χρησιμοποιούσαν και στο Βυζάντιο και εμείς το χρησιμοποιούμε σήμερα αλλά κάπως διαφορετικά*».

Η έννοια της ανεκτικότητας και της αποδοχής του «άλλου», του διαφορετικού αποτυπώνεται με διαφορετικούς τρόπους στα λεγόμενα των παιδιών-επισκεπτών του Μουσείου. Ο Νίκος [μαθητής Ε' Δημοτικού] τονίζει *«είναι πολύ ωραίο να βλέπεις πράγματα από το παρελθόν, σαν να βρίσκεις κάτι και να το έχεις έτσι δικό σου [...] μας έμοιαζαν αρκετά αυτοί οι βυζαντινοί [...] ε, να ... κι αυτοί μαγείρευαν, είχαν και ίδια πιάτα, εεε... είχαν και κλειδιά στις πόρτες τους, πιο μεγάλα και στραβά από τα δικά μας»*. Ο Κίμων [μαθητής Ε' Δημοτικού] σημειώνει *«Κάτι άνθρωποι που είναι αρχαιολόγοι βρίσκουνε αντικείμενα παλιά που... και δεν τα χρησιμοποιούνε και σήμερα εε... τα πάνε στο μουσείο που εκεί μπορεί οι άνθρωποι οι... που δεν είναι αρχαιολόγοι είναι απλοί άνθρωποι με μια άλλη δουλειά μπορούνε να πάνε να δυο αυτά που βρήκαν οι αρχαιολόγοι και να τα περιγράψουν μ' ένα δικό τους λόγο και να τα καταλάβουν μέσα τους με εε... ένα δικό τους τρόπο να δουν τι είναι αυτό, πού μπορούσαν να το έχουν χρησιμοποιήσει [...] κι εγώ έτσι καταλαβαίνω τι έκαναν αυτοί οι άνθρωποι, οι βυζαντινοί, τότε, και πως το κάνουν σήμερα αυτό, οι υφάντριες και οι ...αυτοί που κάνανε τα αγγεία, και τους σκέφτομαι και σήμερα»*.

4.3.3. Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς

4.3.3.1. Περί ιστορικής φαντασίας και οπτικού εγγραμματοςμού

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (δύο άντρες και μία γυναίκα, εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων τάξεων που συμμετείχαν στην έρευνα, βλ. Πίνακα 1, σ.70) είναι χαρακτηριστικό ότι, όπως δήλωσαν, δεν είχαν καμία προηγούμενη επιμόρφωση ή εκπαίδευση στη μουσειακή αγωγή. Είναι ενδεικτική η δήλωση της Παναγιώτας [δασκάλα, σχολείο Α] *«ούτε ως εκπαιδευτικός, ούτε από το σπίτι μου είχα κάποια εκπαίδευση για το μουσείο. Φέτος πήρα μέρος σε μια ημερίδα για τα μουσεία πριν επισκεφθώ το συγκεκριμένο μουσείο [ενν. το μουσείο της έρευνας, όπου, συμπτωματικά, εκείνη τη σχολική χρονιά, 2005-2006, έγινε μια επιμορφωτική ημερίδα για τη μουσειακή αγωγή των εκπαιδευτικών]. Και δε σου κρύβω ότι πήγα ακριβώς στην ημερίδα γιατί θα πήγαινα με τα παιδιά στο συγκεκριμένο μουσείο»*. Είναι αποκαλυπτικά αυτά που δηλώνει η εκπαιδευτικός για τον τρόπο που αρχικά αντιμετώπιζε μια

εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσείο και τι ανακάλυψε στην πορεία για τη δυναμική του μουσειακού περιβάλλοντος, για τη θέση των αντικειμένων στη μουσειακή εμπειρία της και κατ' επέκταση στη μουσειακή εμπειρία των μαθητών και των μαθητριών της. Περιγράφει με καθοριστικό τρόπο τις αρχές του μουσειακού εγγραμματισμού της.

«Είπα α!, επιτέλους ναι!, τώρα αρχίζω και καταλαβαίνω τον τρόπο που πρέπει να αρχίσω να βλέπω τα αντικείμενα μέσα στο μουσείο κι εκεί ήταν η διαφορά η δική μου. Εγώ ήμουν του στυλ, πάω στο μουσείο και βλέπω όλο το μουσείο, δεν αφήνω ούτε μισό έκθεμα που δεν θα το περάσω έτσι με το βλέμμα μου, αλλά δε στέκομαι πάνω σ' αυτό, δεν προβληματίζομαι πάνω σ' αυτό, δεν σκέφτομαι από το τι χρώμα έχει μέχρι το πώς βρέθηκε εδώ πέρα, τα περνούσα όλα πολύ επιπόλαια, επιφανειακά.

Εμένα αυτή η επίσκεψη [ενν. το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου της έρευνας] με βοήθησε γιατί σκέφτηκα ότι καταρχήν δεν είμαι αναγκασμένη να τα βλέπω όλα, μπορώ να πάω σ' αυτό το μουσείο τουλάχιστον που είναι στην πόλη μου, όσες φορές θέλω, κατά δεύτερον θα εστιάσω σε δύο, τρία, πέντε πράγματα και δεν θα κουραστώ να τα δω όλα και κυρίως να αρχίσω λίγο να προβληματίζομαι πάνω στο αντικείμενο. Εγώ σκεφτόμουνα πάντα όταν πήγαινα στα μουσεία «ωραίο αυτό αλλά ξέρω 'γω, δεν έχω πληροφορίες», ένα καρτελάκι που έγραφε ένα όνομα άντε κι έναν αιώνα δίπλα, δεν μου έλεγε τίποτα, και σκεφτόμουνα να υπάρχει ένα φυλλάδιο να μας εξηγεί πέντε πράγματα.

Τώρα όμως είδα ότι δεν είναι κατ' ανάγκη απαραίτητο το φυλλάδιο να σου εξηγεί, μπορείς να το ψάξεις μόνος σου. Να αρχίσεις να λες από τι το φτιάξανε, πότε να το χρησιμοποιούσανε, ποιος να το χρησιμοποιούσε, τέτοια πραγματάκια που παίρνεις τις πληροφορίες για την εποχή και το αντικείμενο και σκέφτεσαι και φαντάζεσαι γύρω απ' αυτό [...] Είναι ένας τρόπος να πάω τα παιδιά στο μουσείο και να μην πλήξουν και να τα βάλω να κοιτάξουν τα αντικείμενα με έναν άλλο τρόπο».

[Παναγιώτα, δασκάλα, σχολείο Α]

Ο οπτικός εγγραμματισμός βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίσκεψή τους σ' ένα μουσείο. Συνδέεται τόσο με τη μνήμη όσο και με την ιστορική κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς. Ο Κωνσταντίνος [δάσκαλος, σχολείο Δ] λέει *«Νομίζω καταρχήν ότι προσλαμβάνουνε [οι μαθητές/μαθήτριες] και με την όρασή τους αυτά που τόσο καιρό τα λέγαμε μόνο και τα ακούγανε, θεωρώ ότι μένουν περισσότερο δηλαδή. Την ιστορία που μπορούν να την ξεχάσουν και σ' ένα μήνα, ε, από κει [στο μουσείο] που είδαν ίσως να θυμούνται κάτι περισσότερο, και μαθητές που ποτέ δεν μας ακούσαν μέσα στην τάξη, παρά το ότι βρισκότανε, ε, κάτι μπορεί να δούνε, κάτι μπορεί να τους εντυπωσιάσει, συμμετέχουν, αν θες, και άλλες αισθήσεις, έτσι πως έγινε το πρόγραμμα μπήκε κι η ζωγραφική»*. Η Παναγιώτα [δάσκαλα, σχολείο Α] σημειώνει για τον οπτικό εγγραμματισμό κάτι που αφορά και στη δική της εκπαίδευση *«στα 35 μου, τώρα θα μάθω να βλέπω; Η δική μου εκπαίδευση και στο σχολείο και στο σπίτι και αυτό που έκανα μόνη μου στα μουσεία, μόνο κοιτάζα, δεν είχα μάθει να βλέπω, και φυσικά τα ξεχνούσα όλα πολύ γρήγορα»*. Πόσα αλήθεια παιδιά «κοιτάζουν» αλλά δε «βλέπουν», δεν έχουν ασκηθεί να «διαβάζουν» ένα αντικείμενο;

Ο Μενέλαος [δάσκαλος, σχολείο Β] προτάσσει την εμπειρία της μουσειακής επίσκεψης που γεννά περιέργειες, τόσο χρήσιμες στην ιστορική αναζήτηση, και τη συνδέει με δεξιότητες οπτικού εγγραμματισμού, όταν λέει *«οι επισκέψεις στα μουσεία γίνονται για βιωματικό χαρακτήρα, τα παιδιά να πάμε εκεί για να δουν από κοντά αυτά που δεν μπορούμε να τους δείξουμε στο σχολείο, να δουν από κοντά τα αγάλματα, τους αμφορείς [...] Ελάχιστα παιδιά έχουν αναπαραστάσεις από το μουσείο. Το σχολείο μπορεί να γίνει αφορμή να κινήσουν και την περιέργεια στο σπίτι για ένα μουσείο»*.

Η ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με τα μουσειακά αντικείμενα εξάπτει τη φαντασία τους και κάνει την ιστορία μια πληρέστερη και πλουσιότερη εμπειρία, δήλωνε μια μουσειοπαιδαγωγός στην έρευνά μας. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στο μουσειακό περιβάλλον επιβεβαιώνουν ότι η καλλιέργεια της ιστορικής φαντασίας είναι μια δυνατότητα που αφορά και τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Και είναι

σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν έχουν συμμετοχή τον/την εκπαιδευτικό παρά μόνο παρατηρητή της διαδικασίας υλοποίησής τους. Η Παναγιώτα [δασκάλα, σχολείο Α] λέει «...για παράδειγμα, στο τρικλίνιο, γιατί έκατσα περισσότερο μ' αυτήν την ομάδα, όταν οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις, εγώ σκεφτόμουν πώς θα ήταν αυτό το δωμάτιο, δηλαδή το έφτιαξα με τη φαντασία μου το δωμάτιο, όπως το έβλεπα εκεί πέρα, το έκανα δωμάτιο, και σκέφτηκα και τους ανθρώπους, σκέφτηκα το χώρο που καθόντανε, σκεφτόμουν ότι ήμουν μία από αυτούς, ας πούμε, και το τραπέζι φαντάστηκα τι είχε πάνω, συμμετείχα σ' αυτό με τη φαντασία μου. Αυτά που είδα και συμπλήρωσα με τη φαντασία μου θα μου μείνουν πολύ περισσότερο. [...] για μένα ιστορική καλλιέργεια δεν είναι μόνο να θυμάμαι ότι έγινε έτσι αυτή η μάχη, ιστορική καλλιέργεια είναι να μεις λίγο πιο βαθιά σ' αυτό, όπως στο μουσείο».

Ο Μενέλαος [δάσκαλος, σχολείο Β] εκδηλώνει την αμηχανία του εκπαιδευτικού που όντας 'μουσειακά ανεκπαιδευτος', μεταφέρει τις διδακτικές του στάσεις και αντιλήψεις από το σχολείο στο μουσείο:

Μενέλαος: ...δεν αισθάνθηκα ξεκομμένος, πήγαινα κοντά στα παιδιά, τα έβλεπα, μιλούσα μαζί τους αν καταλαβαίνουν κάτι, δεν μπορούσα να κάνω κάτι παραπάνω, δεν θα ήθελα για να 'μαι ειλικρινής να κάνω κάτι παραπάνω, ίσως κάποιοι άλλοι να ήθελαν να κάνουν κάτι παραπάνω, εγώ δε θα ήθελα. Νομίζω ότι ήταν αρκετό. Πολλές φορές με ρωτούσαν, πήγαινα έβλεπα κάποια εικόνα, τους βοηθούσα, δεν ξέρω αν θα έπρεπε (γέλια).

Ερευνήτρια: Παίζει ρόλο η εξοικείωση του δασκάλου με το μουσειακό περιβάλλον;

Μενέλαος: Αντικειμενικά παίζει ρόλο, διότι αν ήθελα να επισκεφθώ το μουσείο εκ των προτέρων να δω το χώρο θα ήξερα πολύ πιο πριν κατά πού θα πάμε. Τώρα όταν μπήκα μέσα δεν ήξερα καθόλου ούτε πού θα σταθούμε ούτε από πού θα στρίψουμε. Τώρα αν γινότανε αυτή η προηγούμενη επαφή θα ήξερα, από δω θα πάμε παιδιά, από κει θα στρίψουμε. Όπως στο μάθημά μας προετοιμαζόμαστε για να το πούμε έτσι κι εκεί η προετοιμασία θα έπαιζε ρόλο. Δε θέλουμε, δεν είναι ότι δε μπορούμε.

Ο Κωνσταντίνος [δάσκαλος, σχολείο Δ] αναδεικνύοντας τις δυνατότητες του μουσειακού έναντι του σχολικού περιβάλλοντος, δηλώνει «*Στο μουσείο μπορείς να καλλιεργήσεις μια πιο απελευθερωμένη έκφραση της ιστορίας, να τη δεις κανονικά στην εποχή της και στους ανθρώπους που τη ζούσαν*». Τα μουσεία βέβαια δεν είναι ουδέτερο έδαφος. Αφηγούνται ιστορίες που είναι κι αυτές ερμηνείες που κατοπτρίζουν ευρύτερα ιδεολογικά, επιστημονικά, ιστορικά, αισθητικά συστήματα¹⁹⁶. Άλλωστε, κοιτάζοντας πίσω στην ιστορία των μουσείων «οι πραγματικότητες των μουσείων άλλαξαν πολλές φορές μέσα στο χρόνο. Τα μουσεία έπρεπε πάντα να τροποποιούν αυτό που έκαναν και τον τρόπο με τον οποίο το έκαναν σύμφωνα με το πλαίσιο, τα παιχνίδια εξουσίας, καθώς και τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές επιταγές που τα περιέβαλαν»¹⁹⁷.

4.3.3.2. Περί ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη μουσειακή επίσκεψη με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας. Το μουσειακό αντικείμενο γίνεται το μέσο προσέγγισης μιας ιστορικής περιόδου, ικανό να καταστήσει μαθητές και μαθήτριες μικρούς ιστορικούς που ερευνούν δι' αυτού το παρελθόν και παίρνουν απαντήσεις γι' αυτό, στην προσπάθειά τους να το κατανοήσουν και να το συνδέσουν με το παρόν. Η Παναγιώτα [δασκάλα, σχολείο Α] λέει «*Να κάνουμε μια αναπαράσταση μιας μέρας μιας οικογένειας στη βυζαντινή εποχή θα ήταν πολύ σημαντικό για την ιστορία. [...] Θα προσπαθούσα με τις αισθήσεις να το χρησιμοποιήσουν το αντικείμενο όλοι οι μαθητές. [...] Θα μου άρεσε να τα ανακαλύψουν τα στοιχεία για το αντικείμενο τα παιδιά. Αν πήγαινα στο μουσείο και αυτά ήταν εύκολα να τα βρουν οι μαθητές μου θα μου άρεσε να τα ψάξουν αυτά τα στοιχεία*».

¹⁹⁶ Η Ρεπούση εντάσσει το μουσείο στους ιδιαίτερα προνομιακούς χώρους δημόσιας ιστορίας με δυναμική ανανέωσης του ιστορικού μαθήματος, βλ. Ρεπούση, Μ. (2007). «Μουσείο και ιστορική εκπαίδευση: μουσειακές, σχολικές και δημόσιες ιστορίες». Στο *Μουσεία 04. Τρεις μέρες για τα Μουσεία*. Εκπαιδευτικό Συμπόσιο. Θεσσαλονίκη 7-9 Μαΐου 2004. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, σσ. 60-65.

¹⁹⁷ Hooper-Greenhill, E. (1999). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London & New York: Routledge, σ. 1.

Ο Μενέλαος [δάσκαλος, σχολείο Β] επιμένοντας στη μέθοδο περιγράφει το περιβάλλον της ιστορικής αναζήτησης μέσα στο μουσείο και σημειώνει «Ψάχνω και βρίσκω σαν παιχνίδι, δημιουργώ στο μυαλό μου, αναπαριστώ την εποχή, την κάνω σαν εικονική πραγματικότητα. Εγώ δίνω μεγάλη σημασία σ' αυτό, να δει το παιδί πώς κινούνταν αυτοί οι άνθρωποι στον ίδιο χώρο ή περίπου στον ίδιο όπως κι εγώ. [...] Όλα αυτά εκεί στο μουσείο που είδαμε, αυτό δεν έδιναν; Δεν ήταν μια εποχή με το σπίτι, με τις ασχολίες γύρω από το σπίτι; Εμένα τουλάχιστον αυτή την εντύπωση μου δίνει και αυτή την εντύπωση δίνει και στα παιδιά. Άρα το ψάχνω και βρίσκω εγώ ο ίδιος, ταιριάζει περισσότερο στο μουσείο. Στα παιδιά βάζουμε και λίγο το καθοδηγώ».

Ο Κωνσταντίνος [δάσκαλος, σχολείο Δ] συγκρίνοντας με το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον θεωρεί το μουσείο καταλληλότερο για να μάθουν τα παιδιά να σκέφτονται κριτικά, να κατανοούν ιστορικά, όταν αναφέρει «Γιατί όταν μου αναθέτουν μια εργασία, μια ιστορική έρευνα [ενν. στο μουσείο] την οποία πρέπει να ψάξω, να βρω και να γράψω συγκεκριμένα πράγματα κι όχι ό,τι θα μου 'ρθει στο μυαλό μου από αυτό που θα δω στο μουσείο, σημαίνει ότι πρέπει να διαλέξω, να βγάλω αυτό, να αφήσω εκείνο, να πάρω το άλλο, άρα βάζω και την κριτική μου ικανότητα μέσα. Στο σχολείο για να δουλευτεί κάτι τέτοιο νομίζω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο».

Η σύνδεση παρελθόντος και παρόντος, με αφορμή την ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, είναι ένα στοιχείο που απασχολεί ιδιαίτερα και τους εκπαιδευτικούς. Ο Μενέλαος [δάσκαλος, σχολείο Β] σημειώνει «Οι περισσότεροι [ενν. μαθητές/μαθήτριες] έλεγαν: Α, περνούσα από δω και δεν ήξερα τι είναι. Έβλεπα τις κολόνες τις πεσμένες... Όταν εκεί υπάρχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο το παιδί το παρακολουθεί, το βιώνει, ε! δεν υπάρχει περίπτωση να το ξεχάσει αυτό, όσα χρόνια κι αν περάσουν και να θαφτεί στη μνήμη, κάποια φορά, είτε συζητώντας μεταξύ τους είτε με άλλη αφορμή, θα βγει, δεν υπάρχει περίπτωση. Αν θα υπάρξει και μια συνέχεια, το παιδί έχει πέρα από την τυπικότητα, την ύλη, έχει κι άλλες παραστάσεις, αρχίζει σιγά - σιγά και έχει μια πιο εμπειριστατωμένη γνώμη για το τι γινόταν μέσα στο χώρο του». Ο Κωνσταντίνος [δάσκαλος, σχολείο Δ] συμπληρώνει «Όταν αρχίσουν και αντιλαμβάνονται ότι εκεί που ζουν κοντά, ότι ζούσαν Ρωμαίοι ή ζούσαν στην παλαιοχριστιανική περίοδο και

υπήρχαν κάποια κτίρια, αρχίζουν και το βλέπουν διαφορετικά. Όταν μαθαίνουν την ιστορία από το βιβλίο και απλά την αφηγούνται, δεν πάει το μυαλό τους ότι εδώ που πατάμε ή λίγο πιο κάτω πατούσαν και Βυζαντινοί και, και, και... Αρχίζουν έτσι και συνδέουν το παρελθόν με το παρόν».

Αυτή η αυθεντική εμπειρία της φυσικής υπόστασης του παρελθόντος καθιστά τον οπτικό εγγραμματισμό ιδιαίτερα σημαντικό στην ιστορική μάθηση και για τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας και, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες σε συζητήσεις για ανθρώπους, γεγονότα και εμπειρίες που συνδέουν το παρόν με το παρελθόν.

4.3.3.3. Περί ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης

Οι ερευνητικές εργασίες και οι θεωρητικές ή πρακτικές προτάσεις¹⁹⁸ για την ενσυναίσθηση στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο, έχουν δημιουργήσει ένα νέο τοπίο στη διδασκαλία της Ιστορίας που αγγίζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το παρελθόν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους.¹⁹⁹

Καθώς οι αξίες του παρελθόντος διαφοροποιούνται με ταχείς ρυθμούς και σχετίζονται άμεσα με την εξέλιξη των μέσων επικοινωνίας και ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια διπλή πρόκληση για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους στο μάθημα της Ιστορίας: γενικά, την ιστορική κατανόηση του παρελθόντος και ειδικά, τη συμπεριφορά των ανθρώπων στο παρελθόν.

Η Παναγιώτα [δασκάλα, σχολείο Α] βάζει τον προβληματισμό και σκέπτεται πάνω σε ζητήματα ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών της, αναδεικνύοντας το μουσείο ως προνομιακό χώρο προσέγγισης γενικά και ειδικά του παρελθόντος:

« ...ξέρω ιστορία, άρα έχω ιστορική καλλιέργεια. Αν το καλοσκεφτώ όμως αυτό είναι λίγο, γιατί συνήθως αυτά που μαθαίνουμε στο σχολείο είναι αποσπασματικά, δεν έχουμε μια συνέχεια, ξεχνάμε, στο τέλος δεν ξέρω αν

¹⁹⁸ Ο Κουργιαντάκης παραπέμπει στις σημαντικότερες έρευνες για την ιστορική ενσυναίσθηση που έγιναν κυρίως με επίκεντρο τη Βρετανία, βλ. Κουργιαντάκης, Χ. (2006), ό.π., σ. 452.

¹⁹⁹ Κουργιαντάκης, Χ. (2006), ό.π., σ. 453.

μένει και τίποτα από όλη αυτή την ιστορία. Διευρύνοντάς το λίγο, σκέφτομαι ότι ιστορική καλλιέργεια θα σήμαινε και το ότι πάω στο μουσείο, βλέπω κάποια πραγματάκια, σκέφτομαι γι' αυτά, αρχίζω και φαντάζομαι κυρίως, ή, αν θέλεις, βάζω τον εαυτό μου σε κάποιες ιστορικές περιόδους, προσπαθώ να φανταστώ στο Βυζάντιο αν ήμουν εγώ αυτοκράτορας τι θα έκανα όλη την ημέρα, πώς θα ντυνόμουνα, πώς ...ξέρω 'γω, για μένα, αν μπορούσε ένας μαθητής, και εγώ μέσα σ' αυτό, να φανταστεί κάτι τέτοιο θα ήτανε «ξέρω ιστορία». Όπως επίσης, δεν είμαι τώρα ένας αυτοκράτορας, είμαι μια σκλάβα, τι κάνω όλη την ημέρα, πώς περνάω, με ποιους μπορώ να μιλήσω, με ποιους δεν μπορώ να μιλήσω, τέλος πάντων να μπορώ να φανταστώ την καθημερινή ζωή κι όχι απλά να τη μάθω. Να μπορώ να φανταστώ την περιοχή, τα σπίτια, σαν να βρισκόμουνα σ' αυτήν την εποχή και κατ' αντιστοιχία να μπορούσα αυτό να το κάνω για όλες τις ιστορικές περιόδους. Όλη την ιστορία, δηλαδή, σαν να συμμετέχω κι εγώ μέσα σ' αυτό το πράγμα. Το Μουσείο βοηθά σ' αυτό. Αν ξέρω πώς ήτανε τα τόξα εκείνης της εποχής μπορώ να φανταστώ πιο εύκολα τον εαυτό μου τοξότη γιατί φέρνω στο νου μου το τόξο. Ή, ξέρω 'γω, τα αντικείμενα, αν ήμουν π.χ. εγώ είμαι σκλάβα και μαγειρεύω σ' ένα πλούσιο σπίτι, ναι ξέρω, δε θα φέρω στο μυαλό μου μια κατσαρόλα αυτής της εποχής, θα φέρω στο μυαλό μου το αντίστοιχο σκεύος της βυζαντινής εποχής.»

Η προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από ενσυναισθητικές καταστάσεις και η προσπάθεια για ιστορική κατανόηση του παρελθόντος μέσω της διανοητικής αναβίωσής του είναι για το Μενέλαο μια διαδικασία που σχετίζεται με την ικανότητα των μαθητών και των μαθητριών να μπαίνουν στη θέση άλλων στο παρελθόν του τόπου τους, αλλά και σε διαφορετικές περιοχές και ιστορικές περιόδους, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους:

« Αν θα υπάρξει και μια συνέχεια το παιδί έχει πέρα από την τυπικότητα, την ύλη, έχει κι άλλες παραστάσεις, αρχίζει σιγά-σιγά και έχει μια πιο εμπειριστατωμένη γνώμη για το τι γινόταν μέσα στο χώρο του. Το παιδί θα πρέπει να ξεκινά από τον τόπο του και μετά να πηγαίνει στους άλλους τόπους. Το θυμάμαι κι εγώ από

παιδί να το κάνουμε αυτό. Μου έμεινε η εικόνα. Και χωρίς να γίνεται με πίεση, δε μου 'λεγε κανείς «δες το». Όταν αρχίσουν και αντιλαμβάνονται ότι εκεί που ζουν κοντά, ότι ζούσαν Ρωμαίοι ή ζούσαν στην παλαιοχριστιανική περίοδο και υπήρχαν κάποια κτίρια, αρχίζουν και το βλέπουν διαφορετικά. [...] Αρχίζουν έτσι και συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. [...] Ψάχνω και βρίσκω σαν παιχνίδι, δημιουργώ στο μυαλό μου, αναπαριστώ την εποχή, την κάνω σαν εικονική πραγματικότητα.

Εγώ δίνω μεγάλη σημασία σ' αυτό να δει το παιδί πώς κινούνταν αυτοί οι άνθρωποι στον ίδιο χώρο ή περίπου στον ίδιο όπως κι εγώ. Όλα αυτά εκεί στο μουσείο που είδαμε, αυτό δεν έδιναν; Δεν ήταν μια εποχή με το σπίτι, με τις ασχολίες γύρω από το σπίτι; Εμένα τουλάχιστον αυτή την εντύπωση μου δίνει και αυτή την εντύπωση δίνει και στα παιδιά.»

[Μενέλαος, δάσκαλος, σχολείο Β]

Βέβαια, στο ελληνικό σχολείο η καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης αποτελεί μάλλον εξεζητημένη μαθησιακή πρακτική που σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με τη διστακτικότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν νέες διδακτικές μεθόδους αλλά και με την άγνοιά τους. Οι εκπαιδευτικοί μάλλον αποδέχονται τέτοιες μεθόδους σε άλλους χώρους μη τυπικής μάθησης. Ο Κωνσταντίνος παραδέχεται σχετικά με την παραπάνω κατάσταση:

«Στο σχολείο πέρα από το ότι υπάρχει περισσότερη τυπικότητα, όπως όλα τα μαθήματα καθισμένοι στον ίδιο χώρο, στα ίδια θρανία, έχοντας τον ίδιο άνθρωπο απέναντί σου κάνεις και την ιστορία, είναι συνδεδεμένη πιο πολύ με έθνος, θρησκεία, στην ιστορία αυτά τα βλέπουμε μπλεγμένα ή τουλάχιστον αλληλένδετα.

Στο μουσείο μπορείς να καλλιεργήσεις μια πιο απελευθερωμένη έκφραση της ιστορίας, να τη δεις κανονικά στην εποχή της και στους ανθρώπους που τη ζούσαν. Γιατί όταν μου αναθέτουν μια εργασία την οποία πρέπει να ψάξω, να βρω και να γράψω συγκεκριμένα πράγματα κι όχι ό,τι θα μου 'ρθει στο μυαλό

μου από αυτό που θα δω στο μουσείο, σημαίνει ότι πρέπει να διαλέξω, να βγάλω αυτό, να αφήσω εκείνο, να πάρω το άλλο, άρα βάζω και την κριτική μου ικανότητα μέσα. Στο σχολείο για να δουλευτεί κάτι τέτοιο νομίζω ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο.»

[Κωνσταντίνος, δάσκαλος, σχολείο Δ]

Έτσι, αν και οι πρακτικές προσέγγισης του παρελθόντος μέσα από ενσυναισθητικές καταστάσεις εφαρμόζονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, οι δραστηριότητες υποστήριξης τέτοιων προσεγγίσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς είναι αποσπασματικές και τυχαίες στη σχολική τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αυτή η εργασία ξεκίνησε με τα ερωτήματα γιατί και πώς το μουσείο αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών που το επισκέπτονται, στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα στους χώρους του. Ποιοι είναι οι στόχοι του μουσείου και των μουσειοπαιδαγωγών που σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα σε μουσειακό περιβάλλον; Πώς επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι με την αξιοποίηση αντικειμένων-εκθεμάτων στο μουσείο; Με ποιο τρόπο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας στο σχολείο; Με ποιο τρόπο εμπλέκονται οι μαθητές, οι μαθήτριες και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων που επισκέπτονται το μουσείο;

Σ' αυτό το κεφάλαιο σχολιάζονται οι απαντήσεις σ' αυτά τα ερωτήματα, όπως προέκυψαν από τα ευρήματα της έρευνας. Παρουσιάζονται επίσης οι περιορισμοί της έρευνας και τα αναδυόμενα ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα του θέματος.

5.1 Αποτελέσματα της έρευνας

Ο John Dewey στο έργο του «Experience and Education» (1938:23), αναρωτιέται *«πώς τα παιδιά θα εξοικειωθούν με το παρελθόν με τέτοιο τρόπο ώστε η εξοικείωσή τους αυτή να αποτελεί ισχυρό παράγοντα στην κριτική*

ανάλυση του παρόντος τους,» Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι το μουσείο είναι ώριμο, με σημαντικές πιθανότητες να πετύχει αυτό το στόχο.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί έχουν συγκεκριμένους στόχους για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζουν σε σχέση με την ιστορία: να εμπλέξουν τη φαντασία των παιδιών, να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής αναζήτησης και να καλλιεργήσουν στάσεις ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας. Αν και η κάθε μουσειοπαιδαγωγός της έρευνας είχε διαφορετικές αναπαραστάσεις για το πώς πραγματοποιούνται αυτοί οι στόχοι, οι στόχοι τους ήταν κοινοί στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδίαζαν.

Η παρούσα εργασία δείχνει πως οι μουσειοπαιδαγωγοί λειτουργούν με μια θεωρία που υπογραμμίζει τη δουλειά τους σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο. Σύμφωνα μ' αυτήν τη θεωρία οι μουσειοπαιδαγωγοί πιστεύουν ότι η μουσειακή εμπειρία μπορεί, και τα καταφέρνει, να ενεργοποιήσει την ιστορική φαντασία, η οποία με τη σειρά της αναπτύσσει τη δυνατότητα των παιδιών για ιστορική κατανόηση και ιστορική ενσυναίσθηση. Πιστεύουν ότι τα αντικείμενα-εκθέματα στο μουσείο εμπλέκουν τα παιδιά καθώς είναι ικανά να αναπτύξουν ιστορικές νοηματοδοτήσεις βασισμένες στην ερμηνεία αυτών των φυσικών, πρωτογενών τεκμηρίων του παρελθόντος. Καθώς τα παιδιά-επισκέπτες μαθαίνουν να ερμηνεύουν τα αντικείμενα στο μουσειακό περιβάλλον, δημιουργούν τις δικές τους αφηγήσεις για το παρελθόν. Στο μουσείο, οι προσωποποιημένες ιστορίες που σχετίζονται με αντικείμενα-εκθέματα επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγηματικές προσεγγίσεις του παρελθόντος. Αυτό καθιστά εφικτή την ιστορική ενσυναίσθηση καθώς τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν τους ανθρώπους του παρελθόντος και να συγκρίνουν τις εμπειρίες τους με τις δικές τους στο παρόν.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί του ιστορικού-αρχαιολογικού Μουσείου της έρευνάς μας θέλουν κάτι περισσότερο από μια απλή θεωρητική μουσειακή εμπειρία για τους μαθητές και τις μαθήτριες που επισκέπτονται το μουσείο. Θέλουν οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν με το παρελθόν μέσω της δημιουργικής σκέψης που προκύπτει από την αισθητική εμπειρία στο μουσείο.

Αυτό το είδος σκέψης ενθαρρύνει την περιέργεια, το διανοητικό παιχνίδι, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη.

Σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις σχολικών ομάδων αυτής της έρευνας, είναι φανερό ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί αποτιμούν τα αντικείμενα του μουσείου για τις αισθητικές εμπειρίες που επιφέρουν. Αυτές οι εμπειρίες έχουν ως αποτέλεσμα μια σύνθετη συναισθηματική και γνωστική κατανόηση του αντικειμένου και των ιδεών που αναπαριστά. Αυτή με τη σειρά της κινητοποιεί τη ιστορική αναζήτηση καθώς τα παιδιά-επισκέπτες διατυπώνουν ερωτήματα σχετικά με τη φύση του αντικειμένου και τη φύση των δικών τους αναπαραστάσεων για το παρελθόν.

Αυτή η εργασία υποδεικνύει τη σημασία της αισθητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο μουσειακό περιβάλλον αποτιμάται η αξία διαφορετικών προσεγγίσεων της μάθησης - οι μαθητές και οι μαθήτριες ενστικτωδώς *αισθάνονται* το παρελθόν και αυτή η αισθητική εμπειρία οδηγεί σε νοητική μάθηση. Κατά μία έννοια αυτό κάνει την ιστορία συγκεκριμένη κι όχι αφηρημένη. Επίσης, αυτό που επιτυγχάνεται είναι μια βαθύτερη σχέση με το παρελθόν που επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες *«να επεκτείνουν τη σκέψη τους σε διαφορετικά επίπεδα συνειδητοποίησης και να αλλάξουν τις ιδέες τους»*²⁰⁰. Η ιστορική φαντασία είναι απαραίτητη για την επίτευξη αυτών των ανώτερων επιπέδων ιστορικής κατανόησης.

Όταν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να μελετήσουν, να *δουν* τα αντικείμενα σε μια μουσειακή συλλογή, να διατυπώσουν ερωτήματα και να συνθέσουν απαντήσεις, τους προσφέρονται τα εργαλεία για να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις για το παρελθόν. Κινητοποιώντας την ιστορική φαντασία, οι μουσειοπαιδαγωγοί δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά-επισκέπτες να συλλάβουν το παρελθόν ως κάτι υπαρκτό στο χώρο και στο χρόνο. Από τη στιγμή που τα παιδιά θα θεωρήσουν το παρελθόν ως *αληθινό*, μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να αξιοποιήσουν τεχνικές οπτικού εγγραμματοσμού για να επανακαθορίσουν και να δοκιμάσουν δεξιότητες της καθημερινής ζωής, να προεκτείνουν τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων και να εξερευνήσουν τον κόσμο με πιο *εμπλουτισμένους* τρόπους²⁰¹. Αυτές οι τεχνικές εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαδικασίες ιστορικής αναζήτησης,

²⁰⁰ Hein, G. (1998), ό.π., σ. 152.

²⁰¹ Yenawine, Ph. (1992), ό.π., σ. 298.

τους *διδάσκουν* δεξιότητες παρατήρησης και ανάλυσης, απαραίτητες για να διατυπώσουν ερωτήματα σχετικά με το παρελθόν.

Η φύση των ιστορικών-αρχαιολογικών μουσείων φέρνει στο προσκήνιο μια ενδιαφέρουσα τάση στην ιδέα της ιστορικής αναζήτησης. Η ιστορική αναζήτηση συχνά αναφέρεται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν μέσω των ιστορικών γεγονότων. Επίσης, τα σύγχρονα μουσεία στοχεύουν σήμερα να είναι «*εγχειρήματα με στόχο λιγότερο τη γνώση και περισσότερο την αφήγηση*»²⁰², όπου η παραγωγή νοήματος και η προσέγγιση διαφορετικών ερμηνειών είναι σημαντικότερη από την απλή μεταβίβαση πληροφορίας. Καθώς αυτό αποτελεί και το ενδιαφέρον του ιστορικού-αρχαιολογικού Μουσείου της έρευνας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμά του εστιάζει στην «*ανακαλυπτική μάθηση*», μια ενεργή διαδικασία που οδηγεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στις παραληφθείσες συνθέσεις για το παρελθόν. Και αν δεχτούμε ότι *κάθε γενιά ξαναγράφει την ιστορία*, τότε η ιστορία χρειάζεται να παρακολουθεί και να σχετίζεται με τις ζωές των ανθρώπων του παρόντος κάθε φορά. Καθώς, λοιπόν, στα μουσεία η σχέση παρόντος-παρελθόντος συχνότερα επιτυγχάνεται μέσω της αφήγησης ιστοριών για πραγματικούς ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν, αυτό προκαλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να ενσυναισθανθούν μ' αυτούς και επακόλουθα να προχωρήσουν σε βαθύτερη ιστορική κατανόηση.

Στην παρούσα εργασία διαφαίνεται ότι η *προσωποποίηση* της ιστορίας, μέσω της επικεντρωμένης στα αντικείμενα αναζήτησης, είναι το μέσο πρόσβασης στην ιστορική ενσυναίσθηση. Στις παρατηρήσεις τάξεων εντοπίσαμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε ιστορίες συγκεκριμένων ανθρώπων του παρελθόντος και είναι δυνατό να δούνε τους εαυτούς τους σε μια σχέση μ' αυτές τις ιστορίες ζωής που έρχονται από το παρελθόν. Η ανάπτυξη της ανεκτικότητας για διαφορετικούς ανθρώπους, ένας βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μουσείου της έρευνας, προκύπτει από τις επιχειρούμενες διασυνδέσεις των μαθητών και των μαθητριών με τις ιστορίες που ακούνε στο Μουσείο.

Η *προσωποποίηση* της ιστορίας, μέσω των αφηγήσεων στο μουσειακό περιβάλλον, γίνεται πιο δημιουργική με τα *βιωματικά απροσδόκητα* που

²⁰² Roberts, L.C. (1997), ό.π., σ. 3.

σχεδιάζονται για τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου. Έτσι, καθώς τα παιδιά έχουν π.χ. την απρόσμενη εμπειρία της κατασκευής των ρούχων των Βυζαντινών στον κάθετο αργαλειό και βλέπουν στοιχεία του *δια ζώσης*, φαντάζονται τις υφάντριες να δουλεύουν και καταλαβαίνουν την αξία του αντικειμένου στην κοινωνία που το χρησιμοποιούσε, οι μουσειοπαιδαγωγοί έχουν τη δυνατότητα να *διδάξουν* στοιχεία ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας πιο αποτελεσματικά απ' ό,τι ο δάσκαλος ή η δασκάλα στη σχολική τάξη. Μ' αυτόν τον τρόπο, η μουσειακή επίσκεψη αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στο curriculum ιστορίας που διδάσκεται στη σχολική τάξη. Ο Gardner εξηγούσε ότι «*αν θέλουμε να ορίσουμε μια εκπαίδευση για την κατανόηση, φτιαγμένη για τους μαθητές του σήμερα και για τον κόσμο του αύριο, χρειάζεται να πάρουμε τα μαθήματα του μουσείου και τη σχέση τους με τη μαθητεία πολύ σοβαρά. Όχι για να μετατρέψουμε κάθε σχολείο σε ένα μουσείο... αλλά, μάλλον, για να σκεφτούμε τρόπους με τους οποίους η δυναμική του μουσειακού περιβάλλοντος, το είδος της μάθησης που επιτυγχάνεται εκεί και των εμπλεκόμενων σχεδίων εργασίας, μπορούν να διεισδύσουν και να διαχυθούν σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, από το σπίτι, στο σχολείο, στο χώρο εργασίας*»²⁰³.

Αυτά τα μαθήματα στο μουσείο υπάρχουν. Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να δοθεί το πλαίσιο εργασίας του ιστορικού-αρχαιολογικού Μουσείου για να *διδάξει* ιστορία στους μαθητές και τις μαθήτριες που το επισκέπτονται κάθε χρόνο.

5.2. Συνέπειες της έρευνας

Τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας έχουν συνέπειες πρώτα απ' όλα στη δουλειά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο, αλλά και στην εκπαίδευση γενικότερα των εκπαιδευτικών. Η εργασία εστίασε το ερευνητικό της ενδιαφέρον στο μουσειακό περιβάλλον ως παράγοντα που διαμορφώνει ή/και συνδιαμορφώνει την ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και

²⁰³ Gardner, H. (1991), ό.π., σ. 203.

των μαθητών, που έχουν τη δυνατότητα της μουσειακής εμπειρίας, στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιασμένα από το μουσείο που, κάθε φορά, επισκέπτονται. Έτσι, ο ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών, που σχεδιάζουν και υλοποιούν αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα, στο πλαίσιο ενός μουσειακού curriculum, είναι καθοριστικός στη διερεύνηση του θέματος, σε σχέση, βέβαια, με την εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου. Ο αντίκτυπος αυτής της μουσειακής εμπειρίας και ο βαθμός της σχέσης της με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο ήταν ένα θέμα που απασχόλησε την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Η εργασία προσφέρεται ως εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να διερευνήσουν κατά πόσο υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης των στρατηγικών διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο, με βάση τις μεθόδους και τις πηγές που χρησιμοποιούν οι μουσειοπαιδαγωγοί καθώς αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές προτάσεις τους στο μουσείο. Η μεθοδολογία που αξιοποιείται στο μουσείο δίνει έμφαση στην κριτική σκέψη για να διδάξει στους μαθητές και στις μαθήτριες πώς να φαντάζονται το παρελθόν, πώς να το κατανοούν και να το ερμηνεύουν και πώς να ενσυναισθάνονται με ανθρώπους τους παρελθόντος.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα συνέβαλε στην πρόκληση ενδιαφέροντος και στη διαμόρφωση πλαισίου σύνδεσης με το παρελθόν, ένα στόχο που μοιράζονται οι μουσειοπαιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Το ζήτημα είναι ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί εστιάζουν περισσότερο στην εμπειρία που εκπορεύεται από το αντικείμενο, ενώ οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων ενδιαφέρονται περισσότερο για την *άρτια εκμάθηση* της προγραμματισμένης διδακτέας ύλης. Μια συνέπεια αυτής της έρευνας είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους μουσειοπαιδαγωγούς να εργαστούν μαζί στο πλαίσιο ενός συλλογικού σχεδίου εργασίας.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να *διαβάζουν* την ιστορία τόσο μέσα από τις ιστορικές πηγές που παρουσιάζονται στη σχολική τάξη όσο και μέσα από τα αντικείμενα που παρουσιάζονται σ' ένα μουσείο. Η ευρύτητα διαχείρισης της γνώσης και της κατανόησης της ιστορίας στη σχολική τάξη δίνει στους μαθητές και στις μαθήτριες το πλαίσιο μελέτης συγκεκριμένων αντικειμένων και αφηγήσεων στο μουσείο, με τα οποία στη συνέχεια *προσωποποιούν* και *ανθρωποποιούν* την ιστορία που μαθαίνουν στο σχολείο.

Ένα άλλο πεδίο συνεργασίας μουσειοπαιδαγωγών και εκπαιδευτικών είναι στη συνεργασία τους για την δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, που θα αξιοποιηθεί πριν και μετά από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μουσείο. Συνήθως τα μουσεία προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ένα υλικό που θεωρούν οι μουσειοπαιδαγωγοί του ότι *ταιριάζει* με το προσφερόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμά τους. Μ' αυτόν τον τρόπο τα μουσεία παράγουν υλικό που συναντά τους στόχους του σχολικού curriculum. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να φέρουν την τάξη τους στο μουσείο για να μάθει ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο και συμπεραίνουν εκ προοιμίου, κατά την άποψή μας, πως οι εκπαιδευτικοί στόχοι των μουσειοπαιδαγωγών είναι ίδιοι με τους δικούς τους.

Όπως φαίνεται στην παρούσα εργασία, ενώ οι δύο τύποι στόχων συσχετίζονται και αλληλοσυμπληρώνονται δεν είναι ακριβώς οι ίδιοι. Οι μουσειοπαιδαγωγοί ενδιαφέρονται για την εμπειρία της μάθησης και τη μέθοδο διδασκαλίας στο μουσείο. Ενδιαφέρονται επιλέγοντας την κατάλληλη μέθοδο να πετύχουν τους στόχους τους που είναι η ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης. Η εμπειρία βέβαια αυτή χρειάζεται να ενισχυθεί μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη. Η αισθητική εμπειρία του μουσείου χρειάζεται να εμπεδωθεί στη σχολική τάξη πριν την επίσκεψη των μαθητών και των μαθητριών στο μουσείο και χρειάζεται να μεταφερθεί στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο σε σχέση με την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας, κατανόησης και ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν δεξιότητες οπτικού εγγραμματοσμού στην προετοιμασία της τάξης τους για την αισθητική εμπειρία την μουσειακής επίσκεψης. Αν οι εκπαιδευτικοί εντάξουν, συστηματικά, στην τάξη τους αντικείμενα ως ιστορικές πηγές και μεταφέρουν τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο μουσείο πριν ή μετά την επίσκεψη, η εμπειρία των μαθητών μ' αυτόν τον τρόπο θα εμπλουτιστεί.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει, επίσης, να προετοιμάζονται στη σχολική τάξη για τη μάθηση που προκύπτει από ένα μη κειμενικό εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη αξιοποίηση οπτικού υλικού αλλά και αντικειμένων για την προετοιμασία της επίσκεψης. Δουλεύοντας με τέτοιου είδους υλικό οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι μ' αυτό που θα συμβεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρακολουθήσουν

στο μουσείο και θα μπορέσουν, έτσι, να αποκομίσουν μεγαλύτερα οφέλη από την επίσκεψή τους.

Οι δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη θα μπορούσαν να εισάγουν και τις βασικές έννοιες, τις οποίες θα κληθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να διαχειριστούν στο μουσείο. Προετοιμάζοντας οι εκπαιδευτικοί μ' αυτόν τον τρόπο τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, στην ουσία δημιουργούν έναν *προοργανωτή* για την επίσκεψή τους. Αν η έννοια π.χ. του «άλλου», της «ετερότητας», εισαχθεί στη σχολική τάξη, η μουσειακή επίσκεψη μπορεί να επιδράσει ατομικά στους μαθητές και στις μαθήτριες και οι προγραμματικοί στόχοι τόσο των μουσειοπαιδαγωγών όσο και του εκπαιδευτικού να επιτευχθούν ευκολότερα.

Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, πρέπει να λειτουργούν ανατροφοδοτικά στη μουσειακή επίσκεψη με τις δραστηριότητες *μετά τη επίσκεψη*. Συνδέοντας τη μουσειακή εμπειρία με τις καθημερινές ζωές των παιδιών οι στόχοι τόσο των μουσειοπαιδαγωγών όσο και του εκπαιδευτικού θα επιτευχθούν, έτσι, ευκολότερα. Συχνά οι εκπαιδευτικοί τόσο τις δραστηριότητες πριν την επίσκεψη όσο και αυτές μετά την επίσκεψη, τις χρησιμοποιούν ως δραστηριότητες εμπλουτισμού του σχολικού curriculum και τις αξιοποιούν, αν υπάρχει ελεύθερος σχολικός χρόνος, αλλά όχι προγραμματικά, τις περισσότερες φορές, για να προετοιμάσουν την τάξη για την επίσκεψη ή να ανατροφοδοτήσουν την τάξη μετά από αυτήν. Χρειάζεται, επομένως, μια πιο ξεκάθαρη στοχοθεσία χρήσης και αξιοποίησης αυτού του εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς αλλά και πιο ξεκάθαρη στοχοθεσία από την πλευρά των μουσειοπαιδαγωγών για τον τρόπο χρήσης αυτού του υλικού, ζήτημα που συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση.

Με βάση αυτήν την έρευνα αλλά και λόγω της προσωπικής εμπειρίας μας στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, πιστεύουμε ότι για να ενισχυθούν οι διαδικασίες συνεργασίας μουσείου-σχολείου, χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών προπτυχιακού επιπέδου για τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Σχολών σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση είναι ένα πρώτο βήμα. Η θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των υποψήφιων

εκπαιδευτικών σε ζητήματα αισθητικής εμπειρίας αλλά και ιστορικής καλλιέργειας σε χώρους πολιτισμού θα τους δείξει π.χ. πώς να δημιουργούν ανάλογες εμπειρίες στους μελλοντικούς μαθητές τους. Στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων των φοιτητών η συστηματική παρατήρηση και συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων θα τους δώσει τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με τους στόχους και την εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων και όχι μόνο, γενικά, με τη γνώση της τοποθεσίας τους και των τρόπων αξιοποίησής τους.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι αυτή η μαθητεία εφοδιάζει τον/την μελλοντικό εκπαιδευτικό με εργαλεία κατανόησης της εργασίας του/της μουσειοπαιδαγωγού επιχειρώντας, μ' αυτόν τον τρόπο, ευκολότερες προσβάσεις σε συλλογικές δράσεις. Ακόμα, δίνει τη δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει ουσιαστικά το μουσείο στις διδακτικές στρατηγικές του στη διδασκαλία της ιστορίας. Τον/την φέρνει σε επαφή με τις ιστορικές πηγές της κοινότητας και του δίνει την ευκαιρία αξιοποίησης του τόπου ως περιεχόμενο μάθησης.

Αλλαγές χρειάζονται, όμως, και στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων. Καθώς οι ιδέες σχετικά με τη διδακτική λειτουργία των μουσείων έχουν αλλάξει, χρειάζεται τα μουσεία να διευρύνουν τη συμμετοχή επιστημόνων στις ομάδες σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι περισσότερο από αυτονόητο, για παράδειγμα, ότι η συμμετοχή επιστήμονα ιστορικού ή από το πεδίο της διδακτικής της ιστορίας, είναι απαραίτητη σε εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σ' ένα ιστορικό-αρχαιολογικό μουσείο, καθώς θα διαμορφώσει ένα άλλο πλαίσιο διδακτικής χρήσης της ιστορίας αξιοποιώντας κατάλληλα τη σκευή του μουσείου.

Η συμμετοχή, επίσης, των μελλοντικών μουσειοπαιδαγωγών και των άλλων ειδικών επιστημόνων του εκπαιδευτικού τμήματος του μουσείου, στο σχεδιασμό των μουσειακών εκθέσεων είναι ένα ζητούμενο. Γνωρίζοντας την αισθητική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης σημαίνει, από τη μια μεριά, ότι οι μελλοντικοί μουσειοπαιδαγωγοί θα πρέπει να εστιάσουν λιγότερο στην πληροφορία. Όπως σημειώνει ο Heijn *«χρειάζεται να μάθουν πώς να ενθαρρύνουν και να αιτιολογούν πιο προσωπικούς και υποκειμενικούς τρόπους δημιουργίας νοήματος, ενθαρρύνοντας συνδέσεις με εμπειρίες ζωής, εκμαιεύοντας απόψεις, πυροδοτώντας τη φαντασία και ανασύροντας*

μνήμες»²⁰⁴. Το επίκεντρο πρέπει να είναι στις εμπειρίες των επισκεπτών, βοηθώντας τους να κάνουν προσωπικές συνδέσεις, να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να εμπλακούν σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης²⁰⁵. Από την άλλη μεριά είναι χρήσιμη και μια διεύρυνση των οριζόντων των μουσειοπαιδαγωγών, ένα ευρύτερο υπόβαθρο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μια επικοινωνία με τις εξελίξεις της διδακτικής στα επιμέρους αντικείμενα.

Τέλος, ένας σημαντικός χώρος ανάπτυξης συνεργατικής δημιουργίας μεταξύ μουσείου και σχολείου μπορεί να αποδειχθεί το διαδίκτυο. Μπορεί να προσφέρει πολλές δυνατότητες που μπορούν να λειτουργήσουν εκεί που σταματά η μία και μοναδική συμμετοχή σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μιας σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα μουσεία με τη δημιουργία ιστότοπων σχετικών με τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, μπορούν να προσφέρουν on line δραστηριότητες και χώρους συζήτησης (forums) των μουσειακών εμπειριών των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Οι μουσειοπαιδαγωγοί επίσης μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ ως μέσο για την ανάπτυξη της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, παρουσιάζοντας τα προγράμματά τους, είτε για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε προγράμματα του μουσείου τους. Μπορούν, επίσης, να δημιουργήσουν e-mailing lists, τις οποίες θα αξιοποιούν με κάθε ευκαιρία, να λαμβάνουν αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς για το υλικό των διαδικτυακών δραστηριοτήτων, να δημιουργήσουν, γενικότερα, ενεργές on line κοινότητες εκπαιδευτικών και μαθητών που ανταλλάσσουν σκέψεις και βιώματα για τη μουσειακή εμπειρία.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Ενώ η παρούσα εργασία προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως γιατί οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να πάνε σ' ένα ιστορικό-

²⁰⁴ Hein, G. (1998), ό.π., σσ. 163-164.

²⁰⁵ Roberts, L.C. (1997), ό.π., σ. 138.

αρχαιολογικό' μουσείο, ποιο είναι το όφελος μιας μουσειακής εμπειρίας, πώς αυτή η εμπειρία σχετίζεται με την ιστορική καλλιέργεια των παιδιών - η αισθητική εμπειρία στο μουσείο κινητοποιεί την ιστορική φαντασία, η μεθοδολογία του οπτικού εγγραμματος αυξάνει το βαθμό ιστορικής κατανόησης και τα βιωμένα ερεθίσματα δημιουργούν ιστορική ενσυναίσθηση - οι περιορισμοί της έρευνας αποτελούν ένα γεγονός.

Καταρχήν, η έρευνα είναι περιορισμένη τοπικά. Τα Μουσεία που συγκέντρωναν τα κριτήρια της έρευνας, στην πόλη όπου διενεργήθηκε η έρευνα, ήταν λίγα. Από αυτά μόνο ένα υπήρχε η δυνατότητα να ερευνηθεί. Έτσι, ενώ τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλα τα 'ιστορικά-αρχαιολογικά' μουσεία, η έρευνα είναι υποδηλωτική των ευρημάτων και για άλλες πόλεις. Οι συνέπειες για τους μουσειοπαιδαγωγούς και τους/τις εκπαιδευτικούς που περιγράφηκαν παραπάνω μπορεί να επηρεάστηκαν από τον τοπικό χαρακτήρα της έρευνας.

Παρά το πλούσιο υλικό που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας από τις συνεντεύξεις, υπάρχουν περιοχές ερωτημάτων στις οποίες η ερευνήτρια θα ήθελε να επιμείνει περισσότερο αν είχε αντιληφθεί τη σημασία τους στην έρευνα. Για παράδειγμα, η βαθύτερη διερεύνηση των απόψεων των μουσειοπαιδαγωγών για την ιστορία και η συσχέτιση με τις επιλογές τους στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι ένας χώρος που, αν δινόταν η ευκαιρία για νέο κύκλο συνεντεύξεων, η ερευνήτρια θα επέμεινε περισσότερο. Επίσης, αν δινόταν η ευκαιρία για νέα έρευνα, θα γινόταν καλύτερη διερεύνηση των θέσεων των μαθητών για τον τρόπο που μπορούν να μάθουν ιστορία στο μουσείο με έναν κύκλο συνεντεύξεων και πριν την επίσκεψή τους στο μουσείο.

Περιορισμένα επίσης είναι τα δεδομένα σχετικά με τη σύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου της έρευνας με τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου. Συνεντεύξεις και με άλλα στελέχη του Μουσείου που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό πιθανότατα θα ήταν χρήσιμη για πιο εστιασμένα αποτελέσματα.

Απολογιστικά, η ερευνήτρια θεωρεί ότι οι παρατηρήσεις σχολικών τάξεων ίσως ήταν καλύτερα να γίνουν πριν τις συνεντεύξεις των μουσειοπαιδαγωγών. Έτσι, οι παρατηρήσεις θα επέτρεπαν στην ερευνήτρια να δει ποιες απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών αντανακλώνται στο τελικό προϊόν (το εκπαιδευτικό

πρόγραμμα) πριν ακούσει τις προθέσεις τους γι' αυτό. Όταν σχεδιαζόταν η έρευνα η ερευνήτρια ήθελε να ακούσει πρώτα τις μουσειοπαιδαγωγούς γιατί θεωρούσε ότι παρατηρώντας πρώτα τις σχολικές ομάδες δεν θα ήταν 'αντικειμενική' κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τις μουσειοπαιδαγωγούς. Τελικά, η ερευνήτρια πιστεύει ότι οι παρατηρήσεις θα εμπλούτιζαν στη συνέχεια τις συνεντεύξεις.

Τέλος, αν και δε σχετίζεται άμεσα μ' αυτήν την έρευνα, αποτελεί δε και μια από τις προτάσεις της ερευνήτριας για περαιτέρω έρευνα, η παρούσα εργασία αντιμετώπισε και την έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών που αποφασίζουν μια εκπαιδευτική επίσκεψη σ' ένα 'ιστορικό-αρχαιολογικό' μουσείο. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί περισσότερο σε ζητήματα που θίγουν οι εκπαιδευτικοί από τους οποίους πήρε συνεντεύξεις η ερευνήτρια.

5.4 Ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα

Με δεδομένο τις περιορισμένες έρευνες και το έλλειμμα της βιβλιογραφίας σχετικά με μια εκπαιδευτική θεωρία που να αφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα των 'ιστορικών-αρχαιολογικών' μουσείων, αυτό είναι ένα πεδίο ανοιχτό στην έρευνα. Μια έρευνα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους των 'ιστορικών-αρχαιολογικών' μουσείων της Ελλάδας όσον αφορά στο μαθητικό κοινό που τα επισκέπτεται και ιδιαίτερα αυτό του πρωτοβάθμιου σχολείου θα έριχνε φως στο αξιακό φορτίο και τις προσδοκίες των ίδιων των μουσείων²⁰⁶. Μια έρευνα σχετικά με την αποστολή των εκπαιδευτικών τμημάτων των μουσείων θα μπορούσε να αποτελέσει το μέσο σύνθεσης μιας θέσης σχετικά με το ποιος είναι πραγματικά ο εκπαιδευτικός ρόλος αυτών των μουσείων. Είναι πηγές ιστορικού περιεχομένου; Είναι προσανατολισμένα στην επιμόρφωση πολιτών; Συντάσσονται υπέρ της καλλιέργειας της αποδοχής της ετερότητας;

²⁰⁶ Ενδιαφέροντα στοιχεία προκύπτουν από σχετική έρευνα του ΕΚΚΕ/ΙΑΑΚ, που διενεργήθηκε μεταξύ 2002-2004, για τις στάσεις και τις αντιλήψεις του κοινού τριών ελληνικών εθνικών μουσείων. Περισσότερα βλ. Toundassaki, I. & Caftantzoglou, R. (2005). «Narrations de l'identité culturelle grecque. Les trois musées nationaux d'Athènes», *Ethnologie française* 102, 2, σσ. 229-242.

Συγκριτικές μελέτες της εκπαιδευτικής θεωρίας στα ιστορικά-αρχαιολογικά μουσεία και στα σχολεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν το μέσο καλύτερης κατανόησης της σχέσης μουσειακού και σχολικού curriculum.

Έρευνες σχετικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών, όταν αποφασίζουν να επισκεφθούν ένα μουσείο με την τάξη τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των σχέσεων μουσειού-σχολείου. Συμπληρωματικά, θα μπορούσε να διερευνηθεί, σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν σενάρια για την επίσκεψη στο μουσείο. Ενδεικτικό της κατάστασης είναι ότι κανένας από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην παρούσα εργασία δεν είχε ποτέ εκπονήσει δικό του σενάριο επίσκεψης σε μουσείο. Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν σχεδιάζουν προγράμματα επίσκεψης; Έχουν, άραγε, σαφείς στόχους σε κάθε επίσκεψη; Πώς γνωρίζουν αν οι στόχοι τους έχουν επιτευχθεί; Όταν, για παράδειγμα, διδάσκουν στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού για το 'Ολοκαύτωμα των Εβραίων' και συμμετέχουν σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εβραϊκού Μουσείου, έχουν θέσει ως στόχο την κατανόηση ότι το «διαφορετικό» έχει τόσο προσωπικές όσο και ιστορικές επιπτώσεις;

Τέλος, η διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και γενικότερα της εκπαιδευτικής επίσκεψης στο μουσείο είναι άλλη μια σημαντική περιοχή έρευνας. Οι έρευνες θα μπορούσαν να προσανατολιστούν στο *παιρνουν*, τελικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες από μια μουσειακή επίσκεψη ή από μια σειρά μουσειακών επισκέψεων κι αυτό να συνδεθεί με τους στόχους τόσο των μουσειοπαιδαγωγών όσο και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ιστορικής μάθησης. Η παρούσα έρευνα κινήθηκε, σε περιορισμένη έκταση, και προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι παραπάνω αξιολογήσεις θα μπορούσαν να είναι ελεύθερες στοχοθεσίας, με απώτερο σκοπό να διερευνήσουν περισσότερο τι διδάσκεται και μαθαίνεται από τους μαθητές και τις μαθήτριες παρά τι προσπαθεί να διδάξει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η βιβλιογραφία γύρω από την αξιολόγηση στο χώρο της μουσειακής εκπαίδευσης αυξάνεται διαρκώς τα τελευταία χρόνια. Μια έρευνα τέτοιου τύπου, λοιπόν, θα ήταν χρήσιμη για το σχολείο, για το μουσείο αλλά και για την επιστημονική κοινότητα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Πρωτόκολλο Ι

Πρωτόκολλο συνέντευξης με τις μουσειοπαιδαγωγούς του Μουσείου

<p>1. Προσωπικά στοιχεία</p> <ul style="list-style-type: none">• Όνομα;• Ιδιότητα;• Χρόνια στη θέση;• Περιγραφή αρμοδιοτήτων;• Εμπειρία στη μουσειακή εκπαίδευση;• Εκπαιδευτική εμπειρία και σπουδές στην εκπαίδευση;• Λόγοι ενδιαφέροντος για επαγγελματική ενασχόληση με τη μουσειακή εκπαίδευση;
<p>2. Στάσεις-Απόψεις</p> <ul style="list-style-type: none">• Τι πιστεύετε για το ρόλο του μουσείου γενικά στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ιστορική εκπαίδευση;• Ποιοι είναι οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου σας;• Πώς επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι;• Ποιος είναι ο ρόλος των αντικειμένων στην επίτευξη αυτών των στόχων;• Πώς είναι σχεδιασμένα τα εκπαιδευτικά σας προγράμματα για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους;• Σε τι διαφέρει η μάθηση σε μουσειακό περιβάλλον από αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη;
<p>3. Στόχοι</p> <ul style="list-style-type: none">• Τι πιστεύετε ότι θα μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετικά με τα αντικείμενα;• Τι πιστεύετε ότι θα μάθουν οι μαθητές και οι μαθήτριες σχετικά με την ιστορία;• Γιατί νομίζετε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζεται να 'κάνουν ιστορία' και στα μουσεία;
<p>4. Εμπειρία</p> <ul style="list-style-type: none">• Περιγράψτε ένα τυπικό εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα.• Πώς είναι μια τυπική εκπαιδευτική επίσκεψη σχολικής ομάδας στο μουσείο;• Αναφέρετε παραδείγματα απαντήσεων μαθητών και μαθητριών από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σας δείχνουν ότι 'έπιασαν' το θέμα και τους στόχους σας.• Αναφέρετε παραδείγματα ερωτήσεων και απαντήσεων μαθητών και μαθητριών σχετικά με συγκεκριμένα αντικείμενα των συλλογών που χρησιμοποιείτε στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου.
<p>5. Αξιολόγηση</p> <ul style="list-style-type: none">• Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα εκπαιδευτικά σας προγράμματα συναντούν τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών;• Τι επιτυγχάνουν τα εκπαιδευτικά σας προγράμματα καλύτερα;• Ποιο είναι οι περιορισμοί ή τα όρια των εκπαιδευτικών σας προγραμμάτων;• Πώς ορίζετε την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού σας προγράμματος;

Πρωτόκολλο ΙΙ

Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών ομάδων

<p>1. Προσωπικά στοιχεία</p> <ul style="list-style-type: none">• Όνομα;• Ιδιότητα;• Χρόνια στη θέση;• Εκπαιδευτική εμπειρία και σπουδές στην εκπαίδευση;• Εμπειρία στη μουσειακή εκπαίδευση;
<p>2. Στάσεις-Απόψεις</p> <ul style="list-style-type: none">• Τι πιστεύετε για το ρόλο του μουσείου γενικά στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην ιστορική εκπαίδευση;• Ποιοι είναι οι στόχοι της διδασκαλίας της ιστορίας στο σημερινό δημοτικό σχολείο;• Πώς επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι;• Ποιος είναι ο ρόλος των ιστορικών πηγών στην επίτευξη αυτών των στόχων;• Πώς συνδέονται οι επισκέψεις σας στα μουσεία με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου;• Σε τι διαφέρει η μάθηση σε μουσειακό περιβάλλον από αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη;• Πώς διαμορφώνεται η ιστορική καλλιέργεια των μαθητών και των μαθητριών στο μουσείο;
<p>3. Στόχοι</p> <ul style="list-style-type: none">• Τι πιστεύετε ότι έμαθαν οι μαθητές και οι μαθήτριάς σας σχετικά με την ιστορία στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συμμετείχατε στο Μουσείο;• Τι πιστεύετε ότι έμαθαν οι μαθητές και οι μαθήτριάς σας σχετικά με τα αντικείμενα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που συμμετείχατε στο Μουσείο;• Γιατί νομίζετε ότι οι μαθητές και οι μαθήτρίες χρειάζεται να 'κάνουν ιστορία' και στα μουσεία;
<p>4. Εμπειρία</p> <ul style="list-style-type: none">• Περιγράψτε ένα τυπικό μάθημα ιστορίας στην τάξη σας.• Πώς είναι μια τυπική εκπαιδευτική επίσκεψη της τάξης σας στο μουσείο;• Περιγράψτε την προετοιμασία της τάξης σας για μια επίσκεψη σε μουσείο και τι κάνετε μετά την επίσκεψη στο σχολείο.• Αναφέρετε παραδείγματα εμπλοκής σας ή συνεργασίας σας με το μουσείο.
<p>5. Αξιολόγηση</p> <ul style="list-style-type: none">• Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα συναντούν τις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών σας;• Τι επιτυγχάνουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα καλύτερα;• Ποιο είναι οι περιορισμοί ή τα όρια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων;• Πώς ορίζετε την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με την τάξη σας;

Πρωτόκολλο ΙΙΙ

Πρωτόκολλο συνέντευξης με τους μαθητές και τις μαθήτριες

1. Προσωπικά στοιχεία <ul style="list-style-type: none">• Όνομα;• Φύλο;
2. Στάσεις-Απόψεις <ul style="list-style-type: none">• Τι είναι για σένα «μουσείο»;• Γιατί πιστεύεις ότι ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου επέλεξε να πάει η τάξη σου στο συγκεκριμένο Μουσείο;• Τι σημαίνει για σένα «ιστορία»;• Τι σημαίνει για σένα «κάνω ιστορία στο μουσείο»;• Τι περιμένεις να κάνεις κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου στο Μουσείο;
3. Στόχοι <ul style="list-style-type: none">• Τι πιστεύεις ότι έμαθες σχετικά με την ιστορία κατά την επίσκεψή σου στο Μουσείο;• Τι έμαθες σχετικά με τα αντικείμενα στο Μουσείο;• Γιατί νομίζεις ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες 'κάνουν ιστορία' και στα μουσεία;
4. Εμπειρία <ul style="list-style-type: none">• Περιέγραψε το πρόγραμμα που συμμετείχες στο Μουσείο. Ποια ρήματα θα χρησιμοποιούσες;• Περιέγραψε ένα μάθημα ιστορίας στην τάξη σου. Ποια ρήματα θα χρησιμοποιούσες;• Περιέγραψε ένα αντικείμενο που σου προκάλεσε ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου στο Μουσείο.• Ανάφερε τι έκανε η τάξη σου πριν την επίσκεψη και μετά την επίσκεψη στο Μουσείο.
5. Αξιολόγηση <ul style="list-style-type: none">• Τι σου άρεσε και τι όχι από την επίσκεψή σου στο Μουσείο;• Με ποιο μάθημα συνδέεις την επίσκεψή σου στο Μουσείο και γιατί;• Θα ήθελες να υλοποιήσεις το πρόγραμμα στο Μουσείο με το δάσκαλο ή τη δασκάλα σου και όχι με κάποιον/κάποια άνθρωπο του Μουσείου; Γιατί;• Τι θα πρότεινες στο Μουσείο για το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ambrose T. (ed) (1987). *Education in Museums: Museums in Education*. London: HMSO.
- American Association of Museums (1973). *Museum Accreditation: Professional Standards*. Washington DC: AAM.
- (1984). *Museums for a new century: a report of the Commission on Museums for a New Century*. Washington DC: AAM.
- (1992). *Excellence and equity: Education and the public dimension of museums*. Washington DC: AAM.
- Anderson, D. et al (2002). «Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning», *Curator* 45 (3), 213-231.
<http://eab.ed.qut.edu.au/activities/projects/museum/papers.htm> (ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 18/4/2008)
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). «Children's concepts of empathy and understanding in history». Στο C. Portal (ed), *The history curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.
- Avgouli, M. (1994). «The First Greek Museums And National Identity». Στο F. Kaplan (επιμ.), *Museums and the making of ourselves: the role of objects in national identity*. London: Leicester University Press.
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (1994). «Back when God was around and everything: Elementary children's understanding of historical time», *American Educational Research Journal* 33, 2, 419-454.
- Barton, K.C. (2004). *An end to empathy: Rethinking history education in light of democratic deliberation*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting. San Diego, CA.
- Beckow, S.M. (1982). «Culture, history and artifact». Στο T.J. Schlereth (ed), *Material culture studies in America*. Nashville, TN: American Association of State and Local History.
- Beer, V. (1992). «Do museums have 'curriculum'?». Στο *In Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington DC: Museum Educational Roundtable.
- Bennett, T. (1988). «Museums and 'the people'». Στο R. Lumley (ed), *The Museum Time Machine*. London and New York: Routledge for Comedia.

- (1995). *The birth of the museum*. London: Routledge.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (1996). *How to Research*. Buckingham: Open University Press.
- Bourdieu, P. & Darbel, A. (1997). *The Love of Art: European Museums and Their Public*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., Darbel, A. & Schnapper, D. (1969). *L'amour de l'art: musées d'art européens et leurs publics*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Burnham, R. (1994). «If you don't stop, you don't see anything», *Teacher College Record* 95, 4, 524.
- Burton, J.M., Horowitz, R. & Abeles, H. (2000). «Learning in and through the arts: The question of transfer». *Studies in Art Education* 41, 3, 228-257.
- Cameron, D. (1968). «A viewpoint: the museum as a communications system and implications for museum education», *Curator* 11, 33-40.
- Carretero, M. et al. (1994). «Historical Knowledge: Cognitive and Instructional Implications». Στο M. Carretero & J.F. Voss (eds). *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carson, B.G. (1992). «Interpreting history through objects». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*, Washington DC: Museum Educational Roundtable.
- Collingwood, R.G. (1946/1994). *The idea of history*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Crane, S. (2000). *Museums and Memory*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. (1990). *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu, CA: Paul Getty Museums and Getty Center for Education in the Arts.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). «Notes on art museum experiences». Στο R. Smith (ed), *Readings in discipline-based art education: A literature of educational reform*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Davis Jr, O.L. (2001). «In pursuit of historical empathy». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Davis Jr, O.L., Yeager, E.A. & Foster, S.J. (eds) (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Deetz, J. (1977). *In small things forgotten: The archaeology of early American life*. Garden City, New York: Anchor Books.

- Denscombe, M. (1998). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Pedigree Books.
- (1902/1990). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Dissanayake, E. (1988). *What is art for?*. Washington DC: University of Washington Press.
- Dixon, B., Courtney, A., Bailey, R. (1974). *The Museum and the Canadian Public*. Toronto: Arts and Culture Branch, Department of the Secretary of State.
- Downey, M.T. & Levstik, L.S. (1988). «Teaching and learning history: The research base», *Social Education* 52, 5, 336-338 & 340-342.
- Duckworth, E. (1992). «Museum visitors and the development of understanding». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable.
- Durbin, G., Morris, S. & Wilkinson, S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. English Heritage.
- Egan, K. (1986). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Eisner, E.W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Epstein, T. (1992). «The arts as forms for representing historical empathy». *Social Science Record* 29, 2, 53-65.
- (1994). «Sometimes a shining moment: High school students' representations of history through the arts». *Social Education* 58, 136-141.
- Falk, J. (1998). «Visitors: 'Who does, who doesn't and why – understanding why people go to museums'», *Museum News* 77, 38-43.
- Fine, G.A. & Sandstrom, K.L. (1988). *Knowing Children: Participant Observation with Minors*. Newberry Park, CA: Sage Publications.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Foster, S.J. (2001). «Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Gabella, M.C. (1994). «Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry». *Theory and Research in Education* 22, 340-363.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gathercole P. (1989). «The fetishism of artifacts». Στο S. Pearce (ed.). *Museum Studies in Material Culture*. Leicester, London & New York: Leicester University Press.
- Gaudelius, P. & Spiers, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ghose, S. (1992). «People participation in science museums». Στο P. Boylan (ed), *Museums 2000 – Politics, People, Professionals and Profit*. London: Museums Association & Routledge.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- (1978). *Landscape of learning*. New York: Teachers College Press.
- Hein, G. (1998). *Learning in museums*. London: Routledge.
- Heinich, N. (1988). «The Pompidou Centre and its public: the limits of a utopian site». Στο R. Lumley (ed). *The Museum Time Machine*. London and New York: Routledge for Comedia.
- Hirsch, J. S. & Silverman, L. H. (eds) (2000). «Transforming practice through change, response, and understanding». Στο J. S. Hirsch & L. H. Silverman (eds), *Transforming practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*. Washington DC: Museum Education Roundtable.
- Hodder, I. (1986). *Reading the Past. Current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1991). *Archaeological theory in Europe: the last three decades*. London: Routledge.
- Holt, T. (1990). *Thinking historically*. New York: College Entrance Examination Board.
- Hood, M. (1983). «Staying away – why people choose not to visit museums». *Museums News* 6, 14, 50-57.
- Hooper-Greenhill, E. (1987). «Museums in Education: towards the end of the century». Στο T. Ambrose (ed), *Education in Museums – Museums in Education*. Edinburgh: Scottish Museums Council-HMSO.
- (1991a). «A new communication model for museums». Στο G. Kavanagh (ed), *Museum Languages: Objects and Texts*. Leicester: Leicester University Press.
- (1991b). *Museum and Gallery Education*. London & New York: Leicester University Press.
- (1992a). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- (1992b). «Museum Education». Στο J. Thompson (ed), *Manual of Curatorship: a guide to museum practice*. London: Butterworths.

- Horne, D. (1992). «'Reading' Museums». Στο P. Boylan (ed), *Museums 2000 – Politics, People, Professionals and Profit*, London: Museums Association & Routledge.
- Housen, A. (1991). *Aesthetic stages*. New York: Lincoln Center Institute & Museum of Modern Art.
- (1993). *MoMA School Program Evaluation Study Report II*. New York: Museum of Modern Art. [σε συνεργασία με τους: P. Yenawine και N.L. Miller]
- (2000). «Museums in an age of pluralism». Στο R. Smith (ed). *Readings in discipline-based art education: a literature of educational reform*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Husbands C., (1992). «Objects, evidence and learning: some thoughts on meaning and interpretation in museum education». *Journal of Education in Museums 13*, 1-3.
- Husbands, C. & Pendry, A. (2003). «Thinking and feeling. Pupils preconceptions about the past and historical understanding». Στο J. Arthur & R. Phillips (eds). *Issues in History Teaching*. London & New York: Routledge/ Falmer.
- International Committee for Regional Museums (ICR) – National Committee of ICOM (Greece). *Museum accreditation: A quality proof for museums*. Αθήνα: Proceedings of the Annual Conference of the ICR, (1999) 2000.
- Jeffers, C. (2002). «Tools for exploring social issues and visual culture». Στο P. Gaudelius & P. Spiers, *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Jenness, D. (1990). *Making sense of social studies*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Lankford, L. (2002). «Aesthetics and museums». *Journal of Aesthetic Education 36*, 2, 140-153.
- LeCompte, M.D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative design in educational research*. San Diego, CA: Academic Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). «Empathy, perspective taking, and rational understanding». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Leon, W. & Rosenzweig R. (eds) (1989). *History Museums in the United States: A Critical Assessment*. Urbana: University of Illinois Press.
- Levstik, L.S. & Barton, K.C. (1997). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (2001). «Committing acts of history: Mediated action, humanistic education, and participatory democracy». Στο W.B. Stanley (ed), *Critical issues in social studies research for the 21st century*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Levstik, L.S. & Pappas, C.C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education 21*, 1, 1-15.

- (1992). New directions for studying historical understanding. *Theory and Research in Social Education* 20, 4, 369-385.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Madden, J.C. (1992). «From what to why». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable.
- Marshall, J. (2002). «Exploring culture and identity through artifacts: three art lessons derived from contemporary practice». Στο P. Gaudelius & P. Spiers (ed). *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McLaughlin, H. (2000). «The pursuit of memory: Museums and the denial of the fulfilling sensory experience». Στο J. S. Hirsch, L. H. Silverman (eds), *Transforming practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*, Washington DC: Museum Education Roundtable.
- McManus, P. (ed) (1996). *Archaeological Displays and the Public: Museology and Interpretation*. London: Institute of Archaeology & University College London.
- Merriman, N. (1989). «The Social Basis of Museum and Heritage Visiting». Στο S. Pearce (ed), *Museums Studies in Material Culture*. Leicester & London: Leicester University Press.
- (1991). *Beyond the Glass Case*, Leicester: Leicester University Press.
- (1999). *Making Early Histories in Museums*. London: Leicester University Press.
- Noddings, N. (1993). «Excellence as a guide to educational conversation». *Teachers College Record* 94, 730-743.
- Osborne, H. (1991). «Types of aesthetic theory». Στο R.A. Smith & A. Simpson (eds). *Aesthetics and arts education*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Parker, W.C. (1996). *Educating the democratic mind*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Parsons, M.J. (1987). *How we understand art: a cognitive development account of aesthetic experience*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pearce, S. (1990). «Objects as meaning; or narrative the past». Στο S. Pearce (ed), *Objects of Knowledge (New Research in Museum Studies)*. London: The Athlone Press.
- (1992). *Museums, objects, and collections: a cultural study*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- (1994). *Interpreting objects and collections*. London: Routledge.
- Piscitelli, B. & Anderson, D. (2001). «Young children's perspectives of museum settings and experiences», *Museum Management and Curatorship* 19(3), 269-282. <http://eab.ed.qut.edu.au/activities/projects/museum/papers.htm> (τελευταία ημερομηνία προσπέλασης: 18/4/2008).

- Piscitelli, B., Weier, K., & Everett, M. (2003). «Museums and Young Children: Partners in learning about the world». Στο S. Wright (ed). *Meaning Making: The arts and young children*, σσ. 167 - 192. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Prown, J. (1993). «The truth of material culture: History or fiction?». Στο S. Lubar & W.D. Kingery (eds). *History from things: Essays on material culture*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Ravitch, D. (2000). «The Educational Backgrounds of History Teachers». Στο P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York & London: New York University Press.
- Reid, L.A. (1961). *Ways of knowledge and experience*. London: G. Allen & Unwin.
- Rice, D. (1992). «Vision and culture: The role of museums in visual literacy». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable.
- Riviere, G.-H. (1985). «The ecomuseum-an evolutive definition». *Museum (UNESCO)* 148, 4.
- Roberts, L.C. (1997). *From knowledge to narrative: educators and the changing museum*. Washington DC: Smithsonian Institute Press.
- (2000). «Educators on exhibit teams: A new role, a new era». Στο J. S. Hirsch & L. H. Silverman (eds), *Transforming practice: Selections from the Journal of Museum Education 1992-1999*, Washington DC: Museum Education Roundtable.
- Rogers, L. (1987). «Museums in education: Seizing the market opportunities». Στο T. Ambrose (ed), *Education in Museums – Museums in Education*, Edinburgh: Scottish Museums Council-HMSO.
- Rosenzweig, R. (1998). «Afterthoughts: Everyone a historian». Στο R. Rosenzweig & D. Thelen, *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- (2000). «How Americans Use and Talk about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History». Στο P.N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (eds), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*. New York & London: New York University Press.
- Ross, E.W. (ed) (1997). *The social studies curriculum: purposes, problems and possibilities*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Schlereth, T. J. (1992). «Object knowledge: Every museum visitor an interpreter». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington DC: Museum Educational Roundtable.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Seixas, P. (1993). «Towards a conception of prior historical understanding». Στο A. Pace, *Beyond prior knowledge: issues in text processing and conceptual change*. Norwood, NJ: Ablex.

- Shanks M. & Tilley C. (1987). *Re-constructing archaeology: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverstone, R. (1994). «The medium is the museum: on objects and logics in times and spaces. Στο R. Miles & L. Zavala, *Towards the museum of the future, New European Perspectives*, σσ. 161-176. London: Routledge.
- Slater, J. (1995). *Teaching History in the New Europe*. London: Cassel/Council of Europe.
- Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York & London: New York University Press.
- Sullivan, G. (2002). «Ideas and teaching: making meaning from contemporary art». Στο P. Gaudelius & P. Spiers, *Contemporary issues in art education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Thornton, S. J. (2001). «Subject specific teaching methods: History». Στο J. Brophy (ed), *Subject-specific instructional methods and activities*. Amsterdam: JAI.
- Thornton, S.J. & Vukelich, R. (1988). «Effects of children's understanding of time concepts on historical understanding». *Theory and Research in Social Education* 16, 1, 69-82.
- Toundassaki, I. & Caftantzoglou, R. (2005). «Narrations de l'identité culturelle grecque. Les trois musées nationaux d'Athènes». *Ethnologie française* 102, 2, 229-242.
- Ulrich, L.T. (2001). *The Age of Homespun: Objects and stories in the creation of an American myth*. New York: Alfred A. Knopf.
- Vallance, E. (2003). «A curriculum-theory model of the art museum milieu as teacher». *Journal of Museum Education* 28, 1, 11.
- VanSledright, B.A. (2001). «From empathic regard to self-understanding: im/positionality, empathy and historical contextualization». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- von Borries, B. (2000). «Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History». Στο P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York & London: New York University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Williams, P.B. (1992). «Object contemplation: Theory into practice». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yarema, A.E. (2002). «A Decade of Debate: Improving Content and Internet in History Education». *The History Teacher* 35, 3, 369-397.

- Yeager, E.A. & Foster, S.J. (2001). «The role of empathy in the development of historical understanding». Στο O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Yenawine, Ph. (1992). «Master teaching in an art museum». Στο *Patterns in practice: Selections from the Journal of Museum Education*. Washington, DC: Museum Education Roundtable.
- (1997). «Thoughts on visual literacy». Στο J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (eds), *Handbook of Research on teaching literacy throught the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Library Reference.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zimmerman, P.D. (1992). *Seeing things differently*. Winterthur,DE: Winterthur Museum.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αλεξάκη, Ε. (2002). «Το σύγχρονο μουσείο: εμπορικό κέντρο ή χώρος ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (2004). «Η χρήση των εικαστικών πηγών στο μάθημα της ιστορίας και η δυνατότητα διαθεματικής αξιοποίησής τους». Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, μτφρ. Α. Ρήγα. Αθήνα: Gutenberg.
- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, μτφρ. Κ. Γαγανάκης. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*. Αθήνα & Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Bourdieu, P. (2002). *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαζή, Έ. (2002). «Η Ιστορία στον δημόσιο χώρο». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκαζή, Α. (1999α). « Από τις μούσες στο μουσείο». *Αρχαιολογία* 70, 45-53.
- (1999β). «Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα». *Αρχαιολογία* 73, 47.
- Γκότσης, Στ. (2002). «Αντικείμενο και ερμηνεία: από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη». Στο *Μουσείο-Σχολείο*. Πρακτικά

- Συνεδρίου. 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο. Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM (Ελληνικό Τμήμα)-Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Έκφραση.
- Δάλλας, Κ. (1996). «Μουσειακή πρακτική στην εποχή της πληροφορίας». Στο *Museum, Space and Power Symposium*. Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης της Διεθνούς Επιτροπής Μουσειολογίας του Διεθνούς Συμβουλίου των Μουσείων (ICOFOM). *ICOFOM Study Series 22*, 47-49.
- Eco, U. (1992). *Πολιτιστικά Κοιτάσματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ζαφειράκου, Α. (2000). «Πώς το μουσείο βλέπει το σχολείο;». Στο Α. Ζαφειράκου (επιμ), *Μουσεία και Σχολεία. Διάλογος και Συνεργασίες. Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*, σσ. 85-107. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2004). *Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιοποίηση του μουσείου στην προσχολική εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Hobsbawm, E. (1998). *Για την Ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ιγγλέση, Χ. (2001). «Μέθοδοι και υποκειμενικότητες». Στο Χ. Ιγγλέση (επιμ). *Ο αναστοχασμός στη φεμινιστική έρευνα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καλεσοπούλου, Δ. (1999). «Ανοιχτός διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση στα προγράμματα προσέγγισης». *Αρχαιολογία και Τέχνες 73*, 69-74.
- Κατσανίκα-Στεφάνου, Ε. & Παπαδέλλη, Γ. (1993). «Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης. Οργάνωση και σχεδιασμός έκθεσης». Στο *Museums, Space and Power/ Μουσεία, χώρος και εξουσία*. Πρακτικά Συμποσίου. Αθήνα-Θεσσαλονίκη, 17-23.5.1993. ICOFOM Study Series.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Τράντας, Π. & Βούρη, Σ. (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- (2004). «Χαρτογράφηση και στατιστική ανάλυση της ιστορικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Στο *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, 1-3 Οκτωβρίου 2004, Πάτρα*. Πρακτικά Συνεδρίου σε ηλεκτρονική μορφή. <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/kokkinos.htm> (ημερομηνία τελευταίας προσπέλασης: 16/4/2008)
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

- Κουργιαντάκης, Χ. (2006). «Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουρκουτιδου-Νικολαΐδου, Ε. (1994). «Ένα μουσείο γεννιέται. Στόχοι και προσανατολισμοί». *Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού* 1, 4-9.
- Κωτσάκης, Κ. (2001). «Από το αρχαίο έκθεμα στο νόημα: η ερμηνεία στη σύγχρονη θεωρία της αρχαιολογίας». Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ.), *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά ομώνυμου Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λε Γκοφ, Ζ. (1998). *Ιστορία και μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη.
- Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Merriman, N. (1999). «Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 72, 43-46.
- Μουσουρή, Θ. (1999). «Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 73, 65-69.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νάκου Ε. (2006). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (2004). «Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας». Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- (1999). «Μουσεία για τους ανθρώπους ή για τα αντικείμενα;», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 72, 50-55.
- Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές Δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*. Κατάλογος ομώνυμης Έκθεσης. Αθήνα (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2002) - Θεσσαλονίκη (Σεπτέμβριος-Νοέμβριος 2003). Αθήνα:ΥΠΠΟ-ΤΑΠΑ.

- Παπαντωνίου, Φ. (1998). *Αισθητική Παιδεία Ι – Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε μουσεία και ιστορικούς χώρους*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- (2005). «Μουσειακή Εκπαίδευση και διαθεματικότητα στην προσχολική ηλικία». Στο Δ. Γερμανός, κ.ά. (επιμ), *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*, σσ. 328-341. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαντωνίου, Φ. & Μαυροπούλου-Τσιούμη Χ. (2001). «Μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι και κοινό: Μια σχέση για αναθεώρηση». Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ), *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*, σσ. 84-91. Πρακτικά ομώνυμου διεθνούς συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2001). «Από το μουσείο του πολιτισμού, στον πολιτισμό του μουσείου». Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ), *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά ομώνυμου διεθνούς συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.
- Passerini, L. (1998). *Σπαράγματα του 20ού αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*, μτφρ. Ο. Β. Βασάρ, Ι. Λαλιώτου, Ι. Πεντάζου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Pearce, S. (2002). *Μουσεία, Αντικείμενα και Συλλογές*, μτφρ. Λ. Γυιόκα, Α. Καζάζης, Π. Μπίκας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Πεδιαδιτάκη, Α. (2000). «Εκπαιδευτικά Προγράμματα με θέματα βυζαντινής αρχαιολογίας». Στο Α. Ζαφειράκου (επιμ), *Μουσεία και Σχολεία. Διάλογος και Συνεργασίες. Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Reyrot, J. (2002). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, μτφρ. Α. Καζάκος. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πικοπούλου-Τσολάκη, Δ. (2002). «Ο πολιτισμός ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας στα μουσεία. Μέθοδοι εξοικείωσης του κοινού με την τέχνη στα μουσεία». Στο *Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Οι διαστάσεις των Πολιτισμικών φαινομένων*, τ. Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια ζωής. Εισαγωγή στα προβλήματα και τη βιβλιογραφία μιας ανθρωπιστικής μεθόδου*, μτφρ. Χ. Λιαναντωνάκη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεπούση, Μ. (2007). «Μουσείο και ιστορική εκπαίδευση: μουσειακές, σχολικές και δημόσιες ιστορίες». Στο *Μουσεία 04. Τρεις μέρες για τα Μουσεία*. Εκπαιδευτικό Συμπόσιο. Θεσσαλονίκη 7-9 Μαΐου 2004. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.
- (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- (2001). «Η ιστορική εκπαίδευση των δασκάλων: ζητούμενα και προτάσεις». Στο Κ. Ουζούνης & Α. Καραφύλλης (επιμ). *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- (2000α). «Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980». *Τα Ιστορικά 33*, 319-378.

- (2000β). «Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση», *Μνήμων* 22, 191-200.
- Ρεπούση, Μ., Ανδρεάδου, Χ., Πουταχίδης, Α. & Τσιβάς, Α. (2006). *Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια* (βιβλίο μαθητή, βιβλίο εκπαιδευτικού, τετράδιο ασκήσεων). Αθήνα: Π.Ι.-ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Σκαλτσά, Μ. (επιμ) (2001). *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά ομώνυμου διεθνούς συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου.
- Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε. (2002). «Μεθοδολογικές αρχές σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας μέσω της διαδικασίας σύστασης εκπαιδευτικής σκευής και σχολικού μουσείου». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη(επιμ), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τούρτα, Α. (1997). «Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού. Το χρονικό ίδρυσης, η ταυτότητα και οι προοπτικές του». *Αρχαιολογία και Τέχνες* 62, 99-102.
- Τσιπούρη, Α. (2002). «Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης». Στο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο: Μουσείο-Σχολείο. Πρακτικά Συνεδρίου. Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM (Ελληνικό Τμήμα)-Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.
- Vergo, P. (1999). «Επανεξέταση της 'Νέας Μουσειολογίας'», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 70, 51.
- Φουρλίγκα, Ε. κ.ά. (2006). «Η εκπαιδευτική πολιτική του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού». Στο Ε. Φουρλίγκα & Ρ. Βεροπουλίδου (επιμ). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Χώρους Πολιτισμού*. Πρακτικά Ημερίδας. Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, 18 Ιουνίου 2003. Θεσσαλονίκη.
- Χουρμουζιάδης, Γ. (1999α). «Για μια νέα Μουσειολογία». *Επτάκυκλος* 2, 10, 25-28.
- (1999β). *Λόγια από χώμα*. Σκόπελος: Νησίδες.
- Ψύλλα, Μ. (1998). «Το μήνυμα ως αντικείμενο ερμηνείας και ανάλυσης στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πράξης». Στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (2002). «Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Μουσείο», σ. 35-37. Στο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο: Μουσείο-Σχολείο. Πρακτικά Συνεδρίου. Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ICOM (Ελληνικό Τμήμα)-Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.