



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Διπλωματική Εργασία

**«Από το Μουσειακό θέατρο στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο.
Ο ρόλος των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην
παιδαγωγική του μουσείου: τάσεις, δυναμικές, προοπτικές»**

Φοιτήτρια: Δανάη Μέγα

AM218519

ΠΜΣ: Θέατρο, Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση

Επιβλέπουσα : Μαρία Δημάκη Ζώρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Συνεπιβλέποντες: Θεόδωρος Γραμματάς, Ομότιμος Καθηγητής

Τάκης Τζαμαργιάς, Μέλος ΕΕΠ

Αθήνα, 2024

Ευχαριστώ θερμά τους καθηγητές μου Θεόδωρο Γραμματά, Μαρία Δημάκη Ζώρα, Τάκη Τζαμαργιά, και για την έμπνευση που αποτέλεσαν τα χρόνια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

Περίληψη

Τα μουσεία είναι τόποι διάσωσης, προαγωγής και διάδοσης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Κατά συνέπεια, η θέση τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι βασική και ουσιώδης. Με σύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής με το μουσειακό θέατρο και τη μέθοδο της θεατροπαιδαγωγικής, παρατηρείται ότι σύγχρονες μορφές και πρακτικές θεάτρου έρχονται να συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών και εφήβων. Σε αυτή την εργασία θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο οι παραπάνω μέθοδοι δημιουργούν το ευνοϊκό πλαίσιο αναφοράς για την ομαλή λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα άτυπο περιβάλλον μάθησης, αυτό των μουσείων, όπου έννοιες όπως το βίωμα, η συμμετοχικότητα, η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση αποτελούν βασικούς παράγοντες. Ο σχεδιασμός και οι εφαρμογές θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και μουσειακού θεάτρου είναι ένα φαινόμενο που ακόμα δεν έχει κυριαρχήσει στον κόσμο των μουσείων, δεν έχει αντικαταστήσει την παραδοσιακή «έκθεση». Παρόλα αυτά η τάση είναι ανεπίστρεπτη, καθώς στη μεταμοντέρνα κοινωνία και κατ' επέκταση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η βιωματική διασύνδεση και η ενεργή και δημιουργική μάθηση κυριαρχούν. Οι νέες παιδαγωγικές τάσεις ευνοούν κατεξοχήν τη συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές καλούνται να διαμορφώσουν οι ίδιοι τη γνώση και δεν είναι πλέον απλοί «παθητικοί» καταναλωτές πολιτισμού. Με την αξιοποίηση πρωτοποριακών μεθόδων, ανοίγονται νέες προοπτικές για την ανάπτυξη περισσότερο δυναμικών και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτούς τους τομείς. Από τη μια η μουσειακή μάθηση επικεντρώνεται στη χρήση των μουσείων ως άτυπου μέσου μάθησης, ενώ από την άλλη οι δύο άλλες μέθοδοι, εστιάζουν στην ενίσχυση της μάθησης μέσω θεατρικών τεχνικών και γενικότερα τεχνικών που αντλούν από τη σύνθεση των τεχνών. Μέσα λοιπόν από τους ορισμούς, τις τάσεις και τις προοπτικές που προσφέρονται σε αυτά τα πεδία, αναδεικνύονται οι δυνατότητες για ενδυνάμωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της κατανόησης της.

Ωστόσο στη βιβλιογραφία, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, φαίνεται να αποτελούν μέρος του μουσειακού θεάτρου. Η έρευνα γύρω από το συγκεκριμένο θέμα του μουσειακού θεάτρου και της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου στα μουσεία, δεν πραγματοποιείται παρά τα τελευταία περίπου 20 χρόνια. Από τη στιγμή δηλαδή που και

τα μουσεία άρχισαν να αποκτούν διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους. Η παρούσα εργασία διερευνά, παρουσιάζει και αναλύει τα μεθοδολογικά εργαλεία, τους στόχους και τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο μουσειακό θέατρο, στη θεατροπαιδαγωγική και τη μουσειακή εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τα πρόσφατα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν και κρίνονται αναγκαία μέσα από τα αντίστοιχες εφαρμογές στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνηθούν και να μελετηθούν αναλυτικά οι σκοποί, οι ερμηνείες, οι στόχοι, αλλά και το πως όλα τα παραπάνω ενθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, τη στιγμή που οι συμμετέχοντες εμπλέκονται συναισθηματικά και έτσι ενισχύουν την κριτική τους σκέψη, ενώ διερευνούν και διαπραγματεύονται νοήματα μέσα από την πολιτιστική κληρονομιά.

Λέξεις κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική, Μουσειακό θέατρο, Θεατροπαιδαγωγική, Μουσειολογία, Εκπαιδευτικά προγράμματα, Πολιτιστική κληρονομιά

Abstract

Museums are places of preservation, promotion, and dissemination of cultural heritage. Consequently, their role in the learning process is fundamental and essential. By connecting museum education with museum theater and the method of theater pedagogy, it is observed that contemporary forms and practices of theater contribute to the learning process of children and adolescents. This study will analyze how these methods create a favorable reference framework for the smooth functioning of the learning process in an informal learning environment—namely, museums—where concepts such as experience, participation, critical thinking, collaboration, and interaction are key factors.

The design and implementation of theater pedagogy programs and museum theater is a phenomenon that has not yet dominated the museum world and has not replaced the traditional "exhibition." However, this trend is irreversible, as in postmodern society—and, by extension, in the corresponding educational framework—experiential connection and active, creative learning prevail. New pedagogical trends particularly favor collaborative learning, where students are called to shape knowledge themselves rather than remain mere "passive" consumers of culture. By utilizing innovative methods, new perspectives emerge for developing more dynamic and effective educational programs in these fields. On the one hand, museum learning focuses on using museums as an informal means of learning, while on the other hand, the two other methods emphasize enhancing learning through theatrical techniques and, more broadly, techniques that draw from the synthesis of the arts. Through definitions, trends, and the prospects offered in these fields, the potential for strengthening the learning process and enhancing cultural heritage and its understanding is highlighted. However, in the literature, theater pedagogy programs appear to be considered part of museum theater. Research on the specific topic of museum theater and the theater pedagogy method in museums has only been conducted in the last approximately 20 years—since museums began to adopt different communication objectives.

This study explores, presents, and analyzes the methodological tools, goals, and dynamic relationships developed between museum theater, theater pedagogy, and museum education, taking into account recent research questions that arise and are deemed

necessary through relevant applications in Greece and abroad. The purpose of this study is to thoroughly investigate and examine the objectives, interpretations, and goals, as well as how all the above encourage the learning process, as participants become emotionally engaged, thereby enhancing their critical thinking while exploring and negotiating meanings through cultural heritage.

Keywords: Museum Pedagogy, Museum Theatre, Theatre Pedagogy, Museology, Educational Programs, Cultural Heritage

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract	5
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό Πλαίσιο.....	13
1.1 Η μάθηση στη σύγχρονη εποχή της Μετανεωτερικότητας	13
1.1.1 Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις.....	15
1.2 Το σύγχρονο Μουσείο.....	16
1.2.1 Ο εκπαιδευτικός ρόλος των Μουσείων στον 21 ^ο αιώνα.....	18
1.2.2 Η Μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος	21
1.2.3 Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα Μουσεία	23
1.2.4 Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων	27
1.2.5 Βιωματικές μέθοδοι ερμηνείας εκπαιδευτικών προγραμμάτων	31
Κεφάλαιο 2. Το θέατρο στο Μουσείο	36
2.1 Ιστορικές αναδρομές για το θέατρο στο Μουσείο	37
2.1.2 Το μουσειακό θέατρο ως μέσο ερμηνείας του μουσειακού αφηγήματος.....	39
2.1.3 Τεχνικές και πρακτικές μέθοδοι για το μουσειακό θέατρο	43
2.2 Από το μουσειακό θέατρο στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο στο μουσείο	47
Κεφάλαιο 3. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος	52
3.1 Η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος	52
3.1.1 Τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος...	56
3.2 Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα-ζητήματα σχεδιασμού	63
Κεφάλαιο 4. Ερευνώντας τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο στην παιδαγωγική του μουσείου: μελέτες περίπτωσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.....	69
4.1 Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε ελληνικά μουσεία.....	69
4.2 Παραδείγματα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο εξωτερικό και στην Ελλάδα: ερευνώντας μελέτες περίπτωσης.....	75
4.3 Σημαντικές θέσεις ορισμένων θεωρητικών : τάσεις και δυναμικές	81
Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα.....	84
5.1 Σχεδιάζοντας ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με την τεχνική Drama in Education: <i>Φωνές στο Τώρα</i> . Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την έννοια της μνήμης σε όλες τις εκφάνσεις της και το ιστορικό γεγονός του 1821.....	88
Βιβλιογραφικές αναφορές	128

Εισαγωγή

Με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί βασική ανάγκη για την ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας. Το σχολείο οφείλει να προσεγγίζει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας έναντι των παραδοσιακών, που συνηθίζονται ειδικά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Μέχρι στιγμής έχουν γίνει διάφορες προτάσεις με σκοπό την ένταξη εναλλακτικών μεθόδων στην μαθησιακή πράξη. Συγκεκριμένα έχει γίνει πρόταση η οποία καλύπτει όλα τα μαθήματα εντός αλλά και εκτός του Αναλυτικού Προγράμματος, η οποία είχε σκοπό την συνεργασία όλων των τεχνών που συμπεριλαμβάνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (θέατρο, μουσική, εικαστικά, χορός) (Συλλογικό, 2013, σ.45). Εκτός από αυτό γίνεται προσπάθεια ένταξης του θεάτρου στην εκπαίδευση με σκοπό μετατροπής της παραδοσιακής σχολικής γιορτής σε ένα πολυσύνθετο θέαμα με οδηγό τον πολιτισμό (Γραμματάς, 2014). Παρόλο που η παραπάνω πρόταση δεν μπήκε ποτέ σε λειτουργία, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία αλλά και στους χώρους άτυπης εκπαίδευσης αποτελούν σημαντικό υλικό εκπαιδευτικής παρέμβασης. Οι χώροι που αφορούν την εκπαίδευση και την παιδαγωγική, εντάσσουν όλο και περισσότερο στα προγράμματά τους το θέατρο, με αποτέλεσμα τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος. Άλλωστε η εκπαίδευση δημιουργεί πλαίσιο ασφάλειας, κανόνων και επιβεβαίωσης, ενώ το καλλιτεχνικό γεγονός αντίθετα, πλαίσιο αμφισβήτησης, ρίσκου και αβεβαιότητας. Συνδυάζοντας όμως και τα δύο αυτά πλαίσια δημιουργείται μια σύμβαση, η οποία λειτουργεί αρκετά θετικά (Falconi, 2015).

Τα μουσεία είναι μία ζωντανή πραγματικότητα συνάντησης με τον κόσμο που μας περιβάλλει και αποτελούν τόπους μη τυπικής μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι σε καμία περίπτωση «αποθήκες» υλικών και νοημάτων (Hooper-Greenhill, 2007). Στον σύγχρονο κόσμο, σε μία εποχή γεμάτη επικοινωνία και διαδραστικότητα δεν θα μπορούσαν τα μουσεία να μην είναι προσαρμοσμένα αντίστοιχα. Κρίνεται απαραίτητο οι συγκεκριμένοι φορείς πολιτιστικής κληρονομιάς, να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κοινού και όσοι ενδιαφέρονται να μπορούν να μοιραστούν τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αξιολογήσεις τους. Μελέτες δείχνουν ότι οι επισκέπτες των μουσείων και η ενεργός συμμετοχή τους αποτελούν

στρατηγικούς σχεσιακούς πόρους με αντίκτυπο στα ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα (Fernández, 2015).

Μουσεία και μάθηση είναι δύο άξονες που επικοινωνούν και συνδέονται. Τα μουσεία της επιστήμης και της ιατρικής, αλλά και των καλών τεχνών ή της ιστορίας, με τις ταξινομήσεις με έγκυρο τρόπο που επιλέγουν να κάνουν και τους τρόπους παρουσίασης, δεν είναι μόνο κερδοφόρες επιχειρήσεις, αλλά και βασικοί φορείς μετάδοσης και προώθησης πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία θα πρέπει να είναι ελκυστική, και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να είναι παιδαγωγικά δοσμένη και αξιοποιημένη. Τα μουσεία δεν παράγουν μόνο γνώση, αλλά δημιουργούν εμπειρίες οι οποίες τοποθετούν τον επισκέπτη σε μια θέση αναζήτησης του πραγματικού και του γνήσιου, μέσα όμως από τις εσωτερικές και εξωτερικές του εμπειρίες που ήδη προϋπάρχουν ή και δημιουργούνται εκείνη τη στιγμή. Σε αυτό το σημείο κρίνεται και η παιδαγωγική λειτουργία ενός μουσείου. Υπ' αυτό το πρίσμα, άλλωστε, έχουν υιοθετηθεί και διάφορες αντίστοιχοι μέθοδοι που καλούνται να εφαρμοστούν στο περιβάλλον του μουσείου (Groot, 2009).

Από τη στιγμή λοιπόν που τα πολιτιστικά ιδρύματα γενικότερα, και φυσικά τα μουσεία, πέρα από τόποι διατήρησης και φύλαξης πολιτιστικών αντικειμένων ή εκθετήρια, είναι και χώροι άτυπης εκπαίδευσης, ο επισκέπτης τοποθετείται στο κέντρο και η προσέγγιση είναι πλέον ανθρωποκεντρική. Οι επισκέπτες καλούνται- πολύ περισσότερο όταν αυτοί είναι παιδιά (ή έφηβοι)- να εισέλθουν σε μία παιδαγωγική διαδικασία μέσω ακριβώς των εκθεμάτων ή των χώρων προβολής των μουσείων. Σε αυτό το πλαίσιο, δεν μπορεί κανείς παρά ν' ασχοληθεί με το κοινό των μουσείων, λαμβάνοντας πάντα υπόψη ότι πρόκειται για ένα κοινό που είναι αρκετά ευρύ και με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια το κοινό των μουσείων είναι ένα μη ομοιογενές κοινό και καλύπτει ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα (Hein, 1995).

Στον κόσμο των μουσείων, οι πληροφορίες παράγονται από διάφορες μορφές επικοινωνίας μεταξύ ατόμου και αντικειμένου. Αυτό σημαίνει ότι η πληροφορία είναι η άρθρωση του τι έχει παρατηρηθεί ή βιωθεί κατά τη διάρκεια της συνύπαρξης επισκέπτη – αντικειμένου. Ειδικότερα λοιπόν, οι πληροφορίες στα μουσεία πάντα ανανεώνονται και επικαιροποιούνται, διότι με τις συνθήκες του χρόνου να αλλάζουν, μεταβάλλονται τόσο αυτές όσο και τα άτομα που εμπλέκονται στην επικοινωνιακή διεργασία με τα μουσειακά

αντικείμενα. Επομένως, είναι αναμενόμενο αυτές οι πληροφορίες να πρέπει να εκτίθενται με άξονα την κοινωνία και την εξέλιξη της, αφού η πληροφορία, λόγω της μη υλικής της ποιότητας, καθιερώνει μία σχέση μεταξύ του αντικειμένου ως εγγράφου και της κοινωνίας στην οποία αυτό ενεργοποιείται. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι στη μεταμοντέρνα κοινωνία η παραγωγή της πληροφορίας και πιο σωστά του νοήματος, είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων και δημιουργείται βάσει κοινωνικού αντίκτυπου κάθε εποχής (Assman, 2008). Πράγματι το μουσειακό αντικείμενο άρα και η μουσειακή συλλογή είναι πηγές δύο ειδών πληροφοριών, μίας επιστημονικής και μίας πολιτιστικής. Αναλυτικότερα, οι κύριοι παραδοσιακοί επιστημονικοί κλάδοι στα μουσεία ασχολούνται με την εμπέδωση της επιστημονικής επιλεκτικής πληροφόρησης, ενώ η μουσειολογία ασχολείται με την ενοποίηση της πολιτιστικής πληροφορίας. Συγκεκριμένα τα πολιτιστικά μηνύματα είναι αυτά που παράγουν πολιτιστικές πληροφορίες δομημένες σε συγκεκριμένα συστήματα αξιολόγησης (ηθικά, αισθητικά ή πολιτικά) (Maroëvic, 1999).

Όπως προαναφέρθηκε η προσωπική και κοινωνικά διαμεσολαβούμενη «δημιουργία νοήματος» είναι πλέον βαθιά εδραιωμένη στην παιδαγωγική σφαίρα της εκπαίδευσης των μουσείων. Είναι αυτό που οι Falk & Dierking (2000), χαρακτηρίζουν ως έννοια της «ελεύθερης επιλογής», που αναγνωρίζει ότι αυτό που τελικά «κρατούν» οι επισκέπτες μετά την επίσκεψή τους σε ένα μουσείο είναι ότι οι εμπειρίες τους επηρεάζονται κατά πολύ και μέσω αυτών οι προσωπικές και κοινωνικές τους παράμετροι της προσωπικότητάς τους. Το παράδειγμα δημιουργίας νοήματος (meaning & making) παράγει δύο κρίσιμες προκλήσεις για τα μουσεία. Να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μια καλύτερη προσαρμογή μεταξύ της ανθρώπινης δημιουργίας νοήματος και των μουσειακών μεθόδων, αλλά και μεταξύ των ανθρώπινων αναγκών και του σκοπού των μουσείων στην κοινωνία. Καθώς οι μέθοδοι και ο σκοπός των μουσείων είναι κατά κύριο λόγο ανθρωποκεντρικά τοποθετημένες, ταυτόχρονα αποκτούν και μεγαλύτερη σημασία. Εν ολίγοις, το μέλλον των μουσείων έγκειται στη συνειδητοποίηση της ανάγκης κάλυψης μιας ποικιλίας ανθρώπινων αναγκών (Silverman, 1995). Επομένως όπως προαναφέρθηκε, το θέατρο στην εκπαίδευση υποδηλώνει συμμετοχή, συνεργασία, ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων και λειτουργεί συμπεριληπτικά. Δίνει τη δυνατότητα να δημιουργηθούν πραγματικές λύσεις και οι διαδικασίες να λειτουργούν διανοητικά, συναισθηματικά και σωματικά (Καλεσσοπούλου, 2017).

Κατά συνέπεια των παραπάνω προέκυψε η ανάγκη να ερευνηθεί περαιτέρω ο τρόπος που το θέατρο συμβάλλει στην παιδαγωγική του μουσείου και έτσι σχηματίστηκε και το βασικό κατευθυντήριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας. Κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει στην έγκυρη και αποτελεσματική μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ποιος είναι ο ρόλος των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην παιδαγωγική του μουσείου ως φορέα πολιτιστικής κληρονομιάς και περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης;

Σε αυτή την εργασία θα αναλυθεί πώς αυτή η προσέγγιση του βιώματος και της εμπειρίας μπορεί να παραχθεί μέσα στα μουσεία και να αποτελέσει πεδίο μάθησης, ειδικά σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους. Ειδικότερα θα ερευνηθεί πώς η λειτουργία του θεάτρου στα μουσεία μετατρέπει τη μαθησιακή εμπειρία σε μια δημιουργική και ψυχαγωγική διαδικασία, η οποία συμπεριλαμβάνει τις φωνές όλων των συμμετεχόντων, χωρίς να δημιουργούνται παρερμηνείες. Ταυτόχρονα θα παρουσιαστεί και ο τρόπος που η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεί μέσο επικοινωνίας των μουσειακών αφηγήσεων.

Για να επιτευχθεί η παραπάνω ανάγκη κρίνεται απαραίτητο το 1^ο κεφάλαιο της εργασίας να αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της προσέγγισης. Για την ακρίβεια αντικείμενο της πραγμάτευσης είναι οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις στην εποχή της μετανεωτερικότητας και ο ρόλος τους στο σύγχρονο μουσείο. Θα παρουσιαστεί η μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος και διάσταση των μουσείων και θα δοθεί έμφαση στον τρόπο δημιουργίας βιωματικών περιβαλλόντων μάθησης και στην ανάγκη που προκύπτει να ερευνηθούν τα παραπάνω. Στη συνέχεια θα αναλυθούν ζητήματα σχεδιασμού βιωματικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και θα δοθούν παραδείγματα αντίστοιχων τεχνικών. Ακολούθως στο 2^ο και στο 3^ο κεφάλαιο θα γίνει λόγος για τον τρόπο που η τεχνική του μουσειακού θεάτρου εφαρμόζεται ως τρόπος μετάδοσης του μουσειακού αφηγήματος και πώς η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος αποτελεί μέρος αυτού. Ειδικότερα θα παρουσιαστεί η μουσειοπαιδαγωγική λειτουργία των μουσείων μέσα από το μουσειακό θέατρο και τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο. Πώς δηλαδή η μέθοδος του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί μέρος της μουσειακής μάθησης και είναι ικανή να συνεισφέρει θετικά στην εμπειρία που προσφέρει το κάθε μουσείο. Στο 4^ο κεφάλαιο θα παρατεθούν μελέτες περίπτωσης ερευνητικών θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων που έχουν

υλοποιηθεί σε μουσειακούς χώρους στο εξωτερικό και την Ελλάδα μέσα από τις οποίες θα απαντηθεί το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας στο 5^ο κεφάλαιο. Ακολούθως στο 5^ο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα συμπεράσματα και θα γίνει συζήτηση για περαιτέρω έρευνα. Επίσης παρατίθεται μια αναλυτική πρόταση σχεδιασμού ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος σαν παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου.

Κεφάλαιο 1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία, το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στο θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη μάθηση στη σύγχρονη εποχή της μετανεωτερικότητας και το ρόλο των μουσείων ως εκπαιδευτικών φορέων. Ο σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται από ραγδαίες αλλαγές και καινοτομίες σε όλους τους τομείς, και η εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαίρεση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις επιδιώκουν να προσαρμοστούν και να ενσωματώσουν νέες προσεγγίσεις για την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών. Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου εστιάζει στις παιδαγωγικές τάσεις που διαμορφώνονται στη σύγχρονη εποχή. Αναλύονται οι προκλήσεις και οι ευκαιρίες που προκύπτουν από τις τεχνολογικές και κοινωνικές εξελίξεις και πώς αυτές επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο επικεντρώνεται στο σύγχρονο μουσείο και τον εκπαιδευτικό του ρόλο στον 21ο αιώνα. Αναλυτικότερα, αναδεικνύεται η σημασία των μουσείων ως χώρων μάθησης και πολιτιστικής διάδοσης, ενώ εξετάζονται οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι που εφαρμόζονται για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής εμπειρίας των επισκεπτών.

1.1 Η μάθηση στη σύγχρονη εποχή της Μετανεωτερικότητας

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας δεν υπάρχουν εξωτερικά κριτήρια αυθεντίας, τα οποία μπορεί να επικαλεστεί ουσιαστικά κανείς. Τα κυρίαρχα αφηγήματα αναθεωρούνται και η έννοια του μετασχηματισμού αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την εξέλιξη των κοινωνιών και την καλύτερη ένταξη στην καθημερινότητα. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητη και σημαντική η λειτουργία των μουσείων και των αφηγημάτων τους. Η εξουσία πάνω στις αφηγήσεις δεν αποδίδεται πλέον σε ένα ακατανόητο υποκείμενο, αλλά στις ίδιες τις αφηγήσεις αυτές καθαυτές. Μέσα σε μία κοινωνία που ο επικοινωνιακός παράγοντας γίνεται κάθε μέρα όλο και πιο εμφανής και πιο σημαντικός και το κοινωνικό πεδίο συνεχώς μετασχηματίζεται, οι εξωτερικές αλήθειες και τα υπερβατικά υποκείμενα που τις εκφέρουν απονομιμοποιούνται σε πολύ σημαντικό βαθμό. Η μάθηση δεν είναι «από-προς» πλέον, αλλά παράγεται μέσω της ενεργής συμμετοχής του αποδέκτη της πληροφορίας στην ερμηνεία αυτού που μεταφέρει την πληροφορία (Λυοτάρ, 1993).

Αν και ως μακρινοί πρόγονοι του νεωτερικού μουσείου προβάλλονται συνήθως τα πνευματικά ιδρύματα της αρχαιότητας, ο θεσμικός χαρακτήρας των μουσείων ανάγει την καταγωγή του στο ιδεολογικό πρόγραμμα του Διαφωτισμού. Στη θέση της καθημερινής συμβίωσης των αρχαίων προγόνων με τα έργα της τέχνης, το μουσείο της νεωτερικής εποχής εστιάζει σε αυτό που ονομάζουμε «εποχή της κοσμοεικόνας», δηλαδή στην τάση της εποχής να αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο ως μία παθητική εικόνα που πρέπει να υποταχθεί, αδιαμεσολάβητη, στην ανθρώπινη διάνοια. Αυτό έρχεται ως αποτέλεσμα μίας λογοκρατούμενης προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία ο φυσικός κόσμος, αλλά και τα δημιουργήματα του παρελθόντος αντιμετωπίζονται ως παθητικά γνωστικά εργαλεία στη διάθεση του ανθρώπου. Όταν ο παρατηρητής ή ο επισκέπτης ενός μουσείου έχει στη διάθεση του ένα αντικείμενο (έργο τέχνης, μνημείο, κατάλοιπο, εύρημα), σύμφωνα με αυτή τη λογική, δεν έχει παρά να προχωρήσει στην αντικειμενική του θεώρηση, απαλλαγμένη από τον «θόρυβο» της υποκειμενικότητας (Πλάντζος, 2014).

Είναι σαφές ότι δεν βρισκόμαστε σε μία τέτοια περίοδο. Σήμερα, οι προσεγγίσεις και οι συνακόλουθες κατανοήσεις των αντικειμένων ή των εκθεμάτων συμπεριλαμβάνουν τις υποκειμενικές και βιωματικές εμπειρίες του υποκειμένου. Πολύ περισσότερο, καθώς όπως αναφέρει ο Bauman (2002), *«ο Ζαν-Φρανσουά Λιοτάρ έγραψε ότι τα ανθρώπινα όντα φτάνουν στην πλήρη και αληθέστερη ανθρωπινότητά τους κατά την παιδική τους ηλικία (τα παιδιά ζουν σε έναν κόσμο γεμάτο δυνατότητες, που δεν έχουν ακόμα κλείσει, δεν έχουν γίνει τετριμμένες, δεν έχουν περιπέσει σε ανυποληψία, που είναι ακόμα θελκτικές χάρη στο μυστήριο και στην εμφανή απεραντοσύνη τους)»* (σ. 260). Αυτό σημαίνει ότι, με άξονα την παιδική ηλικία, το μουσείο καλείται να προσφέρει στους επισκέπτες του τις άπειρες δυνατότητες και ευκαιρίες συμμετοχής, συνεργασίας και από κοινού κατανόησης των «αντικειμένων» που εκθέτει.

1.1.1 Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις

Η σημερινή εποχή έχει δει την ανάπτυξη των κοινωνικών επιστημών, μέσω των οποίων παρατηρείται μία μετάβαση από τον «αντικειμενισμό» στον «υποκειμενισμό» και δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα δημιουργείται/ παράγεται από μία πολλαπλότητα «υποκειμενικών νοημάτων». Σε αυτή τη διαδικασία είναι κομβικής σημασίας η συνεισφορά της μεταθεωρίας του «εποικοδομητισμού» (ή κονστρουκτιβισμού), που έχει παρουσιαστεί ως μία σύγχρονη θεωρία μάθησης και διδασκαλίας. Η βασική του θέση είναι ότι η γνώση δεν μεταδίδεται, αλλά οικοδομείται ενεργητικά από το άτομο που δέχεται τη μάθηση. Πρόκειται για ένα πλαίσιο μάθησης όπου το ίδιο το άτομο κατασκευάζει και αποδίδει νόημα στον κόσμο που ζει και δεν αποτελεί απλά έναν παθητικό δέκτη γνώσεων, οι οποίες παράχθηκαν από άλλους, καθώς το περιβάλλον δεν θεωρείται ως αντικειμενική πραγματικότητα που είναι εξωτερική προς τους ανθρώπους, αλλά ως μία κοινωνική κατασκευή- αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων (Μπλιώνης, 2009). Το περιεχόμενο μίας τέτοιας μάθησης εστιάζει σε ένα μοντέλο διδασκαλίας που έχει στόχο την κατανόηση, με σκοπό τη δημιουργία θετικών στάσεων και εμπειριών, στο μαθητή που θα πρέπει να ενθαρρύνεται για να δημιουργεί νέα νοήματα με βάση την αρχική του εμπειρία, τα συναισθήματα και την ψυχική διάθεση που έχει εκείνη τη στιγμή που σχηματίζει τα νέα νοήματα, είναι δηλαδή υπεύθυνος για την ίδια τη μάθηση του (Μπλιώνης, 2009).

Άρα με βάση τα παραπάνω, η προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική. Ήδη η Montessori (1870-1952) είχε προτείνει να τοποθετηθεί ο δάσκαλος πίσω από τα εκπαιδευτικά υλικά και να μεταβληθεί σε αυτόν που θα προετοιμάζει το περιβάλλον της μάθησης κατάλληλα. Τα «μαθήματα» και ο απόλυτος διαχωρισμός τους είναι κάτι που έκρινε αφύσικο και αναποτελεσματικό. Άλλωστε μια συνέπεια της μετανεωτερικής μάθησης τοποθετεί τον μαθητή σε ένα ολιστικό μοντέλο προσέγγισης της μάθησης, δίνοντας αξία στις εμπειρίες του κάθε μαθητή που προέρχονται από εξωγενείς παράγοντες και όχι από το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον (Ράπτης, 2000).

Σημαντικοί θεωρητικοί όπως ο Dewey (1859-1952), που θεωρούσε ότι σημασία έχει μία δημιουργική εκπαίδευση, που θα καλεί το παιδί να προσπαθήσει το ίδιο να επιλύσει τα προβλήματα που το ενδιαφέρουν, η Montessori η οποία θέλησε να κάνει τον εκπαιδευτικό «σκηνοθέτη» παραγωγικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρά (μοναδικό) τροφοδότη της μάθησης, ο Decroly (1871-1932), για τον οποίον η μάθηση θα πρέπει να επικεντρώνεται στα «κέντρα ενδιαφέροντος» των μαθητών, ο Neil (1883-1973) και η ελευθερία στην προσέγγιση της μάθησης, ήταν οι πρωτοπόροι μίας νέας παιδαγωγικής προσέγγισης. Το ζητούμενο δεν είναι να είναι ικανός κάποιος να απαντά σωστά σε ερωτήσεις τυποποιημένες, αλλά να χειρίζεται καταστάσεις που θα συναντήσει έξω από το περιβάλλον μίας τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ord, 2012).

Ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μάθηση είναι εκείνο που ο μαθητής ήδη γνωρίζει, η προηγούμενη εμπειρία. Η μάθηση επέρχεται λοιπόν με την ενεργό δόμηση της γνώσης, με τη σύγκριση της νέας πληροφορίας με την προηγούμενη αντίληψη, με τον αναστοχασμό και την επεξεργασία των διαφορών, προκειμένου να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα. Το γενικό πλαίσιο της μάθησης είναι σημαντικό, όταν είναι εν μέρει γνωστό και εν μέρει καινούργιο. Όταν δηλαδή ο μαθητής ενοποιεί το νέο υλικό με την ήδη υπάρχουσα σε αυτόν προϋπάρχουσα γνώση (McClelland, 1982). Αυτή η συσχέτιση είναι με πιο σύγχρονους όρους αυτό που εννοούσε ο Piaget όταν τόνιζε ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και το περιεχόμενο πρέπει να έχουν συνάφεια με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσονται, αφού τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν εάν δεν μπορούν να καταλάβουν τι τους ζητείται να μάθουν. Η διδασκαλία είναι η πράξη δημιουργίας περιβαλλόντων που επιτρέπουν την αλλαγή των γνωστικών κατηγοριών της σκέψης για να προκύψουν περιβάλλοντα ευκαιριών μάθησης (Τσαμπούκου-Σκαναβή, 2004).

1.2 Το σύγχρονο Μουσείο

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία τεράστια αύξηση στον αριθμό και την κατάσταση των μουσείων σε όλο τον κόσμο. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από την προϊούσα απομάκρυνση από το «παραδοσιακό» μοντέλο/τύπο μουσείου. Η ιδέα μιας ριζικής ρήξης σε σχέση με τις πρακτικές του παρελθόντος μπορεί να εξηγηθεί ως θετικό φαινόμενο, εν μέρει ως αντίδραση ενάντια σε μια προηγούμενη, και ίσως ακόμα κυρίαρχη

τάση, με έμφαση στην κριτική γραφή για τα μουσεία. Μεγάλο μέρος αυτής της κριτικής έχει να κάνει με την αναζήτηση της προέλευσης του δημόσιου μουσείου τον 18^ο και τον 19^ο αιώνα και τον τρόπο που αυτοί διαμόρφωσαν τον διαρκή ρόλο του. Το μουσείο θεωρήθηκε και του ασκήθηκε κριτική ως μία θεσμική ενθάρρυνση αστικών αξιών που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των αναδυόμενων εθνών-κρατών, και των συμφερόντων των τάξεων μέσα σε αυτά. Το βάρος ήταν σχεδόν αποκλειστικά στον τρόπο με τον οποίο τα μουσεία δημιουργούν και διατηρούν σχέσεις εξουσίας μεταξύ των αυτοκρατορικών κέντρων και των περιφερειών που είχαν κατακτηθεί (Witcomb, 2003).

Τα μουσεία παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο (μέρος του οποίου είναι η κοινωνική γνώση), με αυτή τη διατύπωση αναπόφευκτα έρχεται στο μυαλό μας το έργο των Bourdieu et al. (1990), στο οποίο δηλώνεται ότι τα μουσεία είναι για τον άνθρωπο κάτι σαν τις εκκλησίες. Είναι «ναοί» με την έννοια ότι τα αντικείμενα των μουσείων έχουν αξία, κάτι που είναι περισσότερο υπερβατικό όπως είναι η τάξη, η ομορφιά και το αισθητικό υψηλό. Καθώς αυτά καθιστούν τα αντικείμενα προσιτά στο μαζικό κοινό, είναι σαν τις εκκλησίες που ανοίγουν τις πύλες τους για να τις επισκεφθεί ο πιστός. Επιτελούν όμως και μία ακόμη λειτουργία. Η εμπειρία της επίσκεψης στη μεταμοντέρνα κοινωνία όμως έρχεται να μετασχηματίσει την παραπάνω παραδοσιακή προσέγγιση. Τα μουσεία στρέφονται στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση (Hooper-Greenhill, 2007).

Σύμφωνα με τον νέο ορισμό των μουσείων που εγκρίθηκε από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM, 2023) *«Το Μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και τη διάδοση της γνώσης».*

1.2.1 Ο εκπαιδευτικός ρόλος των Μουσείων στον 21^ο αιώνα

Τα μουσεία του 21^{ου} αιώνα είναι, πάνω απ' όλα, τόποι συνάντησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επίσης, έχουν περιγραφεί ως σημαντικά φόρουμ και πολιτισμικοί φορείς της κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν πεδία κοινωνικοποίησης με στόχο την ελεύθερη έκφραση και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, ανοίγοντας νέους ορίζοντες και οπτικές του κόσμου και των πραγμάτων, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση της ενεργής συμμετοχής και της κοινωνικής ένταξης των επισκεπτών (Μούλιου, 2014).

Η πολιτισμική κληρονομιά, άλλωστε, της οποίας φορείς είναι τα μουσεία, μπορεί να μας βοηθήσει να προχωρήσουμε προς μια έννοια της φροντίδας και της συμμετοχής (care-belonging), δύο έννοιες που βασίζονται η μία στην άλλη και σχετίζονται με τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς μέσω της πολιτισμικής κληρονομιάς. Η κληρονομιά της φροντίδας συνδέεται με την κληρονομιά του ανήκειν. Η ίδια η πράξη της φροντίδας για ένα μέρος μαζί με άλλους μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική συνοχή και να ενισχύσει την αίσθηση του ανήκειν σε ένα συγκεκριμένο μέρος. Αυτή είναι μία διαφορετική προσέγγιση από την παραδοσιακή, «εθνοκεντρική», κατά την οποία το κοινό των μουσείων ήταν εθνικά και πολιτισμικά ομοιογενές, οπότε και δεν απαιτούνταν η ενεργή του συμμετοχή και η δημιουργία σε αυτά τα μέρη μίας κοινότητας ένταξης. Αντίθετα, η καλλιέργεια της φροντίδας σημαίνει οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μέσω μιας αίσθησης αλληλεγγύης. Η φροντίδα διαμορφώνεται έτσι μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας σύνδεσης και είναι μια επίπονη χρονική πρακτική που συνεπάγεται τη διατήρηση των σχέσεων με τον εαυτό μας και τους άλλους μέσω ιστοριών που επιστρέφουν ξανά στο παρόν και πάλι.

Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο τομέας της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να διαδραματίσει κύριο ρόλο στην οικοδόμηση σχέσεων φροντίδας και αλληλεγγύης με διαφορετικές κοινότητες. Οι Ashworth et al. 2007, όπως αναφέρεται στους Wollentz & Kuhlefeldt, 2021, διακρίνουν μεταξύ πέντε διαφορετικών μοντέλων ένταξης: το μοντέλο αφομοίωσης, το μοντέλο melting pot, το μοντέλο pillar, το μοντέλο core+ και το μοντέλο ουράνιο τόξο/μωσαϊκό. Αυτά τα μοντέλα έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στον τρόπο διαχείρισης και κατανόησης της πολιτιστικής κληρονομιάς και μπορούν να

αντιπροσωπεύουν ένα ιδανικό και όχι ένα πραγματικό αποτέλεσμα. Στις χώρες που κυριαρχούν τα μοντέλα core+ (όμως όχι αποκλειστικά), σημαίνει ότι υπάρχει μια κυρίαρχη κουλτούρα με πολλές άλλες μειονοτικές κουλτούρες, όπου αυτή η σχέση (πλειοψηφία/μειοψηφία) είναι γενικά αποδεκτή και η κληρονομιά συχνά χρησιμεύει για να εκδηλώνεται και να διατηρείται αυτή τη διάκριση. Αντίθετα, στα μοντέλα αφομοίωσης, το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι να αφομοιωθούν οι άνθρωποι ως μέρος του πυρήνα, δηλαδή πιο συχνά μια μειοψηφία να αφομοιωθεί στην κουλτούρα της πλειοψηφίας. Το κάθε μοντέλο ένταξης φέρει και τις δικές του προκείμενες που καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη διασύνδεση του μουσείου με το κοινωνικό κεφάλαιο μίας χώρας. Τα μουσεία μπορούν επίσης να παράγουν διαλόγους για σημαντικά και καίρια ζητήματα, και με αυτό τον τρόπο να δημιουργούν κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ ανθρώπων που διαφορετικά δεν θα είχαν συναντηθεί. Δεν θα πρέπει να μην υπολογίζεται και η συνεισφορά τους στη μείωση της μοναξιάς και της αποξένωσης στην κοινωνία, δημιουργώντας και διευκολύνοντας ουσιαστικά κοινωνικές δραστηριότητες.

Οι εμπειρίες του κοινού των μουσείων μπορούν ν' αναλυθούν στη βάση διαφόρων διαστάσεων: σε μία μελέτη του Smithsonian Foundation, όπως αναφέρεται στους Jia & Dai, 2022, κατανεμήθηκαν αυτές οι εμπειρίες σε 14 τύπους και 4 διαστάσεις. Οι τέσσερις διαστάσεις είναι: (1) φυσική εμπειρία, (2) γνωστική εμπειρία, (3) ενδοσκοπική εμπειρία, και (4) κοινωνική εμπειρία. Η φυσική εμπειρία αναφέρεται σε άλλα αντικείμενα από αυτά του μουσείου και σχετίζεται από τους χρήστες του μουσείου με τα αντικείμενα της έκθεσης, η γνωστική εμπειρία αναφέρεται στην κατανόηση και απορρόφηση των μουσειακών αντικειμένων ή του περιεχομένου της έκθεσης, στην απόκτηση γνώσης ή στον εμπλουτισμό της κατανόησης, η ενδοσκοπική εμπειρία αναφέρεται σε ορισμένες ενδοσκοπικές απαντήσεις που προκαλούνται από την επίσκεψη, συμπεριλαμβανομένης της αίσθησης σύνδεσης σε πνευματικό επίπεδο. Τέλος, η κοινωνική εμπειρία αναφέρεται στην εμπειρία της επικοινωνίας με άλλους κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Συμπερασματικά κατά τους Jia & Dai (2022), η μουσειακή εμπειρία είναι πολυδιάστατη και η διάσταση της κοινωνικής εμπειρίας τραβάει την προσοχή.

Ωστόσο το κοινωνικό πλαίσιο της επίσκεψης είναι σημαντικό για την υποστήριξη τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής μάθησης. Παρόλο που έχει αποδειχθεί ο

συναισθηματικός αντίκτυπος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην εμπειρία του μουσείου, δεν είναι σαφές τι είδους γνωστικό όφελος προσφέρει αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση. Όπως έδειξε η έρευνα των Shaby et al. (2019), η κοινωνική αλληλεπίδραση γύρω από τα εκθέματα αφορούσε κυρίως τις τεχνικές λεπτομέρειες λειτουργίας. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακοί στόχοι χωρίζονται παραδοσιακά σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, διαπιστώθηκε ότι στο μουσείο των επιστημών, η ψυχοκινητική μάθηση, η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργία και την αλληλεπίδραση με εκθέματα, δεν μπορούσε ν' αγνοηθεί. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης των μαθητών που σχετιζόταν με το περιεχόμενο ήταν σε αρκετά επιφανειακό επίπεδο, υποδηλώνοντας ότι οι γνωστικές απαιτήσεις που τους τέθηκαν ήταν χαμηλές. Όταν οι μαθητές εκφράζουν αλληλεπίδραση που σχετίζεται με το περιεχόμενο, συνήθως οφείλεται σε προηγούμενη γνώση. Ο αντίκτυπος της προηγούμενης γνώσης στη μάθηση σε χώρους μουσείων είναι καλά τεκμηριωμένος και δείχνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν τα περισσότερα από τα εκθέματα όταν τα προσεγγίζουν με κάποια βιωματική κατανόηση της έννοιας που παρουσιάζεται. Ο παράγοντας της πλούσιας προγενέστερης γνώσης επηρέασε θετικά τη μάθηση που σχετίζεται με το περιεχόμενο όταν συνδέθηκε με νέες και κατανοητές πληροφορίες που παρουσιάζονται από τα εκθέματα, ενώ η επιρροή του στη συναισθηματική μάθηση ήταν αρνητική όταν συνδέθηκε με εκθέματα χωρίς νέες πληροφορίες.

Τα ίδια τα εκθέματα χρησιμοποιούνται ως πηγές για να κάνουν οι επισκέπτες των μουσείων παρατηρήσεις, όπως στις «μεταφράσεις» της επιστημονικής γλώσσας ή σε συγκρίσεις νέων πραγμάτων που βλέπουν σε σχέση με προηγούμενες τους εμπειρίες. Πολλοί μεταφέρουν άμεσα επιστημονικές γνώσεις για να κατανοήσουν τα εκθέματα, αλλά επίσης μεταφέρονται σε μη επιστημονική γνώση, μέσω αναλογίας και μεταφορών που περιλαμβάνουν γνώση που έχει αποκτηθεί κατά το παρελθόν από πολιτιστικές και καθημερινές δραστηριότητες. Το γεγονός ότι γίνεται χρήση της ομιλίας και της κατάθεσης για την κατανόηση του περιεχομένου του εκθέματος, είναι απόδειξη μεταφοράς γνώσης από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται διάφοροι τρόποι που μεταφέρουν το μουσειακό αφήγημα, με σκοπό την καλύτερη κατανόησή του, δημιουργώντας στιγμιαία -και μερικές φορές μόνο εν μέρει διυποκειμενικά- ερμηνευτικά πλαίσια που περιλαμβάνουν μια πλούσια σύνθεση πολιτιστικών στοιχείων για να

τοποθετήσουν νέες ιδέες στα υπάρχοντα πλαίσια. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται γνωστικοί, συναισθηματικοί, ψυχοκινητικοί παράγοντες και έτσι παράγεται η απαραίτητη γνώση, η οποία έχει συνδυαστεί με την άμεση κοινωνική αλληλεπίδραση (Zimmerman et al. 2009).

1.2.2 Η Μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος

Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο είδαμε πως τα μουσεία και η λειτουργία τους είναι ικανά να παράγουν την κοινωνική γνώση που είναι απαραίτητη σε κάθε κοινωνικό σύνολο. Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί ότι αυτό το αποτέλεσμα δεν προκύπτει κατά τρόπο αναπόφευκτο πάντα, αλλά σχετίζεται με την ένταξη παιδαγωγικών διαδικασιών.

Ο κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής μεθόδου, έχει εστιάσει τις τελευταίες δεκαετίες στα μουσεία ως τόπους που κατασκευάζουν εναλλακτικές μαθησιακές εμπειρίες και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές λαμβάνουν τη γνώση. Εκτός των άλλων η μέθοδος αυτή μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό πεδίο αλλά και εκπαιδευτική μέθοδο (Desvallees & Mairesse 2014: 51). Πρόκειται για μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική που χρησιμοποιεί το μουσείο σαν τόπο μάθησης (Νικονάνου 2010: 15) με ποικιλομορφία στο κοινό. Μέσα από την ύπαρξη του κλάδου της μουσειοπαιδαγωγικής δίνεται η ευκαιρία να εξεταστεί η εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων και έτσι καθορίζεται ο σχεδιασμός, η πρακτική εφαρμογή και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στο κοινό, αξιοποιώντας τον υλικό πολιτισμό πολύπλευρα (Νάκου 2001: 183). Η προσέγγιση είναι καθαρά διεπιστημονική και περιλαμβάνει σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές που εφαρμόζονται στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Νικονάνου 2010: 16).

Ο σκοπός του κάθε μουσείου είναι να μεταφέρει ένα μήνυμα στο κοινό των επισκεπτών. Στη βάση αυτή και τα μουσεία του 19^{ου} αιώνα των μεγάλων ευρωπαϊκών πόλεων ήθελαν να μεταφέρουν, μέσω των εκθεμάτων τους, μία συγκεκριμένη και ιεραρχική παιδαγωγική για την κοινωνία. Αντίθετα η κονστρουκτιβιστική θεωρία της γνώσης δεν επικεντρώνεται στο τι θέλουμε να διδάξουμε, αλλά στο τι μαθαίνει ο επισκέπτης μέσα από τη διαμόρφωση ενός οικείου περιβάλλοντος μάθησης. Οι περισσότερες μελέτες μάθησης στα μουσεία βασίστηκαν στην υπόθεση ότι θα πρέπει τα εκθέματα να εκτίθενται και να αναδεικνύονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιείται η μάθηση των επισκεπτών σχετικά με κάποιο

περιεχόμενο που πρέπει να διδαχθεί. Αυτό προϋποθέτει επίσης μια στενή αιτιώδη σχέση μεταξύ ενός συγκεκριμένου τρόπου έκθεσης και παρουσίασης ενός προγράμματος και της ποσότητας και ποιότητας μάθησης των επισκεπτών. Ο άλλος τρόπος είναι αυτός που κάνει τον ίδιο τον επισκέπτη να κατασκευάζει τη μάθηση μέσα από τη βιωματική του εμπειρία στους χώρους του μουσείου (φυσικά ή διαδικτυακά) (Hein, 1995).

Είναι αυτονόητο ότι ο τρόπος έκθεσης και αναπαράστασης των εκθεμάτων σ' ένα μουσείο είναι ένας τρόπος παιδαγωγικής κατεύθυνσης. Όπως αναφέρει ο T. Bennett (1995) και όπως παρατίθεται από τον Witcomb (2003, σ. 129), *«οι ισχυρές εξελικτικές αφηγήσεις [: συνδέονται] με τα συστήματα ταξινόμησης του 19^{ου} αιώνα και μια σχεδιαστική φιλοσοφία που ενθάρρυνε τις γραμμικές εμφανίσεις. Αυτή η γραμμικότητα ενθάρρυνε έναν τρόπο περιδιάβασης που ήταν οργανωμένος και παιδαγωγικά προσανατολισμένος. Η κίνηση και η διαδοχική μετακίνηση απαιτείται μέσα στο μουσείο, καθώς ο επισκέπτης βρισκόταν αντιμέτωπος με ένα δρομολόγιο μέσω της μορφής/διάταξης εκθεμάτων που αποκαλύπτεται μόνο σε εκείνους που, βήμα-βήμα, ανιχνεύουν και πάλι την εξελικτική ανάπτυξη»*. Η σχετική παιδαγωγική που αναπτύχθηκε από αυτή την τεχνολογία του «οργανωμένου περπατήματος» δεν είχε να κάνει μόνο με το πώς εκπροσωπούνται οι άνθρωποι, αλλά ήταν και μία κατάσταση γνωστικού κορεσμού του επισκέπτη. Το μουσείο ήθελε να μετατρέπει τα δωμάτια σε «μονοπάτια» εξερεύνησης, που θα οδηγούσαν από κάπου προς κάπου.

Μία προοδευτική μαθησιακή διαδικασία είναι μία διαδικασία που ευνοεί τη συμμετοχή του ίδιου του επισκέπτη, πολύ περισσότερο όταν αυτός είναι παιδί (ή έφηβος) στη μαθησιακή λειτουργία μέσα στο μουσείο. Τα μουσεία είναι κατεξοχήν οι τόποι που μπορούν να εξυπηρετήσουν ιδιαίτερα αυτές τις πτυχές. Η προσπάθεια αναζήτησης της εμπειρίας και της αξιοποίησής της είναι μία παιδαγωγική που ανάγεται στον J. Dewey (1869-1952) και εδράζεται στην άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν ως αποτέλεσμα των εμπειριών τους και της αλληλεπίδρασης με τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, οπότε το παιδί θα πρέπει ν' ενθαρρύνεται να πράττει αλλά και να παρατηρεί το αποτέλεσμα της πράξης του (Ord, 2012).

Πάνω σ' αυτή την προσέγγιση έχει διαμορφωθεί η προσέγγιση "minds-on" που επίσης χρησιμοποιείται συχνά στο πλαίσιο της μάθησης. Περιλαμβάνει βαθιά, γνωστική δέσμευση και αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής στρατηγικής που

περιλαμβάνει επίσης την “hands-on” μάθηση, η οποία αναφέρεται στην ενεργητική, βιωματική μάθηση. Η μάθηση “minds-on” έχει να κάνει με τη δυναμική, σχετική και εφαρμοσμένη εκπαίδευση. Πρόκειται για την καλλιέργεια ενός εύρους δεξιοτήτων που απαιτεί μετασχηματισμό του παραδοσιακού εκπαιδευτικού μοντέλου σ’ ένα μοντέλο που θέτει σε δράση την έρευνα από τις θεωρίες μάθησης. Αυτή η προσέγγιση αξιοποιεί τη φυσική τάση των παιδιών για μάθηση (An et al, 2022).

Η προσέγγιση “minds-on” είναι παρόμοια με άλλες εκπαιδευτικές στρατηγικές όπως η βιωματική, η μαθητοκεντρική, η παιγνιώδης ή η ενεργητική μάθηση. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις έχουν μια εμπειρική βάση στις θεωρίες μάθησης και απευθύνονται στην κοινή λογική μας: τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα όταν ασχολούνται και πράττουν. Στην ουσία, η προσέγγιση “minds-on” αφορά τη συμμετοχή των μαθητών σ’ ένα βαθύτερο επίπεδο σκέψης και επεξεργασίας πληροφοριών. Δεν έχει να κάνει μόνο με την εκτέλεση μιας δραστηριότητας (η οποία θα την καθιστούσε «πρακτική»), αλλά και με την κατανόηση των εννοιών και των ιδεών πίσω από αυτή τη δραστηριότητα. Αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη δική τους μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Bruce & Bloch, 2012).

1.2.3 Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα Μουσεία

Όλες αυτές οι κατά καιρούς εκπαιδευτικές προσπάθειες έχουν οδηγήσει σε μια σειρά πρακτικών μάθησης, οι οποίες επιτρέπουν στους επισκέπτες των μουσείων να χρησιμοποιούν το σώμα και το μυαλό τους για να αλληλεπιδράσουν άμεσα με υλικά και αντικείμενα. Η διαδραστικότητα και ο πειραματισμός είναι πλέον κοινοί τόποι σε μουσεία επιστήμης και παιδικά μουσεία. Η διασύνδεση με το οικογενειακό ιστορικό, η αναγνώριση προσωπικών συνδέσεων με τα ιστορικά γεγονότα και η ένταξη των προσωπικών αφηγήσεων είναι τάσεις που ολοένα και περισσότερο τις συναντά κανείς στα μουσεία ιστορίας. Σε γκαλερί τέχνης, εκτός από την περιστασιακή προσθήκη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, η διαδραστική συμμετοχή μπορεί να περιλαμβάνει τρόπους με τους οποίους οι επισκέπτες βελτιώνουν την ικανότητά τους να βλέπουν και ν’ εμπλέκονται με οπτικό υλικό πιο οικείο από ό,τι μπορούν απλώς διαβάζοντας τους τίτλους/ ετικέτες των

εκθέματων ή αποφασίζοντας εάν αυτό ή εκείνο το αντικείμενο «τους αρέσει» ή όχι (Hein, 2012).

Θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι, πέρα από την περιδιάβαση στις αίθουσες και τη διαδραστικότητα της πράξης, το μουσείο δεν παύει να προϋποθέτει ότι ο επισκέπτης έχει ήδη εμπειρίες με συγκεκριμένους τύπους αντικειμένων ή με αντικείμενα αρκετά παρόμοια (με τα εκθέματα), τα οποία θα μπορούσαν να επεκτείνουν διανοητικά αυτή την εμπειρία και να κάνουν τον επισκέπτη να σκεφτεί πώς ένα αντικείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί. Η αποτελεσματικότητα μίας μουσειακής έκθεσης μπορεί να βασιστεί σε αυτό το γεγονός. Όμως η παιδαγωγική του μουσείου μπορεί να επαναδιατυπωθεί: δεν είναι ότι ένα μουσείο απλώς υπαγορεύει και ο επισκέπτης καταλαβαίνει. Σε αντίθεση με αυτή την προσέγγιση, ένας επισκέπτης φέρνει αναπόφευκτα μαζί του το δικό του «πακέτο» πολιτισμικών κατανοήσεων, τις προσωπικές αφηγήσεις, εμπειρίες και δεξιότητες, τις οποίες μπορεί να θέσει διανοητικά πάνω στα αντικείμενα που παρουσιάζονται (η λεγόμενη «άυλη κατανόηση»). Μακριά, από το να είναι μία *tabula rasa* που περιμένει να «γεμίσει» με τη σοφία των ειδικών, το κοινό του μουσείου διαμορφώνει τη μουσειακή του εμπειρία μέσω της προϋπάρχουσας γνώσης. Για να αναδειχθεί αυτή η πραγματικότητα, η μουσειακή παιδαγωγική προσανατολίζεται όλο και περισσότερο στη δημιουργία εκθέσεων και δραστηριοτήτων που θα μπορούν να διευκολύνουν τη συζήτηση και την αναπόληση, αντί να βασίζεται απλώς σε μια μονόδρομη ροή διδακτικής παιδαγωγικής. Χωρίς απαραίτητα να αλλάζουν την πάγια μορφή τους, η σύνθετη διαπλοκή του οπτικού και του υλικού στις μουσειακές εκθέσεις μπορεί να είναι προσεκτικά ανεπτυγμένη ώστε να διασφαλίσει πως μπορεί να μεταφερθεί η ρευστή πραγματικότητα των «σημασιών». Με την ενασχόληση με ένα αντικείμενο, μπορεί κανείς να συμμετέχει στο παρελθόν, δημιουργώντας έτσι με την φαντασία του έναν ολόκληρο κόσμο (Petrov, 2012).

Θα αναρωτιόταν κάποιος ποιες μπορεί να είναι αυτές οι προϋπάρχουσες γνώσεις που θα κομίσει ένα παιδί ή ένας μαθητής κατά την επίσκεψη του στο μουσείο; Δεν πρέπει να εκκινούμε τη σκέψη μας από την προϋπόθεση ενός γνωσιακού αποθέματος που έχει συλλεχθεί στα χρόνια της ανάπτυξης του ατόμου, καθώς η δημιουργική φαντασία είναι κύριο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας. Τα μουσεία είναι εξαιρετικά «αποθετήρια» γνώσης, όμως η παιδαγωγική τους προσέγγιση βασίζεται σε άλλες παραμέτρους. Οι

εκπαιδευτικές διαδικασίες στα μουσεία δεν είναι σταθερές και μόνιμες, αλλά εστιάζουν σε συγκεκριμένα κάθε φορά θέματα ή ενότητες, βασίζονται σε εναλλακτικές, συμμετοχικές και βιωματικές παιδαγωγικές μεθόδους, και χαρακτηρίζονται από έναν εθελοντικό χαρακτήρα που περιορίζει την όποια απόθεση της υποχρεωτικότητας (Νικονάνου, 2015).

Μέσα από τις δραστηριότητες προβολής και ερμηνείας, χρησιμοποιώντας αντικείμενα, πίνακες, φωτογραφίες, μακέτες και κείμενα, τα μουσεία κατασκευάζουν μια άποψη, παρουσιάζουν μια ιστορία και παράγουν πόρους για μάθηση. Αυτές οι ερμηνευτικές διαδικασίες, που εμπλέκουν την απόδοση νοήματος, αποτελούν μεγάλο μέρος του έργου των μουσείων και θα μπορούσε να περιγραφεί ως η συγκρότηση του «προγράμματος σπουδών» του μουσείου. Αυτό εγείρει ζητήματα όπως ποιες ερμηνείες γίνονται, από ποιον και προς ποιον σκοπό. Η ανάλυση του περιβάλλοντος μίας τέτοιας «άτυπης μάθησης» στα μουσεία εστιάζει στην παιδαγωγική μέθοδο (τρόπος χρήσης αντικειμένων στη διδασκαλία, πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι), αλλά υπάρχουν επίσης σημαντικά ερωτήματα που πρέπει να τεθούν σχετικά με το περιεχόμενο, δηλαδή τι είναι αυτό που τα μουσεία έχουν σκοπό να διδάξουν. Η αλήθεια είναι πως η μάθηση ως διαδικασία μεταμορφώνει ποιοι είμαστε και τι μπορούμε να κάνουμε. Η μάθηση σήμερα δεν είναι απλώς μια συσσώρευση δεξιοτήτων και γεγονότων, αλλά μια διαδικασία του γίνεσθαι. Η μάθηση λειτουργεί για να διαμορφώσει την συνείδηση της ταυτότητας του ανθρώπινου υποκειμένου. Κατά την εξέταση των μουσείων και των γκαλερί ως εκπαιδευτικών χώρων λοιπόν οι όποιες παιδαγωγικές προοπτικές παράγονται δεν θα πρέπει να μην λαμβάνουν υπόψη τους τις ταυτότητες των ίδιων των παιδιών.

Παρά ταύτα, ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων παραμένει διαφορούμενος. Για κάποιους, αυτό έχει να κάνει με τον σκοπό του μουσείου στο σύνολό του, και για άλλους, η «μουσειακή μάθηση» σημαίνει τις εργασίες που εκτελούνται από ένα εξειδικευμένο προσωπικό του μουσείου. Υπάρχει επίσης και μια σειρά από τρόπους με τους οποίους μπορούν να εννοιολογηθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης σε μουσεία και γκαλερί. Είναι άλλο μία μουσειακή εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζει τις πληροφορίες του μουσείου ως δοκιμασμένες και αληθινές πηγές, πληροφορίες που είναι κατανοητές και αξιοποιήσιμες και που μπορεί κανείς να εμπιστευτεί για την παροχή αξιόπιστων, αυθεντικών και εύληπτων παρουσιάσεων αντικειμένων και ιδεών, και άλλο μία εκπαίδευση σε γκαλερί

τέχνης, που έχει μία περισσότερο κριτική διάθεση και αμφισβητεί δεδομένες αυθεντίες. Τα πλαίσια μάθησης τόσο στα μουσεία όσο και στις γκαλερί δεν είναι τα ίδια με αυτά των σχολείων ή των άλλων τόπων «τυπικής» ή επίσημης μάθησης. Τα μουσεία είναι χώροι θεάματος και έκπληξης, είναι διαδραστικά περιβάλλοντα που μπορεί να είναι πλούσια και εκπληκτικά. Η μάθηση στα μουσεία είναι συνήθως δύσκολη στη διαχείρισή της, αλλά είναι μία μάθηση που μπορεί να προκαλέσει την περιέργεια ή να εμπνεύσει. Είναι μία μάθηση φυσική και σωματική, ή μάλλον- θα έλεγε κανείς- «σωματικοποιημένη», καθώς περιλαμβάνει την κίνηση (Hooper-Greenhill, 2007).

Συγκεκριμένα τα μουσεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, προσφέροντας μοναδικές ευκαιρίες για μάθηση εκτός της παραδοσιακής τάξης, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα και ενισχύουν τη γνώση μέσω βιωματικών εμπειριών. Τα προγράμματα αυτά στοχεύουν στην προσέλκυση διαφόρων ομάδων επισκεπτών, όπως μαθητές, οικογένειες και ενήλικες, προωθώντας τη βιωματική μάθηση και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολιτιστικής συνείδησης και κοινωνικής συνοχής μέσω της πρόσβασης σε πολιτιστικά αγαθά (Hooper-Greenhill, 1994).

Πιο αναλυτικά ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα», χρησιμοποιείται με σκοπό να περιγράψει μια μαθησιακή διαδικασία που υλοποιείται σε μουσεία, απευθύνεται σε ομάδες επισκεπτών, αναπτύσσεται σε ποικίλα στάδια και περιλαμβάνει διάφορα είδη επιμέρους δραστηριοτήτων που αντλούν από διαφορετικές μεθόδους παιδαγωγικής και τεχνικές και μέσων. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η Νικονάνου (2015): *«ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει τη μέθοδο της αφήγησης με μια σύντομη ξενάγηση ή διήγηση ιστορίας, στη συνέχεια μια συζήτηση με την εφαρμογή της μαιευτικής ή μια εξερεύνηση του μουσειακού χώρου και να ολοκληρώνεται με κάποια μορφή βιωματικής-δημιουργικής δραστηριότητας»*. Οι μέθοδοι που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι αυτές που διατηρούν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων αμείωτο και είναι ικανές να συμπεριλάβουν κάθε ιδιαιτερότητα του κοινού. Η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων απαιτούν τη συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών και μουσειολόγων για την εξασφάλιση της ανταπόκρισης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων (Hein, 1998).

Οι κύριες μορφές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποσκοπούν στη βιωματική μάθηση και την ενίσχυση της εμπειρίας των επισκεπτών. Η συνεχής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων είναι κρίσιμη για τη βελτίωση και προσαρμογή τους, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα των επισκεπτών (Falk & Dierking, 2000). Συμπερασματικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία προάγουν την πολιτιστική κατανόηση και την κριτική σκέψη, ενώ η προσαρμογή τους στις ανάγκες των επισκεπτών διασφαλίζει την αποτελεσματικότητά τους και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

1.2.4 Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Για να αναδειχθεί η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η μουσειακή παιδαγωγική προσανατολίζεται όλο και περισσότερο στη δημιουργία εκθέσεων και δραστηριοτήτων που θα μπορούν να διευκολύνουν τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, αντί να βασίζεται απλώς σε μια μονόδρομη ροή διδακτικής παιδαγωγικής. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία περιλαμβάνει πολλά βασικά βήματα. Αρχικά θα πρέπει να προσδιοριστεί το κοινό. Απαιτείται η γνώση του κοινού στο οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα. Αυτό το κοινό-στόχος μπορεί να είναι σχολικές ομάδες, οικογένειες, ενήλικες ή άλλα συγκεκριμένα είδη κοινού. Ο καθορισμός των μαθησιακών στόχων είναι μία ακόμα βασική προϋπόθεση. Θα πρέπει να επιτυγχάνεται μία ισορροπία ανάμεσα στην αποστολή του μουσείου και στις ανάγκες του κοινού. Το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι ελκυστικό, όπου στην περίπτωση των παιδιών (ή των ενηλίκων) αυτό σημαίνει την εφαρμογή ενός περιεχομένου στη βάση των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (O'Neill & DufresneTassé, 2019). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η διαδραστικότητα και το βίωμα είναι τα επίκεντρο του σύγχρονου σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ένας αποτελεσματικός και αποδοτικός σχεδιασμός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι οι μουσειακές εμπειρίες θα πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της σχολικής τάξης και αλληλένδετες με τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών ως συμμετεχόντων σε μια τάξη και όχι σε μια ειδική ή επιπλέον δραστηριότητα. Τα βιωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν στους επισκέπτες επιδραστικές, πρακτικές εμπειρίες μάθησης, στη βάση των παραπάνω προϋποθέσεων

(Witcomb, 2003). Η μάθηση θεωρείται ενσωματωμένη στη διαδραστική διαδικασία μεταξύ των παιδιών και των εμπειρών ατόμων, αλλά και των μέσων ενημέρωσης, γεγονός που καθιστά τη μάθηση του παιδικού μουσείου τόσο διαλογική όσο και πρακτική. Σε αυτό το πλαίσιο που έχει ονομαστεί άτυπη μάθηση, βιωματική μάθηση, ανακαλυπτική μάθηση ή αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, το παιχνίδι νοείται ως ένας θεμελιώδης «μεσολαβητής» της μάθησης των παιδιών καθώς εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία. Το παιχνίδι είναι δουλειά των παιδιών. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1966), μέσα από το παιχνίδι είναι που τα παιδιά μαθαίνουν να ενεργούν και να σκέφτονται στο γνωστικό πεδίο. Στη δραστηριότητα του παιχνιδιού, τα παιδιά υπερβαίνουν την αμεσότητα του παρόντος και της φυσικής πραγματικότητας και μεταφέρονται σε νέα «βασίλεια» της φαντασίας τους. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον της αυτό-ανάπτυξης είναι σε θέση να δεσμεύονται σε πιο περίπλοκα και σύνθετα επίπεδα. Τα μουσεία που χρησιμοποιούν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων βιωματικά παιχνίδια, παρέχουν ένα μέσο για την επέκταση της μάθησης των παιδιών πέρα από αυτό που εμφανίζεται στην τάξη και παρέχουν στους δασκάλους πολλές ευκαιρίες για να εμπλακούν τα παιδιά σε συνεργατικές, διαλογικές και αυτό-κατευθυνόμενες εξερευνήσεις που αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης μάθησης.

Τα μουσεία δίνουν στα άτομα την ευκαιρία να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και να υποστηρίζουν την αυτονομία τους, αλλά και ευκαιρίες να δοκιμάσουν και να ανακαλύψουν νέα φαινόμενα με τρόπους που οι παραδοσιακές τάξεις δυσκολεύονται να εφαρμόσουν. Προκειμένου να μεγιστοποιηθούν τα οφέλη από συνεργασίες μεταξύ των σχολείων και των μουσείων, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενθαρρύνονται να επισκέπτονται τα μουσεία κατά την προετοιμασία του σχολικού προγράμματος. Είναι μία φάση προετοιμασίας που είναι απαραίτητη τόσο για τους υπευθύνους των μουσείων όσο και για τη σχολική κοινότητα. Είναι επίσης σημαντικό τα παιδιά να είναι προετοιμασμένα για τις επόμενες επισκέψεις τους στους χώρους αυτούς. Ενώ είναι σημαντικό να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ του προγράμματος σπουδών στην τάξη και των προγραμμάτων που προσφέρονται στο μουσείο. Η επίσκεψη στο μουσείο θα πρέπει να βασίζεται στην εμπειρία και όχι στην πληροφόρηση. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι τα εκθέματα στο μουσείο δεν χρειάζεται ν' αλλάζουν κάθε φορά για ν' αποκτήσουν τα παιδιά νέες ουσιαστικές γνώσεις. Οι επισκέψεις παρακολούθησης βασίζονται και οδηγούν σε νέα

μάθηση μέσω των εμπειριών και της επαναχρησιμοποίησής τους (Henderson & Atencio, 2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία αποτελεί έναν σημαντικό και πολυδιάστατο τομέα, ο οποίος απαιτεί προσεκτική σχεδίαση και εφαρμογή προγραμμάτων που θα είναι εκπαιδευτικά, ενδιαφέροντα και εναρμονισμένα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κοινού. Σύμφωνα με την έρευνα του Falk και της Dierking (2012), οι επισκέπτες των μουσείων αναζητούν εμπειρίες που να είναι διασκεδαστικές, ενδιαφέρουσες και εκπαιδευτικές ταυτόχρονα.

Κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μουσείο, είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Όπως επισημαίνεται από την Hooper-Greenhill (2007), τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία πρέπει να είναι σχεδιασμένα με γνώμονα την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενθάρρυνσης της ανεξάρτητης μάθησης. Πιο συγκεκριμένα η αρχιτεκτονική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κοινού και να ενσωματώνει διαδραστικές δραστηριότητες και πειραματισμό. Σύμφωνα με τους Griffin & Parry (2009), η σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία πρέπει να προσφέρει στους επισκέπτες τη δυνατότητα να εξερευνούν τις εκθέσεις και τα έργα τέχνης μέσα από δραστηριότητες που τους κινητοποιούν και τους εμπνέουν.

Συμπληρωματικά ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία απαιτεί συνεργασία με ειδικούς συνεργάτες και την ανάπτυξη σχέσεων με την τοπική κοινότητα. Όπως προτείνεται από τον Leinhardt et al. (2002), οι μουσειοπαιδαγωγοί πρέπει να συνεργάζονται με παιδαγωγούς, καλλιτέχνες και εκπροσώπους της τοπικής κοινότητας για τη δημιουργία πλούσιων και ποικίλων μαθησιακών εμπειριών.

Αναμφίβολα, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία απαιτεί συνεχή αξιολόγηση και αναθεώρηση. Σύμφωνα με τον Serrell (2015), οι μουσειοπαιδαγωγοί πρέπει να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τους και να προβαίνουν σε προσαρμογές βάσει των αναδυόμενων αναγκών και ανταποκρίσεων του κοινού.

Συνοψίζοντας ο σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνει διάφορα στάδια, τα οποία κρίνονται και απαραίτητα. Αρχικά κρίνεται απαραίτητο και αναγκαίο να καθοριστούν οι στόχοι και οι σκοποί, οι οποίοι προσδιορίζουν και τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Hein, 1998 & Falk & Dierking, 2000). Ακολουθεί η ανάλυση των συμμετεχόντων, η οποία είναι αρκετά σημαντική για την κατανόηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων των συμμετεχόντων (Hooper-Greenhill, 2007 & Black, 2005). Στη συνέχεια, το περιεχόμενο του προγράμματος πρέπει να είναι σχετικό και ενδιαφέρον, δηλαδή η επιλογή των θεμάτων και η ανάπτυξη του παιδαγωγικού υλικού να συνδέονται απόλυτα με τους καθορισμένους στόχους (Griffin, 2004). Οι δραστηριότητες που επιλέγονται θα πρέπει να είναι αλληλένδετες μεταξύ τους με συνεχόμενη ροή ή μια με την άλλη και φυσικά να είναι βιωματικές, συμμετοχικές και διαδραστικές ώστε να ενθαρρύνουν την εξερεύνηση και την κριτική σκέψη (Falk & Dierking, 2013). Απαραίτητο είναι και το τελευταίο στάδιο που αφορά την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος, μέσω συλλογής ανατροφοδότησης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, εξασφαλίζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά του (Shettel, 2001). Κατά συνέπεια η εφαρμογή αυτών των σταδίων εξασφαλίζει τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και εμπλουτισμένου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που προάγει τη μάθηση και την εμπειρία των συμμετεχόντων. Συνοψίζοντας, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα - αφού οριστεί η ομάδα στόχος και η επιμέρους στοχοθεσία, καθώς και το θέμα - οφείλει να ακολουθήσει συγκεκριμένα στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά πάντα τη γνωριμία και το καλωσόρισμα της ομάδας ώστε το κοινό να αισθανθεί οικεία στον χώρο και να ενταχθεί σε αυτόν ομαλά, να νιώσει ότι αυτό που θα ακολουθήσει συμπεριλαμβάνει τον ίδιο του τον εαυτό. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο που αφορά την εισαγωγή στο θέμα, το οποίο πολλές φορές βασίζεται στην τεχνική του καταγισμού ιδεών ή την προσέγγιση του θέματος διερευνητικά και διεπιστημονικά. Στη συνέχεια ακολουθεί το τρίτο στάδιο στο οποίο ενσωματώνονται οι κύριες δραστηριότητες που όπως αναφέρθηκε, είναι κυρίως βιωματικές και αφορούν στην βασική στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αφού ολοκληρωθεί το τρίτο στάδιο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα κλείνει με το 4ο στάδιο, το οποίο περιλαμβάνει την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση του προγράμματος μέσα από σύντομα παιχνίδια ή κύκλο ερωτήσεων κ.α. Στο στάδιο αυτό κρίνεται σκόπιμο να

σχεδιαστούν και κάποιες ασκήσεις αποφόρτισης της ομάδας που όμως αν δεν υπάρχει χρόνος δεν είναι αναγκαίο να συμβούν. Δηλαδή μπορούν και να παραλειφθούν (Lord & Lord, 2001).

1.2.5 Βιωματικές μέθοδοι ερμηνείας εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζουν οι κατάλληλες θέσεις και εμπειρίες στη μαθησιακή διαδικασία (Lai et al, 2009) και έχει βρεθεί ότι αυξάνει το ενδιαφέρον, τη γνώση και τα κίνητρα των μαθητών τόσο στα τυπικά όσο και στα μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης. Η βιωματική μάθηση συνδέεται με τις θεωρίες του κονστρουκτιβισμού, που εισάγουν την πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια εσωτερική διαδικασία που επηρεάζεται από τη γενετική και το περιβάλλον, και τα μικρά παιδιά κατασκευάζουν γνώση ενσωματώνοντας εμπειρίες μέσω μιας διαδικασίας αφομοίωσης και προσαρμογής, οικοδόμησης και τελειοποίησης εννοιών ως νέων πληροφοριών (Moorhouse et al., 2019). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι οι συγκεκριμένες εμπειρίες που βασίζονται στις αισθήσεις προσφέρουν μια βάση για την ανάπτυξη μιας πιο αφηρημένης κατανόησης και ότι η αρχή με απλές ιδέες επιτρέπει την τελική εξερεύνηση πιο περίπλοκων εννοιών.

Ως εκ τούτου οι ιστορίες/αφηγήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εμπειρίας των ανθρώπων. Οι αφηγηματικές θεωρίες (στη λογοτεχνία, τις μελέτες μέσων, την ψυχολογία ή τη νευρολογία) έχουν διερευνήσει τις επιπτώσεις των αφηγήσεων στους τρόπους ύπαρξης, σκέψης, ονείρων και μνήμης. Έτσι λοιπόν μια σημαντική πτυχή της μάθησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων είναι η αντιληπτή ένταση μεταξύ των επιδραστικών (immersive) και των διαλογικών (discursive) εκθέσεων. Ενώ τα δύο αυτά είδη σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν είναι αντίθετα μεταξύ τους, οι επιπτώσεις στους επισκέπτες και τα είδη μαθησιακών διαδικασιών και γνώσεων που δημιουργούν αυτά τα μοντέλα είναι πολύ διαφορετικά. Στα μοντέλα λόγου, η γνώση που δημιουργείται βρίσκεται συχνά στη σφαίρα των γνωστικών πληροφοριών. Οι εκθεσιακοί χώροι συζήτησης σχεδιάζονται ως χώροι που ενθαρρύνουν τη διαπραγμάτευση και τη συζήτηση, πολώνουν και πολιτικοποιούν το χώρο και προκαλούν συζητήσεις γεμάτες αντιφατικές απόψεις (Witcomb, 2003). Από την άλλη πλευρά, τα επιδραστικά σχέδια

εκθέσεων στοχεύουν στη δημιουργία γνώσης στη σφαίρα της εμπειρίας και της συναισθηματικής πληροφόρησης και προσπαθούν να κινητοποιήσουν τις αισθήσεις και τη φαντασία του επισκέπτη, ενσωματώνοντάς τα σε σύνολα που ενθαρρύνουν τη λήψη των μηνυμάτων της έκθεσης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτά τα μοντέλα τείνουν να επικεντρώνονται στην αυθεντικότητα και την αλήθεια παρά στις περίπλοκες συζητήσεις. Η επιδραστική παρουσίαση μέσω της αφήγησης παίρνει μια διαφορετική θέση λόγου, προτρέποντας τον επισκέπτη να νιώθει αντί να κοιτάζει ή να παρατηρεί μόνο. Πράγματι, στο μοντέλο αυτό, η τέχνη που εκτίθεται δεν είναι ένα «βουβό» ή «τρίτο πρόσωπο», αλλά μια εμπειρία/φωνή από πρώτο χέρι για τον επισκέπτη. Επομένως, η δύναμη του μουσείου ως εκθετικού παράγοντα μειώνεται θεωρητικά από την αδιαμεσολάβητη επίδραση του έργου τέχνης στον επισκέπτη. Αν δεχθούμε τη θέση του J. Bruner (2004) ότι οι αφηγήσεις ορίζουν τις ανθρώπινες ταυτότητες και την πραγματικότητα, τότε οι επιδραστικές εμπειρίες στα μουσεία αλλάζουν το ποιοι είμαστε ως επισκέπτες. Η καθηλωτική εμπειρία της επίσκεψης στο μουσείο μπαίνει στην αφήγηση του επισκέπτη.

Τα βιωματικά εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία έχουν σχεδιαστεί για να παρέχουν στους επισκέπτες βιωματικές εμπειρίες μάθησης που βασίζονται σε εκπαιδευτικές θεωρίες μάθησης. Είναι τα προγράμματα που συχνά περιλαμβάνουν διαδραστικά εκθέματα και βιωματικές δραστηριότητες, με σκοπό να προσελκύουν τους μαθητές και να διευκολύνουν ενθαρρυντικά τη μάθηση. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις παιδιού-ενήλικου, αλληλεπιδράσεις παιδιού-τεχνολογίας και αλληλεπιδράσεις παιδιού-περιβάλλοντος. Έγινε ήδη λόγος και για την απαραίτητη «ευθυγράμμιση» με το σχολικό πρόγραμμα σπουδών: πολλά μουσεία προσαρμόζουν τα προγράμματά τους ώστε να ευθυγραμμίζονται με το τυπικό, τοπικό ή βασικό πρόγραμμα σπουδών, καλύπτοντας θέματα όπως μαθηματικά, επιστήμες, τέχνη, γλωσσικές τέχνες, ιστορία, κ.α. Καθώς τα παιδιά φέρουν ως πολύ πρόσφατες τις γνώσεις από τη σχολική πραγματικότητα, αυτή η «ευθυγράμμιση» λειτουργεί, σε μεγάλο βαθμό, βιωματικά και συμπληρωματικά στην μαθησιακή διαδικασία της σχολικής τάξης. Μία διαδικασία που μπορεί επίσης να εξελιχθεί μέσω των συχνών ή τακτικών επισκέψεων στους χώρους των μουσείων (Νικονάνου, 2015).

Αναλυτικότερα οι βιωματικές μέθοδοι ερμηνείας αποτελούν έναν σημαντικό τρόπο να εμπλέκονται οι επισκέπτες σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία, προσφέροντας τους μια εμβληματική εμπειρία που αναπτύσσει την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη συναισθηματική σύνδεση με τις συλλογές των μουσείων.

Σύμφωνα με τους Falk & Dierking (2012), οι βιωματικές μέθοδοι ερμηνείας επικεντρώνονται στη δημιουργία εμπειριών που ενθαρρύνουν τους επισκέπτες να αλληλεπιδρούν ενεργά με το περιβάλλον του μουσείου, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Αυτό πετυχαίνεται με τη χρήση μεθόδων όπως η μαιευτική, η ανακαλυπτική μέθοδος, η μέθοδος της αφήγησης, οι βιωματικές δημιουργικές μέθοδοι όπως οι υλικές αισθητηριακές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες παραστατικών τεχνών (Νικονάνου, 2015).

Αναλυτικότερα, οι βιωματικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη μουσειοπαιδαγωγική αφορούν σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, που κάποιες έχουν ήδη προαναφερθεί, όπως ο κονστρουκτιβισμός, ο συμπεριφορισμός, η θεωρία της ανακάλυψης, η θεωρία του Gardner της πολλαπλής νοημοσύνης, η βελτιστοποίηση της εμπειρίας (Νικονάνου, 2015). Συνοψίζοντας, οι μέθοδοι και οι τύποι της Μουσειοπαιδαγωγικής ποικίλλουν, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κοινού και τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου. Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την προφορική έκφραση, τον χορό, το θέατρο, τη μουσική, την κίνηση, την έρευνα, τον πειραματισμό, τη μίμηση, τη σύγκριση, τη δημιουργική γραφή. Παράλληλα, όμως, αφού όλα αυτά αφορούν μουσειακούς χώρους δίνεται έμφαση στην συνολική ενεργοποίηση των αισθήσεων. Με αυτόν τον τρόπο που μόλις παρουσιάστηκε σκιαγραφείται η εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων, η οποία δεν έχει μόνο ως κύριο στόχο την απόκτηση και την κατάκτηση της γνώσης αλλά ταυτόχρονα στοχεύει στην ψυχαγωγία, τη δημιουργία, την έμπνευση, της ενίσχυση δεξιοτήτων και στάσεων (Hooper-Greenhill 2007).

Οι διαφορετικές μέθοδοι μπορούν να υπάρχουν ταυτόχρονα στη δομή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο ξεκινά από μία σύντομη αφήγηση, στη συνέχεια γίνεται μία συζήτηση και καλούνται οι επισκέπτες να καταθέσουν τις απόψεις και τις κρίσεις τους, για να ολοκληρωθεί με βιωματικές δημιουργικές δραστηριότητες. Η εκπαιδευτική στοχοθεσία μπορεί να αλλάξει, κι αυτό σημαίνει ότι όλα τα στάδια δεν ακολουθούν γραμμικά το ένα

το άλλο. Η γνωστική προσέγγιση, συνήθως, καλύπτεται από την τόσο γνωστή σε εμάς «ξενάγηση», οι διηγήσεις ή αφηγήσεις ιστοριών είναι μία ακόμα διάσταση που έχει έντονο το στοιχείο της κοινωνικότητας και της συμμετοχής, καθώς ακροατής και αφηγούμενος επικοινωνούν. Σε κάθε περίπτωση οι διηγήσεις μπορεί να έχουν ένα κεντρικό ή περιφερειακό χαρακτήρα στη δόμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οπωσδήποτε οι συζητήσεις, αλλά και η εφαρμογή της ανακαλυπτικής μεθόδου, γενικότερα οι βιωματικές πρακτικές, παράλληλα με τη χρήση πολλαπλών μέσων και τεχνικών, αποτελούν μέρη της Μουσειοπαιδαγωγικής, τα οποία συγκροτούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με την εκπαιδευτική ατζέντα του κάθε μουσείου (Νικονάνου, 2015).

Αδιαμφισβήτητα οι μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι και οι πολυάριθμες δραστηριότητες που τις συνοδεύουν, καταδεικνύουν το πλούσιο εύρος της μουσειοπαιδαγωγικής πρακτικής που έχει εξελιχθεί με σκοπό να φέρει τους επισκέπτες πιο κοντά στα μουσειακά εκθέματα και στις θεματικές τους. Καθίσταται σαφές ότι συγκεκριμένες μέθοδοι έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη μάθηση εντός του μουσείου, εξαιτίας της μοναδικότητας του ως περιβάλλον μάθησης. Για παράδειγμα, η αφήγηση μετασχηματίζεται σε ξενάγηση, ενώ η μαιευτική προσέγγιση αποκτά ειδικές διαστάσεις κατά την ανάλυση των μουσειακών εκθεμάτων. Επιπλέον, η εξερεύνηση αξιοποιεί τον μουσειακό χώρο ως κατασκευασμένο περιβάλλον με εκπαιδευτικούς στόχους. Η εντεινόμενη εστίαση στην εμπειρία και τη συμμετοχή επιτυγχάνεται κυρίως μέσω των βιωματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Αυτές οι δραστηριότητες δεν αποσκοπούν μόνο στην προσωπική δημιουργική έκφραση των συμμετεχόντων, αλλά θεωρούνται επίσης στάδια για μια διαφοροποιημένη και ουσιαστική επαφή με τον πολιτισμό, την τέχνη και την επιστήμη. Η συμμετοχή, η εμπειρία και η δημιουργικότητα προωθούνται με ποικίλες μεθόδους και δραστηριότητες, ενώ ο ρόλος του εμπυχωτή είναι καθοριστικός, καθώς αποτελούν μορφές άμεσης επικοινωνίας (Jakson & Kidd, 2011).

Η επιτυχής εφαρμογή των βιωματικών μεθόδων ερμηνείας σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία απαιτεί επίσης τη συνεργασία με εξειδικευμένους παιδαγωγούς και καλλιτέχνες, καθώς και τη σύμπραξη παιδαγωγών και μουσειολόγων, όπως αναφέρθηκε, ήδη σε προηγούμενο υποκεφάλαιο. Όπως επισημαίνει ο Leinhardt et al. (2002), η συνεργασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων που

είναι πλούσια σε πειραματικές δραστηριότητες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες, κάνοντας τα μουσεία περισσότερο ελκυστικά.

Επιπρόσθετα, οι βιωματικές μέθοδοι ερμηνείας μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων απαιτούν την αξιολόγηση και την αναθεώρηση με σκοπό τη βελτίωσή τους και την αντιμετώπιση πιθανών προκλήσεων. Όπως προτείνει ο Serrell (2015), οι μουσειοπαιδαγωγοί πρέπει να εφαρμόζουν μεθόδους αξιολόγησης που θα τους βοηθούν να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων τους και να προσαρμόζουν την πρακτική τους σύμφωνα με τις ανάγκες του κοινού.

Κεφάλαιο 2. Το θέατρο στο Μουσείο

Σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζεται ο ρόλος και η σημασία του θεάτρου στο μουσειακό περιβάλλον, αναλύοντας τις ιστορικές του ρίζες και τις σύγχρονες εφαρμογές του. Το θέατρο στα μουσεία δεν αποτελεί απλώς έναν τρόπο παρουσίασης εκθεμάτων, αλλά έναν δυναμικό και διαδραστικό μέσο που μπορεί να ζωντανέψει το μουσειακό αφήγημα, κάνοντας την εκπαιδευτική εμπειρία πιο ελκυστική και αποδοτική για τους επισκέπτες. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, γίνεται ιστορική αναδρομή της χρήσης του θεάτρου στα μουσεία, αποτυπώνοντας την εξέλιξή του και τον τρόπο με τον οποίο έχει ενσωματωθεί στις μουσειακές πρακτικές με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η αναδρομή παρέχει το απαραίτητο υπόβαθρο για την κατανόηση των σύγχρονων τάσεων και της σημασίας του θεάτρου ως εργαλείο ερμηνείας. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο εξετάζει το μουσειακό θέατρο ως μέσο ερμηνείας του μουσειακού αφηγήματος. Αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους το θέατρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παρουσιάσει ιστορίες, γεγονότα και πρόσωπα, εμπλουτίζοντας την εμπειρία του επισκέπτη και ενισχύοντας την κατανόηση και την εκτίμησή του για τα εκθέματα. Ακολουθεί η παρουσίαση τεχνικών και πρακτικών μεθόδων που εφαρμόζονται στο μουσειακό θέατρο. Αυτές οι τεχνικές περιλαμβάνουν διάφορες μορφές θεατρικής έκφρασης, από τη δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων έως τις διαδραστικές παραστάσεις, προσφέροντας έτσι ένα πολυδιάστατο εργαλείο για την ερμηνεία και την εκπαίδευση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη μετάβαση από το μουσειακό θέατρο στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στο μουσείο συνδυάζει τις παιδαγωγικές αρχές με τις θεατρικές τεχνικές, δημιουργώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή και την κριτική σκέψη των επισκεπτών. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει τον πολυδιάστατο ρόλο του θεάτρου στα μουσεία και τη συμβολή του στη σύγχρονη μουσειακή παιδαγωγική. Μέσα από την ανάλυση αυτών των θεμάτων, το κεφάλαιο στοχεύει να προσφέρει μια ολοκληρωμένη εικόνα για το πώς το θέατρο μπορεί να ενσωματωθεί και να αξιοποιηθεί στο μουσειακό περιβάλλον, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας πιο ζωντανής και αποτελεσματικής μαθησιακής εμπειρίας.

2.1 Ιστορικές αναδρομές για το θέατρο στο Μουσείο

Αν θα ήθελε κανείς να πάει πολύ πίσω στο παρελθόν, θα παρατηρούσε ότι ήδη από το 1400 περίπου και τους «θαλάμους αξιοπερίεργων αντικειμένων» (Wunderkammer) ο κόσμος του θεάτρου και η προδρομική φάση των μουσείων συνενώνονταν. Αν «όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή» πάνω στην οποία ξετυλίγεται η ιστορία, το θέατρο και η παράσταση εκτυλίσσονται σε μικρότερα στάδια. Η κλίμακα αυτού που μετράει ως «στάδιο» είναι τελικά ιστορικά μεταβαλλόμενη. Στα μέσα του 16ου αιώνα, ο όρος «σκηνή» έφτασε να σημαίνει μια «πλατφόρμα σε ένα θέατρο, πάνω στο οποίο εκτίθενται θεάματα, θεατρικά έργα κ.λπ.», αλλά για σχεδόν έναν αιώνα πριν από τη θεατρική χρήση του, ο όρος αναφερόταν επίσης σε «ράφια», σε «ντουλάπια», όπου εμφανίζονταν αντικείμενα αξίας. Αυτή η χρήση αντικατοπτρίζει μια ακόμη παλαιότερη πρακτική, κατά την οποία μία πλατφόρμα ανυψωνόταν πάνω από το επίπεδο του εδάφους για να εκθέσει κάτι που θα έπρεπε να δουν οι θεατές. Αυτές οι επιφάνειες που χρησιμοποιήθηκαν για την έκθεση εντυπωσιακών αντικειμένων σε θεατές δεν προκαλούν έκπληξη, δεδομένης της γοητείας της περιόδου των «θαλάμων» (Wunderkammer), με τους οποίους ήθελαν να προσελκύουν τη ματιά των επισκεπτών (Olmi, 2017, όπως αναφέρεται σε Korda, 2021, σ. 65). Ως τοποθεσίες θεαματικής και ακόμη και «ιδιότροπης» προβολής, τα Wunderkammern είχαν ωστόσο μια «σοβαρή πρόθεση»: να σκηνοθετήσουν έναν ολόκληρο μακρόκοσμο ή «θέατρο του κόσμου» εντός του «μικρόκοσμου» ενός ντουλαπιού.

Οι εννοιολογικές ρίζες της χρήσης του θεάτρου στα μουσεία εντοπίζονται στο 1891, όταν πραγματοποιήθηκε το πρώτο πείραμα με τη ζωντανή ιστορία στο υπαίθριο μουσείο Skansen στη Σουηδία. Προκειμένου να δημιουργηθεί μια αίσθηση πολιτιστικής ταυτότητας χωρίς να είναι «ένα νεκρό μουσείο», ηθοποιοί και καλλιτέχνες ντύθηκαν για να αντιπροσωπεύσουν έθιμα και πτυχές ενός παραδοσιακού τρόπου ζωής. Αυτή η πρώτη χρήση της ιστορικής ερμηνείας με βάση τους ανθρώπους επηρέασε την ανάπτυξη αρκετών εκθέσεων στη Βόρεια Αμερική στα τέλη του 19ου αιώνα, για να χρησιμοποιηθούν μερικές δεκαετίες αργότερα από διάφορα υπαίθρια μουσεία. Υπολογίζεται ότι στις αρχές της δεκαετίας του 1980 περισσότερες από 800 τοποθεσίες στις ΗΠΑ χρησιμοποιούσαν ερμηνεία πρώτου προσώπου (Tzibazi, 2009). Η έννοια μιας πρωτότυπης ουσίας που

υπάρχει στο μουσειακό αντικείμενο και η άμεση σύνδεσή της με τη μνήμη ενός πρωτότυπου δημιουργού ήταν σημαντικά στοιχεία για τη διατήρηση των αφηγήσεων για την αυθεντικότητα, την παράδοση και την καθολικότητα της τέχνης. Η λατρεία του καλλιτέχνη, ιδιαίτερα, και η σημασία που αποδίδεται στην αυθεντικότητα, εξασφάλιζε ότι ορισμένα αντικείμενα θα μπορούσαν να γίνουν εικόνες που θα φυλάσσονταν στους τοίχους του μουσείου. Πολιτιστικές έννοιες όπως η αύρα και η αυθεντικότητα καθιερώθηκαν ως απόλυτες αλήθειες μέσω της διασύνδεσης με τη φυσική ύπαρξη του αρχικού. Αυτό υποστηρίχθηκε από μία μουσειολογική πρακτική που τόνιζε τη σημασία των συστημάτων ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης, τα οποία απέδιδαν νόημα στα αντικείμενα, σύμφωνα με τα φυσικά τους χαρακτηριστικά. Οι ιδέες της υλικότητας ή η έννοια του «ίχνους» ήταν ανεξίτηλες και συνδέονταν με την αυθεντικότητα. Ήταν η φυσικότητα του αντικειμένου που ήταν σημαντική και η οποία παρείχε τη βάση για μια επιστημονική προσέγγιση των μουσειακών αντικειμένων. Όπως υποστηρίζει ο Goodman (1990), ο 19ος αιώνας των μουσείων βασίστηκε στην υποταγή των άλλων αισθήσεων στην όραση, λόγω της προσκόλλησης στον ταξινομικό πίνακα και με τη συνακόλουθη απόρριψη κάθε θεατρικής ή παραστατικής/ δραματοποιημένης παρουσίας. Η συλλογή ήταν μια επιστημονική προσπάθεια. Ως εκ τούτου, το μουσείο του 19ου αιώνα ήταν ένα σύστημα ταξινόμησης και μελέτης, και όχι «συμβάν». Το σύστημα χρησιμοποιήθηκε για να παρέχει στο αντικείμενο μια υπερβατική κατάσταση στην οποία ήταν η αντικειμενικότητά του τόσο μοναδική όσο και καθολική. Αυτή η μουσειολογία του 19ου αιώνα δεν ήταν και πολύ διαφορετική από άλλους κλάδους που προσπάθησαν επίσης να αποκτήσουν επιστημονικότητα και άρα οικουμενικότητα μέσα από μια θετικιστική επιστημολογία (Goodman, 1990).

Στις ΗΠΑ το θέατρο και η «επιτελεστική ερμηνεία» (performative interpretation) έχουν αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικά εργαλεία τόσο σε μουσεία όσο και σε ιστορικούς χώρους πιο εκτεταμένα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Στα μουσεία και κέντρα επιστήμης, ο πρόδρομος στη χρήση του θεάτρου ήταν το Μουσείο Επιστημών της Μινεσότα, το οποίο άρχισε να χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές και αφήγηση το 1971. Σε ιστορικές τοποθεσίες, στο Colonial Williamsburg, όπως αναφέρθηκε ήδη χρησιμοποιούνταν ο τρόπος από τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, με το Plimoth Plantation να μην απέχει πολύ. Στα μουσεία τέχνης, σποραδικές προσπάθειες αφήγησης και διάφορα θεατρικά εγχειρήματα

έχουν λάβει χώρα τα τελευταία εκατό χρόνια, ενώ πιο πρόσφατα τα παιδικά μουσεία παρέχουν συμμετοχικές παραστάσεις και συχνά δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά γίνονται οι δημιουργοί του δράματος. Αλλά η αργή σταθερή αύξηση στη χρήση του θεάτρου έχει λάβει χώρα κυρίως σε ιδρύματα επιστήμης και ιστορίας. Διάφοροι παράγοντες μπορεί να συνέβαλαν σε αυτό, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης ανάγκης για καλύτερη κατανόηση από το κοινό της επιστήμης και των επιστημονικών μεθόδων, καθώς και η πρόσφατη εφαρμογή της πολιτισμικής θεωρίας στην ιστορία και η αναπαράστασή της στα πολιτιστικά μας ιδρύματα, ιδίως στα μουσεία (Hughes et al., 2007).

2.1.2 Το μουσειακό θέατρο ως μέσο ερμηνείας του μουσειακού αφηγήματος

Το μουσείο και το θέατρο συνδέονται στη βάση πολλών και διαφορετικών στοιχείων. Η αφήγηση και η έκθεση είναι δύο απ' αυτά τα κοινά στοιχεία. Και στο σημείο αυτό ανοίγει η πλούσια συζήτηση για την ερμηνεία της όποιας αφήγησης ή έκθεσης. Ο τρόπος που επιλέγει ένα μουσείο να παρουσιάσει και να εκθέσει τα αντικείμενά του μπορεί να αποτελεί δέσμευση ή όχι. Με άλλα λόγια, ο επισκέπτης του μουσείου τελικά «εγκλωβίζεται» σε μία συγκεκριμένη ερμηνεία παρουσίασης που του υποδεικνύει το μουσείο και ποιος ο ρόλος του θεάτρου σ' αυτό το πρόβλημα; (Βενιέρη & Νικονάνου 2015).

Η σημειολογική ή μεταδομική προσέγγιση του γραπτού λόγου και των εικόνων, για παράδειγμα, σύμφωνα με την οποία η μουσειακή έκθεση δεν είναι παρά μια αφήγηση, η οποίο «παράγεται» και «καταναλώνεται» από τον επισκέπτη, μέσω πολλαπλών ερμηνειών (ή αναγνώσεων), λόγω της πολυμέρειας και της ετερογένειας του κοινού των επισκεπτών, οδηγεί κατευθείαν σε μία κριτική αντιμετώπιση της λειτουργίας των μουσείων. Κατά συνέπεια, τίθενται αυτόματα ζητήματα για το ποιος κάνει με ποιο σκοπό, ποια είναι η εμβέλεια και ποιες οι επιδράσεις που θέλει να προκαλέσει μέσα από αυτή τη συγκεκριμένη μουσειακή συλλογή (Μούλιου & Μπούνια, 1999).

Ακόμη περισσότερο, μάλιστα, καθώς είναι σαφές ότι η απόκτηση ενός μουσειακού αντικειμένου περιλαμβάνει επιλογή σύμφωνα με τις σύγχρονες αρχές, απόσπαση από το φυσικό πλαίσιο, και οργάνωση σε κάποιο είδος σχέσης με άλλα ή διαφορετικά υλικά. Αυτή η διαδικασία μετατρέπει ένα «φυσικό αντικείμενο» σε ένα ανθρώπινα καθορισμένο,

επιλεγμένο και νοηματοδοτούμενο «κομμάτι» (Hooper-Greenhill, 2007). Η ανάπτυξη της σύγχρονης επιστημολογίας υποδηλώνει ότι κανένα γεγονός δεν μπορεί να διαβαστεί σε πλαίσιο διαφάνειας. Όλα τα φαινομενικά «φυσικά» γεγονότα είναι στην πραγματικότητα γεγονότα λόγου, αφού η «φύση» δεν είναι κάτι που ήδη υπάρχει αλλά είναι το ίδιο το αποτέλεσμα ιστορικής και κοινωνικής κατασκευής (Pearce, 1994). Μία τέτοια προσέγγιση των πραγμάτων, όπως καταλαβαίνει κανείς, ανοίγει το πεδίο για μία συζήτηση για τις αφηγήσεις και τη σημασία τους στην ερμηνεία των μουσειακών αντικειμένων που δεν είναι ούτε «ουδέτερα» ούτε «υπερβατικά» αντικείμενα, αλλά ζουν μέσα στις ανθρώπινες σημασίες και έννοιες.

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Tilden (1977, σ. 9), οποιαδήποτε ερμηνεία που δεν συσχετίζει με κάποιο τρόπο αυτό που εμφανίζεται ή περιγράφεται με κάτι μέσα στην προσωπικότητα ή την εμπειρία του επισκέπτη θα είναι στείρα, οι πληροφορίες ως πληροφορίες δεν είναι ερμηνεία, παρά το γεγονός ότι η ερμηνεία βασίζεται στις πληροφορίες- είναι εντελώς διαφορετικά πράγματα, τα οποία δεν θα πρέπει να ταυτίζονται, η ίδια η ερμηνεία είναι μια τέχνη, που συνδυάζει πολλές τέχνες, εάν οι μουσειακές εκθέσεις είναι διαφορετικού είδους ή χαρακτήρα (επιστημονικές, ιστορικές, καλλιτεχνικές), ο κύριος στόχος της ερμηνείας δεν είναι η καθοδήγηση, αλλά η πρόκληση για να προχωρήσει ο επισκέπτης στην ανακάλυψη του δικού του κόσμου, στη βάση αυτών που προσλαμβάνει, η ερμηνεία θα πρέπει να στοχεύει στην παρουσίαση ενός συνόλου και όχι σ' ένα μέρος, αλλά και πρέπει ν' απευθύνεται σε ολόκληρο τον άνθρωπο, για παράδειγμα, μία ερμηνεία που απευθύνεται σε παιδιά δεν θα πρέπει να προκύπτει ως «αφαίρεση» της ερμηνείας προς τους ενήλικες, αλλά ν' ακολουθεί μία εντελώς διαφορετική προσέγγιση στο τι επιλέγει και τι θέλει να δείξει.

Το μουσειακό θέατρο ή οι «εκπαιδευτικές παραστάσεις βασισμένες στο περιεχόμενο» παρέχουν στα μουσεία έναν νέο τρόπο παρουσίασης και ερμηνείας των συλλογών τους (Nikonanou & Venieri, 2017, p. 16-32). Είναι γενικά διαδραστικές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με συγκεκριμένο τρόπο. Το μουσειακό θέατρο περιλαμβάνει την εμπλοκή των επισκεπτών στην πρόθυμη αναστολή της δυσπιστίας - στην προσποίηση ή στη φαντασία - για να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία που συμβαίνει μέσα σ' ένα μουσείο. Κυμαίνεται από την αφήγηση και την ερμηνεία μίας ζωντανής ιστορίας μέχρι

μουσικές και δραματικές παρουσιάσεις, δημιουργικές δραματοουργίες, κουκλοθέατρο, μιμητική και πολλά άλλα. Ως εκ τούτου, το μουσειακό θέατρο είναι πρόθυμο να προωθήσει την εκπαιδευτική δέσμευση στη μουσειακή πραγματικότητα (Νικονάνου, 2015). Βασική είναι η αντίληψη ότι το συγκεκριμένο είδος θεατρικής τεχνικής που χρησιμοποιείται σχετίζεται με τους ιδιαίτερους εκπαιδευτικούς στόχους του μουσείου (Nikonanopou & Venieri, 2017, p. 16-32) . Μεγάλο μέρος του μουσειακού θεάτρου διαφέρει από την τεχνική Living History στο βαθμό που δεν αντιγράφεται μια εμπειρία που πρέπει να προβληθεί – ακόμη και με διαδραστικό τρόπο – ως μέρος της συλλογής, ως τεχνούργημα - αλλά πολύ περισσότερο το θέατρο είναι ένα πρόσθετο στοιχείο που ενισχύει αυτή την εμπειρία. Είναι ένας τρόπος εισαγωγής της αφήγησης και της δυνατότητας για να ζωντανέψει και να εμψυχώσει τη συλλογή, και έχει αποδειχθεί εξαιρετικά αποτελεσματικός, ιδιαίτερα στην εμπλοκή των παιδιών με τα μουσεία (de Groot, 2009).

Η ερμηνεία που παρέχει η δραματοποίηση στο μουσειακό αφήγημα δεν είναι σε καμία περίπτωση κάτι αυτονόητο ή κάτι που δεν λαμβάνεται υπόψη. Εντός του φάσματος της σύγχρονης μουσειακής εκπαίδευσης, η χρήση του θεάτρου και άλλων στενά συνδεδεμένων τεχνικών «αναπαράστασης της ιστορίας» - όπως η ερμηνεία σε πρώτο πρόσωπο - είναι ακόμα μια αμφισβητούμενη πρακτική. Σε αντίθεση με άλλες τεχνικές των οποίων η χρήση είναι ευρέως διαδεδομένη σε ολόκληρο τον τομέα, η χρήση του θεάτρου ως ερμηνευτικού εργαλείου στα μουσεία εξακολουθεί να περιορίζεται από πρακτικούς, επαγγελματικούς και φιλοσοφικούς παράγοντες. Όχι μόνο το μουσειακό θέατρο υψηλής ποιότητας είναι μερικές φορές δαπανηρό στην παραγωγή και στη σκηνή, αλλά πολλοί επαγγελματίες του μουσείου αντιστέκονται επίσης στη χρήση αυτού που θεωρούν ως ένα εγγενώς φανταστικό μέσο ερμηνείας, το οποίο εκτρέπει τη μάθηση μακριά από την ερμηνεία των υλικών στοιχείων και προς την παράσταση, και ακόμα και τη ψυχαγωγία (Βενιέρη & Νικονάνου 2015).

Αυτό που διακυβεύεται είναι η ίδια η φύση και ο σκοπός της μάθησης στα μουσεία: δηλαδή, ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζουν τη σύγχρονη μουσειολογική πρακτική. Πρέπει οι αφηγήσεις του μουσείου να ξεπερνούν τις «ιστορίες» που λένε οι συλλογές του, προκειμένου να καλυφθούν κενά στις συλλογές και να προσφέρουν εναλλακτικές απόψεις; Αναμφισβήτητα, η αντίσταση στη θεατρική παράσταση συνεπάγεται την απόρριψη της

παραστατικής φύσης των μουσειακών εκθέσεων και μάλιστα της επίσκεψης σε μουσεία, ενώ η δυσπιστία για τη μυθιστορηματική επίδραση του μουσειακού θεάτρου βασίζεται στην άρνηση αναγνώρισης του ρόλου του υποκειμενικού, του αυθαίρετου και της σκοπιμότητας στην κατασκευή και την αφήγηση της ιστορίας στο μουσείο (Jackson & Leahy, 2005).

Παρά ταύτα, πολλές φορές τα παιδιά εκτιμούν ξεκάθαρα μια άτυπη και άμεση σχέση με το περιεχόμενο του μουσείου και τους ερμηνευτές του. Η ελευθερία του μουσείου αντιπαραβάλλεται επανειλημμένα με την καθημερινή τους εμπειρία από τη σχέση μεταξύ των δασκάλων και της διδασκαλίας στο σχολείο. Τα παιδιά νιώθουν μια ισχυρή προσωπική σύνδεση με το θέμα όταν τους απευθύνονται, όχι ως «μαθητές» σε μια τάξη, αλλά ως ερευνητές των οποίων ζητείται η συμβουλή και η συμμετοχή για να καταλήξουν στην κατανόηση της γνώσης (Jackson & Leahy, 2005).

Το μουσειακό θέατρο έχει τη δυνατότητα να επιβάλει μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε ένα μουσειακό περιβάλλον και μπορεί να προκαλέσει συζήτηση και να προωθήσει την κριτική σκέψη σε αμφιλεγόμενα ζητήματα. Ωστόσο, αυτό μπορεί επίσης να οδηγήσει σε διαφωνίες σχετικά με την ερμηνεία ορισμένων αφηγήσεων, ειδικά όταν πρόκειται για ευαίσθητα ή αμφιλεγόμενα θέματα. Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, οι υπαίθριοι αρχαιολογικοί χώροι, λόγω της μεγάλης σημασίας των ελληνικών αρχαιοτήτων στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, υπόκεινται σε αυστηρή πολιτική. Η πολιτική αυτή εφαρμόζεται στην υλοποίηση ερμηνευτικών δραστηριοτήτων εκτός του πλαισίου εκπαιδευτικών προγραμμάτων (όπως εκδηλώσεις, παραστάσεις κ.λπ.), κυρίως όταν πρόκειται για ιδιωτική πρωτοβουλία (Βενιέρη & Νικονάνου 2015).

Η ερμηνεία του μουσειακού θεάτρου σε υπαίθριους χώρους φαίνεται να βρίσκεται σε συνεχή ανάπτυξη στην Ελλάδα, λόγω της προθυμίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να αυξήσουν τον αντίκτυπό τους και να εμπλουτίσουν τους τρόπους αλληλεπίδρασης με το κοινό. Επιπλέον, η εξέλιξη αυτή ενισχύεται από την προοδευτική αναγνώριση της αξίας του θεάτρου ως εκπαιδευτικού μέσου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέχρι τώρα, οι μορφές μουσειακού θεάτρου στην υπαίθρια ερμηνεία περιοχών, περιορίζονται κυρίως στο εκπαιδευτικό δράμα και στην ερμηνεία σε δεύτερο πρόσωπο, ως μέρος εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθώς και στο LARP (Live Action Role Playing Games) ως

ολοκληρωμένα προγράμματα μουσειακού θεάτρου. Παρά την περιστασιακή εφαρμογή τους, βελτιώνουν την επικοινωνία με τους επισκέπτες και προσελκύουν νέες ομάδες κοινού. Τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν παραπάνω δείχνουν επίσης ότι οι τεχνικές του θεάτρου χρησιμοποιούνται για να τονίσουν γνωστικούς και αισθητηριακούς στόχους που βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη δυναμική των εκθεμάτων. Μέχρι στιγμής, η δυνατότητα του μουσειακού θεάτρου να δημιουργήσει συζήτηση για κοινωνικά και ιστορικά ζητήματα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως. Διατηρώντας την εστίαση στο παρελθόν, η ατζέντα του λόγου για κοινωνικά ζητήματα που διαμόρφωσαν την υπάρχουσα πραγματικότητα και τους συσχετισμούς μεταξύ των φαινομένων του παρελθόντος και του παρόντος είναι σημαντικά περιορισμένη και αυτό δείχνει το πρόβλημα στην ενεργή ανάμιξη σε δρώμενα ερμηνειών (Βενιέρη, Νικονάνου, 2015).

Επιπλέον, η ικανότητα του μουσειακού θεάτρου να προσφέρει πολλαπλές αφηγήσεις μπορεί να αμφισβητήσει την «αυθεντία» του μουσείου και να υποστηρίξει τη λειτουργία του ως χώρου εμπειρίας, μάθησης και ψυχαγωγίας. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε συζητήσεις σχετικά με την ακρίβεια και την καταλληλότητα των αφηγήσεων που παρουσιάζονται (Jackson & Leahy 2015). Συμπερασματικά, ενώ το μουσειακό θέατρο μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη συμμετοχή του κοινού και την ερμηνεία της πολιτιστικής κληρονομιάς, η χρήση του μπορεί επίσης να αποτελέσει πηγή αντιπαράθεσης λόγω διαφορετικών ερμηνειών και οπτικών προσέγγισης και αυτό είναι το σημείο που απαιτεί μεγάλη προσοχή ώστε να μην δημιουργηθούν παρερμηνείες (Jackson & Leahy 2015).

2.1.3 Τεχνικές και πρακτικές μέθοδοι για το μουσειακό θέατρο

Το θέατρο στο χώρο των μουσείων λαμβάνει χώρα μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και τεχνικές. Μια από τις τεχνικές μπορεί να είναι η ώσμωση των παραδοσιακών εικόνων και αφηγήσεων με μία μεταμοντέρνα αισθητική θεωρία, η οποία μπορεί να χρησιμοποιεί κολλάζ και θραύσματα ιστορικών γεγονότων για να κληθούν οι συμμετέχοντες ν' ανασυνθέσουν τη δική τους κατανόηση για την εκδήλωση, αποκεντρώνοντας έτσι τη μεγάλη αφήγηση και εστιάζοντας, αντίθετα, σε πολλαπλές μικρο-αφηγήσεις». Δραματικές και συμμετοχικές πράξεις θα μπορούν να αλληλοσυνδέονται και να «επικοινωνούν»: σε

ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς τα παιδιά βρίσκονται εντός και εκτός του ρόλου για να κατανοήσουν τα προβλήματα των βασικών χαρακτήρων, αλλά και τις καταστάσεις που ταυτίζονται περισσότερο με τα ιστορικά γεγονότα και τους χαρακτήρες. Η παρέμβαση τους στη δραματική πλοκή είναι παραπάνω από αναμενόμενη, καθώς μπορεί να τους δίνεται η ευκαιρία να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις για την πορεία και την εξέλιξη του δραματικού έργου, αυτό που ο Augusto Boal ονομάζει Θέατρο Φόρουμ. Είναι, στην ουσία, «φανταστικά παιχνίδια», τα οποία βασίζονται στη μεταμοντέρνα εκπαιδευτική θεωρία πρόκλησης κοινωνικών δράσεων σε παρόμοια εκπαιδευτικά πλαίσια δοκιμών (Wang, 2014).

Η θεατρική ζωντανή ιστορία (Living History Theatre) έχει γίνει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μέσο που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση μαθητών και ανθρώπων σε συγκεκριμένους τομείς της ιστορίας, όπως τα στυλ ένδυσης, χόμπι και χειροτεχνία, ή απλώς για να μεταδώσει μια αίσθηση της καθημερινής ζωής μιας συγκεκριμένης εποχής. Με αυτόν τον τρόπο η ζωντανή ιστορία μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των μαθημάτων της ιστορίας ως ένα άλλο χρήσιμο μέσο διδασκαλίας, συμπληρωματικό της τυπικής εκπαίδευσης και των παραδοσιακών μεθόδων, υποστηρίζοντας και επεκτείνοντάς αυτά. Αυτό οφείλεται στην αμεσότητα και τη ζωντάνια μιας τρισδιάστατης αισθητηριακής εμπειρίας. Αφορά συνήθως ιστορικά, κοινωνικά ή πολιτιστικά θέματα και χρησιμοποιεί διάφορες δραματικές τεχνικές (παντομίμα, κίνηση, αυτοσχεδιασμός, τραγούδι) (Karim, 2021).

Η αφήγηση είναι ενσωματωμένη στο εκπαιδευτικό θεατρικό δρώμενο στο μουσείο, μόνο που αυτό γίνεται με μία νέα κατεύθυνση και προοπτική. Ο αφηγηματικός χώρος έρευνας του Dewey περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: συνέχεια, αλληλεπίδραση και κατάσταση. Η διάσταση του προσωπικού και του κοινωνικού απαιτεί από τον ερευνητή να λάβει υπόψη του τις αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν μεταξύ των προσωπικών και κοινωνικών συνθηκών και το τοπίο της έρευνας, διαχρονικά. Η προσωπική κατάσταση είναι αυτή που περιγράφεται με τα εσωτερικά «συναισθήματα, ελπίδες, επιθυμίες, αισθητικές αντιδράσεις και ηθικές διαθέσεις», ενώ η κοινωνική συνθήκη είναι το «υπαρξιακό περιβάλλον», οι δυνάμεις και οι παράγοντες που πλαισιώνουν την ατομική κατάσταση. Το θεατρικό ταξίδι σε έναν φανταστικό κόσμο επιτρέπει στα παιδιά να σκεφτούν άλλες προοπτικές και να

επανεφεύρουν τον εαυτό τους μέσω του ρόλου. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι είμαστε όλοι μας διαφορετικοί κόσμοι, ανάμεσα σε μία φανταστική και σε μία πραγματική ταυτότητα. Σε μία δραματική διαδικασία, πολλά παιδιά καλούνται να βιώσουν μια ένταση όταν υιοθετούν τον ρόλο ενός φανταστικού χαρακτήρα και ζουν μια διπλή αντίληψη του εαυτού τους, που πολλές φορές φέρνει σε σύγκρουση τον έναν με τον άλλον (Fitzpatrick & Rubie-Davis, 2013).

Το δράμα στην εκπαίδευση (Drama in Education) και κατ'επέκταση η τεχνική process drama είναι η κατεξοχήν θεατρική μέθοδος, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη σχολική τάξη. Ο Bolton (1979), ανησυχούσε γι' αυτό που ονόμασε «εσωτερική δράση» σε αυτό το είδος δράματος στην εκπαίδευση. Προσανατολίστηκε προς το παιδικό παιχνίδι καθώς είδε την ανάγκη να κατανοήσει αυτή τη δραστηριότητα και να κατανοήσει την ιδέα του ως συμβολικού ή φανταστικού παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Bolton, το παιχνίδι φαντασίας είναι μια νοητική δραστηριότητα στην οποία το νόημα δημιουργείται με συμβολική χρήση πράξεων και αντικειμένων (Bolton, 1979).

Οι παρατηρήσεις του πλασματικού παιχνιδιού είναι συνήθως μια περιγραφή των εξωτερικών ενεργειών. Ωστόσο, η εσωτερική και η εξωτερική δραστηριότητα συμβαίνουν ταυτόχρονα. Υπάρχει μια αλληλεξάρτηση των δύο «που χαρακτηρίζει και διακρίνει το συμβολικό παιχνίδι από άλλες μορφές παιχνιδιού και το δράμα από άλλες μορφές τέχνης» (Bolton, 1979, σ. 19). Ο Bolton αναφέρεται στον Vygotsky όταν προτείνει το δράμα στην εκπαίδευση ως μία «πράξη»: «ο σκοπός του είναι η δημιουργία νοήματος, το μέσο του είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο συγκεκριμένων παισίων» (Bolton, 1979, σ. 21). Ο ίδιος προτείνει την ταξινόμηση των σημασιών με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι ένας υποκειμενικός τρόπος που αναφέρεται σε προσωπικές, ατομικές, εγωκεντρικές και συναισθηματικές έννοιες που μεταφέρονται σε μια εμπειρία. Ο δεύτερος είναι ένας αντικειμενικός τρόπος που αναφέρεται σε συλλογικά, κοινωνικά, απρόσωπα και επιστημονικά νοήματα. Η θεωρία αυτή είχε μεγάλο αντίκτυπο στην περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικής δραματικής τέχνης.

Το είδος της συγκεκριμένης μεθόδου επικεντρώνεται στη συνεργατική έρευνα και στην επίλυση προβλημάτων σε έναν φανταστικό κόσμο. Είναι μια άκρως ελκυστική μορφή, διερευνητικής διαδικασίας, όπου συμμετέχοντες όλων των ηλικιών, μαζί με τον δάσκαλο

ή τον αρχηγό, εξερευνούν και διερευνούν ολιστικά θέματα, ιδέες και συναισθήματα. Ο στόχος δεν είναι η παράσταση ή η ψυχαγωγία. Κανένα κοινό δεν εμπλέκεται, εκτός από το ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες παρακολουθούν ο ένας τον άλλον στη διαδικασία (Γραμματάς 2014). Είναι ένας τρόπος δουλειάς που βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό και όχι σε σενάριο. Μια ποικιλία μεθόδων εργασίας και θεατρικών συμβάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξερεύνηση, τον προβληματισμό και την έκφραση ενός θέματος που αφορά πτυχές των ανθρώπων και της κοινωνίας τους. Οι δραματικές συμβάσεις είναι δραματικές μορφές που χρησιμοποιούνται ως ποιητικές, αισθητικές, δομικές και ανακλαστικές συσκευές (Dunn, 2016). Ανάμεσα στις σεκάνς, υπάρχουν ευκαιρίες να γίνει διαμοιρασμός σκέψεων, να τεθούν διευκρινίσεις και να γίνουν ανακεφαλαιωτικές συζητήσεις. Εδώ μπορεί κανείς επίσης να συζητήσει πιθανές προσδοκίες για το τι θα ακολουθήσει.

Η D. Heathcote εισήγαγε την έννοια του πλαισίωσης (framing). Το να είσαι πλαισιωμένος σε έναν ρόλο παρέχει την ευκαιρία να εισέλθεις στη δραματική μυθοπλασία με μια συγκεκριμένη οπτική γωνία για εξερεύνηση. Στο δράμα διαδικασίας, οι συμμετέχοντες πλαισιώνονται σε έναν συλλογικό ρόλο, ως μεμονωμένα μέλη μιας ομάδας. Μπορεί, για παράδειγμα, να είναι υπηρέτες σε ένα κάστρο, καταστηματάρχες σε έναν δρόμο ή μέλη ενός συμβουλίου. Από την πλαισιωμένη θέση, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να επηρεάσουν αυτό που συμβαίνει. Ως εκ τούτου, το διαδικαστικό δράμα είναι μια δημοκρατική μέθοδος εργασίας (Heathcote & Herbert, 1985).

Τα προγράμματα ερμηνείας πρώτου προσώπου (first person interpretation programmes) είναι μία ακόμη συνηθισμένη πρακτική, μέσω της οποίας οι διερμηνείς, υιοθετώντας το ρόλο ενός ιστορικά τεκμηριωμένου ή φανταστικού χαρακτήρα, ενεργούν σαν να ζουν σε διαφορετική ιστορική εποχή και είτε αναγνωρίζουν ότι οι επισκέπτες βρίσκονται στο παρόν είτε ενεργούν σαν να έχουν μετακομίσει στην χώρα των χαρακτήρων. Βασικά στοιχεία της φόρμας είναι ο εν μέρει αυτοσχεδιαστικός και διαδραστικός χαρακτήρας του καθώς οι ηθοποιοί, χωρίς να ξεφεύγουν από ρόλο, θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των επισκεπτών.

Η πρώτη επαφή με τους ηθοποιούς και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ του ηθοποιού/ερμηνευτή και του κοινού είναι απαραίτητη για την ουσιαστική συμμετοχή των

παιδιών στο δρώμενο. Με τη μορφή «συμμετοχικού θεάτρου» που εστιάζει στη δημιουργική συμμετοχή του κοινού, η δημιουργία της εμπειρίας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της πρόθυμης συνεργασίας του κοινού. Όταν, για παράδειγμα, ένας ηθοποιός θέλει να χρησιμοποιήσει τις επικοινωνιακές μεθόδους της σχολικής τάξης, υπάρχει ο ορατός κίνδυνος μίας «εκτός ρόλου» απάντηση του ηθοποιού στην ομάδα των παιδιών να προκαλέσει αντίθετες ερμηνείες απ' αυτό που σκόπευε (τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν ότι δεν είναι πειστικός στην αναπαράσταση του ιστορικού χαρακτήρα που υποδύεται) (Tzibazi, 2009).

Όταν επιλέγονται χαρακτήρες από τους ηθοποιούς για την αναπαράσταση μίας χρονικής εποχής, θα πρέπει ο ηθοποιός ν' αναπτύσσει ενσυναίσθηση για έναν χαρακτήρα του οποίου τα κοινωνικά και φυσικά χαρακτηριστικά βρίσκονται σε ένα άγνωστο πλαίσιο. Για να διευκολυνθεί η καθιέρωση της φαντασίας, οι ηθοποιοί μπορεί να χρειαστεί να προχωρήσουν πέρα από το απλό παιχνίδι ρόλων για να δημιουργήσουν μια ταυτότητα που έχει μια χρονική ύπαρξη και σηματοδοτείται ξεκάθαρα μέσω ενός θεατρικού τρόπου (Tzibazi, 2009).

2.2 Από το μουσειακό θέατρο στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο στο μουσείο

Σύμφωνα με τους Jackson & Leahy, την έννοια του θεάτρου στα μουσεία τη συναντάμε συνήθως, με όρους όπως «θέατρο στο μουσείο» ή «μουσειακό θέατρο». Το μουσειακό θέατρο εκτείνεται από τους διάφορους τρόπους της θεατρικής πρακτικής, έχοντας εξω-θεατρική εκπαιδευτική εστίαση ή πρόθεση, έως και την ενσωμάτωση στοιχείων του θεάτρου στην εκπαίδευση ή του δράματος στην εκπαίδευση και του εφαρμοσμένου θεάτρου. Το μουσειακό θέατρο μπορεί να πάρει πολλές μορφές: μπορεί να είναι μια παράσταση, ένα εργαστήριο ένα δημιουργικό δράμα ή μια καθηλωτική εμπειρία μιας ημέρας. Είναι πρωτίστως μια διαφορά στον χώρο που ξεχωρίζει το μουσειακό θέατρο από άλλες μορφές εκπαιδευτικής θεατρικής πρακτικής. Το μουσειακό θέατρο δημιουργείται συχνά από μια συμβεβλημένη θεατρική εταιρεία ηθοποιών-εκπαιδευτικών ή από το προσωπικό ενός θεάτρου, που ευθυγραμμίζεται με τους στόχους του προγράμματος

σπουδών για τη δημιουργία θεατρικών έργων που αφορούν διάφορα θέματα (Jackson & Leahy, 2005).

Η διερεύνηση του πώς και με ποιους τρόπους το θέατρο είναι εκπαιδευτικό είναι μια παράλληλη και κατά καιρούς διασταυρούμενη συζήτηση μεταξύ των επαγγελματιών του μουσειακού θεάτρου. Ωστόσο, το μουσειακό θέατρο αφορά συγκεκριμένα κάποια ιδέα στην τέχνη, την επιστήμη ή την ιστορία. Υποστηρίζει έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Αυτοί οι στόχοι είναι ποικίλοι, μερικές φορές λεπτοί, μερικές φορές πιο προφανείς, υπογραμμίζοντας τον λόγο ύπαρξης αυτού του τύπου θεατρικής παράστασης. Ταυτόχρονα, αυτός ο τύπος θεάτρου επιχειρεί να δημιουργήσει έναν ευφάνταστο κόσμο μέσα στον οποίο θα εξερευνήσει μια ιδέα. Όπως με κάθε θέατρο που είναι προσανατολισμένο στην εκπαίδευση, οι επαγγελματίες του μουσειακού θεάτρου καλούνται να βρουν μια ισορροπία μεταξύ του καλλιτεχνικού και του παιδαγωγικού. Προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα έργο που εκτιμάται για την αισθητική του αξία από τους επισκέπτες του μουσείου, το προσωπικό του μουσείου και τους επαγγελματίες του θεάτρου. Τα μουσεία αξιοποιούν το θέατρο ως μέρος των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων λόγω των ειδικών ιδιοτήτων που μπορεί να προσθέσει το θέατρο στη μαθησιακή εμπειρία. Είναι η προσπάθεια να προστεθούν αισθητικές ιδιότητες, «να προσελκύσουμε τις αισθήσεις μας» (Jackson 2005, σ. 106) και να διευκολύνουμε τη μάθηση. Ένας από τους κεντρικούς στόχους του μουσειακού θεάτρου είναι η αισθητική δέσμευση όπως προτείνει ο Jackson (2005). Το Μουσειακό Θέατρο δημιουργεί μια δυναμική σύνδεση ανάμεσα στην αφήγηση του χώρου και την παράσταση, αλλά και στην ίδια την έννοια της θεατρικής εμπειρίας. Μέσα από αποσπάσματα της παράστασης, οι θεατές καλούνται να αναστοχαστούν για τη ζωή, να αφυπνίσουν τη σκέψη τους και να ανοιχτούν σε νέες ιδέες. Αυτή η βιωματική αλληλεπίδραση, ως βασικό στοιχείο της αισθητικής ανταπόκρισης, μεταμορφώνει την εμπειρία των επισκεπτών, επιτρέποντάς τους να προσεγγίσουν το μουσείο και το περιεχόμενό του μέσα από μια νέα, ανανεωμένη οπτική. Το μουσειακό θέατρο είναι ένα είδος που περιλαμβάνει το παιχνίδι ρόλων, την αφήγηση, την παντομίμα, το κουκλοθέατρο, και είναι το πρόγραμμά του απόλυτα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της μουσειακής έκθεσης (Hughes, 2010). Το μουσειακό θέατρο δεν είναι –ή δεν θα έπρεπε να είναι– ένα μέσο για την αναπαραγωγή του παρελθόντος, για την απλή απεικόνιση αυτού που μας λένε ήδη οι έγκυρες και

περισσότερο διαδραστικές οθόνες. Στην καλύτερη περίπτωση, πρόκειται για την αναζωογόνηση, την παροχή γνώσεων για το θέμα μιας μουσειακής έκθεσης και, όντως, τη δημιουργία ερωτήσεων. Πρόκειται για την επικοινωνία με ανθρώπους που φτάνουν και βλέπουν τους εαυτούς τους ως επισκέπτες και όχι ως κοινό, διεγείροντας την περιέργεια και εμπλέκοντας τους ανθρώπους με τρόπους που συνδέονται στενά με τη ζωή και τις ανησυχίες τους, εδώ και τώρα. Θέτοντας τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εμπειρίας, τα μουσεία αποτελούν μέρος μιας μεγαλύτερης κίνησης που είναι εμφανής σε πολιτιστικά ιδρύματα σ' όλο τον κόσμο, μια κίνηση για να διασφαλιστεί ότι οι επισκέπτες δεν είναι απλώς «στόχος», αλλά θεωρούνται και συμμετέχοντες στη διαδικασία. Πολλοί διευθυντές μουσείων βλέπουν τώρα τις γκαλερί τους όχι μόνο ως χώρους για την έκθεση αντικειμένων, αλλά ως χώρους για πειράματα, συζητήσεις και ως βάσεις για να προσεγγίσουν την κοινότητα.

Το δράμα θεωρείται απλώς ένας τρόπος για να υποκινηθούν αυτές οι συζητήσεις - η ίδια η φαντασία του βοηθά να τονιστεί η κατασκευαστικότητα πολλών από τις αφηγήσεις που λένε τα μουσεία μέσω των εκθεμάτων τους. Τα αναδυόμενα ευρήματα δείχνουν: α) τη δύναμη της αφήγησης να εμπλέκει την ενσυναίσθηση, β) τη σημασία της αλληλεπίδρασης και τις διαφορές στην προθυμία των παιδιών και των ενηλίκων για αλληλεπίδραση, κατά συνέπεια απαιτείται ενσωματωμένος βαθμός επιλογής σχετικά με τη δέσμευση, γ) τη διασύνδεση της παράστασης και των εκθεμάτων, δ) την ποικιλία των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι «επισκέπτες» γίνονται «κοινό», και ε) την ανάγκη ενσωμάτωσης της «επαγωγής» και της «απεικονιστικής ενημέρωσης» για την εκδήλωση παράστασης προκειμένου να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητές της ως μέσο μάθησης (Jackson & Kidd, 2007).

Το θέατρο στο μουσείο είναι ένα βασικό μέσο επικοινωνίας και μάθησης, το οποίο βρίσκει πλέον την εφαρμογή του στα θεατρικοπαιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά και νέους. Τίποτε δεν προκύπτει από το μηδέν. Έτσι και η κίνηση της θεατροπαιδαγωγικής, αυτό που στον αγγλόφωνο χώρο ορίζουν ως Theatre in Education, ανάγεται στις δεκαετίες του '20 και του '30 όταν ερασιτέχνες ηθοποιοί ανέβαζαν έργα με σοσιαλιστικό και εργατικό περιεχόμενο σε εργοστάσια και σε χώρους συνάντησης και διασκέδασης των εργατών. Οι απαρχές αυτής της κίνησης με την έμφαση ν' αποδίδεται στην ενεργή συμμετοχή και την

έμπνευση του θεατή- γιατί πώς αλλιώς θα μπορούσαν οι διοργανωτές αυτών των ακτιβιστικών δράσεων να κινητοποιήσουν τους εργατές;- το έκαναν να είναι ένα κατεξοχήν λαϊκό είδος θεάτρου, που προϋπόθετε την ενεργό συμμετοχή του κοινού. Το βασικό ήταν η αντίληψη ότι τη θεατρική παράσταση δεν την κάνει αξιόλογη το κτίριο του θεάτρου, αλλά η φαντασία και η αμεσότητα του βιώματος με το έργο (Nicholson, 2009).

Αυτά τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, στην εποχή μας, μετασχηματίζονται και αποκτούν τον όρο Drama in Education, κατά τον οποίο δεν απαιτείται κάποια παράσταση και ειδικό κοινό, μπορούν είτε να περιλαμβάνουν δραστηριότητες παιδαγωγικής θεάτρου ή να είναι εξ ολοκλήρου έργα δράματος στην εκπαίδευση. Οι ομάδες επισκεπτών στις οποίες απευθύνονται μπορούν να είναι μαθητές, παιδιά και οικογένειες και περιλαμβάνουν διερευνητικές θεατρικές δραστηριότητες όπως το κουκλοθέατρο, η αφήγηση, το συμμετοχικό θέατρο, δημιουργικό δράμα, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων και παντομίμα, τη σύνθεση των τεχνών, είδη στα οποία ήδη αναφερθήκαμε. Η ολιστική ενοποίηση της γνώσης, της διεπιστημονικότητας και των μαθησιακών διαδικασιών που προωθούν τη διερεύνηση αποτελούν κοινούς στόχους του μουσείου και της παιδαγωγικής θεάτρου. Ο κύριος στόχος για το σχεδιασμό των προγραμμάτων δράματος στην εκπαίδευση είναι να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον, ικανό να μεταμορφώσει τη διαδικασία της μάθησης σε παιχνίδι, κάτι το οποίο αποτελεί βασική αρχή στη μουσειακή μάθηση και εμπειρία (Λενακάκης, 2008).

Συνοψίζοντας το μουσειακό θέατρο και η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο έχουν εξελιχθεί ραγδαία τις τελευταίες δεκαετίες, προσφέροντας νέες δυνατότητες εκπαιδευτικής εμπειρίας στους επισκέπτες. Το έργο του Θ. Γραμματά (2014) αναδεικνύει τη σημασία αυτών των μεθόδων στην εκπαίδευση και την πολιτιστική εμπειρία. Το μουσειακό θέατρο χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές για να ζωντανέψει τα εκθέματα και τις ιστορίες που παρουσιάζονται στα μουσεία. Μέσω δραματοποιημένων αφηγήσεων και θεατρικών παραστάσεων, οι επισκέπτες μπορούν να αλληλεπιδράσουν με την ιστορία και τον πολιτισμό με έναν πιο δυναμικό και συμμετοχικό τρόπο (Papadopoulos & Filippoupoliti, et.al. 2022). Αυτή η προσέγγιση δεν είναι μόνο πιο ελκυστική, αλλά και αποτελεσματική στη διατήρηση της προσοχής και της μνήμης των επισκεπτών. Επιπρόσθετα η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στο μουσείο προχωρά ένα βήμα παραπέρα, ενσωματώνοντας

εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται στο θέατρο και την παράσταση. Αυτή η μέθοδος προωθεί τη μάθηση μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να εξερευνήσουν και να κατανοήσουν τα θέματα μέσω της δράσης και της δημιουργικότητας (Γραμματάς, 2015). Όπως σημειώνει και ο Γραμματάς (2014), οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι στο μουσείο έχουν τη δυνατότητα να μετασχηματίσουν τη μάθηση σε δημιουργική και βιωματική εμπειρία, ενώ παράλληλα ενισχύουν τη διαθεματικότητα και την ολιστική μάθηση.

Μέσω της ενσωμάτωσης του θεάτρου και των εκπαιδευτικών πρακτικών, τα μουσεία μπορούν να προσφέρουν μια πιο πλούσια και πολυδιάστατη εμπειρία στους επισκέπτες τους. Σύμφωνα με τον Nicholson (2009), η ιστορική εξέλιξη του εφαρμοσμένου θεάτρου από εργατικές παραστάσεις σε πιο οργανωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως το Theatre in Education, καταδεικνύει τη σημασία της συμμετοχικότητας και της ενεργού εμπλοκής του κοινού. Αυτές οι ιδέες βρίσκουν εφαρμογή στο μουσειακό θέατρο, το οποίο λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στην τέχνη, την εκπαίδευση, και την κοινωνική διάδραση.

Κεφάλαιο 3. Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση στην εκπαίδευση που ενσωματώνει τις τεχνικές του θεάτρου για να ενισχύσει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Αυτή η μέθοδος, που βασίζεται στη διαδραστικότητα και τη βιωματική μάθηση, έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει εμπειρίες που προάγουν την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητα. Στο κεφάλαιο 3.1, θα εξετάσουμε τις βασικές αρχές της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου και τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιεί στην εκπαίδευση. Θα αναλύσουμε πώς αυτές οι τεχνικές μπορούν να ενσωματωθούν σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια για να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Στην ενότητα 3.2, θα ασχοληθούμε με τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και τα ζητήματα σχεδιασμού τους. Θα διερευνήσουμε τις προκλήσεις και τις προοπτικές που προκύπτουν κατά την ανάπτυξη και την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων, παρέχοντας πρακτικές συμβουλές και παραδείγματα για την επιτυχή εφαρμογή τους. Μέσα από αυτήν την ανάλυση, θα κατανοήσουμε καλύτερα πώς η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία πιο δυναμικών και συμμετοχικών εκπαιδευτικών εμπειριών

3.1 Η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος

Θέατρο και παιδαγωγική συνιστούν πλέον έναν αυτόνομο επιστημονικό και καλλιτεχνικό γνώμονα, που έχει διάφορα είδη και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Εάν θέλουμε ορισμό, όπως αναφέρει ο Λενακάκης (2008, σ. 460), *«η θεατροπαιδαγωγική είναι η επιστημονική και καλλιτεχνική κατηγορία που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη»*. Όπως καταλαβαίνουμε είναι ένας όρος που συντίθεται, αλλά συνάμα υπερβαίνει τους άλλους, επιμέρους όρους που τον συναποτελούν. Για παράδειγμα, όταν μιλάμε στα πλαίσια αυτού του όρου- για θέατρο, αντικείμενο δεν είναι τα στενά όρια μίας παράστασης, η λογοτεχνικότητα του έργου και το αισθητικό αποτέλεσμα στον θεατή, αλλά και το υποκείμενο της δράσης, οι μηχανισμοί αναγνώρισης και κατανόησης που αναπτύσσονται, οι αισθητικές και βιωματικές εμπειρίες που προκύπτουν. Πόσο «θέατρο» είναι αλήθεια ότι σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αυτού του είδους, ο «εμψυχωτής» είναι αυτός που προτείνει στην ομάδα τα κατάλληλα παιχνίδια για

να προκαλέσει την προσωπική τους έκφραση και ν' εξωτερικεύσει τα προσωπικά τους συναισθήματα; Κι όμως. Όπως και πάλι τονίζει ο Λενακάκης (2008, σ. 468), *«το Εγώ παίζει, δρα, ενσαρκώνει ρόλους, πειραματίζεται, ανακαλύπτει και αποκαλύπτεται. Ξαναμαθαίνει να βλέπει, ν' ακούει, να γεύεται..»*

Η Θεατροπαιδαγωγική είναι αυτή που πραγματώνει στον ορίζοντα της μάθησης τη σύγχρονη τάση μετάβασης του θεάτρου από το κείμενο (κειμενοκεντρική και λογοτεχνική προσέγγιση) στο μετα-δραματικό χαρακτήρα, δηλαδή στη μεταμόρφωση προσώπων και αντικειμένων σε σημεία και σύμβολα, στην επικέντρωση στην έννοια της «παράστασης», στο πλαίσιο αυτό που θεατής, ηθοποιός και ομάδα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Οι διαφορετικές σημασιοδοτήσεις και αντιλήψεις του θεάτρου σημαίνουν ότι το σώμα και η γλώσσα του ηθοποιού δεν προσεγγίζονται ως «παγωμένα» και προκαθορισμένα σκηνικά αντικείμενα, τα οποία καλούνται να μεταδώσουν ένα συγκεκριμένο νόημα, αλλά ως εναύσματα δημιουργικής διαδικασίας και δράσης, μέσα στην οποία συμμετέχει, δρα και βιώνει συναισθήματα ο ίδιος ο θεατής (Λενακάκης, 2012).

Όπως σημειώνει και ο Γραμματάς (2014), η θεατροπαιδαγωγική είναι μια διαδικασία που συνδέει το θέατρο με την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενισχύεται η αξία του θεάτρου και έτσι ενθαρρύνεται και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Αυτή η προσέγγιση, αυξάνει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον μάθησης και έκφρασης που ξεπερνά τα παραδοσιακά όρια της σκηνής και του κοινού (Γραμματάς, 2014).

Αυτή η σύντομη περιγραφή ενός βασικού κορμού έρχεται να επιβεβαιώσει πως ο σκοπός του δράματος στην εκπαίδευση είναι προσωπικός και κοινωνικός, δηλαδή συνίσταται στην ανακάλυψη του συναισθηματικού εαυτού και στην ανάπτυξη κατανόησης των ανθρώπινων σχέσεων. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει έλλειψη συναίνεσης ως προς το τι είναι το δράμα και πώς η διδασκαλία του δράματος πρέπει να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση. Η αλήθεια είναι ότι το δράμα ισχύει για κάθε δραστηριότητα που ζητά από τα παιδιά ν' απεικονίσουν τον εαυτό τους σε μια φανταστική κατάσταση ή να φανταστούν άλλα άτομα σε μία εξίσου φανταστική κατάσταση. Με άλλα λόγια, σκοπός του δράματος στην εκπαίδευση είναι ν' αναπτύξει τη σκέψη των μαθητών έτσι ώστε μέσα από μια κοινή

κατανόηση να μπορεί κανείς να φτάσει στον εαυτό του και στους άλλους. Η Θεατροπαιδαγωγική είναι, εν τέλει, μία εκφραστική διαδικασία που γίνεται καλύτερα κατανοητή μέσα από την ιδέα των συμβολισμών και των ρόλων τους στην ανακάλυψη και την επικοινωνία του νοήματος (Ο' Gara, 2008). Ακόμα και στην περίπτωση που το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα είναι σαφώς οριοθετημένο και επικεντρωμένο σ' έναν συγκεκριμένο τομέα ή σε μία συγκεκριμένη θεματική, ο ρόλος και η διαδικασία με την ομάδα προϋποθέτουν εργαλεία και πρακτικές που οικοδομούν και εξασφαλίζουν ένα υποθετικό ή φανταστικό πλαίσιο για την ομάδα, προκειμένου ν' ακολουθήσει η αφύπνιση των αισθήσεων και η εξωτερίκευση του εαυτού (Λενακάκης & Παναγή, 2018).

Συγκεκριμένα με τον όρο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα εννοούμε ένα κοινωνικό γεγονός και όπως θα ονόμαζε ο Joseph Beuys, ένα «κοινωνικό γλυπτό» (Nickel, 2015). Ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει πυλώνα για την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου στον οποίο ζει ο καθένας. Με οδηγό λοιπόν το θέατρο και το παιχνίδι, σε συνδυασμό με τη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη συντελείται ουσιαστικά η κατηγορία της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου. Συγκεκριμένα αποτελεί διαδικασία παρέμβασης στην τυπική ή άτυπη εκπαίδευση με κύριο εργαλείο το θέατρο (Γκόβας&Ζώνιου, 2010). Η μέθοδος αποτελεί μια καλλιτεχνική έκφραση και κίνηση συμπεριλαμβάνοντας πάντα ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο αφορά τον κάθε ένα ξεχωριστά. Δεν αποτελεί απλά σύλληψη και κατανόηση ενός συμβάντος. Πάντα περιλαμβάνει ένα κομμάτι του κόσμου το οποίο αποκαλύπτεται μέσα από το παιχνίδι (πχ. ένα συγκεκριμένο θέμα, ιστορικό, κοινωνικό, θέμα που αφορά την εφηβεία, κα). Ο κάθε ένας προσεγγίζει μέσα από τον εαυτό του πάντα το θέμα που τίγεται. Για αυτό το λόγο ο εμπυχωτής λειτουργεί ενθαρρυντικά και υποκινεί την ομάδα. Δεν αποτελεί ούτε απλό παρατηρητή αλλά ούτε και συντονιστή (Nickel, 2015). Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος είναι μια κατηγορία που συνδέεται άμεσα με το θέατρο στην εκπαίδευση το οποίο αποτελεί ομπρέλα όλων (TiE) και τις κατηγορίες θέατρο για παιδιά και εκπαιδευτικό δράμα (Αυδή, 2007). Υιοθετεί πολλές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος αλλά και άλλων αντίστοιχων κατηγοριών (θέατρο φόρουμ, ντοκουμέντο, κα) (Γκόβας&Ζώνιου, 2010). Ταυτόχρονα όμως ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διερευνά τη θεματική και μέσα από άλλες διαφορετικές παραμέτρους που μπορεί να μην έχουν να κάνουν και τόσο με το θέατρο. Είναι πιθανό να ενταχθούν στις συναντήσεις δραστηριότητες από τα σχολικά μαθήματα

των παιδιών ή άλλα είδη τεχνών με σκοπό τον συνδυασμό αυτών και τη συνεργασία με διαφορετικές ειδικότητες. Έτσι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να ερευνήσουν πολύπλευρα το εκάστοτε θέμα. Πράγματι κάποιοι υποστηρίζουν ότι πρόκειται για εκπαιδευτικό δράμα, Drama in Education και κάποιοι άλλοι το εντάσσουν μόνο του ως ξέχωρη μέθοδο υποστηρίζοντας ότι αντλεί τεχνικές από την παραπάνω μέθοδο (DiE) ή από την μέθοδο (TiE) η οποία μπορεί να είναι κομμάτι ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, όπως προαναφέρθηκε. Η μέθοδος Drama in Education δεν απαιτεί την ύπαρξη παράστασης από ηθοποιούς καθόλη τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος ενώ η μέθοδος Theater in Education συνήθως βασίζεται σε κάποια παράσταση από ηθοποιούς (Γραμματάς, 2014).

Ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος αποτελείται από μια ομάδα θεατροπαιδαγωγών-εμπνηρωτών όπου οι ίδιοι σε συνεργασία με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό ή και χωρίς αυτόν σχεδιάζουν μια σειρά από συναντήσεις με τις οποίες παρεμβαίνουν στους χώρους που έχουν προγραμματίσει (σχολεία, μουσεία, κα). Ο σχεδιασμός του περιλαμβάνει εργαστήρια για την ομάδα με οδηγό πάντα το βίωμα, ίσως περιλαμβάνει παράσταση στην αρχή ή κατά τη διάρκεια ή στο τέλος, είτε από την ομάδα σχεδιασμού είτε από τους συμμετέχοντες. Αρκετά σημαντικό είναι το υλικό που δίνεται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό πριν και μετά το πρόγραμμα (Γκόβας&Ζώνιου, 2010). Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα αποτελεί ένα μέσο μάθησης και καλλιτεχνικής έκφρασης παράλληλα (Σέξτου, 2005). Σκοπός είναι η κριτική σκέψη και ο προβληματισμός γύρω από σημαντικά κοινωνικά θέματα που αφορούν τους συμμετέχοντες. Παράλληλα αποσκοπεί και στην εμπάθυνση διαφόρων άλλων θεμάτων αλλά και γνωστικών θεμάτων που προσφέρει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Αυδή, 2007).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν πάντα συγκεκριμένους στόχους και οφείλουν να διερευνήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα ένα θέμα. Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται για κάθε συνάντηση, αποσκοπούν στην παρέμβαση των ίδιων των μαθητών διατυπώνοντας συναισθήματα και απόψεις μέσα από τη θεατρική σύμβαση που δημιουργείται κάθε φορά (Γκόβας&Ζώνιου, 2010). Βασικό στοιχείο πάντα είναι η αλληλεπίδραση, είτε μέσω μιας παράστασης, είτε μέσω των βιοματικών εργαστηρίων, κλπ. Συνήθως ο σχεδιασμός γίνεται συνεργατικά με κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα όπως

σχολείο. Συνοψίζοντας ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα αποτελεί συνάντηση παιδαγωγικής, θεάτρου και παιχνιδιού. Τέλος ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα περιλαμβάνει όπως αναφέρθηκε σειρά συναντήσεων. Είναι αρκετά σκόπιμο να ακολουθούν μια συγκεκριμένη σειρά και η κάθε μια να αποτελεί κάτι ολοκληρωμένο. Να χαρακτηρίζεται δηλαδή από αρχή- μέση-τέλος. Είναι απαραίτητο για τη σωστή εμπλοκή της ομάδας, να διατηρείται κάθε φορά μια ομαλή συνοχή από τη μια δραστηριότητα στην άλλη και η κάθε μια από αυτές να ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που διερευνάτε. Δηλαδή κάθε συνάντηση είναι καλό να ακολουθεί μια συγκεκριμένη πορεία και όλες οι συναντήσεις να χαρακτηρίζονται εξίσου από μια οργανωμένη διαδικασία. Αναφορικά με την όλη πορεία του προγράμματος κρίνεται σκόπιμο η ομάδα αρχικά να μπει στη διαδικασία απελευθέρωσης και ενεργοποίησης, στη συνέχεια να ακολουθεί η διαδικασία εισαγωγής στο θέμα, η δημιουργική εμπλοκή της ομάδας με αυτό και η διερεύνηση. Κατόπιν μέσω της διερεύνησης η ομάδα εμβαθύνει στο θέμα, δημιουργεί και στο τέλος ακολουθεί η διαδικασία του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης (Neelands & Goode, 2015).

3.1.1 Τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος

Η δραματική τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζει τεχνικές διδασκαλίας που είναι μαθητοκεντρικές. Χαρακτηρίζονται δε από τη βίωση γεγονότων, την ενεργό μάθηση, τη δημιουργική συνεργασία, τη θετική αλληλεξάρτηση, τη διαθεματικότητα, τη διεπιστημονικότητα, την ολιστικότητα, και την εφαρμογή τους στην ίδια τη ζωή και την καθημερινότητα. Η δραματική τέχνη συμβάλλει κατεξοχήν στη συναισθηματική, ψυχοκινητική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ προωθεί και ενισχύει τη δυνατότητα έκφρασης, ενσυναίσθησης, κάθαρσης, επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης, ολοκλήρωσης, κοινωνικής κριτικής και εκπαίδευσης (Γραμματάς, 2014).

Αναφερθήκαμε ήδη στην αναπαράσταση ενός ιστορικού γεγονότος του παρελθόντος. Μία από τις τεχνικές είναι και η πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Παρόμοια με την αναπαράσταση, αυτή η ερμηνεία σε πρώτο πρόσωπο του παρελθόντος συνδυάζεται με την αίσθηση της εκπαιδευτικής αξίας της παράστασης. Η διαδικασία είναι γενικά διαδραστική, με το κοινό

να ασχολείται με τον ερμηνευτή και να δημιουργείται μεταξύ τους μία διαδραστική σχέση. Η δημιουργία μιας σχέσης με το παρελθόν γίνεται περισσότερο αντιληπτή όταν υπάρχει μία αναπαράσταση των ανθρώπων στο παρελθόν που σχετίζονται κάτι. Η μορφή ενός κτιρίου ή μία συλλογή αντικειμένων δεν μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή εκτός εάν βρεθούμε στη θέση των ανθρώπων που κατοικούσαν στο χώρο στο παρελθόν και δημιούργησαν, χρησιμοποιούσαν και διέθεταν αυτά τα τεχνουργήματα. Στα υλικά τεχνουργήματα δίνεται νόημα, με αυτήν την άποψη, μόνο όταν εξετάζονται σε σχέση με τους ανθρώπους παρά με μια «άμορφη» ιστορικότητα. Η εκτέλεση της παράστασης «ζωντανεύει» το τεχνούργημα ή τον τόπο. Η εμπλοκή του κοινού με την παράσταση ενθαρρύνει ένα διαφορετικό στυλ μάθησης και ενασχόλησης με το παρελθόν, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για τον αυτοσχεδιασμό. Τέτοια αλληλεπίδραση αρθρώνει μια προσωπική απάντηση στο παρελθόν και διεγείρει νέους τρόπους μάθησης. Ταυτόχρονα μπορεί να μπερδέψει ή να φέρει σε δύσκολη θέση τους επισκέπτες του μουσείου που διατηρούν μία παραδοσιακή σχέση με τα εκθέματα (de Groot, 2009).

Τα μουσεία, όπως και τα θέατρα, είναι «αφηγητές» που δημιουργούν περιβάλλοντα που επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αξιοποιήσουν διάφορες πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Η ιδέα της αφήγησης στα μουσεία δεν είναι καινούργια. Σύμφωνα με την Hughes (1998) (όπως αναφέρεται στους Chou & Shih, 2010), το Μουσείο Μνήμης του Ολοκαυτώματος στην Ουάσιγκτον DC έχει χρησιμοποιήσει την ιδέα ενός «αφηγηματικού νήματος» (narrative thread), όπως μια κάρτα ταυτότητας, που καθοδηγεί τους επισκέπτες στην καθημερινή ζωή πραγματικών ατόμων, από τα σπίτια τους μέχρι τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Αυτή η προσέγγιση είναι εξαιρετικά καινοτόμος με την έννοια ότι, αντί να επιλέγονται κομμάτια πληροφοριών για ένα αντικείμενο για να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, η μουσειακή έκθεση ξετυλίγεται πάνω σε μια ιστορία που υποστηρίζεται από την επιλογή των αντικειμένων. Το μουσείο αναγνωρίζει ότι ένα αντικείμενο περιέχει και εκπέμπει διαφορετικό συμβολισμό για διαφορετικά άτομα, και ως εκ τούτου δημιουργεί μια ιστορία που μπορεί να προσπελαστεί από πολλαπλά σημεία εισόδου, επιτρέποντας σε μια αφήγηση, με εξαιρετικά ερμηνευτικό περιεχόμενο, να οδηγήσει την έκθεση.

Άλλωστε, τα μουσεία επινοούνται για και από τους ανθρώπους, τα αντικείμενα που επιλέγονται για ένα μουσείο είναι στοιχεία ανθρώπινης δραστηριότητας και όχι εκφράσεις κοινωνικού ελιτισμού. Επομένως, η κινητήρια δύναμη των σύγχρονων μουσείων θα πρέπει να ενσωματώνει θέματα, ιδέες και σχέσεις από τις οποίες οι άνθρωποι μπορούν να αντλήσουν συνδέσεις και έτσι να καλλιεργήσουν τα κίνητρα και τις ευκαιρίες για μάθηση. Με την ενσωμάτωση στοιχείων του θεάτρου, τα μουσεία μπορούν να ενισχύσουν την πτυχή της αφήγησης ενός εκθέματος. Η Hughes (1998) (όπως αναφέρεται στους Chou & Shih, 2010), περιγράφει την ερμηνεία της ως Ada Byron King στο Μουσείο Επιστημών του Λονδίνου. Αντί να εμφανιστεί σε μια σκηνή, ερμήνευσε ένα σενάριο στη γκαλερί όπου συγκεντρώθηκε το πλήθος. Μετά το σενάριο, αυτοσχεδίαζε, ως Ada, με τους επισκέπτες. Συμπεριλαμβάνοντας ζωντανούς ηθοποιούς, η έκθεση ανέδειξε το ανθρωπιστικό στοιχείο της πτυχής της αφήγησης και επιτρέποντας στους ηθοποιούς να αλληλεπιδρούν και να αυτοσχεδιάζουν με τους επισκέπτες με βάση τις ατομικές τους ερωτήσεις και ανάγκες, η έκθεση, όπως και η ενσωμάτωση προσωπικών αφηγήσεων ως στρατηγική διδασκαλίας, έδωσε ζωή στην ιστορία και τη μάθηση.

Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να είναι μέρος μιας εκπαιδευτικής συζήτησης, μιας ξενάγησης, μιας συνεδρίας αφήγησης, ή της επίδειξης των εμπειρογνομόνων. Ένα μέλος του προσωπικού του μουσείου ή ένας ερμηνευτής μπορεί να παίζει έναν ρόλο, ένας χαρακτήρας ντυμένος σύμφωνα με την ιστορική περίοδο ή την τοποθεσία που αντιπροσωπεύουν τα αντικείμενα του μουσείου και να εκτελέσει ένα σύντομο έργο που θα παρέχει τα πλαίσια για τα εκθέματα, βοηθώντας τους επισκέπτες να τα κατανοήσουν καλύτερα. Μπορούν είτε να πουν μια ιστορία (κλειστό σενάριο) είτε να «κάνουν μια συζήτηση» «σε ρόλο» και σε αλληλεπίδραση με το κοινό (ανοιχτό σενάριο). Οι ερμηνευτές που ασχολούνται με τους επισκέπτες μπορεί να χρειαστεί ν' αντιμετωπίσουν απροσδόκητες ερωτήσεις και προσπάθειες από το κοινό που ενδεχομένως να τους βγάλουν «εκτός ρόλου». Επομένως, είναι σημαντικό να είναι καλά προετοιμασμένοι και έμπειροι. Επιπλέον, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος αναχρονισμών ή πολιτισμικών ασυνεπειών που μπορεί να προκαλέσουν παρεξηγήσεις μεταξύ των επισκεπτών. Αυτοί είναι οι λόγοι που η έρευνα και η πολύ καλή εκπαίδευση για τις συλλογές και τα θέματα του μουσείου είναι πολύ σημαντική (Nikonanov & Bounia, 2020).

Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δρώντες. Τα παιδιά που «δείχνουν» τη δουλειά τους σε άλλους συχνά ανησυχούν ποιος στέκεται πού καθώς και ποιος λέει τι και πότε. Το δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβαίνει ιδανικά όταν το δραματικό παιχνίδι «συμβαίνει» μεταξύ δράματος και παιχνιδιού όπου η ελεύθερη ροή της ενέργειας του παιχνιδιού διαμορφώνεται κοινωνικά και δίνεται μορφή μέσω των αλληλεπιδράσεων και μέσω της επικοινωνίας. Όταν τα παιδιά «απλώς μαθαίνουν» δεν θα ασχοληθούν με το δράμα. Είναι όταν τα παιδιά μαθαίνουν την ίδια στιγμή που παίζουν και φτιάχνουν το δράμα που το πλαίσιο του έργου γίνεται πιο ισχυρό και έχουμε το ιδανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη συνέχεια η συζήτηση και η δημιουργία εικόνων μεταξύ των παιδιών διερευνά θέματα σημαντικά τόσο για τα παιδιά όσο και για τους μεγάλους. Ακριβώς, η εκπόνηση τεχνικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την «κοινωνικο-πολιτισμική» και «κονστрукτιβιστική» άποψη της μάθησης, η οποία τονίζει ότι μπορούμε να διδάξουμε μόνο όταν τα παιδιά θέλουν να μάθουν μαζί μας και ότι οι κατανοήσεις είναι «κατασκευασμένες», καθώς οι άνθρωποι αλληλεπιδρούν και διαλέγονται μεταξύ τους. Αν και μπορούμε να παρουσιάζουμε στα παιδιά πληροφορίες και απόψεις, πρέπει να βασιστούμε στα ενδιαφέροντα και τις ερωτήσεις των παιδιών. Αν δεν παρακινηθούν, δεν θ' ακούσουν πραγματικά κι ούτε θα εισέλθουν σε πραγματικό και ουσιαστικό διάλογο. Επιπλέον, οι έννοιες δεν είναι προκαθορισμένες αλλά δημιουργούνται πάντα από άτομα καθώς συνδέουν τις αντιλήψεις τους για τις νέες εμπειρίες με τις υπάρχουσες απόψεις και κατανοήσεις (Abbott & Edmiston, 1997).

Ο «μανδύας του ειδικού» (Mantle of the expert) είναι το όνομα που έδωσε η Dorothy Heathcote (1926-2012) στην επαναστατική της εκπαιδευτική πρόταση. Στο βιβλίο της *Drama for Learning* (1996), η συγγραφέας θα περιγράψει και θα αναλύσει τη δουλειά της με διάφορες ομάδες μαθητών για να δείξει πώς οι ενήλικες μπορούν να εργαστούν με παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας και ικανότητας, χρησιμοποιώντας τις ευφάνταστες δυνατότητες και συμβάσεις που ανοίγονται μέσω της χρήσης του δράματος, προκειμένου να αναπτυχθούν βαθιές και πλούσιες σπουδές προγράμματος σπουδών στην τάξη. Ο «μανδύας του ειδικού» βασίζεται στην αρχή ότι οι νέοι μαθαίνουν καλύτερα όταν η σχέση τους με τη μάθηση και τη διδασκαλία μοιάζει περισσότερο με αυτή των ειδικών απ' ό,τι με των μαθητών στα περισσότερα σχολεία. Όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν αυτόν τον «μανδύα», δημιουργούν συνθήκες στις αίθουσες διδασκαλίας όπου τα παιδιά μπορούν να

μαθαίνουν πιο συχνά όπως κάνουν οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή, από και με τους άλλους σε δραστηριότητες που αντλούν και επεκτείνουν την υπάρχουσα εμπειρία τους. Όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν έναν «μανδύα» εξειδίκευσης υιοθετούν την άποψη ενός μεγαλύτερου έμπειρου ενήλικα που έχει ήδη τεχνογνωσία και που εργάζεται για να αποκτήσει περισσότερη τεχνογνωσία λόγω ενός συγκεκριμένου έργου. Όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα «μανδύα εξειδίκευσης» σημαίνει ότι «πλαισιώνουν» τις σχέσεις τους με άλλα άτομα και με οποιονδήποτε τομέα σπουδών αρκετά διαφορετικά απ' ό,τι συνηθίζουν να κάνουν όταν βλέπουν τους εαυτούς τους ως «μαθητές». Ο «μανδύας του ειδικού» παρέχει ένα κέντρο για όλη τη γνώση: βιώνεται πάντα από τους μαθητές με τους όρους ενός υπεύθυνου ανθρώπου- είναι μία τεχνική της ενεργούς, επείγουσας και σκόπιμης μάθησης, στην οποία η γνώση δεν παραλαμβάνεται απλά με παθητικό τρόπο, αλλά δρα ενεργητικά (Edmiston, 2007).

Σε γενικές γραμμές, η τεχνική αυτή βασίζεται σε τρεις τρόπους διδασκαλίας: στη διερευνητική μάθηση, στο δράμα για μάθηση (στενά συνδεδεμένο με τη θεατροπαιδαγωγική), και στο «εξειδικευμένο πλαίσιο», το οποίο περιλαμβάνει τα παιδιά που τοποθετούνται ως εμπειρογνώμονες ενηλίκων. Αυτή η αναπλαισίωση ζητά από τα παιδιά να «πλαισιώσουν» ή να σκεφτούν τη μάθησή τους με νέο τρόπο. Καθοριστικό για τη λειτουργία της τεχνικής του «μανδύα» είναι το γεγονός ότι τα παιδιά (και ο δάσκαλος) δεν λειτουργούν στα πλαίσια ενός πραγματικού κόσμου, αλλ' επιτελούν ρόλους σε έναν φανταστικό κόσμο. Η Heathcote ανέπτυξε την ιδέα της «πλαισίωσης» αφού διάβασε τα κοινωνιολογικά κείμενα του Erwing Goffman, που χρησιμοποίησε την ιδέα του «πλαισίου» για ν' αναφερθεί στο εύρος των διαθέσιμων απόψεων ή των εννοιολογικών «πλαισίων» που δημιουργούν αίσθηση ότι οι άνθρωποι αναπόφευκτα τα φέρουν σε οποιαδήποτε κοινωνική κατάσταση. Η Heathcote το αναγνώρισε αυτό βάζοντας τους μαθητές σε ρόλους, ο δάσκαλος τους ζητά επίσης να υιοθετήσουν μία άποψη, ή «πλάισιο αναφοράς», και αυτό θα πρέπει σοβαρά να λαμβάνεται υπόψη (Aitken, 2013).

Η δραματική αυτή τεχνική ουσιαστικά λειτουργεί μέσω της κλήσης για φαντασία. Μέσα σ' αυτόν τον φανταστικό κόσμο, και για κάποιο χρονικό διάστημα, τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο μέσα από τα μάτια των άλλων ανθρώπων, δηλαδή υιοθετούν μία αίσθηση εμπειρογνωμοσύνης.

Στο ευρύ πλαίσιο της Θεατροπαιδαγωγικής και του μεθοδολογικά πολυδιάστατου πεδίου του Δράματος, η τεχνική του «ανακριτικού δράματος» (Inquiry Drama Method) συνιστά ένα δραματικό-ανθρωπολογικό περιβάλλον και μία μέθοδο για τη διεπιστημονική και καλλιτεχνική εξερεύνηση της ανθρώπινης ύπαρξης, της φύσης και της εμπειρίας. Ως κοινωνικοδραματικός τύπος μάθησης για σωματική άσκηση, ψυχολογική ενδυνάμωση και πνευματική ανάπτυξη, είναι μια επιστημονική και καλλιτεχνική διαδικασία κατά την οποία μια ομάδα ανθρώπων εξερευνά τη ζωή μέσω του στοχασμού καθώς και μιας παιγνιώδους, αυτοσχέδιας και καλά οργανωμένης θεατρικής δράσης. Στο βιωματικό, διαδραστικό και δραματικό περιβάλλον αυτής της μεθόδου αναπτύσσονται γνωστικές, συναισθηματικές και πνευματικές διαδικασίες και ένα σύνολο δεξιοτήτων, όπως οργανωτικές, συνεργατικές, επικοινωνιακές, διαλογικές, γλωσσικές, δημιουργικές, δραματικές και αξιολογικές. Αυτή η μέθοδος εστιάζει στην κατανόηση του εαυτού ως άλλου μέσω της δραματικής εξερεύνησης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και, από αυτή την άποψη, στοχεύει τόσο στην ατομική όσο και στην ομαδική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα. Η «ανακριτική μέθοδος» αποτελείται από πέντε στάδια που αναφέρονται στη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας μεταξύ της ομάδας, στην εισαγωγή των παιδιών στο περιβάλλον της ιστορίας, στην εξερεύνηση και δημιουργία του νέου δραματικού περιβάλλοντος, και στην αξιολόγηση και κατανόηση της νέας εμπειρίας και την παρουσίαση (Papadopoulos et al., 2022).

Υπάρχουν και άλλοι πολλοί τύποι ή τεχνικές θεάτρου, όπως είναι η «αφήγηση παντομίμα», που προσκαλεί τους μαθητές να φανταστούν και να μιμηθούν το σωματικό και συναισθηματικό ταξίδι ενός χαρακτήρα μέσα σε μια ιστορία, όπως την αφηγείται ένας δάσκαλος. Η αφηγηματική παντομίμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διευρύνει τις γνώσεις των μαθητών τόσο για πραγματικά όσο και για συναισθηματικά γεγονότα ιστορίας μέσα από την οπτική γωνία ενός συγκεκριμένου χαρακτήρα. Το παιχνίδι ρόλων (role-playing) στα μουσεία μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για τη βελτίωση της εμπειρίας των επισκεπτών. Η προσθήκη ενός διαδραστικού στοιχείου βασισμένου σε παιχνίδια σε μια έκθεση μουσείου είναι ένας σίγουρος τρόπος για να δημιουργηθεί ακόμη περισσότερο ενδιαφέρον. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τους επισκέπτες να βιώσουν ένα έργο τέχνης ή ένα πολιτιστικό τεχνούργημα με έναν νέο και βαθύτερο τρόπο. Τα παιχνίδια στα μουσεία επιτρέπουν στους επισκέπτες να έχουν την πρωτοβουλία σε συχνά πολύ

σύνθετους τομείς περιεχομένου, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εξερευνήσουν ιδέες και περιεχόμενο με πολύ διαδραστικό τρόπο (Carlsson, 2020). Αυτό μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό βοηθώντας τους επισκέπτες να ασχοληθούν και να κατανοήσουν περίπλοκες ή αφηρημένες έννοιες. Εκτός από τα παραδοσιακά παιχνίδια ρόλων, η τεχνολογία μπορεί επίσης να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της μουσειακής εμπειρίας. Για παράδειγμα, τα ψηφιακά παιχνίδια και οι διαδραστικές οθόνες μπορούν να προσφέρουν μια πιο καθηλωτική εμπειρία στους επισκέπτες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η χρήση παιχνιδιών και το παιχνίδι ρόλων πρέπει να ευθυγραμμίζονται με την αποστολή του μουσείου και τους εκπαιδευτικούς στόχους της έκθεσης. Ο απώτερος στόχος είναι να εμπλουτιστεί η κατανόηση και η εκτίμηση του επισκέπτη για τα εκθέματα, αντί να προσφέρει απλώς ψυχαγωγία (Nikonanou & Venieri, 2015).

Το 2004, το Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης στη Νέα Υόρκη οργάνωσε μια έκθεση με τίτλο *Dangerous Liaisons: Fashion and Furniture in the Eighteenth Century*. Η έκθεση πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο (από τις 29 Απριλίου έως τις 6 Σεπτεμβρίου 2004), εντός διαφόρων εκθεσιακών χώρων. Το *Dangerous Liaisons* αποτελείται από ομάδες εκθεμάτων που παρουσιάζονται ως *tableaux vivants*. Το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης ορίζει τον όρο ως «αναπαράσταση ενός προσώπου, χαρακτήρα, σκηνής, περιστατικού κ.λπ., ή γνωστού πίνακα ή αγάλματος, από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων με κατάλληλες στολές και συμπεριφορές, σιωπηλοί και ακίνητοι». Με απλά λόγια, οι ηθοποιοί χτίζουν μια πόζα. Ο όρος περιγράφει μια οπτικά εντυπωσιακή ομάδα φιγούρων που τοποθετούνται προσεκτικά, τακτοποιημένες και θεατρικά φωτισμένες. Το παιχνίδι σαλονιού των σκηνικών *tableaux vivants* στη μίμηση γνωστών πινάκων ήταν μια αγαπημένη ενασχόληση κατά τον 18^ο αι. ως μία ενασχόληση της Γαλλικής αριστοκρατίας. Σκοπός ήταν να οπτικοποιήσουν ένα ιστορικό ή λογοτεχνικό επεισόδιο. Η μίμηση της σύνθεσης των φιγούρων σε κάποια γνωστή ζωγραφική ήταν μόνο ένα μέσο για αυτόν τον σκοπό, και όχι αυτοσκοπός. Μακριά από ένα μεμονωμένο φαινόμενο, τα *tableaux vivants* είναι μια πράξη παρατεταμένης ή διαρκούς σκηνικής σκηνοθεσίας που έχει σαφή διασύνδεση με το θέατρο και τη ζωγραφική. Στους εκθεσιακούς χώρους των *Dangerous Liaisons* τα *tableau vivants* διασκευάστηκαν ως ένας τρόπος για την προβολή κοστούμιών εποχής σε δραματική και αμοιβαία αλληλεπίδραση με τα έπιπλα της περιόδου. Αυτό το *tableau*

vivant ως παιχνίδι σαλονιού παρέχει, μέσω της αναπαράστασης της «πραγματικής ζωής», τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας των κοινωνικών τρόπων, εθιμοτυπιών και των σαγηνευτικών τελετουργιών της ιστορικής περιόδου. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτή η παρουσίαση εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία ως τεχνική με τη δραματοουργία (με την ευρύτερη έννοια) (Katzberg, 2012).

Αυτές είναι μερικές- ίσως οι πιο κύριες- από τις τεχνικές και τις μεθόδους της θεατροπαιδαγωγικής, που ήδη χρησιμοποιούνται σε πολλά και διαφορετικά μουσεία παγκόσμια. Ακόμα υπάρχουν πολλές θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται και προσφέρονται για τον σχεδιασμό θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, όπως παιχνίδια από το θέατρο του καταπιεσμένου, η διερευνητική δραματοποίηση, το θεατρικό παιχνίδι, το θέατρο ντοκουμέντο (Αυδή, 2007).

3.2 Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα-ζητήματα σχεδιασμού

Ενώ τα παιδιά γενικά συμμετέχουν εύκολα σε δραστηριότητες και σε ζωνρές συζητήσεις, η συμμετοχή ενός κοινού που περιλαμβάνει εφήβους και ενήλικες είναι, φυσικά, πολύ πιο προβληματική. Η ανάγκη να προκαλέσεις, να ταραξείς, να εκπλήξεις, να τονώσεις, είναι συχνά βασικός στόχος μίας θεατρικής παράστασης, αλλά θα πρέπει να εξισορροπείται έναντι των αντιπαραγωγικών κινδύνων της ντροπής, της σύγχυσης, της αποδυνάμωσης, ακόμα και του θυμού του επισκέπτη που δεν έχει ακόμα συμφωνήσει να μπει στη διαδικασία. Έτσι, το πώς πλαισιώνεται η εκδήλωση, πώς ο επισκέπτης ενθαρρύνεται να γίνει ένα πρόθυμο μέλος του κοινού, ή ακόμα και (να γίνει) ένας συμμετέχων, ο βαθμός στον οποίο του επιτρέπεται ένας βαθμός επιλογής ως προς το εάν ή κατά πόσο θα συμμετάσχει, και η ευκαιρία που δίνεται να κάνει ερωτήσεις ή να εκφράσει απόψεις στο τέλος – όλα αυτά είναι ζωτικής σημασίας ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε κάθε εκδήλωση παράστασης σε έναν μη θεατρικό χώρο όπου οι συμβάσεις δεν θα είναι απαραίτητα κατανοητές και συχνά θα έχουν πρέπει να καθιερωθεί και να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης καθώς προχωρά η παράσταση (Boal, 2013).

Μία εισαγωγή μπορεί να τονίζει ότι οι ηθοποιοί θα παίξουν μια ποικιλία διαφορετικών ρόλων και ότι οι γκαλερί των μουσείων στο σύνολό τους θα παρέχουν το σκηνικό για το δράμα, αλλά με την ίδια λογική αυτά τα σκηνικά δεν θα είναι «ρεαλιστικά». Με αυτόν τον

τρόπο, οι μεγάλοι χώροι των γκαλερί, οι σκάλες και τα συνδετικά περάσματα από τα οποία περνά το κοινό ενώ περπατά από σκηνή σε σκηνή θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως αναπόσπαστα συστατικά του δράματος – όχι ως εκνευριστικά και στενόχωρα μειονεκτήματα της παράστασης σε ένα μουσείο (Jackson & Kidd, 2007).

Τα στάδια ενός σχεδιασμού οπωσδήποτε περιλαμβάνουν την εισαγωγή, όπου είτε ο δάσκαλος είτε ο ηθοποιός αναφέρονται σε μία πρώτη πλαισίωση του έργου και η αφήγηση είναι τόσο ελκυστική και παραγωγική όσο αυτή συνδυάζεται με το χιούμορ και παρακινεί το ενδιαφέρον του παιδικού κοινού. Στη συνέχεια της παράστασης το ζητούμενο είναι το κοινό, δηλαδή τα παιδιά, να μπορούν να εκφράζουν τις γνώμες και τις απόψεις τους, μέσω των αντιδράσεων τους στη διαδικασία. Υπάρχει ένα σημείο που ο δάσκαλος που παίζει έναν ρόλο ή ο ίδιος ο ηθοποιός είναι σε θέση να σταματήσουν την παράσταση και να μουν σε μία διαδικασία συλλογής δεδομένων από το κοινό (μέσω ερωτήσεων) για το τι ακριβώς νομίζουν σχετικά με τους χαρακτήρες και την ιστορία που παρουσιάζεται. Ο δάσκαλος ή ο ηθοποιός γνωρίζουν ότι όταν τα παιδιά συμμετέχουν στην κατάσταση, περισσότερο και από τους ρόλους, θ' αναπτύξουν πολλές και διαφορετικές απόψεις και προοπτικές για την ιστορία και μπορεί μάλιστα να τροποποιήσουν τις αρχικές τους τοποθετήσεις. Το δράμα δείχνει πώς ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναπτύσσεται στο πλαίσιο. Είναι ένα ζωντανό και δυναμικό γεγονός που απαιτεί τη διαρκή και άμεση αλληλεπίδραση δασκάλων, μαθητών και των κοινοτήτων τους. Βασικές αρχές είναι η έρευνα, η θέση του δασκάλου ως συνεργάτη του ηθοποιού και μέρος της διαδικασίας (συντονιστής, σκηνοθέτης, χειριστής), τρόπους προώθησης της κατανόησης, τρόπους παραγωγής της γνώσης, ένα καλά ισορροπημένο πρόγραμμα με ευέλικτη δομή, που θα επιτρέπει τη δέσμευση του θεατή και την ανάληψη κινδύνου (Taylor, 2000).

Ο σχεδιασμός αναπόφευκτα χρησιμοποιεί πολλές τεχνικές δράματος και διερεύνησης, όπως ερωτήσεις και απαντήσεις/σκέψεις και παρακολούθηση κοινωνικής κατάστασης, θέατρο φόρουμ, παιχνίδι ρόλων (role-playing), «καυτά καθίσματα» (hot seating), όπου ένας χαρακτήρας ερωτάται από την ομάδα σχετικά με το υπόβαθρο, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά του- μία μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη ενός ρόλου στο μάθημα του δράματος ή στις πρόβες ή για την ανάλυση ενός θεατρικού έργου μετά την παράσταση. Ακόμη και χωρίς προετοιμασία, είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για τον

εμπλουτισμό ενός χαρακτήρα. Η τεχνική είναι επιπλέον χρήσιμη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αμφισβήτησης μαζί με την υπόλοιπη ομάδα. Ο σχεδιασμός, επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει μονόλογους, «παγωμένο καρέ» (freeze frame), δηλαδή τη δημιουργία μίας οπτικής εικόνας, όπως μία φωτογραφία, για να δείξουμε τον χαρακτήρα σε μία σκηνή ή σε μία σειρά από σκηνές, τις αντικρουόμενες συμβουλές, γραφή σε ρόλους, εργαστήρια γραφής, στιγμές της ημέρας ζωής: παρελθόν, παρόν, μέλλον. Ως σχεδιαστική μέθοδος που περιλαμβάνει εμπλουτισμένες διαδικασίες δραματουργικών ερευνών και αναπτυγμένα στάδια, δίνει στον εμπυχωτή την ευκαιρία να οδηγήσει τους συμμετέχοντες σε πολλούς χώρους έρευνας: τόπος, χρόνος, προσωπικά, κοινωνικά, ιστορικά, ψυχολογικά συναισθήματα, ανάγκες, επιλογές, στάσεις. Τα στάδια μπορεί να περιλαμβάνουν: την εξοικείωση με το μουσειακό περιβάλλον, την εξερεύνηση και έρευνα στο μουσείο, τη δημιουργία ενός νέου δραματικού περιβάλλοντος για την έρευνα, την αξιολόγηση της μουσειακής εμπειρίας, και μια σύντομη παράσταση της συνολικής μουσειακής εμπειρίας (Boal, 2013).

Όλα αυτά στη βάση της παραδοχής ότι το ερευνητικό δράμα στα μουσεία ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να επικοινωνήσουν με τα εκθέματα, τόσο ως τεχνουργήματα υλικών και πνευματικών ιχνών της ανθρωπότητας, όσο και να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν, την κληρονομιά με την καθημερινή ζωή, τις ανθρώπινες επιλογές και συμπεριφορές με την κοινωνία, την ιστορία, τον πολιτισμό. Το πιο ενδιαφέρον στοιχείο της μεθόδου του ερευνητικού δράματος στο μουσείο είναι ότι αναπτύσσεται μέσα από πολλές διαφορετικές τεχνικές δραματουργίας (Neelands & Goode, 2015).

Ας δούμε ένα σχεδιαστικό πρόγραμμα (από τα πολλά). Στο 1^ο στάδιο μπορεί να είναι ο κύκλος εισαγωγής και εξοικείωσης με το μουσειακό περιβάλλον. Ο εμπυχωτής καλωσορίζει τους μαθητές και τους οδηγεί στην έκθεση όπου η μουσική των ήχων της φύσης δημιουργεί μια διαφορετική ατμόσφαιρα. Τα παιδιά που κάθονται σε έναν κύκλο παρουσιάζονται δυναμικά κινώντας τα χέρια τους ως πουλιά ή δέντρα στην ύπαιθρο. Ο μουσειοπαιδαγωγός/εμπυχωτής έχει ετοιμάσει κάρτες, τον ίδιο αριθμό με την ομάδα, στις οποίες εμφανίζονται οι λέξεις που βασίζονται στις βασικές ερωτήσεις του μουσειακού προγράμματος: ΠΟΙΟΣ, ΤΙ, ΠΟΥ, ΠΟΤΕ, ΠΩΣ, ΓΙΑΤΙ, και τοποθετημένες σε διαφορετικά κρυφά σημεία στο μουσείο (Papadopoulos & Filippoupoliti, 2017). Το 2^ο

στάδιο περιλαμβάνει την εξερεύνηση και έρευνα στο μουσείο. Ο εμπυχωτής, χρησιμοποιώντας το «Mantle of the Expert», εισάγει τέσσερις ομάδες σε ρόλο ειδικών: μουσειολόγους, εθνολόγους (ειδήμονες της λαογραφίας), θεατρολόγους, ζωγράφους. Οι μαθητές δημιουργούν ομάδες και χρησιμοποιούν τις κάρτες που έχουν συλλέξει, προσπαθώντας να βρουν ή να εξερευνήσουν πληροφορίες και απαντήσεις για το ποιος, τι, πώς, πού, πότε. Κάθε ομάδα έχει τα ίδια καλύμματα κεφαλής, διαφορετικά χρώματα για κάθε ομάδα, σημειωματάρια, μολύβια και μαρκαδόρους. Κάθε ομάδα σε ρόλο αναλαμβάνει τη συλλογή ή διερεύνηση πληροφοριών για την έκθεση και τα εκθέματα, τη συνεργασία σε δραστηριότητες και τη δημιουργία ιστοριών ή μονολόγων, ζωγραφίζει ένα έκθεμα ή ένα άτομο που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένα τεχνούργημα/αντικείμενο από την έκθεση. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τι είδους πληροφορίες έχει συγκεντρώσει ή εξερευνήσει (στο μουσείο οι πληροφορίες δίνονται με διαφορετικούς τρόπους: κείμενα, τοίχοι) και τι έχει δημιουργήσει η κάθε ομάδα (μονόλογος, σκηνές, σχέδιο). Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει κάθε προσπάθεια και υπενθυμίζει στα παιδιά να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις, σώμα, λόγο, φωνή για την παρουσίασή τους. Όταν κάθε ομάδα τελειώνει την παρουσίαση, στο 3^ο στάδιο, ο εμπυχωτής ζητά από τα μέλη της ομάδας ν' αναλάβουν ρόλους για να διερευνήσουν τον τόπο, τον χρόνο, τον χαρακτήρα της κοινότητας, την κοινωνική κατάσταση των ομάδων που βλέπουν στη μουσειακή αναπαράσταση. Ο εμπυχωτής προτείνει στα παιδιά να κινηθούν και ν' αναλάβουν συγκεκριμένους ρόλους, προκειμένου να εξοικειωθούν με αυτούς τους ρόλους και να συνειδητοποιήσουν εναλλακτικές προοπτικές των ρόλων τους μέσα από την τεχνική του «καθημερινού δράματος» (Day in life drama). Χρησιμοποιώντας δραματικές τεχνικές «παγώματος καρτέ» και παρακολούθησης κοινωνικής κατάστασης, οι συμμετέχοντες δίνουν τη δική τους άποψη για αυτήν την κοινότητα. Στο 4^ο στάδιο, λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση της μουσειακής εμπειρίας. Παιδιά σε κύκλο και εκτός ρόλου μοιράζονται σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τις εμπειρίες τους και τον τρόπο που σχετίζονται με το πρόγραμμα του μουσείου. Σε ένα μεγάλο χαρτί τοποθετημένο στο πάτωμα, οι συμμετέχοντες γράφουν μικρές προτάσεις για όσα έμαθαν, ένιωσαν, έδρασαν, απόλαυσαν. Καθένας τους διαβάζει δυνατά τις σκέψεις του. Τέλος, στο 5^ο στάδιο, θα γίνει μία σύντομη παράσταση/παρουσίαση της συνολικής μουσειακής εμπειρίας ((Papadopoulos & Filippoupoliti, 2017).

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σ' ένα μουσείο μπορεί να έχει τη μορφή ενός αφηγηματικού σεναρίου, το οποίο θα περιέχει δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων ή θα είναι ένα εισαγωγικό κομμάτι για την προσέγγιση των εκθεμάτων. Η συμπερίληψη του παιχνιδιού στο δράμα είναι μία απαραίτητη προϋπόθεση. Στο ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Andy Warhol στο Pittsburgh, ο Krakowski (2012) μελετά τη μακροπρόθεσμη επίδραση του παιχνιδιού ρόλων στις αφηγήσεις των παιδιών σχετικά με την επίσκεψη στο μουσείο. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε σ' αυτό το μουσείο ήταν πολύ-καλλιτεχνικού χαρακτήρα, δηλαδή συνδύαζε σχέδιο, χορό και παιχνίδι για να ερμηνεύσει μια σειρά από εικονογραφικά έργα. Οι περιγραφές των παιδιών ένα χρόνο μετά την επίσκεψη ανέδειξαν τον πολύπλευρο χαρακτήρα του παιχνιδιού προσποίησης, που σύμφωνα με τον ερευνητή οφείλεται στο περιεχόμενό του και στη σημασία που έχει ως ερμηνευτικό εργαλείο στη ζωή ενός παιδιού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η χρήση του παιχνιδιού προσποίησης μπορεί να οδηγήσει στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, η οποία οφείλεται στο εγγενές κίνητρο του παιδιού για παιχνίδι, δημιουργώντας μια αίσθηση ροής όπου η εκπαιδευτική διαδικασία δεν δημιουργεί κόπωση αλλά, μάλλον, απορροφά πλήρως το παιδί που συμμετέχει σε τέτοιο βαθμό που καταργείται η αίσθηση του χώρου και του χρόνου. Οι συνεντεύξεις που ακολούθησαν μετά την επίσκεψη στο μουσείο έδειξαν ότι οι αναμνήσεις των παιδιών ήταν ιδιαίτερα ζωντανές και υποβλητικές και ότι το παιχνίδι ρόλων έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία της βιωμένης εμπειρίας της επίσκεψης.

Αναφέρθηκαν τρόποι σχεδιασμού που θα ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Πράγματι, η ικανότητα των προγραμμάτων παιδαγωγικής θεάτρου να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, αλλά και να ενισχύουν τη μνήμη της επίσκεψης, ήταν μεταξύ άλλων ο στόχος των προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν στο Ιστορικό Μουσείο του Λαού και στο Αυτοκρατορικό Πολεμικό Μουσείο του Λονδίνου (Jackson & Leahy, 2005). Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι, σε σύγκριση με άλλες παιδαγωγικές πρακτικές, οι μέθοδοι παιδαγωγικής του θεάτρου σε έργα μουσειακής εκπαίδευσης μπορούν να προκαλέσουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, η οποία στη συνέχεια μετατρέπεται σε ενεργό εμπλοκή στη διαδικασία δημιουργίας νοήματος. Τα εν λόγω προγράμματα θεωρήθηκαν ιδιαίτερα δημιουργικά και είχαν μεγάλη απήχηση στα παιδιά, καθώς οι αφηγήσεις τους δύο μήνες μετά την παρακολούθηση του προγράμματος

ήταν ζωντανές και περιγραφικές σε σύγκριση με εκείνες των μαθητών που συμμετείχαν σε εναλλακτικές δραστηριότητες, επιβεβαιώνοντας τα θετικά συναισθήματα των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

Συνεπώς ο σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναπόφευκτα χρησιμοποιεί πολλές τεχνικές δράματος και διερεύνησης, όπως ερωτήσεις και απαντήσεις/σκέψεις και παρακολούθηση κοινωνικής κατάστασης, θέατρο φόρουμ, παιχνίδι ρόλων (role-playing), «καυτά καθίσματα» (hot seating), όπου ένας χαρακτήρας ερωτάται από την ομάδα σχετικά με το υπόβαθρο, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά του-μία μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη ενός ρόλου στο μάθημα του δράματος ή στις πρόβες ή για την ανάλυση ενός θεατρικού έργου μετά την παράσταση. Η εισαγωγή και η αποτίμηση ολοκληρώνουν ένα πετυχημένο τέτοιο πρόγραμμα (Γραμματάς, 2014).

Κεφάλαιο 4. Ερευνώντας τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο στην παιδαγωγική του μουσείου: μελέτες περίπτωσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, ως βιωματική προσέγγιση, έχει κερδίσει έδαφος στην μαθησιακή διαδικασία των μουσείων παγκοσμίως. Οι μουσειακές παιδαγωγικές πρακτικές συνεχώς εξελίσσονται, αναζητώντας νέους τρόπους να εμπλέξουν τους επισκέπτες και να εμπλουτίσουν την εμπειρία τους. Η χρήση του θεάτρου και των δραματικών τεχνικών παρέχει μια μοναδική δυνατότητα για την αναζωογόνηση της μάθησης στο πλαίσιο των μουσείων, προσφέροντας παράλληλα ευκαιρίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της δημιουργικότητας (Γραμματάς, 2015).

Στόχος αυτού του κεφαλαίου είναι να εξετάσει τη χρήση της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου σε μουσεία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Μέσα από μελέτες περίπτωσης, θα αναλυθεί το πώς διαφορετικά μουσεία ενσωματώνουν θεατρικά στοιχεία στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, ποια είναι τα αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων και ποιες είναι οι προκλήσεις και οι προοπτικές για τη μελλοντική τους ανάπτυξη. Αρχικά, θα παρουσιαστούν παραδείγματα από ελληνικά μουσεία που έχουν υιοθετήσει θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, αναδεικνύοντας τις καινοτομίες και τις προσαρμογές που έχουν εφαρμόσει στο τοπικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, θα εξεταστούν περιπτώσεις από όλο τον κόσμο, παρέχοντας μια συγκριτική ανάλυση των διαφορετικών μεθόδων και πρακτικών. Μέσω αυτής της διερεύνησης, θα γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς η θεατροπαιδαγωγική μπορεί να εμπλουτίσει την παιδαγωγική των μουσείων και να ενισχύσει την πολιτιστική μάθηση γενικότερα.

4.1 Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε ελληνικά μουσεία

Ομολογείται ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος που είναι ακόμα πολύ περιορισμένη στην εφαρμογή της στα ελληνικά μουσεία (Καλεσοπούλου, 2017). Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία αποτελούν μια καινοτόμο προσέγγιση

στην εκπαιδευτική διαδικασία, που ενσωματώνει θεατρικές τεχνικές για την ενίσχυση της μάθησης και της πολιτιστικής συμμετοχής. Στα ελληνικά μουσεία, η χρήση αυτών των προγραμμάτων έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια, αποδεικνύοντας την αξία τους στην ενίσχυση της επίσκεψης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Τα προγράμματα αυτά, ενσωματώνοντας στοιχεία δράματος και παιγνιοθεραπείας, προσφέρουν στους επισκέπτες μια διαδραστική και εμπειρική προσέγγιση στην πολιτιστική κληρονομιά.

Η θεατροπαιδαγωγική βασίζεται στη συνδυασμένη χρήση των θεατρικών τεχνικών και της παιδαγωγικής επιστήμης για την υποστήριξη της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης (O'Toole, 1992). Η εφαρμογή της σε μουσειακά περιβάλλοντα στοχεύει στην ενίσχυση της εμπύθισης των επισκεπτών και της ενεργής συμμετοχής τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι επισκέπτες δεν είναι απλά παθητικοί θεατές, αλλά γίνονται ενεργοί συνδημιουργοί της εμπειρίας τους (Heath & Lehn, 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky (1978), η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι καίρια για τη γνωστική ανάπτυξη. Η θεατροπαιδαγωγική αξιοποιεί αυτή τη θεωρία, δημιουργώντας ένα πλαίσιο όπου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε συνεργατικές δραστηριότητες και δημιουργούν νόημα μέσω του διαλόγου και της αλληλεπίδρασης.

Στην Ελλάδα, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν υιοθετηθεί από διάφορα μουσεία για να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική τους προσφορά. Τα προγράμματα αυτά προσαρμόζονται στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και τις θεματικές των μουσείων, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή εμπλοκή των επισκεπτών (Λενακάκης, 2020). Σημαντικά ζητήματα που τίθενται και «επιβαρύνουν» την ένταξη των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα ελληνικά μουσεία μπορεί να είναι ο μεγάλος αριθμός επισκεπτών, που καθιστά δύσκολη την παρατήρηση αντικειμένων από όλους τους συμμετέχοντες, η αυστηρότητα της τήρησης του χρόνου, ενώ μία σημαντική παράμετρος της επιτυχίας- ειδικά στην περίπτωση των «παιχνιδιών ρόλων», είναι η ένταξη τους στον ελεύθερο χρόνο ή στο πλαίσιο ενός εορτασμού.

Το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας- Θράκης (ήδη από το 2011) έχει έρθει σε συνεργασία με την ομάδα «Gamecraft», μία σημαντική πρωτοβουλία η οποία βέβαια συνοδεύτηκε από την έντονη επεμβατικότητα του μουσείου σε θέματα περιεχομένου και εγκυρότητας. Δεν αξιολογήθηκε μόνο η δυνατότητα της αφήγησης και

του παιχνιδιού των ρόλων, αλλά και η αξιοπιστία του περιεχομένου που θα έπρεπε να μεταδοθεί στο ακροατήριο.

Η «Ρωμαϊκή Αγορά», το «κάστρο της Ρεντίνας» και το «Διαδραστικό Πάρκο Αριστοτέλη», είναι μερικά παραδείγματα υπαίθριας ερμηνείας με βάση το LARP (Live Action Role Playing). Το LARP της Ρωμαϊκής Αγοράς είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής των LARP's σε ελληνικούς υπαίθριους χώρους. Το παιχνίδι απευθυνόταν τόσο σε σχολικές ομάδες όσο και σε ενήλικες και διήρκεσε τέσσερις ώρες. Τα μέλη της οργανωτικής ομάδας έστησαν μια πλοκή όπου ένας κεντρικός χαρακτήρας καθοδηγούσε τους επισκέπτες-μέλη της ομάδας σε μια ευφάνταστη ιστορία που δημιουργήθηκε στα ερείπια της Ρωμαϊκής Αγοράς και τους μετέφερε στη ρωμαϊκή εποχή. Το εισαγωγικό κείμενο εξηγεί: «...Η μοίρα αποκαλύπτει εκπλήξεις για τους πολίτες της Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες θα παίξουν τους ρόλους των πολιτών που συμμετέχουν σε μια περιέργη υπόθεση δολιοφθοράς σχετικά με την εναπομείνασα ποσότητα νερού στη Ρωμαϊκή Αγορά. Ποιος κρύβεται πίσω από αυτή την αποτρόπαια πράξη; Πώς θα βρουν τον πραγματικό δράστη; Τι πρέπει να κάνουν και πόσο γρήγορα πρέπει να αντιδράσουν;».

Το LARP στο κάστρο της Ρεντίνας και στο διαδραστικό πάρκο του Αριστοτέλη απευθύνονταν μόνο σε σχολικές ομάδες, αν και ακολούθησαν τον ίδιο σχεδιασμό: οι μαθητές υιοθέτησαν κάποιους ρόλους από το παρελθόν για να λύσουν τα μυστήρια που επέβαλλαν ορισμένοι κεντρικοί αφηγητές. Στο κάστρο της Ρεντίνας, οι επισκέπτες ανέλαβαν τους ρόλους των μελών ενός караβανιού που είχε φτάσει στο κάστρο αργά το βράδυ. Το πρόγραμμα περιελάμβανε ύπνο εντός του κάστρου: «την επόμενη μέρα, το караβάνι αντιμετωπίζει ένα κλιμάκιο φρουρών του κάστρου που τους κατηγορεί ότι έκλεψαν τον χρυσό σταυρό της επισκοπής Λητής. Ο σταυρός βρισκόταν στο κάστρο από την εποχή της μεταφοράς της επισκοπής σε αυτό. Το караβάνι είναι αθώο αλλά πρέπει να το αποδείξει. Στόχος του παιχνιδιού ήταν η κατανόηση του ρόλου του κάστρου ως φρουρίου και σταθμού στα Μακεδονικά Τέμπη». Στο διαδραστικό πάρκο του Αριστοτέλη, το οποίο είναι εξοπλισμένο με εργαλεία φυσικής για πρακτικές δραστηριότητες, το πρόγραμμα είχε στόχο να εξοικειώσει το κοινό με τη Φυσική του Αριστοτέλη και τη ζωή του (Βενιέρη, Νικονάνου, 2015).

Ένα άλλο LARP που υλοποιείται σε υπαίθριο χώρο είναι το «Thessaloniki City Rally (Treasure Hunt) The Share». Ολόκληρη η πόλη της Θεσσαλονίκης, με τα πολλά ανόμοια μνημεία της, που καλύπτουν ένα σημαντικό εδαφικό και ιστορικό τμήμα της πόλης, έγινε ένα είδος υπαίθριου μουσείου για να «σκηνοθετήσει» μια εκδήλωση LARP (Venieri & Nikonanou, 2015).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Βενιέρη (2017, σ. 125), «η χρήση των παιχνιδιών ρόλων ζωντανής δράσης σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, στα ελληνικά μουσεία, μοιάζει περισσότερο με τα 'λειτουργικά παιχνίδια', καθώς ο χρονικός περιορισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν επιτρέπει την ανάπτυξη ενός Παιχνιδιού Ρόλων Ζωντανής Δράσης ολοκληρωμένης κλίμακας και τα Παιχνίδια συνήθως απευθύνονται σε ομάδες παρά σε άτομα».

Αντίθετα, η προφορική αφήγηση είναι μία περισσότερο διαδεδομένη μέθοδος στα ελληνικά μουσεία. Είναι μία μέθοδος που εμπλουτίζει την παρουσίαση των θεματικών των μουσείων, όμως πάσχει στο γεγονός ότι δεν επιτρέπει την ενεργή παρέμβαση και συμμετοχή του ίδιου του ακροατή. Ο τρόπος της είναι, σε αρκετές περιπτώσεις, γενικόλογος και αφαιρετικός. Οι προφορικές μαρτυρίες είναι ένα σημαντικό μέρος της προφορικής αφήγησης και είναι αυτές που συνεισφέρουν στην ιστορική κατανόηση. Η επαφή με τα ιστορικά «αντικείμενα» αποκτά μία άλλη, πλούσια διάσταση, η οποία όμως προϋποθέτει κάτι πολύ σημαντικό: η προφορική ιστορία στα μουσεία να συνοδεύεται και από την παρουσίαση εναλλακτικών, ακόμη και αντιφατικών μεταξύ τους προφορικών αφηγήσεων και ανθρωπίνων αντιδράσεων, προκειμένου να γίνει κατανοητό πως διαφορετικοί άνθρωποι και διαφορετικές κοινωνίες συγκρατούν με διαφορετικό τρόπο στη μνήμη τους τα ιστορικά γεγονότα (Παπαζάκα, 2010). Ενδεικτικά, μπορούμε ν' αναφέρουμε τη διοργάνωση βραδιών αφηγήσεων το 2011 από το Μουσείο Ισλαμικής Τέχνης, με θέμα «Εβλιγιά Τσελεμπί: το βιβλίο των ταξιδιών», όπου ο αφηγητής αφηγούνταν ιστορίες από τα ταξίδια του μουσουλμάνου περιηγητή με τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Στην παρουσίαση αυτή υπήρχε η μέριμνα για μία διακειμενική περιπλάνηση με μύθους, θρύλους και ιστορίες (Βενιέρη, 2017), η οποία όμως θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα εξεζητημένη σε σχέση με το μέσο κοινό της σχολικής ηλικίας.

Η ιστορική αναπαράσταση, με τα σκηνικά και τα κοστούμια, είναι μία ακόμη μέθοδος που χρησιμοποιείται και σε μουσεία και σε φεστιβάλ σ' όλη την χώρα. Ο σύλλογος «Κορύβαντες», που αυτοπροσδιορίζεται ως «Σύλλογος Ιστορικών Μελετών» και ο σύλλογος «Σπαρτιάτικες Μόρες», είναι σύλλογοι που δεν ανήκουν βέβαια στα μουσεία, αλλά συνεργάζονται με μουσειακές εκδηλώσεις. Αυτή η πραγματικότητα έχει τα δικά της μειονεκτήματα, καθώς ο βασικός κίνδυνος που είναι η έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης και επαγγελματικής συμπεριφοράς ελλοχεύει, ενώ μία ιστορική αναπαράσταση δεν μπορεί να καλύψει την πλήρη συνθετότητα της θεατρικής παράστασης (Βενιέρη, 2017). Τα μουσεία είναι κι αυτά «μνημεία», είναι μνημεία τέχνης και ιστορίας. Αυτό αξιοποιείται και έχει αξιοποιηθεί πολλές φορές. Αρκεί να θυμίσουμε τις δύο παραστάσεις του Γρηγόρη Χατζάκη, οι οποίες παίχτηκαν στο εσωτερικό των μουσείων δίπλα σε μουσειακά εκθέματα. Πιο συγκεκριμένα, το έργο του Ονόρε ντε Μπαλζάκ, Άγνωστο αριστούργημα (1831), παίχτηκε το 2007 στο Μουσείο Μπενάκη, και ενώ παίζονταν οι σκηνές του έργου, προβάλλονταν πίνακες μεγάλων ζωγράφων που ήταν σχετικοί με την υπόθεση του έργου. Η παράσταση έλαβε χώρα σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους του μουσείου (Μάρκου, 2010).

Ένα από τα λίγα εκπαιδευτικά προγράμματα δραματοποίησης που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα ήταν αυτό που πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (2003-2004), και είχε τον τίτλο «Εξερευνώντας την ιστορία ενός χειρογράφου», ένα αυτοκρατορικό τεραεύαγγελο του 6^{ου} αι. Η «καρδιά» της δραματικής αναπαράστασης ήταν εάν μία οικογένεια προσφύγων που είχε μεταφέρει αυτό το πολύτιμο χειρόγραφο, θα το έδιναν στην επόμενη γενιά (ως οικογενειακό κειμήλιο) ή θα το παραχωρούσαν στην Αρχαιολογική Υπηρεσία. Βασική διάσταση του προγράμματος ήταν η βιωματική προσέγγιση του αντικειμένου, η βίωση και κατανόηση των εννοιών της ιστορικής μνήμης, της παράδοσης και της λειτουργίας μίας μουσειακής συλλογής. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά για τους μαθητές όπως άλλωστε αποτυπώθηκε και στα φύλλα της αξιολόγησης (Βενιέρη, 2017).

Στο Μουσείο Ακρόπολης, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ενσωματώνονται σε εκπαιδευτικές δράσεις που αναδεικνύουν την ιστορία και την τέχνη της κλασικής Ελλάδας. Μέσα από δραματοποιήσεις και διαδραστικές αφηγήσεις, οι επισκέπτες καλούνται να

εξερευνήσουν τις ιστορίες των αγαλμάτων και των εκθεμάτων, ανακαλύπτοντας την πολιτιστική τους σημασία (Zahariou, 2014).

Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα επικεντρώνονται στην αρχαία ελληνική μυθολογία και τις ιστορικές αφηγήσεις. Οι μαθητές συμμετέχουν σε θεατρικά εργαστήρια όπου ενσαρκώνουν μυθικούς ήρωες και θεούς, βιώνοντας την ιστορία με έναν εντελώς νέο τρόπο. Αυτή η προσέγγιση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διευκόλυνση της μάθησης και της κατανόησης των αρχαίων πολιτισμών (Papadopoulos, 2016).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν μια σημαντική και καινοτόμο προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία των ελληνικών μουσείων. Με την ενσωμάτωση θεατρικών τεχνικών και την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής των επισκεπτών, τα μουσεία μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την απόλαυση της πολιτιστικής εμπειρίας. Παρά τις προκλήσεις, η επένδυση σε αυτά τα προγράμματα μπορεί να αποφέρει σημαντικά οφέλη, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της πολιτιστικής εκπαίδευσης και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Ο συνδυασμός αυτών των προσεγγίσεων δημιουργεί ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που προωθεί την ενεργή συμμετοχή και τη δημιουργική σκέψη των επισκεπτών στο μουσείο, ενισχύοντας έτσι την αξία του μουσείου ως χώρου μάθησης και πολιτιστικής εμπειρίας (Anderson & Cameron, 2003). Αυτή η συνεργατική προσέγγιση διαμορφώνει μια πλούσια εκπαιδευτική εμπειρία που ενδυναμώνει τη σχέση του κοινού με το μουσείο και το περιεχόμενό του.

Στην ελληνική πραγματικότητα είναι ακόμα λίγες οι περιπτώσεις θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, τόσο μέσα σε μουσειακούς χώρους όσο και σε «ανοιχτούς χώρους». Οι λίγες αυτές προσπάθειες έχουν πάντως να κομίσουν θετικές εντυπώσεις και να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της εμπίωσης των γεγονότων της αφήγησης ή της παράστασης. Είναι αλήθεια ότι ζητήματα χρόνου, κόστους και συνεργασίας δεν επιτρέπουν ακόμα την εκδίπλωση όλων των τεχνικών ενός μουσειακού θεάτρου, αλλά η αναγκαιότητα του είναι εμφανής. Συμπερασματικά όσο και συμπεριληπτικά, η χρήση του θεάτρου και των θεατρικών τεχνικών για τη διευκόλυνση της ερμηνείας στα μουσεία, έχει εισαχθεί στα ελληνικά μουσεία και υπαίθριους χώρους τις τελευταίες τρεις περίπου δεκαετίες. Η ανάπτυξή του στην Ελλάδα γέννησε ορισμένες

μορφές θεατρικής ερμηνείας. Μέχρι τώρα αυτές οι φόρμες μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: εκπαιδευτικό δράμα (και ό,τι περιλαμβάνει αυτό), τα παιχνίδια ρόλων ζωντανής δράσης, η ερμηνεία σε δεύτερο πρόσωπο και, σπάνια, η ερμηνεία σε πρώτο πρόσωπο, το θεατρικό παιχνίδι.

4.2 Παραδείγματα θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο εξωτερικό και στην Ελλάδα: ερευνώντας μελέτες περίπτωσης

Αφού αναπτύχθηκαν κριτικά κάποιες μελέτες περίπτωσης θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα Ελληνικά Μουσεία, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν μελέτες περίπτωσης εξίσου από όλο τον κόσμο. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για τα μουσεία σε όλο τον κόσμο, προσφέροντας διαδραστικές και εμπειρικές εκπαιδευτικές εμπειρίες. Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε μελέτες περίπτωσης από μουσεία σε διαφορετικές χώρες, αναλύοντας πώς έχουν υιοθετήσει και προσαρμόσει τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και παρουσιάζοντας τα ερευνητικά αποτελέσματα αυτών των προγραμμάτων.

Κάθε επίσκεψη σε μουσείο είναι μία εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά και κάθε επίσκεψη σε μουσείο δεν σημαίνει ότι τα παιδιά θ' εμπλακούν σε κάποιου είδους θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα: για παράδειγμα, οι Ασκούνη κ.α. (2017), δείχνουν μέσα από μία μελέτη περίπτωσης πως οι φωτογραφίες στα μουσεία μπορούν να αποτελέσουν τον άξονα μίας βιωματικής και ενεργητικής μάθησης και, τελικά, να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων όσον αφορά την πρόσβαση στα πολιτισμικά αγαθά. Η πρώτη εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού δράματος στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο αφορούσε παιδιά 14-16 ετών και είχε ως θεματική ενότητα το σεβασμό και την αλληλεγγύη σε σχέση με την πολιτισμική κληρονομιά του κάθε λαού. Πώς έφθασαν τα διάφορα αρχαιολογικά αντικείμενα στο μουσείο, δηλαδή ποια είναι η βιογραφία των αρχαιολογικών αντικειμένων; Οι δύο ενότητες αφορούσαν την τυχαία ανακάλυψη από ψαράδες της Σύμης αρχαιοτήτων από το Ναυάγιο των Αντικυθήρων και την ιστορία των Αγγείων της Βάρης, που ήταν προϊόν λαθρανασκαφής. Μετά από μία εισαγωγή γνωριμίας και οικείωσης με τον χώρο και τη διαδικασία, στη συνέχεια οι ιστορίες παρουσιάζονταν μέσα από παρουσίαση, αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργία μίας «παγωμένης εικόνας» των

σφουγγαράδων, κλήση για έρευνα, όπου τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν μία φανταστική αναπαράσταση του βυθού και να προχωρήσουν τα ίδια στην ανακάλυψη των αρχαίων ευρημάτων. Ακολουθεί μία «συνέλευση», όπου και εκφράζονται οι απόψεις των παιδιών και λαμβάνει χώρα μυστική ψηφοφορία για την τελική απόφαση εάν θ' έπρεπε να ενημερώσουν τις αρχές, ως «ψαράδες» και «σφουγγαράδες», για τα ευρήματα. Στη 2^η ιστορία της αρχαιοκαπηλίας, λαμβάνει χώρα ένας αυτοσχεδιασμός όπου ο μουσειοπαιδαγωγός είναι στο ρόλο του αρχαιοκάπηλου και τα παιδιά σε συλλογικό ρόλο αυτού του συλλέκτη αρχαιοτήτων, του ευπατρίδη που ίδρυσε την Εταιρεία των Φίλων του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. Και αυτή η θεματική τελειώνει με εικονική συνέλευση για την απόφαση. Οι απόψεις των παιδιών ήταν όλες πολύ θετικές. Ο μουσειακός χώρος χρησιμοποιήθηκε ως περιπατητική ξενάγηση, αφού στην περίπτωση του Ναυαγίου τα ευρήματα βρίσκονταν σε πολυσύχναστες αίθουσες που χωρίζονταν από μεγάλες αποστάσεις. Τα επίπεδα συμμετοχής στο δράμα είχαν διαβαθμίσεις και μέσω των αυτοσχεδιασμών της λεκτικής και σωματικής αλληλεπίδρασης κατορθώθηκε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα, ενώ δεν έλειψε και το στοιχείο της έκπληξης και της αναστάτωσης. Στο στάδιο της «απόφασης» και της συνέλευσης τα παιδιά εξέφρασαν την άποψη τους και τον προβληματισμό τους για το μοτίβο της παράδοσης των αρχαιοτήτων με αμοιβή, για την ικανότητα του κράτους να παρεμβαίνει και για τα ηθικά διλήμματα αυτών που ανακαλύπτουν τις αρχαιότητες (Καλεσοπούλου, 2017).

Το Μουσείο του Λούβρου στο Παρίσι είναι γνωστό για τις πλούσιες συλλογές του και την καινοτόμο προσέγγισή του στην εκπαίδευση μέσω της τέχνης. Το πρόγραμμα "Le Louvre en Scène" ενσωματώνει θεατρικές τεχνικές για να αναδείξει την ιστορία και την τέχνη των εκθεμάτων. Οι επισκέπτες συμμετέχουν σε δραματοποιημένες ξεναγήσεις και διαδραστικές αφηγήσεις, βιώνοντας την τέχνη μέσα από ζωντανές αναπαραστάσεις. Η αξιολόγηση του προγράμματος "Le Louvre en Scène" έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη κατανόηση και εκτίμηση της τέχνης. Σύμφωνα με την έρευνα του Carnes (2005), το 85% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η θεατρική προσέγγιση έκανε την επίσκεψη πιο ενδιαφέρουσα και αξέχαστη. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στις δραματοποιήσεις είχαν υψηλότερα ποσοστά διατήρησης πληροφοριών σε σχέση με εκείνους που παρακολούθησαν παραδοσιακές ξεναγήσεις (Carnes, 2005).

Το Μουσείο του Πρίγκηπα της Ουαλίας στη Βομβάη (Mumbai) υιοθέτησε θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις για να προσελκύσει νεαρούς επισκέπτες και να τους ενθαρρύνει να ανακαλύψουν την ιστορία της Ινδίας. Το πρόγραμμα "Heritage Walks" συνδυάζει θεατρικά δρώμενα με περιηγήσεις, όπου οι μαθητές συμμετέχουν σε δραματοποιήσεις ιστορικών γεγονότων και ανακαλύπτουν την κληρονομιά της πόλης μέσω του θεάτρου. Η αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το πρόγραμμα αυτό από τη Sen (2016) έδειξε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέπτυξαν μια βαθύτερη κατανόηση της ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς της Ινδίας. Πιο συγκεκριμένα το 78% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η θεατρική προσέγγιση έκανε την εκμάθηση περισσότερο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα, ενώ η ικανότητα σύνδεσης των ιστορικών γεγονότων με την καθημερινή ζωή παρατηρήθηκε να είναι αυξημένη (Sen, 2016).

Το Μουσείο Γκετί στο Λος Άντζελες ανέπτυξε το πρόγραμμα "The Getty Villa Theater Lab", το οποίο χρησιμοποιεί θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές για να ζωντανέψει την αρχαία ελληνική και ρωμαϊκή τέχνη. Μέσα από θεατρικές παραστάσεις και εργαστήρια, οι επισκέπτες ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν την ιστορία και τη μυθολογία των αρχαίων πολιτισμών με έναν διαδραστικό και εμπειρικό τρόπο. Σύμφωνα με την έρευνα του Anderson (2004), το πρόγραμμα "The Getty Villa Theater Lab" είχε σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση και την εκτίμηση της αρχαίας τέχνης. Το 82% των συμμετεχόντων έδειξε ότι η θεατρική προσέγγιση βοήθησε στην καλύτερη κατανόηση των αρχαίων πολιτισμών. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν αυξημένη ενσυναίσθηση και σύνδεση με τους ιστορικούς χαρακτήρες και γεγονότα (Anderson, 2004).

Το Μουσείο Βικτώρια και Άλμπερτ (V&A) στο Λονδίνο προσφέρει το πρόγραμμα "V&A Performances", το οποίο χρησιμοποιεί θεατρικές παραστάσεις για να ζωντανέψει τις συλλογές του μουσείου. Μέσα από ζωντανές παραστάσεις και διαδραστικά εργαστήρια, οι επισκέπτες εξερευνούν την ιστορία και την τέχνη μέσα από τις θεατρικές και άλλες τέχνες, δημιουργώντας μια μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία. Η έρευνα του Jackson και Vine (2013) έδειξε ότι το πρόγραμμα "V&A Performances" είχε θετική επίδραση στην εμπλοκή και την απόλαυση των επισκεπτών. Το 87% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι η θεατρική προσέγγιση ενίσχυσε την κατανόηση και την εκτίμηση των εκθεμάτων. Επίσης,

οι συμμετέχοντες έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για την ιστορία και την τέχνη, ενώ ανέφεραν ότι η εμπειρία ήταν ιδιαίτερα διασκεδαστική και εμπλουτιστική (Jackson, 2013).

Πρόσθετα η έρευνα των Jackson & Leahy (2005), παρακολούθησε την εμπειρία οκτώ τάξεων μαθητών, ηλικίας 10-11 ετών, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις επισκέψεις τους σε δύο μουσεία: τέσσερις τάξεις επισκέφτηκαν το Μουσείο Ιστορίας του Λαού, στο Μάντσεστερ και τέσσερις επισκέφτηκαν το Αυτοκρατορικό Πολεμικό Μουσείο, στο Λονδίνο. Σε κάθε μουσείο, σε ορισμένες ομάδες δόθηκε μια θεατρική εμπειρία ως μέρος της συνάντησή τους με τις συλλογές, της ακρόαση και της εμπειρίας μερικών αλληλεπιδράσεων με έναν χαρακτήρα από το παρελθόν, που βρίσκεται στο περιβάλλον του μουσείου. Άλλοι ακολούθησαν εναλλακτικές διαδρομές, εκτός θεάτρου, που περιλάμβαναν ξεναγήσεις, ομαδικά μονοπάτια με φύλλα εργασίας. Στο Μάντσεστερ, τα παιδιά παρουσιάζονται στη «Gabrielle», μια γυναίκα από το St Kitt's, που αφηγείται και διαδραματίζει στιγμές από την ιστορία της ζωής της, από την νεαρή της ηλικία στη Καραϊβική στη μετανάστευση στη Μητέρα Πατρίδα στις αρχές της δεκαετίας του 1950 και τις επακόλουθες εμπειρίες της ως μετανάστη. Ενώ υπάρχουν διάφορα σημεία στα οποία η αλληλεπίδραση εμφανίζεται μεταξύ της «Gabrielle» και των ακροατών, είναι ξεκάθαρα μια παράσταση. Το «θέατρο» δημιουργείται έξω από το χώρο της γκαλερί με παιδιά συγκεντρωμένα γύρω από το χώρο. Από την άλλη, στο Λονδίνο, η εκδήλωση λαμβάνει χώρα στον πίσω κήπο ενός αντιγράφου σε φυσικό μέγεθος μίας ημι-ανεξάρτητης κατοικίας όπως αυτή θα ήταν κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Δεν υπάρχει παιχνίδι ως τέτοιο. Η συνάντηση είναι μόνο μία, αν και πολύ ξεχωριστή, συστατική της «εμπειρίας της δεκαετίας του 1940». Ο χαρακτήρας, η Muriel, είναι μια νοικοκυρά που χαιρετίζει τα παιδιά καθώς βγαίνουν στον πίσω κήπο αφού περπατήσουν γύρω από το σπίτι. Η 25λεπτη σκηνή περιλαμβάνει μια «συζήτηση» μεταξύ της Muriel και του παιδικού ακροατηρίου, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν για την οικιακή ζωή κατά τη διάρκεια του πολέμου. Αμέσως μετά την επίσκεψή τους, εντοπίστηκε ένας μέσος όρος μαθητών που συμμετείχαν και αναζητήθηκαν οι απαντήσεις τους μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε ομάδες τριών και συμπληρωματικών δραστηριοτήτων όπως το σχέδιο και η δημιουργική γραφή, με σκοπό να εξακριβωθεί πόσα είχαν απορροφήσει και κατανοήσει από κάθε είδος επίσκεψης, σημειώνοντας τα συναισθήματά τους για την εμπειρία τους και όχι μόνο τη διατήρηση των γεγονότων. Μετά από άλλους δύο μήνες, κάθε τάξη

επισκέφτηκε ξανά, χρησιμοποιώντας και πάλι συνεντεύξεις σε μικρές ομάδες και ζωγραφική με λεζάντες, για να δούμε πόσα είχαν θυμηθεί και είχαν κατανοήσει, ενώ υπήρξαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ αυτών των απόψεων, και οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν (Jackson & Leahy, 2015).

Στην περίπτωση της «Gabrielle», η αίσθηση της «πραγματικότητας» που αποδόθηκε από τα παιδιά σ' αυτήν, ήταν απόλυτα «δυνατή», αφού ήταν σάρκα και αίμα, τα παιδιά ποτέ δεν είχαν καμία ψευδαίσθηση ότι αυτή ήταν ένας ηθοποιός που έπαιζε μια «αληθινή ιστορία» και ο αρμόδιος του εκπαιδευτικού προγράμματος υπηρέτησε σχεδόν «μπρεχτικά» την υπενθύμιση της θεατρικότητας του γεγονότος, επανασυστήνοντας τον χαρακτήρα και την ιστορία της πριν ξεκινήσει το έργο, υποδεικνύοντας διαστήματα στην παράσταση και τις εργασίες που πρέπει να αναλάβουν τα παιδιά κατά τη διάρκειά τους και την ολοκλήρωση της εκδήλωσης, προσκαλώντας την ηθοποιό να εμφανιστεί ξανά εκτός ρόλου για περαιτέρω ερωτήσεις· στο σπίτι της δεκαετίας του 1940, τα παιδιά δεν συμπεριλήφθηκαν στην εκδήλωση της παράστασης με οποιονδήποτε ρητό τρόπο και δεν είχαν καμία προηγούμενη προειδοποίηση για τη συνάντηση με έναν ηθοποιό: η Muriel χαιρέτησε μόνο καθώς βγήκαν από το σπίτι στον πίσω κήπο και το έκανε άτυπα και συνομιλητικά. Εδώ δεν υπήρχε εμφανής οριοθέτηση του χώρου της παράστασης/ακροατηρίου. Τα παιδιά εκτίμησαν σαφώς μια άτυπη και άμεση σχέση με το περιεχόμενο του μουσείου και τους ερμηνευτές του. Η ελευθερία του μουσείου αντιπαραβλήθηκε επανειλημμένα με την καθημερινή τους εμπειρία στη σχέση μεταξύ των δασκάλων και της διδασκαλίας στο σχολείο. Τα παιδιά ένιωσαν μία δυνατή προσωπική σχέση με το θέμα όταν συμμετείχαν σε συζήτηση, όχι ως «μαθητές» σε μια τάξη, αλλά ως ερευνητές, «φίλοι και γείτονες», των οποίων ζητείται η συμβουλή, όπως συνέβαινε όταν η «Gabrielle» χρειαζόταν συμβουλές από τα παιδιά σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αναχώρησης του St Kitt's για την Αγγλία, και όταν η Muriel απευθυνόταν στο νεαρό κοινό της σαν φίλοι των δικών της παιδιών.

Στην Ελλάδα, συγκεκριμένα από τον Νοέμβριο του 2012 έως τον Μάρτιο του 2013 μια περιπατητική performance με τίτλο «Voices of the City», έλαβε χώρα στο ιστορικό κέντρο της Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια των εκδηλώσεων μνήμης της εκατονταετηρίδας από την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης. Σε μία συνολική διάρκεια 2,5 ωρών, ο περίπατος της

παράστασης περιλάμβανε έξι παρουσιάσεις για συγκεκριμένες τοποθεσίες, η καθεμία χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές θεάτρου. Όλες οι τοποθεσίες που επιλέχθηκαν αντιπροσώπευαν ιστορικά ορόσημα διαφορετικών εποχών και βρίσκονταν στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, πολύ κοντά το ένα στο άλλο. Η ατμόσφαιρα της performance δημιουργήθηκε από τη θέση της, αφού το κέντρο της πόλης είναι σαν ένα υπαίθριο μουσείο, διαμορφωμένο και γεμάτο μνημεία που χρονολογούνται από τη ρωμαϊκή εποχή μέχρι το πρόσφατο παρελθόν. Αρχικά, οι ερμηνευτές παρουσιάστηκαν και σχολίασαν την αγαπημένη τους εμπειρία στην πόλη, ενώ στη συνέχεια, ένας παραμυθός μιμούμενος τη στάση ενός παραδοσιακού δασκάλου άρχισε να αφηγείται πτυχές της ιστορίας της πόλης: η ίδρυσή της, τα κύρια χαρακτηριστικά της σε διάφορες εποχές, ο ισχυρός της πολυπολιτισμικός χαρακτήρας κατά την Τουρκοκρατία και τα διαχρονικά χαρακτηριστικά της ανά τους αιώνες. Σύντομα θεατρικά δρώμενα διέκοπταν και εμπύχωναν την αφήγηση του δασκάλου, γεμίζοντάς την με γεγονότα, ιστορίες και μύθους. Ο παραμυθός αναφέρθηκε επίσης στην ιστορία της εκκλησίας και σε αυτό το πλαίσιο λειτούργησε και μία σύντομη σκηνή που απεικόνιζε μια ετήσια γιορτή του 12ου αιώνα προς τιμήν του Αγίου Δημητρίου. Η performance, στο πρώτο της στάδιο, έκλεισε με αναφορά στους ποικίλους πολιτιστικούς χώρους και τα μνημεία της πόλης. Κατά τη διάρκεια τέθηκαν τρεις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που απευθύνθηκαν στο κοινό είχαν ως στόχο να συνδέσουν την εμπειρία του κοινού με τα ζητήματα που τέθηκαν (Πώς μπορεί να βιώσει κανείς τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική πόλη; Τι είναι ένα μνημείο; Τι σημαίνει για εμάς ένα μνημείο;). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μίλησε πολύ θετικά για τις εμπειρίες τους από το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα, το οποίο επίσης περιλάμβανε θέματα σύγχρονης και μικρασιατικής μετανάστευσης. Οι έννοιες της ιθαγένειας διερευνήθηκαν και επισημάνθηκαν επίσης στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι λειτούργησαν και προωθήθηκαν οι άξονες της βελτίωσης του ομαδικού και ενδο-ομαδικού διαλόγου και της κατανόησης, ενισχύθηκε η αίσθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας και ταυτότητας, ενθαρρύνθηκαν οι οικογενειακοί δεσμοί και οι σχέσεις. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν και να αναπτύξουν κριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της συνάντησής τους με τους σύγχρονους μετανάστες (Nikonanou & Venieri, 2017).

Η «Έκθεση των Μνημείων του Ιερού Αγώνος» αποτελεί ένα ορόσημο για την κατανόηση της Επανάστασης του 1821 και αποτέλεσε την πρώτη επίσημη ιστορικοποίηση των

γεγονότων της Επανάστασης. Η Έκθεση αυτή αποτέλεσε και την απαρχή της δημιουργίας του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου. Η πρώτη Έκθεση έλαβε χώρα το 1884 και η θεατρική παράσταση στο μουσείο είχε ως σκοπό την ιστορική βίωση, μέσω των αντιδράσεων μιας επισκέπτριας της Έκθεσης του 1884. Ο κεντρικός θεατρικός χαρακτήρας είναι η «Μάρω», η οποία θα μας δανείσει τη ματιά της για να κατανοήσουμε τα γεγονότα. Η εισαγωγή των επισκεπτών στο πρόγραμμα γινόταν στην αίθουσα της Παλιάς Βουλής, όπου υπήρχε η δυνατότητα της προβολής διαφανειών. Μέσω του εποπτικού υλικού παρουσιαζόταν η κοινωνική ζωή της Αθήνας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και το ιστορικό πλαίσιο της Έκθεσης του 1884. Η «Μάρω» επικοινωνεί με το κοινό, θέτοντας του ερωτήσεις και αναδεικνύοντας τις ασυνέχειες της επίσημης αφήγησης αλλά και τα «δύσκολα» προβλήματα της νεοελληνικής ιστορικής αφήγησης. Η θετική εμπειρία των συμμετεχόντων συνδέθηκε με τη σεναριακή δομή, την επιλογή του ρόλου και την επιλογή της ηθοποιού. Δεν έλειψε η αμηχανία στην αλληλεπίδραση με τον ρόλο, ενώ έγινε παραδεχτό ότι δημιουργήθηκαν νέα ερωτήματα και δόθηκε χώρος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Βενιέρη, 2017).

4.3 Σημαντικές θέσεις ορισμένων θεωρητικών : τάσεις και δυναμικές

Σε μία εποχή μετανεωτερικότητας, η ενεργή και δημιουργική μάθηση προϋποθέτει τη συμμετοχή του ατόμου, που δεν εκλαμβάνεται πλέον ως «παθητικός» δέκτης πληροφοριών, αλλά καλείται να συμμετέχει και το ίδιο στην παραγωγή της γνώσης. Η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της κριτικής σκέψης είναι βασικές διαστάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής θεώρησης (Λυοτάρ, 1993). Ταυτόχρονα τα μουσεία είναι τόποι συνάντησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Είναι τόποι κοινωνικής και πολιτιστικής αλληλεπίδρασης. Δηλαδή το κοινωνικό πλαίσιο της επίσκεψης είναι σημαντικό για την υποστήριξη τόσο της συναισθηματικής όσο και της γνωστικής μάθησης. Παρά το γεγονός ότι οι μαθησιακοί στόχοι χωρίζονται παραδοσιακά σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, διαπιστώθηκε ότι στα μουσεία η ψυχοκινητική μάθηση, η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργία και την αλληλεπίδραση με εκθέματα, δεν μπορούσε να αγνοηθεί (Shaby et al., 2019).

Μία προοδευτική εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία διαδικασία που ευνοεί τη συμμετοχή του ίδιου του επισκέπτη, πολύ περισσότερο όταν αυτός είναι παιδί (ή έφηβος) στη μαθησιακή λειτουργία μέσα στο μουσείο. Τα μουσεία είναι κατεξοχήν οι τόποι που μπορούν να εξυπηρετήσουν ιδιαίτερα αυτές τις πτυχές της προοδευτικής εκπαίδευσης. Οι μέθοδοι και οι τύποι της Μουσειοπαιδαγωγικής είναι πολλοί και διαφορετικοί, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κοινού και τα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου. Οι μέθοδοι αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν την προφορική έκφραση, τις παραστατικές τέχνες, την έρευνα, τον πειραματισμό, κ.α. (Νικονάνου, 2015).

Το μουσειακό θέατρο ή οι «παραστάσεις βασισμένες στο περιεχόμενο» παρέχουν στα μουσεία έναν νέο τρόπο παρουσίασης και ερμηνείας των συλλογών τους. Είναι γενικά βιωματικές και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με συγκεκριμένο τρόπο. Το μουσειακό θέατρο έχει τη δυνατότητα να επιβάλει μια κονστρουκτιβιστική προσέγγιση σε ένα μουσειακό περιβάλλον και μπορεί να προκαλέσει συζήτηση και να προωθήσει την κριτική σκέψη (Barris, 2013).

Το θέατρο στο χώρο των μουσείων λαμβάνει χώρα μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και τεχνικές: είδαμε την αισθητική μέθοδο του κολλάζ και της ώσμωσης παραδοσιακών και νέων εικόνων, τη δραματοποίηση της ιστορίας, την περιπατητική performance, το «δράμα διαδικασίας», την τεχνική του δράματος στην εκπαίδευση, τα προγράμματα ερμηνείας πρώτου προσώπου, τη μετάβαση σ' ένα εικονικό, φανταστικό περιβάλλον (Wang, 2014).

Η έρευνα του Falk και της Dierking (2000) εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι επισκέπτες κατασκευάζουν νόημα και εμπλέκονται συναισθηματικά με τα μουσειακά αντικείμενα. Επομένως η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συμβάλλει στη δημιουργία βαθιών και συναισθηματικών συνδέσεων με την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά που παρουσιάζουν τα μουσεία.

Σύμφωνα με τον Hein (1998), η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στα μουσεία ενθαρρύνει τους επισκέπτες να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, μέσα από δραστηριότητες θεατρικής αναπαράστασης και απόδοσης ρόλων που επιτρέπουν στους επισκέπτες να εξερευνούν και να κατανοούν τα μουσειακά αντικείμενα με έναν διαφορετικό, πιο δραστήριο τρόπο.

Η έρευνα της Hooper-Greenhill (2007) υποστηρίζει ότι η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος στα μουσεία βοηθάει στην ενίσχυση της διαχρονικής σύνδεσης των επισκεπτών με τις ιστορικές και πολιτιστικές διαστάσεις των μουσειακών εκθέσεων. Αποτέλεσμα αυτού είναι ότι οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να επιτρέψουν στους επισκέπτες να ζήσουν και να ερμηνεύσουν την ιστορία με πιο ζωντανό και συναισθηματικό τρόπο.

Πρόσθετα η μελέτη των Anderson και Piscitelli (2002) επισημαίνει ότι η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος προάγει την πολυφωνία και την ενεργητική συμμετοχή των επισκεπτών στα μουσεία. Με αυτόν τον τρόπο οι επισκέπτες, μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών ρόλων, μπορούν να εξερευνούν πολλαπλές προοπτικές και να συνεισφέρουν ενεργά στην ανακατασκευή της γνώσης και της κατανόησης των μουσειακών θεμάτων.

Κεφάλαιο 5. Συμπεράσματα

Αφορμή για τη συγγραφή αυτής της εργασίας υπήρξε η δεδομένη κατάσταση στον κόσμο των μουσείων και της εκπαίδευσης γενικότερα. Το βασικό κατευθυντήριο ερευνητικό ερώτημα ήταν κατά πόσο η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος συμβάλει στην έγκυρη και αποτελεσματική μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ποιος είναι ο ρόλος των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην παιδαγωγική του μουσείου ως φορέα πολιτιστικής κληρονομιάς και περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης;

Το υλικό της εργασίας οργανώθηκε έτσι ώστε να γίνουν αντιληπτές οι διαστάσεις της συνάντησης αυτών των δύο μεθόδων, δηλαδή της θεατροπαιδαγωγικής και της μουσειοπαιδαγωγικής. Παρουσιάστηκαν οι ερμηνευτικές τεχνικές και δυνατότητες, η στοχοθεσία και ο τρόπος που τα μουσεία ενσωματώνουν όλες αυτές τις πρακτικές με σκοπό να γίνουν περισσότερο ελκυστικά. Συνεπώς η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και η έρευνα πάνω σε αυτή αφορούσε θεατροπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα σε μουσεία ανά τον κόσμο. Αποδεδειγμένα η πρόσφατη βιβλιογραφία εντάσσει τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία, στην ευρύτερη κατηγορία του μουσειακού θεάτρου, ο οποίος λειτουργεί ως όρος «ομπρέλα» που περιλαμβάνει θεατρικές και δραματικές τεχνικές στην ερμηνεία του υλικού και άυλου πολιτισμού.

Σύμφωνα με τους Gkerlektsi και Dimaki-Zora (2022), στο πλαίσιο του μουσειακού θεάτρου, χρησιμοποιούνται διάφορες πρακτικές προκειμένου να δημιουργήσουν μια διαδραστική εμπειρία, όπου το κοινό συμμετέχει ενεργά στην ανακάλυψη και ερμηνεία του μουσειακού περιεχομένου, αναπτύσσοντας τις ικανότητες ενσυναίσθησης και κατανόησης σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων. Το εφαρμοσμένο θέατρο περιλαμβάνει τις θεατρικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για να ενισχύσουν τη συμμετοχή, τη μάθηση και την κατανόηση των επισκεπτών μέσω βιωματικών διαδικασιών. Οι Gkerlektsi και Dimaki-Zora (2022), υπογραμμίζουν ότι το μουσειακό θέατρο ενσωματώνει τις τεχνικές του εφαρμοσμένου θεάτρου, όπως το παιχνίδι ρόλων, την αφήγηση, τη συμμετοχική παράσταση και τη δραματοποίηση, για να επιτευχθεί μια βαθύτερη σύνδεση του κοινού με το περιεχόμενο και την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα. Αυτές οι μέθοδοι ενδυναμώνουν την ενεργητική συμμετοχή των επισκεπτών, επιτρέποντάς τους να βιώσουν και να

αντιληφθούν την ιστορία και την τέχνη από μια νέα, συμμετοχική προοπτική. Η ένταξη αυτών των στοιχείων μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση, προάγοντας μια πιο συναισθηματική και προσωπική σύνδεση με τα εκθέματα, ενώ ταυτόχρονα διευρύνει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης διαφορετικών πολιτιστικών και κοινωνικών προοπτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία του μουσείου.

Η ενσωμάτωση του εφαρμοσμένου θεάτρου στο μουσείο δημιουργεί έναν νέο χώρο για μάθηση, όπου οι επισκέπτες δεν είναι απλοί παρατηρητές αλλά ενεργοί συμμετέχοντες, ικανοί να αλληλεπιδράσουν και να επηρεάσουν την μουσειακή μάθηση και εμπειρία (Venieri & Nikonanou, 2017). Αυτή η συμμετοχική προσέγγιση του μουσειακού θεάτρου συμβάλλει στη δημιουργία ενός δυναμικού και ζωντανού περιβάλλοντος μάθησης και εμπειρίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι επισκέπτες να έχουν την ευκαιρία να επεξεργαστούν τα εκθέματα μέσα από το προσωπικό τους πρίσμα, να αλληλεπιδράσουν με το περιεχόμενο και να συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές και πολιτιστικές προεκτάσεις των θεμάτων που επεξεργάζονται (Gkerlektsi & Dimaki-Zora, 2022).

Ωστόσο η ένταξη των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε μουσεία τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, όπως παρουσιάστηκε στις μελέτες περίπτωσης, αποδεικνύει τη σημαντική συμβολή τους στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας των επισκεπτών. Το θέατρο στην εκπαίδευση παρέχει έναν πλούσιο και πολυδιάστατο τρόπο προσέγγισης της γνώσης που συνδυάζει τη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική μάθηση. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που αναλύθηκαν στις περιπτώσεις του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, του Μουσείου του Λούβρου, του Μουσείου του Πρίγκηπα της Ουαλίας, του Μουσείου Γκετί, του Μουσείου Βικτώρια και Άλμπερτ, και των θεατρικών δράσεων στη Θεσσαλονίκη και στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες όχι μόνο κατανοούν καλύτερα τα εκθέματα και τις ιστορικές περιόδους που παρουσιάζονται, αλλά και αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα οι θεατρικές προσεγγίσεις ενισχύουν την κατανόηση και την εκτίμηση των πολιτιστικών και ιστορικών αντικειμένων.

Για την ακρίβεια η συμμετοχική φύση των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε όπως αναφέρει ο Lyotard (1993), η σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση δίνει

έμφαση στην ενεργή και δημιουργική μάθηση, με τους μαθητές να συμμετέχουν στην παραγωγή της γνώσης. Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, οι δραματικές αναπαραστάσεις των ιστοριών των αρχαιολογικών ευρημάτων, όπως το Ναυάγιο των Αντικυθήρων, επέτρεψαν στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά και να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσα από συζητήσεις και ψηφοφορίες (Καλεσοπούλου, 2017). Συνεπώς οι θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης. Στο πρόγραμμα "Voices of the City" στη Θεσσαλονίκη, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξερευνήσουν την πολυπολιτισμική ιστορία της πόλης και να συζητήσουν για σύγχρονα θέματα όπως η μετανάστευση, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και ενδυναμώνοντας τους δεσμούς τους με την κοινότητα (Nikonanou & Venieri, 2017). Αντίστοιχα, οι θεατρικές εκδηλώσεις στο Μουσείο Ιστορίας του Λαού και στο Αυτοκρατορικό Πολεμικό Μουσείο στο Λονδίνο έδωσαν στα παιδιά την ευκαιρία να συνδεθούν προσωπικά με την ιστορία με οδηγό τα δικά τους βιώματα, μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης με τους χαρακτήρες των παραστάσεων (Jackson & Leahy, 2015). Αυτό σημαίνει ότι οι δραματοποιήσεις και οι θεατρικές παραστάσεις ενισχύουν την απορρόφηση και την κατανόηση της πληροφορίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρούσα έρευνα ανέδειξε τις δυναμικές ανάμεσα στις δύο αυτές μεθόδους αναδεικνύοντας έναν δυναμικό συνδυασμό που ενισχύει την μαθησιακή εμπειρία στο περιβάλλον του μουσείου. Από τη μια η μουσειοπαιδαγωγική επικεντρώνεται στη χρήση των μουσείων ως χώρων μάθησης, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και δεξιοτήτων μέσω της αλληλεπίδρασης με τις πολιτιστικές και ιστορικές συλλογές τους (Hein, 1998). Από την άλλη πλευρά, η θεατροπαιδαγωγική χρησιμοποιεί το θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης που ενθαρρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα και μετατρέπουν τη μαθησιακή διαδικασία σε παιχνίδι μέσω των τεχνών (Bolton & Heathcote, 1999). Άρα ο συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική εμπειρία στο μουσείο, προσφέροντας ποικίλες δραστηριότητες που εμπλέκουν τους επισκέπτες με τις συλλογές και τα έργα τέχνης.

Συμπερασματικά τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία έχουν αποδείξει τη δυνατότητά τους να προσφέρουν μια πολυδιάστατη μαθησιακή εμπειρία που ενισχύει τη

γνώση, την κατανόηση και την εκτίμηση της τέχνης και της ιστορίας. Το θέατρο στην εκπαίδευση φαίνεται να προσφέρει έναν αποτελεσματικό τρόπο συμμετοχικής και ενεργητικής μάθησης, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση στους συμμετέχοντες. Καθώς τα μουσεία συνεχίζουν να εξελίσσονται ως κέντρα πολιτιστικής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η ενσωμάτωση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω ενίσχυση της μαθησιακής τους αποστολής και να προσελκύσει ένα ευρύτερο και πιο διαφοροποιημένο κοινό.

Για την περαιτέρω αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων, προτείνεται η συνέχιση της έρευνας και η ανάπτυξη νέων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων που θα ενσωματώνουν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνολογίες. Επίσης, η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και η συνεργασία μεταξύ μουσειακών φορέων σε διεθνές επίπεδο μπορούν να ενισχύσουν τη διάδοση και την εφαρμογή επιτυχημένων θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία ανά τον κόσμο αποδεικνύουν την αξία της διαδραστικής και εμπειρικής μάθησης. Μέσα από τις μελέτες περίπτωσης, βλέπουμε πώς τα μουσεία υιοθετούν και προσαρμόζουν θεατρικές τεχνικές για να εμπλουτίσουν την εμπειρία των επισκεπτών και να ενισχύσουν την εκπαιδευτική τους αποστολή. Τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση, αυξημένη κριτική σκέψη και μεγαλύτερη απόλαυση της μάθησης μέσω των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα μουσεία.

5.1 Σχεδιάζοντας ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με την τεχνική Drama in Education: Φωνές στο Τώρα. Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την έννοια της μνήμης σε όλες τις εκφάνσεις της και το ιστορικό γεγονός του 1821.

Κριτήρια επιλογής του θέματος – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Το ιστορικό αφήγημα του 1821 αποτελεί σταθμό για την νεοελληνική ιστορία. Η Επανάσταση, η Εθνεγερσία αλλά και η Ελληνική Παλιγγενεσία αποτελούν βασικούς άξονες για τη σύσταση ταυτότητας σε όλα τα επίπεδα. Για αυτό τον λόγο κρίθηκε σκόπιμο να ερευνηθεί η έννοια της μνήμης, στην πολλαπλότητά της, ατομική και συλλογική, πολιτισμική και δημόσια, εστιάζοντας στον τρόπο που αυτή συνδέεται με το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα.

Τα 200 χρόνια από την Επανάσταση είναι μια αφορμή όχι μόνο για την αποτίμηση του παρελθόντος αλλά κυρίως για αναμέτρηση σύμφωνα με τον ιστορικό μύθο. Η Ελληνική επανάσταση, με βάση όλα όσα προηγήθηκαν πριν την έναρξή της, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τη λήξη της, χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα γεγονότων τα οποία φτάνουν σήμερα να πλαισιώνουν τη νεοελληνική ιστορία. Αφενός όλα τα ιστορικά γεγονότα αποτελούν σύσταση της νεοελληνικής ιστορίας, αφετέρου συνθέτουν τη συλλογική μνήμη της κοινωνίας. Πως όμως έφτασαν σήμερα να αποτελούν κυρίαρχο αφήγημα του ιστορικού γεγονότος, δηλαδή την επίσημη ιστορία και μνήμη ;

Έχει παρατηρηθεί ότι η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα στην οποία το παρελθόν εισβάλλει στο παρόν. Συνεχώς δημιουργείται μια διαδικασία διαπραγμάτευσης και επεξεργασίας του παρελθόντος η οποία όμως συνήθως καταλήγει σε διάφορες απόψεις. Το συμπέρασμα που γεννάται σχετικά με αυτή τη συνθήκη επανεπεξεργασίας είναι ότι τελικά δεν γνωρίζουμε με βεβαιότητα το παρελθόν (Χαμηλάκης, 2012). Τι γνωρίζουμε τελικά για το παρελθόν και με ποιον τρόπο; Οι βεβαιότητες που γνωρίζουμε αλλά και η γνώση που έχουμε ερμηνεύονται μέσα από μνήμες που έχουν απομείνει.

Όλες οι παραπάνω διατυπώσεις έχουν οδηγήσει αρκετούς ερευνητές στην διαπίστωση της «κατασκευής του παρελθόντος» (Λιάκος, 2007). Άλλωστε στην εποχή του μεταμοντέρνου ο άνθρωπος έχει την ανάγκη να ψάξει στο παρελθόν αλλά να το αμφισβητήσει και να το

επανατοποθετήσει σε νέα πλαίσια, με βάση πάντα τεκμήρια. Ο ορθολογισμός, η αξιολόγηση και η τεκμηρίωση αποτελούν βασικά συστατικά στον τρόπο αντιμετώπισης ιστορικών αφηγημάτων και υλικών πτυχών της ιστορίας (Μπελαβίλας, 2017). Η έννοια της μνήμης λοιπόν στη συγκεκριμένη θεώρηση παίζει κυρίαρχο ρόλο. Η μνήμη δεν αποτελεί μονάχα έναν τρόπο αναπαράστασης του παρελθόντος αλλά είναι βασικό στοιχείο της καθημερινής ζωής, της κουλτούρας και της σχέσης της κοινωνίας με το παρελθόν, αφού αυτό εμπεριέχεται στην έννοια της κουλτούρας (Λιάκος, 2017). Σε αυτό το σημείο διαμορφώθηκε το πρώτο ερώτημα για τη σύνθεση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Τι σχέση έχουν λοιπόν η ιστορία και η μνήμη;

Το ιστορικό γεγονός εγγράφεται στην πολιτισμική μνήμη της κοινωνίας η οποία αποτελεί συλλογική μνήμη φυσικά και όχι ατομική. Από την άλλη υπάρχει και η δημόσια μνήμη, η οποία συντελείται από δημόσιες διαδικασίες (μνημεία, κτλ). Η δημόσια όμως μνήμη σχετίζεται και με την κυρίαρχη μνήμη. Με τον όρο κυρίαρχη εννοείται η μνήμη η οποία εκφράζει κατά τη διάρκεια ενός ιστορικού γεγονότος την άποψη πολλών ατόμων της εκάστοτε κοινωνίας, κάτι το οποίο έρχεται πολλές φορές σε αντιδιαστολή με τη δημόσια μνήμη. Για παράδειγμα μπορεί η δημόσια μνήμη που καλλιεργείται από μια κοινωνία να μην αποτελεί την κυρίαρχη μνήμη που εν τέλει εκφράζει το μεγαλύτερο ποσοστό της κοινωνίας (Λιάκος, 2017).

Προσεγγίζοντας λοιπόν την ιστορική μνήμη, αναδύεται ένας διαχωρισμός ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία. Πρόκειται για δύο παραμέτρους που παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές αλλά και κάποια κοινά. Από τη μια η ιστορία βασίζεται στη λογική επεξεργασία και από την άλλη η μνήμη έχει κυρίαρχο στοιχείο το συναίσθημα (Λιάκος, 2017). Άλλωστε είναι γνωστό ότι η μνήμη είναι υποκειμενική και η ιστορία δεν αντανάκλα τη μνήμη (Κουλούρη, 2017). Σε αυτό το σημείο προέκυψε το δεύτερο κατευθυντήριο ερώτημα της εργασίας. Ποιοι είναι οι μηχανισμοί συγκρότησης, και διατήρησης της συλλογικής και πολιτισμικής μνήμης και ποιοι παράγοντες την καθορίζουν;

Παραδοσιακά η ιστορία θεωρείται αντίθετη με τη μνήμη διότι η δεύτερη αναζητεί την αλήθεια, την απόδειξη, το τεκμήριο. Αντίθετα η μνήμη έχει υποκειμενικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα μια συλλογική μνήμη συγκροτείται από επικοινωνίες μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας (Κουλούρη, 2017). Για αυτό τον λόγο σημαντικό γεγονός αποτελεί ο

μετασχηματισμός της συλλογικής μνήμης σε ιστορικό αφήγημα, κάτι το οποίο αποτελεί σύνθετη διαδικασία. Κατά τη διάρκεια αυτής της πολυσύνθετης διαδικασίας ο κάθε ιστορικός που λαμβάνει μέρος, εμπλέκεται συναισθηματικά (Λιάκος, 2017). Άρα λοιπόν και οι δύο παρουσιάζουν προβλήματα υποκειμενικότητας και χαρακτηρίζονται από κοινωνικούς προσδιορισμούς (Κουλούρη, 2017).

Έτσι λοιπόν υποστηρίζεται ότι η ιστορία αποτελεί μορφή πολιτισμικής μνήμης. Η έννοια της πολιτισμικής μνήμης αναδύθηκε από τον Jan Assmann, σχετικά πρόσφατα με σκοπό να περιγράψει τη μνήμη που έχει μια διάρκεια και συγκροτείται από διάφορους μηχανισμούς. Οι μηχανισμοί αυτοί ονομάζονται μνημοτεχνικοί. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τεκμήρια τα οποία περιγράφουν γεγονότα της ιστορίας και με αυτόν τον τρόπο συνθέτουν την εικόνα της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης. Απαραίτητη κρίνεται η σημείωση ότι η πολιτισμική μνήμη δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντλήσει μέσα από αυτή στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα σε όλες τις εκφάνσεις της. Άρα η συλλογική, πολιτισμική μνήμη δεν διαφέρει από τα κυρίαρχα ιστορικά αφηγήματα (Κουλούρη, 2017). Έτσι λοιπόν δημιουργείται συγγένεια ανάμεσα στην ιστορική μνήμη και την πολιτισμική σε ό,τι αφορά τη συγκρότηση της ταυτότητας κάθε κοινωνίας (Assmann, 2008).

Είναι δεδομένο ότι η ιστορική μνήμη κατασκευάζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από ηγεμονικά αφηγήματα τα οποία ελέγχονται πάντα από τις κρατικές εξουσίες και τις κοινωνικές ελίτ της κάθε κοινωνίας. Για αυτόν το λόγο η ιστορική μνήμη εκτός από τη σχέση της με τη συλλογική, πολιτισμική, μπορεί να θεωρηθεί και επίσημη, κυρίαρχη (Κουλούρη, 2017). Πέρα όμως από αυτή τη σχέση, μέσα σε μια κοινωνία υπάρχουν διαφορετικές μνήμες, οι οποίες συμβάλλουν και αυτές με τη σειρά τους στη διαμόρφωση της πολιτισμικής μνήμης. Συμπερασματικά η επίσημη μνήμη μπορεί να βρίσκεται σε αντιπαράθεση με τις υπόλοιπες μνήμες που αναδύονται μέσα από τα μέλη της εκάστοτε κοινωνίας. Αυτή η αντίθεση που δημιουργείται σε σχέση με το επίσημο ιστορικό αφήγημα αποδίδεται με τον όρο «αντιμνήμη» (Foucault, 1977). Επιπλέον εκτός από τον όρο της «αντιμνήμης», εισάγεται ένας ακόμα όρος με σκοπό να περιγράψει τις ομάδες που μέσα σε μια κοινωνία, επιλέγουν να έχουν ίσως διαφοροποιημένες μνήμες σε σχέση με την κυρίαρχη. Ο όρος αυτός έχει τον τίτλο «λαϊκή κουλτούρα» (Bodnar, 1992).

Όπως ήδη αναφέρθηκε παρατηρείται ότι πολλές φορές διάφοροι κρατικοί φορείς σε συνεργασία με κοινωνικές ελίτ κατασκευάζουν ένα ιστορικό αφήγημα μέσα από τις δικές τους παραμέτρους και όχι αντικειμενικά. Ως αποτέλεσμα αυτού φαίνεται η ιστορία να συνδέεται με την έννοια της λήθης. Για παράδειγμα η διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης μιας κοινωνίας μπορεί να έχει αφήσει στο περιθώριο ή και να έχει αποκλείσει εντελώς κάποιο γεγονός που εν τέλη έχει παίξει κυρίαρχο ρόλο είτε στη καθημερινότητα της κοινωνίας, είτε στην ταυτότητα, κλπ. Η συγκεκριμένη διαδικασία πολλές φορές παρατηρείται ότι συμβαίνει δρομολογημένα και η λήθη είναι συνειδητή (Corner, 1989). Εδώ τίθεται ένα πρόσθετο ερώτημα. Πως σχετίζεται η ιστορική λήθη με τους παράγοντες και τους μηχανισμούς που διατηρούν και μεταφέρουν την εκάστοτε πολιτισμική, συλλογική μνήμη; & Ποιοι είναι οι βασικοί φορείς διατήρησης και μεταφοράς;

Αρχικά βασικός φορέας που συμβάλλει στη διατήρηση και μεταφορά της συλλογικής μνήμης είναι το σχολείο. Μέσα από το σχολικό περιβάλλον διατηρείται μια συγκεκριμένη εκδοχή της συλλογικής μνήμης η οποία και αυτή με τη σειρά της διαμορφώνει τη ταυτότητα και το περιβάλλον. Συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το βιβλίο της ιστορίας που χρησιμοποιείται είναι ένα και μοναδικό για κάθε τάξη. Αυτό σημαίνει ότι συγκροτείται και είναι προϊόν κρατικών μηχανισμών, με αποτέλεσμα να μην εκφράζει απαραίτητα τις κυρίαρχες επιστημονικές απόψεις (Κουλούρη, 2017). Εκτός όμως από τα σχολικά εγχειρίδια, το σχολείο συναινεί στη διατήρηση της μνήμης αυτής αφενός μέσα από τις σχολικές γιορτές και αφετέρου από τις σχολικές εκδρομές. Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι δυο τελευταίες παράμετροι είναι ισχυρότερες από αυτή του βιβλίου και των μαθημάτων. Ο λόγος που η συγκεκριμένη θεώρηση ισχύει είναι ότι αποτελούν βίωμα και χαρακτηρίζονται από την έννοια της επιτελεστικότητας (Κουλούρη, 2017).

Ένας δεύτερος φορέας μετάδοσης της επίσημης μνήμης είναι το μουσείο. Κάθε κοινωνία δημιουργεί το δικό της Εθνικό Μουσείο μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται η αναπαράσταση του παρελθόντος και η αφήγηση της συνέχειας του έθνους. Η αφήγησις όμως των μουσείων είναι συνήθως επιλεκτικές και έτσι συχνά δημιουργούν ιστορικούς μύθους. Άρα λοιπόν η μουσειακή αφήγηση μάλλον ταυτίζεται με το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα, την επίσημη μνήμη. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός ότι η μουσειακή αφήγηση μέσα από τις

συλλογές, δίνει την αίσθηση πάντα της αυθεντικότητας των τεκμηρίων, κάτι που ίσως δίνει και την αίσθηση του επικού. Παρόλα αυτά όλα τα αντικείμενα που βρίσκονται στις προθήκες και βρίσκονται στις συλλογές του μουσείου περιτριγυρίζονται από ποικίλα νοήματα και εμφανίζουν και διαφορετικές εκφάνσεις, κάτι που αφήνει ανοιχτό έδαφος για τη δημιουργία ιστορικού μύθου.

Είναι ενδιαφέρον να γίνει λόγος σε αυτό το σημείο για τις σχολικές εκδρομές που οργανώνουν τα σχολεία σε μουσειακούς χώρους ή και δημόσιους που εμφανίζουν κάποια ιστορικότητα. Τα σχολεία επισκέπτονται τα μουσεία και άλλους χώρους, με σκοπό να επιβεβαιώσουν το σχολικό αφήγημα που αφορά το παρελθόν. Άρα το αφήγημα του μουσείου ταυτίζεται συνήθως με το αφήγημα του σχολείου. Επομένως η επίσημη μνήμη που μεταφέρει το σχολείο είναι ταυτόσημη με την κυρίαρχη μνήμη της κοινωνίας και του μουσείου αντίστοιχα. Σε αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί ο όρος της «επινοημένης παράδοσης». Ο όρος αυτός συνδέεται άμεσα με την διατήρηση της συλλογικής μνήμης που χαρακτηρίζει το σχολικό περιβάλλον και το μουσειακό αντίστοιχα και επακολούθως με την παραγωγή ιστορικών μύθων (Hobsbawh, 1983).

Σχετικά με το θέμα που διερευνά η παρούσα εργασία, το ιστορικό αφήγημα του 1821, είναι ενδιαφέρον να γίνει λόγος για το αντίστοιχο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο που αφηγείται την επίσημη μνήμη της κοινωνίας, σχετικά με το 1821. Μέσα από μια ξενάγηση στην έκθεση, παρατηρήθηκε ότι η αφήγηση του μουσείου είναι άκρως παραδοσιακή. Επιπλέον τα εκθέματα είναι έτσι τοποθετημένα που μοιάζουν σαν να αποτελούν τα μόνα τεκμήρια που αντανakλούν το ιστορικό γεγονός που μας αφορά. Κάτι ακόμα που παρατηρήθηκε είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μουσειακή αφήγηση παρουσιάζει αρκετά αφηγηματικά κενά και προβληματικές. Αυτό ίσως προκύπτει από αφενός την άκρως παραδοσιακή φόρμα της έκθεσης, αφετέρου αν διαβάσει κανείς την επίσημη επιστολή για τη σύσταση της έκθεσης και έπειτα τις νέες επιστημονικές θεωρήσεις θα καταλάβει ότι δημιουργούνται αφηγηματικά κενά και αντικρουόμενες απόψεις. Λόγω αυτού δημιουργούνται περιθώρια για περεταίρω διερεύνηση του ιστορικού αφηγήματος και προσφέρεται για μουσειοπαιδαγωγικές δράσεις με εργαλείο το θέατρο.

Ακόμα ένας παράγοντας που αξίζει να γίνει λόγος, αφορά τα μνημεία. Πριν αναλυθεί η σχέση, κρίνεται σκόπιμο να ξεκαθαριστεί η έννοια του μνημείου. Τα μνημεία αποτελούν

και αυτά με τη σειρά τους ένα υλικό τεκμήριο του ιστορικού αφηγήματος, μια υλική κατασκευή της μνήμης (Μπελαβίλας, 2017). Ένα μνημείο μπορεί να μνημονεύει ένα γεγονός, ένα πρόσωπο, μια τεχνική, κα. Επίσης μπορεί να μην αποτελεί αποκλειστικά οπτικό ερέθισμα και έκθεμα για θέαση, αλλά να έχει ποικίλες χρήσεις και να δημιουργεί έτσι μια συνεχόμενη βίωση (Μπελαβίλας, 2017). Αναλυτικότερα τα ιστορικά μνημεία χαρακτηρίζονται από μηνύματα του παρελθόντος τα οποία όμως μπορεί να αλλάζουν κατά καιρούς και σίγουρα να επανατοποθετούνται στο παρόν και στο μέλλον. Είναι σκόπιμο να βιώνονται από τις νέες γενιές. Αλλάζουν δηλαδή νοήματα και συμβολισμούς, όπως για παράδειγμα ο Παρθενώνας κατά την περίοδο της οθωμανικής αυτοκρατορίας είχε ρόλο τζαμιού ή η Ροτόντα στη Θεσσαλονίκη η οποία άλλαξε αρκετές ταυτότητες. Όπως και οι προηγούμενοι παράγοντες έτσι και τα μνημεία αποτελούν υλικά τεκμήρια τα οποία και αυτά με τη σειρά τους καθορίζονται από διάφορους μηχανισμούς και συνήθως είναι και αυτά επιλεκτικά τοποθετημένα (Μπελαβίλας, 2017). Έχει λοιπόν η Ελλάδα άλλου είδους επίσημη μνήμη πλην της εθνικής; Ο δημόσιος χώρος από τι είδους ιστορικότητα κατακλύζεται τελικά στο σήμερα;

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα λοιπόν εστιάζει στις παραπάνω οπτικές και έτσι μέσα από τη συνάντηση της σύγχρονης παιδαγωγικής πράξης με το παιχνίδι και οδηγό το θέατρο, δημιουργείται μια ροή συναντήσεων. Μέσα από αυτές οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με την έννοια της μνήμης σε όλες τις εκφάνσεις της, θα ανακαλύψουν πως κατασκευάζεται ένα κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα και πως διατηρείται ως το σήμερα, θα αναζητήσουν άγνωστες πτυχές του ιστορικού αφηγήματος που καθόρισε την ταυτότητα της κοινωνίας, θα πειραματιστούν με ποικίλες παραστατικές τεχνικές, θα παίξουν με μνημεία και άλλους τόπους που αφορούν το αφήγημα και φυσικά θα δημιουργήσουν ένα καλλιτεχνικό γεγονός.

Βασικό Κατευθυντήριο Ερώτημα & Στοχοθεσία

Αναφορικά λοιπόν με την παραπάνω έρευνα γεννήθηκε το κατευθυντήριο ερώτημα για τον σχεδιασμό του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Αρχικά έγινε σύνδεση των προβληματικών με το θέμα που εστιάζει η εργασία. Δηλαδή τι σχέση έχει η Επανάσταση/ Ελληνική Εθνεγερσία/ Παλιγγενεσία με τις συγκεκριμένες θεωρήσεις. Στη συνέχεια διαμορφώθηκε το βασικό ερώτημα. Πως κατασκευάζεται η συλλογική και πολιτισμική

μνήμη, άρα και επίσημη του κυρίαρχου ιστορικού αφηγήματος που αφορά το 1821; Πως συνδέεται με την κοινωνία μας σήμερα; Ποιοι μηχανισμοί παίζουν ρόλο;

Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Βιωματική διερεύνηση της έννοιας της μνήμης, της επίσημης ιστορίας, του ενεργού πολίτη, της συνοχής, της εξουσίας, της ταυτότητας.

Γενικοί Στόχοι του προγράμματος

Τα παιδιά να ενεργοποιηθούν κοινωνικά, να ανακαλύψουν τις έννοιες της κοινωνικής ταυτότητας και του ενεργού πολίτη, να εξοικειωθούν με την έννοια της μνήμης σε όλες τις εκφάνσεις της, να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της επίσημης, συλλογικής και πολιτισμικής μνήμης στη διαμόρφωση της κοινωνίας και της ταυτότητας, να ανακαλύψουν κρυφές πτυχές του κυρίαρχου ιστορικού αφηγήματος, να προσεγγίσουν την έννοια της κατασκευής ιστορικών μύθων και να μπουν στη διαδικασία αμφισβήτησης. Τέλος να προσεγγίσουν μέσα από το δικό τους εαυτό τους μηχανισμούς που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση του κυρίαρχου ιστορικού αφηγήματος.

Καλλιτεχνικοί Στόχοι

Τα παιδιά να εξοικειωθούν με τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση και να μπορέσουν να εκφραστούν μέσα από αυτές. Να δημιουργήσουν μέσα από τον δικό τους εαυτό, να εξοικειωθούν με τη σωματική έκφραση και με διαφορετικά είδη παραστατικών τεχνών. Να δημιουργήσουν ένα καλλιτεχνικό γεγονός.

Συμμετέχοντες

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε ομάδα έως 25 μαθητών, δηλαδή σε μια σχολική τάξη. Η ηλικία που επιλέχθηκε για να συμμετέχει στο πρόγραμμα αφορά μαθητές από Δευτέρα γυμνασίου έως και Τρίτη λυκείου, συγκεκριμένα όλες τις τάξεις γυμνασίου και λυκείου εκτός από την 1η γυμνασίου. Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα θα έρθει σε επαφή με το σχολείο που θα επιλέξει να συμμετέχει στο πρόγραμμα και σε συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς θα γίνει η επιλογή του τμήματος. Είναι απαραίτητο να ξεκαθαριστεί ότι εάν ο αριθμός των μαθητών που επιθυμεί να συμμετέχει ξεπερνά τα 25 άτομα, δηλαδή τη μια σχολική τάξη, τότε θα υπάρχει δυνατότητα δημιουργίας δεύτερης

ομάδας η οποία θα συμμετέχει κατά το ίδιο σχολικό έτος ή την επόμενη χρονιά. Ο κάθε μαθητής φυσικά θα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει προσωπικά εάν θα συμμετέχει στα βιωματικά εργαστήρια. Πρέπει να σημειωθεί ότι καλό θα είναι να γίνει αντιληπτό ότι οι μαθητές που θα επιλέξουν να συμμετέχουν θα πρέπει να είναι συνεπής στις υποχρεώσεις τους για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας.

Ο σχεδιασμός

Συγκεκριμένα σχεδιάστηκαν 18 συναντήσεις και η ενδεικτική διάρκεια που προτείνεται για την κάθε μια, είναι 2 ώρες, εκτός όμως από την 6η συνάντηση που έχει διάρκεια 3 ωρών. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι η κάθε συνάντηση είναι αυτοτελής. Επίσης είναι απαραίτητο να τηρηθεί η συγκεκριμένη πορεία που προτείνεται για τη σειρά των δραστηριοτήτων αλλά και των συναντήσεων. Διαφορετικά η εξέλιξη του προγράμματος, η ομαλή εμπλοκή των μαθητών καθώς και η ανταπόκρισή τους στους στόχους δεν θα είναι εφικτή.

Η κάθε συνάντηση αποτελείται από δραστηριότητες οι οποίες ανταποκρίνονται κάθε φορά στους επιμέρους στόχους που θέτονται σε κάθε μια από αυτές. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν κατά κύριο λόγο έχουν θεατρικό χαρακτήρα και δημιουργούν την αίσθηση της δράσης. Θα ήταν όμως ενδιαφέρον να αναφερθούν και κάποιες ακόμη τεχνικές που αξιοποιούνται όπως η μέθοδος της έρευνας, της συλλογής δεδομένων, κα. Στοιχείο του προγράμματος είναι και η εμπλοκή των μαθητών με την σωματική έκφραση και κατ' επέκταση με την κινητική έκφραση. Έτσι μέσα από την βιωματική εμπλοκή των μαθητών επιχειρείται κάθε φορά η συνδιαλλαγή της ομάδας με τα διάφορα θέματα που θα διερευνηθούν, μέσα από τον προσωπικό τους εαυτό και την δική τους εμπειρία.

Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα θα έρθει αρχικά σε επαφή με τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα, με σκοπό την παρουσίαση του προγράμματος και την βιωματική εμπλοκή τους σε αυτό. Ο εκπαιδευτικός θα λάβει από την ομάδα φάκελο με υλικό ώστε να αξιοποιηθεί πριν την συνάντηση της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας με τους μαθητές. Το εκπαιδευτικό υλικό θα αφορά την εξοικείωση των μαθητών με την βιωματική εμπλοκή και τη δημιουργική έκφραση, με την έννοια της ιστορικότητας και του μουσείου. Ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να

προετοιμάσει την ομάδα σχετικά με τις παραπάνω έννοιες ώστε η ένταξή τους στο πρόγραμμα να είναι ομαλότερη.

Το πρόγραμμα βασίζεται σε τεχνικές που αφορούν το θέατρο όπως προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα κάποιες από τις τεχνικές είναι το θέατρο φόρουμ και το θέατρο ντοκουμέντο. Βασικό στοιχείο επίσης είναι και το θεατρικό παιχνίδι και η μουσειοπαιδαγωγική μέθοδος. Οι δύο παραπάνω τεχνικές αξιοποιούνται κυρίως στις συναντήσεις που αφορούν τον τελικό προορισμό από την πορεία που ακολουθεί το πρόγραμμα, δηλαδή το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο. Μέχρι τότε θα έχουν αξιοποιηθεί κυρίως άλλου είδους τεχνικές (θεατρικό παιχνίδι, δραστηριότητες που δημιουργούν δραματικό πλαίσιο, κα) που θα δημιουργήσουν το πλαίσιο για την εξέλιξη στις βασικές θεατρικές τεχνικές. Επιπλέον στο τέλος θα ακολουθήσει δραματοποίηση κειμένου από την ομάδα σε συνεργασία με τον εμπνευστή, ακολουθώντας όλα τα στάδια μεταγραφής.

Για τις ανάγκες υλοποίησης του προγράμματος, αναζητήθηκαν ιστορικά ντοκουμέντα τα οποία θα αξιοποιηθούν κατά τη διάρκεια από την ομάδα. Εκτός όμως από τα ντοκουμέντα που συλλέχθηκαν από την ομάδα σχεδιασμού, οι συμμετέχοντες θα έχουν και αυτοί την ευκαιρία να ψάξουν να βρουν και εκείνοι ντοκουμέντα που αφορούν το θέμα διερεύνησης. Μέσα λοιπόν από αυτή τη διαδικασία η ομάδα θα συνθέσει μια καλλιτεχνική δημιουργία με οδηγό το θέατρο ντοκουμέντο.

Πορεία των συναντήσεων

1η συνάντηση Ας γνωριστούμε

Στόχοι: Γνωριμία, απελευθέρωση, ενεργοποίηση, συντονισμός της ομάδας, ανάπτυξη εμπιστοσύνης, δέσιμο ομάδας.

Υλικά: Μαρκαδόροι, αυτοκόλλητες ετικέτες, μουσική

Χρόνος: 2 ώρες / Τόπος: Σχολείο

Εισαγωγή: Γνωριμία με τον εμπνευστή

Η ομάδα είναι καθισμένη σε κύκλο και ο εμπνευστής μοιράζει σε όλους ένα αυτοκόλλητο και έναν μαρκαδόρο ώστε να γράψουν το όνομά τους και να το κολλήσουν στην μπλούζα τους μιας και είναι πρώτη φορά που συναντά την ομάδα. Μετά ζητά από τα μέλη να πουν

τα ονόματά τους και κάτι για τον εαυτό τους (πχ. Τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους). Ξεκινάει πρώτα ο ένας εμψυχωτής και συνεχίζει ο διπλανός. Ο προηγούμενος δίνει πάσα στον επόμενο με ένα άγγιγμα κάθε φορά.

Ενημέρωση

Αφού ολοκληρωθεί η γνωριμία, οι εμψυχωτές ενημερώνουν την ομάδα για το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που θα κάνουν μαζί και δίνουν μερικά στοιχεία για αυτό, χωρίς να αποκαλύπτουν όμως ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει.

Ενεργοποίηση

Στη συνέχεια όπως είμαστε καθισμένοι στον κύκλο, ο εμψυχωτής ζητά από την ομάδα να κάτσει σε κάθετη θέση (ορθή γωνία) στο πάτωμα, με τα πόδια τεντωμένα μπροστά και την πλάτη ίσια. Στην αρχή η ομάδα παίρνει μια βαθιά ανάσα από τη μύτη(εισπνοή) και βγάζει τον αέρα από το στόμα (εκπνοή) και επαναλαμβάνει 2-3 φορές. Αφού ολοκληρωθούν οι αναπνοές ο εμψυχωτής ζητάει από την ομάδα να ξεκινήσει και να κινεί μόνο τα πέλματα. Στη συνέχεια ζητάει το ίδιο αλλά μόνο από αυτούς που φοράνε το νούμερο του παπουτσιού που θα ακουστεί(για παράδειγμα αν ακουστεί το νούμερο 37, κουνάνε πέλματα μόνο όσοι φοράνε το 37). Τώρα ο εμψυχωτής αριθμεί τα άκρα των παιδιών (1 για το αριστερό χέρι, 2 για το δεξί χέρι, 3 για το αριστερό πόδι, 4 για το δεξί πόδι). Η ομάδα αρχίζει τώρα και κουνάει κάθε φορά το άκρο που πρέπει ακούγοντας τον αντίστοιχο αριθμό και στο τέλος δημιουργείται ένας ρυθμός και έτσι δεν χρειάζεται να ακούγονται τα νούμερα από τον εμψυχωτή (για παράδειγμα ο ρυθμός μπορεί να είναι: 1-3-2-4). Μετά μπαίνει μουσική και η ομάδα κουνάει τα άκρα με τον αντίστοιχο ρυθμό που έχει δημιουργηθεί και συγχρονίζεται στη μουσική. Επαναλαμβάνουν μέχρι να συγχρονιστούν όλοι μαζί.

Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Ο εμψυχωτής ζητά από την ομάδα να χωριστεί σε 3 ομάδες με άξονα πχ το χρώμα παπουτσιών. Δίνει οδηγία στην ομάδα να προσπαθήσει να δημιουργήσει ένα θέμα που θα παρουσιάσει το οποίο όμως θα περιέχει τις κινήσεις των άκρων που έκαναν πριν. Πρέπει όμως τουλάχιστον η μια κίνηση να είναι συγχρονισμένη από όλα τα μέλη της κάθε ομάδας. Μπορεί να δημιουργηθεί μια ομάδα που θα είναι γκρουπ γυμναστικής ή ένας θίασος, κ.ο.κ.

Στο τέλος η κάθε ομάδα παρουσιάζει το θέμα που δημιούργησε και οι υπόλοιποι παρακολουθούν.

Κλείσιμο: Αποφόρτιση

Αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις η ομάδα σηκώνεται, ο εμπυχωτής βάζει μουσική δυνατά και χορεύουμε όλοι μαζί με τη μουσική. Ο εμπυχωτής ζητά να δημιουργηθεί κύκλος χωρίς να υπάρξει λεκτική επικοινωνία μεταξύ της ομάδας. Ξαφνικά αφού έχει δημιουργηθεί ο κύκλος, η μουσική σταματά και ο εμπυχωτής εμφανίζει ένα φανταστικό αντικείμενο μέσα στον κύκλο το οποίο πάει από χέρι σε χέρι μετατρέπεται σε διαφορετικό πριν περάσει στα χέρια του επόμενου (φαντασία – αυτοσχεδιασμός).

Στο τέλος μπαίνει μουσική, χορεύουμε, σφουρίζουμε δυνατά όλοι μαζί, γεμίζουμε με ενέργεια και έτσι χαιρετιόμαστε, μέχρι την επόμενη συνάντησή μας.

2η συνάντηση «Παιχνίδια μνήμης»

Στόχοι: συγκρότηση της ομάδας, συνεργασία, εισαγωγή στην έννοια της μνήμης, κατανόηση ατομικής και συλλογικής μνήμης

Υλικά: Καρέκλες, μουσική

Χρόνος: 2 ώρες

Εισαγωγή : Με μια καρέκλα

Η τάξη κενή από θρανία. Καρέκλες τοποθετημένες στην άκρη της αίθουσας.

Ο εμπυχωτής καλωσορίζει την ομάδα με μουσική και τους αφήνει να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο. Παρατηρούν αν κάτι έχει αλλάξει, τι μπορεί να είναι διαφορετικό. Παρατηρούν ο ένας τον άλλο. Στη συνέχεια λέει στην ομάδα ότι όποιος νιώσει το άγγιγμά του θα πρέπει να πηγαίνει και να παίρνει όσο πιο αθόρυβα μπορεί μια καρέκλα και να συνεχίσει να κινείται στον χώρο μαζί με την καρέκλα εντελώς αθόρυβα όμως. Αφού βρεθούν όλα τα μέλη με μια καρέκλα στα χέρια και έχουν κινηθεί στο χώρο μαζί με τις καρέκλες, ζητά να δημιουργήσουν όσο πιο αθόρυβα μπορούν έναν κύκλο και να καθίσουν στις καρέκλες.

Ανάμνηση: θυμήσου το χθες

Το κάθε μέλος της ομάδας παίρνει μια θέση στην καρέκλα που του προκαλεί την αίσθηση της χαλάρωσης. Ο εμπυχωτής ζητά να κλείσουν τα μάτια και να ξεκινήσουν να κινούν διαδοχικά κάθε μέλος του σώματός τους, συγκεντρωμένοι απόλυτα κάθε φορά στο μέλος που ενεργοποιούν.

Κατόπιν ο εμπυχωτής ξεκινά να ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να θυμηθούν κάτι σημαντικό που τους συνέβη στο παρελθόν. Ένα σημαντικό γεγονός που βίωσαν. Κάθε λεπτομέρεια που θυμούνται θα πρέπει να συνοδεύεται από σωματικές αντιδράσεις (οπτικές εντυπώσεις, γεύση, ήχους, μορφές, χρώματα, χαρακτηριστικά, θορύβους, κ.λ.π., που η ομάδα περιγράφει και προσπαθεί να τις βιώσει εκ νέου. Ο εμπυχωτής δίνει τη δυνατότητα να επαναλαμβάνουν την κίνηση που σχετίζεται με ό,τι φαντάζονται, ώστε να βοηθήσει στο βίωμα. Για παράδειγμα αν κάποιο μέλος της ομάδας έχει στο μυαλό του την οσμή από κάτι θα πρέπει να κουνά τη μύτη του και ότι άλλο συμβάλει στη διαδικασία της όσφρησης, αντίστοιχα αν έχει στο μυαλό του τη στιγμή που τρέχει θα πρέπει να κινεί το κορμί του έτσι ώστε να αισθανθεί την ένταση και την κίνηση του τρεξίματος (πχ ένταση στις γάμπες και στους μύς, στα πέλματα, κλπ).

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής παροτρύνει την ομάδα να θυμηθεί κι άλλα στοιχεία από το γεγονός κι άλλες λεπτομέρειες που έλαβαν χώρα στο γεγονός που θυμήθηκαν. Τι άλλο μπορεί να συνέβη εκείνη την ημέρα; Πως μπορεί να ξύπνησαν το πρωί εκείνης της ημέρας που έλαβε χώρα το γεγονός; Ποιο άλλο πρόσωπο μπορεί να συνέβαλε στο γεγονός, φωνές, ήχοι; Ουσιαστικά παροτρύνει την ομάδα να αναζητά συνέχεια λεπτομέρειες και αντίστοιχα σωματικές λεπτομέρειες, να επαναλαμβάνει κάθε ανεπαίσθητη σωματική κίνηση που σχετίζεται με την ανάμνηση.

Τώρα ζητά να περιγράψουν την άφιξή τους στην αίθουσα που βρίσκονται. Με ποιόν ήρθαν, μόνοι ή με παρέα; Τι είδαν αρχικά; Ποια φωνή άκουσαν; Τι μυρωδιά μύρισαν; Τι άλλους ήχους άκουσαν ; Τι αισθάνθηκαν; Τι αντικείμενο έπιασαν αρχικά; Πως κάθισαν στην αίθουσα; Τώρα που είναι; Δίπλα τους ποιος είναι; Τι χρώματα ξεχώρισαν; Τι φορούν οι διπλανοί τους; Τι αντικείμενα υπάρχουν στην αίθουσα;

Αφού ολοκληρωθεί η παραπάνω δράση, η ομάδα ανοίγει τα μάτια και έχει την δυνατότητα να αντιπαραβάλει σχετικά με τη τελευταία φάση. Αν θυμόταν κάποιος κάτι διαφορετικό από ότι είναι τελικά, κ.λ.π.

Η ομάδα σηκώνεται, ο κάθε ένας τοποθετεί την καρτέλα του στην άκρη και το κάθε στέκεται όρθιο στο χώρο σε ένα σημείο που αισθάνεται άνετα. Ο εμπυχωτής ζητά να ξαναθυμηθούν το γεγονός που είχαν ανακαλέσει από το παρελθόν τους και αυτή τη φορά να κινούνται με έναν συγκεκριμένο ρυθμό στον χώρο δημιουργώντας συγκεκριμένη διαδρομή, καθώς θυμούνται και πάλι το γεγονός. Ο εμπυχωτής μπορεί να ζητήσει στην ομάδα να περπατήσει πιο αργά, πιο γρήγορα, κ.λ.π. (να παίζει με τις οδηγίες). Μόλις ο εμπυχωτής πει ΣΤΟΠ η ομάδα παγώνει. Ο εμπυχωτής τώρα ζητά να ακουστούν δυνατά τα γεγονότα που θυμήθηκαν. Όλα τα μέλη της ομάδας ταυτόχρονα εκφράζουν με λόγια αυτή τη φορά το γεγονός. Ο εμπυχωτής τώρα δίνει τη δυνατότητα στην ομάδα να κινηθεί κάνοντας τις διαδρομές που δημιούργησε στο προηγούμενο στάδιο και λέγοντας την ιστορία του σε όποιον συναντά μπροστά του. Κάθε φορά με διαφορετικό ύφος και χρώμα στη φωνή. Αφού πουν όλοι σε όλους, ο εμπυχωτής φωνάζει ΣΤΟΠ και παγώνει η ομάδα. Ζητάει από τα μέλη να συνεχίσουν να κινούνται και αυτή τη φορά όποιον συναντάς μπροστά σου πρέπει να του πεις την ιστορία του όπως τη θυμάσαι. Ουσιαστικά λέω την ιστορία του άλλου. Το μέλος που ακούει την ιστορία του έχει τη δυνατότητα να παρέμβει και να συμπληρώσει στοιχεία που έχει ξεχάσει το μέλος που αφηγείται την ιστορία, ή διορθώνει τα σημεία που μπορεί να παραφράζονται. Κατά τη διάρκεια ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να αφήσει να αλληλοεπιδρά ένα ζευγάρι ή δυο και να παγώσει όλους τους υπόλοιπους ζητώντας τους να παρατηρήσουν τι συμβαίνει.

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη δράση.

Όλοι μαζί

Η ομάδα κάθεται σε κύκλο και ο εμπυχωτής ζητά τώρα να συμφωνήσουν σε μια κοινή ανάμνηση που έχουν όλοι μαζί σαν ομάδα. Αφού συμφωνήσουν, ο εμπυχωτής χωρίζει ομάδες των 4-5 ατόμων. Ζητά από κάθε υποομάδα να θυμηθεί στοιχεία και μνήμες που έχει από την ανάμνηση που συμφώνησαν όλοι μαζί, να τα καταγράψει και να ετοιμάσει μια παρουσίαση είτε με λόγια και κίνηση είτε μόνο με σωματική έκφραση, είτε με απλή αφήγηση που να εστιάζει σε ένα γεγονός από την κοινή ανάμνησή τους. Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 10 λεπτά να ετοιμάσει την παρουσίαση της. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων οι υπόλοιπες ομάδες που παρακολουθούν έχουν την δυνατότητα να

φωνάζουν τη λέξη ΣΤΟΠ και να παρέμβουν αν πιστεύουν ότι κάτι είχε γίνει διαφορετικά ή αν θέλουν να προσθέσουν κάτι που έχει παραλειφθεί, κ.λ.π.

Κλείσιμο: Ανατροφοδότηση-Αναστοχασμός-Αποφόρτιση

Η ημέρα κλείνει με συζήτηση σε κύκλο για την ατομική μνήμη και τη συλλογική και αποφόρτιση. Πως η ίδια ιστορία μπορεί να παρουσιαστεί από διαφορετικές πλευρές κάθε φορά; Τι ρόλο παίζουν τα βιώματα του καθένα; Σε τι διαφέρει η ατομική από τη συλλογική μνήμη; Πως δημιουργείται μια συλλογική μνήμη;

Η ομάδα ξαπλώνει στην αίθουσα και ο καθένας παίρνει μια στάση στο πάτωμα που τον βολεύει και χαλαρώνει. Ο εμπυχωτής ζητά να κλείσουν τα μάτια και να φέρουν στο μυαλό τους την πιο όμορφη στιγμή της ημέρας. Στη συνέχεια προτείνει στην ομάδα να πάρει μερικές αναπνοές, να βγει στην αρχή όλος ο αέρας που έχουμε μέσα μας. Έπειτα ζητά να εισπνεύσουν σε 3 χρόνους, μετρώντας από μέσα τους, 1, 2, 3 και να εκπνεύσουν μετρώντας πάλι 1, 2, 3. Τώρα ζητά από την ομάδα να επαναλάβει μερικές φορές, ο καθένας με τον δικό του ρυθμό μέχρι να συντονίσει την αναπνοή του. Κατόπιν ζητά να αφήσουν την αναπνοή κανονικά και να παρατηρήσουν τι αλλάζει στο σώμα.

Στο τέλος ο εμπυχωτής αποχαιρετά την ομάδα μέχρι την επόμενη συνάντηση.

3η συνάντηση «Παλιά...το 1821»

Στόχοι: συνεργασία, εμπιστοσύνη, δέσιμο ομάδας, εισαγωγή στο θέμα του 1821, διερεύνηση της έννοιας ντοκουμέντο, να θυμηθούν στοιχεία του ιστορικού γεγονότος, να κατηγοριοποιήσουν θεματικές που συνέβαλαν στη δημιουργία του ιστορικού αφηγήματος.

Υλικά: Χαρτιά του μέτρου, μαρκαδόροι, μουσική, μαξιλαράκια, blu tack

Χρόνος: 2 ώρες

Εισαγωγή

Βρες ένα χέρι και πιάσε

Η τάξη είναι άδεια από καρέκλες και θρανία. Ο εμπυχωτής έχει τοποθετήσει σε κύκλο μαξιλάρια όσα είναι τα μέλη της ομάδας και φυσικά και για τον ίδιο.

Ο εμπυχωτής περιμένει την ομάδα μέσα στην τάξη όπου έχει βάλει μουσική. Η ομάδα εισέρχεται στην αίθουσα και ο εμπυχωτής παροτρύνει τα μέλη της να μην μιλούν και να εκφράζονται όσο μπορούν με μη λεκτική επικοινωνία. Καθώς λοιπόν εισέρχονται στον χώρο ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να κινηθεί ελεύθερα γύρω και έξω από τον κύκλο με τα μαξιλάρια. Καθώς η ομάδα κινείται, η μουσική κλείνει και ο εμπυχωτής ζητά να κινηθούν κουνώντας τα χέρια και τα πόδια στον ρυθμό που δίνει ο ίδιος κάθε φορά. Κάθε φορά που θα ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ η κίνηση παγώνει. Η ομάδα καθώς συνεχίζει την κίνηση στον χώρο με μουσική και πάλι, ακούει την οδηγία: «Βρες ένα χέρι και πιάσε». Ο κάθε ένας όποιο χέρι βρει το πιάνει και έτσι δημιουργείται μια μεγάλη μπλεγμένη αλυσίδα. Τώρα ζητάει από την ομάδα να ξεμπλέξει την αλυσίδα χωρίς να αφήσουν χέρια και να την σπάσουν και χρησιμοποιώντας τη μη λεκτική επικοινωνία. Μόλις η αλυσίδα ξεμπλεχτεί η ομάδα κάθεται στον κύκλο με τα μαξιλάρια. Ο εμπυχωτής ρωτά την ομάδα πως ήταν η εβδομάδα που πέρασε και αν κάποιο μέλος θα ήθελε να μοιραστεί κάτι.

Εισαγωγή στο θέμα του 1821

Στη συνέχεια βάζει στο κέντρο του κύκλου ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου και ζητά από έναν εθελοντή να μοιράσει από έναν μαρκαδόρο στους υπόλοιπους. Ο εμπυχωτής γράφει στο κέντρο του χαρτιού: 1821 και ζητά από την ομάδα να σκεφτεί μια λέξη που έρχεται στο μυαλό ακούγοντας «1821». Το κάθε μέλος της ομάδας σηκώνεται και γράφει τη λέξη. Έτσι δημιουργείται ένας καταγισμός ιδεών. Ο εμπυχωτής μαζί με την ομάδα βρίσκουν κοινά στις λέξεις που ειπώθηκαν και χωρίζουν με αυτόν τον τρόπο θεματικές. Δημιουργούν δηλαδή μια «αράχνη». Είναι πιθανό να δημιουργηθούν θεματικές όπως: «ήρωες», «ιστορία», «δημιουργία κράτους», κ.λ.π. Η αράχνη θα κολληθεί στον τοίχο, ώστε να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος μαζί με ότι άλλο υλικό προκύψει.

Το ντοκουμέντο

Έπειτα ο εμπυχωτής φέρνει ένα άλλο χαρτί του μέτρου και γράφει στο κέντρο τη λέξη «ντοκουμέντα». Ρωτά την ομάδα ποια λέξη έρχεται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη αυτή. Έπειτα ρωτά που μπορεί κάποιος να βρει ντοκουμέντα για το 1821. Έτσι αναθέτει στην ομάδα να ψάξει να βρει ιστορικά ντοκουμέντα που αφορούν το αφήγημα του 1821 και να τα φέρουν στην επόμενη συνάντηση.

Παίζοντας με τις λέξεις

Ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα να πάρει μια στάση στον χώρο. Αφού όλα τα μέλη της ομάδας τοποθετηθούν, ζητά να αποδώσουν σωματικά την αίσθηση που τους δημιουργεί η λέξη που θα ακούνε. Η επιλογή των λέξεων γίνεται από την αράχνη. Ξεκινάει λοιπόν λέγοντας για παράδειγμα τη λέξη «ιστορία». Αν για κάποιον αυτή η λέξη έχει πχ βαριά σημασία και νιώθει ότι είναι μια δυναμική λέξη πρέπει να το αποδώσει αντίστοιχα με το σώμα του κάνοντας κινήσεις γκροτέσκο για παράδειγμα, βαδίζοντας βαριά, κ.λ.π. Στο τέλος ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ η ομάδα παγώνει την κίνηση και ο εμπυχωτής χωρίζει 4 ομάδες.

«που» - «πότε» - «ποιος» - «γιατί»

Στην κάθε ομάδα μοιράζει από μια λέξη: «που;», «ποιος;», «πότε;», «γιατί;». Ζητάει από την κάθε ομάδα να συνδυάσει τη λέξη με μια ηχηρή ή και όχι κίνηση. Έτσι η κάθε ομάδα χρωματίζει την ερώτηση σε συνδυασμό με την κίνηση. Αφού ολοκληρώσουν όλες οι ομάδες, ζητά από κάθε ομάδα να σηκωθεί και να εκφράσει κινούμενη στον χώρο την ερώτηση με ποικίλους τρόπους (αλλαγή τόνου, ύφους φωνής, κίνησης: δυναμική, χαλαρή, γκροτέσκο, κα.). Ο εμπυχωτής βάζει τις ομάδες να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, και έτσι να μπλεχτούν οι λέξεις. Αφήνει όλες τις ομάδες στο τέλος να κινούνται εκφράζοντας τις ερωτήσεις, ώσπου ο ένας απευθύνεται στον άλλο, παίζουν μεταξύ τους με τις κινήσεις, τη φωνή, τις γκριμάτσες. Ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ και τώρα ζητά από τις ομάδες να απαντήσουν στο ερώτημα που έχουν και αν θέλουν να εμπνευστούν από την αράχνη του 1821. Για παράδειγμα οι ομάδα «που;» μπορεί να απαντήσει στη «Χονολουλού» ή «εδώ εκεί και αλλού». Έτσι η κάθε ομάδα τώρα αναλαμβάνει να δημιουργήσει μια μικρή ιστορία γύρω από το ερώτημα που έχει και την απάντηση που έχει δώσει. Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεση της 10 λεπτά να δημιουργήσει την ιστορία της και να αποφασίσει τον τρόπο που θα την παρουσιάσει. Ο εμπυχωτής δίνει την οδηγία ότι η κάθε ομάδα στην παρουσίαση της μπορεί να χρησιμοποιήσει μόνο 5 λέξεις και τονίζει ότι η απάντηση που είχε δώσει πριν πρέπει να διατηρηθεί σταθερή.

Κλείσιμο: Αποφόρτιση

Ο εμπυχωτής προτείνει στην ομάδα να ξαπλώσει στο πάτωμα με τα πόδια ψηλά, τεντωμένα σε ορθή γωνία σε σχέση με το σώμα, όσο μπορεί ο καθένας. Όποιος θέλει μπορεί να ακουμπάει τα πόδια στον τοίχο. Τα χέρια βρίσκονται παράλληλα με το σώμα και οι παλάμες είναι γυρισμένες στο πάτωμα. Ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να ξεκινήσει να χτυπά δυνατά τις παλάμες στο πάτωμα και να τινάζει τα πόδια ψηλά ώστε να φύγει όλη η ένταση.

Στο τέλος υπενθυμίζει στην ομάδα για τα ντοκουμέντα που πρέπει να φέρουν στην επόμενη συνάντηση και τους αποχαιρετά.

4η συνάντηση «Τα ντοκουμέντα»

Στόχοι: Μέσα από την αναζήτηση και ανακάλυψη των ντοκουμέντων, τα παιδιά θα αντιληφθούν πως μπορεί να δημιουργηθεί ένα ιστορικό αφήγημα, που μπορεί κανείς να αναζητήσει ιστορικά ντοκουμέντα και ποια είναι η συμβολή τους στην κατασκευή του αφηγήματος. Να εξοικειωθούν με την έννοια του status (έννοιες κοινωνικής εξουσίας, κα).

Τόπος: Σχολείο

Υλικά: ντοκουμέντα, χαρτιά του μέτρου, blu tack, μαρκαδόροι, μουσική, πανιά, κάρτες status.

Χρόνος: 2 ώρες

Εισαγωγή

Ο εμπυχωτής υποδέχεται την ομάδα και ζητάει να αφήσουν τους φακέλους με τα ντοκουμέντα στην άκρη.

Η ομάδα όρθια στον χώρο ακολουθεί οδηγίες του εμπυχωτή όπως τρέχουμε όλοι με τις παλάμες να κοιτούν τον απέναντι τοίχο, τώρα προχωράμε ανάποδα, πηδάμε ψηλά, πηδάμε χαμηλά, προχωράμε με τη μύτη, με τη κοιλιά, στρίβουμε δεξιά, τώρα αριστερά, γινόμαστε 3άδες, 6άδες, περπατάμε μόνοι, περπατάμε βαριά, σαν να πετάμε, ανάλαφρα, κ.λπ. Είναι σημαντικό ο εμπυχωτής να αλλάζει συνέχεια τη συνθήκη και να «ξαφνιάζει» την ομάδα.

Παίζουμε με τα status

Ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ και ο εμπυχωτής μοιράζει στην ομάδα κάρτες με status με αποτέλεσμα όλοι να υιοθετούν ένα status, χαμηλό ή υψηλό ανάλογα με αυτό που γράφει η κάρτα. Παροτρύνει την ομάδα να κινηθεί ανάλογα με το status που έχει ο καθένας προσπαθώντας να συναντήσουν τη ματιά του άλλου. Αυτοί που έχουν ισχυρό status για παράδειγμα, κοιτούν θαρραλέα στα μάτια τους άλλους. Ο εμπυχωτής δίνει οδηγία και όλοι υιοθετούν το ακριβώς αντίθετο status από αυτό που είχαν. Τώρα ο εμπυχωτής εμφανίζει σιγά σιγά αντικείμενα στον χώρο όπως μια καρέκλα, ένα παπούτσι, αν θέλει κάποια από τα ντοκουμέντα κ.λ.π. και δοκιμάζει τη σχέση status ενός παίκτη με το αντικείμενο. Παροτρύνει την ομάδα να αλληλοεπιδράσει με τα αντικείμενα και την αντίστοιχη θέση status που έχει ο καθένας. Τώρα ο εμπυχωτής δημιουργεί αντιθετικά ζεύγη ανάλογα με τα status που έχει υιοθετήσει κάθε μέλος. Παροτρύνει τα ζεύγη να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους και στη συνέχεια αλλάζει τα status των ζευγών. Η αλλαγή πρέπει να γίνεται σταδιακά. Αυτός που έχει υψηλό θα πρέπει να αλλάζει σιγά σιγά προς το χαμηλό. Ο εμπυχωτής μπορεί να δώσει και βαθμίδες με αριθμούς από το 1 έως το 10 για παράδειγμα και να ανεβάζει ή να κατεβάζει με αυτόν τον τρόπο τα status. Στο τέλος δημιουργεί 2 ομάδες, που η κάθε μια υιοθετεί ένα status. Σκοπός του εμπυχωτή είναι να δημιουργήσει ένα αντίθετο ζεύγος. Η μια ομάδα έχει μια υψηλή θέση στην κοινωνία και η άλλη χαμηλή. Οι ομάδες κινούνται ταυτόχρονα χωρίς να γνωρίζει η μια ομάδα το status της άλλης. Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τις ομάδες να αλληλοεπιδράσουν και να δημιουργήσουν διάλογο μέχρι τελικά να αντιληφθούν τα αντίστοιχα status.

Τα ντοκουμέντα

Ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα να πάρει τον φάκελο με τα ντοκουμέντα που έφερε και να τα τοποθετήσει στη μέση του κύκλου μέσα σε ένα κόκκινο πανί. Στη συνέχεια η ομάδα κάθεται σε κύκλο που έχει δημιουργηθεί από πανιά στο πάτωμα. Τώρα ο εμπυχωτής κάνει μερικές ερωτήσεις στην ομάδα σχετικά με την συλλογή των ντοκουμένων και την εμπειρία σχετικά με αυτό. Ο εμπυχωτής ανακατεύει τα ντοκουμέντα και μοιράζει τυχαία από ένα στο κάθε μέλος της ομάδας. Ζητά να σηκωθούν όρθιοι κρατώντας το ντοκουμέντο στα χέρια τους. Καθώς κινούνται ελεύθερα στο χώρο και περιεργάζονται το ντοκουμέντο, ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ. Η ομάδα παγώνει και ο εμπυχωτής παροτρύνει να καθίσουν στο

σημείο που βρίσκονται στο πάτωμα. Διαδοχικά ζητά από το κάθε μέλος της ομάδας να διαβάσει αυτό που λέει το ντοκουμέντο πάνω με ένα συγκεκριμένο τρόπο που θα του πει ο εμπνευστής (σαν ντελάλης, ψιθυριστά, τραγουδιστά, κα.). Αφού ακουστούν όλοι, ο εμπνευστής ζητά από την ομάδα να δημιουργήσει θεματικές ανάλογα με αυτά τα στοιχεία που έχει στα χέρια της (ήρωες, τόποι, έννοιες, γεγονότα, κα.). Στη συνέχεια προσθέτουν στις θεματικές και τα υπόλοιπα ντοκουμέντα που υπάρχουν στο κόκκινο πανί. Αφού η ομάδα ολοκληρώσει την κατανομή, ο εμπνευστής χωρίζει τόσες ομάδες όσες είναι οι θεματικές και ζητά να δημιουργήσει η κάθε μια το αντίστοιχο έκθεμα με βάση τη θεματική και τα ντοκουμέντα που έχει. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί χαρτί του μέτρου και να γίνει κολλάζ με τα ντοκουμέντα ή ό,τι άλλο θέλει η ομάδα. Ο εμπνευστής παροτρύνει τις ομάδες να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους και τα αντικείμενα-ντοκουμέντα που παίρνουν στα χέρια τους και να αναπλάσουν τον χώρο μέσα στην αίθουσα, δημιουργώντας μια μουσειακή έκθεση. Τώρα χωρίζει την ομάδα σε 2 υποομάδες και δίνει 2 διαφορετικούς ρόλους. Η μια ομάδα αναλαμβάνει τον ρόλο των ξεναγών και η δεύτερη τον ρόλο των επισκεπτών στην έκθεση. Δίνει λίγο χρόνο στις ομάδες να προετοιμαστούν και ακολουθεί η παρουσίαση. Οι ρόλοι μπορούν να αντιστραφούν αν η ομάδα το επιθυμεί.

Κλείσιμο: Αποφόρτιση

Η ομάδα παίρνει τα πανιά και δημιουργεί ένα κύκλο με αυτά όπου και κάθεται μαζί με τον εμπνευστή. Ο εμπνευστής δίνει στον κάθε ένα από ένα ερωτηματολόγιο με ανοικτού τύπου ερωτήσεις και ζητάει από την ομάδα να πάρουν συνεντεύξεις από την οικογένειά τους, όποιον άλλο θα ήθελαν και από τους δασκάλους του σχολείου. Οι ερωτήσεις αφορούν το αφήγημα του 1821. Το κάθε μέλος της ομάδας θα πρέπει να φέρει στην επόμενη συνάντηση σε γραπτή ή μαγνητοφωνημένη μορφή τις απαντήσεις και να θυμάται πάντα ότι πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Ο εμπνευστής προτείνει στην ομάδα να σηκωθεί και να δημιουργήσει ζευγάρια. Τους ζητά να σταθούν με ελαφρώς λυγισμένα γόνατα ο ένας αντικρυστά από τον άλλο σε απόσταση ενός βήματος. Τώρα ενθαρρύνει τα ζευγάρια να χαλαρώσουν και να αφήσουν το βάρος τους. Να αισθανθούν ότι όλα τα μέλη του σώματος βαραίνουν, ακόμα και το πρόσωπο. Ζητά από την ομάδα να παίξει με το βάρος, να αισθανθεί το κάθε μέλος της ομάδας που βρίσκεται το βάρος του αυτή τη στιγμή, που στηρίζεται το σώμα του. Η ομάδα μένει για

λίγο με αυτή την αίσθηση και στη συνέχεια ο εμπυχωτής ζητά να αφήσουν τα χέρια τους μπροστά και αντικριστά και να ενώσουν τις παλάμες χωρίς να πέσει το βάρος πάνω στον άλλο. Μένουν σε αυτή τη θέση για όσο θέλει το κάθε ζευγάρι και στη συνέχεια ο εμπυχωτής αποχαιρετά την ομάδα μέχρι την επόμενη συνάντηση θυμίζοντας την ανάθεση του ερωτηματολογίου.

5η συνάντηση «Οι συνεντεύξεις»

Στόχοι: Τα παιδιά να ανακαλύψουν στοιχεία για το αφήγημα του 1821 μέσα από τη ματιά άλλων ανθρώπων, να δημιουργήσουν μέσα από τις συνεντεύξεις δικά τους ντοκουμέντα, να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της προφορικής μαρτυρίας στην κατασκευή της συλλογικής μνήμης για το αφήγημα του 1821.

Τόπος: Σχολείο

Υλικά: κουτί, μουσική, μαρκαδόροι, μολύβια, χαρτιά μέτρου, μουσική

Χρόνος: 2 ώρες

Εισαγωγή

Ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα καθώς εισέρχεται στην αίθουσα να ακουμπήσει τα χαρτιά ή ότι άλλο υπάρχει σχετικά με τις συνεντεύξεις μέσα σε ένα κουτί

Βάζει μουσική και παροτρύνει την ομάδα να κινηθεί ρυθμικά αλλά αντίθετα και άσχετα με το είδος της μουσικής που ακούγεται. Για παράδειγμα αν η μουσική θυμίζει rock n' roll δεν πρέπει η κίνηση να είναι αυτού του είδους χορού αλλά διαφορετική. Το σώμα απλώς υπακούει στον ρυθμό. Καθώς το σώμα κινείται ο εμπυχωτής ενθαρρύνει την ομάδα να μεταφέρει την κίνηση μόνο στα πόδια, μετά, στους ώμους, στο κεφάλι, στα χέρια. Έπειτα ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα το αντίστροφο. Τώρα η κίνηση αρχίζει να χάνεται σιγά σιγά από το κάθε μέλος ξεχωριστά ώσπου η ομάδα να μείνει ακίνητη. Η κίνηση γίνεται μεμονωμένη, στο ένα δάχτυλο, στο ένα πόδι, ή στον αγκώνα, κ.λ.π. με σκοπό την απόλυτη συγκέντρωση της ομάδας.

Παίζω με δυναμικές εικόνες

Ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα έναν εθελοντή και του δίνει οδηγία να μείνει όρθιος, ενώ οι υπόλοιποι κάθονται στο πάτωμα. Παροτρύνει την ομάδα να ξεκινήσει να δίνει οδηγίες στον όρθιο, όπως για παράδειγμα πόζες χεριών, σώματος, ώθηση κεφαλιού, έκφραση προσώπου, μια κίνηση, ένα φανταστικό αντικείμενο πάνω του, κ.λ.π. μέχρι να δημιουργηθεί ένας χαρακτήρας μέσα σε μια παγωμένη εικόνα. Στη συνέχεια ο εμπυχωτής ενθαρρύνει κι άλλα μέλη της ομάδας να συμπληρώσουν την εικόνα και οι υπόλοιποι που κάθονται συνεχίζουν να πλάθουν αγάλματα διαφορετικά μεταξύ τους. Αφού δημιουργηθούν αρκετά διαφορετικά αγάλματα ο εμπυχωτής βάζει τα αγάλματα σε κίνηση και τους ωθεί να κινηθούν στον χώρο ανάλογα με τον ρόλο που έχουν πλέον, γνωρίζοντας τους καθιστούς. Η κίνησή τους πρέπει να είναι επαναλαμβανόμενη και συγκεκριμένη. Κινούνται δηλαδή επαναλαμβάνοντας μια κίνηση που έχουν ταιριάζει με τον ρόλο τους. Ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ και η ομάδα χωρίζεται σε 2 υποομάδες.

Μέσα στις υποομάδες δημιουργούνται ζευγάρια. Ο εμπυχωτής όποιον ακουμπάει στον ώμο είναι το Α και όποιον στην πλάτη είναι το Β. Δίνει την οδηγία, οι Α θα έχουν ρόλο γλύπτη και οι Β θα έχουν ρόλο γλυπτού. Ο κάθε γλύπτης ξεκινάει να δημιουργεί το γλυπτό του. Μόλις όλοι οι γλύπτες ολοκληρώσουν, ο εμπυχωτής ζητά από τους γλύπτες να σταθούν απέναντι από τα γλυπτά τους και να τα παρατηρήσουν, στη συνέχεια να προσπαθήσουν αν θυμηθούν τις κινήσεις που έκαναν για να τα δημιουργήσουν. Κατόπιν οι γλύπτες θα μετακινηθούν σε ολόκληρη την αίθουσα χωρίς όμως να χάσουν από το οπτικό τους πεδίο τα γλυπτά τους. Στη συνέχεια οι γλύπτες ξεκινούν να κάνουν χειρονομίες στα γλυπτά ώστε να τα παροτρύνουν να μετακινηθούν μπροστά, πίσω, πλάι, κ.λ.π. Τώρα μπορεί να γίνει και αντιστροφή ρόλων. Αφού όλοι γίνουν γλύπτες και γλυπτά, ο εμπυχωτής ζητάει από τα γλυπτά να μπουν σε κίνηση, να πάρουν ανθρώπινη μορφή και λόγο και να συναντηθούν μεταξύ τους, αλληλοεπιδρώντας.

Οι συνεντεύξεις

Ο εμπυχωτής παγώνει την ομάδα και ζητά από τα μέλη με μια κίνηση ο κάθε ένας να βγει από τον ρόλο του. Στη συνέχεια δίνει στον κάθε ένα από μια συνέντευξη (απαντήσεις του ερωτηματολογίου). Παροτρύνει να περιεργαστεί ο καθένας ξεχωριστά αυτό που κρατάει. Στη συνέχεια δημιουργεί 4 ομάδες. Η κάθε ομάδα τώρα έχει στα χέρια της τόσες

συνεντεύξεις όσα και τα μέλη της υποομάδας που δημιουργήθηκε. Ο εμπυχωτής δίνει στην κάθε ομάδα 10 λεπτά για να διαβάσει τις συνεντεύξεις. Στη συνέχεια ζητά από την κάθε ομάδα να προσπαθήσει να γράψει ένα κείμενο με θέμα τις συνεντεύξεις που έχει η κάθε μια στην κατοχή της. Το κείμενο πρέπει να έχει ροή και να δημιουργεί μια ιστορία. Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 15 λεπτά για να συνθέσει το κείμενο και να βρει μέσα σε αυτό 2-3 δυναμικές εικόνες. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει τις εικόνες στους υπόλοιπους. Ο εμπυχωτής μπορεί καθώς οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικόνες του να παίζει με τις οδηγίες, βάζοντας τους να αποτυπώσουν τις εικόνες στα τρία επίπεδα (πάτωμα, μεσαίο, όρθιοι), να αυξάνει και να μειώνει την ένταση από δεξιά προς τα αριστερά και αντίστροφα, να ζητήσει ο κάθε ένας να τοποθετήσει και μια λέξη μαζί με την κίνησή του, είτε διαδοχικά ένας ένας είτε όλοι μαζί ταυτόχρονα.

Κλείσιμο: Αποφόρτιση

Μια κοινή δημιουργία

Η ομάδα ξαπλώνει στο πάτωμα και ο εμπυχωτής ζητά να κλείσουν τα μάτια, να εισπνεύσουν από τη μύτη και να εκπνεύσουν από το στόμα, μέχρι να νιώσουν ότι η αναπνοή σταθεροποιείται. Στη συνέχεια δίνει οδηγίες όπως, σφίγγω τους μυς σε όλο μου το σώμα και τώρα χαλαρώνω, γίνομαι σκληρός σαν πέτρα, γίνομαι μαλακός σαν μαξιλάρι, σφίγγω μόνο τους μυς των ποδιών, μόνο των χεριών, χαλαρώνω τελείως όλο μου το κορμί κ.λ.π. Είναι σημαντικό οι αλλαγές να γίνονται εναλλάξ ώστε να γίνει αντιληπτή η αντίθεση της έντασης. Κατόπιν ο εμπυχωτής παροτρύνει τα μέλη της ομάδας να φέρουν μια εικόνα στο μυαλό τους σχετική με όσα βίωσαν στη σημερινή συνάντηση. Σιγά σιγά όποιον ακουμπά θα σηκώνεται και θα δημιουργεί με το σώμα την εικόνα αυτή. Κάθε φορά ο επόμενος θα συμπληρώνει με τη δική του εικόνα τον προηγούμενο με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα ομαδικό μεγάλο γλυπτό. Ο εμπυχωτής τώρα παίζει και πάλι με τις οδηγίες και ζητά να αυξομειώσουν την ένταση στους μυς του σώματος, να γίνει ένα βαρύ γλυπτό, ένα ελαφρύ, ένα σκληρό, κ.λ.π.

Στο τέλος μπαίνει δυνατά μουσική χορεύουν όλοι μαζί σαν να είναι σε ένα πάρτυ και αποχαιρετάει ο ένας τον άλλο με ένα σφύριγμα και μια κίνηση μέχρι την επόμενη συνάντηση.

6η συνάντηση: «Τόποι μνήμης»

Στόχοι: Τα παιδιά να αντιληφθούν την έννοια του μνημείου και τι ρόλο παίζει η έννοια αυτή στην κατασκευή του ιστορικού αφηγήματος, πόσο συμβάλλουν τα μνημεία στη δημιουργία και διατήρηση της συλλογικής μνήμης, τι χαρακτήρα έχουν τα μνημεία που αφορούν το 1821 και πως η συλλογική μνήμη αποτυπώνεται στους δημόσιους χώρους.

Τόπος: Μνημεία στο Ζάππειο & Πλατεία Συντάγματος

Υλικά: χαρτιά του μέτρου, μαρκαδόρους, μαξιλάρια, ξύλινα στηρίγματα, A4

Χρόνος: 3 ώρες

Ο εμπυχωτής έχει δώσει ραντεβού με την ομάδα στο Ζάππειο σε ένα σημείο που θα έχουν αποφασίσει από κοινού στην προηγούμενη συνάντηση.

Εισαγωγή: η έννοια του μνημείου

Η ομάδα παίρνει από ένα μαξιλάρι και κάθεται σε κύκλο μαζί με τον εμπυχωτή. Συζητούν μερικά πράγματα σε σχέση με ό,τι έχει συμβεί μέχρι τώρα στις συναντήσεις και ο εμπυχωτής ρωτά την ομάδα τι είδους ντοκουμέντα έχουν συναντήσει μέχρι στιγμής που αφορούν το ιστορικό αφήγημα του 1821 (γραπτές μαρτυρίες, προφορικές, φωτογραφίες, κ.λ.π). Στη συνέχεια ζητά από την ομάδα να κοιτάξει γύρω της και να παρατηρήσει τι υπάρχει (γύρω γύρω υπάρχουν διάφορα μνημεία). Έπειτα ρωτά αν βλέπουν κάτι το οποίο θα μπορούσε να συμβάλει στην κατασκευή του ιστορικού αφηγήματος, κάτι που συμβάλλει στη διατήρηση της συλλογικής μνήμης για το 1821. Γράφει σε ένα χαρτί του μέτρου λοιπόν τη λέξη «μνημείο». Ζητά από την ομάδα να πει λέξεις που έρχονται στο μυαλό σχετικά με τη λέξη μνημείο και εμπλουτίζει με ερωτήσεις ώστε να βοηθήσει να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα γύρω από την έννοια του μνημείου και της μνήμης. Τι είδους μνημεία υπάρχουν; Ποιος μπορεί να αποφασίζει τι μνημείο θα ανεγερθεί για το κάθε γεγονός; Γιατί φαντάζεστε ότι βρίσκονται σε δημόσιο χώρο;

Παίζοντας με μνημεία

1η στάση: 1ο μνημείο: «Γεώργιος Καραϊσκάκης»

Η ομάδα βρίσκεται σε μια ακτίνα απόστασης από το μνημείο ώστε να το εντοπίζει οπτικά αλλά να μην είναι αρκετά κοντά. Ο εμπυχωτής παροτρύνει την ομάδα να κινηθεί προς το μέρος που βρίσκεται το μνημείο με οδηγό το σώμα της, σαν να υπάρχει κάποιος μαγνήτης που τραβάει τα σώματά τους προς εκείνη την κατεύθυνση. Ο εμπυχωτής ταυτόχρονα δημιουργεί ρυθμικούς ήχους και ενθαρρύνει την ομάδα να κινείται ανάλογα με την ένταση των ήχων που ακούει. Μόλις η ομάδα φτάσει σε μια ικανοποιητική απόσταση από το μνημείο και η ορατότητα είναι καθαρή, ξεκινά να μιμείται το μνημείο σωματικά, σαν να θέλει να το γνωρίσει αλλά επειδή δεν μπορούν να αναπτύξουν λεκτική επικοινωνία, προσπαθεί με κινήσεις και γκριμάτσες. Είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια να παροτρύνει ο εμπυχωτής την ομάδα να διαβάσει τι γράφουν πάνω οι επιγραφές ώστε να γίνει αντιληπτό τι απεικονίζει το συγκεκριμένο μνημείο. Στη συνέχεια ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ και η ομάδα παγώνει. Τώρα ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να στρέψει το βλέμμα προς το μνημείο και να το παρατηρήσει, μετά το βλέμμα επιστρέφει εκεί που ήταν, έπειτα το βλέμμα στρέφεται στον διπλανό μας και ακούγεται και πάλι η λέξη ΣΤΟΠ και η ομάδα σταματά. Τώρα το βλέμμα της ομάδας θα στραφεί προς τα εκεί που κοιτάει και το μνημείο και θα έρθει αυτή τη φορά μαζί και το σώμα προς την ίδια φορά. Ο εμπυχωτής ζητά και μια κίνηση στη συνέχεια, η οποία θα γίνει επαναλαμβανόμενη και θα παγώνει όταν ο εμπυχωτής δίνει αντίστοιχη οδηγία. Στη συνέχεια προσθέτει ο καθένας αν θέλει και μια λέξη, οπότε έχουμε βλέμμα, κίνηση, λέξη και τα σώματα επαναλαμβάνουν τη «φράση» και όποτε ακούγεται η λέξη ΣΤΟΠ παγώνουν σαν αγάλματα και προσπαθούν να βγουν από την εικόνα τους και να τη βιώσουν. Στη αρχή όλα τα σώματα είναι ενεργοποιημένα, στη συνέχεια ο εμπυχωτής απενεργοποιεί κάποια σώματα και τους βάζει να πάνε και να παρατηρήσουν προσεκτικά τους ενεργοποιημένους. Παρατηρούν την εκφορά του λόγου, αν χρησιμοποιείται κάποια λέξη, την επαναλαμβανόμενη κίνηση, τη παγωμένη στάση και την ένταση που έχει αυτή. Σαν να περιηγούνται μέσα στα σώματα. Έπειτα ο εμπυχωτής ζητά από τους περιηγητές να σταθεί ο κάθε ένας μπροστά από ένα σώμα και να αντιδράσει στη λέξη που ακούει, απαντώντας με μια άλλη η με την ίδια, με όποιον τρόπο θέλει. Κατά τη διάρκεια ο εμπυχωτής μπορεί να ενεργοποιεί και να απενεργοποιεί σώματα με σκοπό

να περάσουν όλα τα μέλη από όλες τις φάσεις. Μόλις ακουστεί και πάλι η λέξη ΣΤΟΠ παγώνουν όλα τα σώματα και η δράση τελειώνει. Ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα να τινάξει χέρια πόδια κ.λ.π. για να φύγει η ένταση από το σώμα και το μυαλό.

2η στάση: 2ο μνημείο: « Λόρδος Βύρων»

Η ομάδα μαζί με τον εμπυχωτή φτάνει στο μνημείο. Ο εμπυχωτής χωρίζει σε 4-5 ομάδες. Η κάθε ομάδα παίρνει ένα ξύλινο στήριγμα, μαρκαδόρους και ένα χαρτί Α4. Ο εμπυχωτής δίνει στις ομάδες 5 λεπτά για να παρατηρήσουν το μνημείο και να σημειώσουν στοιχεία για αυτό. Ποιοι μπορεί να απεικονίζονται; Τι δηλώνει το μνημείο; Τι συμβαίνει στην αναπαράσταση; Πότε φτιάχτηκε και γιατί; Οι ομάδες επιστρέφουν και παρουσιάζουν τα στοιχεία που ανακάλυψαν.

Ο εμπυχωτής ζητά από τις ομάδες να αφήσουν τα χαρτιά στην άκρη και να ξεκινήσει ο κάθε ένας να κινείται ελεύθερα στον χώρο. Όποιο συναντώ τον ακουμπώ με ένα άγγιγμα. Στη συνέχεια ο εμπυχωτής φωνάζει τη λέξη ζευγάρια και η ομάδα πρέπει να δημιουργήσει δυάδες, όπου ο ένας είναι το Α και ο άλλος το Β. Οι Α είναι οι οδηγοί και οι Β ακολουθούν. Οι οδηγοί κάθε φορά οδηγούν προς μια κατεύθυνση το ζευγάρι τους με τον αγκώνα, με το πόδι, με το κεφάλι, κ.λ.π. Αφού γίνει αντιστροφή ρόλων στα ζευγάρια ο εμπυχωτής ζητά να προσπαθήσουν να οδηγήσουν ταυτόχρονα. Το κάθε ζεύγος προσπαθεί να συγχρονιστεί ώστε να μπορέσουν να οδηγήσουν με το ίδιο μέλος του σώματος προς την ίδια κατεύθυνση. Σημαντικό είναι ο εμπυχωτής να τονίσει ότι δεν μπορούν να μιλήσουν μεταξύ τους.

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής παγώνει τη δράση και χωρίζει 5άδες. Ένα μέλος από την 5άδα στέκεται με καρφωμένα τα πόδια στο έδαφος και οι υπόλοιποι βρίσκονται γύρω του, 2 από τη μια πλευρά και 2 από την άλλη. Αυτός που βρίσκεται στο κέντρο είναι σαν ένα ελατήριο καρφωμένο στο πάτωμα, που το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να μετακινεί τον κορμό του. Ο εμπυχωτής παροτρύνει τα ελατήρια να ξεκινήσουν σιγά σιγά να μετατοπίζουν το βάρος τους και να αφηθούν στους υπόλοιπους γύρω τους. Οι άλλοι πρέπει να είναι φυσικά σε εγρήγορση ώστε να πιάσουν αυτόν που μετατοπίζει το βάρος του προς το μέρος τους για να μην πέσει. Ο εμπυχωτής μπορεί να ζητήσει από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να μετακινούνται σταδιακά πιο κοντά στο ελατήριο με αποτέλεσμα να γίνεται αντιληπτή κάθε φορά η έννοια του εύρους του άξονα τους. Κατά τη διάρκεια ο εμπυχωτής παγώνει τα

ελατήρια σε διάφορες στάσεις και ζητάει από τους υπόλοιπους να παρατηρήσουν. Αφού πάρουν μέρος όλα τα μέλη των ομάδων ως ελατήρια, ο εμπνευστής ζητάει από την ομάδα να τρέξει στον χώρο. Με ένα ΣΤΟΠ όλοι παγώνουν ξανά και τώρα πρέπει να πάρουν γρήγορα μια δυναμική πόζα. Χωρίζει σε τριάδες και τώρα η κάθε τριάδα έχει στη διάθεσή της 15 λεπτά να ξανά παρατηρήσει το μνημείο και να δημιουργήσει 3 διαφορετικές δυναμικές εικόνες σχετικές με αυτό που αναπαριστά το μνημείο. Στο τέλος οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικόνες και μπορούν να δώσουν και από έναν τίτλο στην κάθε μια. Ο εμπνευστής ρωτά τις ομάδες κάθε φορά πως μπορεί να αισθάνεται η εικόνα τους.

3η στάση: 3ο μνημείο: «Τσολιάδες στο Σύνταγμα»

Η ομάδα φτάνει μαζί με τον εμπνευστή μπροστά από τη βουλή και παρατηρεί τι υπάρχει γύρω γύρω. Στη συνέχεια αν δεν έχει ειπωθεί ρωτάει τι φαντάζονται όταν ακούνε την εξής φράση: Υλικές πτυχές της ιστορίας. Στην αρχή τους ζητά να απαντήσουν με λόγια και στη συνέχεια μόνο με μια λέξη και με μια κίνηση στο σώμα. Αφού ξεκαθαριστεί η έννοια της υλικής πτυχής στην ιστορία, ο εμπνευστής ρωτά αν πιστεύουν ότι θα μπορούσαν οι τσολιάδες που παρατηρούν να θεωρηθούν μνημείο και αν ναι τι αφορά αυτό το μνημείο, τι χαρακτήρα έχει, ποιος μπορεί να επέλεξε τον συγκεκριμένο συμβολισμό, ποια διαφορά παρατηρούν σε σχέση με τα μνημεία και τα ντοκουμέντα που έχουν συναντήσει μέχρι στιγμής. Ο εμπνευστής μπορεί να χωρίσει ζευγάρια και να τους ζητήσει να δημιουργήσουν μια επαναλαμβανόμενη κινητική φράση που θα περιλαμβάνει μέσα το στοιχείο της μνήμης. Δηλαδή μια συμβολική κινητική φράση που θα εκφράζει ένα σημαντικό γεγονός όπου εκείνοι θεωρούν σημαντικό. Το κάθε ζευγάρι θα έχει στη διάθεσή του 5 λεπτά. Αφού ολοκληρώσουν όλα τα ζεύγη, μπορούν να παρουσιάσουν τις κινητικές φράσεις τους.

Ο εμπνευστής ζητάει από την ομάδα να πάρει διάσπαρτες θέσεις στο χώρο. Έχει τοποθετήσει με πανιά όρια ώστε η ομάδα να γνωρίζει την ακτίνα που μπορεί να κινείται στον συγκεκριμένο χώρο. Ο κάθε ένας στέκεται σε σημείο που νιώθει άνετα. Ο εμπνευστής με έναν δυνατό ήχο ή ένα παλαμάκι ζητά από την ομάδα να ξεκινήσει να κινείται δημιουργώντας μια συγκεκριμένη διαδρομή στον χώρο ο κάθε ένας και επιστρέφοντας πάντα στην αρχική θέση. Ουσιαστικά σαν να κινούνται γύρω από τη θέση τους αλλά με συγκεκριμένη διαδρομή. Φωνάζει τη λέξη ΣΤΟΠ και η ομάδα παγώνει. Δίνει οδηγία στην ομάδα να αλλάξει θέσεις γρήγορα, μόλις ακούσουν το παλαμάκι. Ζητά και πάλι διαδρομές.

Αυτό συμβαίνει 3 φορές. Στην Τρίτη φορά ο εμπυχωτής ζητάει από την ομάδα να δημιουργήσει τώρα μια νέα διαδρομή χωρίς να πρέπει να επιστρέφει στη θέση που ήταν, αλλά συνδυάζοντας και τις προηγούμενες μαζί. Η διαδρομή πρέπει να είναι σταθερή και επαναλαμβανόμενη, καταλαμβάνοντας αυτή τη φορά μεγαλύτερο κομμάτι του χώρου. Όποιον συναντάει ο κάθε ένας μπροστά του τον προσπερνάει χωρίς να τον αγγίζει. Ο εμπυχωτής όσο περνάει η ώρα αυξάνει τον ρυθμό κίνησης. Η ομάδα κινείται όλο και πιο γρήγορα μέχρι που φτάνει στην κορύφωση και ακούγεται ξαφνικά η λέξη ΣΤΟΠ. Η ομάδα παγώνει όπως είναι και ο εμπυχωτής ζητά να σφίξουν τους μυς τους, να αισθανθούν το σώμα τους σκληρό και βαρύ σαν να κουβαλούν ιστορικές μνήμες. Κλείνουν τα μάτια παίρνουν μια βαθιά εισπνοή και εκπνοή και χαλαρώνουν το κορμί.

Στο τέλος κάθονται σε κύκλο όλοι μαζί και συζητούν για αυτά που βίωσαν, πως αισθάνθηκαν σαν μνημεία, τελικά ποιος μπορεί να ορίζει τι μνημείο θα ανεγερθεί, πόσο συμβάλλουν τα μνημεία στη συλλογική μνήμη, γιατί πρέπει να υπάρχουν και γιατί όχι.

Αφού ολοκληρωθεί η συζήτηση, ο εμπυχωτής δίνει το επόμενο ραντεβού στην ομάδα.

7η συνάντηση «Μια μέρα στο μουσείο»

Στόχοι: Τα παιδιά να ανακαλύψουν τον χώρο που στεγάζεται το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, να εξοικειωθούν με τον χώρο του εξωτερικά και εσωτερικά και να ανακαλύψουν τη μουσειακή αφήγηση που παρουσιάζει. Να ανακαλύψουν βασικές θεματικές που θίγει η έκθεση καθώς και κατά πόσο αυτές μας καθορίζουν και στο σήμερα.

Χρόνος: 2 ώρες / Τόπος: Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Εισαγωγή : Έξω από το μουσείο

Ο εμπυχωτής περιμένει την ομάδα στον εξωτερικό χώρο του μουσείου και καθώς η ομάδα φτάνει την καλωσορίζει. Μοιράζει στο κάθε μέλος από ένα μαξιλάρι και ζητάει να δημιουργηθεί κύκλος. Συνοψίζει μαζί με την ομάδα τι έχει συμβεί μέχρι τώρα στις προηγούμενες συναντήσεις με ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Στη συνέχεια μαζί με την ομάδα σηκώνεται και περιηγούνται όλοι μαζί γύρω από το κτίριο της παλιάς βουλής, ανακαλύπτοντας που βρίσκονται τελικά και παρατηρώντας το κτίριο. Ο εμπυχωτής έχει τοποθετήσει σε κρυφά σημεία γύρω γύρω από το κτίριο κομμάτια χαρτί

που γράφουν πάνω μερικά στοιχεία για το συγκεκριμένο κτίριο και την ιστορικότητά του. Καθώς ξεκινούν τη βόλτα φωνάζει τη λέξη ΣΤΟΠ και παγώνει την ομάδα. Ζητάει τώρα να περπατούν όλοι μαζί κοντά κοντά με τους ώμους ενωμένους και να ακολουθούν τις οδηγίες του. Ο εμπυχωτής δίνει τις οδηγίες με μη λεκτική επικοινωνία αλλά μόνο με χειρονομίες. Ουσιαστικά τους κατευθύνει κάθε φορά στο κρυμμένο χαρτί. Κάθε φορά που η ομάδα φτάνει στο μέρος που βρίσκεται το κρυμμένο χαρτί με την πληροφορία ο εμπυχωτής τους παγώνει με τη λέξη ΣΤΟΠ και ζητά έναν εθελοντή. Ο εθελοντής βγαίνει, ψάχνει, βρίσκει και παίρνει το κρυμμένο χαρτί. Το κρατά στο χέρι μέχρι να ολοκληρωθεί ο γύρος. Έπειτα η ομάδα επιστρέφει στο σημείο εκκίνησης. Ο εμπυχωτής χωρίζει σε ομάδες όσα είναι τα χαρτιά με τις πληροφορίες και ζητά από κάθε ομάδα να πάρει στα χέρια ένα από τα χαρτιά. Ο εμπυχωτής ζητάει να δημιουργήσουν έναν μικρό διάλογο με κεντρικό θέμα αυτό που γράφει το χαρτί ώστε να το παρουσιάσουν και να το γνωστοποιήσουν στις υπόλοιπες ομάδες. Οι ομάδες θα πρέπει να επιλέξουν έναν συγκεκριμένο τρόπο εκφοράς του λόγου. Στη διάθεσή τους για να προετοιμάσουν τις παρουσιάσεις τους έχουν 10 λεπτά η κάθε ομάδα.

Μέσα στο μουσείο

Έπειτα η ομάδα μπαίνει στο χώρο του μουσείου. Ο εμπυχωτής ζητά έναν εθελοντή για να μοιράσει στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας από ένα μαξιλάρι. Η ομάδα κάθεται σε κύκλο. Ο εμπυχωτής βάζει στη μέση του κύκλου ένα χαρτί μέτρου και ρωτά την ομάδα που βρίσκονται. Γράφει στο κέντρο εθνικό ιστορικό μουσείο και ακολουθεί καταγισμός ιδεών-αράχνη σχετικά με το μουσείο αυτό. Αμέσως μετά γυρνάει το χαρτί από την άλλη πλευρά και το χωρίζει σε δύο πλευρές. Στη μια γράφει πάνω πάνω: ΜΠΟΡΟΥΜΕ και στην άλλη πλευρά ΔΕΝ ΜΠΟΡΟΥΜΕ. Ακολουθεί η ερώτηση, τι φαντάζεστε ότι μπορούμε να κάνουμε μέσα στο μουσείο και στη συνέχεια, τι φαντάζεστε ότι δεν μπορούμε να κάνουμε. Με αυτόν τον τρόπο συμφωνεί με την ομάδα τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του χώρου.

Παιχνίδια στον χώρο του μουσείου/Εξοικείωση με τον χώρο

Ο εμπυχωτής χωρίζει την ομάδα σε υποομάδες των 4-5 και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ερευνήσει μια αίθουσα του μουσείου. Ο εμπυχωτής μοιράζει στην κάθε ομάδα μια κάρτα που έχει πάνω μια φωτογραφία από ένα έκθεμα που βρίσκεται στην αντίστοιχη αίθουσα.

Η κάθε ομάδα πρέπει να ψάξει και να βρει με βάση αυτή τη φωτογραφία την αίθουσα που θα ερευνήσει. Η φωτογραφία μπορεί να μην έχει ολόκληρο το έκθεμα αλλά μια λεπτομέρεια ώστε να είναι πιο δύσκολη η ανεύρεση του και να αυξηθεί η παρατηρητικότητα.

Οι ομάδες μόλις βρουν την αίθουσα που πρέπει έχουν στα χέρια τους ένα ξύλινο στήριγμα, ένα χαρτί και ένα μαρκαδόρο. Εκεί σημειώνουν στοιχεία που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και στοιχεία ώστε να μπορέσουν να περιγράψουν την κάθε αίθουσα. Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 15 λεπτά για να ερευνήσει και να αποφασίσει τον τρόπο που θα κάνει την παρουσίασή της. Ο εμψυχωτής ενημερώνει τις ομάδες ότι θα πρέπει να βρουν έναν ευφάνταστο τρόπο να μας παρουσιάσουν την αίθουσα που ερευνούν.

Αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις ο εμψυχωτής επιστρέφει με τις ομάδες στον κύκλο και σε ένα χαρτί του μέτρου γράφουν όλοι μαζί θεματικές που ανακάλυψαν ότι θίγονται μέσα από την έρευνα, όπως ταυτότητα, σύνταγμα, κράτος, κ.λ.π.

Χωριζόμαστε πάλι σε ομάδες και τώρα η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ερευνήσει μια θεματική από αυτές που θίχτηκαν παραπάνω. Πρέπει να βρει στοιχεία που συμβάλλουν στη συγκεκριμένη θεματική και έχουν σχέση με αυτή. Για παράδειγμα αν μια ομάδα πάρει το θέμα της ταυτότητας θα πρέπει να ψάξει μέσα στην έκθεση να βρει στοιχεία που συνέβαλλαν στην ταυτότητά μας κατά το 1821 ή στοιχεία που το 1821 συμβάλλει στην ταυτότητά μας. Αντίστοιχα για τις υπόλοιπες.

Η κάθε ομάδα στο τέλος παρουσιάζει τα στοιχεία που βρήκε και τα καταγράφει σε ένα μεγάλο χαρτί μέτρου.

Μπορεί η κάθε ομάδα να φτιάξει μια μίνι παρουσίαση με αυτό το θέμα.

Η ημέρα κλείνει με συζήτηση σε κύκλο.

8η συνάντηση «Μια αναπάντεχη επίσκεψη»

Στόχοι: Να αντιληφθούν τη σημαντικότητα των τεκμηρίων και των ιστορικών ντοκουμέντων καθώς και τον ρόλο που παίζει η μουσειακή αφήγηση στη διαμόρφωση της επίσημης μνήμης. Να αντιληφθούν ότι η μουσειακή αφήγηση ίσως παρουσιάζει κενά. Να ανακαλύψουν το λόγο που συμβαίνει αυτό. Να εκφράσουν απόψεις και λύσεις πάνω στο ζήτημα. Να εκφραστούν μέσα από θεατρικές τεχνικές φόρουμ. Να ανακαλύψουν άγνωστες πτυχές του ιστορικού αφηγήματος. Να εξοικειωθούν με την έννοια της εξουσίας και τον ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Να έρθουν σε επαφή με την έννοια του ενεργού πολίτη.

Χρόνος: 2 ώρες / Τόπος: Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Υλικά: Ντοκουμέντα¹, Βαλίτσα, Χαρτιά μέτρου, Μαρκαδόροι, χαρτόνια, ότι χρειάζεται για τον ρόλο.

Εισαγωγή: Εμπυχωτής σε ρόλο (το όνομα είναι ενδεικτικό, μπορεί να γίνει φυσικά γυναικείο όπως Ηλέκτρα)

Περίληψη Ρόλου: Ορφέας, φοιτητής στο δεύτερο έτος στο τμήμα Ιστορίας, αναζητεί πληροφορίες σχετικά με μια εργασία που έχει να κάνει στα πλαίσια ενός μαθήματος. Καθώς αναζητεί πληροφορίες στην αποθήκη του σπιτιού του, πέφτει πάνω σε μια βαλίτσα που έχει την επιγραφή «Ντοκουμέντα». Την ανοίγει και το στοιχείο που βρίσκει τον οδηγούν στην επίσκεψή του στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο. Φτάνοντας αναζητεί πληροφορίες για τα ντοκουμέντα της βαλίτσας και προσπαθεί να βρει αντιστοιχίες στα εκθέματα. Η αφήγηση του μουσείου αντικατοπτρίζει άραγε τη βαλίτσα που έχει στα χέρια του ο φοιτητής;

¹ Τα ντοκουμέντα είναι συγκεκριμένα όπως αναφέρεται, αλλά δεν βρίσκονται στην εργασία σε κάποιο παράρτημα.

Παρουσίαση

Ο εκπαιδευτικός συστήνει στην ομάδα τον εμπυχωτή σε ρόλο, Ορφέα και η παρουσίαση ξεκινά.

Ο Ορφέας καθισμένος στο πάτωμα παρουσιάζει στην ομάδα τη βαλίτσα. Αναφέρει στην πως βρέθηκε στα χέρια του και στη συνέχεια εξηγεί στην ομάδα το πρόβλημα που έχει (Αναντιστοιχία ιστορικών ντοκουμέντων) και ζητά τη βοήθεια τους για να φωτίσουν το πρόβλημά του. Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες των 4-5 και η κάθε μια έχει στη διάθεσή της 5 λεπτά για να σκεφτεί μερικές πιθανές λύσεις ή απόψεις για το πρόβλημα. Οι ομάδες παρουσιάζουν με αυτοσχεδιασμό τις απόψεις τους.

Στη συνέχεια ο Ορφέας παρουσιάζει στην ομάδα ένα ένα τα αντικείμενα-ντοκουμέντα . Το άρθρο για τους ιστορικούς μύθους για την έναρξη της Επανάστασης, τις δύο ηρωίδες, το ποίημα του Κωστή Παλαμά για την Επανάσταση, την επιστολή του Όθωνα για την ημέρα έναρξης και απόσπασμα από το άρθρο του Κρεμμύδα, το απόκομμα από το βιβλίο Ένας κόσμος σε κίνηση με τα δίκαια του Ανθρώπου του Ρήγα Φεραίου, ένα αρχείο της Ελληνικής Παλιγγενεσίας και το απόκομμα για το έργο Βαβυλωνία.

Ο εμπυχωτής σε ρόλο κατά τη διάρκεια της παρουσίασης εμπλουτίζει και με σχόλια, δημιουργώντας διάλογο με την ομάδα, όπως για παράδειγμα, Μα τι γίνεται με αυτή την Επανάσταση; Πότε άρχισε τελικά; Ο ένας λέει το ένα, ο άλλος το άλλο. Είναι βέβαιο, αφού τόσοι και τόσοι πήραν μέρος στην Επανάσταση, σίγουρα κάποιοι τοποθετήθηκαν στο περιθώριο. Ποιος να το ορίζει άραγε αυτό; Μα ποιος επιλέγει τέλοσπαντων τι θα θυμόμαστε και τι όχι από όλα αυτά τα τόσο σημαντικά ιστορικά γεγονότα; Και αν η Δόμνα ήταν καλύτερη από κάποιον άλλον ; Ποιος το ξέρει!

Καθώς τα παρουσιάζει τα δίνει στην ομάδα ώστε να περάσουν από χέρι σε χέρι και να τους ρίξουν μια ματιά οι συμμετέχοντες. Στη συνέχεια αφού ολοκληρωθεί η παρουσίαση η ομάδα χωρίζεται πάλι σε υποομάδες των 4-5 και μοιράζονται τα αντικείμενα-ντοκουμέντα αντίστοιχα. Ακολουθεί επεξεργασία από τις ομάδες και ταυτόχρονα μπορούν να κάνουν και ερωτήσεις στον εμπυχωτή σε ρόλο, για τυχόν απορίες σχετικά με τα ντοκουμέντα. Ο εμπυχωτής σε ρόλο ενθαρρύνει την ομάδα να περιηγηθεί στην έκθεση του μουσείου και να βρει πληροφορίες σχετικά με τα ντοκουμέντα που έχει στα χέρια της με

σκοπό η κάθε ομάδα να δημιουργήσει μερικές σκηνές με τις οποίες θα αποδίδουν μια υπόθεση που θα έχουν κάνει σχετικά με το για πιο λόγο τα συγκεκριμένα δεν υπάρχουν στη μουσειακή αφήγηση ή υπάρχουν και αποδίδονται διαφορετικά, κλπ. Οι ομάδες παρουσιάζουν τις υποθέσεις τους με δυναμικές εικόνες ή κινητική έκφραση ή αυτοσχεδιασμό με διάλογο. Αυτή τη φορά θα δοθούν στην κάθε ομάδα μερικά χαρτόνια σε σχήμα παραλληλόγραμμου στα οποία θα μπορούν να γράψουν τις υποθέσεις τους σε μορφή «τίτλου» και να τα χρησιμοποιήσουν στην παρουσίασή τους. Οι ομάδες παρουσιάζουν στον εμπυχωτή σε ρόλο με σκοπό να του δώσουν λύσεις στο πρόβλημα.

9η συνάντηση «Ντοκουμέντα στο μουσείο»

Στόχοι: Να ανακαλύψουν και να κρίνουν βασικές πτυχές που έπαιξαν ρόλο στη διαμόρφωση του ιστορικού αφηγήματος. Να αντιστοιχίσουν τα ντοκουμέντα που έχουν συλλέξει με εκθέματα του μουσείου. Να εξερευνήσουν βασικά εκθέματα. Να εκφράσουν δημιουργικά τις απόψεις τους σχετικά με εκθέματα του μουσείου. Να έρθουν σε επαφή με τις έννοιες της υποκειμενικής μνήμης, της εξουσίας, της ταυτότητας, του κράτους.

Χρόνος: 2 ώρες / Τόπος: Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Υλικά: Ντοκουμέντα από το σχολείο, διαφάνειες, λαδοπαστέλ, χαρτιά μέτρου, σελοτέιπ, μαξιλάρια, πανιά για να δημιουργηθούν όρια εάν χρειαστούν, κάρτες, πλακάτ, μουσικά όργανα (ηχητικά εφέ).

Εισαγωγή

Σύνδεση με την προηγούμενη συνάντηση

Επιστροφή στα ντοκουμέντα της τάξης. Στο μουσείο γίνεται μια επιλογή από τα ντοκουμέντα της τάξης (συνεντεύξεις, αρχεία, κλπ) από την ομάδα και τον εμπυχωτή.

Η ομάδα μπαίνει σε ρόλο. Είναι πολίτες του σήμερα και έχουν στα χέρια τους ντοκουμέντα που έφεραν στην τάξη στις προηγούμενες συναντήσεις. Αποφασίζουν να περιηγηθούν στην έκθεση. Η ξενάγησή τους ξεκινά. Δημιουργούν διαλόγους σε 5άδες. Όλοι έχουν από ένα ντοκουμέντο στο χέρι τους και έτσι δημιουργούν τους διαλόγους τους σύμφωνα και με τα εκθέματα που τους αφορούν. Ο εμπυχωτής παρατηρεί τις ομάδες και όταν κρίνει φωνάζει τη λέξη ΣΤΟΠ. Οι ομάδες παγώνουν και τώρα τους ζητάει να διασπαστούν και

να δημιουργήσουν ομάδες τόσες όσες και οι αίθουσες που αφηγούνται το ιστορικό γεγονός. Ζητά από την κάθε ομάδα να επιλέξει μια αίθουσα και να βρει το έκθεμα με το σημαντικότερο γεγονός που πιστεύει ότι καθόρισε την κοινωνία μας μέχρι σήμερα ή γενικότερα το ιστορικό αφήγημα του 1821 (πχ απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη). Αφού η κάθε ομάδα αποφασίσει ο εμπυχωτής παροτρύνει να ερευνήσουν το έκθεμα και να σκεφτούν αν θα ήθελαν να συμπληρώσουν κάτι δικό τους, αν θα άλλαζαν κάτι, αν θα το έβγαζαν και θα τοποθετούσαν κάτι διαφορετικό, κα. Ο εμπυχωτής περνά από κάθε ομάδα και παρατηρεί τη δράση της. Τους μοιράζει διαφάνειες και λαδοπαστέλ ή ειδικούς μαρκαδόρους για την συγκεκριμένη επιφάνεια ώστε να γράψουν ή να ζωγραφίσουν οτιδήποτε θα ήθελαν σε σχέση με το έκθεμα. Ανάλογα με το έκθεμα που θα επιλέξει η κάθε ομάδα ο εμπυχωτής είναι καλό να λειτουργεί ενθαρρυντικά, δίνοντας ίσως κάποιες οδηγίες. Για παράδειγμα αν έχει επιλεγεί έκθεμα το οποίο αφορά πίνακα ζωγραφικής ο οποίος περιέχει πάνω και σημειώσεις του ζωγράφου είτε πχ του Μακρυγιάννη, τότε μπορεί να δώσει ένα παράδειγμα αν κρίνει ότι χρειάζεται λέγοντας να σημειώσουν και εκείνοι ή να φανταστούν τι μπορεί να γράφει, κα.

Στο τέλος σε κύκλο οι ομάδες παρουσιάζουν.

Ιστορία, ποια ιστορία;

Η ομάδα χωρίζεται στα 2. Η κάθε μια παίρνει μια κάρτα με μια επιγραφή. Η μια κάρτα γράφει : «-Η ιστορία είναι υποκειμενική; -Λες;» και η άλλη: «-Η ιστορία είναι αντικειμενική; -Και ναι και όχι;». Η κάθε ομάδα δεν ξέρει τι λέει η κάρτα της άλλης. Έχει στη διάθεσή της 20 λεπτά να ετοιμάσει μια παρουσίαση επιχειρηματολογίας με βάση αυτό που γράφει η κάρτα της, είτε να το υποστηρίξει είτε να το αμφισβητήσει.

Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει την ομάδα να καταγράψει την επιχειρηματολογία της σε πλακάτ, ώστε να χρησιμοποιηθούν σαν σκηνικά αντικείμενα κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, καθώς και μερικά μουσικά όργανα σε περίπτωση που θα ήθελαν να τα χρησιμοποιήσουν και αυτά (ξυλάκια, κεραυνός, κα). Είναι σημαντικό να ορισθεί ο χώρος που θα παίξουν οι ομάδες αυτή τη φορά. Μόλις ετοιμαστούν ο εμπυχωτής δίνει 3 χτύπους και αρχίζουν να παίζουν ταυτόχρονα στον χώρο. Στην αρχή τις αφήνει να μην αλληλεπιδρούν και η κάθε μια να δρα ανεξάρτητα. Στη συνέχεια δίνει το έναυσμα για αλληλεπίδραση. Παγώνει τη

δράση και τους δίνει οδηγία να συνεχίσουν, αλλά αυτή τη φορά αλληλοεπιδρώντας. Μόλις κορυφωθεί η δράση ο εμπυχωτής φωνάζει ΣΤΟΠ και οι ομάδες παγώνουν..

Κλείσιμο: Αναστοχασμός-Ανατροφοδότηση

Ακολουθεί συζήτηση γύρω από αυτό που δημιουργήθηκε. Πως το βίωσαν, τι θα άλλαζαν, τι θα πρόσθεταν. Αν τους ζητούσε κάποιος να βασιστούν σε αυτή τη δημιουργία και να δημιουργήσουν μια παράσταση πως φαντάζονται ότι θα δομούσαν το έργο. Γίνεται ένας καταγισμός ιδεών και οι ιδέες καταγράφονται για να χρησιμοποιηθούν στην επόμενη συνάντηση.

Η ημέρα κλείνει με χαλάρωση.

10η συνάντηση «Σήμερα γράφουμε δραματάκι»

Στόχοι: Να αναπτυχθεί δραματικό πλαίσιο, να δημιουργήσουν, να εκφράσουν σκέψεις σχετικά με τα ντοκουμέντα, να συνδέσουν το ιστορικό γεγονός με την κατάσταση σήμερα, να δημιουργήσουν σε ομάδες προκείμενα σχετικά με τις έννοιες που διερευνούν.

Χρόνος: 2 ώρες / Τόπος: Εθνικό Ιστορικό Μουσείο (εάν έχει καλό καιρό η συνάντηση θα λάβει χώρα στον εξωτερικό χώρο του μουσείου, εάν πάλι όχι στον εσωτερικό).

Υλικά: πλακάτ από την προηγούμενη συνάντηση, χαρτιά μέτρου, μαρκαδόροι, μαξιλάρια, αντικείμενα για την εισαγωγή, φορητό ηχείο.

Εισαγωγή: Παίζω με ένα αντικείμενο

Ο εμπυχωτής καλωσορίζει την ομάδα. Έχει τοποθετήσει στον χώρο τα πλακάτ και διάφορα άλλα αντικείμενα. Όπως παλιά παπούτσια, 2-3 λευκά προσωπεία, ώστε ο αριθμός των αντικειμένων να είναι τόσος όσος και των συμμετεχόντων. Παροτρύνει την ομάδα να πάρει μια όρθια στάση στον χώρο. Βάζει μουσική και ζητά από την ομάδα να κινηθεί με τον ρυθμό ενεργοποιώντας όλο το κορμί και παρατηρώντας τα νέα δεδομένα στο χώρο. Μόλις η μουσική σταματήσει το κάθε ένα μέλος της ομάδας θα πρέπει να έχει πάρει στα χέρια ένα αντικείμενο από το πάτωμα. Ο εμπυχωτής κινείται ανάμεσα στην ομάδα και ενθαρρύνει να κινηθούν μαζί με το αντικείμενο αυτή τη φορά. Ζητάει να προσπαθήσουν να βρουν όλες τις στάσεις με το σώμα τους ώστε να ισορροπήσουν το αντικείμενο και να χρησιμοποιήσουν όλες τις πιθανές σχέσεις ανάμεσα σε αυτό και στο σώμα. Κοντά, σε

απόσταση, πάνω, κάτω, κα. Είναι καλό τα χέρια να χρησιμοποιηθούν όσο το δυνατόν λιγότερο. Στη συνέχεια το αντικείμενο αρχίζει να μεταμορφώνεται και να αποκτά άλλες χρήσεις. Κατόπιν ο εμπυχωτής με ένα χτύπο ζητά τα αντικείμενα να αλλάξουν χέρια. Ο κάθε ένας τώρα δίνει κι άλλα νοήματα στο αντικείμενο που είχε ο προηγούμενος. Επενδύουν με λόγο και ήχους αν θέλουν.

Φράση και αντικείμενο

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής έχει τοποθετήσει σε ένα σημείο του χώρου τα ντοκουμέντα και ζητά από την ομάδα να τοποθετήσει και 4 που θεωρεί βασικά αντικείμενα από αυτά που χρησιμοποιήθηκαν στην προηγούμενη δράση. Έχουν 2 λεπτά να αποφασίσουν.

Αφού τοποθετηθούν ο εμπυχωτής ζητά από έναν εθελοντή να πάει στο σημείο που βρίσκονται τα αντικείμενα και να πει μια φράση σχετική που του έρχεται στο μυαλό. Μόλις ολοκληρώσει η υπόλοιπη ομάδα πηγαίνει μέχρι το σημείο και επαναλαμβάνει την ίδια φράση. Ταυτόχρονα όσο επαναλαμβάνουν ο εμπυχωτής ενθαρρύνει να δημιουργήσουν και σχέσεις με τα σώματά τους και τα αντικείμενα, με σκοπό να δημιουργηθούν περισσότερα νοήματα. Ο εμπυχωτής μπορεί να παγώσει τη δράση και να ξεκινήσει από την αρχή με έναν άλλο εθελοντή.

Αναφορά του ιστορικού γεγονότος

Η ομάδα επιστρέφει στον κύκλο και ο εμπυχωτής αναφέρει το ιστορικό γεγονός του 1821. Βάζει στη μέση την αράχνη που είχαν δημιουργήσει στην 3η συνάντηση με το θέμα του 1821. Γίνεται μια μικρή ανασκόπηση και ζητά από την ομάδα να γίνει καταιγισμός ιδεών με το εξής θέμα: Να γίνει παραλληλισμός του ιστορικού αυτού γεγονότος με την κατάσταση σήμερα και να γράψουν κοινά χαρακτηριστικά και διαφορές. Η ομάδα θα βρίσκεται σε κύκλο και όποιος θέλει να εκφράσει τη γνώμη του θα μπορεί να σηκώνεται και να την καταγράφει στο χαρτί του μέτρου που θα βρίσκεται στη μέση.

Ας γράψουμε

Η ομάδα χωρίζεται σε 4. Ο εμπυχωτής μοιράζει στην κάθε ομάδα πλακάτ που είχαν δημιουργήσει και ότι άλλο σχετικό είχε καταγραφεί στην προηγούμενη συνάντηση. Επίσης βάζει σε ένα κεντρικό σημείο τον καταιγισμό ιδεών σχετικά με την παράσταση από την

προηγούμενη συνάντηση και γίνεται μια μικρή ανασκόπηση. Σκοπός είναι η δημιουργία προκειμένων. Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεση της όλη την υπόλοιπη ώρα που μένει για να επιχειρήσει να δημιουργήσει ένα προκείμενο σε σχέση με όλα αυτά που έχει στην κατοχή της. Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί η έννοια του προκειμένου από τον εμπυχωτή. Επιπλέον ο εμπυχωτής σε όλη τη διάρκεια της δημιουργικής γραφής λειτουργεί υποκινητικά και περνάει από όλες τις ομάδες.

Κλείσιμο

Η κάθε ομάδα μπορεί να διαβάσει το προκείμενο που έγραψε στις υπόλοιπες.

11η συνάντηση «Επεξεργασία προκειμένων»

Στόχοι: Να εξοικειωθούν με τα προκείμενα και να ανακαλύψουν έννοιες που προκύπτουν από αυτά. Να συνθέσουν από τα δύο, ένα προκείμενο. Να εξοικειωθούν με αυτά. Να επεξεργαστούν τις έννοιες και τους ρόλους που προκύπτουν. Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία δραματοποίησης κειμένου.

Τόπος: Σχολείο / Χρόνος: 2 ώρες

Υλικά: Προκείμενα, χαρτιά μέτρου, μαρκαδόροι, blue tac, μαξιλάρια, μουσική

Εισαγωγή

Σύνδεση με τα προηγούμενα

Ο εμπυχωτής υποδέχεται την ομάδα αυτή τη φορά στο σχολείο. Λόγω του ότι η ομάδα θα έχει κάποιο διάστημα να βρεθεί ξανά σε αυτό τον χώρο, θα ήταν καλό στην αρχή να γίνει ένα σύντομο παιχνίδι εξοικείωσης με τον χώρο και συντονισμού της ομάδας.

Κατόπιν ο εμπυχωτής μοιράζει τα προκείμενα σε τόσους εθελοντές όσα και αυτά (4). Ζητά από εκείνους να διαβάσουν ένας ένας, ο κάθε ένας όμως με διαφορετικό τρόπο έκφρασης και τόνου της φωνής. Ο κάθε ένας μόλις ολοκληρώνει δίνει το κείμενο σε κάποιον άλλο και συνεχίζει ο επόμενος. Ο εμπυχωτής κάθε φορά δίνει άλλες οδηγίες. Για παράδειγμα στους αμέσως επόμενους μπορεί να ζητήσει να το διαβάζουν ταυτόχρονα ψιθυριστά και να κινούνται σε όλο το χώρο χωρίς να αφήνουν κενά σημεία. Η δράση συνεχίζεται μέχρι

να διαβάσουν όλα τα μέλη της ομάδας. Όση ώρα δρουν αυτοί που διαβάζουν οι υπόλοιποι στέκονται όρθιοι ακίνητοι στο χώρο κοιτάζοντας σε ένα μόνο σημείο και ακούγοντας.

Σύνθεση

Ο εμπυχωτής χωρίζει σε δύο ομάδες και τώρα τα 4 προκείμενα πρέπει να γίνουν 2. Η κάθε ομάδα παίρνει από 2 προκείμενα και επιχειρεί να τα συνθέσει. Στη διάθεσή τους έχουν 20 λεπτά. Στη συνέχεια αφού διαβαστούν τα 2 προκείμενα, ο δύο ομάδες ενώνονται και σε κύκλο μαζί με τον εμπυχωτή συνθέτουν το κύριο προκείμενο που θα χρησιμοποιήσουν.

Θεατρικό Παιχνίδι

Ενδιαφέρον είναι να επεξεργαστούν λέξεις του κειμένου ή συγκεκριμένα ρήματα που εκφράζουν ενέργεια και να δημιουργηθούν αυτοσχεδιασμοί με αντιθετικά ζεύγη ή με τις λέξεις μεμονωμένα, εάν φυσικά προσφέρονται και έτσι να εξελιχθεί ένα θεατρικό παιχνίδι. Ο εμπυχωτής θα πρέπει πάντα να δίνει έμφαση στο τυχαίο κατά τη διάρκεια και να το αξιοποιεί.

Ανάλυση κειμένου

Στη συνέχεια ο εμπυχωτής μαζί με την ομάδα χωρίζουν σε σκηνές το προκείμενο, τοποθετούν τίτλους σε κάθε σκηνή, αναζητούν το χωροχρόνο, γράφουν περιλήψεις για κάθε μια από αυτές, αναζητούν σκηνικά αντικείμενα και ακολουθούν δραστηριότητες όπως κάρτες ρόλων, κα. με σκοπό τη δραματοποίηση του κειμένου.

Δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος

Ακολουθούν δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος με σκοπό να διερευνηθεί το προκείμενο, οι ρόλοι και οι καταστάσεις και έτσι να προκύψει το δραματικό κείμενο.

Μερικές ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενο του προκειμένου είναι : Μανδύας του Ειδικού, Δυναμικές, Παραγωγή ήχων, Παρακολούθηση σκέψεων, Εικόνες, Συλλογικός ρόλος, Ρόλος στον τοίχο, Ανακριτική καρτέλα, Διάδρομος της συνείδησης, Κυκλικό δράμα, Κύκλος του κουτσομπολιού, κα.

*Η διαδικασία ολοκληρώνεται στην επόμενη συνάντηση.

12η συνάντηση

Στόχος: Να συνθέσουν ομαδοσυνεργατικά το δραματικό κείμενο.

Τόπος: Σχολείο / Χρόνος: 2 ώρες

Υλικά: Προκείμενο, Χαρτιά μέτρου, μαρκαδόροι, μουσική, μαξιλάρια, υλικό από τις προηγούμενες συναντήσεις.

Εισαγωγή: Σύνδεση με τα προηγούμενα

Ο εμπυχωτής έχει τοποθετήσει στην αίθουσα όλα όσα δημιουργήθηκαν μέχρι στιγμής από την προηγούμενη συνάντηση, αλλά και αυτά που κρίνει χρήσιμα από τις προηγούμενες συναντήσεις καθώς και τα ντοκουμέντα. Σημαντικό είναι να γνωρίζει η ομάδα ότι τα ντοκουμέντα θα αποτελέσουν σκηνικά αντικείμενα στην παράσταση. Η ομάδα αρχικά παρατηρεί και στη συνέχεια ακολουθεί επιχείρηση σύνταξης του δραματικού κειμένου. Ο εμπυχωτής κάθεται σε κύκλο με την ομάδα και κάνει μια μικρή ανασκόπηση όσων προηγήθηκαν στην προηγούμενη συνάντηση με σκοπό να ολοκληρωθεί η συγγραφή του δραματικού κειμένου.

Συγγραφή δραματικού κειμένου

Τα παιδιά θα δημιουργήσουν το δραματικό κείμενο ομαδοσυνεργατικά. Κατόπιν θα γίνει επεξεργασία του κειμένου μαζί με τον εμπυχωτή και στο τέλος όλοι μαζί θα συνθέσουν την παράσταση. Με σκηνικά τα εκθέματα και σκηνικά αντικείμενα τα ντοκουμέντα, αλλά και όποια άλλη εικαστική παρέμβαση χρειαστεί, η ομάδα συνθέτει μια παράσταση βασισμένη στο θέατρο ντοκουμέντο. Επίσης θα γίνει επιλογή μουσικής και κουστουμιών.

(Ίσως χρειαστεί ακόμα μια συνάντηση σε αυτό το σημείο για ολοκλήρωση των εργασιών).

13η συνάντηση «Δημιουργία παράστασης: Μοίρασμα ρόλων, Επιλογή μουσικής, Δημιουργία Σκηνικών, Επιλογή Σκηνικών Αντικειμένων»

Σε αυτό το σημείο ο εμπυχωτής μπορεί να συνεργαστεί με κάποιες ειδικότητες του σχολείου όπως των εικαστικών και της μουσικής.

14η , 15η, 16η συνάντηση «Πρόβες (5)»

Τόπος: Στον χώρο του Μουσείου που θα ανέβει η παράσταση / Χρόνος : 2 ώρες (για κάθε μια)

Ενδεικτικές δραστηριότητες για τις πρόβες

«Σταμάτα-Σκέψου»

Ο εμπυχωτής σταματά την πρόβα όποτε θέλει και φωνάζει ΣΤΑΜΑΤΑ-ΣΚΕΨΟΥ. Σε αυτό το σημείο η ομάδα σταματά και ξεκινάει να μιλά χαμηλόφωνα. Ο κάθε ένας εξωτερικεύει έναν μονόλογο που σχετίζεται με οτιδήποτε σκέφτεται εκείνη τη στιγμή ο χαρακτήρας που υποδύεται. Μέχρι ο εμπυχωτής να φωνάζει ΣΥΝΕΧΙΣΤΕ, η ομάδα αποκτά μια ροή και ο καθένας εκθέτει τις σκέψεις του. Η ομάδα συνεχίζει από το σημείο που είχε σταματήσει.

«Πρόβα με στυλ»

Ο εμπυχωτής μπορεί να ορίσει το στυλ της παράστασης. Δηλαδή να καθορίσει το στυλ που θα έχει το θέαμα. Για παράδειγμα μπορεί να ζητήσει από την ομάδα να μετασχηματίσει την παράσταση σε κωμωδία ή να προσθέσει μερικά στοιχεία ή να φανταστεί ότι παίζει σε τσίρκο ή σε επίσημο θέατρο, κα.

Σημαντικά παιχνίδια για τις πρόβες είναι και αυτά που περιλαμβάνουν αντικείμενα. Είναι καλό οι συμμετέχοντες να είναι εξοικειωμένοι πλήρως με τα σκηνικά αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν και να έρθουν σε επαφή με το υλικό τους, την αφή και την υφή τους, τη μυρωδιά, τις διαφορετικές χρήσεις τους, κα.

Επιπλέον ενδιαφέρον παρουσιάζουν δραστηριότητες όπου ο χαρακτήρας διερωτάται φωναχτά για το τι πρέπει να κάνει σε σχέση με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Θα συνεχίσει; Θα σταματήσει; Τι επιλογές έχει;

Η επανάληψη της ατάκας είναι επίσης ακόμα ένα σημαντικό παιχνίδι για τις πρόβες.

17η συνάντηση «Χτύποι 2 συν 1»

Τόπος: Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Σε αυτή τη συνάντηση θα παιχτεί η παράσταση που προέκυψε από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα *Φωνές στο τώρα*.

18η συνάντηση «Αναστοχασμός, Ανατροφοδότηση»

Τόπος: Σχολείο / Χρόνος: 2 ώρες (ενδεικτικά)

Σε αυτό το σημείο η ομάδα - αφού θα έχει ολοκληρωθεί η παράσταση - θα ξαναβρεθεί στο σχολείο μαζί με τον εμπνευστή. Θα γίνει συζήτηση για την εμπειρία που έζησαν συνολικά αλλά και ο καθένας προσωπικά, θα θέσουν προβληματισμούς, τα οφέλη από την συμμετοχή τους σε αυτή τη δράση και ό,τι άλλο προκύψει από τον κάθε ένα. Επίσης θα συζητήσουν τι θα άλλαζαν ή τι τους άρεσε περισσότερο. Τέλος θα είναι αρκετά ενδιαφέρον ο εμπνευστής να κάνει ανοιχτές ερωτήσεις στην ομάδα που να σχετίζονται με την πλοκή της παράστασης όπως για παράδειγμα, αν υπάρχει λύση για το πρόβλημα, αν πιστεύουν ότι μέσα από τη θεατρική παράσταση είναι καλό να αφήνουν αναπάντητα ερωτήματα προς διερεύνηση, δηλαδή να μην είναι όλα συγκεκριμένα ή να δίνουν πάγιες λύσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυδή, Α. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Abbott, L., & Edmiston, B. (1997). *Contexts between Play, Drama, and Learning*. A workshop at the 1997 N.A.T.D. conference held June 19-21 at Newman College of Education, Birmingham. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/BE-Contexts-Between-Play-Drama-and-Learning.pdf>

Aitken, V. (2013). Dorothy heathcote's mantle of the expert approach to teaching and Learning: a Brief introduction. In B. Whyte, D. Fraser, & V. Aitken (Eds.), *Connecting curriculum, linking learning* (pp. 34–56). Wellington, New Zealand: NZCER. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2022 από: https://www.researchgate.net/publication/283299624_Dorothy_Heathcote's_Mantle_of_the_Expert_approach_to_teaching_and_learning_A_brief_introduction

An, H., Sung, W. & Yoon, S.Y. (2022). Hands-on, Minds-on, Hearts-on, Social-on: A Collaborative Maker Project Integrating Arts in a Synchronous Online Environment for Teachers. *TechTrends* 66, 590–606. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00740-x>

Anderson, M. (2004). Theatre in Museum Education: Making Meaning through Dramatic Play. *Arts Education Policy Review*, 105(6), 23-29

Anderson, D., & Piscitelli, B. (2002). Children's Museums: Constructing and Sharing Knowledge. In S. G. Paris (Ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums* (pp. 275-300). Lawrence Erlbaum Associates.

Ashworth, G. J., Graham, B. & Tunbridge, J.E. (2007). *Pluralising Pasts: Heritage, Identity and Place in Multicultural Societies*. London: Pluto Press.

Ασκούνη, Ν., Βουβουσίρα, Σ., & Φάκου, Α. (2017). Ζουμ στο Μουσείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές παράμετροι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. *Museumedu* 4/2017: 183-208. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2022 από: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/8.%20ZOOM-IN%20ON%20THE%20MUSEUM.%20THE.pdf>

Assmann, J. (2008). Communicative and Cultural memory. In Erll, A(eds.), *A companion to Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 109-118). New York: Bloomsbury Academic.

Assmann, J. & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Culture Identity. *New German Critique*, (No 65), pp. 125-133. Doi: 10.2307/488538 <https://www.jstor.org/stable/488538>

Barris, R. (2013). The Life of the Constructivist Theatrical Object. *Theatre Journal*, 65 (1), 57–76. <http://www.jstor.org/stable/41819822>.

Bauman, Z. (2002). *Η Μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Εκδόσεις Ψυχογιός.

Βενιέρη, Φ. (2017). *Μουσειακό Θέατρο: ιστορικές διαδρομές και σύγχρονες λειτουργίες*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2022 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39972>

Bennett, T. (1995). *The birth of Museum: History, Theory, Politics*. London: Routledge.

Black, G. (2005). *The Engaging Museum: Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge

Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

Bodnar, J. (1992). *Remaking America: Public Memory, Commemoration and Patriotism in the Twentieth Century*. Princeton: Princeton University Press.

Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Burnt Mill, UK: Longman.

Bourdieu, P., Darbel, A., & Schnapper, D. (1990). *The love of art: European Art Museums and their public*. Stanford University Press.

Bruce, B.C., & Bloch, N. (2012). Learning by Doing. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_544

Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71/3: 691-710. Ανακτήθηκε 1 Μαρτίου 2023 από: https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf

Carlsson, R. (2020). How can museums use gaming to their advantage? *Museum Next*, Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2023 από: <https://www.museumnext.com/article/how-can-museums-use-gaming-to-their-advantage/>

Carnes, M. C. (2005). Setting the Stage for Active Learning: The Use of Interactive Drama in Museum Education. *Journal of Museum Education*, 30(3), 15-25.

Cheng, M., Annetta, L., Folta, E., & Holmes, S. Y. (2011). Drugs and the brain: Learning the impact of methamphetamine abuse on the brain through a virtual brain exhibit in the museum. *International Journal of Science Education*, 33 (2), 299–319. doi:10.1080/09500693.2010.482571.

Chou, A., & Shih, J. (2010). Show Me What You See: An Exploration of Learning in Museums and Learning in Theatre. *Journal for Learning through the Arts*, 6 (1). <https://doi.org/10.21977/D96110024>

De Groot, J. (2009). *Consuming History. Historians and Heritage in contemporary popular culture*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Dunn, J. (2016). Demystifying process drama: Exploring the why, what, and how. NJ: *Drama Australia Journal*, 40 (2): 127–140. <https://doi.org/10.1080/14452294.2016.1276738>

Edmiston, B. (2007). *The 'Mantle of Expert' approach to Education*. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2023 από: <https://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2018/01/BE-The-MoE-Approach-to-Education.pdf>

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2012). *The Museum Experience Revisited*. Routledge.

Fernández Dos Reis Diez, A.M. (2015). *The creation of value in the museum and sociomuseology*. 26. 199-206. 10.5209/rev-CMpl.2015.v26.n2.50430.

Fitzpatrick, E., & Rubie-Davis, C. (2013) Entangled Identities: Drama as a Method of Inquiry. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 4 (1): 25-50. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου από: <https://www.dateasia.tefo.hk/index.php/dateasia/article/view/20/24>

Gkerlektsi, T., & Dimaki-Zora, M. (2022). *Applied Theatre in Greece: Skipping from crisis to crisis*. *Journal of Literary Education*, 5, 144-161. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2024 από: [https://doi.org/10.7203/JLE.5.21537​::contentReference\[oaicite:0\]{index=0}​::contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://doi.org/10.7203/JLE.5.21537​::contentReference[oaicite:0]{index=0}​::contentReference[oaicite:1]{index=1}).

Goodman, D. (1990). Fear of circuses: Founding the National Museum of Victoria. *Continuum* 3 (1): 18–34. Ανακτήθηκε 1 Νοεμβρίου 2023 από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10304319009388147>

Griffin, A., & Parry, R. (Eds.). (2009). *Teaching and Learning in Museums: A Handbook for Teachers and Museum Educators*. Routledge.

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). *Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι τεχνικές θεάτρου Φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ωσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Γράμματας, Θ. (2014). *Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία: Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας*. Στο Συλλογικό έργο: *Πάμμουσος Παιδαγωγία: Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Αθήνα: Παπαζήση

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική Έκφραση και δημιουργία*. Αθήνα: Διάδραση.

Haskell, F. (2012). *Η Ιστορία και οι εικόνες της. Η τέχνη ως ερμηνεία του δυτικού πολιτισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). A Drama of Learning: Mantle of the Expert. *Theory Into Practice*, 24 (3): 173–180. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2022 από: <http://www.jstor.org/stable/1477037>

Hein, G.E. (1995). Evaluating Teaching and Learning in Museums. In: E. Hooper-Greenhill, editor, (1995) *Museum: Media: Message*, London: Routledge, 189-203.

Hein, G.E. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Henderson, T. Z., & Atencio, D. J. (2007). Integration of play, learning, and experience: What museums afford young visitors. *Early Childhood Education Journal*, 35, 245–251. doi:10.1007/s10643-007-0208-1.

Hobsbawn, E. (1983). *Introduction: Inventing Traditions*. In Hobsbawn, E (eds.), *The Invention of Tradition* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Hughes, C. (1998). *Museum theater: communicating with visitors through drama*. Portsmouth: Heinemann.

Hughes, C. (2010). Theatre Performance in Museums: Art and Pedagogy. *Youth Theatre Journal*, 24 (1): 34-42, DOI: 10.1080/08929091003732948

Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (2007). The Role of Theater in Museums and Historic Sites: Visitors, Audiences, and Learners. In: Bresler, L. (eds) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol 16. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_46

Jackson, A. (2005). The Dialogic and the Aesthetic: Some Reflections on Theatre as a Learning Medium. *The Journal of Aesthetic: Some Reflections on Theatre as a Learning Medium*, 39 (4): 104-118. <https://doi.org/10.1353/jae.2005.0040>

Jackson, A., & Kidd, J. (2007). *Museum Theatre: Cultivating Audience Engagement-a Case Study*. Conference paper presented at IDEA 6th World Congress, Hong Kong, 21/7/07, with financial assistance from British Academy & U. of Manchester. Revised 28/10/07. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2022 από:

[http://www.plh.manchester.ac.uk/documents/Eng%2024_Museum%20theatre%20\(IDEA\)%20\(2\).pdf](http://www.plh.manchester.ac.uk/documents/Eng%2024_Museum%20theatre%20(IDEA)%20(2).pdf)

Jackson, A & Kidd, J. (επιμ.) 2011. *Performing Heritage*, Manchester University Press: Manchester.

Jackson, A. R., & Leahy, H. R. (2005). "Seeing it for real...?" Authenticity, theatre and learning in museums. *Research in Drama Education*, 10 (3): 303-325. <https://doi.org/10.1080/13569780500275956>

Jackson, A., & Vine, C. (2013). *Learning through Theatre: The Changing Face of Theatre in Education*. Routledge

Jia, H. & Dai, L. (2022). Research on the Influence of Weak-Ties Social Interaction on the Gamification Experience of Science and Technology Museums. In: Rauterberg, M. (eds) *Culture and Computing. HCII 2022. Lecture Notes in Computer Science*, vol 13324. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-05434-1_14

Καλεσοπούλου, Δ. (2017). Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο διερεύνησης της έννοιας αλληλεγγύης στον πολιτισμό. *Museumedu* 4/2017: 109-136. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2023 από:

<http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5.%20THE%20EDUCATIONAL%20DRAMA%20AS%20AN.pdf>

Καραντάνα, Π. & Φιλίππου, Δ. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι..Παιχνίδια για να μεγαλώνεις. Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουλούρη, Χ. (2017). *Το αμόνι της ιστορικής μνήμης: Συγκρότηση και σύγκρουση*. Στο Αναγνωστόπουλος, Α (επίμ.), *Το παρελθόν στο παρόν. Μνήμη, Ιστορία και Αρχαιότητα στη Σύγχρονη Ελλάδα*, (σσ. 45-63). Αθήνα: Καστανιώτη.

Karim, E.I. (2021). Using Drama in Museum Education. *EKB Journal Management System*, 1/1: 285-408. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2023 από: https://journals.ekb.eg/article_184626.html

Katzberg, M. (2012). Illuminating narratives: period rooms and tableaux vivants. In S. Dudley, A.J. Barnes, J. Binnie, J. Petrov, & J. Walklate (Eds.) *The Thing about Museums. Objects and Experience, Representation and Contestation* (σσ. 131-142). London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Korda, N. (2021). Gyno ludens: a doll house redux. In: *The Routledge Companion to Theatre and Performance Historiography*, (T.C. Davis & P.W. Marx, eds.), London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group, 65-85.

Krakowski, P. (2012). Museum Superheroes: The Role of Play in Young Children's Lives. *The Journal of Museum Education*, 37(1): 49–58. <http://www.jstor.org/stable/41705808>

Κρεμμύδας, Β. (1996). Μηχανισμοί Παραγωγής Ιστορικών Μύθων. Σχετικά με μια ομιλία του Παλαιών Πατρών Γερμανού. Μνήμων. *Εταιρία μελέτης νέου Ελληνισμού*, 18, σσ. 9-21. doi: <https://doi.org/10.12681/mnimon.520>

Lai, C.H., J.C. Yang, C.F. Chen, C.W. Ho, W.T. Chan, & Liang, J.S. (2009). Mobile technology supported experiential learning. *International Journal of Instructional Media*, 36 (1): 41-54. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2023 από: <https://link.gale.com/apps/doc/A273359111/AONE?u=anon~ede4e7aa&sid=googleScholar&xid=25292ea6>

Leinhardt, G., Crowley, K., & Knutson, K. (2002). *Learning Conversations in Museums*. Routledge.

Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chaertier (Επιμ.) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 455-470). Αθήνα: Τοπίο.

Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω της Θεατροπαιδαγωγικής. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσολακίδου (Επιμ.) *Σταυροδρόμι γλωσσών & πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός Σχολείου. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου* (σσ. 114-128). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

Λενακάκης, Α., & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο: ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 90-103. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2023 από:

https://www.researchgate.net/publication/329210828_E_Theatropaidagogike_sto_mousei_o_Zetemata_ereunas_theorias_kai_praxes

Λιάκος, Α. (2007). *Πως το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.

Λιάκος, Α. (2017). *Τι είναι «ΜΝΗΜΗ»*; Στο Αναγνωστόπουλος, Α. (επιμ.), *Το παρελθόν στο Παρόν. Μνήμη, Ιστορία και Αρχαιότητα στη Σύγχρονη Ελλάδα* (σσ. 32-44). Αθήνα: Καστανιώτη.

Lord, B., & Lord, G. D. (2001). *The Manual of Museum Learning*. Lanham: AltaMira Press.

Λυοτάρ, Ζ-Φ. (1993). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις «Γνώση».

Maroevic, I. (1999). The museum message: between the document and information. In: *Museum, Media, Message*, (E. Hooper-Greenhill, eds), London and New York: Routledge, 23-36.

Μάρκου, Γ. (2010). *Οι παραστάσεις σε μη θεατρικούς χώρους στη σύγχρονη Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεάτρου. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2023 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/125391/files/GRI-2011-6028.pdf>

McClelland, J. (1982). Ausubel's theory of learning and its application to introductory science. *School Science Review*, 64 (226): 157-161. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2023 από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ273467>

Message, K. (2006). *New Museums and the Making of Culture*. Oxford: Berg.

Moorhouse, N., Dieck, T., & Mandy and Jung, T. (2019). An Experiential view to children learning in Museums with Augmented Reality. *Museum Management & Curatorship*, 34 (4): 402-418. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2023 από: <https://e-space.mmu.ac.uk/622417/1/Final%20Manuscript.pdf>

Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999). Μουσειακές εκ-θέσεις. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 53-58. Ανακτήθηκε 4 Νοεμβρίου 2023 από: www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/70-12.pdf

Μούλιου, Μ. (2014). Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές, 77-111, στο Μπίκος, Γ. & Α. Κανιάρη (επιμ.), Μουσειολογία. Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση, Αθήνα: Γρηγόρη

Μουσειολογία (2022). «Ανακοινώθηκε ο νέος ορισμός του Μουσείου από το ICOM». Από: <https://ma-museology.web.auth.gr/anakoinothike-o-neos-orismos-tou-mouseiou-apo-to-icom/>

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στην σχολική πράξη. Το θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπελαβίλας, Ν. (2017). *Περί μνημείων και μνήμης: Οι υλικές πτυχές της ιστορίας*. Στο Αναγνωστόπουλος, Α (επίμ.), Το παρελθόν στο παρόν. Μνήμη, Ιστορία και Αρχαιότητα στη Σύγχρονη Ελλάδα, (σσ. 64-82). Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπλιώνης, Γ. (2009). *Στα μονοπάτια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.

“Museum Definition” (n.d.). Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2023 από: <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο Πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Νήσος

Nicholson, H. (2009). *Theatre and Education*. Palgrave Macmillan.

Neelands, J & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο: Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 89-112). Σύνδεσμος Ελληνικών

Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2023 από:
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/715>

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή- εμπειρία- δημιουργία. Στο: Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-86).

Συλλογικό (2013). *Παμμύσος παιδαγωγία: Η παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2023 από:
<https://repository.kallipos.gr/handle/11419/715>

Nikonanou, N., & Bounia, A. (2020). *Creating learning Experiences in Museums: Discussing-Inquiring-Participating*. UCL Qatar. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2023 από:
https://www.researchgate.net/publication/347356877_Creating_Learning_Experiences_in_Museums_Discussing_-Inquiring_-Participating

Nikonanou, N., & Venieri, F. (2017). Interpreting social issues: Museum theatre's potential for critical engagement. *Museum and Society*, 15(1): 16-32. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2023 από:
https://www.researchgate.net/publication/331366365_Interpreting_social_issues_Museum_theatre's_potential_for_critical_engagement

O' Gara, P. (2008). To be or not to have been: Learning language tenses through drama. *Issues in Educational Research*, 18 (2): 156-166. Ανακτήθηκε 11 Νοεμβρίου 2023 από:
https://www.researchgate.net/publication/237367384_To_be_or_have_not_been_Learning_language_tenses_through_drama

O' Neill, M.-C., & DufresneTassé, C. (2019). « Best practices in museum education and cultural programmes » Planning, developing and evaluating a programme. ICOM. Ανακτήθηκε από:
https://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2020/01/ENGLISH_2019_BP_tool_2016.pdf

Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 108: 55-70. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2023 από:
https://www.researchgate.net/publication/270338098_John_Dewey_and_Experiential_Le

arning_Developing_the_theory_of_youth_work/link/54a7c6010cf267bdb90a3779/download

Papadopoulou, S., Karagianni, A., & Filippoupoliti, A. (2022). Inquiry Drama as a Method to Explore the Museum Environment. An Action Research Example at the Historical Museum of Alexandroupolis (Greece). *Culture. Society. Economy. Politics*, 2(2): 80-99. <https://doi.org/10.2478/csep-2022-0012>

Παπαζάκα, Α. (2010). *Τα Μουσεία ως Τόποι Αφηγήσεων και Αναμνήσεων. Η χρήση της προφορικής ιστορίας από τα Μουσεία*. Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μουσειολογίας. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2023 από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/125221/files/GRI-2010-5960.pdf>

Pearce, S.M. (1994). Museum Objects. In: *Interpreting Objects and Collections*, (S. M. Pearce, ed.). London & New York: Routledge. Taylor & Francis, 9-11.

Περδικάρη, Σ. (2012). Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός παιδαγωγικού προγράμματος για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο Ε. Φλογαίτη, & Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικές Εργασίες στην Ελλάδα* (σσ. 370-384). Αθήνα: Πεδίο.

Petrov, J. (2012). Playing dress-up: inhabiting imagined spaces through museum objects. In: *The Thing about Museums. Objects and Experience, Representation and Contestation* (S. Dudley, A.J. Barnes, J. Binnie, J. Petrov, eds). London & New York: Routledge. Taylor & Francis, 230-240.

Πλάντζος, Δ. (2014). *Οι αρχαιολογίες του κλασικού. Αναθεωρώντας τον εμπειρικό κανόνα*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Εκδόσεις Δαρδανός.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα:

Μεταίχμιο.

- Shaby, N., Ben-Zvi Assaraf, O. & Tali, T. (2019). Engagement in a Science Museum – The Role of Social Interactions. *Visitor Studies*, 22/1: 1-20, DOI: 10.1080/10645578.2019.1591855
- Sen, A. (2016). Heritage Interpretation and Visitor Perception: Using Drama to Engage Museum Audiences. *International Journal of Heritage Studies*, 22(2), 123-135
- Serrell, B. (2015). *Exhibit Labels: An Interpretive Approach* (3rd ed.). Rowman & Littlefield.
- Silverman, L. (1995). Visitor Meaning Making in Museums for a New Age. *Curator: The Museum Journal*, 54[3]: 161–170. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1995.tb01052.x>
- Taylor, P. (2000). *The Drama Classroom. Action, reflection, Transformation. London and Transformation*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Tilden, F. (1977). *Interpreting our Heritage*. The University of North Carolina Press.
- Τσαμπούκου-Σκαναβή, Κ. (2004). *Περιβάλλον και Κοινωνία. Μία σχέση σε αδιάκοπη εξέλιξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Tzibazi, V. (2009). Museum Theatre: Children’s Reading of ‘First Person Interpretation’ in Museums. In: Ashton, P. and Kean, H. (ed.) *People and their Pasts: Public History Today* Palgrave Macmillan, 163-182. Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2023 από: <https://repository.uel.ac.uk/item/8q459>
- Zimmerman, H.T., Reeve, S. & Bell, P. (2010), Family sense-making practices in science center conversations. *Science Education*, 94: 478-505. <https://doi.org/10.1002/sc.20374>
- Venieri, F., & Nikonanou, N. (2015). *Museum Theatre in Greece: Perspectives in Site Interpretation*. Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου 2023 από: <https://exarc.net/issue-2015-2/int/museum-theatre-greece-perspectives-site-interpretation>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2): 62–76. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2023 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>

Wang, W-J. (2014). Using process drama in museum theatre educational projects to reconstruct postcolonial cultural identities in Hong Kong, Singapore and Taiwan. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19:1, 39-50, DOI: 10.1080/13569783.2013.872433

Witcomb, A. (2003). *Re-Imagining the Museum. Beyond the Mausoleum*. London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Wollentz, G. & Kuhlefeldt, H. (2021). Heritage as a process of connecting – pluralism and diversity in Nordic and Baltic museums. *International Journal of Heritage Studies*, 27:6, 554–569. DOI: 10.1080/13527258.2020.1821239

Χαμηλάκης, Γ. (2012). *Το έθνος και τα ερείπιά του. Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εικοστός Πρώτος.