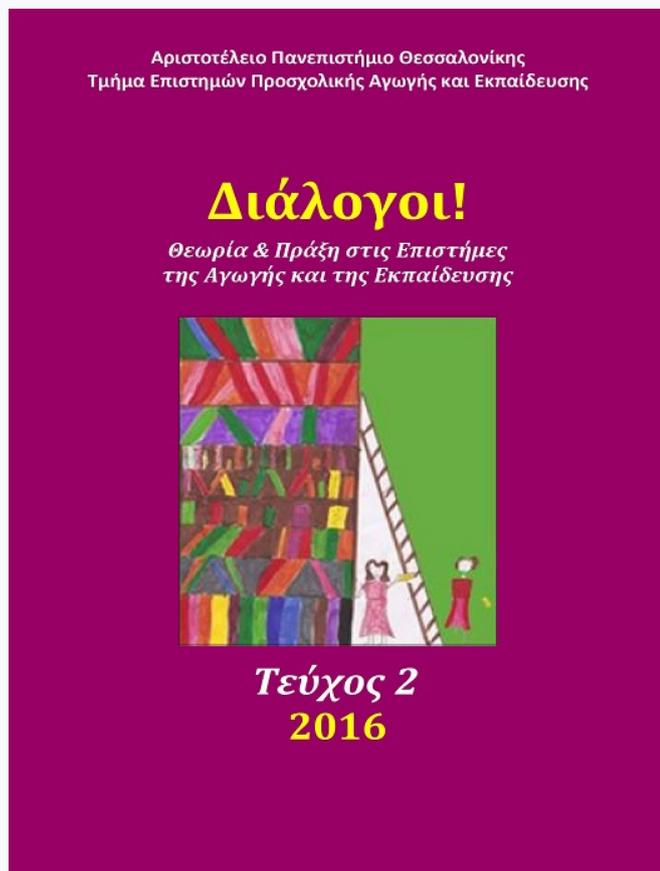


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 2 (2016)



Μουσείο, λογοτεχνία και εκπαίδευση: ενδεικτικά παραδείγματα από Ελλάδα και Γερμανία

Sapfo Mortaki, Aglaia Blioumi

doi: [10.12681/dial.10028](https://doi.org/10.12681/dial.10028)

Copyright © 2016, Sapfo Mortaki, Aglaia Blioumi



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Mortaki, S., & Blioumi, A. (2016). Μουσείο, λογοτεχνία και εκπαίδευση: ενδεικτικά παραδείγματα από Ελλάδα και Γερμανία. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 103–117.
<https://doi.org/10.12681/dial.10028>

Μουσείο, λογοτεχνία και εκπαίδευση: ενδεικτικά παραδείγματα από Ελλάδα και Γερμανία

Σαπφώ Μορτάκη

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αγλαΐα Μπλιούμη

ΕΚΠΑ

Περίληψη

Το μουσείο αποτελεί χώρο μη τυπικής μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στοχεύουν στη διασύνδεση της μάθησης με τον πολιτισμό, την ψυχαγωγία, την έμπνευση, τη δημιουργία, ενώ η τελευταία ενεργοποιείται από τα εκτιθέμενα αντικείμενα. Τα μουσειακά εκθέματα προσφέρονται για πολλαπλές ερμηνείες και είναι δυνατόν να ωθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση της ερμηνείας τους με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης. Ως εκ τούτου, τα μουσεία διοργανώνουν εκθέσεις με στόχο τη γνωστική και ψυχολογική εμπλοκή του κοινού/μαθητών με τα εκθέματα, ενώ ειδικότερα τα λογοτεχνικά μουσεία στοχεύουν στη λογοτεχνική μέθεξη των επισκεπτών που διδακτικά επιτυγχάνεται διά της ανακαλυπτικής μεθόδου, συχνά υπό παιγνιώδη μορφή. Κατά συνέπεια, οι επισκέπτες/μαθητές γίνονται συμμετέχοντες στην εμπειρία αυτή και όχι απλοί αποδέκτες μιας ήδη διαμορφωμένης έκθεσης. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται δύο παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων, ένα από την Ελλάδα και ένα από τη Γερμανία, με στόχο τη διερεύνηση ομοιοτήτων αλλά και διαφορών στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς η συγκριτική διερεύνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπανίζει ακόμη και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Λέξεις-κλειδιά: μουσεία λογοτεχνίας, εκπαιδευτικά προγράμματα, βιωματική μάθηση, ανακάλυψη, εκπαιδευτικό παιχνίδι

Abstract

The museum is a place of non-formal learning, where the educational processes aim to connect learning with culture, entertainment, inspiration, creation, while the latter is activated by the exposed objects. The museum artifacts are offered for multiple interpretations and can activate learners to search for their personal meaning, in order to discover knowledge. Therefore, museums organize exhibitions aiming for the cognitive and psychological involvement of the public/students with the exhibits, and especially literary museums seek the literary communion of visitors, where teaching is accomplished through discovery methods, often in the form of play. Consequently, visitors/ students become participants in this experience and not mere recipients of an already configured exhibition. In this study two examples of museum educational programs are presented, one from Greece and one from Germany, in order to examine the similarities and differences in the educational practice, as the

comparative investigation of educational programs is scarce in the relevant literature.

Keywords: literary museums, educational programs, experiential learning, discovery, educational games

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, με την ευρύτερη έννοια του όρου, πραγματοποιείται στις μέρες μας μέσω ποικίλων προσεγγίσεων -τυπικών και άτυπων- ενώ δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διασύνδεσή της με τον πολιτισμό. Στη σύγχρονη εποχή, κοινωνικοί, πολιτικοί και οικονομικοί λόγοι καθιστούν απαραίτητη τη μάθηση σε χώρους πέρα από τα τυπικά συστήματα εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, το μουσείο μετατρέπεται σε ενεργό χώρο μη τυπικής εκπαίδευσης, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο μέσω συμμετοχικών δραστηριοτήτων. Η επαφή με τον πολιτισμό μέσα από διάφορες μορφές τέχνης προσφέρει στον επισκέπτη τη δυνατότητα ένταξης σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς, επίσης, τον καθιστά ικανό να αξιολογεί τα σταθερά σημεία της μεταβαλλόμενης σύγχρονης πολιτισμικής ταυτότητας. Για τους σκοπούς αυτούς χρησιμοποιούνται βιωματικές πρακτικές, μεταξύ αυτών και διαφόρων ειδών παιχνίδια, οι οποίες προσφέρονται για τη δημιουργία προσωπικών ερμηνειών μέσω της συναισθηματικής ενεργοποίησης και της δημιουργίας.

Στα μουσεία λογοτεχνίας, τις τελευταίες δεκαετίες, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν είναι αποκλειστικά τα εκθέματα αλλά οι επισκέπτες, με αποτέλεσμα να δίδεται ιδιαίτερο βάρος στην πρόσληψη της λογοτεχνίας, και, κατά συνέπεια, στη διδακτική της μέσω εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, σε ένα πρώτο στάδιο, να επιχειρήσουμε μια γενική μουσειοπαιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα σε ένα μουσείο. Σε δεύτερο στάδιο, θα παρουσιάσουμε δειγματοληπτικά παραδείγματα εφαρμογής μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Ελλάδα και Γερμανία. Έτσι, θα δοθούν πρακτικά παραδείγματα εφαρμογών και θα διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές, που θα είναι χρήσιμες τόσο στο μελλοντικό σχεδιασμό του μαθήματος της λογοτεχνίας στη βάση επίσκεψης σε λογοτεχνικό μουσείο, όσο και στην έρευνα, έτσι ώστε τα παραδείγματα να αποτελέσουν μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση που θα δώσει έναυσμα για μελλοντική μελέτη.

Τα κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη και αξιολογούνται, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύγκριση αυτή, συνίστανται στους στόχους των προγραμμάτων, στις εκπαιδευτικές θεωρίες, στις οποίες στηρίζονται ώστε να επιτευχθεί η μουσειακή μάθηση και, τέλος, στις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους και στα είδη των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Μάθηση στο μουσείο: μία βιωματική προσέγγιση

Η μάθηση παρέχεται, πλέον, και σε χώρους πέρα από τα τυπικά συστήματα εκπαίδευσης (Harrison, Reeve, Hanson, & Clarke, 2002). Τα μουσεία, που στην Ελλάδα με το νομοθετικό διάταγμα του 1885 θεωρούνται χώροι παιδείας (Γκαζή, 1999), μετατρέπονται σε ενεργούς χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2007), όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο (Falk & Dierking, 2000). Σύμφωνα με το εννοιολογικό μοντέλο μάθησης των Falk και Dierking (2001) τρεις

παράγοντες με κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία, ο προσωπικός, ο κοινωνικο-πολιτιστικός και ο φυσικός, εμπλέκονται και επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων μέσα από δραστηριότητες.

Η διαδικασία της μάθησης σχετίζεται άμεσα με την εμπειρία, η οποία ενεργοποιείται από τα εκτιθέμενα αντικείμενα. Αυτά προσφέρονται για πολλαπλές ερμηνείες και είναι δυνατόν να ωθήσουν τους εκπαιδευόμενους στην αναζήτηση της ερμηνείας τους, με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης (Hooper-Greenhill, 1999). Βασίζεται στην αυτενέργεια του επισκέπτη/εκπαιδευόμενου, στη χρήση πρωτογενών πηγών και στην επαφή με τα πραγματικά αντικείμενα, μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Jarvis, 2004). Η βιωματική προσέγγιση επιτυγχάνεται με την εμπλοκή του εκπαιδευόμενου με απτά αντικείμενα και πρακτικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με τα εκθέματα, συνδιαλέγεται με αυτά, παρατηρεί, καταγράφει, συγκρίνει, αναζητεί, συμπεραίνει. Βιώνει το χώρο του μουσείου και επικοινωνεί με τα εκθέματα, επιλέγοντας ο ίδιος την ποιότητα και τον χαρακτήρα της συνάντησης αυτής (Δάλκος, 2000).

Τα μουσεία λογοτεχνίας λειτουργούν ως «χώροι συνάντησης» των επισκεπτών με έναν συγγραφέα και, συνακόλουθα, με την εποχή του και ουσιαστικά αποτελούν μέσο πρόσληψης της λογοτεχνίας. Ως μουσεία παρέχουν γνώση, επίγνωση και πληροφορία, ενώ απώτερος στόχος είναι η κατανόηση του βιώματος. Σε αυτά εκτίθεται δημοσίως η ανάγνωση -μια ατομική διαδικασία για κάθε άνθρωπο (Waidacher, 2001)- γεγονός που αποτελεί μια βασική τους ιδιαιτερότητα. Συνεπώς, τα μουσεία λογοτεχνίας διαμεσολαβούν μεταξύ υλικού και άυλου κόσμου, ενώ οι λογοτεχνικές εκθέσεις οδηγούν στον χώρο της φαντασίας. Κατ' επέκταση, η λογοτεχνική έκθεση έχει τη δική της αξία, εφόσον μπορεί κανείς να ανακαλύψει όχι μόνο μια άυλη πραγματικότητα, αλλά και αυτή της συγκεκριμένης, αυθύπαρκτης έκθεσης. Σε κανέναν άλλο τύπο μουσείου όσο εδώ δεν δοκιμάζονται, ανοικειώνονται αλλά και διευρύνονται οι προσδοκίες των επισκεπτών (Gfreris, Thiemeyer, & Tsofen, 2015). Για αυτό θεωρείται ότι αυτή καθ' αυτή η λογοτεχνική έκθεση θα πρέπει να εκτιμάται ως έργο τέχνης (Waidacher, 2001).

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το μουσείο Άγγελου Σικελιανού στη Λευκάδα, όπου, σύμφωνα με τη νοηματική-μουσειολογική μελέτη, στόχο δεν αποτελεί μόνο η ανάδειξη της πατρικής οικίας και των κειμηλίων του ποιητή, αλλά η πολύπλευρη παρουσίαση της προσωπικότητας και του έργου του. Κατά συνέπεια, επιδιώκεται η προβολή και η ερμηνεία της ποιητικής δημιουργίας και δράσης, όπως και της ψυχοκοινωνικής του προσωπικότητας μέσα στο ευρύτερο ιστορικοπολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, στην οποία εντάσσεται το έργο του (Τζώνος, 2013).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, όπου κυριαρχεί η ανακάλυψη και η φαντασία, η βιωματική προσέγγιση της εκπαίδευσης βρίσκει πρόσφορο έδαφος. Η εφαρμογή θεωριών αυτόνομης μάθησης¹ σε μουσεία λογοτεχνίας δύναται να επιτευχθεί και μέσω της μεθόδου project. Η γενικότερη διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται σε αυτήν την ιδιότυπη συνάντηση ανάμεσα στον επισκέπτη και το συγγραφέα, που έχει ως στόχο τη

¹ Ως αυτόνομη μάθηση ορίζεται εκείνη η εκπαιδευτική διαδικασία που ωθεί τους μαθητές στην αυτόνομη, χωρίς την παρέμβαση του διδάσκοντα, λήψη σημαντικών αποφάσεων. Οι μαθητές επιλέγουν τη διάρθρωση του μαθήματος, το υλικό και τα βοηθήματα (Bimmel & Rampillon, 2000, σ. 33).

μήση του πρώτου στο λογοτεχνικό ορίζοντα του συγγραφέα και της εποχής του, περιγράφονται επιγραμματικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Διδακτικές προσεγγίσεις: εφαρμογές σε εκπαιδευτικά προγράμματα

Οι σχολικές επισκέψεις σε λογοτεχνικά μουσεία οργανώνονται σύμφωνα με τα εξής στάδια: α) καθορισμός στόχων β) αφόρμηση, γ) ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω δραστηριοτήτων και δ) μάθηση μέσω της ανακάλυψης.

Οι στόχοι εξαρτώνται από την εκάστοτε ομάδα μαθητών και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως προς την αφόρμηση και γενικότερα την ενεργοποίηση των προτέρων γνώσεων των μαθητών πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μουσείο/οικία μίας λογοτεχνικής προσωπικότητας, οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες όχι μόνον ευθέως, μέσω της βιογραφίας του συγγραφέα, αλλά και με βάση τα δικά τους βιώματα. Με τον τρόπο αυτό, θα δημιουργηθεί διασύνδεση μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και της ιστορίας του τόπου, με αποτέλεσμα την επίτευξη των στόχων του εκάστοτε προγράμματος. Οι μαθητές θα μπορούσαν, για παράδειγμα, να φέρουν παλιές εικόνες από το οικογενειακό άλμπουμ και να τις συγκρίνουν με τις φωτογραφίες του μουσείου, ώστε να βιώσουν την επίσκεψή τους ως μέρος και της προσωπικής τους ιστορίας (Ameln-Haffke, 2010). Εν κατακλείδι, στο στάδιο της αφόρμησης θα πρέπει οπωσδήποτε, είτε πριν είτε κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, να ενεργοποιούνται οι πρότερες γνώσεις των μαθητών γύρω από το θέμα του λογοτεχνικού μουσείου και, σε περίπτωση που δεν υπάρχουν, να παρέχονται σε γνωστικό επίπεδο από τον διδάσκοντα ή τον μουσειοπαιδαγωγό (Ameln-Haffke, 2010).

Ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων δίδεται ιδιαίτερο βάρος στην αυτόνομη ενασχόληση των μαθητών με το εκάστοτε αντικείμενό τους, αλλά και στην αυτόνομη παρουσίαση των εργασιών τους. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι συχνά η συνεργατική μάθηση, η δημιουργική γραφή (Maier, 2010) και γενικότερα η αυτοανακάλυψη, καθώς «με την αυτοανακάλυψη ο μαθητής αυξάνει τη νοητική του ικανότητα, τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, μαθαίνει την τεχνική της ανακάλυψης και διατηρεί για μεγάλο διάστημα όσα ο ίδιος ανακάλυψε» (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 2007, σ. 30). Η εμπέδωση της ανακαλυφθείσας γνώσης μπορεί να πραγματοποιηθεί διδακτικά μέσω της δημιουργικής γραφής, που εγείρει τη συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή. Λόγου χάρη, θα μπορούσε να δοθεί η εξής άσκηση «*Διάλεξε ένα έκθεμα, φωτογράφισέ το και γράψε μέσω της προοπτικής του μία βιογραφία. Χρησιμοποίησε όσο γίνεται περισσότερα στοιχεία από τη ζωή του συγγραφέα*».

Σε μία δεύτερη επίσκεψη, οι ομάδες των μαθητών θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τα κείμενά τους (π.χ. «*ο φούρνος, το δαχτυλίδι, το παπούτσι του τάδε συγγραφέα διηγείται*») (Maier, 2010). Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι, πέρα από τις οποιεσδήποτε διδακτικές ασκήσεις, συναισθηματική εμπλοκή δημιουργείται και από την ίδια την επίσκεψη στο μουσείο, από την αυθεντική αύρα των εκθεμάτων, εφόσον, ως αυθεντικά αντικείμενα, δημιουργούν την άμεση σύνδεση με το παρελθόν και αποκτούν χαρακτήρα τεκμηρίου (Thiemeyer, 2010). Βεβαίως, τα μουσεία διαθέτουν πλήθος εκπαιδευτικών μέσων που το θεσμοθετημένο σχολείο δεν μπορεί να παράσχει, όπως μουσειακά φυλλάδια, χειροτεχνικές δραστηριότητες, δραματοποίηση ακόμη και ειδικές εκθέσεις, όπως και εκπαιδευτικές ξεναγήσεις με επιλεκτική παρουσίαση εκθεμάτων

(Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 2007). Όλα αυτά αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την τελευταία, ανακαλυπτική φάση.

Συμπερασματικά, η εκπαίδευση στο λογοτεχνικό μουσείο πραγματώνει βασικές αρχές της κονστρουκτιβιστικής μάθησης, που θεωρούνται προϋποθέσεις για πετυχημένη μάθηση, όπως το ατομικό βίωμα, η αυθεντικότητα και η πληθώρα των λεπτομερειών που επιτρέπουν τη διασύνδεση με καταστάσεις και εμπειρίες πέραν του θεσμοθετημένου σχολικού χώρου. Επίσης, η διαδραστική ανακάλυψη με διάφορα μέσα προάγει την εκ βαθέων κατανόηση του περιεχομένου της έκθεσης (Schwan, 2015).

Μουσεία και Λογοτεχνία στην Ελλάδα

Σε μία απόπειρα να ορίσουμε τον όρο «Μουσείο Λογοτεχνίας», θα αναφέραμε ότι στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες ιδρύονται μουσεία αφιερωμένα στο έργο μίας μεγάλης προσωπικότητας των ελληνικών γραμμάτων, καθώς και οργανώνονται εκθέσεις, ακόμα και διαφόρων τύπων πολιτιστικές δραστηριότητες, με θέμα το συγγραφικό έργο μιας συγκεκριμένης ομάδας δημιουργών, με τοπικά ή τεχνοτροπικά κριτήρια, όπου η λογοτεχνία, ως παραγωγή, παρουσιάζεται και ερμηνεύεται για το ευρύ κοινό. Η αυξανόμενη παρουσία λογοτεχνικών μουσείων και εκθέσεων, όχι μόνο στη χώρα μας αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, οδήγησε στη σύσταση της Διεθνούς Επιτροπής για Λογοτεχνικά Μουσεία (ICLM: International Committee for Literary Museums), με σκοπό την ανάπτυξη της έρευνας, της εκθεσιακής δραστηριότητας και της επιμόρφωσης σχετικά με τα μουσεία λογοτεχνίας².

Στους σκοπούς λειτουργίας των μουσείων, ως φορέων κοινωνικής αλλαγής (Sandell, 2007), συγκαταλέγεται τόσο η διάδραση με τα εκθέματα όσο και η εκπαίδευση των επισκεπτών (Weaver, 2007), ανάλογα πάντα με το είδος και το περιεχόμενό τους. Τα μουσεία διοργανώνουν εκθέσεις με στόχο τη γνωστική και ψυχολογική εμπλοκή του κοινού με τα εκθέματα, όπως επίσης και με τη μουσειακή εμπειρία σαν σύνολο (Blackwell & Scaife, 2006· Parris, 2006).

Συνεπώς, οι επισκέπτες γίνονται συμμετοχοί στην εμπειρία αυτή και όχι απλοί αποδέκτες μιας ήδη διαμορφωμένης έκθεσης, με αποτέλεσμα αυτή να λειτουργεί όχι μόνο ως εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως ευχάριστη εμπειρία του ελεύθερου χρόνου τους (Foley & McPherson, 2000), πραγματώνοντας έτσι τον στόχο των μουσείων από τη στιγμή που αυτά έγιναν προσβάσιμα στο ευρύ κοινό, αντίθετα με τις ιδιωτικές ελιτίστικες συλλογές των προηγούμενων χρόνων (Vergo, 1993). Αυτό συνδέεται άμεσα με τον επαναπροσδιορισμό της θέσης του μουσείου μέσα σε ένα παγκοσμιοποιημένο και πλουραλιστικό περιβάλλον (Phillips, 2003). Τα μουσεία, λοιπόν, στοχεύουν στη δημιουργία συμμετοχικών εμπειριών³, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους όχι αποκλειστικά στην έκθεση των συλλογών τους, αλλά, όπως ήδη ειπώθηκε, και στον επισκέπτη, συνιστώντας μέρη ενός πολιτισμικού μωσαϊκού (Falk & Dierking, 1998). Η διεύρυνση αυτή της προοπτικής των μουσείων διαφαίνεται στις σύγχρονες μουσειακές

² Οι πληροφορίες προέρχονται από τον ιστότοπο της Διεθνούς Επιτροπής για τα Λογοτεχνικά Μουσεία και αναφέρονται στους σκοπούς της σύστασής της (βλ. <http://network.icom.museum/iclm>).

³ Ως εμπειρία ορίζεται μία έντονη αντίληψη αίσθησης, συναισθήματος και διάνοιας, μία συμμετοχική και κοινωνική διαδικασία, η οποία προκαλεί δυνατές αντιδράσεις, σε αντίθεση με την απαθή παρακολούθηση (Kotler, 2001).

πρακτικές, αντικατοπτρίζεται στους τρόπους αναπαράστασης και έκθεσης (Scott, 2012) και εφαρμόζεται στην οργάνωση και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων, όπως περιγράφεται στο επόμενο κεφάλαιο.

Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Καζαντζάκη

Το Μουσείο Νίκου Καζαντζάκη έχει οργανώσει εκπαιδευτικά προγράμματα ως ερμηνευτικά μέσα κατανόησης του περιεχομένου του (Νικονάνου, 2006). Το 2008 ανέθεσε τη μελέτη των εκπαιδευτικών του προγραμμάτων⁴ στην εταιρεία GPseminars⁵, η οποία, προκειμένου να ανταπεξέλθει στο απαιτητικό αυτό εγχείρημα – καθώς η λογοτεχνία θα πρέπει να κεντρίσει το ενδιαφέρον ακόμα και παιδιών προσχολικής ηλικίας και δημοτικού – σύστησε διεπιστημονική ομάδα εργασίας πολλαπλών ειδικοτήτων⁶. Τα τρία προγράμματα που δημιουργήθηκαν είναι τα ακόλουθα: «Ο Καζαντζάκης και οι δικοί του άνθρωποι», για μαθητές νηπιαγωγείου και Α' – Β' Δημοτικού, «Γυρίζοντας τη γη και τις θάλασσες», για μαθητές Γ' – Ε' Δημοτικού και «Αναφορά στον άνθρωπο», που απευθύνεται σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού και Α' – Β' Γυμνασίου.

Η οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του μουσείου στηρίζεται στη βιωματική προσέγγιση, στην ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές και όχι στην παροχή έτοιμων πληροφοριών. Στόχο αποτελεί η απόκτηση εμπειριών μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια σχετικά με τα αντικείμενα του μουσείου ανάλογα για κάθε ηλικία, με σκοπό τη διασύνδεση μεταξύ σχολείου-μουσείου, αλλά και την ψυχαγωγία (Αδάμ-Βελένη, Γεωργάκη, & Ξανθοπούλου, 2010). Προκειμένου να δημιουργηθεί υποστηρικτικό υλικό για τις δραστηριότητες των προγραμμάτων, όπως και εκπαιδευτικά φυλλάδια για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, η ομάδα εργασίας διαμόρφωσε τους στόχους κάθε προγράμματος σε σχέση με τα επικοινωνιακά μηνύματα του καθενός, μέσω βιβλιογραφικής έρευνας και σε συνεργασία με τους εργαζόμενους του μουσείου.

Για την καλύτερη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση κατά το στάδιο της διαμόρφωσής⁷ τους μέσω πιλοτικής εφαρμογής, η οποία, σε δεύτερο στάδιο, χρησιμοποιήθηκε για την εξέλιξη του

⁴ Τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνιστούν οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες κοινού. Κατά τη διάρκειά τους πραγματοποιείται η επεξεργασία επιλεγμένων περιεχομένων και χρησιμοποιούνται αντίστοιχες μέθοδοι και μορφές εργασίας και επικοινωνίας (Νικονάνου, 2013).

⁵ Το έργο χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης) και το Ελληνικό Δημόσιο (Υπουργείο Πολιτισμού).

⁶ <http://www.gpseminars.gr/displayITM1.asp?ITMID=135#>

⁷ Η προκαταρκτική αξιολόγηση (front-end evaluation) είναι η αξιολόγηση που διενεργείται πριν από το σχεδιασμό ενός προγράμματος ή μιας μουσειακής δραστηριότητας και χρονικά συμπίπτει με τη σύλληψη της αρχικής ιδέας. Παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις, τα κενά – ή και τις παρανοήσεις των επισκεπτών για ένα θέμα αλλά και τα ενδιαφέροντά τους, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες τους. Μπορεί ακόμη να μετρήσει τις αντιδράσεις τους για το θέμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και την καταλληλότητα των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Οι πληροφορίες της αξιολόγησης συλλέγονται προτού προχωρήσει η ομάδα εργασίας στον σχεδιασμό και μπορούν να αξιοποιηθούν ώστε να επιτευχθεί ο καλύτερος δυνατός σχεδιασμός των προγραμμάτων (Moussouri, Nikiforidou, & Gazi, 2003).

περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού⁸. Τέλος, στην κεντρική σελίδα του μουσείου υπάρχει φόρμα τελικής αξιολόγησης του προγράμματος από τους συμμετέχοντες⁹.

Ο σχεδιασμός τους ακολουθεί τρία στάδια και διαμορφώνεται ως εξής: α) εισαγωγή στο μουσειακό χώρο και στο αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, μέσω της αφήγησης ή της μαιευτικής μεθόδου, β) προσέγγιση των εκθεμάτων μέσα στο χώρο, μέσα από ξενάγηση, συζήτηση ή εξερεύνηση. Σε πολλές περιπτώσεις χωρίζεται σε δύο ενότητες, όπου προηγείται η συζήτηση και ακολουθεί η εξερεύνηση, για την οποία χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας ή άλλο εποπτικό υλικό και γ) εφαρμογή βιωματικών μεθόδων προσέγγισης των θεματικών του εκπαιδευτικού προγράμματος, συνήθως μέσα από τη συμμετοχή σε εικαστικές ή άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, παιχνίδια, δραματοποιήσεις, κουκλοθέατρο κ.ά. (Νικονάνου, 2013).

Ακολούθως, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στα εκπαιδευτικά προγράμματα του εν λόγω μουσείου, καθώς επίσης δίνεται έμφαση στο πρόγραμμα για τους μεγαλύτερους μαθητές, στη βάση του οποίου επιχειρείται και η σύγκριση με το ανάλογο παράδειγμα από τη γερμανική πραγματικότητα.

Μία εκπαιδευτική προσέγγιση

Κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων οι μαθητές χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες¹⁰ και, περιηγούμενοι στο μουσειακό χώρο, ανακαλύπτουν και συζητούν για το θέμα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Η περιήγηση συμβάλλει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την παρατήρηση και προκαλεί συζήτηση γύρω από τα

⁸ Η διαμορφωτική αξιολόγηση (formative evaluation) πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού μιας έκθεσης, ενός προγράμματος ή μιας δραστηριότητας. Βασικός της στόχος είναι η διαπίστωση τυχόν προβλημάτων σχετικά με την κατανόηση ενός θέματος και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων, όταν αυτό αρχίζει να παίρνει συγκεκριμένη μορφή. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης βοηθούν να το αναπτύξουν ακόμη περισσότερο και να βελτιώσουν το περιβάλλον ή τη χρήση του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μουσουρή, 1999).

⁹ Η συνολική αξιολόγηση (summative evaluation) ελέγχει την επίδραση που έχει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στον κοινό-στόχο. Οι πληροφορίες της έρευνας μπορούν να αξιολογήσουν την επιτυχία ή μη ενός προγράμματος και να αξιοποιηθούν μελλοντικά για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων εκθέσεων ή δραστηριοτήτων. Μια παρόμοια διαδικασία με τη συνολική αξιολόγηση είναι η διορθωτική αξιολόγηση (remedial evaluation), η οποία μπορεί να διεξαχθεί στην περίπτωση που έχουν προκύψει προβλήματα στην υλοποίηση του προγράμματος. Διορθωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται και στην περίπτωση που το μουσείο δεν είχε πραγματοποιήσει αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός προγράμματος και επιθυμεί να το βελτιώσει (Μουσουρή, 1999· Οικονόμου, 2003).

¹⁰ Ο χωρισμός υποομάδων επιλύει συχνά και χωρικά προβλήματα κίνησης, διευκολύνοντας παράλληλα την προσέγγιση εκθεμάτων δύσκολα προσβάσιμων από πολυπληθείς ομάδες. Χαρακτηριστικό αυτής της μορφής εξερεύνησης είναι ότι η κάθε υποομάδα προσεγγίζει διαφορετικά εκθέματα και στη συνέχεια παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς της στο σύνολο των συμμετεχόντων. Η διαδικασία της παρουσίασης υποστηρίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα της εξερεύνησης. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εμπυχωτές διευκολύνουν κατά την εξερεύνηση, παρακινούν για μια σε βάθος επεξεργασία, υποστηρίζουν, διευθετούν θέματα συνεργασίας, συντονίζουν τις παρουσιάσεις προσθέτοντας στοιχεία άμεσης επικοινωνίας στην όλη διαδικασία (Hilgers, 1999· Νικονάνου & Νίτσιου, 2004).

εκθέματα (Παπασωτηρίου, 2010). Ζητούμενο αποτελεί η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων, εστιάζοντας στα ενδιαφέροντα της ομάδας και όχι τόσο στην παροχή επιστημονικών γνώσεων. Με αυτόν τον τρόπο η έννοια της συμμετοχής προσεγγίζει θεωρητικά το μοντέλο της κοινστρουκτιβιστικής μάθησης στο μουσείο (Schrübers, 2013).

Η μάθηση μέσα από την ανακάλυψη συνιστά ενεργητική μαθησιακή διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα ερεθίσματα του χώρου, αποκτώντας εμπειρίες (Hein, 1998). Στόχο της εξερεύνησης αποτελεί η ενδυνάμωση της αυτόβουλης ενεργητικής στάσης του επισκέπτη κατά την προσέγγιση των εκθεσιακών περιεχομένων, η άμεση επαφή του με τα εκθέματα και η βίωση του εκθεσιακού χώρου.

Στο τρίτο στάδιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιούνται βιωματικές τεχνικές μέσα από δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την πράξη (Dewey, 1971). Οι θεατρικές δραστηριότητες και πιο συγκεκριμένα το κουκλοθέατρο¹¹, στοχεύουν στο να συμπληρώσουν την εκθεσιακή αφήγηση, παρέχοντας, παράλληλα, πολλαπλές αφηγήσεις και απόψεις και θέτοντας ερωτήματα στο εκθεσιακό περιεχόμενο (Jackson & Kidd, 2007). Ακόμη, πραγματοποιούνται εικαστικές δραστηριότητες¹², κατά τις οποίες οι μαθητές δημιουργούν τα δικά τους έργα με βάση αντικείμενα που υπάρχουν στην έκθεση, διοχετεύοντας τα αισθητικά ερεθίσματα, που έχουν προσλάβει κατά τη διάρκεια της περιήγησης, σε δικές τους εικόνες δημιουργικής έκφρασης.

Οι δραστηριότητες προσωπικής δημιουργίας και έκφρασης αξιοποιούνται για τη βιωματική προσέγγιση συγκεκριμένων μουσειακών θεματικών. Κεντρική ιδέα πίσω από αυτές τις δραστηριότητες είναι ότι τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να ενεργοποιούν τη δημιουργική φαντασία των επισκεπτών (Weschenfelder & Zacharias, 1992). Επίσης, χρησιμοποιούνται παιχνίδια μνήμης και ταχύτητας. Για την οργάνωση των εκπαιδευτικών αυτών δράσεων χρησιμοποιούνται τα ανάλογα επικοινωνιακά εργαλεία, με στόχο να ενισχυθεί η διαδικασία της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης (Γκότσης & Βοσνίδης, 2010).

¹¹ Στο χώρο της μουσειοπαιδαγωγικής οι θεατρικές δραστηριότητες είναι αυτές που ιστορικά έχουν κερδίσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον ανάμεσα στις παραστατικές τέχνες, με αποτέλεσμα να έχει πλέον εισαχθεί ο όρος «μουσειακό θέατρο» για να συγκεντρώσει όλες αυτές τις διαφορετικές εκδοχές χρήσης θεατρικών τεχνικών σε μουσειακά περιβάλλοντα. Αυτή η πρακτική ξεκίνησε από τα ανοιχτά εθνογραφικά μουσεία στη Σκανδιναβία και γνώρισε σημαντική ανάπτυξη σε ιστορικά «ζωντανά» μουσεία (living museums) στις Η.Π.Α. και στην Αγγλία, καθώς και γενικότερα σε δραστηριότητες «Ζωντανής Ιστορίας» (living history). Σήμερα η εφαρμογή του μουσειακού θεάτρου έχει επεκταθεί σε πολλά διαφορετικά είδη μουσείων, με στόχο τον συνδυασμό της μάθησης με την ψυχαγωγία (Νικονάνου, 2015).

¹² Οι βιωματικές-δημιουργικές μέθοδοι συνιστούν βασικό εργαλείο της μουσειοπαιδαγωγικής πράξης κινούμενες σε δύο καθοριστικές για το σύγχρονο μουσείο εκπαιδευτικές παραμέτρους: α. της εμπειρίας και β. της δημιουργικής έκφρασης/αυτοπραγμάτωσης. Οι δραστηριότητες αυτές συνδέουν τη μουσειοπαιδαγωγική με την αισθητική αγωγή, τη θεατροπαιδαγωγική και τη μουσικοπαιδαγωγική, εντάσσοντας δημιουργικά τις τέχνες στην προσέγγιση και βίωση της μουσειακής πραγματικότητας (Νικονάνου, 2015).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αναφορά στον άνθρωπο» για μαθητές ΣΤ' Δημοτικού και Α' – Β' Γυμνασίου»

Το πρόγραμμα στοχεύει στο να φέρει τα παιδιά σε επαφή με ορισμένα από τα σημαντικότερα έργα του Νίκου Καζαντζάκη. Παράλληλα, μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια, να γνωρίσουν τους βασικούς χαρακτήρες των έργων αυτών και να έρθουν σε επαφή με τους στοχασμούς του συγγραφέα, αναπτύσσοντας το λόγο και την κριτική τους σκέψη. Στους παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος συγκαταλέγεται η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να συνδιαλέγονται και να συνεργάζονται σε ομάδες, όπως και η ανάπτυξη του ενδιαφέροντός τους για το έργο του Νίκου Καζαντζάκη και τη λογοτεχνία γενικότερα.

Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρότερες ομάδες και συνθέτουν ένα παζλ, προκειμένου να οδηγηθούν στον κρυμμένο στόχο τους. Μέσα από παιχνίδια με κάρτες, ανακαλύπτουν τους χαρακτήρες τριών μυθιστορημάτων του συγγραφέα, όπως επίσης μαντεύουν το νόημα φράσεων που ακούγονται μαγνητοφωνημένες. Η μάθηση μετατρέπεται σε μια ενεργητική διαδικασία και έχει τη μορφή του πειραματισμού πάνω σε ένα θέμα (Φιλιππουπολίτη, 2015). Αυτή η διαδικασία καλλιεργεί την περιέργεια στους συμμετέχοντες, ενώ αναδεικνύει τη μοναδικότητα καθενός ως προς τη διαδικασία της μάθησης και της κατανόησης. Ωστόσο, καθώς η θεωρία της ανακάλυψης υποστηρίζει τη ρεαλιστική προσέγγιση στη γνώση, οι μαθητές, μέσα από τις δράσεις ανακάλυψης, οδηγούνται σε προκαθορισμένες «απαντήσεις» για την πραγματικότητα και τον κόσμο. Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν στο να ενθαρρύνουν τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις από την πλευρά των μαθητών, καθώς δεν αποτελεί ζητούμενο η μετάδοση λεπτομερειακών γνώσεων για το θέμα (Νάκου, 2001). Ακολουθεί αξιολόγηση των δραστηριοτήτων (Παπασωτηρίου, 2010) και παρακολούθηση ταινίας για τη ζωή και το έργο του Νίκου Καζαντζάκη¹³.

Μουσεία λογοτεχνίας στη Γερμανία: ενδεικτικό παράδειγμα από το Εθνικό Μουσείο Σίλλερ

Στη Γερμανία φθονούν τα μουσεία λογοτεχνίας, γεγονός που καθιστά αδύνατη ακόμη και την απλή αναφορά τους. Εντούτοις, τα σημαντικότερα θεωρούνται η νησίδα μουσείων αφιερωμένη στην κλασική γερμανική λογοτεχνία στη Βαϊμάρη, η οικία του Γκαίτε στη Φρανκφούρτη, το πατρικό σπίτι του εθνικού ποιητή Φρειδερίκου Σίλλερ στο Μάρμπαχ στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης και η οικία των Μπούντενμπρουκς στο Λύμπεκ (Dücker, 2010). Ειδικά στο κρατίδιο της Βάδης-Βυρτεμβέργης υπάρχουν τόσα λογοτεχνικά μουσεία και, γενικότερα, μνημεία αφιερωμένα στη λογοτεχνία όσο σε κανένα άλλο, γεγονός που επέτρεψε κατά καιρούς τη διεξαγωγή πολλών ομαδικών εργασιών με τη μέθοδο project και, συνεπώς, τη συνεργασία μουσείων και σχολείων. Καθώς κάθε κρατίδιο έχει τα δικά του αναλυτικά προγράμματα, από το 2004 δόθηκε στο εν λόγω κρατίδιο ιδιαίτερο βάρος στη διασύνδεση μουσείων και σχολείων, με απώτερο στόχο την ανάδειξη της λογοτεχνίας της περιοχής (Maier, 2010). Συνεπώς, βρίσκει κανείς

¹³ Για περισσότερες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Καζαντζάκη βλ. *Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Μουσείου Νίκου Καζαντζάκη* (παρουσίαση), *Εκπαιδευτικά Φυλλάδια για τα προγράμματα του Μουσείου Καζαντζάκη για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, Εκπαιδευτικό Υλικό για τα προγράμματα του Μουσείου Καζαντζάκη & DVD για τα παιδιά επισκέπτες του Μουσείου Νίκου Καζαντζάκη* (παρουσίαση).

πλούσιες πληροφορίες σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Βάδης-Βυρτεμβέργης¹⁴ και έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε δειγματοληπτικά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξήχθη από γερμανικό γυμνάσιο με παιδιά ηλικίας 12 ετών και φέρει τον τίτλο «Entdeckendes Lernen und Präsentieren im Schiller-Nationalmuseum» («Ανακαλυπτική μάθηση και παρουσιάσεις στο Εθνικό Μουσείο Σίλλερ»). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιλέγεται, διότι όπως δείχνει και ο τίτλος του, δίδεται βάρος όχι μόνο στην ανακαλυπτική μάθηση, αλλά και στην αυτόνομη παρουσίαση. Αρχικά, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι δίπλα από το μουσείο Σίλλερ υπάρχει και ένα από τα μεγαλύτερα μουσεία λογοτεχνίας της Γερμανίας, το μουσείο της νεοτερικότητας «Literaturmuseum der Moderne (LiMo)», όπου συχνά συνδιοργανώνονται ξεναγήσεις και προγράμματα, ενώ το σχετικό εκπαιδευτικό εργαστήριο των δύο μουσείων ονομάζεται LiMoLab. Έτσι, για παράδειγμα, το μουσείο της νεοτερικότητας οργανώνει ξεναγήσεις για παιδιά από 3-10 ετών, οι οποίες προσφέρονται και συνδυαστικά με εκπαιδευτικές δράσεις για παιδιά ηλικίας 10-13 ετών.¹⁵

Το Εθνικό Μουσείο Σίλλερ βρίσκεται στο Μάρμπαχ/Νέκαρ στη Βάδη-Βυρτεμβέργη, χτίστηκε το 1903 από τους αρχιτέκτονες Ludwig Eisenlohr και Carl Weigle, ενώ το 1922 ονομάστηκε Εθνικό Μουσείο Σίλλερ (Schiller-Nationalmuseum). Στόχος του μουσείου δεν αποτελεί μόνο η παρουσίαση του έργου του Σίλλερ, αλλά και της τοπικής ιστορίας της λογοτεχνίας του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα. Χωρίζεται σε οκτώ χώρους, εκ των οποίων ο καθένας έχει συγκεκριμένη θεματολογία: α. *Το εργαστήριο του Σίλλερ*, εισαγωγή σε γραπτά του Σίλλερ, πρωτόλεια, αποσπάσματα, β. *Η ζωή του Σίλλερ*, παρουσίαση της ζωής του, σημαντικών ημερομηνιών και γεγονότων, γ. *Ο ορίζοντας του Σίλλερ*, τα βιβλία και η βιβλιοθήκη του, δ. *Εικόνες του Σίλλερ*, περί τα πενήντα πορτραίτα του, ε. *Τα ρούχα του Σίλλερ*, στ. *Ενέργεια και Γραφή*, πρωτόλεια από άλλους συγγραφείς και ποιητές της περιοχής, ζ. *Απαρχές, ποίηση και γνώση*, επεξηγήσεις του κόσμου ανάμεσα στις θετικές επιστήμες και την ποίηση, η. *Αγάπη και τρέλα*, θεματολογία που αναφέρεται στην ανακάλυψη της μεγάλης αγάπης, των πνευμάτων, της απόλυτης τέχνης γύρω από το 1800, θ. *Μικρά λογοτεχνικά είδη* από το 19^ο αιώνα έως τη μοντέρνα εποχή¹⁶.

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος, που αποτελείται από δύο φάσεις, είναι οι μαθητές να ανακαλύψουν τον Φρειδερίκο Σίλλερ και να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους αυτές τις «ανακαλύψεις». Οι παρουσιάσεις αυτές έχουν επίσης ως στόχο να λειτουργήσουν ως επιπλέον έναυσμα για την ενασχόληση με τον ποιητή¹⁷.

Α' φάση (45' λεπτά)

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες, καθεμία από τις οποίες έπρεπε να διερευνήσει έναν θεματικό χώρο, στηριζόμενη αρχικά στις ίδιες τις διευκρινίσεις του μουσείου. Εν συνεχεία, έπρεπε να περιγράψουν επιγραμματικά, υπό μορφή σημειώσεων, εκείνα τα εκθέματα που τους φαίνονταν ως τα πιο ενδιαφέροντα και να

¹⁴ Ιδιαίτερα χρήσιμα είναι τα πόρταλ: www.landeskunde-bw.de και www.literaturland-bw.de

¹⁵ Πρβλ. LiMoLab: Wortträume zum Anfassen. Das Literaturvermittlungsprogramm im Deutschen Literaturarchiv Marbach. Στο www.aski.org/portal2. AsKI-Newsletter *KULTUR lebendig*, 3/2006.

¹⁶ Για λεπτομερείς περιγραφές κάθε θεματικού χώρου βλ. Gfrereis & Raulff, 2009.

¹⁷ Οι περιγραφές του προγράμματος βασίζονται στην ιστοσελίδα http://www.schule-bw.de/unterricht/faecheruebergreifende_themen/landeskunde/modelle/verbuende/deutsch/dichter/schiller/

οργανώσουν με τέτοιο τρόπο τις σημειώσεις, ώστε να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την τελική παρουσίαση. Συνεπώς, έπρεπε να δώσουν πρώτα μια γενική σύνοψη της εκάστοτε θεματολογίας και έπειτα να αιτιολογήσουν για ποιους λόγους επέλεξαν το συγκεκριμένο έκθεμα. Στους μαθητές δεν δόθηκε περαιτέρω συνοδευτικό υλικό.

Διάλειμμα

Β' φάση (1 ώρα)

Κάθε ομάδα παρουσίασε τον χώρο της, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές ήταν συγκεντρωμένοι γύρω από το έκθεμα σε ημικύκλιο. Με το πέρας των παρουσιάσεων, ο καθηγητής συνέλεξε τις σημειώσεις των μαθητών και έκανε περιλήψεις, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως βάση για την τρίτη φάση που θα λάμβανε χώρα στο σχολείο. Με άλλα λόγια, το πρόγραμμα αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της σχολικής εκπαίδευσης και για αυτό τα αποτελέσματα της επίσκεψης αποτέλεσαν το 'διδακτικό υλικό' για την αμέσως επόμενη διδακτική ώρα. Είναι δε ενδεικτικό ότι δίδεται ιδιαίτερο βάρος στη διασύνδεση σχολείου και μουσείου σε διάφορα επίπεδα, καθώς στην παρουσίαση των εργαστηρίων επισημαίνεται ότι οι μουσειολόγοι εξηγούν τη σύλληψη των εκθέσεων σε ειδικές ξεναγήσεις για δασκάλους, προκειμένου να τους δοθούν ιδέες και εναύσματα για τη σχολική πράξη, ιδιαίτερα σχετικά με την προετοιμασία της επίσκεψης (Πρβλ. LiMoLab).

Τέλος, κάποιες ιδέες δημιουργικής μάθησης εντός σχολικής τάξης θα ήταν οι μαθητές δημοτικού, μετά την επίσκεψη στο μουσείο, να συζητήσουν για την ενδυματολογία, για τα εκτιθέμενα αντικείμενα καθημερινής χρήσης του Σίλλερ, και ενδεχομένως να αναρτήσουν σχετικές αφίσες ή να προσκομίσουν ανάλογες φωτογραφίες. Βεβαίως, θα μπορούσαν οι μαθητές να απεικονίσουν σε δικές τους ζωγραφιές τα αντικείμενα. Σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές θα μπορούσαν να μετατρέψουν ένα ποίημα σε ημερολόγιο ή να αναλυθεί η εικονογραφημένη ιστορία (κόμικ) του Horgus που εκδόθηκε το 2005 από το εν λόγω μουσείο και το λογοτεχνικό αρχείο Μάρμπαχ (Horgus, 2005)¹⁸ και πραγματεύεται τη νεανική ζωή του ποιητή¹⁹. Τέλος, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν παραθέματα από έργα του Σίλλερ και να ακολουθήσουν τρίλεπτες παρουσιάσεις από τους μαθητές. Οι παραπάνω προτάσεις μπορούν να υλοποιηθούν είτε στους χώρους του μουσείου είτε, ως τρίτη φάση, στη σχολική τάξη.

Συμπερασματικά, το πρόγραμμα στηρίζεται στην ανακαλυπτική μέθοδο αλλά και στην αυτενέργεια των μαθητών, εφόσον δημιουργούν οι ίδιοι το υλικό, που πλέον, χωρίς την παρέμβαση του καθηγητή, οργανώνουν και παρουσιάζουν αυτόνομα. Παρατηρούμε, όμως, ότι, σε αντίθεση με το Μουσείο Καζαντζάκη, δίδεται περισσότερο βάρος στο γνωστικό παρά στο βιωματικό επίπεδο. Καθώς η λογοτεχνία αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, θα μπορούσαν επιπλέον να προστεθούν ενεργητικές ασκήσεις, όπως η γραπτή ανάπτυξη της βιογραφίας μιας λογοτεχνικής φιγούρας υπό μορφή ημερολογίου ή επιστολής (Maier, 2010), η απόδοση λογοτεχνικών

¹⁸Πρβλ. http://www.schulebw.de/unterricht/faecheruebergreifende_themen/landeskunde/modelle/verbuende/deutsch/dichter/schiller/

¹⁹ Ποικίλες εφαρμογές της εν λόγω εικονογραφημένης ιστορίας και στο μάθημα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας βλ. Μπλιούμη, 2012.

¹⁹ Για τα στάδια της μουσειακής επίσκεψης, βλ. Δάλκος, 2000.

αποσπασμάτων μέσω κολλάζ εικόνων, αφισών, φωτογραφιών, η απόδοση διαλόγων που πραγματεύονται ιδιαίτερα τις ψυχικές διεργασίες των πρωταγωνιστών, η μεταφορά λογοτεχνικών αποσπασμάτων σε άλλα μέσα με τη μορφή παιχνιδιού, όπως σκηνική παρουσίαση ή φιλμ (Suhrkamp, 2007). Οι προτάσεις αυτές αφορούν κυρίως στο στάδιο της εμπέδωσης μετά την επίσκεψη στο μουσείο.

Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Καζαντζάκη θέτουν στο επίκεντρο το ίδιο το παιδί, τις ανάγκες και τις δυνατότητές του στην κάθε ηλικιακή του φάση. Για τον λόγο αυτό, μέσα από συγκρότηση διεπιστημονικής ομάδας, το εκπαιδευτικό υλικό, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες ανακάλυψης, δίνει ερέθισμα για παρατήρηση, προβληματισμό, πειραματισμούς και διαμόρφωση προσωπικής άποψης από τον κάθε μαθητή. Τα τρία εκπαιδευτικά προγράμματα στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή των επισκεπτών, στην κινητοποίησή τους για την ανακάλυψη της γνώσης και στη βιωματική προσέγγιση της μουσειακής πραγματικότητας με τη συμμετοχή των αισθήσεων, με δεδομένο ότι το μουσείο αποτελεί χώρο μη τυπικής μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικές διαδικασίες στοχεύουν στη σύνδεση της μάθησης με την ψυχαγωγία, την έμπνευση και τη δημιουργία.

Από τη δειγματολογική παρουσίαση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο Εθνικό Μουσείο Σίλλερ συνάγουμε το συμπέρασμα ότι και εκεί επιδιώκονται οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στόχοι· επιπλέον, όμως, δίδεται ιδιαίτερο βάρος στην αυτενέργεια των μαθητών υπό τη μορφή αυτόνομων προφορικών παρουσιάσεων που οι ίδιοι έχουν οργανώσει με την ελάχιστη καθοδήγηση μουσειοπαιδαγωγών ή δασκάλων. Η εμπιστοσύνη στη σχεδόν απόλυτη αυτενέργεια των μαθητών θα πρέπει να αναζητηθεί στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, όπου οι μαθητές εξοικειώνονται από νωρίς με τη συνεργατική μάθηση και τη μέθοδο project.

Συγκρίνοντας τα εκπαιδευτικά προγράμματα των δύο μουσείων, ήδη από την πρώτη αυτή δειγματοληπτική έρευνα, διαφαίνεται ότι υπάρχει κοινό θεωρητικό υπόβαθρο που εδράζεται στην ανακαλυπτική μάθηση. Στο ελληνικό παράδειγμα, όμως, δεν έχει ακόμη καλλιεργηθεί δυναμικά ένα πλαίσιο αυτόνομης μάθησης, έτσι ώστε οι διάφορες ασκήσεις και δραστηριότητες να είναι πάντα καθοδηγούμενες από τους διοργανωτές/μουσειολόγους. Το γεγονός αυτό έχει ως θετικό αποτέλεσμα να προσφέρεται πληθώρα δραστηριοτήτων στη βάση μιας πολύπλευρης μουσειολογικής οργάνωσης.

Στο εν λόγω γερμανικό πρόγραμμα η εκπαιδευτική μουσειολογική παρέμβαση είναι πολύ περιορισμένη, καθώς δίδεται ιδιαίτερο βάρος στην αυτενέργεια των μαθητών και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα. Εντούτοις, καθώς λείπει η καθοδήγηση από μουσειοπαιδαγωγό ή δάσκαλο οι δραστηριότητες έχουν περιορισμένη βιωματική ισχύ και περιορίζονται σε γνωστικό επίπεδο, χωρίς ιδιαίτερη εμπλοκή των αισθήσεων, σε αντίθεση με το πρόγραμμα του Μουσείου Καζαντζάκη. Είναι γεγονός ότι το ελληνικό πρόγραμμα εμφανίζεται άρτια οργανωμένο και η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται διευρύνει, μεταξύ άλλων, τους γνωστικούς ορίζοντες των μαθητών, χωρίς να τους οδηγεί σε αυτόνομη μάθηση και να εντάσσει τα αποτελέσματα της επίσκεψης στη σχολική αίθουσα. Αντίθετα, με το γερμανικό πρόγραμμα επιτυγχάνεται η αυτόνομη μάθηση, χωρίς, όμως, να προσφέρεται ποικιλία σε δραστηριότητες και, εν τέλει, σε γνώσεις και βιώματα. Θεωρούμε ότι ένας

συνδυασμός καθοδηγούμενης και αυτόνομης μάθησης θα έδινε στους μαθητές τη δυνατότητα να αναπτυχθούν περαιτέρω σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και ταυτόχρονα να καλλιεργήσουν την αυτενέργειά τους.

Βιβλιογραφία

- Αδάμ-Βελένη, Π., Γεωργάκη, Π., & Ξανθοπούλου, Κ. (2010). Εκπαιδευτικά προγράμματα του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. Στο Μπ. Βέμη. & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 195-206). Αθήνα: Νήσος.
- Ameln-Haffke, H. (2010). Nachhaltigkeit aus der Sicht der Museumspsychologie: Was können Museen als Lern- und Bildungsorte leisten? In B. Dücker & Th. Schmidt (Hrsg.), *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung* (pp. 72-87). Göttingen: Wallstein.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.
- Blackwell, I., & Scaife, S. (2006). Networks and partnerships: building capacity for sustainable audience development. In C. Lang, J. Reeve, & V. Woollard (Eds.), *The responsive museum* (pp. 61-73). England: Ashgate.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις μούσες στο μουσείο: ιστορία ενός θεσμού διαμέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39-46.
- Γκότσης, Στ., & Βοσνίδης, Π. (2010). Για μια πολύπλευρη μουσειακή εκπαιδευτική πολιτική: Η εμπειρία του Βυζαντινού και Χριστιανικού Μουσείου. Στο Μπ. Βέμη. & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 169-178). Αθήνα: Νήσος.
- Δάλλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Dewey, J. (1971). *The child and the curriculum. The school and the society*. University of Chicago Press: Chicago, London.
- Dücker, B. (2010). Literatúrausstellungen als Orte kultureller Bildung: Dichterhäuser. In B. Dücker & Th. Schmidt (Hrsg.), *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung* (pp. 38-59). Göttingen: Wallstein.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1998). *The museum experience*. Washington D.C.: Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2001). *Lessons without limit: How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Foley, M., & McPherson, G. (2000). Museums as leisure. *International Journal of Heritage Studies*, 6(2), 161-184.
- Gfrereis, H., & U. Raulff (Hrsg.) (2009). *Unterm Parnass. Das Schiller-Nationalmuseum. Marbacherkatalog*. Marbach: Deutsche Schillergesellschaft.
- Gfrereis, H., Thiemeyer, T., & Tsofen, B. (2015). Einleitung. Was geschieht im Museum – und wie können wir es beschreiben? Ein Gespräch der Herausgeber anstelle einer Einführung. In H. Gfrereis, T. Thiemeyer, & B. Tsofen (Eds.), *Museen verstehen. Begriffe der Theorie und Praxis* (pp. 7-12). Göttingen: Wallstein.
- Harrison, R., Reeve, F., Hanson, A., & Clarke, J. (Eds.) (2002). *Supporting lifelong learning: vol. 1: Perspectives on learning*. London: Routledge.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.

- Hilgers, W. (1999). Grundsçhüler gehen ins Museum. *Grundschulunterricht*, 3, 21-23.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.) (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Horus (2005). *Schiller! Eine Comic-Novelle. Schiller-Nationalmuseum und Deutsches Literaturarchiv*. Köln: Deutsche Schillergesellschaft.
- Jackson, A., & Kidd, J. (2007). Museum theatre: Cultivating audience engagement – a case study. Conference Paper at IDEA 6th World Congress, Hong Kong. Retrieved from [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)
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. (Α. Μανιάτη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Kotler, N. (2001). New ways of experiencing culture: the role of museums and marketing implications. *Museum Management and Curatorship*, 19(4), 417-425.
- Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999). Μουσείο και επικοινωνία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 42.
- Μουσουρή, Θ. (1999). Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 65-69.
- Μπλιούμη, Α. (2012). Το παράδειγμα του Friedrich Schiller στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Ενδεικτικές εφαρμογές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στο Α. Αντωνοπούλου & Αι. Μητραλέξη (Επιμ.), *Φρειδερίκος Σίλλερ: Δραματοουργός, ποιητής, στοχαστής. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου για τον Friedrich Schiller* (σσ. 275-290). Αθήνα: Παρουσία.
- Maier, U. (2010). Literatur vor Ort. Projekte mit Schülern in literarischen Museen und Archiven rund um Heilbronn. In B. Dücker & Th. Schmidt (Hrsg.), *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung* (pp. 140-154). Göttingen: Wallstein.
- Moussouri, T., Nikiforidou, A., & Gazi, A. (2003). Front-end and formative evaluation of an exhibition on Greek mathematics. In American Association of Museums. Committee on Audience Research and Evaluation (Ed.), *Current trends in audience research and evaluation* (pp. 42-47). San Francisco: AAM Evaluation and Research Committee.
- 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.
- Νικονάνου, Ν. (2006). Έκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης, & Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική αναπαράσταση* (σσ. 165-185). Αθήνα: Κριτική.
- Νικονάνου, Ν. (2013). *Μουσειοπαιδαγωγική, από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή – εμπειρία – δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-84). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/712/8/NIKONANOY.pdf>
- Νικονάνου, Ν., & Νίτσιου, Π. (2004). Ο ρόλος του εμπυχωτή. Εμπειρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία για σχολικές τάξεις. Στο Ε. Διαμαντοπούλου & Π. Ρηγοπούλου (Επιμ.), *Το πάσχον σώμα; Οι πολιτισμικές σπουδές σήμερα και αύριο. Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης* (σσ. 22-26). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο, αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Παπασωτηρίου, Μ. (2010). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης. Στο Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σσ. 179-184). Αθήνα: Νήσος.
- Parris, S. G. (2006). How can museums attract visitors in the twenty-first century? In H. H. Genoways (Ed.), *Museum philosophy for the twenty-first century* (pp. 255-265). Oxford: AltaMira Press.
- Phillips, R. B. (2003). Community collaboration in exhibitions: towards a dialogic paradigm. In L. Peers & A. K. Brown (Eds.), *Museums and source communities* (pp. 155-170). London: Routledge.
- Sandell, R. (2007). *Museums, prejudice and the reframing of difference*. London and New York: Routledge.
- Schrübers, Ch. (2013). Vom Referieren zum Moderieren. In Ch. Schrübers (Hrsg.), *Moderieren im Museum. Theorie und Praxis der dialogischen Besucherführung* (pp. 161-168). Bielefeld: Transcript Verlag.
- Schwan, St. (2015). Lernen. In H. Gfrereis, Th. Thiemeyer, & B. Tsofen (Hrsg.), *Museen verstehen. Begriffe der Theorie und Praxis* (pp. 63-75). Göttingen: Wallstein.
- Scott, M. K. (2012). Engaging with pasts in the present: curators, communities and exhibition practice. *Museum Anthropology*, 35(1), 1-9.
- Suhrkamp, C. (2007). Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In W. Hallet & Nünning, A. (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (pp. 89-106). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Τζώνος, Π. (2013). *Μουσείο και μουσειακή έκθεση. Θεωρία και πρακτική*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Thiemeyer, Th. (2010). Zwischen Aura und Szenographie. Das (Literatur-)Museum im Wandel. In B. Dücker & Th. Schmidt (Hrsg.), *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung* (pp. 60-71). Göttingen: Wallstein.
- Vergo, P. (1993). *The new museology*. London: Reaktion.
- Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 27-49). Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε από <https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/712/8/NIKONANOY.pdf>
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (2007). Δομικά ζητήματα στη διεξαγωγή της μουσειοπαιδαγωγικής. Στο Μ. Σκαλτσά (Επιμ.), *Μουσεία 04 - 3 μέρες για τα μουσεία. Πρακτικά εκπαιδευτικού συμποσίου* (σσ. 27-31). Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Waidacher, F. (2001). Museologie: Helferin der Literatur?. In C. Kussin (Hrsg.), *Dichterhäuser im Wandel. Wie sehen Literaturmuseen und Literaturausstellungen der Zukunft aus?* (pp. 7-15). Berlin: Arbeitsgemeinschaft Literarischer Gesellschaften und Gedenkstätten.
- Weaver, S. (2007). *Creating great visitor experiences. A guide for museums, parks, zoos, gardens & libraries*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Weschenfelder, K., & Zacharias, W. (1992). *Handbuch der Museumspädagogik. Orientierung und Methode*. Düsseldorf: Schwann Verlag.